



BÀI TOÁN CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC TRONG XÂY DỰNG XÃ HỘI HỌC TẬP Ở VIỆT NAM^(*)

TSKH. PHẠM ĐỖ NHẬT TIẾN

1. Mở đầu

Đến nay, Việt Nam đã hoàn tất Đề án xây dựng xã hội học tập (XHHT) giai đoạn 2005-2010 và đang bước vào triển khai Đề án xây dựng XHHT giai đoạn 2012-2020. Các thành tựu đạt được là đáng kể, bao gồm việc hình thành hệ thống giáo dục quốc dân thống nhất từ giáo dục mầm non đến đào tạo sau đại học, việc mở rộng mạng lưới giáo dục khắp các vùng miền của đất nước, sự đa dạng hóa các loại hình trường và phương thức cung ứng, quy mô giáo dục được mở rộng, kết nối giữa các trình độ đào tạo được cải thiện, công bằng xã hội trong giáo dục có nhiều tiến bộ, xã hội ngày càng đóng góp tích cực cho sự phát triển giáo dục.

Tuy nhiên, điều cần quan tâm là các thành tựu cơ bản của giáo dục trong thời gian qua chủ yếu là sự phát triển theo chiều rộng. Cái giá phải trả là những yếu kém về chất lượng, hiện đang trở thành nỗi bức xúc của xã hội. Vì thế, một trong những quan điểm chỉ đạo đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam trong những thập niên tới là *chuyển từ phát triển chủ yếu theo số lượng sang phát triển hợp lý về quy mô, tập trung vào nâng cao chất lượng*.

Bài toán nâng cao chất lượng giáo dục trở thành cấp thiết trên toàn hệ thống, từ giáo dục chính quy đến giáo dục thường xuyên, bao gồm mọi cấp học và trình độ đào tạo, từ mầm non đến đại học và sau đại học. Dĩ nhiên, đó là một bài toán lớn, có thể tiếp cận từ nhiều góc độ. Bài viết này chỉ đề cập đến một khía cạnh của bài toán chất lượng giáo dục Việt Nam liên quan đến tính đồng bộ của chính sách giáo dục nói chung, chính sách giáo viên (GV) nói riêng trong bối cảnh xây dựng XHHT. Trước hết, những yếu kém về chất lượng của giáo dục Việt Nam sẽ được làm rõ ở mục 2. Mục 3 sẽ tìm hiểu về các nguyên nhân yếu kém dựa trên một kết quả nghiên cứu mới đây của UNESCO & WB về tính đồng bộ trong chính sách giáo dục. Vấn đề nâng cao chất lượng GV, với tư cách là yếu tố quan trọng nhất trong việc nâng cao chất lượng giáo dục sẽ được thảo luận ở mục 4. Mục 5 là kết luận với một số nhận định ban đầu về tính không đồng bộ trong hệ thống chính sách giáo dục Việt Nam mà các nhà hoạch định chính sách cần quan tâm khắc phục trong việc tìm lời giải cho bài toán chất lượng giáo dục.

^(*) Báo cáo chính tại Hội nghị "Hướng tới xã hội học tập: Hỗ trợ chất lượng dạy và học tại Việt Nam" do Tổ chức Hợp tác phát triển và hỗ trợ kĩ thuật vùng Flamang, Vương quốc Bỉ (VVOB) phối hợp với Bộ GD&ĐT tổ chức tại Hà Nội ngày 22-23/8/2013.

2. Chất lượng giáo dục Việt Nam từ những góc nhìn khác nhau

Việc đánh giá chất lượng giáo dục Việt Nam thường không thống nhất. Lí do ở chỗ chất lượng là một khái niệm động, đa chiều, không đo được, trong khi đó người đánh giá thường xuất phát từ những chiều đo khác nhau của chất lượng.

Nếu đánh giá qua *các điều kiện đảm bảo chất lượng* là đội ngũ GV, chương trình giáo dục, cơ sở vật chất cùng thiết bị dạy học thì giáo dục ngày nay tiến bộ hơn rất nhiều so với giáo dục những năm đầu đổi mới. Điều đó giải thích vì sao khi nhận định về những thành tựu giáo dục thời gian qua, Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020 đã nói: "*Chất lượng giáo dục ở các cấp học và trình độ đào tạo có tiến bộ*".

