

Chủ biên:
Ngô Bảo Châu - Pierre Darriulat
Cao Huy Thuần - Hoàng Tụy
Nguyễn Xuân Xanh - Phạm Xuân Yêm

Festschrift - Kỷ yếu

**ĐẠI HỌC HUMBOLDT
200 NĂM (1810 - 2010)**



KINH NGHIỆM **THẾ GIỚI**
& VIỆT NAM



NHA XUẤT BẢN TRÍ THỨC

TỦ SÁCH KHOA HỌC
NHIỀU TÁC GIẢ

FESTSCHRIFT

Kỷ Yếu ĐẠI HỌC HUMBOLDT
200 NĂM (1810 - 2010)

*KINH NGHIỆM THẾ GIỚI
và VIỆT NAM*

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

ebook©tudonald78 | 04/2022



Ebook này được thực hiện theo dự án “SỐ HÓA SÁCH CŨ”
của diễn đàn TVE-4U.ORG

ĐẠI HỌC HUMBOLDT
1810-2010

Kính tặng

*Các anh minh dân tộc đã cống hiến đòi mình
để xây đắp nền giáo dục đại học quốc gia vì tương lai,
hạnh phúc và sự trường tồn của
nước Việt.*

Với sự cộng tác bài vở của:

Philip G. Altbach (Boston) - Bình Nguyễn (Hoa Kỳ) - Trần Nam Bình (Úc) - Gerhard Casper (Stanford) - Ngô Bảo Châu (Chicago) - Pierre Darriulat (Hà Nội) - Charles Day (Physics Today) - Trần Hữu Dũng (Hoa Kỳ)- Giáp Văn Dương (Singapore) - Nguyễn Hải (Canada) - Phùng Hồ Hải (Hà Nội) - Nguyễn Đức Hiệp (Úc) - Phạm Hiệp (Hà Nội) - Nguyễn Văn Hiệu (Hà Nội) - Phạm Việt Hưng (Úc) - Hoàng Kháng (Hoa Kỳ) - Lê Xuân Khoa (Hoa Kỳ) - Hà Huy Khoái (Hà Nội) - Minh Thư (Hà Nội) - Tô Diệu Lan (Huế) - Richard C. Levin (Yale) - Bùi Trọng Liễu (Paris) - Phạm Thị Ly (HCM) - Lê Thành Nghiệp (Nhật Bản) - Huỳnh Nhu Phương (HCM) - Trần Việt Phương (Hà Nội) - Nguyễn Quang Riệu (Paris) - Bùi Văn Nam Sơn (HCM) - Trương Văn Tân (Úc) - Trịnh Văn Thảo (Aix - en Provence) - Lê Đình Thắng (Canada) - Nguyễn Q. Thắng (HCM) - Đặng Đình Thi (Anh) - Tôn Thất Nguyễn Thiêm (Bỉ) - Lâm Quang Thiệp (Hà Nội)- Nguyễn Minh Thọ (Bỉ) - Lê Hoàng Anh Thư (HCM) - Cao Huy Thuần (Paris) - Nguyễn Đình Trí (Hà Nội) - Ngô Việt Trung (Hà Nội) - Nguyễn Văn Tuấn (Úc) - Hà Dương Tường (Paris) - Hoàng Tụy (Hà Nội) - Vũ Hà Văn (Rutgers) - Vũ Quang Việt (Hoa Kỳ) - Nguyễn Xuân Xanh (HCM)- Phạm Xuân Yêm (Paris) - Shing-Tung Yau (Harvard) - Qiang Zha (Canada).

Ký yếu Humboldt là tập hợp những bài viết đóng góp ý kiến của các cá nhân độc lập. Do đó, ý kiến là ý kiến cá nhân và mỗi tác giả nhận trách nhiệm về nội dung bài viết của bài mình.

Mọi sự phổ biến, đăng lại nguyên bài từ Ký yếu trên các phương tiện truyền thông đều cần có sự đồng ý của tác giả và nhà xuất bản. Các trích dẫn cần nhắc đến nguồn gốc của Ký yếu. Riêng việc phổ biến bài *Vật lý ở Trung Quốc* của C. Day cần phải xin phép riêng của tạp chí *Physics Today* theo điều kiện của tạp chí.

Festschrift - Kỷ Yếu
ĐẠI HỌC HUMBOLDT
200 NĂM (1810 - 2010)

KINH NGHIỆM THẾ GIỚI
và VIỆT NAM

Chủ biên:
Ngô Bảo Châu - Pierre Darriulat
Cao Huy Thuần - Hoàng Tụy
Nguyễn Xuân Xanh - Phạm Xuân Yêm

NHÀ XUẤT BẢN TRI THỨC

LỜI CẢM ƠN

ACKNOWLEDGMENT

DANKSAGUNG

Kỷ yếu Humboldt xin gửi lời tri ân sâu sắc đến các “Mạnh Thường Quân” sau đây: .

1. ĐẠI HỌC HOA SEN, dưới sự lãnh đạo của TS. Bùi Trần Phượng,
2. ASIA FOUNDATION, dưới sự lãnh đạo của TS. Kim Ninh, và
3. VIỆN GOETHE TP. HỒ CHÍ MINH, dưới sự lãnh đạo của TS Paul Weinig, đã ủng hộ và tài trợ chi phí xuất bản để Kỷ yếu Humboldt có thể ra mắt và mang những tín hiệu văn hóa đại học đến cộng đồng Việt Nam. Chúng tôi đánh giá cao sự hỗ trợ của các nhà Mạnh Thường Quân trong hoạt động văn hóa này. Kỷ yếu, *Festschrift*, là truyền thống tốt đẹp để tôn vinh và làm lan tỏa các ý tưởng khai phá của những nhân cách lịch sử đã có nhiều đóng góp cho cộng đồng hay nhân loại. *Không ai có thể trở thành giàu có mà không làm cho người khác giàu có*, như Andrew Carnegie, nhà sáng lập Quỹ Carnegie về giáo dục nói. Chúng tôi muốn được như thế.

Chúng tôi cũng tỏ lòng cảm ơn tất cả những cơ quan quản lý hình ảnh, sách báo mà chúng tôi đã trích dẫn và sử dụng vì mục tiêu vô vị lợi.

Cảm ơn các học giả nước ngoài đã nồng nhiệt hợp tác và quan tâm đến Kỷ yếu: GS Philip G. Altbach (Boston), Gerhard Casper (Stanford), Shing-Tung Yau (Harvard), Richard C. Levin (Yale), Qiang Zha (Canada).



The Asia Foundation



*Không có ý nghĩ về một hệ quả nhất định
của sự tinh luyện và giáo dục để an ủi, thì
sự tồn tại của con người phù vân hơn sự tồn
tại của thảo mộc, loài biết chắc rằng khi úa
tàn ít nhất nó để lại một hạt giống của
chủng loài mình.*



Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835)

Cứu cánh đích thực của con người - cái không phải được định đoạt bởi xu hướng đổi thay, mà bởi lý tính mãi mãi bất biến - là sự giáo dục cao nhất và hài hòa nhất những năng lực của nó thành một tổng thể. Điều kiện đầu tiên và không thể thiếu cho giáo dục này là tự do. Ngay cả bên cạnh tự do, sự phát triển những năng lực con người còn đòi hỏi một cái gì hơn nữa, dù có liên quan mật thiết đến tự do: sự đa dạng của các hoàn cảnh. Ngay cả con người tự do nhất, độc lập nhất, nếu bị đặt vào hoàn cảnh đơn điệu, cũng sẽ phát triển nghèo nàn đi.

LỜI NÓI ĐẦU

KỶ YẾU HUMBOLDT 200 NĂM

hay là

TÌM LẠI NGUỒN GỐC CỦA ĐẠI HỌC

Nguyễn Xuân Xanh

"Trong các quần thể sinh vật, và các cộng đồng đại học, đã xảy ra nhiều giai đoạn canh tân hay lai giống khi có những hình thái mới xuất hiện. Đối với đại học, một trong những giai đoạn này đã diễn ra ở thế kỷ XIX. Nó phần lớn do công lao của Wilhelm von Humboldt... Không phải chỉ nước Đức, mà toàn thế giới học thuật mang ơn ông.

ERIC ASHBY

Nhà khoa học và giáo dục Anh

Năm 2010 kỷ niệm một sự kiện có ý nghĩa trong lĩnh vực giáo dục đại học: Đại học Humboldt tròn hai trăm năm tuổi, 1810 - 2010. Một số người Việt Nam trong và ngoài nước quan tâm đến giáo dục đại học đã bàn bạc nhau và kêu gọi các nhà khoa học, nghiên cứu Việt Nam cùng làm số Kỷ yếu Humboldt 200 năm. Đại học là cái chìa khóa của sự chấn hưng quốc gia, của công cuộc công nghiệp hóa và hiện đại

hóa của quốc gia. Nhưng đại học Việt Nam chưa được trao sứ mệnh thiêng liêng này. Không những thế, giáo dục và khoa học của ta “*không chỉ tut hâu mà đi lạc ra ngoài con đường chung của thế giới*, hết sức ‘không giống ai’ và đó là nguồn gốc mọi vấp váp, khó khăn khi hội nhập nếu không kịp chấn chỉnh” như GS Hoàng Tụy đã cảnh báo. Trên hầu hết các diễn đàn khoa học thế giới, Việt Nam đang thua thiệt, và đang tiếp tục trễ tàu (xin xem bài *Lại lỡ một chuyến tàu* của Trương Văn Tân).

Vì sao chúng tôi làm việc này?

Đại học Humboldt (Berlin, Đức) là *Bà Mẹ* của đại học hiện đại thế giới. Nền đại học hiện đại thế giới, từ châu Âu, Hoa Kỳ, đến Nhật Bản, châu Á... đều mang dòng máu này trong người. Nói đến đại học hiện đại, cộng đồng học giả thế giới không thể không nghĩ đến cái tên Wilhelm von Humboldt (1767-1835) là nhà cải cách đại học và giáo dục của Phổ thế kỷ thứ 19, và những nguyên lý của ông đặt ra cho Đại học Berlin được thành lập năm 1810 trong tinh thần khai phóng và khoa học để giải phóng sự kìm hãm và trì trệ trí thức của nước Phổ ở thế kỷ thứ 18. Đại học Berlin không những đã làm thay đổi toàn bộ khuôn mặt đại học Đức, góp phần quyết định đưa nước Đức lên vị trí cường quốc về kinh tế, quân sự và khoa học vào cuối thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20, mà còn ảnh hưởng lớn lao lên toàn bộ đại học thế giới. Đại học Berlin ra đời trong tình cảnh Phổ bị làm nhục khi bị quân đội Napoleon đánh sụp trong một

ngày vào năm 1806. Đại học Berlin ra đời nhằm “lấy những sức mạnh tinh thần bù đắp những tổn thất về vật chất” như vua Phổ Friedrich Wilhelm III khẳng định. Thực tế, qua mô hình Đại học Berlin, Humboldt đã đem lại cho quốc gia Phổ những sức mạnh tinh thần thần kỳ, để Phổ sau hơn nửa thế kỷ lột xác, trở thành một cường quốc ngang bằng với các nước khác ở châu Âu.

Đại học Berlin là đại học của lý trí, khai minh theo tinh thần Immanuel Kant hòa lẫn tinh thần nhân văn của chủ nghĩa (tân) nhân văn Đức được đại diện bởi các đại văn hào như Goethe, Schiller, cùng với chủ nghĩa duy tâm của các nhà triết học Đức như Fichte, Schelling, Hegel đã được Humboldt đưa lên thành văn hóa. Đó là đại học của khoa học, của nghiên cứu, của sự kết hợp giảng dạy và nghiên cứu, của tự do giảng dạy và nghiên cứu, và tự do học, mà mục đích tối thượng là đi tìm chân lý mà không có sự can thiệp của nhà nước. Nó nhằm phát triển con người một cách toàn diện, phát triển khoa học là “cái mà mãi mãi phải đi tìm” như Humboldt quan niệm về chân lý. Đại học Berlin là niềm mơ ước giải phóng và phát triển toàn diện con người của giới tinh hoa Đức. Cần phải giải phóng con người mới xây dựng được quốc gia, cần phải có những nhân cách khoa học mạnh, mới có một quốc gia mạnh.

Đại học trở thành thể chế cho khoa học và nghiên cứu phát triển một cách hệ thống, với tính khoa học được đưa lên vị trí hàng đầu cho tất cả mọi ngành học, và làm nòng cốt cho giao dục đại học. Đại học là trung tâm văn hóa quốc gia: “Ý tưởng về các thể chế khoa học cao như là đỉnh cao,

mà ở đó tất cả những gì đã diễn ra trực tiếp cho nền văn hóa quốc gia được hội tụ lại, đưa lên sứ mệnh được trao cho các thể chế là vun bồi khoa học theo nghĩa sâu rộng nhất của nó.” Sự kết hợp giữa nghiên cứu và giảng dạy đã làm một cuộc tiếp xúc và truyền lửa mạnh mẽ giữa các thế hệ trong nghiên cứu, đó chính là một “cỗ máy” sản xuất nhân tài cho quốc gia. “Ở Đức, các đại học chính xác là các hội đoàn của các học giả cống hiến cuộc đời họ cho việc vun xới khoa học, và cho hướng (phát triển) của giáo dục hàn lâm. Họ xây những thể chế cho văn hóa cao của con người trong đó khoa thần học không còn giữ tầm quan trọng hay sự lỗi lạc hơn phần thế giới còn lại; và những cái đó mới thật là ‘đại học’, bởi vì chúng nỗ lực đại diện và hiện thân cho toàn thể tri thức con người, và nỗ lực đi tìm không gian cho tất cả các hình thái của hoạt động trí thức”, như Thomas Huxley, bạn đồng hành của Charles Darwin đã nhận định năm 1868.

Đã hai trăm năm rồi mà Gerhard Casper, lúc còn là Chủ tịch Đại học Stanford, trong bài phát biểu trước Đại học Bắc Kinh năm 1998 để kỷ niệm 100 năm đại học này vẫn còn ca ngợi rằng, văn kiện triết lý của Đại học Humboldt về *Tinh thần và Hình thức tổ chức của các Thể chế khoa học cao ở Berlin*, “có lẽ chưa đựng những ý nghĩ súc tích nhất chưa hề được viết về đại học như một thể chế. Các ý nghĩ này không hề mất đi tầm quan trọng của chúng, mặc cho các thay đổi trong khái niệm tính uyên bác và trong những vấn đề mà các đại học đã trải nghiệm hơn hai thế kỷ qua.” Chính các ý tưởng triết lý của Humboldt vẫn còn dẫn dắt

ông lãnh đạo Đại học Stanford thành công trong hai nhiệm kỳ 1992 - 2000, như ông đã diễn giải trong một bài thuyết trình tại Institute for Advanced Study Berlin sau đó.

Các nguyên lý đại học Berlin đã ảnh hưởng sâu rộng lên đại học toàn thế giới mà đại học Đức là một sự tự minh chứng thuyết phục, là một “Mecca” cho các quốc gia khác đến chiêm ngưỡng và tham khảo. Những nhà giáo dục khai phá của đại học Hoa Kỳ đều đã học tại Đức. Tappan của Đại học Michigan, Eliot của Harvard, White của Cornell, Gilman của Johns Hopkins, tất cả họ đều “uống cùng dòng suối hàn lâm” của Đức. Từ 1860 đến 1914 hàng ngàn sinh viên của Anh và cả Hoa Kỳ đi hành hương đến các đại học Đức (Robert Oppenheimer là một thí dụ nổi tiếng). Họ đã đưa chương trình giáo dục đại học với tinh thần giáo dục bằng khoa học và uyên bác. Đại học Johns Hopkins vào thời điểm thành lập năm 1876 có nhiều giáo sư được đào tạo tại Đức đến nỗi người ta gọi đó là “Göttingen tại Baltimore”.

Đại học Hoa Kỳ giống như người được trao ngọn đuốc của Đại học Humboldt để thắp sáng bên kia bờ Đại Tây Dương. Khi Đại học Humboldt lên đến đỉnh cao của tên tuổi vào cuối thế kỷ 19, đầu thế kỷ 20, thì nó cũng bắt đầu suy thoái do sự phát triển nội tại, như nhiều học giả nhận định; một số học giả Đức lúc đó như Max Weber đã nhìn thấy ở nền đại học Hoa Kỳ đang lên một người kế thừa của đại học Đức. Và sau giai đoạn thống trị của Quốc xã và sau khi Thế chiến thứ Hai tiêu hủy nền đại học châu Âu, Đại học Humboldt tìm thấy một quê hương mới: Hoa Kỳ. Và thực tế người Mỹ đã làm được điều kỳ diệu mà thế giới phải ngưỡng

mô như đã từng ngưỡng mộ đại học Đức 100 năm trước đó. Trong nhiều điểm, đại học Hoa Kỳ có tính chất Humboldt hơn cả đại học Đức.

Để phát triển lên thành một nền đại học vĩ đại của thế kỷ 20, đại học Hoa Kỳ đã trải qua hai sự biến đổi quan trọng trong lịch sử. Biến đổi thứ nhất diễn ra vào phần ba cuối của thế kỷ 19 bằng đạo luật giao đất “Morrill Act” năm 1862, và bằng tinh thần đại học Đức. Đại học Hoa Kỳ bắt đầu trở thành đại học nghiên cứu theo mô hình của Đức. Hai yếu tố tinh thần trí thức Đức, được đại diện bởi nền đại học Đức và chủ nghĩa dân túy (populism) Hoa Kỳ, đã kết hợp nhau để làm thành tinh thần đại học đặc trưng của nước này, và là bước chuẩn bị cơ sở quy mô nhất cho cuộc Biến đổi thứ hai sẽ diễn ra sau Thế chiến thứ Hai để đưa nền đại học nước này lên vị trí cao nhất đến hôm nay.

Người Mỹ rất tự hào đã tạo một nền đại học tinh hoa rất bản sắc của họ theo công thức: “Đại học cử nhân phải là Đại học Oxford (nhân văn), Đại học cao học phải là Đại học Đức (nghiên cứu), Đại học của sự phục vụ phải là Đại học Hoa Kỳ” (Jonathan R. Cole). Đại học Hoa Kỳ đã phát triển lên thành “Đa đại học”, Multiversity, lên thành phố của tri thức, với quy mô chưa từng có, vừa có tính chất tinh hoa của Humboldt vừa có tính chất đại chúng đặc trưng của Mỹ. “Đại học lớn phải là đại học tinh hoa - tinh hoa của giá trị - nhưng nó hoạt động trong một môi trường phục vụ cho một triết lý bình đẳng” (Clark Kerr). Thật là “kiểu Mỹ”.

Ý nghĩa nào cho chúng tôi làm việc này?

Giáo dục đại học Việt Nam cho đến nay là giáo dục có lẽ chưa có nền tảng triết lý, ý thức lịch sử sâu xa, và còn xa với sứ mạng và những giá trị nhân văn, khai minh mà đại học đem lại cho xã hội trong công cuộc xây dựng và phát triển đất nước. Các nguyên lý của Đại học Humboldt đã bén rễ hơn nửa thế kỷ, bởi những nhà khoa học đi trước như GS Hồ Đắc Di, Bộ trưởng Tạ Quang Bửu, nhưng đến nay vẫn chưa có vị trí xứng đáng, nếu không nói là còn rất lu mờ. Nghiên cứu, học thuật chưa phải là đầu tàu của đại học. Việt Nam cũng chưa có một tạp chí giáo dục đại học tương xứng để làm diễn đàn trung thực cho trí thức về những vấn đề giáo dục đại học. Việt Nam dường như chưa có văn hóa giáo dục đại học rộng rãi cho mình.

Nền đại học Việt Nam hiện nay đang bị xem xuống cấp so với khu vực một cách “bất bình thường” và khó hiểu. Bao nhiêu nỗ lực anh dũng của các nhà khoa học Việt Nam của các thế hệ đầu tiên chỉ đủ để góp phần xây dựng một nền móng giáo dục trung bình làm bệ phóng, nay đang bị xói mòn, chũ chưa đủ để làm cho nền đại học và khoa học Việt Nam thăng hoa. Ngô Bảo Châu với chiếc huy chương Fields danh giá, nhận được cùng năm kỷ niệm Đại học Humboldt, đã soi sáng hơn bao giờ hết khoảng cách lớn lao bất hợp lý giữa sự thật tiềm năng và hiện thực đại học Việt Nam, giữa “*thi ca* và *sự thật*”.

Việt Nam trong khoảng giữa thế kỷ 20 cũng đã từng có một ‘thế hệ vàng’ học giả, một “galaxy” học giả vừa Quốc

học, vừa Tây học, mượn từ của một học giả Việt Nam tại Pháp, mà nếu tiếp tục được phát huy thì nền đại học Việt Nam hôm nay chắc chắn đã lên đỉnh cao trong khu vực. Miền Nam trước 1975 cũng có một nền giáo dục đại học phát triển đầy hy vọng, rất khai phóng, dân tộc, rất tự chủ, và quốc tế. Nay nhìn lại, cả thế hệ vàng đó đã qua đi mà không có lớp người thừa kế, và tinh thần học thuật hôm nay không còn giống tinh thần học thuật của hôm qua.

Thiếu định hướng, thiếu ý chí, ý thức về sứ mạng và sức mạnh của đại học như chìa khóa trong việc canh tân đất nước, thiếu tinh thần nghiên cứu khoa học và học thuật làm hoa tiêu, thiếu những người quản lý có năng lực, khai minh và tâm huyết trong việc tổ chức một đại học nghiên cứu hiện đại, thiếu những đòn bẩy hiệu quả như một chế độ trọng đai nhân tài, ngược lại có nhiều tiêu cực ngõ ngách, quản lý hành chính còn nặng, đặt quyền lợi cục bộ lấn át quyền lợi quốc gia, sự bỏ mặc từ phía những người trách nhiệm cao nhất, thiếu những vị chỉ huy tài giỏi trong mặt trận giáo dục và khoa học, đó có lẽ là những lý do đã ngăn cản sự phát triển đại học Việt Nam mấy thập kỷ qua, và làm cho nó chậm phát triển. “Chỉ có ai mang trong mình ý niệm đại học, người đó mới có thể tư duy và hành động đúng theo sự việc cho đại học” (Karl Jaspers).

Đại học Việt Nam còn rất yếu so với sứ mạng nặng nề của nó. Thực tế quá trình thẩm thấu của tri thức đại học vào xã hội Việt Nam để đóng góp phát triển hầu như còn quá ít, không giống quá trình đã diễn ra khắp nơi trên thế giới phát triển; ngược lại, những tiêu cực của xã hội đã

thẩm thấu sâu vào đại học làm cho nó, cũng như làm cho khoa học khó phát triển tốt được. “Các bệnh ngoài da bây giờ đã thâm nhập vào đến nội tạng” như Maxim Gorki nói về dân tộc Nga. Đại học là một thể chế được “đan vào tấm vải xã hội, chính trị, văn hóa và kinh tế”. Muốn hiểu đại học, sự hưng phấn, hay sự trì trệ, chỉ cần nhìn vào tấm vải xã hội bao quanh nó để hiểu các động cơ tinh thần và vật chất đang chi phối nó.

Qua số ký yếu này, chúng tôi muốn *đi tìm lại nguồn gốc lịch sử của đại học thế giới*, và đặc biệt là của Đại học Humboldt, các nguyên lý của đại học này, sự ra đời và khung cảnh lịch sử hết sức ý nghĩa của nó, để hiểu nhiều hơn sức mạnh và nguồn cảm hứng của nó có thể truyền đi xa, về ảnh hưởng lớn lao của nó lên đại học thế giới, đặc biệt lên đại học Hoa Kỳ, và về hệ thống đại học hàng đầu này, tìm hiểu sứ mệnh và đóng góp xã hội của đại học, cũng như sẽ đề cập một số khó khăn của nền đại học thế giới hiện nay, và nhìn lại đại học Việt Nam, tất cả những gì trong khả năng chúng tôi trong một cuốn ký yếu, với một thời gian rất hạn chế. Không thể xây dựng đại học hiện đại, nếu không có ý thức sâu sắc về vai trò lịch sử, và ý niệm về ‘hình dáng’ của nó.

Ký yếu có một Ban chủ biên giàu nhiệt tình và mong muốn thể hiện để tài rất có ý nghĩa này: Ngô Bảo Châu (Chicago), Pierre Darriulat (Hà Nội), Cao Huy Thuần (Paris), Hoàng Tụy (Hà Nội), Nguyễn Xuân Xanh (TP HCM), Phạm Xuân Yêm (Paris), và một Ban tư vấn gồm Bùi Trần Phượng, Chu Hảo, Bùi Văn Nam Sơn, Nguyễn Minh Thọ,

Trương Văn Tân, Trịnh Xuân Thuận, Vũ Quang Việt, chỉ kể ra vài trong số 13 nhà khoa học, học giả Việt Nam.

Kỷ yếu được đông đảo nhà khoa học trong và ngoài nước tham gia như Ngô Bảo Châu, Cao Huy Thuần, Pierre Darriulat, Hoàng Tụy, Phạm Xuân Yêm, Bùi Văn Nam Sơn, Lâm Quang Thiệp, Nguyễn Văn Hiệu, Trương Văn Tân, Nguyễn Văn Tuấn, Trần Hữu Dũng, Nguyễn Minh Thọ, Trần Nam Bình, Nguyễn Đức Hiệp, Huỳnh Như Phương... đó chỉ là một số trong hơn 40 tên tuổi tham gia kỷ yếu. Ngoài ra chúng tôi được một số học giả nước ngoài như Richard C. Levin (Yale), Gerhard Casper (Stanford), Philip G. Altbach (Boston), Qiang Zha (York, Toronto), Shing-Tung Yau (“Hoàng đế toán học” của Harvard)... tham gia với một sự quan tâm lớn bằng cách cho phép chúng tôi đăng lại bằng tiếng Việt các bài viết còn rất mới và rất có giá trị nhận thức của họ liên quan đến những đề tài đại học thế kỷ 21, đại học châu Á, tình hình giáo dục tại các quốc gia đang phát triển, hay vấn đề tự do hàn lâm tại Trung Quốc.

Đặc biệt tư liệu lịch sử của Humboldt về Đại học Berlin “*Về Tinh thần và Hình thức tổ chức của các Thể chế khoa học cao ở Berlin*” mà GS Casper đã nói ở trên lần đầu tiên được dịch ra tiếng Việt, sau một sự ‘lệch giờ’ 200 năm.

Chúng tôi hy vọng số kỷ yếu này sẽ vẽ lại được phần nào rất khiêm tốn bức tranh đại học thế giới, bắt đầu từ thời Trung cổ là khởi điểm và phát triển đến nay, với những sứ mệnh đặc biệt và triết lý của nó. Đại học là một trong ít các định chế tồn tại lâu đời nhất trong lịch sử nhân loại, không

những không tàn lụi đi mà ngày càng phát triển. “Các vua chúa trị vì, các lãnh chúa phong kiến với chư hầu, và các phường hội ngành nghề độc quyền, tất cả đều biến mất. Nhưng bảy mươi đại học này (của châu Âu đầu thế kỷ 16) vẫn còn hiện hữu tại vị trí cũ của chúng, với một số tòa nhà như trước đây, với giáo sư và sinh viên làm những việc cũng như vậy, và với sự quản trị được tiếp tục với những cách thức rất giống như thế” như Clark Kerr, học giả nổi tiếng Hoa Kỳ về giáo dục đại học, nhận xét. Có đất nước phát triển nào mà không có các đại học phát triển để cung cấp tri thức và đào tạo trí thức cho chính quyền, nền công nghiệp và xã hội? Có thể quan niệm được cuộc Cách mạng Khoa học thế kỷ 17 ở châu Âu mà không có các đại học trung cổ dấn thân cho khoa học, học thuật, tự do tư duy, truyền bá tri thức, và đào tạo nhân sự đã hình thành từ thế kỷ 11, 12 chăng? Bộ mặt văn minh của nhân loại và sự phồn vinh hôm nay có thể quan niệm được chăng nếu không có các đại học hiện đại được xây dựng trên khắp thế giới, xuất phát từ cái nôi châu Âu, lan tỏa sang Hoa Kỳ, Nhật Bản, đặc biệt vào thế kỷ 19 và 20 trong lĩnh vực khoa học và công nghệ? Kỷ yếu cũng dành một phần sự quan tâm cho sự phát triển đại học, công nghệ của Trung Quốc, một quốc gia đang muốn trở thành “sao” trên bầu trời khoa học và học thuật, và đang có những nỗ lực vô cùng to lớn để vươn xa. Sự hiểu biết là một liều thuốc bổ. Ngược lại, mọi sự thờ ơ đều phải trả giá.

Nhu cầu cải cách và đổi mới giáo dục đại học Việt Nam cấp thiết hơn bao giờ hết, để đại học và giới trí thức Việt

Nam thực hiện sứ mệnh thiêng liêng của họ: phát triển và tham gia mạnh mẽ vào cuộc chấn hưng đất nước, mưu tìm hạnh phúc của dân tộc, và sánh vai với cộng đồng khoa học thế giới trong cuộc cách mạng khoa học công nghệ đang diễn ra hiện nay. Sau khi chúng ta đã giành lại độc lập 35 năm, một thời gian không ngắn chút nào, nói như Abraham Lincoln, “nếu sự hủy diệt là số phận của chúng ta, thì chính chúng ta là tác giả và kẻ thi hành sự hủy diệt ấy” chứ không ai khác.

Chắc chắn chúng tôi chưa nói được hết các mặt liên quan đến đại học, một lĩnh vực vô cùng rộng, và rất cần thiết cho sự phát triển giáo dục đại học Việt Nam, nhưng chúng tôi hy vọng với sự đóng góp phong phú và tâm huyết, chúng ta có một số kỷ yếu rất đặc biệt có hàm lượng tri thức căn bản về đại học thế giới xưa và nay để làm một điểm xuất phát cho tương lai. Còn rất nhiều vấn đề cần phải nói để vươn tới một nền văn hóa đại học Việt Nam trong tinh thần khai minh.

Chúng tôi rất cảm ơn tất cả những anh chị trong và ngoài nước đã tham gia vào số kỷ yếu đặc biệt này. Cảm ơn các anh chị trong Ban chủ biên, và trong Ban tư vấn về những ý kiến và sự giúp đỡ quý báu cho chúng tôi, nhất là sự cổ vũ, động viên không ngừng.

Chúng tôi rất mong được các bạn đọc gần xa, trong và ngoài nước đón nhận và ủng hộ kỷ yếu mạnh mẽ, và cùng chúng tôi làm một cuộc ‘hành trình’ vào lịch sử đại học cho đến ngày nay. Chúng tôi không chỉ nhìn về lịch sử hay quá

khứ, mà trên cơ sở hiểu biết đó để nhìn về tương lai một cách có lý giải. Giáo dục đại học phải là sự nghiệp của cộng đồng, có tính dân chủ, công khai, không phải chỉ của một bộ phận thu hẹp. Nhà nước cần chia sẻ với dư luận cộng đồng có trách nhiệm. Việt Nam có một giới trí thức am hiểu, dấn thân cho đại học và cần phải được lắng nghe. Cần có những diễn đàn học thuật công khai và dân chủ về giáo dục đại học để trao đổi, nhà nghiên cứu góp ý, và công bố những nghiên cứu của mình trước dư luận, và nhà nước nên biết lắng nghe.

Dân chủ cần đến tri thức, và sự lắng nghe. Không có tri thức rộng rãi, hay lắng nghe, thì dân chủ chỉ là hình thức, có lệ. Mọi sự đóng kín chỉ nhằm bảo vệ lợi ích cục bộ hơn là lợi ích quốc gia hơn là phục vụ sự nghiệp trông người. Như Giáo sư Vũ Đình Hòe phác họa năm 1946, “nền giáo dục đặt trên ba nguyên tắc căn bản: *dân chủ, dân tộc và khoa học* và theo tôn chỉ phụng sự lý tưởng quốc gia”, nghĩa là phải có sự góp ý của nhân dân và trí thức, phải khách quan, cầu thị, và đạo đức. Đó cũng là cách để tránh nguy cơ tùy tiện, tiêu cực làm cho đại học tụt hậu, và đi lạc hướng không nhằm phục vụ cuộc chấn hưng quốc gia.

Cụ Phan Châu Trinh nói đến nhu cầu cần có một văn hóa mới để có được độc lập tự do khi Cụ nhìn vào dân tộc Phù Tang. Nay những thế hệ sau cần cụ thể hóa văn hóa đó, ở đây trong lĩnh vực giáo dục đại học. Giáo dục, tri thức chính là những thứ làm cho con người được tự do, như tiếng nói của người nô lệ và nhà hiền triết Epictetus đã vang lên gần hai ngàn năm trước: “*Chỉ có những người có giáo dục mới*

được tự do". Và cũng 200 năm trước, Schleiermacher, một nhà thần học và bạn đồng hành của Humboldt đã phụ họa thêm: "*Tinh thần của khoa học và học thuật càng sống động bao nhiêu tinh thần của tự do càng sống động bao nhiêu*".

Chúng tôi xin gửi lời cảm ơn đến tất cả những người đã đóng góp bài vở và công sức để làm nên số kỷ yếu này, cảm ơn các thành viên của Ban chủ biên và Ban tư vấn, cũng như nhiều bạn trẻ đã rất sắng tham gia bằng những đóng góp rất cụ thể. Chúng tôi đặc biệt cảm ơn GS Ngô Bảo Châu, người Việt Nam đầu tiên được đăng quang trên sân khấu tài năng toán học thế giới với huy chương Fields danh giá, diễn ra vào đúng năm kỷ niệm Đại học Humboldt, đã đem lại niềm vui và tự hào to lớn cho mỗi người Việt Nam. Chúng tôi cũng đặc biệt cảm ơn GS Pierre Darriulat, một "ông Tây", một người bạn rất thân của Việt Nam, rất quen thuộc qua nhiều diễn đàn, rất thẳng thắn, và dấn thân cho cải cách giáo dục đại học Việt Nam với những ý tưởng sắc bén "rất Tây" (xin xem bài *Chiếc búa lớn hơn* trong kỷ yếu). Chúng tôi cảm ơn các nhà nghiên cứu và nhà khoa học Cao Huy Thuần, Hoàng Tụy, Bùi Trần Phượng, Phạm Xuân Yêm, Bùi Văn Nam Sơn, Trương Văn Tân... đã nhiệt tình ủng hộ bằng ý kiến quý báu trong thời gian kỷ yếu hình thành. Sự tham gia rộng rãi cho thấy sự quan tâm rất lớn của cộng đồng khoa học Việt Nam về đề tài đại học. Đặc biệt Đại học Hoa Sen đã tổ chức một buổi lễ kỷ niệm trọng thể về ý nghĩa của Đại học Humboldt, và đã công bố cuộc thi viết về

đề tài “*Những người trẻ mong đợi gì ở các đại bọc?*” mà kết quả được đăng lại tóm tắt trong ký yếu này.

Chúng tôi đặc biệt cảm ơn những Mạnh Thường Quân đã dành sự ủng hộ tài chính cho ký yếu: Đại học Hoa Sen, Quỹ Asia Foundation của Hoa Kỳ và Viện Goethe của Đức TP Hồ Chí Minh.

Cuối cùng, xin đặc giả tiếp nhận Ký yếu Humboldt trong sự miễn thứ cho tất cả các sai sót và chưa đầy đủ so với mong đợi.

Nguyễn Xuân Xanh

Thay mặt Ban chủ biên

và Ban cố vấn Ký yếu Humboldt

Lá thư gửi Ban chủ biên

LẠI LỐ MỘT CHUYẾN TÀU

Trương Văn Tân¹

Anh (...) thân mến,

Nhân đọc những trao đổi của các anh chị hướng về quá khứ liên quan đến những ý tưởng và đóng góp to lớn của Giáo sư Vũ Đình Hoè lúc sinh thời thì tôi lại có một bức xúc khác trong cái hướng ngược lại - hướng tương lai. Tôi đang đi công tác ở một đại học xa nhà. Lần này đại học có tổ chức một hội nghị chuyên ngành về các ứng dụng của vật liệu nano trong năng lượng, pin lithium, pin mặt trời và dụng cụ điện hóa. Vì là hội nghị không quá 100 người nên thời gian giao lưu cá nhân khá rộng rãi. Các nhóm Hàn Quốc và Trung Quốc rất trẻ, ở tuổi khoảng 35 - 45. Tôi đặc biệt chú ý vào nhóm Hàn Quốc, vì một số lớn người trẻ trong nhóm được đào tạo hoàn toàn tại Hàn Quốc trong suốt quá trình từ cử nhân/kỹ sư đến tiến sĩ. Tất cả đều nói tiếng Anh cực kỳ lưu loát, mạch lạc, rất tự tin, làm khoa học có chất lượng rất cao, tầm vóc quốc tế về cơ bản lẫn ứng dụng. Có nhiều người chưa đến 40 đã là phó giáo sư hay giáo sư lãnh đạo những nhóm nghiên cứu tại Seoul National University, Korea Advanced Institute of Science and Technology (KAIST), các trường đại học hàng đầu Hàn Quốc, hay là nghiên cứu viên cao cấp tại các viện nghiên

cứu khoa học công nghệ. Chính phủ Hàn Quốc có lẽ từ bỏ “chủ nghĩa trưởng thượng” phương Đông, bổ nhiệm những người ưu tú vào các chức vụ quan trọng ở các cơ quan nghiên cứu và đại học từ lúc còn rất trẻ. Sự kết hợp giữa khoa học và công nghệ, nghĩa là quá trình biến tri thức khoa học thành tiền, của Hàn Quốc cũng rất linh động. Điều này hiện rõ trong các bài báo cáo của các nghiên cứu viên làm việc tại “Samsung Advanced Institute of Technology” (Học viện công nghệ tiên tiến Samsung). Không gì ngạc nhiên khi doanh thu của Samsung trong tài khóa 2009 - 2010 vượt xa doanh thu của 9 công ty điện tử hàng đầu của Nhật Bản cộng lại.

Rất tiếc là Việt Nam không có đội ngũ khoa học trẻ ở số tuổi 35 - 45 với trình độ ngoại ngữ và chuyên môn đẳng cấp quốc tế như thế này, có nghĩa là ta lại lỡ thêm một chuyến tàu. Chuyến tàu này có thể là cuối cùng anh ạ. Nếu ta nhìn sự việc trong một bối cảnh với những thành quả khoa học, y học vượt bậc trong vùng như tại Singapore và Thái Lan và các nước Đông Á đang lên như Trung Quốc và Hàn Quốc, thì đây là một bế tắc nghiêm trọng của sự phát triển khoa học công nghệ Việt Nam mà nguồn gốc của nó là một nền giáo dục đại học vá víu và tạp nham. Anh nghĩ xem đỉnh cao sự nghiệp của một người nghiên cứu khoa học nằm ở khoảng 45 - 55, nếu ta không có đợt sóng của tuổi 35 - 45 thì khoa học Việt Nam sẽ suy thoái theo hàm lũy thừa, tuột dần và sẽ không còn cơ hội nào để hội nhập thế giới. Nếu nhìn kết quả để tìm hiểu nguyên nhân thì những ai làm khoa học và những nhà giáo dục tâm huyết không khỏi day

dứt tự hỏi trong vòng 30 năm qua có phải các quan chức hữu trách thiếu tư duy thích ứng với thời đại và khiếm khuyết tri thức để thiết kế một chính sách năng động cho việc phát triển khoa học công nghệ, hay đang ngủ dài triền miên “*thế sự thăng trầm quân mạt ván*” như con gấu mùa Đông trên chiếc ghế bọc nhung đầy áp b榜 lộc của mình.

Cách đây gần hai năm tôi có viết ra những suy nghĩ được đăng trên Diễn Đàn Forum (diendan.org) về trường hợp của Hàn Quốc, Trung Quốc. Những suy nghĩ đó vẫn còn đúng. Tôi xin chép lại sau đây.

*

Hàn Quốc có những chính sách khoa học kỹ thuật mang tầm nhìn chiến lược và đã hội nhập vào cộng đồng nghiên cứu quốc tế như là một thành viên trẻ và rất năng động. Những thành công này là kết quả của chính sách khoa học kỹ thuật được Tổng thống Park Chung-hee, một nhà độc tài quân sự, đặt nền tảng từ thập kỷ 70 của thế kỷ trước và được các đời tổng thống sau tiếp tục phát huy. Song song với việc phát triển các loại công nghệ nặng, đóng tàu, xe hơi, điện tử, hóa chất, các công trình nghiên cứu khoa học cơ bản lẫn ứng dụng rất ấn tượng với các tác giả mang họ Kim, Choi, Ahn, Lee... dần dập xuất hiện trên các tạp chí chuyên ngành nổi tiếng trong mười năm qua.

Năm 1971, Hàn Quốc lập ra Korea Advanced institute of Science and Technology (KAIST, Viện Khoa học và Kỹ thuật Hàn Quốc) đầu tàu của nền khoa học kỹ thuật Hàn Quốc

với mục đích đào tạo các nhà khoa học và kỹ sư, được xem như là một MIT (Massachusetts Institute of Technology) của đất nước “kim chi”. Hơn 35 năm qua, KAIST đã tạo một ảnh hưởng vô cùng sâu rộng trong nền khoa học công nghệ Hàn Quốc và thế giới. Trên quy mô cả nước, KAIST đã sản sinh 20% nhà khoa học và kỹ sư với học vị tiến sĩ, 10% giáo sư, phó giáo sư khoa học và công nghiệp (engineering) và cung cấp 25% nghiên cứu viên điện tử, chất bán dẫn, vật liệu học cho tập đoàn Samsung. Gần đây, nhằm quốc tế hóa nghiên cứu khoa học và giáo dục đại học, chính phủ Hàn Quốc đã đầu tư trên 600 triệu USD trong 5 năm vào một chương trình rất quy mô gọi là *World Class University* (Đại học Đẳng cấp Thế giới) với bước đầu là mời 81 các học giả, khoa học gia, giáo sư quốc tế trong đó có 9 người đoạt giải Nobel đến giảng dạy và chỉ đạo nghiên cứu ngắn hạn, trung hạn, dài hạn tại các đại học Hàn Quốc. Thật ra, chính phủ Hàn tính toán khôn ngoan. Thay vì cho học sinh đi du học tốn kém đủ mọi thứ tiền mất nhiều tỷ đô la ngoại tệ, bây giờ mời các giáo sư tầm cỡ đến Hàn Quốc giảng dạy, chỉ đạo nghiên cứu, trả lương hậu hĩnh cũng chỉ hơn một trăm triệu đô la hằng năm. Cái lợi tri thức và cái lợi tài chính thấy rõ. Ngoài ra, họ kêu gọi các khoa học gia người Hàn Quốc ở nước ngoài trở về làm việc và đồng thời cho học bổng đến các nước trên thế giới (trong đó có cả Việt Nam) đến Hàn Quốc học tập. Họ “quốc tế hóa” khoa học kỹ thuật Hàn Quốc và “Hàn Quốc hóa” thế giới, nhẹ nhàng thực hiện cái mà người ta thường gọi là “quyền lực mềm” (soft power).

Cũng như Hàn Quốc, khi nền công nghệ cũ đã trưởng thành và nền công nghệ mới manh nha xuất hiện, Trung Quốc ào ạt đầu tư vào việc nghiên cứu khoa học. Bùng tinh sau cơn ác mộng “Cách mạng Văn hóa” và mở cửa giao lưu với thế giới, trong 30 năm qua nền khoa học kỹ thuật của xứ sở Vạn lý trường thành đã có những bước đi vĩ đại. Ngoài những thành tựu mang tính chất “nhất điểm vinh quang”, như đưa người vào không gian, bắn vệ tinh quay quanh mặt trăng, triệt hạ vệ tinh bằng tên lửa không gian, chế tạo tàu ngầm nguyên tử, sản xuất đầu xe lửa siêu tốc chạy 350 km/giờ, mang một mục đích chính trị nhằm tăng cường lòng tự hào dân tộc, củng cố sự hiện hữu của Đảng và Nhà nước, khoe mẽ thế giới, Trung Quốc đã có những tiến bộ vượt bậc trong nghiên cứu cơ bản lẫn ứng dụng bao gồm tất cả mọi ngành khoa học nhờ vào chính sách đúng đắn, “chiêu hiền đãi sĩ”. Sinh viên, nghiên cứu sinh và khoa học gia Trung Quốc giờ đây tràn ngập thế giới. Nhiều khoa học gia lỗi lạc đã trở thành giáo sư của các trường đại học hay nghiên cứu viên cao cấp tại cơ quan nghiên cứu nổi tiếng trên thế giới.

Bộ Giáo dục Trung Quốc đào tạo những trí tuệ khoa học từ dưới lên. Họ gây dựng ngân quỹ dịch thuật những sách giáo khoa kinh điển tiếng Anh, mua bản quyền, trả tiền cho dịch giả và xuất bản. Những sách nguyên bản trị giá vài trăm đô-la được dịch lại bán cho sinh viên năm, mười đô-la một cách hợp pháp. Các tạp chí khoa học uy và hữu ích như *Nature* hay *Materials Today* và một số tạp chí quan trọng khác có phiên bản tiếng Hoa được phổ biến rộng khắp cho từ những sinh viên mới chập chững đi vào con

đường nghiên cứu đến các khoa học gia kỳ cựu. Ngoài kinh phí nghiên cứu trong nước, họ dành một khoản lớn kinh phí cho các nhà khoa học gốc Hoa làm việc tại nước ngoài, khuyến khích việc về nước giao lưu. Họ tôn vinh các nhà khoa học hay giáo sư nổi tiếng nước ngoài còn tại chức hay đã về hưu, thậm chí “mua” kiến thức và mạng lưới liên hệ của các vị này; ban cho họ chức giáo sư danh dự, tiếp đai ân cần, thù lao hậu hĩnh để họ trực tiếp tham gia giảng dạy và hướng dẫn nghiên cứu sinh viên trong nước. Những người làm khoa học phần lớn xuể xòa, không có nhiều đòi hỏi vật chất, chỉ cần tôn trọng, tảng bốc một chút, tặng kinh phí mua thiết bị ở dạng “hợp tác nghiên cứu quốc tế”, là bao nhiêu kiến thức họ trút sạch cho không. Các nhà lãnh đạo Trung Quốc hiểu rất rõ điều này, triển khai triệt để và quyết liệt. Hiện nay, số nhà nghiên cứu, giáo sư nước ngoài chiếm 12,8% trong ban giảng dạy của Đại học Thanh Hoa (Tsinghua University), trường đại học công nghiệp hàng đầu Trung Quốc. Trong khi đó, con số này chỉ là 5% tại Đại học Tokyo, đại học đứng đầu tại Nhật Bản. Đây là những đầu tư tri thức ít tốn kém nhưng số lãi thu hoạch trong tương lai thì quả thật khổng lồ.

Năm 1995, Trung Quốc đầu tư 0,6% tổng sản lượng quốc gia (Gross Domestic Product, GDP) vào việc nghiên cứu và triển khai (R&D). Mười năm sau (2005), con số này tăng 1,34%, tức là 140 tỷ USD, và sẽ tăng dần đến 2,5% vào năm 2020. Trung Quốc có hơn 1.700 trường đại học và cao đẳng, nhưng kinh phí nghiên cứu chỉ tập trung vào 100 đại học đứng đầu. Ở các đại học này, Bộ Khoa học và Kỹ Thuật

Trung Quốc lập ra các Viện Thí nghiệm Quốc gia với các đề án đa ngành, Trung tâm Nghiên cứu Công nghiệp Quốc gia chú trọng đến ứng dụng thực tiễn và Phòng Thí nghiệm Trọng điểm Quốc gia liên quan đến những nghiên cứu cơ sở. Ngoài ra, Viện Hàn lâm Trung Quốc (hay là Trung Quốc Khoa học Viện, Chinese Academy of Sciences, CAS) với 100 viện nghiên cứu từ cơ sở đến ứng dụng phân tán khắp cả nước. Viện có hàng trăm cơ sở kinh doanh khoa học công nghệ với công ty điện tử vi tính Lenovo nổi tiếng thế giới.

Trên sự quan sát và tiếp xúc cá nhân tại các đại học, cơ quan nghiên cứu, hội thảo quốc tế, tôi nhận thấy hơn 20 năm qua phong cách giao lưu, trình bày vấn đề trước công chúng, thái độ nghiên cứu của những người nghiên cứu khoa học Trung Quốc từ một nghiên cứu sinh cho đến một giáo sư có sự tiến bộ và tự tin rõ rệt. Từ cái bộ dạng “Hai Lúa đi Sài Gòn” ngơ ngác quê mùa, tiếng Anh chưa nhuần nhuyễn, kết quả, biểu đồ trình bày lung tung, tùy tiện 20 năm trước, các nhà khoa học Trung Quốc ngày hôm nay là những người diễn thuyết chính được mời (invited speaker, plenary speaker) tại các hội nghị khoa học quốc tế quan trọng. Tôi không quên được một nữ nghiên cứu sinh ở tuổi đôi mươi của trường Đại học Hàng không Vũ trụ Bắc Kinh trong một hội thảo khoa học, thao thao bất tuyệt tiếng Anh, hùng hồn giải thích “thuyết đàn tính” (theory of elasticity) của mình với hàng loạt phương trình toán học và những áp dụng vào vật liệu máy bay và tàu vũ trụ, trả lời mạch lạc từng câu hỏi từ thính giả. Tôi cũng không quên cái nhiệt tình và tự tin của một anh giáo sư trẻ của Đại học Giao

thông Thượng Hải, khi anh nói về pin nhiên liệu (fuel cell) và ứng dụng của nó vào xe buýt thành phố làm giảm thiểu ô nhiễm.

Các nhà khoa học Trung Quốc mang tham vọng giành giải Nobel khoa học trong vài thập kỷ tới. Họ rất nhạy cảm với những đột phá khoa học trên toàn thế giới, Tháng Ba năm 2008, một nhóm khoa học gia Nhật Bản tuyên bố lần đầu tiên đã khám phá một hợp chất sắt trở nên trở nhiệt độ 26°K (-247°C). Chỉ trong vòng một tháng, các nhà khoa học Trung Quốc sửa đổi cấu trúc hợp chất này đẩy nhiệt độ lên (- 221°C). Đây là một kỳ tích khoa học được thực hiện trong một thời gian cực ngắn. Hợp chất siêu dẫn có ứng dụng càng nhiều khi nhiệt độ chuyển hóa siêu dẫn càng cao. Mặt khác, tinh thần thực dụng buôn bán không những thấy ở một tập đoàn mà còn ở mỗi cá nhân người Hoa bao gồm tất cả mọi ngành nghề kể cả khoa học. Shi Zhengrong (Thi Chính Vinh) lấy học vị Tiến sĩ tại Đại học New South Wales (University of New South Wales, Australia) dưới sự hướng dẫn của Giáo sư Green Martins nổi tiếng thế giới về pin mặt trời (solar cell). Ông trở về Trung Quốc lập công ty với sự giúp đỡ vốn của chính quyền địa phương để chế tạo pin mặt trời “*made in China*” giá rẻ. Trong vòng 10 năm, ở tuổi 45 ông trở thành tỷ phú đô-la, 95% sản phẩm của ông xuất khẩu sang châu Âu, chủ yếu là Đức. Hằng năm, ông tặng kinh phí nghiên cứu cho người thầy cũ để tiếp tục hoàn thiện pin mặt trời. Thật là một nghĩa cử cao đẹp và một hành động khôn ngoan.

Đi lên từ sự hoang phế, tàn tạ của 10 năm Cách mạng Văn hóa tại Trung Quốc và trong trường hợp Hàn Quốc từ một dải sơn hà khô cằn, nghèo khó lại bị chiến tranh Triều Tiên tàn phá biến thành bình địa kéo dài từ sông Yalu (Áp Lục) đến tận Pusan, hai đất nước này bay lên như con phượng hoàng từ đống tro còn ngút khói. Trong khi Bộ Giáo dục của ta đang loay hoay quyết định “lên giá, xuống giá” học phí đại học, các quan chức loanh quanh với những tuyên bố, chính sách khoa học vá víu, “luẩn quẩn cối xay” thì những bước đi khoa học vĩ đại và cải cách giáo dục đại học đang rầm rộ xảy ra tại Trung Quốc, Hàn Quốc, hai đất nước có cùng một bối cảnh lịch sử, chính trị, truyền thống giống như ta. Nó cho thấy một chính sách phát triển giáo dục và khoa học kỹ thuật có định hướng rõ ràng và tầm nhìn chiến lược của bậc lãnh đạo ở các quốc gia này.

Ba mươi năm đã trôi qua từ lúc Trung Quốc mở cửa hội nhập vào cộng đồng thế giới; từ thời đại Park Chung-hee, Hàn Quốc cũng có 30 năm. Kể từ khi hòa bình thống nhất, ta cũng có ngàn đó thời gian nhưng tiếc thay ta vẫn là ta. Những lời tâm huyết về cải cách giáo dục, hướng đi của phát triển khoa học công nghệ từ các nhà giáo dục, nhà khoa học ưu thời mẫn thê trong, ngoài nước như những tiếng gào thét kêu cứu tan vào cõi không gian vô tận. Chúng ta đang ở một thế kỷ trong đó nền tảng xã hội, sự hùng mạnh kinh tế, sự an nguy dân tộc tùy thuộc vào tri thức và thực tiễn hóa tri thức. Chúng ta phải có một tầng lớp lãnh đạo kỹ trị, hiểu rõ sức mạnh của khoa học kỹ thuật. Ta hãy xuất phát từ cái cơ bản nhất là: nên quên đi đường

lối giáo dục tạo những con gà nòi Olympic, chỉ tập trung vào một thiểu số ưu tú có một vài kỹ năng đặc biệt mang cho ta một tự hào nhất thời, mà nên khám phá tiềm năng của số đông để sản sinh ra những đàn đại bàng biết bay xa, tung hoành ngang dọc, và những đại thụ làm rợp bóng thế giới.

*

Từ một góc nhìn trong ngành nghề của tôi, 30 năm cải cách giáo dục của Trung Quốc và Hàn Quốc mang lại nhiều kết quả đáng nể phục. Họ đã đào tạo cho đất nước một thế hệ của khoa học gia và chuyên gia công nghệ trẻ nhiều tài năng có tầm vóc quốc tế. Trong hội nghị này tôi gặp lại Giáo sư S.R., một chuyên gia tầm cỡ trong công nghệ nano đã vào tuổi “thất thập cổ lai hi” nhưng rất năng động. Ông khoe với tôi là ông đang giảng dạy tại Hàn Quốc trong chương trình *World Class University* hai năm qua; tốt lắn, thú vị lắn, học trò chăm chỉ lắn. Tôi chúc phúc ông cho sự nghiệp giảng dạy quốc tế và đào tạo các nhà khoa học Hàn Quốc tương lai mà trong lòng lại tiếc nuối sinh viên ta lại không có một diễm phúc như vậy. Mỗi lần đi dự hội nghị là mỗi lần đau xót vì chúng kiến thế giới đang tiến xa mà ta chỉ đậm chân tại chỗ... Các nhà khoa học của ta không biết đứng đâu trong hội nghị quốc tế và trong vòm trời khoa học thế giới. Một nước nhỏ như Hàn Quốc dân số không là bao, có một nền giáo dục Khổng Mạnh giống ta mà họ tiến như vũ bão, khiến cho Trung Quốc và Nhật Bản cũng e dè khiếp sợ! Trồng người cần trăm năm, ta đã hoang phí 1/3 của

trăm năm, đã chậm bước lỡ nhiêu chuyến tàu, thử hỏi nhà nước ta có một liệu pháp gì cho 2/3 còn lại?

Chúc anh vui khoẻ và hoàn thành tốt Kỷ yếu.

Tháng Hai, 2011

“BÀNG HOANG KHI BƯỚC VÀO ĐẠI HỌC”²

*Trần Việt Phương*³

Đầu năm 1945, tôi đang học dở dang trung học phổ thông thì phải ngừng học, từ đó đến nay tôi chỉ tự học, chứ không được theo học ở một trường, một lớp nào cả. Cách đây 66 năm, mùa hè năm 1944, lần đầu tiên tôi được đến một trường đại học, là trường Đại học Hà Nội. Ít lâu sau thì tôi biết rằng đó là một trường đại học rất nhỏ bé và nghèo nàn, nhưng trong lần đầu gặp gỡ, tôi choáng ngợp trước vòm trần cao vút ở sảnh chính của trường và trước giảng đường có bậc, khác hẳn lớp học trường phổ thông. Trường đại học bấy giờ đối với tôi chói ngời ánh sáng, uy nghiêm, cao cả, thiêng liêng, huyền bí, như thánh đường chứ không chỉ là học đường. Ấn tượng sâu đậm thời non trẻ ấy theo tôi suốt cả cuộc đời.

Có thể sự miệt mài tự học là một trong những cơ duyên đã khiến cho từ hơn nửa thế kỷ nay, tôi có những dịp đến nhiều trường đại học, chưa bao giờ có được tư cách sinh viên, mà lại vội vàng quá sớm mang tư cách là thuyết trình viên một số vấn đề chính trị, kinh tế, xã hội.

Trong tiến trình học hỏi về giáo dục và về đại học, tôi có một kỷ niệm thấm thía. Anh Tạ Quang Bửu, một nhà trí thức, một thầy giáo, một người tổ chức giáo dục, từng làm Bộ trưởng Bộ Đại học nước ta, là người tôi quý mến và thân

thiết. Cách đây chừng 40 năm, một lần anh Tạ Quang Bửu nói với tôi một nhận định mà tôi nhớ nguyên văn từng lời và luôn luôn ghi lòng tạc dạ: “Con người biết đọc biết viết là người thoát nạn mù chữ. Con người nghiêm chỉnh học tập và nghiên cứu ở trường đại học, khi tốt nghiệp đại học là người bắt đầu thoát nạn mù nghĩa. Từ đó, con người phải được tiếp tục đào tạo, bồi dưỡng, học tập suốt đời, chủ yếu là tự học hành, tự nghiên cứu, qua các bậc trên đại học, vươn lên những đỉnh cao trí tuệ và sáng tạo khoa học mà loài người đạt đến trong từng chặng đường lịch sử.”

Là một người tự học, tôi có một mong muốn riêng, có lẽ là sai lầm, nhưng chân thực hình thành từ tâm trí và máu thịt của mình: mong sao trường đại học tạo cho người học những cơ hội, những thử thách, những trải nghiệm, sự đánh giá sàng lọc và lựa chọn giống như ở trường đời, cũng giàu thực tế và thực tiễn, cũng thẩm đẩm sự phong phú, phức tạp, tinh diệu của trường đời, chỉ khác là có chương trình, có bài bản, có phương pháp của khoa học hiện đại.

Mấy chục năm nay, càng hiểu thêm về vai trò của khoa học và công nghệ, giáo dục và đào tạo trong công cuộc phát triển của từng dân tộc, của mỗi quốc gia, của cả loài người, càng hiểu thêm về những đòi hỏi cơ bản đối với giáo dục và đại học, tôi càng dần vặt, day dứt, cố hết sức đóng góp chút ít cùng biết bao anh chị em tìm kiếm giải pháp khắc phục những khuyết tật, yếu kém, sai lệch, hư hỏng trong nền giáo dục và nền đại học nước nhà.

Năm nay 82 tuổi, trong một góc thầm kín con người tôi vẫn còn nguyên vẹn cảm giác bàng hoàng của người thanh niên 16 tuổi 66 năm trước lần đầu tiên được bước vào thăm một trường đại học.

Nếu được nói ngắn gọn điều tôi ấp úng về giáo dục và đại học, thì tôi xin nói rằng: tôi kính trọng, cảm phục, ngưỡng mộ, biết ơn những người đã tạo dựng thành công nền giáo dục và nền đại học hiện đại tiên tiến của loài người. Tôi tha thiết mong chờ và có niềm tin, dấu là tin ngây thơ, vào bước tiến trong những năm sắp tới của nền giáo dục và nền đại học Việt Nam.

Hà Nội, ngày 5 tháng 10 năm 2010

PHẦN I - LỊCH SỬ

ĐẠI HỌC

LỊCH SỬ MỘT Ý TƯỞNG

Nguyễn Xuân Xanh⁴

Abstract. In 2010 Humboldt (Berlin) university, the *alma mater* of world's modern universities, celebrates its 200th anniversary, 1810-2010. We review history of the university idea in general, its emergence in the list and 12nd century of Medieval Ages in Europe, its outstanding character of sciences pursuit and its unique position compared to other world cultures. We describe the Humboldt university revolution in the political-cultural context of Prussia, its role in advancing modern sciences, its worldwide impact, especially on American higher education system which deserves detailed considerations. Further issues like Asian rising universities, European problems, humanities and industry influence on university in the 21th century are touched on. Finally we discuss Vietnamese higher education.

NỘI DUNG:

Mở đầu

Phần I: Đại học Trung cổ

Phần II: Đại học Berlin

Phần III: Ảnh hưởng, Đại học thế giới

Phần IV: Đại học ngày nay

Phần V: Đại học Việt Nam

Phần VI: Phần kết

*Đại học là thể chế quan trọng nhất, và tài sản thiêng
liêng nhất mà nhân loại có được.*

Johann Gottlieb Fichte

MỞ ĐẦU

Năm 2010, Đại học Berlin, nay còn được gọi là Đại học Humboldt để ghi nhớ công đóng góp rất lớn của Wilhelm và Alexander von Humboldt, kỷ niệm đúng 200 năm tuổi, 1810-2010. Cả hai anh em đều là hai nhân cách lỗi lạc của Phổ, một người làm cải cách giáo dục, một người làm khoa học tự nhiên. Đại học này là *alma mater*, “bà mẹ” của các đại học hiện đại thế giới hôm nay, dù những đứa con giờ đã giống bà mẹ thuở khởi thủy nhiều hay ít, nhưng tất cả đều mang trong mình dòng máu của bà. Với sự ra đời của Đại học Berlin đầu thế kỷ 19, lần đầu tiên các nguyên lý hiện đại của giáo dục và khoa học đã thắng thế trước

khuynh hướng đào tạo nghề nghiệp thịnh hành hay khuynh hướng kinh viện của thời Trung cổ. Xuất phát từ dòng máu tân nhân văn, duy tâm và khai sáng, chỉ trong vòng thời gian ngắn nó đã trở thành mô hình đại học Đức, và từ cuối thế kỷ 19 có ảnh hưởng lên hầu hết các châu lục thế giới.

Đại học Humboldt có thể được tóm tắt như sau: “Đó là một thể chế trong đó những người giảng dạy và người đi học quy tụ lại như những người nghiên cứu bình đẳng trong sự thống nhất của nghiên cứu và giảng dạy để truy tìm khoa học thuần túy trong sự cô đơn và tự do, và qua quá trình này đạt tới sự hoàn thiện về tinh thần và đạo đức.” (Werry, 17) Hai cột trụ chính của các nguyên lý là *nghiên cứu* và *tự do hàn lâm*. Khoa học trở thành hình thức của cuộc sống, triết lý sống (*Wissenschaft als Lebensform*) và là nòng cốt của giáo dục (*Bildung durch Wissenschaft*).

Với Wilhelm von Humboldt, đại học trở thành đại học của khoa học, văn hóa, của sự tự rèn luyện toàn diện nhân cách con người, do đó có mang tính đạo đức, và là hạt giống trí tuệ của quốc gia. Đại học sẽ làm cho con người thành những chủ thể nhân văn, và thông qua họ, làm cho bộ máy nhà nước nhân văn và khai-sáng. Đại học Berlin, cùng với cuộc cải cách giáo dục phổ thông của Humboldt, mang sứ mệnh làm chuyển đổi cả một nhà nước cổ vừa bị quân đội của Napoleon đánh sập thành một nhà nước hiện đại để vực dậy đất nước, “lấy sức mạnh tinh thần để bù đắp những mất mát vật chất”. Humboldt là người đã nhìn thấy xa các nhu cầu tối thượng của cuộc canh tân nước Đức, và Đại học Humboldt chính là *đại học trông người* cho mục tiêu đó. Đại

học Humboldt là đại học lý tính, lấy khoa học, và tính khoa học làm nội dung giáo dục cho các thế hệ trẻ. Nó là cái nôi của văn hóa, và là một công cụ chính trị quốc gia trong thời hiện đại.

Sự xuất hiện của mô hình đại học định hướng nghiên cứu ở dạng định chế khoa học cũng có mối liên hệ chặt chẽ với sự ra đời của các nhà nước-quốc gia (nation-state) hiện đại ở châu Âu hay ở Mỹ, như Ý, Đức, Pháp và Hoa Kỳ, và có vai trò quan trọng trong đó.

Một quốc gia hưng thịnh hoặc suy vong cùng với nền đại học của nó. Đại học là tấm gương phản chiếu trình độ trí tuệ của một quốc gia. Đại học hiện đại không phải là tháp ngà hàn lâm, mà là biểu hiện của trí tuệ và trình độ năng lực cao nhất của một dân tộc. Nhiệm vụ của nó là phát triển khoa học và lực lượng các nhà khoa học trình độ cao cho nền kinh tế, công nghiệp, và tạo ra nguồn nhân lực tinh hoa cho sự phát triển xã hội.

Đại học cũng không ngừng lại ở những nhiệm vụ đó. Nó có nhiệm vụ *truyền bá tinh thần khai sáng*, và bồi đắp nhân văn cho con người, tạo khung văn hóa cho xã hội, và không ngừng đổi mới. Một xã hội không có nền tảng tinh thần và niềm tin khai sáng, nếu giới tinh hoa và lãnh đạo đất nước không có tinh thần và niềm tin đó, thì xã hội đó không thể phát triển cao được. Việc nhập khẩu thuần túy một số định chế từ các nước phát triển mà không có tinh thần và niềm tin, sẽ không đưa đến một cuộc cách mạng công nghiệp như đã từng diễn ra ở Tây Âu và một số quốc gia phát triển

khác, mà chỉ đưa đến một sự phát triển nửa vời hay què quặt thôi. Tinh thần và văn hóa là nền tảng của sự phát triển.

Clark Kerr, được xem là “một trong những khuôn mặt huyền thoại của ngành giáo dục đại học Mỹ” thế kỷ 20, trong quyển sách kinh điển của ông *The Uses of the University* (Những sự sử dụng đại học) đã nhận xét, cho đến năm 1520 có khoảng tám mươi lăm thể chế của thế giới phương Tây được thành lập mà vẫn còn tồn tại đến hôm nay trong thể dạng có thể nhận ra được, với những chức năng tương tự, với lịch sử không bị sứt mẻ, gồm có nhà thờ, quốc hội của một số quốc gia, và bảy mươi đại học. Ông viết tiếp: “Các vua chúa trị vì, các lãnh chúa phong kiến với chư hầu, và các phường hội ngành nghề độc quyền, tất cả đều biến mất. Nhưng bảy mươi đại học này vẫn còn hiện hữu tại vị trí cũ của chúng, với một số tòa nhà như trước đây, với giáo sư và sinh viên làm những việc cũng như vậy, và với sự quản trị được tiếp tục với những cách thức rất giống như thế”. Bertrand Russell cũng cho rằng đại học là thể chế có tính bền bỉ rất đặc biệt cho đến ngày hôm nay.

Chúng ta trước tiên hãy nhìn lại quá trình của thể chế có tính chất huyền thoại này từ thời Trung cổ ở châu Âu, rồi vào thời điểm thế kỷ 18 lúc đại học suy thoái, và sau đó sự ra đời Đại học Berlin năm 1810 như một chim phượng hoàng vươn lên, nhìn lại các nguyên lý, tinh thần nền tảng có tính chất triết học và nhân văn mà Wilhelm von Humboldt đã lấy làm nền tảng, và những hệ quả cách mạng

của mô hình đại học cải cách trong thời gian 200 năm sau đó trên khắp các châu lục, cho đến hôm nay.

*

* *

PHẦN I

ĐẠI HỌC TRUNG CỔ

Đại học châu Âu

Ý tưởng giáo dục châu Âu đã có từ khoảng 2.500 năm trước tại Hy Lạp cổ đại mà đỉnh cao là Platon. Hàn lâm Viện (academy) của Platon đã có từ năm 385 năm trước CN (Công Nguyên), và có thể được xem là hạt nhân của học thuật đầu tiên của châu Âu. Academy của Platon tượng trưng cho tinh thần học thuật đi tìm chân lý của cái tốt (Gut), tìm kiếm cái tri thức đích thực, được xây dựng trên lý tính (reason) và đưa đến nhận thức. Sự truy cứu các căn nguyên dẫn tới chân lý theo Platon là mục đích đích thực của khoa học (Röhrs 1995, 19). Platon chống lại chủ nghĩa thực dụng của những người Sophist, và xây dựng hệ thống giáo dục lên khái niệm chân lý, là sự chiếm lĩnh chân lý bằng khoa học của lý trí. Muốn có tri thức về cái tốt, có chân lý, cần phải có khoa học. Cho nên khoa học chính là một “thái độ sống” có giá trị cao. Ngụ ngôn hang động của Platon nói lên tác dụng giải phóng con người bằng tri thức. Để có được khoa học và chân lý, Platon cần đến “đối thoại tự do”, truy tìm chân lí trong không khí tự do. Đó chính là ý tưởng tự do nghiên cứu và giảng dạy, cũng như sự thống nhất giữa nghiên cứu và giảng dạy. Và người thầy cũng cần đến học trò như là những người cùng đi tìm chân lý. Đó là

những hạt giống ý tưởng đại học của Fichte, Humboldt và Schleiermacher sau này.

Sau hơn nghìn năm, cuộc đi tìm chân lý và tạo ra tri thức xuất hiện lại ở châu Âu vào thế kỷ 11, 12 dưới dạng đại học được quy tụ lại từ những sinh viên muốn học, như ở Ý, hoặc những người thầy muốn dạy, như ở Pháp, với cách tổ chức và chương trình học được xem gần gũi với đại học hiện đại hơn.

Khi giáo sư và sinh viên họp nhau lại tại Bologna hay Paris⁵ vào cuối thế kỷ 11, và đầu thế kỷ 12 để thành lập *universitas magistrorum et scolarium*, nghĩa là một “cộng đồng thầy giáo và học trò”, hay một ‘thể thống nhất của thầy và trò’, (hay *Universitas magistrorum*, cộng đồng của các thầy, trong trường hợp Paris) thì họ đã tạo ra một dạng thể chế học thuật sau này được gọi là đại học, *universitas*. *Universitas* thế kỷ 12 chỉ có nghĩa là “một tập thể”, “một tổ chức”, hay phường hội (guild) của thầy và trò (bình thường cũng như tập thể của các thợ mộc, hớt tóc khác...), nhưng ở đây nhằm mục đích trên hết là “nghiên cứu” (studium) khoa học, và có nhiệm vụ bảo vệ lợi ích của nhau. Cuối thế kỷ 14 đầu thế kỷ 15 *universitas* mới có nghĩa là “đại học” như ngày nay. Ngay từ ban đầu đại học có tính chất quốc tế và đại chúng: thầy có thể đến từ mọi nơi, và trò có xuất xứ từ mọi thành phần xã hội: giàu, nghèo, con nông dân hay quý tộc. Các đại học đầu tiên là những đại học tư. Đại học ngay từ đầu không có cơ sở vật chất, các bài giảng có thể diễn ra nay trong nhà thờ, mai trong gác trọ...

Universitas có tính chất của tu viện thời Trung cổ, là xa lánh bót đời thường để lo việc tu tập, và tính chất của phường hội là tự quản công việc với nhau, cũng như nó có những tiêu chuẩn để kết nạp sinh viên và các quy định điều hành cuộc sống các thành viên.

Mục tiêu của đại học: mỗi quan tâm học thuật, khoa học, mong muốn đạt đến nhận thức và tri thức. Nguồn gốc của mỗi quan tâm đi tìm chân lý được xem như “luôn luôn và thường xuyên đặt câu hỏi”, bởi vì “sống không có khoa học là sự chết, và (là) một nấm mồ khổn khổ cho con người” (Siger von Brabant, 1235-1282). Lý do kinh tế ban đầu không phải là động cơ chính thúc đẩy con người đi tìm đến đại học. Việc học đại học hay tấm bằng tốt nghiệp chưa phải là điều kiện quan trọng để thực hành nghề nghiệp. Nghiên cứu khoa học ban đầu mới là cùu cánh.



Bản đồ đại học châu Âu đến thế kỷ 15 cho thấy châu lục này đã sớm có một mạng lưới dày bao phủ khắp nơi như những ngọn đuốc tri thức được thắp lên, ngày càng sáng lên để soi sáng các thế kỷ sắp đến. (Nguồn: Simonyi, tr. 131)

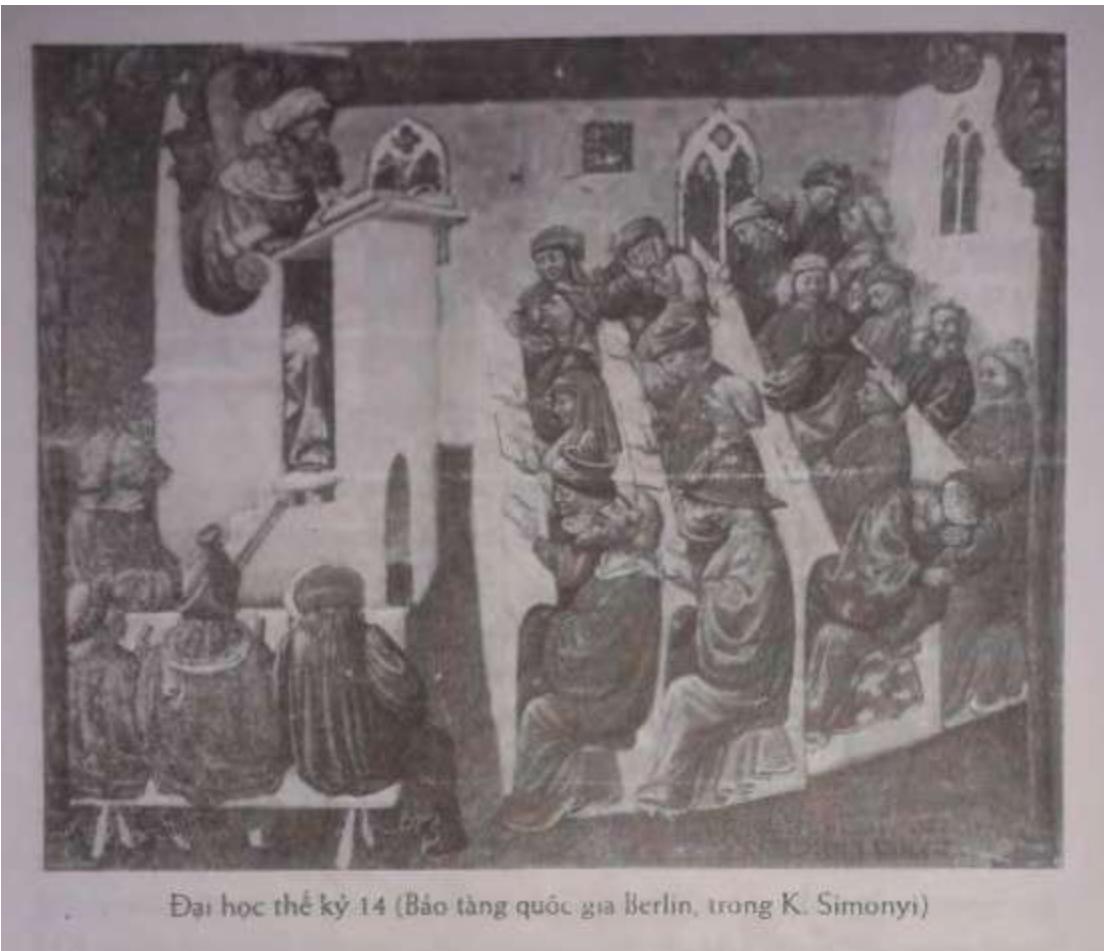
Phản ứng duy nhất lúc bấy giờ để bảo vệ quyền tự chủ trước những sự xâm phạm từ phía ngoài đơn giản là các thành viên bỏ đại học đi đến chỗ khác để thành lập một đại học mới. Các đại học ở Ý và Pháp, hay như Đại học

Cambridge, là những bằng chứng cho những cuộc di chuyển chất xám kiểu này từ Bologna và Paris hay Oxford. Nó góp phần tạo ra sự phát triển trên toàn châu Âu. Tinh thần tự chủ đó chính là mầm mống của tự do học thuật và cuộc đấu tranh giữa học thuật và quyền uy từ đó là bắt tận.

Sinh viên sau thời gian học 4 đến 5 năm có thể thu hoạch được học vị “Baccalaureatus”, hay *bachelor of arts* (cử nhân), sau đó có quyền nghỉ. Nếu tiếp tục thì sau 3-4 năm tiếp học vị “Magister”, tiếng Latin cho “master” hay *master of arts* (thạc sĩ).

Chương trình học đến cử nhân bao gồm “bảy nghệ thuật tự do” (*septem artes liberales*), gồm có hai phần, phần đầu là văn phạm, hùng biện và logic (Trium), phần hai các môn số học, hình học, thiên văn và âm nhạc (Quadrivirum). Ngôn ngữ giảng dạy là tiếng Latin. Phần đầu tạo cơ sở tư duy logic, giúp nói chuẩn, phần hai tạo tinh thần khoa học và nghệ thuật. Hình thức học gồm có hai phần: giảng dạy và Seminar, trong đó Seminar là phần rất có ý nghĩa, vì nó tập cho sinh viên xây dựng cho mình năng lực tranh luận để chứng minh khả năng tự lập tinh thần. Khi thi, sinh viên thường phải tranh luận cả ngày với nhiều giám khảo đóng vai trò “đối thủ” với những đề tài khác nhau. Chương trình học thạc sĩ gồm các ngành luật, thần học và y khoa.

Nói chung, học *liberal arts* là học để làm người có văn hóa nhân văn, không có mục đích nhất định, nhưng có thể để chuẩn bị cho học tiếp phần sau, là phần học để tạo cơ hội hội nhập vào xã hội.



Đại học thế kỷ 14 (Bảo tàng quốc gia Berlin, trong K. Simonyi)

Để thể hiện tinh thần quý trọng lao động chân tay, người ta còn tạo ra thêm “bảy nghệ thuật cơ khí” (*septem artes mecanicae*) gồm có kỹ thuật dệt, đúc, xây dựng, hàng hải, canh nông, săn bắn, kịch nghệ và chữa bệnh. Các tu sĩ trong các tu viện là những người cũng tham gia lao động chân tay. Họ có triết lý sống kết hợp tu dưỡng và lao động (*vita contemplative* và *vita activa*). Người ta tin rằng Khoa học được Chúa ban cho con người như phuơng tiện để có thể chống lại những yếu đuối thoát thai từ tội lỗi di truyền; khoa học lý thuyết giúp chống lại sự mê muội, khoa học

thực hành chống lại bất công hay thiệt thòi từ lúc con người sinh ra (K. Simonyi).

Các quyền uy nhà thờ cũng như nhà nước đã sớm nhận ra tính hữu ích của đại học cho họ. Giáo hoàng ban cho những người tốt nghiệp đại học đặc ân quan trọng, là chứng chỉ *ius ubique docendi*, một loại “bằng giảng dạy quốc tế” cho phép người tốt nghiệp được phép giảng dạy ở tất cả các đại học trong thế giới Kitô giáo (đặc ân này từ đầu thế kỷ 16 không còn nữa), bên cạnh các “lộc thánh” của nhà thờ hay cơ may được thăng cấp. Hoàng đế Frederick Barbarossa (1122-1190) ý thức được vị trí của những người đi tìm sự học, đã ban hành “Barbarossa-Privilege” (Ưu đãi Barbarossa) như một biện pháp bảo vệ đặc biệt cho các học giả và học sinh khỏi sự can thiệp hay xâm phạm từ ngoài, những người “vì tình yêu khoa học mà trở thành vô gia cư”, từ chối giàu sang và chấp nhận những hiểm nguy. Tri thức trước hết có ý nghĩa đem lại sự giải phóng tinh thần và giúp con người ra khỏi sự ràng buộc chặt hẹp của xã hội. Bằng cấp lúc bấy giờ chưa phải là phương tiện hiệu quả để kiểm được việc làm hay có địa vị trong xã hội, có lẽ trừ ngành luật và y khoa được xem như những ngành có thể sinh lợi (*seientiae lucrativae*).

Sapere audete! Hãy có can đảm hiểu biết! Đó là lời kêu gọi của Philipp Melanchthon (1497 - 1560), nhà cải cách Đức, người cộng tác của Luther, và là người thiết kế hệ thống giáo dục rất nhiều ảnh hưởng, khi ông bắt đầu bài phát biểu nói về cải cách đại học tại thành phố Wittenberg của Đức.

Ưu đãi cho giới học thuật phát triển từ thế kỷ 13 nhưng mạnh mẽ hơn từ thế kỷ 14 trở đi. Học giả hưởng được nhiều quyền lợi như một số loại tự do mà người thường không có, quyền miễn trừ, khỏi phải đóng thuế, được hứa chỗ lưu trú, điều kiện sinh sống... Các “công dân hàn lâm” được đối xử đặc biệt trước tòa án.

Các đại học phát triển như một đốm lửa lan. Sự có mặt đại học nơi này có những tác dụng lên nơi khác, trong đó có sự quan ngại “chảy máu chất xám” khi chất xám đã “có giá” trên thị trường. Tri thức trở thành một nhu cầu xã hội. Chính quyền địa phương mong muốn có đại học mỏ tại địa phương họ để huấn luyện các tài năng tại chỗ, tránh thất thoát chất xám. Các đại học được thành lập ngày càng nhiều, nhu cầu càng lớn. Nhà thờ cũng như nhà nước, quyền lực địa phương, nhận ra rằng đại học có tác dụng củng cố niềm tin tôn giáo, đào tạo công nhân viên chức cao, đáp ứng nhiều nhu cầu xã hội, thỏa mãn nhu cầu tri thức, khuếch trương minh triết, chân lý, hòa bình và công bằng, đem lại hạnh phúc cho con người, tinh thần cũng như vật chất. Một đoạn trích từ hiến chương của Đại học Naples:

“Chúng ta mong muốn rằng, trong tất cả các phần đất của Vương quốc, nhiều người sẽ trở thành uyên bác và thông thái, bằng cách tiếp cận được suối nguồn của tri thức, và trường học của niềm tin, để cho những người tốt nghiệp, bằng nghiên cứu và quan sát, sẽ phục vụ cho công lý thánh thiện, và sẽ trở thành hữu ích cho chúng ta, cho nền hành chính của công lý và luật pháp

mà chúng ta thúc giục mọi người tuân thủ.” (Naples 1224)

Và 740 năm sau, hiến chương Đại học Brock của Canada:

“Đối tượng và mục đích của Đại học là sự phát triển học thuật và truyền bá tri thức; và sự phát triển trí thức; xã hội, đạo đức và vật chất của các thành viên của nó và sự cải thiện xã hội.” (Brock 1964)

Đại học Louvain (1425) nhìn nhận “tiêu chuẩn của cả cuộc sống nhân loại được nâng cao nhờ ở đại học. Hiến chương Đại học Copenhagen nhấn mạnh phần hồn, hòa bình, cái xấu và cái tốt:

“Chúng ta ý thức rằng học thuật sẽ thúc đẩy sự cứu rỗi linh hồn, giải quyết các cuộc tranh luận nổi lên, đem lại hòa bình và sự hài hòa giữa con người, phân biệt giữ những người (sống) đúng luật và những người (sống) trái luật, thưởng người thiện, phạt kẻ ác, và mang lại cho thế giới những lợi ích khác về tinh thần và thế tục, cả công lẫn tư.” (Copenhagen 1475)

Còn hiến chương Montpellier nhấn mạnh ý nghĩa của học thuật đối với khai sáng, “bởi vì sự học cái uyên bác sẽ xua tan đi mây mù của ngu dốt, và một khi bóng tối của vô minh bị đẩy lùi, con người sẽ hành động dưới ánh sáng của chân lý/ cái đúng.” (Montpellier, 1289)

Nói chung các quyền lực tôn giáo và thế tục đã ý thức được sứ mệnh và vai trò quan trọng của đại học, và đặt

niềm tin vào đấy. Tri thức được đánh thức một cách hệ thống ngày càng tăng trên khắp châu Âu thông qua nền giáo dục đại học hình thành, thông qua bằng giảng dạy quốc tế, sự cạnh tranh, ý thức về sự hữu ích của đại học, và ý muốn ngăn chặn sự chảy máu chất xám khỏi địa phương (Kivinen and Poikus).

Thế kỷ 13 là thế kỷ đặc biệt trong lịch châu Âu. Nhà nghiên cứu J.J Wash cho rằng thế kỷ 13 là “thế kỷ vĩ đại nhất trong các thế kỷ”. Ông viết:

“Thế kỷ 13 là thế kỷ của các nhà thờ lớn gothic (cathedral), của sự hình thành các đại học, của sự phê duyệt *Magna Charta* (Hiến chương) và của nguồn gốc các chính quyền đại diện với những bảo đảm gần như theo hiến pháp khắp nơi trên châu Âu. Các nhà thờ lớn tượng trưng một bậc thang phát triển của nghệ thuật có lẽ không bao giờ đạt tới, trước đó và sau đó. Đại học là sự sáng tạo của các thế hệ này. Nó sống và chứng minh được sự hữu ích cho đến hôm nay về cơ bản trong hình thái đã được đúc nên bảy trăm năm trước. Những viên đá nền tảng của các hiến pháp hiện đại đã được đặt thành những vần kiện, trong đó lần đầu tiên trong lịch sử, tuyên ngôn nhân quyền có thể được tìm thấy. Vào thời này có những học giả sống và hoạt động như *Thomas von Aquin*, *Albertus Magnus*, *Roger Bacon*, *Duns Scotus*, *Raymondus Lullus*, *Vincent von Beauvais* và *Alexander von Hales*; những người bảo trợ nền giáo dục như *Robert von Sorbonne* và những nhà sáng lập

của khoảng hai mươi đại học. Đó là những họa sĩ như *Gaddi*, *Cimabue*, đặc biệt Giotto và những văn hào như tác giả của *Những huyền thoại Arthur*, *Nibelungen* ... đặc biệt *Dante*, được xem là một trong những văn hào lớn nhất của mọi thời đại.

Tuy nhiên, đối với sự khuếch trương giáo dục quần chúng hơn là đối với sự thành công của các thể chế giáo dục cao, thế kỷ 13 có một chỗ đứng trong hàng ghế danh dự. Sự khẳng định này đối với người đọc lịch sử bình thường chắc là cực kỳ mâu thuẫn. Chúng ta thường có khuynh hướng tin rằng những thứ như giáo dục đại chúng chỉ hình thành trong thời đại chúng ta thôi. Nhưng thực tế, giáo dục, cái đã được lo cho dân chúng trong những thành phố nhỏ của thời Trung cổ, là một lý tưởng của một sự thăng tiến giáo dục khó có thể đạt được trọn vẹn trong những thế kỷ sau. Thế kỷ 13 phát triển một mạng lưới lớn nhất của các trường kỹ thuật mà thế giới từng biết tới."

J. J. Wash

(Trong K. Simonyi, tr. 131)

Sự xuất hiện đại học ở châu Âu thế kỷ 12 và 13 đánh dấu sự chấm dứt "Thời đại đen tối" (Dark Ages) kể từ lúc ánh sáng của Đế quốc La Mã tắt lịm khoảng thế kỷ 5, kéo theo sự xuống dốc và sụp đổ về kinh tế và văn hóa của châu Âu. Trong thời kỳ đen tối khoa học hầu như không tồn tại. Sự ra đời của đại học cũng là những bước đi ban đầu hướng về thời Phục Hưng vài thế kỷ sau.

Vào cuối thời Trung cổ (cuối thế kỷ 15) hầu hết các nhà nước chính ở châu Âu đều có đại học, được thành lập bởi giáo hoàng hay một vị chúa cai trị. Trên toàn châu Âu, người ta ước tính có khoảng trên *tám chục* đại học, với tổng số sinh viên là bảy trăm năm mươi ngàn người đã được ghi danh tại các đại học trong khoảng thời gian 1350-1500, một con số rất ấn tượng thời bấy giờ. Số lượng sinh viên theo học các đại học Paris, Oxford, Bologna có lẽ khoảng một ngàn đến một ngàn rưỡi. Mỗi năm, Đại học Paris, “university of masters” được thành lập bởi các thầy, thu nhận mới khoảng năm trăm sinh viên. Bologna⁶ nổi tiếng về Luật La Mã, và được xem là một đại học quốc tế với nhiều sinh viên và thầy giáo từ nhiều nguồn gốc khác nhau đến học trong một tinh thần tương đối tự do của học thuật và nghiên cứu. Napoléon xem Bologna là một trong hai đại học quan trọng của nền cộng hòa. Còn Đại học Paris nổi tiếng là đại học thần học, môn được xem là “Madame la haute science”. Một câu nói được tmyễn tụng bấy giờ: “Người Ý có Giáo hoàng, người Đức có Đế chế, người Pháp có học thuật.”

Với sự xuất hiện đại học Trung cổ, lần đầu tiên nền học thuật của con người được thể chế hóa rành mạch. “Đại học Trung cổ chính là ngôi nhà mà sự minh triết đã xây nên và sống trong đó” (Mittelstraß theo Salomo 9.1 trong Kinh thánh). Lần đầu tiên con người của học thuật, của trí tuệ, bước ra sân khấu văn hóa để có vai trò của những người đi tìm chân lý trong một cộng đồng của những người đồng hành, đóng vai trò tiên phong trong việc tạo ra tri thức, gìn

giữ và truyền bá, trong một bối cảnh xã hội thuận lợi đang mở ra với những khoảng không gian tự do cho việc phát triển tri thức, và thực hiện trách nhiệm xã hội. Một tầng lớp trí thức độc lập hình thành, không bị lệ thuộc vào bộ máy quyền lực và bỗng lộc; và cũng không bị bóp chết bởi bộ máy quan lại như ở Trung Hoa, bộ máy này đã từng giết chết sự hình thành của giai cấp thương nhân, trung lưu và chủ nghĩa tư bản trong lịch sử của mình. Ở nhiều nền văn hóa khác, con người không có vai trò của tác nhân, của kẻ sáng tạo. Sự sáng tạo ấy đã bị trao về cho bộ máy cầm quyền, hay cho thần linh quá mạnh mẽ, và con người không có vai trò gì đáng kể trong cuộc khám phá vĩ đại của nhân loại. Trong khi đó, lịch sử châu Âu là lịch sử của sự khẳng định của con người, những con người không ngừng đi khám phá mọi chân trời, dám khẳng định năng lực tư duy của mình, mặc cho những giai đoạn khó khăn lịch sử. Và để khám phá, điều tiên quyết cần đến là tự do. Nếu không có tự do, con người sẽ giống như thần Prometheus bị trói trên đỉnh núi. Thực tế, với trí tuệ tư duy tự do của mình, con người lần lượt dám thách thức tất cả các quyền lực của sự vô minh, bước ra khỏi mọi thời đại đen tối khó khăn để thăng hoa. Đại học là nơi ấp ủ sự giải phóng của con người hướng đến tự do, nhận thức sáng sủa. Đại học Trung cổ là sự bắt đầu, và Đại học Humboldt sáu thế kỷ sau là sự hoàn thiện, với một thể chế hóa mới, trên bậc thang giá trị mới, và với một sự khẳng định mới của con người tiếp tục muốn khai phá và hoàn thiện bản thân. Có lẽ châu Âu thừa hưởng dòng máu của văn hóa Hy Lạp, hay có cùng dòng máu ấy, vì

chỉ ở nền văn hóa này, con người mới được đặt vào trung tâm điểm của tư duy. “Các dân tộc khác làm ra thần thánh, vua chúa và ma quỷ. Chỉ có dân tộc Hy Lạp làm ra con người” (Werner Jaeger).

Tính chất độc đáo của đại học châu Âu được thể hiện ở ba bình diện: pháp lý, tổ chức; nội dung học thuật; triết học và siêu hình học. Tuy xuất phát từ các trường của nhà thờ, hay được các tu sĩ của các dòng tu thành lập, nhưng các đại học Trung cổ không thuộc nhà thờ. Trường Bologna là một trường “ngoại đạo”, nhưng vì có môn nghiên cứu luật La Mã nổi tiếng chưa từng có, một số sinh viên và thầy giáo ở đây sau này trở thành giáo hoàng hay công chúa nhà thờ. Tại khu vực Hồi giáo vào thế kỷ 12 cũng xuất hiện các trường *madrasa* nhưng chỉ nhằm đào tạo lãnh đạo tinh thần của tôn giáo. Để thành lập, các đại học châu Âu không cần có sự phê chuẩn của ai từ nhà thờ hay nhà vua. Đó là sản phẩm của tinh thần lập hội như một làn sóng đang quét qua các thành phố châu Âu trong thế kỷ 11 và 12. Đại học là các đơn vị đoàn thể có tính chất tự chủ. Đại học không quên các giới luật của tôn giáo, nhưng không xem đó là tất cả nội dung tồn tại của mình, mà xem các nguyên tắc khác, như tinh thần học thuật, luật học, các lý tưởng của luật tự nhiên, của lý tính và khoa học là những đòi hỏi thiết thân của hoạt động. Một khi đại học hình thành, thần học trở thành một môn tri thức có con đường riêng của nó, và triết học cũng dám khẳng định quyền của mình trước tôn ti thức bậc của nhà thờ. Ngành luật cũng có tự do khỏi các mệnh lệnh nhà nước (Huff).

Sự xuất hiện đại học thời Trung cổ có một ý nghĩa quan trọng như một trong ba sự kiện tiên quyết để hình thành cuộc Cách mạng khoa học thế kỷ 17: (1) việc dịch thuật các tác phẩm Hy Lạp - Ả Rập về khoa học và triết học tự nhiên ra tiếng Latin, (2) sự hình thành và biến đổi của đại học Trung cổ, và (3) sự xuất hiện các nhà triết học tự nhiên-thần học (E. Grant). Sự xuất hiện của đại học thể hiện sự biến đổi xã hội và đời sống trí thức đã diễn ra tại Tây Âu, khi giữa thế kỷ 9 và 13 châu Âu đã được biến đổi sâu sắc. Các điều kiện xã hội kinh tế đã được chín muồi: thương mại, nông nghiệp phát triển với những kỹ thuật mới, mang lại sự phồn vinh; kinh tế tiền tệ hình thành; hàng loạt thành phố mới ra đời; các thành phố trở thành những động lực kinh tế, và có đời sống chính trị, tôn giáo, văn hóa cao trên lục địa châu Âu, và tìm cách giành được sự tự chủ, tự quản trước nhà thờ hay vua chúa, sự tranh giành ảnh hưởng giữa những người cai trị tôn giáo và thế tục bắt đầu. Đại học là sản phẩm của các thành phố thời Trung cổ của châu Âu, nhưng là một hiện tượng hết sức đặc biệt và đặc thù của châu Âu, vì trong lịch sử cũng đã từng có những nền văn minh thành phố lớn, như Ai Cập hay Mesopotamia cổ đại trước đó, nhưng rồi lại tiêu tan đi mà không để lại những vết tích nào tương tự như các đại học của châu Âu cả.

Cuộc dịch thuật vĩ đại

Một sự kiện lịch sử đã làm cho đại học châu Âu độc đáo hơn bao giờ hết so với các nền văn minh khác. Đó là *cuộc*

dịch thuật vĩ đại chưa từng có các tác phẩm khoa học truyền thống của Hy Lạp và Ả Rập vào châu Âu trong thế kỷ 11 và 12, đặc biệt các tác phẩm của Aristote. Trong vòng gần 100 năm, khoảng 1125 - 1230, đội quân dịch thuật quốc tế, phần lớn là các học giả Ả Rập định cư tại Tây Ban Nha, Sicily và miền Bắc Ý, đã làm một công trình đồ sộ: dịch sang tiếng Latin - là ngôn ngữ học thuật toàn Tây Âu - các tác phẩm của Aristote và bình luận của Averroes, *Các cơ sở hình học* của Euclid, *Almagest* của Ptolemy, tác phẩm thiên văn lớn nhất của thế giới cho đến khi *De revolutionibus* của Copernicus ra đời; optics (quang học) của Alhazen, Algebra (Đại số học) của al-Khwarizmi, và các tác phẩm y khoa của Galen, Hippocrate và Avicenna. Các hạt giống văn minh Hy Lạp-Ả Rập được gieo xuống mảnh đất châu Âu làm chuyển biến đại học và bộ mặt châu lục này. Nếu không có nền văn minh đó đến kịp thời, thì không biết đại học châu Âu sẽ dạy những gì sau một thời gian, và có còn là đại học nữa không?

Một khi được đưa vào chương trình học, các tác phẩm này chiếm vị trí thống soái cho các thế kỷ tiếp theo. Sự kiện dịch thuật này đã đặt nền móng thực sự cho sự phát triển khoa học liên tục đến hôm nay (Grant). Các tác phẩm của Aristote được xem như nền tảng của triết học tự nhiên, triết học đạo đức và siêu hình học, và tạo thành nền tảng cho quan niệm Trung cổ về thế giới vật lý và sự vận hành của nó (Grant), châu Âu đã hổn hển lấp kho tàng tư liệu nền tảng này về khoa học và đã *thể chế hóa* việc nghiên cứu chúng bằng cách đưa chúng vào làm trung tâm điểm của

chương trình giảng dạy, qua đó khắc sâu một thế giới quan dựa trên quyền lực của lý tính, có thể phân tích được vũ trụ từ con người, động vật, đến vật chất vô sinh, các hành tinh, như một hệ thống được sắp đặt hợp lý. Thế giới được mô tả như là một cỗ *máy thế giới* (world machine) hợp lý có thể hiểu được. Môn triết học tự nhiên, là bà mẹ của các khoa học, lúc đó cũng là khoa học tự nhiên, cùng với môn logic của Aristote, đóng vai trò quan trọng nhất trong chương trình học của mọi đại học Trung cổ châu Âu.

Không hình dung được khoa học thiên văn, quang học, cơ học phát triển ra sao nếu không có cơ sở hình học Euclid. Các tác phẩm dịch thuật sẽ ngự trị nền khoa học và học thuật của châu Âu năm trăm năm tới. Chúng đặt nền móng đích thực cho sự phát triển khoa học liên tục đến hôm nay; và cung cấp toàn bộ chất liệu học tập nghiên cứu cho đại học Trung cổ để trở thành động lực tri thức căn bản của xã hội Trung cổ (Grant). Đến năm 1200 các đại học lớn Oxford và Paris đã đưa khoa học mới này vào chương trình giảng dạy.

Cuộc cách mạng khoa học ở thế kỷ 17 của châu Âu không thể hình dung được nếu như không có cuộc dịch thuật khoa học Hy Lạp -Ả Rập, nếu như trình độ khoa học và triết học tự nhiên chỉ dừng lại ở mức độ của nửa đầu thế kỷ 12 trước khi có cuộc dịch thuật. Cuộc dịch thuật này đã biến đổi đời sống trí thức châu Âu. Điểm đặc sắc của châu Âu là khoa học được thể chế hóa, không như ở các nền văn hóa khác. Khoa học có thể được tìm thấy nhiều nơi trên thế giới. Tại khu vực Islam, cho đến khoảng năm 1500, các ngành toán

học, thiên văn, quang học và y khoa đã tiến bộ hơn châu Âu, nhưng khoa học đã không được thể chế hóa trong xã hội Islam để phát triển bền vững. Cũng như thế đối với Trung Hoa thời Trung cổ, mặc dù họ có những tiến bộ rất lớn (Grant).

Còn một yếu tố nữa về vai trò tôn giáo có lẽ không thừa nếu được nêu lên liên quan đến sự phát triển khoa học mà chỉ có ở Tây Âu. Đó là quyền lực nhà thờ Công giáo La Mã đã thống nhất châu Âu dưới một quyền lực duy nhất trong một thời gian dài. Tri thức về tự nhiên trên trời được xem là rất hệ trọng cho trật tự tôn giáo ở dưới đất. Không phải chỉ vì để hiểu tự nhiên theo đúng Kinh thánh, mà để bảo đảm trật tự tôn giáo, bảo đảm niềm tin và hạnh kiểm tốt của con người. Cho nên cosmos, vũ trụ, là một trong những đề tài quan trọng hàng đầu đối với Công giáo La Mã. Ai ‘phá hoại’ trật tự vũ trụ hay đi chêch khỏi lời dạy của Kinh thánh về vũ trụ, kẻ đó sẽ bị xử thiêu để làm gương. Vũ trụ và sự vận hành của nó vừa gây nên một sự tò mò liên tục cho các nhà khoa học, vừa là bối cảnh trường ác liệt giữa nhà thờ và những người đi tìm chân lý dũng cảm. Tri thức về vũ trụ sẽ soi sáng nhiều vấn đề khoa học cũng như tôn giáo ở thế gian. “Vật lý học mới không phải chỉ được sinh ra trên mặt đất; nó được sinh ra ngang bằng trên trời. Và cũng chính trên trời mà nó đã đạt đến sự trưởng thành của nó” như Alexandre Koyré nhận xét.

Năm 1622, Giulio Aleni (1582-1649), một nhà truyền giáo dòng Tên người Ý, một chuyên gia thần học và toán học, hoạt động miệt mài hơn ba mươi năm tại Trung Hoa và mất ở đó, được người Trung Quốc gọi là một “Khổng Tử của phương Tây”, đã trình bày hệ thống đại học châu Âu cho giới học giả Trung Hoa, và thang thứ bậc của các môn học, dưới cùng là các môn nhân văn, kế đến là triết học, trên nữa là y khoa và luật khoa, và trên chóp bu là khoa thần học để thống nhất tất cả lĩnh vực khoa học, và đem lại ý nghĩa cũng như định hướng cho cuộc sống. Ông dịch thần học, *theologia*, ra tiếng Trung Hoa là *tianxue*, “thiên học”, Heavenly Learning. Ông bình luận về vai trò của *tianxue*: “Không có thiên học để chỉ ra cho con người sự bắt đầu và kết thúc của mọi sự vật, nguồn gốc và điểm đến của nhân loại, đâu là những vấn đề cốt tử của sự sống và cái chết, thì tất cả sự học trên đời này chỉ là những con đom đóm, không thể so sánh với mặt trời trong năng lực chiếu sáng được” (R. Hayhoe, 325).

Ở phương Đông, như một sự trùng hợp ngẫu nhiên, các thể chế giáo dục cổ điển cao cũng được hoàn thiện mặt hình thức vào thế kỷ 12 tại Trung Quốc, lúc đại học châu Âu xuất hiện trên sân khấu học thuật. Đó là chủ nghĩa tân-Khổng Tử của nhà Tống, tác phẩm của nhiều học giả, đặc biệt là Chu Hy. Năm 1190 Chu Hy (Zhu Xi, 1130-1200) tiêu chuẩn hóa các bộ sách Tứ thư, Ngũ kinh dùng cho các kỳ thi hoàng gia để chọn nhân tài phục vụ bộ máy nhà nước. Các sách kinh điển này đã tồn tại đến đầu thế kỷ 20. Chương trình học này tương đương với *liberal arts* (phần

nhân văn) của đại học châu Âu. Các hình thức thể chế gồm có quốc tử giám, Viện Hàn lâm *Halin* và đại học (taixue). Bốn loại tri thức có ưu thế từ thế kỷ 12 đến cuối thế kỷ 19 là các bộ sách kinh điển và diễn giải, lịch sử và những vấn đề liên quan, triết học và nghệ thuật, văn học. Viện Hàn lâm *Halin* độc quyền về tri thức, trí thức rất được trọng dụng, nhưng không có tính độc lập tự chủ. Thời nhà Đường trước đó, 698 - 907, học thuật của Trung Hoa cởi mở hơn, triết lý Phật giáo, Lão giáo được giảng dạy, nông nghiệp, kỹ thuật được giảng dạy. Nhưng nhìn toàn cục, những ngành như y khoa, luật, kỹ thuật, nông nghiệp kém phát triển không như ở châu Âu. Chu Hy chống lại Phật giáo và chỉ muốn phục hồi Khổng giáo, biến “Tống nho” thành một hệ thống học thuật độc tôn. Một nhà quan sát người Anh thế kỷ 19 đã có nhận xét: “Cả Trung Hoa có thể ví như một đại học khổng lồ được cai quản bởi những học giả được đào tạo trong các bức tường của nó” (R. Hayhoe, 328).

Thế kỷ 16 và 17 Trung Hoa được xem là ‘mô hình’ phát triển tốt, với khoa học và với các sản phẩm truyền thống như lụa, gốm sứ, giấy lụa, bàn ghế và nhiều mặt hàng khác. Tuy nhiên, cũng từ thế kỷ 17 và 18 trở đi, với sự xuất hiện của khoa học hiện đại được đánh dấu bởi Kepler, Galilei rồi Newton, và cuộc cách mạng công nghiệp phát triển ngày càng mạnh mẽ, châu Âu đã hoàn toàn bỏ Trung Hoa lại phía sau.

Có nhiều nhân tố gây ra sự phân kỳ (divergence) giữa Trung Hoa và phương Tây. Trong lúc châu Âu phân tán các quyền lực, bằng việc tách ra quyền lực tôn giáo và quyền

lực thế tục, và bằng sự khuyến khích hình thành các thành phố, đô thị tự quản hợp pháp, các phường hội nghề nghiệp, và đại học, thì Trung Hoa tiến hành một sự tập trung quyền lực chưa từng có vào tay của hoàng đế (E. Huff). Có rất nhiều lý do khiến cho Trung Hoa bị tụt hậu, trong đó có sự thiếu vắng một giai cấp trung lưu, một chủ nghĩa tư bản có năng lực, chủ nghĩa cá nhân cho sự phát triển con người mà chỉ có nhà nước, thiếu đi một nhà thờ có thể tranh chấp quyền lực với nhà nước để chống lại sự chuyên chính của nhà nước, thiếu đi các trung tâm đại học có tự do hàn lâm, và một giới báo chí tự do hỗ trợ bởi một giai cấp trung lưu có học, v.v. (William de Bary, trong E. Huff, 382).



Tiệm sách Trung quốc thời nhà Tống
(J. Needham and Tsien Tsuen-hsuin,
Science and Civilisation in China, vol.5, pt.1,
- trích từ Toby E. Huff, tr.286)

Nhưng một trong những lý do là khoa học không được phát triển như ở châu Âu. Chu Hy và các môn đệ chủ trương “*nghiên cứu* bản chất của các sự việc”, thoát nghe có vẻ như muốn nghiên cứu các định luật vũ trụ, nhưng nhìn kỹ, các “sự việc” của họ chỉ là những đức hạnh đạo đức truyền thống của đạo Khổng như lòng hiếu thảo, trung thành và nhân ái. “Trung Hoa có nhiều (môn) khoa học, nhưng không có khoa học, không có một quan niệm (concept) duy nhất để bắc cầu cho toàn thể các khoa học” (Nathan Sivin, trong E. Huff, 247). Không có một triết học tự nhiên nhất quán bắc cầu các ngành khoa học khác như người ta tìm thấy ở người Hy Lạp hay người châu Âu thời Trung cổ, các nhà triết học Trung Hoa không tạo ra một ngành chung của các khoa học như Aristote và những người nối nghiệp ông đã từng làm ở châu Âu, do đó họ thực tế không có ảnh hưởng lên sự phát triển của khoa học (N. Sivin, như trên). Do đó, người ta không thể chờ đợi tư duy khoa học của Trung Hoa có thể biến thành một cuộc cách mạng khoa học hiện đại như châu Âu thế kỷ 17.

Về mặt logic, tư duy của người Trung Hoa thiếu hẳn tính logic của sự chứng minh (proof), cũng như thiếu mất phần chứng minh toán học như trong *Các cơ sở hình học* của Euclid. Họ cũng thiếu lượng giác học (trigonometry), một phần quan trọng trong tính toán thiên văn dựa trên toán học. Họ cũng thiếu tác phẩm *Almagest* và *Các giả thuyết về hành tinh* của Ptolemy để làm bước trung gian trước khi có thể đi tiếp trên thế giới quan của Copernice. Needham cho rằng Trung Hoa đã thiếu loại “hình học suy diễn của Hy

Lạp". Vật lý là môn khoa học hệ thống nền tảng, nhưng Needham cho rằng có ít tư duy vật lý một cách hệ thống ở Trung Hoa. Trong khi người ta có thể tìm thấy tư duy vật lý của Trung Hoa, nhưng "khó có thể nói về một khoa học vật lý phát triển". Thiếu hẳn những nhà tư tưởng hệ thống mạnh mẽ tiếp nối từ thấp đến cao (Huff).

Đại học Việt Nam

Thế kỷ 11, khi Đại học Bologna thành lập thì Việt Nam cũng có đại học đầu tiên tại Thăng Long, Hà Nội. Văn Miếu đầu tiên của Việt Nam được dựng lên tại Thăng Long vào năm 1070 bởi vua Lý Thánh Tông (1054-1072) để thờ Khổng Tử và các vị hiền triết Trung Hoa. Tiếp đến, Vua Lý Nhân Tông (1066-1128) thành lập Quốc Tử giám đầu tiên năm 1076, nằm trong khuôn viên Văn Miếu, chọn quan có học để lo việc giảng dạy đào tạo quan chức phục vụ bộ máy hành chính nhà vua. Đó là đại học đầu tiên của Việt Nam. Sau khi nhà Nguyễn thống nhất đất nước, vua Gia Long cho lập Quốc học Huế năm 1803, là thời điểm gần kề với thời điểm thành lập Đại học Berlin 1810.

Nho giáo được lấy làm là hệ tư tưởng chính trị của nhà nước. Nội dung chính của các chương trình học là Tứ thư (Luận ngữ, Mạnh Tử, Đại Học, Trung Dung) Ngũ Kinh (Kinh Thi, Kinh Thư, Kinh Lễ, Kinh Dịch và Kinh Xuân Thu), như Trung Hoa. Khoa học tự nhiên, toán lý hóa sinh và các môn khoa học ứng dụng khác mãi đến giữa thế kỷ 20 mới được

Pháp đưa vào các trường cao đẳng, rồi đại học do Pháp thành lập.

Điều kiện cần để có thể đỗ đạt là phải có “mười năm đèn sách, dùi mài kinh sử”. Nói chung, Quốc Tử giám đã đáp ứng nhu cầu của nền hành chính và cai trị, đào tạo nhiều nhân tài như Ngô Sĩ Liên (sử học), Lê Văn Hưu (sử học) Lê Quý Đôn (bác học), Lương Thế Vinh (toán học, nhà thơ), Lương Như Hộc (ông tổ nghề ‘khắc ván in’), Ngô Thì Nhậm (văn học, sử học)... Nhưng nền khoa học Việt Nam thì không có điều kiện để phát triển. Xung quanh Việt Nam cũng không có một cộng đồng các dân tộc cùng phát triển khoa học, trừ Trung Hoa, nhưng lại là nước Việt Nam phải đối đầu hơn là hợp tác phát triển. Hiện chưa có các nghiên cứu quy mô về lịch sử phát triển khoa học Việt Nam. Hai quyển sử của Lê Thành Khôi và Nguyễn Khắc Viện không có những từ như ‘khoa học’, ‘toán học’ hay các ngành khoa học ứng dụng khác.

Sự thành lập các đại học Đức

Ngược với các đại học lâu đời hơn ở Ý và Pháp, các đại học ở Đức được thành lập từ nhà nước, bang hay thành phố. Khi đại học Đức đầu tiên được thành lập năm 1348 ở Prague thì đã có 15 đại học ở Ý, 8 ở Pháp, 6 ở Tây Ban Nha và 2 ở Anh quốc. Những thế kỷ sau thường xuyên có những đại học mới được thành lập; đến cuối thế kỷ 18 (các) nước Đức có 42 đại học, một số lượng vượt xa bất cứ nước nào ở châu Âu, được chia ra thành từng đợt theo một số “xung

lực". Đợt đầu tiên do sự bỏ đi của các giảng viên và sinh viên từ các đại học hiện hữu; đó là các đại học Wien (1384), Heidelberg (1385), Cologne (1388), Erfurt (1392) và Leipzig (1409) do các giáo sư và sinh viên từ Prague và Paris chuyển về. Đợt thứ hai phát sinh từ phong trào nhân văn cho ra đời các đại học Freiburg i. Br. (1455/56), Tübingen (1477) đến đại học Frankfurt a. Oder (1507). Đợt thứ ba cho ra đời 18 đại học thoát thai từ cuộc tranh chấp tôn giáo giữa Cải cách và Chống-Cải cách; đó là các đại học như Marburg (1517), Königsberg (1544), Jena (1558), Würzburg (1582), Graz (1585), Giessen (1607), Kiel (1655) cho đến đại học Innsbruck (1672). Phong trào khai sáng đã sinh ra 9 đại học phần lớn trong thế kỷ 18, trong đó có hai đại học quan trọng là Halle (1694) và Göttingen (1734), là những đại học có ý nghĩa đối với lịch sử phát triển đại học. Đợt tiếp theo được xác định bởi tinh thần của chủ nghĩa tân-nhân văn và chủ nghĩa duy tâm (idealism) Đức, mà cái mốc là Đại học Berlin (1810); tiếp theo đó là các đại học Breslau (1811), Bonn (1818), Munich (1826).

Chính các đại học Đức đã tạo ra “bộ máy công chức nhà nước” nổi tiếng hưu hiệu của Đức gồm những người có học; năng lực, “tượng trưng cho tri thức và lương tâm”.

*

* *

PHẦN II

ĐẠI HỌC BERLIN 1810

Đại học Đức cuối thế kỷ 18

Thế kỷ 18 được mệnh danh là “thế kỷ Ánh sáng”, của cách mạng công nghiệp, của phúc lợi kinh tế, của niềm lạc quan vào sự đổi mới, con người không còn coi lịch sử như là một chuỗi bước thoái hóa từ khi ra khỏi địa đàng, mà bắt đầu xem cuộc sống đầy ắp những hứa hẹn và niềm tin ở tương lai.

Trong khi đó đại học Đức lại suy tàn, khoa học xuống cấp, kinh tế lạc hậu một cách tuyệt vọng! Năm 1700 có 28 đại học ở các nước nói tiếng Đức trừ Áo, với khoảng 8.000 sinh viên, số sinh viên năm 1760 xuống khoảng 7.000. Những năm cuối thế kỷ số sinh viên ghi danh giảm xuống chỉ còn 6.000. Sự suy giảm số lượng này phản ảnh cuộc khủng hoảng về chất lượng của đại học Đức. Chủ nghĩa kinh viện, tính ‘*thống giáo*’ phát triển tràn lan trong các đại học, trừ một số ít như Halle, Göttingen và Jena. Xã hội Đức cho đến cuối thế kỷ 18 chủ yếu là xã hội nông nghiệp nghèo, bị nạn nhân mãn Malthus hành hành do dân số tăng nhanh mà nông nghiệp không phát triển theo kịp. Tình hình tài chính đại học không改善, giáo sư không thể sống được bằng đồng lương, họ phải tự xoay xở đi làm thêm những việc cụ thể để tồn tại. Theo Paulsen, Đại học Oxford

có thu nhập hơn một trăm lần thu nhập của Đại học Halle trong năm, là một trong ít đại học có thu nhập khá nhất ở Đức sau Göttingen. Họ sống nhờ vào ‘lộc thánh’ (từ nhà thờ) và học phí, và các thu nhập khác hơn là vào đồng lương.

Cuối thế kỷ 18 phần lớn đại học Đức có thể được đặc trưng như diễn đàn ‘tranh luận vẹt’ của các ‘thông thái rởm’. Khoa học tự nhiên và tinh thần ngày càng tách ra thành ‘hai văn hóa’. Tình hình sa sút của đại học Đức đã kéo dài cả thế kỷ nếu xét từ lúc Leibniz được vua yêu cầu thành lập một thế chế học thuật tại Berlin thì ông chối từ đại học vì xem đó chỉ là các ‘tu viện’ kinh điển mơ mộng. Hàn lâm Viện của ông sau đó được lập ra tại Berlin năm 1700, nhưng số phận của nó chỉ hơn đôi chút các đại học sau khi ông mất năm 1716. Phải đợi Friedrich Đại đế phục hồi nó thành Hàn lâm Viện khoa học và nghệ thuật Phổ.

Các đại học Halle (1694) và Göttingen (1737) được thành lập như những thế chế cải cách dưới ảnh hưởng của tinh thần khai sáng và có sức sống, trong khi Jena (1558) do vị trí địa lý hưởng được không khí văn hóa tiến bộ của trung tâm văn học Đức ở Weimar. Göttingen đưa thêm các ngành học mới, đặc biệt toán học và khoa học. Christian Wolff, một học già khai sáng và đổi mới đã làm cho Halle trở thành đại học cải cách. Đại học Jena vào cuối thế kỷ 18 nổi tiếng là pháo đài của chủ nghĩa duy tâm, với bộ ba Fichte, Schelling và Hegel làm cho nó nổi lên như một điểm son học thuật.

Hai đại học Halle từ đầu thế kỷ 18 đã thử nghiệm ý tưởng thống nhất giữa giảng dạy và nghiên cứu, lấy sự nghiên cứu độc lập cũng như rèn luyện việc nghiên cứu đã trở thành trung tâm cho mọi phân khoa đại học. Göttingen được thành lập dựa trên tinh thần này. Hai đại học đó có thể xem như những mô hình mẫu có tính chất thử nghiệm cho ý tưởng cải cách đại học. Nhưng nhìn chung nền đại học Đức vào cuối thế kỷ 18 đã mất đi niềm tin trong giới khai sáng, và đứng trước nguy cơ bị đóng cửa nhường chỗ cho các trường cao đẳng chuyên nghiệp như Napoleon đã làm ở Pháp. Khắp nơi, dư luận đòi đóng cửa đại học một cách mạnh mẽ! Johann Heinrich Campe, một nhà cải cách giáo dục nổi tiếng, đã lớn tiếng trước dư luận: “Những người trẻ giỏi nhất, nếu không bị hoàn toàn hủy diệt hay ít nhất làm cho hoang dã tại đại học, thì khi trở về yếu ớt về cơ thể và tâm hồn, và đánh mất mình trước thế giới.” Ông kết luận “Thay đổi bản chất của đại học là đẹp bỏ nó đi.” Các giáo sư hầu như không còn sáng tạo tri thức từ ngòi bút mình, mà phần lớn chỉ cop nhặt lại từ các sách giáo khoa kinh điển. Bao lâu thần học chiếm vị thế “nữ hoàng của khoa học”, và lại bị chế ngự bởi căn bệnh “chính thống giáo” và đại học chỉ có nhiệm vụ truyền tải các chân lý cũ thì không thể có tri thức mới phát triển trong khoa học. Hàn lâm Viện cũng thế. Alexander von Humboldt, người em của Wilhelm và là thành viên của viện, đã có đánh giá như sau: “Hàn lâm Viện giống như một bệnh viện mà ở đó những người bệnh ngủ ngon hơn những người lành mạnh”. Bộ trưởng tư pháp Phổ J. von Massov, cũng là người có trách nhiệm cao đối với

giáo dục, đã đề nghị đóng cửa các đại học để mở ra thay vào đó các trường chuyên nghiệp để phục vụ cho những nhu cầu thực tiễn.

Fichte làm những khởi động mới tại Berlin. Sau khi bị Đại học Jena sa thải vì bị nghi là vô thần, ông về Berlin đọc những bài giảng “cá nhân” (private) trong năm 1807-1808 tại Hàn lâm Viện Phổ, và được chấp nhận nồng nhiệt trong bầu không khí khoan dung của Berlin. Lúc này tình hình Phổ nguy khốn sau khi thua trận trước Napoleon. Những bài giảng gây chú ý lớn, trong đó có loạt “Bài giảng gửi cho quốc gia Đức” khơi dậy tinh thần quốc gia mạnh mẽ. Trong số cử tọa là giới tinh hoa của Berlin có một ngài Bộ trưởng Karl Friedrich von Beyme của vua Friedrich Wilhelm III. Ông này đã có ý tưởng về một đại học ở Berlin, giờ đây lại càng thấy thôi thúc làm sao để tập hợp trí tuệ cho thủ đô hiện đang trong tình trạng tản mạn vô tổ chức. Beyme yêu cầu Fichte và một số học giả khác cho ý kiến.

Con đường tới Đại học Berlin

Sự thành lập Đại học Berlin nằm trong chương định mệnh chính trị của Phổ, và của tinh thần Đức.

Cuối thế kỷ 18 đầu thế kỷ 19, dưới sự tiến công của các đạo quân Cách mạng Pháp, các quốc gia phong kiến chuyên chế châu Âu lần lượt sụp đổ nhanh chóng và bắt buộc làm những cuộc cải tổ theo hướng xã hội công dân. “Sức mạnh của những nguyên lý này (cách mạng 1789) là lớn, chúng được công nhận và truyền bá rộng rãi đến nỗi,

nhà nước nào không chấp nhận chúng thì hoặc tiêu vong hoặc bị áp đặt phải chấp nhận” như nhà cải cách Hardenberg nhận định. Phổ cũng không thoát khỏi định mệnh đó. Ngày 14 tháng 10 năm 1806, chỉ trong một ngày, quân đội Phổ đã bị sụp đổ trước sức mạnh của quân đội Napoleon tại hai thành phố Jena và Auerstedt. Sau hòa ước Tilsit 1807, Phổ mất đi nửa nước ở phía bờ Tây sông Elbe, trong đó có thành phố Halle; triều đình phải chạy trốn đến Mcmel gần Königsberg của miền Đông Phổ; phần còn lại phần lớn nằm dưới quyền kiểm soát hành chính của quân đội chiếm đóng, một tình hình cực kỳ bi đát, Vương quốc 900 năm (Holy Roman Empire) chấm dứt định mệnh trong chốc lát. Quadriga (cỗ xe tứ mã) trên cổng Brandenburg, biểu tượng của Berlin, cũng bị quân đội Napoléon gỡ mang về Paris (cho đến khi Phổ thắng Pháp 1870 mới được trả về chỗ cũ).

Một sự nhục nhã không thể nói hết cho vương quyền, và cho dân tộc. “Tôi đã nghiền nát nền quân chủ Phổ”, Napoléon tự hào. Người hùng cũng đã thực hiện khẩu hiệu của Voltaire: “écrasez l’infâme”, “nghiền nát sự sỉ nhục” từ chế độ phong kiến chuyên chính, sự kìm hãm và bất lực đang đè nặng lên xã hội Đức.

Xã hội Đức lúc đó rất lạc hậu. Cuộc cách mạng công nghiệp Anh đã diễn ra từ thế kỷ 18 với nền sản xuất công nghiệp và động cơ hơi nước được áp dụng rộng rãi trong sản xuất và giao thông. Trong khi, đó Đức vẫn còn là một đất nước nặng về nông nghiệp với 85% dân số sống ở nông thôn. Nước Đức cũng là bãi chiến trường triền miên trước

đó với những tàn phá nặng nề, chiến tranh 30 năm (1618-1648), chiến tranh Schlesien (1740-1745), chiến tranh bảy năm (1756-1763), bị chia cắt thành vô số các vương quốc nhỏ độc lập, bởi hàng rào thuế quan dày đặc “ngăn sông cấm chợ” khắc nghiệt. Mù chữ trong dân số là phổi biển, dân số đang bùng nổ, tăng từ 24,8 năm 1816 lên 35,6 triệu năm 1850, và đến năm 1900 lên tới 56,3 triệu.

Napoleon ra lệnh đóng cửa Đại học Halle và Jena; Halle cũng không còn thuộc Phổ nữa. Do những cuộc chiến tranh chinh phục của Napoleon, số đại học châu Âu giảm từ 143 năm 1789 xuống chỉ còn 83 năm 1815, phù hợp với ý đồ của Napoléon muốn thiết lập ngôi “bá chủ” cho nền “đại học đế quốc” Pháp, hay nói cách khác “chế độ thực dân văn hóa”. Tình hình đã làm cho ý tưởng các nhà cải cách Phổ thành lập Đại học Berlin chín muồi. Cải cách giáo dục là khâu cuối cùng của cuộc Đại Cải cách Phổ, nhằm vực dậy một đất nước đã rệu rã từ nền móng.

Việc này được giao cho Wilhelm von Humboldt, một nhà cải cách, nhà triết học, nghiên cứu ngôn ngữ và nhân chủng học, và nhà chính trị, ngoại giao, và là một công chức nhà nước Phổ.

Wilhelm von Humboldt (1767-1835)

Để hiểu thêm cuộc cải cách giáo dục và đại học Phổ, cần hiểu thêm về cuộc đời, con người của người tạo ra nó, Humboldt, cũng như hiểu cảnh lịch sử văn hóa của nước Đức. Ông là người có một nền giáo dục đa dạng, là một nhà

nghiên cứu ngôn ngữ tâm cỡ, nhà dịch thuật nhuần nhuyễn, lý thuyết gia giáo dục, nhà ngoại giao, nhà tổ chức và cải nền giáo dục Đức. Ông là một tấm gương tự giáo dục một cách ý thức. Ông tin tưởng sâu sắc rằng “không có gì trên Trái đất quan trọng cho bằng sinh lực cao nhất và sự giáo dục rèn luyện, *Bildung*, da dạng của tính cách cá nhân (individualily), cho nên định luật đầu tiên của đạo đức đích thực là: hãy tự rèn luyện mình, và định luật thứ hai: tác động lên người khác bằng cái đã làm nên chính mình? Đó là nguyên lý sống suốt đời mà ông đã chọn, và cũng đã trở thành nền tảng của triết lý giáo dục của ông.



Wilhelm von Humboldt năm 1814

Năm 1810 Humboldt ở tuổi vừa ngoài bốn mươi. Gia đình của Humboldt (thuộc quý tộc trung lưu, “Freiherr”, nam

tước, bố phục vụ trong quân đội nên dễ tiếp cận với giới quý tộc) có hai anh em, Wilhelm và em trai Alexander. Hai người này thể hiện hai “thái cực” theo hai chiều hoàn toàn khác nhau, nhưng là hai mặt của một ‘đồng tiền vàng’ của Phổ. Trong khi mối quan tâm hàng đầu của Wilhlem là hiểu được chiều sâu của con người, của nhân loại, thì mối quan tâm hàng đầu của người em Alexander, sau này là nhà thám hiểm và địa chất nổi tiếng, là hiểu được thế giới bên ngoài của tự nhiên theo chiều kích tự nhiên của nó. Wilhelm von Humboldt sinh năm 1767 tại Potsdam, một thành phố nhỏ cạnh Berlin như một khu Sanssousi dành cho các vua Phổ. Từ 1802 đến 1808, tức trước lúc nhậm chức để cải tổ đại học và giáo dục, ông làm đại sứ của Phổ tại Vatican. Tại đây ông không quan tâm mấy đến chính trị thời sự và xã hội Roma mà âm thầm theo đuổi một lý tưởng hàng đầu đã được các nhà cổ điển Đức tại Weimar và Jena xướng lên: lý tưởng tân nhân văn theo mẫu hình người Hy Lạp. Ông được gọi là “đối tác trẻ” của trường phái cổ điển Đức, được kết thân với Schiller và Goethe, những đại văn hào của Đức tại Weimar những năm trước khi nhậm chức ở Roma.

Humboldt cũng như người em Alexander chưa bao giờ đến trường tiểu hay trung một ngày nào, lý do: theo truyền thống của giới quý tộc họ được dạy tại gia bởi các gia sư. Hai anh em được giáo dục bởi những gia sư có tinh thần khai sáng. Một trong những gia sư đó là nhà sư phạm có tiếng Johann Heinrich Campe, người đã từng đòi hủy bỏ tất cả đại học! Ông lớn lên trong không khí khai sáng của Berlin, thường xuyên lui tới salon nổi tiếng của Henriette

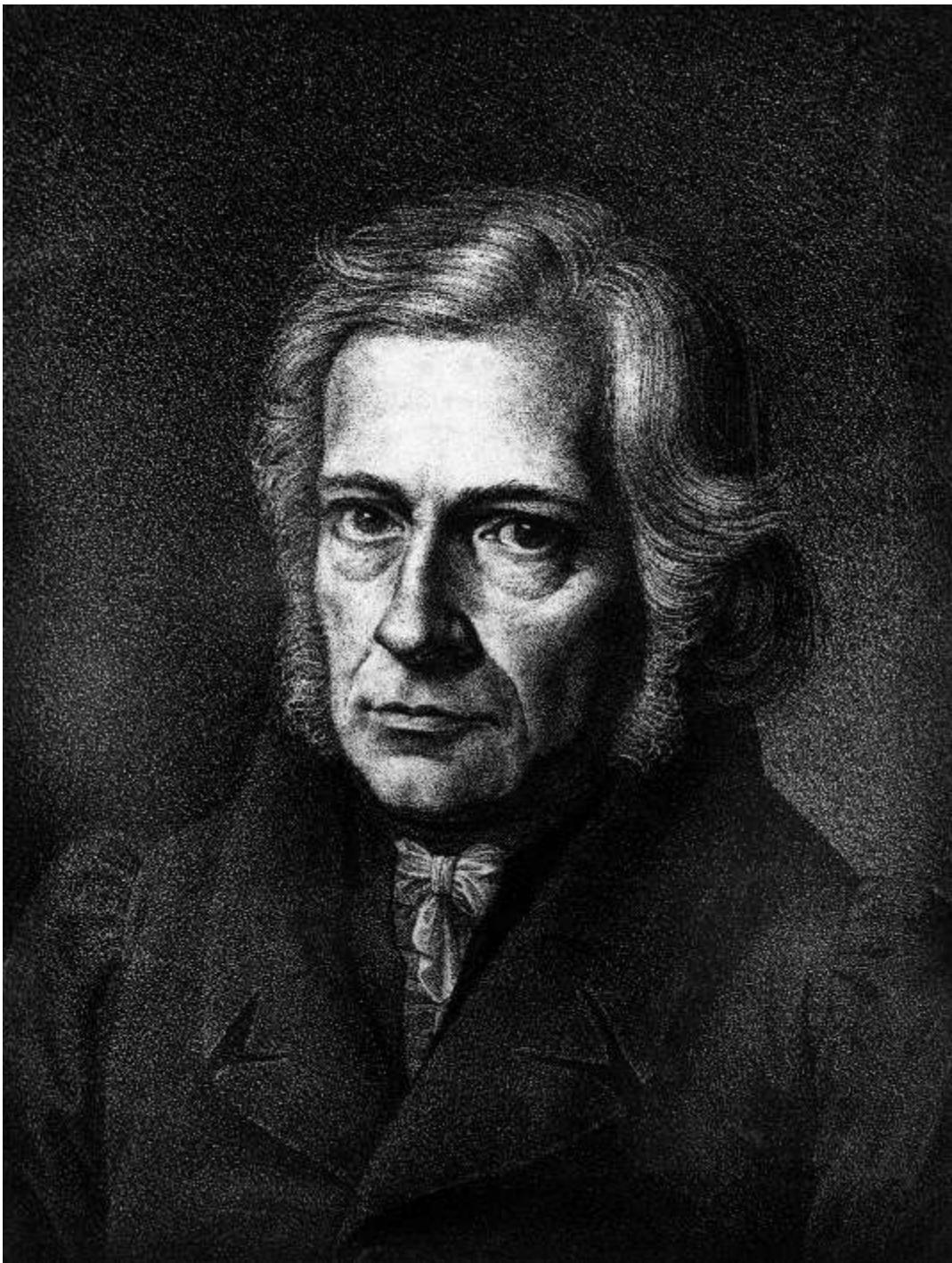
Herz quy tụ giới tinh hoa Berlin, tham gia các “hội đức hạnh” (Tugendbund) hay “hội tinh luyện” (Veredlungsbund) nhằm rèn luyện đạo đức và tính cách. Humboldt mất cha từ lúc mười hai tuổi, có lẽ vì thế mà có khao khát mãnh liệt sự tự chủ, ý chí mạnh, thích giữ khoảng cách với cuộc sống, sớm có khuynh hướng sống một mình để theo đuổi việc nghiên cứu; có lẽ từ đó mà ông hiểu được giá trị của “cô đơn và tự do” trong học thuật.

Humboldt thành thạo các loại ngôn ngữ như Latin, Hy Lạp, Hebrew và tiếng Pháp, và nhận được kiến thức tổng quát từ các gia sư. Johann Jacob Engel, nhà triết học và nhà văn có tiếng đã đưa ông vào những vấn đề triết học châu Âu cận đại, từ logic, mỹ học, siêu hình học đến ngôn ngữ. Humboldt cùng đọc và thảo luận với Engel về các tác phẩm của Leibniz, Hume, Locke, Herder, Rousseau...

Hai nơi dừng chân có ảnh hưởng quan trọng đến sự phát triển tinh thần ông là Đại học Göttingen, đại học khai sáng, và thành phố Weimar, trung tâm văn hóa và pháo đài của trường phái cổ điển-lãng mạn trong văn học. Người ta nói “Göttingen là thành phố quê hương của sự phát triển trí tuệ của ông” (Spranger). Tại đây sự đam mê văn minh cổ đại thực sự ở Humboldt vọt cháy, và trở thành nguồn năng lượng quan trọng nhất trong đời ông, sẽ có ảnh hưởng lớn lên lý thuyết giáo dục của ông. Ở đó có một người thầy ngành cổ đại học rất lỗi lạc, là người dọn đường cho chủ nghĩa tân-nhân văn, Christian Gottlieb Heyne, Alexander đã mô tả về anh mình “Và bây giờ, Göttingen đã trở thành Athen của Đức! Anh tôi rất thích, vì anh ấy tìm được chất

liệu cho tinh thần, và có nhiều sự quen biết hơn là anh ấy - một con người lạ lùng - cần đến." Ngoài Heyne, Humboldt còn nghe các giáo sư nổi tiếng ở đó về luật, lịch sử, vật lý (với Lichtenberg), và nghiên cứu triết học phê phán của Kant, tuy ông không phải là một môn đệ của Kant. Lichtenberg đã liệt ông vào "những trí thức sáng chói nhất" mà ông chưa từng gặp. Ở tuổi nhỏ lớn lên trong tinh thần khai sáng, nhưng ở tuổi thanh niên Humboldt đã trở thành con người của nhân văn mang tính chất lãng mạn của thời hậu khai sáng. Ông tin nền tảng văn hóa tân nhân văn mới cung cấp đầy đủ và phong phú một khung trời phát triển con người toàn diện, vượt khỏi những đòi hỏi thuần lý tính tuy không thể thiếu.

Tháng Tám năm 1789 ông cùng với gia sư cũ Carnpe đi Paris để quan sát Cách mạng Pháp. Sau đó, 1790 ông xin và được chọn vào bộ ngoại giao, có đầy đủ phẩm chất để có một sự nghiệp tương lai trong bộ máy, nhưng chỉ năm sau ông xin từ chức, công việc buồn tẻ đối với ông. Một tháng sau ông lập gia đình với Caroline Dachroeden, người mà ông đã quen tại salon của Henriette Herz. Cả hai dọn về điền sản của bố vợ ở bang Thüringen gần Weimar để theo đuổi việc nghiên cứu Hy Lạp, ngôn ngữ và nhân loại học.



Friedrich D. E. Schleiermacher (1768-1834)

Trong năm 1791-2, lúc mới 24 tuổi, ông viết tác phẩm quan trọng *Giới hạn của nhà nước* để bàn về nhà nước và sự phát triển, tự-hoàn thiện của nhân cách con người. Đây là

tác phẩm nổi tiếng cho đến hôm nay. Ở đây ông đã phát triển những ý tưởng giáo dục đầu tiên, đặt nền móng cho cuộc cải cách giáo dục mười năm sau. Dương thời, sơ gắp khó khăn với sở kiểm duyệt của nhà nước Phổ, nên *Giới hạn của nhà nước* chỉ được công bố một phần trên tạp chí *Nene Thalia* của Schiller và *Berlinische Monatszeitschrift*. Tác phẩm này chỉ được công bố đầy đủ trong những năm 1850, gần hai thập kỷ sau ngày mất của tác giả, được dịch sang tiếng Anh lần đầu tiên năm 1854 dưới tên *The sphere and Duties of Government* do Joseph Coulthard thực hiện, và thông qua tác phẩm này, được John Stuart Mill trích dẫn trong tác phẩm *On Liberty* (Bàn về Tự do) của mình. Bảng tiếng Pháp được xuất bản sau đó dưới cái tên *L'etat et ses limites*.

Đầu năm 1794 ông dọn nhà về Weimar, ra sức nghiên cứu học thuật và kết bạn lâu dài với Goethe và Schiller. Hai đại văn hào này đã trở thành những tấm gương sống của lý thuyết giáo dục cho ông như ông nói. Ông cùng xuất bản với Schiller tạp chí *Horen*. Humboldt được Goethe đánh giá cao, ông bảo Humboldt là người duy nhất trên cả nước Đức mà ông có mong muốn được nói chuyện và có thể nói hết mọi chuyện một cách tự do.

Năm 1797 ông và gia đình định cư bốn năm lại Paris để từ đó qua Tây Ban Nha nghiên cứu ngôn ngữ, một chương trình khoa học lớn của ông và để lại tên tuổi cho ông như một nhà nghiên cứu ngôn ngữ. Năm 1801 ông trở về Berlin, xin lại một chức trong Bộ Ngoại giao, và được chọn làm đại diện thường trú của Phổ tại Roma. Ông lại tiếp tục say mê

nghiên cứu văn hóa cổ đại và ngôn ngữ. Khi Phổ sụp đổ năm 1806, và Berlin bị cướp bóc, ông trở về lại Berlin. Và qua sự tín nhiệm của vị chỉ huy trưởng cuộc Đại cải cách, Thủ tướng bấy giờ là Nam tước Heinrich Friedrich Karl vom Stein, ông được đề cử làm Bộ trưởng (lâm thời) Bộ Văn hóa và Giáo dục Phổ với trách nhiệm cải cách nền giáo dục và đại học, nhưng tên gọi chính thức là “ban (section) văn hóa và giáo dục” một bộ phận nằm trong Bộ nội vụ dưới quyền của Beyme. Stein đánh giá rất cao Humboldt, cho rằng một học giả thường vô ích trong cuộc sống thực hành, nhưng Humboldt là một ngoại lệ. Stein đã thấy trong Humboldt con người có đủ nền văn hóa nhân văn, có tri thức đa dạng, có sắc thái cá nhân, là rất xứng đáng vai trò cải cách giáo dục và đại học sắp tới. Chính Stein đã lập ra ban văn hóa và giáo dục đặc biệt nói trên cho Humboldt.

Sau những đắn đo, vì biết rằng đó là một nhiệm vụ không dễ, ông đã nhận lời. Ông làm việc tận tụy không những để thành lập đại học cải cách mà còn thu phục được nhân tâm, mời cho được những học giả hàng đầu của Đức tham gia đại học, mà còn cải cách nền giáo dục trung học cho phù hợp với đại học. Khi ông nhậm chức không bao lâu thì người “bảo trợ” ông là vom Stein bị Napoléon loại ra khỏi chính phủ khi Napoléon biết Stein có ý đồ chống đối. Humboldt hoàn toàn một mình đứng ra thực hiện cuộc cải cách. Nhưng do những bất đồng, và lệ thuộc, sau 16 tháng trong nhiệm sở, ông đệ đơn xin nghỉ vào tháng 10 năm 1810, sau khi ông đã chuẩn bị xong cho việc khai giảng đại học mới, và đã ra chương trình cải cách bậc trung học nối liền với

đại học. Trước khi rời nhiệm sở, ông thành lập một tổ giải quyết công việc tiếp, trong đó có Schleiermacher, là người góp phần định hình quy chế đại học cụ thể-Schlciermacher là một nhà thần học phóng khoáng, nhưng vẫn quan niệm về đại học khác hơn Humboldt hay Fichte, xem đại học không phải là bước chuyển tiếp giữa trường học và Viện Hàn lâm, mà giảng dạy để tích lũy tri thức là chính.

Sau đó ông còn tiếp tục được mời làm “cố vấn cơ mật”, Geheimral, được cử cùng với Hardenberg đại diện Phổ tại Hội nghị Vienna năm 1815 khi Liên minh chiến thắng Napoléon tại Waterloo và chia lại bản đồ châu Âu. Đó cũng là thời kỳ khôi phục lại các thế lực phản động. Khi thế lực này quá mạnh, khi có bất đồng sâu sắc với các lực lượng bảo thủ về bản hiến pháp sắp tới của nước Đức mà ông muốn qua đó biến Phổ thành một chế độ quân chủ lập hiến thực sự, công nhận các quyền tự do cho mọi công dân, và khi ông phản đối các sắc lệnh Karlsbad của “Liên minh thần thánh” giữa Nga, Phổ và Áo được thành lập trong chiến tranh giải phóng nhằm trấn áp các phong trào cách mạng tiến bộ, và tiến tới kiểm soát hoạt động hàn lâm, năm 1819 ông cùng một số nhân vật khác rời khỏi bộ máy công quyền vĩnh viễn, lui về Tegel để nghiên cứu khoa học cho đến khi ông mất năm 1835.

Humboldt nói về mình

Những điểm nổi bật ở tôi: đó là sự làm chủ hoàn toàn của ý chí lên chính bản nhân tôi, sức tư duy trội bật của

tôi, trong một số khuôn khổ nhất định và theo một cách nhất định, rất có ý nghĩa, không bao giờ biết mệt mỏi; không hề có khuynh hướng đi vào cái ngoại tại, mà chỉ sự khao khát cháy bỏng hoạt động nội tâm về chính tôi và trong tôi có tính chất duy tâm một cách đặc thù. Từ ba đặc tính này, tôi là một con người sống rất nội tâm, chỉ có ý muốn biến thế giới với những hình thái phong phú của nó thành sự cô đơn trong tôi.

Quả là một sự khổ tâm cho tôi khi tôi phải luôn luôn thai nghén các ý tưởng mà tôi muốn biến thành đê tài cho một bài báo, một quyển sách, hay thường là một tác phẩm quan trọng, nhưng rồi chẳng bao giờ thực hiện được. Các hoàn cảnh ngăn cản tôi làm điều đó lại không phải là ngoại tại, tôi đã sống trong những chuỗi năm tháng có điều kiện tự do nhất, đáng được ganh tị nhất. [...] Hầu như không lúc nào, ngay cả trong những hoàn cảnh đầy áp công việc nhất mà tôi lại không muốn làm những việc như thế; cả trăm lần tôi đã lấy quyết định mới cầm lấy bút bắt đầu viết, nhưng rồi đã xé bỏ những điều mình đã viết; tập hợp chuẩn bị cho những công việc sắp tới, rồi lại bỏ dở chúng giữa chừng.

Di sản để lại của ông vì thế cũng mang tính chất dở dang như cuộc đời ông. Tác phẩm đích thực của ông, đó là con người ông. Phải chăng ông đã “hy sinh” từ nội tâm tên tuổi ông như một tác giả, để sống cho sự hoàn thiện và tinh luyện con người trong mỗi phút giây hiện tại như những bậc minh triết?

Humboldt và Đại học Berlin trong đêm trước

Khoa học đã trở thành một nhiệm vụ chính trị vượt khỏi ý thức của hàng giáo sư. “Nhà nước Phổ phải bù lại những tổn thất vật chất bằng những sức mạnh tinh thần”, đó là sứ mệnh được đặt lên vai của Đại học Berlin. Nhưng tự nó, “Đại học không thể tự nắm cái đuôi sam để kéo mình len khỏi vũng lầy”, mà cần một người ngoại cuộc. Người này phải đi ngược dòng thời đại, vì dòng thác ấy đang chảy theo hướng khoa học ứng dụng và thực dụng. Nước Anh có một đạo quân những nhà khoa học ứng dụng tay nghề cao, có óc sáng tạo và đổi mới, đông hơn tất cả các nước trong lục địa để tiến hành cuộc cách mạng công nghiệp của họ. Leibniz đã từng than: “Thật là một điều đáng chê trách rằng người Đức chúng ta là những người đầu tiên trong các ngành khoa học, nghệ thuật cơ khí, tự nhiên và những thứ khác, nhưng giờ đây lại là người cuối cùng khi chúng phát triển và cải tiến”. Nhà kinh tế học Pháp Jean-Baptiste Say năm 1803 đã cho rằng “sự phồn vinh khổng lồ của người Anh không dựa nhiều vào các tiến bộ trong khoa học, như vị trí cao của họ trong lĩnh vực này, mà là do những kỹ năng thực tiễn tuyệt vời của những nhà (công nghiệp) mạo hiểm trong lĩnh vực áp dụng kiến thức một cách hữu ích, và tính ưu việt của các công nhân họ”. Cách mạng Pháp cũng tập trung vào các trường chuyên nghiệp quy mô đồ sộ phục vụ quân sự và công nghiệp hóa; Anh, Pháp đã chuyển nghiên cứu khoa học vào các Viện Hàn lâm từ thế kỷ 17, và các đại học chỉ còn vai trò giảng dạy là chính. Khai sáng Anh cũng là khai

sáng của tinh thần công nghiệp, với cha đẻ là Francis Bacon. Khai sáng Pháp gắn liền với các nhà bách khoa thư như Diderot... với tri thức bách thư có tính chất ứng dụng. Còn đại học Đức phần lớn chỉ là đi theo con đường mòn, giả định chân lý có sẵn, nhiệm vụ của đại học chỉ là truyền đạt chúng. Giới học giả của loại “đại học đã biến chất thành tổ chức phường hội” xem tính uyên bác là một loại “lễ chúa của tri thức” không có quan hệ với cuộc sống. Họ bảo vệ hiện trạng của cái đang có. Ngay cái tên “đại học” cũng đã trở thành một “tiếng xấu” mà người ta muốn tránh sử dụng, thay vào đó là từ Lehranstalt, “cơ sở dạy học”, hay thể chế học thuật, trong các văn bản nhiều hơn.



Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)

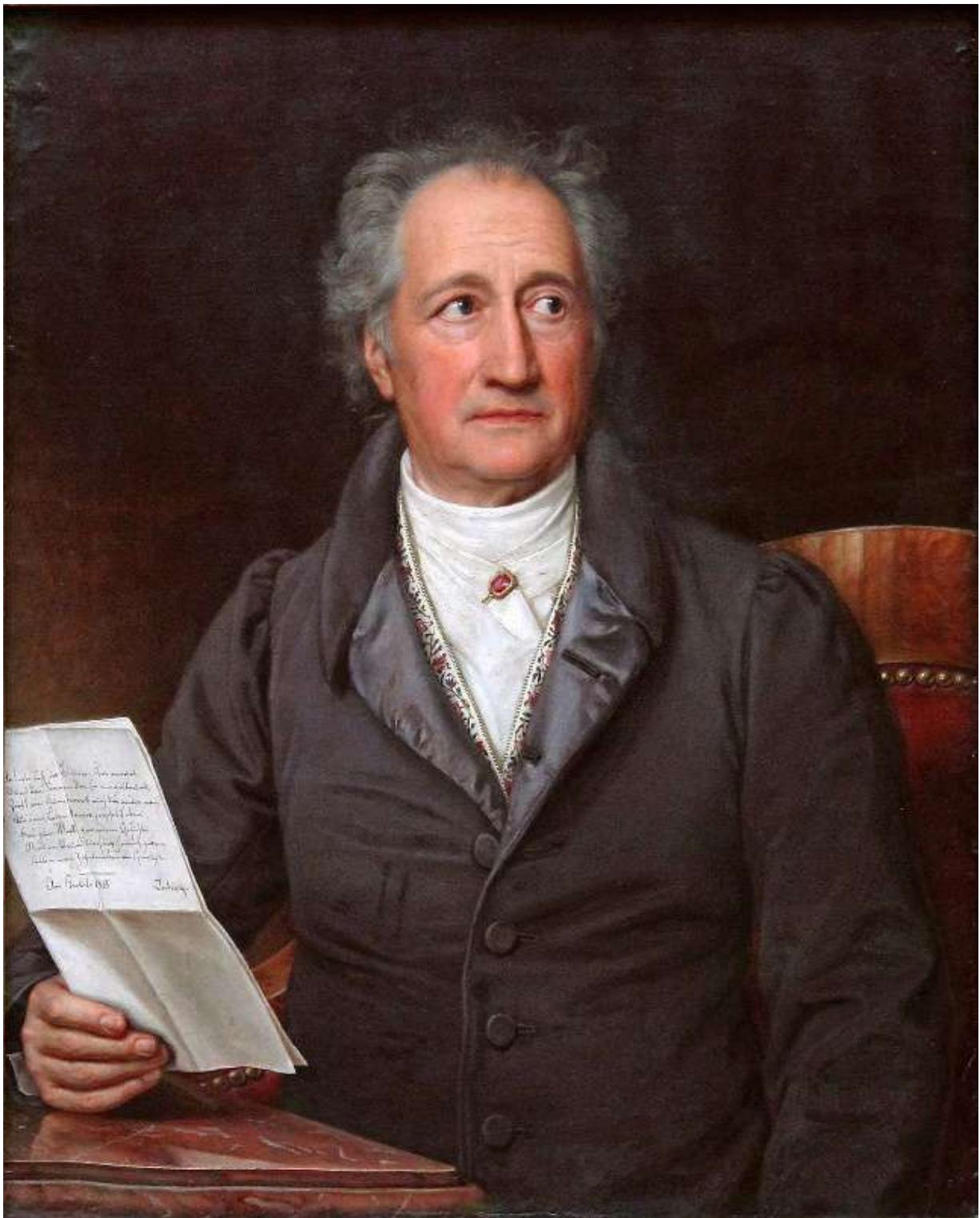
Nhưng nước Đức, đất nước của “những nhà thơ và nhà tư tưởng” (Dichter und Denker), không phải chỉ có vùng trũng kinh tế mà còn có đỉnh cao văn hóa. Muốn cải cách nhà nước và xã hội, những nhà cải cách Phổ nhận định, trước hết phải, cải cách, đổi mới, tạo nên một tinh thần mới cho con người. Và điều đó phải bắt đầu bằng giáo dục ở con người, giáo dục phải trở thành một lĩnh vực trung tâm của cuộc Đổi mới. Tiếp theo Kant, Fichte phát triển một cách ấn tượng nhất ý tưởng “duy tâm”, rằng con người phải là “tác phẩm của tự nó”, phải tự-hành động, là người tự tạo thế giới của mình, tự do, tự chủ, trưởng thành. Ông muốn kéo con người từ miếng đất của sự lệ thuộc của thời hậu chuyên chế để trở thành một chủ thể tự do. Giáo dục phải làm cho con người đi đến tự quyết (Selbstbestimmung) chứ không phải để thích ứng vào thế giới truyền thống cũ, cũng không phải để làm những việc có ích trước mắt, không phải để nắm bắt kiến thức, kỹ năng, mà phải đánh thức các tiềm năng tinh thần to lớn bên trong để nó tự lập, tự chủ và trong mọi tình huống tự chọn cho mình cái ý nghĩa nhất. Cái tội tổ tông vừa qua gây nên sụp đổ quốc gia là con người mất tự do, không trưởng thành, không phát triển nguồn lực nội tâm, không tự hành động và thờ ơ. Trong con hoạn nạn, không phải làm nhẹ đi nỗi khổ cực vật chất trước mắt là chính, muốn thế phải làm sao cho có sự “thăng tiến tinh thần”, *Aufschwung des Geistes!* Ông truyền sức mạnh của ông để giúp nhân dân có can đảm nhìn thẳng vào thực trạng đất nước. Và khởi điểm của sự “thăng tiến tinh thần” này không gì khác hơn chính là *Bildung*, để giáo dục con người thành

người đích thực. Nhà nước phải là “Nhà nước của giáo dục”, giáo dục phải là “giáo dục quốc gia”, giáo dục cho toàn dân, để làm cho dân tộc tự hành động lại, kích động lại những động cơ đã bị ru ngủ. Để thực hiện điều đó, ông đã tìm thấy trong nhà sư phạm Pestalozzi phương pháp tốt nhất để thực hiện nhiệm vụ này, Pestalozzi là “sự cứu rỗi”, như ông nói.

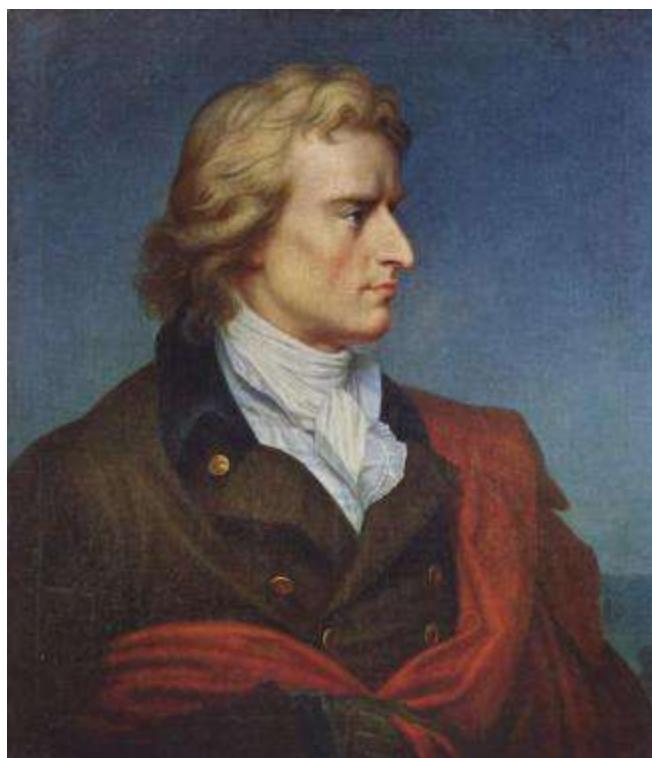
Chủ nghĩa tân nhân văn, phát triển từ miếng đất cổ điển của các nhà văn Đức một cách bùng phát sau khi Kant kéo mất mảnh đất của siêu hình trong triết học, đóng vai trò vô cùng quan trọng trong cải cách giáo dục này, mà trung tâm ý tưởng của họ là tính cách cá nhân (Individualität). Nó chống lại các lý tưởng bị tầm thường hóa của khai sáng như tính thực dụng, phúc lợi, sung sướng. Giáo dục là phát triển toàn diện tất cả các thiên phú trong con người một cách hài hòa để trở thành một tổng thể, mang tính đặc thù riêng của nó, và trở thành một nhân cách (Persönlichkeit). *Tính cá nhân* (Individualität), *tính phổ quát* (Universalität) và *tính toàn thể* (Totalität) là các phạm trù chuẩn của chủ nghĩa tân nhân văn. Chỉ có như thế, con người mới thực hiện được tính nhân văn của nhân loại. Giáo dục, *Bildung*, trở thành cứu cánh tự thân, giá trị nhân văn cao nhất, đương nhiên đòi hỏi một quá trình học không bao giờ dứt, khác hơn trường học, và trở thành tự-giáo dục (Selbstbildung). Đương nhiên giáo dục này phải vượt khỏi thế giới thực hành, của sự kiểm sống, của kinh tế: giáo dục không phải là đào tạo nghề nghiệp (Ausbildung), mà phải đi xa hơn. Giáo dục phải được thực hiện trong một môi trường văn hóa, trong sự

tương tác với thế giới đa dạng bên ngoài, để cho tinh thần của chính mình sẽ được đánh thức và được giáo dục.

Bildung một trào lưu tự rèn luyện (Selbstbildung) của giới văn học Đức cuối thế kỷ 18 và trở thành một lý tưởng xã hội có tính thế tục bên cạnh lý tưởng Kitô giáo. Người có *Bildung*, *gebildeter Mensch*, đặt sự hoàn thiện nội tâm cá nhân thông qua tự-rèn luyện và tinh luyện làm mục đích tối thượng của đức hạnh, nếu không muốn nói là sự cứu rỗi. Tiểu thuyết lớn của Goethe *Wilhelm Meister Lehrjahre* ("Những năm học việc của Wilhelm Meister", 1795- 1796) được xem đánh dấu sự ra đời của chủng loại *Bildungsroman*, "tiểu thuyết giáo dục" mô tả cuộc hành trình tự đào luyện kinh qua trường đời để thành người, thành nhân cách". Chế tạo ra một mảnh sắt tốt, thì giúp ích gì cho tôi, khi hồn tôi lại đầy những cặn gỉ sắt? Và, đem đất nước đi vào một trật tự tốt, có lợi ích gì cho tôi, khi hồn tôi vẫn không hòa điệu được với chính tôi?"⁷ như trong một đoạn của lá thư Wilhelm gửi cho người bạn trong quyển tiểu thuyết. *Bildung* là quá trình tinh luyện nội tâm để mình thành chính mình kinh qua thực tế, để vượt lên nó.



Johann Wolfgang von Goethe (1759-1805)



Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832)

Người Đức phát triển ý thức chính trị trong nghệ thuật, văn học, âm nhạc và triết học. Các phong trào văn hóa thoát thai trên miếng đất của một xã hội lạc hậu, một nhà nước chuyên quyền. Sự tách mình khỏi đời sống chính trị là điều kiện tiên quyết để nghệ thuật, văn học, âm nhạc và triết học thăng hoa. Trong một lá thư năm 1799 gửi cho Goethe từ Paris, Humboldt viết: “bất cứ ai sống với triết học và nghệ thuật, người đó gần gũi với tổ quốc hơn tất cả những người khác”. Hay như Schiller khẳng định trong một bài thơ văn xuôi mang tên *Cái lớn lao của Đức* rằng nhân phẩm và tính chất quốc gia độc lập với chính trị: “... người Đức sống trong/ một ngôi nhà sắp sụp đổ, nhưng bản thân anh ta/ là một cư dân cao cả, và trong khi/ Vương quốc chính trị chao đảo/ phẩm chất tinh thần vẫn liếp tục được

dựng xây/ củng cố bền chặt và hoàn hảo hơn”.⁸ Không phái “trốn chạy” thực tế chính trị để trở về “tinh thần tinh lẻ”. Ý tưởng về một nền “Văn hóa thế giới” không phải được hình thành tại các thủ đô văn hóa thế giới Paris hay London, mà tại một thành phố nhỏ mang tên Weimar của bang Thüringen khiêm tốn nhưng giàu yêu chuộng chủ nghĩa nhân văn. “Vương quốc nội tâm (inneres Reich) kia mà nền triết học của chủ nghĩa duy tâm Đức (deutscher Idealismus) cũng như nền văn chương của trường phái cổ điển Weimar đã xây dựng, đã đi trước sự thành lập vương quốc chính trị (của Đức) hơn một trăm năm” (Wolf Lepenies).

Theo Schiller, nghệ thuật như một yếu tố nhân văn cũng không thể thiếu, vì nó có thể làm cho con người trưởng thành để là thành viên của một xã hội nhân bản, và chính cái đẹp mới đưa con người đến gần cứu cánh. “Thị hiếu (Geschmack) phát triển không những hạnh phúc mà còn văn minh hóa (zivilisiert) và vun xới (kultiviert) con người”. “Trong thế giới đẹp, mỗi sinh vật của tự nhiên là một công dân tự do”. Nghệ thuật là con đường giáo dục con người đến một hình nhân hậu hòa đích thực một cách chắc chắn nhất, và làm cho nhân loại cao cả. Nghệ thuật là sự thể hiện của tự do và nhân tính hậu hòa cao nhất. *Nghệ thuật là thước đo của nhân tính.* Trả lời câu hỏi làm sao trong một thế giới rách bем con người có thể tồn tại được như con người, làm sao nó tìm lại sự hậu hòa của nó, Schiller đưa ra câu trả lời trong loạt bài “Về giáo dục cái đẹp của con người” rằng chính nghệ thuật mang sứ mạng này và có năng lực làm việc ấy. Sau sự sụp đổ của nền văn minh Hy

Lạp hài hòa chỉ còn là sự đi xuống, cho nên ngày nay, như Schiller nghĩ, với sự ngăn cách của các đẳng cấp, của nghề nghiệp, của các ngành khoa học, con người trở thành những “đám cây què quặt”, nhà nước chỉ còn là “nhà nước của sự khốn khổ”. Cuộc cách mạng Pháp là một nỗ lực tìm lại tính nhân bản đích thực, nhưng không thành, bởi vì con người phải trưởng thành trước khi người ta có thể tạo dựng được một “nhà nước của lý tính” (Vernunftstaat). Vì thế nhiệm vụ hàng đầu là *giáo dục con người*. Làm cho con người trở thành chính nó và đưa nó về tự do, đó là nhiệm vụ của nghệ thuật. Schiller đi tìm một sự cải thiện chính trị toàn diện cho con người để được miễn nhiễm trước các thay đổi chính trị, và ông đã tìm thấy nó trong khoa học và nghệ thuật: Cả hai, khoa học và nghệ thuật, “đem lại một sự miễn nhiễm tuyệt đối trước sự thống trị tùy tiện của con người. Những nhà chính trị làm luật có thể rào lĩnh vực của khoa học và nghệ thuật lại, nhưng họ không thể thống trị trong đó được. Họ có thể cấm đoán người yêu chân lý, nhưng chân lý vẫn tồn tại; họ có thể làm nhục người nghệ sĩ, nhưng không thể đổi trắng thay đen nghệ thuật được.”

Schiller đề ra một sự *giáo dục nhân dân tổng quát bằng nghệ thuật*, hướng về lý tưởng của tính nhân bản mỹ học. Schiller diễn tả một cách ấn tượng quan niệm của mình trong *Những lá thư mỹ học* về quá trình trưởng thành của con người mới:

Nhà nghệ thuật tuy là đứa con của thời đại của anh ta, nhưng sẽ nghiêm trọng nếu anh ta đồng thời là học

trò của nó, hay còn là người được sủng ái. Một vị thần từ tâm sẽ dứt đứa trẻ còn bú kia ra khỏi bầu sữa mẹ của thời đại, nuôi dưỡng nó bằng sữa của một người thời cổ đại tốt hơn và để cho nó trưởng thành dưới bầu trời Hy Lạp xa xăm. Khi đã thành người, anh ta trở về thế kỷ của anh ta, trong hình hài lạ, nhưng không phải để vui mừng với dáng dấp mới, mà để hành động hiệu năng như con của Agamemnon (chỉ huy trong chiến tranh thành Troy) để dọn dẹp thế kỷ. Anh ta tuy có thể lấy chất liệu từ hiện tại, nhưng anh ta sẽ vay mượn khuôn mẫu (Form) từ một thời đại cao cả hơn, siêu việt ra khỏi mọi thời đại, từ thể thống nhất tuyệt đối bất biến của phẩm chất anh ta. Ở đó, từ chất ether tinh khiết của bản chất xuất quỷ nhập thần của anh ta mà dòng suối của cái đẹp sẽ chảy ra, không bị lấm bẩn bởi sự suy đồi của các thế hệ và thời đại đang trầm mình trong những dòng xoáy vẫn đục ở dưới kia.

Lý tưởng của tính nhân văn hoàn chỉnh có thể tìm thấy ở những người Hy Lạp, những người đã tạo nên nền văn hóa phương Tây. Người La Mã có “cá nhân” (Individuum), những người Thiên Chúa giáo kìm hãm cái tự nhiên trong con người, còn người hiện đại đi tìm cái lợi ích cục bộ. Chỉ có người Hy Lạp mới tượng trưng cho lý tưởng phát triển toàn diện con người. [Xem “PAIDEIA hay là Giáo dục Hy Lạp” trong sách này.]

Khoa học cũng phải được quan niệm toàn thể, bất vị lợi, trong sáng, có mục tiêu trước hết đi tìm chân lý, ứng dụng

của nó là phụ, nhưng vì thế mà nó đi xa hơn, dẫn đến nhiều ứng dụng lợi ích hơn cho cuộc sống. Khoa học cũng nhằm phục vụ để xây dựng tính cách cá nhân, giải phóng sức tư duy, để trang bị cho con người có nhiều năng lực tự quyết hơn trong xã hội thay đổi. Tính khoa học trở thành tiêu chuẩn của mọi ngành hoạt động. Goethe đã đưa khoa học lên vị trí cao đặc biệt qua mấy câu thơ:

“Ai có khoa học và nghệ thuật
Người đó có tôn giáo;
Ai không có cả hai
Người đó nên có tôn giáo.”

Humboldt đã cưỡi làn sóng tân nhân văn này để vượt lên các trào lưu đương thời hạn chế của ông. Ông không đóng cửa đại học, không vứt lại nền đại học cũ, không tân trang một hiện trạng đã bị suy sụp tinh thần. Ông xây dựng một đại học hoàn toàn mới, đặt cho nó những *định đề* làm nguyên lý để phát triển khoa học trên một nền tảng mới của khai sáng và nhân văn. Đại học ông có thể ví là ‘đại học định đề’, như hình học Euclid, mà nếu các định đề đó không được thỏa mãn thì không thể có đại học, khoa học. Humboldt có cái nhìn toàn diện như bản thân ông đã trải nghiệm, hội tụ trong người những “xung lực” của thời đại, những “thôi thúc và giông bão”, triết học khai sáng Kant, tinh thần cách mạng Pháp là sự giải phóng con người, hình ảnh lý tưởng giáo dục toàn diện và nhân văn Hy Lạp mà các đại văn hào Weimar như Goethe, Schiller là những minh

hoa, chủ nghĩa duy và lãng mạn được hài hòa với tinh thần khai sáng, biếng nhìn xa hơn và thoát khỏi những cách suy nghĩ lợi ích nhất thời. Ông không xem giáo dục, hay cả phương pháp sư phạm thuần túy của Pestalozzi, chỉ là phương tiện để giúp giai cấp tư sản có năng lực tham gia vào chính quyền, như mục tiêu của thuyền trưởng cải cách Stein, mà là phương tiện để hoàn thiện con người, đó mới là cứu cánh, không phải chỉ để đào tạo ra những con người yêu nước và vâng lời trước nhu cầu nhất thời của cuộc giải phóng đất nước, như Fichte sôi nổi đòi hỏi, và được giới trung lưu đồng tình. Humboldt không xem Bildung như một công cụ chính trị như Fichte mà là một môi trường để phát triển những giá trị thiên phú trong con người, toàn diện và hài hòa vì lợi ích của con người. Bị đặt trước hai lựa chọn, một bên là nhiệm vụ chính trị nhất thời, và một bên là nhiệm vụ ‘trồng người’, mang tính chất nhân văn, ông chọn cái sau. Trong một bài nghiên cứu có tựa “Sự suy tàn và sụp đổ của các nhà nước tự do Hy Lạp” ông cho rằng nhà nước Athen đã phải thất thủ trước các nhà nước lân bang ít phát triển hơn về văn hóa, bởi vì nó đã không thể chế hóa nền giáo dục thành thuần túy chính trị, “cái mà trên cở sở giới hạn tự do và văn hóa có thể làm tăng cường sức mạnh của Athen chống lại sự rối loạn bên trong và những kẻ thù bên ngoài”. Người Athen không chọn một nền giáo dục như thế, bởi vì nó thù địch với bản chất tự nhiên của họ; người Hy Lạp có bản chất “rất cao quý, nhạy cảm, tự do và nhân bản”. Chính những phẩm chất cao quý này đã làm cho người Hy Lạp trở thành mẫu mực cho *Bildung*, và họ là “tổ

tiên” văn hóa của nền giáo dục hiện đại thế giới. Athen bị lâm vào một song đế bi đát: muốn tồn tại chính trị thì phải trả cái giá đắt là mất cái vĩ đại văn hóaaa của nó, hoặc nó bảo tồn được cái vĩ đại văn hóa bằng cách hy sinh sự do chính trị và sự tồn tại của mình. Humboldt chọn quyết định sau của Athen. Ông thấy có những sự tương đồng giữa lịch sử Hy Lạp và lịch sử Phổ.

Bildung có hai nhiệm vụ: giúp con người phát triển lên thành những chủ thể độc lập có tính cách cá nhân, phát triển toàn diện, và tạo môi trường để các cá nhân đó tương tác nhau tự do, như những ‘đơn tử’(monad) trong sự ‘hài hòa tiền lập’ trong vũ trụ của Leibniz. Theo Humboldt, sự ‘hài hòa tiền lập’ này đã từng có trong các thành quốc *polis thời cổ đại* Hy Lạp. Tuy nhà nước có can thiệp, nhưng quan niệm của các *polis* bấy giờ là “hạnh phúc trong đức hạnh” (happiness in virtue), do đó nó khuyến khích sự phát triển hài hòa của cá nhân, đặt cao giá trị tinh thần và tính cách con người chứ không làm tổn hại.

Nhà nước Phổ không thể là *polis*, không thể là công cụ để tạo ra hài hòa, bởi vì nó quá chú trọng vào phúc lợi ngắn hạn của cá nhân có tính cách vật chất, do đó chỉ nhắm đào tạo con người thành những công dân hữu ích và biết vâng lời, do đó kìm hãm năng lượng sáng tạo và ngăn cản sự phát triển nhân cách. Mọi cuộc áp đặt khuôn mẫu chính trị lên đời sống riêng tư cá nhân sẽ có tác dụng làm biến dạng mãi mãi ‘đời sống nội tâm’ (inneres Dasein) của con người. Cho nên một nhà nước hiện đại chỉ nên tạo ra các điều kiện bên ngoài để bảo đảm tự do và sự phát triển cá nhân:

Nhà nước phải hoàn toàn rút lui khỏi cỗ gắng tác động lên tinh thần và tính cách của quốc gia trực tiếp hay gián tiếp... Mọi nỗ lực để tạo ra một đồ án như thế, nhất là để tạo ra sự giám sát đặc biệt áp lên giáo dục, tôn giáo và luật lệ tối kém v.v. hoàn toàn nằm ngoài các phạm vi hoạt động chính đáng của nhà nước.

Sự giới hạn quyền lực nhà nước sẽ đem lại điều kiện tiên quyết quan trọng cho giáo dục bằng con đường tự-đào luyện, tự-hoàn thiện: là tự do. Vấn đề thứ hai, làm sao cho các cá nhân tự do tương tác nhau như mô hình đơn tử của Leibniz, trong môi trường nào? Theo Humboldt đó chính là sân chơi giáo dục, *Bildung*. Nhà nước không thể là nhà nước giáo dục, mà chỉ là thể chế luật pháp, vì nó đã “không tạo ra nhiều thành viên cá nhân gắn kết nhau trong những mối giây liên kết của một cộng đồng dân sự, mà chỉ có những chủ thể sống trong quan hệ với nhà nước, hay đúng hơn trong tinh thần ngự trị trong chính quyền của nhà nước”. Cho nên chấm dứt sự can thiệp nhà nước vào giáo dục sẽ đánh dấu sự bắt đầu đích thực của một liên kết quốc gia của các cá nhân. Hơn nữa, các churóng ngại vật bất lợi cho sự thống nhất quốc gia cần phải được hủy bỏ. Các thể chế giáo dục chia cắt các đẳng cấp xã hội (*Stände, estates*), đào tạo sinh viên với những kiến thức chuyên biệt cho đẳng cấp, hệ quả của chính sách giáo dục theo đẳng cấp của nhà nước, cần được bãi bỏ. Quý tộc, bình dân, học giả tương lai và nghệ nhân đều đến một loại trường học duy nhất: “Tổ chức trường học không để ý đến đẳng cấp, phường hội, hay cả học giả tương lai”. Giáo dục sẽ mang lại cơ sở cho sự

tương tác xã hội mới cho *Bildung*. Đó cũng chính là khởi điểm cuộc cải cách giáo dục của Humboldt.

Mùa xuân 1810 ông cảm thấy đã chuẩn bị xong và xin nhà vua cho phép khai giảng đại học vào mùa thu năm đó, trong lâu đài hoành tráng của Heinrich, em vua mà ông đã thuyết phục chuyển sang cho mục đích lịch sử và cao cả này, sau khi thuyết phục các con chim đầu đàn của nhiều ngành khoa học Đức hội tụ về, gồm những “những con người có tài năng có tính chất quyết định”, có “tiềm năng và tầm nhìn xa”. Humboldt cùng với người em Alexander mời cả thiên tài toán học C.F. Gauss (1777- 1855), từ năm 1807 là giáo sư thiên văn và giám đốc đài thiên văn ở Göttingen, nhưng Gauss thích ‘cô đơn và tự do’ hơn tại vị trí đang có. Humboldt cũng định mời cả F. Schiller về Berlin, nhưng ông đã mất.

Ngày 10 tháng 10 năm 1810, Đại học Berlin chính thức khai giảng. Có tất cả 256 sinh viên ghi danh, trong đó chỉ có 36 là thuộc thành phần quý tộc, số còn lại có nguồn gốc dân sự. Nó cho thấy tính chất dân sự- tiến bộ của Đại học mới mở. Ngoài các bộ môn thần học, luật học, y khoa, triết, sử, ngôn ngữ học, cổ đại học, còn có đại diện một số ngành khoa học tự nhiên như toán, vật lý, khoáng vật học, động vật học, thực vật học, nông nghiệp và khảo cổ học. Nhà triết học Johann Gottlieb Fichte là hiệu trưởng đầu tiên. Bộ phận giảng dạy có 24 giáo sư thực thụ, 9 giáo sư ngoại ngạch, 14 privatdozent (giảng viên tư), 6 thành viên của Hàn lâm Viện, và 5 giảng viên ủy nhiệm, tổng cộng 58 vị

thầy cho 156 sinh viên, phần lớn họ ở tuổi từ 30 đến 40, quá trẻ!

Mỉa mai thay, vào ngày khai giảng, Humboldt không có mặt trong hàng khách mời (!), bởi vào lúc đó, sau khi đã làm xong nhiệm vụ, ông từ chức sau 16 tháng hoạt động ở cương vị lãnh đạo của Ban Văn hóa và Giảng dạy của Bộ Nội vụ, thực chất là Bộ trưởng giáo dục Phổ đầu tiên trong thời Đại Cải tổ, nhưng ông không thích tính chất lệ thuộc, và ra đi.

Về giáo dục trung học, các trường phục vụ riêng cho các đẳng cấp xã hội ở Phổ bị xóa bỏ, thay vào đấy là một hệ thống trường duy nhất gồm ba cấp⁹ và thống nhất về nội dung giáo dục, mở cửa cho tất cả mọi tầng lớp. Ở cấp trung học, trường *Gymnasium* được tổ chức với nội dung theo chủ nghĩa nhân văn. Đây là loại trường “bác học” phục vụ giáo dục phổ cập và toàn diện, lấy toán học làm ưu tiên để phát huy khả năng tư duy học sinh, bắc cầu cho giáo dục đại học tiếp nối trong tinh thần nhân văn và khai sáng, nhằm phát triển toàn diện con người để trở thành những nhân cách có tư duy độc lập và tình cảm đạo đức tốt.

Ngày 16.6.1810, sau khi rời nhiệm sở, Humboldt viết một cách lạc quan:

“Tôi đã làm cái gì khả năng tôi cho phép, và có thể tin một cách chính đáng rằng, thông qua việc làm của tôi, ngành giáo dục của nhà nước này sẽ có một sự phát triển mới mạnh mẽ, và tuy tôi chỉ quản lý nhiệm sở một

năm, nhiều dấu ấn của sự quản lí của tôi sẽ vẫn còn lưu lại. Một việc có tính chất đặc thù đối với tôi hơn tất cả những thứ riêng tư khác, đó là sự sáng lập Đại học Berlin ở đây."

Các ý tưởng đại học của Humboldt không thể đảo ngược được, vì đã khơi đúng mạch tri thức của thời đại đã được tích tụ mạnh mẽ từ thời Kepler, Galilei, Descartes, và nhất là sau cuộc bức phá vĩ đại của Newton, bén rễ trong bộ máy nhà nước là bộ máy có năng lực gồm những người có học và có tinh thần khai sáng, là bộ máy đã làm cuộc cải cách Phổ thăng lợi, bén rễ trong các vị giáo sư, học giả hàng đầu của Đức, càng phát triển trong những điều kiện mới càng củng cố niềm tin. Các ngành khoa học tự nhiên hiện đại đều được đưa vào đại học để từ những tri thức kinh nghiệm, dưới tinh thần đi tìm chân lý của triết lý mới của đại học, thăng hoa thành những ngành khoa học thật sự.

Có người ví Đại học Berlin là một "đại học anh hùng" hay một "bản anh hùng ca". Thời đại lúc Humboldt thành lập Đại học Humboldt là thời đại anh hùng, thời đại của Napoleon, Beethoven, Schiller, Goethe. Đại học đương thời mang trong mình những cǎng thẳng và mâu thuẫn, cần một người "chỉ huy" để giải quyết. Người ta (Fallon) đã so sánh một cách thuyết phục vai trò của Humboldt trong việc thành lập Đại học Humboldt với vai trò của George Washington trong việc thiết lập thành công bản hiếp pháp Hoa Kỳ, không phải vì Washington đóng góp cơ bản vào cuộc tranh luận, mà đúng hơn vì "ông là một khuôn mặt

hưởng được sự tôn kính và quyền uy không thể tranh cãi được, đã đoàn kết được mọi người vào một mục tiêu để dẫn đến một kết cục thành công (Farrand).

Đại học Berlin. Các nguyên lý

Đại học Trung cổ nhìn lại phía sau; nó như là kho chứa tri thức cũ. Đại học biện đại nhìn về phía trước, và là một nhà máy sản xuất tri thức, các giáo sư phải cưỡi ngọn sóng của tiến bộ.

Thomas Huxley

Humboldt đặt các thể chế khoa học cao không những lên trên đỉnh cao của toàn hệ thống giáo dục, mà còn là đỉnh cao của văn hóa đạo đức của quốc gia:

“Ý tưởng về các thể chế khoa học cao như là đỉnh cao, mà ở đó tất cả những gì đã diễn ra trực tiếp cho nền văn hóa quốc gia được hội tụ lại, dựa trên sứ mệnh được trao cho các thể chế là vun bồi khoa học theo nghĩa sâu rộng nhất của nó như một chất liệu của sự giáo dục tinh thần và đạo đức đã được chuẩn bị tuy không có tính toán trước nhưng tự nó có mục đích nội tại”.

Ông đã đặt Đại học Berlin lên nền tảng những “nguyên lý tiên đế” sau:

1. Khoa học là chân lý mãi mãi phải đi tìm. Lấy cô đơn và tự do (*Einsamkeit und Freiheit*) làm ethos, tinh thần và đạo đức của người làm nghiên cứu. Khoa học là triết lý (hình thức) của đời sống: *Wissenschaft als Lebensform*.
2. Tự do giảng dạy và tự do học tập (*Lehrfreiheit* và *Lernfreiheit*) phải được bảo đảm, và ra khỏi các ảnh hưởng từ mọi chi phối tôn giáo hay nhà nước.
3. Thống nhất giữa nghiên cứu và giảng dạy (*Einheit vott Forschung und Lehre*).
4. Khoa học (*Wissenschaft*) là thể thống nhất thông qua triết học, trên nền tảng của sự đa dạng.
5. Lấy khoa học để xây dựng giáo dục, *Bildung durch Wissenschaft*, và thông qua giáo dục, xây dựng nền văn hóa quốc gia (*Kultur*), tiến đến một nhà nước văn hóa (*Kulturstaat*).
6. Đại học cần được tự chủ, không có sự can thiệp của nhà nước. Những nguyên lý chung, cơ bản tuy không liên quan trực tiếp đến khoa học, nhưng sẽ ảnh hưởng lớn lao lên sự phát triển toàn khoa học, biến đại học thành nơi cung cấp tri thức, công nghệ cao cho kinh tế, xã hội, giống như hai nguyên lý của thuyết tương đối hẹp của Einstein, là nguyên lý tương đối, và nguyên lý về hằng số vận tốc ánh sáng trong chân không, không liên can gì đến các định luật vật lý, nhưng lại có ảnh hưởng quyết định lên thế giới vật lý. Humboldt chỉ quan tâm đến cái khung tổng thể, không quan tâm đến chi tiết của đại học, vì biết rằng khi các điều kiện khung cho nghiên cứu đã hội đủ, khoa học tự nó sẽ

phát triển: “Nếu sau cùng, trong các thể chế khoa học cao, nguyên lý đi tìm khoa học như khoa học chiếm ưu thế, người ta sẽ không cần phải lo lắng về những vấn đề khác nữa”. Các nguyên lý sẽ làm một cuộc cách mạng về *cách thức tư duy* (Denkungsart), sản sinh ra tri thức, và đưa khoa học đến chỗ thăng hoa.

Một bạn trẻ nào đó bước vào đại học, phần chấn bởi lòng hâm mộ lý tính, bởi sức mạnh của chân lý, bởi ý tưởng mà anh ta linh cảm, bước vào các tòa nhà đại học trong một không khí nâng anh lên khỏi cụm mây mù của cuộc sống thường nhật. Đặc biệt ở nơi mà nguyên cớ lịch sử hiện ra với các tòa nhà và dấu ấn, ở đó anh có ý thức lảng lặng trong sự tinh táo, rằng mình đang bước vào một không gian dường như thiêng liêng. Trong không gian đó, anh ta chờ đợi nghe ngôn ngữ của chân lý từ ngàn xưa thời người Hy Lạp, và một cách tuyệt vời, của khoa học hiện đại vọng về anh.

Karl Jaspers

Với những nguyên lý đại học này, lần ranh giữa Quyền lực, Macht, và Chân lý Wahrheit, được kéo ra rõ nét. Trong đại học, *chân lý* và *chứng minh* là tiêu chuẩn, còn trong nhà nước là *quyền lực* và *mệnh lệnh* (Brunkhosrt). Bản chất của

Đại học Humboldt không phải là nắm giữ tri thức, mà tạo ra tri thức, là sự nhận thức, là khai sáng, Aufklärung, và truyền bá nó.

Với Đại học Berlin, khoa học lần đầu tiên được trả lại tự do, thoát khỏi sự bao biện của tôn giáo, hoặc khỏi ảnh hưởng lợi ích của xã hội, hay quyền lực nhà nước và được thể chế hóa rõ ràng. Và chỉ trong những điều kiện khung như thế, khoa học mới đóng vai trò động lực phát triển cho công việc nghiên cứu và khám phá chân lý cho các thể chế khoa học cao; và cũng chỉ như thế khoa học mới đóng được vai trò phát triển xã hội hữu hiệu, điều hoàn toàn nằm trong lợi ích của nhà nước.

Nguyên lý số 5 là đòi hỏi để đào tạo con người nhân văn, toàn diện, một yêu cầu của khai sáng và chủ nghĩa tân nhân văn trong thời đại Goethe, đồng thời góp phần vào việc nhân văn hóa bộ máy nhà nước.

Khoa học là cái mài mài phải đi tìm

Humboldt có quan niệm đặc biệt về khoa học¹⁰ và chân lý, mang ý nghĩa trung tâm:

“xét về tinh thần tổ chức của các thể chế khoa học cao, tất cả đều dựa trên sự tôn trọng nguyên tắc xem khoa học như là cái chưa hoàn toàn tìm thấy, và không bao giờ có thể tìm thấy hết, và phải không ngừng đi tìm nó với tư cách là khoa học. Một khi người ta chấm dứt việc đi tìm tri thức khoa học, hay tự nghĩ rằng khoa học

không cần được tạo ra từ chiều sâu của tinh thần, mà chỉ cần được thu thập xếp hàng dài, thì lúc đó tất cả sẽ bị mất mát một cách không gì cứu vãn được, và mãi mãi biến mất; mất mát cho khoa học, và nếu điều này tiếp tục lâu dài, khoa học sẽ biến mất đến độ chỉ để lại một ngôn ngữ như cái vỏ rỗng, và mất mát cho nhà nước. Chỉ có khoa học, cái bắt nguồn từ chiều sâu của nội tâm và có thể gieo trồng vào chiều sâu đó, mới chuyển hóa được tính cách, mà đối với nhà nước cũng như nhân loại, tính cách và hành động quan trọng hơn là kiến thức và lời nói suông.”¹¹

Khoa học trở thành động cơ nội tại của các hoạt động nghiên cứu. Đòi hỏi này là tiên đề buộc tất cả các ngành học trong đại học phải đi tìm chân lý. Đại học không còn là đại học kinh điển hay “bách khoa thư”, mà trở thành đại học-nghiên-cứu, khám phá và đi-tìm-chân-lý.

Bản chất của đại học không còn là sở hữu tri thức. Dĩ nhiên đại học sẽ cung cấp cho học viên nhiều tri thức. Nhưng tri thức để chiếm giữ không phải là chiều sâu của khoa học. Bản chất của người hàn lâm không phải là nắm giữ nhiều kiến thức và tri thức hơn người khác. Chiều sâu của đại học là sự vươn lên đến khoa học. Sự vươn lên nhận thức cái ân số, cái chưa biết, hay nhận thức cái đã biết rồi một cách khác. Chiều sâu của đại học không phải là khoa học, mà là tính khoa học. Đó là cái vĩ đại của đại học và làm cho nó ngoại hạng (Anrich).¹²

Cô đơn và tự do

Muốn có khoa học, phải có ethos, tinh thần nghiên cứu cho khoa học. Tinh thần ấy được thể hiện ở “cô đơn và tự do”: “*Khoa bọc là cái căn bản, vì nếu nó thuần túy, nó sẽ được theo đuổi một cách trung thực và thích đáng, mặc dù có những sự lầm lạc ngoại lệ.* Cô đơn và Tự do là những nguyên tắc trong lĩnh vực này”. Chỉ trong *Cô đơn và Tự do*, chân lý mới có thể tìm được từ chiều sâu của nội tâm và tinh thần. Nhưng cô đơn không có nghĩa là cô lập hay đóng kín. Ngược lại, người học trò phải sống trong một cộng đồng của những người cùng một ý muốn vươn tới khoa học. Humboldt nhấn mạnh tầm quan trọng của cộng đồng khoa học đó khi ông nói: “Nghe bài giảng chỉ là việc thứ yếu, cái cơ bản là người ta sống một số năm để hiến mình cho khoa học, trong một cộng đồng gần gũi của những người cùng chí hướng và lứa tuổi, và với một ý thức rằng tại nơi đó có một số học giả hoàn hảo hiến mình cho việc nâng cao và truyền bá khoa học”.

Khoa học, được theo đuổi một cách toàn diện và thuần túy, là tiếng gọi của một thiên chức cao cả nhất cho con người, và sống đời khoa học là sự thực hiện thiên chức ấy. “Bước chuyển từ trường học sang đại học là một chương mới trong cuộc đời của một người trẻ mà nếu thành công, anh ta có thể tự đứng vững được trong tự do và tự- hành- động”. Nhà trường phải chuẩn bị tốt cho học sinh để khi bắt đầu đại học, “người sinh viên có thể bước vào miền tự

do và độc lập, và, khi không còn sự ràng buộc, anh ta không trở thành kẻ lâng du hoặc chọn cách sống thực dụng, mà sẽ mang trong mình một niềm mong ước vươn lên khoa học, điều mà cho đến lúc đó hầu như chỉ được gọi ra cho anh ta từ xa mà thôi.” Khoa học trở thành triết lý hay hình thái của cuộc sống, *Wissenschaft als Lebensform*, chứ không phải là chỉ để kiếm sống.

Tự do giảng dạy và tự do học

Tự do giảng dạy cho người thầy bao hàm tự do nghiên cứu và giảng dạy những điều mình tin tưởng. Người thầy chỉ có thể chinh phục được sinh viên bằng những gì ông giảng dạy từ phẩm chất và năng lực nghiên cứu của mình, từ những kết quả của lao động kiên quyết và sự kiểm chứng nghiêm ngặt, hơn là sự chấp nhận dễ dãi những giả thuyết chưa kiểm chứng hay sự hướng dẫn bằng quyền lực, như Hermann Helmholtz minh họa. Người thầy nếu không còn *Lebrfreiheit* (tự do giảng dạy) thì sinh viên cũng không có *Lernfreiheit* (tự do học tập).

Người sinh viên có đầy đủ *tự do học* (*Lernfreiheit*), không được để đắt tay như những đứa trẻ, mà phải có tự do chọn lựa con đường trưởng thành riêng của mình. “Mục đích của đại học không phải là học, mà là sự đánh thức một cuộc đời mới trong thanh niên, một tinh thần khoa học đích thực” (Schleiermacher). Một số có thể đi lạc đường lầm. Nhưng “chúng ta phải chấp nhận rủi ro cho con em nếu muốn có được những con người” (Rousseau). “Một đứa trẻ, một

người trẻ, nếu họ đi nhầm trên con đường của chính họ, đối với tôi vẫn hơn những người đi đúng trên con đường là (không phải của họ” (Goethe).

Khái niệm *Lebrfreiheit* và *Lernfreiheit* không phải mới đối với Humboldt. Nó đã có truyền thống một trăm năm trước. Năm 1711 khi vua Friedrich I đến tham quan đại học Halle mà ông đã thành lập năm 1694, vị hiệu trưởng của trường đã can đảm có bài diễn văn nói về ý nghĩa và sự quan trọng của việc bảo vệ *Lehrfreiheit* và *Lernfreiheit* từ phía nhà vua. Humboldt đã đưa nó lên làm nguyên lý của đại học. Năm 1850, khi Phổ có Hiến pháp đầu tiên, nguyên lý đó đã biến thành Điều 20: “Khoa học và sự giảng dạy của nó là tự do” (*Die Wissenschaft und ihre Lehre ist frei*), và 100 năm sau, điều đó đã được tiếp tục cho đến Hiến pháp của Cộng hòa liên bang Đức: “Nghệ thuật và Khoa học, cũng như nghiên cứu và giảng dạy là tự do” (§5, Đoạn 3). Nền tảng tự do này tiếp tục đi vào *Hiến chương đại học châu Âu* năm 1988: “Tự do cho nghiên cứu, giảng dạy và cho đào tạo là nền tảng của mọi hoạt động đại học”.

Sự thống nhất giữa nghiên cứu và giảng dạy

Sự thống nhất giữa dạy học và nghiên cứu là một trong những đặc tính quan trọng của Đại học hiện đại của Đức thế kỷ 19 và trở thành truyền thống của Đức, có khác hơn ở Anh hay Pháp. Người ta học để nghiên cứu (*forschendes Lernen*), và nghiên cứu để học (*lernendes Forschen*). Nó nhằm tái tạo thường xuyên tri thức cho xã hội, nhận thức

lại, nhận thức mới, và truyền bá. Mỗi giáo sư là một học giả nghiên cứu một cách độc lập và tự do. Người giảng dạy tốt phải là người nghiên cứu giỏi, đó là phương châm. Người nghiên cứu giỏi phải có nhiệm vụ hướng dẫn sinh viên đi vào nghiên cứu, do đó phải đảm nhiệm việc dạy học. Một người được phép dạy chỉ sau khi đã được công nhận là người nghiên cứu có năng lực, được cấp *venia legendi* (sau khi làm xong *habilitation*). Cho nên những nhà khoa học lớn đều là những người thầy của thế hệ trẻ hàn lâm. Đó là cuộc tiếp xúc trực tiếp để chuyển ngọn lửa khoa học đến thế hệ trẻ tiếp nối. Điều này làm cho tài năng sinh sôi nhanh chóng. Việc dạy học không phải là việc từ chương từ sách vở mà là công việc hướng dẫn giảng dạy và đào tạo sinh viên cách thức đi khám phá cái mới. Trong khi các bài giảng của giáo sư có tính cách “giảng”, thì seminar lại mang tính chất “tranh luận”, như trong đại học thời Trung cổ, và là nơi để sinh viên được làm quen và tập luyện việc nghiên cứu tìm tòi cái mới. Seminar là nơi sự tiếp xúc giữa giáo sư và sinh viên trực tiếp hơn, sinh viên tham gia tích cực hơn với những ý tưởng mới của mình và tập sự những công việc nghiên cứu khoa học độc lập đầu tiên. Sinh viên được tiếp xúc trực tiếp với những tài năng đầu đàn. *“Ai một lần được tiếp xúc với những tài năng vĩ đại sẽ thay đổi thước đo tinh thần cho cuộc đời, và cuộc tiếp xúc như thế là điều thú vị nhất cuộc đời có thể mang lại được”* (H. Helmholtz).

Sự thống nhất giữa thầy và trò

Quan hệ giữa giáo sư và học sinh không phải là quan hệ trên dưới. Cả hai đều là những người đồng hành, Mitstreiter, trong cuộc đi tìm và khám phá chân lý. Trong cuộc đi tìm chân lý khoa học này, thầy và trò trở thành một thể thống nhất, thầy là những người uyên bác, và trò phải được xem như những người uyên bác tương lai; không chỉ trò cần thầy, mà thầy cũng cần trò. “Công việc của người thầy tùy thuộc vào sự hiện diện của học trò, không có điều đó, sẽ không thể diễn ra tốt đẹp được, nếu học trò không tự ý tập hợp quanh thầy, thì người thầy cũng sẽ đi tìm họ để tiến gần đến mục đích của thầy hơn, bằng sự kết hợp giữa trí lực của người thầy đã được rèn luyện nhưng vì thế dễ phiến diện và ít sinh động hơn, với trí lực còn non yếu hơn nhưng ít định kiến hơn của những người trẻ can đảm dám nhìn về mọi hướng”.

Người thầy được xem là “nhà uyên bác-giáo-dục” (teacher-scholar), vừa có thẩm quyền và sự vượt trội trong nghiên cứu và cả chuyển giao tri thức. Cho nên cần phải kết hợp sự nghiên cứu và giảng dạy thành một thể thống nhất để làm một cuộc chuyển lửa cho các thế hệ kế tiếp trong quá trình đi tìm chân lý không bao giờ chấm dứt.

Tinh thần nghiên cứu của thầy và trò được Humboldt diễn tả trong “Kế hoạch giáo dục Königsberg và Litau” như sau:

“Người hướng dẫn trên đại học không phải là người thầy nữa, và người sinh viên không phải người đi học nữa, mà chính là người nghiên cứu, và giáo sư hướng dẫn công việc

nghiên cứu và hỗ trợ anh ta. Giáo dục trên đại học làm cho con người có khả năng hiểu thấu sự thống nhất của tri thức hàn lâm (*Wissenschaft*), và phát triển nó, và vì thế cần đến những năng lực sáng tạo. Bởi vì sự hiểu biết thấu đáo tri thức hàn lâm (khoa học) cũng là một hành động sáng tạo, tuy thứ yếu. [...] Ở đại học, điều người ta có thể khám phá tự mình chính là: hiểu thấu đáo tri thức hàn lâm (khoa học thuần túy). Để làm được điều đó, tự do là cần thiết và cô đơn là hữu ích, và từ hai tính chất này cơ cấu tổ chức của các đại học được kiến tạo.”

Tính thống nhất của khoa học

Khi tôi yêu cầu một nhà khoa học giải Nobel vật lý hãy mô tả ông ta hiểu thế nào mục tiêu của giáo dục đại học undergraduate trong vật lý, ông ta trả lời: đó là sự nhập môn sinh viên bằng văn hóa vật lý.

Bill Readings
The University in Ruins

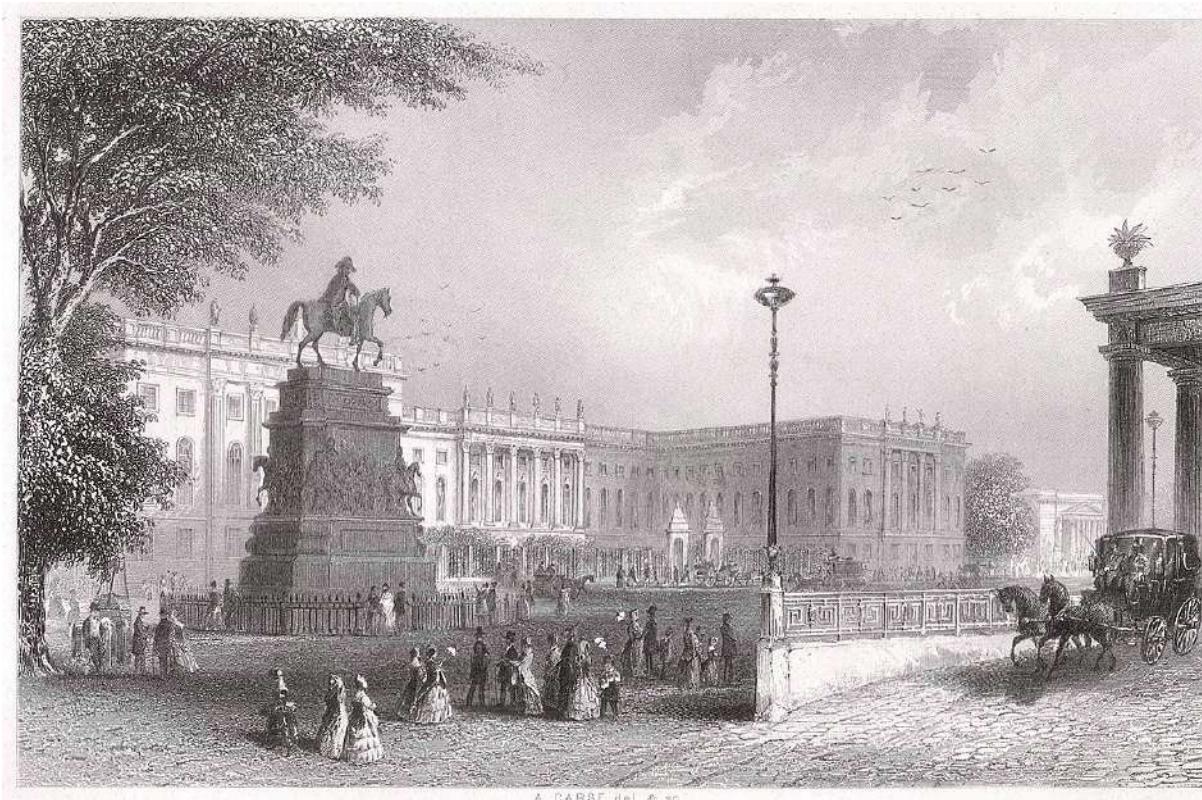
Khoa học phải được hiểu là thể thống nhất, thuần chất, “Khoa học là cái căn bản; vì nếu nó thuần túy, nó sẽ được theo đuổi một cách trung thực và thích đáng, mặc dù có những sự lầm lạc ngoại lệ.” Mỗi sự nhận thức phải nhắm đến cái toàn thể của khoa học và của chân lý, nghĩa là cái ý nghĩa toàn thể của vũ trụ và con người như mục tiêu nhận

thức. Để hỗ trợ, cùng trong tinh thần của Kant, khoa triết được thành lập, để khắc phục sự chia cắt lâu đời giữa triết học và các ngành khoa học khác. Triết học được xem như “nữ hoàng của khoa học” thay cho vị trí của thần học trước đây. “Triết học trước nhất được xem là một dạng thức suy nghiệm (reflexion form) toàn diện của văn hóa. Thứ hai, đặc điểm platonic của nó nhằm bảo đảm sự thống nhất của các quá trình nghiên cứu và quá trình giáo dục. Khi các ý tưởng được lĩnh hội, thì chúng cũng đồng thời đi vào tính cách đạo đức của người nhận thức, và giải phóng người đó khỏi mọi sự phiến diện. Cuối cùng, sự đưa (triết học) lên cái tuyệt đối mở ra con đường phát triển toàn diện của con người có cá-nhân tính (Individualität). Loại khoa học này làm cho người hoạt động khoa học trở nên hợp lý tính, nên các ‘vườn ươm của khoa học’ đồng thời trở thành các ‘thể chế giáo dục tổng quát’ (Schelling). Cuối cùng, cơ sở triết học suy nghiệm của mọi sự xây dựng lý thuyết sẽ hứa hẹn sự thống nhất của khoa học và khai sang”? (Habermas, 89).

Tính thống nhất đòi hỏi đại học phải bao gồm tất cả các ngành để có thể phản ảnh đúng thực tế như một tổng thể, phải là *universitas litterarum*, tổng hợp và toàn diện của các môn học. Cả nền tri thức không phải được gom lại theo phép cộng đơn giản, mà phải được suy diễn từ một nguyên lý. Đây là đòi hỏi của trường phái duy tâm-lãng mạn Đức, nhưng cũng từ Spinoza trước đó (“Ý tưởng của Thượng đế, từ đó có vô số cái hình thành bằng vô số cách, chỉ có một thôi”).¹³

Khoa học và xây dựng tính cách cá nhân

Giáo dục đại học không còn là luyện trí nhớ, mà giờ đây phải tạo ra những con người tư duy độc lập, có tính cách riêng, biết lấy “Cô đơn và Tự do” làm những nguyên tắc của đời sống khoa học, nhưng cũng biết lấy thế giới rộng lớn hơn để phát triển, “sâu sát” nhưng không “hòa tan”. Giáo dục trước tiên tuy sẽ dẫn tới một sự “tha hóa” (Entfremdung) không tránh khỏi, nhưng điều quan trọng là “con người không để đánh mất mình trong sự tha hóa này, mà đúng hơn, từ tất cả những gì anh ta thực hiện bên ngoài; ánh sáng nhận thức và sự ấm áp tốt lành sẽ luôn chiếu ngược vào nội tâm anh.” Anh ta sẽ tìm lại được sự hài hòa ở mức độ cao hơn.



Đại học và nhà nước

Nhà nước không được phép đặt ra những nhiệm vụ thuộc về nhà nước lên cộng đồng học thuật.

“Nhà nước phải đối xử với các đại học của mình không phải như những trường trung học, hoặc như các loại trường chuyên nghiệp, và không được sử dụng các hàn lâm Viên của mình như một ủy ban kỹ thuật hay khoa học. Nhà nước nói chung không được đòi hỏi ở các đại học những gì liên quan trực tiếp đến nhà nước (những ngoại lệ ở các đại học sẽ được đề cập dưới đây), mà chỉ nên tạo ra niềm tin rằng một khi đạt được cùu cánh của nó thì đại học cũng thỏa mãn luôn mục tiêu của nhà nước, thực tế ở một góc độ còn cao hơn nhiều mà từ đó người ta hiểu biết nhiều hơn, các lực và đòn bẩy hoàn toàn khác hẳn được đưa vào sử dụng, so với cái mà nhà nước có thể đạt được.”

Nhà nước cũng phải luôn ý thức rằng “họ thực sự không tạo ra, hay có thể tạo ra được các hoạt động tri thức, mà chỉ càng gây cản trở mỗi khi họ muốn can thiệp vào. Họ nên ý thức rằng sự việc sẽ diễn ra vô cùng tốt đẹp nếu không có sự can thiệp của họ”. Ngay cả những hình thức (tổ chức) và phương tiện mà nhà nước bày ra để “phục vụ cho một mục đích xa lạ cũng tất yếu gây tác hại, và kéo những giá trị

tinh thần và những cái cao quý xuống thực tại vật chất, thấp hèn". Điều đó được hiểu là "tự quản đại học".

Giáo dục do đó phải độc lập với nhà nước, và con người phải được giáo dục để trở thành những nhân cách riêng, và, những "con người được giáo dục và vun xót độc lập như thế sẽ tham gia bộ máy nhà nước và thử thách thể chế nhà nước bằng tính cá nhân của họ." Sự nhân văn hóa (Humanisierung) của công dân thông qua giáo dục sẽ giúp nhân văn hóa bộ máy nhà nước, chứ không phải ngược lại. "Mỗi sự cải thiện nhà nước phải bắt đầu bằng sự tinh luyện tính cách của con người". Công dân có nhân văn thì nhà nước mới nhân văn. Con người được giáo dục, không phải chỉ để thích hợp vào thể chế mà ngược lại, những con người được giáo dục tự do sẽ tạo ra thể chế theo tinh thần của họ. Thực ra, như Humboldt khẳng định, chính đại học mới giáo dục cho nhà nước những công chức tốt: "Đại học luôn có mối quan hệ chặt chẽ hơn với cuộc sống thực tế và với các nhu cầu của nhà nước, vì nó có nhiệm vụ đối với các công việc cụ thể của nhà nước, và với sự hướng dẫn thế hệ trẻ."

Nhà nước muôn có đại học, bởi vì nhà nước biết rằng sự tồn tại của nó được khuếch trương, nếu ở đâu đó trọng nó chán lý trong sáng được phục vụ một cách trong sáng. Ngược lại, một nhà nước sẽ không bao giờ cho phép một đại học đích thực tồn tại nếu nó không chấp nhận tự giới hạn quyền lực của mình, nếu nó sợ hãi trước những hệ quả của việc nghiên cứu chân lý thuần túy cho quyền lực của nó.

Karl Jaspers 1945

Ý muốn độc lập với nhà nước, với quyền lực chuyên chính để được làm công dân tự do đã trở thành một cao trào được thể hiện qua giới trí thức. Con người đã mệt mỏi với chuyên chính bao biện. Chủ nghĩa tân nhân văn cho rằng không phải Thượng Đế, không phải Nhà nước là quan trọng, mà là Con người. Con người được đặt vào trung tâm của mọi hoạt động. Nhà thơ Friedrich Hölderlin, một người thuộc trường phái lãng mạn và duy tâm cùng với Schelling và Hegel, diễn tả trong tác phẩm Hyperion của ông: "Nhà nước không gì khác là cái vỏ sần sùi vây quanh mầm non của sự sống. Nó là bức tường bao bọc xung quanh khu vườn bông hoa cây trái của con người. Bức tường giúp ích được gì cho khu vườn khi mảnh đất đã bị khô cằn? Chỉ có cơn mưa từ trời cao mới giúp được. Ôi, mưa ơi, hân hoan ôi! Mi sẽ mang lại

mùa xuân của các dân tộc. Nhà nước không thể ra lệnh cho mi." Chẳng phải là hình tượng văn chương của các ý tưởng của Humboldt hay sao?

Vâng, ở đâu nhà nước phá hủy đại học, trung tâm điểm và là trường ươm mầm của mọi nhận thức, cô lập tắt cả khuynh hướng khoa học và bắc chúng ra khỏi mỗi quan hệ sinh động của nhau, ở đó chúng ta không nghi ngờ: ý đồ hoặc tác động không ý thức của một hành động như thế là sự đe nén nền giáo dục tự do và cao cấp nhất, cũng như tắt cả tinh thần khoa học và uyên bác, và hậu quả không thể tránh được là một sự thăng thế của những người đề nghị một sự biến đổi hay phản tán các trường đại học thành những trường chuyên môn; cũng như trong mỗi đất nước mà ở đó dạng kia (đại học) tự nó sẽ chết dần, hay ở đó, ngay cả khi chính quyền không ngăn cản nó, nhưng không bao giờ hình thành một đại học đích thực, mà tất cả chỉ vẫn là trường trung học, thì khoa học và sự uyên bác tất yếu phải thoái hóa và tinh thần phải chìm đi vào giấc ngủ.

Friedrich D.E. Schleiermacher

Nhưng mặt khác, Humboldt cũng kêu gọi nhà nước hãy bảo vệ sự độc lập đó của đại học chống lại các ảnh hưởng cục bộ khác. Humboldt dành cho nhà nước vai trò phê duyệt cuối cùng nhân sự đại học, như một yếu tố quan trọng để tránh sự lạm dụng quyền lực do nạn bè phái trong các khoa. Humboldt biết rằng giới học giả còn lầm phức tạp. Trong một lá thư gửi cho vợ, Humboldt viết: "Các học giả là một lớp người bất kham nhất, khó thỏa mãn nhất, với những quyền lợi ngoắt ngoéo bất tận của họ, sự ganh tị, đố kỵ, phản ứng tùy hứng, với các quan niệm phiến diện cho rằng chỉ có ngành của mình mới đáng nhận được sự hỗ trợ và khuyếch trương", hay là: "điều khiển các học giả không hơn gì nhận lấy một đội diễn hài kịch". Ông thấy trước những chỗ yếu của hàng thông thái.

Đại học và văn hóa

Humboldt lấy khoa học làm nòng cốt cho giáo dục, *Bildung*, theo nghĩa xây dựng và đào luyện toàn diện cá nhân về mặt văn hóa, khác với đào tạo, *Ausbildung*, dành riêng cho nghề nghiệp. *Giáo dục* nhằm vun đắp nhân cách, nên phải được xem rất riêng tư. *Giáo dục* là một sự tự quyết. Con người cần có sự *tự chủ nội tâm*, có năng lực phán đoán độc lập (Kant) để khỏi mất mình vào những bản thể khác, ngược lại biến các bản thể khác để làm giàu có bản thể mình. Mục tiêu của giáo dục không phải tạo ra con người rập khuôn, mà tạo ra những *tính cách cá nhân*. Tiếp cận văn hóa Hy Lạp không phải chỉ vì nền văn hóa Hy Lạp, mà để xây dựng tinh thần của chính mình. Tính uyên bác cũng không phải chỉ để uyên bác, mà để giúp cho giáo dục trở thành giáo dục uyên bác, và trở thành *văn hóa*, *Kultur*. Hai khái niệm *Bildung* và *Kultur* là rất sâu đậm trong truyền thống nhân văn của Đức ở thế kỷ 18 và 19.

Văn hóa học: học cái gì không quan trọng bằng học như thế nào:

“Mỗi hoạt động đều có thể làm cao quý con người, đem lại cho nó một tính cách nhất định, xứng đáng với nó. Hoạt động đó được thực hiện thế nào, đó mới là điều quan trọng; ở đây có quy luật chung, rằng nó sẽ biểu hiện những tác dụng tốt lành, bao lâu tự nó và sức lực được sử dụng làm đầy tâm hồn một cách tinh tế; và ít tốt lành hơn, hay cả bất lợi hơn khi người ta chỉ nhắm

kết quả, và xem đó chỉ là phuong tiện. Vì tất cả những gì có sức thu hút đối với nội tâm, sẽ đánh thức sự kính trọng và tình yêu, ngược lại cái gì chỉ được xem là phuong tiện để tiến tới lợi ích, chỉ đánh thức quyền lợi. Con người được làm cao quý thêm bằng tình yêu và sự kính trọng, hơn là khi nó vì quyền lợi mà có nguy cơ bị làm mất đi tiếng tốt.”

Các ý tưởng giáo dục khai phóng của phong trào tân nhân văn đã được nhiều con người cao quý gieo trồng: Rousseau, Kant, Herder, Goethe, Schiller và Fichte, nhằm đưa con người tìm lại bản thể và phát triển nó toàn diện như mẫu người Hy Lạp thời Hellen. Người Đức thấy mình ít gần gũi với người La Mã, một dân tộc chiến binh, hơn là với người Hy Lạp, một dân tộc đã thiết lập sự hiện hữu vĩnh cửu của mình trong thế giới ý tưởng của triết học, khoa học, văn học và nghệ thuật hơn là chính trị hay quân sự. Nước Đức vào cuối thế kỷ 18 đã sống trong một thế giới những ý tưởng cao cả về phẩm chất con người và về sự giáo dục toàn diện của nó, và đang đứng trên đỉnh cao văn hóa nhân văn. Weimar được ví là một Athen của Đức. Tình yêu Hy Lạp là cuồng nhiệt: “Mỗi người hãy là một người Hy Lạp, theo cách riêng của mình, nhưng hãy là người Hy Lạp” (Goethe). Các nhà cải cách của Phổ may mắn đều là những học trò khai sáng của Immanuel Kant. Những biến đổi lớn lao gây ra bởi các cuộc chiến của Napoleon đã làm cho miếng đất nhân văn ấy chín muồi cho một sự phát triển mạnh mẽ, và cuối cùng được thể hiện trong chương trình cải tổ giáo dục và đại học của Humboldt. Nguồn gốc của tai

hoa của quốc gia chính là sự không trưởng thành, lệ thuộc tuyệt đối của con người, kết quả là sự thờ ơ và xa lìa đối với nhà nước và tổ quốc, sức sáng tạo to lớn của dân tộc không được phát huy. Cho nên con người phải được giáo dục thành những công dân tự do, trưởng thành, “tự sử dụng cái đầu của mình mà không cần sự hướng dẫn của kẻ khác” (Kant), ra khỏi sự thụ động để trở thành người tự do, tự hành động, biết ước muốn, có đạo đức và phát triển toàn diện nhất.

Có thể nói, Đại học Humboldt mang trong mình hai dòng máu: dòng máu của nền giáo dục nhân văn và khai phóng, và dòng máu của giáo dục khoa học. Giáo dục nhân văn, khai phóng thôi chưa đủ, nó có thể biến chất thành kinh viện; và giáo dục khoa học thôi cũng chưa đủ, nó có thể tự hủy hoại tinh thần nhân bản, làm biến chất con người và xã hội.

Tổng kết

Mặc dù theo dòng thời gian các lý tưởng Đại học Humboldt có lẽ chưa bao giờ có thể thực hiện được trọn vẹn trong thực tế, nhưng bộ lý tưởng đó có một ý nghĩa vô cùng lớn lao như là vườn ươm tri thức. Nhà triết học khoa học Jürgen Mittelstraß ở Đức đã nhận xét thâm thúy: “Như là định mệnh của đại học bị giằng xé giữa một bên là lý thuyết, một lý thuyết xét về nguồn gốc và bản chất là duy tâm, vì được sáng lập trong triết học của chủ nghĩa duy tâm Đức, và một bên là đòi hỏi của nó như thể chế giáo dục theo nghĩa đào tạo thông thường. Trong nghĩa này, tôi cũng ủng

hộ quan điểm cho rằng đại học đúng gần bản chất duy tâm của nó. *Bởi vì, hoặc đại học có một lý thuyết, và lý thuyết này là duy tâm, hoặc là không có đại học*. (Mittelstraß, 20/21)

Với sự hỗ trợ của những “vị thần hộ mệnh duy tâm”, với các nguyên lý tiên đề Humboldt, và lực lượng nhà khoa học tinh hoa đầu tiên được chọn vào Đại học Berlin, cỗ xe nghiên cứu khoa học như được đặt đúng lên xa lộ của nó, và tự lăn bánh. Tính khoa học của đại học này đã buộc tất cả những ngành học phải tự nâng cấp mình lên thành khoa học, nếu không muốn bị đào thải. Các ngành khoa học được phát triển và phân nhánh nhanh chóng, thông qua sự chuyển lửa của sự kết hợp nghiên cứu và giảng dạy, và xác lập vị trí của mình trong môi trường mới. Khoa học trở thành *leitmotif*, động lực thúc đẩy, của nền giáo dục mới làm cho sinh viên có khả năng tư duy khoa học tự lập hướng về khám phá. Các nguyên lý đặt ra cho đại học có tính platonic, thuộc loại “ngoại hạng”, và vì thế đem lại những kết quả ngoại hạng. Không thể có những thành quả ngoại hạng nếu chỉ có những mục tiêu thấp kém, và cuối cùng những mục tiêu thấp ấy cũng có nguy cơ sẽ không được đạt tới nốt! Chỉ có những thành quả ngoại hạng mới có những “tác động trên diện rộng và lâu dài” như Humboldt nói, mới có lợi cho sự phát triển vượt bậc của đất nước.

Các đại học Đức đã cuốn hút nhân tài của đất nước và tuyệt đại đa số nhân tài khoa học đều nằm trong hệ thống đại học. Các trào lưu khoa học tiên phong ở Đức đều xuất

phát từ các trường đại học, trong khi ở Anh và Pháp hầu như ở ngoài. Đại học Đức nhắm vào khoa học, nghiên cứu và đào tạo tài năng cho nghiên cứu. Cho nên không lạ gì, với hệ thống đại học này, tài năng phát triển cực kỳ nhanh chóng.

Thời gian 1810- 1860 có thể xem cuộc cách mạng đầu tiên của Humboldt, là thời gian xác lập nghiên cứu khoa học như một nghề nghiệp, xác lập đạo đức và xác lập ‘khoa học hóa’ (Verwissenschaftlichung) đời sống tinh thần quốc gia. Sự theo đuổi khoa học trở thành mối quan tâm hàng đầu của mọi khu vực xã hội. Giai đoạn hai, 1860-1920 là sự lớn mạnh và thăng hoa cực điểm của nền đại học nghiên cứu hiện đại Đức; nhà nước Đức thống nhất ra đời vào cuối thế kỷ 19 trong sự phồn vinh của nền công nghiệp Đức, ngày càng hưởng lợi từ những nghiên cứu khoa học của đại học. Đại học được xem là “kỹ nghệ tri thức”.

Người Đức dần dần tin vào sức mạnh thần kỳ của khoa học, hơn vào Kinh thánh. Tiến bộ và thành công được nhìn thấy khắp nơi. Cuối thế kỷ 19, di sản văn hóa Đức càng hòa nhập với niềm tin cháy bỏng vào khoa học và tiến bộ. *Wissenschaft* và *Bildung* đã trở thành hai vị thần sinh đôi tỏa ánh hào quang (Fritz Stern). Tại Hội nghị các Nhà Nghiên cứu Tự nhiên và Bác sĩ Đức năm 1886 tại Berlin, Werner von Siemens, người sáng lập Công ty Siemens, đã phát biểu vô cùng lạc quan: “*Và như thế, thưa Quý ông bà, chúng ta không muốn để bị đánh lạc trong niềm tin rằng hoạt động nghiên cứu và phát minh của chúng ta sẽ đưa nhân loại đến các bậc thang văn minh cao hơn, làm cho*

nhân loại cao quý và đến gần bơm những mục tiêu lý tưởng họ muốn vươn tới, rằng thời đại khoa học đang diễn ra sẽ làm giảm đi cảnh khổ đau của cuộc sống và bệnh hoạn dai dẳng của nhân loại, tăng lên sự hưởng thụ cuộc sống, làm cho nhân loại tốt hơn, hạnh phúc hơn và hài lòng hơn với số phận mình. Và nếu chúng ta không luôn luôn nhận thức rõ con đường đã dẫn đến tình trạng tốt đẹp này thì chúng ta hãy giữ chặt niềm tin rằng ánh sáng của sự thật mà chúng ta nghiên cứu không dẫn chúng ta vào con đường lầm lạc, rằng sức mạnh mà nó đã đưa vào phục vụ nhân loại không thể nào hạ thấp nhân loại mà phải đưa nhân loại lên một nấc thang cao hơn của cuộc sống."

Không những khoa học tự nhiên, kỹ thuật, mà cả các ngành khoa học xã hội, nhân văn, nghệ thuật Đức cũng thăng hoa. Người ta gọi đó là ‘thời đại thiên tài’ thứ hai của lịch sử cận đại Đức, 1894 -1919. Thời đại thiên tài thứ nhất diễn ra khoảng 100 năm trước, thời kỳ của “Thôi thúc và Giông bão”, *Sturm und Drang*, của văn học, âm nhạc, của triết học Đức, mà tinh thần còn đọng lại trong đại học cải cách của Humboldt.

Tên tuổi Humboldt, sau những thăng trầm trên sân khấu chính trị Đức, trở lại sáng chói hơn bao giờ hết như một “huyền thoại”, không có một bài diễn văn lễ lạt nào mà không nhắc đến tên ông. Humboldt được xem như khai sinh lý thuyết và thực hành của đại học hiện đại, và được ‘phong thánh’ (canonized). “Ý chí vươn lên quyền lực” (*Wille zur Macht*) của Nietzsche cũng hình thành trong giai đoạn vươn lên mạnh mẽ này.

Khoa học phát triển đi vào chuyên môn hóa cao độ, dần dần tách ra khỏi tinh thần thống nhất khoa học của Humboldt; nhu cầu phát triển công nghiệp, và sự cạnh tranh thế giới, đã dẫn đến thành lập các trường đại học kỹ thuật, Technische Hochschulen, và đầu thế kỷ 20, đến việc thành lập Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft (KWG), tổ chức của các viện nghiên cứu nằm ngoài hệ thống đại học, và là tiền thân của Max-Planck-Gesellschaft sau này. Ở đây, người cha đẻ tinh thần của KWG là Adolf Harnack, nhà thần học tổ chức khoa học nổi tiếng của Phổ đầu thế kỷ 20, cũng viện dẫn các viện nghiên cứu phụ trợ (Hilfsinstitute) trong memorandum 1809/10 của Humboldt để làm lý do khai sinh của KWG. Thời đại “Big Science” bắt đầu, và khoa học bắt đầu thoát khỏi khuôn khổ đại học. Khoa học tinh thần và tự nhiên càng phát triển xa nhau như là hai văn hóa cách biệt nhau. Nhưng cũng với sự thành lập của hệ thống nghiên cứu ngoài đại học này, sự khác biệt với đại học Hoa Kỳ đã nảy nở. Nó có tác dụng làm giới hạn sự phát triển của đại học Đức trong tương lai, trong khi bên kia bờ đại dương, nền đại học Hoa Kỳ, như thoát thai từ mầm mống trong trứng nước, đã có sẵn những nhân tố bao trùm hầu hết mọi nghiên cứu khoa học, cơ bản và ứng dụng, vào bản thân đại học.

Tại Đức, nhà nước, kỹ nghệ và khoa học hợp thành một liên minh chặt chẽ chưa từng có trên thế giới. Nhà nước xem đại học là công cụ chính trị và xã hội hàng đầu, là động lực phát triển kinh tế và công nghiệp. Nền khoa học Đức đã thăng hoa lên cực điểm chưa từng có trong lịch sử

châu Âu, trở thành ‘cường quốc’ riêng của nó. Tiếng Đức trở thành tiếng mẹ đẻ của nhiều ngành khoa học; các tạp chí khoa học Đức có vị trí “thống soái” trên quốc tế. Không những nền khoa học tự nhiên, kỹ thuật của Đức mạnh, mà cả các ngành khoa học nhân văn, xã hội, nghệ thuật cũng phát triển cực mạnh. Ba cột trụ của danh tiếng Đức trên thế giới, deutsche Weltgelung, được tóm tắt thành “quân sự, khoa học và văn hóa” (Fritz Haber). Khoa học đã trở thành biểu tượng văn hóa chính trị của quốc gia. “Họ (các dân tộc) đã biết rằng không có gì thích hợp hơn để một dân tộc trên thế giới vươn tới (là sự tiến bộ khoa học, Wissenschaftsfortschritt) và làm cho mình xuất hiện như một dân tộc văn hóa hàng đầu. Cho nên lãnh đạo trong lĩnh vực các ngành khoa học không phải chỉ có một giá trị lý tưởng thôi, mà có cả một giá trị quốc gia và chính trị nổi bật” như lời phát biểu bị vong lục của Harnack khi thành lập KWG.

Nước Đức đang vươn lên vị trí cường quốc hàng đầu trong các quốc gia châu Âu. Sức mạnh khoa học, công nghiệp và kinh tế làm cho giới chính trị bảo thủ Đức tin vào ‘Con đường riêng’, *Sonderweg*, của Đức như một mô hình quân chủ lập hiến phát triển mạnh mẽ và bền vững mà không kinh qua một xã hội dân chủ. Hai giới được ưu ái và kính trọng nhất là đại học và quân sự. Chủ nghĩa quốc gia phát triển mạnh cũng chưa từng có. Xã hội phân hóa cũng chưa từng có. Chưa ở đâu có lực lượng vô sản mạnh mẽ như ở Đức. Đất nước tuy được thống nhất, nhưng lại bị chia rẽ nghiêm trọng. Cả hai quyền lực, nhà nước Phổ và giai cấp

vô sản, đều chưa trưởng thành để lãnh đạo đất nước, đó là cái “chìa khóa của những nguy cơ hiện nay của tình hình chúng ta” (Max Weber 1895). Weber và Nietzsche, một nhà xã hội học, một nhà triết học, là hai trong những người phê phán mạnh mẽ xã hội Đức; một người phê phán nước Đức về chính trị - xã hội học, người kia về mặt tâm lý - triết học. Văn hóa đã thành một trào lưu lịch sử ngày càng gây nên những ngọn sóng to. Nhưng Nietzsche đã báo trước điểm xấu và nguy cơ của các đợt sóng to này. Ông cảnh báo một nguy cơ con người trở thành những Bildungsphilister, ‘Phil-lis-tơ có học’, ám chỉ người có học nhưng nhỏ nhen, chưa phải là người được giáo dục thật sự. Ông nhìn trong chiến thắng của Đức ở trận chiến tranh Pháp - Đức 1870 mầm mống của một cuộc suy thoái của nền văn hóa Đức, và tiếp theo sau là sự thống nhất nước Đức dưới “bàn tay sắt” của Bismarck. “Một chiến thắng vĩ đại cũng là một nguy cơ vĩ đại.”

Đại học nghiên cứu là một dạng đặc biệt của loại trường bắt đầu ở Đức trong thế kỷ 19, và đầu tiên được du nhập vào Hoa Kỳ thời gian chưa lâu, đầu tiên tại Johns Hopkins, khoảng một thế kỷ trước. Các đại học của chúng ta là chỗ tuyệt vời cho các thành viên khoa và sinh viên cao học làm nghiên cứu, và chính chúng vô cùng quan trọng cho đất nước chúng ta. Tôi tin rằng không có các đại học nghiên cứu lớn, chúng ta ở Hoa Kỳ sẽ phải tự nuôi sống bằng cách trồng đậu nành, và giới thiệu Grand Canyon cho du khách từ Đức và Nhật Bản.

[...] Sau hơn hai mươi năm tham gia các cuộc họp khoa, tôi có thể nói chưa bao giờ thấy một nhà vật lý nào được thuê vì anh ta hay cô ta là một người dạy giỏi, mà vì một nhà nghiên cứu giỏi.

Steven Weinberg

Tiếng thơm

Cuối thế kỷ 19, tiếng thơm về đại học Đức đã xuất hiện dồn dập. Sinh viên từ nhiều miền phát triển trên thế giới đã hành hương về các đại học Đức, đặc biệt Berlin và Göttingen. Nền công nghiệp Đức, hiện thân của một nền “công nghiệp tri thức” cũng đã bắt kịp các nước phát triển lâu đài, nhất là Anh quốc, và qua mặt trong nhiều lĩnh vực quan trọng, như sản xuất thép, công nghiệp hóa chất, một ngành mang dấu ấn sâu đậm nhất của sự trưởng thành của

khoa học Đức từ các đại học. Người Đức cũng tự hào cho rằng chính cải tổ giáo dục đã góp phần quyết định vào chiến thắng Áo năm 1866 tại Königgrätz, một cường quốc quân sự tranh chấp quyền lãnh đạo các nước Đức với Phổ, và chiến thắng Pháp năm 1870 tại Sedan, tiến tới thống nhất các nước Đức dưới sự lãnh đạo của Phổ. Hai chiến thắng đó xác lập vai trò cường quốc của Phổ, tiến hóa từ một nước lạc hậu thua trận năm 1806, không đầy 70 năm sau đã trở thành cường quốc trên bán đảo châu Âu, về quân sự, khoa học và kinh tế.

Về khoa học tự nhiên, sự đóng góp của Đức vào khoa học ở thời gian đầu thế kỷ 19 còn rất khiêm tốn, với các phát hiện tia hồng ngoại (F. W. Herschel), tử ngoại (J. W. Ritter) và định luật Ohm (G. S. Ohm), khiêm tốn trước các đóng góp lớn lao của Pháp và Anh. Đó là hệ quả của sự lạc hậu của nền kinh tế, chính trị của Đức ở thế kỷ 18. Nhưng với chính sách cải cách và đầu tư cho giáo dục, quyết lấy những “sức mạnh tinh thần để bù đắp lại sự mất mát về vật chất”, với sự thành lập đại học Berlin 1810 để thể hiện quyết tâm của nhà nước Phổ trong công cuộc chấn hưng đất nước, nhân tài xuất hiện ngày càng đông đảo, với các tên tuổi như W. Weber, J. Fraunhofer, F. W. Bessel, F. Wöhler, J. Liebig, M. J. Schleiden, T. Schwann, C. F. Schönbein, J. R. Mayer, G. Kirchhoff, R. W. Bunsen, R. Clausius, R. Koch, H. Helmholtz, A. Kekulé, R. Virchow, W. Wundt, M. von Pettenkofer, J. Plücker, A. von Baeyer, E. Fischer, W. Hallwachs, E. Behring, J. W. Hittorf, O. Hertwig, E. Buchner, W. Wien, K. F. Braun, C. Linde, W. C. Röntgen, A. Einstein,

Max Planck... Nước Đức đã có những đóng góp lớn lao trong những ngành vật lý, hóa học, hóa nông nghiệp, hóa hữu cơ, hóa lý học, y khoa, tế bào học, sinh lý học, lý sinh học, hóa sinh học, nhiệt động học, cơ học, lý thuyết nhiệt, quang học, lý thuyết điện từ, vật lý nguyên tử, vật lý cao tần, quang học sóng, điện động lực học, truyền tin, địa chất học, vật lý học thiên văn, lý thuyết trường điện từ, lý thuyết lượng tử, khoa học kỹ nghệ lạnh. Đa số những ngành kể trên đã hình thành trong thế kỷ 19. Về toán học nước Đức có những nhà toán học khai phá trong thế kỷ 19 như C.F Gauss, J.P.L Dirichlet, B. Rieman, G. Cantor, K. Weierstraß, D. Hilbert. Chưa kể trong ngành động cơ nổ và xe hơi với những nhà phát minh đầu tiên thế giới như N. Otto, G. Daimler, K. Benz, W. Maybach và R. Diesel, hay với một Siemens về điện tín, máy phát điện dynamo và xe điện. (Một số ít nhà sang chế không nằm trong đại học).

Các phát hiện tia hồng ngoại của Herschel, tử ngoại của Ritter, tia quang tuyến X của Rögen, vạch quang phổ của Fraunhofer, sự xác lập môn phân tích quang phổ (Spektralanalyse) của Kirchhoff và Bunsen như một công cụ nghiên cứu quan trọng cho ngành vật lý thiên văn (Astrophysik); đo thị sai (Parallaxe) đầu tiên các hành tinh cố định (Fixstern) do Bessel bằng kính đo mặt trời của Fraunhofer; phát hiện tế bào là các phân tử cơ bản của thảo mộc của Schleiden và của cơ thể động vật của Schwann; ứng dụng hoá hữu cơ vào nông nghiệp của Liebig như một cuộc cách mạng trong nông nghiệp; tổng hợp được chất hữu cơ từ vật chất vô cơ của Wöhler; định luật bảo

toàn năng lượng của Mayer; các đóng góp quan trọng của Helmholtz trong vật lý, sinh học, quang học, âm học; phát hiện bệnh là do sự biến đổi vật lý-hoá tính trong tế bào (Zellularpathologic) của Virchow; việc xây dựng môn lý thuyết động học của khí do Clausius, khái niệm entropy và định luật thứ hai trong động nhiệt học của ông; môn vật lý tâm lý của Fechner; vật lý y học của Wundt; động cơ nổ 4 thì của Otto, phát hiện tia catốt của Hittorf; máy làm lạnh bằng ammoniac của Lind; ngành vệ sinh y tế của Pettenkofer, ngành nghiên cứu tế bào của Hertwig; tổng hợp được thuốc nhuộm chàm của Baeyer; phát hiện vi khuẩn lao (vi trùng lao Koch), dịch tả và sốt thương hàn của Koch; phái hiện trực khuẩn gây ra phong đòn gánh bằng sêrum của các con vật bị nhiễm bệnh của Bering; cũng như ông chế tạo ra sêrum chống bệnh bạch hầu; phát minh thuốc hạ nhiệt và giảm đau của Knorr; xe hơi động cơ chạy xăng của Benz, Daimler, Maybach; phát hiện sóng điện từ của Hertz, Enzyme của Buchner và cắt nghĩa quá trình lên men; phát minh máy phát điện Dynamo của Siemens, động cơ Diesel của Diesel; thuyết tương đối của Einstein, cơ học lượng tử của Max Planck v.v. là những thí dụ về những đóng góp khoa học kỹ thuật của Đức trong thế kỷ 19. Nếu cuối thế kỷ 18, đầu thế kỷ 19 “La chimie est une science franqaise” (Hoá học là một môn học của Pháp) thì năm 1860 Hội nghị Hoá chất thế giới đầu tiên tại Karlsruhe của 140 nhà khoa học của 14 quốc gia nói lên vai trò hàng đầu của Đức trong ngành này.

Từ giữa đến cuối thế kỷ thứ 19 tinh hoa khoa học của Đức được phát triển lên đỉnh cao. Người Đức đã ngẩng cao đầu về những thành tựu và đóng góp có tính cách khai phá của mình. Đầu thế kỷ 20 ngành vật lý lý thuyết của Đức lại đưa khoa học lên một nấc thang vinh quang nữa chưa từng có. Lý thuyết lượng tử của Max Planck và thuyết tương đối của Albert Einstein đã chiếm ngự cả thời đại. Ba trung tâm vật lý mạnh nhất của Đức là Berlin, Göttingen và München viết lên những trang sử vô cùng vẻ vang cho khoa học Đức, đặc biệt thủ đô Berlin, nơi từng có 14 vị được giải Nobel cùng sống đương thời. Khẩu hiệu của sinh viên thế giới lúc bấy giờ là: “Hãy học tiếng Đức và đi đến Berlin”. Nền Đại học và khoa học Đức được thế giới ngưỡng mộ là điều tất yếu.

Nhà sử học Pháp Ferdinand Lot trong quyển sách *L'enseignement supérieur en France* năm 1892 đã nhận xét: “Sự bá chủ về khoa học của Đức trên mọi lĩnh vực không trừ một ngoại lệ nào, ngày nay đã được mọi dân tộc công nhận. Sự ưu việt của Đức trong khoa học tương đương với sự bá chủ của Anh trong thương mại và trên biển. Và có thể còn lớn hơn thế nữa.” George Bancroft, nhà sử học và chính khách Hoa Kỳ nổi tiếng trong việc thúc đẩy giáo dục phổ thông đã viết cho chủ tịch John T. Kirkland của Đại học Harvard năm 1920: “Không một chính quyền nào hiểu rõ làm sao để tạo ra đại học và trung học như chính quyền Phổ”. Abraham Flexner, nhà cải cách đại học hàng đầu của Hoa Kỳ đã từng du học tại Đức, và người sáng lập *Princeton Institute for Advanced Study* theo tinh thần dành nhiều

nhất “cô đơn và tự do” cho các nhà khoa học đến đó nghiên cứu, đã đánh giá Đại học Đức như “một viên đá quý trên vương miện”, tự trị hơn, phát triển hơn và gây nhiều ảnh hưởng hơn. G. Stanley Hall, chủ tịch đầu tiên của đại học Clark đã viết năm 1891: “*Đại học Đức hôm nay là điểm tự do nhất trên quả đất... Không ở đâu niềm đam mê đầy (nghiên cứu khoa học) đến vùng biên giới của tri thức nhân loại bao trùm đến thế.*” Thomas Huxley, người bạn chiến đấu của Charles Darwin, đã đánh giá đại học Đức:

Ở Đức các đại học chính xác là các hội đoàn của các học giả cống hiến cuộc đời họ cho việc vun xói khoa học, và cho hướng (phát triển) của giáo dục hàn lâm. Họ xây những thể chế cho văn hóa cao của con người trong đó khoa thần học không còn tầm quan trọng hay sự lỗi lạc gì hơn phần thế giới còn lại; và những cái đó mới thật là ‘đại học’, bởi vì chúng nỗ lực đại diện và hiện thân cho toàn thể tri thức con người, và nỗ lực đi tìm không gian cho tất cả các hình thái của hoạt động trí thức.

Còn Matthew Arnold, một nhà phê bình, nhà thơ, và Giáo sư Đại học Oxford (1857-1867), con của nhà giáo dục Thomas Arnold, bình luận dí dỏm ngắn gọn: “Đại học Pháp không có tự do, đại học Anh không có khoa học; đại học Đức có cả hai.” (Neave et al., 115)

*

* *

PHẦN III

ĐẠI HỌC THẾ GIỚI

Vượt khỏi biên giới

Mô hình Đại học Humboldt từ đó có một cuộc tiến hóa ngoạn mục, vượt biển Manche để vào nước Anh, vượt Đại Tây Dương để thâm nhập vào nước Mỹ, đi vòng quanh thế giới để vào nước Nhật, rồi nhiều vùng xa xôi khác trên thế giới, mỗi lần thâm nhập sinh ra những “hạt giống mới” phù hợp những điều kiện môi trường đặc thù xã hội ở đó giống như quy luật sinh học.

Đầu thế kỷ 19, Paris là Mecca của học thuật thế giới. Các nhà khoa học lớn của Đức đều đến đó. Nhưng từ những năm 1830 Pháp đã gửi người nghiên cứu những đến bộ giáo dục đại học Đức. Sinh viên Pháp, rồi Anh, Mỹ đổ về Đức để học tập. Cuối thế kỷ 19, mô hình Đại học Humboldt là biểu tượng của đại học hiện đại khắp nơi: châu Âu, Hoa Kỳ và Nhật Bản, cả Trung Quốc.

Tại Anh, các ý tưởng Đại học Humboldt bị đế kháng mạnh mẽ và dai dẳng nhất, từ truyền thống của Oxford và Cambridge là hai đại học chính chiếm lĩnh nền giáo dục đại học. Đại học Anh theo truyền thống đặt nặng việc đào tạo sinh viên thành người có văn hóa (cultivated men) hơn là người thông thái (learned), “một con người hơn là một quyển sách”; đào tạo công chức (civil servant) cho nhà thờ

và nhà nước; người có văn hóa hơn là người trí thức; người hành động hơn là người tư duy, nhà chính trị hơn là nhà triết học (Ashby). Đại học Oxford và Cambridge đã sa sút lâu từ thế kỷ 17 đến 18, và chưa hồi phục thực sự cho đến nửa sau thế kỷ 19. Chương trình học vẫn kiên định trong quan niệm thời Trung cổ, có tính kinh viện và kháng cự việc đưa vào tri thức khoa học và công nghệ mới. Các nhà khoa học của thời Khai sáng đều ra khỏi đại học và hoạt động trong các tổ chức khác, như Viện Hàn lâm, hay các tổ chức hàn lâm khác được thành lập bởi những người Tin lành bị loại ra khỏi đại học vì bất đồng quan điểm. Các đại học trở thành “tiền đồn của sự ưu đai của người thanh lịch”. Nhưng một nhà phê phán cay độc bảo: “Không có chỗ nào của giáo dục mà con người ngông cuồng hơn; không nơi nào mà họ học uống rượu sớm; không nơi nào mà họ cởi bỏ được một cách hiệu quả các cảm xúc tinh tế của sự xấu hổ và học tự hào trong sự trác táng.”

Đại học Hoa Kỳ

Nhưng đặc biệt nhất là ở Mỹ, mảnh đất mà cuộc thâm nhập của ý tưởng Humboldt vào là chương có lẽ thú vị nhất, tạo ra một cuộc lai giống mẫu mõ nhất trong lịch sử. Đại học Hoa Kỳ như là người được trao ngọn đuốc để thắp sáng bên kia bờ Đại Tây Dương, mạnh mẽ hơn, sâu rộng hơn. Cuộc thâm nhập đó bắt đầu vào thời nửa sau thế kỷ 19 một cách mạnh mẽ. Những người đặt nền móng cho các đại học quan trọng Hoa Kỳ như Tappan của Đại học Michigan, Eliot

của Đại học Harvard, White của Cornell, Gilman của Johns Hopkins, tất cả họ đều ‘uống cùng dòng suối hàn lâm’ của Đức. Từ 1860 đến 1914 hàng ngàn sinh viên của Anh và cả Hoa Kỳ đi hành hương đến các đại học Đức (Robert Oppenheimer là một thí dụ nổi tiếng). Họ đã đưa chương trình giáo dục đại học với tinh thần giáo dục bằng khoa học và uyên bác. Đại học Johns Hopkins vào thời điểm thành lập năm 1876 có nhiều giáo sư được đào tạo tại Đức đến nỗi người ta gọi đó là “Göttingen tại Baltimore”. Nhưng tuy rất nồng nhiệt trước sự liếp thu mô bình “nghiên cứu khoa học của Đức”, Gilman từ chối một sự bắt chước thuần túy: “Chúng ta không dự định thiết lập một trường đại học Đức, cũng không đại học Anh, mà một đại học Mỹ, dựa trên và áp dụng vào các thể chế đang tồn tại của đất nước này” (Hofstadter, 1986b, hay Werry).

Nền đại học Hoa Kỳ chịu hai lần biến đổi (transformation) trọng đại trong lịch sử. *Biến đổi thứ nhất* diễn ra vào phần ba cuối của thế kỷ 19 bằng đạo luật giao đất “Morrill Act” năm 1862, theo sau là sự bành trướng cơ sở đại học quy mô và giảng dạy đi sát thực tế yêu cầu xã hội, và tinh thần đại học Đức khi nền đại học này lên đến đỉnh cao và được thế giới ngưỡng mộ. Đại học Hoa Kỳ từ đó đã trở thành đại học nghiên cứu theo mô hình của Đức. Hai yếu tố, tinh thần trí thức Đức, được đại diện bởi nền đại học Đức, và chủ nghĩa dân túy (populism) Hoa Kỳ, đã kết hợp nhau để làm thành tinh thần đại học đặc trưng của nước này và là bước chuẩn bị cơ sở tốt nhất để đáp ứng nhu cầu phát triển của cuộc biến đổi thứ hai sẽ diễn ra sau Thế

chiến thứ Hai để đưa nền đại học Hoa Kỳ lên vị trí cao nhất khiến cho cả thế giới ngưỡng mộ đến hôm nay. Những người tiên phong nhìn vào đại học Đức để xây dựng đại học Mỹ, nhưng họ không sao chép nguyên bản, mà thể hiện bản sắc độc đáo của người Mỹ.

Biến đổi thứ hai diễn ra vào những năm sau Thế chiến thứ Hai. Nhiều yếu tố thuận lợi đã hội tụ cho nền giáo dục Hoa Kỳ để phát triển đến mức trác việt: đạo luật ‘GI Bill’ (of Rights)¹⁴ năm 1944, tiếp theo “GI Bill” Hàn Quốc năm 1952 nhằm khuyến khích và hỗ trợ các quân nhân giải ngũ vào đại học; sự tang trưởng sinh sản mạnh mẽ thời hậu chiến; cuộc chạy đua vũ khí trong chiến tranh lạnh; cú sốc Sputnik của Liên Xô; báo cáo của Vannevar Bush (không họ hàng với Bush chính trị) năm 1945 mang tên “*Khoa học: Biên giới vô tận*” ấn định một dấu mốc lịch sử chưa đựng nhiều đề nghị quan trọng nhằm phát triển khoa học tự nhiên cơ bản và ứng dụng, kể cả các nghiên cứu quốc phòng, đưa các hoạt động nghiên cứu khoa học về hệ thống các đại học dân sự, đúng theo tinh thần Humboldt, thông qua phương thức hợp đồng. V. Bush cũng là người ủng hộ quan điểm nghiên cứu mạnh khoa học cơ bản, nhận định “nghiên cứu cơ bản là chiếc máy trợ tim cho các tiến bộ công nghiệp”. Bush quan niệm cần phải xây dựng một cái ‘kho tri thức cơ bản’, độc lập với các ưu tiên chính trị, đó là cách phục vụ tốt nhất cho phúc lợi của xã hội. Nhưng phải sau một cuộc giằng co kéo dài với các nhà chính trị, quan điểm của Bush mới được thực hiện. Các thập kỷ tới sẽ chứng minh ông có lý.

Nhưng một yếu tố rất sâu xa tác động âm thầm vào tinh thần khoa học và đại học Hoa Kỳ là cuộc nhập cư ào ạt vào Hoa Kỳ của hàng nghìn khoa học gia tinh hoa trên nhiều lĩnh vực từ châu Âu lánh nạn chủ nghĩa quốc xã. Trước cuộc di tản diễn ra, các đại học hai bên bờ Đại Tây Dương cũng đã có vô số các cuộc gặp gỡ trao đổi khoa học tại những “traveling seminars” ở Hoa Kỳ và châu Âu để những nhà khoa học hai bên làm quen, thông qua sự hỗ trợ của hai Quỹ Rockefeller và Guggenheim. Hoa Kỳ đã bắt đầu có những giải Nobel đầu tiên trong ngành y khoa và vật lý.

Về quy mô, những người quan sát cho rằng cuộc di tản khổng lồ này chỉ có thể so sánh với cuộc di tản văn hóa vào thế kỷ 15 của giới học giả từ đế chế Byzantine lánh nạn rợ xâm lược chạy vào châu Âu để gieo những hạt giống văn hóa Hellen tại các trung tâm văn hóa ở đó, được xem là có ảnh hưởng làm hồi sinh việc nghiên cứu Hy Lạp và La Mã và ảnh hưởng lên sự phát triển chủ nghĩa nhân văn thời Phục Hưng. Sau 1933, nhiều trung tâm nghiên cứu nổi tiếng châu Âu biến mất, như Berlin, Frankfurt, Vienna, Göttingen, để xuất hiện và phát tán tại các trung tâm đại học Hoa Kỳ. Cả “Frankfurt School” chẳng hạn của những nhà xã hội học và triết học tên tuổi Đức đều di tản qua New York City. Người ta bảo rằng Hoa Kỳ hưởng được ‘món quà’ khổng lồ của Hitler. Trong khoa học tự nhiên, sự di tản gây nên một sự ‘Âu châu hóa’ nền khoa học Hoa Kỳ để chuyển từ nghiên cứu thực hành sang nghiên cứu

lý thuyết nhiều hơn, từ khám phá sang nghiên cứu cơ bản mà không cần chú ý đến ứng dụng ngay (Laura Fermi).

Các nhà nghiên cứu tài năng châu Âu trở thành một sự hấp dẫn đối với tuổi trẻ thế giới. Người sinh viên Trung Hoa Chen Ning Yang chẳng hạn, khi đến Hoa Kỳ đã quyết tâm đi tìm cho được Enrico Fermi, một trong hai cha đẻ của bom nguyên tử Mỹ di tản từ Ý, để “thọ giáo”. Khoảng mươi năm sau từ ngày nhập cư, ông giành được giải Nobel vật lý vào năm 1957 cho Hoa Kỳ cùng với đồng hương Tsung Dao Lee, cũng là học trò của Fermi.

Từ những năm 50 niềm tin vào giáo dục đem lại phép mầu để chữa trị mọi căn bệnh xã hội mạnh mẽ hơn bao giờ hết. Tổng thống Lyndon Johnson hơn ai hết tuyên bố: “Câu trả lời cho tất cả những vấn đề quốc gia chúng ta được diễn tả bởi một từ duy nhất. Đó là giáo dục.”

Hội tụ được đầy đủ yếu tố “thiên thời, địa lợi, nhân hòa”, và với sự chuẩn bị mở rộng các khuôn viên từ trước trong lịch sử như đã nói ở trên, các đại học Mỹ đà bùng lên thành một cuộc cách mạng trong khoa học, kéo dài từ những năm 1954, làm nên cái gọi là “thời đại vàng” của đại học Mỹ kéo dài đến 1975. Đó là một sự phát triển bành trướng chưa từng có trong lịch sử Hoa Kỳ và thế giới. Thế giới lúc đó tuy cũng mở rộng giáo dục đại học, nhưng chưa quốc gia nào có sự tăng trưởng ồ ạt vô tiền khoáng hậu như Hoa Kỳ cả. Giữa những năm 1960-1975 số đại học và cao đẳng đã tăng vọt lên từ 1.040 lên 3.005; trong thời đại vàng, số trường mới trung bình tăng mỗi tuần thêm một cái; sinh viên tăng từ 3,6 triệu năm 1960 lên 9,4 triệu năm 1975. Đại học Hoa Kỳ đáp ứng được sự tăng trưởng ào ạt sinh viên, nhờ có sự biến đổi thứ nhất như một giai đoạn chuẩn bị để đáp ứng

nhu cầu của cuộc biến đổi thứ hai, trong khi châu Âu không có một bước chuẩn bị ở quy mô như thế trong cùng thời gian.

Tám đại học của *Liên đoàn Ivy*, Ivy League (Brown, Columbia, Columbia, Cornell, Darmouth, Harvard, Pennsylvania, Princeton và Yale) phút chốc đổi đời. Đại học giảng dạy (teaching university) bỗng nhiên trở thành đại học nghiên cứu. Harvard bứt ra khỏi truyền thống anglo-saxon của New England để trở thành đại học nghiên cứu hàng đầu thế giới. Massachusetts Institute of Technology lột xác từ một trường phần đào lớn đào tạo cử nhân kỹ sư để trở thành một trung tâm nghiên cứu và giáo dục tiên tiến trong khoa học cơ bản. Và cứ thế, khoảng nửa tá đại học nghiên cứu tồn tại vào cuối Thế chiến thứ Hai, bùng nổ thành hơn trăm đại học nghiên cứu cuối thế kỷ. Các sản phẩm của đại học này đã có ảnh hưởng quyết định đến việc làm trẻ lại nền kinh tế già cỗi của nhiều vùng đầm trệ trước đây, và hơn nữa.

Từ “Ý tưởng đại học” như một cái làng với các thầy tu của nó, sang “Ý tưởng đại học hiện đại” với một thành phố kỹ nghệ, với một tập đoàn trí thức lãnh đạo, nay đại học Hoa Kỳ chứng kiến “Ý tưởng của multiversity” với một thành phố với sự đa dạng bất tận như Clark Kerr mô tả. Kerr là một nhân vật quan trọng trong giai đoạn hoàng kim, chính ông đã đưa nền đại học của bang California lên thành “multiversity” như một kiểu mẫu chưa từng có. “Multiversity ở Mỹ có lẽ được nhìn thấy tốt nhất ở công việc, sự thích nghi và phát triển, như nó đã đáp ứng lại tác

động ồ ạt của các chương trình liên bang bắt đầu bằng Thế chiến thứ Hai. Một cuộc biến đổi to lớn đã diễn ra mà không cần đến một cuộc cách mạng, vào lúc hầu như không ai để ý đến. Multiversity đã chứng minh nó có thể thích nghi thế nào với những cơ hội mới về tính sáng tạo; phản ứng thế nào trước đồng tiền; có thể hăm hở thế nào trong việc đóng một vai trò mới và hữu ích; nó có thể thay đổi nhanh như thế nào mà vẫn làm ra vẻ không có gì xảy ra cả; nó có thể nhanh chóng bỏ qua như thế nào một số các đức hạnh cổ đại."



Clark Kerr (1911 - 2003)

Người Mỹ rất tự hào đã tạo một nền đại học tinh hoa rất bản sắc theo công thức tóm tắt: "Đại học cử nhân phải là Đại học Oxford, đại học cao học phải là Đại học Đức, đại học của sự phục vụ phải là Đại học Hoa Kỳ!" (J.R. Cole, Chủ tịch Đại học Columbia 1989-2003). Khi ôn lại sự vươn lên của các đại học nghiên cứu Mỹ và đâu là những giá trị truyền thống mà nền đại học này chịu ơn, Kerr kết luận

năm 1963 rằng “một đại học bất cứ ở đâu cũng không thể nhắm mục đích cao hơn đại học Anh trong chương trình đào tạo cử nhân (undergraduate), không hơn đại học Đức trong chương trình đào tạo thạc sĩ (graduate) và nhân sự nghiên cứu, và không hơn được Mỹ trong mục tiêu phục vụ xã hội mức độ quy mô - và không thể rõ răm (confused) hơn đại học Mỹ trong việc bảo đảm toàn bộ sự thăng bằng không dễ dàng (của các đại học).”

Từ Giáo dục Đại học Đại chúng sang Tiếp cận Phổ quát

Trong bài viết *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education* năm 1973, Martin Trow giải thích về sự chuyển biến tính chất giáo dục đại học từ một đại học tinh hoa sang đại học đại chúng (mass higher education) như sau: một hệ thống tinh hoa là hệ thống giáo dục khoảng 5 đến 10% của nhóm lứa tuổi thích hợp. Nó có thể mở rộng đến khoảng 15% mà vẫn không thay đổi tính chất, bằng sự gia tăng các thể chế gốc. Sau đó sẽ có một sự chuyển biến lớn. Nhiều thể chế gốc phải tăng thêm đến độ làm thay đổi tính cách cơ bản của chúng. Các thể chế mới, cũng lớn, cần phải được tạo ra. Một hệ thống giáo dục đại học đại chúng tuyển sinh khoảng 15 đến 50% của lứa tuổi sinh viên; vượt qua mức độ đó, hệ thống có thể được đặc trưng như một hệ thống của tiếp cận phổ quát (universal access).

Nếu một quốc gia chuyển đổi từ hệ thống tinh hoa sang đại chúng, thì mục đích của giáo dục cử nhân cũng sẽ chuyển đổi tính chất theo. Theo Martin Trow, một hệ thống tinh hoa là “có mối quan tâm hàng đầu vào việc định dạng tinh thần (shaping the mind) và tính cách (character) của *giới lãnh đạo*, vì nó chuẩn bị sinh viên cho các vị trí tinh hoa rộng lớn trong chính quyền và các ngành học thuật. Trong nền giáo dục đại chúng, tuy các thể chế vẫn phải chuẩn bị đào tạo các tinh hoa, nhưng bao gồm một phạm vi rộng hơn nhiều gồm các tầng lớp lãnh đạo của các tổ chức kinh tế và kỹ thuật của xã hội. Và trọng tâm của sự chú ý chuyển từ định dạng tính cách (shaping of character) sang truyền đạt kỹ năng (ansmission of skills) cho các vai trò tinh hoa mang tính chất kỹ thuật đặc thù nhiều hơn.” (Fallis)

Đại học Mỹ vừa có nhân tố của đại học Anh là đào tạo các “đầy tú” xã hội ở mọi lĩnh vực, từ các nhân viên trong bộ máy hành chính nhà nước đến các nhà lãnh đạo chính trị, vừa đào tạo thợ giỏi cho nền công nghiệp, vừa đào tạo giới tinh hoa trong nghiên cứu, vừa chuyển giao công nghệ cho nền kinh tế. Họ quan niệm cách chuyển giao công nghệ tốt nhất là đào tạo những sinh viên tài năng có tố chất kinh doanh thành những người giải quyết các bài toán kinh tế tương lai. Những người này sẽ là những người lãnh đạo tương lai trong các ngành kinh tế và công nghệ mũi nhọn. Họ làm tất cả. Họ không phân cấp sớm như ở Đức thành các đại học kỹ thuật. Họ tạo ra một hệ thống giáo dục liên thông cho mọi năng lực, vừa có tính chất đào tạo, với một

phẩm chất đa năng, vừa tạo những cánh cửa mở cho các tài năng từ bất cứ từ vị trí nào trong hệ thống đại học.

Hệ thống đại học Hoa Kỳ được phân ra thành ba tầng: Tầng 1 (đỉnh) gồm các đại học nghiên cứu (tinh hoa) bao gồm thạc sĩ, tiến sĩ và sau tiến sĩ; Tầng 2 (tiệp theo) các đại học 4 năm bao gồm cử nhân (undergraduate), và Tầng 3 bao gồm các đại học cộng đồng-hai năm cho những ai sau trung học mà không đáp ứng được yêu cầu của các đại học trên. Sự phân tầng này có tính chất liên thông, sinh viên giỏi ở tầng dưới có thể đi vào các tầng trên nếu muốn.



Đại học Harvard, ngọn cờ đầu của nền đại học Hoa Kỳ

Đại học Hoa Kỳ mặc dù tính đa dạng cực kỳ cao của nó, vẫn có một hệ thống cấp bậc (hierarchy) với đại học nghiên cứu đứng trên đỉnh. Đây chính là các “multiversities” mà

Clark Kerr đã đặt tên. Multiversities tìm cách kết hợp nghiên cứu cơ bản và ứng dụng, “hai trong mộ”, vẫn bảo tồn các môn truyền thống hàn lâm, đồng thời thúc đẩy nghiên cứu và tạo ra sự hợp tác liên ngành. Nghiên cứu tuy thế vẫn là công việc của thiểu số giáo sư: Chỉ có 19% người hoạt động hàn lâm làm nghiên cứu, và nghiên cứu tích cực (số liệu của Carnegie Foundation); trong các đại học nghiên cứu, nhóm này chiếm 37%.

Chúng ta nghe quan niệm rạch ròi về vai trò xã hội của đại học của người Mỹ từ đỉnh cao này:

Tri thức (knowledge) là loại hoạt động quan trọng nhất của chúng ta. Sự thành công của hầu hết các hoạt động khác đều tùy thuộc vào nó, nhưng giá trị của nó không chỉ có tính chất kinh tế. Sự theo đuổi, sản xuất và truyền bá, sự ứng dụng, và bảo tồn tri thức là những hoạt động trung tâm của một nền văn minh. Tri thức là bộ nhớ của xã hội, một sự kết nối với quá khứ; và nó là niềm hy vọng của xã hội, một sự đầu tư cho tương lai. Khả năng tạo ra tri thức cũng như đưa nó vào sử dụng là tính chất đặc trưng xã hội biết thích nghi của con người. Đó là cách thức chúng ta tái tạo mình như những sinh vật có tính xã hội, và chúng ta thay đổi mình thế nào - làm sao để giữ được chân chúng ta đi trên mặt đất và đầu chúng ta ở cao tận trên mây.

Tri thức là một dạng thức tư bản luôn luôn được phân phối không đồng đều, và ai có nhiều tri thức hơn, hay có khả năng tiếp cận tri thức lớn hơn, người đó hưởng

được nhiều lợi thế hơn những ai có ít những thứ đó. Điều này có nghĩa rằng tri thức có một mối quan hệ mật thiết với sức mạnh (power). Chúng ta nói “tri thức vị trí thức”, nhưng không có điều gì chúng ta học được mà không đặt chúng ta vào một quan hệ khác biệt với thế giới - thông thường chúng ta chờ đợi một mối quan hệ tốt hơn. Với tư cách là một xã hội, người Mỹ cam kết nguyên tắc rằng sự sản xuất tri thức cần được không bị giới hạn, và sự tiếp cận nó là phổ biến (universal). Đó là ý tưởng dân chủ. Chúng ta nghĩ, ở đâu tri thức được cần đến, thì nhiều tri thức vẫn tốt hơn là ít tri thức. Chúng ta không tin rằng có những sự việc chúng ta nên không được biết, hay sự việc chỉ một số người trong chúng ta được biết thôi - giống như chúng ta không tin rằng có những quan điểm không nên được diễn đạt ra, hay có những công dân quá cố chấp để được phép đi bầu. Chúng ta tin rằng chúng ta càng sản xuất ra nhiều thông tin và ý tưởng, và càng làm cho nhiều người tiếp cận được chúng, thì khả năng chúng ta lấy những quyết định tốt càng lớn hơn.

Người Mỹ do đó làm một cuộc đấu tranh xã hội lớn vào các thể chế mà mục đích đơn giản là để sản xuất và truyền bá tri thức - nghĩa là nghiên cứu và giảng dạy. Chúng ta dành cho các thể chế này tất cả mọi sự miễn trừ và mọi sự che chở, và chúng ta nên lo âu, đôi khi giận dữ, khi chúng ta ngờ rằng các thể chế không hoạt động theo cách mà chúng ta mong muốn. Một số sự chờ đợi của chúng ta đối với các trường cao đẳng và đại học

là không thực tế (và cũng như thế một số chờ đợi của chúng ta đối với nền dân chủ).

Louis Menand

The Marketplace of Ideas

Clark Kerr (1911 - 2003) đã nhận định về vai trò của đại học như sau:

Sự phồn vinh của các quốc gia giờ đây tùy thuộc vào sự thực hiện giáo dục đại học chưa lúc nào như trước đây, qua sự đóng góp của nó vào việc xây dựng nguồn nhân lực và tri thức tích lũy; và cũng như thế đối với sự cạnh tranh quân sự giữa các cường quốc - là vấn đề sống còn, tiềm tàng và theo nghĩa đen. Sức mạnh chính trị của các quốc gia bây giờ cũng lệ thuộc vào giáo dục đại học, hơn bao giờ hết, để giúp tạo ra các cơ hội lớn cho nhân dân, và để giúp dỡ bỏ các ranh giới giai cấp còn di lại từ quá khứ.

Hệ thống đại học nghiên cứu từ ngân quỹ liên bang đã làm nên những kỳ tích trong khoa học tự nhiên; tính từ năm 1950 thời điểm phôi thai, 55% tất cả giải Nobel và Fields của thế giới được trao về tay những học giả thường trú tại Hoa Kỳ¹⁵; trong những năm 1980, 50% các trích dẫn trong các tạp chí khoa học thế giới đều thuộc về cùng nhóm người trên; trong năm 1990, 50% bằng sáng chế được ghi nhận tại Mỹ có nguồn gốc Hoa Kỳ; và cho đến năm 1990, Hoa Kỳ có 180.000 sinh viên thạc sĩ (graduate) từ các quốc

gia nước ngoài, làm cho Hoa Kỳ trở thành trung tâm thế giới của graduate study (Kerr). Năm 2005 các đại học danh giá Hoa Kỳ thu hút đến 70% số khoa học gia giải Nobel đương thời, một con số cực kỳ lớn.

California chiếm 36% giải Nobel trong khoa học và 20% thành viên Hàn lâm Viện Khoa học Quốc gia. Big Ten (10 đại học anh cả)¹⁶ và Chicago chiếm 10% giải Nobel, và 14% thành viên của Hàn lâm Viện Khoa học Quốc gia. Ba nhóm đại học này - Nhóm bờ biển Đông, California, và Big Ten và Chicago đã từng sản xuất hơn ba phần tư lượng tiến sĩ được tấn phong của Hoa Kỳ. Người ta (Harriet Zuckerman) tìm thấy rằng những nhà khoa học được giải Nobel của Hoa Kỳ được giáo dục thời cử nhân tại một số ít các trường tư tên tuổi nằm trong *Liên đoàn Ivy* và các đại học nghiên cứu công hàng đầu của các bang. Mười đại học, Harvard, Columbia, Berkeley Johns Hopkins, Princeton, Chicago, Caltech, Illinois, MIT và Yale đã cung cấp bằng tiến sĩ cho gần bốn phần năm (!) của tất cả các nhà khoa học được giải thưởng Nobel của Hoa Kỳ. Và họ được đào tạo nhiều ở các phòng thí nghiệm của những nhà khoa học giải Nobel hơn là trong những phòng học bình thường của đại học.

C. P. Snow đã viết về California như sau: “Và giờ đây thành tựu khoa học của Hoa Kỳ đang chuyển động ở tốc độ mà chúng ta phải lấy làm kinh ngạc. Hãy nghĩ về “chòm sao” (constellation) đáng ngạc nhiên của tài năng, đặc biệt trong ngành khoa học vật lý, xuống tận bờ biển California,

từ Berkeley và Stanford đến Pasadena và Los Angeles. Không có chỗ nào có sự tập trung tài năng giống như thế trên thế giới. Điều đó đôi khi làm ngạc nhiên những người châu Âu nhận thức rằng có bao nhiêu khoa học thuần túy của toàn thể phương Tây được thực hiện ở Hoa Kỳ. Điều đó gây cả ngạc nhiên cho những người Mỹ."

Khu vực đại học tư đóng vai trò đặc biệt. Khu vực tư (vô vị lợi) này không những đã làm giàu cho nền giáo dục đại học Hoa Kỳ, mà còn đặt những tiêu chuẩn cao buộc các đại học quốc gia có chất lượng truyền thống thấp phải chạy theo. Đặc biệt các đại học trong *Liên đoàn Ivy* có vai trò rất quan trọng trong việc đặt ra tiêu chuẩn chất lượng cho nền đại học Hoa Kỳ. Các đại học này bản thân chúng cạnh tranh mãnh liệt với nhau, và với các đại học công của bang, một tính chất tiêu biểu của nền đại học Hoa Kỳ, cạnh tranh về sinh viên, lực lượng giảng dạy, và tài trợ nghiên cứu, một loại cạnh tranh hiếm thấy ở châu Âu, hay châu Á. Nhà xã hội học Edward Shils bình luận về hiện tượng này: "Không có hệ thống giáo dục đại học quốc gia nào có nét tương tự như hệ thống các đại học tinh hoa tư ở Hoa Kỳ". Ở một số quốc gia khác cũng có những đại học tư ngoại hạng, như Stockholm School of Economics, Keio và Waseda của Nhật Bản, nhưng những đại học tư có tên tuổi này quá nhỏ về số lượng để có thể ảnh hưởng lên cả nền đại học nhà nước. Hoặc các đại học tư đại chúng (mass university) ở một số quốc gia chỉ nhằm cung cấp giáo dục nhiều hơn, chứ không phải giáo dục tốt hơn. Chỉ có Hoa Kỳ là quốc gia có số lượng đại học và cao đẳng tư đủ lớn và mạnh để có tiếng

nói quyết định trong sự cạnh tranh về chất lượng với hệ thống toàn đại học các bang, chứ không phải ngược lại.

Sự ra đời các đại học tư nhân (vô vị lợi) là một đặc điểm lịch sử của Hoa Kỳ trong thời kỳ lập quốc. Một trong những mục đích của *Tu chỉnh đầu tiên của Hiến pháp Hoa Kỳ* (1791) là bảo vệ các thể chế tôn giáo khỏi sự can thiệp của chính quyền. Năm 1819, một phán quyết quan trọng của Tòa án Tối cao của Liên bang về trường hợp *Dartmouth College* hủy bỏ quyết định của nhà nước bang nhằm biến Dartmouth thành đại học công. Điều đó củng cố tính bất khả xâm phạm của đại học tư và bảo vệ các đại học này khỏi sự quốc hữu hóa đã từng xảy ra tại châu Âu hay nơi khác.

Các đại học tinh hoa dường như phát triển thành từng cụm với nhau, thu hút tài năng trẻ về các trung tâm khoa học, công nghệ và nghiên cứu đã được phát triển. Điều đó có tác dụng sẽ gây những sự mất quân bình nhất định trong sự phát triển vùng.

Chương trình đào tạo tiến sĩ và hệ thống đại học nghiên cứu Hoa Kỳ được xem là thành công kinh ngạc trong việc tạo ra nghiên cứu và nhà nghiên cứu đẳng cấp thế giới trên quy mô chưa từng có trước đó. Nó có sức hút sinh viên trên toàn thế giới. Từ những năm 1990, chương trình giáo dục tiến sĩ (doctoral education) là một ngành kinh doanh rất phát. Sự sản xuất tiến sĩ đã tăng từ 1986, và đến năm 1997 đạt tới con số 42.705 tiến sĩ, con số cao nhất trong một

năm. Một loạt các đề án khoa học quy mô ra đời, kể cả đề án gen con người.

Hệ thống đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ đó đào tạo cho cả nhiều nhà lãnh đạo giáo dục và kinh doanh của thế giới, và trở thành kiểu mẫu cho các nền kinh tế phát triển nhanh đang đòi hỏi sự phát triển song hành chương trình đào tạo thạc sĩ của họ. “Tính hấp dẫn của mô hình Bắc Mỹ xuất phát từ sự việc nó dường như có năng lực bảo đảm sự đào tạo hiệu quả và thiết thực cho người làm nghiên cứu trên diện rộng hơn nhiều so với các đại học châu Âu.” (Stuart Blume)

Năm 1987, Henry Rosovsky, cựu chủ nhiệm khoa của khoa Arts and Sciences ở Harvard, có thể viết một cách hạnh diện:

Trong những ngày này, khi mà các đối thủ kinh tế nước ngoài dường như đang qua mặt chúng ta trong hết ngành này đến ngành khác, chúng ta cần tái khẳng định để biết rằng có một ngành công nghiệp sống còn mà ở đó Hoa Kỳ ắt hẳn thế giới không thể tranh cãi được: lĩnh vực giáo dục đại học. Khoảng từ hai phần ba đến ba phần tư đại học tốt nhất của thế giới đều nằm tại Hoa Kỳ. Nhiều nhà phê bình nền giáo dục đại học ở Mỹ đã quên đi sự thật này. [...] ~

Tvong giáo dục đại học, “Made in America” vẫn là cái nhãn hiệu bánh nhất. Do đó lời khuyên của tôi là “Hãy đổi xử cẩn thận”, để chúng ta khỏi rơi xuống mặt bằng năng suất của phần lớn các công nghiệp khác của Mỹ.

