

BÀN VỀ TƯ DUY QUẢN LÝ TRONG GIÁO DỤC

Nguyễn Lộc*

Đặt vấn đề

Trong công cuộc tìm kiếm các giải pháp để chấn hưng nền giáo dục đang chịu nhiều chỉ trích hiện nay, một số người bắt đầu đề cập đến khái niệm “tư duy quản lý”. Thực ra trước đó người ta đã thử tìm kiếm nguyên nhân ở các khái niệm khác, quen thuộc hơn trong giáo dục như chương trình, giáo viên, tài chính v.v.. Vấn đề yếu kém về quản lý trong giáo dục luôn được nhắc tới trong các Nghị quyết quan trọng của Đảng và Chính phủ. Trong “Chiến lược phát triển giáo dục đến 2010”, mặc dù không được coi là có tầm quan trọng bậc nhất, song giải pháp về hoàn thiện công tác quản lý trong giáo dục được coi là giải pháp đột phá trong tổ hợp 7 giải pháp được đề ra. Các tranh luận gần đây dường như bắt đầu có xu hướng cho rằng giải pháp về quản lý đóng vai trò chủ đạo trong việc khắc phục các nhược điểm mà giáo dục đang gặp phải. Tuy nhiên đánh giá sơ bộ về việc thực hiện các giải pháp đề ra trong Chiến lược phát triển giáo dục đến 2010 lại cho thấy hầu như chưa làm được gì nhiều nhằm thực hiện giải pháp đột phá “quản lý giáo dục”. Và một trong những nguyên nhân chính của sự chậm trễ trên chính là sự chưa rõ ràng về nội dung quản lý giáo dục. Cũng chính vì vậy mà việc làm sáng tỏ nội dung vấn đề này đã trở nên cấp thiết.

Khái niệm ba thành phần kỹ năng và chủ nghĩa “duy chuyên

môn” trong công tác quản lý

Khi nghiên cứu về kỹ năng cần có trong công tác quản lý, Robert L. Katz (J.R. Shermerhorn, 1999) đã chỉ ra ba thành phần kỹ năng tiên quyết mà người quản lý cần có để làm chủ được những thách thức bản chất của việc quản lý như sau: kỹ năng chuyên môn, kỹ năng con người, và kỹ năng khái quát. Cụ thể là:

Kỹ năng chuyên môn: Bao gồm năng lực áp dụng kiến thức hoặc kỹ năng về một chuyên ngành. Khi nói về các kỹ năng chuyên môn trong giáo dục, ta có thể kể đến trình độ chuyên môn về các chuyên ngành toán, lý, hoá, các ngành công nghệ, kỹ thuật, sư phạm, y tế v.v... Phần lớn kỹ năng chuyên môn được hình thành thông qua giáo dục chính quy, mặc dù không phải tất cả mọi kỹ năng chuyên môn đều phải học ở trường hoặc các chương trình đào tạo chính quy.

Kỹ năng con người: Khả năng làm việc, hiểu biết và tác động tới người khác, ở cá nhân và tập thể, được mô tả như kỹ năng con người. Nhiều người có kỹ năng chuyên môn tốt nhưng lại bất lực trong quan hệ với con người. Họ có thể là những người không biết lắng nghe, không hiểu được nhu cầu của người khác, hoặc gặp khó khăn trong giải quyết các xung đột trong quản lý. Khi người quản lý phải hoàn thành công việc thông qua những người khác, thì họ phải có kỹ năng con người tốt để giao tiếp, tác động và chỉ đạo.

Kỹ năng khái quát: Người quản lý

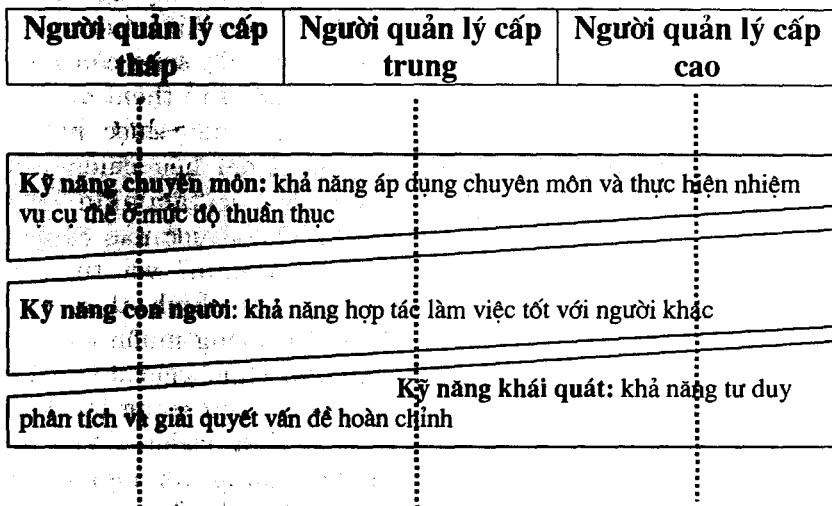
*TS., Viện Chiến lược và chương trình giáo dục.

