



# THỂ CHẾ 3 CẤP QUẢN LÝ CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG Ở TRUNG QUỐC

PGS. TS. NGUYỄN HỮU CHÍ  
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam  
NGUYỄN QUỐC TRI  
Đại học Vũ Hán - Trung Quốc

Một thời gian dài trước đây, quản lý chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) của Trung Quốc lấy sự quản lý từ trung ương làm chủ đạo, quyền hạn về chương trình của địa phương (cấp tỉnh) và nhà trường bị hạn chế, quyền hạn quản lý chương trình là tập trung cao độ. Từ thực tế tình hình Trung Quốc – một quốc gia rộng lớn, có dân số đông, nhiều dân tộc, có lịch sử lâu dài, giáo dục các vùng miền phát triển không đồng đều,... thì mô hình quản lý CTGDPT tập trung cao độ là rất khó để thích ứng với tính đa dạng của điều kiện giáo dục, môi trường giáo dục, thực tế giáo dục của từng địa phương. Từ những năm 80 của thế kỉ 20, xung quanh yêu cầu phát triển kinh tế, các nước trên thế giới đều tăng cường việc nghiên cứu, thảo luận vấn đề nội dung chương trình và cấu trúc chương trình, từ đó nhanh chóng hình thành trào lưu cải cách chương trình mang tính thế giới. Nhiều nước công nhận và thực hiện 3 cấp (quốc gia, địa phương và nhà trường) quản lý chương trình, tạo điều kiện để 3 cấp này gần bó hữu cơ và phát triển bình đẳng, đồng thời các nước cũng tiến hành trao đổi kinh nghiệm lẫn nhau trong thực hiện thể chế 3 cấp quản lý chương trình này. Quản lý CTGDPT của Trung Quốc cũng nằm trong xu thế chung đó.

## 1. Cơ sở để xuất thể chế 3 cấp quản lý CTGDPT ở Trung Quốc

### 1.1. Xu thế phân cấp trong quản lý chương trình trên thế giới

Thể chế 3 cấp quản lý chương trình là mô hình lựa chọn của nhiều quốc gia phát triển, nhưng trong thực tế, quá trình vận dụng thì không phải là nhất thành bất biến, mỗi quốc gia khi vận dụng thể chế này đều có ưu, nhược điểm của nó. Bài viết này không tiến hành so sánh, mà chỉ nghiên cứu thể chế 3 cấp quản lý chương trình của một số quốc gia điển hình, như Pháp, Mĩ, Anh.

(1) *Quyền hạn về chương trình của quốc gia là lớn nhất, địa phương chiếm vị trí thứ hai và nhà trường là nhỏ nhất.*

Mô hình này yêu cầu trong quá trình thiết kế xây dựng chương trình và ra quyết sách chương trình cần đảm bảo nguyên tắc về tính hiệu lực và tính chấp hành rộng rãi, mỗi trường học cần phải quán triệt

chương trình chung và thống nhất trên toàn quốc. Pháp là quốc gia điển hình nhất của mô hình này.

(2) *Quyền hạn về chương trình của địa phương là lớn nhất, quốc gia là thứ hai và nhà trường là nhỏ nhất.*

Mô hình này yêu cầu quyền hạn về chương trình thuộc về các châu (đơn vị hành chính địa phương) và các học khu. Để cương chương trình và tiêu chuẩn chương trình do các cấp hành chính giáo dục địa phương xác định. Công việc thiết kế môn học, sắp xếp thời khóa biểu, lựa chọn sách giáo khoa (SGK)... đều do địa phương tự chủ, quốc gia không có tiêu chuẩn thống nhất cho các châu và các học khu. Điển hình nhất cho mô hình này là Mĩ.

(3) *Quyền hạn về chương trình của nhà trường là lớn nhất, địa phương xếp thứ hai và quốc gia là nhỏ nhất.*

Trong mô hình này, hiệu trưởng và giáo viên trong các trường học có quyền tự chủ cao nhất. Chương trình của nhà trường chủ yếu là phát triển chương trình của quốc gia. Nước Anh là điển hình nhất cho mô hình này.