Sự phát triển của giáo dục đại học Hoa Kỳ có ý nghĩa cực kỳ to lớn cho việc phát triển kinh tế, xã hội và quốc phòng, góp phần đưa Hoa Kỳ thành một quốc gia siêu cường trong vài thập niên. Những năm cuối 50, S. P. Snow chứng minh trong quyển sách nổi của mình rằng có một mối liên hệ nhân quả giữa số tiền đầu tư vào giáo dục đại học và tăng trưởng GDP của một quốc gia, điều được xác minh thêm bởi nhiều tác giả những năm sau đó. Năm 1963 trong các bài giảng Godkin, Clark Kerr đã cho rằng tri thức giờ đây là “khu vực đầu tàu” của tăng trưởng kinh tế! Ông nói tiếp: “Điều mà ngành đường sắt đã làm cho nửa sau của thế kỷ qua (19) và ngành công nghiệp ôtô cho nửa đầu thế kỷ này (20) thì ngành công nghiệp tri thức có để được cho nửa sau thế kỷ này.” (P. Johnson)

Nếu nước Đức trong giai đoạn 1900 - 1933, tức tính tròn 30 năm đầu thế kỷ 20, đã “thâu tóm hết thị phần sư tử” các giải Nobel trong các khoa học tự nhiên như Vật lý, Sinh học, Y khoa, Hóa học, thì nước Mỹ cũng làm một cuộc “thâu tóm” ngoạn mục như thế trong vòng 30 năm của thời kỳ vàng son 1954-1975 của nền đại học của mình, thực tế còn kéo dài đến bây giờ. Thế kỷ 20 đáng lẽ là “thế kỷ của nước Đức” như một nhà triết học và xã hội học Pháp (Raymond Aron) nhận định, nhưng bản nhạc bị dang dở, bởi sự thống trị điên rồ và thảm khốc của chế độ Quốc xã Đức. Chỉ trong vòng vài năm, chế độ này đã phá sập cả nền khoa học đỉnh cao của nước Đức. Khi Einstein di tản sang Mỹ năm 1933, nhà vật lý học Pháp Paul Langevin đã bình luận: “Giáo hoàng vật lý đã chuyển chiếc ghế của mình sang Tân Thế

giới". Thần Prometheus đã chuyển lửa của mình sang đó. Dòng người nhập cư của chất xám từ châu Âu, và thế giới, không những diễn ra những năm trước chiến tranh, mà còn tiếp tục mạnh mẽ ngay cả sau chiến tranh. Hoa Kỳ đã xác lập ngôi thứ ngoại hạng không tranh cãi của mình trên thế giới và trở thành cục nam châm có sức hút mãnh liệt nhất. Các đại học Hoa Kỳ đã trở thành đỉnh cao của sự ngưỡng mộ của thế giới, có tính Humboldt hơn cả ở Đức. Thế kỷ 20 đã trở thành thế kỷ của đại học Hoa Kỳ.

Nhìn về châu Á

Ấn Độ có thể được xem là “phản thí dụ” của mô hình Đại học Humboldt. Trong khi Hoa Kỳ là quốc gia đã đưa công việc nghiên cứu khoa học về cho hệ thống đại học một cách toàn diện sau bị vong lục nổi tiếng của Vannevar Bush năm 1945 mang tên “*Khoa bọc: Biên giới vô tận*”, thì Ấn Độ là một trong những quốc gia đã không theo mô hình đại học của Humboldt, đã tách các viện nghiên cứu ra khỏi đại học. Một năm sau khi giành lại độc lập, với sự thúc đẩy của Thủ tướng Nehru, nghị quyết về khoa học đầu tiên ra đời năm 1958 tuy nhấn mạnh sự cần thiết tiếp thu và áp dụng khoa học để tạo ra phúc lợi xã hội, nhưng nghị quyết này cũng như nghị quyết về khoa học và công nghệ tiếp theo năm 1983 không hề nhắc đến vai trò của đại học hay giáo dục đại học trong chiến lược phát triển khoa học quốc gia. Mãi đến năm 2003, nghị quyết về khoa học và công nghệ mới làm rõ vai trò của đại học và giáo dục đại học trong sự phát

triển khoa học. Có thể nghe qua như một sự nghịch lý, nhưng có quan niệm cho rằng chính sự thành lập các viện nghiên cứu như TIFR (Tata Institute of Fundamental Research, được thành lập đêm trước của độc lập) là có trách nhiệm cho việc xuống cấp hiện nay trong việc phát triển khoa học cơ bản trong sinh viên. Sự chia cắt giữa giảng dạy và nghiên cứu, tức ngược lại tinh thần Humboldt, có lẽ đã gây ra thiệt hại to lớn nhất cho các đại học như trung tâm của tri thức.

Các quốc gia phát triển trên thế giới, như Hàn Quốc, Trung Quốc, Saudi Arabia, đang quyết tâm xây dựng những “đại-học-đẳng-cấp-thế-giới” với những quyền tự chủ và tự do hàn lâm lớn hơn theo mô hình đại học Mỹ. Quốc gia quyết tâm và quyết liệt nhất là Trung Quốc hiện nay. Quốc gia này đang muốn nổi lên như một người cạnh tranh với các đại học quốc tế phương Tây. Họ bỏ ra tiền tỉ đầu tư, cơ sở hạ tầng đồ sộ mọc lên như nấm. Họ trải thảm đỏ cho giới hàn lâm thế giới về đó, biến đất nước trở thành nơi giao lưu của sự trác việt (excellence) thế giới. Họ mong mỏi cũng có nhiều huy chương như trong Olympic, đặc biệt khao khát giải Nobel. Nhưng trước hết họ hiểu rằng đại học đẳng cấp quốc tế là đầu tàu cho sự phát triển kinh tế không thể thiếu. Các quốc gia châu Á như bừng tỉnh hiểu ra vai trò của đại học trong kinh tế, y tế và quốc phòng, như người Mỹ đã từng hiểu sâu sắc sau Thế chiến thứ Hai. Không có các đại học khai phá trong khoa học, công nghệ và tư duy lãnh đạo, khó có những bước phát triển ngoạn mục kinh tế như đã từng xảy ra tại Hoa Kỳ. Chúng ta hãy nghe một số ý

kiến của Richard C. Levin, Chủ tịch Đại học Yale phát biểu trong bài nói chuyện tháng 2 năm 2010 vừa qua của ông tại Viện Nghiên cứu Chính sách Đại học tại Anh:

Các quốc gia phương Đông đang trỗi dậy đều nhận ra tầm quan trọng của lực lượng lao động được đào tạo tốt như một phương tiện tạo ra tăng trưởng kinh tế và họ hiểu rõ tác động của nghiên cứu trong việc thúc đẩy đổi mới và cạnh tranh.

Một lực lượng lao động có học, được đào tạo tốt là nhân tố cơ bản trong việc biến đổi Nhật Bản và Hàn Quốc trong nửa thế kỷ qua, trước tiên từ kinh tế nông nghiệp sang kinh tế công nghiệp, và tiếp đến từ công nghiệp kỹ thuật thấp đến công nghiệp kỹ thuật cao.

Tại sao Trung Quốc, Ấn Độ, Singapore và Hàn Quốc bày tỏ công khai sự khao khát nâng một số trường đại học của họ lên vị trí cao ấy (đẳng cấp thế giới)? Tôi nghĩ có hai lý do. Các nước đang phát triển nhanh chóng này nhận ra tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học dựa trên các trường đại học trong việc thúc đẩy tăng trưởng kinh tế, đặc biệt kể từ sau Thế chiến thứ Hai. Hai là, các đại học đẳng cấp quốc tế cung cấp một cái khung lý tưởng về đào tạo con người cho nghề nghiệp khoa học, công nghiệp, nhà nước, và cho xã hội dân sự, những người có bề rộng trí tuệ và kỹ năng tư duy phản biện để giải quyết vấn đề, để đổi mới, và lãnh đạo.

Không giống những chuẩn mực ở các trường Âu Mỹ; phương pháp sư phạm ở Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc dựa trên cách học vẹt. Theo truyền thống, sinh viên là những người nghe thụ động, hiếm khi thử thách lẫn nhau hay thử thách các giáo sư trong lớp học. Phương pháp sư phạm tập trung vào việc làm chủ nội dung, chứ không phải phát triển nang lực tư duy độc lập và tinh thần phản biện. Các tiếp cận của châu Á truyền thống đối với chương trình học và phương pháp giảng dạy có thể hoạt động tốt cho việc đào tạo hàng lớp kỹ sư và viên chức chính phủ hạng trung, nhưng có lẽ không mấy thích hợp để đào tạo giới tinh hoa cho việc đổi mới và lãnh đạo.

Nếu các quốc gia mới nổi lên ở châu Á tập trung nguồn lực đang tăng trưởng của họ cho một số ít trường, giành được một lực lượng nhân tài ở trình độ thế giới, và đi theo chủ trương tự do diễn đạt và tự do truy vấn, họ có mọi triển vọng để thành công trong việc xây dựng đại học đẳng cấp quốc tế. Đó không phải là chuyện xảy ra qua đêm, mà sẽ mất hàng thập kỷ. Nhưng điều đó có thể xảy ra nhanh hơn bao giờ hết.

Richard C. Levin

Chủ tịch Đại học Yale

(xem nguyên văn trong kí yếu này)

Nhưng trong lịch sử, đại học và khoa học chưa phải là truyền thống của châu Á. Châu Á chưa có thời kỳ khai sáng

như châu Âu. Vào những thế kỷ 17 và 18, phương Tây có niềm tin khai sáng mạnh mẽ vào sự đổi mới bằng những tiến bộ khoa học và công nghiệp, cho nên đã tạo ra những định chế thuận lợi để khoa học và công nghiệp phát triển làm đầu tàu cho tăng trưởng và tiến bộ kinh tế ngày càng mạnh mẽ, trong khi phương Đông không có một niềm tin như thế. Xã hội nào cũng bị một số niềm tin thống trị, có tính chất hoặc kìm hãm, hoặc thúc đẩy sự phát triển.

Về những khó khăn các quốc gia châu Á gặp phải trong việc xây dựng các đại học đẳng cấp thế giới, chúng ta hãy nghe ý kiến của một học giả:

Một nền văn hóa hàn lâm dựa trên giá trị chế độ nhân tài, tự do truy vấn và cạnh tranh - kết hợp với yếu tố hợp tác và ít nhiều linh động - là điều trọng yếu đối với một trường đại học đẳng cấp quốc tế. Nhiều người ở châu Á công nhận tầm quan trọng của những nhân tố này và những khó khăn trong việc thực hiện. Trở ngại nằm ở truyền thống lịch sử cũng như những lực khác.

Nhưng nhìn chung, các trường đại học châu Á không có lợi thế khi so sánh với các trường đại học ở Bắc Mỹ, Tây Âu hay Australia. Một số nhân tố về cơ chế, học thuật và văn hóa có thể ngăn chặn ngay cả một số trường đại học tốt nhất châu Á trong việc vươn lên tới đỉnh cao về chất lượng hàn lâm trong tương lai gần; và nhiều khả năng, ở mức độ nào đó, ngăn chặn sự cải thiện chất lượng của các trường đại học châu Á nói chung.

Nạn tham nhũng trong giới khoa học đang tồn tại, ít ra trong một phạm vi giới hạn, ở mọi nơi, nhưng dường như vấn đề này có vẻ là một thứ bệnh địa phương ở một số nước châu Á. [...] Một nghiên cứu do Đại học Vũ Hán thực hiện đã ước lượng khoảng 100 triệu USD hàng năm đã được chi ra cho các báo cáo khoa học mà được viết thuê bởi các nhà khoa học và sinh viên. Một trong những tạp chí y khoa hàng đầu thế giới, tạp chí *Lancet* của Anh, cảnh báo rằng Trung Quốc sẽ không trở thành một quốc gia siêu cường về nghiên cứu khoa học trước năm 2020 như Chủ tịch Hồ Cẩm Đào đã hứa hẹn, nếu như sự gian lận khoa học không bị kiểm soát chặt chẽ hơn.

Trở ngại cuối cùng là thu nhập của nghề hàn lâm - tâm điểm của bất cứ trường đại học nào nhưng đặc biệt quan trọng đối với một trường “đẳng cấp quốc tế”. Đối với nhiều nước châu Á, các giáo sư được thù lao không tương xứng so với mức lương địa phương, và quá thảm hại so với tiêu chuẩn quốc tế. Khối lượng công việc giảng dạy thường quá cao khiến khó lòng có thể dành nhiều thì giờ cho hoạt động nghiên cứu. Ở nhiều nước, giới khoa học được thăng chức nhờ vào thâm niên thay vì phẩm chất. Một thách thức khác là sự thiếu vắng một chế độ biên chế dài hạn để bảo đảm tự do hàn lâm. Các giáo sư cần cả hai: được bảo vệ nghề nghiệp và được thù lao tốt hơn, và đồng thời một môi trường cạnh tranh để bảo đảm năng suất cao trong lao động khoa học.

Trong khi có những tiến bộ rất ấn tượng ở một số nước châu Á, và trong một số lĩnh vực của đại học, vẫn còn nhiều trở ngại trên con đường tiến tới vị trí đẳng cấp quốc tế. Cuộc đấu tranh là một con đường dài và đòi hỏi không chỉ nguồn lực mà còn là sự thay đổi những thói quen hàn lâm đã ăn sâu. Nhưng việc xây dựng trường đại học đẳng cấp quốc tế là cần thiết đối với châu Á để tiếp tục những tiến bộ ấn tượng trong kinh tế. Năng lực nghiên cứu ở trình độ tinh vi và những con người có kỹ năng cao là điều cần thiết cho tương lai của châu Á.

Philip G. Altbach

Giao sư Monan và Giám đốc Trung Tâm
Giáo dục Đại học Quốc tế của Đại học Boston, Hoa
Kỳ

(Xem tiếp nguyên văn trong sách này)

Một nhà nước hiện đại không thể không có nền đại học hiện đại. *Nhà nước thế nào thì đại học như thế ấy*, và ngược lại. Thời đại các đại học hiện đại hình thành tại châu Âu cũng là lúc ở đó hình thành các nhà nước quốc gia, và các dân tộc tìm lại ý thức của mình, khoa học phát triển trên một nền tảng mới, vững chắc.

*

* *

PHẦN IV

ĐẠI HỌC NGÀY NAY

Đại học Đức

Tại Đức, ánh hào quang của nền đại học Đức đã bị lung lay chật nhất từ Thế chiến thứ Nhất, và tắt ngùm dưới sự thống trị chín năm của chủ nghĩa quốc xã (1933-1945). Hai cuộc thế chiến, cuộc di tản khổng lồ của giới trí thức hàng đầu, sau sự phá hoại toàn bộ nền giáo dục, đại học và nghiên cứu khoa học bởi chế độ quốc xã bằng chính trị hóa và ý thức hệ hóa toàn bộ đời sống tinh thần con người, đã làm biến dạng nước Đức, để lại một khoảng trống văn hóa to lớn trong đời sống tinh thần của dân tộc mà sự thẫn kì trong việc phát triển kinh tế thời hậu chiến không thể lấp lại được, cho đến hôm nay.

Tương lai của các đại học chúng ta, bao lâu còn một cơ hội cho chúng, dựa trên sự tái khôi phục tinh thần nguyên thủy của chúng. Từ một nửa thế kỷ qua, tinh thần đó chìm dần, và lần cuối đã đến đáy sâu nhất. Mười hai năm đã gây ra sự hủy diệt tinh thần của đại học.

Trong quá trình tái lập đại học, sự trở về những giá trị truyền thống tốt đẹp nhất của chúng ta thông qua sự sáng tạo mới, đó là vẫn đề định mệnh của cuộc đời tinh thần của chúng ta nói chung. Chúng ta mang trách nhiệm cho cái gì mà chúng ta sẽ trở thành.

Karl Jaspers 1945

Đại học Đức cũng chưa bao giờ được phát triển trọn vẹn theo đúng nghĩa Humboldt. Chưa bao giờ có đầy đủ tự do hàn lâm và quyền tự chủ. Nhà nước luôn luôn tìm cách can thiệp. ““Tự do khoa học” tồn tại ở nước Đức trong các giới hạn của sự cho phép của chính trị và tôn giáo. Ngoài các giới hạn đó chẳng còn lại gì cả” như Max Weber nhận định năm 1918. Một học giả Mỹ nhận xét rằng tại nước Đức chưa bao giờ có Đại học Humboldt theo đúng nghĩa của nó. Đại học Humboldt vẫn bị nhà nước quản lý chặt chẽ, ít tự chủ, không cạnh tranh, quản lý theo chế độ Ordinarien (giáo sư thực thụ) hay hệ thống ghế (chairs system).

Nhưng mặc dù thế, tinh thần Đại học Humboldt không bao giờ mất đi mà vẫn tiếp tục phát huy tác dụng, từng bước xác lập vị trí không thể tranh cãi của mình. Nó trở thành tài sản văn hóa nổi bật như một hệ quy chiếu của giới hàn lâm. “Các ý nghĩ này (của Humboldt) không hề mất đi tầm quan trọng của chúng, mặc cho các thay đổi trong khái niệm tính uyên bác và trong những vấn đề mà các đại học đã trải nghiệm hơn hai thế kỷ qua.” (Casper)



Đại học Friedrich-Wilhelm (tức Humboldt sau này) trong ngày lễ kỷ niệm 125 năm thành lập, 1810-1935. Một tấm ảnh rất đáng sợ. Chủ nghĩa quốc xã đã thống trị toàn bộ hệ thống đại học của nước Đức, và đàu nền đại học vang này sụp đổ nhanh chóng.

Ảnh: trong *Tbom & Weining*.

Những năm 60-70 của thế kỷ 20 chứng kiến những xáo trộn chính trị và sự tăng gia khối lượng sinh viên ồ ạt chưa

từng thấy trong lịch sử, cũng là một hiện tượng chung trên thế giới. Phong trào sinh viên yêu cầu đại học mở rộng cửa hơn nữa cho mọi thành phần. Đại học gấp phải thách thức mới của thời đại từ những khối lượng sinh viên khổng lồ, và chuyên môn hóa ngày càng lan rộng ra. Số lượng sinh viên 20.000 đến 40.000 một đại học là không hình dung nổi trước đó. Trong sự cạnh tranh tìm việc làm ngày càng tăng, các sinh viên tìm cách đi vào đại học, thay vì các cao đẳng kỹ thuật, để hy vọng có được mảnh bằng có triển vọng tìm việc làm lớn hơn. Một số đông trong họ thiếu niềm đam mê khoa học cũng như mức độ đáp ứng những đòi hỏi của đại học về năng lực. Khối lượng khổng lồ sinh viên này hạ thấp chất lượng đại học, gây một gánh nặng lớn cho đội ngũ giáo sư, giảng dạy và công việc nghiên cứu của họ. Đại học bị “lạm phát”, trong khi ngân quỹ “có giới hạn”. Đại học phải nghiêng về đại học giảng dạy nhiều hơn. Với tính chất đại chúng, Đại học Humboldt ở Đức không còn là Đại học Humboldt nữa. Abraham Flexner đã nhìn thấy vấn đề này trong thời Cộng hòa Weimar năm 1932, trước khi Hitler lên nắm quyền, cho rằng sự mở cửa đại học cho đại chúng tất yếu sẽ dẫn đến chất lượng giáo dục thấp.

Thành công vượt bậc của nền đại học Hoa Kỳ trong 30 năm vàng sau Thế chiến thứ Hai, cũng là thời gian đại học châu Âu nhanh chóng xuống cấp, giảm sút sự sẵn sàng và khả năng thích ứng những thay đổi chính trị, khoa học, xã hội và kinh tế. Đại học Đức và châu Âu đã không thay đổi cơ cấu trong nửa thế kỷ qua, mà chỉ mở rộng có mức độ, cho nên xem như không thay đổi về cấu trúc, và ngược lại

bị biến chất đi trước áp lực lớn của xã hội (*Ausbau statt Umbau*). Những cuộc đấu tranh chính trị, những cuộc tranh luận nảy lửa, giữa những người bảo vệ ý tưởng truyền thống và những người đòi cải cách, đã không đưa đến một sự thay đổi toàn diện, triệt để và mạnh mẽ.

Đại học Đức là đại học khai sáng, tinh hoa, mỗi đại học là một đại học nghiên cứu. Nhưng sau thế chiến, và sau hai thập niên đại chúng hóa ô ạt, tính chất tinh hoa đó đã mất dần đi. Có thể nói, sau 150 năm thế chế tinh hoa này không còn chiếu sáng như trước nữa. Cũng chưa có mô hình nào mới để thay thế.

Lý do của sự chảy chất xám từ Đức sang Hoa Kỳ là gì? Là các nhà khoa học tương lai của Đức đã tìm thấy ở các campus đại học Hoa Kỳ những nguyên lý Humboldt hai trăm năm trước còn nhiều hơn ở Đức.

Max Weber trong bài diễn văn nổi tiếng *Khoa học như một nghề nghiệp* (Wissenschaft als Beruf) đầu thế kỷ 20 đã chỉ ra một số khó khăn của đại học Đức. Đại học Đức theo chế độ *Ordinarien* (giáo sư thực thụ), tức là chế độ theo giáo sư chủ quản, theo ông, giống như các phường hội nghề thủ công (handicraft guild) thời tiền-tư bản chủ nghĩa. Trong khi đại học Hoa Kỳ với cơ cấu tổ chức đặc trưng của họ giống như một “nhà máy theo phương thức tư sản xuất bản chủ nghĩa”. Người ta có thể quan sát “Sự phát triển mới nhất của nền đại học trên nhiều lĩnh vực khoa học diễn ra theo hướng của nền đại học Mỹ. Các viện y khoa hay khoa học tự nhiên lớn là những công ty “tư bản nhà nước””.

Có một sự khác biệt lớn giữa “giám đốc của một công ty đại học lớn tư bản chủ nghĩa (tức chủ tịch đại học), và một Ordinarius theo kiểu cũ của Đức”. Mỗi vị chủ tịch đại học Mỹ “là một Althoff” (Bộ trưởng Giáo dục nổi tiếng nhất của Đức, 1839-1908, có ảnh hưởng lớn lên các đại học Đức cuối thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20). Với những tính chất đó, Weber cho rằng nền đại học Mỹ sẽ đóng vai trò lãnh đạo tương lai. Tuy nhiên, với tất cả phê phán, Weber sau cùng kêu gọi “thiên chức bên trong” của học giả: hoạt động khoa học chỉ đem lại kết quả bền vững nếu nó được thực hiện với sự đam mê. Một hoạt động của con người, theo Weber, không có sự đam mê chỉ là ‘không nhân bản’ (Wittrock).

Năm 1945, nhà triết học Karl Jaspers hổn hển trở về đất nước từ cuộc di tản để làm một cuộc bắt đầu mới. Nhưng 1961, nghĩa là sau ngót 15 năm, ông thất vọng; trong lời tựa mới của cuốn sách *Die Idee der Universität* (Ý tưởng của Đại học), người ta đọc thấy những lời không kiên nhẫn và cảnh báo: “Hoặc người ta thành công trong việc bảo tồn đại học Đức bằng sự tái sinh ý tưởng (đại học) bằng quyết định thực hiện một hình thái tổ chức mới, hay là đại học chấm dứt cuộc đời nó bằng chủ nghĩa chức năng của các thể chế đào tạo và giáo dục khổng lồ cho các lực lượng chuyên ngành khoa học - kỹ thuật.” Theo Habermas, Jaspers cho rằng các hiện trạng thể chế chính là các hình thái của tinh thần khách quan. Cho nên, Habermas viết tiếp:

Một thể chế vẫn còn năng lực hoạt động đúng với chức năng chừng nào nó còn biểu hiện sống động ý niệm nội tại của nó. Khi tinh thần đã tan biến thì thể chế sẽ biến thành một cái gì máy móc, giống như một cơ thể không hồn phân rã thành vật chất chết. Đại học cũng không còn làm thành một tổng thể nữa khi sợi dây thống nhất ý thức cộng đồng của nó bị phân rã. Các chức năng mà đại học phải thực hiện cho xã hội phải có mối liên hệ nội tại với các mục tiêu, động cơ và hành động của các thành viên của nó. Cái được gọi là <ý tưởng đại học> từ thời Humboldt chính là một đề án thể hiện một hình thái sống lý tưởng. Người ta phải đi đến kết luận: <Sự xác nhận lòng trung thành không mệt mỏi với Humboldt là tự-ảo tưởng-cuộc đời của các đại học chúng ta> (Habermas, 78, 79).

Cái hồn khoa học đã ra khỏi ‘ngôi nhà minh triết’ rồi sao? Thực tế, “Các vị thần hộ mệnh duy tâm của đại học đã rời bỏ đại học Đức” (Mittelstraß). Humboldt cho đại chúng không thể là Humboldt. ‘Tự-ảo tưởng-cuộc đời’ kéo dài cho đến khi kết quả điều tra PISA 2000 làm cho dư luận Đức bàng hoàng, gây nên một sự “phản tính”. Một giáo sư triết học Đức đã viết: “Sự biến đổi của nước Đức từ vị trí một Quốc gia văn hóa và giáo dục xuống thành một chú lùn chính trị, tự xác định mình hầu như chỉ bằng các thành quả thuần túy kinh tế, sự biến đổi đó không phải không để lại hệ quả của nó: Nền tảng của thành công kinh tế này, kiến thức và năng lực, đức hạnh và thái độ, những cái đã bảo đảm lâu dài sự thành công, đã bị xói mòn. ” (Nida-Rümelin)

Giáo dục, Bildung, không được phép chỉ phục vụ cho đào tạo (Ausbildung), không, Giáo dục, một cách mâu thuẫn, chậm nhất đến hôm nay, lại trở thành đào tạo tốt nhất.

Khi chúng ta càng nghĩ ít đi lợi ích kinh tế trước mắt, lợi ích này sẽ càng lớn hơn.

Vì chúng ta chỉ quan tâm đến lợi ích kinh tế, nên quên đi giá trị của giáo dục. Điều này phải được thay đổi. Đức phải trở lại thành Quốc gia văn hóa.

Julian Nida-Rümelin,

2005

Năm 2006, sau cái sốc PISA chính phủ liên bang Đức đã đề xướng “*Sáng kiến trác việt*” (Excellence Initiative), một chương trình hỗ trợ các đại học nghiên cứu hàng đầu của Đức nhằm có điều kiện cạnh tranh với các đại học hàng đầu thế giới như Harvard, Oxford hay Stanford, với một ngân quỹ 1,9 tỉ Euro, cụ thể với ba trọng tâm tài trợ: (1) các graduate schools (trường sau cử nhân) để phát triển các nghiên cứu sinh trẻ và đào luyện các sinh viên làm tiến sĩ xuất sắc; (2) các cụm trác việt (clusters of excellence) để thiết lập các cơ sở đào tạo và nghiên cứu cạnh tranh nhìn thấy được; (3) các chiến lược về thế chế để phát triển

nghiên cứu đại học xuất sắc tại Đức và để tăng cường tính cạnh tranh trên bình diện quốc tế.

Quá trình toàn cầu hóa đã đặt ra khái niệm trác việt cho đại học, xuất phát từ nền đại học Hoa Kỳ. Nếu trước đây mô hình đại học chỉ có hai nội dung chủ yếu để biện minh sự tồn tại của nó, là quan niệm lý tính của Kant, và quan niệm văn hóa của Humboldt, thì nay đại học có thêm nội dung thứ ba như lý do biện minh sự tồn tại; là tính trác việt!: “Đại học hiện đại có ba ý tưởng: quan niệm của Kant về lý trí (reason), ý tưởng của Humboldt về văn hóa (culture), và nay thêm khái niệm hành chính-kỹ trị của tính trác việt (reason-culture-excellence).” (Readings, 14)

Lý do trên hết của chương trình trác việt của Đức là sự đầu tư thấp nghiêm trọng vào nghiên cứu ở Đức của quá khứ và hiện tại. Những con số sau đây tính theo GDP về đầu tư cho nghiên cứu cho thấy châu Âu tụt xa so với Hoa Kỳ và cả Nhật Bản: 27 quốc gia EU đầu tư bình quân 1,8% GDP (Đức: 2,5%) cho nghiên cứu và phát triển (R&D) trong khi con số đó là 2,7% cho Hoa Kỳ và 3,2% cho Nhật Bản. Tại châu Âu, chi phí của khu vực tư nhân cho R&D là 50%, trong khi ở Hoa Kỳ 61 %, và ở Nhật Bản 75%. Trong gói kích thích của chính quyền mới Hoa Kỳ, khoảng 78 tỉ USD sẽ được chi tiêu cho giáo dục, đào tạo và nghiên cứu, trong khi chính phủ Đức quyết định chi tiêu 18 tỉ Euro cho mười năm tới cho đại học và các cơ sở nghiên cứu, trong đó có 2,7 tỉ Euro dành cho sự tiếp tục các trung tâm trác việt. Tuy con số trên là lớn, nhưng vẫn chưa đủ để làm cho nước

Đức tương đối cạnh tranh với các nước khác để trở thành một trong những quốc gia hàng đầu về đổi mới.

Sự đầu tư nghiên cứu cho những trung tâm trác việt là các đại học, đó là một sự trở về nguyên lý Humboldt: đại học là nơi nghiên cứu và giảng dạy khoa học tốt nhất cho xã hội. Và những vấn đề cần được giải quyết cho xã hội ngày càng mang tính liên ngành hơn bao giờ hết. Và chỉ có các đại học mới có phương tiện đáp ứng các đòi hỏi khoa học này. Vai trò nghiên cứu của đại học tưởng chừng như bị mờ nhạt đi khi mà nước Đức thời hậu chiến xây dựng rất nhiều tổ chức nghiên cứu khoa học như Max Planck, Frauenhof, Helmholtz, Leibniz... Các viện này đã lấy mất đi nhiều nhà nghiên cứu giỏi của đại học. Việc lập ra các đại học trung tâm trác việt và các cụm trác việt sẽ tạo ra nhân tố kích thích sự cạnh tranh giữa các đại học và giữa các bang để vươn lên tên tuổi ngoại hạng, phá vỡ tính đồng nhất hình bình của nền đại học Đức truyền thống. Tính trác việt trong nghiên cứu và đào tạo vẫn có giá trị cao hơn tính đồng nhất của hệ thống (Mittelstraß, 28).

Châu Âu có khoảng 1.000 đại học được xem là đại học định hướng- nghiên cứu, nhưng có điểm yếu là số đại học đẳng cấp thế giới lại rất ít. Nếu dựa vào bảng xếp hạng của Đại học Giao thông Thượng Hải của Trung Quốc thì trong 50 đại học đứng đầu bảng chỉ có 10 đại học châu Âu, và trong đó 5 đại học nằm ở Anh. Điều đó cho thấy lục địa có tiềm năng to lớn về kinh tế và văn hóa này lại phát triển đại học của mình không tương xứng.

Sự cạnh tranh do các trung tâm trác việt đặt ra có thể chỉ dẫn đến việc hình thành một số ít đại học đẳng cấp trên toàn châu Âu, khoảng hơn mười đại học, tuy nhiên sẽ kích thích các đại học khác tự tạo sự *khác biệt* bằng cách xây dựng cho mình thế mạnh ở một số khoa, ngành chuyên môn, để trở thành trác việt ở đó. Sự khác biệt trác việt này sẽ khả thi hơn. Sáng kiến trác việt sẽ là động cơ của đổi mới thường xuyên và đặt tiêu chuẩn chất lượng lên hàng đầu cho các đại học châu Âu.

Nhưng các trung tâm trác việt nếu chỉ đặt nặng việc nghiên cứu thôi thì sẽ không có tác dụng bao nhiêu lên việc đào tạo sinh viên, trong khi vai trò đào tạo cũng cần được đặt nặng trong tương lai.

Quá trình Bologna được vạch ra và đang được áp dụng trên toàn EU với các học vị Bachelor và Master, nhằm khuếch trương tính linh động và tính tương đương trong hệ thống khoa học quốc tế, và cũng để xây dựng những công dân mới xuyên quốc gia của cộng đồng chung châu Âu. Các tiến bộ nhất thời của hiệu ứng sáng kiến trác việt có thể sớm thấy. Nhưng nền đại học Đức có vượt được rào cản của quá khứ hay không, vừa có tính tinh hoa cho một số ít, vừa có tính đại chúng, để gia nhập vào “liên đoàn đẳng cấp thế giới” hay không, điều đó còn phải chờ đợi. Hai cấu trúc của hai nền đại học Đức và Hoa Kỳ rất khác nhau. Áp lực đầu tư nhiều hơn nữa cho đại học nghiên cứu tăng, áp lực phải thu phí sinh viên ngày càng tăng, trong khi các nhà chính trị châu Âu và xã hội chưa có sự đồng thuận và sẵn sàng. Thủ nghiệm thu phí khiêm tốn 500 euro trên đầu người cho một

học kỳ ở Đức đã vấp ngay sự phản đối có tổ chức của sinh viên, chỉ thực hiện được ở một vài bang. Nếu ở Việt Nam có trường quốc tế tên tuổi và chất lượng nào tương đương với các trường đại học ở Đức thu phí chỉ ở mức đó thôi, chắc sinh viên đỗ xô ghi danh học, trong khi ở Đức ý tưởng đó bị xem là xa lạ, “phản xã hội”, “phản truyền thống”! Giáo dục đại học Đức là khu vực độc quyền của nhà nước, điều đó đã ngăn cản việc hình thành các quỹ giáo dục tư nhân để tham gia. Đại học ở Đức cho nên không có hoặc có ít hơn những phương tiện hay dịch vụ mà sinh viên Mỹ thụ hưởng (như chỗ ở nội trú, thể thao, tư vấn, dịch vụ bảo hiểm sức khỏe và những tiện nghi khác), số sinh viên lớp học ở Đức rất cao, và khối lượng giờ giảng dạy của giáo sư rất cao. Ở Hoa Kỳ tỉ lệ số sinh viên được chăm sóc trên một giáo sư trung bình 7 trên 1, trong khi ở Đức con số này có thể lên tới 60 trên 1 (Nida-Rümelin, 73). Người ta phải nhìn nhận rằng, chính Hoa Kỳ là quốc gia thực hiện Đại học Humboldt tốt hơn ở nhiều điểm. Đại học Đức có nguy cơ trở thành thể chế dạy học (Verschulung) và nguy cơ khoa học chuyển đi khỏi nó sang các thể chế khác giống như tình trạng trước kia có cuộc cách mạng Humboldt ở thế kỷ 18.

Châu Âu đang định hình lại giáo dục để tìm lại mình, từ tuyên bố Bologna năm 1988 để có sự thống nhất. Nhưng tại Đức giáo dục đại học sẽ tiếp tục là đề tài bàn cãi, vì đó là nước vốn có truyền thống đại học mạnh mẽ và vẻ vang, nhưng từ lâu chưa tìm được một lối thoát căn cơ. Vẻ vang của quá khứ đôi khi trở thành gánh nặng dưới chân. Nếu mô hình đại học Đức trước đây từng là ‘hoa tiêu’ cho đại

học Hoa Kỳ, thì ngày nay ngược lại, đại học Hoa Kỳ trở thành ‘hoa tiêu’ cho đại học Đức như một sự ‘trả ơn’.

Đại học và nhân văn

Trong khi người sinh viên đại học học một ít điều về những cuộc tranh chấp man dại và vụn vặt của một quá khứ xa xưa, hay cố gắng để tinh thông các ngôn ngữ thực ra đã chết... thì viên thuyền trưởng tương lai của kỹ nghệ hối hả bận rộn với trường học của thực tiễn, nhận được những kiến thức quan trọng cần thiết cho các chiến thắng của anh ta trong tương lai.

Andrew Carnegie

(Người sáng lập *Carnegie Foundation*)

Một trong những nội dung đào tạo của Đại học Humboldt là tính nhân văn. Người sinh viên học những môn như logic, văn chương, triết học, lịch sử. Đó khởi điểm để đi đến khoa học. Triết học được xem là khoa học cao nhất, và là bà mẹ của các khoa học, đặc biệt của các ngành xã hội học và nhân văn. Khoa học và nghiên cứu là không mục đích (zweckfrei), và khoa học giúp phát triển nhân cách, để giúp tự tạo năng lực phán đoán (Urteilskraft) độc lập của sinh viên, khả năng định hướng và đưa ra quyết định, những tài sản tinh thần không những cần thiết cho những nhà khoa học tương lai, mà cho cả những ai muốn đi vào nghề nghiệp. Nói chung, giáo dục theo ý tưởng Humboldt nhằm đào tạo những con người tự lập, tự chủ, có tính nhân văn,

và năng lực phán đoán, có thể tồn tại trong nhiều hoàn cảnh thay đổi hay khác nhau.

Ở Hoa Kỳ, phần giáo dục nhân văn được xem để đào tạo ra những citizen, công dân, cho xã hội. Sau Thế chiến thứ Hai, có một sự chuyển dịch nội dung giáo dục đáng kể từ nhân văn sang ưu tiên khoa học tự nhiên. Ngay trong chiến tranh, 1943 Đại học Harvard đã có sáng kiến trao cho một ủy ban gồm 12 học giả làm một bản báo cáo quan trọng về vấn đề giáo dục nhân văn, *liberal arts*, cho chương trình cử nhân thời hậu chiến, được đúc kết lại thành báo cáo *General Education in a Free Society* (Giáo dục tổng quát trong một xã hội tự do), được gọi là 'Sách đỏ', *Red Book*, xuất bản năm 1945, một tư liệu rất quan trọng trong đời sống đại học Mỹ. Mục đích của nó là nhằm chuẩn bị củng cố giáo dục khoa học và nhân văn cho sinh viên Mỹ theo truyền thống nhân văn của châu Âu, nhằm gìn giữ các giá trị về tự do và dân chủ của Hoa Kỳ trong cuộc chiến tranh lạnh sắp tới. Chủ tịch lúc đó James Conant của Harvard đã nói:

Trái tim của vấn đề giáo dục tổng quát là sự tiếp nối truyền thống tự do và nhân bản. Không phải việc kiểm được thông tin đơn thuần hoặc sự phát triển kỹ năng và tài năng đơn thuần có thể mang lại cơ sở rộng rãi cho sự hiểu biết cái gì là căn bản nếu nền văn minh chúng ta cần được bảo toàn.

Quan tâm hàng đầu của nền giáo dục Hoa Kỳ hôm nay không phải là phát triển sự đáng giá cao, đời sống

tốt (good life) trong các thanh niên sinh ra để làm chủ đất nước, mà chính là sự truyền đạt truyền thống khai phóng và nhân bản vào toàn hệ thống giáo dục. Mục đích là vun xới vào số càng đông càng tốt các công dân tương lai của chúng ta sự đánh giá cao của cả hai, trách nhiệm và quyền lợi sẽ đến với họ bởi vì họ là người Mỹ, và tự do.

Đào tạo nhân cách là sự quan tâm hàng đầu: “Để nói đúng vấn đề, quá trình giáo dục sẽ thất bại trong mục tiêu của nó nếu nó chỉ sản xuất ra thanh niên ham đọc sách nhưng lại thiếu tinh thần và nếu chỉ là ánh sáng mà không có hơi ấm”. Tri thức và lý tính phải được hợp nhất hóa trong nhân cách, đó là “phép thử sau cùng của giáo dục.”

Đại học Hoa Kỳ là kết hợp của ba loại đại học Anh (nhân văn), Đức (nghiên cứu) và Hoa Kỳ (dịch vụ). Phần nhân văn, đại học Hoa Kỳ chịu ảnh hưởng nhân văn của đại học Oxford, được biểu thị trong tác phẩm thời đại của Newman vẫn còn thú vị và gây cảm hứng đến hôm nay cho những ai quan tâm đến giáo dục nhân văn trên đại học.

Năm 1853, tức 167 năm trước, nhà thần học John Henry Newman (1801-1890) đã công bố một loạt bài phát biểu của ông tại Dublin trong dịp thành lập đại học này, sau đó được xuất bản dưới cái tên nổi tiếng từ đó đến nay: “*Ý niệm của một Đại học*” (The Idea of a University). Những ý tưởng của ông trở thành kinh điển trong thế giới tiếng Anh. Những ý tưởng đó cũng phản ảnh tinh thần của đại học Oxford ngày đấy. Vai trò của khoa học của Humboldt trong

giáo dục đại học được chuyển sang thần học. Sự khác biệt giữa *tri thức nhân văn* và *tri thức hữu dụng* là một trong những đề tài trung tâm của cuốn sách. Tri thức hữu dụng là phương tiện đi đến mục đích, tri thức nhân văn là cứu cánh tự thân (end), giống như Kant đã phân biệt khoa triết và các thương khoa y, luật và thần học. Ngay trong lời nói đầu, Newman đã đặt ngay định nghĩa đại học rõ ràng và đơn giản:

Quan điểm được sử dụng trong các bài khảo luận này là như sau: đại học là nơi dạy tri thức phổ biến (universal knowledge). Điều đó đòi hỏi một mặt, đối tượng của nó là trí thức (intellectual), chứ không phải đạo đức (moral); mặt khác, đó là nơi truyền bá và nới rộng (extension) tri thức hơn là phát triển (advancement). Nếu các đối tượng của nó chỉ là sự khám phá triết học hay khám phá khoa học, thì tôi không thấy tại sao đại học lại có sinh viên; nếu đại học là chỗ đào tạo về tôn giáo, tôi không thấy tại sao nó là chỗ của văn học và khoa học.

Newman lưu ý rằng “Tri thức là một việc, đức hạnh là việc khác”... “Giáo dục khai phóng (liberal education) không làm người sinh viên thành người Kitô giáo, hay người Công giáo, mà gentleman, người lịch sự”. “Sự vun xới tổng quát tinh thần là phương tiện tốt nhất cho việc nghiên cứu (study) khoa học và nghề nghiệp”. Mặc dù ông hoan nghênh các bài giảng cho công chúng, các tổ chức khoa học, câu lạc bộ văn chương, nhưng theo ông, người ta cần

“gọi sự vật đúng tên của nó”: “Giải trí không phải là giáo dục”; “không nên nói, con người cần được giáo dục, khi mà quý vị sau cùng chỉ nghĩ đến giải trí, làm cho tươi mát, xoa dịu, làm cho tinh thần phấn chấn, hài hước vui, hay giữ xa lánh những sự quá trớn xấu xa.”

Newman ca ngợi sự lợi ích (usefulness) của giáo dục khai phóng, mặc dù trong thời đại ông, sự lợi ích chỉ có thể hiểu là lợi ích cho sức mạnh khoa học và tài chính đang lên của cường quốc Anh.

Chúng ta hãy nghe quan điểm của một nhà triết học giáo dục tên tuổi Hoa Kỳ, Robert M. Hutchins (1899-1977) nói về giáo dục khai phóng:

Gần đây tôi nghe một nhà công nghiệp hàng đầu Hoa Kỳ bình luận về các đề nghị gửi nghệ thuật và văn chương Mỹ ra hải ngoại để cho người châu Âu có thể hình dung đời sống văn hóa của nước này. Nếu tôi hiểu đúng nhà công nghiệp, thì ông ta nói rằng người châu Âu có nghệ thuật và văn chương, và họ nên hành diện về những thứ đó, và nên được khuyến khích tiếp tục, và gửi những thứ đó sang đây. Còn chúng ta, mặt khác, có một nền văn minh hoàn toàn duy vật chất hay duy máy móc. Chúng ta sẽ hành diện về điều đó, và cần nên tiếp tục như thế. Chúng ta sẽ gửi các máy móc của chúng ta và núi hàng tiêu thụ mà máy móc đó làm ra sang châu Âu, và nhận lại văn hóa như một sự trao đổi.

Cách suy nghĩ này về sự chuyên môn hóa của lục địa cho chúng ta thấy chúng ta đã đi xa thế nào khỏi bất cứ

một quan điểm có thể bào chữa được về các mục đích của cuộc sống và của xã hội có tổ chức. [....]

Các môn khoa học tự nhiên quan tâm đến các điều kiện sống và đã có những ảnh hưởng sâu đậm lên những điều kiện này. Mỗi quan hệ giữa khoa học và sức mạnh công nghiệp là đáng kể để chúng ta quan tâm. Các thành tựu khoa học tự nhiên có khả năng thuyết phục chúng ta rằng sự cải thiện vô cùng tận các điều kiện vật chất của sự tồn tại là có thể đạt được nếu chúng ta chỉ cần tập trung sự chú ý của mình vào công

việc cải thiện đó. Tất cả những gì chúng ta cần làm để hiểu được hiện tượng này là đem đối chiếu quan điểm của người nghệ sĩ hôm nay với quan điểm của người nghệ sĩ thời Phục Hưng. Công nghệ dựa trên nền tảng khoa học đã dẫn tới việc sản xuất những lượng rất lớn hàng hóa vật chất. Công nghiệp hóa đã nảy sinh ở phương Tây, do đó học thuyết đã có từ đó, cho rằng sự thông minh và năng lượng của nhân loại cần được dành vào việc tăng trưởng số lượng hàng hóa đó. Nay giờ phương Tây thuyết giảng học thuyết đó cho phương Đông, và tất cả phương Đông quá hổ hởi đi theo. Như tôi đã nói, đây không phải là lỗi của khoa học hay những nhà khoa học. Tuy nhiên sẽ không có điều gì xảy ra nếu không có họ. Trong quá trình phát triển, chất lượng đã bị hi sinh đi cho số lượng, và nghệ thuật đã trở thành sự trang sức không hơn không kém, hay một sự giải trí cho những phụ nữ làm việc không phải để kiếm tiền là chính.

Trong khi đó, trong đầu của công chúng, giáo dục khai phóng được liên hệ với thời kỳ tiền công nghiệp, tiền khoa học và tiền dân chủ. Nó là một sự lỗi thời, lỗi thời quý tộc. Người ta có thể tấn công nó như một sự phù phiếm, không thích hợp và có tính trang trí. Nó giống như tro tàn Trung cổ nhưng lại chiếm giữ một vị trí quý báu trong một chốn họp chợ bận rộn. Hơn nữa, nó không đem lại lợi ích gì.

Nghệ thuật và tư tưởng là những hoạt động cao nhất của con người. Những thứ đó là những mục tiêu cao nhất của cuộc sống. Sẽ là một dấu hiệu của một nền văn minh lạc hậu nếu trong một cuộc khủng hoảng tài chính việc đầu tiên mà cộng đồng nghĩ đến là phải đóng cửa các viện bảo tàng nghệ thuật vì cắt giảm chi phí của giáo dục. Một nền văn minh không có nghệ thuật và tư tưởng, hay một nền văn minh không coi trọng những thứ đó, chỉ là một cái túi cơm hơn là một nền văn minh. Các bình luận của nhà công nghiệp mà tôi vừa kể trên phản ánh một quan điểm không dễ tha thứ, không thể tưởng tượng nổi của xã hội Mỹ, bởi vì một người có lý trí sẽ chọn sống trong một quốc gia mà ở đó tất cả những gì làm nên một cuộc sống đáng sống đều được nhập khẩu chẳng?

Chúng ta bây giờ quen với quan niệm cho rằng sức mạnh thật sự của một quốc gia nằm ở sức mạnh công nghiệp của nó. Các cuộc phiêu lưu của người Đức và người Nhật đã được xây dựng trên tiên đề này. Mặc dù sự thất bại của các thử nghiệm này không đủ chứng cứ

để kết luận sự sai lầm của tiên đế kia, vì người ta có thể nói Đức và Nhật đơn giản đã đánh giá sai sức mạnh của họ, nhưng sự thất bại của họ có thể gợi ra cho chúng ta rằng còn một điều gì cần thiết hơn là sức mạnh công nghiệp nếu một quốc gia muốn trở thành và tiếp tục thành công trong bất cứ nghĩa nào của từ này. Thành tố không thể thiếu kia chính là sự minh triết (wisdom).

Không thể nào giả thiết rằng một hệ thống giáo dục chỉ quan tâm đến sức mạnh công nghiệp lại có thể sản xuất ra minh triết mà một quốc gia cần đến trong việc sử dụng sức mạnh của nó để phụng sự quyền lợi tốt nhất của nó, chưa nói đến quyền lợi của nhân loại. Dường như không có một mối liên hệ tất yếu nào giữa sức mạnh công nghiệp và minh triết, cũng như không thiết yếu một người có minh triết trở thành một nhà lãnh đạo công nghiệp. Cũng như sức mạnh của tự nhiên, sức mạnh công nghiệp là trung tính. Nó có thể được sử dụng cho mục đích tốt hay xấu, cho sự tự bảo tồn hay tự sát. Các ảo tưởng về sự vĩ đại mà khoa học hầu như mang theo nó có khuynh hướng dẫn tới sự tự sát hơn là sự tự bảo tồn. [...]

Cái chúng ta đi tìm là minh triết, và có lẽ không phải là điều sáng suốt khi nói rằng các nhận thức sâu sắc và hiểu biết được đem lại cho chúng ta qua những sáng tạo vĩ đại của trí tuệ nhân loại không thể giúp ích ta trong cuộc tìm kiếm này. Homer là người thầy của Hy Lạp. Sẽ là một điều bạo dạn nếu ai cho rằng Newton dạy cho phương Tây nhiều hơn Shakespeare.

R.M. Hutchins

The University of Utopia

Từ 1963, nghĩa là non 20 năm sau chiến tranh, “tri thức khai phóng” (liberal knowledge) thoái trào, dù được thương tiếc nhưng không khôi phục và phải nhường chỗ cho giáo dục nghề nghiệp và đào tạo, hay cho sự chuyên môn hóa các ngành khoa học và nghệ thuật đang diễn ra quy mô. Các mô hình Đức (nghiên cứu) và Hoa Kỳ (dịch vụ) đang trên đường phát triển thắng lợi và có ảnh hưởng ngày càng lớn. Nghiên cứu để khám phá được nhấn mạnh hơn là giảng dạy thuần túy. Mô hình Anh đào tạo “con người” (man) và “con người lịch sử” (gentleman) bị xem nhẹ. Sự tiếp xúc mặt-đối-mặt trong giáo dục ngày càng ít đi. Giáo dục khai phóng cần sự tương tác giữa thầy và trò, như trong tinh thần của Acedemy của Platon hay Lyceum của Aristote, hay tại Oxford của Newman.

Clark Kerr tâm sự về viễn tượng của giáo dục nhân văn và khai phóng, tuy những chờ đợi của ông hãy còn quá lạc quan như chính ông nhận:

“Tri thức khai phóng sẽ có vai trò trung tâm hơn trong giáo dục cử nhân (undergraduate) (và cần thiết như thế). Đã có nhiều tranh luận nhưng ít hành động.

Nhiều học giả có thể (và cần thiết) quan tâm ngày càng nhiều hơn về nhiều quan điểm của xã hội đã được khai quát hóa; thực tế sự chuyên môn hóa ác liệt nhất

đang diễn ra, chứ không phải một “thế giới trí thức được thống nhất nhiều hơn”.

Đại học nên dành nhiều quan tâm hơn cho sự phát triển của “cái đầu” của nó (viễn cảnh của nó về những gì sẽ và có thể làm được) cũng như của “có thể” (hoạt động) - cơ thể ít ra đang vẫn sống mà phần lớn vẫn còn mạnh khỏe.

Tôi tiếp tục nuôi niềm hy vọng vào sự thực hiện đầy đủ và sớm của tất cả những điều nói trên, nhưng tôi không chờ đợi nó.

Khắp nơi, tôi cảm thấy ít lạc quan về sự phát triển đại học đang diễn ra, và khả năng tự cải thiện một cách ý thức, cũng như tôi cảm thấy ít lạc quan về các vai trò phúc lợi của tri thức.” (Clark Kerr)

Nhìn chung, đến cuối thế kỷ 20 sự quan tâm đến các ngành nhân văn giảm mạnh, đến các ngành khoa học tự nhiên tăng lên, cũng như đến khoa học xã hội tăng mạnh. Và trong mỗi khu vực, sự quan tâm đến các lĩnh vực ứng dụng tăng, còn các lĩnh vực cơ bản giảm.¹⁷

Các Kỹ Năng Princeton

Năm 1993 mỗi ủy ban của trường Đại học Princeton đã định ra danh sách các kỹ năng cho sinh viên cử nhân cần phải đạt được sau thời kỳ học tập:

Khả năng suy nghĩ và nói, viết rõ ràng.

Khả năng lý luận có phê phán và một cách có hệ thống.

Khả năng ý tưởng hóa (conceptualize) các vấn đề và giải quyết chúng.

Khả năng tư duy độc lập.

Khả năng có sáng kiến và lao động độc lập.

Khả năng làm việc và học trong sự hợp tác với người khác.

Khả năng đánh giá thế nào là hiểu một sự việc hoàn hảo.

Khả năng phân biệt cái quan trọng từ cái tầm thường, cái lâu dài từ cái phù du.

Làm quen với nhiều cách tư duy khác nhau (bao gồm những cách tư duy định lượng, lịch sử, khoa học và mỹ học).

Có chiều sâu tri thức trong một lĩnh vực đặc biệt.

Khả năng nhìn thấy các mối liên hệ giữa các ngành, ý tưởng và văn hóa.

Khả năng theo đuổi sự học suốt đời.

Đại học và thị trường

Ngày nay nguy cơ lớn nhất đến từ “quyền lực thứ ba” - hai quyền lực nhà thờ và nhà nước đối với nhiều nước trên thế giới đã tạm qua - từ xã hội thương mại, đang diễn ra hằng ngày. Người ta đã ví rằng, kinh tế đã dùng con ngựa

thành Troy để tiến sâu vào thành trì của đại học và nghiên cứu của nó, mang theo quà cáp của các phương tiện thứ ba, cùng với những yêu cầu của thị trường có tính chất hủy diệt cho đại học. Không quyền lực của kẻ thống trị nào, không vị giáo chủ nào có thể bắt buộc sự ngoan ngoãn của đại học, mà chính là cách tính toán kinh tế đơn giản - nhà nước rút lui vì nợ nần, rồi kinh tế, với sự giúp đỡ của chính trị, có thể bước vào thay thế để chiếm lĩnh trận địa với lợi nhuận lớn. Tinh thần đi tìm chân lý của đại học, giáo dục nhân văn để đào tạo những công dân tốt của xã hội đi về đâu, điều đó không còn quan trọng.

Trong những bài giảng Codkin tại Harvard năm 1963 trong *The Uses of the University*, Clark Kerr đã từng hô hởi về sự ra đời của các “đa đại học” (multiversities) để phục vụ được nhiều giới, chính phủ, quân sự, công nghiệp, giáo sư, sinh viên, trong khi vẫn giữ được tính độc lập. Đại học thế kỷ 19 là “ngôi làng với các thầy tu”, đại học của đầu thế kỷ 20 là “một tinh lẻ - một tinh lẻ với một kỹ nghệ - với một nhóm lãnh đạo trí thức”, còn đa đại học mới là một “thành phố của tri thức, của sự đa dạng khôn cùng, một chỗ bận rộn của nhiều loại hình hoạt động, nhiều cộng đồng dưới cùng một cái tên...” Đa đại học là “nền tảng của cuộc công nghiệp hóa tiếp tục của quốc gia, của sự tăng trưởng ngoạn mục của năng suất mang lại sự sung túc, của sự kéo dài tuổi thọ, của ưu thế quân sự và khoa học.” Đó là thời kỳ phán chấn vô hạn.

Nhưng đâu những năm 2000 ông không còn lạc quan. Thời kỳ nửa sau thế kỷ 20 là “thế kỷ vĩ đại của các thành

phố tri thức”, nhưng thời kỳ này “đã qua, không bao giờ có thể tái lập”. Đại học Hoa Kỳ có thể giống như con khủng long, loài vật đã từng bị diệt chủng bởi vì nó không ngừng lớn lên, rồi mất đi tính linh hoạt tiến hóa cần thiết để thích nghi với những điều kiện sống đang thay đổi; thân hình nó lớn hơn bộ óc” (George Beadle, Chicago). Đại học Mỹ đã “mất phương hướng xét về các sáng kiến mới chủ đạo”; đại học Mỹ đã thôi là mô hình để người khác bắt chước, và mất đi ‘chất men’ (David Riesman). Kerr cho rằng, đại học Mỹ không phải mất phương hướng, đại học Mỹ đang chuyển động với các phương hướng rõ rệt, và với tốc độ đáng kể; không có sự ‘bế tắc’. Nhưng, ông tiếp, các phương hướng này không phải được đề ra từ tầm nhìn, vision, của đại học, mà từ môi trường ngoại tại, bao gồm chính quyền liên, bang, các quỹ, kỹ nghệ bao quanh và đôi khi có tác dụng ‘nhấn chìm’ nó. Đại học bị kéo đi và đưa xuống khu vườn của những người tò mò. Ai có thể cưỡng lại, hay muốn cưỡng lại sự cám dỗ đó?

Kerr tỏ ra quan ngại về sự phát triển mạnh mẽ các mối quan hệ đại học - kỹ nghệ. Với sự cắt giảm hỗ trợ công, ông giải thích, “hàng loạt các thành viên giảng huấn và nhà quản lý thấy lợi ích trong các nguồn tiền thêm từ kỹ nghệ tư, và họ có thể làm những sự nhượng bộ mà họ thấy là rất tốt, nhưng thật ra là xấu cho đại học”. Ông đặc biệt thấy lo lắng trước sự cấu kết giữa hai nhóm lợi ích: “nhóm tìm tiền từ nội bộ” (money-seeking group), và “nhóm tìm lợi nhuận từ bên ngoài” (for-profit group) có thể làm phương hại đến sứ mệnh của đại học. “Đại học cần phải là một cơ quan độc

lập tận tụy với phúc lợi công chúa không phải phúc lợi *tư*". Người ta nhớ lại sự kiện nổi tiếng tại UC Berkley vào mùa thu năm 1964 khi chàng sinh viên Mario Savio, người lãnh đạo "phong trào tự do ngôn luận Berkeley (Berkeley Free Speech Movement) Ico lên những bậc thềm của Đại sảnh Sproul và tố cáo Đại học Berkeley đã cùi mìn "phục vụ các yêu cầu của ngành công nghệ Mỹ", tố cáo đại học hoạt động như "một nhà máy sản xuất một loại sản phẩm nhất định cần cho kỹ nghệ" hơn là phục vụ như một lương tâm và phê phán của xã hội. Lúc bấy giờ tiếng nói của Savio nghe lạc lõng, nhưng với sự tăng trưởng nhanh chóng của các mối liên kết đại học - công nghệ những lời ấy ngày càng thật hơn bao giờ hết.

Nhà thần học Tin lành và nhà tổ chức khoa học quan trọng của Đức, người thiết kế các ý tưởng, và giám đốc đầu tiên của Kaiscr-Wilhelm-Gesellschaft (Max-Planck-Gesellschaft) đã từng tỏ ra quan ngại trước nguy cơ thứ ba này. Trong một lá thư gửi cho đồng nghiệp năm 1910, ông viết "Đối với nhà nước và khoa học, tôi cho rằng trong thời đại chúng ta và cho trong lai, hoạt động khoa học chắc chắn phải thoái hóa một cách không cứu vãn được trước chủ nghĩa tư bản và chính sách lợi ích thô bạo đi kèm của nó nếu như nhà nước không kiểm soát nó." Có lẽ vì thế chẳng mà nhà nước Đức đã cho thành lập Kaiser-Wilhelm-Gesellschaft chuyên nghiên cứu khoa học để thỏa mãn nhu cầu của chủ nghĩa tư bản để không đụng tới đại học. Nếu đối với Humboldt, nhà nước nên có vai trò "trọng tài" chống lại quyền lợi cục bộ của các khoa, ngoài ra không nên can

thiệp vào, thì ở đây nhà nước có vai trò bảo vệ tích cực đại học chống lại các sự lệ thuộc xa lạ (Fremdbestimmung) của các nhóm lợi ích kinh tế để bảo vệ sự tự quyết (Selbstbestimmung) của đại học trong hoạt động đi tìm chân lý. Humboldt đã nghĩ đến biện pháp bảo đảm sự tự do của đại học bằng cách (trong đơn xin thành lập đại học) ông xin vua Phổ cho đại học một khu đất lớn để đại học có thể nhờ đó mà tạo được chi phí cho đại học, để đại học độc lập. Nhưng ông không thành công.

Lịch sử đã chứng minh: sức sống mạnh mẽ nhất của văn hóa nghiên cứu khoa học luôn luôn không đến từ tính toán lợi nhuận, sự hữu ích, mà từ óc tò mò của con người. Nhưng ngày nay nghiên cứu vì động lực tò mò (curiosity-driven) dần dần ít hơn động cơ nghiên cứu vì thị trường (market-driven). Ảnh hưởng của quyền lực thứ ba trở thành một khái niệm “chủ nghĩa tư bản hàn lâm” (academic capitalism, Slaughter and Leslie). Khoa học cơ bản, khoa học tự do, có thể bị cù siết cổ của kinh tế với sự tiếp tay của chính trị làm nghẹt thở và bị phá hủy.

Thế kỷ 21 sẽ là thế kỷ không đứng yên đối với nền đại học thế giới, là thế kỷ sẽ có những thay đổi lớn lao. Nguy cơ cho mọi nền đại học đến từ nhà nước, và từ kỹ nghệ, thương mại hóa, và từ sự suy thoái văn hóa nói chung.

Hai tiếng nói lạc quan từ hai bờ Đại Tây Dương:

“Đại học phương Tây... đã thể hiện một tính linh hoạt và một sức sống có thể thách đố được hai đối thủ: niềm sợ hãi của những người bạn bi quan của nó, và sự mỉa

mai của nhiều nhà phê phán nó. Tuy nhiên, có một giới hạn mà vượt qua đó tính linh hoạt sẽ biến thành sự thiếu thực chất. Điều quan trọng là đại học không nên rơi vào cái bẫy quyến rũ thường gặp, nhưng lâu dài có tính nghiệt ngã: chiếm được trọn thế giới nhưng mất đi linh hồn. Khi đối mặt với hoàn cảnh này, đại học vô cùng cần đến các đồng minh mạnh mẽ. Các cộng đồng học thuật, về bản chất, tạo thành những đồng minh tự nhiên nhất của nó trong cuộc chiến đấu cho sự độc lập đích thực và cho những ý tưởng mà họ nhất định ca ngợi.” (Stig Ströholm, Thụy Điển; trong Neave, Blückert và Nybom, 124)

“Giáo dục đại học Mỹ đã không bao giờ đứng yên. Hơn 350 năm nay giáo dục đó đã định hình chương trình của nó để đáp ứng bối cảnh xã hội đang thay đổi. Và như chúng ta nhìn vào thế giới hôm nay, với những vấn đề phức tạp một cách đáng lo lắng, sự học cao (đại học), chúng ta kết luận, phải thích nghi một lần nữa. Thật là khinh suất nếu không tái khẳng định các thành tựu của quá khứ. Nhưng ngay cả các thể chế tốt nhất của chúng ta phải tiến hóa liên tục. Và để duy trì sức sống của giáo dục đại học trong thời đại chúng ta, một tầm nhìn mới về học thuật là điều cần thiết, người ta tận tụy không những với việc đổi mới các thể chế hàn lâm, mà sâu xa nhất, sự đổi mới chính bản thân xã hội.” (Ernest K. Boyer, Hoa Kỳ).

“Trước tình trạng các trường đại học dường như đang cực kỳ bối rối về sứ mạng của mình trước khi bước vào thế kỷ 21, thật là một việc khẩn cấp khiến chúng ta phải nhìn lại nhiệm vụ cốt lõi của đại học và không bị lệch hướng bởi những người muốn biến đại học trở thành mọi thứ cho tất cả mọi người” (Casper). Nghĩa là trở về các ý tưởng của Humboldt và những kinh nghiệm, không phải để bám chặt vào đó, mà để tham khảo và tìm con đường ra. Tinh thần Đại học Humboldt, với bề dày lịch sử vinh quang 200 năm, chắc chắn vẫn còn là ngọn hải đăng soi sáng để giúp đại học định hướng.

*

* *

PHẦN V

ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Trong những điều kiện của cuộc sống hiện đại, quy luật sau đây là tuyệt đối: dân tộc nào không biết đánh giá thước đo của trí tuệ được rèn luyện, dân tộc đó sẽ bất hạnh. Chủ nghĩa anh hùng của anh, vẻ quyết rũ xã hội, sự thông minh, các chiến công của anh trên biển hay đất liền, tất cả những thứ đó không thể đẩy lùi bàn tay của định mệnh. Hôm nay chúng ta đứng vững. Nhưng ngày mai khoa học sẽ đi thêm một bước nữa, và không thể có sự khẩn cầu xét lại một bản án sẽ được dành cho những kẻ thất học.

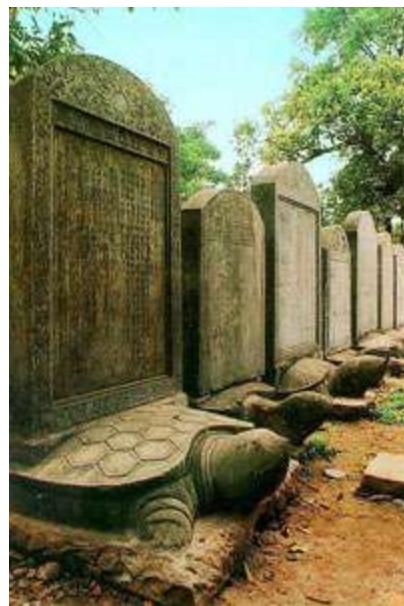
Alfred North Whitehead

Việt Nam đứng ở đâu trên bản đồ đại học thế giới? Điều đó có lẽ đã rõ đối với mọi người. Hệ thống giáo dục đại học Việt Nam không có được các viện nghiên cứu mạnh kiểu Ấn Độ, mà cũng không có những đại học nghiên cứu mạnh kiểu truyền thống Humboldt để làm đầu tàu, không có loại đại học nhân văn của Anh, lại càng không phải là “đại học dịch vụ” theo kiểu Mỹ. Việt Nam còn xa lạ với văn hóa đại học thế giới, gây ra sự cản trở cho mọi sự hội nhập. Lãnh đạo Việt Nam chưa có tham vọng và quyết tâm để đưa nền đại học quốc gia lên cấp quốc tế, chưa có ý thức sâu sắc về vai trò đại học đối với công nghiệp hóa, kinh tế, văn hóa và

giáo dục. Đại học Việt Nam là đại học của cái cũ chứ chưa phải là đại học của cái mới, của tương lai. GS Hoàng Tụy cho rằng Việt Nam đã đi ‘lạc lối’. Bởi vì không sử dụng cùng hệ quy chiếu với thế giới để định hướng và đo lường mình. Sáu mươi năm trước Việt Nam có một nhà khoa học có những ý tưởng về đại học theo truyền thống Humboldt: GS Hồ Đắc Di (1900 - 1984). Rồi hai mươi năm sau có vị bộ trưởng có tầm chiến lược và tinh thần Đại học Humboldt: GS Tạ Quang Bửu (1910 - 1986). Nhưng miếng đất mà họ đã gieo những hạt giống chưa cho phép chúng phát triển tốt đẹp như trên thế giới. Việt Nam không phải đã không có nhân tài. Nhưng nhân tài không được phát triển bằng một thể chế hợp lý. Khoa học cũng thế. Đại học Việt Nam chưa phải là chỗ của “ánh sáng, nhân văn và học thuật”, chưa phải là động lực xã hội, kinh tế, công nghệ. Nó không có sự chuẩn bị cho một thế giới đang thay đổi có nhiều bất trắc. Nó vẫn thu mình trong tấm vải hành chính-chính trị trái thời trong thế giới mở và toàn cầu hóa hôm nay. Nó vẫn sống và chìm đắm trong cái thế giới ảo với những giá trị ảo. Nó chưa cung cấp giáo dục tốt cho công dân, chưa đào tạo các nhà học thuật, lãnh đạo, chuyên gia cần thiết cho xã hội, chưa thực hiện nghiên cứu để tạo ra tri thức mới không thể thiếu cho sự tiến bộ và phồn vinh của xã hội. Nó chưa đưa khoa học thẩm thấu vào xã hội và tạo nên động lực phát triển, Mà ngược lại các tiêu cực xã hội đã ‘thẩm thấu’ vào nó.

Việt Nam cũng có đại học khoảng 900 năm như châu Âu, nhưng chưa phải là đại học của lý tính, của khoa học, của

cuộc đi tìm chân lý, mà là đại học của ‘kinh kệ’, của ‘tỉnh lẻ’, của một loại ‘thi ca’ khác với sự thật. Nietzsche đã nhận xét rằng “châu Âu đã trải qua trường học của tư duy logic và có tính phê phán, trong khi châu Á vẫn chưa phân biệt được giữa *Sự thật* và *Thi ca* (Tên một tác phẩm tự truyện của Goethe), và chưa ý thức được sự tin tưởng của mình có phải là kết quả từ sự *quan sát* riêng và *cách tư duy đúng đắn*, hay là từ những *sự tưởng tượng* (phantasy). Lý tính trong trường học đã làm cho châu Âu trở thành châu Âu: trong thời Trung cổ nó đã có nguy cơ biến thành một mảnh đất và một phần phụ thuộc của châu Á - nghĩa là mất mát tinh thần khoa học mà nó đã học được từ những người Hy Lạp.” Việt Nam vẫn chưa phải là trường học của lý tính. Đó là ‘tiền sử bệnh’. Và xã hội không thể là xã hội tri thức nếu đại học không là đại học của lý tính, của tri thức, của dòng máu Humboldt.



Bia tiến sĩ trong Văn Miếu, được tiến hành xây dựng từ 1448

Nền đại học Việt Nam hiện nay đang thua thiệt so với đại học trong khu vực một cách “bất bình thường” và khó hiểu. Các nhà khoa học Việt Nam trong và ngoài nước đã rất bức xúc từ vài thập kỷ qua về tình trạng suy thoái của đại học Việt Nam. Có cái gì không ổn giữa tiềm năng trí tuệ và hiện thực đại học Việt Nam. Thiếu định hướng, thiếu mạnh dạn, quyết tâm, thiếu ý thức về sứ mạng và sức mạnh của đại học như chìa khóa trong việc canh tân đất nước, thiếu hiểu biết tổ chức một đại học nghiên cứu hiện đại, thiếu những đòn bẩy như một chế độ trọng đai nhân tài, thêm vào đó một bộ máy hành chính quá nặng nề, nhiều tiêu cực ngõ ngách, quyền lợi cục bộ lấn át quyền lợi quốc gia, sự bỏ mặc từ phía những người trách nhiệm cao nhất, quản lý đại học thiếu tinh thần khai sáng, và óc khoa học, đó có lẽ là những cái đã ngăn chặn sự phát triển đại học Việt Nam mấy thập kỷ qua. “Chỉ có ai mang trong mình ý tưởng đại học, người đó mới có thể tư duy và hành động đúng theo sự việc cho đại học. Ai không như thế, người ấy chỉ nhìn thấy một bộ máy. Bộ máy này được cải trang bằng những lời lẽ hùng hồn truyền thống” (Karl Jaspers). Ai là những người như thế?

Các thế hệ Việt Nam cần phải luôn luôn giải trình lại sự tồn tại của Việt Nam để ý thức giá trị của dân tộc. Cho đến nay, sự tồn tại ấy được giải trình bởi mô hôi và nước mắt nhiều hơn là bởi trí tuệ và khoa học. Nền kinh tế hiện nay cũng là nền “kinh tế mô hôi”, dựa trên lao động rẻ, bán nguyên liệu thô, hơn là nền kinh tế tri thức mà thỉnh thoảng người ta nói đến. Mô hôi nước mắt, hay tri thức và khoa học

đó là sự lưỡng phân nghiệt ngã mà Việt Nam đã từng nếm trải. Quản lý đại học hôm nay là quản lý sự thâm hụt của các cân mậu dịch. Sự thâm hụt này biểu hiện sự phá vỡ khế ước xã hội giữa các thế hệ, vì các thế hệ hôm nay không làm tròn nhiệm vụ đối với các thế hệ kế tiếp trong việc phát triển trí tuệ, và sự thâm hụt đó cứ tiếp diễn và chồng chất lên cao trước nhu cầu phát triển và hội nhập ngày càng cao, càng bức bách. Đến lúc nào đó nó có thể lại nổ “pồng” một cái thành biển mồ hôi và nước mắt như đã từng diễn ra trong lịch sử. Người ta vẫn chưa thấy được một sự thay đổi sơ đồ của ‘tiền sử bệnh’ này. Đại học là bàn thử biểu của sự thay đổi đó, nếu có.

Trong khoa học, sự tiến bộ gắn liền với sự kết hợp chặt chẽ giữa nghiên cứu và giảng dạy, mà nếu không có điều đó thì chẳng khác nào xây nhà trên cát.

Nhà khoa học phải có phông văn hóa rộng để không chỉ là những người thợ thủ công lành nghề được đào tạo ở các trường trung học chuyên nghiệp. Đào tạo các nhà khoa học phải chú trọng phát triển cả về trí tuệ lẫn đạo đức, bao gồm cả khoa học và nghệ thuật.

Tinh thần học thuật là một đặc trưng của đào tạo giáo dục bậc cao so với bậc trung học và trung học chuyên nghiệp; đó là sự thỏa hiệp giữa sinh viên và giảng viên mà không có chỗ cho việc lạm dụng quyền hạn. Chỉ khi đó, thông qua mối quan hệ không áp đặt, năng lực phán xét mới có thể nở rộ hoàn toàn tự do - đó là (những) bông hoa đẹp nhất trong vườn hoa trí tuệ

nhân loại, một yếu tố vô cùng quan trọng đối với khoa học.

Học để biết Chân lý hàm ý việc vượt lên trên những đặc điểm cụ thể để tìm ra quy luật chung, điều đó đòi hỏi sự phân tích logic, chính xác, vô tư và trung thực trước sự thật.

Người ta có thể hành chính hóa một nhà khoa học... chứ không thể hành chính hóa Khoa học.

Thật quý giá cho một nhà khoa học nào có một công việc kết hợp được cả Khoa học và Lương tâm. Có tài chưa đủ; mà phải có đạo đức trong sang.

Hồ Đắc Di

(Xem toàn văn trong kí yếu)

Để có một luồng gió mới, Việt Nam cần có một *cuộc dịch thuật vĩ đại* nền văn hóa học thuật phương Tây vào xã hội Việt Nam, như cuộc đại dịch thuật văn hóa học thuật của Hy Lạp - Ả Rập vào châu Âu đã từng diễn ra ở thế kỷ 11 và 12 của thời Trung cổ. Người Nhật cũng đã từng làm như thế ở thế kỷ 19. “*Đại học hiện đại Nhật Bản được sinh ra từ dịch thuật*” như Michio Nagai (1923-2000) nhà giáo dục Nhật Bản và cựu Bộ trưởng Bộ giáo dục, khoa học và văn hóa Nhật Bản xác nhận trong một quyển sách của ông. Các dân tộc khác xung quanh cũng đang làm như thế. Trung Quốc đang làm thế. Đó sẽ là một sự nâng cấp trí tuệ cho dân tộc. Và tiếp đến, cũng như các đại học thời Trung cổ đã từng làm, đại học Việt Nam phải là những đại học đi tìm

chân lý, cởi mở với cái mới, gồm những người muốn đi tìm chân lý, khoa học vì tinh thần học thuật, tính khoa học trên hết. Tiếp đến, đại học cần phải có quyền tự chủ và tự do học thuật cần thiết để tiếp nhận luồng gió mới đó một cách trung thực vào chương trình giảng dạy, đề ra chương trình hành động và phát triển của mình, vì lợi ích của khoa học và giáo dục. Nhà nước “không được phép đối xử các đại học như các trường trung học hay chuyên nghiệp” như Humboldt nói. Tóm lại, đại học Việt Nam phải có những tính chất cơ bản của Đại học Humboldt. Dĩ nhiên đại học phải là các thể chế thuận lợi để làm giá đỡ cho các mục tiêu trên, phải có điều kiện vật chất tương xứng, và có chính sách trọng đai nhân tài, có một văn hóa đại học lành mạnh, những con người quản lý trung thực, có năng lực và tầm nhìn. Đó là những điều kiện tiên quyết để chuyển hướng đại học Việt Nam hiện nay. Chỉ có trên những điều kiện đó Việt Nam mới có thể dựng được *đại học trong người*, xây dựng nên những con người có nhân cách mạnh mẽ, và tri thức khoa học sâu rộng, uyên bác có thể sánh vai với thế giới, như Đại học Humboldt đã từng làm hai thế kỷ trước. Không có những nhân cách mạnh, bản lĩnh, không đào tạo lớp người này một cách hệ thống, thì không thể có một quốc gia mạnh được trên bản đồ thế giới.

Các mặt trận mới của tư duy đang ở trước mặt chúng ta, và nếu các mặt trận đó được khai phá với cùng tầm nhìn, sự táo bạo, và động cơ mà chúng ta đã có trong cuộc tiến hành chiến tranh vừa qua, chúng ta sẽ có thể

tạo tra công ăn việc làm đầy đủ hơn, hiệu quả hơn, và một cuộc sống đầy đủ hơn, giàu có hơn.

Franklin D. Roosevelt, 1944

CHÚNG TA PHẢI ĐỔI MỚI TÀI NĂNG KHOA HỌC CỦA CHÚNG TA

Trách nhiệm tạo ra tri thức khoa học mới - tạo ra phần lớn các ứng dụng của nó - dựa trên một bộ phận nhỏ của các nhà khoa học, nam, nữ, hiểu biết các định luật tự nhiên và có kỹ năng trong nghiên cứu khoa học. Chúng ta sẽ có sự tiến bộ chậm hay nhanh trên mặt trận khoa học là tùy thuộc vào số nhà khoa học được đào tạo và có phẩm chất cao thám hiểm nó.

Đào tạo một nhà khoa học là một quá trình lâu dài và tốn kém. Các điều tra cho thấy có nhiều cá nhân tài năng trong tất cả các bộ phận dân chúng, nhưng chỉ có một ít ngoại lệ, là những cá nhân có thể phát triển tiếp mà không có các điều kiện để mua giáo dục đại học. Nếu năng lực, chứ không phải hoàn cảnh may mắn của gia đình, xác định ai sẽ nhận được giáo dục đại học trong khoa học, thì chúng ta sẽ chắc nhận được một chất lượng không ngừng được cải thiện ở mọi trình độ của hoạt động khoa học. Chính phủ sẽ cung cấp một số lượng hợp lý các học bổng cấp cử nhân và thạc sĩ để có thể phát triển tài năng khoa học trong thanh niên Mỹ. Các chương trình sẽ được thiết kế để thu hút vào khoa học tỉ lệ tài năng trẻ thích hợp cho các nhu cầu của

khoa học trong mối tương quan với các nhu cầu khác của quốc gia cho các năng lực cao.

Vannevar Bush, 1945

Đã xa rồi thời kỳ trị nước chỉ bằng thuần chính trị như trong thời chiến. Chúng ta đang ở vào thời kỳ xã hội tri thức phát triển toàn cầu, thời kỳ của những cuộc cách mạng khoa học đang âm thầm phát triển toàn thế giới. Không thể tiếp tục ‘trị nước kiểu ngồi trên lưng ngựa’ như thuở nào. Chính trị mà không có khoa học là chính trị rỗng, yếu đuối và vô minh. Khoa học không có chính trị tiếp sức là bế tắc. Franklin Roosevelt (1882-1945) đã giao nhiệm vụ phát triển khoa học, công nghệ cho các chuyên gia khoa học, tiêu biểu là Vannevar Bush, cố vấn khoa học của tổng thống, để làm chính sách phát triển sức mạnh kinh tế và quốc phòng cho thời hậu chiến. Và ông đã tỏ ra là người nhìn xa trông rộng. Và những đề nghị của Bush cũng tỏ ra ông nhìn rất xa trông rất rộng. Nước Mỹ có thể thành cường quốc nếu không có sự phát triển rực rỡ khoa học và công nghiệp nửa sau thế kỷ 20? Sự phồn vinh, phát triển kinh tế, phát triển quốc phòng của quốc gia đều cần đến phát triển tư duy thích của giáo dục đại học và nghiên cứu khoa học qua các đại học. Nhiệm vụ phát triển đại học theo tinh thần Humboldt, phát triển khoa học và giáo dục đại học toàn diện, là yêu cầu lịch sử, nhiệm vụ quốc gia hàng đầu mà không ai có quyền lơ đãng. Tấm gương Đại học Humboldt và đại học hiện đại thế giới với sự đóng góp cực kỳ to lớn vào kinh tế, quốc phòng, phúc lợi xã hội và văn hóa không

thể bị làm ngơ, ở thời đại thông tin này không ai được phép bảo rằng ‘tôi không biết’, ‘tôi làm theo kiểu riêng của tôi’. Sức mạnh của một dân tộc không phải nằm ở tài nguyên dầu khí, than, nông sản, may mặc, cá mắm, tiêu, điếu... mà chính là sự phát triển trí tuệ cao nhất của con người thành những con người thông minh, có tri thức khoa học công nghệ của thời đại, có văn hóa, có cái nhìn toàn cầu, và kết nối họ lại, tạo cho họ các điều kiện tương tác tự do để thành sức mạnh của dân tộc. Điều đó chỉ có thể thực hiện được qua các đại học của quốc gia. Đại học Việt Nam phải là thành viên của cộng hòa học thuật thế giới. Không thể tự đứng ngoài. Không thể khác. Sức mạnh của đại học Việt Nam chưa bao giờ được hiểu thực sự để được đưa vào chương trình phát triển quốc gia. Nhà nước chưa hiểu được sức bậc và đòn bẩy chính trị của thể chế mà các quốc gia phát triển đã sử dụng hàng bao thế kỷ. Đại học ở Việt Nam bị xem như một loại trường trung học cấp bốn, hơn đôi chút.

Nếu danh sĩ Thân Nhân Trung thế kỷ 15 dâng sớ vua Lê Thánh Tông “Chiêu nạp hiền tài” và cho rằng “hiền tài là nguyên khí của quốc gia” thì ngày nay người ta phải hỏi lấy đâu ra những hiền tài nếu không phải là họ được đào luyện từ các trường đại học cao cấp? Xã hội xưa chỉ cần vài hiền tài giúp vua trị nước, nhưng xã hội hôm nay cần đến hàng vạn hiền tài.

Ngày nay ta phải nói đúng hơn “Đại học là nguồn nguyên khí của quốc gia” để đào tạo hàng loạt hiền tài cho đất nước. Tại Đức, cách đây đúng hai trăm năm, trước sự sụp

đổ điêu tàn của nhà nước Phổ, Đại học Humboldt đã ra đời để lãnh trọng trách ấy cứu đất nước. Đó chính là “nguồn nguyên khí của quốc gia” để góp phần làm một cuộc tạo dựng mới cho giang san.

*

* *

PHẦN VI

PHẦN KẾT

Đại học là đề tài bao trùm, không biết đã có bao nhiêu học giả, sử gia, nhà giáo dục nhiều thời đại đã viết về nó. Hai trăm năm qua, các ý tưởng và lý tưởng của Humboldt ở nhiều mức độ khác nhau đã ảnh hưởng lên đại học trên thế giới. Nhưng ngày nay, những lý tưởng Humboldt, tại quê hương nó, tại cả châu Âu, cũng như tại Hoa Kỳ; đang đối diện với những nguy hiểm và thách thức chưa từng thấy, từ trong và từ ngoài đại học. Cái lõi chính còn lại của mô hình Đại học Humboldt có lẽ là các đại học nghiên cứu tập trung, cùng sự đào tạo nhân sự cao để đáp ứng nhu cầu của xã hội và nhà nước, như Abraham Flexner đã nhìn thấy hạt giống quý báu từ mô hình đại học Đức. Cuộc chạy đua toàn cầu không làm rộng thêm mà làm hẹp đi nội dung giáo dục đại học. Khoa học không còn đặt mình dưới một triết lý có tính chất thống nhất. Giáo dục nhân văn, đạo đức bị mờ nhạt. Đại học không còn là ‘căn nhà của minh triết’.

Tại các đại học hiện đại, khoa học vẫn có sự tự do, tự trị nhất định. Nhưng “Cô đơn và tự do” cho khoa học, cho mục tiêu đi tìm chân lý, “giáo dục thông qua đại học”, “đại học văn hóa”, các mục tiêu nhân văn của đại học, đó là những vấn đề khác. Tự do cho đại học chưa hẳn là tự do cho khoa học. Những lý tưởng đó, những lý tưởng nhân văn của thời

cổ đại Hy Lạp, có thể chỉ còn là những ốc đảo sót lại trong biển cả đại học đang tồn tại theo nhu cầu xã hội hiện đại sống vội, sống nhanh hôm nay. Đại học ngày nay mất đi vai trò của “ngôi nhà minh triết”. “Chúng ta sống trên một lục địa (hành tinh) đang có nguy cơ mất đi các ý tưởng chủ đạo, một lục địa đang chịu đựng sự suy yếu các xác tín văn hóa” (Wolf Lepenies).

Max Weber, trong *Khoa học như một nghề nghiệp*, đã xem xét lại những giá trị của khoa học sau những kinh nghiệm đau thương của cuộc Thế chiến thứ Nhất (ông chưa nếm trải Thế chiến thứ Hai, ông mất năm 1920). Ông viết:

Chỉ ai thuần túy phục vụ khoa học mới là *nhan cách* trên lĩnh vực khoa học. Và không chỉ trên lĩnh vực khoa học như thế. Chúng ta không biết một nghệ sĩ lớn nào làm khác hơn là phục vụ công việc của ông ta và chỉ công việc đó. [...]

Khoa học có ý nghĩa gì đối với con người ở ngưỡng cửa của Thời hiện đại? Đối với những nhà thí nghiệm nghệ thuật như Leonardo (da Vinci) và các nhà cách tân âm nhạc, khoa học có nghĩa của con đường đi đến nghệ thuật *dích thực*, điều đồng thời có nghĩa đối với họ: là con đường đến *tự nhiên* đích thực. Nghệ thuật cần được nâng lên hàng một khoa học, điều đó có nghĩa là và trước hết: nhà nghệ thuật cần được nâng lên hàng của một tiến sĩ, về mặt xã hội và theo nghĩa của cuộc sống. Đó là hoài bão làm nền tảng của quyển sách vẽ của Leonardo chẳng hạn. Và hôm nay? ‘Khoa học như con

đường đến tự nhiên' - điều đó đối với thanh niên nghe có vẻ như một sự báng bổ. Không, phải ngược lại: Sự giải phóng khỏi chủ nghĩa tri thức của khoa học mới có thể đưa con người trở về bản chất riêng của mình và qua đó đến với tự nhiên.

Weber hỏi rằng ý nghĩa của khoa học như một nghề nghiệp là gì khi mà trong những điều kiện nội tại hiện nay tất cả những ảo tưởng buổi ban đầu như 'Con đường đến tồn tại đích thực', 'Con đường đến nghệ thuật đích thực', 'Con đường đến tự nhiên đích thực', 'Con đường đến Thượng đế đích thực', 'Con đường đến hạnh phúc đích thực', tất cả đều bị chìm đi? Trước những câu hỏi có tính chất Socrates của Tolstoi: "Chúng ta nên làm gì? Chúng ta nên sống thế nào?" khoa học tự nó không đem lại được câu trả lời nào cả. Erwin Schrödinger, cha đẻ của cơ học lượng tử sóng, cũng hoài nghi cao độ "hạnh phúc của loài người đã được nâng cao bởi sự phát triển công nghệ và kỹ thuật theo sau sự tiến bộ nhanh chóng của khoa học tự nhiên". Lịch sử đầy vinh quang và nước mắt của nước Đức là một trong muôn vàn thí dụ đáng suy ngẫm. Khoa học đã từng là sự hủy hoại, "sự trở về tình trạng man dã" như Nietzsche đã cảnh báo đã thành sự thật. Nhưng không có khoa học, con người sẽ ra sao? Woll Lepenics, giải Hòa bình 2006 của Tổ chức thương mại sách Đức, Berlin, kêu gọi thực hiện sự khai sáng về khoa học như một phần cấu thành trong quá trình tiếp thu khoa học, và nhiệm vụ của các đại học tương lai là hiểu được và truyền bá cả hai: tình yêu đích thực cũng như sự biết giữ khoảng cách đối với khoa học.

Nguyễn Xuân Xanh

Xuân Tân Mão 2011

*

* *

Tư liệu tham khảo

Adorno, Theodor W., *Theorie der Hdbildung*. Suhrkamp, 2006.

Albritton Jr., Frank P. *Humboldt's Unity of Research and Teaching: Influence on the Philosophy and Development of U.S. Higher Education*. October 24, 2006.

[http://papcrs.ssrn.com/sol3/papers.chii7abstractid = 939811](http://papcrs.ssrn.com/sol3/papers.chii7abstractid=939811)

Altbach, Philip G. & Balán, Jorge, *World Class Worldwide. Transforming Research Universities in Asia and Latin America*. The Johns Hopkins University Press 2007.

Altbach, G. Philip; Gumpert, J. Patricia; và Johnstone, D. Bruce, (ed), In *Defense of American Higher Education*. The Johns Hopkins University Press, 2001.

Anrich, Ernst, *Die Idee der Deutschen Universität und die Reform der Deutschen Universitäten*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1960.

Ashby, Eric, and Anderson, Mary, *Autonomy and academic freedom in Britain and in English-speaking*

countries of tropical Africa. *Minerva*, Vol. IV, no. 3, 1966, 317-364.

Ashby, Eric, *The Future of the Nineteenth Century Idea of a University.* *Minerva*, VI, 1, 1967, p. 3-17.

Ashby, Eric (in association with Mary Andeson), Universities. *British, Indian, African.* Study in the Ecology of Higher Education.

Ash, Mitchell G. (ed.), Mythos *Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten* Böhlau, 1999.

Barnett, Ronald, *The idea of Higher Education.* SRHE and open University Press, 2009.

Benner, Dietrich, *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie.* Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Juventa, 3. erweiterte Auflage 2003.

Blankertz, Herwig, *Die Geschichte tier Pädagogik.* Von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Büchse der Pandora, 1992.

Böhm, Winfried, *Geschichte der Pädagogik.* Von Platon bis zur Gegenwart. C.H. Beck Wissen, 2007.

Bok, Derek, *Universities and The Future of America.* Duke University Press, 1990.

Bowen, William B. & Harold T. Shapiro (ed), *Universities and Their Leadership.* Princeton University

Press, 1998.

Boyer, Ernest L., *Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1997.

Brandt, Rcinard, *Uniuersiut zwischen Selbst- und Fremdbestimmung*. Akademie Verlag, 2003.

Brizzi, Gian Paolo, *The University of Bologna*, Its Student Museum and Historic Archives. Trong Sanz, Nuria & Bergan, Sjur (ed), *The Heritage of European Universities*. Second edition. Council of Europe Publishing, 2006.

Brubacher, John S., On *the Philosophy of Higher Education*. Jossey-Bass Publishers, 1987.

Bruford, W.H., *The German Tradition of Self-Cultivation*. Bildung from Humboldt to Thomas Mann. Cambridge University Press, 1975.

Brunkhorst, Hauke, *Die Universität der Demokratie*. Trong Kimmich, Dorothee und Thumfart, Alexander, *Universität ohne Zukunft?* Suhrkamp 2004.

Chu Hảo, Nguyễn Quang Riệu, Trịnh Xuân Thuận, Nguyễn Xuân Xanh, Phạm Xuân Yêm (Chủ biên), 400 Năm Thiên Văn Học và Galileo Galilei. NXB Tri Thức, 2009.

Clark, William, *Academic Charisma and the Origins of the Research University*. The University of Chicago Press, 2006.

Craig, Gordon A., *Deutsche Geschichte* 1866-1945.
C.H.Beck, 1983.

Dürr, Detlef, *Was heißt und zu welchem Ende studiert man Physik?* Bài giảng Giáng sinh 2010/2011 tại Viện toán của Đại học München. Thông tin cá nhân.

Fallis, George, *Multiversities, Ideas, and Democracy*. University of Toronto Press, 2007.

Fallon, Daniel, *The German University*. A Heroic Ideal in Conflict with the Modern World. Colorado Associated University Press, 1980.

Fermi, Laura, *Illustrious Immigrants*. The University of Chicago Press, 1971.

Fischer, Wolfgang & Löwisch, Dieter-Jürgen, *Philosophen als Pädagogen*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1998.

Fragen an die Deutsche Geschichte. Ideen, Kräfte, Entscheidungen vom 1800 bis zur Gegenwart. Historische Ausstellung im Reichstagsgebäude in Berlin, 7. Auflage. Herausgeber: deutscher Bundestag et all. 1981.&

Frank, David John & Gabler, Jay, *Reconstructing the University*. Stanford University Press, 2006.

Fuhrmann, Manfred, *Bildung*. Europas kulturelle Identität. Reclam 2002.

Graber, Robert Bates, *Valuing Useless Knowledge*. Thomas Jefferson University Press, 1995

Grant, Edward, *Science and the Medieval University*. Trong Kittelson, James M., và Transuc, Pamela J. (ed.) *Rebirth, Reform and Resilience*. Universities in Transition 1300 - 1700. Ohio State Univ Press, 1984.

Grant, Edward, *The Foundations of Modern Science in the Middle Ages*. Their Religious, Institutional, and Intellectual Contexts. Cambridge University Press, 1996.

Gunther, Karl-Heinz: Hoffmann, Franz; Hohendorf, Gerd; König, Helmut; Schuffcnhauer, Heinz (cd.), *Geschichte der Erziehung*. Elfte Auflage. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1973.

Habermas, Jürgen, *Zeildiagnosen*. Zwölf Essays. Edition Suhrkamp, 2003.

Haskins, Charles Homer, *The Rise of University*. Cornell Universities Press, 1970.

Hayhoe, Ruth, *Lessons from the Chinese Academy*. Trong Hayhoe, Ruth; Pan, Julia (ed), *Knowlegde Across Cultures: A Contribution to Dialogue Among Civilizations*. Comparative Education Research Centre. The University of Hong Kong, 2001.

Henningsen, Bernd (ed.), *Humboldts Zukunft*. Das Projekt Re form Universität. Berliner Wissenschafts-Verlag 2007.

Herre, Franz, *Freiherr vom Stein. Sein Leben - Seine Zeit*. Kiepenheuer & Witsch, 1973.

Hofstadter, Richard & Metzger, Walter P., *The Development of Academic Freedom in the United States*. Columbia University Press, 1955.

Hofstadter, Richard & Smith, Wilson (eds) (1968a), *American Higher Education - A Documentary History*. Volume I. University of Chicago Press.

Hofstadter, Richard & Smith, Wilson (cds) (1968b), *American Higher Education - A Documentary History*. Volume II. University of Chicago Press.

Huber, Bernd, *The German Excellence Initiative: Changes, Challenges and Chances for German Research Universities*. Trong Weber, E. Luc & Dudcrstadt, James J. (ed), *University Research for Innovation*. Glion Colloquium Series No.6. Economica, 2010.

Huff, Toby E., *The Rise of Early Modern Science. Islam, China and the West*. Second Edition. Cambridge University Press, 2003.

Humboldt, Wilhelm von, *Idee zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen*. Mit einem Nachwort von Robert Haerdter. Reclam, 1982.

Humboldt Wilhelm von, *Über die*

Humboldt, Wilhelm von, *Der Königsherger und der Litauische Schulplan*, Trong Spitta, Dietrich nhữn trên.

Hutchins, Robert M., *The University of Utopia. The University of Chicago Press, 1964.*

Jaeger, Werner, PAIDEIA. Die Formung des Griechischen Menschen. De Gruyter, 1973.

Kant, Immanuel, *Der Streit der Fakultäten*. Kant Werke in sechs Bänden, Band VI. Insel, 196-1.

Kerr, Clark, *The Uses of the University*. Harvard University Press, 2001.

Kirchner, Andreas, *Wilhelm von Humboldt - Theorie der Bildung des Menschen*. GRIN, 2005.

Kotowski, Georg, *Wilhelm von Humboldt und die deutsche Universität*, tr. 1346-1365, trong *Moderne Preußische Geschichte*, tập 3, do O. Büsch và W. Neugebauer chủ biên. De Gruyter, 1981.

Jaspers, Karl, *Die Idee der Universität*. Reprint. Springer, 1980.

Jaspers, Karl, *Was ist Erziehung?* Ein Lesebuch. Serie Piper, 1992.

Johnson, Paul, *Modern Times*. The World from the Twenties to the Nineties. HarperPerennial, 1992.

Killius, Nelson; Kluge, Jürgen und Reisch, Linda (Hrg), *Zukunft der Bildung*. Edition Suhrkamp, 2002.

Kivinen, Osmo and Poikus, Petri, *Privileges of Universitas Magistrorum et Scolarium and their justification in charters of foundation from the 13th to the 21st centunes*. *Higher Education* (2006) 52, 185-213.

Klein, Helmut (ed), *Humboldt-Universität. Überblick 1810-1985*. VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1984.

Kost, Jurgen, *Wilhelm von Humboldt, Weimar Klassik, Bürgerliches Bewusstsein* Kulturelle Entwürfe in Deutschland um 1800. Königshausen & Neumann, 2004.

Lâm Quang Thiệp ; D. Bruce Johnstone - Philip G. Altbach, *Giáo dục Đại học Hoa Kỳ*. NXB Giáo dục, 2007.

Lepenies, Wolf, *Gefährliche Wahlverwandtschaften*. Essays zur Wissenschaftsgeschichte. Reclam, 1989.

Lepenies, Wolf, *The Seduction of Culture in German History*. Princeton University Press, 2006.

Lepenies, Wolf, *Die drei Kulturen. Soziologie zwischen Literatur und Wissenschaft*. Fischer, 2006.

Lê Thành Khôi, 3000 Năm Việt Nam (tiếng Đức). NXB Kindler, 1969. (Bản tiếng Pháp, Paris, 1955).

Lewis, Harry R., *Excellence Without a Soul*. Public Affairs, 2006/7.

Lucas, Christopher J., *American Higher Education*. A History. Palgrave MacMillan, 2006.

McClelland, Charles E., *State, Society and University in Germany 1700- 1914*. Cambridge University Press 1980.

Menand, Louis (ed.), *The Future of Academic Freedom*. The University of Chicago Press, 1996

Menand, Louis, *The Metaphysical Club*. A Story of Ideas in America. Farrar, Straus and Giroux, 7001.

Menand, Louis, *The Marketplace of Ideas*. Reform and Resistance in the American University. Norton, 2010.

Mittelstraß, Jürgen, Die *Unzeitgemäße Universität*. Surkamp Taschenbuch Wissenschaft, 1994.

Nagai, Michio, *Higher Education in Japan*: Its take-off and crash. University of Tokyo Press, 1971.

Neave, Guy; Nybom, Thorsten; Blückert, Kjell (ed), *The European Research University*. A Historical Paranthesis? Palgrave MacMillan, 2006.

Nguyễn Khắc Viện, Vietnam - A *Long History*. NXB Thế giới, Hà Nội, 2002.

Nguyễn Xuân Xanh, *Einstein*. NXB Tổng hợp TP HCM, 2007.

Nguyễn Xuân Xanh, *Nước Đức Thế kỷ XIX*. NXB Thành phố, 2004.

Nietzsche, Friedrich, *Werke in Drei Bänden*. NXB Hanser, 1954.

Nina-Rümelin, Julian, *Das bat Humboldt nie gewollt*. Die Zeit, 2005, <http://www.zeit.de/2005/10/Kulturnation>

Nina-Rümelin, Julian, *Humanismus als Leitkultus*. C.H. Beck, 2006.

Nipperdey, Thomas, *Deutsche Geschichte 1800-1866*. C.H. Beck, 1983.

Nowotny, Helga; Scott, Peter and Gibbons, Michael, *Re-Thinking Science*. Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty. Polity Press, 2010.

Nybom, Thorsten, *The Humboldt Legacy: Reflections on the Past, Present, and Future of the European University*. Trong *Higher Education Policy*, 2003, 16, (141-195). Hay bản tiếng Đức trong Bernd Henningscn (ed.), *Humboldts Zukunft*. Berliner Wissenschaftsverlag, 2007.

Nybom, Thorsten, *A rule-governed Community of Scholars: The Humboldt - vision in the History of the European University*. Trong *University Dynamics and European Integration* (ed. by Johan P. Olsen and Peter Maassen). Springer, Dordrecht 2007.

Paulsen, Friedrich, *The German Universities, Their Character and Historical Development*. MacMillan, 1895

Pleines, Jürgen-Eckardt (ed), Hegels Theorie der Bildung II. Kommentare. Philosophische Texte und Studien. Olms, 1986.

Readings, Bill, *The University* in Ruins. Harvard University Press, 1996.

Rhodes, Frank H.T., *Respice, Prospice Higher Education*: A Decennial Review. Trong Weber, E. Luc & Duderstadt, James J. (ed), University *Research for Innovation*. Glion Colloquium Series No.6. Economica, 2010.

Reble, Albert, *Geschichte der Pädagogik*. Klett-Cotta, 2004.

Röhrs, Hermann, *Der Einfluss der klassischen deutschen Universitätsidee auf die Higher Education* in Amerika. Deutscher Studien-Verlag, 1995.

Rothblatt, Sheldon, *The Modern University and Its Discontents*. The fate of Newman's legacies in Britain and America. Cambridge University Press, 1997.

Rothblatt, Sheldon & Wittrock, Björn (eds), *The European and American University since 1800*. Cambridge University Press, 1993.

Rüegg, Walter, *The Europe of universities*: their tradition, function of bridging across Europe, liberal modernisation. Trong Sanz, Nuria & Bergan, Sjur (ed), *The Heritage of European Universities*. Second edition. Council of Europe Publishing, 2006.

Russell, Bertrand, *Philosophie des Ahendlandes*. Europaverlag, 1983.

Sagan, Carl, *The Demon-Haunted World. Science as a Candle in the Dark*. The Random House Publishing Group, 1966.

Salmi, Jamil, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. The World Bank, 2009.

Shapin, Steven, *The Scientific Revolution*. The University of Chicago Press, 1996.

Schelsky, Helmut, *Einsamkeit und Freiheit. Idee und Gestalt der deutschen Universität und ihrer Reformen*. Rowohlt, 1963.&

Schrödinger, Erwin, *Natur and the Greeks & Science and Humanism*. Foreword by Roger Penrose. Cambridge University Press, 1996.

Schulze, Hagen, *Kleine Deutsche Geschichte*. C.H. Beck, 2007.

Shils, Edward, *The Calling of Education*. The University of Chicago Press, 1997.

Smith, Wilson and Bender, Thomas (ed), *American Higher Education. Transformed 1940-2005. Documenting the National Discourse*. The Johns Hopkins University Press,

Sorkin, David, *Wilhelm von Humboldt! The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung)*, 1791-1910.

Journal of History of Ideas, Vol. 44, No.1, 1983, tr. 55-73.

Spitta, Dietrich, *Menschenbildung und Staat*. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus. Mayer, 2006.

Stern, Fritz, *Verspielte Größe*. Essays zur deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts. C.H.Beck, 1996.

Stern, Fritz, Five Germanys I Have Known. Parrar, Straus and Giroux, 2006.

Simonvi, Karolv, *Kulturgeschichte der Physik*. Von Anfängen bis heute. Verlag Harri Deutsch 2004.

Thom, Ilka & Weining, Kirsten (eds) Eine *Universität macht Geschichte*. Akademie Verlag, 2010.

Trow, Martin, *From Mass Higher Education to Universal Access*. Research and Occational Paper Series: CSHE. 1.00, University of California, Berkeley, 2000.

Van DeMille, Oliver, A *Thomas Jefferson Education*. Teaching a Generation of Leaders for the Twenty-First Century. George Wythe College Press, 2006.

Weber, Max, *The Alleged "Academic Freedom" of the German Universities*, Trong Weber on Universities. Translated, Edited with an Introductory Note by Edward Shils. The University of Chicago Press, 1974.

Weber, Max, Wissenschaft als Beruf. *Politik als Beruf*. Studienausgabe. Herausgegeben von Wolfgang J.

Mommsen und Wolfgang Schluchter. J.C.B. Mohr (Paul Sicbeck) Tübingen, 1994.

Weischedel, Wilhelm, (ed.), *Idee und Wirklichkeit einer Universität*. Dokumente zur Geschichte der Friedrich-Wilhelms-Universität zu Berlin. Walter de Gruyter & Co, Berlin, 1960.

Werry, Claudio, *Freiheit auf Bewahrung? Die Auswirkungen der Globalisierung auf die Universität*. Tectum Verlag 2005.

Wissenschaft in Berlin. Von den Anfängen bis zum Neubeginn nach 1945. Autorenkollektiv. Dietz Verlag Berlin 1987.

Wittrock, Björn, *The modern university. The three transformations*. Trong Rothblatt, Sheldon; Wittrock, Björn (eds): *The European and American University since 1800. Historical and Sociological Essays*. Cambridge University Press, 1993.

HUMBOLDT 1810: GIỮA HAI TỰ DO

*Cao Huy Thuân*¹⁸

Abstract. Wilhelm von Humboldt and Johann Gottlieb Fichte were both founders of Berlin University in 1810, yet they professed radically different theories about liberty and education: Humboldt favored limiting the role of the state; Fichte advocated a blending of the individual will with the common will. How could they have collaborated? Their reaching of common ground was facilitated by the mediatory idea of the Nation and the need to regenerate, through education, a German nation humiliated by its defeat by Napoleon. Another factor was the role played by a third personality. Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, also one of the founders.

*

* *

Tự do có lầm nghĩa, nhưng sau đây là hai nghĩa chính trong học thuyết chính trị Âu châu lúc Đại học Humboldt thành lập năm 1810, tạm gọi là: tự do “tiêu cực” và tự do “tích cực”.¹⁹

Tự do tiêu cực và tự do tích cực

Trong quan niệm thứ nhất, tôi tự do có nghĩa là không ai được can thiệp vào việc tôi làm. Trong quan niệm thứ hai, tôi tự do khi tôi tự mình cai trị mình, tôi là ông chủ của tôi.

Vấn đề trong quan niệm thứ nhất là phải định nghĩa lĩnh vực, mức độ; trong lĩnh vực nào, đến mức độ nào, không ai được quấy rầy tôi? Câu ấy khó trả lời. Ai cũng nói: lĩnh vực đó càng lớn, tự do của tôi càng nhiều. Những lĩnh vực nào, và đâu là mức tối thiểu bất khả xâm phạm? Tôn giáo chăng? Ý kiến chăng? Ngôn luận chăng? Tài sản chăng? Hay nói một cách khác tổng quát hơn: cái gì mà nếu từ bỏ thì con người sẽ đánh mất bản chất người của mình? Nhưng cái gì là bản chất? Tha hồ tranh luận. Điểm đồng ý duy nhất giữa các triết gia bệnh vực quan niệm này là: phải vạch biên giới, về chính trị, biên giới đó buộc Nhà nước phải dừng lại, bước thêm bước nữa là thành độc tài. Luật pháp là để ngăn cấm không cho ai bước thêm bước nữa. Các lý thuyết gia cực đoan nói thêm: Nhà nước chỉ làm phận sự của anh gác đêm, anh cảnh sát tuýt còi điều khiển giao thông trên đường mà thôi.

Tự do trong nghĩa đó không nhất thiết đi đôi với dân chủ. Dân chủ là chính thể bảo vệ tự do hữu hiệu nhất, nhưng tinh yếu của dân chủ không phải là tinh yếu của tự do. Dân chủ trả lời câu hỏi: "Ai cai trị tôi?" Câu hỏi đó khác với câu hỏi của tự do: "Đến mức nào quyền lực không được can thiệp vào lĩnh vực hoạt động của tôi?". "Ai cai trị tôi?" là câu hỏi đặt ra cho tự do trong quan niệm thứ hai. Nếu tôi trả lời được khẳng khái: "Chính tôi!" thì tức là tôi tự do. Các lý thuyết gia dân chủ bảo tôi trả lời như vậy, vì dân chủ là tự

mình cai trị mình. Có ai không muốn nói, muốn nghĩ như vậy? Trên lý thuyết, con người dân chủ quả là như vậy. Thế nhưng, trên thực tế, chẳng ai tự mình cai trị mình cả. Tôi phải bầu lên những người để cai trị giúp tôi, và rốt cuộc, các người đó trở thành ông chủ của tôi trên thực tế.

Làm sao biện luận rằng *tôi vẫn là chủ* chứ không phải các vị kia, đó là đề tài sôi nổi trong học thuyết chính trị. Phải biện luận được như vậy, chính thể dân chủ mới có thể tồn tại, không thì tiêu ma từ nền móng. Nhưng không phải chỉ chính thể dân chủ quan tâm đến biện luận đó: các chính thể toàn trị lại càng hăng hái hơn. Ở đây, tôi hạn chế vấn đề vào chính thể dân chủ và xin bắt đầu ở chỗ bắt đầu, tức là Cách Mạng 1789 của Pháp, cái mốc tư tưởng mà tất cả các triết gia lớn nhất thời Humboldt đều chịu ảnh hưởng, để nhận và để phản ứng.

Tư tưởng 1789 nhìn con người trước hết như một sinh vật có lý trí. Có lý trí, cho nên mới biện luận. Tôi là sinh vật có lý trí, cho nên tôi quyết định theo lý trí, tôi muốn các quyết định của tôi tùy thuộc ở tôi và chỉ ở tôi mà thôi. Tôi muốn có ý thức về tôi như một sinh vật biết suy tư, biết trách nhiệm về mọi lựa chọn, biết giải thích sự lựa chọn đó theo ý nghĩ và mục tiêu mà tôi nhắm đến. Đó là tự do “tích cực” mà Cách Mạng Pháp đưa vào lý thuyết và thực tế. Đó là lời mở đầu để trả lời: “Ai là chủ?”

Tuyên ngôn nhân quyền 1789 tuyên bố ngay trong câu đầu: “Con người sinh ra tự do và bình đẳng về quyền lợi”. Rồi câu thứ hai: “Mục đích của tổ chức chính trị là để duy

trì các quyền tự nhiên và bất khả triệt tiêu của con người. Các quyền đó là: tự do, tài sản, an ninh và chống lại áp bức.” Đến câu thứ ba thì vấn đề “ai là chủ” được giải quyết. “Chủ quyền nằm ở Dân Tộc. Không cơ quan nào, không cá nhân nào có thể hành xử một quyền không do từ Dân Tộc mà ra”. Điều đó có nghĩa gì? Có nghĩa rằng người chủ không phải là tôi; chính xác hơn, không phải là tôi-cá nhân mà là tôi-cộng đồng, tôi-dân tộc, tôi như là một phần tử của Dân Tộc nhưng đã hòa tan vào Dân Tộc, và Dân Tộc đó không có hình dạng mặt mũi, chỉ là một khái niệm trừu tượng, không phải dân tộc theo nghĩa “people” cụ thể, mà theo nghĩa *Nation* viết hoa một cách thiêng liêng. Vậy thì: như là cá nhân, tôi mất tự do rồi chăng? Ấy là bắt đầu biện luận.

Rousseau trả lời: đâu có! Tôi, cũng như anh, cũng như tất cả mọi cá nhân khác trong cộng đồng, ai cũng bình đẳng ngang nhau, ai cũng dâng hiến trọn ven quyền của mình cho tất cả, vậy thì có ai dâng mình cho ai đâu? Tôi dâng *hết* phần của tôi, người khác dâng *hết* phần của họ, vậy là hoàn toàn bình đẳng giống nhau trong chuyện cho, rồi tôi cũng nhận lại *hết* phần của anh, anh nhận lại *hết* phần của tôi, tức là bình đẳng nữa trong chuyện nhận: cho hết thì nhận lại hết, có ai lời ai lỗ, có ai lệ thuộc gì ai đâu? Liên kết với tất cả mà không lệ thuộc ai, mỗi người trong chúng ta, trong cộng đồng, trong Dân Tộc, chỉ tuân theo mình mà thôi, vậy thì chẳng phải tôi vẫn là chủ, vẫn tự do như tự do từ trước sao?

Một lý luận hoàn toàn dựa trên lý trí, giữa những con người trùu tượng, trong một Dân Tộc trùu tượng. Những người chống lại Rousseau hỏi: vậy thì trên thực tế, Dân Tộc trùu tượng ấy cai trị qua ai, làm luật qua ai? Tất nhiên phải qua một tổ chức chính trị cụ thể, gồm những mặt mũi cụ thể, trong đó có thể không có tôi, vì tôi đi bầu xong là về nhà. Còn họ, họ làm luật, và luật đó có thể hợp với người khác mà không hợp với tôi, tôi dành cắn răng mà chịu. Trên lý thuyết, tôi là chủ; trên thực tế, tôi là tớ. Tôi là chủ như là *công dân*, vì tôi tham dự vào chủ quyền, tôi là một thành phần của chủ quyền. Tôi là tớ như là cá nhân vì tôi không bảo vệ được tự do của tôi, tự do của tôi, ý muốn của tôi, đã bị người khác tước đoạt.

Rousseau trả lời rất lý trí: đâu có, luật là kết quả của một ý muốn chung, và ý muốn chung ấy không phải là con số cộng của tất cả những ý muốn riêng, cho nên không phải là ý muốn của đa số. Trong mỗi chúng ta đều có hai con người: con người cá nhân và con người xã hội. Con người cá nhân trong ta hẹp hòi, ích kỷ, thường nghĩ đến ích lợi riêng. Nhưng con người xã hội, con người công dân trong ta lại hướng đến ích lợi chung. Tự do, chính là khả năng - mà mọi người đều có - biết đặt ích lợi chung, ý muốn chung, lên trên ích lợi riêng. Tuân theo khả năng đó tức là tham dự vào ý muốn chung, tức là thực hiện tự do thực sự. Bởi vậy, làm cho một người nào đó đang bị ích lợi riêng chế ngự phải tuân theo ý muốn chung, dù bằng cưỡng bách, chỉ là buộc anh ta phải tự do mà thôi. Làm cho thiểu số tuân theo luật mà đa số đã bỏ phiếu, cũng là thực hiện tự do, không

phải vi phạm. Bởi vì bỏ phiếu cho một dự luật không phải nhằm mục đích chấp thuận hay từ chối dự luật đó, mà là để nói luật đó có hợp với ý muốn chung hay không, và ý muốn chung đó chỉ được biết sau khi bầu phiếu. Nếu ý kiến trái với ý kiến của tôi thắng, điều đó chỉ có nghĩa rằng tôi đã lầm: điều mà tôi tưởng là ý muốn chung hóa ra không phải là ý muốn chung. Tôi tuân theo ý muốn chung đó là tôi tuân theo tôi, theo con người cao hơn trong tôi, con người thực sự trong tôi, tức là tôi tự do và đó mới là tự do thứ thiệt.

Suốt nửa đầu thế kỷ 19, các tác giả thuộc phái tự do tấn công kịch liệt vào quan điểm đó. Bởi vì, sau 1789, Cách Mạng Pháp đi vào một giai đoạn đẫm máu cũng vì ảnh hưởng của lý thuyết đó. Một ủy ban cách mạng, nhân danh Dân Tộc, nắm hết chủ quyền, sinh sát không thua gì một ông vua chuyên chế. Từ kinh nghiệm đó, tư tưởng tự do sơ nhât là quyền lực quá lớn, và quyền lực của đa số trong chế độ dân chủ có khuynh hướng càng ngày càng lớn vì được trang bị bằng một lý thuyết gán cho họ trọn vẹn chủ quyền. Trên thực tế, thủ lĩnh của phái tự do, John Stuart Mill, nói: chính phủ do dân là chẳng phải tự do gì ráo, người cai trị đâu có phải là dân quèn như người bị trị? Con người bao giờ cũng vậy, cũng có khuynh hướng áp đặt ý kiến của mình trên người khác. Bởi vậy, đa số càng lớn, áp lực càng mạnh, thiểu số càng mất tự do. Để bảo vệ tự do chống lại độc đoán của đa số, thiểu số không có cách gì khác hơn là vạch một lằn ranh làm bằng một lòng tin đạo đức kiên cố: “Nếu tất cả mọi người chia sẻ một ý kiến trừ một người có ý kiến khác, và họ buộc người đó phải im đi, thì đó là một hành động bất

công không khác gì việc người đó, nếu cầm tất cả quyền hành trong tay, buộc tất cả nhân loại phải im đi".²⁰

Vạch lằn ranh để ngăn chặn quyền lực quá lớn là chủ trương chung của tất cả các tác giả phái tự do, dù lằn ranh đó là lòng tin đạo đức, là luật tự nhiên, là quyền tự nhiên của con người, hay tiêu chuẩn gì khác. Một chính thể tôn trọng tự do hay không là tùy ở sự kiên cố của biên giới đó. Vì theo họ, không gì đe dọa cái biên giới đó bằng lý thuyết của Rousseau: "tôi dâng hiến tôi cho tất cả tức là tôi chẳng dâng hiến tôi cho ai".

Đó là hai luồng tư tưởng về tự do của thời đại Humboldt lúc ông bắt tay vào việc thành lập Đại học Berlin. Đại học của ông đứng ở đâu giữa hai quan điểm ấy? Đặt câu hỏi ấy là do bối cảnh tư tưởng nói trên còn sóng đôi với một bối cảnh lịch sử đặc biệt: năm 1800, nước Phổ của Humboldt bị bại trận thảm nhục trước quân đội của Napoleon, và Đại học Berlin được khai sinh là cốt để phục hưng một nước Đức mới. Đặt câu hỏi còn vì một lý do nhân sự: cùng với Humboldt, Fichte là nhân vật chủ chốt trong việc khai sinh, mà Fichte thì, với những bài diễn văn nảy lửa dân tộc đọc năm 1807 tại Berlin, đến rất gần với luồng tư tưởng thứ hai về tự do. Hay thật, hai người, hai tư tưởng khác nhau về tự do, vẫn có thể cùng nhau hợp tác? Đại học là nơi cộng sinh của những tư tưởng khác nhau? Hay là có một cái gì đó vượt lên trên mâu thuẫn để đưa đến dung hợp? Đó là cái gì?

Humboldt và tự do

Hãy nói về Humboldt trước. Giống như các triết gia đầu đàn đồng thời với ông, ông đón nhận Cách mạng Pháp với đầy thiện cảm, vì 1789 đập tan xiềng xích nô lệ và loan báo một thời đại mới tự do. Nhưng rất nhanh, ông bắt đầu e dè từ khi Cách mạng đưa lên máy chém cả ông vua lão bà hoàng hậu. Ba năm sau Cách mạng, ông hoàn thành một tác phẩm được xem như sách tiêu biểu của phái tự do, mang nhan đề khiến hậu thế dễ đặt ông ngồi chung chiếu với các tác giả chủ trương “biên giới”: “Giới hạn của hành động Nhà nước”²¹. Quyển sách cũng được xem như là phản ứng của Humboldt đối với Cách mạng.

Tự do: đó là đòi hỏi của ông. Nhưng tự do của Humboldt là tự do của một con người khác với “con người” của Cách mạng Pháp. Cái gì quan trọng nhất trong con người, theo ông, chính là cái khí chất, cái năng lực đầy sinh động, sáng tạo. Cái khí lực ấy không ngừng thúc đẩy con người phát triển, phát triển mãi, để nảy nở, nảy nở hài hòa nhất phần bên trong của mình, nhân cách riêng của mình. Khác với tư tưởng chính trị của Pháp, của Anh, nhấn mạnh *quyền*, tư tưởng của Humboldt nhấn mạnh sự *phát triển* của con người, phát triển ở *bên trong*, nắm bắt mọi cơ hội để vun đắp cái năng lực ấy, rồi sử dụng năng lực ấy để phát triển thêm nhưng tiềm năng khác, không ngừng. Điều kiện để con người phát triển như vậy là tự do. Không bị ai ép buộc, kìm hãm, thì con người mới tự mình phát triển, tự mình giáo dục mình được. Do đó, vai trò của Nhà nước là tối thiểu, là hạn chế vào việc bảo vệ an ninh. Ciáo dục là lĩnh vực tư, cũng như tôn giáo, cũng như luân lý, Nhà nước không can

thiệp. Để cá nhân tự mình phát triển, tự mình chủ động, tự mình quyết định vận mạng của mình, thì xã hội mới năng động, đa diện, phong phú. Trong tư tưởng của Pháp, cá nhân chủ nghĩa bao hàm ý tưởng mọi người bình đẳng như nhau; trong tư tưởng của Humboldt, cá nhân chủ nghĩa có nghĩa là mỗi người có một đặc tính riêng, một sắc thái riêng, mỗi người phát triển nét đặc thù của mình không ai giống ai, như vậy xã hội mới phong phú, không rơi vào đồng bộ. Tránh đồng bộ (*uniformité*), đó cũng là tư tưởng chủ đạo của phái tự do nói chung. Phận sự của Nhà nước là tạo điều kiện thuận lợi *ở bên ngoài* để mỗi cá nhân phát triển lên như thế. Humboldt là một trong những triết gia rất hiếm ở Đức chống lại quyền lực quá đầy của Nhà nước.

Phát triển tận cùng khả năng như vậy của con người, của mỗi người, là mục tiêu của giáo dục. Mục tiêu đó, Humboldt sẽ thực hiện với Đại học sẽ mở. Nhưng như vậy, phải chăng con người Humboldt-hành động mâu thuẫn với con người Humboldt-tư tưởng gia? Nếu ông nghi ngờ Nhà nước như thế, dị ứng như thế với Nhà nước chuyên chế của vua Frederick-Wilhelm II, tại sao ông nhận lời thành lập một đại học mà nhiệm vụ được giao phó là làm hồi sinh Nhà nước ấy? Ông phục vụ cho lý tưởng tự do hay là ông đang trở thành công bộc của vua?

Trước chất vấn đó²², những người bênh vực ông trả lời: phần “bên trong” của con người không biệt lập hẳn với phần “bên ngoài”, với những liên hệ xã hội. Chúng ta phát triển thông qua mối tương giao giữa nhân cách cá biệt của

ta với nhân cách cá biệt của người khác. Humboldt viết trong tác phẩm nói ở trên: “Con người cô độc không phát triển được, chẳng khác gì con người bị xiềng xích”²³. Ta phá mọi xiềng xích trong xã hội chính là để thiết lập càng nhiều càng tốt những liên hệ mới. Điều đó không những sẽ đưa đến việc cải tổ Nhà nước chuyên chế của Frederick mà còn làm thay đổi bản chất trong tương quan giữa Nhà nước và con người. Humboldt rất thán phục chính thể dân chủ ở Hy Lạp cổ đại: đó là chính thể đã đem lại *hài hòa* giữa con người như là cá nhân và con người như là công dân. Vì Nhà nước nhỏ và dân số ít, dân ở Athenes có thể tự mình cai trị mình, nghĩa là đưa chính trị vào lĩnh vực tư, dùng giáo dục để đào tạo những công dân tốt, Đáng lẽ tình trạng đó đưa đến kết quả xấu vì Nhà nước can thiệp vào phần “bên trong” của con người, nhưng vì chính trị ở Athènes nhắm đến việc phát huy tính tốt nơi con người nên đã dẫn đến kết quả ngược lại: họ đồng thời đào tạo những công dân biết chừng mực và có khí lực. Chính trị của vua nước Phổ không như vậy. Nhắm đến phồn vinh vật chất, Nhà nước ấy bóp nghẹt khí lực của con người, đè con người thấp xuống để đào tạo những công dân ngoan ngoãn, chỉ biết sản xuất. Bởi vậy, giữa con người và Nhà nước, Humboldt muốn phát triển những hội đoàn xã hội tự nguyện mà ngày nay ta gọi là xã hội dân trị.

Có phải từ khái niệm “hội đoàn xà hội” ấy mà Humboldt phát triển lên thành khái niệm “dân tộc” khoảng 1809-1810? Ông lý luận: con người là một phần của lịch sử, bắt buộc phải phát triển trong những điều kiện lịch sử đặc thù,

theo hướng đi mà thời gian đã vạch ra, liên hệ với từng môi trường văn hóa riêng biệt. Gạt bỏ giải pháp cách mạng, ông khuyên: người hành động phải hiểu như vậy, phải ý thức rằng mình là sản phẩm của thời gian và lịch sử, đừng hấp tấp, nôn nóng, phải từ tốn, thận trọng, khôn ngoan, để vươn tới tiến bộ, đưa tiến bộ đến một lý tưởng cao hơn. Bởi vậy, đại học mà ông sẽ thành lập không phục vụ Nhà nước mà phục vụ “dân tộc”, nhưng khác với “Dân Tộc” truu tượng trong Cách mạng Pháp, dân tộc ở đây có lịch sử, có truyền thống, có văn hóa, có ngôn ngữ, có mặt mũi riêng biệt. Giữa nhà nước và con người, dân tộc là giải pháp giải quyết mâu thuẫn. Nếu dân tộc chịu trách nhiệm về giáo dục, và nếu tự do được thực hiện trong giáo dục, *trong* đại học, giáo dục sẽ làm phát triển một đời sống cộng đồng ở bên trong và cả bên ngoài nhà trường, tạo cơ hội phát triển đồng thời năng lực trong mỗi con người. Vai trò giáo dục của nhà nước sẽ chấm dứt. Nơi nhà nước chấm dứt là nơi dân tộc nảy nở. Nhà nước chỉ còn lãnh nhiệm vụ tạo cơ sở pháp lý. Giáo dục là lĩnh vực của dân tộc.

Đi vào cụ thể, Humboldt chủ trương ngân sách giáo dục sẽ do dân tộc đài thọ. Người dân tham gia tích cực thì người dân dấn thân tích cực cho tương lai, cho thành công của giáo dục, của đại học. Humboldt hứng khởi viết thư cho vợ năm 1809,²⁴ vài tuần trước khi nhận chức vụ ở Berlin, về dự án cải tổ giáo dục của ông, giao trách nhiệm ngân sách cho dân tộc, độc lập với nhà nước, từ bậc tiểu học đến đại học. Ông còn đề nghị trao đất của phong kiến cho Đại học Berlin canh tác để tự chủ về ngân sách. Dân tộc hành động

tích cực. Nhà nước hành động “tiêu cực”. Nhà nước để cho công dân “tự mình giáo dục mình”.²⁵

Vậy thì giáo dục phục vụ ai? Con người! Con người chứ không phải công dân. Chấm dứt các nhà trường phân biệt thành phần xã hội học có mục đích đào tạo chức vụ. Chấm dứt các trường quân sự dành cho giai cấp quý tộc. Chấm dứt các trường trung cấp dành cho giới trẻ không thích học hoặc không đủ điều kiện tài chính để vào đại học. Quý tộc hay bình dân, thượng lưu hay thợ thuyền, tất cả đều học cùng một trường, kể cả thành phần ưu tú. Giáo dục nhắm tới đào tạo con người tự do, chứ không phải công dân tốt. Bởi vì con người được đào tạo như thế sẽ thành công dân tốt, tốt hơn là được đào tạo để thành công dân. Cũng giống như khoa học: để tự khoa học làm việc thì hữu hiệu hơn là khoa học do nhà nước lãnh đạo.

Với giáo dục bình đẳng như vậy, chương trình học cũng đổi mới. Humboldt kết hợp giáo dục tổng quát, có mục đích giúp mỗi học viên phát triển năng lực đặc thù của mình, với tự do mở rộng để thăng tiến. Ciáo dục tổng quát chủ yếu là toán, cổ ngữ, lịch sử. Chỉ sau khi học tổng quát xong, học viên mới học chuyên môn. Từ bậc trung học, học sinh đã được học để độc lập về trí thức, nghĩa là học *thế nào*. Học sinh được xem như trưởng thành khi “đã học đủ nơi người khác để có thể tự học”²⁶. Đại học là nơi quy tụ sinh viên vào một cộng đồng học vấn, trong đó ai cũng để hết tâm trí vào việc học, mọi người cùng trao đổi kiến thức với nhau để phát triển năng lực nơi mình và noi tập thể. Khác với hai

cấp dưới, trong đó ông thầy là cần thiết, ông thầy ở đây không cần thiết nữa. “Ông giáo sư đại học không phải là ông thầy, sinh viên không phải là người học trò mà là người đến tìm kiến thức bằng cách tự tìm kiếm, ông giáo sư chỉ hướng dẫn và nâng đỡ”²⁷. Qua tiếp xúc làm việc chặt chẽ giữa hai bên, người sinh viên phải có thể tự mình theo đuổi một công trình khoa học. Tự do hiểu biết và tự trị đại học là hai nguyên tắc rường cột của khuôn mẫu Đại học Humboldt. Ông viết: “Giáo dục sẽ tốt nếu người ta đừng can thiệp vào; đại học càng tốt hơn nữa nếu người ta để tự do cho ông thầy hăng hái và cho học trò tranh đua”.²⁸

Từ thấp đến cao, tóm lại, học “không phải cốt học cái này hay cái nọ mà cốt học *thế nào* để ký ức được tập luyện, hiểu biết được mài giũa, phán Đoán được chỉnh đốn, đạo đức được tô bồi”. Giáo dục mới đó nhắm tạo ra một dân tộc gồm những con người đạo đức; những con người như vậy sẽ là những công dân tốt. Giáo dục, nhắc lại lần nữa, là lĩnh vực của dân tộc, không phải của nhà nước. Nhưng một dân tộc được đào tạo như vậy thì nhà nước cường thịnh. Để chống lại đô hộ của Napoléon, Humboldt kêu gọi phát triển “đạo Đức”, “tinh thần”, hơn là sức mạnh vật chất. Khi giới mà Humboldt muốn trao vào tay của dân tộc Đức đại bại là khoa học, là học vấn, là giáo dục, tất cả đều phải phát triển trong tự do. Nhà nước phải hiểu rằng để cho dân tộc phát triển tự do như vậy thì chính nhà nước được phục vụ, phục vụ tốt hơn là chính nhà nước can thiệp vào.

Những ý tưởng đó góp phần xây dựng nền móng cho mẫu đại học mang tên Humboldt trái ngược với mẫu đại học Napoleon. Ba nguyên tắc chỉ đạo đại học sẽ mở. Một là tự do tuyệt đối, độc lập toàn vẹn trong việc giảng dạy, nhà nước không xen vào. Hai, đại học không phải là trường đào tạo ngành nghề cho nhà nước. Ba, đại học trước hết là nơi nghiên cứu thuần túy. Nếu khoa học bị chính trị hóa thì sẽ đánh mất thiên chức của mình là phục vụ cho sự thật. Nhưng tại sao đại học lại phải tự do, độc lập? Vì đại học là tinh hoa của dân tộc, tiếng nói của dân tộc. Nước Đức có thể bị thất trận, dân tộc Đức vẫn sẽ chiến thắng, sẽ đứng đầu.

Với tin tưởng, với tự hào cao ngất trời đó, các triết gia Đức, trước rồi sau, thổi vào chính trị Âu châu một tư tưởng mới lồng cái Tôi cá nhân vào cái Tôi tập thể, trộn đam mê tự do với đam mê dân tộc. Trong bối cảnh một nước Đức bị chiếm đóng, tư tưởng đó chưa đe dọa ai, nhưng trong trái cây đầu mùa, con ong đã chích vào một độc tố. Trái cây đầu mùa trong dòng tư tưởng đó là những bài diễn văn nảy lửa dân tộc của Fichte, cộng sự viên tương lai của Humboldt trong việc khai sinh Đại học Berlin. Từ dân tộc của Fichte đến dân tộc chủ nghĩa sau ông, con đường không xa lăm.

Fichte và tự do

Fichte là con đẻ của Cách Mạng Pháp. Khác với Humboldt, bạo lực cách mạng không làm ông mất cảm tình. Nhân dân Pháp, ông nói, có quyền thay đổi chế độ, dù là

bằng bạo lực. Cho đến 1804, ông còn khen ngợi nước Pháp là nước dẫn đầu văn minh nhân loại, nơi ánh sáng bừng lên. Hai năm sau, 1806, chiến tranh tràn qua nước ông, chỉ vài tuần Napoleon đánh gục nước Phổ. Nhục nhã, ông phất lá cờ dân tộc trong 14 bài diễn văn danh tiếng đọc tại Học viện Berlin, in thành sách năm 1807 dưới nhan đề: *Nói chuyện với dân tộc Đức*²⁹. Lý trí của Cách mạng Pháp kết hợp với tình yêu của trường phái lãng mạn Đức khai sinh ra một lý thuyết mới về giáo dục và dân tộc, trong đó tự do được viện dẫn như cứu cánh, nhưng là một thứ tự do khác hẳn quan niệm của Humboldt. Dân tộc! Làm sao ngăn chặn không để cho kẻ chiến thắng kia làm thấp xuống, làm hèn đi dân tộc Đức? Bằng cách nào hồi phục lại vinh quang? Giáo dục! “Chúng ta đã mất tất cả, nhưng chúng ta còn lại giáo dục”. Bằng giáo dục mới, chúng ta đào tạo một thế hệ mới, đưa nước Đức lên địa vị tiên phong, cứu rỗi cho cả nhân loại.

Cho rằng tính ích kỷ nơi cá nhân là nguồn gốc của mọi tai họa, nguyên nhân đưa đến thảm bại của nước Đức, Fichte nâng đạo đức lên thành mục tiêu của giáo dục, thổi vào giáo dục một hơi thở tâm linh. Giáo dục, theo ông, có cứu cánh duy nhất là làm nảy nở tính đạo đức nơi con người, “giáo dục là nghệ thuật đưa người học trò đến với sự tinh khiết đạo đức”. Tinh khiết, nghĩa là đừng để cho một yếu tố nào, động cơ nào, từ bên ngoài làm hư hỏng đầu óc đứa bé. Nếu ngay từ ban sơ, đầu óc của đứa bé đã không tinh khiết thì suốt đời nó sẽ không đạt được tinh khiết. Cho nên giáo dục mới phải bắt đầu với sự tinh khiết đó, xem đầu

đứa bé như sẵn sàng khai mở và con người có khả năng vượt lên trên mình để vươn tới một đời sống đạo đức. Không thể tách rời giáo dục với giáo dục đạo đức, bởi vì giáo dục chính yếu là đào tạo ý muốn đạo đức nơi người học trò.

Áp dụng lý thuyết đó vào thực tế, Fichte chủ trương giáo dục phải toàn vẹn, đứa trẻ phải được đào tạo bằng cách tách nó ra khỏi người lớn, để ngay từ đầu nó không bị tiêm nhiễm tính ích kỷ của người lớn. Tách ra khỏi cha mẹ, trẻ con được giao phó trọn vẹn cho nhà trường, và nhà trường là một tập thể riêng biệt, độc lập. Chỉ ở trong một tập thể nhỏ như vậy, đứa bé mới được biến đổi thành người lớn, nghĩa là thành những người lớn khác, mang trong đầu một cách tự nhiên ý thức về một tập thể xã hội mới, trong đó cá nhân hợp với cộng đồng thành một.

Trong những tập thể nhỏ như vậy, lao động là quan trọng. Không bao giờ được để cho trẻ nhỏ nhàn rỗi, nhàn rỗi là căn nguyên của mọi tính xấu. Trẻ nhỏ phải luôn luôn bận, ngoài giờ học phải làm việc chân tay, phải tập sống tự túc. Không ai tự do nếu phải lệ thuộc người khác, cho nên các tập thể học trò cũng phải học tự túc để sống. Người dạy phải làm cho trẻ nhỏ thấy rằng chính chúng nó đã tự mình góp phần vào đời sống độc lập của cộng đồng với tất cả sức lực hăng hái của chúng nó.

Tự túc về vật chất là điều kiện để làm nảy nở đạo đức. Vấn đề ở đây là phải truyền tải đến trẻ nhỏ lòng ham thích cố gắng và tự lập, hơn nữa, lòng tự hào: chúng ta tự do nên chúng ta chỉ tùy thuộc vào chính mình. Và hơn thế nữa:

chúng ta tự do nên chúng ta sống đạo đức một cách tự nhiên; đạo đức của chúng ta là không bao giờ làm việc cho chúng ta mà cho toàn thể xã hội. Tạo ra lòng thích thú làm việc nơi trẻ nhỏ không phải chỉ cốt làm cho chúng hổ thẹn khi phải tùy thuộc kẻ khác, mà còn giúp chúng ý thức được rằng lao động cật lực thực chất là một hành động thương yêu tập thể.

Thương yêu: đó là mục tiêu tối hậu của giáo dục đạo đức. Giáo dục phải làm nảy nở lòng thương yêu đạo đức. Biết thương yêu đạo đức, ấy là tự do, bởi vì lòng thương yêu đó đã được đào tạo để đến một cách tự nhiên, không suy nghĩ. Còn suy nghĩ, ấy là chưa tự do, giáo dục phải dẹp bỏ tự do suy nghĩ, thúc đẩy sự tuân phục rốt ráo, thì lòng thương yêu đạo đức mới phát triển. Ta có một bản tính thô, bản tính đó phải được vượt qua để làm hiển lộ bản tính thuần túy đạo đức. Tự do không phải là bản tính thứ hai, đó là bản tính mới, không trái ngược với bản tính đầu tiên, nhưng hướng dẫn, chỉ đạo, làm chủ nó trọn vẹn. Tự do chỉ có thể có được khi khuynh hướng đầu tiên bị khuynh hướng thứ hai kiểm soát, và giáo dục chính là để giải phóng đầu óc ra khỏi tự do suy nghĩ, tự do định đoạt. Giáo dục là làm cho con người *sinh lại lần thứ hai* như là người mà bản chất là thương yêu đạo đức như một giá trị vĩnh cửu.

Giáo dục mới đó chỉ có thể thực hiện được bằng một cải cách chính trị mà mục đích là đưa vào giáo dục một sức mạnh tinh linh. Sức mạnh đó là dân tộc. Vì vậy, giáo dục đó phải là giáo dục toàn dân, mở rộng cho tất cả mọi người cùng chung nhau một nguồn gốc, san sẻ cùng những giá

trị. Nhầm dẹp bỏ nơi mỗi người tính ích kỷ, thay thế bằng ý thức trách nhiệm đối với cộng đồng, giáo dục đó tạo ra nơi mỗi người một cái tôi mới, cái tôi cộng đồng, cái tôi dân tộc. Cái tôi đó đã có sẵn nơi mỗi người, nhưng cho đến bây giờ vẫn chỉ mới hiện hữu như là ngoại lệ, chứ không phải thường xuyên.

Fichte gửi tâm huyết đến mọi tầng lớp xã hội, mọi giai cấp, nhấn mạnh vai trò của những lực lượng lãnh đạo xã hội, những người đang chuẩn bị cho tương lai, gánh trên vai sức mạnh tinh linh của dân tộc Đức. Giáo dục sẽ chuyển giao đến thế hệ tương lai những đặc tính dân tộc mà mọi người cùng có, chỉ cho dân chúng biết thế nào họ phải trở thành, thế nào họ phải gìn giữ những yếu tính đạo đức nối kết mọi người với nhau và mỗi người với dân tộc, chống lại những gì là ngoại lai đe dọa làm mất đi bản tính đích thực của dân tộc³⁰.

Có lẽ phải chép lại nguyên văn một đoạn trong bài nói chuyện thứ tám của Fichte: “Đó, một dân tộc là như vậy, trong cái nghĩa cao nhất, và trong viễn tượng một thế giới tinh linh: dân tộc là một toàn thể những người sống thành xã hội, không ngừng tự mình tái tạo đời sống tinh linh một cách tự nhiên, tuân theo một thứ luật đặc biệt theo đó tính thiêng liêng có thể nảy nở trong cộng đồng. Luật chung đó nối kết toàn thể dân chúng ấy thành một tổng thể tự nhiên, tự mình đầy đủ, trong thế giới vĩnh cửu cũng như trong thế giới hiện tại”.

“Tổng thể”, “tự nhiên”, “tâm linh”, “thiêng liêng”, “vĩnh cửu”, tất cả những ý niệm đó được gọi lên không ngoài mục đích dạy cho con người biết thương yêu những giá trị tập thể, thương yêu như thương yêu trong tôn giáo. Có lẽ phải trích thêm một đoạn nữa: “Cứ mỗi bước một người tiến lên là mỗi bước tất cả bản tính người trong nó làm cho nó bước tới. Ở đâu mà cái “tôi” nhỏ bé, chật hẹp của mỗi người đã bị tổ chức chính trị dẹp bỏ, mỗi người sẽ yêu thương tất cả mọi người như yêu thương chính mình, bởi vì mỗi người chỉ là một phần tử cấu thành của cái “Tôi” to lớn, đối tượng duy nhất của thương yêu. Là một phần tử, mỗi người sẽ cùng được hoặc cùng mất đồng thời với cái Tất cả”.

Cái “Tất cả” ấy là dân tộc. Thương yêu là gửi đến dân tộc. Thương yêu một cách tự nhiên, không suy nghĩ, như thương yêu Thượng đế. Như Thượng đế, dân tộc ngự trị trên nhà nước. Nhà nước không phải là cái gì nguyên thủy tự nó có giá trị nội tại. Nhà nước chỉ là phương tiện để thực hiện triết lý giáo dục vừa trình bày. Dân tộc mới là nơi nối kết giữa quá khứ và hiện tại; giữa thế giới vật chất với thế giới tâm linh. Con người có khuynh hướng tự nhiên muốn vươn tới trời với hai chân dính đất, muốn công sức của mình đổ ra trên đất này kéo dài đến một cái gì trường tồn, muốn gieo và gặt trong đời sống ngắn ngủi này một cái gì không mất. Giải pháp là dân tộc, vì dân tộc là vô tận, thiêng thu.

Nhưng giáo dục đạo đức ấy, chỉ dân tộc Đức, và chỉ dân tộc Đức mà thôi, mới lĩnh hội được, không một dân tộc Âu châu nào khác có khả năng nhận lãnh. Vì sao? Vì một đặc tính căn bản bí mật: chỉ người Đức mới còn giữ nguyên vẹn

ngôn ngữ của mình, và ngôn ngữ là cái gì nguyên thủy nhất, cái đầu nguồn, cái sơ sinh, cái chỉ riêng mình có. Đời sống tâm linh, đạo đức của một dân tộc, chính ngôn ngữ làm cho hiện hữu. Ngôn ngữ là chìa khóa của tư tưởng. Không có ngôn ngữ thì không có cội rễ. “Con người là do ngôn ngữ làm thành chứ không phải con người làm ra ngôn ngữ”, Fichte nói vậy. Tất cả các ngôn ngữ Âu châu khác đều lai giống, mất gốc, thay đổi, bên ngoài còn sống nhưng bên trong đã chết. Gọi rằng “tiếng mẹ đẻ”, nhưng chỉ người Đức còn giữ, tất cả các giống dân khác đều mất, đều đã để cho chết. Một bên là sống, một bên là chết. Cái họa lớn nhất của một dân tộc là đánh mất bản chất, là lại văn hóa. Mà ngôn ngữ chết thì văn hóa lai. Bởi vậy, ngôn ngữ sống của Đức sẽ làm nước Đức trở thành một dân tộc đích thực, ngọn hải đăng soi đường cho nhân loại ngày mai.

Chỉ trích văn hóa lai, ngôn ngữ lai, Fichte nhầm tố cáo một bộ phận trí thức thượng lưu Đức hồi đó sính dùng tiếng Pháp, thích văn chương Pháp. Nhưng đằng sau lý thuyết ngôn ngữ ấy là một thực chất chính trị: nước Đức hồi đó chưa thống nhất, còn chia vụn ra thành nhiều vương quốc nhỏ, yếu tố chung duy nhất thắt chặt dân tộc Đức sống vụn trên nhiều lãnh thổ khác nhau như thế là ngôn ngữ, là tiếng Đức, là văn hóa. Với ngôn ngữ còn giữ nguyên vẹn nguồn gốc, dân tộc Đức có quyền tự tuyên bố mình là dân tộc. Hơn thế nữa, chỉ người Đức mới thực sự có tổ quốc, “bởi vì chỉ người Đức mới có thể yêu dân tộc của mình bằng một tình yêu chân thật và hợp với lý trí”.

Trước dân tộc mang ý nghĩa thần linh như vậy, tự do của con người còn là gì trên thực tế? Còn là gì khi cá nhân tan biến trong tập thể, khi lý tưởng của cá nhân là trọn vẹn phục vụ tập thể, hy sinh tất cả cho tập thể? Khi giáo dục “tòn vẹn” thực chất là nhồi sọ? Khi Fichte tuyên bố một câu bất hủ: “Phải đào tạo cá nhân thế nào để nó chỉ có thể muốn cái gì ta muốn nó muốn”? Bằng cách gì? Cưỡng bách. Nhưng cưỡng bách mà không phải cưỡng bách, thế mới hay. Cưỡng bách đó, chính là tự do, tự do “tích cực” đã nói từ trang đầu. Fichte lý luận: Với nhà nước, ta không có tự do, vì nhà nước cai trị bằng cưỡng bách, và cưỡng bách đó đến từ bên ngoài. Làm mất cái đặc tính “đến từ ngoài”, đó thì ta sẽ không còn cảm thấy mất tự do nữa. Nghĩa là: nếu tự ta, ta hiểu rằng cưỡng bách đó là hay, là tốt, là có lợi cho ta, là chính lý tưởng mà ta muốn vươn tới nhưng chưa ý thức được rõ ràng, thì ta sẽ không còn cảm thấy bị cưỡng bách nữa, thì ta tự do! Ta muốn thế mà ta chưa biết, ta chưa biết vì ta chưa đủ lý trí. Giáo dục là mang cái ánh sáng đó của lý trí đến cho ta. Là làm ta tự do! Cứu cánh của cưỡng bách là tự do! Tự do không phải là muốn cái riêng mà vươn đến cái chung; tự do là muốn cái chung! Và như thế ta mới đích thực là ta.

Giữa hai tự do

Thật lạ lùng, Humboldt và Fichte, hai quan niệm về tự do khác nhau như nước với lửa, vậy mà họ ngồi chung được với nhau để cùng xây dựng Đại học Berlin! Khi ngồi vào bàn,

Fichte đã có sẵn một đồ án cho đại học ấy, và đồ án của ông phảng phất những ý tưởng chung về giáo dục vừa nói ở trên. Lẽ thuộc nhà nước về mọi mặt, từ ngân sách đến nội dung giảng dạy, đại học của ông đào tạo những công dân tương lai để đảm trách những chức vụ cho nhà nước, với một cách tổ chức đẳng cấp, chuyên chế, độc tài, trong đó cá nhân mất hết tính cách độc lập, giáo sư không được quyền có quan điểm riêng, bởi lẽ, ông nói, chân lý chỉ có một và tranh luận về lập trường chỉ hạ thấp tư tưởng xuống mức bút chiến. Fichte quan niệm đại học như một nhà thờ, dạy học như dạy giáo lý, giáo sư giống như tu sĩ - "tu sĩ của chân lý" - chiến tranh chống ngu dốt giống như thập tự chinh, hành động để cải tổ nhân loại giống như hành động cải đạo của các nhà truyền giáo. "Hành động, hành động, vì vậy mà ta đến đây!" là khẩu hiệu lừng danh của ông để kêu gọi các nhà trí thức do đại học đào tạo tác động lên nhân loại để làm cho nhân loại tự do hơn, năng động hơn, nhờ được phát huy lý trí. Đại học của Fichte na ná như một chủng viện, trong đó sinh viên và giáo sư ăn chung, ở chung, suy nghĩ chung, trao đổi chung, để người học trò được thường xuyên thăm dò, theo dõi, kiểm soát. Với những "thầy trẻ đang tập sự" và những "thầy lớn dạy đạo" y như trong chủng viện, đại học tách biệt sinh viên ra khỏi thế giới bên ngoài, đai ngộ họ chế độ biệt trú, để họ tập trung chăm lo duy nhất và suốt đời vào cái chức năng cao quý ấy: cải huấn thế giới do mở mang lý trí.

Như vậy thì có cái gì chung nhau giữa Humboldt và Fichte? Có cái gì đâu ngoài dân tộc? Về lý thuyết, dân tộc là

cái dung hợp giữa cá nhân và nhà nước trong tư tưởng Humboldt, về thực tế, dù khác nhau đến bao nhiêu đi nữa, hai ông đều là con đẻ của một dòng văn hóa Đức đặc thù, đi từ sự tôn sùng lý trí đến sự mộ đạo tình cảm, mang chung với nhau trong mình bão tố và đam mê (*"Sturm und Drang"*) nhận được từ Klinger, Schiller, Goethe, Klopstock, Herder... Bão tố bại trận đã khiến họ cùng gửi đam mê vào dân tộc, mỗi người một cách, nhưng đều qua giáo dục.

Khi viết về văn hóa Đức, người Pháp thường nhấn mạnh sự khác nhau cơ bản giữa hai văn hóa Pháp và Đức, đặc biệt là ở vào giai đoạn lịch sử ấy. Nửa đưa nửa thật, người Pháp định nghĩa về mình lúc đó như thế này: “Tôi là người do tự nhiên, và tôi là người Pháp do tình cờ”. Còn người Đức thì định nghĩa: “Tôi chủ yếu là người Đức và tôi là người do tôi là người Đức” (“I am essentially a German and I am a man through my being a German”)³¹. Biết đâu cụ Humboldt 42 tuổi và cụ Fichte 47 tuổi đã cùng nhau cười xòa định nghĩa với nhau như thế khi bắt tay nhau ngồi vào bàn làm việc tháng 4 năm 1809. Nhưng cũng may cho cụ Humboldt -và cũng may cho chúng ta - là có một nhân vật thứ ba cùng ngồi chung bàn, cũng là chiến lược gia, cũng là sáng lập viên đại học, cũng là triết gia, đối thủ không nhân nhượng với Fichte, tác giả một đồ án khác cho Đại học Berlin: đó là cụ Schleiermacher 41 tuổi. Ba vị tranh luận với nhau sôi nổi và rốt cuộc Humboldt gạt đồ án của cụ Fichte, nhận đồ án của cụ Schleiermacher, phóng khoáng, tự do.³² Hơn một năm sau, chắc là ngày rất lành và tháng rất tốt, vì có đến ba con số 10 (10-10-1810), Đại học mở cửa. Khoa trưởng

khoa thần học được giao cho Schleiermacher. Khoa trưởng khoa triết lọt vào tay Fichte. Humboldt đã từ giã Berlin từ sáu tháng trước, tháng 4-1810. Cũng lạ: Fichte, người mà đồ án đã bị bác, được bầu lên chức vụ Viện trưởng đầu tiên, tháng 10 năm 1811. Nhưng ông gây tranh chấp với sinh viên, ở không yên ôn ngõi không vững vàng, phải từ chức khá nhanh, tháng 2 năm 1812.³³

Soi gương

“Ngàn năm gương cũ soi kim cổ”, soi thấy cái gì đây trong giáo dục và dân tộc? Trước hết, phải nhận rằng ông Fichte nói đúng: dân tộc hưng vong là do giáo dục. Mất nước cũng vì giáo dục. Lịch sử quả thật trớ trêu: năm 1870, tới phiên nước Pháp thất trận, Napoleon III của Pháp bị Bismarck của Đức cầm tù. Trí thức Pháp cắt nghĩa nguyên nhân thảm bại: một phần là do yếu kém về văn hóa và tinh linh trong đó việc thiếu vắng những đại học đích thực, biết đào tạo kiến thức, là quan trọng. Phe Cộng hòa tiến bộ phát hiện lại Fichte và tác phẩm của ông để nhắc lui nhắc tới luận điểm căn bản: phải cải tổ lại toàn bộ hệ thống giáo dục Pháp, nhất là phải thành lập một đại học xứng đáng với tên gọi để vực dậy một văn hóa dân tộc và một nước Pháp bại trận. Đại học Humboldt được tuyên dương như mẫu mực thành công đã đưa nước Đức lên địa vị cường quốc.

Thứ hai, cũng giản dị: Cả hai ông Humboldt và Fichte đều nhấn mạnh khía cạnh “tâm linh” mà ta nên hiểu theo nghĩa thiêng liêng, không nhất thiết hàm chứa nội dung tôn

giáo. Dù phải dè chừng ông Fichte khi ông đưa “dân tộc” lên ngai của một ông thần, và ông thần đó sẽ tác oai tác quái trong học thuyết và trên thế giới đầu thế kỷ 20, dù phải dè chừng như vậy, dân tộc đối với ta vẫn mang ý nghĩa thiêng liêng mà giáo dục phải vun đắp trong tâm tư học trò từ tiểu học đến đại học. Bởi vậy, đại học đào tạo cả hai, con người và công dân, con người yêu nước trong một dân tộc lành mạnh. Con người khoa học trong một xã hội đạo đức.

Đạo đức, đó là ý nghĩ thứ ba, cũng đơn giản. Cả hai ông đều đưa đạo đức lên hàng đầu, dù mục tiêu nhắm đến có khác nhau. Con người hiện đại quên mất đạo đức, nhưng đạo đức không quên con người hiện đại. Nó thường xuyên đánh thức, nhắc nhở. Nó mở rộng phạm vi ra khỏi liên hệ giữa người với người. Với thú vật, với thiên nhiên, với sự sống, đạo đức hiện diện cùng khắp. Đạo đức trong miếng ăn. Đạo đức trong viên thuốc. Đạo đức trong kinh doanh. Đạo đức cả trên quan hệ quốc tế. Đạo đức đó, trẻ con phải học từ nhỏ. Và có lẽ từ nhỏ cũng phải học thêm một thứ đạo đức nữa bao trùm lên khắp đời sống: đạo đức chính trị. Giáo dục này không thể thiếu vắng trong đại học.

Điều kiện để thực hiện giáo dục như vậy là tự do của mô hình Humboldt. Không có tự do thì không có đại học. Ít nhất cũng phải xem đó như là lý tưởng nhắm đến, nếu chưa thực hiện được. Nhưng, xin lỗi ông Fitchte, tự do kiểu của ông sao mà từa tựa như tự do kiểu cách mạng văn hóa ở thời đại hồng hoang nào đó, đại học ở thế kỷ 21 này không dám nhận. Đó là ý nghĩ thứ tư, cũng đơn giản.

LÝ TƯỞNG GIÁO DỤC HUMBOLDT: MÔ HÌNH HAY HUYỀN THOẠI?

Bùi Văn Nam Sơn³⁴

Abstract. The article revisits some basic elements of Humboldt's educational model such as: the importance of studying classical Greek for the Prussia of his day, the idea of Bildung, the relationships between the university and the state, the principle of academic freedom, the concept of Allgemeine Bildung - or well-rounded education, the educational system and the lifelong learning process. The conclusion that seems to follow from this is that there is the possibility of adapting of the Humboldtian-shaped university and his educational ideal to the present societies, which require further theoretical and practical analysis.

Người còn thì của hãy còn...

Trước hết, xin ôn lại một chút lịch sử để hiểu hơn con người và đường lối giáo dục của Wilhelm von Humboldt, nhân vật trung tâm của Kỷ yếu lần này.

Năm 1807, nước Phổ (một phần quan trọng của nước Đức ngày nay) hầu như trắng tay. Hegel còn kịp đứng từ ban công nhà mình nhìn thấy Napoleon cưỡi ngựa vào chiếm lĩnh và thị sát thành phố Jena như thấy... “Tinh thần-thế

giới đang tụ lại ở một điểm”, rồi vội vã ôm bản thảo quyển *Hiện tượng học Tinh thần* còn chưa ráo mực lánh nạn trước khi quân Pháp vào cướp phá thành phố. Với hòa ước Tilsit (1807), Phổ mất hết phần lãnh thổ phía đông; phần còn lại do quân Pháp chiếm đóng, và phải cung phụng đủ điều cho kẻ thắng trận. Napoleon còn áp đặt những điều khoản bồi thường chiến tranh nghiệt ngã, tương đương mười sáu lần thu nhập thường niên của Phổ. Đất nước tan nát, dân chúng nghèo kiệt, đồng ruộng bỏ hoang. Mọi sự tiêu dùng vượt khỏi mức “sống cầm hơi” đều là xa xỉ. Trong tình cảnh ấy, Humboldt làm gì?

Ông vẫn tiếp tục thản nhiên yêu cầu học sinh ngồi yên, dành hàng giờ để học... cổ văn Hy Lạp như thể trên đời này không còn có gì quan trọng hơn thế! “Cường quyền giậm đạp mái đầu; văn chương tám vế say mê màng”? Mà thời ấy, học tiếng Hy Lạp, Latin thì đâu có gì lạ? Không, ông bảo, lâu nay học là học lối “chi, hồ, giả, dã”, học cái xác chết chứ không phải học phần hồn! Ông viết thư cho Thủ tướng Hardenberg để kêu gọi ủng hộ ông: “Khi đất nước không may rơi vào tình cảnh rất khác xưa, thì càng cần thiết phải thu hút sự chú ý vào một việc và làm nổi bật một phương diện. Nước Phổ từng khuyến khích sự khai minh và khoa học, nay càng cần tăng cường điều ấy để tranh thủ thiện cảm của nước ngoài, và, bằng một cách vô hại về chính trị, đạt cho được một sức mạnh tinh thần ở nước Đức, vì sức mạnh ấy sẽ hết sức quan trọng về nhiều mặt trong tương lai”. Nói cách khác, nước Phổ phải giương cao ngọn cờ giáo dục và khoa học, phải cường tráng về tinh thần để

được lân bang kính nể sau khi chịu bại trận. Mất hết sức mạnh đối ngoại, càng phải thảng lơng đứng dậy để xây dựng sức mạnh từ bên trong!

Nhưng tại sao lại là... cổ văn Hy Lạp? Tất nhiên, đây là chỗ đặc thù của văn hóa Tây phương. Xin nghe ông giải thích: “Người không có điều kiện học cao, ắt sẽ phải chìm sâu vào trong đời sống thường ngày. Vì thế, càng cần phải trang bị kỹ lưỡng cho họ cái “*hình thức*” tối thiểu để họ có thể thực sự thẩm nhuần”. Cái “*hình thức*” nói ở đây trái với cách hiểu quen thuộc ngày nay. Trong tư duy Hy Lạp - và trong cách hiểu của văn hóa cổ điển Đức - “*hình thức*” bắt nguồn từ “mô thức” (eidos/form), là tất cả những gì tác động trực tiếp đến hình thái (shape) để mang lại *tính cách, cung cách* cho con người. Đó là những ý tưởng và lý tưởng sẽ đào luyện tâm hồn của đứa trẻ, mang lại cấu trúc và dung lượng cho thế giới tinh thần của nó về sau. Sở dĩ như thế, vì người Hy Lạp biết thoát ly khỏi mọi mối quan tâm đối với *chất liệu* để luôn nhìn thấy cái *mô thức* ở trước mắt mình, tức, biết đi từ cái vụn vặt đến cái lý tưởng, từ cái đơn giản nhất đến cái cao cả nhất, từ cái cá lẻ đến toàn bộ vũ trụ, nghĩa là, từ muôn vàn những văn bản, hãy biết lắng nghe giai điệu của sự tự do. Luôn có trước mắt một hình dung lý tưởng chứ không chịu để thực tế trước mắt trói chân, tâm hồn Hy Lạp “bao giờ cũng đi tìm sự tất yếu và cái Ý niệm, vứt bỏ hết vô vàn những cái ngẫu nhiên, bất tất của hiện thực”. Nhìn mọi việc bằng con mắt khinh khoái như thế, nên mới có thể mỉm cười trong cảnh ngộ đau đớn tột cùng, và không dễ dàng buông thả trong khoái lạc: “Biến

tất cả mọi sự thành trò chơi, nhưng chỉ theo nghĩa là biết gạt bỏ sự khắc nghiệt của trần gian, đồng thời giữ vững sự nghiêm chỉnh của lý tưởng”.

Theo Humboldt, dạy cho những đầu óc ấu thơ tinh thần Hy Lạp không phải là ru chúng vào giấc ngủ viễn mơ, hoài cổ, lý tưởng hóa quá khứ, ngoảnh lưng với thực tại. Trái lại, tinh thần ấy gần gũi hơn hết đối với lý tưởng của ông trong việc đào luyện con người. Vì sao? Vì tinh thần ấy tránh được cả ba cực đoan: tinh thần của văn hóa La Mã hướng đến nhà nước và sự cai trị, với xu hướng áp bức cá nhân; tinh thần khắc nghiệt của tín ngưỡng Ki tô giáo với xu hướng đè nén nhục cảm, và tinh thần của thời hiện đại hướng đến những công nghệ máy móc và những lợi ích bề ngoài. Humboldt đồng cảm và chia sẻ với lý tưởng *nân bản* của thế hệ ông với những Schiller, Goethe, Herder, Winckelmann: lý tưởng về con người “tòan diện” như sự thống nhất giữa thể xác và tâm hồn, giữa lý trí và nhục cảm, giữa nghĩa vụ và xu hướng, giữa thế giới và cá nhân, đúng như những chủ đề mà Friedrich Schiller đã trình bày trong *Các bức thư về việc giáo dục thẩm mỹ cho con người*. “Sống” đã dành. Còn phải “sống đẹp” nữa! Sự trùng hợp không ngẫu nhiên: Humboldt là chuyên gia uyên thâm về ngữ văn Hy Lạp, và, từ hơn mười năm trước (1794), ông cùng người vợ trẻ đã dọn sang Jena để được gần gũi Schiller, ở đó, đã có những buổi hội ngộ thật ấm cúng để bàn về văn hóa Hy Lạp với cả Goethe và em trai ông, Alexander von Humboldt. Humboldt gọi những năm tháng đẹp đẽ này là “trải nghiệm giáo dục của đời tôi”.

“Sách vở ích gì cho buổi ấy?”

Tập trung vào việc huy động sức mạnh tinh thần và đạo đức như là giải pháp duy nhất để cứu vãn tình thế, Humboldt không chỉ phải đương đầu với tình cảnh khốn quẫn về vật chất của quốc gia mà còn phải đối phó với một trở lực bất ngờ và có sức nặng hơn nhiều đến từ phía “đồng minh tự nhiên” của mình: phong trào Khai minh. Trong tiến trình khai minh tờ Thế kỷ Ánh sáng, tư tưởng thực dụng đến mức vụ lợi ngày càng lan tràn trên mọi lĩnh vực. Tất cả đều được mang ra đo đếm với tiêu chuẩn này, và, những gì so ra không có giá trị, đều sắn sàng bị vứt bỏ. Từ chỗ muốn thoát khỏi ách mê tín và từ chương thời Trung cổ, các nhà khai minh nhanh chóng trở nên cực đoan. “Thượng đế” chẳng mang lại cơm cháo gì, đã bị gạt sang một bên. Bây giờ đến lượt văn chương, chữ nghĩa, nghệ thuật. Nhà khai minh vĩ đại của nước Anh, John Locke, lớn tiếng cảnh báo trước những thứ đẹp đẽ nhưng vô dụng như thi ca, âm nhạc. Trong *Các tư tưởng về giáo dục*, ông khuyến cáo các bậc cha mẹ nên cảnh giác và ngăn chặn xu hướng ham thích văn chương của con cái: “Hãy thấy chúng có khuynh hướng ấy thì đừng khuyến khích mà hãy ngăn chặn ngay, bởi văn chương chỉ làm chúng khinh ghét các công việc khác, nghĩa là, chỉ làm mất thì giờ và sức lực”. Trong cao trào chuộng “thực học” không phải hoàn toàn vô lý ấy, Descartes, bên cạnh các ngành nghệ thuật, ghét nhất là cổ văn Hy Lạp! Khi được nữ hoàng Thụy Điển yêu cầu dạy tiếng Hy Lạp, Descartes đã nói: “Thật ngạc nhiên tại sao bệ

hạ lại thích thú ấy làm gì. Hạ thần từ nhỏ đã học đầy bụng, tới khi trưởng thành, có đầu óc mới thấy may mắn là đã quên sạch hết rồi!".

Sử học cũng chẳng thiết thực gì, và, đương nhiên, thay chỗ cho Hy Lạp, Latin là tiếng Pháp cung đình lịch lãm. Các ngành khoa học tự nhiên lên ngôi, nhất là toán học và triết học được dành cho vị trí trung tâm trong nhà trường. Khoa học hiện đại và triết học khai minh giúp con người chia tay với nền văn hóa truyền thống.

Nhà trường trong thời Khai minh quả đã nhận được nhiều luồng gió mới, nhưng cũng bị mang tiếng là thực dụng, thiển cận. Tuy nhiên, nó lại đáp ứng đúng mong muốn của giới thống trị đương thời. Các ông vua chuyên chế cần có những bề tôi đắc lực chứ không muốn có những người công dân có đầu óc. Nền tư bản mới mạnh nha cần những người thợ chuyên môn và an phận chứ không ham những tâm hồn thi sĩ! Vả lại, được đào tạo sâu về văn hóa, khó mà không làm giảm sút sự vâng lời. Friedrich *Đại đế* nói toạc móng heo: "Ở nông thôn chỉ nên cho học ít thôi, biết đọc, biết viết là đủ rồi. Học cho lắm, chúng lại đòi lên thành phố, muốn làm thư ký này nọ!".

Humboldt cương quyết chống lại chủ trương giáo dục như thế.

"Bildung": cuộc phiêu lưu của một khái niệm

Lý tưởng giáo dục của Humboldt xoay quanh từ “*Bildung*” hết sức khó dịch cho trọn nghĩa sang tiếng Việt. Nó là một từ tiếng Đức tiêu biểu mang rất nhiều hàm ý, thường được dịch sang tiếng Anh một cách giàn dị là *education*, trong khi thực ra nó gần gũi hơn với từ *formation*; hay với từ *paideia* trong tiếng Hy Lạp. Không phải chỗ chẻ sợi tóc làm tư, tuy nhiên cũng nên lược qua cuộc phiêu lưu của khái niệm này để hiểu Humboldt.

- Trước hết, trong *Bildung* có từ *Bild* (hình ảnh, ảnh tượng, sự sáng tạo), chỉ rõ nguồn gốc thần học của nó. Những dòng đầu tiên trong Kinh Thánh (Sáng thế ký), đã nói đến việc Thượng đế đã sáng tạo ra con người theo hình ảnh của mình, nhưng lại cấm con người tạo ra một ảnh tượng về Thượng đế! Meister Eckhart (1260-1327) thời Trung cổ có lẽ là người đầu tiên sáng tạo nên thuật ngữ tiếng Đức này trong khuôn khổ học thuyết về *Imago-Dei* (hình ảnh của Thượng đế) nói trên. Ở đây, động từ *bilden* được hiểu là do Thượng đế “ban hình ảnh”, theo hình ảnh của Ngài. Cả linh hồn và con người cũng được kiến tạo theo hình ảnh ấy. Do đó, *Bildung* là một tiến trình mà cá nhân riêng lẻ không có vai trò gì. Việc tạo dựng hình ảnh không phải là công việc của con người mà là một tiến trình được mang lại từ bên ngoài. Theo nghĩa ấy, *homo insipiens* (Latin) (con người ngu muội, chưa được đào luyện) sẽ có thể trở thành một *homo sapiens* (con người khôn ngoan) thông qua sự giáo dục và đào luyện (*Bildung*).

- Bước ngoặt xảy ra vào thời Phục hưng khi con người thức tỉnh, vì lần đầu tiên được mở rộng tầm mắt nhờ công

lao lịch sử của Johannes Gutenberg phát minh máy in và kỹ thuật in sách. Nhờ đó, nhà nhân văn chủ nghĩa Erasmus ở Rotterdam viết hàng trăm quyển “sách giáo dục” và sớm nhận ra rằng: con người không phải được sinh ra mà là được giáo dục! Khái niệm *Bildung* bắt đầu rời mảnh đất thần học để đi vào thế giới sư phạm. Từ Latin đương thời *eruditus* (“được giáo dục”, “được khai minh”) có gốc từ nguyên là “ra khỏi trạng thái thô lậu”. Comenius hiểu quá trình “ra khỏi” ấy là vun bồi tư duy và ngôn ngữ để “biết phân biệt những sự vật và có thể gọi mỗi sự vật bằng đúng tên của nó”.

- Sang thế kỷ 18, khái niệm *Bildung* lại được cải biến với sự ra đời một hình ảnh mới mẻ về con người “được khai minh”, biết suy nghĩ và hành động bằng những phạm trù khoa học. Khái niệm *Bildung* cùng được thế tục hóa nhanh chóng: ý nghĩa thần học cổ hữu của nó nhường bước cho một cách hiểu gần với mô hình của Platon. Con người không còn phát triển theo hình ảnh của Thượng đế nữa, trái lại, theo đuổi mục tiêu tự-hoàn thiện chính mình (Pestalozzi, Herder, Schiller và Goethe). Trong *Bàn về sư phạm*, Immanuel Kant xác định nhiệm vụ của “*Bildung*” như sau:

“Sư phạm học hay giáo dục học có hai phương diện: thể xác và thực hành [...]. Sư phạm thực hành hay luân lý là nhằm đào luyện (*gebildet*) con người để có thể sống như một hữu thể hành động tự do [...]. Đó là giáo dục nhân cách, giáo dục con người hành động tự do, tự

bảo tồn mình và trở thành một thành viên của xã hội, nhưng vẫn có thể giữ vững một giá trị nội tại cho chính mình”.

Như thế, trước thời Khai minh, những mục đích của *Bildung* là do Thượng đế mang lại, còn bây giờ là do sự tất yếu của con người phải sống trong xã hội. Nhiệm vụ của *Bildung* là biến con người “thô lậu” thành một thành viên hữu ích của xã hội nhưng có giá trị tự thân. Đó chính là tiến trình phát triển tất cả những tố chất và năng lực sẵn có. Tuy nhiên, đến giai đoạn này, những mục đích của *Bildung* vẫn chưa thực sự do chính con người cá nhân xác lập nên mà vẫn còn hướng theo những hình dung lý tưởng có giá trị độc lập với cá nhân mỗi con người và hầu như được đề ra cho con người như những nhiệm vụ đến từ bên ngoài.

- Chính chủ nghĩa duy tâm Đức kế tục Kant mới thực sự biến khái niệm *Bildung* thành một khái niệm mang tính chủ thể đầy đủ. *Bildung* bây giờ được hiểu như là *Bildung* của Tinh thần, tự sáng tạo nên chính mình. Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) - triết gia kế tục Kant và là người cộng tác với Humboldt trong công cuộc cải cách giáo dục - nêu khẩu hiệu ngắn gọn về tiến trình chủ thể hóa này như sau: “Cái Tôi như là thành quả của Tự ngã tôi!”. Và tiếp theo đó là Hegel, hiểu *Bildung* là tiến trình đi từ bản thể đến chủ thể, nhận ra chính mình trong cái khác của mình để hoàn thiện một tiến trình tự vận động.

- Và sau cùng, chính Humboldt là người đã nâng nhận thức này lên thành *cương lĩnh* và *chương trình* giáo dục.

Nếu trước đây, “giáo dục” thường gắn liền với “dạy dỗ” và “truyền đạt kiến thức” theo cách hiểu thông thường thì, từ Humboldt, nó mang nặng yếu tố “tự chủ”, tức là sự “tự-đào luyện của nhân cách” con người. Humboldt minh họa giản dị như sau:

“Có những kiến thức nhất định nào đó cần phải trở nên phổ biến. Tuy nhiên, lại càng phải có sự đào luyện những tâm thế và tính cách mà không ai được phép thiếu cả. Mỗi người rõ ràng chỉ có thể trở thành một thợ thủ công, một doanh nhân, binh sĩ hay công chức tài giỏi, khi người ấy là một con người và là một công dân được khai minh, tốt lành và đàng hoàng, độc lập với nghề nghiệp đặc thù của mình. Có được sự giáo dục cần thiết cho công việc này thì người ấy về sau sẽ dễ dàng học lấy một nghề và bao giờ cũng có thể tha hồ thay đổi nghề nghiệp như vẫn thường xảy ra trong cuộc sống.”³⁵

Như thế, theo Humboldt có sự khác biệt giữa *giáo dục* (*Erziehung*) theo nghĩa thông thường như là tiến trình điều chỉnh sự phát triển nhân cách từ bên ngoài với *Bildung* như là tiến trình và kết quả của việc đào luyện cá nhân từ bên trong. Khác với giáo dục hay dạy nghề, *Bildung* không trực tiếp gắn liền với những mục đích kinh tế, mặc dù nó là tiền đề cho việc hướng nghiệp và huấn nghiệp. Heinrich Pestalozzi: “Đào luyện những năng lực nội tại của bản tính con người thành trí tuệ thuần túy của con người là mục đích chung nhất của *Bildung*, ngay cả cho người thấp kém nhất. Còn tập luyện, áp dụng và sử dụng năng lực và trí tuệ vào

trong những hoàn cảnh đặc thù là việc dạy nghề. Việc dạy nghề luôn phải được đặt bên dưới mục đích chung ấy của *Bildung*". Herder cũng đồng ý như thế: "Chúng ta là những con người trước đã, rồi mới trở thành những kẻ hành nghề! [...] Khi con dao đã được mài sắc, nó mới có thể cắt đủ mọi thứ được". Friedrich Paulsen, trong Từ điển sư phạm học 1903, tóm tắt lại: "Không phải khôi lượng những gì người ta biết hay đã được học tạo thành *Bildung*, mà là sức mạnh và sự độc đáo riêng có để vận dụng những gì đã học. Không phải *chất liệu* quyết định *Bildung*, mà là *hình thức*". Ta gấp lại chữ "hình thức", "mô thức" (*eidos*) của tư duy Hy Lạp!

Hình ảnh một tam giác đều nói lên ba phương diện của *Bildung* bao trùm mọi ngành nghề và mọi cấp học, đó là: tri thức, tư duy và năng lực giao tiếp. Tri thức bao gồm những nội dung học vấn; tư duy là các chiến lược khác nhau để mở rộng tri thức như giải quyết vấn đề, mô tả, suy luận, lý giải v.v... Còn năng lực giao tiếp là biết cách làm cho người khác hiểu rõ tư tưởng, ý tưởng, luận điểm... của mình và ngược lại, chủ động đặt mình vào trong vị trí và tư tưởng của người khác. Hình ảnh đối nghịch sẽ là cái thang ba chân khập khiễng! Tóm lại, ba phương diện cơ bản nói trên của *Bildung* cũng là cơ sở cho mọi phương diện khác của *Bildung*: tư duy và hành động hợp đạo lý, năng lực sáng tạo về lý thuyết, nghệ thuật hay công nghệ.

Chung quanh di sản của Humboldt

Rời lĩnh vực lý thuyết giáo dục để đi vào di sản thực tế của cương lĩnh Humboldt sau hai trăm năm, cuộc tranh luận xoay quanh câu hỏi: cương lĩnh ấy còn có tính thời sự không, và, nếu có, trong chừng mức nào? Câu hỏi không dễ trả lời, bởi một mặt, ý kiến rất khác nhau: người thì xem cương lĩnh Humboldt vẫn còn là một mô hình lý tưởng cần vươn tới như một sứ mệnh, người khác cho rằng đó chỉ là một huyền thoại đã bị thực tế vượt qua một cách phũ phàng³⁶. Mặt khác, việc áp dụng là quá đa dạng ở nhiều nước khác nhau, nên khó có thể có một cái nhìn vừa bao quát, vừa đầy đủ chi tiết dựa trên những dữ kiện được kiểm chứng. Vì thế ở đây chỉ xin giới hạn cuộc thảo luận ở một vài luận điểm then chốt, dựa trên một số tài liệu tại mảnh đất đã khai sinh ra chúng, nước Đức.

1. Vai trò của nhà nước:

Khi cho rằng *Bildung* có nguồn gốc trong *nội tâm* mỗi người, và những điều kiện, những định chế bên ngoài chỉ là những “trợ duyên” để nó tự hình thành hơn là “tạo ra” nó từ bên ngoài, cương lĩnh giáo dục của Humboldt mặc nhiên có tính phê phán đối với mọi nỗ lực của nhà nước và xã hội muốn gò ép cá nhân theo những định hướng và mục đích của mình. Nhưng, mức độ của sự phê phán này được đánh giá khác nhau. Schäfe³⁷ cho rằng Humboldt kịch liệt phê phán tham vọng của nhà nước muốn chăm lo cho phúc lợi của từng cá nhân, vì điều này chỉ tạo ra sự đơn điệu và ỷ lại. Trong khi đó, Schwinges³⁸ lý giải thái độ của Humboldt đối với nhà nước một cách ôn hòa hơn: “Ý định của Humboldt

không phải là tách rời đại học ra khỏi sự kiểm soát của nhà nước, trái lại, ông chỉ muốn tăng cường đại học để hoàn thành sứ mạng của nó, và vì thế, cần đảm bảo cho đại học nguồn thu nhập tương đối ổn định". Theo đó, Humboldt xem nhiệm vụ chính yếu của nhà nước là đảm bảo an ninh và tích cực hỗ trợ nhưng không can thiệp quá sâu vào việc giáo dục. Humboldt đặt câu hỏi: người ta đòi hỏi gì ở nhà nước, và ông trả lời ngay: không gì khác ngoài việc mở rộng sự giáo dục càng mạnh mẽ, càng rộng rãi càng tốt. Mô hình về một nhà nước hỗ trợ, ít can thiệp và dành sự tự trị rộng rãi cho các định chế giáo dục có còn mang tính thời sự không? Cũng thật khó trả lời dứt khoát, vì thực tế phức tạp hơn nhiều. Một mặt, không thể phủ nhận rằng nhà nước - nhất là nhà nước Đức - luôn tìm cách giành quyền hoạch định chính sách và chương trình giảng dạy một cách nghiêm ngặt và khá cứng nhắc, nhưng mặt khác, cũng không thể bảo chính sách ấy bóp nghẹt việc phát huy sở thích và năng khiếu cá nhân. Röhrs³⁹ cho thấy rằng việc du nhập quyền tự do chọn lựa ngành học và các môn học, cùng với việc tăng cường nhiều môn nhiệm ý, và dành nhiều sự ưu tiên cho nguyện vọng của người học rõ ràng đã rất gần gũi với tư tưởng cốt lõi của Humboldt về sự tự do giảng dạy và học tập: "Điều gì người ta không tự mình lựa chọn mà bị ép buộc và điều khiển thì không nhập tâm được, mãi mãi là cái gì xa lạ, và, trong trường hợp ấy, con người không hành động bằng sức mạnh của con người, trái lại, chỉ bằng kỹ năng máy móc".⁴⁰

Về phương diện tự chủ tài chính, rõ ràng mô hình Humboldt gặp rất nhiều thử thách. Ở nước Đức, ngân sách của nhà trường và đại học vẫn còn phụ thuộc phần lớn vào ngân sách nhà nước, và cuộc tranh cãi chỉ xoay quanh việc tự quản nguồn kinh phí được cấp ấy như thế nào. Nước Đức nói riêng và ở nhiều nước Âu châu khác, còn lâu lăm mới có thể tự chủ về tài chính như ở Mỹ với nguồn lực dồi dào qua sự quyên góp và tài trợ nghiên cứu.

2. Hệ thống giáo dục

Cũng có những đánh giá khác nhau về công lao xây dựng hệ thống giáo dục hiện đại của Humboldt. Một đánh giá tiêu cực và khá nghiệt ngã đến từ Hübner⁴¹. Theo Hübner, toàn bộ kế hoạch cải cách của Humboldt phải được xem là thất bại, nếu quan sát sự tiếp tục phát triển của hệ thống giáo dục trong thế kỷ 19. Công hiến duy nhất của Humboldt là thành lập Đại học Berlin, tuy nhiên, cấu trúc của đại học này đã có sẵn từ trước, và Humboldt chỉ hoàn thiện nó mà thôi: “Hệ thống giáo dục của nước Phổ trong thế kỷ 19 có những người cha khai sinh khác hơn là Humboldt”! Cách đánh giá cực đoan ấy không được nhiều người đồng tình, bởi Hübner chưa xét cương lĩnh của Humboldt một cách toàn diện (ở cả ba cấp: tiểu học, trung học và đại học) cũng như thoát ly điều kiện lịch sử đương thời.

Borsche có cách đánh giá chừng mực hơn và được nhiều người tán đồng:

- đừng quên rằng vào thời điểm Humboldt đảm nhận trách vụ cải cách giáo dục, nhà nước hết sức chuyên quyền và chỉ muốn lạm dụng nền giáo dục để đào tạo những thần dân trung thành, biết vâng lời. Để ngăn chặn điều ấy, Humboldt đã ra sức đề xướng sự tự do học thuật và phác thảo một cấu trúc hoàn toàn mới mẻ cho toàn bộ nền giáo dục. Cấu trúc này đã phát huy tác dụng và còn đầy đủ tính thời sự cho đến ngày nay và đó cũng chính là công lao lịch sử của Humboldt:

- Humboldt xóa bỏ hệ thống trường học có tính đẳng cấp (phong kiến, quý tộc, và các loại trường dạy nghề quá sớm), tạo điều kiện cho mọi trẻ em thuộc mọi tầng lớp có cơ hội và điều kiện học tập ngang nhau.

- Quan trọng hơn là việc thiết kế nội dung cho hệ thống giảng dạy: chia làm ba cấp học: tiểu học, trung học và đại học, với sự phân biệt rõ rệt ranh giới và tính chất của mỗi cấp, trong đó đại học có chức năng nghiên cứu và đào tạo trí thức và dứt khoát không được phép là... trường phổ thông cấp 4! Ông nhấn mạnh: cấp 1 là để tạo sự hứng thú với việc học; cấp 2 là để thu nhận một số kiến thức cơ bản, cấp 3 là để chuẩn bị vào đời. Đại học phải trở lại với nghĩa nguyên thủy của nó là *universitas* (theo Hiến chương thành lập Đại học Vienna năm 1365) gồm hai bộ phận: - nghiên cứu và giảng dạy tri thức trong *tinh phô quát* của nó (*universitas litterarum*) và - hình thành một *cộng đồng khoa học* giữa thầy và trò (*universitas magistorum cum*

studentorum), vì tri thức chỉ có thể có thông qua tìm tòi, trao đổi, đối thoại.

3. Vấn đề đào tạo (văn hóa) tổng quát

Yếu tố trung tâm trong triết lý giáo dục của Humboldt là việc *đào luyện (Bildung)* nhân cách một cách toàn diện và khuyến khích phát triển cá tính thông qua việc đào tạo (văn hóa) tổng quát. Lý thuyết giáo dục tân-nhân bản này kiên quyết không nhượng bộ trước áp lực của mọi thế lực chính trị và kinh tế, khẳng định nhiệm vụ then chốt của nhà trường là “đào tạo con người còn nhỏ trở thành con người trưởng thành, chứ không phải đào tạo con ông thợ già thành ông thợ già” (Hermann, Borsche).⁴² Yêu cầu này rõ ràng bị thực tế thử thách gắt gao. Như Ash⁴³ nhận xét rất đúng rằng tuy chính sách đại học Đức luôn ca tụng và cam kết hướng theo lý tưởng của Humboldt, nhưng trong thực tế vẫn tập trung vào việc đào tạo có tính hướng nghiệp. Đã từ lâu, bên cạnh các đại học mang đặc trưng Humboldt vẫn tồn tại nhiều loại định chế đào tạo bậc cao khác. Ví dụ tiêu biểu nhất là sự khác biệt và song hành giữa đại học và các trường cao đẳng hướng nhiều về thực hành (Fachhochschule). Bên cạnh đó là sự phát triển mạnh mẽ của nhiều hình thức dạy nghề chuyên nghiệp rất phong phú. Nhìn chung, rõ ràng có sự quá độ dần dần sang mô hình kiểu Mỹ, là nơi đại học không ngần ngại tiếp cận và hợp tác chặt chẽ với giới công thương nghiệp. Lý do cơ bản của sự chuyển đổi này, theo Ash, là “bước ngoặt quản trị xí

nghiệp”, xem đại học cũng là một bộ phận của guồng máy kinh tế.

Ở đây đang đặt ra hàng loạt vấn đề mới mẻ và chưa được giải quyết thỏa đáng về mặt lý luận:

- Mô hình Humboldt (gắn liền với khuôn khổ “*dân tộc*” để đào tạo con người về văn hóa, chính trị, pháp lý...) ứng phó thế nào trước những thử thách của tiến trình toàn cầu hóa (và nói riêng ở châu Âu, còn là châu Âu hóa), nhất là trước các yêu sách “tự do hóa”, “thương mại hóa” và “quốc tế hóa” giáo dục trong nhiều quy định của WTO?

- Mô hình Humboldt trả lời sao trước xu hướng tân-tự do (Friedrich von Hayek, Milton Friedman...) muốn viện dẫn Humboldt để bênh vực chủ trương tư nhân hóa các cơ sở giáo dục, thậm chí tiến tới xóa bỏ “khu vực công”, nhân danh sáng kiến chủ động và tinh thần tự chịu trách nhiệm của “người công dân trưởng thành”? (bản thân Humboldt cũng không tán thành việc học đại học miễn phí!).

- Mô hình Humboldt đối phó ra sao trước tiềm lực khổng lồ của những lực lượng chi phối “thị trường giáo dục” toàn cầu và công nghệ thông tin với ưu thế tuyệt đối của tiếng Anh và của các tập đoàn truyền thông hầu như chiếm địa vị độc quyền trong việc tiếp cận thông tin (AOL Time Warner, Vivendi Universal, News Corporation, Viacom, Walt Disney Co. và Bertelsmann)?

- Phải chăng đang diễn ra một tiến trình hội tụ về mô hình giáo dục giữa châu Âu và Bắc Mỹ, một tiến trình nhất định sẽ có ảnh hưởng sâu đậm đến các châu lục khác? Trước áp lực cạnh tranh của nền giáo dục Mỹ, châu Âu không thể xem nhẹ yêu cầu cung ứng nhân lực cho thị trường lao động (employability). Tính cách thực dụng thể hiện rõ rệt trong “tiến trình Bologna” nhằm nhất thể hóa học trình, bằng cấp đại học trong 29 nước thuộc Cộng Đồng Chung châu Âu, khởi động từ 1999, qua đó, tăng cường năng lực cạnh tranh của các nước EU. Ở Bắc Mỹ, các ngành khoa học nhân văn và xã hội ngày càng được trọng dụng, vì những người được đào tạo trong các bộ môn này tỏ ra linh hoạt, năng động và cầu tiến trong mọi vị trí công tác. Nhìn chung, đó cũng chính là nguyện vọng của bản thân Humboldt: *chuyên môn sâu trên nền một văn hóa rộng*.

4. Học tập suốt đời

Một tâm điểm khác trong lý tưởng giáo dục của Humboldt là quan niệm rằng con người là sinh vật nỗ lực học tập và làm việc suốt đời. Vì thế, việc đào luyện (Bildung) con người là một tiến trình không kết thúc và không thể dừng lại giữa đường. Quan niệm này có hiện thực không? Liệu con người có đủ thời giờ và sức lực để học tập suốt đời? Nếu có đủ điều kiện đi nữa, liệu số đông người có thể thực hiện và theo đuổi?

Chính xã hội thông tin và tiến bộ kỹ thuật nhanh chóng chưa từng có ngày nay đã giúp cho lý tưởng này trở thành

nhu cầu thường trực. Những kiến thức thu hoạch được lúc còn trẻ và trong nhà trường nhanh chóng lạc hậu, khiến người ta khó đứng vững trong môi trường lao động và nghiên cứu mà không tiếp tục học hỏi và đổi mới kiến thức. Vô số các hình thức học tập để bổ sung và giúp cập nhật kiến thức là bằng chứng hiển nhiên.⁴⁴

Bóng mờ của một vĩ nhân

Xét đơn thuần về đường hoạn lộ, Humboldt là một người thất bại. Ông chỉ đảm nhiệm chức vụ lãnh đạo giáo dục vỏn vẹn 16 tháng, với hai lần nộp đơn từ chức (lần đầu vào ngày 29.04.1810 và lần sau vào ngày 23.06.1810) trước vô vàn lực cản từ bộ máy quan liêu. May mắn cho ông là hai người kế nhiệm (Georg H. Nicolovius, cháu rể của Goethe, và Johann W. Süven, nhà ngữ văn học) - vốn là những người cộng sự mật thiết với ông - đã vượt mọi khó khăn để thực hiện thành công kế hoạch cải cách giáo dục của ông.

Thành công này thật sự có tầm vóc lịch sử, vì hiếm khi một Ý tưởng đơn thuần trong đầu óc, một lý tưởng chỉ ôm ấp trong tim (như trong *Các lá thư về giáo dục thẩm mỹ cho con người* của F. Schiller) lại được hiện thực hóa thành những định chế, những mệnh lệnh hành chính mà không phản bội lại lý tưởng ban đầu.

Trước sau, Humboldt giữ vững một xác tín: chỉ có con người sống đẹp mới là một con người thực sự tự do.

Trước sau, ông chỉ có một mong mỏi: nhà trường phải thực sự là nơi hiện thân của ý niệm, của lý tưởng, nơi đó Tinh thần có thể được đào luyện (*Bildung*) trong sự an tĩnh và thanh khiết. Trước mọi sự xô bồ và khắc nghiệt của cuộc sống, nhà trường cần phải là cái đối ứng, thậm chí, cái đối cực để nuôi dưỡng lý tưởng, không để lý tưởng bị sa đọa và suy kiệt. Nói ngắn, tuổi hoa niên và những tháng ngày được cắp sách đến trường là món quà quý báu và đẹp đẽ nhất của một đời người: hãy để cho tuổi trẻ học được cách làm chủ bản thân mình và không bao giờ chịu làm nô lệ, kể cả làm nô lệ cho nghề nghiệp và *com áo*.

Lý tưởng, triết lý và mô hình giáo dục ấy vẫn còn đầy đủ tính thời sự.

20.11.2010

PAIDEIA HAY LÀ GIÁO DỤC HY LẬP

Werner Jaeger

Abstract. Paideia, *παιδεία*, is the formation, shaping of man character, that is education in classical Greek sense. German word Bildung expresses the very essence of education of the Greeks. We translate parts of the Introductory Note of famous book "PAIDEIA, Die Formung des Griechischen Menschen" by scholar Werner Jaeger to give some understanding of this important notion which underlies the influential neo-humanism in context of Humboldt theory of education.

*

* *

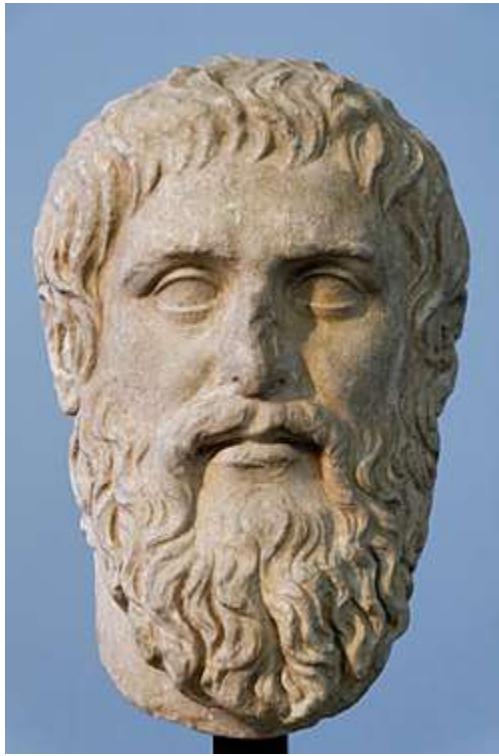


Homer, sống khoảng thế kỷ
thứ 8 trước Công Nguyên.

Giáo dục đi đôi với quá trình cuộc sống và sự phát triển của cộng đồng, với những thay đổi của nó, cả từ vận mệnh bên ngoài cũng như từ sự xây dựng bên trong và sự phát triển tinh thần của cộng đồng. Và bởi vì nền tảng của giáo dục là ý thức chung về những giá trị chi phối cuộc sống con người, lịch sử của giáo dục căn bản bị chi phối bởi những biến đổi của những quan niệm giá trị của cộng đồng. Sự ổn định của các nguyên lý phổ biến cũng chính là sự vững chắc trong các nguyên lý giáo dục của một dân tộc; sự phá hỏng hay sự thoái hóa của các nguyên lý sẽ sinh ra sự bất ổn và chao đảo của giáo dục, và có thể dẫn đến sự đại bại. Tình trạng này sẽ xảy ra khi truyền thống bị phá hủy bằng vũ lực, hay bị phân rã từ bên trong. Mặt khác, sự ổn định cũng chưa hẳn là dấu hiệu của sự lành mạnh, nó có thể là biểu hiện của trạng thái xơ cứng già nua, trong những hậu kỳ của các nền văn hóa, chẳng hạn như trong Trung Khổng giáo tiền cách mạng, trong Hậu cổ đại, Hậu Do thái giáo, trong một số giai đoạn của nhà thờ, của nghệ thuật và các trường phái khoa học. [...]

Dân tộc Hy Lạp chiếm một vị trí đặc biệt. Nhìn từ hiện tại, và nếu đem so sánh với các dân tộc lịch sử vĩ đại của phương Đông, người Hy Lạp đã làm một 'bước tiến' cơ bản, một 'bậc thang' mới liên quan đến tất cả những gì thuộc về cuộc sống con người của xã hội. Họ đã đặt ra một bộ nguyên lý hoàn toàn mới cho đời sống cộng đồng. Dù chúng ta có đánh giá ý nghĩa nghệ thuật, tôn giáo và chính trị của những dân tộc ban đầu cao thế nào đi nữa, thì lịch sử của những gì chúng ta có thể đích thực gọi là văn minh, sự theo

đuối có ý thức một lý tưởng, đã không bắt đầu sớm hơn dân tộc Hy Lạp. [...]



Plato, thế kỷ thứ 5-4 trước CN.

Điều này cũng đúng với sự sáng tạo huyền diệu nhất của tinh thần Hy Lạp, một minh chứng hùng hồn nhất cho cấu trúc độc đáo của nó - đó là triết học. Ở triết học bộc lộ rõ ràng nhất động lực đã sản sinh ra các hình thái nghệ thuật và tư tưởng của Hy Lạp: Đó là quan niệm rõ ràng về các quy luật bền vững làm cơ sở cho tất cả sự kiện và các thay đổi trong tự nhiên cũng như trong đời sống nhân loại. Mỗi dân tộc đều tạo ra một bộ luật của mình, nhưng người Hy Lạp luôn luôn đi tìm *định luật* tác động trong khắp các sự vật, và tìm cách hài hòa cuộc sống và tinh thần của con người với nó. Người Hy Lạp là nhà triết học trong cộng đồng các dân tộc. Cái *theoria* của triết học Hy Lạp có mối

quan hệ nguyên thủy với nghệ thuật và thi ca Hy Lạp; bởi vì nó biểu hiện không những tư duy (dựa trên) lý trí, nhân tố chúng ta nghĩ đến trước nhất, mà còn biểu lộ khả năng hình-dung-trước (Schau, Vision, trực quan) mỗi vật thể luôn luôn là một tổng thể, nhìn thấy *idea* (ý niệm) trong mọi vật, nghĩa là hình thái có thể thấy được. Ngay khi chúng ta ý thức các mối nguy hiểm trong việc tổng quát hóa hay trong cách diễn giải giai đoạn trước hằng giai đoạn sau, thì chúng ta cũng không thể nào không nhận thấy ý niệm Platonic - một hình thái tư duy độc đáo và đặc thù của thời Hy Lạp hóa (hellenistic) - là chìa khóa để hiểu được nǎo trạng (mentality) của người Hy Lạp trong những lĩnh vực khác. Đặc biệt người ta thường nói đến mối liên hệ của ý niệm Platonic với khuynh hướng hình-thúc-hóa (formalizing) xuất hiện trong suốt cả ngành điêu khắc và hội họa Hy Lạp. Mỗi liên hệ đã được vạch ra ngay trong thời cổ đại, và được theo dõi từ đó; nhưng cái đó cũng đúng với nghệ thuật diễn thuyết Hy Lạp, và thực tế cho cả thái độ trí thức căn bản của người Hy Lạp. Chẳng hạn, ngay cách nhìn vũ trụ như thế (thấy một tổng thể được vận hành bởi một định luật) của những nhà triết học tự nhiên sớm nhất là một sự tương phản hoàn toàn với khoa học tự nhiên dựa trên tính toán và thực nghiệm của thời đại chúng ta. Cách nhìn đó không phải là một phép cộng thuần túy các kết quả của một chuỗi quan sát riêng và hệ thống hóa chúng vào một kết luận trừu tượng, mà là một sự đi xa hơn và diễn giải các dữ kiện chi tiết từ một ý tưởng tổng quát để mang lại cho chúng một vị trí và ý nghĩa như là bộ phận của một tổng thể. Cũng

chính khuynh hướng này đã hình thành nên những khuôn mẫu phổ quát để phân biệt âm nhạc và toán học Hy Lạp với các dân tộc khác buổi ban sơ trong chừng mực được biết đến hôm nay.

Cũng thế, vị trí độc đáo của thời Hy Lạp hóa (Hellenism) trong lịch sử giáo dục cũng dựa trên tính chất đặc thù đó của người Hy Lạp: một bản năng siêu việt để nhìn tất cả các phần trong sự lệ thuộc và tương đối của một tổng thể lý tưởng - và người Hy Lạp mang quan điểm này vào cuộc sống cũng như nghệ thuật - dựa trên cái cảm quan triết lý nắm bắt cái phổ biến để tri giác được những định luật nằm sâu hơn của bản chất con người, nắm bắt những quy luật từ đó chi phối cuộc sống tinh thần của cá nhân và tổ chức xã hội. Bởi vì (như đã được nhận ra bởi Heraclitus với cái nhìn sâu sắc vào bản chất của tinh thần) cái phổ biến, *logos*, là tính chất chung cho mọi tinh thần, như luật pháp có tính chất chung cho tất cả mọi công dân trong polis (thành bang). Vào lúc đối diện với vấn đề giáo dục, điều quan trọng lớn nhất đối với người Hy Lạp là hoàn toàn dựa lên sự hiểu biết sáng suốt về các nguyên lý tự nhiên vận hành đời sống con người, và các định luật nội tại thông qua đó con người thực hiện các năng lực tinh thần và vật chất. Sử dụng tri thức này như một lực tạo hình để phục vụ giáo dục, và qua đó thực sự định dạng những con người thật trong cuộc sống, như người thợ gốm nặn đất hay người điêu khắc đúc đá thành hình dạng đã được thai nghén trước - đây chính là một ý tưởng sang tạo táo bạo chỉ có thể phát triển và chín muồi trong một dân tộc của những nghệ sĩ và nhà tư tưởng

(triết học). Tác phẩm nghệ thuật vĩ đại nhất đối với họ là tạo ra con người sống động. Những người Hy Lạp là những người đầu tiên nhận thức được rằng giáo dục có nghĩa là một quá trình xây dựng một cách ý thức tính cách con người theo một lý tưởng [...] Chỉ có loại giáo dục này mới xứng đáng với cái tên giáo dục, như người ta đã gắp ở Plato hình tượng ẩn dụ cho hành động giáo dục. Từ *Bildung* của người Đức lột tả được bản chất của giáo dục theo nghĩa Hy Lạp và Plato một cách rõ nhất. Nó chưa đựng hành động người nghệ sĩ tạo hình cũng như mô hình mẫu định hướng hiện hữu trong trí tưởng tượng ông ta, *idea* hay *typos*. Trong suốt lịch sử, ở đâu khi ý tưởng này tái xuất hiện, nó là di sản của người Hy Lạp, và nó luôn luôn xuất hiện nơi mà con người (muốn) từ bỏ ý tưởng huấn luyện thanh niên như những con thú để đạt nhưng mục đích bên ngoài nhất định, và muốn suy nghĩ lại bản chất đích thực của giáo dục. Nhưng có một lý do đặc biệt tại sao người Hy Lạp đã cảm nhận nhiệm vụ này rất to lớn, khó khăn và đã cống hiến sức mình cho nó với một động cơ vô tiền khoáng hậu. Nó không phải từ con mắt nghệ thuật hay từ tư chất 'lý thuyết' của họ. Từ sự bắt gặp đầu tiên các dấu vết của họ mà chúng ta có được, chúng ta đã nhận thấy rằng con người đã là trung tâm điểm của tư duy họ. Các thần linh có hình tượng con người; sự tập trung vô điều kiện vào vấn đề diễn tả hình tượng con người trong điêu khắc và ngay trong hội họa; bước chuyển logic của triết học của họ từ vấn đề của vũ trụ sang vấn đề của con người mà cao điểm của quá trình này là Socrate, Plato và Aristote; thi ca họ, mà để tài vô tận từ

Homer trở đi xuyên qua bao thế kỷ kế tiếp vẫn là con người trong những số phận nghiệt ngã theo đúng nghĩa của nó, sau cùng là nhà nước Hy Lạp của họ, mà bản chất của nó chỉ có thể hiểu được nếu xem nhà nước là một người tạo hình con người, và tạo hình cả cuộc đời của con người: tất cả những điều này là những tia sáng trong cùng một ánh sáng lớn duy nhất. Đó là những biểu hiện của một thái độ lấy con người làm trung tâm đối với cuộc sống, không thể lý giải hay suy ra từ bất cứ cái gì, những cái đã xuyên suốt sự tạo hình của tinh thần Hy Lạp. Các dân tộc khác làm ra thần thánh, vua chúa và ma quỷ. Chỉ có dân tộc Hy Lạp làm ra con người.



Đền thờ thần Jupiter

Bây giờ người ta có thể nói chính xác hơn cái gì làm nên đặc thù của người Hy Lạp so với phương Đông. Sự khám phá của họ về con người không phải là sự khám phá cái Tôi

chủ quan, mà là sự nhận thức về các định luật phổ quát về bản chất của con người. Nguyên lý tinh thần của người Hy Lạp không phải là chủ nghĩa cá nhân, mà là “chủ nghĩa nhân văn” (humanism), nếu được phép sử dụng từ này một cách ý thức trong ý nghĩa cổ đại ban đầu của nó. Chủ nghĩa nhân văn xuất phát từ *humanitas*. Từ này muộn nhất là từ thời Varro và Cicero, bên cạnh ý nghĩa sự nhân đạo thông thường và lâu đời hơn không được xét ở đây, còn có một nghĩa thứ hai cao cả và chặt chẽ hơn: nó có nghĩa sự giáo dục con người để trở thành hình dạng (Form) đích thực của nó, con người thực sự. Đó là Paideia Hy Lạp đích thực, cái mà một nhà lãnh đạo La Mã khen ngợi như một hình mẫu. Nó không xuất phát từ con người riêng lẻ, mà từ ý niệm. Trên cả con *người* như thành viên của bầy đàn, hay con người được xem như bản thể độc lập, là con người như một ý niệm (idea), và người Hy Lạp luôn luôn đã nhìn nó như thế với tư cách là những người giáo dục, nhà thơ, nghệ sĩ hay nhà nghiên cứu. Mà con người như ý niệm có nghĩa là: mô hình có giá trị phổ quát của tính nhân bản của chúng loài. Sự đào luyện con người riêng lẻ theo hình ảnh của cộng đồng là bản chất của giáo dục như chúng ta đã thấy. Người Hy Lạp đã lấy một hình ảnh như thế về con người (như ý niệm) làm điểm xuất phát, và trong nỗ lực không bao giờ ngừng nghỉ, cuối cùng tiến sâu vào vấn đề giáo dục, nắm bắt các nguyên lý cơ bản của nó, với sự hiểu biết chắc chắn hơn, có tính chất triết học hơn, như nó chưa bao giờ đạt tới bất cứ ở đâu trước đó trong lịch sử.

Lý tưởng con người mà Hy Lạp muốn giáo dục mỗi cá nhân đạt tới, không phải là một mô hình rỗng, hay đứng ngoài không gian và thời gian. Đó là lý tưởng sống, lý tưởng lớn lên trên mảnh đất mẹ của cộng đồng dân tộc, luôn luôn gắn bó với những thăng trầm của dân tộc, với từng giai đoạn lịch sử và phát triển tri thức. Điều đó đã bị chủ nghĩa cổ điển và nhân văn thuở trước bỏ quên, khi nó quan niệm ‘nhân văn’, ‘văn hóa’, ‘tinh thần’ của người Hy Lạp hay của thời cổ đại như biểu hiện của một nhân loại vĩnh cửu tuyệt đối. Dĩ nhiên, dân tộc Hy Lạp đã để lại hậu thế vô số tri thức bất tử trong lĩnh vực tinh thần. Nhưng sẽ là một sự hiểu lầm nguy hiểm nếu chúng ta cho rằng người Hy Lạp muốn định dạng tính cách cá nhân dựa trên một tiêu chuẩn lý tưởng, nếu chúng ta nghĩ rằng tiêu chuẩn đó là cố định và chung cuộc. Hình học euclid và logic aristote chắc chắn là những bộ nguyên lý trường tồn cho hoạt động trí tuệ con người, chúng không thể nào thiếu được. Nhưng ngay những định luật tri thức này, có giá trị phổ quát, được trừu tượng hóa lên từ tất cả cuộc sống lịch sử, những cái đã tạo ra khoa học Hy Lạp, và khi nhìn bằng con mắt lịch sử, là hoàn toàn Hy Lạp; vẫn không loại bỏ những dạng thức tư duy toán học và logic khác cùng tồn tại hài hòa bên cạnh. [...]



Wilhelm von Humboldt (1767 - 1835)

Chúng ta không thể đọc và viết lịch sử văn học Hy Lạp tách rời khỏi cộng đồng xã hội sản sinh ra các tác phẩm của nó mà văn học đã hướng tới. Sức mạnh ưu việt của tinh thần Hy Lạp bắt nguồn chính từ sự bám rẽ sâu xa của nó vào đời sống của cộng đồng. Tất cả những lý tưởng thể hiện ra trong tác phẩm của Hy Lạp được gạn lọc bởi những con

người sáng tạo đã hun đúc chúng, và kết tinh lại thành dạng mỹ học từ cuộc sống mạnh mẽ vượt lên được thể hiện trong tác phẩm người chính trị. Giáo dục Hy Lạp không phải là phép cộng của một số nghệ thuật hay kỹ năng cá nhân nhằm tạo ra một nhân cách độc lập hoàn hảo. Không ai tin được rằng cho đến khi thời Hy Lạp hóa (hellenism) suy tàn, lúc nhà nước Hy Lạp tiêu vong, mới xuất hiện thời đại của nền sư phạm hiện đại. Có thể hiểu được tại sao các nhà chủ nghĩa cổ điển Đức, sống trong một thời đại phi chính trị, đi theo niềm tin này. Nhưng sự quan tâm của chúng ta đến nhà nước vạch ra cho chúng ta thấy sự thật rằng trong thời kỳ tốt đẹp nhất của Hy Lạp, một tinh thần xa lạ với nhà nước là không thể có, cũng như không thể có một nhà nước xa lạ với tinh thần. Những tác phẩm vĩ đại nhất của Hy Lạp là những tượng đài của tư duy về nhà nước, được phát triển liên tục từ thời đại anh hùng của các bản anh hùng ca của Homer đến nhà nước giáo dục của Plato, ở đó cá nhân và cộng đồng xã hội đấu tranh nhau trận chiến cuối cùng trên mảnh đất triết học.

Một chủ nghĩa tân nhân văn tương lai cơ bản phải được định hướng theo sự thật then chốt của cả nền giáo dục Hy Lạp, rằng đối với người Hy Lạp tính nhân văn, tính ‘làm người’ (Menschsein) bao hàm phẩm chất cơ bản của con người, tính chất chính trị của nó. Đó là một dấu hiệu của mối liên hệ chặt chẽ của đời sống trí tuệ sáng tạo với cộng đồng mà những con người vĩ đại của Hy Lạp quan niệm mình là những người đầy tớ. Thái độ này cũng quen thuộc ở phương Đông: nó hiện ra một cách tự nhiên nhất trong

những xã hội bị chi phối bởi những quyền lực bán-tôn giáo. Tuy nhiên, những con người vĩ đại của Hy Lạp xuất hiện không phải như những vị tiên tri của thượng đế, mà là những người thầy độc lập của nhân dân, và những người tạo hình cho các lý tưởng của họ. Ngay cả khi họ nói ra những lời từ cảm hứng tôn giáo, họ dịch cảm hứng ấy ra thành tri thức và chuyển nó thành dạng thức cá nhân. Nhưng dù có tính cá nhân trong hình thức và mục đích, họ cảm thấy những gì họ nói có tính chất xã hội thuyết phục. Bộ ba Hy Lạp gồm nhà thơ (*ποιητής*), nhà chính trị (*πολιτικός*) và nhà hiền triết (*σοφός*) tượng trưng cho lý tưởng của sự lãnh đạo cao nhất của quốc gia. Trong môi trường này của tự do tinh thần, gắn với tri thức thâm sâu (như một định luật thiêng liêng) nhằm phục vụ cộng đồng, tài năng sáng tạo của Hy Lạp đã đạt đến lý tưởng giáo dục cao ngất, vượt lên khỏi tài điêu luyện trí thức và nghệ thuật của nền văn minh cá nhân chủ nghĩa chúng ta. Thành quả đó đã nâng văn hóa Hy Lạp cổ điển lên khỏi phạm trù của mỹ học thuần túy, mà ở đó người ta tìm cách hiểu nó một cách uổng công, và đã cho nó một ảnh hưởng vô hạn lên bản chất của con người mà nó đã tác động cả mấy ngàn năm qua.

Nghệ thuật của người Hy Lạp, như trong những thời đại vĩ đại nhất và trong những kiệt tác cao cả nhất của nó, có sự dự phần lớn nhất trong ảnh hưởng của nó lên cảm xúc chúng ta. Thực sự, chúng ta phải xem lịch sử nghệ thuật Hy Lạp như tấm gương phản chiếu của những lý tưởng chiếm ngự đời sống Hy Lạp trong mỗi giai đoạn. Sự thật là nghệ thuật và văn chương Hy Lạp, cho đến cuối thế kỷ 4, chủ yếu

vẫn còn là sự biểu hiện của tinh thần cộng đồng. Ai có thể hiểu, chẳng hạn, lý tưởng điền kinh được gợi lên trong những bài anh hùng ca chiến thắng của Pindar, mà không biết đến những bức tượng của những người chiến thắng Olympic, hiện thân bằng xương thịt lý tưởng kia, hay những hình ảnh của những vị thần như sự biểu hiện tư duy của người Hy Lạp về sự hoàn hảo về tinh thần lẫn thể xác có để đạt đến của con người? Đền thờ Doric chắc chắn là tượng đài vĩ đại nhất đã để lại cho đời sau thấy tính cách Doric, sự hợp nhất con người vào một tổng thể chặt chẽ. Nó vẫn còn sức mạnh tiềm tàng để làm sống lại cuộc sống đã biến mất từng được nó làm bất tử, và làm sống lại niềm tin tôn giáo mà nó được truyền cảm hứng.

Tuy nhiên, những người đại diện đích thực của Paideia, như người Hy Lạp cảm nhận, không phải là thứ nghệ thuật không lời của người tạo tượng, họa sĩ, kiến trúc, mà là những nhà thơ, nhạc sĩ, nhà triết học và hùng biện tức là nhà chính trị. Người Hy Lạp cảm nhận rằng nhà lập pháp trong phương diện nào đó gần gũi với nhà thơ hơn là nhà nghệ sĩ tạo hình với nhà thơ. Chính sứ mạng giáo dục đã thống nhất họ lại, nhà thơ và nhà lập pháp. Chỉ có nhà lập pháp mới có quyền gọi mình là nhà tạo hình, bởi vì chỉ anh ta mới tạo hình những con người sống. Thường khi người Hy Lạp so sánh hành động giáo dục với hành động của người nghệ sĩ tạo hình thì, bất chấp tính chất nghệ thuật của họ, hầu như người Hy Lạp không bao giờ nghĩ rằng một con người có thể được giáo dục bằng cách nhìn vào những công trình nghệ thuật, như Wickelmann đã làm. Họ xem rằng chỉ

có những tác động đích thực có thể tạo hình tâm hồn là lời nói và âm thanh hay cả hai - nhịp điệu và hòa âm; bởi vì nhân tố quyết định trong tất cả Paideia là năng lượng hành động, quan trọng trong sự vun xót tinh thần hơn là *agon*, cái tác động lên các năng lực thể chất. Theo quan niệm của người Hy Lạp, nghệ thuật thuộc về một phạm trù khác. Trong suốt giai đoạn cổ điển, nó giữ vững vị trí của mình trong vùng trời tôn giáo, nơi mà nó xuất thân. Về cơ bản, một bức tranh hay một bức tượng là một agalma, một đồ trang sức. Điều đó không đúng cho thiên anh hùng ca, và từ thiên anh hùng ca năng lượng giáo dục chảy vào tất cả các loại hình của thi ca. Ngay cả ở những nơi thi ca có mối liên hệ chặt chẽ với tôn giáo, rẽ của nó bám sâu vào mảnh đất của đời sống xã hội và chính trị, và điều đó lại càng đúng cho các tác phẩm văn xuôi. Và như thế lịch sử giáo dục Hy Lạp trùng với lịch sử của văn hóa Hy Lạp ở tất cả nét cẩn bản; bởi vì văn hóa Hy Lạp, theo ý muốn nguyên thủy của những người sáng tạo ra nó, là biểu hiện của quá trình tự tạo hình của con người Hy Lạp. Hơn nữa, chúng ta không có chứng cứ nào hơn ngoài thi ca để giúp hiểu được các thế kỷ trước thời kỳ cổ điển, cho nên ngay cả đối với một lịch sử của Hy Lạp theo nghĩa rộng hơn, chỉ có một chủ đề có thể thảo luận được cụ thể, đó là quá trình hình thành con người đã được mô tả trong thi ca và nghệ thuật. Định mệnh của lịch sử muốn rằng không có gì khác hơn từ cuộc sống của thời đại kia được phép để lại. Chúng ta lĩnh hội quá trình giáo dục người Hy Lạp của thời đại kia chỉ qua hình ảnh lý tưởng của con người mà nó đã tạo ra hình dáng...

Nhưng tại giao lộ hiện tại, lúc cả nền văn minh chúng ta, sau khi bị lung lay bởi một cuộc động đất lịch sử kinh hoàng, bước vào một sự thử thách mới của các nền tảng, câu hỏi về nội dung giáo dục cổ đại được đặt ra lại cho công việc nghiên cứu văn hóa cổ đại như bài toán cuối cùng và quyết định cho vận mệnh của nó. Câu hỏi đó chỉ có thể trả lời bằng khoa học lịch sử trên cơ sở các nhận thức lịch sử. Nhiệm vụ chúng ta không phải đặt vấn đề dưới một ánh sáng tô hồng, mà là hiểu được hiện tượng giáo dục bất tử của cổ đại và cú hích luôn luôn chỉ đường mà người Hy Lạp đã truyền lại cho lịch sử từ bản chất tinh thần đặc thù của họ.

Nguyễn Xuân Xanh *chọn lọc và chuyển ngữ*

(Từ *Dẫn nhập* của quyển sách Werner Jaeger, PAIDEIA. Die Formung des Griechischen Menschen. NXB de Gruyter, lần tái bản năm 1973, tr. 1-20; và bảng dịch tiếng Anh: PAIDEIA, The Ideals of Greek Culture, Vol. I, của dịch giả Gilbert Hichtet, NXB Oxford University Press, 1965, tr. xiii - xxix.)

TINH THÂN VÀ CƠ CẤU TỔ CHỨC CỦA CÁC THỂ CHẾ KHOA HỌC CAO⁴⁵ Ở BERLIN⁴⁶

Wilhelm von Humboldt

Abstract. This is Wilhelm von Humboldt's famous memorandum on Berlin University *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten zu Berlin*, written between 1809-1810. The document was first discovered in 1900 and considered as the foundation principles of Humboldts University. Our Vietnamese translation relies on Humboldts orginal text, combined with the English version published 1970 in *MINERVA (On the spirit and the organizational framework of intellectual institutions in Berlin)*.

*

* *

Ý tưởng về các thể chế khoa học như là đỉnh cao - nơi hội tụ tất cả những gì đã diễn ra trực tiếp cho nền văn hóa quốc gia - dựa lên sứ mệnh được trao cho các thể chế là vun bồi khoa học⁴⁷ theo nghĩa sâu rộng nhất của nó như một chất liệu của sự giáo dục tinh thần và đạo đức đã được

chuẩn bị, tuy không có tính toán trước nhưng tự nó có mục đích nội tại.

Khoa học nếu nó thuần túy sẽ
được nghiên cứu toàn diện.

Bản chất của các thể chế đó, xét về mặt cá nhân, là sự kết hợp khoa học khách quan với giáo dục chủ quan, xét về một thể chế, sự kết hợp giáo dục phổ thông đã hoàn thành với công việc nghiên cứu đại học độc lập mới bắt đầu, hay đúng hơn là sự chuyển biến từ cái trước sang cái sau. Quan điểm trung tâm ở đây là khoa học. Bởi vì trong chừng mực được hiểu là thuần túy, khoa học tự nó sẽ được nghiên cứu đúng đắn như một tổng thể cho dù có những lúc đi xa mục tiêu.

Nguyên lý Cô đơn và Tự do cho khoa học, Trí tuệ nhân loại phát triển trong một cộng đồng khoa học hợp tác.

Vì các thể chế này chỉ có thể đạt đến mục đích của mình khi mỗi thể chế riêng lẻ liên tục mang trong mình ý tưởng thuần túy của khoa học, nên những nguyên lý ngự trị trong phạm vi hoạt động của các thể chế phải là Cô đơn và Tự do. Vì sự đóng góp trí tuệ của nhân loại chỉ nảy nở trong một sự hợp tác, không chỉ theo nghĩa một cá nhân cung cấp những gì mà người khác thiếu, mà còn có nghĩa là hoạt động thành

công của người này sẽ là sự phán chấn cho những người khác, và qua đó những gì ban đầu là động lực vươn lên trong các cá nhân riêng lẻ này trở thành tài sản chung của mọi người thay vì biến mất đi trong sự cô lập; cho nên tổ chức nội tại của cả các thể chế này là phải tạo ra và gìn giữ một sự cộng tác liên tục, luôn luôn có sinh khí, không gò bó cũng như không tính toán trước.

Mỗi quan hệ biện chứng
giữa thầy và trò. Thầy và trò
tìm đến nhau trong mục đích
chung là khoa học.

Hơn nữa, một đặc điểm của các thể chế khoa học cao là xem khoa học luôn luôn là *những vấn đề* chưa hoàn toàn được giải quyết, và do đó không ngừng được nghiên cứu tiếp, trong khi trường học⁴⁸ chỉ biết các kiến thức đã được giải quyết xong, trọn vẹn, và chỉ học thôi. Mỗi quan hệ giữa thầy và trò ở bậc cao do đó rất khác so với trước đây. Người thầy không phải tồn tại vì học trò, mà cả hai tồn tại vì mục tiêu chung của khoa học. Công việc của người thầy tùy thuộc vào sự tham gia của học trò, mà nếu không có, nó sẽ không phát triển tốt được; nếu học trò không tự ý tập hợp quanh thầy, thì thầy cũng sẽ đi tìm trò trên con đường đến mục tiêu của mình, bằng sự kết hợp trí lực già dặn của thầy nhưng dễ phiến diện và ít sinh động, với trí lực còn non yếu nhưng ít định kiến hơn của những người trẻ can đảm dám đi về mọi hướng.

Giáo dục cần làm
cho học sinh biết khao
khát khoa học như
một mục tiêu lâu dài.

Cho nên, nếu bỏ qua tất cả các hình thức liên quan đến nhà nước thì cái người ta gọi là các thể chế khoa học cao không gì khác hơn là đời sống tinh thần của nhân loại, biến sự thư nhàn bên ngoài và động lực nội tại của con người thành khoa học và nghiên cứu. Và như thế, người này có thể tập trung suy tưởng, người kia liên kết với những người cùng lứa tuổi, trong khi người nọ tập hợp một nhóm học trò quanh mình. Nhà nước phải ý thức bức tranh này nếu muốn biến tác dụng của những hoạt động tự nó lỏng lẻo và có tính tự phát đó thành một dạng hoạt động ổn định hơn. Nhà nước phải nhìn thấy:

1. sự cần thiết gìn giữ cho hoạt động luôn có sinh khí và hiệu quả nhất,
2. không được để cho nó giảm sút, giữ cho sự khác biệt giữa thể chế cao và trường học được rõ nét và không nhầm lẫn (không chỉ cho thể chế giáo dục tổng quát và lý thuyết mà còn cho giáo dục thực hành đa dạng).

Sự can thiệp của
nhà nước chỉ gây cản trở.
Không có nó, sự việc sẽ
diễn ra vô cùng tốt đẹp.

Nhà nước cũng phải luôn ý thức rằng họ thực sự không tạo ra, hay có thể tạo ra được các hoạt động trí thức, mà chỉ càng gây cản trở mỗi khi họ muốn can thiệp vào. Họ nên ý thức rằng sự việc sẽ diễn ra vô cùng tốt đẹp nếu không có sự can thiệp của họ; rằng thực ra nhà nước cần phải có những sự thích nghi sau:

- trong một xã hội hiện thực cần phải có những hình thức tổ chức và phương tiện cho mỗi hoạt động được thực hành rộng rãi, nên nhà nước phải có trách nhiệm cung cấp những thứ đó cho việc nghiên cứu khoa học;
- cách thức cung cấp hình thức tổ chức và phương tiện của nhà nước có thể làm tổn hại đến bản chất của khoa học, ngay cả việc nhà nước đem những hình thức và phương tiện đó phục vụ cho một mục đích xa lạ cũng tất yếu gây tác hại; kéo những giá trị tinh thần và cao quý xuống thực tại vật chất, thấp hèn;
- cho nên nhà nước trên hết phải nghĩ đến bản chất sâu xa của khoa học, để làm điều tốt cho những gì mà nhà nước, ngay cả khi vô tình, đã gây hại hoặc làm cản trở nó.

Ngay cả khi điều này chỉ là một cách nhìn khác của cùng một phương cách, thì nó cũng là một ưu điểm, bởi lúc đó nhà nước, khi nhìn vấn đề từ khía cạnh này, sẽ luôn luôn tự kiềm chế hơn trong mọi sự can thiệp. Trong phạm vi hoạt động thực tiễn của nhà nước, một quan điểm không đúng đắn về mặt lý luận, dù sao đi nữa, cũng sẽ không bao giờ

thoát khỏi sự trùng phạt, bởi không một hành động nào trong bộ máy của nhà nước lại chỉ đơn thuần máy móc mà không để lại hậu quả.

*Phải bảo đảm nguyên lý
xem khoa học là cái chưa
xong mà là cái con người
phải mãi mãi đi tìm.*

Với những điều trên làm tiền đề, người ta có thể dễ dàng thấy rằng, xét về tinh thần tổ chức của các thể chế khoa học cao, tất cả đều dựa trên sự tôn trọng nguyên tắc xem khoa học như là cái chưa hoàn toàn tìm thấy, và không bao giờ có thể tìm thấy hết, và phải không ngừng đi tìm nó với tư cách là khoa học.

Một khi người ta chấm dứt việc đi tìm tri thức khoa học, hay tự nghĩ rằng khoa học không cần được tạo ra từ chiều sâu của tinh thần, mà chỉ cần được thu thập xếp hàng dài, thì lúc đó tất cả sẽ bị mất mát một cách không gì cứu vãn được, và mãi mãi biến mất; mất mát cho khoa học, và nếu điều này tiếp tục lâu dài, khoa học sẽ biến mất đến độ chỉ để lại một ngôn ngữ như cái vỏ rỗng, và mất mát cho nhà nước. Chỉ có khoa học, cái bắt nguồn từ chiều sâu của nội tâm và có thể gieo trồng vào chiều sâu đó, mới chuyển hoa được tính cách, mà đối với nhà nước cũng như nhân loại, tính cách và hành động quan trọng hơn là kiến thức và lời nói suông.

*Tinh thông nhất của
khoa học.*

Để tránh đi con đường sai lệch này, người ta chỉ cần nuôi dưỡng ý hướng vươn lên⁴⁹ của tinh thần cho sinh động và sôi nổi theo ba hướng:

- trước tiên, tất cả sự hiểu biết phải được suy diễn từ một nguyên lý cơ bản (để qua đó sự lý giải những hiện tượng tự nhiên được nâng cao trong năng lực cao nhất của lý trí, chẳng hạn từ góc độ cơ học đến động lực học, hữu cơ và cuối cùng ở góc độ tâm lý);
- sau đó, hướng tất cả những nỗ lực hiểu biết vào một lý tưởng (Ideal) ;
- và sau cùng, tổng hợp lại nguyên lý kia và lý tưởng này thành *một* ý tưởng thống nhất (Idea).

*Bản tinh tư duy thống nhất
của người Đức.*

Tuy nhiên, điều đó lại gần như khó được khuếch trương, mà cũng không ai lại nghĩ rằng chính điều đó cần được khuếch trương ở người Đức Truyền thống trí thức quốc gia của người Đức tự nó có khuynh hướng này, và người ta chỉ cần ngăn ngừa để nó khỏi bị kìm hãm bởi bạo lực, hay bằng một sự thù địch thực sự cũng đang tồn tại.

Mỗi sự phiến diện phải
được loại bỏ ra khỏi các thể
chế khoa học cao. Tư duy
thông nhất tuy khó nhưng sẽ
tác động trên diện rộng và lâu
dài.

Vì mọi sự phiến diện phải bị loại khỏi các thể chế khoa học cao nên nhiều người sẽ có thể hoạt động được trong đó, những người mà đối với họ ý hướng vươn lên này là xa lạ, hay một ít người mà đối với họ ý hướng đó là đáng ghét. Ý hướng đó nói chung chỉ có thể phát triển được một cách toàn diện và thuần khiết ở một số ít người; và nó chỉ cần thực sự thể hiện ra đôi lúc, chỗ này chỗ kia, để sau đó tác động sâu rộng và lâu dài. Nhưng điều dứt khoát luôn luôn phải được tuân thủ, đó là sự kính trọng trước khuynh hướng này ở những người biết đánh giá nó, và sự e dè ở những người muốn phá hoại nó.

Ý hướng như thế được tìm thấy nhiều nhất và rõ rệt nhất ở các ngành triết học và nghệ thuật. Bỏ qua trường hợp họ dễ dàng tự mình thoái hóa, còn lại chỉ có ít kỳ vọng từ họ nếu tinh thần của họ chuyển sang⁵⁰ các ngành khác của nhận thức, và sang các phạm trù của nghiên cứu một cách không thích đáng, hoặc tinh thần chỉ thể hiện ở đó một cách thuần hình thức logic hay toán học.

Khoa học tự nó sẽ phát
triển khi đã có tinh thần khoa
học cao.

Tuy nhiên, nếu sau cùng trong các thể chế khoa học cao, nguyên lý d di tìm khoa học như khoa học chiếm ưu thế, người ta sẽ không cần phải lo lắng về những vấn đề khác nữa. Lúc đó không còn sợ thiếu tính thống nhất hay hoàn hảo; cái này tự đi tìm để kích thích cái kia và cả hai có sự tương tác đúng mức với nhau, và đó chính là bí quyết của mỗi phương pháp nghiên cứu tốt trong khoa học.

Lúc đó, tất cả những đòi hỏi của tinh thần cốt lõi của sự việc đều được thỏa mãn.

Nhà nước phải chăm lo
cho sự dồi dào tài năng và
tự do cho họ hoạt động. Tự
do hàn lâm bị đe dọa không
những từ nhà nước, mà còn
từ chính thể chế.

Còn về mặt ngoài⁵¹ của mối quan hệ giữa các thể chế khoa học cao với nhà nước và hoạt động của nó, nhà nước có nhiệm vụ cung cấp dồi dào tài năng trí tuệ (năng lực tinh thần cũng như sự đa dạng) bằng sự lựa chọn nhân sự và tập hợp lại trong các thể chế; và bảo đảm tự do trong hoạt động của họ. Tự do trí thức không chỉ bị đe dọa từ nhà nước mà còn từ chính các thể chế; những thể chế này dần dần tạo ra một xu hướng riêng trong quá trình hình thành, và nó thích bóp nghẹt sự hình thành của các xu hướng khác. Nhà nước phải ngăn ngừa những bất lợi có thể xuất phát từ đây.

Công việc chính là sự lựa chọn nhân sự cho hoạt động tri thức. Biện pháp để điều chỉnh một sự chọn lựa nhân sự sơ suất chỉ được đề ra khi đã có sự phân chia toàn bộ thể chế ra các bộ phận.

Sau sự lựa chọn nhân sự, công việc quan trọng tiếp đến là đưa ra một số quy chế đơn giản, nhưng có hiệu quả sâu hơn thông lệ, và điều này cũng chỉ có thể được thực hiện khi có sự phân chia ra các bộ phận riêng lẻ.

Vật chất tuy cần thiết
nhưng có thể làm cho tinh
thần u mê. Không phải sự
giàu có vật chất luôn kéo
theo sự phát triển tốt cho
khoa học.

Sau cùng, các phương tiện hỗ trợ hoạt động được đưa ra xem xét. Khi đó, người ta cần để ý rằng không phải sự tích trữ các phương tiện vô tri là chính yếu, vâng, không được quên rằng chúng dễ góp phần vào việc làm cho tinh thần u mê đi, hay hạ thấp nó, cho nên hoàn toàn không phải các Hàn lâm Viện hay đại học giàu có nhất luôn luôn là những thể chế ở đó các môn khoa học được phát triển sâu rộng và sáng tạo nhất. Mỗi quan hệ của các thể chế cao với trường phổ thông, và của các thể chế khoa học đối với các hoạt động thực hành, đó phải là mối quan tâm chính yếu trong mọi thảo luận về vai trò nhà nước trong toàn bộ hệ thống các thể chế khoa học.

Nhà nước không được đòi
xử đại học như trường trung
học hay chuyên nghiệp, và
đặt ra những yêu sách nhà
nước.

Nhà nước phải đối xử với các đại học của mình không phải như những trường trung học, hoặc như các loại trường chuyên nghiệp, và không được sử dụng các Hàn lâm Viện⁵² của mình như một ủy ban kỹ thuật hay khoa học. Nhà nước nói chung không được đòi hỏi ở các đại học những gì liên quan trực tiếp đến nhà nước (những ngoại lệ ở các đại học sẽ được đề cập dưới đây), mà chỉ nên tạo ra niềm tin rằng một khi đạt được cùu cánh của nó thì đại học cũng thỏa mãn luôn mục tiêu của nhà nước, thực tế ở một góc độ còn cao hơn nhiều mà từ đó người ta hiểu biết nhiều hơn, các lực và đòn bẩy hoàn toàn khác hẳn được đưa vào sử dụng, so với cái mà nhà nước có thể đạt được.

Bước chuyển từ trường
học sang đại học là một
chương lớn trong cuộc đời
của người trẻ.

Mỗi quan hệ đúng đắn giữa
trường học và đại học.

Mặt khác, nghĩa vụ chính của nhà nước là tổ chức các trường học của họ sao cho chúng chuẩn bị hòa nhịp vào các thể chế khoa học cao một cách thỏa đáng. Điều này trước

tiên dựa lên sự hiểu biết đúng đắn các mối quan hệ của những cái trước với những cái sau, và dựa trên niềm tin ngày càng có kết quả, rằng không phải trường học được tạo ra để học trước nội dung học của đại học, cũng không phải đại học chỉ là một sự bổ sung ngang hàng cho chúng hay chỉ là một lớp học cao hơn, mà đúng hơn, bước chuyển từ trường học sang đại học là một chương trong cuộc đời của một người trẻ mà ở đó, trong trường hợp thành công, trường học sẽ đưa anh ta đến chỗ có thể tự đứng vững được trong tự do và tự-hành động⁵³, về thể lực, đạo đức và tri thức; và khi thoát khỏi sự kiềm chế, người sinh viên không trở thành kẻ lảng du, hoặc chuyển sang cách sống thực dụng, mà sẽ mang trong mình một niềm mong ước vươn lên trong khoa học, cái mà cho đến lúc đó có thể nói hầu như chỉ mới được gợi ra cho anh ta từ xa thôi.

Phát triển tâm thức của
học sinh năng về chiều sâu
hơn về số lượng kiến thức.

Con đường đi đến đó đơn giản và chắc chắn. Mục đích của trường học phải nhắm tới sự phát triển hài hòa của tất cả các năng khiếu trong đứa trẻ; rèn luyện khả năng của nó trên một số ít nhất những để tài giáo dục nhưng ở tất cả các khía cạnh, và gieo trồng tất cả các kiến thức vào tâm thức, sao cho sự am hiểu, tri thức và óc sáng tạo có sức hấp dẫn không phải bằng ngoại cảnh, mà bằng óc chính xác, sự hài hòa và vẻ đẹp. Để đạt đến điều đó, và để tập luyện cái

đầu cho khoa học thuần túy, trước tiên toán học phải được sử dụng, ngay từ những bài tập đầu tiên của năng lực tư duy.

Một tâm thức được chuẩn bị tốt sẽ tự nó tiến đến khoa học chứ không vùi mình vào thực dụng hay những kiến thức riêng lẻ.

Một tâm thức được chuẩn bị như thế giờ đây tự nó sẽ tiến đến khoa học; trong khi những tâm thức cũng với sự siêng năng và năng khiếu như thế, nhưng nếu được chuẩn bị khác đi thì sẽ vùi mình vào các hoạt động thực dụng, ngay trong lúc hoặc trước khi giáo dục được hoàn tất, và qua đó cũng tự biến thành vô ích cho những hoạt động đó; hoặc những tâm thức đó, nếu không có ý chí khoa học cao sẽ tự phân tán vào những kiến thức riêng lẻ.

Về cơ sở phân loại các thể chế khoa học cao và những loại hình khác nhau

Quan hệ giữa đại học và Hàn lâm Viện. Bằng sự thuyết giảng tự do, người thầy đại học góp phần vào tiến bộ khoa học nhanh chóng và nhiều hơn.

Thông thường, dưới cái tên thể chế khoa học cao, người ta hiểu đó là các trường đại học và các Viện Hàn lâm của khoa học và nghệ thuật. Không khó khăn lắm để suy diễn những thể chế hình thành tự phát này như là sự biểu hiện

của một ý tưởng; nhưng những thể chế như thế, vốn được ưa thích từ thời Kant, một phần vẫn còn chứa đựng cái gì lêch lạc, một phần công việc đó là vô ích.

Ngược lại, điều rất quan trọng là xem xét có thật đáng công thiết lập hay duy trì một Hàn lâm Viện bên cạnh một đại học hay không, và đâu là phạm vi hoạt động mà người ta cần phải quy định riêng cho hai thể chế, hay chung cho cả hai, để làm cho mỗi thể chế hoạt động và hoàn thành đúng sứ mệnh của mình.

Khoa học không thể là
khoa học nếu không luôn luôn
được tự duy lại mới trước cử
tọa trẻ trong đại học.

Nếu người ta phân công cho đại học nhiệm vụ giảng dạy và truyền bá khoa học, ngược lại cho Hàn lâm Viện nhiệm vụ phát triển khoa học, thì rõ ràng người ta không công bằng với cái thứ nhất. Các ngành khoa học chắc chắn được phát triển nhiều, và ở Đức nhiều hơn, bởi những người thầy của đại học cũng như bởi các viện sĩ của các Hàn lâm Viện, và những người thầy này đạt tới những tiến bộ trong các ngành của họ bằng chính nghiệp vụ giảng dạy của họ. Bởi sự thuyết giảng tự do của họ trước cử tọa, mà trong đó luôn có một số lớn những cái đầu cùng tư duy độc lập, chắc chắn sẽ truyền cảm hứng cho những ai đã từng quen lối học này, giống như sự kích thích của một môi trường tĩnh lặng trong cuộc đời của nhà văn, hay không khí gắn bó nhưng ít ràng buộc của một Hàn lâm Viện. Con đường phát triển của khoa

học rõ ràng sẽ nhanh chóng và sống động hơn tại đại học, nơi mà khoa học không ngừng được lật đi lật lại trong một số lớn những bộ óc thực sự mạnh mẽ, nhiều sức sống và trẻ trung hơn. Nói chung, khoa học không thể được trình bày như khoa học một cách trung thực nếu không luôn luôn được tư duy lại một cách độc lập, và quả thật khó hiểu nếu qua đó người ta không khám phá ra được những cái mới, thậm chí khám phá nhiều lần. Hơn nữa sự giảng dạy ở đại học không phải là một công việc khó nhọc đối với người thầy đại học đến độ bị xem như làm gián đoạn sự yên tĩnh cần thiết cho nghiên cứu, hay chẳng phải là sự phụ trợ cho việc nghiên cứu. Ở những đại học lớn luôn luôn có những con người dạy ít hay không dạy gì cả, họ chỉ nghiên cứu và tìm tòi trong sự thầm lặng. Do đó, chắc chắn chúng ta có thể giao phó sự phát triển khoa học cho các trường đại học nếu như các trường này được tổ chức một cách thích đáng, và do đó, trong mục đích cuối cùng này, có thể không cần đến các Hàn lâm Viện.

Ở đâu các Hàn lâm Viện
phát đạt thì nền đại học ở đó
yếu.

Các hội có tính chất xã hội⁵⁴, nơi mà các thầy giáo đại học không nhất thiết phải tham gia ở mọi nơi với cùng mức độ, cũng khó có lý do để biện minh cho việc thành lập tổn kém. Một mặt, các hội đó được tổ chức khá lỏng lẻo, ngay cả trong các Viện Hàn lâm, mặt khác, các hội chỉ phục vụ

tốt các ngành khoa học quan sát và thực nghiệm, nơi mà những thông báo nhanh các dữ kiện là hữu ích. Sau cùng, trong những ngành như thế các hội tư hình thành không khó khăn, và cũng không cần đến sự hỗ trợ của nhà nước.

Nếu theo dõi sự việc kỹ hơn chúng ta sẽ thấy, các Viện Hàn lâm rất phát đạt ở nước ngoài nơi mà người ta bây giờ vẫn còn thấy không cần thiết phúc lợi của các đại học Đức, hay ít công nhận điều đó. Ở Đức, các Viện Hàn lâm phát triển chủ yếu ở những nơi thiếu các trường đại học, hay trong các thời kỳ các trường này thiếu đi một tinh thần tự do và đa dạng trong hoạt động của mình. Trong những thời gian gần đây, các Viện Hàn lâm không có gì nổi bật, và chỉ đóng góp ít, hay không đóng góp gì cả vào sự vươn lên đích thực của nền khoa học và nghệ thuật Đức.

Hai thể chế có ích hơn
cho khoa học nếu được liên
kết hợp nhau. Có thể không
có Hàn lâm Viện, nhưng
không thể không có đại học.

Cho nên để giữ cho hai thể chế hoạt động được sinh động, chúng cần thiết được nối kết với nhau sao cho, mặc dù hoạt động của hai bên vẫn tách biệt nhau, các thành viên của chúng không phải thuộc về một thể chế duy nhất nào. Bằng sự kết nối này, sự tồn tại riêng biệt của hai thể chế có thể trở thành hữu ích trên một cơ sở mới tốt hơn.

Sự hữu ích này dựa trên tính đặc thù về hình thái, và quan hệ của hai thể chế với nhà nước, nhiều hơn là dựa

trên tính đặc thù của hoạt động của hai viện⁵⁵. Bởi vì sự thật là, dù không có cơ sở riêng cho Hàn lâm Viện, các thầy giáo đại học vẫn hoàn toàn có thể đạt được những gì mà viện này muốn đạt tới, họ có thể thành lập một tổ chức học thuật riêng như đã làm ở Göttingen, một tổ chức luôn rất khác biệt với một Hàn lâm Viện chính thống.

Đại học thực ra luôn có mối quan hệ chặt chẽ hơn với cuộc sống thực tế và với các nhu cầu của nhà nước, vì nó có nhiệm vụ đối với các công việc cụ thể của nhà nước, và với sự hướng dẫn thế hệ trẻ; trong khi Hàn lâm Viện hoạt động chỉ thuần túy cho khoa học. Các thầy giáo đại học có mối quan hệ lẫn nhau qua sự kết nối chỉ có tính chất chung về những việc liên quan đến tổ chức và tinh thần của ngành nghiên cứu của họ; về công việc nghiên cứu riêng, họ chỉ thông báo cho nhau trong chừng mực họ thấy có sự hứng thú; còn lại mỗi người đi con đường riêng của mình. Ngược lại Hàn lâm Viện là một tổ chức thực sự được lập ra để đặt công việc của mỗi người dưới sự đánh giá của cả mọi người.

Phải giữ lấy ý tưởng Hàn
lâm Viện là mảnh đất tự do
cao nhất và cuối cùng của
khoa học.

Bằng cách này, ý tưởng Hàn lâm Viện phải được duy trì như là mảnh đất tự do cao nhất và cuối cùng của khoa học, và là một cơ quan có tính độc lập nhất đối với nhà nước; và người ta một lần phải chấp nhận nguy cơ sẽ đến, rằng một tổ chức như thế có thể, bằng hoạt động kém cỏi và đơn điệu

của mình, sẽ chứng minh được rằng cái đúng chẳng phải luôn luôn được thực hiện dễ dàng nhất trong những điều kiện bên ngoài thuận lợi nhất. Tôi nói chúng ta phải chấp nhận sự rủi ro đó, bởi vì ý tưởng tự nó là đẹp đẽ và có lợi, và rồi luôn luôn một giai đoạn có thể sẽ đến và ý tưởng đó cũng sẽ được thực hiện đầy đủ một cách xứng đáng.

Từ đó giữa đại học và Hàn lâm Viện có một cuộc cạnh tranh, và đối lập, và một sự tương tác sao cho, nếu có sự dư thừa hay thiếu hụt xảy ra trong hoạt động thì hai thể chế sẽ tự động điều chỉnh với nhau về lại trạng thái cân bằng.

Trước tiên, sự đối lập này liên quan đến sự chọn lựa các thành viên của hai tổ chức. Cụ thể, mỗi viện sĩ phải có quyền giảng dạy mà không cần có habilitation⁵⁶, nhưng không nhất thiết qua đó trở thành thành viên của đại học. Một cách chính đáng, nhiều học giả phải vừa là giáo sư đại học, vừa là viện sĩ, nhưng hai thể chế cũng phải có những thành viên khác chỉ thuộc về một tổ chức thôi.

*Quyền bổ nhiệm giáo sư
nên dành cho nhà nước, để
có sự cân bằng với ảnh hưởng
của các khoa.*

Quyền bổ nhiệm giáo sư đại học phải được dành riêng cho nhà nước. Đó không phải là một thể chế tốt, nếu nó cho phép các khoa có nhiều ảnh hưởng lên việc bổ nhiệm hơn là một hội đồng của những người am hiểu và không thiên vị có thể cho phép. Vì ở đại học, tuy bất đồng và va chạm là lành

mạnh và cẩn thiết, nhưng sự xung đột tự hình thành giữa các thầy giáo vì tính chất nghề nghiệp cũng có thể vô tình ảnh hưởng làm lệch lạc quan điểm của họ. Sự tồn tại của các đại học có liên hệ quá mật thiết với quyền lợi trực tiếp của nhà nước để có thể cho phép một cuộc thu xếp khác hơn diễn ra.

Tuy nhiên, sự lựa chọn các thành viên của Hàn lâm Viện phải để cho chính cơ quan này quyết định, và chỉ bị ràng buộc vào sự xác nhận của nhà vua thôi, điều không dễ có được. Bởi vì Hàn lâm Viện là một tổ chức trong đó nguyên tắc của sự thống nhất có tầm quan trọng hơn nhiều, và mục đích thuần túy khoa học của nó ít được nhà nước quan tâm hơn.

Quyền bổ nhiệm các viện
sĩ được dành cho Hàn lâm
Viện.

Nhưng từ đây bắt nguồn yết kế điều chỉnh nói trên trong các kỳ bầu chọn ở các thể chế khoa học cao. Vì ở đây nhà nước và Hàn lâm Viện gần như có cùng sự dự phân vào quyết định qua hành động, tinh thần của họ sẽ nhanh chóng bộc lộ ra, và dư luận sẽ phán xét họ không thiên vị ngay ở chỗ họ sai lạc. Nhưng vì cả hai khó cùng sai lạc, hay ít ra là có sai lạc giống nhau, nên ít nhất sự rủi ro không xảy ra cho tất cả các cuộc bầu chọn, và toàn bộ hệ thống viện tránh được sự phiến diện.

Hơn nữa, sự đa dạng của các tài năng hoạt động trong cùng một thể chế được bảo đảm, bởi vì ngoài hai giới người được nhà nước bổ nhiệm, và được Hàn lâm Viện tuyển chọn, còn có các *Privatdozenten*⁵⁷, những người ít ra ban đầu được sự động viên và cổ vũ của cử tọa của họ.

Tài năng trong cùng một
thể chế phải đa dạng.

Ngoài các hoạt động hàn lâm thường lệ của nó, *Hàn lâm viện* có thể giành được một loạt hoạt động đặc thù khác của nó thông qua việc thực hiện các quan sát và thí nghiệm mà nó tiến hành một cách hệ thống. Trong những việc này, một số phải được Hàn lâm Viện tự do quyết định, một số khác được giao cho nó như nhiệm vụ, và đại học phải có ảnh hưởng lên những nhiệm vụ được giao này. Điều đó tạo ra một tương tác mới giữa các thể chế khoa học cao.

Ngoài các viện hàn lâm và đại học ra còn có những viện⁵⁸ hoạt động không có sức sống riêng cũng thuộc các thể chế khoa học cao.

Các viện này phải được giữ tách biệt khỏi hai loại hình trên, và chịu sự quản lý trực tiếp của nhà nước. Cả hai, Hàn lâm Viện và đại học, qua một số sửa đổi, không phải chỉ có quyền sử dụng, mà còn quyền giám sát chúng.

Tuy nhiên, các Hàn lâm Viện và đại học chỉ nên thực hành quyền sử dụng và giám sát của họ bằng cách chuyển

đạt các văn bản nhắc nhở và đề nghị cải tiến không phải trực tiếp đến các viện mà lên nhà nước.

Thông qua đại học, Hàn lâm Viện có thể đạt được mục đích là có sử dụng các tiện nghi của các viện, chẳng hạn các giảng đường giải phẫu hay giải phẫu động vật, những thứ thường không có mối quan hệ với Hàn lâm Viện, bởi vì người ta nhìn các môn học này từ quan điểm hạn hẹp của y khoa chứ không phải từ quan điểm rộng lớn hơn của khoa học tự nhiên.

Sự tồn tại của loại viện
khoa học thứ ba (phụ trợ)
chịu sự giám sát của đại học
và Hàn lâm Viện.

Do đó Hàn lâm Viện, đại học và những viện phụ trợ là ba bộ phận độc lập và cấu thành của hệ toàn hệ thống các thể chế khoa học cao.

Tất cả đều chịu sự lãnh đạo và giám sát cao nhất của nhà nước, trong đó thể chế đầu tiên ít hơn, hai thể chế sau nhiều hơn.

Hàn lâm Viện và đại học, cả hai tự chủ ngang nhau. Chúng có mối liên kết nhau trong chừng mực nào đó như chúng có các thành viên chung, đại học cho phép các viện sĩ quyền được giảng dạy, và ngược lại Hàn lâm Viện thực hiện các đề án quan sát và thí nghiệm mà đại học đề nghị.

Đại học và Hàn lâm Viện sử dụng và giám sát các viện phụ trợ, nhưng các quyền này phải được thực hiện gián tiếp

qua nhà nước.

(Về Hàn lâm Việt: Bản thảo ngưng tại đây)

Bình Nguyễn & Nguyễn Xuân Xanh *chuyển ngữ*

Tư liệu tham khảo của người dịch

1. Wilhelm von Humboldt, *Über die innere und äußere Organistion der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin*, trong Spitta, Dietrich, *Menschenbildung und Staat. Das Bildungsideal Wilhelm von Humboldts angesichts der Kritik des Humanismus*. Mayer, 2006. Hoặc trong Müller, Ernst (ed.), *Gelegentliche Gedanken über Universitäten*. Reclam Leipzig, 1990.
2. Tiếng Anh: “On the spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin”, trong Minerva 8, 2 (April 1970), 242-250.
3. Weischedel, Wilhelm, *Idee und Wirklichkeit einer Umversität*. Walter de Gmyter Berlin 1960.

Lời bạt của người dịch

Bài viết này của Humboldt (được xem như bị vong lục) về đại học Berlin được viết năm 1809/10, tức lúc ông xúc tiến và thành lập đại học Berlin. Nhưng bài này không được công bố chính thức, và người ta khám phá nó vào khoảng 1900, tức gần một trăm năm sau. Nhưng mọi người đều xem bài viết đó của Humboldt là linh hồn của đại học mà

ông muốn cải cách. Bản tiếng Anh chính thức mới được dịch vào năm 1970. Còn văn bản tiếng Việt này tại Việt Nam ra đời sau 200 năm tồn tại của nó, hay 100 năm từ lúc nó được biết đến!

PHÂN II - TỔNG QUÁT

PHÁT TRIỂN VÀ GIẢNG DẠY NGÀNH KHOA HỌC VŨ TRỤ

*Nguyễn Quang Riệu*⁵⁹

Abstract. We give a brief review of recent development and education in astrophysics and the progress made in this field in Vietnam.

Tóm tắt. Bài này trình bày vài nét chính về sự phát triển và giảng dạy ngành vật lý thiên văn và triển vọng về nghiên cứu vũ trụ tại Việt Nam.

Một ngành khoa học cơ bản, thực nghiệm và ứng dụng

Tại các nước tiên tiến, khoa học cơ bản thường được phát triển song song với khoa học thực nghiệm và ứng dụng. Tách rời những lĩnh vực này và chỉ quan tâm đến phát triển công nghiệp có thể dẫn đến tình trạng mất cân bằng khiến cho sự phát triển khoa học phải phụ thuộc vào nước ngoài. Để có được sự độc lập về mặt khoa học, giáo dục và đào tạo chính là một nền tảng quan trọng.

Thiên văn học là một ngành khoa học, tuy là cơ bản, nhưng có những ứng dụng cụ thể liên quan đến sự sinh hoạt thường ngày của con người. Nhờ có những định luật cơ học của Newton và Kepler mà các nhà khoa học mới tính được quỹ đạo để phóng những vệ tinh phục vụ ngành vô tuyến viễn thông, như vô tuyến truyền hình và hệ thống

điện thoại di động. Hệ định vị toàn cầu nhằm xác định vị trí của tàu bè trên biển, máy bay trên không gian và hướng dẫn người lái xe hơi len lỏi để tìm đường phố trong những đô thị có thể đạt được độ chính xác rất cao nếu thuyết tương đối của Einstein được áp dụng. Kỹ thuật hiện đại làm kính thiên văn được dùng trong ngành y để chẩn đoán bệnh trong võng mạc ở đáy mắt.

Thiên văn học cũng giải đáp được phần nào những thắc mắc siêu hình và triết lý mà nhân loại ấp ủ từ thời xa xưa. Quan sát bầu trời là để tìm hiểu nguồn gốc của vũ trụ và của loài người, để phát hiện những thế giới văn minh khác, nếu có, trên những hành tinh xa xôi ở ngoài hệ mặt trời. Tại Việt Nam, kiến trúc của quần thể Văn Miếu - Quốc tử Giám được coi là dựa trên những quy luật của vũ trụ quan thiên văn - địa lý đời xưa. Giếng Thiên Quang là cái gương phản chiếu ánh sáng mặt trời và các vì sao trong vũ trụ. Giếng tượng trưng cho trái đất vuông vắn như cái bàn cờ, theo quan niệm vũ trụ cổ xưa. Cửa sổ hình tròn của Khuê Văn Các cũng có thể là để gợi hình ảnh mặt trời hay bầu trời. Sao Khuê là một trong 28 chòm sao mà người ta thường gọi là “Nhị thập bát tú”, rơi xuống trái đất nhiều khí tốt lành. Do đó, trung tâm văn hóa Văn Miếu - Quốc tử Giám được coi là nơi quy tụ những tinh hoa của vũ trụ.

Mục tiêu đầu tiên của ngành thiên văn là nghiên cứu những hiện-tượng trên bầu trời, sự sinh tử của những ngôi sao, các thiên hà và sự tiến hóa của toàn bộ vũ trụ. Xác định những điều kiện lý-hóa trong phòng thí nghiệm thiên nhiên vũ trụ cũng là một đề tài không kém quan trọng của

ngành thiên văn vật lý. Vì bức xạ của những thiên hà xa xôi thu được trong kính thiên văn và ăngten rất yếu, nên các nhà thiên văn phải dùng những kính thiên văn quang học và vô tuyến thật lớn cùng những thiết bị điện tử tối tân để thu từng hạt photon. Họ còn phóng vệ tinh lên không gian để tránh hiện tượng hỗn loạn trong bầu khí quyển của trái đất làm hình những thiên thể kém phần sắc nét. Kỹ thuật xây những kính thiên văn vừa lớn vừa nhẹ và chế ra những máy điện tử thu tín hiệu ngày càng nhạy đã góp phần vào sự phát triển ngành công nghệ tiên tiến.

Sau khi Thế chiến thứ Hai kết thúc, các kỹ sư trước kia đã từng làm nghĩa vụ quân sự phòng không và phát hiện tàu chiến trên biển bằng radar, nay trở thành những nhà khoa học tiên phong xây những ăngten và máy điện tử để thu tín hiệu vô tuyến trong vũ trụ. Ngành thiên văn vô tuyến đã được phát triển, chính là nhờ những nỗ lực của các chuyên gia kỹ thuật radar. Nhiều khám phá thiên văn quan trọng, như sự phát hiện bức xạ phông vũ trụ, một bằng chứng thiết yếu củng cố thuyết Big Bang, đã được thực hiện trên bước sóng vô tuyến. Sự cộng sinh giữa khoa học cơ bản và khoa học kỹ thuật là yếu tố cần thiết trong quá trình phát triển của ngành thiên văn hiện đại.

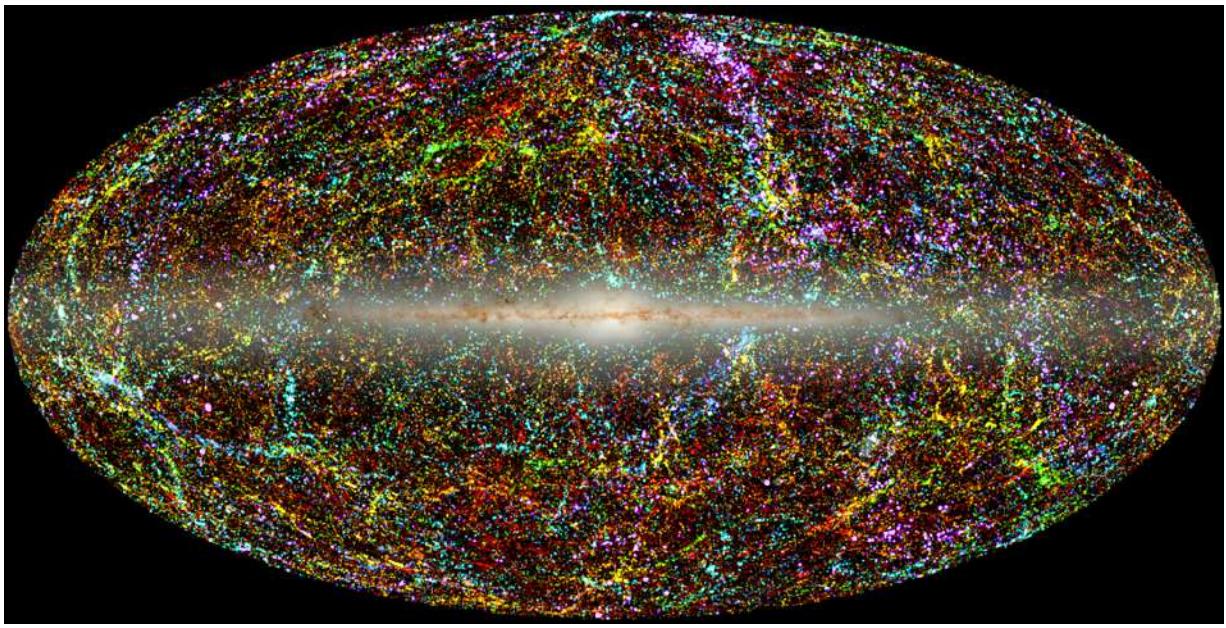


Hình 1: (a) Hệ kính thiên văn vô tuyến đặt tại Nançay, vùng đồng quê Sologne (180 km về phía nam Paris), có 2 ăngten khổng lồ đặt cách xa nhau 460m. Phía bên trái là ăngten phẳng (kích thước 200mx40m) quay xung quanh một trục ngang và phản chiếu tín hiệu vô tuyến vũ trụ vào ăngten cong (phía bên phải hình, kích thước 300mx35m). Tín hiệu được hội tụ vào tiêu điểm (tòa nhà thấp màu trắng ở giữa 2 ăngten), nơi có máy quang phổ thu và phân tích tín hiệu.



(b) Hình ăngten cong, ở phía bên phải trong hình (a), được phóng to ra. Hệ kính Nancay, thuộc Đài Thiên văn Paris, được dùng để thu tín hiệu vô tuyến phát từ những pulsar, nhân của những ngôi sao đã nổ, cùng những thiên hà xa xôi. Kính thiên văn vô tuyến Nancay đã được Tổng thống Pháp, Charles de Gaulle, khánh thành mùa xuân năm 1965 (Hình Trung tâm thiên văn vô tuyến Nancay).

Các nhà thiên văn dùng những lý thuyết vật lý mới nhất cùng những kết quả thu được bằng kính thiên văn để tìm hiểu nguồn gốc và sự tiến hóa của vũ trụ. Những công trình quan sát đại trà và những mô hình lý thuyết chạy liên tục hàng tháng trong những siêu máy tính đã giúp các nhà thiên văn mô phỏng được cấu trúc của toàn bộ vũ trụ.



Hình 2: Toàn cảnh của vũ trụ quan sát trên bước sóng hồng ngoại: vũ trụ không đồng đều, những thiên hà (những đốm xanh đỏ) quan sát trong vũ trụ tập trung thành từng chùm chằng chịt như dây mạng nhện. Những chùm thiên hà được hình thành từ những đám khí trong vũ trụ nguyên thủy: trường hấp dẫn làm đám khí sập sụp và trở nên đặc dần. Những thiên hà tượng trưng bằng những đốm đỏ ở xa hơn những thiên hà tượng trưng bằng những đốm màu xanh. Vết phảng sáng nằm ngang chính giữa là Dải Ngân hà (Hình T. Jarrett, IPAC, Caltech).

Phổ biến thiên văn học cũng là một trong những nhiệm vụ của các nhà khoa học. Tổ chức UNESCO đã công bố năm 2009 là Năm Thiên văn Quốc tế để kỷ niệm một sự kiện xảy ra đúng 400 năm trước, khi Galileo Galilei trở thành người đầu tiên sử dụng kính thiên văn để quan sát bầu trời. Nhân dịp này, UNESCO đã phối hợp với Hội Thiên văn Quốc tế IAU (International Astronomical Union) để tổ chức những hoạt động phổ biến thiên văn học trên toàn cầu. Những thành viên trong Hội Thiên văn Quốc tế đều là những nhà thiên văn chuyên nghiệp thuộc 87 quốc gia. Đối với

UNESCO, công việc giáo dục trong lĩnh vực khoa học vũ trụ là động cơ thúc đẩy sự phát triển bền vững và sự tăng trưởng kinh tế thế giới. Thiên văn học thường bị coi là một ngành khoa học xa vời và các nhà thiên văn là những nhà khoa học tự “nhốt” mình trong tháp ngà. Vậy nên, qua những hoạt động phổ biến thiên văn, dân chúng có thể ý thức được tác động thiết thực của ngành thiên văn đối với đời sống thường ngày.

Nghiên cứu và giảng dạy môn khoa học vũ trụ tại Pháp

Hiện nay trên thế giới, đặc biệt là nước Pháp, thiên văn học không những là một môn khoa học cơ bản mũi nhọn đang được phát triển mà còn được phổ biến rộng rãi thông qua các phương tiện truyền thông đại chúng. Trước thời đại phát triển công nghiệp, bầu trời ban đêm chưa bị ô nhiễm bởi ánh đèn của các đô thị, nên dài thiên văn thường được xây tại những chốn phồn hoa đô hội, nơi tập trung nhiều nhà khoa học. Tại nước Pháp, nơi có một truyền thống văn hóa và khoa học lâu đời, Đài Thiên văn Paris đã trở thành trung tâm nghiên cứu vũ trụ cổ kính nhất ở phương Tây. Đài được xây từ thế kỷ XVII dưới triều Vua Mặt trời (Louis XIV). Vua đã triệu tập những nhà khoa học danh tiếng ở châu Âu hồi đó, như nhà thiên văn kiêm nhà toán học người Ý, Jean Dominique (JD) Cassini, để đến Đài Thiên văn Paris làm việc. J.D. Cassini là vị giám đốc đầu tiên của Đài Thiên văn Paris. Trong suốt một thế kỷ ròng rã, bốn thế hệ Cassini

liên tục công tác tại Paris và đã để lại nhiều công trình nghiên cứu thiên văn làm rạng rỡ nền khoa học Pháp. Cũng tại đây, nhà vật lý nổi tiếng người Pháp ở thế kỷ 19, Léon Foucault, đã áp dụng một phương pháp độc đáo để đo tốc độ ánh sáng. Kết quả chỉ sai khoảng 0,5% so với kết quả đo được bằng những thiết bị hiện đại. Lần đầu tiên, Foucault cũng đã thực hiện tại Đài thiên văn Paris cuộc thí nghiệm dùng một quả lắc để chứng minh là trái đất tự quay.



Hình 3: Bảo tàng của Đài Thiên văn Paris trưng bày những kính thiên văn và những thiết bị quang học cổ xưa.

Ngày nay, mỗi thành phố lớn ở Pháp đều có một đài thiên văn, Đài Thiên văn Meudon ở ngoại thành Paris đã được sáp nhập với Đài Thiên văn Paris, Đài Thiên văn Paris - Meudon trở thành một trong những đài thiên văn lớn nhất trên thế

giới về mặt nhân lực cũng như về mặt khoa học. Một phần ba các nhà thiên văn Pháp công tác tại nơi đây. Đài Paris - Meudon không những là một trung tâm nghiên cứu mà còn là một đại học đào tạo sinh viên từ trình độ thạc sĩ đến tiến sĩ. Đài có những bộ môn liên quan đến rất nhiều lĩnh vực, cả lý thuyết lẫn thực nghiệm, như các môn nghiên cứu sự tiến hóa của mặt trời, của những ngôi sao và những thiên hà, tìm hiểu nguồn gốc của vũ trụ, phát hiện những siêu địa cầu và dấu vết của sự sống trong Dải Ngân hà. Đài Thiên văn Paris -Meudon còn là nơi chế tạo những thiết bị quang học để trang bị kính thiên văn. Những buổi thuyết trình và những đêm quan sát bầu trời bằng kính thiên văn cũng được tổ chức thường xuyên để phổ biến ngành thiên văn cho quãng đại quần chúng.

Đài Thiên văn Paris còn được trao nhiệm vụ quản lý hệ thống giờ quốc tế. Chu kỳ tự quay của trái đất được dùng để đo thời gian. Tuy nhiên, các nhà thiên văn, khi sử dụng những đồng hồ nguyên tử hiện đại cực kỳ chính xác, đã nhận thấy là trái đất quay chậm dần. Lý do là vì trái đất bị ảnh hưởng của trường hấp dẫn, chủ yếu là của mặt trăng và mặt trời. Hiện tượng này hoạt động như một cái phanh. Do đó, hệ giờ quốc tế dựa trên chu kỳ quay của trái đất có thể thay đổi. Một hệ 250 đồng hồ nguyên tử trên thế giới, kể cả đồng hồ của Đài Thiên văn Paris, được dùng làm chuẩn thời gian. Lần cuối cùng giờ được điều chỉnh là vào những giây phút cuối của năm 2008. Đúng 23 giờ 59 phút 59 giây (giờ quốc tế) ngày 31 tháng 12 năm 2008, đồng hồ đã được vặn chậm lại một giây: năm 2008 dài thêm một giây đồng hồ.

Tuy sự thay đổi một giây là không đáng kể và không có ảnh hưởng đến công việc thường ngày của mọi người, nhưng đối với nhà thiên văn quan sát những thiên thể trên bầu trời lại thành tối quan trọng.

Bầu trời ban đêm ở thành phố Paris cũng như ở đa số các đô thị đều bị ô nhiễm bởi ánh đèn. Các trạm quan sát thiên văn trên thế giới được đặt tại những vùng núi cao hẻo lánh rải rác khắp năm châu. Các nhà thiên văn, không phân biệt quốc tịch, có thể sử dụng những kính thiên văn lớn, nếu họ có những công trình quan sát chính đáng được hội đồng các chuyên gia quốc tế chấp nhận.

Phát triển thiên văn vật lý tại Việt Nam

Việt Nam đã trải qua những cuộc chiến tranh kéo dài trong nhiều thập niên, nên đã phải có những biện pháp khẩn cấp để đối phó với tình huống kinh tế khó khăn trong thời hậu chiến. Đến nay, sự chấn hưng nền giáo dục và khoa học là điều cần thiết và đã được bàn đến rất nhiều trong cộng đồng các nhà khoa học trong và ngoài nước.

Vốn là một nhà thiên văn vật lý, tôi chỉ nêu lên một số vấn đề liên quan đến lĩnh vực này. Vũ trụ là một môi trường trong đó có đủ các hiện tượng lý - hóa mà chúng ta cần quan sát và nghiên cứu để cũng thực hiện được trong phòng thí nghiệm trên trái đất. Các nhà thiên văn tìm thấy trong dải Ngân hà chất hữu cơ HC_{11}N loại cyanopolyyne, một hóa chất có những chuỗi cacbon dài liên kết với nhau. Các nhà hóa học, khi muốn tìm hiểu trong phòng thí

nghiệm cơ chế hình thành của cyanopolyyne, đã tình cờ chế ra chất fullerene có cấu trúc như một quả bóng vi mô chứa toàn là nguyên tử cacbon. Chất fullerene có độ bền rất cao và được dùng trong công nghệ nano. Tìm hiểu cơ chế phát ra năng lượng trong lòng mặt trời và những ngôi sao cũng giúp các nhà vật lý thực hiện được những phản ứng nhiệt hạch giải phóng ra nhiều năng lượng hơn cả những phản ứng phân hạch trong lò nguyên tử.

Việt Nam không nhất thiết phải xây những đài thiên văn đắt tiền và những kính thiên văn lớn để quan sát vũ trụ. Các nhà thiên văn toàn cầu là một cộng đồng không phân biệt biên giới. Trong thời gian đầu chưa có thiết bị, các nhà thiên văn Việt Nam có thể cộng tác với những đồng nghiệp nước ngoài và sử dụng những kính thiên văn sẵn có trên thế giới. Họ không cần phải đến tận đài quan sát, nhưng có thể theo dõi những buổi quan sát từ xa trên máy tính và xử lý số liệu trong phòng thí nghiệm trong nước. Họ cũng có thể dùng máy tính để lập ra những mô hình lý thuyết nhằm giải thích những kết quả thu được.

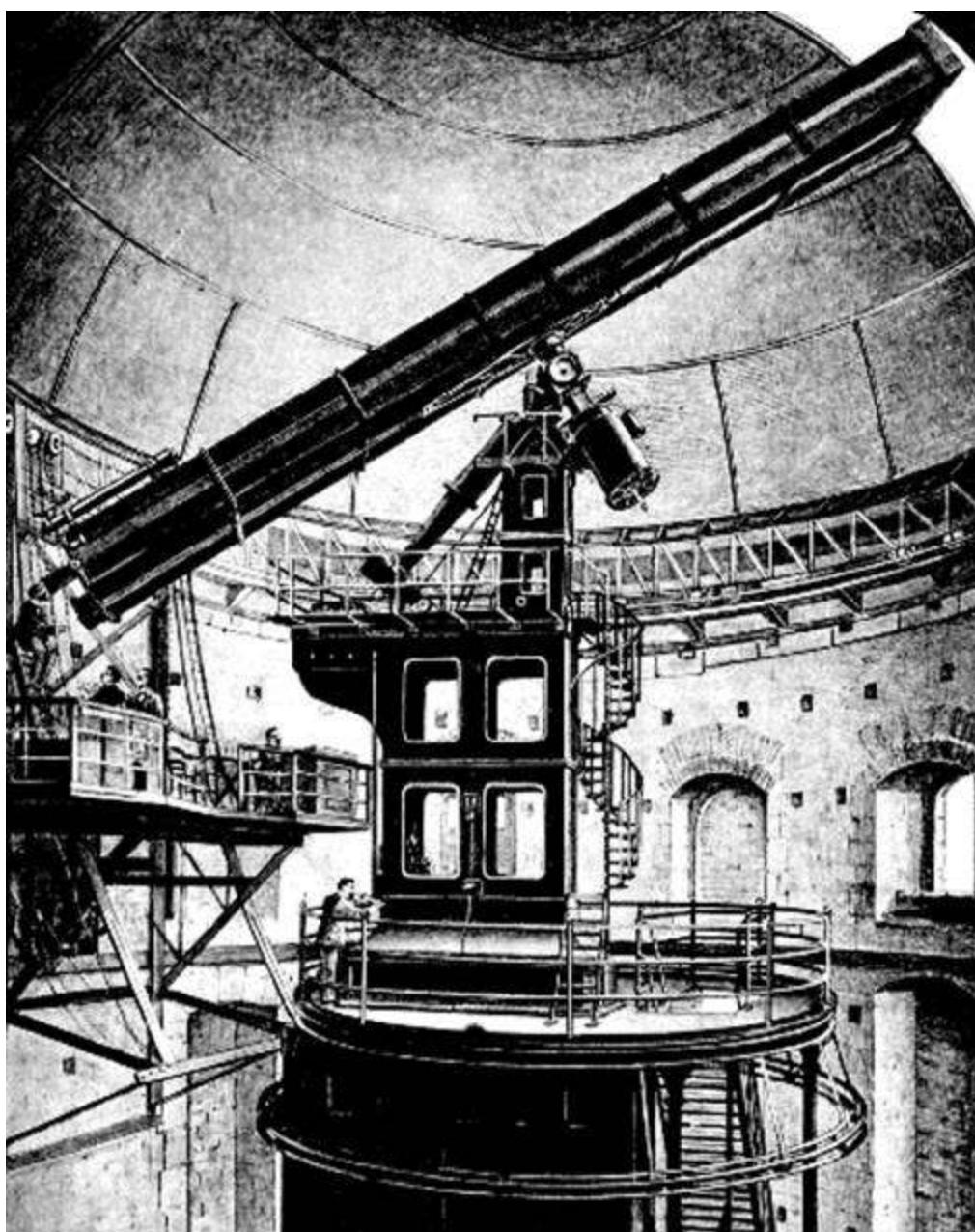
Điều cốt yếu là đào tạo đủ chuyên gia, dù phải gửi ra nước ngoài, để sau khi về nước họ thành lập được một đội ngũ thiên văn đầu ngành. Trước đây, ngành thiên văn vật lý ở Tây Ban Nha hầu như không phát triển đáng kể. Nhưng chỉ trong ba thập niên, họ đã gửi sinh viên đi du học tại các nước láng giềng có truyền thống thiên văn, như Pháp và Đức. Hiện nay, Tây Ban Nha đã có một đội ngũ thiên văn vô tuyến trẻ rất năng động và có uy tín.

