



## Mô hình giáo dục đại học từ thực tiễn thế giới và kinh nghiệm cho Việt Nam

Nguyễn Huy Vi<sup>1,\*</sup>, Lê Bạt Sơn<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh,  
10-12 Đinh Tiên Hoàng, Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam*

<sup>2</sup>*Trường Đại học Phú Yên, 18 Trần Phú, Tuy Hòa, Phú Yên, Việt Nam*

Nhận ngày 29 tháng 5 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 14 tháng 6 năm 2018; Chấp nhận đăng ngày 18 tháng 7 năm 2018

**Tóm tắt:** Mô hình Giáo dục đại học từ trên toàn thế giới chịu nhiều thử thách trong tiến trình lịch sử phát triển của nó, có lúc rất khắc nghiệt bởi thể chế và các quan điểm chính trị khác nhau. Phân khúc này trong hệ thống giáo dục đại học khắp nơi trên thế giới đều phát triển rất chậm và yếu ớt. Cho đến những năm 1980 của thế kỷ XX, giáo dục đại học từ mới trở lại và cất cánh nhờ vào sự gia tăng nhu cầu học tập đại học của người dân, cùng với sự khó khăn về tài chính của các Nhà nước trong đáp ứng nhu cầu. Ở Việt Nam, giáo dục đại học từ đã xuất hiện trước năm 1975 ở miền Nam; nhưng mô hình này đã bị bỏ quên mãi đến đầu thập kỷ 90 của thế kỷ XX mới xuất hiện trở lại trong thời kỳ thống nhất đất nước. Quy luật phát triển mô hình giáo dục đại học từ ở Việt Nam cũng không phải là ngoại lệ. Bài viết này nghiên cứu thực tiễn thế giới về mô hình giáo dục đại học từ trên các phương diện: định nghĩa quốc tế về giáo dục đại học từ; sơ lược lịch sử ra đời và phát triển giáo dục đại học từ (nghiên cứu trường hợp Nước Cộng hòa Pháp); các hình thức tự hóa và tài chính cho giáo dục đại học từ; và cuối cùng, đề xuất một số ý tưởng cho hoạch định chính sách giáo dục đại học từ ở Việt Nam.

*Từ khóa:* Mô hình; Giáo dục đại học từ; Tự tư hóa.

### 1. Mở đầu

Giáo dục đại học từ là một thực tiễn vừa cũ vừa mới. Những trường đại học từ đầu tiên ra đời ở Châu Âu, kéo dài suốt nửa sau thời kỳ Trung Cổ là kết quả khởi xướng của những tổ chức phi chính phủ. Đây là những trường đại học được thành lập theo sắc lệnh của hoàng gia hoặc giáo hoàng, được trao cho một số quyền tự chủ nhất định về tài chính và tổ chức.

Giáo dục đại học từ chịu nhiều thử thách trong tiến trình phát triển của lịch sử, có lúc rất khắc nghiệt bởi ý thức hệ và các quan điểm chính trị, nhất là từ khi xuất hiện học thuyết “Nhà nước phúc lợi”. Chính vì vậy mà cho dù có nguồn gốc từ rất xa trong lịch sử, phân khúc này trong hệ thống giáo dục đại học khắp nơi trên thế giới đều phát triển rất chậm và yếu ớt. Cho đến những năm 1980 của thế kỷ XX, giáo dục đại học từ mới trở lại và cất cánh nhờ vào sự gia tăng nhu cầu học tập đại học của người dân, cùng lúc đó là sự khủng hoảng của nhà nước phúc lợi mà Việt Nam là một ví dụ, buộc các quốc gia phải tư duy lại cách thức quản trị

\* Tác giả liên hệ. ĐT.: 84-903576072.

Email: [nguyenhuyvi@gmail.com](mailto:nguyenhuyvi@gmail.com)

<https://doi.org/10.25073/2588-1159/vnuer.4147>

đại học, cách thức cung cấp tài chính cho giáo dục đại học...

Bài viết này nghiên cứu thực tiễn thế giới về giáo dục đại học tư trên các phương diện: định nghĩa quốc tế về giáo dục đại học tư; sơ lược lịch sử ra đời và phát triển giáo dục đại học tư (nghiên cứu trường hợp Nước Cộng hòa Pháp); các hình thức tư hóa và tài chính cho giáo dục đại học tư và cuối cùng là đề xuất một số ý tưởng cho hoạch định chính sách giáo dục đại học tư ở Việt Nam.

**1. “Mô hình” là gì?** Theo Từ điển bách khoa Việt Nam (2002), NXB Từ điển Bách khoa, Hà Nội, về mặt ngữ nghĩa, “Mô hình nghĩa hẹp là mẫu, khuôn, tiêu chuẩn theo đó mà chế tạo ra sản phẩm hàng loạt; là thiết bị, cơ cấu tái hiện hay bắt chước cấu tạo và hoạt động của cơ cấu khác ( của nguyên mẫu hay cái được mô hình hóa) vì mục đích khoa học và sản xuất. Nghĩa rộng là hình ảnh (hình tượng, sơ đồ, sự mô tả, v.v...) ước lệ của một khách thể (hay một hệ thống các khách thể, các quá trình hoặc hiện tượng)”;

Cũng theo từ điển này, về mặt triết học, khái niệm “Mô hình” được hiểu là: “sự biểu thị mối quan hệ giữa tri thức của con người về các khách thể và bản thân các khách thể đó. Mô hình không chỉ là phương tiện mà còn là một trong những hình thức của sự nhận thức của tri thức, là bản thân tri thức. Trong quan hệ với lý thuyết, mô hình không chỉ là công cụ tìm kiếm những khả năng thực hiện lý thuyết mà còn là công cụ kiểm tra mối liên hệ, quan hệ, cấu trúc, tính quy luật được diễn đạt trong lý thuyết ấy có tồn tại thực hay không”.

Một cách tiếp cận khác dưới góc độ thuật ngữ khoa học, mô hình được hiểu: “ là một đối tượng được tạo ra tương tự với một đối tượng khác về một số mặt nào đó. Nếu gọi a là mô hình của A, thì a là cái thể hiện, còn A là cái được thể hiện. Giữa cái thể hiện và cái được thể hiện có một sự phản ánh không đầy đủ”. (Đặng Bá Lâm, [1, trang 24]).

Có thể xây dựng nhiều kiểu mô hình khác nhau tùy thuộc đối tượng và nhiệm vụ nghiên cứu; nói riêng trong lãnh vực giáo dục, kiểu *mô hình nhận thức* (conceptive model) thường

được vận dụng để thiết kế những hệ thống, những tổ chức thuộc lãnh vực xã hội và nhân văn. *Mô hình giáo dục đại học tư thực ở Việt Nam* mà bài này đang đề cập là một sự vận dụng mô hình nhận thức trong giáo dục đại học.

## 2. Định nghĩa quốc tế về giáo dục đại học tư

Tổ chức Hợp tác và Phát triển kinh tế (OCDE) đề xuất các định nghĩa sau liên quan đến sự khác biệt giữa công và tư:

*Trường công là trường “được kiểm soát và quản lý trực tiếp bởi chính quyền hoặc một cơ quan phụ trách giáo dục công, hoặc trực tiếp bởi một cơ quan của chính phủ, hoặc bởi một tổ chức lãnh đạo (hội đồng, ban...) mà phần lớn các thành viên của tổ chức đó được bổ nhiệm bởi nhà nước hoặc được bầu bởi cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên của nhà trường đó”.*

*Trường tư là trường “được kiểm soát và quản lý bởi một tổ chức phi chính phủ (ví dụ như nhà thờ, công ty hoặc doanh nghiệp) mà ở đó, phần lớn các thành viên của ban lãnh đạo không phải do nhà nước bổ nhiệm mà do các tổ chức tư”.*

Như vậy, theo OECD, sự khác biệt lớn/chính giữa trường công và trường tư là chủ thể quản lý và cơ chế quản lý khác nhau; từ đó dẫn đến cơ chế hình thành đội ngũ quản lý khác nhau.

Giữa các trường tư với nhau, cũng cần thiết phân biệt chúng: có một số trường mà hơn một nửa nguồn lực do nhà nước tài trợ và một số trường khác gọi là “độc lập” (nghĩa là không phụ thuộc vào nguồn lực nhà nước). Ở nhiều nước, không có sự khác biệt quá lớn giữa công và tư xét theo những trợ cấp quan trọng. Ví dụ như Anh, Hà Lan hoặc Úc, các trường đại học thường được xem là công, cho dù về mặt kỹ thuật quản trị và pháp lý là tư, bởi vì nó phụ thuộc rất nhiều vào trợ cấp của nhà nước. Tất cả các trường, kể cả trường tư, cũng được xem là trường công trong 06 hệ thống giáo dục như: Andorra, Bỉ (cộng đồng Pháp ngữ), Đan Mạch, Phần Lan, Hi Lạp và Ý [2, 84].

Đôi chiếu với quan niệm của Việt Nam về trường công và trường tư, thể hiện trong Luật Giáo dục đại học năm 2012, khoản 2, tiết a và b, Điều 7, chương I như sau:

“Cơ sở giáo dục đại học công lập **thuộc sở hữu nhà nước**, do Nhà nước đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất”;

“Cơ sở giáo dục đại học tư thục **thuộc sở hữu của tổ chức xã hội**, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế tư nhân hoặc cá nhân, do tổ chức xã hội, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế tư nhân hoặc cá nhân đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất.”

Như vậy, với Việt Nam, sự khác biệt lớn/chính giữa trường công và trường tư là chủ sở hữu; từ đó định hướng chính sách của Việt Nam là phân biệt rõ trường tư vì lợi nhuận hay không vì lợi nhuận.