### 1.2. Đặc điểm và những tồn tại trong quản lý CTGDPT trước đây của Trung Quốc

Như trên đã đề cập, trong một thời gian dài, Trung Quốc kiên trì thể chế quản lý giáo dục trung ương tập quyền. Trên phương diện quản lý CTGDPT, thực hiện "4 thống nhất" (chính sách chương trình thống nhất; thiết kế xây dựng chương trình thống nhất; tiêu chuẩn chương trình thống nhất; SGK thống nhất) với đặc trưng là: *quản lý và quyết sách CTGDPT theo mô hình tập quyền*. Trong thời kì đầu xây dựng đất nước sau 1949, phương thức quản lý này là cần thiết để bảo đảm chất lượng dạy học và giáo dục của nhà trường, mặt khác, ở một trình độ nhất định, phương thức này góp phần thúc đẩy bản thân giáo dục nhà trường phát triển. Thông thường, thể chế tập quyền giúp đảm bảo thông suốt chủ trương, chính sách của nhà nước về giáo dục, đảm bảo tiêu chuẩn giáo dục thống nhất, đảm bảo thực hiện lợi ích chính thể của quốc gia, đảm bảo sự phát triển bình đẳng giáo dục giữa các khu vực, thủ tiêu hiện tượng bất bình đẳng về cơ hội giáo dục,... và dễ dàng đạt được hiệu quả thực hiện chương trình trên toàn quốc. Tuy nhiên, thể chế quản lý chương

trình tập quyền có những hạn chế là dễ thoát li khỏi yêu cầu thực tế phát triển kinh tế và xã hội của địa phương; dễ dẫn đến cứng nhắc trong quản lý chương trình. Cùng với quá trình cải cách thể chế quản lý giáo dục của Trung Quốc không ngừng phát triển sâu rộng, những hạn chế của phương thức quyết sách chương trình ngày càng bộc lộ rõ: thừa tính thống nhất, thiếu tính phù hợp, đa dạng và linh hoạt; thừa tính chung chung, thiếu cá tính, từ đó khiến cho hệ thống chương trình nhà trường chuyển sang đồng loạt khép kín, ngoài ra, phương thức quyết sách này khiến hệ thống quyết sách chương trình và thực hiện hệ thống quyết sách đó bị tách rời, dẫn đến việc *giáo viên và nhà trường là những chủ thể thực hiện chương trình nhưng không hiểu rõ ý nghĩa, mục tiêu của cải cách chương trình mới, ảnh hưởng đến hiệu quả của cải cách chương trình*, thậm chí là thất bại, từ đó mà dẫn tới thất bại của tổng thể công cuộc cải cách giáo dục. Những tồn tại của thể chế quản lý chương trình trung ương tập quyền là cơ sở để Trung Quốc đề xuất các biện pháp quản lý chương trình mới, và chế độ 3 cấp quản lý CTGDPT ra đời trong bối cảnh đó.

**2. Sự hình thành và phát triển của thể chế 3 cấp quản lý CTGDPT ở Trung Quốc**

**2.1. Thời kì từ “thử nghiệm” ở địa phương đến “thực hiện” trên toàn quốc**

Năm 1988, Trung Quốc thực hiện bước chuyển đổi từ quốc gia (đại diện là Bộ Giáo dục) chế định sang thẩm định SGK bậc trung học và tiểu học, bắt đầu thực hiện tách biệt 2 khâu biên soạn và thẩm định, khởi xướng *“nhất cương đa bản”*: căn cứ vào kế hoạch chương trình, tiêu chuẩn chương trình và đề cương chương trình do Bộ Giáo dục xây dựng, các tác giả tiến hành biên soạn nhiều bộ SGK, các đơn vị giáo dục (nhà trường) lựa chọn và sử dụng một trong số những bộ SGK đã được thẩm định.

Tháng 3 năm 1996, Đảng đoàn Bộ Giáo dục Trung Quốc ban hành *“Kế hoạch chương trình phổ thông cao trung”<sup>1</sup>* (thử nghiệm), quy định rõ ràng *“chương trình phổ thông cao trung do 3 cấp quản lý trung ương, địa phương và nhà trường”*. Kế hoạch này được tiến hành thử nghiệm tại 3 tỉnh Sơn Đông, Giang Tây và Thiên Tân. Tuy nhiên, đây chỉ là bước thử nghiệm thực hiện 3 cấp quản lý chương trình ở một giai đoạn (giai đoạn phổ thông cao trung) trong bậc giáo dục cơ sở.

