ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC
KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

Phùng Thị Hồng Vân

CÁC CƠ CHẾ HỢP TÁC ĐA PHƯƠNG VỀ GIÁO DỤC Ở ĐÔNG NAM Á VÀ SỰ THAM GIA CỦA VIỆT NAM (1995–2023)

Chuyên ngành: Đông Nam Á học
Mã số: 9310608.02

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ
ĐÔNG NAM Á HỌC

Hà Nội - 2026

Công trình được hoàn thành tại: Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

Người hướng dẫn khoa học: GS. TS. Hoàng Khắc Nam

Phản biện: . . . . . .
. . . . . .

Phản biện: . . . . . .
. . . . . .

Phản biện: . . . . . .
. . . . . .

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng cấp Đại học Quốc gia chấm luận án tiến sĩ họp tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội
vào hồi giờ ngày tháng năm 2026

Có thể tìm hiểu luận án tại:
- Thư viện Quốc gia Việt Nam
- Trung tâm Thông tin - Thư viện, Đại học Quốc gia Hà Nội

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Đông Nam Á có mức độ đa dạng cao về thể chế, văn hóa và trình độ phát triển. Trong giáo dục, sự khác biệt giữa các hệ thống vừa tạo nhu cầu hợp tác, vừa giới hạn khả năng hài hòa hóa giữa các quốc gia [80, 192]; nhu cầu dịch chuyển người học, công nhận trình độ và bảo đảm chất lượng đã thúc đẩy xây dựng chuẩn tham chiếu, mạng lưới và chương trình chung [85, 124]. Vấn đề đặt ra là các quốc gia kết nối giáo dục như thế nào khi vẫn bảo toàn quyền tự chủ và khác biệt của mình. Nghiên cứu vấn đề này từ góc độ Đông Nam Á học giúp lý giải đặc trưng khu vực hóa thông qua giáo dục.

Hợp tác của Hiệp hội các quốc gia Đông Nam Á (ASEAN) về giáo dục và Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO) là hai cơ chế trọng tâm, đại diện cho hai cách tổ chức hợp tác khác nhau của khu vực [47, 163]; song còn thiếu nghiên cứu đặt hai cơ chế này trong cùng một khung phân tích, gắn với đánh giá xuyên suốt về sự tham gia của Việt Nam từ góc độ khu vực học, nhất là giai đoạn 2015–2023.

Đối với Việt Nam, chủ trương hội nhập quốc tế về giáo dục và nâng tầm đối ngoại đa phương đòi hỏi nâng cao chất lượng tham gia [1, 2, 4]: sau gần ba thập niên gia nhập ASEAN, cần làm rõ kết quả, vai trò và điều kiện để chuyển các cam kết khu vực thành lợi ích giáo dục trong nước. Từ những yêu cầu học thuật và thực tiễn đó, luận án lựa chọn đề tài này.

2. Mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu

Luận án làm rõ đặc điểm, phương thức vận hành của hai cơ chế hợp tác đa phương về giáo dục ở Đông Nam Á, là hợp tác ASEAN về giáo dục và SEAMEO; đánh giá sự tham gia của Việt Nam và đề xuất

khuyến nghị nâng cao hiệu quả tham gia. Năm nhiệm vụ gồm: tổng quan nghiên cứu; xác lập khung phân tích và cơ sở thực tiễn; phân tích, so sánh hai cơ chế; đánh giá quá trình, kết quả và điều kiện tham gia của Việt Nam; xây dựng khuyến nghị cho Việt Nam.

3. Câu hỏi nghiên cứu

Luận án đặt ra sáu câu hỏi: (i) Cơ sở lý luận và thực tiễn nào phù hợp để nghiên cứu hợp tác đa phương về giáo dục ở Đông Nam Á và sự tham gia của Việt Nam? Vì sao chọn cách tiếp cận khu vực học với chủ nghĩa liên chính phủ làm trục phân tích chính? (ii) Hợp tác ASEAN về giáo dục và SEAMEO hình thành, phát triển trong bối cảnh nào, chịu tác động của những nhân tố khu vực và quốc tế nào? (iii) Hai cơ chế vận hành dựa trên những điều kiện nào để thúc đẩy hợp tác giữa các thành viên và với đối tác ngoài khu vực? Hai cơ chế tương đồng và khác biệt ra sao theo khung phân tích của luận án? (iv) Trong giai đoạn 1995–2023, nội dung, hình thức, vai trò và mức độ tham gia của Việt Nam trong hai cơ chế chuyển biến như thế nào? (v) Việt Nam đạt kết quả gì, có những thuận lợi, khó khăn và hạn chế nào khi tham gia? Những yếu tố nào lý giải hiệu quả tham gia? (vi) Những định hướng và khuyến nghị nào từ kết quả nghiên cứu có thể nâng cao hiệu quả tham gia của Việt Nam trong hai cơ chế thời gian tới?

4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Luận án nghiên cứu các cơ chế hợp tác đa phương về giáo dục ở Đông Nam Á và sự tham gia của Việt Nam, trọng tâm là ASEAN và SEAMEO. Hợp tác với đối tác ngoài khu vực được xét qua hai cơ chế này; châu Âu và Mỹ La-tinh là kinh nghiệm tham chiếu. Giai đoạn 1995–2023 lấy năm Việt Nam gia nhập ASEAN làm mốc chung, năm 2023 bảo đảm độ lùi đánh giá; tư liệu ngoài giai đoạn dùng làm rõ bối cảnh và diễn biến tiếp nối.

5. Cách tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

Trên cơ sở duy vật biện chứng và duy vật lịch sử, luận án lấy cách tiếp cận khu vực học làm chủ đạo, sử dụng thiết kế định tính: phân tích tài liệu, phân tích nội dung, so sánh và phương pháp lịch sử; thống kê mô tả giữ vai trò hỗ trợ. Cơ sở dữ liệu gồm 265 tài liệu sau sàng lọc (208 được trích dẫn) và phỏng vấn bán cấu trúc 20 người được chọn có mục đích thuộc bốn nhóm (PV01–PV20). Dữ liệu được mã hóa và đối chiếu giữa các nguồn. Mẫu phỏng vấn không đại diện thống kê; nghiên cứu không kiểm định quan hệ nhân quả.

6. Đóng góp mới của luận án

Về lý luận: luận án xây dựng khung phân tích cơ chế sáu chiều cạnh từ góc độ khu vực học. Về thực chứng: đối chiếu hai cơ chế trong cùng một khung, làm rõ sự bổ sung chức năng tương đối. Về thực tiễn và chính sách: làm rõ tính chọn lọc trong tiếp nhận và đóng góp trở lại của Việt Nam; nêu giả thuyết làm việc về lợi ích – năng lực – cơ hội thể chế; đề xuất khuyến nghị cho Việt Nam.

