

thông tin
GIÁO DỤC QUỐC TẾ
và SO SÁNH



ĐẠI HỌC
HOA SEN

93 Cao Thắng, Quận 3 - TPHCM

ĐT: (848)-392 93 257

Fax: (848) 3830 1878

Email: ptly@hoasen.edu.vn

Website: www.hoasen.edu.vn

Số 2 năm 2010

Quan hệ giữa trường đại học và nhà nước, thể hiện qua mức độ tự chủ đại học và tự do học thuật là một vấn đề trọng yếu lôi cuốn sự chú ý của nhiều học giả trong và ngoài nước qua nhiều thập kỷ. Trong vấn đề này, việc nghiên cứu kinh nghiệm Trung Quốc có một ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với Việt Nam, do sự gần gũi giữa hai nước về đặc điểm chính trị cũng như về truyền thống văn hóa. Bản tin Thông tin Giáo dục Quốc tế và So sánh số 2-2010 xin giới thiệu bài viết của một học giả Trung Quốc, Su Yan-Pan, giáo sư Khoa Giáo dục học, Đại học Hong Kong về quan hệ giữa nhà nước và trường đại học, theo quan điểm của phương Tây và của Trung Quốc. Đây là một chương sách trong tác phẩm “Tự chủ đại học, nhà nước và những thay đổi xã hội ở Trung Quốc” của bà, xuất bản lần đầu tháng 4 năm 2009. Chúng tôi dịch và giới thiệu bài này với sự cho phép của tác giả và Nhà Xuất Bản Đại học Hong Kong, nơi giữ bản quyền tác phẩm. Xin trân trọng cảm ơn tác giả và nhà xuất bản. Bạn đọc có thể tìm thêm thông tin chi tiết về tác phẩm này tại trang web <http://www.hkupress.org/>



**VẤN ĐỀ TỰ CHỦ ĐẠI HỌC,
NHÀ NƯỚC VÀ NHỮNG THAY ĐỔI XÃ HỘI:
QUAN ĐIỂM CỦA PHƯƠNG TÂY VÀ CỦA TRUNG QUỐC**

Su – Yan Pan

Trường đại học và những thay đổi của xã hội: Quan điểm của phương Tây

Tuy có thể thấy nguồn gốc xa xưa của giáo dục đại học Trung Quốc là từ các triều đại phong kiến, nhưng các trường đại học hiện đại ngày nay ở Trung Quốc đã được xây dựng thực sự trên cơ sở kinh nghiệm của phương Tây

được vay mượn từ Châu Âu, Hoa Kỳ và Nhật Bản. Để hiểu được vai trò của trường đại học và quan hệ của nó đối với nhà nước, bài này bắt đầu bằng cách giới thiệu cuộc tranh luận có tính chất lý thuyết về vai trò của trường đại học, những quan điểm đa chiều về tự chủ đại học, những lý thuyết về hiện đại hóa và sự phụ thuộc, khái niệm về một hệ thống

thế giới, và những bất đồng về ảnh hưởng của toàn cầu hóa đối với nhà nước-quốc gia cũng như đối với giáo dục đại học.

Thế nào là một Trường Đại học?

Các nhà khoa học đã thử định nghĩa “trường đại học” bằng cách xem xét chức năng và bản chất của nó, cũng như quan hệ của nó với nhà nước. Trên cơ sở thực tiễn của Hoa Kỳ và châu Âu, trường đại học nói chung được hiểu là cộng đồng của những người theo đuổi tri thức, tức giảng viên và sinh viên (Clark, 1994; Hetherington, 1953). Nó được coi là “nơi cung cấp kiến thức”, “ngôi đền của tri thức”, “trung tâm của quyền lực trí tuệ”, “nơi bảo vệ quyền lực của mọi loại tri thức”, và là một “trung tâm sáng tạo tri thức, xem xét lại mọi tri thức, phổ biến tri thức, chuyển giao và ứng dụng tri thức” (Newman, 1959). Chức năng cơ bản của trường đại học là truyền tải văn hóa, kiến tạo tri thức, và theo đuổi chân lý thông qua việc giảng dạy, học tập và nghiên cứu. Đó là tâm điểm của mọi định nghĩa về trường đại học (Clark, 1984). Sứ mạng đặc biệt và cơ bản của trường đại học là theo đuổi chân lý (Gasset, 1946; Wolff, 1992) bằng cách hỗ trợ cho việc giảng dạy và nghiên cứu theo nghĩa rộng. Nó phải là một tổ chức có tính chất tổng hợp, bao hàm toàn diện và kết hợp việc đưa ra nhiều môn học khác nhau để vừa cung cấp những kiến thức chuyên môn nhằm đáp ứng nhu cầu được đào tạo nghề nghiệp của sinh viên, vừa nâng cao tầm hiểu biết của họ về các nền văn minh và về trách nhiệm đối với xã hội (Lobkowitz, 1983; Palous, 1995).

Các trường đại học có thể có quan hệ với xã hội theo hai cách cơ bản, thông qua thuyết duy thực hoặc qua chủ nghĩa lý tưởng (Martin, 1972). Quan điểm của các nhà lý tưởng chủ nghĩa đã được rút

ra từ kinh nghiệm thực tiễn của các trường đại học phương Tây thời trung cổ. Chủ nghĩa lý tưởng định nghĩa trường đại học là trung tâm của những suy nghĩ độc lập, của tinh thần phê phán và sáng tạo, xem đó là một cộng đồng được điều khiển bởi những tiêu chuẩn do các thành viên của nó xác lập (Hetherington, 1965; Jasper, 1959). Chẳng hạn, trước khi xã hội công nghiệp hóa hình thành, trường đại học là một tổ chức tự hành, độc lập, và tự do về mặt học thuật, không có nghĩa vụ phải gắn kết với các trường khác của hệ thống giáo dục đại học (Niblett, 1972).

Khái niệm của chủ nghĩa lý tưởng về trường đại học như trên được minh họa trong hình ảnh một tháp ngà trong đó các nhà khoa học được an nhiên theo đuổi tri thức (Neave, 1993). Một hình ảnh khác của trường đại học, là hình ảnh “thánh đường tri thức” (Wolff, 1992) gợi lên ý nghĩ trường đại học nên có ít quan hệ với thế giới bên ngoài, tập trung vào những việc của nhà trường và đánh giá hoạt động của nhà trường dựa trên những chuẩn mực của tri thức thay vì những chuẩn mực của xã hội hay tính hữu dụng hoặc các sản phẩm mà nhà trường tạo ra. Ordorika (2003) miêu tả trường đại học như một thánh đường chính trị tương đối an toàn, trong đó thái độ phê phán đối với nhà nước được khoan thứ, chừng nào mà sự phê phán đó còn được giới hạn trong phạm vi của nhà trường. Nhưng khi sự đối lập chính trị mở rộng ra ngoài phạm vi nhà trường, nhà nước sẽ phản ứng bằng bạo lực và trấn áp. Hetherington (1955) biện minh cho vai trò thánh đường chính trị của trường đại học bằng cách giải thích rằng trách nhiệm của nó là phản ánh một cách sâu sắc những giá trị xã hội. Việc giao phó cho trường đại học một trách nhiệm như thế sẽ cho phép các nhà khoa học

đặt dấu hỏi chất vấn trước mọi thứ giáo điều hay niềm tin tôn giáo, cho phép họ đánh giá, giả định, và khám phá mọi thứ về cuộc sống của con người: họ có thể chia sẻ tầm nhìn, và đạt đến hiểu biết về chân lý bằng cách tìm kiếm, phê phán, chứng minh sự khác biệt để tiến đến hiểu biết lẫn nhau. Hetherington cho rằng nếu trường đại học không có niềm tin rằng có một chân lý đáng để theo đuổi vì chính bản thân chân lý ấy, một chân lý khách quan mà chúng ta có thể giảng dạy và học tập được, thì đó không phải là một trường đại học thực sự. Để theo đuổi chân lý, trường đại học cần giữ một khoảng cách nhất định và độc lập với văn hóa quanh nó, để nhiệm vụ của nó không bị phá vỡ hay ngăn chặn bởi chính phủ hay các doanh nghiệp, các tổ chức tôn giáo (Moor, 1993; Mori, 1993).

Trái lại, quan điểm của chủ nghĩa duy thực thì quan tâm đến những chính sách có tính chất thể chế của nhà trường khi nó được định hình bởi những áp lực từ bên ngoài như nhà nước, nhà thờ, các doanh nghiệp, kể cả công nghiệp và nông nghiệp (Martin, 1972). Theo cách nhìn này, trường đại học không thể tránh khỏi bối cảnh xã hội mà nó bắt nguồn và trong đó nó được hỗ trợ về tài chính để hoạt động. Mặc dù đồng ý với quan niệm của chủ nghĩa lý tưởng rằng trường đại học tạo thành một trung tâm nghiên cứu và sáng tạo tri thức mới và vai trò cơ bản của các trường đại học phương Tây là tìm kiếm chân lý, các nhà duy thực cho rằng cộng đồng các nhà khoa học cũng cần có trách nhiệm với một cộng đồng rộng lớn hơn, tức là xã hội. Họ xem trường đại học như một trung tâm ứng dụng tri thức, và cho rằng nhiều sự thật bị giới hạn bởi niềm tin, bởi những mối quan tâm có tính chất văn hóa, và/hoặc bởi ý thức hệ (Niblett, 1972). Bởi vậy chủ nghĩa duy thực định nghĩa

trường đại học là một “trạm dịch vụ xã hội”, một tổ chức phức hợp thực hiện việc đào tạo, nghiên cứu, tư vấn, và làm các dịch vụ khác phục vụ cho xã hội (Wolff, 1992)- một vai trò đòi hỏi nó phải dâng hiến cho những mục đích được định nghĩa bởi tôn giáo, chính trị, và các lực lượng kinh tế. Trường đại học cũng cần phải huấn luyện con người cho nhiều nghề nghiệp khác nhau, đào tạo giới trí thức và tinh hoa xã hội để họ trở thành những người lãnh đạo trong tương lai, cũng như cần phải cung ứng những dịch vụ về khoa học và kỹ thuật (Polin, 1983). Nói một cách cụ thể, vì sự phát triển kinh tế sau thập kỷ 60 ngày càng phụ thuộc vào công nghệ và vào các chuyên gia, trường đại học đã thực hiện chức năng như một đơn vị sản xuất của nền kinh tế thông qua việc đào tạo nhân lực có kỹ năng, phát triển công nghệ mới và tích lũy tri thức chuyên môn, cũng như trang bị cho người học những phẩm chất năng lực cần thiết nhằm đáp ứng yêu cầu của những lãnh vực chuyên môn cụ thể. Hơn thế nữa, trường đại học còn hoạt động như một bộ phận kiến tạo nên con người. Một hình dung như thế sẽ miêu tả trường đại học như một nhà máy công nghiệp mà giảng viên là những công nhân, sản phẩm của họ là bằng cấp, sinh viên là những khách hàng đang tìm mua các loại năng lực và phẩm chất. Trong quan hệ giữa trường đại học và xã hội, sản phẩm của trường đại học là nhân lực được đào tạo, khách hàng của những sản phẩm ấy là các doanh nghiệp, là nhà nước, là các tổ chức xã hội, là quân đội, và là các trường đại học khác. Sinh viên là những vật liệu thô để trường đại học tạo thành sản phẩm.

Sự trái ngược này giữa tầm nhìn của chủ nghĩa lý tưởng và chủ nghĩa duy thực về trường đại học đóng một vai trò hết sức quan trọng trong việc xác định

quan hệ giữa nhà trường và nhà nước, như sẽ được đề cập trong phần tiếp theo.

Những quan niệm đa chiều về tự chủ đại học

Vấn đề trọng yếu trong cuộc tranh luận này là tự chủ đại học, vốn là biểu hiện mối quan hệ giữa nhà nước và các trường đại học. Định nghĩa cổ điển về tự chủ đại học là “quyền lực của nhà trường được tự điều khiển việc vận hành của mình mà không bị kiểm soát từ bên ngoài” (Berdahl, Graham và Piper, 1971). Theo quan điểm này, tự chủ đại học là bản chất nội tại của trường đại học và là điều kiện tiên quyết cho việc thực hiện một cách hữu hiệu chức năng và trách nhiệm của nó đối với xã hội (Thorens, 1993).

Tuy nhiên, ý tưởng về tự chủ đại học đã là một chủ đề gây nhiều tranh luận. Một phần các lập luận tập trung vào ý nghĩa của thuật ngữ này, vào phạm vi mà trường đại học nên được phép tự quyết định vận mệnh của mình, và về việc họ phải chịu trách nhiệm đến mức độ nào trước một xã hội đã hỗ trợ họ. Những cách nhìn khác nhau về vấn đề này là một phổ rộng từ chỗ nhấn mạnh tự chủ đại học tuyệt đối đến sự kiểm soát tuyệt đối của nhà nước. Quan điểm trước cho rằng trường đại học có toàn quyền tự do theo đuổi những mục tiêu học thuật của chính nó mà không phải chịu sự thúc ép hay kềm chế của bất cứ lực lượng nào từ bên ngoài áp đặt cho nó, dù đó là các cá nhân hay tổ chức, và/hoặc các giáo điều chính trị (Moor, 1993; Niblett, 1972). Tự chủ đầy đủ cũng có nghĩa là mọi thành viên của cộng đồng học thuật cần được tự do hoàn toàn, với tư cách cá nhân hay tập thể, trong việc theo đuổi việc phát triển và chuyển giao tri thức thông qua nghiên cứu, học tập, thảo

luận, lưu trữ tư liệu, sáng tạo, giảng dạy, và viết lách (Lobkowitz, 1983).

Có ba lý do chính tại sao tự chủ đại học tuyệt đối có thể được xem là cần thiết. Trước hết, giảng viên cần phải là lực lượng duy nhất liên quan đến việc ra quyết định trong những vấn đề thuộc về nhà trường (Polin, 1983). Nếu áp lực chính trị hay ý thức hệ ảnh hưởng đến việc giáo dục và giảng dạy, việc định hướng nghiên cứu, việc tuyển chọn giảng viên và sinh viên, thì trường đại học sẽ biến thành cỗ máy quan liêu, và vì vậy, đánh mất sự chính trực của nó với tư cách một cộng đồng trí tuệ tự điều khiển chính mình.

Hai là, tự chủ được xem là cần thiết bởi vì những áp lực chính trị sẽ dẫn tới việc các nhà khoa học đánh mất quyền được tự mình đánh giá về mọi vấn đề. Việc trường đại học điều chỉnh mình cho phù hợp với các xu hướng chính trị hay ý thức luận là biểu hiện của đánh mất quyền tự chủ và biến mình thành công cụ của chính trị (Cai, 1986, Lobkowitz, 1983). Vì lý do này, theo Polin (1983), cộng đồng học thuật cần thể nghiệm tự chủ dưới hình thức phẩm chất của trí tuệ, một phẩm chất đòi hỏi các nhà khoa học luôn luôn nhắm tới mục đích của họ là chân lý, không có nó, trường đại học sẽ không còn là trường đại học nữa. Hơn thế nữa, các nhà khoa học cần bảo vệ quyền tự do học thuật của họ, nghĩa là, quyền được quyết định nên dạy hay nên nghiên cứu những gì, quyền được diễn đạt những gì họ cho là có giá trị khoa học, và được tự do trước những định hướng về ý thức hệ hay chính trị do nhà nước thiết lập (Polin, 1983; Thorens, 1993).

