

kenBain

phẩm chất của
những nhà giáo

ưu tú **What the Best College Teachers Do**

VHSG

Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú

Ken Bain

Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú

(What the best college teachers do)

Người dịch: Nguyễn Văn Nhật

Người hiệu đính: Hoàng Kháng

(Tái bản lần thứ 1)

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN

WHAT THE BEST COLLEGE TEACHERS DO

by Ken Bain

Copyright © 2004 by the President & Fellows of Harvard College

Xuất bản theo hợp đồng chuyển nhượng bản quyền giữa
Harvard University Press và TT. VH-NN Đông Tây, 2007.

Bản quyền bản tiếng Việt © nhóm chủ trương
và Cty TNHH TM-DV Văn Hóa CỨU ĐỨC, 2008.



Cuốn sách này nằm trong loạt sách Giáo dục Đại học,
do Hoàng Kháng, Trần Văn Duy và Tô Diệu Lan chủ trương.
Việc in ấn, sao chụp, trích dẫn, và phổ biến dưới bất cứ hình thức
nào đều phải được sự đồng ý của nhóm chủ trương.

Mọi ý kiến trao đổi xin gửi về:

sachdaihoc@gmail.com

Để tưởng nhớ ba mẹ tôi

– những người thầy đầu tiên của tôi

MỤC LỤC

1. Dẫn nhập: Định nghĩa nhà giáo ưu tú	11
2. Họ biết gì về cách thức chúng ta học?	54
3. Họ chuẩn bị công việc giảng dạy như thế nào?	105
4. Họ mong đợi gì ở sinh viên của mình?	143
5. Họ hướng dẫn lớp học như thế nào?	202
6. Họ đối xử với sinh viên của mình như thế nào?	274
7. Họ đánh giá sinh viên và tự đánh giá mình như thế nào?	303
Lời bạt: Chúng ta có thể học được những gì ở họ?	350
Phụ lục: Cuộc nghiên cứu này đã được tiến hành như thế nào?	363
Chú dẫn	382
Lời cảm ơn	403
Bảng tra cứu	406

1. DẪN NHẬP:

ĐỊNH NGHĨA NHÀ GIÁO ƯU TÚ

Sau khi tốt nghiệp đại học với hàng loạt những danh hiệu của nhà trường vào năm 1932, Ralph Lynn bắt đầu công việc giặt thuê cho thiên hạ để sống sót cho qua thời kỳ suy thoái kinh tế. Mười năm sau, ông lấy được chứng chỉ dạy học thông qua một khoá học hàm thụ rồi đi dạy lịch sử ở trường trung học trong vòng sáu tháng trước khi gia nhập quân đội vào cuối năm 1942. Trong gần suốt thời gian tham gia Chiến tranh Thế giới lần thứ hai, ông ở Luân Đôn với nhiệm vụ kiểm tra quần áo bẩn của người khác, thực chất là để kiểm duyệt thư từ của binh lính để họ khỏi tiết lộ quá nhiều về các cuộc hành quân cho những người thân ở quê nhà; ngoài ra, ông dành thời giờ đọc thêm về lịch sử. Hồi hương vào năm 1945, ông xin được một chân dạy học ngay tại trường học cũ của mình, Baylor University [tiểu

bang Texas].’ Sau đó, ông đi lên phía bắc tới University of Wisconsin để lấy bằng tiến sĩ về lịch sử châu Âu. Năm 1953, ông trở lại Texas và dạy học liên tục trong suốt hai mươi một năm.

Khi Lynn về hưu vào năm 1974, hơn một trăm học trò cũ của ông khi ấy đang giữ những trọng trách trong các nhà trường đã tập hợp lại để tỏ lòng tôn kính người thầy cũ. Trong số đó có Robert Fulghum, người đã nhìn nhận rằng Ralph Lynn là “người thầy lỗi lạc nhất thế giới.” Robert Fulghum chính là người mà sau này đã viết một quyển sách nổi tiếng tuyên bố rằng mình đã học được tất cả những gì cần biết về cuộc đời ngay từ hồi còn học mẫu giáo. Một cựu học sinh khác, Ann Richards, người trở thành Thống đốc tiểu bang

†. Chúng tôi giữ nguyên tên riêng của các cơ sở giáo dục đại học Hoa Kỳ để độc giả có thể dễ dàng phân biệt các cơ sở có tên gần giống nhau, cũng như để tiện lợi cho việc cho tra cứu và tìm hiểu thêm. Ngoài ra, chúng tôi cũng thống nhất sử dụng các danh xưng sau: viện đại học (university); trường, trường đại học, trường đại học thành viên [của một viện đại học] (faculty, college, school); khoa (department). Người đứng đầu của các đơn vị này (theo thứ tự): viện trưởng (president, chancellor); hiệu trưởng (president – nếu là một trường đại học độc lập, dean – nếu là trường thành viên của một viện đại học); trưởng khoa (department chair). (Các ghi chú ở cuối trang do người hiệu đính thêm vào; các ghi chú đánh số 1, 2, 3, ... của nguyên bản đặt ở cuối sách.)

Texas vào năm 1991, cũng viết rằng những lớp học của thầy Lynn “đã cho chúng tôi một khung cửa sổ nhìn ra thế giới, và đối với một cô bé vùng Waco, các lớp học của thầy quả là những cuộc phiêu lưu kỳ thú.” Một vài năm sau khi rời dinh thống đốc, bà giải thích, những lớp học ấy “chẳng khác những chuyến du lịch kỳ bí đi vào những tâm hồn và những chuyển động vĩ đại của lịch sử.” Hal Wingo, người đã theo học các lớp của thầy Lynn rất lâu trước khi trở thành biên tập viên của tạp chí *People*, kết luận rằng thầy Lynn là trường hợp thuyết phục nhất mà ông ta từng biết để biện minh cho việc cần nhân bản vô tính trên người. Nhà biên tập này nói thêm: “Không điều gì có thể mang lại cho tôi một niềm hy vọng lớn lao hơn về tương lai bằng suy nghĩ rằng thầy Ralph Lynn, với tất cả sự khôn ngoan sắc sảo của mình, sẽ tiếp tục giáo dục các thế hệ mới từ nay cho đến mãi mãi.”¹

Ralph Lynn đã làm điều gì để có được một ảnh hưởng lớn lao và bền vững đến thế đối với sự phát triển về tri thức và đạo đức của những học trò của mình? Những nhà giáo ưu tú trong các trường đại học và cao đẳng làm gì để nâng đỡ và khuyến khích sinh viên của họ đạt được những kết quả học tập đáng kể? Jeanette Norden, giáo sư sinh học tế bào dạy về não bộ cho các sinh viên y khoa ở Vanderbilt University, làm gì mà khiến cho sinh viên của bà đào sâu suy nghĩ đến thế? Ann Woodworth, giáo sư

kịch nghệ ở Northwestern University, dạy dỗ thế nào để đưa học trò của bà lên tới đỉnh cao chói sáng của nghệ thuật trình diễn? Cứ cho là việc nhân bản vô tính trên người không phải là một lựa chọn đi nữa, có thể nào thực hiện một sự nhân bản tri thức để nắm bắt được suy nghĩ của những người như Don Saari ở University of California – Irvine, người mà có khi có tới 90 phần trăm sinh viên trong lớp vi tích phân của ông đạt điểm A trong các kỳ khảo sát của khoa?[†] Liệu chúng ta có thể nắm bắt được cái ma thuật của Paul Travis và Suhail Hanna trong việc truyền cảm hứng cho sinh viên để họ đạt tới những tầng tri thức mới? Paul Travis và Suhail Hanna đã từng dạy lịch sử và văn học tại một trường đại học tỉnh lẻ ở Oklahoma vào thập niên 1970 rồi sau đó tại các trường khác từ Pennsylvania tới Kansas.

Điều gì khiến cho một số giảng viên thành công với những sinh viên có hoàn cảnh khác nhau? Hãy xét trường hợp của Paul Baker, người giảng viên suốt năm chục năm trời giúp đỡ các sinh viên của mình tìm ra khả năng sáng tạo của chính họ. Trong thập niên 1940, Baker đã phát triển một khoá học cho chương trình kịch nghệ dành cho sinh

[†]. Trong cách xếp loại thông dụng ở Hoa Kỳ, điểm A: xuất sắc; B: trên trung bình; C: trung bình; D: dưới trung bình, mức tối thiểu để đậu; E/F: cực kỳ tệ, hỏng.

viên bậc đại học mà ông đặt tên là “Sự tích hợp các khả năng,” một sự khám phá để hiểu thấu tiến trình sáng tạo, đã thu hút nhiều người không chỉ các kỹ sư, khoa học gia, sử gia tương lai mà còn cả những diễn viên và những nghệ sĩ khác. Đến cuối thập niên 1950, ông dựa trên khoá học này để xây dựng chương trình sau đại học về kịch nghệ ở Trung tâm Kịch nghệ Dallas và sau đó là ở Trinity University, đem lại một cuộc cách mạng cho các tác phẩm kịch nghệ trên toàn thế giới. Cho đến thập niên 1970, ông tiếp tục sử dụng phương pháp tích hợp làm đường lối chủ chốt của trường trung học chuyên về nghệ thuật trình diễn mới thành lập ở Dallas, giúp thay đổi cuộc đời của nhiều học sinh mà các trường khác cho là thiếu khả năng. Vào đầu thập niên 1990, bây giờ đã về hưu và cư ngụ tại một trang trại chăn nuôi nhỏ ở vùng Đông Texas, ông áp dụng cùng đường hướng đó trong việc xây dựng một chương trình cho trường tiểu học địa phương. Chương trình này đã giúp đẩy điểm số của các bài thi chuẩn hoá (standardized test) trong cái cộng đồng nông thôn ấy lên mức cao chưa từng có. Bằng cách nào ông ta đã làm được điều ấy?

Trong suốt hơn mười lăm năm tôi đã đặt ra cho mình những câu hỏi như vậy khi quan sát sự thực hành và tư duy của những nhà giáo ưu tú, những người đã có những thành công đáng kể trong việc giúp đỡ sinh viên của mình đạt được những kết

quả học tập hiếm có. Phần lớn nguồn cảm hứng đối với cuộc nghiên cứu này đã được gợi nên từ những thành công phi thường của những nhà giáo mà tôi may mắn gặp được trong đời. Theo như tôi tìm hiểu thì việc dạy học là một trong những nỗ lực của loài người hiếm khi hưởng được thành quả từ quá khứ. Những nhà giáo vĩ đại xuất hiện, chạm vào cuộc đời của những đứa học trò của mình, và có lẽ chỉ thông qua một số những người học trò đó mà các nhà giáo ấy gây được một chút ảnh hưởng nào đó vào cái biển nghệ thuật dạy học mênh mông. Đối với phần lớn, những hiểu biết sâu sắc của họ cũng tàn lụi khi họ qua đời, và những thế hệ tiếp sau lại phải khám phá lại cái minh triết đã hướng dẫn việc dạy học của họ. May mắn lắm thì cũng chỉ có chút ít tài năng của họ còn kéo dài, những mảnh vỡ mà những thế hệ sau dựa trên ấy nhưng không hề nhận thức được trọn vẹn kích thước đầy đủ của kho báu cổ xưa ẩn dấu bên dưới.

Cách đây một thập niên, tôi thực sự cảm thấy có một sự tiếc nuối vô hạn vì đánh mất một số vật báu trong kho tàng ấy cùng với sự qua đời của một nhà giáo tài năng mà tôi chưa bao giờ chính thức diện kiến. Khi còn là sinh viên sau đại học ở University of Texas vào đầu thập niên 1970, tôi đã được nghe nói về một vị giáo sư trẻ tuổi, cũng vừa hoàn tất việc học của mình ở University of Chicago, người đã có những sinh viên phải ngồi tràn ra ngoài hành lang

giảng đường để có thể nghe ông giảng. Hầu như mỗi ngày tôi đều thấy cả một đạo quân nho nhỏ những sinh viên leo đèo theo Tom Philpott từ lớp học đến tận văn phòng khoa, nơi họ tiếp tục thảo luận về những vấn đề mà Tom Philpott đã nêu ra trước đó. Cuối thập niên 1980, con trai và con dâu tôi đều theo học các lớp của Philpott về lịch sử đô thị Hoa Kỳ, và tôi đã chăm chú quan sát khi các lớp học ấy khơi gợi những câu hỏi mới và những viễn tượng mới. Với một sự háo hức được hâm nóng lại, tôi lắng nghe những câu chuyện của các con tôi về những sinh viên – kể cả một số lớn không chính thức đăng ký học khoá ấy – chen chúc nhau trong lớp của người thầy huyền thoại với mong muốn nạp đầy cho mình những nguồn năng lượng tri thức. Tôi đã muốn phỏng vấn Philpott về phương pháp giảng dạy của ông và nếu được thì thu vào băng ghi hình các hoạt động của một vài lớp học lúc ông đang giảng dạy, nhưng cơ hội ấy đã không bao giờ có được. Chẳng bao lâu sau đó ông qua đời. Các đồng nghiệp không tiếc lời tán dương ông. Học trò tiếc nhớ những lớp học của ông. Và có lẽ một vài người trong số những sinh viên ấy khi trở thành người dạy học đã mang theo dấu ấn của ông trong sự nghiệp của mình. Nhưng phần lớn pho sách về tài năng và phương pháp thực hành giảng dạy của ông đã bị chôn vào lòng đất khi ông qua đời. Di sản học thuật của ông liên quan đến việc phát triển các vùng phụ

cận Chicago vẫn còn đó, nhưng ông chưa bao giờ ghi lại minh triết của mình về việc dạy học, và lúc ấy chẳng có ai làm việc đó giúp ông.

Trong quyển sách này tôi cố gắng nắm bắt công việc học thuật của tập thể một số nhà giáo ưu tú ở Hoa Kỳ, ghi lại không chỉ những gì mà các vị ấy làm mà còn cách mà các vị ấy nghĩ, và trên hết, bắt đầu hệ thống hoá những tập quán giảng dạy của các vị ấy thành những khái niệm cụ thể hơn. Ban đầu, cuộc nghiên cứu này chỉ bao gồm vài giảng viên tại hai viện đại học, nhưng dần dần cuộc nghiên cứu đã mở rộng tới quý vị giáo sư ở hơn hai chục cơ sở khác nhau – từ những trường cao đẳng và đại học tiếp nhận sinh viên không hạn chế đến những viện đại học thiên về nghiên cứu (research universities) tuyển lựa sinh viên một cách khắt khe. Một số vị chủ yếu chỉ dạy những sinh viên có thành tích học tập xuất sắc, trong khi những vị khác làm việc với những sinh viên có học lực dưới mức trung bình. Tôi và các đồng nghiệp của tôi đã tìm hiểu những suy nghĩ và phương pháp thực hành của khoảng từ sáu mươi tới bảy mươi nhà giáo cả thầy. Một nửa số ấy được chúng tôi nghiên cứu một cách kỹ lưỡng, số còn lại chúng tôi tìm hiểu kém thấu đáo hơn. Một số những vị thuộc đối tượng thứ hai vừa nói là các diễn giả tham gia một trong những cuộc hội thảo hàng năm mà tôi tổ chức ở Vanderbilt và Northwestern nhằm tôn vinh những giáo sư đến từ nhiều trường

đại học và cao đẳng khác nhau đã có những thành thích giảng dạy nổi bật. Trong những đối tượng khảo sát ấy có vị đến từ các khoa của trường y khoa, có vị đến từ những khoa dạy sinh viên bậc đại học thuộc nhiều ngành học khác nhau, bao gồm các ngành khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, nhân văn, và nghệ thuật trình diễn. Một vài vị đến từ các chương trình sau đại học về quản lý, và có hai vị đến từ trường luật. Chúng tôi muốn biết các giáo sư xuất chúng ấy làm và nghĩ gì mà có được những thành tựu như vậy. Quan trọng hơn cả, chúng tôi muốn biết liệu những bài học mà họ dạy cho chúng tôi có thể truyền lại cho những người khác không. Tôi hướng nội dung quyển sách này đến những người dạy học, nhưng những kết luận của nó cũng nên được các sinh viên và các bậc cha mẹ quan tâm.

ĐỊNH NGHĨA SỰ ƯU TÚ

Để bắt đầu cuộc nghiên cứu này, chúng tôi phải định nghĩa thế nào là nhà giáo ưu tú. Hoá ra nó là một vấn đề khá đơn giản. Tất cả những vị giáo sư mà chúng tôi chọn để đặt dưới ống kính hiển vi sự phạm của chúng tôi đều đã đạt được những thành công đáng kể trong việc giúp đỡ sinh viên của họ học tập theo những đường lối tạo được một ảnh hưởng tích cực, đáng kể, và lâu dài trong cách mà

những sinh viên đó suy nghĩ, hành động, và cảm nhận. Sự thể hiện thực sự trong lớp học không quan trọng lắm đối với chúng tôi; miễn là các giáo sư không đem lại cho sinh viên của họ (cũng như cho bất kỳ ai khác) bất kỳ một sự tổn hại nào trong quá trình học tập, chúng tôi không quan tâm lắm đến việc họ làm thế nào để đạt được những kết quả đó. Những phong cách giảng dạy nổi bật, những cuộc thảo luận sinh động trong lớp, những bài tập dựa trên cơ sở giải quyết vấn đề (problem-based exercises), và nghiên cứu thực địa hay những dự án được nhiều người ưa thích có thể có hay không có đóng góp vào việc đạt đến mục tiêu giảng dạy hiệu quả. Tuy nhiên, việc những yếu tố đó có mặt hay không chẳng bao giờ tác động đến việc lựa chọn đối tượng khảo sát của chúng tôi. Chúng tôi chọn những nhà giáo để tìm hiểu chỉ vì họ đã mang lại những kết quả giáo dục quan trọng.

Điều gì được chấp nhận như là bằng chứng quan trọng cho thấy một giáo sư đã hết sức giúp đỡ và khuyến khích sinh viên của mình học tập một cách sâu sắc và đáng kể? Chính câu hỏi này mới phức tạp hơn. Không có một kiểu chứng cứ nào có thể áp dụng được cho mọi trường hợp. Chúng tôi chỉ tìm kiếm bằng chứng về sự xuất chúng của một nhà giáo, và khi phát hiện được sự vượt trội đó, chúng tôi đưa người ấy vào trong cuộc nghiên cứu của mình. Trong một vài trường hợp, bằng chứng xuất

hiện dưới những hình thức được có tên gọi rõ ràng; trong những trường hợp khác, chúng tôi đã phải gom góp từ những mảnh mẩu không hề được đánh dấu, chẳng khác gì những nhà nghiên cứu nhân loại học đi tìm một nền văn minh đã mất. Các kiểu bằng chứng có được phụ thuộc vào cả cá nhân người đó lẫn ngành học.

Jeanette Norden từ Trường Y của Vanderbilt University và Ann Woodworth từ Khoa Kịch nghệ ở Northwestern minh hoạ cho hai kiểu bằng chứng khác nhau. Các sinh viên y khoa của Norden phải làm một bài thi chuẩn hoá về kiến thức y khoa theo quy định của Hội đồng Giám khảo Y khoa Quốc gia (National Board of Medical Examiners) và kỳ thi lấy giấy phép hành nghề y khoa của Hoa Kỳ (Medical Licensing Examination). Thành tích tập thể của họ về những phần trong bài thi có liên quan đến lĩnh vực chuyên môn của Norden cung cấp một chỉ dấu rõ rệt về sự học tập của những sinh viên làm việc dưới sự hướng dẫn của bà. Lời chứng mà các sinh viên của bà mang lại cũng cung cấp một chỉ dấu xác đáng về việc những lớp học của bà đã chuẩn bị cho họ chu đáo như thế nào cho khoá thực tập y khoa ở khoa thần kinh học cũng như các kỳ thi cấp quốc gia và sự nghiệp trong ngành y. Cũng vậy đối với những kỳ thi mà bà cho tiến hành ngay trong các lớp học của mình, những công cụ được xây dựng một cách cẩn thận và nghiêm ngặt có khả năng giúp

sinh viên của bà nắm vững những trường hợp đặc thù đòi hỏi kiến thức rộng, sự hiểu biết sâu, và những kỹ năng suy luận lâm sàng phức tạp. Và cũng vậy đối với những phát biểu từ những đồng nghiệp của bà về việc các sinh viên của bà đã được chuẩn bị kỹ càng như thế nào cho những công việc kế tiếp. Norden đã nhận được tất cả các giải thưởng về giảng dạy do trường y trao tặng dựa trên sự bầu chọn của chính những sinh viên – một số những giải thưởng đó được trao tặng nhiều lần, nhiều hơn số lần mà ngày nay nhà trường cho phép [đối với một cá nhân]. Khi vị viện trưởng (chancellor) của Vanderbilt thiết lập chức danh giáo sư ưu tú trong hoạt động giảng dạy[†] vào năm 1993, Norden là người đầu tiên nhận được vinh dự đó. Cuối năm 2000, Hiệp hội các Trường Y khoa Hoa Kỳ (American Association of Medical Colleges) cũng đã trao tặng bà giải thưởng mang tên Robert Glaser vì những thành tích xuất sắc của bà trong hoạt động giảng dạy.

Ann Woodworth cũng là người từng nhận vô số những giải thưởng về giảng dạy – kể cả chức danh giáo sư ưu tú trong hoạt động giảng dạy ở

†. Nguyên văn: *endowed chairs of teaching excellence*. “Endowed chair” hay “endowed professorship” là chức danh giáo sư được trả lương suốt đời bằng lợi tức của một quỹ hiến tặng (endowment fund) được lập ra cho riêng mục đích đó.

Northwestern. Nhưng những sự vinh danh đó, tuy quan trọng và đáng kể, vẫn không mang lại cho chúng ta bằng chứng trực tiếp về việc học của sinh viên. Chắc chắn là lĩnh vực giảng dạy của Woodworth nhấn mạnh đến sự trình diễn của sinh viên, nhưng không hề có sự đánh giá chuẩn nào về tài năng kịch nghệ. Điều gì đã thuyết phục được chúng tôi rằng hoạt động giảng dạy của bà xứng đáng được nghiên cứu một cách cẩn thận? Trước hết, chúng tôi có rất nhiều lời chứng từ các sinh viên của bà, chẳng phải vì bà giảng dạy một cách thú vị và đầy hóm hỉnh, mà ở chỗ bà đã thực sự giúp đỡ học trò của mình gạt hái những kết quả đáng kể. Chúng tôi đã có ấn tượng trước sự nhất quán của những lời chứng, với đủ kiểu khen ngợi mà các sinh viên có thể diễn tả (chẳng hạn, “trong trường này, bạn sẽ học được ở lớp của cô ấy nhiều hơn bất kỳ ở một lớp nào khác”; “lớp học này đã thực sự làm thay đổi cuộc đời của tôi”), và với những đánh giá hoàn hảo mà các sinh viên đã dành cho bà khi họ trả lời những câu hỏi về việc bà đã kích thích sự quan tâm về mặt tri thức và giúp đỡ họ học tập như thế nào. Thứ hai, chúng tôi có những bằng chứng đáng kể về những gì mà Woodworth đã dạy, thông tin có được do chúng tôi gộp nhặt từ những sinh viên của bà cũng như từ sự mô tả của bà về các khoá học, và từ việc quan sát suốt cả học kỳ ở một trong những lớp học mà bà phụ trách. Sau cùng, chúng tôi đã tận mắt chứng kiến

những buổi trình diễn do sinh viên của bà thực hiện, cả những buổi công diễn chính thức lẫn những buổi tập trong lớp mà ở đó sự hỗ trợ của bà thường biến một màn diễn xuất tẻ nhạt trở thành một cái gì đó đầy lôi cuốn.

Tuy nhiên, chỉ những bình luận sôi nổi xuất phát từ sinh viên và đồng nghiệp không thôi thì chưa đủ. Chúng tôi muốn có những chỉ dấu từ một loạt những nguồn tư liệu khác nhau cho thấy rằng một nhà giáo cụ thể nào đó là một người đáng được nghiên cứu. Mặc dù chúng tôi không nhất quyết đòi hỏi ai cũng phải có được một cách chính xác cùng những loại chứng cứ hỗ trợ như thế, chúng tôi đã tiến hành hai hình thức sàng lọc khắt khe mà tất cả các giảng viên đều phải đáp ứng trước khi chúng tôi đưa họ vào trong những kết quả nghiên cứu sau cùng của mình.

Thứ nhất, chúng tôi kiên trì tìm kiếm bằng chứng cho thấy hầu hết những sinh viên của họ rất hài lòng với việc giảng dạy và chính từ sự giảng dạy đó mà các sinh viên này có lòng ham thích tiếp tục việc học. Việc này không đơn thuần là một cuộc thí nghiệm xem ai có được nhiều người yêu thích; chúng tôi không hề quan tâm đến các nhà giáo chỉ vì họ được các sinh viên của họ yêu mến. Đúng hơn, chúng tôi muốn có những chỉ dấu từ phía sinh viên cho thấy rằng nhà giáo ấy đã “đến được với các sinh viên” cả

về phương diện tri thức lẫn về phương diện giáo dục, và đã để lại cho họ khát khao muốn học hỏi thêm. Chúng tôi đã bác bỏ những tiêu chuẩn của một vị cựu hiệu trưởng (dean), người đã nói rằng “Tôi chẳng quan tâm đến việc sinh viên có thích học lớp đó hay không, miễn là họ học bài,” nghĩa là “Tôi chỉ muốn xem các sinh viên của tôi thực hiện bài thi cuối khoá như thế nào.” Tất nhiên chúng tôi cũng quan tâm đến việc ấy, nhưng ngày càng có nhiều bằng chứng cho thấy sinh viên có thể “thực hiện” tốt rất nhiều kiểu bài thi mà không hề thay đổi chút nào sự hiểu biết cũng như cách mà họ tiếp tục suy nghĩ, hành động, hay cảm nhận.² Chúng tôi cũng quan tâm không kém đến việc họ sẽ như thế nào sau kỳ thi cuối khoá. Chúng tôi tin rằng nếu sinh viên tỏ ra ghét những kinh nghiệm đã từng có trong lớp học thì họ khó mà tiếp tục việc học, hoặc hơn thế nữa, khó mà giữ lại được những gì được cho là đã thu thập trong quá trình học tập. Giảng viên có thể bắt sinh viên học thuộc lòng bài học trong một thời gian ngắn bằng cách dọa áp đặt một hình phạt hay những công việc cực kỳ phiền toái, nhưng những phương pháp giảng dạy như thế có thể làm sinh viên bị thương tổn và khiến họ ghét bỏ môn học. Giảng viên nào làm cho sinh viên chán ghét môn học mà mình dạy là vi phạm nguyên tắc “không làm tổn hại” của chúng tôi.

Chúng tôi nhận thấy rằng một số giáo sư có thể cực kỳ thành công trong việc giúp đỡ một số ít sinh viên của họ học tập, nhưng lại không thành công lắm đối với những sinh viên còn lại. Các đồng nghiệp của chúng tôi đã kể cho chúng tôi nghe về những vị cựu giáo sư đã từng kích thích sự phát triển tri thức của họ nhưng lại làm cho phần lớn sinh viên cảm thấy chán nản. Hiển nhiên, các đồng nghiệp ấy của chúng tôi hết sức quý trọng các giáo sư tiền bối ấy và đôi khi còn lấy đó làm khuôn mẫu cho sự nghiệp của mình, lấy làm hãnh diện về điều mà họ cho mình là thành phần tinh hoa trong số những học trò của các vị ấy, và có lẽ còn tin rằng sự xa lánh của đám đông đặt họ lên một vị thế cao hơn. Những vị giáo sư như thế có thể có những đóng góp lớn lao trong lĩnh vực học thuật, nhưng họ không làm cho chúng tôi quan tâm. Chúng tôi tìm kiếm những người có thể tạo ra những viên ngọc quý từ những mẩu đá thô, những người thường xuyên giúp cho sinh viên của mình thể hiện tốt hơn nhiều so với bất kỳ ai khác có thể trông đợi.

Cuộc sàng lọc nghiêm ngặt thứ hai của chúng tôi liên quan đến những gì mà sinh viên học được. Đây là một điều đòi hỏi sự tinh tế vì nó liên quan đến những phán xét về một loạt những lĩnh vực học thuật khác nhau. Chúng tôi tìm kiếm bằng chứng cho thấy các đồng nghiệp trong lĩnh vực chuyên

môn đó hay trong những lĩnh vực liên quan có cho rằng những mục tiêu học tập (learning objectives) của khoá học là đáng giá và có thực chất không. Tất nhiên chúng tôi vẫn để ngỏ một khả năng là một số nhà giáo xuất chúng đã phát triển những mục tiêu học tập rất đáng giá, xoá nhoà biên giới giữa các ngành học và đôi khi còn làm cho những người theo chủ nghĩa thuần tuý về ngành học phải nổi giận (chẳng hạn, có một vị giáo sư y khoa đã tích hợp những chủ đề về sự phát triển cá nhân và tình cảm vào trong một lớp học về khoa học cơ bản, giúp định nghĩa lại việc nghiên cứu y học). Thật vậy, hầu hết những nhà giáo rất thành công (là đối tượng của cuộc nghiên cứu này) đã phá bỏ những định nghĩa truyền thống về các khoá học, thuyết phục chúng tôi rằng việc giúp sinh viên học tập, dù chỉ là một vấn đề cơ bản nào đó, sẽ thành công nếu người dạy sẵn lòng công nhận rằng việc học của con người là cả một quá trình phức tạp. Vì vậy, chúng tôi phải áp dụng một nhận thức bao quát về giá trị giáo dục. Nhận thức ấy không chỉ bắt nguồn từ một ngành học nào đó mà phải xuất phát từ một truyền thống giáo dục rộng lớn đề cao một chương trình học có tính khai phóng (liberal arts)[†] (gồm cả những ngành

†. Liberal arts là một chương trình học (curriculum) ở bậc đại học hay cao đẳng nhằm đến việc truyền đạt kiến thức tổng quát và phát triển những khả năng tri thức, để phân biệt với một chương trình học có tính chuyên nghiệp (professional), dạy nghề (vocational), hay kỹ thuật (technical).

khoa học tự nhiên), đề cao sự suy nghĩ có phê phán (critical thinking), việc giải quyết vấn đề, sự sáng tạo, tính tò mò, sự quan tâm tới những vấn đề đạo đức, và cả độ rộng và chiều sâu của kiến thức chuyên môn cũng như của những tiêu chuẩn và phương pháp luận khác nhau của bằng chứng được sử dụng để tạo ra kiến thức ấy.

Tóm lại, chúng tôi chỉ đưa vào trong cuộc nghiên cứu của mình những nhà giáo nào có được bằng chứng mạnh mẽ là họ giúp đỡ và khuyến khích sinh viên học tập theo những cách thức thường giành được sự khen ngợi và kính trọng cả từ những đồng nghiệp trong cùng một lĩnh vực chuyên môn lẫn từ cộng đồng học thuật rộng lớn hơn. Nhưng chúng tôi cũng cố gắng kể đến một số nhà giáo dục đang hoạt động trên những vùng giáp ranh của những chuẩn mực hiện hành, chỉ ra sự phong phú trong hoạt động học tập của con người theo những cách thức mới mẻ và quan trọng. Chúng tôi cũng nghiên cứu về một số ít người đạt được những thành công rực rỡ với một vài lớp học nhưng lại không mấy thành công với những lớp khác. Chẳng hạn, có những nhà giáo đạt được những kết quả tuyệt vời với các lớp đông sinh viên hoặc ít sinh viên, hay với các khoá học nâng cao hoặc nhập môn, chứ không thành công ở cả hai. Những trường hợp như vậy cho phép chúng tôi so sánh để biết điều gì có hiệu quả và điều gì không mang lại hiệu quả.

Chúng tôi muốn tìm hiểu những nhà giáo đã có ảnh hưởng lâu dài đối với sinh viên của họ, nhưng có vẻ khó có được những bằng chứng về việc này, nhất là trong giai đoạn đầu của cuộc nghiên cứu. Chúng tôi đã nói chuyện với một số sinh viên nhiều năm sau khi họ đã tham dự những lớp học của một giáo sư nào đó và nghe những lời chứng của họ về cách thức mà lớp học ấy tác động lên tâm trí họ cũng như ảnh hưởng đến cuộc đời họ. Tuy nhiên, chúng tôi đã không theo dõi những sinh viên ấy một cách có hệ thống; chúng tôi cũng không chỉ dựa vào những cuộc phỏng vấn ấy mà thôi để quyết định rằng một nhà giáo nào đó đáng phải quan tâm hay không. Thay vào đó, chúng tôi tìm kiếm một điều gì khác có thể nói cho chúng tôi một cách trực tiếp hơn rằng ảnh hưởng đó là bền vững. Khái niệm về những người học sâu (deep learners), lần đầu tiên được trình bày bởi các lý thuyết gia người Thụy Điển vào thập niên 1970, đã giúp chúng tôi nhận ra những chỉ dấu cho thấy có hay không có một ảnh hưởng lâu dài.³

Chúng tôi cho rằng sự học sâu (deep learning) có lẽ sẽ tồn tại lâu dài, và vì thế chúng tôi lắng nghe một cách chăm chú để tìm bằng chứng về điều đó trong ngôn ngữ mà các sinh viên sử dụng để mô tả những kinh nghiệm của họ. Họ đã nói về việc “học bài” hay đã nói về việc phát triển một sự hiểu biết, về việc chính mình thực hiện một việc gì đó, “thâm

nhập vào việc học,” và “tạo một ý nghĩa cho việc học”? Chúng tôi cảm thấy bị cuốn hút vào những lớp học mà ở đó các sinh viên không hề nói về việc họ phải nhớ bao nhiêu điều cần nhớ mà về việc họ đã hiểu được bao nhiêu điều cần hiểu (và kết quả là nhớ luôn những điều đã hiểu đó). Một số sinh viên nói về những khoá học “đã làm thay đổi cuộc đời họ,” “biến đổi tất cả mọi sự,” và kể cả “ảnh hưởng đến tư duy của họ.” Chúng tôi tìm kiếm những dấu hiệu cho thấy các sinh viên mở rộng tầm nhìn của họ và phát triển khả năng suy nghĩ về chính những suy nghĩ của họ; rằng họ đã cố gắng để tự thân hiểu được những ý tưởng; rằng họ đã cố gắng lập luận với những khái niệm và thông tin mà họ có được, sử dụng rộng rãi các tài liệu học tập, và biết liên hệ nó với kinh nghiệm và những gì họ học trước đó. Có phải họ đã suy nghĩ về những giả định (assumption), bằng chứng (evidence), và những kết luận (conclusion) không?

Chẳng hạn, hãy xét hai tập hợp những lời bình luận. Một tập hợp đến từ những sinh viên đã nói với chúng tôi rằng lớp học “đòi hỏi phải làm nhiều việc,” rằng giáo sư của họ thúc đẩy họ “làm cho xong việc” và, như một sinh viên đã nói, chu đáo và công bằng qua việc “dạy hết mọi thứ mà đề thi có thể hỏi đến” và “không bao giờ làm chúng tôi ngạc nhiên với những vấn đề mà chúng tôi chưa biết.” Các sinh viên đó chỉ dừng lại ở chỗ trở nên thành

công “trong khoá học” và không tiếc lời ca ngợi chỉ vì người giảng viên đã giúp họ đạt được mục đích nhỏ nhoi ấy của mình. Mặc dù những lời bình luận ấy hoàn toàn là lời khen, nhưng chúng không nhất thiết cho thấy được sự học sâu. Ngược lại, nhóm sinh viên thứ hai chỉ nói về việc nay họ đã có thể “liên kết nhiều thứ lại với nhau” hoặc “đi vào bên trong” đầu họ. Họ nhấn mạnh rằng họ muốn học tập nhiều hơn nữa, đôi khi còn bàn đến việc thay đổi chuyên ngành để được học dưới sự hướng dẫn của một vị giáo sư nào đó và có vẻ vừa kính sợ vừa khát khao với quá nhiều điều mà họ chưa biết. Một sinh viên giải thích: “Trước khi tham dự khoá học này, tôi nghĩ là nó chẳng có gì là mới mẻ cả. Hoá ra đó là một môn học rất thú vị.” Họ nói về những vấn đề mà khoá học đã nêu ra, rằng họ đã suy nghĩ theo một chiều hướng khác như thế nào, rằng khoá học đã thay đổi cuộc đời họ ra sao, và họ đang có kế hoạch làm gì với những điều họ vừa học được. Họ thảo luận một cách thoải mái những lý lẽ mà họ bắt gặp, đặt câu hỏi về những điều giả định, và phân biệt bằng chứng với kết luận. Các sinh viên đề cập đến những quyển sách mà họ đọc sau đó vì khoá học đã gợi cho họ sự quan tâm, những dự án mà họ đã đảm nhận, hoặc những thay đổi trong kế hoạch của mình. Trong lúc bình phẩm về một lớp toán học, một sinh viên đã giải thích: “Thầy giáo không chỉ hướng dẫn chúng tôi cách giải bài toán mà còn hỗ trợ

chúng tôi suy nghĩ về bài toán ấy để chúng tôi có thể tự tìm ra phương pháp giải. Bây giờ thì tôi có thể hiểu các vấn đề một cách tốt hơn.” Khi nhắc tới một lớp học về lịch sử, lời bình phẩm trở thành: “Ở đây tôi không chỉ nhớ những sự kiện mà thôi. Tôi còn phải suy nghĩ về những lập luận và chứng cứ nữa.” Rõ ràng tập hợp những lời bình luận thứ hai này thể hiện những ảnh hưởng còn tồn tại lâu dài trong khi những lời khen ngợi trước đó không nói đủ cho chúng tôi về điều ấy.

Khi cuộc nghiên cứu của chúng tôi tiến triển, nó đã gọi lên sự quan tâm lớn lao từ các đồng nghiệp, những vị này thường xuyên đề nghị chúng tôi xem xét những đối tượng cụ thể nào đó. Mọi đối tượng tiềm năng đều được đưa vào cuộc nghiên cứu trên cơ sở theo dõi để thăm dò trong khi chúng tôi khảo sát các mục tiêu học tập của các khoá học mà họ đảm nhiệm và yêu cầu họ cung cấp bằng chứng cho thấy họ đã thành công trong việc thúc đẩy những thành tựu có ý nghĩa. Đôi khi chúng tôi lặng lẽ cắt đứt việc tìm hiểu về những người nào đó, không phải vì chúng tôi đã đi đến kết luận họ là những nhà giáo thiếu hiệu năng, mà chỉ vì chúng tôi không có đủ dữ liệu để có thể đưa ra kết luận. Mục tiêu của tôi trong quyển sách này không phải là để thông báo cho các đồng nghiệp ấy biết ai đã không còn nằm trong danh sách những đối tượng nghiên cứu mà là để học hỏi được càng nhiều càng

tốt từ những nhà giáo thành công nhất. Chính vì thế, mặc dù có nêu tên của nhiều người mà chúng tôi đã tiến hành phân tích nhưng chúng tôi không cung cấp một danh sách đầy đủ.

VIỆC TIẾN HÀNH NGHIÊN CỨU

Một khi đã nhận diện được những đối tượng của mình, chúng tôi bắt đầu nghiên cứu. Một số người được chúng tôi quan sát ngay khi họ đứng trên bục giảng, lúc họ ở trong phòng thí nghiệm, hoặc khi họ có mặt tại xưởng phim xướng vẽ; với một số người khác, chúng tôi quay phim [về quá trình làm việc của họ]. Đối với một số người khác nữa, chúng tôi áp dụng cả hai phương pháp. Chúng tôi đã có những cuộc nói chuyện rất lâu với những nhà giáo ấy cũng như với những sinh viên của họ; xem xét các tài liệu khoá học, bao gồm đề cương khoá học, những bài thi, các tờ phân công bài tập về nhà, và kể cả một số các bài giảng; tìm hiểu một số công trình của các sinh viên để lấy làm ví dụ; tiến hành những buổi làm việc mà chúng tôi gọi là “phân tích theo từng nhóm nhỏ” trong đó chúng tôi phỏng vấn toàn thể sinh viên trong một lớp học theo từng nhóm nhỏ; yêu cầu một số người phân tích và mô tả phương pháp và triết lý giảng dạy của họ trong những suy nghiệm có tính hình thức hơn; và trong một số

trường hợp, chúng tôi đã thực sự có mặt trong cả một khoá học. Các phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu tuy có khác biệt nhưng chúng đều dẫn xuất từ những cách tiếp cận phổ biến trong các ngành lịch sử, phân tích văn học, báo chí điều tra, và nhân loại học (anthropology). Những cuộc nói chuyện mà chúng tôi được nghe, những buổi phỏng vấn mà chúng tôi đã tiến hành, những tài liệu của lớp học và các bài viết khác mà chúng tôi đã đọc, cùng với những ghi chú mà chúng tôi đã thực hiện trong quá trình quan sát các buổi giảng dạy đã hình thành những văn bản mà sau đó chúng tôi tiếp tục nghiên cứu kỹ lưỡng (xem những chi tiết về cuộc nghiên cứu này ở phần phụ lục).

NHỮNG ĐÁNH GIÁ XẾP HẠNG CỦA SINH VIÊN

Trước khi qua phần tóm tắt những kết quả chính yếu của cuộc nghiên cứu này, chúng ta nên xét thêm một vấn đề có tính phương pháp luận: Những đánh giá xếp hạng của sinh viên có thể đóng vai trò gì trong việc giúp nhận biết sự giảng dạy xuất chúng? Những đánh giá xếp hạng đó đã ảnh hưởng như thế nào đến những quyết định của chúng tôi?

Khi gặp những thành viên mới của ban giảng huấn, tôi phát hiện rằng rất nhiều giảng viên có một kiến thức mơ hồ về thí nghiệm nổi tiếng gọi là thí nghiệm Dr. Fox, chính sự hiểu biết kém thấu đáo này khiến người ta có thái độ ngờ vực trước mọi nỗ lực nhận diện và xác định sự ưu tú trong công tác giảng dạy. Trong cuộc nghiên cứu ấy, lần đầu tiên được công bố trong thập niên 1970, ba nhà nghiên cứu đã thuê một diễn viên giảng bài cho một nhóm các nhà giáo dục. Các nhà nghiên cứu yêu cầu người diễn viên thực hiện bài giảng một cách hết sức diễn cảm và thú vị nhưng nội dung thì thật nghèo nàn theo một lối nói pha trộn những điều bí hiểm với những sự lẫn lộn về mặt lý luận và những điều lặp đi lặp lại. Những người tiến hành cuộc thí nghiệm ấy đã bịa ra cho vị “giáo sư” của họ một lý lịch học thuật, đi kèm với một danh mục những tác phẩm đã công bố, và gọi ông ta là Dr. Fox. Khi các nhà nghiên cứu yêu cầu người nghe đánh giá về bài giảng, đa số tỏ ra khen ngợi, và một trong số những người tham gia nhận xét còn khẳng định đã từng đọc một vài tác phẩm nào đó của Dr. Fox.⁴

Nhiều giảng viên đại học quen thuộc với thí nghiệm này kết luận rằng những đánh giá xếp hạng của sinh viên hoàn toàn vô ích vì những bài giảng đầy những chữ nghĩa vô bổ vẫn có thể “quyến rũ” sinh viên nếu người thực hiện bài giảng là một người thú vị. Tuy nhiên, nếu xem xét kỹ lưỡng hơn,

người ta thấy rằng, từ căn bản, thí nghiệm Dr. Fox có một sai lầm nghiêm trọng: Thí nghiệm đó đã nêu lên những câu hỏi sai. Phần lớn những câu hỏi đưa ra chỉ nhằm hỏi xem người diễn viên ấy có làm đúng những gì ông ta được hướng dẫn thực hiện hay không. Chẳng hạn, ông ta đã được yêu cầu phải trình bày một cách diễn cảm và đầy nhiệt tình, và một trong những câu hỏi khảo sát là: “Phải chăng ông ta có vẻ quan tâm đến ngành học của mình?”⁵ Chẳng có gì ngạc nhiên khi ông ta được chấm điểm cao như thế. Trong số tám câu hỏi mà cuộc thí nghiệm ấy đưa ra, không một câu hỏi nào yêu cầu thính giả cho biết họ có học được điều gì không – yếu tố mà chúng tôi cho là hết sức quan trọng trong việc nhận diện khả năng giảng dạy xuất sắc. Các nhà nghiên cứu đã không có một nỗ lực nào để kiểm chứng trên những người nghe về những kiến thức mà họ gặt hái được từ các bài giảng (mặc dù những cuộc thí nghiệm tiếp theo với Dr. Fox có thực hiện việc này), hoặc kể cả là hỏi xem họ có tin rằng thực sự họ đã học được điều gì đó hay không.