Tuy nhiên, nếu đánh giá chất lượng giáo dục ở góc độ *đáp ứng mục tiêu* thì những yếu kém về chất lượng giáo dục đang là nỗi bức xúc của xã hội. Mới đây, kết luận ngày 29/10/2012 của Hội nghị Trung ương 6 (Khóa XI) nhận định: "*Chất lượng giáo dục và đào tạo chưa đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế-xã hội. Chưa giải quyết tốt mối quan hệ giữa tăng quy mô và nâng cao chất lượng đào tạo, giữa dạy chữ, dạy nghề và dạy người; nội dung giáo dục còn nặng về lý thuyết, có mặt xa rời thực tế, chạy theo thành tích, chưa chú trọng giáo dục đạo đức, ý thức và trách nhiệm công dân...*".

Nếu lấy *sự hài lòng của người dân làm thước đo đánh giá* thì nghiên cứu về chỉ số hiệu quả quản trị và hành chính công cấp tỉnh ở Việt Nam (PAPI) đã cho thấy một bức tranh thiếu sáng sủa. Riêng về giáo dục tiểu học, đánh giá mức độ hài lòng của người dân trên 9 tiêu chí cụ thể¹, PAPI 2011 cũng như PAPI 2012 đều cho biết người dân, bất kể nam, nữ hay dân tộc đều yêu cầu phải tiếp tục cải thiện cả 9 tiêu chí; đặc biệt người dân rất không hài lòng về tình trạng học sinh (HS) phải chi trả thêm tiền để có chất lượng dạy học tốt hơn cũng như về sự không minh bạch trong thu chi của nhà trường (CECODES, TCMT, BDN & UNDP 2012).

Một đánh giá rất đáng quan tâm khác có thể thấy được qua chỉ số kinh tế tri thức (Knowledge Economy Index, KEI). Chỉ số này là tổng hợp từ các chỉ tiêu thành phần mô tả 4 cột đỡ của kinh tế tri thức là thể chế kinh tế, giáo dục và đào tạo, canh tân và sáng tạo, hạ tầng

¹ Các tiêu chí này là: lớp học là nhà kiên cố, GV có trình độ sư phạm tốt, HS có nước sạch để uống ở trường, phụ huynh được thông tin thu chi của trường, giáo viên không ưu ái HS học thêm, phản hồi về việc học của HS, HS không phải học 3 ca, nhà vệ sinh ở trường sạch sẽ, lớp học có dưới 36 HS.



**Bảng 1: Các chỉ tiêu liên quan đến chất lượng giáo dục
của Việt Nam trong tương quan so sánh với một số nước trong khu vực**

Các chỉ tiêu	Việt Nam	Singapo	Malayxia	Thái Lan	Indônêxia	Philipin
Tiếp cận internet trong trường học 2010	3,33	10,00	5,33	4,00	3,33	2,00
Chi tiêu công cho giáo dục tính theo% GDP 2009	8,57	4,29	7,86	7,86	4,29	4,29
Chất lượng dạy toán và khoa học 2010	3,33	10,00	5,33	2,67	4,00	1,33
Chất lượng các trường quản lí 2010	2,00	10,00	6,67	5,33	5,33	4,00
Tỉ lệ dân cư trên 15 tuổi tốt nghiệp trung học 2010	2,78	4,44	8,33	2,22	5,00	3,89
Tỉ lệ nữ trên 15 tuổi tốt nghiệp trung học 2010	3,33	4,44	7,78	2,22	1,67	5,00
Tỉ lệ dân cư trên 15 tuổi tốt nghiệp đại học 2010	2,22	6,67	2,78	7,22	1,11	8,89
Tỉ lệ nữ trên 15 tuổi tốt nghiệp đại học 2010	1,67	6,11	3,33	6,67	1,11	8,89
Chỉ tiêu bình quân	3,40	6,99	5,93	4,77	3,23	4,79