Ba là, bởi vì trường đại học có trách nhiệm hành động như một người

phê bình xã hội và có thể có ý kiến đánh giá của riêng mình về những giá trị xã hội, nó không nên hợp lại cùng với nhà nước- vì nếu nó trở thành công cụ của nhà nước, nó sẽ không thể phê phán mục đích của quốc gia, bởi lẽ với tư cách một công cụ nó là một phương tiện chứ không thể là một người đánh giá các mục đích hay kết quả của nhà nước (Wolff, 1992). Do vậy, ngay cả khi chính phủ muốn trường đại học làm những việc như nghiên cứu về chiến tranh, nghiên cứu về sự ổn định chính trị hay đào tạo các viên chức nhà nước, các giáo sư và sinh viên rất có thể quyết định rằng chính phủ đã sai lầm và ý muốn đó cần bị phản kháng. Nói tóm lại, sự khẳng định quyền tự chủ tuyệt đối gợi lên mối mâu thuẫn giữa nhà nước và trường đại học, dưới hình thức sự can thiệp của nhà nước vì lợi ích của chính họ, mâu thuẫn với quyền của các nhà khoa học trong việc phản kháng những áp lực chính trị, và quyền của nhà trường được tự điều khiển mình mà không bị kiểm soát từ bên ngoài (Berdahl, 1993).

Trái với quan điểm khẳng định tự chủ đại học tuyệt đối, các nhà khoa học như Maassen và Van Vught (1994) đã xác định hai mô hình cơ bản về sự hướng dẫn của nhà nước. Một là mô hình nhà nước kiểm soát, đặc điểm của mô hình này là có sự kiểm soát tập trung và mạnh mẽ của Bộ Giáo dục, và các trường phụ thuộc cao độ vào nguồn ngân sách nhà nước cấp, với những mục tiêu được tiêu chuẩn hóa. Trong mô hình này, quyền quyết định ở cấp trường tương đối yếu, lãnh đạo cao nhất của nhà trường không có bao nhiêu quyền lực trong việc tự quyết định việc quản lý nhà trường, vì quyền lực của họ bị chi phối bởi hai lực lượng: một là sự kiểm soát của nhà nước, hai là những giáo sư cây đa cây đề ở trường, những người có

tiếng nói trong việc quản lý những vấn đề thuộc về giáo dục đào tạo. Ví dụ tiêu biểu cho mô hình này là quan hệ nhà nước và trường đại học ở các nước châu Mỹ La tin như Mexico (Ordorika, 2003).

Sự kiểm soát gần như tuyệt đối của nhà nước trong việc xác định phạm vi tự chủ của trường đại học có thể thấy rõ khi nhà nước hạn chế quyền tự chủ của trường đại học bằng cách khẳng định địa vị đứng đầu của ý thức hệ chính trị đối với vấn đề tự do học thuật, quy định những nguyên tắc tập trung cao độ và thực hiện cắt giảm ngân sách (Green và Hayward, 1997). Cũng như vậy, có lẽ là tự chủ đại học tuyệt đối về mặt pháp lý sẽ thể không biểu lộ được hoàn toàn trong thực tế. Trong trường hợp này, như Ordorika đã nêu, tự chủ trên phương diện pháp lý bị hạn chế bằng những cơ cấu can thiệp của nhà nước, chẳng hạn như cơ cấu ảnh hưởng trực tiếp đến quyết định bổ nhiệm hiệu trưởng, kiểm soát ngân sách của nhà trường, hay những chính sách chẳng những khoan thứ mà còn ủng hộ những hành động can thiệp có tính chất chính trị từ bên ngoài đối với công việc của nhà trường; sự trung thành về mặt chính trị hay sự thống nhất về ý thức hệ giữa nhà trường và nhà nước; sự xâu chuỗi không chính thức giữa các viên chức chính phủ và lãnh đạo nhà trường; sự phụ thuộc vào chính trị của những người tinh hoa trong trường đại học và của các quan chức nhằm duy trì sự kiểm soát đối với nhà trường dưới hình thức kiểm soát các mâu thuẫn nội bộ; và mong đợi của lãnh đạo nhà trường về sự nghiệp chính trị trong tương lai của chính họ. Trong bối cảnh ấy, sự liên minh chính trị giữa trường đại học và nhà nước là nền tảng nổi bật của vấn đề tự chủ đại học, và vì thế, trường đại học không thể thực sự nằm ngoài khuôn khổ hay được bảo đảm tự do học

thuật không giới hạn nhằm theo đuổi chân lý (Emerson, 1964).

Giữa hai cực tự chủ đại học tuyệt đối và kiểm soát tuyệt đối của nhà nước, là mô hình nhà nước giám sát (state-supervising model). Mô hình này đưa ra quan điểm về sự điều chỉnh trực tiếp và có giới hạn của nhà nước đối với các trường đại học. Có hai loại thay đổi trong quan hệ giữa nhà nước và trường đại học có thể đóng góp cho mô hình này. Loại thứ nhất là sự thay đổi từ một hệ thống tập trung cao độ sang một hệ thống được nới lỏng hơn, như trong các nước trước kia là xã hội chủ nghĩa, ở đó nhà nước bảo đảm nhiều quyền tự chủ hơn cho các trường đại học. Loại thứ hai, có thể có sự thay đổi từ một hệ thống ít tập trung hơn sang gia tăng sự can thiệp của nhà nước, chẳng hạn như trong hệ thống của Hoa Kỳ, một hệ thống mà hội đồng quản trị và các nhà quản lý cao cấp theo truyền thống đóng một vai trò quan trọng trong việc quyết định mọi vấn đề của nhà trường. Tuy nhiên, sự gia tăng vai trò can thiệp của nhà nước như thế đã nảy sinh từ những đòi hỏi ngày càng cao của công chúng về cơ hội tiếp cận đại học, về đào tạo nghề; từ sự hình thành liên minh giữa trường đại học và các doanh nghiệp; từ sự tham gia của các lực lượng xã hội trong việc kiểm tra chất lượng đào tạo và trách nhiệm giải trình của nhà trường; từ nhu cầu cung cấp nguồn nhân lực có kỹ năng và chất lượng cao cho thị trường lao động; từ nhu cầu mang lại cơ hội học tập cho những người muốn cập nhật kiến thức thường xuyên; và từ những đóng góp của nghiên cứu đối với nền kinh tế (Maassen và van Vught, 1994). Bởi vậy, mối quan tâm của nhà nước trong việc dùng giáo dục đại học phục vụ cho sự phát triển kinh tế, đã ảnh hưởng đến trường đại học theo hướng tập trung

nhiều hơn vào việc phục vụ cho lợi ích của quốc gia. Sự liên minh giữa trường đại học và các doanh nghiệp đã hạn chế sự tự chủ của nhà trường trong việc theo đuổi chân lý, vốn đòi hỏi sự suy xét độc lập và vô tư là những thứ phải được nảy sinh từ bên trong và không thể có được khi bị thúc ép. Những cân nhắc có tính chất vị lợi của nhà trường – coi trọng tính hữu dụng tức thời và tác động trực tiếp của giáo dục đối với sức sản xuất – về mặt nào đó có nghĩa là đã không công nhận giá trị của sứ mạng giáo dục (Lobkowitz, 1983). Hơn thế nữa, những mối quan ngại về kinh tế trong giới hoạch định chính sách, cũng như sự kiểm soát của các lực lượng xã hội về chất lượng và trách nhiệm giải trình của trường đại học đã khiến cho trường đại học không còn là một tổ chức có đặc quyền tự quyết định mọi việc như trước được nữa (Tunmermann, 1996).

Mô hình tự chủ đại học tuyệt đối, mô hình nhà nước giám sát, và mô hình nhà nước kiểm soát đã khớp nối ba kiểu quan hệ giữa nhà nước và trường đại học: nhà trường hoàn toàn tự do không bị nhà nước kiểm soát, nhà nước can thiệp có mức độ, và nhà nước kiểm soát hoàn toàn. Tất cả những mô hình này đã lý thuyết hóa mối quan hệ giữa nhà nước và trường đại học dựa trên kinh nghiệm và thực tiễn của các trường đại học phương Tây, vốn được miêu tả bằng cách tách rời hoàn toàn nhà nước và trường đại học như những tổ chức xã hội riêng biệt (Husen, 1994), và xem tự chủ đại học là một ý tưởng của phương Tây nhấn mạnh sự tự do không bị nhà nước can thiệp vào công việc nội bộ của nhà trường (Hayhoe và Zhong, 1997). Tuy nhiên, những lý thuyết này không phải là nền tảng thích hợp cho việc diễn giải mối quan hệ giữa nhà nước và trường đại học ở Trung Quốc, bởi vì các trường

đại học Trung Quốc không tách rời nhà nước, mà là một bộ phận không thể thiếu của dự án hiện đại hóa quốc gia của Trung Quốc. Để hiểu rõ hơn vai trò của trường đại học trong việc phát triển quốc gia và mối liên hệ của nó với nhà nước trong quá trình theo đuổi mục tiêu hiện đại hóa Trung Quốc, phần tiếp theo sẽ nói về lý thuyết hiện đại hóa và sự phụ thuộc.

Lý thuyết về hiện đại hóa và sự phụ thuộc

Lý thuyết về hiện đại hóa tiên đoán con đường chuyển đổi xã hội từ “truyền thống” đến “hiện đại”. Các nhà lý luận hiện đại hóa phân đôi thế giới thành xã hội truyền thống và xã hội hiện đại, và cho rằng các nước phương Tây đã đạt đến sự hiện đại và tạo ra một “mô hình xã hội công nghiệp”. Họ cũng dự đoán rằng các nước thuộc thế giới thứ ba sẽ đi theo mô hình phương Tây, tìm kiếm sự tăng trưởng kinh tế và hiện đại hóa xã hội truyền thống hay tiền hiện đại của họ (Levy, 1952, Parson, 1951, Rostow, 1985). Theo lý thuyết này, hiện đại hóa đất nước bằng cách đi theo mô hình phương Tây sẽ dẫn đến kết quả thay thế những giá trị truyền thống trong nước bằng các giá trị phương Tây, gắn vào trong nước những cấu trúc kinh tế- xã hội được các nước phương Tây tạo ra. Điều này nảy sinh là vì, theo các lý thuyết gia về hiện đại hóa, các thái độ, giá trị, và thiết chế truyền thống là những trở ngại cho các thay đổi xã hội trong quá trình hiện đại hóa, và nhà nước hành động như một tổ chức tháo gỡ các rào cản ấy (Smelser, 1969).

Theo một cách nhìn khác, các lý thuyết gia về sự phụ thuộc cũng đã dự đoán rằng khi các nước thuộc thế giới thứ ba nối kết với các vùng hay các xã

hội khác bên ngoài, nền kinh tế của họ cũng vẫn kém phát triển và văn hóa của họ sẽ tan rã. Các nhà lý luận về sự phụ thuộc chia thế giới thành hai bộ phận: vùng tâm và vùng biên; đồng thời cho rằng sự phụ thuộc kinh tế của các vùng ngoại biên đối với vùng trung tâm là kết quả của sự bóc lột của các nước trong vùng tâm, diễn ra thông qua sự trao đổi bất bình đẳng về nguồn lực giữa các nước vùng ngoại biên. Tác nhân của sự bóc lột và trao đổi bất bình đẳng này là các nhà lãnh đạo hay giới tinh hoa địa phương ở các nước thuộc vùng ngoại biên, người nắm giữ những giá trị, thái độ, và lợi ích nhất quán với những người lãnh đạo hay giới tinh hoa ở những nước thuộc vùng tâm (Frank, 1967, 1972) và đóng một vai trò trọng yếu trong việc thay đổi cơ cấu chính trị xã hội địa phương theo lợi ích kinh tế của các nước vùng tâm.

Theo quan điểm của lý luận về hiện đại hóa và sự phụ thuộc, giáo dục, cụ thể là giáo dục đại học ở các nước đang phát triển, trở thành tác nhân của chủ nghĩa đế quốc về kinh tế và văn hóa, phục vụ cho lợi ích của các nước phát triển, vì hai lý do chính: Một là, các nhà lý luận hiện đại hóa nhận thức về giáo dục trong các nước đang phát triển như là nơi đem lại các kỹ năng cần thiết cho phát triển kinh tế. Trong quá trình hiện đại hóa, giáo dục đại học vay mượn kinh nghiệm từ các nước phương Tây, nhưng trong khi làm điều đó, nó đã truyền đi các giá trị của phương Tây, bởi vì, như Inkeles và Smith (1974) đã nói, một xã hội không thể nào có hy vọng phát triển chừng nào chưa có một phần lớn dân số nắm giữ được các giá trị hiện đại. Kết quả là, giáo dục đại học trở thành vũ đài truyền đi các giá trị hiện đại của phương Tây, là những thứ dẫn đến sự tan rã những giá trị truyền thống của địa

phương (Hoogvelt, 1976). Hai là, một số nhà khoa học nhận thấy giáo dục trong các nước thuộc vùng ngoại biên (như Ấn độ hay Việt Nam) là phương tiện đầy mạnh chủ nghĩa đế quốc về văn hóa và kinh tế của các nước thuộc vùng tâm (Carnoy, 1974, Kelly, 1981). Giáo dục đại học, như Arnove (1980) đã nói, là điểm tiếp xúc qua lại giữa các quốc gia nòng cốt, đồng thời là điểm thâm nhập cho các giá trị của những nước ấy.

Mặc dù rất hữu dụng trong việc giúp chúng ta hiểu rõ vai trò của các trường đại học trong sự phát triển của quốc gia, lý thuyết về hiện đại hóa và sự phụ thuộc đã quá nhấn mạnh ảnh hưởng của nhân tố quốc tế đối với giáo dục đại học của mỗi nước. Nó không thể giải thích tại sao giáo dục đại học Trung Quốc không phải là đầu trường của các nước phương Tây về chủ nghĩa đế quốc trong văn hóa và kinh tế, mà là công cụ của nhà nước trong việc theo đuổi hiện đại hóa kinh tế và bảo vệ bản sắc quốc gia (Law, 1996). Hơn thế nữa, nó thất bại trong việc giải thích các kết quả nghiên cứu về thực tiễn của đại học Thanh Hoa sẽ được trình bày trong cuốn sách này. Lý thuyết về hiện đại hóa và sự phụ thuộc có thể được bổ sung bằng khái niệm về một hệ thống thế giới, tập trung vào vai trò của trường đại học trong quan hệ kinh tế, chính trị, và văn hóa giữa nhà nước và quốc gia.

Khái niệm về một hệ thống thế giới

Wallerstein (1984, 1991) khẳng định rằng có một hệ thống thế giới bao gồm các nền kinh tế thế giới tư bản chủ nghĩa và một hệ thống liên đới qua lại giữa các nước. Hệ thống kinh tế thế giới tư bản chủ nghĩa đơn nhất bao gồm ba tầng lớp: lớp hạt nhân hay trung tâm; lớp bán ngoại biên và lớp ngoại biên. Các

quốc gia trong hệ thống thế giới cạnh tranh với nhau trong các lĩnh vực kinh tế và văn hóa; và sự phát triển của một xã hội sẽ được quyết định bằng khả năng cạnh tranh thành công đến mức độ nào của nó.

Trong cuộc cạnh tranh về kinh tế, bằng cách điều chỉnh chiến lược, các nước có thể thay đổi địa vị kinh tế của mình trong hệ thống thế giới, chẳng hạn từ ngoại biên sang bán ngoại biên, hay từ bán ngoại biên sang trung tâm, hoặc ngược lại. Trong đấu trường văn hóa, cuộc cạnh tranh giữa các nước trong hệ thống thế giới đưa tới kết quả là tình hình căng thẳng giữa sự thống trị của văn hóa phương Tây với việc bảo vệ bản sắc văn hóa quốc gia trên lãnh thổ của các nước này, và những nước ấy có thể dùng quyền lực văn hóa- chính trị của mình để phản kháng sự phổ biến ý thức hệ từ phương Tây (Arnove, 1980).