Ít được biết đến và ít được phổ biến hơn là những nghiên cứu tiếp theo về điều mà sau đó được gọi là “hiệu ứng Dr. Fox.” Những nghiên cứu này đã vạch ra những thiếu sót về mặt phương pháp luận như đã nói ở trên trong thí nghiệm gốc và rút ra được những kết luận dè dặt hơn từ những cuộc điều tra. Tất cả cho thấy, điều mà chúng ta có thể học

được về việc nhận diện sự xuất sắc trong hoạt động giảng dạy từ những thí nghiệm Dr. Fox có vẻ thật nghèo nàn. Cùng lắm thì những thí nghiệm ấy cũng chỉ giúp chúng ta biết rằng những câu hỏi nào nên hoặc không nên nêu ra khi chúng ta xây dựng các phiếu đánh giá việc giảng dạy để cho sinh viên trả lời. Thay vì hỏi xem các giáo sư ấy có trình bày diễn cảm không hoặc có sử dụng một kỹ thuật độc đáo nào đó không thì chúng ta nên hỏi xem các giáo sư ấy có giúp đỡ sinh viên học tập hoặc có gọi được cho sinh viên lòng yêu thích đối với môn học hay không. Quả thực, các cuộc khảo cứu đã phát hiện ra những tương quan cùng chiều (positive correlations) rất cao giữa những đánh giá xếp hạng của sinh viên [về khoá học] và những đánh giá từ bên ngoài về việc học của sinh viên, khi những câu hỏi như vậy được sử dụng.⁶ Điều quan trọng nhất là, như một nhà quan sát đã nói, những đánh giá xếp hạng của sinh viên có thể “cho thấy mức độ mà sinh viên ấy đã được tiếp cận [về phương diện giáo dục].”⁷ Nếu chúng ta muốn biết sinh viên nghĩ rằng điều gì đã hỗ trợ và khuyến khích họ học tập, cách tốt nhất là hỏi thẳng các sinh viên. Còn về phương diện diễn cảm, Herbert Marsh, một nhà nghiên cứu người Úc, và các đồng sự trong những thí nghiệm Dr. Fox tiếp theo đã phát hiện rằng thông thường sinh viên làm các bài thi tốt hơn sau khi nghe những giảng viên nhiệt tình giảng dạy thay vì phải nghe giảng từ

những diễn giả chán ngắt. Tất nhiên, phát hiện này không làm một ai ngạc nhiên.⁸

Không phải lúc nào sinh viên cũng có được những định nghĩa phức tạp về ý nghĩa của việc học một môn nào đó. Vì thế, trong cuộc nghiên cứu này, chúng tôi không thể chỉ dựa vào những con số để xem người nào đó đã hỗ trợ được sinh viên của họ học tập ở một mức độ cao hay không, như cuộc nghiên cứu này đòi hỏi. Những thông tin như thế chỉ có thể có được sau khi đã xem xét kỹ những tài liệu của khoá học, bao gồm đề cương khoá học và các phương pháp thẩm định, hoặc từ việc phỏng vấn cả giảng viên lẫn sinh viên. Những đánh giá xếp hạng của sinh viên có thể giúp bổ sung cho những yêu cầu hiểu biết có tính cách định tính hơn là định lượng này, nhất là những con số xuất hiện từ những câu hỏi đã được sử dụng trong các bảng câu hỏi xếp hạng đánh giá mà các sinh viên ở Northwestern và Vanderbilt đã trả lời: Hãy đánh giá xem việc giảng dạy [của giảng viên] đã giúp bạn học tập như thế nào, và hãy đánh giá xem khoá học đã kích thích bạn về phương diện tri thức như thế nào.

Thế nhưng nhiều người vẫn còn rất nghi ngờ đối với bất kỳ một cuộc nghiên cứu nào về chất lượng giảng dạy có dựa trên những đánh giá xếp hạng của sinh viên, dù chỉ một phần. Những nhà giáo dục không quen với những thí nghiệm Dr. Fox

có thể có những hiểu biết đại khái về một nghiên cứu gần đây hơn. Năm 1993, Nalini Ambady và Robert Rosenthal cho sinh viên xem những đoạn phim ngắn về các giáo sư rồi yêu cầu sinh viên đánh giá việc các giáo sư này sử dụng cùng một phương pháp giảng dạy mà những giảng viên khác đã dùng sau khi các sinh viên tham gia các lớp học do những giảng viên này dạy.⁹ Các nhà nghiên cứu muốn biết đâu là mức độ tiếp cận tối thiểu để vẫn tạo được những đánh giá xếp hạng về thực chất là giống như những đánh giá xếp hạng có được sau cả một học kỳ quan sát vị giáo sư đó. Khi tạp chí *Lingua Franca* và nhiều ấn phẩm khác báo cáo về những tương quan cùng chiều đáng kể bắt đầu xuất hiện sau khi nhóm người tham gia cuộc thí nghiệm chỉ thấy vị giáo sư trên màn hình trong vài giây đồng hồ, một số học giả đã tin rằng tất cả những đánh giá xếp hạng của sinh viên đều dựa trên những quan sát hời hợt bề mặt và chung quy còn tầm thường hơn những cuộc kiểm chứng sơ đẳng nhất về khả năng [mà một người nào đó] được công chúng yêu thích. Tuy nhiên, những chỉ trích đó không thấy rằng nghiên cứu của Ambady và Rosenthal có thể vạch ra một kết luận hết sức khác biệt: các sinh viên, với một thời gian dài đã từng tiếp xúc với cả những nhà giáo có khả năng kích thích học tập cao độ lẫn những vị giáo sư chỉ làm nản lòng họ, có thể phát triển một khả năng dự

đoán hầu như chính xác, ngay cả sau vài giây đồng hồ thể hiện, vị giáo sư nào chắc chắn sẽ thúc đẩy việc học của họ, và vị giáo sư nào không thể làm được điều đó. Nói tóm lại, những phán xét tức thời đó có thể bắt nguồn từ những mối quan tâm về việc ai là người có thể hỗ trợ các sinh viên học tập và trưởng thành chứ không chỉ từ một sự tập trung vào những đặc tính vô định về cá tính và sự thân quen. Trong bài viết của mình, Ambady và Rosenthal đã nói về điểm này như sau: “Chúng ta không chỉ sở hữu một khả năng đáng chú ý về việc hình thành những ấn tượng về người khác... mà, có thể còn đáng kể hơn, những ấn tượng mà chúng ta hình thành có thể khá chính xác!”

Về phần chúng tôi, chúng tôi không dựa vào những ấn tượng tức thời, thay vào đó, chúng tôi dựa vào những nghiên cứu chi tiết và được duy trì liên tục đã được phác thảo ở trên và sẽ được thảo luận kỹ hơn ở những trang sau. Tôi sẽ trở lại trong chương cuối để nói về quá trình thẩm định việc giảng dạy, nhưng ngay bây giờ tôi có thể nhấn mạnh là cuộc nghiên cứu này tuân theo những tiêu chí về kết quả (criteria of outcomes). Chúng tôi nhận ra sự xuất sắc trong việc giảng dạy khi chúng tôi nhìn thấy bằng chứng về những thành tựu đáng chú ý trong việc học của sinh viên và những chỉ dấu cho thấy chính việc giảng dạy đã hỗ trợ và khuyến khích những kết quả như vậy; chúng tôi học được một

điều gì đó về việc phát triển tâm xuất sắc trong hoạt động giảng dạy khi chúng tôi cố gắng phát hiện những gì đã thúc đẩy sự thành công đó về phương diện giáo dục. Những đánh giá xếp hạng của sinh viên về mức độ học tập của chính họ và về việc các giáo sư có kích thích sự quan tâm và sự phát triển tri thức của họ hay không cũng thường cho chúng tôi biết nhiều điều về chất lượng giảng dạy, nhưng chúng tôi xem xét nhiều bằng chứng khác nữa trước khi kết luận đó có phải là sự giảng dạy xuất chúng.

NHỮNG KẾT LUẬN CHÍNH

Chúng ta hãy bắt đầu với những kết luận quan trọng của cuộc nghiên cứu này, những mô thức (patterns) chung về tư duy và phương pháp thực hành mà chúng tôi đã tìm thấy ở những đối tượng nghiên cứu. Tuy nhiên, vẫn phải có một lời dè dặt: bất kỳ ai trông đợi một danh mục đơn giản của những việc nên làm và những việc không nên làm thì sẽ có thể rất thất vọng. Những ý tưởng ở đây đòi hỏi phải có tư duy tinh tường và cẩn thận, việc học tập chuyên môn sâu sắc, và thường đòi hỏi phải có những chuyển biến về mặt nhận thức một cách căn bản. Những ý tưởng đó không đi vào việc giảng dạy qua việc vận dụng một cách máy móc.¹⁰

Những kết luận của chúng tôi xuất phát từ sáu câu hỏi tổng quát mà chúng tôi đã đặt ra cho những nhà giáo được chúng tôi khảo sát.

1. Các nhà giáo ưu tú biết và hiểu những gì?

Không hề có ngoại lệ, các nhà giáo ưu tú đều biết rất rõ lĩnh vực chuyên môn của mình. Họ đều là những học giả, những nghệ sĩ, những nhà khoa học năng động và thành đạt. Một số người có cả một danh mục dài dằng dặc và đầy ấn tượng về những công trình đã được xuất bản, một hình thái hoạt động học thuật vốn được quý trọng tự ngàn đời. Những người khác thì có những thành tích khiêm tốn hơn, và trong một số ít trường hợp, cũng có những người không hề có công trình nghiên cứu nào được công bố. Nhưng, cho dù có công trình nghiên cứu đã được xuất bản hay không, những nhà giáo xuất chúng đều theo đuổi những phát triển nghệ thuật, khoa học, hay tri thức quan trọng trong phạm vi chuyên môn của họ, thực hiện những nghiên cứu, đưa ra những tư tưởng độc đáo và quan trọng về những chủ đề mà mình quan tâm, tìm hiểu một cách cẩn thận và bao quát về tất cả những gì người khác đã thực hiện trong lĩnh vực chuyên môn của mình, thường xuyên đọc thêm một cách toàn diện về những chuyên ngành gần gũi khác (đôi khi rất khác biệt đối với chuyên ngành chính của họ), và

luôn quan tâm sâu sắc đến những vấn đề rộng hơn thuộc chuyên ngành của mình: lịch sử, những cuộc tranh luận, và các cuộc thảo luận mang tính cách nhận thức luận. Nói tóm lại, về phương diện tri thức, thể chất, và cảm xúc, họ có thể thực hiện được những gì mà họ mong đợi ở sinh viên của mình.

Những điều nói trên chẳng làm ai ngạc nhiên cả. Sự phát hiện này chỉ nhằm khẳng định rằng người ta khó có thể trở thành một nhà giáo vĩ đại trừ khi họ biết điều gì đó để dạy. Tuy nhiên, phẩm chất của sự hiểu biết về một lĩnh vực chuyên môn chẳng phải là một điều gì thực sự đặc biệt. Nếu thế, mọi học giả vĩ đại đều đã là những nhà giáo vĩ đại. Nhưng sự thể không như vậy. Quan trọng hơn, những người là đối tượng của cuộc nghiên cứu này, khác với rất nhiều người khác, đã sử dụng kiến thức của họ để triển khai những kỹ thuật nhằm hiểu thấu những nguyên lý căn bản và tổ chức những khái niệm mà người khác có thể sử dụng để bắt đầu xây dựng sự hiểu biết và những khả năng cho chính mình. Những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi là những người biết cách đơn giản hóa và làm rõ những vấn đề phức tạp, biết đào sâu vào cốt lõi của vấn đề với sự hiểu biết sâu sắc đáng ngạc nhiên, và họ có thể suy nghĩ về sự suy nghĩ của chính họ trong lĩnh vực chuyên môn, phân tích bản chất và đánh giá phẩm chất của nó. Khả năng suy nghĩ có tính

cách siêu nhận thức ấy hướng dẫn phần lớn những gì mà chúng tôi đã quan sát được trong sự giảng dạy xuất chúng.

Chúng tôi cũng phát hiện rằng các đối tượng nghiên cứu của chúng tôi ít nhất có một sự hiểu biết trực giác về việc học của con người giống với những ý tưởng đang nảy sinh trong các ngành khoa học nghiên cứu về sự học (xem chi tiết ở Chương 2).¹¹ Họ thường sử dụng cùng một ngôn ngữ, cùng những khái niệm và cùng những cách thức mô tả việc học mà chúng ta vẫn thấy trong các nghiên cứu đã được công bố. Chẳng hạn, trong khi những người khác nói về việc truyền tải kiến thức và xây dựng một kho thông tin trong não bộ của các sinh viên, những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi nói đến việc hỗ trợ người học nắm được những ý tưởng và thông tin để xây dựng sự hiểu biết cho chính mình. Ngay cả quan niệm của họ liên quan đến ý nghĩa của việc học trong một khoá học nào đó cũng mang những dấu ấn của sự khác biệt này. Trong khi những người khác có thể hài lòng nếu sinh viên của họ đạt kết quả tốt trong những kỳ thi, những nhà giáo ưu tú cho rằng việc học chẳng có mấy ý nghĩa trừ khi nó tạo ra được một ảnh hưởng có thực chất và tồn tại lâu dài lên cách mà người ta cảm nhận, suy nghĩ, và hành động.

2. Các nhà giáo ưu tú chuẩn bị việc giảng dạy như thế nào?

Những bài giảng, những buổi thảo luận, những buổi học dựa trên cơ sở giải quyết vấn đề, và những yếu tố khác của việc giảng dạy được các nhà giáo xuất chúng xử lý với những nỗ lực tri thức nghiêm túc, cũng như với những đòi hỏi về mặt tri thức và với ý thức coi trọng như chính công việc nghiên cứu và học thuật của họ. Thái độ này có lẽ hiển nhiên nhất trong những câu trả lời mà những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi dành cho câu hỏi đơn giản sau: “Quý vị tự hỏi mình điều gì khi chuẩn bị dạy?” Ở một số nhà giáo, câu hỏi này lập tức gợi nên những câu trả lời tẻ nhạt nhấn mạnh đến sự tầm thường: Tôi sẽ có bao nhiêu sinh viên? Tôi sẽ phải nói đến điều gì trong các bài giảng của mình? Tôi sẽ phải tổ chức bao nhiêu kỳ kiểm tra và sẽ phải kiểm tra theo cách nào? Tôi sẽ phải chỉ định sinh viên đọc những gì?

Trong khi những câu hỏi đó thực sự quan trọng, chúng phản ánh một quan niệm giảng dạy khác xa với quan niệm được thể hiện trong việc chuẩn bị giảng dạy của những nhà giáo mà chúng tôi khảo sát. Các đối tượng nghiên cứu của chúng tôi sử dụng một chuỗi những câu hỏi phong phú hơn để thiết kế một buổi học, một bài giảng, một buổi thảo luận, hay bất kỳ một sự tiếp xúc nào khác với

sinh viên, và họ bắt đầu với những câu hỏi về mục tiêu học tập của sinh viên chứ không phải về việc người dạy sẽ làm những gì. Chương 3 khảo sát mẫu câu hỏi mà chúng tôi đã thường xuyên nghe được và những quan niệm về dạy và học phản ánh trong những câu hỏi đó.

3. Các nhà giáo ưu tú trông đợi gì ở sinh viên của mình?

Nói một cách đơn giản, các nhà giáo ưu tú mong muốn “hơn nữa.” Nhưng xét thực tế là nhiều vị giáo sư đặt nhiều áp lực lên sinh viên của mình mà không hẳn tạo ra được những kết quả học tập đáng kể, các nhà giáo thành công nhất làm gì để kích thích sự thành tựu tuyệt vời? Câu trả lời ngắn gọn là họ tránh những mục tiêu bị gắn chặt vào khoá học một cách tùy tiện mà ủng hộ những mục tiêu nào tiêu biểu cho hình thái tư duy và hành động được mong đợi cho cả đời người. Chương 4 khảo sát những phương pháp thực hành và lối tư duy như thế một cách đầy đủ hơn.

4. Các nhà giáo ưu tú làm gì trong lúc dạy học?

Trong lúc các phương pháp thì thiên biến vạn hoá, các nhà giáo ưu tú thường cố gắng tạo ra điều mà chúng tôi gọi là “môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán.” Trong một môi trường học tập

như thế, người ta học bằng cách đối diện với những vấn đề thú vị, hay/đẹp, hoặc quan trọng, những nhiệm vụ đích thực sẽ thách thức người học nắm lấy những ý tưởng, suy xét lại những giả định (assumptions) của mình, và khảo sát những mô hình nhận thức (mental models) của mình về thực tại. Đây là những điều kiện có tính thách thức nhưng cũng mang tính hỗ trợ khiến người học cảm thấy rằng mình kiểm soát được việc học của mình; làm việc trong sự hợp tác với những người khác; tin tưởng rằng công việc của mình sẽ được xem xét một cách công bằng và trung thực; họ làm thử, gặp thất bại, và tiếp nhận thông tin phản hồi từ những học viên lão luyện trước khi có – và độc lập với – bất kỳ sự phán xét mang tính tổng kết nào về những cố gắng của họ. Ở Chương 5 tôi sẽ trình bày chi tiết những phương pháp khác nhau mà các giáo sư ưu tú sử dụng để thực hiện một bài giảng, hướng dẫn một cuộc thảo luận, dạy một tình huống, hoặc tạo ra những cơ hội học tập khác giúp xây dựng một môi trường học tập như vậy.

5. Các nhà giáo ưu tú đối xử với sinh viên của mình thế nào?

Những nhà giáo đầy hiệu năng có khuynh hướng thể hiện một niềm tin mạnh mẽ vào các sinh viên của họ. Họ thường tin rằng sinh viên mong muốn học tập, và họ cho rằng, trừ phi có bằng chứng

cho thấy điều ngược lại, các sinh viên có khả năng học tập. Họ thường thể hiện sự cởi mở đối với sinh viên và đôi khi có thể nói về hành trình tri thức của chính mình, những kỳ vọng, những vinh quang, những đổ vỡ và thất bại, và khuyến khích các sinh viên của mình cũng trở nên biết suy nghiệm và thành thực một cách tương tự. Họ có thể thảo luận về việc họ đã phát triển những mối quan tâm của mình như thế nào, về những trở ngại chính yếu mà họ phải đối mặt trong khi cố gắng nắm vững môn học, hoặc một số trong những bí quyết của họ trong việc tìm hiểu tài liệu nào đó. Họ thường thảo luận một cách thẳng thắn và nhiệt tình về những cảm giác kính sợ và tò mò của chính họ về cuộc đời. Trên hết, họ có khuynh hướng đối xử với các sinh viên bằng điều chỉ có thể gọi một cách đơn giản là sự tôn trọng.

6. Các nhà giáo ưu tú kiểm tra sự tiến bộ và thẩm định những nỗ lực của mình như thế nào?

Tất cả những nhà giáo mà chúng tôi đã tìm hiểu đều có một chương trình có tính hệ thống nào đó – có phần tỉ mỉ hơn chương trình của những người khác – để đánh giá những nỗ lực của chính họ và để thực hiện những thay đổi thích hợp. Hơn nữa, vì họ tự kiểm tra những cố gắng của bản thân trong lúc họ đánh giá các sinh viên, họ tránh việc phán xét sinh viên dựa trên những tiêu chuẩn tùy tiện.

Thay vì thế, việc đánh giá sinh viên bắt nguồn từ những mục tiêu học tập chính yếu. Trong Chương 7, tôi thảo luận về một số phương pháp mà các nhà giáo ưu tú sử dụng để thu thập những phản hồi về việc giảng dạy của họ, cách mà họ sử dụng công việc đánh giá sinh viên để giúp đạt được mục tiêu ấy, và cách họ thiết kế phương pháp cho điểm để duy trì sự tập trung vào những mục tiêu học tập thực sự.

Có thêm ba điểm chung cần phải được làm rõ trước khi tôi trình bày tiếp: *Thứ nhất*, đây là một quyển sách nói về những gì mà những nhà giáo ưu tú thực hiện thành công; nó không có ý cho rằng họ không bao giờ có thiếu sót hay họ không cần phải cố gắng để giảng dạy hiệu quả. Tất cả họ đều đã phải học cách thúc đẩy việc học, và họ cũng phải thường xuyên tự nhắc nhở mình về những gì có thể gây sai sót, luôn cố gắng đạt tới những cách thức mới mẻ để hiểu được ý nghĩa của việc học và làm thế nào để thúc đẩy sự thành tựu ấy. Ngay cả những nhà giáo ưu tú cũng đã từng có những ngày tệ hại, khi họ phải khổ sở lắm mới tiếp cận được với sinh viên [về phương diện giáo dục]. Như cuộc nghiên cứu này tiết lộ, họ không phải là đã miễn nhiễm đối với sự đổ vỡ, với những lầm lẫn trong sự phán xét, với sự lo âu, hay thất bại. Kể cả không phải lúc nào họ cũng tuân theo các phương pháp thực hành tốt nhất của mình. Không ai hoàn hảo. Khi đọc từ đầu đến

cuối chúng ta chỉ thấy quyển sách nhấn mạnh tới những gì thành công nhất, điều đó dễ làm chúng ta quên đi những sự bất toàn, hoặc nghĩ rằng các nhà giáo lỗi lạc đã được sinh ra như thế, chứ không phải do cố gắng mà thành. Thế nhưng các chứng cứ đã cho thấy không phải như vậy. Tôi ngờ rằng một phần những thành công mà họ được hưởng bắt nguồn từ thái độ sẵn sàng đương đầu với những yếu kém và thất bại của mình. Khi chúng tôi yêu cầu một trong số những nhà giáo là những đối tượng nghiên cứu đầu tiên của chúng tôi, một giáo sư triết học ở Vanderbilt, thuyết trình trước công chúng về hoạt động giảng dạy của ông, ông đã chọn nhan đề rất ấn tượng: “Khi tôi thất bại trong việc giảng dạy.”

Thứ hai, họ không bao giờ đổ lỗi cho sinh viên của mình về bất kỳ những khó khăn nào mà họ gặp phải. Một vài người trong số những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi chỉ dạy những sinh viên xuất sắc nhất; những người khác lại dạy những sinh viên yếu kém nhất; nhưng phần đông, họ làm việc với các cá nhân có những hoàn cảnh khác nhau. Chúng tôi muốn biết điều gì thể hiện xuyên suốt trong tất cả những hoàn cảnh khác nhau ấy, để xem có mẫu số chung nào không trong sự giảng dạy xuất chúng ở cả những trường có sự tuyển chọn gắt gao nhất lẫn những trường có những chính sách thu nhận sinh viên rộng rãi nhất.

Thứ ba, chúng tôi nhận thấy rằng những người mà chúng tôi chọn để nghiên cứu nói chung đều có một cảm thức mạnh mẽ về sự tận tâm đối với cộng đồng học thuật chứ không chỉ đối với sự thành công cá nhân trong phạm vi lớp học. Họ thấy những nỗ lực cá nhân của họ là một bộ phận nhỏ bé của cả một hoạt động giáo dục rộng lớn chứ không chỉ là một cơ hội để thể hiện tài năng cá nhân. Trong tâm trí họ, họ chỉ là những người góp phần vào môi trường học tập vốn đòi hỏi sự hợp tác của các học giả. Họ thường xuyên làm việc trên những đề án liên quan đến chương trình giảng dạy quan trọng và tham dự những cuộc đối thoại công cộng bàn về cách cải tiến phương pháp giảng dạy ở trường học. Rất nhiều người trong số họ đã nói về việc làm thế nào mà họ đã thay đổi phương pháp giảng dạy của họ để đạt tới sự thành công bằng cách dựa trên những điều mà các sinh viên học được ở các lớp học khác. Cho nên, họ có khuynh hướng duy trì những trao đổi mạnh mẽ với các đồng nghiệp về việc giáo dục sinh viên thế nào là tốt nhất và thường xuyên trích dẫn những điều mà họ đã học được trong lúc cộng tác với đồng nghiệp. Cơ bản mà nói, họ cũng là những học viên, luôn luôn cố gắng cải thiện những nỗ lực của chính họ để thúc đẩy sự phát triển của sinh viên, và không bao giờ hoàn toàn hài lòng với những gì họ đạt được.

VIỆC HỌC TẬP TỪ CUỘC NGHIÊN CỨU NÀY

Mỗi người có thể sử dụng những kết luận trên đây để cải thiện việc giảng dạy của mình như thế nào? Để trả lời đầy đủ cho câu hỏi đơn giản này đòi hỏi phải viết cả một quyển sách để giải thích, nhưng hiển nhiên là chúng ta có thể bắt đầu với những suy nghĩ sau đây: Chúng ta không thể chọn một mẫu nhỏ từ những mô thức được ghi nhận ở đây và phối hợp chúng với những thứ khác, những thói quen kém hiệu quả hơn hoặc kể cả những thói quen tiêu cực, và trông đợi chúng biến đổi sự giảng dạy của ai đó thành bất cứ một điều gì khác hơn. Điều đó cũng giống việc nghĩ rằng chỉ cần bắt chước nét bút của Rembrandt không thôi là có thể tái tạo được tài năng của họa sĩ bậc thầy này. Chúng ta phải hiểu cách tư duy, những thái độ, hệ thống những giá trị, và những khái niệm đằng sau những kiệt tác sư phạm ấy, phải quan sát những phương pháp thực hành một cách cẩn thận và rồi phải tiêu hoá, chuyển hoá, và biến những gì mà chúng ta quan sát thấy thành của mình. Trở lại với phép so sánh liên quan đến Rembrandt: nghệ sĩ vĩ đại người Hà Lan này chẳng thể là Picasso cũng như danh họa người Tây Ban Nha kia không thể tái tạo bậc tiền bối của mình; mỗi người đều phải tự mình phát hiện tài năng của chính mình. Cũng thế, các nhà giáo đều

phải tự điều chỉnh mọi ý nghĩ của mình về việc mình là ai và mình dạy cái gì.

Cuối cùng, tôi hy vọng rằng quyển sách này sẽ truyền cảm hứng để người đọc thực hiện một sự đánh giá có tính cách suy nghiệm và một cách có hệ thống về các phương pháp và chiến lược giảng dạy của chính mình, tự hỏi tại sao mình lại thực hiện một số những điều này chứ không phải là những điều khác. Đây là bằng chứng cho thấy việc người ta học như thế nào quyết định sự lựa chọn về phương pháp giảng dạy? Họ có thường xuyên thực hiện một việc gì đó chỉ vì trước đây các giáo sư của họ đã làm như thế? Một cách lý tưởng, người đọc sẽ xử lý công việc giảng dạy của mình có lẽ giống như họ đã xử lý các hoạt động học thuật hay sáng tạo nghệ thuật của chính họ: nghiêm túc và coi trọng như công trình sáng tạo và có tính tri thức, như một nỗ lực được hưởng lợi từ quá trình quan sát cẩn thận và phân tích rạch ròi, từ việc sửa chữa và tinh lọc, và từ những trao đổi thảo luận, cũng như từ những lời phê bình và nhận xét của đồng nghiệp. Trên hết, tôi hy vọng người đọc sẽ thấy được từ quyển sách này một niềm tin chắc chắn rằng việc giảng dạy thấu đáo là điều có thể học được.

2. HỌ BIẾT GÌ VỀ CÁCH THỨC

CHÚNG TA HỌC?

Vào đầu thập niên 1980, hai nhà vật lý ở Arizona State University muốn biết liệu một khoá học nhập môn tiêu biểu về vật lý, vốn nhấn mạnh đến các định luật chuyển động của Newton, có làm cho sinh viên thay đổi cách suy nghĩ về chuyển động hay không. Khi đọc câu chuyện này, bạn có thể thay cụm từ “suy nghĩ về chuyển động” bằng bất kỳ cụm từ nào thích hợp với môn học của bạn. Vấn đề ở đây là, sinh viên dù ở bất kỳ lớp học nào có thay đổi cách thức mà họ suy nghĩ không?

Để trả lời cho câu hỏi này, Ibrahim Abou Halloun và David Hestenes đã tổ chức một kỳ thi để xem sinh viên hiểu thế nào về chuyển động. Họ ra đề bài cho những sinh viên sắp theo học các lớp học do bốn vị giáo sư vật lý khác nhau dạy, tất cả đều là

những giáo sư giỏi căn cứ trên những đánh giá của các sinh viên và đồng nghiệp. Nhìn chung, kết quả của bài thi không làm ai ngạc nhiên. Hầu hết các sinh viên tham gia khoá học có một lý thuyết sơ đẳng và có tính trực giác về thế giới vật lý, điều mà các nhà vật lý gọi là “một sự pha tạp giữa những quan điểm theo trường phái Aristotle và những quan điểm cấp tiến của thế kỷ 14.” Nói tóm lại, các sinh viên này không hề suy nghĩ về chuyển động theo cách mà Newton đã nghĩ, nói gì đến chuyện có thể được như cách suy nghĩ của Richard Feynman.[†] Nhưng đó là lúc trước khi họ tham gia khoá học nhập môn về vật lý.

Vậy thì khoá học có thay đổi cách suy nghĩ của các sinh viên không? Không hẳn. Sau khi khoá học kết thúc, hai nhà vật lý đã cho các sinh viên ấy làm bài kiểm tra và phát hiện rằng khoá học thay đổi rất ít cách thức mà sinh viên suy nghĩ.¹ Thậm chí phần lớn sinh viên đạt điểm “A” [trong bài kiểm tra] vẫn tiếp tục tư duy giống như Aristotle chứ không phải giống như Newton. Họ thuộc lòng các công thức và học được cách thay các trị số đúng vào những công thức ấy, nhưng họ không hề thay đổi những quan niệm căn bản của mình. Thay vào đó,

[†] Richard Feynman (1918-1988), nhà vật lý người Mỹ đoạt giải Nobel năm 1965. Ông nổi tiếng với các công trình nghiên cứu về điện động học lượng tử, tính siêu chảy của helium lỏng, và lý thuyết hạt cơ bản.

họ tiếp tục giải thích mọi thứ mà họ được nghe về chuyển động theo cái khung trực giác (intuitive framework) mà họ đã mang theo vào khoá học.

Halloun và Hestenes muốn khảo sát cái kết quả gây choáng váng ấy kỹ lưỡng hơn chút nữa. Họ tiến hành phỏng vấn riêng từng người một trong số những sinh viên vẫn tiếp tục bác bỏ quan điểm của Newton [về chuyển động] để xem liệu họ có thể thuyết phục được những sinh viên này từ bỏ các quan niệm sai lầm hay không. Trong những cuộc phỏng vấn ấy, họ hỏi sinh viên các câu hỏi về một số những bài toán chuyển động sơ cấp, những câu hỏi buộc sinh viên phải dựa vào những lý thuyết của chính sinh viên về chuyển động để tiên đoán những gì có thể xảy ra trong các thí nghiệm vật lý đơn giản. Các sinh viên đưa ra những dự đoán của mình, thế rồi các nhà nghiên cứu thực hiện thí nghiệm ngay trước mặt họ để các sinh viên này có thể thấy mình đã đưa ra dự đoán đúng hay sai. Hiển nhiên, những sinh viên nào dựa vào những lý thuyết không đúng về chuyển động đã có những dự đoán sai lạc. Đến lúc này, các nhà vật lý yêu cầu các sinh viên giải thích sự khác biệt giữa những quan niệm của họ và kết quả thực nghiệm.

Điều mà các nhà nghiên cứu nghe được đã làm họ sửng sốt: phần lớn những sinh viên ấy tiếp tục từ chối vứt bỏ những quan niệm sai lầm của họ

về chuyển động. Thay vào đó, họ cho rằng thí nghiệm mà họ vừa chứng kiến đã không thể hiện chính xác định luật chuyển động được nêu trong câu hỏi; đó chỉ là một trường hợp đặc biệt, hoặc thí nghiệm đó không phù hợp với lý thuyết hay định luật mà họ vẫn cho là đúng đắn. Halloun và Hestenes viết: “Như một quy luật, sinh viên tiếp tục bám chặt vào những niềm tin sai lầm ngay cả khi họ đã đối diện với những hiện tượng xảy ra hoàn toàn trái ngược với những điều mà họ tin tưởng.” Ngay cả khi các nhà nghiên cứu chỉ ra những mâu thuẫn đó hoặc khi chính các sinh viên nhận thức được có sự mâu thuẫn, “họ có khuynh hướng trước hết không chịu xét lại niềm tin của chính mình mà cố tình cãi rằng cái ví dụ được quan sát thấy đó bị chi phối bởi một định luật hay nguyên lý nào khác và nguyên lý mà họ đang sử dụng đúng hơn phải được áp dụng cho một trường hợp hơi khác đi một chút.”² Các sinh viên đó đã vận dụng mọi lý lẽ nhằm tránh phải đối đầu và sửa lại những nguyên lý căn bản vẫn hướng dẫn sự hiểu biết của họ về vũ trụ vật lý. Có lẽ điều gây choáng váng hơn cả là một số trong những sinh viên ấy lại đạt được điểm cao trong lớp.

Câu chuyện này là một phần của khối lượng ngày càng tăng các tài liệu nghiên cứu đặt ra câu hỏi liệu sinh viên có luôn luôn học được nhiều như chúng ta vẫn nghĩ không. Công trình nghiên cứu về chủ đề này không hỏi liệu sinh viên có vượt qua

được những kỳ thi hay không mà liệu nền tảng giáo dục của họ có gây được một ảnh hưởng tích cực, đáng kể, và lâu dài đối với cách thức mà họ cảm nhận, suy nghĩ, và hành động không. Các nhà nghiên cứu đã phát hiện rằng ngay cả một số sinh viên “giỏi” cũng có thể không có được những tiến bộ về mặt tri thức nhiều như chúng ta vẫn tưởng. Họ cũng nhận thấy rằng một số sinh viên đạt được điểm A bằng cách “học gạo,” nhớ công thức, điền những trị số đúng vào những phương trình thích hợp hoặc điền những từ vựng đúng vào các bài viết nhưng thực sự chẳng hiểu biết bao nhiêu. Khi khóa học kết thúc, họ nhanh chóng quên hết những gì đã “học” được.³ Chẳng hạn, những người tham gia một hội nghị về giáo dục khoa học vào năm 1987 đã nhìn thấy vấn đề này ở môn toán. Họ đưa ra kết luận: “Những sinh viên dù đã học xong môn vì tích phân thường vẫn không có được một hiểu biết khái niệm (conceptual understanding) về môn học hoặc một sự đánh giá đúng mức về tầm quan trọng của nó,” vì các giảng viên chỉ cho sinh viên làm “những bài tập ‘lắp ráp đơn giản’ chẳng có liên quan gì đến thế giới thực tại.”⁴ Ngay cả khi người học nắm bắt được một hiểu biết khái niệm nào đó về một môn học hay một lĩnh vực, họ cũng thường không có khả năng liên kết kiến thức đó với những tình huống diễn ra trong

†. Điền số vào vào phương trình nhưng chẳng hiểu gì về phương trình đó cũng như lời giải của nó.

thế giới thực hoặc với những bối cảnh của việc giải quyết vấn đề.

HỌC TỪ NHỮNG NHÀ GIÁO ƯU TÚ

Các nhà giáo ưu tú biết gì để giúp họ vượt qua những khó khăn đó, ít ra là một phần và đôi khi là toàn thể?

Chúng tôi phát hiện rằng họ hiểu biết thấu đáo về những lĩnh vực chuyên môn của họ, đồng thời họ còn là những học giả, những nghệ sĩ, hay những khoa học gia năng động và thành đạt – ngay cả với những người không có nhiều tác phẩm được xuất bản. Nhưng chỉ những kiến thức cần thiết ấy không thôi thì chưa đủ để giải thích cho sự thành công của họ trong hoạt động giảng dạy. Nếu chỉ cần kiến thức chuyên môn, thì bất kỳ một chuyên gia nào trong ngành cũng có thể trở thành một nhà giáo dục xuất chúng, nhưng rõ ràng điều đó không xảy ra. Cũng chẳng phải là các chuyên gia chỉ cần có thêm thời gian để trở thành các nhà giáo giỏi hơn. Chúng tôi đã từng gặp rất nhiều vị giáo sư, tất cả đều là những học giả lừng lẫy trong lĩnh vực chuyên môn của họ, những người đã dành hàng giờ gọt giũa những bài giảng phản ánh kiến thức khoa học và học thuật mới nhất và tiến bộ nhất nhưng chỉ tạo ra

những sinh viên không hiểu biết mấy về những điều tinh tế và phức tạp ấy. Một trong những người như thế, một giáo sư từ trường y không phải là đối tượng của cuộc nghiên cứu này, đã từng nói với chúng tôi với thái độ vừa tự hào vừa pha lẫn một chút thất vọng rằng ông không bán khoản về việc liệu sinh viên có “tiếp thu bài học” hay không, miễn là từng dòng từng dòng trong bài giảng của ông ấy phản ánh “những tiêu chuẩn cao nhất về chất lượng khoa học và kiến thức tiên bộ nhất trong lĩnh vực này.”

Vậy thì có điều gì khác mà những nhà giáo ưu tú biết để có thể giải thích thành công của họ trong việc hỗ trợ sinh viên học tập một cách sâu sắc? Chúng tôi tìm thấy hai loại kiến thức có vẻ đóng vai trò tích cực. Thứ nhất, các nhà giáo ưu tú thường có một nhận thức sắc sảo về lịch sử của ngành học mà họ giảng dạy, kể cả những cuộc tranh luận đã từng khuấy đảo cả lĩnh vực ấy, và chính vốn hiểu biết như thế dường như đã giúp họ phản ánh một cách sâu sắc bản chất của việc tư duy trong lĩnh vực của mình. Thế rồi họ lại có thể sử dụng khả năng ấy để suy nghĩ về sự suy nghĩ của chính họ – điều mà chúng tôi gọi là “siêu nhận thức” (metacognition) – và sử dụng sự hiểu biết của họ về chuyên ngành trong khả năng của ngành học (*discipline qua discipline*) để hiểu làm thế nào mà người khác có thể học được. Họ biết rõ điều gì cần phải được trình bày trước, và họ có thể phân biệt giữa những khái niệm nền tảng và

những gì chỉ là những điều để bổ sung hoặc để minh hoạ cho những khái niệm ấy. Họ nhận ra đâu là nơi mà người ta có thể sẽ gặp khó khăn trong quá trình phát triển nhận thức, và họ có thể sử dụng sự hiểu biết đó để đơn giản hoá và làm rõ những chủ đề phức tạp khi trình bày cho sinh viên: kể một câu chuyện thích hợp, hoặc nêu lên câu hỏi gợi ý đúng lúc. Tuy vậy, vẫn có những khó khăn ẩn giấu dưới tất cả những điều ấy. Kiểu hiểu biết như thế hiển nhiên là tùy thuộc vào từng lĩnh vực nghiên cứu riêng rẽ và chẳng chịu tuân theo bất kỳ phép tổng quát hoá nào.

Nhưng vẫn có một điều gì khác xem ra hữu hiệu giúp vượt lên trên những chuyên ngành khác nhau và vì thế hữu ích hơn cho cuộc nghiên cứu tổng quát của chúng tôi. Nói một cách đơn giản, những người mà chúng tôi đã phân tích thường góp nhặt từ kinh nghiệm làm việc với sinh viên của họ những quan niệm về việc học của con người. Những quan niệm này có sự tương đồng đáng kể với một số ý tưởng xuất hiện trong các nghiên cứu và những tài liệu lý thuyết về nhận thức, động cơ học tập, và sự phát triển con người. Những ý tưởng ấy giúp họ hiểu và đối phó với những tình huống như câu chuyện của các nhà vật lý nói trên và vô số những vấn đề học tập khác.

Dưới đây là những quan niệm chính yếu mà chúng tôi tìm thấy.

1. Kiến thức được xây dựng, không phải được tiếp nhận

Có lẽ cách tốt nhất để hiểu được quan niệm này là đối chiếu nó với một quan niệm xưa hơn. Theo quan điểm truyền thống, ký ức là một cái thùng chứa khổng lồ. Chúng ta nhét kiến thức vào trong đó để khi cần thì lôi ra. Cho nên bạn thường nghe nói, “Sinh viên của tôi phải học tài liệu trước khi họ có thể suy nghĩ về nó,” có lẽ với ý nghĩa cho rằng người học phải lưu trữ kiến thức ở đâu đó để sau này dùng đến.

Các nhà giáo ưu tú không nghĩ về trí nhớ như thế, và hầu hết các nhà khoa học nghiên cứu về việc học cũng không nghĩ như vậy. Thay vào đó, họ bảo rằng chúng ta xây dựng cảm thức của chúng ta về thực tại từ tất cả những dữ liệu mà chúng ta tiếp nhận thông qua các giác quan, và rằng quá trình xây dựng ấy bắt đầu ngay từ khi ta còn nằm nôi. Chúng ta nhìn, nghe, sờ, ngửi, và nếm rồi chúng ta bắt đầu liên kết tất cả những cảm giác ấy trong não bộ để xây dựng những mô thức về phương cách vận hành mà chúng ta nghĩ là thế giới đang tuân theo. Như vậy, não bộ của chúng ta vừa là bộ phận lưu trữ, vừa là bộ phận xử lý. Ở một thời điểm nào đó, chúng ta bắt đầu sử dụng những mô thức đang tồn tại đó để hiểu những dữ liệu mới nhập vào thông qua các giác quan. Đến lúc vào học đại học, chúng ta

đã có cả hàng ngàn những mô hình nhận thức (mental models), hay giản đồ (schemas), mà chúng ta dùng để hiểu những bài giảng mà chúng ta nghe, những văn bản mà chúng ta đọc, v. v.

Chẳng hạn, tôi có một mô hình nhận thức về một cái gì đó được gọi là lớp học. Khi tôi bước vào một căn phòng và tiếp nhận một số dữ liệu nhập thông qua thủy tinh thể của cặp mắt, tôi hiểu được những dữ liệu nhập ấy trên cơ sở của mô hình trước đó đã hiện hữu trong tâm trí tôi, và tôi biết rằng mình không đứng giữa một ga xe lửa. Nhưng chính cái khả năng hữu dụng khủng khiếp ấy cũng có thể đem lại khó khăn cho người học. Khi gặp một tài liệu mới, chúng ta cố gắng lĩnh hội nó theo điều kiện của một điều gì đó mà ta nghĩ rằng mình đã biết. Chúng ta sử dụng những mô hình nhận thức để định hình những dữ liệu nhập mà ta vừa tiếp nhận thông qua các giác quan. Điều đó có nghĩa là khi ta nói chuyện với sinh viên, tư tưởng của chúng ta không hề di chuyển một cách liền mạch từ não bộ của chúng ta sang não bộ của họ. Các sinh viên cũng mang đến lớp những mô hình của họ và chính những mô hình đó tham gia vào việc định hình cách thức mà họ xây dựng ý nghĩa của sự vật. Ngay cả khi các sinh viên không biết chút gì về môn học mà chúng ta đang dạy, họ cũng vẫn sử dụng một mô hình nhận thức có sẵn về một điều gì đó để xây dựng kiến thức của họ về điều mà chúng ta giảng

cho họ. Thường thì điều đó dẫn tới một sự hiểu biết không giống với những gì mà chúng ta muốn truyền đạt. Josh Billings từng nhận xét rằng, “Điều rắc rối đối với con người không phải ở chỗ họ không biết gì mà ở chỗ họ biết quá nhiều những điều không đúng như chúng thực sự là.”

Tôi không chỉ nói rằng sinh viên mang những nhận thức sai lầm vào lớp học, như một vị giáo sư triết học đã từng kết luận vài năm trước đây lúc ông nghe được những quan điểm này trong một cuộc hội thảo. Thực ra, tôi đang thảo luận về một điều gì đó có tính chất căn bản hơn: các nhà giáo mà chúng tôi đã gặp tin rằng mọi người đều xây dựng kiến thức và rằng tất cả chúng ta đều sử dụng những công trình xây dựng sẵn có để hiểu bất kỳ dữ liệu nào mới được nhập vào thông qua các giác quan. Khi những nhà giáo dục đầy hiệu năng cố gắng giảng dạy về những dữ kiện căn bản trong chuyên ngành học thuật của mình, họ muốn sinh viên phải nhìn thấy được một phần của thực tại theo cái cách mà những nghiên cứu mới nhất và các học giả uyên bác nhất trong lĩnh vực đó vừa nhìn thấy. Họ không hề nghĩ việc họ làm ấy chỉ là giúp cho sinh viên “hấp thụ một ít kiến thức” như hầu hết những giáo sư khác vẫn làm. Bởi vì họ tin rằng sinh viên phải sử dụng những mô hình nhận thức sẵn có của mình để giải thích những gì gặp phải, các nhà giáo ưu tú nghĩ về công việc họ làm như một sự kích thích công

cuộc xây dựng, chứ không phải là việc “truyền tải kiến thức.” Hơn nữa, vì họ nhận thức rằng những khái niệm nâng cao trong lĩnh vực của họ thường đi ngược lại những mô hình về thực tại vốn được phần lớn con người xây dựng dựa trên kinh nghiệm hàng ngày, họ thường mong muốn sinh viên của mình phải làm được điều mà con người vẫn không thực hiện được một cách hoàn hảo: đó là xây dựng những mô hình nhận thức mới về thực tại.