(Nguồn: World Bank, 2012 Interactive Knowledge Assessment Methodology)

ICT. Nếu tách riêng các chỉ tiêu liên quan đến chất lượng của giáo dục (đã được chuẩn hóa trên thang điểm 10). Bảng 1 cho thấy phần nào bức tranh hiện trạng chất lượng giáo dục Việt Nam trong tương quan so sánh với một số nước trong khu vực:

Theo bảng trên, có thể thấy *chất lượng giáo dục Việt Nam vào loại thấp nhất* trong quan hệ so sánh với các nước trong khu vực nêu trên. Những đánh giá trên cụ thể hóa được phần nào mối bức xúc xã hội hiện nay về chất lượng giáo dục nước ta. Điều này có liên quan đến *chất lượng nguồn nhân lực*. Nguồn nhân lực, với tư cách là sản phẩm của giáo dục, đang có nguy cơ trở thành *điểm nghẽn* trong phát triển kinh tế-xã hội. Đó là điều đáng lo ngại nhất và đã được Báo cáo năng lực cạnh tranh toàn cầu cảnh báo từ nhiều năm nay. Theo các Báo cáo này (Schwab 2008, 2009, 2010, 2011, 2012) thì chất lượng đào tạo nguồn nhân lực không đến nơi đến chốn luôn là một trong năm vấn đề bức xúc nhất trong phát triển kinh tế nước ta².

Như thế, từ những góc nhìn khác nhau, điểm sáng trong giáo dục nước ta khi bước vào thế kỷ XXI là chúng ta đã có một hệ thống giáo dục tiến bộ hơn trước rất nhiều về quy mô phát triển, về tính hoàn chỉnh của hệ thống và độ phức tạp của các chủ thể cùng các nhu cầu ngày càng cao của đất nước và người dân. Tuy nhiên, giáo dục Việt Nam đang có biểu hiện đáng lo ngại về sự yếu kém của chất lượng trước đòi hỏi của người dân và nhu cầu phát triển của đất nước.

3. Tiếp cận hệ thống để nâng cao chất lượng giáo dục

Mới đây, công ty Pearson công bố kết quả nghiên cứu do tổ chức The Economist Intelligence Unit (2012:

7) tiến hành trên cơ sở phân tích một khối lượng dữ liệu đồ sộ của 50 quốc gia, kết hợp với hồi cứu tư liệu và lấy ý kiến tham vấn của các chuyên gia giáo dục hàng đầu thế giới, theo đó kết quả đầu tiên đáng quan tâm nhất là: "Có rất ít các mối quan hệ vững chắc giữa các yếu tố đầu vào và đầu ra của giáo dục...Giáo dục về cơ bản vẫn là một cái hộp đen trong đó các yếu tố đầu vào được chuyển thành các yếu tố đầu ra theo những cách thức khó đoán định hoặc lượng định một cách nhất quán." Nghĩa là *không có chiếc đũa thần trong việc nâng cao chất lượng giáo dục*.

Vì thế, có nhiều cách tiếp cận khác nhau trong việc tìm lời giải cho bài toán nâng cao chất lượng giáo dục. Phổ biến hơn cả là cách tiếp cận đơn yếu tố (single-factor approach), tập trung vào giải quyết riêng lẻ và từng bước các yếu tố đầu vào có liên quan đến chất lượng giáo dục như chương trình giáo dục, thiết bị dạy học, cơ sở vật chất v.v...Cũng phổ biến là cách tiếp cận đa yếu tố, trong đó bên cạnh các yếu tố đầu vào còn phải tính đến một số yếu tố khác như vai trò lãnh đạo của hiệu trưởng, sự tham gia của cộng đồng, năng lực giám sát của cơ quan quản lý v.v...