7. Ý nghĩa khoa học và thực tiễn của luận án

Kết quả nghiên cứu bổ sung tri thức về khu vực hóa giáo dục Đông Nam Á và cung cấp căn cứ tham khảo cho hoạch định, điều phối, triển khai hợp tác giáo dục khu vực của Việt Nam.

8. Cấu trúc của luận án

Luận án gồm Mở đầu, năm chương, Kết luận, Tài liệu tham khảo và Phụ lục. Số trích dẫn và mã PV trong bản tóm tắt theo danh mục và mã phỏng vấn của luận án.

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU

1.1. Các nghiên cứu về hợp tác đa phương, hội nhập khu vực và khu vực hóa giáo dục trên thế giới

Các nghiên cứu chuyển trọng tâm từ số lượng chủ thể sang chất lượng thể chế; phân biệt hợp tác, hội nhập, khu vực hóa và tính khu vực trong giáo dục; đồng thời nhấn mạnh yêu cầu vận dụng có điều kiện các lý thuyết từ kinh nghiệm châu Âu vào khu vực khác.

1.2. Các nghiên cứu về hợp tác và khu vực hóa giáo dục ở Đông Nam Á

Các công trình đã nhận diện có sự hài hòa hóa "mềm", nhiều tốc độ, nhưng thiên về giáo dục đại học và từng sáng kiến trong hợp tác giáo dục ở Đông Nam Á; đồng thời chỉ ra rằng tri thức về quan hệ ASEAN–SEAMEO còn phân tán.

1.3. Các nghiên cứu về sự tham gia của Việt Nam

Các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào chủ trương, hoạt động và mạng lưới [14, 18, 20], chưa đánh giá xuyên suốt vai trò, mức độ chủ động và khả năng chuyển hóa cam kết. Trong phạm vi tài liệu tiếp cận được, chưa có nghiên cứu học thuật độc lập về sự tham gia của Việt Nam trong SEAMEO.

1.4. Nhận xét và khoảng trống nghiên cứu

Luận án nêu bốn khoảng trống nghiên cứu, gồm: phân tích hợp tác đa phương về giáo dục ở Đông Nam Á từ cách tiếp cận khu vực học; đối sánh hai cơ chế; kết nối cấp khu vực với Việt Nam; giai đoạn 2015–2023 chưa được bao quát đầy đủ.

CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN

2.1. Các khái niệm cơ bản

Cơ chế hợp tác đa phương về giáo dục là khuôn khổ phối hợp tương đối ổn định giữa nhiều chủ thể, có mục tiêu, nguyên tắc, quy trình, công cụ, nguồn lực và bộ máy. Khu vực hóa được nhận diện qua liên kết, chuẩn tham chiếu, mạng lưới, không đồng nhất với thống nhất hệ thống giáo dục.

2.2. Quan điểm về hợp tác đa phương và vai trò của hợp tác quốc tế trong giáo dục

Hợp tác đa phương đáp ứng nhu cầu quốc gia khó giải quyết riêng lẻ, phục vụ phát triển và xây dựng cộng đồng; hiệu quả của hợp tác phụ thuộc vào thiết kế cơ chế cũng như khả năng thực hiện của các thành viên.

2.3. Lý thuyết hội nhập khu vực

Luận án lấy chủ nghĩa liên chính phủ làm trục lý thuyết chủ đạo để phân tích thẩm quyền nhà nước, phạm vi ủy quyền và lựa chọn thực hiện cam kết. Chủ nghĩa tân chức năng bổ trợ giải thích nhu cầu hợp tác giáo dục phát sinh từ hội nhập kinh tế, dịch chuyển lao động. Chủ nghĩa khu vực mới bổ sung góc nhìn về tính mở, đa tầng và mạng lưới.

2.4. Khung phân tích của luận án

Luận án xây dựng khung cơ chế gồm sáu chiều cạnh: chủ thể và thẩm quyền; mục tiêu, chức năng; nguyên tắc, quy trình; công cụ; nguồn lực, bộ máy; mức ràng buộc và theo dõi thực hiện. Kết quả, hạn chế của hợp tác là một lớp đánh giá riêng.

Ở cấp quốc gia, sự tham gia được xét trên năm phương diện: nội dung, hình thức, mức độ, vai trò và kết quả. Riêng mức độ tham gia được phân thành sáu mức: tham dự; thực hiện cam kết; đóng góp nguồn lực; tham gia điều phối; đề xuất sáng kiến; dẫn dắt trong một

số lĩnh vực. Đây là công cụ định tính, không giả định tiến trình tuyến tính. Hai cấp độ được kết nối qua lợi ích và ưu tiên chính sách, năng lực tiếp nhận, cơ hội thể chế; quan hệ này là giả thuyết làm việc được đối chiếu bước đầu với Việt Nam.

CHƯƠNG 3. CƠ SỞ THỰC TIỄN

3.1. Bối cảnh quốc tế: xu thế hội nhập giáo dục và kinh nghiệm tham chiếu từ châu Âu và Mỹ La-tinh

Tiến trình Bologna cho thấy cam kết cần gắn công cụ, bộ máy, theo dõi; cơ chế giáo dục của MERCOSUR thể hiện logic liên chính phủ, linh hoạt. Đây là hệ quy chiếu có tính tham khảo cao, không phải khuôn mẫu cho Đông Nam Á.

3.2. Bối cảnh hội nhập khu vực Đông Nam Á

Xây dựng Cộng đồng ASEAN và dịch chuyển lao động có kỹ năng tạo nhu cầu liên kết giáo dục, trong khi sự đa dạng về chính trị, văn hóa và nguyên tắc bảo toàn chủ quyền giới hạn khả năng chuyển giao thẩm quyền cao cho các cơ chế giáo dục khu vực.

3.3. Đặc điểm hệ thống giáo dục ở Đông Nam Á

Khác biệt về quản lý, đào tạo, nguồn lực và kết quả giáo dục của các quốc gia vừa tạo nhu cầu học hỏi, vừa phân hóa năng lực tham gia. Mở rộng tiếp cận chưa xóa bỏ khoảng cách giáo dục.

3.4. Nhu cầu và động lực hợp tác giáo dục ở khu vực Đông Nam Á

Thách thức về chất lượng, kỹ năng, công bằng và chuyển đổi số thúc đẩy sự hội tụ các ưu tiên hợp tác. Đa dạng trong giáo dục của khu vực khuyến khích chuẩn tham chiếu chung và hợp tác tự nguyện; chênh lệch năng lực đòi hỏi có sự hỗ trợ trong thực hiện.