Và đó chính là vấn đề.

2. Các mô hình nhận thức thay đổi một cách chậm chạp

Bằng cách nào chúng ta có thể kích thích các sinh viên xây dựng những mô hình mới, dần thân vào điều mà một số người gọi là sự học tập “sâu” (deep learning), ngược với sự học tập “hời hợt” (surface learning) mà ở đó họ chỉ nhớ điều gì đó trong một khoảng thời gian đủ dài để họ vượt qua được những kỳ thi? Những nhà giáo là đối tượng trong cuộc nghiên cứu của chúng tôi tin rằng để đạt được kỳ công đó, người học phải: (1) đối mặt với một tình huống trong đó mô hình nhận thức của họ trở nên mất tác dụng (nghĩa là, không thể giúp họ giải thích một vấn đề nào hay thực hiện một công việc nào đó); (2) lo rằng mô hình nhận thức đó không đủ hữu hiệu để chặn đứng và giải quyết vấn đề trong tầm tay; và

(3) có khả năng xử lý những tổn thương về mặt tình cảm khi đứng trước những thách thức của việc phải từ bỏ những niềm tin đã được nuôi dưỡng từ lâu.

Các nhà giáo trong cuộc nghiên cứu của chúng tôi thường nói về việc “thách thức sinh viên về phương diện tri thức.” Điều đó có nghĩa là họ muốn tạo ra một thứ mà một vài tài liệu nghiên cứu gọi là “thất bại vì không đúng như mong đợi” (expectation failure), một tình huống trong đó các mô hình nhận thức sẵn có sẽ dẫn tới những mong đợi sai lạc, khiến cho sinh viên nhận thức được những vấn đề mà họ phải đối mặt khi tin vào bất kỳ điều gì họ vẫn tin. Nhưng những nhà giáo đầy hiệu năng đó nhận thức thêm rằng con người đối mặt với quá nhiều những thất bại như thế trong đời đến nỗi họ không thể quan tâm tới tất cả những thất bại đó, vì thế sinh viên có thể không dẫn thân vào sự suy nghĩ sâu sắc cần thiết cho việc xây dựng những mô hình hoàn toàn mới. Hơn nữa, họ cũng biết rằng con người có quá nhiều mô hình về thực tại đến nỗi họ có thể không biết mô hình nào trong số những mô hình đó đã dẫn tới những dự đoán sai lạc để họ có thể điều chỉnh. Phần nào đây là tình huống mà các sinh viên vật lý nói trên gặp phải khi họ đương đầu với những thí nghiệm trong đó những nhận thức về chuyển động của họ không có tác dụng. Sau cùng, các nhà giáo ưu tú hiểu rằng sinh viên của họ có thể tìm

được quá nhiều sự an ủi về mặt tinh cảm trong việc bám chặt vào một mô hình có sẵn nào đó về thực tại ngay cả khi họ liên tiếp phải đối mặt với những thất bại [vì không đúng như mong đợi].

Những ý kiến như thế có những ngụ ý hết sức quan trọng đối với các nhà giáo ấy. Họ hướng dẫn lớp học và gọt giũa những bài tập theo một cách thức cho phép sinh viên kiểm tra những suy nghĩ của chính mình, đi tới chỗ thất bại, nhận được những phản hồi, và thử lại một lần nữa. Họ đem lại cho sinh viên một khoảng không gian an toàn để xây dựng những ý tưởng, và họ thường dành nhiều thời gian để tạo ra một loại giàn giáo có tác dụng hỗ trợ sinh viên tham gia vào công cuộc xây dựng ấy (khác với khái niệm phổ biến về việc đề cập đến – “covering” – các chủ đề nêu trong tài liệu học tập, một khái niệm đôi khi rất khó nắm bắt). Vì họ chủ tâm đặt sinh viên vào những tình huống trong đó một số những mô hình nhận thức của sinh viên trở nên mất tác dụng, họ phải cố hiểu được những mô hình nhận thức ấy cũng như những tình cảm gắn chặt với chúng. Họ lắng nghe những nhận thức của sinh viên trước khi thách thức chúng. Thay vì nói thẳng với sinh viên rằng họ đã phạm sai lầm rồi cung cấp ngay những câu trả lời “đúng,” các nhà giáo ưu tú thường đặt các câu hỏi nhằm giúp sinh viên thấy được những sai lầm của mình.

Có lẽ cách tiếp cận tổng quát này là hiển nhiên nhất trong cách thức mà những đối tượng của cuộc nghiên cứu này tiếp cận với một cuộc tranh luận hiện vẫn còn rất gay gắt trong nhiều ngành học, từ khoa học tự nhiên đến nhân văn. Về một phía của cuộc tranh luận, các giáo sư lập luận rằng sinh viên không thể nào học được cách suy nghĩ, phân tích, tổng hợp, và đưa ra những phán đoán cho đến khi họ “biết” về những “dữ kiện căn bản” của một ngành học. Những người thuộc trường phái tư tưởng này có khuynh hướng nhấn mạnh đến việc chuyển giao thông tin mà bỏ qua tất cả những hoạt động giảng dạy khác. Hiếm khi họ mong đợi sinh viên của họ suy luận (điều mà họ cho là sẽ xảy ra sau khi sinh viên đã “học được các tài liệu”). Trong các kỳ thi, các giáo sư này thường kiểm tra việc nhớ lại, hoặc chỉ đơn giản là việc nhận biết thông tin (chẳng hạn, dựa trên các bài kiểm tra chọn lựa đáp án đúng giữa nhiều đáp án khác nhau).

Những nhà giáo là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi ủng hộ phía khác của cuộc tranh luận. Họ tin rằng sinh viên phải học các dữ kiện *cùng lúc* với việc học cách sử dụng những dữ kiện ấy để đưa ra những quyết định về những gì họ hiểu hoặc những gì họ nên làm. Đối với những nhà giáo này, việc học sẽ chẳng có ý nghĩa mấy trừ khi nó gây được một ảnh hưởng lâu dài lên cách thức mà người học cảm nhận, suy nghĩ, hay hành động. Do đó, họ dạy

“những dữ kiện” trong bối cảnh của những vấn đề, những chủ điểm, và những câu hỏi.

Hãy xem xét phương pháp tiếp cận của hai giáo sư dạy môn giải phẫu học, một người có những thành công rực rỡ và là đối tượng của cuộc khảo sát này, và người kia, không phải là đối tượng khảo sát ở đây, là người, nói một cách nhẹ nhàng, có khó khăn trong việc thúc đẩy tinh thần học tập. Vị giáo sư thứ hai đó kiên quyết cho rằng sinh viên chỉ phải “học những dữ kiện.” Ông nói với chúng tôi, “Chẳng có gì nhiều để bàn cãi. Cấu trúc của cơ thể con người đã được các khoa học gia biết đến tận từng chi tiết, cho nên sinh viên chỉ cần hấp thụ tất cả những dữ kiện ấy. Còn có cách nào khác để giảng dạy ngoài việc đứng trước mặt sinh viên và nói ra cho họ biết tất cả những dữ kiện ấy. Chúng tôi làm sao có thể thảo luận theo cách thức mà quý vị có lẽ sử dụng trong giảng dạy văn chương được.” Ông nói về việc “truyền tải” kiến thức (“transmitting” knowledge) và cả quyết rằng mục tiêu cơ bản của khoá học là “học thuộc lòng cả đồng thông tin.” Theo như ông nói, các sinh viên phải “tổng tất cả những kiến thức đó vào ký ức, lưu trữ chúng ở đó.” Những kỳ thi mà ông tổ chức phản ánh cùng dòng tư tưởng ấy. Chúng đòi hỏi sinh viên, trên một quy mô rộng lớn, tái hiện tất cả những gì vị giáo sư đã nói với họ trên lớp hoặc nhận biết đâu là những câu trả lời đúng. Khi chúng tôi nói chuyện với những sinh viên của vị giáo sư

này, họ thường thú nhận rằng chỉ vài tháng sau khi khoá học kết thúc, họ gặp rất nhiều khó khăn trong việc nhớ lại những gì đã học. Trong khi đó, vị giáo sư ấy than vãn với chúng tôi rằng nói chung các sinh viên “đã không học hành nghiêm chỉnh” và rằng “những sinh viên yếu” chỉ vì có khó khăn trong việc “duy trì nhiều thông tin trong các ngân hàng ký ức của họ.”

Vị giáo sư khác không nói tới việc “hấp thụ thông tin” mà nói tới việc “hiểu” những cấu trúc, về việc làm thế nào mà các bộ phận riêng lẻ liên hệ với cái toàn thể, và – quan trọng nhất – những kiểu quyết định mà sinh viên có thể đưa ra dựa trên sự hiểu biết mà họ đã “phát triển.” Vị giáo sư này nói về việc giúp đỡ sinh viên “xây dựng” những hiểu biết của chính họ và học cách “sử dụng thông tin” để giải quyết những vấn đề, cả về phương diện khoa học lẫn phương diện y học. Trong lớp, bà thường giải thích “các sự vật vận hành ra làm sao,” cố gắng “đơn giản hoá và cụ thể hoá” những ý tưởng và khái niệm căn bản, nhưng bà cũng giới thiệu các vấn đề, thường là những ca lâm sàng để xem có “điều gì không ổn ở đây,” và thúc đẩy sinh viên nắm bắt những vấn đề mà các ví dụ đó đã khơi gợi. Các sinh viên bắt gặp thông tin ngay trong bối cảnh của cuộc vật lộn, trước hết với sự hiểu biết và kế đó là với việc áp dụng điều đã thấu triệt. Bà nói với chúng tôi, “Tôi không hiểu tại sao ai cũng muốn nhớ những

mẫu thông tin nào đó. Thông tin này giúp bạn hiểu ra được điều gì? Nó giúp bạn chú ý đến những vấn đề nào?” Bà suy nghĩ một cách đầy ý thức về những “mô hình sai lạc” (faulty paradigms) mà sinh viên đem theo vào lớp học để từ đó bà trau chuốt những lời giải thích, những cuộc thảo luận, và những bài đọc để thách thức những ý niệm đó. Các kỳ thi do bà tổ chức cũng được thiết kế phù hợp. Chúng đòi hỏi sinh viên đánh vật với những ca lâm sàng, triển khai và bảo vệ những phân tích và tổng hợp của chính mình, và đánh giá về những ca ấy. Sinh viên của bà cũng phải nhớ hàng khối thông tin, nhưng họ cũng còn phải suy luận thông qua những vấn đề.

3. Những câu hỏi có vai trò thiết yếu

Trong các tài liệu bàn về việc học và trong suy nghĩ của những nhà giáo ưu tú, các câu hỏi đóng một vai trò thiết yếu trong quá trình học tập và trong việc thay đổi các mô hình nhận thức. Những câu hỏi giúp chúng ta xây dựng kiến thức. Chúng chỉ ra những lỗ hổng trong những cấu trúc ký ức của chúng ta và có vai trò then chốt trong việc liệt kê chú giải những thông tin mà chúng ta thu lượm được khi chúng ta triển khai một câu trả lời cho câu hỏi ấy. Một số nhà nghiên cứu về khoa học nhận thức cho rằng các câu hỏi quan trọng đến mức chúng ta không thể học được cho đến khi câu hỏi thích hợp được nêu ra: nếu ký ức không đặt câu hỏi,

nó sẽ không biết nơi nào để liệt kê chú giải [thông tin] cho câu trả lời. Càng đặt nhiều câu hỏi, chúng ta càng có nhiều phương cách để liệt kê chú giải cho một tư tưởng trong ký ức. Việc liệt kê chú giải một cách thích hợp hơn sẽ làm cho việc nhớ lại trở nên dễ dàng hơn, uyển chuyển hơn, đồng thời mang lại một sự hiểu biết phong phú hơn.

“Khi chúng ta có thể thành công trong việc kích thích sinh viên của mình đặt ra những câu hỏi cho chính họ, chúng ta đang xây dựng một nền tảng cho việc học.” Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi như vậy trong một chủ đề mà chúng tôi đã nghe đi nghe lại nhiều lần. Một vị giáo sư khác lại nhắc nhở chúng tôi, “Chúng tôi xác định những câu hỏi mà các khoá học của chúng tôi sẽ giúp sinh viên đưa ra câu trả lời, nhưng chúng tôi muốn họ, cũng bằng phương cách đó, tự phát triển một tập hợp những câu hỏi phong phú và quan trọng về ngành học và về chủ đề môn học.”

4. Sự quan tâm có vai trò thiết yếu

Con người học được nhiều nhất khi họ đặt ra một câu hỏi quan trọng mà họ quan tâm đến việc trả lời, hoặc khi họ đề ra một mục tiêu mà họ muốn đạt tới. Nếu họ không quan tâm, họ sẽ không cố gắng để hoà giải, giải thích, biến đổi, hoặc hoà nhập kiến thức mới với những kiến thức có sẵn. Họ sẽ không cố gắng xây dựng những mô hình nhận thức

mới về thực tại. Họ có thể nhớ những thông tin trong một giai đoạn nhất thời, một giai đoạn đủ dài để trải qua các kỳ thi, nhưng chỉ khi nào ký ức của họ làm phát sinh những câu hỏi thì ký ức mới được chuẩn bị để làm thay đổi các cơ cấu kiến thức. Chỉ khi đó ký ức mới biết rõ nơi nào nên chứa điều gì. Nếu chúng ta không tìm kiếm một câu trả lời cho một điều gì đó, chúng ta chẳng mấy chú ý đến những thông tin ngẫu nhiên mà chúng ta gặp phải.

Những quan niệm này về việc học có thể giúp giải thích câu chuyện mà tôi đã kể ở đầu chương này. Những sinh viên vật lý đạt được điểm A nhưng không nắm bắt được chút nào các quan niệm của [cơ học] Newton, đã không tái cấu trúc những mô hình nhận thức của họ về chuyển động. Họ chỉ học được cách áp dụng những con số vào các công thức mà không hề có kinh nghiệm về một sự thất bại [vì không đúng như mong đợi] của cái vũ trụ vật lý mà họ đã tưởng tượng ra trong đầu mình. Họ ôm ấp tất cả những gì họ nghe được từ các giáo sư rồi cứ thế mà gói ghém chúng lại bằng một mô hình có sẵn nào đó về việc chuyển động xảy ra như thế nào. Có lẽ vì họ chỉ chú tâm đến điểm số hơn là việc hiểu biết về thế giới vật lý, họ không quan tâm lắm đến việc nắm bắt những kiến thức đã học bằng những ý niệm của chính mình và đến việc xây dựng những mô hình mới về thực tại.

Vậy thì các nhà giáo ưu tú hiểu được những gì về động cơ học tập để họ có thể giúp đỡ sinh viên của họ biết quan tâm?

ĐIỀU GÌ THÚC ĐẨY? ĐIỀU GÌ CẢN TRỞ?

Chúng tôi phát hiện rằng các nhà giáo có những thành công lớn đã phát triển một loạt những thái độ, quan niệm, và phương pháp thực hành phản ánh cụ thể một số những hiểu biết sâu sắc và có tính căn bản vốn nảy sinh từ sự hiểu biết của họ về động cơ thúc đẩy việc học.

Trong khoảng hơn bốn chục năm gần đây, các nhà tâm lý học đã nghiên cứu về việc điều gì có thể xảy ra nếu có một ai đó có một sự quan tâm mạnh mẽ về việc làm một điều gì, và một người khác tặng họ một phần thưởng “ngoại tại” (extrinsic) để hỗ trợ cho mối quan tâm “nội tại” (intrinsic) nơi họ rồi sau đó rút đi những động lực tăng cường ấy. Sự say mê của họ khi đó tăng lên, vẫn giữ nguyên, hay giảm đi? Chẳng hạn, nếu các sinh viên rất tò mò muốn tìm hiểu đâu là những nguyên nhân của các cuộc chiến tranh và chúng ta cho họ những phần thưởng dưới dạng điểm số để thúc đẩy việc học của họ và sau đó họ tốt nghiệp, điều gì sẽ xảy ra đối với sự quan tâm đó của họ?

Thực tế là sự quan tâm của họ giảm đi. Các đối tượng nghiên cứu có khuynh hướng đánh mất từng phần hay toàn bộ sự đam mê nội tại một khi những động lực thôi thúc từ bên ngoài không còn nữa, ít nhất là dưới một số điều kiện nhất định. Trong một chuỗi thí nghiệm nổi tiếng, Edward L. Deci và các đồng nghiệp yêu cầu hai nhóm sinh viên chơi trò chơi xếp hình khối có tên là *Soma*. Những đối tượng của cuộc nghiên cứu được đưa vào một căn phòng và được yêu cầu chơi trò ấy. Mỗi lần như vậy vị giám khảo rời phòng trong thời gian tám phút. Các nhà tâm lý học quan sát các sinh viên ấy thông qua một vách gương chỉ thấy được một chiều và muốn biết các đối tượng nghiên cứu ấy có tiếp tục giải câu đố xếp hình hay không và nếu có thì họ tiếp tục công việc trong bao lâu trong lúc các nhà nghiên cứu vắng mặt.

Một nhóm các đối tượng sinh viên ấy không bao giờ nhận được bất kỳ một phần thưởng nào trong việc giải câu đố và tỏ ra không bao giờ đánh mất sự quan tâm. Nhóm thứ hai nhận được tiền trong một phần thời gian và nhanh chóng mất đi sự chú tâm khi khoản bồi dưỡng chấm dứt. Deci và các đồng nghiệp đã thực hiện việc tính điểm cho những cuộc thí nghiệm ấy, thử nhiều cách dàn xếp khác nhau để xem điều gì sẽ xảy ra; họ đã phát hiện một cách nhất quán rằng hầu hết những yếu tố kích thích ngoại tại phá hủy động cơ thúc đẩy nội tại. Họ

cũng phát hiện rằng nếu họ sử dụng “sự củng cố bằng lời nói và những phản hồi tích cực” – hay nói cách khác, khuyến khích hay khen ngợi – họ có thể kích thích sự quan tâm, hoặc ít ra giữ cho nó khỏi biến mất.⁵

Chúng ta giải thích cho những sự khác biệt đó như thế nào, và những sự khác biệt đó cho chúng ta biết những gì về việc thúc đẩy sinh viên học tập? Deci, Richard deCharms, và các cộng sự đã hình thành một lý thuyết cho rằng người ta đánh mất phần lớn động cơ làm việc của mình nếu họ nghĩ rằng họ bị điều khiển bởi sự tưởng thưởng đến từ bên ngoài, nếu họ đánh mất điều mà các nhà tâm lý học gọi là cảm giác về “trung tâm nhân quả” (locus of causality) trong hành vi của họ.⁶ Nói khác đi, nếu người ta thấy một hành vi nhất định là một cách thích hợp để đạt tới một phần thưởng hay tránh được một sự trừng phạt, họ sẽ chỉ dấn thân vào những hành động như thế khi “họ muốn được phần thưởng và khi họ tin rằng phần thưởng sẽ đến từ hành vi đó.”⁷ Nếu họ không muốn kiểu trả công đặc biệt ấy hoặc nếu thấy có khả năng là phần thưởng sẽ bị huỷ bỏ, họ sẽ đánh mất sự quan tâm đối với hành động đó. Ngược lại, như Deci nói rõ, “việc động viên bằng lời nói, sự chấp nhận của xã hội v. v... có lẽ ít bị xem là một biện pháp điều khiển hành vi.”⁸ Điều quan trọng dường như ở chỗ con người nhận định về các phần thưởng như thế nào.

Các nhà nghiên cứu cũng thấy rằng thành tích – chứ không chỉ động cơ – có thể giảm khi các đối tượng cho rằng người khác đang tìm cách không chế họ. Nếu các sinh viên học tập chỉ vì họ muốn có được điểm số cao hoặc để được tuyên dương trong lớp, họ sẽ không thể học được nhiều như khi họ học chỉ vì họ thích học. Họ sẽ không giải quyết các vấn đề một cách thực sự hiệu quả; họ sẽ không phân tích một cách thật rõ ràng; họ sẽ chẳng tổng hợp với cùng một năng lực trí tuệ; họ sẽ không suy luận một cách hợp luận lý; và họ cũng chẳng bao giờ màng đến việc chấp nhận cùng những thách thức như khi họ học vì thích thú. Họ sẽ thường lựa chọn những vấn đề dễ dãi trong khi những sinh viên làm việc vì những động cơ nội tại sẽ tình nguyện đón nhận những nhiệm vụ nhiều tham vọng hơn. Họ có thể trở thành điều mà một số tài liệu nghiên cứu gọi là “các học viên học tập có chiến lược” (strategic learners), chủ yếu tập trung vào việc thực hiện xuất sắc việc học trong lớp, tránh né mọi vấn đề có tính thách đố có thể gây hại cho thành tích học tập của mình, và thường không thể nào đạt tới một sự hiểu biết sâu sắc về chủ đề học tập. Hơn nữa, hậu quả có vẻ kéo dài. Nếu các sinh viên được trao cho những phần thưởng ngoại tại hữu hình để giải quyết thành công những vấn đề học tập, và sau đó bị lấy đi những yếu tố kích thích ấy, họ sẽ tiếp tục sử dụng những tiến trình học tập kém hiệu quả và kém hợp lý so với

những sinh viên không bao giờ nhận được sự khích lệ từ bên ngoài.⁹

Ngay cả một số cách thức khen ngợi cũng gây hại cho việc học. Những trẻ em nào thường xuyên được nghe những lời khen “nhắm vào cá nhân” (“Ồ, con thật thông minh nên đã làm được xuất sắc như vậy”), thay vì phải là những lời khen “nhắm vào nhiệm vụ” (“Việc ấy con đã làm được đấy!”), thì sẵn sàng tin rằng sự thông minh đó là cố định chứ không phải có thể mở rộng nhờ công việc khó khăn. Lúc chúng liên tiếp đối mặt với những thất bại sau khi đã nhận được những lời khen nhắm vào cá nhân, quan điểm của chúng về sự thông minh có thể gây ra cho chúng một cảm giác về tình trạng bất lực (“Thực ra mình có thông minh như mình đã từng nghĩ đâu!”) Khi các nhà nghiên cứu yêu cầu những đứa trẻ đó mô tả điều khiến chúng có cảm tưởng chúng thông minh, chúng đã nói về những nhiệm vụ mà chúng thấy thật là dễ dàng, rằng công việc chẳng đòi hỏi bất kỳ sự cố gắng nhỏ nhoi nào, và rằng chúng có thể làm xong trước bất kỳ đứa trẻ nào khác mà chẳng bao giờ làm lỗi. Tương phản với chúng là những đứa trẻ cùng trang lứa cho rằng chúng trở nên thông minh hơn bằng cách thử những công việc khó khăn hơn và học tập được những điều mới mẻ. Những đứa trẻ này nói rằng chúng cảm thấy mình thông minh trong trường hợp chúng không hiểu một điều gì đó, chúng đã thực sự

cố gắng để cuối cùng hiểu được hoặc hình dung được một điều gì mới mẻ. Nói khác đi, những đứa trẻ có một quan niệm khô cứng về trí thông minh cố định và có một cảm giác bất lực chỉ cảm thấy mình thông minh khi tránh né được những hoạt động đáng lẽ ra thực sự giúp chúng học tập – phấn đấu, nắm bắt, và [chấp nhận] phạm sai lầm.¹⁰

Những đứa trẻ như thế thường có “những mục đích thành tích” (performance goals). Chúng muốn đạt tới sự hoàn hảo hoặc có những câu trả lời “đúng” để gây ấn tượng với người khác vì chúng muốn xuất hiện như một trong “những người thông minh.” Chúng rất sợ phạm sai lầm. Chúng luôn luôn tính toán một cách cẩn thận chúng cần những gì để có được một phần thưởng thích hợp và không bao giờ làm việc nhiều hơn thế, vì sợ rằng lỡ ra chúng có thể thất bại trong con mắt người khác. Một số những người này thực hiện xuất sắc việc học theo những tiêu chuẩn nào đó, nhưng họ vẫn chỉ cố gắng đạt được chủ yếu là để có được sự thừa nhận từ bên ngoài và còn xa mới đạt tới những tiêu chuẩn mà lẽ ra họ có thể đến được. Ngược lại, những sinh viên tin rằng họ có thể trở nên thông minh hơn nhờ học tập (một “sự định hướng tình thông” – mastery orientation) thường làm việc với mục đích chủ yếu là để tăng cường năng lực của chính mình (chấp nhận những “mục tiêu học tập”), chứ không phải chỉ để giành phần thưởng.¹¹ Những người này có vẻ sẵn

sàng chấp nhận những rủi ro trong học tập, sẵn sàng thử sức với những nhiệm vụ khó khăn hơn, và kết quả là học được nhiều hơn so với những kẻ có định hướng thành tích.¹²

Những phát hiện này có liên quan gì đến nền văn hoá học thuật văn sử dụng điểm số với tính cách là một hệ thống thưởng phạt? Có cách nào để văn sử dụng điểm số mà không làm cho sinh viên có cảm tưởng là họ bị điều khiển bởi quy trình đánh giá? Bằng cách nào chúng ta có thể giúp đỡ một cách tích cực nhất cho những sinh viên cảm thấy bất lực? Các nhà giáo ưu tú làm gì để giúp cho sinh viên không trở thành những kẻ gao bài kiểm điểm và để kích thích một sự quan tâm nội tại đối với môn học?

Nói chung, những nhà giáo là đối tượng trong cuộc nghiên cứu của chúng tôi luôn cố gắng tránh những yếu tố kích thích ngoại tại trong lúc thúc đẩy những động cơ học tập nội tại, đưa sinh viên hướng đến những mục tiêu học tập và sự định hướng tinh thông. Các nhà giáo ưu tú cho phép sinh viên của mình tự kiểm soát việc học tập của họ càng nhiều càng tốt đồng thời thể hiện cả sự quan tâm đến việc học lẫn niềm tin vào khả năng của họ. Các nhà giáo ưu tú đưa ra ý kiến phản hồi không mang tính phán xét về những việc làm của sinh viên, nhấn mạnh đến những cơ hội để cải thiện, thường xuyên tìm kiếm những đường lối nhằm kích thích sự tiến bộ,

và luôn tránh việc phân chia sinh viên thành kẻ giỏi người dốt. Thay vì đẩy sinh viên vào cuộc đấu với nhau, các nhà giáo ưu tú khuyến khích sự hợp tác và cộng tác. Nói chung họ tránh việc cho điểm theo đường cong,[†] và cho mọi sinh viên cơ hội để đạt được những điểm số và những tiêu chuẩn cao nhất.

Rất nhiều người trong số các nhà giáo ưu tú thực hiện điều mà Jeanette Norden làm trong các lớp học của bà ở trường y khoa: cho điểm sinh viên vào cuối buổi học dựa trên kiến thức và khả năng mà họ đã phát triển được thay vì dựa trên một trị số trung bình của những thành tích suốt cả một học kỳ. Đối với Norden và một số người khác, điều đó có nghĩa là làm cho mỗi kỳ thi đều có tính cách toàn diện (comprehensive), đem lại cho sinh viên nhiều cơ hội để chứng tỏ sự hiểu biết của mình. Nó cũng có nghĩa là thiết kế những bài thi một cách thật cẩn trọng để kiểm tra những năng lực tương ứng của sinh viên một cách toàn diện.

Việc cho phép sinh viên có nhiều cơ hội chứng tỏ khả năng học tập của họ có những điểm tương

†. Cho điểm theo đường cong (curve grading) là phương pháp cho điểm mà theo đó điểm số của một sinh viên phản ánh một cách trực tiếp và định lượng kết quả học tập của sinh viên đó so với toàn thể sinh viên trong lớp; phân biệt với phương pháp cho điểm theo đường thẳng (straight grading).

đồng với những yếu tố mà Richard Light tìm thấy trong nghiên cứu của ông về những lớp học thành công nhất về phương diện tri thức ở Harvard. Light và các đồng nghiệp đã phỏng vấn hàng ngàn sinh viên và cựu sinh viên của trường này, đề nghị họ cho biết ý kiến về chất lượng của những khoá học hoàn hảo nhất mà họ đã theo học tại trường. Trong bản báo cáo ban đầu phát hành năm 1990 về những phát hiện của cuộc nghiên cứu, Light ghi nhận rằng “đặc tính của những khoá học được đánh giá cao” bao gồm “những đòi hỏi cao” nhưng “có rất nhiều cơ hội để sinh viên xem lại và cải thiện những công việc của mình trước khi họ nhận được điểm số, nhờ vậy mà sinh viên học được ngay từ những sai lầm của họ trong quá trình học tập.”¹³

Điều quan trọng nhất, các nhà giáo ưu tú của chúng tôi thường tránh việc sử dụng điểm số để thuyết phục sinh viên học tập. Thay vào đó, họ khơi gợi chủ đề học tập, những câu hỏi mà môn học nêu ra, và những hứa hẹn mà môn học sẽ đem lại cho từng học viên. Trong lúc làm như thế, họ cũng thể hiện sự nhiệt tình của chính họ đối với những chủ đề chứa đựng trong các tài liệu học tập. Một giáo sư giảng dạy về ngôn ngữ và văn chương Sla-vơ (Slavic) đã giải thích, “Tôi tin rằng nếu bạn chọn lựa lĩnh vực nghiên cứu của mình một cách đúng đắn, chính là bạn đã chọn lựa lĩnh vực ấy vì nó trả lời được cái mà tôi gọi là thiên thần bên trong bạn,

hoặc nếu muốn, có thể gọi là con quý bên trong bạn. Khi sinh viên nhìn bạn theo đuổi điều ấy với tất cả trái tim mình, với tất cả tâm hồn mình, và với tất cả khả năng của mình, chắc chắn họ sẽ đáp ứng.”

Cách tiếp cận đó hiển nhiên trong cả ngàn những điều thực hành nho nhỏ nhưng có lẽ hiển nhiên nhất là trong những công việc đều đặn hàng ngày mà đa số những nhà giáo ưu tú tuân theo ngay từ ngày đầu tiên của khoá học. Thay vì đặt ra một loạt những đòi hỏi cho sinh viên, các nhà giáo ưu tú thường nói về những điều hứa hẹn của khoá học, về những loại câu hỏi mà lĩnh vực học thuật ấy sẽ giúp sinh viên trả lời, hoặc về những khả năng tri thức, tình cảm, hay thể chất mà môn học sẽ giúp sinh viên phát triển. Để cho chắc chắn, các nhà giáo ưu tú cũng giải thích những gì mà sinh viên sẽ làm để thực hiện những hứa hẹn đó – điều mà phần lớn chúng ta gọi là những yêu cầu (requirements) – nhưng họ tránh dùng ngôn ngữ của sự bắt buộc mà thay vào đó họ luôn dùng ngôn ngữ của sự hứa hẹn. Họ mời gọi, chứ không ra lệnh, và thường thể hiện tính cách của một người mời đồng nghiệp đến dự một bữa ăn tối chứ không phải cung cách của một viên biện lý triệu hồi một ai đó tới toà.

Việc tạo cho sinh viên cảm giác có thẩm quyền đối với việc học của chính mình không phải là một công trạng tầm thường khi mà các giáo sư phải

kiểm soát cả chương trình giảng dạy lẫn những câu hỏi được nêu lên trong mỗi khoá học. Nhưng những nhà giáo là các đối tượng nghiên cứu của chúng tôi đã xoay sở để thực hiện được điều đó chủ yếu bằng cách giúp sinh viên thấy được mối quan hệ giữa những câu hỏi của khoá học và những câu hỏi mà có thể các sinh viên đã mang theo với họ vào lớp học. Chẳng hạn, hãy xem bằng cách nào chúng ta đã đến với những câu hỏi và những vấn đề hiện đang điều khiển cuộc đời của chúng ta với tư cách khoa học gia hay học giả. Những câu hỏi làm chúng ta quan tâm bây giờ thường là quan trọng bởi vì một câu hỏi nào đó đã có trước đó, câu hỏi này, đến lượt nó có ý nghĩa bởi vì một câu hỏi nào đó trước nữa, và câu hỏi này lại có được sự quan trọng vì nó xuất hiện từ một cuộc khảo cứu trước đó nữa, và cứ thế. Chúng ta thường sống đời sống học thuật của mình với sự chú tâm vào những vấn đề nằm ở nhiều tầng sâu bên dưới bề mặt của những chủ đề đã gọi cho chúng ta sự chú ý ban đầu.

Chúng tôi thấy có những nhà giáo đào ngược lên bề mặt, gặp gỡ sinh viên của mình ở đấy, nắm bắt lại ý nghĩa những câu hỏi đó, và giúp đỡ các sinh viên hiểu được tại sao câu hỏi ấy lại quyến rũ bất kỳ người nào. Họ không chỉ đơn giản cất tiếng kêu gọi từ chỗ đứng của họ nằm sâu bên dưới lòng đất và yêu cầu sinh viên của mình tham gia vào những cuộc khai quật dưới ấy. Họ giúp đỡ sinh viên hiểu

được mỗi liên hệ giữa những chủ đề hiện tại và một số những câu hỏi quan trọng hơn, rộng lớn hơn, và trong lúc làm như thế, họ phát hiện ra một nền tảng chung cho những “câu hỏi lớn” ấy, những câu hỏi đã từng thúc đẩy mọi nỗ lực học tập của chính họ. David Tuleen nói với sinh viên của ông: “Sao mà các bạn lại có thể không quan tâm tới hoá học hữu cơ được chứ? Nó chính là nền tảng của sự sống.”

Chẳng hạn, một khoá học về lịch sử ngoại giao Hoa Kỳ trong thế kỷ hai mươi thường dành một số thời gian về những biến cố ngay sau Chiến tranh Thế giới lần thứ nhất: chuyến đi của Woodrow Wilson tới hội nghị Versailles, nỗ lực của ông để đạt được sự thông qua hiệp ước Versailles và việc Hoa Kỳ chấp nhận tham gia Hội Quốc Liên, sự thất bại của ông trong việc đưa các nhà lãnh đạo đảng Cộng hoà đến Pháp, sự mâu thuẫn giữa ông và Henry Cabot Lodge, và những chia rẽ đang tồn tại ở Thượng viện vào lúc biểu quyết việc gia nhập Hội Quốc Liên, ngoài ra còn có những vấn đề khác. Nội dung đó chính là chủ đề một câu chuyện hấp dẫn mà Hollywood đã sử dụng ít nhất là hai lần để làm những bộ phim được công chúng hâm mộ. Hơn thế nữa, nó còn chứa đựng một số những yếu tố của một bi kịch cổ điển – Wilson ra lệnh cho những người ủng hộ mình bỏ phiếu chống lại hiệp ước thay vì chấp nhận một sự thoả hiệp. Thế mà sự quan tâm của sinh viên đối với những chủ đề này dường như

thường xoay quanh việc liệu họ có trở nên cảm thấy thích thú với những câu chuyện cá nhân của Woodrow Wilson hay không. Nếu có, thế là xong, bạn thu hút được các sinh viên. Nếu không, bạn đánh mất họ. Không có sự quan tâm đó, một số sinh viên hoàn toàn không để ý gì tới bất kỳ khía cạnh học thuật nào chung quanh giai đoạn lịch sử này. Họ nói: Ai thèm quan tâm?

Vậy thì ai quan tâm, và tại sao? Tại sao các sử gia phải nghiên cứu những biến cố ấy? Không phải đơn giản là chỉ vì những biến cố ấy đã xảy ra. Biết bao nhiêu biến cố khác đã xảy ra nhưng chẳng bao giờ giành được sự chú ý của các sử gia? Nếu bạn theo dõi nguồn gốc của sự quan tâm có tính cách học thuật về chuyến đi của Wilson tới Paris (ít nhất sự quan tâm này xuất hiện trước hết trong giai đoạn Chiến tranh Thế giới lần thứ hai) bạn sẽ thấy rằng nó nảy sinh từ một chuỗi những câu hỏi đơn giản nhưng quan trọng hơn: Phải chăng Wilson, hay bất kỳ một cá nhân có quyền thế nào khác, với một chiều hướng hành động khác trong năm 1919 và 1920, đã có thể ngăn cản Chiến tranh Thế giới lần thứ hai? Phải chăng loài người có thể tránh được các cuộc chiến tranh? Hơn nữa, đằng sau những câu hỏi đó, còn tồn tại một câu hỏi quan trọng hơn: Liệu con người có thể kiểm soát được số phận của chính mình, hay, phải chăng có một thứ tất định luận nào đó, về kinh tế hay phạm trù nào khác, cuốn chúng

ta đi, làm cho chúng ta trở thành những quan sát viên hay những nhà chép sử biên niên bất hạnh viết về số phận của chính mình và những trò hề mà ngay cả một cá nhân quyền lực như Woodrow Wilson cũng chẳng là gì cả? Đó là những câu hỏi lớn hầu như đã làm cho tất cả sinh viên phải tò mò và bị lôi cuốn. Đó chính là cấp độ của những câu hỏi mà chúng tôi thường nghe được trong những lớp học mà chúng tôi đã nghiên cứu, và chính là sự mời gọi đối với kiểu truy vấn này chứ không phải những yếu tố thúc đẩy ngoại tại khác đã làm cho sinh viên bị cuốn hút.

Các nhà giáo hiệu năng nhất giúp sinh viên duy trì những câu hỏi rộng lớn hơn của khoá học lúc nào cũng hiển hiện ngay trước mặt. Donald Saari, nhà toán học ở University of California, sử dụng một nguyên tắc mà ông gọi là WGAD – “Who gives a damn?” hay “Ai thèm quan tâm?” Vào đầu các khoá học của mình, ông bảo các sinh viên rằng họ hoàn toàn tự do để hỏi ông câu hỏi này vào bất kỳ ngày nào trong khoá học và vào bất kỳ thời điểm nào trong giờ học. Khi đó ông sẽ ngừng giảng bài và giải thích cho sinh viên tại sao vấn đề được xem xét vào thời điểm đó lại có tính cách quan trọng – cho dù vấn đề có thể là khó hiểu và chỉ là một mẫu nhỏ trong một bức tranh toàn cảnh rộng lớn – và vấn đề đó liên quan như thế nào với những câu hỏi và những chủ đề rộng lớn hơn của khoá học.

Nancy MacLean, nhà giáo ưu tú[†] và là giáo sư sử học ở Northwestern University đã đưa ra những chi tiết này: “Vào ngày đầu tiên trong những khoá học... tôi dành một số thời gian cho những ‘phần thưởng’ được hứa hẹn, liên kết những chủ đề của khoá học và những kỹ năng cần có với những vấn đề hoặc sự quan tâm có lẽ có sẵn nơi tâm trí của sinh viên. Một số giáo sư có thể thấy điều đó là thô thiển; nhưng tôi không cho là như vậy. Hay nói đúng hơn, tôi không bận tâm nếu nó là thô thiển: vào những ngày này, tất cả chúng ta đều quá bận rộn để có thể biểu thị sự quan tâm vào một vấn đề gì đó nếu chúng ta không thấy được vì sao nó quan trọng.” Như một ví dụ về việc bà thực hiện việc đó như thế nào, bà đã đề cập tới một khoá học lịch sử về phụ nữ mà bà vừa giảng dạy, trong quá trình học tập, sinh viên nói với bà về một quyển sách có tên là *The Rules: Time-Tested Secrets for Capturing the Hearts of Mr. Right* (Những nguyên tắc: Những bí quyết đã được thử thách qua thời gian trong việc nắm giữ trái tim chàng). Ngạc nhiên trước số lượng sinh viên quen thuộc với bản văn của quyển sách ấy – một cuộc thăm dò không chính thức chỉ ra con số 85% – bà đã đọc nó, đưa một số đoạn văn của quyển sách vào đề cương khoá học, và cho phép sinh viên có thể

[†]. Nguyên văn: *Charles D. McCormick Professor of Teaching Excellence.*

chọn lựa để viết một bài luận về nó, một bài luận có thể “cung cấp một sự phân tích có tính lịch sử về tài liệu này, sử dụng càng nhiều tài liệu của khoá học càng tốt, nhằm xác định vị trí và mang lại ý nghĩa cho quyển sách ấy trong bối cảnh lịch sử.” Việc sẵn lòng điều chỉnh đề cương khoá học cho thích hợp với bản văn đó của MacLean biện minh hùng hồn cho sự hiểu biết đầy tính cách trực giác của bà về động cơ học tập: bà đã giúp sinh viên nhìn lại một đối tượng quen thuộc dưới ánh sáng của những công cụ lịch sử và phân tích mà khoá học của bà đã trang bị cho họ. Bà đã xây dựng một mối liên kết vững chắc giữa những vấn đề của khoá học với đời sống và mối quan tâm của các sinh viên của mình.

Những nhà giáo mà chúng tôi đã thăm dò biết rõ giá trị của sự thách đố về mặt tri thức – kể cả những bối rối và nhầm lẫn – có thể có vai trò trong việc kích thích sự quan tâm đến những câu hỏi trong các khoá học của họ. Nhiều người trong số những nhà giáo ấy đã nói về việc tìm kiếm những điều mới lạ, những điều không tương thích, và cả những điều nghịch lý. Với những sự tương đồng được chọn lựa một cách cẩn thận họ làm cho ngay cả những điều quen thuộc trở nên có vẻ lạ lẫm đầy quyến rũ trong khi những điều xa lạ có vẻ gì đó hoàn toàn quen thuộc. Chúng tôi thấy rằng những nhà giáo ấy thường xuyên tưới tẩm các lớp học của họ bằng những giai thoại cá nhân và kể cả những

câu chuyện hết sức cảm động để minh hoạ theo một cách khác về những chủ đề hay những quy trình thuần tuý tri thức. Nhiều người trong số họ bắt đầu bằng những điều có vẻ hết sức quen thuộc và quyền rũ đối với sinh viên thế rồi đan kết chúng với những điều mới lạ và những sự khác biệt để dệt nên thành chất liệu mới của khoá học. Một vị giáo sư đã giải thích điều đó như thế này: “Đó là cách giảng dạy theo kiểu Socrates... Bạn bắt đầu bằng vấn đề nan giải – bạn làm cho một ai đó phải lúng túng, bị buộc chặt vào những nút thắt, bị quay quắt.” Ông nói thêm rằng, những vấn đề nan giải và những nút thắt đó tạo ra cho sinh viên những câu hỏi, và sau đó, bạn hãy bắt đầu giúp họ cởi những nút thắt ấy.

Trong kho tài liệu rộng lớn bàn về động cơ học tập của con người, thường xuyên có những cuộc thảo luận về ba yếu tố có thể tác động đến những con người khác nhau theo những cách thức khác nhau. Một số người chủ yếu đáp lại sự thách thức của việc thành thạo một điều gì đó, nắm bắt được tinh tuý của một vấn đề và cố gắng hiểu thấu vấn đề đó trong mọi sự phức tạp của nó. Những người như thế được coi là những người học tập “sâu”. Những người khác phản ứng thật tuyệt trước sự cạnh tranh, đối với việc tìm kiếm những cơ hội để thể hiện vượt trội những người khác. Trong khi điều đó có thể là một động cơ mạnh mẽ đối với một số người, đôi khi nó có thể là một điều cản trở cho sự

học tập. Trong lớp học, những sinh viên như thế thường xuyên trở thành những người học có chiến lược, chỉ quan tâm đến việc giành được điểm số cao nhưng chẳng mấy khi sẵn sàng nắm bắt những ý nghĩa sâu sắc hơn đủ để thay đổi nhận thức của chính mình. Craig Nelson, giáo sư sinh vật học ở Indiana, ghi nhận rằng, “Họ là những người học theo kiểu nhồi sọ” (bulimic learners). Sau cùng, chúng ta bắt gặp những sinh viên chuyên tìm cách tránh né sự thất bại, điều mà các tài liệu nghiên cứu gọi là “những người có thành tích nhờ sự tránh né” (performance-avoiders). Trong lớp học, họ thường là những người học hời hợt (surface learners), chẳng bao giờ sẵn lòng dành nỗ lực để tìm hiểu đủ sâu vào một chủ đề chỉ vì họ sợ sự thất bại cho nên họ phải bám víu vào sự cố gắng đối phó đủ để tồn tại. Họ thường cầu viện đến ký ức và chỉ cố gắng lập lại những gì họ đã được nghe.