Hành trang của các nhà thiên văn vật lý rất đa dạng nên có thể giúp họ hoạt động trong nhiều lĩnh vực khoa học khác nhau. Với sự hỗ trợ của Hội Thiên văn Quốc tế, chúng tôi đã tổ chức những khóa học thiên văn vật lý tại Việt Nam. Từ năm 1996 đến năm 2005, chúng tôi đã vận động chính phủ Pháp để trao học bổng cho sinh viên Việt Nam sang Đại học Paris 6 và Đài Thiên văn Paris thực tập và làm luận án tiến sĩ về môn thiên văn vật lý. Họ đã trở về nước công tác, trong số đó có những sinh viên đã bảo vệ thành công luận án tiến sĩ tại Paris. Tuy nhiên, họ không tập trung ở một cơ quan để cùng cộng tác và cũng không đủ đông để thành lập một bộ môn nghiên cứu thiên văn.

Đài thiên văn Phủ Liễn ở Kiến An, thành phố Hải Phòng, đã được chính quyền Pháp xây vào đầu thế kỷ trước, chủ yếu là để dự báo thời tiết và quan sát mặt trời. Giáo sư Nguyễn Xiển là nhà khoa học Việt Nam đầu tiên được cử làm giám đốc Đài Phủ Liễn. Trong thời chiến, kính thiên văn và thiết bị quang học đã được chuyển đi nơi khác. Hiện nay, nhiệm vụ chính của Đài Phủ Liễn là theo dõi khí tượng. Khí hậu nhiệt đới ẩm thấp ở Việt Nam không thuận lợi cho sự quan sát bầu trời trong lĩnh vực quang học và trên những bước sóng ngắn milimet vô tuyến. Đa số kính thiên văn vô tuyến hiện đại trên thế giới hoạt động trên bước sóng milimet. Tuy nhiên, sóng vô tuyến trên những bước sóng dài từ 10 cm trở lên có khả năng truyền tín hiệu kính thiên văn, ngay cả khi có mưa, mà không bị khí quyển ẩm ướt hấp thụ. Do đó, ngành thiên văn vô tuyến cũng có thể được phát triển tại Việt Nam. Những nước ở vùng nhiệt đới như Ấn Độ

cũng đã xây những hệ giao thoa vô tuyến hoạt động trên những bước sóng dài để thu bức xạ của nguyên tử hydro rất phổ biến trong vũ trụ. Do sự dãn nở của không gian vũ trụ, vạch hydro phát trên bước sóng 21 cm từ những những thiên hà xa xôi đều dịch chuyển về phía những bước sóng dài. Những kết quả quan sát này giúp các nhà thiên văn tìm hiểu vũ trụ ở thời đại nguyên thủy. Ấn Độ cũng là nơi sinh viên Việt Nam có thể thực tập trong ngành thiên văn vô tuyến.

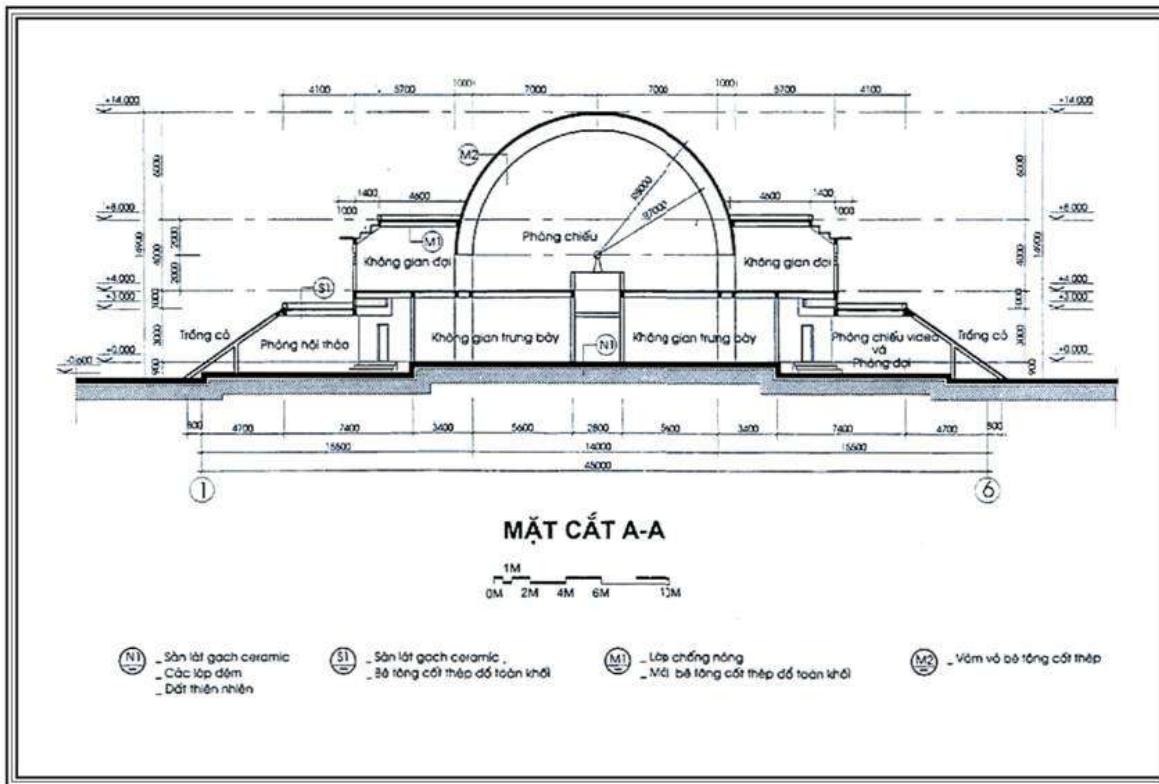




Hình 4: (a) Một cuộc gặp gỡ với cố Giáo sư Hoàng Xuân Hãn (đứng bên phải) nhân buổi Giáo sư sư đến tham quan Đài Thiên văn Paris - Meudon vào năm 1987. Mái vòm của đài quan sát có đường kính 18 m đặt trên nóc một tòa lâu đài cổ kính, (b) Dưới mái vòm có chiếc kính thiên vĩ dài 16 m gồm hai thấu kính có đường kính 83 cm và 62 cm. Kính thiên vĩ này hoạt động từ cuối thế kỷ 19 và là một trong những kính thiên vĩ lớn nhất trên thế giới hồi đó.

Cố Giáo sư Hoàng Xuân Hãn là người đã quan tâm đến ngành thiên văn nước nhà. Giáo sư là một học giả uyên thâm, không những chỉ trong lĩnh vực khoa học và làm lịch, mà còn đối với những vấn đề văn hóa. Chúng tôi đã có dịp trao đổi với Giáo sư Hãn về lịch sử thiên văn phương Đông để viết và xuất bản những tác phẩm phổ biến khoa học.

Trong khuôn khổ hợp tác khoa học giữa Đại học Quốc gia Hà Nội với Đại học Paris, Pierre và Marie Curie, và Đài Thiên văn Paris, chúng tôi đã tổ chức vào đầu tháng 11 năm 2010 một hội thảo về môn khoa học vũ trụ và khí hậu học tại Việt Nam, nhân dịp Đại lễ 1000 năm Thăng Long - Hà Nội. Các nhà khoa học đầu ngành của Pháp trình bày những kết quả mới nhất thu được bằng kính thiên văn đặt trên mặt đất và phóng lên không gian, cùng khả năng phát triển thiên văn học tại Việt Nam. Các nhà khoa học nhận định rằng khí thải công nghiệp làm trái đất ngày càng nóng lên và có khả năng biến thành một hành tinh khô cằn. Kỹ thuật thăm hiểm vũ trụ cũng được dùng để tiên đoán những diễn biến của khí hậu.



Hình 5: Đề án xây dựng Cung khoa học tại thủ đô Hà Nội.

Những cuộc thí nghiệm khoa học đơn giản và những buổi trình diễn thiên văn dưới vòm nhà chiếu hình vũ trụ là những biện pháp để nàng cao dân trí. Đã có một đề án Việt - Pháp để xây tại thủ đô Hà Nội một Cung khoa học trong đó có nhà chiếu hình vũ trụ, nhằm phổ biến khoa học cho quãng đại quần chúng. Chúng tôi đã tham gia hoạt động tích cực trong nhiều năm nhằm thực hiện đề án này. Nhưng cho đến nay, công trình xây dựng Cung khoa học vẫn còn tồn tại dưới dạng đồ án thiết kế.

Sự thành công rực rỡ của ngành toán học Việt Nam là động cơ thúc đẩy sự phát triển những ngành khoa học khác. Ngay từ bây giờ, chúng ta cần đầu tư nhiều hơn trong lĩnh

vực giáo dục và đào tạo, trước hết là để đuổi kịp các nước láng giềng và sau là để đạt được đỉnh cao trong khoa học trên trường quốc tế.

KHOA HỌC DỊCH VỤ

Lê Đình Thắng⁶⁰

Abstract. Determination of future directions for higher education is one of the most important challenges of the 21st century, especially for developing countries like Vietnam. The objective of this paper is to present a direction for higher education based on Service science, a new interdisciplinary approach to the study, design, and implementation of service systems. The paper begins with the current challenges for higher education systems as well as future development trends. Thus, it presents a conceptual framework for understanding and reengineering the higher education system in Vietnam.

Tóm tắt. Xác định hướng phát triển cho giáo dục đại học thế kỷ 21 là một thách thức lớn cho nhiều quốc gia. Mục tiêu của bài viết là trình bày một phương hướng tổ chức hệ thống giáo dục đại học trên cơ sở khoa học dịch vụ, một ngành khoa học đang được nhiều quốc gia quan tâm. Bài viết bắt đầu bằng việc trình bày các thách thức mà hệ thống đại học trên thế giới đang gặp phải và các khuynh hướng phát triển hiện nay. Sau đó, giới thiệu tổng quan về khoa học dịch vụ và lý do hình thành của ngành khoa học này. Tiếp theo, bài viết trình bày chi tiết cấu trúc và hoạt động của hệ thống dịch vụ, với sự quan tâm đến ứng dụng khoa học dịch vụ trong

giáo dục đại học. Bài viết kết thúc với một vài suy nghĩ: liệu Việt Nam, một quốc gia đang phát triển, có thể đi trước đón đầu trong việc ứng dụng khoa học dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục đại học.

*

* *

1. Mở đầu

Xác định hướng phát triển cho giáo dục đại học thế kỷ 21 là một thách thức lớn cho nhiều quốc gia trong bối cảnh quá trình toàn cầu hóa ngày càng ảnh hưởng lớn đến các hoạt động khoa học kinh tế và xã hội [1]. Các trường đại học, đặc biệt là các trường đại học chuyên về nghiên cứu, là nơi kết nối toàn cầu mạnh nhất. Khi nói đến kết nối toàn cầu, người ta đề cập đến các dòng chảy: dòng chảy tri thức, dòng chảy nguồn nhân lực và dòng chảy nguồn vốn [2]. Trong thế kỷ 21, dòng chảy tri thức sẽ đóng vai trò quyết định trong sự thành công hay thất bại của một quốc gia. Hệ thống giáo dục đại học sẽ đảm nhận việc tiếp thu và tham gia vào dòng chảy tri thức của hệ thống toàn cầu hóa. Vai trò của hệ thống đại học của một quốc gia trong dòng chảy tri thức toàn cầu sẽ quyết định thứ hạng của quốc gia này.

Nhằm chuyển đổi hệ thống đại học cho thích ứng với vai trò mới, hiện nay có ba khuynh hướng và năm thách thức cơ bản cho hệ thống giáo dục đại học [2]. Các khuynh hướng của giáo dục đại học thế kỷ 21 là:

1. *Tập trung vào tri thức*: Ngày nay, tri thức đã trở thành nền tảng của các hoạt động kinh tế xã hội của một quốc gia. Hệ thống giáo dục đại học sẽ đóng vai trò chủ chốt trong việc thúc đẩy sáng tạo và xây dựng nền tảng cho xã hội tri thức.

2. *Tận dụng các thành tựu của công nghệ thông tin và truyền thông*: Đại học là nơi sử dụng triệt để công nghệ thông tin và truyền thông (CNTT&TT) để trao đổi thông tin và quảng bá tri thức. Kết nối mạng giúp cho một đại học tham gia và cộng tác với các đại học khác trên thế giới.

3. *Tiếp cận giáo dục dễ dàng và bình đẳng*: Giáo dục đại học là nguyên khí quốc gia và cần sự tham gia của mọi người. Do đó, phải làm sao cho tất cả các tầng lớp trong xã hội có thể tiếp cận nền giáo dục bậc cao một cách thuận tiện.

Ba khuynh hướng trên giúp chuyển đổi hệ thống giáo dục đại học trở thành một hệ thống kết nối toàn cầu, tận dụng triệt để các thành tựu nghiên cứu khoa học kỹ thuật và đem tri thức đến với mọi người. Tuy nhiên, cùng với các khuynh hướng trên, giáo dục đại học cũng sẽ gặp hàng loạt các thách thức quan trọng như sau [2]:

1. *Khác biệt giữa quan điểm quốc gia và quan điểm toàn cầu*: Một số chính phủ chỉ quan tâm đến các mục tiêu riêng của mình - thường mang tính địa phương hay tính quốc gia. Thách thức cho một đại học thế kỷ 21 là

làm sao dung hòa giữa các mục tiêu địa phương, quốc gia và toàn cầu.

2. *Khác biệt giữa nghiên cứu khoa học và giảng dạy đại trà*: Hiện nay tồn tại nhiều loại hình đại học khác nhau: i) Đại học nghiên cứu chuyên đến việc nghiên cứu khoa học, ii) Đại học giảng dạy đại trà chuyên về đào tạo đại chúng, và iii) Đại học vừa chuyên tâm nghiên cứu khoa học vừa giảng dạy đại trà. Thách thức cho các quốc gia là làm sao quản lý được sự phân chia chức năng và nhiệm vụ của các đại học trong hệ thống quốc gia một cách hiệu quả.

3. *Khác biệt giữa tính đơn điệu và sự đa dạng*: Ảnh hưởng của xu hướng toàn cầu hóa khiến các đại học trở nên giống nhau hơn, đặc biệt là giống hệ thống đại học đang được ưu chuộng hiện nay là hệ thống đại học Anh-Mỹ. Toàn cầu hóa cũng cần sự đa dạng. Thách thức là làm sao hệ thống đại học của một quốc gia học hỏi được những ưu điểm của các hệ thống đại học khác và vẫn giữ được các bản sắc riêng của mình.

4. *Khác biệt giữa các hệ thống đại học quốc gia trong bảng xếp loại toàn cầu*: Hiện nay nhiều quốc gia dựa trên bảng xếp loại toàn cầu các đại học để đánh giá thứ bậc của hệ thống giáo dục quốc gia. Mỹ đang đứng đầu, sau đó là Anh, Australia, Canada, Nhật Bản và các quốc gia ở Tây Âu. Trong tương lai các thứ hạng này có thể thay đổi do sự vươn lên nhanh chóng của giáo dục đại

học châu Á và sự lớn mạnh trở lại của giáo dục đại học châu Âu.

5. Khác biệt giữa các hệ thống đại học quốc gia trong và ngoài bảng xếp loại: Hiện nay vẫn có nhiều quốc gia chưa có tên trong bảng xếp loại toàn cầu, các chương trình nghiên cứu khoa học của họ mới ở giai đoạn khởi đầu. Một mạng lưới toàn cầu hóa sẽ không là toàn cầu khi không có đầy đủ quốc gia tham gia. Các đại học ở mức phát triển đang có nhiều nỗ lực nhằm giúp cho các đại học ở mức đang phát triển tham gia hệ thống toàn cầu hóa. Thách thức của một quốc gia đang phát triển là làm sao xây dựng một lộ trình hội nhập hợp lý, chỉ rõ bằng cách nào và đến khi nào tham gia vào hệ thống toàn cầu hóa.

Trong phần trên, chúng tôi đã trình bày lại các khuynh hướng và thách thức của đại học thế kỷ 21. Trong phần tiếp theo, chúng tôi sẽ tiếp tục trình bày tổng quan về khoa học dịch vụ.

2. Khoa học dịch vụ

2.1. Bối cảnh

Hiện nay khu vực dịch vụ, bao gồm khoảng 75% tổng sản phẩm quốc nội (GDP) của các quốc gia phát triển, đã vượt qua khu vực nông nghiệp, ngư nghiệp và sản xuất để trở thành khu vực thống trị nền kinh tế hiện đại [3]. Khu vực dịch vụ bao gồm các lĩnh vực chính như là giáo dục, chính

phủ, bảo hiểm, du lịch, ngân hàng, phân phối và dịch vụ công cộng.

Sự phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông giúp nâng cao mức độ tự động hóa và nối kết với nền kinh tế toàn cầu, giúp chuyển đổi lực lượng lao động của các quốc gia phát triển từ khu vực sản xuất sang khu vực dịch vụ cao cấp dựa trên tri thức [4]. Khu vực dịch vụ cao cấp dựa trên tri thức sẽ đóng vai trò chủ đạo của nền kinh tế tri thức với mục tiêu là điều hành, hỗ trợ và cải tiến sản xuất. Mô hình hiện nay khá phổ biến là các quốc gia phát triển sẽ lãnh đạo hệ thống sản xuất toàn cầu dựa trên khu vực dịch vụ cao cấp và các quốc gia đang phát triển sẽ tham gia trực tiếp sản xuất điều hành bởi khu vực dịch vụ này. Nếu nhìn vào bản đồ phân bố khu vực dịch vụ thế giới, chúng ta sẽ thấy các quốc gia phát triển (đa số ở Bắc Mỹ, châu Âu, Australia và Nam Phi) có khu vực dịch vụ chiếm trên 70% tổng sản phẩm quốc nội (GDP) [5]. Các quốc gia ở Đông Nam Á có tỷ lệ thấp hơn, trung bình từ 40-50%.

2.2. Định nghĩa về khoa học dịch vụ

Trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, dịch vụ có nghĩa là thời cơ. Tuy nhiên, các tổ chức thực hiện và điều hành dịch vụ vẫn còn thiếu một nền tảng vững chắc cho công việc của mình. Vì vậy, nhu cầu hiện nay đòi hỏi một ngành khoa học mới giúp xây dựng một nền tảng cơ sở cũng như các cách tiếp cận mới cho việc thiết kế, điều hành và thực hiện các hệ thống dịch vụ [4].

Khoa học dịch vụ được định nghĩa là một cách tiếp cận đa ngành nhằm thiết kế, nghiên cứu, và cài đặt các hệ thống dịch vụ [3].

Thật ra, tên gọi đầy đủ của khoa học dịch vụ có thể xem là SSME (Service Science, Management, and Engineering), tạm dịch là Khoa học, Quản lý và Kỹ thuật dịch vụ [3].

Như vậy, khoa học dịch vụ bao gồm 3 chức năng chính: chức năng khoa học, chức năng quản lý và chức năng kỹ thuật. *Chức năng khoa học* quan tâm đến hệ thống dịch vụ là gì và làm sao theo dõi quá trình tiến hóa của các hệ thống dịch vụ. *Chắc chắn kỹ thuật* quan tâm đến việc ứng dụng các thành tựu khoa học kỹ thuật để nâng cao hiệu suất của các hệ thống dịch vụ. Phần này sẽ liên quan đến các nguồn lực quan trọng trong việc thực hiện dịch vụ: con người, công nghệ và thông tin chia sẻ. *Chức năng quản lý* quan tâm đến việc làm thế nào quản lý và cải tiến các hệ thống dịch vụ. Nhằm quản lý hiệu quả hệ thống dịch vụ, việc đánh giá hiệu suất hoạt động của hệ thống dịch vụ phải dựa các tiêu chuẩn như năng suất, hiệu quả và phát triển bền vững.

Chức năng khoa học dịch vụ là nhằm chuyển đổi từ dữ liệu và thông tin thành tri thức. Chức năng kỹ thuật dịch vụ dùng tri thức để tạo ra giá trị gia tăng cho sản phẩm dịch vụ. Chức năng quản lý dịch vụ điều hành và tối ưu quá trình tạo ra tri thức và dùng tri thức tạo ra giá trị gia tăng.

2.3 Sự cần thiết của khoa học dịch vụ

Thật ra, hệ thống dịch vụ đã xuất hiện khá lâu và người ta đã nhận thấy tiềm năng của khu vực dịch vụ từ mấy thập kỷ qua, nhưng tại sao đến bây giờ mới khởi xướng khoa học dịch vụ. Chính các thành tựu của công nghệ thông tin và truyền thông ngày nay đã quyết định khả năng hình thành ngành khoa học dịch vụ [4].

CNTT&TT giúp nâng cao khả năng hệ thống hóa và truyền tài tri thức, và sau đó tái sử dụng và tái phối hợp các tri thức này. Tri thức được chuyển đổi thành thông tin dưới nhiều hình thức khác nhau được phân tán và trao đổi trong hệ thống dịch vụ. Thông tin không bị tiêu thụ (và phá hủy) trong sự trao đổi mà vẫn tồn tại để tái sử dụng hay dùng cho một mục đích khác sau này. Điều này hoàn toàn khác biệt với khu vực sản xuất, hàng hóa sau khi tiêu thụ không, thể tiêu thụ lại một lần nữa.

Ngày nay, CNTT&TT giúp cho tri thức tồn tại trong các tổ chức được hệ thống hóa, mô hình hóa và chia sẻ trong hệ thống mạng lưới các tổ chức dưới nhiều hình thức thông tin khác nhau. Những thông tin này sau đó được tái sử dụng và tùy biến theo nhu cầu của đối tượng sử dụng dịch vụ. Chính sự phong phú và đa dạng của thông tin, cùng với tốc độ tăng trưởng nhanh chóng của CNTT&TT, đã tạo nên cơ hội cho việc tái phối hợp tùy theo quan hệ dịch vụ để tạo nên giá trị gia tăng. Do đó, hơn bao giờ hết, đây là thời điểm cho khoa học dịch vụ.

Khoa học dịch vụ sẽ là cơ sở cho việc hợp tác cùng tạo ra sản phẩm dịch vụ (co-creation) nhằm tạo giá trị gia tăng

đồng thời cho nhiều thành viên trong hệ thống mạng lưới các tổ chức. Khoa học dịch vụ cũng sẽ là yếu tố quyết định để xây dựng xã hội tri thức.

Hiện nay, nghiên cứu và đào tạo về khoa học dịch vụ đang bùng nổ trên thế giới. Đến nay có khoảng trên 250 đại học của hơn 50 quốc gia giảng dạy và nghiên cứu về khoa học dịch vụ, chẳng hạn như Đại học California ở Berkeley, Carnegie Mellon, Stanford, MIT, Oxford, Thanh Hoa và Viện Công nghệ Georgia [6]. Hằng năm, chúng ta thấy xuất hiện thêm nhiều viện nghiên cứu và chương trình đào tạo mới liên quan đến khoa học dịch vụ, chủ yếu tại các quốc gia phát triển. Điều đáng ghi nhận là các đại học và viện nghiên cứu Trung Quốc, một quốc gia đang phát triển, cũng tham gia rất sớm và tích cực trong việc giảng dạy và nghiên cứu về khoa học dịch vụ. Trong 25 năm vừa qua, khu vực dịch vụ của Trung Quốc tăng trưởng 191%, rất ấn tượng nếu so sánh với Ấn Độ 28% và Mỹ 21% [10].

3. Các khái niệm cơ bản

Trong phần này, các khái niệm cơ bản của hệ thống dịch vụ được trình bày theo 3 mức: mức dịch vụ, mức hệ thống dịch vụ và mức mạng lưới các hệ thống dịch vụ.

3.1. Mức dịch vụ

Dịch vụ được định nghĩa như là: *một sự thay đổi trạng thái của một người hay một hàng hóa thuộc một tổ chức do sự thực hiện của các hoạt động của một tổ chức khác, với*

sự chấp thuận của người hoặc tổ chức đầu tiên [4]. Một tổ chức ở đây có thể là một cá nhân, một tập thể hay một tổ chức kinh tế xã hội.

Dịch vụ có các đặc điểm chính như sau [6]:

Dựa vào thông tin: việc tạo, quản lý và chia sẻ thông tin là rất cần thiết cho việc thiết kế và thực hiện dịch vụ;

Đối tượng thừa hưởng dịch vụ làm trung tâm: đối tượng thừa hưởng dịch vụ và là người đồng sản xuất dịch vụ có thể đòi hỏi sự thích nghi hoặc tùy biến các dịch vụ;

Điện tử hóa: những thành tựu của công nghệ thông tin và truyền thông nâng cao tự động hóa và kết nối giữa các tổ chức, tạo nên thương mại điện tử, kinh doanh điện tử, hợp tác điện tử, chính phủ điện tử và sau đó là dịch vụ điện tử.

Tập trung vào hiệu năng (performance): để có được những lợi thế cạnh tranh trong nền kinh tế toàn cầu hóa, dịch vụ phải được kiểm tra chất lượng dựa trên hiệu năng của dịch vụ, bao gồm 3 yếu tố chính: hiệu suất (efficiency), hiệu quả (effectiveness) và phát triển bền vững (sustainable development).

Chúng ta hãy xem xét một ví dụ liên quan đến giáo dục đại học để rõ hơn định nghĩa và các đặc điểm chính của dịch vụ. Một chương trình đào tạo cấp đại học của một đại học A là một dịch vụ. Sinh viên B là tổ chức thừa hưởng

dịch vụ và trường đại học A là tổ chức cung cấp dịch vụ. Mục tiêu của chương trình đào tạo là giúp sinh viên B có khả năng lập nghiệp cũng như có đủ năng lực hội nhập. Như vậy, trạng thái của sinh viên B trước khi vào học là *chưa có khả năng lập nghiệp* và *chưa đủ năng lực hội nhập*. Trạng thái của sinh viên này khi ra trường phải là *có khả năng lập nghiệp* và *có đủ năng lực hội nhập*. Dịch vụ này đã thay đổi trạng thái của sinh viên nhờ vào các hoạt động đào tạo của trường đại học A với sự chấp thuận của sinh viên B.

Ngoài ra, theo tinh thần của khoa học dịch vụ, sinh viên sẽ là trung tâm của mọi hoạt động đào tạo. Các hoạt động này sẽ được quản lý chủ yếu dựa vào các thông tin về sinh viên, chương trình, kết quả học tập và chất lượng giảng dạy. Đại học A tận dụng các thành tựu của CNTT&TT để nâng cao chất lượng giảng dạy. Ngoài ra, một hệ thống kiểm định chất lượng đào tạo dựa trên hiệu năng sẽ được áp dụng để đảm bảo tính hiệu suất, tính hiệu quả và tính phát triển bền vững của các hoạt động đào tạo.

3.2. Mức hệ thống dịch vụ

Một hệ thống dịch vụ được định nghĩa như là một “*cấu trúc, bao gồm con người, công nghệ, các hệ thống dịch vụ khác bên trong và bên ngoài tổ chức hiện hành và thông tin chia sẻ, để cùng tạo ra giá trị gia tăng*” [3].

Một câu hỏi thú vị là sự khác biệt và tương đồng giữa các hệ thống dịch vụ và hệ thống thông tin là gì. Sự khác biệt chính ở đây là con người mà hành vi không thể dễ dàng mô hình hóa hay mô phỏng. Do đó, hệ thống dịch vụ, là những

hệ thống phức tạp, đòi hỏi tính thích nghi cao, phải rất năng động và có kiến trúc mở để có thể thích ứng với các hành vi của các đối tượng thừa hưởng dịch vụ khác nhau [3].

Tiếp tục với ví dụ nêu trên, trường đại học A là một hệ thống dịch vụ. Hệ thống dịch vụ này bao gồm các hệ thống dịch vụ con như ban giám hiệu, phòng đào tạo, phòng quản lý sinh viên, ký túc xá, và các khoa-trung tâm. Các hệ thống dịch vụ con sẽ hoạt động phối hợp với nhau và dưới sự điều phối của ban giám hiệu.

3.3. Mức mạng lưới các hệ thống dịch vụ

Một mạng lưới các hệ thống dịch vụ bao gồm “*một nhóm các tổ chức độc lập làm việc cùng nhau để đạt được mục tiêu riêng* của từng tổ chức *cũng như mục tiêu chung của nhiều tổ chức*” [7] [8].

Trong thực tế, một mạng lưới các hệ thống dịch vụ được điều hành dựa trên mối quan hệ giữa các tổ chức. Hai loại hình quan hệ phổ biến là quan hệ cấp bậc và quan hệ thị trường. *Quan hệ cấp bậc* thường được sử dụng khi một hệ thống lớn có nhiều hệ thống phụ thuộc, trong đó mỗi một hệ thống phụ thuộc được phân công để thực hiện và chịu trách nhiệm một chức năng cụ thể. *Quan hệ thị trường* là một hệ thống các đại lý, trong đó một đại lý có thể cung cấp sản phẩm và dịch vụ cho các đại lý khác. Mới đây, xuất hiện loại quan hệ thứ ba là quan hệ mạng lưới [9]. *Quan hệ mạng lưới* được sử dụng trong một hệ thống để giúp các thành viên cùng làm việc với nhau qua các phương tiện

truyền thông, quan hệ dựa trên sự tin tưởng lẫn nhau giữa các thành viên.

Hiện nay phổ biến 3 loại hình quản trị mạng lưới: mạng tự điều hành tham gia, mạng do một thành viên điều hành, mạng do một tổ chức độc lập điều hành [7]. *Mạng lưới tự điều hành* được điều hành bởi tất cả các thành viên trong mạng lưới. *Mạng lưới do một thành viên điều hành* thì việc điều hành mạng lưới thực hiện bởi một thành viên chuyên trách. *Mạng lưới do một tổ chức độc lập điều hành* thì việc điều hành sẽ do một tổ chức độc lập, không là thành viên của mạng lưới, đảm nhận việc điều hành.

Trở lại với ví dụ về giáo dục đại học, trong chương trình đào tạo, sinh viên B sẽ đi thực tập tốt nghiệp với một công ty C. Sau khi đạt được tất cả yêu cầu, sinh viên B có thể nhận bằng tốt nghiệp. Bằng tốt nghiệp đại học nằm trong hệ thống văn bằng quốc gia và được bộ giáo dục đào tạo D cấp bằng. Như vậy mạng lưới các hệ thống dịch vụ bao gồm đại học A, sinh viên B, công ty C và bộ giáo dục đào tạo D. Đây là một mạng lưới tự điều hành dựa trên quan hệ mạng lưới. Đại học sẽ là thành viên nòng cốt của mạng lưới và mối quan hệ giữa đại học và các thành viên khác chủ yếu dựa trên sự tin tưởng lẫn nhau.

4. Ứng dụng khoa học dịch vụ cho hệ thống giáo dục đại học

Trong phần trên, chúng tôi đã trình bày tổng quan về khoa học dịch vụ, chúng tôi sẽ tiếp tục trình bày trong phần

này làm sao khoa học dịch vụ có thể hỗ trợ hệ thống giáo dục nhằm đáp ứng các khuynh hướng và khắc phục các thách thức nêu ở phần 1.

Trước hết, chúng tôi trình bày quan điểm xem hệ thống giáo dục đại học như một hệ thống dịch vụ. Sau đó, chúng tôi thảo luận các phương thức nhằm đáp ứng các khuynh hướng và khắc phục các thách thức của giáo dục thế kỷ 21 (như đã nêu ở phần 1)... Sau cùng, chúng tôi liên hệ đến các thách thức đặc thù của hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam.

4.1. Hệ thống giáo dục đại học như là một hệ thống dịch vụ

Trong khu vực dịch vụ, giáo dục chiếm một tỷ lệ khá quan trọng, có thể đến 10% thu nhập bình quân (GDP) và có khi còn cao hơn. So sánh với các ngành dịch vụ khác như y tế, ngân hàng hay phân phối, ngành giáo dục chưa được quan tâm và đổi mới một cách thích đáng. Hiện nay, phương pháp giảng dạy vẫn cơ bản như thời thế kỷ 19. Phân phối dịch vụ còn thủ công, lặp lại, đơn điệu và phụ thuộc rất lớn vào kỹ năng và kiến thức của giảng viên [11].

Để tồn tại và thành công trong nền kinh tế toàn cầu hóa, ngành giáo dục, nhất là giáo dục đại học, cần phải đổi mới và đổi mới một cách triệt để. Phải thay đổi cách suy nghĩ, cách nhìn nhận vấn đề và tư duy theo viễn cảnh tương lai, không nên quá phụ thuộc vào hiện trạng. Phải sử dụng CNTT&TT để giảm bớt việc sử dụng con người, phải đa dạng hóa, tăng tính hiệu quả và tạo (điều kiện cho mọi

người có thể tiếp cận giáo dục bậc cao [11]. Chẳng hạn, CNTT&TT có thể giúp giảng viên giảm bớt những công việc thủ công lặp lại để tập trung vào giảng dạy những vấn đề then chốt và trọng yếu.

Nếu xem hệ thống giáo dục như là một hệ thống dịch vụ, thì đây là một hệ thống dịch vụ phức tạp. Có thể xem hệ thống giáo dục như một mạng lưới các thành viên. Các thành viên thông thường là bộ giáo dục đào tạo, các cơ quan thuộc bộ, các trường đại học, các viện nghiên cứu, sinh viên và các doanh nghiệp.

Mỗi quan hệ giữa các thành viên có thể là quan hệ cấp bậc, thị trường hay mạng lưới. Nếu hệ thống giáo dục quản lý tập trung thì dựa chủ yếu vào quan hệ cấp bậc. Nếu tư nhân hóa quá mạnh, hệ thống sẽ phụ thuộc rất nhiều vào quan hệ thị trường. Hiện nay, có khuynh hướng dung hòa, chuyển dần các quan hệ cấp bậc và quan hệ thị trường thành quan hệ mạng lưới. Khuynh hướng này lấy đại học làm nòng cốt để xây dựng và điều hành hệ thống giáo dục bậc cao. Các đại học sẽ liên kết với các thành viên khác theo quan hệ mạng lưới và chịu sự giám sát của cơ quan chủ quản cấp quốc gia là Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Trong hệ thống giáo dục đại học này, mối quan hệ giữa sinh viên và nhà trường sẽ thay đổi rất nhiều. Sinh viên là đối tượng thừa hưởng dịch vụ nhưng cũng là đối tượng cùng tham gia thực hiện dịch vụ. Dịch vụ phải đảm bảo chất lượng và được đo lường dựa trên hiệu năng của dịch vụ, bao gồm tính hiệu quả, tính hiệu suất và phát triển bền vững.

Như vậy, đại học phải xác định rõ mục tiêu và các yêu cầu đào tạo. Dựa vào các mục tiêu chọn lựa, đại học sẽ đa dạng hóa loại hình đào tạo cho nhiều loại đối tượng sinh viên khác nhau, đổi mới phương pháp giảng dạy và truyền đạt kiến thức để sinh viên có thể học mọi nơi và mọi lúc, và ứng dụng triệt để CNTT&TT để đảm bảo tính hiệu quả cho quá trình giảng dạy của giảng viên lẫn quá trình học tập của sinh viên.

Để thực hiện được các nhiệm vụ nêu trên, đại học phải có quyền tự chủ nhất định và chịu trách nhiệm thực hiện ba chức năng của khoa học dịch vụ: Khoa học, kỹ thuật và quản lý. Chức năng khoa học sẽ liên quan chủ yếu đến phương pháp giảng dạy. Chức năng kỹ thuật sẽ liên quan đến hiện đại hóa và ứng dụng thành tựu của CNTT&TT vào giảng dạy đại học. Trong chức năng kỹ thuật có 3 yếu tố quan trọng là con người, công nghệ và chia sẻ thông tin. Trong đó, yếu tố con người, bao gồm cả giảng viên, sinh viên và cán bộ quản lý giáo dục, là một yếu tố then chốt để đảm bảo chất lượng cho giáo dục đại học. Chức năng quản lý quan tâm đến quá trình học tập của sinh viên và theo dõi chất lượng của quá trình đào tạo.

Dưới góc nhìn vĩ mô, hệ thống giáo dục quốc gia như là một mạng các hệ thống dịch vụ trong đó các đại học như là các hạt nhân chính. Do đó, công tác quản lý giáo dục là đặc biệt quan trọng, cần thiết phải có một hệ thống luật lệ và quy định chung để mạng lưới có thể hoạt động một cách hiệu quả.

Lĩnh vực giáo dục đại học đang đổi mới rất nhanh trên thế giới. Chúng ta thấy sự chia sẻ miễn phí thông tin và tri thức liên quan đến nội dung giảng dạy của các đại học hàng đầu thế giới như MIT. Chúng ta thấy xuất hiện đại học trực tuyến không thu học phí như University of the People (Đại học Nhân dân) (<http://www.uopeople.org/>). Chúng ta ghi nhận các nỗ lực đem giáo dục đến vùng sâu vùng xa và cho các tầng lớp thu nhập thấp. Chẳng hạn dự án Openbeep, giải 3 về thiết kế phần mềm của kỳ thi toàn cầu Imagine cup, nhằm giúp cho các quốc gia đang phát triển sử dụng các máy tính rẻ tiền (100 USD) và các phương tiện truyền thông xa xưa như AM/FM để đưa giáo dục đến mọi nơi và cho mọi tầng lớp [12].

4.2. Khoa học dịch vụ như một chọn lựa cho giáo dục đại học thế kỷ 21

Từ định nghĩa của hệ thống dịch vụ như ở trên, chúng ta thấy rằng khoa học dịch vụ đáp ứng được 3 khuynh hướng của giáo dục đại học thế kỷ 21: Tập trung vào tri thức, cận dụng các thành tựu của công nghệ thông tin và truyền thông và tiếp cận giáo dục dễ dàng và bình đẳng. Trước tiên, khoa học dịch vụ tập trung vào việc hệ thống hóa, tmyền tải và tái sử dụng tri thức. Khoa học dịch vụ tận dụng triệt để CNTT&TT để trao đổi thông tin và quảng bá tri thức. Cuối cùng, một trong các mục tiêu của khoa học dịch vụ là phát triển bền vững, làm sao mọi người đều có thể tận hưởng dịch vụ giáo dục bậc cao một cách thuận tiện và đồng đều.

Tiếp theo, chúng ta sẽ xem xét bằng cách nào khoa học dịch vụ có thể giúp vượt qua các thách thức cho giáo dục đại học thế kỷ 21. Bằng việc tổ chức một mạng lưới các hệ thống dịch vụ, lấy các đại học làm nòng cốt, bộ giáo dục đào tạo có thể quản lý và phối hợp các mục tiêu riêng của từng trường nhằm bảo đảm sự hài hòa giữa quan điểm quốc gia và quan điểm toàn cầu, giữa nghiên cứu khoa học và giảng dạy đại trà, và giữa tinh đơn điệu và sự đa dạng.

Riêng về hai thách thức cuối cùng, liên quan đến sự khác biệt giữa các hệ thống đại học quốc gia trong bảng xếp loại toàn cầu và sự khác biệt giữa các hệ thống đại học quốc gia trong và ngoài bảng xếp loại, khoa học dịch vụ có thể giúp chúng ta xây dựng một quá trình hội nhập bao gồm nhiều giai đoạn. Mỗi giai đoạn phải có các mục tiêu cụ thể và hợp lý cũng như phương pháp đánh giá rõ ràng và minh bạch kết quả đạt được trước khi tiến hành giai đoạn kế tiếp. Chẳng hạn như sự hội nhập thành công của hệ thống giáo dục Nhật Bản là một kinh nghiệm đáng học hỏi. Quá trình hội nhập của ngành giáo dục Nhật Bản bao gồm 4 giai đoạn: học hỏi, đổi mới, phát triển và hoàn thiện [13].

4.3. Khoa học dịch vụ như một chọn lựa cho giáo dục đại học Việt Nam

Trong phần này, chúng ta sẽ thảo luận xem liệu một quốc gia đang phát triển như Việt Nam, có thể đi tắt đón đầu ứng dụng khoa học dịch vụ cho hệ thống giáo dục đại học Việt Nam. Bài viết sẽ trình bày, theo chủ quan của tác giả, các

thuận lợi cũng như các khó khăn gặp phải khi chúng ta ứng dụng khoa học dịch vụ.

Trước hết, chúng tôi xin đề cập đến một số thuận lợi như sau:

Thứ nhất, khoa học dịch vụ vừa bắt đầu hình thành, Việt Nam hoàn toàn có thể tham gia nghiên cứu và ứng dụng ngành khoa học này mà không quá tụt hậu so với các quốc gia khác.

Thứ hai, xét về các khuynh hướng của đại học thế kỷ 21 nêu trên, Việt Nam có một đội ngũ nghiên cứu và ứng dụng CNTT&TT tương đối tốt, hoàn toàn có thể ứng dụng các thành tựu của CNTT&TT cho việc hệ thống hóa và truyền tải tri thức liên quan đến giáo dục đào tạo đại học.

Thứ ba, hệ thống lãnh đạo của đại học Việt Nam là một hệ thống tập quyền, do đó có thể thực hiện các quyết định đổi mới quan trọng mà không cần thỏa thuận với các tổ chức khác. Ở các quốc gia phát triển, công đoàn của đại học hoạt động khá mạnh vì đôi khi gây trở ngại cho các quyết định thay đổi: chẳng hạn, nhiều đại học không thể thúc đẩy mạng đào tạo từ xa vì công đoàn phản đối.

Thuận lợi thứ tư là con người Việt Nam có truyền thống hiếu học và sẵn sàng đầu tư cho việc học, tiềm năng cho ngành giáo dục đại học còn rất nhiều nhưng chưa khai thác hết.

Thuận lợi thứ năm liên quan đến chi phí sản xuất dịch vụ. Đặc điểm của dịch vụ là có thể tái sử dụng và tùy biến. Do đó, giáo dục đại học dựa vào khoa học dịch vụ có thể giảm được chi phí, nâng cao tính hiệu quả và mở rộng đối tượng sử dụng dịch vụ.

Thuận lợi thứ sáu liên quan đến quá trình chuyển đổi sang hệ thống mới. Quá trình chuyển đổi từ hệ thống cũ sang hệ thống mới hoàn toàn có thể tiến hành song song. Một hệ thống đại học mới dựa trên khoa học dịch vụ có thể thử nghiệm trước. Sau đó từng bước chuyển đổi hệ thống cũ sang tích hợp với hệ thống mới này. Như vậy có thể tránh được rủi ro và không phải giải quyết vấn đề sức ì của hệ thống cũ khi mới bắt đầu.

Tiếp theo, chúng tôi đề cập đến các thách thức liên quan đến việc ứng dụng khoa học dịch vụ cho giáo dục đại học. Các thách thức này trùng lặp khá nhiều với các thách thức đề cập trước đây trong các báo cáo về đổi mới giáo dục đại học.

Liên quan đến *chức năng quản lý dịch vụ*, có các thách thức thứ nhất, thứ hai và thứ ba:

Thách thức thứ nhất (liên quan đến tổ chức mạng lưới) là làm sao có được sự đồng thuận của các tổ chức trong hệ thống hiện nay liên quan đến việc đổi mới và làm sao hoàn thiện bộ máy tổ chức theo mô hình cải tiến [1] [14] [15] [16] [17].

Thách thức thứ hai (liên quan đến nhân sự điều hành mạng lưới) là đội ngũ quản lý giáo dục hiện nay có thể thích ứng được hay không với cách quản lý hệ thống mới [1] [15] [16] [17].

Thách thức thứ ba (liên quan đến kiểm tra chất lượng dịch vụ) là làm sao mọi người có thể thụ hưởng *giáo dục* một cách dễ dàng và bình đẳng [1] [14] [15].

Liên quan đến *chức năng kỹ thuật dịch vụ*, có thách thức thứ tư và thứ năm:

Thách thức thứ tư liên quan đến chức năng yếu tố con người cung cấp dịch vụ, một yếu tố then chốt trong kỹ thuật dịch vụ. Làm sao xây dựng được một đội ngũ giảng viên năng động và sáng tạo cũng như các chính sách đai ngộ để họ có thể yên tâm công tác [1] [14] [15] [16].

Thách thức thứ năm liên quan đến đối tượng thừa hưởng dịch vụ: làm sao giáo dục phổ thông trung học có thể chuẩn bị đầu vào phù hợp cho hệ thống giáo dục đại học đổi mới [14].

Cuối cùng, liên quan đến *chức năng khoa học dịch vụ*, thách thức thứ sáu là làm sao đổi mới phương pháp giảng dạy để phù hợp với mô hình đổi mới và tổ chức một hệ thống đánh giá chất lượng hiệu quả [1] [14] [15] [16] [17].

5. Kết luận

Xác định hướng phát triển cho giáo dục đại học thế kỷ 21 là một thách thức lớn cho nhiều quốc gia, trong đó có Việt Nam, trong bối cảnh quá trình toàn cầu hóa ngày càng ảnh hưởng lớn đến các hoạt động khoa học kinh tế và xã hội.

Bài viết đã trình bày các khuynh hướng của giáo dục thế kỷ 21 nhằm tập trung vào việc hệ thống hóa và truyền tải tri thức, tận dụng công nghệ thông tin và truyền thông để phổ biến thông tin và tri thức đến mọi người một cách hiệu quả. Những thách thức của giáo dục bậc cao cũng được đề cập bao gồm các sự khác biệt giữa các quan điểm (quốc gia và quốc tế, nghiên cứu và giảng dạy, đơn điệu và đa dạng, đại học ở mức phát triển và đại học ở mức đang phát triển).

Khoa học dịch vụ được trình bày như là một chọn lựa cho giáo dục đại học thế kỷ 21. Đây là một ngành khoa học mới hình thành và mang tính quyết định trong bối cảnh các hoạt động kinh tế xã hội đang càng ngày càng lê thuộc vào khu vực dịch vụ. Đây cũng là một ngành khoa học đang được nhiều quốc gia quan tâm. Cũng xin lưu ý là ứng dụng khoa học dịch vụ không có nghĩa là biến giáo dục thành hàng hóa, mà ngược lại, có thể giúp mọi người có thể thụ hưởng giáo dục một cách dễ dàng và bình đẳng.

Như vậy thì ứng dụng khoa học dịch vụ cho giáo dục đại học khác với ứng dụng CNTT&TT cho giáo dục đại học như thế nào? Ứng dụng CNTT&TT cho giáo dục đại học nhằm hoàn thiện và cải tiến các hoạt động của hệ thống giáo dục đại học hiện tại. Ngược lại, ứng dụng khoa học dịch vụ cho giáo dục đại học có thể dẫn đến sự cải cách toàn diện hệ

thống giáo dục đại học, cho phù hợp các yêu cầu hiện tại và tương lai của các chức năng khoa học, kỹ thuật và quản lý. Theo tác giả bài viết, sự khác nhau giữa ứng dụng khoa học dịch vụ và ứng dụng CNTT&TT như sự khác nhau giữa người lãnh đạo và nhà quản lý. *Người lãnh đạo* phải bết đổi mới, có tầm nhìn xa, đặt câu hỏi cái gì và tại sao, tìm kiếm các cách tiếp cận mới và thách thức hệ thống hiện tại. *Nhà quản lý* biết quản lý hiệu quả hệ thống đang có, có tầm nhìn giới hạn, đặt câu hỏi bằng cách nào và khi nào, sử dụng các cách tiếp cận đã có và chấp nhận hệ thống hiện tại [18].

Nếu khoa học dịch vụ là một chọn lựa cho giáo dục đại học, thì tại sao là đi trước đón đầu? Đi trước vì khoa học dịch vụ vừa mới bắt đầu khoảng vài năm gần đây, nếu chúng ta tập trung nghiên cứu và ứng dụng khoa học dịch vụ ngay từ bây giờ thì có thể đi trước một số quốc gia khác. Đón đầu vì tương lai các hệ thống giáo dục đại học của các quốc gia phát triển có khuynh hướng sẽ tổ chức lại dựa trên khoa học dịch vụ, có thể nói chúng ta đã đón đầu khuynh hướng này và tránh được các bước trung gian không cần thiết.

Vậy thì Việt Nam có thể đi trước đón đầu để ứng dụng khoa học dịch vụ cho giáo dục đại học Việt Nam hay không? Bài viết đã nhấn mạnh một số thuận lợi và thách thức chính yếu của nền giáo dục Việt Nam hiện nay. Nếu thật sự quyết tâm trở thành một quốc gia có nền giáo dục tiên tiến, theo ý tác giả bài viết, các thách thức trên hoàn toàn có thể vượt qua được nếu chúng ta có được sự đồng thuận của mọi

thành viên trong hệ thống giáo dục đại học cùng với các chính sách và quyết định đúng đắn.

Tóm lại, khoa học dịch vụ vừa mới khởi xướng khoảng mấy năm nay và mọi thứ mới bắt đầu. Hiện nay các nhóm nghiên cứu mới hoặc vừa mới bắt đầu bằng các định nghĩa, xây dựng cơ sở lý thuyết, phương pháp triển khai và kiến trúc hệ thống cho khoa học dịch vụ. Mục tiêu của bài viết là giới thiệu tổng quan về khoa học dịch vụ và hướng ứng dụng khoa học dịch vụ cho lĩnh vực giáo dục đại học. Nếu chúng ta thấy đây có thể là một hướng phát triển khả thi cho hệ thống giáo dục đại học Việt Nam thì nên tập trung vào việc nghiên cứu và ứng dụng khoa học dịch vụ trong thời gian tới.

Tham chiếu

1. Hoàng Tụy, *Khủng hoảng giáo dục: Nguyên nhân và lối ra trước thách thức toàn cầu hóa*. Chungta.com, ngày 09-06-2008.
2. Simon Marginson, *Áp lực cho giáo dục bậc cao*. Tuanvietnam.net, bản dịch ngày 09-06-2010.
3. Spohrer, Maglio, Paul P., Bailcy, J., Gruhl, D., *Steps Towards a Science of Service System*. In: IEEE Computer, No. 1, pp.71 -77 (2007).
4. Chesbrough, H., Spohrer, J., *A Research Manifesto for Services Science*. In: Communication of the ACM, Vol. 49, No. 7 (2006).

5. *Perspective monde*, <http://perspective.usherbrooke.ca>, tham chiếu ngày 10-10- 2010.
6. Dianne Fodell., Service Science, *Magement and Engineeriug* (SSME). Global University Programs, IBM Corporation, April 2009.
7. Provan, K.G., Kenis, P.N., *Modes of network governance: Structure, management, and effectiveness*. In: Journal of Public Administration Research and Theory, Vol. 18 (2008).
8. Lê Đình Thắng và Phạm Thị Thanh Thoa., *A conceptual framework for service: modelling in a network of service systems*. In: proceeding of First International Conference on Exploring Services Sciences, Geneva, Switzerland; Springer (2010).
9. Powell, W. W., Neither market nor bierarchy: network forms of *organization*. In: Research in Organizational Behavior, Vol. 12, pp. 295—336 (1990).
10. Maglio, P. P., Srinivasan, S., Kreulen, J. T., and Spohrer, J. 2006. Service systems, *service scientists, SSME, and innovation*. Communication ACM 49, 7, July 2006.
11. Richard C. Larson, *Education: Our Most Important Service Sector. Service Science*. V.1 No. 4 (2009).
12. Vasselon J-C., *Image cup 2010: les objectifs millénaires*. Programmez, No 133 - September 2010.
13. Nguyễn Văn Tuấn, *Phát triển đại học ở Nhật và gợi ý cho Việt Nam*. www.thesaigontimes.vn, 14-01-2010.

14. *Kiến nghị về chấn hưng giáo dục của GS Hoàng Tụy.*
Vietnamnet - 09-11-2004.
15. Hồ Tú Bảo, Trần Nam Bình, Trần Hữu Dũng, Ngô
Vĩnh Long, Trần Hữu Quang, Hồng Lê Thọ, Trần Văn Thọ,
Hà Dương Tường, Vũ Quang Việt, Nguyên Xuân Xanh, Võ
Tòng Xuân, *Đề án cải cách giáo dục Việt Nam. Thời đại mới*
- No 13 -03- 2008.
16. Thomas J. Vallely và Ben Wilkinson, *Giáo dục đại học -
cao đẳng Việt Nam Khủng hoảng và đối phó.* Asia
Programs, Harvard university (2009).
17. Chu Hảo, *Việt Nam đang đi theo triết lý giáo dục
nào?* Chungta.com - 22-09- 2008.
18. Bennis, W., J. Goldsmith, *Learing to lead. A workbook
on becoming a leader,* Reading, Mass.: Addison-Wesley
(1994).

NHỮNG THÁCH THỨC MỚI

Nguyễn Minh Thọ⁶¹

Abstract. In this article we succinctly presented the numerous challenges of the universities and other educational institutions in the period of severe budget cuts. We examined the concept of a ‘new social contract’ between the academic community and the society.

*

* *

1. Truyền thống. Đại học là một trong những tổ chức vừa có truyền thống lâu dài và mang tính liên tục lịch sử, vừa luôn được cải tổ trên bước đường phát triển. Từ khi ra đời trong các thế kỷ 11-14, nhiều đại học lớn ở Âu châu đã được liên tục thay đổi, chấn hưng, và tinh thần của các cải tổ này vẫn luôn còn giá trị ở thời đại hiện nay.⁶²

Vào thời đại Trung cổ, việc xác định sứ mệnh của đại học là xây dựng nền giáo dục tổng quát, thu thập kiến thức và truyền bá tri thức, đã dẫn đến việc định nghĩa “*bảy môn học*”, dần dần trở thành cơ sở cho nền giáo dục khoa học cơ bản.⁶³ Đến thế kỷ 19, việc đưa nghiên cứu khoa học cùng với giảng dạy, và sau đó nghiên cứu trở thành một nhiệm vụ chính của đại học, như chính Wilhelm von Humboldt đã đề nghị, đã tạo nên một khung sườn cho nền giáo dục đại học

từ hai thế kỷ qua.⁶⁴ Theo thời gian, những khái niệm như *tự do tư duy* và *tự do học thuật*, *chế độ tự quản đại học*... dần trở thành không chỉ là những giá trị phổ biến, mà còn giúp vào cơ cấu tổ chức đại học, và nhất là quan hệ giữa đại học với các thế lực thần quyền hay chính quyền. Nền *giáo dục dựa trên nghiên cứu* khoa học cơ bản cao cấp đã là tiền đề cho những thành công ngày càng to lớn trong mọi lĩnh vực của khoa học và kỹ thuật, và đã góp phần xây dựng nền kinh tế công nghiệp và hậu công nghiệp. Cuộc sống con người được cải thiện từng bước nhờ những phát minh và phát kiến trong các đại học. Hiện nay, những thay đổi trên các phương diện xã hội, văn hóa và tư duy... vô cùng sâu sắc và rộng lớn đang xảy ra khắp mọi nơi, đi từ ảnh hưởng của sự toàn cầu hóa nền kinh tế của con người. Những biến động này buộc các đại học, đặc biệt là các đại học không có mục đích tìm lợi nhuận, phải điều chỉnh, thậm chí phải thay đổi sứ mệnh và cách tổ chức của mình để tồn tại. Nhìn chung, các đại học đang đối diện với những thách thức to lớn, đòi hỏi phải thiết lập một *khế ước xã hội* mới để có thể thực hiện được sứ mệnh của mình.⁶⁵

2. Vấn đề nan giải: Thiếu hụt ngân sách. Từ trước đến nay, ở mọi nước, mọi nơi trên thế giới, ngành giáo dục đào tạo, từ mẫu giáo cho đến đại học, lúc nào cũng là một đối tượng đầu tiên của những đợt cắt giảm ngân sách của các chính phủ trung ương hay địa phương mỗi khi họ gặp khó khăn hay thâm hụt ngân sách. Nhìn chung, ngành giáo

dục lúc nào cũng gặp khó khăn về ngân sách, nhưng đặc biệt phải kể đến cuộc khủng hoảng tài chính và địa ốc dẫn đến con suy thoái kinh tế kéo dài (2007-2010) trên phạm vi toàn cầu, đã và đang dẫn đến những hậu quả đặc biệt nghiêm trọng. Dù là công hay tư, lớn hay nhỏ, các đại học trên toàn thế giới đang đối diện với hàng loạt những bài toán ngân sách khó khăn, nhất là ngân sách cho các chương trình nghiên cứu khoa học cơ bản:

- i) tại các nước có đa số đại học công (như phần lớn Tây Âu), ngân sách của đại học do nhà nước cung cấp bị cắt giảm từ 10 đến 20% trong năm 2010, và việc cắt giảm sẽ còn tiếp tục trong nhiều năm tới;
- ii) do ảnh hưởng trực tiếp của khủng hoảng tài chính, quỹ đầu tư riêng (endowments) không những không mang lại tiền lời, mà có khi còn thua lỗ;
- iii) tiền ủng hộ của các Mạnh Thường Quân, các nhà hảo tâm... bị giảm đi nhiều;
- iv) trong khi đó chi phí đào tạo ngày càng tăng, và số nợ nần ngày càng chồng chất, nên số lượng giáo sư, giảng viên bị cắt giảm, và từ đó hiệu năng giảng dạy giảm mạnh (vì tỉ lệ số giáo sư/số sinh viên giảm). Với việc hệ thống trường công lập gần như phá sản ở mọi nơi, số lượng giáo sư, giảng viên... ngày càng bị cắt bớt hay giảm đi (nhất là trong những ngành khoa học tự nhiên), dẫn đến chất lượng đào tạo bị xuống cấp;

v) học phí (đặc biệt các trường tư) tăng nhanh, nhiều nơi tăng đến 30% trong năm qua,⁶⁶ và ít trường (dù công hay tư) còn đủ ngân sách để cấp học bổng cho sinh viên có khả năng nhưng gia đình không có đủ tiền để đóng học phí. Điều này sẽ dẫn đến tình trạng một tầng lớp thanh niên không có điều kiện được đào tạo ở những đại học hàng đầu, và từ đó bất công xã hội tăng nhanh...

vi) ngân sách dành cho nghiên cứu cơ bản bị cắt giảm ở mọi nơi, ngay cả những trung tâm chỉ chuyên nghiên cứu khoa học. Các cơ quan tài trợ, các quỹ hỗ trợ nghiên cứu... của các cơ quan chính phủ thường dành ưu tiên cho những đề tài nghiên cứu mang tính áp dụng, có liên quan trực tiếp đến các dây chuyền sản xuất, hay những vấn đề cấp bách của cuộc sống...

Đứng trước những sự kiện này, cuộc tranh luận trong giới đại học từ vài thập kỷ qua diễn ra chung quanh câu hỏi là làm thế nào một đại học vẫn có thể giải quyết được vấn đề ngân sách để tiếp tục thực hiện được các sứ mạng cao cả của mình trong việc tìm kiếm, tích lũy và truyền bá tri thức, với sự phát triển của xã hội nhân sinh, hay nói chung, với tương lai nhân loại. Đây thực sự đang và sẽ là những thử thách mới cho ngành giáo dục đại học và sau đại học trên phạm vi toàn cầu.

Trên thực tế không có nhiều lối ra dễ dàng, êm đềm cho vấn đề nan giải này. Một hướng giải quyết là tận dụng những thành quả nghiên cứu khoa học vào những ứng dụng kinh tế trước mắt và có giá trị tăng cao. Từ vài thập kỷ qua,

nhiều nơi đã thực hiện các công viên khoa học kỹ thuật, để làm nơi tiếp cận với các ngành kỹ nghệ cao cấp. Xây dựng mối quan hệ đại học - kỹ nghệ mới đang trở thành một nhu cầu thúc đẩy hơn trong một nền kinh tế tri thức. Nhiều người cho rằng đại học đang tiến đến một giai đoạn có thể tạm gọi là *đại học mang tính doanh nghiệp*.⁶⁷

3. Đại học và kỹ nghệ. Hai giới đại học và kỹ nghệ luôn có một mối quan hệ phức tạp, vừa cần nhau trong việc thu thập và áp dụng kiến thức nhưng cũng thường luôn phê phán nhau về các mối quan hệ với xã hội, thái độ phục vụ nhân sinh. Do truyền thống lịch sử, từ những khác biệt cơ bản về tính chất và mục tiêu, một số lớn giáo sư và các nhà nghiên cứu trong giới đại học luôn mang một cái nhìn không mấy thiện cảm, thậm chí khắt khe, với các công ty, xí nghiệp.⁶⁸ Mục đích chính của một công ty là sử dụng thông tin khoa học kỹ thuật tiên tiến để kiếm (thật nhiều) lợi nhuận, trong khi đó một trường đại học nghiêm túc là một trung tâm đào tạo nhân lực, phát triển tư tưởng trên mọi ngành, mọi phương diện, trong đó quan điểm học thuật, sự tự do tư duy, tinh thần tự quản... là những tiêu chí hàng đầu.⁶⁹

Nhiều công ty, nhất là những công ty lớn đa quốc gia, thường có những phòng thí nghiệm riêng. Nhưng dù lớn đến đâu, một công ty cũng không thể có đủ nhân lực để triển khai việc nghiên cứu đa dạng liên đến các sản

phẩm của mình.⁷⁰ Hiện nay, khối lượng thông tin luôn được gia tăng với tốc độ ngày càng cao, tri thức, kiến thức luôn cần được cập nhật. Các đại học thực hiện được việc đổi mới liên tục, vì đó là một đặc tính, với sự tham gia, chuyển giao và kế thừa của những thế hệ sinh viên, nghiên cứu sinh. Tiến bộ khoa học thường mang tính hợp tác liên ngành, từ những ngành cơ bản nhất (như toán học) cho đến các ngành có tính ứng dụng. Do tính cạnh tranh, các công ty không làm được việc này.Thêm vào đó, trong một đại học đúng nghĩa, một giảng sư giỏi luôn là một nhà nghiên cứu giỏi. Dựa vào mối quan hệ chặt chẽ, mang tính tuyển tính, giữa đào tạo và nghiên cứu này, các đại học đã và sẽ luôn giữ được vai trò trung tâm trong một xã hội tri thức.

Như vậy, một đại học - cần phải khẳng định - không phải là một doanh nghiệp; nhưng từ nhu cầu ngân sách, các đại học ở nhiều nơi đang triển khai nhiều mối quan hệ với các công ty, xí nghiệp, nói chung với giới kỹ nghệ, doanh nghiệp. Các mối quan hệ dọc ngang này đi từ những hợp tác thông thường giữa những nhóm nghiên cứu, đến những quan hệ hữu cơ như cùng bỏ vốn lập ra những trung tâm nghiên cứu cao cấp cho một ngành công nghệ hiện đại nào đó.⁷¹ Đây là những giải pháp win-win, hai bên cùng có lợi, để giới nghiên cứu đại học có ngân sách, thiết bị và điều kiện làm việc. Như thế, cuối cùng, vấn đề đặt ra là làm sao các giới đại học tham gia vào những hợp tác này không tự đánh mất linh hồn (như nhắm mắt chạy theo lợi nhuận), và đại học liên hệ không tự biến thành một công ty giáo dục, mà vẫn là những trung tâm suy nghĩ độc lập về mọi vấn đề

xã hội đương thời, giữ được những đặc tính và truyền thống, và tiếp tục thực hiện các sứ mệnh trong đào tạo,⁷² nghiên cứu,⁷³ và tư vấn.⁷⁴ Trước mảnh lực của đồng tiền, mỗi cá nhân con người đều có thể thay đổi. Một tổ chức cũng như vậy. Thời đại mới với nền kinh tế mới dẫn đến những điều kiện và phương thức hoạt động mới, và những thử thách mới cho giới đại học!⁷⁵

HỆ THỐNG CÁC VIỆN NGHIÊN CỨU KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ Ở ĐỨC

*Ngô Việt Trung*⁷⁶

Abstract. This article gives an overview about German research institutes on science and technology, especially about the Max-Plack Society that consists of renowned research institutes in almost every branch of natural and human sciences.

Tóm tắt. Bài viết giới thiệu hệ thống các viện nghiên cứu khoa học và công nghệ ở Cộng hòa Liên bang Đức, đặc biệt về Hiệp hội Max-Planck là tổ chức bao gồm nhiều viện nghiên cứu khoa học trong hầu hết các lĩnh vực khoa học tự nhiên và xã hội có uy tín nhất ở Đức. Cách thức hoạt động của các tổ chức khoa học và công nghệ ở Đức có nhiều điều đáng để Việt Nam học hỏi.

*

* *

Một trong những đặc điểm nổi bật của hệ thống nghiên cứu khoa học và công nghệ của Đức là sự độc lập hoàn toàn đối với nhà nước. Để đảm bảo tính độc lập này, nhà nước tài trợ kinh phí nghiên cứu khoa học thông qua các tổ chức sau:

- Quỹ nghiên cứu Đức

- Hiệp hội Hemholtz
- Hiệp hội Max-Planck
- Hiệp hội Frauenhofer
- Hiệp hội Leibniz
- Các Viện hàn lâm

Về mặt pháp lý, các tổ chức này hoạt động như các tổ chức ngành nghề xã hội không nằm dưới sự quản lý của bất kỳ một cơ quan nhà nước nào. Mỗi tổ chức này đều có những vai trò đặc thù trong hệ thống khoa học của Đức. Quỹ nghiên cứu Đức tài trợ chủ yếu nghiên cứu ở các trường đại học. Các hiệp hội thực chất là liên hiệp các viện nghiên cứu khoa học hay công nghệ. Hiệp hội Hemholtz bao gồm các trung tâm nghiên cứu và triển khai công nghệ mũi nhọn. Hiệp hội Max-Planck là liên hiệp các viện nghiên cứu cơ bản. Hiệp hội Frauenhofer là liên hiệp các trung tâm và viện nghiên cứu ứng dụng. Hiệp hội Leibniz tập hợp các cơ sở nghiên cứu liên ngành và liên vùng.

Những năm 1980 trở về trước, chính phủ Đức tập trung hỗ trợ nghiên cứu ở các trường đại học. Sau đấy chính phủ Đức nhận thấy nguy cơ tụt hậu trong lĩnh vực công nghệ cao như công nghệ vũ trụ, công nghệ hạt nhân, công nghệ thông tin, tàu hỏa cao tốc so với Pháp. Họ phân tích nguyên nhân và thấy rằng một trong những nguyên nhân đưa Pháp đạt được những đỉnh cao về công nghệ là nhờ có hệ thống các cơ sở nghiên cứu của Trung tâm Nghiên cứu Khoa học Quốc gia (CNRS). Vì vậy chính phủ Đức đã quyết định đẩy

mạnh việc xây dựng các viện và trung tâm nghiên cứu khoa học và công nghệ trên khắp nước Đức, nhất là sau khi thống nhất Đông Đức và Tây Đức năm 1990. Có thể hình dung quy mô của mạng lưới này thông qua ngân sách năm 2005 của các tổ chức trên:

- Quỹ nghiên cứu Đức (1,4 tỷ Euro)
- Hiệp hội Hemholtz (2,5 tỷ Euro)
- Hiệp hội Max-Planck (1,2 tỷ Euro)
- Hiệp hội Frauenhofer (1,3 tỷ Euro)
- Hiệp hội Leibniz (0,8 tỷ Euro)
- Các Viện hàn lâm (0,1 tỷ Euro)

Qua những con số trên ta có thể thấy tầm quan trọng các cơ sở nghiên cứu so với các trường đại học ở nước Đức. Tuy nhiên cũng cần phải chú ý là Quỹ nghiên cứu Đức không trả lương cho các cán bộ giảng dạy đại học, trong lúc ngân sách các hiệp hội bao gồm cả kinh phí hoạt động và lương cho các nhà khoa học.

Bài viết sau đây sẽ giới thiệu Hiệp hội Max-Planck (viết tắt MPG) vì đây là tổ chức nghiên cứu khoa học có uy tín nhất ở Cộng hòa Liên bang Đức. Cơ cấu tổ chức và hoạt động của các hiệp hội khác cũng giống như Hiệp hội Max-Planck.

Tiền thân của MPG là Hiệp hội thúc đẩy nghiên cứu khoa học mang tên Hoàng đế Wilhem được thành lập năm 1911. Năm 1948, tức là chỉ sau khi Thế chiến thứ Hai kết thúc

được vài năm, Hiệp hội Hoàng đế Wilhem được tổ chức lại và mang tên mới là Max-Planck, người được giải thưởng Nobel về Vật lý năm 1918.

Tuy phần lớn kinh phí hoạt động của MPG do chính phủ cấp, nhưng MPG hoạt động độc lập về mọi mặt và không nằm dưới bất kỳ sự quản lý nào của nhà nước hay một tổ chức thứ ba nào. Về mặt pháp chế, MPG là một tổ chức xã hội về khoa học.

Hiệp hội Max-Planck có những nhiệm vụ sau:

- Nghiên cứu cơ bản mang tính hàng đầu thế giới trong các ngành khoa học tự nhiên, xã hội và nhân văn.
- Phát triển các phương pháp và công nghệ mới nhằm đạt được các tiến bộ mới trong nghiên cứu.
- Đào tạo lực lượng trẻ có trình độ cao cho Khoa học, Kinh tế và Xã hội.
- Thúc đẩy việc triển khai ứng dụng khoa học vào Kinh tế và Xã hội.
- Hợp tác khoa học chặt chẽ với các đối tác trong và ngoài nước.
- Đạt thành tích nghiên cứu tối ưu nhất từ các nguồn lực của mình.

Các Viện nghiên cứu Max-Planck tập trung chủ yếu vào nghiên cứu cơ bản trong các ngành khoa học tự nhiên, xã hội và nhân văn. Nghiên cứu cơ bản ở đây được hiểu là những nghiên cứu mang tính chất tổng quát đặt nền móng

cho sự phát triển tiếp theo của các ngành liên quan, không phải là những nghiên cứu ứng dụng cụ thể. Trong đó MPG chú trọng phát triển những hướng nghiên cứu mũi nhọn không có hoặc khó thực hiện được tại các trường đại học của Đức.

Ban đầu MPG bao gồm 25 Viện và cơ sở nghiên cứu. Năm 1970, MPG đã có hơn 50 Viện nghiên cứu với hơn 8.000 nhân viên, trong đó có 2.000 nhà khoa học. Hiện nay MPG có 80 Viện và cơ sở nghiên cứu thành viên với 13.300 nhân viên, trong đó có 4.800 nhà khoa học. Ngoài ra còn có khoảng 7.000 nhà khoa học trẻ và các nhà khoa học bên ngoài làm việc thường xuyên tại các Viện MPG trong các chương trình đào tạo và trao đổi khoa học. Nếu kể cả số sinh viên và nghiên cứu sinh thì con số những người làm việc không chính thức tại MPG là 12.100 người. Tỷ lệ người nước ngoài trong số các nhà khoa học chiếm 31 %, và trong số các nhà khoa học trẻ và các nhà khoa học bên ngoài làm việc không chính thức là 55%. Qua các con số trên có thể thấy MPG rất chú trọng công tác đào tạo và hợp tác quốc tế.

Ngân sách năm đầu tiên của MPG là 7 triệu Mark (tương đương 3,5 triệu Euro) là một khoản tiền rất lớn sau Thế chiến thứ Hai. Năm 1966, MPG có ngân sách là 400 triệu Mark (tương đương 200 triệu Euro). Như vậy chỉ sau gần 20 năm ngân sách của MPG đã tăng gần 60 lần. Năm 1989 chính phủ Đức quyết định tăng ngân sách hằng năm của MPG thêm 5% nhằm đảm bảo MPG có thể phát triển bền vững. Qua đây có thể thấy chính phủ Đức chú trọng đến

nghiên cứu khoa học như thế nào. Ngân sách năm 2009 của MPG là 1,3 tỷ Euro, trong đó 80% là kinh phí của nhà nước cấp và 20% từ các nguồn tiền để tài nghiên cứu hay do các cơ sở bên ngoài tài trợ.

Thành tựu khoa học của MPG thể hiện trước tiên qua các giải thưởng khoa học. Từ năm 1954 đến nay có 17 nhà khoa học của MPG được giải thưởng Nobel, 1 nhà khoa học được giải thưởng Fields, và 40 nhà khoa học được giải thưởng Leibniz là giải thưởng khoa học cao nhất của nước Đức. Nếu tính từ lúc bắt đầu thành lập năm 1911 thì đã có 32 nhà khoa học của Hiệp hội được giải Nobel. Trong năm 2007, MPG có 12.000 công trình nghiên cứu khoa học công bố trên các tạp chí chuyên môn quốc tế. Tuy con số này chỉ chiếm 7% số công bố khoa học của toàn nước Đức, nhưng nó lại chiếm khoảng 35% số công bố trên các tạp chí khoa học hàng đầu thế giới. Theo thống kê ISI thì trong số 193 nhà khoa học ở Đức được trích dẫn nhiều nhất năm 2007 có đến 54 người làm việc tại các Viện nghiên cứu của MPG. Từ năm 1979 đến nay, MPG thu được 168 triệu Euro từ hơn 2.300 phát minh sáng chế, và 1.400 hợp đồng triển khai ứng dụng. Hiện nay MPG giữ bản quyền hơn 1.000 bằng phát minh sáng chế và mỗi năm lại có thêm 120-150 bằng mới. Một thành tựu quan trọng khác của MPG là công tác đào tạo. Mỗi năm có khoảng 900 nghiên cứu sinh bảo vệ thành công luận án tiến sĩ, và khoảng 2.700 tiến sĩ mới làm việc tại các Viện nghiên cứu của MPG.

Theo xếp hạng của tạp chí *Times Higher Education* về các cơ quan nghiên cứu khoa học ngoài hệ thống đại học

trên toàn thế giới năm 2006 thì MPG xếp hạng đầu về nghiên cứu khoa học và thứ ba về nghiên cứu công nghệ, về mặt uy tín trong xã hội MPG đứng thứ ba chỉ sau Ngân hàng Nhà nước và Tòa án Liên bang Đức. Được làm việc tại MPG là nguyện vọng thứ nhất của giới trẻ trong các ngành khoa học tự nhiên và nguyện vọng thứ hai trong các ngành kỹ thuật.

Theo đánh giá chung thì vai trò đầu tàu của MPG trong nghiên cứu khoa học ở nước Đức dựa trên hai yếu tố. Thứ nhất là việc MPG tập trung vào những hướng nghiên cứu mũi nhọn thông qua các chuyên gia hàng đầu thế giới. Thứ hai là sự đảm bảo đầy đủ kinh phí hoạt động của nhà nước cho phép MPG hoạt động hoàn toàn độc lập trong việc hoạch định cũng như thực hiện các sứ mệnh khoa học.

Ngay từ những năm đầu tiên MPG đã quyết định hoạt động nghiên cứu dựa vào vai trò đầu đàn của các Viện trưởng các Viện nghiên cứu. Điều này thể hiện ở việc lựa chọn các Viện trưởng phải là chuyên gia đầu ngành tầm cỡ thế giới. Họ sẽ giữ vị trí lãnh đạo Viện cho đến khi nghỉ hưu. Như vậy là hoạt động của các Viện nghiên cứu sẽ phụ thuộc hoàn toàn vào các Viện trưởng. Viện nghiên cứu có thể bị giải thể nếu không tìm được những người lãnh đạo đủ tầm hay các hướng nghiên cứu của Viện trở nên lỗi thời. Mỗi Viện nghiên cứu thường có nhiều Viện trưởng thay phiên nhau điều hành Viện. Điều này cho phép MPG tạo thêm các hướng nghiên cứu mũi nhọn cho mỗi Viện và tạo điều kiện cho các Viện trưởng có thời gian nghiên cứu khoa học. Hiện nay MPG có 267 Viện trưởng trên tổng số 80

Viện. Như vậy trung bình mỗi Viện nghiên cứu có 3 Viện trưởng. Đây là một điểm đặc biệt đáng để tham khảo về vai trò của Viện trưởng tại các Viện nghiên cứu khoa học.

Về mặt tổ chức, MPG có các thành viên là các cá nhân hay đại diện các tổ chức trong xã hội có những đóng góp nhất định đối với hoạt động của MPG. Đại hội đồng các thành viên quyết định quy chế hoạt động, bầu Hội đồng quản trị, thông qua báo cáo tổng kết và phân bổ kinh phí hằng năm. Hội đồng quản trị là cơ quan quyền lực trung tâm của MPG và có những quyền sau:

- Thành lập hay giải tán các Viện nghiên cứu ;
- Chọn Viện trưởng các Viện nghiên cứu và thành viên khoa học.
- Bầu Chủ tịch, Hội đồng quản lý và Tổng Thư ký.
- Quyết định phân bổ kinh phí hằng năm.

Chủ tịch là người đứng đầu MPG chịu trách nhiệm về chiến lược khoa học. Chủ tịch MPG đồng thời là Chủ tịch Đại hội đồng thành viên, Chủ tịch Hội đồng quản trị và Chủ tịch Hội đồng quản lý. Hội đồng quản lý có trách nhiệm tư vấn cho Chủ tịch và dự thảo các quyết định quan trọng chung, trong đó có dự toán chi tiêu hàng năm.

Các quyết định đặc thù cần có trình độ chuyên môn như thành lập hay giải tán các Viện, chọn Viện trưởng hay thành viên khoa học sẽ do các Ban chuyên môn dự thảo. Có 3 Ban chuyên môn cho các nhóm ngành sau:

- Hóa - Lý - Kỹ thuật;

- Y - Sinh;
- Khoa học xã hội và nhân văn.

Các Ban chuyên môn cùng các thành viên khoa học lập nên Hội đồng khoa học. Các Viện trưởng đều là thành viên nghiêm nhiên của Hội đồng khoa học, ngay cả khi họ đã về hưu. Hội đồng khoa học có trách nhiệm tư vấn về các vấn đề khoa học cho Hội đồng quản lý và Hội đồng quản trị. Có thể thấy với cấu trúc tổ chức như vậy, MPG sẽ tham khảo được ý kiến của nhiều thành phần xã hội và ý kiến các chuyên gia khác nhau trong việc đưa ra các quyết định.

Bắt đầu từ những năm 1970, MPG thực hiện việc đánh giá định kỳ tình hình hoạt động của từng Viện nghiên cứu. Kinh phí hàng năm và ngay cả sự tồn tại mỗi Viện được quyết định dựa trên sự đánh giá này. Để đánh giá hoạt động của từng Viện nghiên cứu, MPG thành lập các Ban cố vấn chuyên ngành độc lập với bộ máy MPG. Hơn 97% thành viên các Ban cố vấn chuyên ngành không phải là nhân viên của MPG mà là các nhà khoa học của các trường đại học hay các cơ quan khoa học khác. Hơn 75% thành viên các Ban cố vấn chuyên ngành là người nước ngoài. Thành viên các Ban cố vấn chuyên ngành do Chủ tịch lựa chọn dựa theo đề nghị của các Viện nghiên cứu. Hiện nay có khoảng 600 nhà khoa học tham gia các Ban cố vấn chuyên ngành. Việc đánh giá từng Viện nghiên cứu được thực hiện định kỳ 2 năm một lần. Cứ sau 6 năm sẽ có một kỳ đánh giá mở rộng với sự tham gia của hai chuyên gia bên ngoài tập trung vào việc so sánh với các cơ sở nghiên cứu tương tự

trên thế giới. Báo cáo đánh giá là cơ sở cho MPC hoạch định chính sách khoa học và điều khiển các nguồn lực.

Việt Nam có thể học hỏi nhiều điều bổ ích từ cơ cấu tổ chức và hoạt động của hệ thống các viện nghiên cứu khoa học và công nghệ ở Đức, đặc biệt là tính độc lập và đa dạng của các tổ chức này.

THƯỢNG NGUÔN VÀ HẠ NGUÔN CỦA HỆ THỐNG GIÁO DỤC ĐÀO TẠO

*Tôn Thất Nguyễn Thiêm*⁷⁷

Abstract. This study uses an integrative approach, starting with a comprehensive analysis of the upstream and downstream of the existing education systems in general and in Vietnam, with the focus on the negative consequences of a system which favors the credentialism and the socioeconomic polarizations. This leads to the high need for integrating the academic education and vocational training (as in the case of Germany) with a view to better serve the country's economic and scocial development. To be most effective, this paper would argue that it would need a working cooperation between all stakeholders concerned, namely the government, industry, educational and training institutions, and the civil society at large.

*

* *

Mọi luận cứ đều bắt đầu từ một giả định. Và khi giả định được nhiều người chấp nhận thì điều được giả định lại trở thành sự thật hiển nhiên không phải bàn thảo. Trong diễn trình đó, có một giả định đã trở thành niềm tin sắt đá: giáo

dục đào tạo là phương thức vạn năng luôn mang đến sự tiến bộ và chất lượng cho môi trường sống!

Tổng quan và đại khái, quả là như thế: “có học” tất nhiên là hơn “vô học”; xã hội có được một hệ thống giáo dục đào tạo mở rộng đương nhiên hơn hẳn là không có! Trong chiều hướng ấy, vào thời đại “kinh tế tri thức” và “xã hội học tập”, giáo dục đào tạo nghiêm nhiên trở thành ngọn đuốc mở đường cho sự khai phóng, từ cá nhân đến tập thể.

Tuy nhiên, khi phân tích, điều nói trên lại không như đã được giả định: không có gì để xác minh là tất cả mọi năng lực có được nhờ giáo dục đào tạo luôn luôn góp phần thật sự vào sự phát triển chung của đời sống nhân quần. Điều chỉ có thể nhìn nhận không sợ sai lầm là giáo dục đào tạo - bất kể ở đâu - đều có công dụng cơ bản là phân loại các mức độ học vấn và ngành nghề khác nhau để từ đấy định chuẩn việc sử dụng nguồn vốn nhân sự phù hợp với các đòi hỏi phổ biến, trước mắt và lâu dài. Ngoài ra, giáo dục đào tạo cũng không tự nhiên mà tạo tác sự tiến bộ cho xã hội: trong lịch sử, không ít các quốc gia có nền giáo dục đào tạo tiên tiến nhất cũng chính lại là những quốc gia thuộc vào loại câu nệ, kiêu căng, hiếu chiến và mang tính kỳ thị cao nhất! ⁷⁸

Từ đây, một giả định khác lại được xem như sự thật hiển nhiên: giáo dục đào tạo là sản phẩm của xã hội, khái quát là xã hội thế nào thì giáo dục đào tạo thế ấy. Do đó, giáo dục đào tạo không có khả năng tự thân thay đổi xã hội mà bản thân xã hội phải thật sự mong muốn sự tiến bộ thì giáo dục

đào tạo mới chuyển biến để thích nghi với quan niệm về sự tiến bộ đòi hỏi bởi môi trường sống bao quanh nó. Và chính vì có những quan niệm về sự tiến bộ cộng đồng khác nhau mà nhiều nước, thoát nhìn đạt mức độ phát triển tương đương, chẳng hạn như Đức và Pháp hay Mỹ, Anh và Canada, lại có những nền giáo dục đào tạo khá khác biệt nhau.⁷⁹

Rốt cuộc thì mối tương quan giữa giáo dục đào tạo với phát triển kinh tế và xã hội - hiểu theo nghĩa là chất lượng của đời sống cộng đồng cũng như cơ hội thăng tiến của cá nhân được nâng cao - không rạch ròi như hai giả định đối ngược nhau vừa được tóm lược bên trên.

Bài Viết này không có tham vọng - và cũng chẳng đủ khả năng - giải quyết vấn đề nêu ra. Ở đây chỉ là vài gợi hướng.

I. Thượng nguồn và Hạ nguồn của Hệ thống Giáo dục Đào tạo: Từ khoa bảng và Rạn vỡ Xã hội đến Hàn lâm-Huấn nghiệp và Gắn kết Xã hội

Khái niệm hiện được giới chuyên ngành thường vận dụng như công cụ tiếp cận vai trò của hệ thống giáo dục đào tạo là thượng nguồn và hạ nguồn. Khác hẳn với đầu vào và đầu ra quan niệm hệ thống giáo dục đào tạo như một thực thể độc lập có khả năng vận động tự thân, nghĩa là hoàn toàn chủ động trong việc xét tuyển khả năng học và khả năng tốt nghiệp, hai khái niệm-công cụ trên đặt hệ thống giáo dục đào tạo như một bộ phận của chính thể, nghĩa là một

thành tố mà sự vận hành phải tương ứng mật thiết với những đòi hỏi phát xuất từ các tác nhân nằm bên ngoài nó, nghĩa là “ở trước đầu vào” và “ở sau đầu ra” của nó!

Hãy bắt đầu với “ở sau đầu ra”, nghĩa là ở hạ nguồn của hệ thống giáo dục đào tạo, để sáng tỏ sự việc: bất cứ ở đâu, kiến thức và hiểu biết đều được xem trọng. Tuy nhiên, khác biệt cơ bản nằm ở vai trò của bằng cấp trong đời sống cộng đồng. Cụ thể là bằng cấp tác động như thế nào trong việc phân bổ lao động và thu nhập: nếu bằng cấp là hoàn toàn nhất thiết (điều kiện không thể không có) của việc thăng tiến nghề nghiệp và nếu đồng thời bằng cấp đóng vai trò chủ yếu trong việc tạo ra khoảng cách thu nhập thì đây là một “hạ nguồn lấy bằng cấp làm chuẩn tắc”.

Nói cách khác, khi bằng cấp tác động nặng nề đến việc định hình **sự** phân tầng xã hội, nghĩa là các vị thế xã hội và những mức độ thu nhập khác nhau trong đời sống cộng đồng đều bị chi phối bởi bằng cấp thì hệ thống giáo dục đào tạo không chỉ có trọng lượng rất lớn mà còn trở thành nơi tranh đua giữa các tầng lớp khác nhau để chí ít là tái tạo lại bản thân của tầng lớp mình.

Do vậy mà “ở trước đầu vào”, nghĩa là ở thượng nguồn của hệ thống giáo dục đào tạo, nhà trường được hình dung ngay từ đầu như lĩnh vực đầu tư hết sức cần thiết của mỗi một giai tầng xã hội, không chỉ để có được kiến thức mà còn cơ bản là tối thiểu để cung cấp cơ sở vật chất và khả năng thu nhập của mình. Trong chiều hướng **ấy**, hệ thống giáo dục đào tạo không chỉ có chức năng giảng truyền và đào sâu

kiến thức mà còn chủ yếu là nơi chốn của sự tái tạo và phát triển cấu trúc xã hội đương thời.

Điễn trình về mối tương tác như trên giữa hạ nguồn và thượng nguồn biến hệ thống giáo dục đào tạo thành một quy trình “sàng lọc xã hội” để cuối cùng các tầng lớp có địa vị và thu nhập cao trong xã hội biện minh cho sự “ưu việt” của mình: sự khác biệt, chênh lệch và bất bình đẳng xã hội (trong việc phân bổ chức vụ và phân cấp thu nhập) không đến từ đâu khác ngoài “khả năng học tập” được thể hiện bằng “khả năng có bằng cấp”! Do vậy, thoát nhìn thì sự sàng lọc đến từ hệ thống giáo dục đào tạo là sự sàng lọc dựa vào khả năng tri thức của mỗi một người nhưng thực chất đây là sự sàng lọc đến từ một cấu trúc xã hội trong sự vận hành nhằm tái sinh chính nó: về mặt xác suất xã hội, trong cuộc “chạy đua bằng cấp”, khả năng “thắng trận” vẫn thường nghiêng về các tầng lớp vốn đã có vai vế nhất định cùng với khả năng thu nhập tương đối trong xã hội. “Ưu việt” được đề cao của hệ thống giáo dục đào tạo, trong tình huống ấy, cơ bản là sự “ưu việt” của các mối tương quan quyền thế hiện hành trong cộng đồng!⁸⁰

Đẩy đến cùng, diễn trình trên tạo nên điều được gọi là chủ nghĩa khoa bảng (credentilism), theo đó tất cả mọi vị trí xã hội phải đòi hỏi một chuẩn tắc bằng cấp ở mức tối đa vì bằng cấp được nhìn nhận như là cách thức tối ưu nhất - nghĩa là khách quan nhất, công bằng nhất và kinh tế nhất, và cuối cùng là hiệu quả nhất - để đánh giá khả năng của mỗi thành viên trong tổ chức. Thoạt tiên, đó là môi trường

sống mà trí thức và chuyên gia thuật sự tưởng là được trọng vọng, nhưng xét cho cùng, thực chất đó là luật chơi được bày ra bởi những nhóm người có chức quyền trong xã hội định hình rằng họ đang và sẽ tiếp tục thắng thế trong cuộc chơi ấy: vì nhờ chức quyền đang và vốn có - được nhìn nhận như là đầu mối của các quan hệ hữu dụng cần thiết - khả năng đầu tư của họ vào lĩnh vực bằng cấp là cao hơn hẳn các nhóm khác! Nhìn từ góc độ ấy, hệ thống giáo dục đào tạo không chỉ có công dụng “sản sinh kiến thức” mà còn cơ bản là “sản sinh bằng cấp” như là một phương thức “bảo tồn và phát huy chức quyền đồng thời với lợi thế kinh tế và xã hội”: bằng cấp, do vậy, không chỉ đơn thuần là “dấu ấn của tri thức” mà thực chất còn là “tấm thông hành để chính thống hóa quyền lợi, quyền thế và quyền lực”!⁸¹

Đừng nhầm tưởng là chủ nghĩa khoa bảng chỉ có ở những nước có truyền thống khoa cử (trong đó có Việt Nam!). Hiện ở không ít nước phát triển, điều oái ăm là chính mức độ tiến triển kinh tế của đất nước lại kéo theo một hệ quả nan giải là sự bành trướng của chủ nghĩa khoa bảng: khi mà sự tăng trưởng theo mô hình hiện hành đạt đến mức độ bão hòa, chính xác nghĩa là khi mà tỷ lệ tăng trưởng của thị trường lao động ngày càng có khuynh hướng giảm, thì mỗi một ngành nghề lại càng ngày càng thiên về việc bảo vệ quyền lợi của chính mình. Để đạt mục đích ấy, hiện không có cách gì được nhìn nhận là hữu hiệu hơn ngoài cách thiết lập các “rào cản về bằng cấp”. Do vậy, đòi hỏi về bằng cấp càng ngày càng được phổ cập ở nhiều nước nguyên trước đây nổi tiếng là theo quan điểm thực dụng, nghĩa là vốn

không coi bằng cấp như điều kiện tiên quyết cho sự thăng tiến xã hội thì nay lại càng ngày càng nhiều đòi hỏi về bằng cấp. Thoạt nhìn, cứ tưởng đơn thuần là vì hàm lượng chất xám trong lao động càng ngày càng cao nên càng ngày càng phải đòi hỏi bằng cấp cao nhất ở lĩnh vực liên quan, nhưng chủ yếu diễn trình ấy còn được hình dung như “chiến lược phòng ngự” để càng ngày càng nhiều ngành nghề bảo vệ quyền lợi của chính bản thân: quyền lợi của ngành nghề trở thành chính thống và chính đáng khi rào cản để thâm nhập và thăng tiến trong ngành nghề ấy được thiết lập trên những “định mức cao nhất về bằng cấp”!⁸²

Trong bối cảnh ấy, hệ thống giáo dục góp phần không nhỏ vào việc làm xơ cứng thêm cấu trúc xã hội và cơ chế kinh tế lẫn chính trị đương thời: khi mà bằng cấp ngày càng trở thành điều kiện tiên quyết để được thâm nhập và thăng tiến vừa trong thị trường lao động vừa trong việc phân bổ thế quyền xã hội, thì thực dụng chủ nghĩa lại được hồi sinh dưới một hình thái mới. Bởi vì khi không có bằng cấp đồng nghĩa với việc bị loại ra khỏi dòng chảy của cuộc sống thì đầu tư vào giáo dục đào tạo trở thành một tính toán hết sức thiết thực! Do vậy, không những cạnh tranh càng ngày càng gay gắt trong thị trường lao động mà cạnh tranh lại ngày càng phổ biến ngay trong học đường! Nhà trường, từ đó, ngày càng voi đì tính chất “giáo huấn để người sống với người cho ra người” -nghĩa là nơi chốn để con người khởi đầu kết nối và tạo dựng vốn xã hội và hoàn chỉnh quan niệm sống của mình một cách hòa đồng trong những điều kiện tối ưu nhất⁸³ - để biến thành một “thị trường trá hình”

mà ở đây các hình thái cạnh tranh, kèn cựa, giành giật, thậm chí cả trao đổi lẫn mua bán càng ngày càng gây khá nhiều tác hại.⁸⁴

Điều tác hại đầu tiên và cũng là điều oái ăm nhất là sự tụt giảm về giá trị của bằng cấp: khi xã hội đòi hỏi bằng cấp ngày càng nhiều và càng cao, khi mỗi một thành viên trong xã hội đều ý thức rằng đầu tư vào bằng cấp là hết sức cần thiết thì hệ quả đương nhiên là điều mà giới chuyên môn gọi là “lạm phát học đường”: nhà trường phải càng ngày càng nhiều để đáp ứng đòi hỏi về bằng cấp, nhưng khi bằng cấp càng ngày càng nhiều và phổ cập thì rốt cuộc chính bằng cấp lại đâm ra bị suy giảm giá trị!⁸⁵

Chủ nghĩa khoa bảng, do đó, góp phần không nhỏ vào việc biến hệ thống giáo dục đào tạo thành điều mà thuật ngữ chuyên ngành gọi là “chiếc cầu nối của các thành phần thượng đẳng”. Khái niệm trên khởi nguyên từ mô hình có tên là “OED: Origin-Education-Destination” (“Xuất xứ-Giáo dục-Đích đến”): lập luận lý tưởng và cao thượng nhất về vai trò của hệ thống giáo dục đào tạo là nhờ vào hệ thống ấy mà con người đạt đến điều nó mong muốn, bất kể xuất xứ xã hội của nó. Nôm na là học giỏi và có bằng cấp cao thì sẽ thành đạt, bất kể là xuất thân từ thành phần nào trong xã hội. Nói hoa mỹ là thông qua hệ thống giáo dục đào tạo mà con người đạt được điều mình khao khát và thay đổi luôn cả vận mệnh xã hội của mình. Tuy nhiên, trong thực tế của tình hình lạm phát học đường và suy giảm giá trị bằng cấp thì chuyện ngược lại đang xảy ra: vì bằng cấp ngày càng trở

nên đại trà nên để chứng minh cho sự xuất sắc của mình, những ai có điều kiện và khả năng đều cố gắng để có được những bằng cấp ở mức cao nhất. Diễn trình đó biến chủ nghĩa khoa bảng thành cuộc “tranh giành, săn đuổi bằng cấp cao nhất” mà cuối cùng đại đa số kẻ thắng cũng chỉ là những người có xuất xứ đã tạo sẵn cho họ những lợi thế về mặt tinh thần và vật chất. Và xuất xứ ấy, nhìn từ góc độ vĩ mô của xã hội, vốn không gì khác ngoài xuất xứ của những bậc đã có được thế thượng phong trong xã hội! Do vậy, theo mô hình “Xuất xứ-Giáo dục-Đích đến”, hệ thống giáo dục rốt cuộc là một chiếc cầu mà các đích đến cao nhất đa phần chỉ có thể đạt được bởi những ai vốn đã có sẵn xuất phát điểm cao trong xã hội!

Cuối cùng, từ vai trò “chiếc cầu nối của các thành phần thượng đẳng”, hệ thống giáo dục đào tạo lại góp phần tích cực vào sự phân cực xã hội: ở một thái cực là những thành phần - vì rất nhiều lý do, từ kinh tế đến xã hội và văn hóa, không có khả năng vượt qua các mức tối thiểu nhất của việc học, và bị liệt vào hạng “ở đáy/hoặc bên lề của xã hội”. Ở khoảng giữa, nghĩa là mặt bằng trung bình của xã hội, bao gồm những ai sở hữu “các bằng cấp không thể không có” đòi hỏi bởi thị trường và xã hội. Pwr thái cực khác là thiểu số những người có được các loại “bằng cao cấp” nhất. Và điều kỳ lạ khá phổ biến là không ít các loại bằng được nhìn nhận như là “cao cấp” đại bộ phận được cấp phát bởi một số ít trường hiện được cho là “top của thế giới”, trong vài lĩnh vực cũng hiện được cho là “mũi nhọn của thời đại”, bất kể là, trong thực tế, nội hàm tri thức của các loại bằng

cấp ấy có mang đến ích lợi thật sự gì không cho tập thể nhân quần, trước mắt và về lâu dài. Do vậy mà cuối cùng hệ thống giáo dục, theo những động thái của các vận hành vừa được trình bày, lại trở thành một nhân tố khuếch trương sự rạn vỡ xã hội, hiểu theo nghĩa là tri thức có được từ giáo dục đào tạo, thay vì tạo tác cho xã hội một hướng vọng, tầm nhìn và sự tin tưởng chung, thì lại kích xúc cho cộng đồng thêm lạc loài và mất phương hướng, vì các định chế của đời sống cộng đồng bị phân cực ngày càng trầm trọng bởi chủ nghĩa khoa bảng!⁸⁶

Trong bối cảnh chung của các vấn nạn đặt ra bởi sự bành trướng của chủ nghĩa khoa bảng ở nhiều nước phát triển, hệ thống giáo dục đào tạo của Đức lộ rõ tính đặc sắc: mặc dù là thuộc vào hàng đầu các nước Âu Mỹ- trước Pháp và Anh, và vượt luôn cả Mỹ trong một số lĩnh vực công nghệ “cứng” - ở mức độ mà thuật ngữ chuyên môn gọi là “tạo sự chênh lệch về học vấn”, nghĩa là có tỷ lệ cách biệt rất cao giữa lượng đầu vào so với đầu ra ở trình độ đại học và trên đại học, hiểu với ý là sự sàng lọc về trình độ học lực càng lên cao càng khắt khe, nhưng hệ thống giáo dục đào tạo của Đức lại không tạo ra nhiều bất bình đẳng trong việc thăng tiến xã hội vì có ít rào cản bằng cấp và do vậy không đóng vai trò nhân tố của sự rạn vỡ xã hội như ở nhiều nước khác thuộc châu Âu.⁸⁷

Lý do cơ bản là vì hệ thống giáo dục đào tạo chính quy của Đức bao gồm hai tiến trình song hành, có tỷ trọng tương đương đối với sự vận hành của thị trường và xã hội:

một bên là hệ hàn lâm với các đại học kết hợp giảng dạy và nghiên cứu vừa chuyên sâu vừa liên ngành, một bên là hệ huấn nghiệp với các trường đào tạo nghề vừa chuyên môn vừa bao quát. Và sự tương tác mật thiết giữa hệ hàn lâm và hệ huấn nghiệp tạo thành nền tảng thực tế cho việc biến quan niệm “học tập suốt đời” thành một chỉnh thể nhất quán: đối với những người không có khả năng tiếp tục lên cao trong hệ hàn lâm, thì hệ huấn nghiệp (được hình thành từ sự liên kết thiết thân giữa giới doanh nghiệp và giới đại học) là nơi không chỉ đào tạo tay nghề mà còn là nơi mở ra các đường hướng tiến thân ở rất nhiều ngành nghề được trọng vọng trong xã hội. Thêm nữa, tương tự với hệ hàn lâm, hệ huấn nghiệp cũng bao gồm nhiều mức độ, từ thấp đến rất cao, và góp phần rất lớn vào việc “chuyển dịch xã hội” vừa theo chiều ngang (đa dạng - mở rộng nghiệp vụ) lẫn theo chiều dọc (chuyên môn hóa/đào sâu/nâng cấp nghiệp vụ).⁸⁸

Trong chiều hướng đó, hệ huấn nghiệp không còn bị chi phối bởi các định kiến phổ biến thường đánh giá thấp các “trường dạy nghề” so với các “trường dạy học” mà trở thành một tác nhân tương hỗ cần thiết với hệ hàn lâm: học mà không biết hành thì phí, hành mà không biết học lại hoài! Mà học vấn lẩn tay nghề là những tài sản tri thức và kinh nghiệm cần phải được phát huy, cập nhật, trau dồi và trao đổi thường xuyên, do vậy mà cần phải *học và tập suốt đời*, nghĩa là hàn lâm và huấn nghiệp đều luôn luôn là cần thiết cho sự phát triển môi trường sống của cộng đồng. Nói cách khác, sự cạnh tranh trong cuộc sống- nhờ việc song

hành giữa hai hệ hàn lâm và huấn nghiệp - không những không còn bị ảnh hưởng nặng nề bởi “ám ảnh về bằng cấp” mà cộng đồng còn được gắn kết nhờ ít bị tác động bởi các thành kiến phân cấp mang nặng tính kỳ thị nghề nghiệp và thứ bậc xã hội giữa “giới thầy” và “giới thợ” vốn là một tệ nạn văn hóa cản trở sự tiến bộ xã hội lẫn phát triển kinh tế ở nhiều nơi trên thế giới⁸⁹ (mà trong đó lại phải tính đến Việt Nam)!

II. Tương quan giữa Nhà trường, Nhà nước, Thị trường và Xã hội: Sự Hiệp thương và Liên hợp Cần thiết

Từ những điều đã được trình bày, rõ ràng là hệ thống giáo dục đào tạo - muôn thật sự mang đến sự khai phóng và phát triển cho cộng đồng nhân quần - không thể là một tác nhân vận động tự thân và cũng chẳng thể chỉ là phụ thuộc duy nhất vào một tác nhân chủ quản nào khác: mặc dù vai trò của nhà nước là hết sức cần thiết - nhất là một “nhà nước sáng suốt và thông minh”, nghĩa là có tầm nhìn, hướng vọng về tương lai chung của dân tộc và dám nhận trách nhiệm trước người dân - để ấn định một đường hướng chiến lược phát triển trong giáo dục đào tạo vượt lên trên mọi quyền lợi cục bộ, nhưng nhà nước không thể tự mình trực tiếp cảng đáng mọi việc. Do vậy, trong vận hành của hệ thống giáo dục đào tạo, nhà nước phải cần tính đến vai trò-chức năng của thị trường và xã hội.

Tuy nhiên, khi nói đến vai trò-chức năng của các tác nhân vừa kể, điều cơ bản cần hết sức lưu tâm là những vai trò-chức năng ấy không thể được hình dung một cách riêng lẻ, nghĩa là phát xuất từ chính mỗi tác nhân như một thực thể tách biệt với những đòi hỏi đặc thù của riêng nó, mà cần thiết phải được hình dung trong sự tương tác mật thiết với nhau: nên tách rời như một thực thể độc lập, thị trường sẽ có khuynh hướng thiên về các lợi ích trước mắt và phục vụ các nhu cầu vừa ngắn hạn vừa phân biệt lãnh giới, nghĩa là bị chi phối bởi các quyền lợi của ngành nghề và địa phương. Trong khi bản thân xã hội, nhìn từ sự đặc thù của nó, thì cũng là một thực thể bị chi phối bởi các quán tính trầm kha, về mặt lịch sử và văn hóa.

Lấy thí dụ để rõ điều vừa nói: theo định kiến, các xã hội Âu Mỹ vẫn thường được hình dung như những môi trường sinh hoạt mang tính dân chủ. Nhưng nếu xét kỹ thì sự vận hành của nền dân chủ ấy thực chất lại bị biến dạng rất nhiều bởi các quán tính lịch sử khởi xuất từ những tín ngưỡng khác nhau: ở những xã hội mà tôn giáo phổ biến là đạo Tin lành thì các mối quan hệ học tập giữa người dạy và người học lại nặng tính tương tác (thảo luận giữa thầy và trò) và phương pháp sư phạm cũng nghiêng về tính gợi mở hơn là thuyết giảng đơn thuần. Lý do là vì trong đạo Tin lành quan hệ giữa con chiên và kinh thánh là quan hệ trực tiếp, nghĩa là mục sư có vai trò “khai tâm” để người theo đạo cố gắng tự mình tìm hiểu kinh thánh. Trong khi ở đạo Công giáo, vai trò của linh mục lại là *giảng giải* kinh thánh để con chiên thẩm nhuần, do vậy mà quan hệ học tập giữa

người dạy và người học là quan hệ giảng truyền và ghi nhớ, nghĩa là nặng tính giáo điều hơn. Rốt cuộc thì cũng thuộc về xã hội dân chủ của Âu Mỹ, nhưng sự vận hành của giáo dục đào tạo lại phân thành hai cách: một bên nặng về giảng truyền và ghi nhớ kinh điển, một bên là thiên về gợi ý và thúc đẩy việc tự lực tìm hiểu nội dung. Hai phương thức ấy, khởi nguyên từ truyền thống tín ngưỡng của xã hội, đã góp phần tạo nên hai “triết lý giáo dục đào tạo con người” khác nhau, chi phối các xã hội Âu Mỹ.⁹⁰

Đây là còn chưa nói đến sự tác động của chiêu kích văn hóa được gọi bởi thuật ngữ chuyên môn là “khoảng cách quyền lực”, nghĩa chính xác là ứng xử cho đúng với quan niệm hiện hành về tôn ti trật tự: ở những môi trường sống mà khoảng cách đối với quyền lực là cao thì người học ít dám “hỏi” trong lúc học và người dạy lại có khuynh hướng “thuật nhi bất tác”, nghĩa là cứ theo sách vở mà giảng chứ không dám có được ý riêng. Nói gọn là nặng về “thầy đọc trò chép”. Trong khi ở những xã hội mà khoảng cách đối với quyền lực là thấp thì lớp học lại nặng tính tương tác giữa người học và người dạy hơn, do vậy mà quan hệ với giáo trình cũng ít phân từ chương, thiên về khuynh hướng “dĩ thuật vi tác”, nghĩa là có thể lấy ý riêng mà diễn giải những gì có trong sách vở!⁹¹

Tóm lại, để nhà trường - nói chung là hệ thống giáo dục đào tạo - chịu sự chi phối duy nhất và trực tiếp của nhà nước là điều không chỉ là bất khả mà còn đôi khi bị nhìn nhận là “lỗi thời”. Bởi vậy mà hiện nay, chẳng hạn ở Việt

Nam, có một thuật ngữ thời thượng là “xã hội hóa giáo dục đào tạo”. Nhưng vì, cho mãi đến nay, chẳng có gì được rõ ràng, từ định chế cho đến phương thức vận hành, nên “xã hội hóa” lại bị hiểu nhầm và biến thành “thị trường hóa”!

Nói cách khác, tư duy trong hệ thống giáo dục đào tạo ở Việt Nam vẫn thiên về “đối ứng song phương” chứ chưa thấm thấu được tính chất của “đối ứng liên hợp”, theo nghĩa một bên vẫn đặt nhà trường trong mối quan hệ song phương với nhà nước (quan hệ phụ thuộc giữa nhà trường và nhà nước là chủ yếu), hai là đặt nhà trường trong mối quan hệ song phương với xã hội (thực chất quan hệ phụ thuộc giữa nhà trường với thị trường là cơ bản) chứ chưa nhận chân ra tính cần thiết của việc tương tác liên hợp giữa nhà trường đồng thời với nhà nước, xã hội và thị trường nhằm tạo ra kiến hiệu liên hoàn trong sự vận hành mang tính hiệp thương của một hệ thống giáo dục đào tạo quốc gia!

Bởi vậy mà cần thiết phải trình bày cô đọng sau đây bốn mô hình phổ biến trên thế giới, vốn được nhìn nhận như bốn hệ quả nổi bật của sự tương tác giữa nhà trường, nhà nước, xã hội và thị trường.⁹²

Mô hình thứ nhất có tên là “hệ thống giáo dục đào tạo của cộng đồng nhân trí”, phổ biến chủ yếu ở các nước Bắc Âu (ngoại trừ Na Uy), Anh, Mỹ, Canada, Australia và New Zealand. Biểu trưng bởi trình độ cao, nhưng có “mức độ tạo sự chênh lệch về học vấn” tương đối không cao lắm hoặc trung bình (so với mô hình “cộng đồng nhân kiệt” sẽ trình

bày sau đây). Nhưng điều rất đặc thù của hệ thống giáo dục đào tạo này là không tôn vinh “kiến thức vì kiến thức” mà rất chú trọng đến tính chất “gần gũi với đời sống” của tri thức được giảng truyền.Thêm nữa, vì phần lớn các nước kể trên là theo đạo Tin lành, nên tính tương tác giữa người học và người dạy rất được đề cao. Do vậy mà hệ thống này nổi tiếng, không phải chỉ vì nội dung giảng dạy, mà còn chính là nhờ phương pháp giảng dạy tạo điều kiện cho người học phải tự động não để đào sâu hiểu biết. Cũng nhờ thế mà mặc dù bằng cấp được xem trọng nhưng chủ nghĩa khoa bảng lại ít bành trướng: để giữ vị trí của mình, người có bằng cấp phải chứng minh hiệu quả thật sự của mình đối với chức vụ đảm nhiệm. Do vậy, mà khái niệm “cộng đồng nhân trí” được hiểu trong triết lý vận hành của hệ thống là giáo dục không chỉ đào tạo “người có học” mà còn là “người biết vận dụng nhuần nhuyễn kiến thức của mình”. Nói rộng hơn, mục đích tối thượng của hệ thống này là mang đến cho cộng đồng nhân sinh những “người công dân năng động, có trình độ và khả năng sáng tạo cao”.

Mô hình thứ hai được gọi là “hệ thống giáo dục đào tạo của cộng đồng nhân hòa”: chủ yếu thuộc các nước miền Địa Trung Hải, đặc biệt là ở Italia, Hy Lạp, Tây Ban Nha và Bồ Đào Nha. Tiêu biểu bởi trình độ tương đối thấp nhưng với tinh thần đoàn kết trong học tập (giúp đỡ lẫn nhau trong việc học) rất cao. Ngoài ra, phần lớn các nước này là theo Công giáo nên phương pháp giảng dạy khá nặng về ghi nhớ. Nhưng đặc trưng cơ bản là thị trường lao động ở các nước này không bị tác động nhiều bởi bằng cấp (mà bị chi phối

bởi các mối quan hệ gia đình, quyền thuộc, quen biết) nên quãng đời đi học là khoảng thời gian “hài hòa” nhất (vì ít phải bận tâm đến việc “cạnh tranh”) và đại học phần lớn được hình dung như nơi chốn để con người kết nối những “mạng quan hệ xã hội đầu tiên”. Triết lý đào tạo về “nhân hòa” là cơ bản làm cho hệ thống giáo dục đào tạo nên những “ốc đảo an bình để dưỡng tâm và khai trí” trước khi con người phải đối đầu với cuộc sống đầy bất bình đẳng và thậm chí là bất công (vì vận hành của xã hội và thị trường bị chi phối bởi “khả năng quan hệ”)!

Tên đặt cho mô hình thứ ba là “hệ thống giáo dục đào tạo của cộng đồng nhân kiệt”: gồm các nước tiêu biểu là Đức, Pháp, Bỉ và Ba Lan lẫn Hungari; với đặc thù nổi trội là Đức và Pháp có mức độ “tạo sự sự chênh lệch về học vấn” hết sức cao. Điều cơ bản là nội hàm của ý niệm “nhân kiệt” đưa đến việc rất coi trọng vai trò của nhà nước trong hệ thống giáo dục đào tạo: vì vai trò của giáo dục đào tạo là mang đến cho quốc gia những “nhân tài” nên việc thi cử, sát hạch đều đại đa phần là theo chuẩn của nhà nước mặc dù tính tự trị của hệ hàn lâm (và hệ huấn nghiệp ở Đức) rất được tôn trọng (nhằm bổ sung cho tính chất “thiếu gần gũi với thực tế và tương đối cứng nhắc” của các chuẩn tắc nhà nước). Mặc dù là giống nhau cơ bản về mặt truyền thống tín ngưỡng (đạo Công giáo) nhưng phương pháp giảng dạy ở Đức có phần ít giáo điều nhất (thoát thai từ việc chia cắt đất nước sau Đệ nhị Thế chiến nên nhà nước Đức rất khuyến khích “tư duy sáng tạo thiết thực” nhằm “khắc phục sự thiệt thòi”, ngoài ra, còn có thêm một động cơ là vai trò

của nhà nước Phổ trước đây, vốn theo đạo Tin lành). Ở Pháp, do sự cạnh tranh trong nội thân của hệ hàn lâm (giữa hệ đại học và hệ các “trường lớn”) đòi hỏi sự “độc đáo và sáng tạo” nên vô hình trung tính kinh viện trong giảng dạy cũng bớt đi nhiều. Ở Ba Lan, do vai trò của “nhân kiệt” được hình dung như thành tố hết sức cần thiết cho việc “đổi mới đất nước” trong tiến trình hỗ trợ nhà nước bởi sự năng động của xã hội dân sự nên rốt cuộc tính từ chương, giáo điều trong phương pháp giảng dạy cũng được giảm nhẹ. Ở Bỉ thì sự chia cắt về thể chế (ba chính phủ của ba cộng đồng ngôn ngữ: cộng đồng nói tiếng Pháp, cộng đồng nói tiếng Flemish, cộng đồng nói tiếng Đức!) cũng vô hình trung là tiền đề cho sự phát triển của “tư duy sáng tạo cần thiết” (nhằm góp phần “sáng tỏ” chút ít sự rối ren về các định chế ở Bỉ!) với hệ luận là phương pháp giảng dạy cũng bớt đi phần nào tính kinh viện. Tóm lại, vai trò của nhà nước trong “hệ thống giáo dục đào tạo của cộng đồng nhân kiệt” là rất lớn nhưng sự kiềm tỏa của nhà nước lại không cứng nhắc, máy móc vì nhà nước biết nhìn nhận thực tại của tình hình chính trị và kinh tế để kêu gọi sự hiệp thương với xã hội và thị trường! Ngoài ra, điều đặc biệt là do vai trò của nhà nước cộng với ý định “sản sinh nhân kiệt từ giáo dục đào tạo” nên bằng cấp rất được coi trọng ở các nước này. Tuy nhiên, như đã phân tích ở bên trên, nhờ sự song hành của hai hệ hàn lâm và huấn nghiệp mà ở Đức chủ nghĩa khoa bảng không bành trướng như ở Pháp, Bỉ, Ba Lan và Hungari.

Mô hình thứ tư được gọi là “hệ thống giáo dục của cộng đồng nhân lực”: phổ biến ở các nước vùng châu Á-Thái Bình Dương, tiêu biểu bởi Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore và Ấn Độ. Một số nước ở châu Âu, chủ yếu là Na Uy, Áo và Thụy Sĩ, cũng theo mô hình này. Như tên gọi của nó, việc “sản sinh nhân lực” là mục đích tối thượng của hệ thống giáo dục đào tạo. Nhưng khái niệm “nhân lực” lại không đơn thuần được hiểu theo nghĩa “vốn lao động” mà chính xác là “vốn con người” được nhìn nhận như nguồn vốn quý nhất của quốc gia: đất nước cần đến “khối óc và bàn tay con người” để kiến thiết lại (thí dụ trường hợp Nhật Bản sau Thế chiến thứ Hai), hoặc để khắc phục những hạn chế, giới hạn về kích thước địa lý hay địa thế (chẳng hạn trường hợp Singapore và Thụy Sĩ) nhằm tạo điều kiện để quốc gia chiếm lĩnh một vị thế ngày càng cao ở tầm mức quốc tế. Chính vì vậy mà nội hàm ý nghĩa của nhân lực cũng biến thiên theo thời gian: khởi đầu, để tương ứng với mức độ phát triển của mình, mỗi nước nói trên đều phát xuất từ việc giáo dục đào tạo nhân sự ở cấp (tương đối) thấp. Nhưng đồng thời với việc cung ứng cho thị trường lao động nội địa những nguồn nhân lực phù hợp với các hoạt động trước mắt, hệ thống giáo dục đào tạo, đặt dưới sự giám sát của nhà nước, lại cũng đã sẵn sàng cho việc “leo thang công nghệ” với những chương trình càng ngày càng được thường xuyên nâng cấp theo các chuẩn quốc tế. Nói cách khác, mặc dù nhà nước đóng vai trò chủ quản đối với hệ thống giáo dục đào tạo, nhưng sự hỗ tương với các định chế thuộc xã hội dân sự, các tổ chức doanh nghiệp và các hiệp

hội thương mại luôn luôn được nhà nước trọng thị và kêu gọi, nhằm cùng liên hợp để nâng tầm trọng lượng của quốc gia. Tuy nhiên, có điều cần lưu ý vì khái niệm “nhân 1 lực” còn được hiểu theo nghĩa “cần thiết phải có trình độ ngày càng cao” nên phần lớn các nước nói trên (ngoại trừ Na Uy chịu ảnh hưởng của các nước Bắc Âu lân cận) vô hình trung ngày càng bị thao túng bởi chủ nghĩa khoa bảng!

Điều cần nhấn mạnh là các mô hình nói trên không đóng khung trong sự vận hành khép kín mà đối sánh và tương tác với nhau để chuyển dịch phù hợp với thay đổi của thời đại⁹³: ngày nay, mô hình “cộng đồng nhân lực”, tương ứng với mức độ phát triển của các đất nước liên quan, đã tiến đến việc dung hợp với mô hình “cộng đồng nhân kiệt” (trường hợp Nhật Bản, Hàn Quốc và cả Ấn Độ) hay với mô hình “cộng đồng nhân trí” (trường hợp Thụy Sĩ và Singapore). Mô hình “cộng đồng nhân trí” lại tiến đến tích lũy với mô hình “cộng đồng nhân kiệt” nhằm củng cố và khẳng định vị thế quốc gia (trường hợp Mỹ). Mô hình “cộng đồng nhân kiệt”, để đối phó với những rạn vỡ xã hội gây ra bởi sự bành trướng của chủ nghĩa khoa bảng, đã tính đến việc dung hòa đồng thời với các mô hình “cộng đồng nhân trí” lẫn “cộng đồng nhân hòa” (trường hợp Pháp, Bỉ và cả Hungari). Và mô hình “cộng đồng nhân hòa”, do sức ép khách quan phát xuất từ việc gia nhập Cộng đồng châu Âu, đã phải tính đến việc giao thoa với các mô hình “cộng đồng nhân trí” hoặc “cộng đồng nhân lực” (trường hợp Hy Lạp và Bồ Đào Nha). Trung Quốc hiện là một “trường hợp điển cứu” đặc trưng: phải chăng hệ thống giáo dục đào tạo của

Trung Quốc đang cố gắng tổng hòa những ưu điểm của cả bốn mô hình “cộng đồng nhân lực” và “cộng đồng nhân kiệt” lẫn “cộng đồng nhân trí” và “cộng đồng nhân hòa”, chí ít là trong tư duy chiến lược?!

Còn ở Việt Nam thì thế nào?! Vấn đề phải chăng đang trở thành vấn nạn quốc gia, không chỉ trong hệ thống giáo dục đào tạo mà chủ yếu chính là trong sự tương tác giữa hệ thống ấy với nhà nước, xã hội và thị trường?! Tóm lại, có lẽ vấn đề không phải là vấn đề riêng của một hệ thống mà cơ bản là *đại vấn nạn chung của toàn bộ tổng hệ thống!*

Hẳn vì thế mà có thể khái quát không sợ quá sai lầm rằng đặc trưng nổi trội của hệ thống giáo dục đào tạo của Việt Nam chính là “sự thâu tóm” gần như mọi điểm yếu của những mô hình giáo dục đào tạo khác nhau: điều gọi là tôn vinh “nhân kiệt” trở thành mảnh đất màu mỡ cho sự hoành hành của chủ nghĩa khoa bảng hình thức, tạo điều kiện cho thị trường lũng đoạn nhà nước. Điều gọi là nâng cao “nhân trí” thực chất là sự nhồi nhét những khuôn sáo rỗng mòn, hết sức xa rời với đời sống, khuếch đại từ đó sự nghi ngờ của một xã hội dân sự vốn ở tình trạng tự phát, manh nha, vẫn còn phần lớn thuộc trạng thái khá ấu trĩ nên lầm khi phản ứng một cách cực đoan. Điều gọi là vun trồng “nhân lực” thực chất lại là nuôi dưỡng một “tư duy làm thuê” trong một thị trường và xã hội còn chịu quá nhiều bất cập. Với những động thái ấy thì cuối cùng chiều hướng “nhân hòa”, trong hệ thống giáo dục đào tạo quốc gia hoàn toàn là vô nghĩa bởi vì lĩnh vực giáo dục đào tạo ở Việt Nam biến

thành chính là nơi chốn để nhà nước, xã hội và thị trường “xâu xé” lẫn nhau!

Kết lại, hệ thống giáo dục đào tạo ở Việt Nam gặp quá nhiều vấn đề vì cơ bản có lẽ là do những thành tố cấu thành tổng hệ thống hiện thiếu vắng điều mà người xưa gọi là chính danh, nghĩa ở đây là thừa danh mà thiếu thực: khi nhà nước chưa trọn vẹn là một nhà nước với tất cả uy quyền và sự minh định cần thiết, khi xã hội dân sự vẫn còn đa phần ở dạng “kết nối ảo”, tạo điều kiện cho việc phát tán và phô diễn ý kiến bất kể ý đồ, khi thị trường vẫn là một thực thể đầy vấn đề, thì nhà trường làm sao phát huy hoàn chỉnh được hết đóng góp của mình? Bởi vì nhà trường chẳng phải là tự thân một thực thể vạn năng cứu thế: nhà trường cần tích hợp đồng thời với nhà nước sáng suốt, xã hội dân sự công tâm và thị trường lành mạnh - chí ít là tương đối - để vươn lên hoàn thành những sứ mệnh lịch sử của mình!

PHÂN III: HOA KỲ - CANADA

ĐẠI HỌC HOA KỲ⁹⁴

Vũ Quang Việt⁹⁵

Abstract. A Survey on higher education in the US. The distinctively American model of a research university came from the 19th Century German model of Humboldt that combined elite scientific training and research with the traditional undergraduate liberal arts college. This survey covers multitude types of higher education in the US, from traditional liberal colleges to professional schools (engineering, law, business, medicine, etc.) and colossal research universities that combine liberal education, professional training and research, from private institutions to public and non-profit ones as well as the role of governments and non-profit activities to finance higher education. It also covers another type of distinctively American product - the public university systems that provide a broad vision and coordinated development of 2-year college system, 4-year college system and the research university system co serve distinctly different needs of the population: employment skills to serve the local market, higher professional skill, broad based liberal education and research.

*

* *

Bài viết này khảo sát hệ thống đại học Mỹ hiện nay nhằm giúp những nhà làm chính sách giáo dục, hoặc những người đang quản lý giáo dục tại các trường đại học ở Việt Nam có cái nhìn so sánh.

Đại học Mỹ nói chung được dựng lên theo mô hình đại học mà Humboldt dựng lên ở Đức năm 1909.

"[Humboldt] chống lại cả hai: chống đại học thừa hưởng từ gia tài của Nhà thờ, và chống tư tưởng thực dụng đang dấy lên từ các trường nghề nghiệp vừa mọc. Các trường nghề nghiệp muốn tổng nghiên cứu "thực dụng" ra khỏi đại học để giành lấy phần đó; nguy cơ của đại học là cũng muốn tổng nghiên cứu "thuần túy" ra khỏi giảng dạy để giao riêng mảng đó cho một Viện gì đấy chỉ chuyên đào sâu kiến thức cho mình chứ không dính dáng gì đến việc đào tạo kiến thức cho người học trò. Cái thần của Humboldt là hiểu rằng tách nghiên cứu thực dụng ra khỏi nghiên cứu thuần túy là giết chết cả hai: giết đại học, vì đại học cùt cả hai tay, giết nghiên cứu và khoa học, vì cắt lý thuyết ra khỏi áp dụng thực tiễn và cắt thực tiễn ra khỏi tư duy lý thuyết. Từ đó, ông dung hòa: giao cho đại học lĩnh vực kiến thức thuần túy (khám phá sự thật) nhưng đồng thời ghép vào đó một chức năng "thực tiễn" là đào tạo, bởi vì có biết thì mới nêu người."

96

Hiện nay đại học hàng đầu của Mỹ, dù có nghiêng về phần thực dụng hơn trước, như cho phép ký kết hợp tác nghiên cứu với doanh nghiệp, vẫn theo đuổi những mục tiêu quan trọng nhất của triết lý “khai sáng”, như phát huy tư duy độc lập, tự do, khách quan nhằm đóng góp vào tri thức nhân loại, đồng thời giúp sinh viên khi ra trường có trách nhiệm xã hội, có khả năng sống và làm việc theo tiềm năng, tức là có việc làm và nếu có tiềm năng có thể đóng góp vào sự phát triển cho xã hội về mọi mặt.

Đại học cũng có thể làm nhiệm vụ dạy nghề, nhưng nó không phải là trường dạy nghề.

Trách nhiệm xã hội của đại học lớn hơn, đó là “khai sáng”, do đó mà đại học phải có mục đích mở rộng trí tuệ sinh viên bằng tri thức mới; khai phá, lắng nghe và tôn trọng những ý kiến mới khác mình, có tinh thần hợp tác cộng đồng và chấp nhận trách nhiệm hành vi cá nhân của mình.

Chính vì tính chất khai sáng, tự do tư duy và phát biểu ý kiến mà áp dụng mô hình Mỹ có thể gặp khó khăn ở nhiều nước trên thế giới. Nhưng cũng chính vì mô hình khai sáng mà Mỹ đã trở nên dẫn đầu thế giới về khoa học và phát minh, đồng thời ngày càng không thua kém các nước phương Tây khác về các trào lưu tư tưởng, văn học và nghệ thuật.

Vài nét về giáo dục ở Mỹ

Vai trò của Bộ Giáo dục chính quyền Liên bang Mỹ rất hạn chế. Ở Mỹ có hai bậc Bộ Giáo dục, một của liên bang và một ở mỗi tiểu bang, vì nước Mỹ là loại nước liên bang, mỗi bang có hiến pháp riêng. Quyết định của Bộ Giáo dục Liên bang chỉ có tính cách tư vấn nếu như không được Quốc hội Mỹ thông qua hoặc chỉ ảnh hưởng đến các chương trình do ngân sách liên bang tài trợ.

Ngân sách của Bộ Giáo dục Liên bang hằng năm rất nhỏ so với tổng chi phí cho nền giáo dục Mỹ. Năm 2007, Ngân sách Liên bang cho giáo dục khoảng dưới 68 tỷ, chỉ bằng gần 7% tổng chi phí cho giáo dục mọi cấp là 1.000 tỷ USD. Trong chi phí này, chỉ có 12% (9 tỷ) phải sử dụng theo luật định (mandatory), còn 88% (59 tỷ) được sử dụng tùy theo quyết định của chính phủ (discretionary). Tức là khoản chi vì luật đòi hỏi rất ít, việc chi cho giáo dục của Chính phủ Liên bang liên quan chủ yếu đến việc cho vay đi học, huấn nghệ sau trung học, việc giáo dục cho những người khuyết tật, và việc đi học đại học của binh sĩ giải ngũ, v.v.

Như vậy đến 93% chi phí cho giáo dục là do tư nhân tự trả hay ngân sách địa phương chịu trách nhiệm. Các bang hiện nay đều áp dụng giáo dục phổ thông cưỡng bách (thường là cho đến lớp 12), do đó mà hiện nay ở Mỹ 90% học sinh phổ thông học ở trường công miễn phí. Trong 10% còn lại thì 78% là học ở trường tư thuộc Giáo hội Công giáo.

Ngay ở cấp đại học, 77% sinh viên cũng theo học tại các đại học công lập⁹⁷, mặc dù tỷ lệ các đại học tư là lớn hơn. Ta thấy số đại học 2 năm ở Mỹ, chủ yếu nhắm vào huấn

nghệ, phần lớn là đại học công do chính sách của chính phủ khuyến khích thanh niên đi học để có việc làm.

Số lượng các trường đại học các loại và tỷ lệ năm 2007-2008⁹⁸

	Số đại học	Tỷ lệ
Đại học 4 năm	2.675	100%
Công	653	24%
Tư	2.022	76%
Vô vị lợi	1.532	57%
Vị lợi	490	18%
Đại học 2 năm	1.677	100%
Công	1.032	62%
Tư	645	38%
Vô vị lợi	92	5%
Vị lợi	553	33%

Các đại học tư quan trọng ở Mỹ, chủ yếu là trường vô vị lợi, lấy học phí rất cao như Đại học Harvard vào năm 2010 tính học phí tới 35.000 USD/ năm, và nếu kể cả chi phí ăn ở và sách vở có thể lên tới 50.000 USD/năm.

Học phí ở đại học công thấp hơn, như Đại học California tại Berkeley là trường đại học nghiên cứu hàng đầu của Mỹ lấy học phí khoảng 15.000 USD/năm; chi phí khác cũng tương tự như đại học tư nếu sinh viên không ở với gia đình. Các đại học cộng đồng (công lập) chương trình 2 năm thường có học phí rất thấp; như ở thành phố New York, học

phí chỉ có 3.100 USD/năm, Đại học nghiên cứu ở thành phố New York (CUNY) cũng chỉ có học phí 4.600 USD/năm.

Nói tóm lại trường tư vì lợi nhuận không phải là giải pháp mà Mỹ chọn lựa để giải quyết vấn đề giáo dục. Tuy vậy khoảng trên 10 năm qua, số đại học tăng khá nhanh là đại học vì lợi nhuận, nhiều trong số các trường đại học này đang bị chính quyền điều tra vì tính chất bịa bợm của chúng.⁹⁹

Nhằm tạo cho sinh viên chọn lựa cơ hội học vừa theo đúng năng lực, vừa phù hợp với khả năng tài chính, ở mỗi bang, và ở những thành phố lớn, chính quyền địa phương thường thiết lập một hệ thống đại học với nhiều tầng lớp, có đại học nghiên cứu cấp bằng tiến sĩ (Ph.D.), có đại học chỉ cấp bằng cử nhân và có đại học cộng đồng 2 năm, đặt trọng tâm huấn nghệ hơn là khai sáng. Những đại học cấp cao hơn đòi hỏi điều kiện cao hơn về học lực trong việc thu nhận sinh viên.

Để bảo đảm bình đẳng, dù là công hay tư, đại học ở Mỹ đều có chương trình cấp học bổng hay cho vay đối với sinh viên nghèo. Nhiều trường chủ trương hướng tới tuyển dụng sinh viên dựa trên khả năng học lực, tức là vấn đề tài chính nhà trường sẽ giúp đỡ qua chương trình cấp học bổng hay cho vay.

Đại học Mỹ như những hệ thống

Hiện nay nước Mỹ gồm có hơn 4.300 đại học (xem bảng trên). Nhiều bang và cả ở cấp thành phố đều có thiết lập đại học theo hộ thống, từ đó phân cấp sinh viên theo nhu cầu và khả năng nhưng tạo ra sự liên thông. Điển hình là bang California, có 3 hệ thống:

Hệ thống đại học nghiên cứu¹⁰⁰ là Đại học California (UC) có 10 đại học độc lập về tuyển dụng giáo sư, sinh viên và chương trình học ở các địa phương khác nhau nhưng đều chịu sự quản lý về phát triển, chất lượng hàn lâm, tuyển dụng của một Hội đồng Quản trị (Board of Regents) gồm 26 người, trong đó có 18 người có nhiệm kỳ 12 năm do Thống đốc Bang bổ nhiệm, còn những người khác là quan chức cao cấp về hưu (như thống đốc, chủ tịch hạ viện, thượng viện, v.v.) có nhiệm kỳ 1-2 năm. Hội đồng quản trị có nhiệm vụ tuyển chọn Viện trưởng các đại học thành viên, xem xét các chương trình phát triển và chuẩn mực giáo dục.

Hệ thống đại học tiểu bang California (CSU) gồm 23 đại học thành viên chỉ có bằng cao học (Master of Arts hoặc Master of Science). Tổ chức cũng tương tự như UC.

Hệ thống đại học cộng đồng California (California Community Colleges) có rất nhiều đại học thành viên ở các thành phố, thường chỉ có chương trình học 2 năm. Sinh viên khá sau khi tốt nghiệp có thể nộp đơn vào UC hay CSU và các lớp đã hoàn thành cũng được chấp nhận.

Như vậy khi nói đến đại học ở Mỹ, là nói đến đại học thành viên chứ không phải hệ thống đại học. Không phải mọi bang đều theo mô hình của bang California. Bang New York ở cấp bang thì theo mô hình UC, nhưng ở thành phố thì lại có mô hình riêng. Thí dụ, thành phố New York có hệ thống đại học nghiên cứu riêng với ngân sách riêng vừa do bang vừa do thành phố cung cấp, do đó Hội đồng Quản trị của nó có một số do Thống đốc Bang bổ nhiệm và một số do thị trưởng bổ nhiệm. Ngoài ra thành phố New York cũng có hệ thống đại học cộng đồng riêng của thành phố.

Các loại đại học

Đại học Mỹ chủ yếu chia thành những loại sau:

College: Thường là college of liberal arts, có thể dịch là *trường đại học nhân văn*, dù chữ liberal thực chất có nghĩa là *khai phóng*, tự do tư duy theo đúng tinh thần mà Humboldt mong muốn một đại học đạt được. Đây là những đại học có chương trình 4 năm, cấp bằng cử nhân (Bachelor of Arts), dạy nhiều ngành về khoa học tự nhiên như toán, vật lý, hóa học, sinh học, và khoa học nhân văn như tâm lý, chính trị, nhân chủng, xã hội, âm nhạc, mỹ thuật. Mỗi ngành được tổ chức thành một khoa (department)¹⁰¹. College chỉ được tính là đại học khi nó đứng một mình chứ không nằm trong một viện đại học nào.

University: có thể dịch là **viện đại học**, gồm nhiều college (**trường**) như:

Trường khoa học tự nhiên và nhân văn (School of Arts and Sciences): Đây là chữ thường dùng cho trường liberal arts như đã nói ở đoạn đầu, tức là gồm các ngành khoa học cơ bản như toán, vật lý, hóa học, và khoa học nhân văn như sử, kinh tế, chính trị, tâm lý, v.v.

Trường thương mại (school of business)

Trường sư phạm (school of education)

Trường kỹ sư (school of engineering)

Trường luật (law school)

Trường y khoa (school of medicine)

Trường âm nhạc (school of music)

Trường nghệ thuật (school of arts)

v.v.

Khi gọi là “university” thì đại học gồm các trường như trên cộng thêm với *trường sau cử nhân về khoa học tự nhiên và nhân văn* (thường được gọi là Graduate School of Arts and Sciences). Ngoài ra lại có thể còn thêm các trường chuyên nghiệp (mang tính dạy nghề) như dạy lấy bằng MBA (Master of Business Administration). Hầu hết các đại học gọi là “university” ít nhất có thêm chương trình học lấy bằng cao học (MA hay MS) và thường là cả bằng tiến sĩ (PhD hay DS). Các trường chỉ cấp bằng cử nhân thì thường gọi là college như đã nói ở trên.

Community colleges: có chương trình giảng dạy 2 năm, thường là chú trọng vào kỹ năng làm việc đáp ứng nhu cầu

địa phương, thí dụ như khu vực nông nghiệp có thể cấp bằng chuyên về nông nghiệp; những trường này có thể chịu sự quản lý của cả bang và thành phố. Học sinh học xong được cấp Associates Degree, có thể ra đi làm hoặc chuyển lên trường college hoặc university để học tiếp.

Ở Mỹ, vào college of liberal arts (chương trình 4 năm) danh tiếng cũng khó như vào university danh tiếng. Các liberal arts colleges thường có dưới 2.000 sinh viên. Bạn đọc có thể coi về các college danh tiếng như Williams college, Amherst college, Swarthmore college để thấy rằng vào đây cũng khó như vào Harvard, Yale, Columbia.¹⁰²

Các đại học nghiên cứu (university) có uy tín của Mỹ đều không có nhiều sinh viên, như:

Đại học MIT có 4.000 **sinh viên cử nhân** (undergraduate students) và 6.000 **sinh viên cao học** (graduate students)¹⁰³ với 974 giáo sư, tức là 10 sinh viên 1 thầy giáo.

Harvard có 6.000 sinh viên cử nhân (undergraduate) và 12.000 sinh viên cao học (graduate) với 2.000 thầy giáo không kể thầy giáo y khoa, tức là 9 sinh viên 1 thầy giáo.

Các trường college lại càng ít sinh viên, như:

Williams college ở bang Masschussets, với 2.000 sinh viên cử nhân, 271 thầy giáo, tức là 7 sinh viên 1 thầy giáo. Đây là trường chỉ chuyên dạy học sinh lấy bằng cử

nhân (BA), nổi tiếng nhất Mỹ hiện nay, xin nhập học cũng khó như vào Đại học Harvard. Trường này mỗi năm chỉ nhận 500 học sinh.¹⁰⁴

Các đại học nghiên cứu ở Mỹ có đủ phương tiện và có số lượng giáo viên có khả năng giành giải Nobel có thể lên tới con số 100.

Vấn đề nghiên cứu ở đại học Mỹ

Nước Mỹ thực hiện nghiên cứu ở các công ty kinh doanh và ở các trung tâm nghiên cứu quan trọng của quốc gia như NASA và những trung tâm nghiên cứu có tên là *National Laboratories* (NB) và gồm những tên tuổi lớn như: Fermi, Los Alamos, Oak ridge, Brookhaven, Lawranace Livermore, Argone. Đây là những trung tâm nghiên cứu ứng dụng (và tất nhiên có liên hệ với đại học lớn để giải quyết vấn đề lý thuyết) về quốc phòng và các vấn đề lớn của quốc gia như năng lượng, hạt nhân. Ngân sách của các trung tâm này do Chính phủ Liên bang tài trợ. Những nơi này cũng đã sản sinh ra những nhà khoa học đoạt giải Nobel.

Tuy vậy nghiên cứu cơ bản thường tập trung ở các viện nghiên cứu nằm ngay trong đại học nghiên cứu, vừa giúp giáo sư tiếp tục nghiên cứu vừa giúp sinh viên tham gia nghiên cứu để hoàn thành luận án tiến sĩ (PhD). Những viện nghiên cứu này được các nhà hảo tâm, doanh nghiệp và đặc biệt là chính phủ liên bang hỗ trợ. Việc hỗ trợ nghiên cứu khoa học cơ bản của Chính phủ Liên bang

thường thông qua tổ chức Quỹ Khoa học Quốc gia (National Science Foundation - NSF). NSF là nơi đề ra vấn đề nghiên cứu và xét duyệt cấp tài trợ trực tiếp cho các nhà khoa học thông qua viện nghiên cứu ở trường đại học. Ngân sách cho NSF do Quốc hội Mỹ quyết định.

Nhân cơ hội cũng cần nói qua về Viện Hàn lâm Khoa học Mỹ (National Academy of Science). Người được cử vào Viện là các nhà khoa học lớn của Mỹ. Nhưng cơ quan này được lập ra không nhằm nghiên cứu mà nhằm tư vấn cho Tổng thống Mỹ về những vấn đề khoa học khi Tổng thống hỏi tới. Khi được hỏi, Viện Hàn lâm sẽ lập ra một nhóm chuyên gia (có thể là thành viên hay không là thành viên của Viện) xem xét các kết quả nghiên cứu hiện có và làm bản báo cáo cho ý kiến; khi không có đồng thuận hoàn toàn thì bản báo cáo phải in cả ý kiến thiểu số. Vừa qua, Viện Hàn lâm đã có ý kiến về vấn đề nóng lên của trái đất (Global warming).

Vấn đề kinh doanh đại học ở Mỹ

Giáo dục ở Mỹ về cơ bản là giáo dục công lập, dù tư nhân có thể mở trường kinh doanh. Số liệu tính theo số học sinh ở dưới cho thấy điều này:

	Tiểu học (lớp 1 đến lớp 8)	Trung học (lớp 9 đến lớp 12)	Đại học
Tổng số học sinh	38,4 triệu	14,8 triệu	15,3 triệu
Công	33,7 triệu (88%)	13,5 triệu (91%)	11,7 triệu (77%)
Tư	4,7 triệu (12%)	1,3 triệu (9%)	3,6 triệu (23%)

Nguồn: US Census Bureau, Statistical Abstract of the United States
2003.

Nhưng có thể khẳng định là hầu hết các đại học Mỹ, dù là công hay tư, đều **không có mục đích kinh doanh, không có cổ phần viên hưởng lợi nhuận**. Gọi là đại học công vì chúng nằm dưới sự quản lý về tài chính và nhận tiền tài trợ từ ngân sách tiểu bang hoặc thành phố. Gọi là đại học tư vì chúng không chịu sự quản lý của chính quyền về mặt tài chính.

Đại học tư hay đại học công đều có **một hội đồng quản trị** (thường gọi là Board of Trustees hay Board of Regents) có nhiệm vụ gây quỹ, theo dõi tài chính, đề ra phương hướng phát triển trường một cách tổng quát và bổ nhiệm hiệu trưởng (president).¹⁰⁵ Ở đại học tư thì người trong hội đồng quản trị là do hội đồng quản trị đương nhiệm bổ nhiệm. Ở đại học công thì do thống đốc tiểu bang hoặc thị trưởng bổ nhiệm. Mỗi thành viên đều có nhiệm kỳ, thường là 5 năm, và tự giải nhiệm nếu không được bổ nhiệm lại. Trừ chủ tịch hội đồng là có lương khi làm việc toàn thời gian, các thành viên khác không có lương nhưng được trả chi phí tham dự các cuộc họp. Hội đồng quản trị thường bao gồm những thành phần sau: (i) những người có đóng góp lớn về tiền bạc cho trường và có uy tín để gây quỹ cho trường; họ thường nhận được phần thưởng là tên trường, tên khoa, tên một tòa nhà hoặc một phòng học mang tên họ; (ii) các nhà doanh nghiệp có thể vừa cho tiền, vừa sẵn sàng nhận sinh viên khi ra trường; (iii) các nhà giáo dục và

văn hóa có uy tín; (iv) các nhà chính trị về hưu có uy tín. Nói chung, họ là những người vừa có uy tín, vừa năng động hoặc có tiền sảnh sàng đóng góp vào việc xây dựng uy tín cho trường.

Về mặt luật pháp, *các trường tư phần đông đều tổ chức vô vị lợi* (non-profit corporations)¹⁰⁶ chịu sự kiểm tra của sở thuế và luật pháp và khi hội đủ điều kiện về quá trình hoạt động được luật pháp chứng nhận là công ty vô vị lợi. Công ty vô vị lợi không phải trả thuế doanh thu trên học phí thu được và không trả thuế trên lợi nhuận công ty (tức là nếu thu nhập lớn hơn chi phí thường xuyên). Lợi nhuận công ty đương nhiên được giữ lại để đầu tư phát triển vì trường không có cổ phần viên. Cái lợi thứ hai cho công ty vô vị lợi nhưng có tầm quan trọng hơn cả là việc luật pháp Mỹ cho phép những người đóng góp vào công ty vô vị lợi được trừ phần đóng góp khỏi thu nhập chịu thuế. Thí dụ một người làm ra 100.000 USD một năm tức là ở mức lợi tức chịu thuế 30% thì nếu người này đóng góp 50.000 USD vào hoạt động vô vị lợi, họ chỉ phải đóng thuế trên lợi tức còn lại sau khi đóng góp vào hoạt động vô vị lợi là 50.000 USD. Ở mức lợi tức này, tỷ lệ thuế có thể thấp hơn, chẳng hạn 20%, như vậy sau khi đóng thuế là 10.000 USD họ giữ lại được 40.000 USD. Nếu không đóng góp vào hoạt động vô vị lợi họ mang về được 70.000 USD. Như vậy họ thiệt đi 30.000 USD nhưng giáo dục vô vị lợi thu được 50.000 USD. Đây là phương cách hay chính sách “nhân dân và nhà nước cùng làm” ở Mỹ để phát huy hoạt động vô vị lợi.

Mới đây ở Mỹ, vai trò kinh doanh của trường có mở rộng hơn do sự phát triển của ngành sinh học mà một số trường muốn lấy quyền phát minh (patent) về các kết quả nghiên cứu trong trường và do trường tự đài thọ hoặc hợp tác với tư nhân¹⁰⁷ để tạo thu từ việc cấp quyền sử dụng cho doanh nghiệp. Hoạt động này và những hoạt động tương tự bị coi là hoạt động kinh doanh, không thuộc về hoạt động giáo dục, mà theo luật Mỹ, đáng ra phải được tổ chức thành những công ty kinh doanh độc lập với trường và phải chịu thuế thu nhập kinh doanh. Tuy nhiên nếu lợi nhuận đem đóng góp cho trường thì phần đóng góp này có thể trừ ra khỏi thu nhập chịu thuế của công ty kinh doanh.

Tài chính đại học công từ học phí là 19%, từ chính quyền trung ương 11 %, 36% từ chính quyền địa phương, phần còn lại 10% dựa vào đóng góp của nhà hảo tâm hoặc từ tài trợ nghiên cứu.¹⁰⁸

Đại học dựa nhiều hơn vào học phí (42%) và đóng góp của giới hảo tâm (20%) và kinh doanh phụ (21%)¹⁰⁹. Như vậy đại học tư, đặc biệt là trường vô vị lợi, không nhất thiết dựa chủ yếu vào học phí. Nhiều trường tư danh tiếng chỉ dựa 40-50% vào học phí, phần còn lại là do thu nhập tạo ra từ việc đầu tư tài sản mà các nhà hảo tâm đóng góp cho trường và những đóng góp thường xuyên của các nhà hảo tâm, cựu sinh viên, và tiền tài trợ cho các công trình nghiên cứu của chính phủ hoặc hoạt động kinh doanh.

Dĩ nhiên ở Mỹ vẫn có những người lập ra đại học để kinh doanh, có chủ sở hữu và lợi nhuận thuộc về chủ sở hữu

nhưng những đại học này chỉ là những trường dạy nghề. Họ phải chịu đóng thuế doanh thu và thuế lợi tức và hầu hết không được công nhận (accredited) là có tư cách đại học bởi các hiệp hội công nhận tư cách đại học có uy tín.

Mỹ lại có không ít các đại học bán bằng tiến sĩ cho bất cứ ai. Những đại học này không nằm trong danh sách 4.300 đại học được công nhận là có tư cách đại học đã nói đến ở trên.

Tư cách đại học được công nhận

Việc được công nhận tư cách đại học, hay nói đúng ra, việc được chứng nhận (assessed and accredited) là điều quan trọng cho sự sống còn của đại học. Tư cách đại học là do các *Hội các Đại học ở Mỹ* (Association of American Colleges and Universities), một tổ chức có hội viên là tất cả các đại học, gồm tất cả các đại học danh tiếng nhất, công nhận. Ngoài việc chứng nhận toàn chương trình học của cả trường, từng phân khoa cũng cần được chứng nhận. Việc chứng nhận dựa vào đánh giá của Hội về số học sinh trên một giáo sư, bằng cấp và công trình của giáo sư, chương trình học, phương tiện học tập và nghiên cứu như thư viện, phòng thí nghiệm, v.v. Hơn chục năm trước, phân khoa ngôn ngữ của trường danh tiếng bậc nhất như Đại học Columbia đã bị cảnh cáo rút chứng nhận nếu không nâng cao chương trình.

Một trường có thể coi là trường rởm nếu không được chứng nhận.

Quản lý nhà nước đối với đại học

Đại học Mỹ hoàn toàn tự quản và không chịu sự quản lý của chính phủ hoặc trung ương hay địa phương về chương trình giáo dục, nội dung giáo dục, bổ nhiệm giáo sư và tuyển sinh viên.

Đối với trường công thì chính quyền có quyền quyết định về mức ngân sách cấp cho đại học, nhưng việc quản lý tài chính và chương trình giáo dục cũng như nội dung khoa học là do hội đồng quản trị trường quyết định.

Bộ Giáo dục và nhà nước trung ương hoàn toàn không có quyền quản lý đối với đại học.

Nhận sinh viên

Có một vài hệ thống viện đại học công (như ở Texas và University of California) nhận tất cả sinh viên tốt nghiệp từ hệ thống trường trung học tiểu bang nếu sinh viên này nằm trong 10% (Texas) hay 12.5% (California) học sinh đứng đầu lớp. Nhận được vào trường nào trong hệ thống đại học có nhiều viện đại học như California, với mức độ danh tiếng khác nhau, còn tùy thuộc vào các yếu tố khác như điểm thi sát hạch (SAT), quá trình hoạt động ở trung học hay trong xã hội chứng tỏ tiềm năng lãnh đạo, v.v.

Nói chung, đại học Mỹ dựa vào các yếu tố sau để chọn học sinh:

- (i) điểm trung bình hai-ba năm cuối trung học;
- (ii) các môn (khó) chọn học ở trung học;
- (iii) điểm thi sát hạch SAT về tiếng Anh, toán và hai chuyên môn;
- (iv) khả năng chuyên môn nổi trội như thể thao, âm nhạc, nghệ thuật;
- (v) tiềm năng lãnh đạo như trong quá trình hoạt động ở trung học hay trong xã hội.

Dĩ nhiên các trường danh tiếng ở miền Đông như Harvard, Yale, Princeton còn để ý đến yếu tố mà trước đây họ ghi thẳng ra, nhưng hiện nay được hiểu ngầm: học sinh đó là con của ai (nhà lãnh đạo chính trị, tài phiệt) không những ở Mỹ mà còn ở các nước khác.¹¹⁰ Chỉ học giỏi không thôi không là yếu tố đủ để được nhận vào đại học danh tiếng.

Các loại bằng cấp và đòi hỏi về mặt học thuật

Bachelor of Arts (BA) ,

Mục đích của chương trình 4 năm cấp bằng cử nhân là tạo cho học sinh có khả năng phân tích, đánh giá vấn đề, có đầu óc phán đoán khoa học, và trang bị được những tri thức cơ bản. Mục đích của chương trình không phải là nhằm trang bị cho học sinh trở thành những nhà nghiên cứu khoa học chuyên nghiệp, mặc dù cũng được thực tập qua các phương pháp nghiên cứu. Ngoài bằng BA cũng có bằng BS

(Bachelor of Science) cấp cho học sinh hoàn thành chương trình học về kỹ sư hoặc khoa học máy tính (computer science). Trước đây các chương trình kỹ sư có tính chất dạy nghề, nhưng hiện nay chương trình đó còn đòi hỏi phải học các kiến thức cơ bản.

Master of Arts (MA)

Đây là bằng cho chương trình học 2 năm sau cử nhân (BA). Chương trình này nhằm cung cấp cho sinh viên có kiến thức chuyên nghiệp, chuyên sâu hoặc có tính nghề nghiệp nhằm phục vụ thị trường lao động. Các môn học thường cũng giống như ở chương trình đại học 4 năm nhưng chuyên sâu hơn. Các trường thường cho phép học sinh chọn hai cách: (i) thi tốt nghiệp ra trường; (ii) viết luận án ra trường. Luận án không đòi hỏi phải trình bày điều gì mới nhưng đòi hỏi năm vững phương pháp nghiên cứu và vấn đề nghiên cứu. Tương đương với BS nhưng ở mức cao hơn là MS.

Doctor of Philosophy (PhD)

Mục đích của chương trình này là đào tạo ra những nhà khoa học có khả năng nghiên cứu khoa học chuyên nghiệp. Chương trình đòi hỏi học thêm trong lớp một năm rưỡi hoặc hai năm nữa sau MA. Học sinh có thể được nhận thẳng vào chương trình PhD mà không cần có bằng MA, nhưng cũng cần ba năm rưỡi hay bốn năm lấy lớp. Sau hai năm học các lớp thuộc chương trình MA, học sinh vào chương trình này đã có thể chọn giáo sư chính hướng dẫn làm luận án, có thể có ý hướng về đề tài muốn làm, và do đó giáo sư hướng dẫn

có thể vạch ra những môn mà học sinh cần học thêm để có thể làm luận án (chẳng hạn như một môn toán đặc biệt nào đó) và phải lấy các lớp seminar về một vấn đề chuyên biệt trong đó học sinh trình bày vấn đề của mình hoặc nghe các giáo sư hoặc các sinh viên khác trình bày. Số tín chỉ và số giờ học hoàn thành có tính bắt buộc. Để trở thành candidates (ứng viên), học sinh phải qua bốn kỳ thi sát hạch, chẳng hạn như trong ngành kinh tế, học sinh phải qua sát hạch về kinh tế vi mô, kinh tế vĩ mô, và hai chuyên môn khác như toán kinh tế, kinh trắc học, tài chính nhà nước, thương mại quốc tế, v.v. Đây là sát hạch về kiến thức cơ bản và kiến thức mới nhất trong ngành chuyên môn, đòi hỏi quan trọng trước khi ứng viên có thể bắt tay vào viết. Có thể nói người hoàn thành được PhD (hay Doctor of Science trong ngành kỹ sư) là người có tri thức toàn diện, sâu và mới nhất trong chuyên môn mà họ muốn làm nghiên cứu, trên nguyên tắc là phải đọc tất cả các công trình đáng đọc được hoàn thành trên toàn thế giới. Nếu là về lý thuyết thì ứng viên phải đưa đến điểm gì mới, dù quan trọng hay không quan trọng, dù là quy luật hay phương pháp mới; nếu là ứng dụng thì ứng viên cũng phải ứng dụng vào điều gì, hoặc lĩnh vực mới hoặc sử dụng phương pháp mới để lật ngược hoặc bổ túc những phạm vi đã được nghiên cứu. Kết quả của nghiên cứu có thể chẳng có gì là quan trọng, nhưng nó phải chứng tỏ là ứng viên có khả năng nghiên cứu khoa học độc lập và biết sử dụng các phương pháp khoa học, xử lý phân tích vấn đề một cách khoa học [Xem xét dưới khía cạnh phải có tri thức về những thành quả mới

nhất trong chuyên môn thì Việt Nam hiện nay chưa thể ở giai đoạn có thể cấp bằng PhD về kinh tế và nhiều ngành khác].

Để lấy bằng PhD có cần phải có công trình xuất bản hay không?

Một sai lầm cần đính chính, mà thường lại do chính những người đã từng học ở nước ngoài đưa ra, là ở đại học Mỹ muốn có bằng PhD thì sinh viên phải có một, hai công trình đã được xuất bản ở những tạp chí chuyên môn. Điều này không đúng với cả những đại học nghiên cứu uy tín. Ba mươi năm trước, Đại học New York không đòi hỏi người viết bài này có bài nghiên cứu đăng báo chuyên ngành và hiện nay (2010) cũng thế, kể cả Đại học Harvard. Chương trình tiến sĩ kinh tế của cả hai trường đều có 6 đòi hỏi giống nhau như sau:¹¹¹ (1) thi viết về lý thuyết kinh tế, (2) hoàn thành đầy đủ các lớp về phương pháp lượng và thống kê, (3) viết một bài nghiên cứu vào năm thứ hai, (4) thi vấn đáp về hai chuyên ngành do thí sinh tự chọn, (5) trình bày một hội thảo về nghiên cứu của mình và (6) viết luận án tiến sĩ.

PhD khác MD hay JD như thế nào?

Để hiểu rõ về mục đích nghiên cứu của người có PhD, ta cũng nên biết qua về bằng MD (Doctor of Medicine) tức là bằng bác sĩ. Đây là bằng nghề nghiệp. Dù họ phải học xong BA, sau đó học thêm 4 năm trường thuốc và 2 năm thực tập nhưng mục đích là để làm nghề bác sĩ chữa bệnh. Họ không được đào tạo để trở thành nhà nghiên cứu. Nếu muốn trở

thành nhà nghiên cứu về y khoa, người có MD phải học lấy MA và sau đó là PhD.

Tương tự như vậy bằng luật, thường được gọi là JD (Juris Doctor), tức là *bằng luật* học 3 năm sau khi học xong BA. Đây cũng chỉ là bằng nghề nghiệp, học sinh sau khi lấy bằng này có thể ra thi lấy bằng hành nghề luật sư. Muốn đi vào nghiên cứu học sinh sẽ lấy bằng tương đương với MA là bằng MSL (Master of Law) sau 4 năm đại học; và sau đó là bằng DSJ (Doctor of the Science of Law) tương đương với PhD. Các trường luật cũng mở chương trình MSL cho người có bằng luật ở nước ngoài, chương trình thường chỉ có một năm, có tính chất giúp người nước ngoài hiểu biết về luật Mỹ, thường mang tính hữu nghị, không thể coi tương đương với chương trình MSL bình thường cho sinh viên Mỹ.

Mục tiêu của giáo dục đại học Mỹ qua chương trình đại học 4 năm

Ở Việt Nam, mục đích của đại học thường hướng tới đào tạo nhân tài. Thế nào là nhân tài? Nhân tài có thể hiểu đơn giản là người có sáng kiến, có khả năng, năng động đóng góp thêm một bước quan trọng vào phát triển dù trong khoa học tự nhiên, nhân văn, thực nghiệm hay thuần lý; trong quản lý doanh nghiệp hay nhà nước, dù ở địa bàn địa phương, quốc gia hay quốc tế. Nếu nhân tài ở đây theo nghĩa là những người nổi trội và hiếm trong xã hội thì trường học khó lòng đáp ứng được; nhưng điều trường đại học có thể làm được là trang bị cho học sinh kiến thức cơ

bản, tinh thần phân tích độc lập, dám nghĩ, và biết nghĩ (nghĩ có phương pháp) để một học sinh có thể phát huy khả năng trở thành nhân tài.

Đại học Mỹ tỏ ra còn khiêm tốn hơn nhiều trong mục đích của giáo dục bốn năm đại học, tức là không đặt vấn đề đào tạo nhân tài; nhưng mục đích của họ phản ánh những điều nói ở trên. Một trường danh tiếng viết: “*Mục đích của môi trường giáo dục và sinh hoạt sinh viên là đào tạo những cá nhân thành đạt và những công dân có trách nhiệm. Người tốt nghiệp cảm thấy tự tin trong việc tìm hiểu rộng rãi nhiều vấn đề và kinh nghiệm ở môi trường đại học hay ngoài đời, dù là học bất cứ ngành chuyên môn nào.*” Chữ thành đạt (accomplished) có thể hiểu là có được vốn tri thức cơ bản, được sửa soạn kỹ càng để tự tin vào đời cũng như bước vào thị trường lao động (kiếm sống cũng như phát triển tri thức). Còn mục đích đào tạo thành những “công dân có trách nhiệm” (responsible citizens) thì quá rõ.

Trường đại học khoa học tự nhiên và nhân văn (liberal arts colleges) hoặc là độc lập hoặc nằm trong một viện đại học (university) chính là linh hồn của đại học Mỹ, là nơi mà mục tiêu đào tạo con người cá nhân của hệ thống đại học Mỹ được thực hiện.

Chương trình 4 năm của *trường đại học khoa học tự nhiên và nhân văn* (liberal arts colleges) danh tiếng hoặc có tiếng không phải là *dạy nghề* mà là nhằm mục đích tạo ra những cá nhân thành đạt và công dân có trách nhiệm. Chính vì lý do này mà ở Mỹ, tnrorc khi vào học các trường

chuyên nghiệp có tính nghề nghiệp như luật, y khoa, nha khoa, MBA, học sinh cũng phải qua bốn năm đại học để có được kiến thức cơ bản về tri thức và phương pháp phân tích. Vài ngành có thể đòi hỏi tới 5 năm học. Cũng có trường đi vào ngành nghề ngay như bằng về kế toán,... nhưng họ vẫn cố gắng trang bị cho học sinh có hiểu biết cơ bản tối thiểu.

Bằng cấp từ colleges of liberal arts có thể là bằng về nhiều chuyên ngành như: toán, sinh học, vật lý, hoá học, sử, văn học, tâm lý, chính trị, ngôn ngữ học, triết học; âm nhạc, v.v.

Nói chung, chương trình đại học 4 năm được tổ chức cơ bản như sau:

Bảng A. Chương trình học 4 năm đại học ở Mỹ

Kiến thức cơ bản bắt buộc (trong đó có những lớp bắt buộc và những lớp tự chọn trong những ngành bắt buộc)	1/3 chương trình
Ngành chính	1/3 chương trình
• Phần bắt buộc học • Phần tự chọn trong ngành chính	1/6 chương trình 1/6 chương trình
Phần tự chọn trong các ngành khác, học sinh có thể lấy thêm một ngành chính khác, hoặc một ngành phụ và những lớp tự chọn thêm trong ngành chính	1/3 chương trình

Trên cơ sở sơ đồ 45-46 tín chỉ cho 4 năm học theo mẫu hình Đại học Northwestern được trình bày ở bảng B. Mỗi tín chỉ tương đương với một lớp (chẳng hạn như nhập môn kinh tế vi mô (Introduction to Microeconomics), học 3 giờ

một tuần; trong 10 tuần, tức là tổng cộng 30 giờ theo chương trình 3 khóa một năm (quarter system).[112](#)

Bảng B. Tổ chức và thời gian học để hoàn thành bằng BA (cử nhân)

	3 học kỳ một năm	2 học kỳ một năm
Học kỳ 1	22/9 - 4/12 (10 tuần)	7/9 - 14/12 (14 tuần)
Học kỳ 2	3/1 - 12/3 (10 tuần)	17/1- 1/5 (14 tuần)
Học kỳ 3	29/3- 4/6 (10 tuần)	
Số học kỳ/năm	3	2
Số tín chỉ/học kỳ	3.8	16
Số tín chỉ/năm	11.4	32
Số tín chỉ trong 4 năm	45.6	128
Số giờ 1 tín chỉ trong 1 tuần	3	0.75
Số tuần trong 1 học kỳ	10	14
Số giờ học cho một tín chỉ	30	10.5
Số giờ học trong năm	342	336
Số giờ học trong 4 năm	1368	1344

Tất cả mọi học sinh đều phải học các kiến thức cơ bản về những vấn đề sau:

Seminar cho sinh viên năm đầu: lớp nhỏ khoảng 15-16 sinh viên, nhằm phát triển khả năng cơ bản của một trí thức như cách đọc phê phán, cách nghĩ logic, cách truyền thông hiệu quả thông qua phân tích một vài vấn đề cụ thể nào đó. Mỗi sinh viên phải viết một bài luận văn 15-20 trang, phân tích một vấn đề và trình bày trong lớp để lớp thảo luận; 2 tín chỉ.

Lớp viết luận văn có tính nghiên cứu: huấn luyện sinh viên đặt vấn đề tìm tài liệu, bố cục bài, phát triển logic, viết ghi chú, v.v.. 2 tín chỉ.

Ngoại ngữ: Đòi hỏi học thêm ngoại ngữ nếu không thi đạt trình độ nhất định, hoặc 6 tín chỉ.

Nhóm các vấn đề phải học: Mọc sinh phải học mỗi khu vực ít nhất một lớp (1 tín chỉ), ngành chính học ít nhất 6 tín chỉ:

Khoa học tự nhiên: vật lý, hóa học, sinh học, thiên văn học, v.v

Khoa học phương pháp: toán, thống kê, tin học, luận lý.

Khoa học xã hội: xã hội học, tâm lý học, kinh tế, văn hoá, chính trị,..

Sử học: nhiều trường đòi hỏi sinh viên học văn minh Tây phương bao gồm cổ sử Hy La, lịch sử nước Mỹ,

Giá trị học: đạo lý học, tôn giáo và giá trị xã hội khác.

Văn chương và nghệ thuật: văn học, âm nhạc, mỹ thuật.

Ngành chọn chính: ít nhất 1/3 số tín chỉ phải chọn trong ngành chính (major).

Luận văn ra trường về ngành chính. Luận văn này viết thông qua một tín chỉ học độc lập (Independent

study). Các trường hàng đầu của Mỹ bắt buộc viết luận văn ra trường này, các trường khác thì không.

Có thể nói chương trình đại học 4 năm cử nhân ở Mỹ đặt nặng kiến thức cơ bản và trong ngành chính cũng đặt nặng kiến thức cơ bản của ngành chính, còn thì học sinh được tự chọn những môn học có tính ứng dụng thích hợp mà trường và khoa cho phép.

Việt Nam học được gì của Mỹ

Việc chuyển tinh thần tổ chức hệ thống đại học từ Mỹ sang Việt Nam không phải là dễ nhưng không phải không làm được. Trước năm 1975, Việt Nam Cộng hòa đã đưa chương trình đại học cộng đồng 2 năm ra thực hiện ở một số thành phố. Đây là đại học hướng nghiệp nhưng đồng thời cũng đủ tiêu chuẩn để học sinh giỏi có thể chuyển lên đại học quốc gia. Lúc đó Việt Nam Cộng hòa chưa phân biệt đại học nghiên cứu và đại học không nghiên cứu hay đại học cấp cử nhân, nhưng phải nói đại học thời đó là một sự tuyển lựa khó khăn, nhất là vào các trường chuyên nghiệp như kỹ sư, y khoa, quản lý hành chính.

Ngày nay ở Việt Nam mọi ý niệm về tinh hoa đã biến mất mà chỉ còn lại một thứ đại học đại trà, vàng thau lẫn lộn. Có lẽ đơn giản nhất là thiết lập lại một thứ kỷ cương trong hệ thống đại học công, phân biệt rõ:

Đại học nghiên cứu, cấp bằng PhD cần sàng lọc thắt và trò trên cơ sở khả năng nghiên cứu. Đây là những đại

học tinh hoa của Việt Nam.

Đại học cấp cử nhân, có thể cho đến bằng MA tùy theo khả năng của từng trường.

Đại học cộng đồng 2 năm, mang tính huấn nghệ phù hợp với nhu cầu của địa phương.

SO SÁNH ĐẠI HỌC: HOA KỲ VÀ VIỆT

NAM¹³

Vũ Quang Việt

Abstract. Comparing a undergraduate program in liberal college between the USA and Vietnam. The paper analyzed in detail a typical program study for an undergraduate in Economics at rhe Hochiminh National University co a typical one in the USA. What ic found was that rhe program in Vietnam aimed typically at providing job skills rather chan analytical capability to students and at the same time tried co equip them with Marxist oriented ideology rather than broad-based humanistic inquisitive questions. No general education on philosophy, arts and social sciences are provided or required. Even in a general subject, students were put under pressure to consume very detailed technical knowledge chat is normally covered in specialized courses or ac the graduate level and thus the Vietnam 4-year undergraduate program requires long hours - 2183 classroom hours as compared to 1380 hours in the USA.

*

* *

Bài viết này tóm tắt những nét khác biệt cơ bản giữa giáo dục đại học cấp cử nhân (Bachelor of Arts hay gọi tắt là BA) ở Mỹ và ở Việt Nam hiện nay. Những nét cơ bản này dựa vào so sánh chương trình học kinh tế ở Việt Nam và chương trình học khoa học cơ bản, xã hội hoặc nhân văn (liberal arts trong đó có kinh tế, toán, vật lý, hóa học, văn chương, tâm lý học, v.v.). Chương trình học ở Việt Nam và ở Mỹ được đưa vào phần phụ lục.

1. Chương trình học ở Việt Nam quá dài

Thời gian học 4 năm ở lớp tại Việt Nam là 2.183 giờ so với 1.380 giờ ở Mỹ. Như vậy chương trình ở Việt Nam dài hơn gần 60%. Điều này có thể là do thiếu sách vở nên thầy phải vào lớp đọc cho trò chép hoặc là thói quen từ quá khứ để lại. Với thời gian ngồi lớp như vậy, học sinh sẽ còn ít thì giờ để tự học, nghiên cứu.

2. Chương trình ở Việt Nam không phải là dạy nghề cũng không phải là đào tạo một người có kiến thức sâu và tính sáng tạo

Chương trình học kinh tế ở Việt Nam đòi hỏi 1.451 giờ so với ở Mỹ chỉ đòi hỏi tối thiểu là 48 giờ (tức là 1/3 chương trình đại học), như vậy đòi hỏi học các môn kinh tế gấp 3 lần số giờ ở đại học Mỹ. Nhìn chương trình giảng dạy ở Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh ta thấy, học sinh trong 4 năm phải học gần như tất cả mọi thứ trên đòi về kinh tế

mà nhà trường có thể nghĩ ra được, từ các môn cơ bản như kinh tế vi mô và vĩ mô, đến các môn như kinh tế lao động, quản trị xí nghiệp, kế toán, địa lý kinh tế, luật kinh tế, dân số học, chính sách thương mại, kinh tế tài nguyên và môi trường, phân tích dự án kinh tế, thị trường chứng khoán, v.v. Đây là những môn ít khi dạy ở cấp đại học 4 năm, và nếu có dạy thì chỉ là những môn để học sinh có thể tự chọn lựa, không bắt buộc; người dạy thường là thầy đã và đang nghiên cứu chuyên sâu về môn học đó. Đòi hỏi mỗi thứ một tí, học sinh không có khả năng hoặc thời gian đi sâu vào bất cứ vấn đề gì và thầy cũng chỉ đọc sách nói lại mà không chắc là đã hiểu. Theo các tài liệu giáo khoa của trường, có thể thấy nội dung giảng dạy rất nặng về lý thuyết mà nhiều phần học sinh ở Mỹ chỉ học trong chương trình sau cử nhân. Như vậy trường chỉ nhầm nhòi sơ kiến thức lý thuyết kinh tế, nhưng đồng thời, việc phân chia chi li các lớp học thì lại có vẻ thực dụng như trường dạy nghề.

3. Chương trình ở Việt Nam không trang bị cho học sinh những kiến thức cơ bản và toàn diện về khoa học tự nhiên, nhân văn, văn chương và nghệ thuật; không có một lớp nào về phương pháp nghiên cứu và viết luận văn

Chương trình ở Mỹ (ở các đại học danh tiếng) đòi hỏi học sinh phải học một chương trình cơ bản, bất kể họ đang học ngành gì - từ khoa học cơ bản, khoa học ứng dụng, xã hội đến nhân văn. Đây chính là chương trình thể hiện mục đích

đào tạo những cá nhân có tri thức cơ bản, có phương pháp suy nghĩ và phân tích các vấn đề, có khả năng viết luận văn nghiên cứu (xem thêm Phụ lục I). Chương trình cơ bản bắt buộc này cũng chiếm 1/3 thời gian học 4 năm như thời gian tối thiểu dành cho ngành học chính. Chúng gồm có những môn như sau:

Chương trình kiến thức cơ bản bắt buộc ở đại học Mỹ

	Tín chỉ (theo chương trình 3 kỳ ² học một năm)	Thời gian học (giờ)
Hội thảo về phương pháp suy luận, phân tích, nghiên cứu và viết luận văn	2	60
Ngoại ngữ hoặc qua kỳ thi sát hạch*	6	180
Viết tiếng Anh hoặc qua kỳ thi sát hạch*	2	60
Kiến thức cơ bản <ul style="list-style-type: none"> • Khoa học tự nhiên • Quy tắc và phương pháp logic • Khoa học xã hội và hành vi • Sử học • Giá trị (triết học, tôn giáo hoặc đạo đức học) • Văn học và nghệ thuật 	1 1 1 1 1 1	180
Tổng chương trình cơ bản	16	480
Tổng chương trình 4 năm	45-46	1.380

Nguồn: dựa vào chương trình của Northwestern University

* Nếu qua được kỳ thi sát hạch, học sinh có thể học ở những lớp cao hơn hoặc học về văn học nước ngoài dạy bằng tiếng nước ngoài, hoặc văn chương tiếng Anh để thay thế).

** Hệ thống tín chỉ ở Mỹ tại các trường không giống nhau. Đây là thí dụ ở một trường. Xem thêm giải thích ở Phụ lục I.

4. Ở đại học Việt Nam tất cả các môn có tính bắt buộc, học sinh không có quyền tự chọn, ngược lại ở Mỹ học sinh có quyền tự chọn đến 1/3 thời gian học dù học bất cứ ngành chính nào (như toán, vật lý, hoá học, kinh tế, tâm lý, văn chương, vv.)

Chương trình 4 năm đại học ở Mỹ

Kiến thức cơ bản bắt buộc (trong đó có những lớp bắt buộc và những lớp tự chọn trong những ngành bắt buộc)	1/3 chương trình	680 giờ
Ngành chính Phần bắt buộc học Phần tự chọn trong ngành chính	1/3 chương trình 1/6 chương trình 1/6 chương trình	680 giờ
Phần tự chọn trong các ngành khác, học sinh có thể lấy thêm một ngành chính khác, hoặc một ngành phụ và những lớp tự chọn thêm trong ngành chính	1/3 chương trình	660 giờ
Tổng		1.380 giờ

Việc tự chọn là rất quan trọng để học sinh mở mang kiến thức về nhiều ngành học khác nhau. Việc hiểu biết liên ngành này cho phép học sinh hợp tác nghiên cứu liên ngành, phân tích và nhìn vấn đề không bị cục diện bó hẹp vào chuyên môn của mình. Học sinh đại học với quyền tự chọn có thể chọn hai ngành chuyên môn, hoặc một ngành chính và một ngành phụ.¹¹⁴ Sau khi ra trường, họ có thể làm việc ở nhiều chuyên môn khác nhau chứ không bị bó vào ngành chuyên môn duy nhất mà họ học ở trường, thậm chí họ có thể thay đổi hoàn toàn để theo một ngành khác.

Triết lý giáo dục ở Mỹ cho phép và trang bị cho sinh viên thực hiện việc đổi ngành mà không bị hụt hẫng.

5. Trong ngành học chính (như toán, vật lý, hoá học, kinh tế, tâm lý, văn chương, vv.), ngoài các lớp cơ bản phải học, học sinh cũng có quyền tự chọn các lớp trong ngành chính, ngược lại học sinh ở Việt Nam phải học tất cả mọi thứ mà nhà trường đã quy định sẵn

Trong ngành chính (major), chẳng hạn như kinh tế, phần bắt buộc học cũng chỉ khoảng 1/2. Học sinh sẽ tự chọn những môn trong ngành kinh tế mà họ thích. Thí dụ về kinh tế, học sinh bị đòi hỏi học những môn sau:

Chương trình bắt buộc trong ngành chính, như môn kinh tế ở Mỹ

	Tín chỉ	Giờ
Kinh tế vi mô nhập môn	1	30
Kinh tế vĩ mô nhập môn	1	30
Toán calculus nhập môn	1	30
Thống kê cho ngành xã hội nhân văn	1	30
Kinh trắc học nhập môn	1	30
Kinh tế vi mô trung cấp	1	30
Kinh tế vĩ mô trung cấp	1	30
Tổng giờ học ngành chính bắt buộc		210
Giờ học ngành chính tự chọn		270
Tổng giờ học trong ngành chính		480

6. Chương trình về chủ nghĩa Marx - Lenin, chính trị chủ nghĩa xã hội, lịch sử Đảng chiếm 203 giờ/ bằng

9% chương trình, quá nặng và cũng là lý do làm tăng số giờ giảng dạy lên tới 2.184

So với tổng giờ học thì việc dạy chính trị Marx - Lenin chiếm **9%**, không phải là quá nhiều, nếu như đây là triết học, chính trị học, luân lý, xã hội học và mỹ học duy nhất cần biết. Nhưng nếu học sinh cần được trang bị thêm về chính trị và triết học khác thì số giờ có thể cắt bớt. Nếu giả thử nhà nước không muốn cắt thì việc canh tân chương trình vẫn có thể thực hiện được.

Bốn năm đại học kinh tế ở Việt Nam (giờ)

Tổng 4 năm	2.183
Kinh tế	1.451
Chính trị	203
Ngoại ngữ	293
Toán, tin học	169
Môn khác	68
Tỷ lệ giờ học kinh tế	66%
Tỷ lệ giờ học chính trị	9%
Tỷ lệ giờ học ngoại ngữ	13%
Tỷ lệ giờ học môn khác	11%

7. Về chương trình canh tân

Do chương trình giảng dạy ở Việt Nam quá dài, vấn đề cắt bớt là cần thiết nhằm tạo thời giờ cho học sinh và thầy giáo nghiên cứu và tự học. Chương trình cắt bớt này có thể giảm hoặc vẫn giữ nguyên giờ học về chủ nghĩa Marx - Lenin. Nếu áp dụng đúng số giờ ở Mỹ thì tổng giờ học sẽ là 1.380, trong đó chỉ có 208 là môn học tự chọn (xem bảng

sau). Nếu đưa tổng số giờ cho các môn tự chọn lên bằng ở Mỹ thì tổng số giờ học sẽ lên tới 1.640 giờ, cũng chỉ hơn Mỹ 20%, như vậy là giảm được 25% so với hiện nay.

Thời gian theo mô hình Mỹ nhưng giữ nguyên thời gian dạy chính trị như hiện nay

	Giờ học 4 năm
Chương trình cơ bản	480
Ngành chính (có thể là toán, vật lý, kinh tế,...)	480
Chủ nghĩa Marx - Lenin	200
Tự chọn	208
Tổng	1.380

8. Khả năng canh tân chương trình ở Việt Nam

Khả năng canh tân chương trình ở Việt Nam hiện nay bị giới hạn bởi mô hình tổ chức đại học ở Việt Nam.

Trước tiên để hiểu những hạn chế gấp phải cần hiểu về những yếu kém của đại học Việt Nam, và do đó trước tiên cần biết qua về mô hình đại học Mỹ mà các nước trên thế giới hiện nay đang noi theo, kể cả đại học ở Pháp (Xem bài “Tìm hiểu về Đại học Mỹ” của cùng tác giả để biết thêm chi tiết).

Đại học Mỹ (university) có thể đều mang tính tổng hợp, có nhiều trường thành viên (colleges), và mỗi trường lại có nhiều phân khoa khác nhau. Thí dụ Đại học Northwestern có nhiều trường (college) như:

Trường khoa học tự nhiên và nhân văn (school of arts and science, đây là chữ thường dùng cho trường liberal arts, tức là gồm các ngành khoa học cơ bản như toán, vật lý, hóa học, và khoa học nhân văn như sử, kinh tế, chính trị, tâm lý, v.v.)

Trường thương mại (school of business)

Trường sư phạm (school of education)

Trường kỹ sư (school of engineering)

Trường luật

Trường y khoa

Trường âm nhạc

v.v.

Học sinh các trường chuyên nghiệp phải học *chương trình kiến thức cơ bản* ở Trường khoa học tự nhiên và nhân văn, mặc dù có khi được châm chước giảm thiểu hơn một chút. Nhiều trường chuyên nghiệp chỉ có ở dạng sau cử nhân, tức là học sinh phải học xong Trường khoa học tự nhiên và nhân văn rồi mới được nhận vào: đây là trường luật, y khoa, và nhiều nơi là trường thương mại với chương trình MBA.

Với tổ chức như trên, Trường khoa học tự nhiên và nhân văn là linh hồn của giáo dục đại học, vì ở đây có thể dễ dàng thực hiện chương trình kiến thức cơ bản, học sinh các ngành khác nhau có thể học chung và có thể lấy những lớp ở những trường hoặc phân khoa (ngành chính) khác trong

cùng trường cho chương trình tự chọn không thuộc ngành chính.

Đại học Việt Nam hiện nay vẫn được tổ chức như là những ốc đảo, ốc đảo về tổ chức và ốc đảo về địa lý (theo nghĩa trường nhân văn ở một nơi, trường luật ở một nơi, trường khoa học tự nhiên, như toán, vật lý, hoá học, sinh học, ở một nơi khác). Khi đại học Việt Nam được tổ chức lại thành các đại học quốc gia như Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Quốc gia Hà Nội thì việc tổ chức lại chỉ ở cái tên, với một lớp quản lý cao hơn ở phía trên, chương trình của đại học đã không tổng hợp lại, học sinh ở trường này không thể lấy lớp ở trường khác và địa dư khác biệt cùng làm cho việc lấy lớp khó khăn. Ốc đảo về tổ chức cũng không cho phép thầy giáo kết hợp, trao đổi và nghiên cứu chung. Việc tổ chức ốc đảo này tiếp tục vì triết lý giáo dục tổng hợp không được thể hiện trong chương trình giảng dạy ở mỗi trường. Mới đây trường kinh tế rút ra khỏi trường đại học quốc gia thành một trường độc lập. Do đó, việc học toán chẳng hạn, nếu học ở những thầy dạy kinh tế thì rõ ràng là học từ một người chỉ biết sơ về toán. Ngược lại, muốn dạy về kinh tế môi trường mà không biết gì về hoá học hoặc nông nghiệp, lâm nghiệp hoặc không có cơ hội giao lưu với những người ở những ngành này thì mục đích cũng chẳng khác gì nhằm tạo ra những người khiếm thị.

Dù với những trở ngại này, vẫn có thể canh tân chương trình nếu như lấy triết lý giáo dục đại học là đào tạo ra những người có kiến thức cơ bản.

9. Về một trường đại học chất lượng cao ở Việt Nam

Việc thảo luận về một trường đại học chất lượng cao đã được tiến hành ở nhiều nơi tại Việt Nam. Chất lượng cao đòi hỏi một số điều kiện: (1) giáo viên được trả mức lương thỏa đáng để họ không phải dạy thêm và do đó không được phép dạy thêm, (2) điều kiện về trường sở và phương tiện học từ thư viện, máy tính, phòng thí nghiệm phải đầy đủ, (3) số học sinh trên một giáo viên phải thấp, không quá 20, và tất nhiên là (4) sinh viên có trình độ tiếp thu. Nếu chỉ dựa vào điều (1) tới (3), dự toán về một đại học chất lượng cao với 2.000 sinh viên sẽ là 5 triệu USD về đầu tư, và chi phí hằng năm gần 2 triệu USD. Dự toán này dựa trên một số giả định sau:

Lương bao gồm cả tiền hưu trí và bảo hiểm một giáo sư trung bình là 1.000 USD/một tháng. Có người được trả thấp hơn và có người được trả cao hơn. Đây là dự toán thấp nhất để có thể thuê được một người dạy ra trường ở nước ngoài với bằng tiến sĩ.

Số học sinh cao nhất là 20 trên một giáo sư.

Như vậy tính trung bình, tiền học phí hằng năm lên tới khoảng 1.000 USD để trang trải chi phí thường xuyên. Nếu giảm số sinh viên xuống là 10 trên một giáo viên, học phí lên tới khoảng 2.000 USD một năm. Nhưng vấn đề quan trọng và khó khăn hơn cả trong cả hai trường hợp là khả

năng tuyển dụng được 100 đến 200 giáo viên có trình độ tiến sĩ.

Dự toán về một đại học chất lượng cao

Dự kiến		
Số học sinh	2.000	
Giáo viên (1/20)	100	
Lương tháng	1.000	
Lương năm (USD)	1.200.000	
Giá trị tài sản/chí phí hằng năm	2,59	
Tài sản	Hệ số	USD
Đất và công trình xây dựng	0,67619	3.380.953
Máy móc và sách vở	0,28571	1.428.571
Tiền vốn lưu động để chi phí	0,03810	190.476
Tổng tài sản	1,00000	5.000.000
Chi phí hằng năm		
Lương/hưu trí/bảo hiểm	0,62145	1.200.000
Dụng cụ văn phòng, sửa chữa	0,11467	221.429
Năng lương	0,14427	278.571
Đi lại cho giáo sư	0,02836	54.762
Chi phí khác (hoạt động sinh viên)	0,09125	176.190
Tổng chi phí thường xuyên	1,00000	1.930.952

Phụ lục. Chương trình đại học 4 năm ngành kinh tế ở Việt Nam

Ở Việt Nam, tiết gồm 45 phút học. Chương trình sau đây là chương trình kinh tế 4 năm đại học ở Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh¹¹⁵. Tất cả các lớp đều có tính bắt buộc.

	2 năm đầu	Tiết	Tiết	Giờ
1	Lịch sử các học thuyết kinh tế	45		
	Quản trị học	45		
	Kinh tế vi mô	60		
	Kinh tế vĩ mô	60		
	Xác suất thống kê	60		
	Kế toán	60		
	Địa lý kinh tế	45		
	Quy hoạch tuyển tính	60		
	Marketing căn bản	45		
	Kinh tế công cộng	30		
	Kinh tế phát triển	30		
	Dân số học	30		
	Luật kinh tế	60		
	Tổng lớp kinh tế		630	473
2	Triết học Marx -Lenin	75		
	Kinh tế chính trị (i)	45		
	Kinh tế chính trị (ii)	30		
	Tổng lớp chính trị		150	113
	Đại số tuyển tính	45		
	Giải tích	60		
	Tin học căn bản	60		
	Tổng lớp toán, tin học		165	124
3	Ngoại ngữ (i)	120		
	Ngoại ngữ (ii)	150		
	Tổng ngoại ngữ		270	203
4	Lịch sử triết học	30		
	Logic học	30		
	Tâm lý học	30		
	Tổng các môn khác		90	68
	Tổng hai năm đầu		1.305	979

	2 năm cuối	Tiết	Tiết	Giờ
1	Lịch sử kinh tế quốc dân Việt Nam	45		
	Kinh tế quốc tế (i)	45		
	Lý thuyết thống kê	60		
	Lý thuyết tài chính tiền tệ	75		
	Kinh tế vi mô (ii)	60		
	Phân tích lợi ích và chi phí	45		
	Kinh tế các nước châu Á TBD	45		
	Kinh tế lao động	45		
	Kinh tế quốc tế (ii)	45		
	Dự báo	60		
	Kinh tế vĩ mô (ii)	60		
	Kinh tế phát triển	45		
	Kinh tế nông nghiệp	45		
	Kinh tế tài nguyên và môi trường	45		
	Phân tích kinh tế dự án	45		
	Kinh tế Việt Nam	30		
	Kinh tế công cộng	45		
	Tài chính quốc tế	45		
	Kế hoạch hóa và chính sách kinh tế	45		
	Chính sách thương mại và công nghiệp	45		
	Hạch toán quốc gia	45		
	Tiền tệ và ngân hàng	45		
	Mô hình hoá	45		
	Thị trường chứng khoán	45		
	Làm luận văn			
	Báo cáo hoặc thi	150		
	Tổng kinh tế		1.305	979
2	Lịch sử Đảng	60		
	Chủ nghĩa xã hội khoa học	60		
	Tổng chính trị		120	90
3	Ngoại ngữ (i)	60		
	Ngoại ngữ (ii)	60		
	Tổng ngoại ngữ		120	90
4	Tin học quản lý	60	60	45
	Tổng hai năm sau		1.605	1.204

Tổng 4 năm		2.910	2.183
Kinh tế		1.935	1.451
Chính trị		270	203
Ngoại ngữ		390	293
Toán, tin học		225	169
Môn khác		90	68
Tỷ lệ giờ học kinh tế			66%
Tỷ lệ giờ học chính trị			9%
Tỷ lệ giờ học ngoại ngữ			13%
Tỷ lệ giờ học môn khác			11%

HUMBOLDT, HOA KỲ VÀ ĐẠI HỌC VIỆT NAM

*Lâm Quang Thiệp*¹¹⁶

Abstract. Based on Wilhelm von Humboldt's ideas concerning higher education, the article begins with some remarks which prove these ideas have had great impacts on U.S. higher education - the most attractive one in the world. The article goes on to introduce the main characteristics of U.S. higher education since its early days, including decentralization, practicality, massification and marketization. With a reference to Humboldt's higher education ideal and experience of U.S. higher education, the article highlights some significant issues in Vietnam's higher education system, related to the lack of autonomy and accountability, the separation of research institutes from higher education institutions, and the underestimated academic freedom. The article indicates that with the current socio-economic conditions of Vietnam, there needs to be a persistent struggle to turn Humboldt's higher education ideal into reality. In order to create a favorable start for this revolutionary struggle, Vietnam is now in great need of a drastic reform of education which aims to develop an honest educational system.

Tóm tắt. Từ các ý tưởng về giáo dục đại học (GDĐH) của Wilhelm von Humboldt, bài viết bắt đầu bằng các nhận xét chứng tỏ các ý tưởng đó có tác động quan trọng đến GDĐH Hoa Kỳ, một nền GDĐH hấp dẫn nhất hiện nay trên thế giới. Sau đó bài viết giới thiệu những đặc trưng chính của GDĐH Hoa Kỳ hình thành qua lịch sử phát triển của nó, đó là tính phi tập trung, tính thực tiễn, tính đại chúng và tính thị trường. Đối chiếu với tinh thần đại học của Humboldt và kinh nghiệm của GDĐH Hoa Kỳ bài viết nêu các vấn đề tồn tại quan trọng của GDĐH Việt Nam hiện nay liên quan đến tình trạng chưa đảm bảo được quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội của các trường đại học, đến hiện tượng tách rời hệ thống các viện nghiên cứu với các trường đại học và đến thực tế chưa lưu ý thích đáng đến tiêu chí tự chủ và tự do học thuật trong GDĐH khi theo đuổi mục đích xây dựng các trường đại học đẳng cấp thế giới. Bài viết nêu rõ: trong điều kiện kinh tế, chính trị, xã hội của nước ta hiện nay phải có một cuộc đấu tranh bền bỉ mới có thể làm cho tinh thần Đại học Humboldt trở thành hiện thực. Để tạo nên một điểm xuất phát thuận lợi cho cuộc đấu tranh hướng đến sự thay đổi đó, hiện nay ở Việt Nam rất cần một cuộc cải cách giáo dục sâu rộng nhằm xây dựng một nền giáo dục trung thực.

*

* *

1. Giáo dục đại học Hoa Kỳ và mô hình đại học nghiên cứu của Đức

Có thể nói hiện nay giáo dục đại học (GDĐH) Hoa Kỳ là một nền GDĐH được cả thế giới ngưỡng mộ, và nền GDĐH Việt Nam cũng đã và đang chịu nhiều ảnh hưởng của nó. Tuy nhiên, nền GDĐH Hoa Kỳ đạt được nhiều thành tựu như ngày nay không phải chỉ nhờ các tinh hoa riêng từ mảnh đất Hoa Kỳ, mà là nhờ tiếp thu và phát triển trí tuệ của cả nhân loại.

Một chuyên gia hàng đầu của GDĐH Hoa Kỳ nhận định: “Nền GDĐH Hoa Kỳ hiện đại được hình thành từ ba mối ảnh hưởng: truyền thống giáo dục nhân văn tự do của Anh quốc, khái niệm nghiên cứu của Đức và ý tưởng phục vụ cho bang được thể hiện bởi các viện đại học được cấp đất”.¹¹⁷ Như vậy, hai trong ba mối ảnh hưởng tạo nên GDĐH Hoa Kỳ là từ nước ngoài. Nói đến truyền thống của GDĐH Đức, người ta thường nhắc đến cải cách GDĐH vào đầu thế kỷ 19, trong đó Wilhelm von Humboldt đã đưa ra các nguyên tắc cơ bản của GDĐH: 1) Quyền tự chủ của trường đại học; 2) Quyền tự do học thuật; 3) Tính thống nhất giữa giảng dạy và nghiên cứu. Các truyền thống đó ảnh hưởng mạnh mẽ đến GDĐH Hoa Kỳ, đặc biệt đối với các trường đại học nghiên cứu hàng đầu: “Một bước tiến vĩ đại bắt nguồn từ sự phát triển nhờ nhập cảng mô hình đại học nghiên cứu kiểu Đức, bắt đầu từ Johns Hopkins vào năm 1876 và nhanh chóng được noi theo bởi Harvard, Yale, Columbia, Northwestern, Michigan và các viện đại học

khác của các bang và của tư nhân, dọc suốt đường xuyên sang tận Stanford và Berkeley ở bờ biển phía Tây".¹¹⁸

Ý tưởng về đại học của Humboldt nảy sinh trong bối cảnh của nước Đức vào đầu thế kỷ 19 nhằm xây dựng lại cho nước Đức một nền GDDH chân chính sau khi bị Napoléon tàn phá và kìm hãm, nhằm nâng cả quốc gia và dân tộc Đức lên. Trường Đại học Berlin (được đổi tên thành Đại học Humboldt vào năm 1949 để vinh danh hai anh em Humboldt) được xây dựng theo các ý tưởng của W. Humboldt đã phát triển rất thành công trong thế kỷ đầu tiên, trở thành một môi trường làm nảy sinh nhiều nhà tư tưởng thiên tài của nhân loại: Hegel, Schopenhauer, Einstein, Plank v.v. và đạt thành tựu sáng chói với 29 giải Nobel trong khoảng ba mươi năm đầu thế kỷ 20. Tuy nhiên những sự kiện oái oăm của lịch sử không làm cho nước Đức và Đại học Berlin giữ được truyền thống vinh quang của mình: đó là sự ngự trị của chủ nghĩa Quốc xã, vụ đốt sách năm 1933 ở Đại học Berlin và các cuộc truy đuổi hãi hùng các giáo sư Do Thái tài năng, cũng như sự chia cắt nước Đức và thủ đô Berlin sau Thế chiến thứ Hai. Tuy nhiên tinh thần Humboldt vẫn tiếp tục phát huy sức mạnh ở những nơi khác trên thế giới, trong đó mảnh đất tốt nhất có lẽ là Hoa Kỳ: nơi đây chẳng những đã tiếp thu, nuôi dưỡng và phát triển tốt tinh thần Humboldt mà còn được hưởng lợi lớn nhờ thu hút các tài năng xuất sắc từ nước Đức Quốc xã, mà người Mỹ gọi các tài năng đó là "quà tặng của Hitler", trong đó Albert Einstein là một trường hợp. Cho nên, hoàn toàn không cường điệu khi nói rằng "Harvard có lẽ không

thể trở thành Harvard ngày nay nếu không tiếp thu và vận dụng phân nào tinh thần đại học của Humboldt".¹¹⁹ Các nhận định vừa nêu trên cho thấy tư tưởng về GDĐH của Humboldt có tác động quan trọng đến nền GDĐH Hoa Kỳ, và từ đó, đến các nền GDĐH khác trên toàn thế giới.

Vì lý do trên, nhân kỷ niệm 200 năm Đại học Humboldt, không thể không nhắc đến GDĐH Hoa Kỳ. Hơn nữa, từ các ý tưởng về GDĐH của Humboldt cùng với sự phát triển và những thành tựu hiện đại của GDĐH Hoa Kỳ, theo cách tiếp cận so sánh chúng ta cũng nên nhìn lại những vấn đề lớn của GDĐH Việt Nam hiện nay và suy nghĩ về những nguyên lý quan trọng cần theo đuổi để hệ thống đó có thể phát triển lành mạnh, góp phần nâng được dân tộc và đất nước lên.

Phần tiếp theo đây sẽ trình bày khái quát về GDĐH Hoa Kỳ, trích từ một bài mà tác giả bài này đã viết trong ấn phẩm,¹²⁰ tiếp đến sẽ nêu một vài vấn đề quan trọng liên quan đến sự phát triển của GDĐH Việt Nam trong giai đoạn hiện nay.

2. Các đặc điểm của giáo dục đại học Hoa Kỳ

GDĐH Hoa Kỳ là một hệ thống GDĐH đồ sộ nhất, đa dạng nhất, phức tạp nhất thế giới, do đó một người nước ngoài chưa có cơ hội thâm nhập lâu dài vào nền GDĐH đó khó hiểu biết thật sâu sắc về nó. Tuy nhiên, để có thể học tập những gì từ hệ thống đó nhằm áp dụng vào GDĐH Việt

Nam cần phải hiểu được bản chất của nó. Vì vậy, tác giả của bài này cố gắng thử tìm hiểu những đặc trưng quan trọng nhất, bản chất nhất của nền GDĐH Hoa Kỳ qua lịch sử phát triển và hiện trạng của nó.

Phải nói rằng so với GDĐH phương Đông có lịch sử hơn ba nghìn năm cũng như so với GDĐH châu Âu, cái nôi của nền GDĐH hiện đại phương Tây bắt nguồn từ khoảng thế kỷ thứ 12 thì GDĐH Hoa Kỳ hết sức non trẻ, với lịch sử chỉ khoảng hơn bốn trăm năm.¹²¹ Thế mà GDĐH Hoa Kỳ đã có sức hấp dẫn kỳ lạ: Nhật Bản đã chọn mô hình GDĐH Đức và Hoa Kỳ để noi theo từ thời Minh Trị, Trung Quốc đã xây dựng lại nền GDĐH của mình chủ yếu theo kiểu Mỹ từ khi thực hiện cải cách mở cửa cách đây ba thập kỷ, và gần nhất, “quá trình Bologna” của châu Âu thực hiện một cuộc cải cách sâu rộng về GDĐH trong thập kỷ đầu của thế kỷ 21 để thiết lập một “không gian GDĐH châu Âu” có rất nhiều yếu tố tương đồng với GDĐH Hoa Kỳ.¹²²

Vì sao nền GDĐH Hoa Kỳ có sức hấp dẫn mạnh mẽ như vậy? Những yếu tố nào từ lịch sử phát triển đã tạo nên sức mạnh hiện tại của GDĐH Hoa Kỳ? Mọi người đều hiết GDĐH Hoa Kỳ không phải là một nền GDĐH “cội nguồn”, nó chịu nhiều ảnh hưởng của GDĐH châu Âu, đặc biệt là của Anh và Đức, nhưng lịch sử phát triển của GDĐH Hoa Kỳ với những sự kiện đặc biệt đã tạo nên các triết lý cơ bản, độc đáo của GDĐH Hoa Kỳ, góp phần hình thành những ý tưởng về tổ chức và quản lý hộ thống GDĐH. Chúng ta hãy

điểm lại một vài sự kiện lịch sử tiêu biểu khá bất ngờ và lý thú.

- *Thất bại của G. Washington trong việc thành lập một đại học quốc gia mẫu mực cho Liên bang Hoa Kỳ*

Năm 1789, George Washington được bầu làm tổng thống đầu tiên của Hoa Kỳ. Lúc bấy giờ ở một số bang Hoa Kỳ có nhiều trường đại học hình thành với cơ sở hạ tầng nghèo nàn và đội ngũ giáo chức rất yếu. Washington thuyết phục Quốc hội về việc thành lập một trường đại học quốc gia mạnh, tập trung đầu tư các nguồn lực vào đó, vì theo ông ta, một trường đại học quốc gia mạnh sẽ thúc đẩy khối thống nhất quốc gia. Tuy nhiên, ý kiến của Washington không được ủng hộ, vì ở thời điểm đó sự quan tâm hàng đầu của các đại biểu là chủ quyền từng bang của riêng họ chứ không phải sức mạnh của quốc gia liên bang non trẻ. Như vậy ý đồ thành lập một trường đại học mạnh tầm cỡ quốc tế làm kiểu mẫu cho cả liên bang không được ủng hộ.¹²³

Ngày nay xem xét và đánh giá lại sự kiện lịch sử đó, nhiều nhà nghiên cứu GD&DH Hoa Kỳ cho rằng thất bại của G. Washington không phải là một điều rủi ro. Chính vì không có một trường đại học mạnh duy nhất làm mẫu mực trong toàn liên bang, hệ thống GD&DH Hoa Kỳ không bị ràng buộc bởi các khuôn phép của các trường đại học theo kiểu cũ châu Âu; điều đó lại tạo nên tính đa dạng của hệ thống GD&DH Hoa Kỳ. Cũng vì không có một trường đại học mạnh duy nhất làm kiểu mẫu, ở Hoa Kỳ đã ra đời hàng loạt trường đại học, trong đó có nhiều trường nhỏ và yếu. Lúc

đó, khi nói về việc thành lập trường đại học thì ở châu Âu phương châm thường là: “nếu không làm được cái tốt nhất thì thà rằng chẳng có gì”, còn ở Hoa Kỳ phương châm lại là: “thà có được một cái gì đó còn hơn là không có gì cả”. Tính đa dạng của hệ thống GDĐH Hoa Kỳ, mà nhiều người cho rằng đó là biểu hiện sự “thiếu tính hệ thống”, thì nhiều nhà nghiên cứu GDĐH Hoa Kỳ lại tìm thấy ở đó một trong những nguồn gốc tạo nên sức mạnh của GDĐH Hoa Kỳ: chính tính đa dạng của hệ thống tạo nên sự phong phú về chức năng giúp phục vụ cho các nhu cầu phát triển rất khác nhau của xã hội. Sự phát triển đa dạng và nhanh chóng của hệ thống GDĐH đó được điều khiển không phải bởi một sự chỉ đạo thống nhất của quốc gia, mà bởi sự lựa chọn từ cơ chế cạnh tranh của thị trường. Chẳng hạn, từ 1969 đến 1975 ở Hoa Kỳ có khoảng 800 trường đại học mới được thành lập, vì cũng có khoảng 300 trường khác phải đóng cửa hoặc sáp nhập, tức là còn tồn tại được 500 trường.¹²⁴ Có thể cái điều dường như “thiếu tính hệ thống” của nền GDĐH Hoa Kỳ lại phản ánh một hệ thống GDĐH đa dạng đã hình thành với một mối liên kết mạnh mẽ, mỗi trường đại học thường là thành viên của một hiệp hội tự nguyện hoạt động theo một cơ chế kiểm định chất lượng chặt chẽ thăm đượm tính cạnh tranh của thị trường.

- *Thắng lợi của trường Đại học tư Dartmouth trong vụ kiện của bang New Hampshire ở Tòa án Tối cao về quyền điều hành nhà trường*

Vào năm 1816, Bang New Hampshire đã ra một dự luật cung cấp cho Chính quyền Bang những quyền hạn rất rộng rãi để “cải cách” trường Đại học tư Dartmouth, với lập luận dường như rất hợp lý rằng, trường đại học (dù rằng theo quy chế tư nhân) phải được thành lập vì lợi ích của nhân dân New Hampshire, do đó trong quá trình điều hành, nhà trường phải nghe theo ý kiến của công chúng thông qua Chính quyền Bang. Tuy nhiên, năm 1819, Chánh án Tòa án Tối cao Hoa Kỳ lúc đó là J. Marshall đã kết luận theo chiều hướng ủng hộ trường Đại học tư Dartmouth, tuyên bố rằng theo Hiến pháp, Chính quyền Bang không được phép ra bất kỳ một dự luật nào “có tác hại đến nhiệm vụ quy định bởi các hợp đồng”, và rằng giấy phép thành lập mà nhà trường được cấp trước đây chính là một hợp đồng¹²⁵. Marshall quan niệm rằng, sự can thiệp của giới cầm quyền vào việc quản lý các cơ sở dịch vụ tư nhân, dù rằng các dịch vụ đó dưới dạng một công ty hay do sự điều hành cá nhân đều rất nguy hiểm. Thắng lợi của trường Đại học tư Dartmouth tại Tòa án Tối cao năm 1819 có tác động dội lại rất mạnh mẽ đến các doanh nghiệp tư nhân cũng như phương hướng phát triển tương lai của CDDH Hoa Kỳ. Quyết định của Marshall đã trở thành một đảm bảo an toàn cho việc thành lập và phát triển của các trường đại học tư. Người ta tin rằng một khi đã nhận được giấy phép thành lập của bang, những người thành lập sẽ được đảm bảo quyền kiểm soát nhà trường của mình trong tương lai.

- *Đạo luật Morrill cấp đất công để xây dựng trường đại học*

Trong thời gian Nội chiến của Hoa Kỳ (1861-1865), vào năm 1862, dưới thời Tổng thống A. Lincoln đã ra đời *Đạo luật Morrill* quy định cấp đất công cho các bang để xây dựng các trường đại học bang. Chỉ các bang không chống lại Liên bang mới được hưởng quyền lợi này. Mỗi thượng nghị sĩ đại diện cho bang được cấp 30 nghìn acre (khoảng 12 nghìn ha), đất này đặc biệt dành để phát triển các trường đào tạo cho các ngành nông nghiệp và cơ khí. *Đạo luật cấp đất Morrill* xác định tính chất của một nền GDDH mới, rất thực dụng: thúc đẩy GDDH phục vụ cho việc phát triển nông nghiệp và cơ khí. Với sự thành lập các trường đại học được cấp đất, số sinh viên nhập học các ngành kỹ thuật cơ khí tăng nhanh trong các thập kỷ 1880 và 1890, nhưng sinh viên vào các ngành nông nghiệp vẫn ít. Tuy gặp khó khăn về sự phát triển nhà trường, nhưng nhờ nguồn thu nhập ít ỏi có được, các trường này vẫn tồn tại và trưởng thành dần cho đến thập kỷ 1890. Vào năm 1890, *Đạo luật Morrill 2* ra đời mang lại cho các trường đại học được cấp đất một quỹ trợ cấp trực tiếp hằng năm của Liên bang, một điều kiện thuận lợi có tính quyết định ở thời điểm mà các trường đại học đang đi vào thời kỳ phát triển mạnh mẽ nhất.¹²⁶

Việc ban hành *Đạo luật Morrill* cấp đất công để thành lập các trường đại học là một sự kiện lịch sử đặc sắc của GDDH Hoa Kỳ. Chẳng những nó thể hiện sự quan tâm của Nhà nước Liên bang đối với GDDH mà còn khẳng định một quan niệm về GDDH khác với các quan niệm truyền thống của châu Âu có từ thời Trung cổ: trường đại học và các ngành

nghề đào tạo của chúng phải gắn chặt với sự phát triển sản xuất, kinh tế, xã hội, chứ không chỉ là công cụ để đào tạo các quan chức cai trị và các nhà truyền giáo.

- *Đạo luật “GI Bill” 1944 tạo cơ hội cho cựu quân nhân nhập học đại học*

Vào thời điểm sắp kết thúc Thế chiến thứ Hai, năm 1944, Hoa Kỳ ban hành *Đạo luật Tái Điều chỉnh đối với Quân nhân (Đạo luật “GI Bill”)*,¹²⁷ trong đó có các điều khoản đảm bảo cho các cựu quân nhân được nhập học các chương trình khác nhau trong các trường đại học. Với sự hỗ trợ của Đạo luật nói trên, một “cơn lũ” các cựu quân nhân tràn vào các trường đại học: vào năm 1947, 1,1 triệu cựu quân nhân Mỹ đã được nhận vào đại học, trong khi trước chiến tranh tổng số sinh viên đại học nói chung chỉ là 1,5 triệu. Đây là thời kỳ mở rộng quy mô lớn nhất trong lịch sử GDDH Hoa Kỳ. Trong khoảng thời gian từ 1940 đến 1970, tỉ lệ sinh viên vào đại học so với thanh niên cùng độ tuổi tăng lên gấp ba, từ 15% đến 45%; số lượng sinh viên đại học tăng lên gần 5 lần, số sinh viên sau đại học tăng lên gần 9 lần, riêng thập kỷ 1960 sự phát triển tính theo phần trăm đạt cao nhất so với bất kỳ thập kỷ nào. Một loại trường đóng góp cho sự gia tăng này là các trường cao đẳng cộng đồng công lập, mà trong giai đoạn từ 1965-1972 đã ra đời với tỉ lệ cứ một tuần lễ lại hơn một trường xuất hiện.¹²⁸

Đạo luật GI Bill lại là một sự kiện lịch sử hết sức đặc sắc nữa của GDDH Hoa Kỳ. Đạo luật này không những là một chính sách hết sức khôn khéo và táo bạo của Hoa Kỳ đối với

cựu quân nhân, mà còn là một động tác làm tăng nhanh quá trình đại chúng hóa GDĐH. Vào thời kỳ đó không phải không có nhiều ý kiến của một bộ phận giới hàn lâm cho rằng đạo luật này đã tầm thường hóa trường đại học và làm suy giảm chất lượng của chúng, tuy nhiên cho đến nay, các nhà nghiên cứu về lịch sử GDĐH đã nhận định rằng sự suy giảm chất lượng đã không xảy ra. Và nối tiếp với sự gia tăng số lượng sinh viên đại học hết sức mạnh mẽ đó, vào các thập kỷ sau đó GDĐH Hoa Kỳ đã được nâng lên trình độ phổ cập, tạo nên một cơ hội hết sức thuận lợi để đất nước này vững chắc tiến vào thời đại kinh tế tri thức.

- *Chính sách học bổng và tín dụng của Chính phủ Liên bang Hoa Kỳ từ những năm 1970: cấp tài chính không phải cho người sản xuất mà cho người tiêu dùng*

Hiện nay, Chính phủ Liên bang Hoa Kỳ không quản lý trực tiếp hệ thống giáo dục, trong đó có GDĐH, mà đó là phần việc của các bộ giáo dục bang. Tuy nhiên, Chính phủ Liên bang có vai trò quan trọng về các điều chỉnh vĩ mô thông qua nhiều biện pháp, trong đó có việc cấp tài chính thông qua quỹ tín dụng và học bổng cho sinh viên và quỹ nghiên cứu khoa học. Vào năm 2006 GDĐH Hoa Kỳ được đầu tư gần 250 tỷ USD, trong đó sinh viên đại học được hỗ trợ tài chính gần 150 tỷ USD.¹²⁹ Khoảng 70% sinh viên đại học được nhận một loại hỗ trợ tài chính nào đó: khoản này trang trải được cỡ 40% tổng chi phí. Điều đặc sắc về chính sách GDĐH ở đây không chỉ ở khối lượng khổng lồ của khoản tín dụng và học bổng cho sinh viên mà còn là ở cách

thức cấp khoản kinh phí này. Sau nhiều cuộc bàn luận ở Quốc hội vào đầu thập kỷ 1970, Hoa Kỳ chọn cách cấp khoản kinh phí này không cho trường đại học, mà trực tiếp cho sinh viên, tức là *không cấp cho người sản xuất mà cấp cho người tiêu dùng*. Kết quả của chính sách này là làm tăng sức mạnh tương đối của người tiêu dùng - người mua, so với người sản xuất - người bán, đồng thời không làm tăng quyền lực tập trung của Chính phủ Liên bang đối với các trường đại học.¹³⁰

Trên đây chúng tôi chỉ xin nêu một số sự kiện lịch sử của GDĐH Hoa Kỳ, các sự kiện mà chúng tôi nghĩ là có liên quan và ảnh hưởng lớn đến việc hình thành các tính chất đặc trưng của hệ thống GDĐH Hoa Kỳ ngày nay. Vậy thì các đặc trưng quan trọng nhất của GDĐH Hoa Kỳ là gì? Theo chúng tôi có lẽ là:

- Tính *phi tập trung*: Đối với hệ thống GDĐH Hoa Kỳ không có một bộ hoặc cơ quan trung ương nào của Chính phủ Liên bang quản lý trực tiếp, đưa ra những phương hướng chỉ đạo nghiêm ngặt hoặc những khuôn mẫu cứng nhắc áp đặt từ trên xuống. Trong việc quản lý hệ thống GDĐH Hoa Kỳ xu hướng mọi hoạt động phát triển *từ dưới lên* thể hiện rất rõ. Tính phi tập trung này có thể đưa hệ thống đến một trong hai tình trạng: một là sự “thiếu hệ thống”, hoặc nói bằng một từ nặng hơn, sự vô chính phủ; hai là *tính dân chủ* và sự phát triển *đa dạng*. Tình trạng nào trong hai xu hướng trên sẽ xảy ra là tùy thuộc vào các đặc điểm khác của hệ thống mà chúng ta sẽ bàn dưới đây.

- *Tính thực tiễn*: Tuy GDĐH Hoa Kỳ du nhập từ châu Âu, chịu ảnh hưởng rất mạnh mẽ của các mô hình GDĐH truyền thống hàn lâm của châu Âu, đặc biệt của Anh và Đức, nhưng tính truyền thống đó không hoàn toàn áp đặt mọi sắc thái của CĐĐH Hoa Kỳ. Nói cách khác, cộng đồng GDĐH Hoa Kỳ không mắc bệnh “giáo điêu”. Cuộc sống thực tế, sự phát triển kinh tế xã hội của vùng đất mới này được phản ánh rất nhanh chóng vào nền GDĐH của nó. Không câu nệ các ước lệ truyền thống, hàn lâm về mô hình đại học, về nội dung đào tạo, về ngành học..., việc đào tạo ở các trường đại học Mỹ phục vụ rất sát yêu cầu của sản xuất, của sự phát triển kinh tế xã hội. Trong từng ngành nghề đào tạo quan hệ giữa việc dạy và học trong nhà trường và các hoạt động sản xuất ở các lĩnh vực liên quan cũng hết sức chặt chẽ. Chính việc gắn chặt với thực tiễn này là một trong những yếu tố tạo nên sức sống mạnh mẽ của GDĐH Hoa Kỳ.

- *Tính đại chúng*: Một đặc điểm gần gũi với tính thực tiễn và có quan hệ gắn bó với tính thực tiễn là tính đại chúng. Tuy chịu ảnh hưởng của mô hình GDĐH tinh hoa của Anh quốc, ngay từ khi mới xây dựng, hệ thống GDĐH Hoa Kỳ đã mang trong mình tính đại chúng. Vào khoảng 1880 ở Vương quốc Anh với 23 triệu dân có 4 trường đại học, trong khi chỉ tại riêng bang Ohio Hoa Kỳ với 3 triệu dân đã thành lập 37 trường đại học. Năm 1928, Hoa Kỳ có 1.220 trường đại học với gần 1,2 triệu sinh viên, chiếm 15% tỷ lệ thanh niên cùng độ tuổi, gấp 5 lần tỷ lệ trung bình của GDĐH châu Âu thời đó.¹³¹ Như đã nói trên, sau Thế chiến thứ Hai *Đạo luật GI Bill* đã đưa hàng triệu cựu quân nhân vào đại học

làm tăng số lượng sinh viên đại học lên hết sức nhanh chóng. Vào năm 2008, Hoa Kỳ có gần 18 triệu sinh viên đại học,¹³² chiếm hơn 83% tỷ lệ thanh niên cùng độ tuổi, tức là ở mức phổ cập GDDH. Tính đại chúng của GDDH Hoa Kỳ không chỉ hiện diện ở số lượng sinh viên như đã nêu, mà có nguồn gốc từ cơ cấu của hệ thống GDDH và tính chất của các trường đại học. Một yếu tố đặc sắc của GDDH Hoa Kỳ là sự phát triển của hệ thống cao đẳng cộng đồng với khoảng 1.700 trường rải khắp các địa bàn dân cư. Với các chương trình đại học 2 năm nặng về giáo dục đại cương, với bằng “phó cử nhân” của đại học 2 năm (American Associate Degree), với cơ chế chuyển tiếp từ đại học 2 năm đến đại học 4 năm và cơ chế chuyển tiếp tín chỉ nói chung... hệ thống GDDH Hoa Kỳ có mọi điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện đại chúng hóa và phổ cập hóa GDDH.

- *Tính thị trường* có lẽ là đặc điểm *bao trùm nhất*, thể hiện rõ nhất của GDDH Hoa Kỳ. Trong toàn bộ hệ thống GDDH Hoa Kỳ cũng như trong hoạt động của từng trường đại học, sức mạnh của thị trường chi phối rất rõ rệt. Hơn nữa, những người làm chính sách không những chấp nhận sự chi phối của thị trường mà còn tận dụng sức mạnh đó để nâng hiệu quả của đầu tư, chẳng hạn như trong việc chọn phương thức cấp học bổng và tín dụng sinh viên của Chính phủ Liên bang đã nêu trên.

Trong lịch sử phát triển GDDH Hoa Kỳ, rất nhiều trường đại học được thành lập, và cũng không ít trường phá sản nếu không đủ sức cạnh tranh để tồn tại, đúng như quy luật

của thị trường. Người ta thường nói đến hai tính chất quan trọng của *thị trường* khi so sánh với các dạng tác động xã hội khác, đó là: 1) các kết quả không phải nảy sinh từ kế hoạch hoặc từ những quyết định có chủ đích từ trung ương; 2) khi có nhiều người sản xuất¹³³, hành vi của họ bị tác động bởi sự cạnh tranh để giành khách hàng, sự cạnh tranh đó làm tăng ảnh hưởng của khách hàng lên đặc điểm và chất lượng của sản phẩm, và lên cả bản thân đặc điểm của người sản xuất. Đối với GĐDH, khi người mua là sinh viên thì các trường đại học với tư cách là người sản xuất phải cạnh tranh nhau để thu hút số lượng sinh viên nhập học. Còn khi xem người bán là sinh viên tốt nghiệp thì có sự cạnh tranh với nhau giữa họ để lập nghiệp. Cả hai loại chủ thể đó, nhà trường và sinh viên tốt nghiệp, đều cùng cố gắng để chuyển các cơ hội trong thị trường việc làm vào quy mô của các chương trình và khoa ngành đào tạo. Quyền tự chủ cao của các trường đại học giúp họ di chuyển nguồn lực giữa các chương trình và khoa ngành đào để đáp ứng sự thay đổi về nhu cầu nhập học. Cũng tương tự như vậy đối với công việc nghiên cứu: các nhóm nghiên cứu cạnh tranh nhau để được nhận kinh phí, còn các cơ quan cấp kinh phí thì thu được lợi ích từ chất lượng công trình nghiên cứu mà họ mua.

Tuy trong GĐDH Hoa Kỳ quy luật của thị trường được coi trọng và khai thác, nhưng *không phải GĐDH được phó mặc cho thị trường*. Hoa Kỳ là một nước có hệ thống GĐDH tư rất lớn, nhưng khác với một số nước châu Á (chẳng hạn, Phillipin) phần lớn các trường đại học tư ở Hoa Kỳ hoạt

động theo nguyên tắc *không vì lợi nhuận*. Chỉ một số rất ít các trường sau trung học theo hướng nghề nghiệp cụ thể hoạt động *vì lợi nhuận*. Đối với các trường đại học tư không vì lợi nhuận lâu đời, ngoài học phí của sinh viên họ thường có một tài sản hiến tặng (endowment) tích lũy được khá lớn và các khoản biếu thường xuyên khác từ các doanh nghiệp, cựu sinh viên giúp họ hoạt động (chẳng hạn, tài sản hiến tặng tích lũy được của Viện Đại học Harvard cỡ 35 tỷ USD vào năm 2007¹³⁴). Chính sách miễn thuế cho các doanh nghiệp đối với phần lợi nhuận mà họ sử dụng để tài trợ cho các trường đại học là một khoản trợ cấp ngầm của Nhà nước cho trường đại học, khuyến khích cho loại tài trợ này¹³⁵. Ngoài ra, các trường đại học tư có sức cạnh tranh mạnh có thể nhận được thêm nguồn tài trợ đáng kể qua nguồn đầu tư cho các chương trình nghiên cứu của Nhà nước Liên bang. Các chính sách nói trên của Nhà nước tạo điều kiện cho các trường đại học có thể hoạt động theo nguyên tắc không vì lợi nhuận, tức là hạn chế bớt những tác động theo hướng tiêu cực của thị trường.

Như trên đã nói, tùy theo các đặc điểm khác của hệ thống, tính phi tập trung có thể dẫn đến một trong hai tình trạng: hoặc là sự vô chính phủ hoặc là tính dân chủ và sự phát triển đa dạng. Vì GDĐH Hoa Kỳ tôn trọng các quy luật của thị trường và có ý thức khai thác chúng, các lực thị trường đã tạo nên sự *cân bằng động* cho hệ thống, thêm nữa, Nhà nước Hoa Kỳ còn có những tác động *gián tiếp* hỗ trợ thêm cho các tác động tích cực của thị trường. Như vậy, hệ thống GDĐH Hoa Kỳ phát triển đa dạng nhưng ổn định

vì nó được giữ chủ yếu bởi các lực liên kết bên trong chứ không phải bằng những tác động áp đặt trực tiếp từ bên ngoài.

3. Giá trị của tinh thần Humboldt và kinh nghiệm của giáo dục đại học Hoa Kỳ đối với giáo dục đại học nước ta

Tiếp thu và phát triển các ý tưởng của Humboldt, GDĐH Hoa Kỳ đã phát triển mạnh mẽ và đạt được nhiều thành quả. Vậy thì Việt Nam có thể học tập được gì từ tinh thần Humboldt và kinh nghiệm của GDĐH Hoa Kỳ?

Đây là câu hỏi không dễ trả lời. Để có giải đáp đúng đắn cho mỗi nước, có lẽ trước hết nên nhớ một câu danh ngôn của cổ nhân, ý nói: “Cây cam sẽ là cây cam khi trồng nó ở phía nam sông Dương Tử, nhưng nó có thể trở thành một cây gì khác khi trồng ở phía bắc con sông ấy” - vì đất và nước ở hai nơi không như nhau. Nói cách khác, theo chúng tôi, muốn học tập được gì ở các ý tưởng của Humboldt và kinh nghiệm của hệ thống CDĐH Hoa Kỳ trước hết cần phải hiểu hệ thống đó, hơn nữa cũng phải hiểu rõ bản thân mình và cái mà mình cần, mà điều đó đòi hỏi không ít thời gian và suy ngẫm.

Đối với Việt Nam, sự khác biệt về kinh tế, chính trị xã hội làm cho nền GDĐH nước ta rất khó chuyển biến theo tinh thần Humboldt và áp dụng kinh nghiệm của GDĐH Hoa Kỳ. Do đó, đổi mới GDĐH đã diễn ra ở nước ta từ năm 1987, hơn hai thập kỷ qua, nhưng nền GDĐH nước ta vẫn trì trệ

và còn quá nhiều vấn đề nan giải. Dưới đây sẽ điểm qua một số vấn đề quan trọng có liên quan đến các ý tưởng về GDĐH của Humboldt.

- Trước hết, đó là *quyền tự chủ và trách nhiệm xã hội* (autonomy & accountability) của các trường đại học. Đây chính là cái lõi của vấn đề quản trị GDĐH, điều đã được nhắc đi nhắc lại nhiều lần khi nói đến sự trì trệ của GDĐH Việt Nam, và chính Nhà nước cũng đã nhận định: trình độ quản lý là khâu yếu kém nhất, cần đột phá thay đổi thì hệ thống GDĐH mới có thể phát triển lành mạnh. Để có thể trao *quyền tự chủ* cho các trường đại học, “hội đồng trường” của các trường đại học công lập, một hội đồng quyền lực, đã được đưa vào điều lệ trường đại học từ năm 2003. Tuy nhiên cho đến nay chỉ một số rất ít (chưa đến 10) trường đại học có hội đồng trường, và chúng hoạt động một cách rất hình thức. Sở dĩ cơ chế hội đồng trường chưa thực thi ở Việt Nam vì, một mặt, vẫn còn tồn tại cơ chế cơ quan chủ quản là nơi quyết định những vấn đề lớn về nhân sự và tài chính của các trường đại học chứ không phải hội đồng trường, đặc biệt là quyết định bổ nhiệm hiệu trưởng; mặt khác, bản thân các hiệu trưởng cũng không muốn bị giảm quyền lực! Để tăng cường trách nhiệm xã hội của trường đại học, một hệ thống *kiểm định công nhận chất lượng* đã được đưa vào, nhưng cơ quan cao nhất điều hành hệ thống này vẫn thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, khác với thông lệ quốc tế mà theo đó cơ quan này phải là một cơ quan độc lập, thường là phi chính phủ. Như vậy, trong hệ thống GDĐH nước ra, tuy ý tưởng tự chủ và trách nhiệm xã hội đã

được du nhập, nhưng cơ chế thích hợp để hiện thực hóa các ý tưởng đó vẫn chưa được xác lập đầy đủ.

- Một nhược điểm lớn của hệ thống GD&DH nước ta là *tách rời các trường đại học với hệ thống các viện nghiên cứu quan trọng*, một tàn tích của mô hình hệ thống kiểu Liên Xô cũ. Thấy được sự bất hợp lý của mô hình tách rời giảng dạy và nghiên cứu này, vào thập kỷ 1990 nguyên Thủ tướng Võ Văn Kiệt đã cố gắng hòa nhập hai hệ thống này, nhưng ông đã thất bại trước tính bảo thủ của các viện nghiên cứu và tầm nhìn hạn hẹp của các cấp lãnh đạo, cho nên đến nay sự tách rời đó vẫn còn tồn tại.

Như đã biết, một trong các nguyên lý quan trọng của nhà trường đại học mà Humboldt đã nêu ra là sự thống nhất giữa giảng dạy và nghiên cứu. GD&DH Hoa Kỳ đã vận dụng rất thành công nguyên lý đó, thể hiện rõ nhất trong báo cáo nổi tiếng của Vannevar Bush, cố vấn khoa học của Tổng thống Mỹ Truman vào năm 1945 với tựa đề là “Khoa học: biên giới vô tận” (“Science: The Endless Frontier”) ¹³⁶. Trong báo cáo có nêu 3 nguyên tắc làm nền tảng cho sự hỗ trợ của quốc gia đối với nghiên cứu khoa học, đó là: 1) Nhà nước liên bang chịu trách nhiệm chính tài trợ cho khoa học cơ bản; 2) Các trường đại học - chứ không phải các phòng thí nghiệm do Nhà nước điều hành, các viện nghiên cứu thuần túy không giảng dạy hoặc các công nghiệp tư nhân - phải là các cơ sở được ưu tiên triển khai các nghiên cứu do Nhà nước tài trợ; và 3) Tuy Nhà nước đã xác định tổng chi phí cho các lĩnh vực khoa học, các dự án hoặc đề tài nghiên

cứu cụ thể cùng phải thông qua quá trình đánh giá có tính cạnh tranh cao bởi các đồng nghiệp, trong đó các chuyên gia độc lập xem xét các dự án dựa trên chỉ các thước đo khoa học của riêng họ chứ không phải trên cơ sở chính trị hoặc thương mại. Các nguyên tắc mà Bush đề ra vẫn được áp dụng ở Hoa Kỳ cho đến ngày nay, và là một trong những yếu tố đưa đến những thành công lớn của hệ thống GD&DH và khoa học của Hoa Kỳ. Các ý tưởng này chính là sự phát triển nguyên tắc thứ ba của Humboldt đã nêu ở đầu bài viết.

Đối với sự phát triển GD&DH và khoa học ở Việt Nam, các kinh nghiệm này vẫn mang tính thời sự cao và hết sức bổ ích.

- Một vấn đề thời sự của GD&DH nước ta cũng như GD&DH nhiều nước trong thập kỷ đầu thế kỷ 21 là niềm mong muốn có các trường *đại học đẳng cấp thế giới*. Thậm chí ở Việt Nam, Nhà nước chủ trương đầu tư một chi phí khá lớn để nhờ nước ngoài giúp xây dựng bốn trường đại học và hy vọng đến năm 2020 trong số đó sẽ có trường đạt vị trí trong tốp 200 trường đẳng cấp thế giới đầu bảng.¹³⁷

Khi bàn về điều kiện để trở thành một trường đại học nghiên cứu tốt, tiến lên một ĐH “đẳng cấp thế giới”, các nhà nghiên cứu thường nêu ra các tiêu chí, có thể xếp vào ba nhóm: 1) tập trung nhiều tài năng, 2) dồi dào về nguồn lực, và 3) cơ chế quản trị hiệu quả.¹³⁸ Sự hiện diện đồng bộ và sự tương tác lẫn nhau của cả ba yếu tố đó đã tạo ra sự khác biệt của các trường đại học hàng đầu thế giới. Đối

với ba tiêu chí nêu trên, hai tiêu chí đầu là các điều kiện cần, nhưng tiêu chí thứ ba, quản trị hiệu quả, là tiêu chí quan trọng nhất. Tiêu chí này cũng bao gồm trong nó các nguyên lý quản trị đại học mà Humboldt đã đề ra: *quyền tự chủ đại học* và *quyền tự do học thuật*. Và có thể nói các giai đoạn thành công rực rỡ hoặc thoái trào nặng nề trong lịch sử 200 năm trường Đại học Berlin (Humboldt) cũng chủ yếu liên quan đến tiêu chí thứ ba này. Cho nên, để mong muốn xây dựng các trường đại học đẳng cấp thế giới trở thành hiện thực, GD&ĐT Việt Nam phải hết sức coi trọng tiêu chí thứ ba nêu trên.

Các vấn đề vừa nêu trên dây gắn chặt với tinh thần đại học của Humboldt và các kinh nghiệm của GD&ĐT Hoa Kỳ, cũng nằm trong số những vấn đề quan trọng nhất mà hệ thống GD&ĐT nước ta phải đổi mới trong quá trình phát triển. Trong điều kiện kinh tế, chính trị và xã hội của Việt Nam hiện nay, làm cho tinh thần Đại học Humboldt trở thành hiện thực trong cuộc sống đại học là điều không phải dễ dàng, cần một đấu tranh liên tục trong cộng đồng GD&ĐT và giữa cộng đồng GD&ĐT với các cấp quản lý hệ thống để có được những đổi thay ngày càng sâu sắc hơn.

Nhằm tạo nên một điểm xuất phát thuận lợi cho cuộc đấu tranh để thay đổi đó, một *cuộc cải cách giáo dục* mạnh mẽ và sâu sắc ở thời điểm này là vô cùng cần thiết, cần khai thác trí tuệ của các chuyên gia giáo dục trong và ngoài nước để thiết kế bài bản đề án cải cách giáo dục, cần tạo một sự đồng thuận cao trong xã hội về phương hướng cải cách và cần có sự đảm bảo của quốc gia về nguồn lực và

luật lệ để cải cách thành công. Nhiều nhà giáo dục và trí thức tâm huyết với vận mệnh của đất nước đã phát biểu về sự cần thiết một cuộc cải cách giáo dục sâu rộng¹³⁹ để có một nền giáo dục trung thực¹⁴⁰. Cải cách giáo dục hiện nay là yêu cầu của cuộc sống, của dân tộc, cho nên một Nhà nước vì dân chắc chắn sẽ nắm bắt lấy đề xuất đó để phát động một cuộc cải cách mạnh mẽ. Và cải cách GD&ĐT, một bộ phận quan trọng trong cuộc cải cách giáo dục nói chung, chắc chắn sẽ phải thấm nhuần tinh thần đại học của Humboldt, một di sản trí tuệ của nhân loại.

Hà Nội, tháng 11/2010

KHOA HỌC: BIÊN GIỚI VÔ TẬN

Phạm Hiệp¹⁴¹

Abstract. It is widely acknowledged that after World War II, American research universities replaced European ones to thrive as the worlds leading center for science and innovation. This phenomenon had its origin in the ideas put forth by Vannevar Bush, the reformer who ushered in the new era of science and technology developments. This article puts together the biography of this first presidential science advisor and his report ‘Science - The Endless Frontier’ submitted to President Truman in 1945, which led to the establishment of the National Science Foundation in 1950. Until today, Bush’s arguments in the report remain valuable to education and science policymakers not only in the US but also in other countries.

*

* *

Điều “thần kỳ” nào đã làm thay đổi bộ mặt khoa học và Đại học Hoa Kỳ, qua đó “hích” nền kinh tế nước này bứt xa các nước khác? Ai là “kiến trúc sư trưởng” của cú “hích” đó? Không ai khác, đó chính là Vannevar Bush, một người đáng ra phải nổi tiếng hơn rất nhiều nếu tính đến những gì ông đã đóng góp và cống hiến

cho Hoa Kỳ cũng như cho sự phát triển của khoa học nhân loại nói chung.



Vannevar Bush (1890-1974)

Vannevar Bush sinh ngày 11 tháng 3 năm 1890 và mất ngày 28 tháng 6 năm 1974 đều tại Massachusetts, Hoa Kỳ. Tốt nghiệp kỹ sư tại Đại học Tuft và lấy bằng tiến sĩ về điện tại Học viện Công nghệ Massachusetts (MIT). Trong những năm cuối Thế chiến thứ Nhất, V. Bush làm việc cho ủy ban Khoa học Quốc gia (NRC), tham gia vào việc chế tạo và cải tiến thiết bị rò sóng trong lòng biển. Năm 1919, V. Bush quay về MIT và làm giáo sư tại Khoa Kỹ thuật Điện tử cho đến năm 1932. Cũng trong quãng thời gian này, V. Bush cùng với người bạn học trước kia là Laurence K. Marshall đồng sáng lập ra công ty Thiết bị Hoa Kỳ chuyên kinh doanh dụng cụ thí nghiệm mang tên S-tube, một thiết bị chuyên dùng để tách sóng; và thực tế thì Bush đã thu được

rất nhiều tiền từ hoạt động thương mại này. Vào năm 1932, Bush bắt đầu bước chân vào sự nghiệp chính trị khi nhận chức Phó Giám đốc của MIT. V. Bush đảm nhiệm cương vị này cho đến năm 1939, trong quãng thời gian này, chính ông là người đã tốn khá nhiều công sức cho việc ra đời Viện Nghiên cứu Kinh tế Hoa Kỳ, một tổ chức khoa học độc lập khỏi sự quản lý của Chính phủ. Năm 1939 cũng là năm đánh dấu một sự kiện quan trọng trong sự nghiệp của V. Bush khi ông đồng thời nhận hai nhiệm vụ mới: Giám đốc Học viện Carnegie tại Washington và Chủ tịch Hội đồng cố vấn Hàng không Quốc gia (NACA). Ở cương vị lãnh đạo mới này, V. Bush có nhiều cơ hội hơn để tiếp cận với các nhà lãnh đạo trong Chính phủ. Và đến năm 1940, cuối cùng ông cũng thành công trong việc thuyết phục Quốc hội thành lập ủy ban Nghiên cứu Quốc phòng Quốc gia (NDRC). Nói là cuối cùng bởi, ý tưởng này đã nhen nhúm trong ông từ thời ông đang làm nghiên cứu sinh tại MIT những năm cuối Thế chiến thứ Nhất. Ngay từ thời điểm đó, ông đã nhận thấy sự thiếu liên kết chặt chẽ giữa các nhà khoa học với hệ thống quốc phòng, qua đó, những lúc cần thiết, Hoa Kỳ đã không thể vận dụng được tối đa các nguồn lực nội tại của mình. Cho đến những năm 1943, 1944, V. Bush với tư cách là Giám đốc Văn phòng nghiên cứu và phát triển khoa học (OSRD, tên mới của NDRC) là người lãnh đạo của hơn 30.000 kỹ sư và nhà khoa học, chủ trì dự án Manhattan (dự án sản xuất bom nguyên tử đầu tiên), đồng thời tiến hành sản xuất và cải tiến hơn 200 loại vũ khí như sonar, radar, tên lửa fuze, xe tăng lội nước, bom sáng Norden... Những

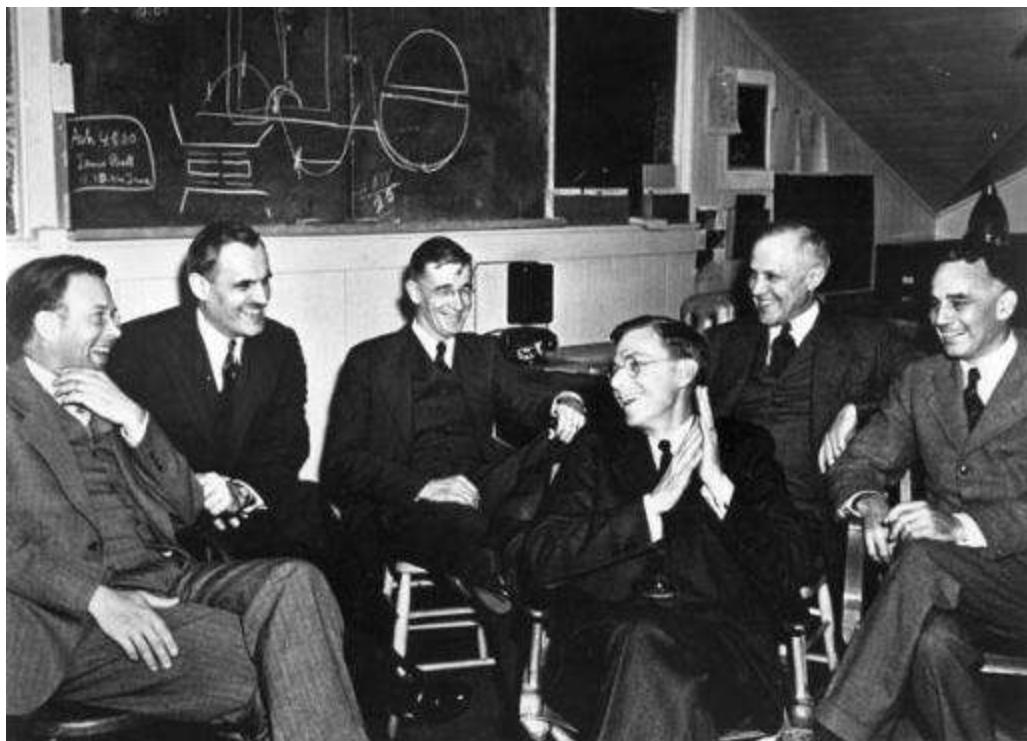
vũ khí này được đem bán cho cả hai bên tham chiến, và Hoa Kỳ thu được không biết bao nhiêu lợi ích kinh tế. Cũng chính nhờ điều này, uy tín của V. Bush ngày một lên cao, và ông chính thức được Tổng thống Roosevelt công nhận làm cố vấn đặc biệt về khoa học.

Chúng ta đang ở thời điểm cuối năm 1944, khi đó, nhìn thấy viễn cảnh của việc sớm kết thúc Thế chiến thứ Hai, nhận ra đã đến lúc cần phải chuẩn bị cho một cuộc cải cách về khoa học mới thời hậu chiến, Tổng thống Roosevelt gửi một bức thư cho V. Bush vào ngày 17/11/1944, với nội dung xung quanh 4 câu hỏi chính:

1. Hoa Kỳ phải làm như thế nào để có thể vừa chia sẻ được với nhân loại những thành tựu của nền khoa học Hoa Kỳ làm được trong suốt thời gian chiến tranh, mà lại vừa vẫn giữ được sự an toàn quân sự cần thiết cũng như có thể thuyết phục được giới lãnh đạo quân sự chuẩn y?
2. Rõ ràng là khoa học có vai trò vô cùng quan trọng trong cuộc chiến chống lại bệnh tật và liệu Hoa Kỳ phải làm như thế nào, đối với các ngành y, được để tiếp tục cuộc chiến đó?
3. Chính phủ Hoa Kỳ phải làm gì tại thời điểm hiện tại và cả trong tương lai để hỗ trợ các tổ chức công và tư trong các hoạt động nghiên cứu của họ?
4. Liệu Hoa Kỳ có thể xây dựng được một chương trình hiệu quả nhằm phát hiện và phát triển các tài năng trẻ đảm bảo tiếp tục duy trì được trong tương lai như những thành

tựu của khoa học hiện nay đã thu được trong thời gian chiến tranh?

Ngay lập tức V. Bush triệu tập các cộng sự của ông, cũng đều là những nhà khoa học, lãnh đạo giáo dục hàng đầu thời bấy giờ như James B. Conant, Giám đốc Đại học Harvard, Karld Compton, Giám đốc MIT, Frank Jewett, Viện trưởng Viện Hàn lâm Khoa học Quốc gia để thảo luận những vấn đề trên.



Vannevar Bush tại một cuộc họp ở Berkeley năm 1940

Tám tháng sau, vào tháng 7/1945 nhóm của V. Bush đã đệ trình lên Tổng thống Truman (người thay thế Roosevelt đã mất ngày 12/4/1945) bản báo cáo mang tên “Khoa học: Biên giới vô tận” (Science - The Endless Frontier) trong đó

đề ra các giải pháp rất rõ ràng cho các vấn đề mà Tổng thống Roosevelt đã nêu ra:

An ninh quốc gia, V. Bush cho rằng rõ ràng, ngay cả trong thời bình thì Chính phủ vẫn không thể lảng quên việc nghiên cứu khoa học quân sự. Tuy nhiên, để có hiệu quả tốt hơn, thì công việc này chắc chắn phải được thực hiện bởi một tổ chức dân sự, có mối liên hệ chặt chẽ với quân đội và hải quân, nhưng lại được Quốc hội tài trợ trực tiếp.

Cuộc chiến chống lại bệnh tật, V. Bush phân tích rằng mặc dù Hoa Kỳ đã thu được ít nhiều thành quả trong lĩnh vực này, nhưng còn lâu họ mới với tới được mục tiêu ban đầu; khi chỉ cần một hoặc hai dịch bệnh bùng phát, là có thể cướp đi nhiều hơn rất nhiều số sinh mạng mà binh lính nước này đã chết trong Thế chiến thứ Hai. Do vậy, V. Bush đề nghị Chính phủ cần đẩy mạnh đầu tư hơn nữa vào nghiên cứu y, dược cơ bản.

Nghiên cứu và giáo dục đại học, Bush cho rằng việc đầu tư cho nghiên cứu ứng dụng là trách nhiệm của khu vực tư nhân và công nghiệp bởi vì sự cạnh tranh trong cơ chế thị trường sẽ buộc họ phải làm việc này, nếu họ không muốn tự mình loại khỏi cuộc chơi. Thế còn khoa học cơ bản? - rõ ràng là phần trách nhiệm của Chính phủ, bởi nếu Chính phủ không làm, thì sẽ chẳng ai làm điều này cả. Tiếp theo, V. Bush đặt tiếp câu hỏi: "Thế thì ai sẽ là người thực hiện việc nghiên cứu". Tại Liên Xô và Pháp thời ấy (và cho đến tận bây giờ), đây vẫn được coi là nhiệm vụ của các viện và trung tâm nghiên cứu, được Chính phủ trực tiếp quản lý

và tài trợ, tách rời khỏi các trường đại học. V. Bush không nghĩ như vậy, với những kinh nghiệm đã thu được trong Thế chiến thứ Hai, V. Bush cho rằng nhiệm vụ nghiên cứu phải là của các trường đại học. Cũng trong vấn đề này, V. Bush lần đầu tiên nhấn mạnh đến vai trò của việc quốc tế hóa trao đổi thông tin khoa học. Và theo V. Bush, Chính phủ có thể có rất nhiều cách để hỗ trợ cho việc này, ví dụ như việc tài trợ cho các Hội thảo Quốc tế, xây dựng cơ chế hợp lý nhằm thu hút các nhà khoa học nước ngoài có thể đến và ở lại làm việc cho Hoa Kỳ.

Phát hiện và bồi dưỡng các tài năng trẻ, V. Bush dự báo việc hăng hikut nhân lực khoa học trong tương lai gần bởi quá nhiều binh lính hiện nay vốn đã từng là sinh viên và phải bỏ dở việc học để tham gia quân đội. V. Bush cho rằng việc đào tạo thế hệ khoa học kế cận là điều không thể bỏ qua, Để hỗ trợ cho việc này, V. Bush đề nghị phải thành lập ngay các quỹ học bổng tài trợ cho sinh viên đại học, sau đại học và cho các nhà khoa học trẻ.

Cũng trong báo cáo này, một khái niệm đã trở nên rất quen thuộc ngày nay, lần đầu tiên được đề cập một cách chính thức: “Tự do nghiên cứu”. Bush cho rằng công việc nghiên cứu phải được đảm bảo sao cho nhà khoa học có thể tự do theo đuổi sự thật theo cách của riêng họ; xuất phát từ sự tò mò của họ để khám phá ra những điều chưa biết. Và một khi có được điều này “những dòng tri thức mới sẽ được sinh ra, qua đó có thể áp dụng để giải quyết các vấn đề thực tiễn của Chính phủ, của công việc và của bất kỳ lĩnh vực nào khác”. Nhưng để đảm bảo tính trung thực và khách

quan, thì các nghiên cứu này phải được kiểm định thông qua các phản biện khoa học. Các nhà khoa học có thể đề xuất các ý tưởng mà họ cho là có giá trị và một nhóm các nhà khoa học hàng đầu trong cả nước sẽ phản biện để xem nên hay không nên tài trợ cho đề xuất này.

Một đề xuất vô cùng quan trọng khác của Báo cáo *Khoa học: Biên giới vô tận* chính là ý tưởng thành lập một cơ quan mới nhằm tài trợ cho nghiên cứu cơ bản: “Cơ quan đó sẽ tài trợ cho các nghiên cứu thông qua các hợp đồng với các đơn vị nằm ngoài sự quản lý của Chính phủ. Cơ quan này cũng không được trực tiếp vận hành bất kỳ một phòng thí nghiệm nào của riêng mình”. Thật may mắn cho Hoa Kỳ (đúng hơn là cho cả nền khoa học nói chung) là Truman đã tiếp tục tin tưởng V. Bush đồng thời chấp nhận thực hiện các đề xuất của ông. Và vào năm 1947, kỳ họp thứ 80 của Quốc hội Hoa Kỳ đã chính thức phê chuẩn *sự* ra đời của Quỹ Khoa học Quốc gia - NSF (National Research Foundation; hơi khác với tên gọi ban đầu do Bush đề xuất Quỹ Nghiên cứu Quốc gia - National Research Foundation), cơ quan đứng ra thực hiện tất cả các đề xuất mà V. Bush đã đề ra từ cách đó 2 năm.

Tinh thần tiên phong vốn luôn là điểm mạnh của quốc gia này. Khoa học cho phép những người tiên phong tha hồ khám phá những vùng đất mới. Phần thưởng của công cuộc kiểm tìm này cho mỗi cá nhân, và cho cả quốc gia nói chung thật không kể xiết. Sự phát triển của khoa học chính là chìa khóa quan trọng nhất cho an toàn của quốc gia, cho sức khỏe cộng đồng, cho việc giải bài toán thất nghiệp, cho chất lượng cuộc sống cao hơn và cả cho sự phát triển văn minh hơn nữa.

Trích thư của V.Bush gửi Tổng thống Truman ngày 25/7/1945 (bức thư kèm theo Bản báo cáo Khoa học: Biên giới vô tận)

Ngay lập tức, những chính sách của V. Bush đã phát huy tác dụng. Quãng thời gian từ những năm 50-70 của thế kỷ XX là quãng thời gian đánh dấu sự “nở hoa” của nền khoa học và đại học Hoa Kỳ. Trong vòng 26 năm, từ 1950 đến 1975, cả 26 giải Nobel Vật lý đều có sự góp mặt của các nhà khoa học Hoa Kỳ; giải Nobel Y-Sinh cũng là giải thường mà các nhà khoa học Hoa Kỳ chiếm ưu thế tuyệt đối (cũng 26 giải), còn đối với ngành Hóa học, trong quãng thời gian này, Hoa Kỳ cũng có mặt trong 18/26 giải. Giải Nobel Kinh tế được sáng lập năm 1969, và trong 8 năm đầu, Hoa Kỳ cũng giành tới 6 giải. Tổng cộng 78 giải Nobel trong vòng 26 năm, gấp đúng 6 lần số giải (13 giải) mà các nhà khoa học Hoa Kỳ đạt được trong vòng 40 năm trước đó từ 1900 đến 1940. *Đạt được* thành công này, nguyên nhân đáng kể nhất chính là việc ra đời Quỹ NSF, mà qua đó, tổng đầu tư cho các trường đại học Hoa Kỳ đã tăng nhanh đáng kể (nếu

vào năm 1953, tổng đầu tư cho nghiên cứu phát triển tại các trường đại học trên tổng mức đầu tư tương ứng ở quy mô toàn quốc là 5,3%; thì đến năm 1965 là 7,9%; năm 1975 là 10%; năm 2004 là 13,6%).

Đó là trong lĩnh vực nghiên cứu, còn trong lĩnh vực đào tạo, Hoa Kỳ cùng liên tiếp đạt được những tín hiệu khả quan. Là nước đầu tiên thực hiện chính sách cởi mở khi chấp nhận sinh viên tốt nghiệp đại học tại các nước có thể sang Hoa Kỳ học tiếp sau đại học, Hoa Kỳ ngay lập tức đã thu hút được rất nhiều “tinh hoa” trẻ đến từ các châu lục khác, đặc biệt là từ châu Á, rất nhiều trong số họ sau khi tốt nghiệp đã quyết định ở lại và trở thành lực lượng khoa học chủ yếu trong các đại học Hoa Kỳ ngày nay.

Sự quan trọng của nghiên cứu cơ bản

Không thể dùng phương pháp thực tiễn thông thường để đánh giá khoa học cơ bản. Kết quả của nó (khoa học cơ bản) là việc đưa đến kiến thức tổng quát và sự giải thích về bản chất tự nhiên cũng như các quy luật của nó. Kiến thức tổng quát lại cho ta lời giải cho nhiều vấn đề thực tiễn, nhưng không phải là tất cả. Nghiên cứu ứng dụng đảm nhiệm vai trò hoàn thiện những lời giải này. Nhà khoa học làm nghiên cứu cơ bản có thể không cần quá chú tâm vào ứng dụng kết quả nghiên cứu của anh ta; trong khi đó, ngành công nghiệp có thể sẽ bị ngừng trệ nếu khoa học cơ bản bị lãng quên.

Khoa học cơ bản đem lại kiến thức mới. Đó là tư bản khoa học. Nó cung cấp đầu vào cho các ứng dụng thực tiễn. Sản phẩm mới và quy trình mới không tự nhiên sinh ra. Nó được tạo ra từ những nguyên lý và khái niệm mới; mà đó lại là lĩnh vực được khoa học cơ bản nghiên cứu và phát triển.

Một quốc gia phụ thuộc vào kiến thức nghiên cứu cơ bản của nước khác sẽ dẫn đến tụt hậu về công nghiệp, yếu thế trong cạnh tranh thương mại và trình độ kỹ thuật cơ học thì đã không còn là yếu tố quyết định.

Trích Khoa học: Biên giới vô tận

"Một vị thuyền trưởng
có biệt tài lèo lái con
thuyền qua mọi trở ngại
dù cho đó là vẫn đề
kỹ thuật, chính trị khó
khăn nhất."

Trích Điều văn tưởng nhớ
V. Bush của Thời báo
New York

Ngày nay, khi đọc lại *Khoa bọc: Biên giới vô tận* của V. Bush, chúng ta có thể thấy những khái niệm, những ý tưởng, những đề xuất tưởng chừng như trở nên rất phổ biến như: đại học nghiên cứu, Chính phủ phải tài trợ cho khoa học cơ bản, học bổng dành cho sinh viên, đồng nghiệp phản biện... Nhưng, chúng ta cũng cần phải nhớ rằng, V. Bush đã viết ra tất cả những điều đó từ cách đây hơn 60 năm, tại thời điểm mà tri thức và sự phát triển của khoa học thua xa hiện nay rất nhiều lần; và quan trọng hơn nữa là ông đã biến những ý tưởng đó thành hiện thực. Cũng có thể, nhiều ý tưởng của V. Bush tại thời đó, hiện nay cũng không còn thật đúng nữa; hay cũng có khi, có người lại phê phán V. Bush đã lăng quên hoàn toàn vai trò của các ngành khoa học xã hội và nhân văn trong các đề xuất của ông. Lại có trường hợp, người ta kết tội V. Bush là người phải chịu trách nhiệm chính trong việc chế tạo ra bom nguyên tử gây nên thảm họa tại Nhật Bản năm 1945; nhưng rõ ràng, với những gì đã làm được cho Hoa Kỳ và cho sự phát triển của khoa học, V. Bush đáng lẽ ra phải được biết đến nhiều và cần được lịch sử nói nhiều đến hơn là thực tế. Còn một chi tiết nữa cũng vô cùng quan trọng trong cuộc đời của V. Bush,

vào năm 1930, chính ông là người đầu tiên đề xuất ra ý tưởng Memex mà về sau đã được phát triển thành hệ thống Internet mà chúng ta vẫn sử dụng ngày nay. Không còn nghi ngờ gì nữa, V. Bush xứng đáng được tôn vinh như nhà cải cách giáo dục và khoa học vĩ đại nhất thế kỷ XX.

Tài liệu tham khảo

Atkinson and Blanpied, "Research Universities: Core of the U.S Science and Technology System", Research & Occasional Paper Series: CSHE, University of California, Berkeley, 2007.

Atkinson, "The role of Research in the University of the future", report in The United Nations University Tokyo, Japan, November, 1997.

Vannevar Bush, Wikipedia.

Vannevar Bush, "Science The Endless Frontier", A report to the President, July, 1945.

TỔNG QUAN VỀ HỆ THỐNG GIÁO DỤC CANADA

Nguyễn Hải¹⁴²

Abstract. An overview on educational system of university in Canada. The present paper deals with Canadian universities, educational system, from undergraduate to graduate studies. The paper, however, confines mainly to the branch of applied sciences and engineering. The organization and management of the Canadian university are described in a general manner but with some details.

*

* *

Vào cuối thế kỷ trước, nhiều nước trên thế giới đã nhận định là giáo dục sẽ nhanh chóng trở thành nhân tố quan trọng tác động lên sự bền vững và sức mạnh kinh tế cũng như là xã hội cho các nước có hệ thống giáo dục cải tiến theo chiều hướng thích hợp với thời đại mới. Giáo dục sẽ giúp các nước như vậy phát triển, chấn hưng nền kinh tế tri thức trong một thế giới toàn cầu hóa và tăng cường tính năng động cho các nước đó.

Trong thế kỷ 21 này, mục tiêu của giáo dục là tập trung vào sự phát triển kỹ năng tiếp thu tri thức. Kỹ năng tiếp thu tri thức ở đây bao gồm việc nắm vững nội dung tri thức

cộng với khả năng xử lý, thích ứng với điều kiện thực tế và ứng dụng vào cơ sở hiện hữu, và nhất là sáng tạo ra tri thức mới. Giáo dục trong thế kỷ này sẽ cung cấp cho mỗi cá nhân cách thức tiếp cận tri thức và phương tiện để phát triển tiềm năng của mỗi người. Mục tiêu nói trên có lẽ chỉ đạt được khi nào hệ thống giáo dục của một quốc gia được đánh giá là tốt, nghĩa là khi các thành viên riêng lẻ cấu thành nên hệ thống đó có chất lượng tốt.

Trong toàn bộ hệ thống giáo dục nói trên, bài này chỉ giới hạn vào giáo dục đại học và sau đại học. Thông thường thì mỗi quốc gia khi cần cải tổ hệ thống giáo dục đại học của mình đều tham khảo hệ thống giáo dục đại học của các nước có nền khoa học tiên tiến. Trong chiều hướng đó, Hoa Kỳ có lẽ là quốc gia có các trường đại học danh tiếng được tham khảo nhiều nhất. Sự thành công về giáo dục đại học của những nước như Nhật Bản, Hàn Quốc, Singapore, v.v., chắc chắn là có dựa theo không nhiều thì ít mô hình giáo dục đại học của Hoa Kỳ. Có một số cách thức tham khảo mô hình giáo dục đại học, nhưng quan trọng nhất là biết được cách thức tổ chức hệ thống giáo dục đại học tiến bộ nhất.

Theo tinh thần đó, bài này giới thiệu về tổ chức hệ thống giáo dục đại học và sau đại học của Canada. Lý do dễ hiểu nhất: Canada là đất nước mà người viết bài này đã sống một thời gian khá dài, được đào tạo từ đại học cho đến bậc cao nhất, và nhiều năm được làm việc cho công nghiệp. Tuy nhiên, lý do quan trọng nhất là Canada là một quốc gia có hệ thống giáo dục chất lượng cao, tương đối thuần nhất, và

vì một số lý do khác¹⁴³. Do người viết được đào tạo theo ngành khoa học ứng dụng và kỹ thuật (applied sciences and engineering) nên phần trình bày chỉ tập trung vào ngành khoa học này.

Canada là một quốc gia theo thể chế liên bang; lãnh thổ được chia thành các tỉnh bang và vùng đất. Giáo dục ở Canada không thuộc trách nhiệm của chính phủ liên bang mà thuộc trách nhiệm của chính quyền mỗi tỉnh bang. Tuy hệ thống giáo dục của mỗi tỉnh bang có thể khác nhau nhưng sự khác biệt này không đáng kể và không nhiều.

Theo từ điển Oxford, “university” được định nghĩa là “[các trường, các tòa nhà, v.v., của một] thiết chế cho việc giảng dạy và kiểm tra sinh viên của nhiều ngành học cấp cao, phát học vị, và cung cấp tiện nghi cho nghiên cứu học thuật.” Do đó, người Canada quan niệm mỗi “university” là một đại học tổng hợp của nhiều *trường* đại học, với mỗi trường là một ngành khoa học riêng biệt. Mỗi trường đại học lại là tập hợp của các khoa thuộc ngành khoa học của mình. Vì vậy, cách tổ thức của một đại học tổng hợp ở Canada thường là như sau: Đại học [tổng hợp]/ Trường [đại học]/ Khoa/ Bộ môn (University/Faculty/Department/Division).

Đối với các khoa của một trường đại học tại Canada, quan trọng nhất chính là ban bệ nhân sự giảng dạy của mỗi khoa. Khi tham khảo giáo sư đoàn của mỗi khoa, ta thường thấy có năm chức danh có từ “professor (giáo sư)”¹⁴⁴ như sau: emeritus professor, [full] professor, associate

professor, assistant professor, và adjunct professor.¹⁴⁵ Tuy nhiên, trong các chức danh này, chỉ có ba chức danh *full*, *associate* và *assistant professor* mới là “lõi” của khoa và có cương vị được định nghĩa rõ ràng là “giáo sư nghiệp vụ.” *Emeritus professor* là giáo sư nghỉ hưu nhưng được vinh dự giữ chức danh giáo sư (và phòng làm việc trong trường). Còn *adjunct professor* chỉ là giáo sư giảng dạy, không có lương cố định nhưng vẫn có một văn phòng với điện thoại bàn, được chia sẻ tiền nghiên cứu khi cùng nghiên cứu chung với các giáo sư nghiệp vụ, và không được một mình hướng dẫn học viên thạc sĩ hoặc tiến sĩ mà chỉ được hướng dẫn chung với một giáo sư nghiệp vụ. Ngoài ra, giống như *adjunct professor*, ban bệ nhân sự giảng dạy của mỗi khoa còn có những chức danh khác như lecturer, [senior] research associate, associate member, research assistant, v.v.

Trở lại với chế độ giáo sư nghiệp vụ¹⁴⁶. Một người khi đã được nhận vào chế độ này sẽ được trường xác định rõ nhiệm vụ của một giáo sư là giảng dạy, nghiên cứu khoa học, và hoạt động cho cộng đồng khoa học và xã hội. Trong ba nhiệm vụ này thì nghiên cứu thường được ngầm xem là nhiệm vụ quan trọng nhất nên mỗi giáo sư nghiệp vụ đều được tự do xin trợ cấp nghiên cứu và tìm hợp đồng với công nghiệp do trường quản lý. Những giáo sư nghiệp vụ có thành tích tốt về nghiên cứu có thể kiếm được nhiều nguồn tài trợ nghiên cứu khác nhau, nhưng chủ yếu là do các chính phủ liên bang và tỉnh bang cấp theo hồ sơ xin tài trợ nghiên cứu. Đối với các assistant professor mới được nhận

vào nhóm các giáo sư nghiệp vụ, quỹ nghiên cứu của trường chỉ được dùng để hỗ trợ các giáo sư này khởi động các dự án nghiên cứu trong vòng 3 năm với khoảng 15.000 USD mỗi năm. Các học viên thạc sĩ [theo hướng nghiên cứu] và tiến sĩ được một giáo sư nghiệp vụ hướng dẫn thì tối thiểu sẽ nhận được tiền nghiên cứu từ người hướng dẫn theo quy định của trường về thu nhập tối thiểu được bảo đảm. Cũng vì nghiên cứu là điều kiện tiên quyết nên một *assistant professor* khi mới bắt đầu công việc giảng dạy trong đại học sẽ phải trải qua thời gian thử thách là 4 năm, và bắt buộc phải có kết quả nghiên cứu thì mới qua được giai đoạn này. Còn một *associate professor* mà không có kết quả nghiên cứu thì chắc chắn là không thể trở thành giáo sư thực thụ được. Tuy nhiên, vẫn có một số ít *associate professor* dành thời gian làm dự án cho công nghiệp nhiều hơn thời gian dành cho nghiên cứu.

Công việc giảng dạy của mỗi giáo sư nghiệp vụ được tính theo năm. Công việc ấy bao gồm giảng dạy từ 3 đến 5 môn học tương đương mỗi năm (một môn học tương đương được tính 3 giờ mỗi tuần), thường là 3 môn học cho giáo sư nghiệp vụ làm nhiều nghiên cứu và hướng dẫn học viên thạc sĩ và tiến sĩ, và khoảng 4 đến 5 môn học cho các vị giáo sư “già” không còn làm nghiên cứu nhiều nữa¹⁴⁷. Về lương của ba loại giáo sư nghiệp vụ, dựa theo lương trung, thì một *full professor* có lương cao hơn lương của một *associate professor* khoảng 13%; lương của *associate professor* lại nhiều hơn lương của *assistant professor* khoảng 21%, về nhiệm vụ quản lý, chỉ có *full* và *associate*

professor mới có thể làm chủ nhiệm bộ môn hoặc trưởng khoa, và tiền phụ cấp quản lý đã được cố định (không tùy thuộc vào mức lương). Lấy mức lương trần của một *associate professor* làm chuẩn, phụ cấp quản lý hằng năm của một chủ nhiệm bộ môn là khoảng 10%, và khoảng 25% cho một trưởng khoa¹⁴⁸. Tuy nhiên, phần lớn thời gian của một trưởng khoa dành cho quản lý nên chỉ có các vị giáo sư lớn tuổi, gần về hưu hoặc không có nhiều nghiên cứu, mới chấp nhận chức vị này. Đối với các trường đại học khoa học ứng dụng (applied sciences) và/ hoặc kỹ thuật (engineering), cái chức danh mà các vị giáo sư nghiệp vụ quan tâm nhiều nhất là “giáo sư công nghiệp (industrial chair)” vì khi có được chức danh này (nhờ có tiếng tăm về nghiên cứu cho công nghiệp) sẽ được công nghiệp tài trợ tiền nghiên cứu, để mang lại danh tiếng cho mình và cho trường.

Mỗi một đại học của Canada đều tự quản, và được chia thành hai bậc học là bậc chưa tốt nghiệp (undergraduate studies) để cấp bằng cử nhân (Bachelor) và bậc đã tốt nghiệp (graduate studies) để cấp bằng thạc sĩ (Master) hoặc tiến sĩ (Philosophiac Doctor). Một năm đại học ở Canada thường được chia thành ba học kỳ, với hai học kỳ chính là học kỳ mùa thu (từ 1/9 đến 31/12) và học kỳ mùa đông (từ 1/1 đến 30/4), và giai đoạn mùa hè (từ 1/5 đến 31/8). Ở Canada không có chế độ tuyển sinh cho các bậc học mà chỉ có xét tuyển¹⁴⁹. Các đại học của Canada cũng đã từ lâu theo hệ thống tín chỉ cho tất cả các bậc học.¹⁵⁰

Đối với bậc chưa tốt nghiệp, nghĩa là bậc đại học, chương trình đào tạo cử nhân khoa học ứng dụng và/ hoặc kỹ thuật¹⁵¹ thường vào khoảng 120 tín chỉ kéo dài trong 4 năm. Năm đầu tiên gồm những môn học chung cho toàn bộ sinh viên năm thứ nhất toàn trường. Trong hai học kỳ đầu tiên này, sinh viên sẽ học những môn cơ sở về toán học, tin học, cơ học, hóa học, vật liệu, sức bền, truyền thông bằng đồ họa, và đặc biệt là môn học về xử lý dự án kể cả thực tập làm việc theo nhóm và thực hiện báo cáo kỹ thuật. Năm thứ hai và ba dành cho các môn chung của khoa và chuyên ngành. Năm cuối cùng có thêm các môn tự chọn và làm đề án tốt nghiệp. Sau khi đạt được số tín chỉ cần thiết, sinh viên tốt nghiệp sẽ nhận được bằng cử nhân khoa học ứng dụng (Bachelor of Science [Applied - B.Sc. [Applied]]) hoặc cử nhân kỹ thuật (Bachelor of Engineering - B.Eng.)¹⁵² với chuyên ngành khoa học như kỹ thuật cơ học (Mechanical Engineering), kỹ thuật hóa học (Chemical Engineering), v.v. Tại Canada, việc đào tạo kỹ sư như vậy dựa vào sự thu thập kiến thức khoa học và kỹ thuật rất vững chắc, vào sự phát triển năng lực chuyên môn và vào sự nhạy cảm với trách nhiệm nghề nghiệp, và một kỹ sư¹⁵³ làm việc chuyên môn trong ngành kỹ thuật bị bó buộc phải gia nhập hiệp hội kỹ sư thuộc tỉnh bang nơi mình làm việc. Khi người kỹ sư làm việc đạt được số năm kinh nghiệm chuyên môn sẽ được hiệp hội kỹ sư cấp con dấu với tên và số hiệu để đóng vào bản vẽ hoặc báo cáo của các công trình kỹ thuật.

Như đã nêu ở trước, bậc đă tốt nghiệp, nghĩa là bậc sau đại học, gồm hai chương trình thạc sĩ và tiến sĩ. Chương trình thạc sĩ gồm từ 45 đến 49 tín chỉ, và thường có hai loại là loại nghiên cứu cho phép người tốt nghiệp loại này được ghi danh hoặc chuyển thẳng lên chương trình tiến sĩ, và loại công trình không cho phép người tốt nghiệp loại này ghi danh trực tiếp vào chương trình tiến sĩ trừ phi thỏa được một số điều kiện. Chương trình thạc sĩ loại công trình gồm từ 30 đến 39 tín chỉ cho các môn cao học cộng với một công trình với báo cáo từ 5 đến 6 tín chỉ. Các môn cao học ở đây tập trung chủ yếu vào những môđun chuyên ngành mà học viên đã chọn. Sau khi đạt được các tín chỉ cần thiết, học viên loại này sẽ được cấp bằng thạc sĩ kỹ thuật [công trình] (Master of Engineering [Project] - M.Eng. [Project]). Nếu muốn tập sự nghiên cứu khoa học, người học phải ghi tên theo chương trình thạc sĩ nghiên cứu và được một giáo sư nghiệp vụ chấp nhận hướng dẫn vào lúc bắt đầu chương trình. Chương trình này gồm nghiên cứu cộng với luận văn khoảng 30 tín chỉ, còn lại là 6 môn học cao cấp (ít nhất là 15 tín chỉ) liên quan đến đề tài nghiên cứu. Tín chỉ trong chương trình này được giáo sư hướng dẫn dùng để đánh giá tiến độ nghiên cứu của học viên, và thời gian được dùng làm cơ sở quản lý hành chính. Do đó, với chương trình thạc sĩ nghiên cứu, học viên bị bó buộc phải đăng ký theo chương trình thời gian toàn phần, với giới hạn tối đa là 2 năm. Trong 2 năm này, học viên sẽ nhận được những tiện ích như có văn phòng để ngồi nghiên cứu, nhận được phụ cấp từ quỹ nghiên cứu của giáo sư hướng dẫn, được làm trợ

giảng, v.v. Sau 2 năm, tất cả những tiện ích đã nêu sẽ chấm dứt, ngay cả trong trường hợp học viên vẫn chưa đạt được toàn bộ tín chỉ nghiên cứu (dựa vào đánh giá của giáo sư hướng dẫn). Việc có cần bảo vệ luận văn thạc sĩ hay không tùy thuộc vào mỗi trường. Hội đồng giáo sư đánh giá luận văn gồm có 3 người: giáo sư hướng dẫn, chủ tịch hội đồng và giáo sư phản biện. Sau khi thỏa được những điều kiện cần thiết, học viên sẽ nhận được bằng thạc sĩ khoa học ứng dụng (Master of Sciences [Applied] - M.Sc. [Applied]) hoặc thạc sĩ kỹ thuật [luận văn] (Master of Engineering [Thesis] - M.Eng. [Thesis]). Nhắc lại là chỉ có loại bằng này mới cho phép người học ghi danh vào chương trình tiến sĩ.¹⁵⁴

Tại Canada, văn bằng cao nhất trong giáo dục chính là tiến sĩ (Ph.D.). Vì vậy, các chương trình tiến sĩ khoa học ứng dụng và kỹ thuật nhằm đến việc đào tạo những người tốt nghiệp có khả năng: (1) huy động, trong những tình huống khác nhau, cơ sở tri thức khoa học khá rộng: kiến thức sâu về đề tài nghiên cứu, kiến thức rộng về lĩnh vực tìm hiểu và kiến thức tổng quát trong chuyên ngành khoa học; (2) xử lý một công trình nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực tìm hiểu một cách tự chủ và chuyên nghiệp; (3) thông qua nghiên cứu khoa học, giải quyết một cách sáng tạo các vấn đề phức tạp chưa có lời giải rõ ràng hoặc đã biết; (4) phát triển kiến thức khoa học trong lĩnh lực nghiên cứu; (5) công bố công trình nghiên cứu trong các tạp chí khoa học chuyên ngành có phản biện; (6) giao tiếp dễ dàng và trong sáng, trong mọi tình huống, kết quả về công trình nghiên cứu hoặc kiến thức về lĩnh vực hoặc chuyên ngành; và (7) chứng

tỏ tính chặt chẽ, óc phê phán, tính trung thực và tôn trọng sở hữu tri thức. Để bảo đảm cho những điều này, một người học, sau khi ghi danh vào chương trình tiến sĩ từ 6 đến 18 tháng, phải trải qua cuộc sát hạch tổng hợp (comprehensive examination), gồm có thi vấn đáp và/ hoặc thi viết, tùy theo quy định của mỗi trường hoặc mỗi khoa. Cuộc sát hạch có mục đích kiểm tra khả năng tổng hợp của học viên và để bảo đảm là học viên có đủ kiến thức và sự chín chắn cần thiết cho công việc trong lĩnh vực tìm hiểu và tiến hành nghiên cứu sâu và độc đáo. Bài thi viết cho phép đánh giá kiến thức cũng như là khả năng tổng hợp và phân tích phê phán của học viên trong lĩnh vực liên quan đến chương trình nghiên cứu. Cuộc thi viết có thể trải ra nhiều ngày nhưng phải hoàn tất trong khoảng thời gian giới hạn không quá hai tuần. Cuộc sát hạch vấn đáp được tiến hành trong phòng kín và cho phép đánh giá cách diễn đạt, sự sắc sảo và độc đáo trong tư tưởng, cũng như là khả năng tổng hợp và phân tích của học viên. Phần thi vấn đáp dựa vào việc trình bày để cương nghiên cứu. Việc thuyết trình để cương nghiên cứu phải chứng tỏ là đề tài nghiên cứu của học viên có tính độc đáo và được xác định rõ ràng, học viên phải nắm bắt được đầy đủ văn liệu khoa học liên quan, kế hoạch và kỳ hạn nghiên cứu cần phải thực tế. Nói chung, báo cáo về đề cương nghiên cứu cần ghi lại đầy đủ các bài báo liên quan đến đề tài nghiên cứu được đăng trong các tạp chí quốc tế và đánh giá kết quả của các bài báo đó, tiếp theo là vấn đề cần nghiên cứu và giải pháp cho vấn đề đó, các kết quả dự tính sẽ thu được, và cuối cùng là tính độc

đáo của đề tài nghiên cứu (gồm có tính mới, đóng góp cho khoa học và/ hoặc công nghệ,...). Hội đồng giám khảo cho cuộc sát hạch gồm ít nhất là ba giáo sư. Khi có cả hai loại sát hạch, cuộc thi viết luôn được tiến hành trước cuộc thi vấn đáp. Trong trường hợp học viên thất bại một hoặc cả hai cuộc thi thì được thi lại sau hai tháng. Nếu thành công trong các cuộc thi, học viên chính thức trở thành nghiên cứu sinh tiến sĩ.