CHƯƠNG 4. CÁC CƠ CHẾ HỢP TÁC ĐA PHƯƠNG VỀ GIÁO DỤC Ở ĐÔNG NAM Á (1995–2023)

4.1. Hợp tác ASEAN về giáo dục

Giáo dục được lồng ghép vào xây dựng Cộng đồng qua ba giai đoạn: 1995–2005 khởi động với Mạng lưới các trường đại học ASEAN (AUN); 2006–2015 thiết lập Hội nghị Bộ trưởng Giáo dục ASEAN (ASED) và Khung tham chiếu trình độ ASEAN (AQRF); 2016–2023 triển khai mô hình quốc gia dẫn dắt, thích ứng sau đại dịch. Kế hoạch 2016–2020 gồm 70 dự án/hoạt động, gắn sản phẩm, chủ trì và tiến độ [55].

Cấu trúc gồm tầng hoạch định chính sách (ASED và Hội nghị quan chức cấp cao về giáo dục – SOM-ED), tầng hành chính–điều phối (Ban Thư ký ASEAN) và tầng mạng lưới chuyên môn. Tham vấn, đồng thuận là nguyên tắc cơ bản; bộ máy thường trực nhỏ; thực hiện phân tán về quốc gia và mạng lưới. Công cụ chủ yếu là tuyên bố, kế hoạch, khung tham chiếu và chuẩn chất lượng; ảnh hưởng dựa vào lợi ích tham gia, báo cáo, áp lực đồng cấp và nguồn lực đối tác.

AQRF được ba hội đồng bộ trưởng kinh tế, giáo dục, lao động phê chuẩn năm 2014–2015, có tám bậc và 11 tiêu chí tham chiếu; việc tham chiếu là tự nguyện [53]. Hoạt động bảo đảm chất lượng của AUN (AUN-QA) đạt đợt đánh giá chương trình thứ 369 cuối năm 2023 [73]. ASEAN+3, ASEAN+1 và Hội nghị cấp cao Đông Á mở rộng nguồn lực, kết nối kỹ thuật. Chương trình dịch chuyển sinh viên quốc tế châu Á (AIMS) do SEAMEO RIHED điều phối đạt hơn 5.000 lượt trao đổi đến năm 2021 [176, 177]. Tuy nhiên, tiến độ AQRF khác nhau giữa các nước, dịch chuyển bị gián đoạn năm 2020 và nhiều chương trình phụ thuộc tài trợ ngoại khối.

4.2. Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO)

SEAMEO thành lập năm 1965, đặt giáo dục ở vị trí trung tâm bên cạnh khoa học và văn hóa. Đến cuối giai đoạn nghiên cứu, tổ chức có 11 quốc gia thành viên; cơ cấu gồm Hội đồng, Ban Thư ký và 26 thiết chế chuyên môn, trong đó 16 trung tâm thuộc cụm giáo dục. Hội đồng quyết định theo đa số các thành viên có mặt và bỏ phiếu, trừ trường hợp Hiến chương yêu cầu hai phần ba [195]. Các trung tâm triển khai chuyên môn theo mô hình nước đăng cai; thành viên liên kết bổ sung nguồn lực và tri thức.

Bảy ưu tiên 2015–2035 và Kế hoạch chiến lược 2021–2030 định hướng đào tạo, nghiên cứu, hỗ trợ kỹ thuật và tạo dữ liệu, tiêu biểu là chương trình đánh giá học tập tiểu học SEA-PLM. Chu kỳ 2019–2020, toàn hệ thống thực hiện 787 hoạt động đào tạo với hơn 103 nghìn lượt người, 653 nghiên cứu và 368 ấn phẩm [181]. Đây là đầu ra của toàn tổ chức trong một kỳ báo cáo, chưa phải bằng chứng tác động dài hạn.

Mạng lưới thường trực tạo chiều sâu chuyên môn nhưng phụ thuộc năng lực nước đăng cai. Trong phạm vi tư liệu khảo sát, dữ liệu công bố chưa đủ để so sánh kết quả hoạt động giữa các trung tâm. SEAMEO có khung theo dõi chiến lược, song ít khả năng gắn giáo dục với nghị sự đa ngành như ASEAN.

4.3. So sánh ASEAN và SEAMEO trong hợp tác giáo dục ở Đông Nam Á

Khi đối chiếu hai cơ chế theo sáu chiều cạnh đã nêu tại mục 2.4, phát hiện trung tâm là sự khác biệt trong chiều rộng thể chế của ASEAN và chiều sâu chức năng của SEAMEO. Đây là khác biệt về trọng tâm, không phải phân chia chức năng tuyệt đối. PV03, PV11 nhấn mạnh khả năng điều phối chính sách của ASEAN; PV01, PV12

nhấn mạnh năng lực mạng lưới trung tâm SEAMEO. Tính bổ sung thể hiện qua AIMS, họp điều phối liên ban thư ký và quá trình phối hợp nghị sự 2021–2023.

4.4. Nhận xét, đánh giá về các cơ chế hợp tác đa phương về giáo dục ở Đông Nam Á

Hai cơ chế duy trì hạ tầng hợp tác, tạo ngôn ngữ chính sách chung qua AQRF, AUN-QA, mạng lưới và dữ liệu khu vực. Tuy nhiên, đầu mối phân tán làm tăng chi phí phối hợp; cam kết chưa chuyển thành thực hiện đồng đều; kết quả nhạy cảm với nguồn lực đối tác. SEA-PLM 2019 cho thấy chênh lệch nền tảng giáo dục: tỷ lệ học sinh lớp 5 đạt chuẩn tối thiểu về toán từ 8% ở Lào đến 92% ở Việt Nam [199]. Sự khác nhau về tiến độ tham chiếu AQRF minh họa trực tiếp hơn tính nhiều tốc độ trong thực hiện công cụ chung.

Các hạn chế gắn với tương tác giữa thiết kế liên chính phủ, mức ràng buộc thấp và chênh lệch ưu tiên, năng lực quốc gia. Khu vực hóa "mềm" vì thế tạo liên kết có thật, nhưng khả năng chuyển hóa thành thay đổi trong nước cần được xem xét ở cấp quốc gia.

CHƯƠNG 5. SỰ THAM GIA CỦA VIỆT NAM TRONG CÁC CƠ CHẾ HỢP TÁC ĐA PHƯƠNG VỀ GIÁO DỤC Ở ĐÔNG NAM Á (1995–2023)

5.1. Bối cảnh, điều kiện và mục tiêu tham gia của Việt Nam

Việt Nam gia nhập ASEAN năm 1995 sau khi gia nhập SEAMEO năm 1992; sự tham gia gắn với hội nhập quốc tế và đổi mới giáo dục. Quyết định 161/QĐ-TTg năm 2016 tạo khuôn khổ triển khai mục tiêu Cộng đồng Văn hóa – Xã hội ASEAN trong nước [31]. Quy mô hệ thống và hạ tầng thể chế tạo điều kiện để Việt Nam thúc đẩy hợp tác giáo dục trong khu vực, song năng lực cơ sở, phối hợp và dữ liệu chưa đồng đều. Mục tiêu là hỗ trợ đổi mới giáo dục, tiếp cận chuẩn và nguồn lực khu vực, nâng cao vai trò thành viên và góp phần thu hẹp khoảng cách phát triển.