Từ cuộc phỏng vấn này đến cuộc phỏng vấn khác, chúng tôi thấy có những vị giáo sư có ý thức mạnh mẽ về những loại người học như vậy và nhận thức rằng, nếu họ gọt giũa được những mời gọi của họ cho thích hợp với từng cá nhân, họ có thể tác động đến cách mà các sinh viên của họ tiếp cận việc học. Họ nhận thức một cách cụ thể rằng con người có khả năng và sẵn sàng thay đổi, và rằng bản chất của sự giáo dục của họ có thể có những ảnh hưởng sâu sắc lên quá trình ấy. Những người “có thành

tích nhờ sự tránh né” đau khổ vì thiếu tự tin, cho nên động cơ học tập của họ có thể được đẩy lên từ một niềm tin mạnh mẽ hơn rằng họ có khả năng học tập. Các nhà giáo ưu tú đã xây dựng một cách cẩn thận những nhiệm vụ và những mục tiêu học tập để xây dựng niềm tin và để khuyến khích, nhưng vẫn đem lại cho sinh viên những thách đố nặng nề và một cảm giác về sự thành tựu đầy đủ. Họ cũng nhận thức rằng không khí văn hoá của một số lớp học nuôi dưỡng những người học theo kiểu nhồi sọ, khuyến khích sinh viên nhấn mạnh sự nhồi nhét kiến thức để rồi sau đó mau chóng quên sạch.

Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi, “Hoạt động đào tạo khuyến khích nhiều sinh viên sáng dạ nghĩ rằng việc học tập chỉ là một cuộc tranh tài cần phải chiến thắng.” Mới đây, Robert de Beaugrande nói về việc ấy như sau: “Giáo dục theo kiểu nhồi sọ’ nhồi nhét cho người học những bữa tiệc thừa mứa các ‘sự kiện’ buộc phải nhớ thuộc lòng và sử dụng một vài nhiệm vụ được định nghĩa một cách hẹp hòi, mỗi nhiệm vụ đó đều chỉ dẫn tới một ‘câu trả lời đúng’ đã được định sẵn bởi người dạy hay bởi sách giáo khoa. Sau khi được sử dụng như thế, các sự kiện phải được ‘ói ra’ để lấy chỗ cho cuộc nhồi nhét tiếp theo. ‘Giáo dục theo kiểu nhồi sọ’ vì thế chỉ thúc ép một sự tập trung ngắn hạn hoặc hết sức cục bộ, không kể gì tới những hậu quả lâu dài có thể nảy sinh từ những chu kỳ ‘ăn-ói’ liên tục ấy.”¹⁴

Để tránh những chu kỳ như thế, các nhà giáo ưu tú mà chúng tôi quan sát thường tránh việc kêu gọi sự ganh đua. Họ nhấn mạnh đến sự thanh nhã, tính hữu dụng, hoặc nét hấp dẫn của những câu hỏi mà họ cố gắng trả lời cho sinh viên của mình, và họ theo đuổi những câu trả lời cho những vấn đề chứ không chỉ là việc “học thuộc thông tin.” Họ đưa ra những hứa hẹn cho sinh viên của mình và cố gắng giúp từng sinh viên một đạt được [những điều đã hứa ấy] càng nhiều càng tốt. Quan trọng hơn cả, họ mong đợi nhiều hơn [ở sinh viên] chứ không phải việc học tập theo lối nhồi nhét, họ trau chuốt và phác thảo cho sinh viên của mình những quan niệm hấp dẫn về ý nghĩa của việc trở thành một người thông minh và có học thức. Họ đặt lên mặt bàn những vấn đề đầy thách thức, nhưng họ cũng lắng nghe sinh viên của mình, về những tham vọng của sinh viên, và cố gắng giúp sinh viên hiểu rõ những khát vọng ấy theo những cách thức tinh tế hơn và thoả đáng hơn. Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi: “Tôi thường có những sinh viên chưa nhận thức được những tiềm năng mà họ có trong học tập cũng như những đóng góp độc đáo mà họ có thể cống hiến.” Trong Chương 4, chúng tôi sẽ khảo sát đầy đủ hơn cách thức mà các giáo sư đầy hiệu năng trông đợi nhiều hơn và gợi hứng cho sinh viên của mình đạt được những mong muốn ấy.

TIẾP NHẬN MỘT QUAN ĐIỂM PHÁT TRIỂN VỀ VIỆC HỌC

Sau cùng, các nhà giáo là đối tượng của công trình khảo sát của chúng tôi nhận thức rằng việc học không chỉ tác động đến điều mà chúng ta biết mà nó còn có thể chuyển hoá cách thức chúng ta hiểu về bản chất của sự biết. Nhiều người trong số các vị ấy đã biết đến công trình mà William Perry và một số các nhà tâm lý học ở Wellesley College thực hiện để tìm hiểu về sự phát triển tri thức của các sinh viên đại học. Cả Perry lẫn Blythe McVicker Clinchy và các đồng nghiệp của bà đã đưa ra bốn mức độ tổng quát theo đó các sinh viên có thể trải qua, mỗi mức độ có một quan niệm riêng về ý nghĩa của việc học. Ở mức độ sơ đẳng nhất, sinh viên nghĩ rằng việc học chỉ đơn thuần là kiểm chứng với những chuyên gia, tiếp nhận ‘câu trả lời đúng’ và rồi học cho thuộc lòng.¹⁵ Clinchy gọi những sinh viên như thế là “những thức giả tiếp nhận” (received knowers). Bà phát biểu, “Đối với các thức giả tiếp nhận, sự thực là điều đến từ bên ngoài.” Một sinh viên thuộc loại này có thể tiêu hoá sự thực, nhưng người ấy không thể đánh giá nó hoặc tạo ra nó cho chính mình. Những thức giả tiếp nhận này là những sinh viên ngồi trong giảng đường, bút cầm tay, sẵn sàng ghi lại từng lời từng lời của giảng viên.”¹⁶ Họ trông đợi việc giáo dục hoạt động dựa trên điều mà Paulo

Freire đã gán cho cái tên “mô hình ngân hàng” (banking model), ở đó giảng viên ký thác những câu trả lời đúng vào trong đầu sinh viên của mình.

Sau đó, một số sinh viên phát hiện rằng các nhà chuyên môn vẫn không đồng ý với nhau. Kết quả là họ đi tới chỗ tin rằng – trong giai đoạn phát triển thứ hai của việc học – mọi kiến thức chỉ là vấn đề ý kiến cá nhân. “Những thức giả chủ quan” (subjective knowers) này sử dụng cảm tính để đưa ra các phán đoán: Đối với họ, “một ý tưởng đúng vì nó được cảm thấy là đúng,” theo như cách nói của Clinchy.¹⁷ Điều đó hoàn toàn là vấn đề ý kiến chủ quan. Nếu họ nhận được điểm số thấp, các sinh viên ở giai đoạn phát triển này thường cho rằng “thầy/cô ấy không thích ý kiến của tôi.”

Tiếp theo, một số ít sinh viên trở thành “những thức giả định hướng” (procedural knowers); họ học được cách “tham gia trò chơi” với môn học. Họ nhận thức rằng có những tiêu chuẩn để đưa ra phán đoán và họ học được cách sử dụng những tiêu chuẩn ấy trong việc viết các bài luận của mình. Họ thường cho rằng họ là những sinh viên bén nhạy nhất. Tuy nhiên, sự “hiểu biết” như thế hoàn toàn không tác động gì đến cách suy nghĩ của họ bên ngoài giảng đường. Họ chỉ đem lại cho giảng viên của họ những gì người đó muốn mà hoàn toàn không có một ảnh hưởng thực chất và lâu dài nào trên cách họ suy nghĩ, hành động, và cảm nhận.

Chỉ ở mức độ cao nhất (Perry gọi là “mức độ tận tụy” – commitment) các sinh viên mới trở nên những người suy nghĩ sáng tạo, độc lập, và có phê phán, biết quý trọng những quan điểm và những đường lối tư duy mà họ bắt gặp và cố gắng sử dụng chúng một cách có ý thức và nhất quán. Họ bắt đầu để ý đến suy nghĩ của chính mình và học được cách điều chỉnh suy nghĩ ấy khi họ tiếp tục tiến bộ. Ở mức độ phát triển này, Clinchy và các đồng nghiệp của bà phát hiện thấy có hai hạng thức giả: “những thức giả tách biệt” (separate knowers) thích tách rời họ khỏi một ý tưởng, duy trì một thái độ khách quan, dè dặt hoài nghi, và luôn luôn sẵn sàng tranh luận về ý tưởng ấy. Ngược lại, “những thức giả nối kết” (connected knowers) nhìn vào phẩm chất của những quan điểm của người khác thay vì cố gắng lật đổ các quan điểm ấy. Công trình nghiên cứu ở Wellesley cho rằng, họ chẳng phải là “những quan sát viên vô tư và không có thiên kiến. Họ cũng là những người thiên vị một cách có cân nhắc nhằm đề cao điều mà họ đang khảo sát.”¹⁸

Theo sơ đồ này, người ta không phải lúc nào cũng tiến thẳng; con người trèo lên tuột xuống giữa những cấp bậc và có thể hoạt động cùng lúc trên những tầng phát triển khác nhau. Trong lĩnh vực chuyên môn chính yếu của mình, người ta có thể đã đạt tới mức phát triển của một sự hiểu biết có định hướng trong khi ở những lĩnh vực kiến thức

khác, họ vẫn còn dừng lại ở mức độ của một thức giả tiếp nhận hay một thức giả chủ quan. Chúng ta có thể nghe thấy họ đòi hỏi những “câu trả lời đúng” mà họ có thể thuộc lòng, hoặc quan sát thấy họ thất bại trong việc phân tách những điều khác biệt mà một môn học nào đó khuyến khích và vì thế kiên quyết cho rằng mọi quan điểm đều có giá trị như nhau.

Các nhà giáo ưu tú nói đến việc kích thích một “chuỗi tăng tiến” những sự thay đổi trong quan điểm của con người về kiến thức, và việc cần thiết phải chấp nhận những cách tiếp cận khác nhau cho những mức độ phát triển khác nhau của người học. Đối với những thức giả tiếp nhận, những người thường gặp những khó khăn trong việc nhận diện các sự kiện, các nhà giáo ưu tú thường khuyến khích họ suy nghĩ một cách chính xác (Đâu là những sự kiện chính yếu? Đâu là những định nghĩa quan trọng?) Họ buộc sinh viên có sự hiểu biết chủ quan phải đương đầu với những thách đố về mặt chứng cứ và suy luận (Bằng cách nào chúng ta biết được điều đó? Tại sao chúng ta phải chấp nhận hay phải tin tưởng vào quan điểm này?) Với tất cả mọi người, họ dạy về tính dễ thay đổi của kiến thức (Cách đây mười năm, các học giả nghĩ sao về vấn đề này? Chúng ta còn cần phải trả lời những câu hỏi nào nữa?) Đối với những sinh viên vừa bắt đầu thông thạo với kiến thức định hướng và đang chờn

vòng để đạt tới giai đoạn tận tụy, họ sẽ hỏi về những giá trị mà sinh viên theo đuổi, về những hệ quả của những kết luận mà sinh viên đã rút ra. Nhưng thay vì sắp xếp làm những điều ấy theo từng phần, họ có khuynh hướng để cho sinh viên trải nghiệm tất cả và tiếp nhận những thách thức một cách lặp đi lặp lại, như thể nhận thức rằng trong khi quá trình trưởng thành về mặt tri thức có thể liên quan đến những thách thức tăng tiến, nó không phải là một quá trình tuyến tính. Con người phát triển thất thường và được hưởng lợi từ những thách thức lặp đi lặp lại ở những tầng bậc khác nhau. Một vị giáo sư đã kết luận, “Không phải mọi sinh viên đều thu được ích lợi từ cùng một tập hợp những kinh nghiệm tại cùng một thời điểm, và đó là lý do mà tôi cố gắng đem lại cho những sinh viên khác nhau những thách thức khác nhau. Các sinh viên hoạt động trên những tầng mức tư duy khác nhau và họ sẽ không cùng nắm bắt được [vấn đề] vào cùng một lúc như nhau.”

Một số giảng viên giới thiệu cho sinh viên theo một cách có cân nhắc những khái niệm về sự hiểu biết nổi kết và tách biệt đồng thời công nhận giá trị của cả hai khuynh hướng. Họ thường bảo sinh viên của mình rằng mặc dù họ muốn các sinh viên trở thành những thức giả tách biệt, có tinh thần hoài nghi và đôi lập, đôi khi họ vẫn muốn sinh viên của mình trở thành những thức giả nổi kết, biết treo

những phán đoán của mình lại cho đến khi đã có được một sự hiểu biết sâu sắc hơn về một điều gì đó. Clinchy lập luận rằng trong lúc cả phụ nữ lẫn nam giới đều có thể trở thành hoặc là những thức giả tách biệt hoặc là những thức giả nối kết, nói chung phụ nữ có khuynh hướng trở thành thức giả nối kết nhiều hơn là nam giới. Cho nên bà kết luận rằng, “những hoạt động giáo dục dựa trên một mô hình đối nghịch có thể thích hợp hơn – hoặc ít nhất là đỡ căng thẳng hơn – cho nam giới hơn là với nữ giới.”¹⁹ Thế nhưng, trong số những nhà giáo ưu tú biết đến những khái niệm nói trên, chúng tôi không thấy có một mô thức rõ rệt nào cho thấy họ tán thành hay bác bỏ nhận định này.

Tuy vậy, các nhà giáo ưu tú thể hiện một sự miễn cảm đặc biệt đối với những vấn đề mà tất cả sinh viên đều phải đối mặt trong việc bơi qua những vùng nước đôi khi vô cùng nguy hiểm và thường xuyên bất trắc ấy lẫn những vấn đề riêng mà chỉ một vài người gặp phải. Họ không bao giờ chỉ nói một cách đơn giản rằng, “nếu một số sinh viên có thể học được” theo một cách thức nào đó, thì “mọi sinh viên đều có thể làm được như vậy.” Thay vào đó, họ điều chỉnh phương pháp giảng dạy của mình dựa trên tất cả những sự khác biệt mà họ phát hiện được, không những thế còn đáp ứng lại bằng sự thương cảm và hiểu biết trước những biến chuyển tình cảm mà sinh viên của họ phải trải qua khi các

sinh viên gặp phải những ý tưởng mới, những tài liệu mới. Họ nhận thức rằng sinh viên có thể trải qua những tình cảm oán hận và thù nghịch khi phát hiện thấy giảng viên của họ không thừa nhận có một “chân lý” nào. Họ cũng quen thuộc với những giai đoạn biến chuyển về mặt tri thức và nhờ thế họ hiểu được khi nào thì sinh viên đáp ứng một cách mạnh mẽ và tự nhiên trước những quan điểm và những vấn đề mà các giáo sư đưa ra.

Các nhà giáo ưu tú mong đợi những tầng phát triển cao nhất nơi sinh viên của mình. Họ bác bỏ quan điểm cho rằng việc giảng dạy chẳng có gì khác hơn là chuyển giao những câu trả lời đúng cho sinh viên và việc học chỉ đơn giản là nhớ thuộc lòng những điều được chuyển giao đó. Họ mong mỗi sinh viên của họ vượt lên trên cấp độ của những thức giả tiếp nhận, điều mà họ thể hiện trong cách mà họ giảng dạy và đánh giá kết quả học tập của sinh viên. Họ còn chỉ ra những khác biệt rõ ràng giữa một bên là những sinh viên chỉ nghiên cứu môn học vì quyền lợi trong lớp (những thức giả định hướng) và bên kia là những sinh viên luôn thay đổi đường lối tư duy và những biện pháp rút ra kết luận của mình.

Trong khi một số giáo sư có thể thấy công việc của họ chỉ là giảng dạy về một số sự kiện, khái niệm, và phương pháp liên quan đến ngành học của mình, các nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu thường

nhấn mạnh đến việc theo đuổi những câu trả lời cho những câu hỏi quan trọng và thường khuyến khích sinh viên sử dụng các phương pháp luận, những giả định, và những khái niệm lấy từ nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết những vấn đề phức tạp. Họ thường kết hợp tài liệu từ những lĩnh vực khác vào bài giảng của mình và nhấn mạnh đến ý nghĩa của việc nhận được một nền giáo dục. Họ thường nói về giá trị của một nền giáo dục tích hợp hơn là một nền giáo dục manh mún với những khoá học riêng lẻ.

Điều đó không có nghĩa là họ không hề giảng dạy về lĩnh vực chuyên môn của chính họ. Họ vẫn giảng dạy về chuyên môn, nhưng việc giảng dạy chuyên môn đó được lồng trong bối cảnh của việc nêu bật vấn đề phát triển tri thức, và kể cả đạo đức, tình cảm, lẫn nghệ thuật của sinh viên. Thật vậy, thay vì chỉ suy nghĩ về việc giảng dạy môn lịch sử, sinh vật học, hoá học, hay bất kỳ môn học nào khác, họ nói đến việc giảng dạy để *sinh viên* hiểu, biết áp dụng, biết phân tích, biết tổng hợp, và biết đánh giá những chứng cứ và kết luận. Họ nhấn mạnh đến các khả năng đưa ra những phán đoán, lượng định những chứng cứ, và suy nghĩ về chính những suy nghĩ của người học. Nhiều người trong số họ đã nói về tầm quan trọng của việc phát triển những thói quen tri thức, của việc đặt những câu hỏi đúng, của việc xem xét những giá trị mà một người nào đó theo đuổi, của những sở thích thẩm mỹ, của việc

nhận ra những quyết định liên quan đến vấn đề đạo đức, và của việc nhìn thế giới theo một cách nhìn khác. Một nhà khoa học giải thích, “Tôi muốn sinh viên của tôi hiểu được những gì mà chúng tôi nghĩ là chúng tôi biết trong lĩnh vực này, nhưng tôi cũng hy vọng rằng họ sẽ hiểu chúng tôi đã đạt tới những kết luận ấy như thế nào, và bằng cách nào mà những phát hiện ấy lại trở thành chủ đề cho việc tiếp tục nghiên cứu. Tôi muốn họ hỏi, ‘tại sao chúng ta cho rằng nó là như thế, chúng ta đã đưa ra những giả định nào, chúng ta có những chứng cứ gì, chúng ta đã lập luận như thế nào để đạt tới kết luận ấy?’ Và tôi cũng muốn họ tự hỏi về những hệ quả mà những kết luận của chúng tôi có thể mang lại.” Thay vì nhấn mạnh đến việc sinh viên có thể hoàn thành các kỳ thi như thế nào, họ thường nói về những cách thức để chuyển hoá sự hiểu biết khái niệm, thúc đẩy những kỹ năng suy luận tiến bộ, và khả năng xem xét sự suy nghĩ của chính mình một cách có phê phán.

NHỮNG HỆ QUẢ ĐỐI VỚI VIỆC GIẢNG DẠY

Những ý tưởng chính thôi thúc các nhà giáo ưu tú xuất phát từ một sự nhìn nhận hết sức căn bản: Con người chính là những con vật tò mò. Một cách

tự nhiên, con người học tập ngay trong lúc cố gắng giải quyết những vấn đề có liên quan đến họ. Họ phát triển một mối quan tâm nội tại hướng dẫn cuộc kiếm tìm kiến thức của họ, và – đây chính là chỗ khó khăn – mối quan tâm nội tại có thể suy giảm với sự xuất hiện của những thưởng phạt đến từ bên ngoài có khả năng điều khiển sự tập trung của họ. Con người có lẽ sẽ hết sức vui hưởng việc học của mình nếu họ tin rằng họ chịu trách nhiệm về quyết định học tập.

Các nhà giáo ưu tú ở các trường đại học và cao đẳng tạo ra điều mà chúng ta có thể gọi là một môi trường học tập tự nhiên có tính phê phán (natural critical learning environment), trong đó họ lồng những kỹ năng và những thông tin họ muốn dạy vào những bài tập (những câu hỏi và những nhiệm vụ) mà sinh viên cảm thấy thú vị – những công việc xác đáng gọi sự tò mò, thách thức sinh viên suy nghĩ lại về những giả định và khảo sát những mô hình nhận thức về thực tại của mình. Các nhà giáo ưu tú tạo ra một môi trường an toàn ở đó sinh viên có thể thử nghiệm, phạm sai lầm, nhận phản hồi, và thử nghiệm lại lần nữa. Sinh viên hiểu và nhớ những gì họ đã học vì họ thành thạo và sử dụng được khả năng suy luận cần thiết để hợp nhất những điều vừa học vào với những khái niệm rộng lớn hơn. Họ trở nên có ý thức về những hệ quả và những ứng dụng của những ý tưởng và thông tin.

Họ nhận ra tầm quan trọng của việc đánh giá công việc của chính họ trên phương diện tri thức trong lúc thực hiện, và trong quá trình áp dụng một cách thường xuyên những tiêu chuẩn tri thức vào một loạt những ngành học khác nhau. Họ không còn là một nhà vật lý theo trường phái Aristotle nữa mà đã trở thành một người theo trường phái Newton vì họ đã quan tâm đủ để tự hỏi chính mình.

3. HỌ CHUẨN BỊ CÔNG VIỆC GIẢNG DẠY NHƯ THẾ NÀO?

Hãy dành ra một vài phút để suy nghĩ về những câu hỏi mà quý vị sẽ tự đặt ra cho mình khi quý vị chuẩn bị cho việc giảng dạy. Khi còn là một giảng viên trẻ hai mươi ba tuổi chuẩn bị sẵn sàng tiến hành khoá giảng đầu tiên của mình (một khảo cứu về lịch sử Hoa Kỳ trong thời Nội chiến), tôi đã nguệch ngoạc ghi lại bốn câu hỏi phía sau một chiếc phong bì. Nhiều năm sau tôi tìm thấy mảnh giấy thời trai trẻ ấy của mình nằm gọn trong một cuốn sổ tay cũ kỹ và phát hiện rằng những nhu cầu lúc bấy giờ của tôi rất giản dị: Lớp học nằm ở đâu? Tôi sẽ sử dụng sách giáo khoa nào? Tôi sẽ nói đến những gì trong bài giảng của mình? Tôi sẽ cho sinh viên làm bao nhiêu bài kiểm tra?

Khi bắt đầu cuộc nghiên cứu này, chúng tôi mời các nhà giáo [là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi] chơi một trò chơi nhỏ: Giả sử các khoá học đại học và cao đẳng chưa hề hiện hữu và quý vị muốn tạo ra các khoá học ấy, quý vị sẽ tự đặt ra cho mình những câu hỏi như thế nào? Danh mục những điều cần tìm hiểu của họ hoá ra phong phú hơn những câu hỏi của tôi rất nhiều và chúng giống nhau một cách đáng kể, bất kể các vị ấy dạy môn gì. Tuy nhiên, khi xử lý kết quả, chúng tôi nhận ra rằng họ không chỉ đơn giản là đọc thuộc lòng một thứ kinh cầu về sự thực hành hoàn hảo mà họ đã thuộc nằm lòng. Thay vào đó, sự tương đồng bắt nguồn từ một nền tảng sâu sắc hơn, từ những quan niệm căn bản về ý nghĩa của việc dạy và học để từ đó định hình cách thức họ chuẩn bị cho bất kỳ kinh nghiệm học tập nào. Giống như một bông hoa phản ánh mã di truyền của hạt mầm, những câu hỏi của họ nảy sinh ra từ những ý niệm nền tảng đó. Nếu chúng ta muốn được hưởng lợi từ hiểu biết sâu sắc của họ, chúng ta phải hiểu cả những bông hoa lẫn hệ mã di truyền kia.

Cốt lõi của những quan điểm về việc giảng dạy của hầu hết giảng viên tập trung vào những gì mà người giảng viên phải làm chứ không phải là những gì mà sinh viên phải học. Trong quan niệm thông thường ấy, giảng dạy là công việc mà ở đó mà người giảng viên phải thực hiện cho sinh viên,

thường là bằng cách chuyển giao những sự thật về ngành học. Đó là điều mà một số tác giả gọi là một “mô hình truyền tải” (transmission model). Chắc hẳn là tôi đã theo quan điểm này vào năm 1965 vì mức độ hạn chế của những câu hỏi của tôi chỉ có thể lý giải được bằng quan điểm đó.

Ngược lại, những nhà giáo ưu tú nghĩ về việc giảng dạy như một điều gì đó mà họ phải làm để hỗ trợ và khuyến khích sinh viên của mình học tập. Giảng dạy là làm việc với sinh viên, xây dựng một môi trường trong đó các sinh viên miệt mài học tập. Cùng một mức độ quan trọng như thế, họ nghĩ về việc tạo ra môi trường học tập thành công ấy như một hành động tri thức (hay nghệ thuật) quan trọng và nghiêm túc, có lẽ không thua gì một công việc có tính chất học thuật (scholarship), một việc làm đòi hỏi sự chú tâm của những đầu óc giỏi nhất trong giới học thuật.¹ Đối với những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi, công việc học thuật này xoay quanh bốn câu hỏi căn bản: (1) Các sinh viên của tôi phải có khả năng thực hiện những gì về phương diện tri thức, thể chất, và tình cảm, như là kết quả học tập của họ? (2) Làm thế nào để tôi có thể hỗ trợ và khuyến khích sinh viên một cách tốt nhất để họ phát triển và sử dụng những khả năng và thói quen tri thức và tâm hồn đó? (3) Bằng cách nào mà sinh viên của tôi và tôi có thể hiểu được một cách đầy đủ nhất về bản chất, phẩm chất, và sự tiến bộ trong

công việc học tập của họ? và (4) Bằng cách nào tôi có thể đánh giá được những nỗ lực của mình trong việc thúc đẩy việc học của sinh viên?

Chúng ta đã có thể bắt đầu thấy được cả một tập hợp phong phú những mối quan tâm. Câu hỏi đầu tiên dẫn tới những suy nghĩ quan trọng về bản chất của một ngành học hay một hình thái nghệ thuật. Nó là một loại điều tra có tính cách nhận thức luận về ý nghĩa của việc biết một điều gì đó, đẩy tới một phạm vi vượt ra ngoài những cụm từ mơ hồ thường gọi nên những cuộc tranh luận về những mục tiêu học tập [learning objectives] (“học các tài liệu,” “suy nghĩ có tính cách phê phán,” “tham dự vào một chủ đề,” “cảm thấy thoải mái với đề tài,” “đưa vấn đề ấy tới một bậc cao hơn”). Trong nỗ lực xác định ý nghĩa của cách diễn đạt truyền thống như thế, các nhà giáo đầy hiệu năng thường nói tới điều mà họ mong muốn sinh viên “thực hiện” về mặt tri thức hơn là những điều các sinh viên phải “học.” Những câu hỏi còn lại [trong số bốn câu hỏi căn bản nói trên] thì khảo sát những vấn đề mà phần lớn các ngành học không nghiên cứu, và vì thế phụ thuộc vào số lượng ngày càng nhiều những nghiên cứu và lý thuyết về việc học.

Hai quan niệm có tác dụng to lớn đó – rằng việc giảng dạy thúc đẩy sự học tập và rằng việc giảng dạy đòi hỏi công việc tri thức nghiêm túc – xuất hiện

khá rõ ràng trong 13 câu hỏi lập kế hoạch cụ thể mà chúng tôi được nghe thường xuyên nhất.

1. Khoá học của tôi sẽ giúp sinh viên trả lời những câu hỏi quan trọng nào, hoặc, khoá học ấy sẽ giúp họ phát triển những kỹ năng, khả năng, và phẩm chất nào; và bằng cách nào tôi sẽ khuyến khích sinh viên của mình quan tâm đến những câu hỏi và những khả năng ấy?

Ở đây xuất hiện hai nguyên tắc quan trọng. Thứ nhất, các nhà giáo ưu tú lập kế hoạch ngược; họ bắt đầu với những kết quả mà họ hy vọng thúc đẩy. Họ tự hỏi, có phải là họ muốn sinh viên của mình ghi nhớ, hiểu thấu đáo, biết ứng dụng, biết phân tích, biết tổng hợp, và biết đánh giá hay không. Đôi khi họ tập trung vào những kiểu đối thoại mà sinh viên cần phải được chuẩn bị để tham gia, và để tham gia với ai đó (những sinh viên khác, một công chúng có tri thức, những nhà hoạch định chính sách, các nhà nghiên cứu, v.v...); những kiểu câu hỏi sinh viên cần phải học để trả lời mà không cần phải học thuộc lòng như vẹt; hoặc những phẩm chất làm người mà các sinh viên cần phải phát triển. Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi, “Tôi có thể bắt đầu bằng cách thử viết ra vấn đề rộng lớn nhất mà khoá học sẽ đề cập. Tiếp theo tôi sẽ lập một danh mục những câu hỏi mà sinh viên cần phải khảo sát để nhắm tới cái đề tài rộng lớn hơn đó.” Các nhà giáo

[là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi] thường tự thúc đẩy mình đạt tới những mức độ cao hơn, cố gắng không đưa ra câu hỏi “lớn” ấy ngay mà tự hỏi, “điều gì nằm đằng sau câu hỏi này?” Đôi khi họ tự đẩy mình đến tận cùng của những câu hỏi mang tính chất triết lý quan trọng (“Liệu con người có thể kiểm soát được số phận của chính mình không?”)

Thứ hai, câu hỏi này giả định rằng nếu các giảng viên mong muốn những kết quả nhất định nào đó, sinh viên cũng phải tin tưởng, hoặc sẽ tiến tới chỗ tin tưởng, rằng họ cũng mong muốn đạt được cùng những mục đích ấy. Chúng tôi thấy có những người nghĩ đến việc làm thế nào để có thể hỗ trợ sinh viên hiểu được tất cả những vẻ đẹp và niềm vui của sự nghiệp trước mặt. Họ thường nói về sự phấn khích mà họ có thể khuấy động hoặc sự tò mò mà họ có thể khơi gợi. Một phần quan trọng trong việc lập kế hoạch của họ tập trung vào những gì họ có thể làm ngay trong buổi gặp gỡ đầu tiên của họ với sinh viên để giành được nhiệt tình của sinh viên đối với những mục tiêu của khoá học – nghĩa là, tập trung vào những hứa hẹn tri thức mà họ có thể thực hiện với sinh viên.

2. Sinh viên phải có hoặc phải phát triển những khả năng suy luận nào để trả lời những câu hỏi mà khoá học nêu ra?

Vì đề cao khả năng sử dụng chứng cứ trong việc rút ra kết luận, các nhà giáo ưu tú mong đợi nhiều hơn ở sinh viên chứ không phải chỉ yêu cầu sinh viên học thuộc lòng như vẹt những câu trả lời đúng. Thay vào đó, họ muốn biết bằng cách nào họ có thể hỗ trợ sinh viên suy luận hướng tới những câu trả lời đúng ấy. Suy nghĩ giống như một sử gia, một nhà vật lý, một nhà hoá học, hay một nhà khoa học chính trị có nghĩa là gì? Đây là những khả năng suy luận trừu tượng mà các sinh viên phải có được để hiểu đúng những khái niệm căn bản của môn học? Sinh viên thường gặp khó khăn lớn nhất trong việc đọc [tài liệu] hay việc giải quyết các vấn đề ở những điểm nào? Bằng cách nào tôi có thể khuyến khích sinh viên của mình miệt mài làm việc trong tinh thần tập thể, thực hành những khả năng suy luận của họ? Bằng cách nào tôi có thể cung cấp một chuỗi những kinh nghiệm giúp khuyến khích sinh viên rèn luyện khả năng suy luận của họ?

3. Những mô hình nhận thức nào sinh viên có thể mang theo mà tôi muốn họ thách thức? Bằng cách nào tôi có thể giúp họ kiến thiết sự thách thức về phương diện tri thức đó?

Đối với Jeanette Norden, điều quan trọng là nhận diện cho được những quan niệm căn bản đã khiến sinh viên không thể hiểu những ý tưởng quan trọng, là nêu bật những mô hình mới mà bà hy vọng

sinh viên của mình sẽ nắm bắt được, và là hiểu được bằng cách nào bà có thể khẳng định rằng sinh viên của mình đã nắm bắt được những mô hình mới đó hay chưa, hoặc ít ra cũng phải hiểu được những vấn đề mà họ phải đối mặt trong lúc chấp nhận một điều gì đó. Bà cẩn thận hoạch định những đường lối để thách thức các giả định và đặt sinh viên của mình vào những tình huống có sức thuyết phục trong đó những mô hình nhận thức mà họ đang ôm ấp sẽ không có tác dụng.

4. Sinh viên của tôi sẽ cần phải hiểu những thông tin nào để có thể trả lời được những câu hỏi quan trọng của khoá học và thách thức những giả định của họ? Bằng cách nào họ sẽ có được những thông tin ấy một cách tốt nhất?

Chỉ ở câu hỏi này mà các nhà giáo ưu tú mới phải xem xét một điều gì đó gần với những bản khoản chung, “Tôi sẽ đề cập đến những gì trong bài giảng của mình?” Tuy nhiên, trong trường hợp này, câu hỏi vẫn bắt đầu với những gì mà sinh viên cần phải học chứ không phải với những gì người giảng viên định thực hiện. Tiêu điểm của câu hỏi vẫn nằm ở việc giúp sinh viên học cách suy luận hay sáng tạo, học cách sử dụng những thông tin mới chứ không phải nằm ở nhu cầu phải nói cho sinh viên tất cả mọi điều mà sinh viên phải biết và phải hiểu.

Câu hỏi này cũng thách thức phần lớn quan điểm truyền thống về học tập. Một số giáo sư thảo luận về kiến thức như thể đó là một điều gì mà họ phải “phân phát” hay “chuyển giao” cho sinh viên, hầu như họ có thể mở những cái đầu của sinh viên ra rồi rót kiến thức vào đấy. Cho nên chẳng có gì lấy làm ngạc nhiên khi các vị này chú tâm vào việc xây dựng lời giải thích mà họ cảm thấy hợp lý nhất thay vì lời giải thích có thể giúp đỡ và khuyến khích sinh viên xây dựng nên những lời giải thích cho chính mình, giúp đỡ và khuyến khích họ suy luận, rút ra những kết luận, và hành động. Ngược lại, theo mô hình được đề cập trong câu hỏi ở trên, sinh viên trở thành những diễn viên chính của quá trình học tập. Họ lấy thông tin, phát triển sự hiểu biết của họ về những thông tin ấy, và học cách sử dụng chúng. [Đề cập đến điều này] Ralph Lynn có lẽ sẽ nói, “Những gì tôi làm trong lớp chẳng phải là điều quan trọng vì cách thức duy nhất để bạn học sẽ vẫn mãi là đọc và suy nghĩ.”

Trong thực tế, Lynn và các đồng nghiệp đã suy nghĩ rất cẩn thận về những gì họ thực hiện trong lớp, và câu hỏi này tác động mạnh mẽ đến những gì họ quyết định làm. Đôi khi họ thấy cần phải giải thích một điều gì đó; vào những dịp khác, họ lại hướng dẫn sinh viên cách đọc sao cho có hiệu quả hơn, hoặc yêu cầu sinh viên giải thích cho nhau những điểm then chốt. Họ thường xuyên giúp sinh

viên suy nghĩ về những ý tưởng và thông tin gặp phải trong những tài liệu được giao về nhà đọc (reading assignments). Như vậy, câu hỏi này thường trở thành, “Tôi có thể làm rõ những nhận thức hay những thông tin căn bản nào để đem lại cho các sinh viên những nền móng (hay những giàn giáo) mà từ đó họ có thể tiếp tục xây dựng nên sự hiểu biết của họ? (câu hỏi này phong phú hơn cái câu “Tôi sẽ dạy những gì?”). Nói tóm lại, vấn đề là, “Chúng ta có thể làm được những gì trong lớp để giúp sinh viên của mình học được bên ngoài lớp học?”

5. Đối với những sinh viên gặp khó khăn trong việc hiểu câu hỏi cũng như trong việc sử dụng chứng cứ và suy luận để trả lời các câu hỏi ấy thì tôi sẽ giúp đỡ họ như thế nào?

Một số trong những nhà giáo ưu tú có thể chuẩn bị các giải thích. Những người khác có thể đặt ra những câu hỏi thích hợp giúp sinh viên tập trung sự chú ý của họ vào những vấn đề quan trọng, làm rõ những khái niệm, hoặc nhấn mạnh đến những giả định mà nếu không thì các sinh viên sẽ bỏ qua. Nhiều giảng viên nghĩ đến việc yêu cầu sinh viên viết ra những điều có thể giúp và khuyến khích người học nắm bắt được những ý tưởng quan trọng, những ứng dụng, những hệ quả, và những giả định. Tôi có thể trình bày cho sinh viên của mình những gì? Tôi có thể kể cho họ nghe những câu chuyện

nào? Bên cạnh những quan điểm riêng của tôi, họ còn cần nghe những quan điểm nào khác? Bằng cách nào tôi có thể nhận biết những sinh viên có nhiều khó khăn nhất trong việc phát triển những kỹ năng suy luận cần thiết? Bằng cách nào tôi có thể tạo ra một môi trường ở đó các sinh viên có thể suy luận cùng nhau và thách thức lẫn nhau?

Mặc dù những câu hỏi này có vẻ như chỉ áp dụng cho những sinh viên yếu, nhưng thực ra không phải vậy. Các giảng viên ưu tú cũng sử dụng thường xuyên những câu hỏi này cho cả những sinh viên đạt được những điểm số cao nhất. Một vị giáo sư nói với chúng tôi, “Một số sinh viên học tập rất tốt trong lớp nhưng vẫn chưa phát triển được một sự hiểu biết đầy đủ hay khả năng suy nghĩ về chính sự suy nghĩ của mình. Tôi đang cố gắng tìm ra cách đưa những sinh viên ấy từ chỗ chỉ thể hiện thành công việc học tập bề mặt đến chỗ đạt được những cấp độ của việc học có ý nghĩa hơn và sâu sắc hơn.” Bằng cách nào tôi có thể hỗ trợ ngay cả những sinh viên ưu tú hiểu biết sâu sắc hơn, gọt giũa cho sắc sảo hơn những khả năng suy luận của họ, khiến họ nhận thức được về bản chất của việc học đã mở ra cho họ? Các nhà giáo ưu tú nhận thấy rằng đôi khi tài liệu học tập tạo ra những xung đột về tình cảm làm cho ngay cả những sinh viên có nhiều khả năng nhất cũng không thể học một cách xuất sắc.

6. Bằng cách nào tôi sẽ khiến cho sinh viên của tôi đương đầu với những vấn đề mâu thuẫn nhau (có thể là kể cả những tuyên bố mâu thuẫn nhau về chân lý) và khuyến khích họ nắm bắt được (có thể qua sự hợp tác làm việc) những vấn đề ấy?

Một số giáo sư giảng dạy như thể chuyên ngành của họ là một khối lượng đồ sộ những sự thật bất biến mà sinh viên phải thuộc nằm lòng. Những quan điểm như thế thường được bênh vực một cách mãnh liệt nhất trong các ngành khoa học tự nhiên (“chúng tôi có một số những sự thật mà các sinh viên buộc phải thấu thập; chẳng có gì phải tranh cãi dài dòng”), nhưng những quan điểm ấy cũng hiện diện giữa các sử gia và các chuyên gia khác trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn. Câu hỏi thứ sáu này được nêu lên bởi những người có quan điểm khá khác biệt về lĩnh vực nghiên cứu của họ – hoặc ít nhất là về cách thức mà người ta học về lĩnh vực ấy – những ý tưởng nhấn mạnh đến bản chất được kiến thiết và được kiểm chứng liên tục của kiến thức hàn lâm và tầm quan trọng của việc hỗ trợ sinh viên xây dựng sự hiểu biết của chính họ.

Tuy nhiên, các nhà khoa học và các nhà nhân văn đã phát triển những phiên bản không giống nhau về lĩnh vực nhận thức luận này. Chẳng hạn, các nhà nhân văn nêu ra câu hỏi này vì họ thấy được những tuyên bố đầy mâu thuẫn về chân lý vẫn

phải chật vật tranh đấu để được công nhận và giành được vị trí ưu tiên. Các nhà khoa học đặt câu hỏi vì họ tin rằng những thông tin mới hơn và tốt hơn thường xuyên cập nhật các lý thuyết và dữ liệu khi ngành học của họ cố gắng tìm hiểu tự nhiên. Cũng có thể họ đặt vấn đề vì họ thường xuyên phải đánh vật với những hệ quả và những ứng dụng có thể có về những “sự thật” mà họ đã khám phá, và họ muốn sinh viên của mình cũng tham gia vào cuộc thảo luận.

Dù theo cách nào đi nữa, các nhà giáo ưu tú đã luôn tìm kiếm những phương cách để xây dựng những mâu thuẫn ấy ngay trong cấu trúc của lớp học. Đôi khi họ giảng dạy về những cuộc tranh luận, và khi chỉ định những tài liệu cho sinh viên đọc, họ chú ý ghép đôi những nhà tư tưởng theo vị trí đối kháng của các học thuyết. Họ có thể giúp sinh viên hiểu những kết luận khoa học đương đại bằng cách xem xét những niềm tin trước kia đã mang chúng ta đến khoảnh khắc tri thức này. Họ cũng giúp sinh viên tập trung chú ý vào những thời điểm trong lịch sử của ngành học khi những tư tưởng nền tảng chuyển hướng và vì thế lôi kéo các sinh viên vào các cuộc tranh luận đã từng được khuấy động trong những thời điểm ấy. Giảng viên đặt một câu hỏi thú vị và phong phú về mặt khái niệm, làm việc với sinh viên nhằm hỗ trợ họ phát triển một giả thuyết để trả lời cho câu hỏi đó, cùng với sinh viên khảo sát

những chứng cứ đã được dùng để ủng hộ giả thuyết đó, đồng thời khuyến khích sinh viên phát triển những phỏng đoán bổ sung khiến cho họ phải suy nghĩ kỹ về những chứng cứ đó trước khi hình thành một ý kiến hay kết luận. Thông thường, các nhà giáo ưu tú giúp sinh viên vật lộn với những hệ quả hoặc những ứng dụng của những chân lý khoa học. Một số các giảng viên còn yêu cầu sinh viên mỗi ngày đều đem đến lớp một vài câu hỏi và dựa trên những câu hỏi đó để xây dựng một cuộc thảo luận có ý nghĩa quyết định.

Cũng có những cân nhắc mang tính cách chiến thuật. Bằng cách nào tôi có thể triển khai các cuộc thảo luận và những sự hợp tác ấy một cách tốt nhất? Tôi sẽ tạo ra hay khuyến khích những kiểu tổ chức nhóm như thế nào trong lớp học? Tôi sẽ tạo ra chúng một cách đồng nhất hay hỗn hợp, hay tôi nên để cho các sinh viên tự thành lập các nhóm của họ? Tôi có nên tạo ra một số công việc làm theo nhóm ở trong lớp để giúp xây dựng sự liên kết trong nhóm? Nếu tôi để cho sinh viên tự do thành lập nhóm, tôi sẽ làm gì để giúp những sinh viên nhút nhát tìm được nhóm cho mình?

7. Làm sao tôi biết sinh viên của tôi đã biết những gì và trông đợi những gì từ khoá học, và làm sao tôi hoà giải những khác biệt giữa những mong muốn của mình và những mong muốn của sinh viên?

Người dạy luôn phải đối diện với một tình thế tiến thoái lưỡng nan. Một mặt, chúng ta biết rằng con người học có hiệu quả nhất trong lúc họ cố gắng trả lời những thắc mắc của chính họ. Thế mà thường thì giảng viên chứ không phải sinh viên là người kiểm soát các câu hỏi, đặt ra nghị trình giáo dục, thiết kế chương trình, cũng như quyết định nội dung và các mục tiêu của khoá học. Mà như vậy cũng đúng thôi, vì chính các giáo sư, với tư cách là các chuyên gia trong lĩnh vực của họ, mới hiểu rõ môn học của mình đòi hỏi phải học những gì. Câu hỏi thứ bảy này hoà giải những nhu cầu mâu thuẫn nhau ấy bằng cách tìm kiếm và thăm dò một nền tảng chung giữa người dạy và người học.