Chương trình tiến sĩ gồm 90 tín chỉ với khoảng từ 9 đến 30 tín chỉ dành cho các môn học cao cấp giúp học viên trang bị kiến thức trong lĩnh vực nghiên cứu và sửa soạn cho cuộc sát hạch tổng hợp nói trên. Thời gian trung bình cho chương trình tiến sĩ thay đổi từ 8 đến 11 học kỳ, và có thể kéo dài tối đa là 6 năm (18 học kỳ). Trong khoảng thời gian được phép này, nghiên cứu sinh được hưởng những tiện nghi như học viên thạc sĩ toàn phần (theo hướng nghiên cứu), với phụ cấp tài chính cao hơn nhiều và có thể được giảng dạy. Việc bảo vệ luận văn tiến sĩ¹⁵⁵ là điều bắt buộc. Mọi đồng đánh giá luận văn gồm bốn thành viên, trong đó một thành viên thuộc một trường đại học khác¹⁵⁶. Sau khi bảo vệ luận văn thành công và thỏa được các điều kiện cần thiết, nghiên cứu sinh sẽ nhận được bằng tiến sĩ.¹⁵⁷

Có một số cách thức để một tiến sĩ ở Canada có thể tiếp tục làm nghiên cứu khoa học hoặc ứng dụng. Cách tốt nhất là được chọn vào nhóm giáo sư nghiệp vụ của một trường đại học. Tuy nhiên, không phải một nghiên cứu sinh ở một

trường đại học sau khi có tiến sĩ sẽ được chọn ngay vào nhóm giáo sư nghiệp vụ của trường đó. Thống kê cho thấy số phần trăm một người làm tiến sĩ ở một trường đại học được giữ lại làm giáo sư nghiệp vụ của trường cao nhất khoảng 42% và thấp nhất là 15%. Điều này rất dễ hiểu vì không thể có hai giáo sư nghiệp vụ tại một khoa có cùng một lĩnh vực nghiên cứu; điều này có nghĩa mỗi giáo sư nghiệp vụ là một lĩnh vực nghiên cứu khác nhau, trừ phi có những giáo sư già sắp nghỉ hưu. Một tiến sĩ cũng có thể làm nhà nghiên cứu (research fellow hoặc post-doc researcher) tại một trường đại học trong hai năm, hoặc làm giảng viên, để chờ cơ hội được nhận làm giáo sư nghiệp vụ tại trường đại học đó hoặc tại một trường đại học khác. Ngoài ra, một tiến sĩ có thể được chọn làm nhà nghiên cứu công nghiệp cho Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia Canada (National Research Council of Canada) hoặc cho các công ty lớn.

Như vậy, là một nước công nghiệp tiên tiến, hệ thống giáo dục đại học ở Canada đào tạo được những người có bằng cử nhân kỹ thuật có khả năng làm việc chuyên môn trong lĩnh vực của mình, những người có bằng thạc sĩ với kiến thức nâng cao được cập nhật và có khả năng nghiên cứu khoa học, và những nhà tiến sĩ có khả năng nghiên cứu sâu trong lĩnh vực khoa học của mình và đóng góp cho nền khoa học kỹ thuật chung của nhân loại. Vì tiến sĩ là bằng cấp cao nhất trong học thuật khoa học tại Canada nên, nói chung, đây đích thực là bằng tiến sĩ khoa học khi dựa vào những quy định mà một nền giáo dục khoa học chân chính yêu cầu.

TẠO DỤNG TƯƠNG LAI¹⁵⁸

Frank H. T. Rhodes¹⁵⁹

Abstract, The author of this book, Professor Frank H.T. Rhodes, the very well-known former president of Cornell, discussed in this valuable book where the research university is today and how it got here, as well as where it must go in the future. He addressed a wide range of contemporary challenges facing the institution. His view is comprehensive, his analyse is deep and his appeal is pathetic. “Today’s government leaders are yesterday’s undergraduates. Tomorrow’s professional pacesetters are today’s graduate students. The future leaders of the world stroll across our college quadrangles ; future lawmakers, judges, and CEOs sit in university classrooms. The task in which universities are engaged - the pursuing of learning - is not the passive conveyance of informatino ; it is the passing of the torch, the sharing of the flame.”

*

* *

Lời nói đầu. Nửa thế kỷ phát triển vũ bão thời hậu chiến của Thế chiến thứ Hai thế kỷ 20, nền đại học Hoa Kỳ, tuy ‘sinh sau nở muộn; so với nền đại học lâu đời của châu Âu, nhưng đã có một sự phát triển “thần thoại” trong lịch sử

như chuyện thần thoại Thánh Gióng Việt Nam, cung cấp cho tất cả các khu vực xã hội chuyên gia và lãnh đạo, nó “giáo dục công chúng, trau dồi thị hiếu của người dân, và đóng góp cho sự vững mạnh của quốc gia vì nó nuôi dưỡng và đào luyện từng thế hệ những kiến trúc sư, những tác giả, nhà lãnh đạo doanh nghiệp, kỹ sư, nông gia, luật sư, bác sĩ, thi sĩ, khoa học gia, nhà hoạt động xã hội, và những nhà giáo...” Nhưng điều muốn nói ở đây là nền đại học Hoa Kỳ đã tạo ra những học giả lỗi lạc về giáo dục đại học. Sẽ khó mà hình dung được sự phát triển đại học Hoa Kỳ nếu không có các vị chủ tịch lãnh đạo này. Đại học Hoa Kỳ có quy mô lớn nhất thế giới, và sức tự trị cũng mạnh mẽ nhất thế giới, cho nên trách nhiệm của các vị chủ tịch lại càng lớn lao và quan trọng hơn bao giờ hết. Mỗi vị chủ tịch đều để lại dấu ấn cho đại học. Họ là những nhà lãnh đạo, nhà hoạch định chính sách phát triển, tìm tài trợ, đại diện cho tinh thần đại học họ lãnh đạo trước công chúng, và mang nhiều loại trách nhiệm khác trên vai, nhưng đồng thời là những học giả nổi tiếng trong cộng đồng trí thức đại học. Họ có những bài diễn văn, bài viết nổi tiếng lịch sử, và đa số trong họ đều có những tác phẩm có giá trị về giáo dục đại học, ‘phản tư’ về những trải nghiệm và quan sát của họ về những vấn đề giáo dục đại học trong những nhiệm kỳ chủ tịch. Các tác phẩm vừa thể hiện trách nhiệm xã hội của họ đối với đại học, đồng thời cũng thể hiện trình độ và bản lĩnh lãnh đạo của họ.

"Ở trung tâm của sứ mệnh của viện đại học, ở cốt lõi của khái niệm học tập, sẽ là vai trò của viện đại học trong việc biến những "dữ kiện" thành thông tin có ích, biến thông tin thành kiến thức có ích, và biến kiến thức thành sự phán xét có ích. Các khuôn viên nội trú vẫn là chất xúc tác tốt nhất mà tôi biết giúp đạt được sự chuyển hóa tuyệt vời đó. Sự chuyển đổi này là một quá trình thầm lặng. Tôi nghĩ người ta hiếm khi đạt được nó nhờ công nghệ thông tin, cho dù các sản phẩm phần mềm có thông minh thế nào đi nữa, mà nó đang diễn ra hằng ngày trong các khuôn viên đại học. Đó là lý do tại sao cộng đồng viện đại học lại có tầm quan trọng vượt trội như vậy. Chúng ta không chỉ cần nhiều người biết nhiều hơn về các dữ kiện; chúng ta còn cần nhiều hơn những người có khả năng phán xét, sáng suốt và hiểu biết sâu sắc, không chỉ có khả năng phân biệt chân lý với những điều sai lầm mà còn biết phân biệt điều có ý nghĩa với điều tầm thường và tìm ra thứ tốt nhất từ những thứ đáng giá. Có lẽ là quá mức khi hy vọng rằng các viện đại học vẫn còn có thể biến kiến thức thành sự hiểu biết, nhưng tình trạng quá nhiều ở đây là rõ ràng: nếu kiến thức không được đặt hàng, thử nghiệm, chắt lọc, liên hệ, và áp dụng, sự hiểu biết sẽ chỉ có phạm vi khiêm tốn và có sức mạnh nhỏ bé trong những vấn đề lớn hơn của đời sống."

Frank H. T. Rhodes

Frank H. T. Rhodes (1926 -) là một trong những vị chủ tịch và học giả như thế. Ông là một nhà địa chất học, giữ chức chủ tịch thứ chín của Đại học Cornell ba nhiệm kỳ liền (1977 - 1995). Rhodes không những được vinh danh trong

ngành địa chất học mà còn trong lĩnh vực giáo dục đại học, nhận được huy chương Bigsby của Hội Địa chất London và huy chương Clark Kerr của Đại học California, Berkeley cho những người được xem là lãnh đạo đại học xuất sắc, đồng thời ông còn nhận được vô số chức danh danh dự khác trong và ngoài nước. Ông cũng được mời làm chiến lược gia phát triển của Kaust, Đại học Vua Abdullah về Khoa học và Công nghệ của Saudi Arabia.

Quyển sách *Tạo dựng tương lai* của ông được Cornell University Press xuất bản năm 2001, được xem như một viên đá quý, (Donald Kennedy), bàn về vai trò và sứ mệnh đặc biệt của đại học nghiên cứu của Hoa Kỳ, nó từ đâu đến, hiện đang đứng ở đâu, và đi về đâu. Ông đề cập hàng loạt vấn đề của đại học và liên quan đến đại học, cũng như những nguy cơ đang chờ đợi đại học trong thời đại cách mạng công nghệ thông tin và thời đại thương mại hóa ngày càng tăng với sự tiến bộ kỹ thuật. Vài chục năm nữa, các khuôn viên đại học thực - “brick university” (được xây bằng gạch) - được thay thế bằng các đại học ảo - click university (được xây bằng những cái click) - để trở thành phế tích hết chǎng, chỉ còn là những ‘viện bảo tàng’ của một ‘thời oanh liệt’ chǎng? Một sự mất mát cộng đồng học thuật sẽ là một tai họa cho nền đại học: “Không có cộng đồng, tri thức chỉ là riêng tư. Một người học cô đơn, nghiên cứu trong sự biệt lập, sẽ có nguy cơ bị rơi vào sự hẹp hòi, chủ nghĩa giáo điều, và sự tự nghĩ không được kiểm chứng. Còn nếu được theo đuổi trong cộng đồng, học thuật sẽ phát triển và đem lại hiểu biết, được thử thách bởi các diễn giải trái chiều,

được lên men bởi các trải nghiệm khác và được tinh luyện bằng nhiều quan điểm để lựa chọn". Rhodes tin chắc vào giá trị không thể thay thế của các đại học trong khuôn viên, nơi tạo ra văn hóa đại học, nơi đào tạo những nhà lãnh đạo và giáo dục tương lai, nơi gây men thâm lặng và truyền ngọn lửa tri thức cho các thế hệ kế tiếp. Trước những đe dọa và cám dỗ của thế kỷ 21, đại học cần phải thay đổi, điều đó chắc chắn, nhưng thay đổi để 'hùng mạnh thêm' và 'tốt thêm' chứ không phải để yếu đi hay biến mất, như lời ông nói.

Kỷ yếu Humboldt cảm ơn nhóm dịch giả Hoàng Kháng, Tô Diệu Lan, Lê Lưu Diệu Đức đã cho phép trích một số đoạn dưới đây của quyển sách để làm phong phú thêm chủ đề đại học của kỷ yếu. Xin cảm ơn, và cũng xin giới thiệu với bạn đọc tác phẩm rất thú vị và thu hút này mà người đọc sẽ thích thú muốn đọc một hơi thật nhiều như có thể.

Nguyễn Xuân Xanh

* * *

Hình ảnh lý tưởng của giáo sư

Viện đại học nghiên cứu đặt những yêu cầu nặng nề lên cá nhân người giảng viên: người đó phải là một nhà khoa học thành công, một học giả có những ý tưởng mới và độc đáo, một người có tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm và là người gây quỹ thành công, một tác giả có nhiều công trình xuất bản, một người hướng dẫn hiệu quả đối với

các sinh viên sau đại học và chuyên nghiệp, một giảng viên và người cố vấn tạo ra thách thức và truyền cảm hứng cho sinh viên đại học, một người tham gia hữu hiệu vào hoạt động của khoa, một công dân hiểu biết đầy đủ về các vấn đề của các trường và viện đại học, và là một công chức đầy trách nhiệm đóng góp kiến thức chuyên môn sâu sắc của mình vào việc giải quyết những nhu cầu không ngừng của cộng đồng địa phương, của xã hội rộng lớn hơn, và của hội đoàn chuyên nghiệp. Với danh sách dài dằng dặc những kỳ vọng này, không có gì ngạc nhiên khi người giảng viên, đứng trước thách thức phải “bao” mọi sân, tập trung chú ý nhất vào những lĩnh vực đem lại sự hỗ trợ trực tiếp nhất. Đầu danh sách này là hoạt động nghiên cứu, tìm nguồn tài trợ cho nghiên cứu, và tham gia hội đoàn chuyên nghiệp. Nghiên cứu là cơ sở để được công chúng thừa nhận, để có các khoản tài trợ, và để được các hội đoàn chuyên nghiệp khác nhau tưởng thưởng và công nhận. Ngược lại, sự giảng dạy xuất sắc và việc hướng dẫn sinh viên hiệu quả mang tính cách riêng tư hơn, khó đánh giá hơn; ít được công nhận hơn, ít được tôn vinh náo nhiệt hơn. Và việc làm người công dân hữu ích, dù trong hay ngoài môi trường đại học, là ít được tán dương hơn cả. Vậy nên không lấy làm ngạc nhiên khi nhiều người than là giảng viên không còn trung thành với nơi mình làm việc. Nhưng dù có những yêu cầu xung đột nhau khiến người ta dễ bị sao nhãng này, có lẽ điều gây ngạc nhiên hơn cả là rất nhiều người vẫn tiếp tục thể hiện sự tận tâm đối với sinh viên của mình và sự tận tụy đối với nhà trường (tr. 84-85).

* * *

Thành công của khoa học

Có lẽ nguyên nhân quan trọng nhất làm suy yếu cộng đồng là sự phát triển của khoa học với các công nghệ đi kèm, không chỉ vì tính chất không thể thâm nhập của các thuật ngữ chuyên môn và tính chất không thể tiếp cận được của một số tiền đề và kết luận của nó, mà còn bởi vì những phương pháp của nó đã được những ngành khác sử dụng rộng rãi, và đôi khi theo một cách thiếu khôn ngoan, khiến cho tầm vóc và phạm vi của những ngành này suy giảm đi.

Trong các trường đại học Hoa Kỳ ở buổi ban đầu, khoa học hầu như không tồn tại. Trong các viện đại học Hoa Kỳ giữa thế kỷ 19, khoa học có một vị trí được tôn trọng, dù còn hạn chế. Ngày nay, cùng với các trường chuyên nghiệp, khoa học tạo ra một ảnh hưởng to lớn lên khuôn viên đại học. Nó đặt ra tốc độ tăng trưởng của viện đại học. Nó cung cấp cơ sở nền tảng cho chương trình học ở hầu hết các chương trình giáo dục chuyên nghiệp và kỹ thuật. Nó nhận được rất nhiều những hỗ trợ dành cho nghiên cứu. Và nó đã thay đổi quan niệm của chúng ta về tri thức -nói đúng hơn, nó thay đổi quan niệm của chúng ta về chính đời sống.

Chính khoa học, cả khoa học thuần túy lẫn khoa học ứng dụng, là lĩnh vực mà các viện đại học giờ đây đang đầu tư lớn, xây dựng những cơ sở tốn kém, cấp phép cho các sản phẩm, xây dựng những khu nghiên cứu tập trung và những cơ sở vườn ươm công nghệ, và thường đầu tư nguồn lực vào

các dự án công ty. Trọng tâm của các viện đại học Hoa Kỳ ngày nay đã chuyển sang một nền văn hóa dựa vào khoa học vốn đang thâm nhập vào hầu hết mọi ngóc ngách của đời sống đại học.

Sự phát triển của các ngành nghề dựa trên căn bản khoa học đã đòi hỏi điều đó. Từ y khoa đến sản xuất, từ nông nghiệp đến kỹ thuật, các ngành nghề cần có một nền tảng khoa học đã đòi hỏi phải mở rộng đáng kể việc giảng dạy khoa học trong các viện đại học của quốc gia.

Những chính sách quốc gia đã yêu cầu điều đó. Công nghệ quân sự, bảo vệ môi trường, thử nghiệm hạt nhân, dinh dưỡng, sự ô nhiễm bầu khí quyển, dự báo động đất, vấn đề an toàn cho các đường cao tốc, thám hiểm không gian, các nguồn năng lượng thay thế, sản xuất thực phẩm, và nhiều lĩnh vực khác nữa - tất cả đều đặt ra những yêu cầu to lớn đối với khoa học, bất khoa học vừa phải cung cấp những sinh viên tốt nghiệp được đào tạo tốt vừa phải tạo ra tri thức mới. Mỗi một phần trong cuộc tồn sinh hiện nay của chúng ta đều đã trở nên phụ thuộc vào khoa học nhiều hơn.

Những yêu cầu của đất nước và của các ngành nghề chuyên nghiệp đã làm gia tăng đáng kể mức đầu tư của cả nhà nước lẫn tư nhân cho khoa học, và điều này mang lại những cơ sở vật chất mới, những trang thiết bị được cải tiến, số lượng nhiều hơn các sinh viên theo học các chương trình sau đại học, và hoạt động hỗ trợ kỹ thuật phát triển rộng khắp. Khoa học giờ đây là một nỗ lực to lớn, và việc

theo đuổi nó đòi hỏi phải có những cơ sở vật chất ngày càng phức tạp và tốn kém ở các viện đại học, từ những trạm quan sát thiên văn sử dụng sóng vô tuyến tới những máy gia tốc hạt, từ những nông trường thực nghiệm tới những cơ sở bệnh viện phức tạp. Những mối quan hệ đối tác và liên kết mới cũng đã theo đó mà phát triển. Những nhóm nghiên cứu lớn từ hai mươi người trở lên, những dự án quốc tế lớn trong lĩnh vực khoa học và công nghệ và những cuộc khảo sát thực địa quan trọng, những cuộc thám hiểm, những nỗ lực cứu trợ, và những nhóm cung cấp dịch vụ trên mọi lục địa, kể cả Bắc Cực, cũng đều ra đời nhờ các nguồn tài trợ nghiên cứu không ngừng gia tăng.

Chính việc thừa nhận tầm quan trọng của khoa học đã giúp các viện đại học nhận được sự uỷ nhiệm của quốc gia. Khi Thế chiến thứ Hai sắp đến hồi kết thúc, Tổng thống Roosevelt đã yêu cầu Vannevar Bush, kỹ sư ở MIT và Giám đốc Cơ quan Nghiên cứu Khoa học và Phát triển [của chính quyền liên bang], xem xét cần phải hỗ trợ như thế nào cho khoa học và công nghệ - vốn đã có những đóng góp rất lớn vào thành công của phe Đồng minh trong chiến tranh - để tiếp tục mang lại lợi ích cho công chúng. Bush đề xuất thành lập một cơ quan mà sau này trở thành Quỹ Khoa học Quốc gia (National Science Foundation), một kênh để chính quyền theo đó hỗ trợ nghiên cứu. Ông lập luận rằng, bằng cách làm cho sự hỗ trợ đó mang tính cạnh tranh, và bằng cách dành phần lớn ngân sách cho các viện đại học, mối liên kết giữa giáo dục và nghiên cứu có thể được tăng cường. Ngày nay, tính chất đúng đắn của tiền đề đó đã được

khẳng định bởi chất lượng và sức sáng tạo của nền khoa học Hoa Kỳ trong suốt năm mươi năm qua. Quỹ Khoa học Quốc gia, với ngân sách hằng năm hơn 4 tỷ USD, là nơi hỗ trợ chủ yếu cho những nghiên cứu trong lĩnh vực khoa học và kỹ thuật trong các viện đại học, trong khi Viện Y tế Quốc gia (National Institutes of Health) hằng năm cung cấp khoảng 21 tỷ USD cho những nghiên cứu trong các ngành khoa học y sinh.

Trong khi những bước phát triển này mở rộng đáng kể sự hiện diện của khoa học trong các khuôn viên đại học, tầm ảnh hưởng của khoa học lại rộng lớn hơn rất nhiều so với những gì người ta nhìn thấy qua những cơ sở vật chất thực sự hay những công việc nghiên cứu. Có lẽ tác động lớn nhất của khoa học là đối với quan niệm của chúng ta về tri thức; sức ảnh hưởng lớn nhất của nó là đối với nhận thức nằm sâu trong tiềm thức của một số thành viên của cộng đồng đại học. Tôi cho rằng sự ảnh hưởng đó đáng kể hơn cả bởi vì nó vốn không có chủ định và thường không được để ý đến (tr. 137-141).

* * *

Dạy học như một nghệ thuật

Dạy học hiệu quả là điều gì đó cao hơn việc truyền tải thông tin thành công. Nếu không thì bằng ghi âm gửi qua bưu điện và các khóa học điện tử đã thay thế giảng viên từ lâu. Dạy học hiệu quả liên quan đến sự tham gia của giảng viên và sinh viên, những thách thức có được trong hoạt

động thảo luận nhóm, sự hào hứng trong việc hợp tác nghiên cứu, việc nuôi dưỡng những giá trị và quan điểm. Nói theo thuật ngữ hiện nay, nó vừa liên quan tới nhận thức vừa liên quan tới tình cảm.

Đó là điều xảy ra trong những lớp học kỹ thuật của Mary Sansalone. Đó cũng là điều xảy ra trong những lớp học về lịch sử của Walter LaFeber, giáo sư ngành Lịch sử Hoa Kỳ ở Viện Đại học Cornell. Vào một ngày cách đây không lâu, bên ngoài cửa sổ lớp học của Walter LaFeber, sương mù dày đặc đến nỗi người ta chỉ có thể nhìn thấy hình dáng cây sồi trước mặt khi đứng cách nó chưa đầy một mét và phải nhìn rất chăm chú. Nhưng không có sinh viên nào của LaFeber nhìn ra ngoài cửa sổ. Đường như họ đang bị ám ảnh bởi cuộc trò chuyện trong lớp, vốn thực ra là về thế giới chính trị, lịch sử đang diễn tiến bên ngoài, và trò chính trị “bài Nhật” hợp thời của Mỹ hồi đó.

LaFeber, một sử gia Mỹ với những mối quan tâm trải rộng trên một loạt các vấn đề đương đại - kênh đào Panama vào thập kỷ 1970, vùng Trung Mỹ vào thập kỷ 1980, Nhật Bản, Michael Jordan và chủ nghĩa tư bản toàn cầu vào thập kỷ 1990 - đang ngồi ở đầu bàn, với dáng vẻ của một giáo sư già dặn và hành xử như một chính khách lão thành. Tóc ông đã ngả muối tiêu và bắt đầu rụng. Ông mặc một áo khoác vải tuýt màu xám, một áo sơ-mi kẻ sọc, và chiếc cà-vạt màu xanh lục. Cung cách của ông nghiêm túc: không có vẻ gầy gùi, không nhiều lời, mà rộng lượng.

Khi một sinh viên trình bày một bài luận mà sau đó sẽ có tranh luận và bảo vệ trước mười bạn học của mình, LaFeber lắng nghe, một tay chống đầu, tay kia ghi chép. Người sinh viên tuôn ra những dữ liệu, diễn giải, và phân tích - và sau đó là một nhận xét không được chứng minh. LaFeber dẫn dắt vào trọng tâm. Với sự nhã nhặn của một người có thẩm quyền, và không cần phải thực hành đầy đủ thẩm quyền đó để chứng tỏ, ông yêu cầu người sinh viên cho biết những nguồn tài liệu dẫn tới nhận xét đó. Không có gì cả. Nhận xét đó bị loại bỏ. Bài học rất rõ ràng: hoan nghênh việc phân tích lịch sử, nhưng phải có các dữ kiện làm dẫn chứng.

Sau ba mươi lăm năm dạy lịch sử Hoa Kỳ, điều nổi bật nhất về Giáo sư Walter LaFeber là ông chưa hề mất đi chút nào lòng say mê đối với môn học, và ông vẫn coi việc khai mở niềm đam mê tương tự ở sinh viên của mình là một điều đáng ngợi ca. “Đó là điều hay nhất trong dạy học”, ông nói. “Quý vị thấy họ hăng hái trong lớp học. Quý vị thấy họ bắt đầu quan tâm nhiều lên. Và rồi quý vị ngồi đó, tự nghĩ: không biết *đấy* có phải là vị Bộ trưởng Ngoại giao tương lai hay không?”

LaFeber đã chứng kiến một số sinh viên của mình bước vào những chức vụ chính trị quan trọng. Đây là hai người như vậy: Eric Edelman, tốt nghiệp Cornell vào năm 1972, từng là trợ lý Bộ trưởng Quốc phòng dưới quyền Richard Cheney, và hiện làm việc cho Đại sứ quán Hoa Kỳ tại Prague; và Thomas J. Downey, tốt nghiệp Cornell vào năm 1970, từng là nghị sĩ Hoa Kỳ đại diện cho tiểu bang New

York. Cũng là bạn thân của cựu Phó Tổng thống Al Gore, Downey đã gọi điện cho LaFeber để hỏi ý kiến vị giáo sư cũ của mình liệu Gore có nên tranh luận với Ross Perot về NAFTA (Đạo luật Thương mại Tự do Bắc Mỹ) hay không (LaFeber nói nên, Gore tranh luận, và NAFTA đã được thông qua).

Làm thế nào mà LaFeber truyền cảm hứng thành công để sinh viên yêu thích lịch sử tới mức đã bước vào phục vụ trong chính quyền? Câu trả lời nằm trong trải nghiệm của chính ông từ rất sớm khi vật lộn với vấn đề ý nghĩa của môn học. Cuối thập kỷ 1950, LaFeber đang học sau đại học ở Viện Đại học Wisconsin-Madison, nơi vợ ông, Sandra Gould, đang học Anh ngữ. Ông cũng đang sắp sửa bỏ cuộc. Ông nhớ lại lúc đó ông nghĩ rằng học lịch sử thì cũng hay, nhưng ông chẳng thể hiểu tại sao thế giới lại cần thêm một sử gia nữa. Ông nghĩ tới việc quay về quê nhà, Walkerton, tiểu bang Indiana. “Hồi đó tôi là người vị lợi. Tôi nghĩ tôi có thể kiếm được tiền hơn nếu làm việc trong cửa hàng rau quả của cha tôi,” ông nói, “thời gian còn lại thì có thể đọc thêm về lịch sử.”

Nhưng để giúp ông nghĩ cho thấu đáo về quyết định này, LaFeber mời một giáo sư tới căn hộ của mình. Họ trò chuyện cho tới ba giờ sáng, và khi nói chuyện xong, LaFeber tin tưởng rằng lịch sử là một điều gì đó cao hơn, chứ không phải chỉ là một thứ hay ho để nghiên cứu. Ông phát hiện ra rằng lịch sử là thứ mà người ta có thể sử dụng để thay đổi xã hội. “Trước đó tôi không nghĩ tới điều này,” ông nói. “Tôi đã khá thiển cận.”

Không còn vậy nữa. Kể từ đó trở đi, LaFeber đã tìm ra một cách để tạo cho sinh viên có ý thức về quyền năng của lịch sử và cùng họ làm việc theo cách khiến sự tích lũy tri thức và việc dạy học trở thành con đường hai chiều. “Trừ quyển sách đầu tiên, vốn phát triển lên từ luận án của tôi, tất cả những quyển sách tôi đã viết (gần 20 quyển) đều bắt nguồn từ kinh nghiệm dạy học,” ông nói.

“Tôi thấy cách tốt nhất để kiểm chứng một ý tưởng là nói to ra cho sinh viên để xem họ nói gì, họ tiếp nhận nó như thế nào. Điều đó làm cho suy nghĩ của quý vị trở nên rất chính xác và rõ ràng. Quý vị có thể giúp tạo ra hoạt động thảo luận sôi nổi trong lớp học, điều không thể có trong một nhóm tham mưu. Và quý vị có được một tầm nhìn rất khác so với cái nhận được từ những nhà chuyên nghiệp mệt mỏi,” ông nói thêm.

Thế nhưng LaFeber cũng đối xử với sinh viên như những nhà chuyên nghiệp. Ông đưa ra cho họ một chủ đề, nói họ đọc mọi thứ có thể về chủ đề đó, yêu cầu họ rà soát lại các báo cáo của mình trước khi trình bày trước lớp, sau đó để họ tự do thảo luận với nhau. Ông nói, “Với các sinh viên Cornell thì có mà khùng nếu không để họ làm kiểu như vậy.”

Không phải giáo sư nào cũng mô tả kỹ thuật dạy của mình là con đường hai chiều. Nhưng đó chính là phong cách của những vị giáo sư giỏi nhất, những người tích cực dẫn thân vào nghiên cứu hay học thuật, ở những viện đại học xuất sắc nhất. Nó phản ánh sự khác nhau giữa *giảng*

day, vốn chỉ giới hạn ở việc truyền tải tri thức, và *giáo dục*, vốn dĩ là việc chỉ ra những khả năng vốn có của sinh viên, đưa sinh viên trở thành đối tác trong công cuộc khám phá và phát kiến. Và cách đó tôn trọng khả năng tiềm tàng của sinh viên trong việc trải nghiệm những điều lớn lao hơn. Đó chính là điểm đặc thù của các viện đại học nghiên cứu xuất sắc nhất (tr. 206-210).

* * *

Chi phí giáo dục đại học...

“Nếu quý vị cho rằng chi phí giáo dục như thế là quá cao thì hãy cân nhắc cái giá phải trả cho sự ngu dốt,” Ann Landers và các đồng sự lưu ý mọi người. Đây là một câu nói chứa nhiều hàm ý, một lời nhắc nhở hữu ích.

Tất nhiên, không có gì đảm bảo rằng đầu tư cho giáo dục làm giảm những hậu quả trùng điệp của sự ngu dốt, nhưng những so sánh như vậy là nghiêm chỉnh. California và Florida đầu tư nhiều tiền của để tổng giam tội phạm hơn là để giáo dục số dân ở độ tuổi học đại học của mình, số tù nhân ở California tăng từ 19.000 cách đây hai thập kỷ lên 150.000 ở thời điểm hiện tại. Trong hai mươi năm qua, tiểu bang này đã xây dựng hai mươi mốt nhà tù mới nhưng chỉ xây thêm có một viện đại học. Khoản ngân sách của tiểu bang dành cho hệ thống giáo dục đại học - từng được xem là tốt nhất thế giới - đã giảm từ 12,5% trong năm 1990 xuống còn **8%** trong năm 1997. Trong cùng khoảng thời gian đó, ngân khoản dành cho hệ thống trại cải tạo tăng

thêm 4,5%, đạt 9,4%, bằng với mức cắt giảm ngân sách dành cho giáo dục đại học.

Mặc dù đây không phải là một sự đánh đổi trực tiếp, Barry Munitz, cựu chủ tịch của hệ thống Viện Đại học California State, tuyên bố: “Đối với tôi, hoặc là anh đầu tư cho giáo dục đại học vào lúc này hoặc là anh phải chi tiền nhiều gấp bội về sau cho các nhà tù dành cho những người không được học hành và đi đến kết cục phạm tội. Tiểu bang dành cho chúng ta 6.000 USD cho mỗi sinh viên nhưng lại tiêu tốn 34.000 USD mỗi năm cho một tù nhân.” Mỗi liên hệ như thế có vẻ quá đơn giản, nhưng sự tương quan giữa việc thiếu giáo dục và tình trạng thất nghiệp và phạm tội là điều rõ ràng.

Khi tôi trao đổi với cha mẹ của các sinh viên đại học, họ thường bảo họ rất hài lòng với sự giáo dục mà con cái họ đang nhận được. Khá nhiều người trong số đó cũng sẽ ngưng lại giây lát và nói thêm, “Mặc dù vậy, tôi không hiểu vì sao mà chi phí học hành ngày nay lại quá cao so với thời tôi còn là sinh viên.” Những người này không đánh giá thấp tầm quan trọng của giáo dục; điều họ băn khoăn không phải là số tiền mà họ bỏ ra có “đáng” hay không, mà là tại sao chi phí học hành lại tăng quá nhanh đến mức có nguy cơ vượt quá tầm với của tất cả mọi người, ngoại trừ những người giàu có.

Thật sự, đây là một câu hỏi mà hầu hết các bậc cha mẹ không thể không đặt ra khi họ nghe thấy tiền học phí, tiền ở ký túc xá, tiền ăn, và tiền sách vở ở một số viện đại học tư

thực hàng đầu đã lên đến 30.000 USD một năm - tức là hơn 120.000 USD cho một chương trình đại học bốn năm. Đây là câu hỏi mà các viện đại học cũng đã tự đặt ra cho mình.

Tôi muốn tìm hiểu những lý do đằng sau việc tăng học phí. Tôi cho rằng các trường và viện đại học phải tiến hành những bước cụ thể nhằm đối phó với vấn đề chi phí gia tăng nếu chúng ta còn muốn duy trì một nền giáo dục đại học mà tất cả người Mỹ đều có khả năng theo học. Và tôi sẽ cố gắng giải thích rằng một vài quan niệm sai lầm nhưng khá phổ biến liên quan đến chi phí giáo dục đại học đã gây ra một số lo lắng không đáng có cho các bậc cha mẹ và cho sinh viên (tr. 326-328).

* * *

Lời thề Socrates dành cho giảng viên trong viện đại học nghiên cứu

[Vì thế,] tôi sẽ nhờ các vị viện trưởng mời tập thể giảng viên soạn một bản thảo lời thề như đã nói ở trên. Lời thề đó sẽ phải do giảng viên soạn thảo để được giảng viên chấp nhận. Nên mang nó ra thảo luận từ trường đại học này đến trường đại học khác; chia sẻ với những người khác; mời các hội đoàn chuyên nghiệp về học thuật tham gia phát triển; tham khảo ý kiến của sinh viên, cựu sinh viên, các thành viên hội đồng quản trị, và những người khác để hoàn thiện; chỉnh sửa lại sau khi tham vấn cẩn thận; và cuối cùng để cho tập thể giảng viên và hội đồng quản trị thông qua nó, yêu cầu mọi người thực hiện, và bảo đảm hiệu lực thực thi

của nó. Giáo sư nào không tán thành lời cam kết tương tự như thế thì không nên giảng dạy.

Tôi trình bày ở đây bản dự thảo đầu tiên với hy vọng nó sẽ giúp khởi sự một cuộc thảo luận rộng rãi hơn về quy mô và nội dung của một lời thề như thế.

Lời thề Socrates dành cho giảng viên trong các viện đại học nghiên cứu

(A Socratic Oath for Faculty of Research Universities)

Tôi xin tuyên thệ cống hiến sức mình cho sự tiến bộ và mở mang tri thức, nhận thức rằng tôi có nghĩa vụ đối với sinh viên, với lĩnh vực chuyên môn, với các giảng viên đồng nghiệp, với viện đại học, và với công chúng.

Tôi dấn thân vào nghề dạy học và xem nó như là một thiên chức đạo đức. Tôi thừa nhận nghiên cứu và hoạt động học thuật hàm chứa sự tin thác của công chúng và chấp thuận công việc chuyên môn như là một nghĩa vụ xã hội. Trong quá trình thực hiện những nghĩa vụ của mình, tôi sẽ dành cho công tác giảng dạy lẫn nghiên cứu lòng tận tâm bền bỉ, sáng tạo, và kiên định. Tôi sẽ theo đuổi kiến thức mới và những hoạt động sáng tạo một cách cẩn trọng phù hợp với những tiêu chuẩn nghề nghiệp cao nhất trong lĩnh vực của mình. Và tôi sẽ làm hết sức mình để phục vụ công đồng rộng lớn hơn. Khi thực hiện những nhiệm vụ này, tôi thừa nhận rằng giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ công chúng là những trách nhiệm căn bản của mỗi giảng viên đại học, rằng đó là những trách nhiệm cần phải được cân đối thường xuyên và rằng trong khi những trách nhiệm này có

tâm quan trọng như nhau, giảng dạy luôn là trọng tâm trong sứ mệnh của viện đại học.

Vì mục đích đó, tôi chấp nhận lòng tin thắc hám chưa trong việc truyền tải kiến thức để có được sự chính xác, công bằng, cân đối, và thống nhất trong cách trình bày chuyên môn của tôi và trong việc xử lý những quan điểm khác nhau. Dù giảng dạy chủ đề gì đi nữa tôi cũng sẽ thực hiện một cách nghiêm ngặt, nhưng cũng với tinh thần khai phóng, “nêu bật cái tổng quát trong bản thân cái cụ thể,” với tâm nhìn sâu, rộng và cách nhìn nhân bản đối với những vấn đề nền tảng, với bối cảnh, những mối quan hệ, và những hệ quả của nó.

Tôi sẽ tôn trọng sự chính trực trong mỗi quan hệ giữa giáo sư và sinh viên, ở khía cạnh cá nhân lẫn tri thức, nhằm loại bỏ từ trong ý thức những biểu hiện quá lớn nhằm thuyết phục người khác hay bao biện, cũng như đối với hành vi lạm dụng hay quấy rối. Tôi sẽ rất cẩn trọng trong việc chuẩn bị cho các giờ giảng trên lớp, các buổi thảo luận, các buổi thực hành trong phòng thí nghiệm, hay những hoạt động khác và giám sát với cùng cung cách như vậy đối với việc chuẩn bị của các sinh viên trợ giảng cộng tác với tôi. Tôi sẽ khách quan, nghiêm khắc, và công bằng trong đánh giá sinh viên và sẽ có mặt trong các buổi thảo luận của sinh viên, những giờ tiếp sinh viên, những buổi thực hành trong phòng thí nghiệm, và những cuộc tiếp xúc chính thức khác bên ngoài giảng đường.

Cuối cùng, tôi sẽ tham gia vào đời sống của cộng đồng viện đại học, hợp tác với các đồng nghiệp của tôi trong những nỗ lực giáo dục và tham gia vào các hoạt động trong khuôn viên đại học. Và, trong khi phát triển sự nghiệp của chính mình, tôi sẽ khuyến khích, giúp đỡ, và hướng dẫn các đồng nghiệp của mình, đặc biệt là những người mới được bổ nhiệm, để họ có thể trở thành những giảng viên hiệu năng và những học giả thành công.

Lời thề này do tôi tự nguyện thực hiện và gìn giữ với ý thức rằng đặc ân của quyền tự do học thuật được dành cho tôi đi liền với bốn phận của trách nhiệm nghề nghiệp để vinh danh và phục vụ sinh viên, ngành học, nghề nghiệp, đồng nghiệp, và viện đại học của tôi, và xã hội rộng lớn hơn.

Tôi muốn yêu cầu tất cả những ai được bổ nhiệm làm giảng viên phải tuyên thệ những điều như vậy, và muốn lãnh đạo viện đại học tổ chức một buổi lễ tuyên thệ có sự tham gia rộng rãi của nhiều người, một sự kiện mở đầu chính thức ở cấp viện đại học tổ chức vào đầu mỗi năm học. Các viện đại học nói chung làm tương tự như trong lĩnh vực y khoa: tất cả những ai đã tham gia hành nghề - tức là toàn thể giảng viên còn lại - cũng sẽ phải tái thực hiện lời tuyên thệ này.

Nếu lời tuyên thệ được soạn thảo cẩn thận, và nếu các giảng viên sẵn lòng cam kết thực hiện một chuẩn mực cao như thế, hình thức biên chế sẽ có hiệu quả như ý. Việc chấp nhận tuyên thệ sẽ nâng tầm của các giảng viên và nâng cao

tiêu chuẩn chất lượng giảng dạy. Nó sẽ khơi dậy nhiệt huyết của cả cộng đồng học thuật (tr. 373-376).

* * *

Cam kết của Hoa Kỳ đối với hoạt động nghiên cứu ở viện đại học

Các viện đại học nghiên cứu đã tỏ ra là môi trường thực sự hữu ích cho công việc sáng tạo đến mức thật dễ dàng quên mất rằng nó không phải lúc nào cũng là một đặc điểm của giáo dục đại học Hoa Kỳ. Các trường đại học thuộc địa, bao gồm Harvard, William & Mary, Columbia, Princeton, và Yale, ban đầu được sáng lập như là những cơ sở giảng dạy cho những đối tượng có chọn lọc. Vào thế kỷ 19, khi đất nước điều chỉnh theo những nhu cầu của một quốc gia độc lập, các viện đại học thu nhận nhiều thành viên hơn và mở mang quy mô. Nhưng ngoại trừ các cơ sở giáo dục được chính quyền liên bang cấp đất, thành lập theo Đạo luật Morrill 1862, vốn có thêm một số trách nhiệm nghiên cứu nông nghiệp và hướng ra công chúng, các viện đại học chủ yếu vẫn là các cơ sở giảng dạy trong suốt 75 năm đầu của thế kỷ 19.

Điều đó nhanh chóng thay đổi với việc thành lập Viện Đại học Johns Hopkins vào năm 1876. Lấy phần lớn từ mô hình các viện đại học Đức, vốn nhấn mạnh đến nghiên cứu, viện trưởng đầu tiên của Hopkins, Daniel Coit Gilman, quy tụ một tập thể giảng viên gồm các học giả được tuyển chọn chủ yếu dựa trên khả năng truy vấn độc lập của họ, thực

hiện công việc trên diễn đàn sôi động của viện đại học. Tôi tin là khi nhấn mạnh đến cả hai yếu tố truy vấn độc lập và tính cộng đồng, Gilman đã xác định được bí mật của viện đại học nghiên cứu: cộng đồng, sự truy vấn, và tính phóng khoáng.

Cách tiếp cận của Johns Hopkins, với việc nhấn mạnh đến hoạt động học thuật, vẫn còn là cách tiếp cận phổ biến nhất trong các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ ngày nay, được minh chứng qua những thành tựu của vô số giảng viên và của những sinh viên mà họ đã đào tạo. Chẳng hạn, không chỉ chiếm đại đa số những người được giải Nobel trên toàn thế giới, với các nghiên cứu đoạt giải được thực hiện trong các viện đại học Hoa Kỳ, một số lượng đáng kể những người đoạt giải đã từng thực hiện nghiên cứu với tiền bối được giải Nobel trong thời gian đầu của sự nghiệp.

Giá trị của nghiên cứu cơ bản thực hiện trong các viện đại học của chúng ta được phản ánh qua mức độ theo đó nghiên cứu cơ bản được chính quyền liên bang khuyến khích và hỗ trợ; đặc biệt trong những năm kể từ Thế chiến thứ Hai. Nhận thấy những đóng góp mà các nhà khoa học trong các viện đại học đã mang lại cho chiến thắng của phe Đồng minh - công việc bắt đầu vào thời điểm chuyển giao thế kỷ với những hiểu biết sâu sắc mới về những định luật vật lý, bao gồm việc phát triển kỹ thuật ra-đa và chiếc máy tính đầu tiên, và đạt đến đỉnh cao với Dự án Manhattan chế tạo ra quả bom nguyên tử đầu tiên - Tổng thống Franklin D. Roosevelt yêu cầu Vannevar Bush, một giảng viên lâu năm ở MIT, cựu chủ tịch của Viện Carnegie (Carnegie

Institution), và lúc đó là giám đốc của Cơ quan Nghiên cứu Khoa học và Phát triển (cơ quan liên bang có chức năng điều phối hoạt động khoa học trong thời chiến), để xuất những cách thức theo đó sức mạnh của khoa học có thể được khai thác nhằm đem lại lợi ích cho quốc gia trong thời bình.

Trong báo cáo của mình, *Science - The Endless Frontier* (Khoa học - Biên giới vô tận, 1945), Bush viết “tiến bộ khoa học là chìa khóa quan trọng cho vấn đề an ninh quốc gia, cải thiện sức khoẻ, tạo ra nhiều công ăn việc làm, cải thiện mức sống, và cho sự tiến bộ văn hóa của chúng ta... Không có tiến bộ khoa học thì không có sự thành tựu nào trong các lĩnh vực khác có thể đảm bảo sức khoẻ, sự thịnh vượng, và an ninh cho một quốc gia trong thế giới hiện đại.” Ông cho rằng “cách đơn giản và hiệu quả nhất mà một chính phủ có thể đẩy mạnh nghiên cứu khoa học trong công nghiệp là hỗ trợ nghiên cứu cơ bản và phát triển tài năng khoa học.” Đánh giá của ông đặt nền tảng cho việc thành lập Quỹ Khoa học Quốc gia (National Science Foundation) và cho một khoản đầu tư lớn của chính quyền liên bang dành cho nghiên cứu cơ bản trong các trường và viện đại học Hoa Kỳ. Bởi vì chính phủ chấp nhận mục tiêu kép mà Vannevar Bush xác định cho hoạt động nghiên cứu trong các viện đại học - phát hiện kiến thức mới và phát triển tài năng mới - chính phủ sẵn sàng chi trả không chí nhũng chi phí trực tiếp của công việc (như là sinh viên sau đại học làm trợ lý nghiên cứu, các trang thiết bị quan trọng như kính viễn vọng và các tàu thăm dò hải dương học và trang

thiết bị phòng thí nghiệm) mà còn chi trả một phần các chi phí gián tiếp (như thư viện và chi phí bảo trì và vận hành các tòa nhà nghiên cứu), (tr. 400-403)

* * *

Tại sao một ý tưởng cách đây 120 năm có tác dụng

Dĩ nhiên không phải dự án nghiên cứu cơ bản nào cũng đưa đến bước đột phá quan trọng, thậm chí trong khoảng thời gian một thế hệ, hay lâu hơn, kể từ khi dự án bắt đầu. Về bản chất, nghiên cứu cơ bản vừa mang tính rủi ro cao vừa có khả năng mang lại thành quả lớn. Nhưng mô hình nghiên cứu cơ bản, phần lớn được thực hiện trong các viện đại học, mang lại những khám phá và những phát minh có thể áp dụng rộng rãi và thậm chí mang lại những chuyển dịch mô thức đã dẫn đến những ứng dụng sâu sắc về mặt thương mại, là mô hình đã lặp đi lặp lại nhiều lần. Nghiên cứu không bảo đảm mang lại thành công về mặt kinh tế; điều đó đòi hỏi các công ty phải có khả năng nắm bắt và thương mại hóa các kết quả. Nhưng nghiên cứu là một yêu cầu tất yếu để có được thành công kinh tế.

Tuy vậy những ích lợi của nghiên cứu cơ bản hiếm khi có thể lường trước được. Có một câu chuyện kể về Michael Faraday, người có lẽ là nhà khoa học thực nghiêm vĩ đai nhất của mọi thời. Sau khi Faraday trình bày xong khám phá mới nhất của ông, hiệu ứng cảm ứng điện từ - cơ sở cho việc chế tạo máy phát điện, cho Thủ tướng [Anh] Benjamin Disraeli nghe thì được hỏi khám phá đó sử dụng để làm gì.

"Hữu dụng như trường hợp một em bé sơ sinh," người ta kể là ông đã đáp như vậy (Có một phiên bản khác của câu chuyện này trong đó Faraday được cho là đã trả lời, "Một ngày nào đó, thưa ngài, ngài có thể đánh thuế công trình này."). Nhiều năm sau, một vị thủ tướng khác của nước Anh, Margaret Thatcher, cho rằng phát minh của Faraday đã mang lại lợi nhuận nhiều hơn cả toàn bộ số vốn giao dịch ở Sàn Giao dịch Chứng khoán London. Như đã nói, không có phát minh nào vô ích, chỉ có những phát minh mà sự hữu ích của chúng chưa được khám phá.

Không ai nghĩ rằng tất cả nghiên cứu thực hiện trong viện đại học đều có chất lượng như nhau, hay mọi kết quả được công bố đều có tầm quan trọng giống nhau. Không ai cho rằng mọi khám phá đều sẽ nâng cao chất lượng cuộc sống hay mọi tác phẩm học thuật đều góp phần đáng kể vào sự phong phú của nền văn hóa chúng ta. Trong chừng mực mà tôi biết, cũng không ai quả quyết rằng tất cả giảng viên, trong mọi giai đoạn của sự nghiệp mình, đều có năng suất sáng tạo như khả năng họ cho phép, cho dù năng suất đó được định nghĩa như thế nào. Điều tôi muốn nói ở đây, sau khi xem xét công bằng, sự đầu tư khổng lồ này là việc làm khôn ngoan và mang lại lợi nhuận, ích lợi sẽ lớn hơn rất nhiều so với chi phí bỏ ra, cả ở kết quả trực tiếp cũng như lợi ích gián tiếp - giá trị giáo dục mà những sinh viên có liên quan đến hoạt động nghiên cứu nhận được.

Vì lý do này, nghiên cứu trong viện đại học được hỗ trợ rộng rãi, không chỉ bằng những ngân khoản từ chính các viện đại học, mà còn từ tất cả các cơ quan chủ chốt của

chính quyền liên bang, chính quyền tiểu bang, các doanh nghiệp với một mức độ đáng kể, quỹ hỗ trợ, bệnh viện, tổ chức tôn giáo, tổ chức từ thiện, cơ quan công cộng, nhóm hoạt động nghệ thuật, quỹ từ thiện, và cá nhân các nhà hảo tâm, nhà đầu tư, và khách hàng. Mô thức hỗ trợ rộng rãi từ bên ngoài này đã tồn tại hơn bốn mươi năm. Nó thể hiện sự nhất trí tin tưởng từ một cộng đồng rộng lớn gồm những người ủng hộ cảm thấy hài lòng với thành quả nghiên cứu của các viện đại học.

Quy mô của nguồn tài trợ từ bên ngoài này rất lớn. Chẳng hạn, trong năm 1998, ước tính 26,3 tỷ USD đã được sử dụng cho nghiên cứu và phát triển ở các trường và viện đại học của Hoa Kỳ. Khoảng 15,6 tỷ USD do chính quyền liên bang cấp, khoảng 4,9 tỷ USD do chính các cơ sở giáo dục cấp, 2,1 tỷ USD từ các chính quyền tiểu bang và địa phương, 1,8 tỷ USD từ các doanh nghiệp, và 1,8 tỷ USD từ các nguồn khác. Trong tổng số đó, ước tính 67% tập trung vào nghiên cứu cơ bản, 25% cho nghiên cứu ứng dụng, và 8% cho phát triển. Các viện đại học tiếp tục thực hiện hơn 50% tổng số những nghiên cứu cơ bản ở Hoa Kỳ. Ngân sách hỗ trợ của chính quyền liên bang, trong tổng ngân sách dành cho nghiên cứu trong các trường và viện đại học Hoa Kỳ, đã giảm từ 65% vào đầu thập kỷ 1980 xuống còn 60% vào năm 1997, tập trung vào ba cơ quan: Viên Y tế Quốc gia (57%), Quỹ Khoa học Quốc gia (15%) và Bộ Quốc phòng (10%). Khoảng 217.500 kỹ sư và nhà khoa học có học vị tiến sĩ được tuyển dụng làm việc trong lĩnh vực học thuật.

[...]

Nguyên Phó Tổng thống Al Gore đã diễn tả rất rõ niềm tin ngày một lớn hơn của Hoa Kỳ vào sức mạnh của khoa học. Phát biểu với Hiệp hội vì Sự tiến bộ của Khoa học vào năm 1996, ông cho rằng trong phần lớn thời gian của thế kỷ này “người dân Hoa Kỳ đã hưởng lợi từ một chu trình phản hồi - chu trình của khoa học và thành công. Khi quốc gia thịnh vượng, một phần của sự thịnh vượng đó được đầu tư vào nghiên cứu, khoa học và công nghệ. Những khoản đầu tư đó giúp trả lời những câu hỏi dường như có thể trả lời được - và rốt cuộc tạo ra sự thịnh vượng lớn hơn, sau đó lại được đầu tư vào nhiều nghiên cứu hơn. Cứ thế quá trình này tiếp diễn. Trong chu trình phản hồi này - khởi đầu với sự đồng thuận của cả hai bên - sự thịnh vượng đem đến đầu tư, đầu tư mang lại câu trả lời, và câu trả lời đem lại sự thịnh vượng cho tương lai.” (tr. 403- 407)

* * *

Văn hóa sáng tạo: Viện đại học như là vườn ươm

Không ai chỉ đạo Watson, Crick, và Berg thực hiện công trình mà sau này phát triển lên thành ngành công nghệ sinh học. Không ai thấy trước được, hay có thể dự báo được, các kết quả đó. Những điều này xảy ra bởi vì có các viện đại học ở quốc gia này và ở những nơi khác xem nghiên cứu vừa là một lời kêu gọi của tri thức vừa là sự tín thác của công chúng. Nghiên cứu mở đường có ý nghĩa vượt ra ngoài những vấn đề mang tính kỹ thuật. Để thành công được, nó phụ thuộc vào tính sáng tạo của cá nhân và phụ thuộc vào

những điều kiện cho phép nó phát triển. Một nghiên cứu tốt có thể diễn ra trong nhiều khung cảnh, nhưng các viện đại học thường như có những đặc tính cho thấy là chúng đặc biệt thích hợp trong việc thúc đẩy loại công việc này.

Sự hiện diện của những học giả nổi bật nhất thế giới trong một cộng đồng tương tác đưa ra một chuẩn mực ngầm mang tính thách đố, khơi dậy sự khao khát chinh phục ở những người khác trong cộng đồng. Có cả một trời khác biệt giữa những điều tốt nhất và những gì tốt thứ nhì và đáng giá trong tất cả các nghiên cứu và học thuật, cũng như trong nhiều lĩnh vực khác. Một dòng chảy hẹp gồm những tài năng xuất sắc trong hầu hết các lĩnh vực đổ vào các viện đại học nghiên cứu, và chuẩn mực về sự xuất sắc được củng cố bởi sự hiện diện của những tài năng đó.

Quyền tự do cho phép những học giả giỏi nhất trong lĩnh vực của họ theo đuổi các ý tưởng đem lại sức sống mãnh liệt và sự mới mẻ, độc đáo cho cộng đồng viện đại học. Nghiên cứu trong các viện đại học không được quản lý và không được chỉ đạo bởi lẽ những nỗ lực quản lý có nhiều khả năng phản tác dụng, xét về lâu dài. Rốt cuộc, những cá nhân, không phải là những uỷ ban - dù là uỷ ban của quốc hội, giới doanh nghiệp, hay giới học thuật - mới chính là những người phát triển những ý tưởng sáng tạo và những hiểu biết sâu sắc mới. "Nghiên cứu dưới sự quản lý" là một cụm từ mâu thuẫn. Chính những cá nhân, thường không theo trí khôn thông thường, thường không theo những cách tiếp cận đã được thừa nhận, là người sẽ mang lại những phát kiến sáng tạo nhất. Viện đại học là nơi luôn chào đón

sự khác biệt. Giảng viên thường là những người có cách nghĩ khác người.

Các viện đại học thúc đẩy khả năng tiếp nhận thông tin mới, sử cởi mở đối với những ý tưởng mới, một môi trường chào đón những con người mới và những quan điểm khác nhau, và sự sẵn lòng đón nhận sự hiểu biết mới. Sự cởi mở này xuất phát từ niềm tin sâu sắc rằng tri thức có thể được phát triển và tăng chỉ trong chừng mực nó được tự do để xây dựng trên công trình của những người khác và, đến lượt nó, phải chịu sự xem xét và phê bình của những người này. Không một viện đại học Hoa Kỳ nào, theo như tôi biết, đồng ý nhận hỗ trợ để thực hiện các nghiên cứu trong bí mật hay những nghiên cứu mà kết quả của chúng không được phổ biến; không có nơi nào, theo như tôi biết, cấm công bố các kết quả nghiên cứu, ngoại trừ một vài trường hợp theo đó việc công bố bị trì hoãn một hoặc hai tháng nhằm đáp ứng quyền ưu tiên tiếp cận thông tin của nhà tài trợ. Tính cởi mở này có từ thuở ban đầu của các viện đại học, và dù đôi khi bị những người chỉ trích cả bên trong lẫn bên ngoài khuôn viên đại học thách thức, nó vẫn thuộc về vấn đề niềm tin. Một vài năm trước đây, khi chính quyền liên bang tìm cách hạn chế một số sinh viên nước ngoài sử dụng các cơ sở siêu máy tính, các viện đại học đã đấu tranh mạnh mẽ và đã thành công trong việc đảm bảo có sự cởi mở. Lý do không phải nằm ở chỗ thiếu lòng trung thành, mà ở niềm tin rằng tinh thần truy vấn mà nghiên cứu dựa vào sẽ không thể phát triển được sau cánh cửa bị khóa chặt. Chỉ bằng cách chia sẻ, thông qua tiếp xúc cá nhân lẫn qua

việc công bố chính thức, thì kiến thức mới có thể được thách thức, kiểm nghiệm, và đưa vào sử dụng một cách đầy đủ. Và kể từ khi công chúng dành sự hỗ trợ tối đa cho hoạt động nghiên cứu và truy vấn trong các viện đại học, cũng hợp lý khi công chúng phải được quyền tiếp cận toàn bộ kết quả nghiên cứu của các viện đại học.

Các viện đại học cung cấp tài nguyên và cơ sở vật chất ở quy mô lớn. Các viện đại học cung cấp khả năng tiếp cận sử dụng các cơ sở vật chất có quy mô và chất lượng không ai sánh kịp trong mọi lĩnh vực tri thức của nhân loại. Một phòng thí nghiệm như của Bell Labs hay của GE Labs có vô cùng đầy đủ các tạp chí kỹ thuật và các trang thiết bị khoa học. Một viện đại học có tất cả những thứ đó, cộng với những cơ sở vật chất có thể so sánh được với nhiều lĩnh vực khác, từ y khoa cho đến lịch sử nghệ thuật. Thậm chí trong thời đại phân tích và truy hồi điện tử, tính cách tập trung và phạm vi rộng của những tài nguyên như thế này là độc nhất vô nhị. Thư viện của Harvard đặt mua khoảng 91.000 tạp chí đang phát hành. Có nghĩa là trung bình một sinh viên có 4,5 tạp chí, mỗi giảng viên có 44 tạp chí. Hầu hết các viện đại học nghiên cứu khác đặt mua tối thiểu khoảng 50.000 tạp chí như vậy. Việc đăng ký sử dụng này tốn kém, nhưng lại thiết yếu trong một thế giới mà sự thay đổi diễn ra sâu rộng, theo đó kiến thức trong một lĩnh vực có thể có tầm quan trọng lớn lao đối với các lĩnh vực khác.

Một sự pha trộn đáng kể giữa tinh thần đồng sự và tính cá nhân đã gắn kết các thành viên của viện đại học trong một sứ mệnh chung và khiến họ có thể tiếp nhận những

mỗi quan tâm chung, thậm chí ngay cả khi họ theo đuổi những mục tiêu cá nhân. Tinh thần đồng sự này không rộng mở như mức độ mà nó có thể hay nên có, tuy vậy nó có thực, và đó là một nét đặc thù của các viện đại học. Cũng vì vậy, sự độc lập đầy nhiệt tình và tính cá nhân, và việc kết hợp những phẩm chất này lại với nhau không chỉ đơn thuần là làm thành tổng số những khả năng của cá nhân thành viên gộp lại.

Sự “thụ phẩn chéo” giữa các ngành học bắt nguồn từ việc các nhà nghiên cứu là một phần của cộng đồng viện đại học, vừa là thành viên của một lĩnh vực chuyên môn đơn lẻ. Không có một tổ chức nào khác có thể so sánh được với viện đại học xét về phạm vi rộng lớn của những mối quan tâm mang tính học thuật. Một tổ chức với các chuyên gia từ những lĩnh vực khác, cả những lĩnh vực có liên quan và không liên quan, thường có thể cho những cái nhìn sâu sắc thiết yếu và giúp đề xuất những ứng dụng đầy sáng tạo. Thậm chí sự cạnh tranh và mỗi cảng thẳng giữa họ vào lúc này hay lúc khác có thể mang lại kết quả tích cực. Điều này sẽ tăng lên khi thành phần thành viên của cộng đồng mang tính quốc tế. Sự “thụ phẩn chéo” cũng không bị giới hạn trong những lĩnh vực gần gũi với nhau. Charles Darwin và Alfred Russel Wallace mỗi người đã độc lập phát triển lý thuyết của mình về tiến hóa qua quá trình chọn lọc tự nhiên bằng cách đọc một quyển sách không phải về sinh học mà là về dân số con người do một tu sĩ người Anh, Thomas Malthus, viết. Khả năng tình cờ phát hiện là nhân tố chính trong việc phát kiến, và mặc dù nó có thể diễn ra ở bất kỳ

nơi nào, viện đại học là một môi trường văn hóa mờ đặc biệt cho công việc này.

Các quan hệ đối tác quốc tế và giữa các thế hệ với nhau, với sự tham gia của giảng viên và sinh viên, cả sinh viên sau đại học lẫn sinh viên đại học, thường đem lại những hiểu biết sâu sắc khó lường về một vấn đề cụ thể nào đó và khuyến khích việc khảo sát nghiêm ngặt các ý tưởng và giải thích thấu đáo các kết quả. Đối với sinh viên đại học, những gì đã được thiết lập phải bị chất vấn; không có gì là bất khả xâm phạm. Đối với sinh viên sau đại học, không có giả thuyết nào mà không bị kiểm tra. Xóa bỏ thánh tượng là việc làm đáng được tôn vinh. Một cách tiếp cận như vậy đối với giáo dục đem lại lợi ích không chỉ đối với các nhà nghiên cứu - trong hiện tại và trong tương lai - mà còn đối với tất cả những ai, những người đã trưởng thành, sẽ gánh vác trách nhiệm công dân. Cũng vậy, sự hiện diện của những sinh viên muốn dỡ bỏ những nếp cũ sẽ đặt ra yêu cầu đối với các nhà nghiên cứu-giảng viên, không chỉ phải giải thích những giả định của họ mà còn tiếp tục giải thích những kết luận của họ; đây là động lực thường xuyên giúp người ta hiểu sâu hơn.

Trên thực tế, những mối liên kết này có tác dụng rất tuyệt vời đối với các sinh viên sau đại học và sinh viên chuyên nghiệp, nhưng ít thường xuyên và ít hữu ích hơn mức mà chúng lẽ ra phải có đối với sinh viên đại học. Đối với sinh viên đại học, giáo sư là người thường giảng những bài giảng và rồi biến mất vào một thực tại khác có tên là nghiên cứu. Như một nhà bình luận nhận thấy gần đây, bắt

kể những ý định tốt, bất kể những lời nói suông về sự tương tác giữa nghiên cứu và giảng dạy, ở nhiều cơ sở giáo dục, các giáo sư và sinh viên đại học tuy có sự gần gũi về mặt địa lý nhưng không có mối liên hệ. Họ như những người láng giềng trong một tòa nhà chung cư khổng lồ, những người không nói chuyện với nhau. Việc họ cùng im lặng và tự cô lập không phải là kết quả của những bất đồng hay tranh cãi, bởi vì họ chưa bao giờ gặp, chưa bao giờ nhận thấy nhau sau một cái gật đầu vội vã và câu “Xin chào!” buông ra hời hợt. Họ có quá nhiều mối bận tâm, quá bận rộn, với những sở thích, đồng nghiệp, và bạn bè những nơi khác. Đơn giản là họ không có liên hệ với những người láng giềng; sự chú tâm thật sự của họ là ở nơi khác, cộng đồng thật sự của họ là những người khác. Đó là một bi kịch, đối với những nhà nghiên cứu cũng như đối với những sinh viên đại học, bởi vì mỗi bên có rất nhiều điều có thể mang lại cho nhau. Các viện đại học cần phát triển thêm những sáng kiến nhằm khuyến khích sự kết nối giữa hai bên, phá vỡ bức tường, được dựng lên một cách vô tình, vốn thường xuyên chia cách thế giới nghiên cứu của giảng viên và thế giới trải nghiệm của sinh viên đại học (tr. 427-434).

* * *

Nghiên cứu như một sự tín thác của công chúng

Trong chương này tôi đã lập luận rằng viện đại học cung cấp một môi trường thuận lợi độc nhất vô nhị cho sự truy vấn của sinh viên và vườn ươm có những thành công rõ

ràng đối với nghiên cứu và phát kiến. Tính độc nhất vô nhị của nó nằm ở những mối quan tâm đa dạng, ở tài năng chuyên môn vượt trội, ở nhiều quan điểm khác nhau, và sự thành công của nó phản ánh không khí tự do truy vấn không bị gò bó và quan hệ đối tác giữa các thế hệ. Tuy vậy nó vẫn là một cái cây yếu ớt cần được chăm bón cẩn thận, và việc nuôi dưỡng nó bao gồm việc thừa nhận những nghịch lý.

Nghiên cứu cần có quyền tự do và độc lập trong việc tìm hiểu nhưng nó cũng thể hiện bốn phận đối với xã hội và lòng tin thắc của công chúng.

Nghiên cứu phát sinh từ sự tò mò cá nhân nhưng nó phụ thuộc vào sự hỗ trợ của công chúng.

Nghiên cứu liên quan đến những phát kiến riêng tư, nhưng nó mang lại tri thức chung.

Nghiên cứu đòi hỏi sự hiểu biết cá nhân nhưng nó mang lại lợi ích cho toàn xã hội.

Nghiên cứu mang lại kiến thức cơ bản nhưng nó tạo ra những ứng dụng thực tế.

Sự cân đối giữa tính độc lập và trách nhiệm của cá nhân các nhà nghiên cứu và sự hỗ trợ và quan tâm của công chúng nói chung tùy thuộc vào cái khế ước xã hội bất thành văn võn đã phục vụ tốt đẹp đất nước chúng ta [Hoa Kỳ]. Trong hơn một nửa thế kỷ, sự hỗ trợ nhận được nhờ mức độ đồng thuận cao trong quốc hội thể hiện sự công nhận lợi ích của khế ước đó và “chu trình phản hồi” của đầu tư công

cộng vào nghiên cứu và sự phát kiến, ứng dụng, tạo ra sự thịnh vượng, và sự đầu tư trở lại mà nó hỗ trợ. Trong chương trình này, nghiên cứu là hạt giống để thu hoạch những lợi ích. Nó là một chu trình mà chúng ta phải tiếp tục hỗ trợ, bởi vì sự vững mạnh và an ninh của đất nước tuỳ thuộc vào nó (tr. 434-435).

* * *

Kết luận (thế kỷ 21)

Đó là lý do tại sao tôi cảm thấy ái ngại với những người, chủ yếu là bên ngoài môi trường học thuật nhưng thỉnh thoảng cũng có người ở bên trong, kêu gọi phát minh lại hoàn toàn các viện đại học truyền thống theo hướng làm cho viện đại học trở thành một cơ quan “tập trung hơn” vào nghiên cứu ứng dụng hay là một cơ sở “có tính chất kinh doanh hơn” hay là trung tâm của một hệ thống mới hay một nút quan trọng trong mạng lưới học tập từ xa. Tôi không phủ nhận là các viện đại học phải - và sẽ - thay đổi. Nhưng nó phải thay đổi một cách thận trọng và có trách nhiệm.

Các viện đại học của Hoa Kỳ cần phải thay đổi, không phải bởi vì họ đang yếu, mà bởi vì họ hùng mạnh. Không phải các viện đại học Hoa Kỳ đang “gặp vấn đề,” cũng không phải họ đang suy yếu. Dù có những áp lực về mặt tài chính, áp lực có thật, và những quan ngại của công chúng, mà một số những quan ngại đó là thoả đáng, các viện đại học vẫn hoạt động tốt. Họ là những cơ sở giáo dục có đẳng cấp quốc tế; khoảng hơn một chục cơ sở trong số họ là hình

mẫu cho toàn thế giới. Thách thức ở đây không phải là làm hồi sinh một cơ sở đang hấp hối mà là tiếp thêm sinh lực cho một cơ sở hùng mạnh và như thế làm cho nó tốt hơn. Những thay đổi mà tôi đề nghị không phải là những viên thuốc bổ dành cho người ốm mà những thách thức dành cho người khoẻ mạnh. Phê phán tình trạng hiện tại không phải là chỉ trích những tiêu chuẩn hiện hành; thay vì vậy, như Adlai Stevenson có lần nhận xét, mục đích là để “hỏi xem là liệu có điều gì đó có thể được làm cho tốt hơn, điều gì thì có lẽ là không.”

Thành viên hội đồng quản trị, hiệu trưởng, viện phó phụ trách các vấn đề học thuật, và đặc biệt là viện trưởng trong các viện đại học – phải trở nên là những người thách thức tính tự mãn, là những tiếng nói lương tâm của viện đại học, là những người cổ vũ kiên trì cho sự thay đổi, là quán quân của sự ưu tú, là bà đỡ cho những liên minh và quan hệ đối tác mới, người tạo điều kiện cho tinh thần cộng tác, và là những điển hình không mệt mỏi của một mức độ cam kết mới.

Chỉ có những viện đại học nào có thể đưa thêm nhiều giá trị gia tăng vào cái khung lưu trữ và truyền dẫn thông tin và nghiên cứu thì mới có nhiều khả năng duy trì được sự hỗ trợ về mặt tài chính. Điều này đòi hỏi phải chọn lọc kỹ càng hơn trong nghiên cứu và trong những công tác phục vụ và một trách nhiệm ngày càng lớn đối với việc thẩm định và chứng nhận. Điều này đòi hỏi người ta cần trở về với quan niệm cổ xưa cho rằng học tập là giáo dục một con người toàn vẹn và với cam kết sử dụng một cách thận trọng cộng

đồng viện đại học như là một phương tiện học tập cá nhân và truy vấn học thuật. Nó sẽ yêu cầu tái khẳng định rằng dạy học là một thiên chức đạo đức, rằng nghiên cứu là một sự tín thác từ công chúng, và rằng công tác phục vụ là một nghĩa vụ đối với công chúng. Sự kết hợp đó chỉ có thể đạt được trong một cộng đồng học thuật; nó khó có thể đạt được trong sự biệt lập cá nhân và sự lạnh lùng của phương tiện điện tử.

Nhưng có những điều sẽ không thay đổi, và điều có ý nghĩa nhất trong số những điều này là các viện đại học nội trú truyền thống với tư cách là nơi tạo dựng và nuôi dưỡng những nhà lãnh đạo của mỗi thế hệ mới. Dù thích hay không thích thì khuôn viên đại học ngày nay là xã hội rộng lớn hơn của ngày mai. Sản phẩm của viện đại học không chỉ là học tập; nó còn là đặc điểm quốc gia và càng ngày nó là đặc điểm của nhiều vị lãnh đạo ở các quốc gia khác. Điều đó không có nghĩa là các viện đại học truyền thống sẽ không bị thay đổi hay sẽ giáo dục một phần dân số lớn hơn. Trái lại, nhiều sinh viên sẽ không phải sống nội trú, họ học bán thời gian, có độ tuổi lớn hơn, và là “những người học từ xa” trong các cơ giáo dục không giống như các viện đại học nghiên cứu. Nhưng sẽ vẫn còn có một vai trò thiết yếu dành cho các viện đại học nội trú: các viện đại học cải cách.

Những lãnh đạo chính quyền ngày nay là những sinh viên đại học của ngày hôm qua. Những người tiên phong các trong các ngành chuyên nghiệp ngày mai là những sinh viên sau đại học của ngày hôm nay. Những lãnh đạo tương lai của thế giới bước ngang qua những khoảng sân đại học

của chúng ta; những nhà làm luật, những quan toà, và những giám đốc điều hành tương lai có mặt trong các lớp học ở viện đại học. Nhiệm vụ mà các viện đại học thực hiện - tức là theo đuổi việc học tập - không phải là sự truyền đạt thụ động; nó là việc trao truyền ngọn đuốc, chia sẻ ngọn lửa.

Nếu các viện đại học làm tẩm thường hóa trách nhiệm đó, nếu họ quy giảm nó thành việc phân phổi những mẩu xương thông tin chết khô rời rạc hay giới hạn nó vào việc chia sẻ những yếu tố không có sức sống của những kỹ năng mang tính kỹ thuật, họ sẽ phụ lòng những ai đã tin thác vào trách nhiệm của họ, những người đã đấu tranh cho quyền tự do của họ, những người đã cung cấp tài nguyên, và những người đã nghĩ rằng họ có một nhiệm vụ lớn hơn.

Trong thời đại cố nhiều giới hạn và ràng buộc, nhiều hoài nghi, các viện đại học phải tái khẳng định những khả năng đang trỗi dậy mà nền giáo dục khai minh thể hiện. Trong thời đại với những gia đình tan vỡ, những giáo đoàn thu hẹp, và những cộng đồng đang bị tan hoại, quốc gia chúng ta rất cần có một mô hình cộng đồng mới - am tường nhưng biết động lòng, phê phán nhưng biết quan tâm, hoài nghi nhưng xác quyết - sẽ phục vụ những nhu cầu khẩn thiết của cái xã hội đã bị phân mảnh của chúng ta và đáp ứng những hoài bão không lời, cao quý hơn của cái tôi sâu hơn của chúng ta.

Điều này không phải để giả vờ là các viện đại học hoặc là có những giải pháp toàn diện đối với những căn bệnh của

nhân loại hoặc là thực thể duy nhất có khả năng giải quyết chúng. Các viện đại học là những sự tạo dựng của con người, có đầy những điều bất toàn của con người, với những biếng lười, đố kỵ, ác ý, và vô tâm nhiều như bất cứ cộng đồng nào khác và cũng đầy nhỏ nhen, ngạo mạn, và kiêu hãnh. Mà nó nhằm xác quyết rằng các viện đại học, với tất cả những bất toàn của mình, thể hiện thử thách lớn bên trong mình giống như thử thách mà xã hội chúng ta sẽ phải đối mặt. Sôi sục vào lúc này, bốc hơi vào lúc nọ, nổi bọt vào lúc khác, một thứ hồn hợp mới phải bằng một cách nào đó tạo ra bên trong chúng nếu chúng ta muốn khắc phục những vấn đề xã hội của chúng ta và tái khám phá những phẩm chất dân sự mà xã hội chúng ta phụ thuộc vào. Và khi những nhà lãnh đạo trong mọi lĩnh vực đời sống được giáo dục trong những lớp học của họ, khi kiến thức được gia tăng trong phòng thí nghiệm của họ, khi những tác phẩm mới được tạo ra trong những xưởng thiết kế của họ, và khi việc hành nghề chuyên nghiệp được phát triển và tinh lọc trong những cơ sở vật chất của họ, các viện đại học cung cấp cho từng thế hệ mới những nhà lãnh đạo, được giáo dục, chịu ảnh hưởng, và được định hình trong nền văn hóa đại học. Chính cái cộng đồng đang trỗi dậy này - phân tích và xác quyết, phê phán và sáng tạo, bao hàm và truy vấn, can dự và làm cho có thể - sẽ là viện đại học mới. Và đây chính là viện đại học mà người ta cần phải thách thức và cho phép đóng vai trò có tầm ảnh hưởng ngày càng lớn trong việc tạo dựng tương lai (tr. 555-561).

Hoàng Kháng cùng nhóm dịch

PHÂN IV: AUSTRALIA - NHẬT BẢN

NỀN KHOA HỌC AUSTRALIA: MỘT KIM TỰ THÁP VỮNG CHẮC

Phạm Việt Hưng¹⁶⁰

Abstract. Australia, a country with a small population and a short history, has been building successfully a solid “Pyramid of Science”. The secret of this success is simply the best way of education: no matter what you study, you are always encouraged to think creatively and independently.

*

* *

Năm 2010, nền khoa học và giáo dục Việt Nam đã trải qua một “cơn địa chấn” của niềm xúc động và háo hức do “sự kiện Ngô Bảo Châu”. Ai cũng phấn khởi, tự hào, nhưng những người sâu sắc tự hỏi: Chúng ta tự hào vì cái gì?

PGS-TSKH Phùng Hồ Hải, Trưởng phòng Đại số thuộc Viện Toán học Việt Nam, đã trả lời câu hỏi này trên *Diễn đàn các nhà báo môi trường Việt Nam*¹⁶¹ ngày 30/08/2010:

“Tôi không nghĩ Giải Fields là tấm gương phản ánh sức mạnh nền toán học của một quốc gia”. Theo ông, “Sức mạnh nền toán học nói riêng và các lĩnh vực khác nói chung, kể cả kinh tế và xã hội, được phản ánh qua rất nhiều tham số chứ không đơn thuần giải thưởng”. Ông nói tiếp:

“Đây là niềm tự hào về tiềm năng của người Việt. Không phải tự hào về nền giáo dục của chúng ta, mà là tự hào về tiềm năng tư duy con người chúng ta”, rồi ông quả quyết: “Một nhà khoa học công tác ở Việt Nam, làm việc ở Việt Nam, tôi không xác định được là đến bao giờ mới có vinh dự như anh Châu hôm nay. Anh Châu, nếu làm việc trong môi trường thuần túy Việt Nam, tôi khẳng định, không thể đoạt được giải thưởng Fields”. Khẳng định ấy dựa trên nguyên lý cốt lõi của giáo dục: “Không thầy đỗ mà làm nên”.

Chừng ấy vẫn chưa đủ, bởi “một con chim én chẳng làm nên mùa xuân”. Muốn có những thành tựu lớn của khoa học thì cần phải có “cả một cộng đồng để cộng tác, cần một môi trường khoa học để tạo nên một nền tảng kiến thức dẫn đến một tư duy mới”, ông Phùng Hồ Hải nhấn mạnh.

Ông ví “một nền khoa học giống như một kim tự tháp, chân đế càng rộng, đỉnh càng cao”, rồi bất ngờ đi đến một kết luận tưởng như bình thường nhưng lại mang tính nền tảng: “... để có nhà khoa học xuất chúng, cần có nhiều nhà khoa học bình thường”. Nói cách khác, cần có một xã hội trí thức để tạo ra một tầng lớp tinh hoa (elite)! Ông lập luận: “Không thể xây dựng một tòa nhà cao vút mà chân đế lại bé tí”, và do đó, muốn có một kim tự tháp khoa học vững chắc, phải “sớm tạo ra một môi trường khoa học đủ mạnh để lôi kéo số đông khoa học gia”.

Môi trường ấy là gì, nếu không phải là hệ thống đại học và các viện nghiên cứu đủ mạnh, dựa trên nền tảng của một nền giáo dục phát triển?

Nhưng làm thế nào để tạo ra môi trường đó?

Trong khi tìm kiếm một câu trả lời cho Việt Nam, hãy thử tìm hiểu xem điều gì đã làm cho một quốc gia như Australia, với một lịch sử phát triển ngắn ngủi và dân số ít ỏi, đã có thể xây dựng nên một kim tự tháp khoa học cao chót vót với chân đế vững chắc.

1. Một kim tự tháp vững chắc

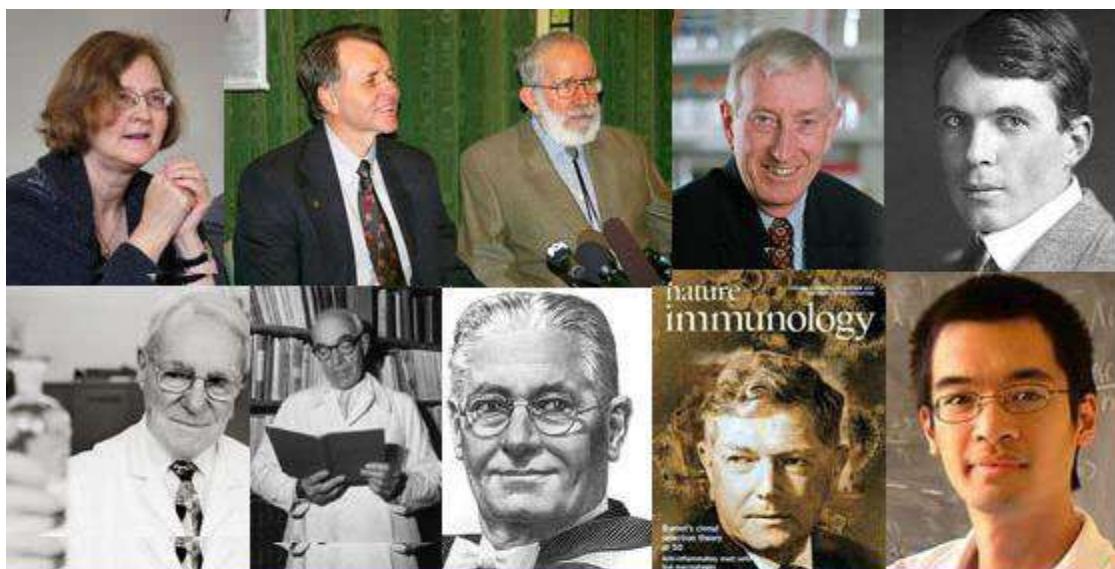
Với một dân số vỏn vẹn chỉ có 20 triệu người, Australia thực sự đáng kính nể vì đã “sản xuất” ra một đội ngũ hùng hậu các trí thức hàng đầu thế giới, với 10 nhân vật đoạt Giải Nobel và 1 nhân vật đoạt Giải Fields:

1. Elizabeth H. Blackburn, Nobel Y học năm 2009
2. Barry Marshall, Nobel Y học năm 2005
3. J. Robin Warren, Nobel Y học năm 2005
4. Peter C. Dolicrty, Nobel Y học năm 1996
5. John Warcup Cornforth, Nobel Hoá học năm 1975
6. Patrick White, Nobel Văn học 1973
7. John Carew Eccles, Nobel Y học năm 1963
8. Sir Frank Macfarlane Burnet, Nobel Y học năm 1960
9. Sir Howard Florey, Nobel Y học năm 1945

10. William Lawrence Bragg, Nobel Vật lý năm 1915, đến nay vẫn giữ kỷ lục người trẻ nhất đoạt Giải Nobel.

11. Terence Tao (Đào Triết Hiên), thần đồng toán học, đoạt Giải Fields năm 2006, người trẻ nhất đoạt Giải Fields, được mệnh danh là “Mozart của toán học” - danh hiệu cao quý trước đây chỉ dành riêng cho nhà toán học vĩ đại Henri Poincaré.

Nhưng như PGS Phùng Hồ Hải đã nói, không thể đánh giá tiềm lực khoa học và giáo dục của một quốc gia đơn thuần qua số giải thưởng. Vậy Australia có thực sự là một cường quốc khoa học và giáo dục hay không?



Những nhà khoa học Úc đoạt Giải Nobel hoặc Giải Fields

(Từ trái sang phải, từ trên xuống dưới)

**Elizabeth Blackburn, Barry Marshall, Robin Warren, Peter Doherty, William Bragg
John Cornforth, John Eccles, Howard Florey, Frank Burnet, Terence Tao**

Xin trả lời ngay: Bên cạnh những ngôi sao sáng rực rỡ - các nhà khoa học đoạt Giải Nobel và Giải Fields - bầu trời khoa học Australia còn có rất nhiều ngôi sao sáng khác, tạo

nên một môi trường khoa học hùng mạnh. Môi trường này nảy nở từ một nền giáo dục tiên tiến - cái nôi đào tạo ra một lực lượng trí thức thành thực về chuyên môn, vững vàng về văn hoá, làm nòng cốt xây dựng Australia thành một cường quốc kinh tế, khoa học và công nghệ, đủ sức cạnh tranh với các quốc gia hàng đầu trên thế giới.

Nhờ đó mà Australia đã đứng thứ 8 trong bảng xếp hạng năm 2009 của Ngân hàng Thế giới (World Bank) về *Tổng thu nhập quốc dân tính theo đầu người* (GDP per capita), sau Luxembourg, các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất, Na Uy, Singapore, Mỹ, Ireland, Hà Lan, và đứng trước một loạt quốc gia phát triển khác như Áo, Canada, Thụy Điển, Iceland, Đan Mạch, Anh, Đức, Bỉ, Pháp, Phần Lan, Tây Ban Nha, Nhật, Ý,...

Trong một bảng xếp hạng khác do tạp chí *Newsweek* công bố vào tháng 08-2010 mang tên “Các quốc gia tuyệt vời nhất thế giới” (The Worlds Best Countries),¹⁶² với các tiêu chí cơ bản là y tế, giáo dục, kinh tế, chính trị, Australia được xếp hạng 4. Riêng về giáo dục, Australia được xếp thứ 13.

Mặc dù “mọi so sánh đều khập khiễng”, nhưng những bảng xếp hạng nói trên về căn bản đã phản ánh đúng sự thật. Tuy chưa có những trung tâm khoa học và công nghệ mạnh như Silicon Valley của Mỹ, Australia vẫn là một trong những quốc gia đi tiên phong trong lĩnh vực nghiên cứu khoa học cơ bản. Xin đơn cử một thí dụ: Chương trình nghiên cứu “viễn tải lượng tử” (teleportation)¹⁶³ tại Đại

học Quốc gia Australia (ANU) ở Canberra. Tại đây, các nhà khoa học Australia, dưới sự lãnh đạo của Tiến sĩ Ping Koy Lam, đã đạt được những thắng lợi bước đầu làm nức lòng giới khoa học toàn cầu: *Truyền được thông tin tức thời qua khoảng cách 1m mà không cần có bất cứ một dòng chuyển động nào của các hạt lượng tử*. Đây là một trong những thí nghiệm đầu tiên ứng dụng “*tương tác ma quái*” (spooky interaction) của các hạt lượng tử để chuyển thông tin tức thời. Thuật ngữ “tương tác ma quái” do chính Albert Einstein nghĩ ra nhằm mô tả một hiện tượng lượng tử mà ông không thể hiểu nổi: một hạt ánh sáng có thể đồng thời tồn tại ở hai vị trí hoàn toàn cách biệt - một hiện tượng “vô lý” dưới nhãn quan của Cơ học Newton (không thể giải thích bằng luật nhân quả) nhưng hoàn toàn hiện thực trong thế giới lượng tử.

Vậy mà các nhà khoa học tại ANU vẫn đang tiếp tục tìm cách “tác động ma quỷ từ xa” (ghostly action at a distance) thông qua một khoảng cách lớn hơn 1m và tiến tới khoảng cách bất kỳ. Thật là kinh ngạc khi biết rằng về mặt lý thuyết, “tương tác ma quái” còn có thể vận chuyển cả những “đồ vật qua khoảng cách vạn dặm với tốc độ “tức thời”! TS Ping Key Lam nói: “*Về lý thuyết, không có gì ngăn trở con người di chuyển tức thời trong không gian, nhưng vào thời điểm hiện nay, đó vẫn là chuyện viễn tưởng. Tuy nhiên trong tương lai không xa, việc vận chuyển tức thời một vật rắn có thể trở thành hiện thực. Tôi dự đoán trong vòng từ 3 đến 5 năm nữa khoa học sẽ có thể vận chuyển tức thời một nguyên tử*”.

Nếu mục tiêu này trở thành hiện thực thì khó có thể tưởng tượng điều gì sẽ xảy ra trên thế gian này, bởi lúc đó chuyện Tề Thiên Đại Thánh thoát biển, thoát hiện trên thiên đình hay dưới hạ giới sẽ là chuyện có thật. Vì thế đề tài “viễn tải lượng tử” đã và đang trở thành một mũi nhọn của khoa học hiện đại, làm dấy lên một cuộc chạy đua ráo riết giữa các cường quốc khoa học, trong đó Australia là một trong những quốc gia đi tiên phong.

Thoạt nghe câu chuyên trên, người ta dễ có cảm tưởng nền khoa học Australia có xu hướng “bay bổng siêu thoát, chân không chạm đất”. Nhưng ngược lại, người Australia rất thực tiễn: những nghiên cứu lý thuyết vô bờ nhằm đoạt danh hiệu hão hoặc sản xuất ra những “tiến sĩ giấy” dường như không có chỗ đứng trong nền khoa học và công nghệ ở Australia. Điều này giải thích vì sao Australia đạt được rất nhiều thành tựu về y khoa, nông nghiệp, hoặc các lĩnh vực khác gắn liền với đời sống.

Ngày 08-09-2010, kết quả thử nghiệm lâm sàng một loại thuốc mới đặc trị ung thư ác tính rất hiệu quả đã được công bố trên tạp chí *Nature*. Giáo sư MacArthur, người lãnh đạo chương trình nghiên cứu liệu pháp điều trị ung thư tại Trung tâm Nghiên cứu Ung thư MacCallum cho biết đây là những tín hiệu rất khả quan. Ông nói: “*Loại thuốc này được điều chế để điều trị triệt để và diệt tận gốc các khối u*”. Giáo sư Austin Curtin, một người tham gia trực tiếp vào chương trình nghiên cứu này, cho hay việc sử dụng kỹ thuật di truyền mang lại hiệu quả tích cực. Ông cho biết: “*Một bệnh nhân trẻ 23 tuổi, bị ung thư đã di căn, chỉ sau vài tuần*

lẽ điều trị bằng loại thuốc mới, các khối u tái phát ở xương đã teo lại, còn các khối u di căn trên não cũng hoàn toàn biến mất". Ông khẳng định đây là một phát minh đột phá, mở ra triển vọng tiến tới thời đại tiêu diệt ung thư tận gốc - ước mơ của nhân loại từ nhiều thế kỷ nay.

Chúng ta sẽ không quá ngạc nhiên với thành tựu nói trên nếu biết rằng tại Australia sức khỏe con người là vấn đề được ưu tiên số một, khám bệnh thông thường không mất tiền (nhà nước chi trả thông qua chính sách medicare), nghề y là một trong những nghề được trọng vọng nhất, thi tuyển vào Đại học Y khoa là khó nhất, quá nửa số công trình đoạt Giải Nobel của Australia đều thuộc y khoa, v.v.

Tính thực tiễn trong nghiên cứu khoa học ở Australia cũng lộ rõ trong lĩnh vực nông nghiệp. Ai cũng biết Australia có những sản phẩm nông nghiệp nổi tiếng như ngô, thịt bò, nhưng có thể ít người để ý rằng đất đai của Australia nói chung khô cằn. Vậy mà từ những vùng đất khô cằn đó, người Australia làm ra những sản phẩm nông nghiệp tươi tốt không thua kém gì sản phẩm của những xứ nông nghiệp truyền thống, nếu không muốn nói là còn chất lượng hơn. Nguyên nhân rất dễ hiểu: người Australia rất giỏi trong khoa học nông nghiệp, và những khoa học này được áp dụng triệt để trong thực tiễn. Cách đây hơn mươi năm, ở Australia hầu như không có thịt gà ngon như gà nuôi thả ở Việt Nam, vì chỉ có gà công nghiệp. Nhưng hiện nay gà ngon đã có mặt ở khắp các chợ Á châu tại Australia. Trước đây Australia cũng không có nhᾶn, vải. Những hoa quả này nhập từ Việt Nam sang được coi là món quà quý

hiếm. Nhưng nay chợ hoa quả của Australia đã bán đầy vải, nhăn trônica tại Australia, ngon hơn rất nhiều so với vải; nhăn của Việt Nam. Trong khi nhăn Hưng Yên ở Việt Nam hầu như mất giống thì nhăn ở Australia vừa to, vừa dày cùi, vừa ngon ngọt đậm đà. Cái gì làm cho nhăn Australia ngon như thế? Câu trả lời rất đơn giản: khoa học chọn giống và lai tạo, chăm sóc cây cối đã đi vào cuộc sống, thay vì nằm trên các bàn giấy và làm đồ trang sức cho các băng tiến sĩ!

Các nhà khoa học tại Trung tâm ứng dụng Thực vật Di truyền Australia (ACPFG) tại Đại học Adelaide cũng vừa thành công trong việc tạo ra một giống lúa mới chịu được nước mặn, và đang chuyển kỹ thuật này sang lúa mì và lúa mạch, những loại lương thực chủ yếu trên toàn thế giới. Thành công này sẽ dẫn tới sự tăng sản lượng lúa tới mức không thể ngờ tới, vì diện canh tác sẽ được mở rộng gấp bội.

Tất cả những thành công đó đã được ươm trên mảnh đất giáo dục - giáo dục chính là nền tảng của phát triển!

2. Nền tảng giáo dục

Nền giáo dục Australia không chú trọng từ chương, nhồi nhét, mà nhấn mạnh tới tư duy độc lập và sáng tạo. Tinh thần ấy đã thẩm vào tâm hồn học sinh ngay từ cấp tiểu học, trung học, và trở thành phương châm cơ bản đối với sinh viên đại học. Điều này đã được trình bày rất rõ trong Lời

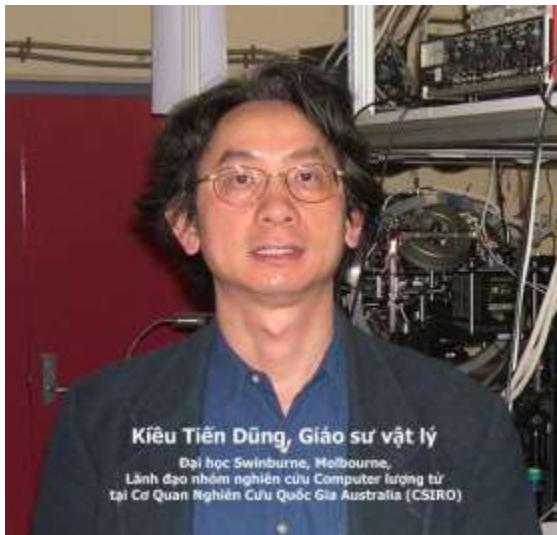
giới thiệu trên trang mạng “Study in Australia”¹⁶⁴ (Học tập ở Australia). Xin trích đoạn:

Tại Australia, bạn có quyền tự do chọn lựa con đường học tập thích hợp với mục tiêu riêng của bạn. Có hàng ngàn ngành học dành cho bạn, nhưng dù chương trình bạn chọn thế nào thì bạn vẫn được đào tạo theo một đường lối giáo dục duy nhất: Việc học tại Australia khuyến kích tư duy đổi mới, sáng tạo và độc lập... Quan trọng nhất, bạn sẽ học cách làm thế nào để ứng dụng sáng kiến của bạn. Thầy giáo của bạn sẽ khuyến khích bạn suy nghĩ về những giải pháp độc đáo và thực tiễn đối với những vấn đề thực tế... Mỗi đại học Australia sẽ cung cấp cho bạn một sự hiểu biết sâu ra đây về lĩnh vực mà bạn chọn, cùng với những kỹ năng chuyên sâu có thể được ứng dụng ở những khu vực khác. Bạn không chỉ học các môn về sức khỏe, khoa học, công nghệ hay nghệ thuật, mà còn học cách làm thế nào để tư duy một cách sáng tạo và độc lập.



Lời giới thiệu trên sẽ là một quảng cáo thiếu hấp dẫn nếu nó không có những sản phẩm giáo dục ưu tú để chứng minh. Nhưng may thay, Australia có thừa những sản phẩm như thế. Thần đồng toán học Terence Tao là một sản phẩm sáng chói của nền giáo dục đó. Nhiều nhà khoa học Australia gốc Việt, vốn xuất thân từ những nền văn hoá chịu nhiều ảnh hưởng của Khổng giáo (quen rập khuôn hơn là độc lập sáng tạo), cũng trở nên năng động lạ thường khi được đào tạo và rèn luyện qua môi trường giáo dục Australia. Xin kể hai thí dụ:

2a. GS Kiều Tiến Dũng, người dám đối mặt với những bài toán không giải được¹⁶⁵



Chúng ta đều biết rằng computer đã, đang và sẽ làm được nhiều điều kỳ diệu mà ngày xưa tưởng chừng chỉ có Thượng Đế mới làm nổi. Tuy nhiên những người không chuyên ngành thường không để ý rằng thực ra có nhiều bài toán không thể giải được. Nguyên nhân không phải vì các nhà khoa học “kém cỏi”, mà do những “căn bệnh bẩm sinh” của computer!

Thật vậy, khoa học trong thế kỷ 20, trong khi tạo ra một kỳ tích như computer thì nó cũng đồng thời nêu lên một nguyên lý khẳng định rằng có những bài toán không thể và không bao giờ giải được. Nguyên lý đó đã trở thành “Kinh Thánh” của khoa học tính toán, một “chân lý bất khả kháng”, một “bức tường” bất khả xâm phạm, một “cột mốc” ở bên kia tầm với.

Trong suốt hơn 50 năm qua, không ai dám dụng đến nguyên lý đó, dám biến đổi chân lý đó, dám vượt qua bức tường đó. Nhưng có một người dám làm điều đó: nhà khoa học Kieu Tiên Dũng.

Đến Australia năm 1980, Kiều Tiến Dũng không dừng lại ở một đời sống hội nhập bình thường, mà khao khát hòa nhập vào dòng tư tưởng khoa học đang cuộn chảy mãnh liệt tại những quốc gia phát triển nhất thế giới. Vốn bản chất ham mê hiểu biết, anh lao vào học tập, nghiên cứu như một sở thích, một nỗi đam mê. Anh biết rằng chọn con đường nghiên cứu là con đường gian truân, phải hy sinh nhiều tham vọng vật chất và thú vui khác trong đời. Nhưng công lao của anh sớm được đền bù: Năm 1984, sau khi đỗ bằng cử nhân toán-lý xuất sắc tại Đại học Queensland, Kiều Tiến Dũng nhận được học bổng làm luận án tiến sĩ tại Đại học Edinburgh ở Anh. Hoàn thành luận án năm 1988, ông trở thành giáo sư Đại học Edinburgh và Đại học Oxford. Năm 1991, ông trở về làm giáo sư Đại học Melbourne, nhưng vẫn thường xuyên có những chương trình cộng tác nghiên cứu với các đại học danh tiếng nhất của Mỹ như Đại học Princeton, Đại học Columbia, Đại học MIT. Hiện ông là lãnh đạo nhóm nghiên cứu của CSIRO, kiêm giáo sư vật lý lý thuyết tại Đại học Swinburne, Melbourne.

Trong hai công trình nổi bật, “*Computing the Non-Computable*” (Tính cái không thể tính được), và “*A reformulation of Hilbert’s tenth problem through Quantum Mechanics*” (Một cách phát biểu lại bài toán số 10 của Hilbert thông qua Cơ học Lượng tử), được trình bày trên trang web của Viện Nghiên cứu Quốc gia Los Alamos (Los Alamos National Laboratory) của Mỹ, đồng thời đã đăng tải trên nhiều tạp chí khoa học hàng đầu khác như “*Proceedings of the Royal Society*” (Biên bản của Hội

Hoàng Gia Anh), “*International Journal of Theoretical Physics*” (Tạp chí Quốc tế về Vật lý lý thuyết), v.v. GS Kiều đã chỉ ra rằng computer lượng tử có thể giải được những bài toán không thể giải - computer lượng tử có thể biết cái không thể biết! Ông tuyên bố: “*Chúng tôi bác bỏ Luận đề Turing-Church bằng cách chỉ ra rằng tồn tại những bài toán không giải được theo nguyên lý Turing “nhưng có thể giải được bằng cách thực hiện những quy trình cơ học lượng tử xác định rõ ràng”.*

Ngay lập tức, tuyên bố này gây chấn động trong giới khoa học tính toán, toán học và vật lý lượng tử.

Dẫu còn quá sớm để có một kết luận khẳng định ý nghĩa công trình táo bạo của GS Kiều, bởi vì hiện nay computer lượng tử vẫn chỉ đang trong giai đoạn thai nghén, nhưng về mặt lý thuyết, công trình của GS Kiều đang làm dậy lên một mối quan tâm đặc biệt của giới khoa học computer trên toàn thế giới.

Tiến sĩ Richard Gomez, giáo sư Đại học George Mason ở Mỹ, một chuyên gia có uy tín lớn trong khoa học Computer hiện nay, nhận định: “*Tôi đã đọc các công trình của GS Kiều và nhận thấy những công trình đó hoàn toàn phù hợp với những khám phá của các nhà nghiên cứu khác trong lĩnh vực tính toán lượng tử và vật lý lượng tử. Không còn nghi ngờ gì nữa, hiện nay đã có một sự chấp nhận rộng rãi rằng thông tin mang tính chất vật lý, và vật lý lượng tử cung cấp những quy luật của ứng xử vật lý đó*”. Ông nói tiếp: “*Đặc trưng kỳ lạ của cơ học lượng tử cho phép chúng ta làm việc*

với toàn bộ thông tin theo những cung cách hoàn toàn mới. Đơn giản là giáo sư Kiều đã biết lợi dụng những quy luật của vật lý lượng tử để đạt tới những kết quả mà trong thế giới của vật lý cổ điển không thể đạt tới được”.

Theo nhận định của tạp chí *NewsFactor*, công trình của GS Kiều có thể bắn một phát đạn trúng hai đích: *Bài toán số 10* của David Hilbert và *Sự cố Dừng* của Alan Turing. Trong bài báo nhan đề “*Quantum Leaps May Solve Impossible Problems*” (Những bước nhảy lượng tử có thể giải được những bài toán không giải được), tạp chí này viết: “Nhà vật-lý-toán-học Australia gốc Việt, Giáo sư Kiều, đã có một khám phá có thể làm cho nền toán học và khoa bọc Computer của thế kỷ trước vượt qua được giới hạn của chính nó: Những bài toán từng được coi là “không giải được” (*unsolvable*) hoặc “không tính được” (*uncomputable*) có thể sẽ giải được bằng cách sử dụng những tính chất bí ẩn của cơ học lượng tử!”.

Tạp chí *New Scientist*, trong bài “*Smash & Grab*” (Đột phá và nắm bắt) coi đó là “một cuộc tấn công táo bạo vào chính những giới hạn của toán học, nhờ đó có thể lấy lại những kho báu mà chúng ta tưởng rằng vĩnh viễn sẽ nằm ở phía bên kia tầm với. Hãy sẵn sàng để biết cái không thể biết!”.

Nếu đặc trưng của nền giáo dục Australia là “khuyến khích tư duy sáng tạo và độc lập” thì công trình táo bạo của GS Kiều chính là một bằng chứng hùng hồn của đường lối giáo dục đó. Nói cách khác, đường lối giáo dục đúng đắn

chính là bệ phóng của tinh thần sáng tạo, bản thân GS Kiều cũng nghĩ vậy. Trong thư trao đổi với cá nhân tôi (người viết bài này), ông nói:

"Sau những năm trung học và gần hai năm đại học tại Việt Nam tôi rất bỡ ngỡ khi bước thẳng vào năm thứ hai tại đại học Queensland với một môi trường và phương pháp giảng dạy rất khác lạ. Ở phương tây, nền giáo dục khuyến khích sự sáng tạo cá nhân, không gò bó vào khuôn thước của học thuyết cũ. Nhất là trong lãnh vực khoa học hay toán học, khuôn thước ràng buộc tối hậu là những chân lý thiên nhiên và khách quan, thay vì những lý thuyết do người đi trước đặt/tìm ra. Tôn trọng lịch sử, tôn trọng người đi trước, tôn trọng bậc thầy là những điều phải có. Nhưng không để phải đến mức diệt chết cái tự do tìm tòi, tự do suy nghĩ, tự do đặt câu hỏi, nghi vấn ngay cả những lý thuyết hiện thời. Có như thế mới có tiến bộ và phát triển. Dù sao đi nữa thì lý thuyết cũng chỉ là lý thuyết, chúng phải được kiểm chứng, bồi đắp hay đào thải với những dữ kiện mới. Cũng như những thời đại đến rồi đi, lý thuyết cũng chỉ hữu ích trong một thời gian nào đó để làm nền tảng, bàn đạp cho sự tiến triển mai sau.

Có ý kiến cho là sinh viên học sinh phương tây coi thường thầy cô mình. Nhưng ngược lại, họ kính phục thầy cô của mình một cách khác. Chính bản thân tôi dù đã rất lúng túng khi phải tranh luận với giảng sư hay thầy đỡ đầu luận án vì những giá trị đạo đức Á châu của mình, nay lại lấy làm thích thú khi tranh luận một cách ngang hàng với sinh viên mình dạy. Qua đó, sự kính nể giữa thầy và trò lại càng tăng

thêm ở chỗ nể phục khả năng chuyên môn, thái độ tôn trọng sự thật của nhau, thay vì một sự phục tòng tuyệt đối do lề lối, phong tục áp đặt. Dĩ nhiên, ngoài vòng tranh luận, người trò vẫn tôn trọng và phải tôn trọng người đã bỏ công truyền đạt, dạy dỗ mình. Nhưng khoa học nói riêng và sự thật nói chung không phân biệt tuổi tác và thứ bậc trong xã hội.

Một điểm khác mà mình có thể học hỏi ở người là phải dám nghĩ đến những chuyện lớn: "Think big". Nên có cái nhìn tổng quát và toàn diện để tổng hợp vấn đề cho những bước tiến lớn. Do đó giáo dục phương tây không chủ trương từ chương, nhồi nhét chi tiết, không chú trọng vào việc làm thật nhiều bài toán một kiểu cho thật lệ để có điểm cao mà không hiểu nguồn gốc của phương pháp giải và của bài toán được giải; nếu chỉ như thế người học trò sẽ không biết áp dụng toán vào những trường hợp mới lạ. Phải chăng đây là lý do tại sao học sinh Á châu, phần lớn, thi toán thì điểm cao nhưng kết quả sáng tạo, ngay cả trong toán học, thì lại thua học sinh Âu Mỹ?

Trong thời đại ngày nay, sự phát triển và cạnh tranh (và ngay cả đến sự sống còn) của một quốc gia trên bình diện thế giới đều phải dựa vào dân trí và kiến thức, nhất là kiến thức về khoa học, kỹ thuật và y khoa (kiến thức trong các lãnh vực khác không phải là không cần thiết.) Thiếu một nền tảng dân trí cao, thiếu cơ sở kiến thức vững vàng thì sớm muộn gì một quốc gia cũng sẽ phải, nếu không đã, lệ thuộc vào nước ngoài. Ngay cả nước Úc, một đất nước từng được coi là may mắn vì giàu quặng mỏ, tài nguyên thiên

nhiên, nhưng với thời đại toàn cầu hóa hiện nay, với một dân số chỉ khoảng vỏn vẹn 20 triệu, Úc muốn giữ được vai trò tiên tiến và duy trì được mức sống cao của người dân thì cần phải và rất đang chú trọng đến việc đào tạo và giáo dục - điển hình là việc cải tổ ngành đại học gần đây của chính phủ.

Richard Feynman, người Mỹ, một nhà vật lý lý thuyết lớn của thế kỷ 20, đã tâm tình trong cuốn sách “The meaning of it all”¹⁶⁶ là muốn làm khoa học thì trước hết phải học để biết nghi ngờ! Nghi ngờ là cần thiết và sự nghi ngờ có cái giá trị của nó. Từ cái nghi ngờ ta mới đặt vấn đề, mới nêu câu hỏi và từ đó tìm cách giải đáp thích đáng. Tiến sĩ Feynman nhấn mạnh là chúng ta không nên sợ những nghi ngờ mà phải đón nhận và trân quý chúng. Cái quyền được nghi vấn đã phải trải qua bao nhiêu tranh đấu chứ không phải loài người tự nhiên mà có. Có nghi ngờ, có không chắc chúng ta mới có cơ hội để cải thiện hoàn cảnh, lý thuyết đã không còn phù hợp với các dữ kiện mới nữa ...”.

2b. Phan Kiều Oanh với “giấc mơ Australia”

Để có thêm một thí dụ làm sáng tỏ tính mỏ của đại học Australia, xin kể thêm trường hợp của nhà lập trình Phan Kiều Oanh.

Khi Kiều Oanh còn ở Việt Nam, cô là một sinh viên xuất sắc, đặc biệt trong môn toán và tiếng Anh. Trong những năm phổ thông trung học, cô đã tham gia các kỳ thi học sinh giỏi toàn quốc về toán và tiếng Anh, trong đó đã hai

lần đoạt giải nhì môn toán và một lần đoạt giải nhất tiếng Anh.

Các cuộc thi này được tổ chức hàng năm để phát hiện những học sinh năng khiếu giỏi nhất. Năm 1983, sau khi đạt điểm xuất sắc trong kỳ thi tuyển sinh vào đại học, Kiều Oanh được học bổng du học. Năm 1989, sau khi tốt nghiệp Đại học Công nghệ Sofia, Bulgaria, cô lại nhận được học bổng của đại học này để làm luận án tiến sĩ. Hoàn thành luận án năm 1993, cô lên đường sang Australia để khởi đầu sự nghiệp khoa học của mình.

Tuy nhiên bằng cấp của nhiều quốc gia trên thế giới không nghiêm nhiên được công nhận tại Australia, trong đó có bằng cấp của Bulgaria. Vì thế, khi mới đặt chân tới Australia, Kiều Oanh gặp khó khăn rất lớn trong khi tìm kiếm một việc làm thích hợp. Cô phải đổi mặt với hàng đống thách thức trong bước khởi đầu cuộc sống mới của mình.

Nhưng khó khăn không làm cô nản lòng. Cô nhớ tới một danh ngôn của nhà bác học vĩ đại Pythagoras: "*Bước khởi đầu là một nửa sự nghiệp*", tương tự như ngạn ngữ Việt Nam: "*Vạn sự khởi đầu nan*".

Vốn là một phụ nữ năng động và nhiệt tình, Kiều Oanh không thất vọng và không đầu hàng số phận. Cô quyết định khởi đầu lại toàn bộ sự nghiệp: Cô nộp đơn theo học tại Đại Học Công Nghệ Sydney (UTS) như một sinh viên năm thứ nhất.

Đó là một quyết định cực kỳ khó khăn, vì lúc ấy cô không có tiền để sinh sống, thuê nhà ở, trả học phí và mua sách vở tài liệu. Chi phí cho việc học hành có thể sẽ rất lớn nếu chương trình học kéo dài nhiều năm (4 hoặc 5 năm). **Nhưng thử thách tạo nên phẩm chất con người.** Đó là điều Kiều Oanh đã được ông nội và cha mẹ giáo dục từ khi cô còn nhỏ, và giờ là lúc cô đem ra áp dụng: Cô quyết định vừa đi học vừa đi làm - đi làm để trang trải mọi chi phí đời sống và học hành. Cô làm đủ mọi việc có thể làm: may thuê, dạy học thuê, v.v.

Tuy nhiên, **phẩm chất con người là chứng chỉ tốt nhất trong cuộc sống!** Ngay ngày đầu tiên tại đại học UTS, Kiều Oanh đã thể hiện khả năng vượt trội của cô so với các bạn cùng lớp. Giáo sư Roman Stere, với kinh nghiệm từng trải của ông, nhanh chóng nhận ra cô sinh viên xuất sắc của mình - Kiều Oanh tỏ ra biết và hiểu sâu sắc mọi điều ông trình bày đến nỗi ông phải tạm ngừng bài giảng để hỏi cô:

- Nay cô Kiều, có vẻ như cô đã biết tất cả những gì tôi giảng trước khi cô đến đây, đúng không?
- Vâng, đúng thế, thưa giáo sư, Kiều Oanh trả lời.
- Tại sao cô biết?
- Vì em đã tốt nghiệp đại học và hoàn thành luận án tiến sĩ từ mấy năm trước.
- Thế ư? Ở đâu và bao giờ? Hãy nói cho tôi biết quá trình học tập của cô! Giáo sư Roman hối thúc.

Thế là Kiều Oanh kể lại chuyện học hành của cô, rằng cô đã tốt nghiệp đại học ra sao và đã làm luận án tiến sĩ ra sao. Nghe cô kể xong, giáo sư Roman liền hỏi:

- Vậy cô còn đến lớp này để làm gì?
- Thưa giáo sư, vì Úc không công nhận bằng cấp của Bulgaria. Vì thế em không tìm được một công việc thích hợp để khởi đầu sự nghiệp khoa học. Do đó em tới đây để kiếm một cái bằng của Úc! Kiều Oanh giải thích.
- Ồ, thì ra là như thế, vậy tôi sẽ cho cô thi chương trình năm cuối đại học ở đây. Nếu cô thi đỗ, cô có thể lập tức trở thành một người tốt nghiệp đại học ở Úc. Cô có muốn như thế không?

Kiều Oanh ngạc nhiên, sung sướng bất ngờ. Tất nhiên là cô chấp nhận đề nghị của giáo sư Roman ngay lập tức.

Những gì xảy ra sau đó đã xác nhận những điều Kiều Oanh nói là đúng. Cô đã vượt qua kỳ thi tốt nghiệp với kết quả xuất sắc và giáo sư Roman đã giữ cô ở lại đại học UTS để làm trợ lý. Trong ba năm tiếp theo, Kiều Oanh hoàn thành luận án master (thạc sĩ) tại chính đại học này. Luận án này được đánh giá là đặc biệt xuất sắc vì đề tài do chính Kiều Oanh phát hiện từ thực tiễn của công nghệ, trong khi phần lớn đề tài thạc sĩ hoặc thậm chí tiến sĩ đều do giáo sư hướng dẫn có sẵn từ trước rồi giao cho học trò làm.

Người phụ trách đề tài của cô cũng chính là GS Roman. Ông rất thích thú với những trình bày toán học của cô, nhưng một hôm ông đột nhiên hỏi cô: "*Theo sự hiểu biết*

của tôi, tôi thấy sinh viên Việt Nam nói chung rất thông minh, giỏi Toán. Vậy lẽ ra nền khoa học và công nghệ của các bạn phải phát triển lắm chứ. Nhưng tại sao thực tế không phải như vậy? Những người giỏi toán của các bạn đi đâu? Hay các bạn chỉ quen giỏi lý thuyết sách vở thôi mà xa rời thực tiễn? Hay vì nguyên nhân nào khác? Vậy tại sao cô giỏi Toán? Cô học Toán ở đâu? Ai dạy cô?”.

Câu hỏi vượt quá khả năng trả lời của Kiều Oanh, bởi cô đi du học từ khi 18 tuổi. Thực tiễn trong nước cô không nắm bắt được hết. Cô chỉ trả lời những gì cô biết: “*Thưa thầy, kiến thức của em chủ yếu được học từ gia đình. Ông nội em, rồi bố em dạy em là chính. Đã có những năm em phải học chương trình cải cách giáo dục với rất nhiều đảo lộn, nhưng rất may là kiến thức cơ bản em đã nắm vững. Vì thế em vẫn vươn lên được, bất chấp sự hỗn loạn của chương trình cải cách*”.

Có lẽ Kiều Oanh sẽ tiếp tục sự nghiệp hàn lâm và có nhiều cơ hội để trở thành một giáo sư đại học nếu một công ty của Mỹ không mời cô làm việc cho họ với tư cách một nhà lập trình, kèm theo một đề nghị lương bỗng vô cùng hấp dẫn.

Đối với Kiều Oanh, lập trình là một nghề nghiệp thích thú, rất phù hợp với những ai giỏi toán. Lập trình là một lĩnh vực mà ở đó khoa học về logic và tư tưởng hệ thống tha hồ phát huy sức mạnh. Logic và hệ thống hoá đóng một vai trò nền tảng trong toán học. Đó là lý do để nhiều người

nhận định rằng giỏi toán thường sẽ giỏi lập trình, nếu đi vào ngành này.

Cuối cùng Kiều Oanh đã chọn con đường trở thành một nhà khoa học lập trình, thay vì đi theo con đường hàn lâm ở trường đại học.

Thời gian đã chứng tỏ lựa chọn của Kiều Oanh là khôn ngoan. Cô tiếp tục gặp thách thức trong công việc, nhưng càng bị thách thức cô càng yêu công việc. Có lần cô tâm sự: “*Thắng lợi trong sự nghiệp chỉ có ý nghĩa thật sự khi người ta cảm thấy yêu công việc của mình, đồng thời nhận được những phần thưởng xứng đáng vì công việc đó*”.



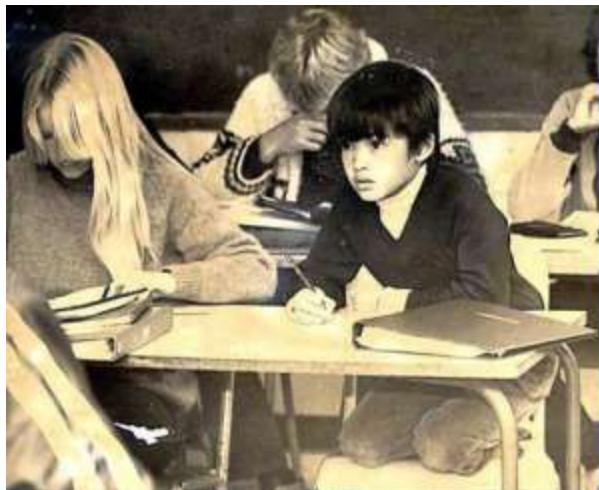
Việc học tại Australia khuyến khích tư duy đổi mới, sáng tạo và độc lập

Câu chuyện của Kiều Oanh là một câu chuyện về một nỗ lực không ngừng nghỉ nhằm thực hiện một ước mơ, và cũng là câu chuyện về một niềm tin mạnh mẽ rằng một ngày nào đó, ước mơ của bạn có thể trở thành hiện thực ở đâu đó. Cô tâm niệm lời của Pierre Curie: “*Phải tạo cho cuộc đời một giấc mơ và phải biến giấc mơ thành hiện thực*”. Và cô cảm ơn nền đại học của Úc đã tạo cho cô điều kiện biến “giấc mơ Úc” thành hiện thực.

Mặc dù đến nay đã trở thành một chuyên gia lập trình “có hạng” của Úc, nhưng Kiều Oanh vẫn không sao quên được công ơn của GS Roman và Đại học UTS. Cô nói: “Điều khác biệt căn bản giữa đại học ở Bulgaria và Australia là ở chỗ học xong ở Bul, mặc dù có bằng tiến sĩ, mà bước chân vào thực tế vẫn thấy bỡ ngỡ, không biết bắt đầu từ đâu, bởi cách học ở Bul vẫn nặng về từ chương, lý thuyết sáo rỗng, trong khi ở Australia, học ở trường thế nào thì ra thực tế làm thế ấy. Kiến thức được mài dũa qua thực tế nên trưởng thành rất nhanh chóng. Kỹ sư ở Australia nếu không làm đúng chuyên môn của mình trong 3 năm thì tấm bằng đại học sẽ vô giá trị. Khi xin việc người ta không còn nhìn bạn bằng tấm bằng đó nữa. Có nghĩa là bằng cấp không thể dùng để trang sức và loè bip được”.

3. Kết

Việc GS Roman tạo những điều kiện thuận lợi nhất cho Kiều Oanh trong học tập không có gì đáng ngạc nhiên, bởi đó chính là phương châm chủ đạo của giáo dục Australia - khuyến khích sinh viên phát huy tối đa năng lực sáng tạo của cá nhân. Điều này đã từng được áp dụng rất hiệu quả trong trường hợp thần đồng toán học Terence Tao. Chỉ cần nhìn tấm hình cậu bé 9 tuổi Terence đang “quỳ” trên ghế Đại học Flinders ở Adelaide cũng có thể cảm nhận được “phong cách Australia” trong giáo dục đại học Australia thoảng mờ như thế nào:



Thần đồng Toán học
Terence Tao (Đào Triết Hiên),
"Mozart của Toán học":

7 tuổi: Bắt đầu học trung học
9 tuổi: Bắt đầu học đại học
10, 11, 12 tuổi: Tham dự các kỳ thi Toán quốc tế,
đoạt các huy chương đồng, bạc, vàng
16 tuổi: Tốt nghiệp Đại học Flinders, Adelaide, Nam Úc.
17 tuổi: Hoàn thành luận án Thạc sĩ tại Đại học Flinders
21 tuổi: Hoàn thành luận án Tiến sĩ tại Đại học Princeton
24 tuổi: Giáo sư Đại học California ở Los Angeles.
(cùng năm với Grigori Perelman)

Ảnh bên: Terence Tao thời mới vào đại học

Một nghiên cứu sinh Việt Nam là Vũ Trung Thành, đang làm luận án Master tại Australia, ngành Quản trị kinh doanh, đề tài “Quản trị nhân lực”, mới đến Australia chỉ vài tháng nhưng đã nhận thấy ngay những khác biệt trong lối giáo dục ở đây so với những gì anh đã từng trải qua. Thành nói:

“Bên cạnh chi phí sinh hoạt dễ chấp nhận, môi trường sống an toàn, khí hậu tốt, các trường đại học Australia có những điểm hấp dẫn sinh viên Việt Nam, đặc biệt nếu so sánh 2 môi trường giáo dục Việt Nam và Australia.

Thứ nhất, các đại học ở Australia quản trị theo phong cách phương Tây. Có những ví dụ rất đơn giản mà các đại học ở Việt Nam chưa làm được. Đơn cử như việc tự sắp xếp môn học, lịch học thi qua trang web của trường. Thư viện online mở luân phiên 24/7, tức là mọi hoạt động đều đặt sự tiện lợi của người học lên cao nhất. Trong khi đó, đại học ở Việt Nam đặt sự tiện lợi của những người làm công tác quản lý lên cao nhất.

Thứ hai, đại học ở Australia giảng dạy theo chất lượng Âu Mĩ. Trong các đại học ở Việt Nam, tình trạng đạo văn là phổ biến (khi trò thấy thầy không sáng tạo mà sao chép là chủ yếu thì chuyện sao chép bất bình thường sẽ trở thành hết sức bình thường). Sinh viên các trường đại học ở Việt Nam, ít nhất ở khu vực Hà Nội như tôi thấy, không cần nỗ lực thực sự vẫn có thể có bằng tốt nghiệp. Nhưng nguy hiểm nhất là chấp nhận sự dễ dãi, qua loa và gian dối. Tôi đã từng có 4 năm đi học như thế. Nhìn lại đại học ở Australia, họ không chấp nhận sự làm việc hời hợt, gian dối. Trích dẫn phải có nguồn, phải paraphrasing. Phải chẳng yêu cầu cơ bản mà giáo dục bậc cao đòi hỏi có lẽ là bắt khả ở những quốc gia đang phát triển?

Thứ 3, đại học ở Australia có cơ sở vật chất tốt. Không ai ngờ sự thành công của giáo dục Australia. Hai yếu tố cơ bản là con người và điều kiện vật chất đầy đủ thì rất dễ nhận thấy”.

Nếu phải nói thêm, người viết bài này chỉ xin nhắc lại lời của PGS Phùng Hồ Hải như một nhấn mạnh: “Không thể xây dựng một tòa nhà cao vút mà chân đế lại bé tí”. Vâng, nền khoa học của một quốc gia không thể trở thành một kim tự tháp vững chắc nếu nền giáo dục của nó chỉ chạy theo những giá trị ảo. Vấn đề là chúng ta phải tạo ra những trí thức thật với một vốn văn hoá cơ bản vững chắc, làm nền móng cho mọi tư duy trong cuộc sống, dù là tư duy khoa học, công nghệ hay tư duy xã hội. Nói cách khác, chúng ta

phải có một nền giáo dục tạo ra dân trí cao, thay vì chỉ có những thành tích “khổng lồ chân đất sét”.

Trước khi hoàn thành bài viết này, tôi vô tình đụng phải những tư tưởng rất chí lý về giáo dục. Xin lấy làm lời kết:

“Hãy tránh những sai lầm trong giáo dục. Đó là những sai lầm tệ hại nhất” (Ý kiến một học giả Ấn Độ).

“Một nền giáo dục tồi là nền giáo dục làm thui chột tài năng, người bình thường trở thành kẻ tầm thường. Một nền giáo dục tốt là nền giáo dục làm cho những người bình thường trở thành những người tài năng hữu dụng” (Ý kiến một học giả Trung Hoa).

Sydney ngày 30 tháng 09 năm 2010

TÌNH THÂN HUMBOLDT TRONG CÁC ĐẠI HỌC AUSTRALIA: RÚT TÌA MỘT VAI KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM

Trần Nam Bình, Nguyễn Đức Hiệp¹⁶⁷

Abstract. This chapter attempts to examine the Humboldt ideal in the context of Australian universities. First, it presents a brief historical overview of development of the university sector in Australia. Secondly, it discusses the organization and operation of Australian universities in the present time. Finally, the chapter investigates the reform of the

university sector in Australia during the past 30 years. It is argued that, despite the popularization and marketization of university education in Australia, the Humboldt ideals have continued to prevail in modern Australian universities. Appropriate lessons for Vietnam are also drawn from this discussion.

1. Dẫn nhập

Đầu tư vào đại học dẫn đến sự gia tăng trình độ giáo dục và tổng kiến thức, trình độ kỹ thuật của lực lượng lao động cũng như trong các công trình nghiên cứu và phát triển. Chắc chắn rằng mức độ trưởng thành và chất lượng của nền giáo dục đại học phản ánh mức phát triển của một quốc gia. Ngược lại, sự phát triển kinh tế của một nước cũng đòi hỏi một hệ thống đại học thích ứng và năng động, nhất là trong trường hợp các quốc gia đang chuyển mình như Việt Nam. Đây là các lý luận cơ bản mà không một ai có thể chối cãi.

Hiện nay đại học Việt Nam đang gặp nhiều khó khăn, nếu không nói là khủng hoảng. Nói một cách ngắn gọn, đại học Việt Nam không có nhiều đóng góp khoa học đáng kể, cũng như không kịp thời đào tạo những sinh viên có khả năng thích ứng với môi trường xã hội và kinh tế phát triển rất nhanh. Các trường đại học Việt Nam có rất nhiều vấn đề, từ vĩ mô đến vi mô, từ nhân lực đến tài chính. Các vấn đề này đã được bàn thảo rộng rãi trong nhiều diễn đàn khác nhau.¹⁶⁸ Một số vấn đề chính yếu hay được nhắc đến như sau:

Quán tính của đại học và tầm nhìn hạn hẹp cùng sự thiếu quyết tâm cải tổ của các nhà làm và thi hành chính sách giáo dục ;

Sự lãng phí các nguồn lực công cho đại học ;

Thể chế xơ cứng và tổ chức không hợp lý ;

Nhiều giáo viên đại học chưa kịp cập nhật với các phương pháp giảng dạy và nghiên cứu hiện đại ;

Lối học nhồi nhét, học nhớ, học giải bài thi thay vì học hiểu, học ứng dụng với tinh thần suy nghĩ độc lập, phê phán và sáng tạo.

Tuy việc cải tổ đại học tại Việt Nam đã được bàn cãi sâu rộng, cho đến nay vẫn chưa thấy có dấu hiệu thay đổi đáng kể.

Năm 2010 kỷ niệm 200 năm ngày thành lập Đại học Humboldt tại Berlin, một mốc rất đáng kể trong lịch sử đại học thế giới. Lý tưởng Humboldt bao gồm ba đặc điểm chính: (i) tự do học thuật,¹⁶⁹ (ii) sự hợp nhất giữa giảng dạy với nghiên cứu và đào tạo hậu đại học, và (iii) một đại học phải bao gồm nhiều ngành học khác nhau (xem Lorenz, 2010). Tinh thần này đã ảnh hưởng rất sâu rộng trong việc hình thành các đại học sau đó, nhất là các đại học phương ở Tây. Ngày nay, lý tưởng Humboldt đã thấm nhuần và hiện rõ trong các đại học tân tiến khắp thế giới (mặc dù tính chất tinh hoa (elitist) trong mô hình Humboldt không còn hoàn toàn hợp thời với ý niệm công bằng xã hội ngày nay nữa). Đây cũng là dịp tốt cho chính phủ Việt Nam, nhất là các

nhà trực tiếp chịu trách nhiệm làm chính sách giáo dục, xem xét các kinh nghiệm, các bài học từ truyền thống Humboldt và từ các hệ thống giáo dục đại học của những quốc gia đã phát triển.

Bài viết này trình bày và phân tích hệ thống giáo dục và nghiên cứu đại học tại Australia với mục đích rút tóm một số kinh nghiệm và bài học cho Việt Nam. Những kinh nghiệm và bài học này bao gồm các vấn đề khẩn thiết như sau: tổ chức đại học như thế nào cho hiệu quả, vai trò của nhà nước trong giáo dục đại học ra sao, làm sao nâng cấp đại học qua các đại học kiểu mẫu, làm sao tăng số lượng và chất lượng các công trình nghiên cứu, vv. Và, có lẽ quan trọng hơn cả, là làm sao gây dựng và phát huy tinh thần Humboldt ở các đại học Việt Nam.

Chúng tôi chọn Australia vì các lý do sau đây. Một, Australia là quốc gia tiên tiến, nói tiếng Anh, và tương đối ở gần Việt Nam. Hiện nay có rất nhiều sinh viên Việt Nam đang học tại Australia. Những sinh viên này, nhất là những nghiên cứu sinh sau đại học, có thể góp phần vào việc cải tổ đại học tại Việt Nam sau này. Hai, hệ thống giáo dục và nghiên cứu đại học của Australia có nhiều thành quả tốt, tuy rằng đã và đang gặp ít nhiều thử thách. Ba, hầu hết các đại học tại Australia, nhất là tất cả các đại học hàng đầu, đều là đại học công. Bốn, tổ chức đại học của Australia khá đơn giản và đồng nhất, nên tương đối dễ áp dụng cho Việt Nam nếu muốn. Năm, là những cựu sinh viên tại Australia, chúng tôi quen thuộc với hệ thống giáo dục và nghiên cứu tại nước này. Dĩ nhiên, như đã nói trên, chất lượng đại học

gắn liền với mức độ phát triển của một quốc gia và không phải kinh nghiệm tốt nào của Australia (hay bất kỳ nước đã phát triển nào đó) cũng có thể áp dụng trực tiếp cho Việt Nam mà không cần sửa đổi ít nhiều.

Bố cục các phần còn lại của bài viết này như sau. Phần 2 trình bày tổng quan về các đại học tại Australia hiện nay, bao gồm lịch sử và thứ hạng của các đại học đó. Điều đáng lưu ý là, một nước tương đối ít dân như Australia lại có nhiều trường nằm trong danh sách 100 đại học hàng đầu trên thế giới. Phần 3 xem xét cách tổ chức và điều hành của các viện đại học tại Australia. Phần này cho thấy các đại học Australia phản ánh tinh thần Humboldt như đã đề cập ở trên. Phần 4 phân tích ảnh hưởng của sự cải tổ nền giáo dục đại học Australia trong 25 năm qua. Phần này sẽ tập trung vào hai xu hướng “đại chúng hóa” và “thị trường hóa” của cải tổ giáo dục đại học Australia, và phân tích xem tinh thần Humboldt đã bị ảnh hưởng như thế nào trong cải cách đó. Phần 5 đúc kết các điểm chính trong bài.

2. Tổng quan về đại học tại Australia

Tuy Australia là một quốc gia non trẻ nhưng các trường đại học tại Australia xuất hiện khá sớm. Lịch sử của đại học tại Australia chính thức bắt đầu khi Đại học Sydney thuộc bang New South Wales (NSW) được thành lập năm 1850, 80 năm sau khi bang NSW ra đời (1770) và nửa thế kỷ trước khi Australia trở thành một liên bang (1900). Đại học Sydney ra đời trong thời điểm mà ý niệm của Kant và

Humboldt xem đại học là trung tâm văn hóa, giảng dạy truyền bá kiến thức, nghiên cứu khoa học và tự chủ độc lập trong điều hành, đã bắt đầu bén rễ ở phương Tây.

Các đại học chính của Australia, phỏng theo mô hình Đại học Sydney, tuần tự xuất hiện tại các bang khác như sau:

Đại học Melbourne, bang Victoria, năm 1853

Đại học Adelaide, bang South Australia, năm 1874

Đại học Tasmania, bang Tasmania, năm 1890

Đại học Queensland, bang Queensland, năm 1909

Đại học Western Australia, bang Western Australia, năm 1911.

Các đại học đáng kể khác, non trẻ hơn, xuất hiện trên dưới sau Thế chiến thứ Hai, ví dụ như:

Đại học Quốc gia Australia (ANU), Canberra, năm 1944

Đại học NSW, bang NSW, năm 1949

Đại học Monash, bang Victoria, năm 1958.

Rất nhiều các đại học khác, nhỏ hơn, được thành lập vào hai thập kỷ 1960 và 1970. Cho đến đầu thập kỷ 1970, các đại học Australia có tính cách chọn lọc, tương tự như mô hình Anh/Âu châu, trong đó chỉ một số nhỏ học sinh tốt nghiệp trung học tiếp tục ghi danh lên đại học. Vào thập kỷ 1970, nhờ vào các chính sách cải tổ của Chính phủ Liên

bang Lao động, hệ thống hậu trung học của Australia chuyển dần qua mô hình giáo dục đại chúng với sự tài trợ của chính phủ liên bang và chia thành hai cấp: đại học và cao đẳng (bao gồm institute of technology và college of advanced education). Vào cuối thập kỷ 1980, dưới sự cải tổ của Ông John Dawkins, Bộ trưởng Bộ Giáo dục-Đào tạo-Nhân dụng của Chính phủ Liên bang Lao động thời đó, hai hệ thống song hành này được sáp nhập thành một. Vài ví dụ tiêu biểu về các trường cao đẳng trở thành đại học hay sáp nhập vào đại học hiện hữu như sau:¹⁷⁰

University of Technology Sydney (UTS, thành đại học năm 1989, trước là NSW Institute of Technology)

RMIT University (RMIT, thành đại học năm 1992, trước là Royal Melbourne institute of Technology)

Swinburne University of Technology (thành đại học năm 1992, trước là Swinburne institute of Technology)

Queensland University of Technology (QUT, thành đại học năm 1989, trước là Queensland institute of Technology)

University of Canberra (UC, thành đại học năm 1990, trước là Canberra College of Advanced Education)

Cumberland College of Health Sciences sáp nhập vào Đại học Sydney.

Hiện nay Australia có 39 đại học công¹⁷¹ và ba đại học tư như sau:

Bang NSW: Sydney, NSW, Macquarie, Western Sydney, Wollongong, Newcastle, New England, UTS, Charles Sturt & Southern Cross.

Bang Victoria: Melbourne, Monash, La Trobe, Deakin, RMIT, Victoria, Swinburne & Ballarat.

Bang Queensland: Queensland, Griffith, James Cook, QUT, Central Queensland, Southern Quuensland & Sunshine Coast.

Bang South Australia: Adelaide, Flinders & South Australia.

Bang Western Australia: Western Australia, Murdoch, Edith Cowan, Curtin University of Technology & Notre Dame Australia.

Bang Tasmania: Tasmania.

Lãnh thổ Thủ đô Australia (ACT): ANU & Canberra.

Lãnh thổ miền Bắc (Northern Territory): Charles Darwin & Batchelor institute of indigenous Tertiary Education.

Australian Catholic (nhiều chi nhánh ở các bang khác nhau).

Ba đại học tư gồm có Bond (Queensland) và chi nhánh của Carnegie Mellon (Mỹ) và Cranfield (Anh), cả hai cùng hoạt động tại Adelaide.

Phần lớn các đại học công của Australia liên kết thành các nhóm như sau:

Nhóm 8 trường: Adelaide, ANU, Melbourne, Monash, NSW, Queensland & Western Australia (các trường lâu đời và sáng giá nhất);

Nhóm Nghiên cứu Đổi mới: Charles Darwin, Flinders, Griffith, James Cook, La Trobe, Murdoch & Newcastle (các trường xuất hiện vào thập kỷ 1960 và 1970);

Nhóm Mạng lưới Kỹ thuật Australia: Curtin, QUT, RMIT, South Australia & UTS (một số trường có nguồn gốc cao đẳng kỹ thuật).

Nói chung, các trường đại học tại Australia khá ít về số lượng (trên dưới 40 trường cho 22 triệu dân) và khá đồng đều về chất lượng, về cách tuyển sinh, các bộ môn (văn, thương mại, khoa học, kỹ sư, luật, y... phân ngành, bằng cấp, phương pháp giảng dạy... không có sự khác biệt cản bản. Các môn học bậc cử nhân và thạc sĩ giữa các trường khá đồng nhất từ giáo trình, sách giáo khoa cho đến lối giảng bài, khảo sát, chấm điểm,... Vì thế thứ hạng của sinh viên trong các môn học là tín hiệu khá chuẩn xác cho trình độ của sinh viên. Đây là một lợi thế quan trọng của nền đại học Australia. Sự khác biệt chính yếu của các đại học Australia là ở các chương trình nghiên cứu sau đại học, các kết quả nghiên cứu và trợ cấp nghiên cứu, nhất là các trợ cấp xin được từ Hội đồng Nghiên cứu Khoa học quốc gia Australia (Australian Research Council, ARC).

Tuy tương đối non trẻ, các trường đại học Australia được xếp khá cao trong các bảng xếp hạng đại học quốc tế nổi tiếng như QS, Times và Giao thông Thượng Hải. Tuy còn

rất nhiều tranh cãi về tính hợp lý và độ chuẩn xác của việc xếp hạng đại học, các bảng này chắc cũng phản ánh ít nhiều chất lượng của các đại học. Bảng 1 tóm tắt thứ hạng quốc tế của Nhóm 8 đại học Australia trong năm 2010.

Bảng 1. Xếp hạng Quốc tế của Nhóm 8 Đại học Australia, năm 2010

	QS (a)	Times (b)	Giao thông Thượng Hải (c)
ANU	20	43	59
Sydney	37	71	92

Melbourne	38	36	62
Queensland	43	81	101-150
NSW	46	152	151-200
Monash	61	188	151-200
Western Australia	89	Ngoài 200 đầu	101-150
Adelaide	103	73	201-300

Nguồn: (a) QS World University Ranking Results 2010
 (b) The World University Rankings 2010
 (c) Academic Ranking of World Universities - 2010.

Vì nhiều lý do, nhất là vì cạnh tranh trong việc thu hút sinh viên nước ngoài, các đại học Australia rất quan tâm đến thứ hạng quốc tế của mình. Dựa trên Bảng 1, ba đại học hàng đầu của Australia là ANU, Melbourne và Sydney. Điều này chứng tỏ chính phủ Australia đã thành công trong việc thành lập đại học quốc gia ANU như một trung tâm nghiên cứu khoa học toàn quốc. Thứ hạng quốc tế của các đại học Australia trong Bảng 1 cũng khá đồng nhất với cách

xếp hạng nội bộ của đại học Australia dựa trên tiêu chuẩn tổng số trợ cấp nghiên cứu xin được từ ARC. Nói chung, các đại học Australia xếp hạng rất tốt, tuy rằng đang có xu hướng tụt hạng qua thời gian (nếu xem các bảng xếp hạng 2008, 2009 và 2010).

3. Tổ chức và điều hành các đại học ở Australia

Một đại học tiêu biểu của Australia là một viện đại học đa ngành,¹⁷² nằm trong một khuôn viên chính và một số khuôn viên phụ. Ngoài các khoa, còn có thêm những trung tâm chuyên môn nghiên cứu một số đề tài cụ thể nào đó. Riêng ANU còn có hệ thống các khoa nghiên cứu hoạt động song song với các khoa giảng dạy. Đa số đại học Australia đều có văn phòng, chương trình hay chi nhánh tại ngoại quốc, phần lớn là tại châu Á. Như nói ở trên, các đại học Australia khá đồng nhất về cách tổ chức và quản lý, ngân sách và chương trình học thuật. Nói chung, đại học có quyền tự chủ trong các lĩnh vực tài chính (chi tiêu, trả lương, ấn định ngân sách cho từng khoa,...), hoạt động (hành chính, giảng dạy, nghiên cứu, tư vấn,...) nhân sự (mướn và sa thải nhân viên, lương bổng, trách nhiệm, kỷ luật,...) và phần nào trong việc tuyển sinh.

3.1. Nền tảng pháp lý

Vì giáo dục là trách nhiệm của chính phủ bang, hầu hết các đại học công tại Australia được thiết lập do các đạo luật của Quốc hội bang. Hai trường hợp ngoại lệ là (i) ANU và

(ii) Đại học Australian Catholic và Notre Dame Australia. Như nói bên trên, ANU là đại học quốc gia được thành lập dưới *Đạo luật ANU 1946* do Quốc hội Liên bang ban hành. Đại học Australian Catholic, mở cửa năm 1991, tuy là thành viên của hệ thống đại học Australia nhận tài trợ công, nhưng lại được điều hành dưới dạng một công ty trách nhiệm hữu hạn. Do đó, tuy Đại học Australian Catholic là đại học công theo nghĩa tài trợ, nhưng lại là đại học tư trên pháp lý. Đại học Notre Dame Australia cũng tương tự như thế.

Các đạo luật thiết lập đại học thỉnh thoảng được cập nhật cho phù hợp với sự phát triển của giáo dục nói chung và đại học nói riêng. Lấy ví dụ, Đại học NSW đầu tiên được thành lập với một đạo luật của Quốc hội bang NSW năm 1949, và đạo luật này đã được cập nhật năm 1989. Đạo luật Đại học NSW 1989¹⁷³ trình bày rõ ràng hiến pháp, mục đích, cách tổ chức và tài chính của Đại học NSW. Đặc biệt đạo luật này định nghĩa Đại học NSW là một đoàn thể (body corporate) bao gồm:

Hội đồng Đại học;

Các Giáo sư (professors), các nhân viên giảng huấn toàn phần và các nhân viên khác theo luật định;

Các sinh viên đang học và đã tốt nghiệp của trường.

3.2. Ngân sách

Các *đại học* tại Australia phải cung cấp thông tin về các nguồn thu chi hàng năm cho Bộ Giáo dục-Nhân dụng-Liên hệ chố làm của Chính phủ Liên bang. Chi tiết tài trợ của chính phủ liên bang cho *đại học* *cũng* được thông báo trong ngân sách liên bang hàng năm. Bảng 2 tóm lược ngân sách của các *đại học* của Australia trong năm 2008 (căn cứ theo thống kê mới nhất) như sau:

Bảng 2. Ngân sách Đại học Australia, năm 2008

	Thu		Chi	
	Ngàn USD Australia	Phần trăm (%)	Ngàn USD Australia	Phần trăm (%)
Tài trợ của chính phủ liên bang	8.179.090	43,15		
Tài trợ của chính phủ bang & địa phương	715.830	3,78		
HELP & học phí có bảo trợ trả trước	3.057.847	16,13		
Học phí toàn phần	4.202.477	22,17		
Thu nhập đầu tư	521.277	2,75		
Thu nhập tư vấn & Hợp đồng	882.980	4,66		
Các nguồn thu nhập khác	1.396.408	7,37		
Lương nhân viên giảng huấn			5.227.585	28,12
Lương nhân viên khác			4.503.251	24,22
Thuế bảng lương			486.585	2,62
Chiết khấu			1.061.998	5,71
Sửa chữa & Bảo trì			537.588	2,89
Đầu tư thua lỗ			1.115.941	6,00
Các chi phí khác			5.656.328	30,43
Tổng cộng	18.955.909	100,00	18.589.276	100,00
% của Tổng sản lượng	1,67		1,64	

Nguồn: Australian Bureau of Statistics (2010: Bảng 30:3)
Australian Government (2009: 3-4)

Như trong Bảng 2, ba nguồn thu chính của đại học Australia là (i) tài trợ của chính phủ liên bang, (ii) học phí toàn phần (full fees) và (iii) HELP và học phí có bảo trợ trả trước. Tuy giáo dục là trách nhiệm của chính phủ bang, nhưng vì bất quân bình thu chi dọc (vertical fiscal

imbalance),¹⁷⁴ cho nên tài trợ của chính phủ liên bang là nguồn thu nhập quan trọng nhất của đại học Australia. Tài trợ của chính phủ liên bang Australia có nhiều dạng mà quan trọng nhất là tài trợ giáo dục dựa trên số sinh viên địa phương¹⁷⁵ và tài trợ nghiên cứu dựa trên sự cạnh tranh của các trường đại học với nhau. Tóm lại, chính phủ Australia chỉ đóng vai trò chỉ đạo về chính sách và can thiệp gián tiếp qua ngân sách dành cho đại học (tổng số ngân sách, mô hình tài trợ,...)

Học phí toàn phần bao gồm học phí của sinh viên quốc tế, một số sinh viên địa phương (cử nhân & hậu đại học), sinh viên học tiếp (continuing education),... trong đó chủ yếu là học phí của sinh viên quốc tế. HELP có nhiều loại, đại khái là tiền chính phủ cho sinh viên địa phương mượn để trả học phí có bảo trợ. Sinh viên địa phương tốt nghiệp đi làm trong nước sẽ trả lại HELP qua hệ thống thuế khi thu nhập vượt qua một mức nào đó. Chính phủ liên bang Australia xem HELP như tiền tài trợ của chính phủ cho đại học mặc dù trên nguyên tắc đó là học phí của sinh viên trả đại học (mà chính phủ chỉ là người thu giữ). Thay vì mượn HELP, sinh viên địa phương có thể trả trước học phí có bảo trợ. Trong trường hợp này, những sinh viên địa phương sẽ được bớt phần nào tiền học phí. Các sinh viên địa phương học bằng thạc sĩ nghiên cứu hay tiến sĩ không phải trả học phí như các sinh viên cử nhân.

Khoản chi lớn nhất của đại học là tiền trả lương cho nhân viên giảng huấn và văn phòng. Mức lương của nhân viên

không cố định như các công chức khác, mà tùy theo sự thỏa thuận giữa Nhóm quản lý và Công đoàn Giáo dục Đại học Toàn quốc của từng đại học một. Cứ ba năm một lần, hai nhóm này gặp nhau, mặc cả và ký hợp đồng mới về tiền lương và các điều kiện làm việc (gọi là Thỏa thuận Mặc cả Doanh nghiệp, Enterprise Bargaining Agreement) dựa trên luật công nghiệp. Vấn đề này thường gây tranh cãi rất nhiều giữa giáo viên và ban quản lý đại học, nhiều khi hơn một năm vẫn chưa kết thúc và có thể dẫn đến đình công hay lãn công. Ngoài mức lương căn bản, các khoa với nhiều sinh viên quốc tế có thể trả thêm lương phụ trội cho các giáo viên có năng suất làm việc (và do đó có tính lưu động thị trường) cao.

Bảng 2 cũng cho thấy tuy không phải trả thuế liên bang như thuế thu nhập và thuế giá trị gia tăng, các đại học Australia phải trả thuế bảng lương (payroll tax) cho chính phủ bang. Đại khái thuế này tính trên tổng số lương trả cho nhân viên và chi tiết luật thuế thay đổi ít nhiều tùy theo từng bang.¹⁷⁶ Vì khủng hoảng kinh tế thế giới, các đại học Australia thua lỗ khá nhiều trong các nguồn đầu tư trong năm 2008.

3.3. Tổ chức hành chính

Tổ chức hành chính của các đại học Australia khá đồng nhất tuy rằng cũng có vài khác biệt nhỏ vì lý do lịch sử hay luật lệ bang. Theo truyền thống Anh, hiệu trưởng của đại học Australia được gọi là viện phó (vice chancellor) trong khi viện trưởng (chancellor) là một chức vụ có tính cách

nghi lễ hơn là thực quyền quản lý. Liên hệ giữa viện trưởng và viện phó tương tự như liên hệ giữa ông vua/bà hoàng và thủ tướng trong chính thể quân chủ lập hiến. Hai chức vụ viện trưởng và viện phó đều do Hội đồng Đại học (University Council) bổ nhiệm, thường là nhiệm kỳ 5 năm.

Hội đồng Đại học, tương đương với ban giám đốc trong doanh nghiệp, là ban lãnh đạo với trách nhiệm phát huy mục đích và quyền lợi của đại học. Thành viên của Hội đồng Đại học bao gồm các (i) thành viên của quốc hội bang (hạ viện và thượng viện), (ii) thành viên chính thức (viện trưởng, viện phó, vv), (iii) viên chức đại diện chính phủ; và (iv) đại diện nhân viên (giảng huấn và văn phòng) và sinh viên (đang theo học hoặc đã tốt nghiệp). Các thành viên độc lập này có kinh nghiệm và khả năng chuyên môn trong các lĩnh vực khác nhau như tài chính, quản trị doanh nghiệp, luật pháp, lãnh đạo, quản lý, kế hoạch và phát triển. Hội đồng Đại học tiêu biểu cho hệ thống kiểm soát và cân bằng cho đại học. Dưới Hội đồng Đại học có nhiều ủy ban và riêng viện phó không tham gia vào ban Kiểm toán.

Viện phó là tổng giám đốc chịu trách nhiệm quản lý và điều hành đại học. Dưới viện phó là Nhóm Quản trị bao gồm hai hệ thống song song: học thuật (phó viện phó giáo dục, phó viện phó nghiên cứu và chủ tịch ban học thuật) và hành chính/tài chính. Ở dưới ban học thuật là các khoa (Faculty), và trong một khoa thường có nhiều trường (Schools). Trước đây trong một trường còn chính thức chia thành nhiều ban (Department) nhưng cấp ban ngày nay đã được bãi bỏ. Trong các đại học lâu đời (ví dụ như Đại học

Sydney) có rất nhiều khoa, và do đó một số viện phó có dự định gộp các khoa lại thành một số siêu khoa (Super Faculty hay là College). Tuy nhiên dự định này gặp phải rất nhiều phản đối, nhất là từ các khoa tuy nhỏ nhưng nhiều uy tín như khoa Luật. Nói chung, các đơn vị học thuật (khoa, trường) trong đại học tương tác nhưng độc lập theo hàng ngang và hàng dọc. Viện phó và nhóm quản lý chỉ đóng vai trò chỉ đạo về chính sách và can thiệp gián tiếp qua phân bổ nguồn lực.

3.4. Tuyển sinh và trợ cấp sinh hoạt

Đại đa số sinh viên bậc cử nhân tại Australia được tuyển chọn trên căn bản dựa vào điểm thi tốt nghiệp trung học. Các ngành y, nha và luật là các trường hợp ngoại lệ. Các cá nhân quá một mức tuổi nào đó (ví dụ như 24 tuổi) có thể xin ghi danh dễ dàng hơn. Các sinh viên hậu đại học được tuyển chọn dựa trên kết quả học tập trong quá khứ và kinh nghiệm việc làm.

Tại bang NSW, các đại học tuyển sinh qua UAI (University Admissions Index, tức là Chỉ số vào Đại học). UAI là chỉ số tương đối xếp hạng tất cả học sinh thi tốt nghiệp lớp 12 ra từng phần trăm với hạng cao nhất là 100 và mức thay đổi là 0,5%. Cách tính điểm UAI rất phức tạp dựa trên các điểm thi trong trường (điều chỉnh cho phân phối các trường trung học theo chất lượng và cho độ khó của từng môn học) và điểm thi trong kỳ thi toàn bang (điều chỉnh theo độ khó của từng môn học). Học sinh sắp học xong lớp 12 được quyền chọn khoảng 6 ngành học khác

nhau theo thứ tự ưu tiên (có thể chọn ngành học của bang khác). Học sinh được vào trường nào, ngành nào tùy theo kết quả UAI của học sinh và điểm sàn cho từng ngành học. Sau khi xác nhận ngành học với từng trường, học sinh có thể nộp đơn xin ghi danh ngành cao hay thấp điểm hơn ngành đã chọn trong vòng tuyển sinh đầu. Như vậy, kết quả ghi danh đại học lại Australia trong vòng tuyển sinh lần hai phản ánh phần nào cân bằng cung (do đại học ấn định) và cầu (ý muốn của học sinh).

Xin ghi danh học các ngành như y, luật hơi phức tạp hơn. Hiện nay có hai cách tuyển sinh vào ngành y tại Australia: sinh viên có thể xin thẳng vào năm thứ nhất (Đại học NSW) hay phải học xong bằng cử nhân trước khi thi tuyển vào ngành y (Đại học Sydney), tương tự như mô hình Mỹ. Trong mô hình học thẳng từ đầu, ứng viên phải đậu các kỳ thi trắc nghiệm về năng khiếu và phỏng vấn, trước khi tính điểm UAI. Ngành luật được xem như môn sau đại học và do đó cũng có hai cách ghi danh học luật. Nếu muốn xin thẳng vào năm thứ nhất thì phải có điểm UAI rất cao và học chung với một bằng cử nhân khác (ví dụ như văn hay thương mại) cùng một lúc. Ngoài ra, sinh viên tốt nghiệp bất cứ bằng cử nhân nào đó cũng có thể nộp đơn xin vào học luật theo mô hình Mỹ.

Trên nguyên tắc, sinh viên địa phương trong một hạn tuổi nào đó (thường là dưới 25 tuổi) và học đủ giờ (3/4 toàn phần trở lên) có thể nộp đơn xin Trợ cấp Tuổi trẻ (Youth Allowance), số tiền nhận được tùy theo gia cảnh (tùy thuộc hay độc lập với cha mẹ) và thu nhập, số tiền trợ cấp tỷ lệ

nghịch với thu nhập của cha mẹ (nếu sinh viên tùy thuộc vào cha mẹ) hay của cá nhân (nếu sinh viên độc lập với cha mẹ). Các sinh viên nhận được trợ cấp thường xuyên này cũng nhận được thêm một số trợ cấp một lần duy nhất như học bổng khởi động hay học bổng chuyển nhà. Phần lớn tất cả các ứng viên tiến sĩ đều nhận được học bổng do chính phủ (Australia hay nước ngoài) hay đại học cấp.

3.5. Bổ nhiệm giáo viên

Các giáo viên trong đại học có ba trách nhiệm chính: giảng dạy (kể cả đỡ đầu luận án), nghiên cứu và phục vụ cho ngành nghề chuyên môn của mình và cho cộng đồng. Sự bổ nhiệm và thăng thưởng của giáo viên trên nguyên tắc phải dựa vào thành quả đạt được trong ba lĩnh vực này. Các cấp bậc giáo viên trong đại học gồm có A: phó giảng viên (associate lecturer), B: giảng viên (lecturer), C: giảng viên trưởng (senior lecturer), D: phó giáo sư (associate professor) và E: giáo sư (professor). Giáo viên hạng D và E được gộp chung thành, nhân viên cấp giáo sư, và có thể làm trưởng khoa hay trưởng trường. Đại học được tự do trong việc phong tất cả các chức vụ này. Khi muốn bổ nhiệm giáo viên hạng D và E, đại học thường quảng cáo rộng rãi trên báo chí quốc tế.

Trước đây, đại học Australia theo truyền thống Angle, số các giáo viên theo mô hình kim tự tháp, với rất ít giáo sư được bổ nhiệm (established chairs). Hiện nay, tuy đại học Australia vẫn theo truyền thống Angle, nhưng ngoài các giáo sư được bổ nhiệm, cũng có nhiều nhân viên được thăng

chức thành giáo sư (personal chairs). Thêm vào đó, càng lúc càng có nhiều giáo sư chỉ chuyên làm nghiên cứu (research professors), hoặc do đại học bổ nhiệm, hoặc do quỹ trợ cấp của ARC. ANU là một ngoại lệ vì tất cả giáo sư trong các khoa nghiên cứu đều là giáo sư nghiên cứu.

3.6. Giảng dạy và nghiên cứu

Về giảng dạy, mô hình đại học Australia có các đặc điểm sau đây:

đại học đa ngành và phần lớn các khoa theo lối học tín chỉ, do đó bớt các môn trùng lắp và sinh viên có nhiều môn học để chọn hơn ;

giáo viên được tự do soạn giáo trình, chọn sách giáo khoa và khảo sát ;

bằng cử nhân trung bình từ 3 đến 5 năm học toàn phần tùy theo từng khoa ;

bằng thạc sĩ 1 đến 2 năm (thạc sĩ nghiên cứu) học toàn phần ;

bằng tiến sĩ 4 năm học toàn phần ;

mỗi năm có hai học kỳ chính (thu và xuân), mỗi học kỳ từ 13 đến 15 tuần học cho bậc cử nhân. Gần đây, học kỳ hè (học tập trung) trở nên rất phổ thông, nhất là với sinh viên quốc tế ;

sinh viên cử nhân toàn phần học 4 môn trong một học kỳ chính ;

các môn học chia thành hai loại: bắt buộc và tùy chọn. Ngoài ra sinh viên còn phải học vài môn nằm ngoài chuyên môn của mình (gọi là giáo dục tổng quát).

mỗi môn học trung bình 3 tới 4 giờ một tuần (vừa giờ nghe giảng và giờ bài tập) ;

khảo sát bao gồm hai bài kiểm tra hay thi trong lớp, và một kỳ thi cuối học kỳ ;

phương pháp dạy thường là trực tiếp, tuy rằng giáo dục trên mạng và giáo dục từ xa ngày càng phổ biến hơn ;

sinh viên đánh giá giáo viên và môn học vào cuối học kỳ.

Về nghiên cứu, mô hình đại học Australia có các đặc điểm sau đây:

các đại học Australia đều cố gắng trở thành đại học tập trung vào nghiên cứu (research intensive universities) vì thành quả nghiên cứu sẽ quyết định thứ hạng của đại học ;

thành quả nghiên cứu bao gồm (i) số và chất lượng bài khoa học, (ii) trợ cấp nghiên cứu xin được, nhất là trợ cấp ARC, và (iii) số ứng viên tốt nghiệp tiến sĩ;

trước đây chính phủ Australia chỉ tính số bài khoa học và sách ấn hành. Khoảng từ 5 năm nay, chính phủ Australia bắt đầu quan tâm hơn đến chất lượng và ảnh hưởng của các bài khoa học in ra. Gần đây ARC (2010)

đã công bố một danh sách bao gồm khoảng 10.000 tạp chí học thuật có thẩm xét, bao gồm tất cả các ngành nghiên cứu. Các tạp chí này được xếp theo bốn hạng A* (5% đầu), A (15% kế), B (30% kế) và C (50% cuối). Ngoài ra cũng có một danh sách xếp hạng các hội thảo quốc tế.

trong các loại trợ cấp nghiên cứu bên ngoài thì trợ cấp ARC có uy tín và đáng kể hơn cả. Trợ cấp ARC chia thành hai loại chính: Khám phá (Discovery) và Liên kết (Linkage) (tức là liên kết giữa đại học và công nghiệp hay cơ quan chính phủ). Các nhân viên làm việc cho các Viện Nghiên cứu tại ANU không có quyền xin trợ cấp ARC. Riêng trong ngành y thì trợ cấp NHMRC là uy tín hơn cả.

giáo viên được tự do nghiên cứu tuy rằng qua trợ cấp ARC, chính phủ Australia có ban hành một số chủ đề nghiên cứu ưu tiên quốc gia (chủ đề rất rộng và không xác định bộ môn hay đề tài cụ thể nào) ;

sau mỗi ba năm giảng dạy, giáo viên cấp B trở lên có quyền xin nghỉ dạy ăn lương để tập trung làm nghiên cứu (sabbatical leave) ;

các giáo viên thường xuyên tham dự và phát biểu tại các hội thảo quốc tế.

4. Cải tổ đại học và tinh thần Humboldt tại Australia

Ý niệm về nền đại học hiện nay dựa vào ba ý tưởng chính: lý trí qua tư tưởng Kant, văn hóa qua tư tưởng của Humboldt, và sự hoàn hảo trong tiến bộ kỹ thuật (xem, ví dụ như, Readings, 1996; Peters & Roberts, 1999). Ngoài ra, còn có ý tưởng về đại học của Newman (1907), nhưng ý niệm này ngày nay gần như đã bị gạt bỏ. Tuy có điểm chung là tìm kiếm chân lý như Kant và Humboldt, nhưng Newman không coi sự phát triển kiến thức và nghiên cứu là nhiệm vụ trọng tâm của đại học mà giảng dạy, truyền bá kiến thức mới chính là nhiệm vụ cơ bản của đại học. Readings (1996) đã lập luận rằng trong ba ý niệm nền tảng nói trên thì chỉ còn ý niệm cuối là còn giữ nguyên. Xem xét cải tổ giáo dục đại học tại Australia sẽ giúp chúng ta hiểu thêm về vai trò của truyền thống Humboldt trong thời kỳ toàn cầu hóa.

Như đã nói trong Phần 2, Đại học Sydney ra đời trong thời điểm mà ý niệm về đại học của Kant và Humboldt đã ảnh hưởng khá sâu rộng đối với các đại học phương Tây. Các đại học ở Australia sau này đều cố gắng ít nhiều noi theo mô hình Đại học Sydney. Trong 25 năm vừa qua, có hai xu hướng chính trong cải cách đại học tại Australia. Hai xu hướng này phản ánh phần nào hệ tư tưởng của đảng cầm quyền chính phủ liên bang. Xu hướng thứ nhất là đại chúng hóa giáo dục do Chính phủ Liên bang Lao động bắt đầu vào cuối thập kỷ 1980 như đã bàn trong Phần 2. Xu hướng thứ hai là thị trường hóa giáo dục cũng do Chính phủ Lao động bắt đầu vào cuối thập kỷ 1980 và được Chính phủ Liên

đảng (Tự Do và Quốc Gia) nối tiếp mạnh mẽ từ 1996 đến 2007.

Theo truyền thống cũ, đại học Australia có tính chất tinh hoa, và cho đến đầu thập kỷ 1980, chỉ vào khoảng 15-20% học sinh tốt nghiệp trung học Australia tiếp tục học đại học,¹⁷⁷ và đa số sinh viên là con nhà khá giả. Điều này không phù hợp với hệ tư tưởng xã hội của Đảng Lao động Liên bang Australia. Vì thế, khi chính phủ Lao động của ông Whitlam lên nắm quyền vào năm 1972, chính sách đại học trở thành mở rộng cho tất cả, không phân biệt và hoàn toàn miễn phí (kể cả sinh viên quốc tế). Tuy nhiên, chính phủ Whitlam chỉ tồn tại vài năm, do đó thí nghiệm đại chúng hóa này tạm thời gián đoạn.

Năm 1988, ông John Dawkins, Bộ trưởng Bộ Giáo dục-Đào tạo- Nhân dụng của Chính phủ Liên bang Lao Động đã ra một chính sách cải cách nền giáo dục đại học. Hai nhân tố chính của cuộc cải tổ này là đại chúng hóa và thị trường hóa đại học. Cuộc cải cách này có ảnh hưởng sâu rộng đến nền giáo dục đại học ở Australia cho đến ngày nay. Nhiều người đã cho rằng đây là cuộc cách mạng giáo dục ở Australia trong thập kỷ 1990. Một phần chính sách của Dawkins cũng có ý nhắm vào những tháp ngà, giai cấp hưởng đặc quyền, giàu có so với các tầng lớp kinh tế khác trong xã hội. Thật ra sự thay đổi này cũng không phải chỉ xảy ra riêng ở Australia mà ở nhiều nước như Anh, Canada, Mỹ, New Zealand trong thập kỷ 1990 và mới đây ở nhiều nước khác trong thời kỳ cạnh tranh của toàn cầu hóa.

Trong sự cải cách này, giáo dục không còn hoàn toàn tách ly và độc lập với xã hội và chính sách của chính phủ, mà phải phản ánh tình hình kinh tế xã hội. Những giáo viên ở các đại học phải chú tâm vào giảng dạy đào tạo nhiều hơn là nghiên cứu, để đáp ứng với sự đòi hỏi của sinh viên. Trước đó vào thập kỷ 1970, sự thăng tiến của các giáo viên đại học hầu hết là dựa vào kết quả nghiên cứu như các bài báo, các sách khoa học. Tuy nhiên, từ lúc cải tổ giáo dục thì khả năng, hiệu quả của sự giảng dạy cho sinh viên cũng là một tiêu chuẩn quan trọng trong sự thăng tiến và vị trí của nhà nghiên cứu trong đại học.

Sau một thời gian dài dưới chính phủ bảo thủ của đảng Tự do từ năm 1972 đến năm 1983, kinh tế Australia đã trải qua nhiều khủng hoảng với sự mất cân bằng của cán cân thương mại và sự thâm hụt của ngân sách. Nhận thấy rằng nền kinh tế không thể chủ yếu dựa vào nông nghiệp và tài nguyên khoáng sản, mặc dù Australia là nước sản xuất và xuất khẩu sản phẩm nông nghiệp và khoáng sản lớn nhất trên thế giới, ông Dawkins đã cải tổ toàn bộ nền giáo dục từ trung học đến đại học, với mục đích là biến nước này thành một nước khôn ngoan (clever country). Đây cũng là thời kỳ mà lý thuyết kinh tế vĩ mô của Keynes mất ảnh hưởng và ít được áp dụng ở thế giới phương Tây. Thay vào đó là lý thuyết kinh tế thị trường có xu hướng “thiên hữu”, theo đó để nâng cao hiệu quả, chất lượng và năng suất của nhân lực, tất cả các tổ chức, kể cả các cơ quan của chính phủ và đại học, cần được quản lý như một công ty tư.

Sự thay đổi cơ cấu trong kinh tế để đạt được hiệu quả cao và tính cạnh tranh mạnh càng buộc con người trong nền kinh tế phải thay đổi công việc thường xuyên hơn. Vì thế nhu cầu học lại kỹ năng mới để thích hợp hơn với công việc mới càng lúc càng tăng. Giáo dục trở thành yếu tố quan trọng trong sự rèn luyện kỹ năng mới, khiến cho con người linh hoạt và dễ thích ứng trong môi trường thay đổi thường xuyên ấy. Nói tóm lại, nguồn vốn con người phải có kỹ năng cao và linh hoạt thì nền kinh tế mới có tính cạnh tranh cao được.

Giáo dục và kinh tế vì thế trở thành hỗ trợ cho nhau, trong đó giáo dục được coi là nguyên do chính của nhiều vấn đề, khó khăn mà xã hội phải đối diện, chứ không phải là do chính sách kinh tế, văn hóa, xã hội của công nghiệp và thương mại. Chính phủ Australia qua chính sách của Dawkins quyết tâm cải tổ giáo dục theo hướng phục vụ kinh tế, đào tạo những tài nguyên vốn nhân sự có kỹ năng cao và uyển chuyển cần thiết cho sự cạnh tranh mà nước Australia cần trong lĩnh vực kinh tế, thương mại và công nghiệp. Hệ quả là giáo dục đại học cũng phải tham gia vào kinh tế thị trường.

Mặc dù ngân sách đại học phần lớn vẫn là do chính phủ cung cấp nhưng nền tảng của cơ chế thị trường bắt đầu khi đại học không còn là miễn phí cho tất cả sinh viên. Học phí được áp dụng lại từ khi chính phủ Lao động của Whitlam lên nắm quyền vào năm 1972. Như đã nói ở trên, một cuộc cải tổ giáo dục đại học diễn ra với sự sáp nhập các trường cao đẳng, trường kỹ thuật (technical colleges) hay viện kỹ

thuật vào trường đại học hiện có hay chuyển các trường này thành đại học mới. Sự cung cấp các trường cao đẳng, kỹ thuật vào giáo dục đại học trước nhất là ở chỗ làm giảm chi phí về quản lý, nhưng quan trọng hơn về ý tưởng và mục đích là nhấn mạnh vai trò và chức năng mới trong giáo dục đại học là huấn luyện tài năng nhân lực để phục vụ phát triển kinh tế Australia.

Chính sách cải tổ của Dawkins không những có ảnh hưởng trong giáo dục đại học mà còn áp dụng trong các cơ quan, viện nghiên cứu khác như CSIRO (Commonwealth Scientific and Industrial Research Organisation). CSIRO và đại học không còn hoàn toàn độc lập trong tháp ngà của riêng mình chuyên lo về những nghiên cứu cơ bản mà phải chuyển hướng vào các nghiên cứu ứng dụng. Ngân sách hằng năm của CSIRO không còn hoàn toàn tùy thuộc chính phủ nữa mà một phần phải tìm từ các nguồn khác như hợp tác hay các hợp đồng dịch vụ với kỹ nghệ. Mỗi năm chính phủ cắt giảm dần dần để buộc CSIRO phải tự kiếm ngân sách từ nguồn trong kỹ nghệ và thương mại.

Dĩ nhiên trong sự cải tổ này đã gặp sự chống đối rất mạnh mẽ từ các đại học và viện nghiên cứu. Trong nhiều năm liên tiếp các giáo sư, nhà nghiên cứu đã phân tích sự bất cập và nhát thời của chính sách Dawkins. Sự tiến bộ của khoa học và con người cũng như những khám phá nổi bật nhất trong lịch sử khoa học là bắt nguồn từ các nghiên cứu cơ bản hơn là các nghiên cứu ứng dụng. Nếu đại học không còn là nơi chủ yếu nghiên cứu và đặt những câu hỏi cơ bản về vạn vật thiên nhiên, thế giới chung quanh mà

thay vào đó hoạt động thực dụng, hữu hiệu theo mục tiêu kinh tế thì tất cả đại học mất đi đặc tính truyền thống của riêng chúng và trở thành giống nhau như các công ty. Con người được huấn luyện trở thành ‘thợ’ chứ không còn trở thành các thành viên có suy nghĩ độc lập, sáng tạo. Tuy có sự phản ứng của giới hàn lâm và phản biện của các tầng lớp trí thức, nhưng triết lý cải tổ giáo dục đại học theo kinh tế thị trường của Dawkins dần được thực hiện trước tiên ở các trường đại học mới (các trường này ủng hộ chính sách mới) rồi sau đó đến các trường truyền thống nổi tiếng trên khắp nước Australia.

Xu hướng thị trường hóa đại học được tiếp nối mạnh mẽ dưới chính phủ liên bang bảo thủ của Liên bang Tự do-Quốc gia từ năm 1996 đến năm 2007. Điều này thể hiện khá rõ trong các thống kê chi phí giáo dục của các nước trong khối Tổ chức Hợp tác Kinh tế và Phát triển (OECD). Trong khoảng 10 năm từ 1995 đến 2005, tổng số sinh viên cấp ba (bao gồm đại học) tại Australia tăng 33%,¹⁷⁸ nhưng tổng số chi phí công trực tiếp cho giáo dục cấp ba không thay đổi tính theo USD năm 1995 (xem O'Reilly, 2009). Cũng trong thời gian đó, chuyển nhượng công bao gồm tổng số học phí cho vay HELP,¹⁷⁹ học bổng và trợ cấp sinh hoạt cho sinh viên, tăng 64% tính theo USD năm 1995, chủ yếu vì học phí có bảo trợ của sinh viên địa phương tăng hai lần, năm 1997 và 2005. Gộp chung lại, tài trợ và chuyển nhượng công cho giáo dục cấp ba tăng 14% trong 10 năm, tức vào khoảng 1,32% hàng năm trong khi số sinh viên tăng 2,9% mỗi năm.

Vì tài trợ công bị bóp lại, các đại học công tại Australia phải thay đổi lối quản trị, hoạt động như doanh nghiệp, cắt giảm chi phí và tìm cách tăng thu nhập. Một loại cắt chi tiêu dễ thấy nhất là giảm số nhân viên văn phòng, nhất là thư ký đánh máy.¹⁸⁰ Điều này trùng hợp với sự phát triển của máy vi tính trong 25 năm qua tại Australia. Một loại cắt giảm chi tiêu khác, khó thấy hơn, là giảm lương cho giáo viên so với các chức vụ công tương đương.¹⁸¹ Đại học tìm cách thu hút sinh viên trả học phí toàn phần (ví dụ như các sinh viên quốc tế), giới thiệu các môn học hay bằng cấp mới, các khóa học cho người đi làm,... Ngoài ra, đại học cũng tìm cách tăng thu nhập qua đầu tư và tư vấn (cho doanh nghiệp và cơ quan chính phủ).

Kết quả của chính sách đại chúng hóa và thị trường hóa đại học tại Australia ra sao? Về phương diện số lượng, đại chúng hóa thành công theo nghĩa tuyệt đối nhưng thất bại theo nghĩa tương đối. Theo thống kê OECD, tỷ lệ người trong hạn tuổi 25-34 có bằng cử nhân hay cao hơn tại Australia đã tăng từ 16% năm 1996 lên 29% năm 2006 (xem KPMG Econotech, 2009: 22). Tuy nhiên, cũng trong thời gian này, tỷ lệ nói trên của Australia tụt từ hạng 7 xuống hạng 9 so với các nước đã phát triển trong khối OECD. Sự tụt hạng này sẽ có thể tiếp tục nếu chính phủ Australia không đầu tư thêm vào giáo dục đại học. Đây chỉ nói đến số lượng. Còn chất lượng giáo dục thì sao? Vấn đề này sẽ được bàn sau.

Chính sách đại chúng hóa và thị trường hóa đại học cũng đem lại một thành công kinh tế đáng kể vì nó đã nâng giáo dục thành một nhân tố quan trọng trong nền kinh tế dịch vụ của Australia. Hiện nay đại học Australia thu hút rất nhiều sinh viên quốc tế khắp nơi, chủ yếu là các nước châu Á như Trung Quốc, Ấn Độ, Indonesia, Malaysia, Hồng Kông, Singapore, Việt Nam,... Các sinh viên này chọn học ở các đại học Australia vì Australia là nước trong vùng, nói tiếng Anh, danh tiếng của các đại học truyền thống, có tiêu chuẩn giáo dục đại học cao và phí tổn không cao so với các đại học ở Bắc Mỹ, Anh hay Âu châu. Hiện nay giáo dục (phần lớn là từ đại học) đã qua mốc du lịch để trở thành xuất khẩu dịch vụ số một của Australia, và kỹ nghệ xuất khẩu thứ ba nói chung (sau than đá và quặng sắt). Trong tài khóa 2007-2008, tổng giá trị xuất khẩu giáo dục của Australia gần 13 tỷ đô la Australia (KMPG Econtech, 2009: 19), chiếm vào khoảng 5,5% tổng số xuất khẩu hàng hóa và dịch vụ của Australia (ABS, 2010: Bảng 30.3)

Tinh thần Humboldt đã tồn tại như thế nào trong các cải tổ nói trên? Nói chung, trong bối cảnh toàn cầu hóa, cạnh tranh thị trường khắp nơi, đại học là nơi mà lý tưởng về sự cố gắng tìm ra chân lý hay là trung tâm bảo tồn, khuyến khích sự phát triển nhân bản làm giàu văn hóa, đã gặp nhiều trở ngại, khó khăn trong sự tranh đấu bảo vệ chúng khỏi bị biến dạng hay biến mất. Một số vấn đề đã bộc lộ ra như sau. Trong sự cải tổ đại chúng hóa đại học của Dawkins thì, dù muốn dù không, quan điểm truyền bá kiến thức của Newman cũng được nhấn mạnh và coi là ưu tiên đầu của

đại học. Giá trị của đại học là trung tâm văn hóa và sáng tạo bị coi là thấp hơn. Đại chúng hóa, cùng với thị trường hóa, thường hay dẫn đến sự chạy theo chỉ tiêu mà chỉ tiêu thường liên quan đến số lượng (ví dụ, % sinh viên tốt nghiệp) hơn là chất lượng (sinh viên tốt nghiệp có kiến thức, kỹ năng gì?). Có một số bằng cớ không chính thức cho thấy chất lượng đầu vào và cả đầu ra (khả năng viết tiếng Anh, tính toán, lý luận,...) của sinh viên tốt nghiệp bậc cử nhân và sau đại học tại Australia đã bị suy giảm so với 25 năm trước. Thị trường hóa cũng làm các ngành khoa học nhân văn và xã hội (khoa học mềm) co hẹp lại và, như đã bàn bên trên, nghiên cứu khoa học chuyển dần từ cơ bản sang ứng dụng.

Tuy nhiên, những nét chính trong lý tưởng Humboldt vẫn được duy trì trong các đại học Australia ngày nay. Truyền thống theo đó vai trò tự chủ và tự quản của đại học được coi là quan trọng bậc nhất vẫn còn được giữ vững. Để thích ứng với các nguồn thu nhập ngoài chính phủ, vai trò của các Viện phó chuyển dần từ quản lý học thuật qua quản lý chiến lược. Cấu trúc cai quản vẫn không thay đổi, quan trọng nhất là thành viên của Hội đồng Đại học không có lợi ích kinh tế hay gì khác về sự thành đạt của đại học. Tự do học thuật và tư duy sáng tạo vẫn được tôn trọng, đề cao và khuyến khích trong giảng dạy và nghiên cứu của mọi bộ môn tuy rằng (i) tự do học thuật bị giới hạn ít nhiều trong các hoạt động tư vấn, và (ii) điều kiện sáng tạo không đồng đều cho mọi bộ môn.

Nguy cơ đại học mất đi đặc tính lịch sử sáng tạo và văn hóa, và tất cả trở thành những lò đào tạo huấn luyện nhân sự giống nhau đã không xảy ra trong thực tế tại Australia. Sự hợp nhất của giảng dạy và nghiên cứu được chứng tỏ rất rõ trong các tiêu chuẩn bổ nhiệm và thăng thưởng giáo viên đại học. Phù hợp với lý tưởng Humboldt, việc đào tạo sinh viên sau đại học cũng được nhấn mạnh. Các đại học cạnh tranh rất mạnh về nghiên cứu vì thành quả nghiên cứu (số sinh viên tốt nghiệp tiến sĩ, số lượng và chất lượng các bài báo, sách, tài trợ nghiên cứu) quyết định thứ hạng quốc tế và khả năng thu hút sinh viên quốc tế của đại học. Dĩ nhiên trong cạnh tranh này các đại học mới lâm vào thế bất lợi vì không đủ khả năng cạnh tranh với các đại học lâu đời. Tuy vai trò của đại học trong nghiên cứu và hiệu quả sáng tạo có giảm sút, nhất là trong lĩnh vực khoa học mềm, nhưng điều đó lại không đáng kể trong các lĩnh vực kỹ thuật. Các đại học Australia vẫn có những công trình nghiên cứu được đánh giá rất cao, ví dụ như giải Nobel về Y khoa năm 2005 (Giáo sư Barry Marshall và cộng sự viên Bác sĩ Robin Warren).¹⁸²

Nói tóm lại, sau 25 năm đổi mới giáo dục, tinh thần Humboldt vẫn tồn tại trong hệ thống đại học Australia. Hơn nữa, các đại học Australia đã thích ứng tốt với thời đại cạnh tranh kinh tế khốc liệt trong bối cảnh toàn cầu hóa, một phần vì nắm được thời cơ thuận lợi (nhu cầu giáo dục tăng rất nhanh của các nước đang phát triển mạnh trong vùng). Nói cụ thể hơn, các đại học Australia vẫn giữ truyền thống nghiên cứu và được xếp hạng tốt trên thế giới, nhất là trong

các bộ môn như kỹ thuật, y, luật và nhân văn (xem William & Van Dyke, 2006). Thêm vào đó, các đại học Australia cũng phát triển mạnh về số lượng sinh viên được đào tạo, cung cấp cho nền kinh tế những nhân lực có kỹ năng được đòi hỏi, và đóng góp vào dịch vụ giáo dục cho các sinh viên nước ngoài.

Ngược lại, vai trò của viện nghiên cứu CSIRO trong sự thu hút nhân tài và một tổ chức nghiên cứu tiên phong có uy tín ở tầm vóc quốc gia đã không còn như xưa. Đa số các công trình của CSIRO hiện nay là hợp tác làm tư vấn cho các tổ chức trong công nghiệp hay chính phủ. Theo kinh nghiệm của tác giả thứ hai có làm việc chung nhiều năm với các đồng nghiệp ở CSIRO thì hầu như đa số thời gian là viết đề án với các tổ chức, tìm nguồn kinh phí và thực hiện nghiên cứu dịch vụ sau khi có hợp đồng. Thời giờ còn lại để làm nghiên cứu cơ bản rất ít và hầu như không có. Trường hợp này cũng xảy ra tại nhiều phân khoa ở các đại học, nhưng các giáo viên ở đại học không bị sức ép tài chính đến như thế và vẫn còn có nghiên cứu sinh hỗ trợ trong các công trình nghiên cứu.

5. Kết luận

Mô hình đại học tại Australia chưa đựng một số bài học tốt cho Việt Nam như hệ thống đại học công do nhà nước tài trợ (phần chính) và sự thành công trong việc thành lập một đại học quốc gia như một trung tâm nghiên cứu khoa học với tầm vóc quốc tế. Trong thời đại toàn cầu hóa nhấn

mạnh kinh tế thị trường và các giá trị vật chất, tinh thần Humboldt vẫn còn tồn tại khá mạnh trong các hoạt động giảng dạy và nghiên cứu của các đại học Australia. Nói rõ hơn, các đặc điểm đó là:

sự tự chủ và tự quản của đại học qua luật pháp và thực tế (chính phủ chỉ đóng vai trò chỉ đạo và can thiệp gián tiếp qua việc phân bổ nguồn lực công) ;

tự do học thuật và tư duy sáng tạo vẫn được tôn trọng (chính phủ chỉ can thiệp rất ít qua việc công bố một số chủ đề nghiên cứu ưu tiên quốc gia) ;

sự hợp nhất giữa giảng dạy và nghiên cứu ;

các thành quả nghiên cứu như số sinh viên tốt nghiệp tiến sĩ, các bài báo, sách khoa học, trợ cấp nghiên cứu,... được xem là tiêu chuẩn chính yếu trong việc bổ nhiệm, thăng thưởng giáo viên hay xếp hạng đại học,

các đại học đều là viện đại học đa ngành bao gồm nhiều bộ môn khác nhau (tuy rằng các bộ môn khoa học xã hội và nhân văn đã bị co lại).

Các điểm này giúp các đại học Australia giữ vững vị trí học thuật trên trường thế giới, và tiếp tục đóng góp tốt trong việc đào tạo sinh viên mọi bậc và nghiên cứu khoa học trong nhiều năm qua.

Cải tổ đại học tại Australia trong 25 năm qua có hai xu hướng chính: đại chúng hóa và thị trường hóa. Đại chúng hóa phù hợp với ý niệm công bằng xã hội tuy rằng chạy

theo con số có thể làm giảm chất lượng đầu vào và cả đầu ra. Thị trường hóa đại học tại Australia có nghĩa là thay một phần tài trợ công trực tiếp bằng thu nhập từ học phí, đầu tư và tư vấn. Hai xu hướng này có thể xem là tương đối thành công về một số mặt, nhất là về kinh tế. Ba nhân tố chính dẫn đến sự thành công này là (i) chương trình toàn diện cho sinh viên địa phương vay tiền học và trả lại sau khi tốt nghiệp, (ii) chương trình chuyển nhượng tài trợ sinh hoạt cho các diện sinh viên địa phương hội đủ điều kiện, và (iii) khả năng thu hút sinh viên quốc tế (trả học phí toàn phần) từ các nước đang phát triển tại châu Á. Tuy nhiên, nếu chính sách thị trường hóa đại học tại Australia tiếp tục vô hạn định, nguy cơ Australia tụt hạng so với các quốc gia đã phát triển khác sẽ xảy ra.

Giảm tài trợ trực tiếp cho đại học công phải đi đôi với các chương trình (i) và (ii) mới bảo đảm sự tiếp cận của mọi tầng lớp sinh viên. Đây là các kinh nghiệm mà các nhà làm chính sách giáo dục tại Việt Nam có thể tham khảo, sửa đổi cho phù hợp và áp dụng trong việc “xã hội hóa” giáo dục tại Việt Nam. Điểm (iii) là may mắn thời cơ của Australia, mà Việt Nam không thể làm được trong lúc này hay trong tương lai gần. Tuy nhiên một số sinh viên Việt Nam dự tính đi học nước ngoài sẽ ở lại học trong nước nếu có những đại học Việt Nam kiểu mẫu, tiên tiến với học phí phải chăng. Đây cũng là một nguồn thu nhập tiềm năng cho các đại học chất lượng cao tại Việt Nam trong tương lai.

Tài liệu Tham khảo

Academic Ranking of World Universities - 2010, truy cập <http://www.arwu.org/ARWU2010.jsp> ngày 12/1 1/2010.

Australian Bureau of Statistics (2010), *Year Book Australia 2009-10*, ABS, Canberra.

Australian Government (2009), *Finance 2008: Financial Reports of Higher Education Provider*, Commonwealth of Australia, Canberra.

Australian Research Council (ARC) (2010), ERA, truy cập <http://www.arc.gov.au/era/> ngày 12/11/2010.

KPMG Econtech (2009), *Economic Modelling of Improved Funding and Reform Arrangements for Universities*, KPMG Econtech, Canberra.

Lorenz, H. (2010), “Berlin - a city of science: the von Humboldt legacy”, *OTA-Berlin Constituency Blog*, truy cập <<http://www.ota-berlin.de/blog/berlin/2010/09/01/berlin-%E2%80%93-a-city-of-science-the-von-humboldt-legacy-ota-berlin-constituency-blog-contribution-from-hendrik-lorenz/>> ngày 12/11/2010.

Newman, J.H. (1907), *The Idea of a University Defined and Illustrated*, Longmans, Green, & Co, London.

O'Reilly, B. (2009), “Misinformed debate on public funding of universities”, *Australian Review of Public Affairs (Digest)*, Tháng Sáu.

Peters, M. & Roberts, P. (1999), "Globalisation and the crisis in the concept of the modern university", *Australian Universities's Review* 42: 1, 47-55.

QS World University Ranking Results 2010, truy cập <<http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2010/results>> ngày 12/11/2010

Readings, B. (1996), *The University in Ruins*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

The World University Rankings 2010, truy cập <<http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings.index.html>> ngày 12/1 1/2010.

William, R. & Van Dyke, N. (2006), "Rating major disciplines in Australian universities: Perceptions and reality", *Discussion Paper*, Melbourne Institute of Applied Economic and Social Research, Melbourne.

Tháng 11, 2010

HÌNH TRẠNG GIÁO DỤC VÀ NGHIÊN CỨU TẠI CÁC ĐẠI HỌC NHẬT BẢN

*Lê Thành Nghiệp*¹⁸³

Abstract. Tertiary Education in Japan: Historical Developments and Challenges. This article is a summary of historical developments and current issues of tertiary education and research activities in Japan from the Meiji Era. Modern tertiary education in Japan dates from the beginning years of the Meiji Restoration (mid-1860's), when the country first opened door to Western culture after centuries of inward-looking. The education at the university level has experienced periods of prosperity" 1950's to 1980's), during which the school authorities could enjoy selecting qualified students from an increasingly large number of applicants, and most university graduates were warmly admitted to hold leading positions in the society. From the end of the 20th century, however, in addition to the trend towards mass-education, which has substantially lowered the market values of university graduates, school authorities turned to confront with undesirable consequences of declining birth rates. Both public and private universities now have to deal with unprecedented challenges regarding teaching methods and financial sustainability. The article also tries to

shed lights on the special features of research activities in Japan. The whole society's deep-rooted tendencies of counting on practical value, assigning high priorities to experiences rather than argumentative reasons, and putting groups harmony above individual novel ideas are considered as some of the main reasons why Japanese scholars tend to be more prominent in applied sciences such as agronomy, chemistry and biology.

*

* *

Bài này trình bày sơ lược quá trình thành lập, đặc sắc và hiện trạng của nền đại học Nhật Bản. Quá trình thành lập của nền giáo dục Nhật Bản dễ nhận thức được bằng cách so sánh với trường hợp của Việt Nam, qua các điểm tương đồng và dị đồng trên khía cạnh lịch sử và văn hóa giữa hai quốc gia. Tương tự với Việt Nam, trước khi bước vào thế kỷ 20 Nhật còn chịu ảnh hưởng rất nặng của nền văn hóa Trung Quốc, và còn chậm trễ trong việc phát triển khoa học kỹ thuật so với các quốc gia Âu Mỹ. Vì vậy nền đại học Nhật Bản được thành lập với mục đích chính là hấp thu và truyền bá văn minh Âu Mỹ; và trên quá trình này có sự xung đột và hòa hợp giữa Hán học và Tây học. Nhưng mặc dù cùng chịu ảnh hưởng của Hán học (Nho học) và chậm trễ về mặt khoa học kỹ thuật, nhưng Nhật khác với Việt Nam trên một vài điểm. Trong khi Nho học là yếu tố chính chi phối tư tưởng lớp người trí thức Việt Nam, xã hội cổ truyền của Nhật còn có thêm một yếu tố khác: tinh thần võ sỹ đạo. Sự hiện diện

của lớp người *samurai* đưa đến một vài đặc điểm trong nền giáo dục Nhật Bản, như có trường dạy kiếm thuật trong toàn quốc trong thời kỳ *Edo* (xem bên dưới) và việc Nhật tích cực hấp thu binh pháp và và bắt đầu tổ chức hải quân và lục quân theo lối Anh, Pháp và Mỹ trong các thập kỷ 1850, 1860, v.v.. Nhật còn khác Việt Nam ở điểm trước khi các liệt cường bắt đầu dòm ngó vào lãnh thổ quốc gia này, một số kiến thức và khái niệm sơ đẳng của khoa học kỹ thuật Âu Mỹ đã được truyền bá trong các trường học ở cả hai bậc trung ương và địa phương.

Phản hiện trạng của nền đại học Nhật Bản bao gồm một số tiết mục triển khai chung quanh hai yếu tố chính: tính đặc thù của quan niệm về giá trị trong xã hội Nhật và khuynh hướng giảm suất sinh trong các thập kỷ gần đây. Những đặc tính như đánh giá cao tính cần lao, tinh thần hòa đồng và tính chất thực dụng, và ngược lại hoài nghi các hành động độc đoán cá nhân có cả hai tác dụng tốt và xấu vào nền giáo dục và khoa học kỹ thuật của quốc gia này. Sự sút giảm trên suất sinh làm mất quân bình trên lượng cung và lượng cầu của sản phẩm giáo dục và dẫn đến một vài hậu quả hệ trọng như giảm sút chất lượng sinh viên, khó khăn tài chính trong các đại học tư lập, v.v..

1. Cơ cấu xã hội và nền giáo dục Nhật Bản trước Ngày Khai Quốc

Hai chiến hạm Mỹ ghé vào vịnh *Edo* tháng Giêng năm 1854 gây một chấn động lớn trong chính quyền và giới sỹ

phu toàn nước Nhật. Theo sau sự kiện này là một loạt tranh chấp sôi động trên cả hai phương diện quân sự và chính trị giữa các thế lực trong nước trong các năm 1855-67, và cuối cùng đưa đến việc thành lập chính phủ duy tân năm 1868, biến Nhật Bản thành một quốc gia Á châu đầu tiên thích dụng dạng thức xã hội dân chủ Âu Mỹ. Phần dưới đây sẽ trình bày một cách sơ lược cơ cấu xã hội và chính trị, và thể chế giáo dục Nhật Bản trước thời kỳ Minh Trị Duy Tân (Meiji-ishin).

1-1. Cơ cấu xã hội Nhật thời đại Edo

Thời đại Edo, kéo dài khoảng 250 năm (1615- 1868), được gọi theo danh hiệu này vì chính quyền trong thời kỳ này đặt cơ sở trong thành phố Edo (Giang Hộ, tên cũ của thành phố Tokyo ngày nay).¹⁸⁴ Thiên Hoàng (*Tenno*), Mạc phủ (*bakufu* - chính quyền quân sự) và Đại doanh (*daimyo* - lãnh tụ địa phương) là ba thành phần chính trong cơ cấu chính trị này. Trong thời kỳ Edo, trên hình thức *tenno* = thiên hoàng bổ nhiệm *seii-taishogun* (chinh di đại tướng quân) để cầm đầu chính quyền *bakufu*. Nhưng trên thực tế hầu hết quyền hành chính và luật pháp đều nằm trong tay *tai-shogun* và *bakufu*. Trong thời đại Edo *tai-shogun* được tuyển chọn theo lối cha truyền con nối trong dòng họ Tokugawa (Đức Xuyên)¹⁸⁵. Mỗi quan hệ giữa hoàng tộc, cung đình trong thành phố Kyoto và Tokugawa- *bakufu*, đặt cơ sở trong thành phố Edo, là một mối quan hệ căng thẳng và tenuous. Tokugawa- *bakufu* luôn luôn tìm cách kìm hãm *tenno* và hoàng tộc, nhưng thường không thể đi quá bước vì trên

danh nghĩa *tenno* là người trưởng quốc gia, được số đông quần chúng tôn kính.¹⁸⁶

Dạng thức chính trị trong thời đại Edo dựa trên thể chế *baku-ban* (Mạc phiên thể chế), với *bakufu* nắm quyền ở bậc trung ương và các han-shu (Phiên chủ, tức các *daimyo*) nắm quyền ở cấp địa phương. *Han-shu* là phiên chủ được bổ nhiệm bởi Tokugawa *tai-shogun*, và thường là người trong họ hàng Tokugawa hoặc lựa chọn từ các gia đình đã có công trong quá trình thành lập thời đại Edo - Tokugawa. Dân chúng trong mỗi phiên bao gồm hai thành phần: *han-shi* (phiên sỹ, tức giai tầng thượng lưu, phần nhiều là lớp người samurai) và thường dân. Các gia đình *han-shi* sống trong các khu vực có rào cách với thường dân. Giới *han-shi* được hưởng ruộng đất và ngược lại có trách nhiệm phụng sự việc công.

Trong khoảng một thế kỷ đầu của thời kỳ Edo - Tokugawa, tổ chức chính quyền trung ương *bakufu* thống trị rất chặt chẽ các *ban* là phiên ở địa phương. Nhưng đến đầu thế kỷ 19 thì quan hệ giữa *bakufu* và các *han* dần dần biến đổi. Những phiên như Satsuma-ban, Choshu-han, Saga-han, Tosa-han trở nên hùng mạnh về cả hai mặt tài chính và quân lực, và từ đó đã có tiếng nói mạnh đối với chính sách đối nội và đối ngoại của chính quyền *bakufu*.¹⁸⁷ Cho đến khoảng giữa thế kỷ 19, binh lực của chính quyền *bakufu* được cấu tạo phần lớn bởi các thành phần trang bị với đao kiếm (lớp người *samurai*), và trang bị binh khí Âu Mỹ còn giới hạn trong phạm vi rất nhỏ. Nhưng ngay trong

thời kỳ này, một số địa phương mạnh như Satsuma-han và Choshu-han đã mua được khá nhiều binh khí tân tiến do các thương thuyền ngoại quốc mang đến qua các hải cảng như Nagasaki.

Vì lịch sử Nhật Bản không là đề tài của bài viết này, sau đây chỉ xin tóm tắt quá trình đi đến cải cách chính trị và xã hội thời Minh Trị Duy Tân trong thập kỷ 1860. Sự áp dụng của sức mạnh quân sự và khoa học kỹ thuật Âu Mỹ gây một xáo động lớn trong chính quyền *bakufu*, triều đình và giới sỹ phu trong các *han*. Sau nhiều cuộc tranh chấp chính trị và xung đột quân sự khốc liệt giữa các bè phái,¹⁸⁸ giữa tháng 10 năm 1968 các thế lực trong nước đi đến một thỏa thuận bãi bỏ thể chế *baku-han* và thành lập một chính phủ mới theo tổ chức Âu Mỹ. Một loạt chính sách cải cách trên mặt tổ chức xã hội (bài trừ phân chia giai cấp), tổ chức quân sự (giải tán tổ chức quân lực trong các *han* và thành lập quân đội thống nhất cho quốc gia), mở rộng giao lưu với các liệt cường Âu Mỹ, tích cực hấp thụ và truyền bá khoa học kỹ thuật Âu Mỹ, v.v.. Như đã biết, với một loạt chính sách duy tân này Nhật đã tránh khỏi được nạn ngoại xâm và trở thành một thế lực ngang hàng với các liệt cường Âu Mỹ trước khi quốc gia này bước chân vào Đại chiến thứ Hai.

1-2. Thể chế giáo dục trong thời kỳ Edo

Trong thời kỳ *Edo*, mỗi phiên *han* có *hanko* (phiên hiệu, trường của phiên) để dạy con em các *han-shi* (phiên sỹ), tức tầng lớp sỹ phu trong các phiên. Lúc đầu tiêu chuẩn nhập học vào các trường này dựa trên nguyên tắc bắt buộc và chỉ

dành riêng cho giai tầng sỹ phu. Nhưng trong các năm cuối thời kỳ Edo các *hanko* này lần lần trở nên khai phóng hơn và bắt đầu thu nhận con em trong các gia đình thường dân.

Hanko thịnh hành nhất trong thời kỳ 1751-1764 với tổng số 255 trường trong toàn nước Nhật. Tất cả các *hanko*, vì thành lập và vận dụng bởi các chính quyền địa phương, đều đặt vị trí trong phạm vi địa phương. Nhưng cho đến các năm 1831 -1834 thì các phiên như Etsugo-Nagano- *han* và Choshyu-*han* có mở trường trong thành phố Edo để giáo dục con em xuất thân từ các địa phương này nhưng cư ngụ trong thành phố Edo.¹⁸⁹

Cũng như Việt Nam, nền giáo dục Nhật Bản trước ngày khai quốc chịu rất nặng ảnh hưởng của văn hóa Trung Quốc. Hán học (Tứ Thư, Ngũ Kinh) và quốc học (văn chương, văn hoá, xã hội Nhật) là hai thành phần căn bản trong chương trình giáo dục ở các trường *hanko* này. Nhưng đến cuối thời kỳ Edo thì một số trường trong các địa phương như Saga-*han*, Kanazawa-*han*, Yamaguchi-*han*, Nakazu-*han*, Satsuma-*han* đã mở rộng chương trình giáo khoa, cho thêm vào một số ngành học mới như y học, hoá học, vật lý, và binh pháp Âu Mỹ. Cũng biết được rằng từ khoảng năm 1774, *Rangaku* (Lan học, tức là học về văn hóa Hà Lan) bao gồm các ngành học thuật, văn hoá và kỹ thuật đương thời của Hà Lan được giảng dạy trong một số trường và bắt đầu có ảnh hưởng trong giới sỹ phu của Nhật. Một số sách và tài liệu tham khảo viết bằng ngoại ngữ về thiên văn học, y học, vật lý (thuyết Newton), và tổ chức Hải quân của

Anh và Pháp v.v. đã được dịch ra Nhật ngữ và truyền bá khá rộng rãi trong toàn nước Nhật cho đến khoảng giữa thế kỷ 19, khi mà *bakufu* ra lệnh cấm lưu hành các tài liệu này vì sợ ảnh hưởng của Âu Mỹ đối với tình trạng chính trị trong nước.

Một đặc điểm khác của nền giáo dục Nhật Bản trong thời kỳ Edo là sự hiện diện của các trường kiếm thuật, tổ chức và vận dụng bởi các hào kiệt trong toàn quốc. Các *dojo* (đạo trường) kiếm thuật này tuy chỉ là nơi tập luyện kiếm thuật và thường là những tổ chức riêng rẽ của tư nhân, nhưng có thể được xem như một trụ cột trong nền giáo dục thời đại Edo trong đó giai tầng *samurai* nắm giữ một vai trò quan trọng trong xã hội cũng như trong các tổ chức hành chính trung ương và địa phương.

2. Nền đại học Nhật Bản trước Đại chiến thứ Hai

Nhật bắt đầu thành lập trường đại học theo thể chế Âu Mỹ vào cuối thế kỷ 19. Theo lối phân loại ngày nay, trong đó đại học được chia ra ba phân loại: quốc lập (*kokuritsu*, đại học quốc gia), công lập (*koritsu*, đại học thành lập và vận dụng ở bậc chính quyền địa phương) và tư lập (*shiritsu*, đại học tư thành lập và vận dụng bởi tư nhân), chín trường đại học trình bày trong Bảng 1 là các đại học quốc gia đầu tiên thành lập bởi chính phủ Nhật. Các trường đại học tổng hợp này trước mang danh hiệu *teikoku-daiaku* (đế quốc đại học), phản ánh màu sắc chính trị và văn hóa Nhật Bản trước Đại chiến Thứ hai, khi mà quốc gia này tiến hành

công cuộc bành trướng lãnh thổ trong khu vực Á châu. Có thể nhận xét được rằng trong chín trường đại học này, thì trường số 6 và trường số 7 có địa điểm ở Seoul (Hàn Quốc) và Taipei (Đài Loan) vì hai thành phố này nằm trong thuộc địa của Nhật thời kỳ đó. Các trường đại học quốc gia đầu tiên này là những cơ quan giáo dục chính đào tạo lớp người lãnh đạo trong các ngành hành chính, thương nghiệp và khoa học kỹ thuật của Nhật từ sau Đại chiến Thứ Hai. Hiện nay, mặc dù một số đại học tư lập như trường Waseda và trường Keio (xem bên dưới) và các đại học quốc gia khác đã tạo dựng được một địa vị vững chắc trong việc đào tạo nhân tài ở cả hai khu vực trung ương và địa phương, các *teikoku-daigaku* này, và nhất là hai trường Tokyo và Kyoto, vẫn còn đứng hàng đầu trên phương diện đào tạo và nghiên cứu.

**Bảng 1. Những đại học quốc gia thành lập đầu tiên
(Teikoku-daigaku, Đế quốc đại học)**

Danh hiệu cũ	Danh hiệu ngày nay	Năm	Địa điểm thành lập
(1) Tokyo Teikoku Daigaku (Đông Kinh Đế Quốc Đại Học)	Tokyo-daigaku hoặc <i>Todai</i>	1872	Tokyo
(2) Kyoto Teikoku Daigaku (Kyoto Đế Quốc Đại Học)	Kyoto-daigaku hoặc <i>Kyodai</i>	1897	Kyoto
(3) Tohoku Teikoku Daigaku (Tohoku Đế Quốc Đại Học)	Tohoku-daigaku hoặc <i>Tohokuudai</i>	1907	Sendai
(4) Kyushu Teikoku Daigaku (Kyushu Đế Quốc Đại Học)	Kyushu-daigaku hoặc <i>Kyudai</i>	1911	Fukuoka
(5) Hokkaido Teikoku Daigaku (Hokkaido Đế Quốc Đại Học)	Hokkaido-daigaku hoặc <i>Hokudai</i>	1918	Sapporo
(6) Keijo Teikoku Daigaku (Keijo Đế Quốc Đại Học)	Đại Học Seoul (Hàn Quốc)	1924	Seoul
(7) Taihoku Teikoku Daigaku (Taihoku Đế Quốc Đại Học)	Đại Học Đài Loan	1928	Taipei
(8) Osaka Teikoku Daigaku (Osaka Đế Quốc Đại Học)	Osaka-daigaku hoặc <i>Handai</i>	1931	Osaka
(9) Nagoya Teikoku Daigaku (Nagoya Đế Quốc Đại Học)	Nagoya-daigaku hoặc <i>Meidai</i>	1939	Nagoya

Chú ý: (6) và (7) là hai trường thành lập trong thời kỳ Hàn Quốc và Đài Loan nằm trong thuộc địa của Nhật. Ngày nay, người Hàn Quốc không chấp nhận Keijo Teikoku Daigaku là tiền thân của Đại học Seoul.

**Bảng 1. Những đại học quốc gia thành lập đầu tiên
(Teikoku-daigaku, Đế quốc đại học)**

Danh hiệu cũ	Danh hiệu ngày nay	Năm	Địa điểm thành lập
(1) Tokyo Teikoku Daigaku (Đông Kinh Đế Quốc Đại Học)	Tokyo-daigaku hoặc <i>Todai</i>	1872	Tokyo
(2) Kyoto Teikoku Daigaku (Kyoto Đế Quốc Đại Học)	Kyoto-daigaku hoặc <i>Kyodai</i>	1897	Kyoto
(3) Tohoku Teikoku Daigaku (Tohoku Đế Quốc Đại Học)	Tohoku-daigaku hoặc <i>Tohokuudai</i>	1907	Sendai
(4) Kyushu Teikoku Daigaku (Kyushu Đế Quốc Đại Học)	Kyushu-daigaku hoặc <i>Kyudai</i>	1911	Fukuoka
(5) Hokkaido Teikoku Daigaku (Hokkaido Đế Quốc Đại Học)	Hokkaido-daigaku hoặc <i>Hokudai</i>	1918	Sapporo
(6) Keijo Teikoku Daigaku (Keijo Đế Quốc Đại Học)	Đại Học Seoul (Hàn Quốc)	1924	Seoul
(7) Taihoku Teikoku Daigaku (Taihoku Đế Quốc Đại Học)	Đại Học Đài Loan	1928	Taipei
(8) Osaka Teikoku Daigaku (Osaka Đế Quốc Đại Học)	Osaka-daigaku hoặc <i>Handai</i>	1931	Osaka
(9) Nagoya Teikoku Daigaku (Nagoya Đế Quốc Đại Học)	Nagoya-daigaku hoặc <i>Meidai</i>	1939	Nagoya

Chú ý: (6) và (7) là hai trường thành lập trong thời kỳ Hàn Quốc và Đài Loan nằm trong thuộc địa của Nhật. Ngày nay, người Hàn Quốc không chấp nhận Keijo Teikoku Daigaku là tiền thân của Đại học Seoul.

Trong phân loại đại học quốc lập (đại học quốc gia), ngoài bảy trường tổng hợp trình bày trong Bảng 1, trường Hitotsubashi-*daigaku* (Đại học Hitotsubashi, chuyên về các ngành kinh tế và luật) trường Tokyo-*Kogyo-daigaku* hoặc *Tokodai* (Đại học Công nghiệp Tokyo, chuyên các ngành công nghiệp) là hai trường có uy tín lớn được thành lập trong thập kỷ 1920. Về các đại học tư lập, trước hết phải kể hai trường Waseda (thành lập năm 1920, Tokyo) và trường Keio (thành lập năm 1920, Tokyo). Đây là hai trường tư có

truyền thống, có nhiều sinh viên tốt nghiệp đang giữ các vai trò trọng yếu trong chính phủ và trong các hoạt động kinh tế chủ yếu của Nhật. Ngoài hai trường Waseda và Keo, các trường *Chuo-daigaku*, *Nihon-daigaku*, *Hosei-daigaku*, *Meiji-daigaku* cũng là những đại học tư có uy tín, thành lập trong thập kỷ 1920.

Trong thời kỳ quy định kế hoạch sáng lập đại học (các năm đầu của chính phủ duy tân), có sự đua tranh khốc liệt giữa ba yếu tố (a) Quốc học (đặt trên nền tảng văn hóa và truyền thống Nhật), (b) Hán học (tứ Thư, Ngũ Kinh) và (c) Tây học (hấp thu và truyền bá văn hóa Âu Mỹ). Cho đến đầu năm 1868, khi mà chính phủ duy tân còn đặt căn cứ ở thành phố Kyoto, yếu tố (a) chi phối nội dung các cuộc bàn luận, phản ánh tính cách phục hoàng của cuộc vận động chính trị lúc đó.¹⁹⁰ Nhưng từ khi chính phủ dời căn cứ về thành phố Tokyo (tháng 6 năm 1868) thì yếu tố (c) dần dần gia tăng thế lực, và khi trường Todai (Đại học Tokyo) được thành lập thì Tây học trở thành nền tảng chính.

Xã hội Nhật Bản bắt đầu chịu ảnh hưởng văn minh phương Tây qua hai ngành y học (Hà Lan) và binh pháp (Anh và Pháp) từ giữa thế kỷ 18. Vào khoảng các thập kỷ 1850, 1860 thì chính quyền trung ương (*bakufu*) và một số chính quyền các địa phương (*han* dưới quyền thống trị của các *daimyo*) tích cực hấp thu văn hóa Âu Mỹ qua hai lối: bổ nhiệm chuyên viên người nước ngoài vào giảng dạy trong các trường trong nước, và gửi sinh viên Nhật du học ngoại quốc¹⁹¹. Từ năm 1871, ba năm sau ngày chính phủ duy tân

thành lập, việc sinh viên du học ngoại quốc càng trở nên nhiều nhờ vào nghị định mới của chính phủ quy định rằng các đại học được quyền quyết định trong việc phái sinh viên du học. Do đó sự kiện này, tổ chức đại học Nhật trong các năm đầu chịu ảnh hưởng rất lớn của các tổ chức đại học trong các quốc gia Âu châu. Về y học, lúc đầu Hà Lan có ảnh hưởng mạnh, nhưng sau đó giới khoa học và giáo dục Nhật chú trọng vào việc tham cứu ngành y học của Anh và nhất là của Đức, và nhận thức rằng Đức có ưu thế trong ngành khoa học này. Cũng vì lý do này, ngày nay còn quan sát được vết tích của khoa học và tổ chức đại học của Đức trong tổ chức đại học Nhật.

3. Nền đại học Nhật Bản sau Đại chiến thứ Hai

Nền đại học Nhật Bản từ sau Đại chiến Thứ hai đến cuối thế kỷ 20 bao gồm hai giai đoạn với tình trạng hoạt động khác nhau: giai đoạn vàng son (1945-1990), và giai đoạn khó khăn (1990-2010).

3-1. Giai đoạn vàng son của đại học

Nhờ vào tăng xuất khẩu nhu cho chiến tranh Triều Tiên, vào khoảng năm 1955 nền kinh tế Nhật Bản hồi phục lại được mức sản xuất trước Đại chiến, và đến khoảng năm 1980 thì mức thu nhập trên đầu người trong nước đã vượt qua các quốc gia Âu châu. Sự thịnh vượng của nền kinh tế đã tạo ra một giai đoạn vàng son cho nền đại học Nhật trong các thập kỷ 1950, 1960, 1970 và 1980, qua việc gia tăng nhu cầu người tốt nghiệp đại học - nhu cầu phát

sinh bởi khuếch đại sản xuất nhằm đáp ứng nhu cầu sản phẩm trong và ngoài nước. Yếu tố quan trọng nhất trong giai đoạn này là các công trình thiết lập đại học không đáp ứng kịp với tốc độ quá nhanh của gia tăng nhu cầu đại học (tham khảo thống kê về số trường và số sinh viên trong Bảng 3, và giải thích trong tiết 3-2) nhất là trong các thập kỷ 1960 và 1970, gây ra tình trạng thiếu trường và từ đó có sự tranh đua mãnh liệt trong giới học sinh và phụ huynh bậc trung học.

Thời kỳ 1960-90 và nhất là các thập kỷ 1960 và 1970 được xem là giai đoạn vàng son của nền đại học Nhật Bản không chỉ vì lý do số cầu lớn hơn số cung, và do đó các đại học không gặp khó khăn về mặt tài chính. Chất lượng cao của sinh viên cũng là một yếu tố quan trọng. Vì sinh viên tốt nghiệp đại học trong thời kỳ này được trọng dụng trong các cơ quan hành chính và các hãng xưởng lớn trong nước, đại học được xem như một cánh cửa hẹp dẫn đến sự thành đạt trong tương lai. Sự việc này đương nhiên gây ra tinh thần cạnh tranh mãnh liệt trong ban giáo chức, học sinh và phụ huynh bậc tiểu học và trung học toàn quốc. Kết quả của sự cạnh tranh này là hầu hết sinh viên đậu vào các trường đại học đều có tiềm năng cao và đầy đủ kiến thức căn bản để hấp thụ một cách dễ dàng nội dung các bài giảng bậc đại học. Giáo viên đại học không phải bỏ nhiều công lao vào việc khai thác phương pháp giảng dạy và chuẩn bị tài liệu.[192](#)

3-2. Quá trình đại chúng hóa giáo dục cấp đại học và giai đoạn khó khăn

Số người vào tuổi gia nhập đại học ở Nhật, lấy một tượng trưng là nhân khẩu 18 tuổi, lên xuống giữa 1,6 đến 2,0 triệu người trong ba thập kỷ từ 1960 đến 1990 rồi bắt đầu có khuynh hướng giảm sút rõ rệt kể từ năm 1992 (xem Bảng 2 và Hình 1). So với tổng dân số ở tuổi vào học bậc đại học, số sinh viên được nhận vào các trường đại học mỗi năm tăng rất nhanh, từ 163 ngàn trong năm 1960 đến 600 ngàn trong năm 2000. Nhưng từ khoảng cuối thập kỷ 1990, tốc độ gia tăng số người vào đại học xuống nhanh khiến tổng số chỉ đạt đến 608 ngàn trong năm 2008. Một điểm cần chú ý ở đây là, mặc dù số người nhập học không gia tăng, số trường đại học thiết lập trong nước vẫn tiếp tục gia tăng nhanh từ 649 trường trong năm 2000 đến 765 trường trong năm 2008 (xem Bảng 3). Những con số thống kê đề cập ở đây chứng tỏ một đặc điểm thường được đề cập trong các thảo luận về quá trình tiến triển của nền giáo dục bậc đại học Nhật từ sau Đại chiến thứ Hai. Đó là quá trình đại chúng hóa giáo dục và sự khác biệt giữa hai thời kỳ trước và sau năm 2000.

Quá trình đại chúng hóa giáo dục bậc đại học được thấy rõ qua biến chuyển trong tỷ suất người nhập học. Bảng 2 và Hình 1 trình bày tổng nhân khẩu 18 tuổi, số người và tỷ suất người nhập học bậc đại học (số người nhập học ÷ nhân khẩu 18 tuổi) trong khoảng thời gian 1960-2008. Tỷ suất người nhập học bậc đại học tăng từ 8,2% vào năm 1960 đến 49,0% vào năm 2008. Có thể nói rằng, trong nửa thế kỷ gần

đây, cung cấp giáo dục đại học đã biến dạng từ một dịch vụ khan hiếm (rất ít người được hấp thụ) đến một món hàng bình dân (ai cũng mua được). Trong quá trình đại chúng hóa này, một điểm thường được đề cập là khác biệt giữa thời kỳ trước năm 2000 và thời kỳ sau năm 2000. Trong thời kỳ trước năm 2000, lượng cầu (tức tổng số người nộp đơn thi vào đại học) lớn hơn lượng cung (tức khả năng thu nhận sinh viên của các đại học). Nhưng kể từ khoảng năm 2000 thi ngược lại phát sinh ra hiện tượng dư thừa, lượng cung lớn hơn lượng cầu.

Quá trình đại chúng hóa giáo dục bậc đại học kể trên có ảnh hưởng rất mạnh vào nền giáo dục bậc đại học trên ba phương diện: giảm sút chất lượng của sinh viên, thay đổi trong nội dung và phương pháp giảng dạy, và sự suy nhược trong tình trạng tài chính của các trường đại học, nhất là các đại học tư thành lập trong các thập kỷ gần đây.

3-3. Biến chuyển trong chất lượng sinh viên

Theo dõi tình hình giáo dục ở bậc đại học từ thập kỷ 1960 đến ngày nay cho thấy một khuynh hướng rõ rệt: sự suy giảm chất lượng của sinh viên từ sau khoảng năm 1990. Sự suy giảm chất lượng này là hậu quả của nhiều yếu tố. Trước hết vì suất người nhập học lên cao, so với các thập kỷ 1960, 1970 khi mà chỉ những học sinh có thành tích cao trong các trường trung học được tuyển vào đại học, thì vào các năm cuối của thập kỷ 1990, và nhất là sau khi bước vào thập kỷ 2000, tất cả học sinh muốn vào đại học đều có nơi để đi. Lý do thứ hai là giảm sút trong ý thức cạnh tranh trong lớp

người trẻ ở Nhật. Trong các thập kỷ 1960, 1970 vì chỉ một số ít người được nhận vào đại học, phụ huynh và học sinh bậc tiểu học và trung học rất tích cực trong việc chuẩn bị tri thức và năng lực cho lớp học sinh tham dự các kỳ thi nhập học. Với hy vọng thi đậu vào đại học, phụ huynh thường cho con em dự các lớp học thêm vào ban tối hoặc cuối tuần. Trong các thập kỷ này nảy ra một hiện tượng nổi bật: rất nhiều người mẹ mà thường được gọi là *kyoiku-mama* (người mẹ giáo dục), ngày ngày hy sinh hết cả thì giờ của mình vào việc sưu tầm tài liệu, chuẩn bị món ăn thức uống và lái xe đưa rước các cô các cậu đến các lớp học tối với hy vọng con mình sẽ lọt được vào số ít người đậu vào các đại học. Nhưng song song với quá trình đại chúng hóa đại học, qua các biến đổi lớn trên cung và cầu, ngày nay học sinh và phụ huynh không còn bận rộn nhiều vào việc thi cử nữa. Cuối cùng, nguyên nhân thứ ba của sự suy giảm chất lượng sinh viên là phong trào đòi hỏi “thoải mái trong giáo dục” (*yutori kyoiku*, xem bên dưới) chủ trương bởi Công đoàn Giáo chức Nhật Bản (*Nihon Kyoshokuin Kumiai*, Nhật Bản Giáo chức viên Tổ hợp).

Kết quả của quá trình đại chúng hóa đại học là ngày nay một số không nhỏ sinh viên không có đủ kiến thức căn bản cần thiết để hấp thụ nội dung các bài giảng trong đại học. Vì vậy một số trường đại học đã phải chuẩn bị chương trình dạy bổ túc các môn như toán và quốc ngữ cho sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai.

3-4. Biến chuyển trong nội dung và phương pháp đào tạo

Ngược với biến đổi trong chất lượng sinh viên, nội dung và phương pháp đào tạo ở bậc đại học cho thấy nhiều cải thiện lớn song song với quá trình đại chúng hóa. Trong các thập kỷ 1960, 1970 và 1980 giáo viên bậc đại học có khuynh hướng chú tâm nhiều vào mặt nghiên cứu và ít quan tâm đến việc cải thiện phương pháp đào tạo. Cũng quan sát được rằng trong các thập kỷ này, phần lớn sách giáo khoa tiếng Nhật, nhất là trong các ngành khoa học xã hội, là các bản dịch từ sách giáo khoa xuất bản ở các quốc gia Mỹ Âu, và rất ít có sách trực tiếp viết bởi người Nhật. Sự kiện này có thể khởi nguồn ở chỗ không có đòi hỏi mạnh trong giới sinh viên và phụ huynh. Vì hầu hết sinh viên trong thời kỳ này là người đã được lựa chọn qua các kỳ thi khó khăn, có tiềm năng cao và đã chuẩn bị đầy đủ kiến thức trong các năm tiểu học và trung học, và trong các lớp học tối nên họ không đòi hỏi nhiều vào năng lực đào tạo của giáo viên.Thêm vào đó, xã hội Nhật trong các thập kỷ này cũng không đòi hỏi người tốt nghiệp có kiến thức chuyên môn. Vì “suốt đời làm việc trong một sở” (*shushin-koyo*, chung thân cố dụng) là một tập quán chung trong mọi hoạt động kinh tế, kiến thức chuyên môn không là một chỉ biểu quan trọng trong việc chọn người lao động. Hàng xưởng Nhật Bản trong các thập kỷ này có khuynh hướng chung là chọn người có tiềm năng và kiến thức căn bản. Kiến thức chuyên môn sẽ được bổ túc bởi các chương trình đào tạo tại sở.

Từ các năm đầu của thế kỷ 21, giới giáo viên và ban chấp hành các trường đại học bắt đầu ý thức đến phương pháp đào tạo để thích ứng với nhu cầu mới của số đông sinh viên

chất lượng thấp (ai cũng vào được đại học) nhưng đòi hỏi nhiều (cung lớn hơn cầu). Hầu hết các trường đại học ngày nay đều chuẩn bị và công bố đầy đủ tài liệu giới thiệu, giải thích nội dung của từng môn học, và thực thi các cuộc điều tra ý kiến và mức độ hấp thụ của sinh viên đối với từng môn học. Kết quả của các cuộc điều tra này thường được dùng như một chỉ biểu quan trọng trong việc bình giá giáo viên và cải thiện chương trình giáo khoa thích dụng cho các năm sau.

Một nguyên nhân khác đưa đến biến đổi trong phương pháp và nội dung đào tạo ở bậc đại học trong thế kỷ 21 này là biến đổi trên nhu cầu của xã hội Nhật nói chung, trong đó xí nghiệp dần dần từ bỏ tập quán *shusbin-koyo* (suốt đời làm việc trong một xí nghiệp). Vì người lao động không tiếp tục làm việc nhiều năm trong một xí nghiệp, xí nghiệp không còn tích cực thực thi các chương trình đào tạo tại xí nghiệp, và từ đó có khuynh hướng nhận sinh viên tương đối có đầy đủ kiến thức thực dụng ngay ở thời điểm ra trường.

3-5. Tình trạng tài chính suy nhược của các trường đại học

Trên đất Nhật, cung cấp dịch vụ đào tạo ở cấp đại học là một ngành kinh doanh có nhiều lợi từ thời kỳ Minh Trị Duy Tân. Bắt đầu từ các thập kỷ cuối của thế kỷ 19, các trường đại học tư lập tiếp tục thu hưởng rất nhiều quyền lợi trên mặt tài chính, nhờ vào trợ cấp của chính phủ và gia tăng trên nhu cầu. Nhưng kể từ khoảng giữa thập kỷ 1990, và nhất là sau khi bước vào thế kỷ 21, một số khá lớn trường

đại học tư thục gấp phải nhiều khó khăn trên phương diện tài chính vì số người thi vào đại học giảm trong khi số trường đại học vẫn tiếp tục gia tăng. Sự kiện này ngày càng trở nên trầm trọng, nhất là đối với các đại học thành lập trong các thập kỷ gần đây. Sau đây xin trình bày một số chỉ số thống kê căn bản để chứng minh hiện tượng này.

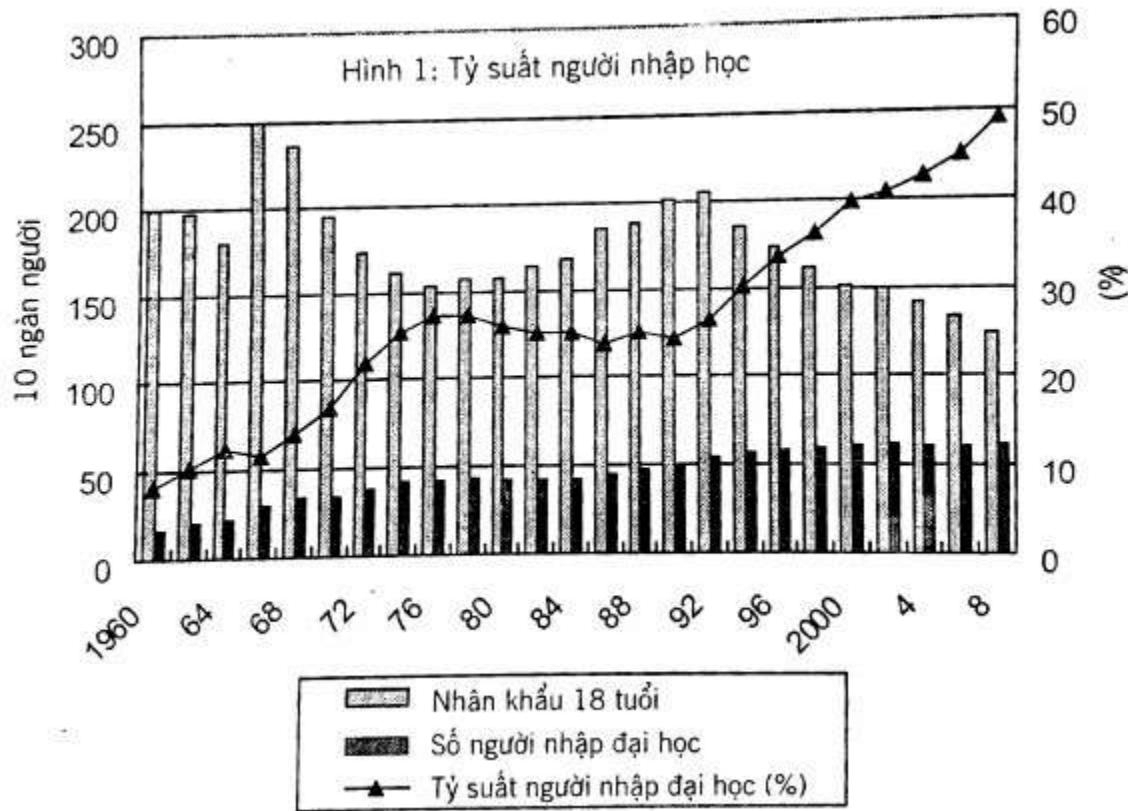
Bảng 2. Biến chuyển trong tỷ suất người nhập học bậc đại học

	Số người nhập học (1.000 người)	Tổng nhân khẩu 18 tuổi (1.000 người)	Tỷ suất người nhập học (%)
1960	163	2000	8.2
1970	333	1950	17.1
1980	412	1580	26.1
1990	492	2010	24.5
2000	600	1510	39.7
2008	607	1240	49.0

Tài liệu Bộ Giáo dục và Khoa học, Gakko Kibon Chosa (Điều tra Căn bản về Trường học) và Bộ Nội vụ, Jinko Tōkei (Thống kê Nhân khẩu)

Bảng 3 trình bày biến chuyển trên số trường và tổng số sinh viên bậc đại học từ năm 1960 đến năm 2008. Phân loại “đại học 4 năm” cho thấy cả hai số trường và số sinh viên tại trường đều tiếp tục gia tăng trong suốt thời kỳ 1960-2008. Nhưng khi nhìn vào tốc độ gia tăng của số trường và số sinh viên sẽ thấy được một khác biệt rõ rệt giữa hai thời kỳ 1960-1990 và 1990-2008. Trong thời kỳ trước năm 1990, trung bình mỗi năm, số trường và số sinh viên gia tăng 2,5% và 4,2%, so với 2,4% và 1,6% trong thời kỳ sau năm 1990. Trong khi suất tăng hằng năm của số sinh viên giảm từ 4,2% đến 1,6%, số trường đại học vẫn tiếp tục tăng rất nhanh, tạo ra tình trạng thặng dư cung cấp trong các năm

gần đây, Tình trạng này trầm trọng đến nỗi một số trường tư phải đóng cửa, và khoảng 30% số trường tư còn lại cũng lâm vào tình trạng thiếu sinh viên.



4. Định hướng phát triển đại học Nhật Bản trong thế kỷ 21

4-1. Biến đổi trong cơ cấu đại học theo phân loại

Các trường đại học ở Nhật bao gồm hai loại, đại học (4 năm) và đoàn kỳ đại học (2 năm). Phần lớn trong các trường thuộc phân loại đại học (4 năm), ngoài ban cử nhân và kỹ sư (4 năm) còn có ban cao học (*daigakuin* đại học viện) trong đó có ban thạc sĩ (*shushi-katei*, tu sĩ khoa trình) và ban tiến sĩ (*hakkase-katei*, bác sĩ khoa trình). Các trường đại học còn có thể phân chia theo ba dạng thức kinh doanh:

quốc lập (thiết lập và vận dụng bởi chính phủ trung ương), công lập (thiết lập và vận dụng bởi các tỉnh huyện) và tư lập (thiết lập và vận dụng bởi các đoàn thể tư nhân).

So với phân loại đại học (4 năm), đoán kỳ đại học là một phân loại tương đối nhỏ, xét trên cả số trường và số sinh viên (xem Bảng 3). Tuy vậy đoán kỳ đại học cũng đã đóng một vai trò khá quan trọng trong nền kinh tế và xã hội Nhật trong gần một nửa thế kỷ sau Đại chiến thứ Hai.

Như trình bày trong Bảng 3, số trường đại học (4 năm) trong toàn quốc tăng từ 245 trường trong năm 1960 đến 765 trường trong năm 2008. Trong khoảng nửa thế kỷ này số sinh viên tăng từ 626 ngàn đến 2 triệu 836 ngàn. Có hai điểm cần được lưu ý. Trước hết, tổng số sinh viên cho thấy rõ khác biệt giữa hai thời kỳ 1960-1990 và 1990-2008. Tổng số sinh viên chỉ suất tăng trung bình hằng năm rất cao (4,2%) trong 30 năm đầu, và rất thấp trong 18 năm gần đây (1,6%), vì ảnh hưởng của hiện tượng giảm suất sinh. Kế đến, không có sai biệt rõ trong suất tăng của số trường giữa hai thời kỳ này (2,4% hằng năm và 2,3% hằng năm). Hai điểm này cho thấy rằng về mặt kinh doanh trong ngành giáo dục bậc đại học, kể từ thập kỷ 1990 lượng cung (số trường) không điều chỉnh kịp với biến chuyển trong lượng cầu (số sinh viên), và đây là một trong những nguyên nhân đưa đến các vấn đề khó khăn mà nền giáo dục Nhật đang phải đương đầu, như khó khăn tài chính, suy giảm chất lượng sinh viên, v.v...

Số sinh viên, đa số là nữ, và số trường trong phân loại đoàn kỳ đại học (2 năm) gia tăng khá nhanh trong thời kỳ trước năm 1990, nhưng giảm sút trong 20 năm gần đây. Nhất là chỉ trong 8 năm từ khi bước vào thế kỷ 21, số sinh viên giảm đi gần 50%. Có thể nhận xét được rằng đoàn kỳ đại học vốn có chức năng cung cấp chuyên viên bậc trung và nhân viên văn phòng trong thời kỳ mà nền kinh tế Nhật còn đặt trên cơ sở sản xuất lượng to giá thấp.¹⁹³

Bảng 3. Biến chuyển trong số trường và số sinh viên ở bậc đại học trong thời gian 1960-2008

	Đại học (4 năm)		Đoàn kỳ đại học (2 năm)	
	Số trường	Số sinh viên tại trường	Số trường	Số sinh viên tại trường
1960	245	626.421	280	83.457
1970	382	1.406.521	479	263.219
1980	446	1.835.312	517	371.124
1990	507	2.133.362	593	479.389
2000	649	2.740.024	572	327.692
2008	765	2.836.127	417	172.726

Tài liệu: Bộ Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật Monbukagaku Hakusho 2010 (Bách thư Giáo dục và Khoa học 2010).

Tài liệu thống kê trong Bảng 4 trình bày một cách sơ lược cấu tạo giáo dục bậc đại học theo phân loại quốc, công và tư lập, theo phân loại đại học (4 năm) và đoàn kỳ đại học (2 năm), và theo giới tính trong các năm gần đây. Nhìn trên số lượng, các trường tư lập chiếm khoảng 75% trên cả số trường và số sinh viên trong phân loại đại học 4 năm và gần 95% trên số trường và số sinh viên trong phân loại đoàn kỳ đại học. Các đại học công lập 4 năm, thiết lập và vận dụng

bởi các chính quyền địa phương tuy có nhiều trường (90 trường so với 86 trường quốc lập) có ít

sinh viên (131.970 so với 628.811 thuộc trường quốc lập). Đoán kỳ đại học (2 năm) là một phân loại tương đối nhỏ, phần nhiều dành cho sinh viên nữ, và chỉ khuynh hướng giảm sút rất nhanh trên cả số trường và số sinh viên trong các thập kỷ gần đây.

Bảng 4. Số trường và số sinh viên bậc đại học trong năm 2008

	Đại học (4 năm)		Đoán kỳ đại học (2 năm)	
	Trường	Sinh viên	Trường	Sinh viên
Quốc lập	86	623.811	2	52
Công lập	90	131.970	29	10.565
Tư lập	589	2.080.346	386	162.109
Tổng số	765	2.836.127	417	172.726
Nam		(1.695.372)		(19.208)
Nữ		(1.140.755)		(153.518)

Tài liệu: Như trong Bảng 3.

4-2. Một vài nhận xét về đặc tính của tổ chức giáo dục và nghiên cứu bậc đại học ở Nhật

Trong mục 3 đã đề cập một số vấn đề các trường đại học Nhật đang phải đương đầu, như giảm sút trong chất lượng của sinh viên và khó khăn tài chính (nhất là trong trường hợp của các đại học tư lập). Khuynh hướng giảm suất sinh trong toàn quốc (đưa đến suy giảm nhân khẩu ở tuổi thi vào đại học) và vận động “thoải mái giáo dục” của Công đoàn Giáo chức (đòi hỏi giảm thiểu nội dung và giờ học trong các học trình bậc tiểu học và trung học, và phỉ báng tinh thần

cạnh tranh trong giáo dục) trong các thập kỷ 1980 và 1990 được xem là những nguyên nhân chính đưa đến hiện trạng này. Trong mục 4-2 này tác giả thử đưa ra một vài nhận xét về đặc điểm của nền giáo dục và nghiên cứu Nhật Bản khởi nguồn từ một vài đặc điểm của xã hội Nhật.

Ảnh hưởng của tư tưởng Karl Marx

Từ sau Đại chiến thứ Hai đến khoảng giữa thập kỷ 1980, giáo viên đại học và các nhà nghiên cứu trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn của Nhật, và nhất là trong ngành kinh tế học, chịu ảnh hưởng rất nặng của các tư tưởng gia xã hội chủ nghĩa (Karl Marx, Friedrich Engels, v.v.). Trong các thập kỷ này khoa kinh tế học trong các đại học bao gồm hai trường phái, kinh tế Karl Marx (*Marukusukei*) và kinh tế cận đại (*Kinkei*), và thông thường mỗi trường phái chi phối khoảng phân nửa số giáo viên và số sinh viên trong các trường. Trên phương diện nghiên cứu, các giáo sư theo hệ kinh tế Karl Marx, nhất là các giáo sư trường *Todai* đã có công gia cố lý thuyết Karl Marx qua các công trình nghiên cứu về quá trình phát triển nền kinh tế tư bản của Nhật, về mặt xã hội, học thuyết kinh tế Karl Marx đã tạo ra một cơ bản tư duy cho một số khá đông sinh viên trong một thời kỳ, khởi nguồn cho một phong trào vận động xã hội sống động trong thập kỷ 1960, như thúc đẩy sinh viên “xuống đường” đòi hỏi cải cách tổ chức đại học, đòi hỏi Mỹ rút quân ra khỏi Việt Nam, đòi hỏi chủ quyền của Nhật trên vùng Okinawa, v.v. Mặc dù từ khoảng cuối thập kỷ 1980 kinh tế học theo hướng Karl Marx đã dần dần mất ảnh hưởng trong lĩnh vực giáo dục và nghiên cứu, ngày nay

chúng ta vẫn còn thấy được dấu vết của học thuyết này trong tư tưởng và quan niệm giá trị trong xã hội Nhật, như đặc tính xem trọng quyền lợi người lao động, khuynh hướng giới hạn mức thu nhập của ban giám đốc trong các hảng xưởng, thái độ thận trọng đối với cạnh tranh thị trường, v.v..

Nhưng nhìn từ một khía cạnh khác, có thể nói sự chi phối của các tư tưởng gia xã hội chủ nghĩa trong lĩnh vực giáo dục và nghiên cứu như trình bày bên trên có một ảnh hưởng không tốt là đã chi phối một số khá lớn nhân tài, gây ra sút kém, chậm trễ về mặt đào tạo và nghiên cứu theo hướng kinh tế thị trường ở Nhật. Điểm này có thể xác nhận được qua sự vắng mặt của các học giả người Nhật trên diễn đàn quốc tế trong địa hạt kinh tế học.

Đánh giá cao kinh nghiệm và tính chất thuần ứng trong tập thể, và xem trọng khía cạnh thực dụng

Một yếu tố căn bản trong hệ thống tư duy và quan niệm về giá trị trong xã hội Nhật là đánh giá cao kinh nghiệm và tính chất thuần ứng trong tập thể, và xem trọng khía cạnh thực dụng. Nói một cách khác, xã hội Nhật có thái độ bài tha đổi với ý kiến và hành động cá nhân không hợp với tập thể, và có khuynh hướng hoài nghi các lý thuyết, biện chứng không căn cứ trên kinh nghiệm và quan sát thực tiễn. Sau đây là một vài dẫn chứng.

Mặc dù Nhật đã sớm có người nhận giải Fields (H. Hironaka, giáo sư Đại học Kyoto, năm 1970) về toán và một số người nhận giải Nobel cho các công trình nghiên cứu thiên văn lý luận trong môn vật lý, phải nói rằng khả năng

tìm tòi của người Nhật qua các công trình thực nghiệm mang tính ứng dụng trong các môn như hóa học và sinh vật là có phần nhỉnh hơn. Điều này có thể thấy rõ được qua con số khá đông học giả người Nhật nhận giải thưởng về các ngành như hóa học và sinh lý học trong các năm gần đây; cũng như qua nội dung và kết quả của các chương trình giáo dục và nghiên cứu trong các đại học và các trung tâm nghiên cứu công (thí dụ: các trung tâm nghiên cứu về nông nghiệp trung ương và ở bậc tỉnh) và tư (thí dụ: trung tâm nghiên cứu của các hãng ô tô) trong toàn nước Nhật.

Khuynh hướng bài tha ý kiến và hành động cá nhân không hợp với tập thể là một truyền thống có ưu điểm duy trì trật tự và tính hòa đồng, nâng cao năng suất của tổ chức. Nhưng ngược lại tính chất này có một khuyết điểm lớn là kìm hãm tự do trong tư duy, không tạo được môi trường tốt cho các tư tưởng sáng tạo. Cũng vì lý do này một số không nhỏ người Nhật hấp thụ giáo dục trong nước nhưng chỉ khai hoa khi họ tham gia trong các tổ chức nghiên cứu ở nước ngoài.

4-2. Những cải cách trong thập kỷ 2000

Trong thời hạn tám năm kể từ khi bước vào thế kỷ 21 (2000 đến 2008) có tám người Nhật nhận được giải Nobel trong các ngành khoa học tự nhiên. Mặc dù đây là một con số không nhỏ so với các quốc gia tiên tiến khác¹⁹⁴, nhưng nhận thức chung trong nước và các cơ quan giáo dục quốc tế là nền giáo dục bậc đại học Nhật Bản còn mang nhiều khuyết điểm cần phải cải cách để đi kịp với biến chuyển

ngày một nhanh trên thế giới. Như được tóm tắt trong bản phúc trình của OECD:¹⁹⁵ và bài viết của Giáo sư M. Kaneko,¹⁹⁶ những khuyết điểm này khởi nguồn ở giới hạn trên mức độ tự trị và độ co dãn của các tổ chức đại học. Nhận thức được tình huống này, bắt đầu từ năm 2004 Bộ Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật đã thiết kế và thực thi một loạt cải cách quan trọng nhằm mục đích nâng cao trình độ khoa học kỹ thuật Nhật (lên hàng đầu thế giới) và đáp ứng được biến đổi nhu cầu kinh tế và xã hội trong nước và toàn cầu. Sau đây là một vài thành phần chính của loạt cải cách này.

Nói rộng phạm vi tự trị của đại học¹⁹⁷

Một cải cách mới bắt đầu thực hiện từ năm 2006 là thi hành điều lệ thừa nhận các đại học quốc lập như một đơn vị độc lập (*kokuritsudagakui no hojinka* = pháp nhân hóa đại học quốc lập). Điều lệ này đưa đến một số kết quả cụ thể như các trường có thể thống hợp toàn thể hoặc một vài phân khoa để nâng năng suất giáo dục và nghiên cứu, các trường có thể gia giảm học phí cho sinh viên trong phạm vi 20% của mức học phí quyết định bởi chính phủ, hiệu trưởng đại học được quyền tuyển chọn nhân viên tư nhân và quyết định trong việc tuyển chọn giáo viên và định mức lương cho người từ nước ngoài, v.v.. Song song với việc được hưởng một phạm vi tự trị rộng hơn, mặt khác các đại học quốc lập phải tự lập hơn trên mặt ngân sách như phải tự tạo một phần của ngân sách dùng trong các công trình nghiên cứu. Trước kia ngân sách chính phủ hỗ trợ cho các đại học được

quyết định theo truyền thống, dựa vào thông lệ trong quá khu, ngày nay ngân sách này được quyết định dựa vào tiêu chuẩn cạnh tranh như thành quả nghiên cứu, thành quả giáo dục, tinh thần liên đới với xã hội địa phương, thành tích hoạt động quốc tế, v.v.

Xúc tiến cạnh tranh trong nghiên cứu khoa học

Từ lâu Nhật có mục ngân sách dành riêng cho việc thúc đẩy nghiên cứu khoa học, thường gọi tắt là *kakenhi* (*kagakukenkkyuhi* = Khoa học nghiên cứu phí). Ngân sách này khá lớn (1.470 trăm triệu yên, tức khoảng 16 trăm triệu USD Mỹ trong năm 2010) nhằm vào mục đích bổ trợ tổn phí nghiên cứu và công bố thành quả của cá nhân và đoàn thể và được tuyển chọn mỗi năm trên tiêu chuẩn cạnh tranh. Song song với chương trình cải cách giáo dục bậc đại học, từ năm 2006 chính phủ Nhật thực thi một chương trình mới dựa trên mục ngân sách dưới tên gọi Chấn hưng Khoa học Kỹ thuật (*kagaku gjutsu shinko chosei-hi*, Khoa học kỹ thuật chấn hưng điều chỉnh phí). Mục ngân sách mới này nhằm vào mục đích thúc đẩy hoạt động nghiên cứu dựa trên các căn bản như liên đới quốc tế (thúc đẩy các chương trình nghiên cứu cộng đồng giữa các cơ quan trong và ngoài nước), nghiên cứu có tính cách tiền vệ, nghiên cứu phù hợp với nhu cầu địa phương, khuyến khích hoạt động nghiên cứu trong lớp người trẻ tuổi và nữ giới, v.v. Mục ngân sách mới này đã tạo ra một không khí cạnh tranh sôi động trong giới đại học trong các năm gần đây.

Thành lập và xúc tiến hoạt động của Cơ quan Đánh giá Đại học

Một cơ quan độc lập được thành lập dưới danh hiệu *Nihon Koto Kyoiku Hyoka Kiko* (Nhật Bản Cao đẳng Giáo dục Bình giá Cơ cấu), điều tra năng lực của tất cả các đại học trong nước trên phương diện giáo dục, nghiên cứu và tài chính. Cơ quan này là một cơ quan độc lập, không chịu ảnh hưởng trực tiếp của chính phủ. Mặc dù hoạt động của Cơ quan Đánh giá Đại học không mang tính cách câu thúc đối với các đại học, kết quả của tất cả các công trình bình giá đều được công bố trên internet và báo chí, và vì thế có một tác động rất lớn đến sự tồn vong của các trường đại học.

Tài liệu tham khảo

1. Asahi-shinbun (Nhật Báo Asahi) ngày 8 tháng 10 năm 2010.
2. Bộ Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật, *Gakko Kihon Chosa* (Điều tra Căn bản về Trường học, nhiều năm) và Bộ Nội vụ, *Jinko Tokei* (Thống kê Nhân khẩu, nhiều năm).
3. Bộ Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật, *Monbukagaku-sho Hakusho* 2010 (Bách thư Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật, 2010).
4. Bộ Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật, *Gakusei Hydkunensi-shi* (100 Năm Lịch sử về Thể chế Giáo dục và Trường học, www.mext.go.jp/b_menu/bakusho/html, 2010).

5. Ishikawa, A., *Ishikawa no Nihon-shi* (Sử Nhật Bản của Ishikawa) Tokyo: Gakken, 2008.
6. Kaneko, N., “Japanese High Education: Contemporary Reform and Tradition” ed. P. G. Altbach & T. Umakoshi, *Asian University: Historical Perspectives and Contemporary Challenges*, 2004 (Baltimore & London: Johns Hopkins).
7. Lê Thành Nghịệp, Betonamu Erito-zo no Utsurikawari (Biến chuyển hình tượng giao tầng trí thức Việt Nam) *Josai International University Bulletin* No. 2, Vol. 5, 1997.
8. OECD, “Review of Tertiary Education in Japan” đăng trong *Tertiary Education for the Knowledge Society* (2008, www.oecd.org/edu/tertiary/review).
9. Whitfield, D. J., *Historical and Cultural Dictionary of Vietnam*, Menfuchen, N.J: The Scarecrow Press, 1976).

PHÂN VĨ TRUNG QUỐC

VẬT LÝ Ở TRUNG QUỐC¹⁹⁸

*Charles Day*¹⁹⁹

Abstract. “Physics in China” is an article recently published by *Physics Today*. It describes the dramatic rise of China’s phycics within only 30 years since its policy of open door. This country seems ready to become a ‘front-rank nation’ in phycis. “In its range and depth, phycics in China is much like phycics in other big, technologically advanced countries”, but “historical, political and social contexts are China’s own”. There is a unanimous concensus between political leaders and scientists of the country in making the long-sought scientific revolution, to compensate the historical weakness of a giant who once was so much ahead of Western countries in scientific discoveries, but since the 17'h century was left behind. In the process of modernisation of national science, and its rebirth, collaboration with Western scientific organisations plays an immensely important role. (Editor)

Tóm tắt. “Vật lý tại Trung Quốc” là một bài báo đăng gần đây trên tạp chí Physics Today (Vật lý ngày nay). Bài báo mô tả sự phát triển ấn tượng của vật lý Trung Quốc trong vòng 30 năm kể từ thời mở cửa. Đất nước này đang trên đà trở thành một cường quốc vật lý.

*

* *

Lời giới thiệu: *Những ai thiết tha với vận mệnh của đất nước không thể đứng dung trước bài báo nghiên cứu này, lại càng không thể không bức xúc và lo âu trước hai thái cực: một quốc gia khổng lồ bên cạnh đang dùng khoa học công nghệ để phát triển kinh tế của đất nước với tốc độ vũ bão, vươn lên như một con khủng long đã được đánh thức, xét về mặt khoa học công nghệ phát triển theo đúng cái logic mà các nước phát triển đã trải qua mấy thế kỷ trước; và một quốc gia nhỏ bé bên cạnh còn như đang im lìm giấc ngủ mùa đông từ bao thế kỷ, khoa học và công nghệ chỉ tồn tại trên nghị quyết chính trị hay trong các khẩu hiệu đanh nạt màu. Sự trỗi dậy của Trung Quốc hơn 30 năm qua, nghĩa là mới hôm qua thôi, đã thay đổi tận gốc rễ xã hội và đang đưa họ lên vị trí siêu cường. Bài báo này không chỉ viết về sự vươn lên của ngành Vật lý của Trung Quốc, mà còn về sự vươn lên của cả một dân tộc 1,3 tỉ người, của một ý chí cao độ từ lãnh đạo đến các lực lượng khoa học đang được cởi trói và trao quyền, và về sự hiểu biết, niềm tin sắt đã vào sức mạnh của khoa học công nghệ sẽ thay đổi vận mệnh của quốc gia, y như Nhật Bản đã từng làm 1,5 thế kỷ trước. Nhân dân Trung Quốc đã thấy, hiểu được sự lợi hại, và lợi ích của khoa học công nghệ trong việc nâng cao chất lượng nền công nghiệp và sản phẩm, nâng cao phúc lợi, tăng*

trưởng kinh tế, tăng trưởng xuất khẩu, và nhất là tăng cường tiềm lực quân sự để nuôi mộng bá chủ khu vực, v.v. Họ đã “ăn ngon” liều thân được khoa học công nghệ, và càng ngon, càng khỏe họ càng thèm ăn và đi tìm thêm thân được. L'appétit vient en mangeant. Trung Quốc đã đi vào quỹ đạo, vào network của tri thức thế giới, kết nối với toàn thế giới khoa học công nghệ thế giới và trở thành một “tay chơi” trong sân chơi trác tuyệt trí tuệ này. Tuy còn phải giải quyết nhiều vấn đề có tính chất gốc rễ, nhưng triển vọng trở thành người khổng lồ đầy đủ tầm vóc của nó là hiện thực. Nhà toán học giải Fields Shing-Tung Yan đã nhận xét trong bài diễn văn đọc tại Đại học Chiết Giang năm 2002: “Trung Quốc hôm nay về kinh tế, chính trị, và trình độ dân trí đã vượt xa hiện trạng của Nhật Bản ở thời Minh Trị Duy Tân, và nếu giải quyết được các vấn đề liên quan tới sự phát triển khoa học và công nghệ một cách thích đáng, thì trong một thời gian ngắn, đất nước này sẽ trở thành một người khổng lồ trong khoa học và công nghệ.”

Còn Việt Nam vẫn là xã hội “sơ chế” là chính. Khoa học và công nghệ chưa có vai trò gì đáng kể trong xây dựng đất nước, và trong ý thức của giai tầng lãnh đạo. Xuất khẩu luôn luôn thua xa nhập khẩu, giá thành sản xuất bao giờ cũng rất cao. Sự tăng trưởng kinh tế rất ì ạch. Khoa học và công nghệ chưa trở thành động lực của xã hội, của các lực lượng kinh tế. Ba mươi lăm năm qua chưa xây đắp được một nền tảng gì, chưa có gốc rễ để phát triển bền vững và mạnh mẽ. Khoa học và

công nghệ so với Trung Quốc đã là cực kỳ lạc hậu, với khoảng cách ngày càng xa thêm. Việt Nam với nền công nghiệp và giáo dục đại học lạc hậu chưa thể đi vào quỹ đạo của các nước đang trên đường công nghiệp hóa. Với số dân 85 triệu, Việt Nam không phải là "dân tộc nhỏ", nhưng so với số dân đó thì tiềm lực kinh tế của nó nhỏ hơn hẳn. Việt Nam chẳng có gì để làm "đối trọng" trên chính trường quốc tế trong khu vực, trừ vai trò liên kết của nó trong khối ASEAN.

Một quốc gia như thế làm sao có thể tồn tại được lâu dài và yên bình cạnh người khổng lồ kia đang triển khai sức mạnh và ra sức "tóm thâu" những gì nó có khả năng trên thế giới?

Nguyễn Xuân Xanh

Về quy mô và chiều sâu, ngành vật lý ở Trung Quốc đã rất giống như các nước lớn công nghiệp phát triển khác. Tuy vậy, Trung Quốc lại có những bối cảnh lịch sử, chính trị và xã hội riêng của mình.



Hình 1. Zhou Xu và Zhu Zhenxi ở Đài thiên văn quốc gia thuộc Viện hàn lâm khoa học Trung Quốc đứng bên cạnh CSTARS, một kính viễn vọng cỡ nhỏ mà họ mới lắp đặt tại Antarctica Dome A, Nam Cực để kiểm tra khả năng thích hợp của địa điểm này (Ảnh: Wang Lifan, Đại học Texas A&M).

Sự trỗi dậy gần đây của Trung Quốc trong ngành vật lý là đáng kể. Vào năm 1986, tức đúng một thập kỷ sau sự trải nghiệm đau đớn với Cách mạng Văn hóa, các nhà vật lý Trung Quốc chỉ công bố được bốn bài báo trên tạp chí **Physical Review Letters**. Đến năm 1996, con số này đã tăng lên 28, và vào năm 2006 đã là 202, khoảng cùng số lượng với các nước như Ý và Tây Ban Nha.

Chất lượng tăng song hành cùng số lượng. Kể từ khi được xuất bản, bốn bài báo năm 1986 chỉ được trích dẫn trung bình khoảng 25 lần cho mỗi bài. Năm ngoái, hãng Thomson Reuters đã cho biết một bài báo của Trung Quốc [1] là một trong những báo cáo “nóng” nhất của năm. Bài báo này của Chen Xianhui cùng các cộng sự tại Đại học Khoa học và Công nghệ Trung Quốc (USTC) tại Hefei (Hợp Phì) nghiên cứu về siêu dẫn ở nhiệt độ 43 K của một vật liệu mới có gốc sắt. Bài báo này cho đến nay đã được trích dẫn 100 lần.

Công trình của Chen và của nhiều người khác nữa trong những năm qua đều thực hiện tại các phòng thí nghiệm mới và được trang bị đầy đủ thiết bị. Trong vòng ba năm qua, hãng Oxford Instruments, nhà cung cấp hàng đầu về máy điều lạnh sâu và các công cụ công nghệ cao cho hoạt động nghiên cứu và triển khai, đã đã đạt doanh thu tăng vọt đến 78% chỉ riêng tại Trung Quốc. Gần đây, nước này lại tiếp tục cho xây dựng các đặc khu nghiên cứu mới. Ven bờ vịnh Daya (Đại Á) cách Hồng Kông khoảng 50km về phía Bắc, các nhà thầu sắp hoàn thành phòng thí nghiệm Notrinô tại Lò phản ứng Vịnh Daya. Dự án trị giá 100 triệu USD này nhằm đo được θ_{13} một²⁰⁰ thông số quan trọng, cận zero của các dao động notrinô. Tại Dome A, một cao nguyên Nam Cực cao 4 km so với mặt nước biển, Trung Quốc đang phát triển các dự án xây dựng dài quan sát lâu dài ở một trong những khu vực cuối cùng còn nguyên sơ nhất thế giới cho ngành thiên văn quang học và hồng ngoại (ảnh 1).

Là một nước có dân số 1,3 tỉ người với sức mạnh kinh tế gần bắt kịp với vị trí thứ hai thế giới là Nhật Bản, Trung Quốc có vẻ sắp trở thành quốc gia hàng đầu về vật lý. Mặc dù kinh phí khoa học tính theo số lượng tuyệt đối và bình quân theo đầu người còn chưa bằng Mỹ và liên minh châu Âu, nhưng Trung Quốc đang bám đuổi rất nhanh, ủy ban Khoa học Quốc gia Hoa Kỳ (U.S National Science Board) trong một báo cáo gần đây cho biết, Trung Quốc đã vượt qua Mỹ về số lượng các nhà khoa học [2].

Thật vậy, tương lai ngành vật lý Trung Quốc phụ thuộc vào cách họ tận dụng nguồn lực quan trọng nhất, đó là nguồn nhân lực. Trong viễn tượng này, những thách thức trước mắt đối với Trung Quốc không phải là việc cung cấp kinh phí mà nằm ở việc tạo ra môi trường tri thức mà trong đó sự tưởng tượng và sức sáng tạo, không phải chỉ có sự chăm chỉ và kỹ năng, được phát triển và vươn xa.

Bài viết này dựa trên trải nghiệm của tôi từ hai chuyến thăm tới Trung Quốc hồi tháng 10/2008 và tháng 12/2009. Các phòng thí nghiệm ở đây cũng không khác phương Tây là bao, có chăng ở vài nơi mang vẻ hào nhoáng. Thế nhưng, Trung Quốc đặc biệt khác phương Tây - và không phải chỉ ở khía cạnh đặc trưng văn hóa và lịch sử lâu đời. Việc phát triển kinh tế nhanh chóng và quản lý tập trung cao độ từ phía nhà nước đã tạo ra tình huống có một không hai cho ngành vật lý. Trần thuật tình huống này là mục đích của bài viết.

Lược sử

Nếu xem khoa học hiện đại là cơ chế được thể hiện qua tạp chí, hiệp hội chuyên nghiệp và các phòng thí nghiệm nghiên cứu, thì vật lý và các ngành khoa học khác chỉ mới bắt đầu được hiện đại hóa kể từ cuối triều đại nhà Thanh năm 1911. Năm 1937, khi Nhật Bản hoàn toàn chiếm Trung Quốc, nền khoa học ở đây ít nhiều đã có chất lượng và thiết bị có lẽ được coi là hiện đại theo đánh giá của nhà nghiên cứu Mỹ hay châu Âu.

Yếu tố chủ chốt trong cuộc chuyển mình ấy chính là việc những thanh niên đương thời nhìn thấy ngành khoa học chính là nền móng tạo nên một Trung Quốc độc lập, hiện đại và hùng cường. Nhiều người trong nhóm này đã tận dụng nguồn tài trợ được thiết lập bởi chính quyền Tổng thống Theodore Roosevelt năm 1907 để bồi hoàn khoản tiền mà Mỹ đã nhận quá lố từ việc đền bù thiệt hại gây ra bởi khởi nghĩa Nghĩa Hòa Đoàn năm 1900 (ND: gọi là "Học bổng Nghĩa Hòa Đoàn"). Nguồn tài trợ này cũng được sử dụng để thành lập trường Đại học Thanh Hoa, Bắc Kinh.

Theo lời kể của nhà sử học Wang Zuoyue, Đại học Bách khoa California State ở Pomona, "nghiên cứu sinh học bổng Nghĩa Hòa Đoàn" đã áp dụng các đường hướng phức tạp và đa phương [3]. Ngay từ những năm 1914-1915 khi những nghiên cứu sinh này còn theo học tại Mỹ, họ đã lập ra Hội Khoa học Trung Quốc và xuất bản tạp chí *Kexue* (Khoa học). Khi đợt nghiên cứu sinh đầu tiên tốt nghiệp trở về Trung Quốc, họ tranh thủ được sự ủng hộ của giới giàu có,

xuất bản các tài liệu khoa học đại chúng và thuyết phục các chính trị gia ủng hộ cho khoa học. Năm 1922, Hội xây dựng được phòng thí nghiệm hiện đại đầu tiên ở Trung Quốc, Viện Sinh học Nam Kinh. .

Nhưng chiến tranh đã ngăn chặn cái khởi đầu hứa hẹn này. Vừa đánh bại quân Nhật năm 1945, sau 8 năm dưới ách đô hộ càn quét, lại đến 4 năm chiến tranh giành quyền lực giữa Đảng Sông sản của Mao Trạch Đông và Quốc dân Đảng của Tưởng Giới Thạch. Sau khi Đảng Cộng sản giành thắng lợi năm 1949, ngành vật lý và khoa học đứng trước tình cảnh lao đao. Chủ tịch Mao thừa nhận khoa học cần thiết cho một Trung Quốc tiến bộ và thịnh vượng. Tuy nhiên, ông chưa hoàn toàn tin vào các nhà khoa học. Cuộc cách mạng của ông là cuộc tranh đấu của nông dân chống tư sản và “các tầng lớp bóc lột khác”. Mà nhà khoa học hiển nhiên không phải là nông dân.

Năm 1954, Liên bang Xô viết từ chối giúp đỡ Trung Quốc chế tạo bom nguyên tử. Ngay sau đó, Trung Quốc tiến hành dự án “Manhattan” của riêng mình, trong đó họ không chỉ sản xuất vũ khí hạt nhân và tên lửa đạn đạo mà còn khởi nghiệp các tổ chức nghiên cứu quốc gia quy mô lớn. Thế nhưng, tầm quan trọng vừa thể hiện mạnh nha của khoa học vẫn không bảo vệ được một số nhà khoa học, bao gồm cả các nhà vật lý, khỏi đợt khủng bố chống Hữu khuynh năm 1957.

Năm 1964, Thủ tướng Chu Ân Lai phát biểu một bài báo cáo trước Quốc hội cho biết thái độ của chính phủ Trung

Quốc đối với khoa học. Bản báo cáo đã xác nhận bốn lĩnh vực, sau này gọi là Bốn *Hiện đại hóa*, trong đó Trung Quốc cần phát triển là: nông nghiệp, công nghiệp, quốc phòng và khoa học công nghệ. Thủ tướng Chu cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của khoa học công nghệ đối với ba lĩnh vực còn lại, sự cần thiết của nó đối với nền kinh tế xã hội chủ nghĩa lẫn kinh tế tư bản, tính phi ý thức hệ và sự hữu ích đối với tất cả các quốc gia và dân tộc trên thế giới [4].

Nhưng viễn tưởng phồn thịnh của ông Chu được mang tới bởi một nền khoa học phi ý thức hệ bị trì hoãn. Năm 1966, lo lắng vai trò quyền lực của mình không còn đúng vững, Chủ tịch Mao phát động cuộc Cách mạng Văn hóa. Trong ba năm đầu bạo lực, các nhà khoa học, bác sĩ, chủ nhân cửa hàng - những người được xem là thuộc tầng lớp tư sản - đều bị lén án và đưa về nông thôn làm ruộng và chăn nuôi cùng với nông dân. Thế mà, khoa học vẫn không chết. Trong thời gian Cách mạng Văn hóa, Trung Quốc đã phóng thành công một vệ tinh và nổ thử nghiệm bom hydro (xem “Thí nghiệm nguyên tử Trung Quốc, 1964- 1996” của Tom Reed, tạp chí *Physics Today*, số ra tháng 9. 2008, trang 47). Các nhà vật lý “về quê làm ruộng” vẫn nuôi dưỡng kiến thức khoa học. Năm 1972, nghiên cứu tái hoạt động tập trung chủ yếu vào các lĩnh vực ứng dụng khi tạp chí *Physics Today* đăng bài khảo sát đầu tiên về ngành vật lý ở Trung Quốc (Xem “Vật lý Trung Quốc” của Gloria B. Lubkin, tạp chí *Physics Today*, số ra tháng 12/1972, trang 23).

Một cuộc tranh giành quyền lực đã diễn ra sau khi Chủ tịch Mao qua đời năm 1976, và sau đó Đặng Tiểu Bình lên

năm quyền tối cao. Cũng giống như ông Chu, Đặng Tiểu Bình cũng công nhận tầm quan trọng của khoa học công nghệ. Trong bài phát biểu tại hội nghị khoa học quốc gia năm 1978, ông khôn khéo cởi trói cho các nhà khoa học khỏi vết bẩn ý thức hệ bằng cách tái khẳng định với họ: “Trí thức là một bộ phận của giai cấp công nhân”, đồng thời cũng tuyên bố “Người làm việc bằng khối óc là một thành phần của nhân dân lao động”.

Hai người kế tục ông Đặng, Giang Trạch Dân và Hồ Cẩm Đào, xuất thân là kỹ sư, tiếp nối chính sách của ông. Ba năm trước, Trung Quốc đề xuất kế hoạch trung hạn đến dài hạn 15 năm Phát triển Khoa học và Công nghệ (Medium to Long term Plan, kế hoạch MLP). Phản phất ý tưởng của ông Chu, kế hoạch này đặt khoa học và công nghệ vào trọng tâm của nền kinh tế Trung Quốc. Trong số các mục tiêu đặt ra, kế hoạch MLP kêu gọi Trung Quốc đầu tư 2,5% tổng sản lượng quốc nội (GDP) vào việc nghiên cứu và triển khai (R&D) đến năm 2020 và đưa dịch vụ công nghệ đóng góp trên 60% cho tăng trưởng kinh tế (Xem “Kế hoạch KHCN 15 năm Trung Quốc” của Cong Cao, Richard P. Suttmeier, và Denis Fred Simon, tạp chí *Physics Today*, tháng 12/2006, trang 38). Theo ủy ban Khoa học Quốc gia Mỹ, năm 2007 các nền công nghiệp tri thức và công nghệ tập trung đóng góp 23% vào tổng sản lượng quốc nội Trung Quốc [2] (con số này của Mỹ là 38%).

Khoa học quả thật mang lại một Trung Quốc thịnh vượng. Năm 1984, 11 nhà nghiên cứu của Viện Khoa học Vi tính thuộc Viện Hàn lâm Khoa học Trung Quốc tại Bắc Kinh đã

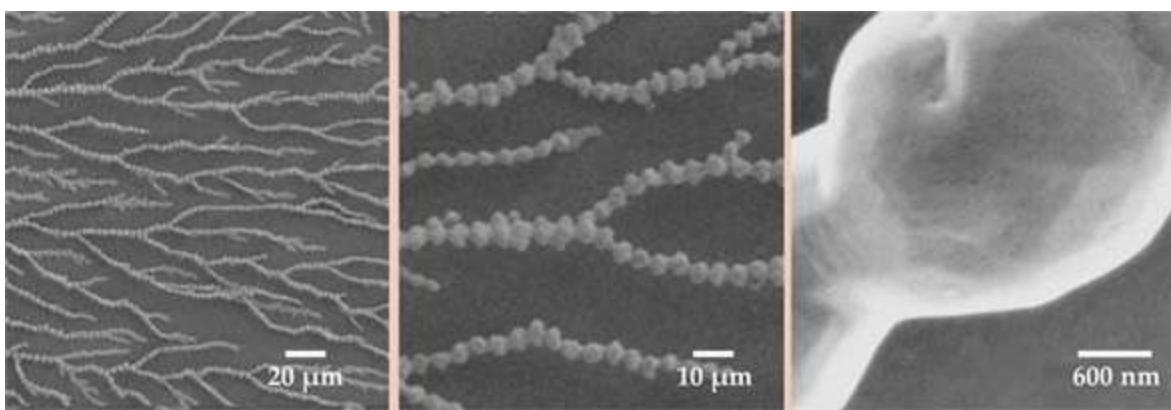
thành lập ra công ty máy tính Lianxiang. Thế mạnh của công ty là phát kiến ra kỹ thuật đánh phông chữ tiếng Hoa trên bàn phím chuẩn. Sau này công ty đổi tên thành Lenovo, phát triển lớn mạnh đến mức mua được toàn bộ chi nhánh sản xuất máy vi tính của hãng IBM. Viện Hàn lâm Khoa học Trung Quốc vẫn là đại cổ đông lớn nhất của Lenovo.

Lenovo ban đầu thành lập với nguồn đầu tư từ Viện Khoa học Vi tính. Tập đoàn ZTE, một nhà sản xuất lớn về thiết bị viễn thông thành lập năm 1985, khởi nghiệp từ Bộ Hàng không Trung Quốc. Trái lại, Suntech Power vừa mới thành lập, công ty đứng hàng đầu thế giới về sản xuất pin quang điện mặt trời được sáng lập tương đối giống như các công ty công nghệ cao ở Mỹ: đó là thuyết phục các nhà đầu tư đỡ đầu từ khi còn là ý tưởng.

Kế hoạch MLP nhấn mạnh việc phát triển công nghệ tạo điều kiện cho nghiên cứu cơ bản, như Thủ tướng đương nhiệm Trung Quốc Ôn Gia Bảo khẳng định trong bài trả lời phỏng vấn tạp chí *Science* năm 2008: “Cá nhân mà nói, tôi rất coi trọng nghiên cứu khoa học cơ bản vì tôi tin rằng sẽ không có nền nghiên cứu ứng dụng hay triển khai nếu không dùng nghiên cứu cơ bản làm nền tảng và động lực. Thế nhưng, trong thế giới của chúng ta, cảm dỗ vật chất và lợi ích trước mắt khiến người ta rất dễ bỏ qua nghiên cứu cơ bản. Điều đó cần phải tránh” [5].

Tài trợ cho vật lý

Các nhà vật lý tại các trường đại học hàng đầu Trung Quốc nhận được tài trợ từ các nguồn khác nhau, chủ yếu là từ Bộ Khoa học và Công nghệ (MOST; <http://www.most.gov.cn/eng>). Bộ này tổ chức sắp xếp và thực thi các ưu tiên nghiên cứu khoa học quốc gia ở tầm mức cao nhất - nghĩa là quyết định những lĩnh vực bao quát cần phải chú trọng như công nghệ nano và thông tin lượng tử, đồng thời chỉ định các trường đại học được phép thành lập phòng thí nghiệm và thiết bị nghiên cứu. Ví dụ như MOST tài trợ cho Phòng thí nghiệm Quốc gia Hợp Phì thuộc USTC cho các ngành khoa học vật lý cấp độ vi mô. Phạm vi nghiên cứu của phòng thí nghiệm khá rộng như là thông tin lượng tử, sự gấp nếp protein và vật liệu nano chức năng. MOST cũng tài trợ nghiên cứu cho Phòng thí nghiệm Quốc gia về chất rắn vi cấu trúc thuộc Đại học Nam Kinh. Hai phòng thí nghiệm có tên gần giống nhau nhưng thực chất là bổ sung cho nhau. Phòng thí nghiệm ở Nam Kinh chỉ tập trung vào nghiên cứu vật liệu có kích thước từ 100 nm đến 1 μm như plasmon, quang lượng tử, tăng trưởng tinh thể và dụng cụ vật lý. Hình 2 thể hiện một nghiên cứu của phòng thí nghiệm này.



Hình 2. Ảnh chụp hiển vi của những chuỗi trân châu bạc thu được bởi kính hiển vi điện tử quét phát xạ trường, cấu trúc phong phú của chuỗi thành hình một cách tự phát qua kết tủa điện mà không cần đến tấm mẫu (template), chất hoạt tính bề mặt hoặc chất phụ gia nào. Ở kích cỡ nhỏ nhất, các chuỗi có một cấu trúc tuần hoàn có thể mang tính ứng dụng cao (Ảnh: Wang Mu, Phòng thí nghiệm Quốc gia về chất rắn vi cấu trúc, Đại học Nam Kinh).