Tháng 6 năm 1999, tại Hội nghị toàn quốc lần thứ 3 về công tác giáo dục, Trung ương Đảng Cộng sản, Quốc vụ viện Trung Quốc đã ra ban hành *“Quyết định về đẩy mạnh cải cách giáo dục toàn diện, thúc đẩy giáo dục tố chất”*, đề xuất rõ ràng *“xây dựng hệ thống chương trình giáo dục cơ sở mới, thực hành*

*chương trình quốc gia, chương trình địa phương và chương trình nhà trường”*.

Năm 2001, Quốc vụ viện và Bộ Giáo dục Trung Quốc lần lượt ban hành *“Quyết định của Quốc vụ viện về cải cách và phát triển giáo dục cơ sở”* và *“Đề cương cải cách chương trình giáo dục cơ sở”* (thực hiện), xác định rõ *“Thực hiện 3 cấp quản lý chương trình: quốc gia, địa phương, trường học”*. Từ *“thử nghiệm”* đến *“thực hiện”* cho thấy thể chế 3 cấp quản lý chương trình - một bộ phận quan trọng cấu thành cải cách chương trình giáo dục cơ sở của Trung Quốc - đến đây đã chính thức được xác lập và đã có được địa vị hợp pháp.

Như vậy, ở thời kì phát triển cơ bản ban đầu của thể chế 3 cấp quản lý CTGDPT, Trung Quốc chỉ lựa chọn thiểu số những trường học có điều kiện tương đối tốt, từ tiến hành thí điểm ở một bộ phận trường học đến mở rộng ra toàn khu vực, từ tìm tòi bộ phận tiến dần từng bước sang sâu sắc, chắc chắn hơn, từ những đột phá trọng điểm sang đẩy mạnh mở rộng ra phạm vi toàn quốc. *Cải cách thể chế 3 cấp quản lý CTGDPT của Trung Quốc là quá trình biến đổi thể chế diễn ra kiên trì, dần dần từng bước một*. Kinh nghiệm lịch sử thế giới đã chứng minh rằng cải cách chỉ có thể tiến hành từng bước mới có thể đạt được hiệu quả cao nhất. Những nghiên cứu của rất nhiều chuyên gia tham gia quá trình cải cách đều thống nhất với kết luận: *“cải cách hữu hiệu nhất thông thường là nhà lãnh đạo dự tính được mục tiêu rộng lớn, từng bước, từng bước thực hiện lí tưởng đó”<sup>2</sup>*.

**2.2. Kết cấu thể chế 3 cấp quản lý CTGDPT Trung Quốc**

Để thuận tiện cho việc diễn đạt phần sau, tác giả căn cứ vào văn bản và thực tiễn quản lý CTGDPT Trung Quốc hiện nay, tiến hành chỉnh lí quyền hạn và trách nhiệm của chủ thể 3 cấp quản lý CTGDPT thành bảng 1 (trang 58).

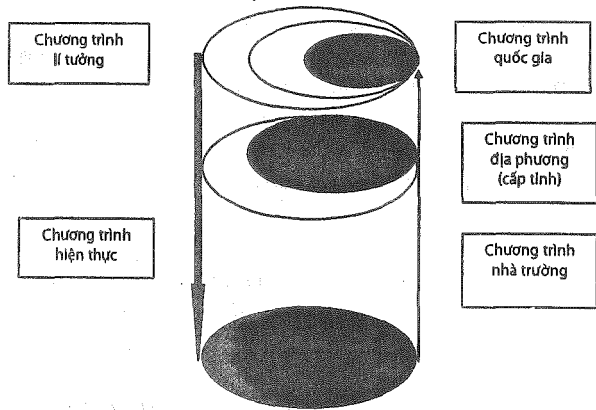
Một điều cần lưu ý là không phải dưới thể chế phân quyền quản lý chương trình, chương trình mới yêu cầu phân cấp quản lý. Thể chế quản lý chương trình trung ương tập quyền trước đây cũng phân định quyền hạn và trách nhiệm của từng chủ thể hành chính chương trình các cấp tương ứng, nhưng do thực hiện mô hình tập quyền trong ban hành chương trình nên địa phương và nhà trường chỉ có quyền chấp hành và thực hiện chương trình được giao, thật sai lầm khi cho rằng đây là toàn bộ quản lý chương trình. Đến nay, khi thực hiện thể chế 3 cấp ban hành chương trình thì quyền hạn và trách nhiệm chương trình của quốc gia, địa phương và nhà trường được sáng tỏ và phải được thực hiện.

