

VNU-HCM

ieiresearch

Thông tin Quốc tế về GDĐH số 10-2014

ĐỘNG LỰC CHÍNH SÁCH

trong

Giáo Dục Đại Học
và hoạt động

Nghiên Cứu Khoa Học



Lời giới thiệu

Quản lý giáo dục đại học và hoạt động nghiên cứu khoa học đang là vấn đề thu hút sự chú ý của nhiều nước nhằm nâng cao tác động hiệu quả của trường ĐH trong một bối cảnh đang thay đổi. Nền tảng của việc phân tích và thiết lập chính sách quản lý là những hiểu biết xác đáng về bối cảnh môi trường và động lực.

Bản tin Thông tin Quốc tế về GDĐH số 10-2014 của Viện Đào tạo Quốc tế xin giới thiệu một phần trong chương 3 quyển sách “Giáo dục Đại học, Nghiên cứu và Đổi mới: Những Động lực Đổi thay” (Higher Education, Research, and Innovation: Changing Dynamics. UNESCO/INCHER-Kassel, 2009, 41 – 84) của hai tác giả V. Lynn Meek và Dianne Davies. Bài viết đem lại cho chúng ta một cách nhìn mới về vai trò và bản chất của trường ĐH, thêm vào đó là nhấn mạnh đến sứ mạng thứ ba của nhà trường, bên cạnh giảng dạy và nghiên cứu, là phục vụ cộng đồng xã hội. Sự phát triển của kinh tế tri thức, sự sụt giảm nguồn đầu tư công và đại chúng hóa GDĐH đã làm biến đổi sâu sắc bản chất của trường ĐH trên toàn thế giới, rất cần sự xem xét và nhìn nhận lại cho thấu đáo. Các tác giả đã phân tích những xu hướng nổi bật trong hai thập kỷ qua, như “thương mại hóa (mua bán tri thức và dịch vụ giáo dục như một thứ hàng hóa), tư nhân hóa (sở hữu tư nhân và/hoặc được tư nhân cung cấp nguồn tài chính), thị trường hóa (cho phép thị trường xác định cung cầu), và tự do hóa (hủy bỏ những rào cản thương mại và thúc đẩy giáo dục như một dịch vụ khả mại). Có người còn thêm vào một xu hướng nữa – toàn cầu hóa– và chỉ ra rằng nó chính là nguyên nhân sâu xa của các xu hướng trên đây” để từ đó chỉ ra cách tiếp cận mới với bản chất của GDĐH: thay vì nhìn trường ĐH như một thánh đường của tri thức như lối tiếp cận truyền thống, cách tiếp cận mới xem trường ĐH là một tổ chức xã hội của nhiều bên liên quan, và câu hỏi trọng yếu đặt ra là “liệu các trường có phải là những tổ chức ngoại lệ đã bảo tồn cấu trúc thẩm quyền cốt lõi của nó qua nhiều thế kỷ, hay nó có thể được nhận thức và lý giải theo cùng một lối như các doanh nghiệp hiện đại khác?”. Bài viết cũng chỉ ra rằng “Một số nghiên cứu thực nghiệm về quản trị ĐH đã chỉ ra khả năng đàn hồi của các trường và đặt câu hỏi liệu những thay đổi mà chúng ta đang chứng kiến có phải là sự phá vỡ khái niệm của quá khứ hay đơn giản chỉ là soạn điều lệ cho một thực thể đang tồn tại?”.

Chúng tôi xin cảm ơn GS. V. Lynn Meek đã cho phép sử dụng bài viết này cho Bản tin và xin giới thiệu cùng bạn đọc. Bài viết cho thấy có rất nhiều vấn đề cần phải tư duy lại để GDĐH có thể đáp ứng với những thay đổi mạnh mẽ của xã hội và kinh tế. Vì vậy, trong phần cuối của Bản tin, chúng tôi cũng xin giới thiệu nội dung của một khóa học gọi là Trường Hè 2014 với chủ đề Giáo dục Đại học cho Ngày mai, do Khoa Giáo dục Trường ĐH Hong Kong tổ chức cho giới làm chính sách và lãnh đạo GDĐH từ ngày 15-26 tháng 6 năm 2014 tại Hong Kong, để những người quan tâm có thể tham dự. Được sự giới thiệu của Bà Tôn Nữ Thị Ninh, sự hỗ trợ của ĐH Hong Kong và của ĐHQG-HCM, chúng tôi sẽ tham dự chương trình này và sẽ có thông tin chi tiết cùng bạn đọc trong số tới.



ĐỘNG LỰC CHÍNH SÁCH

trong Giáo dục Đại học

và hoạt động Nghiên cứu Khoa học:

một số ý tưởng và quan sát

V. Lynn Meek và Dianne Davies

1

VẤN ĐỀ LÃNH ĐẠO VÀ QUẢN LÝ: MÔI TRƯỜNG VÀ BỐI CẢNH



1.1 Những xu hướng trong việc định hướng khu vực giáo dục đại học (GDĐH) và nghiên cứu khoa học (NCKH)

Khái niệm lãnh đạo và quản lý trong GDĐH được định nghĩa như thế nào tùy thuộc vào cấp độ phân tích: cấp quốc gia, địa phương, cấp trường, cấp khoa hay bộ môn. Clark (1983: 205-206) lưu ý đến ba mức độ thẩm quyền cơ bản: cơ chế bên dưới (đơn vị tổ bộ môn hay thuần túy về chuyên môn), cơ chế ở giữa, hay còn gọi là cơ cấu tổ chức cấp trường viện (một tổ chức trong tổng thể của nó), và cơ chế bên trên, hay có thể gọi là siêu cơ cấu (superstructure), tức là bao hàm nhiều cơ chế, quy định của nhà nước để điều

chỉnh quan hệ giữa các tổ chức trong một hệ thống. Động lực ở mỗi cấp độ, sự tương tác giữa các cấp độ sẽ khác nhau tùy theo bối cảnh. Theo Clark, bối cảnh phụ thuộc vào chỗ các trường nằm ở đâu trong cái tam giác quản lý nhà nước – nhà trường (với tư cách một tổ chức học thuật) và – thị trường. Chúng tôi thấy ba kiểu phối hợp lý tưởng này trong các nước phát triển và đang phát triển khá là giống nhau.

Khả năng của các trường trong việc thực thi những sáng kiến trong bối cảnh cơ chế quản

lý của hệ thống có thể diễn giải bằng một dải rộng, một đầu là kiểu quản lý “từ dưới lên”, khi chính sách nhà nước chạy theo thay vì dẫn dắt những thay đổi đang diễn ra ở cấp khoa, cấp trường, còn đầu kia là hệ thống theo kiểu “từ trên xuống”, khi các trường chỉ đơn thuần là đáp ứng những khởi xướng trong chính sách của chính phủ, vốn đã được củng cố bằng quyền lực của nhà nước. Hệ thống “từ dưới lên” có đặc điểm là mức độ tự chủ cao, còn hệ thống “từ trên xuống” thì ngược lại. Hình 1 minh họa vai trò giao nhau phức tạp giữa những chiến lược quản lý và lãnh đạo ở những cấp độ quản lý khác nhau:



Hình 1. Lãnh đạo và quản lý GDĐH và NCKH.
Nguồn: Suwanwela, 2005, Seoul slide 4.

Hệ thống GDĐH các nước khác nhau khá đáng kể trong việc tổ chức cách quản lý các trường/viện. Hơn nữa, tư liệu nghiên cứu về GDĐH cũng đã từng đưa ra một số mô hình khái niệm khác nhau về quản lý: quản lý theo mô hình cộng sự, quản lý theo lối hành chính, theo lối chính trị, theo kiểu vô chính phủ, và theo kiểu chuyên môn. Những nghiên cứu gần đây đã thêm vào danh sách này các kiểu ví dụ như: trường ĐH sáng nghiệp, trường ĐH dịch vụ, trường ĐH theo lối doanh nghiệp chẳng hạn.

Một câu hỏi trọng yếu trong việc nghiên cứu về quản trị ĐH là liệu các trường có phải là những tổ chức ngoại lệ đã bảo tồn cấu trúc thẩm quyền cốt lõi của nó qua nhiều thế kỷ, hay nó có thể được nhận thức và lý giải theo cùng một lối như các doanh nghiệp hiện đại khác? Một số nghiên cứu thực nghiệm về quản trị ĐH đã chỉ ra khả năng đàn hồi của các trường và đặt câu hỏi liệu những thay đổi mà chúng ta đang chứng kiến có

phải là sự phá vỡ khái niệm của quá khứ hay đơn giản chỉ là soạn điều lệ cho một thực thể đang tồn tại. Clark (1988) trong khi phân tích về các trường ĐH doanh nghiệp, tuy công nhận tầm quan trọng của việc tăng cường lãnh đạo tập trung, cũng vẫn quay về cái mà ông gọi là “trung tâm kích thích học thuật” như một nhân tố cơ bản tạo ra thành công. Những tác giả khác, như Askling và Henkel (2000: 113), thì nhìn sự chuyển động theo hướng doanh nghiệp của các trường như là sự xói mòn những tuyên bố về tính chất ngoại lệ của trường ĐH, khi “những thách thức mà các trường hiện nay đang phải đối mặt rất giống với hoàn cảnh của những tổ chức dịch vụ công ở cuối thế kỷ XX”.

1.2 Mô hình Quản lý hành chính công theo kiểu mới

Từ đầu những năm 60, việc quản lý và lãnh đạo GDĐH theo lối hiện tại đã bị tấn công từ nhiều phía. Phong trào cải cách quản trị từ thập niên 60 đến 70 chủ

yếu là dân chủ hóa và để cho giảng viên, sinh viên tham gia nhiều hơn vào quá trình ra quyết định. Từ thập kỷ 80 về sau, nội dung tranh luận nhằm vào tính hiệu quả và trách nhiệm giải trình. Nó được đặc biệt nhấn mạnh bằng việc áp dụng Mô hình Quản lý hành chính công theo kiểu mới vào lĩnh vực GDĐH. Leisyte (2006: 1) cho rằng: “Mô hình này đưa ra thay đổi một cách có cân nhắc thận trọng về cơ chế và quá trình xây dựng chính sách của các tổ chức nhà nước, nhằm giúp nó hiệu quả hơn (Clarke and Newman, 1997; Pollitt and Bouckaert, 2000). Trong GDĐH, mô hình quản lý của thập kỷ 80 và 90 đã dẫn đến những sự phê phán về chính trị và nhận thức luận trực tiếp hơn nhiều trong vấn đề tự chủ chuyên môn, tự chủ quản lý nhà trường và diễn biến ngày càng phức tạp hơn (Meek, 2002: 172–173). Nhưng quá trình thay đổi cơ chế ấy không chỉ đơn giản là tập trung hóa quyền lực ở các trường; Henkel (2000) cho rằng đã có một sự chuyển động phi tập trung hóa diễn ra song song, ít ra là trong bối cảnh GDĐH Anh. Nói cách khác “tập trung quá trình phi tập trung hóa”, một chiến lược quản lý dựa trên giả định là các trung tâm sáng tạo rất cần những chiến lược và giá trị cốt yếu, đã và đang trở nên ngày càng quan trọng (Henkel, 2000: 27).

Cách tiếp cận của mô hình quản lý hành chính công kiểu mới đối với việc lãnh đạo và quản lý GDĐH giống với kiểu quản lý khu vực doanh nghiệp hơn là những chuẩn mực truyền thống của tinh thần cộng sự trong giới hàn lâm. Nhà nước áp dụng mô hình quản lý mới này với hy





vọng đạt kết quả tối đa với chi phí đơn vị thấp nhất, và trong quá trình này giao việc giải trình trách nhiệm trong việc đạt được kết quả cho chính các trường. Johnstone and Marcucci (2007: 12) lưu ý rằng, trong mô hình quản lý này, thẩm quyền về ngân sách là một lĩnh vực quan trọng được chuyển từ Bộ GD sang các trường, chẳng hạn như:

- Xây dựng chính sách trả lương và các loại thù lao (trước đây thuộc thẩm quyền của Bộ GD hoặc quốc hội và các cơ quan quản lý nhân sự, tài chính của chính phủ).

1.3 Toàn cầu hóa, thị trường hóa, và phương hướng mới trong việc lãnh đạo

Những thay đổi trong việc quản trị GDDH có liên quan tới nhiều phạm vi quyền lực pháp lý được coi là một bước lùi của nhà nước, từ mô hình nhà nước trực tiếp kiểm soát GDDH đến mô hình nhà nước giám sát. Điều này mang lại nhiều tự do hơn cho các trường, nhưng là một thứ tự do được điều chỉnh bởi sự kêu gọi nghiêm khắc về trách nhiệm giải trình, và trong nhiều trường hợp, bởi sự cạnh tranh khốc liệt trên thị trường. Chính phủ nhiều nước đã chuyển sang lối điều khiển các trường bằng những động lực thị trường với hy vọng sẽ làm tăng hiệu quả và trách nhiệm giải trình của các trường đồng thời làm giảm gánh nặng tài chính về GDDH cho nhà nước. Đồng thời, đằng sau nhiều thay đổi trong cơ chế quản lý này là nhu cầu của từng nước trong việc tăng cường năng lực cạnh tranh trong kinh tế tri thức toàn cầu. Theo

- Tái phân phối cơ cấu chi từ mục chi này sang mục chi khác nhằm đáp ứng những ưu tiên do nhà trường tự xác định (trước đây là điều bị cấm tuyệt).

- Chuyển ngân sách chưa sử dụng năm nay sang năm sau, do đó khuyến khích tiết kiệm và đầu tư cho nhà trường, thay vì tiêu tiền vô tội vạ để khỏi phải trả lại ngân sách hay dự toán quá cao để phòng xa.

- Hợp đồng với các tổ chức và doanh nghiệp bên ngoài một cách nhanh chóng và với chất lượng cạnh tranh (trước đây thường là bị chính trị hóa và thời gian bị kéo dài).

- Được nhận và làm chủ tài sản, có thể vay mượn và mắc nợ (là điều không được phép đối với các tổ chức nhà nước).

Cách quản lý này có xu hướng nhấn mạnh trọng tâm vào vai trò của việc thực thi trong quá trình ra quyết định, và không bao gồm tiếng nói của giới khoa học hàn lâm, là điều có thể đe dọa đến bản chất đổi mới sáng tạo của cái được gọi là hệ thống hành chính học thuật mà trường ĐH là một ví dụ nổi bật.

Ordorika (2006: 1): “Toàn cầu hóa đã làm thay đổi rất đáng kể bản chất của các nhà nước hiện đại với tư cách là người tổ chức chủ yếu việc tích lũy tư bản và tạo ra bản sắc quốc gia (Castells, 1996; Evans, Rueschemeyer and Skocpol, 1985). Tiến trình rút lui của nhà nước khỏi khu vực GDDH được thể hiện rất rõ trong việc giảm sút nguồn lực công (Altbach and Johnstone, 1993; Johnstone, 1998), có ý nghĩa tăng cường sự chuyển dịch từ chỗ các trường cạnh tranh với nhau để có nguồn lực từ nhà nước, đến chỗ cạnh tranh trên thị trường để có được nguồn lực (Marginson, 1997; Marginson and Considine, 2000; Pusser, 2005). Kết quả là, mức độ tự chủ đại học theo lối truyền thống của các trường/viện và các tổ chức chuyên môn, hiểu theo nghĩa độc lập với nhà nước và với thị trường, đã giảm sút một cách rất đáng kể” (Rhoades, 1998; Slaughter and Leslie, 1997).

Và, về trách nhiệm giải trình, Ordorika (p. 2) tiếp tục cho rằng:

“Do quá trình toàn cầu hóa và quốc tế hóa, cũng như do những thay đổi trong bản chất của nhà nước quốc gia, những sáng kiến về trách nhiệm giải trình đã được đẩy mạnh trong mọi lĩnh vực của đời sống xã hội. Không gian công được xem xét lại và sức nặng của những quan hệ thị trường trong từng loại tương tác xã hội đã và đang tăng lên. Toàn cầu hóa là một sản phẩm và đến lượt nó lại thúc đẩy kinh tế hóa cả xã hội cũng như xói mòn tất cả những gì được xem là “công cộng” (Wolin, 1981); thúc đẩy những thay đổi trong bản chất và năng lực của nhà nước quốc gia (Evans et al.,



1985); và sự mở rộng không ngừng thị trường, đặc biệt là trong giáo dục và sản phẩm của tri thức (Marginson, 1997; Marginson and Considine, 2000; Slaughter and Leslie 1997). Tất cả những điều này đều góp phần giải thích sự giảm sút niềm tin của xã hội đối với các trường ĐH, những tổ chức chủ yếu dựa vào nguồn lực công để tồn tại”.

Cuối cùng, Ordorika (p. 10) kết luận rằng:

“Sự hình thành thị trường GĐĐH đặt ra những thách thức lớn lao cho các trường ĐH nghiên cứu của quốc gia: nhu cầu tham gia vào lãnh địa các trường ĐH toàn cầu dựa trên bản chất và đặc điểm riêng có của mình, mà không làm phai nhạt những phẩm chất ấy khi đối mặt với những mô hình hay quy chuẩn quốc tế đang là bá chủ thống trị. Vì mục đích đó việc hiểu biết bản chất của các khái niệm về năng suất và kết quả nghiên cứu, những thứ gắn kết chặt chẽ với định hướng thị trường của các trường, sẽ ngày càng quan trọng hơn. Chúng ta rất cần hiểu rõ ảnh hưởng thống trị của những chính sách về năng suất, tác động của nó trong việc thu hẹp mục đích của trường ĐH và hậu quả là làm tổn hại trách nhiệm xã hội của trường ĐH. Trong việc đối mặt với những quan niệm hiện đang thống trị về việc cái gì tạo ra thành công của một trường ĐH trong xã hội

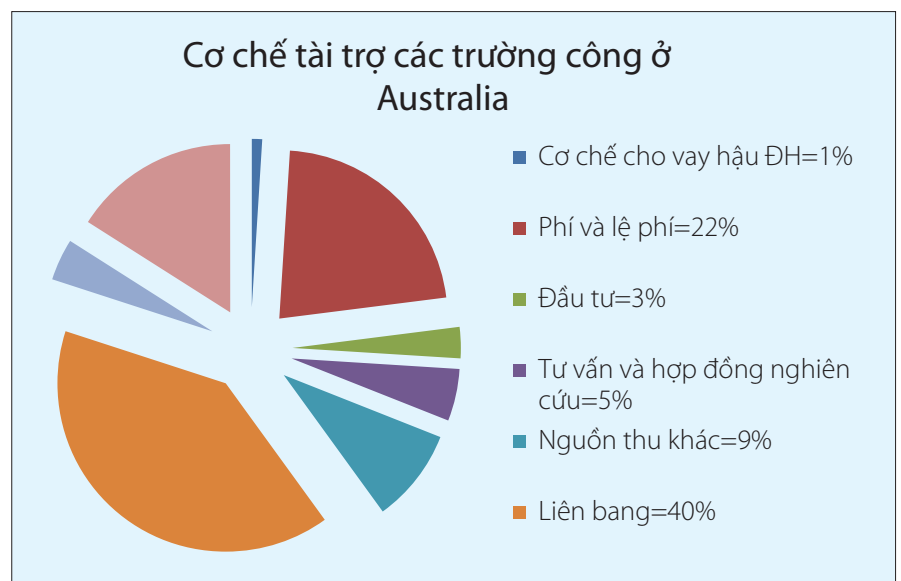
hiện đại, thách thức với các trường ở vùng tâm là bảo tồn những truyền thống và trách nhiệm đa dạng thông qua những cam kết rộng lớn với xã hội”

Suwanwela (2006: 7) ít nhiều tỏ ra lạc quan hơn về những lợi ích mà kinh tế tri thức và xã hội có thể mang lại cho các nước đang phát triển. Ông cho rằng:

“Trong thời đại của kinh tế tri thức và xã hội dựa trên tri thức ngày nay, chính sách về tri thức – bao gồm chính sách về khoa học công nghệ cũng như chính sách và những thỏa thuận ngầm trong quản lý tri thức – là điều tối quan trọng. Các nước đang phát triển cần phải tìm những vị trí và chiến lược thích hợp để đối phó với sự thay đổi và tận dụng điều này. Nghiên cứu về bản thân hệ thống nghiên cứu, vốn bao hàm

những vấn đề như tạo ra tri thức, tận dụng tri thức và sáng kiến đổi mới, sẽ mang lại những cơ hội như thế”.

Meek (2003) miêu tả tình trạng ở Australia như một ví dụ cơ bản về việc mô hình mới trong quản lý hành chính công và sự cạnh tranh có tính thị trường đã thay thế nhiều hình thức quản lý và lãnh đạo truyền thống trong lĩnh vực học thuật như thế nào. Trong bối cảnh chính sách đã thay đổi, nhiều trách nhiệm được giao về cho các trường; nhưng đồng thời, các trường cũng phải thực hiện trực tiếp việc giải trình trách nhiệm về hiệu quả và tác động của việc sử dụng nguồn lực và quyền tự do mà họ được hưởng. Hơn thế nữa, các trường hiện nay được đặt trong một môi trường cạnh tranh cao độ, chịu một áp lực to lớn trong việc tăng cường quản lý, để trở thành giống với các doanh nghiệp nhiều hơn, có tính chất khoán việc hơn, tiến tới tình trạng ngân sách nhà nước chỉ chiếm không đầy 50% kinh phí vận hành của các trường công (xem hình 2).



Hình 2. Nguồn tài chính ở các trường ĐH công lập ở Australia

Những trường ĐH lớn, với trên 40.000 sinh viên và ngân sách hàng năm lên tới hàng tỷ đô la, cạnh tranh về quy mô và tính phức tạp với nhiều tập đoàn tư nhân. Các trường phải đáp ứng nhanh và dứt khoát để tận dụng những cơ hội trên thị trường. Có thể có ít nhiều ngờ vực rằng quy mô và sự phức tạp của GDĐH Australia đòi hỏi việc quản lý điều hành ở cấp trường phải chuyên nghiệp và đủ mạnh. Tuy thế, những thay đổi trong việc lãnh đạo và quản lý GDĐH Australia trực tiếp có liên quan đến việc xác định lại chuẩn mực nghề nghiệp của giới hàn lâm và sự chuyển biến cơ bản khả dĩ của quan niệm về tri thức và về bản thân trường ĐH (Meek, 2003).