5.2. Quá trình tham gia của Việt Nam trong hợp tác ASEAN về giáo dục và SEAMEO

Trong ASEAN, kênh nhà nước tại ASED, SOM-ED song hành với kênh AUN. Việt Nam cùng Campuchia chủ trì dòng hành động về học gắn thực hành nghề giai đoạn 2016–2020 [55]; thúc đẩy hợp tác nhân lực, giáo dục nghề nghiệp năm 2020; chủ trì ASED-12 và đề xuất Tuyên bố ASEAN về chuyển đổi số trong giáo dục nhiệm kỳ 2022–2023 [11]. Các bằng chứng này xác nhận vai trò điều phối, đề xuất của Việt Nam, nhưng chưa cho phép tái dựng đầy đủ quá trình hình thành các kết quả đó.

Trong SEAMEO, Việt Nam đăng cai Trung tâm Đào tạo khu vực SEAMEO RETRAC từ năm 1996 và Trung tâm khu vực về Học tập suốt đời SEAMEO CELLL từ năm 2012 [27, 28]. Hội nghị Hội đồng SEAMEO lần thứ 47 tại Hà Nội năm 2013 và nhiệm kỳ Chủ tịch Hội đồng 2013–2015 mở rộng đóng góp của Việt Nam ở cấp chính sách [7].

Chuyển hóa cam kết khu vực vào trong nước thể hiện ở ba cấp độ. Ở cấp chính sách, Khung trình độ quốc gia Việt Nam (VQF) năm 2016 có tám bậc tương thích AQRF; Việt Nam tham gia Ủy ban AQRF, lập nhóm công tác và dùng hướng dẫn khu vực xây dựng báo cáo [33, 134]. Việc tiếp nhận có tính chọn lọc, cấu trúc tương thích chưa đồng nghĩa hoàn thành quá trình tham chiếu VQF với AQRF.

Ở cấp cơ sở, AUN-QA thúc đẩy tiếp cận chuẩn đầu ra, cải tiến chương trình tại cơ sở được khảo sát (PV17). AIMS đòi hỏi phối hợp giữa các đầu mối quốc tế, đào tạo, chuyên môn và tài chính; lịch học, ngoại ngữ, thị thực, công nhận tín chỉ vẫn là điểm nghẽn (PV18). Chuẩn khu vực đã được thực hành ở một số cơ sở, chưa tạo khả năng tương thích đồng đều toàn hệ thống.

Ở cấp thiết chế, RETRAC và CELLL tạo kênh tích lũy năng lực chuyên môn, đào tạo và tư vấn; chưa đủ dữ liệu để quy chính sách quốc gia là kết quả trực tiếp của SEAMEO hoặc xác nhận tác động sau đào tạo trên diện rộng. Đề án 161 cùng kế hoạch ngành tạo khuôn khổ hành chính, nhưng lồng ghép nhiệm vụ khiến nguồn lực và kết quả từng cam kết khó theo dõi [11, 31]. Chuyển đổi số thể hiện tương tác hai chiều: ưu tiên trong nước được nâng thành sáng kiến khu vực, không phải chính sách quốc gia đơn thuần tiếp nhận từ ASEAN [11, 35].

5.3. Nhận xét, đánh giá sự tham gia của Việt Nam

Trong ASEAN, giai đoạn 1995–2005, Việt Nam chủ yếu tham dự, học hỏi; 2006–2019 tăng đóng góp và tham gia nhóm công tác; 2020–2023 chủ trì, đề xuất ở một số chủ đề. Mức cao nhất được xác nhận là đề xuất sáng kiến và điều phối; chưa đủ căn cứ khẳng định vai trò dẫn dắt bền vững. Trong SEAMEO, đóng góp hạ tầng xuất hiện sớm qua RETRAC, tiếp nối bằng CELLL và vai trò Chủ tịch Hội đồng;

mức chủ động gắn với sản phẩm, nguồn lực và chuyên môn, không chỉ vị thế đăng cai. Hai tiến trình khác nhịp, không tuyến tính.

Bốn nhóm kết quả gồm: mở rộng hiện diện; tiếp nhận công cụ khu vực; đóng góp qua học bổng, trung tâm, sáng kiến; tăng chủ động ở một số lĩnh vực. Căn cứ vững hơn ở đầu ra và thay đổi cụ thể; tuy nhiên tác động dài hạn về chất lượng, công bằng toàn hệ thống chưa đủ dữ liệu. Lợi ích tập trung hơn ở đơn vị có nguồn lực, nên không thể suy hiệu quả quốc gia chỉ từ cơ sở đầu tàu.

Việt Nam có thuận lợi về cam kết chính trị liên tục và hạ tầng hợp tác tích lũy. Hạn chế gồm phối hợp phân tán, thiếu nhân lực và dữ liệu theo dõi, công nhận tín chỉ chưa đồng bộ, nguồn lực trung tâm chưa tương xứng. Đóng góp trở lại của Việt Nam chủ yếu được ghi nhận qua văn bản phía Việt Nam và ý kiến cơ quan khu vực, chưa được các nước thành viên khác xác nhận rộng rãi.

Luận án nêu ba phát hiện: tiếp nhận có chọn lọc; hai kênh ASEAN và SEAMEO bổ sung nhau; mức chủ động cao hơn khi lợi ích, năng lực và cơ hội thể chế cùng thuận lợi. Nhận định thứ ba là giả thuyết làm việc, mới được đối chiếu bước đầu với Việt Nam, cần kiểm chứng thêm bằng nghiên cứu so sánh.

5.4. Khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả tham gia của Việt Nam

Với Bộ Giáo dục và Đào tạo và đầu mối ASEAN, SEAMEO: tổ chức chu trình lựa chọn ưu tiên, phân công, thực hiện, đánh giá; lập hồ sơ từng cam kết về đầu mối, sản phẩm, thời hạn, nguồn lực và chỉ báo; xây dựng kho dữ liệu chung. Với cơ quan liên ngành: phối hợp theo vấn đề, rõ phần việc và kinh phí, nhất là AQRF, nhân lực và dữ liệu khu vực để khắc phục phân mảnh trách nhiệm.

Với cơ sở giáo dục: gắn AUN-QA với cải tiến, hoàn thiện công nhận tín chỉ và hỗ trợ cơ sở ít năng lực. Với RETRAC, CELLL: bảo

đảm nguồn lực tối thiểu ổn định, kết nối nhu cầu trong nước và theo dõi sau đào tạo. Ở cấp khu vực, Việt Nam có thể đề xuất chia sẻ kế hoạch, dữ liệu và phân công giữa ASEAN–SEAMEO nhằm giảm trùng lặp.