Một số nhà khoa học đưa ra nhận định là các trường đại học cũng phô bày tính chất trung tâm, bán ngoại biên, và ngoại biên giống như các quốc gia (Albach, 1998, Ginsburg, 1990). Các trường đại học ở những nước phát triển phương Tây là trung tâm của hệ thống giáo dục đại học thế giới, trong lúc các trường ở những quốc gia đang phát triển và kém phát triển thì ở vị trí bán ngoại biên hay ngoại biên. Như Albach (1998) đã giải thích, các trường đại học ở các nước ngoại biên phụ thuộc vào các trường ở các nước vùng tâm, như đã được chứng tỏ qua: (a) vay mượn mô hình giáo dục của các nước ở vùng tâm; (b) dùng ngôn ngữ của các nước ở vùng tâm (như tiếng Anh hay các ngôn ngữ phương Tây khác); (c) cố gắng công bố các bài báo khoa học hay sách giáo khoa trong các nước ở vùng tâm; (d) gửi sinh viên của mình đến đào tạo ở các nước

thuộc vùng tâm; và (e) nếm trải tình trạng chảy máu chất xám sang các nước ở vùng tâm (Ginsburg, 1990). Kết quả là, như Arnove đã nêu ra, giáo dục đại học đã cho phép sự thâm thấu của văn hóa và khuôn mẫu phương Tây, gia cố cho hệ thống thế giới với các nước phát triển ở vùng tâm, còn các nước đang phát triển và kém phát triển thì có vị trí trong vùng bán ngoại biên hay ngoại biên. Nói cách khác, giáo dục đại học đã làm tái sinh mối quan hệ kinh tế có tôn ti thứ bậc giữa các nước vùng tâm và vùng biên.

Tuy khá gần gũi với lý thuyết phụ thuộc vốn dùng bộ khung “vùng tâm-vùng biên” để giải thích tình trạng bất bình đẳng về giáo dục trên toàn thế giới, quan điểm về hệ thống thế giới có ý nghĩa tích cực hơn trong việc dự đoán những cách mà các nước đang phát triển và kém phát triển có thể thay đổi vị trí của mình từ vùng biên sang vùng tâm trong một hệ thống kinh tế và chính trị thế giới bất bình đẳng. Gopinathan và Albach (2005) đã nói đến sức mạnh của Trung Quốc trong việc thu hút sinh viên từ các nước thuộc vùng tâm, và tiềm năng của nước này trong việc thay đổi vị trí từ vùng biên sang tiếp cận vùng tâm. Tuy nhiên, quan điểm hệ thống thế giới đã không giải thích được một cách cụ thể bằng cách nào giáo dục đại học có thể giúp các nước nâng cao năng lực về kinh tế, bảo tồn văn hóa quốc gia khi nó tiến đến vị trí vùng tâm trong cộng đồng quốc tế. Hơn thế nữa, nó không đủ để giải thích vai trò của giáo dục đại học trong cạnh tranh kinh tế trong thời đại toàn cầu hóa. Nhằm vượt qua những giới hạn này, chúng ta sẽ bàn đến toàn cầu hóa, quan hệ giữa nhà nước và quốc gia với giáo dục đại học.

Toàn cầu hóa, nhà nước quốc gia và giáo dục đại học

Toàn cầu hóa đã trở thành một chủ đề tranh luận ngày càng mạnh mẽ và có ảnh hưởng lớn trong thập kỷ 90 (Featherstone, 1990), mặc dù vẫn chưa có một định nghĩa được công nhận rộng rãi. Cuộc thảo luận về khái niệm này tập trung vào: dòng chảy xuyên biên giới tự do hơn và nhanh hơn của vật liệu, ý tưởng, sức lao động, dịch vụ, thông tin, giá trị, công nghệ, con người và nguồn vốn; gia tốc đáng kể của trao đổi thương mại trên toàn cầu; sự giảm bớt khoảng cách thời gian và không gian; và sự gia tăng lớn lao của những mối quan hệ qua lại giữa người với người ở nhiều nơi khác nhau trên thế giới, nhờ sự phát triển của công nghệ thông tin và truyền thông (Beck, 2000; Comeliau, 1997; James, 1999; Robertson, 1992). Đặc trưng của toàn cầu hóa là làm mạnh thêm những mối liên kết toàn cầu vượt qua biên giới lãnh thổ của mọi quốc gia và nhà nước (Eade, 1997; Edoho, 1997; Featherstone, 1990; Klak, 1998). Tuy nhiên, nhiều bất đồng nảy sinh khi nói về những hiện tượng liên quan và ảnh hưởng của nó đối với quốc gia- nhà nước, giữa hai trường phái mà Held (1999) gọi là “những người cường điệu toàn cầu hóa” và “những kẻ hoài nghi”.

“Những người cường điệu toàn cầu hóa”, do các lý thuyết gia như Ohmae và Fukuyama làm đại diện, cho rằng toàn cầu hóa đã dẫn nhà nước quốc gia đến chỗ mất hết quyền lực, thậm chí toàn cầu hóa còn đe dọa sự tồn vong của nhà nước quốc gia (Fukuyama, 1992; Ohmae, 1990; Veseth, 1998). Sự mất mát quyền lực chính trị của nhà nước quốc gia được coi là kết quả của ít nhất ba lực lượng: (a) sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin đã làm

tan rã biên giới địa lý của các vùng lãnh thổ và cho phép có những dòng chảy xuyên quốc gia về sản phẩm, dịch vụ, văn hóa, ý tưởng và thậm chí cả các giá trị; (b) Sự mở rộng xuyên biên giới của thị trường kinh tế đã mang theo ý thức hệ thị trường, tính hợp lý, kinh nghiệm, sự cạnh tranh và các quy tắc với cách tiếp cận ít có sự chi phối của nhà nước (Kostecki, 1994; Maitra, 1996; Mc Ginn, 1997) và (c) sự chia sẻ quyền lực giữa chính phủ với các tổ chức phi chính phủ và thành phần tư nhân, buộc nhà nước tuân theo những quy tắc và thể chế phổ biến do các tổ chức xuyên quốc gia xây dựng nên (Cable, 1999; Dale, 1999).

Trái lại, tuy đồng ý về những vấn đề chung mà nhà nước quốc gia nào cũng phải đương đầu, những kẻ hoài nghi - mà đại diện là các lý thuyết gia như Hirst và Thompson (1999) - cho rằng nhà nước quốc gia vẫn có quyền lực mạnh trong nước và là người có vai trò chính trong mọi vấn đề với quốc tế. Họ khẳng định rằng quyền lực chính trị của nhà nước quốc gia chẳng những không giảm đi mà còn tăng lên, do sự tăng cường những mối liên hệ qua lại và sự tương thuộc giữa các nước đã đẩy mạnh sự hiểu biết và công nhận lẫn nhau, cũng như nâng cao năng lực của nhà nước trong việc giải quyết những vấn đề nội bộ và quan hệ với bên ngoài (Golding và Harris, 1997). Tuy thú nhận rằng có rất nhiều điểm tương đồng ở cấp độ mục tiêu chính sách nói chung, họ cho rằng chúng ta có ít bằng chứng về những điểm chung có tính chất hệ thống ở cấp độ cơ chế và quá trình thực hiện các chính sách trong các nước khác nhau. Lập luận này dựa trên sự kiện mỗi nhà nước- quốc gia có những cơ cấu doanh nghiệp khác nhau; phân bố thị trường lao động khác nhau; thể chế và truyền thống chính trị, truyền thống tri thức và văn

hóa, nhất là những cách diễn giải và đáp ứng khác nhau về toàn cầu hóa. Theo nghĩa này, những kẻ hoài nghi tin rằng nhà nước quốc gia sẽ vẫn tiếp tục có sức mạnh trong việc định hình chính sách quốc gia, có quyền lực trong việc lập pháp, và có thể bảo vệ được văn hóa, tín ngưỡng và hệ thống giá trị của đất nước mình (Gill, 2000).

Trong phạm vi cuộc tranh luận vẫn còn đang tiếp diễn giữa những người cường điệu toàn cầu hóa và những kẻ hoài nghi, một số học giả chấp nhận rằng toàn cầu hóa đã làm suy yếu nhà nước quốc gia về nhiều mặt. Chẳng hạn, nó không còn có thể duy trì mãi một vùng kinh tế và văn hóa cô lập. Điều này có nghĩa là thị trường nội địa không còn là đầu trường chính cho các hoạt động kinh tế, bởi vì nhà nước quốc gia không điều khiển các thị trường vốn hay những mô hình đầu tư lớn trong phạm vi lãnh thổ của mình. Tuy nhiên, toàn cầu hóa không thay thế được vai trò của nhà nước quốc gia vốn là lãnh địa chủ yếu của luật pháp, quản trị và chính trị. Biên giới quốc gia là dấu hiệu vật chất của chủ quyền nhà nước trong lãnh địa của họ, và nhà nước quốc gia cũng là diễn viên chính trong việc diễn giải hiện tượng toàn cầu hóa và đưa mô hình toàn cầu vào bối cảnh của quốc gia sao cho phù hợp. Và lại, tuy có ít quyền lực hơn trong những lĩnh vực được định hình bởi các tổ chức xuyên quốc gia, nhưng nhà nước quốc gia vẫn có trách nhiệm lớn trong việc thiết lập những khuôn khổ pháp lý có ảnh hưởng rất căn bản đối với hoạt động của các doanh nghiệp; và vẫn có quyền lực đối với lực lượng vũ trang để kiểm soát lãnh thổ của mình. Bởi vậy, toàn cầu hóa là một quá trình biến đổi xã hội, trong đó các lực lượng toàn cầu và các lực lượng trong nước ảnh hưởng tác động lẫn nhau để định hình chính trị,

kinh tế, văn hóa và nhiều hoạt động khác nữa (Held, 1999; Giddens, 2000).

Dùng những nhận thức trên đây, các nhà lý luận đã tạo ra một từ mới “glocalization”¹, một thuật ngữ miêu tả sự đồng hóa của các lực lượng toàn cầu hóa trong bối cảnh của truyền thống, khát vọng và lợi ích của từng quốc gia (Satyavrata, 2004). “Glocalization” đem đến một khuôn khổ có tính đến các mâu thuẫn, căng thẳng, và ảnh hưởng tác động qua lại giữa toàn cầu và địa phương (Helvacioğlu, 2000; Robertson, 1992, 1995). Trong những năm gần đây, khái niệm này, được diễn đạt như là “nghĩ theo cách toàn cầu, hành động theo cách của địa phương”, đã được các tổ chức xuyên quốc gia như UNESCO quảng bá trên khắp thế giới. Cách tiếp cận này tán thành việc phát triển những hoạt động giáo dục của địa phương nhằm đáp ứng những vấn đề và vấn nạn mà toàn cầu hóa đặt ra (như những quan ngại về môi trường chẳng hạn)(Gough, 2000).

Những ảnh hưởng của toàn cầu hóa đối với quan hệ giữa nhà nước và trường đại học là cội nguồn cuộc tranh cãi bất tận giữa những học giả chủ trương nhấn mạnh sức mạnh toàn cầu và những người cho rằng nhà nước quốc gia vẫn có một vai trò chủ chốt trong việc xây dựng chính sách về giáo dục đại học. Những người nhấn mạnh toàn cầu hóa cho rằng, do toàn cầu hóa mà mối liên kết giữa nhà nước quốc gia và trường đại học trở nên yếu đi, cùng với hiện tượng những xu hướng toàn cầu đang có trong giáo dục đại học hiện nay đã trở thành ảnh hưởng chủ yếu trong việc hình thành chính sách quốc gia (Urry, 2003). Theo quan điểm của họ,

điều này xảy ra do ba nguyên nhân. Trước hết, giáo dục đại học ở mọi quốc gia trên toàn cầu đều đang đối mặt với những áp lực như nhau trong việc đáp ứng những nhu cầu của nền kinh tế toàn cầu hóa, như trang bị cho sinh viên những kỹ năng làm việc xuyên quốc gia trong đó có ngoại ngữ và công nghệ thông tin; đưa ra những ngành học, môn học mới đủ linh hoạt để đáp ứng những yêu cầu khác nhau của sự phát triển kinh tế đang tăng nhanh; nâng cao nhận thức của sinh viên về những nền văn hóa khác để phục vụ cho việc mở rộng phạm vi làm ăn ra ngoài biên giới quốc gia; và tăng tốc hợp tác quốc tế trong giáo dục đại học như một cách để đào tạo những người làm việc trong tương lai, những người có thể di chuyển và phục vụ trong những công việc trên phạm vi toàn thế giới (Altbach và David, 1999; Henry, 1999; Mc Ginn, 1997; Poisson, 1998; Tilak, 1997, UNESCO, 1996).

Hai là, hệ thống giáo dục quốc gia bị ảnh hưởng bởi những mô hình và kinh nghiệm đang lan nhanh trên toàn cầu, bởi vậy nó có thể phô bày những điểm tương đồng trong việc xây dựng chính sách giữa các nước khác nhau. Điều này có thể diễn ra thông qua những cơ cấu như vay mượn, học tập, giảng dạy, biến đổi cho hài hòa, phổ biến, tiêu chuẩn hóa, tương thuộc và áp đặt. Chẳng hạn, trong thực tiễn, nó có thể bao gồm việc áp dụng các giá trị và kinh nghiệm kinh doanh vào việc quản lý các tổ chức (như tinh thần cạnh tranh, tính giải trình trách nhiệm, sự hợp lý hóa, và bảo đảm chất lượng); nhấn mạnh nguyên tắc “người sử dụng là người phải trả tiền”, khuyến khích sử dụng công nghệ thông tin trong quản lý và đào tạo, nhờ đó làm giảm sự phụ thuộc vào nguồn tài chính của chính phủ; đẩy mạnh những khái niệm như học tập suốt đời, làm mờ đi sự phân biệt giữa

¹ “Glocalization” = globalization (toàn cầu hóa) + localization (địa phương hóa) (Chú thích của người dịch).

đại học công và tư; và khuyến khích sự hợp tác giữa các trường đại học và những nhà tuyển dụng trên thị trường lao động (Currie và Newson, 1998; Henry 1999).

Ba là, các tổ chức mà tầm hoạt động vượt ra khỏi một quốc gia, các viện nghiên cứu xuyên quốc gia và các tập đoàn đa quốc gia đang có một vai trò càng ngày càng quan trọng trong việc định hình hệ thống giáo dục đại học của các nước. Chẳng hạn, các tổ chức quốc tế như Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD) và Ngân hàng Thế giới (WB) đang chịu trách nhiệm chính về việc mở rộng trên toàn cầu những mục tiêu như xây dựng một thế giới không biên giới, hình thành thái độ chấp nhận những nguyên tắc của kinh tế thị trường, và định hướng giáo dục đại học theo những đòi hỏi của thương mại và thị trường (Sprinc, 1998). Trong quá trình này, OECD và WB đã định hướng giáo dục đại học của các nước sao cho gắn với sự tăng trưởng kinh tế toàn cầu và phục vụ cho nhu cầu của chủ nghĩa tư bản toàn cầu. Kết quả là, hệ thống giáo dục đại học ở nhiều nước đã chấp nhận và vận dụng những mục tiêu và chính sách tương tự như mục tiêu và chính sách mà các tổ chức này đang quảng bá, và do vậy mối quan hệ giữa giáo dục đại học và nhà nước quốc gia đang trở nên lỏng lẻo dần (Little, 1996).

Tuy nhiên, mặc dù thừa nhận những tác động của toàn cầu hóa đối với giáo dục đại học, những tác giả khác cho rằng giáo dục đại học vẫn giữ mối liên hệ gần gũi với nhà nước quốc gia trong bối cảnh toàn cầu hóa vì nhiều lý do. Chẳng hạn, hệ thống giáo dục đại học vốn bất rã và chịu ảnh hưởng sâu đậm của cơ cấu công nghiệp, cơ cấu thị trường lao động, chính trị và những giá

trị văn hóa cũng như những truyền thống về giáo dục. Vả lại, các trường đại học hiện đại về thực chất vẫn là những tổ chức dựa trên cơ sở quốc gia và phục vụ những dự án quốc gia về xây dựng nguồn nhân lực, đào tạo những người tinh hoa cho quốc gia, và những dự án xã hội khác trong lãnh vực kinh tế và chính trị (Scott, 1998). Ở nhiều nước (như Singapore, Đài Loan, và những nước ở sa mạc Sahara châu Phi), nhà nước vẫn dùng giáo dục đại học làm phương tiện truyền bá những giá trị và triết lý bản địa nhằm giải quyết mâu thuẫn giữa văn hóa toàn cầu và văn hóa địa phương, cũng như xây dựng chương trình đào tạo và phương pháp giảng dạy dựa trên thực tiễn của đất nước họ (Brock-Utne, 1996; Gopinathan, 1996; Law, 2003).