Kogan và Bleiklie (2007: 1) cũng

thấy những thay đổi rất kịch tính trong những chuẩn mực và giá trị học thuật khi việc lãnh đạo trường ĐH đã và đang chuyển từ một thứ dựa trên một tập hợp dân chủ của các học giả sang một thứ dựa trên sự tổ chức các bên liên quan:

“Cơ chế ra quyết định và tổ chức trong nội bộ các trường được thiết lập như thế nào là một việc rất khác nhau phụ thuộc vào hai hệ thống quan niệm về quản trị trường ĐH, một là quan niệm coi trường ĐH như một tập hợp dân chủ của các nhà khoa học, và hai là quan niệm coi trường ĐH như một tổ chức của các bên liên quan. Trong trường hợp đầu, tự chủ nhà trường và tự do học thuật được xem như hai mặt của một đồng xu, – nghĩa là sự lãnh đạo và việc ra quyết định

trên tinh thần cộng sự dựa vào các nhà khoa học độc lập. Trong trường hợp sau, tự chủ ĐH được xem như nền tảng cho những quyết định chiến lược của lãnh đạo nhà trường, người coi nhiệm vụ cơ bản của mình là thỏa mãn lợi ích của các bên liên quan chủ yếu, trong đó tiếng nói của giới hàn lâm trong trường chỉ là một trong nhiều bên liên quan khác. Tự do học thuật bởi thế bị hạn chế bởi quyền lợi của các bên liên quan khác, và việc ra quyết định được thực hiện trong một cơ chế có tính thứ bậc nhiều hơn nhằm đem lại thẩm quyền cho lãnh đạo nhà trường để họ có thể đưa ra và tăng cường những quyết định chiến lược trong phạm vi nhà trường”.

Sự khủng hoảng “tính chất công” của GDĐH | (Ordorika, 2006: 2-3)

Sự khủng hoảng của “tính chất công” và sự sụt giảm niềm tin của xã hội với lĩnh vực GDĐH được biểu lộ trong những thách thức thường trực với năng suất, hiệu quả, tình trạng thiếu công bằng, và chất lượng thấp của những hệ thống GDĐH lớn (Díaz Barriga, 1998). Những phê phán về thực trạng giáo dục và đòi hỏi về trách nhiệm giải trình đã đặt chính sách về đánh giá, kiểm định, xác nhận chất lượng thành trọng tâm cốt lõi của mọi hướng dẫn, quy định trong giáo dục công ở khắp nơi trên thế giới. Đa dạng hóa và phổ biến kiến thức về đánh giá hoạt động học thuật, đánh giá nhà trường vừa là hệ quả của những động lực do các tổ chức quốc tế – như OECD hay World Bank tạo ra, vừa là sự đáp ứng với việc vận dụng kinh nghiệm đánh giá và giải trình trách nhiệm của các nhà quản lý giáo dục và quản lý nhà nước ở cấp địa phương (Bensimon and Ordorika, 2005; Coraggio and Torres, 1997; Díaz Barriga, 1998; Ordorika, 2004).

Các trường ĐH trên khắp thế giới đang trải qua những chuyển biến vô cùng sâu sắc trong hai thập kỷ cuối thế kỷ 20 vừa qua. Các trường ĐH, và bản chất của công việc hàn lâm được thực hiện trong các trường, đã và đang chịu đựng những đổi thay chưa bao giờ có tiền lệ trong lịch sử của các cơ cấu tổ chức sau trung học (Slaughter and Leslie, 1997). Cho đến thập kỷ 70, GDĐH vẫn tiếp tục mở rộng về số lượng sinh viên, giảng viên, và nguồn lực tài chính. Tuy vậy, từ thập kỷ 80, nguồn tài chính công cho GDĐH đã sụt giảm nghiêm trọng ở hầu hết các nước (Altbach and Johnstone, 1993; Johnstone, 1998; World Bank, 1994, 2000).

Sự khủng hoảng tài chính của các trường ĐH đi cùng với việc tái định nghĩa ý nghĩa, mục tiêu, và thực tiễn của GDĐH, vừa như nguyên nhân và vừa là kết quả của nó. Những ý tưởng về GDĐH như là một tổ chức văn hóa và xã hội rộng lớn, hay như một cơ quan tập trung cho việc tạo ra lợi ích công, đã chuyển sang khu vực bên lề, lan man, không có lợi (Marginson, 1997; Readings, 1996). Những ý niệm này đã bị thay thế bởi sự nhấn mạnh vào mối liên kết giữa GDĐH và thị trường (Marginson, 1997; Marginson and Considine, 2000; Slaughter and Leslie, 1997), bởi cơ chế của các trường “ĐH định hướng doanh nghiệp” (Clark, 1998), bởi ý niệm về sự xuất sắc (Readings, 1996), bởi tính tập trung của các mục tiêu và ý tưởng về quản lý – kiểu như “năng suất” hay “hiệu quả” – và bởi sự tăng cường tư nhân hóa trong tài chính ĐH và trong nguồn cung dịch vụ giáo dục (Slaughter and Leslie, 1997).

1.4. Lãnh đạo và quản lý hệ thống tri thức

Quản trị GDĐH, rút cục cơ bản là lãnh đạo và quản lý tri thức và tạo lập các hệ thống tri thức có sự cố kết chặt chẽ. Theo Choucri (2007: 10), hệ thống tri thức:

"... về cơ bản là một bộ khung kiến trúc trong đó các đơn vị kiến thức được đặt để. Trong những lĩnh vực tri thức phát triển ở trình độ cao, thường là bản thể phục vụ chức năng. Trong những lĩnh vực mà nền tảng căn bản của tri thức vẫn đang diễn tiến, nơi khó khăn cần vượt qua là phải xây dựng từ những thứ rất căn bản đến những thứ có tính chất dẫn xuất, thì nhiệm vụ trước hết cần giải quyết chính là nhu cầu về hệ thống tri thức. Trong thực tế, bộ khung kiến trúc này mang lại những hướng dẫn cơ bản để tổ chức và quản lý tri thức. Nói cụ thể hơn, chúng ta có thể định nghĩa một hệ thống tri thức là một cơ cấu tổ chức và quy trình chính thống để tạo ra và đại diện cho mọi nội dung, thành tố, bộ phận, kiểu loại của tri thức. Định nghĩa bằng cấu trúc, thì hệ thống tri thức là một thực thể (a) có đặc điểm chung về hình thức; nhưng (b) cụ thể trong nội dung từng lãnh vực; (c) được củng cố bằng những quan hệ logic gắn kết các đơn vị tri thức lại với nhau; (d) được tăng cường bằng những quy trình lặp đi lặp lại tạo điều kiện cho việc diễn tiến, xem xét lại, vận dụng, và thay đổi; (e) phụ thuộc vào những tiêu chí được định nghĩa trước về tính thiết yếu, về tính đáng tin cậy, và về chất lượng".

Giá trị của một hệ thống tri thức dựa trên bốn yếu tố. Một là, "...cung cấp một nơi chốn nhất



quán cho việc tổ chức tri thức và một bộ khung chặt chẽ nhằm giải quyết những khó khăn nảy sinh do tính phức tạp mà ai cũng biết khi đi vào việc cụ thể (Choucri, 2007: 11). Dù được tổ chức quanh những tham số ảo hay thực, nguyên tắc cơ bản là tri

thức phải có thể tiếp cận được. Hai là, có những "lợi ích từ việc tổ chức tri thức": Google là một ví dụ cơ bản. Ba là, giá trị gia tăng của hệ thống tri thức được tận dụng triệt để— cho phép "... con người ở mọi nơi trên thế giới đều có thể quy tụ quanh những hiểu biết chung về một vấn đề nào đó và hợp tác vì mục đích chia sẻ tri thức, phát triển những tri thức mới hay thậm chí áp dụng tri thức cho những nhu cầu của chính họ" (Choucri, 2007: 11). Cuối cùng, giá trị gia tăng mà các hệ thống tri thức mang lại sẽ được tái sử dụng và định dạng lại những tri thức hiện có.

Lãnh đạo và quản lý GDĐH ngày càng trở thành vấn đề của lãnh đạo và quản lý hệ thống tri thức và những người lao động trí tuệ. Trong những nước phát triển và đang phát triển, sự hữu ích của các mô hình lãnh đạo và quản lý GDĐH sẽ được phán xét dựa vào chỗ những mô hình ấy đã tạo điều kiện cho các trường đóng góp cho việc phát triển xã hội tri thức và nền kinh tế tri thức như thế nào.

2

NHỮNG ĐIỀU KIỆN VỀ NGUỒN LỰC VÀ TÀI CHÍNH

2.1. Làm nhiều hơn với chi phí ít hơn

Những đổi thay trong việc lãnh đạo và quản lý các trường ĐH đi đôi với những thay đổi lớn lao trong cách cung cấp nguồn tài chính cho các trường. Một hiện tượng chung đang diễn ra trên phạm vi toàn thế giới là chuyển từ tài trợ hầu như hoàn toàn cho GDĐH sang dựa vào các nguồn tài chính từ khu vực tư nhân và dựa trên nguyên tắc người dùng là người trả tiền. Điều này đến



lượt nó sẽ đặt ra câu hỏi về bản chất “hàng hóa công” hay “lợi ích công” của GDDH.

Gần như ở tất cả mọi nơi, trong hai ba thập kỷ vừa qua, các trường ĐH và hệ thống GDDH các nước đã và đang trải nghiệm sự trưởng thành khá chật vật. Điều này có phần là do chi phí gia tăng đáng kể cho đại chúng hóa GDDH, và mặt khác, do chính phủ các nước không đủ khả năng hay không muốn bao cấp cho GDDH nữa. Johnstone and Marcucci (2007: 1) lưu ý rằng:

“Quý đạo phân hóa về chi phí và các nguồn thu có sẵn, đến lượt nó, lại là hàm số của ba lực lượng chủ yếu: (a) chi phí đơn vị (chi phí đào tạo tính trên đầu sinh viên) tăng rất nhanh; (2) tỷ lệ người vào ĐH, tức là mức độ đại chúng hóa, tăng nhanh ở nhiều nước bởi sự kết hợp giữa mức tăng dân số trong độ tuổi ĐH và tăng tỷ lệ người trong độ tuổi ĐH vào ĐH; và (3) sự lệ thuộc vào nguồn thu thiếu hụt từ chính phủ. Những lực lượng này khác nhau tùy từng nước, nhưng kết quả đối với hầu hết các nước, nhất là những nước thu nhập thấp và trung bình, là sự chật vật của từng trường cũng như của cả hệ thống”

Tài trợ cho sứ mạng nghiên cứu | (Johnstone and Marcucci, 2007: 2-3)

Trong cái vạc dầu sôi của tài chính ĐH, phần lớn vấn đề nằm ở chỗ chi phí tăng cao kết hợp với số sinh viên vào ĐH tăng nhanh, công chúng và nhà nước có xu hướng cho rằng trường ĐH là chỗ chủ yếu để giảng dạy. Nhiệm vụ nghiên cứu của các trường được dán nhãn đại học đã bị rơi xuống hàng ưu tiên thứ yếu thậm chí bị bóp méo bởi tỉ lệ sinh viên -giảng viên ngày càng cao và nhu cầu dành nhiều thời gian hơn cho giảng dạy hoặc tìm kiếm những thu nhập khác, hay cả hai- trong mọi hoàn cảnh đều làm tổn hại đến chất lượng của cả giảng dạy lẫn nghiên cứu.

Hoạt động nghiên cứu có thể rơi vào chỉ một số ít trường trong nước, hoặc chủ yếu rơi vào các trường ĐH và viện nghiên cứu trong các nước công nghiệp hóa, nhất là Hoa Kỳ (Herbst, 2007: 167-185) – hay chủ yếu rơi vào tay các doanh nghiệp hay đầu tư tư nhân (Vincent-Lancrin, 2006). Những kịch bản như thế có ý nghĩa nghiêm trọng đối với vai trò của nghiên cứu trong những trường ĐH không phải là trường tinh hoa (thực ra là đối với sứ mạng cốt lõi của nhà trường), đối với quyền bá chủ về kinh tế và văn hóa vốn đã rất cao của các nước giàu- và nay, về học thuật và khoa học, và đối với sự quân bình giữa những nghiên cứu ứng dụng để được tài trợ để thương mại hóa và những nghiên cứu cơ bản nhằm thỏa mãn nhu cầu nhận thức.

Bởi thế, nghiên cứu – là điều ngày càng quan trọng không chỉ đơn giản do kinh tế tri thức mà còn cho sự bảo tồn văn hóa và cho những giải pháp để giải quyết những vấn nạn xã hội và chính trị, điều này phụ thuộc vào các trường ĐH trong việc đào tạo các thế hệ làm khoa học cũng như là nơi thực hiện nhiều nghiên cứu cơ bản. Những điều ấy đang bị đe dọa bởi xu hướng cấp tài chính cho các trường hiện nay. Nói vắn tắt, giải pháp cho những nguy cơ về tài chính của các trường viện hiện nay không chỉ cần nhằm vào sứ mạng giảng dạy đào tạo của họ, mà còn phải nhắm tới giải quyết nguồn tài chính cho hoạt động nghiên cứu – nhất là những nghiên cứu cơ bản hoặc chứa đựng nhiều rủi ro, hay có khả năng không được chú ý đầy đủ nếu ta phó mặc nó cho thị trường.

Tadjudin (2008) lưu ý rằng cạnh tranh thị trường và cạnh tranh để giành nguồn tài trợ cho ĐH là những nhân tố của các hệ thống GDDH ở mọi nước. Nguồn quỹ cạnh tranh có thể có dưới hình thức tài trợ cho các dự án, các đơn vị, các chương trình, hay các trường/viện. Từ trường hợp điển cứu của Indonesia, Tadjudin (2008: 81-82) nêu tóm tắt các nguyên tắc sau của tài trợ trên cơ sở cạnh tranh:

- Cạnh tranh: số lượng được tài trợ phải nhỏ hơn số ứng viên xin tài trợ (lý tưởng là khoảng không quá 20%)
- Có mục đích cụ thể: mục đích của cơ chế tài trợ phải được miêu tả rõ ràng trong tài liệu hướng dẫn và trong các tiêu chí đánh giá hoạt động.
- Tự chủ và phân quyền: người được tài trợ phải chịu trách nhiệm và giải trình trách nhiệm về việc thực hiện dự án.
- Nhất quán trong việc áp dụng chính sách: tài trợ cạnh tranh cần nhất quán khi nó được đưa ra áp dụng.
- Cạnh tranh có phân tầng: nên có cơ hội hợp lý để được tài trợ thông qua cạnh tranh lành mạnh trong trường hoặc giữa những người cùng trình độ tương tự.
- Quy trình lựa chọn khách quan: qua bình duyệt đồng nghiệp và thông tin về người bình duyệt cần được giữ kín cho đến giai đoạn xem xét thực địa.

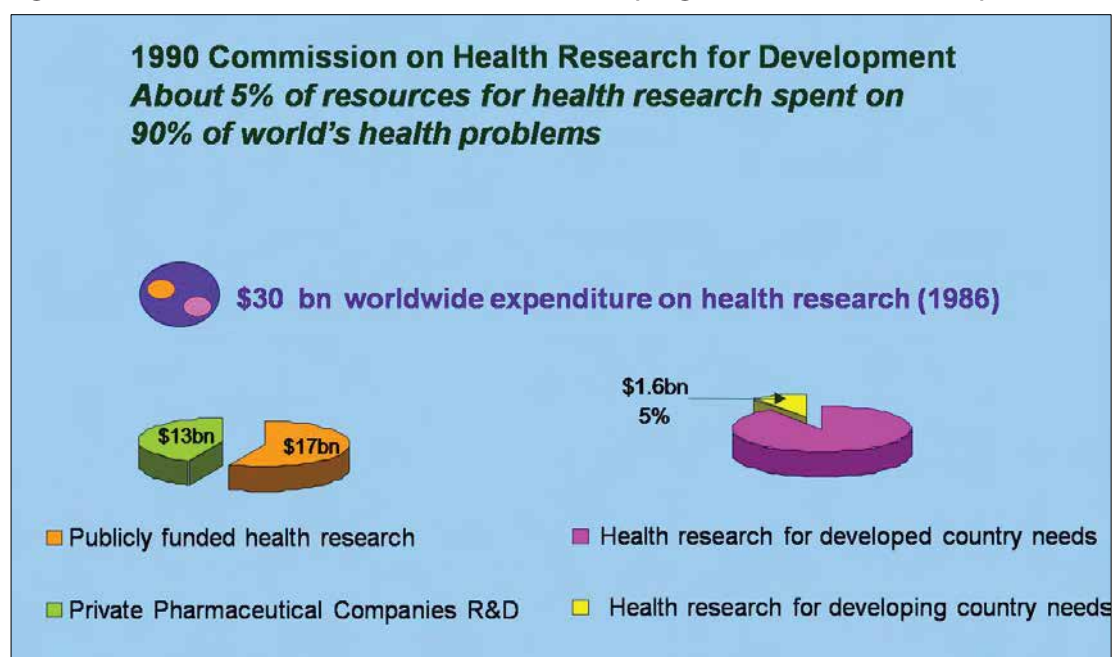
không chỉ là duy trì một hệ thống GDDH phù hợp, mà còn là làm thế nào tạo điều kiện cho đất nước hội nhập vào nền kinh tế tri thức toàn cầu. Hiển nhiên là số tiền dành cho nghiên cứu và phát triển ở các nước phát triển thì lớn hơn nhiều so với các nước đang phát triển (xem Bảng 1). Tác động hữu hình lập tức của những khác biệt trong tài trợ nhìn thấy ngay trong những lĩnh vực như y tế. Như có thể thấy trong Hình 3, năm 1986 chỉ 5% nguồn lực cho nghiên cứu y tế được sử dụng cho việc nghiên cứu những vấn đề về sức khỏe ở các nước đang phát triển, trong khi những vấn đề ấy chiếm 90% những vấn đề về sức khỏe trên toàn thế giới. Tình hình ấy hiện đang được cải thiện rất ít.

Table 1. Comparative Support for R&D (2002)

Country	GERD \$billion	GERD % of GDP	GERD per inhabitant \$	Researchers per million inhabitants
World	829.9	1.7	134.4	894.0
Developed Countries	645.8	2.3	540.4	3272.7
Developing Countries	183.6	1.0	42.8	374.3
Less-developed Countries	0.5	0.1	0.7	4.5
Arab States Africa	1.2	0.2	6.5	159.4
Arab States Asia	0.6	0.1	6.2	93.5
All Arab States	1.9	0.2	6.4	136.0
Brazil	13.1	1.0	75.0	314.9
China	72.0	1.2	56.2	633.0
India	20.8	0.7	19.8	112.1
Israel	6.1	4.9	922.4	1395.2

Source: UNESCO, 2005: 4, cited in Zahlan, 2007: 5.

Figure 3. Global Forum for Health Research: Helping Correct the 10/90 Gap



Source: Burke, 2008, Paris slide 2.

Hình 3: Diễn đàn toàn cầu về nghiên cứu y tế: giúp sửa lại khoảng cách 10/90.

(Tính đến 1986, 30 tỷ USD trên thế giới được chi cho nghiên cứu về sức khỏe, trong đó 17 tỉ USD là những nghiên cứu từ tài trợ ngân sách, 13 tỉ USD là từ các công ty nghiên cứu phát triển ngành dược của tư nhân. Chỉ 1,6 tỉ, tức 5% là dành cho nghiên cứu những vấn đề là nhu cầu của các nước đang phát triển)

2.2. Nhận thức luận Tân tự do

Phần nhiều các cuộc tranh luận về việc tài trợ cho GDĐH và NCKH được dẫn dắt bởi nhận thức luận tân tự do. Chính sách của Ngân hàng Thế giới (WB), của Quỹ Tiền tệ Quốc tế (IMF), và Tổ chức Thương mại Thế giới (WTO) đều dựa trên nguyên tắc thị trường mở và cạnh tranh thị trường tự do. Điều này đặc biệt rõ ràng và bị tranh cãi khi áp dụng vào Hiệp định chung về Thương mại và Dịch vụ (GATS) và tác động của nó trong việc cung cấp dịch vụ GDĐH xuyên biên giới. Bultman (2007: 1) cho rằng "...một trong những công cụ của toàn cầu hóa và sự hình thành nền kinh tế toàn cầu tân tự do là tạo ra WTO và phát động Hiệp định chung về Thuế quan và Thương mại (GATT)". Theo Knight (2007: 1):

"Khi đòi hỏi ngày càng tăng, năng lực đáp ứng những nhu cầu này của khu vực công đang bị thách thức. Hệ quả là, các nhà cung cấp kiểu mới chẳng hạn các công ty quốc tế, các trường vì lợi nhuận, các trường ĐH doanh nghiệp, các công ty truyền thông và IT đang nổi lên. Kịch bản này tiếp tục được thay đổi với các nhà cung cấp – công và tư, kiểu mới và kiểu truyền thống – thực hiện đào tạo xuyên quốc gia để đáp ứng nhu cầu của các nước khác. Nhiều kiểu chương trình xuyên biên giới như chi nhánh, nhượng quyền thương hiệu, chương trình đổi, v.v. đang phát triển. Kết quả là một bức tranh khá phức tạp về các nhà cung cấp dịch vụ GDĐH đang hình thành".

Knight (p. 1) lưu ý rằng "... vấn đề là GATS đã định nghĩa rõ ràng

giáo dục là một khu vực dịch vụ được tự do hóa và được điều chỉnh bằng những quy tắc thương mại, và điều này đã mang lại một lãnh địa mới cho khu vực giáo dục". Tuy nhiên, Knight (p. 5) đã hoàn toàn đúng khi nhận ra rằng GATS chỉ là một mảnh nhỏ trong tấm thảm của những thay đổi đang diễn ra trong GDĐH:

"Có nhiều thảo luận và tranh luận quanh bốn xu hướng gây tranh cãi của GDĐH: thương mại hóa (mua và bán dịch vụ giáo dục như một thứ hàng hóa), tư nhân hóa (sở hữu tư nhân và/hoặc được tư nhân cung cấp nguồn tài chính), thị trường hóa (cho phép thị trường xác định cung cầu), và tự do hóa (hủy bỏ những rào cản thương mại và thúc đẩy giáo dục như một dịch vụ khả mại). Có người còn thêm vào một xu hướng nữa – toàn cầu hóa – và chỉ ra rằng nó chính là nguyên nhân sâu xa của các xu hướng trên đây. Một số học giả và các nhà làm chính sách sẽ phản đối và dán nhãn cho giáo dục như là một vai thay vì một cái lò phản ứng đối với toàn cầu hóa và do đó hoàn toàn có liên đới và chịu trách nhiệm về những chuyển biến lớn này. Tuy vậy, những xu hướng này rất gần nhau và gắn kết với nhau trong mối quan hệ giữa GDĐH xuyên biên giới, GATS, chính sách và thực tiễn GDĐH".