<sup>2</sup> Allan A Glatthorn. *Lãnh đạo chương trình của hiệu trưởng*. Nxb ĐHSP Hoa Đông, Thượng Hải, 2003.

<sup>1</sup> Giai đoạn phổ thông cao trung bao gồm lớp 10, 11 và 12.

**Bảng 1: Quyền hạn và trách nhiệm của 3 cấp quản lí CTGDPT**

| <b>Cấp quốc gia</b>  | <b>Cấp địa phương</b>  | <b>Cấp nhà trường</b>  |
|--|--|--|
| Chế định kế hoạch chương trình và tiêu chuẩn chương trình quốc gia   | Chế định phương án thực hiện kế hoạch chương trình bản địa   | Chế định phương án thực hiện chương trình nhà trường   |
| Chế định chính sách biên soạn, thẩm tra và lựa chọn sử dụng SGK, tổ chức thẩm định tiêu chuẩn chương trình để biên soạn SGK            | Tổ chức nghiên cứu phương án thực hiện chương trình nhà trường, chỉ đạo nhà trường thực hiện cụ thể chương trình quốc gia và chương trình địa phương, lựa chọn và ban hành chương trình và SGK | Lựa chọn và sử dụng SGK đã thông qua thẩm định   |
| Chế định hướng dẫn quản lí chương trình địa phương và chương trình nhà trường  | Ban hành chương trình địa phương   | Ban hành chương trình nhà trường   |
| Phụ trách xem xét quyết định phương án ban hành chương trình địa phương  | Hỗ trợ nhà trường giải quyết những vấn đề trong quá trình ban hành và thực hiện chương trình nhà trường  | Tiến hành tự giám sát các phương diện thực hiện chương trình, giảng dạy, kiểm tra và đánh giá, lựa chọn sử dụng và ban hành tư liệu chương trình |
| Xác định chế độ đánh giá chương trình giáo dục phổ thông   | Tiến hành giám sát tình hình thực hiện chương trình, thi cử, đánh giá,... ở địa phương mình.   | Xây dựng cơ chế giáo viên, học sinh, gia đình và đại biểu địa phương tham gia quản lí chương trình nhà trường                                    |
| Giám sát tình hình chấp hành chính sách chương trình của các cơ quan hữu quan của quốc gia, tổ chức kiểm định trình độ trong toàn quốc | Tổng hợp các nguồn tư liệu chương trình của xã hội; huy động các lực lượng xã hội tham gia và ban hành chương trình  | Tổ chức bồi dưỡng trong nhà trường   |
| Căn cứ vào yêu cầu cải cách và phát triển giáo dục để chỉnh lí văn bản chương trình  | Tăng cường quản lí sử dụng SGK, tài liệu tham khảo và các tư liệu dạy học khác   | Phục vụ hỗ trợ giáo viên giảng dạy, học sinh học tập, v.v...   |

**Hình 1: Cấu trúc thể chế 3 cấp quản lí CTGDPT ở Trung Quốc****2.3. Ưu thế của thể chế 3 cấp quản lí CTGDPT ở Trung Quốc**

Trung Quốc thực hiện chính sách 3 cấp quản lí CTGDPT đã phản ánh quan niệm cải cách trước yêu cầu phải phù hợp với xu thế của thời đại, giáo dục phải chủ động thích ứng với những bước tiến của xã hội đương đại và những yêu cầu cấp bách của đào tạo những tố chất bậc cao của nhân tài; đồng thời giáo dục phải chủ động thích ứng với đặc điểm đương đại của người học, sự khác biệt giữa cá thể và quần thể, giúp cho người học đạt được sự phát triển tự chủ, toàn diện và lâu dài.

Thể chế 3 cấp quản lí CTGDPT có tính chất phân

quyền rõ ràng. Chương trình nhà trường lấy chương trình quốc gia làm cơ bản, chương trình địa phương và chương trình nhà trường do địa phương và nhà trường tự chủ ban hành, *trường học tự chủ lựa chọn SGK*. Để việc biên soạn SGK đa dạng hóa đi vào nề nếp, Bộ Giáo dục Trung Quốc đã ban hành tài liệu hướng dẫn quản lí CTGDPT của cấp địa phương và cấp nhà trường; tài liệu về biện pháp quản lí biên soạn và thẩm định SGK và một loạt các văn kiện quản lí CTGDPT.