Để tài trợ cho từng dự án nghiên cứu có quy mô nhỏ, các nhà vật lý Trung Quốc đăng ký với Quỹ Khoa học Tự nhiên Quốc gia (NSFC; <http://www.nsfc.gov.cn>). Các gói tài trợ dành cho nghiên cứu trong một số lĩnh vực có định hướng bao quát và cô đọng, ví dụ như trong đăng ký tài trợ ngành cơ học chất lỏng năm vừa qua được hướng dẫn như sau:

Các đơn đề xuất xin tài trợ ngành cơ học chất lỏng cần chú ý tới nghiên cứu các định luật và cơ chế chi phối những dòng chảy phức tạp (bao gồm các bài toán dòng chảy không đều, xoáy cuộn và dòng chảy nhiều pha). Quỹ sẽ tiếp tục hỗ trợ các nghiên cứu về các cơ chế chất lỏng trong ngành vũ trụ và hàng không, tàu biển và kỹ thuật hàng hải, kỹ thuật dân sự và thủy động, và kỹ thuật cơ khí, đồng thời phát triển các nghiên cứu về các vấn đề cơ học chất lỏng trong lĩnh vực năng lượng, môi trường và các lĩnh vực công nghệ cao cũng như công nghệ tiên tiến khác.

Nguồn tài trợ lên tới 600.000 Nhân dân tệ, tương đương khoảng 88.000 USD. Giống như cơ quan cùng tên ở Mỹ, Quỹ Khoa học Tự nhiên Quốc gia (NSFC) thẩm định các đề xuất nghiên cứu qua việc đánh giá phản biện.

Chính quyền địa phương và các tỉnh cũng tài trợ cho khoa học. Tỉnh An Huy, nơi đặt trụ sở của USTC, tài trợ cho các sinh viên đi học tại trường đại học danh tiếng này. Thành phố Tô Châu thuộc tỉnh Giang Tô láng giềng cấp một vùng đất ngoại ô cho việc xây dựng trụ sở Phân khoa Phần mềm mới thiêgi lập của thuộc USTC.

Viện Hàn lâm Khoa học Trung Quốc (CAS) (<http://english.cas.cn>) thành lập năm 1949. Cũng như tiền thân ở Trung Quốc đại lục, Academica Sinica, và mô hình gốc là Viện Hàn lâm Khoa học Liên xô, CAS vừa đóng vai trò là một tổ chức chuyên nghiệp cho các nhà khoa học hàng đầu quốc gia vừa tiến hành nghiên cứu tại các viện chuyên ngành trực thuộc. Các viện nghiên cứu CAS với con số khoảng 100 bao gồm tất cả các ngành khoa học tự nhiên, kể cả mọi ngành vật lý. CAS cũng quản lý một số cơ sở nghiên cứu lớn như Phòng thí nghiệm nghiên cứu va chạm Electron-Positron Bắc Kinh (BEPC), Phòng thí nghiệm Nghiên cứu Ion Nặng ở Lan Châu (HIRFL), Phòng thí nghiệm tiên tiến nghiên cứu Siêu dẫn Tokamak (EAST) ở Hợp Phì và Phòng thí nghiệm Bức xạ Synchrotron Thượng Hải (SSRF). Đài Thiên văn học quốc gia, một trong số các viện của CAS đang điều hành các kính thiên văn lớn của Trung Quốc.

CAS không trực thuộc MOST. Cả hai tổ chức này đều dưới sự chỉ đạo của Quốc vụ viện, cơ quan hành chính cao nhất Trung Quốc. MOST thuộc cấp Bộ còn CAS và NSFC là cấp Viện. Cả 3 tổ chức đều triển khai các hoạt động khoa học quan trọng của đất nước. Là thành viên của tinh hoa

khoa học Trung Quốc, cá nhân các viện sĩ CAS đều có tầm ảnh hưởng nhất định vào chính sách khoa học, nhưng, cũng như ở Mỹ, chính phủ là người đặt ra và thực thi các chính sách khoa học này.

Các nhà nghiên cứu tại viện CAS, chẳng hạn như Viện Vật lý tại Bắc Kinh (IOP), có các phòng thí nghiệm vô cùng hiện đại và liên hệ với các học viên cao học tại các viện cao học CAS nhưng không có trách nhiệm phải giảng dạy. IOP tập trung về nghiên cứu thực nghiệm và lý thuyết của vật chất ngưng tụ, đang đi đầu trong việc làm sáng tỏ các đặc tính của các chất siêu dẫn gốc sắt mới phát hiện gần đây (Xem tạp chí *Physics Today*, số ra tháng 5. 2008, trang 11). Nhiệt độ T cao nhất hiện nay 55 K đã được ghi nhận tại IOP. Hình 3 là tòa nhà chính của IOP.



Hình 3. Sự đầu tư gần đây của Trung Quốc cho vật lý được phản ánh trong kiến trúc của các trụ sở vật lý. Tòa nhà D tại Viện Vật lý ở Bắc Kinh (trái) gồm các văn phòng và một hội trường, được xây dựng năm 2004. Ảnh bên phải là tòa nhà vật lý mới tại trường Đại học Phục Đán ở Thượng Hải, gồm các phòng thí nghiệm và văn phòng, được xây dựng năm 2008.

Các trường Đại học

Là nơi học tập của sinh viên và theo đuổi nghiên cứu của học giả, các trường đại học ở Trung Quốc từ lâu nằm dưới sự “quan tâm” và ảnh hưởng của quyền lực lấn át của chính quyền. Thành lập ở Thiên Tân năm 1885 trong giai đoạn rầm rộ cải cách văn hóa chính trị ngắn ngủi của những năm nhà Thanh suy tàn, trường đại học Bắc Dương (nay là đại học Thiên Tân) là trường đại học đầu tiên của Trung Quốc. Những trường đại học danh tiếng xuất hiện trong vòng hai thập kỷ tiếp theo.

Ngày nay, các trường đại học Trung Quốc gần như phân thành hai bậc. Bậc thứ nhất gồm khoảng 100 đại học quốc gia trực thuộc Bộ Giáo dục. Bậc thứ hai có khoảng 2.000 trường thuộc 22 tỉnh thành và 5 khu vực tự trị (các đại học thuộc 2 đặc khu hành chính của Trung Quốc là Hồng Kong và Ma Cao không nằm trong hệ thống các trường Trung Quốc lục địa). Với quyết tâm tạo tính cạnh tranh cho các trường đại học của mình với các trường phương Tây, Trung Quốc khởi xướng một số làn sóng tái tổ chức và gia tăng tài trợ. Gần đây nhất là việc thành lập Nhóm C9 hồi tháng 10 năm ngoái gồm 9 trường đại học hàng đầu.

Xa hơn là cuộc khởi xướng rộng khắp nhằm thay đổi mô hình Xô viết ở các trường đại học đơn ngành. Đơn cử như trường Đại học Chiết Giang ở Hàng Châu đã sáp nhập với trường Đại học Y khoa Chiết Giang. Trường Đại học Nam Kinh đang trong quá trình sáp nhập với một trường kỹ thuật. Do quá trình sáp nhập và mở rộng, các đại học Trung Quốc đang xây nhiều khuôn viên mới. Khuôn viên mới của trường Phục Đán nằm trên khu đất công nghiệp cũ được cải biến gần sông Dương Tử. Khuôn viên này bao gồm một tòa nhà vật lý mới toanh (xem hình 3) mô phỏng phong cách kiến trúc của bến Thượng Hải, một dãy phố với các tòa nhà hoành tráng của thế kỷ 19 bên bờ sông Hoàng Phố, một con sông khác trong thành phố.

Chính quyền thành phố, tỉnh và trung ương cũng tài trợ cho các trường đại học. Trung tâm Nghiên cứu Công nghệ Nano mới của Đại học Thanh Hoa vừa nhận được một khoản tài trợ từ phía Foxconn, một công ty Đài Loan sản xuất linh kiện máy tính. Quỹ Kavli gần đây đã thành lập ở Trung Quốc 2 viện, Viện thiên văn và vật lý thiên thể Kavli (KIAA) tại trường Đại học Bắc Kinh và Viện Vật lý Lý thuyết Trung Quốc Kavli (KITPC) ở khuôn viên CAS gần đó.

Sinh viên học gì ở các trường đại học của Trung Quốc? Một chuyến thăm ngắn ngủi chưa đủ để trả lời được câu hỏi này. Nhưng có một điều chắc chắn là truyền thống tôn sư, trọng đạo vẫn còn rất mạnh mẽ ở Trung Quốc. Như ở các trường Đại học Thanh Hoa và Chiết Giang đều dành các tòa nhà mới xây và rộng rãi chỉ cho việc giảng dạy thí nghiệm vật lý. Ở đây, sinh viên tiến hành các thực nghiệm cổ điển

như là xây dựng và trắc nghiệm một cầu cân Wheatstone, nhưng đồng thời cũng làm thí nghiệm về các chất siêu dẫn. Cũng không cần nói thêm rằng các trường cao học nổi tiếng nhất nước Mỹ và châu Âu đều tuyển mộ sinh viên Trung Quốc.

Hợp tác quốc tế

Ngoài mục tiêu quốc gia mà MOST, CAS và NSFC nhắm tới, Trung Quốc còn vươn ra hợp tác quốc tế. Thí nghiệm Lò Phản ứng Nitrino Vịnh Daya (Đại Á) do Viện Vật lý Năng lượng cao cơ sở Bắc Kinh chịu trách nhiệm chính là một trong những mối hợp tác như thế. Thành phần cộng tác bao gồm 2 phòng thí nghiệm quốc gia Hoa Kỳ - Brookhaven và Lawrence Livermore - 14 trường đại học của Mỹ, 2 viện nghiên cứu của Nga, 1 trường đại học của Cộng hòa Czech và 2 trường đại học Đài Loan. Mỹ tài trợ khoảng một nửa kinh phí.

Các nỗ lực trong ngành thiên văn học của Trung Quốc là một sự minh họa cho việc hợp tác quốc tế được gắn kết với lợi ích quốc gia như thế nào. Trung Quốc hiện tại còn thiếu kinh nghiệm xây dựng các đài quan sát bằng công nghệ tiên tiến, như Cơ quan Vũ trụ châu Âu đã vừa phóng thành công vệ tinh hồng ngoại Herschel. Nếu tự nỗ lực tự mình đơn lẻ, TQ sẽ mất nhiều thời gian và có nguy cơ sẽ tụt hậu xa hơn so với thế giới. Để bắt kịp, Trung Quốc dùng phương thức kết hợp những thành quả bản địa có phần khiêm tốn vào các đề án quốc tế.

Gần đây Trung Quốc đã cho vận hành kính thiên văn LAMOST để sắp tới tiến hành khảo sát bầu trời theo cách tương tự như dự án Khảo sát Bầu trời Kỹ thuật số Sloan - đó là dự án tự động xác định quang phổ (kèm theo độ lệch đỏ) của các ngôi sao và thiên hà trên một vật không gian rộng lớn. Gương chính của kính LAMOST rộng gấp 4 lần kính SDSS, và mặt phẳng tiêu CCDs cũng nhạy và hiệu quả hơn. Tuy nhiên, hiệu suất kính LAMOST có phần hạn chế vì số ngày có bầu trời về đêm thật sự trong trễ hơi ít ở tỉnh Hebei (Hà Bắc). Dù sao người ta cùng kỳ vọng loại kính này sẽ đem lại một bộ liệt kê đầy đủ nhất về sự chuyển động các vì sao của thiên hà chúng ta và dựa vào đó có được bản đồ chính xác nhất về sự phân bố vật chất hấp dẫn của dải Ngân hà, cả trong trạng thái tối hay trạng thái baryon.

Trung Quốc đã có thêm những kinh nghiệm quý báu trong sản xuất và vận hành gương phản đoạn khi làm việc với kính thiên văn LAMOST. Ở thời điểm khi bài viết này đang được in, Trung Quốc tiếp tục đàm phán về các điều khoản tham gia vào Kính thiên-văn-ba-mươi-mét (TMT), một đề án Mỹ-Canada nhằm xây dựng một đài thiên văn gương phản đoạn khổng lồ ở Mauna Kea, Hawaii.

Trong dự án TMT Trung Quốc chỉ đóng vai trò phụ. Nhưng trong dự án đài quan sát ở Dome A đã được đề nghị, Trung Quốc sẽ đóng vai trò chủ chốt. Như hình 1 cho thấy công trình phân tích địa điểm xây dựng đang được tiến hành. Những thử thách khi phải quan sát ở một nơi xa xôi

tận Nam Cực thật là ghê gớm. Điện phải phát tại chỗ, còn dữ liệu²⁰¹

Mỹ. Để có được chiếu khán Mỹ tốn rất nhiều thời gian, rắc rối và không chắc chắn, đến nỗi nhiều nhà vật lý Trung Quốc đành từ bỏ hy vọng sang Mỹ. Phải mất đến 3 tháng để lấy visa vào Mỹ; ngược lại chỉ mất có 4 ngày để có visa liên minh châu Âu mà không cần phải đích thân làm thủ tục. Du khách Mỹ đến Trung Quốc có thể lấy Visa chỉ trong vòng một ngày.

Yếu tố con người

Nỗ lực của Trung Quốc để vượt trội trong ngành vật lý được các nhà vật lý Trung Quốc đáp ứng đã tạo ra một môi trường nghiên cứu dồi dào kinh phí và có tính cạnh tranh cao không khác phương Tây nhưng vẫn còn những nét đặc trưng Trung Quốc. Một số trường đại học ở Trung Quốc, không nhất thiết phải tốt nhất, đều tưởng thưởng các tác giả có công trình nghiên cứu được đăng trên các tạp chí *Nature*, *Science* hay các tạp chí uy tín khác với số tiền tương đương với một năm lương bổng. Áp lực công bố có lẽ là nguyên nhân gây ra chất lượng dưới mức trung bình của các bài báo của các tác giả Trung Quốc được chấp nhận đăng trên tạp chí *Applied Physics Letters* và các tạp chí khác.

Sự tranh giành thực sự trở nên gay gắt khi Trung Quốc muốn mời gọi các nhà vật lý giỏi gốc Hoa về nước. Sự tranh

giành này có hai phần: phần giữa Trung Quốc với các nước phương Tây, và phần giữa các đại học tại Trung Quốc với nhau. Các viện nghiên cứu và các trường đại học ở Bắc Kinh và Thượng Hải đưa ra sự phồn vinh, quy mô và sự quan trọng của thành phố của mình như sự hấp dẫn của mình, Đại học Chiết Giang ở Hàng Châu, là thành phố nổi tiếng thuộc diện đẹp nhất Trung Quốc theo đánh giá của các khách du lịch từ Marco Polo đến các tác giả sách hướng dẫn du lịch hiện đại. Còn USTC ở Hợp Phì ngược lại chào hàng bằng ấn tượng của một thành phố nhỏ bé và tiền thuê nhà rẻ. Để kéo lực hút nghiêng về mình, một số trường đã linh động bổ nhiệm chức danh giáo sư thực thụ cho các nhà khoa học trẻ hồi hương. Nhưng nói cho cùng, các cơ Hội nghiên cứu vẫn là vấn đề nặng cân nhất. Năm 2007, Ding Hong rời bỏ Đại học Boston gia nhập viện nghiên cứu vật lý để có được “hỗ trợ nghiên cứu tốt hơn, kể cả về kinh phí và nguồn nhân lực, đồng thời có một sân chơi rộng hơn”.

Sự cạnh tranh gắt gao để đạt kết quả làm cho một số nhà vật lý than vẫn rằng họ không còn thời gian để suy nghĩ. Khi một mục đích nghiên cứu đã rõ ràng - chẳng hạn, phải bắt kịp Mỹ trong việc áp dụng vật chốt ngưng tụ vào tính toán lượng tử - thì những nỗ lực quyết tâm có cơ may dẫn đến thành công. Nhưng không có thời gian để suy nghĩ thì việc tạo ra một lĩnh vực hoàn toàn mới quả là khó khăn. Việc đóng góp của Trung Quốc về các chất siêu dẫn mới gốc sắt và mở rộng các ứng dụng thực tế của kỹ thuật mật mã lượng tử, để kể hai ví dụ, rất là ấn tượng. Tuy nhiên, hai lĩnh vực này có nguồn gốc nước ngoài.

Mặt khác, so sánh với Mỹ cho thấy Trung Quốc cần thời gian để xây đắp các lĩnh vực nghiên cứu thật sự mang tính độc đáo cho riêng mình. Những năm 70 của thế kỷ 19, nền kinh tế Mỹ phát triển vượt qua các nước Anh, Pháp và Đức. Các nhà công kỹ nghệ giàu có đứng ra sáng lập và tài trợ cho các trường đại học. Cuối Thế chiến thứ Nhất, nền kinh tế Mỹ là lớn nhất thế giới, nhưng những sinh viên tài năng vẫn tiếp tục rời Mỹ sang châu Âu để du học. Mãi đến những năm 30, Mỹ mới trở thành siêu cường ưu việt về khoa học. Làn sóng những nhà khoa học gốc Do Thái trốn phát xít Đức chắc chắn có đóng góp lớn, nhưng những người tha hương kia đã tìm được ngay cơ sở hạ tầng và nhiều cơ hội tài trợ tốt khi họ đến Mỹ. Họ cũng gặp được nhiều đồng nghiệp bản địa tài năng.

Chỉ chờ đợi cho các đầu tư cho khoa học đơm hoa kết trái không chưa đủ để giúp Trung Quốc trở thành một siêu cường khoa học. Như một số nhà lãnh đạo Trung Quốc đã nhận thấy, hệ thống giáo dục cần có sự thay đổi. Guo Shuqing, Giám đốc một trong các ngân hàng lớn nhất thế giới - Ngân hàng Kiến thiết Trung Quốc, ủy viên Trung ương ĐCS Trung Quốc bày tỏ ý kiến của mình trên tờ *Thời báo Tài chính*. Ông liệt kê ra những thách thức Trung Quốc phải vượt qua để vươn cao tầm phát triển, một trong số đó là:

"Phát triển nguồn nhân lực là tối trọng đối với tương lai của đất nước nhưng chúng ta còn xa mới bắt kịp các nước phát triển về giáo dục và đào tạo. Hệ thống giáo dục của ta

không mang lại những kích thích cho sự sáng tạo. Điều đó sẽ cản trở việc phát triển tầm cao và bền vững”.

Hệ thống giáo dục Trung Quốc mang tính cạnh tranh cao. Kỳ thi tuyển sinh đại học kéo dài đến 3 ngày, được gọi là *gaokao*, để quyết định ai sẽ lọt vào các trường đại học danh tiếng nhất. Sự chuẩn bị cần thiết để thành công cho *gaokao* là dũi dội và tập trung đến nỗi khiến cho sinh viên còn rất ít thời gian để quan sát xem sự tò mò và đam mê tự nhiên có thể dẫn họ đi về đâu.

Tôi muốn gửi lời cảm ơn sâu sắc đến: Jin Xiaofeng Đại học Phúc Đán, Wang Yupeng Viện Vật lý, Zhu Bangfeng Đại học Thanh Hoa, Xue Suijian Đại Thiên văn Quốc gia Trung Quốc, Dong Lin Viện vũ trụ và vật lý thiên thể Kavli, Li Youquan Đại học Chiết Giang, Wang Xiaoping Đại học Khoa học Công nghệ Trung Quốc, Wang Mu và Li Jianxin Đại học Nam Kinh.

Tôi cũng chân thành cảm ơn sự giúp đỡ và sự đóng góp ý kiến của ông Zhang Fuchun Đại học Hồng Kông và Zhao Zuyu Công ty nghiên cứu Janis.

Phạm Hiệp - Vân Anh *chuyển ngữ*

Trương Văn Tân *bìa* *tập*

Tham khảo

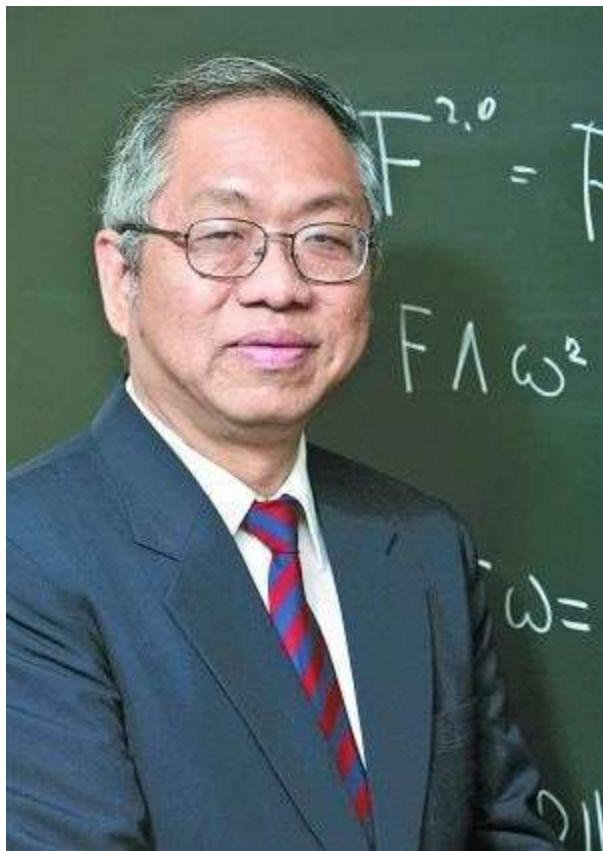
1. X. H. Chen, T. Wu, G. Wu, R. H. Liu, H. Chen, D. F. Fang, Nature 453, 761 (2008) [MEDLINE].

2. National Science Board, Science and Engineering Indicators 2010, National Science Foundation, Arlington, VA (2010); available at <http://www.nsf.gov/statistics/seind10>.
3. Z. Wang, *Osiris* 17, 291 (2002).
4. P. Li, *Isis* 76, 366 (1985).
5. H. Xin, R. Stone, *Science* 322, 363 (2008).

KHOA HỌC VÀ CÔNG NGHỆ Ở TRUNG

QUỐC²⁰²

*Khuu Thành Đồng*²⁰³



Abstract. Harvard Professor Shing-Tung Yau, Fields medalist in 1982, goes through history of science and technology in West and China and wants to draw conclusions for China, which could obviously be also valid for other developing countries. He is an avocate for long-term investment in fundamental science and short-term investment in technology in order to create prosperity for

the nation. “It is”, he wrote, “no coincidence that Industry of Europe took place after its cultural enlightenment and scientific revolution”. He went on: “Without the idealism to uncover the mysteries of the natural world, there would hardly be any advanced technological inventions”. (Research) Universities are the wellspring of technological and scientific progress for the nation. The author shows major shortcomings in Chinese culture which impede scientific development: self-complacency, reverence for the old, clan building, marriage and blood relationship, filial piety, failure of scientific integrity and openness,... China had great times in scientific discoveries and was Western Europe far ahead, but fell short behind in the end. “That important technological and scientific discoveries occur in places of culture is not a coincidence”, he said; of course it should be understood as a healthy, transparent and meritocratic cultural environment nurturing curiosity and pursuit spirit of sciences, among other things, which are a weakness of the East in his view however. Humboldt university in the end is also understood as a high cultural milieu with idealistic spirit for science and scholarship, for *Bildung*, not just a place for mere teaching and research. (Editor)

*

* *

Lời giới thiệu: Khuu Thành Đồng (*Shing-Tung Yau*)
là một nhà toán học người Mỹ gốc Hoa nổi tiếng thế

giới, từng đoạt huy chương Fields năm 1982 và giải Wolf năm 2010. Ông hiện là trưởng khoa toán tại Đại học Harvard, nhưng cũng tham gia tích cực vào các hoạt động tại các đại học và viện nghiên cứu ở Trung Quốc. Ông đặc biệt quan tâm đến hệ thống giáo dục và sự phát triển khoa học và công nghệ ở Trung Quốc. Với kinh nghiệm và kiến thức uyên thâm của mình, nhiều ý kiến phê bình về hệ thống giáo dục, sự gian lận trong thế giới học thuật, cũng như chất lượng nghiên cứu và đào tạo ở Trung Quốc của ông đã được phổ biến rộng rãi và thu hút được nhiều sự quan tâm.

Bài phát biểu dưới đây của ông tại Chiết Giang đã được dịch và in trong tạp chí *Harvard Asia Pacific Review* vào năm 2002. Mặc dù những ý kiến tâm huyết của ông đã được phát biểu cách đây 8 năm, nhưng nó vẫn còn mang tính thời sự ở Trung Quốc. Khi Việt Nam và Trung Quốc có nhiều thứ tương đồng, những gì đang xảy ra ở Trung Quốc cho phép chúng ta có thể suy đoán được phần nào bức tranh hiện tại hoặc tương lai của Việt Nam. Chính vì vậy, chúng tôi xin dịch và đăng toàn bộ bài phát biểu này với hy vọng rằng chúng ta có thể cùng nhau suy ngẫm và rút ra những bài học cho riêng mình. Những liên hệ chặt chẽ giữa khoa học cơ bản và khoa học ứng dụng; cũng như mối quan hệ giữa phát triển khoa học và công nghệ với giáo dục, văn hóa và tinh duy của người phương Đông, môi trường học thuật, đạo đức nghề nghiệp của những người làm khoa học, sự tôn trọng của chính quyền dành cho giới trí thức, và vấn đề

thu hút nhân tài...đã được đề cập trong bài viết. Đây là những vấn đề rất quan trọng để phát triển khoa học và công nghệ trong một đất nước. Bài phát biểu của Giáo sư Khuu Thành Đồng là một tham khảo hữu ích cho chúng ta - những người hoạt động và quản lý trong lĩnh vực giáo dục, khoa học và công nghệ ở Việt Nam.

Đặng Đình Thi

Sự thịnh vượng của Trung Quốc có liên quan chặt chẽ với tiến bộ công nghệ. Mười năm qua, Trung Quốc đã có những bước nhảy vọt đáng kể trong kinh tế, chính trị, và các lĩnh vực khác, tạo nên một sự đổi mới chưa từng có kể từ hai trăm năm qua. Thế giới rất quan tâm tới sự phát triển của Trung Quốc, không chỉ bởi Trung Quốc là thị trường lớn nhất cho các sản phẩm của họ, mà còn vì những thành tựu của Trung Quốc trong lĩnh vực công nghệ đang từng bước chín muồi. Lợi thế đó, một mặt tạo cho họ những cơ hội hợp tác quốc tế, nhưng mặt khác, giúp cho họ có tiềm năng trở thành một đối thủ cạnh tranh có thể hoạch định những chiến lược đối đầu. Từ viễn cảnh hôm nay của Trung Quốc, chúng ta tự hào về triển vọng tương lai, nhưng cũng lo ngại rằng sự tự tin quá mức có thể làm lu mờ rất nhiều vấn đề chúng ta phải đối mặt và cần phải nhận diện rõ ràng.

Công nghệ là tất cả những ứng dụng của khoa học cơ bản; có thể nói khoa học và công nghệ có liên quan mật thiết với nhau. Nếu không có khoa học cơ bản làm nền tảng, công nghệ sẽ không thể đạt được những tiến bộ đáng kể. Ngược lại, công nghệ có thể là động lực cho sự phát

triển của khoa học, và thúc đẩy tiến bộ trong các ngành công nghiệp. Công nghệ ở Trung Quốc đã rất phát triển trước thời nhà Đường và nhà Tống, nhưng kể từ thời nhà Minh và nhà Thanh, nó bị tụt hậu so với các quốc gia khác. Trong thời kỳ đó, ở châu Âu, phong trào Khai sáng đã diễn ra làm nở rộ một trào lưu công nghệ và châm ngòi cho cuộc cách mạng công nghiệp sau này. Các tiến bộ về vận tải đường bộ, đường biển và đường không trong lịch sử cận đại đã đẩy mạnh đáng kể sự trao đổi giữa các nền văn hóa phương Tây, đưa đến sự phát triển về văn hóa và công nghệ.

Nhìn chung, chỉ khi nền tảng kinh tế của một quốc gia đã được bảo đảm thì quốc gia đó mới có điều kiện để xây dựng văn hóa của mình. Quản Trọng²⁰⁴ một nhà triết học xưa, đã nói: “Có ăn, có ở mới có niềm tự hào” (Cũng như câu thành ngữ của Việt Nam “Có thực mới vực được đạo” _ND). Sự đai ngộ thỏa đáng là cần thiết để phát triển công nghệ. Bởi nếu không có ý niệm về sự hổ thẹn, thì không thể có pháp luật và trật tự xã hội, hay có các học giả nghiêm túc.

“Hiểu biết về pháp luật và tầm quan trọng của tinh thần làm việc nhóm là vô cùng quan trọng đối với một kỹ sư hay một nhà khoa học giỏi.”

Văn hóa có thể giúp cho một người biết tự kiềm chế và hành xử có kỷ luật. Điều này trong xã hội hiện đại đặc biệt quan trọng, khi nạn ăn cắp và giả mạo đã trở thành một trong những nguyên nhân gây ra suy thoái kinh tế. Trong

khoa học và công nghệ, việc ăn cắp thành quả của người khác xảy ra ở khắp mọi nơi. Chuyện những người viết ra những bài báo nghiên cứu mắc đầy lỗi nghiêm trọng mà không thèm sửa chẳng phải là mới. Một số nhà khoa học trẻ có tiếng, thậm chí đạt được thành công lớn, đã làm việc cẩu thả như vậy! Trong một môi trường như thế, khoa học công nghệ đương nhiên không thể phát triển được. Kể từ khi mở cửa ra thế giới, công nghệ của Trung Quốc đã có những phát triển đáng kể, tuy nhiên, sai lầm của một số học giả trẻ tuổi là muốn tìm một con đường tắt để sớm đạt được danh vọng và thành công, nên sao nhãng việc rèn luyện đạo đức nghề nghiệp. Do sức cám dỗ của thành tựu vật chất, kỷ luật của nhóm và của cá nhân không tìm được chỗ đứng.

Ở các nước phương Tây, nhiều trường phổ thông truyền đạt cho học sinh từ lúc còn nhỏ tuổi những khái niệm và hiểu biết về pháp luật và hành vi đạo đức. Thông thường, các luật sư hoặc thẩm phán sử dụng thời gian rảnh rỗi của họ để giảng giải các vấn đề pháp lý với học sinh trung học, truyền tải tới các em tinh thần tôn trọng pháp luật. Hiểu biết về pháp luật và tầm quan trọng của tinh thần làm việc nhóm là vô cùng quan trọng đối với một kỹ sư hay một nhà khoa học giỏi.



“Nghiên cứu khoa học để phục vụ quê hương”... hay phải chăng nghiên cứu khoa học vì khoa học?

Khoa học được xây dựng trên nền tảng văn hóa của loài người, trong khi công nghệ mới thì được xây dựng trên cơ sở thừa kế của khoa học và công nghệ trước đó. Không phải ngẫu nhiên mà cuộc cách mạng công nghiệp của châu Âu đã diễn ra sau cuộc khai sáng văn hóa và cách mạng khoa học. Đến nay, mỗi sự phát triển công nghiệp đều có liên quan trực tiếp đến các tiến bộ trong khoa học và công

nghệ. Hai tháng trước, người phát minh ra tia laser, Giáo sư Charles Townes (người đoạt giải Nobel Vật lý năm 1964_ND), trong cuộc họp mặt với Phó Thủ tướng Lý Lan Thanh (Li Lanqing²⁰⁵), đã nói rằng khoa học cơ bản là động lực cho phát minh của ông, và từ đó đã làm sản sinh ra rất nhiều lĩnh vực mới trong công nghiệp và thương mại. Nếu không có ý tưởng để khám phá những bí ẩn của thế giới tự nhiên, thì khó có thể có bất kỳ phát minh công nghệ tiên tiến nào. Nhờ đầu tư vào khoa học cơ bản và công nghệ mà trong những năm qua, chỉ riêng từ việc phát minh ra tia laser Hoa Kỳ đã thu đủ lợi nhuận.



Bên cạnh nghiên cứu laser, nghiên cứu khoa học vật liệu đã là một chương trình vô cùng quan trọng suốt bốn mươi năm qua. Đã có một số lượng lớn của những phát minh có liên quan mật thiết với các nghiên cứu cơ bản trong lĩnh vực tưởng như rất cao siêu là cơ học lượng tử. Gần đây nhất, một số kết quả nghiên cứu cơ bản đã có ứng dụng

thực tế sau chỉ một hoặc hai năm. Ví dụ, hiện tượng làm lạnh và bẫy nguyên tử được sử dụng để chế tạo ra đồng hồ nguyên tử cực kỳ chính xác, ứng dụng cho công nghệ thông tin hiện đại.

Nghiên cứu về máy tính và công nghệ thông tin hiện đại đòi hỏi rất nhiều kết quả nghiên cứu từ khoa học vật liệu. Trong công nghệ phần mềm có sự áp dụng tuyệt vời các ý tưởng của toán ứng dụng. Công nghệ phần cứng dù có mạnh, nó cũng không thể hoạt động một mình. Nhiều vấn đề, chẳng hạn như việc tìm kiếm lộ trình ngắn nhất đi qua tất cả các trang web trong một mạng lớn phải sử dụng toán học để tìm ra giải pháp. Dù là tổ chức mạng hay xử lý hình ảnh, mọi vấn đề đều có quan hệ trực tiếp với toán học.

"Không phải ngẫu nhiên mà những phát minh quan trọng về khoa học và công nghệ đều được này sinh ở những nơi có văn hóa phát triển."

Các nhà toán học, thông qua sự hiểu biết toán lý thuyết, đang từng bước khám phá những tiềm năng của toán ứng dụng, áp dụng nó rộng rãi trong công nghệ thông tin, thiết kế kỹ thuật và bảo mật máy tính, là những lĩnh vực không liên quan đến toán lý thuyết. Đáng ngạc nhiên, toán học trong các trường hợp này có liên quan tới những ý tưởng rất tiên tiến, chẳng hạn như các kết quả của lý thuyết số đã được sử dụng rộng rãi trong kỹ thuật phân niêm. Không chỉ với các ngành khoa học vật lý, các lý thuyết toán học thâm sâu đã được ứng dụng rộng rãi với kinh tế học, đầu tư, quản

lý xã hội và các lĩnh vực khác có tác động trực tiếp đến đời sống xã hội.

Ở đây, chúng ta có thể thấy một thực tế quan trọng là đầu tư cho khoa học và công nghệ của một quốc gia có thể ngắn hạn và dài hạn. Đầu tư ngắn hạn thường áp dụng một công nghệ đã hoàn chỉnh để sản xuất đại trà tạo ra những lợi ích kinh tế. Nhưng nếu chỉ nhấn mạnh vào loại hình đầu tư này, nền kinh tế cũng chỉ có thể thành công trong một giai đoạn nào đó, vì sau đó, nó sẽ không tránh khỏi sự phụ thuộc vào khoa học và công nghệ của nước ngoài, và cùng lăm cung chỉ duy trì được một nền kinh tế tiểu tư sản. Đầu tư dài hạn liên quan chặt chẽ đến toàn bộ môi trường văn hóa của một xã hội. Tiến bộ xã hội và văn hóa không chỉ hỗ trợ cho sự phát triển công nghệ, trên thực tế nó còn là yếu tố quan trọng nhất trong đổi mới khoa học và công nghệ. Không phải ngẫu nhiên khi những phát minh quan trọng về khoa học và công nghệ đều được nảy sinh ở những nơi có văn hóa phát triển. Nền văn hóa của một xã hội không chỉ có tác dụng tập hợp các nhà khoa học và kỹ sư giỏi, mà còn tạo điều kiện cho các ý tưởng của họ chín muồi. Nhìn từ khía cạnh khác, đương nhiên những phát triển kỳ diệu trong khoa học và công nghệ cũng thúc đẩy sự phát triển văn hóa.

Văn hóa có thể được giữ gìn và nuôi dưỡng bằng nhiều cách thức khác nhau, chẳng hạn như thông qua các bảo tàng mỹ thuật, bảo tàng khoa học và công nghệ, nhà hát opera, triển lãm, các tạp chí và tạp san tốt, nơi quần chúng công khai bày tỏ ý kiến của mình, v.v... Nhưng quan trọng

nhất là việc xây dựng các trường đại học và các học viện hạng nhất. Đây là nơi nuôi dưỡng học thuật, chú trọng đến chất lượng chứ không phải số lượng; một tổ chức do các học giả giỏi có tầm nhìn sâu rộng; một môi trường cho tính chính trực, sự cống hiến; và là một nơi để đào tạo những người đi tiên phong về học thuật và lãnh đạo xã hội; một nơi để thảo luận về các vấn đề quốc gia; một nơi giáo sư và sinh viên hết lòng hợp tác vì sự phát triển công nghệ.

Các trường đại học là suối nguồn của phát triển khoa học và công nghệ cho đất nước. Hoa Kỳ có số lượng bản quyền và bằng phát minh sáng chế nhiều nhất thế giới, hơn ba phần tư trong số đó đến từ nghiên cứu của các trường đại học. Tiến bộ trong công nghiệp, thương mại hay quân sự quan hệ rất chặt chẽ với nghiên cứu trong các trường đại học và các viện, đặc biệt là các nghiên cứu dài hạn được thực hiện bởi sự hợp tác giữa các trường đại học, các tập đoàn, và chính phủ.

Trong phòng thí nghiệm do các tập đoàn tài trợ như Bell Labs, hoặc Trung tâm nghiên cứu T.J. Watson của IBM, nhiều kết quả nghiên cứu đã được trao giải thưởng Nobel. Những kết quả nghiên cứu này thường không có quan hệ trực tiếp đến sản phẩm thương mại. Ví dụ, trong thập kỷ 1960 các kỹ sư tại Bell Labs đã thu được dữ liệu về Vụ nổ Big Bang, nhờ những nỗ lực nhằm phát triển công nghệ thông tin. Như vậy ở một nơi có tự do trong khoa học, những thành tựu quan trọng nhất trong lý thuyết vũ trụ đã được thai nghén.

Đầu tư của Hoa Kỳ vào công nghệ sinh học trong hai mươi năm qua đã vượt quá hàng trăm tỷ đô la. Tính đến thời điểm này, đầu tư đó vẫn chưa đem lại lợi nhuận thực tế, nhưng các trường học và chính phủ vẫn đang tích cực tiến hành, và chưa bao giờ bỏ cuộc, bởi vì đây là một công cuộc tìm kiếm có tiềm năng to lớn cho khoa học và công nghệ. Toàn xã hội cũng phấn chấn bởi hướng nghiên cứu mới này. Nhờ hợp tác giữa các tập đoàn dược phẩm lớn với chính phủ và các viện nghiên cứu, nhiều loại thuốc quan trọng đã được sản xuất, phục vụ chăm sóc sức khỏe cho con người.

"Bất cứ đánh giá học thuật nào cũng cần phải công bằng theo tiêu chuẩn chất lượng chứ không vì số lượng và phải bồi dưỡng những học giả trẻ theo thực tế công việc của họ."

Để khuyến khích hợp tác trong nghiên cứu giữa trường học và khu vực tư nhân, Hoa Kỳ có nhiều loại hình tổ chức cung cấp kinh phí nghiên cứu. Bên cạnh nhiều nguồn tài trợ của chính phủ như Quỹ Khoa học Quốc gia, Viện Y tế Quốc gia, Ủy ban Dự án Nghiên cứu Cao cấp Quốc phòng, Văn phòng Nghiên cứu Hải quân, còn có các tổ chức tư nhân quan trọng như quỹ Ford, Rockefeller và MacArthur trợ cấp một phần lớn cho nghiên cứu. Ưu điểm chính của các quỹ nghiên cứu là không ai có thể kiểm soát toàn bộ kinh phí cho một lĩnh vực. Trái lại, ở Trung Quốc tình hình hoàn toàn khác. Trong các lĩnh vực kỹ thuật, chỉ có duy nhất Quỹ Khoa học Tự nhiên. Quá trình đánh giá xét duyệt kinh phí cho các đề tài nghiên cứu không đủ minh bạch, chỉ có một

số ít người quyết định việc cấp kinh phí, và đối với một nhà nghiên cứu nếu không được Quỹ Khoa học Tự nhiên tài trợ có nghĩa là đề xuất nghiên cứu của anh ta không thể thực hiện được.

Ở các nước khoa học công nghệ tiên tiến, bên cạnh sự sẵn có và tính đa dạng của nguồn tài trợ, việc đánh giá kết quả nghiên cứu tương đối khách quan và linh hoạt. Còn tại Trung Quốc, việc phân phôi kinh phí và đề bạt các giảng viên, các nhà nghiên cứu do một vài cá nhân quyết định. Nhưng những cá nhân này lại ít tranh thủ ý kiến của các chuyên gia đầu ngành. Ngay cả khi họ tham khảo ý kiến của các học giả nước ngoài, thì cuối cùng họ vẫn đi theo ý kiến thiểu số giữ quyền quyết định, chứ không phải là của số đông các chuyên gia trong lĩnh vực đó.

Trong khi nghiên cứu khoa học và công nghệ trong nước vẫn còn thua xa so với các quốc gia khác, thói quan liêu đã nảy sinh trong giới trí thức của đất nước ta. Các nghiên cứu viên của các viện có tuổi nghỉ hưu cao, vì vậy tốc độ luân chuyển nhân lực mới thường rất chậm. Một số nghiên cứu viên trẻ và giỏi chỉ có thể tìm thấy một con đường duy nhất, đó là đi ra nước ngoài. Những nghiên cứu trẻ tuy năng lực hạn chế nhưng có ô dù, có thể nhận được mức lương cao, trị giá trên vài triệu (nhân dân tệ) và thường xuyên xuất hiện trên phương tiện thông tin đại chúng. Mặc dù thành tích của họ thực sự rất khiêm tốn, nhưng một khi họ đã ít nhiều có tiếng thì sẽ không còn chút động lực nào nữa để theo đuổi học thuật thật sự.

Các trường đại học Trung Quốc chủ yếu là các trường công lập do Bộ Giáo dục quản lý. Trong thập kỷ qua Bộ Giáo dục đã nới lỏng việc quản lý một cách đáng kể, nhưng kinh phí vẫn do Bộ Giáo dục kiểm soát trực tiếp hoặc gián tiếp thông qua các phòng giáo dục cấp tỉnh, thành phố. Đóng góp của tư nhân và các quỹ tư thực vẫn còn hiếm hoi. Các trường đại học có thương hiệu như Đại học Bắc Kinh và Đại học Thanh Hoa đương nhiên nhận được nhiều kinh phí hơn vì danh tiếng của mình. Việc tăng kinh phí nghiên cứu những năm gần đây, hiển nhiên là một điều tốt, song do quản lý kém hiệu quả nên đã gây ra sự lãng phí lớn. Một số trường đại học thuê các học giả nước ngoài và nghiên cứu viên quốc tế đến làm việc ngắn hạn. Nhiều nghiên cứu viên nước ngoài đến một vài trường đại học được hưởng lương, nhưng làm việc ở đó một thời gian rất ngắn. Hậu quả, không chỉ kinh phí chi cho nghiên cứu bị lãng phí mà còn gây ra một ảnh hưởng xấu. Ngoài ra còn có một số nghiên cứu viên quốc tế chỉ có trình độ học vấn trung bình, nhưng đòi hỏi các đai ngộ đặc biệt, thường là tốn kém hơn chi phí cho các nghiên cứu viên trẻ trong nước hàng chục lần. Sự bất bình đẳng này tương đồng với việc khuyến khích chảy máu chất xám của những người trẻ và có năng lực.

Nhiều người trong số các giáo sư có tiếng tại các trường đại học uy tín thường tu nghiệp nửa năm ở nước ngoài, và sau khi về nước họ lại dành nhiều thời gian làm công tác quản lý hơn là nghiên cứu khoa học, điều này gây ảnh hưởng cho công việc hướng dẫn các nghiên cứu sinh. Tình trạng trên hoàn toàn không được khuyến khích ở các

trường đại học danh tiếng ở nước ngoài. Một người nổi tiếng như Kissinger, từng là Ngoại trưởng Hoa Kỳ khi nghỉ hưu, đã bị Đại học Harvard từ chối chức danh giáo sư vì ông đã từ chối giảng dạy các khóa học. Hầu hết các trường đại học đẳng cấp thế giới coi đào tạo và nghiên cứu khoa học như là mục tiêu tối thượng, và do đó các giáo sư muốn được kính trọng phải hoàn thành các nhiệm vụ này.

Tuy nhiên, khi điều kiện kinh tế đã đầy đủ và các quy trình đánh giá được chuẩn hóa, làm thế nào để khuyến khích những người trẻ tuổi sáng tạo? Điều này là vấn đề lớn nhất mà khoa học và công nghệ Trung Quốc phải đổi mới ngày hôm nay. Kể từ thời cổ đại, kỹ thuật và công nghệ của Trung Quốc đã đạt được những thành tựu to lớn, nhưng mỗi khi trình độ công nghệ đạt đến một mức độ nhất định thì tốc độ phát triển của nó lại chững lại, như thể người ta đã thỏa mãn rồi. Các xã hội phương Tây có thể vượt qua cản bệnh này, nhờ có tinh thần chính trực và óc thẩm mỹ mà truyền thống Hy Lạp - La Mã đã mang lại. Không nghi ngờ gì nền văn minh Trung Quốc cũng có những truyền thống tốt đẹp, nhưng trong việc duy trì phát triển lâu dài khoa học và công nghệ, thì nó chưa đạt được một tầm vóc cần thiết. Người Trung Quốc tin rằng khoa học và công nghệ phục vụ cuộc sống hằng ngày của người dân. Bởi thế Tuân Tử²⁰⁶ đã nói, “Một sứ mệnh thiêng liêng là làm cho khoa học có tính ứng dụng”. Chính vì quan niệm thực dụng này người Trung Quốc đã thiếu vắng một tinh thần như của người Hy Lạp và các nhà khoa học Hậu Khai sáng đã có, đó là nghiên cứu khoa học vì khoa học. Nếu không tìm ra

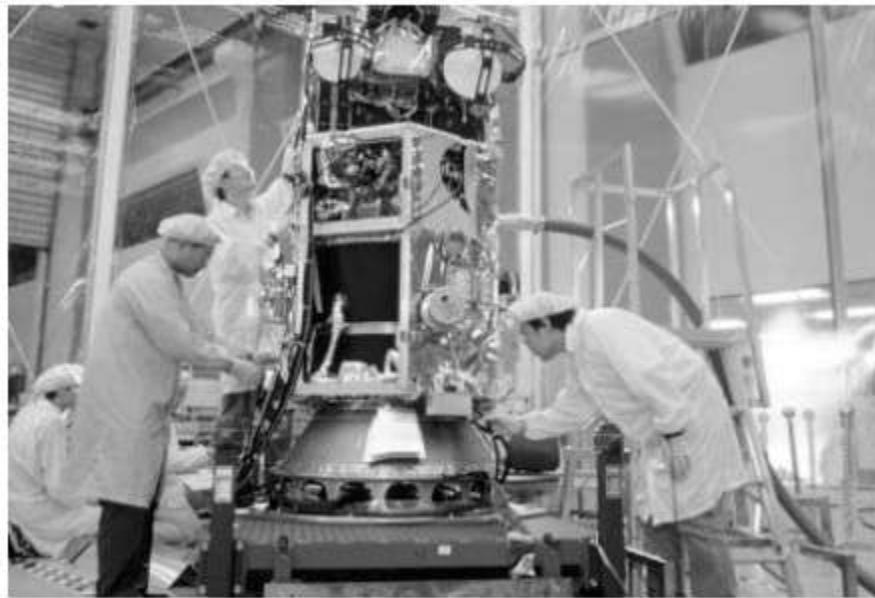
nguồn gốc của công nghệ, đương nhiên không thể có sự tiến bộ.

"Tinh sáng tạo luôn cần có một môi trường tự do học thuật... Một quốc gia công nghệ phát triển phải làm tất cả những gì có thể để đem lại cho các nhà khoa học và kỹ sư xuất sắc một môi trường làm việc thỏa đáng."

Trung Quốc xem gia đình là một tế bào cơ bản, và xem mối quan hệ của con người như sợi dây đạo đức quan trọng, trực tiếp tác động tới tiến bộ của khoa học và công nghệ. Theo lệ trung hiếu, người lớn tuổi được tôn trọng, điều này dẫn đến hành động và lời nói của các trưởng lão của một gia tộc hay một xã hội có thể lấn át pháp luật và lẽ phải. Người Trung Quốc có xu hướng sùng kính những thứ đã cũ, chứ không phải là những gì mới mẻ, và do đó phổ biến quan niệm, "không ai có thể hơn các vị hoàng đế đầu tiên". Ở khía cạnh cực đoan, lòng trung thành có thể cản trở tính sáng tạo - "Ba năm sau khi cha chết, người con vẫn cần phải giữ những lề lối của cha, đó là lòng trung hiếu". Khi triết lý này được áp dụng rộng rãi, trong các phòng thí nghiệm và các nhóm nghiên cứu, sinh viên phải tuân theo các định hướng nghiên cứu của thầy hướng dẫn. Người học nghề tại các nhà máy phải tuân theo phương pháp của thầy dạy mà không chủ động khám phá những con đường mới. Theo thời gian, ảnh hưởng của các gia tộc và trường phái bao trùm lên tất cả mọi thứ khác. Ở Trung Quốc, một học giả thành công thường được hỗ trợ bởi một nhóm các gia tộc và các trưởng lão trong làng, hay bởi một giáo sư nào đó

ở trường. Vì vậy, anh ta có trách nhiệm đền đáp lại sự hỗ trợ đó, và đồng thời tạo dựng các đệ tử của chính mình trong tương lai.

Cách nhìn nhận bắt đầu từ gia tộc hướng đến xã hội và quốc gia đã in sâu vào trong tâm khảm của giới trí thức Trung Quốc. Phát triển trí tuệ bị hạn chế bởi niềm tin mù quáng vào các trường phái. Trong thời kỳ Tam Quốc, sự thành đạt của gia tộc Viên Thiệu với “bốn thế hệ có ba người làm quan triều đình cùng các môn đệ và học trò ở khắp mọi nơi” đã được ngưỡng mộ thậm chí cho đến ngày nay. Để bảo đảm địa vị của mình, một số lớn các nhà lãnh đạo đã bổ nhiệm các học giả dựa trên quan hệ họ hàng. Ngay cả khi học vấn của những người này còn thấp, nhiều người trong số đó vẫn có thể thăng tiến tới chức thành viên hoặc giám đốc các viện. Giới trí thức tranh giành nhau vì lợi ích phe phái. Học không có gì hơn ngoài việc để phô trương trước mặt đồng bào “giàu sang mà không trở về quê thì cũng như mặc áo gấm đi đêm”²⁰⁷, trong khi tinh thần chính trực và cái đẹp không được khuyến khích.



Khoa học là một hiện tượng văn hóa, và là nền tảng cho tất cả các công nghệ

Thực tế là trẻ em không được xã hội khuyến khích thỏa mãn tính hiếu kỳ và đề cao tính chính trực và cái đẹp chính là điểm yếu không thể phủ nhận được của các nền văn hóa phương Đông. Việc bám vào “Học để ứng dụng”, hoặc “Học để có địa vị” làm cho các học giả sao nhãng việc cống hiến của họ cho việc nghiên cứu các vấn đề thiết yếu của thời đại.

“Có mối tương quan trực tiếp giữa tiền bối công nghệ và sự tôn trọng mà chế độ dành cho giới trí thức thông qua các triều đại.”

Ngược lại, các trường đại học của nhiều nước khác cởi mở hơn và khuyến khích sự giao lưu kiến thức. Sau khi học sinh hoàn thành nghiên cứu của họ, thầy hướng dẫn yêu

cầu họ đi làm việc hoặc đi nghiên cứu ở nơi khác để mở rộng tầm nhìn.

Tính sáng tạo luôn cần đến một môi trường tự do học thuật, ví dụ xác thực nhất là ở trong thời kỳ trước triều đại nhà Tần, khi rất nhiều trường học được phát triển rực rỡ. Sau triều đại Tần và Hán, điều kiện chính trị xã hội trở nên thắt chặt hóa hơn. Bầu không khí học thuật đã được mở mang thỏa đáng trong thời nhà Tống, lại bị trói buộc trong thời nhà Minh-Thanh. Chúng ta thấy có mối tương quan trực tiếp giữa tiến bộ công nghệ và sự tôn trọng mà chế độ dành cho giới trí thức thông qua các triều đại. Các tiến bộ công nghệ ngày nay phụ thuộc vào sự phát triển một môi trường tự do học thuật và năng động, và xu hướng loại bỏ đánh giá cán bộ dựa vào tuổi tác. Bất cứ đánh giá học thuật nào cũng cần phải công bằng theo tiêu chuẩn chất lượng không vì số lượng và phải bố trí những học giả trẻ theo thực tế công việc của họ. Có những sinh viên giỏi và có những kết quả nghiên cứu tuyệt vời phải là niềm tự hào của các trường học.

Tại trường đại học hoặc cơ quan nghiên cứu, các giáo sư cần được bổ nhiệm bởi các phương pháp khoa học, kinh phí nghiên cứu cần được phân bổ theo khả năng và kinh nghiệm, mà không phải bởi thẩm niêm hoặc bằng các mối quan hệ cá nhân. Các nhà nghiên cứu hoặc giáo sư cần có chế độ nghỉ phép thường xuyên và chỉ nhận công việc ở các viện nghiên cứu khác trong những đợt nghỉ phép này, nghiên cứu viên không phải dùng quá nhiều thời gian tham gia vào chính trị. Thành tích nghiên cứu không nên được

“thưởng” nặng về khía cạnh hành chính-xã hội, mà nên khen thưởng các hoạt động hàn lâm có tác động trực tiếp và tích cực đến nền kinh tế, công nghệ, và điều quan trọng nhất là những thành thích trong khoa học cơ bản có thể có ảnh hưởng lâu dài.

Một quốc gia công nghệ phát triển phải làm tất cả những gì có thể để đem lại cho các nhà khoa học và kỹ sư xuất sắc một môi trường làm việc thỏa đáng. Trả lương cho họ thỏa đáng sẽ cho phép họ hết lòng sáng tạo, biến các ý tưởng của họ thành kết quả khoa học hoặc các sản phẩm công nghiệp.

Trong quá khứ, đất nước chúng ta đo trình độ phát triển công nghiệp bằng lượng thép sản xuất ra. Hôm nay, nếu các trường học chỉ đo uy tín của họ bởi số lượng các bài báo, nghiên cứu sinh, và học giả, tôi e rằng phương pháp “vượt qua Anh và bắt kịp với Hoa Kỳ” này sẽ khó được kết quả. Khích lệ sự tò mò và đề nhiệm các học giả một cách đúng đắn dựa trên chất lượng và sự sáng tạo là mốc xích quan trọng nhất trong đổi mới khoa học, cạnh tranh bình đẳng là vấn đề quan trọng trong đổi mới công nghệ.

"Quan trọng nhất là việc xây dựng các trường đại học và các học viện hàng đầu... Các trường đại học là suối nguồn của phát triển khoa học và công nghệ cho toàn quốc gia."

Công nghệ ngày nay có thể được ứng dụng nhanh chóng vào sản xuất, tuy nhiên, dù nhiều học giả trong nước có thể sáng tạo ra công nghệ mới khi ở nước ngoài, họ lại gặp khó

khan khi triển khai trong nước. Một trong các nguyên nhân của hiện tượng này là do thiếu sự bảo hộ sở hữu trí tuệ. Từ việc tạo ra công nghệ mới để sản xuất phần mềm, phần cứng, thành phẩm; và đến tiếp thị sản phẩm, tất cả đều cần một kế hoạch toàn diện và cần có đầu tư. Trong các ngành công nghiệp non trẻ, các doanh nhân có rất ít tinh thần sáng tạo và vốn liếng, trong khi các nhà phát minh lại không có khả năng chịu đựng lâu, do đó, các dự án phải được chính phủ tài trợ và lên kế hoạch toàn diện.

Chưa kể đến việc phát triển công nghệ mới, chỉ riêng nuôi dưỡng công nghệ và thương mại hóa cũng đã đòi hỏi phải có trình độ chuyên môn. Trong các quốc gia công nghệ tiên tiến, các trường đại học và các viện nghiên cứu không chỉ hợp tác để nuôi dưỡng tài năng, họ còn thu hút một số lớn kỹ năng chuyên môn và vốn đầu tư từ mọi nơi trên thế giới.

Kể từ khi mở cửa, Trung Quốc đã thu hút đáng kể số lượng chuyên gia, nhưng đa số là các nghiên cứu sinh, các học giả và kỹ sư đi tu nghiệp ngắn hạn. Họ thực sự đã đóng góp đáng kể, nhưng chúng ta vẫn cần phải có những người thực sự yêu mến đất nước Trung Hoa, tự nguyện ở lại làm việc lâu dài. Từ triều đại nhà Hán²⁰⁸ tới nhà Nguyên, Trung Quốc đã có chính sách mời người từ bên ngoài về làm quan. Thông qua sự trao đổi này, công nghệ đã có những phát triển lớn lao.

Sự cô lập ngày càng tăng của nhà Minh và nhà Thanh ảnh hưởng tiêu cực đến các học giả Trung Quốc, làm họ

mất đi liên hệ với các học giả bên ngoài của châu Âu. Mặc dù các nhà truyền giáo đã mang theo một số công nghệ, nhưng đó không phải là những công nghệ tiên tiến. Trung Quốc cũng không gửi thanh niên ra nước ngoài theo học tại các cường quốc khoa học ở châu Âu, còn ở trong nước các học giả kiên quyết chống đối việc học hỏi phương Tây. Giữa thời nhà Thanh, các học giả đã quá nhấn mạnh đến các tài liệu và sách toán học cổ đại mà thiếu tính sáng tạo, và vì thế làm cho công nghệ bị tụt hậu xa. Chân lý và công nghệ không phân biệt giữa phương Đông và phương Tây, nên khi tìm kiếm người có năng lực, ta không nên chỉ giới hạn một vài trường học hoặc các viện ở Trung Quốc, và hơn thế nữa không nên chỉ giới hạn vào người Trung Quốc, hay các học giả gốc Hoa.

Hoàng đế Minh Trị của Nhật Bản lên ngôi trị vì năm 1868 và bắt đầu phát động phong trào *Minh Trị Duy Tân*. Với quyền lực tập trung, ông thể với cả nước Nhật sẽ canh tân nền giáo dục trong nước và theo đuổi việc học hỏi kiến thức *trên* toàn thế giới. Ông đã gửi nhiều học giả đi tu nghiệp ở nước ngoài, những người này sau đó đã trở về Nhật Bản để làm việc. Các nhà khoa học và kỹ sư ngoại quốc cũng được nước Nhật chào đón. Trong một khoảng thời gian ngắn đáng kinh ngạc, những thành tựu của Nhật Bản trong công nghiệp và công nghệ đã trở nên ngang tầm với phương Tây, và cho đến ngày nay, trên chính đất nước mình, Nhật Bản đã có bảy người từng đoạt giải Nobel và ba giải Fields.

Trung Quốc hôm nay về kinh tế, chính trị, và trình độ dân trí đã vượt xa hiện trạng của Nhật Bản ở thời Minh Trị *Duy Tân*, và nếu giải quyết được các vấn đề liên quan tới sự phát triển khoa học và công nghệ một cách thích hợp, thì trong thời gian ngắn, đất nước này sẽ trở thành một người khổng lồ trong khoa học và công nghệ.

Đặng Đình Thi (*Dịch*)

Hải Dương, Việt Nam.

TỰ DO HÀN LÂM VÀ TRÍ THỨC TRUNG QUỐC

*Qiang Zha*²⁰⁹

Abstract. Academic freedom has always been viewed as problematic in China. The recent academic integrity crisis on university campuses and governmental intervention have once again brought this issue to the fore. Since 2002, China's Ministry of Education has promulgated a series of policies aiming to clean up academic corruption on university campuses. Most recently, in March 2009, it announced severe penalties for academic misbehavior. Then, what is the status quo of academic freedom in Chinese universities? To consider this issue, it is necessary to go back to the Confucian intellectual tradition, as it viewed the relations between academics and the state in a quite different way from the Western notion. This article starts by offering a historical perspective on academic freedom in China, followed by an effort at discerning the trajectory of its evolution over the last century, as a way of exploring the causes of corruption among contemporary Chinese university scholars.

*

* *

Tự do học thuật (hay tự do hàn lâm) vẫn luôn được coi là một vấn đề gây bàn cãi ở Trung Quốc. Cuộc khủng hoảng về liêm chính (integrity) trong học thuật gần đây ở các trường đại học và sự can thiệp của chính phủ một lần nữa làm dấy lên vấn đề này. Từ năm 2002, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành một loạt các chính sách nhằm xóa sạch nạn “tham nhũng trong học thuật” ở các khuôn viên đại học. Gần đây nhất, tháng 3 năm 2009, Bộ đã ban hành các xử phạt nghiêm đối với các hành vi xấu trong học thuật. Như vậy, hiện trạng tự do học thuật ở các trường đại học Trung Quốc là ra sao? Để làm rõ vấn đề ta cần nhìn lại truyền thống học thuật Nho giáo - bởi vì người ta sẽ thấy các mối quan hệ giữa giới học thuật và nhà nước một cách hoàn toàn khác quan điểm của phương Tây. Xin được bắt đầu bài báo này bằng việc lược sử vấn đề tự do học thuật tại Trung Quốc, tiếp theo, tôi sẽ đề cập đến những nỗ lực làm thay đổi thực trạng này trong thế kỷ vừa qua; như một cách xem xét các nguyên nhân sâu xa của thực trạng tham nhũng trong giới học giả Trung Quốc ngày nay.

Thống nhất giữa Tri thức và Hành động

Ở phương Tây, các học giả tin vào sức mạnh của ngôn từ và họ nỗ lực trở thành trí thức của công chúng thông qua việc tích cực tham gia tranh luận phê bình; ngược lại, truyền thống Nho giáo nhắc nhở các học giả Trung Quốc nhận ra được lý tưởng của mình thông qua hành động và trách nhiệm đối với việc điều hành quốc gia.

Truyền thống này có thể được cắt nghĩa tốt nhất thông qua các tác phẩm kinh điển tri thức Nho học và qua chế độ khoa cử hoàng gia để chọn trí thức làm quan - học giả (scholar-officials) thời xưa. Học thức ít thiên về nhận thức thế giới hơn là thay đổi nó, và các học giả thời ấy phải phấn đấu “tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ.” Nói rõ hơn, họ kiếm tìm sự thống nhất của tri thức và hành động thông qua vai trò một quan chức - học giả. Hơn là tự coi mình như những nhà phê bình xã hội độc lập; họ coi bản thân có nhiệm vụ cân bằng quyền lực chính trị bằng quyền uy tri thức, và có trách nhiệm “thuần hóa” nhà vua thành một “ông vua minh triết”. Mặc dù không tránh khỏi chủ nghĩa cynic²¹⁰ và tham nhũng, vai trò quan chức - học giả này không nhất thiết giới hạn các nhà nho trong tư duy độc lập. Thông thường, họ được xem có nhiệm vụ giữ gìn đạo đức và công bằng cho xã hội với “đôi vai vững như đồng.”

Một thế kỷ thăng trầm

Việc bãi bỏ hệ thống khoa cử hoàng gia năm 1905 dẫn tới sự hình thành một tầng lớp trí thức độc lập. Trong Phong trào Ngũ Tứ (bắt đầu ngày 4.5.1919), còn gọi là thời kỳ Khai sáng của Trung Hoa, truyền thống Nho giáo đã bị xóa bỏ trong khi cả hai khuynh hướng cực đoan và thực dụng bắt đầu chi phối giới hàn lâm Trung Quốc. Khuynh hướng cực đoan dẫn đến chủ nghĩa hành động cách mạng, trong khi khuynh hướng thực dụng dẫn tới sự phát triển của chủ nghĩa cynic giữa các học giả Trung Quốc. Kể từ đó giới học

giả Trung Quốc dường như đã dao động giữa hai thái cực này. Phong trào Ngũ Tứ chứng kiến sự nổi lên của các trí thức cực đoan (radical), nhiều người trong số họ sau này tham gia Đảng Cộng sản (ĐCS) Trung Hoa và góp phần vào sự ra đời nhà nước CHND Trung Hoa năm 1949. Tám năm sau đó, 1957, khi Nikita Khrushchev lật án Stalin tại Đại hội ĐCS Xô viết lần thứ 20, giới trí thức Trung Quốc đã tham gia nhiệt tình trong Phong trào Trăm hoa đua nở, đề nghị chính quyền Trung Hoa mới nên “lãnh đạo đất nước bằng dân chủ” và chấp nhận phê bình. Mao Trạch Đông xem đây là vượt quá giới hạn của sự phê bình lành mạnh, và ông đã phát động Phong trào Chống Cánh hữu. Nhiều trí thức có học vấn đại học đã bị chụp cho cái mũ “hữu khuynh” và bị đưa đi cải tạo.

Phong trào Chống Cánh hữu khiến cho những trí thức Trung Hoa trở thành những đối tượng bị nghi ngờ và áp bức. Phần lớn họ không có tiếng nói từ giai đoạn cuối những năm 1950 đến cuối những năm 1970, và một số đã quay ra trở thành những người cynic. Có lẽ điều này đã góp phần vào các thảm họa như nạn đói khủng khiếp đầu những năm 1960, và cuộc Cách mạng Văn hóa giai đoạn 1966-1976. Khi Đặng Tiểu Bình ban hành một loạt các cải cách kinh tế đưa đến việc hình thành từng bước một nền kinh tế thị trường, chính phủ Trung Quốc thấy phải tìm cách giải quyết các mâu thuẫn phát sinh từ các chính sách mới và gây nhiều tranh cãi. Một lần nữa trí thức được khuyến khích đóng góp tích cực cho công cuộc đổi mới, nhân danh “tôn trọng tri thức và tài năng”. Cuối những năm 1980, khó

chịu trước sự lạc hậu kinh tế của Trung Quốc và lối suy nghĩ cực tả của Cách mạng Văn hóa, nhiều trí thức Trung Hoa chia sẻ ý muốn theo đuổi tự do và dân chủ. Vì vậy, những năm 1980 chứng kiến một thời kỳ khai sáng lần thứ hai với niềm tin nỗi bật của giới giáo chức đại học rằng các chính sách đổi mới chưa tiến xa đủ. Chứng kiến tiến trình tự do hóa chính trị do Mikhail Gorbachev đề ra trong chính sách *glasnost* (công khai hóa), họ (giới trí thức) hy vọng một cuộc cải cách tương tự ở Trung Hoa. Nhưng điểm cao mong ước đã kết thúc bằng sự kiện 1989 (Thiên An Môn).

Bỏ lại phía sau lý tưởng và nhiệt huyết của những năm tháng 1980, giới trí thức Trung Hoa đã trải qua một cuộc chuyển mình tương tự như đồng nghiệp phương Tây đã làm sau năm 1968: sự chia cách giữa những nhà cải cách trí thức và thợ hàn lâm. Chỉ một số ít tiếp tục làm các trí thức tự do, còn phần lớn đều lui về các trường đại học để tìm kiếm cơ hội theo đuổi tri thức và học thuật cho bản thân mình. Hiện nay, các trí thức Trung Hoa thực sự đóng góp cho việc hình thành chính sách ở nhiều cấp, bằng cách tư vấn chuyên môn, nhưng hiếm khi họ đảm nhận vai trò phê bình xã hội hay nhà hoạt động xã hội tích cực. Họ đã chọn thế đứng “phê bình xây dựng” và không nhất thiết thể hiện quan điểm xã hội cấp tiến của các trí thức tự do. Trước thành công kinh tế của Trung Quốc, và khi ý tưởng tự do học thuật và phê bình thẳng thắn của phương Tây đã mất dần sự hấp dẫn, ngày càng có nhiều học giả ở các trường đại học Trung Quốc ủng hộ quan điểm “phê bình trên tinh thần xây dựng”.

Các học giả Trung Quốc và tham nhũng học thuật

Sau năm 1992, tình hình Trung Quốc đã thay đổi nhanh chóng khiến nhiều học giả lo lắng. Cùng với sự thịnh vượng ngày càng tăng, nền kinh tế thị trường cũng đã khuyến khích chủ nghĩa vị lợi, và nhấn mạnh một chiều sự tích lũy vật chất. Các học giả nhận thấy nền văn hóa tinh hoa bấy lâu nay của họ đang bị thay thế bằng một thứ văn hóa thế tục. Một vài trong số họ đã bị hấp dẫn và tìm mọi cách để “đi tắt” đến quyền uy và ảnh hưởng, nhất là khi ở họ sự liêm chính học thuật đã mất đi nền tảng ý thức hệ, và chủ nghĩa vị lợi đã chiếm ưu thế. Trong bối cảnh này, đạo văn đã trở thành phổ biến, thậm chí ở các trường đại học hàng đầu. Một bài báo gần đây đăng trên tạp chí Science (Khoa học, ngày 16.3.2009) về sự đạo văn và ngụy tạo số liệu của các nhà nghiên cứu ở trường Đại học Chiết Giang (một trong những trường hàng đầu của Trung Quốc) đã gây sự chú ý đến cuộc khủng hoảng về sự liêm chính học thuật ở các trường Đại học của Trung Quốc và đến thực tế sự kiện này cũng đang thu hút sự chú ý của thế giới. Điều đó cũng đã minh chứng cho quan điểm phổ biến rằng tham nhũng không còn giới hạn trong giới chính trị nữa mà đã lan sang giới học thuật. Tháng 10 năm 2009, khi chính phủ Trung Quốc tổ chức kỷ niệm 60 năm ngày thành lập CHND Trung Hoa và tuyên bố rằng các trường Đại học Trung Quốc đang đứng hàng thứ 5 thế giới về năng lực nghiên cứu, xét theo khối lượng bài báo đã được xuất bản, thì ngay lập tức xuất hiện các ý kiến chỉ trích từ bên trong lẫn bên ngoài khu

vực, trong đó nêu lên thực trạng gia tăng của nạn đao văn và sự suy giảm của tính liêm chính.

Khi nhận ra rằng tham nhũng học thuật có thể gây nguy hại đến tham vọng tạo ra các trường đại học đẳng cấp quốc tế, chính phủ đã can thiệp. Nếu như chính quyền trước đây thường bị xem là một trở ngại đối với tự do học thuật, thì bây giờ nó trở thành người giám sát cho sự liêm chính hàn lâm của các học giả và các trường đại học tại Trung Quốc. Ở nơi khác, đây là lúc kêu gào trí thức thực hành tự-làm chủ và tự-trách nhiệm. Trung Quốc cũng không nằm ngoài xu hướng ấy, nhưng các học giả Trung Quốc có thể dễ bị tổn thương hơn do đặc điểm của chế độ chính trị và sự gián đoạn của truyền thống học thuật Nho giáo. Trước khi các học giả Trung Quốc chứng minh được mình có trách nhiệm giải trình (accountable), và thực hành một loại trách nhiệm nào đó thì họ chưa được công nhận có sự tự trị và tự do học thuật vốn là một phần của truyền thống phương Tây. Trong khi Nho giáo hiện nay đang được tái đưa vào chương trình học thì người ta vẫn còn chưa rõ liệu điều này có đưa đến sự phục hưng của truyền thống quyền uy trí thức Trung Quốc và một bậc thang giá trị cao của trách nhiệm xã hội hay không.

Phạm Hiệp *chuyển ngữ*

Các trở ngại trên con đường chuyển hóa các Viện Đại học của Trung Quốc

Có những dấu hiệu cho thấy các kế hoạch của Trung Quốc nhằm đạt tầm vóc đẳng- cấp-thế-giới đang gấp phải một số trở ngại. Trước hết là sự quan ngại đối với cái giá phải trả về chất lượng của việc các viện đại học Trung Quốc đã và đang mở rộng quá nhanh. Thứ hai, kiểu văn hoá hàn lâm đòi hỏi có kết quả nhanh đã cản trở các nỗ lực nghiên cứu sáng tạo và dài hơi. Mặc dù kiểu văn hoá “xuất bản hay là chết” rất mạnh ở Hoa Kỳ nhưng những áp lực như thế thường được cân bằng với sự công nhận giá trị của tính sáng tạo và tính độc đáo. Sự thiếu hụt sinh viên đại học có nền tảng (giáo dục) khoa học công nghệ mạnh là điểm yếu kém thứ ba. Nếu không có các sinh viên được đào tạo tốt bước vào các chương trình sau đại học thì các giảng viên và các phòng thí nghiệm đẳng cấp đều sẽ không phát huy hết tác dụng. Thứ tư, thiếu tự do học thuật là một vấn đề nghiêm trọng ở Trung Quốc. Giảng viên và sinh viên được khuyến khích là nên hạn chế trong việc chất vấn các chính sách của chính phủ và tham gia các cuộc tranh luận về các vấn đề cấp thiết, và điều đó làm mai một tư duy sáng tạo.

Cuối cùng, tầm nhìn của Trung Quốc về các viện đại học đẳng cấp thế giới gần như chỉ tập trung vào các yếu tố như tăng số lượng các bài công bố trên tạp chí quốc tế, các phòng thí nghiệm hiện đại, thêm nhiều tòa nhà nữa, giáo sư danh tiếng (“giáo sư sao”) và ngân sách bő sung hơn (Mohrman, 2003). Tuy nhiên tầm nhìn đó có tính cách bắt chước hơn là sáng tạo. Ruth

Simmons (2003), viện trưởng Brown University, nhấn mạnh tầm quan trọng của các yếu tố khác: “Nguyên tắc nền tảng trong chất lượng của các viện đại học Hoa Kỳ là đánh giá của đồng nghiệp (peer review), một cơ chế trong đó những học giả hàng đầu trong một lĩnh vực đặt ra các tiêu chuẩn, và bản thân các vị học giả đầu ngành đó cũng chịu sự thách thức và đánh giá của chính quá trình này.” Simmons lưu ý tiếp rằng “các viện đại học khuyến khích phát huy năng lực của các học giả trong việc tìm tòi xây dựng những công trình sáng tạo mà không hẳn ngay lập tức có thể ứng dụng được hay hữu ích. Các viện đại học lớn không chỉ hữu ích trong thời đại của mình, mà còn hữu ích trong việc chuẩn bị cho những thời đại tương lai. Điều cho phép một viện đại học lớn làm được việc đó là có càng ít sự can thiệp từ nhà nước càng tốt. Vai trò của nhà nước là cung cấp các nguồn lực, nhưng lại dành quyền rộng rãi cho lãnh đạo các viện đại học quyết định công tác học thuật sẽ phát triển như thế nào. Các viện đại học đó có thể sẽ làm tốt hơn nếu tập trung vào xây dựng các khoa, các viện nghiên cứu, các trường đẳng cấp thế giới, thay vì cố gắng trở nên xuất sắc trên mọi lĩnh vực.

Tô Diệu Lan *dịch*

Nguồn: Jamil Salmi, *The Challenge of Establishing World-*

Class Universities, NXB The World Bank, 2009, tr. 59

VỀ TRUNG HOA VÀ TÌNH THÂN KHOA HỌC



G. W. F. Hegel (1770-1831)

Abstract. In his “*Lectures on Philosophy of History*” (1822-1830) Hegel examined Chinese society’s social-political structure and mentality of Chinese people developed under the despotism, and argued among other things why Chinese scientific spirit could not develop as in western Europe. There is in China absolute equality, but not freedom. Emperor is like the sun, which people have to turn around. He is chief both in religious affairs and in science. Hegel also examined the oriental spirit in his historical-political studies in Frankfurter time. The lack of freedom is the key to understand the oriental society. “World history is the record of the spirits efforts to attain knowledge of what it is in itself. The *Orientals* do not know that the spirit

or man as such are free in themselves. And because they do not know that, they are not themselves free. They only know that One is free.... The consciousness of freedom first awoke among the Greeks, and they were accordingly free; but, like the Romans, they only knew that Some, and not all men as such, are free.... The *Germanic nations*, with the rise of *Christianity* first to realize that All men are by nature free, and that freedom of spirit is his very essence". We translate some extracts.

Lời dẫn. Hegel đã có một số bài viết về Trung Hoa để tìm hiểu và lý giải nhiều đặc tính của dân tộc đông dân nhất này, cũng như ông đã viết về Tinh thần của phương Đông. Sự thiếu vắng tự do là chìa khóa để hiểu xã hội phương Đông. "Lịch sử thế giới là sự ghi lại các nỗ lực của tinh thần để đạt đến tri thức cái gì là nội dung trong đó. Người phương Đông không biết rằng tinh thần hay con người tự nó là tự do. Và bởi vì họ không biết điều đó, họ không tự do. Họ chỉ biết rằng Một người tự do... Ý thức tự do lần đầu tiên được đánh thức bởi người Hy Lạp, và cho nên họ tự do; nhưng, cũng như người La Mã, họ chỉ biết Vài người, và không phải tất cả mọi người tự do. Các quốc gia german, với sự xuất hiện của Ki tô giáo, là những người đầu tiên nhận thức rằng tất cả mọi người là tự do tự bản chất, và tự do của tinh thần là nội dung chủ yếu của nó." Những suy nghĩ của Hegel vẫn còn đáng để suy ngẫm cho hôm nay. Quá khứ giúp hiểu thêm hiện tại, nhưng cũng

không phải tất cả. Mỗi dân tộc có thể tự mình vượt lên những rào cản lịch sử để đổi mới. Chúng tôi xin lược dịch một số đoạn liên quan để tìm hiểu tinh thần xã hội và khoa học của người Trung Hoa (phần đầu), và tinh thần của người phương Đông (phần 2) nhân có các bài viết về Trung Quốc trên đường đổi mới hiện nay trong kỷ yếu.

Nguyễn Xuân Xanh

*

* *

Về Trung Hoa

Đế chế này đã sớm thu hút sự chú ý của những người châu Âu, dù chỉ qua các truyện kể. Người ta luôn luôn ngưỡng mộ một xứ sở tự tổ chức và dường như không có quan hệ gì với thế giới.[...]

Các triều đại ở Trung Hoa thường thay đổi, và hiện tại đã là triều đại thứ hai mươi hai. Cùng với sự hưng thịnh suy vong của các triều đại, các thủ đô cũng thay đổi theo. Một thời gian dài, Nam Kinh là thủ đô; bây giờ là Bắc Kinh, sau những thủ đô khác trước đó trong lịch sử. Trung Hoa phải chiến đấu nhiều phen với những người Tartar thâm nhập sâu vào lãnh thổ. Vạn lý Trường thành, luôn luôn là một kỳ quan, được Tần Thủy Hoàng xây dựng để ngăn chặn các cuộc xâm lấn của những dân tộc du mục. Ông Hoàng này đã chia đế chế thành ba mươi sáu tỉnh, đã làm cho mình trở thành đặc biệt với việc triệt tiêu văn học cổ, đặc biệt những

tác phẩm lịch sử, và các công trình nghiên cứu lịch sử nói chung. Ông làm điều đó với chủ đích củng cố triều đại mới của mình bằng cách thủ tiêu ký ức của các triều đại trước. Sau khi sách sử được thu gom lại và đốt đi, hàng trăm học giả phải chạy nạn lên núi để cứu lấy những gì còn sót lại. Ai trong số họ nếu không thoát khỏi bàn tay của ông sẽ chịu chung số phận với những quyển sách. Cuộc đốt sách này là một sự kiện rất quan trọng; nhưng mặc dù thế các sách kinh điển vẫn còn tồn tại như có thể thấy khắp nơi. [...]

Nền tảng gia đình cũng là nền tảng của hiến pháp (Constitution), nếu chúng ta có thể nói điều đó. Bởi vì mặc dù hoàng đế có quyền như một ông vua đứng đầu tòa nhà quyền lực, nhưng ông hành xử như một người cha đối với những đứa con. Ông là gia trưởng, và tất cả những điều ở một nhà nước đòi hỏi sự kính trọng đều gắn liền với ông. Hoàng đế đồng thời cũng là thủ lĩnh của tôn giáo và khoa học, điều này sẽ được đề cập chi tiết sau. Sự chăm sóc đầy tính gia trưởng này của vị hoàng đế, cùng với tinh thần của các thần dân như những đứa con không được phép bước khỏi vòng lề giáo gia đình, cũng như không được hưởng quyền tự do dân sự và tự chủ, điều đó biến tất cả thành một đế chế với một nền hành chính, và phép tắc xã hội - điều có tính chất đạo đức nhưng nhìn chung nó thủ tiêu lý tính tự do hay óc tưởng tượng.

Một điều đáng xem xét nữa là nền hành chính của hoàng đế. Ở đây chúng ta không thể nói đến một hiến pháp, vì dưới hiến pháp người ta hiểu rằng cá nhân và đoàn thể sẽ có các quyền tự chủ, một phần đối với các quyền lợi đặc

biệt của họ, một phần đối với cả hệ thống nhà nước. Nhân tố này thiếu vắng ở đây, cho nên chúng ta chỉ có thể nói đến một nền hành chính của đế chế. Trung Hoa là đế chế của sự bình đẳng tuyệt đối, và tất cả những sự khác biệt khả dĩ đều có liên quan đến nền hành chính, và đến chức vị con người đạt được trong bộ máy. Bởi vì ở Trung Hoa chỉ có sự bình đẳng ngự trị, chứ không có tự do, cho nên chuyên chính là hình thức tất yếu của chính quyền. Với chúng ta, con người chỉ được bình đẳng trước pháp luật và *trong* sự tôn trọng tư hữu của người khác; ngoài ra họ còn có nhiều quyền lợi cá nhân và nhiều sở thích cá biệt khác, những thứ đó cần được bảo đảm nếu chúng ta có tự do. Ở đế chế Trung Hoa, những quyền lợi đặc biệt này tự nó không là chính đáng, và quyền hành chỉ xuất phát từ hoàng đế, được thực hiện bởi một hệ thống thứ bậc của công chúa và quan lại. Giới này có hai loại, quan lại có học thức, và quan lại quốc phòng, loại sau tương đương với các sĩ quan của chúng ta. Quan lại có học thức có vị trí cao hơn, vì ở Trung Hoa việc dân sự quan trọng hơn việc quốc phòng. Các công chúa được đào tạo ở trường học. Các trường sơ cấp được thành lập để cung cấp các kiến thức căn bản. Các cơ sở giáo dục cao, như đại học ở chúng ta, không có. Ai muốn có các chức vụ nhà nước cao thì phải qua nhiều kỳ thi theo nguyên tắc ba kỳ. Ở kỳ thi thứ ba và là cuối cùng hoàng đế hiện diện, và kỳ thi này chỉ dành cho những ai đã qua hai kỳ thi trước, và phần thưởng, nếu may mắn đậu được, là được kết nạp vào Hội đồng nhà nước cao nhất. Các môn khoa học, mà kiến thức chúng được đòi hỏi đặc biệt, là lịch sử đế

chế, khoa học luật và kiến thức về đạo đức và phong tục, cũng như về tổ chức và hành chính. Ngoài ra các quan lại cần có tài thơ phú đặc biệt.

Vào những ngày lễ lớn, hoàng đế xuất hiện với một đoàn tùy tùng gồm hai nghìn tiến sĩ, nghĩa là các quan lại dân sự, và cũng ngần ấy quan lại quốc phòng (Trong cả nhà nước Trung Hoa có khoảng 15.000 quan lại dân sự và quốc phòng). [...]

Những điều nói trên cho thấy, hoàng đế là trung tâm điểm mà tất cả phải xoay quanh và tất cả sẽ trở về đó. Hạnh phúc của đất nước và nhân dân cũng tùy thuộc vào hoàng đế. Toàn bộ hệ thống cấp bậc của nền hành chính hoạt động ít nhiều theo quán tính, và trở thành một thói quen dễ chịu trong tình trạng yên bình. Đơn điệu và đều đặn như sự vận động của tự nhiên, bộ máy đó ngày ngày vận hành theo con đường của nó; chỉ có hoàng đế là linh hồn tích cực, tinh táo và tự-hành động. Nếu nhân cách của hoàng đế không có phẩm chất vừa nói, nghĩa là đạo đức, cần cù và tích cực với một phẩm giá, thì tất cả sẽ suy yếu đi, và tình trạng chính phủ từ trên xuống dưới sẽ bị tê liệt, nhường chỗ cho sự tắc trách và chuyên quyền. Bởi vì không có một quyền lực, trật tự nào khác hơn là quyền lực được buộc chặt và giám sát của hoàng đế. Không phải lương tâm cá nhân hay danh dự là động cơ của công chức khiến họ trách nhiệm, mà là mệnh lệnh áp đặt và sự bảo vệ nghiêm ngặt mệnh lệnh đó. [...]

Vì danh dự không có, và không ai có quyền đặc biệt nào trước bất cứ ai, ý thức của sự bị làm nhục là phổ biến, đây là điều dễ dàng biến thành một thứ tiềm thức của sự thấp hèn. Sự thấp hèn này có liên quan đến tính phi-đạo-đức của người Trung Hoa. Họ có tiếng sẵn sàng lừa dối ở đâu họ có thể: một người bạn lừa dối người bạn, và không ai thấy người khác xấu nếu sự lừa dối bất thành hay đến tai người đó.

Người Trung Hoa rơi vào một sự mê tín vô cùng tận; sự mê tín này dựa trên sự không trưởng thành của nội tâm, và giả định điều ngược lại của tự do tinh thần. Ở mỗi việc làm, chẳng hạn như xem vị trí một căn nhà hay một nơi chôn cất, hay những cái tượng tự khác, các thầy bói được hỏi ý kiến. [...] Những gì xuất hiện có tính chất ngẫu nhiên đối với chúng ta, như một hiện tượng tự nhiên, thì người Trung Hoa đi tìm một sự diễn giải bằng ma thuật, và điều đó nói lên tính “vô-tinh-thần” (Geistlosigkeit) của họ.

Sự giáo dục *Khoa học* Trung Hoa có liên quan đến sự thiếu hụt tính nội tâm đặc thù này. Khi chúng ta nói về khoa học Trung Hoa, phương diện nổi bật chính là đào tạo và những thành quả của thời cổ đại của khoa học. Nếu đến gần hơn, chúng ta sẽ thấy rằng khoa học được tôn vinh nhiều, được ngưỡng mộ và khuếch trương công khai từ chính quyền. Chính hoàng đế đứng đầu lĩnh vực văn học. Một Hội đồng nhà nước riêng có nhiệm vụ biên tập các đạo luật của hoàng đế, để chúng được thảo ra với văn phong hay nhất, bởi vì đó là một công việc quan trọng của nhà nước. Sự hoàn mỹ của văn phong này phải được các quan

lại kiểm tra trước khi được công bố, bởi vì hình thức phải tương xứng với tính ưu việt của nội dung. Một trong những cơ quan nhà nước cao nhất là Hàn lâm Viện khoa học. Các thành viên được chính hoàng đế sát hạch; họ sống trong cung điện, một phần là thư ký, một phần là các nhà viết sử của đế chế, vật lý gia, địa lý gia....

Nếu một mặt khoa học tỏ ra được kính trọng và vun bồi, thì mặt khác nó thiếu đi mọi mảnh đất của tính nội tâm (tính chủ thể), và thiếu đi sở thích khoa học đích thực, điều mà có thể đưa đến việc nghiên cứu có tính chất lý thuyết. Vương quốc tinh thần tự do và lý tưởng không có chỗ đứng ở đây, và cái được gọi là khoa học chỉ có tính chất thực nghiệm, nhằm phục vụ cho lợi ích thiết thực cho nhà nước và cho các nhu cầu của nó, và của cá nhân. [...]

Người Trung Hoa bị tụt hậu xa trong toán học, vật lý và thiên văn học, dù trước đây họ đã từng nổi tiếng trong các ngành đó. Họ đã biết rất nhiều khi những người châu Âu còn chưa khám phá ra, nhưng họ không biết ứng dụng những khám phá của họ, chẳng hạn như la bàn, nghệ thuật in sách. Thực vậy, liên quan đến kỹ thuật in, họ dừng lại ở việc khắc chữ trên bản gỗ rồi in ra; họ không hề biết kỹ thuật in chữ di động. Thuốc súng chắc họ cũng đã khám phá trước người châu Âu, nhưng các cha dòng Tên phải đúc những cây súng ca-nông đầu tiên cho họ. Về toán học, họ tuy biết tính toán, nhưng mặt cao hơn của khoa học thì họ không biết. [...]

Họ đem các chiếc viễn vọng kính mà người châu Âu tặng làm quà trưng bày làm vật trang trí, chứ không biết sử dụng chúng. Y khoa cũng được họ thực hành, nhưng chỉ là thực nghiệm, pha lẫn với sự mê tín lớn nhất.

Dân tộc này có một kỹ năng bắt chước đặc biệt, được thể hiện không những trong đời sống thường ngày mà còn cả trong nghệ thuật. Họ vẫn chưa thành công để diễn tả cái đẹp như cái đẹp, bởi vì ngành hội họa của họ thiếu viễn ảnh và bóng. Mặc dù một họa sĩ Trung Hoa có thể sao chép các bức họa châu Âu chính xác như mọi thứ khác nếu anh ta biết chính xác có bao nhiêu vẩy trên con cá chép, bao nhiêu khía trên lá cây, hình dáng của nhiều loại cây và độ cong của các cành cây, thì cái cao quý, cái lý tưởng và cái đẹp vẫn không phải nền tảng của nghệ thuật và kỹ xảo của anh ta. Người Trung Hoa mặt khác quá tự hào - điều khiến họ không thể học cái gì của người châu Âu, mặc dù họ thường phải thừa nhận những cái ưu việt của châu Âu. Cho nên khi một nhà buôn ở Quảng Châu đặt đóng một chiếc tàu kiểu châu Âu, thì theo lệnh của vị cầm quyền, tức khắc chiếc tàu đó bị phá hủy. Người châu Âu được xem như những người khất thực, bởi vì họ phải từ bỏ quê hương để đi tha hương kiếm sống. [...]

Đó là tính cách của dân tộc Trung Hoa xét về mọi mặt. Tính đặc trưng của dân tộc đó là, tất cả những gì thuộc về tinh thần (Geist), như tính luân lý, đạo đức trong sự tự do, tâm thức, tôn giáo nội tâm, khoa học, và nghệ thuật đích thực, đều xa lạ với nó. Hoàng đế luôn nói với dân với vẻ oai nghiêm, với đức độ và sự dịu dàng như người cha, trong khi

dân tộc thì mang trong mình sự tự-ý-thức tồi tệ nhất, và tin rằng mình sinh ra là chỉ để kéo lê cỗ xe quyền lực của sự oai nghiêm hoàng đế chúa. Cái gánh nặng kéo họ xuống đất dường như chỉ là một định mệnh không tránh khỏi, và họ không cảm thấy kinh hoàng khi phải tự bán mình làm nô lệ, và phải ăn “cơm thiu” của cảnh đời nô lệ. Tự sát, như hậu quả của sự trả thù, và sự vứt con ra đường như chuyện thường ngày, là minh chứng cho sự tôn trọng ít ỏi mà người ta dành cho nhân loại và bản thân. Và mặc dù không có sự khác biệt từ nguồn gốc, và tất cả mọi người đều có thể đạt tới đỉnh cao danh giá (hay địa vị), thì chính sự bình đẳng này không phải là giá trị đã giành được của một con người nội tâm, mà là tự-ý thức nô lệ chưa trưởng thành để có thể công nhận các sắc thái riêng.

(Trong [1] *Các bài giảng về triết học của lịch sử*)

Tinh thần phương Đông

Người phương Đông có những tính cách (character) cố định. Một khi đã hình thành, chúng không bao giờ thay đổi nữa. Họ không bao giờ từ bỏ định hướng của con đường nữa một khi họ đã chọn. Tất cả những gì nằm ngoài con đường đó đều được xem như không tồn tại đối với họ. Còn cái gì trên con đường quấy rầy họ đều trở thành thù địch. Tính cách của họ, một khi đã hình thành cố định, không thể đi chệch ra khỏi nó, không thể tiếp thu cái gì đi ngược lại nỗ để sống chung hòa bình với nó. Một cái sẽ thống trị, cái kia sẽ bị thống trị. Quyền lực là ý niệm trong đó tất cả bản thể

đều giống nhau. [...] Một tính cách cố định không tiếp nhận ngoài nó ra cái gì khác hơn là cái mà nó có thể khuất phục được, hay cái mà nó chịu sự khuất phục. Vì có những rào cản và hiện thực tồn tại bên trong nó không thể xóa bỏ được, những cái tồn tại bên cạnh những thực tế mâu thuẫn khác, bên cạnh những cái thù địch, và nó không thể sống chung trong mối quan hệ khác được. [...] Cho nên trong tính cách phương Đông có hai thái cực dường như mâu thuẫn nhau: *sự thèm khát thống trị, và sự săn lòng phục tùng mọi sự nô lệ*, cả hai liên hệ mật thiết với nhau. Cả hai cực đó được chi phối bởi định luật của sự tất yếu. Thống trị và nô lệ, hai trạng thái ở đây đều chính đáng, bởi vì trong cả hai có cùng một định luật của bạo lực ngự trị. Ở phương Đông người *hạnh phúc* là người có *can đảm* khuất phục (nô dịch) được những cái gì yếu kém hơn anh ta, và có *sự khôn ngoan* nếu biết không tấn công và phục tùng ngay cái mạnh mẽ hơn anh ta. Ở đây người được gọi là *hiền minh* (wise) khi biết rút lui khỏi các thực tế và chỉ hành động bằng lời nói hay câu chữ. [...] Con người với tính cách cố định không dung nạp tất cả những gì không giống anh ta. Anh ta đẩy sang lề phần lớn những gì gây khó chịu cho anh ta. Anh ta chống lại cái gì khác hơn anh ta, chế ngự nó hay chịu nó khuất phục bằng bạo lực; nhưng các đòi hỏi của anh ta vẫn không thay đổi. Tính bất di bất dịch này, sự bất lực trong việc thay đổi một cách đa dạng theo sự đa dạng của sự vật đã đem lại sự yên tĩnh cho người phương Đông.

(Trong [2] *Các bài nghiên cứu chính trị-lịch sử từ thời Frankfurt*)

Tham khảo:

[1] G.W.F. Hegel, *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*. NXB Suhrkamp, 1970.

[2] G.W.F. Hegel, *Historisch-politische Studien aus der Frankfurter Zeit*. NXB Suhrkamp, 1966.

PHÂN VỊ: VIỆT NAM

“MÔI TRƯƠNG ĐẠI HỌC CÂN TỰ DO

TUYỆT ĐỐI”²¹

*Ngô Bảo Châu*²¹²

Abstract. We reproduce the speech of Prof. Ngô Bảo Châu, the French- Vietnamese 2010 Fields Medalist at the monumental gathering in Hanoi on 29th August, 2010, given by the Prime Minister in his honour. He retells his background of mathematics study in Hanoi where he grew up under extremely difficult war conditions, his earlier passion for mathematics, valuable helps from his teachers for the sake of love devoted to the young genius. He realizes how immense solidarity among the mathematical circle means for his development. He thanks mathematicians and other respectful personalities in France as well as in the United States who provided him indispensable assistances for his enduring researches and his final magnificent results. Foremost absolute freedom and a healthy scientific environment are a *sine qua non* for researches to blossom out, he concludes (Editor).

*

* *



Giáo sư Ngô Bảo Châu phát biểu tại buổi lễ chào mừng diễn ra tối ngày
29.8.2010

Dưới đây là nguyên văn bài phát biểu của GS Ngô Bảo Châu tại buổi lễ chào mừng và vinh danh được tổ chức long trọng tại trung tâm Hội nghị quốc gia Mỹ Đình, Hà Nội, tối ngày 29.8.2010 mà Thủ tướng Nguyễn Tấn Dũng đã dành cho ông sau sự kiện trọng đại ông nhận được giải Fields toán học cao quý tháng 8 năm 2010, với sự tham dự của hơn 4.000 người. Tiêu đề do chúng tôi đặt (Biên tập).

Trước hết, tôi xin bày tỏ tấm lòng cảm kích của tôi đối với Nhà nước và Chính phủ đã tổ chức buổi lễ mừng hôm nay với một tấm lòng trân trọng và chân thành.

Tôi cũng thực sự cảm động khi nhận thấy niềm vui, niềm tự hào của giải thưởng Fields đã được chia sẻ với đồng bào trên khắp cả nước, bắt gặp niềm hân hoan, niềm tự hào trong mắt các bạn học sinh, sinh viên trong buổi lễ hôm

nay, làm sự hân hoan, niềm tự hào của cá nhân tôi được nhân lên nhiều lần.

Lần đầu tiên, giải thưởng Fields, giải thưởng quan trọng nhất của toán học đã được trao cho một nhà toán học xuất thân từ một nước đang phát triển.

Sự kiện này có thể tạo tiền đề cho sự thay đổi lớn về chất của toán học Việt Nam nói riêng và công tác nghiên cứu khoa học nói chung. Ít nhất, đó là cái mà cá nhân tôi và rất nhiều nhà khoa học, nhà quản lý khoa học có tâm huyết đang rất hy vọng. Nhưng trước khi nói về tương lai, tôi nghĩ cũng nên điểm lại quá khứ để tìm hiểu thêm cái gì là nguyên nhân đã đưa đến những thành công ngày hôm nay. Tôi xin tâm sự một vài điều.

Tôi sinh ra trong chống Mỹ, lớn lên trong hoàn cảnh kinh tế khó khăn của thời kỳ hậu chiến. Tuy không ai thích thú những sự ôn nghèo khổ, ta cũng không thể không nhớ lại những yếu tố đã tạo thành con người của chúng ta, cả về thể xác lẫn tinh thần.

Ngay khi còn bé, tôi đã hiểu rằng, bố mẹ đã phải nhịn ăn, nhịn mặc nuôi tôi khôn lớn. Gần 20 năm trở lại đây, tôi sinh sống ở nước ngoài, rất lâu ở Pháp và gần đây ở Mỹ, tiếp xúc với cuộc sống người nước ngoài, tôi hiểu rằng, tuổi thơ của tôi và các bạn cùng lứa có thể thiệt thòi hơn cái ăn, cái chơi, nhưng học tập thì chưa chắc.

Sinh ra trong gia đình trí thức có truyền thống, việc học hành của tôi luôn là ưu tiên số một của bố mẹ. Có lẽ vì bố mẹ tôi là nhà khoa học, nên niềm ham mê khoa học và giá

trị tuyệt đối của tri thức đã ngấm vào máu tôi từ lúc nào không biết.

Trong hầu hết các gia đình Việt Nam, việc học hành vẫn được coi là quan trọng nhất, nhưng tình yêu khoa học, yêu tri thức, theo ý kiến chủ quan của tôi vẫn là chuyện hiếm hoi.

Điều kiện thuận lợi đặc biệt nữa cần kể đến là tuổi học trò của tôi đã được cộng đồng toán học Việt Nam nuôi dưỡng. Tôi hiểu cộng đồng toán học theo nghĩa rộng, từ thầy Tôn Thân, giáo viên chuyên toán Trường THCS Trung Vương, đến thầy cô khối chuyên Toán A0, Trường ĐH Tổng hợp Hà Nội cho đến các nhà khoa học trẻ thời đó đã dạy tôi với tất cả tâm huyết của mình, hoàn toàn vô tư trong hoàn cảnh kinh tế cực kỳ khó khăn lúc đấy. Tôi không thể kể hết tên các anh.

Nhưng xin kể một ví dụ. Thầy Phạm Hùng, khối chuyên toán. Tôi đã học thầy trong căn phòng 8m², lúc nào cũng nghi ngút khói thuốc bắc vì thầy hay đau ốm nhưng thù lao duy nhất thầy nhận của bố mẹ tôi chỉ là cân đường hay vỉ thuốc bổ. Trong cộng đồng toán học Việt Nam, việc người đi trước nắm tay người đi sau là chuyện hết sức tự nhiên.

Gần đây, do được cộng tác với một số nhà khoa học khác, tôi mới hiểu ra rằng, tinh thần yêu thương, đoàn kết trong cộng đồng toán học Việt Nam là cái hiếm hoi và đáng quý. Khoa học nói chung và toán học Việt Nam ta nói riêng chưa thực sự xuất sắc trên thế giới, nhưng nếu không có tinh thần yêu thương, đoàn kết cũng như tinh thần nghiêm khắc

không bao che cho yếu kém học thuật thì toán học và khoa học sẽ không thể tiến bộ.

May mắn đặc biệt tiếp theo là được Chính phủ Pháp cấp học bổng đại học. Là sinh viên nước ngoài, nhưng tôi chưa bao giờ bị kém ưu tiên so với sinh viên Pháp. Ngược lại, chính GS Trưởng khoa Toán trường Sư phạm Paris đã khuyên tôi làm việc với GS Gérard Laumon, lúc đó là một trong những nhà toán học xuất sắc nhất. Ông Laumon là người giúp tôi từ một cậu sinh viên thích học toán trở thành nhà khoa học chuyên nghiệp. Ông là một người tuyệt vời. Trong nhóm học trò của ông hiện nay, có hai người đoạt giải thưởng Fields. Gần đây nhất, cô học trò trẻ tuổi nhất của ông đã thành GS Đại học Harvard khi chưa đầy 30 tuổi.

Trưởng thành trong nhóm khoa học của ông Laumon, theo đồng nghiệp của ông đánh giá, không chỉ có tôi và một người đoạt giải thưởng Fields năm 2002, mà còn có nhiều nhà khoa học trẻ xuất sắc khác.

Trong thời gian này, tôi hiểu được sự quan trọng, được sức mạnh của nhóm nghiên cứu khoa học kết hợp những nhà khoa học có kinh nghiệm, tên tuổi, có hiểu biết nhiều lĩnh vực khoa học khác nhau và những nghiên cứu sinh tràn trề đam mê khoa học. Tôi thực sự hạnh phúc khi giải thưởng Fields tuy trao cho cá nhân nhưng cũng đem lại vinh dự xứng đáng cho cộng đồng toán học Pháp cũng như cộng đồng toán học Việt Nam.

Từ hơn ba năm nay, tôi có may mắn được làm việc ở Viện Nghiên cứu Cơ bản cao cấp Princeton, viện được thành lập

từ những năm 1930, là nơi Albert Einstein đã làm việc hơn 40 năm.

Ngoài số ít GS cơ hữu ở viện mà hầu hết là nhà vật lý, toán học hàng đầu thế giới thì thường xuyên có nhiều nhà khoa học trẻ khắp nơi đến làm việc từ 1 đến 2 năm.

Ngoài sự hỗ trợ tài chính rất lớn của Chính phủ Mỹ *cũng* như các tổ chức, cá nhân khác, cách tổ chức công việc hiệu quả của Viện Princeton là cái rất đáng để học tập.

Trong một khoảng thời gian không lớn, viện đã thành lá cờ đầu của toán học, vật lý lý thuyết, đóng vai trò rất lớn cho sự hình thành trường phái khoa học của Mỹ và vào thời điểm hiện tại đóng vai trò số một.

Nếu không có thời gian làm việc ở Princeton, rất có thể Bổ đề Cơ bản vẫn chưa thể hoàn thành trong thời điểm này. Ngoài ra, sự tiếp xúc với các nhà khoa học thiên tài như William, tôi đã xác định được rõ ràng công trình nghiên cứu tiếp theo của mình sau khi Bổ đề Cơ bản hoàn thành.

Từ trải nghiệm ở Pháp và Mỹ, tôi đã hiểu ra rằng, môi trường khoa học lành mạnh là điều kiện tiên quyết cho sự trưởng thành của các nhà khoa học trẻ. Môi trường khoa học lành mạnh chính là nơi học thuật và đạo đức trong học thuật luôn được xếp vị trí đầu tiên cùng với sự bình đẳng giữa các nhà khoa học không phân biệt già trẻ, cũng như sự tự do tuyệt đối trong nghiên cứu khoa học.

Cuối cùng, tôi xin nhắc đến một người, một nhà khoa học và một người bạn lớn của Việt Nam, đó là ông Henri Van

Regemortern. Khi còn là sinh viên, ông đã tham gia phong trào đấu tranh bên Pháp phản đối chính sách thực dân ở Đông Dương. Sau này, ông đã sang Việt Nam nhiều lần và trở thành bạn thân thiết của Thủ tướng Phạm Văn Đồng và Đại tướng Võ Nguyên Giáp.

Ông là người sáng lập ra ủy ban Hợp tác Khoa học Kỹ thuật Pháp Việt. Tôi có may mắn sống trong ngôi nhà của ông nhiều năm. Tôi học được rất nhiều từ con người của ông. Qua việc làm của ông, tôi hiểu rằng, nhiệm vụ của nhà khoa học không chỉ là chuyên môn mà còn là đem đến cho những người trẻ tuổi, không kể xuất xứ, không nhất thiết phải là người thân, cơ hội tốt để tiềm năng của họ phát triển trong khoa học và rộng hơn là trong cuộc sống. Đó là điều tôi muốn nói với các nhà khoa học Việt Nam, những nhà quản lý và tất cả những người làm cha mẹ.

Hiện trạng khoa học và giáo dục của chúng ta chưa được như mong đợi. Nhưng với ý thức mỗi người, sự cố gắng của Nhà nước, Chính phủ, qua những quyết sách đúng đắn, dũng cảm sẽ là tiền đề cho những chuyển biến tích cực.

Cuối cùng, tôi xin chúc tất cả các bạn trẻ luôn giữ được niềm tin, niềm say mê để đi tiếp con đường mình đã chọn.

Ngô Bảo Châu

“BẮC CÂU NHỎ QUA SÔNG HƯNG ĐỮ”

PV. Phùng Hồ Hải²¹³

Dưới đây là cuộc trao đổi của báo *Tiền Phong* với PGS. TSKH Phùng Hồ Hải, Trưởng phòng Đại số, Viện-Toán học Việt Nam về sự kiện GS Ngô Bảo Châu được vinh danh giải Fields. Kỷ yếu Humboldt xin cảm ơn báo *Tiền Phong*.

PV. Chắc anh cũng nằm trong số dự đoán đúng GS Ngô Bảo Châu đoạt Huy chương Fields?

PHH. Trước hết, giải thưởng này không bất ngờ với các nhà toán học Việt Nam và với cả thế giới. Anh Châu có cái nhìn hoàn toàn mới khi tiếp cận Bổ đề Cơ bản. Nhưng tôi không tự xếp mình nằm trong nhóm dự đoán đúng, đơn giản vì tôi không dự đoán. Khó có thể khẳng định chắc chắn một người nào đó đoạt giải Fields hay không.

PV. Vì sao vậy?

PHH. Theo hiểu biết của tôi, có rất nhiều người giỏi không nhận được giải này vì nhiều lý do khác nhau, vì còn phụ thuộc hàng loạt yếu tố, trong đó có cả yếu tố may mắn. Chỉ có thể nói anh xứng đáng đoạt giải hay không mà thôi. Xứng đáng hay không là dựa trên cơ sở thành tựu mà người đó đã đạt được. Tôi nghĩ anh Châu xứng đáng đoạt giải.

PV. GS Ngô Bảo Châu đoạt Huy chương Fields vì giải thành công Bổ đề Cơ bản. Anh có thể nói thêm một chút về

Bổ đề Cơ bản được không? Và sau Bổ đề Cơ bản, anh có biết GS Châu theo đuổi gì tiếp theo không?

PHH. Đến nay, ai cũng biết, Bổ đề Cơ bản nằm trong nhiều giả thuyết được gọi chung là Chương trình Langlands. Chương trình Langlands không phải là một mệnh đề mà là một chuỗi mệnh đề, không phải là một bài toán cụ thể mà là một chuỗi giả thuyết. Đây cũng là một trong những vấn đề trung tâm của toán học, một trong những đỉnh cao nhất của toán học hiện đại. Chương trình Langlands thể hiện mối liên hệ sâu sắc giữa số học và hình học.

Khác với các giả thuyết còn lại, người ta không gọi nó là Định lý mà chỉ gọi là Bổ đề thôi. Nhưng là bổ đề cơ bản, anh không thể không vượt qua được, không thể thiếu được. Bổ đề Cơ bản có thể được ví như là một chiếc cầu nhỏ bắc qua một dòng sông hung dữ trên con đường thiên lý chinh phục Chương trình Langlands, mà các nhà toán học bắt buộc phải đi qua. Ba mươi năm qua, nhiều nhà khoa học xuất sắc nhất thế giới bỏ công sức để chứng minh Bổ đề Cơ bản nhưng không thành công.

Bổ đề thường để giúp chứng minh một định lý nào đó. Nhưng trong một số trường hợp, bổ đề lại nổi tiếng hơn định lý. Đây là một trong những ví dụ của sự thú vị đó.

Bên cạnh Bổ đề Cơ bản, còn một loạt giả thuyết nữa của Chương trình Langlands mà bản thân anh Châu cũng đang theo đuổi như anh vừa trình bày với chúng tôi cách đây vài tuần tại seminar của Viện Toán học.

Fields không phản ánh toán học Việt Nam

PV. *Không ít người nghĩ, Giải thưởng Fields của GS Ngô Bảo Châu cho phép chúng ta tự hào về môn toán học của nước ta?*

PHH. Đúng là chúng ta có quyền tự hào nhưng vấn đề là tự hào về cái gì. Tôi không nghĩ Giải Fields là tấm gương phản ánh sức mạnh nền toán học của một quốc gia. Sức mạnh nền toán học nói riêng và các lĩnh vực khác nói chung, kể cả kinh tế và xã hội, được phản ánh qua rất nhiều tham số chứ không đơn thuần giải thưởng.

Năm 1966, Đại hội Toán học Quốc tế tổ chức ở Liên Xô và là năm đầu tiên có tới bốn người được trao giải thưởng Fields, vì có quá nhiều nhà khoa học xuất sắc được đề cử vào năm đó. Tuy nhiên, hồi ấy không có nhà khoa học nào của Liên Xô nhận được giải. Thực trạng đó hoàn toàn không đồng nghĩa với việc nói rằng nền toán học Xô Viết không đủ mạnh. Nay cả các cường quốc toán học như Đức, Ý, cho đến nay, cũng chỉ có một nhà khoa học đoạt giải thưởng Fields. Còn tại sao họ đạt được ít lại là chuyện khác. Không thể nói là họ yếu kém. Cũng có thể họ ít quan tâm chăng.

PV. Nếu vậy, nên tự hào về cái gì mới được xem không bị quá lố? Giả thiết, nếu GS Ngô Bảo Châu sống và làm việc ở Việt Nam, liệu có giải thưởng hôm nay cho anh ấy không?

PHH. Đây là tự hào về tiềm năng của người Việt. Không phải là tự hào về nền giáo dục của chúng ta, mà là tự hào

về tiềm năng tư duy của con người chúng ta. Trong lịch sử khoa học nước ta, anh Châu là hiện tượng chưa từng có. Với thành công của anh Châu, tôi tin người Việt Nam có khả năng tư duy không thua kém dân tộc nào. Tôi tin, trong những môi trường thích hợp, người Việt Nam với tư duy của mình có thể làm được việc lớn.

Còn về giả thiết kia, tôi không tin. Một nhà khoa học công tác ở Việt Nam, làm việc ở Việt Nam, tôi không xác định được là đến bao giờ mới có vinh dự như anh Châu hôm nay. Anh Châu, nếu làm việc trong môi trường thuần túy Việt Nam, tôi khẳng định, không thể đoạt được giải thưởng Fields. “Không thầy đố mà làm nên”. Thành quả của anh Châu, công lớn nhất, ngoài bản thân anh Châu, là những người thầy, những sư phụ thực sự. Thứ hai là môi trường khoa học ở Paris, Pháp. Anh cần cả một cộng đồng để cộng tác, cần một môi trường khoa học, để tạo nên một nền tảng kiến thức, để dẫn đến một tư duy mới.

Thành tựu của anh Châu cho thấy Pháp có một nền khoa học mạnh, và nền khoa học mạnh ấy cho thấy khả năng sáng tạo của người Việt Nam. Chứ thành tựu của anh Châu không phải là chứng minh của nền khoa học Việt Nam.

PV. Thế sao Việt Nam không có nền khoa học mạnh như nước Pháp? Phải chăng vì Việt Nam không có nhiều nhà khoa học tài năng như Pháp? Vậy một nền khoa học với toàn nhà khoa học bình thường có nên được đầu tư, nuôi dưỡng không?

PHH. Một nền khoa học như một kim tự tháp, chân đế càng rộng, đỉnh càng cao. Chúng tôi vẫn thường nói, để có nhà khoa học xuất chúng, cần có nhiều nhà khoa học bình thường. Không thể xây dựng một tòa nhà cao vút mà chân đế lại bé tí.

Giờ chưa phải lúc để GS Châu về nước

PV. *Theo lý luận ấy của anh, để có được cái chân đế rộng cho kim tự tháp ấy, có cần phải nhờ đến các tài năng đỉnh cao GS Ngô Bảo Châu hay không? GS Châu có nên về nước theo lời mời của Phó Thủ tướng Nguyễn Thiện Nhân?*

PHH. Với giải thưởng của anh Châu, chúng ta có thêm tự tin làm khoa học, có thêm niềm tin rằng chúng ta có thể phát triển được nếu đi đúng hướng.

Tuy nhiên, tôi không nghĩ việc anh Châu về nước là phương án hợp lý nhất. Bản thân anh Châu ngay cả bây giờ vẫn cần một môi trường làm việc đủ tốt để nuôi dưỡng, phát triển ý tưởng, tư duy của mình. Một năm về một vài tháng để cộng tác, giúp đỡ các nhà toán học trong nước là khả thi nhất. Chẳng hạn, về giảng dạy, tham gia đào tạo, lôi kéo thêm nhiều chuyên gia quốc tế tới làm việc ở Việt Nam.

Việc thành lập một viện toán học cao cấp bên cạnh Viện Toán học Việt Nam, cách làm ấy các nước đang phát triển đã làm. Tôi hình dung Viện Toán Cao cấp có thể có chức năng khác với Viện Toán học. Nhưng không nên bắt anh Châu làm quản lý một viện như thế. Giờ có lẽ chưa phải lúc

nếu muốn tài năng anh ấy tiếp tục được nuôi dưỡng, phát triển.

PV. *Theo anh, chúng ta có nên đặt mục đích cần có thêm mọi vài điểm sáng như GS Ngô Bảo Châu không?*

PHH. Không nên đặt mục đích ấy, không nên phấn đấu bằng mọi giá có thêm một vài điểm sáng nữa, có thêm một Ngô Bảo Châu hay một giải thưởng Fields. Và trên thực tế rất khó, có muốn cũng không được. Thường ta hay có thói có được một thì nghĩ ngay thế nào cũng làm được hai. Nhưng nhiều khi đó là ảo tưởng.

PV. *Vậy, từ thành tựu của GS Ngô Bảo Châu, theo anh, điều cần nhất đối với các nhà khoa học trong nước là gì?*

PHH. Cần nhất là một môi trường khoa học để lôi kéo số đông. Nhân cơ hội này, cảm hứng này, chỉ mong các vị lãnh đạo trong Chính phủ có đột phá về tư duy để thực sự tạo chuyển biến lớn về chính sách đối với khoa học. Khoa học có phát triển, với sự tham gia của số đông, mới mong nghĩ đến cạnh tranh toàn cầu. Bằng không thì chúng ta cũng vẫn chỉ quanh quẩn vậy thôi.

PV. *Cảm ơn anh.*

Quốc Dũng thực hiện

NGÔ BẢO CHÂU - TỰ HÀO, VUI MỪNG, VÀ SUY NGHĨ

Hà Huy Khoái²¹⁴

I. Tia Sáng, 12/2009.

Đêm ngày 9 rạng ngày 10/12/2009 là một đêm đáng nhớ đối với cộng đồng toán học Việt Nam: hầu như hộp thư điện tử của bất kỳ nhà toán học Việt Nam nào trong đêm đó cũng nổi bật với tin nóng hổi xảy ra cách đó mấy giờ: thành tựu chứng minh *Bổ đề Cơ bản* của Ngô Bảo Châu được bình chọn là một trong 10 sự kiện khoa học nổi bật của thế giới năm 2009 (bên cạnh việc tìm thấy nước trên mặt trăng!). Tôi nhớ lại câu thơ của Tố Hữu viết về đêm chiến thắng Điện Biên Phủ: “*Tin về nửa đêm/Hỏa tốc, hỏa tốc...*” Ngô Bảo Châu đã làm nên một “Điện Biên Phủ” chấn động địa cầu! Khi sáng ngày 10/12/2009, trang thông tin điện tử của Viện Khoa học Công nghệ Việt Nam (<http://ww.vast.ac.vn>) đưa tin đó, và rồi các trang khác đều đưa lại, thì sự kiện Ngô Bảo Châu đã trở thành niềm vui, niềm tự hào của toàn thể những người làm khoa học Việt Nam, và rộng hơn, của mọi người Việt Nam. Không tự hào sao được, khi lần đầu tiên Việt Nam ghi một cột mốc trong lịch sử khoa học thế giới. Có thể ví công trình của Ngô Bảo Châu như việc lấp đầy một thung lũng giữa hai quả núi, để toán học (và cả vật lý lý thuyết) có thể vượt từ đỉnh núi này sang đỉnh núi kia

và tiếp tục tiến lên, cũng có thể xem Ngô Bảo Châu như người hoàn thành việc lắp một cây cầu nối liền hai bờ sông, để một hàng dài các “phương tiện vận tải chở những thành tựu toán học” có thể đi về phía trước!

Đối với cộng đồng toán học Việt Nam, tin vui này là quá lớn, nhưng không thật sự bất ngờ. Khi Ngô Bảo Châu (cùng với Gerard Laumon) nhận Giải thưởng Clay năm 2004, những người biết anh đều đã hy vọng anh sẽ đạt được những thành tựu cao hơn nữa. Tháng 9/2009, khi thấy tên Ngô Bảo Châu trong danh sách báo cáo toàn thế của Đại hội Toán học thế giới 2010, mọi người đều tin là anh sẽ nhận được Giải thưởng Fields (giải thưởng cao nhất trong toán học, tương đương với giải Nobel trong một số ngành khoa học khác). Nếu điều đó xảy ra, và bây giờ đã có cơ sở để khẳng định là hầu chắc chắn xảy ra, thì Việt Nam sẽ là nước thứ hai ở châu Á (sau Nhật Bản) có giải thưởng Fields.

Thành tựu của Ngô Bảo Chân là quá lớn, và tôi nghĩ rằng cũng cần một độ lùi nhất định của thời gian mới có thể nhận thức hết được. Tuy nhiên, đây đã là lúc nên để cho niềm vui lồng xuống, và nên suy nghĩ sâu hơn trước sự kiện này.

Khi *Time* đưa tin “nhà toán học Việt Nam đang làm việc tại Princeton...” chúng tôi thực sự tự hào vì hai chữ “Việt Nam”. Khi Ngô Bảo Châu trình bày báo cáo mới tại tiểu ban của Đại hội Toán học Thế giới (Madrid, 2006) và chiếu lên màn hình địa chỉ của mình: “Viện Toán học Việt Nam”, chúng tôi tự hào vì hai chữ “Việt Nam”. Ngô Bảo Châu luôn

tự xem mình là nhà toán học Việt Nam, anh luôn gắn bó với cộng đồng toán học Việt Nam, và chúng tôi tự hào về điều đó.

Nhưng, đây cũng là lúc phải nhìn nhận lại: Việt Nam đã đóng góp đến mức nào trong việc tạo ra một Ngô Bảo Châu của ngày hôm nay. Nhìn lại, để tìm cách làm thế nào trong tương lai vẫn còn hy vọng thêm những Ngô Bảo Châu “*made in Vietnam*” nữa.

Tốt nghiệp xuất sắc THPT tại khối chuyên toán Đại học Tổng hợp Hà Nội, nay là Đại học Khoa học Tự nhiên, ĐHQG HN (với 2 lần được Huy chương vàng Olympic toán học quốc tế), Ngô Bảo Châu nhận được học bổng du học tại Pháp. Anh được phong Giáo sư Đại học Paris 11 năm 2004, đồng thời được Hội đồng chức danh giáo sư nhà nước (Việt Nam) đặc cách phong chức danh giáo sư năm 2005. Hiện nay anh làm việc tại Viện Nghiên cứu Cao cấp Princeton, đồng thời là giáo sư của Viện Toán học, Viện Khoa học và Công nghệ Việt Nam. Người ta có thể đặt câu hỏi: nếu Ngô Bảo Châu không được đi học ở Pháp, liệu anh có thể trở thành Ngô Bảo Châu hôm nay không? Câu trả lời dễ được chấp nhận nhất là: *không!* Dĩ nhiên, trong thời đại “toàn cầu hóa” như ngày nay thì câu hỏi như trên cũng có phần lạc điệu. Nhưng, không thể không khắn trăn trở với câu hỏi: tại sao nền giáo dục của chúng ta có thể tạo ra những học sinh đạt thành tích hàng đầu thế giới, mà không thể tạo ra những nhà khoa học hàng đầu? Thậm chí, nền giáo dục đại học của chúng ta chưa thể tạo ra những sinh viên hàng đầu thế giới. Nói cho cùng, vấn đề cơ bản ở đây vẫn là vấn

đề đầu tư: đầu tư tiền bạc, đầu tư ý chí. Ở bậc học phổ thông, khi mà đầu tư và quyết tâm, cũng như những chính sách của Nhà nước trong giáo dục còn nhiều điều bất cập, thì các gia đình là sự bù đắp: do truyền thống hiếu học, cha mẹ nào cũng cố nhịn ăn nhịn mặc cho con học, nên đầu tư vào giáo dục phổ thông ở nước ta, nếu tính chung cả Nhà nước và xã hội, thì chắc không thua bất cứ nước nào. Nhưng với giáo dục đại học thì khác. Các gia đình hoàn toàn yên tâm khi con cái đã vào đại học, và nếu muốn, họ cũng không thể tiếp tục đầu tư quá lớn cho con cái. Ciáo dục đại học là việc của Nhà nước, và chiến lược “quốc sách hàng đầu” không thể mãi là một khẩu hiệu đẹp.

Ngô Bảo Châu đã đi du học, và đã thành tài. Ngày nay, cửa đi du học đã khá rộng mở: đi bằng học bổng Nhà nước, bằng học bổng nước ngoài, bằng tiền tự túc. Nhưng, đường về thì sao? Không thể “bắt” người ta quay về bằng những chính sách “quản lý”, mà gần đây gây nên khá nhiều dư luận. Phải làm thế nào để những người học xong muốn quay về. Tuyệt đại đa số người đi học mong muốn được làm việc trên quê hương mình, nếu ở đó họ có đủ điều kiện để phát huy khả năng, sức lực, và có thể sống với công việc của mình. Không ai không biết các cán bộ giảng dạy đại học, cán bộ nghiên cứu ở nước ta ngày nay đang hưởng suất lương còm cõi đến mức khó hình dung được. Đã trở thành phổ biến một hiện tượng lẽ ra phải được xem là rất lạ: các giáo sư, tiến sĩ có thu nhập chỉ bằng khoảng 20% mức lương một học trò của họ vừa ra trường và vào làm việc trong công ty nào đó. Đó là chưa kể gần đây, báo chí nêu

việc một số lãnh đạo một công ty 100% vốn nhà nước mà lương hằng tháng gấp khoảng 20 lần lương một tiến sĩ ở viện nghiên cứu! Thủ hỏi, nếu không thay đổi ngay tình hình đó thì bao giờ mới có những nhà khoa học giỏi tự nguyện về nước làm việc? Và bao giờ thì học sinh giỏi mới dám chọn cho mình con đường làm khoa học? Bao giờ Việt Nam có thể có được một Ngô Bảo Châu thứ hai?

Tôi có may mắn được biết Ngô Bảo Châu từ khi anh mới 15-16 tuổi, và có quan hệ gần gũi với anh từ đó đến nay. Đó là một người vừa có tài năng kiệt xuất về toán học, vừa am hiểu sâu sắc lịch sử, văn hóa, triết học, văn học, cả phương Đông lẫn phương Tây. Một người luôn thiết tha làm được cái gì đó có ích cho đất nước Việt Nam. Tôi tin là nếu Nhà nước cần anh gánh vác nhiệm vụ to lán nào đó, chẳng hạn xây dựng một trường đại học hướng đến “đẳng cấp quốc tế”, hay một viện nghiên cứu hàng đầu, chắc anh không từ chối. Chỉ có điều, người ta có dám giao cho anh trọng trách, đồng thời giao cho anh quyền tự quyết và tạo cho anh mọi điều kiện cần thiết hay không? Mong rằng *sự kiện đột phá mang tên Ngô Bảo Châu sẽ* là tiền đề cho một chính sách đột phá trong bối dưỡng, sử dụng nhân tài của đất nước.

Hà Nội, 11/12/2009.

II. Trả lời phỏng vấn Vnmedia; Tiền phong; Sài Gòn tiếp thị (18 - 23/8/2010)

1. Xin ông cho biết qua ý nghĩa cơ bản của Bổ đề Cơ bản mà GS Lê Bảo Châu chứng minh thành công năm 2004 đối

với toán học hiện đại nói riêng và lĩnh vực nghiên cứu cơ bản nói chung. Dư chấn của Bổ đề Cơ bản có thể lan tỏa đến lĩnh vực nào mà người bình thường có thể cảm nhận được?

Cách đây ít lâu, trong một bài đăng trên *Tạp chí Tia Sáng*, tôi đã viết: “*Có thể ví công trình của Ngô Bảo Châu như việc lắp đầy một thung lũng giữa hai quả núi, để toán học (và cả vật lý lý thuyết) có thể vượt từ đỉnh núi này sang đỉnh núi kia và tiếp tục tiến lên, cũng có thể xem Ngô Bảo Châu như người hoàn thành việc lắp một cây cầu nối liền hai bờ sông, để một hàng dài các “phương tiện vận tải chở những thành tựu toán học” có thể đi về phía trước!*” Tôi viết như thế vì công trình chứng minh Bổ đề Cơ bản của Ngô Bảo Châu là một cột mốc quan trọng trên chặng đường dài mà mà khoa học muốn tìm kiếm sự thống nhất giữa các ngành toán học khác nhau (đại số, hình học, giải tích), và hơn nữa, sự thống nhất giữa toán học và vật lý. Thế giới tự nhiên bản thân nó là thống nhất, và khoa học trong buổi khởi đầu cũng là thống nhất: Archived, Aristote, Platon, Ptoleme,...vừa là những nhà vật lý, nhà toán học, nhà triết học. Cùng với sự phát triển của mình, các ngành khoa học có vẻ như ngày càng rời xa nhau, trong khi đối tượng của nó - tự nhiên- vẫn luôn là một thể thống nhất! Đã đến lúc, các ngành khoa học cần, và có thể thống nhất lại trên đỉnh cao của nó để cho những hiểu biết sâu hơn về tự nhiên. Ý nghĩa triết học của công trình của Ngô Bảo Châu có lẽ là ở chỗ đó.

Để một người “bình thường” có thể cảm nhận được “dư chấn” của Bổ đề Cơ bản thì có lẽ cần thời gian! Nếu ta nhớ lại thì trong 10 sự kiện khoa học mà *Time* bình chọn, bên cạnh Bổ đề Cơ bản có cả việc “tìm thấy nước trên nặt trăng”. Những người “bình thường” như tôi (không quá lǎng mạn!) chắc khó tìm thấy dư chấn nào trước phát minh vĩ đại đó của khoa học.

2. *Trong lĩnh vực toán học hiện nay, còn có các bài toán nào tầm cỡ như hoặc hơn Bổ đề Cơ bản không? Thách thức lớn nhất của toán học hiện đại là gì?*

Hiển nhiên là toán học luôn có những vấn đề “tầm cỡ” của nó. Có những vấn đề do thực tiễn đặt ra, cũng có những vấn đề đặt ra trong sự phát triển nội tại của toán học. Đặc điểm nổi bật của toán học là: sức mạnh của nó nằm trong sự trừu tượng hóa cao độ, và thách thức lớn nhất của toán học cũng là ở đó: làm thế nào để từ đỉnh cao của sự trừu tượng mà quay về giải quyết được những vấn đề bức xúc của cuộc sống.

3. *Là một người hoạt động khoa học, theo ông những yếu tố nào đã tạo nên thành tựu của Ngô Bảo Châu - công trình đã đưa anh đến với giải thưởng Fields?*

Theo tôi, để đạt được thành công khoa học tầm cỡ như vậy, phải có đủ 4 yếu tố: Khả năng bẩm sinh; được đào tạo cơ bản; ý chí kiên cường và niềm tin rằng mình thuộc số ít người có thể giải quyết những vấn đề khó nhất của khoa học; và cuối cùng là môi trường, điều kiện, ở Châu hội tụ được cả 4 yếu tố đó.

Châu là một tài *năng* Toán học bẩm sinh. Tôi có dịp dạy Châu một vài buổi ôn luyện học sinh giỏi quốc tế cách đây hơn 20 năm, anh ấy là một học sinh đặc biệt thông minh. Châu được đào tạo cơ bản rất tốt, trong suốt quá trình học của mình. Ở bậc phổ thông ở Việt Nam, anh được thụ hưởng nền giáo dục mũi nhọn dành cho đối tượng học sinh giỏi và được học riêng với nhiều thầy giáo giỏi. Vào đại học anh được sang Pháp và vào học những ngôi trường tốt nhất ở đây.

Môi trường nghề nghiệp cũng là một yếu tố quyết định. Không như nhiều người cho rằng, internet kéo gần khoảng cách địa lý và do đó người ta không cần phải gặp nhau trực tiếp, đối với những công trình nghiên cứu lớn như của Châu, phải ở trong những môi trường khoa học hàng đầu mới có thể thực hiện được. Vì công trình của Châu đụng đến những kiến thức lớn và khó ở nhiều ngành khác nhau. Phải ở những trung tâm khoa học lớn mới có thể gấp gỡ, trao đổi ý tưởng với những chuyên gia đầu ngành trong các lĩnh vực, ngay khi những ý tưởng đó còn chưa hình thành rõ rệt.

Cuối cùng, cái hơn người tạo nên thành công của Châu là sự tự tin và ý chí. Châu dám tin là anh giải quyết được bài toán đó, giải quyết được một trong những vấn đề khó nhất đang tồn tại trong khoa học. Cũng vì thế, anh dám dấn thân vào một con đường chông gai, mà đối với bất kỳ ai, phần trăm thất bại lớn hơn rất nhiều so với thành công. Khi làm nghiên cứu, phần đông, kể cả những người tài năng, thường chọn những bài toán, những đề tài có thể hình dung được

đường đi, có thể tiên lượng được kết quả. Mà một khi cái gì đó có thể nhìn thấy được khả năng thành công, thì chắc thành công đó cũng không phải là ghê gớm lắm! Ông René Thom, một nhà Toán học Pháp từng đoạt giải thưởng Fields, có nói “*Những người đi đầu thường không biết là họ đang đi đâu. Lúc người ta biết mình đang đi đâu thì không đi được xa!*”.

4. *Trung Quốc, Ấn Độ, Hàn Quốc... chưa có người đạt được giải Fields, dù có lẽ họ cũng có những con người có được cả 4 yếu tố ấy. Ngoài tài năng, nỗ lực, môi trường và điều kiện, có cơ duyên không trong một thành công tầm cao như vậy, thưa ông?*

Hội tụ được cả 4 yếu tố ấy đã khó, mà đó cũng chỉ là điều kiện cần cho thành công.

Cái gì cũng có cơ duyên.

Châu đã có cơ duyên gặp GS Gerard Laumon - một người thầy tuyệt vời. Ông ấy đã hướng anh tiếp cận bài toán này ngay từ đầu, khi làm luận án tiến sĩ ở lứa tuổi 21. Tất nhiên, với những đề tài như thế, người thầy cũng phải nhìn thấy khả năng ở học trò mới dám giao. Đi theo hướng đó là sự lựa chọn đầy dấn thân, có thể 99% là thất bại. Châu cũng đã mất mấy năm đầu không thu được kết quả gì.

Mười lăm năm theo đuổi đề tài, cùng với sự nỗ lực và kiên trì của Châu, để đến với thành công cũng cần thời cơ: đó là lúc mà các kiến thức của toán học, các kết quả đã có trong khoa học đủ để giải quyết bài toán của Châu. Chắc chắn trong công trình của mình, anh phải vận dụng kiến

thúc cao nhất của rất nhiều ngành ở thời điểm đó. Cũng như việc nhà toán học Andrew Wiles chứng minh được định lý lớn Fermat tồn tại 3 thế kỷ, vì cũng phải đến lúc đó toán học mới có đủ công cụ để có thể giải quyết vấn đề. Lùi về 10-15 năm trước, chưa chắc Andrew Wiles có thể giải xong bài toán đó.

Tất nhiên, thời cơ chỉ tìm đến với những thiên tài.

5. *Ngô Bảo Châu là sản phẩm tổng hợp của nhiều nền giáo dục mà trong đó có một phần là hệ đào tạo học sinh chuyên/học sinh giỏi mà báo chí vẫn quen gọi là “gà nòi” cũng như đã nhiều lần nêu ra những bất cập của nó. Thành công của anh hôm nay có phản ánh được điều gì về hệ giáo dục ấy nói riêng và nền giáo dục Việt Nam nói chung không, thưa ông?*

Tôi phản đối dùng từ “gà nòi” và cho rằng, cần làm cho xã hội thay đổi quan điểm về vấn đề này. Với điều kiện của Việt Nam, khi mà nền giáo dục còn kém phát triển, trong lúc chưa thể nâng cao mặt bằng đào tạo phổ thông thì việc tập trung đào tạo đặc biệt cho những học sinh thực sự có tố chất là điều cần phát huy. Điều này cũng giống trong âm nhạc, hội họa: những người có năng khiếu cần được đào tạo riêng từ nhỏ.

Thành công của Châu cho thấy, trong một số trường hợp, chúng ta có thể đào tạo ra được những học sinh có tầm xuất sắc so với thế giới. Tuy nhiên, ở bậc đại học thì không được như vậy. Ngay cả ở hệ đào tạo cử nhân tài năng, hệ đào tạo chất lượng cao ở những trường đại học lớn nhất

cũng chưa thể đạt tầm khu vực. Bởi vì, để có được những sinh viên chất lượng, đòi hỏi các trường phải là những trường đại học đúng nghĩa - đại học nghiên cứu... Điều này, Việt Nam chúng ta rất muốn nhưng vẫn chưa làm nổi...

6. *Vâng, vấn đề giáo dục đại học chắc còn đòi hỏi thời gian dài. Nhưng Chính phủ cũng vừa phê duyệt chương trình trọng điểm quốc gia về Toán học giai đoạn 2010-2020, với hơn 600 tỷ đồng, trong đó ưu tiên cho Viện nghiên cứu Cao cấp. Đây là một tín hiệu vui đúng lúc với ngành Toán, thưa ông?*

Thực ra thì chương trình này đã rục rịch từ 3 năm nay, có sự kiện Ngô Bảo Châu là cú hích nên đã được sớm phê duyệt. Chưa bao giờ ngành Toán có thể nhận được sự đầu tư lớn như vậy. 600 tỷ để làm đường hay đóng tàu thủy thì có thể nhỏ, nhưng để làm toán thì vẫn là một ước mơ của nhiều thế hệ!.

Sự kiện Ngô Bảo Châu làm cho người ta hiểu rõ là cần và có thể phát triển khoa học cơ bản... Đó là điều rất đáng mừng. Công bằng mà nói, Toán học Việt Nam chưa bao giờ có cơ hội phát triển như bây giờ... Nếu tận dụng tốt thời cơ, có thể sau này sẽ có những thành tựu từ thế hệ được thụ hưởng cơ hội này, mà nếu có thì chắc chắn gọi là “thế hệ Toán trăm tỷ”.

7. *Lúc này, sau thành công của Ngô Bảo Châu, nhiều người tò mò về những cái tên hứa hẹn trong cộng đồng làm Toán người Việt. Được biết, ông làm việc và liên hệ với nhiều người làm Toán trong và ngoài nước, trong đó có*

những gương mặt tài năng Toán học trẻ. Ông có thể điểm danh một số gương mặt triển vọng không?

Lựa chọn chính là loại trừ! Nếu tôi kể ra 10 cái tên thì cũng tức là tôi đã loại đi 100 cái tên khác! Nhiều người thích dự đoán là bao nhiêu lâu nữa ta sẽ có giải Fields hay Nobel thứ hai. Nên nhớ là Na Uy có giải Fields (của Selberg) năm 1950, cách đây 60 năm rồi, Thụy Điển có giải Fields (của Hormander) năm 1962, Italia có giải Fields (của Bombieri) năm 1974, Đức có giải Fields (của Fallings) năm 1982. Cho đến nay, các nước đó đều chưa có giải Fields thứ hai. Và tôi cũng không thấy họ dám đoán bao giờ có giải nữa! Mà rõ ràng nền toán học của các nước kể trên hơn chúng ta nhiều, chưa kể tốc độ phát triển cũng nhanh hơn chúng ta.

8. Thành công của GS Ngô Bảo Châu có phải là ví dụ phản ánh trình độ toán học hiện nay của Việt Nam không? Vì sao?

Không thể nói với Ngô Bảo Châu, toán học Việt Nam đã đạt đến vị trí nào đó trên thế giới. Tuy nhiên, Ngô Bảo Châu đã tốt nghiệp Khối chuyên Toán - Tin của Đại học tổng hợp Hà Nội, và điều đó cũng phần nào cho thấy chúng ta có thể đào tạo tốt học sinh ở bậc học phổ thông. Nếu ở các bậc cao hơn (đại học, tiến sĩ) mà ta cũng làm được như vậy thì tình hình chắc chắn sẽ thay đổi.

9. Ngoài lòng tự hào chung, công trình của GS Ngô Bảo Châu, theo ông, có tác dụng cụ thể gì đối với nền toán học nước nhà?

Để thành công trong khoa học (và không chỉ trong khoa học), niềm tin có một vai trò quyết định. Tôi nghĩ rằng Ngô Bảo Châu đã trao cho giới trẻ niềm tin vào khả năng của người Việt Nam, và hy vọng rằng anh cũng góp phần làm cho những nhà lãnh đạo của Việt Nam tin là chúng ta có thể đạt được những thành tựu ở đỉnh cao của thế giới, nếu biết cách đào tạo, bồi dưỡng, sử dụng nhân tài.

10. *Thời điểm này, cùng với sự kiện Ngô Bảo Châu, xã hội cũng vinh danh ngành Toán và có cảm giác phấn khởi trong cộng đồng những người làm Toán. Ông vui chớ?*

Tất nhiên là tôi phấn khởi rồi. Nhưng cũng thấy lo, và phần lo có lẽ nhiều hơn mừng. Vì trước kia, người ta chưa để ý đến ngành toán, giờ người ta có vẻ coi trọng hơn, cũng là sự trông chờ lớn hơn, trách nhiệm phải lớn hơn. Hơn nữa, người làm toán thích được yên tĩnh. Mọi sự reo hò đều khó có tác dụng tốt!

Chẳng hạn ngay như hiện giờ, với hào quang từ giải thưởng của Châu, cuộc sống riêng tư của cậu ấy có lẽ cũng bị ảnh hưởng không mong muốn.

11. *Nhiều người nói, làm học trò ở Việt Nam thì “mệt”, vì chương trình khó và nặng, nhưng làm học trò ở nước ngoài thì “sướng”, vì chương trình của họ nhẹ hơn, dễ hơn?*

Tôi cho rằng học trò Việt Nam “mệt” không phải vì chương trình khó hay nặng mà vì phải học nhồi nhét nhiều thứ vô ích. Phần khác, do chương trình của ta chưa hợp lý, còn “đóng” quá, trong khi chương trình học của người ta được thiết kế có độ mở nhất định, “nặng” với người này

nhưng “nhe” với người kia, để học sinh hơi non một chút vẫn có thể tiếp thu bài mà học sinh khá giỏi cũng có thể phát triển được.

12. *Không chỉ là chuyện học nhiều, một số bà mẹ còn lo sợ chất lượng dạy chữ, dạy người ở trường nên phải cho con đi học thêm về kỹ năng sống! Ý kiến ông thế nào?*

Tôi nghĩ ở Việt Nam chuyện dạy chữ, dạy người đôi khi bị phân biệt, thậm chí đối lập nhau. Thật ra, nói cho cùng, dạy chữ cũng chính là dạy người. Nếu nói dạy chữ rồi mà trò chưa “thành người”, đó là do dạy chữ chưa tốt. Học chữ tốt, chắc chắn thành người tốt. Điều này giải thích tại sao được đào tạo dưới mái trường thực dân, mà lại có được những nhà khoa học, nhà trí thức lớn như Tạ Quang Bửu, Trần Đại Nghĩa... Họ học được trong trường thực dân những kiến thức của nhân loại để từ đó trở thành những nhà khoa học, nhà yêu nước chân chính. Kiến thức nhân loại luôn tồn tại khách quan. Ai tiếp thu được nó thì sẽ “thành người”.

BA VẤN ĐỀ CỦA ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY

Hoàng Tuy

Abstract. Hoang Tuy is one of Vietnam's eminent professors and creator of the so-called famous "Tuy's cut" in global optimization theory. He points out three main weaknesses in Vietnamese higher education which need to be mended urgently so that university can perform its true function and not just being a schooling institution. These include, but not limited to:

- a) improve the quality of enrolled students by reforming the learning and examination methods in schools ;
- b) restructure the fragmented education into a whole, more flexible, more interdisciplinary one, conforming to Humboldts spirit of free teaching and free learning ; and
- c) abolish the irrational remuneration system which currently is a deadly stumbling block to research work by faculties.

Vietnam higher education has been since decades on the way of steady decline compared to neighbouring countries. Hoang Tuy has tirelessly voiced his very concerns, as well as made uncountable constructive

proposals in this regards without much success (Editor).

*

* *

Để xây dựng các đại học lớn của ta thành đại học nghiên cứu có chất lượng có ba vấn đề cần giải quyết cấp bách:

- cải thiện chất lượng đầu vào ;
- thay đổi phương thức đào tạo ;
- tháo gỡ các rào cản nghiên cứu khoa học.

Ba vấn đề ấy mang tính đặc thù riêng của đại học Việt Nam trong giai đoạn này. Đương nhiên ngoài ra còn có nhiều vấn đề lớn khác nữa song xin không bàn tới ở đây.

1. Cải thiện chất lượng đầu vào. Một tiêu chí hàng đầu để đánh giá một đại học là chất lượng sinh viên ra trường. Nhưng đầu ra phụ thuộc rất nhiều đầu vào. Nếu đại học không lấy vào được sinh viên có trình độ và chất lượng đúng yêu cầu thì cũng giống như nhà máy không nhập được nguyên liệu đúng chuẩn, dù cố gắng kỳ công sản phẩm vẫn tồi.

Đầu vào cho đại học lại phụ thuộc hai yếu tố: chất lượng trung học phổ thông và cách tuyển sinh. Nhưng với cách tổ chức trung học phổ thông và cách tuyển sinh như hiện nay thì chất lượng sinh viên lấy vào các đại học hàng đầu, ở

những ngành không “thời thượng” thường không cao. Không kể hai đại học Việt-Đức và Việt-Pháp vừa qua chỉ tuyển được sinh viên trình độ yếu có thể là do tình hình đặc biệt, ngay các đại học quốc gia cũng không dễ thu hút được sinh viên giỏi vào những ngành rất cần thiết nhưng chưa được *ưa chuộng* theo xu hướng tâm lý trong xã hội hiện nay.

Giáo dục trung học phổ thông của ta có hai lăng phí lớn: một là học sinh học hết THCS phần lớn đổ xô học tiếp lên THPT, chỉ một số nhỏ vào các trường trung cấp kỹ thuật hay kinh tế, văn hoá; hai là chương trình THPT mang tính đồng loạt, rất ít chú ý đến năng khiếu sở thích (ngay cả các *trường chuyên* cũng chuyên rất hạn chế mà có khi chuyên lệch). Cho nên học sinh THPT học rất nặng, vì mỗi học sinh đều phải học nặng nhiều môn họ không cần, lại không được chuẩn bị kỹ về những hướng sau này họ cần khi lên đại học hoặc nếu phải ra đời, tìm việc làm sau 12 năm đèn sách. Cách thi cử để dồn hết vào kỳ thi tốt nghiệp và thi tuyển sinh khiến thi tốt nghiệp và tuyển sinh quá nặng nề, trở thành một khổ dịch làm kiệt sức học sinh mà hiệu quả rất kém. Cách học THPT lạc hậu đó đương nhiên tiếp tục di hại ảnh hưởng ở đại học, khiến đa số sinh viên cũng sẵn sàng cùng thầy giáo tiếp nhận đại học như một kiểu trung học cấp 4. Điều đó giải thích vì sao sinh viên ta khi du học thường học khá, giỏi một vài năm đầu nhưng sau đó đuối sức khi đòi hỏi độc lập và sáng tạo nhiều hơn.

Vì vậy muốn cải thiện chất lượng đầu vào cho đại học thì cần sớm cải cách cơ cấu hệ thống giáo dục sau THCS, đặc biệt là THPT.

2. Thay đổi phương thức đào tạo. Trong hệ thống giáo dục Liên xô cũ đại học thường được coi là nơi đào tạo chuyên sâu ngành nghề, không phải lo về văn hóa phổ quát. Chịu ảnh hưởng của quan niệm ấy, các đại học của ta, kể cả các trường gọi là “đại học tổng hợp” cũng đào tạo chuyên sâu theo từng ngành ngay từ năm thứ nhất. Sản phẩm của lối đào tạo thiển cận ấy là những chuyên gia với nhãn quan hẹp, chỉ thông thạo một lĩnh vực chuyên môn nhỏ, với những kiến thức, kỹ năng cũng mau chóng lạc hậu trong tình hình công nghệ biến hoá nhanh. Đối với những xã hội giàu truyền thống văn hoá khoa học như Nga nhược điểm đó dù sao cũng dễ khắc phục nhưng đối với một xã hội còn lạc hậu nhiều mặt như Việt Nam nó đã để lại dấu ấn khá đậm trong đời sống cộng đồng. Khi phần lớn quan chức nắm giữ chức vụ quan trọng đều được đào tạo kiểu ấy thì dễ hiểu có nhiều chủ trương, chính sách thể hiện trình độ văn hoá phổ quát thấp vẫn có sức tồn tại lâu dài trong đời sống kinh tế xã hội, tác động dai dẳng đến môi trường, an toàn giao thông, sức khoẻ cộng đồng như đã thấy rõ thời gian qua.

Nhiều năm gần đây các đại học lớn của ta cũng được gọi là đa ngành, tuy thực chất chỉ là tập hợp hành chính nhiều đại học chuyên ngành, về cơ bản phương thức đào tạo vẫn như cũ. Ngay cả phương thức đào tạo theo tín chỉ tuy đang dần dần thay thế phương thức theo niên chế nhưng cũng chưa phát huy tác dụng nhiều vì vẫn giữ kế hoạch học tập thống nhất, cứng nhắc, cho mọi sinh viên cùng một chuyên

ngành và rất ít cơ hội cho sinh viên một chuyên ngành được dành thời gian thích đáng theo học và lấy tín chỉ về những chuyên ngành khác được tùy chọn theo sở thích. Cách đào tạo thiếu phóng khoáng thì sản phẩm cũng khó có được những trí tuệ phóng khoáng. Tôi hiểu ý tưởng của Humboldt: tự do học, tự do dạy là cũng theo tinh thần đó.

Xu hướng đào tạo uyển chuyển trong giáo dục đại học hiện đại là xuất phát từ tình trạng xâm nhập lẫn nhau ngày càng sâu rộng giữa các ngành trí thức, khiến hợp tác liên ngành trở nên cần thiết hơn bao giờ hết để phát triển khoa học. Thành tựu khoa học kỳ vĩ nhất đầu thế kỷ 21 là giải mã bản đồ gen người sở dĩ đạt được là nhờ dựa vào sự tham gia trực tiếp của hàng nghìn nhà khoa học ở nhiều nước khác nhau, thuộc nhiều ngành chuyên môn khác nhau trên thế giới.

Đi ngược lại xu thế chung đó, điểm dở nhất của khoa học công nghệ của ta là thiếu hợp tác liên ngành. Điểm dở nhất của nhiều tri thức ta là tầm nhìn hạn hẹp, sinh ra cô độc, thiếu cận và tư duy hời hợt, thiếu chiều sâu. Khắc phục các nhược điểm ấy cần một cuộc cách mạng trong tư duy giáo dục, bắt đầu là thay đổi phương thức đào tạo ở đại học.

3. Tháo gỡ các rào cản nghiên cứu khoa học. Trong khi trên quốc tế thành tích nghiên cứu khoa học là tiêu chí hàng đầu để đánh giá các đại học thì ở nước ta từ lâu các đại học hầu như không quan tâm gì đến nghiên cứu khoa học. Chỉ mấy năm gần đây, do nhu cầu hội nhập thúc đẩy,

nhận thức về vấn đề này mới có ít nhiều chuyển biến. Sau những thông tin thống kê cho thấy rõ sự tụt hậu nặng nề đến mức xấu hổ của các đại học Việt Nam so với các đại học Thái Lan, Malaysia, Singapore, chúng ta mới bắt đầu đặt ra nhiệm vụ nghiên cứu khoa học cho các đại học. Nhưng thật đáng tiếc, cũng như mọi chuyện về chấn hưng giáo dục, khoa học ở xứ ta, nói nhiều, bàn nhiều, hô hào nhiều nhưng không làm, chỉ làm lấy lệ để báo cáo ... thành tích. Nghiên cứu khoa học đã quá yếu mà lại còn đạo văn tràn lan gây tai tiếng lớn, ảnh hưởng tai hại đến hình ảnh đại học Việt Nam trên thế giới. May thay giải thưởng Fields của Ngô Bảo Châu đã thổi một luồng gió mới vào bầu không khí ảm đạm đó. Hy vọng tới đây tình hình sẽ có biến chuyển tốt, với điều kiện nói và làm đi đôi và chúng ta bắt tay ngay vào việc cải cách giáo dục mạnh mẽ, toàn diện và triệt để như lời hô hào của Thủ tướng trong buổi chào mừng GS Ngô Bảo Châu.

Hiện nay tuy mọi người đã nhất trí về tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học ở đại học nhưng lại nảy ra những khác biệt quan niệm đang gây trở ngại không ít. Một số người đưa ra quan niệm dễ dãi về nghiên cứu khoa học, mở rộng khái niệm nghiên cứu khoa học đến cả những nghiên cứu theo nghĩa thông thường, mà trên thế giới không ai coi là nghiên cứu khoa học. Rồi lại có ý kiến cảnh báo chạy theo công bố quốc tế để đi nước ngoài, chạy theo nghiên cứu khoa học để sao nhãng giảng dạy, v.v. Thậm chí còn viện dẫn những tên tuổi tri thức lớn như Tạ Quang Bửu, Trần Đại Nghĩa,... để nói rằng chẳng cần có công bố quốc

tế, chẳng cần có công trình nghiên cứu gì vẫn có thể là nhà khoa học lớn, v.v. Trong khi đó theo phản ảnh của báo chí tình hình “bận giảng dạy, quên nghiên cứu”, vẫn còn trầm trọng ở ngay cả các đại học lớn nhất.

Bên cạnh xu hướng xem thường công bố quốc tế và thông tục hoá khái niệm nghiên cứu khoa học thì cũng bắt đầu nảy ra quan niệm cực đoan ngược lại, tuyệt đối hoá và vận dụng máy móc các chỉ số đánh giá định lượng về nghiên cứu khoa học gần đây đã được phổ biến trên quốc tế. Các chỉ số này cho những thông tin bổ ích có thể dùng làm tư liệu tham khảo quan trọng khi đánh giá hoạt động nghiên cứu khoa học ở những cộng đồng lớn, nhưng không thể có ý nghĩa tuyệt đối và thay thế hoàn toàn sự đánh giá của chuyên gia am hiểu khi đánh giá từng cá nhân riêng lẻ. Cũng giống như các kết quả xét nghiệm tuy rất cần thiết cho bác sĩ khi chẩn đoán, chữa trị, nhưng không thể thay thế hẳn bác sĩ. Sử dụng máy móc các chỉ số định lượng có thể gây ra những xu hướng không lành mạnh trong hoạt động nghiên cứu khoa học.

Tuy nhiên, trở ngại lớn nhất cho nghiên cứu khoa học ở các đại học (và các viện nghiên cứu) là không khí thiếu tự do học thuật (nhất là trong khoa học xã hội) và áp lực kiểm thêm thu nhập ngoài lương không cho phép các nhà khoa học nghĩ tới nghiên cứu khoa học nghiêm túc. Không ít nhà khoa học vốn có khả năng và tâm huyết nhưng vì nhu cầu cuộc sống đành phải ngậm ngùi chia tay với khoa học, dạy thêm rất nhiều giờ, làm đủ thứ việc không sở trường, có khi còn trái với lương tâm, để kiếm sống. Tôi nghĩ họ chỉ đáng

trách một phần. Đáng trách hơn là thái độ vô trách nhiệm của cơ quan quản lý, lãnh đạo, tuy hàng chục năm nay đã xác định giáo dục khoa học là quốc sách hàng đầu mà vẫn thản nhiên trước tình trạng thầy giáo, nhà khoa học không sống nổi với đồng lương còm đến kỳ quặc, còn nói chi nghiên cứu khoa học hay giảng dạy cho tử tế. Một vài chủ trương gượng gạo để tăng thu nhập cho thầy giáo đại học không những không giải quyết vấn đề một cách cơ bản mà còn có nguy cơ gây rối loạn và bất công trong một môi trường cần trật tự và công bằng. Không giải quyết ổn thoả cái nghịch lý lương/thu nhập này mà để nó tự phát chi phối đời sống đại học thì coi như gác lại vô thời hạn cái mục tiêu sang trọng tiến lên đẳng cấp quốc tế vào năm nọ năm kia trong vài thập kỷ tới.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NÀO CHO VIỆT NAM?

Bùi Trọng Liễu²¹⁵

Abstract. Which kind of higher education is for Vietnam?" is the title of a contribution of Prof. Bui Trong Lieu (1934-2010), former mathematics professor in Paris, to a Colloquyum on Higher Education for Vietnam organized in January 2008 at Hoa Sen University, Ho Chi Minh City. Prof. Bui is very well-known for his tireless solidarity with and assistance to Vietnam during war time and later peaceful construction time. He persistently voiced his constructive ideas, concepts and proposals as well as critics to Vietnamese leaders regarding educational matters of Vietnam. He wrote many articles and books, all published in Vietnam for the Vietnamese audience. He showed a surprisingly scholarly and manifold historical knowledge. Whatever he wrote is deep and knowledgeable. His departure is a very big loss for the Vietnamese community, in the following contribution he tried to answer several major questions regarding higher education for Vietnam, such as: which *goal*, mission of *university*, which *kind of professors for university*, which *role of private and public university should be*; *responsibility of state*; *how to realize enrolment*; *higher education and business*.

Lời dẫn. Giáo sư Bùi Trọng Liễu (1934-2010) là một Việt kiều Pháp, GS Toán tại Paris, là người có mặt bên cạnh Việt Nam trong suốt thời gian chiến đấu trong cuộc chiến tranh vừa qua và trong xây dựng hòa bình. Ông không ngừng góp ý tích cực về những vấn đề giáo dục với các cấp lãnh đạo của Việt Nam. Ông mất năm 2010, đó là một tổn thất lớn của cộng đồng người Việt trong và ngoài nước quan tâm đến giáo dục Việt Nam. Ông có rất nhiều bài báo, nhiều sách được xuất bản tại Việt Nam; với kiến thức lịch sử sâu rộng và đa dạng khiến người đọc phải ngạc nhiên và ngưỡng mộ, ông đã thể hiện là một học giả uyên bác hiếm thấy. .

Dưới đây là bài tham luận của ông tại Hội thảo về Giáo dục do Đại Hoa Sen tổ chức 17/18-1-2008 tại Tp Hồ Chí Minh. Kỷ yếu Humboldt cảm ơn Đại học Hoa Sen cho phép đăng lại, lược bỏ bớt phần chú thích do điều kiện về số trang của Kỷ yếu. Từng phần bài này cũng đã được đăng lại trên các báo Sài Gòn Tiếp Thị và Tuổi Trẻ. Những ý tưởng của ông gần gũi với ý tưởng của Humboldt về đại học, và rất cụ thể. Ai quan tâm thêm đến toàn bài, cũng như các bài viết khác của GS Liễu xin vào trang web của GS: <http://buitronglieu.net>

Trong bài tham luận dưới đây, tác giả cố gắng trả lời các câu hỏi rất cụ thể, những vấn đề quan trọng của đại học Việt Nam:

I. Mục tiêu nào? Sứ mạng nào của đại học?

II. Nhà giáo nào?

III. Vị trí nào cho đại học công? Vị trí nào cho đại học tư? Và trách nhiệm của Nhà nước.

IV. Đại học nên tuyển sinh, thi kiểm tra như thế nào?

V. Giáo dục đại học và doanh nghiệp.

Nguyễn Xuân Xanh

*

* *

I. Mục tiêu nào? Sứ mạng nào?

I.1. Tôi muốn nêu lại “sứ mạng” của nền đại học thời nay, để rồi xác định mục tiêu của nó, trước khi luận bàn về các vấn đề liên quan. Theo tôi, bất cứ đối với địa bàn nào, nước nào, mục tiêu cơ bản của nền đại học cũng vẫn là mở rộng biên thùy của sự hiểu biết, và khi có thể, đem kết quả áp dụng vào cuộc sống. Từ đó, mới suy ra các mục tiêu khác như chuyển giao kiến thức, truyền bá sự hiểu biết, thông tin khoa học và kỹ thuật, mở rộng văn hoá, nâng cao trí tuệ và tính độc lập suy nghĩ, hợp tác quốc tế và hoà nhập vào sự tiến triển chung của thế giới (hoà với việc) đào tạo nghề nghiệp. Vì mục tiêu mở rộng biên thùy của sự hiểu biết, cho nên giáo dục đại học mới gắn liền với nghiên cứu khoa học. Đặc biệt là trong một xã hội trên đã phát triển, nhu cầu cần giải đáp hoặc để dự đoán trước các vấn đề nảy sinh, buộc phải có việc nghiên cứu và “đào tạo qua nghiên cứu”.

I.2. Tất nhiên, tùy theo cấp học (những năm đầu học đại học, hay cấp cử nhân, kỹ sư, hay cấp đào tạo thạc sĩ, tiến

sĩ), mà những mục tiêu kể trên dần dần rõ nét hơn. Nói kỹ hơn, nhưng phần nào còn tóm tắt (mà tôi sẽ triển khai thêm dưới đây), nếu những năm đầu học đại học là thời gian tiếp thu những kiến thức cơ bản, và những năm tiếp theo (cấp kỹ sư chẳng hạn), còn có thêm sự hấp thụ kỹ thuật nghề nghiệp, được chuyển giao từ người dạy sang người học, thì ở cấp tiến sĩ (còn được coi là cấp đào tạo qua nghiên cứu), sự chủ động tư duy, tự nghiên cứu, là tuyệt đối.

I.3. Nói như vậy, không có nghĩa là trong những năm đầu đại học, người sinh viên hoàn toàn thụ động, học kiểu học vẹt: nếu nhà giáo có nhiệm vụ chuyển giao kiến thức qua bài giảng, người sinh viên ngoài việc phải tiếp thu, cùng còn phải biết tự mình tra sách, tìm tài liệu tại thư viện hay bằng những phương tiện khác như tìm trên mạng, vv. để bổ sung sự hiểu biết của mình. Phải chăng đó là cái mà có người gọi là dần dần luyện “tính chủ động tư duy”?

Ở đây, tôi thấy cần nói thật rõ để tránh hiểu lầm. “Học vẹt” có thể điển hình bằng một thí dụ “cực cấp”: Ở nước nào có quốc giáo (thần tiên hay trần tục), thì có việc học “thánh kinh”, mà đã là học thánh kinh thì không có chuyện đòi suy luận, chỉ có việc học sao cho thuộc, để tụng lại. Ngược lại, một số nhà “sư phạm” lập dị, cực đoan chủ trương rằng sinh viên đại học phải hoàn toàn tự học từ sách và tài liệu, nhà giáo không cần lên lớp (vậy thì nhà giáo đại học tồn tại để làm gì?). Theo tôi, thực ra, một bài giảng của nhà giáo có trình độ và lương tâm, cho mỗi tiết học, mang lại cho sinh viên một khối lượng hiểu biết hoàn chỉnh không nhỏ, kèm theo những chỉ dẫn về phương pháp và tài liệu tra

cứu mà tự sinh viên có thể không có được; và như vậy tiết kiệm được thì giờ cho sinh viên rất nhiều và tạo điều kiện tối đa cho họ dùng số thời giờ còn lại để tự trau dồi thêm hiểu biết.

I.4. Tôi cũng muốn nhắc lại thêm là giáo dục đại học gồm hai vế: kiến thức cơ bản và kỹ thuật ngành nghề. Sẽ sai lầm lớn khi quan niệm rằng đại học là trường đào tạo nghề nghiệp cao cấp: một số người đang bảo vệ cái ý như vậy, và muốn rằng giáo dục đại học phải “thiết thực”, theo nghĩa chủ yếu phải dạy những kỹ thuật nghề nghiệp thực hành, để sinh viên tốt nghiệp ra trường dễ kiếm việc làm, nhất là có lương cao trong các doanh nghiệp nước ngoài. Cái quan niệm đó có hai cái sai lầm: Sai lầm thứ nhất là không thấy rằng ở thời đại toàn cầu hóa ngày nay, thị trường luôn luôn biến đổi, kỹ thuật luôn luôn thay đổi, các nhu cầu về hàng hóa chẳng hạn buộc người lao động, càng ở cấp bậc cao, càng phải biết cập nhật; mà sự cập nhật này đòi hỏi một kiến thức cơ bản vững chắc. Nếu tuyển sinh quá sớm (ở mức tú tài), học cơ bản chưa đủ đã chuyên vào học kỹ thuật nghề nghiệp thì hậu quả là vào đời lao động khó cập nhật, khó đáp ứng được với nhu cầu của thị trường, ảnh hưởng đến công nghiệp, nông nghiệp, doanh nghiệp... nói chung (Cũng vì vậy mà ở những nước đã phát triển, các trường kỹ sư lớn chẳng hạn, tuy là đại học nghề nghiệp chuyên ngành, đều nhắm dạy rất kỹ và rất nhiều kiến thức khoa học cơ bản. Vả lại, ai tìm hiểu kỹ một chút các doanh nghiệp quốc tế, đều biết rằng khi một nhân viên được tuyển vào, dù tốt nghiệp ở trường siêu cao nào đi nữa, trước khi

hành nghề đều phải trải qua một thời gian “học việc”: hoặc là được doanh nghiệp đào tạo bổ sung thêm, hoặc phải tự mình “cập nhật, phù hợp hóa” trong mấy tháng tập sự. Do đó, kiến thức cơ bản rất là cần thiết, và nếu chỉ biết những kỹ thuật chuyên ngành quá nhọn, thì không thể cập nhật nổi). Sai lầm thứ hai là quan niệm như vậy tức là vô tình biến nền giáo dục đại học nước mình thành một nền giáo dục “nô bộc”. Đào tạo người nước mình ra không phải chỉ để đi làm dưới sự điều khiển chỉ huy của người nước khác, mà còn cần tự mình tạo ra được con đường phát triển cho chính mình.

I.5. Tôi cũng muốn đề cập đến vấn đề liên kết các ngành học: đặc biệt là việc kết hợp được khoa học tự nhiên, kỹ thuật, công nghệ và khoa học kinh tế, xã hội, nhân văn,... hiện nay được nhiều nước coi là một trong những khâu quan trọng của tổ chức đại học.

II. Nhà giáo nào?

II.1. Vấn đề đội ngũ nhà giáo đại học là khởi thủy của nhiều vấn đề của nền giáo dục nói chung, bởi vì có thầy giỏi thì mới có trò giỏi, có một nền đại học tốt, thì mới có nền trung học tốt và nền tiểu học tốt, và trong đời sống hàng ngày của một xã hội, trong mọi guồng máy của một nước, con người hay hay dở cũng ở nhà trường mà ra. Không nên và không thể đặt vấn đề nhà giáo thấp hơn vấn đề xây cất trường sở hay vấn đề tuyển sinh. Nếu số sinh viên quá nhiều, mà số lượng nhà giáo không đủ (phải dạy quá tải) và

chất lượng trình độ của nhà giáo không tương xứng - có thể nói như người xưa, là “ốc chưa mang nỗi mình ốc, mà đòi mang cọc cho rêu” - thì bằng cấp chẳng còn giá trị gì nữa, dù có dán cho nó một nhãn hiệu thì nó vẫn cứ là đồ dởm.

II.2. Vì giáo dục đại học phải gắn liền với nghiên cứu khoa học như đã nói trên, nên nhà giáo đại học phải là nhà giảng dạy kiêm nhà nghiên cứu. Đã xa rồi, cái thời “Hồng hơ Chuyên” của những năm cuối thập kỷ 60, mà một nhóm người có “thế” nhưng không có “tầm”, chủ trương “trường đại học tuyệt đối không phải là cơ sở nghiên cứu khoa học”; xa nhưng hậu quả tai hại còn tồn tại đến ngày nay. Do đó, theo tôi, nhà giáo đại học cơ hữu phải có bằng tiến sĩ. Với điều kiện là bằng tiến sĩ đây là bằng tiến sĩ nghiêm chỉnh, chứ không phải là mạo xưng hay “học giả bằng thật”. (Về việc cần nâng tỷ lệ nhà giáo đại học có bằng tiến sĩ, trong khi lại mở thêm ra nhiều trường đại học, tôi ghi nhận là có câu trả lời của ông Phó Thủ tướng kiêm Bộ trưởng Giáo dục, nhưng tôi vẫn không hiểu tại sao Bộ đồng ý (dù trên nguyên tắc) cho mở trường, rồi mới đòi điều kiện về cơ sở vật chất, về nhà giáo, về trang bị, vv. rồi mới cho dạy, trong khi thường ở các nước khác, có đủ điều kiện rồi thì mới được phép mở trường. Trình tự đảo lộn? Ông cũng có nói tới đề án 20.000 tiến sĩ, nhưng không hề giải thích đạt tới mục tiêu bằng cách nào. Cho nên tôi tiếp tục hoài nghi).

II.3. Cũng nhắc lại là giáo sư đại học (tôi gọi gộp trong từ “giáo sư”, cả cái gọi là phó giáo sư), là một “chức vụ”, gắn liền với một cơ sở đại học, gồm nhiệm vụ giảng dạy, nghiên cứu, hướng dẫn nghiên cứu và điều hành các công

việc khoa học liên quan đến chuyên môn của một ngành, một bộ môn. Đó không phải là một “hàm” cao quý để thưởng cho một loại cá nhân nào đó để vinh danh họ. Quan niệm về “chức vụ” giáo sư đại học, như đã nói trên, gắn liền với cách tổ chức đại học. Việc tách rời các viện nghiên cứu cơ bản ra khỏi các đại học (theo kiểu Liên Xô cũ mà các nhược điểm đã được thấy rõ) là điều bất cập, tàn dư hiện còn tồn tại ở ta. Nhắc lại là một thời, theo cách tổ chức đó, các đại học tổ chức cách học tuột một mạch bốn, năm năm, rồi được cho tốt nghiệp ra trường, gọi là , “tốt nghiệp đại học”, không có bằng cấp có tên, không có “học vị”. Thuở ấy, khi được gửi đi làm nghiên cứu sinh ở mấy nước xã hội chủ nghĩa Đông Âu, đặc biệt là Liên Xô, thì việc tiến hành nghiên cứu là ở các cơ sở thuộc Viện Hàn lâm của các nước đó, tổ chức theo kiểu Liên Xô. Cái logic hệ thống của họ như vậy, dù nó có cái yếu kém của nó, nhưng nó cũng có đầu có đuôi. Ở ta, có thể có những nguyên nhân lịch sử khác, nhưng hiện tình là như thế. Và nay đã thấy nhược điểm của cách tổ chức như vậy, đã sửa bằng cách học từng chặng, học theo tín chí, lập bằng cấp có tên, tức là đã phá vỡ một phần cái hệ thống cũ, nhưng vẫn duy trì kiểu tổ chức đại học theo kiểu trường học nghề cao cấp, tuyển sinh từ lúc mới tốt nghiệp phổ thông, vẫn duy trì tên gọi “tốt nghiệp đại học”, vẫn có tên gọi “sau đại học” tuy cái cấp đào tạo này nằm lù lù trong đại học (sao không gọi là cấp đào tạo tiến sĩ, đào tạo thạc sĩ, cho thật rành mạch?). Như vậy cũng như là mang cái “đầu Ngô”, lắp vào cái “mình Sở”, biến thành một hệ thống giáo dục đại học không nhất quán.

Thà rằng bắt chước cách tổ chức của các đại học nghiêm chỉnh của Mỹ, có đầu có đuôi, giáo dục kết hợp với nghiên cứu, cấp học phân minh, học vị phân minh, quyết định chỉ có một bằng tiến sĩ thì chỉ có một bằng tiến sĩ; tránh được việc đã quyết định có một bằng tiến sĩ, rồi nay lại do lơ là, để học vị này bị phá giá, buộc một số người phải phân biệt việc có bằng tiến sĩ nhẹ và bằng tiến sĩ nặng qua cách gọi Tiến sĩ và Tiến sĩ Khoa học, mất cả trật tự kỷ cương.

II.4. Nhưng theo tôi, không nên “đòi hỏi” ở nhà giáo đại học (chẳng cứ ở Việt Nam) là phải mỗi năm có bao nhiêu ấn phẩm đăng trên tập san gì gì đó. Cái loại tiêu chí này cũng kỳ dị lắm: những ai đã từng làm khoa học và đã từng tham gia những hội đồng thẩm định khoa học, cũng biết rằng có những nhà khoa học chỉ cần vài ba công trình nghiên cứu cũng đã nổi tiếng, trong khi có nhà khoa học rặn ra cả trăm ấn phẩm mà cũng chẳng ai chú ý tới. Nghĩa là số lượng không tiêu biểu cho chất lượng. Chạy theo cách xếp hạng cao thấp, mà đôi khi lại là do chưa tiêu hóa nổi ý nghĩa, rằng trở nên thô thiển. Hơn thế nữa, tôi có cái nhìn khiêm tốn (đây không phải là thái độ khinh nhòn, hay hạ giá, mà là cái nhìn thiết thực), để “đi lên”. Theo tôi:

- a) Nước ta còn nghèo, cho nên trừ những trường hợp rất đặc biệt, nhà nghiên cứu cũng nên là những nhà giáo giảng dạy (giáo sư đại học theo nghĩa ấy).
- b) Với trình độ phát triển hiện nay của ta, vấn đề chưa phải là cạnh tranh với thiên hạ trong việc nghiên cứu khoa học, mà chủ yếu là “nhập được” và “phù hợp hóa được”,

những thành tựu khoa học tiên tiến trên thế giới. Giai đoạn cạnh tranh là giai đoạn sau này.

c) Do đó, theo tôi, giáo sư đại học nước ta trước tiên là nên có bằng tiến sĩ với một trình độ vững chắc (đó là bước đầu có kinh nghiệm nghiên cứu), một số ấn phẩm nghiêm túc, tiếp tục cập nhật hiểu biết và có nhiệm vụ giảng dạy đào tạo sinh viên và hướng dẫn nghiên cứu sinh, như vậy cũng đã là chính đáng. Không cần phải bắt buộc chạy theo thành tích, nhất là không phải tuân thủ theo những chí tiêu do cơ quan hành chính đặt ra, kiểu như mỗi năm phải có bao nhiêu ấn phẩm v.v. Chính những cưỡng bức kiểu đó, trong một cơ chế “thị trường hóa” (bị hiểu lầm và biến thể) mới làm nảy sinh ra những gian dối, giả tạo, đạo văn, sao cho đủ số, tiếm xung, ngộ nhận.

d) Còn về lĩnh vực nghiên cứu của họ, không nên áp đặt phải là nghiên cứu “thực dụng”; nếu là lĩnh vực nghiên cứu lý thuyết cơ bản (thí dụ như về toán học, hay vật lý lý thuyết, hay một lĩnh vực nào đó chưa có ứng dụng ngay), thì chẳng có lý do gì mà ngăn cản công việc của họ. Vấn đề chỉ đặt ra khi Nhà nước đầu tư, với ngân quỹ lớn, cho một lĩnh vực dù gọi là cơ bản hay ứng dụng, với những nhà nghiên cứu chỉ nghiên cứu mà không biết có tìm ra được cái gì không. Đây là thuộc trách nhiệm của chính quyền, với sự tham mưu của các hội đồng khoa học. đ) Tôi nghĩ không nên “hợp đồng hóa” tất cả các chức vụ giáo sư đại học công lập - tôi muốn nói tới ý tưởng đâu đó của một vài nhà quản lý, có lẽ chưa đủ cân nhắc hậu quả của vấn đề “thị trường hóa” triệt để, muốn đưa toàn bộ nhà giáo đại học ra khỏi

biên chế công chức nhà nước, dùng hợp đồng ngắn hạn làm sức ép, để có hiệu suất. Theo tôi, nếu có lý do chính đáng để sử dụng “theo hợp đồng” những phụ giảng viên đại học chưa có bằng tiến sĩ, thì cũng đừng nên quên rằng có những ngành chiến lược, nghiên cứu rất “bấp bênh”, theo nghĩa nghiên cứu trong lĩnh vực đó chưa chắc đã nhanh chóng có kết quả. Ai dại mà tự nguyện xung phong vào đó, trong khi cuộc sống hằng ngày không được bảo đảm? Có thể thông cảm với ý muốn đề phòng những khả năng đưa vào biên chế những người “tìm” mà chẳng bao giờ “thấy”. Nhưng đối với những nhà giáo đại học - nhà nghiên cứu đã có bằng chứng khả năng của họ (mà bằng tiến sĩ nghiêm túc là một thí dụ), nên có một chính sách khuyến khích, mà việc đưa vào biên chế là một vế chính. Trừ phi đánh đồng “hợp đồng vĩnh viễn” với biên chế nhà nước...

e) Có người dẫn những thí dụ thành tựu của người Việt Nam hay gốc Việt Nam ở nước ngoài, coi đó như là những chuẩn cho Việt Nam ; hình như họ cũng chưa hiểu rằng đó không phải là thành tựu của Việt Nam, mà là thành tựu của nước đã đào tạo và sử dụng những người thành đạt đó, nếu là thành tựu thật. Và những người thành đạt này cũng chỉ là một mắt xích trong cả một dây chuyền ở nước họ định cư. Dẫn những thí dụ đó để làm chuẩn cho nhà giáo đại học Việt Nam là một cách nhìn quá đơn giản hóa.

III. Vị trí nào cho đại học công? Vị trí nào cho đại học tư? Và trách nhiệm của Nhà nước.

III.1. Như tôi đã có dịp kể nhiều lần: Trong một thư đề ngày 2/4/1988, gửi cho năm nhà khoa học trong nước, tôi khơi ý với các anh chị đứng ra làm đơn xin thành lập Trung tâm đại học “dân lập” Thăng Long, và điều trần với các cấp lãnh đạo chính quyền để việc này được thực hiện. Tôi nhắc lại chuyện này, chỉ để khẳng định rằng, tôi không mạo nhận khi dám nói rằng tôi và 5 anh chị kể trên là tác giả của từ “dân lập”, và nhất là tuy là “tông đồ” của giáo dục công lập, tôi chấp nhận sự cần thiết của một hệ thống đại học tư lập ở nước ta cùng tồn tại với một hệ thống đại học công lập, nhưng không lẫn lộn.

Nhưng dù là công hay tư, tôi rất không đồng ý với việc cho mở vung vãi trường khi một số điều kiện tối thiểu không được bảo đảm: mục tiêu, đội ngũ nhà giáo, cơ sở vật chất và trang bị, chương trình học tập, nguồn tài chính, v.v.

Nhất là tôi không đồng ý với quan niệm “thị trường hóa” giáo dục, đúng hơn là “thương mại hóa” giáo dục, thuận mua vừa bán, với những loại trường “vị lợi”, cỏ cỏ đồng kiểm lì qua những chiêu bài mị người học. Một trong ý tưởng “nguy hiểm” nhất là cổ phần hóa đại học công, vì dù muốn giải thích bằng cách nào đi nữa, dù cho là cố tình chưa tiết lộ ra hay do thiếu hiểu biết, đó cũng vẫn là con đường mon men tiến tới lấy tài sản công biến thành tài sản tư, bởi vì tôi chưa từng thấy có cổ đông mà không có chia sẻ lợi nhuận; trên toàn thế giới này cốt lõi của công ty cổ phần là hoạt động như vậy. Huống hồ “trí tuệ” phần nào là “linh hồn” của một dân tộc, nếu bán cả linh hồn thì còn gì?

Theo tôi hiểu, ở Mỹ là đất nước của thị trường tự do, có nhiều đại học tư, nhưng tỉ lệ không nhiều như có một số người Việt Nam tưởng. Những đại học nghiêm chỉnh, công hay tư, của họ đều “vô vị lợi”; tài sản của trường, một phần do học phí, một phần do lợi nhuận sinh ra qua tài sản tích lũy hay do các “Mạnh Thường Quân” trợ giúp, chỉ để lại đầu tư vào việc chi tiêu cho trường, chứ không đem chia cho các cổ đông.

III.2. Đối với đại học công lập, thì vai trò của Nhà nước phải là chủ chốt (điều này không có nghĩa là bao cấp và quản lý chi li), với ý nghĩa Nhà nước phải có trách nhiệm chứ không thể phỉ tay. Có thể nêu những lý do sau đây:

- Giáo dục, kể cả giáo dục đại học là một trong những công cụ bảo cho sự bình đẳng và sự công bằng cho mọi công dân trong một xã hội, theo nghĩa những người công dân nào có khả năng về trí tuệ cũng có thể được quyền học hỏi, không bị ngăn cản vì gia cảnh; ai bảo đảm được quyền đó cho họ nếu không phải là Nhà nước? (Tôi nói Nhà nước theo nghĩa chung, chứ không nói thể chế). Nhất là sự tự do học hỏi còn kéo theo sự bình đẳng trong việc chọn nghề, việc tiến thân, v.v. của từng cá nhân trong xã hội. Cho nên đại học công phải là nơi dành cho những sinh viên được tuyển theo trình độ học lực, theo số chỗ có thể (Không loại trừ việc có những sinh viên ưu tú, mà gia đình có phuơng tiện, tự lựa chọn theo học đại học tư).

- Trên khía cạnh mặt vật chất, giáo dục đại học đòi hỏi những đầu tư lớn và dài hạn, mà kết quả gặt hái được phải

tính hàng chục năm, cho nên chỉ Nhà nước mới có thể đảm nhận, dù cho có sự tham gia hỗ trợ của các thành phần khác của xã hội. Đó là cái lò nung đúc trí tuệ của dân tộc, chỉ có Nhà nước mới đảm nhiệm được sự liên tục và thừa kế, điều mà cá nhân hay một tập thể, dù đầy thiện chí cũng không thể gánh vác được.

- Giáo dục đại học cũng là một trong những vế chính của nền độc lập tự chủ bởi vì nó tham gia vào hướng đi lên, bảo đảm chất lượng cũng như số lượng người có trình độ hiểu biết, có nghiệp vụ cao, nhất là trong những lĩnh vực chiến lược, không thể tính chuyện lỗ hay lãi (Ngân quỹ của Nhà nước cũng là của cải của dân, tiền của dân trả thuế). Cho nên đó là những sứ mạng của Nhà nước: Cũng vì những điều (lý do) phát biểu trên đây mà tôi nghĩ rằng cần sự tồn tại của một hệ công lập “mạnh”, và Nhà nước không thể từ nhiệm trong bối phận này. Vì vậy mà theo tôi, việc thu học phí của đại học công cao bằng hay cao hơn học phí của đại học tư, thậm chí còn có lãi, là một sự kỳ dị, bất bình thường, không nước nào làm như vậy.

III.3. Tôi còn muốn nhấn mạnh đến mấy điểm sau đây:

- Nhà nước không có bối phận phải tài trợ đại học tư, nhất là khi đem một phần ngân quỹ lẽ ra dành cho đại học công, để đài thọ cho đại học tư. Nhưng Nhà nước cũng có bối phận tạo điều kiện thuận lợi, trong thủ tục hành chính, để nâng đỡ những đại học tư vô vị lợi nghiêm chỉnh, để họ góp phần vào công cuộc nhân lực có tài trí cho đất nước.

- Đại học tư, do phải tự quản về mặt tài chính, cũng phải được quyền tự chủ trong việc quản lý của mình, kể cả trong việc tuyển chọn nhà giáo, sử dụng họ, kể cả lương bổng và chức vụ, tuyển sinh, v.v. miễn là việc tự chủ này tôn trọng đúng theo quy chế ban hành sẵn, và Bộ GDĐT chỉ thay mặt Nhà nước để kiểm tra (nếu cần, có thể thu hồi giấy phép mở trường, vv.) trong khung các quy chế đó, nhưng không can thiệp chi li vào sự điều hành của họ. Đại học tư, do việc phải cân bằng ngân quỹ, tất nhiên có khuynh hướng chọn mở những ngành đầu tư nhẹ, và mang tính thời thượng, do đó đại học tư, trong một xã hội bình thường, chỉ có thể mang tính cách hỗ trợ, chứ không để đảm nhiệm hoàn toàn sứ mạng của nền giáo dục đại học cho cả một nước. Đại học tư có thể mở ra, rồi lại dẹp đi, mà trên nguyên tắc, không làm xáo trộn lớn đến nền giáo dục đại học của cả nước.

- Với đại học công lập thì khác. Lỗ hay lãi, Nhà nước cũng phải bảo đảm cho bằng được sự tồn tại của các ngành chiến lược, dù cho các ngành đó cần những đầu tư lớn. Cho nên, nếu Nhà nước giàu, thì mở nhiều đại học công tuyển nhiều sinh viên, nếu còn nghèo thì mở ít đại học công tuyển ít sinh viên, nhưng dứt khoát là phải bảo đảm được chất lượng cao, không phải chỉ vì sự tồn tại của nền giáo dục đại học, mà còn vì sự tồn tại của nền độc lập tự chủ. Cũng trong hướng lý luận đó, các nhà giáo cơ hữu của đại học công cần được tuyển chọn theo một quy định mang tính đồng nhất cho cả nước để bảo đảm chất lượng chung; và họ cần được hưởng quy chế công chức, vào biên chế ổn định, với mức lương tương xứng, để có thể toàn tâm toàn ý hành nghề.

- Khi các đại học (công lập) đang tồn tại đã đạt trình độ “bình thường” rồi thì mới cho mở tiếp đại học khác. Hoặc nếu không đủ sức để nâng cấp các đại học đang tồn tại- mà đó có vẻ như là tình hình hiện tại - thì nên mở một đại học mới,” hoa tiêu”, cho đủ đạt trình độ đã, như tôi đã nhiều lần phát biểu. Theo tôi, “đào tạo theo nhu cầu”, và “tinh hoa trước, đại trà sau”, là theo ý tưởng nói trên.

III.4. Nói đến người học, không thể không nói đến vấn đề học phí. Theo tôi, vấn đề học phí cao tại các trường công lập, nghe nói có khi cao bằng hay cao hơn học phí của trường dân lập, tư lập, có trường hợp trường lại được lãi, là một sự kỳ dị, tôi không hiểu có một nước nào khác trên thế giới - ngay cả các nước không có được một chính thể “siêu vi” như chính thể của CHXHCN của ta - lại như vậy không? Lẽ ra, hệ trường công lập, phải được sự bảo trợ của Nhà nước, phải là nơi có học phí thấp, mà bất cứ ai, giàu nghèo sang hèn, nếu có trình độ giỏi, thì được theo học. Còn lại thì đã có hệ tư lập. Nếu không thì tiền Nhà nước thu thuế của dân để làm gì? Và khi Nhà nước trao cho Bộ Giáo dục và Đào tạo một ngân quỹ rất lớn, thì ngân quỹ đó dùng để làm gì? Tôi hy vọng là đã, đang, hay ít nhất sẽ công bố minh bạch các khoản chi tiêu, để tránh sự nghi ngờ rằng trong Giáo dục Đào tạo ở ta có hai loại người: một loại người có điều kiện thuận lợi thì “các thủ sở nhu” (được hưởng hết thảy những thức mình cần dùng), trong khi những tầng lớp (đặc biệt là gia đình những người đi học khác, thì “các tận sở năng” (làm cho hết những việc mà tài súc mình làm được). Bỏ kỳ thị vì lý lịch thành phần rồi, không lẽ lại kỳ thị

vì tiền bạc? Trước sau, tôi vẫn nghĩ rằng không thể chấp nhận sự phổ biến loại kinh doanh giáo dục, “thuận mua vừa bán”, dù là trong hệ công lập hay tư lập, với cớ là nhu cầu “học” rất lớn trong xã hội.

IV. Đại học nên tuyển sinh, thi kiểm tra như thế nào?

Đã nói là đại học “tự quản”, thì nên để cho các đại học được quyền tuyển sinh viên của mình, nhưng Nhà nước, qua Bộ Giáo dục Đào tạo, giữ quyền kiểm tra trình độ.

IV. 1. Nghe nói hiện nay đang có đề án “Gộp thi kết thúc Trung học và thi tuyển vào Đại học”, còn gọi là “2 trong 1”, đó là một đề án có thể gây ra những hậu quả rất tai hại, mắc vào đó thì sau này rất khó gỡ. Tốt hơn hết cho nước ta, là không nên “gộp thi”. Cái phi lý thứ nhất là gộp hai mục tiêu khác nhau: kiểm tra kết thúc Trung học phổ thông là kiểm tra sự hiểu biết về các môn “phổ thông” (hình như ở ta hiện nay là 6 môn?); tuyển học đại học là để bắt đầu học chuyên ngành (cần tuyển theo khả năng của học sinh trong một số ít môn thôi). Cái phi lý thứ hai là đại học “tự quản” mang nghĩa gì nếu không được chọn sinh viên của mình?

Vậy nên phân biệt giữa sự công nhận trình độ kết thúc Trung học phổ thông - (thí dụ qua những kết quả khảo sát liên tục nhưng nghiêm túc trong từng năm học, rồi cho bằng chứng nhận, nhưng chớ dùng bằng tốt nghiệp Trung học phổ thông làm “hộ chiếu” để ghi tên học đại học, sẽ sa lầy, vì đó là cách làm khuynh gia bại sản) - và việc thi tuyển

vào đại học dưới một hình thức nào đó - (hoặc là mỗi đại học tự tuyển sinh riêng, hoặc tuyển theo một nhóm trường nào đó, theo một hình thức nào đó, miễn là đừng tuyển sinh đại học theo tiền bạc, kiểu học phí cao, vì cách đó vừa trái đạo lý, vừa không có hiệu quả, trong khi con đường chấn hưng và phát triển vững bền phải là con đường của trí tuệ).

IV.2. Lại có đề án của Bộ Giáo dục Đào tạo (tôi chép nguyên văn). “Chuyển việc ra đề từ hình thức tự luận sang hình thức trắc nghiệm đối với các môn thi, trừ môn Ngữ văn phối hợp tự luận và trắc nghiệm”. Kiểu “thi trắc nghiệm”, theo tôi, không mang tính thuyết phục, bởi vì nó mang tính “thách đố” kiểu những trò chơi thường thấy trên các đài TV, nhiều hơn là sự kiểm tra về sự hiểu biết và tính suy luận. Áp dụng trong trường học, nó chỉ có thể là một hình thức kiểm tra “thô”, thí dụ như để liên tục kiểm nhanh xem học sinh có học bài không. Ai đã có kinh nghiệm giảng dạy hẳn biết rằng (thí dụ như về các môn như Toán, Lý, Hóa, Kỹ thuật...), giải bài theo phương pháp suy luận đúng nhưng đưa đáp số sai, thì là lỗi nhỏ; đưa đáp số đúng mà không giải thích được đáp số đó từ đâu mà ra (có? đoán mò? suy luận sai nhưng ngẫu nhiên “chó ngáp phải ruồi”?) thì coi như lời đáp là vô giá trị. Ở Pháp, kiểu trả lời QCM (Questionnaires à choix multiples: câu hỏi có nhiều lựa chọn giải đáp) không được coi là “thi” (thường chỉ được áp dụng kiểm tra phụ, đỡ gánh nặng cho nhà giáo chấm bài, vv.). Nghe nói ở Mỹ, có thi trắc nghiệm phổ biến hơn, nhưng họ kiểm tra liên tục và luôn luôn có kèm lắn cả những kiểm tra về khả năng suy luận của học sinh. Ta đang

đề cao việc tránh học vẹt, đề cao việc tập cho học sinh biết suy luận, tư duy, biết tự học; nếu dùng “thi trắc nghiệm” để đánh giá, thì hoàn toàn là ngược lại với tinh thần nói trên. Cách “thi trắc nghiệm” này chỉ có lợi thế trong khung cảnh kinh doanh giáo dục, hấp dẫn vì mang vẻ “tối tân” về kỹ thuật, bớt sử dụng nhân lực có trí tuệ nên rốt cuộc rẻ về mặt đầu tư. Và lại tôi rất hãi một vẽ của cái “sáng kiến” của cái gọi là sư phạm kiểu mới: đưa giải pháp sai để “thử” học sinh: (ngay chính ở Pháp), có những nhà giáo dục chủ trương những bài tập kiểu “chercher l'intrus” (“tìm kẻ len lỏi vào”), theo nghĩa là thỉnh thoảng trong mớ “đúng” cài vài cái “sai” để học sinh tự tìm thấy. Đó là cách nguy hiểm để học sinh có thể học sai, vì khi hình ảnh của cái sai đã thâm nhập vào đầu, thì khó xua đuổi nó ra. “Thi trắc nghiệm” phần nào là đưa ra nhiều giải đáp sai và một giải đáp đúng... Nếu bung việc “thi trắc nghiệm” vào đại học thì hậu quả tai hại không biết chừng nào. Nó không thể phù hợp với “tính chủ động trong tư duy”.

V. Giáo dục đại học và doanh nghiệp

V.1. Ý tưởng liên kết GDĐT, đặc biệt là Giáo dục đại học, với doanh nghiệp, không phải là một ý mới. Nó có từ lâu ở nhiều nước, thí dụ như ở Pháp; họ cũng đã có kinh nghiệm. Tôi nói tóm tắt qua lăng kính nhìn ở Pháp là nơi tôi biết, còn nơi khác mà tôi ít biết thì tôi không bàn. Vấn đề chí là liên kết thế nào cho hợp lý thôi. Sự liên kết đó có thể được thực hiện dưới nhiều dạng như: a) sự hiện diện của đại diện của

các nhà doanh nghiệp trong các hội đồng khoa học hay quản trị; b) dạng sinh viên tập sự tại doanh nghiệp trong thời gian đang học ở đại học; c) sự tham gia của doanh nghiệp vào quỹ tài chính của đại học dưới dạng thuế mà Nhà nước đặt ra; d) sự đóng góp “Mạnh Thường Quân” (mécénat) của doanh nhân hảo tâm; nhiều đại học công hay tư có được tài sản lớn, kể cả bất động sản, đầu tư để góp phần vào ngân quỹ hoạt động của trường - chứ không phải để chia lãi cho cổ đông trong một mục đích “vì lợi” - cũng nhờ sự đóng góp kiểu này.

V.2. Nhưng không phải vì vậy mà nền Giáo dục phải hoàn toàn phụ thuộc vào doanh nghiệp. Doanh nghiệp có thể góp phần vào việc tổ chức đại học, thậm chí có thể tham gia vào việc mở một số trường nghề kể cả trường nghề cao cấp, nhưng không thể là chủ quản của nền giáo dục đại học. Vì vậy không nên thu gọn quan niệm đại học như những trường dạy nghề dù là cao cấp, đó là một cái nhìn khiếm khuyết: doanh nghiệp có những yêu cầu lợi nhuận, có thể là những nhu cầu nhất thời, cho những ngành thời thượng. Trong khi đó thì xã hội nói chung còn nhiều vế khác, mà Nhà nước có nhiệm vụ phải quan tâm, bảo vệ, dự báo, phát triển,..., và chỉ có thể thực hiện tốt nhò ở trí tuệ, mà trí tuệ nói gọn, là do nền Giáo dục đại học mà ra, đặc biệt là khi Giáo dục đại học muốn giữ “tính chủ động trong tư duy”.

Bài học từ bóng đá cho quản lý đại học

Để tiện bàn luận, chúng ta hãy xem xét trường hợp sau đây: liệu đội bóng đá chuyên nghiệp của Barcelona

(FC Barcelona) có chơi hay được không nếu chịu gò ép theo tất cả những luật lệ đang đè nặng lên các viện đại học của chúng ta? Chuyện gì sẽ xảy ra nếu mọi cầu thủ đều là công chức với mức lương do một bộ của chính phủ quyết định, và nếu họ vẫn được phép tiếp tục chơi bóng đá hằng ngày bất kể thành tích chơi bóng của họ ra sao trong các giải đấu chính thức và hành vi của họ như thế nào trong các buổi tập luyện? Chuyện gì sẽ xảy ra nếu thu nhập của câu lạc bộ này không liên quan tới kết quả của các giải đấu, nếu nó không thể trả mức lương cao hơn để thu hút những cầu thủ giỏi nhất trên thế giới, hoặc nếu nó không thể nhanh chóng sa thải những cầu thủ chơi dở hơn mức mong đợi? Chuyện gì sẽ xảy ra nếu chiến lược và chiến thuật của đội bóng do chính phủ chứ không phải do huấn luyện viên trưởng quyết định? Chẳng phải cách tiếp cận như vậy không có nguy cơ đẩy đội Barcelona tụt xuống hạng tầm thường hay sao? Nếu chúng ta đồng ý rằng cách tiếp cận như vậy là không khôn ngoan đối với một đội thể thao, thì tại sao chúng ta lại cho phép các viện đại học của mình hoạt động trong điều kiện như vậy? Điều này cho thấy rằng, trong sâu xa, chúng ta quan tâm tới bóng đá nhiều hơn tới giáo dục cho con em chúng ta.

Tô Diệu Lan *dịch*

Nguồn: Jamil Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, NXB The World Bank, 2009, tr. 42.

MẠNG ĐAM VỀ ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Phạm Xuân Yêm²¹⁶

Abstract. Some reflexions and suggestions on the teaching of Philosophies and Natural Sciences in Viet Nam higher education.

Tóm tắt. Một số suy nghĩ và đề xuất về việc giảng dạy triết học và khoa học tự nhiên ở giáo dục đại học Việt Nam.

Lời giới thiệu: Bài này viết ra như một tiếp nối nhỏ so với những gì mà GS Hoàng Tụy đã từ lâu phát biểu, đặc biệt câu sau đây²¹⁷ trích trong Kỷ Yếu Sĩ phu Thời nay: *Thật ra, giáo dục và khoa học của ta không chỉ tột hậu mà đi lạc ra ngoài con đường chung của thế giới, hết sức ‘không giống ai’ và đó là nguồn gốc của mọi vấp váp, khó khăn khi hội nhập nếu không kịp chấn chỉnh.* “

1. Triết học không phải là một giáo điều

Về tổng thể, sinh viên ngành triết học được hướng dẫn về phương pháp suy luận và cách thức đặt vấn đề nhằm tìm hiểu sự thật trong cuộc sống nội tâm, cũng như khám phá ra những quy luật vận hành của xã hội, của vũ trụ nhân sinh. Triết học cũng trình bày cho sinh viên hiểu biết được lịch sử phát triển về tư duy và nhận thức của con người, nhờ vào những tìm kiếm nhẫn耐 không ngừng của các triết gia tại Đông cũng như Tây phương, liên tục từ biết bao

năm trường. Nói chung, môn triết học cung cấp cho chúng ta một chân trời luôn mãi mở rộng, một viễn tượng toàn cầu, một tầm nhìn thật là bao quát và thông thoáng. Đó là kim chỉ nam, tấm bản đồ giúp cho con người hướng thượng để đi tới mãi trong cuộc hành trình lâu dài của mỗi cá nhân, cũng như của toàn thể cộng đồng nhân loại, mà không sợ bị lạc lối trong cái mê hồn trận của cuộc sống mỗi ngày một thêm phức tạp xáo động trong xã hội ngày nay.

Cũng như môn khoa học tự nhiên, triết học là cả một kho tàng kiến thức vô cùng phong phú và quý báu mà nhân loại đã tích lũy được, trải qua bao nhiêu thế hệ tìm kiếm, phân tích và đai lọc thành những sản phẩm tinh hoa của trí tuệ con người, không phân biệt sắc tộc, màu da hay khuynh hướng chính trị, học thuật và tôn giá. Và như vậy, việc giảng dạy môn triết học không bao giờ nên tập trung, đóng khung chặt hẹp vào một triết thuyết độc tôn duy nhất nào, mà trái lại cần phải giới thiệu cho các sinh viên tìm hiểu được nhiều trường phái triết học, các lý thuyết cổ xưa cũng như hiện đại của các nhà tư tưởng kiệt xuất của nhân loại từ Đông sang Tây, Bắc xuống Nam.

Xin trích dẫn mấy dòng ngắn ngọn sau đây²¹⁸ về sự tương đồng cũng như khác biệt giữa khoa học và triết học:

Triết học nghiêm túc giống khoa học đích thực ở hai điểm:

1 - đều dựa vào một số nguyên lý. Những nguyên lý này, ta chỉ có thể tán thành hay không, không chứng minh tuyệt

đối, vĩnh viễn được. Do đó phát triển khoa học hay triết học đều đòi hỏi ý thức tự do và sáng tạo.

2 - trên cơ sở đó, đòi hỏi một kiểu suy luận khắt khe, chặt chẽ, nhất quán xuyên qua những bộ ngôn từ tương ứng. Thiếu ngôn ngữ khoa học, không thể tiếp thu và phát triển tư duy khoa học. Thiếu ngôn ngữ triết học “cho ra hồn”, không thể tiếp thu và phát triển tư duy triết.

Triết học và khoa học khác nhau ở hai điểm:

1 - Giá trị của lý thuyết khoa học được xác định bằng thử nghiệm: ứng dụng nó thì hành động đạt được kết quả đã dự đoán. Lý thuyết khoa học đúng hay sai là phải do thực nghiệm kiểm chứng được hay không.

2 - Giá trị của triết thuyết được xác định qua nghiệm sinh của con người ở đời. Có thể bỏ mạng mà vẫn đáng sống.

Cả hai đều cần thiết để làm người. Nếu chưa thêm được tí ti văn nghệ trong cuộc sống thực thì tuyệt.

Vậy mà nền giáo dục Việt Nam lại đặt nội dung giáo dục ý thức hệ Marx-Lenin làm trọng tâm. Trẻ vào mẫu giáo đã nghe những bài hát chính trị. Người soạn sách giáo khoa nhiều khi cũng cố lồng chính trị vào, coi đó là một thành tích.²¹⁹ Việc giảng dạy môn triết học Marx-Lenin tại các trường ở Việt Nam từ mấy chục năm nay là một hạn chế khiêm cưỡng, sinh viên phải học tập duy nhất có một học thuyết mà không được tiếp cận trên cùng một bình diện cả một vườn hoa tư tưởng muôn màu muôn sắc của nhân loại. Rõ ràng là triết học do Karl Marx khởi xướng từ hơn 150

năm nay và sau đó bổ sung bởi Lenin đã và đang là một đóng góp đáng kể cho nhân loại, tuy nhiên nó không phải là một đường lối tư tưởng duy nhất, tuyệt đối và vĩnh viễn. Như vậy, thì lại càng không thể đếm học thuyết này mà áp đặt trên quần chúng học sinh, sinh viên, buộc thế hệ thanh niên phải chấp nhận nó như một giáo điều chính thức của quốc gia. Sự áp đặt như vậy nào có khác chi việc thiết lập một thứ quốc giáo độc quyền, độc tôn trên toàn thể dân tộc?

Qua sự trình bày trên, thiết nghĩ ta cần phải dứt khoát thay đổi lề lối và nội dung của việc giảng dạy môn triết học hiện nay. Cụ thể trong thời buổi hội nhập này là nên áp dụng các phương thức phổ quát trên thế giới, đó là hướng dẫn cho sinh viên nâng cao tầm nhận thức và trình độ hiểu biết sao cho rộng rãi, thấu đáo hơn nữa về lịch trình tiến triển của tư duy loài người từ xưa đến nay, thông qua những tìm kiếm vô cùng phong phú và kiên trì của biết bao lớp nhà tư tưởng ưu tú vĩ đại của nhân loại. Chứ không phải chỉ đóng khung hạn hẹp trong bất kỳ một học thuyết duy nhất nào. Khác nào xưa kia thời quân chủ phong kiến hàng ngàn năm bên Đông Á, học thuyết của Khổng sâm Trình đã thống trị tư duy thần dân. Cũng như Cơ đốc giáo với giả thuyết địa tâm sai lầm bên Âu châu đã đưa Giordano Bruno lên giàn hỏa thiêu (1600) và Galileo Galilei (1633) phải quỳ gối tự chối bỏ tác phẩm nền tảng của khoa học hiện đại như Vật lý, Cơ học, Thiên văn. Điểm hình gần đây hơn là thời Stalin đã dùng quyền lực chính trị để áp đặt lý thuyết về di truyền Lysenko, gây tai hại trầm trọng cho nền khoa học

của Liên Xô vào giữa thế kỷ XX vậy. Cũng vậy giáo điều quốc xã chi phối toàn diện thời phát xít Đức đã đẩy lùi nền khoa học Âu châu trong bao năm.

Chúng ta hãy lắng nghe ý kiến sau đây:²²⁰

"Tôi đề nghị chúng ta vẫn giữ học thuyết Marx-Lenin, nhưng chúng ta không chỉ biết và vận dụng duy nhất học thuyết Marx-Lenin, mà cần phải biết và vận dụng những học thuyết tinh hoa của nhân loại như chúng ta bắt đầu làm từ khi đổi mới. Từ đó Đảng ta mới phát huy được dân chủ, tự do trong Đảng, trong nhà nước và trong xã hội ta. Vì chỉ có dân chủ tự do mới có thể có điều kiện thật sự cho sự phát triển vững mạnh, mới có sức mạnh vô địch để vượt qua mọi khó khăn thử thách, bảo vệ được thành quả của Cách mạng và không ngừng đưa Cách mạng Việt Nam tiến lên phía trước cùng bạn bè năm châu bốn biển".

Các nước tư bản họ cũng làm như vậy. Họ cũng nghiên cứu và giảng dạy chủ nghĩa Marx-Lenin ở các trường đại học. "Giữ học thuyết Marx-Lenin" không phải để tôn sung và mù quáng vâng theo mà có chẳng chỉ để gạn lọc khơi trong, để ôn cũ biết mới.

Điểm son của triết lý giáo dục tiến bộ trên thế giới là sự bao dung, tôn trọng và bàn cãi tự do những tư tưởng, văn hóa, chính kiến, tín ngưỡng khác nhau, chúng bổ túc cho nhau. Tư duy độc lập, phê phán, phản biện, tự vấn không ngừng là những yếu tố quyết định của một nền giáo dục tiến bộ và phổ quát. Không thể áp đặt một hệ tư tưởng bất luận nào đó - cho dù ưu việt đến mấy trong một thời - lên sự

nghiệp giáo dục đào tạo con người. Nó chỉ kìm hãm tư duy sáng tạo. Triết lý giáo dục công lập ở Pháp dựa trên hai nền tảng: nhà trường thế tục và cộng hòa. Nhà nước tôn trọng và trung lập đối với mọi tín ngưỡng, chính kiến, tư tưởng, nhân sinh quan, triết học. Nhà trường là nơi hòa trộn mọi thành phần, không phân biệt nguồn gốc, chủng tộc, giai cấp xã hội của học sinh.

2. Nhân sự giảng dạy và nghiên cứu

Đại học, nơi tụ hội những tinh hoa của xã hội, mặc nhiên có vai trò làm gương mẫu cho mọi sinh hoạt. Nó phải là một môi trường lành mạnh, đạo đức để phục hồi và củng cố niềm tin của tuổi trẻ. Sự nghiệp của đại học là khai sáng tư duy, là đào tạo chất lượng cao về tri thức tổng quan và chuyên ngành. Những tiêu chí như nạn giả dối, nạn nhân sự dởm phải tuyệt đối vắng mặt, thẩy ra thẩy, trò ra trò. Đó là điều kiện tiên quyết của nền giáo dục nói chung mà đại học phải đi tiên phong. *Người sinh viên phải được hưởng quyền nổi loạn trong học thuật. Họ có quyền tụ tập để tranh luận học thuật dưới mọi hình thức và về bất cứ chủ đề nào.*²²¹

Đội ngũ nhân sự giảng dạy đại học cần phải có trình độ tiến sĩ theo tiêu chuẩn quốc tế, số lượng tiến sĩ đủ tiêu chuẩn này hiện nay quá nhỏ so với số sinh viên, hiện tượng thạc sĩ dạy cử nhân cần phải giảm đến mức tối thiểu. Chuyển giao tri thức chuyên môn cho sinh viên chỉ là một trong hai nhiệm vụ chính của giảng viên đại học, điều quan

trọng không kém là nghiên cứu khoa học theo tiêu chuẩn quốc tế để cập nhật thường xuyên tri thức chuyên môn, đào sâu tăng trưởng kiến thức và tìm tòi sáng tạo. Tiến sĩ chí là điều kiện *cần* nhưng chưa *đủ để* thành giảng viên đại học, chức vụ này đòi hỏi một thời gian ‘sau tiến sĩ’ (postdoc) khá gian nan để đạt tới sự độc lập chín chắn trong quá trình giảng dạy và khám phá, mở rộng trao đổi với các môi trường khác nhau để sàng lọc, đua tranh lành mạnh nhưng gay gắt. Tiêu chuẩn quốc tế được hiểu theo nghĩa sau đây:

(a) *công trình khảo cứu khoa học* đăng trên các tạp chí đăng cấp quốc tế (hầu hết bằng tiếng Anh mà ISI thu thập). Trong hàng chục ngàn tạp chí của ISI, có nhiều cái cũng chỉ vừa phải về chất lượng, vậy có lẽ nên linh động hơn, đừng thái quá về vai trò quyết định của ISI. Trong mỗi ngành chuyên môn, ai cũng rõ cấp bậc nọ kia (xếp loại theo impact factor cao là một thí dụ) của các tạp chí để tự mình chọn mặt gửi vàng đến các tạp chí với hệ thống bình duyệt và phản biện nghiêm túc. Mỗi ngành nghề chuyên hẹp chỉ có chừng vài chục tạp chí đủ chất lượng cao mà ta cần tập trung vào đó. (b) *số lần trích dẫn* (hay/và H index) các công trình khoa học bởi đồng nghiệp khắp thế giới, (c) *sách giáo trình* cao học phát hành bởi các nhà xuất bản uy tín (d) *báo cáo* trong hội nghị quốc tế và sự giao lưu thường xuyên với các cơ quan giảng dạy-nghiên cứu trên thế giới, (e) *sự nghiệp đào tạo* các nghiên cứu sinh và tiến sĩ, (f) đối với các ngành khoa học ứng dụng, *văn bằng sáng chế* và cộng tác với các công ty kỹ nghệ mang lợi nhuận cho cơ quan.

Đó là ít nhiều hành trang thông thường của nhân viên giảng dạy- nghiên cứu của một đại học chuẩn mực quốc tế mà nền đại học cần đạt tới. Qua các tiêu chí (a) -(f), ta thấy rõ sự liên kết chặt chẽ *giữa nghiên cứu và giảng dạy*, sự thẳng thắn thăng ngạch trong mỗi hàm nên tùy thuộc chủ yếu vào các công trình nghiên cứu khoa học. Cũng như ở nhiều nước phát triển cao, tổng số giờ giảng dạy trong một năm của giáo sư đại học ở Pháp chỉ có khoảng 130 giờ, khoảng thời gian còn lại dành cho nghiên cứu, từ đó có thể thấy rõ tầm quan trọng của hoạt động này. Vì thế họ mang tên gọi là nhân viên giảng dạy-nghiên cứu (*enseignant-chercheur*).

Chương trình dài hạn đào tạo theo tiêu chuẩn quốc tế (bằng cách tuyển chọn sinh viên tài năng gửi đi đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ và hậu tiến sĩ ở các nước khoa học tiên tiến) một đội ngũ mới giảng viên đại học để tiếp nối dân thế hệ trước, phải là ưu tiên hàng đầu của nền đại học. Đội ngũ nhân viên giảng dạy cần được coi là trọng tâm của mọi sinh hoạt trong đại học, ban quản lý chỉ có nhiệm vụ duy nhất là hỗ trợ và tạo điều kiện thuận lợi sao cho được tối ưu hai sự nghiệp chính của giảng viên là chuyển giao tri thức và nghiên cứu khám phá. Ngoài ra vai trò quan trọng của hai môn Triết học Mác-Lê và Lịch sử Đảng chiếm khoảng 15% học trình của các ngành khoa học tự nhiên là điều hoàn toàn khác lạ với tiêu chuẩn quốc tế. Nên coi môn trước nằm trong kiến thức chung của triết học nhân loại và môn sau trong lịch sử thăng trầm quốc gia. Trong hồ sơ các sinh viên trong nước sang ghi tên du học về ngành khoa học tự

nhiên, hai môn kể trên có hộ số tính điểm khá cao chẳng thua các hệ số về toán, lý, hoá, sinh, ngoại ngữ. Ở các nước phát triển, không đâu có hai môn bắt buộc này trong học trình của các ngành khoa học tự nhiên. Nhiều bạn bè trên thế giới đã mất công sức giải bày với đồng nghiệp và bộ máy hành chính của đại học mình khi họ xét hồ sơ tuyển chọn sinh viên Việt Nam sang du học. Để so sánh công bằng với sinh viên các nước khác trong việc tuyển chọn vào đại học, hai môn “không khoa học tự nhiên” này bị lại bỏ tự động, làm lãng phí thời gian tiền của.

Rồi chuyện học hàm học vị nhiêu khê của hệ thống giáo dục hiện nay; nhiều người có học vấn thật bị đặt vào chỗ có văn hóa giả tạo, và ngược lại. Chức giáo sư, phó giáo sư đại học cần phải hiểu theo những tiêu chuẩn phổ quát quốc tế, đó chỉ là chức vụ để giảng dạy-nghiên cứu với trách nhiệm cụ thể trong các đại học, chứ không phải là phẩm hàm quý tộc hình thức để quản lý hay hoạt động ngoài môi trường đại học. Nguyên tắc đỗ xác nhận hai khả năng giảng dạy-nghiên cứu nói trên cần giản dị, minh bạch, không gây khó khăn bởi những thủ tục hành chính xa lạ với chất lượng nghiêm túc.

Ngoài vấn đề đội ngũ giảng dạy ra, quy chế tự chủ và tự do trong môi trường học thuật, chính sách đai ngộ và đồng lương tương xứng, hướng nghiên cứu và phương pháp đào tạo, mở rộng cộng tác với các cơ quan và chuyên gia nước ngoài là những điều vô cùng quan trọng cần thực hiện để đảm bảo cho sự thành công của đại học chất lượng cao theo tiêu chuẩn quốc tế. Sự liên kết mật thiết giữa Đại học và

Viện Khoa học & Công nghệ (VAST) nên phát huy tận lực, cơ chế hành chính của hai cơ quan cần điều hòa ra sao để hai bên cùng có lợi trong sự nghiệp nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu. Đó là điều mà các nước khoa học tiên tiến đã từ lâu thực hiện.

Tăng cường và xây dựng nhanh chóng cơ sở vật chất, phòng làm việc thường trực của nhân viên giảng dạy-nghiên cứu, thư viện phong phú với sách giáo trình và tạp chí khoa học quốc tế, máy tính và truy cập internet, cư xá cho sinh viên thuê giá rẻ, học bổng trợ cấp sinh viên chăm chỉ tài năng nhưng gia cảnh thiêng thốn.

Với hàng ngàn vạn tuổi trẻ trong và ngoài nước đang thành công tốt đẹp trong nhiều lĩnh vực trên trường quốc tế, chúng ta tin tưởng rằng khi có môi trường thuận lợi, con người Việt còn có thể vươn cao hơn nữa. Thí dụ tượng trưng, trong các cựu sinh viên sang du học ở Pháp khoảng hơn mươi năm nay gần đây, một số đã trở thành giảng sư các đại học hay nghiên cứu viên của Trung tâm Quốc gia Khảo cứu Khoa học (CNRS). Đó là tiềm năng chất xám quý báu của dân tộc ta. Chất xám ấy lại mang thêm một đặc điểm nữa mà hiếm các quốc gia khác có được, đó là sự phong phú đa dạng của các thành phần đến từ nhiều chôn trời văn hóa khác nhau nhưng bổ túc cho nhau, từ Đông qua Tây Âu, từ Bắc đến Nam Mỹ, Đông Bắc đến Tây Nam Á, Australia, được thử thách chọn lọc theo tiêu chuẩn quốc tế. Lại thêm biết bao tài năng, đặc biệt với thế hệ thứ hai, nằm trong cộng đồng ba triệu người Việt ở nước ngoài sinh hoạt trên khắp năm châu.

Thực ra vấn đề xuất cảng rồi giao lưu chất xám đã xảy ra từ lâu ở các nước lân cận Việt Nam. Do lòng gắn bó với cội nguồn, môi trường hoạt động thoải mái thoáng đãng và chính sách đai ngộ thích ứng ở các nước đó, phần đông các nhân tài đã trở về cống hiến đóng góp cho sự phát triển kỳ diệu của nước họ, trong đó các đại học và viện công nghệ mang tầm quốc tế giữ vai trò không nhỏ.

Người chân thành nghĩ rằng, nền đại học Việt Nam không thể không đạt tới chuẩn quốc tế, vấn đề chỉ là thời gian mà thôi. Nó đến sớm hay muộn là phụ thuộc vào chính chúng ta, từ chính quyền đến người dân hữu trách, và lời chúc đầu năm là chúng ta sẽ thành công nhanh hơn và trội hơn ước tính.

CHIẾC BÚA LỚN HƠN

Pierre Darriulat²²²

Abstract. I argue that the difficulty in improving higher education in Vietnam is not that we do not know what should be done: it has been said over and over by many wise Vietnamese scholars. The difficulty is to do it. It is now time to give a chance to the new generation to take part with enthusiasm in the intellectual renaissance of the country by giving a strong boost to higher education and to research.

Tóm tắt. Tôi cho rằng khó khăn trong việc cải thiện chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam không phải ở chỗ chúng ta không biết cần phải làm gì mà những điều đó đã được các học giả Việt Nam có uy tín nói đi nói lại nhiều lần. Cái khó ở chỗ thực hiện những việc đó. Đã đến lúc cần phải trao cơ hội cho thế hệ trẻ, với sự nhiệt huyết của họ, tham gia vào công cuộc chấn hưng trí thức của đất nước bằng việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học và nghiên cứu.

*

* *

Cách đây mười một năm, trước khi đến Việt Nam, tôi không biết về gỗ lim. Tôi chỉ biết về bạch dương và vân sam. Để đóng một cái đinh vào thân gỗ chắc như hai loại gỗ

này, bạn chỉ cần đặt đúng vị trí, với một góc thích hợp, giữ chặt nó giữa ngón cái và ngón trỏ và đóng bằng một nhát búa duy nhất. Thật thú vị khi cảm nhận chiếc đinh đâm thẳng vào thớ gỗ. Vô tình thay, nhát búa thứ hai sẽ gắp chiến đinh vào thớ gỗ mãi mãi. Tuy nhiên, ở Việt Nam, tôi lại được biết về các loại gỗ mới, cứng như thép. Để đóng một cái đinh lên chúng, bạn cần phải đập hết lần này đến lần khác mà vẫn khó nhận thấy sự dịch chuyển. Mỗi nhát búa chỉ làm nó nhích vào thớ gỗ ít hơn một milimet, và mỗi lần đập lại là một lần chiếc đinh có nguy cơ bị quắn đi. Ở Việt Nam, tôi đã học được ý nghĩa của cụm từ “dần dần từng bước một”.

Cách đây vài năm, tôi có vinh dự rất lớn khi được gặp Đại tướng Võ Nguyên Giáp. Sở dĩ có cuộc gặp này là do ông đã nghe về những hoạt động của tôi nhằm thúc đẩy sự phát triển giáo dục và đào tạo tại Việt Nam. Đó là một cuộc gặp gỡ hết sức cảm động. Ông đã nắm tay tôi và nói rằng đại học Việt Nam cần một cuộc cách mạng, anh hãy tiếp tục đấu tranh. Tôi không bao giờ quên điều đó. Đây là lý do tại sao tôi đồng ý viết thêm vài dòng về đại học và nghiên cứu ở Việt Nam mặc dù tôi tin rằng tất cả những điều cần phải nói đã được nói và chúng đã được lặp đi lặp lại nhiều lần, và những gì chúng ta cần bây giờ không phải là nói nữa mà là hành động. Hy vọng thêm một nhát búa nữa sẽ không hại gì và chiếc đinh sẽ không bị quắn.

Tôi vừa nhận được số mới nhất²²³ của tạp chí “Việt Nam học” từ người bạn đáng kính Hữu Ngọc, số này bắt đầu

hằng hai bài viết về giáo dục Việt Nam của Đại tướng Võ Nguyên Giáp và của GS. Hoàng Tụy. Họ đã nói tất cả những điều cần phải nói, những điều họ đã nói nhiều năm nay, không cần phải thêm điều gì vào đó nữa. Tuy nhiên, chiếc đinh vẫn cứ ở nguyên đấy. Chúng ta cần một chiếc búa lớn hơn.

Mới đây một nữ phóng viên trẻ của báo *Tuổi Trẻ* đã phỏng vấn tôi. Cô muốn gặp tôi vì nghe nói tôi có một số ý tưởng về cải cách giáo dục ở Việt Nam. Tôi giải thích với cô ấy rằng tôi không phải là người đưa ra ý tưởng ban đầu, đó không phải là ý tưởng của riêng tôi mà bất cứ ai có một chút kinh nghiệm với giáo dục đại học và nghiên cứu cũng sẽ nói những điều tôi đã nói và đó là những điều đã được nói đến nhiều năm nay bởi rất nhiều người Việt có kinh nghiệm, có năng lực và hiểu biết hơn tôi và rằng đã đến lúc phải lắng nghe họ. Không người nào điếc hơn người không muốn nghe, không người nào mù hơn người không muốn nhìn. Chúng ta cần một chiếc búa lớn hơn.

Thật vậy, không khó để có thể xác định được những cái cần phải thay đổi. Đó không phải là vấn đề về quan điểm mà là vấn đề về lương tri và sự trung thực, vấn đề về tính nghiêm ngặt của tri thức và đạo đức. Hãy cùng xem lại những điểm chính mà Tướng Giáp và Giáo sư Hoàng Tụy đã đề cập và diễn đạt những điểm đó một cách ngắn gọn. Những gì họ nói có thể được tóm lược lại thành bốn câu: chúng ta phải dừng việc nói một đằng, làm một nẻo; chúng ta phải khôi phục lại phẩm giá cho giới tri thức và học giả; chúng ta phải có kế hoạch rõ ràng cho nghiên cứu và giáo

dục cho tương lai; chúng ta phải chấm dứt nạn chảy máu chất xám.

Nhiều gia đình Việt Nam đã tiêu tốn rất nhiều tiền của để gửi con cái đi du học. Các trường đại học Việt Nam hiện đang trở thành những phòng chờ cho các trường đại học nước ngoài. Những khoản tiền như vậy đã có thể dùng để đầu tư tốt hơn nhiều vào việc cải thiện chất lượng các cơ sở đào tạo và nghiên cứu trong nước.

Chúng ta chưa nỗ lực trong việc khuyến khích các sinh viên Việt Nam tài năng học tập ở nước ngoài quay trở về phục vụ đất nước. Không nên chờ đến khi họ nhận được huy chương Fieids hay giải Nobel mới nhận ra tài năng của họ. Cần phải nói cho họ biết trước khi đi học nước ngoài rằng đất nước này cần họ và họ chính là tương lai của đất nước. Những sinh viên đó phải được biết trước khi đi du học về những kế hoạch, chính sách của nhà nước được soạn thảo liên quan tới lĩnh vực của họ, để họ biết họ có thể trông đợi được những gì khi quay trở về. Chúng ta nên theo dõi quá trình học tập và công tác của những sinh viên đó trong thời gian ở nước ngoài, để họ không cảm thấy bị đất nước bỏ rơi mà ngược lại đất nước quan tâm đến họ. Khi trở về, họ cần nhận được sự trợ giúp để xây dựng nên một đội ngũ xung quanh mình và sử dụng hiệu quả nhất những kiến thức và kỹ năng mà họ đã tiếp thu được ở nước ngoài.

Chúng ta cần có chính sách rõ ràng về các vấn đề giáo dục đại học và nghiên cứu. Chính sách đó cần phải được phổ biến rộng rãi, tới tất cả mọi người để có thể hành động

theo đường lối vạch ra. Ngày nay, hầu hết các sinh viên giỏi đều theo học các ngành kinh tế. Kinh tế là khoa học của việc tạo ra tiền bằng tiền. Chúng ta có chắc rằng Việt Nam cần nhiều nhà kinh tế đến như vậy không? Phải chăng chúng ta không cần tài năng của họ để phát triển các lĩnh vực quan trọng khác hay sao? Điều này gợi cho tôi nhớ lại một câu chuyện đã từng nghe. Chuyện xảy ra ở một vương quốc châu Á nhỏ bé đã biến mất từ lâu. Các tầng lớp quý tộc và triều đình sống trong cảnh giàu sang và cách ứng xử của họ phát triển đến độ tinh tế, trong khi đó những người nông dân sống trong cảnh nghèo khó và thiếu văn hóa. Các quý tộc ăn cơm trên bàn làm bằng gỗ quý, dùng dũa bạc, bát vàng, còn những người nông dân thì ngồi trên mặt đất, đựng thức ăn trên lá chuối và ăn bốc. Sự bất bình đẳng, với những bất công rõ ràng, làm nổ ra một cuộc cách mạng, nhà vua và triều thần bị giết. Khi những người nông dân lên nắm quyền, họ mong muốn con cái của mình có được cuộc sống hạnh phúc mà họ đã bị tước đoạt; họ muốn chúng học cách ứng xử cao sang của giới quý tộc; họ cho con cái mình theo học các trường học mới nơi dạy cách ứng xử như vậy. Họ đã rất thành công, thế hệ con cháu họ nhanh chóng trở nên thông thạo những cách ứng xử tinh tế và phức tạp; chúng biết chính xác phải cầm dũa, đặt trên bàn như thế nào tùy vào tình huống. Tuy nhiên, chẳng bao lâu sau, các công dân của nước cộng hòa mới không còn biết thế nào là trồng lúa, không thể nấu cơm và rồi tất cả đều nhanh chóng chết đói trong một nạn đói khủng khiếp.

Người ta nói rằng đến năm 2020 Việt Nam sẽ đào tạo được hai mươi ngàn tiến sĩ mới. Tôi đã mất mười năm để đào tạo ba tiến sĩ. Thử hỏi, chúng ta tìm đâu ra được hơn năm nghìn giáo sư - những người có thể dành thời gian hướng dẫn và đào tạo một số lượng lớn nghiên cứu sinh như vậy? Tuyên bố thực hiện mục tiêu đầy thử thách này cần phải giải thích về cách thức để đạt được mục tiêu đó. Tháng Mười Hai năm ngoái, một sinh viên của tôi đã bảo vệ luận án tiến sĩ tại một trường đại học uy tín của Pháp. Cô ấy đã thực hiện xuất sắc, nhận được đánh giá cao từ hội đồng chấm luận văn. Luận án đã được thực hiện theo bản thỏa thuận ký kết trước đó giữa Việt Nam và Pháp: bản thỏa thuận ghi rõ cách tiến hành thực hiện luận án để công bằng cho cả hai nước, nghiên cứu sinh dành thời gian thực hiện luận án ở cả Việt Nam và Pháp và sẽ nhận bằng tiến sĩ do cả hai nước cấp. Cô đã nhận được bằng của Pháp từ lâu nhưng vẫn chưa nhận được bằng của Việt Nam vì gấp phải khó khăn với những quy định lỗi thời có lẽ đã được soạn thảo cho những năm 1950 của thế kỷ trước và đã trở nên hoàn toàn bất hợp lý trong thế giới khoa học hiện nay. Một cách ngây thơ, tôi đã nghĩ rằng đáng lẽ đại học Việt Nam phải rất vui mừng và tự hào khi có một luận án tiến sĩ thực hiện dưới dạng hợp tác đồng hướng dẫn với một trong các trường đại học uy tín nhất châu Âu. Nhưng không phải như vậy. Ông hiệu trưởng của trường, một người đầy hiểu biết mà tôi rất tôn trọng, đã làm hết sức để giải quyết vấn đề, nhưng ngay cả ông, người đứng đầu hệ thống phân cấp, cũng không thể thay đổi các quy tắc đã trở nên hoàn toàn

không phù hợp trong bối cảnh hiện tại. Quy tắc được tạo ra để được tôn trọng khi chúng có ý nghĩa và cần phải được thay đổi khi trở nên lạc hậu. Nhưng ngay cả hiệu trưởng cũng không có đủ thẩm quyền để thay đổi quy định để làm cho chúng trở nên tốt hơn. Vậy ai là người có khả năng? Làm sao chúng ta có thể hy vọng có một trường đại học Việt Nam lọt vào top 200 trường đại học của thế giới vào năm 2020 như đã tuyên bố trong khi chúng ta thậm chí không thể sửa đổi những thiếu sót hiển nhiên như vậy?

Ngày nay, một sinh viên trẻ mới tốt nghiệp Đại học Kinh tế Quốc dân thường tìm được công việc có lương cao hơn so với một giáo sư đại học. Phải có điều gì đó sai trái trong việc này. Vấn đề không phải là với số tiền sinh viên đó kiếm được, nó hoàn toàn xứng đáng, mà là với tiền lương của giáo sư đại học. Hậu quả của việc đó thật là một thảm họa. Trước tiên, với các giáo sư, điều đó giống như một sự xem thường, giống như nói với họ rằng đất nước không cần họ, không quan tâm về những gì họ đang làm. Như thế làm sao chúng ta có thể hy vọng họ sẽ quan tâm đến sinh viên của mình và tương lai của các em trong khi chính họ bị đối xử một cách thiếu tôn trọng? Thứ hai, với mức lương không đủ trang trải cuộc sống gia đình, họ phải làm thêm công việc khác để có thể đủ sống. Làm sao chúng ta có thể trông mong họ là những giáo sư tốt hay có thể làm tốt công việc nghiên cứu khi họ chỉ có thể dành một phần thời gian để thực hiện nghĩa vụ và trách nhiệm của mình? Tất nhiên, chính phủ không có chiếc đũa thần để có thể cho phép tăng lương một cách đột ngột, gấp năm lần hoặc cỡ như thế, cho

các cán bộ, viên chức hoạt động trong lĩnh vực khoa học giáo dục và các công nhân viên chức ở hoàn cảnh tương tự. Chính phủ cần xây dựng chi tiết việc tái cơ cấu nhân lực và kế hoạch nghỉ hưu sớm, dành vị trí cho các postdoc trẻ, tạo ra chứng chỉ mới (ví dụ “habilitation” ở Pháp, là chứng chỉ cho phép hướng dẫn nghiên cứu sinh, muốn xin làm giáo sư thì phải có chứng chỉ này) như ở nhiều nước để xác định tốt hơn những yêu cầu đối với cán bộ làm việc trong lĩnh vực học thuật.

Một điểm nữa là về đạo đức. Bất cứ ai yêu khoa học đều nhạy cảm với vấn đề đạo đức học thuật. Tính chính xác của tri thức luôn gắn liền với sự nghiêm túc về đạo đức. Trong khoa học, gian lận là tự sát. Sớm hay muộn; gian lận sẽ bị phát hiện, hãy nhớ trường hợp của Lysenko. Gần đây, tại TP HCM, một giáo sư đại học đã bị phát hiện đạo văn: ông đã sao chép công trình của một người khác và gửi cho một tạp chí khoa học danh tiếng và bài báo được đăng. Sự gian lận nhanh chóng bị phát hiện. Như GS Hoàng Tụy nói: “Ở trường, chúng ta dạy con em mình sự thẳng thắn và ngay thẳng, chúng ta, những người lớn, phải là những tấm gương cho chúng.” Có quá nhiều tham nhũng, gian lận, dối trá trong thế giới quanh ta, chúng ta phải đây xa chúng ra khỏi các trường đại học. Chúng ta phải bỏ việc cho điểm giữa 9 và 10 cho các học sinh kém, phải ngăn chặn gian lận thi cử, phải khôi phục lại giá trị của các văn bằng. Cho dù chúng ta thích hay không, hiện nay chúng ta đã trở thành các công dân thế giới. Mạng Internet đã xóa bỏ các đường biên giới, các nước không thể che giấu sự thật với dân chúng của

mình. Chúng ta nên tránh việc giảng dạy những điều không đúng sự thật cho trẻ em và học sinh sinh viên, họ không dễ gì bị che mắt và hậu quả sẽ làm cho họ không tin chúng ta nữa ngay cả khi chúng ta dạy họ sự thật.

Đã đến lúc dừng lại. Những gì tôi muốn nói, Đại tướng Võ Nguyên Giáp và Giáo sư Hoàng Tụy đã nói hay hơn rất nhiều trong các bài viết của họ. Vậy tại sao tôi cần nhắc lại những điều đó? Chỉ có một điều hơi mang tính cá nhân mà tôi muốn nói thêm. Mười một năm nay, tôi đã sống ở Việt Nam và dành rất nhiều thời gian cho các sinh viên Việt Nam của mình. Những điều tôi nói ra đều xuất phát từ trái tim, vì tôi quan tâm tới họ, vì tôi mong muốn đất nước sẽ đem lại cho họ tương lai mà họ xứng đáng có được. Tôi biết rõ lịch sử gần đây của Việt Nam và nỗi đau mà đất nước đã phải hứng chịu một cách phi lý trong rất nhiều năm. Bất cứ ai biết điều đó đều không thể không yêu đất nước này và mong muốn đất nước có được tương lai tươi sáng hơn. Tôi biết sáu mươi năm qua đã có ảnh hưởng lớn như thế nào đến ba thế hệ người Việt Nam, những vết thương chiến tranh hàn sâu đến mức nào và khoảng cách giữa các thế hệ rộng chừng nào. Những hiểu biết đó chỉ có thể đem đến cho tôi cảm giác khiêm nhường và tôn trọng, và nó đã ngăn tôi đưa ra những phán xét và chỉ trích. Nhưng tôi tin chắc rằng đã đến lúc chúng ta phải hành động, phải tạo cơ hội cho thế hệ trẻ tham gia nhiệt tình vào thời kỳ phục hưng trí tuệ của đất nước bằng cách thúc đẩy mạnh mẽ giáo dục đại học và nghiên cứu. Thế hệ trẻ không trải qua sự áp bức thuộc địa, họ không trải qua các cuộc chiến tranh, họ

không biết đến những năm tháng khó khăn sau chiến tranh, họ là những người con của Đổi Mới. Chiếc búa lớn hơn mà Việt Nam cần đang ở trong họ. Chúng ta đừng bỏ lỡ cơ hội này và chúng ta hãy làm hết khả năng để động viên, giúp đỡ và hỗ trợ thế hệ trẻ.

WILHELM VON HUMBOLDT CŨNG ĐÃ BÉN RỄ Ở VIỆT NAM

*Nguyễn Văn Hiệu*²²⁴

Abstract. To begin this article the author remembered his beautiful memories on the earlier days of the establishment of Vietnam university education in the 50th year of the past Century in North Vietnam, during the war. It was very likely that Vietnam university education at that time was influenced by Humboldt spirit due to the leading role of the eminent scientists who have been trained before the Second World War in Germany, France and UK. Then the author told the renovation of the Humboldt spirit in the 90th years of the past Century. However, the progress was limited. In the conclusion the author expressed his hope that the Humboldt spirit will have deeper and deeper impact on the development of Vietnam university education in the near future.

*

* *

Tôi chưa bao giờ nghiên cứu về khoa học giáo dục, và cũng chưa được biết về những ý tưởng cải cách giáo dục đại học Đức do Wilhelm von Humboldt khởi xướng cách đây hai thế kỷ, cho nên đã không dám nhận lời viết bài cho tập Ký

yếu này. Sau khi được anh Nguyễn Xuân Xanh giải thích cho biết về hai tư tưởng chính trong đường lối xây dựng Đại học Humboldt là “tự do học thuật” và “nghiên cứu khoa học” về việc các tư tưởng đó “đã vượt biển Manche vào nước Anh, vượt Đại Tây Dương xâm nhập nước Mỹ, đi vòng quanh thế giới đến nước Nhật rồi tỏa ra nhiều vùng xa xôi khác trên thế giới...” thì tôi cảm thấy hình như trong lòng mình bật lên tiếng reo mừng nho nhỏ: Thật là hay, phải chăng đất nước Việt Nam đầy gian khổ cũng đã từng là một điểm hẹn trong cuộc du hành kỳ diệu của tinh thần Đại học Humboldt vòng quanh thế giới?

Tôi xin kể ra đây một sự kiện rất lý thú. Ngày 31 tháng 3 năm 1949, hồi 10 giờ sáng, tại một địa điểm trên chiến khu Việt Bắc, một Hội đồng Giáo dục đặc biệt do Phó Thủ tướng Phạm Văn Đồng chủ trì đã họp để ấn định kế hoạch phát triển giáo dục. Trong biên bản phiên họp *Phát triển các ngành khoa học là một vấn đề chung. Sự nghiên cứu khoa học cần được khuyến khích, các nhà khảo cứu cần được đặc biệt nâng đỡ. Có như thế nền đại học mới có cơ phát triển.*

Biên bản phiên họp do Phó Thủ tướng Phạm Văn Đồng ký. Trong số những thành viên Hội đồng tham dự phiên họp ấy có các vị Nguyễn Văn Huyên, Phan Anh, Tạ Quang Bửu, Trần Công Tường, Nghiêm Xuân Yêm, Hồ Đắc Di, Ngụy Như Kontum, tất cả đều đã học các trường đại học của Pháp, riêng Giáo sư Tạ Quang Bửu khi ở Pháp đã từng nhận được học bổng sang nghiên cứu ở Anh. Chắc có lẽ tinh thần Đại học Humboldt đã lan tỏa từ Đức sang Pháp, rồi các nhà trí thức yêu nước nói trên đã tiếp thu ý tưởng “nghiên cứu

khoa học” của tinh thần Đại học Humboldt và gieo trồng ý tưởng đó ngay trong thời kỳ kháng chiến đầy khó khăn và gian khổ. Thật là vĩ đại.

Trường Đại học Tổng hợp Hà Nội ngay từ những ngày đầu tiên thành lập, năm 1956, đã hoạt động theo ý tưởng “nghiên cứu khoa học” của tinh thần Đại học Humboldt. Khi đó tôi làm trợ giảng trong Khoa Toán - Lý do Giáo sư Lê Văn Thiêm làm Trưởng khoa. Khoa Toán - Lý có hai tổ bộ môn là tổ bộ môn Toán và tổ bộ môn Vật lý. Ngay từ những ngày đầu tiên ấy của tổ bộ môn Vật lý, sau này trở thành khoa Vật lý, tổ đã thành lập ba nhóm nghiên cứu, tuy trình độ còn thấp nhưng không khí hoạt động khoa học rất sôi nổi. Giáo sư Ngụy Như Kontum là Hiệu trưởng, ngoài công việc lãnh đạo trường vẫn dành nhiều thời gian hướng dẫn các trợ giảng và giảng viên trẻ nghiên cứu và là trưởng nhóm Quang phổ. Tổ bộ môn được tiếp nhận Phòng thí nghiệm Phóng xạ do Liên Xô viện trợ và tiếp đón hai chuyên gia đến hướng dẫn nghiên cứu trong một năm. Nhờ có phòng thí nghiệm Phóng xạ, nhóm nghiên cứu Phóng do anh Hoàng Hữu Thư làm trưởng nhóm được thiết lập. Tôi tham gia nhóm nghiên cứu Vật lý lý thuyết do anh Hoàng Phương hướng dẫn. Anh Hoàng Phương rất say mê lý thuyết thống nhất phi tuyến các trường lượng tử của Heisenberg, chúng tôi theo anh.

Mỗi tuần hai buổi tối chúng tôi đi nghe Giáo sư Tạ Quang Bửu, Giám đốc Trường Đại học Bách Khoa, giảng bài về các phương pháp Toán Lý. Có một lần tại Đại giảng đường trường Đại học Tổng hợp, Giáo sư Tạ Quang Bửu thuyết

trình về phát minh mới của Lý Chính Đạo và Dương Chấn Ninh về sự không bảo toàn tính chẵn lẻ trong tương tác yếu. Hai ông vừa được tặng Giải thưởng Nobel. Tôi thấy vấn đề này hay quá, thôi nghiên cứu lý thuyết thống nhất phi tuyến trường lượng tử và chuyển sang nghiên cứu tương tác yếu.

Bây giờ hồi tưởng lại những hình ảnh của thời kỳ ban đầu sôi động ấy, tôi cảm thấy lòng mình xao xuyến quá! Lúc ấy đất nước còn nghèo lăm, phương tiện làm việc rất thiếu thốn, có bao giờ dám mơ đến sự giàu sang như hôm nay đâu, nhưng cuộc đời khoa học sôi nổi đẹp hơn bây giờ nhiều. Phải chăng đó chính là vì tinh thần Đại học Humboldt đã lan tỏa ra, rồi trải qua hai cuộc hành trình khác nhau để đến điểm hẹn Hà Nội vào cùng một thời điểm. Theo một cuộc hành trình, tinh thần đó đã vượt biển Manche vào nước Anh rồi theo Giáo sư Tạ Quang Bửu lướt qua Hà Nội để lên chiến khu Việt Bắc “Thủ đô gió ngàn”, cuối cùng quay trở về 19 Lê Thánh Tông - Hà Nội. Theo một hành trình khác, tinh thần Đại học Humboldt đã theo Giáo sư Lê Văn Thiêm từ nước Đức sang Thụy Sĩ, từ Thụy Sĩ lướt qua Sài Gòn để đến “Bưng biển”, vượt rừng băng núi từ “Bưng biển” đi dọc Trường Sơn lên chiến khu Việt Bắc, qua Khu học xá Việt Nam tại Nam Ninh trở về Hà Nội, tới điểm hẹn 19 Lê Thánh Tông.

Từ khi Mỹ bắt đầu ném bom miền Bắc cho đến khi kết thúc thời kỳ bị Mỹ cấm vận và bao vây kinh tế, hoạt động của các trường đại học gặp nhiều khó khăn, cho nên mặc dù một số trường đại học lớn như Đại học Tổng hợp Hà Nội,

Đại học Bách khoa Hà Nội, Đại học Nông nghiệp Hà Nội, Đại học Cần Thơ... đã có những tập thể khoa học rất nỗ lực nghiên cứu, hoạt động nghiên cứu khoa học trong các trường đại học nước ta ở thời kỳ đó có thể đánh giá chung là yếu kém.

Vào những năm đầu thập kỷ 90 thế kỷ trước, qua nhiều buổi trò chuyện với giới khoa học nước ta và thấy được sự yếu kém đó, cố Thủ tướng Võ Văn Kiệt đã ban hành Quyết định 324 quan trọng về việc đẩy mạnh nghiên cứu cơ bản trong các trường đại học. Tiếp theo đó là việc Chính phủ đồng ý để Bộ Khoa học và Công nghệ tổ chức Chương trình cấp nhà nước về Khoa học Tự nhiên, kinh phí càng ngày càng tăng nhanh. Chương trình đó đã thu hút được sự tham gia của giảng viên nhiều trường đại học trong nước. Phải chăng chính cố Thủ tướng Võ Văn Kiệt cùng đã tiếp thu ý tưởng “nghiên cứu khoa học” của tinh thần Đại học Humboldt qua các buổi trò chuyện với giới khoa học nước ta, hay là ý tưởng đó đã trở thành chân lý hiển nhiên thành thử mọi nhà lãnh đạo quốc gia sáng suốt muốn đất nước mình tiến nhanh, nếu chưa được biết về ý tưởng “nghiên cứu khoa học” trong tinh thần Đại học Humboldt, thì cũng phải “phát minh lại” ý tưởng đó.

Khoảng hơn một năm sau khi ký Quyết định 324, cố Thủ tướng Võ Văn Kiệt lại ký Nghị định thành lập hai Đại học Quốc gia tại Hà Nội và Thành phố Hồ Chí Minh. Ngoài ý tưởng “nghiên cứu khoa học”, Nghị định thành lập Đại học Quốc gia còn thể hiện đường lối hết sức sáng suốt của Ông là trao quyền “Tự chủ” cao nhất cho hai Đại học Quốc gia.

Trong quyển “Tự chủ” cao nhất đó đương nhiên là có “Tự do học thuật”. Thế là gần 200 năm sau khi tinh thần Đại học Humboldt ra đời ở nước Đức, tinh thần ấy đã được “phát minh lại” ở Việt Nam bởi một nhà lãnh đạo quốc gia, và “phát minh lại” này không giống hệt như phát minh ban đầu nữa, mà còn có thêm những nét đặc sắc mới. Trong khoảng 10 năm qua, nhờ có cơ chế “Tự chủ” và giường cao ngọn cờ “nghiên cứu khoa học”, hai Đại học Quốc gia đã trở thành hai Tập đoàn giáo dục đại học và nghiên cứu khoa học đa lĩnh vực kiểu mẫu ở Việt Nam.

Việc xuất bản Kỷ yếu Đại học Humboldt lúc này thật là rất kịp thời. Nền đại học nước nhà đang rất cần tiến lên theo tinh thần Đại học Humboldt. Trong thập kỷ đầu tiên đang sắp kết thúc của thế kỷ 21, đất nước ta đã nhanh chóng phát triển kinh tế theo hướng công nghiệp hóa và hiện đại hóa. Trình độ công nghệ được nâng cao một cách rõ rệt, một số tập đoàn công nghiệp hiện đại như dầu khí, điện lực, đóng tàu, v.v. đã hình thành. Sự ổn định về chính trị, đường lối đối ngoại cởi mở và sự hội nhập của nền kinh tế nước ta vào nền kinh tế thế giới đang tạo ra cho chúng ta triển vọng tiếp thu công nghệ tiên tiến được chuyển giao từ các nước có công nghiệp phát triển cùng với vốn đầu tư và vốn vay tín dụng của nước ngoài để phát triển một số lĩnh vực công nghiệp công nghệ cao sản xuất ra các sản phẩm có giá trị tăng cao và được tiêu thụ trên thị trường thế giới, cũng như khả năng ứng dụng các thành tựu hiện đại của khoa học thế giới vào sản xuất và đời sống ở nước ta. Chẳng hạn như các tập đoàn công nghiệp công nghệ cao

trên thế giới như Intel (Hoa Kỳ); Samsung (Hàn Quốc), Hồng Hải (Đài Loan), v.v. đều có dự định sẽ xây dựng các nhà máy sản xuất các vật liệu, linh kiện và thiết bị điện tử và công nghệ thông tin ở nước ta với doanh thu của mỗi tập đoàn nhiều tỷ USD một năm. Trước thời cơ thuận lợi đó, Chính phủ đã có chủ trương tăng tốc phát triển công nghệ thông tin để trở thành một nước mạnh trên thế giới về công nghệ thông tin. Muốn làm cho các triển vọng tốt đẹp đó trở thành hiện thực phải có đủ nội lực để nắm bắt thời cơ. Nội lực đó rõ ràng không phải là tiền vốn, vì vốn là do nước ngoài đầu tư hoặc đi vay của nước ngoài. Nội lực đó là nguồn nhân lực chất lượng cao và trình độ cao, là tiềm lực khoa học của đất nước, là trí tuệ của cộng đồng khoa học Việt Nam. Nội lực ấy không thể nhập khẩu từ nước ngoài, mà phải do chính người Việt Nam chúng ta tạo nên với sự hợp tác, giúp đỡ của bè bạn trên thế giới. Nội lực ấy chỉ có thể được tạo nên nhờ phát triển khoa học, chí có thể là thành quả của sự nghiệp phát triển khoa học ở nước ta.

Đồng thời với thời cơ thuận lợi trình bày ở trên, chúng ta lại đang đứng trước những thử thách gay go, những khó khăn lớn, có thể sẽ trở thành nguy cơ: đó là sự ô nhiễm môi trường đang diễn ra ở khắp nơi do nước thải công nghiệp và khí thải của các phương tiện giao thông không được xử lý hoặc chưa được xử lý đúng mức nhưng không bị ngăn chặn kịp thời; đó là sự ô nhiễm môi trường nuôi thuỷ sản do quy trình sản xuất thiếu cơ sở khoa học; đó là sự tàn phá nặng nề tài nguyên rừng không phải chỉ do lâm tặc mà còn do kế hoạch phát triển kinh tế và cơ chế quản lý của các địa

phương thiếu cơ sở khoa học v.v., dẫn đến hậu quả là sự gia tăng thiên tai lũ lụt và hạn hán. Đồng thời với các khó khăn đó, nước ta lại đang đối mặt với hiểm họa biến đổi khí hậu toàn cầu đang đe dọa sẽ gây ra các tác hại to lớn mới: gia tăng bão lụt, hạn hán, tạo cồn, tạo bãi bồi dẫn đến hiện tượng bồi lấp dòng sông làm cho nước sông vào mùa khô bị chặn lại, không chảy được ra biển và bị tù đọng ở vùng hạ lưu sông gây ra sự biến đổi hệ sinh thái, hủy diệt một số loài thủy sinh, còn ở ven biển thì sóng biển làm xói lở bờ biển, nước biển dâng gây ngập lụt và xâm nhập mặn làm cho diện tích trồng trọt và sinh sống của dân cư đồng bằng bị thu hẹp, đe dọa an ninh lương thực, v.v..

Muốn cho sự phát triển đất nước được bền vững, một mặt chúng ta nỗ lực tham gia các chương trình hành động quốc tế ngăn chặn sự biến đổi khí hậu, mặt khác phải chuẩn bị sẵn sàng các biện pháp hữu hiệu để đối phó với các tác hại cùng như sự gia tăng các thiên tai bão, lụt, hạn hán do biến đổi khí hậu gây ra và thích ứng với các điều kiện tự nhiên bị thay đổi do có sự biến đổi khí hậu.

Tham gia các chương trình hành động quốc tế thì còn có thể tiếp thu công nghệ từ nước ngoài, chứ phòng, tránh và giảm nhẹ hoặc loại trừ các thiên tai lũ lụt, bão, hạn hán, sạt lở bờ sông, bờ biển v.v. càng ngày càng gia tăng do sự biến đổi khí hậu, và thích nghi với các điều kiện tự nhiên bị thay đổi do mực nước biển dâng lên thì lấy đâu ra các công nghệ, các giải pháp đã có sẵn ở nước ngoài mà tiếp thu, nhất là nước ta lại nằm trong số rất ít nước bị tác hại mạnh nhất của sự biến đổi khí hậu. Chỉ có một con đường duy

nhất là nghiên cứu khoa học để tìm ra các giải pháp cần được thực hiện, các công nghệ cần được áp dụng để ứng phó có hiệu quả với hiểm họa biến đổi khí hậu. Đương nhiên là chúng ta sẽ hợp tác với bè bạn trên thế giới, trong đó có những nước cũng có hoàn cảnh như nước ta, và sẵn sàng cùng với bè bạn trên thế giới chia sẻ cho nhau những thành quả khoa học.

Đồng thời với hiểm họa biến đổi khí hậu và cũng liên quan đến sự biến đổi khí hậu, chúng ta còn đứng trước một nguy cơ thứ hai là môi trường sống đang bị ô nhiễm và tàn phá nghiêm trọng. Để ngăn chặn nguy cơ đó đương nhiên phải thực hiện các biện pháp quản lý mạnh mẽ và kiên quyết áp dụng các công nghệ xử lý đã có, song như thế chưa đủ. Còn phải có công nghệ phát hiện tức thời việc xảy ra ô nhiễm môi trường trên một mạng lưới các điểm quan trắc và trong nhiều trường hợp muốn xử lý ô nhiễm phải áp dụng công nghệ được chuyển giao từ nước ngoài với chi phí quá cao. Khoa học Việt Nam phải có đủ năng lực tạo ra được công nghệ phát hiện và công nghệ xử lý mới với chi phí chấp nhận được.

Không phải chúng ta chỉ cần phát triển khoa học nhằm mục đích tìm ra các giải pháp kỹ thuật, các công nghệ không thể được chuyển giao từ nước ngoài để ứng phó với sự biến đổi khí hậu cũng như để cảnh báo kịp thời sự ô nhiễm môi trường vừa xuất hiện. Còn có những kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho sự phát triển kinh tế xã hội mà chúng ta phải nghiên cứu khoa học để tự sáng tạo ra, hoặc là vì không có sẵn ở nước ngoài mà chuyển giao vào nước

ta, hoặc là muốn tiếp nhận được từ nước ngoài phải trả giá tiền quá cao, song nếu cố gắng nghiên cứu khoa học thì cũng có thể tự lực tìm ra được mà lại ít tốn kém hơn. Vả lại chúng ta cũng không cam chịu suốt đời này qua đời khác mãi mãi lúc nào cũng chỉ đi nhập công nghệ có sẵn ở nước ngoài, mà phải lựa chọn những hướng khoa học cần cho nước ta và nếu nỗ lực thì chúng ta cũng có đủ sức giải quyết, rồi tăng cường hợp tác quốc tế, học tập bè bạn và nhờ bè bạn giúp đỡ, tiếp thu những thành tựu mới của nước ngoài và quyết chí nghiên cứu hằng được để vừa đóng góp vào sự phát triển đất nước, vừa vươn lên theo kịp bè bạn. Người Nhật Bản, người Hàn Quốc trước đây đã làm như vậy và đã thành công, người Trung Quốc cũng đang làm như vậy và ai cũng thấy rằng họ sẽ thành công, chẳng lẽ *giới* khoa học Việt Nam chúng ta lại không có ý chí bằng họ hay sao?

Ngoài ra, chúng ta còn có cơ sở để nuôi kỳ vọng về một sứ mạng vinh quang nữa: phát triển một vài hướng khoa học hợp sở trường người Việt Nam mà lại không đòi hỏi vốn đầu tư lớn, sau hai thập kỷ đạt được trình độ tiên tiến ở châu Á. Đó là một số ngành khoa học lý thuyết, trong đó trước hết phải kể đến Toán học.

Nói tóm lại, trong thập kỷ sắp tới khoa học Việt Nam có bốn sứ mạng sau đây. Một là, đảm bảo cho dân tộc ta làm chủ được thiên nhiên: bảo vệ được môi trường sống, dự báo, đề phòng, phòng tránh và giảm nhẹ các thiên tai và ứng phó với hiểm họa biến đổi khí hậu có hiệu quả, đảm bảo cho đất nước ta phát triển một cách bền vững trong hoàn cảnh

đầy khó khăn. Hai là, đảm bảo cho người Việt Nam chúng ta ứng dụng có hiệu quả các thành tựu hiện đại của khoa học thế giới vào sản xuất và đời sống, làm chủ được công nghệ tiên tiến được chuyển giao từ những nước công nghiệp phát triển rồi dần dần tiến lên sáng tạo ra công nghệ mới, thu hẹp khoảng cách về trình độ phát triển với các nước có nền công nghiệp tiên tiến. Ba là, nghiên cứu khoa học để có đủ tri thức để tìm ra những giải pháp kỹ thuật, những công nghệ cần thiết cho sự phát triển của đất nước mà không thể hoặc không cần được chuyển giao từ nước ngoài. Bốn là, tìm hiểu những hướng nghiên cứu khoa học là sở trường của người Việt Nam, nhất là những hướng vừa là sở trường của người Việt Nam, vừa có đóng góp thiết thực vào sự phát triển bền vững của đất nước.

Để có nguồn nhân lực khoa học chất lượng cao đủ sức thực hiện những sứ mạng đó cần chấn hưng nền giáo dục của nước nhà, trước hết là phải củng cố nền đại học. Trong khoảng gần hai thập kỷ vừa qua, từ khi có quyết định 324 của cố Thủ tướng Võ Văn Kiệt, những trường đại học có danh tiếng ở nước ta càng ngày càng chú trọng nghiên cứu khoa học, coi đó là một chân lý mặc dù hầu hết (trong đó có tôi) hoặc thậm chí tất cả mọi người đều không biết rằng chân lý đó là một trong hai ý tưởng chính của tinh thần Humboldt.

Điều đáng lo ngại nhất là ở nước ta hiện nay mới chỉ có một số ít trường đại học chú trọng nghiên cứu khoa học để đảm bảo chất lượng đào tạo. Trong phần lớn các trường đại học ở nước ta trình độ khoa học của đội ngũ giảng viên còn

thấp, các giảng viên lại gần như không nghiên cứu khoa học. Nâng cao trình độ khoa học của đội ngũ giảng viên và đẩy mạnh nghiên cứu khoa học trong các trường đại học đang là một yêu cầu hết sức bức thiết của nền giáo dục đại học nước ta. Nhà nước đã biết được yêu cầu đó và đã có chủ trương cấp bách cử đi đào tạo ở nước ngoài hàng vạn giảng viên và nghiên cứu của các trường đại học và các viện nghiên cứu công lập để đạt được trình độ tiến sĩ. Các trường đại học ngoài công lập còn thiếu giảng viên nhiều so với các trường công lập, và không thể có ngân sách cử giảng viên đi đào tạo ở nước ngoài. Các trường ngoài công lập cũng đào tạo nhân lực cho đất nước, cũng cần có đội ngũ giảng viên trình độ cao. Tôi mong rằng Nhà nước sớm mở rộng chương trình đào tạo giảng viên có trình độ tiến sĩ ở nước ngoài bằng ngân sách nhà nước để giảng viên các trường đại học ngoài công lập được tham gia. Rồi một ngày nào đó, ở nước ta, sẽ có những trường đại học ngoài công lập có thể sánh vai với các trường công lập, cả các trường đại học công lập và ngoài công lập đều hoạt động theo tinh thần Humboldt.

Các viện IIT của Ấn Độ²²⁵

Không lâu sau ngày độc lập, Ấn Độ đã dành ưu tiên cao cho khoa học và công nghệ trong nghị trình phát triển kinh tế của mình. Học viện Công nghệ Ấn Độ (IIT) đầu tiên thành lập năm 1951 tại Kharagpur (Tây Bengal) với hỗ trợ của Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên Hiệp Quốc (UNESCO), dựa trên mô hình

MIT, IIT thứ hai được thành lập tại Bombay (bây giờ là Mumbai) vào năm 1958, với viện trợ của Liên bang Xô viết thông qua UNESCO. Năm 1959, IIT Madras (bây giờ là Chennai) được thành lập với sự hỗ trợ của Đức, và IIT Kanpur được thành lập với sự giúp đỡ của một tổ hợp các viện đại học Hoa Kỳ. Công nghiệp Anh và chính phủ Vương quốc Anh hỗ trợ thành lập IIT Delhi năm 1961. Năm 1994, IIT Guwahati được thành lập hoàn toàn thông qua các nỗ lực trong nước. Năm 2001, University of Roorkee là cơ sở thứ bảy như thế gia nhập gia đình IIT.

Trong khi tận dụng lợi thế kinh nghiệm và cách làm tốt nhất từ các nước công nghiệp, Ấn Độ đảm bảo rằng “các định chế này tượng trưng cho những sự thôi thúc và tương lai đang hình thành của Ấn Độ” (Thủ tướng Nehru, 1956). Quốc hội Ấn Độ đặt tên các Học viện này là “Các Học viện có tầm quan trọng quốc gia”, là các cơ sở giáo dục do ngân sách nhà nước tài trợ, được hưởng tự do tối đa về mặt học thuật và quản lý, cung cấp các chương trình đào tạo chất lượng cao và ý nghĩa trong kỹ thuật, công nghệ, khoa học ứng dụng và khoa quản lý ở cấp đại học, thạc sĩ và tiến sĩ, và cấp bằng riêng của mình. Việc thu nhận sinh viên được thực hiện một cách nghiêm ngặt theo năng lực thông qua một sự kiểm tra đầu vào chung có tính cạnh tranh cao.

Ngày nay, các học viện IIT thu hút các sinh viên xuất sắc nhất theo đuổi sự nghiệp trong khoa kỹ sư và các khoa học ứng dụng. Hằng năm, với 4.000 sinh viên mới

được tuyển chọn từ 250.000 hồ sơ xin nhập học, các IIT có sự chọn lựa gắt gao hơn cả các viện đại học hàng đầu trong Ivy League của Hoa Kỳ (Liên đoàn của một số trường đại học hàng đầu). Nhiều cựu sinh viên IIT đảm nhận các vị trí cao nhất trong giáo dục, nghiên cứu, kinh doanh và đổi mới ở nhiều nơi trên thế giới. Năm 2005, THES xếp chung tập thể các IIT vào trường kỹ sư hàng thứ ba toàn cầu, chỉ sau MIT và Đại học Berkely của California.

Sức mạnh chủ yếu của các IIT là khả năng thu hút bền vững các sinh viên xuất sắc nhất và biến họ thành “những kỹ sư sáng tạo” (creative engineer), hay các “doanh nhân công nghiệp” (engineer entrepreneur). Ban đầu, các IIT bị chỉ trích đá góp phần làm “chảy máu chất xám”, vì khoảng 40% sinh viên tốt nghiệp đã đi ra nước ngoài. Ngày nay, với sự cởi mở và tốc độ phát triển nhanh của nền kinh tế Ấn Độ, “điểm yếu” này đang biến thành một thế mạnh lớn trong hợp tác và đầu tư quốc tế. Chẳng hạn, nhiều thành công của Bangalore là nhờ hiện tượng “chất xám chảy ngược.”

Người dịch: Tô Diệu Lan

Nguồn: Jamil Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, NXB The World Bank, 2009, tr. 46.

ĐẠI HỌC MIỀN NAM TRƯỚC 1975. HỒI TƯỞNG VÀ NHẬN ĐỊNH

*Lê Xuân Khoa*²²⁶

Abstract. In this article, "Higher Education in pre-1975 South Vietnam: Retrospective Observations", the author gives a brief description of the 20-year history of higher education in the Republic of Vietnam (1955-1975), which evolved from the old French tradition to the modern American model. Despite the devastating effects of the war, both faculty members and students enjoyed freedom in research, teaching and learning - in line with Humboldt's tradition - and higher education institutions had been moving steadily towards international standardization. The author's narrative is illustrated with plenty of concrete examples including his personal experiences.

Tóm tắt. Trong bài viết "Đại học miền Nam trước 1975 - Hồi tưởng và nhận định", tác giả đã đưa ra một mô tả tóm tắt về lịch sử 20 năm nền giáo dục đại học của Việt Nam Cộng hòa (1955 - 1975), một nền giáo dục phát triển từ truyền thống giáo dục cũ của Pháp cho đến mô hình giáo dục hiện đại của Mỹ. Bất kể những ảnh hưởng của chiến tranh, cả các thành viên

của các khoa lân các sinh viên đều đã tham gia vào tự do nghiên cứu, giảng dạy và học tập - theo đường lối của truyền thống Humboldt và các hệ thống giáo dục đại học đã từng bước vững chắc vươn đến tầm quốc tế. Những hồi tưởng của tác giả bài viết đã cung cấp rất nhiều ví dụ cụ thể về điều này, bao gồm cả trải nghiệm riêng của cá nhân ông...

*

* *

Khi được một thành viên trong Ban chủ biên Kỷ yếu Humboldt 200, Tiến sĩ (TS) Nguyễn Xuân Xanh, mời viết một bài về Đại học (ĐH) miền Nam cho tập Kỷ yếu đánh dấu 200 năm Đại học Humboldt, tôi rất vui vì có cơ hội tham gia vào một công trình có ý nghĩa của một tập hợp trí thức trong và ngoài nước quan tâm đến sứ mệnh giáo dục Đại học ở Việt Nam. Tuy nhiên, tôi đã rất ngần ngại nhận lời, không chỉ vì tôi đã rời xa ngành giáo dục Việt Nam trên 35 năm mà còn lo ngại ký ức của tôi không còn nhớ nhiều về tổ chức và hoạch định chính sách cho nền giáo dục Đại học miền Nam trước 1975. Quả thật, ngoài 15 năm giảng dạy một môn học rất xa thực tế là “Triết học Upanishad” và “Thiền học Việt Nam” ở Đại học Sài Gòn (sau này có dạy thêm “Văn minh Việt Nam” ở Đại học Đà Lạt) tôi chỉ tham gia vào bộ phận điều hành ở Bộ Giáo dục, Viện Đại học Vạn Hạnh và Viện Đại học Sài Gòn trong những thời gian rất ngắn, từ năm tháng tới một năm. Tôi cũng ít có dịp hợp tác trực tiếp với những nhà lãnh đạo Đại học, trừ bốn người là

cố Giáo sư Nguyễn Quang Trình (ĐH Sài Gòn), cố Linh mục Nguyễn Văn Lập (ĐH Đà Lạt), Thượng Tọa Thích Minh Châu (ĐH Vạn Hạnh) và cố Bác sĩ Nguyễn Ngọc Huy (ĐH Sài Gòn). Nhưng tôi đã được TS Nguyễn Xuân Xanh thuyết phục khi anh nhắc nhở rằng một bài viết về Đại học miền Nam của một “người trong cuộc”, dù ít dù nhiều cũng là điều không thể thiếu trong tập Kỷ yếu Humboldt 200, trong đó có phần lịch sử Đại học Việt Nam từ thời cổ, triết lý và quá trình phát triển của nó trong 30 năm chiến tranh (1945-1975) và 35 năm sau thống nhất, đặc biệt là những vấn đề của hiện tại và nhu cầu “đổi mới để nhanh chóng vươn lên với thế giới”.

Vì đã có nhiều tác giả viết về lịch sử, triết lý và hệ thống tổ chức của nền giáo dục miền Nam (Việt Nam Cộng hòa) từ Tiểu học tới Đại học, tôi thấy không cần thiết phải mô tả lại hệ thống giáo dục này. Tôi sẽ chỉ trình bày một số nhận xét và kinh nghiệm riêng của tôi về chính sách và điều kiện sinh hoạt Đại học trong khung cảnh chung của nền giáo dục ở miền Nam trước 1975, sau khi đã kiểm lại một số dữ kiện với hai bạn đồng nghiệp cũ là Giáo sư Nguyễn Thế Anh và Giáo sư Lê Thanh Minh Châu, cả hai đều từng giữ chức vụ Viện trưởng Viện Đại học Huế. Tuyệt nhiên đây không phải là một bài nghiên cứu hay luận thuyết mà chỉ là một bài ghi nhận một số sự kiện đáng được lưu ý trong lịch sử ngắn ngủi 20 năm của nền giáo dục đại học ở miền Nam, từ ngày đất nước chia cắt đến ngày thống nhất. Do sự suy giảm của trí nhớ, tôi có thể đã bỏ sót hay không nhớ đích xác một số sự kiện diễn ra trên dưới 50 năm về trước.

Từ trung ương tập quyền đến tự trị đại học

Nói đến giáo dục Đại học hiện đại không thể không nói đến quyền tự trị của Đại học. Đó là xu thế chung của đại học ở các nước dân chủ như một điều kiện *sine qua non* (không thể thiếu) cho sự phát triển của con người và xã hội. Điều 10 trong Hiến pháp Việt Nam Cộng hòa năm 1967 ghi rõ: “Nền giáo dục Đại học được tự trị”. Điều này phản ánh tinh thần *khai phóng* trong triết lý giáo dục miền Nam được xác định trong Đại hội Giáo dục lần thứ nhất năm 1958, với ba nguyên tắc căn bản là “nhân bản, dân tộc, khai phóng”. Đại hội này được tổ chức với sự tham gia của đại diện giáo chức các cấp trên toàn quốc cùng một số trí thức độc lập bên cạnh các đại diện của Bộ Giáo dục. Mọi quyết định của hội nghị đều là kết quả của những cuộc thảo luận và biểu quyết hoàn toàn tự do không có bất cứ sự can thiệp nào của chính quyền. Tinh thần khai phóng ở Đại học được thể hiện rõ rệt nhất trong việc tiếp thu những kiến thức khoa học tiến bộ và những giá trị văn hóa nhân bản của thế giới nhằm hiện đại hóa đất nước và phát triển toàn diện con người. Điểm này sẽ được đề cập chi tiết hơn ở một đề mục dưới đây.

Thật ra cho đến năm 1975 Đại học miền Nam vẫn chưa hoàn toàn chấm dứt tình trạng chuyển tiếp từ truyền thống trí thức hàn lâm của Đại học Pháp sang truyền thống thực dụng của Đại học Mỹ. Năm 1955, trước khi Pháp hoàn tất việc chuyển giao tất cả các cơ sở công quyền cho Việt Nam,

hai nước đã ký kết một bản thỏa hiệp có hiệu lực mười năm về hợp tác và trao đổi văn hóa. Lý do là chính phủ Pháp muốn duy trì sự hiện diện và ảnh hưởng của văn hóa Pháp ở Việt Nam một cách lâu dài, trong khi chính phủ mới ở miền Nam cũng cần phát triển giáo dục từ một nền tảng đã có sẵn, nhất là vì các nhà lãnh đạo chính quyền và trí thức đại học đều được đào tạo bởi nền giáo dục Pháp. Trong mươi năm đó, chính phủ Pháp cấp học bổng cho nhiều giáo sư trung học sang Pháp tu nghiệp ngắn hạn hay tiếp tục học để lấy bằng tiến sĩ. Nhưng dần dần ảnh hưởng Pháp mờ nhạt đi kể từ khi Việt Nam bắt đầu gửi công chức và sinh viên sang Hoa Kỳ, Australia, New Zealand và các nước khác vào những năm cuối thập kỷ 1950.

Truyền thống giáo dục cổ điển của Đại học Pháp bắt nguồn từ bản Hiến pháp năm 1791 (hai năm sau Cách mạng 1789) xác định vai trò của quốc gia trong giáo dục, bảo đảm mọi công dân có cơ hội đồng đều về giáo dục ở mọi cấp và mọi ngành. Những nghị định năm 1806 và 1808 dưới thời Napoleon I đặt toàn bộ hệ thống giáo dục từ tiểu học tới đại học dưới sự điều hành và kiểm soát của Bộ Quốc gia Giáo dục. Chính sách trung ương hóa nền giáo dục toàn quốc có mục đích kiện toàn nền thống nhất của quốc gia và tinh thần đoàn kết trong nhân dân Pháp. Định chế toàn quốc ấy đã tồn tại cho đến tận ngày nay, nhưng qua nhiều lần cải cách, chức phận điều hành và kiểm soát của Bộ Giáo dục đã được nới lỏng để con người được phát triển đầy đủ và tự do hơn. Đặc biệt ở cấp Đại học, sự kiểm soát không

nhắm vào các hoạt động hàn lâm mà chú trọng đến sự hợp lệ trong các thủ tục điều hành ngân sách và nhân viên.