phải có năng lực về trí tuệ để phân tích và phán đoán những tình huống phức tạp. Những công việc đó yêu cầu phải có kỹ năng khái quát. Ví dụ như để đưa ra quyết định, người quản lý phải xác định được vấn đề, nêu ra các phương án điều chỉnh, đánh giá các phương án và lựa chọn phương án tốt nhất. Nhiều người mặc dù có kỹ năng chuyên môn và kỹ năng con người tốt vẫn thất bại trong quản lý bởi vì không có khả năng xử lý và phân tích thông tin một cách hợp lý.

Người ta đã tổng kết rằng khoảng 40% cán bộ quản lý mới được bổ nhiệm đều thất bại trong việc điều hành công việc quản lý và nguyên nhân chính của

tỷ lệ thất bại cao như vậy là sự “thất bại trong việc xây dựng quan hệ tốt với đồng nghiệp và thuộc cấp” (J.R. Shermerhorn, 1999). Điều ta có thể thấy rõ là kỹ năng chuyên môn là cần thiết nhưng không đủ để thành công trong công tác quản lý. Trong môi trường công tác có tính cạnh tranh và đòi hỏi cao như ngày nay, người quản lý không thể thành công nếu chỉ có kỹ năng chuyên môn. Họ còn cần có kỹ năng con người và kỹ năng khái quát. Và khi vị trí quản lý càng cao thì tỷ lệ sử dụng kỹ năng chuyên môn càng giảm còn tỷ lệ sử dụng kỹ năng con người và kỹ năng khái quát ngày càng tăng (Hình 1).

Hình 1: Mối quan hệ giữa ba thành phần kỹ năng quản lý với cấp bậc quản lý



Nguồn: J.R. Shermerhorn, 1999 *Management*, Sixth Edition, John Wiley & Sons Inc., New York

Đại đa số các nhà quản lý trong ngành giáo dục đều xuất thân từ đội ngũ giáo viên, vì thế họ hoàn toàn có đủ năng lực quản lý về kỹ năng chuyên môn song còn nhiều điều phải bàn về hai kỹ năng còn lại. Điều nhận thấy rõ trước tiên là còn khá nhiều người cho rằng để quản lý tốt chủ yếu phải là chuyên gia tốt về chuyên môn, còn các kỹ năng quản lý chỉ là phụ, có thể được bổ sung trong quá trình hoạt

động thực tiễn hoặc bồi dưỡng thêm sau đó. Xu hướng này được coi là chủ nghĩa “duy chuyên môn” trong công tác quản lý và đang rất phổ biến trong thực tiễn quản lý giáo dục ở Việt Nam hiện nay. Mặt khác, một bộ phận cán bộ quản lý bắt đầu nhận thức được tác hại của chủ nghĩa duy chuyên môn này song lại gặp phải khó khăn trong việc xác định nội dung của năng lực quản lý. Thực ra, như

trình bày ở trên, người quản lý cần ba kỹ năng. Về kỹ năng chuyên môn thì đã rõ. Vậy hai kỹ năng quan trọng còn lại là kỹ năng con người và kỹ năng khái quát bao gồm nội dung gì và thể hiện như thế nào?

Các chức năng quản lý đặc trưng trong giáo dục

Quản lý bao gồm rất nhiều các hoạt động. Các hoạt động này rất khác nhau giữa một tổ chức này với một tổ chức khác, hoặc giữa cấp quản lý này với cấp quản lý khác. Tuy nhiên, có những trách nhiệm cơ bản nhất định chung cho các nhà quản lý trong tất cả các tổ chức, kể cả các tổ chức giáo dục. Các chức năng chung này làm thành một ranh giới cho các nhà quản lý kể từ khi lý thuyết quản lý hiện đại được giới thiệu lần đầu tiên. Các nhà quản lý có thể thực hiện rất nhiều chức năng khác nhau trong tổ chức của họ, nhưng có bốn chức năng cơ bản mà một nhà quản lý phải thực hiện để đạt được các mục tiêu của tổ chức do Henri Fayol (J.R. Shermerhorn, 1999) đề ra bao gồm:

- Lập kế hoạch;
- Tổ chức;
- Lãnh đạo / phối hợp (điều khiển);
- Kiểm tra¹.