Là một loại chính sách chương trình, thực chất của 3 cấp CTGDPT ở Trung Quốc là tiến hành phân quyền trong quá trình quản lí chương trình. Có hay không có quyền hạn quản lí chương trình; quyền hạn quản lí chương trình đến đâu; sức mạnh của quyền hạn quản lí chương trình, v.v... là những yếu tố ảnh hưởng và quyết định đến hiệu quả quản lí chương trình. Và như vậy, trong quá trình quản lí chương trình, quyền hạn giữ vai trò cơ bản. Thể chế 3 cấp quản lí CTGDPT ở Trung Quốc từ đầu đã có sự phân quyền về chương trình không chỉ xuất hiện trong hệ thống hành chính giáo dục mà còn phát sinh trong cải cách chương trình giữa các tầng diện khác nhau, phạm vi và chủ thể khác nhau. Trước kia, ban hành CTGDPT do chính phủ trung ương Trung Quốc trao quyền cho các chuyên gia khoa học đại diện, dẫn tới "sự vắng mặt" "gián tiếp hoặc trực tiếp liên quan đến giới nhân sĩ" trong cải cách CTGDPT. Sau khi thực

hiện thể chế mới về quản lí CTGDPT, ngoài các cán bộ giáo dục trung ương và chuyên gia khoa học thì nhân viên hành chính giáo dục địa phương, chuyên gia lí luận chương trình, các nhà giáo dục học, nhà tâm lí học, nhà xã hội học, giáo viên, học sinh, phụ huynh, đại biểu địa phương,... đều được khuyến khích dưới mọi hình thức khác nhau tham gia vào quá trình xây dựng và đổi mới CTGDPT. Nói cách khác, thể chế phân quyền trong quản lí CTGDPT ở Trung Quốc có ưu thế là giàu tính chủ động trong quản lí chương trình, phát huy tính sáng tạo và tính tích cực trong việc huy động các lực lượng tham gia vào quản lí chương trình.

**2.4. Những vấn đề tồn tại trong thực tiễn thực hiện thể chế 3 cấp quản lí CTGDPT ở Trung Quốc**

**2.4.1. Cấp quốc gia:**

- Vấn tồn tại trong đội ngũ biên soạn SGK một bộ phận lớn những người không phù hợp với điều kiện quy định;
- Công tác thẩm định SGK ở một mức độ nhất định đã bị "bào mòn" bởi yếu tố lợi ích và quan hệ;
- Cơ chế thẩm định chất lượng SGK đã xuất hiện những sơ hở, thiếu sót;
- Ban hành chương trình địa phương và chương trình trường học mang tính mập mờ, tính tùy ý cao,... không ít các trường viện cớ và lí do, không nghiêm túc thực hiện kế hoạch chương trình.

Nguyên nhân cơ bản của những tồn tại trên đây là do quốc gia (cụ thể là Bộ Giáo dục) giao phó cho địa phương, nhà trường và các bộ phận liên quan những quyền hạn và trách nhiệm theo lối "quản lí văn bản", coi nhẹ biện pháp quản lí đồng bộ, mất cân bằng giữa "quản lí lỏng" và "quản lí chặt"; hoặc có thể nói, thiếu cơ chế bảo đảm để quyền hạn và trách nhiệm đạt được hiệu quả.

**2.4.2. Cấp địa phương:**

- Nhiều cơ quan hành chính giáo dục địa phương đã phớt lờ những quy định trong các chính sách của quốc gia, đánh đồng việc biên soạn SGK với công tác quản lí chương trình;
- Bộ phận hành chính giáo dục biên soạn SGK, sau đó lại dùng quyền hạn hành chính để chi phối, lũng đoạn trong sử dụng, liên minh với các nhà xuất bản... nhằm thu lợi nhuận;
- SGK của các địa phương biên soạn đa số là "đại đồng tiểu dị", quốc gia thông qua "nhất cương đa bản" (cùng một chương trình có nhiều bộ SGK) với mục tiêu là đa dạng hóa, tối ưu hóa chất lượng SGK thì nhiều điều không đạt được.
- Trao quyền tự chủ lựa chọn và sử dụng SGK cho nhà trường nhưng trên thực tế nhà trường thường nhận được sự "chỉ đạo" của cơ quan hành chính giáo dục địa phương, có thể coi đó là hiện tượng mới của "chế độ trung ương tập quyền" mang tính địa phương hóa.