2.3. Cạnh tranh và toàn cầu hóa

Rõ ràng, GDĐH vận hành trong một thị trường cạnh tranh toàn cầu, và chính phủ nước nào cũng quan tâm đến việc mở rộng tối đa những đóng góp của GDĐH cho nền kinh tế tri thức. Điều này đã làm nảy sinh ý niệm

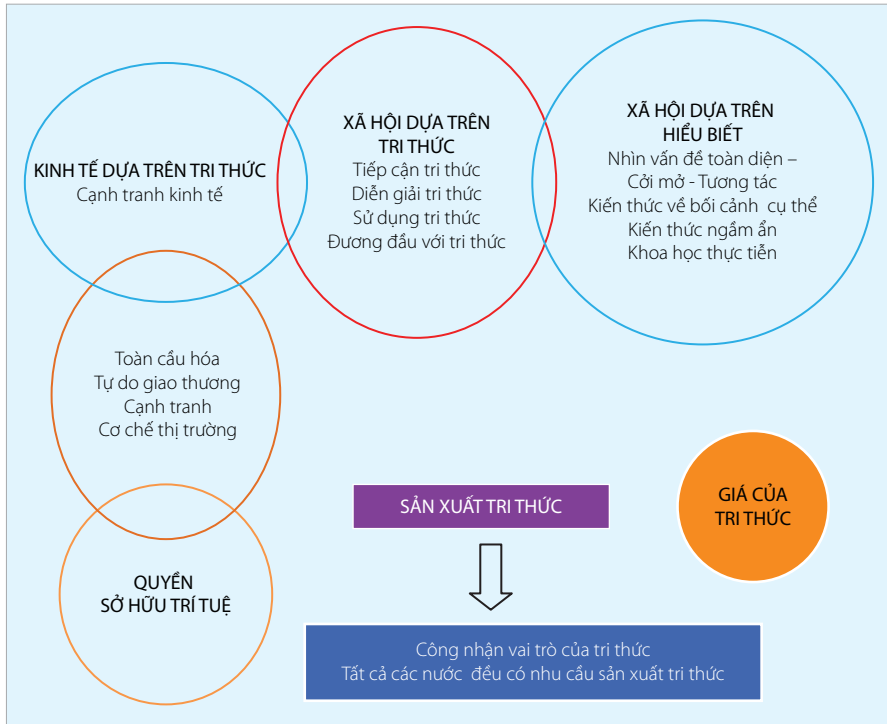
về cái được gọi là "trường ĐH nghiên cứu đẳng cấp quốc tế" thu hút sự chú ý trong những năm gần đây. Xếp hạng ĐH toàn cầu và sự nhấn mạnh ĐH nghiên cứu đẳng cấp quốc tế là một bộ phận khất khít của toàn cầu hóa, như Ordorika (2006: 5) lưu ý:

"Toàn cầu hóa đã thêm một nhân tố mới vào sự cạnh tranh và phân hóa trong GDĐH. Các trường ĐH nghiên cứu xưa nay luôn cạnh tranh với nhau về uy tín trong khoa học và trong xã hội, và có quá trình dài lâu gắn với những hoạt động xuyên biên giới. Nay lần đầu tiên chúng ta có thể xác định được một hệ thống GDĐH đơn nhất trên toàn thế giới: một mạng lưới các trang web gắn với nhau bằng tin nhắn tức thời và truyền dữ liệu, trong đó những mối liên kết toàn cầu vận hành qua trung tâm của các trường, các chính phủ, và là một phần không thể thiếu của thực tiễn hàng ngày. Cùng lúc đó, sự luân chuyển toàn cầu của con người trong GDĐH cũng tăng lên một cách rất đáng kể. Đến lượt nó sự luân chuyển và truyền thông toàn cầu đã tạo điều kiện cho sự hình thành một thị trường toàn cầu cho GDĐH, chẳng hạn sự cạnh tranh giữa các trường tinh hoa hiện nay là cạnh tranh toàn cầu để tiến gần hơn tới các hình thức kinh tế của tư bản chủ nghĩa."

Thị trường GDĐH toàn cầu được cấu trúc thành hai tầng bậc: một loại siêu tinh hoa của các trường ĐH nghiên cứu toàn cầu, những trường vận hành dưới động lực uy tín và quyền lực hơn là động lực tăng thu nhập; và một nhóm lớn hơn nhiều là những trường có địa vị thấp hơn, có liên quan tới xuất khẩu giáo dục, và

phương thức phát triển của nó là chủ nghĩa tư bản mở rộng. Thị trường toàn cầu này được điều phối bởi những bảng so sánh kết quả hoạt động hay là địa vị của các trường trong những bảng xếp hạng như SJTU hay THES.

Những động lực xã hội khả dĩ và khác nhau quanh sự sáng tạo các nền kinh tế tri thức toàn cầu có thể được diễn tả như trong Hình 4 dưới đây.



Hình 4. Động lực sản xuất tri thức

2.4. Vai trò của khu vực tư nhân

Phần này sẽ trình bày chủ đề đa dạng hóa trong GDĐH một cách chi tiết hơn. Tuy vậy, điều quan trọng cần lưu ý là các nguồn tài trợ và vấn đề nguồn lực nói chung đã tác động đến sự đa dạng như thế nào, hay ít nhất đến sự nảy sinh các kiểu tổ chức mới như thế nào. Điều này đặc biệt rõ ràng với hiện tượng tương đối mới về sự trỗi dậy của các trường tư và vì lợi nhuận ở nhiều nước. Những đề xướng này bao gồm cả sáng kiến của những trường ĐH công danh tiếng trong việc thành lập những cơ sở mới, tạo ra những chương trình xuyên biên giới, và ĐH ảo. Theo GuriRosenblit, Sebkova and Teichler (2007: 7-8), khía cạnh tích cực của những sáng kiến này là:

- Mở rộng cơ hội học tập ở nhiều cấp độ GDĐH khác nhau bằng cách mang lại nhiều khả năng lựa chọn hơn cho người dân trong mọi khuôn khổ pháp lý của quốc gia.
- Thách thức hệ thống đào tạo truyền thống bằng cách áp dụng những chương trình và phương pháp giảng dạy có tính chất đổi mới sáng tạo hơn và cạnh tranh hơn.
- Giúp cho GDĐH trở thành cạnh tranh hơn.
- Hỗ trợ cho việc đa dạng hóa nguồn cung cấp tài chính cho GDĐH.
- Hưởng lợi từ việc liên kết với những trường uy tín, chủ yếu ở các nước đang phát triển.

Đồng thời cũng có những yếu tố tiêu cực đối với sự phát triển của các trường vì lợi nhuận: một số trường có thể không được kiểm soát tốt, không chịu sự kiểm soát chất lượng từ bên ngoài, và cấp bằng với những tiêu chuẩn không minh bạch. “Những chương trình đào tạo ở trường tư có khuynh hướng tập trung vào lĩnh vực khoa học nhân văn, quản trị kinh doanh, khoa học máy tính và công nghệ... để tránh phải đầu tư vào những ngành chi phí cao hầu đảm bảo mức lợi nhuận” (Al-Atiqi and El-Azma, 2007: 34). Các trường có uy tín khi xây dựng những chương trình đào tạo xuyên biên giới có thể không áp dụng những tiêu chuẩn nghiêm ngặt như họ thực hiện tại chính quốc. Nhưng nhìn chung, sự phát triển của khu vực GDĐH tư đóng vai trò quan trọng trong việc đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng cao ở nhiều nước.

2.5. Thương mại hóa và Thị trường hóa

Bertelsen (2002: 1) quan sát thấy rằng “... sự thương mại hóa GDĐH nhằm phục vụ thị trường đang làm một cuộc cách mạng toàn bộ thực tại của chúng ta từ hình ảnh của nhà trường cho đến việc quản lý, công việc và chương trình đào tạo”. Bà nhận định:

“Một khi đã thừa nhận kiến thức là hàng hóa để buôn bán, các trường ĐH trở thành hoàn toàn tùy thuộc vào những quy luật nhấn tâm của thị trường. Nguyên tắc vượt thời gian về chân lý và sự nghiêm ngặt của trí tuệ sẽ nhanh chóng bị thay thế bằng nguyên tắc có ích và tương quan giữa chi phí với hiệu quả, và những quy luật thị trường sẽ được áp dụng một cách có hệ

thống. Trước hết, nghiên cứu chỉ được thực hiện nếu nó tạo ra sản phẩm mới, hoặc những khóa học không mang lại kỹ năng nghề nghiệp trực tiếp sẽ được coi là phí thời gian. Bởi thế các nhà quản lý có trách nhiệm sẽ coi việc kinh doanh cốt lõi là ưu tiên và loại trừ những hoạt động được xem là thứ yếu, nằm ở vùng biên; còn tài trợ sẽ trở thành một quyết định đầu tư dựa vào mục tiêu là các sản phẩm ngắn hạn”

Các trường ĐH nghiên cứu hiện đại đã chuyển hướng từ tri thức xã hội sang tri thức về thị trường và “ sự phát triển của những trường ĐH định hướng thị trường đã loại bỏ kiểu ra quyết định của giới hàn lâm” (Buchbinder, 1993: 335). Theo Newson (1993: 298), “Hình thức lấy quyết định theo kiểu mới này sẽ xói mòn về cơ bản khái niệm trường ĐH như là một tổ chức tự chủ, tự định hướng, dựa trên bình duyệt đồng nghiệp và thẩm quyền chuyên môn, và do đó sẽ làm thay đổi quan điểm về việc thế nào là hoàn thiện những công việc học thuật”.

Rõ ràng là, việc biến tri thức thành hàng hóa để mua bán đã dẫn đến những kiểu quan hệ mới trong giới học thuật dựa trên những gì Slaughter và Leslie (1997) đã nói đến như là chủ nghĩa tư bản hàn lâm, và các giáo sư tư bản hàn lâm trở thành

một vị trí đầy quyền lực trong các trường. Theo Henkel (2002: 60), “các nhà khoa học và các trường dù muốn hay không đã ít nhiều trở nên các vai chính trong thị trường mua bán tri thức khoa học”. Bà đi đến nhận định cho rằng “năng lực tạo ra lợi nhuận đi kèm với uy tín trí tuệ như một loại tiền có giá trị cao trong một thị trường lao động học thuật ngày càng cạnh tranh.” Nhưng nó không có nghĩa là trường ĐH đang biến chuyển ngoài mọi sự công nhận. Marmolejo và Puukka's (2006: 5) tóm tắt tình thế hiện tại trong một đoạn rất đáng trích dẫn:

“Xưa nay trong lịch sử các trường ĐH được coi là vai chính trong việc tạo ra, bảo tồn, và phổ biến tri thức. Từ khi thành lập Trường ĐH Bologna University cách đây gần một thiên niên kỷ, ý niệm về một trường ĐH như là nơi chuyển giao tri thức và thông tin cho các cá nhân đã không ngừng diễn tiến. Trong thế giới ngày nay, người ta hiểu rằng trường ĐH trong mọi xã hội đều là nhân tố chính tạo ra sự năng động kinh tế và xã hội của các cá nhân, và về lâu dài, là cho xã hội. Hơn thế nữa, trong bối cảnh phức tạp và nhiều thay đổi, GĐĐH đối mặt với vô vàn thách thức và cơ hội, trong đó có những thách thức và cơ hội hoàn toàn mới và bất ngờ”.

tiêu của tổ chức/công ty/ đơn vị”. Sự lôi cuốn của khái niệm này là ở chỗ nó nhấn mạnh rằng sự thành công dài hạn của một tổ chức không chỉ phụ thuộc vào lợi ích tài chính của những cổ đông trực tiếp, mà là phải tính đến một dải rộng các tác nhân văn hóa, chính trị và xã hội nhằm đạt được thành công trong dài hạn.

Đối với các trường ĐH, để trở thành một tổ chức hoạt động hiệu quả trong môi trường ngày càng phức tạp, khái niệm này có nghĩa là vấn đề không chỉ là tạo



ra thu nhập đủ để duy trì hoạt động của nhà trường, mà điều cốt yếu là “chúng tôi được sự thiết yếu của nhà trường đối với xã hội, và đối với các thực thể trong xã hội mà nhà trường coi là quan trọng” (Jongbloed and Goedegebuure, 2001: 9).

Có ít nhất ba kiểu lý thuyết về các bên liên quan: lý thuyết tiêu chuẩn, lý thuyết công cụ, và lý thuyết miêu tả (Donaldson and Preston, 1995). Cách tiếp cận tiêu chuẩn quan tâm đến việc các nhà quản lý sẽ xử lý như thế nào mối quan hệ với các bên liên quan của tổ chức. Cách tiếp cận công cụ xem các bên liên quan như một phương tiện để đạt được mục đích. Cách tiếp cận miêu tả xử lý vấn đề với đặc điểm cụ thể của từng tổ chức

3

GĐĐH, NCKH VÀ XÃ HỘI: VẤN ĐỀ XÃ HỘI DÂN SỰ, CÁC BÊN LIÊN QUAN, VÀ NHỮNG MỐI LIÊN HỆ KHÁC

3.1. Khái niệm các bên liên quan (Stakeholder)

Thuật ngữ “các bên liên quan” vốn là từ vựng của lĩnh vực quản lý/kinh doanh, được Freeman (1984) định nghĩa là “... bất cứ nhóm người hay cá nhân nào có thể tác động hoặc chịu tác động bởi việc đạt được mục

cũng như cách xử sự quản lý với từng bên liên quan.

Có nhiều loại bên liên quan khác nhau, và lợi ích của một số bên có thể cạnh tranh với nhau, tùy thuộc vào chỗ bên ấy được đặt để ở chỗ nào trong môi trường của tổ chức, một số bên có thể được xem là “bên liên quan” nhiều hơn so với bên khác. Tuy nhiên, về mặt khái niệm, có thể nói rằng sự tương tác giữa các bên liên quan và nhà trường có một tác động trực tiếp lên sản phẩm tri thức mà nhà trường tạo ra. Hình 5 cho chúng ta một ví dụ về mối tương tác này.

NHÀ TÀI TRỢ	NHÀ SẢN XUẤT	NGƯỜI ĐÁNH GIÁ/GIÁM SÁT	NGƯỜI DÙNG
Quốc gia	Viện NC của Chính phủ	Bộ y tế	Bộ y tế
Bộ y tế	Các trường ĐH công	Bộ KH-CN-Môi trường	Các nhà cung cấp dịch vụ Y tế
Các Bộ khác	Các trường ĐH tư	Các trường Đại Học	Các bộ
Quốc tế	Các Vụ của bộ Y tế	Các tổ chức Y tế	Các Trường ĐH Quốc tế
Công ty Dược	Doanh nghiệp	Hội đồng Nghiên cứu Quốc gia	Các Công ty Dược
Doanh nghiệp	Các Viện NC hợp tác với Chính Phủ	Các Viện NC của Chính Phủ	Các nhà Nghiên cứu
Tổ chức Phi Chính phủ	Các tổ chức chuyên môn	Các Viện NC của Nước ngoài	Các Tổ chức Phi Chính phủ
Công chúng	Các tổ chức Phi Chính phủ	Các Viện NC Y khoa tư Nhân	Các tổ chức chuyên môn
	Các Viện NC Nước ngoài	Hội đồng Đạo đức Quốc gia	Công chúng
	Các Viện Y khoa Tư Nhân		Truyền thống
			Giới Công nghiệp

Hình 5. Thách thức (và cơ hội): Nhiều bên liên quan trong sản xuất tri thức lĩnh vực y khoa

3.2. Tư duy toàn cầu, hành động địa phương: Nền kinh tế tri thức và sứ mạng thứ ba của trường ĐH

Trong lúc toàn cầu hóa GDDH được nhấn mạnh suốt hai thập kỷ qua, một hiện tượng mới gần đây hơn không kém phần quan trọng là ý niệm về sự gắn kết kinh tế, xã hội và khu vực. Bằng những cách quan trọng, cạnh tranh toàn cầu đã dẫn dắt GDDH đến chỗ khám phá, hay tái khám phá tầm quan trọng của sự gắn kết với địa phương và sự hỗ trợ của địa phương đối với sự sống còn của nhà trường. Marmolejo và Puukka (2006: 1) bình luận rằng:

“Các trường ĐH có thể và thực sự đã đóng góp đáng kể cho sự phát triển văn hóa, xã hội và kinh tế của khu vực, Trong nền kinh tế toàn cầu hóa, tính thiết yếu của nhiều hoạt động khác nhau được tổ chức thực hiện trong trường ĐH ngày càng thêm phần quan trọng và ngày càng được xem xét cẩn trọng. Tuy vậy, thất bại trong việc truyền thông giữa các bên liên quan trong khu vực và các trường ĐH đã làm giảm hiệu quả và tác động của những nỗ lực giảng dạy, nghiên cứu, phục vụ cộng đồng của các trường, và làm hạn chế sự hiểu biết của địa phương về những tác động ấy. Những thất bại trong truyền thông này thường là do tín hiệu chính sách không rõ ràng hoặc yếu kém, và do mâu thuẫn trong kế hoạch hành động.”

Và các tác giả kết luận (p. 2) rằng:

“Những kết quả nghiên cứu trước đây gợi ý rằng nếu các nước muốn có khả năng cạnh tranh trên phạm vi toàn cầu, hệ thống đổi mới sáng tạo ở cấp khu vực cần phải được tăng cường. Để đạt được điều đó, hợp tác giữa các trường, với những người có thẩm quyền trong khu vực quản lý nhà nước và khu vực doanh nghiệp,

trở nên có ý nghĩa sống còn. Hiện nay, nhiều khu vực có đặc điểm là có khá nhiều hoạt động liên quan đến GDDH theo một cách nào đó trong kế hoạch phát triển chung của khu vực, nhưng có rất ít minh chứng cho những hành động chặt chẽ. Đồng thời, có nhiều sự kiện cho thấy thường không có những cơ chế kích lệ thích hợp, cũng không có tiêu chí đánh giá và giám sát kết quả với những hoạt động ấy. Cuối cùng, một sự thay đổi về văn hóa trong các trường ĐH là rất cần bởi vì sự gắn kết với khu vực, sự ưu tú trong học thuật, và hoạt động nghiên cứu không được coi là những hoạt động bổ sung cho nhau”

Tư duy toàn cầu, hành động địa phương | (Marmolejo and Puukka, 2006: 6)

Sự đa dạng ngày càng tăng của các trường ĐH phản ánh trong sự mở rộng vai trò và trách nhiệm của họ. Không còn cái thời người ta chỉ mong đợi các trường dạy cho tốt và làm những nghiên cứu thiết yếu và có chất lượng. Các trường ĐH ngày càng được mong đợi nhiều hơn trong việc có một vai trò quan trọng như một tác nhân của sự phát triển khu vực. Sự gắn bó này diễn ra trong môi trường khan hiếm và hạn chế về nguồn lực, ngày càng được các bên liên quan trong và ngoài trường xem xét nghiêm ngặt, và đòi hỏi cao về sự minh bạch và trách nhiệm giải trình của nhà trường.

Môi trường phức tạp này đặt ra cho các nhà lãnh đạo trường ĐH những nan đề lặp đi lặp lại. Một ví dụ tiêu biểu là khi các trường phải đối mặt với những lựa chọn mâu thuẫn với nhau khi tìm kiếm một nền tảng chung cho lịch trình kế hoạch nghiên cứu của nhà trường, nhu cầu của các doanh nghiệp trong khu vực của trường, những ưu tiên của các tổ chức cấp tài trợ bên ngoài, và kế hoạch cá nhân của các nhà nghiên cứu (Ylijoki, 2003). Các nhà lãnh đạo ĐH đối mặt với nhu cầu bảo đảm rằng nhà trường trở thành có khả năng cạnh tranh trong nước và quốc tế, trong khi vẫn phải chặt vật cố gắng đáp ứng nhu cầu của khu vực và địa phương nơi họ đặt trụ sở.

Trong bối cảnh ấy, các trường bị bắt buộc phải tự định hướng, và phân bổ nguồn lực trong nội bộ như thế nào nhằm ưu tiên cho những lĩnh vực gắn với thị trường hơn, trong lúc những lĩnh vực khác như khoa học nhân văn và nghệ thuật thì khó khăn lắm để có thể tồn tại (Slaughter và Rhoades, 2004). Các trường cũng phải đối mặt với những thách thức tương tự khi phải xử trí với lời kêu gọi của các nhà tuyển dụng, đòi hỏi chương trình đào tạo phải linh hoạt hơn. Điều này thêm một lần nữa đã thúc đẩy các trường ưu tiên cho những nội dung gắn với nhu cầu của thị trường. Cuối cùng, các trường phải đối mặt với áp lực phải chủ động hơn với tư cách một tác nhân cho công cuộc phát triển kinh tế, đòi hỏi khi cạnh tranh với những tổ chức khác có cùng mục đích ấy do các doanh nghiệp, các tổ chức chính phủ cấp nhà nước hay cấp khu vực lập ra.

Trong Bảng 2, Laredo (2007) đã đưa ra một bản tóm tắt rất hữu ích về những khía cạnh khác nhau trong sứ mạng thứ ba của trường ĐH.