Ta thấy, quan niệm của thế giới về phân biệt trường công và trường tư chủ yếu dựa vào cấu trúc quản trị; trong khi quan niệm của Việt Nam dựa chủ yếu vào quyền sở hữu. Đây là một khác biệt của Việt Nam

### 3. Sơ lược lịch sử ra đời và phát triển của giáo dục đại học tư trên thế giới

Xét về mặt thuật ngữ, giáo dục đại học tư (Enseignement supérieur privé/Private higher education), được thể hiện cụ thể bằng những trường đại học tư đầu tiên trên thế giới, mà nội hàm của chúng không có cùng nội hàm định nghĩa như trường đại học tư mà ta nghe nói đến ngày nay. Quả vậy, tất cả các trường đại học khi đó đều có khuynh hướng công, mà căn cứ vào đó, các trường đại học buộc phải báo cáo, giải trình vừa với quyền lực tôn giáo vừa với quyền lực nhà nước. Vào thời kỳ Trung cổ, sự phân chia giữa lĩnh vực công và tư không rõ ràng như ngày nay, nhất là giữa các nhà nước quân chủ Châu Âu và nhà thờ công giáo. Như thế, sự khác biệt giữa giáo dục đại học công và tư cũng vì vậy mà không rõ ràng như ngày nay. Hiện nay, trường đại học tư bị quản lý chặt hơn ngày xưa bởi quyền lực công, bởi vì nó cũng phải đặt dưới sự quản lý của nhà nước như đối

với toàn thể các trường đại học. Từ thực tế đó, càng tiến xa trong lịch sử giáo dục đại học, quyền kiểm tra đại học của nhà nước càng tăng lên. Xu hướng này đã đạt tới đỉnh vào thế kỷ XIX và đầu thế kỷ XX, khi mà nhà nước hiện đại chính thức mở rộng phạm vi quyền hạn nhằm đặt giáo dục đại học dưới sự kiểm soát của mình - tiến trình mà Neave (2000) [3] gọi là “nhà nước hóa” giáo dục đại học. Giữa thế kỷ XX, các trường đại học tư còn chưa tồn tại trong phần lớn các hệ thống giáo dục đại học; một số nơi khác có trường đại học tư nhưng tầm quan trọng của nó tương đối yếu so với trường đại học công.

#### 3.1. Di sản Châu Âu và quyền bá chủ của lĩnh vực công

Vai trò rất hạn chế của các thực thể tư thục giữa lòng giáo dục đại học được lý giải là do nguồn gốc giáo dục đại học Châu Âu; người ta thấy, những trường đại học đầu tiên ra đời ở Châu Âu vào cuối thế kỷ XI, được mở rộng phát triển ra suốt nhiều thế kỷ sau đó, nhờ sự hỗ trợ tài chính của các tổ chức tôn giáo và phi tôn giáo. Sự hỗ trợ này có nhiều lý do khác nhau, nhưng lý do hàng đầu là yêu cầu về cơ sở vật chất cần thiết cho sự vận hành và tồn tại của các trường đại học. Bắt đầu sang thế kỷ XVIII, giáo dục đại học châu Âu dần thoát khỏi sự chi phối của Nhà thờ và đồng hành với thế tục hơn; vai trò can thiệp của Nhà nước vào giáo dục đại học càng gia tăng. Các trường đại học dần dần được xem là công cụ để đào tạo tinh hoa và thông qua đội ngũ tinh hoa này, nhà nước thực thi quyền lực của mình. Để đào tạo những thành viên mới cho nền hành chính, các nhà nước Châu Âu, nhất là Châu Âu lục địa bắt đầu sáng lập các trường đại học mới và quy định rõ ràng hơn đối với các trường đại học hiện có. Căng thẳng giữa quyền lực nhà nước thế tục và dòng Tên thể hiện rõ nét suốt thế kỷ XVIII: Từ giữ vai trò trung tâm đối với hệ thống giáo dục, các thầy tu dòng Tên bị thay thế dần bởi quyền lực công trong nhiều nước ở Châu Âu.

Trong thế kỷ XIX nổi lên hiện tượng ra đời của chế độ quan liêu bản giấy, càng lúc càng nặng nề, nó được thiết lập nhằm áp đặt quy chế

cho những chi tiết nhỏ nhất về tổ chức, về chương trình, về tuyển dụng nhân sự và sinh viên đại học. Chính tại Pháp, tiến trình quan liêu hóa này đạt tới cực điểm với sự sáng lập trường đại học theo kiểu mẫu Napoléon: Nhà nước chính thức can thiệp vào quản trị các đại học chuyên ngành, các trường có trách nhiệm đóng góp vào quá trình xã hội hóa giáo dục đại học, nhưng đồng thời cũng phải thúc đẩy các thiết chế nhà nước (Neave et van Vught, 1994). Kiểu mẫu đại học Napoléon ảnh hưởng suốt thời gian dài lên các hệ thống giáo dục đại học khác, nhất là Tây Ban Nha và Ý. Song song với đó, kiểu mẫu đại học của nước Phổ (hoặc đại học Humboldt) cho dù được thành lập vào đầu những năm 1800, phản ứng lại kiểu mẫu Napoléon nhằm bảo vệ sự tự do của đại học, thế nhưng bản thân nó cũng mang đặc trưng ý chí mới của quyền lực công về thực thi quyền kiểm soát hành chính chặt chẽ lên đời sống đại học. Trong một số nước, quyền lực thường trực này của nhà nước đã bắt đầu xấu đi suốt nhiều thập kỷ đã qua của thế kỷ XX; vai trò của chính quyền nhà nước và địa phương được tăng cường; nhà nước và địa phương giao cho các trường đại học chăm lo đào tạo đội ngũ tinh hoa cho xã hội. Song song với đó, đối với nhà nước hiện đại, xuất hiện vào cuối những năm 1960, một khi yêu cầu trường đại học phải đóng góp vào quá trình đào tạo nguồn nhân lực có chất lượng cao cho đất nước càng trở nên hiển nhiên, thì nhà nước càng cần phải tăng cường kiểm soát đời sống của trường đại học (xem Neave, 2001) [4].

Mối quan hệ mới giữa các trường đại học và nhà nước nổi lên vào thế kỷ XIX và kéo dài trong suốt phần lớn của thế kỷ XX, đã đặt các trường đại học vào tình thế phụ thuộc nhiều vào nhà nước (xem Wittrock, 1993) [5]. Sự phụ thuộc này đặc biệt rõ rệt ở Châu Âu, liên quan đến những chính sách trong lĩnh vực tài chính, quản lý và giáo dục. Vai trò tăng lên của quyền lực công trong cung cấp tài chính cho trường đại học đi cùng với sự giám sát và quản lý chặt chẽ. Một trong những dấu hiệu dễ thấy nhất của tiến trình này là sự kiện các bộ giáo dục hay cấu trúc quản lý công có chức năng tương tự ra đời;

vai trò của nó là thiết lập một cơ chế quản lý sâu vào đời sống đại học. Ở Châu Âu lục địa, các bộ giáo dục đầu tiên xuất hiện vào thế kỷ XIX, trong khi ở nước Anh, các bộ giáo dục lần lượt ra đời và chỉ hoàn thành sau chiến tranh thế giới lần thứ hai; vì vậy, các trường đại học ngày càng có trách nhiệm phải báo cáo giải trình với quyền lực công (Van Vught, 1989) [6]. Xu thế này đạt tới đỉnh trong suốt nhiều thập kỷ sau chiến tranh thế giới lần thứ hai, với cái mà người ta gọi là “tính đồng nhất pháp lý” (Neave et Van Vught, 1991): chính phủ xác định chương trình giáo dục chuẩn để mỗi nhà trường đại học căn cứ vào đó và chịu trách nhiệm cung ứng giáo dục đại học trong mỗi lĩnh vực đặc thù. Khuynh hướng này thể hiện rõ nét ở Châu Âu lục địa.

Sự qui định chặt chẽ của nhà nước đối với giáo dục đại học không chỉ nhằm đến đặt tất cả hệ thống giáo dục đại học dưới sự bình đẳng mà còn đảm bảo cho người tốt nghiệp đại học được thụ đắc những năng lực cần thiết để thực thi chức trách hành chính công. Sự ảnh hưởng tăng lên của nhà nước đối với giáo dục đại học được hình thành trong giới hạn rộng hơn bởi sự thiết lập cấu trúc hành chính và chính trị hiện đại (Middleton, 1997) [7]. Với sự mở rộng vai trò kinh tế và xã hội của nhà nước mà người ta quan sát được, nhất là sau thế chiến thứ hai, quốc gia cần thiết phải có một đội ngũ nhân sự quản lý có hệ thống năng lực chắc chắn qua đào tạo đại học. Nhu cầu chất lượng mang tính đặc thù này đã tồn tại vào thế kỷ XIX, nhất là trong lĩnh vực luật và kỹ sư. Tuy nhiên, sự bành trướng vai trò của nhà nước dẫn tới, nhất là sau 1945, theo quan điểm lý thuyết nhà nước phúc lợi, các chính phủ tiến hành tuyển dụng một đội ngũ nhân lực thật sự có chất lượng cao: giáo viên, người lao động xã hội, bác sĩ, y tá, kế toán... Suốt thời kỳ sau chiến tranh, quản lý kinh tế vĩ mô về nhu cầu đã đòi hỏi các chính phủ phải trang bị đội ngũ nhân lực trình độ cao về kinh tế. Nhà nước vì thế cũng trở thành người sử dụng chính các nhân lực nghề nghiệp qua đào tạo; và do đó, nhà nước phải dành môi bận tâm cho việc điều chỉnh nguồn cung về giáo dục đại học, đáp ứng nhu cầu của các cấu

trúc hành chính đang phổ biến, bằng cách điều chỉnh nội dung giảng dạy, thậm chí trong một số trường hợp điều chỉnh cả chương trình giảng dạy của giáo dục đại học.