Lập kế hoạch: Việc lập kế hoạch sẽ kết nối khoảng trống giữa vị trí hiện tại của tổ chức với mục tiêu mà tổ chức mong muốn đạt đến. Chức năng này được cho là chức năng cơ bản nhất của tất cả các chức năng quản lý. Do công việc của nhà quản lý ngày càng phức tạp và các nguồn lực ngày càng khó khăn để có được (khan hiếm), việc lập kế hoạch trở nên quan trọng hơn đối với nhà quản lý và cả đối với tổ chức. Nhà quản lý lập kế hoạch bao

gồm việc tuyển chọn nhân viên, tổ chức các nguồn lực, kiểm tra và phối hợp con người và các hoạt động để đảm bảo đạt được các mục tiêu.

Ở Việt Nam nói chung và trong ngành giáo dục nói riêng, nhiều người thường cho rằng nước ta vốn là nước có nền kinh tế kế hoạch hoá từ lâu nên không còn gì phải bàn thêm về vấn đề lập kế hoạch. Thực ra không đơn giản như vậy, Frederick W. Gluck và những người khác đã chỉ ra 4 trình độ lập kế hoạch như sau: Lập kế hoạch sơ đẳng dựa vào tài chính, lập kế hoạch dựa vào dự báo, lập kế hoạch theo định hướng bên ngoài và cuối cùng là lập kế hoạch chiến lược. Những gì ta làm được trong lập kế hoạch mới chỉ tương ứng với trình độ sơ đẳng ban đầu của lập kế hoạch mà thôi. Đáng khích lệ là gần đây ngành giáo dục Việt Nam đã có "Chiến lược phát triển giáo dục đến 2010", song còn khá nhiều điều cần làm sáng tỏ thêm để việc triển khai thực hiện Chiến lược này thành công. Trước hết tài liệu chiến lược này chưa nêu được một "tâm nhìn" giáo dục, trong khi đó chiến lược nào cũng cần phải có một "tâm nhìn" với tư cách như một tuyên ngôn chính thức về trạng thái tương lai mong muốn có thể xảy ra của ngành/tổ chức giáo dục. "Tâm nhìn" là một thuật ngữ trong lập kế hoạch (dịch từ tiếng Anh "vision"). Việt Nam có nhiều từ được dùng với nghĩa gần giống với "tâm nhìn" như "tư tưởng", "mục đích tối thượng" hoặc "triết lý" giáo dục chẳng hạn. Phạm Minh Hạc (2002) có nêu "tư tưởng" cũng như "mục đích tối thượng" của giáo dục mà Bác Hồ đã nói vào năm 1945: "*một nền giáo dục hoàn toàn Việt Nam, ... một nền giáo dục của một nước độc lập, ... đào tạo các em nên những người công dân hữu ích cho nước Việt Nam*". Có nhà nghiên cứu cho rằng ta cần một "triết lý" giáo dục để trả lời câu hỏi cơ bản: bằng nền giáo dục này, chúng ta muốn đào tạo nên những con người thế

¹ Thực ra trong cuốn "*Quản lý công nghiệp và quản lý chung*" (1921) Henri Fayol đã nêu ra 5 chức năng quản lý là kế hoạch, tổ chức, chỉ huy, phối hợp và kiểm tra. Sau này các nhà nghiên cứu thường có xu hướng thu số chức năng còn lại là bốn.

nào đây. Tâm nhìn của giáo dục Singapore trong giai đoạn hiện nay được đúc kết trong một câu ngắn sau: "Nhà trường tư duy, dân tộc học tập"².