Bảng 2. Bản “Dò tìm” những nhân tố thể hiện sứ mạng thứ ba của nhà trường

Vấn đề	Trọng tâm, những tiêu chí chính và dấu hiệu miêu tả
1. Nguồn nhân lực	<p><i>Trọng tâm:</i> Chuyển giao kiến thức cho sinh viên, nghiên cứu sinh</p> <p><i>Bình luận:</i> Trục này che chắn mất việc chuyển giao năng lực cho người học thông qua NCKH với các doanh nghiệp và định hướng sứ mạng phục vụ lợi ích công</p> <p><i>Tiêu chí:</i> số lượng và tỉ lệ tiến sĩ đi vào làm việc trong lĩnh vực doanh nghiệp và nhà nước</p>

<p>2. Tài sản trí tuệ</p>	<p><i>Trọng tâm:</i> Tri thức được trường ĐH và các nhà quản lý soạn thảo luật lệ (bằng sáng chế, bản quyền)</p> <p><i>Tiêu chí:</i> không chỉ là nhà trường sở hữu bao nhiêu bằng sáng chế, mà có bao nhiêu nhà phát minh là người của trường ĐH (bất kể nhà tài trợ là ai). Bằng sáng chế cần được xem xét cùng với giấy phép và thu nhập nhận được từ việc thương mại hóa kết quả nghiên cứu.</p>
<p>3. Sản phẩm phụ</p>	<p><i>Trọng tâm:</i> Tri thức chuyển giao thông qua hoạt động khởi nghiệp</p>
	<p><i>Tiêu chí:</i> những thứ đơn giản sẽ không đủ để đo, phải xem xét kiểu loại quan hệ giữa các doanh nghiệp tạo ra sản phẩm phụ và các phòng thí nghiệm của trường (nhân viên của trường liên quan như thế nào, hợp đồng nghiên cứu ra sao, vấn đề cấp phép sản xuất, v.v..)</p> <p>Cần các dấu hiệu miêu tả để hiểu rõ đặc điểm sự hỗ trợ và liên quan của nhà trường: nhóm nghiên cứu gắn với hoạt động này, lò uơm tạo, nguồn tài chính cung cấp cho nó dưới mọi hình thức kể cả cổ phần, v.v.)</p>
<p>4. Hợp đồng với các doanh nghiệp</p>	<p><i>Trọng tâm:</i> Cùng sản xuất tri thức và phổ biến cho doanh nghiệp. Đây là dấu hiệu chính sự hấp dẫn của nhà trường</p> <p><i>Tiêu chí:</i> số hợp đồng, tỉ lệ trong tổng nguồn lực, kiểu loại của đối tác (doanh nghiệp toàn cầu, đa quốc gia, hay DN vừa và nhỏ) là nhân tố chính. Mức độ tập trung (bao quát cả ngành hay chỉ vài đối tác), kiểu hợp đồng (nghiên cứu, tư vấn, dịch vụ) và độ dài thời gian</p> <p><i>Bình luận:</i> Hình thức này thường được bổ sung bằng những khía cạnh “mềm” như thành viên của hội nghề nghiệp, vai trò của nhà trường trong mạng lưới chuyên ngành, ấn phẩm chuyên ngành, các hoạt động đào tạo nâng cao chuyên môn nghiệp vụ), dịch vụ tư vấn, thực tập của sinh viên cao học.</p>
<p>5. Hợp đồng với các tổ chức công</p>	<p><i>Tiêu điểm:</i> Khía cạnh “phục vụ lợi ích công” trong hoạt động nghiên cứu</p> <p><i>Tiêu chí :</i> tương tự như hợp đồng với giới doanh nghiệp, đặc biệt khác giữa cùng nghiên cứu và dịch vụ</p> <p><i>Bình luận:</i> Quan trọng là bổ sung cho hợp đồng bằng những quan hệ không có tính chất thị trường, thường là điều cốt yếu khi phòng thí nghiệm tập trung vào khóa cạnh xã hội và văn hóa (điều này thường có ý nghĩa quan trọng với việc xây dựng bản sắc đồng thời với các hoạt động kinh tế như du lịch chẳng hạn). Gần đây còn có trong lĩnh vực nghiên cứu về sức khỏe (những phòng thí nghiệm thử những thuốc mới, quy trình điều trị mới)</p>
<p>6. Tham gia vào việc làm chính sách</p>	<p><i>Trọng tâm:</i> Can dự vào việc xây dựng hay thực hiện chính sách ở những mức độ khác nhau. Hoạt động này thường được gọi dưới tên như “tham vấn chuyên gia” bao gồm nghiên cứu chính sách, tham gia việc lập thức cho những chương trình hành động dài hạn, thảo luận về chính sách khoa học công nghệ, tham gia các hội đồng xây dựng quy chuẩn, xây dựng quy tắc an toàn chuyên môn, v.v.</p> <p><i>Dấu hiệu miêu tả:</i> báo cáo thường niên, số hoạt động có tham gia, số người tham gia, v.v.)</p>

<p>7. Gắn với đời sống văn hóa và xã hội</p>	<p><i>Trọng tâm:</i> Sự gắn bó của nhà trường vào đời sống của xã hội, của địa phương</p> <p><i>Bình luận:</i> nhà trường có thể có những cơ sở vật chất tham gia vào đời sống văn hóa xã hội của cư dân địa phương như các nhà hát, sân thể thao, thư viện, bảo tàng ..có khi là những hoạt động chuyên môn kiểu như văn phòng tư vấn pháp luật cho cư dân địa phương. Ngoài ra có thể là những sự kiện kiểu như triển lãm, hòa nhạc, dự án phát triển đô thị, v.v.</p> <p><i>Dấu hiệu miêu tả:</i> Hai cách tiếp cận: xem xét tầm quan trọng của tất cả những gì nhà trường đầu tư và/hoặc những hoạt động định vị nhà trường trong cộng đồng địa phương</p>
<p>8. Hiểu biết của công chúng về khoa học</p>	<p><i>Trọng tâm:</i> Tương tác với xã hội</p> <p><i>Bình luận:</i> “Phổ biến kiến thức” hay “tương tác với công chúng”? Những hoạt động tham gia thảo luận và xây dựng chính sách đều thuộc về mục số 6.</p> <p><i>Dấu hiệu miêu tả:</i> theo các hoạt động như ngày hội thông tin, hội chợ khoa học, bài báo phổ thông, website phổ biến kiến thức, hướng dẫn thanh thiếu niên, v.v. Cần phân biệt giữa những sáng kiến cá nhân và hành động chủ động có tổ chức của nhà trường như một tổng thể hay qua đơn vị khoa</p>

Nguồn: Laredo, 2007: 8-9.

3.3. Nghiên cứu khoa học và kinh tế tri thức

Càng ngày người ta càng công nhận nhiều hơn tầm quan trọng của nghiên cứu và đào tạo lực lượng lao động kỹ năng cao trong việc định vị quốc gia trong nền kinh tế tri thức toàn cầu hóa. Điều này lập tức nâng cao tầm quan trọng của các trường ĐH nhưng đồng thời cũng đe dọa nhiều giá trị truyền thống của nó. Quá trình này là một phần không thể tách rời để đi đến xã hội hậu công nghiệp và biến tri thức thành hàng hóa – “thương mại hóa tri thức” ở đây được hiểu là “một hiện tượng trong đó những hoạt động phi vật chất được trao đổi vì tiền” (Lubbers, 2001). Neave (2002: 3) viết:

“Tri thức bao giờ cũng là sức mạnh, và cũng là hàng hóa công. Việc tiếp cận nó và vai trò của nó trong sáng kiến đổi mới sẽ xác định chỗ đứng của một quốc gia trên thế giới cũng như xác định chỗ đứng của một cá

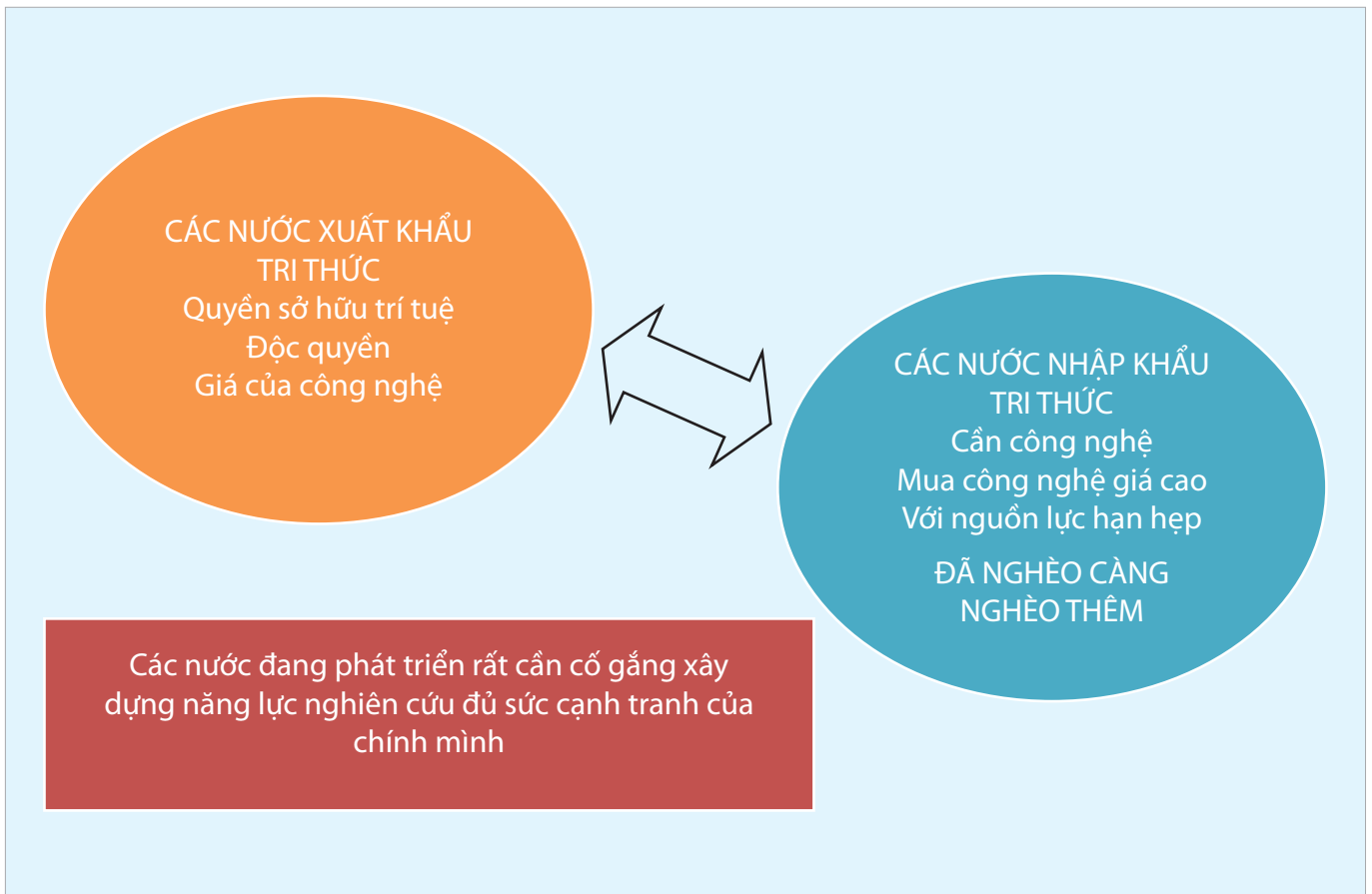
nhân trong xã hội. Nhưng, việc thương mại hóa tri thức đã hắt sự sáng tạo và phổ biến tri thức ra khỏi không gian xã hội và đưa nó vào môi trường, lãnh địa của sản xuất. Thay chỗ đứng và diễn dịch lại tri thức trong những điều kiện ấy làm nảy sinh những câu hỏi hết sức cơ bản về trường ĐH, trong lĩnh vực tự do học thuật và trong việc “sở hữu” tri thức. Nó cũng đặt ra câu hỏi về những nghĩa vụ đạo đức trong việc làm cho những người tìm kiếm tri thức có thể tiếp cận nó tự do và miễn phí”.

Giữa thập kỷ 1980s, Lyotard (1984: 3, dẫn theo Roberts, 1998: 1) giả thiết rằng “...địa vị của tri thức thay đổi khi xã hội bước vào thời đại hậu công nghiệp và khi văn hóa bước vào thời hậu hiện đại”. Theo Roberts (1998: 1), tri thức đang “trở thành ngoại hiện hóa từ những người đang nắm giữ tri thức. Quan niệm xưa cho rằng tri thức và sự phạm có mối liên hệ không thể tách rời

nay đã bị thay thế bởi một khái niệm mới: tri thức đích thị là một thứ hàng hóa”. Hay như Oliveira (2000: 25) đã nói, “... có một sự khác biệt rất cốt lõi giữa “khoa học với tư cách là cuộc tìm kiếm chân lý” và “khoa học như một cuộc tìm kiếm những phương cách đáp ứng với những lợi ích chính trị và kinh tế” Lyotard (1984: 4-5, dẫn theo Roberts, 1998: 1-2) cho rằng: “Tri thức đã và sẽ được sản xuất ra để bán, nó đã và sẽ được tiêu thụ nhằm duy trì giá bán của nó trong các sản phẩm mới: trong cả hai trường hợp, mục đích đã thay đổi. Nếu tri thức không còn là mục đích của chính nó, nó sẽ mất “giá trị sử dụng”... Tri thức dưới hình thức hàng hóa thông tin đã là không thể thiếu đối với sức mạnh của hiệu suất, và sẽ tiếp tục là nhân tố chính trong cuộc cạnh tranh giành quyền lực toàn cầu.”

Theo OECD (1996: 3), “... kiến thức ngày nay đã được công nhận là

động lực cho năng suất và tăng trưởng kinh tế, dẫn đến vai trò mới của thông tin, công nghệ và học tập trong hoạt động kinh tế. Thuật ngữ hệ thống kinh tế tri thức từ đây chứa đựng sự công nhận đầy đủ hơn như là nơi chốn của tri thức và công nghệ trong những nền kinh tế hiện đại". Nhiều nhà văn đã mở rộng khái niệm này, tạo ra một xã hội dựa trên kinh tế tri thức như một phần của xã hội toàn cầu (...). Dĩ nhiên cả tri thức lẫn sự tận dụng tri thức đều không được phân phối bình đẳng giữa các nước. Tri thức được phân chia đặc biệt chênh lệch giữa nước giàu và nước nghèo, như có thể thấy trong Hình 6. Tuy vậy, như có đề cập ở một vài chỗ khác trong bài này, sự phân chia ấy đang bắt đầu được bắc cầu ít ra là phần nào vì các nước đang phát triển cũng đang nỗ lực tạo ra năng lực cạnh tranh cho hệ thống nghiên cứu của họ.



Hình 6. Phân chia tri thức, phân chia nghiên cứu

Rõ ràng có mối quan hệ qua lại giữa hiện tượng mở rộng chưa từng có của GDĐH trong nửa cuối thế kỷ XX và việc tái cấu trúc nền kinh tế toàn cầu dựa trên xã hội tri thức hậu công nghiệp. Trong xã hội hậu công nghiệp, kiến thức đã thế chỗ cho nông nghiệp và sản xuất công nghiệp như là phương tiện chính tạo ra sự thịnh vượng và là nguồn lực cơ bản của xã hội. Không phải nông nghiệp hay công nghiệp sẽ biến mất, mà là khoa học công nghệ làm cho các ngành sản xuất ấy hiệu quả đến mức nó đòi hỏi rất ít nhân công (Perkin, 1991).

Khi xã hội tri thức phát triển, quan hệ thị trường dựa trên các sản phẩm tri thức ngày càng thấm vào mọi nhân tố, mọi tổ chức của đời sống xã hội, và trường ĐH sẽ đối mặt với ngày càng nhiều đối thủ cạnh tranh trong cả nghiên cứu lẫn đào tạo. Đồng thời, việc biến tri thức thành hàng hóa đang tác động rất sâu sắc đến cấu trúc xã hội nội tại của cộng đồng nghiên cứu khoa học. Điều nổi bật là tầm quan trọng và tính chất trung tâm tri thức của các trường ĐH ngày càng được đặt ra nhiều hơn cả trên thị trường và trong những trao đổi về chính trị.

4

THIẾT CHẾ TỔ CHỨC: CÁC MÔ HÌNH VÀ NHỮNG KHÁC BIỆT VỀ CƠ CHẾ



Có nhiều kiểu thiết chế khác nhau rất đa dạng (chương trình, hệ thống, quy trình). Phần này bàn về sự đa dạng thuộc về hệ thống, điều có thể định nghĩa như là "sự tồn tại những đặc điểm khác biệt của GDDH, của các trường/viện hay nhóm trường trong phạm vi một nước, có sứ mạng khác nhau, đào tạo những sự nghiệp khác nhau, có lối dạy khác nhau, được tổ chức và tài trợ theo lối khác nhau, vận hành theo những luật lệ khác nhau và có những quan hệ khác nhau với nhà nước" (Trow, 1995). Cũng cần phân biệt đa dạng theo chiều dọc (khác nhau về thứ bậc, cương vị của trường) với đa dạng theo chiều ngang (khác nhau về mức độ nhấn mạnh giảng dạy hay nghiên cứu).

Sự đa dạng ấy tác động vào từng nhân tố trong trường: công bằng trong tiếp cận, phương pháp dạy và học, ưu tiên nghiên cứu, chất lượng, quản lý, tính thiết yếu với xã hội, và tài chính. Stadtman (1980: 98-99), nói rằng sự đa dạng này sẽ:

- Làm tăng khả năng lựa chọn cho người học.
- Khiến GDDH có thể đến với mọi người qua phương tiện internet.
- Làm cho việc đào tạo phù hợp với nhu cầu và khả năng của từng người học.
- Tạo điều kiện để các trường tự xác định sứ mạng và hoạt động.
- Đáp ứng với áp lực của xã hội (vốn đã phức tạp và đa dạng).
- Trở thành tiền đề điều kiện cho tự do và tự chủ đại học.

Tuy nhiên, những quan điểm về đặc điểm và mức độ đa dạng thì khác nhau rất đáng kể. GuriRosenblit, Sebkova và Teichler (2007: 2) nêu câu hỏi:

- Mức độ khác biệt hay đồng nhất như thế nào thì được ưa chuộng hơn?

- Ở mức độ nào sự đa dạng nên được thu xếp giữa các trường viện hay trong nội bộ một trường viện?

- Sự khác biệt nên được phân ranh, làm mềm đi, hay làm mờ đi rõ ràng đến mức độ nào?

- Ở mức độ nào những yếu tố chính thức (ví dụ các kiểu loại và mức độ khác nhau) hay không chính thức (ví dụ uy tín hay hồ sơ thành tích của từng trường hay từng đơn vị) của sự đa dạng hóa sẽ phục vụ tốt nhất cho sự đa dạng?

- Liệu sự đa dạng theo chiều dọc (ví dụ xếp hạng theo chất lượng, uy tín...) đang thống trị sẽ luôn chiếm ưu thế, hay là sự đa dạng theo chiều ngang (khác biệt về chương trình hay hồ sơ, đặc điểm của trường) cũng có một vai trò nhất định?

Với sự mở rộng hệ thống GDDH vẫn đang tiếp diễn từ sau Thế Chiến II, vấn đề đa dạng đang trở đi trở lại trong mọi cuộc tranh luận về việc lãnh đạo hệ thống. Tuy thế, những cuộc tranh luận ấy đã không hề giải quyết được câu hỏi nên đạt đến sự đa dạng như thế nào, cho dù nó là kết quả không thể tránh của sự mở rộng GDDH, mà thậm chí cũng không trả lời được liệu nó có là một mục tiêu đáng để đạt đến hay không.

Đáp ứng với vấn đề này như thế nào là điều khác nhau khá nhiều giữa các nước. Nhiều bài viết về GDDH ở Mỹ cho rằng sự đa dạng về bản chất cố hữu là tốt, và nên dựa vào cạnh tranh thị trường để đạt đến thay cho lập kế hoạch tập trung. Nhiều nước châu Âu mãi đến gần đây không

những đã xây dựng một hệ thống GDĐH tập trung mà còn nhân danh chất lượng và bình đẳng để tăng cường một hệ thống đồng nhất cao độ giữa các trường, đặc biệt là trường ĐH. Một số nước khác thử quản lý sự đa dạng bằng phương tiện cơ chế chẳng hạn xây dựng hệ thống đôi như Australia, Đức và Anh, phân biệt các trường ĐH “lý thuyết” và “định hướng nghề nghiệp ứng dụng”. Mô hình này đang được áp dụng hay tăng cường ở Phần Lan, Hà Lan và

Nauy. Hơn nữa, theo Guri-Rosenblit, Sebkova và Teichler (2007: 2), “... xu hướng toàn cầu hóa, những chính sách ở trên quốc gia, những sáng kiến để xướng từ dưới lên của những trường tư vì lợi nhuận đang thành lập, sự cắt giảm ngân sách công đang tiếp diễn, sự nổi lên của kỹ thuật số và sự phát triển của GDDĐH xuyên quốc gia trong thập kỷ qua đã thêm vào nhiều lớp cho cuộc tranh luận về sự đa dạng và đại chúng hóa GDĐH”.

năng lực cạnh tranh của quốc gia. Các nước đều cố gắng đào tạo dân chúng ở mức cao nhất với chi phí thấp nhất có thể. Trình độ học vấn của người dân liên quan trực tiếp đến khả năng cạnh tranh trong nền kinh tế tri thức toàn cầu. Mỗi quan tâm thứ hai là hệ thống GDĐH cần phải linh hoạt. Chuyên môn hóa trong từng trường và giữa các trường là cần thiết để đáp ứng thích hợp với nhu cầu của sinh viên cũng như của thị trường lao động.(...)

Guri-Rosenblit, Sebkova and Teichler (2007: 3-4) cho rằng:

“Mức độ đa dạng hay đồng nhất của hệ thống GDĐH trong bối cảnh từng nước tùy thuộc vào một số yếu tố. Mỗi nước có những ranh giới nội tại và ngoại tại minh họa cho cấu trúc theo chiều dọc và chiều ngang ở nhiều cấp của hệ thống GDĐH nước mình. Ranh giới ngoại tại xác định về cơ bản loại trường nào thì bao gồm hay không bao gồm trong hệ thống GDĐH một nước. Ranh giới nội tại phản ánh cấu trúc chiều dọc và chiều ngang của bất cứ hệ thống nào trong quan hệ với các biến tố: cấu trúc chung (thống nhất, hệ thống đôi hay phân chia nhiều lĩnh vực), mối quan hệ qua lại giữa khu vực GDĐH công và tư, chính sách về tiếp cận ĐH, các chương trình học, mô hình cấp phát ngân sách, chính sách giảng dạy và nghiên cứu, truyền thống văn hóa và học thuật, đánh giá và kiểm định, v.v.”