Như vậy, nguồn gốc của giáo dục đại học chính là sự phát triển của kinh tế thị trường đòi hỏi lực lượng sản xuất phải thay đổi, cần đáp ứng nguồn nhân lực trung, cao cấp mà dẫn đến nhu cầu đào tạo nghề mới (trung cấp, cao đẳng, đại học phát triển cả về số lượng và chất lượng; từ đó, dẫn tới nhu cầu này sinh những chính sách về quản lý, tài chính, giáo dục...) đối với giáo dục đại học.

Vai trò tăng lên của nhà nước trong giáo dục đại học, sau năm 1945, nằm trong xu thế chung là khuyến khích phát triển sức mạnh nhà nước, nhất là ở các nước phương Tây. Vào thời kỳ này, sự gia tăng chi phí nhà nước cho giáo dục công cao đến nỗi mà nó lộ rõ một ý chí vượt quá sự cần thiết đối với nhu cầu tăng trưởng về giáo dục đại học, nhằm làm cho hệ thống giáo dục được hưởng một ưu tiên thực tế về chính sách và ngân sách. Chiến tranh thế giới lần thứ hai đã tạo ra bước ngoặt quyết định này: chính phủ các nước ý thức rõ về sự cần thiết phải chuẩn bị một đội ngũ những người lao động chất lượng cao, đóng góp tiềm năng cho nghiên cứu khoa học thuộc lĩnh vực quân sự, kinh tế và xã hội. Giáo dục đại học vì thế đã trở thành một trong những ưu tiên của nhiều chính phủ (Wittrock et Wagner, 1996) [8]. Sự đa dạng và phức tạp của những kỳ vọng này đã dẫn đến sự phát triển liên tục và hỗ trợ giáo dục đại học trong suốt nửa sau thế kỷ XX- thời kỳ của bùng phát giáo dục đại học đại chúng ở Bắc Mỹ, Nhật và sau đó là Tây Âu.

Vào đầu thế kỷ XX, phần lớn các trường đại học tập trung ở Châu Âu và Châu Mỹ. Thật vậy, cho dù giáo dục đại học tồn tại từ rất lâu trong thế giới Ả-Rập và Hồi giáo, ngoại trừ các trường dòng Hồi giáo, giữa thế kỷ XX, ở Trung đông, nhưng số lượng các trường đại học vẫn còn rất ít. Tình trạng này cũng tương tự như ở Châu Phi, Bắc Phi có một số trường thần học rất cổ xưa và nổi tiếng vì sự xuất sắc; ngược lại, giáo dục đại học phi tôn giáo chỉ xuất hiện vào thế kỷ XIX, với sự sáng lập một số viện và

khoa tự trị. Những trường đại học đầu tiên của Bắc Phi chỉ ra đời vào thế kỷ XX, và phần lớn các trường đại học của Nam Sahara Châu Phi được thành lập mới đây, thường thấy nhất là sau khi gia nhập vào các nước độc lập, sau chiến tranh thế giới lần thứ hai. Ở Châu Á, những trường đại học đầu tiên ở phía Tây ra đời nửa thế kỷ XIX. Thế kỷ XIX, XX, việc học tập khoa học phương Tây được truyền bá song song với ý tưởng về sự hấp lực của một nền văn hóa Phương Tây được mở rộng và cổ súy trên toàn châu lục này. (Altbach et Umakoshi, 2004) [9].

Quả thực, sự ra đời của các trường đại học theo kiểu mẫu các trường đại học Châu Âu diễn ra khắp nơi trên thế giới; Thậm chí, nhiều trường đại học được thành lập vào thế kỷ XX cũng thường phỏng theo kiểu mẫu các trường đại học Châu Âu (Naeve, 2000) [3], bởi vì các thành viên của chính phủ quốc gia, thường là những người tốt nghiệp từ các trường đại học Châu Âu, có khuynh hướng bắt chước cấu trúc thiết chế của các trường gốc mà họ học (Neave et van Vught, 1994). Sự ảnh hưởng của kiểu đại học Châu Âu đôi khi cũng mang tính gián tiếp hoặc cải biến; đây là trường hợp của các trường đại học mà về cấu trúc tổ chức, thì phỏng theo phiên bản gốc kiểu Châu Âu, nhưng rồi sau đó lại tích hợp các ảnh hưởng và các đặc trưng khác nhằm đáp ứng nhu cầu của địa phương và yêu cầu về đào tạo tinh hoa cho đất nước, như trường hợp các trường đại học Bắc Mỹ và Nam Mỹ vào thế kỷ XIX. Ở Bắc Mỹ, sự sáng lập nhà nước liên bang đi kèm với sự trao quyền có giới hạn cho giáo dục đại học cũng tạo điều kiện thuận lợi cho sự đa dạng hóa các trường đại học so với kiểu Châu Âu nguyên bản. Sự tiến hóa này làm nổi lên mô hình đại học “kiểu Mỹ”, mà ở đó có sự phân tầng rõ ràng, có thể đáp ứng mọi nhu cầu học tập sau trung học của nhân dân, đã được nhiều vùng khác nhau trên thế giới chấp nhận du nhập vào nửa sau thế kỷ XX (xem [10]).

### 3.2. Sự phát triển giáo dục đại học tư - Một hiện tượng toàn cầu

Vào cuối thế kỷ XX, khi nhu cầu học đại học tăng cao của xã hội do sự phát triển tốc độ

nhanh của nền kinh tế - xã hội của thế giới, xu hướng đại chúng hóa giáo dục đại học trở thành một tất yếu trên phạm vi toàn cầu; trong khi đó nguồn lực ngân sách công chịu tải của các quốc gia đều có hạn. Mâu thuẫn nội tại này mặc nhiên dẫn đến giải pháp giáo dục đại học tư được chú ý lựa chọn như một phương án chọn tất yếu, khách quan; từ đây, các hệ thống giáo dục đại học nói chung cho phép lĩnh vực tư ít nhiều được mở rộng.

Như thế, xét về bản chất, một khi kinh tế thị trường phát triển, phân hóa giàu nghèo ngày càng tăng, trong khi tính chất nhà nước phúc lợi ngày càng giảm, thì giáo dục trở thành dịch vụ. Đây chính là cơ sở/cơ hội cho giáo dục tư phát triển (cả phổ thông lẫn dạy nghề)

Quả vậy, các trường đại học tư giữ vai trò ngày càng tăng trong suốt thế kỷ XX và xu thế này được thúc đẩy từ năm 1975. Thường thì các trường đại học tư đầu tiên gắn với vai trò truyền thống của tôn giáo. Cho dù sự thế tục hóa và sự phát triển của nhà nước hiện đại từ thế kỷ XVIII đã tạo ra các điều kiện không thuận lợi cho sự phát triển của các trường có khuynh hướng tôn giáo, thì các trường đại học tư đầu tiên, ở nhiều nước vẫn được thành lập bởi tôn giáo, mà đứng đầu là các nhà thờ Thiên chúa giáo. Ở miền Nam Việt Nam, trước năm 1975 cũng có nhiều viện/trường đại học tư do các giáo hội Công giáo, Phật giáo, Hòa Hảo, Cao Đài thành lập.

Tôn giáo giữ vai trò đặc biệt quan trọng ở Châu Mỹ lục địa. Ở Châu Mỹ La tinh, những trường đại học tư được gọi là “làn sóng đầu tiên” (nghĩa là các trường được thành lập trước thế kỷ XIX) phụ thuộc vào Nhà thờ thiên chúa giáo một cách rất rõ ràng (Levy, 1986) [11]. Tuy nhiên với sự lên ngôi của nhà nước hiện đại, phần lớn các trường đại học này, cuối cùng đặt dưới sự bảo hộ của nhà nước; giáo dục đại học trở thành độc quyền của nhà nước cho đến hết thế kỷ XIX. Thế nhưng, những năm 1920 và 1930 đã đánh dấu sự trở lại, cho dù chậm nhưng chắc, của các trường đại học tư Thiên chúa giáo ở nhiều nước Châu Mỹ La tinh như Colombia, Chi-lê, Bolivia và Peru. Sự sáng lập thế hệ mới các trường đại học tư Thiên chúa giáo dường

như được xem là phương tiện để đối phó với xu thế phát triển thế tục hóa giáo dục đại học ở các quốc gia, và qua đó, theo quan điểm của Nhà thờ thiên chúa giáo là muốn nhắm đến gìn giữ một phần ảnh hưởng chính trị và xã hội mà nó có từ ngày xưa.

Ở Bắc Mỹ, tôn giáo cũng góp phần rộng rãi vào sự trỗi dậy của các trường đại học tư đầu tiên. Các trường đại học được thành lập trong và sau thời kỳ thuộc địa thường giữ gìn mối quan hệ chặt chẽ với các giáo phái Tin lành khác nhau (Thelin, 2004) [12]. Trường đại học đầu tiên trong số đó, được thành lập vào năm 1936 bởi Tòa án Massachusetts, ba năm sau đổi tên thành “Harvard College” nhằm vinh danh người hiến tặng hào phóng là John Harvard, và người đại diện pháp lý của nó là tòa án vào năm 1650. Sự sáng lập trường Harvard kéo theo sau đó một chuỗi các trường tương tự dọc suốt bờ Đông.

Ở Canada, ngoại trừ trường dòng Quebec và một vài trường dạy ngữ pháp, những trường đại học đầu tiên được thành lập vào cuối thế kỷ XIX. Tuy nhiên, vào thế kỷ XIX, tôn giáo đã mất đi phần lớn tầm ảnh hưởng của mình đối với giáo dục đại học, cho dù một số trường vẫn còn nhận tài trợ của tôn giáo nhưng nó lại vận hành theo cấu trúc quản trị phi tôn giáo (Hofstader, 1996) [13]. Hơn nữa, mặc dù được thành lập bởi những người sùng đạo nhưng các trường đại học tư của Bắc Mỹ nhìn chung đã mất đi phần lớn các yếu tố tôn giáo.