Cũng vậy, sự hợp nhất của mô hình toàn cầu và thực tiễn của giáo dục đại học từng nước là một quá trình mở đối với những ảnh hưởng toàn cầu, nhưng nhà nước có thể học hỏi những kinh nghiệm chọn lọc và thiết yếu cho những dự án kinh tế và chính trị của quốc gia. Điều này có nghĩa là những tác động của toàn cầu hóa đối với giáo dục đại học sẽ được “lọc” qua bộ lưới của nhà nước, vì nhà nước có đủ quyền lực để chọn yếu tố này và bỏ qua yếu tố kia của toàn cầu hóa. Watson (1995) chứng minh rằng, ở nhiều nước, nhà nước đã giữ vai trò can thiệp trong giáo dục đại học. Chẳng hạn, kinh nghiệm ở Singapore cho thấy, ngay cả khi mô hình và ý tưởng giáo dục của Singapore được xây dựng dựa trên tính chất toàn cầu hóa, những nhân tố quyết định chính sách giáo dục đại học quốc gia của đất nước này về bản chất vẫn mang tính chất quốc gia (Gopinathan, 1996).

Thêm nữa, ảnh hưởng của toàn cầu hóa đối với giáo dục, trong đó có giáo dục đại học, hầu hết là gián tiếp hơn là trực tiếp, khi nhà nước phục vụ như là người trung gian giữa giáo dục với những lực lượng toàn cầu hóa. Vả lại, những cơ cấu để đưa những ảnh hưởng của toàn cầu hóa vào là do nhà nước định đoạt trong phạm vi quyền thực thi pháp lý của mình, theo những đòi hỏi của tình hình quốc gia (Dale, 1999). Chẳng hạn, ở Đài Loan, sự hợp nhất giữa những mô hình toàn cầu hóa và thực tiễn của đất nước này có liên quan chặt chẽ với kế hoạch của nhà nước nhằm đẩy mạnh tính cạnh tranh của Đài Loan trong thời đại toàn cầu hóa (Law, 2003).

Cuối cùng, trong lúc quyền lực bị giảm sút trong một số lãnh vực, nhà nước quốc gia lại có nhiều quyền lực hơn để điều khiển giáo dục đại học theo những cách khác. Chẳng hạn, việc phi tập trung hóa giáo dục đại học đã tạo điều kiện cho nhà nước kiểm soát những nhân tố trọng yếu của giáo dục đại học một cách chặt chẽ hơn thông qua phân bổ ngân sách và cơ cấu giải trình trách nhiệm (Hanson, 1998; Law, 2003). Đối mặt với thị trường giáo dục đại học quốc tế đầy cạnh tranh, nhà nước quốc gia là diễn viên chính trong việc bảo vệ hệ thống đánh giá và kiểm định chất lượng của hệ thống giáo dục (Salmi, 2000).

Tuy là một chủ đề tranh cãi nóng bỏng, những ảnh hưởng của toàn cầu hóa tác động qua lại như thế nào đến từng trường cũng vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ, mặc dù đã có một số nguyên tắc chỉ đạo hữu ích được đề ra. Chẳng hạn, Albach (2002) đã nêu lên rằng “một quan điểm cân bằng (về ảnh hưởng của toàn cầu hóa đối với giáo dục) đòi hỏi sự phân tích thận trọng về những khuyết

điểm hay bất lợi của toàn cầu hóa, những ý kiến này thường không ăn khớp với sự vội vã hướng về một tương lai toàn cầu hóa”. Tương tự, Ball (1998) cũng chủ trương rằng “phân tích chính sách đòi hỏi một sự hiểu biết không dựa trên những tác động hay áp lực vĩ mô hay vi mô, mà dựa trên các quan hệ đang thay đổi và sự thâm nhập qua lại lẫn nhau giữa những tổ chức ấy”. Tuy nhiên, những ý tưởng này không đủ cụ thể để diễn giải vấn đề toàn cầu hóa tác động đến quan hệ giữa nhà nước và trường đại học ở Trung Quốc như thế nào và ở phạm vi, mức độ ra sao. Để trình bày quan hệ giữa nhà nước và trường đại học trong quá trình vận dụng kinh nghiệm quốc tế vào giáo dục đại học, và làm cho nó thích ứng với bối cảnh chính trị và kinh tế của Trung Quốc, phần tiếp theo sẽ nói về vai trò của các trường đại học Trung Quốc trong tiến trình hiện đại hóa. Những ý tưởng này sẽ giúp giải thích mối quan hệ giữa nhà nước và trường đại học trong việc đáp ứng với những ảnh hưởng quốc tế, với sự phát triển kinh tế của đất nước và bảo vệ bản sắc của quốc gia.

Trường đại học và sự thay đổi xã hội: quan điểm của Trung Quốc

Có những di sản văn hóa Trung Quốc truyền thống và những lý thuyết đã ảnh hưởng đến giáo dục đại học Trung Quốc qua nhiều thế kỷ. Như đã nói ở phần trên, đó là tư tưởng “học để làm quan”, đó là nguyên tắc “Trung thể Tây dụng” (中体西用) tức là học lấy những tri thức hữu dụng của phương Tây nhưng vẫn giữ lấy những giá trị bản thể cốt lõi của Trung Quốc; đó là ý tưởng của Cai Yuanpei về tự chủ đại học và tự do học thuật; đó là sự diễn giải những tư tưởng Marx-Lenin và Mao Trạch Đông liên quan đến giáo dục, đặc biệt là giáo dục

đại học, của Đảng Cộng sản Trung Quốc.

Quan hệ giữa giới học giả và giới quan chức trong đế quốc Trung Hoa

Tục ngữ Trung Hoa có câu “làm một học giả xuất sắc để sau này làm quan” để miêu tả con đường lựa chọn và cất nhắc các học giả thành quan chức nhà nước. Câu nói này biểu thị mối liên hệ giữa các học giả và giới quan chức cũng như những ràng buộc trong các tổ chức học thuật Trung Quốc truyền thống trong đế quốc Trung Hoa. Sự phát triển của giáo dục đại học Trung Quốc có thể truy nguyên từ giai đoạn sau của triều nhà Thương (1523-1027 trước CN), khi nền tảng văn hóa Trung Hoa đã được xây dựng (Cai, 1982). Trong suốt lịch sử, giáo dục đại học truyền thống ở Trung Quốc đã gắn việc chuyển giao tri thức với sự nghiệp tương lai của các học giả (Borthwick, 1983; Gao, 1992). Trừ các viện nghiên cứu tư nhân hay các viện hàn lâm vốn khởi nguồn từ triều nhà Tống như một khả năng có thể chọn cho những người không muốn theo đuổi nghiệp quan chức, các cơ quan học thuật Trung Quốc theo truyền thống có chức năng cơ bản là đào tạo quan chức cho bộ máy nhà nước. Mục tiêu của giáo dục đại học Trung Quốc truyền thống không chỉ là chuyển giao tri thức, mà còn là trau dồi, tu dưỡng con người; góp phần vào những việc đại sự quốc gia và bảo đảm an ninh cho đất nước. Nội dung giảng dạy, do vậy có sự gắn bó chặt chẽ giữa kiến thức được dạy và những giá trị được nhà nước ủng hộ, dựa trên tư tưởng đạo Khổng mà giới quan chức cần hiểu rõ. Trong suốt thời kỳ phong kiến, quan lại nhà nước cấp cao đã được lựa chọn qua những kỳ thi của triều đình. Các quan chức-học giả đã lãnh đạo đất nước Trung Quốc, và hệ thống giáo dục đại

học phong kiến đến lượt nó hướng tới phục vụ việc đào tạo quan chức cho nhà nước (Du, 1992). Bởi vậy, các cơ quan học thuật truyền thống của Trung Quốc có mối quan hệ ràng buộc rất gắn bó với nhà nước. Với ý nghĩa ấy, như Hayhoe (1996, tr. 10) đã nói, “các cơ quan học thuật Trung Quốc truyền thống không hề có tự chủ cũng như tự do học thuật, và không có một tổ chức học thuật nào trong truyền thống Trung Quốc có thể được gọi là một trường đại học”.

Các trường đại học Trung Quốc hiện đại cũng phục vụ chức năng đào tạo các học giả cho những vị trí trong bộ máy nhà nước. Chẳng hạn, Trường Đại học Bắc Kinh nổi bật với ngành luật và chính trị dành cho những người trẻ tuổi có tham vọng với sự nghiệp quan chức. Khi Cai Yuanpei nhận chức vụ hiệu trưởng ở đây, ông đã cố gắng tái cấu trúc chương trình đào tạo và tách trường đại học ra khỏi vai trò này, theo quan điểm của ông, đào tạo học giả cho các vị trí trong chính phủ đã khiến trường đại học dễ bị tổn thương trước những ảnh hưởng chính trị của nhà nước, do vậy làm giảm sút tính tự chủ và tự do học thuật (Qu, 1993).

Cuộc đấu tranh giữa tri thức Trung Quốc và tri thức phương Tây dưới triều nhà Thanh

Không như giáo dục bậc cao truyền thống của Trung Quốc, các trường đại học Trung Quốc thời hiện đại có sự gắn bó chặt chẽ với sự phát triển kinh tế và bản sắc quốc gia của Trung Quốc trước những ảnh hưởng về văn hóa và kinh tế của nước ngoài. Trong triều đại nhà Thanh, đặc biệt là trong thế kỷ 19, Trung Quốc đứng trước một tình thế lưỡng nan, giữa việc tìm kiếm sự hỗ trợ của phương Tây để hiện đại hóa kinh tế

và việc tránh những ảnh hưởng tiêu cực đối với văn hóa quốc gia. Một quan chức nhà nước, Zhang Zidong, đã giải thích rất rõ nguyên tắc của *zhong ti xi yong*- tức *Trung thể Tây dụng* (中体西用), hay “Chinese learning as the essence, Western learning for its usefulness”. Nguyên tắc này phản ánh chiến lược mà nhà nước Trung Quốc đã vận dụng để dùng giáo dục đại học vào hai mục đích: mở cửa và học hỏi từ những tri thức phương Tây mà người Trung Quốc cần để hiện đại hóa kinh tế, đồng thời duy trì những giá trị chính yếu mà nhà nước ủng hộ để bảo vệ Trung Quốc trước ảnh hưởng của văn hóa phương Tây. Theo định nghĩa của Zhang (1901), “điều cốt lõi”(essence) nghĩa là giữ gìn bản sắc quốc gia, bảo vệ sự độc lập của quốc gia khỏi sự kiểm soát của nước ngoài, bảo vệ thẩm quyền chính trị của nhà nước trong vùng lãnh thổ của mình, và bảo vệ những giá trị trọng yếu của quốc gia. “Sự hữu dụng” (usefulness) nhằm nói đến việc tận dụng nguồn lực tài chính và kỹ thuật của nước ngoài để theo đuổi việc hiện đại hóa công nghiệp, thương mại và giáo dục của Trung Quốc. “Tri thức Trung Quốc” liên quan cụ thể đến đạo đức Khổng giáo và những giá trị chứa đựng trong Tứ Thư và Ngũ Kinh, liên quan đến lịch sử, địa lý và chính trị Trung Quốc. Cuối cùng, “tri thức phương Tây” để chỉ khoa học và kỹ thuật, toán học, y học, điện tử, giáo dục, địa lý, thuế vụ, luật pháp, khoa học quân sự, và kinh doanh (Ye, 1998). Bộ khung của Zhang cho phép đạo đức Trung hoa và cách dạy học của Khổng tử trở thành nguyên tắc cơ bản trong lúc bổ sung những nguyên tắc ấy qua việc học tập phương Tây.

Nguyên tắc *zhong ti xi yong* (Trung thể Tây dụng)- này phản ánh một sự kiện là chính nhà nước xác định việc

sử dụng giáo dục đại học Trung Quốc cho cả hai mục đích chính trị và kinh tế trong việc phát triển quốc gia. Dùng giáo dục đại học như một phương tiện để thực hiện việc học tập phương Tây, như Zhang (1901) đã đề nghị, là chấp nhận những kiến thức hữu ích từ bên ngoài như một phương tiện theo đuổi sự thịnh vượng của quốc gia và đương đầu với những thay đổi của bối cảnh bên ngoài. Điều này đã phản ánh nhận thức của nhà nước Mãn Thanh đối với mối đe dọa về chính trị từ các lực lượng quân sự phương Tây và khả năng bóc lột về kinh tế. Từ thất bại của cuộc chiến tranh thuốc phiện, nhà nước Mãn Thanh đã rút ra rất nhiều bài học. Chẳng hạn, họ đã thấy rõ khoa học và kỹ thuật quan trọng như thế nào trong việc tăng cường sức mạnh bảo vệ quốc gia, như một quan chức triều Thanh đã nói, học ở phương Tây cách sản xuất đại bác và tàu thủy chạy bằng hơi nước là nhiệm vụ trước hết và trên hết để bảo vệ triều đại (Zeng, 1876). Nhà nước cũng nhận ra rằng nhân mạnh nhiệm vụ của giáo dục đại học là đào tạo quan chức chính phủ sẽ không thích hợp để tạo ra những chuyên gia trong các lãnh vực chuyên môn mà Trung Quốc đang cần rất cấp bách để tăng cường cho công nghiệp quân sự của quốc gia. Cuối cùng, học tập khoa học và kỹ thuật phương Tây là cách nhanh chóng để nâng cao năng lực của Trung Quốc trong việc tự vệ, chống lại những đe dọa về kinh tế và quân sự của phương Tây, như ta có thể thấy trong câu tục ngữ Trung Quốc: “Học kỹ năng của kẻ đã man để chế ngự hắn” (Wei, 1842).

Như Zhang Zhidong đã dẫn giải, mục đích của giáo dục bậc cao phải là “giữ gìn tinh thần nhân dân để trung thành với hoàng đế” và “nuôi dưỡng tinh thần công dân ở Trung Quốc” (Cai, 1994). Văn bản “Về nhiệm vụ của giáo

dục” do nhà Thanh ban hành năm 1906, định nghĩa “tinh thần công dân” bằng hai ý thức hệ: “trung thành với hoàng đế” và “tôn trọng giáo lý đạo Khổng”(Zeng, 2001). Hơn thế nữa, việc bảo vệ tri thức Trung Quốc đã tiếp tục chức năng chính trị của giáo dục đại học Trung Quốc như là phương tiện để lựa chọn và đào tạo các quan chức nhà nước (Mayer, 1960). Việc tiếp tục duy trì điều này là do các quan chức nhà nước định đoạt, vì họ nhận thức được rằng duy trì những giá trị Khổng giáo là một phương tiện quan trọng để bảo vệ triều đại Mãn Thanh. Chẳng hạn, Wei Yuan (1842) cho rằng Trung Quốc cần học khoa học phương Tây nhưng nhấn mạnh rằng những tiện ích của nó không quan trọng bằng sự trung thành với đạo đức Trung Quốc. Cũng vậy, Zeng Guofan (1876) cho rằng “cần có kiến thức đúng đắn về những kẻ man dã trước khi đương đầu với họ”. Theo quan điểm của các tác giả này, Trung Quốc không nên chấp nhận những ý tưởng gắn với hệ thống chính trị dân chủ phương Tây – chỉ những tư tưởng nào phù hợp với Khổng giáo mới là những tri thức “đúng đắn” và vì thế mới có thể được chấp nhận. Kang Youwei tin rằng tư tưởng Khổng Tử nên được giữ gìn vững chắc vì văn hóa Trung Hoa chắc chắn sẽ tàn lụi nếu không có nó (Soled, 1995). Zhang Zhidong (1963) cũng đánh giá là “Tri thức Trung Quốc đã được tạo ra từ văn hóa bên trong, trong lúc tri thức phương Tây đến từ văn hóa bên ngoài”, và “việc học tập phương Tây không được làm hỏng những giá trị và đạo đức của Khổng giáo”.