Trong khoảng 20 năm gần đây, có một xu thế tiếp cận trong việc nâng cao chất lượng giáo dục là chuyển từ cách tiếp cận đơn yếu tố sang cách tiếp cận tổng thể, toàn hệ thống. Đề xuất về mô hình xây dựng trường học thân thiện của UNICEF là một ví dụ. Nằm trong xu thế tiếp cận này, UNESCO phối hợp với Ngân hàng Thế giới hiện đang tiến hành một chương trình nghiên cứu dài hạn với *cỗ găng mở cái hộp đen giáo dục*. Quan niệm cơ bản của chương trình nghiên cứu này là đối diện với các hệ thống giáo dục lớn và phức tạp như ngày nay, dù các chính sách giáo dục là tốt trong từng bộ phận của hệ thống nhưng chỉ cần có sự yếu kém

² Các vấn đề gây bức xúc khác là lạm phát, bất ổn về chính sách, hạ tầng kém phát triển, tiếp cận tài chính khó khăn.

trong một chính sách nào đó là hệ thống sẽ trực trặc. Vì vậy, để nâng cao chất lượng giáo dục, vấn đề cơ bản là ở chỗ xây dựng được một hệ thống chính sách khá đủ và đồng bộ để bao hàm mọi thành tố cơ bản, nhưng lại khá đơn giản để có sự rõ ràng trong chỉ đạo, điều hành. Với quan niệm như vậy, chương trình nghiên cứu này mang tên là "Tiếp cận hệ thống để nâng cao chất lượng giáo dục" (System approach for better educational results, viết tắt là SABER).

Phương pháp luận của SABER là dựa vào các thông lệ chính sách tốt, tức là chính sách có hiệu quả trong thực tế nâng cao chất lượng giáo dục để cung cấp cho các nhà hoạch định chính sách một công cụ xác định điểm mạnh và điểm yếu trong hệ thống chính sách của mình. Hệ thống này, trong tiếp cận ban đầu tại 14 nền kinh tế Đông Á – nơi mà yêu cầu về nâng cao chất lượng giáo dục đang được đặt lên hàng đầu bao gồm 8 lĩnh vực: 1/GV; 2/ Hệ thống thông tin quản lý giáo dục (EMIS); 3/ Tự chủ trường học; 4/ ICT; 5/ đánh giá HS; 6/ Phân luồng đào tạo nghề; 7/ Giáo dục đại học; 8/ Huy động khu vực tư (Patrinos 2012)³.

Mỗi một lĩnh vực chính sách được xếp theo 4 bậc từ thấp đến cao, với tên gọi lần lượt là: tiềm ẩn (latent, tức là mới chỉ phản ánh được khoảng 25% những thông lệ tốt), nascere (emerging, tức là phản ánh được từ 26 đến 50% những thông lệ tốt), định hình (established, tức là phản ánh được tới gần 75% những thông lệ tốt), nâng cao (advanced, tức là về cơ bản phản ánh được những thông lệ tốt của thế giới).

Bước đầu, dựa vào công bố của SABER (Patrinos 2012), có thể thấy được những điểm mạnh và yếu trong 8 lĩnh vực chính sách nêu trên của giáo dục nước ta trong tương quan so sánh với các nước khác trong khu vực như sau:

3.1. Về GV

Đây là lĩnh vực chính sách quan trọng nhất trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và sẽ được trình bày kĩ ở mục 4 của bài viết.

3.2. Về EMIS

Việt Nam, Lào và Campuchia hiện là 3 nước thiếu thông tin nhất trong khu vực về các dữ liệu liên quan đến tài chính giáo dục. Hơn nữa, Việt Nam còn là nước có ít dữ liệu nhất trong việc xây dựng các chỉ số giáo dục cần thiết liên quan đến giáo dục phổ thông để đảm bảo có cơ sở tin cậy cho đánh giá trong nước cũng như trong so sánh quốc tế. Nếu coi vai trò của EMIS là cốt tử trong bất kì hệ thống giáo dục có chất lượng nào, vì nó là đầu nhót làm vận hành bộ máy và giúp các nhà quản lý nắm được nhịp đập của hệ thống (Patrinos 2012: 25), thì những yếu kém trên trong chính

sách EMIS của nước ta cần được xem xét nghiêm túc để khắc phục.