**2.4.3. Cấp nhà trường:**

Dưới thể chế 3 cấp quản lí CTGDPT, quyền hạn và trách nhiệm của nhà trường rất rõ ràng, nhưng tình hình thực tế chắc chắn là không dễ để lạc quan. Tình hình nhà trường thực hiện "chương trình trong kế hoạch" có nhiều điều đáng suy nghĩ. Trong đó, vấn đề nổi bật là, nhà trường thực hiện chương trình trong điều kiện bị chi phối bởi những yêu cầu của nền giáo dục ứng thí vốn tồn tại dai dẳng lâu năm. Nhà trường coi những môn học có nội dung liên quan đến thi cử là đặc biệt quan trọng, coi đó là "chủ khoa", còn những môn học có nội dung không trực tiếp liên quan đến thi cử thì không được coi trọng hoặc không thật sự coi trọng, coi đó là "phụ khoa". Có thể nói, thực hiện chương trình mới, những môn học như âm nhạc, thể dục, kĩ thuật, v.v... với truyền thống "phụ khoa" của nhà trường bị cho ra rìa, thậm chí là vô ích; mặt khác, trong dạy học, vì "mục đích thi cử" nên nội dung của những môn học này khó mà tránh khỏi nguy cơ bị cắt xén...

**3. Vài suy nghĩ về thể chế phân cấp quản lí CTGDPT**

Hình thành thể chế phân cấp quản lí CTGDPT không chỉ là bước đột phá thay thế thể chế quản lí chương trình trước đây, mà điều quan trọng hơn là xây dựng văn hóa chương trình mới. Loại văn hóa chương trình này hoàn toàn không giống với văn hóa chương trình "mẫu mực kĩ thuật" trước đây. Văn hóa chương trình mới yêu cầu quá trình xây dựng chương trình cần chú ý đến những điều kiện của người học, thiết kế chương trình cần hướng đến sự thay đổi môi trường cuộc sống của họ, tận dụng môi trường cuộc sống của người học để tiến hành thiết kế quá trình dạy học, thực hiện thống nhất "giáo dục thế giới khoa học" và "giáo dục thế giới cuộc sống". Trong biểu hiện thực tế, đó là sự quay trở về "thế giới cuộc sống", nhưng thực chất là sự quan tâm đến cùng đến "con người" và "nhân tính". Do vậy, dưới sự chỉ đạo của tư tưởng mới này, một loạt những lí thuyết "cải cách chương trình mới", "tất cả vì học sinh", v.v... đã ra đời, cho dù mỗi một thời kì đều tồn tại những biểu hiện không giống nhau, nhưng có một điều quan trọng không thay đổi, đó là cần phải tùy lúc, tùy từng điều kiện cụ thể mà vận dụng, để chương trình thực sự trở thành một bộ phận trong các hoạt động phong phú của nhà giáo và học sinh.

Để thực hiện phân cấp quản lí CTGDPT cần lưu ý mấy điểm cơ bản sau đây:

Một là, trong quá trình thực hiện phân cấp quản lí CTGDPT cần bảo đảm hiệu quả thiết thực của chính sách chương trình. Thực hiện chính sách quản lí CTGDPT cần phải hướng tới "đa dạng hóa" quyền hạn quản lí chương trình, cần đạt được sự dân chủ và hài hòa về quyền lợi của những bên tham gia



chương trình.

Hai là, trong thời kì đầu thay đổi thể chế quản lí CTGDPT cần lấy tính cưỡng chế làm cơ bản, các cơ quan lập pháp và hành chính của trung ương thông qua mệnh lệnh hành chính thực hiện sự thay đổi thể chế quản lí chương trình bằng những bước đi có mục đích, có lộ trình rõ ràng.

Ba là, cùng với quá trình cải cách thể chế ngày càng được đẩy mạnh, trên phương diện vĩ mô đã hình thành điều kiện thể chế tốt đẹp, cần kịp thời chuyển sang giai đoạn thay đổi có tính dẫn dắt, dưới sự chỉ đạo của các cơ quan hữu quan của chính phủ, khuyến khích sự tham gia chủ động của nhà trường và giáo viên.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Allan A Glatthorn, *Lãnh đạo chương trình của hiệu trưởng* (tiếng Trung), NXB ĐHSP Hoa Đông, Thượng Hải, 2003.

2. Trương Mặc Ba. *Phân tích chế độ kinh tế học mới trong thực hiện thể chế 3 cấp quản lí chương trình* (tiếng Trung), Tạp chí Giáo dục trung tiểu học hiện

đại, Trung Quốc, 2006.