Khác với Châu Âu và Bắc Mỹ, giáo dục đại học tư thường ra đời vào thế kỷ XX. Những trường đại học tư đầu tiên ở Trung Đông chỉ hình thành vào nửa cuối thế kỷ XIX. Trong suốt thế kỷ XX, nhất là sau độc lập, hầu như toàn bộ các trường đại học mới được thành lập trong các nước Ả Rập là trường công, bởi vì giáo dục đại học thường được xem là trách nhiệm của nhà nước: cũng giống như nhiều vùng khác trên thế giới, giáo dục đại học là công cụ để đào tạo tinh hoa, nhất là những viên chức cao cấp. Các trường đại học tư vì thế buộc phải đóng cửa hoặc không bao giờ ra đời. Ưu thế đại học công kéo dài mãi đến những năm 1980 và 1990, nhiều chính phủ khi ấy đã không còn khả năng

đáp ứng nhu cầu giáo dục đại học đang tăng lên với cấp số mũ (UNESCO/OCDE, 2006) [14]. Đúng vậy, từ năm 1995 đến 2003, tỷ lệ người học đại học gần như tăng gấp 3 ở Ai Cập và gần như gấp đôi ở Jordanie. Sự tăng cao nhu cầu đại học cho phép các trường đại học và các cơ sở giáo dục đại học tự khác lại trỗi dậy và phát triển rất nhanh.

Ở Châu Phi, giáo dục đại học tự phát triển khá muộn. Ở miền Nam Sahara của Châu Phi gần như không có trường đại học nào cho đến nửa thế kỷ XX. Thật vậy, ngoài Trường Đại học của Mũi Hảo Vọng (Cap de Bonne-Espérance) được thành lập ở Nam Phi vào năm 1873, tiếp sau đó là 02 trường đại học khác được thành lập vào buổi bình minh của thế kỷ XX. Đóng góp của khối Thịnh vượng chung Anh vào giáo dục đại học Châu Phi còn rất hạn chế. Trong các nước thuộc địa của Pháp ở Châu Phi, những nỗ lực theo đường hướng phát triển giáo dục đại học còn yếu ớt. Chính bởi lý do đó mà ở Châu Phi, phần lớn các trường đại học tự chỉ mới ra đời gần đây, nhất là từ những năm 1990. Sự nổi lên của giáo dục đại học tự được lý giải bởi sự phát triển chậm của giáo dục đại học công và bởi những khó khăn tài chính mà nhiều chính phủ các nước ở Châu Phi đang đối mặt và không có khả năng đáp ứng nhu cầu giáo dục đại học tăng nhanh. Sự phát triển của lĩnh vực giáo dục đại học tự xuất hiện nhờ vào sự bùng nổ số lượng ghi danh vào đại học ở Kenya, Ouganda hoặc ở Zimbabwe, đặc biệt từ những năm 1980 (Neave et Van Vught, 1994; UNESCO/OCED, 2006) [14]. Tuy nhiên sự đói nghèo kinh niên đã kìm hãm sự phát triển nhanh của lĩnh vực đại học tự trong nhiều nước Châu Phi; quả vậy, năm 2005, có 50% dân số Nam Sahara của Châu Phi sống dưới mức 1,25 đô la mỗi ngày (Ngân hàng thế giới, 2009).

Ở Châu Á, giáo dục đại học Tây Á phát triển vào thế kỷ XIX, lĩnh vực đại học tự nhanh chóng phát triển để rồi cuối cùng giữ vai trò trung tâm trong nhiều quốc gia (Shils et Robert, 2004). Phi-líp-pin là nước Đông Nam Á đầu tiên phát triển trường đại học theo cảm hứng kiểu mẫu phương Tây và cũng là nước đi tiên phong trong lĩnh vực giáo dục đại học tự ở

Châu Á: một trường vì lợi nhuận được thành lập vào năm 1928 dưới tên gọi là Viện kế toán, sau đổi tên thành Trường Đại học Viễn Đông năm 1934. Ở Trung Quốc và Nhật Bản, giáo dục đại học tự phát triển rất sớm, vào buổi bình minh của thế kỷ XX, ít lâu sau khi thành lập những trường đại học công đầu tiên. Đến năm 1949, gần 40% của con số 125 trường đại học và khoa trong trường đại học Trung Quốc thuộc khu vực tự, một phần lớn trong số đó đã được thành lập trong suốt nửa sau của thế kỷ XIX. Lĩnh vực giáo dục đại học tự cũng bắt đầu phát triển nhanh ở các nước Châu Á khác, những nước mà vai trò của giáo dục đại học tự rất hạn chế, thậm chí không có gì như Việt Nam (sau năm 1975) hoặc Malaysia. Người ta cũng quan sát thấy, ở một vài nước Châu Á, giáo dục đại học tự không phải là một hiện tượng mới; mặt khác, lĩnh vực giáo dục đại học tự chiếm hơn một nửa tổng số sinh viên ghi danh như trường hợp của Nhật Bản, Hàn Quốc hoặc Phi-líp-pin. Một vài trong số các trường đại học tự của các nước này rất nổi tiếng.

Khi xem xét toàn thể các nước trong Tổ chức Hợp tác và Phát triển kinh tế (OCDE), người ta thấy rằng Châu Âu suốt thời gian dài là pháo đài của giáo dục đại học công; ngày nay, trong phần lớn các nước Châu Âu, một nửa sinh viên ghi danh vào các trường đại học công. Thậm chí nhiều trường đại học có khuynh hướng tôn giáo tồn tại cho đến ngày hôm nay ở Châu Âu cuối cùng phần lớn cũng bị cơ chế tài chính đồng hóa vào lĩnh vực công trong thế kỷ XX; Đây là trường hợp của nhiều trường đại học ở Hà Lan và Bỉ. Thậm chí trên giấy tờ, các trường đại học này là trường tự, thế nhưng nó được cung cấp tài chính và giám sát giống như bất kỳ trường đại học công nào khác trong hệ thống và được coi là một mô hình đại học tự trung dung: *trường đại học tự phụ thuộc nhà nước*. Trường hợp này có nghĩa là, trường đại học tự thực thể về pháp lý trong việc điều hành, nhưng 50% nguồn lực tài chính cơ bản hoặc nhiều hơn nữa lại do chính phủ tài trợ và đội ngũ giảng viên được trả thù lao từ một tổ chức công. Người ta cũng nhận thấy, vai trò của các trường đại học tự vẫn còn rất nhỏ trong nhiều

hệ thống giáo dục của Đông Âu bất chấp nỗ lực thiết lập logic thị trường cho giáo dục đại học của các chính phủ ở khu vực này. (Teixeria và cộng sự, 2004) [15].

### 3.3. Những nhân tố khởi thủy sự phát triển của giáo dục đại học tư

Giáo dục đại học truyền thống được đặc trưng bởi sự ngự trị của đại học công và sự quy định chặt chẽ của nhà nước, nhất là ở Châu Âu. Đặc trưng này càng đậm nét hơn khi nhà nước hiện đại phát triển đi cùng với ý chí quản lý sứ mệnh đại học của nhà nước. Từ quan điểm này, xét về mặt lịch sử, vai trò của giáo dục đại học tư rất hạn chế cho đến 30 năm qua, giáo dục đại học tư mới phát triển mạnh trên toàn thế giới. Hiện tượng này đặc biệt thấy rõ ở Trung Âu, Đông Âu, Châu Mỹ La tinh và Đông Á. Cho dù tôn giáo góp phần quan trọng vào việc sáng lập các trường đại học tư đầu tiên, nhất là tại Châu Mỹ, thế nhưng sự phát triển hàng loạt mới đây của đại học tư được nhìn nhận là do các yếu tố khác. Chính bối cảnh thời đại đã tạo nên khuôn mặt mới của giáo dục đại học thế giới suốt mấy thập kỷ qua.

Một trong những nhân tố chủ yếu giải thích sự tăng trưởng của giáo dục đại học tư chính là sự tăng liên tục, không hề giảm của giáo dục đại học, ngay trong các nước hoặc những vùng mà mới hôm qua, tiếp cận giáo dục đại học còn hạn chế, chỉ dành cho thiểu số. Tổng số sinh viên trên thế giới từ 68 triệu năm 1991 đã tăng lên 132 triệu năm 2004 (UNESCO, 2006) [14]. Sự bùng nổ giáo dục đại học được duy trì bởi các yếu tố xã hội và cá nhân. Từ quan điểm chính sách công, các chính phủ dần dần ý thức rõ sự cần thiết phải chuẩn bị đội ngũ nhân lực chất lượng cao nhằm cải thiện năng lực cạnh tranh kinh tế của quốc gia. Các ngôn bản về kinh tế gần đây, luôn khẳng định ý tưởng rằng, chỉ có sự tích lũy vốn con người mới có thể cải thiện được các triển vọng kinh tế. Trong thời điểm mà toàn cầu hóa tăng lên với tốc độ nhanh, việc cải thiện năng lực nghề nghiệp trở thành một trong những đòn bẩy cốt yếu để các nhà nước sử dụng nhằm cải thiện các thành tựu

kinh tế của quốc gia (Blöndal et Girouard, 2002) [16].

Mặt khác, sự phát triển giáo dục đại học, trong cái nhìn rộng hơn còn có nguyên nhân từ sự tiến triển tâm lý và thực tiễn cá nhân. Tấm bằng đại học luôn được xem như một sự đầu tư sáng suốt của cá nhân. Người có trình độ cao hơn thì năng suất lao động cũng cao hơn, điều đó đã được thực chứng trong nhiều nước. Trong nhiều thập kỷ đã qua, ai cũng nuôi dưỡng ý tưởng là người tốt nghiệp đại học có quyền tham vọng được trả thù lao cao và tìm kiếm việc làm một cách dễ dàng, nhất là trong tương quan so sánh với những người tốt nghiệp ở trình độ thấp.