Nguyên tắc *zhong ti xi yong* đặt giáo dục đại học Trung Quốc vào một tình thế lưỡng nan: cố gắng bảo vệ một hệ thống phong kiến trong lúc cần đạt được những mặt mạnh của hệ thống tư bản chủ nghĩa. Hệ thống phong kiến

nhấn mạnh sự tôn trọng và trung thành với hoàng đế, còn hệ thống tư bản chủ nghĩa thì liên quan không chỉ đến hiện đại hóa kinh tế mà còn là ý thức hệ tư bản chủ nghĩa và một hệ thống chính trị dựa trên nền dân chủ. Bảo tồn tri thức Trung Quốc được xem như một phương tiện vừa để cân bằng ảnh hưởng của tri thức phương Tây đối với sinh viên vừa để giảm bớt khả năng đe dọa hệ thống chính trị của Trung Quốc (Chen, 1997).

Vận dụng nguyên tắc *zhong ti xi yong*, vốn hàm ý nhà nước đóng một vai trò trung tâm trong việc dùng giáo dục đại học cho cả hai mục tiêu phát triển kinh tế và duy trì sự liên tục về văn hóa chính trị, có thể diễn giải được quan hệ giữa nhà nước và trường đại học ở Trung Quốc. Để hiểu được khái niệm phương Tây về tự chủ đại học trong bối cảnh Trung Quốc, chúng tôi sẽ trình bày ý tưởng của Cai Yuanpei về tự chủ đại học và tự do học thuật.

Sự tồn tại đồng thời tư tưởng phương Tây và tư tưởng Trung Quốc trong các trường đại học của Cộng hòa Trung Hoa

Các trường đại học hiện đại được thành lập ở Trung Quốc vào nửa cuối thế kỷ 19 dựa trên cấu trúc của các trường đại học phương Tây, và tiếp tục phát triển dưới thời Cộng hòa Trung Hoa với sự lãnh đạo của Quốc dân đảng. Những trường này chịu ảnh hưởng khái niệm trường đại học của những học giả Trung Quốc đã được đào tạo từ phương Tây và đưa các khái niệm phương Tây vào trường đại học ở Trung Quốc. Cụ thể là những tư tưởng mà Cai Yuanpei đã hấp thụ từ Đức và Pháp đã ảnh hưởng nhiều đến sự phát triển của các trường đại học Trung Quốc đầu thế kỷ 20. Như những học giả phương Tây chẳng hạn

Hetherington (1953) và Newman (1959), Cai xem trường đại học như một tổ chức theo đuổi tri thức và đào tạo con người. Khi trở thành Bộ trưởng Bộ Giáo dục của Cộng hòa Trung Hoa, ông đã chịu trách nhiệm đưa ra Luật Giáo dục Đại học 1912, trong đó định nghĩa trường đại học là “một tổ chức khám phá tri thức bậc cao”, và xác định sứ mạng của nhà trường là nơi “phát triển những tri thức tiên tiến và giúp phát triển nhân tài ở trình độ cao” (Cai, 1986). Cai (1993) cũng nhấn mạnh hai điểm khác nhau rất quan trọng giữa trường đại học và trường trung học nghề: i/ trường đại học cần dựa trên một nền tảng kiến thức rộng, đào tạo các môn tổng quát, ít nhất là nghệ thuật và khoa học, và nếu có thể, luật, thương mại, nông nghiệp, kỹ thuật và y khoa, và ii/ nó cần xây dựng những điểm mạnh về nghiên cứu của mình trong các lĩnh vực tri thức bậc cao.

Trong thời gian làm bộ trưởng, Cai cũng đã đưa ý tưởng về tự chủ đại học và tự do học thuật vào Trung Quốc. Đối với ông, tự chủ đại học sẽ tạo điều kiện cho các giáo sư quyền lãnh đạo trường đại học và đem lại một bầu không khí để mọi quan điểm đều được bộc lộ nếu nó dựa trên cơ sở tri thức, được tranh luận và thảo luận. Ông nhấn mạnh rằng chính các học giả chứ không phải các tổ chức chính trị cần điều hành nhà trường để nó duy trì được bản chất là một tổ chức nhắm đến tri thức bậc cao và theo đuổi chân lý thay vì trở thành công cụ của chính trị (Gao, 1992). Để bảo vệ tự chủ đại học và tự do học thuật với tư cách là những “điều kiện tiên quyết của đại học”, Luật Giáo dục Đại học cho phép các trường kiểm soát việc quản lý nội bộ của mình qua một hội đồng giảng viên. Hội đồng này gồm các trưởng khoa của tất cả mọi ngành và những người đại diện do các giáo sư bầu

chọn, sẽ quyết định việc thăng thưởng giảng viên, chương trình đào tạo, các quy định nội bộ, việc giảng dạy và xét tốt nghiệp cũng như mọi nhân tố khác trong việc quản lý nội bộ. Cai sau này trở thành Hiệu trưởng Trường Đại học Bắc Kinh và đã đưa những giá trị học thuật phương Tây này hội nhập vào nhà trường.

Với một nguồn cảm hứng tương tự, Mei Yiqi và Zhang Bolin đã đưa những giá trị học thuật của phương Tây vào trường đại học của họ khi họ làm Hiệu trưởng Trường Đại học Thanh Hoa và Đại học Nankai. Họ nhận thức rất rõ trường đại học là một tổ chức khoa học, nơi giới học thuật gặp gỡ nhau để tạo ra tri thức bậc cao, kiến tạo tri thức và văn hóa mới, cũng như để theo đuổi chân lý (Mei, 1993; Sun và Li, 1993). Họ đồng ý rằng trường đại học cần phải bao hàm toàn diện đúng mức các bộ môn đa dạng; kết hợp giữa giảng dạy và nghiên cứu là điều cần thiết cho việc theo đuổi chân lý khoa học cũng như duy trì tự chủ và tự do học thuật (Gao, 1992; Qu, 1993). Mei (1941) cho rằng trường đại học phải là một cộng đồng có tính chất dân chủ của các nhà khoa học, là điểm gặp gỡ của nhiều nền văn hóa, là nơi an toàn cho các học giả tự do diễn đạt ý tưởng của họ nhân danh tự do học thuật. Ông cũng ủng hộ việc đưa các giáo sư vào những tổ chức, đơn vị, bộ phận có quyền ra quyết định về mọi vấn đề của trường đại học, coi họ là thành phần tuyệt đối không thể thiếu cho việc tạo ra tri thức bậc cao. Trong thời kỳ này, các trường đại học Trung Quốc bị thu hút mãnh liệt vào những thử nghiệm ở mọi cấp và xây dựng “trường đại học” theo nghĩa xác định giá trị của tự chủ và tự do học thuật (Hayhoe, 1996).

Tuy thế, không như các nhà khoa học phương Tây chẳng hạn Neave

(1993) và Wolff (1992) là những người chủ trương theo đuổi kiến thức trong “tháp ngà”, các học giả Trung Quốc đã rất quan tâm đến tầm quan trọng của trường đại học trong việc phát triển quốc gia. Cai (1993) coi tiêu chuẩn về tri thức và công nghệ là chỉ báo của sức mạnh quốc gia và xác định địa vị của đất nước trên thế giới. Theo ông, các nước phát triển đã có một hệ thống giáo dục đại học phát triển rất tốt, một số lượng nhân tài, tri thức và công nghệ bậc cao rất lớn. Ông chủ trương rằng các trường đại học Trung Quốc cũng cần xây dựng những tri thức và công nghệ bậc cao như thế để tăng cường sức mạnh quốc gia (Qu, 1993). Quan điểm của Cai đã có tiếng vang trong giới hiệu trưởng của các trường đại học Trung Quốc. Chẳng hạn, Mei Yiqui (Đại học Thanh Hoa) và Zhang Bolin (Đại học Nankai) đều có ý kiến rằng trường đại học không nên cô lập với xã hội mà cần phải phục vụ quốc gia; và quan điểm này đã được phản ánh trong câu châm ngôn của các trường đại học của họ: “tự giác và gắn kết với xã hội” với Đại học Thanh Hoa và “cứu nước bằng giáo dục” (saving the country by education) với Đại học Nankai. Thêm vào đó, Mei và Zhang còn cho rằng trường đại học không nên chỉ theo đuổi tri thức mà còn cần phải đào tạo nguồn nhân lực đa dạng và có chất lượng cho sự phát triển của quốc gia (Gao, 1992; Qu, 1993). Những ý tưởng này minh họa cho ước muốn của giới trí thức Trung Quốc trong việc phát triển giáo dục đại học như một nhân tố của việc phát triển quốc gia. Quan điểm của họ về mối liên hệ giữa giáo dục đại học và phát triển quốc gia có thể được coi như kế thừa từ nền giáo dục cổ xưa của Trung Quốc vốn xem trọng trách nhiệm của trí thức trong việc phục vụ quốc gia. Cả những giá trị của giới khoa học châu Âu và cảm nhận của trí thức Trung Quốc về trách

nhiệm đối với quốc gia đã ảnh hưởng tới vai trò của trường đại học trong quan hệ giữa nhà nước và trường đại học ở Trung Quốc. Tuy nhiên những ý tưởng đầu thế kỷ XX như vậy về những nhân tố cốt yếu tạo dựng nên một trường đại học đã không được dùng để xác định vai trò của trường đại học dưới sự lãnh đạo của nhà nước Trung Quốc xã hội chủ nghĩa. Vai trò của trường đại học từ năm 1949 có thể được xem là chủ đề của cuộc tranh luận về ý thức hệ giữa việc bảo tồn bản sắc chính trị tập thể và việc theo đuổi công cuộc hiện đại hóa kinh tế dưới ảnh hưởng mạnh mẽ của nhà nước, nhất là của đảng lãnh đạo.

Công thức Hồng và Chuyên trong đất nước Trung Quốc xã hội chủ nghĩa

Từ năm 1949, vai trò của trường đại học trong nước Cộng hòa Nhân dân Trung Hoa bắt đầu được định hình với chủ nghĩa Mác Lê-nin và tư tưởng Mao Trạch Đông cũng như với sự diễn giải chủ nghĩa Mác của những người kế nhiệm Mao. Theo đó, giáo dục đại học phải gắn với các hoạt động chính trị và kinh tế, không bao giờ tách rời mọi hoạt động xã hội, và luôn luôn phụ thuộc vào chính trị và kinh tế (Lenin, 1972; Mao, 1958). Đảng Cộng sản Trung Quốc xem sự hội nhập của lý thuyết giáo dục Mác xít với tư tưởng Mao Trạch Đông là một con đường mới để vận dụng kinh nghiệm giáo dục nước ngoài cho phù hợp với điều kiện của Trung Quốc. Lý thuyết giáo dục của Mác coi công nghiệp hóa xã hội chủ nghĩa là nền tảng vật chất cho việc đào tạo con người xã hội chủ nghĩa, do vậy giáo dục phải hội nhập với lao động sản xuất. Lê nin nói: “Toàn bộ công việc giáo dục, đào tạo, thúc đẩy sự phát triển của tuổi trẻ hiện đại phải gắn với nhiệm vụ nuôi dưỡng đạo đức cộng sản trong thanh niên”; “Ở trường nào

cũng thế, điều quan trọng nhất là định hướng chính trị trong lối tư duy của các môn học được đưa ra dạy”; và “không có sự hội nhập của giáo dục vào việc đào tạo thế hệ trẻ thành một lực lượng lao động có hiệu quả, thì lý tưởng về xã hội tương lai chỉ là một điều kỳ quái”(Lenin, 1959, 1972).

Mối liên hệ giữa giáo dục đại học và chính trị, cũng như với các chương trình kinh tế đã đặt ra một vấn đề hết sức căn bản về mối quan hệ thích hợp giữa nhân mạnh hệ tư tưởng chính trị và đào tạo lực lượng nhân sự khoa học và kỹ thuật có năng lực ở trình độ cao (Lee, 1993)- một vấn đề đã lôi kéo giáo dục đại học Trung Quốc vào cuộc tranh luận giữa “hồng” và “chuyên” vẫn đang tiếp diễn sau cuộc đấu tranh giữa “Trung thể Tây dụng” 中体西用 trong thế kỷ 19. “Hồng” nghĩa là ý thức chính trị xã hội chủ nghĩa, còn “chuyên” nghĩa là sự ưu tú về học thuật và công nghệ. Liệu “hồng” hay “chuyên” nên được coi là quan trọng hơn trong nhiệm vụ của giáo dục đại học? Trong những giai đoạn khác nhau của lịch sử, các nhà lãnh đạo Trung Quốc đã chủ trương những mức độ quân bình khác nhau giữa nhiệm vụ phục vụ chính trị và nhiệm vụ phục vụ kinh tế của giáo dục đại học, và bởi thế thực tế là sự dao động giữa hai thái cực.

Mao Trạch Đông cho rằng “Hồng” là nhiệm vụ quan trọng hơn, bởi vì ý thức xã hội chủ nghĩa có thể là động lực để mọi người làm việc nhiều hơn, và đó là điều sẽ tạo ra những thành tựu kinh tế và làm cho bản chất xã hội chủ nghĩa của đất nước được tồn tại mãi mãi. Trong quan điểm của ông, giáo dục đại học cần phải đặt ý thức chính trị xã hội chủ nghĩa lên trên những kỹ năng về khoa học và công nghệ. Năm 1958, ông đã cho thấy giáo dục đại học cần được

Đảng Cộng sản Trung Quốc chỉ đạo; nó phải gắn với lao động và phục vụ nhu cầu của đại chúng dưới chế độ chuyên chính vô sản. Trên cơ sở tư tưởng Mao Trạch Đông, nhà nước đã thông qua Chương trình Chung, trong đó định nghĩa mục đích cơ bản của giáo dục là phục vụ cho nhu cầu của chính trị, đào tạo ý thức hệ cho sinh viên, rèn luyện đạo đức, trí tuệ, thể chất để họ trở thành những người công nhân hay kỹ sư có giáo dục và thấm nhuần ý thức xã hội chủ nghĩa (Hội nghị Cố vấn Chính trị Nhân dân Trung Quốc, 1950). Tuy vậy, khác với Chủ tịch Mao, Thủ tướng Chu Ân Lai (1956) cho rằng những kỹ năng chuyên môn cũng quan trọng như ý thức chính trị trong việc xây dựng chủ nghĩa xã hội. Theo ông, nếu xã hội không thể tận dụng hết năng lực trí tuệ, thì kế hoạch sản xuất kinh tế hay xây dựng quốc gia sẽ bị chậm trễ nghiêm trọng. Với giáo dục đại học thì *chuyên* quan trọng hơn *hồng*, bởi vì chính năng lực khoa học chứ không phải ý thức hệ mới thích hợp cho việc mở rộng hiện đại hóa về kinh tế (Parker, 1986).

Đặng Tiểu Bình, người kế nhiệm của Mao Trạch Đông (1978 đến đầu thập kỷ 90), nhấn mạnh tầm quan trọng của giáo dục đối với hiện đại hóa và nhất là việc đào tạo chuyên gia nhằm đạt được mục tiêu này. Đặng (1983) cho rằng “Giáo dục phải hướng về phục vụ nhu cầu hiện đại hóa cho thế giới và cho tương lai”. Ông cũng nhắc nhở mọi người về việc kính trọng tri thức và kính trọng những người trí thức (Đặng, 1977) và cho rằng những trường đại học trọng điểm của Trung Quốc phải trở thành trung tâm về đào tạo và về nghiên cứu. Ông nhấn mạnh sự quan trọng đặc biệt của việc xây dựng một đội ngũ nghiên cứu mạnh, nhất là trong khoa học và kỹ thuật (Đặng, 1977).

Quan niệm của Đặng được các học giả Trung Quốc hiểu như là quan niệm coi “trường đại học là nền tảng của chương trình hiện đại hóa Trung Quốc”, là “động lực đưa Trung Quốc đến xã hội hiện đại” (Liu, 1992, Zhang, 1992). Tuy nhiên, trước phong trào sinh viên năm 1989, Đặng chủ trương “giáo dục đại học cần phải *hồng* và *chuyên*. *Hồng* không bao giờ nên tách khỏi giáo dục đại học”; và “các trường phải luôn luôn nhất quán với định hướng chính trị đúng đắn và coi đó là nhiệm vụ hàng đầu” (Li, Fang và An, 1997; Wu, 1992). Như một tiếng vang của Đặng, Hội đồng Giáo dục Nhà nước nhấn mạnh rằng các trường đại học cần phải là “pháo đài của chủ nghĩa Mác và của văn hóa”; và có trách nhiệm bảo tồn sự lãnh đạo của Đảng trong các trường (Bộ Giáo dục, 1990).