4.2. Xếp hạng và việc theo đuổi uy tín

Một hình thức nếu không nói là lầm lạc của sự phân biệt theo chiều dọc là quy mô toàn cầu của cơn mê muội các hệ thống

Những luận cứ ủng hộ sự đa dạng

(Guri-Rosenblit, Sebkova and Teichler, 2007: 1)

Hai luận điểm mạnh mẽ nhất ủng hộ cho sự tăng cường đa dạng được quan tâm nhiều là:

Một, hầu hết các chuyên gia đồng ý rằng không thể nào dạy một số lớn sinh viên trong các trường ĐH nghiên cứu vì nó cực kỳ đắt tiền. Bởi vậy, có vẻ hiển nhiên là những kiểu trường ĐH khác tập trung cho giảng dạy và đào tạo kỹ năng nghề nghiệp sẽ thích hợp hơn trong việc thu hút số lượng sinh viên ngày càng tăng (Clark, 1983; Trow, 1974, 2000).

Hai là, số sinh viên ngày càng tăng kéo theo sự đa dạng về nền tảng giáo dục, về tài năng, về động lực học tập, về kỳ vọng sự nghiệp, v.v.. cần được đáp ứng bằng những trường ĐH đa dạng về đặc điểm, tính chất, sứ mạng.

4.1. Khác biệt về cơ chế hay hội nhập

Một điều chúng ta biết về sự đa dạng, đó là sẽ không thể hiểu nó một cách cô lập tách rời với cái cách mà nhà nước quản lý nó và cấu trúc hệ thống. Một chủ đề tranh luận lớn suốt trong ba mươi năm qua là liệu hệ thống GDĐH trên thế giới có đang diễn tiến tới chỗ trở nên một hệ thống hội nhập, thống nhất, hay là một hệ thống rất khác biệt về hình thức. Đến nay những sự kiện thực tế đã không ủng hộ rõ rệt xu hướng nào. Tuy vậy, điều quan trọng là hiểu rõ hai luận điểm trên vì nó tác động trực tiếp tới cách chúng ta nghĩ về đặc điểm và hiệu lực của GDĐH. (...)

Theo Bleiklie (2007: 5), có những quan tâm chính trị và kinh tế cơ bản là động lực cho sự phát triển GDĐH ở mọi nước. Trước hết là mối quan tâm về việc trình độ giáo dục của dân chúng tác động trực tiếp tới

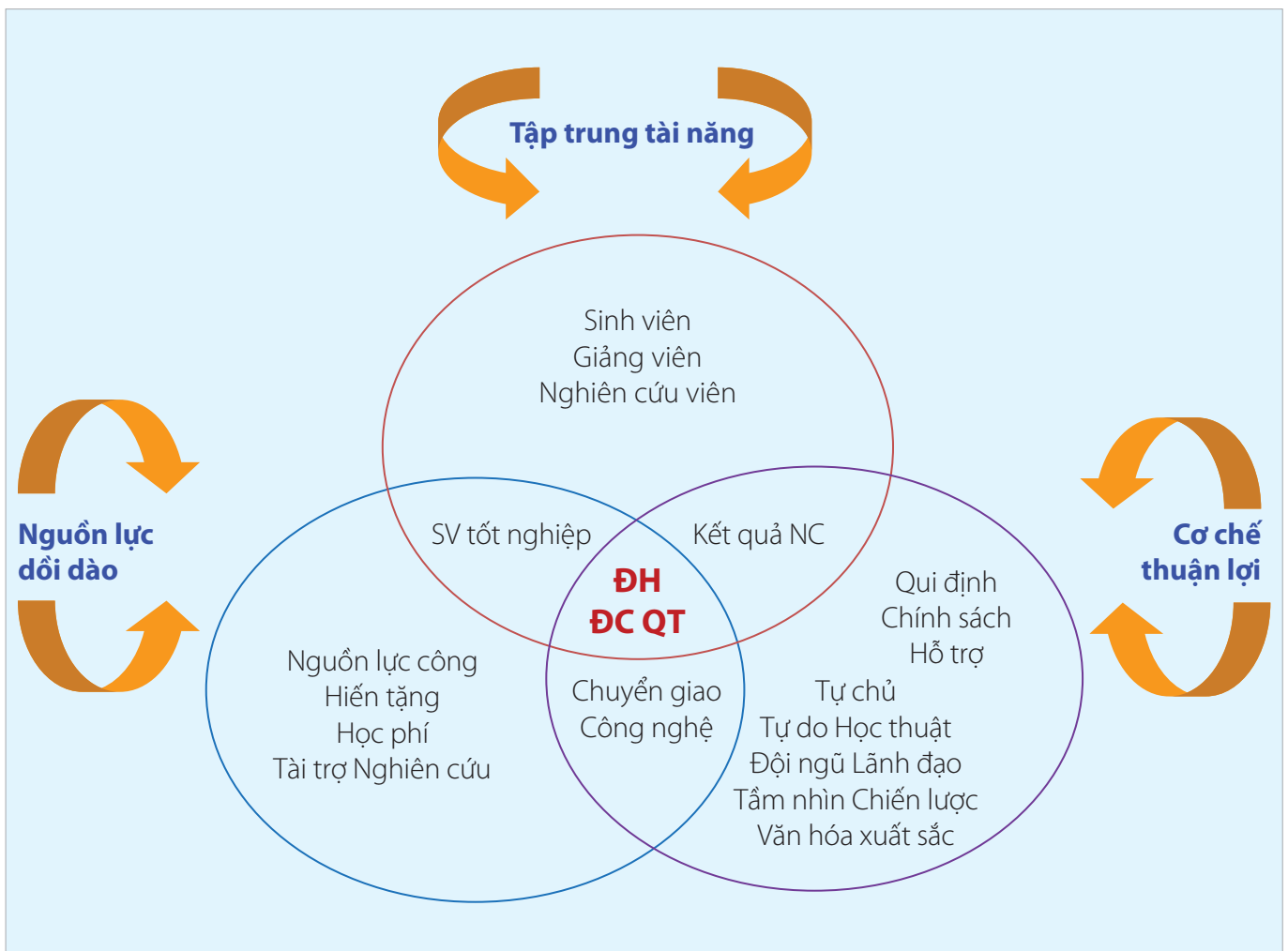
xếp hạng đại học hiện nay. Sự ám ảnh với bảng xếp hạng ĐH và danh sách các trường hàng đầu đã bị dẫn dắt bởi nhiều nhân tố phức tạp và đi đôi với khái niệm trường ĐH đẳng cấp quốc tế (ĐCQT). Về cơ bản, khi cạnh tranh toàn cầu về kinh tế tri thức nóng lên, các nước đều quan tâm tới việc tạo ra những trường ĐH nghiên cứu tốt nhất để tối ưu hóa lợi thế cạnh tranh của họ. Xếp hạng quốc tế là một phương tiện cho các nước so sánh xem mình đang ở đâu trong cuộc cạnh tranh tri thức toàn cầu. "Mối bận tâm lo lắng đến thứ hạng ĐH phản ánh nhận thức chung cho rằng tăng trưởng kinh tế và năng lực cạnh tranh toàn cầu ngày càng được

dẫn dắt bởi tri thức, và trường ĐH có một vai trò trọng yếu trong bối cảnh ấy" (Salmi, 2008:1).

Đặt những nhân tố kỳ quặc hơn của xếp hạng ĐH qua một bên, điều quan trọng cần lưu ý là việc tạo ra các trường ĐH nghiên cứu ĐCQT đã là mối bận tâm của hầu hết các nước thành viên OECD, cũng như nhiều nước nếu không nói là hầu hết, các nước đang phát triển, đều nhận thấy rằng họ cần có ít nhất một trường ĐH ĐCQT, tuy không nhất thiết mọi khía cạnh đều là ĐCQT.

Tuy nhiên, rất đáng để chúng ta bàn đến thế nào là ĐH ĐCQT. Nói chung, trường ĐH ĐCQT được phân biệt bởi một số đặc

điểm cơ bản, quan trọng nhất là: xuất sắc trong NCKH, có đội ngũ giảng viên trình độ cao, có nguồn tài trợ lớn từ chính phủ và tư nhân, và sinh viên tài năng. Theo Salmi (2008: 5), việc đạt được mức độ xuất sắc đủ để được coi là ĐCQT được quy cho ba nhân tố bổ sung cho nhau: tập trung cao độ tài năng (giảng viên và sinh viên); nguồn lực dồi dào (để có môi trường học tập phong phú và thực hiện được những nghiên cứu tiên tiến); và cơ chế quản trị thuận lợi (khuyến khích tầm nhìn chiến lược, đổi mới sáng tạo và linh hoạt, khích lệ nhà trường ra quyết định và quản lý nguồn lực mà không bị trói buộc bởi hệ thống hành chính quan liêu).



Hình 8. Các yếu tố tạo nên ĐH ĐCQT

Tuy công nhận tầm quan trọng của nghiên cứu và trường ĐH nghiên cứu đối với sự phát triển của nền kinh tế tri thức, chúng ta cũng cần công nhận rằng không nước nào có thể đủ khả năng chi trả cho tất cả các trường ĐH trở thành trường ĐH nghiên cứu. Hơn thế nữa, nhiều nước có lẽ tốt hơn là định vị trong thị trường cạnh tranh toàn cầu bằng việc tạo ra một hệ thống GDĐH đẳng cấp quốc tế thì hơn là đầu tư phần lớn nguồn lực của mình cho một vài trường để tạo ra một số rất ít những trường được gọi là trường ĐH ĐCQT. Ngay cả ở Mỹ, trong số hơn 5.000 trường ĐH và CĐ chỉ có không hơn 30 trường được xem là tốt nhất thế giới (Salmi, 2008:13).

Có nhiều sự kiện gợi ý rằng một hệ thống GDĐH ĐCQT sẽ là một hệ thống có sự phân biệt. Đó là một hệ thống đáp ứng nhu cầu của xã hội và sự đa dạng ngày càng tăng của sinh viên, hệ quả của đại chúng hóa GDĐH. Các trường cần phải đa dạng về sứ mạng và cần phục vụ cho nhiều bên liên quan khác nhau. Công việc chính yếu của trường ĐH vẫn sẽ là tạo ra và truyền đạt tri thức, và trong bối cảnh toàn cầu ngày càng phức tạp, sự thiết yếu của nhà trường đối với cộng đồng địa phương sẽ ngày càng thêm quan trọng.

5 VAI TRÒ CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRONG HỆ THỐNG GDĐH VÀ NCKH

5.1. Trường ĐH, nghiên cứu và đổi mới

“Vai trò thích hợp của trường ĐH trong hệ thống đổi mới sáng tạo của quốc gia, hay nói rộng hơn, trong nền kinh tế tri thức, đang ngày càng bị tranh cãi nhiều hơn”, theo Xue (2006: 2). “Tuy có thể có sự đồng thuận về vai trò phổ biến kiến thức thông qua giảng dạy và những hoạt động liên quan, nhưng có nhiều bất đồng về vai trò của nhà trường trong việc tạo ra tri thức, thậm chí còn ít đồng thuận hơn trong vấn đề mối liên hệ của nó với các doanh nghiệp và thị trường thương mại”. Tuy vậy, các nước công nghiệp hóa tiên tiến đều quan tâm đến việc duy trì và củng cố một hệ thống nghiên cứu và đổi mới mạnh mẽ. Nhưng, như Johnstone và Marcucci (2007: 29) đã lưu ý:

“Năng lực nghiên cứu cũng không kém phần quan trọng đối với các nước nghèo và thu nhập trung bình, vì lợi ích của nền kinh tế, vì yêu cầu quản lý hiệu quả và làm chính sách tốt với nhà nước và các tổ chức dân sự khác, và để bảo tồn văn hóa, lịch sử và bản sắc quốc gia”.

Sự khủng hoảng “tính chất công” của GDĐH | (Ho, 2007: 3)

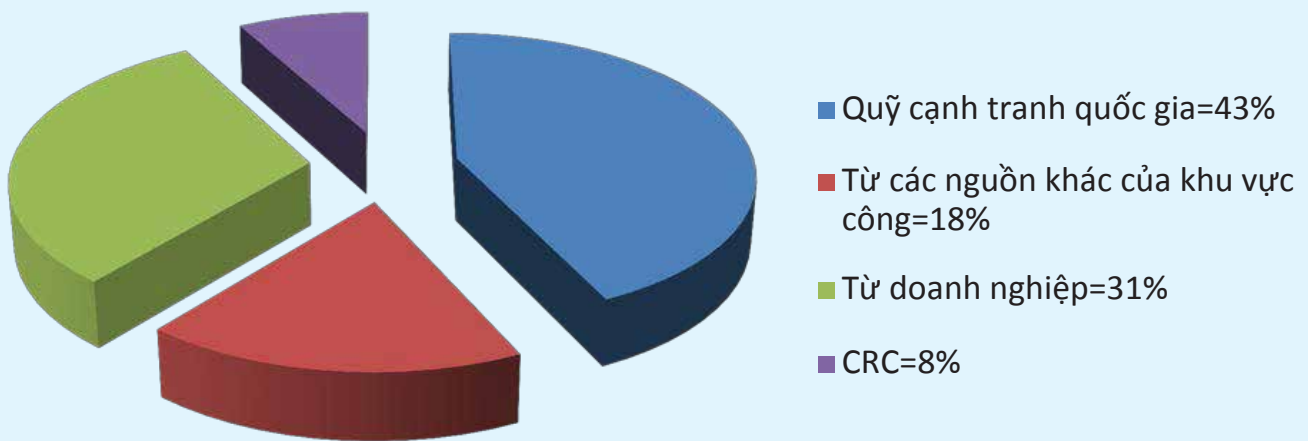
Sáng tạo tri thức và công nghệ cũng được biết tới như là một sự khám phá hay phát minh. Nghiên cứu là một công việc lao động trí tuệ cần đạt đến tìm ra một cái gì mới hay tri thức mới. Đây là quá trình tạo ra giá trị cho tri thức. Yếu tố thành công quan trọng nhất đối với NCKH là chất lượng, sự thích đáng với xã hội hay với nhu cầu của các doanh nghiệp, với phát triển kinh tế và sự bền vững. Chúng ta xác định chất lượng bằng mức độ ưu tú, vượt trội của nó so với những tri thức và sản phẩm hiện có. Sự thích đáng với xã hội được đo bằng tính thiết yếu trong việc đáp ứng với nhu cầu của giới doanh nghiệp, của sự tăng trưởng kinh tế, hay những thách thức khó khăn về mặt xã hội. Kết quả NCKH có thể là tri thức, là công nghệ hoặc giải pháp.

Chất lượng và tính thích đáng là những đặc điểm quan trọng xác định giá trị của kết quả NCKH. Sự bền vững được xác định qua khả năng tồn tại và phát triển của các kết quả ấy. Không có nó, sẽ không có tương lai nào cho NCKH và hoạt động nghiên cứu. Sự bền vững có thể đạt được nếu kết quả CKH hay sáng kiến đổi mới được sử dụng có hiệu quả hoặc mang lại lợi nhuận. Muốn đạt tới những thành công ấy, các trường cần điều chỉnh mối quan tâm và lợi ích của mình theo mục tiêu chiến lược của các doanh nghiệp, các chính phủ để nắm bắt những thách thức đang đặt ra trong xã hội và trong công việc làm ăn của họ, để có được nguồn lực tài trợ cho NCKH từ họ. Nguồn lực này cũng sẽ giúp nhà trường cải thiện cơ sở vật chất. Nhờ gắn bó với các doanh nghiệp, việc quản trị nhà trường cũng sẽ thực tế hơn và hiệu quả hơn. NCKH và đổi mới nhờ vậy hữu ích cho các chính phủ, cho các doanh nghiệp bảo trợ nhà trường, và cho xã hội nói chung. Các bên tham gia này sẽ góp phần giúp cho hoạt động NCKH của nhà trường trở nên thích đáng hơn và rút cục là bền vững hơn”.

Theo Johnstone và Marcucci (2007: 29), R&D không phụ thuộc vào các trường ĐH:

“Hầu hết hoạt động R&D ở các nước OECD, tạo nên 80% thành quả NCKH của thế giới, và ngày càng tăng trưởng to lớn trong hai thập kỷ qua, được thực hiện trong các doanh nghiệp và khu vực sản xuất công nghiệp.” Tuy thế, các tác giả lưu ý rằng, tỉ lệ R&D thực hiện trong các trường ĐH và các trung tâm nghiên cứu gắn với các trường ĐH đang tăng lên đáng kể trong những năm gần đây. Sự tăng trưởng này được cả nhà nước lẫn khu vực tư nhân tài trợ, dù rằng ở những nước mà khu vực tư nhân chưa phát triển mạnh, hầu hết tài trợ cho NCKH là từ nhà nước. Điều này rõ ràng là một yếu tố của tài trợ nghiên cứu ở Australia, như có thể thấy trong hình 8”.

Nguồn tài trợ cho NCKH của Australia (2003)



Hình 8. Tài trợ cho nghiên cứu ở Australia, theo nguồn – 2003

Nguồn: Meek, 2007, China slide 18.

Ở hầu hết các nước, theo Edquist (2006: 1-2), những hoạt động sau đây được coi là rất quan trọng:

1. Tổ chức hoạt động nghiên cứu và phát triển (R&D) tạo ra tri thức mới, chủ yếu là trong kỹ thuật, y khoa, và khoa học tự nhiên.
2. Xây dựng năng lực (đào tạo và huấn luyện, tạo ra nguồn vốn con người, sản xuất và tái sản xuất kỹ năng, thúc đẩy học tập cá nhân) trong lực lượng NCKH và đổi mới.
3. Tạo lập thị trường cho những sản phẩm mới.
4. Tích lũy và khớp nối những yêu cầu về chất lượng từ phía có nhu cầu với những sản phẩm mới.
5. Tạo ra và thay đổi những đơn vị tổ chức cần cho sự phát triển những lĩnh vực mới của sáng tạo và đổi mới, ví dụ như tăng cường tính chất giao khoán để tạo ra những đơn vị mới và giao khoán trong nội bộ nhằm đa dạng các đơn vị hiện tại, tạo ra các tổ chức nghiên cứu mới, những đơn vị chuyên làm chính sách, v.v.
6. Xây dựng mạng lưới quan hệ đối tác thông qua thị trường và những cơ chế khác bao gồm cả học hỏi tương tác giữa các tổ chức khác nhau liên quan tới quá trình đổi mới. Điều này hàm ý hội nhập những bộ phận tạo tri thức mới trong phạm vi của tổ chức với những kiến thức đến từ bên ngoài và với những gì đang có trong tổ chức.

7. Sáng tạo, thay đổi, điều chỉnh tổ chức, chẳng hạn, những luật lệ về sở hữu trí tuệ, về thuế, những quy định về an toàn và bảo vệ môi trường, v.v. những thứ ảnh hưởng đến quá trình và kết quả hoạt động của các tổ chức NCKH và đổi mới bằng cách kích lệ hay tạo ra rào cản cho hoạt động NCKH.

8. Các hoạt động ươm tạo như tạo điều kiện sử dụng trang thiết bị hay hỗ trợ về mặt quản lý cho những nỗ lực đổi mới.

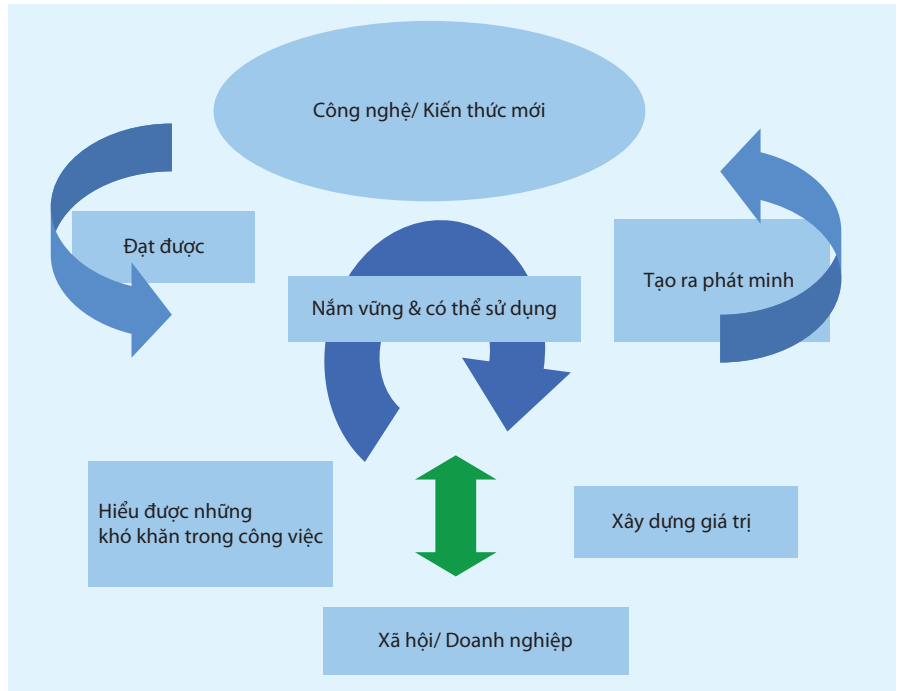
9. Tài trợ cho quá trình sáng tạo và những hoạt động khác có thể tạo điều kiện cho thương mại hóa tri thức và áp dụng nó trong đời sống.

10. Cung cấp dịch vụ tư vấn cho quá trình sáng tạo đổi mới chẳng hạn chuyên gia công nghệ, thông tin thương mại hóa và tư vấn pháp luật.