Làm sao tôi khảo sát mức độ quan tâm của sinh viên đến những vấn đề hay những thắc mắc cụ thể, ngay từ đầu khoá học? Tôi có nên sử dụng Internet để thu thập thông tin đó trước khi khoá học bắt đầu, hay phân phát những thẻ ghi ngay trong buổi học đầu tiên và hỏi xem sinh viên muốn biết những gì? Tôi có nên giao cho các sinh viên một bản danh mục những vấn đề chính mà khoá học sẽ xem xét đến và yêu cầu sinh viên đánh dấu mức độ quan tâm của họ vào những đề mục đó?

Làm thế nào tôi có thể khuyến khích sinh viên đặt những câu hỏi hay và để họ nhận lấy trách nhiệm về sự học tập của chính họ? Tôi có nên tạo

điều kiện cho sinh viên thảo luận với nhau về những điều quan tâm khác nhau của họ và dựa trên những cuộc thảo luận đó, khơi gợi những sự tò mò rộng lớn hơn, giúp tôi xây dựng một cộng đồng những học viên có chung những mối quan tâm? Làm sao tôi có thể giúp họ thấy được mối quan hệ giữa những thắc mắc của họ và những đề tài mà tôi đã chọn cho khoá học? Chẳng hạn, tôi có nên nối kết những câu hỏi của lớp học với những chủ đề rộng lớn hơn đã tạo sự hứng thú cho sinh viên?

Nhiều người trong số những nhà giáo ưu tú còn đi xa hơn, họ tự hỏi: Tôi có được chuẩn bị để thực hiện những thay đổi trong từng buổi học hay trong cả khoá học để tạo sự nối kết với các sinh viên của mình? Làm thế nào tôi có thể chọn ra những ví dụ thực sự có ý nghĩa nhất đối với các sinh viên? Tôi có sẵn lòng điều chỉnh nội dung làm việc trong lúc khoá học đang tiến hành – thay đổi các kỳ kiểm tra, những công việc giao phó cho sinh viên, hoặc những công việc thực hiện trong lớp – để đáp ứng với những gì tôi biết được về mối quan tâm và trình độ kiến thức của sinh viên hay không? Với một số lượng kiến thức khổng lồ phải học, tôi có thể chọn ra những nội dung cụ thể mà sinh viên quan tâm đến nhiều nhất hay không?

8. Làm sao tôi có thể giúp sinh viên học được cách học, cách khảo sát và đánh giá chính việc học và suy

nghĩ của họ, cũng như cách đọc [các tài liệu học tập] có hiệu quả hơn, có tính cách phân tích hơn, và một cách chủ động hơn?

Các nhà giáo trong cuộc nghiên cứu này thường tự cảm thấy mình có trách nhiệm lớn trong việc giúp sinh viên trở thành những người học ưu tú hơn, thực sự có ý thức trong việc học. Một phần của nỗ lực này tập trung vào việc kích thích tư duy về việc học và vào ý nghĩa của việc tư duy theo những tiêu chuẩn và những phương pháp của môn học. Tôi có nên thể hiện cho sinh viên thấy tôi học và giải quyết vấn đề trong môn học này như thế nào không? Tôi có nên đưa ra những lời khuyên, những bí quyết sẽ giúp sinh viên mở rộng sự hiểu biết về những ý tưởng quan trọng và nhớ được những gì họ đã học? Tôi đã học những tài liệu này như thế nào? Làm sao tôi có thể nêu ra những câu hỏi hoặc đặt ra những vấn đề nhằm kích thích sinh viên nghĩ về ý nghĩa của việc học, cũng như về biện pháp cải thiện cách học và cách tư duy của chính họ?

Chúng tôi đã phát hiện rằng các nhà giáo giảng dạy có hiệu quả nhất luôn có một khát vọng mạnh mẽ trong việc giúp sinh viên của họ đọc được những tài liệu của môn học. Một phần sự mong muốn này xuất hiện vì những môn học khác nhau thường đòi hỏi những chiến lược đọc tài liệu khác nhau. Điều mong muốn này cũng đến từ nhận thức

rằng sau những năm học đầu tiên trong đời, phần lớn sinh viên nhận được rất ít sự hỗ trợ về kỹ năng đọc, mặc dù những đòi hỏi về sự phức tạp trong việc đọc tăng lên một cách rõ rệt khi họ học lên cao. Vì thế những nhà giáo ưu tú thường đưa ra những gợi ý về cách đọc tài liệu chuyên ngành, hay đưa ra những câu hỏi để làm rõ những chiến lược phân tích nào đó. Việc đọc tài liệu của khoá học này có gì độc đáo và nổi bật, và bằng cách nào tôi có thể ngắt nó ra thành những chiến lược có thể nhận biết được? Một số những nhà giáo là đối tượng của cuộc nghiên cứu này đã đặt ra những bài tập trong đó các nhóm sinh viên cùng vật lộn với một bản văn phức tạp.

Chúng tôi cũng thấy có một ý hướng mạnh mẽ trong việc cấu trúc các khoá học theo những cách giúp khuyến khích sinh viên học cách học và học cách hưởng lợi từ chính những sai lầm của họ. Kế hoạch ấy dẫn đến câu hỏi tiếp theo.

9. Làm sao tôi biết sinh viên của tôi học được điều gì đó trước khi tôi đánh giá việc học của họ, và làm sao tôi cho ý kiến phản hồi trước khi có – và độc lập với – bất kỳ một sự kiểm tra đánh giá nào?

Vì phần lớn giảng viên nghĩ rằng trách nhiệm chủ yếu của họ là chọn lựa những sinh viên giỏi, họ thường tuân theo một mô thức đơn giản: giảng dạy (thường có nghĩa là cung cấp những câu trả lời đúng

dưới hình thức những giải thích bằng lời hoặc những bài giảng), sau đó đánh giá. Câu hỏi thứ chín này ra đời từ một nhận thức khác biệt căn bản về việc giảng dạy và về sinh viên, nhận thức này phù hợp với những gì mà Richard Light thấy phản ánh trong những khoá học hết sức có hiệu quả ở Harvard mà ông ta đã nhận diện. Vì lẽ những nhà giáo ưu tú tin rằng hầu hết sinh viên có thể học hỏi, họ luôn tìm kiếm những biện pháp để giúp tất cả sinh viên thực hiện điều đó. Họ tự hỏi làm thế nào để giúp các sinh viên suy nghĩ không ngần ngại và tạo ra một không khí an toàn dễ chịu để sinh viên có thể làm được điều đó. Họ tìm kiếm những cách đem lại cho sinh viên những cơ hội vật lộn với chính những suy nghĩ của mình mà không phải đối diện với những đánh giá về những nỗ lực, tạo điều kiện cho các sinh viên làm thử, gặp thất bại, nhận phản hồi, làm thử một lần nữa trước khi tiếp nhận bất kỳ một sự “cho điểm” nào.

Cách cho điểm truyền thống, như được nhận thức bởi câu hỏi này, chỉ biểu thị cho một phát minh, một biện pháp xem xét tư tưởng, công trình của một người nào đó và xếp hạng những sản phẩm tri thức của những người ấy theo những cách phân loại hơi hợt (điểm “A”, điểm “A-”, v.v.), một công cụ mà về thực chất hầu như không thể hiện được sự hiểu biết thấu đáo về phẩm chất cũng như những thiếu sót trong những gì mà sinh viên đang thực hiện. Hệ

thống đánh giá hiện đại – ý niệm về việc lấy một con số hay một mẫu tự để biểu thị kết quả học tập của một ai đó – tất nhiên vẫn là một phát minh khá gần đây của nền giáo dục đại học. Nó chỉ đạt được mức độ phổ biến ngày càng tăng trong thế kỷ hai mươi khi nền giáo dục này tìm kiếm những biện pháp chứng nhận cho sự thông thạo trong một thế giới ngày càng phức tạp và bị khống chế bởi kỹ thuật. Trong hệ thống ấy, người giáo sư đóng một vai trò kép, thứ nhất, giúp sinh viên học tập, và thứ hai, nói cho xã hội biết việc học đã tiến được đến đâu. Ý định của câu hỏi thứ chín này là nhận thức sự khác biệt giữa hai trách nhiệm ấy và phục hồi quyền ưu tiên cho trách nhiệm đầu. Vì thế, nó tìm kiếm những biện pháp để cung cấp cho người học những ý kiến phản hồi thay vì chỉ đưa ra những đánh giá về các nỗ lực của họ.

Tôi có thể tương tác đến mức độ nào với từng sinh viên của mình? Tôi sẽ có thời gian để nói chuyện với từng cá nhân sinh viên *bên cạnh* việc đọc những kết quả công việc của họ hay không? Tôi nên theo một thời biểu nào trong việc gặp gỡ họ? Tôi có thể đem lại cho họ những sự hỗ trợ như thế nào? Nếu tôi không thể gặp từng người một, tôi có nên gặp họ theo từng nhóm để tìm hiểu những khó khăn của họ và để hiểu được họ học tập, suy nghĩ, và phản ứng như thế nào đối với lớp học không? Tôi có nên thu xếp để các sinh viên đưa ra những phản hồi

có ý nghĩa cho nhau không? Tôi có thể làm gì để cải thiện chất lượng của việc trao đổi ấy? Tôi có nên thu xếp để những người khác (chẳng hạn, những sinh viên sau đại học hoặc những sinh viên đã theo học khoá học này năm ngoái) đưa ra phản hồi không? Tôi có nên sử dụng giờ học để các sinh viên giải quyết những vấn đề theo nhóm và kẻ đó đưa ra cho họ phản hồi chung?

10. Tôi sẽ truyền đạt cho sinh viên của mình theo cách nào để duy trì được sự suy nghĩ của họ?

Trong khi câu hỏi này có thể dẫn tới việc khảo sát phong cách và nội dung của bài giảng – là một chủ đề được khảo sát đầy đủ hơn ở Chương 5 – nó cũng có thể tập trung vào bất kỳ một kiểu truyền thông nào với sinh viên, kể cả những lời giải thích ngắn gọn, việc điều phối một cuộc thảo luận, hoặc những hướng dẫn bằng lời nói. Nó cũng có thể dẫn dắt một số người xem xét những biện pháp thay thế nhằm chia sẻ ý tưởng và thông tin – qua bài viết, qua Internet, phim ảnh và băng ghi hình. Quan trọng nhất, nó tập trung vào việc kích thích sự tham dự và sự chú tâm của sinh viên thay vì vào bản thân việc dạy của người giảng viên; cách truyền thông đó chỉ thành công khi nó kích thích sinh viên suy nghĩ.

Bằng cách nào tôi có thể duy trì một giọng điệu đối thoại mà vẫn đến được với tất cả mọi sinh

viên? Bằng cách nào tôi có thể tránh được lỗi nói đều đều buồn chán? Bằng cách nào tôi có thể mang lại sự phong phú về âm thanh, nhịp điệu, màu sắc? Khi nào thì tôi nên ngừng lại... và lắng nghe? Có câu hỏi nào hay cách giải thích nào mang tính cách khơi gợi để thu hút được sự chú ý của họ? Những điều bộ của tôi có phù hợp với những gì tôi đang nói? Những công cụ hỗ trợ trực quan nào có thể làm cho họ chú tâm hơn? Tôi có nên ghi một số đề mục lên giấy để phân phát cho sinh viên trong lớp không? Khi nào thì tôi nên phân phát những tài liệu như thế để tạo ra hiệu quả tốt nhất, để giúp cho sinh viên chú tâm? Khi nào tôi nên ngưng nói và cho phép sinh viên thảo luận với nhau hoặc xem xét lại một tài liệu gì đó mà tôi đã chuẩn bị cho họ? Nếu tôi viết một điều gì đó lên bảng, bằng cách nào tôi có thể tránh việc nói chuyện với bức tường? Bằng cách nào tôi có thể trình bày một cách súc tích? Nơi nào tôi có thể tránh được sự mơ hồ trong ngôn ngữ của mình? Bằng cách nào tôi có thể nhấn mạnh vào những điểm chính? Điều gì tôi cần phải nhắc lại và bằng cách nào tôi có thể nói lại điều ấy mà không làm cho sinh viên mất kiên nhẫn?

Những nhà giáo là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi muốn đẩy mạnh sự học đào sâu chứ không chỉ sự học hời hợt bề mặt hay có tính cách đối phó, muốn giúp đỡ sinh viên trở thành những người biết suy nghĩ chín chắn hơn, và muốn khuyến khích họ

nắm bắt những chủ đề quan trọng và hiểu những khái niệm. Khi chuẩn bị truyền đạt cho sinh viên, họ chú tâm vào những mục tiêu đó và để cho những mục tiêu đó định hình cách truyền thông mà họ dùng đến.

11. Bằng cách nào tôi sẽ giải thích rõ những tiêu chuẩn tri thức và nghề nghiệp mà tôi sẽ sử dụng trong việc đánh giá công việc của sinh viên, và giải thích tại sao tôi lại sử dụng những tiêu chuẩn đó? Bằng cách nào tôi sẽ giúp sinh viên của mình sử dụng những tiêu chuẩn đó để tự đánh giá những công việc của chính họ?

Paul Travis cho rằng, “Nếu sinh viên không thể học cách phân xét chất lượng công việc của chính mình thì họ chưa thực sự học được gì cả.” Một vị giáo sư khác cũng nói với chúng tôi, “Tiêu chuẩn để có công việc có chất lượng là một cách biểu thị chính ý nghĩa của việc học.” Bằng cách nào tôi có thể hướng dẫn sinh viên xem xét một cách cẩn thận việc tư duy và suy luận mà họ tham gia? Bằng cách nào tôi có thể giúp họ hiểu, nhận thức đúng, và chấp nhận những tiêu chuẩn của sự suy luận đúng đắn mà khoá học trông đợi ở họ? Bằng cách nào tôi có thể hướng dẫn họ so sánh và đối chiếu cách suy luận của họ trong khoá học này với cách tư duy mà họ có thể có trong những khoá học khác hoặc những tình huống khác?

12. Bằng cách nào sinh viên và tôi hiểu được một cách tốt nhất bản chất, sự tiến bộ, và chất lượng học tập của họ?

Lưu ý là câu hỏi này không hỏi về việc có bao nhiêu bài kiểm tra mà giảng viên sẽ cho sinh viên làm hay vị giảng viên ấy sẽ tính toán điểm số cuối khoá ra sao. Câu hỏi này nhằm thăm dò xem sinh viên phát triển về mặt tri thức như thế nào, chứ không chỉ quan tâm đến việc họ thực hiện công việc trong lớp ra sao. Đây là những chỉ dấu tốt nhất cho thấy sinh viên hiểu như thế nào về một vấn đề? Làm sao chúng ta biết là họ có thể suy luận? Những nhà giáo dục đặt ra cho mình những câu hỏi này là những người mong đợi sinh viên của họ hiểu việc học của chính mình. Có thể họ còn mong đợi các sinh viên giúp thiết kế những biện pháp để hiểu rõ điều ấy. Một sự tin tưởng bắt đầu nảy nở, khi giảng viên và sinh viên lắng nghe nhau.

13. Bằng cách nào tôi sẽ tạo ra một môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán, ở đó tôi đưa những kỹ năng và thông tin mà tôi muốn dạy vào những bài tập (những câu hỏi và những nhiệm vụ) mà sinh viên sẽ thấy là hấp dẫn – những nhiệm vụ đích thực có khả năng khơi dậy sự tò mò, thách thức sinh viên suy nghĩ lại những giả định của họ và xem xét những mô hình nhận thức của họ về thực tại? Bằng cách nào tôi sẽ tạo ra một môi trường an toàn nơi đó

sinh viên có thể làm thử, chấp nhận thất bại, nhận phản hồi, và thử lại?

Tất cả những câu hỏi trên đều xoay quanh câu hỏi chính yếu này và quan niệm của nó về việc làm thế nào hỗ trợ và khuyến khích một cách tích cực nhất để sinh viên học tập. Đối với những nhà giáo ưu tú, câu hỏi này thường dẫn tới một dự án hết sức hấp dẫn và xác đáng nhằm thách thức tư duy của sinh viên. Dự án này trở thành đặc điểm chính yếu của khoá học, nhưng thay vì chỉ giao phó nó, các giảng viên sẽ chia cắt dự án ấy ra thành những mảnh nhỏ mà vẫn duy trì được sự cuốn hút và có đủ ý nghĩa, và thường xuyên có mặt để hỗ trợ sinh viên tập trung vào những mục tiêu học tập rộng lớn hơn.

Mùa thu năm 1977, Chad Richardson tới vùng Thung lũng hạ lưu sông Rio Grande ở mỏm cực nam của tiểu bang Texas và bắt đầu công việc giảng dạy trong một chương trình xã hội học ở Pan American University. Gấp rút hoàn tất chương trình sau đại học của chính mình ở University of Texas – Austin, ông hăm hở giới thiệu với những người khác về những khía cạnh hấp dẫn của ngành học mà ông đã theo đuổi. Tại ngôi trường đại học mới, nơi ông được giao nhiệm vụ giảng dạy, hầu hết các sinh viên là cư dân địa phương; ba phần tư trong số họ nói tiếng Tây Ban Nha và là hậu duệ của người Mễ Tây Cơ (Mexican). Họ có một di sản văn hoá phong phú,

nhưng căn cứ vào những phương pháp trắc lượng truyền thống, nói chung họ thiếu kỹ năng học thuật cần thiết để thành công trong các trường đại học và cao đẳng.

Một ít sinh viên xuất thân từ những gia đình khá giả trong nền kinh tế nông nghiệp địa phương phát khởi dọc theo con sông. Tuy nhiên, hầu hết sinh viên còn lại sống gần với mức nghèo khổ, và không ít người trong số họ thuộc tầng lớp của một trăm ngàn lao động nông nghiệp nhập cư ở quận Hidalgo, những người mà sức lao động của họ đã mang lại sự trù phú cho toàn vùng nhưng lại được hưởng rất ít những phúc lợi của sự trù phú ấy. Nhưng họ chính là những con người tiên phong, thường là những người đầu tiên trong gia đình vào học đại học, không những thế, đôi khi còn là những người đầu tiên biết đọc biết viết. Với chính sách tiếp nhận sinh viên một cách rộng rãi, Pan American University thu nhận các sinh viên có điểm SAT[†] và thứ hạng ở trường trung học rất khác nhau, nhưng nói chung chẳng thu hút bao nhiêu sinh viên thuộc giới thượng lưu.

Ở miền biên địa này, nằm bên rìa của hai nền văn minh quốc gia và không cảm thấy hoàn toàn thoải mái đối với nền văn minh quốc gia nào, những

†. SAT (viết tắt của Scholastic Aptitude Test) là một bài thi chuẩn hóa (standardized test) mà kết quả của nó được dùng để xét tuyển vào đại học.

người nói tiếng Tây Ban Nha tại đây rất quý trọng truyền thống và văn hoá, nhưng thường xuyên thấy mình là tiêu điểm của những bức tranh biếm hoạ chế nhạo mọi thói quen, ngôn ngữ và cả nguồn gốc của mình. Hai mươi phần trăm dân số ở vùng này không phải là người gốc Mễ Tây Cơ – dân địa phương gọi họ là người “Anglo”[†] – đôi khi cảm thấy bị cô lập và bị gạt ra khỏi nền văn hoá địa phương, mặc dù, với tư cách là một nhóm dân, họ có quyền lực chính trị và kinh tế chiếm ưu thế.

Richardson muốn các sinh viên của ông xem xét một vấn đề cốt lõi và tất cả những hệ lụy chính của nó: Xã hội ảnh hưởng đến hành vi cá nhân như thế nào, và phải chăng ảnh hưởng đó mạnh hơn sức mạnh sinh học và cá nhân trong từng con người? Ông cho biết, nhiều người trong số các sinh viên ấy khi đến với khoá học cho rằng hành vi của con người chỉ chịu ảnh hưởng của những sức mạnh nội tại. Ông cố gắng thay thế mô hình ấy bằng một mô hình khác xét đến những sức mạnh xã hội đã có thể định hình cuộc đời họ. Ông cũng muốn tất cả sinh viên của mình, dù là người Mỹ gốc Mễ Tây Cơ hay Anglo, phát triển một sự hiểu biết có tính cách đồng cảm về cái di sản văn hoá đa dạng mà họ vẫn sống

†. Anglo (viết tắt của Anglo-American) chỉ người Mỹ da trắng hay những người Mỹ gốc châu Âu không nói tiếng Tây Ban Nha.

trong đó, đồng thời làm xuất hiện trong lớp học của ông những khả năng ngày càng tăng – và sự tin tưởng vào những khả năng đó – về tư duy xã hội học và truyền đạt những suy nghĩ của họ đến những người khác. Điều đó có nghĩa là các sinh viên của ông phải học cả phương pháp tư duy quy nạp – từ những thí dụ cụ thể, xây dựng một sự hiểu biết về những khái niệm xã hội học quan trọng – lẫn phương pháp cách tư duy diễn dịch – sử dụng những ý tưởng ấy để hiểu rõ những hoàn cảnh mới.

Một nhiệm vụ quá nặng nề, nhưng Richardson đã tìm thấy giải pháp ở những gì mà ông nghĩ là ông biết về sự học hỏi tự nhiên và ở niềm tin của ông về sức mạnh của chuyện kể. Ông nghĩ về cách thức trẻ con học tiếng mẹ đẻ của chúng, và ông nhận thấy rằng việc học được tiếng mẹ đẻ không xuất phát từ việc thuộc lòng những quy tắc mà là từ “việc tạo sự hoà hợp theo phương pháp quy nạp những mô thức lấy từ nhiều thí dụ”. Trong môn xã hội học, ông hỗ trợ sinh viên của mình xem xét rất nhiều những thí dụ loại ấy khi họ tiến hành cuộc khảo cứu dân tộc học đầu tiên, thu thập những mẫu chuyện từ bạn bè, người thân, và cả những người xa lạ ở hai bên đường biên giới: những người chủ sử dụng dân lao động Mỹ Tây Co không có giấy tờ hợp pháp, những tay chuyên đưa lậu những người lao động ấy vào Hoa Kỳ, những viên chức nhập cư hiểu rõ những “người ngoại quốc bất hợp pháp,” những

người Anglo tự thấy mình chỉ là một thiểu số không đáng kể trong một trường trung học ở vùng Thung lũng, những người Mỹ gốc Mễ Tây Cơ không biết nói tiếng Tây Ban Nha, và những người khác nữa.

Vào ngày đầu tiên của khoá học, ông giao cho các sinh viên một bản đề cương khoá học với một công thức từng bước về những dự án của họ. Bản đề cương đó mời gọi chứ không ra lệnh, tránh dùng ngôn ngữ của những đòi hỏi và thiết lập một giọng điệu về những mong đợi tích cực (“các bạn sẽ là...”). Những ngày tiếp theo, Richardson cung cấp cho họ một cuộc huấn luyện bao quát về những vấn đề như cách tiến hành các cuộc phỏng vấn, cách ghi nhận những mô thức, và cách viết một báo cáo về những kinh nghiệm của họ. Trong lớp, ông thảo luận về những khái niệm xã hội học quan trọng rồi yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm và báo cáo lại những cố gắng của họ. Tuy nhiên, thay vì chỉ “thuyết giảng” ông đã làm cho cả lớp tham gia vào các cuộc thảo luận, sử dụng chính những kinh nghiệm của họ để giúp họ hiểu rõ những ý tưởng nền tảng.

Mặc dù sinh viên đáp ứng một cách nhiệt tình với những bài tập xác đáng ấy, có vẻ như lớp học vẫn còn đặt nặng vấn đề công việc trường lớp. Vào năm 1983, Richardson bắt đầu thay đổi cách làm việc, mang lại cho sinh viên của mình một lối thoát đích thực đối với những cố gắng của họ. Ông bắt đầu

thiết lập một kho lưu trữ về những nghiên cứu dân tộc học của sinh viên và dần xếp với một tờ nhật báo địa phương đăng tải một số những mẫu chuyện mà sinh viên của ông đã sưu tập được. Ông cũng chia sẻ công việc ấy với những lớp học của các khoá sau, cho các sinh viên lớp đàn em này thấy những gì mà các khoá trước đã thực hiện được.

Ban đầu công việc được giao phó đôi khi làm cho các sinh viên ngần ngại, nhưng một khi họ thấy được thành quả của những sinh viên khác, họ bắt đầu háo hức muốn làm thử. Khi đã tham gia vào việc này, họ trở nên có nhiều quyền lực hơn đối với số phận của chính họ bởi cách thức mà công việc ấy mang lại ý nghĩa cho chính địa phương và nền văn hoá của họ. Việc viết lách của sinh viên được cải thiện một cách đáng kinh ngạc, khả năng đọc hiểu, sự hiểu biết về những khái niệm xã hội học, và năng lực quan sát, phân tích, tổng hợp của họ cũng được cải thiện như vậy. Richardson kết luận rằng, “Khả năng ghi nhớ có khuynh hướng được bảo đảm hơn khi chúng ta rút ra một kết luận dựa trên các thí dụ so với việc chúng ta chỉ được trình bày về một khái niệm rồi sau đó được minh hoạ thêm bằng một hay hai thí dụ.” Lòng tự trọng được củng cố khi các sinh viên thể hiện một sự tự tin lớn lao hơn về khả năng của chính họ trong việc hiểu được những khái niệm phức tạp, trong việc áp dụng những ý tưởng ấy, trong việc sưu tầm và phân tích các dữ liệu, cũng

như trong việc truyền đạt những suy nghĩ của họ. Trong số những sinh viên đó, ngày càng có nhiều người theo học các chương trình sau đại học về xã hội học và những chuyên ngành khác, mà một người trong số họ đã trở thành trưởng khoa xã hội học ở Texas A&M University. Vào năm 1999, Richardson và 350 sinh viên của ông xuất bản một tuyển tập những công trình của họ thông qua Nhà xuất bản Viện Đại học Texas (University of Texas Press).²

Đối với Richardson, thành tựu lớn nhất là việc một số lượng lớn sinh viên đã trải nghiệm “một sự ý thức lớn lao hơn đối với di sản văn hóa phong phú của khu vực.” Ông kết luận rằng kinh nghiệm đó “đã tăng cường sự chấp nhận tính đa dạng, một cảm thức về ‘địa bàn’ lịch sử, và khơi dậy lòng tự trọng.”

Richardson đã đến vùng Thung lũng với hy vọng tiếp tục công cuộc nghiên cứu của chính mình trong lúc tham gia vào việc giảng dạy từ 8 đến 10 lớp mỗi năm. Thay vì nhìn thấy những mâu thuẫn giữa hai công việc ấy, ông phát hiện rằng cả việc nghiên cứu lẫn việc giảng dạy đều có liên quan đến việc học tập, và ông đã thăm dò những cách thức theo đó việc học của cả giáo sư lẫn sinh viên đều mang lại lợi ích cho nhau.

Ở Trường Thiết kế Rhode Island (Rhode Island School of Design), các sinh viên khoa kiến trúc cảnh

quan, khoa kiến trúc, và khoa thiết kế công nghiệp có truyền thống hoàn tất các dự án cá nhân mà họ phải nộp cho giảng viên để được chấm điểm. Charlie Cannon ghi nhận rằng, “Phần lớn các công việc (trong lĩnh vực học đường cũng như trong lĩnh vực chuyên môn) đều được thực hiện theo lối tuyến tính. Các sinh viên khoa kiến trúc thực hiện phần việc của họ, sau đó, giao phần còn lại cho các sinh viên khoa kiến trúc cảnh quan và sau cùng là các sinh viên khoa kỹ sư thiết kế công nghiệp, nhưng có rất ít sự tích hợp của cả ba phần việc đó trong suốt quá trình làm việc.” Ông và các đồng nghiệp muốn giúp sinh viên học cách cộng tác với nhau, học cách tích hợp các ngành học, để đẩy họ đi xa hơn lĩnh vực chuyên môn trực tiếp của họ, và hơn nữa là để giúp xác định những đường hướng mới khiến các nhà chuyên môn suy nghĩ về việc bằng cách nào những dự án công cộng có quy mô lớn được thực hiện – quan điểm của ai được tôn trọng và bằng cách nào cả một rừng âm thanh nhộn nhạo những ý tưởng và lời lẽ có thể biến thành một điều gì đó cụ thể. Ông muốn các sinh viên học cách xét đến các khía cạnh môi trường, xã hội, kinh tế, cộng đồng và cả chính trị nữa trong những thiết kế của họ.

Trong một xưởng nghiên cứu đổi mới (innovative studio) vừa được thành lập – một khoá học cho cả các sinh viên bậc đại học và sau đại học ngành

thiết kế công nghiệp, kiến trúc cảnh quan, và xây dựng – Cannon đưa ra một số quyết định then chốt có tác dụng thay đổi một cách căn bản kinh nghiệm giáo dục. Trước hết, ông hoán chuyển vai trò của mình từ một vị quan toà chuyên phán xét một sản phẩm hoàn tất nào đó thành một điều phối viên và là một huấn luyện viên cho từng cá nhân. Thứ hai, ông thu xếp để cho các sinh viên cộng tác với nhau trong một dự án lớn và phức tạp, thường xuyên chia sẻ ý kiến và thông tin từ tất cả những lĩnh vực nghiên cứu của họ. Bất kỳ điều gì họ học được cũng đều phục vụ cho việc theo đuổi một mục tiêu chung đầy hấp dẫn, một mục tiêu thực sự xác đáng với những kinh nghiệm thực hành. Thứ ba, ông hỗ trợ sinh viên của mình tiến hành nghiên cứu về một loạt những vấn đề xã hội, kinh tế, môi trường, cộng đồng, và chính trị. Quan trọng nhất, ông dành cho sinh viên của ông quyền kiểm soát lớp học và công việc – mặc dù ông vẫn là người lựa chọn dự án.

Để trao cho họ quyền tự chủ ấy, Cannon thận trọng lựa chọn một dự án “thực sự cuốn hút sinh viên.” Vào ngày đầu tiên trong lớp, ông cố gắng giúp đỡ các sinh viên của mình hiểu được những đòi hỏi nặng nề của thời đại mà họ đang phải đối mặt và về bản chất hợp tác của dự án. Ông cũng nhấn mạnh rằng công trình của họ là xác đáng và sẽ tạo được một sự khác biệt. Những ý tưởng mà họ nêu ra có thể được mang thực hiện thành một dự án thực, và,

điều quan trọng hơn cả, với những nỗ lực thăm dò có tính cách tiên phong của họ về sự hợp tác và về việc xem xét từ nhiều góc độ khác nhau, họ có thể mang lại một quan niệm mới về nghề nghiệp. Sau cùng, ông để cho họ tự quyết định có nên tham gia vào cái trải nghiệm đòi hỏi khắt khe, “thường là ác độc,” nhưng đáng làm đó không.

Khi học kỳ bắt đầu, Cannon tiếp tục chuyển quyền cho sinh viên đến tận khi họ “tiếp nhận quyền sở hữu của họ.” Ban đầu, ông giải thích rõ những gì họ phải đạt được, sau đó ông giao cho họ chịu trách nhiệm về việc làm sao để đạt được những mục tiêu đó. Ông mời gọi các sinh viên chọn lựa một chủ đề riêng lẻ mà họ sẽ nghiên cứu một cách thấu đáo (“bất kỳ điều gì, từ nghệ thuật bố trí cảnh quan cho tới các giải pháp kỹ thuật”). Trong thời gian còn lại của học kỳ, mỗi sinh viên khi đó đã trở thành chuyên gia của lớp trong một chủ đề riêng. Cannon giải thích, “Nếu cần biết đến mô hình di trú của loài rắn chuông, chúng tôi đã biết ai có thể trình bày điều đó.” Một khi các sinh viên đã hoàn tất việc nghiên cứu của mình, họ báo cáo trở lại với lớp, tra hỏi lẫn nhau, rồi tổng hợp tất cả những điều phát hiện của họ lên những tấm bảng lớn vẫn còn được trưng bày.

Vì cách làm việc tập thể vẫn còn mới mẻ đối với họ, Cannon tiếp tục nhấn mạnh đến việc chuyển

đối vai trò mà họ phải thực hiện: [một] điều phối viên (facilitator), [một] người ghi chép (transcriber), một ai đó bảo đảm cho tất cả mọi người đều tham gia vào cuộc thảo luận, và một hay hai người “quan tâm đến chiều hướng tình cảm chung của cả nhóm.” Ông nhấn mạnh đến nhu cầu phải biết tôn trọng công việc của người khác và luôn nhắc nhở họ rằng, “chúng ta vẫn là đồng hội đồng thuyền,” nghĩa là tất cả đều còn đang nghiên cứu về những chủ đề mà họ vẫn chỉ biết rất ít.

Sau bốn tuần lễ làm việc trong thư viện và lớp học, các sinh viên được đi tham quan thực địa của dự án – chẳng hạn, một công trình xử lý nước thải được đề nghị cho cảng New York – sau đó đi xem xét một vòng những địa điểm có liên quan, một bãi rác của thành phố, một trung tâm tái chế từ nguyên liệu rác, và văn phòng của các kỹ sư làm ra các sản phẩm từ nguyên liệu tái chế. Cannon nhận xét rằng, “Việc học thuần túy sách vở của họ bỗng nhiên được liên kết với việc những chất thải dơ bẩn có thể tồn tại trên nền đất như thế nào.” Họ dạo quanh những khu dân cư địa phương, lục tìm qua sổ danh bạ điện thoại về sự phân bố những doanh nghiệp trong vùng, đồng thời nghiên cứu các bản đồ chia vùng và bản đồ không ảnh. Vào lúc kết thúc chuyến đi, Cannon mời từ 6 tới 12 người khác – các nhà hoạt động cho cộng đồng, một nhà vận động cho việc bảo vệ môi trường, các nhà quy hoạch, các kiến trúc

sư, các nghệ sĩ, và kể cả những sinh viên từ các trường khác – tham gia với họ trong một cuộc hội thảo nho nhỏ kéo dài hai ngày để động não tìm ra những giải pháp khả dĩ. Ông muốn sinh viên của mình “nói ra cái mớ rỗng lớn nhất” mọi cách tiếp cận có thể có, để “đắm chìm trong tình trạng rối bời như canh hẹ của việc không thể có kết luận,” và chỉ trong ngày cuối cùng mới thưởng lãm những hệ quả và kết hợp những suy nghĩ của họ thành “những thiên hà” ý tưởng. Cannon giải thích, “Họ được khuyến khích triển khai mọi ý tưởng khác biệt nhau đến bất kỳ mức độ nào có thể có, nhờ vậy mà họ có thể bắt đầu nhận thức được rằng không một giải pháp nào là câu trả lời độc nhất cho một vấn đề.”

Sau đó là Giai đoạn lập kế hoạch tổng thể (Master Planning Stage). Cannon kể lại, “Ở thời điểm này, tôi nhốt họ vào một căn phòng và bảo, ‘Có vẻ như cho đến tận lúc này không có bất kỳ một ý tưởng nào trong số những giải pháp của chúng ta là câu trả lời thích hợp. Chúng ta cần triển khai những hướng dẫn thiết kế hoặc những triết lý để giải quyết công việc này và tôi muốn các bạn suy nghĩ kỹ về những ý tưởng ấy để quyết định phương hướng mà xưởng nghiên cứu thiết kế của chúng ta nên theo.’ Tôi yêu cầu họ suy nghĩ quyết định phương hướng mà dự án của xưởng nghiên cứu thiết kế nên theo, và thế là tôi rời phòng.” Vào thời điểm quyết định đó, các sinh viên vạch ra vấn đề

mà họ sẽ thảo luận tập thể trong suốt những tuần lễ còn lại của học kỳ. “Bây giờ năm học thuộc về họ. Họ đã giành lấy vấn đề có tính cách hạn chế của tôi, phá tung khuôn khổ của nó ra, và xác định những mục tiêu của xưởng nghiên cứu thiết kế.” Cuối cùng, họ lại tham khảo các chuyên gia bên ngoài, chọn lại những bộ phận riêng lẻ của “câu chuyện tổng thể” mà từng người trong nhóm đã theo đuổi, và chia sẻ công việc của họ với nhau.

Các sinh viên ấy không đáp ứng được phần lớn những tiêu chuẩn truyền thống của một xưởng nghiên cứu thiết kế. Họ không có đủ thời gian để sản xuất ra một loại công việc được gọt giũa cẩn thận mà rất nhiều những xưởng nghiên cứu thiết kế thường vẫn sản xuất hàng loạt. Nhưng họ đã học được cách làm việc trong sự cộng tác mật thiết với nhau, cách nghiên cứu và xem xét hàng loạt những vấn đề có liên quan kể cả những vấn đề về môi trường, cách đánh giá những quan điểm khác biệt, và cách xác định bản chất của một vấn đề. Cannon đã xác định lại điều mà ông muốn sinh viên của mình học được trong lớp và như thế đã sáng tạo một kinh nghiệm có khả năng thúc đẩy sự thành tựu những mục tiêu ấy, gạt qua một bên những thông lệ về những điều cần phải thực hiện trong một khoá học và những điều mà sinh viên phải hoàn tất.

Những giảng viên đầy hiệu năng vạch ra những kinh nghiệm học tập phong phú hơn cho sinh

viên của mình một phần vì họ nghĩ rằng giảng dạy chính là thúc đẩy việc học. Bất kỳ điều gì họ làm cũng bắt nguồn từ sự hiểu biết của họ và từ mối quan tâm mãnh liệt của họ về sự phát triển của sinh viên mình. Họ ít khi tuân theo truyền thống một cách mù quáng và nhận thức được rằng lúc nào thì sự thay đổi trong các khoá học là điều cần thiết và có thể thực hiện được. Hệ thống mười ba câu hỏi trình bày trong chương này có thể giúp chúng ta nhớ điều gì cần phải tự hỏi mình khi chúng ta thiết lập kế hoạch cho một khoá học, nhưng nếu chúng ta hy vọng học được gì đó từ sự thực hành và tư duy của những nhà giáo ưu tú, chúng ta phải làm nhiều hơn chứ không phải chỉ để trở thành những chuyên gia rập khuôn, ứng dụng và hoàn thiện một mô thức nào đó thừa hưởng từ người khác – ngay cả khi đó là mô thức mà các nhà giáo ưu tú sử dụng. Chúng ta phải sử dụng những cách tiếp cận của họ để hỗ trợ cho việc xây dựng sự hiểu biết của chính chúng ta về những môi trường học tập hiệu quả cũng như tinh thần và kỹ năng biết thích nghi để dẹp qua một bên những lệ thường trong khi đi tìm những giải pháp hay hơn.

4. HỌ MONG ĐỢI GÌ Ở SINH VIÊN CỦA MÌNH?

Claude Steele đương đầu với một vấn đề mà phần lớn chúng ta vẫn gặp trong các lớp học của mình. Nhà tâm lý học xã hội từ Stanford này biết về những định kiến cay nghiệt cho rằng những sinh viên Mỹ gốc châu Phi (African American) và gốc Hispanic[†] nói chung không thể học tốt trong các trường đại học và cao đẳng, và rằng nữ giới không có khả năng học toán và vật lý. Ông cũng biết rằng chính những con số thống kê quốc gia đã nuôi dưỡng những định kiến tai hại này: trên khắp nước Mỹ

†. Những người Hispanic là những người châu Mỹ nói tiếng Tây Ban Nha hay Bồ Đào Nha và hậu duệ của họ đang sống ở Hoa Kỳ.

những sinh viên Mỹ gốc châu Phi và gốc Hispanic thường xuyên trượt các khoá học nhập môn hơn so với những sinh viên khác; cùng lúc có quá ít phụ nữ trở thành các nhà toán học hay vật lý học. Tuy nhiên, Steele vẫn từ chối chấp nhận bất kỳ cách giải thích nào hoặc thiên về giới tính hoặc thiên về chủng tộc cho mô thức gây rắc rối đó.

Ông biết rằng chính đêm dài của chủ nghĩa phân biệt chủng tộc, chủ nghĩa phân biệt giới tính, tinh thần ly khai, và sự phân biệt đối xử đã để lại những dấu ấn của nó. Những người phải đối mặt với những thông điệp lặp đi lặp lại rằng họ chỉ là thành phần thấp kém trong một số loại hoạt động nào đó (như trong việc học chẳng hạn) thường quyết định từ bỏ loại công việc đó và xây dựng cuộc sống của mình trong những lĩnh vực khác. Hơn nữa, trẻ em da đen và trẻ em Hispanic, so với những người bạn Mỹ đồng tuổi gốc châu Âu, thường phải vào học ở những trường có chất lượng kém hơn và không được chuẩn bị tốt để vào học đại học. Thế mà chẳng có điều nào trong những yếu tố đó giải thích được tại sao, *với tư cách là một nhóm* (với nhiều ngoại lệ mang tính cá nhân), ngay cả những sinh viên người Mỹ gốc châu Phi thuộc tầng lớp trung và thượng lưu, tự tin, có tham vọng, và được dạy dỗ cẩn thận từ lúc nhỏ vẫn tụt lại phía sau những nhóm sinh viên tương tự nhưng là người Mỹ gốc châu Âu.

Nhà tâm lý học từ Stanford này bắt đầu tự hỏi, phải chăng chính những định kiến xã hội có tính chất tiêu cực vẫn ảnh hưởng lên những mục tiêu của họ ngay cả khi những thành viên của cộng đồng thiểu số cũng như giới phụ nữ bác bỏ chúng một cách có ý thức?¹ Steele ngờ rằng đúng như vậy. Hơn nữa, ông phỏng đoán – vì những chứng cứ mà ông tìm thấy đã chỉ ra cái kết luận đáng ngạc nhiên này – rằng những định kiến tiêu cực đôi khi tác động mạnh mẽ lên cả những sinh viên vốn có sẵn mọi sự tự tin trong cuộc sống, vốn không tự ám thị về bất kỳ một cảm giác thấp kém nào, vốn thường xuyên có sự chuẩn bị hoàn hảo, và thực sự quan tâm đến việc thực hiện xuất sắc trong lĩnh vực học thuật.

Ông đưa ra lý thuyết cho rằng khi những nạn nhân của những định kiến tiêu cực đương đầu với một nhiệm vụ mà định kiến chung cho rằng họ không xứng đáng đảm nhận nhiệm vụ ấy nhưng bản thân họ muốn thực hiện và nghĩ rằng họ có khả năng thực hiện, họ vẫn không thể thoát khỏi cái bóng ma ám ảnh của những niềm tin tiêu cực vây quanh họ. Nếu nhiệm vụ đó đặc biệt khó khăn và mang lại nhiều căng thẳng, áp lực của công việc ít nhất cũng làm bật dậy một cách vô thức điều nhắc bảo về những định kiến tai hại kia. Họ có thể nghĩ rằng, “Nếu ta không giải quyết được vấn đề này, thiên hạ sẽ tin rằng những hình ảnh chung kia là chính xác.” Khi họ càng cố gắng thực hiện tốt công

việc của họ trong lĩnh vực ấy, điều suy nghĩ như trên càng làm họ nhức nhối. Ở mức tối thiểu, suy nghĩ ấy cũng làm họ xao lãng; tệ hại nhất, nó chọc tức để họ cố gắng tìm mọi cách nhằm chứng tỏ rằng những định kiến phổ biến là hoàn toàn sai lạc. Trong cả hai trường hợp, chính những nhận thức của họ về định kiến tiêu cực đã chất thêm cho họ một mức nào đó những lo lắng mà người khác không phải đối mặt, và sự căng thẳng này do đó mà làm giảm và làm hại thành tích của họ, thế rồi thành tích thấp kém này lại tạo thêm cho họ những sự dày vò, gọi cho họ nhớ đến những định kiến nhiều hơn, và cứ thế tiếp tục.

Chẳng hạn, Steele biết rõ là có rất nhiều nghiên cứu cho thấy nữ giới học toán cũng không kém gì nam giới *cho đến một mức độ khó nhất định nào đó*. Vượt qua ngưỡng đó, quả thật hầu hết phụ nữ làm toán kém. Trong nhiều thập niên, nhiều nam giới có học thức đã kết luận rằng có điều gì đó thuộc về giới tính giải thích được những khác biệt. Tuy nhiên, Steele suy luận rằng, cả nam giới lẫn nữ giới đều cảm thấy một chút lo lắng khi đứng trước những bài toán khó mà họ muốn tìm lời giải, nhưng với nam giới, sự lo lắng đó đến từ chính những bài toán. Ngược lại, nữ giới lại bắt đầu phải đối phó với một gánh nặng phụ trội khi sự căng thẳng ban đầu làm bật ra lời nhắc nhở về cái định kiến tiêu cực kia. “Thiên hạ đang nghĩ gì về mình vậy, mình phải

làm gì để cho họ thấy là họ đã nghĩ sai?" Steele gọi cảm giác này là "tính dễ bị tổn thương vì định kiến" (stereotype vulnerability) và giải thích rằng điều này thường xảy ra khi những cá nhân cảm thấy họ "có thể bị phán xét hoặc đối xử theo định kiến hoặc có thể làm một điều gì đó có tác dụng xác nhận định kiến" trong tâm trí của những người xung quanh họ.