KẾT LUẬN

Luận án "Các cơ chế hợp tác đa phương về giáo dục ở Đông Nam Á và sự tham gia của Việt Nam (1995–2023)" được thực hiện từ góc độ Đông Nam Á học/khu vực học, trong đó giáo dục được xác định là lĩnh vực nghiên cứu để luận giải các quá trình hợp tác, hội nhập và khu vực hóa của Đông Nam Á. Luận án tập trung vào hợp tác ASEAN về giáo dục và Tổ chức Bộ trưởng Giáo dục các nước Đông Nam Á (SEAMEO); cơ sở thực chứng là văn kiện, tài liệu chính thức và các công trình nghiên cứu liên quan, kết hợp phỏng vấn sâu bán cấu trúc với 20 người thuộc bốn nhóm chủ thể. Phần Kết luận trình bày ba nội dung: những kết luận của luận án, đặt trong tương quan với các nghiên cứu đi trước; những đóng góp lý luận và giả thuyết làm việc từ góc độ khu vực học; những hạn chế của luận án cùng các hướng nghiên cứu tiếp theo.

1. Những kết luận của luận án

Luận án rút ra sáu kết luận, tương ứng với sáu câu hỏi nghiên cứu. Thứ nhất, hợp tác giáo dục ở Đông Nam Á hình thành và phát triển trên nền tảng liên chính phủ, gắn với nhu cầu liên kết khu vực và quyền tự chủ chính sách của các quốc gia. Tính đa dạng cao của khu vực về thể chế chính trị, văn hóa, tôn giáo và trình độ phát triển, sự không đồng đều giữa các hệ thống giáo dục và nhu cầu hợp tác của chính các quốc gia trong khu vực cho thấy rõ các cơ chế hợp tác được tổ chức theo phương thức liên chính phủ, với các hình thức phối hợp linh hoạt. Đồng thời, hội nhập kinh tế, dịch chuyển lao động và tiến trình xây dựng Cộng đồng ASEAN tạo thêm động lực hợp tác, nhưng không dẫn tới việc chuyển giao tất cả quyền quyết định về giáo dục cho cấp khu vực. Vì vậy, cách tiếp cận khu vực học với chủ nghĩa liên chính phủ là trục phân tích chủ đạo có khả năng luận giải nổi trội đối với

những đặc điểm cốt lõi của hợp tác giáo dục khu vực ở Đông Nam Á: vai trò trung tâm của nhà nước và các lựa chọn về phạm vi ủy quyền, quy tắc ra quyết định và mức độ ràng buộc [79, 113, 136]. Chủ nghĩa tân chức năng có tác dụng bổ trợ bằng việc lý giải các nhu cầu hợp tác phát sinh từ hội nhập kinh tế, dịch chuyển lao động, công nhận trình độ và chuẩn hóa kỹ năng [91, 157]. Trong khi đó, chủ nghĩa khu vực mới làm rõ tính mở, đa tầng và sự đan xen giữa nhà nước, mạng lưới học thuật, tổ chức khu vực và đối tác ngoài khu vực [109, 202]. Việc kết cấu ba lý thuyết nêu trên theo quan hệ chủ đạo – bổ trợ và cụ thể hóa thành khung phân tích cơ chế sáu chiều cạnh ở Chương 2 cho phép luận án phân tích các cơ chế khu vực và sự tham gia của quốc gia thành viên bằng một hệ tiêu chí thống nhất. Kinh nghiệm châu Âu và Mỹ La-tinh được sử dụng như các hệ quy chiếu để nhận diện sự đa dạng về mức độ thể chế hóa giáo dục của hai khu vực này, không phải như khuôn mẫu chuẩn để áp dụng cho Đông Nam Á [79, 85].

Thứ hai, hợp tác ASEAN về giáo dục và SEAMEO đi theo hai con đường phát triển thể chế khác nhau, tạo nên sự bổ sung chức năng tương đối, đồng thời vẫn có những vùng giao thoa và chồng lấn. SEAMEO hình thành từ năm 1965, có bộ máy chuyên ngành, chiến lược dài hạn, các trung tâm khu vực và chương trình chuyên môn sâu; còn hợp tác ASEAN về giáo dục được thể chế hóa muộn hơn trong kiến trúc xây dựng Cộng đồng, tạo khuôn khổ chính sách, chuẩn tham chiếu và các mạng lưới có phạm vi rộng hơn. Đối chiếu theo khung sáu chiều cạnh cho thấy đây là khác biệt về trọng tâm, không phải sự phân chia chức năng tuyệt đối. Các chính phủ giữ thẩm quyền quyết định trong cả hai cơ chế, song quy tắc ra quyết định không giống nhau: ASEAN lấy tham vấn và đồng thuận làm nguyên tắc cơ bản, còn Hiến chương SEAMEO quy định Hội đồng quyết định theo đa số, với những

trường hợp cần tỷ lệ hai phần ba [48, 195]; vì vậy, không thể đồng nhất nền tảng liên chính phủ với một quy tắc đồng thuận chung cho mọi cơ chế.

Thứ ba, kết quả nổi bật của hai cơ chế là hình thành và duy trì các công cụ, mạng lưới và chương trình kết nối các hệ thống giáo dục quốc gia, qua đó thúc đẩy khu vực hóa giáo dục theo hướng "mềm", ràng buộc thấp và nhiều tốc độ. Khung tham chiếu trình độ ASEAN (AQRF), hoạt động bảo đảm chất lượng của Mạng lưới các trường đại học ASEAN (AUN-QA), các chương trình trao đổi học thuật, hệ thống trung tâm SEAMEO và dữ liệu đánh giá học tập khu vực SEA-PLM tạo ra những phương tiện để các thành viên tham chiếu, học hỏi và phối hợp. Phương thức liên chính phủ với quy tắc ra quyết định riêng của từng cơ chế và các công cụ chủ yếu như chuẩn tham chiếu, mạng lưới, chương trình chung là cơ sở để luận án sử dụng khái niệm khu vực hóa giáo dục "mềm" khi mô tả trường hợp Đông Nam Á: tính "mềm" nằm ở phương thức thúc đẩy thực hiện dựa trên sự tham gia tự nguyện của các thành viên, không có nghĩa là mọi nghĩa vụ trong hai tổ chức đều không có giá trị ràng buộc.

Từ đó, luận án rút ra một kết luận có điều kiện: khoảng cách giữa cam kết và thực hiện, sự khác nhau về tốc độ tham gia, chồng chéo chức năng và phân tán nguồn lực vừa liên quan đến thiết kế liên chính phủ và mức ràng buộc thấp, vừa chịu tác động của chênh lệch năng lực, nguồn lực và mức độ ưu tiên giữa các quốc gia thành viên. Đây là những hệ quả gắn với cách tổ chức và quản trị hợp tác khu vực. Vì vậy, các giải pháp nhằm nâng hiệu quả hợp tác cần đồng thời chú ý đến thiết kế của cơ chế khu vực và khả năng thực hiện ở cấp quốc gia.