Một cách khả dĩ để phát triển quan hệ qua lại giữa các bộ phận khác nhau của hệ thống NCKH và sáng tạo đổi mới có thể

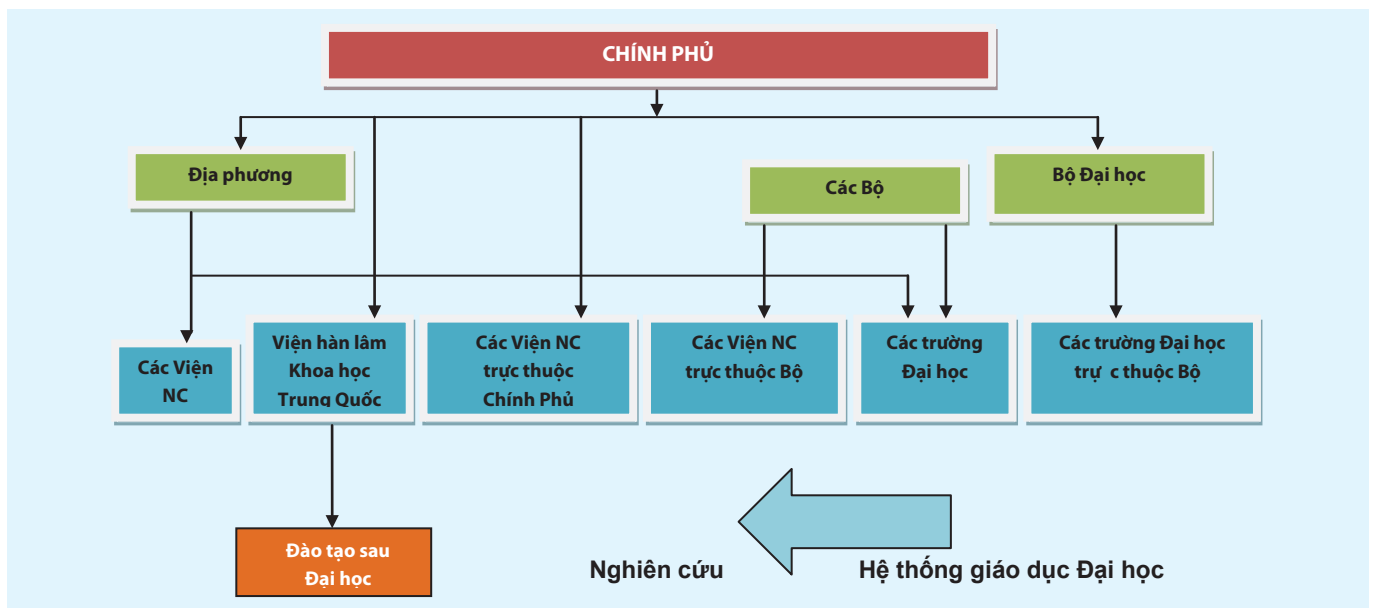
được minh họa qua vòng đời của tri thức trong Hình 9. Theo Ho (2007: 2), vòng đời tri thức "... bao gồm việc đạt được tri thức, tiêu hóa nó, và phát triển nó". Ho (p. 2) giải thích rằng "... phát triển kiến thức có thể dẫn đến tạo ra hay khám phá tri thức mới, công nghệ mới, hoặc bằng cách tạo ra giá trị mới thông qua

áp dụng tri thức để giải quyết những thách thức trong công việc kinh doanh hay những vấn nạn của xã hội. Giai đoạn phát triển kiến thức là nơi mà giá trị được tạo ra, hay nói cách khác, là nơi sản sinh ra sự sáng tạo và đổi mới".



Hình 9. Vòng đời của tri thức

Hệ thống đổi mới sáng tạo của một nước có thể được minh họa cụ thể như trường hợp Trung Quốc trong hình 10:



Hình 10. Các trường ĐH và hệ thống sáng tạo đổi mới quốc gia của Trung Quốc

5.2. Thương mại hóa và chuyển giao công nghệ

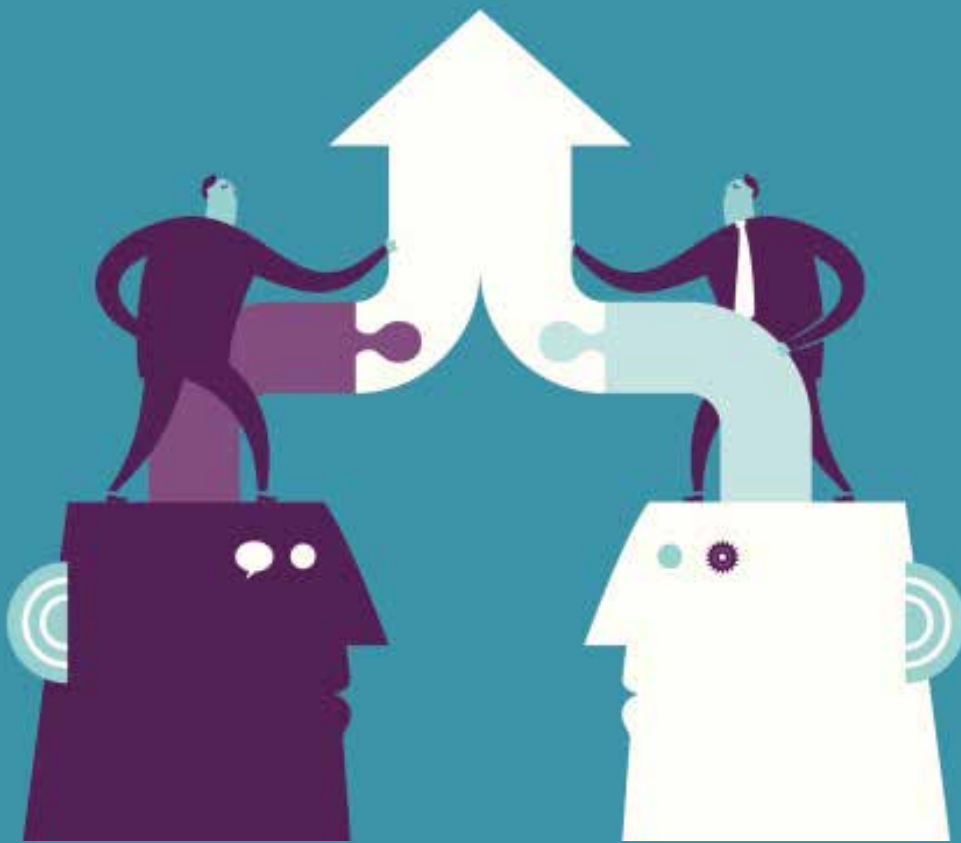
Như đã nêu trong Phần 2, trong nền kinh tế tri thức toàn cầu hóa, tri thức trở thành một món hàng để mua và để bán. Tầm quan trọng của tri thức và của việc có một lực lượng lao động kỹ năng cao nhằm tận dụng tri thức khiến nó không khác gì xương sống của nền kinh tế ở nhiều nước nếu không nói là hầu hết các nước. Suwanwela (2008) nhận ra rằng đại chúng hóa trong xã hội tri thức dẫn đến hay buộc phải có những đổi mới sáng tạo trong trường ĐH và cả ngoài khu vực GDPĐH. Đào tạo từ xa, công nhận quá trình đào tạo trước đó, môn học mới, kiểu trường mới, ngành học mới, lĩnh vực mới hay công nghệ mới, là những ví dụ. Như là một phần của quá trình này, Suwanwela (2008) cho rằng tri thức đang trở nên dễ tiếp cận hơn đối với công chúng và chuyển giao công nghệ cũng như mối gắn kết giữa

nhà trường và doanh nghiệp, và việc thương mại hóa sản phẩm tri thức, đang trở nên ngày càng quan trọng hơn.

Cần thận trọng với mức độ tác động của thương mại hóa và chuyển giao công nghệ đối với các trường ĐH, nhất là về việc hoàn vốn đầu tư. Một nghiên cứu gần đây về Australia (Australian Centre for Innovation, Howard Partners and Carisgold, 2003: 4, cited in Harman, 2007: 13) gợi ý rằng "... thậm chí ngay cả trong trường hợp tốt nhất, thương mại hóa kết quả nghiên cứu có khả năng tạo ra không quá 3-5% tổng thu nhập của nhà trường....Chi phí trả lương thì cao, các nguồn kinh phí để lấy bằng sáng chế và trả cho tư vấn rất đáng kể". Rất hiếm có trường nào ở bất cứ đâu, có thể tự đảm bảo nguồn tài chính cho mình thông qua thương mại hóa sản phẩm nghiên cứu. Ở Mỹ, thu nhập từ cấp phép hàng năm đã tăng từ 160 triệu USD năm 1991

tới 862 triệu USD năm 1999, nhưng vẫn chỉ chiếm 2,7% tổng chi phí cho nghiên cứu và phát triển của trường ĐH". (Poyago-Theotoky, Beath and Siegel, 2002: 12). Cũng vậy, rất dễ thổi phồng giá trị các khoản tài trợ của giới doanh nghiệp cho hoạt động NCKH của các trường" (Scott et al., 2002: 22). Ở Mỹ, khoản này ổn định khoảng 6% trong suốt 20 năm qua, ngày nay cũng vẫn không thay đổi so với năm 1960. Thật thú vị, "60% tài trợ của giới doanh nghiệp Mỹ cho hoạt động NCKH của các trường là dành cho khoa học cơ bản" (ibid.). Luận điểm cho rằng quan hệ thương mại hóa giữa nhà trường và giới doanh nghiệp sẽ làm chuyển hướng trọng tâm nghiên cứu của các trường ra khỏi lĩnh vực khoa học cơ bản, nghiên cứu tri thức vì bản thân tri thức, là một luận điểm có thể bị thách thức hay là cần xem xét lại.

Suwanwela (2008) cho rằng việc thương mại hóa kết quả NCKH có xu hướng thiên vị không chỉ một số trường tinh hoa mà còn là với các chuyên ngành có khả năng trực tiếp chuyển kiến thức thành sản phẩm hàng hóa hơn (ví dụ công nghệ y sinh, một số ngành kỹ thuật, v.v.). Điều này khiến rất nhiều nhà khoa học trong lĩnh vực xã hội nhân văn thấy mình như một kẻ ngoài lề. Tuy thế, tầm quan trọng của tri thức về xã hội và những nhóm nghiên cứu liên ngành liên quan đến các học giả trong khoa học xã hội lẫn các nhà khoa học tự nhiên và kỹ thuật là điều đang được công nhận. Người ta đang công nhận rằng đối với các doanh nghiệp ngày càng có nhiều nhu cầu hiểu biết về



những áp lực xã hội và quy định và chính sách là điều sẽ phân nào quyết định thành công hay thất bại của những sáng kiến đổi mới.” (Scott et al., 2002: 13).

Tuy nhiên, nhiều nhà bình luận cho rằng mặt trái chính của việc tăng cường thương mại hóa kết quả nghiên cứu là mối đe dọa với tự do học thuật và phổ biến kiến thức cho công chúng. Họ lo rằng những dự án liên kết thương mại hóa trong bí mật sẽ giới hạn sự tự do trao đổi kiến thức và phổ biến ý tưởng giữa các nhà khoa học lẫn sinh viên. Các nhà khoa học có thể sẽ bị gây trở ngại trong việc công bố kết quả nghiên cứu và ấn phẩm, và nghiên cứu sinh có thể bị kẹt giữa đòi hỏi trung thành với cả hai phía: nhà trường và doanh nghiệp. “Các trường ĐH thì muốn công bố kết quả nghiên cứu và ý tưởng, còn các doanh nghiệp thì muốn giữ kín thông tin như là một bí mật kinh doanh” (Chakrabarti, 2003: 20).

Có những dữ liệu thực tiễn cho thấy các nhà khoa học có liên quan tới những dự án thương mại hóa thì kín tiếng hơn, nhưng kết quả khảo sát cũng cho thấy họ có năng suất cao hơn, công bố bài báo nhiều hơn (Harman, 2005). Tuy có nhiều công trình nghiên cứu đã lưu ý đến tự do học thuật của các nghiên cứu sinh trong những dự án giữa nhà trường và doanh nghiệp, (Geuna, 2001), có những nghiên cứu khác cho thấy không có vấn đề gì với tự do học thuật cả (Behrens and Gray, 2001). Ngày càng tăng xu hướng công bố bài báo khoa học chung giữa các nhà nghiên cứu của trường ĐH và những người đang làm việc trong lĩnh vực chuyên ngành ở

các doanh nghiệp, các tổ chức chính phủ, trong thực tế đã làm mạnh thêm ý nghĩa đóng góp của giới nghiên cứu từ trường ĐH. Ở Canada chẳng hạn, trong quãng thời gian hơn 18 năm, các doanh nghiệp và chính phủ đã tăng gấp đôi mức độ hợp tác với các trường ĐH trong khi chính quyền địa phương tăng khoảng 50%, qua đó củng cố mối liên hệ của họ với các trường” (Godin, Doré and Larivière, 2002: 67).

“Sự hình thành quan hệ đối tác công tư phản ánh những thay đổi rất cơ bản trong cách tạo ra kiến thức và áp dụng kiến thức, cũng như những thay đổi trong cách tiếp cận với việc quản lý hoạt động nghiên cứu và phát triển của giới công nghiệp.” (Howard Partners, 2003: ii). “Nói một cách đơn giản”, theo Poyago-Theotoky, Beath and Siegel (2002: 16), “... quan hệ hợp tác giữa nhà trường và giới doanh nghiệp xuất hiện nhằm đẩy nhanh quá trình công nghệ hóa”. Bởi vậy, không có gì ngạc nhiên khi chúng kiến nhiều chính sách thúc đẩy mối quan hệ đối tác giữa nhà trường và doanh nghiệp xuất hiện ở nhiều nước, nếu không nói là hầu như tất cả các nước. Nhưng cũng cần chú nhận rằng “...chúng ta vẫn biết rất ít về tác động toàn cầu của sự nảy sinh mối quan hệ nhà trường và doanh nghiệp” (ibid., p. 25). Chính phủ nước nào cũng tìm cách xây dựng những điều kiện khung tạo thuận lợi cho quan hệ nhà trường và doanh nghiệp và khuyến khích phát triển những kênh giúp mối quan hệ này lớn mạnh (Scott et al., 2002: 12). Nhưng làm thế nào thì tốt nhất là điều vẫn chưa được biết rõ.

Tuy vậy, có thể khái quát vài điều về mối quan hệ đối tác nhà trường và doanh nghiệp. Trước hết, dường như là chất lượng của mối quan hệ và tự do thông tin, nhất là những kiến thức khó viết ra thành lời, khó chuyển giao, là quan trọng không kém gì, nếu không nói là còn quan trọng hơn, việc thương mại hóa thực sự các sản phẩm của nghiên cứu. Hai là, quan hệ tương tác đang trở thành chuẩn mực thay vì đơn thuần là hợp đồng nhằm phát triển một sản phẩm cụ thể nào đó— Suwanwela (2008) đưa ra nhiều ví dụ minh họa cho điều này. Ba là, trường ĐH và những hình thức tài trợ khác từ ngân sách công cho NCKH đã mang lại sự hỗ trợ có ý nghĩa cốt lõi cho việc chuyển giao tri thức và sáng kiến đổi mới. Bốn là, trong nhiều hệ thống pháp lý, các trường ĐH và các doanh nghiệp ngày càng gần nhau hơn, tuy rằng phẩm chất riêng của mỗi bên cũng cần phải được bảo toàn. Năm là, quan hệ đối tác giữa nhà trường và doanh nghiệp đang bắt đầu được xem như một công cụ chính sách quan trọng cho việc phát triển khu vực và được nhìn nhận trong bối cảnh chung của sự gắn bó với cộng đồng, đang mở rộng phạm vi từ địa phương đến toàn cầu; thay vì chỉ đơn thuần là một cơ chế giữa các khoa, trường, và các doanh nghiệp, công ty cụ thể.

Cuối cùng, và gắn với điểm cuối cùng trên đây, một cách tiếp cận đa ngành đối với quan hệ nhà trường và doanh nghiệp đang hình thành khi đang có sự công nhận rộng rãi rằng những yếu tố văn hóa và xã hội và sự liên đới với các nhà khoa học xã hội là rất quan trọng trong việc tạo ra

thành công cho những sáng kiến đổi mới; nó quan trọng chẳng kém gì yếu tố khoa học và công nghệ của những dự án ấy.

Không có mô hình nào tốt nhất cho việc đẩy mạnh quan hệ nhà trường doanh nghiệp hay cho việc thúc đẩy thương mại hóa và áp dụng những kết quả nghiên cứu do ngân sách công tài trợ. Những kiểu liên kết nào thì thành công, những kênh chuyển giao và thiết lập quan hệ đối tác nào nên có, là điều phụ thuộc rất nhiều vào bối cảnh cụ thể. Bối cảnh quốc gia rất quan trọng, nhưng bối cảnh khu vực và toàn cầu cũng quan trọng không kém. Suwanwela (2008: 31) nêu ra một điểm rất đáng chú ý:

“Mức tăng rất nhanh của giá cả những thứ hàng hóa công nghệ cao như thuốc men, năng lượng, công cụ và dịch vụ đã tạo ra khoảng cách ngày càng rộng giữa những nước sản xuất và xuất khẩu tri thức với những nước nhập khẩu tri thức. Quyền sở hữu trí tuệ dẫn tới độc quyền và quyền định giá bán. Tối đa hóa lợi nhuận đã dẫn đến việc giá bán được định ra theo nhu cầu về sản phẩm và khả năng trả tiền của người cần nó. Nếu cần đến công nghệ, các nước nhập khẩu tri thức sẽ phải mua với giá cao bằng nguồn lực hạn chế của họ.”

Giới hàn lâm thường lập ra các mạng lưới, các nhóm, tổ chức, hiệp hội trong nước và quốc tế nhằm thúc đẩy kế hoạch nghiên cứu và hành động trong lĩnh vực chuyên ngành của họ, một hành động có rất ít hoặc hầu như không có lợi ích tài chính gì trước mắt. Các trường ĐH lập ra các liên minh, các tập hợp không chỉ nhằm vào những lợi ích về mặt tài chính mà còn hỗ trợ nhau thúc đẩy những lĩnh vực phát triển cốt yếu như y khoa chẳng hạn. Thông qua cạnh tranh, các trường tăng cường nguồn lực và uy tín. Thông qua hợp tác, họ có thể xây dựng thế mạnh và bù đắp chỗ yếu nhờ vào xây dựng những quan hệ đối tác thành công trong giảng dạy và nghiên cứu.

6 QUAN HỆ GIỮA GIẢNG DẠY VÀ NGHIÊN CỨU

6.1. Mối liên hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu

Phân tích mối liên hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu không chỉ là một nhiệm vụ phức tạp về mặt kỹ thuật mà còn là một việc gây áp lực, lo lắng gắn với nhiều họa âm chính trị và lợi ích. Hầu như không ai nghi ngờ gì về vai trò cốt yếu của trường ĐH trong nền kinh tế tri thức và có nhiều gợi ý cho rằng mỗi nước nên có ít ra là một vài trường ĐH nghiên cứu mạnh. Tuy nhiên, liệu các trường ĐH có cần phải theo đuổi việc nghiên cứu cũng như nghĩa vụ dạy học bắt buộc hay không thì lại là một câu hỏi hoàn toàn khác.

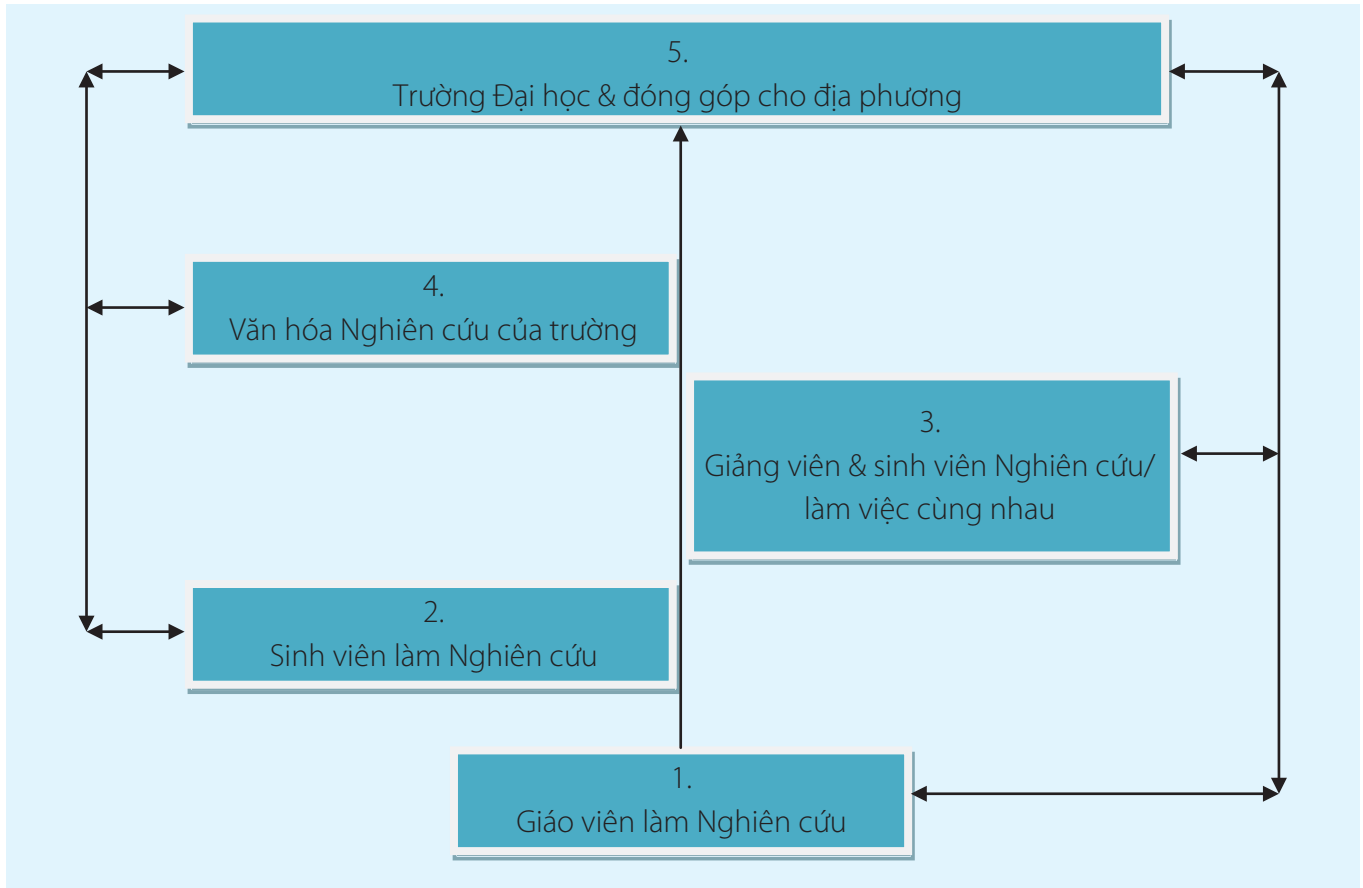
Nguyen (2008), rút ra từ Trowler and Wareham (2007), đã tóm lược những điểm mạnh và yếu của mối liên hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu. Bảy khía cạnh trong mối quan hệ này được Trowler and Wareham(2007) nêu ra như trong Bảng 3.