Phần lớn phụ nữ khi cố gắng phản bác lại định kiến thông thường về khả năng của họ, họ trở nên lo lắng hơn, nhất là khi họ đã đặt cả vốn liếng của họ vào việc phải học giỏi môn toán và tin ở một mức độ nào đó rằng họ có thể làm được. Chỉ mới đây thôi, Steele đã nói về điều đó, "Một người phải quan tâm đến một lĩnh vực để rồi bị quấy rầy bởi cái viễn tượng bị đóng khung trong đó." Cho nên một người phụ nữ học giỏi môn toán ở trung học và trong những năm đầu ở đại học hoặc một sinh viên da đen xuất sắc ở bất cứ môn học nào có thể mơ về một tương lai trong ngành học đó, nhưng chính những ước mơ này đã kích thích điều mà Steele gọi là "sự lo lắng có tính cảnh giác trước viễn tượng tương lai rằng họ có thể bị tổn thương bởi nhận thức xã hội và sự đối xử của những người cùng nhóm." Càng lo lắng bao nhiêu, họ càng dễ trở thành nạn nhân của đe dọa định kiến (stereotype threat) bấy nhiêu, và chính là sự thành công chứ không phải sự thất bại mới làm cho họ quan tâm.

Steele và các nhà nghiên cứu khác phát hiện rằng nếu họ có thể làm cho người ta đừng nghĩ là có ai đó đang dò xét mình thông qua những lăng kính định kiến tiêu cực, họ có thể giúp những người ấy thay đổi một cách đáng kể những gì mà những người này thực hiện được. Chẳng hạn, Steele phát hiện là nếu ông có thể thuyết phục những phụ nữ tham gia những kỳ thi toán đầy khó khăn rằng bất kỳ ai có liên quan đến cuộc kiểm tra đó đều nghĩ rằng họ sẽ thành công chẳng kém gì nam giới, thì quả thật họ đã thành công.² Trong một thí nghiệm khác, ông và Joshua Aronson đưa những sinh viên da đen ở Stanford đến phòng thí nghiệm của họ và giao cho các sinh viên này những câu hỏi trích từ phần kiểm tra từ vựng của đề thi GRE.³ Một nhóm được họ cho biết những câu hỏi đó nhằm trắc nghiệm khả năng về từ vựng của sinh viên; nhóm kia được họ giải thích rằng đó chỉ là “một công việc của phòng thí nghiệm được dùng để nghiên cứu xem các vấn đề cụ thể nào đó nói chung được giải quyết như thế nào,” và vì thế chẳng có một chút liên hệ nào tới trí thông minh của sinh viên. Chỉ một thay đổi nhỏ trong cách giải thích ấy thôi đã mang lại những kết quả khác biệt một cách đáng ngạc nhiên.

†. GRE (viết tắt của Graduate Record Examination) là một bài thi chuẩn hoá (standardized test) dành cho các ứng viên xin vào học các chương trình sau đại học các ngành khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, và nhân văn.

Những sinh viên nghĩ rằng họ đang được kiểm tra khả năng từ vựng thì làm bài kém hơn hẳn mặc dù cả hai nhóm đều có những nền tảng kiến thức không khác nhau.³

Các nhà nghiên cứu ở Stanford còn phát hiện được rằng họ có thể tạo ra một đe dọa định kiến đối với những người thường vẫn được xã hội nhìn nhận một cách tích cực trong một lĩnh vực nào đó. Chẳng hạn, dân ông da trắng chẳng bao giờ phải đối mặt với nhận định phổ biến của xã hội rằng họ không thể học giỏi toán. Vậy mà các nhà nghiên cứu vẫn có thể làm cho các nam sinh viên người Mỹ gốc Âu châu có thứ hạng cao trong những lớp toán cao cấp trở nên lúng túng và làm bài kém đi trong một cuộc kiểm tra khó khăn nếu họ chỉ cần nói với nhóm sinh viên này rằng nói chung các sinh viên Á châu làm bài thi tốt hơn những “sinh viên da trắng.” Bỗng nhiên, các nam sinh viên da trắng phải đối mặt với một khả năng là nếu họ thất bại trong cuộc kiểm tra, người ta sẽ coi họ thấp kém hơn một vài nhóm khác.⁴

Cuộc nghiên cứu này có ý nghĩa gì và nó liên hệ thế nào đến cuộc khảo sát của chúng tôi về các nhà giáo đầy hiệu năng? Có vẻ như nó gắn với cuộc tranh luận thường xảy ra giữa những giảng viên là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi với một vài đồng nghiệp của họ. Vấn đề là: Nếu bạn tin vào những

lời đồn thổi của các giảng viên vẫn lan tràn trong nhiều khuôn viên đại học, cách tốt nhất để được tiếng là dạy giỏi – hoặc ít ra cũng được các sinh viên đánh giá cao – là đưa ra một khoá học làng nhàng chỉ yêu cầu sinh viên làm việc qua quýt. Một số giáo sư nghĩ rằng con đường để đi đến những giải thưởng về giảng dạy được lát bằng những tiêu chuẩn và những đòi hỏi thấp hơn, và rằng do họ từ chối thoả hiệp nên họ chỉ thu được những thành tích nghèo nàn từ những đánh giá xếp hạng của sinh viên. Nhưng công trình nghiên cứu mà các nhà tâm lý học xã hội đã thực hiện về tính dễ bị tổn thương vì định kiến và cuộc khảo sát của chúng tôi về những nhà giáo đầy hiệu năng đã thách thức nghiêm trọng những ý niệm đơn giản đó.

Bất kỳ một sự trắc lượng hợp lý nào cũng cho thấy các nhà giáo ưu tú mong đợi “nhiều hơn” từ các sinh viên của họ, nhưng chúng tôi cũng thấy có nhiều giảng viên ít thành công hơn là những người cố gắng thách đố sinh viên của họ bằng cách nhồi nhét thêm công việc. Đối với những vị này, việc đòi hỏi sinh viên làm việc nhiều hơn thường chỉ mang lại những đánh giá thấp hơn [từ sinh viên] và có lẽ *khuyến sinh viên học ít hơn* vì người học thể hiện rõ sự mệt mỏi và xa lánh. Từ những ví dụ trên, người ta rất dễ đi đến kết luận cho rằng rằng lời đồn thổi nói trên là đúng. Thế nhưng cách suy luận này thiếu mất một số luận điểm quan trọng và thường

đánh lạc hướng cả các nhà giáo mới vào nghề cũng như những vị đã có nhiều kinh nghiệm. Tại sao một số giảng viên đòi hỏi nhiều hơn và làm cho sinh viên đạt được cái nhiều hơn ấy với mức hài lòng cao trong khi những giảng viên khác lại thất bại một cách thảm hại đối với những điều mà họ coi là những tiêu chuẩn “cao hơn”? Phải chăng có một điều gì đó khác biệt trong bản chất của khái niệm “nhiều hơn” mà những nhà giáo đối tượng nghiên cứu của chúng tôi mong đợi? Phải chăng những nhà giáo rất thành công này xử lý những bài tập [giao cho sinh viên] một cách khác biệt, hoặc sở hữu một phẩm chất nào khác có thể giải thích cho những thành công mà họ đã gặt hái?

Chúng tôi đã tìm được một mạng lưới phức tạp của những niềm tin, nhận thức, thái độ, và hành động dẫn đến sự thành tựu của những nhà giáo ưu tú và sinh viên của họ. Mỗi đường nối trong mạng lưới ấy phụ thuộc vào những đường nối khác để tạo nên sự bền chắc của toàn bộ mạng lưới. Chúng trở nên tầm thường và rời rạc khi bị tách rời nhau. Để hiểu được điều gì đã làm nên sự giảng dạy phi thường, chúng ta phải biết rõ về từng đường nối trong mạng lưới ấy và hiểu được cách thức các đường nối ấy củng cố lẫn nhau. [Dưới đây,] chúng ta sẽ bắt đầu bằng một chuỗi các khuynh hướng và thái độ làm cơ sở cho nỗ lực của các giảng viên.

Trước hết, các nhà giáo ưu tú có khuynh hướng tìm kiếm và đánh giá đúng giá trị cá nhân của từng sinh viên. Thay vì phân biệt họ thành kẻ thắng và người thua, kẻ thông minh và người đần độn, sinh viên giỏi và sinh viên dở, họ tìm kiếm những khả năng đóng góp từ bất kỳ người nào. Paul Baker, giáo sư kịch nghệ rất thành công ở Texas vẫn nói đi nói lại rằng, “Mỗi sinh viên đều độc đáo và đem lại những đóng góp mà không một ai khác có thể thực hiện được.”

Thứ hai, và đây là mối liên hệ trực tiếp đầu tiên với cuộc nghiên cứu về định kiến, họ có một niềm tin mạnh mẽ vào khả năng thành công của sinh viên. Công trình của Steele có thể giúp chúng ta hiểu được gánh nặng phụ trội chất lên vai bất kỳ một ai đã trở thành mục tiêu của những định kiến tiêu cực vẫn tràn ngập, và đặc biệt là một gánh nặng nhọc nhằn mà các nữ sinh viên phải đương đầu trong một số môn học cũng như những sinh viên người Mỹ gốc Phi châu và một số cộng đồng thiểu số khác phải mang trong mọi mưu cầu học thuật – những gánh nặng mà những nam sinh viên da trắng trong xã hội Mỹ không hề phải trải qua. Không một công dụng nào khác trong số những phát hiện của Steele được phép làm sao nhãng thông điệp quan trọng này. Nhưng nghiên cứu của Steele và những truy vấn của những người khác còn nhấn mạnh tới một điểm chủ chốt nảy sinh từ

những cuộc đối thoại của chúng tôi với những nhà giáo đầy hiệu năng: Sinh viên sẽ được nâng lên bởi những mong đợi tích cực mà chân thành, đầy thách thức nhưng thực tế, và quan tâm đến công việc của họ một cách nghiêm túc.

Cách đây vài năm, một trong những đồng nghiệp của Steele là Geoffrey Cohen cũng đã thực hiện một cuộc nghiên cứu mà những kết quả của nó phản ánh phần lớn những gì tôi đang trình bày ở đây. Ông yêu cầu những sinh viên ưu tú ở Stanford, cả những sinh viên da đen lẫn những sinh viên da trắng, nộp các bài luận văn nói về những nhà giáo mà họ yêu thích nhất để có thể đăng trên một tờ tạp chí. Ông muốn biết loại ý kiến phản hồi nào có thể tạo được sự kích thích nhiều nhất, cho nên ông yêu cầu các sinh viên trở lại sau vài ngày để nhận một số ý kiến về những cố gắng của họ. Để cho sinh viên thấy rằng các nhà phê bình sẽ biết được “chủng tộc” của họ, ông chụp cho mỗi sinh viên một tấm ảnh bằng chiếc máy chụp ảnh màu lấy ngay rồi dán tấm ảnh đó lên ngay trang đầu bài viết của mỗi người.

Khi các sinh viên trở lại để nhận những ý kiến phản hồi, Cohen đã thử ba cách tiếp cận khác nhau. Trong cách tiếp cận thứ nhất, ông chỉ nói với các sinh viên những gì bị coi là sai sót trong các bài viết của họ. Trong cách tiếp cận khác, ông nêu lên một vài lời khen ngợi trước khi đưa ra bất kỳ lời phê

bình nào. Ông nhận thấy rằng bất kể ông đối xử theo cách nào thì cũng có một số sinh viên về nhà sửa lại bài viết của mình trong khi những người khác chẳng bao giờ trở lại lần nữa; ông có sử dụng phương pháp phản hồi nào đi nữa thì cũng chẳng ảnh hưởng gì đến số lượng cũng như đối tượng sinh viên trở lại. Ông cũng nhận thấy rằng chẳng có cách tiếp cận nào kích thích được sự đáp ứng của phần lớn sinh viên da đen trong khi đa số sinh viên da trắng hưởng ứng cả hai cách tiếp cận trên.

Cohen suy luận rằng chính sự đe dọa định kiến đã dẫn đến việc phần lớn các sinh viên da đen nghĩ rằng việc đánh giá họ bắt nguồn từ định kiến cho rằng người Mỹ gốc Phi châu không thể viết tốt. Trong khi đó, những người Mỹ gốc Âu châu chấp nhận những lời khuyên một cách nhẹ nhàng. Để kiểm chứng lý thuyết của mình, ông đã phải tìm những biện pháp để nối lại khoảng cách và làm cho các sinh viên da đen tin tưởng vào những lời hướng dẫn gợi ý của ông. Ông bắt đầu nói với họ rằng tờ tạp chí có những tiêu chuẩn cao nhưng chỉ cần một chút sửa chữa là các sinh viên có thể đáp ứng được những tiêu chuẩn đó. Như Steele đã nêu, cách tiếp cận ấy, “sự kết hợp của những tiêu chuẩn cao với sự bảo đảm, giống như tưới nước trên một mảnh ruộng khô nẻ vì hạn, là điều tuy rất cần thiết nhưng chưa đủ để làm hạt nảy mầm” đối với những sinh viên thuộc các nhóm sắc tộc thiểu số. Điều đó nói lên một

cách rõ ràng rằng những sinh viên ấy sẽ được phân xét không phải bởi những định kiến mà bởi những tiêu chuẩn cao, và rằng người giảng viên của họ thực sự tin rằng họ có thể đạt được những tiêu chuẩn cao ấy. Với cách tiếp cận thứ ba này, các sinh viên da đen mang bài viết về nhà, làm theo những điều được khuyến bảo và trở lại với kết quả công việc được cải thiện hơn trước rất nhiều.⁵

Các nhà giáo ưu tú có khuynh hướng sử dụng phương pháp tiếp cận thứ ba với tất cả sinh viên của họ. Các nhà giáo đặt ra những tiêu chuẩn cao và truyền cho sinh viên một niềm tin mạnh mẽ vào khả năng của họ rằng họ hoàn toàn có khả năng bắt kịp những tiêu chuẩn ấy. Thế nhưng niềm tin ấy không chỉ đứng trơ trọi; nó nảy sinh trong bối cảnh của một điều gì đó khác mà cuộc nghiên cứu về định kiến vẫn hỗ trợ. Vì những nhà giáo này hiểu rằng sự sợ hãi và lo lắng có thể làm giảm khả năng tư duy, họ thúc đẩy sự phấn khởi và tính tò mò về phương diện tri thức hơn là nỗi băn khoăn và ngờ vực của việc “ghi được điểm số.” Nỗ lực đó xuất hiện ở bất kỳ điều gì mà các nhà giáo ưu tú thực hiện, kể cả trong cách mà họ đánh giá kết quả học tập của sinh viên, một chủ đề mà tôi sẽ trình bày đầy đủ hơn trong chương cuối cùng. Trong khi những nhà giáo khác có thể nhấn mạnh đến những công việc mà họ có thể chất chồng, những người được nghiên cứu ở đây đặt nặng về khả năng sáng tạo những công trình

khác thường trên phương diện nghệ thuật hay học thuật, về khả năng lý luận sắc bén và cẩn trọng, về việc hiểu thấu đáo những vấn đề và các chủ đề phức tạp, về việc thu thập và sử dụng chứng cứ, về khả năng giải quyết các vấn đề, và về việc thực hiện bất kỳ điều gì mà những học giả, những nghệ sĩ, những nhà thực hành thành đạt có thể thực hiện được bên ngoài khoá học. Cái “nhiều hơn” trong tay những nhà giáo ưu tú tuôn chảy từ những tiêu chuẩn cao nhất về đạo đức, nghệ thuật, và tri thức chứ không phải từ những đòi hỏi chỉ có ý nghĩa trong bối cảnh lớp học. Một sinh viên đã nói với chúng tôi, “Tôi muốn thấy rằng công việc tôi được giao làm sẽ đem lại cho tôi lợi ích trong việc phát triển cá nhân và tri thức chứ không phải là tôi làm công việc đó chỉ vì lợi ích của nhà trường hay vì điểm số.”

Niềm tin của sinh viên cũng còn tùy thuộc vào sự từ bỏ quyền lực của người giảng viên đối với họ. Những nhà giáo thuộc đối tượng nghiên cứu của chúng tôi mời gọi mọi người theo đuổi những mục tiêu đầy tham vọng và hứa hẹn sẽ giúp họ đạt được những mục tiêu ấy, nhưng các nhà giáo ấy để cho người học tự kiểm soát việc học của chính mình, tránh bất kỳ một cảm giác nào về việc “chỉ huy một đạo quân tiến vào một chiến trường cam go.” Như vậy, cái “nhiều hơn” ấy chính là lời hứa mà các nhà giáo ưu tú thực hiện (“đây là điều mà các bạn có thể học, có thể đạt được trong lớp học này”), có ý nghĩa

như một tập hợp những điều mong đợi. Trong khi dường như có những lúc các nhà giáo ấy hầu như không thể tưởng tượng được là sinh viên của mình không thể suy nghĩ và hành động ở mức độ cao nhất, họ cũng không thể nghĩ đến việc bắt buộc ai đó phải làm được điều ấy. [Đề cập đến điều này] Paul Baker có lẽ sẽ nói với sinh viên của mình, “Điều mà các bạn mang đến lớp học này là chính bản thân các bạn và mong muốn tham gia của các bạn, và những gì các bạn thực hiện được ở đây cuối cùng tùy thuộc vào điều đó mà thôi.”⁶

Niềm tin, sự từ bỏ quyền lực, và việc thiết lập những tiêu chuẩn cao biểu thị những mục tiêu đích thực, thay vì công việc trường lớp, hiển nhiên là kiểu đề cương khoá học mà các nhà giáo ưu tú có khuynh hướng sử dụng. Cái “đề cương khoá học đầy hứa hẹn” này, như chúng tôi gọi tên, gồm có ba phần chính. Trước hết, người giảng viên đưa ra những hứa hẹn hoặc những cơ hội mà khoá học sẽ mang lại cho sinh viên. Khoá học sẽ giúp sinh viên trả lời những loại câu hỏi nào? Khoá học sẽ giúp họ phát triển những loại kỹ năng xã hội, tình cảm, thể chất hay tri thức nào? Phần này giống như lời mời dự một bữa tiệc lớn, dành cho sinh viên một cảm thức mạnh mẽ về việc họ kiểm soát được việc họ có nhận lời hay không. Thứ hai, giảng viên sẽ giải thích những gì sinh viên sẽ làm để biến những hứa hẹn đó thành hiện thực (trước đây được gọi là những

yêu cầu) trong lúc tránh dùng những ngôn từ thể hiện sự đòi hỏi, và một lần nữa đem lại cho sinh viên một cảm giác là chính họ kiểm soát việc học của mình. Họ có thể quyết định theo đuổi những mục tiêu đó theo cách của riêng mình mà không cần phải tham gia khoá học, nhưng nếu họ đã quyết định ở lại trong lớp, họ cần phải thực hiện một số công việc nhất định để đạt được mục đích. Thứ ba, đề cương khoá học nêu bật được một cách ngắn gọn cách thức mà giảng viên và sinh viên hiểu bản chất và sự tiến bộ của việc học. Điều đó khác xa việc trình bày chính sách cho điểm; nó chính là bước mở đầu cho một cuộc đối thoại mà ở đó cả sinh viên lẫn giảng viên cùng khám phá việc làm thế nào họ có thể hiểu rõ về việc học, nhờ vậy mà họ có thể cùng nhau thực hiện những điều chỉnh trong lúc họ tiến bước và cùng nhau đánh giá bản chất của việc học vào cuối học kỳ. Bởi vì sinh viên nhận đề cương khoá học ngay từ đầu học kỳ, nó có ảnh hưởng rất lớn đến việc đặt ra những tiêu chuẩn cao và khuyến khích mọi người đạt được những tiêu chuẩn ấy.

Cuối cùng, niềm tin đã thành công vì nó có tính hiện thực. Nó đòi hỏi một sự đánh giá đầy tham vọng nhưng trung thực về những gì mà một người bất kỳ nào đó có thể thực hiện, và điều đó cũng đòi hỏi một sự hiểu biết tinh tế cả về những cá nhân và những động lực xã hội có thể ảnh hưởng đến thành quả của các sinh viên. Chúng tôi phát hiện ra rằng

các giáo sư phải chấp nhận rất nhiều gian khổ để tìm hiểu việc học của sinh viên mình, để phân tích công việc của họ một cách cẩn thận, để suy nghĩ một cách thấu đáo về những gì và bằng cách nào mà người ta có thể học hỏi, và kể cả để thiết kế riêng những bài tập sao cho phù hợp với nhu cầu, mối quan tâm, và năng lực hiện hữu của từng sinh viên. Ngay cả trong những lớp học có đông người theo học đến nỗi không thể nào biết rõ từng sinh viên một, họ cũng khảo sát những hình ảnh tổng hợp để có thể giúp họ biết về những đối tượng sinh viên có mặt trong lớp học của họ.

Sự thành công trong việc phân tích của giảng viên – và cũng chính là điểm then chốt ở đây – dựa trên sự hiểu biết khá tiến bộ về những động lực bên ngoài có thể quyết định những thành công trên phương diện học thuật. Khi chúng tôi bắt đầu cuộc nghiên cứu này, có ít nhà giáo ưu tú biết đến công trình nghiên cứu của Claude Steele (mặc dù kể từ lúc đó ngày càng có nhiều người biết về công trình này), nhưng dường như tất cả những nhà giáo ấy đều hiểu rõ rằng còn có nhiều điều khác hơn là chỉ một ít “trí tuệ bẩm sinh” ảnh hưởng đến việc ai làm được những gì trong lớp học và rằng những phương pháp trắc lượng truyền thống đôi khi thất bại trong việc phát hiện những sinh viên xuất chúng. Chẳng hạn, khi chúng tôi chia sẻ những phát hiện của

Cohen với những người bên ngoài cuộc nghiên cứu này, nhiều người trong số họ cho rằng, như một người đã nói, “nếu ông có được những sinh viên như những sinh viên da trắng ở Stanford thì việc ông dạy họ như thế nào chẳng phải là vấn đề.” Đối với những người này, bí quyết của việc dạy giỏi chỉ đơn giản là tìm ra những người học giỏi.

Ngược lại, những nhà giáo xuất chúng nhấn mạnh đến việc phân tích diễn ra phần nào giống như thế này: Nhiều thứ đã có tác động quan trọng giúp đa số sinh viên ở Stanford xuất sắc trên lãnh vực học thuật, bao gồm địa vị của họ trong xã hội, những năm tháng hình thành thói quen trong các trường học có môi trường cạnh tranh và tính đòi hỏi cao. Hơn nữa, họ lập luận rằng, những sinh viên ấy ít biết đến những đe dọa định kiến có thể biến những lời khuyên hữu ích thành cái gì đó mà họ không thể tin. Phần lớn những sinh viên này đã sống đời sống học thuật của họ trong những kỳ vọng và sự tự tin về năng lực của họ. Một vị giáo sư cho rằng, “Nếu các loại ý kiến phản hồi mà họ nhận được trong thí nghiệm của Cohen không đem lại bất kỳ một sự khác biệt nào, chẳng qua là vì họ đã có thừa những điều bảo đảm từ những nguồn nước mà họ uống. Những yếu tố ngoại tại trong quá khứ đã giúp định hình sự thành công của họ, và những yếu tố ngoại tại mà những giáo sư tạo ra có thể mang lại

những khác biệt rất lớn vào lúc này, hoặc là để giúp kích thích những sinh viên chưa từng được hỗ trợ đúng mức, hoặc để làm bối rối những sinh viên đã hưởng quá nhiều thuận lợi.”

Việc nhận thức rằng những động lực ngoại tại thực sự tạo nên điều khác biệt và sự hiểu biết phong phú về cách vận hành của một số những động lực ấy cho phép những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi có khả năng đặt ra những kỳ vọng lớn hơn và gạt hái được những kỳ vọng ấy. Nói chung, họ đã tìm kiếm kim cương trong đồng sỏi, tìm hiểu tất cả các sinh viên một cách nghiêm túc, và đối xử với từng người một bằng sự tôn trọng. Khi đưa ra những đề nghị, họ có thể thuyết phục sinh viên bằng chính sức nặng tinh rỗng của tấm chân tình của họ – một sự thiết tha thoát thai từ những nhận thức được mô tả ở đây và từ sự cần mẫn của họ trong việc tìm hiểu sinh viên – rằng lời phê bình của họ không nhằm đánh giá tâm hồn hay giá trị của bất kỳ ai với tư cách là một con người. Thay vào đó, lời phê bình của họ dựa trên những tiêu chuẩn nghiêm ngặt của tư duy sâu sắc nhất về mặt nghệ thuật, học thuật, hay khoa học; và rằng lời phê bình không xuất hiện từ sự đánh giá thấp các sinh viên mà vì các giáo sư tin rằng sinh viên của họ có thể có được những lợi ích từ những lời khuyên ấy. Trong khi một số những đồng nghiệp của họ chỉ muốn làm việc với những sinh viên ưu tú và sáng láng nhất [theo nghĩa thông

thường] và ngay cả đôi khi nói giọng khinh khỉnh về những sinh viên có hoàn cảnh khác (như một vị hiệu trưởng mà chúng tôi đã gặp, người đã phát biểu một cách miệt thị về giá trị học thuật và năng lực trí tuệ của những sinh viên sau đại học người Trung Quốc chỉ vì họ nói tiếng Anh với giọng “ngoại quốc,” hoặc như một vị giáo sư được giáo dục ở vùng New England, dạy môn Anh ngữ, đã nói với chúng tôi rằng sinh viên của bà không thể học được vì họ có “giọng miền núi”), những giảng viên ưu tú nhất có một cái nhìn sâu sắc hơn về những phẩm chất tối hậu khiến họ có một niềm tin mạnh mẽ nơi khả năng của sinh viên. Chính niềm tin và tầm nhìn ấy đã hướng dẫn hoạt động giảng dạy của họ.

Điều này không có nghĩa là các nhà giáo ưu tú mà chúng tôi nghiên cứu cho rằng mọi sinh viên đều có thể làm được tất cả mọi việc. Chắc chắn là họ đã thể hiện một sự sẵn lòng để nói với các sinh viên khi những người này có thể thích hợp với một lĩnh vực khác hơn là y khoa, kịch nghệ, hay một lĩnh vực nào đó. Nhưng họ vẫn chỉ đưa ra những lời khuyên của mình một cách thận trọng vì họ nhận thức rõ rằng những định kiến xã hội dễ dàng phủ những lớp mây mù và làm méo mó ngay cả những kết luận hợp lý nhất. Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi, “Quan điểm của chúng ta về việc ai là người thích hợp với học đường thường chịu ảnh hưởng sâu xa bởi những định kiến về giai cấp, về địa vị và kể cả

về ngôn ngữ – đó là chưa kể đến vấn đề chủng tộc hay màu da. Khi tôi đưa ra những phân xét của mình về khả năng sinh viên nào có thể tiếp tục học lên cao hơn trong lĩnh vực giảng dạy của tôi – là điều tôi vẫn thường làm mỗi khi tôi cho điểm hoặc đưa ra những lời góp ý về sự nghiệp của một sinh viên – tôi phải biết chắc rằng tôi đã lường trước được bất kỳ tổn thương nhỏ nhất nào gây ra bởi quyết định đúng đắn của tôi xuất phát từ những dữ liệu chính xác và suy luận hợp lý. Cho nên, tôi phải băn khoăn về hình thức của những kỳ thi dành cho sinh viên, về cách giải thích kết quả thu được từ những kỳ thi ấy, cũng như về bất kỳ điều gì khác mà tôi có thể sử dụng trong việc ‘cho điểm’ một sinh viên.”

Khi sinh viên gặp khó khăn trong học tập, các giáo sư ưu tú thường trước hết truy tìm vấn đề trong khoá học của họ thay vì đổ lỗi cho sự kém cỏi hay sự thiếu chuẩn bị của sinh viên. Họ tự hỏi chính mình là họ đã mong đợi sinh viên phản ứng như thế nào đối với khoá học, họ đã có thể làm gì để xây dựng khoá học dựa trên sự hấp dẫn mà khoá học có lẽ đã có sẵn, và họ có thể vượt qua những khó khăn như thế nào xét về cả phương diện động lực lẫn phương diện nhận thức. Họ thận trọng nhận diện những vấn đề có thể giải quyết được mà sinh viên gặp phải trong khi học tập và xây dựng những cách thức có hệ thống để sinh viên vượt qua những khó khăn đó.

Suhail Hanna, giáo sư Anh ngữ hết sức thành công ở Pennsylvania, đã nói với chúng tôi, “Tôi đã suy nghĩ rất nhiều về việc sinh viên của tôi có thể phải đương đầu với những khó khăn lớn nhất trong việc tìm hiểu ở những điểm nào. Tôi muốn biết điều gì sẽ có vẻ xa lạ và điều gì là quen thuộc đối với họ để tôi có thể thực hiện những cố gắng đặc biệt nhằm liên kết những điều ấy lại với nhau.”

Tất cả những điều ấy có ý nghĩa gì đối với những phương pháp thực hành cụ thể? Phải chăng điều đó có nghĩa là những nhà giáo ưu tú cố tránh những bài kiểm tra có giới hạn thời gian (timed tests) vì những bài kiểm tra như vậy quá độc đoán, quá gắn liền với khoá học chứ chúng không hề phản ánh cách thức vận hành thực sự của phần lớn sự việc trong đời sống? Đối với một số người thì đúng là như vậy; nhưng với một số người khác thì không. Một số giảng viên cho những bài kiểm tra về nhà làm trong khi những vị khác cho phép sinh viên “làm bài trong thời gian dài bao lâu tùy theo nhu cầu của họ để hoàn tất bài kiểm tra cuối khoá.” Phần lớn, họ không bao giờ sử dụng biện pháp thông thường là “trừ điểm” đối với những bài thi nộp chậm, nhưng một vài người trong số họ cũng áp dụng biện pháp này (vấn đề sẽ được bàn kỹ hơn ở chương cuối cùng). Một giảng viên cho biết, “Tôi cho phép sinh viên của mình tự kiểm soát cuộc đời của họ. Nếu họ sử dụng nhiều thời gian hơn, họ phải

nhận thức rằng đó chính là họ đang lấy đi thời gian trong quãng đời còn lại của họ. Họ phải phát triển được ý thức trách nhiệm đối với chính mình.”

Tuy nhiên, điều kỳ diệu không hề nằm trong bất kỳ cách thức thực hành nào trong số những biện pháp ấy. Tôi nhấn mạnh hoài nhưng vẫn không đủ cái ý niệm tuy đơn giản nhưng đầy uy lực rằng chìa khoá dẫn đến sự hiểu biết về phương pháp giảng dạy ưu việt có thể tìm thấy không phải ở những biện pháp thực hành hay những quy tắc cụ thể mà ở ngay trong *thái độ* của những nhà giáo, trong *niềm tin* của họ về khả năng hoàn thành công việc của sinh viên, trong *sự sẵn lòng* của họ về việc hướng dẫn sinh viên của mình một cách nghiêm túc cũng như cho phép chính các sinh viên ấy chịu trách nhiệm trong việc kiểm soát sự giáo dục của chính họ, và trong *sự tận tâm* của các nhà giáo về việc để cho mọi đường lối hành động và biện pháp thực hành đều bắt nguồn từ những mục tiêu học tập cốt lõi cũng như từ sự thoả thuận và sự tôn trọng lẫn nhau giữa sinh viên và giảng viên.

Một sinh viên đã kể lại cho chúng tôi về một chủ đề mà chúng tôi thường hay nghe nói đến, “Ngày đầu tiên, cô giáo bảo với chúng tôi rằng lựa chọn là thuộc về chúng tôi. Không ai dúi súng vào đầu chúng tôi buộc chúng tôi phải tiếp nhận một sự giáo dục... Chúng tôi biết rằng cô muốn giúp đỡ chứ

không phải kiểm soát chúng tôi, và như vậy cô đã mang lại cho tôi một sự tự tin cao độ rằng tôi thực sự có thể thành công trong việc học.”

Một sinh viên khác lại kể với chúng tôi về một trường hợp hoàn toàn trái ngược, “Tôi đã từng có một cô giáo là một người vẫn nghĩ rằng cô ấy chính là món quà trời ban cho giới học thuật... cô nghĩ rằng như thế là cô có đòi hỏi cao nhưng thực sự cô chỉ xúc phạm tất cả sinh viên. Một sinh viên hỏi cô làm thế nào cậu ta có thể viết được một bài luận văn khác tốt hơn, và cô nói, ‘chớ có ảo tưởng rằng anh có thể viết được một thứ gì khá hơn bài viết này. Anh không phải là hạng thông minh đến như vậy.’ Thật là quá quắt.” Người nữ sinh viên này kết luận. “Những thầy cô giáo giỏi nhất mà tôi từng gặp đều mang lại cho sinh viên một cảm giác tốt đẹp về chính mình cũng như về những khả năng của mình.”

Paul Baker thường nói với sinh viên của ông, “Mục đích chính của khoá học là nhằm phát triển những con người sáng tạo, mang lại cho họ niềm tin vào chính mình. Chúng tôi không hề cố ấn các bạn vào bất kỳ một loại khuôn mẫu nào; ngược lại, chúng tôi cố giúp giải thoát các bạn khỏi những khuôn mẫu.”⁷

Susan Wiltshire, giáo sư khoa cổ ngữ ở Vanderbilt, có một quan điểm mà chúng ta thường được nghe

nói tới. Cô giải thích theo quan điểm của mình rằng, những lớp học của cô giống như một món ăn ngon mà cô đã nấu nướng thật công phu, và cô chỉ muốn mời sinh viên của mình ngồi vào bàn ăn. Trong khi những người khác có lẽ đối đầu với học trò của họ bằng sự chịu đựng bền bỉ của một viên trung sĩ huấn luyện hoặc như thể họ đang thách thức học trò trong một cuộc đấu súng tay đôi, những nhà giáo ưu tú vẫn mời bánh và trái cây cho mọi lớp học.

MONG ĐỢI NHIỀU HƠN TỪ NHỮNG SINH VIÊN CÓ ĐIỂM SỐ THẤP

Sinh viên trong các ngành khoa học về sinh vật học ở Northwestern University phải tham dự một khoá học ở trình độ năm thứ hai kéo dài suốt một năm. Khoá học này đặt nền tảng cho mọi công việc học tập tiếp theo của họ trong lĩnh vực này. Nó là cánh cổng của văn bằng tốt nghiệp và lối vào trường y. Trong nhiều năm, khoá học này nổi tiếng là có những đòi hỏi khắt khe, và có những khi làm người học kiệt sức. Nhà trường thường lưu ý với một chút tự hào rằng điểm trung bình của khoá học thường thấp hơn ít nhất nửa bậc so với điểm trung bình chung [từ tất cả các khoá học] của toàn thể sinh viên trong lớp. Hơn ba trăm con người thường xuyên ghi

đanh vào khoá học này và chen chúc nhau trong một giảng đường mỗi tuần ba lần để nghe những buổi diễn giảng của các nhà khoa học thảo luận về nhiều chủ đề khác nhau. Họ cũng tham gia những buổi học hàng tuần trong phòng thí nghiệm.

Khi Larry Pinto bắt đầu giảng dạy khoá học này vào đầu thập niên 1990, ông và các đồng nghiệp rất băn khoăn về một mô thức phổ biến mà họ quan sát thấy. Nếu có thì cũng rất ít sinh viên thuộc các nhóm người Mỹ gốc châu Phi, người Mỹ gốc Hispanic hay người Mỹ bản địa (native Americans) có thể đạt tới một điểm số cao hơn điểm C và hầu hết họ đều bị đánh trượt. Khi kiểm tra học bạ tổng quát của các sinh viên này, ông và các đồng nghiệp phát hiện rằng điểm SAT, điểm số ở bậc trung học và các thành tích học tập khác của các sinh viên này cho thấy lẽ ra họ đã học tập tốt hơn rất nhiều. Northwestern là nơi có chính sách tiếp nhận sinh viên rất nghiêm ngặt và những sinh viên này đã đáp ứng được mọi tiêu chuẩn của trường, vậy mà họ vẫn bị đánh trượt trong lớp Biology B10 (Sinh vật học) với một số lượng đáng báo động. Hơn thế nữa, Pinto được biết, những khoảng cách tương tự giữa các sinh viên người Mỹ gốc Phi châu và các sinh viên khác còn được tìm thấy ở hầu hết những viện đại học có sự tuyển chọn gắt gao khác.

Pinto biết rõ những hệ lụy của những con số như thế. Ông nói, “Tôi muốn các phòng thí nghiệm nghiên cứu của tôi trông giống một lát cắt của xã hội, nhưng điều đó sẽ không thể xảy ra nếu những phân đoạn quan trọng trong tổng số sinh viên vẫn phải đối mặt với những trở ngại không thể vượt qua như vậy.” Vì khoá học là cánh cổng dẫn vào trường y, khoảng cách đó có nghĩa là rất ít những người thiếu số có thể trở thành bác sĩ. Ông và các đồng nghiệp của ông phủ nhận cách giải thích mang tính cách chủng tộc về điều đã phát hiện và bắt đầu tìm kiếm những lời giải đáp khác. Lần lần, họ bắt gặp công trình nghiên cứu của Steele và những chương trình mà nhà toán học Uri Treisman đã xây dựng ở Berkeley và University of Texas – Austin. Treisman cũng gặp phải cùng những mô thức ấy trong số những sinh viên người Mỹ gốc châu Phi trong môn vi tích phân, và ông cũng đã xoá bỏ được rất nhiều khoảng cách với một chương trình mời gọi các sinh viên gốc thiểu số tham gia vào những khoá tập huấn dành cho sinh viên xuất sắc (honors workshops) chứ không phải đưa họ vào những lớp dành cho các sinh viên kém. Lý thuyết và công trình nghiên cứu của Steele chắc chắn đã hỗ trợ một cách tiếp cận phản trực giác như vậy. Nếu những sinh viên này học tập kém bởi vì họ dễ bị tổn thương bởi định kiến – quả thật là như vậy – thì một chương

trình hỗ trợ dành cho sinh viên yếu sẽ chỉ làm cho vấn đề trở nên tồi tệ hơn, nhấn mạnh tới quan điểm mà xã hội đã có sẵn là những sinh viên ấy không thể học hành gì được ở những lớp học thông thường. Tuy nhiên, việc mời gọi tham dự những khoá tập huấn dành cho sinh viên xuất sắc lại thực hiện được đúng cái điều ngược lại, nó biểu thị một niềm tin rằng những sinh viên ấy có thể thành công với những tiêu chuẩn nghiêm ngặt nhất. Các nhà sinh vật học đã có những ấn tượng sâu sắc trước những gì các sinh viên này học được và nhanh chóng xây dựng ngay một chương trình “theo kiểu Treisman” của chính họ, tất nhiên, với một số hiệu chỉnh quan trọng.

Vào mùa thu năm 1997, họ mời tất cả sinh viên của lớp Biology B10 – kể cả những sinh viên gốc người thiểu số – tham dự những khoá tập huấn nâng cao (advanced conceptual workshops). Pinto đã rất cố gắng tiếp cận nhiều nhóm sinh viên, chẳng hạn như những sinh viên thiểu số vốn có thành tích kém ở trong lớp, chủ yếu là để nói với họ rằng ông hoàn toàn tin tưởng vào khả năng của họ trong việc thực hiện những công việc nâng cao. Nếu họ tham gia vào chương trình, họ sẽ gặp nhau hàng tuần theo từng nhóm từ năm tới bảy người để thảo luận một cách rót ráo những vấn đề nâng cao và liên quan nhiều đến những khái niệm sinh vật học. Treisman từng sử dụng những sinh viên sau đại học

để điều phối những buổi thảo luận như vậy, nhưng những nhà sinh vật học ở Northwestern, nơi có một chương trình sau đại học [về sinh vật học] với quy mô khiêm tốn, đã quyết định sử dụng những sinh viên đại học được chọn lựa một cách cẩn thận, là những người đã tham gia khoá học trong năm trước đó. Họ muốn có những sinh viên đã học tập tốt và là những sinh viên có kỹ năng cá nhân. Họ còn yêu cầu trung tâm hỗ trợ giảng dạy giúp huấn luyện những sinh viên được chọn về các kỹ thuật điều phối tiến bộ (“đặt câu hỏi thay vì giải thích”), sau đó họ họp mặt với những sinh viên tham gia làm điều phối viên mỗi tuần một lần để xem xét lại chi tiết của mọi vấn đề.

Trong hai năm tiếp theo, các nhà sinh vật học đã tiến hành một cuộc thí nghiệm có đối chiếu để kiểm chứng. [Theo đó] họ chỉ chấp nhận một nửa số tình nguyện viên tham gia chương trình. Wendi Born, sinh viên sau đại học ngành tâm lý học tham gia chương trình để làm luận án tiến sĩ, đã tạo ra những cặp tương thích giữa những người được mời tham gia và những người bị loại, đồng thời theo dõi sự tiến triển của cả hai nhóm. Các nhóm cũng được tổ chức cẩn thận để mỗi nhóm đều giống như một phiên bản thu nhỏ của xã hội, trong đó mỗi buổi thảo luận thường có sự tham gia một hay hai sinh viên gốc thiểu số.⁸

Sinh viên tham gia chương trình này cũng phải thực hiện tất cả những công việc mà những sinh viên khác phải làm đồng thời phải họp lại mỗi tuần hai giờ phụ trội theo các nhóm tình nguyện của mình. Trong những buổi làm việc nhóm đó, họ tiếp tục đánh vật với vấn đề của tuần lễ đó, vật lộn với những khái niệm cũng như những hệ quả và những ứng dụng của những khái niệm này. Thỉnh thoảng, Pinto gặp gỡ những sinh viên tham gia làm điều phối viên, đôi khi cuộc gặp diễn ra ngay trong bữa ăn tối tại nhà ông, để theo dõi sự tiến bộ của chương trình. Và thế là sinh viên dạy sinh viên. Họ cố gắng chú tâm vào những vấn đề đích thực và thú vị trong một cộng đồng đồng nghiệp đồng tâm. Những điều phối viên thỉnh thoảng còn mang cả thức ăn vào các buổi thảo luận và cố gắng tạo ra một không khí thân mật bạn bè. Chương trình đòi hỏi một mức độ tư duy cao hơn so với khoá học truyền thống, nhưng nó vẫn cho phép sinh viên tự kiểm soát việc học tập của chính họ. Họ đã được tuyển mộ tham gia chương trình một cách thật sôi nổi nhưng với một thông điệp rõ rệt về sự tin tưởng nơi khả năng và sự phán xét của họ.

Chương trình thành công đến mức gây sửng sốt cho tất cả các nhóm chủng tộc đã tham gia. Trên mọi lĩnh vực, điểm số của những kỳ thi tăng lên rõ rệt đối với tất cả những người tham dự, và sự khác biệt giữa các nhóm chủng tộc hầu như hoàn toàn

biến mất. Những người tham dự chương trình học tập thành công hơn những người bạn đồng đẳng với họ nhưng không có mặt trong chương trình. Hơn nữa, cả điều phối viên và những người tham dự khoá tập huấn đều cho biết họ quan tâm sâu sắc hơn một cách rất đáng kể về các ngành khoa học về sinh vật học so với những sinh viên khác trong lớp. Các sinh viên tham gia khoá tập huấn còn tường trình rằng tổng số thời gian mà họ dành cho môn sinh vật học là ít hơn so với những sinh viên không tham dự chương trình, điều đó cho thấy rằng chỉ “thời gian làm việc” không thôi không đủ để giải thích cho những tiến bộ đạt được. Có lẽ điều gây ấn tượng lớn nhất là việc mở mang kiến thức nói chung tiếp tục tăng trưởng trong những năm tiếp theo. Năm học sau đó, Pinto và các đồng nghiệp lặp lại việc thí nghiệm đó. Lần này, họ tổ chức một nhóm lớn hơn, và cũng thu được cùng những kết quả như trước. Sau hai năm thực hiện những thí nghiệm có đối chiếu để kiểm chứng, họ mở rộng chương trình cho mọi sinh viên trong lớp cùng tham gia. Mặc dù họ không còn một nhóm khác để đối chiếu kiểm chứng, họ vẫn có thể so sánh những người tham gia này với những người khác vốn tham gia một cách không tự nguyện và với những thành tựu đáng nhớ của các sinh viên khác có những nền tảng giáo dục tương đương. Họ tiếp tục quan sát thấy cùng những kết quả hết sức tích cực.