Ở Việt Nam, người ta hay nói đại ý rằng: đường lối đề ra thì đúng, song đến khi thực hiện thì lại sai. Thực ra về lý thuyết, vấn đề ở đây là ở chỗ một khâu lập kế hoạch đã bị bỏ qua - đó là khâu xây dựng *kế hoạch hành động*. B. Davies và L. Ellison (1997) cho rằng kế hoạch hành động giáo dục là một tài liệu được trình bày ở dạng một danh sách các công việc hoặc dạng bảng, được dùng để giám sát tiến độ hoặc cơ sở để đưa ra các điều chỉnh nếu như hoàn cảnh thay đổi. Bản kế hoạch hành động thường phải bao gồm: tên và thứ tự các chiến lược/hoạt động, thời gian tiến hành, nguồn lực cần thiết, phân công trách nhiệm, các công việc cụ thể và các chỉ số thực hiện. Một số nhà nghiên cứu Việt Nam cũng chia sẻ ý tưởng tương tự, kêu gọi xây dựng một chương trình hành động trên cơ sở "Chiến lược phát triển giáo dục 2001-2010".

Một điểm hết sức quan trọng cần lưu ý trong khâu lập kế hoạch (nhất là lập kế hoạch chiến lược) hiện nay đó là trách nhiệm trực tiếp là của lãnh đạo ngành/tổ chức giáo dục chứ không phải của một đơn vị/phòng kế hoạch nào đó theo cách vẫn làm trước đây. Mary Coulter (2002) cho rằng những người lãnh đạo cao nhất của một tổ chức phải trực tiếp tham gia vào quá trình lập kế hoạch chiến lược để đảm bảo cái gọi là "lãnh đạo chiến lược" với nội dung cụ thể là: xây dựng tâm nhìn, xác định năng lực chủ chốt của tổ chức, xây dựng nguồn lực con người, tạo lập và duy trì văn hoá tổ chức v.v... Sự tham gia và cam kết của lãnh đạo là điều kiện cần thiết để đảm bảo thành công của một kế hoạch.

Tổ chức: Tổ chức nghĩa là đảm bảo tất cả các hoạt động và các tiến trình được sắp xếp sao cho một ngành/cơ quan có thể đạt được các mục tiêu của mình. Nội dung quan trọng nhất của tổ chức là tìm được đúng người, xác định được trách nhiệm của họ, và thiết kế một tổ chức và cơ cấu đảm bảo các nhân viên hiểu rõ họ làm việc ở đâu và họ làm việc với ai và/hay báo cáo cho ai. Tổ chức cũng có nghĩa là sắp xếp mọi việc sao cho các cá nhân có thể làm việc với nhau và vì thế liên kết với nhau tích cực, đảm bảo một môi trường lành mạnh, khuyến khích làm việc hiệu quả.

Một nội dung nổi bật trong chức năng tổ chức của giáo dục Việt Nam hiện nay là vấn đề phi tập trung hoá (ở Việt Nam hay được gọi một cách đơn giản là phân cấp). Phi tập trung hoá quyền lực và thẩm quyền trung ương cho các đơn vị cấp dưới là điều quan trọng đối với ổn định chính trị, cung cấp dịch vụ có hiệu quả, giải quyết các vấn đề chung nhất như đói nghèo và bình đẳng. Người ta phân biệt các khía cạnh và cấp độ của phi tập trung hoá. Các khía cạnh của phi tập trung hoá bao gồm: Phi tập trung hoá theo lãnh thổ, phi tập trung hoá theo chức năng, phi tập trung hoá chính trị và hành chính và phi tập trung hoá tài chính. Các cấp độ phi tập trung hoá bao gồm cấp độ phi tập trung, cấp độ uỷ quyền và cấp độ trao quyền. Do các lợi thế mà phi tập trung hoá mang lại, xu hướng chung trên thế giới hiện nay là ngày càng tăng cường phi tập trung hoá. Song nhiều khi kết quả mang lại chưa được mong muốn. Dường như đối với giáo dục của Việt Nam tình trạng này cũng không sáng sủa hơn. Mặc dù đã đạt nhiều thành tựu trong phi tập trung hoá song hình như các nỗ lực theo hướng này còn quá chậm, thậm chí nhiều khi còn đi ngược chiều. Còn khá nhiều ngổn ngang chưa được giải quyết trong phi tập trung hoá về nhân sự, tài chính, xây dựng

² Challenges in the New Millennium, the Journal of Southeast Asian Education, Volume 1, No 1, 2000, Bangkok.

chương trình, biên soạn sách giáo khoa, thi cử, cấp bằng v.v...