Bảng 3. Các khía cạnh trong mối liên hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu

Ý nghĩa của mối liên hệ	Thực tế hay kinh nghiệm	Lợi ích gợi ý	Rối loạn chức năng khả dĩ
1. Người học làm nghiên cứu	Dùng cách học dựa trên nghiên cứu Tái tạo thực tế của cộng đồng nghiên cứu: bình duyệt, công bố trên web hay trên báo	Phát triển nhiều loại kỹ năng Nhiều khái niệm được xây dựng Nhận thức có tính nhận thức luận được xây dựng	Học quá chậm để hoàn tất chương trình Không được bao hàm trong toàn bộ chương trình Nghiên cứu chất lượng thấp, thiếu kiểm soát về mặt đạo đức nghiên cứu Miễn cưỡng với người học Thiếu thời gian do đó không thực tế

<p>2. Giảng viên làm nghiên cứu</p>	<p>Dạy những tư liệu tiên tiến Dạy những gì họ đang nghiên cứu</p>	<p>Xây dựng niềm đam mê Chuyên nghiệp hóa đội ngũ Việc dạy cung cấp thông tin cho kế hoạch nghiên cứu Phát triển kỹ năng tư duy cho giảng viên Gắn với nghiên cứu sư phạm để cải thiện hiệu quả giảng dạy Ảnh hưởng lên bản sắc học thuật của các cá nhân</p>	<p>Giảng viên dành nhiều thời gian và nỗ lực cho NCKh thay vì cho sinh viên Trợ giảng thay thế giảng viên kết quả là sinh viên phải tiếp xúc với người có trình độ chuyên môn thấp hơn Sinh viên cảm thấy bị bỏ rơi</p>
<p>3. Giảng viên và người học làm nghiên cứu cùng với nhau</p>	<p>Sinh viên được xem như trợ lý nghiên cứu Cùng lên kế hoạch hợp tác và thực hiện hoạt động NCKH</p>	<p>Tất cả lợi ích trên đây, thêm vào đó là quan hệ theo hướng hợp tác và chú trọng nhiệm vụ giữa người dạy và người học</p>	<p>Học quá chậm để hoàn tất chương trình Không được bao hàm trong toàn bộ chương trình Sinh viên không được trả tiền cho việc trợ lý nghiên cứu</p>
<p>4. Nghiên cứu được tích hợp trong bản thân chương trình đào tạo (ảnh hưởng đến việc dạy cái gì và như thế nào trong chương trình)</p>	<p>Cách học dựa trên nghiên cứu Những nghiên cứu mới nhất được đưa vào chương trình Kỹ năng NCKH của SV được coi là quan trọng Kỹ năng nhận thức về câu hỏi đặt ra trở nên quan trọng nhất Lý thuyết sư phạm và kinh nghiệm tìm kiếm câu trả lời sẽ quyết định chương trình đào tạo</p>	<p>Nghiên cứu tác động cung cấp dữ liệu cho việc xem xét và tăng cường chất lượng</p>	<p>Không được bao hàm trong toàn bộ chương trình Việc chuyển giao những kiến thức cốt lõi bị ảnh hưởng không tốt</p>
<p>5. Văn hóa nghiên cứu ảnh hưởng đến việc dạy và học</p>	<p>Giảng viên và sinh viên cùng thảo luận Văn hóa nghiên cứu thấm vào thực tiễn giảng dạy và nghiên cứu</p>	<p>Văn hóa nghiên cứu mang lại bối cảnh kích thích cho giảng dạy và nghiên cứu</p>	<p>Nghiên cứu được xem là ưu tiên so với giảng dạy khiến những giảng viên không mạnh về nghiên cứu và sinh viên cảm thấy bị bỏ rơi</p>
<p>6. Mối liên hệ giữa trường ĐH và môi trường của nó</p>	<p>Cả giảng dạy và nghiên cứu đều gắn với môi trường thương mại hóa và cộng đồng địa phương, giúp đáp ứng nhu cầu và giải quyết vấn đề Việc chuyển giao tri thức được thực hiện</p>	<p>Liên hệ giảng dạy và nghiên cứu tạo điều kiện cho chuyển giao tri thức Giúp thông tin để cải thiện chiến lược và cơ chế của tổ chức Tăng cường uy tín</p>	<p>Nhu cầu và ưu tiên của người tuyển dụng được coi là tiên quyết trong nhà trường. Nghiên cứu thuần túy hoặc những tiếp cận tối quan trọng với xã hội trở thành chuyện thứ yếu, bèn lẽ</p>
<p>7. Ảnh hưởng của việc dạy và học tới hoạt động NCKH</p>	<p>Các dự án NCKH được xây dựng và tinh lọc như là kết quả thảo luận với sinh viên (nhất là trong lĩnh vực chuyên ngành của họ) Nghiên cứu phương pháp sư phạm được thực hiện trong bối cảnh giảng dạy</p>	<p>Có lợi cho cả giảng dạy lẫn nghiên cứu trong chu trình phản hồi Những kỹ năng được xây dựng qua giảng dạy sẽ được dung lại trong nghiên cứu</p>	<p>Những ngành chuyên môn quan trọng có thể trở thành thứ yếu Nghiên cứu sư phạm chất lượng thấp trở nên nổi trội do thiếu đào tạo về phương pháp và thiếu những chuyên ngành nghiên cứu khoa học xã hội</p>

Nguyen (2008: 158) cô đọng bảy khía cạnh trên đây thành ra năm yếu tố có quan hệ qua lại như trên hình 11. Năm đơn vị này là (1) giảng viên làm nghiên cứu, (2) sinh viên làm nghiên cứu; (3) giảng viên/sinh viên làm nghiên cứu cùng nhau; (4) văn hóa nghiên cứu của nhà trường, (5) trường ĐH và những đóng góp của nó cho địa phương.



Hình 11. Sự liên tục của mỗi liên hệ giảng dạy/học tập và nghiên cứu
 Nguồn: Nguyen, 2008, China slide 8.

Ở bậc đào tạo ĐH, thật dễ dàng chỉ ra những nhân tố tiêu cực của việc quá nhấn mạnh mối liên hệ giảng dạy/ nghiên cứu thay vì những nhân tố tích cực. Những rối loạn chức năng chính là: làm giảm giá trị việc giảng dạy và phân tán thời gian của giảng viên khỏi hoạt động giảng dạy, buộc những giảng viên không có hứng thú hay kỹ năng nghiên cứu phải làm công việc nghiên cứu, và làm phân tán nguồn lực tài chính hạn hẹp. Tất nhiên, ở bậc sau ĐH, đào tạo nghiên cứu phải được hỗ trợ bởi một văn hóa nghiên cứu mạnh mẽ. Tuy nhiên, không phải lĩnh vực nào cũng cần gắn với đào tạo sau ĐH.

Trường ĐH Nghiên cứu | (Bienenstock, 2006: 8)

... việc thành lập và duy trì một trường ĐH nghiên cứu hàng đỉnh cao là một cam kết chính yếu, đòi hỏi lãnh đạo phải có tầm nhìn và gắn bó với mục tiêu của hoạt động giáo dục và NCKH. Nó đòi hỏi người lãnh đạo phải có năng lực quản lý một tổ chức phức tạp bởi trong đó giới hàn lâm có vai trò lãnh đạo về học thuật và hệ quả là quyền lực bị phân tán. Mặc cho mục tiêu ban đầu của nhà trường khi sáng lập, một trường ĐH mới ra đời ngày nay hầu như khó lòng tạo ra được những lợi thế về kinh tế hay tri thức trong những năm đầu thành lập. Người lãnh đạo phải có đủ năng lực chính trị để đứng vững trước sự sốt ruột và dẫn dắt nhà trường từng bước đạt được một sức mạnh trí tuệ lớn lao.

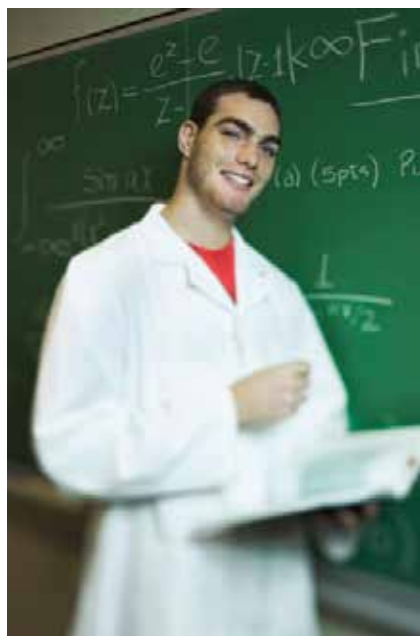
6.2. Đa dạng về sứ mạng và mối liên hệ giảng dạy/nghiên cứu

Câu hỏi về mối quan hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu và sự đa dạng về sứ mạng của nhà trường, là một câu hỏi cực kỳ phức tạp. Meek (2006: 226-230) đã nói về vấn đề này khá chi tiết trong bài GDDH, Nghiên cứu và Tri thức trong Khu vực Châu Á-Thái Bình Dương, tóm tắt như sau: Meek bắt đầu bằng cách dẫn ra Nowotny, Scott and Gibbons (2001:84-85) những người vẫn giữ quan điểm bảo vệ cho vai trò khoa học và vai trò xã hội của trường ĐH, thay vì xem xét sự loại trừ lẫn nhau, về thực chất là cùng hỗ trợ cho nhau tồn tại bền vững:

“Sự phát triển của GDDH và chính sách nghiên cứu ở nhiều nước đã dựa trên niềm tin rằng cần phải bảo vệ chức năng nghiên cứu của trường ĐH khỏi sự xâm lấn bởi chức năng xã hội của nó, cả hai thường được coi trọng ngang nhau, chức năng trước là “tinh hoa” và chức năng sau là “đại chúng”. Nhiều người có ý muốn tạo ra sự tách biệt rõ ràng giữa hoạt động NCKH – nơi các trường ĐHNHC có vai trò quan trọng nhưng nghiên cứu không còn là một vai trò riêng có của nó nữa - , và GDDH của số đông được đại chúng hóa, nơi mà sự chia tách giữa giảng dạy và nghiên cứu chẳng hề tồn tại, hoặc nếu có thì sẽ được củng cố, bằng sự khuyến khích hình thành những hệ thống phân tầng”.

Nowotny, Scott and Gibbons (2001: 87-88) cho rằng “... những nỗ lực muốn duy trì, thúc đẩy sự phân tầng GDDH giữa những trường định hướng nghiên cứu

và những trường tập trung cho hoạt động giảng dạy không phải lúc nào cũng thành công vì những khó khăn có tính chất chính trị mà những thử nghiệm như thế tạo ra”. Thật là khó mà chia tách các trường nghiên cứu ra khỏi các trường hướng về đại chúng trong một xã hội cởi mở và dân chủ, đó là điều có thể “giúp giải thích xu hướng năm lấy những giải pháp gần như là thị trường, hoặc thực sự là thị trường”.



Hệ quả là, “..không chỉ các nhà nghiên cứu trong hệ thống GDDH tăng lên như một kết quả của mở rộng hệ thống từ những năm 1960, mà ngày nay việc nghiên cứu đang được thực hiện trong những bối cảnh bên ngoài trường ĐH ngày càng nhiều, mà phạm vi của nó vượt xa các viện nghiên cứu hay các đơn vị nghiên cứu và phát triển của các tổ chức chính phủ, doanh nghiệp hay cộng đồng, và cơ quan truyền thông”.

Rõ ràng là, “sự phân chia cổ lỗ sĩ giữa nghiên cứu cơ bản và nghiên cứu ứng dụng hay

nghiên cứu nhằm giải quyết vấn đề hầu như ngày nay đã biến mất, và cùng với nó, sự phân biệt chức năng giữa các trường ĐH, các phòng thí nghiệm nhà nước và những đơn vị nghiên cứu của các doanh nghiệp hay tư nhân khác” (Rip, 2002: 46). Đồng thời, theo Rip (2002: 47), “... sự tương phản giữa nghiên cứu cơ bản (và sự ưu tú về mặt khoa học) và những nghiên cứu có tính chất thiết yếu để đáp ứng nhu cầu trước mắt không còn là một sự tương phản xét về nguyên tắc. Quan trọng hơn là sự phân biệt về mặt tổ chức lao động, chứ không còn là bản chất của nghiên cứu khoa học”.

Hơn thế nữa, có thể có chút ít tranh cãi rằng nhiều xã hội đã trở nên hiểu biết hơn nhờ vào việc khám phá ra internet và những hình thức truyền thông khác, khiến ngày nay kiến thức lan tràn rộng rãi hơn nhiều và có thể tiếp cận hầu như ngay lập tức. Đồng thời, xã hội đã và đang thành công trong việc thách thức những vị trí tinh hoa, thẩm quyền và tính riêng có của nhiều nghề nghiệp chuyên môn trong đó có giới hàn lâm. Xã hội tri thức đồng thời cũng phụ thuộc hơn vào khoa học và ít lòng tin hơn vào chính nó và các đề xướng của nó – “... sự hiểu biết được tăng cường thêm (về khoa học) có xu hướng làm giảm thay vì làm tăng sự tự tin của công chúng” (Henkel, 2002: 60).

Dù vậy, có nên phân biệt trong từng trường và giữa các trường hay không vẫn còn là một câu hỏi lớn về chính sách; và những dữ kiện thực tế gợi ý mạnh mẽ rằng nghiên cứu vẫn là nhân tố quan trọng nhất tạo ra sự phân biệt. Như đã nói trong phần 4,

một trong những vấn đề quan trọng nhất của quản lý hệ thống là làm cách nào phân tầng, hay phân khúc hệ thống GDĐH để phục vụ những nhu cầu rất khác nhau và những đòi hỏi của đại chúng hóa GDĐH cũng như của kinh tế tri thức. Câu hỏi quan trọng là làm thế nào thúc đẩy sự đa dạng bằng cách ngăn chặn các trường khỏi sự quy tụ vào chỉ một “tiêu chuẩn vàng” tiên nghiệm về thế nào là một trường ĐH tốt.

Nhiều luận cứ xoay quanh phân biệt giữa “nghiên cứu” và “kiến thức”. Trong việc vận dụng một định nghĩa khá truyền thống về nghiên cứu (ấn phẩm, tài trợ, bằng sáng chế, v.v.) thì câu hỏi về việc phân biệt chức năng trong nội bộ một trường và giữa các trường vẫn là một mối quan tâm quan trọng. Những luận cứ dựa trên tầm quan trọng cơ bản của mối liên hệ giữa nghiên cứu và giảng dạy thì thường chỉ là những luận cứ phục vụ cho nhu cầu của chính người phát biểu, nhất là khi ta tính đến việc trong tất cả mọi hệ thống GDĐH, khoảng 80% công trình NCKH được tạo ra chỉ bởi chừng 20% số giảng viên mà thôi. Bởi vì NCKH thu hút uy tín, ai cũng muốn có phần, thay cho việc biện minh tính xác đáng của việc ấy.

Từ quan điểm quản lý hoạt động NCKH, thì nghiên cứu không phải là một hoạt động dân chủ và phân tán khắp nơi, và như đã nói trên, người ta có thể đặt vấn đề về mối liên hệ giữa giảng dạy và nghiên cứu – ít nhất với nghĩa những nghiên cứu có thể thu hút thêm nguồn tài trợ từ bên ngoài. Một trường hợp có thể đứng vững được, là ý tưởng cho rằng giảng viên cần gắn với

NCKH để luôn luôn được thông tin đầy đủ về những nghiên cứu mới nhất trong lĩnh vực chuyên ngành. Tuy vậy, xét bản thân việc nghiên cứu thì mức độ tập trung và chọn lọc vẫn là một trật tự bất di dịch.

Vấn đề này không phải chủ yếu nằm ở sự chia tách giữa giảng dạy và nghiên cứu. Nhiều sự kiện gợi ý rằng nó diễn ra bất kể giảng dạy và nghiên cứu có tách rời hay không. Điều quan trọng là cái bối cảnh chính sách đã tạo ra cơ chế hình thành và duy trì biên giới giữa giảng dạy và nghiên cứu. Quả là đúng nếu nói rằng “sự tăng trưởng kinh tế đã tác động không chỉ phạm vi mức độ tài trợ mà còn cả cách phân bổ tài trợ (ví dụ, về phía các trường, những lĩnh vực chuyên ngành nào họ hướng đến, cơ chế nào chi phối cách tài trợ cho NCKH), và cách phổ biến kiến thức, cách thương mại hóa kết

quả nghiên cứu nào sẽ được áp dụng...” (Department of Education, Science and Training, 2003: 115). Mặt khác, lối tiếp cận theo những ưu tiên hẹp và tận dụng công khai sự hỗ trợ cho nghiên cứu từ nguồn lực công, có thể về lâu dài sẽ phản tác dụng. Henkel (2002: 64) dẫn ra một kết quả khảo sát cho thấy rằng “vì kết quả tìm kiếm tri thức thường là không thể dự đoán trước hoàn toàn, áp đặt một giới hạn cho sự thiết yếu của nó trong tương lai hay khả năng ứng dụng của nó vào thực tế, dường như chỉ làm giảm chứ không giúp gì cho việc tăng cường những lợi ích về kinh tế hay xã hội mà NCKH có thể làm nảy sinh.”

Trường ĐH nghiên cứu không có vẻ gì là sẽ biến mất, dù nó đang chuyển biến khi tương tác với một môi trường ngày càng phức tạp và hỗn loạn. Theo Rip (2002: 49),



“... thách thức quan trọng nhất là đa dạng hóa và kết hợp lại các bộ phận, thành tố về mặt nhận thức và về mặt tổ chức, vào cái mà tôi gọi là trường ĐH hậu hiện đại. Một trường ĐH như thế sẽ chống lẩn và liên minh với các trung tâm xuất sắc, với các phòng thí nghiệm công đủ loại (bản thân các tổ chức ấy cũng đang biến đổi, với nhiều tổ chức tư nhân khác nhau quản lý và trực tiếp thực hiện hoạt động nghiên cứu. Ranh giới giữa trường ĐH và thế giới bên ngoài thì đầy lỗ thủng hết như một cái tổ ong, và cái “tổ ong” ấy được người ta tìm kiếm công khai”.

Tuy rằng ranh giới giữa trường ĐH và thế giới bên ngoài trên trở nên ngày càng nhiều lỗ thủng, điều đó không nhất thiết có nghĩa là sự tan rã toàn diện của những cơ cấu chuẩn mực xưa nay đã duy trì sự tồn tại của cộng đồng khoa học và các tổ chức hàn lâm nói chung.

Theo Henkel (2002: 60), mức độ sụp đổ về khái niệm do một số người quan sát nêu ra, là một điều cần xem xét, mặc dù là “không nhất thiết phải tán thành trọn gói với một quan điểm hậu hiện đại trong việc nhận thức những cách khác nhau khiến biên giới giữa giới hàn lâm và thế giới bên ngoài đang nhòe đi và để kết luận rằng đó là một xu hướng ngày càng mạnh”. Trường ĐH, ngay cả dưới điều kiện đại chúng hóa, “phải duy trì sự ổn định tương đối nhằm tiếp tục thực hiện hai chức năng cơ bản: tạo ra một thế hệ người nghiên cứu kế tiếp và tạo ra các chuẩn mực văn hóa” (Nowotny, Scott and Gibbons, 2001: 93). Câu hỏi về đa dạng hay đồng nhất của trường ĐH và hệ thống GDĐH là

một trong những lĩnh vực quan trọng nhất cần nghiên cứu đối với tất cả mọi quốc gia.

6.3. Xây dựng văn hóa nghiên cứu



Các trường ĐH phải đem lại một môi trường hỗ trợ nếu muốn cho nghiên cứu nảy nở và phát triển. Ở một số nước đang phát triển, các trường ĐH thoát đầu được thành lập chủ yếu là để giảng dạy và sẽ mất rất nhiều nỗ lực cùng với một môi trường chính sách thích hợp để có thể bồi đắp thành hình một thứ văn hóa nghiên cứu ở đó. Chẳng hạn, Salazar-Clemeña (2006: 190), khi viết về trường hợp Philippines, đã lưu ý rằng nước này có một số chính sách chung nhấn mạnh đến việc phát triển một môi trường và văn hóa nghiên cứu. Nó bao gồm một sự công nhận rằng:

- Nghiên cứu là sự biểu hiện cao nhất của sức mạnh sáng tạo và đổi mới của một cá nhân. Các trường ĐH cần bảo đảm rằng môi trường hàn lâm sẽ hỗ trợ và

nuôi dưỡng tài năng trong NCKH của đất nước.

- Sự phát triển rực rỡ của môi trường nghiên cứu được xác định bằng dòng chảy tự do của thông tin, bằng sự trung thực và

trao đổi ý tưởng một cách có phân tích, và một cơ chế quản lý hỗ trợ. Chính sách GDĐH cần tăng cường năng lực của cá nhân để họ có thể thực hiện những nghiên cứu độc lập và có kết quả cao.

- Nghiên cứu là một trong những chức năng cơ bản của trường ĐH. Các trường ĐH, nói một cách cụ thể, phải dẫn đầu việc tổ chức hoạt động cho những người nghiên cứu có khả năng đáp ứng với nhu cầu của địa phương và cạnh tranh toàn cầu trong công việc sáng tạo của họ.

Yutronic (UNESCO, 2007: 58) cho rằng để xây dựng thành công năng lực nghiên cứu các trường ĐH cần:

- Gắn với những hoạt động nghiên cứu có tác động thiết

yếu, nghĩa là, tạo ra những tri thức cần cho địa phương, hội nhập với tri thức tiên tiến toàn cầu và chuyển thành những tác động thiết yếu

- Làm mới những hoạt động chuyên môn để có thể giải quyết những vấn nạn của việc phát triển cũng như tận dụng những cơ hội mới.