NHỮNG Ý TƯỞNG CĂN BẢN VỀ VIỆC HỌC

Những phẩm chất và phương pháp thực hành khác thường đã được thảo luận cho tới lúc này – quan điểm cho rằng mỗi sinh viên đều mang tới lớp học một điều gì đó riêng biệt, niềm tin vào khả năng của sinh viên, việc tập trung vào kết quả, việc từ bỏ quyền lực để giúp tạo ra những cơ hội, và nhận thức rằng các yếu tố bên ngoài thực sự đem lại sự khác biệt – dựa trên một nền tảng vững chắc và có tính chất căn bản hơn của các ý tưởng về bản chất và ý nghĩa của việc học. Nói một cách đơn giản, các nhà giáo ưu tú tin rằng việc học liên quan đến sự phát triển cả về phương diện cá nhân cũng như về phương diện tri thức và rằng cả năng lực tư duy lẫn những phẩm chất của một con người trưởng thành chẳng phải là điều không thể biến đổi được. Con người ta có thể thay đổi, và chính những thay đổi đó – chứ không chỉ là sự tích tụ thông tin – mới chính là kết quả của việc học đích thực. Hơn tất cả bất kỳ điều gì khác, tập hợp những niềm tin cốt lõi này làm cho những nhà giáo hiệu năng nhất khác biệt so với nhiều đồng nghiệp của họ.

Để hiểu được một cách đầy đủ hơn về những ý tưởng này và xem chúng trái ngược đến thế nào so với những nhận thức thông thường, chúng ta hãy trở lại với những thảo luận đã được giới thiệu trong Chương 2. Hãy nhớ lại rằng chúng ta đã phát hiện

thấy có nhiều giảng viên ít thành công hơn cho rằng ký ức chỉ là một bộ phận lưu trữ và trí thông minh chỉ là khả năng sử dụng thông tin được lưu trữ trong kho chứa ấy. Trong tâm trí họ, có những người chỉ đơn giản là vừa có được một kho chứa lớn vừa có được một năng lực lớn lao để nhớ lại và sử dụng những nội dung có sẵn trong kho chứa ấy, trong khi có những người khác không được như vậy. Vì họ tin rằng người ta khó mà có thể cải thiện trí nhớ hoặc trí thông minh cho nên họ thấy rằng trách nhiệm của họ cũng như những đồng nghiệp của họ rất hạn chế. Đối với một số người, điều đó hàm ý là, như một số người đã nói, “hãy tránh đường ra và để cho các sinh viên thông minh tự học lấy một mình.” Đối với hầu hết những người còn lại, điều đó có nghĩa là họ chỉ cần cung cấp cho những sinh viên sáng dạ những thông tin cần thiết để họ tự đưa ra những quyết định đúng.

Hãy so sánh quan điểm như thế về trí thông minh với quan điểm của các nhà giáo ưu tú, và hãy xem xét những hệ quả của những quan điểm ấy đối với công tác sư phạm. Nếu các bạn tin, như những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi đã tin, rằng con người biết xây dựng những mô hình về thực tại thay vì lưu trữ hoặc “hấp thụ” kiến thức, bạn có lẽ sẽ hỏi rằng việc xây dựng ấy diễn ra như thế nào và làm sao có thể cải thiện được. Kế đó bạn có thể hỏi là người ta sử dụng những mô hình ấy và những

thành phần cấu tạo của chúng như thế nào để đưa ra các quyết định và để suy luận, và làm thế nào mà xây dựng những cách tốt hơn để làm những việc ấy. Bạn không còn tập trung vào khả năng nhớ lại thông tin, mà nhận thức được rằng khả năng nhớ lại tăng lên nhờ hiểu biết tăng lên và nhờ việc sử dụng hiểu biết ấy trong suy luận. Từ cách nhìn như vậy, bạn có thể bắt đầu đặt câu hỏi làm thế nào mà những mô hình nhận thức và việc sử dụng chúng có thể quyết định cách thức con người cảm nhận, tư duy, và hành động, và rằng, những mô hình về thực tại, những khả năng suy luận, những cảm xúc và hành động thực sự có ảnh hưởng lẫn nhau hay không, và nếu có thì chúng tác động đến nhau như thế nào. Bạn còn có thể đặt câu hỏi rằng, bằng cách nào con người có thể sử dụng, kiểm soát, và kể cả điều chỉnh cảm xúc, thái độ, và hệ thống giá trị của họ, và rằng bằng cách nào những thói quen của tâm thức có thể định hình năng lực hiểu biết cũng như khả năng áp dụng sự hiểu biết với tình thương và sự mực thước.

Những gì đã nói ở trên chính là đặc điểm của một mô hình giáo dục ở đó người học không chỉ tích lũy thông tin; ở đó họ trải qua những thay đổi cực kỳ sâu sắc và mạnh mẽ, những biến đổi tác động đến cả tính khí và những thói quen của tâm thức cùng với khả năng trưởng thành liên tục. Ralph

Lynn thường nói, “Tất cả những gì bạn học ảnh hưởng đến việc bạn là ai và bạn có thể làm được gì.”

Như vậy, những nhà giáo ưu tú phát triển những ý niệm hết sức phong phú về ý nghĩa của việc tiếp nhận một nền giáo dục, những ý tưởng hoàn toàn thống nhất với những niềm tin của họ về khả năng học hỏi, trưởng thành, và thay đổi của con người. Những ý niệm và niềm tin xác quyết đó hứa hẹn những thành tựu lớn lao cho sinh viên, và những hứa hẹn đó lại tác động một cách mạnh mẽ vào những hành động của sinh viên. Những ý niệm và niềm tin xác quyết đó còn cung cấp cho các giáo sư một sự hiểu biết sâu sắc không chỉ về bản chất của việc học mà còn về những điều kiện có thể làm nảy nở tinh thần học tập. Nhận thức ấy cho phép họ xây dựng những môi trường học tập tốt nhất, định hình và chấn chỉnh, đưa ra những quyết định đúng đắn về mọi khía cạnh của việc giảng dạy, và giúp giải quyết các vấn đề một cách sáng tạo và hiệu quả. Thành công nuôi dưỡng thành công. Vì những phương pháp đó hữu hiệu trong việc giúp sinh viên thành công, các sinh viên này phát triển niềm tin nơi những giảng viên của họ, và niềm tin ấy trở thành nguồn sức mạnh của chính nó. Cuối cùng, không một yếu tố nào trong số những yếu tố đó đứng tách biệt. Chúng thực sự nuôi dưỡng lẫn nhau.

Những mô thức này được thấy một cách rõ ràng nhất trong những nỗ lực thúc đẩy sự phát triển cả về tri thức lẫn cá nhân.

Sự phát triển tri thức

Nhiều nhà giáo xuất chúng coi những khoá học của họ là phương tiện giúp sinh viên học được cách suy luận hợp lý và tham gia vào cuộc đối thoại giữa những người cùng học. Hai câu hỏi trung tâm của hoạt động này là: Sinh viên cần có hoặc cần phát triển những khả năng suy luận nào để trả lời những câu hỏi mà môn học đưa ra? Bằng cách nào tôi có thể nuôi dưỡng những thói quen trí óc giúp sử dụng thường xuyên những kỹ năng tri thức ấy?

Câu trả lời cho câu hỏi thứ nhất không thể là một bản tóm tắt dễ dãi. Không phải ngành học nào cũng nhấn mạnh như nhau tới những khả năng suy luận. Tuy vậy, một số mô thức chung vẫn xuất hiện trong số những người được chúng tôi phỏng vấn, theo đó bản liệt kê của Arnold Arons, một nhà vật lý ở University of Washington, nắm bắt được hầu như đầy đủ các mô thức chung này. Arons lập luận rằng, tối thiểu, việc suy nghĩ có tính cách phê phán đòi hỏi một chuỗi mười khả năng suy luận và những thói quen tư duy sau đây:

1. Trong lúc nghiên cứu một phần nào đó của tài liệu môn học hoặc khi tiếp cận một vấn

dề, hãy nêu lên những câu hỏi sau đây một cách có ý thức: “Chúng ta biết gì về...? Làm thế nào mà chúng ta biết...? Tại sao chúng ta chấp nhận hay tin tưởng rằng...? Đây là những bằng chứng cho thấy...?”

2. Ý thức một cách rõ ràng và tường minh về những thiếu hụt trong các thông tin có sẵn. Nhận biết khi nào thì một kết luận đã được đặt tới hoặc một quyết định đã được đưa ra trong tình trạng không có đủ thông tin, đồng thời, có khả năng chấp nhận sự mơ hồ và điều chưa chắc chắn. Nhận biết khi nào thì người ta chấp nhận một điều gì đó chỉ dựa vào niềm tin mà không hề kiểm tra các câu hỏi “Làm thế nào mà chúng ta biết...? Tại sao chúng ta tin tưởng rằng...?”
3. Phân biệt giữa quan sát và suy luận, giữa sự việc đã được xác lập và điều phỏng đoán dựa trên sự việc đó.
4. Nhận thức rằng ngôn từ chỉ là những biểu tượng của ý tưởng chứ không phải là tự thân ý tưởng. Nhận thức sự cần thiết của việc chỉ sử dụng những từ ngữ đã được định nghĩa trước, đã ăn sâu trong kinh nghiệm được chia sẻ, trong việc tạo nên một định nghĩa mới và trong việc tránh bị dẫn dắt sai lạc bởi biệt ngữ của giới kỹ thuật.

5. Khảo sát kỹ lưỡng những giả định (nhất là những giả định ẩn tàng, không được nói rõ ra) phía sau dòng suy luận.
6. Rút ra những suy luận từ số liệu, từ những quan sát, hay những bằng chứng khác và nhận biết khi nào thì không thể rút ra những suy luận xác thực. Điều này liên quan đến một số những quy trình chẳng hạn như việc suy luận theo tam đoạn luận sơ cấp (nghĩa là việc xử lý những phát biểu có tính chất định đề cơ bản “nếu... thì...”), việc suy luận dựa vào tính tương quan, việc nhận thức khi nào thì những biến số có liên quan đã được đối chiếu để kiểm chứng hay không được đối chiếu để kiểm chứng.
7. Thực hiện những suy luận diễn dịch dựa trên giả thuyết; nghĩa là, trong một tình huống nhất định, áp dụng những kiến thức có liên quan về những nguyên lý và những điều kiện, và hình dung ra về phương diện lý thuyết những kết quả khả dĩ có thể nảy sinh từ những thay đổi khác nhau (mà người ta có thể tưởng tượng ra được) áp đặt lên hệ thống.
8. Phân biệt giữa suy luận diễn dịch và suy luận quy nạp; nghĩa là, nhận biết được khi nào thì một lập luận được thiết lập từ một

trường hợp cụ thể để đưa ra kết luận về trường hợp tổng quát và khi nào thì lập luận được thiết lập từ trường hợp tổng quát để áp dụng vào trường hợp cụ thể.

9. Kiểm chứng tính nhất quán nội tại của dòng suy luận và của những kết luận của chính mình để từ đó phát triển sự độc lập về mặt tri thức.

10. Phát triển sự tự ý thức liên quan đến các quá trình tư duy và suy luận của chính mình.⁹

Khi chúng tôi trao đổi về danh mục này với những thành viên trong ban giảng huấn của nhiều ngành học khác nhau, nó luôn luôn gợi được một sự hưởng ứng nhiệt tình. Nhiều người trong số những người không biết về Arons đoán chắc ông ấy phải là người cùng ngành với họ. Cả những người ở trong lẫn ở ngoài cuộc nghiên cứu này đều có những phản ứng tương tự, nhưng cũng có một khác biệt. Rõ ràng hơn cả, những nhà giáo ưu tú là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi một cách thường xuyên hơn xem những kỹ năng suy nghĩ có tính phê phán đó là những mục tiêu học tập chính yếu trong các khoá học của họ. Nếu họ không chấp nhận toàn bộ bản liệt kê dài dòng về những khả năng suy luận trên thì chỉ vì họ đã có một bản liệt kê của chính họ. Hơn nữa, họ không hề thấy sự tách rời giữa việc học về

những sự kiện và việc học cách suy luận với những sự kiện ấy là một điều chính đáng. Thay vì cố gắng giảng dạy cho sinh viên về những sự kiện, hoàn toàn bỏ qua mọi suy luận (như thể các giảng viên chỉ đơn giản rót các dữ kiện ấy vào đầu sinh viên), họ tích hợp những lời giải thích với những câu hỏi và những vấn đề.

Như vậy, câu trả lời cho câu hỏi thứ hai đã bắt đầu bằng một từ: *sự thực hành*. Mang lại cho sinh viên nhiều cơ hội để họ sử dụng khả năng suy luận trong khi giải quyết những vấn đề hấp dẫn và trong khi tiếp nhận những thách thức đối với tư duy của họ. Yêu cầu họ xem xét những hệ quả mà sự suy luận của họ mang lại, những hệ quả đối với chính họ, đối với cách họ nhìn cuộc đời, đối với những cuộc tranh luận về chính sách, đối với những câu hỏi triết lý quan trọng, hay cả với những vấn đề đạo đức và tôn giáo. Coi khoá học như một cửa sổ qua đó sinh viên có thể bắt đầu nhìn thấy những vấn đề mà ngành học đặt ra; những thông tin, những truy vấn và những kỹ năng suy luận nào mà ngành học cần đến để giải đáp những vấn đề ấy; những tiêu chuẩn tri thức nào mà ngành học sử dụng trong việc kiểm chứng những giải pháp đặt ra cũng như trong việc đánh giá những tuyên bố mâu thuẫn nhau về “chân lý.” Giúp sinh viên học được cách đánh giá công trình của chính mình bằng cách sử dụng những tiêu chuẩn ấy; nhận thức được việc họ suy nghĩ trong phạm vi ngành học như thế nào; và so

sánh cách tư duy ấy với cách họ đạt tới kết luận trong những ngành học khác. Hỏi họ về những giả định, những khái niệm, và những chứng cứ mà họ đã dùng trong việc suy luận của họ.

Ken Seeskin, giáo sư triết học, yêu cầu sinh viên vật lộn với những chủ đề triết học chính yếu. Ông tìm cách “thuyết phục sinh viên rằng những chủ đề ấy vẫn còn là những đề tài đáng tranh cãi, rằng các lý thuyết không chỉ là những phê tích cổ xưa mà là những quan điểm có thể vẫn còn có người muốn biện hộ.” Ông đặt các tác giả vào vị trí chống đối lẫn nhau, mỗi nhà tư tưởng được đặt bên cạnh một nhà tư tưởng khác có quan điểm đối nghịch. Bằng cách ấy, ông buộc sinh viên “không chỉ học về mà còn phải chọn lựa giữa” Plato và Aristotle, Anselm hay Aquinas, Kant hay Mill. Seeskin kết luận rằng, “Nếu các nhà tư tưởng lớn cảm thấy phần khởi trong việc tham gia vào các cuộc tranh cãi và bác bỏ những tư tưởng đối nghịch, tại sao sinh viên không được cho nếm trải trạng thái kích thích đó?” Theo quan điểm của ông, “biện hộ gây nên tranh cãi, và tranh cãi khơi gợi mọi quan tâm.”¹⁰

Seeskin và những nhà giáo xuất chúng khác yêu cầu sinh viên chọn và bảo vệ một lập trường trong những cuộc thảo luận trong lớp hay trong những bài viết và một số dự án khác, nhưng họ không chỉ đòi hỏi sinh viên của mình suy luận hợp lý và sau đó phán xét về những cố gắng của sinh

viên. Họ hỗ trợ sinh viên của mình và đưa ra lời phê bình có tính xây dựng, ngưng lại mọi việc chấm điểm cho đến khi sinh viên đã được thực hành khá nhiều lần và nhận được những ý kiến phản hồi. Điều đó có nghĩa là họ đã cho phép sinh viên phát biểu quan điểm của mình trong lúc vẫn tiếp tục học hỏi. Một vị giáo sư giải thích, “Nhiều giáo sư cho rằng họ không muốn nghe sinh viên phát biểu về một chủ đề nào đó vì sinh viên chưa có đủ hiểu biết. Nhưng tôi hay nghĩ đến những người dạy đánh dương cầm; chẳng bao giờ họ không cho sinh viên đụng tới phím đàn chỉ vì sinh viên của họ chưa đủ sức thể hiện nhạc của Mozart. Chắc chắn là họ phải chịu đựng vô số những nốt nhạc gõ sai, nhưng chắc chắn chẳng bao giờ họ đẩy một ai ra khỏi chiếc ghế và từ chối không cho người ấy gõ phím đàn, cho đến khi học trò của họ đã trở nên thuần thục.”

Những nhà giáo đầy hiệu năng phải chọn lựa các câu hỏi và các chủ đề một cách cẩn thận, đồng thời tuyển chọn tài liệu tham khảo chung cho cả lớp thật thận trọng. Họ chú ý đến những kiểu phân tích mà các sinh viên sẽ phải thực hiện trong một bài tập cụ thể được giao, và họ sắp xếp tài liệu theo một thứ tự giúp sinh viên có cơ hội xây dựng những kỹ năng cho mình: những sách tham khảo dễ đọc trước, sách tham khảo khó hơn đọc sau. Họ thường chọn những bài báo có tính cách khơi gợi cao độ làm tài liệu đọc ban đầu, và thay vì chỉ liệt kê những yêu

câu, họ đặt ra những câu hỏi theo cách mà một người hướng dẫn thảo luận dày dặn kinh nghiệm có thể đưa ra, trong đó những bài báo là nguồn tài liệu tham khảo giúp sinh viên tìm kiếm câu trả lời cho những câu hỏi đó. Họ không thảo luận về các sách tham khảo với sinh viên; họ buộc sinh viên phải đặt hết tâm trí vào việc suy nghĩ về các chủ đề, chọn lựa những quan điểm, rút ra từ sách tham khảo những chất liệu để tạo thành lập luận và để giải quyết vấn đề. Những nhà giáo ưu tú kiêng kỵ nhất cái câu hỏi luôn được người ta ưa thích: “Ai có thể nói cho tôi biết bài viết này nói về điều gì?”

Sau cùng, các nhà giáo ưu tú còn thường xuyên hướng dẫn sinh viên cách đọc tài liệu. Ralph Lynn đã xây dựng những trình tự bao quát để hướng dẫn sinh viên cách khảo sát và phân tích một quyển sách trước khi đọc. Những người khác hướng dẫn sinh viên làm thế nào để nhận biết về những lập luận, phân biệt giữa chứng cứ và kết luận, hiểu biết tường tận những loại bằng chứng được nêu ra (chẳng hạn, do suy luận hay do quan sát), nhận ra những tán thành và bất đồng có thể xuất hiện cả trong niềm tin và thái độ, hiểu được loại câu hỏi nào cần phải được nêu ra cho mỗi kiểu chứng cứ và bất đồng, nhận diện các giả định, và thăm dò những hệ quả của các kết luận. Một nhà giáo nói với chúng tôi, “Ở cấp phổ thông sinh viên đã không học được cách đọc những tài liệu học thuật rồi mà qua khỏi

cấp học ấy họ cũng thường chỉ được huấn luyện rất ít về cách đọc.”

Sự phát triển cá nhân

Từ lâu Jeanette Norden đã quan tâm tới việc giúp đỡ sinh viên y khoa của bà có được những kỹ năng phân tích lâm sàng xuất chúng. Để đạt được mục đích ấy, bà đã giúp họ hiểu được một khối lượng tài liệu học tập khổng lồ và phát triển khả năng sử dụng những thông tin ấy trong việc chẩn đoán. Trong các kỳ thi, bà trình bày cho sinh viên những trường hợp thực tế và hỏi họ những câu hỏi có liên quan đến phương diện lâm sàng về các trường hợp ấy, những câu hỏi phản ánh tiến trình tư duy mà họ buộc phải cần đến với tư cách một người thầy thuốc. Chẳng hạn, thay vì chỉ hỏi về những dữ kiện, bà cũng có thể hỏi, “Hai giả thuyết phù hợp nhất là gì? Và tại sao các bạn nghĩ như vậy?” Mỗi cuộc kiểm tra đều có tính cách toàn diện và kỳ thi cuối khoá có thể chiếm một phần đáng kể trong điểm tổng kết của sinh viên, tạo cho họ nhiều cơ hội học hỏi từ những sai lầm của mình.

Tuy nhiên, vào đầu thập niên 1990, bà bắt đầu nhận ra rằng một sự giáo dục như thế, mặc dù cần thiết, vẫn chưa đủ. Bà phát hiện rằng phần lớn những bác sĩ tương lai của bà thường có những khó khăn ghê gớm khi phải chứng kiến cái chết và

những cảm xúc mãnh liệt của bệnh nhân cùng thân nhân của họ. Sinh viên thường không nhận ra rằng thân nhân của người quá cố cũng cần phải được quan tâm, hoặc họ không biết những cách thích hợp để bày tỏ sự thương cảm của mình. Bà phát hiện rằng một số lượng đáng kể các bác sĩ nội trú (residents) và các thầy thuốc thường rút vào một trạng thái thờ ơ lãnh đạm khi họ đã tiếp xúc với khá nhiều người chết và người hấp hối. Đối với họ, con người trở thành những “biểu hiện của bệnh tật” chứ không phải là đám nhân loại đau khổ vì những cơn ác mộng của đau đớn và sợ hãi. Norden cũng đã nhận thấy một con số đáng báo động những sinh viên y khoa, những bác sĩ nội trú, và các thầy thuốc trẻ đang hành nghề tìm cách trốn tránh thực tại của nghề nghiệp của họ bằng việc lạm dụng ma túy và tự tử, thường tự dày vò mình về những cái chết xảy ra trong ca trực.

Norden biết rằng bà không thể dạy cho người ta có từ tâm, nhưng bà có thể hướng dẫn người ta học cách biểu thị lòng từ, cách đối diện với những nỗi sợ hãi và ma quỷ của chính mình, và cách giúp đỡ người khác bằng sự tôn trọng phẩm giá, sự cảm thông, và sự quan tâm. Bà tin rằng sinh viên của mình đã chọn học ngành y vì họ thực lòng quan tâm đến những nỗi đau khổ của người khác; họ chỉ cần được giúp đỡ trong việc xử lý những cảm xúc của chính họ, trong việc biết nên chia tay ra cho người

khác, kể cả thân nhân của những người bệnh, khi nào và như thế nào. Trong lúc thám sát cơ thể con người trên phương diện khoa học và cơ học, các sinh viên y khoa thỉnh thoảng cần dừng lại để nhận thức rằng con người trên giường bệnh không chỉ là một trường hợp bệnh lý đầy thách thức mà còn là một con người bằng xương bằng thịt với những sợ hãi, tham vọng, âu lo, có người thân và những kẻ thương yêu. Các sinh viên khoa y cũng cần phải đối diện với cái chết của chính mình cũng như những mong manh của thân phận con người, với sự thực là con người thì phải chết, và với một nghề nghiệp đòi hỏi họ phải vừa quan tâm đến việc chữa trị lẫn việc giúp đỡ người bệnh và gia đình người bệnh chấp nhận điều không thể tránh bằng phẩm giá và lòng thanh thản.

Để đương đầu với những thách thức đó, Norden đi học các lớp về tư vấn cho những người gặp chuyện đau buồn (grief counseling) và [sau đó] đưa vào trong lớp học của bà những “giờ riêng tư.” Vào một trong những giờ riêng tư đầu tiên, bà giao cho mỗi sinh viên ba tấm thẻ, trên đó bà yêu cầu sinh viên viết vào tấm thẻ thứ nhất một khát vọng, vào tấm thẻ thứ hai tên của một người mà họ yêu quý, và vào tấm thẻ thứ ba một tài năng mà họ trân trọng. Tiếp theo bà yêu cầu các sinh viên đặt úp cả ba tấm thẻ đó lên mặt bàn trong lúc bà đi quanh lớp rút ra bất kỳ một vài tấm thẻ nào đó và quảng vào

sốt rác để minh hoạ cho những thực tại mà bệnh nhân của họ thường xuyên phải đối mặt: một tài năng, một tham vọng hay một người yêu quý phải ra đi mãi mãi.¹¹ Bà nói với sinh viên của mình về các phản ứng thích hợp đối với nỗi đau buồn [của việc mất người thân] và giới thiệu với họ một số khái niệm và phương pháp thực hành trong việc tư vấn cho những người gặp chuyện đau buồn. Trong những buổi học khác, bà mời thân nhân của những người bệnh quá cố đến để thảo luận về việc các bác sĩ đã đối xử với họ như thế nào trong lúc người thân của họ bị bệnh. Người ta mang đến những hình ảnh, những cuộn phim trong gia đình, cùng tất cả những gì đáng ghi nhớ khác và chia sẻ kinh nghiệm tiếp xúc với chuyên gia y khoa trong những thời điểm cực kỳ căng thẳng.

Để có thời gian cho việc phát triển cá nhân này trong một lớp học về giải phẫu thần kinh (neuroanatomy), bà đã bỏ qua không thảo luận một số tài liệu mà bà vẫn thường đưa vào bài giảng, để cho sinh viên tự đọc thêm bên ngoài lớp học. Những tài liệu bỏ sót ấy không hề làm giảm sút sự học tập của sinh viên. Họ vẫn rất tự tin trong khi trả lời những câu hỏi về thần kinh học trước Hội đồng [Khảo thí Y khoa] Quốc gia và tiếp tục hoàn thành xuất sắc khoá thực tập về thần kinh lâm sàng trong năm học thứ ba ở trường y. Norden vẫn cho họ tham dự những kỳ sát hạch khắt khe trên cơ sở các

trường hợp bệnh lý có thật, vốn là những kỳ thi đòi hỏi mọi vấn đề từ khả năng ghi nhớ, sự hiểu biết thấu đáo, và phương pháp điều trị cho đến việc phân tích, tổng hợp, và đánh giá; những kỳ thi mà sinh viên của bà đã mô tả là những cuộc sát hạch khắt khe nhất về phương diện tri thức mà họ đã từng gặp trong quá trình theo học ở trường y. Thay vì làm xao lãng những gì mà sinh viên đã học được về cấu trúc và sự vận hành của não bộ, những chứng bệnh có thể tấn công hệ thần kinh, và những giải pháp y học thích hợp, những buổi học phát triển cá nhân đã mang lại cho các sinh viên một bối cảnh phong phú hơn ở đó họ hiểu và nhớ rõ hơn những dữ kiện đã được học, và là một sự khích lệ đầy hấp dẫn để họ hiểu và nhớ những dữ kiện ấy.

Norden không phải là người duy nhất thấy được minh triết của việc tập trung cả vào sự phát triển cá nhân lẫn sự phát triển tri thức của sinh viên. Ngày càng có nhiều trường y kết hợp cả hai khía cạnh ấy trong những hoạt động huấn luyện về y khoa của họ. Ở bậc đại học, chúng tôi thấy có những nhà khoa học và những nhà nhân văn yêu cầu sinh viên của họ đương đầu với những vấn đề về sự công bằng, giải toả mọi năng lực để chiêm ngưỡng những điều kỳ diệu và hấp dẫn của vũ trụ, và tập trung vào cả việc thực hành những hành vi đạo đức cũng như khả năng đưa ra những phán đoán từ việc áp dụng các phương pháp khoa học.

Nhiều người trong số những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi quan tâm đến sự phát triển cá nhân của sinh viên, trong việc thăm dò ý nghĩa của việc làm người, trong việc giúp đỡ sinh viên phát triển khả năng thực hành từ tâm, trong việc nhận thức những sức mạnh tình cảm có tác dụng định hướng cuộc đời của các sinh viên, và trong việc đặt ra câu hỏi có tác động mạnh nhất liên quan đến khía cạnh đạo đức, “Lẽ ra bạn đã phải làm gì?”

Jeanette Norden lập luận rằng mỗi ngành học đều có thể tìm ra những cách thức “để khiến sinh viên phải đối diện với những câu hỏi về việc họ là ai với tư cách là con người.” Bà nói, trong một khoá học về lịch sử vùng Nam Mỹ, người giảng viên có thể sử dụng “những vụ mất tích” dưới thời các chính quyền quân sự ở Brazil và Argentina để “buộc sinh viên phải đối diện với những trách nhiệm nhân bản khi đối mặt với những hành động tàn ác như thế và những hành động mà họ có thể thực hiện trong những hoàn cảnh tương tự.” Một vài sử gia tin rằng giới tăng lữ ở Brazil đã suy giảm do chỉ trích các vụ bắt cóc. Norden đã chỉ ra rằng, “Đó thật là một cơ hội tuyệt vời để hỏi sinh viên rằng họ nghĩ gì về những người đã có can đảm đứng lên chống lại cường quyền, và rằng họ có thể làm được như thế hay không.” Bà cũng lập luận rằng, trong một lớp về thiên văn học, vị giáo sư “có thể sử dụng lời tuyên bố nổi tiếng của John Barrows cho rằng ‘mỗi nguyên

tử carbon trong cơ thể chúng ta đều có nguồn gốc từ các thiên thể,’ để tạo ra một cuộc thảo luận về việc các sinh viên có cảm tưởng thế nào về việc họ là một thành phần của vũ trụ.”

Ann Woodworth và các đồng nghiệp của bà tại khoa Kịch nghệ ở Northwestern dạy về diễn xuất với tính cách là một nghiên cứu về bản chất con người chứ không chỉ là việc học kịch bản và việc đưa lên sân khấu các sản phẩm kịch. Họ thường chọn cách tiếp cận “bậc thầy-lớp học” (master-class approach) được áp dụng trong các lĩnh vực khác nhau như toán học và luật học. Đối với những lớp học nhập môn, họ phát triển một chuỗi những khám phá để giúp sinh viên tự tìm hiểu về mình, về văn hoá, và về những người khác, về những chuyển động có suy tính, về các kết cấu, cảm xúc, nhịp điệu, thái độ, và động cơ... rất lâu trước khi bắt kỳ một đoạn thoại nào được đọc lên. Từng thành phần một trong chuỗi khám phá đó đều được lựa chọn để làm phát ra một sự phát triển riêng biệt nơi sinh viên chứ không chỉ nhằm hoàn thành một màn trình diễn cụ thể nào. Trong lớp, Woodworth sẽ quan sát một trong những sinh viên của mình thực hiện một bài tập nào đó được sắp xếp theo trình tự và được chọn lựa cẩn thận với sự chú tâm mà không ai có thể ngờ rằng bà có thể đã trải qua những kinh nghiệm tương tự cả hàng trăm lần trước đó.

Khi một màn trình diễn đã hoàn tất, bà thường nói, “Xem nào, tôi nghĩ còn có điều gì đó mà chúng ta có thể giúp nhau đào sâu thêm.” Thế rồi với một tổ hợp những câu hỏi được đặt ra theo kiểu của Socrates và những đề nghị tinh tế, bà bắt đầu thảo luận với người sinh viên đó trong lúc những người khác dự khán (cách tiếp cận “bậc thầy-lớp học”). Bà sẽ nói, “Chúng ta diễn lại đoạn này một lần nữa xem nào, chỉ một lần này nữa mà thôi, tôi muốn các bạn nghĩ về...”; hoặc sau khi tập trung suy nghĩ khá lâu, bà sẽ đặt ra cho những học trò của mình một câu hỏi với ý định làm phát sinh sự tưởng tượng và sự soi chiếu lại, làm cho họ khám phá kỹ càng hơn những kinh nghiệm của chính mình. Đôi khi, bà quay về phía lớp học, lặng lẽ và từ tốn hỏi từng sinh viên một, yêu cầu họ đưa ra nhận xét và đặt các câu hỏi. Bởi vì bà biết rõ nghệ thuật và tài năng của mình, bởi vì bà và các đồng nghiệp của bà đã suy nghĩ một cách cẩn thận về những khả năng mà sinh viên cần phải phát triển cho hoạt động diễn xuất và về cả cái trình tự theo đó những khả năng và những hiểu biết sâu sắc đó có thể được trau dồi, bởi vì họ đã nhận ra một cách thấu đáo rằng sinh viên có nhiều khả năng phạm sai lầm ở những điểm nào và như thế nào trong việc phát triển một sự diễn xuất thành thực, bà có khả năng hướng dẫn và khơi gợi học trò của mình hướng tới những cuộc trình diễn tráng lệ cũng như khả năng

hiểu chính bản thân họ, bằng cách nào họ đã đạt đến cấp độ cao hơn ấy, và họ là ai trong vị thế con người. Một cách rất đặc trưng, bà luôn thực hiện tất cả những điều đó mà không hề có một cảm giác phán xét nào. Bà sẽ nói, “Các bạn phải muốn làm điều đó và phải sẵn lòng dành thời giờ cần thiết để phát triển nhân vật của mình. Nhưng sự lựa chọn vẫn là của các bạn.” Đó chính là một thông điệp mà chúng ta sẽ được nghe đi nghe lại.

Những lớp học ban ngày của Woodworth luôn đầy ắp những sinh viên với tài năng vượt trội, nhiều người trong số họ đã ký được những hợp đồng với các nhà đại diện. Các sinh viên đã tốt nghiệp của bà không ít người thuộc hàng các ngôi sao trong làng kịch nghệ, truyền hình, và phim ảnh. Sinh viên muốn vào học ở Northwestern phải đáp ứng những tiêu chuẩn khắt khe, và họ còn phải tự chứng minh là họ có khả năng trụ lại được trong chương trình học về nghệ thuật trình diễn. Nhưng khi bà giảng dạy trong các lớp ban đêm, ai cũng có thể ghi danh. Những lớp học đêm này có thể bao gồm một mớ lộn xộn những học viên, từ những vị giáo sư đã có tuổi, những người thợ mộc, cho đến những viên chức kế toán hay viên chức hành chính hồi hưu. Trong số này chẳng mấy người có sẵn kinh nghiệm về kịch nghệ và rất ít khả năng để họ sẽ tạo được một sự nghiệp trong lĩnh vực này. Trong khi rất nhiều sinh viên ban ngày được hướng đến sự nghiệp thành

công hàng đầu và những giải thưởng ở Broadway và ở Hollywood, hầu hết những sinh viên lớp đêm sẽ chẳng bao giờ chứng kiến được cuộc sống của những nơi ấy. Mặc dù vậy, Woodworth cư xử với từng học viên một trong những lớp đêm ấy với cùng một sự nghiêm túc mà bà đã đối xử với các sinh viên lớp ban ngày. Bà lao vào trong từng bài tập với cùng một sự nhiệt thành, làm việc với mọi người cả theo nhóm lẫn với từng cá nhân. Bà luôn luôn cố gắng kích thích một màn diễn xuất đáng chú ý nào đó, chuyển hoá các cuộc trình diễn theo một cách thức gần như là có ma lực. Nhưng bà cũng thúc đẩy một cái nhìn về hành vi con người, điều này thường để lại một ấn tượng không phai mờ trong cách mà học viên của bà nhìn nhận chính mình cũng như khi nhìn về người khác.

Tất cả những nhà giáo ưu tú mà chúng tôi nghiên cứu đều chia sẻ quan điểm cho rằng việc học diễn ra không phải vào lúc sinh viên thực hiện một cách xuất sắc các bài thi mà vào lúc họ đánh giá họ nghĩ như thế nào và hành xử như thế nào bên ngoài lớp học. Những nhà giáo ấy nhấn mạnh rằng cái khả năng chỉ đạt tới những câu trả lời “đúng” mà thôi có rất ít ý nghĩa nếu điều đó không phản ánh một hiểu biết thiết thực (functional understanding). Don Saari, vị giáo sư toán hết sức thành công ở University of California được nhắc đến ở trên, nhấn mạnh đến khả năng suy nghĩ một cách có phê phán

những bài vi tích phân hơn là khả năng “học gạo” hướng tới một số lời giải đúng. Những nhà giáo ưu tú muốn thách thức sinh viên của mình biết suy nghĩ theo một hướng mới, đặt câu hỏi để làm phơi bày những vấn đề chứa đựng trong những ý niệm sai lạc mà sinh viên mang theo vào lớp, và nói chung muốn đặt sinh viên vào những tình huống tri thức theo đó sinh viên phải nêu lên những nghi vấn và xây dựng lại những quan niệm của mình. Họ nhấn mạnh đến việc sinh viên phải nắm bắt được những khái niệm và những ý tưởng quan trọng, xem xét những khái niệm và ý tưởng ấy từ những điểm nhìn khác nhau, và xây dựng sự hiểu biết cho chính mình về vấn đề mà họ đang học hỏi.

Các nhà giáo ưu tú tin rằng sinh viên sẽ có nhiều khả năng không dấn thân vào bất kỳ một sự học hỏi nào có ý nghĩa, không xem xét lại tư duy của họ một cách căn bản, trừ khi (1) họ quan tâm sâu sắc đến những vấn đề liên quan đến tư duy của họ – đủ sâu đủ rộng để họ sẵn lòng nắm bắt, thăm dò, đặt câu hỏi, tìm kiếm lý do, và xây dựng những khung khái niệm (conceptual frameworks) mạch lạc – và (2) họ có nhiều cơ hội áp dụng những gì học được vào những vấn đề có ý nghĩa. Vì thế các nhà giáo ưu tú yêu cầu sinh viên của mình giải quyết những vấn đề tri thức, nghệ thuật, thực tiễn, cụ thể, và trừu tượng mà các sinh viên thấy hấp dẫn, hay/đẹp, và quan trọng. Họ cũng thường tạo ra

những môi trường cộng tác và mang lại những cơ hội vừa để thách thức vừa để hỗ trợ những cố gắng của sinh viên, cung cấp cho họ những phản hồi hữu ích và trung thực.

Những nhà giáo ưu tú cũng tự hỏi mình rằng họ mong đợi sinh viên có thể làm được những gì trên phương diện cảm xúc, tri thức, hay hành động vào cuối khoá học, và tại sao những khả năng ấy lại quan trọng. Đôi khi họ không màng tới hoặc xem nhẹ những mục tiêu học tập truyền thống mà chú ý hơn vào khả năng hiểu biết thấu đáo, sử dụng chứng cứ để rút ra kết luận, nêu lên những câu hỏi quan trọng, và hiểu việc tư duy của mình. Trong hầu hết các ngành học, điều đó có nghĩa là họ nhấn mạnh đến nhận thức, suy luận, và những hiểu biết sâu sắc chứ không phải là khả năng ghi nhớ, sự trật tự, tính ngăn nắp, và sự đúng giờ. Việc viết đúng chính tả, việc chữa lề đúng cách, việc sử dụng kiểu chữ và phong cách trình bày các ghi chú cũng như bảng danh mục sách tham khảo đều là những vấn đề thứ yếu so với năng lực tư duy thể hiện trên bài viết; sự hiểu biết khái niệm về môn hoá học được coi là quan trọng hơn việc nhớ những chi tiết riêng lẻ; khả năng suy nghĩ về sự suy nghĩ của chính mình – suy nghĩ có tính cách siêu nhận thức – và hiệu chỉnh những suy nghĩ đó để tiến bộ được coi là có giá trị hơn nhiều so với việc nhớ được những cái tên, những niên hiệu, hay những con số. Khả năng

hiểu những nguyên tắc giải toán vi tích phân và việc áp dụng những nguyên tắc và khái niệm ấy trong việc suy nghĩ thấu đáo về một vấn đề được coi là vượt xa mọi năng lực đạt đến những câu trả lời đúng cho bất kỳ một câu hỏi cụ thể nào. Những nhà giáo này muốn sinh viên của mình học được cách sử dụng một dải rộng những thông tin, ý tưởng, và khái niệm một cách hợp luận lý và nhất quán để rút ra những kết luận thực sự có ý nghĩa. Họ giúp đỡ sinh viên đạt đến những mức độ tri thức ấy bằng cách đưa ra những hướng dẫn có ý nghĩa và những ý kiến phản hồi mẫu mực, là những điều có khả năng kết hợp một cách nhẹ nhàng nhưng sinh động những lý tưởng cao quý với niềm tin vững chắc vào những gì mà sinh viên của họ có thể thực hiện được – mà không cần phải đưa ra bất kỳ một phán xét nào về giá trị làm người của sinh viên mình. Điều có ý nghĩa nhất là họ giúp sinh viên chuyển trọng tâm học tập từ chỗ học để đạt điểm cao đến chỗ suy nghĩ về những mục tiêu phát triển cá nhân.

Các nhà giáo ưu tú mà chúng tôi có dịp tiếp xúc mong đợi “nhiều hơn” ở sinh viên của mình. Nhưng bản chất của cái “nhiều hơn” này phải được phân biệt với những kỳ vọng có thể là “cao” nhưng vô nghĩa, với những mục tiêu chỉ đơn giản là gắn chặt vào khoá học mà chưa đạt tới hình thức tư duy và hành động được mong đợi nơi những con người suy nghĩ có phê phán. Trong tay của những giảng

viên có khả năng thu hút và thúc đẩy sinh viên đồng thời giúp đỡ họ đạt tới những mức độ thành tựu cao đáng chú ý, cái “nhiều hơn” này dựa trên cơ sở của những tiêu chuẩn tri thức, nghệ thuật hoặc đạo đức cao nhất, và trên những mục tiêu cá nhân của sinh viên. Chúng tôi phát hiện rằng các nhà giáo ưu tú luôn có một niềm tin mãnh liệt vào khả năng học tập của sinh viên và vào quyền năng của một sự thách thức lành mạnh, nhưng họ cũng hiểu một cách sâu sắc rằng những lo âu hay căng thẳng thái quá có thể cản trở việc tư duy. Cho nên, trong lúc họ giúp cho sinh viên của mình có được những cảm giác thư giãn và tin vào năng lực học tập, họ cũng nuôi dưỡng một cảm giác bản khoán, cái cảm giác bắt nguồn từ lòng nhiệt tình tri thức, tính tò mò, sự thách đố, và tình trạng hồi hộp, và từ những lời hứa hẹn tuyệt vời mà họ đã đưa ra về những gì mà sinh viên có thể đạt được.

Trong một bài viết mới đây, Claude Steele lập luận rằng các sinh viên đến lớp với những khác biệt về hoàn cảnh phức tạp đến nỗi không thể xếp họ vào một hạng đơn thuần, một thực tế đòi hỏi phải “dành cho những sinh viên thích hợp sự can thiệp thích hợp.” Chẳng hạn, đối với những sinh viên vốn là nạn nhân của những hình ảnh xã hội tiêu cực ở đó họ bị xem là thuộc nhóm người không thể học tập tốt trong môi trường học đường nhưng vẫn quan tâm đến thành tích học thuật của họ, chúng ta cần

giành cho họ những sự đối xử khác biệt với những người cũng là đối tượng của những định kiến ấy nhưng đã quyết định bỏ cuộc. Đối với nhóm người trước, việc giảng dạy thêm cho họ chỉ làm họ nhớ việc thiên hạ vẫn nghĩ họ là thành phần thấp kém nên họ cần được giúp đỡ. Nhóm người sau cần được bảo vệ chống lại những định kiến, nhưng họ cũng đòi hỏi những kỹ năng tinh tế hơn và sự hỗ trợ của xã hội. Họ cần những công việc có tính cách thách thức hơn là những buổi học phụ đạo, và nhất là họ cần một môi trường luôn luôn nhắc nhở họ rằng trí thông minh là thứ có thể cải thiện được. Họ cần điều mà Steele gọi là “sự đáp ứng không có tính phán xét” (nonjudgmental responsiveness), một hình thức hỗ trợ theo đó những người trợ giảng đặt ra cho họ những câu hỏi theo phong cách Socrates mà không nhằm phán xét, rũ bỏ lời khen tặng suông không có thực chất, hoặc tập trung vào những câu trả lời đúng sai. Ông lập luận rằng cả hai nhóm sinh viên ấy đều cần có những người nhà giáo có thể đưa ra những ý kiến phản hồi mang tính quyết định và có niềm tin vào tiềm năng của sinh viên.¹²

Mặc dù những nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu đã nói về điều ấy theo những cách khác nhau, dường như họ đều nắm bắt được thông điệp của Steele: mỗi sinh viên đều đòi hỏi một điều gì đó riêng biệt. Không một phương pháp đơn lẻ nào có thể có tác dụng với tất cả mọi người. Nói về điều này, Paul Baker phát biểu, “Cảm giác mạnh mẽ

nhất của tôi về việc giảng dạy là quý vị phải bắt đầu từ sinh viên của mình. Với tư cách một nhà giáo, quý vị không thể bắt đầu việc giảng dạy mà chỉ suy nghĩ về bản ngã của mình và những gì mình biết... Những khoảnh khắc trong lớp học phải thuộc về người sinh viên – *không phải là đám sinh viên* – mà chính là người sinh viên không thể phân chia. Quý vị không dạy cả một lớp. Quý vị dạy cho từng sinh viên một.”¹³

5. HỌ HƯỚNG DẪN LỚP HỌC NHƯ THẾ NÀO?

Cách đây vài năm, một đồng nghiệp của tôi ở Northwestern có một bài thuyết trình về việc giảng dạy với nhan đề “Phải chăng các bài giảng là vô ích?” Thực sự, bài thuyết trình đã nhiệt liệt bênh vực các bài giảng, nhưng cái dấu hỏi trong nhan đề của bài thuyết trình đã khiến cho một vị giáo sư khác trong trường phải lên cơn “nhồi máu tri thức.” Vũ trang bằng tờ rơi thông báo buổi thuyết trình, một hôm ông ta bước vào lớp học với tinh thần sẵn sàng “chiến đấu với cối xay gió,” chiến đấu chống lại những thế lực xấu xa đã gọi nên những cơn bão về sự sắc sảo của vũ khí sư phạm mà ông ưa thích nhất. Vẫy vẫy tờ rơi trước mặt thỉnh giả là đám học

trò có phần nào bối rối, ông bảo, “Tôi muốn các anh chị biết rằng trung tâm [nghiên cứu và hỗ trợ] giảng dạy của trường này muốn chúng tôi tin rằng những bài giảng là vô ích, nhưng tôi sẽ tiếp tục tiến hành việc giảng dạy trên cơ sở những bài giảng cho dù họ có thích điều đó hay không.”