3.3. Về tự chủ trường học và trách nhiệm giải trình

Trong bước chuyển chậm chạp chung của các nước ASEAN trong lĩnh vực chính sách này, Việt Nam mới ở chặng đường đầu tiên, đã vượt qua mức độ tiềm ẩn để đạt mức độ nascere. Trong đó, cần đặc biệt chú trọng cải thiện quyền tự chủ về nhân sự và vai trò của hội đồng trường để đảm bảo chí ít sự đồng bộ trong chính sách.

3.4. Về ICT

Việc ứng dụng ICT trong khu vực nhìn chung vẫn quanh quẩn trong những khía cạnh kĩ thuật của việc sử dụng máy tính mà chưa quan tâm đến việc phát huy những kĩ năng của thế kỷ XXI liên quan đến ICT như tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề, truy tìm và xử lí thông tin v.v... Các dữ liệu cũng như các câu trả lời liên quan đến việc ứng dụng ICT trong trường học vẫn rất phân tán và phân kì. Vì thế, chưa có được đánh giá so sánh về ICT trong khu vực.

3.5. Về đánh giá HS

Điểm mạnh của khu vực Đông Á là phần lớn các nước đều đã có một khung khổ chính sách chính thức về đánh giá, bao gồm 3 mức độ: đánh giá trong lớp học, thi, đánh giá trên diện rộng (toute quốc hoặc quốc tế). Các hoạt động đánh giá này về cơ bản là nhất quán với các yêu cầu về mục tiêu chương trình giáo dục hoặc chuẩn giáo dục. Trong bức tranh tích cực chung đó, Việt Nam đã và đang hoàn thiện các hoạt động đánh giá của mình. Điểm yếu cần khắc phục là sự thiếu vắng đánh giá trên diện rộng, kể cả trong nước và quốc tế để các nhà hoạch định chính sách có cái nhìn đầy đủ hơn về chất lượng giáo dục, làm cơ sở cho những điều chỉnh cần thiết về chính sách.

3.6. Về phân luồng đào tạo nghề

Kết quả khảo sát cho thấy Việt Nam và Lào là những nước phân luồng rất sớm, từ 10 tuổi, với các chương trình loại ISCED 2B, 2C, không có cơ hội học lên cao⁴. Ở bậc THPT, Việt Nam lại được xếp vào nhóm các nước chỉ có chương trình đào tạo nghề loại ISCED 3C, kết thúc chương trình này HS chỉ có thể vào thị trường lao động và không có cơ hội học lên đại học. Nhóm các nước này gồm Malaysia, Singapo, Trung Quốc, Thái Lan, Việt Nam, với tỉ lệ HS trung học phân luồng sang nghề lần lượt là 86%, 56%, 46%, 38%, 35%. Có thể nói, cách tiếp cận trong phân luồng của SABER là hợp lí nhưng dữ liệu không thỏa đáng và kết quả sai lệch, chí ít với trường hợp của Việt Nam. Có lẽ do những khó khăn trong đánh giá phân luồng nên trong cách tiếp

³ Trong năm 2013, SABER đưa thêm vào 5 lĩnh vực chính sách là: giáo dục mầm non; công bằng và hòa nhập; y tế học đường; tài chính giáo dục; tính ứng đáp của giáo dục.

⁴ Đây là một kết quả không đúng. Không rõ các khảo sát viên trong SABER dựa vào nguồn tư liệu hoặc thông tin nào để đưa ra kết quả sai lệch này.

**Bảng 2: Mức độ đạt được các mục tiêu chính sách GV của một số nước ASEAN**

Mục tiêu chính sách	Campuchia	Indônêxia	Lào	Malayxia	Philipin	Singapo	Thái Lan	Việt Nam
Xác định các mục tiêu rõ đối với GV	3	4	3	4	4	3	3	4
Thu hút người giỏi vào nghề dạy học	3	2	2	3	3	3	3	2
Đào tạo GV thiết thực và qua trải nghiệm	1	2	3	2	2	2	3	2
Bảo đảm cung GV đáp ứng cầu HS	2	2	3	3	3	1	2	2
GV được dẫn dắt bởi hiệu trưởng giỏi	3	2	2	3	3	3	3	2
Giám sát dạy và học	3	2	4	3	3	3	4	3
Hỗ trợ GV nâng cao chất lượng dạy học	2	1	3	4	3	1	3	3
Tạo động lực trong thực thi công việc của GV	2	2	3	3	2	3	3	2

(Nguồn: Patrinos, H. A. (ed). 2012. Strengthening education quality in East Asia. UNESCO & The World Bank)

cận mới đây của SABER 2013, chính sách trong lĩnh vực phân luồng được thay thế bằng chính sách phát triển nhân lực.