Thứ tư, sự tham gia của Việt Nam chuyển biến theo thời gian, khác nhau giữa hai cơ chế và có tính hai chiều trong không gian giáo

dục khu vực. Trong hợp tác ASEAN về giáo dục, dấu ấn của Việt Nam thể hiện rõ hơn qua việc tham gia vào quy trình chính sách, các mạng lưới và công cụ tham chiếu như AUN, AQRF, AUN-QA; từ chỗ tham dự và học hỏi ở giai đoạn đầu, Việt Nam đã tiến tới đóng góp chuyên môn, tham gia điều phối và đề xuất sáng kiến, rõ nhất ở nhiệm kỳ Chủ tịch kênh hợp tác giáo dục ASEAN 2022–2023 và việc khởi xướng Tuyên bố ASEAN về chuyển đổi số trong giáo dục [11]. Trong SEAMEO, sự tham gia rõ hơn qua việc duy trì các trung tâm khu vực, tổ chức hoạt động đào tạo, nghiên cứu, chia sẻ chuyên môn và điều phối ở cấp Hội đồng, trong đó có nhiệm kỳ Chủ tịch Hội đồng SEAMEO 2013–2015 [7]. Mức độ tham gia đã mở rộng từ tham dự và tiếp nhận sang thực hiện cam kết, đóng góp nguồn lực, điều phối và đề xuất sáng kiến trong một số lĩnh vực, nhưng không đồng đều và không tuyến tính.

Luận án cũng nhận diện đặc điểm tham gia hai chiều: Việt Nam vừa tiếp nhận chuẩn tham chiếu, tri thức và nguồn lực từ các đối tác và mạng lưới phát triển hơn, vừa đóng góp trở lại thông qua cung cấp học bổng, đào tạo, duy trì trung tâm khu vực, đề xuất sáng kiến và chia sẻ chuyên môn với các thành viên có nhu cầu lớn hơn; RETRAC và CELLL là hai thiết chế thường trực đáng chú ý của chiều đóng góp này. Tuy nhiên, việc đảm nhiệm chức vụ luân phiên hoặc đề xuất một văn kiện chưa đủ để khẳng định Việt Nam đã có một vị thế ảnh hưởng ổn định trong khu vực; bằng chứng hiện có cũng chưa đủ để kết luận Việt Nam đã chủ động theo đuổi cách tham gia "nhận ở lĩnh vực này, đóng góp ở lĩnh vực khác" như một chiến lược có tính toán, hay để coi đây là đặc điểm chung của mọi quốc gia có trình độ phát triển tương tự. Ngoài ra, những đóng góp trở lại của Việt Nam cho khu vực chủ yếu mới được ghi nhận qua văn bản của phía Việt Nam và ý kiến của

các cơ quan khu vực, chưa được các quốc gia thành viên khác xác nhận rộng rãi.

Thứ năm, qua trường hợp Việt Nam và các bằng chứng ở cấp cơ chế tại Chương 4 (tiến độ tham chiếu AQRF, kết quả SEA-PLM), việc tiếp nhận và thực hiện nội dung hợp tác khu vực ở cấp quốc gia có tính chọn lọc. Ở Việt Nam, việc ban hành Khung trình độ quốc gia có cấu trúc tương thích với AQRF, áp dụng AUN-QA tại một số cơ sở giáo dục đại học và sử dụng các trung tâm SEAMEO cho đào tạo, nghiên cứu, chia sẻ kinh nghiệm là ba hình thức tiếp nhận khác nhau: điều chỉnh công cụ chính sách, thay đổi thực hành ở cơ sở và duy trì năng lực chuyên môn. Tuy nhiên, tương thích về cấu trúc chưa đồng nghĩa với hoàn thành tham chiếu trình độ; tham gia kiểm định hoặc trao đổi học thuật cũng chưa đồng nghĩa với công nhận và chuyển đổi tín chỉ đồng đều trong toàn hệ thống. Các cơ chế hợp tác giáo dục ở Đông Nam Á tạo ảnh hưởng chủ yếu bằng định hướng, chuẩn tham chiếu, mạng lưới, cơ hội hợp tác, áp lực đồng cấp và kỳ vọng khu vực [47, 53, 121], chứ không bằng khả năng cưỡng chế trực tiếp. Vì vậy, hiệu quả thực hiện phụ thuộc đáng kể vào ba nhóm điều kiện trong nước: mức độ phù hợp với lợi ích và ưu tiên chính sách; năng lực thể chế, nhân lực và nguồn lực; cơ hội tham gia và khả năng huy động các kênh hợp tác phù hợp.

Ba nhóm điều kiện này giúp lý giải hai hiện tượng nổi bật. Một là, khoảng cách giữa cam kết khu vực và thực hiện trong nước tồn tại có hệ thống vì văn kiện khu vực chủ yếu tạo khuôn khổ và kỳ vọng, trong khi lựa chọn công cụ, phân bổ nguồn lực và tổ chức thực hiện vẫn nằm phần lớn ở cấp quốc gia. Hai là, cùng một quốc gia có thể chuyển hóa các nội dung khu vực với tốc độ và chiều sâu rất khác nhau giữa các lĩnh vực: những nội dung phù hợp với chương trình cải cách,

có đầu mối rõ và có năng lực triển khai thường được tiếp nhận rõ hơn. Từ đó, hiệu quả tham gia không nên được đánh giá chủ yếu bằng số lượng văn kiện, hội nghị hoặc mạng lưới được hình thành, mà bằng mức độ các cơ hội khu vực được chuyển hóa thành năng lực, quy trình, chính sách và thực hành có thể duy trì trong hệ thống giáo dục trong nước. Quan hệ này được luận án nêu như một giả thuyết làm việc, đối chiếu bước đầu với trường hợp Việt Nam (mục 2).

Thứ sáu, nâng cao hiệu quả tham gia của Việt Nam cần tập trung vào khả năng thực hiện và duy trì kết quả ở trong nước, không phải mở rộng sự hiện diện theo số lượng. Đây là định hướng xuyên suốt của các khuyến nghị tại mục 5.4 của Chương 5 cho từng nhóm chủ thể: củng cố cơ chế điều phối liên ngành và phân định rõ trách nhiệm giữa Bộ Giáo dục và Đào tạo, các đơn vị đầu mối ASEAN, SEAMEO và các bộ, ngành liên quan; xây dựng dữ liệu và quy trình theo dõi kết quả sau hoạt động thay vì chỉ thống kê đầu ra; đầu tư chiều sâu cho các đầu mối chuyên môn có khả năng triển khai thực chất như các trung tâm SEAMEO tại Việt Nam và mạng lưới cơ sở giáo dục; ở cấp khu vực, thúc đẩy phối hợp giữa các chương trình hiện có của ASEAN và SEAMEO. Các khuyến nghị xuất phát từ những hạn chế đã được phân tích và hướng tới nâng khả năng biến cơ hội, cam kết khu vực thành thay đổi có thể nhận diện và đánh giá được ở trong nước.