Trong giai đoạn sau Đặng, Hội đồng Nhà nước đã đặt lên hàng đầu quan điểm “phục hồi đất nước bằng khoa học và giáo dục”, tập trung vào tầm quan trọng của việc trở thành chuyên gia trong cải cách công nghệ nhằm nâng cao năng lực cạnh tranh của quốc gia trong kỷ nguyên toàn cầu hóa về kinh tế. Quan điểm này cũng nhấn mạnh nhu cầu để cho trường đại học hành động như một nơi ươm mầm cho công nghệ cao, nơi chịu trách nhiệm về việc tạo ra những tri thức mới cho công cuộc hiện đại hóa kinh tế (Jiang, 2000). Giang Trạch Dân kêu gọi sinh viên nhắm vào cải cách và khuyến khích các trường trở thành cái nôi của những tri thức, ý tưởng và lý thuyết cần cho việc tăng cường năng lực cạnh tranh của quốc gia trên thị trường toàn cầu. Tuy nhiên, trước sự lan tràn của văn hóa phương Tây ở Trung Quốc trong quá trình cải cách giáo dục và mở cửa, Giang cho rằng “tất cả mọi loại hình trường đều phải đặt giáo dục đạo

đức lên trên việc chuyển giao tri thức và văn hóa, và phải kiên trì định hướng chính trị đúng đắn”. Ở thời điểm bước vào thế kỷ 20, với dòng chảy thông tin tự do hơn, phần nhiều là qua internet, nhà nước một lần nữa lại xem trường đại học như một pháo đài của ý thức hệ Mác xít và của văn hóa”. Theo nhà nước, trường đại học có trách nhiệm giương cao chủ nghĩa Mác như một giá trị nổi bật, đẩy mạnh giáo dục chính trị và ý thức hệ như văn hóa truyền thống của Đảng, và loại trừ mọi sự đe dọa từ những giá trị khác hay ý thức hệ khác. Chức năng chính của vai trò này là duy trì sự ổn định của hệ thống chính trị (Bộ Giáo dục, 2000).

Công thức “*hồng* và *chuyên*” phản ánh mong đợi của giới lãnh đạo Trung Quốc về việc các trường đại học phải tạo ra những cán bộ nòng cốt, những hồng quân thành thạo tri thức kỹ thuật và những chuyên gia công nghệ thẩm nhuần ý thức chính trị (Meisner, 1977). Tuy nhiên, những mong đợi như thế đã tạo ra sự dao động giữa “*hồng* và *chuyên*” trong những bối cảnh chính trị và kinh tế cụ thể trong nước. Chẳng hạn, trong giai đoạn 1964-1966, giáo dục đại học Trung quốc nhấn mạnh vào năng lực trí tuệ, khoa học và công nghệ, trong lúc vào thời Cách mạng văn hóa (1966-1976) ưu tiên trong phát triển giáo dục đại học được đặt vào “sự đúng đắn” của ý thức chính trị. Năm 1978, sau cải cách kinh tế, nhiệm vụ cơ bản của giáo dục đại học tập trung vào “*chuyên*” nhưng rồi một lần nữa lại đổi sang “*hồng*” sau phong trào sinh viên 1989. Khi chuyển sang thế kỷ sau, “*chuyên*” một lần nữa lại được nhấn mạnh nhằm đẩy mạnh năng lực cạnh tranh của quốc gia, nhưng “*hồng*” cũng lại được tái khẳng định nhằm bảo toàn tầm quan trọng của những giá trị trọng yếu được Đảng xác định trong toàn

cầu hóa kinh tế. Vấn đề “*hồng và chuyên*” chưa bao giờ được giải quyết dứt khoát trong giáo dục đại học Trung Quốc.

Công thức “*hồng và chuyên*” cho thấy vai trò của trường đại học và ý nghĩa của tự chủ đại học trong đất nước Trung Quốc xã hội chủ nghĩa đã được nhà nước định hình tùy theo mong đợi của các nhà lãnh đạo quốc gia khác nhau trong những thời kỳ khác nhau. Như Law (2006) đã nêu ra, giáo dục đại học Trung Quốc hoạt động như một tổ chức giúp cho nhà nước theo đuổi hiện đại hóa kinh tế quốc gia và xã hội hóa chính trị. Không phải các trường đại học, mà là nhà nước, định nghĩa, diễn giải, và giới hạn tự chủ đại học: khi nhà nước dùng trường đại học như một cỗ máy xây dựng kinh tế quốc gia, “cả tự chủ đại học lẫn tự do học thuật đều không thành vấn đề trong những cuộc bàn cãi, với sự nhấn mạnh quan trọng hơn bất cứ nhận định nào khác, là giáo dục đại học cần được định hình như thế nào để phục vụ chính thể và kinh tế xã hội chủ nghĩa” (Hayhoe, 1996).

Khái niệm “*hồng và chuyên*” phản ánh ý nghĩa của tự do học thuật trong giáo dục đại học Trung Quốc xã hội chủ nghĩa. Wu Shuqing, hiệu trưởng trường Đại học Bắc Kinh (1989-1996) đã công khai phản đối ý tưởng của Cai Yuanpei về tự do học thuật (1992), khẳng định rằng “tự do học thuật” không còn thích hợp với Đại học Bắc Kinh trong đất nước Trung Quốc xã hội chủ nghĩa: “Hiển nhiên là thuật ngữ “tự do học thuật” chứa đựng những giá trị và ý thức hệ tư bản chủ nghĩa trái ngược với chủ nghĩa Mác và chủ nghĩa xã hội”. Cái cách mà chủ nghĩa Mác định hình tự do học thuật trong các trường đại học Trung Quốc đã được thể hiện rất rõ trong văn

bản “Tài liệu Tham khảo Nội bộ cho Lãnh đạo các Cơ sở Giáo dục”:

“Có người đề nghị bỏ chủ nghĩa Mác ra khỏi giáo dục... Đây là một nỗ lực thử loại trừ định hướng chính trị trong giáo dục... và dẫn tới tự do học thuật cực đoan. Nếu tự do học thuật không chấp nhận sự phê phán của chủ nghĩa Mác, thì nó cũng đâu phải là tự do học thuật, mà chỉ là tự do thuần túy” (2001)

Nhận định này cho thấy rõ ý nghĩa của tự do học thuật trong bối cảnh của Trung Quốc xã hội chủ nghĩa khác xa với ý nghĩa của thuật ngữ này ở phương Tây. Chẳng hạn, khái niệm “tự do học thuật” ở phương Tây cho phép các học giả một tự do không giới hạn để theo đuổi chân lý, và thông qua nghiên cứu tự rút ra kết luận của chính họ về chân lý, mà không bị nhà nước can thiệp (Brubacher, 1978). Tuy nhiên, ở Trung Quốc, thứ tự do như thế được giới hạn bởi sự can thiệp về chính trị của nhà nước. Nhà nước, chứ không phải các học giả, định nghĩa thế nào là “chân lý” và “đúng đắn” trong các lĩnh vực chính trị và văn hóa.

Tương tự, trong khái niệm về tự do học thuật của phương Tây, tư duy độc lập của sinh viên cần được chấp nhận, cũng như các giáo sư cần được bảo vệ khi diễn đạt bất cứ quan điểm nào, nếu được coi là cần thiết, hợp lý, không đảng phái, hay phù hợp với việc tìm kiếm chân lý hay mở rộng hiểu biết của sinh viên (Ambrams, 1970). Trong các nước phương Tây, sự khác nhau giữa “tự do học thuật” và “tự do thuần túy” nằm ở việc bắt buộc các học giả ghi lại đầy đủ quá trình tư duy để đi đến kết luận (Hook, 1971). Tuy nhiên, ở Trung Quốc, sự khác biệt ấy lại nằm ở trách nhiệm gương cao ngon cờ chủ nghĩa Mác của các học giả: những người không làm tốt việc này sẽ bị xem như đã hành động theo cách tự do thuần túy. Vì chủ nghĩa

Mác được đặt ưu tiên trước tự do học thuật, những ý kiến phản đối là không được phép.

Cuối cùng, ý tưởng của phương Tây về tự do học thuật đề xuất sự trung lập về chính trị, chủ trương rằng các học giả và trường đại học nên đứng ngoài cuộc tranh luận của công chúng về những vấn đề và học thuyết chính trị (Wolff, 1992). Ảnh hưởng của chính trị được coi là mối đe dọa đối với tự do học thuật, bởi vì việc tiếp nhận một triết lý chính trị về giáo dục đại học sẽ khiến trường đại học không thể nào trung lập (Taylor, 1973). Bởi vậy, các giáo sư không nên lôi cuốn sự chú ý của sinh viên vào việc đồng cảm với những người dân chủ, cộng hòa, hay cộng sản, cũng như không nên tập trung vào niềm tin Công giáo, Tin lành, hay Do thái giáo, vì nó có thể ảnh hưởng đến những đánh giá của sinh viên về chính trị và về chân lý. Tuy nhiên, ở Trung Quốc, tự do học thuật không có nghĩa là trung lập về chính trị; mà trường đại học cũng như các học giả có bốn phân giương cao ngọn cờ chủ nghĩa Mác. Nền tảng nổi bật nhất của tự do học thuật là ý thức hệ chính trị của đảng lãnh đạo.

Cách tiếp cận của người Trung Quốc: “Vượt sông bằng cách dò dẫm từng hòn đá dưới đáy” trong thời đại toàn cầu

Cải cách giáo dục đại học ở Trung Quốc từ những năm 1980 có thể được hiểu đầy đủ nhất qua câu tục ngữ Trung Quốc: “Vượt sông bằng cách dò dẫm từng hòn đá dưới đáy”. Câu tục ngữ này mô tả cách tiếp cận có tính chất thể nghiệm và dần dà từng bước một, rất giống với cách mà Đảng Cộng sản Trung Quốc vận dụng trong việc thử nghiệm các phương thức quản lý những thay đổi

xã hội từ một nền kinh tế tập trung sang một nền kinh tế dựa trên thị trường nhiều hơn (Liu và Garino, 2001; Qian, 2000; Tao và Xu, 2006). Đó là một quá trình theo Ủy viên Trung ương Đảng Chen Yun là “đương đầu với vô số vấn đề mà thường là những vấn đề ta không mong đợi”. Vì các nhà cải cách cần tìm giải pháp cho những vấn đề này trong thực tế của điều kiện xã hội Trung Quốc, chứ không phải đơn giản là theo những lý thuyết hay mô hình cải cách kinh tế của các nước khác, nhà nước “không nên đòi hỏi những thay đổi triệt để, tận gốc rễ ngay từ đầu” mà nên “bắt đầu với những thử nghiệm ở mọi tiêu chí cải cách mới” (Chen, 1995).

Đặng Tiểu Bình diễn đạt một ngụ ý tương tự, rằng “vì cải cách kinh tế là điều mới mẻ ở Trung Quốc, chúng ta chấp nhận có những sai lầm”; phương pháp để khắc phục trở ngại, ông nói tiếp, “là luôn luôn rút kinh nghiệm và sửa chữa sai lầm ngay khi chúng ta phát hiện, để những sai lầm nhỏ không biến thành những sai lầm to lớn” (Đặng, 1993). Trong Kế hoạch Năm năm Lần thứ sáu về phát triển kinh tế xã hội, Đặng cảnh báo: “Trong những năm đầu cải cách, chúng ta cần thận trọng và giải quyết những vấn đề quan trọng một cách an toàn, vượt sông bằng cách dò dẫm từng hòn đá dưới đáy, chỉ bước tới khi cảm thấy có chỗ đặt chân an toàn” (Học viện Nghiên cứu Kinh tế Vĩ mô thuộc Ủy ban Cải cách và Phát triển Quốc gia, 1981).

Theo sự lãnh đạo của Đảng, chỗ đặt chân trước hết và quan trọng nhất để bảo đảm an toàn khi vượt con sông chuyển đổi xã hội, là sự ổn định chính trị và xã hội. Trải qua những rối loạn của cuộc nội chiến (1927-1949) và Cách mạng Văn hóa (1966-1976), chúng kiến

sự hỗn độn của khối xã hội chủ nghĩa khi sụp đổ, các nhà lãnh đạo Trung Quốc đã ủng hộ mạnh mẽ quan điểm tăng trưởng dựa trên “ổn định, phát triển và cải cách”. Đặng và những người kế nhiệm đã tuyên bố dứt khoát rằng “Trung Quốc phải cam kết cải cách và mở cửa”, nhưng họ cũng lưu ý nhu cầu xây dựng “môi trường chính trị ổn định cho cuộc cải cách”, trong đó Trung ương Đảng tiếp tục nắm quyền bảo đảm cho cuộc cải cách “tiếp diễn một cách có trật tự”. Nói một cách cụ thể, Trung Quốc cần loại bỏ việc áp dụng dân chủ kiểu phương Tây và bầu cử đa đảng, thiên về “dân chủ với đặc điểm Trung Quốc” phản ánh qua sự kiện “hệ thống đảng phái chính trị Trung Quốc đã chấp nhận hợp tác giữa nhiều đảng và cố vấn chính trị dưới sự lãnh đạo của Đảng Cộng sản, là điều khác với hệ thống cạnh tranh giữa hai đảng hoặc nhiều đảng của các nước phương Tây” (Đặng, 1993). Trong nhiều thập kỷ, những người kế nhiệm của Đặng đã nhấn mạnh ảnh hưởng nổi bật của việc đưa ổn định chính trị và xã hội lên thành ưu tiên hàng đầu, điều này đã giúp toàn bộ xã hội tập trung nguồn lực và nỗ lực vào việc phát triển kinh tế và củng cố địa vị lãnh đạo chính trị của Đảng (Ma, 2007).

Là một phần trong cách tiếp cận dò dẫm này, nhà nước chọn những vùng nông thôn như điểm khởi sự những cải cách kinh tế, từng bước cho phép hình thành những doanh nghiệp tư nhân, cải cách những doanh nghiệp nhà nước, thay đổi từ sản xuất nông nghiệp sang hoạt động dịch vụ, tăng cường mở cửa trong thương mại quốc tế và mở rộng kinh tế tri thức (OECD, 2002). Những bước phát triển này, tuy vậy, đã được đưa ra trong khuôn khổ “hệ thống kinh tế thị trường xã hội chủ nghĩa”, trong đó những phương thức của kinh tế thị

trường được dùng để bảo đảm cho sự tiếp tục của chủ nghĩa xã hội (Đặng, 1998). Kết quả là, từ thập kỷ 70 trở đi, Trung Quốc đã chọn một số phương pháp tư bản chủ nghĩa theo kiểu phương Tây để tự biến đổi từ một nền kinh tế kế hoạch tập trung sang một nền kinh tế thị trường đang hình thành (trong đó có việc tăng cường mở cửa cho thương mại và đầu tư nước ngoài, cũng như xây dựng các doanh nghiệp về thị trường chứng khoán, bất động sản và thương mại), nhưng đã ngăn chặn những thứ thuộc loại cho phép tư nhân hóa hoàn toàn và mở rộng tự do thị trường, hoặc dân chủ kiểu phương Tây (Qian, 2000).