3.7. Về giáo dục đại học

Trong tiếp cận ban đầu của SABER đối với giáo dục đại học Đông Á, cũng mới chỉ cho thấy cái nhìn so sánh của 14 hệ thống giáo dục đại học theo một số chỉ tiêu cơ bản như: tỉ lệ và mức độ tăng trưởng của dân cư 25-44 tuổi có trình độ đại học; số trích dẫn khoa học trên 10 vạn dân; tổng chi phí (công và tư) cho giáo dục đại học tính theo %GDP; tự chủ đại học. Kết quả khảo sát cho thấy, nếu xét về mức độ tăng trưởng của giáo dục đại học trong giai đoạn 2000-2010 thì Việt Nam cùng với Thái Lan và Hàn Quốc thuộc top dẫn đầu. Trong khi đó, Việt Nam là nước có chỉ tiêu cho giáo dục đại học thấp nhất và cũng thuộc nhóm 3 nước (Campuchia, Philipin, Việt Nam) xếp loại thấp nhất về chính sách trong cơ chế quản trị. Sự không đồng bộ giữa mức độ tăng trưởng cao với chi phí thấp và quản trị kém là vấn đề mà giáo dục đại học Việt Nam cần xem xét để có hướng điều chỉnh phù hợp.

3.8. Về huy động khu vực tư

Trong tiếp cận của SABER, các tiêu chí đánh giá khung khổ chính sách thuộc lĩnh vực này bao gồm: tính cạnh tranh, trách nhiệm giải trình, tính minh bạch thông tin. Kết quả đánh giá trên cho thấy Việt Nam đã đạt mức độ "nâng cao" trong trách nhiệm giải trình của các trường tư⁵. Tuy nhiên, để đảm bảo tính đồng bộ trong chính sách, cần xem xét, điều chỉnh để đảm bảo nâng cao tính cạnh tranh và tính minh bạch thông tin trong hoạt động của các trường tư.

Như thế, trong triển khai thí điểm ban đầu, dù còn những hạn chế không tránh khỏi về phương pháp luận và thu thập dữ liệu, SABER đã cung cấp một cái nhìn hệ thống về những điểm mạnh, điểm yếu trong chính sách giáo dục của 14 nền kinh tế thuộc khu vực Đông Á, trong đó có Việt Nam. Những điểm yếu của nước ta trong từng lĩnh vực chính sách, cũng như sự mất đồng bộ trong chính sách, đã bước đầu được bóc tách và góp phần giải thích vì sao giáo dục Việt Nam lại đang tụt hậu so với một số nước trong khu vực.

4. Cải cách đào tạo GV trong trường sư phạm

Trong các lĩnh vực chính sách nêu trên, vấn đề GV được coi là quan trọng nhất. Trên cơ sở tổng kết thực tiễn, SABER đưa ra 8 mục tiêu cốt lõi trong chính sách GV và đánh giá mức độ đạt được từng mục tiêu đó trong bảng 2 (trong bảng này, để giản lược, chỉ liệt kê một số nước trong khối ASEAN và dùng các chữ số 1, 2, 3, 4 để lần lượt chỉ các mức độ đạt được là tiềm ẩn, nẩy sinh, định hình và nâng cao.)