Đặt trong tương quan với các nghiên cứu đã tổng quan ở Chương 1, những kết luận trên trước hết nhất quán với các nhận định nền tảng về chủ nghĩa khu vực Đông Nam Á: vai trò trung tâm của nhà nước và tính linh hoạt trong hợp tác [41, 140, 141]; đồng thời củng cố nhận định rằng khu vực hóa giáo dục ở Đông Nam Á diễn ra theo hướng hài hòa hóa "mềm", tiệm tiến và nhiều tốc độ [85, 86, 192]. Bên cạnh đó, luận án làm rõ thêm điều kiện của hai nhận định thường gặp: khoảng

cách giữa cam kết và thực hiện không chỉ là khiếm khuyết hành chính, mà gắn với thiết kế luật "mềm", quyền lựa chọn của quốc gia và chênh lệch năng lực giữa các thành viên [121, 146]; khu vực hóa nhiều tốc độ gắn với việc các quốc gia duy trì quyền lựa chọn đối với tốc độ và mức độ thực hiện. Những điểm luận án bổ sung so với các nghiên cứu trước tập trung ở việc xử lý bốn khoảng trống đã xác định tại Chương 1, đó là: góc tiếp cận khu vực học; việc đặt hai cơ chế trong cùng một khung phân tích; sự kết nối giữa cấp độ cơ chế với sự tham gia của Việt Nam, riêng sự tham gia trong SEAMEO chưa có nghiên cứu học thuật độc lập nào trong phạm vi tài liệu tiếp cận được; và việc bao quát giai đoạn 2015–2023.

2. Đóng góp lý luận và giả thuyết làm việc từ góc độ khu vực học

Từ các phát hiện thực chứng, luận án khái quát hai đóng góp đối với chuyên ngành Đông Nam Á học/khu vực học và một giả thuyết làm việc: xây dựng một công cụ phân tích tích hợp; đề xuất cách giải thích về mô hình khu vực hóa giáo dục ở Đông Nam Á; và nêu một giả thuyết làm việc về quan hệ giữa cơ chế khu vực với các điều kiện thực hiện ở cấp quốc gia, được đối chiếu bước đầu với trường hợp Việt Nam.

Thứ nhất, luận án xây dựng và áp dụng nhất quán một khung phân tích cơ chế sáu chiều cạnh có tính tích hợp. Ba lý thuyết được tổ chức theo quan hệ chủ đạo – bổ trợ rồi được thao tác hóa thành sáu chiều cạnh: chủ thể tham gia và chủ thể có quyền quyết định; mục tiêu và chức năng; nguyên tắc và quy trình ra quyết định; công cụ thực hiện; nguồn lực và bộ máy; mức độ ràng buộc và cơ chế theo dõi thực hiện. Giá trị của khung nằm ở việc tạo cơ sở thống nhất để so sánh hai cơ chế có hình thức tổ chức khác nhau và kết nối phân tích cấp khu vực với sự tham gia của quốc gia thành viên; cùng một khung đã được

dùng từ phân tích từng cơ chế, đối chiếu ASEAN–SEAMEO đến đánh giá sự tham gia của Việt Nam. Khả năng điều chỉnh khung để vận dụng cho các lĩnh vực hợp tác chuyên ngành khác như y tế, lao động, môi trường hoặc văn hóa cần được kiểm chứng bằng các nghiên cứu tiếp theo.

Thứ hai, luận án đề xuất cách hiểu về một mô hình khu vực hóa giáo dục "mềm" và nhiều tốc độ, hình thành từ sự tương tác giữa hai cơ chế thể chế khác nhau cùng các mạng lưới và trung tâm liên quan. Mô hình này không được định hình bởi một trung tâm quyền lực duy nhất hoặc một hệ thống nghĩa vụ pháp lý thống nhất, mà bởi sự song hành giữa hợp tác ASEAN về giáo dục và SEAMEO: ASEAN tạo chiều rộng chính sách và các chuẩn tham chiếu chung; SEAMEO tạo chiều sâu chuyên môn qua mạng lưới trung tâm và chương trình. So với các nghiên cứu tập trung vào từng tổ chức hoặc chương trình, cách đối chiếu này làm rõ hơn sự cùng tồn tại của nhiều phương thức tổ chức hợp tác trong cùng một lĩnh vực.

Thứ ba, luận án đề xuất một giả thuyết làm việc (working hypothesis) về cụm điều kiện trung gian ở cấp quốc gia và việc tiếp nhận, thực hiện có chọn lọc, đã được sơ đồ hóa tại Hình 2.2 (Chương 2) và đối chiếu bước đầu với trường hợp Việt Nam (Chương 5). Trong mô hình này, cấp khu vực tạo ra định hướng, chuẩn tham chiếu, mạng lưới và cơ hội hợp tác; cấp quốc gia tiếp nhận các yếu tố đó thông qua sự tương tác giữa lợi ích và ưu tiên chính sách, năng lực trong nước và cơ hội thể chế. "Bộ lọc quốc gia" trong hình là cách gọi khái quát cho cụm điều kiện trung gian này, không phải một yếu tố riêng lẻ hay một cơ chế nhân quả đã được xác nhận. Bằng chứng hiện có chỉ cho phép đánh giá mức độ phù hợp của khung trong trường hợp này; khả năng áp dụng cho các quốc gia thành viên khác, kể cả những nước có

đặc điểm tương tự Việt Nam, cần được kiểm tra bằng nghiên cứu so sánh. Luận án vì vậy không xem đây là một đóng góp lý luận tổng quát cho khu vực học, mà là một giả thuyết làm việc có cơ sở lý thuyết và bằng chứng ban đầu, mở ra hướng kiểm chứng tiếp theo.

Giá trị phân tích của giả thuyết này là ở việc nối hai cấp độ thường được xem xét tách rời – cấp khu vực tạo định hướng, khuôn khổ hợp tác và huy động nguồn lực; cấp quốc gia lựa chọn ưu tiên, phân bổ nguồn lực và tổ chức thực hiện – để giải thích vì sao cùng một cam kết khu vực có thể tạo ra kết quả khác nhau giữa các quốc gia và lĩnh vực.