Lãnh đạo : Các nhà quản lý phải học các kỹ năng lãnh đạo để làm việc hiệu quả. Họ phải học cách làm việc với người khác, cách chi phối và động viên người khác để đảm bảo công việc được thực hiện. Nói ngắn gọn, các nhà quản lý phải là người lãnh đạo hiệu quả. Các cá nhân trong mỗi tổ chức đều có cách suy nghĩ riêng và có thể sẽ làm những việc họ muốn nếu họ không thích các mệnh lệnh hoặc chỉ dẫn của các nhà quản lý đưa ra. Nhìn chung nội dung của chức năng lãnh đạo thường bao gồm: Chỉ đạo, gây ảnh hưởng, giám sát và hướng dẫn.

Ở cấp độ vĩ mô, nội dung chính của lãnh đạo được thể hiện qua việc *hình thành và điều phối chính sách*. C. Chiavo-Campo và P. Sundaram (2003) đã chỉ ra 5 nhiệm vụ đặc trưng của công việc này là:

- Cung cấp hệ thống thông tin, xử lý thông tin và cảnh báo sớm về vấn đề cần quyết định;
- Đảm bảo tham khảo đầy đủ ý kiến của mọi cơ quan, ban ngành có liên quan đến vấn đề quan tâm;
- Cung cấp các phân tích hỗ trợ và xem xét thận trọng các khả năng lựa chọn;
- Ghi chép và phổ biến các quyết định;
- Giám sát quá trình thực hiện và theo dõi các bước tiến triển tiếp theo.

Để thực hiện tốt các nhiệm vụ trên, kinh nghiệm quốc tế cho thấy cần phải tuân thủ bốn nguyên tắc cơ bản sau: Tính khả thi nhằm loại bỏ các quyết định chính sách không có khả năng đảm bảo về tài chính hoặc không khả thi; tính công khai, minh bạch của quá trình đưa ra quyết định, đồng thời vẫn bảo toàn được tính bảo mật cần thiết cho quá trình thảo luận thẳng thắn, tính dự đoán được của định hướng chính sách, tránh tình trạng thay đổi thường xuyên các quyết định. Nguyên tắc lựa chọn có cấu trúc, hay nói một cách khác là một quá trình có trình tự chặt chẽ mà nhờ đó chỉ có

những vấn đề quan trọng mới được xem xét.

Ở cấp độ một tổ chức giáo dục cụ thể, những vấn đề nổi bật trong chức năng lãnh đạo cần được nhắc đến là phong cách lãnh đạo và quản lý nhân sự. Về phong cách lãnh đạo, những gì ta thấy được ở thực tiễn hiện nay mới tương đương với cấp độ ban đầu của lý luận về lãnh đạo. Đó là những hiểu biết hạn chế và áp dụng thô thiển các thuyết "lãnh đạo tính cách" và "lãnh đạo hành vi"³. Chẳng hạn, tình trạng chung khá phổ biến là các nhà quản lý giáo dục thường chỉ biết đến hai phong cách lãnh đạo là "độc đoán" và "dân chủ", trong đó phong cách lãnh đạo "dân chủ" là tiến bộ hơn và cần áp dụng. Lối tư duy cứng nhắc này thực sự đã kéo thực tiễn và lý luận quản lý giáo dục Việt Nam xuống mức lạc hậu hơn cả những lạc hậu trong lĩnh vực phương pháp dạy học, nơi mà mọi người đều hô hào phải thay các phương pháp dạy học lấy "người dạy làm trung tâm" bằng phương pháp lấy "người học là trung tâm" mà rốt cục không biết nội dung cụ thể là gì. Quản lý nhân sự bao gồm các nội dung cơ bản là lập kế hoạch (ta hay gọi là quy hoạch), tuyển dụng, phát triển và kiểm tra đánh giá. Cả bốn nội dung này trong thực tiễn quản lý giáo dục Việt Nam còn có rất nhiều bất cập. Nói một cách chung nhất, nếu công tác quản lý nhân sự được chia làm ba cấp độ phát triển, thì ở Việt Nam công tác này mới đạt ở mức độ thấp nhất - mức độ "lưu trữ hồ sơ nhân sự".