3. Nguyễn Hữu Chí, *Những xu hướng chung của chương trình hiện đại*, Tạp chí khoa giáo, 3/2006.

4. Nghiệp Lan (chủ biên), *Nghiên cứu phát triển cải cách giáo dục phổ thông Trung Quốc* (tiếng Trung), NXB Đại học nhân dân Trung Quốc, Bắc Kinh, Trung Quốc, 2009.

**SUMMARY**

*China officially implemented 3 management levels in general education curriculum from 2001. This institutional formation of 3 management levels in general education curriculum has changed the 'great unity' in curriculum management, leading to a new life in the China school development. This formation and completion is a continuous movement from the 'experiment' to 'implementation'. The article analyzed the process of this new institutional management, including its challenges and utility to the general education in China.*

**ĐẶC TRƯNG VÀ ĐỊNH HƯỚNG...** (Tiếp theo trang 8)

quan trọng trong việc hỗ trợ cho GD. Tuy nhiên, cơ chế, chính sách xã hội hóa GD Việt Nam còn chưa cụ thể và đổi mới để phát huy tốt mọi nguồn lực xã hội cho GD... (UBTVQH, 2010), vì vậy, cần xem xét cẩn thận việc làm thế nào và theo các kênh nào để cộng đồng sẽ có khả năng đóng góp hơn nữa cho GD tại Việt Nam.

**3. Kết luận**

Bản chất hay đặc trưng cơ bản của GDSĐ là cung cấp cơ hội học tập thứ hai và cập nhật kiến thức, kĩ năng theo nhu cầu người học trong suốt cuộc đời theo cách tiếp cận lấy người học làm trọng tâm. Căn cứ vào hiện trạng GD Việt Nam hiện nay, các định hướng giải pháp xây dựng nền tảng mô hình GDSĐ là: cần đa dạng hóa HTGD theo hướng mở và liên thông; đổi mới chương trình GD, cách đánh giá và hệ thống văn bằng/chứng chỉ theo hướng dựa trên năng lực; cũng như khắc phục các rào cản của HTGD và tâm lí của người học để tăng cường động cơ HTSD cho người học...

Mặt khác, bên cạnh việc củng cố và đa dạng HTGD thường xuyên, Việt Nam cũng cần đặc biệt tăng cường nghiên cứu để có thể dịch chuyển hệ thống nhà trường/CSGD truyền thống hiện nay sang thành hệ thống nhà trường học tập (tổ chức học tập) để có thể tạo ra môi trường GD tích cực, chia sẻ và quản lí kiến thức/thông tin có hiệu quả và tốt hơn. Thực tế, xây dựng nhà trường (CSGD) thành tổ chức học tập đang được coi là cách tiếp cận quan trọng cho việc xây dựng nền tảng GDSĐ tại nhiều quốc gia trên thế giới.

**TÀI LIỆU THAM KHẢO**

1. Chính phủ Cộng hòa XHCN Việt Nam (2012). *Chiến lược phát triển giáo dục 2011-20.*

Bhattacharya, K.P (1987), *Motivation towards adult education*. Delhi: Naveen.

2. Loewenstein, G. (1994), "The Psychology of curiosity: A review and reinterpretation". *Psychological Bulletin*, 116(1), p.75-98.

3. Nguyễn Tiến Hùng (2012), "*Xu thế phát triển giáo dục phổ thông*", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 80, tháng 05 năm 2012, trang 11-14,22

4. Nguyễn Tiến Hùng (2007). "Understanding Lifelong Learning: A Perspective on The World today and Vietnam", *KEDI Journal of Educational Policy*, Vol.4, No.2 năm 2007.

5. The World Bank (2003), *Lifelong Learning in the global knowledge economy: Chanllenges for developing countries*. Washington, D.C: The World Bank.

6. UBTVQH (2010), *Báo cáo tóm tắt kết quả khảo sát „Việc thực hiện chính sách, pháp luật về thành lập trường, đầu tư và đảm bảo chất lượng đào tạo đối với GDDH“.*

**SUMMARY**

*The article presented and analysed features as premises to propose main solutions towards the development of lifelong learning model in Vietnam: 1/ Provide opportunities for different lifelong learning; 2/ Create and enhance lifelong learning motivations; 3/ Develop effective human resource strategy to lifelong learning.*