- Tạo ra những khuôn khổ phát triển mới cho xã hội và cho đất nước dựa trên những đặc điểm cụ thể của bối cảnh xã hội và đất nước.

Yutronic cũng duy trì ý kiến cho rằng, để đạt được thành công trong việc xây dựng các trường ĐH nghiên cứu, phải lưu ý những điểm sau:

- Phải đạt được năng lực cốt lõi (của một “đám đông đủ lớn”) theo nghĩa là tạo ra những trang web về nghiên cứu và những cộng đồng nghiên cứu.

- Phải xác định rõ quy trình đánh giá nhằm bảo đảm có được những người làm việc với kết quả cao.

- Phải có những tiêu chí rõ ràng cho tổ chức và thể chế của các trường ĐH nghiên cứu.

- Các trường ĐH nghiên cứu cần luôn luôn phấn đấu để đi đầu trong những khởi xướng về nghiên cứu và phát triển.

- Cần khởi sự quy trình vận hành R&D với điểm nhấn là các tác động thiết yếu.

Khuyến nghị của Meek's (UNESCO, 2007: 70) để quản lý tốt hơn các tổ chức NCKH Australia là:

- Các trường ĐH cần xác định điểm mạnh của mình và có những quyết định cứng rắn về việc phân bổ nguồn lực dựa trên những thế mạnh mà mình có.

- Chú ý đến khoa học xã hội cũng như không lơ là nghiên cứu cơ bản.

- Trong việc chuyển áp lực tài chính sang cho sinh viên, chính phủ cần công nhận rằng học phí của sinh viên sẽ không hỗ trợ cho những nỗ lực tăng cường hoạt động NCKH.

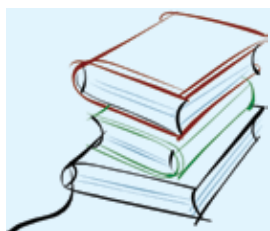
- Tăng số lượng trường tư trên thị trường sẽ không làm tăng trình độ nghiên cứu.

- Rất cần tăng nguồn tài trợ từ các doanh nghiệp và giới công nghiệp, nhưng nó không nên là lý do gây ra giảm sút đầu tư từ những khu vực khác, nhất là từ nhà nước.

Người dịch: Phạm Thị Ly

Nguồn: Meek, V.L. and Davies, D. (2009). Policy Dynamics in Higher Education and Research: Concepts and Observations. In Meek, V.L., Teichler, U. and Kearney, M., Higher Education, Research, and Innovation: Changing Dynamics. UNESCO/INCHER-Kassel, 41 – 84 .





Reference

Al-Atiqi, I. and El-Azma, M. 2007. "Funding and Financial Performance of Private Higher Education Institutions in Kuwait". In: UNESCO (ed.), *The Impact of Globalization on Higher Education and Research in the Arab States: Selected Proceedings*. Regional Research Seminar, Rabat, Morocco: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, and University

Mohammed V, pp. 32-34. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Askling, B. and Henkel, M. 2000. "Higher Education Institutions". In: Kogan, M., Bauer, M.,

Bleiklie, I. and Henkel, M. (eds.), *Transforming Higher Education: A Comparative Study*. London: Jessica Kingsley, pp. 109-130.

Australian Centre for Innovation, Howard Partners and Carisgold. 2002. *Best Practice Processes for University Research Commercialisation*. Canberra: Research Evaluation Program, Higher Education Group, DEST. Retrieved 15 December 2008 from

<http://www.howardpartners.com.au/publications/best-practice-processes.pdf>.

V. Lynn Meek and Dianne Davies 79

Behrens, T.R. and Gray, D.O. 2001. "Unintended Consequences of Cooperative Research: Impact of Industry Sponsorship on Climate for Academic Freedom and Other Graduate Student Outcome". *Research Policy*(30) 2, 179-199.

Bertelsen, E. 2002. "Degrees 'R' Us – The Marketisation of the University". Academics Association, University of Cape Town, South Africa. Retrieved 15 December 2008 from

<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3675>.

Bienenstock, A. 2006. "Essential Characteristics of Research Universities". Paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?" UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Bleiklie, I. 2007. "Integration and Public Steering". Paper presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies Addressing the Priority Issues of Other UNESCO Regions", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 5 to 6 March. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Bubtana, A.R. 2007. "WTO/GATS: Possible Implications for Higher Education and Research in the Arab States". Paper presented at the Regional Seminar "The Impact of Globalization on Higher Education and Research in the Arab States", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Rabat, Morocco, 24 to 25 May. Retrieved 15 December 2008

from the UNESCO Database.

Buchbinder, H. 1993. "The Market Oriented University and the Changing Role of Knowledge". *Higher Education*(26) 3, 331-347.

Burke, M.A. 2008. "Comparison of Assessment Methodologies for 'Research' and 'Research for Health Systems': Data & Challenges". PowerPoint presentation at the Symposium on the Comparative Analysis of National Research Systems, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 16 to 18 January. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Carr, M. 2008. "Women, Innovation and Poverty Reduction". Paper presented at the Experts' Workshop "Science, Technology, Innovation and Development", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Manchester Institute of Innovation Research, University of Manchester, 27 to 29 February. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Chakrabarti, A. 2003. "Role of Universities in the Product Development Process: Strategic Considerations for the Telecommunications Industry". Special Working Paper Series on Local Innovation Systems. Boston: Massachusetts Institute of Technology. Retrieved 15 December 2008 from <http://web.mit.edu/lis/papers/LIS02-003.pdf>.

Chanana, K. 2008. "Situating the Indian Academic Profession in Guru Tradition, Modernization and Globalization: Implications for Research and Knowledge". In: Salazar-Clemeña, R.M. and Meek, V.L. (eds.), *Competition, Collaboration and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*. Quezon City, Philippines: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge and De La Salle University-Manila, pp. 134-154.

_____. 2007. "Situating the Academic Profession in Indian Tradition, Modernisation and Globalisation: Implications for Research and Knowledge". Paper presented at the Regional Seminar "Competition, Cooperation and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Hangzhou, China, 18 to 19 September. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

80 Policy Dynamics in Higher Education and Research: Concepts and Observations

Choucri, N. 2007. "The Politics of Knowledge Management". Commissioned paper for the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris: UNESCO. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Clark, B.R. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.

_____. 1983. *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-national Perspective*. Berkeley: University of California Press.

Department of Education, Science and Training. 2003. The National Report on Higher Education in Australia 2001. Canberra: Department of Education, Science and Training.

Donaldson, T. and Preston, L. 1995. "The Stakeholder Theory of the Corporation". *Academy of Management Review*(20) 1, 65-91.

Edquist, Ch. 2006. "The Role of Universities in the System of Innovation". Paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Etzkowitz, H. and Leydesdorff, L. 2001. *Universities and the Global Knowledge Economy*. London: Continuum.

Freeman, R. 1984. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Boston: Pitman.

Geuna, A. 2001. "The Changing Rationale for European University Research Funding: Are There Negative Unintended Consequences?". *Journal of Economic Issues*(35) 3, 607-632.

Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. and Trow, M. 1994. *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*. London: Sage Publications.

Godin, B., Doré, C. and Larivière, V. 2002. "The Production of Knowledge in Canada: Consolidation and Diversification". *Journal of Canadian Studies*(37) 3, 56-70.

Guri-Rosenblit, S., Sebkova, H. and Teichler, U. 2007. "Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions". Paper presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies Addressing the Priority Issues of Other UNESCO Regions", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 5 to 6 March. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

Harman, G. 2005. "Australian Social Scientists and Transition to a More Commercial University Environment". *Higher Education Research and Development*(24) 1, 79-94.

Harman, G. 2007. "University Links and Research Commercialisation: Challenges for University Management". Paper presented at the Seminar on Supporting and Developing Research and Knowledge Transfer, Gleddoch House, Langbank, Scotland, 28 to 29 November. Retrieved 15 December 2008 from <http://crl.gcal.ac.uk/docs/MassHE/Grant.Harman.final.pdf>.

Henkel, M. 2002. "Current Science Policies and Their Implications for the Concept of Academic Identity". In: CHEPS (ed.), *Proceedings of the International Workshop Science, Training and Career: Changing Modes of Knowledge Production and Labour Markets*. Enschede: CHEPS, University of Twente, pp. 55-70.

- Ho, D. 2007. "Research, Innovation and Knowledge Management: The ICT Factor". Commissioned paper for the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris: UNESCO. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Howard Partners 2003. Evaluation of the Cooperative Research Centres Programme. Canberra: Department of Education, Science and Training. Retrieved 15 December 2008 from <http://www.howardpartners.com.au/publications/crc-report.pdf>.
- Johnstone, D.B. and Marcucci, P.N. 2007. "Worldwide Trends in Higher Education Finance: Cost-sharing, Student Loans, and the Support of Academic Research". Commissioned paper V. Lynn Meek and Dianne Davies 81 for the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris: UNESCO. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Jongbloed, B. and Goedegebuure, L. 2001. "From the Entrepreneurial University to the Stakeholder University". Paper presented at the International Congress on Universities and Regional Development in the Knowledge Society, Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, 12 to 14 November.
- Kalekin-Fishman, D. 2007. "Words From Writers: Interview with Chen Chun Yi". *International Sociology*(22) 5, 568-574.
- Knight, J. 2007. "Implications of Crossborder Education and GATS for the Knowledge Enterprise". Commissioned paper for the UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris: UNESCO. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Kogan, M. and Bleiklie, I. 2007. "Organization and Governance of Universities". Paper presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies Addressing the Priority Issues of Other UNESCO Regions", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 5 to 6 March. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Laredo, P. 2007. "Toward a Third Mission for Universities". Paper presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies Addressing the Priority Issues of Other UNESCO Regions", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 5 to 6 March. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Leisyte, L. 2006. "The Effect of New Public Management on Research Practices in English and Dutch Universities". Policy Brief of paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?" UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December from the UNESCO Database.
- Lubbers, R. 2001. "Definition: Commodification". Retrieved 19 November 2003 from <http://globalize.kub.nl/>.
- Lyotard, J-F. 1984. *The Post-modern Condition: A Report on Knowledge*. Minneapolis: University of

Minnesota Press.

Marmolejo, F. and Puukka, J. 2006. "Supporting the Contribution of Higher Education to Regional Development: Lessons Learned From an OECD Review of 14 Regions Throughout

12 Countries". Paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered

Species?" UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December from the UNESCO Database.

Meek, V.L. 2008. "Competition and Cooperation in Australian Higher Education Research". In:

Salazar-Clemeña, R.M. and Meek, V.L. (eds.), *Competition, Collaboration and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*. Quezon City,

Philippines: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge and De La Salle University-Manila, pp. 61-79.

_____. 2007. "Competition and Cooperation in Australian Higher Education Research". Paper presented at the Regional Seminar "Competition, Cooperation and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Hangzhou, China, 18 to 19 September. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.

_____. 2006. "Research Management in the Postindustrial Era: Trends and Issues for Further Investigation". In: Meek, V.L. and Suwanwela, C. (eds.), *Higher Education, Research, and Knowledge in the Asia-Pacific Region*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 213-234.

82 Policy Dynamics in Higher Education and Research: Concepts and Observations

_____. 2003. "Governance and Management of Australian Higher Education: Enemies Within and Without". In: Amaral, A., Meek, V.L. and Larsen, I. (eds.), *The Higher Education Managerial Revolution?* Amsterdam: Kluwer, pp. 179-202.

Neave, G. 2002. "Globalization: Threat, Opportunity or Both?". *International Association of Universities Newsletter* (8) 1, 1,3.

Newson, J.A. 1993. "Constructing the 'Post-industrial' University: Institutional Budgeting and University Corporate Linkages". In: Altbach, P.G. and Johnstone, B.D. (eds.), *The Funding of Higher Education: International Perspectives*. New York: Garland Publishing, pp. 285-304.

Nguyen, P.N. 2008. "The Teaching/Learning and Research Nexus in Higher Education". In: Salazar-Clemeña, R.M. and Meek, V.L. (eds.), *Competition, Collaboration and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*. Quezon City, Philippines: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge and De La Salle University-Manila, pp. 156-169.

Nowotny, H., Scott, P. and Gibbons, M. 2001. *Re-Thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of Uncertainty*. Malden, MA: Blackwell.

OECD. 1996. *The Knowledge-based Economy*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.

- Oliveira, L. 2000. "Commodification of Science and Paradoxes in Universities". *Science Studies*(13) 2, 23-36.
- Ordorika, I. 2006. "Commitment to Society: Contemporary Challenges for Public Research Universities". Paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?" UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Perkin, H. 1991. "History of Universities". In: Altbach, P. (ed.), *International Higher Education: An Encyclopaedia*. Garland: New York, pp. 169-204.
- Poyago-Theotoky, J., Beath, J. and Siegel, D. 2002. "Universities and Fundamental Research: Reflections on the Growth of University-Industry Partnerships". *Oxford Review of Economic Policy*(18) 1, 10-21.
- Rip, A. 2002. "Strategic Research, Post-modern Universities and Research Training". In: CHEPS (ed.), *Proceedings of the International Workshop Science, Training and Career: Changing Modes of Knowledge Production and Labour Markets*. Enschede: CHEPS, University of Twente, pp. 45-54.
- Roberts, P. 1998. "Rereading Lyotard: Knowledge, Commodification and Higher Education". *Electronic Journal of Sociology* (3) 3, <http://www.sociology.org/content/vol003.003/roberts.html>.
- Sadana, R. 2008. "Health Research Systems Analysis: Toolkit for Use in Low and Middle Income Countries". PowerPoint presentation at the Symposium on the Comparative Analysis of National Research Systems, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 16 to 18 January. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Salmi, J. 2008. "The Challenge of Establishing World-class Universities". Paper presented at the Experts' Workshop "Current Trends in Post-graduate Research: A Global Overview", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Dublin City University, Ireland, 5 to 7 March. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Scott, A., Steyn, G., Geuna, A., Brusoni, S. and Steinmeller, E. 2002. *The Economic Returns to Basic Research and the Benefits of University-Industry Relationships: A Literature Review and Update of Findings*. Report for the Office of Science and Technology, Brighton: SPRU – Science and Technology Policy Research. Retrieved 15 December 2008 from http://www.sussex.ac.uk/spru/documents/review_for_ost_final.pdf.
- Slaughter, S. and Leslie, L. 1997. *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- V. Lynn Meek and Dianne Davies 83
- Slazar-Clemeña, R.M. 2006. "Higher Education Research in the Philippines: Policies, Practices, and Problems". In: Meek, V.L. and Suwanwela, C. (eds.), *Higher Education, Research, and Knowledge in the Asia-Pacific Region*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 185-200.
- Sörlin, S. 2007. "Trends and Issues in the Funding of Research with Some Passing Reflections on

- the Implications for Higher Education". Paper presented at the Regional Seminar "Globalizing Knowledge: European and North American Regions and Policies Addressing the Priority Issues of Other UNESCO Regions", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 5 to 6 March. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Stadtman, V.A. 1980. *Academic Adaptations: Higher Education Prepares for the 1980s and 1990s*. San Francisco: Jossey Bass.
- Suwanwela, C. 2008. "The Complementarity of Competition and Collaboration is Shaping Higher Education's Contribution to Research and Knowledge". In: Salazar-Clemeña, R.M. and Meek, V.L. (eds.), *Competition, Collaboration and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*. Quezon City, Philippines: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge and De La Salle University-Manila, pp. 201-212.
- _____. 2006. "Relevance and Utility Issues for Research in Developing Countries". Paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?" UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- _____. 2005. "Knowledge Production". PowerPoint presentation at the 3rd Regional Scientific Committee Meeting for Asia and the Pacific, UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Seoul, Korea, 25 and 26 April. Retrieved 15 December 2008 from the UNESCO Database.
- Tadjudin, M.K. 2008. "Competitive Funding as a Tool of Improving Higher Education Management". In: Salazar-Clemeña, R.M. and Meek, V.L. (eds.), *Competition, Collaboration and Change in the Academic Profession: Shaping Higher Education's Contribution to Knowledge and Research*. Quezon City, Philippines: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge and De La Salle University-Manila, pp. 80-88.
- Thaman, K. 2006. "Acknowledging Indigenous Knowledge Systems in Higher Education in the Pacific Island Region". In: Meek, V.L. and Suwanwela, C. (eds.), *Higher Education, Research, and Knowledge in the Asia-Pacific Region*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 175-184.
- Trow, M. 1995. "Diversity in Higher Education in the United States of America". Paper presented at the CVCP Seminar on Diversity in Higher Education, London, 14 to 15 September.
- Trowler, P. and Wareham, T. 2007. "Reconceptualising the 'Teaching-Research Nexus'". *Enhancing the Teaching-Research Nexus*. Retrieved 15 December from <http://www.lancs.ac.uk/fass/projects/nexus/outputs.htm>.
- UNESCO. 2007. *Summary Reports of the 2007 Regional Research Seminars: Main Findings & Conclusions*. Paris: UNESCO.
- _____. 2005. *UNESCO Science Report 2005*. Paris: UNESCO.

Xue, L. 2006. "Universities in China's National Innovation System". Paper presented at the Second Colloquium on Research and Higher Education Policy "Universities as Centres of Research and Knowledge Creation: An Endangered Species?" UNESCO Forum on Higher

Education, Research and Knowledge, Paris, 29 November to 1 December. Retrieved 15 December from the UNESCO Database.

Yutronic, J. 2007. "The Ingredients for Successful Research Universities in the Future Development of Latin American Countries". Paper presented at the Regional Seminar "Research and

Higher Education Policies for Transforming Societies: Perspectives from Latin America and

84 Policy Dynamics in Higher Education and Research: Concepts and Observations

the Caribbean", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Port of

Spain, Trinidad, 19 to 20 July. Retrieved 15 December from the UNESCO Database.

Zahlan, B. 2007. "Higher Education, R&D, Economic Development, Regional and Global Interface". Paper presented at the Regional Seminar "The Impact of Globalization on Higher

Education and Research in the Arab States", UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge, Rabat, Morocco, 24 to 25 May. Retrieved 15 December 2008 from

the UNESCO Database.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC CHO NGÀY MAI

Trường Hè cho Giới Làm Chính sách và Lãnh đạo GDĐH

Do Khoa Giáo dục Trường ĐH Hong Kong tổ chức

Từ ngày 15-26 tháng 6 năm 2014 tại Hong Kong

Đây là một nỗ lực của giới hàn lâm nhằm mở rộng ảnh hưởng và tác động của mình trong việc xây dựng chính sách và lãnh đạo sự đổi thay trong GDĐH ở khu vực châu Á. Trường hè sẽ khởi động nguồn tư duy mới về tương lai của các trường ĐH. Nó không chỉ là một hội thảo hay một khóa tập huấn, mà là một trải nghiệm tuyệt vời cho mọi thành viên.

Trong hai tuần, Trường Hè sẽ đi tìm câu trả lời cho những vấn đề thiết yếu:

- Bản đồ GDĐH đang thay đổi, và thay đổi rất nhanh. Hệ thống GDĐH các nước trong tương lai sẽ phát triển như thế nào?
- Các trường ĐH đẳng cấp thế giới: Họ đã tạo ra sự khác biệt bằng cách nào?
- Các trường ĐH lâu đời đang cổ trẻ hóa; các trường ĐH mới khai sinh đang nỗ lực đạt đến sự ưu tú: họ đã làm điều đó như thế nào?

Trường Hè là nơi trao đổi và chia sẻ tầm nhìn, sự suy tư, kinh nghiệm và những khó khăn giữa lãnh đạo các nước và các trường ở châu Á. Tham dự Trường Hè là các nhà làm chính sách, các nhà quản lý ở cấp Bộ cũng như cấp Trường/viện, và các học giả tên tuổi trong lĩnh vực nghiên cứu GDĐH. Trường Hè sẽ giúp thành viên nhận thức rõ ràng hơn về những xu hướng thế giới trong GDĐH, học hỏi từ những nhà lãnh đạo và chuyên gia có tầm nhìn, hiểu thêm kinh nghiệm từ những câu chuyện thành công trong GDĐH Châu Á, khám phá những khái niệm mới, cách tiếp cận mới trong việc lãnh đạo nhà trường, và tham gia vào mạng lưới các nhà lãnh đạo GDĐH trong khu vực Châu Á.

Các chủ đề chính sẽ là: Xây dựng tầm nhìn, quản trị và tài chính, xây dựng năng lực nghiên cứu, trải nghiệm học tập của sinh viên, công nghệ và nguồn tài nguyên cho học tập, xây dựng thương hiệu và truyền thông, xây dựng mạng lưới và gây quỹ, quốc tế hóa, những vấn đề đạo đức và phát triển bền vững.

Trải nghiệm sẽ đạt được thông qua nghiên cứu những câu chuyện thành công như một trường hợp điển cứu, gặp gỡ các nhà lãnh đạo thế giới, tham quan các trường, tiếp xúc với các nhà quản lý, làm việc nhóm và xây dựng dự án.

Kết thúc khóa học, bạn sẽ cảm thấy như mình được khai sáng, sẽ biết rõ bạn đang ở đâu, sẽ tự tin hơn, và được chuẩn bị tốt hơn để đối mặt với khó khăn và thách thức.

Thông tin chi tiết xem tại:

<http://web.edu/hku.hk/summer-institute-2014>

Liên hệ:

Su Lynn, mail: heft@hku.hk





Viện Đào tạo Quốc tế
Đại học Quốc gia TP. HCM

Chịu trách nhiệm xuất bản: **ThS. Trần Thị Ngọc Trân**
Phó Viện Trưởng Viện Đào tạo Quốc tế

Tổ chức bản thảo và biên tập: **TS. Phạm Thị Ly**
Giám Đốc Chương trình Nghiên Cứu, Viện Đào tạo quốc tế

Trình bày: **Phạm Thanh Tâm**

Mọi chi tiết xin liên hệ: **Chương trình Nghiên cứu Viện Đào tạo Quốc tế ĐHQG-HCM**
Phòng 518 Nhà Điều hành ĐHQG-HCM, KP 6 Phường Linh Trung, Thủ Đức
Tel: 848-37242160 ext 1973. Email: rp@iei.edu.vn

TÀI LIỆU LƯU HÀNH NỘI BỘ - (Tháng 5-2014)