Nhu cầu giáo dục đại học tăng cao và liên tục đã làm nảy sinh hiện tượng “đại chúng hóa” giáo dục đại học. Hiện tượng này không chỉ hiểu một cách đơn thuần thông qua số lượng ghi danh của sinh viên vào đại học tăng cao mà còn phải nhận thấy hệ thống giáo dục đại học đang ngày càng trở nên không đơn nhất và phức tạp hơn. Để có khả năng đáp ứng nhu cầu ngày càng đa dạng, hệ thống giáo dục đại học phải đa dạng hóa chương trình đào tạo và kể cả hệ thống cũng phải đa dạng (Teicher, 1998) [17]; và chính sự đa dạng này cũng trở thành sự thách thức to lớn đối với chính sách giáo dục đại học. Mặt khác, đại chúng hóa giáo dục cũng có nghĩa rằng, phần lớn các chính phủ không còn khả năng và phải dừng can thiệp một cách quá chi tiết vào đời sống giáo dục đại học (Neave và van Vught, 1991). Các nhà nước buộc phải hướng về các dạng thức quản trị mới, phù hợp hơn với những thách thức mới của giáo dục đại học đại chúng.

Một nhân tố khác giúp chúng ta hiểu rõ hơn sự suy giảm tương đối của giáo dục đại học công: Sự bùng nổ của giáo dục đại học xảy ra gần đây lại trùng hợp với vấn đề tài chính của các quốc gia ngày càng khó khăn. Điều đó buộc các quốc gia phải giảm bớt chi tiêu cho giáo dục đại học. Tất cả các chính phủ, kể cả những nước giàu đều phải đương đầu với khó khăn về tài chính. Đối với các nước giàu, sự khủng hoảng của “Nhà nước phúc lợi” đã dẫn tới phải tư duy lại cách thức tài trợ truyền thống



cho giáo dục đại học, chủ yếu dựa vào tài trợ công. Đối với các nước tương đối giàu, những ràng buộc về tài chính kết hợp với quân bình ngân sách bấp bênh đã không cho phép thực hiện các dự án công nhằm thúc đẩy sự phát triển giáo dục đại học.

Chủ nghĩa tân tự do đã neo sâu vào lịch sử giáo dục giờ đây đang trở lại. Vào giữa những năm 1950, Milton Friedmand đã bắt đầu đặt lại vấn đề cái mà ông gọi là “Nhà nước hóa giáo dục”. Trong tác phẩm của mình có tên là “Chủ nghĩa tư bản và tự do” (1962), ông đã khơi mào một cuộc tranh luận về vai trò riêng của thị trường và chính phủ đối với giáo dục đại học. Theo Friedmand, vai trò tài trợ của nhà nước nói chung không còn có lý trong lĩnh vực giáo dục như giáo dục đại học, bởi vì giáo dục đại học mang lại các lợi thế đáng kể như thu nhập cao hơn cho người tốt nghiệp. Từ quan điểm này, Friedmand đã đưa ra một đề xuất gây tranh cãi: thiết lập một hệ thống tài trợ dựa trên những “chi phí giáo dục”. Theo Friedmand chuyển chi phí giáo dục đại học từ nhà nước sang người học cho phép tăng cường cạnh tranh giữa các trường đại học và hợp lý hóa việc sử dụng nguồn lực.

Những lập luận này ngày càng trở nên hợp lý khi nhà nước phúc lợi lâm vào cuộc khủng hoảng vào những năm 1980. Trong các nước thuộc Tổ chức hợp tác và Phát triển kinh tế và

các nước khác, nhà nước không còn lựa chọn nào khác là phải cải thiện tính hiệu quả của việc trợ cấp nguồn lực công và quản lý các trường đại học công (Cave và cộng sự, 1990) [18].

Những lập luận ủng hộ sự phát triển giáo dục đại học tư không chỉ được nhìn thấy ở các vấn đề liên quan đến tính hiệu quả trong mà còn cả những cuộc tranh luận về tính hiệu quả ngoài của hệ thống giáo dục đại học (Levy, 2002) [19]. Lĩnh vực tư dường như có năng lực hơn trong việc khai thác các cơ hội kinh doanh và chiếm lĩnh thị trường nhờ vào tính linh hoạt của quản lý tăng lên và khuynh hướng lợi nhuận rõ ràng hơn. Các trường đại học tư cho phép đa dạng hóa việc cung ứng giáo dục đại học theo quan điểm của các vùng địa lý mà nó phục vụ và những ngành học được đề nghị; và lĩnh vực tư cũng cho phép đáp ứng tốt hơn nhu cầu của thị trường lao động (Geiger, 1986) [20].

Các tổ chức tôn giáo trong quá khứ có nhiều ảnh hưởng, nay giữ vai trò đứng hàng thứ hai trong làn sóng mới về tư hóa giáo dục đại học (Levy, 1986 và 2006) [11, 21]. Nhưng các trường đại học có khuynh hướng tôn giáo chắc chắn sẽ lấy lại sức sống của mình tại một số vùng trên thế giới, những vùng mà trước đây vì lý do chính trị đã hạn chế hoặc ngăn cản sự phát triển lĩnh vực tư như các nước Đông Âu chẳng hạn (Wells và các cộng sự, 2007) [22].

Bảng 1. Những cột mốc chủ yếu về sự phát triển của giáo dục đại học tư trên thế giới

Sự phát triển của lĩnh vực tư			Thời kì	Sự phát triển của lĩnh vực công		
Dấu hiệu cụ thể	Các vùng liên quan	Động lực	Thế kỷ XVIII	Động lực	Các vùng liên quan	Dấu hiệu cụ thể
Làn sóng hiện đại đầu tiên của đại học tư	Châu Mỹ La tinh	Ảnh hưởng của nhà thờ Thiên chúa giáo			Sự phát triển của Nhà nước hiện đại - Sự cần thiết về đào tạo tinh hoa	Châu Âu lục địa
	Bắc Mỹ	Ảnh hưởng của tôn giáo Tin lành				
Phát triển đại học tư	Châu Á	Sứ mệnh/nhiệm vụ của đại học và Phương Tây hóa	Thế kỷ XIX	Nỗ lực đơn nhất hóa GDĐH của Nhà nước - Nhu cầu về đội ngũ nhân lực có chất lượng tăng cao	Châu Âu - Châu Mỹ La tinh và các nước Ả Rập	Nhà nước tăng cường kiểm tra các trường ĐH

Sự tái trở dậy của các trường ĐH tôn giáo	Châu Mỹ La tinh	Phản ứng lại thế tục hóa	Thế kỷ XX	Nửa đầu thế kỷ	Thế kỷ XX	Thừa nhận tâm quan trọng chiến lược của GD ĐH - Nhu cầu tăng về đội ngũ nhân lực chất lượng cao	Đông Âu và Bắc Mỹ	Bùng nổ GDĐH
				Những thập kỷ sau chiến tranh				Những thập kỷ gần đây
Sự tái trở dậy và phát triển nhanh của GDĐH tư	- Đông Âu, Trung và Nam Âu - Châu Mỹ La tinh - Đông Nam Á - Châu Phi	- Ràng buộc về tài chính - Yêu cầu về tiếp cận GDĐH và tính hiệu quả của GDĐH đối với cá nhân - Yêu cầu cao về tính hiệu quả của nghiên cứu						

Nguồn: OECD (2011) [23], Giáo dục đại học tầm nhìn đến 2030- Tập 2:  
Thế giới hóa, Nghiên cứu và Đổi mới trong giáo dục đại học

#### 4. Các hình thức tư hóa giáo dục đại học và cơ chế tài trợ cho giáo dục đại học tư

##### 4.1. Hình thức tư hóa giáo dục

Cho dù ngày nay, tư duy tư hóa đang ngự trị khắp nơi trên toàn cầu, thì những chính sách tư hóa dựa trên các quy luật của thị trường cũng không phải là một tổng thể bao hàm những thực tiễn như nhau. Trên thực tế, học thuyết “Chủ nghĩa tân tự do” đã cho ra đời những dạng thức tư hóa khác nhau. Một chuyên gia kinh tế giáo dục người Ấn Độ (Tilak, 2009) [24] đã nêu ra tính nhập nhằng của thuật ngữ “tư hóa” (privatisation) có nhiều ý nghĩa khác nhau, tùy thuộc vào nguồn lực tài chính và tầm quan trọng ít hay nhiều của các nhân tố công và tư trong cùng một hệ thống quốc gia. Tilak (2009 [24], p. 52) đề xuất cách phân loại 2 dạng thức khác nhau của tư hóa giáo dục: “tư hóa” (privatisation) và “giả tư hóa” (pseudo-privatisation); gọi là “tư hóa” - đối với các cơ sở giáo dục do các thực thể tư tổ chức các hoạt động thương mại, nhằm tìm kiếm nguồn lợi; và gọi là “giả tư hóa” - đối với các cơ sở giáo dục do các thực thể tư quản lý nhưng chủ yếu nhận tài trợ của nhà nước.

Degefa (2011) quan tâm đến vai trò kết hợp nhà nước và thị trường trong tư hóa nhà trường và gợi ý 4 cách thức tư hóa có thể rất hữu ích:

- Tư hóa với tư cách chia sẻ chi phí (Nhà nước cung cấp dịch vụ giáo dục đại học; tuy nhiên, cùng với trợ cấp tài chính công của Nhà nước thì SV/người tiêu dùng phải chia sẻ bằng cách đóng góp chi phí tiêu thụ dịch vụ)

- Tư hóa thông qua áp dụng cách thức quản lý theo kiểu doanh nghiệp vào các trường đại học công;

- Tư hóa qua hệ thống chi phiếu giáo dục (các tổ chức tư cung cấp dịch vụ giáo dục đại học và nhà nước tài trợ cho người thụ hưởng/SV bằng cách cấp chi phiếu giáo dục họ để họ lựa chọn dịch vụ thay vì đầu tư trực tiếp cho các trường đại học)

- Tư hóa là sự nổi lên của lĩnh vực giáo dục phi nhà nước (các tổ chức tư cung cấp dịch vụ; đồng thời đầu tư nguồn vốn, Nhà nước không tham gia).