Trong lĩnh vực giáo dục đại học, “vượt sông bằng cách dò dẫm từng hòn đá dưới đáy” miêu tả những thay đổi từ từ từng bước trong quan hệ giữa nhà nước và trường đại học, và những cách tiếp cận thử nghiệm từ cả hai phía, nhà nước và trường đại học, nhằm đáp ứng với những tác động của toàn cầu hóa và cải cách kinh tế trong nước đối với giáo dục đại học. Có thể thấy rõ những điều này trong năm quá trình sau đây: *phi tập trung hóa*, đặc biệt là trong quản lý và tài chính; *thị trường hóa*, hay là sự áp dụng cơ chế thị trường trong các trường đại học; *tư nhân hóa*, thông qua sự phát triển của giáo dục tư; *việc ban hành các quy định luật pháp về giáo dục*, ở đó luật pháp trở thành “luật chơi mới” trong việc xây dựng chính sách giáo dục; *phong trào giáo dục đẳng cấp quốc tế*, nhằm xây dựng những trường đại học đạt đẳng cấp quốc tế. Những hiện tượng trên đây đã là chủ đề của những cuộc thảo luận của nhiều công trình nghiên cứu về giáo dục gần đây (như Altbach, 2000; Ngân hàng Phát triển Châu Á, 2005; Ball, 1998; Bridges và Mc Laughlin, 1994; Cheng và Delany, 2002, Wells và Scott, 2001; Williams, Furth và

OECD, 1990). Tuy nhiên, sự khởi đầu và phát triển của thực tiễn trên đây không phải chỉ là do áp lực toàn cầu hóa, mà chủ yếu có liên quan đến những đòi hỏi trong nước về việc phải có thêm những cơ hội giáo dục tốt hơn cho chúng.

Những cải cách này phản ánh mối quan hệ đang thay đổi từ từ giữa nhà nước, thị trường và nhà trường, cũng như với các bên liên quan khác trong giáo dục đại học, và làm nổi bật những thay đổi xã hội trong bối cảnh mới của Trung Quốc. Nhà nước đã và đang cho các trường một mức độ tự do nhất định để tạo ra sáng kiến trong việc thực hiện chính sách nhà nước về cải cách giáo dục đại học. Tuy nhiên, chỉ trong phạm vi khuôn khổ chính trị và luật pháp xã hội chủ nghĩa mà Đảng xác định, các trường có thể hành động nhằm thỏa mãn nhu cầu của thị trường, đáp ứng với cơ chế thị trường, và kết hợp những ảnh hưởng quốc tế vào việc xây dựng chính sách cho nhà trường. Hiểu theo cách thông thường, trong khi các trường đại học không còn chịu sự kiểm soát tuyệt đối của nhà nước, họ cũng không được hoàn toàn tự do để hành động vượt ra ngoài sự kèm tỏa của chính sách nhà nước. Điều đã và đang diễn ra là nhà nước đang từ từ nói lỏng sự kiểm soát về mặt quản lý đối với các trường đại học, cho phép từng trường có được một tự do tương đối để thử nghiệm những cách làm của chính họ để phát triển- nhưng chỉ trong phạm vi tự do được nhà nước xác định nhằm phản ánh những điều kiện kinh tế và chính trị xã hội nhất định.

Diễn giải mối quan hệ giữa nhà nước và trường đại học trong giai đoạn đổi thay của xã hội

Những lý thuyết và khái niệm được nêu vấn đề trên đây đã làm rõ ít nhiều mối quan hệ giữa nhà nước và trường đại học ở Trung Quốc. Chẳng hạn, lý thuyết về hiện đại hóa và sự phụ thuộc đã giúp giải thích ảnh hưởng của văn hóa nước ngoài đối với các trường đại học Trung Quốc khi họ theo đuổi hiện đại hóa kinh tế quốc gia. Trong lúc việc vận dụng kinh nghiệm phương Tây vào giáo dục đại học có vẻ như đề xuất rằng trường đại học là một tác nhân của văn hóa ngoại lai, khái niệm về hệ thống thế giới cho ta một cái nhìn sâu hơn vào mối liên hệ giữa kinh tế quốc gia và giáo dục đại học trong bối cảnh cạnh tranh quốc tế, cũng như cuộc đấu tranh của các trường đại học để đi từ vị trí ngoại biên vào địa vị của vùng tâm, nhằm giúp nhà nước trở thành cạnh tranh hơn về mặt kinh tế. Cũng vậy, cuộc tranh luận về toàn cầu hóa và giáo dục đại học giúp giải thích sự phát triển của kinh tế và giáo dục đại học như những lực lượng mới tác động đến vai trò của trường đại học và quan hệ của trường đại học với nhà nước trong một thế giới toàn cầu hóa. Văn hóa Trung Quốc truyền thống về việc “học để làm quan” đem lại cho ta hiểu biết về sự đan quện giữa chính trị và học thuật trong việc định hình quan hệ nhà nước và trường đại học; và khuôn khổ “Trung thể Tây dụng” giúp giải thích vai trò của nhà nước trong việc giải quyết mâu thuẫn trong quá trình học tập từ phương Tây để đẩy nhanh tiến trình hiện đại hóa kinh tế. Thêm nữa, quan niệm của Cai Yuanpei về tự chủ đại học và tự do học thuật giúp chúng ta hiểu biết về cuộc đấu tranh của các trường đại học trong việc theo đuổi sự phát triển dưới ánh sáng của tư tưởng phương Tây về trường đại học, đồng thời thực hiện những gắn kết xã hội mà nhà nước đã xác định. Cuối cùng, cuộc tranh luận có tính chất ý thức hệ về “*hồng* và *chuyên*” ở Trung Quốc đã

minh họa cuộc đấu tranh trong giáo dục đại học giữa những nhiệm vụ kinh tế và chính trị dưới ảnh hưởng mạnh mẽ của nhà nước; và ý tưởng “vượt sông bằng cách dò dẫm từng hòn đá dưới đáy” giúp giải thích chiến lược đạt đến sức mạnh bằng cách bắt kịp những xu hướng toàn cầu trong kinh tế và cải cách giáo dục, và bảo toàn hệ thống chính trị Trung Quốc bất chấp những thay đổi trong thời đại toàn cầu hóa.

Tuy vậy, những lý thuyết này không giải thích được những nhân tố cụ thể sau đây trong trường hợp Đại học Thanh Hoa: (a) sự thay đổi từ chỗ là đại diện của văn hóa ngoại lai đến chỗ là một đại diện của nhà nước quốc gia trong hiện đại hóa kinh tế đất nước và xã hội hóa chính trị; (b) Cuộc đấu tranh của Đại học Thanh Hoa với nhà nước để tăng cường quyền lực của nhà trường đối với việc quản trị trong nội bộ; (c) sự căng thẳng giữa những nỗ lực phá vỡ các quy định của nhà nước nhằm giành được quyền quyết định của nhà trường với những hành động gia tăng sự can thiệp của nhà nước vào công việc của nhà trường; (d) sự khoan dung của nhà nước đối với những quyết định của nhà trường về những yếu tố kinh tế của giáo dục đại học, và sự khoan thứ của nhà trường đối với nhà nước về những quyết định liên quan đến nhiệm vụ chính trị của nhà trường, và (e) hiệu trưởng nhà trường vừa là căn nguyên, vừa là tâm đệm giảm xóc trong mâu thuẫn giữa trường đại học và nhà nước ở Trung Quốc.

Những chương tiếp theo sẽ cho thấy bằng cách nào và tại sao Đại học Thanh Hoa đã thay đổi từ chỗ là đại diện của việc mở rộng kinh tế và văn hóa phương Tây thành một đại học quốc gia hành động như là đại diện cho nhà nước trong quá trình hiện đại hóa kinh tế và

xác định bản sắc văn hóa chính trị. Những chương này cũng sẽ khảo sát xem Đại học Thanh Hoa đã hợp tác với nhà nước một cách tích cực như thế nào trong những chương trình xây dựng quốc gia, trong khi vẫn cạnh tranh với nhà nước trong việc giành quyền quyết định những vấn đề của nhà trường. Mục đích của tác giả bài này là cố gắng giải thích: bằng cách nào, và tại sao Đại học Thanh Hoa xoay sở được ít nhiều tự do trong việc quản lý nhà trường; được nhà nước đối xử một cách khoan dung; mối quan hệ giữa Đại học Thanh Hoa với nhà nước và những biến đổi xã hội ở Trung Quốc; và ý nghĩa của tự chủ đại học trong bối cảnh của Thanh Hoa. Những vấn đề này có thể nêu tóm tắt trong hai câu hỏi trọng yếu: Bằng cách nào một trường đại học riêng mình nó có thể giải quyết được những mâu thuẫn nảy sinh từ sự tồn tại đồng thời của tư tưởng phương Tây về trường đại học và truyền thống Trung Quốc về giáo dục đại học? Hơn thế nữa, những mâu thuẫn này đã định hình quan hệ giữa nhà nước và trường đại học như thế nào trong bối cảnh trong nước và quốc tế của thế kỷ trước?

Để hiểu được những vấn đề ấy, phần còn lại của cuốn sách này sẽ trình bày những mối ràng buộc giữa trường đại học và nhà nước khi họ theo đuổi sự nghiệp hiện đại hóa kinh tế quốc gia và xác định bản sắc văn hóa chính trị trong bối cảnh cụ thể về chính trị và kinh tế trong nước, cũng như dưới ảnh hưởng của nước ngoài. Nó thừa nhận rằng vai trò của trường đại học đối với những thay đổi xã hội chịu tác động của những nhân tố trong nội bộ nhà trường, trong nước và quốc tế, cũng như sự tương tác giữa những nhân tố ấy. Trong khi mô tả sự phát triển có tính lịch sử của Đại học Thanh Hoa, tác giả bài này nhấn mạnh vai trò của nhà trường trong việc đấu

tranh giữa việc duy trì mối ràng buộc với nhà nước trong các chương trình chính giả cũng khảo sát về vấn đề sự phát triển của Thanh Hoa đã chịu ảnh hưởng như thế nào hai truyền thống của giáo dục đại học Trung Quốc: truyền thống của Trung Quốc theo đuổi việc phát triển kinh tế và tạo nên bản sắc văn hóa chính trị như nhà nước đã xác định, và truyền thống của phương Tây nỗ lực đạt được tự chủ đại học nhằm thực hiện trách nhiệm xã hội của mình dựa trên quyết định của các nhà khoa học.

Vai trò của trường đại học Thanh Hoa đã được định hình bởi tác động lẫn nhau giữa ba nhóm nhân tố. Nhóm thứ nhất kết hợp giữa nhà nước và những cơ chế của nhà nước nhằm kiểm soát Đại học Thanh Hoa, bao gồm: quy định những nhiệm vụ chính trị và kinh tế; bổ nhiệm hiệu trưởng; áp đặt những giá trị trọng yếu mà Thanh Hoa phải giáo dục cho sinh viên; và lập những tổ chức chính trị trong bộ phận quản lý lãnh đạo nhà trường. Nhóm thứ hai đặt trọng tâm vào việc mối dây liên kết giữa Đại học Thanh Hoa và giáo dục đại học phương Tây và ảnh hưởng của nó đối với nhà trường trong những giai đoạn cụ thể, bao gồm: ảnh hưởng của chính phủ Hoa Kỳ với tư cách người cung cấp nguồn tài trợ; mô hình giáo dục đại học Hoa Kỳ, những mối liên hệ mạnh mẽ của giảng viên Thanh Hoa với giáo dục đại học

trị và kinh tế với việc tự bảo vệ mình trước những can thiệp từ bên ngoài. Tác phương Tây; và những xu hướng toàn cầu trong giáo dục đại học. Nhóm thứ ba là những nhân tố có tính chất nội bộ của nhà trường, bao gồm uy tín khoa học của Thanh Hoa, nhận thức của giảng viên và sinh viên về vai trò của nhà trường, và chiến lược của Thanh Hoa trong việc đạt đến tự chủ đại học. Nói cụ thể hơn, tác giả sẽ khảo sát về việc mối liên hệ qua lại giữa các quan chức nhà nước và giới học giả đã ảnh hưởng đến quan hệ giữa nhà nước và trường đại học như thế nào. Tóm lại, ý nghĩa của tự chủ đại học được định hình bằng cuộc đấu tranh của Thanh Hoa nhằm thực hiện những nhiệm vụ chính trị kinh tế mà nhà nước giao với những nỗ lực của nó nhằm tự quản lý điều hành mà không bị can thiệp từ bên ngoài. Những nỗ lực của Thanh Hoa về tự chủ đại học đã chịu ảnh hưởng qua gần một thế kỷ của cả tư tưởng phương Tây về trường đại học lẫn truyền thống của người Trung Quốc về giáo dục đại học, một truyền thống đã được mở rộng từ Trung Hoa để quốc đến thế giới toàn cầu hóa hiện tại.

TS. Phạm Thị Ly dịch

Nguồn: Su- Yan Pan, “University Autonomy, the State, and Social Change in China”, Hong Kong University Press, 2009.

TƯ LIỆU THAM KHẢO

- Altbach, P. G. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Altbach, P. G. (2002). *Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good*. *International Higher Education*. Summer, 28, pp. 2-5.
- Altbach, P. G. & Davis, T. M. (1999). *Global Challenge and National Response: Notes for an International Dialogue on Higher Education*. *Comparative and International Education and Society Newsletter*, 120(1), pp. 4-5.
- Altbach, P. G. (2004). *The Costs and Benefits of World-Class Universities*. *Academe*, 90 (Jan/Feb, 1), p. 20.

- Ambrams, M. B. (1970). Reflections on the University in the New Revolution. In S. R. Graubard & G. A. Ballotti (Eds.), *The Embattled University*. New York: Braziller.
- Arno, R. F. (1980). Comparative Education and World-Systems Analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), p. 51.
- Asian Development Bank. (2005). Privatization of Education. Retrieved December 9, 2005, from http://www.adb.org/Documents/Books/Education_NatlDev_Asia/Costs_Financing/privatization_education.pdf
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, 34(2), pp.119-30.
- Beck, U. (2000). *What Is Globalization?* Cambridge: Polity Press
- Berdahl, R. (1993). Public Universities and State Government: Is the Tension Benign? In European Centre for Higher Education (Ed.), *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO.
- Berdahl, R., Graham, J., & Piper, D. R. (1971). *Statewide Coordination of Higher Education*. Washington: American Council on Education.
- Borthwick, S. (1983). *Education and Social Change in China: The Beginnings of the Modern Era*. Stanford, CA: Hoover Institution Press.
- Bridges, D. & McLaughlin, T. H. (1994). *Education and the Market Place*. London: The Falmer Press.
- Brock-Utne, B. (1996). Globalisation of Learning - The Role of the Universities in the South: With a Special Look at Sub-Saharan Africa. *International Journal of Educational Development*, 16(4), pp. 335-46.
- Brubacher, J. S. (1978). *On the Philosophy of Higher Education*. San Francisco, Washington, London: Jossey-Bass Publishers.
- Cable, V. (1999). *Globalization and Global Governance*. London: Royal Institute of International Affairs.
- Cai, K.- Y. (1982). *Gaodeng Jiaoyu Jianshi [History of Higher Education]*. Wuhan: Huazhong University of Science and Technology Press.
- Cai, Y. (1986). *Cai Yuanpei Quanqi [Collections of Cai Yuanpei's Works] (Vol. 4)*. Beijing: Zhonghua Press
- Cai, Y. (1993). *Cai Yuanpei Xuanji [Selected Works of Cai Yuanpei]*. Hangzhou: Zhejiang Educational Press.
- Cai, Z.-S. (1994). *Zhang Zhidong Jiaoyu Sixiang Yanjiu [Review of Zhang hidong's Educational Thoughts]*. Sheng Yang: Liaoling Educational Press.
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism*. New York: McKay.
- Chapman, I. W. (1983). Introduction: The Western University on Trial. In I. W. Chapman (Ed.), *The Western University on Trial*. Berkeley: University of California Press
- Chen, I. (1997). Western Learning and Social Transformation in the Late Qing. In X. Wang (Ed.), *China's Quest for Modernization* (pp. 150-74). Berkeley, CA: University of California.
- Cheng, H. & DeLany, B. (2002). Quality Education and Social Stratification: The Paradox of Private Schooling in China. *Current Issues in Comparative Education*, 1 (2), pp. 48-56.
- Chinese People's Political Consultative Conference. (1950). *The Common Program and Other Documents of the First Plenary Session of the Chinese People's Political Consultative Conference*. Beijing: Foreign Languages Press
- Clark, B.R. (1984). *Perspectives on Higher Education: Eight Disciplinary and Comparative Views*. Berkeley; London: University of California Press.