Chịu ảnh hưởng truyền thống cổ điển của Pháp, giáo dục đại học ở miền Nam không được tự trị về cả ba phương diện ngân sách, nhân viên và học vụ. Quả thật các Viện Đại học Sài Gòn, Huế, Cần Thơ, Đại học Bách khoa Thủ Đức, các trường Cao đẳng và Đại học Cộng đồng của chính phủ đều được đặt dưới quyền điều hành của Bộ Giáo dục. Các quyết định quan trọng như tuyển dụng hay thăng ngạch trật của giáo sư, mua sắm vật liệu hay chi phí xây dựng đều phải trình cho Bộ trưởng duyệt ký. Riêng chức vụ Viện trưởng là do Tổng thống bổ nhiệm, nhưng dưới thời Đệ nhị Cộng hòa thì việc bổ nhiệm Viện trưởng phải được Quốc hội thông qua sau một buổi điều trần về đường lối và tổ chức Đại học. Tiếp theo đó, Thủ tướng bổ nhiệm các Phó Viện trưởng theo đề nghị của Viện trưởng nhưng không cần phải thông qua Quốc hội. Chữ ký của Viện trưởng trên các văn bằng Đại học luôn luôn theo sau dòng chữ “Thừa ủy nhiệm Bộ trưởng Giáo dục”. Các khoản viện trợ từ bên ngoài cho phát triển Đại học cũng phải qua ngân sách của Bộ Giáo dục ngoại trừ dưới hình thức hiện vật như sách vở, dụng cụ, máy móc, hay giáo sư thỉnh giảng (visiting professors) không do chính phủ Việt Nam trả lương. Nguồn viện trợ thường là các chương trình ngoại viện của các chính phủ Pháp, Mỹ, Australia, New Zealand,.. Về học vụ, mặc dù nội dung chương trình giảng dạy thuộc thẩm quyền của Đại học, việc tổ chức các phân khoa, thi cử và văn bằng cùng với mọi sáng kiến thay đổi hay dự án mới đều phải được sự chấp

thuận của Bộ Giáo dục. Tóm lại, Bộ Giáo dục giữ vai trò điều hợp tổng quát các đại học để thống nhất về mặt triết lý giáo dục, quản trị nhân viên và tài chính (trừ Học viện Quốc gia Hành chính huấn luyện công chức là trực thuộc phủ Tổng thống).²²⁷

Công bằng mà nói thì truyền thống đại học của Pháp không hẳn là một di sản xấu khiến cho đại học Việt Nam bị yếu kém về phẩm chất, như nhận xét của hai tác giả Thomas Vallely và Ben Wilkinson trong bản phúc trình của Đại học Harvard năm 2009. Nhận xét này đã bị Giáo sư Tạ Văn Tài phản bác rất đúng khi ông trả lời cuộc phỏng vấn của Đài Á châu Tự do, nhấn mạnh rằng những giáo sư đại học Việt Nam do Pháp đào tạo đều là những trí thức ưu tú không thua kém gì những đồng nghiệp người Pháp hay ngoại quốc khác. Họ đã xây dựng vững chắc nền đại học miền Nam từ 1954 và hầu hết sinh viên của họ khi ra nước ngoài đi làm hay học lấy bằng cấp cao hơn cũng đều là những nhân tài xuất sắc.²²⁸ Có bậc thầy không chỉ có công đào tạo ít nhất là hai thế hệ sinh viên mà còn là tấm gương sáng về đạo đức nghề nghiệp. Chẳng hạn, Giáo sư Nguyễn Đăng Thục, người có công gây dựng Đại học Văn Khoa từ những ngày đầu ở Hà Nội vào năm 1949-1950; bên Y khoa không mấy ai không biết đến Giáo sư Phạm Biểu Tâm là một vị thầy thuốc điển hình của truyền thống Hippocrate.

Ở miền Nam, khi ghi trong Hiến pháp năm 1967 là “Nền giáo dục Đại học được tự trị”, các nhà làm chính sách giáo dục đã xác nhận sự cần thiết phải hội nhập với thế giới dân

chủ, nhất là theo mô hình của Mỹ. Nhưng việc trao cho đại học quyền tự trị, nhất là về quản trị nhân viên và sử dụng ngân sách, từ những định chế lâu đời như Bộ Giáo dục, Tổng Nha Công vụ và Tổng Nha Ngân sách đòi hỏi những sự thay đổi hay điều chỉnh thích hợp về luật lệ và thủ tục, do đó cần phải có thời gian thực hiện theo một tiến trình chuyển tiếp.

Dù sao trong tiến trình tự trị hóa, Đại học miền Nam đã được hưởng nhiều ưu đãi. Các đề nghị của Hội đồng Đại học về nhân viên hay ngân sách thường được chính phủ chấp thuận mau chóng ngoại trừ những quyết định thật quan trọng. Do sự tín nhiệm sẵn có đối với lãnh đạo đại học, sự chấp thuận của chính phủ được căn cứ vào sự hợp lệ về hành chính và khả năng ngân sách hơn là xét về nhu cầu và giá trị của đề nghị, về mặt học vụ, sự chấp thuận của Bộ Giáo dục lại càng có tính hình thức hơn nữa vì không khi nào Bộ ra chỉ thị hay can thiệp vào việc ấn định nội dung các môn học, thể lệ thi cử và chấm thi, các công tác nghiên cứu và giảng dạy, miễn là không trái ngược với ba nguyên tắc căn bản là nhân bản, dân tộc và khai phóng. Chính sách uyển chuyển này đối với lãnh đạo đại học đưa đến thái độ mặc nhiên chấp thuận cho đại học thử nghiệm sáng kiến mới để rốt cuộc chính thức công nhận kết quả của thử nghiệm. Một thí dụ: khoảng giữa năm 1965, tôi được biệt phái từ Đại học Văn khoa Sài Gòn sang Viện Đại học Vạn Hạnh trong một năm để giúp tổ chức và soạn thảo chương trình cử nhân cho Phân khoa Văn học và Khoa học Nhân văn. Sau khi hội ý với Thượng Tọa Viện trưởng Thích Minh

Châu và được sự đồng ý của Thượng Tọa, tôi bắt đầu soạn thảo các môn học theo hệ thống tín chỉ (credits) thay thế cho các chứng chỉ cử nhân nhưng vẫn duy trì chế độ niên khóa. Tôi trở về Đại học Sài Gòn khi xong công việc và được biết dự án cải cách dung hòa cũ-mới này sau đó được Hội đồng Viện hoàn chỉnh và lần lượt áp dụng vào các Phân khoa khác. Điều đáng chú ý là khi Viện Đại học Vạn Hạnh trình dự án này lên Bộ Giáo dục xin ý kiến, Bộ không chính thức chấp thuận hay bác bỏ, nhưng các văn bằng cử nhân của Đại học Vạn Hạnh đều được Bộ công nhận. Những buổi lễ phát bằng tốt nghiệp cho sinh viên luôn luôn có sự hiện diện của Bộ trưởng Giáo dục. Từ đầu thập kỷ 1970, hệ thống tín chỉ chính thức được áp dụng ở các Đại học Cộng đồng và Đại học Bách khoa Thủ Đức của chính phủ.

Sự này nở các đại học cộng đồng (hay đại học sơ cấp hai năm) từ 1971 đáp ứng nhu cầu thực tế về nhân lực của địa phương và thể hiện tinh thần dân chủ vì có sự tham gia trực tiếp về tài chính và quản lý của địa phương đó. Sự thành lập Đại học Bách khoa Thủ Đức năm 1973 được phỏng theo mô hình California Polytechnic State University đích thực là một đại học đa khoa, không chỉ gồm những phân khoa thiên về nghiên cứu mà bao gồm cả các ngành thực tiễn như nông nghiệp, kỹ thuật cơ khí, điện tử,... là những ngành cần thiết cho nền kinh tế tại đô thành và các tỉnh lân cận. Một đặc điểm trong chương trình đại học cộng đồng hồi đó là chương trình giáo dục bổ túc dành cho những sinh viên do hoàn cảnh chiến tranh nên thiếu căn bản vững chắc để theo các lớp đại học. Chương trình này cũng nhắm vào những

quân nhân giải ngũ, nhất là khi đất nước hòa bình, cần được cập nhật và bổ túc kiến thức sau một thời gian bị gián đoạn việc học. Như vậy, việc cải cách giáo dục đại học theo xu hướng thực dụng và dân chủ hóa đã thật sự bắt đầu từ năm 1971.

Tự do học thuật và phát triển con người

Mặc dù một phái đoàn của Đại học Michigan đã đến Sài Gòn từ năm 1954 để giúp cải tổ chương trình đào tạo cán bộ ở Học viện Quốc gia Hành chính, ảnh hưởng giáo dục đại học Mỹ chỉ bắt đầu ba bốn năm sau và đến những năm đầu thập kỷ 1970 mới có sự tăng tốc trong tiến trình đổi mới, với sự nâng cấp một số trường Cao đẳng Chuyên nghiệp, sự ra đời của một loạt Đại học Cộng đồng của trường Đại học Bách khoa Thủ Đức. Thế hệ tri thức theo truyền thống cũ của Pháp cũng ý thức được nhu cầu đổi mới và lợi ích của tự trị đại học trong công cuộc phát triển xứ sở nên cũng sẵn sàng chuyển hướng theo triết lý giáo dục của Mỹ. Tuy nhiên, mọi nỗ lực dân chủ hóa và thực tiễn hóa giáo dục đại học không có đủ thời gian thành tựu khi chế độ Cộng hòa ở miền Nam sụp đổ năm 1975.

Tự trị học vụ trong quy chế tự trị đại học thường bị lẫn lộn với một chức năng có liên quan là tự do nghiên cứu và giảng dạy nay đã trở thành một truyền thống đại học ở các nước dân chủ. Đến đây, cần phải nhấn đến triết lý giáo dục của Đại học Humboldt nhấn mạnh vào sứ mệnh của trí thức đại học là phát triển toàn diện con người bằng khoa học và

văn hóa, và điều kiện của phát triển là tự do nghiên cứu, sáng tạo và giảng dạy. Phát triển con người bằng khoa học là *tinh thần khai phóng*, phát triển con người bằng văn hóa là *tinh thần nhân bản*. Đó là hai nguyên tắc chính yếu đã được đưa vào triết lý giáo dục các cấp ở miền Nam cùng với nguyên tắc thứ ba là *tinh thần dân tộc*, theo thứ tự “nhân bản, dân tộc, khai phóng”, phù hợp với nhu cầu và sứ mệnh của một quốc gia đang mở mang muôn vươn lên và hội nhập thành công trong cộng đồng thế giới.

Giáo dục nhân bản lấy con người làm cứu cánh nên chú trọng vào việc xây dựng đạo làm người, phát triển mầm mống tốt ở con người, phục vụ nhân sinh để tiến đến một xã hội hoàn thiện, đúng như đã được định nghĩa trong sách *Đại học* của Nho giáo (Đại học chi đạo, tại minh minh đúc, tại thân dân, tại chỉ ư chí thiện). Đạo Nho có những giáo điều phong kiến lỗi thời nhưng những yếu tố để đào tạo mẫu người lý tưởng như nhân, nghĩa, lễ, trí, tín đều có giá trị phổ quát và vĩnh viễn. Người “quân tử” hay “kẻ sĩ” thời phong kiến khác với người “trí thức” thời dân chủ về trách nhiệm cụ thể, nhưng hoàn toàn giống nhau về tư cách đạo đức và tinh thần trách nhiệm. *Giáo dục dân tộc* nhằm bồi dưỡng tinh thần hiếu hòa nhưng nhiệt tình yêu nước của giống nòi Hồng Lạc qua hơn hai nghìn năm lịch sử, bảo tồn và phát huy những truyền thống tốt đẹp của văn hóa dân tộc. Tinh thần dân tộc được thể hiện ngay sau khi Nhật đảo chính Pháp ngày 9 tháng Ba 1945 và trao trả độc lập cho chính quyền Bảo Đại/Trần Trọng Kim: nền giáo dục Việt Nam lập tức được Việt hóa với chương trình Hoàng Xuân

Hãnh, Bộ trưởng Giáo dục đầu tiên của nước Việt Nam độc lập. *Giáo dục khai phóng* tiếp thu những tri thức khoa học, kỹ thuật và tinh hoa văn hóa của các nước Tây phương một cách không định kiến. Rút kinh nghiệm mất nước vì chính sách tự cô lập với thế giới của vua chúa nhà Nguyễn, giáo dục khai phóng cũng du nhập những tư tưởng mới về triết học và chính trị, chuẩn bị cho học sinh sau khi tốt nghiệp tiểu học hay trung học có điều kiện trở thành những công dân hữu ích cho xã hội.

Tinh thần khai phóng được thể hiện đầy đủ nhất ở Đại học qua sự thành lập các trường đại học mới, bổ sung tính chất nghiên cứu hàn lâm bằng khuynh hướng thực dụng để gia tăng khả năng phát triển kinh tế và công nghệ hóa miền Nam. Trong hai năm đầu, miền Nam mở thêm hai đại học, một công là Đại học Huế và một tư là Đại học Đà Lạt, cùng thành lập trong năm 1957; từ 1964 đến 1972 có thêm một đại học công là Đại học Cần Thơ (1960) và năm đại học tư là ĐH Vạn Hạnh (1964), ĐH Phương Nam (1967), ĐH Hòa Hảo (1970), ĐH Cao Đài (1971) và ĐH Minh Đức (1972). Sự gia tăng con số đại học tư - tổng cộng sáu đại học tư đều do bốn tôn giáo chính ở Việt Nam thành lập - cho thấy một đặc tính dân chủ ở miền Nam, mặc dù có vẻ như sự phát triển tự do này biểu hiện cho nhu cầu xác lập vai trò và ảnh hưởng của mỗi tôn giáo trong xã hội hơn là nhu cầu thật sự về giáo dục đại học. Một đặc điểm khác của tinh thần khai phóng là quyền tự do nghiên cứu, sáng tạo và giảng dạy của các giáo sư. Các chứng chỉ, văn bằng và các môn học vẫn phải được Bộ Giáo dục duyệt y, nhưng nội dung các

môn học và phương pháp giảng dạy đều do mỗi giáo sư tự ý quyết định.

Đáng tiếc là do tình hình chiến tranh, các hoạt động tự do học thuật này không phát triển được đến mức độ cao như mong đợi. Quả thật các giáo sư Đại học miền Nam được tự do nghiên cứu và giảng dạy, nhưng họ lại thiếu điều kiện để phát huy khả năng của mình. Trước hết là sự thừa kế truyền thống đại học cũ của Pháp từ thời Đại học Đông Dương. Trong những năm đầu chuyển tiếp từ 1954, Đại học Sài Gòn còn giảng dạy bằng tiếng Pháp ở các Phân khoa, trừ trường Văn khoa, Cao đẳng Sư Phạm (Ở trường Luật, nhờ những nỗ lực đặc biệt của GS Khoa trưởng Vũ Quốc Thúc và các đồng nghiệp của ông như Vũ Văn Mẫu, Nguyễn Cao Hách, việc giảng dạy bằng tiếng Việt đã được thực hiện từ niên khóa 1955-56.).²²⁹ Ngay cả khi đã hoàn toàn Việt hóa, Đại học miền Nam vẫn theo mô hình cũ của Pháp về tổ chức học theo năm và thói quen giảng bài hay phát bài cho sinh viên học thuộc lòng, trừ một số bộ môn khoa học như Toán và Vật lý. Giáo sư ít có những công trình nghiên cứu riêng, giữ nguyên bài giảng hàng năm hoặc chỉ thêm bớt đôi chút, không hoặc ít hướng dẫn cho sinh viên đọc sách tham khảo và thảo luận trong lớp học. Điểm bài thi cuối năm cao hay thấp phần lớn là tùy theo mức độ thuộc bài của sinh viên. Cho đến những năm cuối thập kỷ 1960, truyền thống cũ mới bắt đầu được thay đổi do sự trở về nước của một số giáo sư sau thời gian du học hay tu nghiệp ở những quốc gia ngoài hệ thống của Pháp như Anh, Đức, Australia, New Zealand, Nhật và Hoa Kỳ. Thật vậy, số người

đậu tiến sĩ ở những nước này về Việt Nam dạy học gia tăng từ những năm giữa thập kỷ 1960, nhưng trách nhiệm lãnh đạo về học vụ vẫn ở trong tay thế hệ chịu ảnh hưởng của Pháp, vừa có thân niên vừa chiếm đa số. Hệ thống giáo dục Đại học vì thế vẫn còn khá bảo thủ. Sự kéo dài tình trạng chuyển tiếp được thấy rõ ở Đại học Y khoa vào những năm cuối cùng: thành phần giảng huấn gồm các giáo sư Việt, Pháp và Mỹ, nhưng một số giáo sư người Việt khi giảng dạy vẫn pha lẩn tiếng Pháp và các bài giảng được viết bằng Pháp văn, đem đánh máy và in ronéo cho sinh viên học thuộc lòng để làm bài thi cuối năm.

Trong thời gian chuyển đổi từ ảnh hưởng của Pháp sang ảnh hưởng của Mỹ, một số giáo sư do Pháp đào tạo được đi tu nghiệp ở Hoa Kỳ và khi về nước đã cập nhật kiến thức và phương pháp mới vào việc giảng dạy. Mâu thuẫn giữa hai khuynh hướng mới và cũ tan biến mau chóng ngay cả ở Y, Dược khoa và sinh viên rất thích thú được hướng dẫn tra cứu thêm những sách báo y học và khoa học của Mỹ. Bên Luật khoa, các giáo sư trẻ mới du học về đưa ngay vào học trình một số môn mới trong hệ thống đại học Mỹ như kinh toán học, thống kê, phương pháp các khoa học xã hội, chính trị, bang giao quốc tế. Từ nay, thay vì chỉ ghi chép bài giảng của thầy và học thuộc lòng để cuối năm sẽ viết ra y hệt (cours magistral), sinh viên đã có dịp áp dụng các phương pháp tự tìm kiếm tài liệu nghiên cứu, do đó tập được thói quen tự học suốt đời; và có dịp tranh luận trong lớp để luyện óc phê bình, sáng tạo. Bên Văn khoa thì bất kể là giáo sư xuất thân từ đại học Pháp hay Mỹ, đều “trăm hoa đua

nở”, tự do giới thiệu và phê bình các hệ tư tưởng triết học, các khuynh hướng văn học, nghệ thuật, tức là rất sát với trào lưu quốc tế. Thí dụ, hồi đó triết học hiện sinh (existentialisme) của Kierkegaard, Heidegger, Sartre và Merleau-Ponty được thảo luận sôi nổi nhất, và những tiểu thuyết hiện sinh của Albert Camus hay Simone de Beauvoir là những tác phẩm thời thượng. Lại có giáo sư không ngần ngại lập ra trường phái mới như Giáo sư Linh mục Kim Định viết cả ngàn trang sách về tư tưởng “Việt Nho”. Các giáo sư trong *Tạp chí Đại học* thì nghiên cứu và phê phán không thiếu vấn đề gì; từ triết học, văn học đến chính trị. Đại học Văn khoa còn có một số giáo sư là Thượng tọa và Linh mục, như Thượng tọa Thích Mẫn Giác, Thượng tọa Thích Quảng Liên, Linh mục Trần Thái Đỉnh, Linh mục Hoàng Sĩ Quý. Nói chung, dù xuất thân từ bất cứ đại học nào và thuộc khuynh hướng nào, các giáo sư văn khoa và các ngành khoa học nhân văn đều áp dụng phương châm giáo dục của Kant là “không chỉ giảng dạy cho sinh viên các tư tưởng mà dạy cho họ biết tư tưởng.”

Một câu chuyện đáng ghi nhớ về tự do tư tưởng của trí thức Đại học miền Nam là vào năm 1965, ngay sau khi chính phủ quân nhân cầm đầu bởi Thiếu tướng Nguyễn Cao Kỳ được thành lập. Khi đó, Giáo sư Nguyễn Văn Bông, Viện trưởng Học viện Quốc gia Hành chính, giao trách nhiệm đọc bài khai giảng niên khóa toàn trường cho Giáo sư Tạ Văn Tài, một trí thức trẻ mới ở Mỹ về, xác nhận rằng ông có quyền tự do phát biểu. Giáo sư Tài đã trình bày tóm lược bản luận án tiến sĩ của ông ở Mỹ về vai trò của quân đội tại

các nước Đông Nam Á, phân tích ưu khuyết điểm của chế độ quân nhân ở những nước láng giềng như Thái Lan, Miến Điện, Indonesia, nhấn mạnh đến quyết định sáng suốt của một số chính quyền quân đội đã mau mắn trao trả quyền lực cho nhân dân qua bầu cử, tránh được những cuộc đấu tranh chính trị gây đau thương chia rẽ trong cộng đồng dân tộc và kìm hãm sự phát triển của đất nước. Thủ tướng Nguyễn Cao Kỳ cử Đại tá Dương Hồng Tuân đến tham dự và lấy bài giảng về làm tờ trình cho Hội đồng Quân lực. Sau đó, Tổng Thư ký Hội đồng Quân lực là Trung tướng Phạm Xuân Chiểu nhận trách nhiệm nghiên cứu bản luận án của Giáo sư Tài nhưng không thấy công bố kết quả hay phản ứng của Hội đồng Quân lực như thế nào.

Ngoài truyền thống bảo thủ của Pháp, một lý do quan trọng khác làm chậm sự phát triển đại học là tình hình kinh tế thời chiến và nạn thiếu giáo sư so với tỉ lệ gia tăng của sinh viên và số đại học được mở thêm khiến nhiều giáo sư phải nhận dạy ở nhiều trường, có khi còn kiêm nhiệm chức vụ khác nữa. Mỗi lần đi dạy xa như từ Sài Gòn ra Huế hay Đà Lạt hay Cần Thơ, giáo sư cần phải ở lại địa phương trung bình hai, ba ngày. Công việc nghiên cứu chuyên môn lại càng bị hạn chế, sáng kiến và phương pháp giảng dạy mới cũng không được phổ biến khi những người có hiểu biết và đầu óc đổi mới lại chính là những người được giao phó thêm chức vụ mà công việc hằng ngày thường chiếm nhiều thì giờ hơn là dạy học. Riêng cá nhân tôi, trước khi được bổ nhiệm Phó Viện trưởng Đại học Sài Gòn đặc trách nghiên cứu và phát triển năm 1974, tôi đã kiêm nhiệm hai chức vụ

trong khu vực tư là Giám đốc Nhà xuất bản Hiện đại do Hội Việt-Mỹ bảo trợ và Phó Tổng Giám đốc của Mandarin Garment Co., một công ty hợp tác đầu tư Việt Nam-Hồng Kông-Tây Đức, trong khi vẫn giảng dạy ở Đại học Văn khoa. Dự án cải cách và phát triển Đại học Sài Gòn của tôi bị đình trệ vì phải huy động giáo sư và sinh viên tham gia công tác cứu trợ khẩn cấp đồng bào di tản vì chiến tranh từ các tỉnh miền Trung.

Nhà xuất bản Hiện đại là một dự án văn hóa có những đóng góp không nhỏ cho những hoạt động tự do, khai phóng của Đại học. Vì sự gia tăng cường độ của chiến tranh, công cuộc phát triển Đại học gấp phải nhiều khó khăn, đặc biệt trong việc gửi sinh viên đi du học nước ngoài. Bộ Giáo dục và Viện Đại học đã phải mòi một số giáo sư ngoại quốc tới giảng dạy nhưng không đáp ứng đủ nhu cầu. Khi làm Đống lý Văn phòng tại Bộ Văn hóa Giáo dục năm 1965, tôi đã có dự án du nhập trí tuệ bằng việc mòi giáo sư nước ngoài và dịch sách nghiên cứu để giải quyết nạn thiếu giáo sư và mở rộng kiến thức của sinh viên. Khi nói chuyện với các cơ quan viện trợ văn hóa nước ngoài, khẩu hiệu “We want to bring the brain in” của tôi có sức thuyết phục nhưng chưa kịp làm được gì thì chính quyền dân sự Phan Huy Quát đã phải ra đi. Năm 1971, cùng với sự nở rộ của các đại học tư và đại học cộng đồng kiểu Mỹ, tôi có cơ hội quan hệ với Hội đồng Quản trị Hội Việt-Mỹ và đề nghị chương trình dịch tài liệu giáo khoa của Mỹ cho giáo sư và sinh viên đại học Việt Nam bên cạnh chương trình phổ biến kiến thức phổ thông về văn học, khoa học và nghệ

thuật mà Hội Việt-Mỹ đang thực hiện. Dự án được chấp thuận, Hội Việt-Mỹ phụ trách điều đình với các nhà xuất bản ở Mỹ về quyền được dịch sách và Nhà xuất bản Hiện đại ra đời với sự hợp tác của nhiều giáo sư và học giả có uy tín cho đến những ngày cuối tháng Tư 1975.

Trong bốn năm hoạt động, Nhà xuất bản Hiện đại đã hoàn thành được 45 tác phẩm trong đó 30 cuốn là sách nghiên cứu về kinh tế, chính trị, khoa học, kỹ thuật. Điển hình là: *Căn bản Chính trị của Phát triển Kinh tế* của Robert T. Holt và John E. Turner, Vũ Quốc Thúc dịch; *Sự Biến đổi của Quốc tế Công pháp* của W. Friedman, Tạ Văn Tài dịch; *Chính trị và Bang giao Quốc tế* của Hans J. Morgenthau, một nhóm chuyên viên dịch, Nguyễn Mạnh Hùng chủ biên; *Thế Quân bình Thế giới và Tương lai của Á châu* của Robert Scalapino và William Griffith, Phạm Thiên Hùng dịch; *Á châu và các Đại cường* của Robert A. Scalapino, Nhóm Toàn Hưng dịch; *Văn minh Dân chủ* của Leslie Lipson, Vũ Trọng Cảnh dịch; *Nguyên tắc Quản trị: Phân tích các Chức vụ Quản trị* của Harold Koontz và Cyril O'Donnell, Trần Lương Ngọc và Cung Thúc Tiến dịch; *Xã hội học* của Joseph Fichter, Trần Văn Đĩnh dịch; *Khía cạnh Kinh tế của Phát triển Nông nghiệp* của John W. Mellor, Nguyễn Đăng Hải dịch; *Năng lượng và Thế giới Ngày mai* của Hal Hellman, Ngô Đình Long dịch; *Ký giả Chuyên nghiệp* của John Hohenberg, Lê Thái Bằng và Lê Đình Điều dịch. Đáng chú ý là bộ *Kinh tế học* của Paul Samuelson, người được giải Nobel Kinh tế năm 1970, Cung Thúc Tiến, Nguyễn Minh Hải và Trần Lương Ngọc dịch, Nguyễn Cao

Hách hiệu đính, mới in xong tập I (700 trang) khoảng giữa tháng Tư 1975, chưa kịp bán. Năm 1990, khi tôi và phái đoàn SEARAC gặp cố Ngoại trưởng Nguyễn Cơ Thạch ở New York để vận động việc định cư cựu tù nhân cải tạo ở Mỹ, nhân dịp đề cập đến kế hoạch đổi mới của Nhà nước, ông Thạch báo tin vui là bộ sách của Samuelson đang được dịch sang tiếng Việt. Tôi kể lại chuyện năm 1975 Nhà xuất bản Hiện đại để lại hai nghìn bản dịch cuốn sách này còn thơm mùi giấy mới và nói thêm: “Chắc lúc đó các anh đã cho đốt hết rồi.” Ông Thạch trả lời bằng một nụ cười xòa.

Ngoài chương trình dịch sách của các tác giả người Mỹ, Nhà xuất bản Hiện đại cũng xuất bản, sách dịch từ Pháp văn và sách viết bằng tiếng Việt của tác giả người Việt. Cuốn sách tiếng Pháp làm sôi nổi dư luận thế giới hồi đó là cuốn *Ni Marx, Ni Jesus* của triết gia Pháp nổi tiếng Jean-Frangois Revel được Nguyễn Khắc Nhân dịch sang tiếng Việt là *Không theo Marx, không theo Jesus*. Ba cuốn sách viết bằng tiếng Việt do Nhà xuất bản Hiện đại xuất bản là *Từ điển Quản trị và Hành chính* của Bùi Quang Khánh và Vũ Quốc Thông, *William Faulkner: Cuộc đời và Tác phẩm* của Doãn Quốc Sỹ và Nguyễn Văn Nha, và *Đặc khảo về Dân nhạc ở Việt Nam* của Phạm Duy.

Tại mỗi phân khoa đại học, các giáo sư cũng đưa những công trình nghiên cứu chuyên môn của mình vào những ấn phẩm của phân khoa, như Y Dược có tạp chí *Acta Medica Vietnamica*, trường Luật có *Luật học Kinh tế Tạp chí*, Học Viện quốc gia Hành chính có *Tạp san Nghiên cứu Hành chính*, Văn khoa Sài Gòn có tạp san *Nghiên cứu Sử Địa*, Đại

học Huế có *Tạp chí Đại học* do một nhóm giáo sư phụ trách với sự hợp tác của nhiều giáo sư ở Sài Gòn. Về bên Khoa học, tôi chỉ nhớ có cuốn sách nổi tiếng được ngoại quốc biết đến nhiều là cuốn *Cây cỏ miền Nam* của GS Phạm Hoàng Hộ. Tôi không thể kể ra hết danh tính của những giáo sư đã có công đóng góp vào sự nghiệp phát triển đại học miền Nam, nhưng có thể khẳng định một cách tổng quát là những người trong ban giảng huấn đại học ở mọi cấp bậc đều được đào tạo theo hệ chính quy, trong nước hay ngoại quốc, có khả năng và tư cách nghề nghiệp xứng đáng được tôn trọng. Họ là một lực lượng trí thức Tây học đông đảo chưa từng có trong lịch sử đất nước, có đầy đủ tinh thần và phẩm chất của người trí thức ở các nước phát triển, không thua kém về trình độ so với các nước trong khu vực, có tư duy độc lập, có thái độ rất dấn thân và tâm huyết cho sự nghiệp phát triển nước nhà. Nếu có điều kiện tiếp tục phát triển hoà bình, chắc chắn họ sẽ tạo nên sự thăng hoa cho đất nước, như giới trí thức, khoa học gia đã từng làm cho nước Đức thế kỷ 19.

Ngoài sự nghiệp giáo dục đào tạo, giới trí thức đại học hồi đó cũng thấy rõ nhu cầu phát triển xã hội trong thời chiến đồng thời với công cuộc chuẩn bị tái thiết đất nước trong thời bình. Bởi vậy mặc dù ít thì giờ cho những công trình nghiên cứu lâu dài, một số trí thức vẫn đóng góp ý kiến với những nhà làm chính sách bằng những bài luận thuyết về những vấn đề kinh tế, chính trị, văn hóa, xã hội. Trí thức đại học chưa nghĩ đến việc thành lập “think tank” như ở Mỹ nhưng đã tụ họp với nhau trên các diễn đàn độc

lập có những tiếng nói đáng kể như *Tạp chí Quê Hương* do GS Nguyễn Cao Hách và đồng sự chủ trương, *Văn Hóa Á châu* (thêm ấn bản tiếng Anh *Asian Culture*) của Hội Nghiên cứu Liên lạc Văn hóa Á châu, *Thế kỷ Hai mươi* do GS Nguyễn Khắc Hoạch chủ nhiệm, và *Phát triển Xã hội* (thêm ấn bản tiếng Anh *Social Development*) do tôi và một số đồng nghiệp phụ trách. Ngay cả những tạp chí của chính quyền như *Pháp lý Tập san* của Bộ Tư pháp, *Tập san Quốc phòng* của Bộ Quốc Phòng cũng có sự tham gia của nhiều giáo sư đại học và trí thức độc lập. Cũng cần nhắc đến bản *Phúc trình Thúc-Lilienthal* của “Nhóm Nghiên cứu Kế hoạch Hậu chiến” là kết quả hợp tác giữa trí thức đại học Việt Nam và các chuyên gia về chính sách của Hoa Kỳ.

Kết luận

Đại học miền Nam chỉ tồn tại có hai mươi năm trong đó mười năm đầu còn chịu ảnh hưởng Pháp khá sâu đậm do thỏa hiệp hợp tác văn hóa Việt-Pháp năm 1955. Chỉ từ 1965 Đại học miền Nam mới có cơ hội tiếp cận với tinh thần thực dụng và chế độ tự trị đại học của Mỹ và tìm cách áp dụng vào hệ thống đại học Việt Nam. Tuy nhiên, ngay từ những năm còn theo truyền thống cũ của Pháp, Đại học miền Nam đã được Bộ Giáo dục khá thoải mái trong các thủ tục hành chính, tài chính, nhất là về học vụ. Các giáo sư được tự do nghiên cứu và giảng dạy mặc dù còn thiếu nhiều điều kiện giúp cho việc phát triển tiềm năng. Mười năm sau (1965-1975) vẫn được coi như thời kỳ chuyển tiếp vì khuynh

hướng thực dụng và những thay đổi theo mô hình đại học Mỹ chỉ có cơ hội nảy nở từ những năm đầu thập kỷ 1970.

Sự gia tăng cường độ của chiến tranh kéo theo tình trạng bất ổn về xã hội và khó khăn về kinh tế đã hạn chế rất nhiều khả năng nghiên cứu, cập nhật kiến thức và phương pháp giảng dạy của các giáo sư. Nhiều người đậu tiến sĩ ở ngoại quốc chưa muốn trở về nước giảng dạy vì bất mãn với chính quyền miền Nam. Nạn thiếu giáo sư càng trầm trọng trước sự gia tăng số sinh viên và số trường đại học mới mở khiến cho những giáo sư giỏi phải đi dạy ở nhiều trường hoặc đảm nhận thêm công việc khác. Trong những điều kiện hạn chế và khó khăn như thế, Đại học Việt Nam vẫn cố gắng phát triển, nâng cấp những trường cao đẳng chuyên nghiệp, mở thêm các đại học công đồng và đại học bách khoa, áp dụng hệ thống tín chỉ... Mỗi trường đại học đích thực là một môi trường tự do của hoạt động trí thức. Nhiều giáo sư, dù bận dạy nhiều trường hay có việc làm thêm, vẫn cố gắng đóng góp ý kiến qua những diễn đàn trí thức về những vấn đề quan tâm chung. Tuy nhiên vào thời điểm những năm đầu thập kỷ 1970, chưa có ai nghĩ đến việc thành lập “think tank” để tư vấn cho những nhà làm chính sách, có lẽ khái niệm về những cơ quan nghiên cứu tư vấn kiểu Mỹ này còn khá xa lạ đối với Việt Nam.

Tôi không muốn so sánh Đại học miền Nam trong 20 năm chiến tranh trước 1975 với nền Đại học Việt Nam hiện nay, sau 35 năm đất nước hòa bình và thống nhất. Nhưng tôi thành thật nghĩ rằng nếu Hiệp định Paris 1973 giữa bốn phe tham chiến được thi hành nghiêm chỉnh, thực hiện

những điều khoản đã thỏa thuận về “hòa giải và hòa hợp dân tộc” (chương IV, điều 10, 11 và 12)²³⁰ thì miền Nam Việt Nam dưới một chính quyền mới sau cuộc tổng tuyển cử đã có triển vọng giàu mạnh không thua kém Nam Hàn, và Đại học miền Nam cũng đã đạt được “đẳng cấp quốc tế”. Kết quả này cũng chắc chắn đã diễn ra, dù chậm trễ hơn nhiều năm sau khi đất nước thống nhất, nếu đường lối đổi mới thật sự của những nhà lãnh đạo có tầm nhìn như Nguyễn Cơ Thạch hay Võ Văn Kiệt không bị trói ngại trên bước đường thực hiện.

Cũng may là ở Việt Nam ngày nay vẫn còn có những trí thức không quên theo đuổi lý tưởng của người làm thầy cao hơn người làm quan (tiến vi quan, đạt vi sư), nhất là không quên sứ mạng “lương sư hưng quốc”. Họ đã không ngừng tuyên dương và cố gắng phát huy truyền thống Đại học Humboldt, trong đó tự do nghiên cứu và giảng dạy là điều kiện thiết yếu để đào tạo con người và phát triển xã hội. Các nhà lãnh đạo Nhà nước cũng đã nhấn mạnh đến sự cần thiết xây dựng đại học “đẳng cấp quốc tế”, đang tiếp cận với các nền giáo dục phát triển phương Tây, đặc biệt nền giáo dục đại học Hoa Kỳ, nhưng đến bao giờ thì mới thật sự tạo điều kiện cho việc thực hiện mục tiêu này? Thời gian không chờ đợi trên vũ đài thế giới.

Irvine, California

Tháng Mười, 2010

Tham khảo

1. *Wikipedia*, tiếng Việt, “Giáo dục Việt Nam Cộng Hòa”.
2. Nguyễn Hữu Phước, *Contemporary Educational Philosophies in Vietnam, 1954-1974*, luận án tiến sĩ tại University of Southern California, 1974
3. Đỗ Bá Khê, “Phát triển Đại học miền Nam trước 1975”, trang 152-157, trong *Giáo dục ở miền Nam tự do trước 1975*, Nguyễn Thanh Liêm chủ biên, Lê Văn Duyệt Foundation xuất bản, Santa Ana, California, 2006.

ĐẠI HỌC VIỆT NAM TỪ SỰ ĐỒNG HỒI SINH, HOÀNG XUÂN HÃN

GS. Trịnh Văn Thảo²³¹

Abstract. The author outlines some features of Vietnam's education and the changes in its mission of training talents in a society with a scholarly and literary tradition. Through the portraits of a few companions of Professor Hoang Xuan Han, he underlines the role of the descending generations of Confucian scholars in Can Vuong and Duy Tan movements in the early steps of an educational system of Vietnam after the country's reclamation of sovereignty over her territory.

Tóm tắt. Tác giả phác họa vài đặc tính của nền giáo dục Việt Nam và sự biến chuyển của nó trong sứ mạng đào tạo nhân tài trong một xã hội có truyền thống sĩ trí và văn trí. Qua chân dung vài bạn đồng hành của GS Hoàng Xuân Hãn, ông nhấn mạnh vai trò của thế hệ con cháu của các nhà Nho Cần Vương và Duy Tân trong những bước đầu của một nền đại học Việt Nam sau khi đất nước giành quyền tự chủ.

I. Hoàng hôn của trường học Khổng Mạnh

Trong lịch sử hiện đại không thiếu kinh nghiệm những xung đột đi tìm giải pháp cứu nước không bằng những biện pháp quân sự nhất thời mà qua chính sách cải tạo nền giáo

dục và đổi mới phương pháp đào tạo nhân tài. Nước Nhật thời Minh Trị sau khi bị Đô đốc Perry hùng hiếp hay nước Pháp lúc Đệ tam Cộng hòa mới thành lập sau khi quân đội của Louis Napoléon bị người Đức đánh bại tại Sedan (1870) là những ví dụ như thế. Nhờ biết cải cách kịp thời, họ bắt kịp đối thủ trong một thời gian ngắn và đôi khi còn vượt qua những kẻ thắng trận ngày trước. Tại Việt Nam, không phải ngẫu nhiên mà những bản Điều trần thống thiết của Nguyễn Trường Tộ, Nguyễn Lộ Trạch kêu gọi nhà vua bãi bỏ chế độ giáo dục lỗi thời, thay đổi lối học từ chương khoa cử ngay trong khi cuộc kháng chiến chống ngoại xâm còn tiếp diễn hay lúc phong trào Cần Vương đang khởi phát...

232

Tuy nhiên tại Việt Nam phải đợi đến đầu thế kỷ XX và lời kêu gọi của các nhà nho cải lương ở Trung Quốc như Khang Hữu Vi và Lương Khải Siêu mới thấy các phong trào Duy Tân hưởng ứng khẩu hiệu: *Khai dân trí, chấn nhân khí, đào tạo nhân tài*. Và đưa việc nâng cao chính sách đổi mới ngành giáo dục thành một vấn đề ưu tiên cấp bách (việc mở trường Đông Kinh Nghĩa Thục tại Hà Nội là một phản ứng có ý nghĩa trong viễn cảnh đó). Tuy nhiên, mổ xẻ và phê bình những lý do và giải thích hiện tượng hao mòn của hệ thống quan quyền Tống Nho dưới thời Mãn Thanh và Việt Nam dưới triều Nguyễn²³³ không đủ cho phép xây dựng một cuộc cải lương toàn diện và sâu rộng. *Trên thực tế, chế độ giáo dục truyền thống ở Việt Nam chứng minh một khả năng kháng cự đặc biệt dưới áp lực bên trong (phong trào Duy Tân) và bên ngoài (xu hướng phương tiện hóa và đồng*

*hóa ngày càng thăng thế trong chính quyền thuộc địa) và quá trình suy sụp của nền giáo dục Khổng Mạnh tại Việt Nam rất lâu dài nếu ta so sánh hoàn cảnh Việt Nam với trường hợp của Trung Quốc.*²³⁴

Ngược lại, có nhiều lý do khách quan và chủ quan cản trở và làm trì trệ quá trình hiện đại hóa nền giáo dục Việt Nam:

- Trong suốt nửa đầu thế kỷ XIX, nhà Nguyễn đóng góp rất nhiều trong việc phục hồi chế độ thi cử bị lũng đoạn, suy đồi dưới thời Lê mạt (XVII và XVIII) như thiết lập một bộ phận quan lại “chuyên môn” quản lý ngành giáo dục từ cấp huyện (Huấn Đạo), phủ (Giáo Thụ) đến tỉnh (Đốc Học) rồi kinh đô (Quốc Tử Giám). Dưới triều đại các vua Minh Mạng, Thiệu Trị, Tự Đức..., Việt Nam xứng đáng mang danh hiệu một vương triều có nền quốc học vững chắc. Chế độ thi cử đào tạo một giai cấp trí thức nho học tự nó và cho nó, đóng vai trò chính trị, văn hóa và kinh tế rõ ràng trong xã hội và nhà nước nông nghiệp. Dù tình cảm của các sĩ phu miền Bắc với các triều đại trước vẫn còn quyến luyến, triều đình nhà Nguyễn đã có thể dựa vào sự trung thành của sĩ phu các tỉnh “văn vật” và nhân tài nho học tập trung chung quanh cựu đô (Hà Nội), các vùng Thanh Nghệ Tĩnh, Thừa Thiên, Quảng Nam...

- Chính sách bành trướng của nước Đại Nam trên phần còn lại của bán đảo Đông Dương lúc ban đầu là biện pháp “bất đắc của nước Đàng Trong thời chúa Nguyễn trở thành mục tiêu chinh phục đất mới theo đường Nam Tiến và Tây Tiến. Chính sách bành trướng

của nhà Nguyễn thời Minh Mạng là tiến về nước Lào và Đồng bằng Tây Nam cho tới tận kinh đô Campuchia, tạo quan hệ hữu cơ giữa triều đình với thành phần sĩ phu, kết hợp giữa vũ trị với văn trị.

- Việc đặt ưu tiên trong mối quan hệ với Trung Quốc và xu hướng xem Trung Quốc là trung tâm của thế giới văn minh, dẫn đến việc không cho phép đánh giá kịp thời hiểm họa bành trướng của Tây phương trước khi phải đương đầu trực tiếp với họ.

- Tình trạng tranh chấp kéo dài sau đó với người Pháp trên mặt quân sự, ngoại giao, kinh tế... cũng không tạo điều kiện thuận tiện để thực hiện một cách hợp lý một chính sách giáo dục lâu dài. Chế độ nửa thuộc địa nửa bảo hộ mà Paul Bert và Lanessan áp đặt triều đình Huế không cứu vãn nền cựu học mà chỉ ngăn cản sự hình thành của nền giáo dục mới. Trường Đông Kinh Nghĩa Thục và phong trào Duy Tân, biện pháp cải lương của Cao Xuân Dục năm 1906 là những kinh nghiệm lịch sử cuối cùng biểu hiện ý chí dung hòa *không thể thực hiện* giữa truyền thống với hiện đại trong một quốc gia mất tự chủ. Nó khai sinh một nền chế độ giáo dục thuộc địa theo quan niệm của Toàn quyền Albert Sarraut mà nội dung chính nhằm phục vụ xã hội và nhà nước Bảo hộ, nghĩa là đào tạo tầng lớp trung gian *phụ tá* các công chức thuộc địa bằng cách hạ thấp chế độ Đại học Việt Nam thành một *hệ thống giáo dục trung học*. Ý thức hệ “khai hóa văn minh” (mission civilisatrice) tuyên truyền chủ nghĩa bành trướng đế quốc không che lấp khái

niệm “hai chấn song” của chính sách giáo dục thuộc địa: không hạ quá thấp vì nhu cầu sản xuất kinh tế và đầu tư của đế quốc, không quá cao vì quyền lợi chính trị của nó.²³⁵

Tuy nhiên, sau nửa thế kỷ cai trị, ý định thủ tiêu nền giáo dục truyền thống và, với nó, di sản văn học Trung - Việt rốt cuộc cũng thất bại trước tinh thần quật cường dân tộc, tính năng động của sĩ phu trong nước và truyền thống hiếu học của Nho giáo. Dù vấp phải nhiều trở ngại và giới hạn kinh tế, cơ chế, pháp lý và chính trị, người Việt vẫn phát huy khả năng hấp thụ khoa học và hòa nhập thế giới văn minh. Song song với đấu tranh chính trị, các thế hệ trí thức Tây học biểu hiện cụ thể ý chí và óc tự cường tự chủ, xóa bỏ trên thực tế cụ thể những biên giới giả tạo mà ngoại bang áp đặt cưỡng bách như ngôn ngữ giảng dạy, chế độ bằng cấp bản xứ, quyền tự do lựa chọn ngành học, quyền đi du học ở các nước ngoài, quy chế lương bổng và hành nghề... Dù bị hạ thấp và bất kể tình trạng khùng hoảng kinh tế và chính trị năm 1930, Đại học Hà Nội trưởng thành và phát triển *một cách gần như tự chủ* trong thập kỷ 1940, nghĩa là ít năm trước ngày Độc lập. Lần lượt, các trường Cao đẳng Y Dược, Luật - Kinh tế - Chính trị học và Khoa học kỹ thuật trở thành những phân khoa (faculte) thực sự, một số trường kỹ sư chuyên môn như Nông Lâm, Công Chính... áp dụng quy chế tương tự bên Pháp. So với các nước thuộc địa ở châu Á và Đông Nam Á, Đông Dương thuộc Pháp và xứ Việt Nam bắt đầu phong trào giải thực trong những điều kiện tương

đối thuận tiện, với môi đội ngũ chuyên viên, trí thức có trình độ.

Vì thế, có thể tóm tắt ba lý do giải thích viễn ảnh tương đối lạc quan về tiền đồ của nền Đại học dân tộc thời giải thực:

1) Thiên thời: sụp đổ của Trục phát xít Đức - Ý - Nhật sau khi quân lực Đức Quốc xã bại trận tại Stalingrad (1943) đánh dấu một khúc quanh lịch sử trong Thế chiến thứ Hai, mở ra giai đoạn phản công thắng lợi của quân đội Đồng minh và mở màn cho phong trào giải thực trên các lục địa Á - Phi. Hầu hết các dân tộc thuộc địa nắm thời cơ vùng lên đấu tranh giành chủ quyền chính trị,

2) Địa lợi: tình trạng đình trệ, chậm tiến, tụt hậu sau nhiều thập kỷ bị khai thác, bóc lột và ép bức của ngoại bang thúc đẩy lãnh tụ các quốc gia mới thuộc thế giới thứ Ba đi theo con đường phát triển xã hội cấp tiến để hội nhập thế giới tiến bộ và văn minh,

3) Nhân hòa: Tuy nhiên, giải thực cũng là quá trình diễn tiến bất đồng. So với các thuộc địa khác nằm trong vùng ảnh hưởng Đế quốc Pháp - Việt Nam có một đội ngũ trí thức có ý thức văn hóa và chính trị cao, trình độ chuyên nghiệp đáng kể được đào tạo trong xứ và hải ngoại, có khả năng đóng góp vào công cuộc hiện đại hóa kỹ nghệ, tái tạo phương tiện sản xuất và quản lý xí nghiệp và bộ máy hành chính nhà nước. Trong suốt thời gian chuyển tiếp không đầy nửa thế kỷ XX, không ít người thời theo gương Đặng Dung “dưới nguyệt mài gươm”, bảo vệ văn hóa dân

tộc bằng những cách như mở trường tư thục trong toàn xứ song song với trường học chính quy, tổ chức thanh niên (hướng đạo), truyền bá Quốc ngữ, tham gia vào phong trào chống nạn mù chữ, phát triển văn học hiện đại, làm từ điển, sáng tạo và tích trữ danh từ khoa học, từ đó dọn đường cho một nền đại học quốc gia hiện đại. Họ không ngần ngại dẫn thân vào những công tác văn hóa hay xã hội không bị chính quyền thuộc địa ngăn cản trong tinh thần dấn thân tự tại của nhà nho truyền thống. Tập đoàn trí thức (lobby intellectuel) dân tộc sẽ đóng vai trò tích cực nếu không nói là quyết định trong cuộc Cách mạng Tháng Tám năm 1945, chính là kết tinh của các đoàn thể này. Và Hoàng Xuân Hãn là một trong những nhân vật lịch sử đó.

II. Những gương mặt trí thức giao thời đã đóng góp vào phong trào hồi sinh của nền Quốc học Việt Nam: Hoàng Xuân Hãn và những trí thức Tây học cùng thế hệ

Giáo sư Hoàng Xuân Hãn là nhân vật tượng trưng của thế hệ trí thức thập kỷ 1930. Cũng như nhiều trí thức Tây học đương thời, cuộc đời của ông đồng nhất với thế kỷ XX (1908-1996).

Ông sinh ngày 8 tháng 3 tại thôn Yên Phúc, làng Yên Hồ, huyện La Sơn, tỉnh Hà Tĩnh, trong một gia đình Nho giáo: cha ông là Tú tài Hoàng Xuân Úc, mẹ là bà Lê Thị Âu.

Quê hương ông lúc đó còn nằm trong “vùng văn hóa nho học”, và ba tỉnh bắc miền Trung (Thanh Nghệ Tĩnh) vẫn là

nơi tập trung trường học đào tạo sĩ tử xuất sắc trong các kỳ thi Hương, thi Hội và đất văn học ưu tú cung cấp nhân tài. Cũng như những cậu bé cùng thời xuất thân trong các gia đình nho học, ông khởi sự đi học trường thầy đồ theo chương trình cải lương (1906) xen Hán tự (chính) và chữ Quốc ngữ. Khác với miền Nam và vài thị trấn lớn miền Bắc (Hà Nội, Hải Phòng), chế độ Bảo hộ dung túng và che chở trường truyền thống cho đến ngày Toàn quyền Albert Sarraut chính thức công bố Tổng Quy Học chính (năm 1917) và hủy bỏ chế độ giáo dục nhà Nguyễn trên toàn xứ.

So với lịch trình đổi mới giáo dục tại Đông Á và Đông Nam Á có nhiều lý do giải thích sự gắn bó bất ngờ của người Việt đối với nhà trường truyền thống: trong tình cảm của dân tộc xem Hán tự và Trung học là di sản của cha ông, hình ảnh đấu tranh can cường suốt mười năm trời (1885 đến 1896) dưới khẩu hiệu Trung Quân Ái Quốc vẫn chưa phai nhạt trong ký ức con cháu nhà nho Cần Vương, thái độ kiêu hãnh giai cấp của lớp “quý tộc” văn hóa, khoa hoan còn tiềm tàng trong gia đình của các vị đại đặng khoa trường ốc.²³⁶

Mặc dù nhập học trường kiêm bị sở tại (Vinh) trễ tràng gần hai năm (1917) và đỗ bằng Tiểu học Pháp - Việt năm 1922,²³⁷ ông thực hiện một học trình gương mẫu: cấp Cao đẳng tiểu học từ 1922 đến 1926 tại trường Quốc học Vinh trước khi đỗ vào “Bưởi” để học thi bằng Tú Tài bản xứ và trường Trung học Albert Sarraut để dọn bằng Tú tài Pháp (1927-1928). Ông tóm tắt một cách khiêm nhường và giản

dị hành trình học vấn của ông thời Pháp thuộc như sau: “*Khi tôi học hết trung học, phải nói là khá xuất sắc, có một vị tướng người Pháp chủ tọa lễ phát phần thưởng ở trường trung học Albert Sarraut; ông ta tỏ ý thân thiện với tôi và bảo tôi: “Cậu hãy đến trường Trung học Saint Louis, người ta chuẩn bị cho cậu và cậu sẽ vào đấy (trường Bách khoa Paris, TVT) như tôi. Người ta cấp cho tôi một học bổng Nhà nước để học ở trường Saint Louis, sau hai năm học ở đấy, tôi vào trường Bách khoa (...) tôi học thêm trường Cầu đường (1932-1934)(...) không thể xin được việc làm ở ngành Cầu đường, tôi trở lại Pháp, tôi học và đỗ Thạc sĩ Toán năm 1936 tức hai năm sau Cầu đường và khi tôi đã đỗ Thạc sĩ, người ta tuyển tôi vào Bộ Thuộc địa vì Mặt trận Bình dân cho phép người Việt (đi dạy các trường Trung học bản xứ luyện thi bằng Tú tài Pháp - Việt, TVT)*”.²³⁸

Thực ra, ông không phải là người Việt Nam đầu tiên vào học Bách khoa và hiện tượng tích trữ bằng cấp trong giới du học sinh cũng không hiếm hoi thời đó, một phần do tinh thần hiếu học, yêu chuộng vinh dự khoa cử của cha ông để lại, một phần vì bất đắc dĩ phải kéo dài thời học tập để... chờ thời! Trước ông đã có Giáo sư Lê Văn Kim (Kỹ sư cầu Đường, Tiến sĩ Luật) là người Việt Nam đầu tiên nhập tịch và được Toàn quyền Alexandre Varenne bổ làm giáo sư đại học, sau có Nguyễn Mạnh Tường (Tiến sĩ Văn học và Luật khoa), Nguyễn Văn Huyên (như trên)... Mặc dù bị cô lập trong các “tháp ngà Đại học” dành cho sinh viên ưu tú, Hoàng Xuân Hãn vẫn liên lạc với người đồng hương và thường nhắc lại vai trò của Bác sĩ Hồ Tá Khanh (sau này

cùng làm Bộ trưởng Kinh tế trong nội các Trần Trọng Kim) trong Cộng đồng người Việt tại Pháp.

Trước khi về nước, ông kết hôn với cô Nguyễn Thị Bình, một nữ sinh Việt Nam xuất thân trường Dược khoa Paris. Năm 1936, Mặt trận Bình Dân thắng cử, lên tham chính với các lực lượng Tả phái đồng minh như các đảng Cộng sản, Xã hội, Cấp tiến. Ngoài những biện pháp kinh tế và xã hội trong nước, Chính phủ Leon Blum cũng nói rộng chính sách thuộc địa, áp dụng vài biện pháp tượng trưng, nhất là đối với các trí thức Tây học như Hoàng Xuân Hãn, Nguyễn Văn Huyên, Nguyễn Mạnh Tường... Cả ba đều được bổ nhiệm làm giáo sư ngạch Bản xứ dạy Ban Tú tài tại trường Bưởi. Nguyễn Văn Huyên, Tiến sĩ Văn khoa, là người Việt đầu tiên được nhận vào Viện Viễn Đông Bác cổ.

Từ 1936 đến 1944, Hoàng Xuân Hãn phối hợp sinh hoạt giảng dạy và nghiên cứu văn hóa (trong ngành Sử Xã hội đưa đến việc xuất bản năm 1947 tiểu sử Lý Thường Kiệt và La Sơn phu tử), ngôn ngữ khoa học (không những ông sáng tác tự vựng Danh từ khoa học Toán Lý Hóa... mà còn trình bày một cách thống nhất và hợp lý phương pháp²³⁹ vay mượn và sáng tạo các từ mới từ chữ Latin, Trung Quốc và Nhật Bản), phát động phong trào giáo dục bình dân (chống nạn mù chữ, truyền bá quốc ngữ), phát hành Tạp chí phổ thông "Khoa học" không khác gì phong trào Bách Khoa thời Ánh sáng bên châu Âu. Tuy nhiên đối với người đồng thời và đồng chí lúc đó, chỉ có Hoàng Xuân Hãn là biết phối hợp nghệ thuật động viên quần chúng (đặc biệt giới trung lưu

trí thức thành thị) với tư cách hài hòa, nhân hậu của nhà nho cổ điển. Không phải ngẫu nhiên mà ông trở thành người “*huynh trưởng*” trong hàng ngũ trí thức²⁴⁰ nhất là lúc chính quyền Thuộc địa bắt đầu chao đảo.

Thời kỳ chuyển tiếp do Thế chiến thứ Hai, từ lúc nước Pháp bại trận đến khi chính quyền thực dân tại Đông Dương bị Nhật đảo chính, là giai đoạn hoạt động chính trị sôi nổi cao độ nhất trong đời ông: tham gia chính phủ Trần Trọng Kim với tư cách Bộ trưởng “có ảnh hưởng” tuy chỉ giữ Bộ Giáo dục từ tháng 3 đến tháng 9 năm 1945, tham gia phái đoàn Đại diện Chính phủ nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa dự Hội nghị đàm phán sơ bộ Pháp - Việt tại Đà Lạt từ tháng 4 đến tháng 6 năm 1946. Sau thất bại của hội nghị Pháp - Việt tại Fontainebleau, ông từ chức giáo sư để trở về nghiệp văn, nghiên cứu sử và văn học, sống lưu vong bên Pháp cho đến ngày mất (10 tháng 3 năm 1996). Ông để lại ngoài vô số bài báo in trong các tạp chí trong nước (cả Bắc lẫn Nam) và hải ngoại và hơn 10 bộ sách nghiên cứu khoa học có giá trị.

Nói tóm lại, qua tiểu sử sơ lược và chắc chắn còn thiếu sót của nhân vật thời đại này, có thể nắm ít nhất bốn tiêu chuẩn để nhận diện những điểm cơ bản của *chân dung và lý lịch người lãnh tụ trí thức giao thời*:

- thân thế gia phong: kẻ “thùa tự” của gia đình nho học theo nghĩa hẹp cũng như nghĩa rộng, hay để phát biểu theo ngôn ngữ xã hội học của Pierre Bourdieu có

“tư bản (hay uy tín) tượng trưng dòng họ” (capital symbolique familial);

- hình trình xã hội: tái tạo quá trình học phiệt xuất sắc của cha ông trong hệ thống khoa cử Tây phương hay có *“tư bản (hay uy tín) tượng trưng cá nhân nhờ học vị”*;

- vai trò của cá nhân trong sinh hoạt văn hóa xã hội hay *“tư bản (hay uy tín) tượng trưng văn hóa xã hội”* trong phạm vi quốc gia, địa phương hay cộng đồng;²⁴¹

- vai trò của cá nhân trong các đoàn thể chính trị hay *“tư bản tượng trưng và thân thể chính trị”*: từ đối lập trí thức chống chế độ thuộc địa sang quy chế “người đồng hành của Đảng Cộng sản Việt Nam”²⁴².

Có thể xây dựng giả thiết theo đó nhân vật Hoàng Xuân Hãn là hạt nhân chính của tập đoàn trí thức Tây học có công trong công cuộc xây cất nền móng Đại học Việt Nam trong thời kỳ Độc lập. Chỉ qua các tiểu sử trình bày trong bộ *Nửa thế kỷ những gương mặt nhà giáo*²⁴³, ta có thể nhận diện các nhân vật chủ chốt trong lịch sử tái tạo nền Đại học Việt Nam và thực tế của các nhóm và tập đoàn trí thức Tây học Trung Bắc những năm 1940 thuộc “Galaxy” Hoàng Xuân Hãn.²⁴⁴

Trong thế hệ những người đi đầu trong thời xây dựng Đại học mới:

1) bốn Giáo sư Khoa học (Tạ Quang Bửu, Nguyễn Thúc Hào, Nguyễn Như Kontum, Lê Văn Thiêm),²⁴⁵

2) hai Giáo sư ngành Y khoa (Hồ Đắc Di, Đặng Văn Ngữ),

3) một Giáo sư Dân tộc học (Nguyễn Văn Huyên),

4) hai Giáo sư Sử học (Nguyễn Khánh Toàn và Trần Văn Giàu²⁴⁶),

5) một Giáo sư Văn học (Đặng Thai Mai).²⁴⁷

III. Chân dung và lý lịch một số Giáo sư Đại học trong “Galaxy” Hoàng Xuân Hán

Họ và tên	Năm sinh, năm mất	Quê quán (làng, huyện, tỉnh)	Nguồn gốc gia đình	Học vị	Nơi công tác, Chức nghiệp
1. Giáo sư Khoa học (ngành Toán, Lý, Hóa)					
Tạ Quang Bửu	1910-1986	Xã Nam Hoành, huyện Nam Đàm, tỉnh Nghệ An;	Con của Cử nhân Tạ Quang Diễm (học trò Đặng Nguyễn Cảnh ^[17]), giáo thụ Tam Kỳ (Quảng Nam)	Đỗ bằng Tiểu học (1922), vào Quốc học Huế, đỗ Thành chung (1926) số 2 (HXH (Hoàng Xuân Hán) số 1); vào trường Bảo hộ, đỗ Tú tài (1929), sang Pháp, học lớp Dự bị vào Trường lớn tại Louis Le Grand Paris (Paris), học Phân khoa Toán tại Sorbonne trước khi thi vào Đại học Oxford (Anh) ^[18] , chuyên môn về Điện lực và Vật lý nguyên tử, Giáo sư Đại học	- Về nước di dạy trung học và hoạt động văn hóa khoa học cùng với Hoàng Xuân Hán, Nguyễn Thúc Hào, Nguyễn Xiển... ^[19] - Gia nhập Mặt trận Việt Minh, tham dự phái đoàn Chính phủ Việt Nam Dân chủ Cộng hòa dự hội nghị Fontainebleau (Pháp, 1946) và Genève (Thụy Sĩ, 1954); Giám đốc Đại học Bách khoa (1956-1957), Bộ trưởng Bộ Đại học và Trung học chuyên nghiệp (1965-1976)

^[17] Những nhân vật viết riêng là những người thuộc cùng nhóm hay nhóm bạn.

^[18] Tiết sử nói dài dòng về hoạt động Hướng đạo trong khi ông đi du học bên Anh lại không đả động đến chuyên học tập, nghiên cứu chuyên môn cùng ngày ra trường (có lẽ cuối thập kỷ 30).

^[19] Tạ Quang Bửu, Nguyễn Như Kontum, Hoàng Đạo Thúy... đóng vai trò quan trọng trong tổ chức phong trào Hướng Đạo, tiền thân của Thanh niên Tiền phong và hạt nhân của quân đội nhân dân sau này.

Nguyễn Thúc Hảo	1912-2009	Xã Xuân Liễu, huyện Nam Đàn, tỉnh Nghệ An;	Con trai Phó bảng Nguyễn Thúc Định (xem Hồ Chí Minh, Phan Bội Châu, Tạ Quang Diệm...)	Quốc học Huế (1924) cùng Hoàng Xuân Hán, Tạ Quang Biền, T Albert Sarraut (1926-1929), Lycée Magnet Aix en Provence (Tú tài, 1929-1930). Đại học Khoa học Marseille (đỗ Cao học Toán, 1935) cũng như Hồ Hữu Tường trước đó.	<ul style="list-style-type: none"> - Giáo sư toán học Quốc học Huế. Công tác với Tạp chí Khoa học cùng Hoàng Xuân Hán, kỹ sư Đăng Phúc Thông, Nguyễn Xiển. - Giáo sư Đại học khoa Toán và Phó Giám đốc trường Đại học Khoa học Hà Nội. * Với tư cách Tổng Thư ký và Quyền Giám đốc Đại học Khoa học Hà Nội, thành lập ban giảng dạy gồm Tạ Quang Biền, Hoàng Xuân Hán, Nguy Như Kontum, Nguyễn Xiển, Lê Văn Thiêm
Nguy Như Kontum	1913-1991	Xã Minh Hương, huyện Hương Trà, tỉnh Thừa Thiên	Gia đình công chức (người É Dê), Bưu điện.	Học Quốc học Huế (với thầy Đăng Thái Lan), học ban Tú tài trường Buổi đã Tú tài Pháp (Toàn, Triết) và Tú tài bản xứ (1932), học bổng du học bên Pháp; học Đại học Sorbonne theo ban Cử nhân, đỗ Thạc sĩ Vật lý (1937).	<ul style="list-style-type: none"> - Viện trưởng Đại học Tổng hợp Hà Nội, Dân biểu Quốc hội (1964-1975). - Giáo sư Vật lý trường Buổi cùng lúc với các Giáo sư Dương Quảng Hàm, Trần Văn Khê, Lê Thuần, Nguyễn Văn Huyền, Hoàng Xuân Hán, Nguyễn Minh Tường và Nguyễn Xiển (TC Khoa học). - Viện trưởng Đại học Tổng hợp Hà Nội, Dân biểu Quốc hội khóa II và III.

Lê Văn Thiêm	1920-1991	Xã Trung Lễ, huyện Đức Thọ, tỉnh Hà Tĩnh,	Cháu đời thứ 3 của Bà Phan Thị Đại, chị ruột của Phan Đình Phùng, em Y sĩ Đông Dương Lê Văn Ký	Học Collège Quy Nhơn, đỗ Tú tài (1938); Đại học Khoa học Hà Nội, đậu PCB (1938-1939); sang Pháp học Dự bị thi ENS (Đại học Sư phạm) Toán, đỗ vào Trường Cao đẳng Sư phạm phố Ulm (Paris, 1941-1944); trình luận án Tiến sĩ Toán (1948).	<ul style="list-style-type: none"> - Phó Hiệu trưởng Đại học Tổng hợp Hà Nội (1956-1970), Đại biểu Quốc hội khóa II và III. - Giáo sư Toán học trường Bách khoa Zurich (Thụy sĩ) rồi về nước làm Giáo sư Đại học. - Cùng với Giáo sư Tạ Quang Biền và kỹ sư Trần Đại Nghĩa tham gia Ban khoa học Đại học.
--------------	-----------	---	--	---	--

2. Giáo sư Đại học Y khoa

Hồ Đắc Di	1900-1984	Sinh tại Hà Tĩnh (gốc Huế)	Gia đình Đại quan (cha là Thượng thư)	Theo học hệ thống trường Pháp từ nhỏ đến lớn, 13 năm du học bên Pháp; đỗ bác sĩ nội trú Paris (giải phẫu)	<ul style="list-style-type: none"> - Giáo sư Đại học, Hiệu trưởng Đại học Y Khoa Hà Nội, Giám đốc Bệnh viện Đồn Thủy. - Giáo sư Thạc sĩ Y khoa đầu tiên (ngành giải phẫu) được bổ nhiệm tại trường Đại học Y khoa Hà Nội trước năm 1945. - Được Chính phủ Hồ Chí Minh giao trách nhiệm tổ chức lại trường Đại học Y khoa từ sau thời Độc lập với các Bác sĩ Tân Thái Tùng, Đăng Vũ Hỷ, Nguyễn Xuân Nguyên.
-----------	-----------	----------------------------	---------------------------------------	---	---

Đặng Văn Ngữ	1910-1967	An Cửu (Huế)	Cha theo Hán học nhưng không kịp thi vĩ bô Hương thí (Tổng Quy Học chính), cuối vở trong hàng Tân thất.	Khởi sự học tiếng Hán trước khi dỗ vào Quốc học Vinh, học các lớp Cao đẳng tiểu học tại trường Thầy Đồng (Huế), đỗ thi Tú tài tại trường Buổi (đỗ năm 1930), dỗ Bác sĩ Đại học Y khoa Hà Nội, được Hiệu trưởng Henri Galland gửi sang Nhật từ 1941 đến 1948 nghiên cứu về ngành Vi trùng học.	- Từ Thái Lan về Việt Bắc Được bổ Giáo sư Đại học Y khoa Hà Nội - Tình nguyện vào "B", ông bị tử nạn trong một cuộc giặc bom của không quân Mỹ.
--------------	-----------	--------------	---	---	--

3. Giáo sư Khoa học Xã hội và Nhân văn

Nguyễn Văn Huyên	1908 - 1975	Sinh ra tại Hà Nội	Gia đình Nho học và quan lại (người chỉ xuất thân trường Sư phạm thứ thất của Phan Kế Toại), cưới con gái Tổng đốc Vi Văn Định	Học trình xuất sắc trong hệ thống nhà trường Pháp: du học bên Pháp trước khi đỗ Tú tài (1928); Cử nhân Văn chương và Cử nhân Luật (1931); trình luận án Tiến sĩ nhà nước tại Sorbonne do Giáo sư Przylusky (Collège de France) hướng dẫn.	- Về nước đi dạy trường Buổi trong ngạch Giáo sư bản xứ như Hoàng Xuân Hãn, Nguyễn Minh Tường, Nguyễn Như Kon tum, trước khi được bổ làm nghiên cứu viên Việt Nam đầu tiên vào Viện Đông Bắc Cố - Bộ trưởng Bộ Giáo dục trong nội các Chính phủ Phan Văn Đicing (1946-1975), tuy ông không phải là đảng viên Đảng Cộng Sản.
------------------	-------------	--------------------	--	---	--

Nguyễn Khánh Toàn	1905-1993	Sinh ra tại Vinh	Xuất thân trong gia đình Nho học	Học trường Hán Việt trước khi vào trường học bản xứ; dỗ vào Cao đẳng Sư phạm Hà Nội; ra trường không được bổ nhiệm vì tham gia tích cực vào các phong trào phản đối chính quyền thuộc địa những năm 1925-1926	- Vào Sài Gòn làm báo với các ông Phan Văn Trường, Nguyễn An Ninh (tờ La Cloche Félée), cho xuất bản tờ báo pháp văn Lê Nhâ Quê (bị đóng cửa ngay); sang Pháp rồi đi Liên Xô; gia nhập Cộng sản Quốc tế và trường Đại học Đông phương với tư cách nghiên cứu viên (đồng thời với Nguyễn Ái Quốc). - Cách mạng chuyên nghiệp như Giáo sư Trần Văn Giàu tuy chuyên hoạt động tại Liên xô và Trung Quốc. Với chức vụ trong Trung ương Đảng và Ban khoa giáo Trung ương, ông nắm thực quyền trong lĩnh vực tư tưởng, đặc biệt trong ngành Sư học. - Giáo sư Sư học, Viện sĩ.
-------------------	-----------	------------------	----------------------------------	---	--

Đây chỉ là một số gương mặt những người trí thức Tây học đi đầu trong thời hồi sinh của nền giáo dục Đại học Việt Nam trong kỷ nguyên Độc lập. Vài mươi Giáo sư Đại học trong một đội ngũ ước lượng (theo chúng tôi)²⁴⁸ chừng năm nghìn người xuất thân các trường cao đẳng Đông

Dương hay “chính quốc” trong một thời gian ngắn ngủi không hơn ba thập kỷ (1918-1945). Tuy nhiên, không phải ít mà không có khả năng chuyên môn cao, nhiệt huyết “di sơn lấp địa” lớn. Nhờ biết giữ tinh thần trách nhiệm đối với đất nước và dân tộc mà từ những cá nhân, những tổ chức rời rạc - lúc đầu chỉ giới hạn trong vòng vài nhóm nhỏ từ trường học, tổ chức hướng đạo thanh niên, hội ái hữu, tạp chí, nhà xuất bản... tập hợp vài cá nhân cùng gốc cùng quê xuất thân từ các trường lớn trong nước và ngoài nước - đã trở thành, trong một cảnh ngộ lịch sử đặc biệt, một lực lượng trí thức có thực lực tinh thần, văn hóa và áp lực chính trị để đóng góp thực sự vào phong trào giải phóng đất nước²⁴⁹. Nền Đại học hiện đại Việt Nam hồi sinh một phần lớn nhờ những nhân vật có tầm cỡ như Hoàng Xuân Hãn và các trí thức tập hợp chung quanh ông, một phần nữa nhờ chính sách dùng người hợp tình hợp lý của Chủ tịch Hồ Chí Minh đã biết nắm thời cơ thuận lợi để động viên tất cả tài năng trí tuệ trong nước nhằm bảo vệ và xây dựng đất nước trong giai đoạn giao thời sống chết này. Qua diễn tiến của các “hạt nhân” Đại học mới thành hình, ta cũng có thể phỏng định diễn tiến của Đại học Việt Nam trong tương lai:

- dấu ấn lâu dài của trường học Pháp trong ngành Y khoa đã *tự động* phát triển²⁵⁰ và củng cố vào thập kỷ 1930 giải thích uy tín khoa học của các giáo sư, thạc sĩ Y khoa được đào tạo thời Pháp thuộc dù một số không ít di tản vào Nam làm nòng cốt cho ban Giáo sư Y khoa Sài Gòn (Trần Quang Đệ, Trần Đình Đệ...),

- sức mạnh và chất lượng cao của các phân khoa khoa học như Toán, Lý, Hóa tập trung chung quanh Giáo sư Hoàng Xuân Hãn và đồng đội của ông mà phần đông là con cháu các nhà nho Cần Vương và Duy Tân hai miền Trung - Bắc,

- ngược lại, xu hướng chính trị hóa thái quá trong các ngành Văn học và Khoa học xã hội, vai trò lãnh đạo trực tiếp của ủy viên Bộ Chính trị (Trường Chinh, Tố Hữu...) biến ngành Văn khoa thành các cơ quan “tư tưởng” trực thuộc phạm vi giáo khoa và tuyên truyền của Đảng Cộng sản. Sự vắng mặt bất thường của những nhân vật lỗi lạc như Đào Duy Anh, Trần Đức Thảo, Nguyễn Mạnh Tường... trong “Những gương mặt nhà giáo” (đầy đủ hơn?) không phải là sự kiện ngẫu nhiên mà chỉ phản ánh hiện tượng “tác động lẫn nhau” hay đúng hơn “tác dụng một chiều” giữa chính trị và khoa học.

Tạm Kết

Đầu thế kỷ XXI: Nguy cơ suy sụp của nền Giáo dục dân tộc?

Hai mươi năm sau cuộc chiến, tình hình đại học Việt Nam ra sao? Giờ đây khi các Cụ lần lượt theo nhau về thế giới hư vô, còn gì là sự nghiệp họ đã gìn giữ, trùng tu và tích trữ qua bao nhiêu thử thách, tàn phá, tổn thương? Hết chiến tranh rồi, làm gì để hàn gắn những vết thương của một thời đại đầy hào hùng cũng như đầy thảm kịch, cứu vãn những di sản tốt đẹp thời tiền chiến cũng như ở miền Nam trước năm 1975?

Trên con đường đi từ phi trường Nội Bài về trung tâm Hà Nội, tôi nhìn qua kính xe ca những căn nhà xi-măng cao tầng vô danh xám xịt của trường Bách Khoa dưới ánh nắng chiều mà bàng hoàng tự hỏi: “*Liệu các Cụ sáng lập trường ngày xưa còn nhìn ra những mái trường yêu quý của mình không?*”. Thực ra, trong các công thự và kiến trúc lịch sử còn lại sau ba mươi năm chiến tranh chỉ còn lại trường Đại học, viện Viễn Đông Bác Cổ, Thư Viện Trung Ương, trường Trung học Albert Sarraut... thể hiện lịch sử kiến trúc thời thuộc địa²⁵¹! Lẽ nào gần một phần tư thế kỷ hòa bình rồi mà nhà nước không xây dựng một trường học xứng đáng với một nước tự hào có truyền thống “sĩ tri” sao?

Thay vì vội phê phán nồng nỗi sau một thời gian lâu xa xứ, tôi nghe lời khuyên nhủ của một người đồng nghiệp đàn anh²⁵²: “*Anh hãy kiên nhẫn đi gấp các đồng nghiệp giảng dạy để trao đổi và tìm hiểu*”. Đúng vậy, không có gì quý bằng thâm thận những cảm nghĩ của người trong cuộc, nhất là những nhân vật của thế hệ sau chiến tranh và những người thừa tự của Galaxy Hoàng Xuân Hãn. Phần lớn tuổi ngoài 50, đã trình xong luận án tiến sĩ các ngành chuyên môn, có chức vị phó giáo sư hay giáo sư thực thụ, một số không ít có kinh nghiệm giảng dạy trong các chương trình trao đổi với các Đại học xứ ngoài (Pháp, Anh, Mỹ, Australia...) ngoài khối XHCN cũ.

Phỏng vấn hơn mười giáo sư các ngành Đại học ba miền trong những năm 1994 và 1995 để ghi nhận những tâm sự, cảm nghĩ và ký thác của những người vừa là diễn viên vừa

là chúng nhân, tuy là những con người ở những cảnh ngộ khác nhau, địa phương khác nhau, nhưng nói chung không ai không chia sẻ nỗi bức xúc, lo âu trước thực trạng Đại học Việt Nam cuối thế kỷ XX và viễn cảnh tương lai của nó.

Từ hơn trăm trang viết lại (một số bị thất lạc), tôi xin chọn ba đoạn có ý nghĩa để tạm kết bài này.

Tôn sư trọng đạo

"Tôi có cái điểm phúc trong cuộc đời học sinh của mình được gặp những người thầy xuất sắc như các Cụ Bùi Kỷ, Hoàng Ngọc Phách... sau này Cụ Thảo (Trần Đức Thảo), Cụ Đào Duy Anh (ở bên cạnh nhà tôi), Cụ Cao Xuân Huy (một người phi thường). Có sống với thế hệ người thầy thời nay tôi mới thấu hiểu thế nào là đạo sư phụ giữ thầy trò, quan hệ tình cảm giữa sư phụ và đệ tử. Tôi thấy có bốn phận phải trao lại cho thế hệ sau những gì tôi đã được các thầy dạy dỗ trước theo tinh thần Khổng Mạnh: "Tôn sư trọng đạo" (...) Thầy phải giỏi mới có học trò hay. Ngày nay, nhiều người đi dạy còn thiếu già dặn, học sinh thì lo chạy tiền trước hết."

*Ngày xưa xếp hạng cao thấp ở Đại học thì
Nhất Y, nhì Dược, tạm được Bách Khoa
Còn Sư Phạm, Nông Lâm không còn nói đến!*

Bây giờ, đứng đầu là Trường Sĩ quan (vì có bỗng lộc cao khi mới vào nhập học), thứ đến Luật nhất là Luật thương mại, Kinh tế và Quản lý xí nghiệp... Đại học vắng bóng sinh viên giỏi vì họ theo học nghề làm giàu nhanh hơn là muốn

đi dạy học. Tôi không bi quan lắm vì cho đó là triệu chứng của hiện tượng phát triển quá nhanh mà thôi” (Giáo sư Nguyễn Đình Chú, Đại học Sư phạm, t. trích trong “TVT, Les compagnons de route de Ho Chi Minh”, sđd, t252, 253).

Từ thử thách ở chiến trường “B” (miền Nam) đến những cạm bẫy kim tiền của thời Đổi Mới:

“Tôi ra trường năm 1965 vừa mới 22 tuổi. Tôi được đê bạt làm Trợ giáo cho Giáo sư Nguyễn Tài Cẩn. Sau đó tôi xuất ngoại để soạn luận án Tiến sĩ Ngôn ngữ học tại Liên Xô. Trong những năm chiến tranh chống Mỹ, tôi có năm người bạn học đi “B” bị chết, một số nữa mất tích. Đó là một thời gian đau khổ nhưng hào hùng. Tuy đi công tác xa nhưng tâm trí an tĩnh, nhà không cần then cài cửa đóng vì không có ai cướp vật. Đường đi an toàn ngày như đêm. Bộ đội có ăn, cán bộ được ưu đãi. Cuộc điện bỗng xuống dốc từ 75 đến 85. Đó là những năm đảo lộn, sụp đổ, đói kém vì nước ta bị cộng đồng quốc tế tẩy chay sau khi xâm chiếm Cao Miên, đoạn giao với Trung Quốc và xa cách Liên xô đang chuyển hướng. (...) Đại học hưng chịu hậu quả những năm trì trệ đó. Thầy cũng như trò phải đương đầu với những khó khăn vật chất hàng ngày, sinh hoạt giảng dạy và nghiên cứu bị hạ thấp vào hàng thứ yếu. Bữa cơm chỉ có món đậu phụ chiên, năm người cùng sống một căn phòng không đầy 18 thước vuông. Liên hệ với cộng đồng khoa học quốc tế là một con số không. Chế độ toàn trị và bao cấp đã chi phối

quá nồng nề đòi sống Đại học và ngăn cản mọi ý chí đón tiếp và cải tạo, còn chưa nói đến những biện pháp loại trừ, ép buộc và bắt nạt con em có liên hệ với chính quyền trước (...). Sinh viên ngày nay (sau Đổi Mới) được nhận học bổng để học tập. Tuy nhiên những hậu quả tiêu cực cũng không phải không đáng kể như hiện tượng sinh viên giỏi giờ đây chạy theo các ngành học quản lý kinh tế, thương mại, ngoại ngữ, kiến trúc và xây cất. Những ngành khoa học đại cương tụt hậu dễ sợ như các khoa lý thuyết căn bản, sư phạm, y dược; sinh viên ưu tú bỏ rời ngành giảng dạy và nghiên cứu Đại học và không biết sau này ai là kẻ tiếp nối thế hệ 40-50 tuổi!" (Giáo sư Đinh Văn Đức, Đại học khoa Ngôn ngữ).

Phải làm gì để thay đổi?

Theo Giáo sư Phan Huy Lê, "Thực trạng nền Đại học rất là phức tạp. Nhờ nối lại quan hệ với xứ ngoài, có tiến bộ thực sự nhưng còn vấp phải nhiều trở ngại, nhiều hiện tượng tiêu cực: tình trạng tổ chức manh mún, xen lấn lộn xộn, xu hướng phân quyền cát cứ làm tê liệt mọi quan hệ hợp lý giữa các viện nghiên cứu và trường Đại học, những biện pháp vá víu và cải cách hồn táp, không có đồng nhất giữa sinh hoạt giảng dạy và nghiên cứu, qui chế tuyển chọn học sinh và chế độ học trình, v.v... Thêm vào đó là động cơ tài chính thúc đẩy học sinh chạy theo các ngành sinh lợi như xây cất v.v... hăm dọa nghiêm trọng công tác nghiên cứu chiều sâu. Dù có cố gắng nâng cao lương bổng giáo

viên, so với Trung Quốc sự cách biệt vẫn còn xa quá” (sđd, tr.266).

Trong suốt thời gian đi làm giám khảo Tiến sĩ ngành khoa học xã hội bên Pháp, riêng tác giả không khỏi kinh ngạc trước trình độ sử học cận đại và hiện đại *rất thấp* của thí sinh người Việt.

Liệu 15 năm sau những lời cảnh cáo khẩn khoản của những nhà giáo thuộc thế hệ em cháu của các Cụ trong Galaxy Hoàng Xuân Hãn, thực trạng chung của Đại học Việt Nam ngày nay có thay đổi khả quan hay không? Hay là, trong khi chờ đợi biến cố mâu nhiệm, nước ta cam chịu chấp nhận hiện tượng hao mòn chất xám ngày càng bi đát của các nước chậm tiến? Trường hợp nhà toán học trẻ tuổi Ngô Bảo Châu vừa được nhận giải thưởng Fields năm 2010 phải chăng là tiếng chuông báo hiệu?

Aix - en Provence, tháng 10 năm 2010

NHỮNG TƯ TƯỞNG LỚN KHÔNG MAI MỘT THEO ĐỜI NGƯỜI

*Minh Thu*²⁵³

Abstract. Obituary for Professor Vũ Đình Hòe, Minister for Education of the first Vietnamese Government in 1946 under the presidency of Ho Chi Minh. He as a lawyer, teacher and researcher has laid the foundation for Vietnams education system. He died on January, 29th, 2011 in Ho Chi Minh City, at the age of 100 (Editor).



Giáo sư Vũ Đình Hòe

GS. Vũ Đình Hòe, nguyên Bộ trưởng Giáo dục đầu tiên của nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa, đã từ trần

vào sáng 29-1-2011 tại BV Chợ Rẫy, TP. Hồ Chí Minh trong sự thương tiếc của nhiều nhà khoa học, nhà nghiên cứu và công tác giáo dục cả nước.

*

* *

“Cái quan định luận” - người xưa nói vậy, có nghĩa là: đóng nắp áo quan rồi mới nhận định được về con người. Trước và sau tang lễ Cụ, trên báo giấy và báo điện tử đã xuất hiện cả loạt bài đề cập công lao to lớn của GS Vũ Đình Hòe đối với việc “đặt nền” cho hai ngành giáo dục quốc dân và tư pháp nhân dân, đồng thanh khẳng định nhân cách thanh cao và tấm gương tận tụy, nhẫn nhịn quên mình của một trí thức lớn suốt đời vì dân, vì nước, “một tấm gương yêu nước nồng nàn, vượt lên gian lao mà cống hiến”²⁵⁴ - như nói trong Lời điếu của Phó Thủ tướng Nguyễn Thiện Nhân, “một bài học sâu sắc... về đạo ở đời và làm người trí thức”²⁵⁵ - như viết trong bài báo lớn của Bộ trưởng Tư pháp Hà Hùng Cường .

Đã có nhà sử học, trước sự ra đi liên tiếp của GS Trần Văn Giàu, rồi GS Vũ Đình Hòe, đã nêu vấn đề cội nguồn văn hóa - xã hội đặc thù, “không lặp lại”, của cả một “Thế hệ vàng” - thế hệ trí thức hội tụ dưới ngọn cờ Đại Nghĩa của Chủ tịch Hồ Chí Minh. Ông cho rằng cái đặc thù ấy bao gồm hai “tố chất”: một là, họ được thừa hưởng nền quốc học rất căn bản trên cả lĩnh vực kiến thức và đạo lý làm người; và hai là, nhờ không mất gốc nên họ đã tiếp nhận

được văn minh phương Tây một cách cũng rất căn bản, không chỉ hời hợt trên bề mặt vật chất hào nhoáng mà trước hết về tri thức khoa học và tinh thần dân chủ.²⁵⁶

Thực ra, các sĩ phu Duy Tân - Đông Kinh nghĩa thục là những người đầu tiên phát biểu quan điểm “*hòa hợp cả văn hóa Đông Tây mà làm cái văn hóa của mình*” như cụ tiến sĩ nho học Ngô Đức Kế từng viết. Về cụ Nghè Ngô, chí sĩ Huỳnh Thúc Kháng viết trong câu đối viếng: “Á phách, Âu hồn”. Thế hệ trí thức Việt Nam hậu Duy Tân - Đông Kinh nghĩa thục, đa phần xuất thân trong các gia đình sĩ phu ưu dân ái quốc, lại trải qua nền “Tây học” được canh tân dưới áp lực của phong trào Duy Tân, nên đã trở thành hiện thân của sự hòa hợp Đông - Tây ấy. Trong bài phát biểu, như báo Cứu Quốc tường thuật, dài 40 phút tại Hội nghị Văn hóa toàn quốc lần thứ I, họp tại Nhà hát lớn Hà Nội ngày 24 - 11 - 1946, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã có thể nhận định chỉ ngót bốn chục năm sau sự xuất hiện “đường lối giáo dục quốc dân” của Đông Kinh nghĩa thục: “*Văn hóa Việt Nam là ảnh hưởng lẫn nhau của văn hóa Đông phương và Tây phương mà chung đúc lại*”.²⁵⁷ Khi đăng đàn tại Đại học Quốc gia Hà Nội nhân Lễ kỷ niệm 60 năm Khai giảng đầu tiên nền giáo dục cách mạng Việt Nam 15/1 1/1945 - 15/1 1/2005, GS Vũ Đình Hòe chỉ ra rằng bản thân Nguyễn Ái Quốc - Hồ Chí Minh là hiện thân đầu tiên của sự kết hợp hài hòa ấy, vừa kế thừa cái “tinh thần đại học” của nền Quốc học, tức đạo ở đời và làm *người*, trước hết từ thân phụ là Phó bảng Nguyễn Sinh Sắc, vừa tự trải qua các nền “đại học” tiên tiến của phương Tây. Chính nhờ đứng vững trên

nền tảng Quốc học nên Nguyễn Ái Quốc tiếp nhận sâu sắc văn minh phương Tây, bao gồm các lý thuyết và phương pháp cách mạng, kể cả tiếp thu có *phê phán* chủ nghĩa Mác²⁵⁸. Những kết quả nghiên cứu mới nhất gần đây minh chứng việc năm 1903 cụ Bảng sắc có con trai thứ Tất Thành cắp tráp theo hầu, cùng cụ Nghè Ngô (Đức Kế) ra Hà Nội gặp cụ Cử Can bàn phương lược duy tân là sự thực lịch sử. Bởi vậy việc ngay sau khi đọc Tuyên ngôn Độc lập Hồ Chủ tịch đến Hàng Cai thăm lại gia đình Lương Văn Can và đến đền Ngọc Sơn thăm hỏi Hội Thiện không phải là những hành động tùy hứng. Chẳng phải ngẫu nhiên khi Hồ Chủ tịch tập hợp được trong Chính phủ Nhân dân Lâm thời các hậu duệ của phong trào Duy tân - Đông Kinh nghĩa thục. Đồng thanh tương ứng...

Vũ Đình Hòe là chít nội của TS. Vũ Tông Phan, một danh sĩ đầu triều Nguyễn từng dẫn đạo các sĩ phu trong hội Hướng thiện đền Ngọc Sơn hoạt động chấn hưng văn hóa - giáo dục Thăng Long, di lại tư tưởng “trung với dân” (Vũ Tông Phan: Văn bia trùng tu miếu Hoả thần, 30 Hàng Diếu - Hà Nội) cùng lời kêu gọi khai sáng dân chúng - về “làm quân tử trong làng, làm thầy đồ trong xã” (Nguyễn Văn Lý: Văn bia ở Văn chỉ Thọ Xương, ngõ Văn Chỉ, Bạch Mai - Hà Nội) cho lớp con cháu tham gia tích cực phong trào văn thân chống Pháp hồi cuối thế kỷ XIX, tiếp theo là phong trào Duy tân - Nghĩa thục đầu thế kỷ XX. Tuy rằng khi cậu bé Hoè ra đời (1912) thì phong trào văn thân đã hoàn toàn thất bại (năm 1913 tiếng súng kháng Pháp cuối cùng tắt lịm giữa núi rừng Yên Thế), người Pháp đã thống trị Việt

Nam, Nho học đã bất lực trong cuộc cứu nước, thế nhưng những giá trị tinh thần của nền Quốc học thông qua các ông đồ Đông Kinh nghĩa thực và hậu Đông Kinh Nghĩa thục đã truyền lại cho lớp hậu sinh một chí khí và nhân cách thanh cao, một ý thức trách nhiệm của kẻ sĩ trước vận mệnh đất nước cùng tinh thần canh tân, khao khát đổi mới để cứu nước. Nhờ có cái căn bản văn hóa dân tộc vững vàng, cái cốt cách kẻ sĩ nho phong, mà lớp người như Vũ Đình Hòe, dẫu đều qua “trường Tây” dù là ở bản xứ hay tại ngay Paris hoa lệ như Trần Đại Nghĩa, Phan Anh, Vũ Văn Hiền..., dẫu “Âu hóa” đến tận đầu tóc, ăn mặc, “nói tiếng Pháp như gió” như Hoàng Đạo Thúy, vẫn không bị vong bần mà chỉ đổi mới và bồi bổ tư duy theo tinh thần khoa học và lý tưởng dân chủ. Họ quyết chí học hành khoa học kỹ thuật Tây phương, trau dồi cho mình một vốn kiến thức mới để có thể lập thân, tồn tại độc lập trong xã hội thực dân nửa phong kiến và đóng góp được chút gì cho dân cho nước.

Nhà trường Pháp thuộc địa, dẫu bị hạn chế nhiều mặt, song vẫn thừa hưởng tự nhiên “tinh thần đại học” từ thời Humboldt mà nội dung cơ bản là *tự do tư tưởng* và *độc lập nghiên cứu*. Có không ít người thầy Pháp có đầu óc dân chủ chân chính như Giáo sư Sử học Vaillandé ở Trường Bưởi, Giáo sư Hiệu trưởng Đại học Luật Bienvenue, Giáo sư chính trị kinh tế chính trị Khérien, Giáo sư dân luật Kamerlyneck. Ở tuổi cận bách niên, Vũ Đình Hoè vẫn nhớ như in hình ảnh và những lời giảng đầy xúc động của thầy Vaillandé về Danton, một lãnh tụ phái Giacobanh, thà lên máy chém chứ quyết không chịu “kéo lê tổ quốc dưới đế giày của mình”.

Anh sinh viên Luật khoa Đại học Đông Dương dẫu bảy chục năm đã qua, vẫn không thể quên một chi tiết thể hiện tinh thần Đại học Humboldt thực sự; Giáo sư Khérian dễ tính, rất nể sinh viên Võ Nguyên Giáp về học lực kinh tế chính trị marxist nên hai thầy trò thường gặp nhau và tranh luận bình đẳng và công khai ở ngay sân trường. Tinh thần khai phóng và khoa học ấy, những người thầy ấy cùng những người Pháp chân chính như Danton, như lãnh tụ Đảng Xã hội, nghị viên Jaurès từng đứng giữa Quốc hội “mẫu quốc” ở Paris hoa lệ đanh thép lênh án chính sách bóc lột và đàn áp tàn bạo ở xứ thuộc địa “Đông Pháp”, để rồi phải ngã xuống dưới tay sôvanh sát nhân, đã mở đường qua rào cản của chế độ thực dân cho lớp thanh niên Vũ Đình Hòe đến với Đại cách mạng Pháp, với những tư tưởng *Tự do, Bình đẳng, Bác ái* và pháp quyền “*Dân ước*”. Cái tinh thần khai phóng và khoa học ấy của nhà trường đại học đã phải thấm nhuần khối óc và con tim Vũ Đình Hòe đến mức nào nếu như vừa mới nhậm chức Bộ trưởng Quốc gia giáo dục trong Chính phủ Nhân dân Lâm thời ông đã ký Nghị định ngày 3 -11-1945 *pháp quy hóa* bằng Điều thứ 3 phương pháp đại học tự do tư tưởng và và độc lập nghiên cứu: “Mỗi năm giáo sư môn nào sẽ chọn lấy một hoặc hai đầu đề trong chương trình mà giảng, và một vài đầu đề khác mà chỉ dẫn cho sinh viên khảo cứu mà học. Còn những đầu đề khác thì tự sinh viên tìm kiếm lấy mà học nếu muốn thi về môn ấy” (chúng tôi nhấn mạnh)²⁵⁹. Và rồi sau sau sáu chục năm trải bao gian truân vì tinh thần đại học ấy, vị cựu Bộ trưởng Quốc gia giáo dục đầu tiên của nền giáo dục cách mạng Việt

Nam, từ diễn đàn Đại học Quốc gia Hà Nội vẫn lên tiếng khuyến khích sinh viên “cải lại” thầy - cải lại có lẽ độ và lý lẽ!

Tấm bằng cử nhân luật thời Pháp thuộc là tiền đề tốt để được tuyển làm quan hành chính hoặc tư pháp trong bộ máy cai trị thuộc địa của Pháp. Nhưng với ý chí tự cường của Đông Kinh nghĩa thục, được bồi bổ bởi những tư tưởng Tự do và Dân chủ của Cách mạng Pháp, với một bản lĩnh học thuật chẳng kém gì “Tây Đầm” (vốn lười học - như ông viết trong Hồi ký) nhiều người trong thế hệ Vũ Đình Hòe chọn những nghề tự do để khỏi bị lệ thuộc vào chính quyền về kinh tế và dễ dàng tham gia các hoạt động xã hội nhằm thể hiện cái chí của mình. Vũ Đình Hòe chọn nghề dạy học. Và phải nói thầy Hòe đã thành công trong sự nghiệp trồng người, nếu như có trò chỉ học với thầy một năm ở trường Gia Long mà sáu chục năm sau vẫn viết trong thư thăm hỏi nhân ngày Nhà giáo Việt Nam: “Tuy học Thầy ít, nhưng phong cách Thầy đã gương mẫu cho con suốt dọc đường đời, từ năm 18 tuổi cho đến nay đã “cố lai hy” rồi!”.

Thành công của nhà giáo Vũ Đình Hòe là nhờ truyền thống gia tộc liên tiếp 6 đời ông đồ một phần, nhưng chủ yếu là do đã tiếp thu được tinh thần và phương pháp sư phạm mới mà đặc điểm là kết hợp giảng dạy với nghiên cứu - theo đúng tinh thần Đại học Humboldt. Vũ Đình Hòe là một người đi tiên phong trong nghiên cứu giáo dục ở Việt Nam. Từ tháng 5/1943 đến tháng 5/1945, khi bị hiến binh Nhật “vô hụt” nên phải đi hoạt động thoát ly theo Mặt trận Việt Minh, ông đã viết trên báo *Thanh Nghị* nhiều bài về

giáo dục bình dân và cải cách giáo dục, sau hợp biên thành 2 cuốn sách “*Những phương pháp giáo dục ở các nước và vấn đề cải cách giáo dục*” (1945) và “*Một nền giáo dục bình dân*” (1946). Riêng về lĩnh vực giáo dục bình dân, GS Vũ Đình Hòe không chỉ đề xuất những ý tưởng chung chung mà với tư cách thành viên Ban trị sự và từ năm 1944 là Phó hội trưởng hội Truyền bá Quốc ngữ, đã biên soạn và đăng tải trên *Thanh Nghị* một số tài liệu giáo khoa cụ thể như: Một chương trình dạy các lớp học bình dân (số 37, tháng 5/1943), Một chương trình học bình dân: Lớp cao đẳng người lớn (số 45, tháng 9/1943), Dạy khoa (= môn) vệ sinh trong lớp cao đẳng bình dân (số 58, tháng 3/1944), Dạy khoa địa dư trong lớp bình dân người lớn (số 62, tháng 4/1944), Dạy luân lý trong lớp bình dân (số 66, tháng 5/1944). Không ít ý tưởng nhà giáo dục học Vũ Đình Hoè đề xuất từ hơn nửa thế kỷ trước, bị “bỏ quên” trong tất cả các công trình tổng kết giáo dục cách mạng Việt Nam, gần đây mới được một số nhà nghiên cứu giáo dục khai lại và cho rằng vẫn còn nguyên ý nghĩa thời sự, như: triết lý giáo dục vị nhân sinh, “rèn đúc tính khí” (ngày nay nói: giáo dục nhân cách), giáo dục bình dân và “xã hội giáo dục” (ngày nay nói: xã hội học tập), “bổ cứu học vấn” và “học tập tập mãi” (ngày nay nói: giáo dục thường xuyên), định hướng thực nghiệp, “lưu thông” (ngày nay nói: liên thông) giữa phổ thông trung học có chuyên ban và phổ thông chuyên nghiệp, và đặc biệt là lập hệ Cổ học Á Đông ở bậc phổ thông chuyên ban và tiếp nối lên cao đẳng (đại học) Hán Nôm như một chuyên ngành có ý nghĩa “then chốt quan

trọng” trong công cuộc xây dựng văn hoá dân tộc - một việc đến nay vẫn chưa thực hiện được, tạo nên “lỗ hổng đáng sợ” mà GS Nguyễn Cảnh Toàn đã cảnh báo.

Do đã tích lũy được kinh nghiệm thực tiễn sư phạm cùng hoạt động văn hóa-xã hội, lại từng chuyên tâm nghiên cứu lý thuyết giáo dục Đông - Tây, nên khi được Chủ tịch Hồ Chí Minh trao trọng trách Bộ trưởng Quốc gia giáo dục trong Chính phủ Nhân dân Lâm thời, chỉ một tuần sau Lễ Độc lập, ông đã trình Hồ Chủ tịch ký hai sắc lệnh: về *thanh toán nạn mù chữ* và về *thành lập* một ngành học chính thức mới trong hệ thống giáo dục quốc dân - *Bình dân học vụ* (từ tháng 10/1943 Vũ Đình Hòe đã viết trên *Thanh Nghị*, trong bài Công cuộc chống nạn thất học: “Cái công cuộc to tát ấy phải do chính phủ đảm nhau”. - chúng tôi nhấn). Chỉ non 3 tháng sau ngày Tổng khởi nghĩa tháng Tám năm 1945, ngày 15 tháng 11, theo lệnh của Chính phủ Nhân dân Lâm thời, Bộ trưởng Hoè cho mở cửa lại Đại học Đông Dương, từ nay là Đại học Quốc gia Việt Nam *giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Việt*. Như một lẽ tự nhiên, bản thân ông, người từng viết trên *Thanh Nghị* nhiều bài khảo cứu về kinh tế Đông Dương, trở thành một trong những vị giáo sư đầu tiên của nền đại học Việt Nam mới, cùng ông Võ Nguyên Giáp giảng môn kinh tế cho các lớp xã hội - chính trị đặc biệt, đào tạo chuyên gia cho các cơ quan chính quyền nhân dân non trẻ. Và lại chỉ vài tháng sau, ông đã trình Hồ Chủ tịch *Đề án cải cách giáo dục* với mục tiêu “giáo dục vì nhân sinh” và trên các nguyên tắc dân chủ, dân tộc và khoa học.

Ba giải pháp cụ thể, nhanh chóng và kiên quyết ấy về giáo dục, phải chờ đến khi GS Vũ Đình Hòe khuất bóng, mới gắn lại được với tên tuổi tác giả đích thực và mới được “định luận” là: “những việc mang tính “tạo nền” cho hệ thống giáo dục mới” (Lời Điều).

Về hai việc đầu - *thanh toán nạn mù chữ và giảng dạy hoàn toàn bằng tiếng Việt* - thì có lẽ khỏi phải bàn luận, về việc thứ ba - *Đề án cải cách giáo dục* - thì rôi đây các nhà nghiên cứu sẽ xem xét những gì còn khả thủ sau hơn nửa thế kỷ “bỏ quên”. Ở đây chỉ xin nói rõ một điều chứng tỏ thái độ vô cùng thận trọng của Hồ Chủ tịch đối với cải cách giáo dục. Đó là: mặc dù *Đề án cải cách giáo dục* do GS Vũ Đình Hòe cùng một nhóm chuyên gia giáo dục hàng đầu như Nguyễn Văn Huyên, Ngụy Như Kontum, Hồ Hữu Tường... soạn thảo và đã đưa ra Hội đồng cố vấn Học chính tập, họp đến ba chục vị trí thức văn hóa và giáo dục cả cựu lẫn tân học, thảo luận trong hai phiên họp kéo dài nhiều ngày, sau đó đã “được Hội đồng Chính phủ chuẩn y cùng Ban Thường trực Quốc hội thỏa hiệp”, rồi *đã ban hành bằng sắc lệnh số 146 ngày 10 - 8 - 1946*, thế nhưng Hồ Chủ tịch vẫn yêu cầu đưa ra báo cáo tại Hội nghị văn hóa toàn quốc tháng 11 - 1946 để trưng cầu ý kiến rộng rãi. Tiếc rằng báo cáo đã không thể trình bày được do tình hình căng thẳng, quân Pháp đã gây hấn nhiều nơi ở Hải Phòng và ngay tại Hà Nội, vì vậy Hội nghị phải kết thúc sớm. Toàn văn bản thảo báo cáo về Đề án cải cách giáo dục suốt sáu chục năm qua vẫn chỉ lưu trữ độc bản đánh máy trong hồ sơ tài liệu

riêng của cố GS Vũ Đình Hòe. Xin trích giới thiệu vài luận điểm trong báo cáo.

- “Trước hết nền giáo dục mới là nền giáo dục của một nước độc lập: nó phải tôn trọng nhân phẩm, rèn óc tự cường và làm phát triển tài năng cá nhân đến tận cùng; nó phải phát huy những cá tính của dân tộc, gây một tinh thần quốc gia mạnh mẽ và xây dựng một nền học thuật độc lập của nước nhà trong sự tiến hóa chung của nhân loại”.

- “Nền giáo dục mới đặt trên ba nguyên tắc căn bản: *dân tộc, dân chủ, khoa học...*”

- “Với tinh thần dân chủ, nền giáo dục mới của ta không phải là nền giáo dục dành riêng cho một thiểu số, nhờ ở cảnh sung túc mà có thể theo đuổi sự học đến nơi đến chốn, còn đại đa số dân chúng vì thiếu điều kiện vật chất mà phải ở trong vòng tăm tối của nạn mù chữ hay là ở trong cái cảnh bỡ ngỡ dở dang của người thấp học... Nền giáo dục mới là một nền giáo dục *duy nhất và bình đẳng*: trên con đường học vấn, các trẻ em sẽ không vì cha mẹ giàu sang hay nghèo hèn mà hơn kém nhau, nhưng chỉ hơn kém nhau về trí tuệ cao hay thấp, vì các khả năng tinh thần có nhiều hay ít mà thôi”.

- “Nền giáo dục mới xây dựng trên nguyên tắc dân tộc, sẽ một mặt mở mang những đặc tính, những năng lực của giống nòi, một mặt đào tạo tinh thần quốc gia mạnh mẽ sáng suốt, để quốc dân biết đem toàn lực *phụng sự Tổ quốc* trong khi *phụng sự lý tưởng dân chủ*.”

- “Với tinh thần khoa học, nền giáo dục mới sẽ làm phát triển những năng khiếu của thiếu niên về phương diện sinh lý cũng như về phương diện tâm lý... Nó sẽ không có tính cách nhồi sọ, với những chương trình quá nặng, làm cho trẻ em phải vùi đầu suốt ngày đêm trong đống sách, đến nỗi sức lực hao mòn, tinh thần kiệt quệ, đang là một đứa trẻ thông minh, lanh lợi mà có thể biến thành một đứa trẻ đần độn lờ đờ... Nó sẽ không quá thiên về mặt giáo huấn mà bỏ phần dưỡng dục, chỉ chú trọng về trí dục mà coi thường đức dục, để tạo nên những kẻ có học thức nhưng thiếu lương tâm và ý chí, thành ra những phần tử vô ích và có hại cho quốc gia và xã hội”.

- “Sau hết nền giáo dục mới sẽ có tính cách thực tế, không vì cái mục đích “học thuật vị học thuật” mà bỏ phần thực nghiệp, và sẽ chú trọng về phần thực hành cũng như về phần lý thuyết để gây cho thanh niên một tinh thần khoa học, biết dùng cái học thức vào đời sống của mình và của đoàn thể” (nhấn mạnh của tác giả VĐH).

Đó chính là những tư tưởng giáo dục tâm huyết của *nha*
giáo-kẻ sỹ Vũ Đình Hòe mà chỉ 18 ngày trước khi từ trần, ông dường như trăn trối lại qua những dòng văn tắt thâm thúy **Ba ước nguyện đầu Xuân về giáo dục**, đăng trên tạp chí Thế giới mới số Xuân Tân Mão và đã tải lên khắp các trang báo mạng những ngày trong và sau tang lễ.

GS. VŨ ĐÌNH HÒE - MỘT NHÀ GIÁO DỤC NHÂN BẢN VÀ VỊ NHÂN SINH CỦA VIỆT NAM

Nguyễn Xuân Xanh

Abstract. Professor Vu Dinh Hoe, who died January, 2011, at the age of 100, is a humanistic educator with practical ice-orientated philosophy of Vietnam.

Nền giáo dục mới ấy đặt trên ba nguyên tắc căn bản: *dân chủ, dân tộc và khoa học* và theo tôn chỉ phụng sự lý tưởng quốc gia.

Giáo-đục vì Nhân-sinh đạo luyện cá nhân để Sống, biết sống, thực sống, sống mãnh-liệt trong cuộc sinh-hoạt riêng của mình và chung của cả Đoàn-thể, của cả Nhân-loại, của cả Vạn vật, của cả Vũ trụ, để hòa hợp sự sống của mình với nhịp điệu sinh sinh hóa hóa bất diệt của Thiên-nhiên, “Giáo dục vì Nhân sinh” không phải chỉ phụng sự đài sống của Người. Nó phụng-sự “Đạo sống” của Muôn thủa và Muôn loài.

Vũ Đình Hòe

Ngày 29 tháng 1 năm 2011, Giáo sư Vũ Đình Hòe từ trần tại bệnh viện Chợ Rẫy, Thành phố Hồ Chí Minh, hưởng thọ

100 tuổi. Cụ là Luật gia và là Bộ trưởng Giáo dục đầu tiên trong Chính phủ Việt Nam Dân chủ Cộng hòa năm 1945, với tư cách là thành viên của Đảng Dân chủ, và từ 1946 Cụ làm Bộ trưởng Bộ Tư pháp 15 năm liền. Cụ ra đi để lại bao thương tiếc cho những ai quan tâm đến vận mệnh giáo dục nước nhà. Cụ là người cuối cùng của *thế hệ vàng* trí thức Việt Nam thế kỷ trước.

Chúng tôi xin trích lại một số đoạn dưới đây về giáo dục do chính Cụ viết những năm 40 của thế kỷ trước, trong đó có một vài bài viết được đăng trên tạp chí *Thanh Nghị*, một tạp chí Nghị luận, Văn chương và Khảo cứu của nhóm trí thức tiến bộ do Cụ làm chủ nhiệm, phát hành từ 1941-1945, quy tụ được nhiều luật gia danh tiếng như Phan Anh, Vũ Văn Hiền, Vũ Trọng Khánh... Văn phong của cụ rất sáng sủa, dễ hiểu, chính xác và tự nhiên.

Những lời của cụ Hòe viết đã xa lăm, với lối hành văn của hơn nửa thế kỷ, nhưng rất nhân bản, tự do, nhiều sức sống, rất gần với Wilhelm von Humboldt. Cụ Hòe tuy có nhấn mạnh đến “học thuật vì nhân sinh”, nhưng đó là vì tình hình bức bách của xã hội Việt Nam bấy giờ đòi hỏi xã hội phải có thêm cơ sở vật chất nhanh chóng cho cuộc sống nhân dân còn quá khổ. Nhìn người dân Việt Nam hầu như chỉ có cái khổ thời đó mới thấy đất nước lạc hậu và nghèo nàn đến dường nào. Tạm thời hy sinh “học thuật vì học thuật” hay “học thuật vì tờ mờ” của xã hội phương Tây để có thể nhìn lên trời chiêm ngưỡng cấu trúc huyền bí của vũ trụ cũng dễ hiểu. Xã hội Việt Nam chưa có miếng đất vật chất và văn hóa đủ phát triển để thỏa mãn nhu cầu tự nhiên đó của con

người. Nhưng còn lại, tư tưởng của cụ Hòe rất nhân bản và khai phóng, rất gần gũi với Humboldt. Cụ nhấn mạnh đến việc xây dựng tính cách (Cụ gọi là ‘tính-khí’) và hành động, là những cái Humboldt đòi hỏi trên hết, quan trọng hơn là học nếu chỉ để nói suông, biết suông mà tư cách thì hư hỏng.

Với sự ra đi của Cụ Hòe, *thế hệ vàng* Việt Nam gồm những người quốc học - Tây học tài năng và yêu nước xuất hiện từ giữa thế kỷ trước cũng đã ra đi mà không có sự kế thừa, tiếp nối. Đó là ‘hiện trạng’ đáng buồn của nền học thuật Việt Nam. Không phải chỉ các tài năng của thế hệ vàng biến mất, mà các điều kiện khung để tiếp tục tạo ra những tài năng ấy cũng đã biến mất theo. Nếu Louis Menand, tác giả nhận được giải Pulitzer cho quyển sách *The Metaphysical Club* (Câu lạc bộ siêu hình) viết: “Cuộc Nội chiến (Hoa Kỳ) quét đi nền văn minh nô lệ của miền Nam, nhưng nó cũng quét đi hầu như cả nền văn hóa trí thức của miền Bắc theo nó. Hoa Kỳ cần đến nửa thế kỷ mới phát triển được một nền văn hóa mới để thay thế, để tìm một bộ ý tưởng, một cách tư duy, để giúp nhân dân theo kịp những điều kiện của cuộc sống hiện đại” thì người ta có thể mường tượng Việt Nam sau cuộc chiến chấn thương ba mươi năm ác liệt nhất trong lịch sử của mình cần phải bao nhiêu thời gian để trở về sự bình thường hóa trong văn hóa và cuộc sống. Nhưng thế giới xung quanh thì không đợi chúng ta.

Nguyễn Xuân Xanh

CHÍNH SÁCH GIÁO DỤC MỚI VÀ SỰ TỔ CHỨC CÁC BƯỚC HỌC

Vũ Đình Hòe

(Trích đoạn)

Chính phủ nhân dân mới lên cầm quyền chú trọng đến việc cải cách căn bản để xây dựng một nền giáo dục mới cho nước Việt Nam. Muốn cho công cuộc cải cách căn bản ấy được vững chắc và hợp với nguyện vọng và quyền lợi của quốc dân, Bộ Quốc gia Giáo dục đã cử một Hội đồng Cố vấn Học chính thiết lập do sắc lệnh ngày 10-10-45. Hội đồng này gồm những nhà trí thức nam nữ hoặc trong giáo giới, hoặc ngoài giáo giới, nhưng đều là những vị có nhiều kiến thức và lịch duyệt về vấn đề giáo dục. [...]

Nền giáo dục mới ấy đặt trên ba nguyên tắc căn bản: *dân chủ, dân tộc và khoa học* và theo tôn chỉ phụng sự lý tưởng quốc gia.

Với tinh thần dân chủ, nền giáo dục mới của ta sẽ không phải là một nền giáo dục riêng cho một thiểu số, nhờ ở cảnh sung túc mà có thể theo đuổi sự học đến nơi đến chốn, còn đại đa số dân chúng, vì thiếu điều kiện vật chất mà phải chịu ở trong vòng tối tăm của nạn mù chữ hay là ở trong cái cảnh bỡ ngỡ dở dang của người thất học. Trước đây áp dụng chính sách ngu dân, người ta không những không chịu mở nhiều trường mà lại còn lập ra nhiều luật lệ nghiêm khắc, để hạn chế việc học. Nếu giáo dục mới của ta

sẽ là một nền giáo dục chung cho toàn thể quốc dân, không phân biệt hai nền học khác nhau: nền tiểu học cho dân chúng và nền trung học đưa lên bậc đại học cho giai cấp tư sản. Nền giáo dục mới sẽ làm một nền giáo dục *duy nhất và bình đẳng*: trên con đường học vấn, các trẻ em sẽ không vì cha mẹ giàu sang hay nghèo hèn mà hơn kém nhau, nhưng chỉ hơn kém nhau vì trí tuệ cao hay thấp, vì các khả năng về tinh thần có nhiều hay ít mà thôi. Một trẻ em nghèo mà thông minh cũng có thể học đến nơi đến chốn, như một đứa trẻ con nhà giàu mà thông minh ngang nó: không có sự gì hạn chế, bắt buộc nó phải bỏ dở con đường học vấn. Với nền giáo dục duy nhất và bình đẳng này, chắc có nhiều nhân tài sẽ xuất hiện để giúp ích cho quốc gia, mà xưa kia phải mai một chỉ vì sự giáo dục thiếu tinh thần dân chủ. Nền giáo dục mới của ta sẽ phát huy tinh thần dân tộc, sẽ khác hẳn nền giáo dục dưới chế độ thực dân. Trước kia, bọn thống trị thực dân muốn cho dân tộc ta quên cội rễ và không thể phát triển được những khả năng đặc biệt của nòi giống đã áp dụng cái chính sách đồng hóa trong việc giáo dục, mong cho ta thành một bọn vong bản, quên cả tổ tiên anh hùng, quên cả lịch sử vẻ vang, cam tâm làm nô lệ. Nền giáo dục mới, xây dựng trên nguyên tắc dân tộc, sẽ một mặt mở mang những đặc tính, những năng lực của giống nòi, một mặt đào tạo một tinh thần quốc gia mạnh mẽ sáng suốt, để quốc dân biết đem toàn lực *phụng sự tổ quốc* trong khi *phụng sự lý tưởng dân chủ*.

Với tinh thần khoa học, nền giáo dục mới sẽ làm phát triển những năng khiếu của thiếu niên về phương diện sinh

lý cũng như về phương diện tâm lý, và không bắt các trẻ em phải làm những việc không hợp với tuổi chúng để những năng lực về thể chất và về tinh thần không thể nở nang một cách điều hòa được. Nó sẽ không có tính chất nhồi sọ, với những chương trình quá nặng, làm cho trẻ vì phải vùi đầu suốt ngày đêm trong đống sách, đến nỗi sức lực hao mòn, tinh thần kiệt quệ, đang là một đứa trẻ thông minh lanh lợi mà có thể biến thành một đứa trẻ đần độn, lờ đờ. Nó Sẽ không quá trọng lý thuyết mà coi rẻ thực hành để cho học vấn không thể đem ứng dụng vào đời sống hàng ngày của cá nhân và đoàn thể. Nó sẽ không quá thiên về mặt giáo huấn mà nhăng bở phần dưỡng dục, chỉ chú trọng về trí dục mà coi thường đức dục, để tạo nên những kẻ có học thức nhưng thiếu lương tâm và ý chí, thành ra những phần tử vô ích và có khi có hại cho quốc gia xã hội. Xây dựng trên nguyên tắc khoa học, nền giáo dục mới sẽ căn cứ vào những định luật về sinh lý và tâm lý và sẽ áp dụng những phương pháp sư phạm mới phát minh để điều hòa sự phát triển những năng khiếu của trẻ em về thể chất cũng như về tinh thần. Chương trình các bậc học, nhất là ở bậc học cơ bản và phổ thông, đều gồm hai phần: phần giáo huấn có mục đích ban phát cho các trẻ em một cái học thức cần thiết và mở mang trí tuệ chúng, phần dưỡng dục có mục đích gây cho chúng những tập quán tốt, những đức tính hay, rèn luyện ý chí và huấn luyện tình cảm chúng để sau này chúng trở nên những người có đủ khả năng mà sống mạnh mẽ, một cách có lợi cho mình và cho quốc gia. Sau hết nền giáo dục mới sẽ có tính cách thực tế, không vì cái

mục đích “học thuật vì học thuật” mà bỏ phần thực nghiệp, và sẽ chú trọng về phần thực hành cũng như về phần lý thuyết để gây cho thanh niên một tinh thần khoa học, biết dùng cái học thức vào đời sống của mình và của đoàn thể. Ngang với nền học phổ thông sẽ có một nền học chuyên môn để huấn luyện thanh niên thành những cán bộ đủ năng lực tham gia vào các ngành hoạt động kinh tế, chính trị, xã hội, văn hóa, và dự một phần thiết thực vào công cuộc kiến thiết quốc gia. [...]

Bậc đại học gồm các ban văn khoa, khoa học, pháp lý theo chế độ chuyên môn, và những trường Cao đẳng chuyên môn, học theo chương trình nhất định và niên hạn nhất định ít nhất là 3 năm (y học, dược học, mỹ thuật, thương mại, nông lâm, kiến trúc, điện học v.v...). Sinh viên tốt nghiệp bậc Đại học sẽ có bằng Đại học sĩ hoặc Bác sĩ.

Tiếp nối vào bậc đại học sẽ có những nghiên cứu viện mà ngay ở bậc đại học các sinh viên có thể tham gia vào. Những Nghiên cứu viện này là nơi sưu tầm, phát minh, đào tạo những nhà bác học, những nhân tài cho xứ sở và cho nhân loại. Giá trị của bậc đại học có bật nổi lên được là do kết quả của những viện nghiên cứu này, nó đem lại một nền học thuật dân tộc và khoa học. [...]

Nói tóm lại nền giáo dục mới của nước Việt Nam thiết lập do sắc lệnh ngày 10-8-1946 là một nền giáo dục xây dựng theo quan niệm: “Giáo dục vì nhân sinh”, chú trọng việc rèn luyện đức tính và năng lực của tất cả công dân một cách bình đẳng, chia ra từng ngành học khác nhau không phải vì

học sinh thuộc những giai cấp khác nhau mà chỉ vì sự khác nhau vì năng khiếu và chí hướng của học sinh và mục đích không phải là phụng sự học thuật mà là gây một đời sống mạnh mẽ, dồi dào cho cá nhân và đoàn thể.

Cái quan niệm *giáo dục* này trái hẳn với quan niệm cũ. Cho nên chúng ta chắc chắn ai cũng cảm thấy sự lớn lao cùng tất cả những nỗi khó khăn của công cuộc cải cách mới; từ việc sửa soạn chương trình, bài dạy, cách học, đến việc lập trường, mở lớp, sắm sửa dụng cụ. Có lẽ công việc khó khăn nhất, công phu nhất là việc đào tạo giáo viên mới và huấn luyện lại giáo viên cũ. Bao nhiêu nếp xưa phải xóa bỏ, bao nhiêu đức tính mới phải tự rèn lấy, cả một thái độ, tinh thần phải thay đổi! Việc xây dựng về giáo dục liên quan mật thiết đến công cuộc kiến thiết kinh tế quốc gia. Nền giáo dục mới sẽ cung cấp cán bộ cho các ngành hoạt động kinh tế trong nước ta những thợ giỏi, những nông dân lành nghề cho đến những cán bộ thực tiễn và cán bộ chỉ huy. Trái lại (mặt khác), nền giáo dục mới lại phải nhờ sự phát triển kinh tế mới được mở mang và có cơ sở chắc chắn: những ngành học thực nghiệp, chuyên nghiệp và chuyên môn từ trước đến nay chưa có một tổ chức gì, nay cần phải xây dựng lấy và muốn xây dựng được nó cần phải được cùng xây dựng với công cuộc kiến thiết kinh tế trong nước./.

(Hà Nội, 1946)

(Tư liệu trong *Khoa cử & Giáo dục Việt Nam* của

Nguyễn Q. Thắng, Nxb Tổng hợp TPHCM. Kỷ yếu xin
cảm ơn tác giả.)

*

* *

GIÁO DỤC VÌ NHÂN SINH VÀ KHOA RÈN ĐỨC TÍNH-KHÍ

Vũ Đình Hòe

(Trích đoạn của bài báo có tên như thế trên tạp chí Thanh Nghị, tháng 7 năm 1942 do Luật sư Vũ Đình Hòe làm chủ bút).

Khoa giáo-dục chủ ở Lý-trí, chuyên việc trau-dồi trí-thức, không rèn luyện tâm-hồn, đã gây một nền học văn hán, phù phiếm lý thuyết suông, không liên lạc với thực tế, - đã đưa cá-nhân đến tình-trạng suy nhược về tinh thần, và đưa đoàn-thể vào một đời sống uể oải, - đã reo rắc bệnh Dịch LUỒI trong nhân gian. [...]

Phải thay đổi hẳn quan-niệm về giáo-dục. Phải xây dựng giáo-dục trên những nền móng khác. [...]

Mục đích giáo-dục là rèn luyện cá-nhân thành những phần-tử đủ điều-kiện để hoạt-động, để phấn-đấu - trong ngoại-giới và nội-giới để SỐNG, biết sống, và sống mạnh mẽ, trong địa-hạt vật chất và trong địa- hạt tinh thần, - một cách có lợi cho mình và cho Đoàn-thể. [...]

Phương-pháp của nền “giáo dục vì nhân sinh” là:

RÈN ĐÚC TÍNH-KHÍ

Tính-khí kết hợp bởi sự tổng hợp hết thẩy những dục vọng, khuynh hướng và năng khiếu thuộc về thể-chất và tâm-hồn của một người. Rèn đúc tính-khí tức là luyện những năng lực chỉ huy sự hành động của cá-nhân. Rèn đúc tính khí tức là luyện cho cá-nhân một bản lĩnh mạnh và trong sạch.

Tính-cách của nền giáo-dục vì nhân-sinh hoạt-động, thiết thực cũng gốc ở nhân-bản nhưng không chủ ở lý-trí và chủ ở TÍNH-KHÍ, không đứng ngoài cuộc đời để phụng sự Học-thuật, mà liên-lạc với cuộc đời để phụng-sự Nhân-sinh bằng Học-thuật.

Học vẫn chỉ là phương-tiện của giáo-dục. Hành động mới là cứu-cách của nó. Vì hoạt-động là Sống.

Học để hành.

Nền học căn bản không phải là nền “phổ thông trí-thức” mà là nền học “Rèn tính-khí” (formation du caractère). [...]

Trong nền học căn-bản của khoa giáo-dục chủ ở tính-khí, trí dục cũng soay về một chiều là rèn-luyện tâm hồn. Những món dây: lịch-sử, văn-chương, triết-học, cổ-điển và cận-đại, khoa-học, mục-đích không phải là trau-dồi trí thức mà rèn-luyện nhân-cách. Ở đây, trí nhớ không cần bằng óc suy nghĩ. Những giờ học bài không nhiều bằng những giờ trầm tư. Sự hiểu biết mình phải đặt trên sự hiểu biết ngoại-vật. Những môn khoa-học nhiều và phúc-tạp trong chương-trình của nền học phổ-thông, chỉ chiếm ở đây một địa phận

nhỏ đối với những môn học NHÂN-BẢN. Với lối giáo-dục này, tất nhiên sự hiểu biết ngoại-vật không được rộng-rãi. Song đó không phải là một khuyết điểm đáng lo vì sự hiểu biết rộng chỉ là một thứ đồ trang sức, chứ không cần cho cuộc đời và sự hoạt-động của cá-nhân. Một tính-khí được nung-rèn, một bản-lĩnh chắc-chắn mới là cốt-yếu.

Vả lại, ở thế kỷ này, một người đã có bản-lĩnh mà muốn hiểu biết một sự vật thêm sẽ tìm ngay được những phương-tiện dễ dàng để tự trau-dồi trí-thức: đọc sách báo, xem chớp bóng, nghe diễn-thuyết, du-lịch, đàm luận, nhận xét cuộc đời...

Trong chương-trình của khoa “rèn-đúc tính-khí” còn có một phần mà người ta không thấy trong nền “phổ-thông học-thức”. Đó là phần rèn-luyện những năng lực hoạt-động của cá nhân bằng những món thủ công, những tổ-chức điều-khiển có tính-cách thể-thao, giải-trí hoặc từ-thiện hay xã-hội vân vân...

Ngoài chương-trình áp dụng ở trường học, khoa “giáo-dục tính-khí” còn tổ chức sự huấn-luyện thanh-niên ngoài học đường, vì chính ở đó, cá nhân mới hoạt động nhiều và tính-khí mới phát triển đậm-đà. Giáo-dục sẽ không còn kết-quả mẩy, hay lại có kết-quả trái ngược nếu cá-nhân bị bỏ lửng ngoài học đường với một trí óc bỡ ngỡ và những dục-vọng sôi nổi.

*

* *

Ngoài cái học căn-bản là rèn-đúc tính-khí, mục-đích gây cho cá-nhân những điều-kiện gốc tối cần để hoạt-động một cách có lợi cho cuộc Sống, nền giáo-đục vì Nhân-sinh phải luyện cá-nhân về riêng một ngành hoạt-động, vật-chất hoặc tinh-thần.

Về phương-diện vật-chất ở thế-kỷ này mà sự tranh sống rất gay go trong một nền kinh-tế rất phúc-tạp, cá-nhân cần phải biết tường tận một nghề mới chống lại được luật đào thải và hưởng một đời sống rồi rào. Những môn học chuyên-nghiệp cần phải tổ-chức rất sớm, ngay từ những bực dưới, theo nhu-cầu, tài năng và hoàn-cảnh từng người, theo đổi theo từng địa-phương và xếp đặt thành đǎn-cấp có thống-hệ lên tới các bậc chuyên-môn về kỹ-thuật.

Ở phương-diện tinh-thần học-thuật nhân loại đã tiến rất xa, sự hoạt-động của cá-nhân về trí óc trong địa hạt khoa-học, tư-tưởng hay văn-chương chỉ có những kết-quả đáng kể khi được luyện chu đáo về riêng một khoa học nào hoặc một nhánh trong khoa đó.

“Giáo-đục vì nhân-sinh” có chức vụ phải gây một học vấn mà cá nhân đem áp dụng để giúp vào đời sống vật-chất hoặc tinh-thần của mình và của đoàn-thể. Cho nên học vấn, trong nền giáo-đục này, cần phải chia thành nhiều ngành ngay từ các bậc học dưới để thanh-niên có thời giờ và đủ sức trau-dồi trong một khoa hợp với tài-năng và chí-hướng của mình. [...]

Cái học vấn sớm chuyên-khoa trong nền “giáo-đục vì nhân sinh”, người ta sợ nó có cái hại là giam hãm tinh-thần

trong một phạm-vi nhỏ hẹp, gây cho cá-nhân một ý-thúc nồng cạn về sự vật khi làm co dúm tinh-thần về một chiều vì đã lôi cuốn hết ý-niệm về sự tương đối và cân-xứng.

Cái hại đó có thể có được. Song cũng không nên nghĩ quá. Trước hết, trong nền học căn-bản của khoa “giáo-dục vì nhân-sinh”, về phần trí-dục, những môn dạy không chủ ở “nhồi sọ” mà ở “rèn óc phán đoán”. Sau nữa, cái học chuyên khoa đầy đủ cái sức chuyên chú mạnh-mẽ của trí não, có phương-pháp và quy-cử, vào một ngành học nào, sự hiểu biết sâu xa về ngành đó, có thể mở cho tâm-trí những con đường đưa tới những địa hạt tinh-thần khác. Một người thông minh và có học vấn chắc chắn về một khoa thường có thể đi dễ dàng từ địa phận của mình sang những nơi không từng quen biết, tỏ ra một óc thích nghi và khoáng đạt. Vả lại cái hại trên kia dù có đi nữa, một người được luyện chu đáo về một khoa sẽ hoạt-động có kết-quả trong địa-hạt của họ. Quan-niệm về sự-vật có thể vì thế mà hẹp hòi. Song họ được sống mạnh mẽ và rồi rào về một mặt nào: còn hơn những người có học vấn phổ-thông, về khoa gì cũng biết đôi chút, nhưng rất lúng túng khi phải hoạt-động vì chẳng giỏi hẳn về một khoa chi cả!

Tuy nhiên, trong vài ngành hoạt-động, học vấn phổ-thông được ứng dụng có kết-quả vì những ngành hoạt-động này cần đến những “ý-tưởng bao-quát”, cùng với một bản-lĩnh mạnh, đó là những công việc điều-khiển và tổ-chức nhất là trong sự hoạt-động về chính-trị. [...]

Một nền giáo-đục mà chức-vụ là “Phụng-sự Nhân sinh”, có phải vì các tính-cách thực dụng đó, mà không rèn-cập cá nhân trong công việc sáng tác và khảo cứu vô tư thuộc về văn-chương, tư-tưởng khoa-học, nghệ-thuật?

Muốn giả nhời câu hỏi đó, trước hết cần phải giải rõ mấy chữ: “phụng-sự nhân-sinh” là thế nào. Giáo-đục vì nhân-sinh luyện cá-nhân thành kẻ “nhân giả”, trái lại với giáo-đục vì học-thuật luyện cá nhân thành kẻ “trí-giả”.

Về phương diện vật-chất, để phụng-sự Nhân-sinh, người “Nhân-giả” ứng dụng sở học và hoạt-động để gìn giữ và làm cường thịnh đời sống sinh lý và kinh-tế của mình, gia-đình và xã hội.

Về phương-diện tâm-hồn, để phụng-sự Nhân-sinh kể “Nhân-giả” ứng dụng đạo-lý để sửa mình và hóa người, kiềm-chế những dục vọng hạ cấp và làm nẩy nở những dục vọng thượng đẳng của mình và của người thành những hành-động hợp lý và thanh cao.

Về phương-diện tinh-thần, để phụng-sự Nhân sinh, kể “Nhân-giả” hoạt động để gây một đời sống tinh-thần phong phú cho mình và cho Đoàn-thể, vun đắp nền văn-hóa của nước và gia sản học vấn của nhân-loại.

Vậy công việc sáng tác và khảo cứu vô tư là một phần trong chương-trình giáo khoa của nền giáo-đục vì Nhân-sinh. Đời sống của Người có phải chỉ là đời sống sinh lý như cỏ cây và súc vật? Đời sống tâm-hồn và tinh-thần mới là phần quan-trọng. Cho nên giáo-đục vì nhân sinh phải luyện

mạnh-mẽ cả đời Sống sinh-lý, tâm-hồn và tinh-thần của cá-nhân.

Sống là hoạt-động. Vậy, nói khác đi, giáo-dục vì nhân-sinh luyện sự hoạt-động của Người trong đời vật-chất, tâm-hồn và tinh thần. Hoạt-động có phương-pháp, có tổ-chức để đời sống cá-nhân và đoàn-thể bền vững và tiến-hóa.

Muốn hoạt-động như thế, phải có một Bản lĩnh mạnh và trong sạch, một Tính-khí đã được nung rèn, vì tính-khí là sự tổng hợp những dục vọng khuynh hướng và năng khiếu chi phối tất cả những hành vi trong đời vật-chất, tâm-hồn và tinh-thần của cá-nhân và đoàn-thể. Cho nên nền giáo-dục vì nhân-sinh lấy khoa rèn đúc tính-khí làm căn-bản, vì đã lấy sự hoạt-động, sự sống làm mục-đích.

Đây là tính-cách thực dụng của khoa giáo-dục vì nhân-sinh. [...]

Nói rút lại, Giáo-dục vì Nhân-sinh đào luyện cá nhân để Sống, biết sống, thực sống, sống mãnh-liệt trong cuộc sinh-hoạt riêng của mình và chung của cả Đoàn-thể, của cả Nhân-loại, của cả Vạn vật, của cả Vũ trụ, để hòa hợp sự sống của mình với nhịp điệu sinh sinh hóa hóa bất diệt của Thiên-nhiên, “Giáo-dục vì Nhân sinh” không phải chỉ phụng sự đời sống của Người. Nó phụng-sự “Đạo sống” Của Muôn thủa và Muôn loài.

HÔ ĐÁC DỊ BUT NHÀ KHÔNG THIÊNG

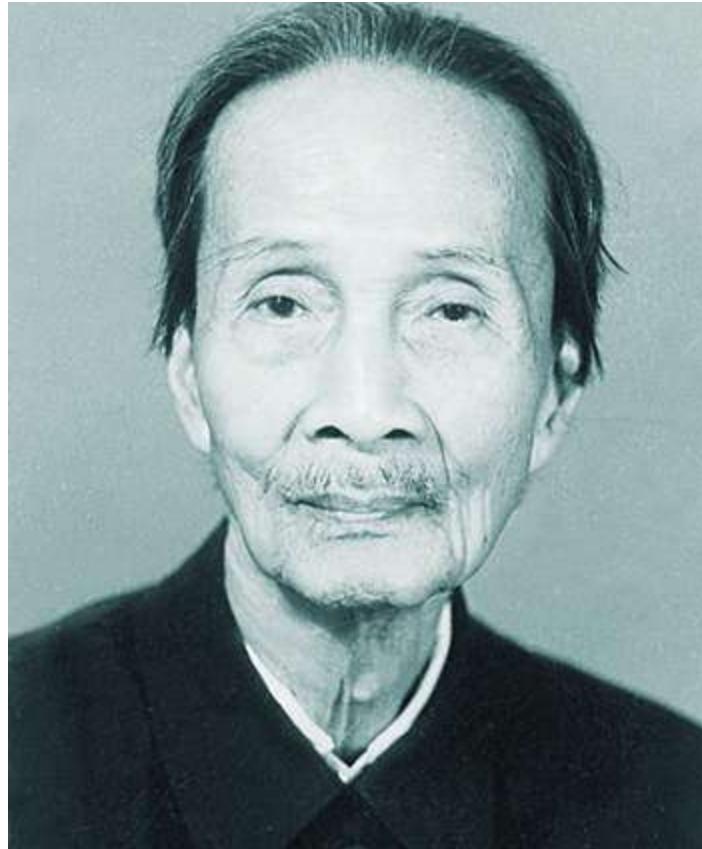
Pierre Darriulat

Abstract. I reproduce below statements of wisdom that express in a remarkably concise way the basic principles on which Vietnam should be building tomorrow's higher education and research. If only we could remember them, what a progress it would be for the country!

Tóm tắt. Dưới đây tôi ghi lại những câu nói minh triết thể hiện cô đọng một cách đáng kinh ngạc những nguyên tắc cơ bản dựa vào đó Việt Nam nên xây dựng một nền đại học và nghiên cứu cho tương lai. Giá mà chúng ta đã làm theo những điều đó không biết đất nước đã phát triển biết chừng nào!

*

* *



Giáo sư Hồ Đắc Di ở tuổi 80

Theo truyền thống, khi Tết đến là lúc mọi người dọn dẹp lại nhà quyết định sắp xếp lại giấy tờ, tài liệu của mình. Khi dọn tình cờ tôi nhìn thấy tập tài liệu có tên "*Đại học và Nghiên cứu*", trong đó có nhiều bài báo của những tác giả như Hoàng Tụy, những tác giả này có cái nhìn sắc sảo và đưa ra những nhận xét xác đáng về vấn đề. Tập tài liệu cũng có nhiều báo cáo bao gồm tổng kết năm 1998 về *Chính sách Khoa học, Công nghệ và Đổi mới của Việt Nam* của Trung tâm Nghiên cứu Phát triển Quốc tế Canada, do Keith Bezanson điều hành và báo cáo về *Giáo dục Đại học Việt Nam* của Đại học APEX do Vallely và Wilkinson thực hiện năm 2008.

Khi xem lướt lại những bài viết này, tôi bắt gặp vài dòng chữ viết vội bằng tiếng Pháp chép từ đâu đó mà tôi không nhớ. Những dòng chữ đó để lại ấn tượng trong tôi bởi ý nghĩa của chúng, chúng thể hiện rõ ràng và sAustralia tích các nguyên tắc cơ bản để xây dựng Đại học và Nghiên cứu. Tôi nghĩ cứ viết và thảo luận nhiều mà làm gì trong khi chỉ một vài dòng cũng đủ để nói len thực trạng của vấn đề. Ban đầu, tôi nghĩ đã chép những dòng đó từ bài nói chuyện của Feynman cho các tân sinh viên tại Viện Công nghệ Caltech vào năm 1974, nhưng sau khi kiểm tra lại thì không phải vậy. Giá như tác giả của những dòng này là người Việt Nam thì có lẽ đã giúp nhiều cho sự tiến bộ của Việt Nam!

Tôi xin được mạn phép ghi lại những dòng đó dưới đây, hy vọng tác giả của chúng không phiền lòng. Tôi xin lỗi nếu bản ghi chép hoặc bản dịch của mình có vài lỗi nhỏ. Nhưng tôi đảm bảo rằng những dòng dưới đây trung thành với nguyên văn của tác giả.

- Nếu cuộc đời mà từng giây phút trôi qua đều có ý nghĩa thì đó là cuộc đời cống hiến cho tương lai của con em chúng ta.

- Một người thầy càng ngày càng trở nên giỏi hơn nhờ những người học trò của mình thì người thầy đó càng xứng đáng được tôn vinh.

- Giáo dục bậc cao và nghiên cứu như là hai anh em sinh đôi; việc học ở trường chỉ là bước đệm cho công việc nghiên cứu sau này.

- *Đại học không chỉ là một tổ hợp gồm nhiều trường, một trung tâm truyền đạt kiến thức và kỹ thuật mà còn là một trung tâm nghiên cứu. Trong khoa học, sự tiến bộ gắn liền với sự kết hợp chặt chẽ giữa nghiên cứu và giảng dạy, mà nếu không có điều đó thì chẳng khác gì xây nhà trên cát.*

- *Trường đại học không chỉ là nơi giảng dạy kiến thức khoa học mà còn là nơi khoa học tồn tại và phát triển.*

- *Nghiên cứu là làm việc theo nhóm. Nó đòi hỏi sự chăm chỉ và nhẫn耐. Nó bao gồm những kỹ năng, đặc biệt đối với những người trẻ tuổi, luôn không ngừng tìm kiếm phát minh để có thể nắm bắt cơ hội. Cùng với công việc, trí tưởng tượng và phương pháp, cơ hội và sự quan tâm sẽ đến trong tầm tay.*

- *Nghiên cứu khoa học tạo nên sự nhiệt tình cho những người trẻ tuổi. Và thực sự chúng ta mang ơn họ vì rất nhiều phát minh quan trọng.*

- *Giảng viên có nhiệm vụ phát hiện ra những sinh viên yêu thích công việc nghiên cứu và giúp đỡ họ phát triển kỹ năng quan sát, khả năng phán xét, trí tuệ mò mẫm, đam mê tri thức, trực giác và trí tưởng tượng.*

- *Nhà khoa học phải có một phong văn hóa rộng để không chỉ như những người thợ thủ công lành nghề được đào tạo ở các trường trung học chuyên nghiệp. Đào tạo các nhà khoa học phải chú trọng phát triển cả về trí tuệ và đạo đức, bao gồm cả khoa học và nghệ thuật.*

- *Tinh thần học thuật là một đặc trưng của đào tạo giáo dục bậc cao so với bậc trung học và trung học chuyên nghiệp; đó là sự thỏa hiệp giữa sinh viên và giảng viên mà không có chỗ cho việc lạm dụng quyền hạn. Chỉ khi đó, thông qua mối quan hệ không áp đặt, năng lực phán xét mới có thể nở rộ hoàn toàn tự do-đó là bông hoa đẹp nhất trong vườn hoa trí tuệ nhân loại, một yếu tố vô cùng quan trọng đối với khoa học.*

- *Học để biết Chân lý và quý trọng Cái đẹp, để từ đó giúp ta làm điều tốt.*

- *Học để biết Chân lý hàm ý việc vượt lên trên những đặc điểm cụ thể để tìm ra quy luật chung, điều đó đòi hỏi sự phân tích lô-gíc, chính xác, vô tư và trung thực trước sự thật.*

- *Chỉ sau khi học hỏi từ những nhà khoa học tiền bối chúng ta mới có thể đứng trên vai họ để nhìn qua bên kia bức tường, noi cất giấu những điều chưa biết.*

- *Hãy thành thật với quá khứ như dòng sông chảy ra đại dương luôn thủy chung với nguồn cội. Bằng cách thừa hưởng truyền thống tốt đẹp, Đại học sẽ có thể tạo nên sức mạnh để đổi mới với những khó khăn hiện tại và tìm thấy niềm tin ở tương lai.*

- *Cái làm nên sự khác biệt giữa hai thứ, Phát minh và quá trình làm việc để đạt được nó, là chúng ta luôn bị ấn tượng bởi điều thứ nhất trong khi ngay lập tức quên điều thứ hai. Suy nghĩ theo lối mòn thì bị động còn sự sáng tạo đòi hỏi con người phải tự quyết.*

- Khi học thì phải nghĩ ngò và khi làm thì phải có niềm tin.

- Phải hành động có suy nghĩ và suy nghĩ tích cực.

- Hãy hình dung một nhà khoa học trở thành một nhân viên kế toán chịu nhiều áp lực từ các thủ tục hành chính, phải có mặt tại cơ quan vào những giờ cố định. Nếu anh ta không phản ứng lại điều đó thì anh ta sẽ quên hết những điều đã học khi còn là sinh viên. Người ta có thể hành chính hóa một nhà khoa học... chứ không thể hành chính hóa Khoa học. Hãy nhìn lại bản chất của Tự nhiên; có khi nào nó hành xử đúng thời gian và theo quy luật không?

- Thật quý giá cho nhà khoa học nào có một công việc kết hợp được cả Khoa học và Lương tâm. Có tài là chưa đủ; mà phải có đạo đức trong sáng.

- Trường đại học phải tự hào vì đã quyết tâm gìn giữ di sản trí tuệ của những người đang đấu tranh vì tự do.

Tiên đây, tôi đã tìm ra tác giả của những dòng này. Chúng được viết vào khoảng giữa năm 1947 và 1949 tại Việt Bắc và tác giả là Hồ Đắc Di.

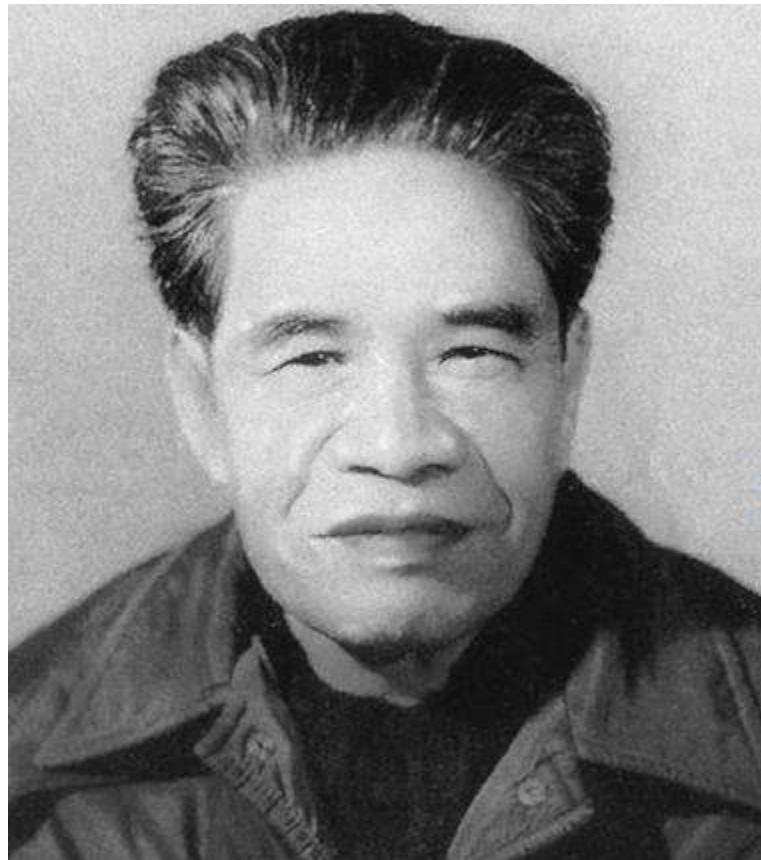
TẠ QUANG BỦU VỚI NỀN GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

*Nguyễn Đình Trí*²⁶⁰

Abstract. *The paper deals with the important contribution of professor Ta Quang Buu, the first minister of higher education, to the development of higher education system. His great interest is focussed on the determination of aims and objectives of university and of the strategy of teaching and learning for improving the quality of education, on the support for talented youth, on the development the body of excellent and dynamic scientists, on the assurance of social equality in education.*

*

* *



Giáo sư Tạ Quang Bửu (1910-1986)

Giáo sư Tạ Quang Bửu (23/7/1910 - 21/8/1986), là một nhà khoa học lớn, uyên - bác trong nhiều lĩnh vực của khoa học tự nhiên và khoa học xã hội, một người có tầm nhìn chiến lược, Bộ trưởng Bộ Đại học và Trung học chuyên nghiệp (ĐHTHCN) đầu tiên của nước ta, đã có công rất lớn trong việc xây dựng và phát triển sự nghiệp giáo dục đại học, đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ cán bộ khoa học và công nghệ của đất nước.

Tuy chênh lệch về tuổi tác giữa Giáo sư và các bạn đồng nghiệp thuộc thế hệ chúng tôi là lớn, nhưng tất cả chúng tôi đều gọi Giáo sư bằng cái tên hết sức thân thương và kính trọng “Anh Bửu”.

Khi còn học ở trường Bưởi (Hà Nội), Anh đã nổi tiếng là học rất giỏi, đặc biệt là giỏi toán. Năm 1929, Anh đỗ đầu kỳ thi tú tài bản xứ, đỗ đầu kỳ thi tú tài Tây ban Toán (baccalauréat mé tropolitain) và đỗ hạng ưu kỳ thi tú tài Tây ban Triết. Nhờ đó Anh nhận được học bổng của Hội Như Tây Du Học (một hội khuyến học của chính phủ Nam Triều) để sang Pháp học tiếp. Trong thời gian học ở Pháp, do học rất giỏi, Anh lại nhận được một học bổng sang Anh học tại Đại học Oxford một năm, theo một chương trình trao đổi sinh viên giữa Anh và Pháp. Khi học ở Pháp cũng như ở Anh, Anh có một cách học rất độc đáo: học để biết chứ không phải để có bằng cấp. Anh học một cách rất chủ động với tinh thần tự giác, tự học là chính, tự trang bị cho mình những kiến thức hiện đại. Tự học suốt đời là tấm gương sáng chói mà Anh để lại cho tất cả các thế hệ sau. Nhờ tự học suốt đời, Anh đã có một vốn kiến thức cơ bản rất vững, hiểu biết sâu sắc nhiều lĩnh vực của khoa học như toán học, cơ học, vật lý học, sinh học, điện, điện tử, triết học, v.v... Năm 1934, Anh về nước, từ chối làm quan (theo dự kiến của Hội Như Tây Du Học), mà nhận dạy toán và tiếng Anh cho một trường trung học tư thục ở Huế.

Sau Cách mạng Tháng Tám, Anh được nhà nước giao phó nhiều trọng trách ở Bộ Ngoại giao, Bộ Quốc phòng. Từ 1956 đến 1961, Anh được cử làm Giám đốc trường Đại học Bách khoa (nay là trường Đại học Bách khoa Hà Nội, ĐHBKHN) trong khi vẫn còn kiêm nhiệm nhiều trọng trách khác. Năm 1958 Anh được giao phó thêm trọng trách Trưởng ban Trù bị thành lập ủy ban Khoa học Nhà nước

(nay là Bộ Khoa học và Công nghệ), rồi được cử làm Phó Chủ nhiệm kiêm Tổng Thư ký ủy ban Khoa học Nhà nước từ 1958 đến 1965. Sau đó, Anh giữ chức Bộ trưởng Bộ ĐHTHCN từ 1965 đến 1976.

Tôi được nghe tiếng Giáo sư Tạ Quang Bửu từ những ngày đầu của cuộc kháng chiến chống Pháp, nhưng mãi đến năm 1956, sau khi được Bộ Giáo dục phân công về giảng dạy toán ở trường DHBK, tôi mới được tiếp xúc với Anh. Từ đó, tôi có may mắn được nhiều dịp làm việc với Anh.

Anh nhận nhiệm vụ Giám đốc trường DHBK trong những năm đầu tiên xây dựng trường (1956-1961), nhưng không dành được toàn bộ thời gian cho nhiệm vụ này. Anh đã giành nhiều thời gian đến trường, việc với Ban Giám đốc, các chủ nhiệm khoa để quyết định những điểm lớn về việc xây dựng trường DHBK, trường đại học kỹ thuật đầu tiên của nước ta, như xác định mục tiêu đào tạo của trường, quy trình đào tạo, xây dựng đội ngũ giảng viên, quan hệ giữa khối kiến thức khoa học cơ bản; khối kiến thức kỹ thuật cơ sở và khối kiến thức kỹ thuật chuyên ngành. Anh cho rằng trường DHBK đào tạo kỹ sư theo diện rộng, do đó nên kiến thức cơ bản phải đủ vững và hiện đại, để sinh viên sau khi tốt nghiệp có đủ tiềm lực để tự học thêm, có thể thích ứng được khi môi trường kỹ thuật phát triển. Các bộ môn kỹ thuật cơ sở và kỹ thuật chuyên ngành nên sử dụng công cụ của toán học hiện đại trong các giáo trình của mình, nhưng không được xem nhẹ mặt kỹ thuật. Giảng dạy ở đại học phải kết hợp chặt chẽ với nghiên cứu khoa học và phục vụ sản

xuất. Anh cũng dành không ít thời gian để làm việc trực tiếp với các bộ môn, thảo luận về nội dung và phương pháp giảng dạy. Trong các buổi thảo luận đó, Anh lắng nghe ý kiến của mọi người và đưa ra những ý kiến rất sâu sắc. Anh luôn nhắc phải biến quá trình đào tạo của trường đại học thành quá trình tự đào tạo của sinh viên, phải bồi dưỡng cho sinh viên phương pháp học tập, học tập một cách chủ động để học một biết mường; có thói quen làm việc với thư viện, chủ động tìm sách mà học, tìm thầy tìm bạn mà học, phải bồi dưỡng cho sinh viên phương pháp tự học, tự học khi còn ngồi trên ghế nhà trường, tự học sau khi tốt nghiệp để tiếp tục nâng cao trình độ, theo kịp sự phát triển của khoa học công nghệ. Sinh viên tốt nghiệp phải có khả năng vận dụng một cách linh hoạt những kiến thức thu được ở trường vào giải quyết các vấn đề cụ thể của thực tiễn sản xuất và chiến đấu.

Phải nói rằng đội ngũ cán bộ giảng dạy trẻ của trường thời đó không thấy có sự cách biệt gì giữa mình và vị Giám đốc của trường, nhìn thấy ở Anh một nhà khoa học lớn, một người thầy, một người anh hơn là Giám đốc nhà trường.

Anh theo dõi và luôn cổ vũ mọi kết quả nghiên cứu khoa học, mọi sáng kiến của cán bộ giảng dạy trong cải tiến nội dung giảng dạy, trong ứng dụng khoa học kỹ thuật vào đời sống. Anh khuyến khích cán bộ giảng dạy tham gia các hoạt động phổ biến khoa học, tham gia thuyết minh tại các triển lãm thành tựu khoa học kỹ thuật. Cán bộ của trường mỗi khi có ý tưởng về một đề tài khoa học nào đó thường muốn được trình bày trực tiếp với anh và luôn được anh góp

những ý kiến sâu sắc, hướng dẫn tài liệu tham khảo và có khi giới thiệu cả chuyên gia về lĩnh vực đó.

Anh rất quan tâm đến việc xây dựng một đội ngũ cán bộ khoa học trẻ, giỏi, năng động cho các trường đại học. Anh đã dành nhiều thì giờ để đọc nhiều loạt bài giảng về các vấn đề khoa học kỹ thuật hiện đại cho cán bộ giảng dạy trẻ của các trường đại học ở Hà Nội. Các bài giảng của Anh về vật lý toán, về cơ học lượng tử, về thuyết tương đối của Einstein, về lý thuyết tập hợp, về lý thuyết thế vi, về lý thuyết phân bố (hàm suy rộng) của L. Schwartz, về lý thuyết tai biến của R. Thom,... đều rất cơ bản, sâu sắc, đã truyền cho người nghe (lúc đó có thể chưa hiểu hay hiểu lơ mơ) những hoài bão khoa học, niềm say mê tìm tòi cái mới và ý muốn tìm hiểu sâu sắc những vấn đề mà Anh giảng. Anh không chỉ quan tâm đến toán học lý thuyết mà cũng rất quan tâm đến toán học ứng dụng, đến những vấn đề toán học nảy sinh trong các lĩnh vực khác. Anh không chỉ quan tâm đến toán học, mà còn quan tâm đến vật lý, cơ học, sinh học, triết học, v.v... Làm việc với Anh, chúng tôi thấy Anh có khả năng đọc sách thật hiếm có. Anh đọc nhiều, đọc rất nhanh, nắm bắt rất nhanh những kết quả mới, tư tưởng mới của một cuốn sách mới. Anh là một độc giả rất đặc biệt của thư viện khoa học kỹ thuật trung ương thời ấy. Đầu đạn Anh đến thư viện mỗi tuần 1, 2 lần trước giờ làm việc để trả và mượn sách. Anh cũng là người có công trong việc làm phong phú vốn sách báo của thư viện. Gần như sau mỗi chuyến công tác ở nước ngoài, Anh đều có sách mới tặng cho thư viện. Nhờ uy tín khoa học của Anh, một số nhà

khoa học quốc tế lớn đã tặng sách và cả tạp chí cho thư viện.

Khi trường ĐHBK mới thành lập, một số sinh viên vừa tốt nghiệp Đại học Sư phạm loại khá giỏi được cử về trường để giảng dạy các môn khoa học cơ bản của hai năm đầu. Nhưng khi tính đến lực lượng cán bộ giảng dạy các môn kỹ thuật cơ sở và kỹ thuật chuyên ngành cho những năm tiếp theo, lãnh đạo nhà trường thấy không thể bị động chờ những lưu học sinh đang theo học ở Liên Xô, Trung Quốc sắp tốt nghiệp về nước. Trường cũng không thể tuyển thêm cán bộ giảng dạy khoa học cơ bản mà chỉ dựa vào nguồn sinh viên tốt nghiệp các trường Đại học Sư phạm và Đại học Tổng hợp trong nước. Dưới sự chỉ đạo của Anh Bửu, trường quyết định cử một số sinh viên giỏi một số khóa đầu của trường đã học xong **2** hay 3 năm đầu, học chuyển tiếp ở một số trường Đại học Kỹ thuật có uy tín ở Liên Xô, nhằm đào tạo họ thành cán bộ giảng dạy các bộ môn kỹ thuật của trường. Mặt khác, trường chọn một số sinh viên đã học xong 2, 3 năm đầu của trường, giỏi về toán, lý, hóa đưa lên sinh hoạt tại các bộ môn khoa học cơ bản để bồi dưỡng, nâng cao kiến thức rồi kèm cặp họ thành cán bộ giảng dạy các môn khoa học cơ bản của trường. Thực tế đã chứng minh rằng những chủ trương đó của trường là đúng. Nhiều cán bộ giảng dạy của trường trong số đó đã trưởng thành, bảo vệ được luận án tiến sĩ, tiến sĩ khoa học và được công nhận chức vụ khoa học giáo sư, phó giáo sư.

Năm 1965, tại lễ khai giảng khóa **6** của trường ĐHBK, khi phát biểu trước lúc chia tay với cán bộ và sinh viên toàn

trường để đi nhận nhiệm vụ khác, Anh đã có mấy lời tâm huyết sau:

“Trước đây đối với tôi, danh nghĩa Giám đốc trường ĐHBKHN là một vinh dự rất lớn, và lại tiến bộ của nhà trường là một nguồn cổ vũ rất lớn, làm cho tôi rất phấn khởi, lạc quan và trẻ lại rất nhiều. Từ nay về sau, đối với tôi, nguồn cổ vũ, nguồn phấn khởi mãi mãi sẽ là sự tiến bộ và lớn mạnh của nhà trường, mãi mãi sẽ là sự tiến bộ và trưởng thành của những người do trường đào tạo ra.”

Sau khi thôi giữ chức Giám đốc ĐHBK, Anh vẫn thường xuyên theo dõi những bước đi của trường.

Năm 1965, Bộ ĐHTHCN được thành lập. Anh Bửu được giao trọng trách Bộ trưởng Bộ ĐHTHCN từ đó đến năm 1976, trong hoàn cảnh đất nước bước vào những giai đoạn ác liệt nhất của cuộc kháng chiến chống Mỹ cứu nước. Với vốn kiến thức uyên bác, với trí thông minh và đầu óc sáng tạo, với tinh thần trách nhiệm cao và tác phong làm việc dân chủ, Anh đã có đóng góp to lớn vào việc xây dựng và phát triển nền giáo dục đại học Việt Nam trong hoàn cảnh chiến tranh rất ác liệt, giữ vững và nâng cao chất lượng đào tạo, kết hợp giảng dạy với nghiên cứu khoa học phục vụ sản xuất và chiến đấu, đảm bảo cung cấp cho tiền tuyến **ở** miền Nam và hậu phương ở miền Bắc nguồn nhân lực có trình độ đại học về khoa học kỹ thuật, về y tế, văn hóa, nghệ thuật.

Anh đã chỉ đạo tất cả các trường đại học sơ tán triệt để về các vùng nông thôn, rừng núi để bảo vệ đội ngũ giảng viên về lâu dài, cán bộ, sinh viên các trường đại học cùng

các cơ sở kỹ thuật của trường và cũng để có thể tiếp tục các hoạt động giảng dạy và học tập ổn định ở nơi sơ tán. Trường ĐHBK đã quyết định sơ tán lên vùng đồi núi ven sông Kỳ Cùng thuộc hai huyện Tràng Định và Văn Lãng (Lạng Sơn) để đảm bảo độ an toàn cao và độ ổn định lâu dài. Trường đã đưa lên đó cả những cơ sở thực hành quan trọng, đặt trong hang đá để bảo vệ thiết bị và để sinh viên được thực tập trong điều kiện an toàn. Anh khuyến khích các trường tìm những phương thức đào tạo phù hợp với điều kiện của thời chiến, phù hợp với đặc điểm của nơi sơ tán. Anh khuyến khích các trường kết hợp giảng dạy với nghiên cứu khoa học phục vụ nông nghiệp, phục vụ công nghiệp địa phương và phục vụ quốc phòng. Giáo sư Laurent Schwartz, sau khi đi thăm và dự giờ dạy toán của một trường tiểu học và một trường trung học ở nơi sơ tán, hỏi để kiểm tra học sinh về diện tích của mặt cầu, về thể tích của hình cầu, về số p, về định luật Ohm (trong khi vùng đó không có điện), đã ngỏ ý muốn được thăm và dự giờ giảng về cơ học của một trường đại học ở nơi sơ tán. Ông được đưa đến thăm một giờ giảng về phương trình Euler của thủy khí động lực học ở một giảng đường (đồng thời là phòng thí nghiệm của một khoa cơ học) xây dựng bằng tre nứa lá như các nhà khác của dân trong vùng. Ông cũng đặt câu hỏi về những nguyên lý của thủy khí động lực học dẫn đến việc thiết lập được phương trình Euler. Ông rất hài lòng về trả lời của học sinh và sinh viên các trường đó. Sau những buổi tham quan đó, ông kết luận rằng không quân Mỹ không có cách gì đưa Việt Nam về thời kỳ đồ đá.

Khi cuộc chiến tranh phá hoại của đế quốc Mỹ leo thang ra miền Bắc rất ác liệt, Thủ tướng Chính phủ đã ra Chỉ thị 222/Ttg về việc gắn liền học với hành, nhà trường với xã hội. Anh Bửu đã đến nơi sơ tán của các trường đại học để bàn việc triển khai chỉ thị đó. Anh không cho rằng gắn học với hành là học một buổi, làm một buổi, cũng không cho rằng đưa sinh viên vào các tuyến lửa làm bất cứ việc gì là thực hiện tốt Chỉ thị 222/Ttg. Anh đã liên hệ với Bộ Quốc phòng xây dựng một số đề tài khoa học có ý nghĩa khoa học và thực tiễn cao. Trường ĐHBK nhận đề tài GK1 nhằm rà phá bom từ trường và thủy lôi mà không quân Mỹ đã thả xuống cảng Hải Phòng và dọc theo các tuyến vận tải biển trên vịnh Bắc Bộ. Trường Đại học Xây dựng nhận đề tài nghiên cứu cầu treo, đường dã chiến, đường Trường Sơn. Trường Đại học Tổng hợp nhận đề tài nghiên cứu nổ mìn định hướng, chống bom điều khiển. Đối với đề tài GK1 của ĐHBK, Anh Bửu đã trực tiếp tham gia vào các khâu: tổ chức nhóm nghiên cứu, thảo luận tìm phương pháp nghiên cứu, theo dõi sự tiến triển của đề tài, kiểm tra lại quy luật hoạt động của bom từ trường và thủy lôi, mìn mà nhóm đề tài đã phát hiện và những biện pháp để vô hiệu hóa chúng, thử nghiệm và kết thúc đề tài. Đề tài GK1 đã được nhận giải thưởng Hồ Chí Minh (đợt 1).

Các trường đại học trước năm 1966 vẫn tổ chức các kỳ thi tuyển sinh một cách bình thường. Đến năm 1966 và vài năm sau đó, cuộc chiến tranh phá hoại miền Bắc của không quân Mỹ ngày càng ác liệt, nên các trường đại học không thể tổ chức thi tuyển sinh. Khi đó hầu như tất cả các học

sinh tốt nghiệp trung học, nếu có giấy giới thiệu kèm theo hồ sơ do ban tuyển sinh các địa phương gửi tới trường đại học là được nhận vào học hoặc được cử đi học đại học ở nước ngoài. Tình hình cứ kéo dài vài năm sau đó đã sinh ra những tiêu cực trong trường đại học và cả ngoài xã hội. Số sinh viên được nhận vào học ở các trường đại học tăng quá nhanh, chất lượng dạy và học giảm sút, nhiều sinh viên tỏ ra lười học, thậm chí chán học, dư luận xã hội kêu ca nhiều về tình trạng không công bằng, thiếu dân chủ trong tuyển sinh. Những học sinh tốt nghiệp trung học loại giỏi nhưng có vấn đề về lý lịch, hoặc gia đình không được chính quyền địa phương nhận xét tốt thì không bao giờ được tuyển vào học đại học. Trước tình hình đó, Anh Bửu quyết định tổ chức các kỳ thi tuyển sinh vào các trường đại học trên toàn miền Bắc, bắt đầu từ năm học 1970-1971. Kết quả thi của từng môn học của từng thí sinh phải được niêm yết công khai và được gửi bằng đường bưu điện về cho từng thí sinh để đảm bảo tính dân chủ và công bằng trong tuyển sinh đại học. Cũng như vậy, việc tuyển nghiên cứu sinh đi chuẩn bị luận án tiến sĩ ở nước ngoài phải được thực hiện qua kỳ thi tuyển nghiên cứu sinh. Đó là một quyết định sáng suốt của Anh Bửu, nhưng cũng phải nói rằng quyết định đó giành được không dễ dàng và cũng có những phản ứng từ nhiều phía.

Một trong những quan tâm hàng đầu của Anh trên cương vị Bộ trưởng Bộ ĐHTHCN là chăm lo để nâng cao chất lượng đào tạo của các trường đại học. Anh cho rằng chương trình các môn học ở trường đại học phải theo phương châm

ba nhất “cơ bản nhất, hiện đại nhất và Việt Nam nhất”. Theo Anh, trình độ đại học của một người tốt nghiệp đại học là biểu hiện tổng hợp trước hết của phương pháp tư duy khoa học, sau đó mới là khối lượng kiến thức cụ thể của các chuyên ngành khoa học kỹ thuật. Sự hình thành phương pháp tư duy khoa học diễn ra trong suốt khóa học, gắn chặt với quá trình tiếp thu vững chắc, có hệ thống của toàn bộ khối lượng kiến thức cơ bản chứa đựng trong chương trình các môn học. Sinh viên tốt nghiệp nếu quên kiến thức mà có phương pháp tư duy khoa học tốt có thể tự mình tìm lại được kiến thức đó.

Với uy tín khoa học lớn, Anh đã tập hợp được một đội ngũ đông đảo những cán bộ khoa học đầu ngành thuộc những lĩnh vực khác nhau, tổ chức họ trong các ban thư ký môn học để cùng nhau xây dựng những chương trình chuẩn của các bộ môn dựa trên phương châm “cơ bản nhất, hiện đại nhất và sát với thực tế Việt Nam nhất”, rồi tổ chức viết sách giáo khoa theo các chương trình chuẩn đã được thông qua.

Vốn là người có quan hệ thân tình với nhiều nhà khoa học lớn của các nước phát triển, Anh Bửu đã mời được nhiều nhà khoa học có uy tín quốc tế cao như L. Schwartz, A. Grothendieck, P. Cartier, B. Malgrange, L. Michel, N. Chomsky, P. Germain, J.P. Vigier, v.v. sang đọc bài giảng, làm seminar với đội ngũ cán bộ khoa học trẻ của các trường đại học, các viện nghiên cứu của ta trong những năm kháng chiến chống Mỹ cứu nước cũng như các năm về sau. Giáo sư L. Schwartz đã nhiều lần đến Việt Nam để trình bày các vấn đề hiện đại của toán học, cũng có lần sang Việt Nam

với tư cách của tòa án Bertrand Russell lên án tội ác của đế quốc Mỹ ở Việt Nam. Giáo sư A. Grothendieck đã sống và lầm việc với thầy trò khoa Toán Cơ trường Đại học Tổng hợp ở nơi sơ tán trong một tháng. Những sự kiện hợp tác đó đã tạo ra sự giao lưu giữa nền khoa học nước ta với nền khoa học hiện đại của các nước phát triển và tạo điều kiện thuận lợi cho việc đào tạo bồi dưỡng của cán bộ khoa học đầu ngành của nước ta về những vấn đề lý thuyết cũng như về công nghệ cao. Mỗi quan hệ thân tình giữa Anh Bửu và các nhà khoa học quốc tế là cơ sở để chúng ta phát triển mối quan hệ quốc tế của chúng ta với nền khoa học hiện đại của thế giới sau này.

Trên mọi cương vị công tác, Anh Bửu đều hết sức quan tâm đến việc xây dựng một đội ngũ những cán bộ khoa học trẻ, đầy tài năng, rất năng động cho đất nước, đặc biệt là phát hiện và bồi dưỡng những nhân tài đặc biệt về toán và một số ngành khoa học cơ bản. Anh cũng là người đề xướng việc mở các lớp trung học phổ thông chuyên toán đầu tiên của nước ta vào năm 1965 tại trường Đại học Tổng hợp và trường Đại học Sư phạm. Các lớp đó đã đào tạo được nhiều nhà toán học tài năng cho đất nước. Anh cũng mạnh dạn quyết định đưa học sinh ta tham gia các Olympic toán quốc tế ngay từ mùa hè 1974. Phải nói rằng những chủ trương mạnh dạn đó không phải được tất cả mọi người chấp nhận. Có người cho rằng ông Bửu, ông Thiêm đào tạo theo chủ nghĩa thiên tài của giai cấp tư sản. Khi Giáo sư Ngô Bảo Châu nhận huy chương Fields, giải thưởng toán học cao nhất của thế giới, tại đại hội các nhà toán học quốc tế họp

tại Ấn Độ vào ngày 19-8-2010, đem lại vinh quang cho nền toán học Việt Nam, cho nền giáo dục và khoa học Việt Nam và cho dân tộc Việt Nam, thì tất cả chúng tôi đều nghĩ ngay đến Giáo sư Tạ Quang Bửu. Việc giáo sư Ngô Bảo Châu đạt được kết quả nghiên cứu toán học ở đỉnh cao của thế giới có nguồn gốc từ ý thức phát hiện, chăm sóc và bồi dưỡng các tài năng toán học của các giáo sư Tạ Quang Bửu, Lê Văn Thiêm.

Từ năm 1966, Anh Bửu đã có ý kiến xây dựng tại ĐHBK các ngành đào tạo kỹ sư vật lý, kỹ sư toán. Các bộ môn vật lý chất rắn, vật lý hạt nhân thành lập năm 1968 chính là tiền thân của Viện Vật lý Kỹ thuật hiện nay của trường. Các bộ môn Toán tính, Toán điều khiển thành lập năm 1968 đã phát triển thành khoa Công nghệ Thông tin và khoa Toán tin ứng dụng ngày nay.

Giáo sư Tạ Quang Bửu là một người như thế, một trí thức lớn, yêu nước, một nhà khoa học đầy tài năng, sáng tạo và có tài tổ chức, đã có công đầu trong sự nghiệp xây dựng nền móng và phát triển nền giáo dục đại học và khoa học của nước ta. Trong cuộc sống đời thường, Giáo sư là một người rất giản dị, trung thực, liêm khiết. Cuộc đời của Giáo sư là một tấm gương sáng chói cho tất cả những người đang và sẽ dấn thân vào sự nghiệp giáo dục và khoa học của đất nước.

TRÍ THỨC VIỆT NAM Ở NƯỚC NGOÀI VÀ ĐẠI HỌC VIỆT NAM

*Trần Hữu Dũng*²⁶¹

Abstract. This article discusses the role of Vietnamese intellectuals overseas in the development of Vietnamese universities. The author considers the case of a teaching faculty member in the US as an example. Current obstacles, including working conditions and the intellectual atmosphere, confronting Vietnamese expatriates in their desire to help Vietnamese universities are also mentioned.

*

* *

Khó biết chính xác tổng số người gốc Việt Nam đã hoặc đang giảng dạy tại các trường đại học, hoặc làm việc ở các viện nghiên cứu, *ở* nước ngoài là bao nhiêu, nhưng có thể ước đoán rằng con số này có thể gần bằng con số các đồng nghiệp của họ ở các trường đại học, các viện nghiên cứu trong nước.²⁶² Tất nhiên, thành phần trí thức người Việt ở nước ngoài này cũng rất đa dạng. Có người đã về hưu, con cháu đã trưởng thành, và hầu như không còn nhớ tiếng Việt. Có người vừa tốt nghiệp tiến sĩ, có liên hệ thường

xuyên với quê nhà, và nói, viết tiếng Việt không thua gì người trong nước.

Có thể khẳng định rằng, dù ít dù nhiều, ai mang dòng máu Việt Nam đều muốn nền giáo dục ở quê cha đất tổ, đặc biệt là giáo dục đại học, sáng sủa hơn. Những người sống trong môi trường đại học các nước tiên tiến, hầu như mỗi ngày khi đọc tin tức từ trong nước về thực trạng giáo dục Việt Nam, thường phải chép miệng thở dài.. Sự trăn trở này không chỉ xuất phát từ tình yêu với quê hương (hay, rộng hơn, từ sự bức xúc trước những chênh lệch giữa các xã hội tiền tiến và hậu tiến) mà, gần gũi hơn, còn từ ký ức về thời trẻ, nhớ lại sự ham muốn học hỏi trong hoàn cảnh vô cùng thiếu thốn của chính mình. Rồi, so sánh với ngày hôm nay, khi đã “công thành danh toại” thì chính người trí thức ấy lại phục vụ cho nền giáo dục của nước người, cho những sinh viên ngoại quốc! Đó chẳng là, phần nào, một sự bội phản hay sao?

1

Nhưng, dù có nóng lòng vì lương tâm, vì sở nguyện, chúng ta phải nhận rằng việc “vực dậy” nền đại học Việt Nam khó xảy ra trong dăm ba năm nữa. Đó là một công trình cần kế hoạch, quyết tâm, và kiên trì, không thể thực hiện bằng những khẩu hiệu êm tai, những chỉ tiêu không thực tế. Cải cách giáo dục, ở bất cứ quốc gia nào, bao giờ cũng đòi hỏi những nỗ lực trường kỳ, không ngừng nghỉ. Ở nước ta hiện nay thì những suy kém về giáo dục - nhất là ở

cấp đại học - quá đỗi trầm trọng, thể chế lại quá cứng nhắc, ù lì, và chưa có dấu hiệu nào cho thấy sự ù lì này sẽ giảm đi trong thời gian trước mắt. Về phần họ, hầu hết trí thức Việt Nam ở hải ngoại đều đang đầu tắt mặt tối lo cho sự nghiệp của mình, hoặc đã vào khoảng đời mà năng lực sức khoẻ của họ không còn nhiều nữa. Như vậy, gác qua một bên những vấn đề to tát như “vai trò trí thức trong thời kỳ toàn cầu hóa”, v.v. (mà người viết bài này đã đề cập trong nhiều bài khác²⁶³), câu hỏi thực tế cho những người trí thức gốc Việt ở hải ngoại ưu tư đến tiền đồ dân tộc là làm thế nào để kết hợp công việc cá nhân, đời sống thực tế của họ, với cố gắng, trong chừng mực có thể, phát triển nền đại học của quê hương mình, cho con em mình.

Vì sự đa dạng của ngành nghề, về cường độ của ước muối, tầm mức của khả năng, không thể lập ra một hình mẫu nào cho sự đóng góp của trí thức Việt Nam ở nước ngoài vào sự phát triển của đại học trong nước. Tuy nhiên, có một bộ phận của tập thể trí thức này, gồm những người đã hoặc đang giảng dạy ở các trường đại học, làm việc cho các viện nghiên cứu ở nước ngoài, mà kỳ vọng vào sự đóng góp của họ đối với Việt Nam là cao nhất và khả năng của họ cũng là thiết thực nhất. Bài này sẽ tập trung vào những người ấy.

2

Hãy lấy trường hợp điển hình của một giáo sư mà nhiệm vụ chính là giảng dạy (khác những người mà nhiệm vụ

chính là quản lý hay nghiên cứu) ở Mỹ làm ví dụ. Trong các trường đại học Mỹ, mỗi giáo sư như vậy thường được đánh giá định kỳ (để tăng lương, thăng thưởng hoặc chỉ để quyết định có lưu dụng hay không) qua ba tiêu chuẩn: giảng dạy, dịch vụ, và nghiên cứu (hệ số của mỗi tiêu chuẩn là tùy phân khoa, tùy học vị; đôi khi có thể thương lượng giữa giáo sư và trưởng khoa). Trong mỗi phương diện đó, tôi nghĩ người trí thức Việt Nam ở nước ngoài (tiếp tục lấy ví dụ **ở** Mỹ) đều có thể lập một chương trình làm việc vừa thuận lợi cho sự nghiệp cá nhân, vừa đóng góp cho nền giáo dục đại học Việt Nam.

Trước nhất, về mặt giảng dạy, tức là phần vụ liên hệ trực tiếp đến sinh viên, thì tất nhiên người Việt Nam ở hải ngoại không thể thường xuyên “đứng lớp” ở Việt Nam như các đồng nghiệp trong nước. Nhiều người đã thu xếp để thỉnh thoảng hồi hương làm việc ấy, nhưng số này cũng là ít. Đa số (nhất là các giáo sư trẻ, chưa vào biên chế) đều bận rộn suốt năm với việc giảng dạy ở nước ngoài. Tuy nhiên, theo kinh nghiệm của người viết bài này thì sinh viên Việt Nam ngày nay rất tinh thông internet, và không ít em đã gửi email đến các giáo sư người Việt ở nước ngoài để xin hướng dẫn đề tài luận văn, giới thiệu sách báo chuyên ngành (ngay cả sách báo xuất bản trong nước!) mà các em cần đọc. Các giáo sư người Việt ở nước ngoài nên có những “trang nhà”, bằng tiếng Việt trên mạng Internet và khuyến khích sinh viên trong nước liên hệ với họ. Rồi mỗi khi về nước, nên bớt chút thời giờ giao lưu với các em, tổ chức những buổi thuyết trình, trả lời phỏng vấn của các báo...

vẫn biết rằng đa số trí thức chân chính đều rất ngại “tự phô trương”, nhưng đến một chừng mực nào đó, và với một sự khiêm cung chân thật, nên “mở rộng cửa” đón tiếp các bạn trẻ Việt Nam trong không gian Internet, Đó cũng là một cách đóng góp cho giáo dục đại học Việt Nam.

Thứ hai, về “dịch vụ”, mà trong quy chế các đại học Mỹ thường gồm những hoạt động như là làm thành viên của các hội đồng, các ủy ban trong trường, cũng như các hoạt động ngoài trường như là thành viên của các hiệp hội nghề nghiệp quốc gia hoặc quốc tế (nếu là trong ban chấp hành các hội đoàn, các tổ chức này thì lại càng được “đánh giá cao”). Như vậy, trong lĩnh vực “dịch vụ”, các giáo sư người Việt có thể liệt kê những hoạt động của mình ở Việt Nam, hoặc với những tổ chức trong nước (gồm cả việc tổ chức những cuộc trao đổi giữa đại học của họ và một đại học Việt Nam) trong “thành tích” cá nhân của họ đối với đại học của họ ở nước ngoài.

Thứ ba là về “nghiên cứu”, cụ thể là những bài báo trên các tạp chí chuyên ngành, các quyển sách, các báo cáo cho các hội nghị, và “tốt” hơn nữa là những đề tài được tài trợ từ những nguồn ngoài trường. Đối với những giáo sư trẻ thì phần “nghiên cứu” là quan trọng nhất vì nó sẽ là “lý lịch” của họ khi họ muốn đổi trường. Chẳng những cần có bài trên các tạp chí quốc tế, mà các tạp chí này cũng phải ở hạng cao: bài được đăng trong các báo đã có lịch sử lâu đời, “top ten” trong ngành thì tất nhiên là “được giá” hơn bài trong các tạp chí tầm tầm, hoặc mới xuất hiện, ít người biết. Tiếc thay, hiện nay chưa có một tạp chí nào ở Việt

Nam (tiếng Việt hoặc tiếng nước ngoài) có đủ uy tín quốc tế để các nhà khoa học Việt Nam ở hải ngoại đăng trên đó để “kiểm điểm” với cấp trên (Để so sánh, ở Trung Quốc có hơn 200 tạp chí chuyên ngành *bằng tiếng Anh*, và ở hầu hết các quốc gia láng giềng khá phát triển như Hàn Quốc, Nhật, Ấn Độ, thậm chí Singapore, Malaysia... đều có những tạp chí quốc tế mà các nhà nghiên cứu ở những quốc gia khác rất hân diện nếu có bài được đăng trên đó). Bởi thế, trừ phi được sự thông cảm đặc biệt của trưởng khoa, những bài họ viết cho các tạp chí Việt Nam (nhất là nếu họ viết bằng tiếng Việt, chính nó cũng là một khó khăn rất lớn cho những người đã được đào tạo ở nước ngoài) đều là những bài “cúng chùa”, không giúp ích gì cho sự nghiệp của họ ở nước ngoài. Ngược lại, nếu họ đánh giá “phần thưởng tinh thần” cho họ là cao, thì chính những bài ấy (nhất là những bài viết dễ hiểu cho sinh viên Việt Nam) lại có ảnh hưởng rất lớn!

Đó là chưa nói đến vấn đề ngôn ngữ. Dù có muốn viết cho các tạp chí khoa học trong nước, cái khó khăn cho người Việt ở nước ngoài, nhất là những người đã được đào tạo nhiều năm ở hải ngoại là vấn đề ngôn ngữ. Chính vì vấn đề ngôn ngữ nên những người này, dù có thiện chí hi sinh thời gian để viết báo hoặc biên soạn giáo trình cho độc giả (sinh viên) trong nước thì cũng thấy đó và một việc hết sức khó khăn, mất quá nhiều thời giờ.

Tuy nhiên, có một thành phần đặc biệt hữu ích cho đại học Việt Nam là những trí thức Việt Nam đã có kinh nghiệm quản lý và lãnh đạo ở các đại học, các viện nghiên cứu, ở

nước ngoài.²⁶⁴ Tuy số người này trong tập thể trí thức người Việt ở hải ngoại còn tương đối ít, họ sẽ mang những kinh nghiệm vô cùng quý báu về tổ chức đại học, về tuyển mộ giáo sư, về chương trình học, mà một giáo sư bình thường ít khi có được.

3

Ngoài những “trách nhiệm” mà người Việt Nam ở nước ngoài có thể cảm thấy đối với nền đại học trong nước, còn một sự thật này: không gì đem lại hạnh phúc hơn khi thấy việc mình làm có ảnh hưởng đến người khác, nhất là lớp trẻ. Đó chính là phần thưởng cao quý nhất mà người trí thức Việt Nam ở nước ngoài sẽ nhận được khi đóng góp vào sự phát triển của đại học Việt Nam. Hơn thế nữa, ưu thế độc đáo của người trí thức Việt Nam ở nước ngoài là trong cương vị cầu nối sinh hoạt trí thức ở Việt Nam (và về Việt Nam) với sinh hoạt trí thức thế giới. Không thể nhấn mạnh hết tầm quan trọng của sự tích hợp này.

Nhìn chung, tầm mức, hiệu quả, và lĩnh vực mà trí thức người Việt hải ngoại có thể đóng góp vào sự lớn mạnh của nền đại học Việt Nam là tùy phần lớn vào bốn yếu tố: *môi trường vật chất, tư duy, cơ chế, và xã hội*.

Thứ nhất, về môi trường vật chất để làm việc. Dù có thiện chí đến đâu, không giáo sư nào (trong nước cũng như từ nước ngoài về) có thể hoạt động hết năng suất của mình nếu không được một văn phòng riêng, tĩnh lặng, để làm

việc, số sinh viên mỗi lớp chỉ ở mức vừa phải, số giờ đứng lớp cũng không hơn ở các đại học tiền tiến (trung bình khoảng 9 giờ mỗi tuần).

Thứ hai, về tư duy. Hiệu quả của sự đóng góp của trí thức Việt Nam ở nước ngoài tuỳ vào “tư duy” của chính quyền, nhất là của cấp lãnh đạo giáo dục. Dùng chữ “tư duy” ở đây để nhấn mạnh rằng nó không chỉ là những biện pháp hành chính, những ưu đãi vật chất (những tấm “thảm đỏ”!) mà là sự cần có một môi trường thích hợp cho tự do học thuật, nghiên cứu, và truyền bá kiến thức. Đối với trí thức quen sống ở các quốc gia tiền tiến thì môi trường ấy phải là một bầu không khí “phi chính trị” trong khuôn viên đại học (theo nghĩa rộng). Ngược lại, người trí thức hải ngoại cũng cần thông cảm với những khả năng và hạn chế trong nước. Phải tìm hiểu thực trạng trong nước trước khi có những quyết định “đổi đời”. Không nên có ảo tưởng để rồi não nề thất vọng.

Thứ ba, về cơ chế. Mọi đóng góp của trí thức Việt Nam ở nước ngoài, dù là từ những cá nhân đơn lẻ hay những nhóm nhỏ, cũng đều như hạt cát bỏ biển, chừng nào mà cơ chế trong nước còn không thích hợp, thậm chí có những cơ chế mà trên thực tế đã “đẩy lùi”, làm “vô hiệu hoá” những đóng góp đó như nhiều người chua chát nhận xét. Nghịch lý là: Đóng góp của người trí thức Việt Nam ở hải ngoại chỉ thực sự có hiệu quả khi môi trường đại học Việt Nam “thông thoáng” hơn (về cơ chế cũng như tư duy), nhưng chính sự “thông thoáng” ấy sẽ gia tăng khi có sự đóng góp của trí thức người Việt ở nước ngoài. Góp phần *xây dựng cơ chế* đại

học Việt Nam là một khả năng chưa được tận dụng của trí thức người Việt ở nước ngoài. Như đã nói ở trên, một thành phần trí thức quan trọng là những người đã có kinh nghiệm quản trị hay lãnh đạo đại học. Đó là những người đã làm khoa trưởng, chủ nhiệm bộ môn, hoặc điều hành một ủy ban nào đó trong đại học. Hãy đặc biệt lắng nghe ý kiến của những người này trong việc cải tổ cơ chế.

Thứ tư là về mặt xã hội. Hiệu quả đóng góp của trí thức Việt Nam ở nước ngoài vào sự phát triển của đại học Việt Nam không chỉ tùy thuộc vào tâm và tầm của trí thức ấy, vào chính sách và biện pháp cụ thể của nhà nước đối với họ, nhưng, và điều này khá nhạy cảm nên ít được nói đến, còn tùy vào đồng nghiệp của họ ở trong nước. Sự “làm việc chung” giữa trí thức trong nước và trí thức hải ngoại tất nhiên sẽ nảy sinh những vấn đề tế nhị trong giao tiếp, trong sự khác biệt giữa cách ứng xử, trong triết lý sư phạm, trong tư duy cá nhân, và cụ thể nhất là trong những điều kiện thăng thưởng, tiến thân, trong nước so với nước ngoài. Mọi người đều cần một sự cởi mở, một tinh thần thông cảm, cùng phục vụ đất nước, học thuật và thế hệ trẻ. Điều đáng lạc quan là, qua kinh nghiệm ở nhiều nước, những “va chạm” này sẽ ngày càng giảm đi.

Cuối cùng, cần nói đến một bộ phận (không nhỏ) trí thức ở hải ngoại mà, vì lý do này hoặc lý do khác, không có liên hệ gì (thậm chí thờ ơ!) đến đại học Việt Nam. Thiết nghĩ, họ vẫn có ảnh hưởng đến các bạn trẻ trong nước trong vai trò những tấm gương trí thức trong sự đam mê công việc, trong những thành đạt, trong sự chính trực của họ. Có lẽ họ

không nghĩ đến điều này nhưng khi đọc tên (có vẻ như) của một người Việt Nam, người Việt Nam khắp nơi đều hãnh diện.

Tương lai Việt Nam là tùy thuộc vào nỗ lực của mọi người. Người trí thức ở hải ngoại có nhiệm vụ đóng góp vào nỗ lực này. Tất nhiên những người đã công thành danh toại thì có thể đóng góp nhiều hơn, song thế hệ trẻ vừa tốt nghiệp đại học ở nước ngoài cũng phải đóng góp vào sự nghiệp ấy, dù phải thông cảm là họ còn trong giai đoạn bận rộn tạo dựng sự nghiệp cá nhân. Một trong những thất vọng của người viết bài này là không ít các tiến sĩ trẻ đã quyết định không hồi hương. Hi vọng là sau ít năm các bạn ấy sẽ về, song những bạn lập gia đình với người nước ngoài thì triển vọng về nước chắc sẽ là rất thấp. Như đã viết trong một bài khác,²⁶⁵ trên quan điểm cá nhân thì những người này không có gì đáng trách (vì há chẳng phải chính những trí thức Việt Nam ở hải ngoại hiện nay, trong đó có người viết bài này, không là những người đã có lần “hoãn” việc hồi hương đó sao?). Có nhiều lý do để thông cảm sự không về nước của họ, và ai cũng có quyền mưu cầu hạnh phúc cho mình. Tuy nhiên, nếu những thành phần ưu tú nhất của quốc gia ra đi mà “không hẹn ngày trở lại” thì đại học Việt Nam sẽ ra sao? Cụ thể hơn, phải nhận rằng tình trạng này đã làm nản lòng không ít giáo sư người Việt ở các trường đại học nước ngoài, nhất là những người đã vận động để tìm học bổng cho những sinh viên này du học với kỳ vọng là khi thành tài về nước, họ sẽ là những hạt giống cho sự phát triển của đại học Việt Nam.

Nền đại học Việt Nam chỉ trở thành niềm hân hạnh điện của chúng ta nếu mọi người, trong cũng như ngoài nước, mọi thế hệ, hi sinh chút **ít** lợi ích cá nhân để cùng nhau xây đắp nền đại học ấy. Có nhiều việc người trí thức Việt Nam ở hải ngoại có thể làm để giúp ích đại học Việt Nam, không cứ phải về nước giảng dạy, hoặc tìm học bổng cho sinh viên du học. Cần nhất là quyết tâm giúp ích, rồi tìm những việc mình có thể làm được, trong khả năng, và vâng, có thể có lợi cho sự nghiệp cá nhân của mỗi người nữa!

Wright State University Dayton, Ohio 45435 USA

Vai trò đóng góp của các cộng đồng kiều dân

Cộng đồng kiều dân là một mạng lưới những người đến từ cùng một quốc gia gốc và sống ở nước ngoài. Một cộng đồng thành công được đặc trưng bởi ba tính chất sau đây: (a) các thành viên của cộng đồng kiều dân có tài năng và bộc lộ một động lực nội tại mạnh mẽ; (b) họ tham gia vào việc thực hiện các dự án ở quốc gia gốc của mình trong vai trò những người kết nối, xúc tác, hay trung gian cho việc phát triển các dự án tại quốc gia gốc; (c) tính hiệu quả, tính bền vững và sự phát triển theo thời gian của cộng đồng kiều dân được dựa trên những hoạt động cụ thể với các kết quả có thể đo lường được.

Trong hầu hết trường hợp, các cộng đồng kiều dân hình thành một cách tự phát. Tuy vậy, những sự can thiệp của chính phủ có thể giúp phát triển hay tạo cấu trúc cho những sáng kiến như vậy. Điều kiện cần trước

tiên đối với các quốc gia gốc để tận dụng các tài năng ngoại kiều này là nhìn nhận họ là cơ hội để xây dựng một nền kinh tế tri thức. Các chiến lược nhằm phát huy sức mạnh của cộng đồng kiều dân là khác nhau, một mặt tùy theo điều kiện của quốc gia gốc, mặt khác tùy theo đặc điểm của cộng đồng kiều dân. Tuy nhiên, một yếu tố chung và trọng yếu để sử dụng tài năng kiều dân một cách hiệu quả là có các thể chế vững chắc.

Một minh họa xuất sắc cho một mạng lưới nối kết kiều dân hiệu quả là GlobalScot, một mạng lưới của những người Scotland có vị thế mạnh từ khắp nơi trên thế giới sử dụng chuyên môn và ảnh hưởng của mình làm đường dẫn, cầu nối và bàn đạp để tạo ra các dự án ở Scotland. Bắt đầu hoạt động từ năm 2002, mạng lưới này đã chứng tỏ sức cuốn hút và hiệu quả cực kỳ to lớn, với 850 doanh nhân đầy ảnh hưởng tham gia vào năm 2005, và do vậy đã đóng góp vào chiến lược phát triển kinh tế của Scotland. ChileGlobal (Chile Toàn cầu), Network of Talent Abroad (Mạng lưới Tài năng Hải ngoại) của Mexico, và Global South Africans (Những người Nam Phi Toàn cầu) đã lấy cảm hứng từ mô hình GlobalScot và đang trên đường điều chỉnh và áp dụng thành công mô hình đó vào các điều kiện đặc thù của mình.

Cộng đồng kiều dân với tư cách các mạng lưới nối kết có thể được so sánh với, và học hỏi kinh nghiệm từ các mạng lưới cựu sinh viên. Các định chế đại học có cơ hội lớn lao trong việc tham gia vào quá trình mạng lưới

kiều dân. Các viện đại học có lợi thế so sánh to lớn nếu dõi theo các cựu sinh viên xuất sắc, tìm ra các chuyên gia hàng đầu ở nước ngoài, và từng bước xây dựng một mạng lưới nối kết. Các cộng đồng kiều dân thành công khởi đầu như vậy.

Người dịch: Tô Diệu Lan

Nguồn: Jamil Salmi, *The Challenge of Establishing World-Class Universities*, NXB The World Bank, 2009, tr. 62.

VĂN ĐỀ CON NGƯỜI TRONG NHÀ TRƯỜNG ĐẠI HỌC

*Huỳnh Như Phương*²⁶⁶

Abstract. The essay “Human issues in universities” affirms that the quality of training and raising human resources and talents in universities depends on three factors: students, lecturers, and the school administrators. Urgent duties of Vietnamese universities nowadays include executing reasonable enrolment procedures, tightening the relationships between the schools and the labour market, improving the approach of selecting lecturers and managing universities, expanding the collaboration between universities and research institutes... These solutions require a consistent outlook in which human is regarded as the determinant in the innovation of higher education.

Tóm tắt. Bài viết khẳng định chất lượng của việc đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực, nhân tài ở trường đại học phụ thuộc vào cả ba yếu tố: sinh viên - giảng viên - những nhà quản lý trường học. Những nhiệm vụ cấp bách của đại học Việt Nam hiện nay là thực hiện tuyển sinh công bằng, thắt chặt mối quan hệ giữa nhà trường với thị trường lao động, cải tiến phương pháp tuyển chọn giảng viên và công tác quản lý đại học, mở rộng

sự hợp tác giữa các trường đại học và các viện nghiên cứu... Những giải pháp này đòi hỏi một quan niệm nhất quán về việc coi con người là nhân tố quyết định cho những cải cách trong giáo dục đại học.

*

* *

Nhà trường đại học là nơi đào tạo nhân lực và bồi dưỡng nhân tài cho đất nước, vì vậy bản thân những người giảng dạy phải có năng lực, tài năng thật sự; còn những người đi học phải có dấu hiệu trở thành người có năng lực, tài năng. Điều đó được thực hiện không chỉ bằng ý nguyện tốt đẹp của một số cá nhân mà còn phải bằng những cơ chế, chính sách tác động đến sự vận hành của nhà trường đại học. Nói cách khác, chất lượng của việc đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực, nhân tài ở trường đại học phụ thuộc vào cả ba yếu tố: sinh viên - giảng viên - cơ chế vận hành của nhà trường.

Để tác động đến toàn bộ các khâu của tiến trình đào tạo ở đại học, chúng tôi cho rằng trong điều kiện hiện nay, cần phải mở rộng cửa nhà trường để thu hút vào đó những tinh hoa, tạo thành sức sống nội tại của nó. Dưới đây là một số suy nghĩ và kiến nghị của chúng tôi xoay quanh vấn đề con người ở đại học.

Người đi học

Ai cũng biết một trong những mâu thuẫn gay gắt của đào tạo đại học và trên đại học ở nước ta hiện nay là mâu thuẫn

giữa số lượng và chất lượng. Tuy nhiên, chúng tôi cho rằng đây không phải là mâu thuẫn tất yếu, càng không phải là định mệnh. Một số người than phiền rằng hiện nay chúng ta lạm phát cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ. Họ cho rằng thời xưa số tiến sĩ rất ít, như thế mới có giá trị, còn bây giờ thì số đó lại quá nhiều, nên chất lượng sa sút là đương nhiên. Những người lập luận như vậy không nghĩ lại rằng tại sao mình lại so với thời phong kiến, khi mà dân số còn ít hơn bây giờ, khi mà các ngành khoa học không phát triển đa dạng như bây giờ, khi mà xã hội không đặt ra những nhu cầu về nhân lực như bây giờ. Trên thực tế, ở nước ta hiện nay, tỉ lệ các cử nhân, thạc sĩ, tiến sĩ tính trên tổng số dân đều thấp hơn so với các nước trong khu vực và không đáp ứng đầy đủ thị trường nhân lực. Tình trạng “thừa thãi thiếu thợ” do đào tạo thiếu cân đối là một sự thật. Nhưng để giải quyết tình trạng này không phải bằng cách giảm số lượng sinh viên, học viên cao học hay nghiên cứu sinh xuống mà là tăng số lượng học viên trung cấp chuyên nghiệp, kỹ thuật viên lên. Bên cạnh đó phải giải quyết vấn đề nhiệm sở cho sinh viên ra trường để chấm dứt tình trạng “thất nghiệp giả tạo”. Chẳng hạn nhiều bác sĩ và giáo sinh sư phạm ra trường hiện nay không tìm được việc làm ở các thành phố lớn, trong khi ở nông thôn đang thiếu thốn cán bộ y tế và giáo viên một cách trầm trọng.

Công tác tuyển sinh hiện đang đặt ra nhiều vấn đề nhức nhối gây tranh cãi trong xã hội. Tuyển sinh dù thực hiện theo phương thức nào mà không chọn được những người giỏi trong số những người dự thi thì cũng xem như không có

kết quả. Sự thiếu niềm tin của xã hội vào công tác tuyển sinh chủ yếu không phải vì tốn kém mà vì bất công. Cải tiến công tác tuyển sinh phải hướng đến hạn chế sự may rủi, để cho những học sinh giỏi có nhiều cơ hội được vào đại học. Ở đây chúng tôi muốn nhấn mạnh đến sự bất hợp lý trong việc cộng điểm ưu tiên cho thí sinh. So với hơn mười năm trước, khoảng cách giữa điểm chuẩn và điểm ưu tiên vẫn chưa được thu hẹp đáng kể. Trong mùa tuyển sinh 2010, vẫn còn nhiều trường và nhiều ngành chấp nhận điểm tuyển của từng khu vực và từng đối tượng cách nhau 1 điểm. Và như thế sẽ có một số thí sinh có điểm số thấp hơn điểm chuẩn 5 điểm mà vẫn trúng tuyển, trong khi nhiều thí sinh khác chỉ thiếu nửa điểm đã bị trượt. Chúng ta hãy hình dung có những ngành điểm chuẩn là 14, trong khi thí sinh được ưu tiên chỉ cần 9 điểm (trong đó 2 môn có điểm 4, môn thứ ba chỉ 1 điểm) cũng trúng tuyển. Có những trường vận dụng điều 33 Quy chế tuyển sinh như một hình thức giảm điểm chuẩn, cho phép “mỗi khu vực cách nhau 1 điểm, mỗi nhóm đối tượng cách nhau 1,5 điểm. Như vậy thí sinh thuộc diện ưu tiên cao nhất sẽ được ưu tiên đến 6 điểm và chỉ cần đạt 7 điểm thực tế là đã trúng tuyển đại học” (*Tuổi Trẻ*, 01-10-2010).

Xét cho cùng, học tập là quyền của mọi công dân, chính sách ưu tiên chỉ có ý nghĩa khi nó kích thích sự phấn đấu, nỗ lực nơi những người có hoàn cảnh khó khăn và sẽ phản tác dụng khi nó tạo ra sự chênh lệch quá đáng giữa những người trẻ cùng một thế hệ. Với cách ra đề thi như mùa tuyển sinh vừa qua, thiết nghĩ một học sinh học đều các

môn, bám sát chương trình phổ thông vẫn có thể làm bài được mà không cần phải học ở các trung tâm luyện thi. Vì vậy, chúng tôi mạnh dạn đề nghị ngay từ mùa tuyển sinh 2011, thí sinh thuộc các diện ưu tiên chỉ nên được cộng thêm tối đa 1 điểm cho tất cả các đối tượng; riêng đối với thí sinh thuộc các tộc người thiểu số có thể cộng thêm nhiều hơn tuỳ theo ngành học.

Đó là về “đầu vào”. Còn về “đầu ra”, hiện nay sau khi tốt nghiệp, nhiều sinh viên vẫn gặp khó khăn khi tìm việc làm. Tình hình đó có thể do mấy nguyên nhân sau đây:

- Từ khi có đường lối đổi mới, nền kinh tế và giáo dục nước ta không còn tính chất kế hoạch hoá tập trung như trước. Nhiều ngành học mở ra nhưng sinh viên không nhận được đầy đủ thông tin hướng nghiệp. Do vậy mà có quá đông sinh viên vào học một số ngành có tính chất thời thượng trong khi nhu cầu của thị trường nhân lực không cao. Từ đó sinh viên khó xin việc.

- Việc đào tạo sinh viên một số ngành học còn thiên về lý thuyết, ít có tính chất thực hành. Tình hình này diễn ra không chỉ ở các trường thuộc nhóm ngành xã hội và nhân văn hay kinh tế mà cả các trường thuộc nhóm ngành khoa học tự nhiên và kỹ thuật. Theo khảo sát mới đây nhất của Cục Cơ sở vật chất và Thiết bị trường học thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, thì số phòng thí nghiệm của các trường đại học và cao đẳng “chỉ chiếm 13,02% so với tổng số phòng học, giảng đường hiện nay. Trong đó chỉ có 15,5% phòng thí nghiệm được đánh giá đạt mức độ đáp ứng yêu cầu nghiên

cứu khoa học, 11,5% phòng thí nghiệm có chất lượng các thiết bị tốt. Chỉ có 1,4% phòng thí nghiệm tương đương về chất lượng với các trường đại học trên thế giới, gần 50% phòng thí nghiệm trình độ lạc hậu” (*Tuổi Trẻ*, ngày 26-10-2010). Vì vậy khi tốt nghiệp, người sinh viên lúng túng trước thực tế của nền kinh tế thị trường, việc họ không đáp ứng được yêu cầu của công việc ở các công ty, xí nghiệp có quy trình sản xuất tiên tiến, hiện đại là điều dễ hiểu.

- Một số cơ quan, xí nghiệp hiện nay tuyển dụng nhân viên không công khai mà theo con đường quen biết, nên người sinh viên không có sự bảo trợ khó có cơ hội vào làm việc. Nhiều cán bộ, nhân viên ở đó chưa có bằng đại học thì tìm cách đi học theo hệ “vừa làm vừa học” để củng cố vị trí của mình thay vì đưa người mới vào thay thế.

- Nhiều sinh viên có gia đình ở nông thôn và các tỉnh, sau khi tốt nghiệp, không muốn về làm việc ở quê hương mình mà muốn ở lại Hà Nội, TP Hồ Chí Minh và các thành phố lớn. Lý do là ở những nơi này để làm thêm để kiếm tiền, cuộc sống sung túc và tiện nghi hơn, có điều kiện học tiếp để thăng tiến. Ngay cả vùng đồng bằng sông Cửu Long mà số sinh viên dự thi vào các khoa Nông nghiệp hay khoa Cơ khí nông nghiệp cũng còn ít, vì họ không muốn sau này làm việc ở nông thôn.

Ở một đất nước nông nghiệp mà vì lý do quá ít thí sinh đăng ký, năm nay Đại học Đà Lạt phải tạm ngừng đào tạo ngành nông học, Đại học Huế tạm ngừng ngành phát triển nông thôn (*Tuổi Trẻ*, 02-10-2010). Năm ngay giữa vụ lúa

đồng bằng sông Cửu Long mà Đại học Đồng Tháp cũng phải đóng cửa ngành quản lý đất đai, sư phạm kỹ thuật công nghiệp và sư phạm kỹ thuật nông nghiệp (*Tuổi Trẻ*, 01-10-2010). Ngành trồng trọt và nuôi trồng thuỷ sản của Đại học An Giang có chưa tới 10 sinh viên nhập học, nên cũng phải đóng cửa cùng với ngành chăn nuôi và kỹ thuật nông nghiệp (*Tuổi Trẻ*, 05-10-2010).

Một trong những giải pháp để khắc phục tình trạng trên đây là tăng cường mối liên hệ giữa đại học với các ngành công nghiệp, sản xuất và thị trường lao động. Hiện nay mối liên hệ này còn rất rời rạc, tự phát, thiếu hiệu quả. Chính vì vậy mà sinh viên không được hướng nghiệp đầy đủ như trên kia đã nói. Tình hình này ai cũng nhận ra: những người lãnh đạo giáo dục, các nhà giáo, các giám đốc xí nghiệp, các phương tiện truyền thông đại chúng, các sinh viên; nhưng sự khắc phục lại rất chậm trễ. Sở dĩ như vậy là vì tâm lý đào tạo theo kiểu thời bao cấp vẫn còn ảnh hưởng. Lẽ ra phải tổ chức thường xuyên các cuộc tiếp xúc giữa đại diện các ngành công nghiệp, các giới sản xuất, kinh doanh với các trường đại học để họ đặt yêu cầu về đào tạo và sẵn sàng tuyển dụng những sinh viên được đào tạo đúng yêu cầu.

Tuy nhiên, chúng tôi hy vọng rằng tình hình này sẽ được cải thiện ít nhiều trong tương lai. Một lý do là vì thời gian gần đây có nhiều trường đại học dân lập ra đời, những trường này sẽ cạnh tranh về uy tín với nhau và với cả các trường đại học công lập. Hiện nay họ chỉ mới cạnh tranh trong việc thu nhận sinh viên. Rồi đây họ sẽ phải tìm cách làm sao để sinh viên của họ được đào tạo đúng địa chỉ,

đúng nhu cầu xã hội; nếu sinh viên bị thất nghiệp thì các trường sẽ mất uy tín.

Một hướng đi rất có ý nghĩa trong sự nghiệp đào tạo nguồn nhân lực cho đất nước là việc thành lập các trường cao đẳng cộng đồng. Trước năm 1975, ở miền Nam đã có chủ trương áp dụng mô hình đào tạo này, nhưng do chiến tranh khốc liệt nên đã không thực hiện được trọn vẹn. Sau một thời gian chuẩn bị, từ năm 2000 đến nay đã có 9 trường cao đẳng cộng đồng được thành lập ở Hải Phòng, Hà Tây, Quảng Ngãi, Vũng Tàu, Tiền Giang, Đồng Tháp, Vĩnh Long, Trà Vinh, Kiên Giang; trong đó có 6 trường được Hà Lan tài trợ. Ưu điểm của loại hình trường học này là có thể đào tạo một đội ngũ kỹ thuật viên phục vụ thiết thực cho chính địa phương, về các ngành như cơ khí, công nghệ thực phẩm, quản lý khách sạn... Con em các gia đình nông dân và lao động nghèo không đủ điều kiện về tài chính lên các thành phố lớn học tập suốt 4 năm có thể theo học 2 năm ở trường cao đẳng cộng đồng để có một nghề nghiệp hữu ích và làm việc ngay tại địa phương. Hiện nay ở đồng bằng Nam bộ và các tỉnh miền Trung còn tồn tại các trường đào tạo tại chức hay các trung tâm giáo dục thường xuyên. Theo ý chúng tôi, có thể chuyển các cơ sở này thành các trường cao đẳng cộng đồng để giải tỏa áp lực của số sinh viên đổ dồn về các thành phố lớn ngày càng tăng. Chúng tôi tin rằng việc xây dựng loại trường cao đẳng cộng đồng là cần thiết và sẽ thành công, vấn đề là tiếp thu có chọn lọc những kinh nghiệm của mô hình này ở các nước đi trước như Hoa Kỳ, Canada, Hà Lan... và vận dụng thích hợp vào điều kiện

của nước ta. Đáng tiếc là hiện nay chính mô hình các trường cao đẳng cộng đồng này đang bị biến dạng vì nhiều địa phương muốn sáp nhập nó với các trung tâm đào tạo tại chức và nâng cấp thành trường đại học để được “mở mày mở mặt” với các tỉnh khác.

Người dạy học

Dù ngày nay chúng ta quan niệm lấy người học làm trung tâm, thì vấn đề chất lượng đào tạo vẫn có liên quan mật thiết đến số lượng và chất lượng giảng viên. Ngành đại học nước ta đang phấn đấu xây dựng đội ngũ giảng viên để nâng cao tỉ lệ thầy giáo trên số lượng sinh viên. Tuy nhiên, chất lượng đào tạo lại không nhất thiết và cũng không hoàn toàn phụ thuộc vào tỉ lệ đó. Ở một số môn học, nghe giảng với một giáo sư giỏi trong một giảng đường lớn sẽ thu hoạch nhiều hơn là với một giảng viên không có kinh nghiệm trong một phòng học nhỏ. Chúng ta cần có nhiều giảng viên để giảng bài và hướng dẫn thực tập cho sinh viên, nhưng *cũng cần* tập cho sinh viên thói quen tự học, nhất là trong điều kiện chúng ta đang từng bước áp dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy.

Tỉ lệ thầy giáo trên sinh viên thấp là điều đáng lo. Nhưng càng đáng lo hơn nữa là việc tuyển dụng thầy giáo không đúng tiêu chuẩn về tài và đức. Vì cái sai này sẽ dẫn theo những cái sai khác. Khi những người không xứng đáng đã chiếm được chỗ ngồi trong đại học, thì đến một lúc nào đó họ sẽ tuyển chọn những người khác theo hình ảnh của họ.

Gần đây nhiều trường đại học có mời một số chuyên gia người Việt ở hải ngoại hay người nước ngoài tham gia công tác đào tạo. Đó là một chủ trương hợp lý. Tuy nhiên chúng tôi e rằng ngay cả những chuyên gia giỏi trong nước hiện nay vẫn chưa được tận dụng để đào tạo nhân lực và nhân tài cho đất nước. Nước mình nghèo, những người có tài về một lĩnh vực chuyên môn thường không nhiều, nhưng các trường đại học chưa liên kết chặt chẽ để sử dụng tài năng của nhau, chưa chiêu mộ tài năng ở các viện nghiên cứu và ngoài xã hội, thì đó là một lãng phí lớn. Cần tạo một cơ chế phối hợp để những nhà khoa học giỏi có khả năng sư phạm có điều kiện truyền thụ kiến thức và kinh nghiệm cho sinh viên.

Theo thiển ý của chúng tôi, để giải quyết những khó khăn về nhân sự ở nhà trường đại học hiện nay, cần thực hiện các biện pháp sau đây:

- Tổ chức tuyển chọn một cách khách quan, công khai những người có năng lực và có đạo đức vào làm công tác giảng dạy ở các trường đại học. Lâu nay, việc nhận người vào công tác ở các trường đại học chỉ thực hiện trong nội bộ nhà trường, theo sự giới thiệu của những người quen biết... Nay cần thông báo rộng rãi nhu cầu về nhân sự của mỗi trường để những nhà khoa học, nhà giáo đủ tiêu chuẩn ở trường khác, địa phương khác cũng có thể tham gia dự tuyển. Hội đồng tuyển chọn phải là những nhà giáo, nhà khoa học lâu năm, có trình độ và công tâm để tuyển được những cán bộ giỏi nhất cho đại học. Đặc biệt, đối với các trường đại học công lập, việc tuyển chọn giảng viên

phải tuân thủ những quy chuẩn chặt chẽ, dưới sự kiểm tra và giám sát của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- Cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các trường đại học và các viện nghiên cứu. Hiện nay mối quan hệ giữa các trường đại học và các viện thuộc Viện Khoa học và Công nghệ cũng như Viện Khoa học Xã hội Việt Nam khá là rời rạc. Phải đặt các viện, trung tâm nghiên cứu trong cơ cấu các trường đại học, để những nhà nghiên cứu giỏi nhất cũng đồng thời là những giáo sư đại học. Điều này đặc biệt quan trọng vì ở nước ta không có nhiều nhà khoa học giỏi như ở các nước tiên tiến. Sinh viên cần phải được thừa hưởng các kết quả nghiên cứu ở các viện, đồng thời được phép sử dụng các phương tiện nghiên cứu, phòng thí nghiệm, thư viện... của các cơ quan nghiên cứu. Để thực hiện điều này, phải chăng đã đến lúc cần suy nghĩ đến sự hợp nhất để phát huy sức mạnh tổng hợp của Bộ Ciáo dục - Đào tạo và Bộ Khoa học - Công nghệ, như một số nước đã làm.

- Hằng năm cần tuyển chọn các sinh viên giỏi vừa tốt nghiệp, các cán bộ trẻ có năng lực để đưa đi đào tạo bậc thạc sĩ và tiến sĩ ở nước ngoài, đặc biệt là các ngành nước ta còn thiếu và yếu. Từ năm 2000, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã tổ chức thi tuyển học viên cao học và nghiên cứu sinh đi học nước ngoài bằng kinh phí của ngân sách quốc gia (thường gọi là đề án 322). Đây là một việc làm có ý nghĩa, cần tiếp tục đẩy mạnh. Điều chúng tôi muốn kiến nghị ở đây là không nên giới hạn đối tượng dự tuyển chỉ trong các viện nghiên cứu và trường đại học, mà cần mở rộng đến cả các công ty, xí nghiệp, cơ sở sản xuất, miễn là những người

này cam kết khi học thành tài sẽ về nước phục vụ trong cơ quan khoa học và đào tạo.

- Tiếp tục cho phép và khuyến khích các trường đại học chủ động mời một số giáo sư, nhà khoa học có uy tín, có tinh thần trách nhiệm ở nước ngoài, bao gồm những trí thức người Việt, đến giảng dạy những môn học cần thiết cho trường. Việc này gần đây đã bắt đầu thực hiện, nhưng còn hạn chế. Điều quan trọng là phải mời đúng người, đúng việc để mang lại hiệu quả thực sự.

Người quản lý

Chúng tôi xin phép nói thẳng một nhận xét này: giáo dục đại học Việt Nam có những mặt mạnh, mặt yếu nhất định, nhưng mặt yếu nhất hiện nay là nằm ở khâu quản lý, mặc dù năm nào cũng có những đoàn cán bộ đi khảo sát và học tập kinh nghiệm ở nước ngoài với kinh phí tối kén không ít. Tình trạng “thầy chưa ra thầy, trò chưa ra trò, trường chưa ra trường” chắc hẳn sẽ được khắc phục một cách đáng kể nếu bộ máy quản lý giáo dục đại học nằm trong tay những người có thực tài và tâm huyết. So với thời các bộ trưởng Nguyễn Văn Huyên, Tạ Quang Bửu, những vấn đề giáo dục hiện nay phức tạp và có quy mô lớn hơn gấp nhiều lần. Vậy mà chúng ta chưa có những người có tầm nhìn như các vị ấy, thử hỏi làm sao giải quyết được những khó khăn, vướng mắc để nâng cao chất lượng giáo dục. Tôi không dám nói đến vấn đề tham nhũng trong giáo dục như một hội thảo quốc tế mới đây ở Hà Nội đã chỉ ra. Tôi chỉ nói đến những lúng túng trong điều hành giáo dục đại học ở cấp độ

vĩ mô, từ việc tổ chức tuyển sinh theo phương thức “ba chung”, sang việc đào tạo theo hệ thống tín chỉ một cách nửa vời, đến việc cho phép mở ngành và thành lập các trường đại học dân lập và tư thục một cách ô ạt, dẫn đến tình trạng quy mô giáo dục đại học mất cân đối nghiêm trọng như hiện nay.

Hiện nay ngành đại học đang tích cực thực hiện công tác kiểm định chất lượng giáo dục. Hầu hết các trường đều tổ chức phòng kiểm định chất lượng với rất nhiều phiên họp, nhiều cuộc tập huấn để triển khai công tác kiểm định, đặc biệt là tìm minh chứng để có căn cứ đánh giá từ bên trong và từ bên ngoài. Kiểm định chất lượng là một kinh nghiệm quý giá mà ta có thể học tập từ các nền giáo dục tiên tiến có nhiều thành tựu, đặc biệt là đại học Hoa Kỳ. Việc tổ chức kiểm định chất lượng đại học là một đòi hỏi tất yếu, nó có thể cung cấp những thông tin cần thiết để phân loại các trường đại học, cũng có thể đưa ra lời cảnh báo về thực trạng giáo dục đại học hiện nay. Tuy nhiên, kiểm định chất lượng phải đi sau một bước so với giai đoạn xây dựng để có những thành tựu nhất định. Có thể ví von như thế này: một người làm ra tiền tỉ, có nguồn tài chính lớn, thì mới nên kiểm định để biết mình có bao nhiêu tiền mặt, bao nhiêu tiền trong tài khoản, bao nhiêu tiền trong chứng khoán, bao nhiêu ngoại tệ... chứ còn người nào chỉ mới có năm bảy trăm ngàn trong túi thì chắc hẳn chưa cần tốn quá nhiều công sức để “kiểm định” nếu không muốn sa vào căn bệnh hình thức chủ nghĩa.

Các trường đại học công lập hiện nay có đủ các loại tổ chức tạo thành một hệ thống quản lý chặt chẽ: ban giám hiệu, đảng uỷ, công đoàn, hội đồng trường, hội đồng khoa học, ủy ban kiểm tra, ban thanh tra nhân dân, đại hội cán bộ viên chức...; nhưng tại sao chất lượng đại học vẫn chưa được nâng lên? Tôi không nghĩ rằng đại học Việt Nam hiện nay thiếu những con người có năng lực, có điều hình như trên bàn cờ đại học, các quân cờ chưa đặt được đúng vị trí để phát huy đúng mức thế mạnh của nó.

Ở nhiều nước tiên tiến trên thế giới như Hoa Kỳ, Pháp, Đức..., đại học không chỉ là nơi cung cấp nguồn nhân lực cho đất nước mà còn là nơi phát hiện và đề bạt những nhân tài tham gia quản lý đất nước. Nhiều bộ trưởng (thương mại, tư pháp, ngoại giao, công nghiệp, văn hoá...) xuất thân từ đại học hay từng kinh qua công tác giảng dạy ở đại học. Ngược lại, nhiều bộ trưởng, chính khách, nhà báo.. sau một thời gian công tác trong ngành, đã trở lại phục vụ đại học, trở thành giảng viên hàng đầu. Ở Việt Nam, việc này hầu như chưa có tiền lệ.

Tình hình những vụ việc gây tai tiếng ở các trường đại học dân lập và tư thục nổi cộm từ Nam chí Bắc hiện vẫn chưa được giải quyết rốt ráo cho thấy một sự lúng túng trong quản lý và điều hành. Trong bất cứ lĩnh vực công tác nào, chậm mà chắc vẫn tốt hơn là nhanh mà cẩu thả. Trong giáo dục lại càng phải như thế. Số lượng các trường đại học được phép thành lập một cách nhanh chóng khi chưa hội đủ những điều kiện tối thiểu về cơ sở vật chất, đội ngũ giảng viên... đã dẫn đến hậu quả nghiêm trọng làm giảm sút uy

tín trước xã hội như thế nào, mọi người đều thấy. Có những hậu quả đang được khắc phục dần dần và những hậu quả thật khó bề khắc phục. Từ chấn sốt ruột với sự trì trệ của đại học một thời, đến chấn bốc đồng “bung ra” như trong lĩnh vực kinh tế, đại học Việt Nam đang đứng trước tình thế “đâm lao thì phải theo lao”, không thể kìm lại để mà điều chỉnh được nữa. Làm sao có thể yên tâm khi một trường đại học mới tháng trước bị phơi bày những khuyết điểm tày trời trên mặt báo đến mức cơ quan chủ quản dự định tiến hành thanh tra, thì chỉ tháng sau cũng chính trường đó có quyết định nâng cấp thành trường đại học quốc tế? Vậy là sao? Bà mẹ quê bán gần hết vụ lúa cho con lên thành phố ăn học sẽ biết tin vào đâu? Sự thật ở về phía nào?

Cần phải thừa nhận việc mở các trường đại học dân lập thời gian qua đã góp một phần nào đó để khắc phục sự mất cân đối giữa cung và cầu trong đào tạo. Tuy nhiên, nhìn cho kỹ thì thấy sự ra đời của nhiều trường đại học mới chỉ nhằm huy động một số vốn nhàn rỗi đầu tư cho giáo dục và cung cấp cho đất nước thêm mặt bằng để giảng dạy đại học. Còn nguồn nhân lực để đào tạo chủ yếu vẫn lấy từ các trường đại học công lập, gồm những giảng viên kiêm nhiệm hay vừa mới về hưu. Nó chỉ mới là động lực để các giảng viên đại học phấn đấu có bằng tiến sĩ hay thạc sĩ để khi về hưu tham gia giảng dạy hay quản lý các trường ngoài công lập.

Những người lạc quan sẽ không thể nào chấp nhận được ý nghĩ rằng 10 năm nữa, 20 năm nữa, nền giáo dục đại học Việt Nam sẽ vẫn mắc kẹt trong tình trạng của những thử nghiệm như thế này. Có điều, đứng trước những thuận lợi

của sự hội nhập và mở cửa, qua thử thách bước đầu, sức thuyết phục của những thay đổi còn rất hạn chế. Một phép thử sai trong giáo dục sẽ để lại hậu quả rất lớn và lâu dài cho xã hội. Một chính sách giáo dục không phù hợp sẽ tạo ra những lứa công dân khiếm khuyết về phẩm chất đạo đức và năng lực nghề nghiệp.

Theo chúng tôi, những việc cấp bách nhất về quản lý giáo dục đại học cần ưu tiên lúc này là:

- Khuyến khích việc thành lập các trường cao đẳng và trung cấp dạy nghề; tạm ngưng cho thành lập các trường đại học, cả công lập lẫn dân lập và tư thục, nhất là ngừng ngay việc phong cấp tùy tiện cho những trường gọi là “đại học quốc tế” vốn chỉ mời được mươi giảng viên người nước ngoài mà không rõ xuất xứ. Ngay cả việc cho nước ngoài đầu tư vào lĩnh vực giáo dục đại học cũng phải hết sức thận trọng để có thể tiếp nhận công nghệ giáo dục tiên tiến chứ không phải tự biến mình thành mảnh đất béo bở cho các nhà đầu tư tìm lợi nhuận.

- Xây dựng một bộ quy chuẩn gồm những tiêu chí chặt chẽ, những điều kiện cần và đủ để thành lập một trường đại học, cao đẳng; trên cơ sở đó, chỉ những cơ sở nào bảo đảm điều kiện vật chất, nhân lực mới được phép thành lập trường và mở ngành đào tạo trong tương lai.

- Phát huy tinh thần sáng tạo và khai phóng trong việc tìm kiếm một mô hình chủ đạo cho giáo dục Việt Nam phù hợp với thực trạng đất nước.

Giống như một số thực thể văn hóa hình thành trước khi được định danh cụ thể, những thay đổi căn bản của một nền giáo dục có thể được tiến hành khá lặng lẽ mà không cần tuyên ngôn rõ ràng. Những quyết sách về giáo dục tuy chỉ là giải pháp có vẻ thiên về kỹ thuật, nhưng phản ánh một quan niệm về đổi mới giáo dục và trong dài hạn, sẽ làm biến đổi sâu sắc bộ mặt của cả xã hội.

Trong tình hình giáo dục đại học đang đặt ra những vấn đề nan giải, cần ghi nhận nỗ lực của những người có trách nhiệm trong việc đi tìm một mô hình giáo dục đại học làm khuôn mẫu mà nền giáo dục nước nhà có thể học tập được nhiều nhất. Hệ thống giáo dục được nhắc đến nhiều nhất trong những năm gần đây là mô hình giáo dục đại học Hoa Kỳ, có thể xem như câu trả lời giải tỏa cho những vướng mắc hiện nay của đại học Việt Nam. Trên thực tế, mô hình này đã và đang được áp dụng ở từng bộ phận như học chế tín chỉ, tổ chức kiểm định chất lượng, hệ thống các trường cao đẳng cộng đồng... và những người quan sát nhạy cảm có thể nhận ra ở đó những dấu hiệu của sự chuyển đổi về quan niệm giáo dục đại học. .

Tuy nhiên, có lẽ hơi chủ quan khi có người cho rằng sự chọn lựa này “tìm được sự đồng thuận cao trong cộng đồng giáo dục Việt Nam”. Kinh nghiệm cho thấy sự vay mượn một thiết chế ngoại sinh, dù có tính đến những “mức độ cải biến cho phù hợp với tình hình thực tế của Việt Nam”, vẫn có thể dẫn đến những lầm lỗi không thể sửa chữa được. Huống chi ở đây, so với giáo dục Hoa Kỳ, nền giáo dục của chúng ta đi chậm đến hàng trăm năm, những tiền đề vật

chất và tâm lý đều chưa được chuẩn bị bảo đảm cho những cải cách thành công. Chúng ta chia sẻ khát vọng về việc xây dựng những trường “đại học nghiên cứu”, “đại học hoa tiêu”, nhưng trong bối cảnh cơ sở vật chất ở đại học còn nhiều lỗ hổng và đội ngũ giảng viên còn khiếm khuyết như hiện nay, nếu không có những thay đổi lớn trong phương thức quản lý và chính sách đầu tư, thì đó vẫn chỉ là dự tưởng của những đầu óc lãng mạn mà thôi.

Cũng như việc tăng hay không tăng học phí, việc chọn lựa áp dụng một mô hình giáo dục nào đó phản ánh không chỉ quan niệm giáo dục mà cả nhận quan xã hội của những người trong cuộc. Sự tác động của những chọn lựa như vậy sẽ là thách thức quan trọng đối với uy tín của người quản lý, đồng thời đem lại những bài học kinh nghiệm đắt giá mà khi rút tóm được thì đã muộn.

Trong toàn cảnh cuộc thảo luận về giáo dục hiện nay, bài viết *Đổi mới có tính cách mạng nền giáo dục và đào tạo của nước nhà* của Võ Nguyên Giáp (*Sài Gòn Giải Phóng*, ngày 10-9-2007) thể hiện một quan điểm giáo dục “phù hợp với truyền thống văn hóa dân tộc và xu hướng phát triển chung của thời đại”. Trong những giải pháp cụ thể mà tác giả bài báo đề xuất, nổi bật là việc tổ chức lại và kiện toàn Hội đồng giáo dục quốc gia với nhiệm vụ tư vấn trong việc hoạch định chính sách và chiến lược phát triển giáo dục ở tầm vĩ mô. Một hội đồng hoạt động dân chủ mới có cơ may tập hợp và phát huy trí tuệ của toàn xã hội nhằm tìm hướng đi cho một nền giáo dục đang đến hồi bách, mà không dựa vào quyết định vội vàng, thiếu khảo sát thực tế của một

nhóm chuyên gia nào đó, nhất khi muốn mô phỏng một mô hình giáo dục nước ngoài làm khuôn mẫu cho chính mình.

QUỐC TỬ GIÁM VIỆT NAM

*Nguyễn Q. Thắng*²⁶⁷

Abstract. This extract, from an article written by Nguyen Q. Thang about the History of Education / Examination in Việt Nam written for Festschrift Humboldt, concerns the history of the so-called Quoc tu giam (Chinese: guozijian), Royal University of Vietnam, established for the first time at the beginning of the 11th century (Editor).

Chúng tôi xin phép trích phần II trở đi của Bài “KHOA CỬ VIỆT NAM - CƠ CẤU/TỔ CHỨC HỌC, THI VÀ QUỐC TỬ GIÁM HUẾ” của tác giả Nguyễn Q. Thắng viết cho Kỷ yếu. Phần đầu của bài nói về Thi cử Việt Nam từ nhà Lý khoảng năm 1000. Bạn nào quan tâm muốn có toàn bài, xin liên lạc với chúng tôi (Ban Biên soạn Kỷ yếu).

II. Trường Quốc Tử Giám trong lịch sử giáo dục Việt Nam

Dưới các triều Lý, Trần, Hậu Lê và Nguyễn việc học được triều đình đứng ra tổ chức và đặt dưới quyền giám đốc của bộ Lễ (sang triều Duy Tân có thêm Bộ Học).

Năm 1070 vua Lý Thánh Tông (1054-1072) dựng văn miếu đầu tiên ở kinh đô Thăng Long tức thành Hà Nội bây

giờ thờ Đức Khổng Tử và các vị hiền triết Trung Hoa để tỏ lòng sùng kính Nho học.

Trường Quốc Tử Giám được thành lập từ năm 1076 dưới triều vua Lý Nhân Tông (1066-1128) nhà vua kén chọn các quan có văn học bổ vào lo việc giảng dạy. Đó là trường Quốc Tử Giám đầu tiên ở nước ta.

Năm 1253 đời vua Trần Thái Tông (1225-1293), Quốc học viện được thành lập để giảng Tứ thư, Ngũ kinh, và giảng võ đường để luyện tập võ nghệ tại kinh đô Thăng Long.

Năm 1397, về đời Trần Thuận Tông (1388-1398), Hồ Quý Ly đặt thêm Học quán tại lô, phủ, châu; ở lô có quan Đốc học; ở phủ, châu có quan Giáo thọ; trong nước đồng thời cấp bống lộc, ruộng đất cho các học quan này.

Dưới thời hậu Lê, vua Lê Thái Tổ (1423-1433) mở nhà Lộ học và đặt quan dạy học ở các lô và các phủ.

Năm 1483 vua Lê Thánh Tông (1460-1497) mở rộng nhà Thái học để cho sinh viên học tập và đồng thời lập nhà Bí thư để chứa sách, đó là thư khố đầu tiên của nước ta như trên đã nhắc qua.

Nhà Lê Trung Hưng mô phỏng và bắt chước nhà Đường bên Trung Hoa và đặt quan Tế tửu và Tư nghiệp để chăm lo việc học hành và giảng dạy ở Quốc Tử Giám tại kinh đô cho con cháu tôn thất và các học sinh ưu tú con nhà dân giả học giỏi khắp nơi trong nước được tiến cử về học.

Năm Giáp Dần (1734), đời vua Lê Thuần Tông (1732-1735), Trịnh Tạc cho khắc bản in để in sách dùng trong

nước và cấm không cho mua những sách in bên Tàu. Đó là một sáng kiến mới mẻ và hữu ích cho dân ta để tránh bớt nạn lạm thuộc về văn hóa phẩm từ Trung Hoa đưa sang.

Đến khi nhà Nguyễn thống nhất giang sơn, vua Gia Long (1802- 1819) lập nhà Quốc học ở kinh đô Phú Xuân (tức Huế) năm 1803. Triều đình đặt quan Đốc học ở các trấn, doanh, Giáo thợ hoặc Huấn đạo tại các phủ, huyện.

Năm 1821 vua Minh Mạng (1820-1840) đổi danh hiệu Quốc học thành Quốc Tử Giám, cho dựng một giảng đường và hai học xá ở hai bên tả hữu và cấp lương bổng cho các giám sinh để theo đòn việc học tại kinh đô Huế.

QUỐC TỬ GIÁM:

Trường Quốc tử Giám Việt Nam tồn tại liên tục từ đời nhà Lý, Trần (1076) đến triều Nguyễn (1934) được vận hành liên tục hơn 850 năm. Riêng Trường Quốc tử Giám triều Nguyễn được vua Gia Long thành lập từ tháng 7 năm Gia Long thứ hai (tức tháng 8, 1803).

Trường ban đầu có tên Đốc học đường hay Quốc học đường, trường gồm một Đốc học và một Phó Đốc học điều hành.

Bài nghiên cứu có tên Quốc Tử Giám của hai vị Tế tửu và Tư nghiệp viết về Quốc Tử Giám hồi đầu thế kỷ XX đăng trong tạp chí *Đô thành hiếu cổ* hay *Những người bạn cổ đô Huế* (Bulletin des Amis du Vieux Hué) năm 1917, có nội dung như sau:

III. Quốc Tử Giám Huế

1. Lịch sử - Cách tổ chức - Chương trình...

Quốc Tử Giám Huế được thiết lập từ tháng 7 niên hiệu Gia Long năm thứ hai (tháng 8 năm 1803) mang tên Đốc Học Đường hay Quốc Học Đường; trường gồm có ngôi nhà chính gọi là Quốc Học *Chánh Đường* và hai nhà *Tả vu* và *Hữu vu*. Việc giảng dạy do một đốc học và một phó đốc học điều hành.

Trường Quốc Tử Ciám thực sự xây dựng trên cùng một địa điểm vào tháng giêng niên hiệu Minh Mạng năm thứ hai (tháng Ba năm 1820). Ngôi trường mới này gồm ở giữa một nhà giảng đường, nhà cho Giám Sanh học ở trước có một nhà nữa gọi là *Di Luân Đường*, nhà cho Tôn Sanh học và hai kí túc xá cho *Tôn Sanh*²⁶⁸ và *Giám sanh*²⁶⁹, một bên phải, một bên trái, cái đầu có 3 gian và cái sau có 19 gian.

Khi mới lên ngôi vua Minh Mạng ra lệnh cho quan chức ở Quảng Đức đi lo tìm gỗ và thợ cho đầy đủ để xây trường Quốc Tử Giám. Nhưng quyết định phải đình chỉ do đợt dịch tả. Phải đến năm thứ hai triều đại ngài, dự án mới được thực hiện. Đến tháng 7 của năm ấy (tức tháng 8 năm 1821 Dương lịch), công cuộc xây dựng hoàn thành.

Trong dịp khánh thành này, Bộ Lễ dâng lên vua một tờ trình với nội dung như sau:

“Việc giáo dục quốc dân mà chúng tôi đã tổ chức có một mục đích quan trọng vừa cho dân biết các phuơng thức lẽ lược, để dân hiểu được ân đức của Hoàng đế, chiểu sáng trí

thúc và luân lí". Từ lúc khởi đầu triều đại, vua Gia Long tự bản thân đến viếng Văn Miếu và cho xây dựng lại. Ngài còn có sáng kiến cho xây dựng phía tây của miếu ấy một trường học. Sơ đồ thiết kế đã vẽ xong nhưng ngôi nhà chưa đạt yêu cầu. Sau này làm lại, Hoàng thượng theo ý vạch ra của tiên đế.

Cùng chỗ ấy, ngài cho xây dựng *trường Quốc Học*.²⁷⁰ Thật là một cử chỉ tốt đẹp để mục đích đổi mới nền văn hóa. Chúng tôi kính mong Hoàng thượng cho thiết trí bài vị Đức Khổng Tử ở Di Luân Đường cho nhân viên là học sinh lễ bái sau buổi học. Tất cả để ổn định vĩnh viễn để cho người ta trọng học thuyết triết lí”.

Hoàng đế phê chuẩn.

Các chúc đốc học được bỏ và được đặt ra một *Tế tửu* và hai *Tư nghiệp* (hiệu trưởng và hiệu phó) để điều hành giảng dạy trong trường.

Tháng 6 năm Minh Mạng thứ ba (tháng 7 năm 1822), trường bị phá đổ vì sét đánh. Trong dịp trời phạt này, Hoàng đế ra lệnh cho Bộ Lễ giao cho Tế tửu và Tư nghiệp và học sinh phải tự sửa chữa nếu có lâm lỗi. Và Bộ Công phải tu sửa lại các chỗ bị hư hỏng và xây dựng riêng nhà ở cho quan chức của Quốc Tử Giám. Năm Minh Mạng thứ 7 (1826) hai kí túc xá cho học sinh và 19 gian mỗi nhà thêm vào bên trái và phải.

Vào năm Thiệu Trị thứ 3 (1843), vua có sáng tác 20 bài thơ về cảnh đẹp của Kinh thành. Bài đầu dành cho *Quốc Tử*

Giám. Người ta dựng bia trước cửa trường.²⁷¹

Tự Đức nguyên niên (1848) người ta dựng thêm 2 kí túc xá 10 gian, mỗi nhà cho Học Chánh vì 1 cái 9 gian cho học sinh. Vào năm Tự Đức thứ ba (1850) người ta còn làm thêm phía bên phải trường một ngôi nhà 15 gian.

Học quan đường cho thầy giáo và bên trái một ngôi nhà 19 gian cho Giám sanh và Ấm sanh.

Vào năm thứ 7 (1854), vua ngự đến trường ngôi ở Di Luân Đường để tự bản thân xem xét sự tiến bộ và khen thưởng nhiều thầy giáo và học sinh. Ngài còn sáng tác 14 bài thơ và cho khắc lên một cái bia cao ở bên trái trường.²⁷²

Vào năm Thành Thái thứ 17 (1905), trường bị cơn bão làm sụp đổ hoàn toàn, người ta sửa lại từng bộ phận vào năm thứ 18 và 19 song phải đến Duy Tân nguyên niên mới được tu sửa toàn bộ (1907).

2. Cách tổ chức khung các quan chức đến công tác ở Quốc Tử Giám.

Năm Gia Long thứ hai (1803) một *đốc học* và một *phó đốc bọc* được cử đến. Đó là vị hiệu trưởng và hiệu phó của trường.

Vào năm Minh Mạng thứ hai (1821) nhân sự giảng dạy gồm có một *Tế tửu*, hai *Tư nghiệp*, hai *Học chánh* (người ta bỏ chức đốc học) và một số hạ quan như *Giám thừa* điển tịch điển bộ... nhân sự đó được tăng cường ở năm thứ ba

(1822) thêm ba Học chánh để giảng dạy lớp Tôn sanh, vào năm thứ 10 (1838), hai quan văn nhất phẩm được cử đến điều hành trường.

3. Học sinh:

Học sinh lấy từ *Phủ Tôn Nhơn* (Hoàng Gia) gọi là *Tôn Sanh* và học sinh từ các tỉnh đến gọi là *Cống Sanh* và con quan lại gọi là *Ám Sanh* các con cái gia đình thường dân học giỏi được nhận vào gọi là *Học Sanh*, các vị Cử Nhân được nhận vào Bộ Lễ cũng có nhiệm vụ và quyền lợi như Cống Sanh.²⁷³

4. Chương trình giáo dục:

Các lớp khai giảng một ngày sau ngày mở ấn tín vào tháng giêng và bế giảng cũng sau ngày khóa ấn tín vào tháng Chạp hằng năm. Ngày tựu trường và ngày kết thúc niên khóa, thầy và học trò làm lễ ở Di Luân Đường cúng đức Khổng Tử. Sau lễ, các thầy giáo mặc áo lỗ ngồi ở phong tục và học sinh đến bái yết mặc áo rộng và khai giảng luôn.

Các môn học thường khác nhau theo ngày chẵn và ngày lẻ, nghĩa là trong những ngày chẵn thì học *Kinh thư*, hoặc *Kiển điển* và trong những ngày lẻ học *Sử*, sách *Chư tử*²⁷⁴ (sách của các vị Đại Nho) và các sách “*Tình lí*” (tình cảm và lí trí). Các lớp luận văn làm vào ngày mồng 3, mồng 9, 17 và 25 trong tháng. Sau khi chấm bài là tổng kết và đến kì

thi cuối cùng theo các kì thi văn học, danh sách ghi vào các điểm thi được niêm yết. Học sinh lười biếng bị phạt đòn roi mây để cho biết nhục; các lỗi nặng phải gửi lên Bộ Lễ để trùng trị và ghi vào học bạ. Còn học sinh xấu phải bị đuổi khỏi trường. Học sinh tốt và chăm chỉ sẽ được trọng thưởng bằng bút, giấy.

Một hội đồng thi kiểm tra học tập, thành lập hoạt động giữa một mùa trong 4 mùa gồm có sự chủ tọa của Đồ *Sát viễn* (cơ quan xét duyệt) và các giáo viên trong trường. Đầu một mùa các quan trong trường phối hợp với các ông Học chánh có đặt một cuộc thi cấp học bổng cho các Tôn sanh và dâng lên vua, các học sinh kém điểm (liệt) trong 3 kì thi sẽ bị đuổi khỏi trường. Trái lại người nào có điểm rất tốt (ưu) sẽ được tăng thêm học bổng. Các kì thi cấp học bổng cho các Cử nhân được tổ chức vào giữa mỗi mùa. Ai được điểm ưu (rất tốt) được tăng thêm học bổng và ai bị điểm thứ (tạm được) trong 4 lần sẽ bị đuổi khỏi trường.

Các cuộc thi cấp học bổng cho Âm sanh cũng được thực hiện giữa mỗi mùa. Loại học trò này cũng được chia làm 3 hạng: *Hạng nhất thời gian học là 2 năm, hạng hai 3 năm và hạng ba là 4 năm*. Khi hết khóa họ phải qua một kì thi cuối khóa, thi giống như của Giám Sinh và họ được kì thi 3 năm 1 lần. Nếu học sinh chưa đủ kiến thức để làm một loại bài văn bắt buộc trong 4 kì thi kiểm tra thì họ bị đuổi khỏi trường.

Số lớp và thời gian học tập cũng giống như thế đối với các học sinh. Sau thời gian thích hợp họ được xếp hạng

theo điểm học tập. Học sinh đậu với điểm “*ưu*” (rất tốt), “*bình*” (tốt) và không có học vị “cử nhân” hay “tú tài”²⁷⁵ được giữ lại trường và những người không được sẽ bị đuổi; cứ mỗi học kì lại có báo cáo lên vua và có đề nghị kèm theo.

5. Các học bổng:

Học bổng hằng tháng của một Tôn sanh là hai quan tiền, hai vuông gạo và ba cân dầu. Tiền và gạo để cho học sinh ăn, dầu để thắp đèn. Sau kì kiểm tra của hội đồng, sẽ được tăng lên thêm một nửa đối với điểm ưu, giảm mất phần ba khi được điểm thứ và cắt đi 3 tháng nếu được điểm liệt (kém), và trong 3 tháng, nếu bị 2 điểm liệt và 6 tháng nếu bị 3 điểm liệt thì học sinh sẽ bị đuổi.

Học bổng của các Cử nhân và Tôn sanh là 3 quan tiền, hai vuông gạo và 3 cân dầu để thắp, sau khi được xem xét lại hội đồng cho tăng thêm 1 quan cho điểm ưu và bớt đi 1 cân dầu cho điểm bình và 1 quan 1 cân dầu cho điểm thứ.

Học bổng của Ấm sanh hạng nhất là 2 quan tiền, 2 vuông gạo, 3 cân dầu; học bổng của hạng nhì là 1 quan 50 tiền, một vuông gạo ruỗi, 2 cân ruỗi dầu; học bổng của hạng ba là 1 quan tiền, 2 vuông gạo và 2 cân dầu. Đến năm thứ tư thì được cấp học bổng ngang với Giám Sinh, được thưởng và bị phạt theo cấp điểm trong các bài làm như Giám Sinh.

Các học sinh được học bổng 2 quan tiền, 1 vuông gạo. Nếu đạt điểm ưu thì học bổng đưa lên 3 quan tiền, 2 vuông gạo, 5 cân dầu và nếu điểm bình được 2 quan tiền 1 vuông

gạo ruối và 1 cân dầu. Còn điểm thứ chỉ có 1 quan ruối, 1 vuông gạo và 3 cân dầu và bị 4 điểm thứ, học sinh bị đuổi khỏi trường.

6. Đồng phục:

Mỗi học sinh được và có quyền đổi 5 năm một lần một bộ áo quần gồm có mũ tú tài, khăn đóng đen, vải kép, và một đôi giày hạ, một áo xanh và áo rộng lê và một dải khăn vấn đầu.

7. Kỉ luật:

Học sinh chỉ được ở các gian phòng đã quy định. Ai vi phạm các mệnh lệnh sẽ bị khiển trách hay bị đuổi khỏi trường. Các phép cho học sinh phải được báo cáo Bộ Lễ biết. Học sinh nào đi phép quá hạn sẽ bị xóa sổ.

8. Thi:

Các kì thi “*Khiêu*” 3 năm 1 lần (các năm *Thìn*, *Tuất*, *Sửu*, *Mùi*) thí sinh phải ghi họ tên, quê quán trên danh sách chung để chuyển lên Bộ Lễ. Tất cả thí sinh đều phải thi do các quan chức triều đình đảm nhiệm như tên Đinh Khiêu chỉ dẫn²⁷⁶.

IV. Quốc Tử Giám ngày nay²⁷⁷

MIÊU TẢ

Ở Quốc Tử Giám ngày nay có hai hàng rào có tường bao bọc. Các hàng rào ấy có đường đi giữa chạy dọc theo chiều dài của trường (176m50) đi từ phía tây của *Cơ Mật viện* đến tận con đường quanh hào của Hoàng thành hay lũy thành ngoài của Hoàng cung.

Người ta lưu ý ở giữa các ngôi nhà của trường, một nhà tầng gọi là *Di Luân Đường*²⁷⁸ (học thuyết và luật về quan hệ giữa người và người) vừa thoáng vừa đẹp. Dạng của nó gần vuông, chu vi được 85m20 có mái hiên 1m15, nền cao đến 1m20 và tầng cấp bằng đá thạch bóng.

Nếu vào trong sẽ thấy ở tầng trệt nhiều cột bằng gỗ chắc và các phông đều có tường gỗ chạm ngà hay xà cừ, phía trước có một bức hoành lớn sơn son thếp vàng lộng lẫy ghi các chữ *Di Luân Đường*. (Nhà của học thuyết và quan hệ giữa người và người). Sau phòng ấy như trống rỗng, người ta thấy một chuông lớn bên phải và một trống lớn bên trái đặt trên chân đế. Khi Quốc Tử Giám đưa vào trong Kinh thành, người ta cấm không cho đánh trống, chỉ dùng chuông để điểm giờ học. Một bức hoành hình chữ nhật treo giữa nhà chính có ba chữ thếp vàng lớn *Di Luân Đường*, bên phải, “*Minh Mạng thập kỷ cát nguyệt nhứt tạo*” (Làm ngày tốt tháng tốt năm Minh Mạng thứ 10, 1820) và bên trái “*Duy Tân nhị niên thập nguyệt cát nhứt cát chế*” (sửa lại vào ngày tốt tháng 10 năm Duy Tân thứ 2, tháng 10-1908).

Trên lầu, phía giữa nhà có treo một bảng có ba chữ lớn: *Minh Trung Cát* (Lâu đài điềm may) bên trái: *Ngự bút* (chữ

của vua viết) và một dấu ấn có chữ cổ: *Thiệu Trị thần hàn* (Dấu ấn tác phẩm văn học của Thiệu Trị) cùng hàng, dưới dấu ấn *Duy Tân thập nguyệt cát nhút* (ngày tốt tháng mười năm Duy Tân thứ 2. Bên trái: “*Thiệu Trị ngũ niên lục nguyệt cát nhút kiến*” (xây vào ngày tốt tháng sáu năm Thiệu Trị thứ năm, tháng 7 năm 1845).

Người ta còn lưu ý có một tấm mang các chữ cũng thếp vàng: “*Đạo tâm biên*” (Con đường đi đến đức độ) bên phải khắc các chữ “*ngự bút*” (chữ vua viết) và cùng dấu ấn theo chữ cổ như trên; bên trái: “*Thiệu Trị Ất Tị*” (năm 1845, Thiệu Trị).

Người ta còn thấy trên gỗ mấy chữ chạm: *Ưu và Cân* (lo lắng và cần mẫn) “*Trí tư*” (thịnh vượng thật sự) “*Hưng bình*” (thịnh vượng bình an) và xung quanh phỏng có bài thơ.

Một vị lão trăm tuổi đã giúp một tay vào xây dựng ngôi nhà này. Sau khi khánh thành lâu dài, điềm may ngày càng rõ và nhờ trời hạnh phúc được thấy ngũ đại đồng đường.

“*Dòng dõi Hoàng gia bắt tận sau khi đã chiếm miền tây và mở rộng bờ cõi.*

Các bộ lạc, thấy được đức độ Hoàng triều, đều dần quy phục. Sau bao nhiêu sự kiên tốt đẹp, ngôi đền này có danh xưng là Minh Trung Các. Lòng thương của trời đối với chúng ta ngày càng tăng, di sản quốc gia vững chắc và đời đời.”

Ngôi lâu đài này mở ra bốn phương do các cửa kính. Đây là một gian phòng thoáng mát và sáng sủa tạo thành một phòng danh dự cho giới học sinh. Những ngày giảng thuyết hay bình văn hằng tuần, phòng trở thành như chật hẹp. Đây là chỗ hội họp của các thầy giáo. Năm 1916 ngày 5 tháng 7, Hoàng thượng muốn theo dấu vết của các tiên đế, tổ tiên, chủ tọa cùng với ông Le Marchant de Trigôn, Khâm sứ để làm tăng thêm phần long trọng cho lễ phát phần thưởng.

Về các lớp học, chúng ta có bên phải và bên trái nhiều nhà đẹp, bốn ngôi nhà khác, xây dựng đối chiếu với Di Luân, nhưng hai cái trước có phần dài hơn. Một cái có 27ml5 chiều dài trên 14m75 chiều rộng; hai cái kia về sau ít rộng hơn độ 1m20 chiều dài và ít hơn độ 5m10 so với các cái trước. Đó là những ngôi nhà theo kiểu An Nam chuyển thành nhà ở người Âu. Mỗi phòng học đều đầy đủ không khí và ánh sáng. Ngoài cái hành lang rộng trên 1m dài đến 13m và 9m30 chiều rộng và 3m30 chiều cao; nhưng do đặt hướng chưa tốt, các ngôi nhà đều trở mặt về phía đông và tây nên học sinh sáng chiều đều bị xói nắng mặt trời làm cho học tập vất vả nhặt.

Xung quanh các ngôi nhà học là các đường đi vòng quanh đều trồng cây cỏ nhỏ. Đường vào là một cổng có 4 trụ đá cẩm thạch có trồng các cây cổ thụ, có ba chữ “Quốc Tử Giám” khắc ngang ở giữa.

Nếu đi ra hàng rào trong, phía sau thì gấp cổng ra của hàng rào thứ hai chia 3 đoạn bằng tường gạch.

Tân thư viện là thư viện nằm ở giữa. Đây là một ngôi nhà đồ sộ có chạm cẩn và trổ các kiểu độc đáo không thấy ở các công trình xây dựng khác ở An Nam. Nền bằng đá cẩm thạch và cao đến 1m15.

Ngôi lâu đài có 28m2 chiều rộng trên 35m80 chiều dài. Ở trong toàn thư viện, các tủ lớn sơn đỏ xếp ngay ngắn chứa đựng các loại sách và ghi chép quý giá nhất của Nội các hay Tòa Khâm sứ.

Đã hai năm nay nhờ sự tận tụy và tháo vát của vị Chủ tịch của *Hội người bạn cố đô Huế*, phòng và vườn đều có đặt các đồ vật và trang trí các sản phẩm nghệ thuật đủ loại.

Bên trái và bên phải của Tân thư viện có hai ngôi nhà, mỗi cái được hàng rào đặc biệt bao quanh để làm chỗ ở cho hiệu trưởng và hiệu phó của trường.²⁷⁹

Khoa thi Hương áp chót tổ chức vào năm 1915 tại Trường thi Thừa Thiên, có 17 người đỗ cử nhân trong tổng số của trường thi này là 32. Như vậy, thí sinh của trường Quốc Tử Giám Huế đỗ trên 50% (17/32) của toàn trường thi. Trong tổng số 32 vị tân khoa, trường Quốc Tử Giám có:

- 17 người đậu Cử nhân: 1. Hồ Đắc Khai (sau làm Thượng thư bộ Hộ), 2. Lê Nguyên Lượng, năm 1918 đỗ Phó bảng 1918, 3. Tô Tế Mỹ, 4. Phan Minh Bật, 5. Võ Uất, 6. Võ Đức Dương, 7. Nguyễn Trọng Tính, 8. Nguyễn Khảng, 9. Tôn Thất Huy (thuộc hệ 9 hoàng phái), 10. Đinh Nho Khôn (người Hà Tĩnh), 11. Ưng Mạnh (người thuộc Nguyễn Phước tộc), 12. Cao Hữu Đàm (người Thừa Thiên), 15. Phạm Nghĩ

(người Hà Tĩnh), 16. Nguyễn Thủ (người Quảng Trị), 17. Từ Bộ Tư (người Hà Đông).

Vì lúc ấy các thí sinh này đang học ở trường Giám tại Kinh đô, cho nên, họ đều ứng thí tại trường thi Thừa Thiên. Ở trường Thừa Thiên, khoa thi hương này (Ất Mão, 1915) có tất cả 32 người đậu Cử nhân, trong đó, riêng sinh viên Quốc Tử Giám chiếm đến 17 người, đạt được một tỉ lệ khá cao²⁸⁰. Đến khoa Mậu Ngọ (1918) là khoa thi cuối cùng của khoa cử Việt Nam, các thí sinh trường Quốc Tử Giám Huế cũng đỗ với tỉ lệ cao: 11/22 cử nhân là: I. Phan Đình Quýnh, 2. Hồ Ngạn, 3. Nguyễn Xuân Chính, 4. Hồ Đắc Liêu, 5. Đoàn Đình Phương, 6. Nguyễn Cư, 7. Nguyễn Trình Khu, 8. Lê Văn Tán, 9. Nguyễn Xuân Lạc, 10. Nguyễn Đình Bản, 11. Tôn Thất Lại.

Theo nhà nghiên cứu Phan Thuận An trên *Nghiên cứu Huế*, tập Bảy, 2010 cho rằng: “từ năm 1918, sau khi thành lập Hội đồng Hỗn hợp Quản trị Nhà trường, vua Khải Định cho soạn một chương trình mới để dạy sinh viên Quốc Tử Giám. Theo đó thì những môn học có tính cách từ chương, điển lệ dần dần bị loại bỏ và thay thế bằng những môn khoa học như Toán, Lý, Hóa, Vật lý... Cũng từ năm 1918 bỏ thi chữ nho trên toàn cõi Việt Nam thì một số những giáo quan có tân học được bổ đến chức Quốc Tử Giám để đảm nhiệm các môn như Pháp văn và Việt văn... Nhà trường cũng chia chương trình thành 3 niên khóa, có các kỳ nghỉ hè, nghỉ lễ đường hoàng”²⁸¹. Bấy giờ muốn thi vào học Quốc Tử Giám, chỉ cần có 2 điều kiện: một là phải có văn bằng tiểu học

(primaire) và hai là phải có trình độ căn bản về chữ Hán. Và tất nhiên là phải trải qua một kỳ thi nhập học gồm 2 giai đoạn: thi viết (elcrit), rồi thi vấn đáp (oral).

Phần thi viết gồm các môn: 1 bài “dicteé” (viết chính tả), 1 bài luận Pháp văn, 1 bài toán Pháp, 1 bài lý hóa, 1 bài vật, 1 bài luận bằng chữ Hán, 1 bài dịch Việt - Hán và 1 bài dịch Hán - Việt.²⁸²

Như vậy, thực chất việc dạy và học tại Trường Quốc Tử Giám Huế nói riêng có cả chiều sâu và chiều rộng (nói theo ngày nay thì đạt cả *lượng* và *chất*) của một trường Đại học Quốc gia thời phong kiến.

Về ban giảng huấn của Quốc Tử Giám đứng đầu là hai vị *Tế Tửu* (hiệu trưởng) và *Tư Nghiệp* (hiệu phó) là những vị xuất thân Tiến sĩ từng kinh qua công tác giáo dục nhiều năm. Điển hình là các vị Tế Tửu từ thời Thành Thái về sau đều là các nhà giáo dục đảm trách chức *Đốc học* tại các trường *Đốc* lớn khắp tỉnh trong nước, như: Trần Đình Phong (1847-1920), Khiếu Năng Tĩnh (1835-1920), Mao Khắc Đôn, Nguyễn Thuật (1842- 1911) đều là các nhà giáo dục tăm tiếng lâu năm, từng đào luyện được nhiều nhà khoa bảng, nhà văn, sử gia, thi gia, học giả nổi tiếng trong lịch sử giáo dục, văn chương, văn hóa Việt Nam.

Từ đó các giám sinh xuất thân từ trường Quốc Tử Giám cũng trở thành các danh gia, học giả, nhà văn nổi tiếng trong lịch sử văn học, nước nhà. Số giám sinh đó vào thời cận hiện đại trở nên học giả, văn sĩ như:

- Đào Trinh Nhất (1900-1951). Năm 1915 thi hỏng trường Ba, ông bỏ học trở lại học chữ Pháp rồi du học Pháp, về nước làm báo, viết văn.

- Đặng Thai Mai (1902-1984), từng là giám sinh (Ấm sinh) sau tiếp tục Pháp học, tốt nghiệp Cao đẳng sư phạm Đông dương, đi dạy học và viết văn.

- Bửu Kế (1913-1989) tốt nghiệp khóa cuối cùng, ông là tác giả của một số tác phẩm văn học.²⁸³

V. Một cái nhìn khách quan

Lối kén chọn nhân tài bằng khoa cử ở nước ta đã kéo dài non một ngàn năm với bao nhiêu cải tổ và tu chính, phép thi khi thì sơ lược, lúc thì nghiêm minh, khi thì trầm trệ... Vào cuối đời nhà Nguyễn nhất là khi nước ta mất hẳn chủ quyền, một số người đi học cốt học sao cho đỗ đạt để tiến thân chứ không hề quan tâm đến thực học của mình. Do đó, có một số nhân vật xuất thân từ khoa bảng mà thiếu thực tài. Một vài vị vua triều Nguyễn, nhất là Minh Mạng, Tự Đức có ít nhiều tư tưởng tiến bộ, muốn cải tổ sâu rộng, nhưng vì lệ thi cử đã trở thành tập quán lâu năm nên khó lòng cải cách sâu rộng được.

Tuy vậy, lối kén chọn nhân tài ngày xưa kĩ lưỡng mà rộng rãi, công bằng (bất kì ai cũng được dự thi không phân biệt thành phần xã hội, cùng thi một chương trình một trường..., nếu đậu sẽ được bổ dụng làm quan như những người khác). Dù thí sinh đó nguyên học ở các trường tư, phủ, huyện,

tỉnh, Quốc Tử Giám (kinh đô Thăng Long, Huế) vẫn thi chung một trường, một đề thi, các giám khảo đều chấm thi như nhau và thí sinh bất cứ xuất thân trường nào dự thi thì đều như nhau.

Thực chất và giá trị của Trường Quốc Tử Giám là vậy.

Chính nhờ thế mà triều đình đã có nhiều danh sĩ, công thần tận trung với vua, với nước; nhiều văn gia, thi sĩ lỗi lạc... đã một phần nào đóng góp hữu hiệu cho công cuộc dựng nước và giữ nước của tiền nhân trong quá trình bảo vệ tổ quốc và phát triển.

MỘT SỐ CHUYÊN LINH TÌNH VỀ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM

Nguyễn Hải²⁸⁴

Abstract. Some aspects of university education in Vietnam. The educational system for university in Vietnam clearly shows its backwardness. The paper presents some aspects of those problems, as observed by the author. The aspects include the phenomenon of “a university in a university” to the Vietnamese equivalence of “associate professor”. Some examples on the questionable formation of graduate studies are also presented.

*

* *

“Anh... thân mến,

Là người xông pha nhảy vào thực tế vào công việc, thường xuyên viết và góp ý kiến cho Việt Nam từ 20 năm gần đây, tôi đã bắt đầu ngao ngán, hết ý! Mà sức lực cũng gần kiệt anh ạ...

Có chuyện gì mà chúng ta chưa nói đâu anh, có nền giáo dục nào mà chúng ta chưa để cập đâu anh.

Nói gì nữa mà làm gì? Có ai nghe, ai làm, ai sửa? Cái gì cũng giả bộ hết, giả bộ quản lý, giả bộ tổ chức, giả bộ tháo

luận và kết quả là học giả, bằng giả, tiến sĩ giả, thạc sỹ giả... Chỉ có bằng là thật, thật nhưng mà là ảo... Người giỏi ra ngoài hết, người ngay thật đành bỏ cuộc...

Than ôi, đất nước Việt Nam và hệ thống giáo dục...

Thân mến.

..."

Trên đây là nguyên văn bức điện thư của một giáo sư danh dự Việt kiều đáp lại lời kêu gọi đóng góp bài vở cho cuốn sách về giáo dục đại học. Bấy lâu nay, ý kiến của tôi về giáo dục đại học Việt Nam cũng không khác với nội dung bức thư điện tử trên là mấy. Đối với tình trạng yếu kém của hệ thống giáo dục đại học Việt Nam, tôi cũng đã từng bày tỏ là chỉ cần thay đổi hệ thống này theo những đề nghị trước đây của các vị giáo sư có tên tuổi ở Việt Nam như Hoàng Tụy, Phan Đình Diệu, v.v., thì nền giáo dục đại học Việt Nam có lẽ đã tốt hơn lên nhiều rồi. Nhưng cho dù đã có bao nhiêu kiến nghị hoặc đề nghị thì, dù bước đầu đã có những thay đổi nhỏ nhưng không thực chất, tình trạng hiện nay của nền giáo dục đại học Việt Nam là không thể chấp nhận được. Nếu hệ thống giáo dục đại học Việt Nam không có khả năng thay đổi thì viết nữa để làm gì? Vô ích mà thôi! Chính vì vậy mà tôi không viết ra đây những gì đã nói rất nhiều trong quá khứ. Tôi chỉ kể lại một vài điều linh tinh mà tôi quan sát được và có lẽ ít được đề cập đến.

Trước hết là một chuyện nhỏ, rất nhỏ, nhưng lại cho thấy cái tính tùy tiện không nên có. Đó là tên gọi bằng tiếng Anh (vì tiếng Việt lại không có vấn đề gì) cho hai đại học quốc

gia. Mọi người đều thường hiểu “university” là “đại học tổng hợp” của nhiều ngành khoa học khác nhau, nên một “university” như vậy thường do các “faculty,” hoặc “college,” tạo thành. Nhưng khi đi bằng con đường chính dẫn vào khu vực Đại học Quốc gia TP.HCM, ta sẽ thấy một tấm bảng chỉ hướng đến những trường đại học khác nhau thuộc đại học quốc gia. Dưới mỗi cái tên Việt như thế đều chua thêm tiếng Anh để các ông bà nước ngoài biết hướng của cái trường đại học mà mình muốn đi đến. Vậy là trên cái bảng chỉ hướng này “Vietnam National University - HCMC” nằm trên cao nhất, các “University of...” nằm tiếp theo phía dưới. Nói tóm lại, “Vietnam National University” gồm có bao nhiêu “University of...” thì đều nằm chung trong cái “campus” có tên tắt là VNU. Nếu có ông tây bà đầm nào đặt câu hỏi cho trường hợp này sẽ được nghe giải thích rằng Đại học Quốc gia là cơ quan cấp Bộ [Đại học?] (mà lại do Bộ Giáo dục- Đào tạo quản lý, nên giám đốc của hai đại học quốc gia chỉ ngang cấp thứ trưởng). Giải thích như vậy ai hiểu được thì tốt, nhưng chắc chắn là không có ông tây bà đầm nào hiểu được. Và có lẽ “nhiều university (universities)” trong “một national university” thi chì Việt Nam mới có.

Tại Việt Nam, không biết từ đâu và từ bao giờ mà cái gì ở cấp độ cao nhưng thứ bậc thấp hơn thì tiền tố “phó” được đặt vào cái đó. Chính vì vậy mà lúc trước, khi mảnh bằng Kandidat Nauk được Liên Xô cho là tương đương với Ph.D. của Mỹ, thì cả hai Kandidat Nauk và Ph.D. liền được Việt hóa thành “Phó Tiến sĩ.” Dĩ nhiên các nước nói tiếng Anh có

xem Kandidat Nauk tương đương với Ph.D. hay không là chuyện của họ, nhưng gọi Ph.D. là “Phó Tiến sĩ” thì đúng là xem thường mảnh bằng của các nước nói tiếng Anh có hệ thống giáo dục đại học tiên tiến. May là sau này, chỉ sau một đêm, các vị “phó tiến sĩ” của Việt Nam đồng loạt trở thành tiến sĩ. Hết “phó tiến sĩ” nhưng giờ đây lại có thêm sự phân biệt giữa tiến sĩ khoa học và tiến sĩ trọn (chưa đạt trình độ khoa học?). Về điểm này thì nên xem ý kiến của cố Giáo sư Bùi Trọng Liễu trong một bài viết gần như là cuối cùng của cố giáo sư về bằng cấp tại Pháp và Việt Nam.

Trên đây là chuyện bằng cấp, đã có sửa một phần. Điều tôi muốn nêu ra đây là chức danh “phó giáo sư.” Ở các nước nói tiếng Anh, tiền tố “phó (vice- hoặc deputy)” thường được gắn cho các chức danh về hành chính, quản lý, doanh nghiệp, chính trị, quân sự, v.v. Còn “giáo sư” là một chức danh nghề nghiệp chuyên môn [cao cấp] nên ở các thứ bậc thấp hơn người ta sẽ dùng những tiền tố khác. Có lẽ Việt Nam xem “giáo sư” là một loại quan chức đặc biệt (cán bộ giảng dạy) nên ở bậc thấp hơn mới đặt ra chức danh “phó giáo sư” để từ đó có thể làm “phó” cho các ông giáo sư? Mà nếu đã có chức danh “phó giáo sư” thì, với tính cách thích làm khác mọi người, không biết tại sao Việt Nam chưa đặt ra các chức danh khác như “phó bác sĩ”, “phó kỹ sư”, “phó luật sư”, v.v. Nếu nhất quyết dùng chức danh “phó giáo sư” thì khi chua chức danh này sang tiếng Anh, xin hãy viết cho đúng là “vice-professor” hoặc “deputy professor”, thay vì là “associate professor” như được dùng trong các nước nói

tiếng Anh. Tiền tố “associate” trong “associate professor” hoàn toàn không có nghĩa gì và không thể nào là “phó” cả.

Tiếp theo đây là những chuyện linh tinh liên quan đến con người và việc đào tạo sau đại học tại Việt Nam. Nói liên quan đến con người vì con người luôn luôn là nhân tố quan trọng nhất. Đối với việc đào tạo sau đại học tại Việt Nam, tôi giới hạn công việc này cho riêng ngành khoa học kỹ thuật. So với ngành khoa học tự nhiên, Việt Nam chưa là nước công nghiệp nên ngành khoa học kỹ thuật, hoặc khoa học ứng dụng, do đó vẫn còn hơi bị yếu. Và trong khoảng 10 năm kể từ năm 1996, tôi đã có dịp đi nghe và xem ba buổi bảo vệ luận văn tiến sĩ tại một trường đại học kỹ thuật ở Việt Nam. Các nghiên cứu sinh tiến sĩ này đều là giảng viên của trường đại học kỹ thuật đó. Vì không phải là thành viên của các hội đồng đánh giá luận văn tiến sĩ đã nêu trên, dựa vào những gì quan sát được, ý kiến của tôi hoàn toàn là chủ quan và có thể chưa khớp với thực tế cho lắm.

Chuyện thứ nhất. Trước buổi bảo vệ luận văn tiến sĩ của một vị giảng viên, tôi đã được đọc qua luận văn đó. Điều dễ nhận ra nhất là tiếng Việt của luận văn quá kém, nhưng quan trọng hơn hết là luận văn sử dụng một công thức không tương thích về lực ma sát giữa hai vật thể được đưa ra tại Hoa Kỳ vào đầu những năm 1950 của thế kỷ trước. Cũng tại Mỹ, vào giữa những năm 1990, một bài báo khác đã đề nghị là không dùng công thức không tương thích này và đưa ra một công thức khác tương thích hơn. Vị giảng viên Việt Nam chỉ có bản sao của bài báo sau này nhưng có lẽ do không hiểu tiếng Anh nên vẫn dùng công thức không

tương thích đó. Trong buổi bảo vệ, chỉ có duy nhất một vị trong hội đồng đánh giá luận văn, với học hàm và học vị thua xa vài vị khác trong hội đồng, để cập đến phương trình không tương thích nói trên. Quá thất vọng với những gì diễn ra trong buổi bảo vệ, tôi đã bỏ về nửa chừng, nhưng vẫn biết là Việt Nam lúc đó lại có thêm một vị tiến sĩ kỹ thuật. Điều trớ trêu là một thời gian sau tôi đã phản biện một luận văn thạc sĩ do vị giảng viên tiến sĩ nói trên hướng dẫn trong một chương trình cao học quốc tế, và công thức không tương thích trên được lập lại. Dĩ nhiên là luận văn thạc sĩ này không được thông qua và được đề nghị phải làm lại, nhưng câu học viên cao học đã bỏ cuộc. Bài báo tiếng Mỹ nói rất rõ là không nên dùng công thức không tương thích đã nói, nhưng chẳng hiểu sao các vị nghiên cứu về vấn đề đó vẫn cứ dùng nó thay vì dùng công thức đã được chỉnh sửa.

Chuyện tiếp theo liên quan đến một đề tài khoa học kỹ thuật mà ở Việt Nam tôi đoán là chưa có chuyên gia. Hội đồng giám khảo cho luận văn tiến sĩ này hình như cũng không có ai nghiên cứu về lĩnh vực như vậy (tôi xin không nêu ra tên chính thức của lĩnh vực này), vì khi vị giảng viên nghiên cứu sinh tiến sĩ tự hỏi là tại sao trên thế giới người ta lại không dùng công thức toán học đơn giản mà nghiên cứu sinh này nghĩ ra thì chẳng có vị giám khảo nào trả lời cho câu hỏi tự đặt ra ấy. Lý thuyết của lĩnh vực này không có gì phức tạp, và có lý do rõ ràng tại sao trên thế giới người ta không dùng công thức đơn giản ấy. Vì lý thuyết của lĩnh vực này không phức tạp nên ông bạn giáo sư của tôi ở

Canada, là chuyên gia về lĩnh vực này, luôn bắt học viên thạc sĩ và tiến sĩ phải làm thí nghiệm với các thiết bị mà tôi nghĩ Việt Nam không dễ có được. Lý thuyết không phức tạp nên làm luận văn nghiên cứu về lĩnh vực này thì thí nghiệm là điều bắt buộc. Nhất là nếu áp dụng kỹ thuật mới cho vật liệu thì chỉ có thử nghiệm mới cho ra kết quả đáng tin để làm cơ sở đánh giá lý thuyết.

Câu chuyện thứ ba liên quan đến một luận văn tiến sĩ tại Việt Nam về mô hình hóa một vấn đề vi mô. Mô hình cộng với hệ số hiệu chỉnh đã có người nghiên cứu trước nên luận văn này chỉ sửa đổi đôi chút hệ số hiệu chỉnh. Mà ở diện vi mô của loại vấn đề đó, dù có thay đổi đôi chút hệ số hiệu chỉnh, thì kết quả cũng chẳng nói lên được gì nhiều. Luận văn tiến sĩ dùng phương pháp số để tính toán nhưng không phải bằng tự lập trình mà thông qua gói phần mềm được dùng rộng rãi trên thế giới.Thêm vào đó là luận văn này cũng không có phần thực nghiệm.