Tuy nhiên bản thân cách tiếp cận của Degefa cũng có vài hạn chế, bởi vì nó không tính đến bản chất của tài sản và dịch vụ, cũng không hề tính đến cách thức mà theo đó dịch vụ được cung ứng và tiêu thụ. Savas (2000) [25] gợi ý rằng tài sản và dịch vụ có thể được sắp xếp tùy theo sự độc quyền và cách tiêu thụ. Tác giả phân biệt 04 kiểu tài sản: tài sản cá nhân (đặc trưng bởi độc quyền và tiêu thụ cá nhân), tài sản của câu lạc bộ (độc quyền và tiêu thụ chung), tài sản chung (không độc quyền và tiêu thụ cá nhân) và tài sản tập thể hoặc tài sản công (không độc quyền và tiêu thụ chung). Theo tác giả, tốt nhất là một vài dịch vụ giao hẳn cho thị trường cung ứng, trong khi một số dịch vụ khác nhà nước cần thiết phải can thiệp.

StephenBall và DeborahYoudall (2007) [26] gợi ý rằng tư hóa có thể là ngoại sinh (exogène) hoặc nội sinh (endogène) trong các trường công. Tư hóa nội sinh bao hàm sự nhập khẩu ý tưởng, kỹ thuật và thực tiễn của lĩnh vực tư vào lĩnh vực công. Đó là nói đến dạng thức thương mại hóa, mà trong đó các kỹ thuật quản lý vay mượn từ lĩnh vực tư được áp dụng vào các nhà trường công. Ở chiều ngược lại, dạng thức tư hóa ngoại sinh đặt ra vấn đề mở cửa dịch vụ giáo dục công cho lĩnh vực tư vì lợi nhuận tham gia, trong đó lĩnh vực tư tham gia đóng góp vào việc xây dựng, quản lý và thực hiện một số khía cạnh của lĩnh vực công (BalletYoudall, 2007) [26]. Cách thức tư hóa ngoại sinh và tư hóa nội sinh kết hợp chắc chắn sẽ tạo nên một vấn đề lý thuyết thú vị.

Theo các lập luận này, một vài chức năng và trách nhiệm của nhà nước đến nay nên tư hóa bằng nhiều kỹ thuật khác nhau. Savas (2000) [25] sắp xếp các kỹ thuật này theo 03 phạm trù lớn: ỦY QUYỀN, CHUYỂN GIAO và THAY THẾ. Trong trường hợp *ủy quyền*, xét về chức năng, nhà nước chịu trách nhiệm hoàn toàn, nhưng lại giao hoạt động sản xuất cho lĩnh vực tư. Giao thầu công việc là một ví dụ của ủy quyền mà qua đó chính phủ tư hóa hoạt động của mình bằng cách giao cho tổ chức tư (vì lợi nhuận hoặc không vì lợi nhuận) thực hiện thông qua hợp đồng. Hợp đồng cho quyền khai thác (một nhãn hiệu, một tên pháp lý) là một cách thức khác của tư hóa, trong đó chính phủ ủy quyền cho một tổ chức tư quyền bán cho công chúng một sản phẩm hoặc một dịch vụ và nhà nước chịu trách nhiệm chung thẩm. Ủy quyền cũng có thể là dạng thức trợ cấp mà chính phủ giao cho một thực thể tư để nó chịu trách nhiệm về công việc phải làm. Thay vì tài trợ cho người hưởng trợ cấp dịch vụ, chính phủ cũng có thể hỗ trợ trực tiếp, dưới dạng chi phiếu, cho những ai đáp ứng các điều kiện theo yêu cầu, để những người hưởng trợ cấp này mua dịch vụ của tổ chức tư mà trước đây do nhà nước cung cấp.

Một kỹ thuật tư hóa khác là nhằm vào việc chuyển giao một xí nghiệp, một chức năng hoặc tài sản. Chính phủ *chuyển giao* trách nhiệm cho tổ chức tư. Một xí nghiệp được bán hoặc chuyển nhượng mà vẫn hoạt động bình thường. Cách thức chuyển giao rất đa dạng, hoặc bán cho công ty tư, hoặc bán cổ phiếu cho nhà quản lý, cho người lao động hoặc khách hàng của xí nghiệp.

Ngoài chuyển giao và ủy quyền, Savas gợi ý rằng tư hóa cũng có thể thực hiện thông qua việc *thay thế*. Đây không phải là một cách thức tích cực của chính phủ, nó là “một tiến trình thụ động hơn hoặc gián tiếp hơn mà thông qua đó, nhà nước ít nhiều được thay thế dần bởi lĩnh vực tư - có thể gọi đó là sự suy giảm của nhà nước, trong chừng mực nào đó, thị trường phát triển để đáp ứng nhu cầu của người tiêu thụ” (Savas, 2000, p. 132) [25]. Sự thay thế cũng có thể xảy ra hệ lụy là, người tiêu thụ tự họ quyết định không dùng dịch vụ công nữa mà mua dịch vụ tư. Vai trò của chính phủ giảm theo tương ứng cho dù họ có muốn hay không và lĩnh vực tư trở nên có vai trò quan trọng. Nhà nước quyết định từ bỏ độc quyền và cho phép lĩnh vực tư cạnh tranh với các tổ chức của mình bởi kỳ vọng rằng, chính sự cạnh tranh này sẽ làm cho các dịch vụ công trở nên hiệu quả hơn theo tinh thần của chủ nghĩa tân tự do.

#### 4.2. Các cơ chế tài trợ cho giáo dục đại học tư

Người ta có thể tìm thấy nhiều ví dụ tương ứng cho mỗi trường hợp trong 03 dạng thức tư hóa - *ủy quyền, chuyển giao và thay thế* - trong hệ thống giáo dục của các nước khác nhau. Trên thực tế, bởi

giáo dục ngày càng được xem như một lĩnh vực dịch vụ, nên những đặc trưng chủ yếu của nó không khác gì các doanh nghiệp, phải tuân thủ theo các quy luật của thị trường. Dường như bây giờ hoạt động dịch vụ gắn liền với học thuyết tân tự do mà trong đó, cải cách giáo dục ngày càng được nhận thức theo thuật ngữ thị trường.

Quan niệm và thực tiễn của thế giới, nhất là ở Châu Âu, việc phân định giáo dục đại học công/tư chỉ là vấn đề kỹ thuật, tồn tại trên giấy tờ. Trong khi đó, trên thực tế, nhiều trường đại học tư vẫn nhận tài trợ từ chính phủ và ngược lại, các trường đại học công cũng có thể tiếp nhận tài trợ từ lĩnh vực tư hoặc tư hóa theo nhiều cách khác như nghiên cứu của Degefa. Dịch chuyển quan niệm tư hóa vào lĩnh vực giáo dục đại học, suốt những thập kỷ qua, chính phủ nhiều nước đã tiến hành thiết kế chính sách tài chính cho giáo dục đại học nói chung và giáo dục đại học tư nói riêng theo nhiều hình thức khác nhau, tùy thuộc vào đặc trưng của mỗi nước. Tuy nhiên, theo Benedetto Lepori (2008) [27], trong tác phẩm “*Những lựa chọn và khuyến hướng trong tài trợ cho các trường đại học ở Châu Âu*”, có 04 con đường cấp vốn/tài trợ chính yếu cho giáo dục đại học:

- **Tài trợ cơ bản của nhà nước:** là việc trợ cấp của nhà nước trên bình diện quốc gia. Nhà nước cấp một gói kinh phí chi thường xuyên cho các trường đại học (lương cho người lao động thường xuyên, cơ sở hạ tầng và một phần lớn chi cho sự vận hành). Theo truyền thống, nguồn lực tài chính này là phần cơ bản của ngân sách. Trường hợp này thường thấy ở Đức, Tây Ban Nha, Thụy Sĩ.

- **Tài trợ theo dự án bởi nhà nước:** các nguồn lực này được cấp theo các dự án nghiên cứu hoặc theo các hoạt động dịch vụ, thường trong một khoảng thời gian nhất định và được cấp trực tiếp cho các đơn vị trong trường đại học; các cơ quan tài chính kêu gọi các dự án cạnh tranh. Kiểu tài trợ này đã được sử dụng cho các chương trình khung của Châu Âu. Ngoài ra, cũng tồn tại các tình huống trung gian giữa tài trợ cơ bản và tài trợ theo dự án: đây là trường hợp các nguồn lực dành cho các hoạt động chuyên biệt đã tính trước trong hợp đồng giữa nhà nước và các trường đại học ở Pháp.

- **Hợp đồng và hiến tặng của các công ty tư doanh:** Hợp đồng thường phản ánh các hoạt động nghiên cứu hoặc các dịch vụ của trường đại học phục vụ trực tiếp nhu cầu của doanh nghiệp. Hiến tặng là tài sản hoặc các khoản tài chính mà các công ty tư doanh tự nguyện đóng góp/hỗ trợ vào ngân sách và vốn tài sản của trường đại học một cách tự giác như một nghĩa cử có tính xã hội hóa.