Trong bảng đánh giá nêu trên, từng nước có thể thấy điểm mạnh, điểm yếu của mình trong chính sách GV. Chẳng hạn, đối với Việt Nam, một loạt vấn đề cần được giải quyết thỏa đáng trong thời gian tới để đảm bảo sự đồng bộ trong chính sách GV là: thu hút người giỏi vào nghề dạy học, cải cách sư phạm trong đào tạo GV, nâng cao năng lực lãnh đạo của hiệu trưởng v.v... Có thể nói, so với nhiều nước đang phát triển khác, điểm mạnh nổi trội của Việt Nam là có chính sách GV nhất quán, trong đó xây dựng đội ngũ nhà giáo luôn được coi là nhiệm vụ trọng tâm trong việc thực hiện các chiến lược phát triển giáo dục.

Tuy nhiên, điểm mạnh đó chưa được phát huy đầy đủ và vẫn ở dạng tiềm năng là chính. Bằng chứng là ở chỗ, mặc dù đã có nhiều nỗ lực đổi mới, nhưng chính

⁵ Cũng cần lưu ý là sự đánh giá trên mới chỉ là căn cứ trên văn bản. Theo các khảo sát viên của SABER, việc đánh giá chưa tính đến chất lượng thanh tra và tính chuyên nghiệp của các thanh tra viên.



sự yếu kém về chất lượng đội ngũ GV đã kéo theo sự yếu kém của chất lượng giáo dục.

Riêng công tác đào tạo GV ở nước ta vẫn đang luẩn quẩn trong *cái bẫy của sự đổi mới chắp vá*, nghĩa là cho đến nay chúng ta vẫn mắc kẹt trong một mô hình đào tạo cũ, đã lỗi thời, với những đặc trưng sau đây: 1/ Mẫu hình GV mà nó hướng tới vẫn là mẫu hình GV truyền thống với nhiệm vụ chính là truyền thụ kiến thức trên lớp học; 2/ Hệ thống đào tạo GV vẫn là một hệ thống khép kín với những nhà trường chuyên ngành đóng khung trong một mô hình đào tạo cứng nhắc, ít gắn kết với cộng đồng và nhà trường phổ thông; 3/ Quá trình đào tạo GV vẫn là một quá trình chia cắt không có sự gắn bó giữa đào tạo ban đầu với đào tạo tiếp tục, giữa đào tạo và nghiên cứu khoa học.

Vì thế, yêu cầu bức thiết đang được các nhà nghiên cứu đề xuất là *cải cách đào tạo GV* trong trường sư phạm (Nguyễn Thị Bình 2013) với mục đích xây dựng và triển khai một mô hình đào tạo GV mới, với những đặc trưng mới sau đây: 1/ Mẫu hình GV mà nó hướng tới là mẫu hình GV chuyên nghiệp; 2/ Hệ thống đào tạo GV phải là hệ thống mở; 3/ Quá trình đào tạo GV phải là quá trình liên tục, trong đó các giai đoạn đào tạo nằm trong quan hệ gắn bó, bổ sung cho nhau.

5. Kết luận

Trong tiến trình đổi mới giáo dục vừa qua, để giải quyết bài toán nâng cao chất lượng giáo dục, chúng ta thường áp dụng cách tiếp cận đơn yếu tố. Cách tiếp cận này có thể góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trên một phương diện nào đó nhưng lại thường bị hóa giải bởi tác động của các yếu tố khác. Chẳng hạn, việc đổi mới nội dung và phương pháp trong chương trình giáo dục phổ thông có thể đem đến một số lợi ích, nhưng sự yếu kém của đội ngũ GV lại làm tiêu tan các lợi ích này. Điều đó khiến giáo dục Việt Nam đứng trước một nhiệm vụ cấp bách hiện nay là đổi mới căn bản và toàn diện. Nhìn bài toán nâng cao chất lượng giáo dục trong bối cảnh đó thì một *tiếp cận hệ thống là hết sức cần thiết*. Việc bảo đảm sự đồng bộ về chính sách trong các thành tố cơ bản tạo nên chất lượng giáo dục là yêu cầu tiên quyết. Các phân tích trong bài viết này mới chỉ đề cập bước đầu đến một số điểm thiếu đồng bộ trong hệ thống chính sách Việt Nam nói chung, chính sách GV nói riêng. Việc tiếp tục nghiên cứu sâu là cần thiết, nhưng trước mắt có thể đưa ra một số nhận định sau đây trong việc đảm bảo tính đồng bộ của chính sách:

5.1. Về chính sách GV

Việt Nam đang chuyển từ bài toán đủ GV sang bài toán đủ GV có chất lượng. Mặc dù Việt Nam đã có hệ thống chính sách khá đầy đủ trong tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng, đãi ngộ, sàng lọc nhưng thực trạng đội ngũ GV hiện nay buộc phải xem xét lại một cách thấu đáo tính đồng bộ của hệ thống chính sách. Sự

không nhất quán và tính nửa vời trong hệ thống chính sách GV đã và đang ảnh hưởng tiêu cực đến động lực và năng lực của đội ngũ (Phạm 2011). Giải pháp cải cách đào tạo GV trong trường sư phạm đang được đề xuất mạnh mẽ nhưng một trong những điều kiện cần để giải pháp này thành công là *chính sách tiền lương cũng phải được cải cách*, sao cho GV sống được bằng lương.

5.2. Về hệ thống chính sách trong phạm vi người dạy, người học, hiệu trưởng, nhà trường và cộng đồng

Việc ưu tiên chính sách GV là cần thiết nhưng nhất thiết phải được đặt trong quan hệ với các thành tố khác trực tiếp tạo nên chất lượng trong dạy và học. Rất nhiều vấn đề đang được đặt ra đối với từng thành tố cũng như mối tương quan giữa chúng. Điều quan trọng là cần đặt những thành tố này trong bối cảnh Việt Nam sẽ triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới sau năm 2015. Mục đích cơ bản của chương trình này là hướng tới chuẩn bị lớp trẻ với những kỹ năng của thế kỷ XXI, phù hợp với yêu cầu phát triển của đất nước trong giai đoạn mới, hội nhập và phát triển. Điều đó đòi hỏi phải có những nhà trường của thế kỷ XXI, cùng các nhà giáo và hiệu trưởng của thế kỷ XXI. Tuy nhiên, với những bước đi hiện nay, chưa dứt khỏi cách tiếp cận đơn yếu tố trong việc xây dựng chương trình giáo dục phổ thông sau 2015, có nhiều khả năng là Việt Nam sẽ mắc lại những sai lầm của việc xây dựng chương trình giáo dục phổ thông năm 2000, nghĩa là thiếu sự gắn kết toàn hệ thống.

5.3. Về hệ thống chính sách trong toàn hệ thống giáo dục

Hệ thống giáo dục ở đây là hệ thống hướng tới học suốt đời, xây dựng XHHT. Ở Việt Nam, XHHT được quan niệm là xã hội dựa trên nền tảng phát triển đồng thời, gắn kết, liên thông cả hai bộ phận cấu thành là giáo dục chính quy và giáo dục thường xuyên. Như thế cần đảm bảo sự đồng bộ về chính sách giữa hai bộ phận này. Tuy nhiên, cho đến nay các ưu tiên chính sách cũng như đầu tư nguồn lực được giành chủ yếu cho giáo dục chính quy. Mặc dù về mặt thể chế, giáo dục thường xuyên được xếp ngang hàng với giáo dục chính quy, nhưng trong thực tế, cả chính sách nhà nước và thái độ xã hội đều coi giáo dục thường xuyên như một thứ giáo dục hạng hai. Điều đó ảnh hưởng nghiêm trọng đến chất lượng giáo dục thường xuyên, mà biểu hiện đáng buồn gần đây nhất là sự tẩy chay của nhiều nhà tuyển dụng đối với những người có bằng tốt nghiệp tại chức. Sự mất lòng tin này đối với chất lượng giáo dục thường xuyên là một cảnh báo nghiêm trọng đối với giáo dục nước ta khi mà "ngày nay giáo dục người lớn được coi là chìa khóa làm thay đổi các cá nhân, cộng đồng và xã hội trong thế kỷ XXI về kinh tế, chính trị và văn hóa" (UIL 2009: 12).

(Xem tiếp trang 15)