Dĩ nhiên không phải tất cả luận văn tiến sĩ về kỹ thuật ở Việt Nam đều có vấn đề, nhưng những loại luận văn như ba trường hợp kể trên không xứng đáng với tên gọi tiến sĩ. Trong các luận văn tiến sĩ, điều quan trọng nhất là lý thuyết phải cao và sâu. Riêng đối với tiến sĩ kỹ thuật, cần có thêm kết quả thực nghiệm do chính nghiên cứu sinh tiến sĩ thực hiện. Để biết được luận văn tiến sĩ có đóng góp quan trọng hoặc có tính mới hay không thì cần phải tổng kết các bài báo đăng trong các tạp chí chuyên ngành quốc tế. Mà có được đầy đủ tài liệu chuyên môn và thiết bị để thử nghiệm thì đây là những điều kiện không dễ dàng ở Việt

Nam. Nay giờ, cả hai điều kiện này, dù vẫn còn nhiều khó khăn, đang tốt hơn lúc trước rất nhiều, vấn đề chính hiện nay là khâu quản lý, tổ chức và con người.

Lại phải nói đến con người vì các trường đại học kỹ thuật trong nước vẫn cần sử dụng đến các vị tiến sĩ được đào tạo tại Việt Nam. Tuy nhiên, có vài vị tiến sĩ kỹ thuật mà tôi biết được thì khổ thay các vị này cứ tưởng mình đã nắm được “chân lý” khoa học, môn nào cũng dạy được và có thể hướng dẫn học viên thạc sĩ và tiến sĩ trong một số lĩnh vực khoa học ngoài chuyên ngành của mình. Khoa học như trời bể mênh mông, chỉ trong một lĩnh vực rất hẹp mà nhiều khi suốt đời vẫn nghiên cứu chưa xong. Học không được sâu và cao mà lại hướng dẫn nghiên cứu những gì không thuộc chuyên môn của mình thì cuối cùng cũng chẳng đi đến đâu. Nhưng chính nhờ cách quản lý khá lỏng lẻo mà nhiều vị giảng viên tiến sĩ trong nước, dù chẳng có được bài báo khoa học nào trên tạp chí quốc tế (vì chỉ có bài đăng trên tạp chí quốc tế có phản biện nghiêm túc mới nói lên được phần nào năng lực nghiên cứu khoa học), lại được phong phó giáo sư một cách dễ dàng.

Các vấn đề của hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam không khó để nhận ra. Nhưng khả năng sửa đổi được hay không lại là một thách thức rất lớn.

CON SỐ 20.000

Vũ Hà Văn²⁸⁵

Abstract. Vietnamese government plans to educate 20,000 PhDs abroad in a near future. Will they return?

*

* *

Chính phủ vừa thông qua quyết định đầu tư đào tạo bổ sung 20.000 tiến sĩ, với một nguồn kinh phí đáng kể.

Đây là một quyết định quan trọng và có tầm ảnh hưởng lớn đến tương lai của đất nước. Như nhiều nhà khoa học, sư phạm đã chỉ ra, Việt Nam hiện đang thiếu trầm trọng lực lượng trẻ có trình độ, trong cả ứng dụng và đào tạo. Ta hy vọng đội ngũ này sẽ là nòng cốt cho sự phát triển của đất nước trong 20, 30 năm tới.

Con số 20.000 được bình luận nhiều trên báo chí. So với dân số Việt Nam, đây không phải là một con số lớn. Ta thật sự cần nhiều nhà chuyên môn với trình độ trên đại học. Nhưng điều quan trọng hơn là chất lượng.

Vậy 20.000 tiến sĩ sẽ được đào tạo như thế nào? Theo thông tin trên báo, chừng một nửa sẽ được đào tạo trong nước (hoặc kết hợp), và một nửa đào tạo trực tiếp ở nước ngoài. Theo dư luận, chất lượng đào tạo chung trong nước còn có nhiều vấn đề. Mặc dù ta vẫn có những nhà khoa học giỏi hoàn toàn “made in Việt Nam”, nhưng con số này rất ít.

Hy vọng được đặt nhiều hơn vào 10.000 tiến sĩ “Tây tiến”. Quả thật, sẽ là một điều đáng phấn khởi, nếu trong vòng 10 đến 15 năm tới, ta có 5.000 đến 7.000 tiến sĩ được đào tạo chuẩn tại các nước phát triển. Hỗn chất lượng và bầu không khí khoa học của các viện nghiên cứu, trường đại học sẽ hoàn toàn đổi khác.

Nhưng, nhìn thẳng vào vấn đề, không thể không đặt câu hỏi:

“Trong 10.000 người trên, bao nhiêu sẽ trở về?”

Trong thực trạng hiện nay, tôi biết rất ít sinh viên, sau khi hoàn thành luận án tiến sĩ tại Mỹ hay Canada hoặc các nước châu Âu, có ý định quay trở lại Việt Nam làm việc. Việc này hoàn toàn dễ hiểu. Điều kiện làm việc ở Việt Nam so với các nước tiên tiến cách nhau khá xa. Chuyện làm sao để tránh chảy máu chất xám, là một câu hỏi phức tạp, đã tốn khá nhiều bút mực và sẽ bàn tại một dịp khác. Ở đây, tôi muốn đề cập tới một khía cạnh khác của vấn đề.

“Có nên đào tạo toàn tiến sĩ?”

Gần đây tôi ngẫu nhiên gặp Giáo sư John Hopcroft. Ông Hopcroft là giáo sư về máy tính ở Đại học Cornell, đã đến Việt Nam rất nhiều lần (trong chương trình của Viện Hàn lâm Hoa Kỳ và chương trình của VEF) và có nhiều kinh nghiệm tư vấn về giáo dục tại Việt Nam, Trung Quốc và Ấn Độ. Câu chuyện xoay quanh vấn đề giáo dục ở Việt Nam, và ông Hopcroft nêu lên câu hỏi thú vị trên.

Theo ông, một thạc sĩ được đào tạo một cách bài bản, hoàn toàn đủ khả năng tiếp thu và giảng dạy những giáo trình tiên tiến. Kinh nghiệm giảng dạy của cá nhân tôi cũng cho thấy, sinh viên sau đại học năm thứ hai hay thứ ba ở các trường tốt ở Mỹ đã đủ khả năng đứng lớp dạy các môn cơ bản cho sinh viên đại học. Trong các ngành ứng dụng (chẳng hạn như lập trình), một thạc sĩ giỏi thì đã có khả năng chuyên môn rất tốt.

Quay lại với câu hỏi thứ nhất. Thời hạn đào tạo một thạc sĩ chỉ chừng hai năm, trong đó một tiến sĩ sẽ mất trung bình 5 đến 6 năm. Chi phí chắc cũng ít hơn. Số người được đào tạo có thể tăng lên đáng kể. Nói ví dụ, chi phí đào tạo 10.000 tiến sĩ có thể dùng để đào tạo 5.000 tiến sĩ và 10.000 thạc sĩ.

Điều quan trọng nữa là, hai năm đào tạo thạc sĩ là một thời hạn ngắn, đối với người đi học, ngày về có thể tính trước được. Trong khi đó, thời gian đào tạo tiến sĩ không có hạn định, chuyện tương lai không rõ ràng. Ngoài ra, một tiến sĩ, sau năm sáu năm sống và làm việc ở nước ngoài, họ đã quen với môi trường sống và làm việc, có nhiều mối quan hệ vững chắc, cả về mặt xã hội và chuyên môn, khả năng thành công khi xin việc cao.

Vậy có đáng cân nhắc?

NHỮNG NGƯỜI TRẺ TUỔI MONG ĐỢI GI Ở CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC?

Lê Hoàng Anh Thu²⁸⁶

Lời dẫn: Đầu năm 2011 Đại học Hoa Sen đã tổ chức một buổi lễ kỷ niệm Đại học Humboldt 200 năm rất ấn tượng và có ý nghĩa, dưới sự chủ tọa của hiệu trưởng, chị Bùi Trần Phượng, đúc kết kỳ thi sáng tác với chủ đề Những người trẻ tuổi mong đợi gì ở các trường đại học, được cảm hứng từ các ý tưởng của Đại học Humboldt trong năm kỷ niệm đại học 2010. Một bạn đã viết: “Đại học, xin hãy là nơi tôi có thể ấp ủ những giấc mơ, những hoài bão, và cũng là nơi truyền cho tôi sức mạnh, sự tự tin để bước vào đời với một hành trang kiến thức vững chắc”. Xin đọc thêm dưới đây phần tóm tắt nội dung các ý tưởng chính của những người trẻ tham gia.

Nguyễn Xuân Xanh

Năm 2010 là năm kỷ niệm Đại học Humboldt 200 tuổi, đây chính là mô hình tiền thân của đại học hiện đại thế giới, là “bà mẹ” của các trường đại học hiện đại. Để hưởng ứng sự kiện này, trường Đại học Hoa Sen (Thành phố Hồ Chí Minh) đã tổ chức cuộc thi viết với tên gọi “Tôi mong đợi gì ở các trường đại học?” nhằm tìm hiểu ý kiến công chúng về mô hình đại học Việt Nam hiện nay. Cuộc thi viết hướng đến mục tiêu tìm ra những ý tưởng hay của những bạn sinh

viên, những người đang thụ hưởng nền giáo dục đại học nước nhà, và các bậc phụ huynh, các doanh nghiệp tức những người quan tâm và sử dụng những thành quả của giáo dục đại học.

Cuộc thi đã được hưởng ứng nhiệt tình. Từ 15/10 đến 5/12/2010, một khoảng thời gian tương đối ngắn, chúng tôi đã nhận được hơn 100 bài viết tham dự từ sinh viên nhiều trường đại học, như Đại học Ngoại thương, Đại học Khoa học Xã hội & Nhân văn, Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Kinh tế; các trường Cao đẳng, và cả các bạn sinh viên đang du học như từ trường Đại học Nottingham, Đại học Erasmus Rotterdam. Các bài viết bay đến với chúng tôi từ khắp nơi ở Việt Nam như Thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội, Tây Ninh, Đà Nẵng, và cả từ các nước như Malaysia, Hà Lan. Không chỉ có sinh viên, cũng có rất nhiều bài tham dự từ những người đã qua giảng đường đại học từ lâu như các anh chị nhân viên văn phòng, nhân viên thư viện, hay các giảng viên đại học, doanh nhân, và cả từ các anh chị đã không thể trở thành sinh viên đại học. Tất cả đều chia sẻ những cảm xúc và ước vọng của mình về một môi trường đại học có thể đóng góp nhiều nhất cho việc đào tạo nhân tài của đất nước.

Trong khoảng một trăm bài viết tham dự cuộc thi, chỉ có mười bài được chọn vào vòng chung khảo. Mười bài viết vào vòng chung khảo cuộc thi thể hiện nhiều phong cách viết khác nhau: chính luận có, tự sự có, đặc biệt có một bài viết với phong cách rất sáng tạo là ở dạng một lá thư tình từ người sinh viên viết cho “người bạn” là trường đại học của

mình. Mười bài viết cũng chính là cách nhìn của mười cá nhân về giảng đường đại học, từ những góc nhìn khác nhau của những người với những hoàn cảnh khác nhau. Và chính sự đa dạng về hoàn cảnh của những thí sinh này đã tạo ra cho mỗi bài một vẻ, một chia sẻ, một kỳ vọng dành cho giáo dục ở đại học. Khi tổng hợp ý kiến từ những bài viết này, tôi đã gặp rất nhiều khó khăn khi cố gắng vẽ ra một bức tranh chung mà những ý kiến này có thể được thu gộp vào. Cuối cùng tôi nhận ra, nếu ví trường đại học là một người bạn, một người thân mà những thí sinh tham gia cuộc thi này rất mực quan tâm, hẳn sẽ có nhiều cách yêu khác nhau, cách quan tâm khác nhau, và vì vậy sẽ có những cách “chăm lo”, “vun vén” khác nhau, rất khó để mà rút ra một hình ảnh chung cho tất cả mọi ý kiến được. Vì vậy, trong bài viết này, tôi sẽ cố gắng trích ra ở mức độ trung thực nhất có thể những nhận định, ý kiến của các bạn thí sinh, đặc biệt của những thí sinh vào vòng chung khảo của cuộc thi vì những bài viết vào vòng chung khảo đã chứng tỏ được người viết không chỉ sở hữu khả năng viết, thể hiện ý tưởng một cách rành mạch và chính xác, mà còn có khả năng lập luận vững chắc và ý tưởng sáng tạo, thông minh, độc đáo.

Bài viết có thể là từ cách nhìn của một giảng viên đại học bức bối vì hằng ngày phải thấy sinh viên của mình bươn chải để trả tiền học và trả trả với câu hỏi “*Làm sao để một em học trò của tôi hôm nay “đến trường là niềm vui” chứ không còn mang trên vai nỗi lo toan cõm gạo tiền?*”

... từng ngắm những sinh viên Đại học nước ngoài với những bộ cánh xinh xắn đến trường, khác hẳn với sinh viên của tôi, đến giảng đường, áo quần còn ướt đẫm mồ hôi, gương mặt còn loang chút phấn son sau mấy giờ ngồi cho người ta thuê mặt để trang điểm, bàn tay còn lem luốc vết dầu mỡ từ một tiệm thức ăn nhanh nào đó.

(Vũ Hải Yến, “Học đại học hay chỉ là học sinh cấp 4”)

Đó cũng có thể là những sự so sánh thảng thắn của một sinh viên đã có trải nghiệm đại học ở Việt Nam và một nước có hệ thống giáo dục phát triển là Hà Lan đã sử dụng cuộc thi viết này để nói lên những suy nghĩ của mình về những gì đại học ở Việt Nam cần thay đổi để có thể đào tạo ra những sinh viên biết “*cách tư duy, sự tìm tòi, khám phá và khả năng hoạt động nhóm - những kỹ năng tối quan trọng trong cuộc sống nói chung và sự nghiệp sau này của sinh viên nói riêng*” (Hoàng Trung Nghĩa, “Một cách nhìn về giáo dục đại học Hà Lan - Việt Nam”)

Phần lớn các bạn thí sinh tham gia cuộc thi viết này nói chung, và những bạn được vào vòng chung khảo nói riêng, đều là các sinh viên từ nhiều trường đại học khác nhau ở Việt Nam. Dù từ góc độ nào, các bài viết đều thể hiện một sự suy tư kỹ lưỡng, có hệ thống, có lập luận và cái đặc sắc riêng của từng cá nhân người viết.

1. Những ý tưởng sáng tạo

Tính phản biện hẳn là một trong những điều dễ thấy nhất trong các bài viết vào vòng chung khảo. Sự phản biện, khả năng suy nghĩ khác đi lối nghĩ thông thường đã giúp cho các bài viết trở nên nổi bật, vì những ý tưởng mới lạ và độc đáo. Như trong bài “Học đại học hay chỉ là học sinh cấp 4” (giải ba), bạn Vũ Hải Yến đã đặt lại câu hỏi về chức năng của một trường đại học đúng nghĩa. Làm sao để trường đại học có thể trở thành “*một ngôi trường học thuật đúng nghĩa, nơi ươm mầm những niềm say mê, một nơi mà sinh viên có cảm giác chạm đến gần ước mơ của mình, một nơi mà sinh viên cần muốn đến trong mỗi ngày*”? Để làm được điều này, trước hết trường đại học phải tự khẳng định mình là một “Đỉnh cao về học thuật” và “Một môi trường khoa học đúng nghĩa”. Hải Yến đưa ra một mô hình cho trường đại học là UCC (University - Center - Company) để đại học có thể thoát ra lối mòn “chỉ giảng dạy mới làm nên chất lượng - uy tín - thương hiệu cho trường Đại học”.

Chính vì vậy, Trường Đại học phải là điểm nhấn chính trong mô hình UCC University - Center - Company. Những đề tài nghiên cứu khoa học đúng nghĩa sẽ được triển khai tại các trường Đại học và nơi áp dụng nó chính là các doanh nghiệp. Trường Đại học không chỉ làm ra những đề tài to tát để rồi cất tủ lâu lâu lấy ra phủi bụi, rồi sau đó vật vã đi tìm doanh nghiệp để chuyển giao công nghệ. Vậy thì hơn ai hết, trường Đại học cần phải là một nơi nghiên cứu khoa học thực chất và đúng nghĩa nhất.

(Vũ Hải Yến, “Học đại học hay chỉ là học sinh cấp 4”)

Để làm được điều này, các trường phải có sự hỗ trợ về các trang thiết bị phục vụ cho việc thực hiện đề tài nghiên cứu, phải có sự hỗ trợ kinh phí, và nhất là sự hỗ trợ về tinh thần từ phía xã hội để người làm nghiên cứu biết mình được xã hội trân trọng. Hơn thế nữa, nhà trường còn cần có những giảng viên để tạo nên những “kết hợp hoàn hảo” giữa những giảng viên trẻ và sinh viên.

Khoa học thực sự là một thánh đường, mời gọi tất cả mọi người và không có giới hạn cho lòng đam mê. Quả thực, nghệ thuật của giảng viên chính là khơi gợi lòng đam mê nơi sinh viên. Những người trẻ có thừa lòng nhiệt tình và tâm huyết, nhưng lại thiếu kiến thức và bản lĩnh khoa học. Chính vì vậy, sự kết hợp giữa những giảng viên trẻ + sinh viên là một sự kết hợp hoàn hảo.

(Vũ Hải Yến, “Học đại học hay chỉ là học sinh cấp 4”)

Vũ Hải Yến cũng đặt ngược lại một điều mà chúng ta đã thực hiện lâu nay, đó là di dời trường đại học ra khu vực ngoại thành. Chị tự hỏi “*Nhưng phát triển khu dân cư trong nội đô và phát triển trường Đại học ở ngoại thành có phải là điều hợp lý không?*”

Khi chung cư vào đô thị, nghĩa là nhiều tầng lớp dân cư thuộc nhiều tầng lớp xã hội đến. Điều này sẽ làm hỗn tạp văn hóa đô thị, chất lượng môi trường bị ảnh hưởng. Kéo theo nhiều vấn đề phức tạp trong văn hóa,

ngôn ngữ thì môi trường cũng bị ô nhiễm, cả về môi trường tự nhiên lẫn môi trường xã hội. Vậy thì trường Đại học có nên ở nội thành hay không? Trường Đại học cùng nên được xem là những khu hành chính quan trọng được ở trong nội thành, thuận lợi cho việc đi lại của sinh viên, triển khai việc giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học.

(Vũ Hải Yến, “Học đại học hay chỉ là học sinh cấp 4”)

Cũng với một óc phản biện như thế mà bạn Phạm Ích Ánh (giải khuyến khích) trong bài viết “Đại học Việt Nam - Một con đường” đã ví von con đường để được trở thành sinh viên đại học như là một con đường có “*quái vật chờ săn bạn ở lối vào, bạn chiến đấu mệt mỏi với nó để vào trong. Và giờ đây thì chẳng đường của bạn khá êm và thoải mái, ít cạm bẫy, ít chông gai và cũng không khó khăn lắm để ra khỏi nơi này*”. Vì sao?

Phạm Ích Ánh đã thẳng thắn nhìn nhận trường đại học chỉ thực sự thách thức ở thời điểm thi vào, nhưng khi vào rồi thì nhiều sinh viên đã buông mình trôi vào một lối sống và học dễ dãi với bản thân, không giống như ở những trường đại học nước ngoài nơi mà các sinh viên phải chịu áp lực học hành rất lớn, phải học rất chăm và đọc sách rất nhiều.

(...) áp lực học hành của bạn chắc chắn không thể nào bằng những sinh viên đang học tập ở nước ngoài. Điều này cũng như bạn đang bước trên con đường khá bằng phẳng, ít chông gai, ít trở ngại mà tôi đã đề cập ở phần đầu bài viết.

Nếu thời gian học đại học của bạn là bốn năm, thì hai năm đầu bạn sẽ học những môn đại cương mà nhiều sinh viên cho là “quá chán!”. Ngáp, ngủ gật, chơi game, chat chit, vể sóm, cúp học...rồi thi lại, nợ môn, đó là những gì thường thấy ở một sinh viên Việt Nam.

(*Phạm Ích Ánh, "Đại học Việt Nam - Một con đường"*)

Tuy nhiên, Ích Ánh đã nêu ra một ý tưởng đáng suy nghĩ về việc Bộ Giáo dục sẽ gộp hai kỳ thi tuyển sinh đại học và kỳ thi tốt nghiệp trung học phổ thông lại làm một.

Tôi không hề đồng tình với kế hoạch này. Vì ngoài những khó khăn về thời gian, cách tổ chức thi, tiêu chí ra đề và xét điểm, thì vấn đề đầu tiên phải bàn: đó là bản chất hai cuộc thi vốn khác nhau hoàn toàn. Không thể nào lấy điểm số từ một kì thi có thể nói là “dễ thở”, để làm tiêu chuẩn đánh giá xem thí sinh đó có bước vào Đại học được hay không. Đề án này có chắc sẽ giảm được chi phí của nhà nước và nhân dân, hay trước mắt đã làm mất đi tính công bằng cũng như ý nghĩa của một cuộc thi luôn thu hút sự quan tâm cũng như đánh giá cao của mọi người?

(*Phạm Ích Ánh, "Đại học Việt Nam - Một con đường", giải khuyến khích*)

Và những cảm xúc của Ích Ánh dành cho kỳ thi đại học, và ý nghĩa tinh thần của kỳ thi khó khăn này lên một người đã từng là sĩ tử cũng đã được Anh đưa ra để tăng thêm trọng lượng cho ý kiến của mình.

Việt Nam ta vốn nổi tiếng với truyền thống ham học. Các cuộc thi Hương, thi Hội, thi Đình ngày xưa hay Đại học ngày nay đều là những cuộc thi để chọn nhân tài cho đất nước. Với tôi, hình ảnh sĩ tử ngày đêm ôn luyện, hay những phụ huynh căng thẳng chờ con trước trường thi, cho đến giọt nước mắt lăn dài trên gương mặt lam lũ của bác nông dân khi nghe báo tin con trai đỗ đại học...tất cả đều là những hình ảnh thật đẹp! Tôi cảm ơn kì thi đại học ở Việt Nam đã làm nên những khoảnh khắc tuyệt vời như vậy, những giá trị tinh thần to lớn như vậy.

(*Phạm Ích Ánh, “Đại học Việt Nam - Một con đường”*)

Bạn Hoàng Trung Nghĩa, tác giả bài viết “Một cách nhìn về Giáo dục đại học Hà Lan - Việt Nam” (giải nhì) nêu lên những so sánh giữa giáo dục ở Hà Lan và Việt Nam để đưa ra những ý kiến làm sao cho việc học ở nước nhà “phải vượt lên trên việc kiểm tra trí nhớ của sinh viên trong việc học thuộc lòng các thông tin và sự kiện”. Trung Nghĩa đề xuất đưa vào sử dụng những giáo trình hay để phát huy tính tự học của sinh viên. Ngoài ra, phương pháp dạy và hình thức lớp học cũng là những điều rất quan trọng mà giảng viên nên suy xét kỹ để khuyến khích sinh viên của mình tự nghiên cứu, tự tìm tòi để chủ động tiếp thu kiến thức, chứ không chỉ học thuộc lòng những kiến thức suông, những công thức.

Trong năm cuối đại học, các sinh viên phải chọn một “seminar - được tổ chức như một hội thảo thực sự. Sinh

viên được cung cấp tài liệu cần thiết, thông thường là các bài viết trên **các** tạp chí khoa học có uy tín. Tôi còn nhớ một trong những bài viết tôi được cung cấp là bài viết về cấu trúc vốn đã đoạt giải Nobel kinh tế của Modigliani and Miller. Chúng tôi được yêu cầu đưa ra nhận định của mình về tính ứng dụng của lý thuyết trong thời điểm hiện tại, về những điểm chưa hợp lý trong bài viết. Mỗi tiết học, một sinh viên sẽ phải đóng vai “chủ tịch hội nghị” - là người điều hành buổi hội thảo và cũng là người lắng nghe, phân tích và tổng hợp ý kiến của các thành viên tham dự. Đóng góp, phát biểu trong hội thảo là những chỉ tiêu quan trọng để giáo viên cho điểm các sinh viên. Để có đủ kiến thức, sinh viên phải tìm tòi và đọc rất nhiều. So với sinh viên châu Âu, sinh viên châu Á thường rất nhút nhát trong việc đưa ra ý kiến của mình, nhưng giáo viên luôn tìm cách khuyến khích để các sinh viên thụ động trở nên bạo dạn hơn. Mỗi tháng một lần, giáo viên sẽ gặp riêng từng sinh viên để trao đổi ý kiến về khóa học, đưa ra nhận xét về tình hình học tập của sinh viên đó và góp ý để sinh viên tham gia hội thảo tốt hơn. Do đó, hình thức học theo kiểu hội thảo này rất hiệu quả trong việc giúp sinh viên phát triển tư duy, nhận định, khả năng ngôn ngữ, giao tiếp và sự tự tin.

(*Hoàng Trung Nghĩa, “Một cách nhìn về Giáo dục đại học Hà Lan - Việt Nam”*)

Nguyễn Dao Trì lại khẳng định hẳn chính giảng viên là yếu tố quyết định chính cho sự thành công của trường đại học, chỉ sau sinh viên.

Tôi có một quãng thời gian ngắn học tại RMIT Vietnam, điều làm tôi ấn tượng nhất không là cơ sở vật chất của trường, cũng không phải là môi trường tiếng Anh, mà trên hết là các giảng viên của họ. Các lớp học không quá đông sinh viên và các giảng viên có thể quan tâm tới từng sinh viên một, họ luôn cố gắng nỗ lực giúp đỡ, tìm mọi giải pháp để giúp sinh viên học tốt nhất.

(*Nguyễn Dao Trì, “Giắc mơ”*)

Bùi Trần Phương Thảo thì xác định tầm quan trọng của việc tương tác giữa giảng viên và sinh viên trong lớp, và bạn liên tưởng lên một tầm cao hơn, đó chính là sự tương tác gắn bó mật thiết giữa trường đại học và xã hội.

Với lượng cung rơi vào tình trạng “khủng hoảng” dư thừa như hiện nay thì là điều dễ hiểu. Xã hội không đặt ra tiêu chuẩn thì giữa giáo dục và sinh viên là những bài học xa rời thực tiễn, nhưng bài học được nhồi nhét và không biết cách áp dụng trong những tình huống của đời sống.

(*Bùi Trần Phương Thảo, “Tham dự cuộc thi bạn mong đợi gì ở các trường đại học”*)

2. Ý thức về trách nhiệm của mình

Trong những bài viết của các thí sinh là sinh viên, tinh thần tự chủ, tự chịu trách nhiệm là một yếu tố rất nổi bật. Nhiều thí sinh chỉ mới ở độ tuổi 20, nhưng đã có những suy nghĩ rất trưởng thành, không đổ lỗi cho nền giáo dục, cho xã hội, cho những người xung quanh, mà trước hết, họ đã thừa nhận sự yếu kém của chính mình.

Trong bài viết “Đại học - tôi cần học những thứ nhỏ nhất!”, bài viết được lọt vào 10 bài hay nhất, Nguyễn Minh Chính (sinh viên khoa Quan hệ Quốc tế - Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn Tp.HCM) đã không ngần ngại đặt ra câu hỏi tự chất vấn cho chính mình, cũng như cho chính độc giả về khả năng tự chịu trách nhiệm cho mọi hành động của mình.

Giữa dòng chảy xô bồ của cuộc sống, chúng ta cứ mãi đi theo một lối mòn sẵn có, cứ bước vội vào dấu chân kẻ đi trước không nề hà, tính toán. Hết như những con kiến lủi thủi chạy theo mùi hương đồng loại vì sợ lạc đàm.

Những lúc ấy, đã bao giờ bạn dám dừng lại vài phút... để kiêng chân lên xem mình đang ở đâu và đến được đoạn nào của cuộc hành trình hay chưa?

Bạn có dám quay đầu về vạch xuất phát nếu bạn nhận ra: bạn đã đi nhầm đường?

Hãy nói với tôi, cái đích mà bạn trông mong là lí tưởng của bạn, chứ không phải sự gượng ép vì một lí do nào cả.

Minh Chính tự phê phán lối học thụ động, lối sống theo tư duy tập thể, không có quan điểm riêng, định hướng riêng của nhiều thanh niên hiện nay, của những sinh viên chỉ vào được trường đại học thôi là ngừng cố gắng, và đã tiêu pha quãng thời gian ở trường đại học không phải cho tư duy, nghiên cứu, tự chuyên hóa mình thành những người trí thức của xã hội, mà cho lối sống dễ dàng, tuột dốc.

Bạn có đồng ý với tôi rằng, ở Đại học, có một bài toán mà hầu hết sinh viên phải tự giải cho mình, đó là bài toán về ý thức của mỗi cá nhân trước mọi hành động họ làm và điều họ thực sự mong muốn. Họ có một biệt tài, mà đúng hơn là tài ngụy biện với phép tráo đổi ý nghĩa mệnh đề. Mọi việc diễn ra, nếu thích, họ luôn tìm cho mình câu trả lời làm thoái mái bản thân. Đơn giản nhất là đặt mình so với cái thấp hơn mình, đồng thời đưa ra những tiêu chí tầm trung bình để đánh giá. Môi trường Đại học cho họ quyền phán quyết và tự chủ nhưng một nhóm người đã diễn ngôn thành quyền được thả lỏng và dừng chân.

(*Nguyễn Minh Chính, “Đại học - tôi cần học những thứ nhỏ nhất!”*)

Hay như Nguyễn Thị Bích Liên (sinh viên trường Đại học Hoa Sen) trong bài viết đoạt giải khuyến khích “Đại học - sự trải nghiệm và sống hết mình với tuổi 20” đã can đảm thừa nhận:

Sinh viên Việt Nam chúng ta không hề có khái niệm phải VIẾT những điều họ đã học được, đã thu thập được, đã nghiên cứu được vào bài báo cáo của mình. Đa số là chỉ tổng hợp lại những kiến thức thu thập được trên mạng hoặc kiến thức trên sách báo, hoặc có chịu khó hơn thì là sưu tầm những ý kiến của người khác, các chuyên gia hoặc bất cứ người nào đi trước, không hề tồn tại hoặc có thì cũng rất ít ý kiến riêng của bản thân mình. (...) Tôi cũng biết làm như vậy sẽ chẳng học được gì, nhưng quả thật tư tưởng học những kinh nghiệm cũ, học những cái gì đã có sẵn, lười suy nghĩ sáng tạo đã in sâu vào tâm thức của tôi trong suốt 12 năm ngồi trên ghế nhà trường.

(*Nguyễn Thị Bích Liên, “Đại học - sự trải nghiệm và sống hết mình với tuổi 20”*)

Nhưng sự lười suy nghĩ, ít sáng tạo này không chỉ tồn tại trong nhóm sinh viên chuyên nộp những đề án là sản phẩm của “copy and paste” mà theo Bích Liên quan sát, có khi nó còn tồn tại ở mức độ cao hơn, từ cách những trường đại học được xây dựng có thật sự là một trường đại học Việt Nam, dành cho người Việt Nam, hay đơn giản chỉ là một bản sao chép bê nguyên xi hình mẫu từ những nước tiên tiến hơn.

Tôi đã đọc rất nhiều sự so sánh giữa giảng đường đại học Việt Nam và giảng đường đại học nước ngoài. Đã hiểu nền giáo dục của chúng ta còn yếu kém nhưng tôi vẫn luôn thắc mắc tại sao ta cứ mãi ở trong cái vòng luẩn quẩn là nhìn sự tốt đẹp của nước ngoài, chê bai

chúng ta rồi cuối cùng thì chúng ta vẫn chưa làm được gì nhiều để khắc phục điểm yếu của ta. Rồi lại tiếp tục nhìn ra nước ngoài, quay lại so sánh rồi lại chê bai.

(*Nguyễn Thị Bích Liên, “Đại học - sự trải nghiệm và sống hết mình với tuổi 20”*)

Họ cũng hiểu không phải lúc nào cũng chỉ có chí trích, chê bai về môi trường học, về cơ sở vật chất, về giảng viên, không phải lúc nào cũng chỉ nhìn ra thế giới, mà quan trọng hơn, bản thân họ có thể làm gì để thay đổi. Huỳnh Trúc Phương, một cô sinh viên 20 tuổi, đã kịp nhận ra bài học về cuộc đời sau một thời gian ngắn học tập ở trường đại học. Trúc Phương viết trong bài viết đoạt giải nhất của mình **ở** dạng một lá thư dành cho người bạn thân thiết chính là trường Đại học, Phương đã hồn nhiên xưng “cậu”, “tớ” để nhân cách hóa trường đại học, nơi mà Phương vô cùng yêu thương.

Tớ chợt nhận ra sống như một cuộc thương lượng với tạo hóa. “Việc thương lượng thường là trò chơi dành cho thiểu số những chuyên gia có tinh thần trách nhiệm, tinh tế, nhạy bén, kiên trì kèm theo phương pháp hợp lý. Nhiệm vụ của bạn, là bảo vệ nguyên vẹng của mình một cách phù hợp”. Đây là một trong những điều mà cậu đã hướng dẫn cho tớ. Nhờ vậy mà tớ còn nghiêm ra được một bí mật của cuộc thương lượng giữa chúng ta với cuộc sống đó là cần phải xây dựng và củng cố sức mạnh của mình. Cách cậu và tớ nhìn nhận về khả năng của mình sẽ quyết định kết quả thương lượng. Khả năng đó

và sự tự tin bắt nguồn từ sự nhận thức, từ sự chuẩn bị và suy nghĩ thấu đáo. Thế mạnh của chúng ta trong một cuộc thương lượng dựa vào sự tự tin có trong mỗi người. Một người bạn của tớ, vì hoàn cảnh gia đình nến không thể lên thành phố học như tớ nhưng cậu ấy vẽ và điêu khắc giỏi lắm. Cậu ấy tìm một người bạn khác để học nghề, giờ cậu cũng đã có việc làm ổn định và có được nguồn thu nhập phụ giúp gia đình. Tớ nghĩ cậu ấy cũng đã và đang giành thế mạnh trong cuộc thương lượng giữa số phận với tạo hóa.

(*Huỳnh Trúc Phương, "Không chỉ là giấc mơ..."*)

3. Những người trẻ tuổi mong đợi gì ở các trường đại học?

Đại học phải là một nơi cho sinh viên phát triển tư duy độc lập.

Trước hết theo tôi đại học cần có một nền giáo dục đại học đúng nghĩa. Đại học sẽ không là một lớp 13 hay 14 như nhiều người đã mỉa mai đặt tên cho nó. Đại học phải là nơi chúng ta có thể phát triển được tư duy của mình một cách độc lập. Sẽ không còn cảnh phải học thuộc lòng những ý phân tích của giáo viên về một tác phẩm văn học hay một sự kiện lịch sử nào đó. Tại đó tôi có quyền được suy nghĩ theo ý mình và sử dụng những gì tôi biết để bảo vệ suy nghĩ đó. Theo tôi đó là một điều kiện đầu tiên của một nền giáo dục đại học đúng nghĩa.

(Nguyễn Dao Trì, "Giấc mơ")

Đào Hồng Vân Anh cũng tự tìm một định nghĩa cho mình về khái niệm “đại học đúng nghĩa” là một nơi cho “khơi gợi tài năng và phát triển toàn diện”.

Sinh viên không cần một ngôi trường đại học rộng lớn với nhiều cơ sở vật chất hiện đại, điều kiện phục vụ thuộc hàng bậc nhất, kiến thức thuộc hàng vĩ mô, vì không phải ai cũng có điều kiện để học. Mà chúng tôi cần, giá trị đúng nghĩa của một trường đại học: khơi gợi tiềm năng và phát triển toàn diện, ở đó, có phương pháp dạy như thế nào để có thể phát huy khả năng tư duy và phản biện ở người học, phương pháp học ra sao để tránh sự nhảm chán.

(Đào Hồng Vân Anh, "Đổi mới hiện đại")

Giấc mơ của những người trẻ tuổi này là được thấy trường đại học của mình lột xác trở thành những cơ sở khơi nguồn cho tình yêu học thuật, niềm vui và điều kiện được tự học và tự nghiên cứu. Nếu như giảng viên đại học Vũ Hải Yến đã đề ra mô hình University - Center - Company trong đó đại học chính là trung tâm cho những đề án nghiên cứu sẽ được ứng dụng tại các công ty, được trang bị đầy đủ hỗ trợ về vật chất, tinh thần, tài chính cho nghiên cứu, thì đến cả những sinh viên mới năm 2 đại học cũng có những ý kiến rất mạnh ủng hộ cho quan điểm trường đại học phải là một nơi dành cho nghiên cứu.

Huyền Tôn Nữ Thiên Trân, sinh viên Khoa Kinh tế Thương mại trường ĐH Hoa Sen đã đưa ra một lý giải cho việc vì sao các sinh viên cứ ào ạt thi vào những ngành như kinh tế, công nghệ thông tin, trong khi lại không mấy mặn nồng với những ngành khoa học cơ bản và công việc nghiên cứu.

Phải chăng sinh viên của ta không đủ năng lực để học những ngành này? Câu trả lời là “Không!” Các trường đại học không cung cấp đủ trang thiết bị để sinh viên có thể nghiên cứu học tập và thay vào đó là những giờ lý thuyết suông nhảm chán, không mấy ứng dụng trong cuộc sống và dần dần những ngành này trở thành ngành không có người (muốn) học.

(*Huyền Tôn Nữ Thiên Trân, “Con đường xây dựng một trường đại học “mơ ước” nên bắt đầu từ đâu?”*)

Các trường đại học muốn trở thành “*thương hiệu, uy tín và chất lượng*” thì cần phải giải quyết những vấn đề như vậy, phải làm cho những ngành học nặng tính nghiên cứu hấp dẫn hơn với người học.

Nguyễn Minh Chính lo ngại việc buông thả lười nghiên cứu của nhiều sinh viên sẽ khiến cho mục tiêu của việc học đại học bây giờ thu nhỏ lại chỉ bé tí teo như “*chỉ cần lọt hết chữ giảng viên nói vào tai là hoàn tất nhiệm vụ*”, sinh viên cũng “*không còn gì để hỏi, để thắc mắc*”.

Và rồi cứ thế, chúng ta quên đi thói quen viết và nghiên cứu (những cách giúp ghi nhớ lâu), bàn tay đơ

ra cùng với sự cứng lại của khối óc, khiến những gì chúng ta nhận được rất ít, để lưu lại nó lại càng ít hơn.

(*Nguyễn Minh Chính, "Đại học - tôi cần học những thứ nhỏ nhất!*)

Họ tự nhận thức được rằng, việc tự học, tự nghiên cứu để biến những ngày tháng dùi mài kinh sử ở đại học trở nên thực sự có hiệu quả, và là những ngày tháng đánh dấu sự phát triển bản thân vượt bậc phải là trách nhiệm của từng người sinh viên, chứ không chỉ của nhà trường. Chính vì vậy mà Phạm Ích Ánh đã khẩn thiết gửi lời kêu gọi đến sinh viên trong bài viết của mình.

Bạn nên xem ý thức của bạn đã tốt chưa, bạn đã thực sự quyết tâm và học hành chăm chỉ như một sinh viên nước ngoài chưa, chính bạn đã biết nghiên cứu sách vở và dạn dĩ nêu lên quan điểm trước thầy cô chưa, hay bạn đã học với sự say mê thực sự chưa? Ý tôi là, bạn đừng đổ lỗi rằng: môi trường đại học ở Việt Nam quá chán, thầy cô không gần gũi hay chương trình dạy không thiết thực. Bạn hãy thử suy nghĩ khác đi, và hành động khác, đi, khi đó thế giới mà bạn thấy sẽ biến đổi theo chiều hướng khác.

(*Phạm Ích Ánh, "Đại học Việt Nam - Một con đường")*

Hay như một Nguyễn Dao Trì mơ đến một hành lang đại học, nơi sinh viên không phải say sưa với trò chơi trực tuyến, các trang mạng xã hội, mà sẽ là một hành lang hùng

hực những thảo luận về các môn học, các đề án nghiên cứu sinh viên.

Vâng theo tôi, không phải là cơ sở vật chất mà là môi trường học tập tốt mới chính là một yếu tố tạo nên nền giáo dục đại học thực sự. Hãy thử mơ về một nơi mà bạn luôn có cảm hứng để học tập, nghiên cứu, đâu đâu cũng gặp cảnh các sinh viên đang nghiên cứu, học nhóm, thay cho hình ảnh Facebook, game luôn hiển hiện trên màn hình máy tính như hiện tại. Xin các trường đại học hãy dành nhiều phòng hơn nữa cho các sinh viên có thể tự học, hãy dành nhiều ngân sách hơn cho việc phát triển mở rộng các thư viện, và các hệ thống giúp đỡ sinh viên tự học tốt hơn như E-learning, hoặc Blackboard.

(*Nguyễn Dao Trì, “Giấc mơ”*)

Lời kết

Với lòng nhiệt huyết của các bạn thí sinh dành cho những vấn đề của xã hội và của đất nước, và ý thức tự chủ, độc lập và trách nhiệm với xã hội, với giáo dục đại học, hi vọng chúng ta sẽ có thêm nhiều bài viết từ nhiều bạn sinh viên về tình yêu, sự hài lòng và trân trọng với những gì mình nhận được từ ngôi trường đại học mình đang học, và ngôi trường đó cũng chính là hình ảnh đại học mơ ước của bạn. Tôi xin kết thúc bằng một đoạn trích từ bài viết, hay đúng hơn là “lá thư tình” mà bạn Huỳnh Trúc Phương dành cho

người bạn đặc biệt của mình, chính là trường đại học mà Phương đang theo học.

Có một người bạn mà tớ rất quý đã tặng tớ quyển “Oxford Thương Yêu” của Dương Thụy. Đọc xong, tớ lại muốn rời ngôi nhà của cậu để đi đến một nơi khác, tớ muốn khám phá ngôi nhà khác có gì đặc biệt và cả những cấu trúc, cách trang trí nhà của họ nữa, muốn vẽ một câu chuyện đẹp như trong truyện, muốn học hỏi rồi làm đẹp thêm cho ngôi nhà của cậu, muốn cậu phải nhớ tớ thật nhiều nhưng rồi tớ lại thôi, tớ không cần đi đâu cả vì cậu đã luôn giúp đỡ, hướng tớ vươn xa ra ngoài thế giới rộng lớn kia. Tớ chợt thấy điều gì đó quá đỗi thân quen với mình, cảm giác say như uống một chút rượu rồi lại thấy cay cay nơi sống mũi. Tớ muốn học vượt thật nhiều môn rồi tung bay ra thế giới ngoài kia thật sớm nhưng có lúc tớ lại sợ, bởi những lúc cậu không còn kề bên, tớ sẽ cô đơn lắm, khi đó tất cả những lời nói sẽ trở nên quá xa xôi và rồi đâu biết, tình yêu có thể quay lại lần nữa với những ký ức mong manh, quý giá...

(...) Nếu có một điều **ước**, tớ sẽ ước sao ai cũng có được người bạn như cậu; có điều kiện học tập, phát triển toàn diện trong môi trường giáo dục chất lượng, chủ động, hội nhập quốc tế nhưng vẫn đậm chất nhân văn. Và cậu biết không, cậu mãi mãi ở trong tớ, một người bạn, một người đi ngang đời tớ, một người mà tớ

rất yêu và cũng là một người cho tờ biết yêu quý thêm
nhiều người nữa.

(*Huỳnh Trúc Phương*, “Không chỉ là giấc mơ...”)

*

* *

Mười bài viết vào vòng chung khảo cuộc thi viết “Tôi mong đợi gì ở các trường đại học?”

Giải Nhất: “Không chỉ là giấc mơ...” - Huỳnh Trúc
Phương

Giải Nhì: “Một cách nhìn về giáo dục Đại học Hà Lan
- Việt Nam”

- Hoàng Trung Nghĩa

Giải Ba: “Học đại học hay chỉ là học sinh cấp 4” - Vũ
Hải Yến

Giải Khuyến Khích: “Đổi mới hiện đại” - Đào Hồng
Vân Anh

Giải Khuyến Khích: “Đại học - sự trải nghiệm và sống
hết mình với

tuổi 20” - Nguyễn Thị Bích Liên

Giải Khuyến Khích: “Đại học Việt Nam - Một con
đường” - Phạm Ích Ánh

“Đại học - tôi cần học những thứ nhỏ nhất” - Nguyễn
Minh Chính

“Tham dự cuộc thi Bạn mong đợi gì ở các trường đại học” - Bùi Trần

Phương Thảo

“Giấc mơ” - Nguyễn Dao Trì

“Con đường xây dựng một trường đại học “mơ ước”
nên bắt đầu từ đâu?” - Huyền Tôn Nữ Thiên Trần

VAI TRÒ CỦA ĐẠI HỌC TRONG NỀN KINH TẾ TRI THỨC Ở VIỆT NAM

*Nguyễn Văn Tuấn, Phạm Thị Ly*²⁸⁷

Abstract. The concept of knowledge based-economy refers to an economy driven by knowledge rather than natural resources and low skill labor. Knowledge can be represented by scientific research, and the quantity of scientific publications can be used as a surrogate measure of knowledge and innovation. University, being a center of knowledge creation and technological transfer, plays an important role in the development of a knowledge based economy. In this paper, we analyze the correlation between knowledge economy indices and scientific output from ASEAN countries, and reviews the position of Vietnam in the global knowledge-based economy. Based on empirical data, we conclude that the knowledge based content in the Vietnamese economy is low, and that this status is due largely to poor scientific research in Vietnamese universities. We propose a strategy to increase the presence of Vietnam science in the international scientific arena, by increasing investment for basic scientific research and establishing scientific standards and academic freedom in universities.

Tóm tắt. Khái niệm *kinh tế tri thức* đề cập đến một nền kinh tế dựa vào sáng tạo tri thức và ứng dụng tri thức làm động cơ cho phát triển. Tri thức có thể thể hiện qua những công trình nghiên cứu khoa học và số ấn phẩm khoa học trên các tập san khoa học quốc tế. Đại học, ngoài chức năng văn hóa, còn là những trung tâm sáng tạo tri thức và chuyển giao công nghệ. Đại học, đại học đóng một vai trò rất quan trọng trong một nền kinh tế tri thức. Trong bài này, chúng tôi điểm qua vị trí của Việt Nam trong nền kinh tế tri thức, phân tích mối tương quan giữa các chỉ số kinh tế tri thức và ấn phẩm khoa học của Việt Nam và các nước trong vùng Đông Nam Á, và chỉ ra mối tương quan giữa ấn phẩm khoa học và chỉ số kinh tế tri thức. Chúng tôi kết luận rằng hàm lượng tri thức trong nền kinh tế của nước ta còn quá thấp, và tình trạng này một phần là do sự yếu kém về nghiên cứu khoa học tại các đại học Việt Nam. Do đó, chúng tôi đề nghị một trong những chiến lược để nâng cao vị trí của Việt Nam trên trường kinh tế tri thức toàn cầu là phát triển nghiên cứu khoa học tại các đại học, đầu tư cho khoa học cơ bản, xây dựng chuẩn mực khoa học phù hợp với chuẩn mực quốc tế, và tạo ra môi trường tự do học thuật trong đại học.

*

* *

Đại học ngày nay được xây dựng dựa trên ý tưởng của von Humboldt và các nhà lí tưởng Đức. Đại học, theo von

Humboldt, phải thực hiện hai chức năng giảng dạy và nghiên cứu. Von Humboldt còn đưa ra một viễn kiến rằng đại học đóng vai trò như là một trung tâm văn hóa và nhân văn. Mô hình đại học của von Humboldt đã nhanh chóng được chấp nhận, và trở thành một mô hình chuẩn cho các đại học trên thế giới. Với chức năng giảng dạy, đại học đào tạo những chuyên gia có kỹ năng cao và có văn hóa; với chức năng nghiên cứu, đại học là trung tâm sáng tạo ra tri thức mới và chuyển giao công nghệ cho nền kinh tế. Đại học, do đó, cũng có thể xem là một phương tiện nối kết công dân trong một xã hội.

Nhìn một cách tổng quát, nền văn minh nhân loại trong thời gian qua đã chịu sự tác động của 3 làn sóng tạo nên xã hội nông nghiệp, xã hội công nghệ, và xã hội tri thức/thông tin. Từ xã hội nông nghiệp biến chuyển thành xã hội công nghiệp phải qua 100 năm, nhưng từ xã hội công nghiệp thành xã hội tri thức chỉ mất 20 năm. Ngày nay, khối lượng tri thức tăng trưởng theo cấp số nhân. Trước đây, phải cần đến 50 năm để tăng khối lượng tri thức gấp 2 lần; nhưng ngày nay thời gian đó chỉ 5 năm. Chính vì sự tăng trưởng nhanh chóng của tri thức mà nền kinh tế đang dần dần chuyển sang kinh tế tri thức. Trong nền kinh tế tri thức, đại học đóng vai trò quan trọng trong việc sáng tạo tri thức mới và thúc đẩy phát triển kinh tế. Trong bài viết này, chúng tôi sẽ điểm qua khái niệm về kinh tế tri thức, vị trí của Việt Nam trong nền kinh tế tri thức toàn cầu, bàn về vai trò của đại học, phân tích ấn phẩm khoa học của Việt Nam và mối tương quan đến chỉ số kinh tế tri thức, và đề nghị một số

giải pháp để đáp ứng những thách thức mới của đại học trong nền kinh tế tri thức.

1. Kinh tế tri thức

Cụm từ *Kinh tế tri thức* (KTTT, *knowledge economy*) đề cập đến một nền kinh tế mà, trong đó việc sáng tạo tri thức và ứng dụng tri thức đóng vai trò thiết yếu trong quá trình tạo ra của cải vật chất [1]. Hiểu theo định nghĩa này, tri thức là động lực chủ yếu của sự tăng trưởng kinh tế và tạo ra sự thịnh vượng của một quốc gia. Tiêu biểu cho nền kinh tế tri thức có lẽ là Phần Lan. Trong thập niên 90, Phần Lan chuyển biến từ nền kinh tế kĩ nghệ sang nền kinh tế tri thức, với công nghệ thông tin và công nghệ liên lạc trở thành nguồn thu nhập chính của quốc gia.

Để thấy vai trò của tri thức trong nền kinh tế, một vài khái quát về *tri thức* có lẽ cần thiết. Tri thức có khi được định nghĩa như là một phản đế của những gì không phải là tri thức [2]. Theo phản đế này, những gì không thuộc về con người không phải là tri thức. “Những gì không thuộc về con người” ở đây bao gồm những hàng hóa vật thể, tài nguyên thiên nhiên, năng lượng, cơ sở vật chất. Đó là những “hardware” hay *phần cứng*. Tri thức không phải là phần cứng, mà là phần mềm. Tri thức có khi được chia thành hai nhóm. Nhóm 1 là “software” hay *phần mềm*, tức bao gồm những tri thức được mã hóa và lưu trữ ngoài bộ não của người. Chẳng hạn như sách, phần mềm máy vi tính, hiến pháp, bài báo khoa học, thậm chí CD là những sản phẩm tri

thúc phần mềm. Nhóm 2 là “wetware” hay *kĩ năng*, là những tri thức không thể tách rời khỏi một cá nhân, lưu trữ trong não của người. Những tri thức kĩ năng này bao gồm lập trường, quan điểm, tài năng, khả năng. Khả năng thuyết phục công chúng của một chính trị gia, kinh nghiệm chuyên môn của một bác sĩ chuyên khoa, tài năng của Picasso, v.v.. là những tri thức không thể mã hóa. Do đó, yếu tố để phân biệt giữa tri thức phần mềm và tri thức kĩ năng là mã hóa. Trong khi ý tưởng có thể diễn đạt bằng từ ngữ, kí hiệu, hay các phương tiện khác, còn kĩ năng thì không thể công thức hóa nhưng lúc nào cũng tồn tại một cách ngầm ngầm. Tóm lại, tri thức có thể xuất hiện qua hai hình thức: mã hóa và không mã hóa.

Kinh tế tri thức là một giai đoạn phát triển xã hội mới nhất. Khởi đầu là xã hội nông nghiệp, tiếp đến là xã hội kĩ nghệ, và hiện nay là xã hội tri thức. Trong nền kinh tế nông nghiệp, đất đai là tài nguyên chủ yếu. Trong nền kinh tế kĩ nghệ, tài nguyên thiên nhiên, hầm mỏ, khoáng sản, và lao động là tài nguyên chính. Trong nền kinh tế tri thức, tri thức khoa học và công nghệ là nguồn tài nguyên chính. Chẳng hạn như các nền kinh tế đã phát triển phụ thuộc vào tri thức và thông tin. Các sản phẩm kĩ nghệ càng ngày càng có nhãn hiệu “smart”, như ôtô có máy vi tính điều khiển, điện thoại di động có gắn phần mềm điều khiển, v.v. Giá trị một con chip trong máy tính có thể tương đương với cả tấn lúa.

Nền kinh tế tri thức ra đời từ hai yếu tố chính: sự gia tăng hàm lượng tri thức trong các hoạt động kinh tế, và quá

trình toàn cầu hóa. Sự gia tăng tri thức xuất phát từ công nghệ thông tin. Do đó, khái niệm kinh tế tri thức còn đề cập đến một cấu trúc nền kinh tế từ công nghệ thông tin và toàn cầu hóa. Một trong những đặc điểm quan trọng của nền kinh tế tri thức là xu hướng lực lượng lao động trong ngành dịch vụ có tỉ trọng cao hơn so với lao động trong ngành kĩ nghệ hay nông nghiệp. Xu hướng này thể hiện rất rõ trong các nước kĩ nghệ. Nhưng trong các nước kém phát triển, tỉ trọng lao động trong ngành dịch vụ còn rất thấp. Bảng 1 dưới đây cho thấy ở các nước có thu nhập thấp, 62% lao động thuộc về nông nghiệp, chỉ 15% trong các ngành kĩ nghệ, và 23% trong các ngành dịch vụ; cấu trúc này tương đương với cấu trúc lao động kinh tế ở các nước đã phát triển vào cuối thế kỷ 19.

Bảng 1. Cấu trúc thành phần lao động chia theo ngành

Nhóm quốc gia	Năm	Tỉ trọng (%) lao động trong ngành		
		Nông nghiệp	Kĩ nghệ	Dịch vụ
Các nước đã phát triển	1870	49	27	24
	1950	25	36	39
	1995	5	30	64
Các nước có thu nhập bậc trung	1995	30	28	42
Các nước có thu nhập thấp	1995	62	15	23

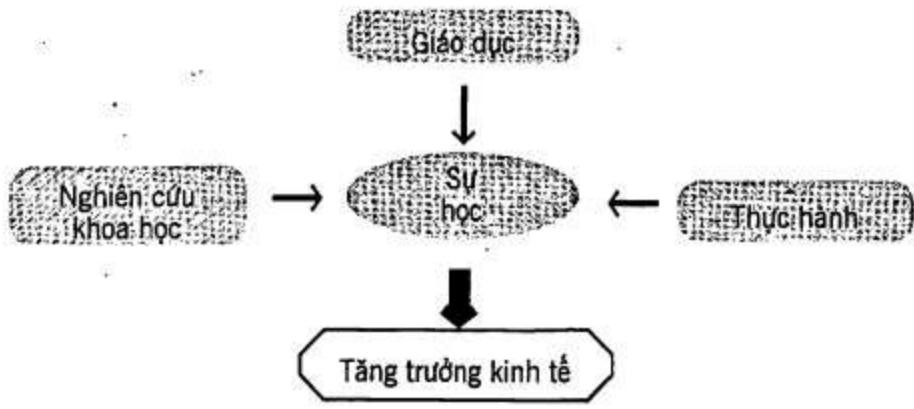
Nguồn: World Bank [3]

2. Vị trí của Việt Nam trong nền kinh tế tri thức toàn cầu

Tri thức có ý nghĩa quyết định trong sự phát triển quốc gia, không phải chỉ vì vai trò của nó trong việc cải tiến khoa học công nghệ và nâng cao năng suất, mà còn vì nó đóng vai trò dẫn dắt việc hoạch định chính sách kinh tế, giáo dục và phát triển xã hội. Ngày nay, điều kiện để một nền kinh tế có thể cạnh tranh trên trường quốc tế tùy thuộc vào khả năng sáng tạo và ứng dụng tri thức, giáo dục, và công nghệ thông tin. Theo lí thuyết mới về tăng trưởng kinh tế [4-5], yếu tố quan trọng nhất cho sự tăng trưởng kinh tế là tri thức. Những ý tưởng mới sản sinh vật thể mới, và hệ thống hóa các vật thể hiện hành một cách có hiệu quả hơn. Mặt khác, kỹ năng mới có thể giúp thực hiện ý tưởng một cách tốt hơn.

Có thể lấy một ví dụ đơn giản để minh họa cho quan điểm trên. Máy vi tính mà chúng tôi sử dụng để soạn bài viết này có thể chạy nhanh gấp 50 lần so với máy vi tính 10 năm trước, mặc dù nó được sản xuất cùng một chất liệu (nhôm, đồng, sắt, plastic, Silicon). Về vốn con người, trong não chúng ta có rất nhiều neuron nối kết nhau, và những neuron này giúp lưu trữ những lệnh để chúng ta sử dụng cái máy vi tính mới và phần mềm mới. Cũng như cái máy vi tính có năng suất cao hơn trước đây (kết quả của ý tưởng mới và hệ thống hóa vật thể trong máy), chúng ta cũng có nhiều vốn con người hơn 10 năm trước (tức là chúng ta có nhiều kỹ năng để sử dụng ý tưởng mới). Do đó, mô hình mới có một ý nghĩa đơn giản: ý tưởng mới và kỹ năng mới tốt hơn là hai yếu tố dẫn đến tăng trưởng tri thức, và từ tăng

trưởng tri thức dẫn đến tăng năng suất lao động, tăng hiệu quả lao động, và dẫn đến tăng trưởng kinh tế (Biểu đồ 1).



Biểu đồ 1. Mô hình tăng trưởng kinh tế

Để đánh giá và so sánh nền kinh tế tri thức, cần phải có một thước đo tương đối khách quan. Ngân hàng Thế giới (World Bank) đã phát triển một chỉ số gọi là Knowledge Economy Index (KEI, chỉ số kinh tế tri thức).[6] (Chỉ số này trong thực tế là số trung bình của 4 chỉ số liên quan đến tri thức (knowledge), sáng tạo (innovation), giáo dục, và công nghệ thông tin. KEI đã được nhiều nước trên thế giới sử dụng như là một thước đo để biết vị trí của nền kinh tế tri thức.

Bảng 2 trình bày KEI của Việt Nam và một số nước trong vùng Đông Nam Á. Trong số 145 quốc gia được Ngân hàng Thế giới xếp hạng về kinh tế tri thức, các nước khu Bắc Âu như Đan Mạch, Thụy Điển, Phần Lan, Na Uy, v.v. đứng đầu bảng; ngược lại các nước Phi châu như Sierra Leone, Rwanda, Eritrea, Ethiopia đứng cuối bảng. Riêng Việt Nam

được xếp hạng 100, đứng sau những nước như Botswana, Azerbaijan, Iran, và Morocco.

So với các nước trong vùng Đông Nam Á, chỉ số kinh tế tri thức của Việt Nam thuộc vào hạng thấp nhất. Tính theo thứ tự cao thấp: Singapore (8.44), Mã Lai (6.07), Thái Lan (5.52), Philippines (4.12), Việt Nam (3.51), và Indonesia (3.29). Nếu lấy Singapore làm chuẩn, chỉ số kinh tế tri thức của Việt Nam chỉ bằng khoảng 40% chỉ số của Singapore. Tất cả các chỉ số về tri thức, sáng tạo, giáo dục, Việt Nam cũng đứng cuối bảng trong vùng Đông Nam Á. Riêng chỉ số tri thức, Việt Nam còn kém hơn cả Indonesia.

Bảng 2. Các chỉ số kinh tế tri thức của Việt Nam và các nước trong vùng Đông Nam Á

Nước	Chỉ số kinh tế tri thức (KEI) (1)	Chỉ số tri thức (2)	Chỉ số sáng tạo (3)	Chỉ số phát triển giáo dục	Chỉ số phát triển CNTT (4)
Việt Nam	3,51	3,74	2,72	3,66	4,85
Thái Lan	5,52	5,66	5,76	5,58	5,64
Indonesia	3,29	3,17	3,19	3,59	2,72
Malaysia	6,07	6,06	6,82	4,21	7,14
Philippines	4,12	4,03	3,80	4,69	3,60
Singapore	8,44	8,03	9,58	5,29	9,22
Đài Loan	8,45	8,79	9,27	7,97	9,13

Australia	8,97	9,08	8,88	9,69	8,67
Mỹ	9,02	9,02	9,47	8,74	8,83
Nhật	8,42	8,63	9,22	8,67	8,00
Hàn Quốc	7,82	8,43	8,60	8,09	8,60
Trung Quốc	4,47	4,66	5,44	4,20	4,33
Lào	1,94	2,09	2,00	2,25	2,03
Hồng Kông	8,33	7,92	9,04	5,37	9,33

Chú thích: (1) Knowledge Economy Index; (2) KI, knowledge index - chỉ số tri thức;

(3) Innovation index - chỉ số sáng tạo; (4) Chỉ số công nghệ thông tin.

Nguồn: World Bank [7]

3. Tri thức, thông tin và nghiên cứu khoa học

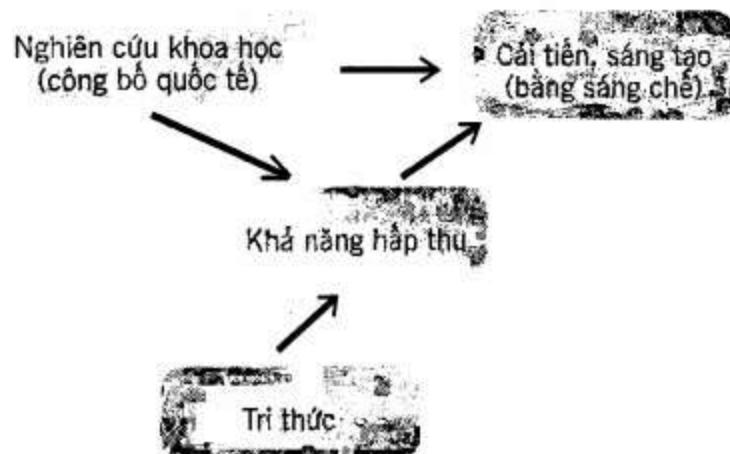
Để bàn về vai trò của khoa học trong nền kinh tế tri thức, cần phải phân biệt *tri thức* và *thông tin*. Tri thức là tập hợp những gì được biết. Những gì được biết là kết quả của quá trình xử lý dữ liệu, quan sát, và chuyển hóa thông tin. Trong một công trình nghiên cứu khoa học, nhà khoa học thu thập thông tin, nhưng để thông tin trở thành tri thức, nhà khoa học phải sử dụng một số phương tiện để xử lý thông tin. Phương tiện để chuyển hóa từ thông tin thành tri thức bao

gồm cảm nhận, phân tích, học hỏi, liên lạc, đối chiếu, và lý giải. Nói một cách ngắn gọn, tri thức là một sự “nội hóa” thông tin.

Chuyển hóa thông tin thành tri thức đòi hỏi một số kỹ năng mà một xã hội tri thức cần phát triển. Xã hội thông tin dựa vào những đột phá về công nghệ, còn xã hội tri thức đòi hỏi nhiều hơn: khả năng nhận dạng, sản xuất, xử lí, hoán chuyển, và sử dụng thông tin để xây dựng và ứng dụng tri thức cho sự phát triển của con người. Xã hội tri thức được tổ chức để họ có thể sản sinh hay thu thập thông tin và sử dụng thông tin để làm nền tảng cho phát triển kinh tế. Thật ra, tri thức này có liên quan với - hay được phát sinh bởi - các công nghệ mới như công nghệ thông tin, công nghệ sinh học, công nghệ nano ngày nay là động cơ cho phát triển kinh tế.

Đại học đóng góp vào sáng tạo tri thức mới qua 3 hoạt động chính: *nghiên cứu* tri thức mới, *đào tạo* nhân tài, và *dung hòa* những khác biệt văn hóa. Vai trò nghiên cứu của đại học càng ngày càng được xem là quan trọng. Một đại học thiếu nghiên cứu thì khó có thể đủ tư cách là một đại học thực thụ. Ngoài nghiên cứu, đại học còn đóng vai trò giảng dạy và đào tạo nhân tài. Để đào tạo, đại học phải thu hút sinh viên, nghiên cứu sinh và giảng viên. Đại học cũng là một trung tâm học thuật quốc tế hiểu theo nghĩa sinh viên, nghiên cứu sinh, và giảng viên đến từ khắp nơi trên thế giới, không phân biệt nhân thân. Do đó, có thể nói đại học là một trung tâm sáng tạo và văn hóa.

Một trong những yếu tố có ảnh hưởng đến nền kinh tế tri thức có lẽ là khả năng sáng tạo. Sáng tạo ở đây thể hiện qua cải tiến công nghệ, và thước đo cụ thể là số bằng sáng chế được cấp. Nhiều nghiên cứu cho thấy khi nghiên cứu khoa học có thể đóng góp trực tiếp vào việc tăng cường khả năng sáng tạo, hay đóng góp vào khả năng hấp thu (tức tiếp thu thông tin, chuyển hóa thông tin, và ứng dụng thông tin vào mục tiêu kinh tế [8]). Nhưng vì tính tích lũy của phát triển khoa học, khả năng sáng tạo cũng có thể dẫn đến nghiên cứu mới (Biểu đồ 2).



Các học giả đã chứng minh từ lâu rằng tiến bộ khoa học là một yếu tố chủ đạo cho sự phát triển công nghệ và tăng trưởng kinh tế. Ở tầm vĩ mô, nhiều nghiên cứu cho thấy tổng số chi tiêu cho nghiên cứu khoa học và số cán bộ khoa học có tương quan mật thiết với sự tăng trưởng GDP của một quốc gia. Để giải thích mối liên hệ giữa khoa học và công nghệ, các học giả thường sử dụng các thước đo như số

ấn phẩm khoa học trên các tập san có hình duyệt (peer reviewed journal) để đánh giá khả năng khoa học của một quốc gia. *Chúng tôi đặt giả thuyết rằng có một mối liên hệ giữa số ấn phẩm khoa học và chỉ số kinh tế tri thức.*

4. Ấn phẩm khoa học của Việt Nam

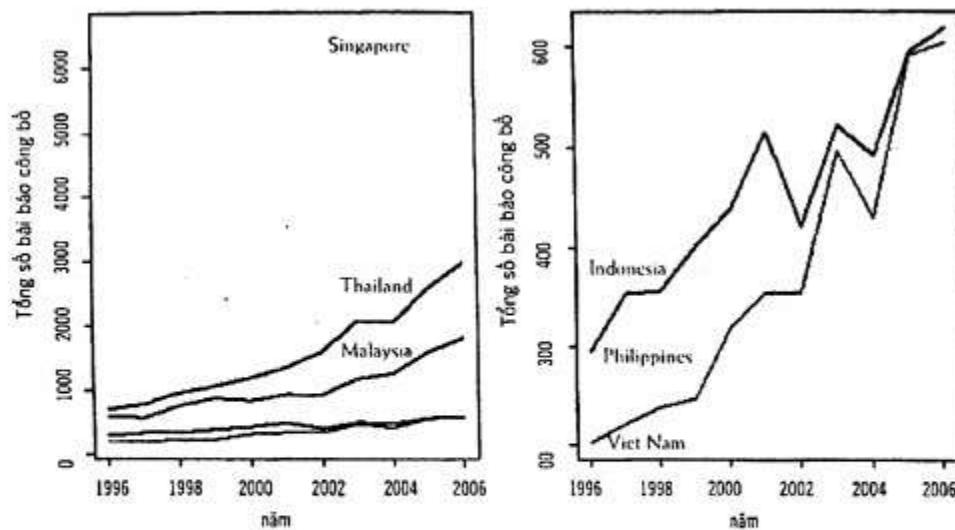
Để kiểm định giả thuyết trên, chúng tôi sử dụng cơ sở dữ liệu (database) của công ty Thomson Scientific Information (trước đây có tên là Institute of Scientific Information hay ISI). Cơ sở dữ liệu của ISI bao gồm SCI-Expandcd, SSCI, và A&HCI. Công cụ để thu thập thông tin là phần mềm Web of Science thuộc hệ thống ISI Web of Knowledge v3.0, với từ khoá mã nước là “Vietnam” OR “Viet Nam”, “Indonesia”, “Malaysia”, “Philippines”, “Singapore”, “Thailand”. Trong phân tích này chúng tôi chỉ giới hạn các bài báo nguyên thủy (original contribution), không tính các bài tổng quan (review) và các bản tóm tắt (abstracts) hay bài báo trong hội nghị (conference papers). Ngôn ngữ là tiếng Anh. Thông tin từ tất cả các bài báo khoa học được thu thập từ 1996 đến 2005 (10 năm).

Số lượng

Trong thời gian 1996-2005, tổng số bài báo khoa học có địa chỉ từ Việt Nam là 3.456 bài. *Trong số này, chỉ có 1.192 bài (tức 34%) xuất phát từ các đại học của Việt Nam.* Phần còn lại là từ các viện và trung tâm nghiên cứu Việt Nam. Có thể nói rằng phần lớn nghiên cứu khoa học ở Việt Nam không xuất phát từ đại học.

Con số ấn phẩm khoa học của Việt Nam còn thấp so với các nước trong vùng. Thật vậy, số bài báo khoa học từ Việt Nam chỉ bằng 1/5 của Thái Lan, 1/3 của Malaysia, và 1/14 của Singapore. Ngay cả so với Philippines (3.901 bài) và Indonesia (4.389 bài), số bài báo khoa học từ nước ta vẫn thấp hơn!

Số lượng bài báo trong thời gian 10 năm qua liên tục tăng trưởng (Biểu đồ 3). Tính trung bình, số bài báo từ Việt Nam tăng khoảng 26% mỗi năm (41 bài/năm). Tỉ lệ tăng trưởng này tương đương với Singapore (khoảng 27% hay 480 bài/năm) và Malaysia (24% hay 114 bài/năm), cao hơn Indonesia (tăng 9% hay 29 bài/năm) và Philippines (8% hay 23 bài/ năm), nhưng thấp hơn Thái Lan (45% hay 222 bài/năm).



Biểu đồ 3. Số lượng bài báo từ một số nước Đông Nam Á công bố trên các tập san khoa học quốc tế tính từ 1996 đến 2005 (biểu đồ bên trái), và cụ thể cho 3 nước Việt Nam, Indonesia và Philippines với số lượng bài báo dưới 1.000 (biểu đồ phía phải).

Phân tích theo lĩnh vực nghiên cứu khoa học cho thấy khoảng 30% các bài báo khoa học từ Việt Nam liên quan đến lĩnh vực y sinh học; các ngành toán học, vật lí, kĩ thuật, nông nghiệp và hoá học mỗi ngành đóng góp khoảng 10%. Phần còn lại bao gồm khoa học vật liệu (7%), môi trường (5%), kinh tế học (5%) và các bộ môn liên ngành (4%).

Mặc dù một số ngành có số lượng bài báo đóng góp khá “khiêm tốn”, nhưng lại có tỉ lệ tăng trưởng khá cao. Chẳng hạn như ngành môi trường học, số lượng bài báo khoa học trong thời kì 2001-2005 tăng gấp 2,74 lần so với thời kì 1996-2000 (từ 51 lên 140 bài), nông nghiệp tăng 2,7 lần (92 lên 246 bài) và công nghệ sinh học 2,62 lần (16 lên 42 bài). Ngành y sinh học duy trì được tốc độ tăng trưởng gần gấp đôi trong hai thời kì. Trong khi đó một số ngành mà chúng ta vẫn cho là thế mạnh của Việt Nam như toán tỉ lệ tăng trưởng chỉ 20%.

Chất lượng

Một chỉ tiêu khác thường hay được sử dụng để đánh giá thành quả nghiên cứu khoa học là số lần trích dẫn, được xem là phản ánh khá trung thực chất lượng nghiên cứu khoa học. Một công trình khoa học đã được công bố, giá trị của nó nằm ở chỗ là liệu thông tin đó có chất lượng hay không và có ảnh hưởng đến chuyên ngành hay không. Mức độ ảnh hưởng có thể phản ánh qua số lần các đồng nghiệp trích dẫn bài báo đã công bố. Chúng ta phân tích số lần trích dẫn của các bài báo khoa học từ Việt Nam và so sánh

chỉ số này với các nước trong vùng. Kết quả có thể tóm lược như sau:

Trong thời gian 10 năm (1996-2005), tính trung bình, mỗi bài báo từ Việt Nam được trích dẫn 9,74 lần. Đây là chỉ số cao nhất trong vùng (Indonesia 9,47; Philippines 9,43; Singapore 9,26; Thái Lan 9,09; và Malaysia 6,45 lần). Tuy nhiên chỉ số này không phản ánh đúng thực tế vì có hai bài báo y học từ Việt Nam có số lần trích dẫn rất cao (995 lần và 230 lần), do đó chi phối đến cách tính toán. Do đó, để cân đối cho sự bất cân xứng, chúng tôi sử dụng chỉ số h (h -index) để đánh giá mức độ trích dẫn của một bài báo khoa học. Chỉ số h có nghĩa là có h bài báo có số lần trích dẫn h lần hay cao hơn. Nếu dựa vào chỉ số trích dẫn h này, chất lượng các bài báo khoa học của Việt Nam lại nằm ở mức độ thấp nhất trong khu vực với $h=33$ (Philippines 32, Indonesia 36, Malaysia 37, Thái Lan 50 và Singapore 75).

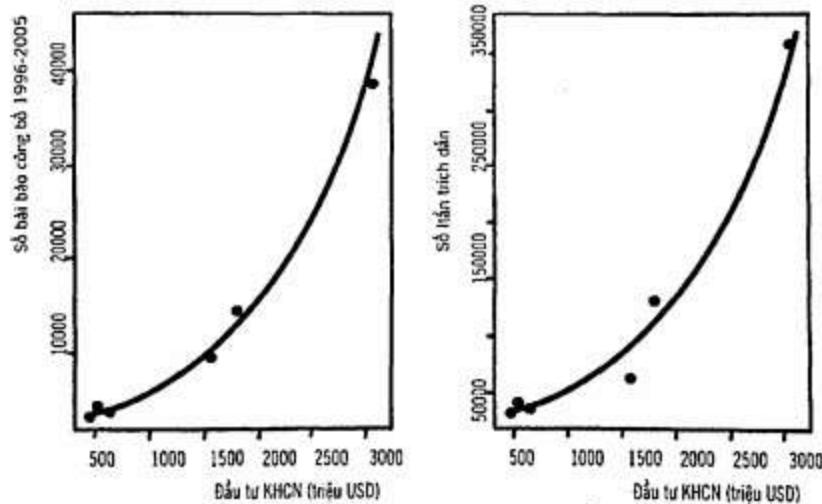
Phân tích số lần trích dẫn các bài báo khoa học theo từng chuyên ngành của Việt Nam cho thấy ngành y sinh học có số lần trích dẫn trung bình cao nhất (10,9/một bài báo), kế đến là các bài báo về hoá học (7,5 lần/bài), công nghệ sinh học và vật lí (5,1 và 5,4 lần), số lần trích dẫn các bài nghiên cứu về toán học của Việt Nam là thấp nhất (2,4 lần). Thật vậy, có đến 44% các bài báo về toán học và kĩ thuật và 32% bài báo về kinh tế học từ Việt Nam không hề được trích dẫn sau khi được công bố trong thời gian 1996-2005.

Đầu tư

Đầu tư cho khoa học và công nghệ (KHCN) ở Việt Nam trong năm 2006 là 428 triệu USD, chiếm khoảng 0,17% GDP. Mặc dù con số này cao hơn so với mức độ đầu tư ở Indonesia (0,05% GDP) và Philippines (0,12% GDP), nhưng thấp hơn nhiều so với Thái Lan (0,3% GDP, 1,79 tỉ USD), Malaysia (0,5% GDP, 1,54 tỉ USD) và Singapore (2,2% hay xấp xỉ 3 tỉ USD).

Tính trung bình cứ 1 triệu USD thì Việt Nam công bố được 8 công trình khoa học trên các tạp san quốc tế. Hiệu suất này tương đương với Thái Lan và Indonesia, có phần cao hơn so với Malaysia và Philippines (6 bài/1 triệu USD), nhưng thấp hơn Singapore nơi có hiệu suất cao nhất với 13 bài báo/1 triệu USD.

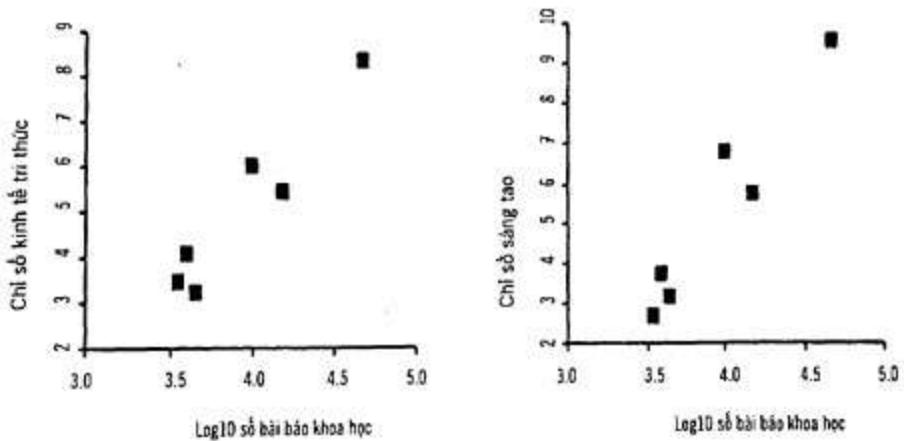
So sánh mức độ đầu tư cho khoa học & công nghệ và số lượng bài báo khoa học hay số lần trích dẫn, dễ dàng có thể suy ra được mối tương quan theo biểu đồ dưới đây: nước nào có đầu tư cao, số lượng bài báo khoa học và trích dẫn cũng gia tăng theo hàm mũ.



Biểu đồ 4. Mối tương quan giữa mức độ đầu tư cho KHCN và sản phẩm nghiên cứu khoa học ở các nước Đông Nam Á, chu kỳ 1996-2001. Liên quan giữa mức độ đầu tư cho khoa học và công nghệ (triệu USD) và số bài báo khoa học (biểu đồ A) và số lần trích dẫn (biểu đồ B). Mối liên hệ giữa bài báo khoa học (y), số lần trích dẫn (z) và đầu tư (x) có thể mô tả bằng phương trình $y = 10^{3.3865+0.0003902x}$ và $z = 10^{4.3492+0.0003902x}$.

Tương quan với kinh tế tri thức

Mối tương quan giữa số ấn phẩm khoa học và chỉ số kinh tế tri thức và chỉ số sáng tạo của 6 nước trong vùng Đông Nam Á được thể hiện trong **Biểu đồ 5**. Biểu đồ cho thấy một xu hướng chung khá nhất quán: nước có số ấn phẩm khoa học càng cao cũng là nước có chỉ số kinh tri thức và chỉ số sáng tạo cao; ngược lại những nước có số ấn phẩm khoa học thấp cũng là những nước có chỉ số kinh tế tri thấp. Cố nhiên, ở đây, chúng tôi chưa kết luận về nguyên nhân và hệ quả, nhưng chỉ muốn phát biểu rằng giả thuyết về mối liên hệ giữa kinh tế tri thức và ấn phẩm khoa học có cơ sở thực tế.



Biểu đồ 5. Mối tương quan giữa số bài báo khoa học (1996 - 2006) và chỉ số kinh tế tri thức (biểu đồ trái) và chỉ số sáng tạo (biểu đồ phải) cho Việt Nam, Thái Lan, Indonesia, Malaysia, Philippines, và Singapore.

5. Đại học Việt Nam trước những thách thức của kinh tế tri thức

Người Việt Nam thường tự hào là nước ta đã có trường “đại học” đầu tiên cách đây cả ngàn năm. Quốc Tử Giám được thành lập năm 1076 dưới triều nhà Lý có thể xem là một đại học. So với nhiều nước khác, Việt Nam có một lịch sử giáo dục đại học khá lâu đời. Tuy nhiên, trong một ngàn năm đó, đại học Việt Nam theo mô hình Quốc Tử Giám chỉ là lối học khoa bảng từ chương, học là để làm quan, để trị nước trị dân, chứ không hẳn học là để tìm tòi, sáng tạo tri thức mới, để nâng cao năng lực sản xuất và phát triển kinh tế và đời sống. Khái niệm “trường đại học” như ta hiểu ngày nay, chỉ bắt đầu ở Việt Nam từ thời Pháp, và trong một thời gian dài, những đại học đó cũng chỉ đào tạo quan chức hơn là nghiên cứu khoa học. Thật vậy, ngay cả trong thế kỷ 20 và 21, đại học nước ta cũng chưa thực sự là đại học theo lí

tưởng và mô hình của Humboldt. Như chúng tôi chỉ ra trong phân tích trên, hoạt động nghiên cứu và năng suất khoa học của đại học Việt Nam còn quá thấp.

Bên cạnh đó, trường đại học, với tư cách là một trung tâm sáng tạo tri thức và bảo tồn văn hóa, không chỉ đào tạo nguồn nhân lực và tạo ra tri thức mới đáp ứng cho những nhu cầu trước mắt của nền kinh tế, mà còn giữ gìn và lí giải những giá trị văn hóa truyền thống. Đây cũng chính là một lí tưởng về đại học của Humboldt, một lí tưởng mà sau này có người đề cập đến như là *university of culture* [8]. Vai trò văn hóa của đại học cũng chính là vai trò xã hội của đại học, hiểu theo nghĩa lí do tồn tại của đại học là để cung cấp *công ích* (public good). Một trong những công ích quan trọng là đào tạo chuyên gia có kỹ năng và văn hóa để họ có thể hòa nhập vào xã hội và phát triển trong tương lai. Một quốc gia cần phải có một cản cước dân tộc để công dân có thể liên kết với nhau. Tương tự, đại học, nơi đào tạo ra những chuyên gia và nhà lãnh đạo tương lai, những mục tiêu chung (chẳng hạn như nâng cao uy tín quốc gia), cũng là một trong những phương tiện quan trọng để người dân có thể nối kết với nhau.

Theo chúng tôi, các đại học Việt Nam đang phải đương đầu với 3 thách thức lớn: *thu hút nhân tài, mở rộng tự do học thuật, và nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học*. Đại học ngày nay đã trở thành toàn cầu hóa. Những trường đại học danh tiếng trên thế giới là những nơi thu hút người tài khắp năm châu, bất kể họ có quốc tịch gì và thành phần chính trị nào. Nhưng trong điều kiện và bối cảnh hiện nay ở

Việt Nam, các đại học chưa có cơ chế tự chủ để tuyển dụng nhân tài trên thế giới, và vì thế đại học Việt Nam vẫn luẩn quẩn trong vòng “ao nhè”, chưa vươn ra thế giới. Trình độ học vấn của giảng viên đại học trong nước cũng còn khá thấp. Theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2009, trong số 38.217 giảng viên đại học ở Việt Nam, khoảng 15% có bằng tiến sĩ, 40% thạc sĩ, và 44% cử nhân. Đó là chưa bàn đến chất lượng của những tấm bằng tiến sĩ này. Ở các đại học đẳng cấp quốc tế, con số giảng viên có bằng tiến sĩ thường từ 80 đến 100%.

Tự do học thuật (academic freedom) là một thành tố không thể thiếu được cho một đại học theo lí tưởng von Humboldt. Có nhiều định nghĩa về tự do học thuật, nhưng nói chung cụm từ này đề cập đến đại học như một nơi tự do và không bị ràng buộc, nơi mà các giá trị cơ bản được trình bày, tranh luận, thách thức, và nghiên cứu. Học giả có quyền theo đuổi những ý tưởng nhất quán với sứ mệnh của đại học, mà không bị đòn áp hay phỉ báng vì niềm tin của họ. Những quan niệm này về tự do học thuật đã cho các giáo sư sự bảo vệ đặc biệt trong phạm vi lớp học vi trong giới hạn lĩnh vực tri thức chuyên ngành của họ. Trường đại học được coi là một nơi đặc biệt dành cho việc theo đuổi và chuyển giao tri thức. Theo Altbach, “Giới hàn lâm đòi hỏi những quyền đặc biệt bởi vì khuynh hướng của họ là theo đuổi chân lí. Những người có thẩm quyền, dù là thẩm quyền tôn giáo hay thế tục, được kỳ vọng là sẽ chấp nhận cho trường đại học một mức độ tự chủ đặc biệt. Tuy vậy, tự do học thuật chưa từng bao giờ có tính chất tuyệt đối. Trong

các trường đại học thời trung cổ, cả nhà thờ lẫn nhà nước đều ít nhiều kiểm soát những gì được dạy trong trường đại học. Các giáo sư dạy những điều mâu thuẫn với giáo điều của nhà thờ Thiên chúa giáo có khi bị trừng phạt, và người ta mong đợi họ phải trung thành với giới chức thẩm quyền. Dù sao thì quyền tự do diễn đạt cũng tồn tại trong các trường đại học nhiều hơn bất cứ nơi nào trong xã hội” [10]. Đến đầu thế kỉ XX, tuyên ngôn của Hiệp hội các Giáo sư Đại học Mỹ đã mở rộng khái niệm tự do học thuật ra khỏi phạm vi lớp học và chuyên ngành đến mọi vấn đề trong xã hội; và bảo đảm cho việc thực hiện quyền tự do học thuật bằng một cơ chế được gọi là biên chế.

Ở Việt Nam cho đến nay tự do học thuật vẫn còn là một vấn đề được xem là nhạy cảm và chưa được thảo luận một cách có hệ thống. Điều này không chỉ hạn chế sự phát triển của các bộ môn khoa học xã hội và nhân văn, mà quan trọng và sâu xa hơn, là nó triệt tiêu tinh thần sáng tạo, dám nghĩ dám làm, dám vượt qua những giới hạn và rào cản hiện tại của tri thức. Để hội nhập vào dòng chảy tri thức toàn cầu, sớm muộn gì các trường đại học Việt Nam cũng sẽ cần phải mở rộng những giới hạn hiện tại trong lĩnh vực này.

Hiện nay Việt Nam chưa có trường đại học nghiên cứu (research oriented university). Đối với các đại học hiện tại, chức năng nghiên cứu khoa học cũng chưa được chú trọng đúng mức. Như đã trình bày trong phần trên, thành quả nghiên cứu khoa học của Việt Nam còn rất khiêm tốn ngay cả so với các nước trong khu vực. Do vậy, cần phải xác định lại vai trò của trường đại học một cách hết sức cơ bản.

Trong nền kinh tế tri thức, đại học phải là nơi sáng tạo ra tri thức mới, nghĩa là phải nhấn mạnh chức năng nghiên cứu chứ không chỉ là đào tạo và giảng dạy. Không phải ngẫu nhiên mà các hệ thống xếp hạng đại học đều nhấn mạnh đến số lượng công bố khoa học, tức năng lực nghiên cứu của các trường. Như đề cập trên, ngay từ thời von Humboldt cách đây 200 năm, người Đức đã coi sự thống nhất giữa nghiên cứu và giảng dạy là một nguyên lý, chuẩn mực cho hàng giáo sư, và coi nhiệm vụ tìm chân lí khoa học là chức năng hàng đầu của trường đại học. Khi tri thức trở thành một lực lượng sản xuất trực tiếp, động lực chủ yếu nhất của sự tăng trưởng, tạo ra của cải, việc làm trong tất cả các ngành kinh tế, thì vai trò của trường đại học trong việc kiến tạo ra tri thức mới càng được khẳng định mạnh mẽ hơn bao giờ hết.

Những thách thức vừa trình bày thật ra cũng là những cơ hội. Chúng tôi nghĩ đến một số giải pháp để đáp ứng các thách thức trên. Những giải pháp này có thể tóm lược trong 4 lĩnh vực: đầu tư cho khoa học cơ bản, nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học, đào tạo nhân lực tri thức, và xây dựng chuẩn mực.

Đầu tư cho khoa học cơ bản. Không giống như hoạt động sản xuất kĩ nghệ với những sản phẩm vật chất cụ thể mà công chúng có thể sử dụng được cho cuộc sống hằng ngày, sản phẩm của nghiên cứu khoa học - nhất là nghiên cứu khoa học cơ bản - thường mang tính trừu tượng, rất ít khi gần gũi trực tiếp với người tiêu dùng. Trong nhiều trường hợp, thành tựu của nghiên cứu khoa học chỉ hiển nhiên sau

vài ba chục năm sau khi công trình nghiên cứu kết thúc. Chẳng hạn như các nhà vật lí học nghiên cứu về khả năng truyền dẫn hình ảnh qua fibre optics (sợi quang) trong thập kỷ 50, nhưng mãi đến 30 năm sau mới tìm được ứng dụng của thành tựu này qua việc phát triển các máy nội soi trong y khoa. Tương tự, khám phá về vai trò của testosterone (một hormone nội tiết) trong thập kỷ 1930, nhưng phải chờ đến 40 năm sau mới thấy ứng dụng trong lâm sàng và chăn nuôi. Do đó, những thành tựu của nghiên cứu khoa học thường không được công chúng ghi nhận hay để ý đến.

Do đó, để nâng cao vị thế khoa học Việt Nam trên trường quốc tế, thiết nghĩ Nhà nước cần phải chú trọng đầu tư cho khoa học **cơ** bản, nâng cao hiệu suất đầu tư cho khoa học và công nghệ, và cải cách hệ thống hoạt động nghiên cứu khoa học, và bắt đầu bằng việc phát triển các chuẩn mực cho các nhà khoa học, kể cả tiêu chuẩn giáo sư, sao cho phù hợp với các chuẩn mực quốc tế và không quá xa rời thực tế ở nước ta. Chuẩn mực mới nên khuyến khích các nhà khoa học nước ta tập trung vào việc công bố các nghiên cứu trên các tạp san quốc tế, tập trung vào việc đăng ký bằng sáng chế tại các cơ quan quốc tế. Cần đẩy mạnh hợp tác quốc tế, nhưng cũng cần phải đảm bảo những nghiên cứu từ Việt Nam thuộc sở hữu của người Việt Nam.

Nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học. Đối với các nước đã phát triển, nghiên cứu khoa học là một trong những động lực (cũng có thể nói là nền tảng) của tăng trưởng kinh tế. Đối với các nước đang phát triển, nghiên cứu khoa học cũng đóng một vai trò cực kỳ quan trọng

trong quá trình chuyển bước thành một nền kinh tế tri thức, Singapore, Đài Loan, và Hàn Quốc trở thành những nền kinh tế tri thức như ngày nay là do thành tựu nghiên cứu khoa học xuất phát từ chiến lược đầu tư lâu dài cho nghiên cứu khoa học từ những thập kỷ trước đó. Do đó, đầu tư cho khoa học và công nghệ cũng được đánh giá là một “công cụ” quan trọng của một quốc gia trong môi trường cạnh tranh tri thức ở thời đại “tổn cầu hóa” như hiện nay.

Các phân tích trên đây cho thấy sự có mặt hay đóng góp của khoa học Việt Nam trên trường quốc tế, và ngay cả trong vùng, còn quá khiêm tốn. So với Thái Lan, Malaysia và Singapore, số lượng bài báo khoa học từ nước ta không đáng kể. Tuy mức độ tăng trưởng hoạt động khoa học (thể hiện qua số bài báo trên các tập san quốc tế) là một xu hướng tích cực, nhưng mức độ tăng trưởng của khoa học nước ta vẫn còn khiêm tốn so với các nước trong vùng. Nếu mức độ tăng trưởng số bài báo khoa học của Việt Nam là 41 bài/năm (như ước tính từ phân tích này) và theo hàm số đường thẳng, và chúng ta bắt đầu với 202 bài năm 1996, thì phải cần đến 60 năm sau chúng ta mới bắt kịp số lượng bài báo của Thái Lan vào năm 2005!

Nghiên cứu khoa học ở tầm quốc tế đòi hỏi các phương tiện nghiên cứu tương đối đắt tiền. Do hoàn cảnh kinh tế, nước ta còn thiếu những phương tiện như thế, và có lẽ đó cũng chính là lời giải thích tại sao các nhà khoa học trong nước phải hợp tác với các đồng nghiệp nước ngoài. Thật ra, hợp tác trong nghiên cứu là một điều tốt trong hoạt động khoa học hiện đại, nhưng hợp tác như thế nào để hiệu quả

và tri thức khoa học dựa trên chất liệu của Việt Nam vẫn là của người Việt Nam thì mới là vấn đề mà chúng tôi đã nêu ra gần đây, nhất là hiện tượng “hợp tác khoa học theo kiểu nhảy dù”, mà trong đó các tác giả Việt Nam chỉ là “lính đánh bộ” và sở hữu tri thức vẫn là tác già nước ngoài, dù chất liệu nghiên cứu là *từ* Việt Nam và *của* người Việt Nam!

Dựa vào mối liên hệ giữa đầu tư cho khoa học và công nghệ, có thể giải thích rằng sự đóng góp khiêm tốn của Việt Nam là do đầu tư của Nhà nước cho hoạt động này còn quá thấp. Nhưng câu hỏi đặt ra là nếu Nhà nước nâng mức đầu tư lên (chẳng hạn như 1 % GDP), mức đóng góp của khoa học Việt Nam có tăng hay không? Có thể sẽ tăng, nhưng mức độ tăng trưởng sẽ khó sánh với các nước trong vùng, nhất là so với Thái Lan, một nước đang có tham vọng và xúc tiến công nghiệp hóa nhanh chóng. Mỗi năm, Bộ Khoa học và Công nghệ phải hoàn trả trên 100 tỉ đồng cho ngân sách Nhà nước vì không thể phân phối hết số tiền đó cho nghiên cứu khoa học. Do đó, vấn đề không phải là tăng đầu tư, mà là đầu tư và phân phối ngân sách sao cho có hiệu suất cao.

Hiệu suất khoa học tùy thuộc vào hệ thống tổ chức hoạt động khoa học, nhân sự, chuẩn mực về nghiên cứu khoa học. Có thể nhìn cách phân phối kinh phí hiện nay ở nước ta như là một cuộc đấu thầu xây dựng. Cơ quan chủ quản ra đề tài, kêu gọi các nhà nghiên cứu đệ đơn, và các cơ quan chủ quản xét duyệt. Nhưng nhu cầu nghiên cứu phải xuất phát từ thực tế và cộng đồng, chứ không thể xuất phát từ cơ quan quản lí hành chính, và do đó nhiều đề tài nghiên

cứu mà các bộ đề ra không theo kịp trào lưu và định hướng của khoa học quốc tế và nhu cầu thực tế trong nước.

Đào tạo nhân lực tri thức. Một nguyên nhân “nội tại” đáng quan tâm hơn là vấn đề nhân lực. Nước ta vẫn thiếu các chuyên gia có kinh nghiệm chuyên sâu, thiếu các nhà khoa học có kinh nghiệm làm nghiên cứu tầm cỡ quốc tế. Cho nên dù có phương tiện hiện đại và kinh phí, chưa chắc Việt Nam đã có chuyên gia sử dụng thiết bị và có khả năng thực hiện những nghiên cứu chuyên sâu. Vấn đề này dẫn đến một hệ quả khác là các nghiên cứu khoa học từ Việt Nam thiếu “cái mới”, (phần lớn chỉ lặp lại những nghiên cứu từ nửa thế kỷ trước) và thiếu phương pháp khoa học (do thiết kế không thích hợp, hay thậm chí sai). Đây chính là lí do tại sao các nghiên cứu khoa học từ Việt Nam ít có khả năng xuất hiện trên các tập san khoa học quốc tế, hay có xuất hiện thì phần lớn cũng trên những tập san có chất lượng thấp. Ở các nước phát triển, đại học được tự chủ tuyển dụng các chuyên gia từ nước ngoài, và chính các chuyên gia này là động lực để đào tạo các nghiên cứu sinh có tài. Ở Việt Nam, đại học cũng cần một cơ chế tự chủ như thế thì mới có khả năng trở thành đại học “đẳng cấp quốc tế”.

Xây dựng chuẩn mực. Một trong những lí do khiến cho tình trạng khoa học Việt Nam còn quá khiêm tốn trên trường quốc tế và trong vùng là các đại học và trung tâm nghiên cứu khoa học nước ta chưa có những quy định về chuẩn mực nghiên cứu khoa học phù hợp với các chuẩn mực quốc tế. Hệ thống đề bài giáo sư ở nước ta vẫn dựa vào

các tiêu chuẩn “nội địa”, mà không quan tâm đúng mức đến mức độ đóng góp vào khoa học có công trình đăng trên các tạp san khoa học quốc tế. Đại đa số các tiến sĩ được đào tạo từ trong nước cũng không hay chưa bao giờ có các bài báo trên các tạp san khoa học quốc tế. Ngoài ra, chúng ta có quá nhiều nhà khoa học với chức danh giáo sư và tiến sĩ nhưng họ không làm nghiên cứu mà chỉ đảm nhận các chức vụ hành chính (gần 70% các tiến sĩ giữ chức vụ quản lí và không làm nghiên cứu khoa học). Hệ quả là qua con số thống kê Việt Nam có 30 ngàn nhà khoa học, nhưng năng suất khoa học thì quá thấp để có thể so sánh với các nước trong vùng, chứ chưa nói đến so sánh với các nước tiên tiến.

Kết luận

Chúng tôi đã trình bày dữ liệu và phân tích cho thấy thế giới đang bị phân cực giữa 3 nhóm: nông nghiệp, công nghiệp, và tri thức. Cho đến nay, Việt Nam về cơ bản vẫn là một xã hội nông nghiệp. Những phân tích của chúng tôi cho thấy Việt Nam chưa có một nền tảng khoa học tốt, và do đó, chưa có được một nền tri thức tốt so với các nước trong vùng. Ngoài ra, Việt Nam cũng chưa có một nền công nghiệp có khả năng cạnh tranh cao, chưa có khả năng hấp thu công nghệ để sẵn sàng cho một nền kinh tế trực tuyến, và khả năng tiếng Anh của dân số nói chung còn rất hạn chế. Tuy nhiên, Việt Nam đang thu hút đầu tư từ nước ngoài, và đang phát triển công nghệ thông tin khá tốt (so

với các nước trong vùng). Việt Nam không thể nào mãi mãi phụ thuộc vào việc khai thác tài nguyên thiên nhiên, bởi vì tài nguyên thiên nhiên có giới hạn. Thách thức của Việt Nam, do đó, ngoài việc phát triển kĩ nghệ mới hay mở rộng dịch vụ giá trị gia tăng (value added services) hay công nghệ thông tin, còn phải xây dựng những đại học theo lí tưởng của Humboldt, tức là đại học có nghiên cứu khoa học, kết hợp với thu hút và đào tạo nhân tài, và đóng vai trò một trung tâm văn hóa.

Dữ liệu trên đây cho thấy thành tích khoa học của Việt Nam còn rất khiêm tốn, cả về mức độ đầu tư, hiệu quả đầu tư, và kết quả cụ thể. Trình độ phát triển này rõ ràng không tương xứng với đòi hỏi của nền kinh tế tri thức mà Việt Nam đang bước vào, đặc biệt là trong bối cảnh cạnh tranh toàn cầu. Để nâng cao hàm lượng tri thức của nền kinh tế tri thức, không có cách nào khác ngoài nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học của quốc gia, qua việc thu hút nhân tài và tạo ra những trường đại học có điều kiện môi trường rộng mở cho sự sáng tạo.

Tài liệu tham khảo

- [1] UNESCO. Towards knowledge societies. UNESCO World Report, 2005.
- [2] Romer P. The origins of endogenous growth. J. Econ Perspect 1994; 8:3-22.

[3] World Bank. World Development Report: Workers in an integrated world. Oxford University Press, New York 1995.

[4] Nelson RR. How new is growth theory? *Challenge* 1997; 40:29-58.

[5] Romer P. Two strategies for economic development: using ideas and producing ideas. In L. H. Summers and S. Shah (Eds) *Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics 1992*, Supplement to the *World Bank Economic Review* 1993.

[6] World Bank. WBI Knowledge Assessment Methodology (KAM). www.worldbank.org/km (Truy cập ngày 20/9/2010).

[7] World Bank. Knowledge Economy Index (KEI) 2009 Rankings. Tài liệu trực tuyến từ http://siteresources.worldbank.org/INTUNIKAM/Resources/KEI2008Highlights_final12052008.pdf.

[8] Cohen WM, Levinthal D. Absorptive capacity: a new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly* 1990; 35:128-152.

[9] Reading B. *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

[10] Philip G. Altbach. "Academic Freedom: International Realities and Challenges"

[11] Ben Wildavsky 2010. "The Great Brain Race: How Global Universities are Reshaping the World", tr. 15.

TIÊU CHUẨN CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Nguyễn Văn Tuấn

Abstract. Quality of education is increasingly becoming an issue of public concern. However, quality is an abstract construct that is not necessarily amenable to direct quantitative measurement. Nevertheless, most experts seem to agree that within the tertiary education context, quality refers to “high standard”. In this article, I review various criteria used by major organizations that rank universities in the world, and propose a series of indicators of education quality. Conceptually, university education can be considered a systemic process with three components: input, training, and output. Therefore, I propose to use three groups of indicators of quality to “measure” the three components. Indicators for input should include academic characteristics of students ; indicators for training consist of statistics relating to infrastructure and lecturers ; and output indicators are concerned with scientific research productivity and employment outcome of graduates. These indicators must be independently studied for their internal consistency and external validity, in recent years, the number of universities in Vietnam has been increasing astonishingly but also unjustifiably, particularly in the

context of the impoverished state of existing established universities. Therefore, the issue of quality education is becoming a paramount concern for all stakeholders, and it is hoped that the proposed measures of quality will help define new standards for Vietnamese universities.

*

* *

Trong một xã hội hiện đại, giáo dục bậc đại học có bốn chức năng chính: một là đáp ứng nhu cầu và nguyện vọng của cá nhân về tri thức, để họ có thể tự khai thác tiềm năng của mình và cống hiến lại cho xã hội; hai là cung cấp cho xã hội một lực lượng lao động có trình độ chuyên môn cao, cần thiết cho sự tăng trưởng và giàu mạnh của một nền kinh tế hiện đại; ba là khai hóa xã hội, hướng dẫn dư luận, góp ý về đường lối và chính sách của nhà nước; và bốn là thu thập hay sáng tạo ra kiến thức qua nghiên cứu và chuyển giao những kiến thức này đến xã hội.

Do đó, hệ thống giáo dục cấp đại học và cao đẳng thường được ví von như là một cỗ máy điều khiển nền kinh tế của một quốc gia. Tuy nhiên, nhìn qua sự phát triển kinh tế của các nước trong vùng và trên thế giới, câu nói trên không còn là một ví von nữa, mà đã thành hiện thực. Thật vậy, sự phát triển kinh tế ở các nước như Thái Lan, Hàn Quốc, Đài Loan, Malaysia, v.v... mẫu số chung là họ chú trọng vào giáo dục và đào tạo. Ở nước ta, giáo dục đại học cũng rất được quan tâm, với sự đầu tư lớn từ Nhà nước và người dân.

Theo phân tích của tác giả Vũ Quang Việt, chi tiêu cho giáo dục ở nước ta chiếm 8,3% GDP (ở Mĩ tỉ lệ này là 7,2%), và đáng quan tâm hơn, trong số này có đến 40% là dân đóng góp [1].

Với một sự đầu tư lớn như thế, một số câu hỏi cần đặt ra; các chương trình đào tạo cấp đại học ở nước ta so sánh ra sao với các nước trong vùng, các đại học của Nhà nước sử dụng nhân lực, cơ sở vật chất hữu hiệu hay lãng phí, sinh viên tốt nghiệp đại học có chỗ đứng gì trong xã hội và nền kinh tế thị trường, kiến thức và kỹ năng của sinh viên tốt nghiệp đại học ra sao, hệ thống giáo dục đại học đã góp phần gì cho phát triển kinh tế, v.v... Rất tiếc là các câu hỏi này vẫn chưa được trả lời thỏa đáng một cách định lượng. Các câu hỏi trên liên quan đến một khía cạnh mà xã hội đang rất quan tâm hiện nay: chất lượng giáo dục đại học. Vì thế, việc kiểm định chất lượng giáo dục và đào tạo cần và đã được đặt ra. Bộ GD&ĐT vừa ban hành 10 tiêu chuẩn chất lượng giáo dục đại học [2]. Nhưng các tiêu chuẩn này liên quan đến quản lý hơn là chất lượng, và còn khá chung chung.

Chất lượng giáo dục đại học là gì?

Chất lượng giáo dục đại học là một phạm trù rất khó định nghĩa và đo lường, bởi vì không/chưa có một định nghĩa nhất quán [3]. Thật ra, ngay cả danh từ “chất lượng” (hay *quality* theo tiếng Anh) trong bối cảnh giáo dục đại học cũng đã mù mờ [4]. Theo các chuyên gia đầu ngành về chất

lượng giáo dục, chất lượng có thể được nhìn nhận qua 5 khía cạnh [5]:

Chất lượng được ngầm hiểu là chuẩn mực cao (high standard);

Chất lượng đề cập đến sự nhất quán và không sai sót trong việc thực thi một công tác giáo dục và đào tạo;

Chất lượng là hoàn tất những mục tiêu đề ra trong kế hoạch của trường;

Chất lượng là những đo lường phản ánh thành quả thu được xứng đáng với đầu tư (hay nói nôm na là xứng đáng với “đồng tiền bát gạo”);

Chất lượng là một quy trình liên tục để “khách hàng” (tức sinh viên) có thể đánh giá sự hài lòng của họ khi theo học.

Qua những cách hiểu về chất lượng như trên, chúng ta thấy kiểm định chất lượng bằng những đo lường cụ thể không phải là một việc làm đơn giản. Chẳng hạn như thế nào là một tiêu chuẩn cao, hay thế nào là hoàn thành những mục tiêu? Làm sao đo lường những khía cạnh trên? Hàng loạt vấn đề mang tính phương pháp học được đặt ra.

Nhưng trong môi trường cạnh tranh giữa các đại học, mỗi đại học phải tự mình đánh giá chất lượng, nếu không sẽ có người khác đánh giá. Năm 1983, tờ báo *US News and World Report* (Mỹ) lần đầu tiên trình bày một danh sách các đại học Mỹ xếp thứ tự theo chất lượng **từ** cao đến thấp

(America's Best Colleges). Ngay sau đó, các nhóm truyền thông khác trên thế giới như tạp chí *Times Higher Education Supplement* (THES ở Anh), *The Guardian University Guide* (Anh), tạp chí Maclean với *Macleans University Ranking* (Canada), v.v... cũng bắt đầu phát triển những chỉ tiêu để đánh giá các đại học ở địa phương và so sánh với các đại học quốc tế. Đặc biệt mấy năm gần đây trường Đại học Giao thông Thượng Hải (Trung Quốc) cũng tham gia vào việc đánh giá và xếp hạng các đại học trên thế giới.

Bảng 2. Các chỉ tiêu sử dụng cho đánh giá và xếp hạng đại học do các nhóm truyền thông thực hiện

Đại học Giao thông Thượng Hải (Trung Quốc) [6]

- Số cựu sinh viên tốt nghiệp đoạt giải Nobel và Field: trọng số 10%
- Số giáo sư đoạt giải Nobel và Field: trọng số 20%
- Số bài báo khoa học được trích dẫn nhiều lần: trọng số 20%
- Số bài báo khoa học trên tạp san *Nature* và *Science*: trọng số 20%
- Số bài báo khoa học trên tạp san trong danh bạ SCIE, SSCI: trọng số 20%
- Thành tựu của giáo sư và đội ngũ khoa bảng: trọng số 10%

US News and World Report [7]

- Xuất sắc khoa bảng (academic excellence) qua thăm dò ý kiến của hiệu trưởng, khoa trưởng: trọng số 25%
- Tỉ lệ sinh viên bỏ học và tỉ lệ tốt nghiệp: trọng số 20%
- Cơ sở vật chất (quy mô lớp học, lương bổng giáo sư, trình độ giáo sư, tỉ lệ giáo sư toàn thời gian (fulltime): trọng số 20%
- Điểm tuyển chọn sinh viên: trọng số 15%
- Chỉ tiêu của nhà trường tính trên mỗi sinh viên: trọng số 10%
- Tỉ lệ cựu sinh viên đóng góp vào ngân quỹ nhà trường: trọng số 5%
- Tỉ lệ tốt nghiệp sau khi điều chỉnh cho chỉ tiêu và điểm tuyển nhận: trọng số 5%

Times Higher Education Supplement (THES) [8]

- Đánh giá của giới khoa bảng từ các trường khác: trọng số 40%
- Số sinh viên tốt nghiệp làm việc trong các công ty toàn cầu: trọng số 10%
- Phần trăm giáo sư là người nước ngoài: trọng số 5%
- Phần trăm sinh viên là người nước ngoài: trọng số 5%
- Tỉ lệ sinh viên / giáo sư: trọng số 20%
- Số lần trích dẫn tính trên đầu mỗi giáo sư: trọng số 20%

Maclean University Ranking [9]

- Thành tựu khoa bảng của sinh viên: trọng số 23%
- Quy mô lớp học và liên lạc giữa giáo sư và sinh viên: trọng số 17%
- Trình độ và danh tiếng của đội ngũ giảng viên và giáo sư: trọng số 17%
- Tài chính: trọng số 12%
- Thư viện: trọng số 12%
- Danh tiếng của cựu sinh viên: trọng số 19%

The Guardian University guide [10]

- Thành phần giảng viên và giáo sư (phần trăm với học vị tiến sĩ, phần trăm tham gia nghiên cứu khoa học): trọng số 15%
- Điểm chuẩn để tuyển chọn sinh viên: trọng số 20%
- Chỉ tiêu toàn trường tính trung bình trên mỗi sinh viên: trọng số 10%
- Tỉ lệ sinh viên / giáo sư: trọng số 20%
- Tỉ lệ sinh viên xuất thân từ thành phần kinh tế khó khăn, nghèo: trọng số 12%

Tuy các danh sách này gây tiếng vang hằng năm, nhưng trong giới khoa học ít ai để ý hay quan tâm đến các danh sách hay cách xếp hạng này.

Lí do đơn giản là các nhóm truyền thông và Đại học Giao thông Thượng Hải dựa vào khoảng 6 chỉ tiêu rất đơn giản, và mỗi chỉ tiêu họ cho một trọng số (weight) sao cho tổng trọng số của **6** chỉ tiêu bằng 100, rồi dựa vào tổng trọng số để xếp hạng các đại học trên thế giới (xem Bảng 2). Ngay cả cách cho trọng số cho từng chỉ tiêu cũng khá tùy tiện. Không có lí do gì và chưa có cơ sở khoa học nào để cho con số tròn trĩnh 10% hay 20% cho một chỉ tiêu. Chẳng hạn như THES cho trọng số liên quan đến đội ngũ giáo sư lên đến 40%, trong khi đó Maclean đánh giá chỉ tiêu này chỉ 17%. Theo tôi, trong tất cả các danh sách hiện hành, có lẽ danh sách của tạp chí Maclean là có cơ sở khoa học nhất vì họ đã tiến hành những nghiên cứu quy mô để đánh giá tính hợp lý nội tại (internal validity) và hợp lý ngoại tại (external validity) của các chỉ tiêu. Bất cứ chỉ tiêu về chất số nào mà chưa qua đánh giá tính hợp lý nội tại và ngoại tại đều không có ý nghĩa khoa học.

Một số chỉ tiêu không thực tế và thiếu tính khách quan. Chẳng hạn như Đại học Giao thông Thượng Hải dựa vào con số cựu sinh viên và giáo sư đoạt giải Nobel hay Fields, tức là nghiêng hẳn về các trường có thế mạnh về khoa học, và các đại học nhân văn sẽ chẳng bao giờ có cơ hội trong bảng? Thật ra, con số người chiếm giải Nobel hay Fields cũng rất nhỏ, và phần lớn những người này ở Mĩ, nên ngạc nhiên khi các đại học Mĩ lúc nào cũng đứng đầu danh

sách. Ngoài ra, việc đặt nặng trọng số vào giải Nobel và Fields cũng không hợp lý, vì trong thực tế còn có một số giải cũng có trọng số tương tự, thậm chí hơn (tính theo số tiền thưởng), nhưng lại không *được đánh giá*!

Có thể nói rằng các chỉ tiêu mà các nhóm truyền thông quốc tế và Đại học Giao thông Thượng Hải làm chỉ phản ánh danh tiếng và cơ sở vật chất của trường, những khía cạnh có mối tương quan thấp nhất với - và không phản ánh - nhiệm vụ cũng như sự tác dụng của đại học đến sinh viên và cộng đồng [13].

Tiêu chuẩn chất lượng đại học: đầu vào, quy trình, và đầu ra

Cần phải phân biệt các tiêu chuẩn đơn giản và bán tài tử như trên (mà giới truyền thông đã và đang làm) với các tiêu chuẩn nghiêm chỉnh đánh giá chất lượng của một trường đại học. Các tiêu chuẩn mà giới truyền thông sử dụng, tuy mang tính cụ thể, phản ánh rất chung chung chất lượng của một đại học, chứ không phản ánh toàn bộ quy trình đào tạo của đại học. Có thể nói rằng các chỉ tiêu đó giống như cái nhìn của những người “cưỡi ngựa xem hoa”, chỉ thấy bề mặt, mà không thấy chiều sâu của một vấn đề.

Giáo dục đại học bao gồm việc giảng dạy, nghiên cứu khoa học và học tập. Có thể xem giáo dục đại học là một *hệ thống* đặc trưng bởi ba khía cạnh trên. Vì là hệ thống nên phải có *đầu vào* (input), *quy trình* (process), và *đầu ra* (output). Do đó, chất lượng giáo dục đại học là tập hợp một

số yếu tố liên quan đến đầu vào, quy trình đào tạo, và đầu ra [14-17].

Đầu vào là những tiêu chuẩn liên quan đến sinh viên được nhận vào học tại trường đại học. Một số nghiên cứu cho thấy số điểm trung bình của thí sinh được nhận vào đại học có tương quan đến số điểm tốt nghiệp: sinh viên với số điểm cao lúc nhập học đại học thường là những sinh viên có xác suất tốt nghiệp đại học cao. Nếu xem điểm thi tốt nghiệp hay điểm tuyển sinh đại học phản ánh trình độ của học sinh, thì trường có nhiều học sinh giỏi cũng có nghĩa là môi trường học tập được nâng cao, và qua đó tác động tích cực đến chất lượng giáo dục của trường. Tuy nhiên, cũng có lí giải cho rằng chẳng có mối tương quan nào giữa điểm tuyển sinh và điểm tốt nghiệp [16]; do đó, một số trường đại học không xem các điểm này là một yếu tố hay tiêu chuẩn để đánh giá chất lượng giáo dục đại học.

Quy trình ở đây bao gồm các tiêu chuẩn liên quan đến người thầy, giảng dạy, cơ sở vật chất cho học tập, nghiên cứu khoa học, và cơ sở hạ tầng cũng như dịch vụ dành cho giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Giáo dục đại học bao gồm giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Có thể nói chung rằng “sức khỏe tài chính” của một trường được phản ánh qua sự tài trợ hay thu hút tài trợ từ Nhà nước và các nguồn tư nhân. Nhưng sử dụng tài chính vì lợi ích của sinh viên cần được quan tâm đặc biệt; vì thế, các tiêu chuẩn như chi tiêu, dịch vụ, cơ sở vật chất, v.v... tính trên đầu sinh viên là những tiêu chuẩn quan trọng để đánh giá chất lượng phục vụ của trường đại học.

Ở bậc đại học, người thầy (hay cô) không chỉ đơn giản là một người giảng bài, mà còn là một chuyên gia về một lĩnh vực chuyên môn (khác với bậc trung học, người thầy không phải là một chuyên gia). Để truyền đạt hữu hiệu đến sinh viên, ngoài những kỹ năng sư phạm, người thầy cần phải có kiến thức về chuyên ngành để có thể khai triển những lý thuyết và ý tưởng từ nội dung của giáo trình. Những kiến thức này có thể tiếp thu qua nghiên cứu khoa học. Nhưng “hộ chiếu” để làm nghiên cứu khoa học là học vị tiến sĩ. Do đó, không ngạc nhiên khi thấy các trường đại học Tây phương xem văn bằng tiến sĩ như là một tiêu chuẩn tối thiểu để được bổ nhiệm làm giảng viên hay giáo sư đại học. Một phần lớn các chỉ tiêu về chất lượng giáo dục đại học xoay quanh trình độ của người thầy và nghiên cứu khoa học.

Ở đại học, nghiên cứu khoa học thường do các nghiên cứu sinh cấp thạc sĩ và tiến sĩ thực hiện dưới sự chỉ đạo của các giảng viên và giáo sư. Để đủ tư cách hướng dẫn luận án cấp thạc sĩ và tiến sĩ, giảng viên hay giáo sư phải hội đủ một số điều kiện như có chương trình nghiên cứu tầm cỡ, có cơ sở vật chất sẵn có, và quan trọng hơn là có kinh nghiệm làm nghiên cứu khoa học tầm quốc tế. Vì thế, một tiêu chuẩn quan trọng cần được đặt ra là phần trăm giảng viên và giáo sư có khả năng hướng dẫn luận án cấp thạc sĩ và tiến sĩ.

Sản phẩm chính của nghiên cứu khoa học là những bài báo khoa học công bố trên các tạp san quốc tế. Những bài báo hay công trình có chất lượng cao thường được công bố

trên các tập san có chỉ số ảnh hưởng (impact factor) cao, hoặc có số lần trích dẫn (citations) cao. Do đó, một tiêu chuẩn được đa số chuyên gia chấp nhận là chuẩn mực để đánh giá chất lượng nghiên cứu khoa học là số bài báo khoa học được công bố trên các tập san quốc tế tính trên mỗi giảng viên / giáo sư (GV/ GS) và số lần trích dẫn các bài báo khoa học từ trường trong vòng 2 năm qua tính trên mỗi GV/GS. Ngoài ra, một số tiêu chuẩn khác cũng phản ánh uy tín của trường là số bằng sáng chế (patent) đã được công nhận và đăng ký với một cơ quan bản quyền quốc tế, số giáo sư và sinh viên nước ngoài theo học tại trường, và số bằng khen hay số lần các giáo sư được mời làm chủ tọa các hội nghị quốc tế.

Nhưng nghiên cứu khoa học đòi hỏi cơ sở vật chất, và đặc biệt là thông tin (thư viện) và các thiết bị để sử dụng, kể cả công nghệ thông tin. Một đại học có chất lượng tối thiểu cũng phải có đủ không gian (kể cả bàn, ghế) cho giảng dạy, có phòng labo với thiết bị đủ cho thí nghiệm và thực tập, có hệ thống hỗ trợ bằng công nghệ thông tin để giảng viên và học sinh có thể truy cập internet miễn phí, và nhất là hệ thống thư viện. Có thể nói không ngoa rằng thư viện và công nghệ thông tin là bộ mặt của một trường đại học. Cho dù một đại học có 100% giảng viên với trình độ tiến sĩ, mà không có thư viện tốt hay thiết bị công nghệ thông tin dồi dào thì trường đại học cũng không thể nào làm nghiên cứu khoa học tốt, không thể nào giảng dạy tốt được. Đề cập đến chất lượng giáo dục đại học nhất định phải đề cập đến các

chỉ tiêu quan trọng về đầu tư cho thư viện và công nghệ thông tin.

Nhiều nghiên cứu trong thời gian qua cho thấy một mối tương quan tuyến tính giữa điểm của sinh viên và số lần trao đổi giữa sinh viên và GV/GS [13]. Do đó, mối tương tác giữa GV/GS và sinh viên và tỉ lệ sinh viên trên mỗi GV/GS từng được xem là hai tiêu chuẩn phản ánh chất lượng giáo dục của một đại học.

Đầu ra là những tiêu chuẩn phản ánh tình trạng của sinh viên sau khi tốt nghiệp [17]. Giáo dục bậc cao có bốn chức năng chính: một là đáp ứng nhu cầu và nguyện vọng của cá nhân về tri thức, để họ có thể tự khai thác tiềm năng của mình và cống hiến lại cho xã hội; hai là cung cấp cho xã hội một lực lượng lao động có trình độ chuyên môn cao, cần thiết cho sự tăng trưởng và giàu mạnh của một nền kinh tế hiện đại; ba là khai hóa xã hội, hướng dẫn dư luận, góp ý về đường lối và chính sách của nhà nước; và bốn là thu thập hay sáng tạo ra kiến thức qua nghiên cứu và chuyển giao những kiến thức này đến xã hội. Vì thế, “sản phẩm” chính của giáo dục đại học là sinh viên tốt nghiệp với trình độ chuyên môn cao. Đây cũng là những tiêu chuẩn khó định lượng chính xác, vì các chuyên gia vẫn chưa nhất trí cách đánh giá. Tuy nhiên, người ta ghi nhận rằng danh tiếng (phản ánh gián tiếp chất lượng giáo dục) của một trường đại học thường gắn liền sự thành đạt của sinh viên tốt nghiệp từ trường đó. Các đại học như Harvard, Yale, Princeton, v.v... sở dĩ có tiếng trên thế giới là vì những sinh viên tốt nghiệp từ các trường này thường giữ những chức vụ quan

trọng trong guồng máy kinh tế hay Nhà nước. Do đó, các tiêu chuẩn trong phần “đầu ra” cụ thể là tỉ lệ sinh viên tốt nghiệp, có việc làm, sự hài lòng của doanh nghiệp hay cơ quan tuyển dụng, sinh viên quay lại theo học tiếp cấp thạc sĩ hay tiến sĩ, v.v...

Dựa vào các chuẩn mực trên, tôi đã lập một danh sách các tiêu chuẩn cụ thể để thẩm định chất lượng giáo dục đại học (Bảng 3). Các tiêu chuẩn này được tổng hợp từ các chỉ tiêu để đánh giá chất lượng giáo dục đại học ở các nước Mĩ, Anh, Australia và Canada. Tuy nhiên, một số tiêu chuẩn này mang tính đặc thù cho tình hình ở nước ta (và không có trong danh sách tiêu chuẩn của các nước khác). Chẳng hạn như tỉ lệ GV/ GS thạo tiếng Anh được đưa thành một tiêu chuẩn vì đây là vấn đề được Bộ GD&ĐT nêu lên trong Hội nghị về chất lượng đại học vừa qua. Tính chung, có 43 tiêu chuẩn được xếp theo 5 tiêu chí: thành phần sinh viên, cơ sở vật chất cho học tập, giảng viên / giáo sư, nghiên cứu khoa học, và sinh viên tốt nghiệp theo cách tiếp cận *đầu vào - quy trình - đầu ra*.

Vai trò của hiệp hội chuyên môn và doanh nghiệp

Bởi vì “đầu ra” của giáo dục đại học là những chuyên gia làm việc trong các chuyên ngành, nên vai trò của các doanh nghiệp và cơ quan tuyển dụng sinh viên tốt nghiệp trong việc đánh giá chất lượng cần phải được ghi nhận. Trong thực tế, đã có nhiều thống kê nói lên tình trạng này. Theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo ở trong nước, hằng

năm có khoảng 20.000 sinh viên tốt nghiệp đại học và cao đẳng; trong số này, chỉ có 50% sinh viên tốt nghiệp kiếm được việc làm sau khi tốt nghiệp. Ngay cả những sinh viên đã tìm được việc làm, họ đều phải được huấn luyện lại, nhất là ở các công ty ngoại quốc. Theo nghiên cứu của bà Maureen Chao thuộc Trường Đại học Seattle (Mỹ), trong nhiều công ty liên doanh với Việt Nam, hầu hết sinh viên Việt Nam đều phải được đào tạo lại cả về chuyên môn lẫn kỹ năng giao tiếp!

Ở các nước tiên tiến và các nước trong vùng, các hiệp hội chuyên ngành (ngoài chính phủ) đóng một vai trò quan trọng trong việc thẩm định trình độ thực hành và kiểm định chất lượng đào tạo. Chẳng hạn như ở Mỹ, Australia, Canada, Singapore, hay ngay cả ở Thái Lan, có những hiệp hội y khoa chuyên ngành, mà hội viên là những chuyên gia đã trải qua các kì thi tuyển. Đề thi thường do các hiệp hội đề ra, và những cuộc thi tuyển cũng do các hiệp hội đứng ra tổ chức. Khi một trường đại học có dự kiến đưa một chương trình huấn luyện mới, hay thậm chí một môn học mới, họ đều tham vấn các hiệp hội chuyên môn, và sự phê chuẩn của hiệp hội là một trong những tiêu chuẩn về chất lượng.

Ở Mỹ, một trong các tiêu chuẩn về chất lượng của một đại học dựa vào số phần trăm khóa học được các hiệp hội chuyên môn công nhận. Nhưng rất tiếc là ở nước ta, các hiệp hội chuyên môn vẫn chưa (hay chưa được giao vai trò) đảm trách các chức năng trên. Nhưng nước ta, chỉ tiêu này chưa thể ứng dụng được vì vai trò của các hiệp hội chuyên môn vẫn còn khá lu mờ trong các lĩnh vực liên quan đến

huấn luyện và đào tạo. Tuy nhiên, một cách đánh giá khác là qua thăm dò ý kiến của các doanh nghiệp tư nhân và cơ quan Nhà nước về khả năng của sinh viên tốt nghiệp đang công tác trong các cơ sở này. Tuy nhiên, cũng cần phải nhấn mạnh ở đây là việc dựa vào đánh giá của các doanh nghiệp cũng có một vài hạn chế, vì các doanh nghiệp thường đặt nặng tiêu chí thực dụng hơn là kiến thức và tiềm năng của sinh viên về lâu về dài, và do đó không hẳn phản ánh trung thực chất lượng đào tạo đại học.

Như vừa đề cập trên, hiện nay (và trong tương lai gần) sẽ có nhiều trường đại học và cao đẳng được thành lập. Câu hỏi cơ bản nhất cần được đặt ra là: có bao nhiêu trường đáp ứng hay hội đủ các điều kiện và tiêu chuẩn của một trường đại học / cao đẳng. Bởi vì giáo dục và đào tạo cũng là một loại hình hoạt động kinh tế, nên câu hỏi này đặt ra nhu cầu cho một hiệp hội các trường đại học và cao đẳng. Trong tương lai gần, chúng ta cần có một hiệp hội đại diện các trường đại học, và hiệp hội này có chức năng soạn ra những chuẩn mực tối thiểu cho một đại học, và có thể cũng chính là tổ chức kiểm định chất lượng đại học.

Cần nghiên cứu khoa học về tiêu chuẩn

Ngày nay, nước ta có nhiều (có lẽ quá nhiều) đại học, và con số vẫn còn tăng hằng năm. Nhưng chưa ai biết chính xác chất lượng của các trường đại học Việt Nam như thế nào, thậm chí các trường này có xứng đáng hay hội đủ điều kiện của một đại học hay không. Công chúng ngưỡng mộ

đại học, nhưng thường không hiểu sự vận hành phức tạp của đại học ra sao.

Trong khi đó, có nhiều tín hiệu trái ngược nhau từ các giới chức về chất lượng: có quan chức giáo dục cho rằng chất lượng giáo dục nước ta chẳng thua kém ai, và lấy các thành tựu trong những kì thi như thi toán quốc tế để minh chứng; nhưng cũng có người nhận định rằng chất lượng giáo dục đại học ở nước ta còn quá thấp. Có ý kiến cho rằng trong số giáo sư và phó giáo sư ở nước ta hiện nay, chỉ có 15-20% có trình độ thật sự tương xứng với chức vụ, và trình độ của sinh viên tốt nghiệp đại học hiện nay chỉ bằng đại học đại cương (hai năm đầu của đại học nước ngoài), cao học bằng đại học, và tiến sĩ chỉ bằng cao học.

Không một trường đại học nào của Việt Nam có trong danh sách xếp hạng đại học trên thế giới của THES, Guardian, Maclean, hay Đại học Giao thông Thượng Hải. Còn theo cách xếp hạng của Webometrics, chỉ có 7 trường đại học của Việt Nam nhưng ở vị trí thấp nhất trong bảng: ĐH Khoa học Tự nhiên TP.HCM xếp hạng 1.920, ĐH Công nghệ TP.HCM hạng 2.190; ĐH Cần Thơ hạng 2.532; ĐH Quốc gia Hà Nội: hạng 2.850, ĐH Bách khoa Hà Nội hạng 3.156; ĐH Công nghệ hạng 4.217; và ĐH Quốc gia TP.HCM hạng 4.462. Tuy cách xếp hạng, như đề cập trong phần trên, không đáng tin cậy, nhưng các hạng của đại học ta cung cấp một tín hiệu về chất lượng không cao.

Do đó, vấn đề kiểm định chất lượng cần được đặt ra nghiêm túc. Nếu chúng ta không làm, sẽ có người khác làm

cho chúng ta (và điều đó khó chấp nhận được). Chẳng hạn như một đại học nhỏ ở Trung Quốc thực hiện xếp hạng các đại học ở... Nga. Do đó, nỗ lực của Bộ GDĐT trong việc kiểm định chất lượng rất đáng hoan nghênh.

Theo Bộ GDĐT có 7 nguyên nhân cho việc “hạn chế” chất lượng giáo dục đại học ở nước ta. Một trong những nguyên nhân đó, theo phân tích của Thứ trưởng Bành Tiến Long, là “*tiêu chuẩn đàm bảo chất lượng trong giáo dục đại học chưa cụ thể và không rõ ràng*”. Trong bài viết này tôi đã trình bày nguyên lý đằng sau những tiêu chuẩn chất lượng và một danh sách gồm 43 tiêu chuẩn được tuyển chọn từ các đại học ở Mĩ, Anh, Canada và Australia. Tôi nghĩ rằng so với các bảng tiêu chuẩn khác trên thế giới, bảng tiêu chuẩn cụ thể trong Bảng 3 thể hiện đầy đủ nhất.

Tuy nhiên, vẫn còn nhiều vấn đề phải thống nhất trong định nghĩa từng tiêu chuẩn. Chẳng hạn như cần phải thống nhất thế nào là một giảng viên hay giáo sư hội đủ điều kiện để hướng dẫn nghiên cứu sinh cấp tiến sĩ, hay sử dụng thang điểm nào để đánh giá trình độ tiếng Anh (hay một ngoại ngữ), hay các chi tiết về “bỏ học”, v.v... Đây là những vấn đề kĩ thuật cần phải thống nhất trước khi ứng dụng.

Hai yêu cầu cơ bản của bất cứ một đo lường nào là độ tin cậy (reliability) và độ chính xác (accuracy). Độ tin cậy phản ánh tính nhất quán của biến đo lường khi được ứng dụng nhiều lần trong một điều kiện. Độ chính xác của một đo lường cung cấp cho chúng ta biết đo lường thật sự phản ánh được bao nhiêu bản chất của vấn đề chúng ta cần biết.

Chỉ khi nào các tiêu chuẩn chất lượng đáp ứng hai yêu cầu này thì mới có thể áp dụng rộng rãi. Để biết độ tin cậy và chính xác của các tiêu chuẩn chất lượng, cần phải có nghiên cứu. Do đó, ưu tiên trước mắt có lẽ là tiến hành một nghiên cứu sơ bộ để xác định độ tin cậy và chính xác của các tiêu chuẩn chất lượng giáo dục.

Những tiêu chuẩn trong Bảng 3 mang tính đơn lẻ. Chúng ta vẫn cần một biến số tổng hợp các tiêu chuẩn để so sánh khách quan giữa các đại học. Có vài phương pháp thống kê để tổng hợp các tiêu chuẩn. Phương pháp đơn giản nhất là cộng các tiêu chuẩn thành một điểm. Nhưng phương pháp này có nhược điểm là xem tất cả các tiêu chuẩn có cùng trọng lượng (rất có thể không hợp lý trong thực tế), và do đó, kết quả có thể thiếu tính khách quan. Một phương pháp nữa là tìm những trọng lượng cho 5 tiêu chí qua nghiên cứu thực tế. Việc này có thể thực hiện qua lần kiểm định chất lượng lần thứ nhất. Có thể sử dụng mô hình phân tích yếu tố (factor analysis) để tìm các trọng lượng, và sử dụng cho các lần kiểm định chất lượng sau. Một phương pháp tương đối phức tạp là sử dụng mô hình phân tích tuyến tính theo trường phái Bayes [18-19] mà các nhà nghiên cứu giáo dục Anh đã ứng dụng trong việc xếp hạng đại học ở Anh. Nói cách khác, các tiêu chuẩn tôi trình bày trong bài này chỉ là cái khung, vẫn cần phải tiến hành các nghiên cứu để thu thập các thông số cho mô hình tính toán và hoàn chỉnh một số vấn đề kỹ thuật trước khi ứng dụng xếp hạng cho các trường đại học.

* * *

Để tạm kết bài này, xin nhắc lại một câu chuyện bên lề: trong một bài báo về Việt Nam đăng trên tờ *New York Times* cách đây không lâu, phóng viên Seth Mydans nhận xét rằng Việt Nam là một nước có một nguồn nội lực rất lớn chưa được khai thác: đó là con người Việt Nam. Nếu được khai thác, nhà báo viết tiếp, Việt Nam sẽ làm cho các nước Á châu khác phải tẩy chay. Ở nước ngoài, những thành công của giới khoa học và giới trẻ gốc Việt đã từng làm cho nhiều chính khách như Lý Quang Diệu của Singapore phải ngưỡng phục. Nhiều người ở trong nước xưa kia chỉ là những học sinh trung bình, thậm chí kém, nhưng khi ra nước ngoài, đã đạt được nhiều thành tích ngoạn mục trong các đại học hàng đầu ở Mỹ và các nước Tây phương khác. Điều này cho thấy học sinh Việt Nam ta có tiềm năng rất lớn, và nếu có cơ hội và môi trường thuận tiện, họ sẽ trở thành một đội ngũ chuyên viên có thể đóng góp quan trọng cho đất nước. Một cách “khai thác” tiềm năng của thanh niên là phải có sẵn những đại học có chất lượng cao, hay ít ra là tương đương với các nước tiên tiến trong vùng. Hi vọng rằng các tiêu chuẩn và đề nghị trong bài này sẽ giúp nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo ở nước ta lên một tầm cao hơn, để ước mơ các đại học nước ta sánh vai cùng các đại học quốc tế không còn mãi mãi chỉ là một ước mơ.

Chú thích và tài liệu tham khảo:

[1] Xem bài *Chi tiêu cho giáo dục: Những con số “giật mình”!* Vietnamnet 13/2/06

[2] Xem “Quy định đánh giá chất lượng giáo dục *trường đại học*” (sẽ gọi tắt là “tiêu chuẩn giáo dục đại học” tại *trang nhà của Bộ GD&ĐT*.

[3] Cheng YC, Tam WM. Multimodels of quality of education. *Quality Assurance in Education* 1997; 5:22-31.

[4] Pounder J. Institutional performance in higher education: is quality a relevant concept? *Quality Assurance in Education* 1999; 7:156-63.

[5] Harvey L, Knight PT. *Transforming higher education*. Buckingham: SRHE and Open University Press 1996.

[6] Liu NC, Cheng, Y. Academic Ranking of World Universities - Methodologies and Problems. *Higher Education in Europe* 2005; 30(2), 14.

[7] Stella A, Woodhouse D. *Ranking of Higher Education Institutions* (Vol. AUQA Occasional Publications Number 6): Australian Universities Quality Agency 2006.

[8] Marginson S. Global university comparisons: the second stage, *international Trends in University Rankings and Classifications - Griffith University/ IRU Symposium 2007*.

[9] Macleans.ca. (2006, November 2006). Universities by the Number. *Macleans.ca*.

[10] The Guardian University Guide: <http://education.guardian.co.uk/universityguide>.

[11] Websometrics Ranking of World University
[www.webonometrics.info](http://www.webometrics.info)

[12] Newsweek International Edition (2006). *The Complete List: The Top 100 Global Universities*. Web: <http://www.msnbc.msn.com/id/14321230/site/newsweek>.

[13] Dill DD, Soo M. *Is There a Global Definition of Academic Quality?: A Cross- National Analysis of University Ranking Systems*. Paper presented at the Public Policy for Academic Quality Research Program 2004.

[14] Usher A, Savino M. *A World of Difference: A Global Survey of University League Tables*. Toronto; Educational Policy Institute 2006.

[15] Turner D. Benchmarking in universities: league tables revisited. *Oxford Review of Education* 2005; 31(3), 353-371.

[16] van Dyke N. Twenty Years of University Report Cards. *Higher Education in Europe*, 2005,30(2), 103-125.

[17] Dill DD, Soo M. Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems. *Higher Education* 2005,49:495- 533.

[18] Goldstein H, spiegelhalter DJ. League tables and their limitations: statistical issues in comparisons of institutional performance (with Discussion). *Journal of the Royal Statistical Society series A* 1996; 159:385-443.

[19] Draper D, Gittoes M. Statistical analysis of performance indicators in UK higher education. *Jounal of*

the Royal Statistical Society series A 2004; 167:449-474.

**Bảng 3. Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục đại học
(đề nghị)**

Tiêu chí	Tiêu chuẩn
Thành phần sinh viên	1. Điểm trung bình của thí sinh ghi danh theo học tại đại học; 2. Điểm trung bình của thí sinh được tuyển vào đại học; 3. Phần trăm sinh viên nhận học bổng, sinh viên tài năng, từng chiếm giải quốc gia và quốc tế; 4. Phần trăm sinh viên từ tỉnh lẻ hay nông thôn, người dân tộc, hay xuất thân từ các gia đình khó khăn về kinh tế.
Cơ sở vật chất cho học tập	5. Phần trăm GV/GS toàn thời gian; 6. Phần trăm GV/GS có văn phòng riêng. Các chỉ tiêu sau đây tính trên đầu người sinh viên: 7. Ngân sách được tài trợ từ Nhà nước; 8. Tổng chi tiêu hằng năm; 9. Tổng chi tiêu về dịch vụ (service); 10. Tổng chi tiêu về thư viện; 11. Số lượng bàn ghế; 12. Số lượng sách và tạp chí khoa học; 13. Số lượng nhân viên dịch vụ và phụ trợ; 14. Số lượng máy tính; 15. Điểm truy cập internet.
Giảng viên / giáo sư (GV/GS)	16. Phần trăm GV/GS có học vị tiến sĩ; 17. Phần trăm GV/GS có khả năng hướng dẫn luận án thạc sĩ và tiến sĩ; 18. Phần trăm GV/GS có khả năng giảng bằng tiếng Anh; 19. Tỉ lệ sinh viên trên mỗi GV/GS; 20. Số course dạy tính trung bình trên mỗi GV/GS; 21. Lương bổng trung bình cho GV/GS; 22. Số lần liên lạc giữa GV/GS và sinh viên trong vòng một niên khóa.

Nghiên cứu khoa học	<p>23. Phần trăm ngân sách nhà trường dành cho nghiên cứu khoa học;</p> <p>24. Tài trợ được cấp cho các dự án nghiên cứu khoa học tính trên đầu người GV/GS;</p> <p>25. Tỉ lệ thành công trong việc xin tài trợ cho các đề cương nghiên cứu;</p> <p>26. Số lượng GV/GS tham gia nghiên cứu khoa học và có công trình công bố;</p> <p>27. Số bài báo khoa học được công bố trên các tập san quốc tế tính trên mỗi GV/GS;</p> <p>28. Số lần trích dẫn các bài báo khoa học từ trường trong vòng 2 năm qua tính trên mỗi GV/GS;</p> <p>29. Số bằng sáng chế được cấp;</p> <p>30. Số bằng khen cho GV/GS cấp quốc gia và quốc tế;</p> <p>31. Số GV/GS được mời làm chủ tọa các hội nghị quốc gia và quốc tế;</p> <p>32. Số lượng GV/GS có hợp tác nghiên cứu với đồng nghiệp nước ngoài;</p> <p>33. Số nghiên cứu sinh nước ngoài theo học hay nghiên cứu tại trường;</p>
Sinh viên tốt nghiệp	<p>34. Tỉ lệ sinh viên bỏ lớp hay rời trường;</p> <p>35. Tỉ lệ tốt nghiệp so với lúc ghi danh;</p> <p>36. Phần trăm sinh viên tốt nghiệp có việc làm (hay tự lập doanh nghiệp) trong vòng 1 năm sau tốt nghiệp;</p> <p>37. Phần trăm sinh viên tốt nghiệp có việc làm trong các công ty nước ngoài;</p> <p>38. Phần trăm sinh viên có bằng ngoại ngữ hay tiếng Anh;</p> <p>39. Phần trăm sinh viên có bằng vi tính và thông thạo sử dụng máy tính;</p> <p>40. Lương hay thu nhập trung bình sau khi tốt nghiệp 1 năm;</p> <p>41. Sự hài lòng của các doanh nghiệp tuyển dụng;</p> <p>42. Phần trăm sinh viên tốt nghiệp quay lại trường tiếp tục theo học thạc sĩ hay tiến sĩ;</p> <p>43. Phần trăm sinh viên tốt nghiệp tiếp tục theo học sau đại học tại các trường khác.</p>

KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC VIỆT NAM

*Hà Dương Tường*²⁸⁸

Abstract. The quality accreditation for higher education is now legalised in Viet Nam. Many official texts including a set of accreditation criteria for higher education institutions are already published. An analysis of these criteria is proposed here. The predominance of politics and the weakness of the criteria concerning the role of research in universities are shown as the main drawbacks of the system.

*

* *

1. Sự xuống cấp trầm trọng của giáo dục Việt Nam nói chung, giáo dục đại học Việt Nam nói riêng, được báo động trên khắp các diễn đàn trí thức trong và ngoài nước, tạo nên một áp lực lớn, đòi hỏi cải tổ và đòi hỏi đánh giá những cải tổ đó. Điều này cũng phù hợp với yêu cầu hội nhập của nước ta, và nhất là không thể tránh né khi ý tưởng xây dựng một “đại học đẳng cấp quốc tế” được đưa ra, bàn thảo rộng rãi trên các phương tiện truyền thông (như tờ báo điện tử VietnamNet), sau khi Đại học Giao thông Thượng Hải công bố “bảng xếp hạng” các trường đại học trên thế giới vào năm 2005. Và tham vọng có (ít nhất) một trường đại học

Việt Nam trong “top 500”, thậm chí “top 200” các trường đại học thế giới, được các quan chức bộ Giáo dục và Đào tạo công khai khẳng định, như một mục tiêu tối thượng của đại học Việt Nam. Mốc thời gian để đạt mục tiêu này cũng được đề ra²⁸⁹, dù chẳng ai biết mấy cái “bảng xếp hạng” đó có ý nghĩa gì!

Nhưng có lẽ chính những người trách nhiệm cao nhất trong Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng không tin ở những tuyên bố mị dân của mình về cái “đại học đẳng cấp quốc tế” ấy, và biết rằng chính chất lượng tốt của toàn bộ các đại học mới là cái nền vững chắc để một ngày kia một hay nhiều trường đại học Việt Nam chen được vào “bản đồ đại học thế giới”.

Ngày 2.12.2004, một “Quy định tạm thời về kiểm định chất lượng trường đại học” được ban hành, “làm công cụ để triển khai hoạt động kiểm định chất lượng trong cả nước” (Quyết định số 38/2004/QĐ-BGDĐT, dưới đây sẽ viết tắt bằng hai con số 38/2004, như đối với các quyết định khác của Bộ Giáo dục và Đào tạo). Năm 2005, kiểm định chất lượng giáo dục được đưa vào Luật Giáo dục, tuy còn rất sơ lược. Tới Luật bổ sung một số điều của Luật giáo dục (năm 2009) thì “kiểm định chất lượng giáo dục” được đưa thành một mục riêng, với 3 điều (110a-c) về “Nội dung quản lý nhà nước về kiểm định chất lượng giáo dục”, các “Nguyên tắc kiểm định chất lượng giáo dục” và “Tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục”.

Và trong hai năm 2006 và 2007, để làm thí điểm, 20 trường đại học đầu tiên đã được đánh giá, kiểm định chất lượng theo bộ tiêu chuẩn tạm thời này - với kết quả được công bố năm 2009.

Giữa các thời điểm đó, ngày 11.11.2007, *bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường đại học*²⁹⁰ được ban hành chính thức (Quyết định số: 65/2007), bao gồm 10 tiêu chuẩn (giống như trong Quy định tạm thời, nhưng bao gồm 61 thay vì 53 tiêu chí), thay thế chương II của Quy định tạm thời và vẫn có giá trị cho đến hôm nay. Song song, Bộ cũng ban hành các bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng trường cao đẳng và trường trung cấp chuyên nghiệp.

Từng phát biểu ý kiến cho rằng cần phải xây dựng một nền đại học theo những chuẩn mực được thừa nhận rộng rãi trên thế giới thay vì chạy theo các mơ ước viển vông về những “đại học đẳng cấp quốc”²⁹¹, người viết dĩ nhiên coi việc ban hành bộ tiêu chuẩn này trước hết như một bước tiến, một bước đi cần thiết.

Nhưng, có thể nói gì về bộ tiêu chuẩn ấy, và nhất là, qua nó, có thể thấy vấn đề chất lượng giáo dục đại học được Bộ xử lý ra sao?

2. Nhận xét đầu tiên là bộ tiêu chuẩn không được ban hành với sự cân nhắc và tính chuyên nghiệp đầy đủ.

“Bản quy định tạm thời” đầu tiên ra đời vào tháng 12/2004 (gọi là “quy định tạm thời” nhưng nó vẫn được sử dụng để tiến hành đánh giá một cách chính thức 20 trường

đầu tiên). Một năm rưỡi sau (ngày 29.3.2006), Bộ phải ban hành tiếp một quyết định “sửa đổi, bổ sung” một số điều của Quy định tạm thời đó - viết lại khá nhiều các điều 18, 20 và 21, về Hội đồng tự đánh giá của các trường và Đoàn chuyên gia đánh giá ngoài trước khi chương II (về các tiêu chuẩn) - và chỉ chương II mà thôi - trở thành chính thức hơn một năm sau nữa... Các chương khác (I, III, IV, V, VI), ngoài những điều được “sửa đổi, bổ sung” trong quyết định ngày 29.3.2006, vẫn có giá trị “tạm thời”! Thế nhưng, khi xoá chương II của “Quy định tạm thời”, thay vào bằng Quyết định 65/2007, những định nghĩa “mức 1”, “mức 2” trong từng tiêu chí cũng được xoá luôn, và các “cấp độ” được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng, định nghĩa trong chương V trở thành vô nghĩa. Có lẽ thấy như thế (và những thiếu sót khác, như sự thiếu vắng của chu kỳ kiểm định trong Quy định tạm thời) nên ngày 14.12.2007, Bộ lại ban hành tiếp Quyết định số 76/2007, *Quy định về quy trình và chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục trường đại học, cao đẳng và trung cấp chuyên nghiệp*, trong đó các chương nói trên của Quy định tạm thời mới được thay thế. Và “Điều kiện công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục” được xác định trong điều 17 của Quyết định mới này là: “*Trường được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục nếu có 80% số tiêu chí đạt yêu cầu*”. Các “mức 1”, “mức 2” ở Quy định tạm thời đúng là đã biến mất, nhưng lại được thay bằng một cụm từ “*đạt yêu cầu*” không được định nghĩa: chắc được hiểu ngầm là do *Hội đồng tự đánh giá* quyết định - đạt hay không đạt và được *Hội đồng đánh giá ngoài* (hoặc

Hội đồng đánh giá lại) đồng ý? Điều 27 cũng không phân biệt tầm quan trọng khác nhau của các tiêu chí trong bộ tiêu chuẩn, mở ra khả năng có trường thiếu hẵn một vài tiêu chuẩn quan trọng nhất của một trường đại học đích thực, nhưng vẫn được công nhận...

Rồi tới tháng 9.2010, Bộ lại có Quyết định phê duyệt đề án “Xây dựng và phát triển hệ thống kiểm định chất lượng giáo dục đối với giáo dục đại học và trung cấp chuyên nghiệp giai đoạn 2011 - 2020”. Đề án thông báo là “sẽ thành lập” một Hội đồng quốc gia kiểm định chất lượng giáo dục (nhưng Hội đồng này đã làm việc trong đợt kiểm định thí điểm 20 trường đầu tiên!) và 3 tổ chức kiểm định chất lượng giáo dục của Nhà nước được để triển khai kiểm định các cơ sở giáo dục và chương trình giáo dục đại học, các trường trung cấp chuyên nghiệp. Chưa biết bao giờ được thành lập, nhưng thành phần của Hội đồng này đã được quy định trong điều 19, điểm 1/ của Quyết định 76/2007, bao gồm một chủ tịch, ba phó chủ tịch và 15 ủy viên. Điểm 2/ của điều này viết: “Chủ tịch Hội đồng là Bộ trưởng hoặc Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo được Bộ trưởng ủy quyền; 3 Phó Chủ tịch, trong đó một Phó Chủ tịch thường trực là Cục trưởng Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, một Phó Chủ tịch là Vụ trưởng Vụ Đại học và Sau đại học và một Phó Chủ tịch là Vụ trưởng Vụ Giáo dục Chuyên nghiệp”. Chưa kể trong số 15 ủy viên còn có “3 ủy viên đại diện cho lãnh đạo một số đơn vị chức năng thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo”. Thế thì làm sao nó có thể

“độc lập với Bộ GD&ĐT trong việc hoạt động chuyên môn”
như Đề án nêu ra?

Tính không chuyên nghiệp của bộ tiêu chuẩn còn thể hiện ở sự thiếu rõ ràng, rành mạch và dễ hiểu đối với các nhà quản lý ở các đại học của các tiêu chí được đưa ra. Có vẻ như Bộ cũng tự thấy điều đó, hoặc đã nhận được phản hồi nói lên sự lúng túng của các trường²⁹², không biết áp dụng các tiêu chí đó như thế nào, nên đã phải tổ chức rất nhiều khoá “tập huấn”, “hội thảo” về những vấn đề được nêu ra, và viết nhiều công văn “hướng dẫn” các cách đánh giá cũng như cách sử dụng các tiêu chí²⁹³... Riêng bản “hướng dẫn sử dụng tiêu chí đánh giá chất lượng trường đại học” (công văn số 560, ngày 6.6.2008 của Cục Khảo thí, dưới đây gọi tắt là bản “hướng dẫn” đã dài 71 trang A4, với rất nhiều “hướng dẫn” kiểu “cầm tay chỉ việc” cho các ban giám hiệu (khi tiến hành tự đánh giá) và cho cả những người được bổ nhiệm như những “chuyên gia” vào các đoàn đánh giá ngoài!

3. Về định nghĩa thế nào là “chất lượng trường đại học”, Quyết định 76/2007 nêu ở điều 2.1: ““Chất lượng giáo dục trường” là sự đáp ứng mục tiêu do nhà trường đề ra, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu giáo dục của Luật Giáo dục, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước”. Tiếp theo, điều 3.1 viết: “Tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường là mức độ yêu cầu và điều kiện mà trường cần đáp ứng để được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo

duc". Như vậy, rõ ràng mục đích của việc kiểm định chất lượng các trường đại học, như được đề ra, không phải là để đánh giá chung "chất lượng giáo dục đại học Việt Nam", so với thế giới, khu vực hay so với chính những yêu cầu mà người ta có thể nghĩ là phải có, cần đạt tới, để có thể nói tới một nền giáo dục đại học đích thực (tôi sẽ trở lại điều này dưới đây).

Mục đích đó, như điều 5 của Quyết định 76/2007 ghi rõ, gồm các điểm sau: "*Kiểm định chất lượng giáo dục trường nhằm nâng cao chất lượng giáo dục trường; xác nhận mức độ trường đáp ứng nhu cầu tiêu đề ra trong từng giai đoạn nhất định; giải trình với các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền và xã hội về thực trạng chất lượng giáo dục của trường; làm cơ sở cho người học lựa chọn trường và nhà tuyển dụng lao động tuyển chọn nhân lực.* Trong một bài viết trên tạp chí *Giáo Dục*²⁹⁴, số 115, tháng 6.2005, ông Phạm Xuân Thanh, trường Phòng Kiểm định chất lượng giáo dục thuộc Cục Khảo thí và Kiểm định CLGD, Bộ Giáo dục và Đào tạo, cũng nhắc lại mục đích chính của công việc này là "*nhằm đưa ra một quyết định công nhận một trường đại học hay một chương trình đào tạo của nhà trường đáp ứng các chuẩn mực quy định*".

Điều này cũng phù hợp với quan điểm của Bộ Giáo dục Hoa Kỳ: "The goal of accreditation is to ensure that education provided by institutions of higher education meets acceptable levels of quality".²⁹⁵

Khác biệt có thể thấy ngay là Bộ Giáo dục Hoa Kỳ không thêm hai từ “chất lượng” vào sau “kiểm định”, và nói rõ rằng sự kiểm định này chỉ để bảo đảm là các trường đáp ứng “những mức độ chấp nhận được về chất lượng”. Tuy nhiên, trong trường hợp Việt Nam, nhất là trong tình trạng các trường đại học mọc ra như nấm sau mưa những năm gần đây²⁹⁶, người ta có thể hiểu được mục đích “nâng cao chất lượng giáo dục (của các trường)” trong quá trình kiểm định, khi quá trình này buộc các trường -nhất là những trường “đại học” tư mới mở, hoặc các trường công được phép “nâng cấp” từ cao đẳng lên đại học - phải rà soát lại một số tiêu chí được coi là bình thường phải có ở một đại học.

Thế nhưng, có những dấu hiệu cho thấy mục đích “giải trình với các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền” về điều mà Bộ đánh giá là “thực trạng chất lượng giáo dục của trường” (và buộc các trường phải tìm cách “nâng lên”) mới là điểm chính yếu trong Điều 5 của Quyết định 76/2007. Thật vậy, các tiêu chí về *hoạt động của tổ chức Đảng và các tổ chức đoàn thể* trong nhà trường, về sự tuân thủ các *chương trình khung* do Bộ ban hành (trong đó, phần “giáo dục” về “chủ nghĩa Marx-Lenin” hay “tư tưởng Hồ Chí Minh” được dành phần quan trọng), về “công tác rèn luyện chính trị...” cho sinh viên, về công tác Đảng, đoàn thể trong việc rèn luyện sinh viên v.v., dĩ nhiên chẳng có chỗ đứng nào trong tri thức chung của thế giới về “chất lượng đại học”, nhưng không thể thiếu khi Bộ trình bày vấn đề này trước Ban Tuyên giáo?

Nếu chỉ là “*giải trình với xã hội*”, cũng khó tìm được trong hàng trăm, hàng ngàn ý kiến của các nhà giáo, nhà hoạt động xã hội, của phụ huynh cũng như của chính những người học, được phát biểu trên báo chí những năm gần đây, một ý kiến nào bảo vệ cho sự cần thiết phải đáp ứng các tiêu chí nói trên ở các trường đại học. Ngược lại thì vô số, và áp lực xã hội trong chiêu hưởng này, như ta biết, cũng đã dẫn tới việc giảm bớt phần nào (nhưng chưa được xóa bỏ) thời lượng dành cho các môn học chính trị...

Cách viết gộp “*giải trình với các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền và xã hội*” như ở Điều 5 chỉ khiến người ta lo ngại cho kết quả của các cuộc kiểm định, và xa hơn, cho yêu cầu chấn hưng đại học Việt Nam mà những nhà giáo có tâm huyết đã lên tiếng đòi hỏi từ nhiều năm nay.

Trong bài viết nhan đề “Đảm bảo chất lượng giáo dục đại học tại Việt Nam với yêu cầu hội nhập”²⁹⁷, TS Vũ Thị Phương Anh, giám đốc Trung tâm Khảo thí và Đánh giá chất lượng đào tạo ĐHQG-HCM, người có nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực²⁹⁸, cho rằng: “*Có được một bộ tiêu chuẩn minh bạch để quản lý chất lượng trường đại học thực sự là một bước đột phá trong tư duy quản lý giáo dục Việt Nam, cho thấy sự quyết tâm hội nhập của ngành giáo dục, và với nhiều hứa hẹn sẽ đem lại những thay đổi tích cực cho vấn đề chất lượng giáo dục đại học trong thời gian tới.*”. Người viết chia sẻ phần đầu của nhận định này, song cho rằng kết luận của nó hẳn sẽ đúng hơn, nếu sự minh bạch thực sự

được chứng minh, và nếu “tư duy quản lý giáo dục” đó vượt qua được những ý thức hệ xơ cứng để chấp nhận những giá trị đã được cả thế giới coi là phổ quát.

4. Quy trình kiểm định cũng là một chỉ dấu khác cho thấy vai trò áp đảo của bộ máy công quyền, gieo nghi ngờ cho tính độc lập của việc kiểm định. .

Theo Quyết định 76/2007, quy trình này gồm các bước như sau (người viết đánh số):

B1/ Nhà trường tự đánh giá và gửi báo cáo tự đánh giá cho Bộ (chương II).

B2/ Bộ nhờ chuyên gia phản biện báo cáo này “nhằm đánh giá mức độ bản báo cáo tự đánh giá phản ánh đầy đủ hoặc chưa đầy đủ các yêu cầu và điều kiện quy định trong mỗi tiêu chí của các tiêu chuẩn”. Nếu chấp nhận bản tự đánh giá, Bộ sẽ thành lập Đoàn chuyên gia đánh giá ngoài để (chương III, điều 13):

1. Nghiên cứu báo cáo tự đánh giá, thu thập, xử lý các thông tin, tài liệu minh chứng liên quan đến các tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường.

2. Thực hiện khảo sát sơ bộ và chính thức tại trường.

3. Viết báo cáo đánh giá ngoài; dự thảo báo cáo đánh giá ngoài phải được ít nhất 2/3 số thành viên của đoàn nhất trí thông qua trước khi gửi cho trường để tham khảo ý kiến.

B2b/ Đánh giá lại kết quả đánh giá của đoàn chuyên gia đánh giá ngoài, nếu “*đồng thời có các vấn đề sau:*

- a) *Kết quả đánh giá ngoài dẫn đến trường không được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục như dự kiến của trường;*
- b) *Trường không nhất trí với bản báo cáo đánh giá của đoàn chuyên gia đánh giá ngoài và có công văn khiếu nại gửi Bộ Giáo dục và Đào tạo.”* (chương III, điều 14)

B3/ Kết quả đánh giá ngoài và đánh giá lại (nếu có) được sử dụng làm cơ sở để Hội đồng quốc gia kiểm định chất lượng giáo dục thẩm định và đề nghị Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo công nhận hoặc không công nhận trường đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục. Kết quả đánh giá lại có giá trị kết luận cuối cùng (chương II, điều 15).

Điều đáng chú ý là nếu thành phần đoàn chuyên gia đánh giá ngoài (điều 12) có thể coi là tương đối độc lập (với trường được đánh giá và với cơ quan quản lý đại học của Bộ) - tương đối thôi! - thì ngược lại đoàn đánh giá lại, gồm từ 5 đến 7 người “*với thành phần gồm đại diện Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục, Thanh tra và các vụ chức năng của Bộ Giáo dục và Đào tạo, các chuyên gia, đại diện cơ quan chủ quản của trường được đánh giá*” (điều 15.3), chỗ đứng của các chuyên gia độc lập hầu như không còn gì! Với điều 14 nói trên, điều đó có nghĩa là kết quả đánh giá cuối cùng thực chất là do một cơ quan chỉ gồm

những người trong bộ máy quan chức của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Khi người ta biết rằng chính những quan chức đó là người cho phép thành lập hàng loạt các trường học tư, sau những “thẩm định trên hồ sơ” để rồi báo chí phải là làng bao nhiêu vụ treo dầu dê bán thịt chó (trường ĐH Phan Thiết, trường ĐH “Quốc tế” Hồng Bàng v.v.), câu hỏi đặt ra là: Bộ có thực sự quan tâm tới các mục tiêu của nhà trường đối với xã hội hay là quan tâm tới một điều gì khác, khó nói? Có phải vì thế mà cuộc thẩm định 20 trường đầu tiên (theo bộ tiêu chuẩn tạm thời), cho kết quả: “*Cứ kiểm định là... đạt chất lượng!*”, như báo *Thanh Niên* cho biết ngày 10.11.2009²⁹⁹, dù rằng “*trong số đó có những trường còn không đạt được một số tiêu chí tối thiểu về quản lý, cơ sở vật chất, diện tích lớp học, điều kiện thiết bị thực hành và đội ngũ giảng viên cơ hữu...*”?

5. Còn nhiều điều có thể nói về bộ tiêu chuẩn. Tính chất “co dãn” và thiếu nhất quán của các thước đo của nó chẳng hạn, như nhà báo Song Nguyên nhận xét trên *VietNamNet*³⁰⁰. Hay sự thiếu cụ thể của các tiêu chuẩn, như Giáo sư Nguyễn Văn Tuấn phàn nàn trên *Tia Sáng*³⁰¹. Chính Thứ trưởng Bành Tiến Long, người ký dưới hai quyết định ban hành các quy định tạm thời và chính thức về kiểm định đại học, cũng cho rằng “*các tiêu chuẩn đảm bảo chất lượng trong giáo dục ĐH chưa cụ thể và không rõ ràng, chưa có quy định cụ thể về kiến thức, kỹ năng cũng như thái độ cần thiết cho từng trình độ đào tạo*”. Ông Long nói điều này trước Hội nghị toàn quốc về chất lượng giáo dục

ĐH, ngày 5.1.2008 tại TPHCM, hai tháng sau khi ban hành bộ tiêu chuẩn chính thức, ba năm sau bộ tiêu chuẩn tạm thời...

Thực ra, nếu đọc bản “hướng dẫn sử dụng tiêu chí đánh giá chất lượng trường đại học” mà Cục Khảo thí đưa ra thì ở rất nhiều tiêu chí, Bộ đòi hỏi các trường phải khai báo không những “cụ thể” mà còn chi li nữa. Và chắc rằng người ta có thể tìm thấy trong bản “tự đánh giá” của các trường nếu không đủ thì cũng gần đủ 43 con số thể hiện các tiêu chuẩn định lượng mà TS Nguyễn Văn Tuấn đưa ra (bài đã dẫn), cộng với nhiều thông tin khác. Việc tổng hợp lại thành một bảng số gồm những con số có ý nghĩa nhất chắc cũng không khó, Bộ chỉ cần đưa ra yêu cầu để các trường thực hiện. Đoàn đánh giá ngoài sẽ thông qua hoặc thảo luận với nhà trường để thống nhất về những con số sát hiện thực hơn. Bộ cũng sẽ công bố, trong bảng số đó, ở mỗi dòng - tương ứng với một tiêu chí định lượng - con số nào là “đạt”, hoặc chi tiết hơn, chia ra 3 (hoặc 4) mức: không đạt, đạt, tốt (rất tốt) chẳng hạn. Đó là cách dễ làm, và dù chỉ để đưa tới kết luận duy nhất là công nhận hay không công nhận trường, nó còn cung cấp thêm thông tin về những chỉ tiêu được chọn, chứng tỏ sự minh bạch trong đánh giá v.v., thay vì kết quả khó hiểu như bài báo *Thanh Niên* cho biết.

Nhưng bài viết này không có mục tiêu mổ xẻ toàn diện các văn bản liên quan.

6. Trở lại vấn đề cốt lõi, chất lượng giáo dục đại học, người ta có thể đọc được những gì trong nội dung các tiêu

chuẩn được đề ra và không đề ra?

6.1/ Trước hết là sự thống soái của chính trị, như đã nói sơ ở trên với các tiêu chí về hoạt động của *tổ chức Đảng* và *các tổ chức đoàn thể* trong nhà trường, về sự tuân thủ các *chương trình khung* do Bộ ban hành, nhất là các tiêu chí về “*công tác rèn luyện chính trị...*” cho sinh viên v.v. Chính trị thuần túy của Đảng còn có mặt ở nhiều tiêu chuẩn khác.

a/ Trong 9 tiêu chí của tiêu chuẩn 6 về “người học”, có 3 tiêu chí trực tiếp đặt yêu cầu “rèn luyện” chính trị cho sinh viên, nhưng không hề gợi ý cho họ chủ động tổ chức những buổi tranh luận về các vấn đề xã hội, thời sự của đất nước hay của địa phương, chưa nói của thế giới. Trong việc “rèn luyện chính trị” này, Bộ quan tâm hơn đến các biện pháp mà nhà trường cần có để ép họ tham gia “Đoàn, Hội” - những tổ chức không phải do họ lập ra để nhồi nhét, áp đặt các quan điểm chính trị cứng nhắc. Tính “chủ động” của sinh viên là một từ khoá mà Bộ không gợi ý nhà trường hay “đoàn chuyên gia đánh giá ngoài” tìm hiểu, tìm cách nâng cao³⁰². Còn việc chuẩn bị cho họ khi ra trường trở thành những người tự do; có ý thức xã hội, có khả năng làm hạt nhân cho những tổ chức, sinh hoạt của xã hội dân sự, thì hiển nhiên đi ngược với các mục tiêu “rèn luyện chính trị” nói trên.

b/ Quan điểm của đảng cộng sản về vấn đề dân chủ hiển nhiên cũng ngự trị ngay trong việc điều hành đại học. Cụ thể qua tiêu chí 5.2 về “đảm bảo các quyền dân chủ trong trường đại học” đối với cán bộ quản lý, giảng viên và nhân

viên. Đọc bản “hướng dẫn” về tiêu chí này, tìm mồi mắt không thấy Bộ hỏi nhà trường có tổ chức bầu cử những cơ chế đại diện cho các giới giảng viên, nhân viên hay không (và tất nhiên, sinh viên còn lâu mới có thể có quyền tự do lập hội của mình ở trường). Cũng không yêu cầu trường cho biết về những hoạt động của những cơ quan đại diện đó, hoạt động nói lên tiếng nói của các đồng nghiệp đã bầu mình lên hay hoạt động bảo vệ quyền lợi cho họ... được bảo đảm như thế nào. Hội đồng trường, hội đồng khoa học... được cử ra sao, hoạt động thế nào, không quan trọng, miễn là trường có tài liệu minh chứng là có các tổ chức đó?

c/ Trong tiêu chuẩn về nghiên cứu khoa học, tiêu chí 7.9 đòi hỏi nhà trường “*có các quy định cụ thể về tiêu chuẩn năng lực, đạo đức trong các hoạt động khoa học theo quy định...*”, và để đánh giá tiêu chí này, lãnh đạo trường phụ trách công tác chính trị tư tưởng là một người mà đoàn đánh giá ngoài sẽ phải phỏng vấn.

d/ Trong trêu chuẩn về hợp tác quốc tế, tiêu chí 8.1 viết: “*Các hoạt động hợp tác quốc tế được thực hiện theo quy định của Nhà nước*”. Bản “hướng dẫn” nhấn mạnh “từ khóa là *thực hiện theo quy định*”, và nhắc các đoàn đánh giá đòi, trong những tài liệu minh chứng, “*Biên bản các buổi làm việc với các cơ quan chức năng các cấp về việc đảm bảo an ninh văn hóa liên quan đến các đối tác nước ngoài tại nhà trường (nếu có)*”. Ám ảnh lo sợ về sự du nhập những tư tưởng “phương Tây” không hề nguôi, sau nhiều năm mở cửa!

6.2/ Bộ tiêu chuẩn cũng có những sắp xếp, chọn lựa khó hiểu đối với ai theo dõi các cuộc thảo luận về *chất lượng đại học* trên thế giới. Chẳng hạn các tiêu chuẩn về người dạy không được xếp chung với nghiên cứu khoa học - hoặc thành mục riêng - nhưng lại nằm chung trong một tiêu chuẩn về “Đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên” (TC5). Để dễ “quản lý” về các khía cạnh chính trị, tư tưởng? Dù sao, những ví dụ sau đây cho thấy bộ tiêu chuẩn không chú ý đủ tới nhiều đặc thù của đại học, trong đó quá trình dạy và học đều khác với ở các bậc học dưới, đòi hỏi đối với nhà giáo cũng khác (*khác chứ không phải hơn hay kém*).

a/ Tiêu chí 5.1. đòi hỏi các trường “*có kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ giảng viên và nhân viên; quy hoạch bổ nhiệm cán bộ quản lý...*”, nhưng trong bản “hướng dẫn” Bộ không một lần tìm hiểu lương thưởng của các giới cán bộ đó ra sao, không hỏi các trường báo cáo về quỹ lương (nếu là trường công, ngoài phần lương của Bộ rót xuống, trường có thêm nguồn thu nào để nâng lương cho giảng viên hay không)? Thực tế là rất nhiều giảng viên phải đi *dạy thêm, làm thêm* để kiếm sống thay vì dành thời giờ đó cho nghiên cứu, nhưng Bộ không muốn biết là ở nhà trường tình hình về mặt này có khá hơn hay không... Bộ cũng không cần biết việc tuyển trạch giảng viên diễn ra thế nào, có *công khai* hay không, có nhà khoa học giỏi nhưng vẫn bị loại vì những lý do phi khoa học hay không, có hiện tượng bè phái khiến người tài không thể có chỗ hay không v.v.. Toàn những vấn đề không được nêu ra, có phải vì đã có cớ rằng đây là một tiêu chí chung cho cả ba loại cán bộ

(quản lý, giảng dạy và nhân viên khác)? Các “hướng dẫn” đi tìm minh chứng cho tiêu chí 5.1, chỉ thuần tập trung vào những văn bản hình thức, càng chứng minh Bộ không hề có ý sử dụng nó như một công cụ quản lý *chất lượng đại học* (chứ không phải quản lý một cơ quan hành chính nào khác).

b/ Trong ba tiêu chí riêng về giảng viên (5.5-7), nghiên cứu khoa học cũng chỉ được nói sơ trong tiêu chí 5.5: “*Có đủ số lượng giảng viên để thực hiện chương trình giáo dục và nghiên cứu khoa học; đạt được mục tiêu của chiến lược phát triển giáo dục nhằm giảm tỷ lệ trung bình sinh viên/giảng viên*” và phần đầu của tiêu chí 5.6: “*Đội ngũ giảng viên đảm bảo trình độ chuẩn được đào tạo của nhà giáo theo quy định*” (trong chừng mực là “trình độ chuẩn” đó bao hàm một quá trình nghiên cứu khoa học trước khi được bổ nhiệm làm giảng viên đại học)³⁰³. Và cũng không nhằm kiểm định hoạt động khoa học của họ. Bộ cũng không cần biết đến, và không yêu cầu trường và đoàn chuyên gia đánh giá ngoài tìm hiểu các hoạt động hướng dẫn sinh viên của giảng viên. Ngoài giờ lên lớp, giảng viên có sắp xếp một số giờ trực hàng tuần để sẵn sàng tiếp xúc với sinh viên, giúp đỡ họ khi gặp khó khăn trong quá trình tự học?

Câu tiếp theo trong tiêu chí 5.6: “*Giảng dạy theo chuyên môn được đào tạo*” hiển nhiên phủ nhận nghiên cứu khoa học như một hoạt động suốt đời của nhà giáo đại học, với những đề tài đeo đuổi có thể thay đổi theo từng thời kỳ và những ngẫu biến trong chính công việc của mình, thậm chí làm chuyển hướng chuyên môn chính mà mình được đào

tạo. Một tiến sĩ toán có thể trở thành nhà vật lý, hoặc nhà kinh tế học, và ngược lại v.v. Họ cứ phải “giảng dạy theo chuyên môn được đào tạo”?

Câu cuối của tiêu chí 5.6: “*Có trình độ ngoại ngữ, tin học đáp ứng yêu cầu về nhiệm vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học*” có thể coi là một đặc thù của Việt Nam, có lẽ là nơi duy nhất trên thế giới mà các nhà quản lý đặt ra yêu cầu về ngoại ngữ và tin học cho các nhà nghiên cứu! Anh có công bố trên các tạp chí quốc tế, anh đã tham dự các hội nghị quốc tế, làm phản biện cho tạp chí chuyên ngành viết bằng tiếng Anh, từng mời đồng nghiệp đến làm việc ở đại học mình, và được mời đi thỉnh giảng ở nước ngoài... Vâng, nhưng Bộ cần xem chứng chỉ TOEFL của anh, cần xem chứng chỉ tin học của anh, nếu không làm sao “kiểm” được là anh có đủ trình độ tiếng Anh, là chính anh đã “gõ vi tính” các thư từ trao đổi với đồng nghiệp nước ngoài trong những hoạt động kể trên!

Còn tiêu chí 5.7: “*Đội ngũ giảng viên được đảm bảo cân bằng về kinh nghiệm công tác chuyên môn và trẻ hóa đội ngũ giảng viên theo quy định*”, nếu thay “giảng viên” bằng một chức danh cán bộ khác thì có gì thay đổi? Những “huống dẫn” trả lời tiêu chí này, với những từ khoá rất chung chung: “Kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng” giảng viên, “giúp đỡ các giảng viên **trẻ**” v.v., không cho phép Bộ phân biệt những trường *mạnh dạn* mời những nhà khoa học trẻ có trình độ cao về cộng tác, *giao trách nhiệm và trả lương* tương ứng với trình độ của họ, so với những trường khác.

6.3/ Bước sang tiêu chuẩn 7 về “*Nghiên cứu khoa học, ứng dụng, phát triển và chuyển giao công nghệ*”, bộ tiêu chuẩn lại một lần nữa chứng minh là đối với Bộ, sự tuân thủ các “quy định” là yêu cầu cao nhất của chất lượng! Số lượng các đề tài, dự án nghiên cứu được đăng ký, *nghiệm thu* hàng năm là các thông số chính được nhấn mạnh trong bản “huống dẫn”. Còn về việc công bố kết quả nghiên cứu, nội dung của tiêu chí 7.3 “*Số lượng bài báo đăng trên các tạp chí chuyên ngành trong nước và quốc tế tương ứng với số đề tài nghiên cứu khoa học và phù hợp với định hướng nghiên cứu và phát triển của trường đại học*”, bản “huống dẫn” cẩn thận nhắc lại các từ khoá “tương ứng” và “phù hợp”, và cùng gián tiếp nhắc lại là các tạp chí trong nước *được coi ngang hàng* với các tạp chí quốc tế. Nếu một nhà giáo/nhà nghiên cứu có một ý tưởng khoa học đột xuất giữa năm học, không “tương ứng” với đề tài đã đăng ký, thì ông/bà ấy không nên tập trung phát triển ý tưởng đó, mà phải đợi cuối năm, trình đề án mới, đợi được thông qua rồi hẵng làm? Nếu ý tưởng đó không “phù hợp” với “định hướng nghiên cứu và phát triển của trường” thì nên vứt nó đi vào thùng rác?

Để đánh giá tiêu chí 7.4 “*Hoạt động nghiên cứu khoa học và phát triển công nghệ của trường đại học có những đóng góp mới cho khoa học, có giá trị ứng dụng thực tế để giải quyết các vấn đề phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước*”, bản “huống dẫn” cũng dựa chủ yếu vào... danh mục các đề án được phê duyệt, *nghiệm thu*, các báo cáo tổng kết để *nghiệm thu* của các đề tài/dự án khoa học công

nghệ,- văn bản *nghiệm thu* và đánh giá của các Hội đồng *nghiệm thu* các đề tài, dự án khoa học công nghệ...

Trong 9 “minh chứng” mà Bộ đưa ra để đánh giá “đóng góp mới cho khoa học”, sự thừa nhận của giới khoa học (trong hay ngoài nước) hoàn toàn biến mất, nhường chỗ cho các hội đồng *nghiệm thu*, mà nhiều nhà khoa học trong nước đã chỉ ra, bao gồm phần lớn những quan chức nhiều khi không biết gì về lĩnh vực khoa học của các công trình, với một thực tế đáng buồn là rất nhiều “công trình” được nghiệm thu nhưng chẳng có một giá trị ứng dụng nào - và cũng không đủ “mới” để được đăng trên các tạp chí! *Nghiệm thu, nghiệm thu và nghiệm thu*. Hình như Bộ không biết hoặc không cần biết tới những cơ chế đánh giá kết quả khoa học khác?

Ví dụ cuối, vì danh sách cũng đã dài, về sự bất cập của các tiêu chuẩn được đưa ra nhằm bảo đảm chất lượng nghiên cứu khoa học của đại học, tiêu chí 7.5: “*Đảm bảo nguồn thu từ nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ không ít hơn kinh phí của trường đại học dành cho các hoạt động này*”. Xin đọc kỹ: thu từ nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ phải “*không ít hơn*” kinh phí dành cho các hoạt động này. Khoa học cơ bản, khoa học xã hội và nhân văn v.v., xin đi chỗ khác chơi! Đối với các nghiên cứu ứng dụng, Bộ cũng cần công bố những con số thống kê xem trên toàn bộ hệ thống đại học Việt Nam hiện nay, thực tế có bao nhiêu nghiên cứu khoa học - công nghệ được chuyển giao cho các ngành kinh tế và trị giá của chúng là bao nhiêu? Có bao nhiêu doanh nghiệp ký kết với các đại học

những hợp đồng nghiên cứu? Có phải Bộ thừa biết rằng tiêu chí 7.5 hoàn toàn phi thực tế hiện nay - và cả trong tương lai không gần lâm - nhưng vẫn đưa nó ra để viện có giảm nhẹ hơn nữa đầu tư của Nhà nước cho nghiên cứu khoa học ở các trường đại học? Năm nay anh có được một triệu đồng tiền chuyển giao công nghệ, năm tới tôi chỉ cấp cho anh một triệu kinh phí để tiếp tục nghiên cứu?

6.4. Cũng cần trở lại một chút về các tiêu chí “chất lượng” của trường đối với người học. Ngoài những hoạt động “rèn luyện chính trị” cho sinh viên, bộ tiêu chuẩn đề ra cho các trường xem xét hoạt động đào tạo của mình trong những khía cạnh nào?

Trực tiếp, người ta có thể xét tới các điều kiện học tập (thư viện, phòng thí nghiệm, phòng học; giảng đường, sân chơi v.v., tiêu chuẩn 9 đã đề ra khá đủ), tới quan hệ thầy/trò - mà tỷ lệ sinh viên/giảng viên là một tham số quan trọng cho biết phần nào sự dễ dàng hay không dễ dàng tiếp xúc với các thầy của người học-, cộng với các phẩm chất được thừa nhận của người thầy - trình độ khoa học, như đã nói trên, và năng lực sư phạm, khó đánh giá hơn. Và sau cùng, nhưng không phải kém quan trọng nhất, phải xét tới chương trình và quy trình đào tạo. Về điểm này, cần nhấn mạnh lần nữa, quan tâm số một của tiêu chuẩn 3 là các trường phải xây dựng chương trình trên cơ sở các chương trình khung của Bộ. Chớ có tham vọng mở ra những giáo trình hay khuyến khích những hoạt động sinh viên ngoài khuôn khổ! Tình trạng giáo dục đại học chỉ quen “đào tạo những mẫu người chỉ biết ngoan ngoãn chấp hành, quen

*được dẫn dắt, bao cấp cả về tư duy và hành động”*³⁰⁴ sẽ chẳng có lý gì để thay đổi trong những trường được Bộ “công nhận đủ chất lượng”?

Gián tiếp, người ta sẽ nhìn vào trình độ của sinh viên vào trường (khả năng thu hút sinh viên giỏi của nhà trường) và khi ra trường, ở điểm này, tiêu chuẩn 6 về người học chỉ đưa ra hai yêu cầu: “(nhà trường) có các hoạt động hỗ trợ hiệu quả nhằm tăng tỷ lệ người tốt nghiệp có việc làm phù hợp với ngành nghề đào tạo” (tiêu chí 6.7) và “người học có khả năng tìm việc làm và tự tạo việc làm sau khi tốt nghiệp. Trong năm đầu sau tốt nghiệp, trên 50% người tốt nghiệp tìm được việc làm đúng ngành được đào tạo” (tiêu chí 6.8). Tỷ lệ người tốt nghiệp/người vào học không được nêu ra, cũng có nghĩa là người ta sẽ không biết (không cần biết?) bao nhiêu sinh viên bỏ học giữa chừng, bao nhiêu phải học lại một hay nhiều năm. Yêu cầu với người tốt nghiệp cũng quá thấp. Dù mục đích của kiểm định chỉ là bảo đảm những tiêu chuẩn tối thiểu để được công nhận, có gì ngăn cản Bộ nêu lên những câu hỏi về vị trí công tác và mức lương được đề nghị cho sinh viên tốt nghiệp chẳng hạn - trong bản “hướng dẫn” về số sinh viên tốt nghiệp tuy tìm được việc sớm nhưng phải theo học các lớp bổ sung kiến thức trước khi được giao việc v.v., để biết rõ hơn về thực chất “chất lượng” đào tạo của trường.

Tiêu chuẩn 6 cũng hoàn toàn vắng bóng các tiêu chí cho phép đánh giá “đầu vào” của nhà trường: trước hết là trình độ, thể hiện qua điểm sàn của sinh viên được nhận - dù

rằng Bộ dành quyền cho phép trường được tuyển bao nhiêu sinh viên mỗi năm, Bộ có thể làm ngo để trường hạ điểm sàn quá mức nhằm tuyển đủ số được phép đó? (Câu hỏi này cũng cho thấy sự bất cập của chế độ tuyển sinh hiện nay, với một cuộc thi chung và với chỉ tiêu tuyển sinh được Bộ phân phát, nhưng đó lại là một chuyện khác). Rồi thành phần sinh viên: trường có thu hút được sinh viên đến từ các địa phương xa (chưa nói từ nước ngoài) muốn theo học những ngành đào tạo mà trường tự đánh giá là thế mạnh của mình, có chính sách học bổng cho sinh viên giỏi ở địa phương mình - nhằm đáp ứng mục tiêu "*gắn kết với chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của địa phương*" được nêu trong tiêu chí 1.1?

Mặt khác, nếu đem bộ tiêu chuẩn để kiểm định các trường đại học nghiên cứu (như nhiều trường trong số 20 trường đầu tiên) thì tiêu chuẩn 6 càng tỏ ra bất cập khi nó không có tiêu chí nào dành cho điều kiện làm việc của nghiên cứu sinh.

7. Trên đây, bài viết chỉ điểm qua một vài khía cạnh trong bộ tiêu chuẩn. Người viết cũng không tranh cãi quan điểm theo đó kiểm định trước hết là để bảo đảm là nhà trường đáp ứng những mức độ chấp nhận được về chất lượng để được công nhận. Song ngay cả như thế, bộ tiêu chuẩn - được soạn thảo rất thiếu tính chuyên nghiệp - vẫn bao gồm quá nhiều bất cập chứng tỏ những quan điểm kỳ quặc, hoặc ít ra là sự thiếu hiểu biết về những đặc thù của giáo dục đại học:

7.1/ Sự áp đặt những quan điểm chính trị về cả tổ chức và học thuật là không thể chấp nhận được ở thời đại ngày nay. Đối với việc kiểm định, nó không cho phép một quá trình kiểm định độc lập, gieo nghi ngờ tận gốc về giá trị của kiểm định. Song dĩ nhiên, cơ bản hơn, nó ngăn cản sự phát triển về tinh thần (thói quen và khả năng độc lập suy nghĩ) và tri thức (sự tiếp cận với các nguồn tri thức đa dạng của nhân loại) của người sinh viên, những trí thức tương lai của đất nước.

Trong bài viết đã dẫn, TS. Vũ Thị Phương Mai cho rằng “Có thể thấy 10 khía cạnh đã nêu trong Bộ tiêu chuẩn chất lượng trường đại học của Việt Nam đã bao quát gần như toàn bộ các khía cạnh liên quan đến co chế quản lý cũng như các mặt hoạt động của một trường đại học hiện đại, *không mấy khác với các tiêu chuẩn của các nước trong khu vực và quốc tế* (tôi nhấn mạnh)”. Một lần nữa, bà lại có lý, nếu như không tính đến điều này: ở tuyệt đại đa số các nước trên thế giới, các tiêu chuẩn ấy được nêu ra để kiểm định chất lượng ở các đại học mà quyền tự do học thuật không còn là vấn đề được đặt ra, quyền tự chủ về tuyển sinh, về quản trị nhà trường - trong đó có quyền mở ra những giáo trình mà nhà trường cho rằng cần thiết - được bảo đảm cả về pháp lý và trong thực tiễn.

7.2/ Trong Đề án cải cách giáo dục Việt Nam của một nhóm trí thức trong và ngoài nước³⁰⁵, các tác giả nhắc lại một nhận định được chia sẻ rộng rãi trên thế giới: “Đại học vừa là vườn ươm nhân tài theo nghĩa nó là nơi phát huy tư

duy độc lập của sinh viên, nhằm đóng góp vào sự hiểu biết và phát triển nền văn minh của dân tộc và nhân loại, vừa phải nhắm tới việc đáp ứng nhu cầu lao động có tri thức và kỹ năng cao và đồng thời có khả năng tự nâng tầm kiến thức để đáp ứng được các đòi hỏi mới của nền kinh tế luôn nhanh chóng chuyển đổi”.

Vị trí và vai trò của cả người dạy và người học, cũng như quá trình dạy và học, do đó có những khác biệt cơ bản so với trung học. Bộ tiêu chuẩn không quên điều đó, song rõ ràng, những tiêu chí mà nó đưa ra, như điểm lại trên đây, hoàn toàn không nói lên được những khác biệt đó.

Nói cho đúng, vị trí của nghiên cứu khoa học không đồng đều đối với các loại hình đại học. Các nước đều có những “đại học nghiên cứu”, và những đại học thiên nhiều hơn về đào tạo nghề nghiệp (ở trình độ cử nhân). Việt Nam hiện nay có hơn 150 trường đại học (nhiều hơn một “cường quốc” khoa học như Pháp, kể cả tính về tỉ lệ đại học/dân số), nhưng hiển nhiên lực lượng giảng viên chỉ đủ cho một số rất nhỏ trong đó có thể vươn lên thành đại học nghiên cứu theo những chuẩn mực của thế giới (chưa nói đẳng cấp quốc tế). Khi đưa ra bộ tiêu chuẩn kiểm định này, và khi đánh đồng các tiêu chí trong quyết định công nhận một trường đại học (chỉ cần “đáp ứng 80% các tiêu chí”), Bộ rõ ràng không đủ dũng cảm để phân biệt các loại hình trường mà mình công nhận đủ chất lượng”. Sự lập lò đó chỉ nhấn mạnh thêm những nhược điểm nói trong bài. Bộ tiêu chuẩn không đủ “chất lượng” của một công cụ quản lý “chất lượng giáo dục đại học”.

7.3/ Cuối cùng, dù bài viết chỉ bàn tới một bộ tiêu chuẩn nhằm kiểm định những “mức độ chấp nhận được” (nói cho đúng là những mức tối thiểu) về chất lượng các trường đại học, nhưng cũng phải thêm vài lời về việc đánh giá “chất lượng giáo dục đại học” nói chung.

Nhà toán học lỗi lạc Laurent Schwartz, tác giả của *Lý thuyết các phân bố* - giải thưởng Fields 1950 một người bạn lớn của Việt Nam, có lẽ là người đầu tiên đã soạn thảo một bản đánh giá các đại học Việt Nam. Năm ấy, 1990, vừa thôi chức Chủ tịch ủy ban Quốc gia đánh giá các đại học Pháp (Comité National d’Evaluation des Universités, viết tắt: CNE), ông nhận lời của Bộ Giáo dục và Đào tạo sang Việt Nam để trao đổi kinh nghiệm về công tác này. Sau khi thăm và làm việc với một số đại học ở hai thành phố Hà Nội và Hồ Chí Minh, ông đã viết một báo cáo đánh giá (rapport devaluation) khoảng 40 trang³⁰⁶. Với kinh nghiệm 5 năm làm chủ tịch CNE của Pháp, với tầm nhìn của một nhà khoa học lớn, và với cả thiện cảm mà ông dành cho Việt Nam, người ta hoàn toàn có thể tin là 40 trang ấy chứa đựng nhiều bài học quý giá cho cộng đồng đại học Việt Nam. Nhưng bản báo cáo ấy cho tới nay chưa hề được công bố.

Việc kiểm định tối thiểu như đã nói, là bước cần thiết, phải làm. Song một chương trình quốc gia đánh giá chung nền đại học Việt Nam, những ưu khuyết điểm, mặt mạnh, mặt yếu của nó so với *mặt bằng đại học quốc tế và khu vực, và so với những yêu cầu phát triển kinh tế và văn hóa của đất nước*, vẫn cần thiết hơn bao giờ. Công việc này sẽ

không chỉ là việc tổng hợp, làm những con tính cộng các bảng kiểm định của các trường, kể cả khi có một bộ tiêu chuẩn kiểm định nghiêm túc hơn.

Một ủy ban quốc gia, bao gồm đại diện các nhà giáo, nhà khoa học có uy tín, doanh nhân thành đạt, phụ huynh học sinh, và sinh viên, *hoạt động độc lập* với Bộ GD&ĐT nói riêng và với chính quyền nói chung, cần được thành lập với nhiệm vụ nói trên, ủy ban cũng sẽ tham khảo những chuyên gia uy tín trên thế giới, lắng nghe mọi luồng ý kiến tâm huyết từ trong hay ngoài nước. Chỉ trong điều kiện đó, một lộ trình hiện đại hóa đại học Việt Nam mới có thể được vạch ra một cách cụ thể, khả thi, tận dụng được nguồn nhân lực cao cấp của đất nước (chưa nhiều nhưng không phải không có, càng không phải chỉ tập trung ở các cơ quan quyền lực) và vô hiệu hóa được những rào cản cả về tư duy và tổ chức.

Việc tập hợp, công bố và quảng bá các góp ý của bè bạn của Việt Nam như Laurent Schwartz và nhiều người khác, dù có thể có những điều “trái tai”, sẽ là một chỉ dấu cho thấy quyết tâm thực sự của nhà hữu trách trong công cuộc chấn hưng giáo dục.

Chất lượng thực sự chỉ có thể đạt được qua sự dũng cảm nhìn lại mình như thế.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VIỆT NAM VÀ THÁI LAN

Nguyễn Văn Tuấn

Abstract. Vietnam and Thailand are committed to improve their higher education system, with the objective of transforming some universities to achieve and to be recognized as world class institutions. The primary aim of this article is to quantitatively compare the current status of higher education between Vietnam and Thailand by using official data from the two countries. In the academic year of 2007- 2008, Vietnam had 160 universities; of which, 120 (25%) were private universities. In the same year, Thailand had 112 universities, with 34 or 30% being private universities. Although Vietnam had more universities than Thailand, the number of enrolled students in Vietnam was 42% lower than that in Thailand (1,180,547 vs 2,032,461 students), suggesting that Vietnamese universities are on average smaller than Thai universities. Compared with Thailand, Vietnam had fewer number of lecturers (38,217 vs 59,562), such that the students:lecturer ratio in Vietnam (31) was lower than Thailand (34). Moreover, only 8.6% of Vietnamese lecturers were PhD holders, whereas in Thailand this proportion was 24%. During 2009, the number of scientific publications in ISI indexed journals from Vietnam was 959, which was

only a-fifth of Thailand's (4527). These data suggest that Vietnamese universities are academically less advanced and scientifically less productive than their counterparts in Thailand. None of Thailand's universities is ranked among the top 200 leading universities in the world, suggesting that the aspiration to world-class status within 10 years for Vietnamese universities is highly likely unfeasible.

*

* *

Có thể ví von rằng Việt Nam và Thái Lan như hai người anh em họ. Từ thổ nhưỡng, kiến thức nông thôn, ẩm thực, đến một số điểm về văn hóa sông nước, thậm chí gen, hai dân tộc có rất nhiều điểm tương đồng. Tuy nhiên, trong lĩnh vực kinh tế, khoa học, và giáo dục, Thái Lan đang ở một vị thế cao hơn Việt Nam. Dữ liệu trong Bảng 1 dưới đây cho thấy đánh giá bằng các chỉ số kinh tế tri thức, sáng tạo, phát triển giáo dục, v.v... Việt Nam đều kém hơn Thái Lan, và Thái Lan thì kém hơn Singapore.

Bảng 1. Một số chỉ số kinh tế tri thức của Việt Nam, Thái Lan, và Singapore

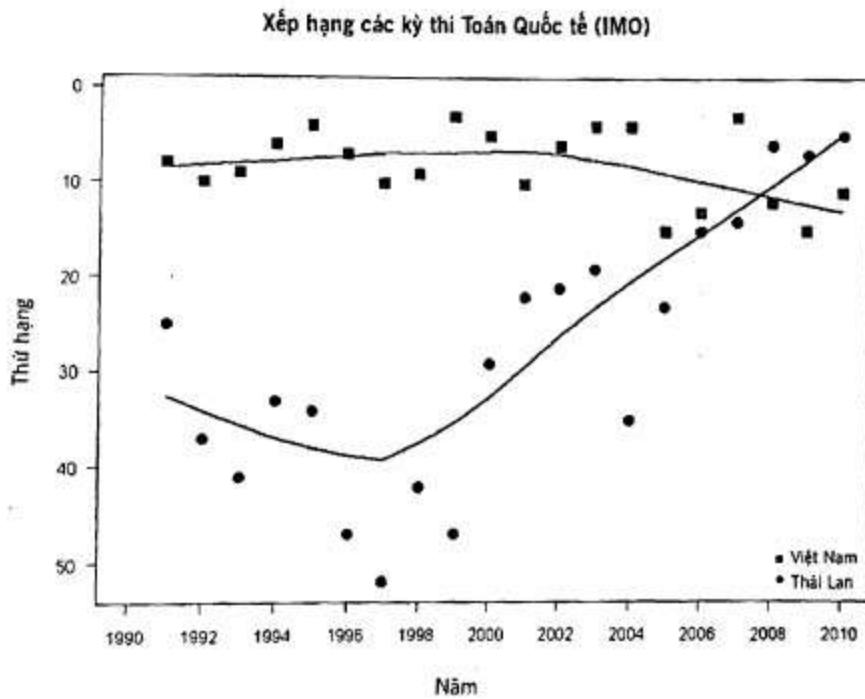
Chỉ số	Việt Nam	Thái Lan	Singapore
Chỉ số kinh tế tri thức (knowledge economy index)	3.51	5.52	8.44
Chỉ số sáng tạo (innovation index)	2.72	5.76	9.58
Chỉ số phát triển giáo dục	3.66	5.58	5.29
Chỉ số phát triển công nghệ thông tin	4.85	5.64	9.22
Chỉ số phát triển con người (human development index)	3.33	5.41	8.00

Nguồn: World Bank

Một trong những yếu tố quan trọng của kinh tế tri thức là giáo dục đại học. Mô hình phát triển giáo dục của Thái Lan có khi còn được Việt Nam xem xét và tham khảo. Thật vậy, trong nỗ lực cải cách giáo dục Việt Nam, một trong những mô hình đại học trên thế giới mà các nhà hoạch định chính sách giáo dục xem xét đến có mô hình của Thái Lan, bởi vì thành tựu giáo dục đại học của Thái Lan có thể nói là đáng khen ngợi.

Trước đây, Thái Lan được xem là một nước tương đối “yếu” về toán học, nhưng xu hướng gần đây có phần tiến bộ đáng kể. Trong các kì thi toán quốc tế (IMO), học sinh Thái Lan hầu như không đoạt được huy chương nào. Tuy nhiên biểu đồ dưới đây cho thấy xu hướng về hạng Olympic toán của ta và Thái Lan đối nghịch nhau. Trước 2007, Việt Nam được xếp hạng cao hơn Thái Lan, nhưng sau 2007 thì Thái Lan hơn ta. Điều đáng chú ý là tính từ khoảng năm 2000,

thứ hạng của Thái Lan trong kì thi Olympic toán có xu hướng tăng rất nhanh, nhưng Việt Nam thì có xu hướng giảm chậm.



Biểu đồ 1. Biến chuyển trong thứ hạng các kì thi toán quốc tế giữa Việt Nam và Thái Lan. Ghi chú: Việt Nam tham gia kì thi này lần đầu vào năm 1974, Thái Lan tham gia lần đầu vào năm 1989.

Về giáo dục đại học, chỉ trong vòng 50 năm phát triển, Thái Lan đã có một hệ thống giáo dục đại học tương đối hoàn chỉnh. Một số đại học Thái Lan đã trở thành những trung tâm giáo dục có uy tín ở Á châu, với nhiều sinh viên nước ngoài đến học, Đại học Mahidol và Đại học Chulalongkorn ngày nay là hai đại học hàng đầu của châu Á, và càng ngày càng trở thành những đại học tầm quốc tế. Ngay cả các quỹ học bổng quốc tế tuyển sinh Việt Nam cũng có khi gửi sinh viên sang Thái Lan học. Ngày

nay, một số đại học lớn của Thái Lan thậm chí con vươn ra xa thu hút sinh viên từ Việt Nam và các nước trong vùng! Do đó, tìm hiểu hệ thống đại học Thái Lan cũng có thể cung cấp cho chúng ta một vài thông tin có ích.

Hệ thống đại học

Đứng trên phương diện chính sách, Thái Lan - cũng như Việt Nam - rất quan tâm đến giáo dục và dành một ngân sách quốc gia rất đáng kể cho giáo dục. Trong ngân sách 1.835 triệu triệu baht, chính phủ dành gần 22% cho giáo dục. Với ngân sách này, Thái Lan có thể miễn phí cho phần lớn học sinh và sinh viên tại các trường công. Giáo dục ở Thái Lan vừa mang tính cưỡng bách nhưng vừa miễn phí cho đến lớp 9. Sau lớp 9 đến lớp 12, học sinh được hướng dẫn phân loại sang trường dạy nghề hoặc tiếp tục theo học đại học. Theo tôi biết, ở bậc đại học sinh viên đã thi đỗ vào đại học công đều không phải trả tiền. Nếu không đỗ vào đại học công, học sinh có cơ hội theo học tại các đại học tư thục, hoặc các đại học của các tôn giáo.

Hệ thống giáo dục đại học của Thái Lan có thể chia làm 4 nhóm như sau:

- Nhóm thứ nhất bao gồm các đại học công lập tự chủ (13 trường autonomous public universities). Ngoài ra, còn có 65 trường đại học công lập, phần lớn ở các tỉnh thành lớn, có quyền tự chủ một phần và chịu sự quản lí của Bộ Đại học.

- Nhóm thứ hai bao gồm 68 đại học tư thục.
- Nhóm thứ ba là những học viện và trường cao đẳng do các bộ khác (như Bộ Giáo dục, Bộ Y tế, Bộ Quốc phòng) quản lý.
- Nhóm thứ tư là những viện chuyên ngành của các đoàn thể quốc gia hay tổ chức quốc tế (như Viện công nghệ Á châu - Asian Institute of Technology), Đại học Phật giáo Mahamongkut, Đại học Phật giáo Mahachulalongkorn, v.v...

Bảng số liệu sau đây trình bày một số nét chính về giáo dục đại học Việt Nam và Thái Lan. Một số điểm chính có thể rút ra từ bảng số liệu này như sau:

**Bảng 2. Một số dữ liệu về giáo dục đại học
Việt Nam và Thái Lan**

Chỉ tiêu	Việt Nam (2007-2008)	Thái Lan (2007-2008)
Dân số	85.789.000	63.724.000

Số trường đại học	160	112
Số trường đại học công lập	120	78
Số trường đại học dân lập	40	34
Số sinh viên	1.180.547	2.032.461
Sinh viên trong các trường công	1.037.115	1.084.016
Sinh viên trong các trường dân lập	143.432	948.445
Số sinh viên tốt nghiệp	152.272	334.103
Công lập	?	143.762
Dân lập	?	190.341
Số giảng viên	38.217	59.562
Công lập	34.947	45.429
Dân lập	3.270	14.133
Trình độ giảng viên		
Tiến sĩ	5.643	14.099
Cao học	15.421	35.783
"Chuyên khoa"	314	17
Cử nhân	16.654	9.486
Giáo sư	303	?
Phó giáo sư	1.805	?
Số bài báo khoa học trên các tập san quốc tế (năm 2009)	959	4.527

Số liệu của Việt Nam có thể download từ trang nhà của Bộ GD&ĐT. Số liệu của Thái Lan trích từ tài liệu "Higher education in Thailand" của Ủy ban Giáo dục Đại học Thái Lan, năm 2007-2008.

Số đại học của Việt Nam trong niên học 2007-2008 là 160 trường, còn Thái Lan là 112 trường. Tính trung bình, cứ 536 ngàn dân chúng ta có một đại học, còn bên Thái Lan, con số này là 569 ngàn dân. Trong số 160 trường đại học Việt Nam, 120 trường (chiếm 75%) là công lập, trong khi đó, tỉ lệ trường công lập của Thái Lan là 78/112 (70%).

Tuy Việt Nam có nhiều đại học hơn, nhưng số sinh viên thì ít hơn Thái Lan. Trong niên học 2007-2008, Việt Nam có 1,18 triệu sinh viên, chỉ bằng 58% số sinh viên của Thái

Lan (2,03 triệu). Số sinh viên tính trên dân số của Việt Nam cũng thấp hơn Thái Lan. Ở Việt Nam, cứ 1.000 dân có 14 sinh viên. Còn ở Thái Lan, tính trung bình có 32 sinh viên trên 1.000 dân.

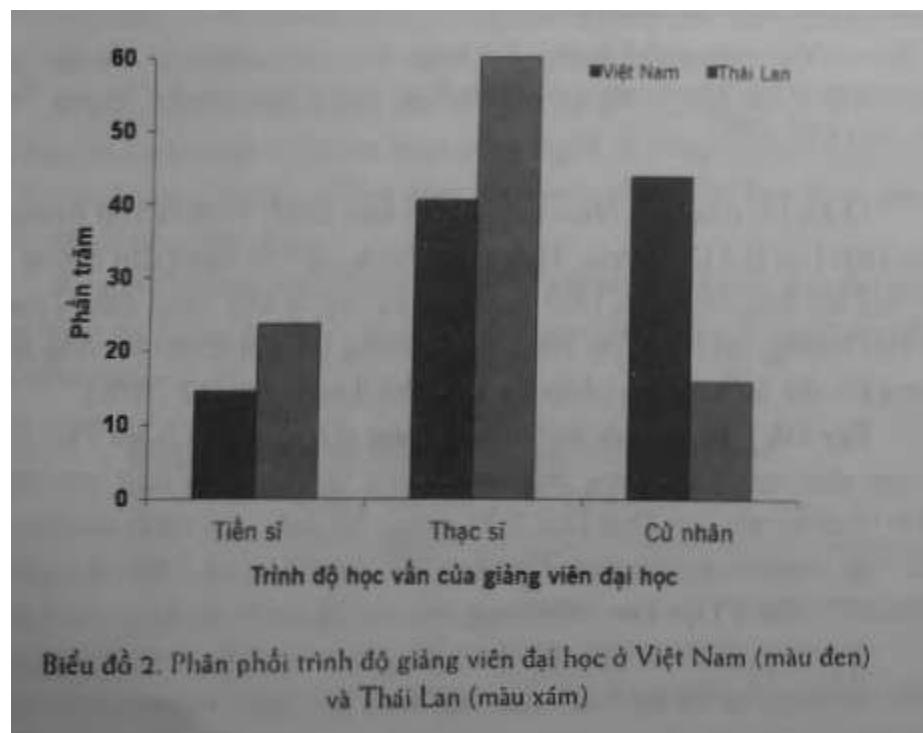
Tính trung bình, mỗi đại học công lập Việt Nam có 8.643 sinh viên, nhỏ hơn so với đại học công của Thái Lan (có ~ 14.000 sinh viên). Đại học dân lập Việt Nam thường nhỏ, với số sinh viên trung bình là ~ 3600, còn Thái Lan con số này là ~ 28.000.

Trong niên học 2007-2008, có **152.272** sinh viên Việt Nam tốt nghiệp đại học. Con số này bằng khoảng 46% số sinh viên Thái Lan tốt nghiệp.

Tuy Việt Nam có nhiều đại học, nhưng số giảng viên thì ít hơn Thái Lan. Theo thống kê của Bộ GD&ĐT, năm 2007-2008, có 38.217 giảng viên trong 160 đại học. Trong cùng niên học, Thái Lan có gần 60.000 giảng viên. Tính trung bình, mỗi đại học Việt Nam có 239 giảng viên, chỉ bằng 45% của Thái Lan (trung bình có 532 giảng viên cho mỗi đại học). Đáng chú ý là số giảng viên cho mỗi đại học tư ở Việt Nam chỉ 82 người, trong khi đó con số này ở Thái Lan là 416 người.

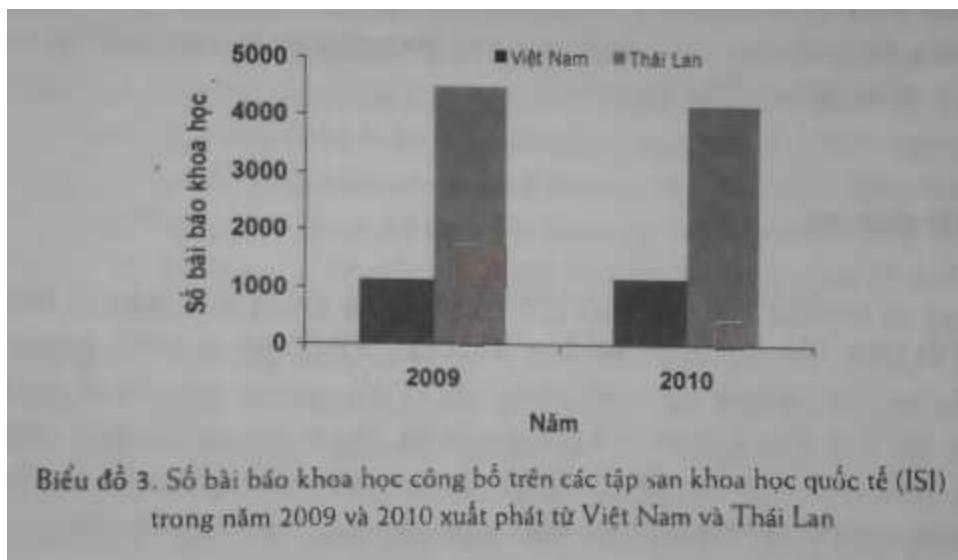
Tuy nhiên, số sinh viên trên mỗi giảng viên giữa hai nước không khác nhau nhiều. Ở đại học Việt Nam, cứ 31 sinh viên thì có 1 giảng viên (con số này ở đại học dân lập là 44). Ở đại học Thái Lan, con số sinh viên cho mỗi giảng viên là 34 (và đại học tư là 67).

Về trình độ học vấn của giảng viên, có sự khác biệt khá lớn giữa hai nước. Trong số 38.217 giảng viên đại học ở Việt Nam, khoảng 15% có bằng tiến sĩ, 40% thạc sĩ, và 44% cử nhân. Ở Thái Lan, trong số 59.562 giảng viên, số có bằng tiến sĩ là 24%, thạc sĩ 60%, và cử nhân 16% (Biểu đồ 2).



Năng suất khoa học

Biểu đồ 3 dưới đây trình bày số bài báo khoa học công bố trên các tập san khoa học quốc tế (trong danh bạ ISI) của Thái Lan và Việt Nam trong hai năm 2009 và 2010. Năm 2009, Việt Nam công bố được 1.152 bài báo khoa học, và con số này của Thái Lan là 4.531 (cao hơn Việt Nam gần 4 lần). Tình hình năm 2010 (tính đến tháng 11) không có gì khác so với năm 2009, với số bài báo khoa học từ Việt Nam là 1.163 và Thái Lan là 4.220.



Điều đáng chú ý là chẳng những Việt Nam có số bài báo ít hơn, mà tỉ lệ tăng trưởng cũng thấp hơn Thái Lan. So với năm 2005, con số bài báo khoa học từ Thái Lan tăng gần gấp 2 lần, trong khi đó Việt Nam chỉ tăng khoảng **75%**.

Câu hỏi mà tôi đặt ra là: ở các nước trong vùng hay các nước đang phát triển, năng suất khoa học của các giáo sư như thế nào? Rất hiếm dữ liệu để trả lời câu hỏi này, nhưng tôi cũng có vài tài liệu cũ có thể lấy ra làm tham khảo. Ở Thái Lan, Theo một phân tích của tác giả Ruenwongsa và Panijpan [3], trong thời gian 10 năm (1985 đến 1994), trung bình mỗi giáo sư (assistant professor, associate professor, và professor) trong ngành y khoa, sinh hóa, kĩ thuật, nông nghiệp, và khoa học tự nhiên công bố được 3,14 bài (Đại học Mahidol), 0,9 bài (Chulalongkorn), và 0,4 bài (Chiang Mai), cần nhấn mạnh rằng đây là dữ liệu của những 16 năm trước đây, thời mà số bài báo ISI chỉ bằng 1/3 bây giờ. Theo ước tính của tôi, đến nay có thể năng suất trung bình của giáo sư Thái Lan là 4-5 công trình/10 năm.

Ở Việt Nam, chúng ta hiện có gần 9.000 người mang chức danh giáo sư, trong số này có 1.407 người với chức danh giáo sư. Trong vòng 10 năm qua (tính từ 2001), Việt Nam công bố khoảng 7.000 bài báo khoa học. Do đó, tính trung bình mỗi giáo sư Việt Nam công bố được 0,7 bài trong vòng 10 năm. Dù biết rằng năng suất trung bình tính như thế chưa phải là chính xác, thậm chí chưa hợp lý (vì chưa tính đến con số gần **1** vạn tiến sĩ), nhưng cũng cho thấy một xu hướng khá rõ nét rằng năng suất khoa học của các giáo sư Việt Nam nói chung còn quá thấp so với đồng nghiệp Thái Lan.

Vài nhận xét

Các dữ liệu thực tế trên đây cho thấy hệ thống giáo dục đại học Việt Nam kém hơn hẳn Thái Lan. Thật vậy, Việt Nam có nhiều trường đại học hơn, nhưng về cơ cấu giảng viên và đầu ra khoa học, thì rất kém so với Thái Lan. Chỉ có 15% giảng viên đại học Việt Nam có bằng tiến sĩ, thấp hơn Thái Lan gần 10%. Ở các nước tiên tiến, khoảng 65-70% giảng viên có trình độ tiến sĩ. Nói chung, đại học Việt Nam vẫn chủ yếu là cử nhân dạy cử nhân.

Một điều đáng ngạc nhiên là trong số 38.217 giảng viên đại học ở Việt Nam, chỉ có 2.108 người có chức danh giáo sư (303 người) và phó giáo sư (1.805). Nói cách khác, số giáo sư và phó giáo sư chỉ chiếm khoảng **5%** tổng số giảng viên! Không có con số giáo sư và phó giáo sư ở Thái Lan, nên không thể so sánh cụ thể, tuy nhiên tôi đoán rằng con

số của Thái Lan cao hơn so với Việt Nam. Cần nhắc lại rằng Việt Nam đã phong hàm giáo sư và phó giáo sư cho khoảng 9.000 người. Những con số trên cho thấy trong số 9.000 người, chỉ có khoảng 1/4 là giảng viên đại học, phần 75% còn lại có lẽ là làm quan chức!

Những con số này còn cho thấy sau 50 năm xây dựng hệ thống đại học, Thái Lan cũng chỉ có khoảng 25% là tiến sĩ (và chỉ 14.000 tiến sĩ), trong khi đó Việt Nam có tham vọng đào tạo 23.000 tiến sĩ trong vòng... 10 năm! Dữ liệu này một lần nữa cho thấy tính khả thi của dự án 2 vạn tiến sĩ là một dấu hỏi lớn.

Thái Lan có chính sách ưu đãi giới khoa bảng rất hậu hĩnh. Ở các đại học lớn, các giáo sư được cấp villa trong khuôn viên đại học, và cấp bậc càng cao, villa càng to. Chẳng những được cấp tư gia, các giáo sư Thái Lan còn được hưởng nhiều chế độ ưu đãi như miễn phí điện thoại và internet (tùy cấp giáo sư), thậm chí con được đi học miễn phí. Mỗi khi công bố một công trình khoa học trên các tập san quốc tế, giáo sư được thưởng bằng tiền mặt và vinh danh trong trường. Chính vì chính sách ưu đãi này mà các đại học Thái Lan thu hút khá nhiều giáo sư từ nước ngoài, một số lớn từ Mỹ và Australia, đến giảng dạy và nghiên cứu ở Thái Lan.

Các đại học công lập Thái Lan có quyền tự chủ hơn các đại học Việt Nam. Chính phủ Thái Lan, qua Bộ Giáo dục hay Bộ Đại học, tuy trên danh nghĩa là quản lý đại học, nhưng trong thực tế Bộ chỉ quản lý định hướng và chính sách

chung chứ không can thiệp vào chính sách tuyển sinh hay quản lí của đại học. Tất cả các chính sách tuyển sinh, học bổng, tài chính, v.v... đều do hội đồng quản trị của đại học quyết định.

Không như Việt Nam, nơi mà sinh viên phải bỏ ra một thời gian khá dài để học các môn chính trị, sinh viên Thái Lan không phải học chính trị (ngoại trừ những khoa xã hội học và chính trị học). Ngoài ra, Thái Lan không theo đuổi chính sách kìm kẹp, mà ngược lại còn khuyến khích và tạo cơ hội cho các bộ môn khoa học xã hội phát triển. Giới trí thức Thái Lan quan niệm rằng phát triển khoa học kỹ thuật phải đi đôi với khoa học xã hội để phù hợp với một nền kinh tế toàn cầu hóa, một nền kinh tế mà các kỹ năng phân tích đều cần thiết cho mọi lĩnh vực. Trong nền kinh tế tri thức, xã hội cần có một quần thể trí thức tinh hoa và những con người mới với nề nếp suy nghĩ mới.

Hơn 30 năm trước, một số đại học ở Sài Gòn là những trung tâm đào tạo sinh viên có uy tín trong vùng Đông Nam Á và Á châu nói chung. Những năm trong thập kỷ 1960 và 1970, các giáo sư thuộc đại học Sài Gòn đã có công đặt một nền tảng giáo dục đại học nghiêm chỉnh. Chứng từ cho nền tảng này là những cựu sinh viên và giáo sư sau này khi ra nước ngoài đều hội nhập vào các đại học phương Tây rất thành công. Chứng từ của nền tảng giáo dục đại học Sài Gòn còn là những kỉ yếu khoa học thời thập kỷ 1950-1970, với rất nhiều bài báo khoa học viết bằng tiếng Pháp, nhưng có phần abstract bằng tiếng Anh. Những bài báo này được viết theo cấu trúc một bài báo khoa học hiện nay, và chất

lượng theo tôi là tương đương, thậm chí còn hơn những bài báo trên các tạp san chuyên môn nước ngoài. Nay cà ngày nay, những nghiên cứu đó vẫn là những tài liệu tham khảo tin cậy. Có lẽ chính vì thế mà thuở đó, có sinh viên từ Đông Nam Á, kể cả Thái Lan, sang Sài Gòn du học. Ngày nay, trong khi một số đại học Thái Lan đang trên đường trở thành “đẳng cấp quốc tế” và thậm chí sang Việt Nam chiêu sinh, còn các đại học Việt Nam thì đang loay hoay tìm kiếm một mô hình phát triển và mong muốn có tên trong danh sách “top 200”. Những dữ liệu mang tính so sánh trên đây cho thấy nếu không có một sự bứt phá trong cải cách giáo dục đại học, chúng ta khó mà bắt kịp người “anh em họ” Thái Lan, và ước vọng “đẳng cấp quốc tế” hay “top 200” của chúng ta vẫn chỉ là một giấc mơ lãng mạn.

Tài liệu tham khảo

- 1.** Swat-Dec. Higher Education in Thailand.
- 2.** Thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Ngày truy cập: 25/4/2010.
- 3.** Ruenwongsa P. Panijpan B. Science and technology publications of state universities in Thailand. J Sei Soc Thailand 1995/21:207-214.

TRIẾT LÝ GIÁO DỤC: CÂN HAY KHÔNG?

Giáp Văn Dương³⁰⁷

Abstract. There has been a long debate on the lack of education philosophy in Vietnam which is considered as the main source of problems and caused the failure of education reform during the last decades. However, after many years of discussion, the education philosophy for Vietnam still remains unclear and undefined yet. This article takes a practical approach by asking whether or not all of the previous analyses are necessary and workable or simply just a language trap, linguistic game. We suggest better to lay foundation for a good education system as to be *Open, Creative, Holistic, Modern, Integrative* and these characteristics could be seen as guidance for any education reform in future. But the willingness of educational authorities is another question.

*

* *

Thiếu triết lý giáo dục được cho là một trong những nguyên nhân chính của việc cải cách giáo dục thất bại. Nhưng sau nhiều năm tìm kiếm, triết lý giáo dục đúng đắn đó là gì thì không ai rõ. Chưa kể, bản thân một triết lý giáo dục cụ thể cũng chưa đựng những bất cập ở dạng tiềm

tàng, nên đã đến lúc cần đặt lại và trả lời lại câu hỏi: *Triết lý giáo dục: cần hay không?*

Sự thất bại của cải cách giáo dục, theo nghĩa phải làm đi làm lại nhiều lần mà hiệu quả vẫn không cao, gây bức xúc cho xã hội, được nhiều nhà giáo, nhà nghiên cứu quy cho việc thiếu một triết lý giáo dục dẫn dắt.

Những thảo luận về triết lý giáo dục vì thế đã nở rộ, ít nhất là trong khoảng thời gian năm năm trở lại đây. Tuy nhiên, sau ngần ấy thời gian với nhiều công sức, vẫn chưa có một triết lý giáo dục phù hợp được tìm ra. Điều này dẫn đến câu hỏi: Triết lý giáo dục - cần hay không?

Trước khi trả lời câu hỏi này, có lẽ cần thống nhất về khái niệm triết lý giáo dục. Một cách tương đối, có thể hiểu triết lý giáo dục như sau: triết lý giáo dục là một hệ thống quan điểm mang tính chỉ đạo xuyên suốt cho mọi hoạt động giáo dục, được phát biểu cô đọng trong một vài câu, thậm chí một vài từ sao cho dễ nhớ và dễ thực hành theo.

Nếu hiểu như thế thì quả thật, chúng ta đã có, đã thực hành theo, hoặc ít nhất cũng là đã biết, rất nhiều triết lý giáo dục khác nhau. Hẳn nhiều người còn nhớ khẩu hiệu “Trí, Đức, Thể, Mỹ” một thời được sử dụng rộng rãi. Có thể coi đây là một triết lý giáo dục theo đúng nghĩa của khái niệm này.

Bản thân người viết bài này cũng nhận thấy, đây là một triết lý giáo dục hay theo nghĩa học thuật, tức là nếu tách nó ra khỏi môi trường thực tế của Việt Nam. Đây chính là phát biểu cụ thể về triết lý giáo dục toàn diện mà nhiều

nước theo đuổi, trong đó có những nước có nền giáo dục rất tiến bộ. Nhưng thực tế triển khai thì sao? Có thể nói là thất bại: Trí, Đức, Thể, Mỹ của học sinh đều có vấn đề về mặt này mặt khác. Nếu không, chúng ta đã không phải dồn vặt chuyện triết lý giáo dục đúng hay sai như thế này.

Vậy thì vì sao thất bại? Vì sao một triết lý đúng, thậm chí rất đúng, về mặt học thuật và nhân văn, nhưng khi đưa vào thực tế lại thất bại? Vì đó chỉ là những triết lý trên giấy. Dưới sự nhào nặn vô tình hoặc có chủ ý của những người quản lý và điều hành nền giáo dục thiếu năng lực hoặc thiếu sáng, triết lý giáo dục ấy dù rất đúng trên văn bản đã biến tướng trở thành thứ quan liêu, khô cứng, thậm chí phản tiến bộ.

Có thể thấy như thế này: Trí tuệ, Đạo đức, Thể chất, Thẩm mỹ được đề cao và phát triển toàn diện, đồng thời; nhưng trí tuệ nào mới được học, mới đúng đường lối; đạo đức nào mới là tốt, mới đúng quan điểm; thẩm mỹ nào mới là đẹp, mới phục vụ nhân dân; thể lực nào có thể phát triển khi học trò phải học ngày học đêm theo kiểu nhồi nhét càng nhiều càng tốt? Những người quản lý và điều hành nền giáo dục, với quyền lực và công cụ của mình, có thể đưa vào bất cứ nội dung nào mà họ muốn. Còn người học và người dạy ở cấp cơ sở chí còn biết tuân

theo. Như thế, do cái triết lý giáo dục toàn diện “Trí, Đức, Thể, Mỹ” đó, thay vì được phát triển toàn diện, học trò lại bị đầu độc một cách toàn diện, có hệ thống. Triết lý giáo dục như vậy, thà rằng không có còn hơn.

Vào nhiều trường phổ thông bây giờ, thấy rất nhiều trường cho kẻ khẩu hiệu: Tiên học lễ, hậu học văn. Liệu đây có phải là một triết lý giáo dục? Có thể đúng, cũng có thể không, tùy theo quan điểm của mỗi người. Nhưng chắc chắn đó là một quan điểm lớn về giáo dục đang được nhiều nơi ủng hộ. Nhưng quan điểm này không mới, đã có hàng nghìn năm nay rồi. Nó đà bất lực trong quá khứ, thì chắc chắn cũng sẽ bất lực trong hiện tại khi giải bài toán cải cách giáo dục hiện thời. Người ta cầu viện đến nó như một giải pháp nhất thời khi đạo đức học đường xuống cấp mà chưa nghĩ ra được giải pháp gì hơn. Nó mách bảo ta về một vấn đề đang nhức nhối cần có giải pháp chứ không phải là lời giải của vấn đề nhức nhối đó.

Đi xa hơn, sẽ thấy rất nhiều quan điểm hay, có thể dùng làm triết lý giáo dục cho xã hội. Nếu đi về phía Bắc, cái nôi của Nho giáo, nếu chỉ để ý đến những điều gần gũi hiện thời mà không xét đến những thứ xa xôi dĩ vãng từ thời Khổng Tử, sẽ thấy Đại học Thanh Hoa giương cao khẩu hiệu: "*Tự cường bất túc, hậu đức tải vật*" - tạm dịch là: Cố gắng học hỏi không ngừng để sau này mang tri thức và đức độ ra giúp đời, Đại học Phúc Đán kẻ to hàng chữ: "*Bác học nhi đốc chí, thiết vấn nhi cận tư*" - tạm dịch là: Học rộng chí lớn, luôn nghi ngờ, luôn đào sâu suy nghĩ³⁰⁸. Đây là những huấn dụ giáo dục của nhà trường, có thể tham khảo, nhưng nếu mang về để trở thành triết lý giáo dục của mình thì chắc là không được, và chắc chắn sẽ không ích lợi bao nhiêu trong việc giải bài toán giáo dục của chúng ta hiện thời.

Nếu đi về phương Tây, quê hương của nền giáo dục đại học hiện đại trên thế giới, sẽ gặp W. Humboldt với tinh thần tự do học thuật và đại học nghiên cứu, được khởi xướng và cổ vũ bởi một triết gia vĩ đại trước đó - I. Kant - với khẩu hiệu nổi tiếng của thời khai sáng: *Hãy dám biết!* Và bên cạnh đó, sẽ thấy Karl Marx sùng sững với câu nói ưa thích: *Hãy nghi ngờ tất cả!*

Thậm chí, ở ngay phương Đông này, Đức Phật còn nói rõ ràng hơn, đại ý: *Đừng tin gì cả, hãy tự tìm ánh sáng cho mình - Vô chấp.* Ngài thậm chí còn đi xa hơn bằng cách nghi ngờ ngay cả sự tồn tại của chính mình - *Vô ngã*.

Nếu đi sang châu Mỹ, nơi có những đại học hàng đầu thế giới, sẽ thấy khẩu hiệu của Đại học Harvard là: “*Veritas, Christo et Ecclesiae*” - Chân lý, cho Đức Chúa và Giáo hội; và của Đại học Yale: “*Lux et Veritas*” - Ánh sáng và Chân lý³⁰⁹, nhưng cũng lại trong liên hệ với một câu Kinh Thánh: But whoever lives by the truth comes into the light, so that it may be seen plainly that what he has done has been done through God.” (John 3:21) - tạm dịch: *Nhung, ai đã sống trong chân lý thì sẽ đến trong ánh sáng, và để cho những việc làm của mình được sáng tỏ, là đã sống trong Đức Chúa rồi.* Liệu đó có là triết lý giáo dục hiện thời của hai đại học nổi tiếng vào bậc nhất thế giới, hay chỉ là di sản của một nhận thức/thế lực xưa cũ?

Nhưng nếu mang khẩu hiệu này: “*Hãy dám biết*”, “*Hãy nghi ngờ tất cả!*”, “*Tự cường bất túc, hậu đức tài vật*”, “*Bắc học nhi đốc chí, thiết vấn nhi cận tư*”, “*Vô chấp vô ngã*”,

“Chân lý, cho Đức Chúa và Giáo hội”, “Ánh sáng và Chân lý”... về treo ở mỗi trường học và công sở của Bộ Giáo dục thì nền giáo dục của chúng ta có tiến lên chăng?

Gần đây hơn, ủy ban Quốc tế về Giáo dục thế kỷ XXI của UNESCO đã phát hành báo cáo “Học tập: Kho báu nội tại”³¹⁰ trong đó có đưa ra khái niệm học suốt đời và nhận định. Bốn trụ cột của giáo dục thế kỷ XXI là: *Học để biết, Học để làm, Học để chung sống và Học để khẳng định mình*. Phải nói ngay rằng, đây là triết lý giáo dục rất đúng của UNESCO, có ảnh hưởng to lớn đến định hướng giáo dục của các nước trên thế giới. Khái niệm học suốt đời giờ đây đã trở thành câu cửa miệng của người làm giáo dục. Chính những khái niệm này, sau khi ra đời, cũng đã được đưa về áp dụng ở Việt Nam. Nhưng thực tế giáo dục hơn mười năm qua cho thấy, chúng cũng không phát huy được bao nhiêu tác dụng. Bằng chứng là giáo dục vẫn ì ạch như xưa, thậm chí hơn xưa.

Đến đây chúng ta thấy lộ ra một vấn đề: Triết lý giáo dục chỉ là những câu nói hay về giáo dục, không hơn. Nó có thể là ánh sáng soi đường cho nền giáo dục, nhưng cũng có thể là cái bẫy ngôn ngữ cho chúng ta sa vào.

Bẫy ngôn ngữ?

Với một nền giáo dục phát triển, thì những khẩu hiệu tinh thần mang tên triết lý giáo dục này có tác dụng soi sáng và định hướng phần nào. Nhưng chắc chắn, đó không

phải là yếu tố quyết định đến chất lượng giáo dục. Khẩu hiệu “*Chân lý, cho Đức Chúa và Giáo hội*” chắc chắn không quyết định chất lượng giải dạy và nghiên cứu của Đại học Harvard. Cái quyết định đến đẳng cấp của trường này, phải là chất lượng của đội ngũ giáo sư và sinh viên, cơ sở vật chất, văn hóa, truyền thống học thuật và rất quan trọng là cách thức tổ chức và cơ chế vận hành nhà trường.

Vậy nếu chúng ta quy cho việc giáo dục xuống cấp là do không có triết lý giáo dục dẫn dắt, và sa vào việc tìm kiếm những triết lý giáo dục hết năm này qua năm khác, mà không biết bao giờ mới thấy; nếu thấy rồi thì chưa chắc đã đồng thuận; nếu đồng thuận rồi thì chưa chắc triển khai ra đã thành công, như triết lý “Trí, Đức, Thể, Mỹ” một thời chẳng hạn, thì có phải là tự ta đã sa vào những cái bẫy ngôn ngữ mang tên triết lý giáo dục này không?

Giả sử bây giờ chúng ta thống kê tất cả những quan điểm, triết lý giáo dục hay của Đông Tây kim cổ, rồi chọn ra những cái hay nhất, đã được ứng dụng thành công nhất, lập thành một bảng, gọi là bảng triết lý giáo dục, rồi đưa về tất cả các trường sở để triển khai thì liệu giáo dục có tiến bộ? Tôi đồ rằng, cách làm đó sẽ chỉ làm mọi việc thêm rối.

Chưa kể, mang một hệ quan điểm cố định để áp đặt cho một thực thể giáo dục sống động là đã mang mầm sai sót ngay từ đầu. Những quan điểm này, qua sự khúc xạ của các lăng kính chính trị, văn hóa, lợi ích cục bộ,... sẽ có nguy cơ biến dạng và tha hóa, trở thành những giá trị khác hoàn toàn so với trông đợi ban đầu. Thực tế, điều này đã xảy ra.

Việc mang một hệ quan điểm giáo dục về áp dụng đồng loạt cho cả hệ thống cũng không hẳn đã là hay. Nó sẽ tạo ra những sản phẩm đồng loạt giống hệt nhau, thui chột sự đa dạng, và về lâu dài, sẽ có hại hơn có lợi. Những quan điểm giáo dục khác nhau, phong phú và đa dạng về bản chất, nên được tạo cơ hội để thể hiện ở mỗi cá nhân, mỗi cơ sở giáo dục trong hệ thống mà nó thấy phù hợp nhất, thay vì chỉ có một triết lý độc tôn.

Nói như thế không phải là phủ nhận vai trò của những quan điểm, triết lý giáo dục, mà chỉ để nhấn mạnh rằng: chúng không phải là giải pháp thực sự cho sự yếu kém của hệ thống giáo dục hiện thời. Lo giải quyết chuyện triết lý giáo dục sẽ chỉ mất thời gian và công sức của xã hội mà thôi.

Vậy chúng ta phải làm gì với hệ thống giáo dục này? Tốt hơn hết là tạm gạt những cái bẫy ngôn ngữ mang tên triết lý giáo dục này ra và cải tiến hệ thống giáo dục của chúng ta theo những định hướng thật hiện đại, thật mộng mở, thật vững chắc để làm nền cho mọi hoạt động giáo dục được triển khai thành công; mọi tư tưởng giáo dục có cơ hội được thực hiện. Nói cách khác, chúng ta phải mở ra những đại lộ lớn cho giáo dục tiến lên, thay vì trông chờ vào một phép mẫu ngôn ngữ mang tên triết lý giáo dục.

Vậy những định hướng lớn đó là gì?

Những định hướng lớn

Theo quan sát, hiểu biết và những va chạm thực tế của người viết, những định hướng lớn cho hệ thống giáo dục sẽ là: *Mở, Sáng tạo, Toàn diện, Hiện đại, Hội nhập*.³¹¹

Những định hướng này được áp dụng cho việc thiết kế, sửa chữa và vận hành hệ thống giáo dục như một tổng thể, thay vì áp dụng cho các hoạt động giáo dục cụ thể. Nói cách khác, chúng là những nguyên tắc nền tảng cho việc tổ chức và vận hành hệ thống giáo dục chứ không phải là tiên chí cần hướng đến của các hoạt động giáo dục.

Trong khuôn khổ một bài viết, có thể diễn giải những nguyên tắc này như sau:

Mở: Đó là hệ thống giáo dục phải có tính chất mở: về cơ cấu lẫn cơ chế, về chương trình và phương pháp giảng dạy... Như thế, cái mới, cái tiến bộ, cái cập nhật lúc nào cũng có điều kiện tham gia vào hệ thống. Chẳng hạn, nếu mở về chương trình thì sẽ có nhiều bộ sách giáo khoa thay vì một bộ. Cách tổ chức giảng dạy ở bậc đại học sẽ thay đổi từ niêm chế sang tín chí. Nếu mở về nội dung thì sẽ không bị trói buộc bởi những quan niệm giáo dục truyền thống, mang tính ý thức hệ. Mở về cơ chế thì sẽ tạo sự liên thông giữa trường, viện và doanh nghiệp. Nếu mở về cơ cấu thì các chuyên gia trong và ngoài nước sẽ có thể đến các trường giảng dạy một cách thuận lợi. Vì thế, thiết kế một hệ thống giáo dục có tính chất mở phải là một nguyên tắc quan trọng hàng đầu.

Nguyên tắc Mở này sẽ giúp cho hệ thống tự đổi mới mình, tự hoàn thiện và do đó thích ứng được với sự phát

triển không ngừng của xã hội, không biến mình thành kẻ tụt hậu.

Sáng tạo: “Giáo dục không phải là đổ đầy một bát nước, mà là thắp sáng một ngọn lửa”.³¹² Người học là những thực thể chủ động, có tính sáng tạo cao. Vì thế, tìm cách khơi dậy tính sáng tạo của người học, hướng dẫn họ tự tin, dám chủ động tìm tòi chiếm lĩnh tri thức và kỹ năng mới là nguyên tắc giáo dục quan trọng sống còn. Hệ thống giáo dục vì thế phải được thiết kế và vận hành sao cho phát huy được tối đa khả năng sáng tạo của cả người dạy và người học. Trong thời đại cạnh tranh toàn cầu, không sáng tạo đồng nghĩa với thất bại. Cho nên, một hệ thống giáo dục chỉ tập trung nhồi nhét tri thức thay vì thúc đẩy sáng tạo tri thức sẽ là một hệ thống thất bại ngay từ bản thiết kế ban đầu.

Toàn diện: Được phát triển toàn diện là mong ước và nhu cầu của bất cứ người nào. Một hệ thống giáo dục vì thế cũng phải được thiết kế để giúp *người học* phát huy được hết mọi khả năng của mình, được vun đắp để phát triển về tất cả các mặt, không chỉ tri thức, kỹ năng mà còn là sức khỏe, nhân cách, lối sống, xúc cảm, tâm hồn... Họ phải được học cách ứng xử không chỉ với bản thân mình, với gia đình, xã hội mà còn cả với thiên nhiên, với môi trường.

Một hệ thống giáo dục toàn diện cũng phải tạo cơ hội học tập bình đẳng cho tất cả các thành phần trong xã hội, không phân biệt nguồn gốc, tôn giáo, hoàn cảnh kinh tế, tình trạng tật nguyền... Vì thế, giáo dục toàn diện phải được

coi như một nguyên tắc hoạt động nền tảng của hệ thống giáo dục.

Hiện đại: Trên thực tế, giáo dục Việt Nam đã bị tụt hậu quá xa so với các lĩnh vực khác, đặc biệt là so với sự đòi hỏi phát triển của đất nước. Những tri thức được giảng dạy trong nhà trường, nhất là ở bậc đại học, đã quá ư cũ kĩ. Phương tiện, cách thức giảng dạy cũng đã quá lạc hậu. Chính vì thế, để theo kịp được với đòi hỏi của xã hội, và phần nào cạnh tranh được với bên ngoài, hệ thống giáo dục phải lấy tiêu chí hiện đại là một trong những nguyên tắc tổ chức và vận hành, ứng dụng các thành tựu giáo dục, khoa học công nghệ, đặc biệt là công nghệ thông tin, khoa học tâm lý, sự cập nhật của tri thức và cách thức giảng dạy... phải được đưa vào mọi hoạt động giáo dục. Hệ thống giáo dục phải đi trước một bước so với sự phát triển của xã hội, thay vì đi sâu xã hội hàng chục năm như hiện giờ.

Hội nhập: Hội nhập là xu thế tất yếu trong thời toàn cầu hóa. Vì thế nền giáo dục phải hướng đến những tiêu chuẩn mà cả thế giới đang tuân theo. Ta không nên dạy một thứ hoàn toàn khác biệt so với bên ngoài, và dùng những tiêu chuẩn khác biệt với bên ngoài để đánh giá kết quả giáo dục của ta. Cho nên, hệ thống giáo dục phải được thiết kế, tổ chức và vận hành theo những tiêu chuẩn được thế giới thừa nhận. Học sinh sinh viên khi ra nước ngoài học tập, sinh viên tốt nghiệp khi ra nước ngoài làm việc phải có khả năng hòa nhập và đáp ứng được yêu cầu của thế giới bên ngoài, ít nhất là về tri thức và kĩ năng. Những quan điểm giáo dục tiến bộ đã được thế giới nghiên cứu và ủng hộ, như quan

điểm “*Học suốt đời*” và “*Học để biết, Học để làm, Học để chung sống, Học để khẳng định mình*” cũng phải được đưa vào hệ thống giáo dục. Vì thế, hội nhập phải là một nguyên tắc quan trọng không thể thiếu trong việc thiết kế và vận hành hệ thống giáo dục của chúng ta.

Trên đây là đề xuất về năm định hướng lớn - hay năm nguyên tắc - sử dụng trong việc thiết kế, sửa chữa, tổ chức và vận hành hệ thống giáo dục của chúng ta. Việc cải cách giáo dục, trên thực tế chính là việc sửa chữa, thiết kế tại một phần hệ thống giáo dục hiện có sao cho hiệu quả hơn. Thay vì đi tìm những triết lý giáo dục mơ hồ, nếu sử dụng những định hướng lớn này làm phương châm hành động thì việc cải cách giáo dục của chúng ta chắc chắn sẽ ít rủi ro hơn và đạt hiệu quả sẽ cao hơn. Thành quả đạt được chắc chắn cũng bền vững hơn, toàn diện hơn.

Vậy, nếu hiểu triết lý giáo dục là những nguyên tắc lớn, định hướng lớn cho việc tổ chức và vận hành cả hệ thống giáo dục, thì đó là điều cần thiết. Còn nếu hiểu triết lý giáo dục là những giá trị cụ thể mà hoạt động giáo dục cần hướng tới, thì điều đó không thực cần trong hoàn cảnh hiện nay, khi nhiệm vụ cải tạo lại cả hệ thống giáo dục trở nên quan trọng hơn bất cứ một hoạt động giáo dục cụ thể hay những cải tiến mang tính chấp vá đồi phó nào.

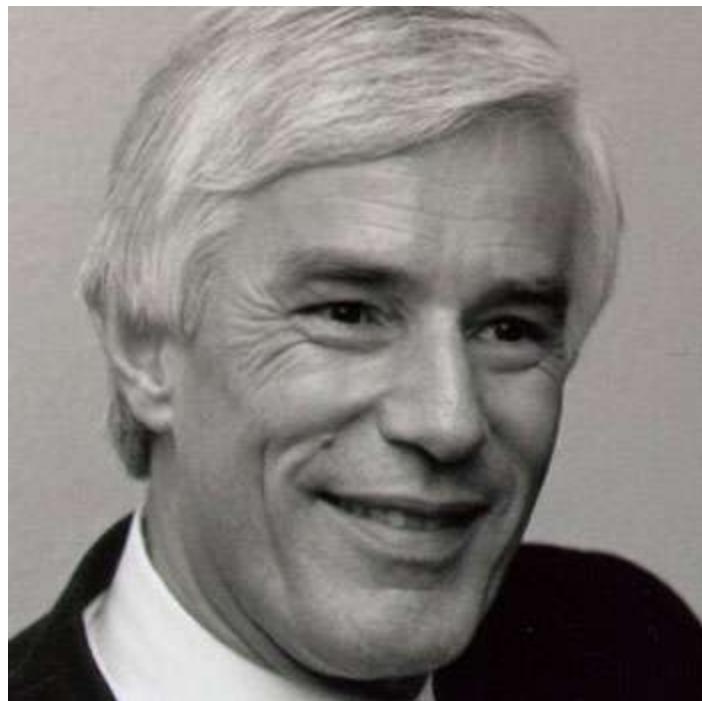
Hãy tạm quên đi những chiếc bẫy ngôn ngữ mang tên triết lý giáo dục để tập trung vào việc thiết kế và sửa chữa lại toàn bộ hệ thống giáo dục dựa trên những nguyên tắc

nền tảng, hay những định hướng lớn mà cả hệ thống cần hướng tới.

PHÂN VII: TRƯỚC THÊM THẾ KỶ 21

“ƯU ĐIỂM CỦA ĐẠI HỌC NGHIÊN CỨU TẬP TRUNG. ĐẠI HỌC THẾ KỶ 21”

*Gerhard Casper*³¹³



Gerhard Casper (1937-)

Abstract, The original article entitled “*The Advantage of the Research-Intensive University - The University of the 21st Century*” was the speech given by Professor Gerhard Casper as the 9th President of Stanford University at the Peking University Centennial Anniversary (May 3rd 1998, Beijing China). Humboldt Festschrift has the honour to translate the speech into Vietnamese with the hope that it will become a valuable

norm for educators and policy makers in this country. In the speech, using the highly successful collaboration between Stanford University and the electronic industries at Silicon Valley as an example he gave his analysis, evaluation and opinion to argue for a model of “*research-intensive university*” for the 21st century on the basis of Humboldt’s spirit. The speech elucidated of university as an institution of “academic excellence” as a source of provision of knowledge and benefit for the well-being of societies. It was also a reminder against the danger of moral decline as a consequence of “commercialization” and corruptive behaviour in higher education.

Lời giới thiệu: Nhân ngày kỷ niệm 100 năm thành lập trường Đại học Bắc Kinh (1998), Giáo sư *Gerhard Casper*, *Hiệu trưởng trường Đại học Stanford*, đã đọc bài diễn văn này tại Đại học Bắc Kinh. Đây không phải là một bài diễn văn ngoại giao thông thường, mà là một bài phân tích và nhận xét về vai trò của một “đại học nghiên-cứu-tập-trung” (*research-intensive university*) dựa trên tinh thần Humboldt. Theo ông, giá trị của tinh thần Humboldt lấy tự do hàn lâm và sự tương tác giữa nghiên cứu và giảng dạy làm nền tảng vẫn còn có giá trị cho đến ngày hôm nay và cho cả thế kỷ 21. Ông trình bày những kinh nghiệm nghiên cứu và giảng dạy tại Đại học Stanford và giải thích các nguyên nhân dẫn đến sự thành công vượt bậc của sự hợp tác khoa học và công nghệ giữa Stanford và Thung lũng Silicon như là một áp dụng thành công của tinh thần

Humboldt. Mười hai năm sau, đến ngày hôm nay (2010), bài diễn văn hon bao giờ hết càng làm sáng tỏ vai trò của đại học như một định chế của sự “trác việt hàn lâm” và nguồn đóng góp tri thức và phúc lợi cho xã hội, và cũng là lời nhắn nhủ đến những người có trách nhiệm trước dấu hiệu suy thoái gây ra bởi việc “doanh nghiệp hóa” và tiêu cực trong giáo dục đại học.

*

* *

Kỷ niệm 100 năm cuộc cải cách năm 1898 tại Trung Quốc và của Đại học Bắc Kinh là một sự kiện đặc biệt. Nó xứng đáng để có một cuộc tụ họp của các hiệu trưởng đại học từ khắp nơi trên thế giới. Sự thành lập của trường đại học này đã đánh dấu sự cam kết của Trung Quốc tạo ra một đại học phục vụ cho quốc gia cũng như cho thế giới và thỏa mãn những tiêu chuẩn quốc tế của tính trác việt hàn lâm (scholarly excellence).

Nhiều thành quả của Đại học Bắc Kinh trong thời gian qua - cũng như những năm tháng tuyệt vọng của nó - đều được mọi người biết đến trên toàn thế giới. Ở buổi bình minh của một thế kỷ mới, những ý tưởng ban đầu được đề ra bởi các bậc lãnh đạo tiền bối giờ đây đang ở trong tầm tay. Tôi tự tin về điều đó: rằng tất cả sẽ mang đến nhiều lợi ích vì Đại học Bắc Kinh đang thu hút những tài năng kiệt xuất của đất nước này để trở thành một trung tâm hàng đầu của sự sáng tạo và đổi mới ở thế kỷ 21.

Nhưng, cũng như đại học của tôi và các đại học khác trên toàn thế giới, Đại học Bắc Kinh đang đổi mới với một câu hỏi lớn: những phẩm chất nào cần thiết để phục vụ xã hội bằng sự ưu việt? Đây là đề tài của bài nói chuyên của tôi. Tôi thường xuyên được người ta yêu cầu giải thích về những “ bí mật” tạo nên sự liên hệ giữa Đại học Stanford và Thung lũng Silicon. Thung lũng Silicon đã trở thành một ẩn dụ cho một sự liên hệ hiệu quả giữa một đại học và vùng phụ cận. Và những quan khách thăm viếng Stanford mong muốn được biết những nguyên nhân của sự thành công đó.

Câu trả lời không phải nằm ở những bí mật mà Stanford đã khám phá, mà nó nằm ở sự tôn trọng triệt để một số mục đích căn bản nhưng bao quát và những đặc điểm của một đại học nghiên-cứu-tập-trung.

Trong việc sử dụng cụm từ “đại học nghiên-cứu-tập-trung”, tôi hiểu một cái gì rất đặc trưng. Những hệ thống của giáo dục đại học đã trở nên cực kỳ đa dạng và đáp ứng nhiều nhu cầu khác nhau, nhất là các nhu cầu xã hội về một lực lượng lao động kỹ năng. Những định chế xuất hiện để chấp nhận những thách thức này thường được gọi là “đại học”. Không có gì sai về việc này ngoài sự lẩn lộn định nghĩa. Nhưng cái định chế mà tôi nghĩ trong đầu cần phải thỏa mãn ba tiêu chuẩn: tuyển chọn sinh viên; sự chuyên tâm vào việc tìm kiếm tri thức và biểu hiện một tinh thần khảo cứu với óc phê phán (critical inquiry). Một cách đơn giản, tôi gọi đây là một “đại học nghiên-cứu-tập-trung”. Tôi không dùng cách gọi “đại học nghiên cứu” như thông thường trong tiếng Mỹ là vì, cũng như sẽ nói rõ hơn ở phần

sau, tôi không nghĩ đại học là một cơ sở nghiên cứu, nhưng là một định chế mà trong đó cường độ của việc nghiên cứu là một phần khắng khít của các chức năng truyền thống giáo huấn và học hỏi của đại học.

Việc mà đại học nghiên-cứu-tập-trung cần ngay bây giờ, trong khi thế kỷ 21 đang dần dần tiến đến, là đầu tư suy nghĩ nhiều hơn về các yếu tố phân biệt nó như một định chế với các định chế xã hội khác liên quan đến việc giảng dạy nhằm làm nổi bật lên đâu là nhiệm vụ độc đáo và lâu dài đối với bản thân đại học và cho xã hội xung quanh. Và cùng lúc với những suy tư liên quan đến những “bật mí” mà tôi đề cập hôm nay, mục đích cốt lõi hơn của tôi là làm sáng tỏ vai trò của đại học cho thế kỷ sắp tới đã được phác họa rõ nét nhất gần 200 năm trước.

Để bắt đầu, tôi muốn trở lại thập kỷ cuối cùng của thế kỷ 19, thời kỳ khi hai trường Đại học Bắc Kinh và Stanford cùng được thành lập. Chỉ tại Mỹ không thôi, ba trường đại học lớn đã được thành lập gần như cùng lúc là: Johns Hopkins, Stanford và Đại học Chicago. Như chúng ta biết, Đại học Bắc Kinh là kết quả của cuộc Cải cách Một Trăm Ngày (Bách Nhật Duy tân) vào năm 1898 và đã được xem là đỉnh cao của một hệ thống giáo dục đa tầng với mục đích hiện đại hóa nền giáo dục và đào tạo quan chức [1].

Hiệu trưởng của một trường đại học Mỹ đến thăm Bắc Kinh vào năm 1910 đã quan sát một cách phê phán rằng, trường Đại học Bắc Kinh ở thời điểm đó “*không phải là một kế hoạch quy củ được cảm hứng từ một mục đích cao quý*,

mà cũng không phải là một mục đích tầm cao được hỗ trợ từ kế hoạch quy củ. Đúng hơn nó là một tiến trình, một cái gì đang thành hình, một thứ gì đó ra đời, mà thứ gì cũng rất khó định nghĩa.” [2]

Đương nhiên, lúc nào cũng đúng đối với tất cả đại học, rằng đại học là một sự “đang thành hình mới”, hay như tôi thường thích nói, mọi ngày ở đại học đều là những ngày “đầu tiên”. Trong trường hợp của trường Đại học Bắc Kinh, người ta thấy rõ từ năm 1917 tiến trình phát triển đã có một định hướng. Ở tại thời điểm này, những nét tương tự giữa Đại học Bắc Kinh và Đại học Stanford xuất hiện. Việc bổ nhiệm ông Thái Nguyên Bồi (Cai Yuanpei) vào chức vụ Hiệu trưởng Đại học Bắc Kinh đã khiến ông trở thành một người sáng lập thật sự của một đại học đúng với ý nghĩa của nó, một đại học nhanh chóng trở thành trung tâm tri thức hàng đầu của đất nước [3]. Được ảnh hưởng sâu sắc bởi hai lần sống trên đất Pháp và Đức (tại Berlin và Leipzig) với số thời gian tổng cộng gần mươi năm, Hiệu trưởng Thái đi tìm một sự tổng hợp những nhân tố châu Âu và Trung Quốc cho nền giáo dục đại học.

Chủ trương của ông Thái về tự trị đại học và tự do hàn lâm phản ánh ảnh hưởng trực tiếp của mô hình Đức quốc lên ông [4]. Mô hình này cũng đã ảnh hưởng sâu sắc đến việc thành lập trường Stanford cũng như Johns Hopkins và Chicago. David Starr Jordan, Hiệu trưởng đầu tiên của Stanford, là một nhà ngư loại học thông triệt tiếng Đức, được thôi thúc bởi tinh thần khảo cứu khoa học (scientific inquiry) như đã được thể hiện bởi Louis Agassiz, một nhân

vật gương mẫu của ông. Agassiz lại là “đệ tử” của Alexander von Humboldt. Bức tượng của Alexander von Humboldt và Louis Agassiz hiện vẫn còn đặt trong sân chính của trường Stanford. Còn một mối liên hệ khác, Alexander là người em nổi tiếng của Wilhelm von Humboldt, người đã đảm nhận trách nhiệm tư duy lại các trường đại học Phổ ở đầu thế kỷ 19 và triển khai một mô hình được biết đến là mô hình Humboldt.

Cả ông Thái và ngài Jordan không những cùng chia sẻ một di sản tri thức trong tư duy về đại học và sự cam kết của họ cho những giá trị của cách tư duy phân tích theo lý tính và tính hiệu quả của phương pháp khoa học [5], mà còn có một thái độ, thoát nghe có vẻ khó tin, khá giống nhau về những nhiệm vụ hàn lâm của cá nhân. Như Louis Lubot đã từng viết, xét về tính khí và giáo dục ông Thái là một nhà đạo đức. Ông đã thường nhấn mạnh tác động của các giá trị tân Khổng giáo, như sự tự vấn và tự tu dưỡng, lên cuộc đời của ông [6].

Tương tự, các giá trị của sự tự vấn và tự tu dưỡng cũng đã được David Starr Jordan nhấn mạnh liên tục. Ông xem chúng như thuộc về những mục đích chính của nền giáo dục đại học, dù rằng, trong trường hợp của ông, những giá trị này hiển nhiên không phải bắt nguồn từ Khổng học, mà từ tư tưởng thế tục của đạo Tin lành với sự nhấn mạnh tầm quan trọng về sự độc lập của cá nhân.

Tôi đang nói về những nguồn cội chung đã được chia sẻ, bởi lẽ câu chuyện Stanford (và vì vậy cuối cùng dẫn đến sự

liên hệ giữa Stanford và Thung lũng Silicon) không phải là câu chuyện của một đại học mong muốn trở thành đầu tàu cho sự thay đổi kinh tế trong một vùng hay cả nước. Mà là câu chuyện của một đại học, nhất là trong khoảng thời gian sau Thế chiến thứ Hai, đã được xây dựng trên sự cam kết và sự cam kết được tăng cường cho việc giảng dạy và nghiên cứu với chất lượng cao nhất, và sự theo đuổi đổi mới.

Yếu tố thứ nhất của sự “bật mí” liên quan đến mối quan hệ hữu ích giữa Stanford và Thung lũng Silicon là sự cam kết cơ bản của trường trong việc xây dựng một “tháp chuông uyên bác của sự trác việt” cho nghiên cứu, học hỏi và giảng dạy, nhưng không cho việc đào tạo, tự nó, các kỹ sư hay quản lý kinh doanh.

Sự cam kết này có thể được truy nguyên đến một cội nguồn cùng được chia sẻ bởi Đại học Bắc Kinh và Stanford - đó là Wilhelm von Humboldt và các trường đại học của Đức ở thế kỷ 19. Năm 1810, Humboldt đã viết một bản ghi nhớ có nhan đề “*Về tinh thần và cơ cấu tổ chức của định chế tri thức tại Berlin*” đưa đến việc thành lập trường Đại học Berlin. Bản ghi nhớ chỉ dài mười trang giấy, nhưng chưa đựng những suy nghĩ thật hàm súc dường như chưa bao giờ được nói về đại học như là một định chế. Những suy tư này nhất định không bao giờ mất đi ý nghĩa thích đáng của nó, mặc dù từ đó đến nay đã có nhiều thay đổi về quan điểm học thuật cũng như những vấn đề mà đại học đã phải trải nghiệm trong hai thế kỷ qua.

Ngược lại, tình trạng các trường đại học dường như đang cực kỳ bối rối về sứ mạng của mình trước khi bước vào thế kỷ 21 quả thật là một việc khẩn cấp khiến chúng ta phải nhìn lại nhiệm vụ cốt lõi của đại học và không bị lệch hướng bởi những người muốn biến đại học trở thành mọi thứ cho tất cả mọi người. Để tiếp tục, tôi xin phép quý vị cho tôi trích dẫn Humboldt về các vấn đề này.

Yếu tố thứ hai trong bí quyết của Stanford là mặc dù có vô số những cám dỗ, trường vẫn duy trì một định chế bảo đảm sự kết hợp giữa giảng dạy và nghiên cứu, những gì mà nhà trường vốn xem là chủ yếu. Đó cũng là lợi thế của trường. Trung thành với những khái niệm của Humboldt cùng chia sẻ với Đại học Bắc Kinh trong giai đoạn thành lập, Stanford đã triển khai một đặc tính định chế bền vững và bất biến ở phần cốt lõi.

Humboldt nhận thức rõ rệt quan hệ biện chứng giữa nghiên cứu và giảng dạy. Ông trình bày quan hệ này bằng một sự diễn tả thẳng thừng như sau: *Giảng viên đại học không hiện hữu chỉ vì lợi ích của sinh viên*.

Cả thầy và trò đều có những lý do chính đáng trong việc cùng truy tìm tri thức. Thành tựu của thầy tùy thuộc vào sự hiện diện và quan tâm của trò - không có điều này thì khoa học và sự uyên bác sẽ không nảy mầm. Nếu trò không tự nguyện tập hợp nghe bài giảng, thì người thầy phải tìm cách để thu hút trò trong quá trình truy tìm tri thức. Mục tiêu của khoa học và sự uyên bác chỉ được phát huy hiệu quả khi có sự tổng hợp đồng điệu giữa thầy và trò. Trí tuệ

của người thầy có phần trưởng thành hơn nhưng cũng có phần phiến diện trong quá trình phát triển; ngược lại, trí tuệ của trò tuy kém khả năng hơn, ít tận tụy hơn nhưng nó lại mở rộng và nhạy cảm trước mọi khả năng [7].

Dù Humboldt đã bỏ ra nhiều công sức để củng cố việc định chế hóa giữa nghiên cứu và giảng dạy trong đại học và nối kết hai khía cạnh này trở thành điều thiết yếu của đại học, nhưng việc nối kết giữa hai lĩnh vực này không thể thực hiện được ở nhiều đại học trên toàn thế giới [8]. Trong những đại học khác, hai việc này đã bị chia cách bởi sự giảm thiểu tài trợ không thương tiếc hay bởi việc di dời bộ phận nghiên cứu đến các tổ chức không phải là đại học (như trong trường hợp của Liên Xô cũ). Sự nối kết cũng tan biến khi việc giảng dạy ở đại học phần lớn được đảm nhận bởi những người không có mối liên hệ trực tiếp đến nghiên cứu.

Sinh viên không những được hưởng lợi ích khi được giảng dạy bởi các học giả dấn thân vào niềm đam mê khám phá, mà sự uyên bác học thuật còn được làm giàu thêm khi thế hệ trẻ biết đặt câu hỏi cho nó một cách có ý thức hay thậm chí một cách thật thà. Điều này đương nhiên đòi hỏi phải có những cuộc thảo luận với sự nhiệt tâm trong các buổi học, seminar hay phòng thí nghiệm.

Theo tôi, dường như tại các đại học mà người ta chỉ chú tâm đến số lượng của sinh viên hay cấu trúc tôn ti, hay tại các quốc gia mà việc nghiên cứu bị tách rời toàn bộ hoặc một phần ra khỏi việc giảng dạy, các động lực sáng tạo tại

dó hầu như trống rỗng hoang phế. Quan điểm Humboldt của tôi về vấn đề này xem chừng có phần triệt để hơn: không chỉ việc giảng dạy đại học được đặt trên cơ sở của nghiên cứu đại học - đây là điều mà mọi người đã biết; mà việc nghiên cứu đại học phải được hưởng lợi ích từ công tác giảng dạy, không những từ việc giảng dạy nghiên cứu sinh mà còn cả các sinh viên năm thứ nhất nữa.

Phương thức chuyển giao tri thức và công nghệ thành công nhất của đại học nằm ở việc giáo dục những sinh viên ưu tú, những người tự họ dẫn thân vào sự truy tìm tri thức - để sau này sẽ nắm giữ những vị trí lãnh đạo trong công nghiệp và kinh doanh. Có thể nói những sinh viên được đào tạo với những trải nghiệm nghiên cứu xuất phát từ nền tảng đại học chắc chắn sẽ tác động lên nền kinh tế hữu hiệu hơn cả những phát minh minh giá như bằng sáng chế của các nhà khoa học. Vì vậy, thu hút và tương tác với các sinh viên tài năng bằng phong cách không bị ảnh hưởng bởi tư tưởng tôn ti là yếu tố quyết định của sự thành công.

Về phương diện này, tôi muốn trích dẫn ra đây câu nói của nguyên Trưởng khoa Khoa Công nghệ Đại học Stanford, Giáo sư James Gibbons. Theo ông, những gì mà sinh viên học hỏi qua việc tham gia nghiên cứu trong quá trình giáo dục đại học, chẳng qua chỉ là “*cái năng lực suy nghĩ biết dùng những nguyên tắc cơ bản, và bằng cách đó, sản xuất ra những thành quả mang tính sáng tạo.*”

Quả thật, qua việc tập trung vào công việc nghiên cứu ở đại học, các nghiên cứu sinh phát triển được phong cách

phóng khoáng và tính hiếu kỳ, điều khiến cho họ sau này có khả năng biến những kiến thức mới nhất thành những sản phẩm đầy sáng tạo. Những sinh viên được đào tạo một cách xuất sắc là một cống hiến mang nhiều ý nghĩa nhất mà nghiên cứu đại học có thể làm được cho việc chuyển giao công nghệ. Tôi sẽ trở lại đề tài này trong giây lát.

Trong khung cảnh này, khía cạnh quan trọng thứ ba của sự bất mãn Stanford cần phải đề cập đến là: quyền tự do của đại học trong việc đề ra chương trình hành động. Tự do hàn lâm là điều kiện tuyệt đối, *sine qua non*, của đại học.

Cũng như Humboldt đã nhận xét một cách tinh tế: “Nét độc đáo của những định chế tri thức cao cấp là quan niệm khoa học và sự uyên bác như là một nhiệm vụ vô cùng tận: điều này có nghĩa các định chế dẫn thân vào một quá trình tìm tòi không ngừng nghỉ” [9]. Liên quan đến chính phủ, ông viết: “Nhà nước phải hiểu rằng các công việc tri thức sẽ mãi mãi diễn ra tốt đẹp hơn mà không cần sự hiện diện của nó” [10]. Tuy nhiên, câu nói này rõ ràng không đề cập gì đến phương diện tài chính [11].

Tự do hàn lâm có ý nghĩa, trên tất cả, là sự tự do khỏi các ràng buộc chính trị. Và trong ý nghĩa rằng đó cũng là sự tự do khỏi ảnh hưởng của chính trị gia, thì nhìn chung, tình huống này ngày hôm nay đã khá hơn ở thế kỷ 19. Chắn chắn là nhà nước và bộ máy quan liêu của nó ở bất cứ nơi nào cũng sẵn sàng bóp nghẹt mọi sáng kiến và xua đuổi những luồng không khí tươi mát thổi vào.

Tự do hàn lâm cũng còn mang ý nghĩa là sự tự do khỏi cái áp lực phải tuân theo của chính bản thân trường đại học. Ngay Humboldt cũng đã từng nhấn mạnh: “*Tự do trí tuệ không những có thể bị đe dọa từ chính quyền mà còn từ chính bản thân các định chế trí tuệ vốn tự tạo cho nó một quan điểm nhất định lúc nó hình thành, rồi sẵn sàng bóp nghẹt sự xuất hiện của các quan điểm khác*” [12].

Tuy nhiên, cũng hoàn toàn vô lý nếu tự do hàn lâm được giải thích theo chiều hướng rằng không ai có quyền hoặc bổn phận bắt các giáo sư phải chịu trách nhiệm về những khiếm khuyết trong công tác giảng dạy. Thật ra đây là trách nhiệm của chính bản thân trường đại học. Đại học phải liên tục quan tâm đến việc cải thiện chất lượng của trường. Đây là một công việc khó khăn, nhiều lúc không phải là thú vị nhưng nó cần đến các nỗ lực của con người, nếu không thì sự toàn thiện sẽ không bao giờ có thể đạt tới. Chúng ta nên mở đầu với ý niệm toàn thiện. Có quá nhiều đại học trên thế giới dường như đã từ bỏ ý tưởng làm việc để tiến đến sự toàn thiện.

Trong ý nghĩa này, các đại học và các chính trị gia phải quan ngại về sự mất cân bằng tồn tại khắp thế giới giữa năng lực của các đại học nghiên-cứu-tập-trung và số lượng sinh viên. Chất lượng và quy mô có một quan hệ phức tạp. Chắc chắn là việc đem quan điểm về giáo dục như là một hình thức tự học đồng thời như một hình thức thông hiểu đến đại đa số quần chúng trở nên càng lúc càng cấp bách. Đối với một con người hành động, năng lực tiếp tục đeo đuổi học tập quan trọng hơn việc tích lũy các dữ kiện chỉ để

cho việc tham khảo trong tương lai. Duy chỉ có vấn đề, đại học không phải lúc nào cũng là một định chế hữu hiệu nhất để hoàn thành tất cả những thứ này.

Cuối cùng, xã hội sẽ bị thiệt hại bởi khi một đại học nghiên-cứu- tập-trung có quá nhiều sinh viên, việc đầu tư vào cái mà các nhà kinh tế gọi là vốn con người rất khó có thể được xem là tối ưu. Gánh nặng số lượng thường làm giảm đi khả năng của các trường đại học trong việc nâng đỡ các sinh viên ưu tú, và như vậy cản trở việc đòi hỏi khả năng cao nhất từ họ.

Đồng thời, đại học sao nhãng việc đào tạo những người kém năng khiếu hơn vì đại học không được chuẩn bị gì cho việc này, hay không muốn chuẩn bị nó. Như thế, môi trường văn hóa của sự trác tuyệt không thể xuất hiện một khi đại học bị quá tải.

Humboldt cũng chủ trương rằng đại học cần phải có một không gian tĩnh mịch (solitude). Edward Shils, nhà xã hội học vĩ đại của giáo dục đại học, định nghĩa “sự tĩnh mịch” mà Humboldt đã đề xướng là “*sự tự do khỏi sự lôi kéo*” (freedom from distraction) [13]. Trong thế giới hiện đại, giáo sư, sinh viên và cả trường đại học thường xuyên bị lôi kéo, tự để mình bị lôi kéo, và thậm chí còn đi tìm những cái lôi kéo.

Cám dỗ là vô cùng tận. Đại học và những người cộng tác được kỳ vọng thực hiện việc nghiên cứu, giáo dục, hướng dẫn, đóng góp cho xã hội, cống hiến chuyên môn cho doanh nghiệp, tăng tốc sự sáng tạo, trở thành đầu máy của kinh

tế, tham gia vào việc cải thiện những điều kiện xã hội dân sinh, đóng góp vào một cuộc sống chất lượng cao hơn và tìm kiếm nguồn tài trợ từ bên ngoài cho nghiên cứu. Cho nên không có gì phải ngạc nhiên, rằng đại học đã trở thành một định chế đáng nghi vấn cao độ.

Tình trạng hiện nay không phải chỉ là hệ quả của những yêu sách bên ngoài được áp đặt lên trên đại học. Mà thực ra, thường là những trường hợp đại học bị lôi kéo bởi cám dỗ để rồi đầu hàng nó. Đối với nhiều giáo sư, với trường đại học và thỉnh thoảng với cả sinh viên, nhượng bộ trước cám dỗ sẽ đem lại tên tuổi hay lợi lộc, hoặc cả hai. Điều này thật dễ hiểu. Thí dụ, nếu số phận của một nước - và trong tình hình toàn cầu hóa hiện nay, ta có thể nói là số phận của *bất kỳ nước nào* - tùy thuộc vào sự phán xét chuyên môn được trả thù lao hậu hĩnh của một giáo sư, thì giờ tiếp sinh viên của ông tại văn phòng sẽ chấm dứt, và đây là cái giá mà chúng ta phải chuẩn bị để trả.

Nếu chúng ta không đặt ra giới hạn cho việc này, thậm chí còn chờ đợi nó, thì chúng ta cũng đừng phàn nàn rằng đại học đang mất đi những đặc tính định chế hay rằng nó sao nhãng những nhiệm vụ chủ yếu. Những “cám dỗ” là một hiện tượng toàn cầu.

Lĩnh vực chuyển giao công nghệ là một trong những nguồn (thu nhập) chủ yếu (của đại học). Hiện có một nhu cầu mang tính toàn cầu là sự nối kết chặt chẽ hơn và sự hợp tác đối tác mạnh mẽ hơn giữa đại học và công nghiệp. Như tôi đã đề cập ngay từ đầu, Đại học Stanford và Thung lũng

Silicon được xem là mô hình cho những sự hợp tác này. Không có gì phải tranh cãi khi nói rằng sự phát triển miền Bắc California là nhờ rất nhiều vào sự hiện diện của các trường đại học, kể cả trường Đại học California vĩ đại, và thiện chí hợp tác của các trường với giới công nghiệp. Thí dụ như việc quen biết giữa Đại học Stanford và doanh nghiệp vào những năm 1950 đã được thực hiện dễ dàng hơn nhờ việc thành lập Công viên Nghiên cứu Stanford nằm cạnh khuôn viên của trường. Chúng tôi đã làm việc tích cực để đăng ký cũng như cho thuê các phát minh. Chỉ riêng những công ty công nghệ cao tại Thung lũng Silicon cũng đã có doanh thu 85 tỉ USD trong năm 1995, và theo một ước lượng thì 62% doanh thu này có nguồn gốc từ các công ty mà các nhà sáng lập có mối liên hệ với Stanford. Chúng đã tạo ra hàng trăm ngàn công ăn việc làm cho người dân [14]. Ở đây tôi chưa nói đến các doanh nghiệp trên toàn nước Mỹ hay toàn thế giới nơi mà những người tốt nghiệp tại Stanford hay tại các đại học nghiên-cứu-tập-trung khác đã và đang đóng góp.

Với các đơn vị như Trung tâm-hệ-thống-tích-hợp Stanford, chúng tôi đã tạo ra sự hợp tác chớp nhoáng giữa đại học và công nghiệp. Tuy nhiên, việc hợp tác theo thể loại này đòi hỏi việc đầu tư tương đối lớn về tiền bạc lẫn thời gian. Trung tâm-hệ-thống-tích-hợp là cơ sở thuộc về Đại học Stanford và sở hữu hệ thống các tòa nhà trong khuôn viên đại học, có nhiệm vụ tích hợp lại phần cứng và phần mềm. Trung tâm có 40 giáo sư, 200 sinh viên (phần lớn nghiên cứu sinh Tiến sĩ) và có khoảng 10 lĩnh vực hàn

lâm và cả 15 công ty thuộc ngành công nghiệp điện tử thế giới có mặt tại đây. Những ưu tiên nghiên cứu của Trung tâm được triển khai từ những buổi họp giữa các nhà nghiên cứu của đại học và công nghiệp: các nhà nghiên cứu của công nghiệp thu thập được những hiểu biết sâu trong thời gian làm việc tại Trung tâm, và ngược lại các nghiên cứu sinh hoàn tất quá trình thực tập tại các công ty đối tác.

Loại hợp tác đối tác này không phải là “cám dỗ” mà chúng tôi nói đến, mà là sự phong phú hóa, bởi lẽ đại học có cơ hội học hỏi từ các đối tác công nghiệp - và do đó nó tạo thành yếu tố căn bản thứ tư của sự bật mí Stanford. Những cuộc tiếp xúc như thế đã củng cố tinh thần doanh thương và sự hiểu biết sâu rằng công việc chuyển giao công nghệ là một bộ môn “thể thao tiếp xúc thân thể”, có nghĩa là, nó biểu hiện thiện chí tinh túng tác cá nhân. Sự trao đổi không mang tính tôn ti là một bộ phận rất tiêu biểu của văn hóa Stanford.