Kiểm tra/đánh giá: Chức năng kiểm tra/đánh giá của quản lý liên quan đến

³ W.K. Hoy và C.G. Miskel (2001) đã tổng kết có các thuyết lãnh đạo như sau: lãnh đạo tính cách (Leadership Traits), lãnh đạo hành vi (Leadership Behaviour), lãnh đạo tình huống (Situational Leadership), lãnh đạo điều kiện (Contingency Leadership), lãnh đạo uy tín (Charismatic Leadership) và lãnh đạo biến đổi (Transformational Leadership).

sự đo lường và điều chỉnh công việc mà cấp dưới thực hiện để đảm bảo các kế hoạch của tổ chức đạt hiệu quả. Kiểm tra là một chức năng rất quan trọng của quản lý. Để cho chức năng này có hiệu quả, nhà quản lý phải thiết lập các tiêu chuẩn, qui trình kiểm tra, đo lường và phân tích các kết quả, thực hiện các hành động điều chỉnh. Chức năng kiểm tra cho phép các nhà quản lý xác định xem tổ chức có đạt được các mục tiêu đề ra hay không, và có liên kết chặt chẽ với việc lập kế hoạch hay không. Thông qua chức năng kiểm tra, các nhà quản lý có thể xác định được là họ sẽ đạt được các mục đích hay không, và nếu không đạt được thì phải cải thiện việc thực hiện nhằm tăng cơ hội đạt được mục đích.

Người ta tổng kết có hai phương pháp đánh giá chung: Đánh giá theo con người và đánh giá theo kết quả công việc. Hệ thống đánh giá theo con người so sánh nhân viên này với các nhân viên khác. Phương pháp này dễ hiểu, dễ xây dựng nhưng không có căn cứ, độ tin cậy thấp và khó có khả năng cải thiện kết quả công việc hay đảm bảo được sự công bằng. Đánh giá theo kết quả công việc là so sánh kết quả mà người nhân viên đạt được so với những tiêu chuẩn và hành vi đã xác định từ trước. Đánh giá theo kết quả công việc có thể tiến hành bằng nhiều kỹ thuật khác nhau⁴ và là xu hướng được nhiều nước trên thế giới áp dụng vì tính khách quan, khoa học và hiệu quả của nó. Trong giáo dục Việt Nam, công tác kiểm tra đánh giá mang dáng dấp của hệ thống đánh giá theo con người và còn nặng tính hình thức, do đó cần có những cải cách cơ bản theo hướng đánh giá theo công việc.

⁴ C. Chiavo-Campo và P. Sundaram (2003) cho rằng có 7 kỹ thuật đánh giá như sau: đánh giá bằng đồ thị, xếp loại, lựa chọn bất buộc, nhận xét bằng văn bản, mục tiêu, sự kiện quan trọng và thang hành vi.

Kết luận

Quản lý là một lĩnh vực mới, khá mơ hồ nên người ta có xu hướng gán mọi thất bại của lĩnh vực hoạt động nào đó cho nó nếu không tìm được lời giải thích xác đáng khác. Điều này có thể là không công bằng đối với lĩnh vực nào đó nhưng dường như đúng đối với giáo dục hiện nay. Trước những thách thức to lớn do những bất cập và khó khăn của giáo dục Việt Nam hiện nay đặt ra⁵, nhiều nhà nghiên cứu hình như đã đứng khi chỉ ra nguyên nhân chính là sự yếu kém của quản lý. Tuy nhiên việc làm sáng tỏ nội dung của quản lý đòi hỏi phải tiến hành nhiều công trình nghiên cứu nghiêm túc để tìm ra những giải pháp hoàn thiện hữu hiệu. Bài nghiên cứu này có mục đích đóng góp vào những nỗ lực đó.

Tài liệu tham khảo

Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam 2001-2010 (2001), Nxb. Hà Nội.

Phạm Minh Hạc (2002), *Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng của thế kỷ XXI*, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà nội.

Chiavo-Campo C. và Sundaram P. (2003), *Phục vụ và duy trì: Cải thiện hành chính công trong một thế giới cạnh tranh*, ADB, Nxb. Chính trị Quốc gia, Hà nội.

M. Coulter (2002), *Strategic Management in Action*, Prentice Hall, New Jersey.

Davies D. & Ellison L. (1997), *School Leadership for the 21st Century*, Routledge, London and New York.

Hoy, K.W. and Miskel C.G., 2001. *Educational Administration*, McGraw Hill International Edition, New York.

Shermerhorn, J.R., 1999 *Management*, Sixth Edition, John Wiley & Sons Inc., New York.

⁵ Báo cáo phát triển con người 2004 của Chương trình phát triển Liên hợp quốc cho thấy rằng vị trí xếp hạng của Việt Nam theo Chỉ số phát triển con người (HDI) bị giảm từ 109 năm 2003 xuống 112/177 năm 2004 mà nguyên nhân chủ yếu do chỉ số giáo dục của Việt Nam giảm so với 2003.