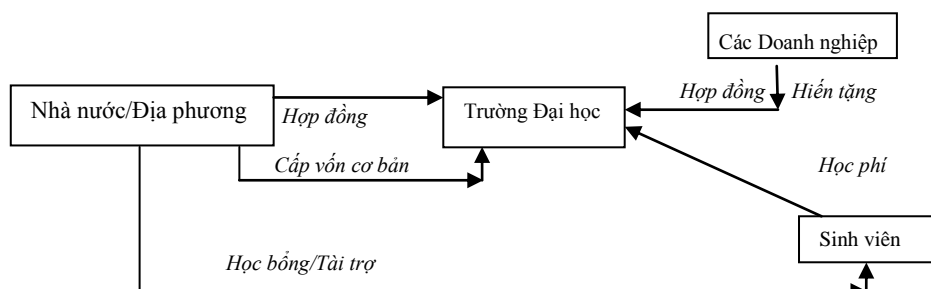
- **Cung cấp tài chính bởi sinh viên:** Thường là thông qua học phí. Nguồn vốn này, một phần gián tiếp đến từ nhà nước theo các cách thức khác nhau như học bổng, cho vay, chi phiếu giáo dục.

Chính sự kết hợp các con đường khác nhau này với các cách thức tài trợ tương ứng đã xác định và nên làm rõ những đặc trưng kiểu mẫu cung cấp tài chính cho các trường đại học, kể cả trường đại học tư trên thế giới.

Trong báo cáo của Isabelle và cộng sự trình Bộ trưởng Bộ giáo dục quốc gia, giáo dục đại học và nghiên cứu có tên là “**Giáo dục đại học tư, những đề nghị về cách thức quan hệ mới với nhà nước**” [2, trang 100] nêu rõ hơn về những cách thức mà nhà nước tài trợ cho giáo dục đại học tư, ngoài nguồn vốn của lĩnh vực tư bao gồm:

- Tài trợ kinh phí cho sự vận hành hoặc đầu tư, cấp đất;
- Sử dụng miễn phí trang thiết bị, bất động sản và tiếp cận thông tin;
- Thiết lập các công cụ pháp lý và cơ chế tài chính nhằm khuyến khích các doanh nghiệp hoặc các nhà đầu tư quan tâm đến sứ mệnh giáo dục đại học tư;
- Cấp học bổng, cho sinh viên vay (nhằm bổ sung vào các chi phí mà các trường yêu cầu);
- Chịu trách nhiệm trả lương một phần hay toàn bộ;
- Giúp đỡ, hỗ trợ nghiên cứu.

Bảng 2. Tổng quan về các cơ chế tài chính cho trường đại học



Nguồn: Theo L. Benedetto (2008) [27], Các lựa chọn và khuynh hướng trong cấp vốn cho các trường đại học ở Châu Âu.

## 5. Kinh nghiệm đối với Việt Nam

Giáo dục đại học Việt Nam ngày nay, về bản chất, gần như không còn thuần túy là đại học công theo quan niệm của Talis, Degefa... như đã trình bày ở trên, trừ các trường Công an, Quân đội, trường Sư phạm và một số ngành sư phạm trong các trường đại học có đào tạo giáo viên. Tuy vậy, về mặt pháp lý, việc phân định giáo dục đại học công hoặc tư chủ yếu dựa vào tiêu chí chủ sở hữu như Điều 7 của Luật Giáo dục đại học năm 2012. Cho nên, đã đến lúc và rất cần thiết phải xem xét, điều chỉnh lại mối quan hệ giữa Nhà nước và giáo dục đại học tư nhằm phát huy ảnh hưởng của lĩnh vực này, một câu phần quan trọng trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam như quan niệm giáo dục đại học tư cấp nhật của thế giới.

Thực trạng cho thấy, mối quan hệ Nhà nước với giáo dục đại học tư ở Việt Nam hiện nay chứa đựng quá nhiều nghịch lý như:

- Khung pháp lý còn nhiều ràng buộc, nút thắt khiến cho giáo dục đại học tư khó phát triển. Nỗ lực lập pháp trong suốt gần 03 thập kỷ qua theo định hướng khai thông giáo dục đại học tư rất đáng được ghi nhận nhưng trên thực tế kết quả đạt được chưa tương xứng với tiềm năng của lĩnh vực này, phần lớn là do thái độ ngập ngừng của những nhà hoạch định chính sách - những người đã bị đóng khung trong tư duy cũ, có phần ít cởi mở về quan niệm lợi ích tư, vẫn nặng về phía xem giáo dục là một phạm trù phúc lợi.

- Các văn bản pháp lý vừa không rõ ràng, vừa không phù hợp với thực tiễn Việt Nam và xu thế hội nhập quốc tế; vừa khó hiểu không chỉ đối với các cơ sở giáo dục đại học tư mà còn cả đối với công chúng, nhất là sinh viên và phụ huynh học sinh - những người quyết định lựa chọn dịch vụ giáo dục đại học cho con em họ. Vẫn còn khoảng cách giữa khung pháp lý (thường không theo kịp thực tiễn) với sự phát triển quá nhanh của giáo dục đại học trong suốt mấy thập niên qua mà đến nay đã đạt ngưỡng giáo dục đại học đại chúng.

- Những qui định cứng nhắc về mở trường, mở ngành, v.v...; đồng thời với ưu thế của giáo dục đại học công mà phần nhiều do chính sách tạo ra đã làm cho các nhà đầu tư cảm thấy bất an khi muốn tham gia vào lĩnh vực giáo dục đại học tư.

Từ kinh nghiệm thực tiễn giáo dục đại học tư của thế giới, định hướng nghiên cứu và vận dụng vào Việt Nam, chúng tôi đề xuất điều chỉnh lại mối quan hệ giữa Nhà nước và giáo dục đại học tư theo các hướng như sau:

### 5.1. Xác định lại vai trò của Nhà nước đối với giáo dục đại học

- Việt Nam không nằm ngoài xu thế chung của thế giới về phát triển giáo dục đại học, cho nên, chuyển đổi vai trò của Nhà nước từ kiểm soát sang giám sát, hỗ trợ giáo dục đại học trở thành tất yếu. Theo đó, Nhà nước giữ vai trò thiết kế các công cụ chính sách; tác động, điều tiết giáo dục đại học bằng các chính sách khung; tạo lập sân chơi công bằng, bình đẳng

cho giáo dục đại học công lẫn tư, không phân biệt đối xử.

- Mọi quan hệ giữa Nhà nước và giáo dục đại học tư sẽ không bao giờ đạt tới mục tiêu kỳ vọng nếu nó không được xây dựng trên các căn cứ pháp lý rõ ràng. Từ kinh nghiệm của thế giới, có thể rút ra những nguyên tắc chỉ đạo nhằm thể chế hóa mục tiêu giáo dục đại học tư một cách rõ ràng hơn, như là:

+ Phân biệt rõ giữa đại học tư vì lợi nhuận và không vì lợi nhuận. Giáo dục đại học tư phải cam kết với Nhà nước về thực thi sứ mệnh phục vụ lợi ích chung của quốc gia, chia sẻ và hợp tác có trách nhiệm với giáo dục đại học công;

+ Thiết lập và vận hành hiệu quả các cơ chế về công khai, minh bạch; quyền tự chủ, trách nhiệm giải trình; đảm bảo và kiểm định chất lượng; phân tầng, xếp hạng; đồng thời buộc phải tuân thủ các qui định chung, không kể giáo dục đại học công hay tư.

### 5.2. Thiết lập cơ chế tài chính công bằng hơn

- Giáo dục đại học tư cũng phải được Nhà nước cấp ngân sách như giáo dục đại học công nếu đảm bảo các điều kiện theo yêu cầu của nhà nước. Thiết lập cơ chế cạnh tranh và thông qua đó, giáo dục đại học tư giành lấy trợ cấp của nhà nước về hoạt động đào tạo và nghiên cứu.

- Thực hiện cơ chế cấp phát tài chính theo nguyên tắc chuyển từ cấp trực tiếp cho trường đại học (dựa trên tổng chỉ tiêu tuyển sinh) sang chi phiếu giáo dục cho người học nhằm tạo ra sự *cạnh tranh về cung* chương trình đào tạo (nhằm tăng năng lực cho người tốt nghiệp, đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động) thay vì *cạnh tranh về cầu* như hiện nay.

### 5.3. Chính sách mở rộng tuyển sinh đối với giáo dục đại học tư

Nghiên cứu của nhóm tác giả Đàm Quang Minh, Hoàng Anh Đức, Phạm Hiệp công bố năm 2018 cho biết, sau 30 năm xuất hiện với danh nghĩa đại học dân lập và 12 năm xuất hiện với danh nghĩa đại học tư thực, cũng mới chỉ đóng góp số lượng rất ít: 28% theo tổng số

trường đại học và 14% theo tổng số sinh viên vào năm 2016 [28].

Điều này phản ánh thái độ nước đôi của các nhà hoạch định chính sách giáo dục Việt Nam như đã nêu ở trên, đã kìm hãm sự phát triển giáo dục đại học tư. Biểu hiện cụ thể nhất là chấp nhận tư hóa giáo dục đại học công (bằng cách cho phép giáo dục đại học công thu phí một số chương trình đào tạo, đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động) đã gây ra khó khăn đến việc phát triển giáo dục đại học tư.

Cũng theo nhóm tác giả nêu trên, số lượng sinh viên tại các

Các trường đại học tư tại Đông Á chiếm tỉ lệ lớn, như tại Hàn Quốc (2011), 81% là sinh viên đại học tư; con số tương ứng tại một số nước có tỉ lệ cao là Indonesia (2011): 62%, Trung Quốc (2011): 63%, Philippines (2011): 63%...