Trong một bài thẩm định thú vị về Thung lũng Silicon, Annalee Saxenian, Giáo sư trường Đại học California tại Berkeley, đã có một nhận xét tổng quát về điểm này. Tôi xin được trích dẫn như sau:

Thung lũng Silicon có một hệ thống mạng lưới công nghiệp vùng khuếch trương việc học hỏi tập thể và sự điều chỉnh linh hoạt giữa các nhà sản xuất chuyên nghiệp của một liên hợp của những ngành công nghệ liên đới. Những mạng lưới xã hội dày đặc trong vùng và các thị trường lao động mở kích thích việc thử nghiệm và tinh thần doanh

nghiệp. Các công ty cạnh tranh gay gắt nhưng đồng thời lại học hỏi lẫn nhau về các thị trường và công nghệ hay biến động qua những cuộc trao đổi không chính thức và những sự cộng tác chung. Ngoài ra, cấu trúc liên kết lỏng lẻo của các tổ làm việc khuyến khích sự trao đổi hàng ngang giữa các đơn vị trong công ty, hoặc với các công ty cung cấp bên ngoài hay khách hàng. Lằn ranh hoạt động trong một công ty như những bức tường mỏng xốp dễ giao lưu của một hệ thống mạng, cũng giống như các lằn ranh giữa các công ty và tổ chức địa phương như hiệp hội thương mại hay đại học [15].

Tuy vậy, ta cũng phải cảnh giác trước những kỳ vọng đơn giản hóa. Trong khi những lằn ranh trong thế giới thương mại phải là những bức tường mỏng xốp, thì lợi điểm của một đại học nghiên-cứu-tập-trung trong việc bồi dưỡng sự sáng tạo nằm trong cái khả năng tạo ra một chương trình hành động và lúc nào cũng cởi mở trước những cơ hội và cơ may khám phá trong nghiên cứu.

Stanford liên tục cầu tiến để duy trì sự cởi mở này, và tôi tin các thành quả của việc này chính là yếu tố thứ năm của sự bất mí Stanford. Nếu một đại học nghiên-cứu-tập-trung phải lệ thuộc vào các mệnh lệnh của sự triển khai các thương phẩm hay vào chính sách công nghiệp của nhà nước, thì nó sẽ đánh mất lợi thế đã giành được từ sự cam kết cho quá trình khảo cứu bất tận và truy tìm tri thức (the search to know). Chúng ta cũng nên nhớ rằng sự hỗ trợ từ công nghiệp có một tầm quan trọng to lớn, nhưng, khi tính các phí tổn liên quan, thì nó không thể nào thay thế

nguồn tài trợ nghiên cứu của chính phủ. Nghiên cứu cơ bản là một lợi ích công mà giới doanh thương, do định hướng lợi nhuận của nó, chỉ có thể đóng góp một số lượng ít ỏi với phương tiện riêng của mình. Đây là một điều hiển nhiên nhưng tiếc rằng chính phủ thường xuyên lãng quên, nhất là vào các thời kỳ khủng hoảng tài chính. Stanford sẽ không có vị thế như hôm nay nếu không có những tài trợ của chính phủ từ thời kỳ Thế chiến thứ Hai đến nay.

Ở thời điểm khởi đầu của thế kỷ 21, để có thể đóng góp vào phúc lợi xã hội, đại học nghiên-cứu-tập-trung vẫn cần phải cố gắng tái tạo hình ảnh gần cái mô hình lý tưởng được định nghĩa vào những năm đầu của thế kỷ 19. Tuy nhiên, đại học như là một định chế đang bị ảnh hưởng sâu đậm bởi nền công nghệ tin học. Nền công nghệ này đang định lại vai trò của đại học và mối liên hệ giữa đại học và xã hội vượt qua những gì mà Humboldt và những nhà sáng lập Đại học Standfod và Bắc Kinh có thể tưởng tượng.

Công nghệ tin học đang tiến triển quá nhanh đến nỗi tôi không thể xem sự tinh thông trong lĩnh vực này như là một trong những bí quyết của Stanford. Tuy vậy, tôi có thể nói rằng khả năng của chúng tôi giải quyết thành công những vấn đề nổi cộm được đặt ra sẽ là yếu tố quan trọng cho tương lai của trường, tương đương với bất cứ một trong năm yếu tố bật mí cho sự phát triển mà tôi đã trình bày ngày hôm nay.

Tôi muốn tập trung đặc biệt vào bốn lĩnh vực. Thứ nhất, Mạng- lưới-toàn-cầu (World Wide Web) là một nguồn thông

tin bách khoa, một thư viện và cũng là kho lưu trữ. Ngày nay, ngân hàng dữ liệu với những thông tin khoa học, nhân khẩu, kinh tế và chính trị có thể tiếp cận được khắp nơi trên thế giới, kể cả những quyết định luật pháp cũng như cả báo chí. Các nhà nghiên cứu có thể tìm bản liệt kê mục lục thư tịch của nhiều thư viện đại học mà không cần phải thực hiện cuộc hành trình đi đến thư viện đó. Toàn bộ nguyên bản của văn học thế giới có thể sử dụng được trực tuyến càng lúc càng nhiều, cũng như các tạp chí học thuật và những bài báo cáo chuyên ngành. Toàn thể kho lưu trữ cũng được tạo ra khắp thế giới: tư liệu chính phủ có thể tìm thấy trọn vẹn, hình ảnh có thể tái tạo, phim hoặc tài liệu ghi âm có thể được tải xuống. Vì các cơ sở dữ liệu này có thể tìm được trên mạng với những chi tiết đặc trưng cao độ, và cũng vì những nối kết với những mạng và tài liệu quan trọng đều dễ tìm, nó đã mang lại nhiều khả năng nghiên cứu mà cách đây không lâu ta mới chỉ nhìn thấy trong mơ. Mạng-lưới quả thật tuyệt vời, vô hạn, mạnh mẽ và rộng mở.

Nhìn từ quan điểm của đại học, cái quan trọng là Mạng-lưới-toàn-cầu, được sử dụng như một nguồn thông tin, một thư viện và kho lưu trữ, không cần đến một địa điểm cụ thể trong đại học, cho nên chức năng của đại học như là một người xếp đặt các kiến thức và thông tin hầu như phải chấm dứt sứ mệnh của nó.

Thứ hai, lĩnh vực giảng dạy gần đây đang chuyển mình theo những thay đổi gây ra bởi những phương pháp và các phương thức truyền thông mới. Trong một tương lai gần, “bài giảng” trên bục sẽ được thay thế bằng lối “trình bày”

tương tác trong một “giảng đường” ảo được thực hiện tại lớp học hay một địa điểm khác.

Khía cạnh thứ ba là quan trọng nhất. Nó vừa giải phóng và cùng lúc đe dọa sự tồn tại của đại học nghiên-cứu-tập-trung. Vì những hạn chế về thời gian và không gian không còn là chướng ngại, những gì gắn liền với việc giảng dạy đại học bởi những hạn chế này cũng biến mất. Giảng dạy trực tuyến đang bắt đầu trở thành hiện thực chứ không còn phải là những ức đoán nữa. Thí dụ như tại Stanford, chúng tôi giảng dạy toán cao cấp cho các học sinh trung học năng khiếu trên toàn thế giới học tại các trường không cung cấp bộ môn này.

Số lượng tài liệu giảng dạy trên Mạng-lưới-toàn-cầu tiếp tục gia tăng. Mỗi sinh viên sống tại bất kỳ quốc gia nào, nếu họ có thể trả học phí thì có thể được nhận vào học tại đại học với lối “giảng dạy ảo” (cyber instruction). Sự cạnh tranh quốc tế sẽ dẫn đến một cơn hồng thủy mà sự độc quyền (tự) thẩm định, trắc nghiệm và cấp bằng không thể nào bị ngăn chặn nổi. Đặt trong một bối cảnh của những gì tôi đã nói ở phần trên về tầm quan trọng của việc nối kết giữa nghiên cứu và giảng dạy, chúng ta phải rất thận trọng trước khi chúng ta chấp nhận việc diễn biến này có giá trị tương đương với một đại học với trường sở hẳn hoi hay không.

Cuối cùng, khía cạnh thứ tư là các nối kết điện tử giữa học giả và sinh viên trên toàn thế giới đã cho phép sự truyền đạt tức thời những giả thuyết trong nghiên cứu cũng

như kiểm sai (falsification) và bác bỏ túc khắc, hay seminar được thực hiện ở nhiều địa điểm khác nhau. Như vậy, những bức tường của tất cả đại học càng lúc càng trở nên mỏng xốp. Tôi hoan nghênh sự phát triển này vì nó đang bắt đầu hiện thực hóa cái giấc mơ cổ đại: nền “cộng hoà kiến thức” (“nền cộng hòa uyên bác”) toàn thế giới và một cộng đồng học giả toàn cầu.

Khi tất cả mọi việc đã được bàn luận và thực hiện, sự đo lường cuối cùng của đại học vẫn là sự cống hiến của những thành quả nghiên cứu vào phúc lợi con người. Trên phương diện này, đại học của thế kỷ 21 cần phải được cân đo bằng những mẫu mực (tiêu chuẩn) truyền thống.

Năm 1954, cựu Tổng thống Hoa Kỳ Herbert Hoover, một cựu sinh viên Stanford, bằng những lời lẽ hùng hồn đã khơi dậy những đặc điểm của đại học và những gì chúng có thể đóng góp. Dịp phát biểu đó 15 lúc ông được truy tặng học vị danh dự của trường Đại học Tübingen (Đức), được thành lập năm 1477. Ông nói:

Bằng sự giao lưu tự do của những ý tưởng giữa các đại học, chúng ta dệt được những tấm thảm vĩ đại của tri thức. Truyền thống học thuật của chúng ta đã phát triển được một hệ thống đặc biệt hữu hiệu trong việc phát hiện những tài năng đặc biệt và cho họ hoạt động trong một môi trường nuôi dưỡng tư duy độc đáo và sáng tạo.

Phần lớn những khám phá vĩ đại tìm ra định luật tự nhiên là thành quả chung của nhiều phân khoa và phòng thí nghiệm đã cùng tạo nên môi trường thích hợp dành cho

uiệc nghiên cứu khoa học trùu tượng. Những ứng dụng của các khám phá này được thấy qua phát minh và sản xuất là công lao của kỹ sư và kỹ thuật viên mà chúng ta đã đào tạo. Khoa học ứng dụng sẽ nhanh chóng cạn kiệt nếu chúng ta không duy trì được những nguồn khám phá của khoa học thuần túy. Từ những hoạt động sóng đôi của các nhà khoa học và kỹ thuật gia, một dòng suối phúc lành vĩ đại của sức khỏe, tiện nghi và của cuộc sống tốt và thoải mái đang chảy đến tất cả dân tộc [16].

Hôm nay, tôi muốn nhấn mạnh để giải thích tại sao Stanford, một phần của dòng chảy vĩ đại đó, không một chút gì bí ẩn nhưng lại rất nhiều gắn bó với những đặc tính và mục tiêu căn bản của một trường đại học nghiên-cứu-tập-trung. Cam kết xây dựng “tháp chuông trác tuyệt” trong nghiên cứu, học hỏi và giảng dạy, để cao sự kết hợp giữa giảng dạy và nghiên cứu như chúng ta đang làm mặc cho vô vàn cảm dỗ; có tự do trong việc sắp đặt chương trình hành động; tìm đối tác công nghiệp không phải như sự phân tâm mà để làm phong phú cho quá trình nghiên cứu; duy trì những lằn ranh thông thoáng để giao lưu; và biết mở rộng lòng trước những cơ hội và cơ may trong nghiên cứu - đó là những bí quyết của Stanford.

Nguồn của chúng chính là dòng suối chung mà từ đó Đại học Stanford và Đại học Bắc Kinh đã cùng hình thành, và cũng từ đó bao phúc lành vẫn tiếp tục tràn ngập đến hai đất nước của chúng ta và cả toàn thể nhân loại, trong thế kỷ 21.

Xin cảm ơn quý vị!

Trương Văn Tân và Nguyễn Xuân Xanh *chuyển ngữ*

Tài liệu tham khảo

1. Ruth Hayhoe, Chinas Universities and Western Academic Models, in Philip G. Altbach and Viswanathan Selvaratnam (eds.), *From Dependence to Autonomy: The Development of Asian Universities*, Kluwer Academic Publishers (1989), 37.
2. Charles F. Thwing, The Imperial University of Peking, *The Independent* 69 (September 1910), 573.
3. Eugene Lubot, Peking University Fifty-Five Years Ago: Perspectives on Higher Education in China Today, *Comparative Education Review* 17 (vol. 1), 48-49.
4. Ruth Hayhoe, *Chinas Universities 1895-1995. A Century of Cultural Conflict*, Garland Publishing, Inc. (1996), 45.
5. As to Cai, see Lubot, 46.
6. Lubot, 45.
7. Wilhelm von Humboldt, On the Spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin, *Minerva* VIII: 2 (April 1970), 243f. Xem thêm bản dịch tiếng Việt trong Kỷ yếu.
8. See Edward Shils, The Idea of the University: Obstacles and Opportunities in Contemporary Societies,

Minerva XXX: 2 (Summer 1992), 301.

9. Humboldt, 243.
10. *op cit.*, 244.
11. *ibid.*
12. *op cit.*, 246, with some changes for clarity.
13. Shils, 309.
14. Joan Hamilton, Circuits of Knowledge, Stanford (May/June 1996), 48.
15. Annalee Saxenian, Regional Advantage: Culture and Competition in Silicon Valley and Route 128, Harvard University Press (1996), 2-3.
16. Herbert Hoover, Addresses Upon The American Road 1950-1955, Stanford University Press (1955), 95.

SỰ TRỖI DÂY CỦA CÁC ĐẠI HỌC CHÂU

A³¹⁴

*Richard C. Levin*³¹⁵

Abstract. “The rise of Asia’s universities” was the title of the Seventh Annual Lecture of Higher Education Policy Institute (HEPI), an independent UK’s think tank, given in February 2010 at the Royal Society in London by Professor Richard c. Levin, the President of Yale University. He reflected on the ambitions of Asian nations in creating research resp. world-class universities, and the implications of this expansion. In the following is the Vietnamese translation (Editor).

*

* *



GS Levin tại Hội nghị thượng đỉnh Ấn Độ 2008

Tôi rất vui mừng được có mặt nơi đây cùng quý vị tối nay, và thật là một vinh dự lớn lao cho tôi khi được mời trình bày bài Diễn thuyết Thường niên Lần thứ bảy tại Viện Nghiên cứu Chính sách Giáo dục Đại học.

Hôm nay, tôi có mặt ở đây với tư cách là người đại diện của một trường đại học lâu đời đứng hàng thứ ba của Hoa Kỳ, chỉ cách hai trường lâu đời nhất trong thế giới nói tiếng Anh hơn 50 dặm. Ngày nay, những trường đại học mạnh nhất của Anh và Mỹ - như Oxford, Cambridge và Yale, đó là chưa kể Harvard, Stanford, Berkeley, MIT, University College London và Imperial College London - gợi lên sự ngưỡng mộ và kính trọng trên toàn thế giới do vai trò dẫn đầu của họ trong nghiên cứu và đào tạo. Đứng trên đỉnh cao của các bảng xếp hạng toàn cầu, các trường này định ra các tiêu chuẩn để những trường khác trong và ngoài nước noi theo; các đại học này xác lập khái niệm "đại học

đẳng cấp quốc tế”; họ vượt trội trong sự tạo ra những tiến bộ tri thức của nhân loại về tự nhiên và văn hóa; họ đưa ra những chương trình đào tạo tốt nhất cho thế hệ học giả kế tục; họ cung cấp một quá trình giáo dục xuất sắc ở bậc đại học cũng như giáo dục chuyên ngành cho những người rồi đây sẽ xuất hiện như những người dẫn đầu trong mọi lĩnh vực của cuộc sống.

Nhưng, như tất cả chúng ta đều biết, vào lúc này, khi thế kỷ 21 bắt đầu, phương Đông đang trỗi dậy. Sự phát triển kinh tế nhanh chóng của châu Á từ sau Thế chiến thứ Hai - bắt đầu với Nhật Bản, Hàn Quốc, Đài Loan, lan rộng sang Hồng Kông và Singapore, và cuối cùng bùng lên mạnh mẽ ở Trung Hoa lục địa và Ấn Độ - đã làm thay đổi cán cân quyền lực trong kinh tế toàn cầu và trong bản đồ địa chính trị. Các quốc gia phương Đông đang trỗi dậy đều nhận ra tầm quan trọng của lực lượng lao động trình độ cao như một phương tiện tạo ra tăng trưởng kinh tế và hiểu rõ tác động của nghiên cứu trong việc thúc đẩy đổi mới và tăng cường sức cạnh tranh. Trong các thập kỷ 60, 70 và 90, lịch trình hoạt động giáo dục của những nước phát triển sớm ở châu Á- Nhật Bản, Hàn Quốc, Đài Loan- trước hết là nhằm gia tăng tỉ lệ số người được hưởng giáo dục sau trung học. Trọng tâm ban đầu của họ là mở rộng số trường, số người vào học; và họ đã đạt được những kết quả ấn tượng.

Ngày nay, các nước đang phát triển muộn hơn và mạnh mẽ hơn - Trung Quốc và Ấn Độ - có một kế hoạch hành động thậm chí còn nhiều tham vọng hơn nữa. Cả hai cường quốc mới nổi lên này đang tìm cách mở rộng năng lực hệ

thống giáo dục đại học của họ, và Trung Quốc đã làm được điều này một cách hết sức ngoạn mục kể từ năm 1998. Nhưng họ cũng đồng thời có tham vọng muốn tạo ra một số trường đại học “đẳng cấp thế giới” để chiếm vị trí trong số những trường hàng đầu. Đây là một kế hoạch táo bạo, nhưng họ, đặc biệt là Trung Quốc, có ý chí và nguồn lực đủ mạnh để làm cho điều đó có khả năng trở thành hiện thực.

Tham vọng này không chỉ được nhiều nước ở châu Á, mà còn một số nước giàu tài nguyên ở Trung Đông cùng chia sẻ.

Ta thử điểm qua một số diễn tiến gần đây:

Ở các nước vùng Vịnh, người ta đã chi tiêu hàng trăm triệu USD vào việc mở các chi nhánh của những trường đại học hàng đầu ở Hoa Kỳ và châu Âu, chẳng hạn như Cornell ở Qatar và Sorbonne ở Abu Dhabi.

Mùa thu vừa rồi, trường Đại học Bách Khoa mang tên Hoàng đế Abdullah đã được thành lập ở Saudi Arabia. Quỹ hiến tặng 10 tỷ USD của trường này vượt qua tất cả mọi trường đại học Mỹ, ngoại trừ năm trường đứng đầu về quy mô của quỹ hiến tặng.

Singapore đang có kế hoạch xây dựng một trường công nghệ và thiết kế, cũng như một trường khoa học nhân văn theo kiểu Mỹ liên kết với trường Đại học Quốc gia Singapore.

Tại Trung Quốc, chín trường đại học đã nhận ngân sách bổ sung của nhà nước để tăng cường cạnh tranh

toàn cầu gần đây đã tự xác định mình là C9 - nhóm “Liên đoàn Ivy” (các trường đại học hàng đầu) của Trung Quốc.

Tại Ấn Độ, gần đây Bộ Giáo dục đã công bố ý định xây dựng 14 trường đại học tổng hợp với tầm vóc “đẳng cấp thế giới”.

Hôm nay tôi muốn thảo luận về động lực của những thử nghiệm xây dựng trường đại học đẳng cấp quốc tế, những trở ngại thực tế cần phải vượt qua, và tiềm năng thành công của những thử nghiệm ấy. Do bối cảnh của Trung Đông rất khác biệt, nên tôi sẽ giới hạn sự chú ý của mình vào các nước châu Á.

Có những xu hướng quan trọng khác đang làm thay đổi bản đồ giáo dục đại học toàn cầu: sự gia tăng nhanh chóng của dòng chảy sinh viên xuyên biên giới, sự mở rộng số lượng các cơ sở vệ tinh do những trường đại học Hoa Kỳ và châu Âu thành lập ở các nước khác, sự xuất hiện các nhà đầu tư giáo dục vì lợi nhuận cả trong lĩnh vực đào tạo tại chỗ và đào tạo từ xa, và nhu cầu khẩn thiết phải tăng cường giáo dục đại học trong những nước nghèo nhất thế giới, nhất là ở vùng Nam sa mạc Sahara của châu Phi. Tôi không có đủ thời gian trong buổi tối nay để nói về toàn bộ khu vực này, vì vậy tôi sẽ tự giới mình trong việc phân tích các triển vọng và hệ quả tiềm năng của việc phát triển các trường đại học đẳng cấp quốc tế **ở** châu Á. Chủ đề rộng hơn - hiện tượng toàn cầu hóa giáo dục - là chủ đề của một cuốn sách mới tuyệt vời sẽ được Nhà xuất bản Princeton cho ra mắt

mùa xuân năm nay của tác giả Ben Wildavsky, quyển sách có nhan đề *Cuộc đua chất xám*.

Tham vọng châu Á: Mở rộng cơ hội tiếp cận giáo dục đại học

Trong giai đoạn đầu phát triển của châu Á thời hậu chiến, người ta hiểu rõ mở rộng cơ hội vào đại học là điều kiện tiên quyết của phát triển kinh tế bền vững. Một lực lượng lao động được đào tạo tốt và có văn hóa là thành tố cơ bản đã làm thay đổi Nhật Bản và Hàn Quốc trong nửa thế kỷ qua, trước hết là từ kinh tế nông nghiệp sang kinh tế chế tạo, và sau đó là công nghiệp chế tạo kỹ năng thấp lên công nghiệp kỹ thuật cao. Với nguồn đầu tư đáng kể của nhà nước, năng lực của hệ thống giáo dục ở cả hai quốc gia này đã tăng cường nhanh chóng. Tổng số tỉ lệ nhập học, tỉ lệ sinh viên đại học trên số dân trong độ tuổi 18-24 đã tăng từ 9% ở Nhật năm 1900 đến 42% giữa những năm 1990. Ở Hàn Quốc, mức tăng thậm chí còn ngoạn mục hơn, từ 5% năm 1900 đến trên 50% giữa những năm 1990.³¹⁶

Trong giai đoạn đầu này, Trung Quốc và Ấn Độ còn tụt hậu khá xa. Cho đến giữa những năm 1990 chỉ 5% thanh niên trong độ tuổi đại học ở Trung Quốc được vào đại học, đặt Trung Quốc ngang hàng với Bangladesh, Botswana, và Swaziland. Ở Ấn Độ, tuy có những nỗ lực sau chiến tranh nhằm trước hết xây dựng một số đại học tổng hợp quốc gia và sau đó là một số ít các trường tinh hoa, tức các Viện

Khoa học Công nghệ Ấn Độ, nhưng tổng tỉ lệ nhập học của sinh viên cũng chỉ là **7%** trong những năm 1990.³¹⁷

Phát biểu trong Lễ Kỷ niệm 100 năm thành lập Đại học Bắc Kinh năm 1998, Chủ tịch Trung Quốc Giang Trạch Dân công bố quyết tâm của đất nước trong việc mở rộng quy mô hệ thống giáo dục đại học, và chính phủ Trung Quốc đã biến điều này thành hiện thực - nhanh hơn bao giờ hết trong lịch sử nhân loại. Đến năm 2006, Trung Quốc đã chi **1,5% GDP** của họ cho giáo dục đại học, gần ba lần so với một thập kỷ trước.³¹⁸

Kết quả của sự đầu tư này đã làm mọi người phải sững sốt. Trong vòng một thập kỷ sau lời tuyên bố của Chủ tịch Giang Trạch Dân, số trường đại học ở Trung Quốc đã tăng hơn gấp đôi, từ 1.022 đến 2.263.³¹⁹ Trong khi đó, số sinh viên nhập học mỗi năm đã tăng gấp năm lần - từ 1 triệu sinh viên năm 1997 đến hơn **5,5** triệu sinh viên năm 2007.³²⁰

Sự mở rộng này quả là chưa từng có tiền lệ. Trung Quốc đã xây dựng một hệ thống giáo dục đại học có quy mô lớn nhất thế giới chỉ trong thời gian một thập kỷ.³²¹ Trong thực tế, sự gia tăng số sinh viên vào đại học ở Trung Quốc từ khi bước sang thiên niên kỷ mới còn lớn hơn tổng số sinh viên vào đại học ở Hoa Kỳ.³²²

Trung Quốc vẫn còn một đoạn đường dài để đạt được tham vọng của họ về mở rộng giáo dục đại học. Tuy con số tăng trưởng ghi danh vào đại học là khổng lồ, tỉ lệ tổng số

người vào đại học trên số dân trong độ tuổi đại học ở Trung Quốc chỉ là 23%, so với 58% ở Nhật Bản, 59% ở Anh, và 82% ở Hoa Kỳ.³²³ Sự tăng trưởng chậm lại từ 2006, do mối quan ngại về số lượng sinh viên đã vượt quá năng lực đáp ứng của đội ngũ giảng viên để duy trì chất lượng đào tạo ở một số trường. Tỉ lệ sinh viên - giảng viên đã tăng gần gấp đôi trong vòng thập kỷ qua³²⁴. Nhưng số sinh viên nhập học sẽ tiếp tục tăng khi có thêm nhiều giáo viên được đào tạo, vì các nhà lãnh đạo Trung Quốc nhận thức rất rõ tầm quan trọng của lực lượng lao động được đào tạo tốt trong việc phát triển kinh tế.

Thành tựu của Ấn Độ cho đến nay không được ấn tượng như thế, nhưng tham vọng của họ thì không hề thua kém. Ấn Độ đã là một quốc gia dân chủ lớn nhất trên thế giới. Trong vòng hai thập kỷ tới, họ sẽ là quốc gia đông dân nhất trên hành tinh này, và đến 2050, nếu duy trì được mức tăng trưởng, họ sẽ có thể trở thành nền kinh tế lớn thứ hai trên thế giới. Để duy trì mức tăng trưởng ấy, Bộ trưởng Giáo dục Ấn, Kapil Sibal, đặt mục tiêu tăng tỉ lệ vào đại học ở Ấn đến năm 2020 là từ 12 đến 30%. Mục tiêu của Sibal là nhắm vào sự gia tăng của 40 triệu sinh viên ở các trường đại học Ấn Độ trong thập kỷ tới - có lẽ họ còn có thể đạt đến một con số lớn hơn nữa, nhưng ngay cả khi chỉ đạt được một nửa mục tiêu thì đó cũng đã là một thành tựu đáng kể.

Tham vọng châu Á: Xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế

Sau khi đạt được những tiến bộ to lớn trong việc mở rộng hệ thống giáo dục đại học, những quốc gia hàng đầu của châu Á giờ đây nhắm vào một mục tiêu thậm chí còn nhiều thử thách hơn: xây dựng các trường đại học cạnh tranh với những trường tốt nhất trên thế giới. Đây là một mục tiêu rất cao. Các trường đại học đẳng cấp quốc tế đã đạt được vị trí của họ bằng cách tập hợp được các nhà khoa học và học giả là những nhà lãnh đạo toàn cầu trong lĩnh vực chuyên môn của họ. Điều này cần có thời gian mới thực hiện được. Harvard và Yale đã mất hàng thế kỷ để đạt được vị trí ngang bằng với Oxford và Cambridge; Stanford và Đại học Chicago (cả hai được thành lập năm 1892) mất hơn nửa thế kỷ để đạt được uy tín đẳng cấp quốc tế. Trường đại học châu Á duy nhất được xếp trong 25 trường đại học hàng đầu thế giới là Đại học Tokyo, đã được thành lập năm 1877.

Tại sao Trung Quốc, Ấn Độ, Singapore và Hàn Quốc công khai nêu ra tham vọng trong việc nâng một số trường đại học của họ lên vị trí cao quý ấy? Tôi nghĩ có hai lý do. Trước hết, những nước đang phát triển nhanh chóng này nhận ra tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học dựa trên các trường đại học trong việc thúc đẩy sự tăng trưởng kinh tế, đặc biệt từ sau Thế chiến thứ Hai. Hai là, các trường đại học đẳng cấp quốc tế đem lại một hình mẫu lý tưởng về đào tạo con người cho những nghề nghiệp trong khoa học, công nghiệp, quản trị nhà nước, và cho xã hội dân sự, những người có chiều rộng trí tuệ và kỹ năng tư duy phản biện để giải quyết vấn đề, để cải cách và đê lãnh đạo.

Dưới đây tôi sẽ mở rộng thêm cả hai điểm nói trên. Mặc dù Trung Quốc và Ấn Độ vẫn còn ở một giai đoạn phát triển mà họ có thể cạnh tranh hữu hiệu nhờ vào lao động giá rẻ, lao động nông nghiệp dư thừa của họ rốt cuộc sẽ tuôn về các thành phố lớn - như đã xảy ra ở Nhật Bản và Hàn Quốc - và rồi tiền công lao động sẽ bắt đầu tăng. Ở giai đoạn này, sẽ không thể duy trì tăng trưởng kinh tế nếu không có đổi mới, nếu không sớm cung cấp cho thị trường các sản phẩm mới, dịch vụ mới mà nhiều thứ trong đó là kết quả của nghiên cứu ứng dụng dựa trên những tiến bộ về khoa học.

Để đơn giản hóa, hãy thử xem xét câu hỏi sau đây: Nhật Bản tăng trưởng nhanh hơn Hoa Kỳ một cách rất đáng kể trong giai đoạn từ 1950 đến 1990, vì số lao động dư thừa của họ được thu hút vào công nghiệp, và rồi tăng trưởng chậm hơn Hoa Kỳ rất nhiều trong giai đoạn về sau. Nay giờ hãy thử xem xét liệu Nhật Bản có phát triển chậm như thế không nếu Microsoft, Netscape, Apple, và Google là những công ty Nhật Bản? Tôi nghĩ rằng không. Chính những cải cách dựa trên khoa học đã đưa Hoa Kỳ tăng trưởng nhanh chóng hơn Nhật Bản trong hai thập kỷ sau đó, trước khi có cuộc suy thoái năm 2008. Còn Nhật Bản, chính sự thất bại trong việc đổi mới công nghệ đã gây ra sự tụt hậu của họ.

Trong chính sách và kế hoạch quốc gia của mình, các nước châu Á mới nổi nêu ra rất rõ mối liên hệ giữa xây dựng năng lực nghiên cứu bản địa và tăng trưởng kinh tế trong một nền kinh tế tri thức hậu công nghiệp. Họ cũng nhìn nhận rằng việc nghiên cứu dựa trên cơ sở các trường đại học là động lực hiệu quả nhất của khám phá khoa học, và

rốt cuộc là, cả trực tiếp lẫn gián tiếp, có liên quan về kinh tế với các công nghệ mới. Bởi vậy tham vọng của họ về các trường đại học nghiên cứu có năng lực hoạt động trên tuyến đầu khoa học và công nghệ theo tôi không phải là quá sớm. Với nhịp điệu đô thị hóa hiện nay, Trung Quốc sẽ bắt đầu mất lợi thế lao động giá rẻ trong khoảng hai thập kỷ nữa, và Ấn Độ cũng sẽ chạm tới cùng một điểm trong vòng một thập kỷ nữa mà thôi. Điều này cho cả hai quốc gia đủ thời gian để tạo ra những tiến bộ quan trọng trong việc xây dựng năng lực để cạnh tranh hữu hiệu trên những đỉnh cao của tri thức.

Nhưng việc phát triển một quốc gia mất nhiều công sức hơn là xây dựng năng lực nghiên cứu. Nó cần những công dân được giáo dục tốt, có quan điểm phóng khoáng và năng lực khởi nghiệp độc lập cũng như có tư duy độc đáo. Đây là nhân tố thứ hai thúc đẩy tham vọng châu Á trong việc xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế. Các nhà lãnh đạo Trung Quốc nói riêng, đã nhìn nhận rõ ràng rằng trong các trường đại học của họ còn đang thiếu hai thành tố - chiều rộng đa ngành và sự nuôi dưỡng tư duy phản biện. Giáo dục đại học châu Á vốn có truyền thống chuyên môn hóa rất cao, giống với châu Âu nhưng không giống Hoa Kỳ. Theo đó, sinh viên chọn một chuyên ngành hay một lĩnh vực nghề nghiệp gì đấy **ở** tuổi mười tám và những gì ngoài chuyên ngành đó thì họ học rất ít. Và, không giống những chuẩn mực **ở** các trường đại học tinh hoa Âu Mỹ, phương pháp giảng dạy ở Trung Quốc, Nhật Bản, và Hàn Quốc dựa trên lối học thuộc lòng một cách nặng nề. Theo truyền

thống, sinh viên là những người nghe thụ động, hiếm khi thử thách lẫn nhau hay thử thách các giáo sư trong lớp học. Phương pháp giảng dạy tập trung vào việc làm chủ nội dung, chứ không phải phát triển năng lực tư duy độc lập và tinh thần phản biện. Cách tiếp cận của châu Á truyền thống đối với chương trình học và phương pháp giảng dạy có thể rất thích hợp cho việc đào tạo lớp kỹ sư và viên chức chính phủ hạng trung, nhưng có lẽ không mấy thích hợp để đào tạo giới tinh hoa nhằm đổi mới công nghệ và lãnh đạo.

Thật lạ lùng là trong lúc các chính trị gia Anh và Mỹ lo lắng rằng châu Á, đặc biệt là Trung Quốc, đang đào tạo ra nhiều nhà khoa học và kỹ sư hơn cả Anh và Mỹ, thì Trung Quốc và các nước khác ở châu Á lại lo ngại rằng sinh viên của họ thiếu sự độc lập và tính sáng tạo để thúc đẩy đổi mới, điều cần thiết để bảo đảm cho tăng trưởng kinh tế được lâu dài. Họ sợ rằng việc chuyên ngành hóa khiến sinh viên có cái nhìn hẹp, và cách dạy theo truyền thống châu Á khiến sinh viên thành ra thiếu óc tưởng tượng. Bởi vậy, họ khao khát tăng cường sức mạnh cho các trường đại học hàng đầu của mình bằng cách xem xét lại cả chương trình đào tạo lẫn phương pháp giảng dạy.

Điều kiện tiên quyết của các trường đại học đẳng cấp quốc tế: Nghiên cứu

Sau khi thảo luận về việc cái gì đã thúc đẩy châu Á tìm kiếm con đường xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế, bây giờ chúng ta hãy xem vấn đề tiếp theo cần phải đạt

được điều gì. Câu hỏi đầu tiên sẽ là: cần phải có cái gì để xây dựng nên những trường đại học có năng lực thuộc hàng đẳng cấp quốc tế trong nghiên cứu? Trước hết và trên hết, nó đòi hỏi năng lực thu hút các nhà khoa học và học giả tài giỏi nhất. Trong khoa học, điều này có nghĩa là trang thiết bị nghiên cứu hạng nhất, là ngân sách thỏa đáng để hỗ trợ nghiên cứu, là lương bổng cũng như phúc lợi có tính cạnh tranh. Trung Quốc đang thực hiện đầu tư lớn lao vào tất cả ba yếu tố này. Các trường đại học hàng đầu ở Thượng Hải - Phúc Đán, Giao thông, và Đồng Tế - đã xây dựng các khu đại học quy mô hoàn toàn mới trong vòng vài năm qua, với thiết bị nghiên cứu cực kỳ hiện đại, tọa lạc gần các đối tác trong lĩnh vực sản xuất công nghiệp. Ngân sách nghiên cứu tăng song song với việc mở rộng số lượng sinh viên, và các trường đại học Trung Quốc ngày nay đã cạnh tranh hữu hiệu hơn nhiều trong việc giành lấy những giảng viên tài năng. Trong những năm 1990, chỉ 10% người Trung Quốc có bằng tiến sĩ trong khoa học và kỹ thuật ở Hoa Kỳ là quay về nước.³²⁵ Con số này giờ đây đang tăng, và càng ngày Trung Quốc càng tỏ ra có khả năng thu hút những nhà khoa học và học giả ở giữa độ tuổi đang phát triển nghề nghiệp và có biên chế ở các trường Anh, Mỹ. Những người này bị thu hút bởi những điều kiện làm việc đã được cải thiện rất đáng kể, và vì cơ hội tham gia vào sự trỗi dậy của Trung Quốc. Ấn Độ cũng thế, họ đang bắt đầu có nhiều thành công hơn trong việc thu hút cộng đồng người Án ở nước ngoài của mình, nhưng chưa làm được việc đầu tư vào cơ sở

hạ tầng, ngân sách nghiên cứu, và tạo ra thu nhập bổ sung cho những giảng viên xuất sắc như Trung Quốc đã làm.

Ngoài những điều kiện vật chất để thu hút giảng viên, một hệ thống phân bổ ngân sách nghiên cứu hữu hiệu sẽ tạo điều kiện thuận lợi rất đáng kể cho việc xây dựng năng lực quốc gia cho những nghiên cứu thương đẳng. Các nguyên tắc cơ bản của việc tạo ra một hệ thống như thế đã được trình bày một cách tài tình trong bản báo cáo năm 1945 có tên *Khoa học: Biên giới vô tận* của Vannevar Bush, cố vấn khoa học của Tổng thống Truman. Bản báo cáo khẳng định rằng những khám phá trong khoa học cơ bản cuối cùng chính là nền tảng của sự phát triển công nghệ kỹ thuật, nhưng bản báo cáo cũng lưu ý rằng thành quả kinh tế thu được từ những tiến bộ của khoa học cơ bản thường không sinh ra ngay trong vòng một vài thập kỷ, mà thường là vào thời điểm tạo ra kết quả nghiên cứu cơ bản này người ta đã hoàn toàn không dự kiến trước được những lợi ích kinh tế có thể thu hoạch được từ việc ứng dụng những tiến bộ khoa học ấy. Khi các tính chất của ánh sáng dính kết được phát hiện cuối những năm 1950, không ai tưởng tượng được rằng kỹ thuật tia lasers sẽ trở thành hữu dụng trong việc giải phẫu mắt sau đó vài thập kỷ. Bởi vì người phát minh ban đầu hiếm khi biết được những lợi ích kinh tế của một khám phá khoa học thuần túy, nên các doanh nghiệp tư nhân chẳng mặn mà gì đầu tư cho nghiên cứu cơ bản. Do đó, nhà nước phải nắm vai trò tiên phong này.

Bản báo cáo năm 1945 của Bush đã xây dựng một khuôn khổ cho hệ thống hỗ trợ nghiên cứu khoa học cấp quốc gia

đặt nền tảng trên ba nguyên tắc vẫn đang tiếp tục vận hành đến ngày nay. Một là, chính phủ liên bang chịu trách nhiệm chính về việc cung cấp ngân sách cho nghiên cứu khoa học cơ bản. Hai là, các trường đại học - chứ không phải chỉ các phòng thí nghiệm trực thuộc nhà nước hay các viện nghiên cứu không có hoạt động đào tạo - là những tổ chức chủ yếu thực hiện các nghiên cứu được nhà nước tài trợ này. Ba là, mặc dù chính phủ xác định rõ tổng số tiền mà ngân sách dành cho những lĩnh vực khác nhau trong khoa học, các dự án và chương trình khoa học không được đánh giá trên cơ sở chính trị hay thương mại, mà bằng một quá trình cạnh tranh quyết liệt qua sự bình duyệt trong đó các chuyên gia độc lập đánh giá các dự án chỉ trên giá trị khoa học mà thôi.

Hệ thống này là một sự thành công phi thường, vì nhiều lý do. Nó có lợi cho việc tạo điều kiện cho các nhà khoa học tương lai đang trong thời kỳ đào tạo - thậm chí cả những người sẽ không theo đuổi sự nghiệp nghiên cứu lâu dài - được tiếp cận với những phương pháp và lĩnh vực nghiên cứu mũi nhọn vào loại bậc nhất. Nó cho phép sinh viên đại học được chứng kiến trực tiếp những hoạt động khoa học có ý nghĩa từ những nhà khoa học lỗi lạc thay vì chỉ được đọc về những cột mốc của tiến bộ khoa học thập kỷ qua trong sách giáo khoa. Và nó có nghĩa là những dự án tốt nhất sẽ dành được tài trợ nghiên cứu - chứ không phải những dự án do những giảng viên cây đa cây đề trong khoa, hay do những người có mối quan hệ chính trị tốt khởi xướng.

Hệ thống trên chưa được thực hiện trong việc tạo điều kiện thuận tiện cho nghiên cứu ở phương Đông. Về mặt lịch sử, phần lớn nghiên cứu khoa học ở Đông Á được thực hiện bên ngoài các trường đại học - trong các viện nghiên cứu và phòng thí nghiệm của nhà nước. Và ở Nhật Bản, Hàn Quốc và Trung Quốc, tài trợ chủ yếu được hướng vào nghiên cứu và phát triển ứng dụng, với chỉ một phần rất nhỏ trong tổng số ngân sách dành cho nghiên cứu và phát triển (R&D) được dùng cho nghiên cứu khoa học cơ bản. Ở Trung Quốc chẳng hạn, chỉ 5% ngân sách R&D dành cho mục đích nghiên cứu cơ bản, so với 10 đến 30% ở hầu hết các nước thuộc Tổ chức OECD.³²⁶ Tính theo phần trăm của GDP thì Hoa Kỳ đã chi một số tiền cho nghiên cứu cơ bản lớn gấp bảy lần so với Trung Quốc.³²⁷ Hơn nữa, cách sử dụng đảng duyệt (peer review) để quyết định tài trợ ở Đông Á trong trường hợp tốt nhất là bất nhất, còn trong trường hợp xấu nhất là hoàn toàn thiếu vắng, về mặt lịch sử, Nhật Bản đã đặt cược phần lớn nguồn lực nghiên cứu của mình trong tay các nhà nghiên cứu uy tín nhất của họ. Tuy cách đây nhiều năm họ đã nhận thức được rằng phần lớn ngân sách nghiên cứu nên được phân bổ thông qua đảng duyệt, nhưng chỉ **14%** ngân sách nhà nước dành cho những nghiên cứu không liên quan tới quốc phòng trong năm 2008 được phân bổ thông qua quá trình đảng duyệt có tính chất cạnh tranh, so với 73% ở Hoa Kỳ.³²⁸

Mặt khác, không còn nghi ngờ gì về việc các chính phủ châu Á đã ưu tiên ngân sách dành cho nghiên cứu và phát

triển vốn đang tăng mạnh trong những năm gần đây. Ngân sách R&D ở Trung Quốc đã tăng nhanh trong hai thập kỷ vừa qua, từ 0,6% của GDP năm 1995 đến 1,3% của GDP năm 2005.³²⁹ Con số này vẫn còn thấp xa so với các nước phát triển trong OECD, nhưng đang tiếp tục leo cao. Chính phủ Trung Quốc đã đặt mục tiêu tăng ngân sách cho R&D đến 2% của GDP đến năm 2010 và 2,5% của GDP đến năm 2020.³³⁰ Và có nhiều chứng cứ cho thấy ngân sách nghiên cứu được chi ra đã thu lại những kết quả xứng đáng. Để đưa ra một đối sánh, từ 1995 đến 2005, các học giả Trung Quốc đã tăng số bài báo khoa học của họ trên các tạp chí hàng đầu về khoa học công nghệ lên gấp bốn lần. Chỉ Hoa Kỳ, Anh, Đức và Nhật là có nhiều công bố quốc tế hơn thế mà thôi.³³¹

Điều kiện tiên quyết của các trường đại học đẳng cấp quốc tế: Đào tạo

Chúng ta đã mô tả những việc cần thiết để xây dựng một năng lực đẳng cấp quốc tế trong nghiên cứu, bây giờ chúng ta hãy hướng sự chú ý tới những việc cần thiết phải làm để thay đổi chất lượng đào tạo. Như tôi đã lưu ý trong phần trên, tham vọng của châu Á là xây dựng một lớp người tốt nghiệp từ các trường đại học tinh hoa, những người có tầm nhìn rộng và liên ngành, có năng lực tạo ra đổi mới. Điều này đã khiến cho các nhà lãnh đạo ở Trung Quốc, Singapore, và nhất là Hàn Quốc, nhìn vào các trường đại học hàng đầu của Hoa Kỳ, những trường vốn rất khác với

chuẩn mực châu Á cả về cấu trúc của chương trình đào tạo lẫn kinh nghiệm sư phạm.

Các nhà lãnh đạo châu Á ngày càng bị mô hình đào tạo đại học Hoa Kỳ thu hút, một mô hình cho sinh viên hai năm để khám phá nhiều lĩnh vực kiến thức trước khi chọn một chuyên ngành để tập trung học tập trong hai năm cuối. Có hai nguyên tắc cơ bản biện minh cho cách tiếp cận này. Một là, việc tạo điều kiện một cách đáng kể cho sinh viên tiếp cận đa ngành sẽ mang lại cho họ nhiều viễn cảnh thế giới để lựa chọn, điều này vừa giúp họ hoạt động hiệu quả hơn trong lĩnh vực chuyên môn đã chọn, vừa chuẩn bị cho họ tốt hơn để đương đầu với những vấn đề mới và không biết trước được. Lý do thứ hai là sinh viên ở tuổi hai mươi sẽ có khả năng chọn lựa chuyên ngành tốt hơn ở tuổi mười tám. Tôi sẽ không đẩy vấn đề này đi quá xa trong diễn đàn này, vì tôi chưa có kinh nghiệm chứng thực cho nhận định rằng sinh viên Oxford hay Cambridge quá non nớt để lựa chọn chuyên ngành ở tuổi mười tám. Nhưng tôi hoàn toàn không nghi ngờ gì về phẩm chất của mô hình này của Hoa Kỳ. Với tất cả những ưu điểm tốt nhất, nó tạo ra những kết quả đẹp đẽ bằng cách mở rộng một cách hữu hiệu tầm nhìn của sinh viên.

Các trường đại học đẳng cấp quốc tế này phải vun đắp cho tư duy độc lập, tư duy phản biện, đó là điều ít tranh cãi. Ngay từ thế kỷ 19, triết lí về giáo dục khai phóng được tích lũy bắt đầu từ Cardinal Newman, đã cho rằng không phải tri thức chuyên ngành cụ thể mà là khả năng tiêu hóa những thông tin mới và giải quyết vấn đề mới là đặc điểm

quan trọng nhất của một người được giáo dục tốt, huống chi là trong nền kinh tế tri thức ngày nay. Báo cáo thường niên năm 1828 của Đại học Yale, một văn bản có ảnh hưởng lớn đến giáo dục đại học Mỹ, phân biệt rõ sự rèn luyện tinh thần khác với trang bị kiến thức như thế nào. Làm chủ được một lĩnh vực tri thức chuyên môn nào đó - nói cách khác có một sự "trang bị" - chẳng có giá trị lâu dài bao nhiêu trong một thế giới đang thay đổi nhanh chóng. Những sinh viên có tham vọng trở thành người lãnh đạo trong lĩnh vực kinh doanh, trong ngành y, ngành luật, hay nhà nước, hay trong khoa học, cần một sự rèn luyện tinh thần - tức khả năng thích nghi với những bối cảnh thường xuyên thay đổi, đương đầu với những sự kiện mới mẻ, và tìm được những phương cách sáng tạo để giải quyết bài toán được đặt ra.

Việc vun đắp những thói quen như thế đòi hỏi một phương pháp sư phạm khuyến khích sinh viên không chỉ là người tiếp nhận thông tin thụ động mà phải học cách tự mình suy nghĩ, học cách xây dựng lập luận và bảo vệ nó, hay điều chỉnh nó theo những thông tin mới, hay theo những ý kiến phê phán đúng đắn. Hệ thống trợ giảng của Đại học Oxford-Cambridge có lẽ là khuôn mẫu của phương pháp sư phạm này. Nhưng hệ thống trợ giảng gần như là điều không thể hình dung ra được ở châu Á, chứ đừng nói gì trong bối cảnh lao động căng thẳng ở Mỹ. Thay vào đó người Mỹ dùng những buổi thảo luận có tương **tác**, trong đó sinh viên **được** khuyến khích phản biện và bảo vệ quan điểm của mình trong những nhóm nhỏ, thay vì nhăm mắt chấp nhận quan điểm của giảng viên. Ngay cả khi một số

môn học được dạy trong những hội trường lớn, vẫn có những buổi thảo luận nhóm được tổ chức để bổ sung cho bài giảng trên hội trường. Bài kiểm tra trong các trường đại học Mỹ hàng đầu hiếm khi đòi hỏi sinh viên lặp lại sự kiện, mà đòi hỏi sinh viên giải quyết những vấn đề mà họ chưa từng gặp trước đó, hoặc phân tích hai mặt của một luận điểm và trình bày quan điểm của chính mình.

Trên con đường xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế của châu Á, đã có một phong trào gây ấn tượng mạnh mẽ theo hướng phát triển chương trình đào tạo kiểu Mỹ. Đại học Bắc Kinh đã đưa vào hoạt động "Yuanpei Honors College" năm 2001, một chương trình thí điểm đưa một nhóm chọn lọc những sinh viên tài năng nhất của Trung Quốc vào môi trường giáo dục khai phóng. Những sinh viên này sống cùng nhau và thử nghiệm nhiều đề tài khác nhau trong hai năm đầu trước khi chọn chuyên ngành chính. Đại học Yonsei University ở Hàn Quốc đã mở một khoa về khoa học nhân văn với chương trình đào tạo tương tự như thế trong khuôn viên của họ; còn Đại học Quốc gia Singapore đã xây dựng "Chương trình Học giả Đại học", trong đó sinh viên có nhiều công việc mở rộng ngoài chuyên ngành nghề nghiệp của họ.

Trong sáu năm qua, các hiệu trưởng, các phó hiệu trưởng, các bí thư Đảng của các trường đại học hàng đầu ở Trung Quốc, những người được sự ủng hộ đặc biệt của chính phủ, đã có chương trình gấp gõ hằng năm **với** các nhà lãnh đạo và giảng viên của Đại học Yale trong một hội thảo kéo dài một tuần lễ, để học hỏi kinh nghiệm của các

trường Hoa Kỳ và chia sẻ trải nghiệm của chính họ trong việc cải cách chương trình, tuyển dụng giảng viên, và phương pháp giảng dạy. Dù tôi không khẳng định mối liên hệ nhân quả, nhưng những tiến bộ của họ trong việc cải cách chương trình đào tạo quả thật đáng ngạc nhiên. Ở Đại học Phúc Đán, tất cả sinh viên giờ đây đều được học một chương trình đa ngành chung trong năm học đầu trước khi bắt đầu với môn học hay ngành nghề mình đã chọn. Ở Đại học Nam Kinh, sinh viên không còn bị yêu cầu phải chọn ngay ngành học khi nộp đơn vào trường nữa; thay vào đó họ có thể chọn trong số 60 môn học của giáo dục tổng quát trong năm đầu trước khi quyết định theo học một ngành chuyên môn nào đó.

Thay đổi phương pháp giảng dạy khó hơn thay đổi chương trình đào tạo nhiều. Nó đòi hỏi tăng cường nguồn lực để có thể tổ chức những lớp học với sĩ số nhỏ hơn, nhưng cũng đòi hỏi giảng viên phải vận dụng những phương pháp mới. Đây là một thử thách to lớn ở Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc, nơi mà phương pháp sư phạm theo truyền thống châu Á vẫn còn đang thăng thế. Điều này ít thành vấn đề hơn ở Ấn Độ và Singapore, nơi ảnh hưởng di sản kế thừa của Anh quốc đã tạo ra một tầng lớp giáo sư thoải mái hơn nhiều với sự tương tác tích cực của sinh viên. Trung Quốc đặc biệt tha thiết với việc xử lý thách thức này, nhưng họ đã nhận ra rằng chìa khóa để thay đổi phương pháp sư phạm là tăng sự hiện diện của những giáo sư được đào tạo ở nước ngoài và đã quen với những phương pháp giảng dạy không dựa trên lối học vẹt của sinh viên.

Tăng cường cơ hội giao lưu, để qua đó sinh viên châu Á có thể học ở phucmg Tây và sinh viên phương Tây có thể trải nghiêm một thời gian ở các trường đại học châu Á, cũng sẽ giúp tăng tốc sự chuyển đổi.

Triển vọng thành công

Như chúng ta có thể thấy, xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế ở châu Á sẽ cần nhiều thứ hơn chứ không chỉ là tiền và quyết tâm. Để tạo ra năng lực đẳng cấp quốc tế trong nghiên cứu, nguồn lực vật chất không chỉ cần phải dồi dào, mà còn cần được phân bổ dựa trên phẩm chất ưu tú về học thuật thay vì dựa trên thâm niên hay ảnh hưởng chính trị. Để tạo ra năng lực đẳng cấp quốc tế trong giáo dục, chương trình đào tạo phải được mở rộng ra và phương pháp sư phạm phải được thay đổi. Những điều này có thể được giải quyết với ý chí chính trị và sự lãnh đạo đúng mức cần thiết.

Một điều kiện tiên quyết khác để tạo ra thành công là sự tập trung có trọng điểm. Không phải tất cả mọi trường đại học đều có thể hoặc cần phải trở thành trường đẳng cấp quốc tế. Kinh nghiệm của Hoa Kỳ, Anh và Đức cho thấy rõ điều này. Ở Hoa Kỳ và Anh, giáo dục đại học là một hệ thống phân tầng gồm nhiều kiểu loại trường khác nhau, trong đó những trường đại học nghiên cứu tổng hợp chỉ là một loại mà thôi. Và trong nhóm các trường đại học nghiên cứu, sự hỗ trợ của nhà nước cho nghiên cứu chủ yếu dựa trên phẩm chất khoa học của các dự án nghiên cứu, khiến

một số trường phát triển hưng thịnh, một số trường khác tuột lại phía sau. Hệ thống phân bổ ngân sách nghiên cứu của nước Anh dựa trên phẩm chất mạnh mẽ hơn bằng cách tài trợ cho những dự án lớn đòi hỏi sự tham gia của nhiều tổ chức hơn là các dự án cá nhân, nhưng về nguyên tắc nó vẫn là một hệ thống dựa trên phẩm chất ưu tú. Ở Hoa Kỳ, hiện tượng vận động tài trợ làm cho khuynh hướng phân hóa nay càng mạnh hơn. Thành công đẻ ra thành công, và trong phần lớn trường hợp, các trường mạnh nhất sẽ thu hút hầu hết các khoản tiền thiện nguyện. Ở Đức, trái lại, chính sách nhà nước cố ý kìm hãm các trường coi trọng việc thực hiện sự khác biệt. Bằng chính sách mở trong tuyển sinh, cho phép tỉ lệ sinh viên/giảng viên tăng lên ở khắp nơi, cô lập hầu hết những nhà nghiên cứu lối lạc trong các viện nghiên cứu riêng rẽ, trong lúc đó lại phân bổ nguồn lực dựa trên sự bình đẳng thay vì dựa trên phẩm chất, chính phủ Đức đã hủy hoại sự ưu tú và tiếng tăm lẫy lừng toàn cầu mà các trường đại học tốt nhất của họ đã từng có. Chỉ mới gần đây chính phủ Đức mới có quyết định tập trung nguồn lực vào ba trường đại học cụ thể nhằm tăng cường sức cạnh tranh toàn cầu của họ.

Nhật Bản và Hàn Quốc đã học được bài học này. Cả hai đều có những trường đại học hoa tiêu của quốc gia được hỗ trợ mạnh mẽ: Trường Đại học Tokyo và Đại học Quốc gia Seoul. Và ở Nhật Bản có ít nhất hai trường đại học công khác, Kyoto và Osaka, không thua kém Đại học Tokyo bao nhiêu và mạnh hơn nhiều so với các trường còn lại. Trung Quốc cũng nắm bắt được thông điệp này. Năm 1998, họ xác

định bảy trường đại học để đầu tư đặc biệt: Đại học Bắc Kinh, Đại học Thanh Hoa, Đại học Phúc Đán, Đại học Giao thông Thượng Hải, Đại học Nam Kinh, Đại học Chiết Giang, và Đại học Giao thông Tây An. Và ngay trong nhóm trường này, chính phủ cũng có sự phân biệt, tập trung nguồn lực quốc gia chủ yếu vào Đại học Bắc Kinh và Đại học Thanh Hoa trong nỗ lực thúc đẩy hai trường này đạt đến top 20 của thế giới. Hai trường ở Thượng Hải - Phúc Đán và Giao thông - có được những khoản đầu tư khả dĩ so sánh được với hai trường trên, nhờ khoản ngân sách bổ sung rất hào phóng của chính phủ Thượng Hải.

Ấn Độ là một trường hợp bất bình thường. Trong những năm 1950 và 60, Ấn Độ tập trung nguồn lực vào việc xây dựng năm Viện Khoa học Công nghệ Ấn Độ. Những viện này, và thêm mười viện nữa được tiếp tục xây dựng trong hai thập kỷ kế tiếp, là những đơn vị xuất sắc trong việc đào tạo kỹ sư, nhưng không phải là những đơn vị có sức cạnh tranh toàn cầu trong lĩnh vực nghiên cứu. Và Ấn Độ đã không có một nỗ lực có tính hệ thống nào để nâng cao vị trí của bất cứ trường nào trong số mười bốn trường đại học tổng hợp quốc gia của họ, là những trường đã được cung cấp tài chính quá ít.

Bộ trưởng Giáo dục hiện nay của Ấn quyết tâm xây dựng các trường đại học tổng hợp đẳng cấp quốc tế. Nhưng lực lượng của những người theo chủ nghĩa bình quân vốn thống trị nền dân chủ vững vàng của Ấn Độ đang đe dọa triển vọng ưu tú của các trường, với việc trải đều quá mỏng ngân sách nhà nước, và cho phép sự cân nhắc về công bằng xã

hội cắt ngang quân bài chủ của sự ưu tú là lựa chọn sinh viên và giảng viên chỉ dựa trên phẩm chất. Cách đây hai năm, chính phủ thông báo rằng họ sẽ tạo ra ba mươi trường đại học đẳng cấp quốc tế mới, mỗi tiểu bang một trường, rõ ràng là một tham vọng phi thực tế. Con số này sau đó giảm xuống còn mười bốn, mỗi trường cho một bang hiện nay chưa có đại học tổng hợp, nhưng ngay cả mục tiêu này cũng có vẻ quá tầm so với Trung Quốc vốn chỉ tập trung vào bảy trường, và tập trung đặc biệt chỉ hai trường mà thôi trong số bảy trường ấy.

Trước hiện tượng thành công phi thường của các nhà khoa học Ấn Độ trong cộng đồng Ấn kiều, nguồn nhân lực để xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế tại Ấn hẳn nhiên là có. Nhưng còn cần phải xem liệu Ấn Độ có thể chấp nhận hay không sự chênh lệch lớn về thù lao giảng viên, điều cần thiết để thu hút những học giả hàng đầu của thế giới. Trung Quốc đang trả lương cho những người đến từ Anh và Mỹ gấp năm lần tiền lương của một giáo sư thông thường. Ấn Độ sẽ phải trả gấp hai mươi lần so với tiền lương giáo sư thông thường để lôi cuốn những người giỏi nhất trở về. Bởi vậy, nhà nước Ấn đang theo đuổi một chiến lược khác xem ra nhiều tiềm năng hứa hẹn hơn, là cho phép thành lập các trường đại học nước ngoài và tạo điều kiện cho các trường đại học tư - nước ngoài hay trong nước - có thể phát triển tốt. Ấn Độ đang nghĩ về việc gắn các nhà tỷ phú của họ vào việc thành lập các trường đại học mới như một khả năng chọn lựa hơn là sử dụng hệ thống chính trị để làm.

Tuy vậy, về mặt nào đó, Ấn Độ có một lợi thế mạnh hơn so với Trung Quốc, ít nhất là hiện nay. Đó là sự tự do của giảng viên trong việc theo đuổi những mối quan tâm trí tuệ của họ bất kể những mối quan tâm ấy sẽ dẫn họ đến đâu, và tự do của sinh viên cũng như giảng viên trong việc diễn đạt và thử nghiệm những ý tưởng dị giáo hay trái với quy ước thông thường nhất của họ - các quyền tự do này là một đặc điểm tuyệt đối không thể thiếu của một trường đại học tổng hợp đẳng cấp quốc tế đích thực. Rất có thể đạt được vị trí đẳng cấp quốc tế trong khoa học tự nhiên khi kìm hãm tự do diễn đạt ý tưởng về chính trị, khoa học xã hội và nhân văn. Một số Viện Hàn lâm Xô viết đã đạt được vị trí như thế trong toán và vật lý thời chiến tranh lạnh. Nhưng không một trường đại học tổng hợp nào có thể làm được điều này trong thời hiện đại.

Có một trở ngại tiềm tàng khác cho sự thành công của Trung Quốc, điều đang là chủ đề của cuộc thảo luận khá sôi nổi: cách làm độc nhất trong đó quyền lãnh đạo nhà trường được chia sẻ giữa hiệu trưởng và bí thư đảng cộng sản, người làm việc với tư cách Chủ tịch Hội đồng Trường. Thường thì hai nhà lãnh đạo này làm việc cùng nhau rất có hiệu quả. Nhưng vẫn có mối quan ngại rằng cơ cấu quyết định quyền lực như thế sẽ hạn chế khả năng của các hiệu trưởng trong việc đạt được mục tiêu hàn lâm của họ, vì sự bổ nhiệm những vị trí quản lý cao cấp - các phó hiệu trưởng và trưởng khoa - nằm trong tay Hội đồng Trường - do Bí thư Đảng làm Chủ tịch, vấn đề quản trị đại học hiện nay đang được Bộ Giáo dục Trung Quốc xem xét lại.

Kết luận: Một trò chơi tất cả các bên đều có thể thắng

Sự trỗi dậy của các trường đại học châu Á là biểu hiện tự nhiên của một hiện tượng tổng quát hơn, đó là toàn cầu hóa. Khi mọi rào cản dòng chảy con người, hàng hóa và thông tin được hạ xuống, và khi quá trình phát triển kinh tế tiếp tục đi lên, các quốc gia châu Á đã và đang tăng cường việc tiếp cận các nguồn lực vật chất, con người, và thông tin cần thiết cho việc tạo ra những trường đại học ở mức độ xuất sắc cao nhất. Nếu các quốc gia mới nổi lên ở châu Á tập trung nguồn lực đang tăng trưởng của họ vào một số trường đếm trên đầu ngón tay, chiêu mộ tài năng trên toàn thế giới, và chấp nhận tự do diễn đạt tư tưởng và tự do nghiên cứu, họ có mọi triển vọng để thành công trong việc xây dựng các trường đại học đẳng cấp quốc tế. Nó không phải là chuyện xảy ra trong một đêm, mà sẽ mất hàng thập kỷ. Nhưng nó có thể xảy ra nhanh hơn bao giờ hết.

Chúng ta ở phương Tây nên nhìn triển vọng này như thế nào - như một mối đe dọa hay một cơ hội? Tôi muốn tin tưởng mạnh mẽ rằng cạnh tranh trong giáo dục, như một hiện tượng của bản thân toàn cầu hóa, là một cuộc chơi mà tất cả các bên đều có thể được hưởng lợi.

Hãy xem thử một ví dụ sau đây. Một trong những nhà di truyền học lỗi lạc nhất của chúng tôi ở Đại học Yale và các cộng sự của ông bây giờ phải chia thời gian của họ giữa các phòng thí nghiệm ở New Haven và ở Đại học Phúc Đán tại

Thượng Hải. Một giáo sư lỗi lạc khác của Yale, một nhà sinh học thực vật, có một thỏa thuận tương tự ở Đại học Bắc Kinh. Trong cả hai trường hợp, Trung Quốc đã cung cấp một khoảng không gian và đội ngũ nghiên cứu đáng kể để hỗ trợ những nỗ lực của các nhà khoa học của Đại học Yale, trong lúc sự hợp tác với Đại học Yale đã nâng cao kỹ năng cho các giáo sư trẻ và sinh viên của Trung Quốc. Cả hai đều có lợi.

Có thể lý luận tương tự như thế đối với dòng chảy sinh viên và giao lưu ý tưởng. Vì toàn cầu hóa nhấn mạnh tầm quan trọng của kinh nghiệm xuyên văn hóa, nhịp độ trao đổi sinh viên đã nhân lên gấp bội. Khi các trường đại học châu Á nâng cao chất lượng, kinh nghiệm của sinh viên tham gia các chương trình giao lưu cũng tăng lên như thế. Mọi người đều có lợi trong việc giao lưu ý tưởng, cũng không khác gì mọi người đều có lợi trong việc trao đổi tự do hàng hóa và dịch vụ.

Cuối cùng, việc cải thiện chất lượng giáo dục trên toàn thế giới sẽ tạo ra những công dân có năng lực sáng tạo và được thông tin tốt hơn. Số phận của hành tinh này phụ thuộc vào khả năng của chúng ta trong việc hợp tác xuyên biên giới để giải quyết những vấn đề bức xúc nhất của xã hội- sự nghèo đói dai dẳng, những căn bệnh thịnh hành, sự phổi biến vũ khí hạt nhân, việc thiếu thốn nguồn nước, và sự đe dọa của hiệu ứng nhà kính toàn cầu. Có được những công dân và những nhà lãnh đạo được giáo dục tốt hơn chỉ có thể giúp ích nhiều hơn cho việc giải quyết những vấn đề ấy.

Xin cảm ơn quý vị. Tôi rất vui lòng lắng nghe mọi câu hỏi của quý vị.

Phạm Thị Ly *dịch*

Nguồn: <http://wwwhepi.ac.uk/483-1780/Seventh-HEPI-Annual-Lecture.html>

Và Tạp chí *Foreign Affairs* số tháng 5 và 6 năm 2010

THẾ KỶ ĐẠI HỌC CHÂU Á?

*Philip G. Altbach*³³²

Abstract. In this article “The Asian Higher Education Century?”, Professor Philip G. Altbach addresses problems and prospects of emerging powerful Asian countries in their aspiration to build world-class universities, especially China, in the wake of their economic strength. These countries are all aware of the importance of research and world-class universities for further development of their economics, but their weaknesses are deeply rooted in their histories and traditions (Editor).

Tóm tắt. Trong bài báo “Thế kỷ của giáo dục đại học châu Á”, Giáo sư Philip G. Altbach đã chỉ ra những vấn đề cũng như những viễn cảnh của sự trỗi dậy mạnh mẽ trong khát vọng xây dựng những trường đại học đẳng cấp quốc tế của các nước châu Á, đặc biệt là Trung Quốc, cũng như trong sự thức dậy về mặt kinh tế của họ. Tất cả những nước đó nhận thức được tầm quan trọng của các trường đại học nghiên cứu và đại học đẳng cấp quốc tế đối với sự phát triển kinh tế, tuy nhiên, tình trạng yếu kém hiện nay của họ có gốc rễ sâu sắc từ lịch sử cũng như truyền thống.

*

* *

Kết quả xếp hạng đại học năm 2009 cho thấy mức độ gia tăng rất khiêm tốn của con số những trường đại học châu Á lọt vào danh sách 100 trường hàng đầu - trong Bảng xếp hạng Đại học Thượng Hải, con số này từ 5 lên 6, và trong Bảng xếp hạng của Thời báo Times, là từ 14 lên 16. Các nhà bình luận lập tức liên hệ tới sự trỗi dậy về mặt khoa học và đào tạo ở châu Á và đồng thời là sự sa sút của phương Tây. Tuy nhiên, về cơ bản, sự trác việt trong học thuật, năng suất nghiên cứu khoa học và thanh danh, những thứ mà các hệ thống xếp hạng cố nắn bắt và phản ánh, không phải là một “trò chơi có tổng bằng không” (zero-sum game), nghĩa là hễ bên này thắng thì bên kia thua, bên này được thì bên kia mất. Sự cải thiện chất lượng của đại học ở một nơi nào đó trên thế giới không có nghĩa là các đại học ở nơi khác nhất thiết phải suy sụp. Hơn nữa, sự thay đổi ở châu Á hoàn toàn không mang tính chất kịch tính. Thật là một điều tốt khi các trường đại học bên ngoài các khu vực quyền lực truyền thống của Bắc Mỹ hay châu Âu có thể nâng cao chất lượng và giành được sự công nhận ngày càng tăng cho thành quả của họ.

Tuy nhiên, việc xem xét sự phát triển trong khoa học và đào tạo của châu Á cũng sẽ rất có ích vì khu vực này là nơi có những nền kinh tế đang phát triển nhanh nhất thế giới; một số nước châu Á đã và đang nhấn mạnh trọng tâm của họ là vừa mở rộng vừa cải thiện chất lượng của giáo dục đại học. Tuy gần như không thể nêu lên những nhận định khái quát hóa về một khu vực rộng lớn và đa dạng như thế,

chúng ta vẫn có thể nêu lên một vài thực tế có ý nghĩa đối với phần lớn khu vực này.

Châu Á là mảnh đất của đa số các trường đại học tư trên thế giới, và thành phần tư nhân này vẫn đang tiếp tục mở rộng trong vùng. Trừ vài ngoại lệ, khu vực tư này nằm dưới đáy của hệ thống thứ bậc uy tín. Nói theo cách các nhà kinh tế học, các trường tư “đáp ứng nhu cầu” và đem lại cơ hội vào đại học cho nhiều người, nhưng nói chung không phải với chất lượng cao. Khu vực tư nhân không đóng góp nhiều vào việc nâng cao chất lượng của giáo dục đại học châu Á.

Châu Á có một khu vực có chất lượng cao đặc biệt. Nhiều trường đại học Nhật Bản được xếp hạng rất cao. Singapore và Hồng Kông có một hệ thống đào tạo xuất sắc. Có những trường đại học xuất sắc ở Hàn Quốc và Đài Loan. Khoảng mươi trường hàng đầu của Trung Quốc đang tiến về vị trí “đẳng cấp quốc tế”. Các Viện Khoa học Công nghệ của Ấn Độ, dù không phải là những trường đại học theo quan niệm truyền thống, cũng là những trường hàng đầu. Nhưng nhìn chung, các trường đại học châu Á không có lợi thế khi so sánh với những trường đại học ở Bắc Mỹ, Tây Âu, hay Australia. Một số yếu tố về cơ chế, học thuật và văn hóa có thể cản trở ngay cả những trường đại học tốt nhất châu Á trên đường vươn tới đỉnh cao học thuật trong tương lai gần, và về mặt nào đó, có thể cản trở việc cải thiện chất lượng của các trường đại học châu Á nói chung.

Chiến lược của các nước châu Á trong việc nâng cao chất lượng đại học là khác nhau. Singapore và Hồng Kông đã đạt

được những thành công đáng kể, đơn giản vì họ xây dựng các trường đại học phương Tây ở châu Á bằng cách thuê nhiều giảng viên ngoại quốc, dùng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy chính, và sao chép những chuẩn mực phương Tây về tổ chức và quản lý. Hàn Quốc đã hỗ trợ nhiều chiến dịch quốc gia nhằm nâng cấp việc nghiên cứu khoa học và đào tạo, chẳng hạn như dự án “Trí tuệ Hàn Quốc”. Đài Loan phần nào dựa vào việc thuyết phục các nhà khoa học Đài Loan được đào tạo từ phương Tây trở về nước để cải thiện chất lượng những trường trọng điểm đang được nhận sự hỗ trợ đặc biệt. Singapore có chiến lược mời gọi các trường đại học nước ngoài mở chi nhánh tại Singapore và cho họ nhiều điều kiện ưu đãi tài chính để thực hiện điều này - tuy rằng nhiều chi nhánh như thế đã thất bại.

Nỗ lực của Trung Quốc gây ấn tượng mạnh mẽ nhất: sự kết hợp các nguồn tài chính to lớn được bơm vào những trường được xác định là thành đạt nhất; sự sáp nhập nhằm tạo ra những trường vừa có chất lượng cao vừa có quy mô đạt hiệu quả kinh tế; cùng với những nỗ lực nhằm tạo ra một môi trường học thuật kích thích năng suất cao.

Tuy vậy, rất có thể là ở Trung Quốc và đâu đó ở châu Á, có một cái “trần thủy tinh” sẽ sớm bị chạm đến. Tài chính và những nguồn lực khác kết hợp với *nhiều* chiến lược đổi mới có thể tạo ra những tiến bộ chỉ đến thế mà thôi. Những thách thức về văn hóa, học thuật và lịch sử tồn tại dai dẳng có thể làm chậm đi tiến trình nâng cấp chất lượng các trường đại học châu Á. Sự trỗi dậy của giáo dục đại học

châu Á không hẳn là chuyện chắc chắn sẽ diễn ra, ít nhất trong một tương lai gần.

Những trở ngại chủ yếu

Một nền văn hóa học thuật dựa trên giá trị tài năng, tự do truy vấn và sự cạnh tranh - kết hợp với yếu tố hợp tác và ít nhiều linh động - là điều cốt yếu đối với một trường đại học đẳng cấp quốc tế. Nhiều người ở châu Á nhìn nhận tầm quan trọng của những nhân tố này và những khó khăn trong việc thực hiện, cũng như những trở ngại nằm ở truyền thống lịch sử và ở những nhân tố khác.

Những mối quan hệ tất nhiên là cần thiết ở bất cứ đâu, trong tất cả mọi tổ chức cũng như mọi xã hội. Nhưng ở châu Á, quan hệ và mạng lưới cá nhân - người Trung Quốc gọi là *guanxi* - vẫn đang ảnh hưởng tới nhiều mặt của đời sống học thuật, từ việc tuyển sinh cho đến việc thăng tiến của các giáo sư và phân bổ ngân sách nghiên cứu. Một thí dụ là hiện tượng “đồng huyết”³³³ phổ biến trong giảng viên. Những người được đào tạo từ một trường đại học nào đấy lại được chính trường ấy tuyển dụng và tiếp tục sự nghiệp của mình tại đó. Điều này có thể hạn chế những cách nghĩ mới và sự đổi mới do quan điểm tôn trọng thái quá hệ thống tôn ti trật tự trong học thuật (của đại học đó). Thường thì cũng khó có thể khuyến khích đổi mới trong một môi trường như vậy. Những sợi dây ràng buộc giữa một cựu sinh viên với giáo sư hướng dẫn của mình có thể định hình

quan điểm của nhà trường, hay của cấp khoa và kìm chế sự thay đổi, hoặc khuyến khích thêm chủ nghĩa bè phái.

Nhiều trường đại học châu Á kết hợp chính sách thăng tiến đối với giảng viên và mối quan hệ thân thuộc trong lúc không có một hệ thống “biên chế” chính thức. Hậu quả là, nhiều người được bổ nhiệm học vị theo cách ấy đã được thăng tiến mà không có sự đánh giá thận trọng đúng mức. Hơn thế nữa, nhiều hệ thống đào tạo ở khu vực này đã không đem lại một sự bảo vệ chính thức cho quyền tự do học thuật hay một chính sách thăng tiến khuyến khích năng suất lao động và những hoạt động dài hạn.

Việc giảng dạy, và ở mức độ nào đó, cả nghiên cứu, thường theo những phương pháp hoàn toàn truyền thống và nhấn mạnh diễn giảng, với rất ít tương tác giữa thầy và trò. Các giáo sư thường chỉ đơn giản lặp lại bài giảng của họ và để lại rất ít thời gian cho câu hỏi và thảo luận, nếu có. Có nhiều ý kiến phê phán cách dạy truyền thống này trong những năm gần đây, và nhìn nhận rằng nó không đóng góp gì vào việc học tập lâu dài cũng như phát triển tư duy độc lập. Những phương pháp này tiếp tục kéo dài tới cả đào tạo sau đại học, nơi mà sự tuân thủ quy cách được coi là quy tắc, và những công việc “thực hành” độc lập vẫn chưa phải là một chuẩn mực phổ biến.

Hệ thống thứ bậc là trung tâm của mọi kiểu mối quan hệ học thuật. Điều này thường có nghĩa là sinh viên bị cản trở trong những giao tiếp tương tác không chính thức với các giáo sư, điều mà các bạn *đồng nghiệp* của họ ở các trường

đại học phương Tây thường được hưởng. Giảng viên trẻ thường bị buộc tuân thủ các phương pháp và chủ đề của những giáo sư lớn tuổi. Những quyết định về học thuật trọng yếu thường nằm trong tay những giáo sư có kinh nghiệm, do lòng kính trọng của người châu Á đối với người lớn tuổi, cũng như do bản chất của nhiều xã hội châu Á, mặc dù một số trường đại học hàng đầu đã và đang cất nhắc các giáo sư trẻ và tuyển dụng nhiều giảng viên được đào tạo ở nước ngoài.

Nạn tham nhũng trong giới học thuật đang tồn tại khắp nơi, ít nhất là trong một mức độ giới hạn nhất định, nhưng dường như đó là căn bệnh phổ biến ở một số nước châu Á. Những bài viết về chủ nghĩa thiên vị trong tuyển sinh, về đạo văn trong công bố khoa học, về giả mạo kết quả nghiên cứu thường xuyên xuất hiện trên nhiều nhật báo ở châu Á. Một nghiên cứu do Đại học Vũ Hán thực hiện ước tính hàng năm khoảng 100 triệu USD đã được chi ra cho các báo cáo khoa học “ma” do các nhà khoa học và giới sinh viên sản xuất ra. Một trong những tạp chí y khoa hàng đầu thế giới của Anh, *Lancet*, cảnh báo rằng Trung Quốc sẽ không trở thành một quốc gia siêu cường về nghiên cứu khoa học trước năm 2020 như Chủ tịch Hồ Cẩm Đào đã hứa hẹn nếu như sự gian lận khoa học không bị kiểm soát chặt chẽ hơn. Hiện có ít thống kê về điều này, nhưng nhiều giai thoại cho thấy vấn đề gian lận trong khoa học khá phổ biến, ngay cả ở một số trường đại học châu Á hàng đầu.

Ở hầu hết các nước châu Á, đào tạo sau đại học còn đang trong giai đoạn tương đối mới, - nó cân cả hai nhiệm vụ là

mở rộng và định hình những chương trình đào tạo hiệu quả nhằm cung cấp một nghiên cứu cho các trường đại học châu Á, và năng lực đào tạo thế hệ giáo sư và chuyên gia nghiên cứu kế thừa. Thông thường, các giáo sư tập trung công việc vào đào tạo sau đại học sẽ có khuynh hướng trở thành những người nghiên cứu tích cực nhất. Trách nhiệm chuyên môn của họ nhấn mạnh vào việc nghiên cứu và đào tạo một số ít nghiên cứu sinh. Ngay cả những trường đại học tốt nhất của châu Á cũng nhấn mạnh việc đào tạo đại học nhiều hơn - khiến việc hình thành những trường đại học nghiên cứu thêm phần khó khăn, mặc dù một số trường hàng đầu như ở Trung Quốc chẳng hạn, đã mở rộng rất đáng kể những chương trình đào tạo sau đại học.

Quốc tế hóa được công nhận rộng rãi là một phần tất yếu của bất kỳ trường hàng đầu nào. Nhiều trường đại học châu Á đã và đang nhấn mạnh điều này, tuy có những điều bất lợi khá lớn. Cái gì sẽ tượng trưng cho sự quân bình giữa ngôn ngữ địa phương và tiếng Anh, với tư cách ngôn ngữ chính của truyền thông khoa học? Trong nhiều trường đại học, các giáo sư được khuyến khích công bố kết quả nghiên cứu trên những tạp chí chuyên ngành lớn của quốc tế - một nhiệm vụ không phải dễ dàng trong lĩnh vực khoa học và học thuật vốn có tính cạnh tranh cao độ. Một số lớp được dạy bằng tiếng Anh, nhưng đôi khi mang lại những kết quả tốt xấu lẫn lộn.

Những vấn đề phức tạp liên quan tới các chi nhánh đào tạo của các đại học nước ngoài, những chương trình cấp bằng do nhượng quyền sử dụng thương hiệu và sự tham gia

của những trường đại học nước ngoài thí nhiều và đa dạng, và không phải luôn luôn có lợi cho các trường châu Á. Phần lớn sinh viên du học ở nước ngoài trên thế giới là người châu Á, và nhiều người trong số họ không trở về nước sau khi tốt nghiệp - mặc dù xu hướng này đang thay đổi từ từ.

Trở ngại cuối cùng là thu nhập của nghề giảng viên - tâm điểm của bất cứ trường đại học nào nhưng đặc biệt quan trọng đối với một trường đại học “đẳng cấp quốc tế”. Đối với nhiều nước châu Á, các giáo sư được trả lương không tương xứng so với các ngành nghề khác ở địa phương và quá thảm hại so với tiêu chuẩn quốc tế. Khối lượng công việc giảng dạy thường quá lớn khiến họ khó lòng có thể dành nhiều thời gian cho hoạt động nghiên cứu. Ở nhiều nước, các giảng viên được thăng tiến nhờ vào thâm niên thay vì phẩm chất. Một thách thức khác là việc thiếu vắng hệ thống biên chế dài hạn nhằm bảo đảm vững chắc cho tự do học thuật. Các giáo sư cần được bảo vệ nghề nghiệp tốt hơn, và cũng cần nhiều tiền hơn, đồng thời cần một môi trường cạnh tranh để bảo đảm năng suất cao trong lao động khoa học.

Tương lai của các trường đại học châu Á

Tuy rất khó khái quát hóa về tình hình các nước châu Á, nhưng chúng ta cùng có thể có một số nhận định chung. Phần lớn các nước châu Á - với một vài ngoại lệ đáng chú ý ở Nhật Bản, Hàn Quốc, Đài Loan, Singapore - vẫn đang mở rộng nhanh chóng quy mô tuyển sinh. Bởi vậy, việc cạnh

tranh giành lấy các nguồn tài chính công cho việc mở rộng hệ thống khá quyết liệt. Các trường đại học hàng đầu thường bỏ lỡ cơ hội trong việc đấu tranh giành nguồn lực. Bộ phận trường tư đang tăng trưởng-thì không quan tâm đến nghiên cứu khoa học, và sẽ không tạo ra những trường đại học có uy tín.

Nhiều nước châu Á đang thực hiện những kế hoạch tham vọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học, và một số nước đã và đang tạo ra những tiến bộ ấn tượng. Trung Quốc, Hàn Quốc, Singapore, và nhiều nước khác đã đầu tư lớn cho giáo dục đại học, với những trường đại học hàng đầu đang được nâng cao thấy rõ. Các nước khác - đáng chú ý nhất là Ấn Độ, Indonesia, Việt Nam, và hầu hết những nước nghèo hơn ở châu Á - còn một con đường rất dài trước mắt.

Trong khi có những tiến bộ rất ấn tượng ở một số nước châu Á và trong một số lĩnh vực học thuật, vẫn còn nhiều trở ngại trên con đường tiến đến vị trí đẳng cấp quốc tế. Cuộc đấu tranh ấy là một con đường dài và đòi hỏi không chỉ nguồn lực mà cả sự thay đổi những thói quen học thuật đã ăn sâu. Nhưng việc xây dựng trường đại học đẳng cấp quốc tế là cần thiết đối với châu Á để tiếp tục những tiến bộ rất ấn tượng trong kinh tế. Nhân lực có khả năng nghiên cứu ở trình độ cao và có kỹ năng tốt là điều rất cần cho tương lai của châu Á.

Phạm Thị Ly *dịch*

Nguồn: Philip G. Altbach, *The Asian Higher Education Century*, INTERNATIONAL HIGHER EDUCATION No. 59 (Spring, 2010).

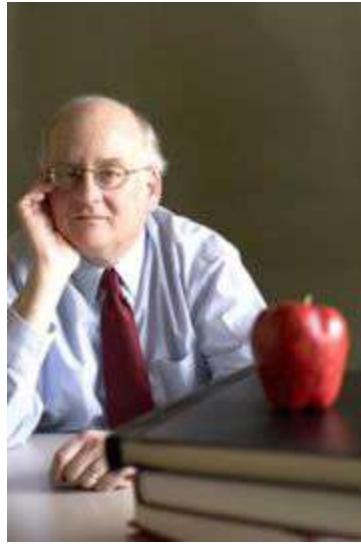
CÁC ĐỀ CHẾ TRI THÚC VÀ PHÁT TRIỂN³⁸⁴

Philip G. Altbach

Abstract. Research university is a central institution of the 21st century. In this article “Empires of Knowledge and Development” Professor Altbach discusses different aspects of research and world-class universities, as well challenges facing them. Then he focuses on research universities in developing countries, goals, aspirations, and realities, the relevance of research and teaching in the development of industry and society. “For developing countries to join the ranks of modern economies, research universities are a requirement. These institutions link the nation to the broader world of science, technology, and scholarship. Research universities provide the skills needed by 21 st-century economies and societies and reflect the best academic values. Research universities are central institutions for the global economy” he wrote. (Editor)

*

* *



GS Philip G. Altbach

Viện đại học nghiên cứu là một định chế trung tâm của thế kỷ 21. Nó mang ý nghĩa thiết yếu đối với sự sáng tạo và phổ biến tri thức. Là một trong những yếu tố chủ chốt của quá trình toàn cầu hóa khoa học, viện đại học nghiên cứu là sợi dây nối liền giữa khoa học, nghiên cứu học thuật, và các nền kinh tế tri thức mới. Viện đại học nghiên cứu giáo dục thế hệ nhân sự mới cần thiết cho một sự lãnh đạo về trí tuệ và công nghệ, phát triển tri thức mới hết sức cần thiết cho khoa học hiện đại và nghiên cứu học thuật, và, không hề kém phần quan trọng, là một nhân tố của sự trao đổi và hợp tác trên toàn thế giới.

Trừ một số ít, tất cả các viện đại học nghiên cứu đều nằm ở các nền kinh tế phát triển của thế giới công nghiệp hóa. Bất kỳ bảng xếp hạng nào gần đây của thế giới về các viện đại học hàng đầu đều cho thấy các viện đại học định hướng nghiên cứu chủ yếu đều nằm ở một số ít quốc gia. Tuy nhiên, chương này xem xét tình hình thực tế và triển vọng

cho các viện đại học nghiên cứu ở các nước đang phát triển và nước có thu nhập trung bình - một tiểu tập hợp còn nhỏ nhưng đang tăng lên trong tập hợp các viện đại học nghiên cứu trên toàn thế giới. Nếu không muốn tiếp tục để việc sản sinh và phổ biến tri thức là độc quyền của các nước giàu có thì các viện đại học nghiên cứu cần phải thành công ở bên ngoài các trung tâm quốc tế chính. Trong quá trình tạo lập và thúc đẩy sự phát triển của các viện đại học nghiên cứu, các nước đang phát triển đổi mới với những vấn đề mà trong chừng mực nhất định là độc nhất vô nhị.

Các viện đại học nghiên cứu được định nghĩa trong bài này là các định chế học thuật (hàn lâm) cam kết sáng tạo và phổ biến tri thức trong một loạt các ngành và lĩnh vực, và có các phòng thí nghiệm phù hợp, thư viện và các cơ sở hạ tầng khác cho phép thực hiện việc giảng dạy và nghiên cứu ở mức cao nhất có thể. Mặc dù các viện đại học thường là lớn và đa ngành, tuy nhiên, có thể có một số là các định chế nhỏ hơn, tập trung vào một phạm vi các đề tài hẹp hơn. Các viện đại học nghiên cứu giáo dục sinh viên, thường ở mọi cấp học - một dấu hiệu cho thấy mối quan tâm rộng hơn việc nghiên cứu. Quả thực, cộng lực của nghiên cứu và giảng dạy là một dấu hiệu chất lượng của các định chế này, vốn chủ yếu tuyển dụng giới học thuật (academics) có bằng cấp tiến sĩ làm việc toàn thời gian (Kerr 2001).

Bài này bắt nguồn từ niềm tin rằng việc sản sinh và phổ biến kiến thức cần được trải rộng ra quốc tế, và mọi khu vực trên thế giới đều cần đóng một vai trò trong mạng lưới tri thức (Altbach 1987). Trong khi sẽ luôn có các trung

tâm và các vùng ngoại vi - các trung tâm chủ yếu vẫn tập trung vào các quốc gia công nghiệp hóa chính trong tương lai tiên lượng được - thì vẫn có chỗ cho việc phổ biến rộng rãi hơn năng lực nghiên cứu ra toàn thế giới, và thật sự cần phải như vậy. Cũng khó có khả năng mỗi nước đều có một viện đại học nghiên cứu, nhưng nhiều nước đang phát triển và nước có thu nhập trung bình có thể xây dựng các viện đại học có năng lực nghiên cứu và khả năng tham gia vào hệ thống tri thức thế giới. Các nước nhỏ hơn có thể hình thành các liên minh học thuật khu vực để gây dựng đủ sức mạnh trong những ngành được chọn lọc nhằm tăng cường tham gia vào khoa học toàn cầu.

Có thể lập luận rằng tất cả các quốc gia đều cần những định chế học thuật kết nối với hệ thống học thuật toàn cầu về khoa học và nghiên cứu học thuật, để các định chế này có thể hiểu những phát triển khoa học tiến bộ và tham gia một cách có chọn lọc. Các định chế học thuật ở các nước nhỏ hay nghèo không thể cạnh tranh nổi với những Oxford hay Harvard của các quốc gia công nghiệp hóa. Nhưng hầu hết các nước có thể hỗ trợ cho ít nhất một viện đại học của mình có chất lượng thỏa đáng để tham gia vào các cuộc thảo luận khoa học và nghiên cứu học thuật, và thực hiện các nghiên cứu trong một hay nhiều lĩnh vực có ý nghĩa đối với sự phát triển của quốc gia.

Khắp thế giới đang ngày càng hào hứng đối với các viện đại học nghiên cứu. Nhiều quốc gia đi đến kết luận rằng những định chế như vậy là chìa khóa dẫn vào nền kinh tế tri thức của thế kỷ 21. Những định chế này không những

đào tạo nhân lực chủ chốt, mà còn kiến tạo những cánh cửa sổ mở ra nguồn thông tin khoa học trên toàn thế giới bằng cách đem lại cơ hội cho trao đổi khoa học cấp cao nhất. Các giảng viên và sinh viên ở các định chế này liên hệ với đồng nghiệp khắp nơi và tham gia vào khoa học và học thuật toàn cầu. Thậm chí ở Hoa Kỳ và Vương quốc Anh, người ta đang lo ngại hơn về việc giữ vững các tiêu chuẩn của các viện đại học nghiên cứu hiện nay (Rosenzweig 1989). Đức lo lắng trước khả năng cạnh tranh quốc tế của các viện đại học hàng đầu của mình và đã phân bổ nguồn lực cho một số định chế chủ chốt, trong khi chính phủ Nhật Bản đã cấp các khoản tài trợ mang tính cạnh tranh để tạo ra “các trung tâm trác việt”. Trung Quốc đã nhấn mạnh việc tạo ra các viện đại học “đẳng cấp thế giới”, còn Ấn Độ thì rốt cuộc đã bắt đầu suy nghĩ về chất lượng của các định chế chủ đạo của mình. Hàn Quốc, Chile, Đài Loan và các nơi khác cũng có những chương trình tương tự nhằm nâng cao các tiêu chuẩn. Nhiều viện đại học xưa nay vốn vững mạnh của châu Phi cũng đang tìm cách cải thiện chất lượng nhằm đạt được quy chế viện đại học nghiên cứu, với hỗ trợ của các nhà tài trợ bên ngoài, mặc dù nhìn chung thấp hơn các trình độ phát triển học thuật ở các châu lục khác.

Tất cả các xu thế này cho thấy sự chuyển biến mạnh mẽ so với thập kỷ 1980, khi các nước đang phát triển tập trung vào cung cấp giáo dục cơ bản hơn là giáo dục đại học. Ở nhiều nơi trên thế giới, đặc biệt ở các nước đang phát triển, các nhà hoạch định chính sách hầu như chỉ chuyên đáp ứng nhu cầu giáo dục đại học của đại chúng trong khi phần lớn

làm ngơ vai trò nghiên cứu của viện đại học. Hoàn cảnh của nhiều khu vực trên thế giới còn gây khủng hoảng cho giáo dục đại học và làm chậm lại sự phát triển của các viện đại học nghiên cứu. Ở châu Mỹ Latin, chế độ độc tài quân sự trong thập kỷ 1960 và những năm sau đó thiến thân thiện với giáo dục đại học, và nhiều học giả xuất sắc phải lưu vong. Trung Quốc chịu thiệt hại trong Cách mạng Văn hóa, vốn đóng cửa tất cả các viện đại học trong một thời gian và đã gây tổn hại nghiêm trọng tới hệ thống này. Việc mở ra giáo dục đại học cho đại chúng và nhu cầu học đại học theo sau đó, cộng với việc nhà nước không thể hỗ trợ tài chính về cả số lượng lẫn chất lượng đã làm chậm đi sự phát triển của các viện đại học nghiên cứu. Ấn Độ là một trường hợp điển hình về hiện tượng này. Tình hình bất ổn về chính trị và kinh tế, cộng với các chính sách biệt đãi giáo dục cơ bản, ở mức độ lớn đã phá hủy chất lượng của các định chế học thuật vốn đã hiếm hoi của vùng hạ Sahara của châu Phi. Tóm lại, vào cuối thế kỷ 20, rất ít viện đại học định hướng - nghiên cứu tồn tại ở các nước đang phát triển - kể cả ở những nước trước đó đã có đôi chút tiến bộ về mặt này.

Để bắt kịp tầm quan trọng ngày càng tăng của các viện đại học nghiên cứu ở các nước đang phát triển, nhiều nhà hoạch định chính sách quốc gia, nhà phân tích giáo dục đại học, và kể cả các tổ chức viện trợ quốc tế và Ngân hàng Thế giới, vốn trước đây tin rằng chỉ giáo dục cơ bản mới đáng hỗ trợ, giờ đây đã hiểu ra các viện đại học nghiên cứu là quan trọng đối với sự phát triển quốc gia. Các viện đại học nghiên cứu đã xuất hiện trên các nghị trình chính sách

ở nhiều nước đang phát triển, đặc biệt ở các quốc gia lớn hơn mong muốn cạnh tranh trong nền kinh tế tri thức toàn cầu. Ở châu Phi, khu vực đối mặt với những thách thức cơ cấu, kinh tế và chính trị gay gắt nhất thế giới, một sáng kiến đã được các quỹ tài trợ và các viện đại học châu Phi cộng tác đưa ra nhằm xây dựng năng lực nghiên cứu của các định chế học thuật chủ chốt của châu Phi ở Kenya, Mozambique, Ghana, và nhiều nước khác. Trung Quốc đã đặc biệt tích cực chuyển đổi một số viện đại học lớn của mình thành các viện đại học nghiên cứu, chính phủ đã đầu tư nguồn ngân sách to lớn cho nỗ lực này và đã sáp nhập nhiều viện đại học với nhau để tạo một quy mô tốt hơn về kinh tế. Ấn Độ đã thành lập Ủy ban Tri thức để xây dựng các chiến lược thúc đẩy sự trác việt học thuật. Hơn một thập kỷ này, Đài Loan và Hàn Quốc đã bắt tay vào việc xây dựng các định chế chủ chốt của mình.

Lịch sử và các viễn cảnh

Các viện đại học, từ khi khởi nguyên ở châu Âu thời trung cổ, đã luôn luôn quan tâm tới việc truyền bá, bảo tồn và diễn dịch tri thức, mặc dù việc sáng tạo tri thức mới không được đặt lên hàng đầu (Perkin 2006). Trong khi đóng vai trò là các định chế văn hóa và trí tuệ trong các xã hội, các viện đại học chưa bao giờ có truyền thống hướng về nghiên cứu. Khoa học phần lớn được tiến hành ở nơi khác. Wilhelm von Humboldt ở mức độ lớn đã phát minh ra mô hình viện đại học nghiên cứu hiện đại khi Viện Đại học Berlin được

thành lập năm 1810. Ý tưởng của Humboldt là viện đại học cần phải trực tiếp tăng cường sự phát triển khoa học và phát triển quốc gia của nước Đức. Ý tưởng mang tính cách mạng này đã khai thác được sức mạnh của khoa học và nghiên cứu học thuật - được tạo ra trong các viện đại học với hỗ trợ của nhà nước - để phục vụ cho sự phát triển quốc gia. Tư tưởng Humboldt này đã tỏ ra hết sức thành công, và các viện đại học Đức mới (cùng các viện khác đã được cải cách theo mô hình mới này) đã góp phần khiến nước Đức nổi lên như một quốc gia hiện đại nhờ sản sinh các công trình nghiên cứu và giáo dục các khoa học gia. Một đóng góp bổ sung quan trọng của mô hình Humboldt làm ảnh hưởng cả khoa học lẫn việc tổ chức giáo dục đại học là ý tưởng về cơ chế “ghế chủ nhiệm” (chair system) - là việc thăng cấp các giáo sư dựa theo chuyên ngành (discipline-based professors). Điểm đổi mới này đã giúp xác định các lĩnh vực khoa học mới nổi lên và đồng thời định hình tổ chức của viện đại học.

Hầu như tất cả các viện đại học đương đại, bất kể ở đâu, đều mang tính chất châu Âu về cấu trúc, tổ chức, và tư tưởng. Các định chế học thuật từ Tokyo đến Tashkent và từ Cairo (mặc dù viện đại học Al Azhar của Hồi giáo vẫn tồn tại được với một cấu trúc khác) cho đến Cape Town đều dựa trên mô hình Tây phương. Đối với hầu hết các nước đang phát triển, xu hướng này có nghĩa là các định chế giáo dục đại học không hoàn toàn hợp nhất với các nền văn hóa bản địa, và trong nhiều trường hợp là do nhà cầm quyền thực dân áp đặt. Kể cả ở những nước như Trung Quốc, Thái Lan

và Ethiopia, vốn không bị biến làm thuộc địa, các mô hình học thuật Tây phương vẫn được lựa chọn (Altbach và Umakoshi 2004). Đối với các nước đang phát triển trước đây bị biến làm thuộc địa, giáo dục đại học nhìn chung tăng trưởng chậm chạp. Nhà cầm quyền thực dân chẳng mấy ngó ngàng đến chức năng nghiên cứu của viện đại học, vì quan tâm hơn tới việc đào tạo công chức trung cấp. Ở nhiều nơi của châu Phi và một số nơi khác thuộc thế giới đang phát triển, phải đến thế kỷ 20 các viện đại học mới được thành lập.

Các viện đại học nghiên cứu và hệ thống học thuật

Các viện đại học nghiên cứu thường là một phần của một hệ thống học thuật có phân cấp - một sự sắp xếp các định chế sau trung học với các vai trò khác nhau trong xã hội và các mô thức tài trợ khác nhau. Những nước nào không có một hệ thống phân cấp như vậy thì khó mà hỗ trợ được các viện đại học nghiên cứu, mà việc duy trì vốn dĩ luôn luôn tốn kém và đòi hỏi được thừa nhận vai trò học thuật phức hợp và chuyên sâu của mình. Chẳng hạn, Đức coi tất cả các viện đại học của mình là viện đại học nghiên cứu, và kết quả là Đức không thể cấp đủ kinh phí cho bất kỳ viện nào. Hiện đang có các kế hoạch công nhận một số ít các viện đại học Đức thuộc “tầm cõi thế giới” và sẽ cấp nhiều nguồn lực hơn cho các viện đó, mặc dù việc thực hiện các thay đổi này đang tỏ ra khó khăn. Các viện đại học nghiên cứu không tránh khỏi hoạt động tốn kém và đòi hỏi kinh phí nhiều hơn

so với các định chế học thuật khác. Chúng cũng thường chọn lựa gắt gao hơn khi tiếp nhận sinh viên và tuyển dụng giảng viên, và thường đứng ở đỉnh cao nhất của một hệ thống học thuật.

Việc tạo ra một hệ thống học thuật có phân cấp do vậy là một điều kiện tiên quyết đối với các viện đại học nghiên cứu và là điều cần thiết đối với các nước đang phát triển (Task Force on Higher Education and Society 2000 - Nhóm Đặc trách về Giáo dục Đại học và Xã hội 2000). Một hệ thống phân cấp có các định chế học thuật với các sứ mệnh, cấu trúc và mô thức tài trợ đa dạng. Ở Hoa Kỳ - nước đầu tiên thiết kế các hệ thống học thuật như là một cách để tổ chức các định chế giáo dục sau trung học đa chiều đang mở rộng trong đầu thế kỷ 20 - mô hình “California” nhìn chung được coi là cách tiếp cận thành công nhất. Hệ thống công lập của California có ba loại định chế học thuật, mỗi loại có những mục đích rất khác nhau (Douglass 2000). Mô hình phân cấp này (tiered model) - với các trường cao đẳng cộng đồng “mở cửa” hướng vào dạy nghề, các viện đại học đa mục đích của bang, và các viện đại học được chọn lọc định hướng nghiên cứu - có những mô thức tài trợ và hỗ trợ cụ thể đối với từng cấp cũng như các sứ mệnh rất khác nhau (Geiger 2004). Gần đây nước Anh cũng chuyển sang một hướng tương tự. Một trong những mục đích của chính sách giáo dục đại học của Thủ tướng Margaret Thatcher trong thập kỷ 70 của thế kỷ 20 là tạo ra một hệ thống phân cấp trong đó định chế giáo dục nào lên được hàng đầu trong hệ thống này theo kết quả đánh giá chất lượng - Oxford,

Cambridge và một số lượng ít ỏi các viện/trường khác - có thể được tài trợ hào phóng hơn so với các viện đại học khác.

Các hệ thống học thuật thường tiến hóa dần trong quá trình đại chúng hóa giáo dục đại học. Như Martin Trow chỉ ra, hầu hết các nước đều tránh khỏi việc chuyển từ một hệ thống giáo dục đại học [dành cho giới] tinh anh sang đại chúng (mass access), trong đó những người trong độ tuổi đại học vào các cơ sở giáo dục sau trung học chiếm một nửa hoặc nhiều hơn (Trow 2000). Số lượng sinh viên ngày càng lớn, với các mức độ khác nhau về khả năng học thuật và mục tiêu học tập khác nhau, đòi hỏi có một loạt các định chế [khác nhau] để phục vụ nhiều nhu cầu [khác nhau]. Điều không kém phần quan trọng là, không nước nào có thể cảng đáng nể việc giáo dục những số lượng lớn sinh viên trong các viện đại học nghiên cứu tốn kém.

Các viện đại học nghiên cứu là một phần nhỏ của hầu hết các hệ thống học thuật, ở Hoa Kỳ, có lẽ 150 trên tổng số hơn 3.000 định chế học thuật là các viện đại học nghiên cứu. Tuy nhiên, những viện đại học này là những định chế uy tín nhất và được cấp 80% ngân sách tài trợ đầy cạnh tranh của chính phủ dành cho nghiên cứu. Các mức lương học thuật có khuynh hướng cao hơn, lương dành cho các trách nhiệm giảng dạy thấp hơn, còn thư viện và các cơ sở thí nghiệm thì tốt hơn mức trung bình của quốc gia. Ở nhiều nước, có thể chỉ có một hoặc hai viện đại học nghiên cứu, vì chi phí cao trong khi nguồn lực hạn chế. thậm chí ở những nước tương đối lớn, số lượng các viện đại học nghiên cứu thường là nhỏ - ở Vương quốc Anh, có lẽ con số đó chỉ

là 20, và Nhật Bản cũng tương tự vậy. Trung Quốc đang hướng tới mục tiêu thiết lập được khoảng hơn 20 viện đại học nghiên cứu, còn Brazil thì chưa đầy 6. Một số nước có thể có nhiều viện đại học nghiên cứu hơn mức có thể cảng đáng - mà Thụy Điển và Hà Lan có thể là ví dụ.

Để các viện đại học thành công đòi hỏi một cách để phân biệt các viện đó với những loại định chế giáo dục sau trung học khác, để cấp kinh phí ở mức cao hơn, và hợp pháp hóa quan niệm cho rằng những định chế này thực sự đặc biệt và đóng vai trò cốt yếu trong xã hội.

Nghiên cứu, đẳng cấp thế giới, đầu đàn và xây dựng quốc gia: một mớ rối rắm các định nghĩa

Một định nghĩa khá đơn giản về viện đại học nghiên cứu đã được nêu ra trước đây: đó là một định chế học thuật tập trung cao vào việc sản sinh các nghiên cứu như một phần của sứ mệnh; giảng dạy đến cấp độ tiến sĩ; sở hữu những cơ sở hạ tầng cần thiết cho nghiên cứu, bao gồm các thư viện, công nghệ thông tin và các phòng thí nghiệm; tuyển dụng các học giả chất lượng cao và được chọn lọc kỹ càng (thường có bằng tiến sĩ); duy trì các điều kiện làm việc cho phép thực hiện hoạt động nghiên cứu; và chọn lọc những sinh viên chất lượng tốt nhất có thể có. Người ta có thể tranh cãi về định nghĩa này, cũng như nghi ngờ liệu có viện đại học cụ thể nào có thể đáp ứng những yêu cầu tối thiểu đó hay không. Quan trọng là phải định nghĩa các viện đại học nghiên cứu một cách rõ ràng và để phân biệt các viện

này với những định chế khác trong hệ thống giáo dục đại học.

Mỗi quan tâm chủ yếu của chương này không phải là các viện đại học đẳng cấp thế giới (world-class), vì người ta đã và đang phát cuồng lên để xác định các định chế này - những viện đại học nằm trên đỉnh của một hệ thống thứ bậc về chất lượng và uy tín. Hai hệ xếp hạng quốc tế mới, đều bắt đầu từ năm 2000, đã góp phần vào nỗ lực này - một của *Times Higher Education Supplement* ở Vương quốc Anh và một của Viện Đại học Giao thông Thượng Hải (Shanghai Jiao Tong University) ở Trung Quốc. Còn có các hệ xếp hạng quốc tế và quốc gia khác - xếp hạng hàng năm US News and World Report đầy uy tín dành cho các viện đại học, trường đại học và cao đẳng của Mỹ, và những nỗ lực tương tự của tạp chí *McLean's* ở Canada, *Der Spiegel* ở Đức, và các bảng công bố xếp hạng khác, cũng như những phân tích mang tính học thuật nhiều hơn, chẳng hạn như phân tích của University of Florida ở Hoa Kỳ. Nhìn chung, *đẳng cấp thế giới* là một thuật ngữ tóm tắt ngụ ý một viện đại học nằm trong số các định chế học thuật danh tiếng và uy tín nhất trên bình diện quốc tế (Altbach 2003a). Hầu như tất cả các viện đại học đẳng cấp thế giới ngày nay đều nằm ở những quốc gia chủ chốt nói tiếng Anh hay một số ít quốc gia công nghiệp hóa lớn. Tất cả các viện đại học đẳng cấp thế giới là viện đại học nghiên cứu, không có ngoại lệ nào. Nhưng không phải tất cả các viện đại học nghiên cứu đều ở đẳng cấp thế giới, và cũng không nên như vậy.

Có rất ít viện đại học được thừa nhận thuộc đẳng cấp thế giới nằm ở các nước đang phát triển hay nước có thu nhập trung bình, và có ít khả năng có nhiều viện đại học nghiên cứu sẽ xuất hiện trong tương lai. Tương đối ít định chế mới vươn lên thứ hạng viện đại học đẳng cấp thế giới ở bất cứ nơi nào - chi phí cao và sự cạnh tranh từ các khu vực sau trung học khác cũng là lý do. Sẽ có vài ngoại lệ trong phát biểu tổng quát hoá này. Trung Quốc ngày nay có vài viện đại học đang được hoặc sắp được xếp hạng đẳng cấp thế giới, và chính phủ đang đầu tư vào các viện đó. Hàn Quốc hay Đài Loan có cùng mục tiêu và nguồn lực để gia nhập câu lạc bộ đẳng cấp thế giới. Ấn Độ sẽ có năng lực xây dựng những viện đại học như vậy, mặc dù vẫn chưa chuyển sang hướng đó. Vài viện đại học công lập lớn của châu Mỹ Latin - ở Brazil, Mexico và Argentina - cũng có tiềm năng đẳng cấp thế giới.

Đầu đàn (Flagship)³³⁵ cũng là thuật ngữ thường được sử dụng khi bàn về các viện đại học nghiên cứu, thường chỉ một viện đại học dẫn đầu trong một nước hay một hệ thống học thuật. Những viện đại học này là những định chế mà người ta thường trông theo để chịu ảnh hưởng và phấn đấu. Viện đại học đầu đàn thường là viện đại học danh tiếng nhất, hầu như bao giờ cũng là công lập, và thường nằm trong số viện lớn nhất trong hệ thống hay nước đó. Các hệ thống và các nước trông cậy những định chế này đóng vai trò lãnh đạo trong giáo dục đại học.

Ở các nước đang phát triển, các viện đại học hàng đầu thường đóng vai trò trung tâm trong phát triển chính trị và xã hội. Các định chế này được gọi là các viện đại học “xây dựng-quốc gia”. National Autonomous University of Mexico (UNAM - Viện Đại học Tự trị Quốc gia Mexico) trước đến nay vẫn được coi là một ví dụ. UNAM đã và đang đào tạo các nhà lãnh đạo trí thức và chính trị của Mexico, là một trung tâm của hoạt động chính trị, là nơi đặt thư viện quốc gia, và là định chế lớn nhất và có định hướng nghiên cứu mạnh nhất ở nước này. Nhiều nước khác, đặc biệt ở châu Mỹ Latin, có các viện đại học tương tự thường vẫn là các định chế học thuật đi đầu, và trong chừng mực nhất định tiếp tục đóng vai trò trung tâm về mặt giáo dục, trí thức và thường cả chính trị đối với quốc gia. Họ luôn nằm trong số các viện đại học nghiên cứu hàng đầu ở các nước đó.

Khắp trên thế giới, có tình trạng hết sức rõ rệt liên quan đến các định nghĩa và khái niệm này. Các nhà hoạch định chính sách có thể đề cập các viện đại học đẳng cấp thế giới trong khi họ thật sự muốn nói tới các định chế nghiên cứu. Các nhà lãnh đạo học thuật có thể cố gắng “quảng cáo” rằng các viện đại học của mình thuộc đẳng cấp thế giới ngay cả khi không thể đạt được địa vị đó. Một định chế giáo dục đầu đàn của quốc gia có thể tìm cách miêu tả mình trong một bối cảnh khu vực hay quốc tế là thuộc đẳng cấp thế giới. Xác định các thuật ngữ một cách cẩn thận là một việc hữu ích, để hướng tới những mục tiêu thực tế.

Các viện đại học nghiên cứu và các hệ thống nghiên cứu

Các viện đại học nghiên cứu không phải là những định chế duy nhất tiến hành nghiên cứu. Các viện nghiên cứu chuyên sâu, các phòng thí nghiệm của chính phủ, các trung tâm nghiên cứu của tập đoàn, và những cơ quan khác cũng thực hiện nghiên cứu, và nhiều định chế tham gia vào cộng đồng khoa học quốc tế. Ở những nước lớn, các viện đại học nghiên cứu là một phần của một hệ thống nghiên cứu phức tạp hơn bao gồm các kiểu định chế khác nhau. Tuy vậy, các viện đại học nghiên cứu là một số trong những định chế hiệu quả nhất để thực hiện nghiên cứu. Bên cạnh đó, họ cung cấp đào tạo chính quy, tạo ra năng lực và bằng cấp (credentials) cho các thế hệ nghiên cứu viên, học giả và nhà giáo tương lai. Việc sử dụng các sinh viên sau đại học để hỗ trợ nghiên cứu, điển hình ở cấp tiến sĩ, làm giảm chi phí nghiên cứu, cung cấp đào tạo có giá trị cho sinh viên, và sử dụng được những hiểu biết sâu sắc của thế hệ mới những nhà nghiên cứu tài năng.

Các viện nghiên cứu, thường được nhà nước tài trợ, vẫn là những định chế thường thấy ở nhiều quốc gia. Hệ thống Academy of Science (Viện Hàn lâm Khoa học) của Liên bang Xô viết cũ là một trong những kiểu mẫu có ảnh hưởng nhất (Vucinich 1984). Những nhà nghiên cứu hàng đầu được bổ nhiệm ở Viện Hàn lâm dựa theo chuyên ngành (hoặc đôi khi là liên ngành) vốn thường gắn với một viện nghiên cứu. Các nhà khoa học chủ chốt này trong một số trường hợp có mối liên kết với các viện đại học, nhưng các

vị trí bổ nhiệm chính và công việc của họ là ở các viện nghiên cứu. Các khoa học cứng và ngành công nghệ chiếm lĩnh hệ thống học thuật, các ngành nhân văn và khoa học xã hội không được đại diện đúng mức (underrepresented). Trong trường hợp của Liên bang Xô viết cũ (và nước Nga đương đại ở chừng mực nhất định), và một số nước khác như ở Đông Âu và Trung Quốc, những Viện Hàn lâm này là những nơi thực hiện nghiên cứu chủ yếu. Ở những nước này, các viện đại học thường ít nghiên cứu hơn và có rất ít tài trợ trực tiếp cho nghiên cứu. Đài Loan, thông qua Academia Sinica, cùng hoạt động rất giống cách đó. CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique - Trung tâm Nghiên cứu Khoa học Quốc gia Pháp) và Max Planck Institutes (Các Viện Nghiên cứu Max Planck) của Đức có các chức năng tương tự. Ở Hoa Kỳ, National Institutes of Health (NIH - Các Viện Y tế Quốc gia) giống với các hình mẫu của châu Âu mặc dù nhìn chung NIH tập trung nhiều hơn vào nghiên cứu ứng dụng. Nhiều nước đang rời bỏ mô hình viện nghiên cứu và hướng tới gắn các phòng thí nghiệm vào các viện đại học.

Một xu hướng đang gia tăng, đặc biệt ở Hoa Kỳ, là các cơ **sở** nghiên cứu đặt **ở** viện đại học được các tập đoàn tài trợ và thực hiện các nghiên cứu cao cấp về sản phẩm hay những chủ đề nghiên cứu thuộc mối quan tâm của công ty tài trợ. Phần lớn tập trung vào nghiên cứu ứng dụng với kết quả là những sản phẩm có thể bán được cho tập đoàn tài trợ. Các công ty Hoa Kỳ và Nhật Bản đã và đang đặc biệt tích cực tài trợ các trung tâm nghiên cứu của các viện đại

học. Các công ty xây dựng những cơ sở nghiên cứu gần các viện đại học để tận dụng lợi thế của tri thức tinh thông học thuật - mối quan hệ giữa các tập đoàn công nghệ sinh học và Massachusetts Institute of Technology (MIT) được nhiều người biết đến. Ví dụ khác, các phòng thí nghiệm tập đoàn được thiết lập ở các viện đại học, hoặc có các thỏa thuận [giữa tập đoàn] với những đơn vị học thuật về tài trợ cho nghiên cứu để đổi lấy việc các công ty được tiếp cận sản phẩm tri thức (Slaughter and Leslie 1997). Trung Quốc đã và đang tích cực tạo liên kết viện đại học - doanh nghiệp, và đã đạt thành công giới hạn. Một số nhà quan sát lưu ý rằng không phải mọi nỗ lực đều thành công, và đưa ra lý lẽ chứng minh rằng những giá trị học thuật truyền thống đang bị làm suy yếu, trong khi những người khác lại khen ngợi những chương trình sáng tạo.

Các viện đại học tập hợp lại vào một nơi các nhà nghiên cứu, nhà giáo và sinh viên là những người có thể tạo ra một cộng đồng hiệu quả vì tri thức, phát kiến và sáng tạo. Các sinh viên bậc tiến sĩ cao cấp có thể là những nhân sự khoa học đầy nhiệt huyết và đồng thời lại là những người có thể hưởng lợi từ việc tham gia các nghiên cứu tinh vi. Các viện đại học có một phạm vi rộng rãi các ngành và các chuyên môn khoa học, nhờ vậy các nghiên cứu có thể có lợi từ những hiểu biết sâu sắc liên ngành, vốn đặc biệt quan trọng trong những lĩnh vực tuyển đầu như công nghệ sinh học và khoa học môi trường. Các viện đại học còn có thể kết hợp nghiên cứu cơ bản với các ứng dụng theo những cách mà các định chế khác không thể làm được.

Môi trường học thuật trở nên phong phú nhờ sự kết hợp độc đáo giữa tiêu chuẩn học thuật về khám phá khoa học và diễn giải, mối liên kết giữa giảng dạy và nghiên cứu, và sự hiện diện của các nhà khoa học và học giả từ phạm vi rộng các chuyên ngành. Các viện đại học cũng là một ví dụ về “hàng hóa công” - ý tưởng rằng khám phá khoa học có thể đem lại những lợi ích xã hội rộng lớn hơn - và sự chú trọng của họ vào nghiên cứu cơ bản là độc nhất vô nhị. Mặc dù khoa học có thể diễn ra ở các địa điểm khác, các viện đại học [vẫn] là một môi trường đặc biệt hiệu quả cho khám phá.

Các đặc điểm chung của viện đại học nghiên cứu

Dù có những biến thể giữa các viện đại học nghiên cứu trên khắp thế giới, vẫn tồn tại những đặc điểm chung đáng được lưu ý chính vì những đặc điểm này gần như là phổ quát.

Các viện đại học nghiên cứu, với rất ít ngoại lệ, là các định chế công lập được chính phủ tài trợ. Chỉ ở Hoa Kỳ và chừng mực nào đó ở Nhật Bản mới tồn tại các viện đại học nghiên cứu tư thục, mặc dù với xu hướng tăng cường giáo dục đại học tư thục khắp nơi trên thế giới hiện nay, có thể một số ít những định chế tư thục này sẽ khao khát vươn lên những thứ hạng cao nhất. Sở dĩ như vậy là vì một số lý do. Các định chế tư thục phụ thuộc vào học phí hiếm khi có thể tài trợ cho các viện đại học nghiên cứu tốn kém. Các viện đại học nghiên cứu thường là lớn xét về lượng sinh viên

theo học và số các khoa, phòng, ban. Chức năng nghiên cứu, phần tốn kém nhất của viện đại học, đòi hỏi được cấp kinh phí của nhà nước bởi vì thông thường nó không tạo ra thu nhập trực tiếp, đặc biệt là nghiên cứu cơ bản. Các cơ sở cần có để thực hiện những nghiên cứu chất lượng hàng đầu, đặc biệt trong các ngành khoa học [tự nhiên], vượt quá khả năng chu cấp của các viện đại học tư thục. Thậm chí ở Hoa Kỳ, sứ mệnh nghiên cứu của một số viện đại học tư thục lại được chính phủ hỗ trợ thông qua các khoản tài trợ nghiên cứu dành cho các cá nhân nhà khoa học. Ở phần lớn các nơi trên thế giới, các viện đại học nghiên cứu tư thục không hề có truyền thống học thuật. Các luật thuế nhìn chung không dành hỗ trợ thiện nguyện cho các viện đại học tư thục. Kết quả là, rất ít định chế trừ ở Hoa Kỳ và Nhật Bản có các quỹ hiến tặng cho phép hỗ trợ nghiên cứu. Xu thế ngày càng tăng hướng về các định chế tư thục vì lợi nhuận trên bình diện quốc tế sẽ tiếp tục làm suy giảm mối quan tâm của tư nhân vào các viện đại học nghiên cứu, mặc dù có thể một số ít các định chế tư thục hiện cố gắng đạt tới một vị trí cạnh tranh ở chóp hệ thống học thuật có thể đang mong muốn trở thành viện đại học nghiên cứu.

Các viện đại học nghiên cứu nhìn chung là những định chế phức tạp với phạm vi rộng các khoa, phòng, ban. Thông thường, nhưng không phải luôn luôn, họ nằm trong số những định chế học thuật lớn nhất trong nước. Các viện đại học nghiên cứu thường xuyên có các trường và khoa chuyên nghiệp (ví dụ y khoa, quản lý, nghệ thuật và các ngành chuyên môn khoa học và nghệ thuật). Quy mô lớn và phạm

vi rộng các ngành học cho phép các viện đại học nghiên cứu tận dụng lợi thế “kinh tế quy mô” về các phòng thí nghiêm, thư viện và các cơ sở hạ tầng khác. Có một số ngoại lệ đối với quy luật này - ví dụ, California Institute of Technology (Học viện Công nghệ California) và các khuôn viên của Indian Institutes of Technology (Các Học viện Công nghệ Ấn Độ) là các định chế nhỏ và chuyên môn hóa. Những định chế này được coi là nghiên cứu tập trung (research intensive).

Như Clark Kerr chỉ ra, phần lớn các viện đại học nghiên cứu là “đa đại học” (multiversity) (Kerr 2001) - những định chế với rất nhiều sứ mệnh trong đó nghiên cứu chỉ là một, nhưng nghiên cứu và học sau đại học có xu hướng lấn át. Đó là Kerr viết về University of California, Berkely (Viện Đại học California, Berkely), nhưng nhận xét khái quát hóa đó cũng đúng với phần lớn các viện đại học nghiên cứu trên thế giới. Sứ mệnh của những viện đại học này bao gồm giáo dục bậc đại học trên quy mô lớn để hướng ra phục vụ các cộng đồng tại địa phương và trong cả nước, bên cạnh việc cung cấp một loạt các -bằng cấp và năng lực hướng nghiệp và chuyên nghiệp cho sinh viên. Một số viện đại học, ví dụ LINAM ở Mexico và University of Buenos Aires (Viện Đại học Buenos Aires) ở Argentina, còn bảo trợ các trường trung học. Nhưng trong tất cả các trường hợp, sứ mệnh nghiên cứu nằm ở hàng đầu của hộ thứ bậc uy tín của định chế này. Sự nhấn mạnh vào nghiên cứu này có xu hướng tác động tiêu cực tới chất lượng của giảng dạy bậc đại học và thông thường có ảnh hưởng lớn tới định hướng

của viện đại học đó (Lewis 2006; Hutchins 1995). Tuy nhiên, nhiều người lập luận rằng những giảng viên tích cực nghiên cứu mang lại sức sống cho công tác giảng dạy của họ, như vậy có lợi cho sinh viên, kể cả ở bậc đại học.

Các viện đại học nghiên cứu luôn luôn sử dụng nhiều nguồn lực. Để xây dựng và duy trì các viện này tốn kém hơn rất nhiều so với các định chế học thuật khác. Vì các trang thiết bị khoa học ngày càng đắt; công nghệ thông tin và tiếp cận tri thức khoa học trên thế giới tốn kém và ngày càng mở rộng; và nhu cầu trả lương cho các giáo sư nhiều hơn mức thông thường của hệ thống học thuật, nên việc vận hành các viện đại học nghiên cứu luôn luôn tốn kém hơn đáng kể so với các định chế học thuật khác. Chi phí tính trên một sinh viên luôn luôn cao hơn so với mức của các định chế khác của hệ thống. Nguồn tài chính phải có sẵn trên cơ sở bền vững - ngân sách biến động thất thường có thể gây thiệt hại cho những định chế này.

Cuối cùng, các viện đại học nghiên cứu thu hút những sinh viên “xuất sắc và sáng giá nhất” của quốc gia, và trong một số trường hợp, từ khắp nơi trên thế giới. Nhờ uy tín và cơ sở vật chất của mình, các viện đại học này thường thu hút những sinh viên có khả năng nhất, và quy trình tuyển chọn sinh viên hết sức gắt gao. Tương tự, các viện đại học nghiên cứu thường tuyển dụng những giáo sư tài năng nhất - những nhà khoa học và học giả bị thu hút bởi định hướng nghiên cứu, cơ sở vật chất, và thường là bởi điều kiện làm việc thuận lợi hơn của những định chế này. Ban giảng huấn của các viện đại học nghiên cứu thường có học vị tiến sĩ, kể

cả ở những nước không đòi hỏi phải có học vị tiến sĩ cho việc giảng dạy sau trung học.

Các thách thức

Các viện đại học nghiên cứu đối mặt nhiều thách thức nghiêm trọng vào thời điểm họ được thừa nhận ở đỉnh cao nhất của hệ thống học thuật và đóng vai trò trung tâm đối với nền kinh tế toàn cầu hóa mới. Các yếu tố sau đây nằm trong số những vấn đề mà các viện đại học nghiên cứu ở tất cả các nước phải đối mặt. Trong khi phạm vi và chiều sâu của các vấn đề bàn đến ở đây có thể khác nhau, những vấn đề đó có giá trị phổ quát.

Nguồn tài trợ

Như lưu ý **ở** trên, chi phí cơ bản để vận hành một viện đại học nghiên cứu đã tăng lên, gây căng thẳng nhiều hơn cho các nguồn tài chính truyền thống, chủ yếu của chính phủ, và buộc các định chế và hệ thống phải tìm kiếm các nguồn thu mới. Đồng thời, những quan niệm căn bản làm cơ sở cho việc cấp ngân sách công cho giáo dục đại học đang bị xem xét (tra vấn). Quan niệm truyền thông coi giáo dục đại học là một loại hàng hóa công, phục vụ xã hội thông qua nguồn nhân lực được cải thiện cũng như qua nghiên cứu và dịch vụ. Vì vậy, xã hội có trách nhiệm chi trả phần nhiều chi phí cho giáo dục đại học.Kể từ thập kỷ 1980, được thúc đẩy bằng tư duy của Ngân hàng Thế giới và các tổ chức chính sách quốc tế vốn dĩ định hình “Sự đồng thuận kinh tế tự do”, giáo dục đại học ngày càng được coi là một loại hàng

hóa tư nhân, chủ yếu làm lợi cho cá nhân những người tốt nghiệp đại học. Từ quan điểm đó, cá nhân và gia đình họ phải trả chi phí chủ yếu của giáo dục đại học thông qua học phí và các loại phí khác. Sự thay đổi trong tư duy này xảy ra cùng lúc việc đại chúng hóa trở thành yếu tố chủ chốt ở nhiều nước - số lượng sinh viên đăng ký theo học đại học tăng vọt trở nên không thể cung cấp đủ với mức tài trợ truyền thống của chính phủ. Gạt qua một bên các lập luận kinh tế rộng hơn, việc kết hợp các yếu tố tài chính này đã đặc biệt gây khó khăn cho các viện đại học nghiên cứu, vốn là những định chế điển hình cho loại “hàng hóa công”. Chi phí của họ cao mà các sản phẩm của họ - giáo dục những tầng lớp cao nhất của xã hội, thực hiện nghiên cứu và làm các kho tri thức và nguồn phân tích xã hội - lại có thể không đem lại kết quả thiết thực trong ngắn hạn. Chí học phí của sinh viên không đủ để hỗ trợ cho các viện đại học nghiên cứu. Hơn nữa, không thể trông đợi nghiên cứu cơ bản tự tài trợ nó. Vì những lý do này và các lý do khác, các viện đại học nghiên cứu đối mặt với những căng thẳng tài chính trầm trọng.

Các viện đại học nghiên cứu hiện chịu áp lực tư nhân hóa (Lyall and Sell 2006). Việc tư nhân hóa các viện đại học công lập đã và đang trở thành hiện tượng phổ biến từ khi ngân sách công không đủ để hỗ trợ những định chế này. Ở Hoa Kỳ, chẳng hạn, nhiều viện đại học nghiên cứu công lập “đầu đàn” chỉ nhận được 15% nguồn kinh phí cơ bản từ nhà tài trợ hàng đầu của mình là chính quyền bang. Phần ngân sách còn lại đến từ học phí của sinh viên, các khoản tài trợ

cho nghiên cứu, thu nhập từ tài sản trí tuệ và các dịch vụ phụ trợ, và các khoản hiến tặng từ các cá nhân hay các quỹ và các khoản lạc quyên. Để tạo đủ thu nhập, các viện đại học Trung Quốc đã tăng học phí, kiếm thu nhập từ dịch vụ tư vấn và các công việc khác của giảng viên, và thành lập các công ty vì lợi nhuận. Ở một số nước, ví dụ Nga và Uganda, bên cạnh các công việc khác, các viện đại học nghiên cứu đã tiếp nhận những “sinh viên *tư*” chịu nộp học phí cao hơn, ngoài các sinh viên được kinh phí nhà nước tài trợ, để có thêm nguồn tài chính. Nhiều hoạt động như vậy làm suy yếu đáng kể vai trò cốt lõi của viện đại học.

Nghiên cứu

Nền văn hóa của nghiên cứu, của tinh thần truy vấn và chất lượng là bộ phận thiết yếu của một viện đại học nghiên cứu. Vì các áp lực tài chính nêu trên, hiện có xu hướng đưa tới nghiên cứu ứng dụng và thường vị lợi nhuận để dễ được tài trợ hơn so với nghiên cứu cơ bản và có thể mang lại lợi nhuận cho viện đại học. Việc thương mại hóa nghiên cứu có những hệ quả to lớn đối với các viện đại học nghiên cứu. Nó thay đổi định hướng của cộng đồng nghiên cứu trong chừng mực nhất định khi coi trọng các giá trị thương mại hơn nghiên cứu cơ bản. Các viện đại học ký thỏa thuận với các tập đoàn để tạo ra các sản phẩm nghiên cứu cụ thể, hay cung cấp khả năng tiếp cận các cơ sở vật chất của viện đại học. Mỗi liên hệ gây nhiều tranh cãi giữa University of California, Berkely và công ty dược phẩm đa quốc gia Novartis là trường hợp điển hình cho mối xung đột có thể xảy ra giữa các tiêu chuẩn học thuật truyền thống và lợi ích

thương mại. Quyền sở hữu trí thức, việc sử dụng cơ sở vật chất học thuật, và tính chất cởi mở tối thượng của nghiên cứu khoa học là tất cả vấn đề đặt ra bài những mối liên kết thương mại mới này.

Với sự gia tăng các chi phí của nghiên cứu của đại học do các trang thiết bị, phòng thí nghiệm tốn kém, các nhóm nghiên cứu khoa học liên ngành lớn và các yếu tố khác, việc gây quỹ để hỗ trợ nghiên cứu trong khoa học trở nên khó khăn hơn. thậm chí những viện đại học lớn và được tài trợ nhiều ở các nước công nghiệp phát triển cũng phải vật lộn để hỗ trợ cho các nghiên cứu mũi nhọn. Ở một số lĩnh vực, chỉ những định chế giàu có nhất mới có thể hỗ trợ những nghiên cứu khoa học tuyến đầu.

Các viện đại học nghiên cứu ở các nước đang phát triển sẽ cần phải lựa chọn lĩnh vực nghiên cứu trong khả năng chi trả và gắn với các nhu cầu và ưu tiên quốc gia. Những mối liên kết thích đáng với các công ty thuộc khu vực tư nhân, bao gồm các tập đoàn đa quốc gia, có thể là cần thiết, và sẽ cần phải tính toán sự cân bằng giữa nghiên cứu ứng dụng và nghiên cứu cơ bản. Công việc trong các ngành khoa học chỉ là một phần của nghị trình nghiên cứu của một viện đại học. Các khoa học xã hội và nhân văn thường bị lơ là bởi vì các khoa học tự nhiên được coi là sinh lợi hơn và có uy tín hơn. Tuy vậy các khoa học xã hội và nhân văn có ý nghĩa quan trọng trong việc hiểu biết xã hội và văn hóa. Chúng cũng ít tốn kém hơn nhiều so với các khoa học tự nhiên nhưng đôi khi lại bị bỏ quên.

Các chi tiết về phân bổ kinh phí cho nghiên cứu cũng là những vấn đề chính sách trọng tâm. Trong khi các nguồn lực cơ bản, từ ngân sách của viện đại học, dành cho các phòng thí nghiệm, thư viện và các cơ sở hạ tầng nghiên cứu khác là cần thiết, kinh phí cho những dự án nghiên cứu cụ thể có thể đến từ một loạt các nguồn khác nhau và được phân bổ theo những cách khác nhau. Một hệ thống các phần thưởng mang tính cạnh tranh sẽ khuyến khích những ý tưởng sáng tạo và các quỹ tài trợ cho những dự án xuất sắc nhất. Những nguồn kinh phí như vậy có thể đến từ các bộ của chính phủ và các cơ quan tài trợ, các quỹ tư nhân và nước ngoài, hoặc các công ty kinh doanh. Một sự kết hợp thích đáng giữa các nguồn kinh phí và cơ chế phân bổ sẽ khuyến khích cạnh tranh để được tài trợ cho nghiên cứu và khuyến khích chất lượng tốt nhất cũng như những ý tưởng nghiên cứu sáng tạo nhất.

Chủ nghĩa Thương mại và Thị trường

Sự xâm nhập của các lực lượng thị trường và lợi ích thương mại vào giáo dục đại học là một trong những thách thức lớn nhất đối với các viện đại học ở bất cứ nơi nào. Mỗi đe dọa này đặc biệt lớn đối với các viện đại học nghiên cứu bởi vì họ là những định chế điển hình nhất cho “hàng hóa công”. Các lực lượng thị trường có tiềm năng xâm nhập vào gần như mọi khía cạnh của chốn học đường (Kirp 2003). Roger Geiger đã viết về “nghịch lý của chốn thị trường đối với các viện đại học Mỹ”:

Vậy là chốn thị trường, sau khi cân nhắc kỹ lưỡng, đã cung cấp cho các viện đại học những nguồn lực dồi dào hơn, sinh viên giỏi hơn, một năng lực lớn hơn rất nhiều để phát triển tri thức, và một vai trò tích cực hơn trong nền kinh tế Hoa Kỳ. Đồng thời, nó cũng đã thu hẹp chủ quyền của các viện đại học đối với chính các hoạt động của mình, làm suy yếu sứ mệnh phục vụ đại chúng của họ, và tạo ra qua các mối quan hệ móc xích thương mại ngày càng tăng ít nhất là tiềm năng làm suy yếu vai trò ưu đai của người trọng tài không vụ lợi về tri thức. (Geiger 2004, 256)

Đối với các nước đang phát triển, thách thức của thị trường lại càng đặc biệt nghiêm trọng vì có ít sự ổn định tài chính căn bản hơn và truyền thống tự trị học thuật cũng yếu hơn. Các áp lực thị trường đến từ bên ngoài có thể nhanh chóng ảnh hưởng đến toàn bộ định chế. Đối với các viện đại học nghiên cứu, các lực lượng thị trường có thể biến đổi hẵn cả định hướng nghiên cứu, trọng tâm của nghề học thuật, và cán cân tài chính của định chế. Tuy nhiên, rõ ràng nếu các viện đại học nghiên cứu bị buộc phải ngày càng dựa vào nguồn lực của chính mình để tồn tại thì các lực lượng thị trường sẽ quyết định các hướng đi và ưu tiên của định chế.

Tự trị và Trách nhiệm giải trình

Căng thẳng giữa tự trị và trách nhiệm giải trình là mối quan tâm không bao giờ chấm dứt đối với các định chế học thuật. Truyền thống tự trị học thuật của các viện đại học là

khả năng tự đưa ra quyết định cho chính mình về những vấn đề học thuật cốt yếu và định hướng vận mệnh của chính mình. Đồng thời, các chủ thể có thẩm quyền từ bên ngoài, bao gồm những bên cấp kinh phí, nhà tài trợ chính phủ và các tổ chức tôn giáo, có khả năng kiểm soát nhất định đối với giáo dục đại học. Kể từ khởi nguyên các viện đại học ở châu Âu thời trung cổ, những mối căng thẳng này đã bộc lộ rõ ràng. Trong kỷ nguyên giáo dục đại học đại chúng, yêu cầu đổi mới trách nhiệm giải trình tăng lên trước tác động ngày càng tăng của giáo dục đại học đối với cả nền kinh tế lẫn xã hội. Giáo dục đại học vừa ngốn một phần chi tiêu to lớn của nhà nước vừa có ý nghĩa ngày càng tăng đối với rất nhiều người. Yêu cầu có trách nhiệm giải trình đương thời hầu như luôn luôn được đưa ra từ nhà nước, bên cung cấp phần nhiều kinh phí cho giáo dục đại học.

Các viện đại học nghiên cứu có nhu cầu đặc biệt về tự trị, và các yêu cầu hiện nay về trách nhiệm giải trình là đặc biệt nan giải đối với họ. Trong khi trường học nói chung cần một mức độ tự trị để hoạt động được hiệu quả, các viện đại học nghiên cứu phải có thể quyết định các chương trình của riêng mình, theo đuổi một quan điểm lâu dài và quản lý các ngân sách cũng như cộng đồng học thuật của họ. Các viện đại học nghiên cứu không chỉ đòi hỏi có các cam kết tài trợ ổn định, mà còn cần quyền tự trị để xây dựng và duy trì sức mạnh của mình. Bản thân cộng đồng học thuật là người phán xét tốt nhất thành công của các chương trình. Đặc biệt, các nghiên cứu cơ bản phải có quyền tự trị để phát

triển, bởi vì nó thường phát xuất từ lợi ích và mối quan tâm của các giảng viên.

Trách nhiệm giải trình, dĩ nhiên, là một phần cốt yếu của giáo dục đại học đương đại. Các bên cấp kinh phí cho những định chế học thuật xứng đáng được biết về các chính sách chi tiêu và có quyền lái các định chế và hệ thống giáo dục đại học công lập. Sinh viên cũng có quyền biết về chất lượng, định hướng và mối quan tâm chính yếu của các viện đại học. Tuy nhiên, trách nhiệm giải trình là một khái niệm đa diện và phải vận hành theo một cách khác đối với các viện đại học nghiên cứu so với các định chế học thuật khác. Cần cân giữa trách nhiệm giải trình và tự trị phải nghiêm nêu hơn về tự trị cho các định chế này hơn so với các trường và viện đại học tập trung nhiều hơn vào giảng dạy và dịch vụ.

Toàn cầu hóa Khoa học và Nghiên cứu học thuật

Khoa học trong thế kỷ 21 thật sự mang tính toàn cầu về mặt phạm vi. Các kết quả nghiên cứu ngay lập tức được phổ biến toàn thế giới thông qua mạng Internet. Các tạp chí khoa học được lưu thông quốc tế, và giới học thuật đóng góp cho cùng các tạp chí. Các phương pháp và tiêu chuẩn khoa học được sử dụng trên khắp thế giới nhiều chưa từng có. Trang thiết bị khoa học, tinh vi và tốn kém hơn bao giờ hết, có mặt khắp mọi nơi, và các viện đại học nghiên cứu chịu áp lực phải có những phòng thí nghiệm hiện đại nhất nếu muốn tham gia các nghiên cứu khoa học toàn cầu. Hơn

nữa, nghiên cứu ngày càng mang tính cạnh tranh, các nhà nghiên cứu và viện đại học gấp rút công bố kết quả và đăng ký bằng sáng chế hay giấy phép chứng nhận cho những khám phá hay phát minh có tiềm năng ứng dụng. Nói ngắn gọn, khoa học đã trở thành “những khoản đánh cược lớn” và là nỗ lực cạnh tranh mạnh mẽ trên phạm vi quốc tế. Việc tham gia nghiên cứu khoa học cao cấp là tốn kém, và duy trì ưu thế cạnh tranh cũng vậy.

Thách thức không chỉ ở các phòng thí nghiệm và cơ sở hạ tầng mà còn ở sự xác định và các phương pháp khoa học và nghiên cứu học thuật. Toàn cầu hóa khoa học có nghĩa những người tham gia gắn kết với các tiêu chuẩn của những ngành khoa học và học thuật đã được xác lập vững chắc bởi những người lãnh đạo nghiên cứu, nằm ở các viện đại học chủ chốt ở Hoa Kỳ và các quốc gia phương Tây khác. Các phương pháp dùng trong những nghiên cứu được tài trợ và được trình bày ở các tạp chí khoa học chính có xu hướng chi phối nền khoa học thế giới. Ngoài ra, những chủ đề và lĩnh vực đề tài thuộc mối quan tâm của các khoa học gia và định chế hàng đầu có thể không có ý nghĩa đối với các viện đại học ở vùng ngoại vi. Nhìn chung, việc tham gia vào khoa học thế giới có nghĩa là phải bám theo những chủ đề và hệ mô hình nghiên cứu đã được xác lập sẵn.

Chi phí cao trong khoa học tạo ra những vấn đề nghiêm trọng đối với những định chế học thuật nào không có truyền thống nghiên cứu lâu đời cùng với những cơ sở hạ tầng và trang thiết bị cần thiết. Xây dựng một cơ sở hạ tầng cho phép nghiên cứu những chủ đề trong nước hay khu vực

giờ đây không còn là điều kiện đủ nếu một viện đại học muốn tham gia “những liên đoàn lớn” (như “liên đoàn Ivy”, “Ivy League” của Hoa Kỳ_ND). Các viện đại học mong muốn được coi là viện đại học “định hướng nghiên cứu” cần tham gia vào mạng lưới khoa học quốc tế và cạnh tranh với các định chế và khoa học gia trên khắp thế giới. Các chi phí khi tham gia liên đoàn các viện đại học nghiên cứu là một vấn đề đặc biệt nghiêm trọng đối với các nước đang phát triển vốn gặp khó khăn về kinh phí và không hề có kinh nghiệm gì trong việc xây dựng những định chế như vậy. Các định chế học thuật nhỏ ở những nước lớn hơn lẩn các nước công nghiệp hóa nhỏ muốn chuyển đổi thành viện đại học nghiên cứu cũng đổi mới với những thách thức tương tự. Tham gia thế giới khoa học toàn cầu là một chuyện tốn kém, và duy trì sự tham gia đó cũng rất đắt đỏ.

Nghịch lý của khoa học toàn cầu tương tự như toàn cầu hóa xét về tổng thể. Toàn cầu hóa - thông qua công nghệ thông tin, phương tiện truyền thông tốt hơn, sự lưu thông khắp thế giới của nguồn nhân lực được đào tạo tốt, và các yếu tố khác - cho phép mọi người tham gia vào thị trường của khoa học, học thuật và ý tưởng toàn cầu. Đồng thời, toàn cầu hóa cũng đặt các bên tham gia dưới những áp lực của một hệ thống tri thức toàn cầu không bình đẳng chịu sự chi phối của các viện đại học giàu có, và áp đặt những chuẩn tắc và giá trị của những định chế này lên tất cả (Altbach 1987, 2004).

Công lập và Tư thục

Như đã bàn ở phần trước, hầu hết các viện đại học nghiên cứu bên ngoài Hoa Kỳ và Nhật Bản được hỗ trợ bằng ngân sách công và của bang. Chắc chắn xu thế này sẽ tiếp tục, mặc dù có những thay đổi nhất định. Khu vực giáo dục đại học tăng trưởng nhanh nhất trên toàn thế giới là khu vực tư nhân. Vì vậy, sự mở rộng khu vực tư nhân sẽ có tác động tới các viện đại học nghiên cứu, dù gián tiếp, bởi vì giáo dục đại học tư thục không tập trung vào nghiên cứu (Altbach 1999). Trừ một số rất ít ngoại lệ không đáng kể, các định chế tư thục mới chú trọng vào giảng dạy và cung cấp năng lực và bằng cấp cho sinh viên trong các ngành chuyên nghiệp và các lĩnh vực khác, thường thuộc các ngành chuyên biệt. Các viện đại học tư thục mới không phải là các định chế học thuật phát triển đầy đủ với một loạt các chuyên ngành trong hầu hết lĩnh vực khoa học và nghiên cứu học thuật. Đặc biệt, chuyên môn hóa là một khía cạnh của khu vực giáo dục đại học tư thục vì lợi nhuận đang mở rộng nhanh chóng. Khu vực này không bao giờ quan tâm tới xây dựng năng lực nghiên cứu, vì nghiên cứu không đem lại lợi nhuận nhanh chóng.

Một số ít các viện đại học tư thục phi lợi nhuận có thể xây dựng thành công năng lực nghiên cứu để nâng cao vị thế và đóng góp rộng rãi hơn cho giáo dục và nghiên cứu. Catholic University in Santiago (Viện Đại học Công giáo ở Santiago), Chile và American University in Cairo (Viện Đại học Hoa Kỳ ở Cairo), Ai Cập, là hai ví dụ của các định chế tư thục có vị thế cao đang tập trung tạo thành tích nghiên

cứu đáng kể để xây dựng danh tiếng trong nước và quốc tế. Những định chế như vậy nhìn chung có truyền thống trác việt học thuật và khả năng tiếp cận nguồn tài trợ thiện nguyện để triển khai các chương trình nghiên cứu.

Vai trò tăng lên của giáo dục đại học tư thục trên thế giới có nghĩa sẽ có một tỷ lệ nhỏ hơn các viện đại học tập trung vào nghiên cứu. Theo những cách nhất định, điều này có thể làm lợi cho các viện đại học nghiên cứu công lập, vì nhà nước có thể được san sẻ một phần gánh nặng của giáo dục đại học đại chúng, và có thể tập trung thúc đẩy khu vực nghiên cứu. Tuy nhiên, điều chắc chắn hơn là khi khu vực tư nhân đảm nhận nhiều trách nhiệm hơn trong giáo dục đại học, nhà nước sẽ tiếp tục giảm hỗ trợ cho khu vực này, như xu thế đã và đang diễn ra ở nhiều nước. Sự trỗi dậy của khu vực tư nhân, vốn ít chú trọng nghiên cứu, có thể đe dọa vai trò nghiên cứu của các viện đại học ở hầu hết các nơi trên thế giới, đặc biệt ở các nước đang phát triển.

Các viện đại học nghiên cứu là những nơi trọng đai nhân tài

Ở một số nơi trên thế giới, các viện đại học không tôn trọng triết để những giá trị trọng đai nhân tài. Nạn tham nhũng là vấn đề đau đầu; các khoản tài trợ và thăng cấp có thể được quyết định vì những lý do không liên quan gì đến chất lượng và năng lực. Đối với các viện đại học nghiên cứu, việc tôn trọng triết để các chuẩn tắc trọng đai nhân tài và tính trung thực trong học thuật có tầm quan trọng đặc biệt.

Đương nhiên, các viện đại học là bộ phận của một hệ thống chính trị xã hội rộng lớn hơn, và nếu chính thể này tràn ngập tham nhũng và thiên vị, thì giới học giả sẽ không miễn nhiễm được. Vấn đề tham nhũng chốn học đường và nhiều khía cạnh của nó đang tồn tại ở một số nước đang phát triển. Tham nhũng có hệ thống cũng rất lộ liễu ở một số nước thuộc Liên bang Xô viết cũ và những nơi khác. Tệ hối lộ trong tuyển sinh và cấp bằng, nạn đao văn trắng trợn của sinh viên và giới học thuật, nạn gian lận tràn lan trong thi cử, và các hình thức hành vi rõ ràng không thể chấp nhận khác đã trở thành đại dịch. Ở Ấn Độ, sinh viên đã biểu tình đòi quyền gian lận trong các kỳ thi đại học. Ở Trung Quốc, người dân ngày càng quan ngại trước nạn đao văn ở tất cả các cấp của hệ thống học thuật và sự vi phạm tài sản trí tuệ ở một số viện đại học nghiên cứu (Pocha 2006). Trong một hệ thống học thuật lành mạnh, khi những hành vi như vậy diễn ra, nó sẽ chịu sự lên án của cộng đồng học thuật và bị triệt tiêu tận gốc.

Tình hình này càng nguy hiểm hơn khi trực tiếp liên quan tới nghề nghiệp hàn lâm. Lương thấp góp phần đưa tới các cung cách không chuyên nghiệp của giáo sư. Tệ buôn bán trái phép tràn lan các bài giảng và tài liệu môn học của các giáo sư ở Ai Cập là liên quan tới nhu cầu của giảng viên cần kiếm đủ tiền để sống sót (Arishic 2006). Buôn bán các chức vụ học thuật cũng là một tệ nạn phổ biến ở một số nước, và việc phong hàm giáo sư dựa trên các yếu tố sắc tộc, tôn giáo hay chính trị cũng đầy rẫy khắp nơi.

Trong khi các cung cách tham nhũng làm hư hại bất kỳ môi trường học thuật nào, chúng còn đầu độc nền văn hoá và đạo lý của viện đại học nghiên cứu. Lý tưởng và việc thực hiện các giá trị trọng đai nhân tài có ý nghĩa nòng cốt đối với viện đại học nghiên cứu. Sự trác việt và chất lượng trí thức là những tiêu chuẩn cơ bản trong tiếp nhận sinh viên, tuyển dụng giảng viên, để bạt thăng cấp và tưởng thưởng ở các viện đại học nghiên cứu. Rường cột của các định chế học thuật này dựa trên các giá trị trọng đai nhân tài. Tình hình vi phạm tràn lan chắc chắn sẽ khiến viện đại học nghiên cứu không thể nào phát triển được.

Tự do học thuật

Tự do học thuật là yêu cầu cốt lõi đối với các viện đại học nghiên cứu (Altbach 2001a). Tuy nhiên cần phải định nghĩa một chút về điều này. Quan trọng bậc nhất là sự tự do thực hiện nghiên cứu và công bố kết quả trong lĩnh vực nghiên cứu của mình và giảng dạy không bị bất kỳ giới hạn nào trong lĩnh vực chuyên môn của mình. Những quyền này nằm trong định nghĩa hạn chế hơn của người Đức về tự do học thuật. Quyền của giới học thuật được bày tỏ quan điểm trong bất kỳ diễn đàn công luận nào hoặc bằng văn bản về bất kỳ chủ đề gì, kể cả những chủ đề nằm ngoài hẳn chuyên môn học thuật của cá nhân đó - theo định nghĩa rộng hơn của người Mỹ - ngày càng được chấp nhận nhiều hơn trên khắp thế giới. Ở một số nước, tự do học thuật được bảo vệ bởi luật cụ thể về học thuật cùng như các chuẩn tắc

và giá trị truyền thống. Các hệ thống biên chế ở nhiều nước và quy chế công chức ở một số nước khác bảo đảm việc làm chắc chắn, vì vậy các cơ quan công quyền hay bên nào khác khó mà, nếu không nói là không thể, chấm dứt công việc của một giáo sư hưởng những sự bảo đảm đó.

Các viện đại học nghiên cứu đặc biệt phụ thuộc vào một chế độ tự do học thuật vững mạnh bởi vì các thành viên nghiên cứu giảng dạy của họ trực tiếp tham gia vào việc khám phá tri thức mới. Giáo sư của viện đại học nghiên cứu cũng càng dễ dàng là những “người trí thức của công chúng” hơn so với những người khác trong giới học thuật, tham dự những tranh luận công dân về những vấn đề có tầm quan trọng xã hội. Lịch sử cho thấy tự do học thuật - tự do trong lớp học, trong phòng thí nghiệm, và trong việc công bố các kết quả nghiên cứu và học thuật - đóng vai trò cốt lõi đối với việc xây dựng một nền văn hoá nghiên cứu.

Ở một số nước, các chuẩn tắc về tự do học thuật không được bảo đảm đầy đủ, và kết quả là có thể khó khăn hơn để duy trì được các viện đại học nghiên cứu chất lượng hàng đầu. Ở đâu tự do học thuật hoàn toàn vắng bóng hay bị hạn chế nghiêm trọng, như trường hợp một số ít các nước, thì các viện đại học nghiên cứu với trình độ vừa phải không thể nào thành công cho dù được hỗ trợ tài chính hay có nguồn lực đến đâu. Phổ biến hơn trên thế giới là các viện đại học với những hạn chế nhất định về tự do học thuật. Ở nhiều nước, đặc biệt ở các quốc gia đang phát triển, trong những lĩnh vực tri thức được coi là nhạy cảm về mặt chính trị hay xã hội, việc nghiên cứu, xuất bản sách báo hay bình luận là

bị hạn chế. Những lĩnh vực đó bao gồm việc nghiên cứu sắc tộc hay tôn giáo, nghiên cứu môi trường, và nghiên cứu về các giai cấp xã hội hay xung đột xã hội, bên cạnh những vấn đề khác. Các biện pháp trùng phạt đối với phân tích phê phán trong những lĩnh vực này có thể nghiêm trọng tới mức sa thải khỏi các vị trí học thuật, bò tù, hay trục xuất. Phổ biến hơn là những hình phạt ít nghiêm khắc hơn hoặc cảnh cáo không chính thức.

Dường như có một sự cân bằng tinh tế giữa tự do học thuật và một viện đại học nghiên cứu có thể sống được. Từ lâu, Singapore đã áp dụng những giới hạn không chính thức đối với nghiên cứu trong một số ít lĩnh vực được coi là nhạy cảm về chính trị, ví dụ các quan hệ sắc tộc. Các nhà khoa học xã hội chịu những sự kiềm chế nhất định về tự do nghiên cứu và công bố, và đôi khi bị chỉ trích đã đi quá xa so với ranh giới bất thành văn của những gì bị cấm nghiên cứu chính thức. Đồng thời, Singapore đã thành công trong việc xây dựng các viện đại học nghiên cứu và thiết lập mối quan hệ cộng tác với các viện đại học danh tiếng ở nước ngoài. Tình hình ở Trung Quốc cũng tương tự, mặc dù các giới hạn được cho là lớn hơn và những hình phạt đối với các vụ việc vi phạm có thể nghiêm khắc hơn. Ở Trung Đông, có những điều cấm kỵ trong nghiên cứu và xuất bản sách báo liên quan tới mối quan hệ chính trị nhạy cảm giữa Ả rập và Israel hay những chủ đề nhất định về sắc tộc hay tôn giáo. Ở một số nước châu Phi, việc phê phán chế độ đương quyền có thể dẫn tới bị bỏ tù hay mất việc, mặc dù nhìn chung tự do học thuật được tôn trọng. Dường như các viện đại học

nghiên cứu thành công ở mức vừa phải có thể được xây dựng trong điều kiện tự do học thuật không đầy đủ chừng nào mà những hạn chế đó không quá nghiêm trọng, mặc dù các phép so sánh trên bình diện lớn hơn cho thấy những viện đại học nào có tự do học thuật nhiều hơn là những định chế nghiên cứu thành công hơn.

Ở Hoa Kỳ và các nước công nghiệp hóa khác, mối đe doạ chính đối với các chuẩn tắc truyền thống về tự do học thuật đến từ việc thương mại hóa nghiên cứu và mối liên kết ngày càng tăng giữa các viện đại học hay cá nhân các nhà nghiên cứu với những tập đoàn muốn có nghiên cứu dựa vào viện đại học. Dưới ngọn cờ quan hệ cộng tác giữa viện đại học và doanh nghiệp, các thoả thuận đã được ký kết đôi khi hạn chế khả năng tiếp cận các kết quả nghiên cứu, hướng sự chú ý của các nhóm nghiên cứu vào những sản phẩm nặng tính chất thương mại; và nhấn mạnh nghiên cứu ứng dụng mà cái giá phải trả là gây thiệt hại cho các nghiên cứu cơ bản (Slaughter and Rhoades 2004, Kirp 2003). Sự thương mại hóa này có thể thuận lợi về mặt tài chính cho viện đại học và đối với cá nhân các nhà nghiên cứu, nhưng thường hạn chế tự do thông tin tri thức, do đó vi phạm một trong những nguyên tắc của tự do học thuật.

Tự do học thuật là một chủ đề phức tạp và có nhiều sắc thái, có ý nghĩa trung tâm đối với thành công của một viện đại học nghiên cứu. Đó là một giá trị cốt lõi của giáo dục đại học ở mọi nơi và đối với mọi loại định chế học thuật, nhưng có tầm quan trọng đặc biệt đối với các viện đại học nghiên cứu. Các thách thức đối với tự do học thuật trong

thế kỷ **21** không chỉ đến từ những quyền lực áp chế bên ngoài mà còn từ khuynh hướng thương mại mới trong giáo dục đại học. Các vấn đề cũng có thể nảy sinh từ bên trong chốn học đường do chính trị hóa cộng đồng học thuật hay những mối căng thẳng do quan hệ sắc tộc hay tôn giáo gây ra trong một số nước.

Nghề hàn lâm

Tập thể giáo sư đóng vai trò trung tâm đối với giáo dục đại học. Các viện đại học nghiên cứu đặc biệt dựa vào chất lượng và trọng tâm chú ý của giới học thuật, và những diễn biến hiện nay liên quan tới giới giáo sư trên thế giới là không thuận lợi cho giới học thuật hay cho các viện đại học nghiên cứu (Altbach 2003b). Các viện đại học nghiên cứu đòi hỏi những người họ tuyển dụng trong giới học thuật (academic staff, nhân sự hàn lâm) phải có những bằng cấp cao nhất có thể - học vị tiến sĩ từ những viện đại học danh tiếng. Lời phát biểu dường như hiển nhiên này là cần thiết vì phần lớn giới học thuật ở các nước đang phát triển không có học vị tiến sĩ.

Các viện đại học nghiên cứu đòi hỏi các giáo sư, học giả và khoa học gia làm việc toàn thời gian, những người dành trọn mối quan tâm nghề nghiệp cho việc giảng dạy và nghiên cứu ở các viện đại học. Nếu không có một số lớn nhân sự hàn lâm thì đơn giản là không thể xây dựng được lực lượng nhân sự nòng cốt cho một tập thể giáo sư hiệu quả và tận tâm. Không chỉ được yêu cầu hoàn thành những chức năng cốt lõi của viện đại học, những thành viên ban

giảng huấn toàn thời gian còn cần phải tham gia vào việc quản trị và quản lý vì các viện đại học nghiên cứu cần một mức độ tự trị cao và nền quản trị bởi thành viên ban giảng huấn. Vấn đề thiếu thành viên ban giảng huấn toàn thời gian là một trong những nguyên nhân cốt lõi khiến các nước châu Mỹ Latin thất bại trong việc xây dựng các viện đại học nghiên cứu.

Bên cạnh cam kết toàn thời gian, mức lương phải đủ để duy trì một mức sống trung lưu. Trong khi không cần phải được trả một mức lương tương đương mức của các đồng nghiệp ở những viện đại học trả công cao nhất trên thế giới, các giáo sư phải là những thành viên vững chắc của tầng lớp trung lưu trong nước họ. Các giáo sư toàn thời gian thường xuyên tạo được một phần thu nhập lớn của họ qua công việc tư vấn hay làm thêm ngoài giờ ở các định chế khác, hoặc, ở một số viện đại học, đảm nhiệm thêm những khối lượng công việc giảng dạy trong các chương trình có thu phí. Những cơ chế này làm giảm những chức năng cốt lõi của tập thể giáo sư và khiến khó duy trì được hiệu quả học thuật đầy đủ. Trong một số ngành, các công việc tư vấn, nghiên cứu ứng dụng cho doanh nghiệp, và các mối liên hệ khác với các tổ chức bên ngoài có thể đem lại hợp lực hữu ích cho công tác học thuật, nhưng ở nhiều nước, công việc bên ngoài và sự lệ thuộc vào thu nhập bổ sung lại có hại đối với viện đại học nghiên cứu. Không kém phần phức tạp là các mức lương học thuật nhìn chung đã chững lại khắp trên thế giới cùng lúc với việc trả công cho những giáo sư được đào tạo tương tự bên ngoài các viện đại học đã

và đang tăng lên rất ngoạn mục ở một số nước. Để thu hút được những người “xuất sắc nhất và sáng giá nhất” vào giới học thuật, mức lương cần phải có khả năng cạnh tranh.

Các trách nhiệm giảng dạy phải được hạn chế ở mức đủ để cho phép dành thời gian và công sức cho nghiên cứu. Ở Hoa Kỳ, khối lượng giảng dạy chuẩn ở phần lớn các viện đại học nghiên cứu là hai khoá học trên một học kỳ, hay là bốn khoá trong một năm học. Trong một số lĩnh vực khoa học, thậm chí còn đòi hỏi khối lượng công việc giảng dạy ít hơn. Khối lượng công việc giảng dạy tương tự cũng phổ biến ở châu Âu. Ở nhiều nước đang phát triển, giảng dạy là công việc được yêu cầu nhiều hơn nhiều, do vậy còn lại rất ít thời gian cho nghiên cứu. Những vị giáo sư tích cực tập trung nghiên cứu nhất ở Hoa Kỳ đảm nhận một phần lớn công việc giảng dạy của họ trong các chương trình sau đại học (sau cử nhân), như vậy giúp liên kết giữa công việc giảng dạy với nghiên cứu và nâng cao hiệu quả. Ở các nước châu Âu, với những chương trình tiến sĩ chủ yếu tập trung vào nghiên cứu, các giáo sư được dành đủ thời gian cho việc hướng dẫn và cố vấn cho luận văn tiến sĩ. Rất ít nước đang phát triển đã xây dựng những cách thức này thành quy tắc.

Giới học thuật phải có một thang sự nghiệp cho phép những giáo sư tài năng được thăng tiến lên các cấp bậc trong nghề trên cơ sở thành tích hoạt động và chất lượng công tác và một cấu trúc lương do thành tích hoạt động quyết định. Ở nhiều nước, một sự bổ nhiệm toàn thời gian lúc dần tương đương với một việc làm vĩnh viễn. Ở một số nước, ví dụ nước Đức, một người trẻ khó mà đạt được một vị

trí có khả năng được thăng tiến bởi cách thức tổ chức của cấu trúc sự nghiệp. Ở nhiều nơi trên thế giới, việc đề bạt lên các cấp bậc học thuật chủ yếu là vấn đề thâm niên chứ không phải là chất lượng hoạt động thể hiện trong giảng dạy và nghiên cứu. Ở đa số các nước, các mức lương học thuật được quyết định bởi thâm niên, cấp bậc, và ở một số nơi là ngành học chứ không phải chất lượng công việc. Điều này đặc biệt đúng với các nước mà giới học thuật được coi là công chức - chủ yếu ở Tây Âu (Enders 2001). Vị thế công chức là những bảo đảm chắc chắn về việc làm vĩnh viễn nhưng hiếm khi đánh giá hiệu quả xét như một yếu tố để thăng tiến.

Thách thức ở đây là làm sao để gắn kết những sự bảo đảm hợp lý cho việc làm lâu dài, vừa là cách bảo đảm tự do học thuật vừa là cách bảo đảm công việc ổn định và sự trung thành với định chế. Hệ thống xét biên chế của Hoa Kỳ, dù bị phê phán nhiều tại Hoa Kỳ, có thể là hệ thống sát nhất đến mục tiêu này (Chait 2002). Nó có những vị trí bổ nhiệm ban đầu mang tính chất thử thách đi kèm một loạt các đánh giá nghiêm ngặt mà nếu vượt qua được thì sẽ dẫn đến bổ nhiệm vĩnh viễn (vào biên chế) sau sáu năm. Việc thăng chức tiếp theo, từ bậc giáo sư dự khuyết lên giáo sư chính thức, cũng dựa trên thành tích và tuỳ thuộc vào việc đánh giá rất khắt khe. Phần lớn các trường và viện đại học của Hoa Kỳ áp dụng thể thức này mặc dù các viện đại học nghiên cứu có các đánh giá chặt chẽ nhất. Ngày càng có nhiều viện đại học Hoa Kỳ cũng đã xây dựng “đánh giá hậu biên chế” thành quy tắc để đo lường được hiệu quả sau khi

cấp biên chế. Thông thường, việc tăng lương được thực hiện dựa trên thành tích hoạt động cũng như thâm niên. Thậm chí ở Hoa Kỳ, nghề hàn lâm cũng bị đe doạ - xét từ quan điểm của các viện đại học nghiên cứu. Hai vấn đề nghiêm trọng nhất là sự gia tăng của lực lượng lao động học thuật bán thời gian và một thể loại ngoài biên chế (non-tenure track) tương đối mới, những vị trí bổ nhiệm toàn thời gian, cách nào đó tương tự với thể thức bổ nhiệm của người Đức mà không thể đưa tới sự nghiệp vĩnh viễn. Hiện nay, một nửa các vị trí mới ở các trường và viện đại học Hoa Kỳ là thuộc những thể loại này, mặc dù ở các viện đại học nghiên cứu, tỉ lệ các vị trí trong biên chế vẫn cao hơn (Schuster and Finkelstein 2006).

Giới học thuật có vai trò trung tâm đối với thành công của các viện đại học ở bất cứ đâu. Một viện đại học nghiên cứu đòi hỏi một kiểu giáo sư đặc biệt - được đào tạo cao cấp, tận tâm với nghiên cứu và học thuật, và được thúc đẩy bởi sự tò mò tri thức. Cam kết làm việc toàn thời gian và mức trả công xứng đáng là những điều cần thiết khác. Cũng cần có một con đường sự nghiệp đòi hỏi sự trác việt và đồng thời đem lại vừa tự do học thuật vừa tính ổn định của công việc. Giới học thuật ở các viện đại học nghiên cứu vừa cần có thời gian để tham gia các nghiên cứu sáng tạo vừa cần cơ sở vật chất và cơ sở hạ tầng để có thể thực hiện được việc nghiên cứu.

Các nước đang phát triển: các mục tiêu, ước vọng và thực tế

Nhiều nước đang phát triển và nước có thu nhập trung bình cần các viện đại học nghiên cứu tham gia vào nền kinh tế tri thức và kinh tế định hướng dịch vụ ngày càng mở rộng trong thế kỷ 21. Tuy nhiên, ước vọng phải phù hợp với thực tế. Những mục tiêu của các viện đại học nghiên cứu ở các nước đang phát triển cần phải khác với những mục tiêu của các quốc gia công nghiệp hóa lớn. Đối với các nước đang phát triển, các mục tiêu này bao gồm một số yếu tố cốt lõi.

Tạo lập và duy trì một cộng đồng Khoa học

Các viện đại học nghiên cứu tuyển dụng những khoa học gia và học giả trong một loạt các chuyên ngành. Không có các định chế này, giới học thuật được đào tạo cao cấp sẽ rời bỏ đất nước - như ngày nay đang xảy ra ở nhiều nước đang phát triển thiếu những định chế này - hoặc sẽ không thể được đào tạo ngay từ đầu. Các viện đại học nghiên cứu là nền tảng về mặt định chế cho những giáo sư, học giả và khoa học hàng đầu, vốn là những người nắm rõ những gì đang diễn ra ở tuyến đầu của khoa học trong mọi lĩnh vực và có thể tham gia vào cộng đồng khoa học toàn cầu. Những định chế này có thể giữ chân tài năng của quốc gia, đồng thời sản sinh ra những tài năng Cộng đồng học thuật trong các viện đại học nghiên cứu trong nước có quan hệ với các học giả ở nước ngoài và tham gia vào cộng đồng khoa học toàn cầu.

Tầm quan trọng của Nghiên cứu và Giảng dạy đối với Kỹ nghệ và Xã hội

Các viện đại học nghiên cứu trong nước là những định chế duy nhất có khả năng tập trung chú ý vào các nhu cầu trong nước. Họ hiểu những vấn đề cụ thể của quốc gia nơi họ xác lập và có khả năng tập trung chú ý vào những chủ đề này. Các định chế bên ngoài không quan tâm và cũng không có kiến thức để làm như vậy. Các viện đại học nghiên cứu có thể khiến những xu thế khoa học quốc tế quy vào những vấn đề trong nước và đóng góp vào sự phát triển của ngành công nghiệp trong nước, nông nghiệp và xã hội.

Sự phát triển Văn hóa, Xã hội và Phê bình

Các viện đại học nghiên cứu ở mọi nơi đều là những trung tâm văn hóa và phê bình, ở các nước đang phát triển, họ có ý nghĩa quan trọng đặc biệt về mặt này bởi vì rất ít định chế xã hội nào khác có kiến thức chuyên môn phù hợp. Ở nhiều nước, có rất ít bảo tàng, dàn nhạc hay định chế văn hóa khác có khả năng xây dựng và thể hiện được nền văn hóa bản địa. Các viện đại học nghiên cứu thường là những nơi duy nhất với “khối lượng tối hạn” các chuyên môn và nguồn lực trong một loạt các lĩnh vực văn hóa. Những định chế này cũng đưa ra những bình luận, phân tích và phê phán về mặt xã hội. Một lần nữa, họ ở trong một vị thế độc nhất vô nhị để thực hiện những vai trò này; họ có tự do học thuật và một cộng đồng các giảng viên, nghiên cứu viên và sinh viên quan tâm đến một loạt các chuyên ngành. Trong khi các cơ quan quyền lực chính trị có thể không hoan

nghênh những lời chỉ trích, nhưng nó lại có ý nghĩa trung tâm đối với sự phát triển của một xã hội dân sự.

Nghiên cứu và Phân tích bằng (các) Ngôn ngữ Quốc gia

Các viện đại học nghiên cứu dĩ nhiên phải hoạt động bằng các ngôn ngữ quốc tế về khoa học và nghiên cứu học thuật. Đồng thời, họ có trách nhiệm phổ biến nghiên cứu và phân tích bằng ngôn ngữ bản địa. Quả thực, họ có thể là nguồn chủ chốt để phát triển ngôn ngữ quốc gia qua việc sản sinh những công trình văn học và khoa học bằng thứ tiếng của nước mình và xây dựng vốn từ vựng. Vai trò của các ngôn ngữ bản địa trong việc xây dựng các viện đại học nghiên cứu là hết sức phức tạp. Ở nhiều nước, bao gồm hầu hết các nước ở châu Phi, Ấn Độ, và các khu vực khác, giáo dục đại học được thực hiện bằng những ngôn ngữ phi bản địa (tiếng Anh, tiếng Pháp, v.v.) và các vấn đề này khá phức tạp. Nhưng rõ ràng các viện đại học nghiên cứu đóng vai trò chủ chốt trong việc hỗ trợ và phát triển các ngôn ngữ bản địa.

Giáo dục một Thể hệ mới các Khoa học gia, Học giả và Nhà kỹ thuật

Không cần nói ai cũng biết rằng vai trò trung tâm của viện đại học nghiên cứu là giáo dục - đào tạo thế hệ nhân sự kế tiếp có giáo dục cho xã hội. Những nhà lãnh đạo xã hội, trong chính trị, đời sống tri thức, kỹ nghệ, và dĩ nhiên, ngành giáo dục, được đào tạo chủ yếu tại viện đại học nghiên cứu trong nước. Vai trò của UNAM trong giáo dục

các thế hệ người Mexico ưu tú chỉ là một ví dụ của một xu thế phổ biến.

Những ước vọng của các viện đại học nghiên cứu ở các nước đang phát triển cần phải thực tế. Trừ một số ít ngoại lệ ở các quốc gia đang phát triển lớn nhất và thành công nhất, bao gồm Trung Quốc và Ấn Độ, việc khao khát cạnh tranh được với Harvard hay Oxford hay xây dựng một viện đại học tầm cỡ thế giới ở đẳng cấp thế giới không phải là một mục tiêu hợp lý. Đúng hơn, các nước đang phát triển cần tìm cách cạnh tranh với những viện đại học nghiên cứu hạng hai nhưng khá xuất sắc ở thế giới công nghiệp hóa, ví dụ Indiana University hay University of Nebraska ở Hoa Kỳ, York University ở Vương quốc Anh, hay University of Amsterdam ở Hà Lan.

Cũng cần lựa chọn các lĩnh vực khoa học và nghiên cứu học thuật cụ thể để chú trọng vào. Phần lớn các viện đại học nghiên cứu cung cấp giảng dạy trong các chuyên ngành học thuật chính, và nhiều viện đại học nghiên cứu có các trường chuyên nghiệp thành viên trong các lĩnh vực như y tế và luật. Một số ít các viện đại học nghiên cứu là những định chế chuyên môn hóa nhỏ hơn, ví dụ California Institute of Technology. Rất ít viện đại học nghiên cứu có thể xuất sắc trong mọi lĩnh vực. Họ có những chọn lựa liên quan tới chuyên ngành nào sẽ được chú trọng để xây dựng và duy trì chuẩn chất lượng cao nhất, ở một số lĩnh vực khác, chất lượng tốt có thể đạt được nhưng không nhất thiết ở mức độ cao nhất trên bình diện quốc tế. Những quyết định như vậy dựa trên cơ sở nguồn lực có được, việc

xem xét các nhu cầu của quốc gia hay khu vực, hoặc một sự đánh giá đơn giản các lợi thế hiện có.

Một vài nước đang phát triển nhỏ hơn có thể thiếu kinh phí để xây dựng và duy trì một viện đại học nghiên cứu. Trong trường hợp như vậy, có thể xây dựng một viện đại học nghiên cứu khu vực. Công nghệ thông tin giờ đây đã khiến điều này khả thi hơn. Một số khu vực dễ thực hiện các sáng kiến như vậy hơn các khu vực khác. Ví dụ, Trung Mỹ là một vùng tương đối hẹp với một ngôn ngữ chung và một nhóm nhỏ các nước có nhu cầu kinh tế và xã hội tương đồng. Đông Phi, vùng Tây Phi Pháp ngữ, và các nước Trung Á của Liên bang Xô viết cũ cũng có thể có tiềm năng tương tự. Tuy nhiên, những nỗ lực thiết lập các viện đại học nghiên cứu vùng vẫn chưa thành công trong nửa thế kỷ qua. Bàn thảo nhiều nhưng thành quả đem lại ít ỏi và ít nhất một trường hợp, University of East Africa, Đại học Đông châu Phi - một định chế thiết kế để phục vụ Kenya, Tanzania và Uganda, đã không thành công. Tuy nhiên, University of West Indies và University of South Pacific đã phục vụ thành công những khu vực riêng biệt. Các nước thường tin rằng họ cần có viện đại học nghiên cứu của riêng mình, và do đó việc chia sẻ nguồn lực với các nước láng giềng có thể đi ngược lại chính sách quốc gia. Cũng có thể các viện đại học nghiên cứu ở một số nước đang phát triển lớn hơn lập quan hệ đối tác với những định chế ở các nước nhỏ hơn, ví dụ Mexico hợp tác với các viện đại học vùng Trung Mỹ.

Kết luận

Các viện đại học nghiên cứu đứng trên đỉnh của hệ thống giáo dục đại học, tạo khả năng tiếp cận nghiên cứu học thuật quốc tế và sản sinh ra các nghiên cứu có thể góp phần vào tăng trưởng tri thức trên thế giới hay ở các nền kinh tế bản địa. Những viện đại học này cũng là những phương tiện liên lạc trao đổi với thế giới khoa học và nghiên cứu học thuật quốc tế. Đối với các nước đang phát triển, các viện đại học nghiên cứu đóng một vai trò đặc biệt vì họ thường là mắt xích duy nhất liên kết với mạng lưới tri thức quốc tế. Các quốc gia công nghiệp hóa sở hữu nhiều điểm tiếp cận - các tập đoàn đa quốc gia, các phòng thí nghiệm khoa học, và các cơ quan chính phủ, bên cạnh nhiều tổ chức khác. Giới học thuật ưu tú nhất trong nước được tuyển dụng vào các viện đại học nghiên cứu, là nơi cho họ một mái nhà và khả năng đóng góp vào khoa học và nghiên cứu học thuật mà không phải rời bỏ đất nước quê hương. Do vậy, các viện đại học nghiên cứu có ý nghĩa quan trọng trung tâm đối với thành công của bất kỳ hệ thống giáo dục đại học nào.

Duy trì các viện đại học nghiên cứu đòi hỏi nguồn kinh phí bền vững để giữ cho các định chế này bắt kịp với những lĩnh vực đang nổi lên và các tiến bộ trong tri thức. Các viện đại học nghiên cứu có những đặc điểm đặc biệt vốn có thể không thường gặp ở các hệ thống học thuật của nhiều nước đang phát triển. Những đặc điểm này bao gồm một lực lượng nòng cốt ban giảng huấn toàn thời gian, sự tự do học thuật, một cấu trúc lương cho phép một mức sống trung lưu

trong nước; khả năng thăng tiến và tăng lương dựa-trên thành tựu hoạt động hơn là chỉ trên độ thâm niên, những sự bảo đảm hợp lý về bổ nhiệm lâu dài, không có tình trạng tham nhũng trong mọi phần của công tác học thuật, và một nền văn hóa học thuật dành cho cạnh tranh và hiệu quả nghiên cứu. Có thể những yếu tố này chưa có mặt trong các viện đại học hiện nay. Chúng đòi hỏi nguồn lực cũng như một môi trường văn hóa học thuật quốc tế. Các viện đại học nghiên cứu là một dạng “đầu đàn” đối với những phần còn lại của hệ thống học thuật, là những tấm gương về những định hướng và giá trị học thuật xuất sắc nhất. Đồng thời, các chuẩn tắc của viện đại học nghiên cứu, vốn dĩ không đặc trưng cho những phần khác của hệ thống học thuật, đòi hỏi được hỗ trợ.

Để các nước đang phát triển gia nhập hàng ngũ các nền kinh tế hiện đại, cần phải có các viện đại học nghiên cứu. Những định chế này kết nối quốc gia với thế giới khoa học, công nghệ và nghiên cứu học thuật rộng lớn hơn. Các viện đại học nghiên cứu cung cấp những kỹ năng cần thiết cho các nền kinh tế và xã hội thế kỷ 21, và phản ánh những giá trị học thuật xuất sắc nhất. Các viện đại học nghiên cứu là những định chế trung tâm của nền kinh tế toàn cầu.

Tô Diệu Lan *chuyển ngữ*

Tư liệu tham khảo

Altbach, P. G. 1987. *The knowledge context: Comparative perspectives on the distribution of knowledge*. Albany:

State University of New York Press.

Altbach, ed. 1999. *Private Prometheus: Private higher education and development in the 21st Century* Westport, CT: Greenwood.

Altbach. 2001a. Academic freedom: International realities and challenges. *Higher Education* 41(1-2): 205-19.

Altbach .2001b. The American academic model in comparative perspective, In *In defense of American higher education*, ed. P. G. Altbach, P. J. Gumpert, and D. B. Johnstone, 11 -37, Baltimore; Johns Hopkins University Press.

Altbach. 2003a: The costs and benefits of world-class universities. *International Higher Education*, no. 33:5-9.

Altbach, ed. 2003b. *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. New York: Palgrave.

Altbach, 2004. Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. *Tertiary Education and Management* 10:3-25.

Altbach, P. G., and T. Umakoshi, eds. 2004. *Asian universities: Historical perspectives and contemporary challenges*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Arishic, M. 2006. Keeping the profs in funds. *Egyptian Gazette* (Cairo), March 16, 2.

Chait, R. P., ed. 2002. *The questions of tenure*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Douglass, J. A. 2000. *The California idea and American higher education: 1850 to the 1960 Master Plan*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Enders, ed. 2001. *Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions*. Westport, CT: Greenwood.

Geiger, R. L. 2004. *Money and knowledge: Research universities and the paradox of the marketplace*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Hutchins, R. M. 1995. *The higher learning in America*. New Brunswick, NJ: Transaction. Originally published in 1936.

Kerr, C. 2001. *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kirp, David. 2003. *Shakespeare, Einstein, and the bottom line: The marketing of higher education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Lewis, H. R. 2006. *Excellence without a soul: How a great university forgot education*. New York: Public Affairs.

Lyall, K. C., and K. R. Sell. 2006. *The true genius of America at risk: Are we losing our public universities to de facto privatization?* Westport, CT: Praeger.

Mollis, M. 2006. Latin American identities in transition: A diagnosis of Argentina and Brazilian universities. In *The*

university, state, and markets: The political economy of globalization in the Americas, ed. R. A. Rhoads and C. A. Torres, 203-20. Stanford, CA: Stanford University Press.

Perkin, H. 2006. History of universities. In *International handbook of higher education*, ed. J. J.F. Forest and P. G. Altbach, 159-206. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Pech, J. S. 2006. Internet exposes plagiarism in China, but punishment of professors rare at universities. *Boston Globe*, April 9.

Ranking and league tables of higher education institutions. 2002. *European Journal of Education* 27 (4): 361-481.

Rosenzweig, R. M. 1998. *The political university: Policy, politics, and presidential leadership in the American research university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Schuster, J. H., and M. J. Finkelstein, 2006. *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S., and L. L. Leslie. 1997. *Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Slaughter, S., and G. Rhoades. 2004. *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Task Force on Higher Education and Society. 2000. *Higher education in developing countries: Peril and promise*. Washington, DC: World Bank.

Trow, M. 2006. Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies. In *international handbook of higher education*, ed. J.J.F. Forest and P. G. Altbach, 243-80. Dordrecht, Netherlands: Springer.

Vucinich, A. 1984. *Empire of knowledge: The Academy of Sciences of the USSR (1917-1970)*. Berkeley: University of California Press.

CHÚ THÍCH

Nghiên cứu công nghệ và vật liệu nano. ←

Tiêu đề do Ban chủ biên đặt. ←

Nhà thơ ←

Tiến sĩ khoa học, nghiên cứu tự do. ←

Đại học Bologna được thành lập năm 1088, nhận được hiến chương (charter) từ Hoàng đế Frederick Barbarossa I năm 1158, trong khi Đại học Paris được thành lập 1119, từ một ngôi trường nhà thờ Notre-Dame, được công nhận chính thức có lẽ trong thời gian giữa 1160 - 1170. Đại học Oxford giữa 1167 và 1185, Cambridge 1209, như hệ quả của một nhóm học giả của Oxford trong một cuộc xung đột với dân thành phố đã bỏ đi và thành lập Cambridge. Một số đại học khác: Montpellier (1220), Padua (1222), Toulouse (1229), Orleans (1235). ←

Năm 1222 một nhóm giáo sư và sinh viên của Đại học Bologna vì cảm thấy tự do hàn lâm của họ bị xâm phạm nên kéo về thành lập Đại học Padua của Venice. Đại học Padua sau này trở thành một trung tâm học thuật cởi mở bậc nhất ở châu Âu vào thế kỷ 16. Galilei đã giảng dạy và sống ở đây 20 năm liền. ←

“Was hilft mir, gutes Eisen zu fabrizieren, wenn mein eigenes Inneres voller Schlacken ist, und was, ein Land

*gut in Ordnung zu bringen, wenn ich mit mir selber
immer uneins bin?"* ↪

Nhiều hơn nữa về bài thơ văn xuôi này (trích dịch):

CÁI LỚN LAO CỦA ĐỨC

Người Đức trong phút giây này
Khi anh ta thất thểu bước ra khỏi
cuộc chiến đầy nước mắt,
nơi hai dân tộc kiêu hãnh
đặt bàn chân lên gáy anh ta
và kẻ chiến thắng quyết định số phận-
thì anh ta còn được phép cảm xúc chăng? Anh ta còn
được
phép hãnh diện và vui mừng về cái tên của anh nữa
chăng?
Anh ta được phép ngẩng đầu và đứng dậy
với cảm giác tự tin vào hàng ngũ các dân tộc nữa
chăng?

Vâng, anh ta được phép chứ! Anh ta bất hạnh bước ra
khỏi cuộc chiến, nhưng cái làm nên
giá trị của anh ta, anh ta vẫn không hề mất.
Vương quốc Đức, và Quốc gia Đức

hai cái khác nhau xa. Sự cao cả
của người Đức không bao giờ
dựa lên các vương miện của vua chúa.
Biệt lập với chính trị, người Đức xây dựng
cho mình một giá trị riêng, và cả
khi Đế chế kia tiêu vong,
thì nhân phẩm Đức vẫn không hề suy suyển.

Đó là sự lớn lao Đạo đức, nó chứa đựng trong
văn hóa, và trong tư chất của quốc gia,
độc lập với số phận chính trị của các thời -
Vương quốc *đạo* đức này thăng hoa trên nước Đức,
phát triển mạnh mẽ, và giữa
những đống gạch vụn của tinh thần man dã,
cái chất tố sống động đã hình thành (người Đức sống
trong
một ngôi nhà sắp sụp đổ, nhưng bản thân anh ta
là một *cư dân cao cả*, và trong khi
Vương quốc chính trị chao đảo,
phẩm chất tinh thần vẫn tiếp tục được dựng xây,
củng cố bền chặt và hoàn hảo hơn)
[...]

Giành được thắng lợi cao cả hơn,
Là kẻ đã vung lên tia chớp của chân lý,
kẻ giải phóng được chính tinh thần.

[...]

Cái cao cả của nước Đức, và vinh dự của nó
không tựa lên vương miện của vua chúa.
Vương triều Đức có sụp đổ trong lửa đạn,
Thì cái lún lao của Đức vẫn vững bền.

[...]

Mỗi dân tộc có ngày của nó trong lịch sử, nhưng ngày
của

Người Đức là *vụ mùa mãi mãi của thời gian...*

SCHILLER 1801 ←

Như chúng ta thấy ngày nay ở Đức. Từ 1810 trở đi,
các giáo viên trường Gymnasium phái có bằng tốt
nghiệp đại học. Một số sử gia xem đóng góp của
Wilhelm von Humboldt cho trường Gymnasium nhân
văn còn lớn hơn đóng góp của ông trong cải cách đại
học. ←

“Chữ khoa học, Wissenschaft, có nghĩa rộng, bao gồm các khoa học tự nhiên và nhân văn, được dịch ra tiếng Anh là science and scholarship, khoa học và học thuật (uyên bác).[←](#)

Quan điểm trên là hệ quả của triết học phê phán của Kant, rằng tất cả đều phải được đặt dưới lăng kính truy vấn và nhận thức lại. Trong tác phẩm “Xung đột giữa các khoa” năm 1794 Kant là người đầu tiên đã đòi tự do cho khoa triết bọc của đại học, đòi nhà nước bảo đảm quyền tự do tư tưởng của khoa triết học. Để làm gì? Kant xem triết học là khoa học thuần túy, vô vụ lợi, không nhằm tác nghiệp như ba khoa khác được gọi “thượng khoa” là thần học, luật và y khoa, là các khoa mà nhà nước can thiệp vào, và vì thế không khách quan, trong khi khoa triết, được gọi là khoa”, có tính chất bảo đảm chân lý, nó hoạt động với năng lực phán đoán “trong sự tự chủ”, nghĩa là trong tự do.

Cho nên khoa triết là tự do và chỉ chịu sự kiểm soát của lý tính chứ không phải của chính quyền, vì thế có chức năng kiểm tra tính chân lý của các khoa khác, và qua đó “trở thành hữu ích cho chúng, bởi tất cả tùy thuộc vào chân lý (điều kiện cơ bản và đầu tiên chung cho tính uyên bác; trong khi tính hữu dụng mà các thượng khoa đã hứa hẹn cho mục tiêu của chính quyền chỉ là yếu tố hàng thứ hai.” Tự do này, “cái không được phép làm hẹp đối với khoa triết, đem lại thành công, rằng các thượng khoa kia ngày càng đưa các công chức

vào khuôn khổ của chân lý, điều tự nó lại càng khai sáng hơn nhiệm vụ của họ.”[←](#)

Fichte diễn giải trong “*Kế hoạch diễn dịch của một thể chế khoa bọc cao cần được thiết lập tại Berlin*” đầu những năm 1800: “Người ta không phải học để cả đời và thường xuyên lặp lại thành lời những điều đã học trước mỗi kỳ thi, mà để áp dụng cùng cái đó vào những tình huống xảy ra trong cuộc đời, và biến nó thành tác phẩm; không phải chỉ lặp lại nó, mà phải làm từ nó và với nó thành những cái khác hơn. Cho nên mục đích cuối cùng ở đây cũng không phải là tri thức nói chung, mà đúng hơn là nghệ thuật sử dụng tri thức.” Điều này hàm chứa mục tiêu của giáo dục là phải khám phá cái mới, chứ không phải lặp lại cái cũ đã biết. Fichte từ chối “lối học kiểm cam” (Brotstdium), còn Schiller, trong bài giảng nhậm chức năm 1798 tại Đại học Jena, đã phân biệt “nhà uyên bác kiểm cơm” (Brotgelehrter) và “cái đầu triết học”.[←](#)

Triết học này cho rằng tất cả các lực trong trời đất đều xuất phát từ một lực duy nhất, lực của “tinh thần thế giới”, Weltgeist (Hegel). Cho nên tất cả các hiện tượng như ánh sáng, điện từ, nhiệt và các lực hóa học có liên hệ với nhau và có thể biến đổi cho nhau. May mắn thay cho các nhà duy tâm. Nhà vật lý bọc Orsted từ Copenhagen vốn là học trò của Schelling tại Jena (thủ phủ của chủ nghĩa duy tâm, và là người xuất bản “Tạp chí vật lý tư biện”) rất ngưỡng mộ Schelling và tin tưởng vào ý tưởng siêu việt này, để rồi khi về lại

Copenhagen, với một quyết tâm cao, năm 1820 Orsted đã khám phá ra hiện tượng dòng điện khi di động sẽ sinh ra một từ trường, nghĩa là hai hiện tượng điện từ quả có mối liên lạc nhau, một khám phá, cùng với khám phá của Faraday, có ý nghĩa lớn lao cho sự phát triển của nhân loại.

Năm 1887-88, một lần nữa, nhà vật lý học Heinrich Hertz phát hiện sóng điện từ đã được tiên đoán bởi Maxwell, thống nhất được ánh sáng và sóng điện từ là một: “Ánh sáng là một hiện tượng điện, bản thân ánh sáng, tất cả ánh sáng, dù ánh sáng của mặt trời, của nến hay đom đóm. Lấy điện ra khỏi thế giới, ánh sáng cũng sẽ biến mất theo!”[←](#)

Ý nghĩa của GI Bill dưới thời Roosevelt này thật là to lớn, người ta cho nó còn lớn hơn Morrill Act dưới thời Lincoln. Nó nhằm tái hội nhập 15 triệu quân nhân Mỹ trở lại đời sống dân sự bằng cách tạo nhiều điều kiện dễ dãi về chỗ ở, bao cấp học phí, nhà ở, sách vở và các phương tiện học tập khác,... cho phép quân nhân có thể theo học và được đào tạo ở bất cứ trường nào trên khắp nước Mỹ mà họ được thu nhận. Số sinh viên tại các đại học tăng đột biến. Sự kiện này châm ngòi cho niềm hy vọng của thanh niên Mỹ vào khả năng thực hiện giấc mơ của họ bằng giáo dục đại học, và đại học không còn là đặc quyền giới tinh hoa nữa, mà mở ra cho tất cả mọi người! Đại học đã thực hiện dân chủ và bình đẳng trong Hiến Pháp một cách hiện thực. Chưa hết, con đường giáo dục đại học còn đưa giấc mơ lên đến những đỉnh

cao, đến trác việt, như những ý tưởng của các nhà lãnh đạo đại học Conant và Kerr đã quan niệm cho đa số thanh niên Hoa Kỳ.←

“Tính ra trong thời gian hậu chiến, trong hai giải Nobel thì có một giải được công nhận cho Hoa Kỳ. So với con số trung bình đối với nước Đức trong thời gian 1901 đến 1933: cứ một trong ba giải Nobel khoa học tự nhiên thuộc về nước Đức.←

Gồm có Northwestern, Michigan State, Purdue, University of Illinois, University of Michigan, Penn State, University of Minnesota, University of Wisconsin, Ohio State University of Iowa và Indiana University.←

Nếu xét các đại học của khu vực Thịnh vượng chung trong hai khoảng thời gian 1015-35 và 1975-95 và so sánh thì các môn nhân văn giảm đi 41%, khoa học tự nhiên tăng 35%, còn khoa học xã hội tăng đến 222% (Frank & Gabler, 2006).←

Giáo sư émérite Đại học Picardie, Pháp.←

Tôi mượn hai khái niệm “tự do tích cực” và “tự do tiêu cực” trong: I. Berlin, Two Concepts of Liberty, in: Isaiah Berlin, Four Essays on Liberty, Oxford University Press, 1969.←

J. Stuart Mill, trích trong: C. Northcote Parkinson, *Revolution de la pensée politique*, Gallimard, Idées, 1965, trang 133.←

Bản dịch tiếng Anh nhan đề “Limits of State Action”.[←](#)

Paul R. Sweet, Young Wilhelm von Humboldt's Writings (1789-93), *Journal of the History of Ideas*, Vol 34, N°3, July-Sept 1973. Về sự liên hệ giữa “bên trong”, “bên ngoài”, xem thêm: Christoph Wulf, Perfecting the Individual: Wilhelm von Humboldt's Concept of Anthropology, Bildung and Mimesis, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 35, N° 2, 2003.[←](#)

David Sorkin, Wilheim von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810, *Journal of the History of Ideas*, Vol 44, N°1, Jan-March 1983.[←](#)

David Sorkin, Wilheim von Humboldt: The Theory and Practice of Self-Formation (Bildung), 1791-1810, *Journal of the History of Ideas*, Vol 44, N°1, Jan-March 1983.[←](#)

Có lẽ tiếng Pháp nói chính xác hơn: “l'education de soi par soi”.[←](#)

D. Sorkin, đã dẫn.[←](#)

Gerd Hohendorf, Wilheim von Humboldt, 1767-1835, *Perspective, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, Unesco, Vol 23, N° 3-4, 1993.[←](#)

Gerd Hohendorf, Wilheim von Humboldt, 1767-1835, *Perspective, Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, Unesco, Vol 23, N° 3-4, 1993.[←](#)

Những câu đế trong ngoặc kép là trích trong “*Discours à la Nation allemande*” của Fichte. Xem thêm: Jean-Jacques Chevallier, *Les grandes œuvres politiques de Machiavel à nos jours*, Armand Colin, 1970; Guillaume Vergne, J. G Fichte et l'éducation, <http://skhole.fr/s%C3%A9rie-jg-fichte-et-l%C3%A9ducation>; Claude Piché, La Staatslehre de 1813 et le caractère “autoritaire” de l'éducation chez Fichte, <http://perso.cpdr.ucl.ac.be/niaesschalck/txtedeCPiche.pdf> ↪

Những vấn đề trên được nói trong: Christophe Prémat, La liberté du sujet éthique chez Kant et Fichte, http://www.memoireonline.com/12/07/752/m_liberte-sujet-ethique-kant-fichte.html. Đây là một giảng văn tại Đại học Paris I. ↪

Louis Dumont, *Homo Aequalis II: L'idéologie allemande, France-Allemagne et retour*, Gallimard, 1991. Tôi trích câu tiếng Anh trong bản dịch tiếng Anh: *German Ideology: From France to Germany and Back*, Introduction, tr. 3.

<http://www.google.fr/#hl=fr&source=hp&q=louis+Dumont+the+only+question+we+shall+ask+is%3A+what+is+it+that+i>

Xem thêm tác giả rất quan trọng này: Louis Dumont, *L'Anthropologie philosophique de G. de Humboldt*, Presses universitaires de Lille, 1991. ↪

Về đồ án “tự do, phóng khoáng” của Schleiermacher, có thể đọc: Christian Berner, Schleiermacher la question de l'université dans le contexte de l'idéalisme allemand, <http://philolarge.hypotheses.org/619>

Về tất cả những vấn đề này, xem thêm Alain Renaut, *Le modèle humboldtien. Observatoire européen des politiques universitaires*. Bài viết rất hay, có thể đọc trên mạng <http://oepu.paris-sorbonne.fr/spip/spip.php?article88>

Nhà nghiên cứu triết học, TP Hồ Chí Minh.

Dẫn theo Peter Berglar: Wilhelm von Humboldt, Rowohlt, Reinbeck 1970, tr. 87 (từ Báo cáo của Humboldt cho Đức vua, 1809. Tác phẩm 5 tập, tập 4, tr. 218).

Rainer Christoph Schwinges, Humboldt International, Basel, 2001.

Alfred Schäfer, Das Bildungsproblem nach der humanistischen Illusion, Weinheim, 1996.

Xem. (2), tr. 174.

Hermann Röhrs, *Tradition und Reform der Universität unter internationalem Aspekt*, Frankfurt /M, 1987, tr. 121.

W. v. Humboldt, *Werke in Fünf Bänden, I*, Darmstadt, 1987, tr. 77.

Ulrich Hübner, Wilhelm von Humboldt und die Bildungspolitik. München 1983 tr. 145 và tiếp. ↪

- Ulrich Hermann, In memoriam *Wilhelm von Humboldt*, München, 1985,

- Tilman Borsche *Wilhelm von Humboldt*, München, 1990. ↪

Mitchell Ash, *Mythos Humboldt*, Wien, 1999. ↪

Günther Dhomen, "Zaubrrformal LLL: Lebenlanges Lernen", Der Bürger im Staat: Bildungspolitik 4 (1997): 1-17. ↪

Dịch từ chữ Anstalten, institutions, được hiểu là các tổ chức như đại học, Hàn lâm Viện, và các viện nghiên cứu, tức những tổ chức trên bậc trung học. ↪

Tên nguyên văn: "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin" 1809/10 (Về tổ chức bên trong và bên ngoài của các thể chế khoa học cao tại Berlin). Bản dịch tiếng Anh: "On the spirit and the Organisational Framework of Intellectual Institutions in Berlin", trong *Minerva* 8, 2 (April 1970), 242-250. Chúng tôi theo sát bảng tiếng Đức, có tham khảo bản tiếng Anh; bản dịch này, tuy cố gắng theo sát bản gốc, nhưng đó đây có tính chất diễn giải hơn. Cũng cần nói thêm rằng đây là lối văn tương đối cổ của đầu thế kỷ 19 hơn là của thế kỷ 20. ↪

Khoa học được hiểu theo nghĩa rộng, bao gồm các khoa học tự nhiên và nhân văn, được dịch sang tiếng

Anh là science and scholarship, khoa học và học thuật (uyên bác). ↵

Trong suốt bài này, danh từ “trường học” ám chỉ trường trung học. ↵

Streben (exertion theo bản dịch tiếng Anh). ↵

“hàng tiếng Anh dịch là “nếu tinh thần cơ bản của họ không được thể hiện một cách thích đáng...” ↵

Das Äussere, được hiểu về mặt tổ chức và vật chất. ↵

Hàn lâm Viện ở đây chưa hẳn là Hàn lâm Viện thường được hiểu theo nghĩa lớn lao, mà chỉ là một trường chuyên ngành của một ngành chuyên môn nào đó. ↵

Selbsttätigkeit. ↵

gesellschaftliche Vereine. ↵

viện, institute, được hiểu tắt là hai loại thể chế, đại học hay Hàn lâm Viện. ↵

Habilitation là một loại học vị sau tiến sĩ của Đức, được công nhận bởi một ủy ban xét duyệt của đại học và dựa trên ý kiến của những người giám định xét trên những kết quả nghiên cứu sau tiến sĩ của thí sinh; có học vị này rồi, thí sinh mới được quyền dạy học chính thức trên đại học, được gọi là có *venia legendi*; đầu tiên thí sinh được gọi là privatdozent, người “giảng dạy tư”, nghĩa là giảng dạy mà chưa có ghế giáo sư, chưa có đồng lương của nhà nước, sống nhờ vào học phí của các sinh viên theo nghe giảng và tiền riêng của mình, cho

đến khi được bổ nhiệm vào một chiếc ghế giáo sư của một trường đại học đâu đó. Trong thời hiện đại, privatdozent thường cũng là người phụ tá, assistant, của giáo sư và sống được bằng đồng lương của chức vụ mình. ↵

Xem trong ghi chú 56. ↵

Các viện này sau đây được Humboldt gọi là viện phụ trợ, Hilfstititute. Năm 1910 vị trí của các viện này được nâng lên cao thành những viện nghiên cứu chuyên ngành cao cấp. Từ đó Tổ chức nghiên cứu khoa học Kaiser-Wihelm, sau này trở thành Tổ chức “Max Planck Gesellschaft” được thành lập để bắt kịp nhu cầu phát triển nghiên cứu ở mức độ quốc tế. ↵

Nguyễn Quang Riệu: Nguyên Giám đốc Nghiên cứu Emeritus tại Trung tâm Nghiên cứu CNRS và Đài Thiên văn Paris. ↵

Giáo sư chuyên ngành Hệ thống Thông tin Quản lý - Đại học Quebec, thành phố Trois-Rivières - Canada. ↵

Tác giả là một Giáo sư Hóa học, ngành hóa lý thuyết và hóa lượng tử tính toán, tại Khoa Khoa học, Đại Học Leuven, Bỉ, đã và đang trực tiếp hướng dẫn gần 20 luận án tiến sĩ của sinh viên đến từ Việt Nam. Xem thông tin ở trang: <http://www/chem.keleuven.be/minh>. ↵

Đại học Bologna (Ý) được thành lập vào năm 1088, Đại học Paris (Pháp) ra đời vào 1150, Oxford (Anh) 1167, Cambridge (Anh) 1209... ↵

Xin tạm dịch chữ “seven liberal arts” của thời Trung cổ bằng “bảy môn học chính”. Từ “seven liberal arts” định nghĩa những hướng chính của học tập thời đó, gồm Trivium (Grammar, Rhetoric, Logic) và Quadrivium (Arithmetic, Geometry, Music, Astronomy/Cosmology). Sau này từ Leberal Arts được dùng ở Mỹ để chỉ các phân khoa khoa học cơ bản, tự nhiên và xã hội nhân văn (College of Liberal Arts and Science).[←](#)

Đại học Humboldt Berlin (Humboldt-Universität zu Berlin, Đức) được thành lập vào năm 1810, dựa trên khái niệm “Universitas litterarum” của Wilhelm von Humboldt: thống nhất việc giảng dạy và nghiên cứu, và trang bị cho sinh viên một đào tạo cơ bản về khoa học nhân văn.[←](#)

I. V. Samarasekera, Nature, 462, trang 160, số 12-09-2009: ‘Universities need a new social contract’. Theo tác giả này, Viện trưởng Đại học Alberta, Edmonton, Canada, để nối lại quan điểm hai trường phái, một là nghiên cứu cơ bản và hai là nghiên cứu áp dụng thực tiễn, cần phải có một những hợp tác sáng tạo mới, và nhất là những mô hình tài trợ nghiên cứu mới. Trong điều kiện ngân sách ngày càng ít ỏi ở mọi nơi, việc tài trợ cho các chương trình nghiên cứu lớn, dù mang tính ứng dụng hay cơ bản, phải được tiến hành qua việc hợp tác liên quốc gia, nhất là liên lục địa. Tác giả kêu gọi lãnh đạo các cơ quan tài trợ ở các lực địa gáp nhau, để cùng đê ra những phương thức tài trợ nghiên cứu khoa học, kỹ thuật, dựa trên cơ sở hợp tác, hơn là cạnh tranh,

vì lợi ích chung của xã hội con người. Tác giả cho rằng đây là một ‘khế ước xã hội mới’ cần phải thiết lập. Nếu không, các thế hệ tương lai sẽ gánh hậu quả nặng nề hơn.←

M. C. Taylor, New York Times, 14-08-2010. Theo tác giả này, tiền học phí cho chương trình 4 năm tại một trường đại học hàng đầu ở Mỹ sẽ tăng đến 330.000 USD vào năm 2020, và 525.000 USD vào năm 2028, nếu không có gì thay đổi.←

Entrepreniural university, M. Waer, Viện trưởng Đại học Leuven, Bỉ, trong bài nói chuyện tại Alumni Lovanienses, 6-2010.←

Ở đây muốn nói đến các công ty, xí nghiệp lớn, sử dụng những thành tựu, tiến bộ khoa học kỹ thuật tiên tiến để đưa vào sản xuất những sản phẩm mới. Thường các công ty này có phòng thí nghiệm riêng, và có quan hệ với các phòng thí nghiệm của các đại học.←

Không nói đến những ‘đại học’ có mục đích chính là kiếm lợi nhuận.←

Chẳng hạn như trong ngành dược, ít có một công ty dược phẩm có một phòng thí nghiệm hóa hữu cơ phù hợp để tổng hợp tất cả các chất thuốc mới.←

Trung tâm nghiên cứu IMEC Belgium, có trụ sở chính tại Leuven, Bỉ, chuyên nghiên cứu về vi điện tử, công nghệ nano... được xây dựng vào đầu thập kỷ 1980, bắt đầu bằng sự hợp tác nghiên cứu giữa các trường đại

học (chính là Đại học Leuven) và một số công ty điện tử. IMEC đã trở thành một trung tâm nghiên cứu quốc tế trong ngành. ↪

Một đại học đúng nghĩa không phải chỉ lo cho sinh viên của mình mà còn có vai trò giáo dục cho vùng chung quanh. Trước nhu cầu phát triển kinh tế, việc nâng cấp đào tạo, ‘đại học hóa’ các trường cao đẳng địa phương cũng là một chức năng đào tạo. Việc đào tạo giáo viên trung học cũng là một ‘sứ mệnh’ của mọi đại học, không phải chỉ là công việc của các đại học su phạm.

Trong việc đào tạo, chất lượng (ngoài chương trình học, còn việc giảng dạy, thực tập,...) là mối quan tâm hàng đầu. Việc đánh giá chất lượng từng môn, từng ngành là việc luôn được thực hiện thường xuyên và khách quan.

Việc thay đổi chương trình học đại học ở Âu châu (cải tổ Bologna), theo lộ trình Bachelor (3 năm) - Master (2 năm), là nhằm vào việc không đào tạo chuyên ngành quá sớm cho sinh viên. Một thanh niên, khi ra đời với một mảnh bằng đại học, với những kiến thức tổng quát (trong chương trình Bachelor), có thể tạm thích ứng được với sự đa dạng nghề nghiệp của cuộc sống. ↪

Trong nghiên cứu, việc xây dựng đều khắp các trung tâm cao cấp (centers of excellence) không phải là một điều hay. Các trung tâm cao cấp là thành quả, là sự phản ánh của một mạng lưới nghiên cứu rộng trong một

đại học, không thể áp đặt lên được. Cần có một sự quân bình giữa các trung tâm trọng điểm và mạng nghiên cứu rộng.

Trong điều kiện kinh tế toàn cầu hóa, ‘quốc tế hóa’ đào tạo và nghiên cứu khoa học đang trở thành một nhu cầu bức bách trong bước đường phát triển của một đại học.←

Là những trung tâm kiến thức cập nhật, tư tưởng hiện đại, các đại học luôn hiện diện trong những cuộc tranh luận về những vấn đề thiết thân của xã hội, và làm vai trò cố vấn cho các cơ quan chính quyền trong việc đề ra các chính sách quản lý, pháp luật.←

Một đại học là một cộng đồng của thầy (giáo sư, giảng viên) và trò (sinh viên, nghiên cứu sinh), và tồn tại vì ‘trò’. Ở mọi nơi, sự trưởng thành của giới trẻ luôn tùy thuộc vào các yếu tố kinh tế, văn hóa, xã hội địa phương, trong đó tiền - ngân sách không phải lúc nào cũng là một yếu tố quyết định.←

Giáo sư, Viện trưởng Viện Toán học, Viện Khoa học và Công nghệ Việt Nam.←

GS xã hội học kinh tế, Giám đốc Chương trình MBA và EMBA của United Business Institutes hợp tác với Khoa Sau Đạo học, Đạo học Quốc gia Hà Nội và Đại học Khoa học Xã hội Nhân văn-Đại học Quốc Gia TP.HCM.←

Xem Andy Green, Jan Janmaat, John Preston “Education, Equality and Social Cohesion. A

Comparative Analysis”, Palgrave MacMillan ed., New York 2006.↵

Xem Patricia Kubow, Paul Fossum “Comparative Education. Exploring Issues in International Context”, Pearson ed., Merrill Prentice Hall 2007.↵

Xem John Goldthorpe “The Myth of Education-Based Meritocracy”, in New Economy, N°4, vol.X, December 2003; Anna Cristina Addio “International Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility Across Generations?”, OECD Social Employment and Migration, Working Paper 52, OECD Publishing 2007; Marie Duru-Bellat & Elise Tenret “L’Emprise de la Méritocratie Scolaire: Quelle Légitimité?” Revue Française de Sociologie, N°2 Vol. XXV, 2009.↵

Xem David Bills “The Sociology of Education and Work”, Willey-Blackwell, 2004; James Cote & Anton Allahar “Ivory Tower Blues: A University System in Crisis”, University of Toronto Press, 2007.↵

Richard Breen (dir.) “Social Mobility in Europe”, Oxford University Press, 2004; Douglas Massey “Categorically Unequal. The American Stratification System”, Russel Sage Foundation, New York 2007.↵

Xem Howard Ozmon, Samuel Craver Thilosophical Foundations of Education; 8th edition; Prentice Hall, 2007.↵

Xem Richard Ruch "Higher Ed Inc.: The Rise of the For-Profit University" The Johns Hopkins University Press, 2003; Norton Grubb, Marvin Lazerson; The Education Gospel. The Economic Power of Schooling; Harvard University Press 2004; Derek Bok "Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education", Princeton University Press, 2004; Francis Dubet "Les Places et les Chances. Repenser la Justice Sociale", Coll. République des Idécs, ed. Seuil, Paris 2010. ↵

Xem Marie Duru-Bellat "L'Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Meritocratie", ed. Seuil/La République de Idées, 2006. ↵

Xem Elaine Unterhalter, Vincent Carpentier "Global Inequalities and Higher Education: Whose Interests Are We Serving?", Palgrave Macmillan, 2010; François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véretout "Les Sociétés et leur Ecole. Emprise du Diplôme et Cohésion Sociale", ed. Seuil, 2010. ↵

Xem François Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Véretout "Les Sociétés et leur Ecole. Emprise du Diplôme et Cohésion Sociale", sđd. ↵

Xem Anja Kuckulenz "Studies in Vocational Training in Germany: An Empirical Assessment", ZEW Economic Studies, vol.37, Sept. 2007. ↵

Xem Alexandra Dehmei "The Role of Vocational Education and Training in Promoting Lifelong Learning

in Germany and England”, Symposium Books, Monographs in International Education, 2005; Susanne Warning The Economic Analysis of Universities; Strategic Groups and Positioning , Edward Elgar Publishing, 2007.[←](#)

Xem Francois Dubet “Le Déclin de l’Institution”, éd. Seuil, coll. Epreuve des Faits, 2002; Marylin Osborn, Patricia McNess, Elizabeth Planel, Claire Ravn, Pat Birte-Triggs “A World of Difference? Comparing Learners Across Europe”, Maidenhead, Open University Press, 2003.[←](#)

Xcrn Inglehart Ronald (ed.) “Human Beliefs and Values. A Cross-Cultural Sourcebook”, Siglo XXI Editorcs, 2004; Julie Coates “Generational Learning Styles; LERN Books, Learning Resources Network, 2007.[←](#)

Xcm Joseph Zayda, Holger Daun, Lawrence Sâh (eds.) Nation Builduing, Identity and Citizenship Education: Cross Cultural Perspectives”, Springer 2008; Marie Duru-Bellat, Agnes Van Zantem (dir.) “Sociologie du Systeme Éducatif”, Presses Universitaires de France, 2009; Francois Dubet, Marie Duru-Bellat, Antoine Vérétout “Les Sociétés et Leur Ecole, Emprise du Diplôme et Cohésion Sociale”, sdd.[←](#)

Xem Yugui Guo, William Cummings “Asia’s Educational Edge: Current Achievements in Japan, Korea, Taiwan, China and India”, Lexington Books,

2008; Mary Lee Albertson (ed.) “Developments in Higher Education (Education in a Competitive and Globalizing World), Nova Sciences Publishing, 2010. ↵

Bài này viết từ năm 2005 nhưng đã được viết lại và bổ sung thêm những thông tin trước đây chưa có. ↵

Tốt nghiệp PhD về kinh tế năm 1980 tại New York University, từng là Vụ trưởng Vụ Tài khoản Quốc gia, Cục Thống kê Liên Hiệp Quốc. Tác giả cảm ơn các bạn Trần Văn Mai, Hoàng Thái Việt, Trần Hữu Dũng, Nguyễn Hoàng, Bùi Trọng Liêu và Nguyễn Hoài Bảo đã có góp ý với bài viết này. Sai lầm trong bài là từ phía người viết. ↵

Cao Huy Thuần, “Trách nhiệm xã hội của đại học”, Thời Đại Mới, số 1, tháng 7, 2008.
http://www.tapchithoidai.org/ThoiDai14/200814_CaoHuyThuan.htm ↵

Vũ Quang Việt, “Giáo dục tư hay công nhìn từ góc độ lý thuyết kinh tế”. Thời Đại Mới, tháng 3 năm 2008. Xem http://www.tapchithoidai.org/ThoiDai13/200813-VuQuangViet_4.htm ↵

The National Center for Education Statistics (NCES), Digest of Education Statistics: 2009.
http://nces.ed.gov/programs/digest/d09/tables/dt09_005.asp?referrer=list. ↵

Phòng Kiểm toán Quốc hội Mỹ (Government Accountability Office) năm 2010 đã phả ra tay kiểm tra

những loại trường này. Xem <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2010/08/04/AR2010080403816.html>.
.←

Đại học nghiên cứu chỉ đơn giản là đại học cho PhD. Ở những đại học này cả thầy và trò phải làm nghiên cứu. PhD đòi hỏi tính sáng tạo, có đóng góp mới, dù có khi chỉ là những điểm rất nhỏ (thí dụ đưa ra phương pháp hoặc sửa đổi phương pháp giải hay hơn, hiệu quả hơn), áp dụng cho cả toán học. Đơn giản là nếu thầy không nghiên cứu thì không thể hướng dẫn trò nghiên cứu để làm luận án PhD.←

Department (Khoa) cũng có nơi gọi là faculty, nhưng hiện nay từ faculty không còn phổ biến ở Mỹ. Faculty hiện nay có nghĩa là giáo chức dạy học.←

Có thể xem trên http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/rankindex_brief.phpddee←

Gọi là học sinh cao học cho giản tiện vì học sinh loại này có thể học để lấy bằng cao học (MA) hay tiến sĩ (PhD).←

Ở Mỹ, vào college danh tiếng cũng khó như vào university danh tiếng. Các liberal arts college thường có dưới 2.000 sinh viên. Các bạn có thể coi về các college danh tiếng như Williams college, Amherst college, Swarthmore để thấy rằng vào đây cũng khó như vào Harvard, Yale, Columbia,.. Có thể xem trên

[http://www.usnews.com/
usnews/edu/college/rankings/rankindex_brief.phpddee](http://www.usnews.com/usnews/edu/college/rankings/rankindex_brief.phpddee)
←

President (hiệu trưởng hay viện trưởng) là chức vụ quản lý cao nhất, trách nhiệm về mọi mặt từ tài chính đến tính hàn lâm khoa học của đại học. Chức vụ Provost thường là chức nằm dưới hiệu trưởng, chỉ trách nhiệm về mặt hàn lâm khoa học. Tuy nhiên có trường cũng gọi hiệu trưởng là Provost. ←

Vũ Quang Việt và Ngô Thanh Nhàn, “Thử tìm hiểu khía cạnh kinh tế của hoạt động nghệ thuật và giáo dục và vai trò của các hoạt động phi lợi nhuận trong một nền kinh tế thị trường”, đã in ở Diễn Đàn (Paris), in lại trong *Kinh Tế Việt Nam Trên Đường Phát Triển*, 1997, Vũ Quang Việt, NXB TP Hồ Chí Minh. ←

Đối với tất cả những nghiên cứu do nhà nước đài thọ, bằng sáng chế thuộc về nhà nước do đó thường mở rộng cho mọi người sử dụng mà không mất tiền. ←

Số liệu 2000, theo *Statistical Abstract of the United States* 2003, US Census Bureau. ←

Digest of Educational Statistic, 2002., National Center of Education. ←

Tại sao họ làm thế? Đơn giản là họ muốn đào tạo ra những là lãnh đạo, cơ sở của nguồn tài chính và sự ủng hộ dài lâu cho trường, do đó học sinh của họ cũng cần có những mối quan hệ rộng rãi có tính toàn cầu. ←

http://www.gsas.harvard.edu/programs_of_study/economics.php. <http://econ.as.yu.edu/page/phd> ←

Các đại học khác như Đại học California ở Berkeley, cũng theo chương trình 3 khóa một năm, nhưng lại chia tổng số tín chỉ cần có lên tới 180, như vậy một tín chỉ ở Đại học Northwestern tương đương với 4 tín chỉ ở UC Berkeley. Các đại học theo hệ hai học kỳ một năm thì lại có hệ thống tín chỉ khác. Như Đại học New York đòi hỏi 128 tín chỉ mới có thể ra trường (xem cột hai ở bảng B). Nói chung, hệ thống tín chỉ ở Mỹ không giống nhau và cần phải chuyển đổi dựa trên tổng giờ học hoặc các lớp có nội dung tương đương. ←

Bài này viết từ năm 2005. Tác giả giữ nguyên không thay đổi vì tình hình giáo dục đại học Việt Nam hiện nay về cơ bản vẫn chưa thay đổi. ←

Việc học sinh ở một khoa hoặc một trường tự chọn lớp ở một khoa khác hoặc một trường khác phải nằm trong khuôn khổ đã quy định sẵn mà khoa hoặc trường cho là tương đương, nếu không học sinh phải xin phép đặc biệt của khoa mà học sinh học nhằm công nhận sự tương đương. Điều này cần thiết nhằm bảo đảm chất lượng của lớp học. ←

Chương trình này do anh Nguyễn Hoài Bảo đã tốt nghiệp từ Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh cung cấp. ←

GS. Lâm Quang Thiệp, nguyên Vụ trưởng Vụ Đại học, Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Thăng Long. ←

Altbach, P. G. "The American Academic Model in Comparative Perspective". Có bản dịch ra tiếng Việt trong (4).[←](#)

Perkin, H. "History of Universities", trong: "The History of Higher Education", ASHE Reader Series, Simon & Schuster Custom Publishing, 1997.[←](#)

Sebastian Litta. "Celebrating 200 Years of Humboldt University", International Higher Education, No 61, 2010. Boston College.[←](#)

Lâm Quang Thiệp; Johnstone, D.B.; Altbach, P.G. "Giáo dục Đại học Hoa Kỳ", NXB Giáo dục, 2006-2007.[←](#)

Perkin, H. "History of Universities", trong: "The History of Higher Education", ASHE Reader Scries, Simon & Schuster Custom Publishing, 1997.[←](#)

Lâm Quang Thiệp. "Về xu hướng hội nhập giáo dục đại học trên thế giới và những đổi mới của giáo dục đại học Việt Nam". Trích từ Kỷ yếu Hội thảo "Đổi mới giáo dục đại học Việt Nam, Hội nhập và Thách thức", Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội, 3/2004.[←](#)

Trow, M. "American Higher Education: Past, Present and Future". Trích từ "Foundation of American Higher Education", Simon & Schuster Publisher, 1999.[←](#)

Trow, M. "American Higher Education: Past, Present and Future". Trích từ "Foundation of American Higher Education", Simon & Schuster Publisher, 1999.[←](#)

Trow, M. "American Higher Education: Past, Present and Future". Trích từ "Foundation of American Higher Education", Simon & Schuster Publisher, 1999.[←](#)

Geiger, R. "The Ten Generations of American Higher Education". Có bản dịch ra tiếng Việt trong "Lâm Quang Thiệp; Johnstone, D.B.; Altbach, P.G. "Giáo dục Đại học Hoa Kỳ", NXB Giáo dục, 2006-2007."[←](#)

"GI" là cách gọi thân mật của từ "lính Mỹ". Cách dùng GI theo nghĩa này ra đời từ giữa thế kỷ 20 để gọi tắt từ "*government issue*" (cấp phát của nhà nước) một kiểu giải thích nhại từ GI - "*galvanized iron*" (đồ sắt mạ) được ghi trên nhiều quân trang quân dụng của lính Mỹ thời ấy.[←](#)

Geiger, R. "The Ten Generations of American Higher Education". Có bản dịch ra tiếng Việt trong "Lâm Quang Thiệp; Johnstone, D.B.; Altbach, P.G. "Giáo dục Đại học Hoa Kỳ", NXB Giáo dục, 2006-2007."[←](#)

Johnstone, B.D. "The Ú Higher Education System", Có bản dịch ra tiếng Việt trong "Lâm Quang Thiệp; Johnstone, D.B.; Altbach, P.G. "Giáo dục Đại học Hoa Kỳ", NXB Giáo dục, 2006-2007."[←](#)

"The College Board. "Trends in Student Aid", October, 2000.[←](#)

Perkin, H. "History of Universities", trong: "The History of Higher Education", ASHE Reader Series, Simon & Schuster Custom Publishing, 1997.[←](#)

“The Chronical of Higher Education - Almanac Isue 2008-2009.”[←](#)

Trow, M. “American Higher Education: Past, Present and Future”. Trích từ “Foundation of American Higher Education”, Simon & Schuster Publisher, 1999.[←](#)

The Chronical of Higher Education - Almanac Isue 2008-2009.[←](#)

Johnstone, B.D. “The US Higher Education System”. Có bản dịch ra tiếng Việt trong “Lâm Quang Thiệp; Johnstone, D.B.; Altbach, P.G. “Giáo dục Đại học Hoa Kỳ”, NXB Giáo dục, 2006-2007.”[←](#)

Bush, V. “Science: The Endless Frontier”. <http://www.nsf.gov/about/history/vbush1945.htm>[←](#)

Thủ tướng Chính phủ. “Quy hoạch mạng lưới các trường đại học/cao đẳng” ban hành theo Quyết định 121/2007/QĐ-TTg ngày 27/7/2007.[←](#)

Jamil Salmi. “The Challenge of Establishing World Class Universities”, 2007. <http://portal.unesco.org/education/en/files/55825/12017990845Salmi.pdf>[←](#)

Lâm Quang Thiệp. “Cần một cuộc cải cách giáo dục sâu rộng”. Báo Tuổi trẻ 20/9/2010. <http://tuoitre.vn/Giao-duc/398607/Can-mot-cuoc-cai-cach-giao-duc-sau-rong.html>[←](#)

Nguyễn Thị Bình. “Cải cách để có một nền giáo dục trung thực.” Báo Tuổi trẻ 20/9/2010.

<http://tuoitre.vn/Giao-duc/401326/Cai-cach-de-co-mot-nen-giao-duc-trung-thuc.html>

Đại học Quốc gia Hà Nội.

Montréal, Canada

Một trong những lý do này là về mặt ngôn ngữ, Canada dùng chính thức hai thứ tiếng Anh và Pháp. Với Anh ngữ, người Canada thường tự hào là [Canadians] speak English, not American ([Người Canada] Chúng tôi nói tiếng Anh, không phải tiếng Mỹ), “vì về việc phát âm, người Anh nói kiểu “British English,” người Mỹ kiểu “American English,” người Australia kiểu “Aussie English,” và dĩ nhiên là người Canada kiểu “Canadian English.” Tuy nhiên, tiếng Anh của người Canada là sự tổng hòa giữa hai giọng Anh và Mỹ, và có rất ít biến thể, nên được đánh giá là dễ nghe nhất.

Người viết bài này cho rằng cách dùng tiếng Việt chưa chính xác cho các chức danh giáo sư nên các chức danh Anh ngữ được để nguyên.

Pháp ngữ tương đương của các chức danh này tại Canada là: professeur émérite, professeur titulaire, professeur agrégé, professeur adjoint, và professeur associé.

Nhắc lại là chế độ giáo sư nghiệp vụ chỉ dành cho ba chức danh: full, associate, và assistant professor.

Ông bạn giáo sư “già” của tôi ở École Polytechnique de Montreal vẫn làm nhiều nghiên cứu, đặc biệt là cho

công ty động cơ phản lực Pratt & Whitney, nên mỗi năm dạy 2 môn sau đại học và chỉ 1 môn đại học, tính tổng cộng là 4,17 môn học tương đương.←

Thu nhập tăng thì tiền thuế thu nhập phải đóng mỗi năm cũng tăng theo.←

Điều này không có nghĩa là đã được chọn vào thì “dễ” tốt nghiệp.←

Một tín chỉ tương đương với 45 giờ (nghĩa là, 3 giờ mỗi tuần trong một học kỳ) mà một người học dành cho môn học, cho thực hành, cho thực tập, cho hội thảo chuyên đề, hoặc cho nghiên cứu, bao gồm mỗi trường hợp, nếu có, số giờ cần thiết cho việc tự học. Ví dụ, một tín chỉ có nghĩa là, trong một học kỳ, một giờ vào lớp cho môn học mỗi tuần cộng với 2 giờ người học tự dành riêng cho môn học đó, hoặc hai giờ làm thí nghiệm mỗi tuần cộng với 1 giờ làm báo cáo thí nghiệm.←

Theo Học viện Kỹ thuật Canada, “kỹ thuật là một ngành nghề tìm cách khai thác và sáng tạo ra các hệ thống, các phương pháp, các công trình và các sản phẩm mới và cải tiến nhưng an toàn, kinh tế và tôn trọng môi trường, và để phục vụ nhu cầu của con người như đã được cộng đồng, [các] chính phủ [liên bang và tỉnh bang] và công nghiệp mong muốn...”←

Canada xem *kỹ sư*, cũng như *kiến trúc sư*, *luật sư*, v.v., là chức danh nghề nghiệp nên không có văn bằng nào gọi là bằng kỹ sư.←

Học viện Kỹ thuật Canada cho rằng “nhiệm vụ chính của kỹ sư là thiết kế, nhờ vào sự khéo léo, sức tưởng tượng, kiến thức, tinh thông, kỹ luật và năng lực phán đoán được kinh nghiệm hỗ trợ.”[←](#)

Việc nghiên cứu khoa học nghiêm túc tùy thuộc rất nhiều vào khả năng cá nhân. Do đó, điều trớ trêu là có những luận văn thạc sĩ có những đóng góp mới và quan trọng cho khoa học chẳng khác gì luận văn tiến sĩ.[←](#)

Luận văn tiến sĩ phải đưa ra được sự đóng góp độc đáo cho sự tiến bộ về mặt kiến thức hoặc cho sự phát triển công nghệ.[←](#)

Nếu thành viên bên ngoài này là một giáo sư nổi tiếng trên thế giới thì đây là một vinh dự cho nghiên cứu sinh.[←](#)

Đối với ngành khoa học ứng dụng và kỹ thuật tại Canada, Anh ngữ của bằng tiến sĩ chỉ đơn giản là Philosophiae Doctor (Ph.D.) với xác định về ngành khoa học kỹ thuật, nhưng Pháp ngữ có ghi rõ hơn trên mảnh bằng là Docteur ès Sciences Appliquées (D.Sc.A.) với xác định về ngành khoa học kỹ thuật, về Pháp ngữ ở Canada, một trường đại học khoa học ứng dụng đồng nghĩa đó là trường đại học kỹ thuật. Tại Montréal có hai trường đại học Pháp ngữ: một là trường đại học Bách khoa (École Polytechnique de Montréal) sáp nhập vào Đại học [tổng hợp] Montréal (Université de Montréal - U de M), và trường công nghệ cao cấp (École de technologie supérieure) sáp nhập vào Đại học [tổng

hợp] Quebec tại Montréal (University du Québec à Montréal - UQAM). Các trường này không dùng Pháp ngữ thông dụng “Faculty des sciences appliquées” là do điều kiện lịch sử. ↵

The Creation of the Future/The Role of the American University. Cornell University Press 2001. Nhóm dịch giả: Hoàng Kháng, Tô Diệu Lan, Lê Lưu Diệu Đức. Nhà xuất bản Văn Hóa Sài Gòn, 2010. ↵

Chủ tịch thứ chín của Đại học Cornell, giữ vị trí này trong ba nhiệm kỳ (1977- 1995). ↵

Hiện định cư tại Sydney, Australia. Ký giả khoa học, Giảng viên thỉnh giảng Đại học Kinh doanh & Công nghệ Hà Nội. ↵

http://www.vfej.vn/vn/chi_tiet/25134/can_mot_moi_truong_loi_keo_so_dong ↵

<http://www.newsweek.com/2010/08/15/interactive-infographic-of-the-worlds-best-countries.html> ↵

Xem 1/ "Bước đột phá trong vật lý lượng tử: Chuyển thông tin tức thời" của Phạm Việt Hưng trên *VnExpress* ngày 01-07-2002; 2/ "Dùng 'tương tác ma quỷ' để chuyển thông tin tức thời" trong cuốn *Những câu chuyện khoa học hiện đại* của Phạm Việt Hưng, NXB Trẻ và Tia Sáng xuất bản năm 2003. ↵

<http://studyinaustralia.gov.au/Sia/vi/WhyAustralia/whyaustralia.htm> ↵

Để biết rõ hơn về các công trình của GS Kiều Tiến Dũng, có thể tham khảo các tài liệu sau đây: “Quantum Leaps May Solve Impossible Problems”, Mike Martin, NewsFactor; “Smash & Grab”, Marcus Chown, New Scientist 06-04-2002 “Computer lượng tử có thể biết cái không thể biết”, Phạm Việt Hung, Tia Sáng tháng 06-2003.←

Quyển sách đã được dịch ta tiếng Việt với tên gọi *Ý nghĩa mọi thứ trên đời*, bản dịch của Nguyễn Văn Trọng, Nxb Tri thức, 2010.←

Trần Nam Bình: Giảng dạy tại Đại học New South Wales, Australia.

Nguyễn Đức Hiệp: công tác tại Department of Environment, Climate Change & Water, Australia.←

Một vài diễn đàn tiêu biểu bao gồm *Seminar Cái cách Giáo dục* do GS Hoàng Tụy chủ xướng và Tạp chí Thời Đại Mới <<http://www.tapchithoidai.org/>> do GS Trần Hữu Dũng chủ biên.←

Vào thời đó nghĩa là thoát ra khỏi sự kiềm chế của tôn giáo và hoàng gia.←

Vì thế các trường đại học lâu đài hay gọi đùa các đại học mới là “đại học Dawkins”.←

Đại học công được định nghĩa là các đại học mà nguồn thu nhập chính là tài trợ của chính phủ cấp liên bang và bang.←

Tuy rằng không phải bất cứ ngành nào cũng có. Ví dụ như chỉ có một số nhỏ đại học Australia có ngành y, nha, dược. ↪

Có thể truy cập tại <<http://www.secretariat.unsw.edu.au/council/act.htm>>. ↪

Bất quân bình thu chi dọc xảy ra khi nguồn thu của các cấp chính quyền liên bang và bang không tương ứng với trách nhiệm chi của họ (thường là chính phủ bang thu ít chi nhiều trong khi chính phủ liên bang thu nhiều chi ít). ↪

Sinh viên địa phương là những là sinh viên có thường trú tại Australia. Tài trợ trong Bảng 2 không kể trợ cấp sinh hoạt mà chính phủ liên bang cung cấp cho một số sinh viên địa phương. ↪

Không nên nhầm lẫn thuế bảng lương với thuế thu nhập cá nhân của chính phủ liên bang đánh trên nhân viên mà đại học khấu trừ (và chuyển cho Tổng cục Thuế Liên bang) trước khi trả lương cho nhân viên. ↪

Thật ra có nhiều lý do như có thể kiểm việc làm mà không cần bằng đại học, sự khác biệt giữa lương lao động chân tay và đầu óc không nhiều,... Một thảo luận đầy đủ sẽ ra ngoài phạm vi bài này. ↪

Con số này bao gồm cả sinh viên quốc tế. ↪

Đây là tiền chính phủ ứng trước cho đại học và thu lại sau từ những sinh viên tốt nghiệp, không nên xem là chi

phí công trực tiếp của chính phủ cho đại học.[←](#)

Trước đây, mỗi một giáo sư hay vài giáo sư thực thụ tại Australia có một thư ký riêng. Điều này đã bị bãi bỏ.[←](#)

Cách đây độ 45 năm, lương giáo sư ngang với lương quan tòa hạng thấp (magistrate). Hiện nay lương quan tòa hạng thấp gấp đôi lương giáo sư.[←](#)

Nghiên cứu chung này diễn ra tại Bệnh viện Hoàng gia Perth (Tây Australia) vào đầu thập kỷ 1980.[←](#)

Lê Thành Nghiệp, 1956-1963; Pétrus Ký; 1965: Học bổng chính phủ Nhật 1975: Tiến sĩ (Nông Nghiệp Kinh tế, Đh Hokkaido); 1976-92: Senior Economist, International Development Center of Japan (Tokyo); 1992~: Professor, Josai International University (Chiba).

Sách Việt ngữ: 1998, Phát triển Kinh tế Theo hướng Thị trường. (Hà Nội: Nhà xuất bản Thống kê), 2006, Quá trình Phát triển Kinh tế Việt Nam (Hà Nội: Nhà xuất bản Khoa học và Kỹ thuật).[←](#)

Edo đổi tên thành Tokyo năm 1868, cùng lúc với năm thành lập chính phủ Duy Tân.[←](#)

Vì vậy thời đại Edo cũng được gọi là thời đại Tokugawa.[←](#)

Phần này dựa theo Akiyasu Ishikawa, Ishikawa no Nihon-shi (Sử Nhật Bản của Ishikawa), Tokyo: Gakken, 2008.[←](#)

Satsuma, Choshu và Tosa là những *han* đóng vai trò chủ yếu trong cuộc thành lập chính phủ mới thời Minh Trị. ←

Chính quyền bakufu thiên về quyết định mở cửa vì binh lực quá yếu. Nhóm cải cách của Choshu-*han* chủ trương ủng hộ Thiên hoàng và triều đình, và lật đổ chính quyền bakufu. Satsuma-*han* nằm về phe bakufu (lúc đầu), giúp bakufu dẹp tắt được trận pháo kích lần đầu của nhóm quân Choshu-*han* khi nhóm này pháo kích Edo với mục đích lật đổ chính quyền bakufu. ←

Để so sánh xin nhắc với độc giả rằng ở Việt Nam trường Quốc Tử Giám thiết lập tại kinh thành Thăng Long vào cuối thế kỷ 11 dưới Triều Lý, dời vào Huế năm 1803, dưới Triều Nguyễn. Mặc dù vào thế kỷ 14 bắt đầu hình thành hệ thống thầy dạy Hán học ở bậc địa phương, phải đợi đến năm 1903 Việt Nam mới bắt đầu công trình xây dựng trường công trong các tỉnh lỵ (theo Danny J. Whitfield, *Historical and Cultural Dictionary of Vietnam*, Mentuchen, N. J.: The Scarecrow Press, Inc. 1976 và Lê Thành Nghiệp “*Betonamu Erito-zo no Utsurikawari*” (Biến chuyển hình tượng giai tầng trí thức Việt Nam) *Josai International University Bulletin* No. 2, Vol. 5, 1997). ←

Vì vận động lật đổ chính quyền quân sự bakufu tiến hành qua danh nghĩa “trả lại quyền thống trị quốc gia” cho Thiên Hoàng. ←

Sau đây là một vài ví dụ: Chính quyền *bakufu* gửi một số sinh viên du học Hà Lan vào năm 1862, 6 người du học Nga năm 1865, 12 người du học Anh năm 1866, một số người du học Pháp năm 1867. Ở bậc địa phương, trong các năm này Choshu-han gửi một số người du học Anh, Satsuma-han gửi một số người du học Anh và Mỹ, v.v (dựa theo Bộ Giáo dục và Khoa học Kỹ thuật, *Gakusei Hyakunen-shi*, 2010).[←](#)

Như trình bày trong tiết 3-4, trong thời kỳ vàng son nền đại học Nhật có một khuyết điểm lớn là thiếu nhiệt tâm trong việc chuẩn bị sách giáo khoa và cải thiện phương pháp giáo dục.[←](#)

Biến chuyển xã hội cũng là một nguyên nhân đưa đến suy giảm lớn trong nhu cầu giáo dục trong phân loại đoàn kỳ đại học. Trong các thập kỷ 1950, 1960 và 1970, các gia đình khá giả thường cho con gái, em gái học bậc đoàn kỳ như một điều kiện để lấy chồng, các hãng xưởng cùng có khuynh hướng giới hạn nhân viên nữ tốt nghiệp đại học bốn năm.[←](#)

Theo nhật báo Asahi (Asahi-shimbun, ngày 8 tháng 10, 2010) thì cho đến ngày nay, tính cả hai người nhận giải hóa học trong năm 2010, Nhật có tổng cộng 18 người nhận giải Nobel. Con số này được xếp vào hàng thứ bảy, sau Mỹ, Pháp, Đức, Anh, Nga, Thụy Điển. Nhưng con số 8 người nhận giải trong thời gian 2000-2008 được xếp vào hàng thứ hai sau Mỹ.[←](#)

Review of Tertiary Education in Japan đăng trong Tertiary Education for the Knowledge Society (2008, www.oecd.org/edu/tertiary/review) cùng với phê bình về các quốc gia khác trong tổ chức OECD.←

M. Kaneko, "Japanese High Education: Contemporary Reform and Tradition" ed. P. G. Altbach & T. Umakoshi, Asian University: Historical Perspectives and Contemporary Challenges, 2004 (Baltimore & London: Johns Hopkins).←

Cần tránh sự hiểu lầm khi bàn về phạm vi tự trị của đại học. Ở Nhật, đại học quốc lập đặt dưới sự quyết định của chính phủ về phương diện ngân sách (vì chính phủ trả lương cho giáo chức và gánh trả mọi chi phí) và đại học tư lập chỉ được thành lập hoặc mở rộng phạm vi hoạt động khi có được giấy phép của Bộ Giáo dục (với mục đích kiểm soát năng lực). Nhưng ngay các đại học quốc lập cũng có quyền tự trị trên việc bổ nhiệm nhân viên, như tuyển chọn hiệu trưởng, tăng chức giáo viên, v.v. Trong trường hợp tuyển chọn hiệu trưởng, thông thường giáo viên và nhân viên nhà trường bỏ phiếu quyết định, và Bộ Giáo dục chỉ ra chỉ thị thừa nhận trên hình thức. Giáo viên cũng hoàn toàn tự do trên ngôn luận và tư tưởng chính trị. Các sự kiện như chuyên gia kinh tế, giáo viên đại học đương nhiên công kích một chính sách của chính phủ hoặc một hành động của thủ tướng trên báo chí không phải là chuyện lạ. Từ sau Đại chiến Thứ hai, nhận thức trong toàn xã hội Nhật nói chung và trong giới giáo chức Nhật nói riêng, là chính

trí gia và các viên chức cao cấp trong chính phủ, kể cả thủ tướng và thành viên trong nội các, không phải là các “nhà lãnh đạo” mà là người được quốc dân trả lương để phục vụ quốc dân. ↪

“Physics in China”, Physics Today, March 2010, 33-38. Kỷ yếu đã được sự cho phép của tạp chí Physics Today dịch và đăng lại bài này. Mọi sự đăng lại từ đây đều phải xin phép từ Phycics Today, theo quy định của tạp chí này. ↪

Biên tập viên cao cấp của tạp chí Physics Today. ↪



THIẾU TRANG 434 ↪

Khưu Thành Đồng (Shing-Tung Yau) - Nhà toán học người Mỹ gốc Trung Hoa, giải thưởng Fields năm 1982 cho đóng góp giải được giả thiết Calabi, tạo ra các đa tạp mang tên Calabi-Yau được ứng dụng trong lý thuyết giây. ↪

Xin cảm ơn GS. Khưu đã cho phép chúng tôi dịch sang tiếng Việt và phổ biến. Bản gốc có thể được tìm thấy tại http://www.hcs.harvard.edu/~hapr/fall02_science/index.html ↪

Túc Quản Di Ngô (thế kỷ thứ 7 tr. CN) là nhà triết học, nhà chính trị đời Xuân Thu, giữ chức Tể tướng nước Tề, trị nước bằng Lẽ, Nghĩa, Liêm, Sỉ. Ông nổi tiếng với “chiến lược không đánh mà thắng”. ↪

Trong bản gốc đề là Phó Thủ tướng Li Fengqing, tuy nhiên người dịch nhận thấy Li Lanqing thì đúng hơn, Li Lanqing (Lý Lan Thanh) nguyên là Phó Thủ tướng của Trung Quốc thời kỳ 1998-2003, người dịch đã thảo luận với tác giả về hiệu đính này. ←

Trong bản gốc đề là Shunzi, người dịch đã thảo luận với tác giả để hiểu Shunzi ở đây có nghĩa là Xunzi, là triết gia Tuân Tử vào thời Chiến quốc. Ông sinh ở nước Triệu, làm việc cho Tương Vương của nước Tề. Tuân Tử là một trong Bách gia chư tử và chính là thầy học của thừa tướng nhà Tân là Lý Tư. ←

Câu thành ngữ này gốc trong Hán sử là “Phú quý bất quy cố hương như cầm y dạ hành”, nghĩa là “giàu sang mà không trở về quê thì cũng như mặc áo gấm đi đêm”. Áo gấm là biểu tượng cho sự thành đạt trong học hành thi cử, các học trò cứ sau mỗi kỳ thi (hương, hội, đình) trở về quê để vinh quy báu tổ đều mặc áo gấm nhằm tỏ rõ sự thành danh của mình trước hàng xóm láng giềng. Áo gấm chỉ mặc ban ngày, mọi người mới nhận thấy sự rực rỡ, lấp lánh của nó. Nếu mặc áo gấm ban đêm, gấm vóc không “tỏa sáng” được. Câu thành ngữ trong bài phê phán lỗi sống khoe khoang, phô trương không phải lỗi của người Trung Quốc. ←

Trong bản gốc đề là “Hang Dynasty”, đây là một lỗi soạn thảo và nên được hiểu trong bài là “Han Dynasty”; tức triều đại nhà Hán. Người dịch đã thảo luận với tác giả về hiệu đính này. ←

Qiang Zha là Assistant Professor tại khoa Sư phạm của Đại học York, bang Toronto, Canada. Dưới tiêu đề “*Academic Freedom and Public Intellectuals in China*” bài này lần đầu tiên được công bố trong tạp chí *International Higher Education*, No 58 Winter 2010 của Boston College Center for International Higher Education. Chúng tôi cảm ơn tác giả đã cho phép in lại bản dịch tiếng Việt.←

Chủ nghĩa cynic (cynicism - “vô liêm sỉ”): khái niệm có nguồn gốc Hy Lạp từ thế kỷ thứ 4 trước Công nguyên, ám chỉ triết lý sống xem thường mọi thứ không giúp cho sự hoàn thiện đức hạnh (virtue) và sự đạt tới hạnh phúc. Chữ Cynics xuất phát từ chữ Hy Lạp (có nghĩa “con chó”), bởi vì những người sống theo triết lý này xem thường xã hội, vệ sinh, gia đình, tiền bạc, danh vọng, quyền lực... sống thoát ra khỏi các ước lệ xã hội, để được sống hài hòa, tự nhiên (như con chó) hòa mình, tự hài lòng và hạnh phúc với thiên nhiên... Xem <http://en.wikipedia.org/wiki/Cynicism>←

Tên bài viết do Ban chủ biên đặt.←

GS. Ngô Bảo Châu, đoạt Giải Fields năm 2010, hiện nghiên cứu và giảng dạy tại Đại học Chicago.←

GS, công tác tại Viện Toán học, Viện Khoa Học Công Nghệ Việt Nam.←

Giáo sư, nguyên Viện trưởng Viện Toán học, Viện Khoa học và Công nghệ Việt Nam.←

Nguyên giáo sư đại học (Paris, Pháp).[←](#)

Nguyên giám đốc nghiên cứu CNRS và Đại học Paris 6.[←](#)

Kỷ Yếu Sĩ phu Thời nay, Nxb Tri thức (2008), trang 161.[←](#)

Phan Huy Đường, *Tại chí Tia Sáng* (2010), <http://amvc.free.fr/PHD/LangThangChuNghia/TrietHoc-KhoaHoc.htm>[←](#)

Trong cuốn giáo trình *Nhiệt động lực học và Vật lý thống kê*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội (1996), ngay ở trang 11, tác giả, một nhà vật lý, viết: Như Lenin đã chỉ rõ “Khái niệm nhân quả của con người...”, điều chẳng liên quan chút nào đến toàn bộ nội dung cuốn sách.[←](#)

Nguyễn Văn An, nguyên ủy viên Bộ Chính trị, nguyên Trưởng ban Tổ chức TƯ Đảng, nguyên Chủ tịch Quốc hội qua những trà lời phỏng vấn trên “Tuần Việt Nam” ngày 12 tháng 12 năm 2010.[←](#)

Phạm Anh Tuấn, hội thảo “Sự xuống cấp văn hóa và đạo đức trong xã hội ngày nay” do Quỹ Văn hóa Phan Châu Trinh tổ chức ngày 27.11.2010 tại Hà Nội.[←](#)

Nguyên Giám đốc khoa học của Trung tâm Nghiên cứu hạt nhân châu Âu, được trao giải thưởng Andre Lagarrigue năm 2008. Từ nhiều năm nay, ông là cố vấn khoa học tại Phòng thí nghiệm Tia vũ trụ Việt Nam-Auger, Viện Khoa học và Kỹ thuật hạt nhân Hà Nội.[←](#)

Etudes Vietnamiennes, Năm thứ 46, Số 2-2010 (176), *Propos sur l'éducation au Vietnam*. Đại tướng Võ Nguyên Giáp, *Pour une réforme profondeur de l'éducation nationale*. trang 5; Giáo sư Hoàng Tụy, *Disons la vérité!*, trang 10. Bản gốc bài viết tiếng Việt của GS Hoàng Tụy có thể tìm thấy tại *Tia Sáng* số 19 ngày 5/10/2009.←

Giáo sư viện sĩ. Hiệu trưởng Trường đại học tư thực Công nghệ và Quản lý Hữu Nghị.←

Indian Institutes of Technology (IITs): Các học viện Công nghệ Ấn Độ, hiện bao gồm 16 học viện và viện đại học về kỹ thuật và công nghệ.←

Giáo sư Lê Xuân Khoa từng là Giáo sư triết học phương Đông của Đại học Sài Gòn (1960 - 1975), Thứ trưởng Bộ Giáo dục (1965) và Phó Hiệu trưởng Đại học Sài Gòn (1960 - 1975). Ông qua Mỹ năm 1975 và là cựu Chủ tịch Trung tâm Tác vụ Đông Nam Á (SEARAC) và là giáo sư thỉnh giảng tại trường Cao học Nghiên cứu Quốc tế thuộc Đại học Johns Hopkins, Washington, D.C.←

Điều này khác với mô hình các đại học ở Liên Xô mà Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam đã áp dụng cho đến những năm gần đây: Đại học ngành nào thuộc Bộ ngành đó, thí dụ Y khoa thuộc Bộ Y tế, Luật khoa thuộc Bộ Tư pháp. Từ 1994 các khoa mới được tập trung thành Đại học Quốc gia. Sau 30.4.1975, trường Luật và trường Quốc gia Hành chính bị bãi bỏ, nhưng dưới thời

Thủ tướng Võ Văn Kiệt thì được tái lập, có lẽ vì chính quyền mới đã nhận ra vai trò đóng góp vào nền pháp trị của trường Luật ở miền Nam. Trong khi đó, kiến thức và kinh nghiệm của ban giảng huấn Học viện Quốc gia Hành chính cũng cần thiết cho việc cải tổ hành chính. Một số giáo sư chế độ cũ được mời giảng dạy và làm tư vấn về hành chính cho Thủ tướng.←

Đài Á châu Tự do phỏng vấn GS Tạ Văn Tài ngày 19.10.2009, đăng lại trong *Đặc San Luật Khoa 2010* của Câu lạc bộ Luật khoa Việt Nam, Houston, Texas.←

Về điểm này, phải kể đến sự đóng góp quan trọng của GS Vũ Văn Mẫu, soạn giả tập *Từ Điển Pháp-Việt: Pháp, Chính, Kinh, Tài, Xã Hội*.←

Thí dụ: Chương IV, Điều 11 ghi rằng: “*Ngay sau khi ngưng chiến, hai miền Nam Việt Nam sẽ:* (1) *thực hiện hòa giải và hòa hợp dân tộc, chấm dứt hận thù, cấm đoán mọi hành động trả thù và kỳ thị đối với các cá nhân và đoàn thể đã hợp tác với bên này hay bên kia;* (2) *bảo đảm các quyền tự do dân chủ của nhân dân: tự do cá nhân, tự do ngôn luận, tự do báo chí, tự do hội họp, tự do tổ chức, tự do hoạt động chính trị, tự do tín ngưỡng, tự do đi lại, tự do cư trú, tự do làm việc, quyền tư hữu, và quyền tự do kinh doanh.*”←

Giáo sư Đại học Tổng hợp Provence (Aix-Marseille I), Trung tâm Quốc gia Nghiên cứu khoa học Pháp (Viện Đông Nam Á Marseille)←

Xem Trịnh Văn Thảo, *Việt Nam từ Nho giáo đến Cộng sản chủ nghĩa*, bản tiếng Việt đang in.←

Xem Trịnh Văn Thảo, *Nhà trường Pháp ở Đông Dương*, Hà Nội, Nxb Thế giới, 2009, tr.36.←

Trương Chi Động và Lý Hồng Chương đã bãi bỏ chế độ thi cử ngay năm 1905.←

Trịnh Văn Thảo, *Nhà trường Pháp ở Đông Dương*, Hà Nội, sđd, 2009.←

Xem gia thế của Đặng Thai Mai, Nguyễn Thúc Hào, Tạ Quang Bửu, Lê Văn Thiêm.←

Nhiều đồng hương Trung Bắc như Hoàng Ngọc Phách khai tuổi thấp để được nhận vào trường Pháp - Việt.←

Trịnh Văn Thảo, *Nhà trường Pháp ở Đông Dương*, sđd, tr 367-368.←

Mở đầu phong trào viết ngữ vựng Y học, Sinh học,...←

Thế giới trí thức, tư tưởng và văn hóa của Việt Nam những năm 1940 tập trung chung quanh các “*hạt nhân gắn kết cả ba nhóm trí thức nói trên (nhóm sinh viên trẻ khu học xá của Đại học Đông Dương, nhóm trí thức có trình độ cao chung quanh tờ Thanh Nghị và nhóm trí thức có danh vọng hồi hương, TVT) chính là Hoàng Xuân Hãn, Phan Anh, Vũ Văn Điển, Vũ Đình Hòe và Dương Đức Hiền*. Trong đó, *Hoàng Xuân Hãn nổi lên như một vị huynh trưởng, xét cả về tuổi đời, uy tín và danh vọng, ảnh hưởng của ông trong cả ba nhóm, đặc*

biệt là trong nhóm Tri Tân và nhóm Thanh Nghị là rất lớn, trong khi Phan Anh lại có nhiều ảnh hưởng với nhóm sinh viên và nhóm Thanh Nghị hơn.” (Phạm Hồng Tùng, Hoàng Xuân Hãn với nội các Trần Trọng Kim”, Tạp chí Xưa và Nay, số 328, 2009, tr.180).[←](#)

Uy tín tích trữ trong quá khứ của thế hệ Cần Vương (1885-1896) và Duy Tân (1907-1909) và hiện tại qua các sinh hoạt văn hóa có tính cách quần chúng (phong trào chống nạn mù chữ, Bình dân học vụ).[←](#)

Trong bài này, ta sẽ không đề cập và đánh giá xu hướng và nội dung sinh hoạt chính trị của từng nhân vật mà chỉ ghi lại quy chế xã hội của họ trong chính quyền cách mạng sau tháng Tám năm 1945.[←](#)

Nhiều tác giả, Hà Nội, Nxb Giáo dục, 1995.[←](#)

Dĩ nhiên, tài liệu rất thiếu sót về nhân vật (Đào Duy Anh, Trần Đức Thảo, Nguyễn Mạnh Tường...) cũng như phân khoa (Mỹ thuật, Hội họa, Ngôn ngữ học...), nội dung nhiều khi hướng về tán tụng công thức hơn là phân tích lịch sử. Đề cao quá trớn cũng như kiểm duyệt chính trị tự nó đã phản ánh một cách viết sử dù là sử văn hóa, ai cũng biết điều đó.[←](#)

Có mặt trong “Những gương mặt...”, nữ giáo sư Toán học Hoàng Xuân Sính không cùng một thế hệ với Hoàng Xuân Hãn.[←](#)

Cũng như Đặng Thai Mai, Giáo sư Trần Văn Giàu tuy không thuộc “Galaxy Hoàng Xuân Hãn” đã được giới

thiệu và trình bày trong các sách trước của tác giả.←

Chúng tôi đã giới thiệu nhiều lần Giáo sư và cựu Bộ trưởng Bộ Giáo dục Đặng Thai Mai nên không đề cập chi tiết trong bài nghiên cứu này.←

Trịnh Văn Thảo, *Les compagnos de route de Hồ Chí Minh*, Paris, E.Karthala, 2005.←

Trịnh Văn Thảo, *Việt Nam từ Nho giáo đến chủ nghĩa Cộng sản*, chương 1.←

Chú ý hoàn cảnh tương tự của trường Cao đẳng Mỹ thuật do Victor Tardieu thành lập.←

Tôi không nói đến phủ Toàn quyền cũ.←

GS Trần Đình Hượu lúc đó được mời làm giáo sư khế ước (professeur associe) tại Đại học Provence (1994-1995).←

Nguyên Trưởng khoa tiếng Nga Đại học Ngoại ngữ Hà Nội; Chuyên nghiên cứu văn học Nga và văn hóa - giáo dục Việt Nam. Hiện Giám đốc điều hành Trung tâm tiếng Việt Ngọc Khánh thuộc Đại học Hà Nội; Thành viên sáng lập và ủy viên Hội đồng Khoa học Trung tâm Văn hóa Ngôn ngữ Đông Tây.←

Theo trang webt www.isl.gov.vn của Viện Nhà nước và Pháp luật, Trang chủ 14 - 02 - 2011.←

Báo Nhân Dân, số ra ngày 10 - 02 - 2010, bài “Vĩnh biệt cụ Vũ Đình Hòe, Bộ trưởng Tư pháp thời kỳ kháng chiến”.←

Thế hệ vàng không lặp lại, trên VietnamNet, cập nhật lúc 08/02/2011 06:00:00 AM (GMT+7).[←](#)

Báo Cứu Quốc số 416, ra ngày 25 - 11 - 1946. Người đầu tiên nêu lại bài diễn văn quan trọng này của Hồ Chủ Tịch là Thế Khôi - Tinh thần cách mạng trong “đường lối giáo dục quốc dân” của Đông Kinh nghĩa thục. - trong sách *Đổi mới giáo dục Việt nam - hai thời khắc đầu thế kỷ* (Kỷ yếu Hội thảo khoa học do Đại học Hoa Sen tổ chức tháng 12 - 2008), Nxb Văn hóa Sài Gòn & Đại học Hoa Sen, 2009, tr.83.[←](#)

Vũ Đình Hòe: “Tinh thần đại học” (Bài phát biểu tại Lễ kỷ niệm 60 năm khai giảng Đại học Việt Nam ngày 15/11/2005). Bản tin Đại học Quốc gia Hà Nội, số 177, năm 2005; VietnamNet giới thiệu lại dưới tiêu đề: “Vị Bộ trưởng khuyến khích sinh viên cãi lại thầy”; cập nhật lúc 31/01/2011 03:25:33 PM (GMT+7)[←](#)

Việt Nam Dân quốc công báo, số 9, ra ngày 17- 11 - 1945.- Chính phủ Việt nam Dân chủ Cộng hòa xuất bản.[←](#)

GS. Nguyễn Đình Trí: Đại học Bách Khoa Hà Nội, nguyên chủ tịch hội Toán học Việt Nam.[←](#)

Giáo sư Kinh tế học giảng dạy tại Đại học Wright State tại Dayton, Ohio, Mỹ.[←](#)

Chính xác, đây là nói về những người có bằng tiến sĩ.[←](#)

Xem, chẳng hạn, Trần Hữu Dũng, 2006, “Trí thức Việt Nam thời” toàn cầu hóa” - Tư duy, kỳ vọng, và trách nhiệm”, trong Trong Ngần Bóng Gương (Kỷ yếu mừng GS. TS. Đặng Đình Áng thương thọ 80 tuổi).[←](#)

Tương tự, theo một báo cáo gần đây của Liên Hiệp Quốc, hậu quả trầm trọng nhất của nạn chảy máu chất xám là sự ra đi của những người có kinh nghiệm quản lý các bệnh viện, các hệ thống y tế.[←](#)

Trần Hữu Dũng, “Hiện đại hoá, toàn cầu hoá, và vấn đề chảy máu chất xám”. Tia Sáng, tháng 10/2004.[←](#)

Tiến sĩ ngữ văn, giáo sư văn học, Trường Đại học Khoa học xã hội và nhân văn - Đại học Quốc gia TP, Hồ Chí Minh.[←](#)

GS Nguyễn Q. Thắng: Giáo sư đại học Văn Khoa, Sư Phạm Cần Thơ, đại học Vạn Hạnh, Sư phạm Sài Gòn, hiện sống tại Việt Nam.[←](#)

Tôn sanh: là con cháu xa gần nhà vua.[←](#)

Giám sanh: là học sanh con hàng dân giả nhưng học giỏi, con cháu quan lại từng có công với nước, cả hai phải được quan Đốc học tiến cử vào học.[←](#)

tức trường Quốc tử giám chứ không phải trường Trung học Khải Định, nay gọi là *trường Quốc học Huế*.[←](#)

Các di tích này đến năm 1975 vẫn còn, chỉ hư hại một ít (NQT).[←](#)

Các di tích này đến năm 1975 vẫn còn, chỉ hư hại một ít (NQT).[←](#)

Trong học giới vẫn gọi chung các sinh viên (học sinh) này là *Giám sinh* dù là Tôn sinh, học sinh, cống sinh, (nt)[←](#)

Chương trình *học, thi* tại Quốc tử giám giống hệt như ở các *trường Đốc* (tỉnh), đặc biệt là ở Quốc tử giám các thầy giáo thường giỏi, xuất sắc hơn các nơi khác. (nt)[←](#)

Học sinh Quốc tử giám: không được cấp văn bằng. Nếu muốn có *Tú tài*, Cử nhân các Giám sinh này sẽ phải dự kì thi hương tại Trường thi Quảng Đức (Thừa Thiên) theo điều lệ như các thí sinh khác. Đây là điều lệ rất công bằng (NQT).[←](#)

Nguyễn Văn Trình, Ưng Trình, Quốc tử giám, Hội người Bạn cố đô Huế Tập IV, năm 1917 Hai tác giả trên nguyên là *Tế tửu* và Tư nghiệp. Quốc tử giám, Bản dịch của NXB Thuận Hóa, 1998.[←](#)

Ngày nay: tức thời điểm từ 1908-1934 tại Huế.[←](#)

Có lẽ một sự tình cờ hoặc *ôn cố*, năm 1959 Ngô Đình Diệm (1901-1963) tổng thống VNCH đã ký sắc lệnh thành lập *Viện Hán học Huế*, trụ sở và khóa đầu đặt tại *Di luân đường cũ* (NQT)[←](#)

Nguyễn Văn Trình, Ưng Trình, Bđđ[←](#)

Cao Xuân Dục, Quốc triều Hương khoa lục, bản dịch của Nguyễn Thúy Nga, Nguyễn Thị Lâm NXB, TP.HCM, 1993.[←](#)

Phan Thuận An, *Văn miếu - Quốc Tử Giám Huế, Bđd, tập 7* 2010.←

Nguyễn Q. Thắng, *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam*, NXB Văn hóa.TT, 1996←

Các vị đã có bằng Cử nhân, vào học tại Giám chờ thi Tiến sĩ và đã đỗ kì thi hội, thi đình đều là văn gia, chí sĩ nổi tiếng :

- Nguyễn Khuyến
- Đào Nguyên Phổ
- Nguyễn Thượng Hiền
- Phan Bội Châu.←

Montréal, Canada.←

Giáo sư Toán học giảng dạy tại Đại học Rutgers của New Jersey, Mỹ.←

Đại học Hoa Sen - Thành viên ban giám khảo cuộc thi viết “Tôi mong đợi gì ở các trường đại học”.←

Nguyễn Văn Tuấn là Giáo sư y khoa, Đại học New South Wales, và thành viên cao cấp (Senior Fellow) của Hội đồng Quốc gia về Nghiên cứu Y tế và Y khoa của Australia (Australian National Health and Medical Research Council).

Phạm Thị Ly là chuyên gia về giáo dục quốc tế và quản trị đại học của Đại học Quốc gia TPHCM.←

Nguyên giáo sư Đại học Công nghệ Compiègne, Pháp.←

“Dự thảo chiến lược giáo dục Việt Nam giai đoạn 2009 - 2020” bản thảo thứ 13, đề ra mục tiêu : "... đến năm 2020 có ít nhất 5 trường đại học Việt Nam được xếp hạng trong số 50 đại học hàng đầu của khu vực ASEAN và 2 trường đại học Việt Nam được xếp hạng trong số 200 đại học hàng đầu thế giới. Năm 2015 sẽ hoàn thành cơ bản việc xây dựng 4 trường đại học Việt Nam đạt đẳng cấp quốc tế.”←

Xem tại <http://www.moet.gov.vn/?page=69&view>. Nói chung các văn bản của bộ GDĐT có thể xem tại trang web của Bộ: <http://www.moet.gov.vn/>←

Tiền Phong, 19.10.005.←

Theo Tuổi Trẻ ngày 16.3.2010, từ ngày 23.11.2009, Bộ đã có yêu cầu các học viện, trường ĐH, CĐ báo cáo hiện trạng về công tác đảm bảo chất lượng giáo dục của nhà trường, gửi về Bộ trước ngày 15.12.2009. Nhưng đến nay, đã quá thời gian quy định gần ba tháng, Bộ GD-ĐT tạo vẫn chưa nhận được báo cáo của 131 trường ĐH,CĐ, trong tổng số 376 trường cần phải báo cáo. Trong số các trường chưa thực hiện có 79 trường ĐH và 52 trường CĐ, trong đó có nhiều trường ĐH lớn...←

Xem trang “Kiểm định đại học” (<http://www.veqa.edu.vn/?mod=docs&catid=3>) của Cục khảo thí và Kiểm định CLGD.←

Tạp chí này không có trên mạng, bài này có thể đọc ở đây: <http://exams.agu.edu.vn/download/Lich su va khai niem Kiem dinh chat luong.pdf>

Xem The database of Accredited Postsecondary Institutions and Programs (Cơ sở dữ liệu về các trường học và chương trình sau trung học được kiểm định), tại <http://www.ope.ed.gov/accreditation/FAQAccr.aspx>

Một bước nhảy về số lượng làm thay đổi tính chất của đại học Việt Nam, từ một nền đại học tinh hoa cho tới đâu những năm 1990, với số ít sinh viên được chọn lọc kỹ càng, sang một nền đại học đại chúng. Theo Báo cáo ngày 29.10.2009 của Bộ GD&ĐT, “Năm 1987 cả nước có 101 trường đại học và cao đẳng (63 trường đại học, 38 trường cao đẳng), đến tháng 9/2009 có 376 trường đại học và cao đẳng, tăng gấp 3,7 lần (150 trường đại học, gấp 2,4 lần và 226 trường cao đẳng, gấp 6 lần)... Năm 1987 số sinh viên tuyển mới là 34.110, năm 1997 là 123.969 (tăng 3,6 lần so với 1987), đến năm 2009 là 503.618 (tăng 4 lần so với năm 1997 và tăng 14,7 lần so với năm 1987)”. Cũng theo Báo cáo, năm 1987 tất cả các trường đều là công lập, tới tháng 9/2009 số trường ngoài công lập lên đến 44 trường đại học và 37 trường cao đẳng, chiếm 21,5% tổng số trường.

http://ktmt.phpnet.us/accredit/DBCLGDDH_yeucauhoinhap.htm

Xem blog Giáo dục Việt Nam của bà. Đáng lưu ý là loạt bài về “Đối sánh trong giáo dục đại học”, và nhiều

bài giới thiệu các nghiên cứu về quản lý giáo dục của các nhà nghiên cứu nước ngoài. ↵

<http://www.thanhnien.com.vn/News/Pages/200946/20091110004406.aspx> ↵

<http://vietnamnet.vn/giaoduc/200912/Do-chat-luong-giao-duc-bang-thuoc-cao-su-885347/> ↵

http://www.ykhoanet.com/ninhluan/nguyenvantuan/080203_nguyenvantuan_tieuchuanchatluongdaihoc.htm ↵

Bản “hướng dẫn” chỉ dùng từ “chủ động” một lần trong một câu hỏi ở tiêu chí 10.1 về “tự chủ tài chính”. ↵

Theo báo *Giáo dục & Thời đại* 26.10.2010, Bộ vừa yêu cầu các trường “xây dựng quy hoạch, lộ trình cụ thể để phát triển đội ngũ giảng viên đủ về số lượng, hợp lý về cơ cấu, phấn đấu đến năm bọc 2014 - 2015 phải chấm đứt tình trạng đại học dạy đại học”, như vậy các trường được kiểm định trước tháng 9.2014 vẫn có thể thỏa mãn tiêu chí 5.6 này với những giảng viên không hề trải qua một quá trình nghiên cứu! Bộ rất hay nói trước quên sau, “yêu cầu” này mâu thuẫn với Quy hoạch mạng lưới các trường đại học 2006-2020, mà Bộ đã trình thủ tướng phê duyệt ngày 27.7.2007, theo đó: Đến năm 2010 có trên 40% giảng viên đại học có trình độ thạc sĩ trở lên; trên 25% có trình độ tiến sĩ; đến năm 2015: 70% giảng viên đại học có trình độ thạc sĩ trở lên; trên 50% có trình độ tiến sĩ. Nghĩa là Quy hoạch

chấp nhận tới năm 2015 còn khoảng 30% giảng viên chỉ có trình độ đại học, một con số không dễ gì đạt được, theo cách Bộ cho mở đại trà các trường đại học như hiện nay! ↵

GS Hoàng Tụy, Tuổi Trẻ 29.8.2004. ↵

Thời Đại Mới, số 13, tháng 3.2008:
http://www.tapchithoidai.org/ThoiDai13/200813_NhomNghienCuu.htm ↵

Xem Laurent Schwartz, *Un mathématicien aux prises avec le siècle* Editions Odile Jacob, Paris 1997, tr. 468; và Bùi Trọng Liễu, *Vài lời về ông Laurent SCHWARTZ*, Diễn đàn số 121, tháng 9.2002. ↵

Nhà khoa học hiện đang nghiên cứu tại Đại học Quốc gia Singapore. ↵

Có thể đọc thêm để rõ hơn về khái hiệu của các trường Đại học nói trên, trong: Dương Phúc Gia, “Nội dung văn hóa của Đại học”, Huy Đường lược dịch, *Tia Sáng*, 05/12/2010. ↵

Có thể đọc thêm để rõ hơn về khái hiệu của các trường Đại học nói trên, trong: Dương Phúc Gia, “Nội dung văn hóa của Đại học”, Huy Đường lược dịch, *Tia Sáng*, 05/12/2010. ↵

Xem toàn văn tại:
<http://www.unesco.org/dclors/treasure.htm> ↵

Đã được đề cập sơ qua trong bài trả lời phỏng vấn báo *Tiền Phong* ngày 13/12/2009. ↵

William Butler Yeats (1865-1939).[←](#)

Hiệu trưởng thứ chín của Đại học Stanford từ năm 1992 đến 2000.[←](#)

The Rise of Asia's Universities, 2010.[←](#)

Hiệu trưởng trường Đại học Yale, Mỹ.[←](#)

UNESCO, 1975 *Statistical Yearbook* (Paris: UNESCO, 1976), p. 107; and World Bank EdStats, <<http://www.worldbank.org/education/edstats>>[←](#)

Ibid.[←](#)

Tables 2-1 and 20-37, National Bureau of Statistics, Chinese Statistical Yearbook 2008, and Tables 2-9 and 18-37, National Bureau of Statistics, Chinese Statistical Yearbook 1997.[←](#)

Table 20-3, National Bureau of Statistics, Chinese Statistical Yearbook 2009.[←](#)

“Table 20-6, National Bureau of Statistics, Chinese Statistical Yearbook 1999, and Table 20-2, Chinese Statistical Yearbook 2008.[←](#)

Zhao Litao and Sheng Sixin, “Chinese’s ‘Great Leap’ in Higher Education,” Background Brief No. 394, East Asian Institute, National University of Singapore, 24 July 2008, p. i[←](#)

UNESCO Institute for Statistics,
<<http://stats UIS.unesco.org>>[←](#)

UNESCO, 2009 Global Education Digest, p. 128-137.↵

Wu Bin and Zheng Yongnian, "Expansion of Higher Education in China: Challenges and Implications," Chinese Policy Institute, University of Nottingham, February 2008, p. 11.↵

National Science Foundation, *Asia's Rising Science and Technology Strength: Comparative Indicators for Asia, the European Union, and the United States*, 2007, p. 7.↵

OECD, Main Science and Technology indicators, 2009, p. 25, 29,↵

National Science Foundation, Science and Engineering Indicators 2008, p. 4-41.↵

Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology, White Paper on Science and Technology 2009, p. 116-117, 200; and National Science Foundation, Science and Engineering Indicators 2010, p. 4-22 to 4-27.

For the purposes of this comparison, I consider federal research funding appropriated to the National Science Foundation, the Department of Energy and the National Institutes of Health as being subject to competitive review.↵

OECD, Main Science và Technology Indicators, 2009, p. 25.↵

OECD, Reig of Innovation Policy: China, 2008, p. 111.←

National Science Foundation, Science and Engineering Indicators 2008, p. 5-38.←

Philip G. Altbach là Giáo sư Monan và Giám đốc Trung tâm Giáo dục Đại học Quốc tế của Đại học Boston, Hoa Kỳ.←

“inbreeding” (sự giao phối giữa những người có quan hệ thân thuộc gần gũi), ở đây có ý nói nội giao về tinh thần, một hiện tượng ngăn cản giảng viên tiếp nhận và giao lưu với những ý tưởng khác với mình -ND.←

“Empires of Knowledge and Development”, là một chương trong quyển sách Philip G. Altbach Tradition and Transition: The International imperative in Higher Education (Chestnut Hill, MA: Boston College Center for International Higher Education, 2007), trang 85-112, đã được GS Altbach tu chỉnh cho Kỷ yếu.←

Tàu chở vị chỉ huy hạm đội có cắm cờ.←