- Clark, B.R. (1994). The Research – Teaching – Study Nexus in Modern Systems of Higher Education. *Higher Education Policy*, 7(1), pp.11-7
- Comeliau, C. (1997). The Challenges of Globalization. *Prospects*, 27(1), pp. 29-34
- Currie, J. & Newson, J. A. (1998). *Universities and Globalization: Critical Perspectives*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dale, R. (1999). Specify Globalization Effects on National Policy: A Focus on the Mechanisms. *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 1-17
- Deng, X. (1977a). Respect Knowledge, Respect Trained Personnel. In Deng Xiaoping Wenxuan [Selected Works of Deng Xiaoping] (Vol. 2). Beijing: People's Education Press, 1983.
- Deng, X. (1977b). Some Comments on Work in Science and Education. In Deng Xiaoping Wenxuan [Selected Works of Deng Xiaoping] (Vol. 2). Beijing: People's Education Press, 1983.
- Deng, X. (1983). Deng Xiaoping Wenxuan [Selected Works of Deng Xiaoping] (Vol. 2). Beijing: People's Education Press.
- Deng, X. (1993). Deng Xiaoping Wenxuan [Selected Works of Deng Xiaoping] (Vol. 3). Beijing: People's Education Press.
- Deng, L.-Q. (1998). Guanyu Guoqing De Ruogan Jingji Fenxi [Economic Perspective on Social Conditions of China], *Zhongguo yu shijie [China and the World]*.
- Desmond, C. (2002, April 1-5). The Politics of Privatization and Decentralization in Global School Reform: The Value of Equity Claims for Neoliberalism at the World Bank and in El Salvador. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
- Du, R. (1992). *Chinese Higher Education: A Decade of Reform and Development (1978-1988)*. New York: St. Martin's Press.
- Eade, J. (Ed.). (1997). *Living the Global City: Globalization as a Local Process*. London: Routledge.
- Edoho, F. M. (1997). *Globalization and the New World Order: Promises, Problems, and Prospects for Africa in the Twenty-First Century*. Westport: Praeger.
- Emerson, T. 1. (1964). Academic Freedom of the Faculty Member as Citizen. In H. W. Baade (Ed.), *Academic Freedom: The Scholars Place in Modern Society*. Dobbs Ferry, New York: Oceana Publications.
- Featherstone, M. (1990). *Global Culture: Nationalism, Globalization, and Modernity: A Theory, Culture & Society Special Issue*. London: Sage Publications.
- Frank, A. G. (1967). *Capitalism and Underdevelopment in Latin America*. New York: Monthly Review Press.
- Frank, A. G. (1972). *Lumpenbourgeoisie and Lumpendevelopment*. New York: Monthly Review Press.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. London: Hamish Hamilton.
- Gao, Q. (1992). *Zhongguo Gaodeng Jiaoyu Sixiang Shi [Historical Review of Chinese Ideals of Higher Education]*. Beijing: People's Education Press.
- Gasset, O.Y. (1946). *Mission of the University*. London: K. Paul, Trench, Trubner.
- Giddens, A. (2000). *Runaway World: How Globalization Is Reshaping Our Lives*. New York: Routledge.
- Gills, B. K. (2000). *Globalization and the Politics of Resistance*. Basingstoke: Macmillan.
- Ginsburg, M. B., Cooper, S., Raghu, R., & Zegarra, H. (1990). National and World-System Explanations of Educational Reform. *Comparative Education Review*, 34, pp. 474-99

- Golding, P. & Harris, P. (1997). *Beyond Cultural Imperialism: Globalization, Communication and the New International Order*. London: Sage Publications.
- Gopinathan, S. (1996). Globalization, the State and Education Policy in Singapore. In W. O. Lee & M. Bray (Eds.), *Education and Political Transition: Perspectives and Dimensions in East Asia* (pp. 68-80). Hong Kong: University of Hong Kong Comparative Education Research Centre.
- Gopinathan, S. & Altbach, P. G. (2005). Rethinking Centre-Periphery. *Asia Pacific Journal of Education*, 25, November(2), pp. 117-23
- Gough, N. (2002). Thinking/Acting Locally/Globally: Western Science and Environmental Education in a Global Knowledge Economy. *International Journal of Science Education*, 24(11), pp. 1217-37
- Green, M. F. & Hayward, F. M. (1997). *Force for Change*. In M. F. Green (Ed.), *Transforming Higher Education: Views from Leaders around the World*. USA: Oxford Press.
- Hanson, E. M. (1998). Strategies of Educational Decentralization: Key Questions and Core Issue. *Journal of Educational Administration*, 36(2), pp. 111-28.
- Hayhoe, R. (1996). *China's Universities, 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Hayhoe, R., & Zhong, N. (1997). University Autonomy and Civil Society. In T. Brook & B. M. Frolic (Eds.), *Civil Society in China* (pp. 99-123). London: M.E. Sharpe.
- Held, D. (1999). *Global Transformations: Politics, Economics and Culture*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Helvacioğlu, B. (2000). Globalization in the Neighborhood. *International Sociology*, 15(2), pp. 326-42.
- Hetherington, H. (1953). *The Social Function of the University*. London: The Lindsey Press
- Hetherington, H. (1965). University Autonomy. In International Association of Universities (Ed.), *University Autonomy: Its Meaning Today*. Paris: International Association of Universities
- Hirst, P. Q. & Thompson, G. (1999). *Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance* (2nd edn). Cambridge: Polity Press.
- Hoogvelt, A. M. M. (1976). *The Sociology of Developing Societies*. London: Macmillan Press.
- Hook, S. (Ed.). (1971). *In Defense of Academic Freedom*. New York: Pegasus.
- Husen, T. (1994). The Idea of the University: Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges. In T. Husen (Ed.), *The Role of the University: A Global Perspective*. Tokyo: United Nations University.
- Inkeles, A., & Smith, D. H. (1974). *Becoming Modern*. London: Heinemann Education Books.
- James, J. (1999). *Globalization, Information Technology and Development*. New York: St. Martin's Press.
- Jaspers, K. (1959). *The Idea of the University*. Boston: Beacon Press
- Jiang, Z. (2000). *Lun Kexue Jishu [About Science and Technology]*. Beijing: Zhongyang Wenxian Press.
- Kelly, G. (1981). Colonial Schools in Vietnam: Policy and Practice. In P. G. Altbach, G. P. Kelly, & R. F. Amove (Eds.), *Comparative Education*. New York: MacMillan.
- Klak, T. (1998). *Globalization and Neoliberalism: The Caribbean Context*. Lanham: Rowman & Littlefield.

- Kostecki, M. M. (1994). *Marketing Strategies for Services: Globalization, Client-Orientation, Deregulation*. Oxford: Pergamon.
- Lalous, R. (1995). *The Social and Political Vocation of the University in the Global Age*. In T. Schuller (Ed.), *The Changing University?* Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press
- Law, W- W. (1996). *Fortress State, Cultural Continuities and Economic Change: Higher Education in Mainland China and Taiwan*. *Comparative Education*, 32(3), pp. 377-93.
- Law, W.- W. (2003). *Globalization, Localization and Education Reform in a New Democracy: Taiwan's Experience*. In K. H. Mok & A. Welch (Eds.), *Globalization and Education Re-structuring in the Asia Pacific Region* (pp. 79-127). London: Palgrave Macmillan.
- Li, Z.-B., Fang, H.-J., & An, H.-X. (1997). *Jianchi Yu Chaoyue [Endurance and Victory]*. Beijing: Tsinghua University Press.
- Liu, H. (1992). *Zhudong Wei Jingji Jianshe Fuwu, Zengqiang Nongye Gaoxiao Banxue Huoli [Actively Serve Economic Development, Enhance the Strength of the University]*. In Q. Zhang (Ed.), *Zhongguo Daxue Xiaozhang Lun Jiaoyu [Chinese University Presidents' Talks on Education]*. Beijing: China Personnel Affairs Press.
- Lee, Y.-H. (1993). *Reform of Higher Education in China (PRC)*. Unpublished PhD, Arizona State University.
- Lenin. (1959a). *Lienin Quanji [Complete Collection of Lenin's Works] (Vol. 15)*. Beijing: People's Press.
- Lenin. (1959b). *Lienin Quanji [Complete Collection of Lenin's Works] (Vol. 2)*. Beijing: People's Press
- Lenin. (1972). *Lienin Xuanji [Selected Works of Lenin] (Vol. 4)*. Beijing: People's Press.
- Levy, M. J. (1952). *Some Sources of the Vulnerability of the Structures of Relatively Non-Industrialized Societies to Those of Highly Industrialized Societies*. In B. F. Hoselitz (Ed.), *The Progress of Underdeveloped Areas*. Chicago, IL: University of Chicago Press
- Little, A. W. (1996). *Globalisation and Educational Research: Whose Context Counts?* *International Journal of Educational Development*, 16(4), pp.427-38.
- Liu, G. S. & Garino, G. (2001). *China's Two Decades of Economic Reform*. *Economics of Planning*, 34, pp. 1-4.
- Lobkowitz, N. (1983). *Man, Pursuit of Truth and the University*. In J. W. Chapman. (Ed.), *The Western University of Trial*. Berkeley: University of California Press.
- Ma, D.-P. (2007). *China's Reform Model: Incrementalism, Autonomy, and Strong Government*. Retrieved December 5, 2007, from <http://chinaelections.org/en/readnews.asp?newsid=%7BA801BDBE-AAFO-4599-AF37-AD06C58994C9%7D>
- Maitra, P. (1996). *The Globalization of Capitalism in Third World Countries*. Westport, CN: Praeger.
- Mao, Z. (1958). *Mao Zedong Tongzhi Lun Jiaoyu Gongzuo [Mao Zedong's Talks on Education]*. Beijing: People's Educational Press.
- Marginson, S. (1999). *After Globalization: Emerging Politics of Education*. *Journal of Education Policy*, 14(1), pp. 19-31.
- Martin, W. B. (1972). *Universities and Their Range of Concern*. In W. R. Niblett & R.F. Butts (Eds), *University Facing the Future*. New York: Evans Brothers Limited.
- McGinn, N. F. (1997). *The Impact of Globalization on National Education Systems*. *Prospects*, 27(1), pp. 41-54.
- Mei, Y (1941). *Daxue Yijie [An Interpretation of the University]*. In Y-F.

- Meisner, M. (1977). *Maos China: A History of the People's Republic*. New York: The Free Press.
- Huang & X.- W. Ma (Eds.), *Mei Yiqi Yu Qinghua Daxue [Mei Yiqi and Tsinghua University]*. Beijing: Tsinghua University Press.
- Mei, Y (1993). *Mei Yiqi Jiaoyu Lunzhu Xuan [Collected Works of Mei Yiqi's Thoughts on Education]*. Beijing: People's Educational Press.
- Mok, K. H. (1997). Privatization or Marketization: Educational Development in Post-Mao China. *International Review of Education*, 43(5-6), pp. 547-67.
- Moor, R. A. (1993). Academic Freedom and University Autonomy: Essentials and Limitations. In European Centre for Higher Education (Ed.), *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO.
- Mori, W. (1993). The Universities' Responsibilities to Society. In European Centre for Higher Education (Ed.), *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO European Centre for Higher Education.
- Neave, G. (1993). Universities' Responsibility to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue. In European Centre for Higher Education (Ed.), *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO
- Newman, J. (1959). *The Idea of a University*. Garden City, NY: Doubleday
- Niblett, W R. (1972). Issues and Choices. In W R. Niblett & R. F. Butts (Eds.), *University Facing the Future*. New York: Evans Brothers Limited.
- OECD. (2002). *China in the World Economy: The Domestic Policy Challenges*. Paris: Organization of Economic Cooperation and Development.
- Ohmae, K. (1990). *The Borderless World: Power and Strategy in the Interlinked Economy*. New York: Harper Business.
- Ordorika, I. (2003). The Limits of University Autonomy: Power and Politics at the Universidad Nacional Autonoma De Mexico. *Higher Education*, 46, pp. 361-88
- Parker, F. & Parker, B. J. (1986). *Education in the People's Republic of China: Past and Present*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Parsons, T. (1951). *The Social System*. Glencoe, IL: The Free Press. Payne
- Poisson, M. (1998). Education and Globalization. *International Institute for Educational Planning Newsletter*, 16(2), p. 1
- Polin, R. (1983). Freedom of Mind and University Autonomy. In J. W. Chapman. (Ed.), *The Western University on Trial*. Berkeley: University of California Press.
- Qian, Y. (2000). The Process of China's Market Transition (1978-1998): The Evolutionary, Historical, and Comparative Perspectives. *Journal of Institutional and Theoretical Economics*, 156(1), pp. 151-71.
- Qu, S.-P. (1993). *Zhongguo Daxue Jiaoyu Fazhan Shi [History of Development of Chinese Higher Education]*. Shan Xi: Shanxi Education Press.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage Publications.
- Robertson, R. (1995) *Glocalization: Time-Space and Homogeneity Heterogeneity*. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Eds.), *Global Modernities* (pp. 25-44). London: Sage Publications
- Rostow, W. W. (1985). *The Stages of Economic Growth: A Non-Communist Manifesto*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salmi, J. (2000). Higher Education at a Turning Point. In D. W. Chapman & A. E. Austin (Eds.), *Higher Education in the Developing World*. Westport, CN; London: Greenwood Press.

- Satyavrata, I. (2004). "Glocalization" and Leadership Development for Transforming Mission in India. *Transformation*, 21(4), pp. 211-7.
- Scott, P. (Ed.). (1998). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham, England; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Smelser, N. J. (1969). Mechanisms of and Adjustments to Change. In T. Burns (Ed.), *Industrial Man*. Harmondsworth: Penguin.
- Soled, D. E. (1995). *China: A Nation in Transition*. Washington, DC: Congressional Quarterly Inc.
- Sprinc, J. (1998). *Education and the Rise of the Global Economy*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum Associates.
- Taylor, J. F. A. (1973). Politics and the Neutrality of the University. *American Association of University Professors Bulletin*, 59(4), pp. 389-97.
- Tilak, J. B. G. (1997). The Effects of Adjustment on Education: A Review of Asian Experience. *Prospects*, 27(1), pp. 85-107.
- Thorens, J. (1993). Proposal for an International Declaration on Academic Freedom and University Autonomy. In European Centre for Higher Education (Ed.), *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO European Centre for Higher Education.
- Tunermann, C. (1996). A New Vision of Higher Education. *Higher Education Policy*, 9(1), pp. 11-27.
- UNESCO. (1996). *World Guide to Higher Education: A Comparative Survey of Systems, Degrees and Qualifications (3rd edn)*. Paris: UNESCO Publishing
- Urry, J. (2003). *Global Complexity*. Cambridge, UK: Polity Press
- Wallerstein, I. (1984) *The Politics of the World-Economy: The State, the Movement and the Civilization*. Cambridge University Press
- Wallerstein, I. (1991) *Geopolitics and Geoculture*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watson, K. (1995). Redefining the Role of Government in Higher Education: How Realistic is the World Bank's Prescription. In L. Buchert & K. King (Eds.), *Learning from Experience: Policy and Practice in Aid to Higher Education (Vol. 24, pp. 125-44)*. The Hague: Center for the Study of Education in Development Countries.
- Wei, Y. (1842). *Sheng Wu Ji. Jiangdu: Gu Wei Tang Kan Ben*.
- Wolff, R.P. (1992). *The Ideal of the University*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Veseth, M. (1998). *Selling Globalization: The Myth of the Global Economy*. Boulder: Lynne Rienner Publishers



Chịu trách nhiệm nội dung: **TS. Phạm Thị Ly**
 Cố vấn chuyên môn: **PGS. TS. Nguyễn Hữu Chí**
 Biên tập bản tiếng Anh: **TS. Allen Heyd** (Columbia University)
 Địa chỉ liên hệ: Trường Đại học Hoa Sen
 93 Cao Thang, Dist.3, HCM City, Viet Nam
 Tel: 84-8-9 255 063 – Fax: 84-8-83 01 878
 Email: ptly@hoasen.edu.vn
www.hoasen.edu.vn

TÀI LIỆU LƯU HÀNH NỘI BỘ