Trong xu thế này, Việt Nam cũng phải tính tới chiến lược phát triển giáo dục đại học tư bằng 01 trong 02 cách sau: (1) Hạn chế chỉ tiêu tuyển sinh các trường đại học công hằng năm theo lộ trình, chỉ tiêu tuyển sinh các trường công chủ yếu tập trung cho các trường trọng điểm quốc gia; chuyển số chỉ tiêu tuyển sinh giảm tương ứng từ các trường đại học công sang các trường đại học tư, phần đầu để các trường đại học tư đạt tới tỷ lệ tuyển sinh hằng năm vào khoảng 35 - 40%, khoảng một nửa so với các nước Đông Á và (2) Thực hiện cơ chế cấp phát chi phiếu giáo dục để người học lựa chọn nhằm tạo ra sân chơi bình đẳng để cả các trường đại học công và đại học tư cạnh tranh thu hút người học.

### 5.4. Đa dạng hóa giáo dục tư sau trung học

Đặc trưng cơ bản của đại chúng hóa giáo dục đại học là đa dạng hóa nhu cầu và đa dạng hóa hệ thống. Giáo dục đại học Việt Nam đang bước đầu chuyển tiếp sang giai đoạn đại học đại chúng. Vì vậy, phải có những điều chỉnh chiến lược cần thiết để thực hiện bước chuyển này thành công mà không dẫn đến rối loạn hệ thống, trong đó việc thay đổi nhận thức về giáo dục đại học tư là có ý nghĩa rất quan trọng (xem [1]). Sự đa dạng nhu cầu giáo dục sau trung học

không nhất thiết chỉ là giáo dục đại học, mà còn giáo dục nghề nghiệp với các khóa trình ngắn hạn, chi phí thấp hơn, cách thức tổ chức linh hoạt, mềm dẻo hơn phù hợp với sự biến động thường xuyên của thị trường lao động sẽ thu hút một lượng lớn thí sinh vào phân khúc này trong những thập kỷ đến (xem [10]), nhất là trong điều kiện công nghệ phát triển của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0. Tái cấu trúc hệ thống giáo dục đại học theo định hướng đa dạng hóa bằng cách xem xét và chuyển giao phân hệ giáo dục nghề nghiệp về lại Bộ Giáo dục và Đào tạo để thống nhất quản lý, dễ điều tiết và thực hiện phân luồng sau trung học thuận lợi, bảo đảm tính khoa học và hệ thống trong quản trị đào tạo nguồn nhân lực hơn. Đa dạng hóa hệ thống còn là thiết kế các công cụ chính sách phù hợp để khuyến khích, cổ vũ các nhà đầu tư đầu tư vào phân khúc này theo tinh thần giáo dục đại học không phải là một dạng dịch vụ công thuần túy [1, trang 168].

## 6. Kết luận

Trong vài thập kỷ đã qua, mô hình giáo dục đại học tư đã phát triển đặc biệt ấn tượng trên phạm vi toàn cầu. Nhiều quốc gia, đặc biệt các quốc gia ở Châu Âu liên tục cải cách chính sách đối với hệ thống giáo dục đại học nói chung và giáo dục đại học tư nói riêng. Tuy nhiên, điểm chung trong quan niệm và thực tiễn đổi mới chính sách của các nước là cải thiện mối quan hệ giữa nhà nước và giáo dục đại học theo hướng giảm sự can thiệp của nhà nước, đồng thời tăng quyền tự trị/tự chủ cho giáo dục đại học.

Dù muốn hay không, các quốc gia phải chấp nhận xu thế tư hóa giáo dục đại học và xem đó như giải pháp duy nhất và tốt nhất nhằm đáp ứng nhu cầu bùng nổ của giáo dục đại học: giảm bớt áp lực tài chính của nhà nước đối với giáo dục đại học; đa dạng hóa về cung ứng chương trình đào tạo và phương thức tiếp cận giáo dục đại học, đáp ứng nhu cầu đa dạng về đào tạo sau trung học của người học; góp phần cải thiện chất lượng và hiệu quả của giáo

dục đại học công thông qua áp dụng tư duy, kỹ thuật quản lý của lĩnh vực tư và cơ chế cạnh tranh.

## Tài liệu tham khảo

- [1] Phạm Phụ (2005), *Về khuôn mặt mới của Giáo dục đại học Việt Nam*, NXB Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh.
- [2] Roussel Isabelle (2015), *L'enseignement supérieur privé: propositions pour un nouveau mode de relations avec l'État*, Rapport N°5 2015-047, Juin 2015 - Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- [3] Neave, G. (2000), "Universities' Responsibilities to Society: An Historical Exploration of an Enduring Issue", in Neave (éd.), *The Universities' Responsibilities to Society - International Perspectives*, Pergamon/Elsevier, Londres, pp. 1-28.
- [4] Neave, G. (2001), "The European Dimension in Higher Education: An Excursion into the Modern Use of Historical Analogues", in J. Huisman, P. Maassen et G. Neave (éd.) *Higher Education and the Nation State*; Oxford: Pergamon, pp. 13-73.
- [5] Wittrock, B. (1993), "The Modern University: the Three Transformations", in Rothblatt and Wittrock (éd.), *The European and American University since 1800-Historical and Sociological Essays*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 303-62.
- [6] Van Vught, F. (éd) (1989), *Governmental Strategies and Innovations in Higher Education*, Jessica Kingsley, Londres.
- [7] Middleton, Roger (1997), *Government Versus the Market: The Growth of the Public Sector*, Economic Management and British Economic Performance, Edward Elgar, Aldershot.
- [8] Wittrock, B. et W. Peter (1996), "Social Science and the Building of the Early Welfare State: Toward a Comparison of Statist and Non-Statist Western Societies", in Dietrich Rueschemeyer et Theda Skocpol (éd.) *States, Social Knowledge and the Origins of Modern Social Policies*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- [9] Altbach, Philip et T. Umakoshi (éd.) (2004), *Asian Universities - Historical Perspectives and Contemporary Challenge s*; John Hopkins Press.

- [10] Nguyễn Huy Vi (2011), *Mô hình trường Cao đẳng công đồng ở Việt Nam*, NXB Dân trí, Hà Nội.
- [11] Levy, D.C. (1986), *Higher Education and the State in Latin America: Private Challenges to Public Dominance*, University of Chicago Press, Chicago.
- [12] Thelin, J.R. (2004), *A History of American Higher Education*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- [13] Hofstadter, R. (1996), *Academic Freedom in the Age of College*, Transaction Publishers, New Brunswick.
- [14] UNESCO/OCDE (2006), *Education Trends in Perspective - Analysis of the World Education Indicators*, Institut de Statistique de l'UNESCO, OCDE, World Education Indicators Programme.
- [15] Teixeira, P., D. Dill, B. Jongbloed et A. Amaral (éd.) (2004), *The Rising Strength of Markets in Higher Education*, Kluwer, Dordrecht.
- [16] Blöndal S., S. Field et N. Girouard (2002), *Investment In Human Capital Through Post-Compulsory Education and Training: Selected Efficiency And Equity Aspects*, Département des affaires économiques de l'OCDE, document de travail No 333.
- [17] Teichler, U. (1988), *Changing Patterns of the Higher Education System: The Experience of Three Decades*, Jessica Kingsley Publishers, Londres.
- [18] Cave, M., M. Kogan et R. Smith (1990), *Output and Performance Measurement in Government*. The State of the Art (Jessica Kingsley, Londres).
- [19] Levy, D.C. (2002), "Unanticipated Development: Perspectives on Private Higher Education's Emerging Roles", PROPHE (Program for Research on Private Higher Education) Working Paper #1.
- [20] Geiger, R. (1986), *Private Sectors in Higher Education*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- [21] Levy, D.C. (2006), "An Introductory Global Overview: The Private Fit to Salient Higher Education Tendencies", PROPHE Working Paper #7.
- [22] Wells, P.J., J. Sadlak et L. Vlăsceanu (éd) (2007), *The Rising Role and Relevance of Private Higher Education in Europe*; UNESCO-CEPES, Bucarest.
- [23] OECD (2011), *L'enseignement supérieur à l'horizon 2030 - Volume 2: Mondialisation, La recherche et l'innovation dans l'enseignement*, Édition OCDE.
- [24] Tilak, J.B.G.(2009), *Higher education: a public good or a commodity for trade?*, Springer International Publishing AG. Part of Springer Nature.
- [25] Savas (2000), *Privatisation and Public - Private Partnerships*, academia.edu.
- [26] Ball, J.S et Youdell,D. (2007), *Higher privatisation in public education*, Education International 5<sup>th</sup> World Congress July 2007.
- [27] L. Benedetto (2008), *Options et tandances dans le financement des uni versités en Europe*, Critique internationale, 2008/2 (n<sup>o</sup>39)- CAIRN.INFO.
- [28] Đàm Quang Minh, Hoàng Anh Đức, Phạm Hiệp (2018), *Ai sở hữu bao nhiêu tiền và liệu còn đất cho tay chơi mới* (Báo Tuổi trẻ số ra ngày 23/5/2018).

## Private Higher Education Model-World Practices and Lessons for Vietnam

Nguyen Huy Vi<sup>1</sup>, Le Bat Son<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Ho Chi Minh City University of Social Sciences and Humanities,  
10-12 Dinh Tien Hoang, Ho Chi Minh City, Vietnam*

<sup>2</sup>*Phu Yen University, 18 Tran Phu, Tuy Hoa, Phu Yen, Vietnam*

**Abstract:** The private higher education system has been facing many challenges in the history of its development, which was harshly handled by the different points of view of political regimes. The



system in the general higher education system in all over the world has slowly and weakly improved. Until the 80s of the 20<sup>th</sup> century, the system revived and obviously developed thanks to the increasing educating demand although many countries were facing financial difficulties to support it. In Vietnam, the private higher education system appeared by 1975 in the south, but this model and the its regulations had been forgotten until the beginning of the 90s of 20<sup>th</sup> century.

This research is evaluating the present higher education system in different aspects that are the international definition of private higher education, brief history and the development of the system in Republic of France as an example, privatization forms and finance for the system, and suggestions to define policies for the system in Vietnam.

*Keywords:* Model; Private Higher Education; Privatization.