Từ hai đóng góp và giả thuyết làm việc nêu trên, luận án đưa ra một nhận định tổng hợp về tính khu vực (regionness) của Đông Nam Á trong lĩnh vực giáo dục [109, 110]. Tính khu vực không phải một thực thể có sẵn mà là quá trình được kiến tạo dần qua thời gian. Những biểu hiện ban đầu nhưng có thể quan sát được gồm: sự hình thành một ngôn ngữ chính sách chung; các khung tham chiếu và công cụ chuyên môn như AQRF và AUN-QA; hạ tầng mạng lưới của các trung tâm SEAMEO và AUN; dữ liệu so sánh khu vực như SEA-PLM [53, 199]. Tuy nhiên, tính khu vực vẫn không đồng đều giữa lĩnh vực, quốc gia và nhóm cơ sở giáo dục; Đông Nam Á chưa hình thành một không gian giáo dục thống nhất theo nghĩa thể chế hóa sâu. Qua trường hợp giáo dục, luận án góp phần trả lời một câu hỏi trung tâm của khu vực học: một khu vực đa dạng cao kiến tạo và duy trì liên kết bằng những cơ chế nào và các biểu hiện của tính khu vực được bồi đắp từng bước ra sao.

3. Giới hạn của luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo

Thứ nhất, giới hạn về phạm vi thể chế. Luận án tập trung vào hai cơ chế đa phương trọng tâm là hợp tác ASEAN về giáo dục và SEAMEO nhằm làm rõ tác động riêng của cấp độ khu vực. Lựa chọn

này có luận cứ, nhưng đồng nghĩa các khuôn khổ tiểu vùng, hợp tác song phương giữa Việt Nam với từng quốc gia Đông Nam Á và các định chế toàn cầu chưa được đặt trong cùng một hệ quy chiếu. Nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng theo hướng so sánh Việt Nam với một quốc gia có vai trò khởi xướng nhiều hơn (như Thái Lan hoặc Malaysia) và một quốc gia tiếp nhận nhiều hơn (như Lào hoặc Campuchia), qua đó kiểm tra mức độ phổ quát của ba nhóm điều kiện ở cấp quốc gia và đặc điểm tiếp nhận có chọn lọc.

Thứ hai, giới hạn về thiết kế phương pháp và dữ liệu. Thiết kế định tính kết hợp phân tích văn kiện với phỏng vấn sâu phù hợp với mục tiêu làm rõ cơ chế vận hành, trải nghiệm thực thi và quá trình chuyển hóa chính sách, nhưng không nhằm đo lường tác động nhân quả hoặc tạo ra kết quả đại diện thống kê. Nhóm quản lý giáo dục của các quốc gia thành viên khác trong mẫu phỏng vấn chỉ gồm ba người, nên góc nhìn từ bên ngoài Việt Nam về vai trò và đóng góp của Việt Nam mới được phản ánh trong phạm vi bằng chứng hạn chế, và các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phỏng vấn ở các quốc gia thành viên khác. Một bộ phận dữ liệu thực chứng đến từ báo cáo, website và tài liệu tự công bố của các tổ chức, nên phù hợp để xác lập sự kiện, quy mô và đầu ra trực tiếp nhưng có giới hạn khi đánh giá độc lập về hiệu quả. Luận án cũng xác định được vai trò chủ trì, điều phối, chuẩn bị nội dung và đề xuất, nhưng chưa tái dựng đầy đủ quá trình mặc cả, liên minh, phản đối hoặc nhượng bộ giữa các quốc gia; phần phân tích về các chủ thể ngoài kênh liên chính phủ cũng vẫn nghiêng về mô tả sự hiện diện và vai trò, chưa đo được tác động riêng của các mạng lưới đối với kết quả hợp tác – giới hạn của chủ nghĩa khu vực mới đã được nhận diện ở Chương 2 vì thế mới được kiểm soát, chưa được khắc phục hoàn toàn. Khi dữ liệu khu vực được cải thiện, các nghiên cứu

tiếp theo có thể áp dụng thiết kế hỗn hợp, dữ liệu chuỗi thời gian và theo dõi sau chương trình để đánh giá trao đổi học thuật, công nhận trình độ, việc làm của người học và chất lượng đào tạo.

Thứ ba, giới hạn về ranh giới thời gian. Khung 1995–2023 giúp nghiên cứu bao quát giai đoạn từ khi Việt Nam gia nhập ASEAN đến những chuyển động hậu đại dịch COVID-19, nhưng các nền tảng trước năm 1995 và diễn biến mới sau năm 2023 chỉ được sử dụng ở mức bối cảnh. Khu vực hóa giáo dục hiện tiếp tục chịu tác động của trí tuệ nhân tạo, giáo dục xuyên biên giới, chuyển đổi số, biến động địa chính trị và các yêu cầu mới về kỹ năng. Theo dõi cách kiến trúc hợp tác "mềm" thích ứng trước những sức ép này là một hướng nghiên cứu có triển vọng, nhưng các diễn biến sau năm 2023 không được sử dụng để chứng minh kết quả của giai đoạn nghiên cứu.

Thứ tư, giới hạn về mức độ khái quát của giả thuyết làm việc. Khung về quan hệ giữa cơ chế khu vực, ba nhóm điều kiện ở cấp quốc gia và hình thức tham gia mới được đối chiếu với dữ liệu về Việt Nam, nên chỉ có giá trị như một giả thuyết làm việc có thể kiểm chứng. Nghiên cứu so sánh giữa các quốc gia, giữa các lĩnh vực chính sách hoặc giữa các cơ chế khu vực khác nhau sẽ giúp kiểm tra khả năng khái quát của mô hình.

Những giới hạn trên xác định phạm vi hiệu lực của các kết luận, không làm thay đổi nội dung của chúng. Trong phạm vi đó, luận án cho thấy ở một lĩnh vực gắn chặt với thẩm quyền quốc gia như giáo dục, Đông Nam Á vẫn hình thành và duy trì được hợp tác khu vực theo phương thức riêng: không bằng chuyển giao thẩm quyền, mà bằng những liên kết cụ thể do hai cơ chế tạo ra và được các quốc gia thành viên, trong đó có Việt Nam, vừa tiếp nhận vừa góp phần duy trì.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC
CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Phùng Thị Hồng Vân (2024), "Higher Education in Southeast Asia in the 21st Century: Opportunities and Challenges", *International Conference on Educational Science and Foreign Language Teaching – ICEF 2024 Proceedings*, pp. 484–490.
2. Phùng Thị Hồng Vân (2026), "Phân tích chính sách hội nhập giáo dục đại học Châu Âu từ góc nhìn của lý thuyết hội nhập khu vực", *Tạp chí Khoa học Giáo dục* Tập 22 (1), tr. 1–8.
3. Phùng Thị Hồng Vân (2026), "Regional Integration in Education in Southeast Asia: An Analysis of the Cases of SEAMEO and the ASEAN Education Sector", *22nd International Conference on Socio-Economic and Environmental Issues in Development 2026 Proceedings*, pp. 205–216.