Gần đây hơn, một vị giáo sư tham dự một trong những khoá tu nghiệp mùa hè (summer institutes) do chúng tôi tổ chức cũng cố thêm lời nhận xét trên với điều mà bà tin là có những bằng chứng không thể nào bàn cãi được rằng chẳng một ai có thể học được gì từ những thứ gọi là bài giảng. Như là một phần của chương trình tu nghiệp, chúng tôi có một bài giảng minh họa cho những gì mà sinh viên coi một bài giảng là xuất sắc. Vị khách mời đó của chúng tôi đã lấy làm kinh hãi khi thấy vẫn còn có người coi trọng việc dạy học bằng cách giảng bài, và sau đó đã lợi dụng cơ hội đi chung thang máy với diễn giả để tung ra một trận mắng mỏ thô bạo.

Hai chuyện này là một phần của cuộc tranh cãi đang lan rộng khắp nước về việc thuyết trình (lecturing) trong lớp học. Một bên trong cuộc tranh cãi ồn ào này là những người cho rằng các cuộc khảo cứu đã chứng minh là các bài giảng hoàn toàn không có tác dụng, bên kia là những người nhiệt thành với việc sử dụng công cụ sư phạm lâu đời ấy. Trong khi rõ ràng là cuộc tranh cãi đó đã mở rộng

tâm trí một số người về khả năng sử dụng một số công cụ sư phạm khác ngoài một bài giảng có tính hình thức, cuộc tranh cãi cũng thường xuyên mang lại những luận điểm cứng nhắc soi rọi rất ít ánh sáng vào vấn đề giảng dạy, mỗi bên đều bảo thủ quan điểm của mình và cho rằng chỉ có họ là nắm được chân lý. Tuy nhiên, cuộc nghiên cứu của chúng tôi về những nhà giáo ưu tú cho thấy rằng, nhờ những bài giảng sinh động, một số người vẫn thu hút sinh viên, vẫn có thể giúp đỡ và khuyến khích các sinh viên học tập ở một mức độ tiên bộ nhất. Cũng có những giảng viên khác có thể đạt được thành quả giảng dạy bằng cách sử dụng các phương pháp nghiên cứu tình huống (case studies), học tập trên cơ sở giải quyết vấn đề (problem-based learning), những bài tập gây tác động mạnh, việc đóng vai trò hướng dẫn ở sát một bên, việc dẫn dắt các cuộc thảo luận, hoặc việc tạo ra các chuyển thực địa hào hứng. Tuy thế, bất cứ phương pháp nào trong số những phương pháp này cũng có thể thất bại một cách thảm hại.

Vậy thì, đâu là sự khác nhau giữa một phương pháp thành công và một phương pháp không thành công? Trước hết, có một số nguyên tắc nền tảng trong tất cả các phương pháp thực hành và chúng định hình môi trường học tập, cho dù người giảng viên có áp dụng phương pháp thuyết trình hay không. Thứ hai, có một số ít những kỹ thuật then

chốt thúc đẩy việc áp dụng những nguyên tắc đó. Để hiểu được điều gì mang lại thành công cho việc giảng dạy, chúng ta phải khám phá cả những nguyên tắc lẫn những kỹ thuật.

THỐNG NHẤT CÁC NGUYÊN TẮC

Có bảy nguyên tắc xuất hiện khá phổ biến trong sự thực hành giảng dạy của những nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu.

1. Tạo một môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán

Hơn bất kỳ điều gì khác, các nhà giáo ưu tú luôn cố gắng tạo ra một môi trường học tập tự nhiên và có tính cách phê phán: “tự nhiên” (natural) bởi vì sinh viên bắt gặp những kỹ năng, những thói quen, những thái độ, và thông tin mà họ đang cố gắng học tập được lồng vào trong những câu hỏi và những bài tập mà họ thấy hấp dẫn – những bài tập xác đáng khơi gợi trí tò mò và bản thân chúng trở nên thú vị; “có tính phê phán” (critical) vì sinh viên học để suy nghĩ có phê phán, để suy luận từ những chứng cứ, để xem xét phẩm chất của những điều suy luận của chính họ thông qua việc sử dụng một loạt những tiêu chuẩn tri thức khác nhau, để đạt được

những tiến bộ ngay trong lúc tư duy, và để đặt những câu hỏi sâu sắc và có tính cách thăm dò về tư duy của người khác.

Một số giảng viên tạo ra môi trường như thế thông qua các bài giảng; những người khác thì thông qua những cuộc thảo luận; những người khác nữa thì thông qua các nghiên cứu tình huống, bằng việc đóng vai, bằng những hoạt động thực địa, hoặc một loạt những kỹ thuật khác nữa. Một số giảng viên tạo một môi trường như vậy thông qua một dự án trung tâm do các sinh viên đảm nhiệm, thường là làm việc trong sự cộng tác với các thành viên khác của lớp. Đôi khi sinh viên giải quyết các vấn đề một cách lặng lẽ ngay trong lúc lắng nghe những vấn đề đó được nêu lên trong những bài giảng có tính cách gợi mở được thiết kế nhằm cung cấp cho họ những ý tưởng và chứng cứ có tính cách thách thức những đường lối tư duy trước đó của họ. Ở những lúc khác, sinh viên xem xét các vấn đề đó theo từng nhóm nhỏ hay trong những cuộc thảo luận rộng lớn hơn trong cả lớp. Tất nhiên phương pháp chọn lựa biến đổi một cách đáng kể tùy thuộc vào một loạt những yếu tố khác nhau, trong đó phải kể đến những mục tiêu học tập, tính cách và nền tảng văn hoá của cả sinh viên lẫn giảng viên, cũng như những thói quen học tập của cả hai bên. Nhưng phương pháp kém quan trọng hơn nhiều so với việc thách thức và cho phép sinh viên thảo luận một

cách thẳng thắn về những câu hỏi và những bài tập vừa xác đáng vừa thú vị, đưa ra những quyết định, bảo vệ những lựa chọn của họ, chấp nhận sai lầm, tiếp nhận những ý kiến phản hồi về những cố gắng của họ, và cố gắng giải quyết vấn đề lại từ đầu một lần nữa. Sự giảng dạy ưu việt tạo ra một cảm giác rằng mọi người đang làm việc chung với nhau, cho dù điều đó có nghĩa là đang xem xét vấn đề một cách lặng lẽ trong lúc lắng nghe bài giảng hay trình bày điều suy luận một cách sôi nổi với những sinh viên khác và với giáo sư. Hơn nữa, tất cả những câu hỏi, những chủ đề, những vấn đề đều xác đáng: chúng có vẻ quan trọng đối với sinh viên và tương đồng với những vấn đề mà chính những nhà chuyên môn trong lĩnh vực đó có thể đang đàm nhận.¹

Một câu hỏi hay một vấn đề thú vị là yếu tố đầu tiên trong số năm yếu tố thiết yếu tạo nên môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán. Yếu tố quyết định thứ hai là việc hướng dẫn giúp sinh viên hiểu được ý nghĩa quan trọng của câu hỏi hay vấn đề đó. Một số giảng viên thực hiện yếu tố quyết định thứ hai bằng cách dàn dựng câu hỏi theo một cách thức làm cho hàm ý của nó được rõ ràng, mang lại cho câu hỏi ấy cả sức mạnh lẫn sự khơi gợi. Cách đây vài năm tôi có yêu cầu Robert Solomon, giáo sư triết học của University of Texas, thuyết trình về phương pháp giảng dạy của ông cho một nhóm các giảng viên. Solomon đặt nhan đề cho bài thuyết

trình của mình là “Ai đã giết Socrates?” Cái nhan đề của bài thuyết trình đã nắm bắt gần hết cái năng lực tri thức trong cuộc truy vấn của ông vào phương pháp sư phạm Socrates và tại sao phương pháp ấy không còn được sử dụng nhiều như trước. Khi chúng tôi quan sát Solomon dạy lớp nhập môn triết học về nhận thức luận, chúng tôi thấy ông chỉ đơn giản đứng đó, trước một nhóm các sinh viên năm thứ nhất và năm thứ hai, nhìn vào mắt họ, và hỏi, “Có bạn nào ở đây biết *một điều gì đó* một cách chắc chắn không?” Cách ông đặt câu hỏi mang lại ý nghĩa cho câu hỏi đó. Vì con người học tập một cách có hiệu quả nhất khi họ đang cố gắng trả lời cho những câu hỏi của chính mình, nỗ lực của Solomon là nhằm giúp sinh viên chấp nhận điều truy vấn của ông làm điều truy vấn của chính họ. Trong lúc sinh viên xoay sở để tìm kiếm một câu trả lời xác thực, thăm dò từ giải pháp này sang giải pháp khác, họ bắt đầu nắm bắt được mục đích của lối truy vấn hiện đại này. Một khi điều đó xảy ra thì việc học của họ mới có thể bắt đầu.

Nhiều giảng viên không bao giờ nêu ra các câu hỏi; họ chỉ đơn giản là cung cấp cho sinh viên những câu trả lời. Nếu họ giải quyết những vấn đề tri thức, họ thường chỉ tập trung vào chuyên môn và những chủ đề làm khuấy động những nghiên cứu học thuật phức tạp nhất trong lĩnh vực của họ. Ngược lại, những giảng viên ưu tú có khuynh hướng lồng

những chủ đề của môn học vào những mối quan tâm rộng lớn hơn, thường sử dụng một cách tiếp cận đa ngành trong việc giải quyết các vấn đề. Khi Dudley Herschbach dạy hoá học ở Harvard, ông dạy với một sự kết hợp của khoa học, lịch sử, và thi ca, [ở đó ông] kể lại những câu chuyện về những cuộc tìm kiếm của loài người để hiểu những bí ẩn của tự nhiên. Vì coi khoa học như một hành trình chứ không phải chỉ là một tập hợp những dữ kiện, ông dẫn dắt sinh viên của mình vào cuộc tranh đấu lịch sử để thăm dò vũ trụ. Bài học về polymer trở thành câu chuyện về việc sự phát triển chất nylon đã tác động thế nào đến kết cuộc của Chiến tranh Thế giới lần thứ hai. Ông còn viện dẫn đến cả nghệ thuật, sử dụng chúng để nắm bắt năng lực tình cảm và vẻ đẹp, những điều mà nhà thơ hay hoạ sĩ dùng để khơi gợi trí tưởng tượng và sự kinh ngạc. Ông còn yêu cầu các sinh viên hoá học của mình làm thơ trong lúc họ vật lộn để hiểu thấu những khái niệm và ý tưởng mà các nhà khoa học đã phát triển.

Thông thường những câu hỏi thành công nhất là những câu hỏi có tính cách khơi gợi nhất, điều mà một người đứng ngoài cuộc nghiên cứu này đã gọi một cách chế giễu là những câu hỏi “dụ dỗ.” Bạn sẽ làm gì nếu từ trường học trở về nhà bạn thấy cha bạn đã chết và mẹ bạn vừa kết hôn với ông chú của mình, cùng lúc hồn ma của cha bạn xuất hiện cho biết ông ấy đã bị giết hại? Tại sao một số dân tộc đi

làm phiền những dân tộc khác trong khi nhiều dân tộc khác cứ ở yên trong xứ của mình và chỉ quan tâm đến những công việc của chính họ? Tại sao thánh thoảng loài người lại sẵn sàng rời bỏ tổ ấm gia đình để tìm đến những nơi hoang dã, sa mạc, rừng rậm và giết hại lẫn nhau với những con số khủng khiếp? Tại sao có những người nghèo trong khi những người khác lại giàu? Bộ não của chúng ta hoạt động ra sao? Mỗi liên kết của đời sống là gì? Con người có thể cải thiện trí thông minh căn bản của họ được hay không?

Đôi khi các giảng viên kể một câu chuyện hoặc nhắc nhở sinh viên về việc câu hỏi hiện thời liên hệ như thế nào đến một chủ đề rộng lớn hơn nào đó đã làm họ quan tâm. Khi Solomon dạy một khoá học nâng cao về thuyết hiện sinh cho sinh viên đại học, ông bắt đầu bằng câu chuyện về cuộc sống dưới ách thống trị quốc xã ở nước Pháp bị chiếm đóng hồi đầu thập niên 1940, nhắc nhở sinh viên rằng ngay cả những hành động thông thường như việc nói thầm với một người bạn cũng có thể có những hậu quả thảm khốc trong cái nhà nước cảnh sát trị (police state) ấy. Ông sử dụng câu chuyện này vừa để giúp sinh viên hiểu được những điều kiện chính trị xã hội đã định hình tư duy của Jean-Paul Sartre đồng thời nêu lên những câu hỏi về nguồn gốc và ý nghĩa của thuyết hiện sinh.

Thứ ba, môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán còn lôi kéo sinh viên vào một số những hoạt động tri thức ở cấp độ cao hơn: khuyến khích họ so sánh, áp dụng, đánh giá, phân tích, và tổng hợp chứ không phải chỉ lắng nghe và ghi nhớ đơn thuần. Thường thì điều đó có nghĩa là yêu cầu sinh viên đưa ra những phán xét và bảo vệ những phán xét đó của mình, và qua đó cung cấp cho họ một cơ sở nào đó của việc đưa ra quyết định. Họ có thể phán xét lập luận được đưa ra cho một vấn đề quan trọng nào đó mà họ gặp phải, quyết định khi nào thì sử dụng một phương pháp cụ thể nào đó và sử dụng phương pháp đó như thế nào, xác định những hệ quả của điều mà họ phải đương đầu, hoặc lựa chọn giữa những phương pháp khác nhau để giải quyết một vấn đề. Hoặc họ có thể thực hiện tất cả những điều này. Robert Divine nêu lên một câu hỏi quan trọng về lịch sử Hoa Kỳ, giúp sinh viên thấy được câu hỏi đó trong bối cảnh của những chủ đề rộng lớn hơn, chia sẻ với họ một cách ngắn gọn một số phương pháp mà một số học giả khác đã sử dụng để cố gắng trả lời câu hỏi ấy, sau đó thách thức cả lớp đánh giá những lập luận mà ông đã nêu. Donald Saari kết hợp những câu chuyện và câu hỏi để thách thức sinh viên suy nghĩ một cách có phê phán về môn vi tích phân. Ông giải thích, “Khi kết thúc quá trình này, tôi muốn sinh viên của tôi có cảm tưởng giống như họ vừa phát minh ra

môn vì tích phân vậy, và chỉ vì sinh sau đẻ muộn mà họ đã không thể nào cho Newton một trận tới tã được.” Về thực chất, ông khơi gợi sinh viên tham gia vào việc phát minh các phương pháp tính diện tích giới hạn bởi một đường cong, chia nhỏ quá trình phát minh thành những khái niệm nhỏ nhất (chứ không phải là những bước nhỏ nhất) và nêu lên những câu hỏi theo phương pháp Socrates có khả năng đưa họ vượt qua những khoảnh khắc khó khăn nhất. Khác với rất nhiều người trong lĩnh vực toán học, ông không chỉ đơn giản là làm toán vì tích phân trước mặt sinh viên; thay vào đó, ông nêu ra những câu hỏi nhằm giúp họ suy luận trong suốt quá trình, để thấy được bản chất của các câu hỏi và để suy nghĩ về cách trả lời những câu hỏi ấy. Ông giải thích, “Tôi muốn sinh viên tự xây dựng vốn hiểu biết của mình để họ có thể kể lại việc làm thế nào mà họ giải được bài toán.”

Thứ tư, môi trường học tập này còn giúp sinh viên trả lời được câu hỏi. Một số vị trong số các giáo sư mà chúng tôi nghiên cứu đã nêu lên những câu hỏi quan trọng nhưng thách thức sinh viên tự phát triển những giải thích và vốn hiểu biết của chính họ – cũng như bảo vệ những điều ấy. Saari đã nói về các lớp toán vi tích phân của mình như sau, “Tôi đạt được thành công lớn nhất khi tôi giúp sinh viên của mình trả lời được các câu hỏi của chính họ.” Những vị khác thích đưa ra những lập luận và giải thích để

hỗ trợ cho quá trình học tập, kể cả đôi khi sử dụng đến “bài giảng” để thực hiện mục đích ấy.

Thứ năm, môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán để lại cho sinh viên câu hỏi: “Câu hỏi kế tiếp là gì?” “Bây giờ chúng ta có thể hỏi về điều gì?” Một vài giảng viên trả lời những câu hỏi bằng một câu hỏi, “Các *bạn* nghĩ thế nào?”, “Nếu điều đó đúng thì tại sao (thế nào, cái gì, ở đâu)...?” “Các bạn có ý gì khi nói như vậy?” Một vài người trong số những nhà giáo mà chúng tôi tìm hiểu đã sử dụng một kỹ thuật mà chúng tôi gặp lần đầu tiên trong thập niên 1960, nhưng có lẽ kỹ thuật ấy đã xuất hiện trước đó nữa. Vào cuối buổi học, các giáo sư thường đặt ra cho sinh viên hai câu hỏi, “Các bạn đã rút ra được những kết luận quan trọng nào?” và “Những câu hỏi nào còn đọng lại trong đầu các bạn?” (Trong thập niên 1980, một vài nhà giáo dục phát hiện cách làm này, đã gán cho chúng những cái tên khác nhau như: bài viết một phút, sự hồi đáp tức thời, v. v... và tuyên bố đó là sáng tạo của họ.) Đôi khi, các giáo sư hỏi sinh viên tại sao họ rút ra được những kết luận như họ vừa trình bày. Các giáo sư có thể nêu lên câu hỏi đó trong một cuộc thảo luận mở rộng hoặc yêu cầu sinh viên cung cấp một bài viết để trả lời. Với sự có mặt của hệ thống Internet, một số giáo sư yêu cầu sinh viên cung cấp câu trả lời qua mạng sau buổi học.

Tuỳ thuộc vào người giảng viên mà năm yếu tố này có mặt trong những bài giảng mang tính tương tác hoặc xuất hiện trong những cuộc thảo luận, trong những nghiên cứu dựa trên cơ sở giải quyết vấn đề. Vào thập niên 1990, Viện Khoa học Học tập (Institute for the Learning Sciences) ở Northwestern đã làm việc với nhiều giáo sư để phát triển những chương trình đa truyền thông có tính tương tác cao. Chẳng hạn, Larry Silver – giáo sư dạy về lịch sử hội họa ở University of Pennsylvania – đã triển khai một phần mềm có tên là “Có phải đó là một bức họa của Rembrandt?” (Is It a Rembrandt?) Trong chương trình máy tính này, vị quản thủ viện bảo tàng đưa ra đề bài sau cho các sinh viên: Một cuộc triển lãm có uy tín về các tác phẩm của Rembrandt sắp sửa khai mạc, nhưng đã xuất hiện một số nghi vấn về tính xác thực của ba trong số những bức tranh đem triển lãm. Mỗi sinh viên trở thành một nhà điều tra nghệ thuật hàng đầu của viện bảo tàng có nhiệm vụ nghiên cứu về những nghi vấn ấy. Để thực hiện điều đó, các sinh viên phải xem xét kỹ các bức tranh và xây dựng một tình huống để hỗ trợ cho những kết luận của họ. Họ có thể xem xét kỹ từng bức tranh, so sánh nó với những tác phẩm tương tự, xem xét hồ sơ của vị quản thủ viện bảo tàng, hoặc tham quan phòng thí nghiệm bảo tồn. Tại từng diễn biến, họ đối diện với nhiều câu hỏi, nhưng chính họ quyết định câu hỏi

nào cần phải được giải đáp, chọn lấy con đường của mình dựa trên những tài liệu có được. Chẳng hạn, nếu họ quyết định điều tra về một bức tranh, họ có thể xác định một vùng trên bức tranh đó để nghiên cứu chi tiết, tìm hiểu về phong cách thể hiện và bố cục. Họ có thể đặt ra những câu hỏi về các tác phẩm khác và về mối liên hệ với tác phẩm mà họ đang điều tra. Một chuyên gia hội họa xuất hiện trên màn hình để đưa ra một câu trả lời ngắn, và mỗi câu trả lời lại tạo ra nhiều câu hỏi khác. Chẳng hạn, khi các sinh viên đã được dẫn dắt tới việc khảo sát chi tiết về phong cách thể hiện trên bề mặt của bức tranh *Old Man with a Gorget*, họ có thể hỏi, liệu những môn đệ của Rembrandt có thể cũng trộn lẫn những phong cách thể hiện bằng cọ trong những tác phẩm của họ hay không. Nếu sinh viên hỏi như vậy, Giáo sư Silver sẽ xuất hiện để trò chuyện với họ về “cách thể hiện bravura,” và sau đó sinh viên có thể hỏi, “Vậy [phong cách] nhấn bút lông theo kiểu bravura là như thế nào?” một câu hỏi có lẽ không bao giờ họ biết cách đặt ra nếu không được đặt vào một bối cảnh như vậy.

Một cách chậm rãi, các sinh viên xây dựng cho chính mình một vốn hiểu biết về lịch sử hội họa, những câu hỏi quan trọng mà ngành học ấy theo đuổi, và những gì tạo nên bằng chứng để trả lời cho những câu hỏi ấy. Họ phát triển một sự hiểu biết về thế giới hội họa mà Rembrandt làm việc trong đó, về

cộng đồng những nhà phê bình tranh, những người thường ngoạn tinh tế, những nhà sưu tập, các học giả, cũng như về những tranh cãi đã nổi lên từ nhiều năm qua quanh những hoạ phẩm của hoạ sĩ bậc thầy người Hà Lan này, về những môn đệ của ông, và về những kẻ sao chép tranh của ông. Họ xây dựng một bảng từ vựng cho việc suy nghĩ về những chủ đề khác nhau, kiến thức và sự am hiểu về các chi tiết kỹ thuật và các trình tự, cùng với khả năng ghi nhớ và sử dụng một mảng rộng lớn những dữ kiện lịch sử. Nói tóm lại, họ học để suy nghĩ giống như một sử gia nghệ thuật chân chính, để hiểu và đánh giá đúng những vấn đề mà ngành học đang theo đuổi, để sắp đặt những câu hỏi quan trọng của chính mình, và để hiểu những loại bằng chứng nào có thể giúp giải quyết những tranh cãi cũng như cách sử dụng các bằng chứng ấy để dàn xếp mọi tranh luận. Và họ học tất cả những điều đó trong lúc xây dựng tình huống của mình về việc làm thế nào xác định những tác phẩm nào đó chứ không chỉ cố nhét các dữ kiện vào ký ức.

Khi các sinh viên nghĩ rằng họ có thể thiết lập một tình huống đưa đến một kết luận nào đó, họ sắp xếp các chứng cứ của họ theo thứ tự và trình bày điều đó cho vị quản thủ viện bảo tàng. Nếu những lập luận của họ chưa đủ sức thuyết phục, vị quản thủ viện bảo tàng trả lời với những lời phê bình có tính cách xây dựng, đưa các sinh viên trở lại tiếp

tục cuộc điều tra. Ngay cả khi tình huống nhất định đã đủ vững, luôn luôn vẫn còn có những câu hỏi mới được đặt ra. Bất kỳ kết luận nào cũng chỉ mở ra những phạm vi điều tra khác có thể có.

Gerald Mead cũng phát triển một chương trình tương tự cho khoá học của ông về lịch sử cận đại Pháp được gọi là “Xin mời tham gia một cuộc cách mạng” (*Invitation to a Revolution*), mời gọi sinh viên đi ngược về cuối thế kỷ thứ 18 để xem họ có thể tránh được những hành động thái quá của Cách mạng Pháp hay không. Trong một khoá học vật lý của Deborah Brown, sinh viên có thể sử dụng một chương trình máy tính thách thức họ xây dựng một hệ thống thang máy. Ở khoá học về tự do ngôn luận của Jean Goodwin, sinh viên có thể hành động như những vị thẩm phán của Tối cao Pháp viện (*Supreme Court*) để xử một vụ kiện phức tạp nhưng có thực về vấn đề là liệu công dân có phải chịu trách nhiệm pháp lý trước những hậu quả về lâu dài đối với những phát biểu của mình hay không. Trong một chương trình máy tính khác nữa có tên là “Những nền kinh tế mới nổi” (*Emerging Economies*) các sinh viên khoa quản trị có thể tư vấn cho vị Giám đốc điều hành (*CEO*) của một công ty ảo về các biện pháp kinh doanh trong một nền kinh tế mới nổi.

Sức mạnh của những chương trình này không nằm ở việc lập trình máy tính phức tạp (thật vậy, có thể có người còn cho rằng các chương trình ấy sẽ

hoạt động còn hiệu quả hơn nữa ở bên ngoài khuôn khổ của chiếc máy tính) mà ở việc tạo ra những môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán nơi đó sinh viên có thể học hỏi thông qua hành động, qua việc phải đương đầu với công việc, mang tính cách tri thức hoặc tính cách nào khác, mà họ muốn làm.

Nghe hấp dẫn nhỉ? Đúng vậy, nhưng tạo dựng được là cả một sự tốn kém khổng lồ. Thế nhưng chúng tôi thấy có cùng một kiểu môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán như thế được thiết lập trong các lớp học sử dụng các phương pháp mô phỏng, các nghiên cứu dựa trên tình huống, các vấn đề, thực địa, và kể cả với bài giảng nữa. Chúng tôi đã thấy những điều ấy khi các sinh viên của Chad Richardson tiến hành nghiên cứu dân tộc học về các nền văn hoá của chính họ, và khi các sinh viên của Charlie Cannon vật lộn với cách thức xử lý ô nhiễm trong vùng Cảng New York. Ed Muir, giáo sư dạy về lịch sử nước Ý thời Phục hưng, tái hiện những phiên toà thời ấy để giúp sinh viên phát triển cả một sự hiểu biết về thời kỳ đó lẫn cách sử dụng các chứng cứ để rút ra những kết luận lịch sử. Donald Saari mang vào lớp học cuộn giấy vệ sinh và hỏi sinh viên xem làm thế nào để tính được thể tích của nó, thế rồi khích họ hướng tới việc chia nhỏ vấn đề ra thành những yếu tố cấu thành nhỏ nhất. Jeanette Norden đưa học trò của mình đối mặt với những con người thật đang đau khổ vì bệnh tật và

thách thức các thầy thuốc tương lai suy nghĩ về những trường hợp lâm sàng có thực. Một số giảng viên sử dụng phương pháp nghiên cứu tình huống. Chẳng hạn, trong một lớp học về lịch sử sinh viên có thể làm việc theo nhóm để đại diện cho những mối quan tâm khác nhau trong lịch sử. Trong một lớp học về quan hệ quốc tế, sinh viên có thể hoạch định chính sách cho Richard Nixon khi Salvador Allende, một người theo chủ nghĩa Marx, được bầu làm tổng thống Chile vào năm 1970, và sau đó, trong cùng giờ học ấy, cố vấn cho Allende – từ điểm nhìn của năm 1972 – về các biện pháp đối phó với cuộc chiến tranh kinh tế mà chính phủ Nixon đã đẩy lên từ hai năm trước đó. Để chuẩn bị cho bất kỳ một trường hợp nào trong số những tình huống đó, sinh viên đều phải làm việc theo nhóm để nghiên cứu các sự kiện và những phe phái mà họ là đại biểu, đọc hàng loạt những tài liệu và chuyện kể lịch sử khác nhau. Trong quá trình đó, họ học cách nhận thức về bản chất của những vấn đề lịch sử và cách sử dụng chứng cứ để giúp giải quyết những vấn đề ấy. Họ khảo sát những cách giải thích mâu thuẫn nhau và việc làm thế nào họ có thể bắt đầu đánh giá những cách giải thích ấy sử dụng những bằng chứng, khái niệm, và cách suy luận của ngành học.

Tôi đã nhấn mạnh trong chương này rằng môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán không phụ thuộc vào việc các giảng viên có thuyết trình

hay không. Nhưng những bài giảng từ những nhà giáo đầy hiệu năng hầu như luôn luôn chứa đựng năm yếu tố của việc học tập một cách tự nhiên và có phê phán đã được ghi nhận ở trên. Họ bắt đầu bằng một câu hỏi (đôi khi được lồng vào trong một câu chuyện), tiếp tục bằng một số cố gắng giúp sinh viên hiểu được tầm mức quan trọng của câu hỏi (liên kết nó với những câu hỏi bao quát hơn, nêu lên câu hỏi đó bằng những biện pháp đầy gợi mở, lưu ý đến những hệ quả của câu hỏi đó), kích thích sinh viên can dự vào câu hỏi một cách có phê phán, đưa ra lý lẽ về cách thức trả lời câu hỏi đó (hoàn chỉnh câu trả lời với chứng cứ, suy luận, và kết luận), và kết thúc bằng những câu hỏi mới. Ngoại lệ duy nhất là gì? Đôi khi những nhà giáo ưu tú bỏ qua luôn những câu trả lời của chính họ trong khi những diễn giả ít thành công hơn thường chỉ chú tâm đến điều đó – một câu trả lời cho một câu hỏi không ai nêu.

Trong tay của những giảng viên có hiệu năng nhất, bấy giờ bài giảng trở thành một cách làm sáng tỏ và đơn giản những nội dung phức tạp đồng thời gửi gắm những câu hỏi quan trọng và có tính cách thách thức, hoặc để khơi nguồn cho sự chú tâm đến những vấn đề quan trọng, để gợi mở, để tập trung sự chú ý. Bài giảng không hề được sử dụng như những thông tin chọn lọc mang tính cách bách khoa thư của một chủ đề nào đó, và nhất là không phải là một phương tiện nhằm gây ấn tượng cho các sinh

viên rằng giảng viên của họ có kiến thức uyên bác đến mức nào. Chúng tôi thấy rằng không một giảng viên ưu tú nào lại chỉ dựa vào những bài giảng, ngay cả với những nhà giáo thiên tài như Jeanette Norden, nhưng chúng tôi cũng thấy có những giảng viên mà bài giảng của họ đã giúp cho sinh viên học tập một cách sâu hơn rộng hơn vì họ đã đưa ra những câu hỏi và thu hút được sự chú tâm của sinh viên vào những chủ đề nêu ra trong những câu hỏi ấy. Các sinh viên trở nên bị cuốn hút vào việc suy nghĩ thông qua các vấn đề, trong lúc đương đầu với những vấn đề đó, trong lúc tìm kiếm chứng cứ, và trong việc suy luận, chứ không chỉ ghi nhớ. Điều quan trọng nhất, bài giảng là một phần của một cuộc tìm kiếm rộng lớn hơn, một yếu tố của môi trường học tập, chứ không chỉ là toàn bộ kinh nghiệm học tập.

Một số người sử dụng những bài giảng có tính tương tác cao ở đó thỉnh thoảng họ có thể ngưng thuyết trình và yêu cầu sinh viên nói về một chủ đề, thảo luận về sự hiểu biết của họ, hoặc để xem khi nào thì sinh viên có thể áp dụng một khái niệm hay phương pháp nào đó, và khi ấy sinh viên nên áp dụng như thế nào. Nhiều giảng viên tổ chức lớp học thành những nhóm nhỏ và gọt dũa cẩn thận những bài tập để giao cho những nhóm ấy, theo đó sinh viên làm việc bên ngoài lớp học trong tinh thần cộng tác nhằm giải quyết những câu hỏi và những vấn đề

tri thức của khoá học. Với một số chủ đề, họ có thể cung cấp cho sinh viên một “bài giảng” đã được viết sẵn để đọc trong lớp, yêu cầu họ nhận diện cho được những lập luận chủ yếu và những kết luận của “bài giảng.” Vì sinh viên có thể đọc được trong vòng mười lăm phút những gì phải mất tới năm mươi phút mới thuyết trình xong, nhờ thế họ có thể quy tụ theo nhóm của mình để thảo luận trong vòng mười lăm phút kế tiếp về ý nghĩa, ứng dụng, những hệ quả, cũng như nhiều tiêu chí khác của nội dung chứa trong “bài giảng.” Trong hai mươi phút cuối của buổi học, giảng viên có thể cho phép mình xem xét những câu hỏi, làm sáng tỏ những điều hiểu lầm, đề nghị cách thức để sinh viên có thể học tập nhiều hơn, nêu lên những câu hỏi khác, tóm tắt vấn đề và sau cùng yêu cầu viết ra những kết luận quan trọng của chính họ và trình bày tại sao họ rút ra được những kết luận ấy. Trong một số ngành học, việc giảng dạy có thể bắt đầu từ hai mươi phút cuối của một buổi học khi giảng viên yêu cầu một hoặc vài nhóm đưa ra một bản tổng kết ngắn gọn về những lập luận cốt lõi và những kết luận quan trọng của “bài giảng,” hoặc, ở một vài ngành học khác, lên bảng và giải quyết một vấn đề bằng cách ứng dụng những phương pháp đã được đề cập trong tập tài liệu viết sẵn ấy.²

Có một nhà giáo thường yêu cầu sinh viên đóng vai người bào chữa cho điều đối nghịch và đưa

ra từng luận điểm mà họ có thể tưởng tượng được để chống lại những kết luận mà ông đã nêu ra trước lớp. Trong những năm gần đây, vị giáo sư này thường yêu cầu sinh viên gởi những luận điểm của họ thông qua mạng. Một nhà giáo khác yêu cầu sinh viên liệt kê những giả định mà bà và các học giả khác đã thực hiện để đạt tới những kết luận nhất định. Cũng có một nhà giáo khác nữa, thỉnh thoảng lại yêu cầu sinh viên thảo luận về những hệ quả của các nguyên lý hay các kết luận chủ chốt.

Trong tất cả những ví dụ nói trên về những môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán, sinh viên được gặp gỡ những điều kiện an toàn nhưng vẫn có tính thách đố ở đó họ có thể thử, thất bại, nhận được ý kiến phản hồi, và thử một lần nữa mà không hề phải đối mặt với một sự đánh giá tổng kết. Họ học hỏi thông qua quá trình làm việc và kể cả nhờ những thất bại. Họ gặt hái được những kỹ năng suy luận đặc thù, và nếu [quả thật] họ học được cách suy luận trong ngành học ấy thì chính bản thân sự trải nghiệm đã báo cho họ và giảng viên của họ biết.

Có một nhận thức giản dị nhưng sâu sắc hướng dẫn kinh nghiệm về việc học tập một cách tự nhiên và có phê phán: Con người có khuynh hướng học tập một cách có hiệu quả nhất (theo những đường lối mang lại một ảnh hưởng bền vững, đáng

kể, và tích cực lên cách thức cảm nhận, suy nghĩ, và hành động của họ) khi: (1) họ đang cố gắng giải quyết những vấn đề (tri thức, tự nhiên, nghệ thuật, thực tiễn, hay trừu tượng) mà họ cảm thấy thú vị, hay/đẹp, hoặc quan trọng; (2) họ có khả năng thực hiện được điều đó trong một môi trường thách thức nhưng cũng có sự hỗ trợ, ở đó họ có thể có cảm tưởng chính họ đang thực sự kiểm soát việc học của mình; (3) họ có thể làm việc trong sự cộng tác với những bạn đồng học khác để nắm bắt được vấn đề; (4) họ tin tưởng rằng công việc của họ sẽ được xem xét một cách công bằng và trung thực; và (5) họ có thể thử, thất bại, và tiếp nhận ý kiến phản hồi từ các chuyên gia, trước khi có – và độc lập với – bất kỳ một sự phán xét nào về những cố gắng của họ.

2. Thu hút và duy trì sự chú ý của sinh viên

Trong khi những ý tưởng về việc học tập một cách tự nhiên và có phê phán phục vụ như một cơ sở lý luận mang tính tổ chức mạnh mẽ để dựa trên đó việc giảng dạy tối ưu có thể diễn ra, vẫn còn một số nguyên tắc đặc thù hơn hướng dẫn hành động của những nhà giáo mà chúng tôi đã tìm hiểu. Họ cố gắng một cách có ý thức để thu hút sự chú ý của sinh viên đối với một hành động, câu hỏi, hay lời phát biểu mang tính cách khơi gợi nào đó. Một trong những nhà giáo đó đã nói với chúng tôi, sử dụng một lập luận mà chúng tôi vẫn thường nghe, “Tâm

trí con người trước hết phải được tập trung vào vấn đề làm thế nào để hiểu, ứng dụng, phân tích, tổng hợp, và đánh giá một điều gì đó; và một nhà giáo có thể giúp kích thích sự tập trung ấy.” Michael Sandel, lý thuyết gia về khoa học chính trị ở Harvard, cho rằng việc giảng dạy “trước hết” là “thuộc về việc điều khiển sự chú tâm và nắm lấy nó.” Điều đó có nghĩa là giảng viên không chỉ thúc đẩy sự quan tâm của sinh viên về môn học nói chung, mà còn phải nắm lấy và duy trì sự chú ý của họ cho từng buổi học. Sandel cho rằng, “Nhiệm vụ của chúng ta không giống như nhiệm vụ của một người bán nước giải khát hay bất kỳ sản phẩm nào khác.” Ông lập luận tiếp rằng, sự khác biệt duy nhất nằm ở những điều mà các giáo sư có thể làm với sự chú tâm đó một khi họ đã nắm bắt được. Ông nói, “Phần lớn, chúng ta muốn duy trì sự chú ý của sinh viên là để thay đổi những điều mà dường như họ chú ý đến trong hầu hết thời gian. Chúng ta muốn nắm lấy sinh viên và hướng sự chú ý của họ đến một chỗ nào đó khác.”

Các giảng viên thành công trong việc thu hút sự chú ý của sinh viên nhờ việc bắt đầu bài giảng bằng một câu hỏi hay một vấn đề có tính cách khơi gợi và có khả năng nêu lên những chủ đề theo những cách thức mà trước đó sinh viên chưa bao giờ nghĩ đến, hoặc nhờ việc sử dụng những nghiên cứu tình huống mang lại sự hào

hứng hay những kịch bản lấy mục tiêu làm nền tảng (goal-based scenarios).

3. Bắt đầu với sinh viên thay vì bắt đầu với ngành học

Để giành được sự chú ý của sinh viên và duy trì sự chú ý đó cho một mục đích cao hơn nào đó, các nhà giáo ưu tú thường bắt đầu với điều, như Sandel nói, “mà sinh viên quan tâm, biết, hoặc nghĩ là họ biết, chứ không phải chỉ vạch ra một sơ đồ, một phác thảo, một câu chuyện, một lý thuyết, hay một bản mô tả của chính chúng ta.” Có một số ý tưởng chiếm vị trí tâm điểm của cách tiếp cận này. Đối với Sandel và nhiều người khác, phương pháp này đặt nền tảng trên những cuộc đối thoại theo phong cách Socrates. Sandel giải thích, “Socrates bắt đầu bằng cách chú ý đến những gì mà người ta nghĩ rằng họ biết, và thế rồi ông ta cố gắng một cách có hệ thống để từng bước lôi họ ra khỏi địa bàn quen thuộc của họ.” Một cách tiếp cận như thế thường có nghĩa là đòi hỏi sinh viên bắt đầu vật lộn với một chủ đề từ điểm nhìn của chính họ ngay cả trước khi họ biết khá đủ về chủ đề ấy, khiến họ phải chọn một quan điểm. Donald Saari áp dụng phần nào cách tiếp cận ấy khi ông hướng dẫn sinh viên chia một bài toán vi tích phân ra thành những mảnh nhỏ. Sử dụng cách đặt câu hỏi theo phong cách Socrates, ông bắt đầu với một điều gì đó mà “cảm nhận thông

thường" (common sense) có thể gọi ra cho các sinh viên; thế rồi, thông qua việc thăm dò bổ sung, ông giúp họ tăng cường "cơ bắp" với những phát kiến của ngành học. Sandel so sánh phương pháp giảng dạy này với đường lối mà ông có thể [áp dụng để] dạy mấy đứa con của ông chơi bóng chày. "Tôi có thể cho chúng những hướng dẫn chi tiết về cách nắm cây gậy đánh bóng, về chỗ đứng, về cách quan sát quả bóng bay đến từ người ném bóng, và về cách xoay người khi đánh bóng, nhưng sẽ không cho phép chúng nắm cây gậy đánh bóng cho đến khi chúng đã nghe giảng vài bài về môn bóng chày. Hoặc, tôi có thể giao cho chúng cây gậy đánh bóng và cho phép chúng đánh thử một vài cú đánh có xoay người, nhờ đó tôi có thể phát hiện ra cách đứa trẻ đang thực hiện, điều mà nếu được điều chỉnh, sẽ làm cho nó trở thành một tay đập bóng cừ khôi hơn." Phương pháp thứ hai rõ ràng là hợp lý hơn phương pháp thứ nhất trong việc huấn luyện một đầu thủ bóng chày, và đó cũng chính là phương pháp mà Sandel cùng những đồng nghiệp vẫn áp dụng để dạy sinh viên cách tư duy.

Hàng năm, có hơn bảy trăm sinh viên chen chúc nhau trong lớp của Sandel ở Harvard để tham dự khoá học về tư pháp (justice) do ông giảng dạy. Để giúp họ trở thành những nhà triết học chính trị sắc sảo, vào ngày đầu tiên của khoá học ông giới thiệu một vấn đề nan giải nhưng đầy lý thú gọi lên

rất nhiều câu hỏi mà ông muốn sinh viên của mình phải nắm bắt được. Ông yêu cầu họ tưởng tượng ra một tình huống như sau: Giả sử bạn là tài xế của một chiếc tàu điện đang lồng lộn và sắp sửa đâm sầm vào năm công nhân đang làm việc trên đường tàu. Bạn không thể dừng con tàu lại và có vẻ như con tàu chắc chắn là sẽ cán chết những người đó. Trong lúc con tàu đang ầm ầm lao xuống con đường hướng tới tấn thảm kịch đang chờ xảy ra, bạn nhận thấy có một đường nhánh theo đó bạn có thể lái con tàu theo hướng ấy nếu bạn quyết định làm như vậy. Vấn đề duy nhất là trên đường nhánh đó cũng có một công nhân đang làm việc và hiển nhiên con tàu sẽ đâm chết anh ta nếu bạn lái con tàu chuyển về hướng đó. Bạn sẽ chọn thực hiện điều gì? – ông nêu lên câu hỏi. Phải chăng bạn sẽ chuyển hướng con tàu, lái nó vào đường rẽ để đâm chết một người và không làm hại đến năm người kia? Điều gì là hợp lý nhất và tại sao? Thông thường thì sinh viên chẳng khó khăn gì để đi đến quyết định là họ sẽ lái con tàu vào đường rẽ, chấp nhận gây cái chết cho một người mà không làm hại năm người kia.

Khi đó Sandel mới giới thiệu một biến thể khác của câu chuyện. Giả sử bạn không có mặt trên con tàu mà đang đứng trên một chiếc cầu vượt nhìn con tàu đang lao hết tốc lực về phía năm công nhân. Trong lúc chứng kiến thảm họa đang chuẩn bị xảy đến, bạn nhận ra một người đàn ông to lớn đứng

bên cạnh, cũng đang nhìn chăm chăm qua dây rào chắn của cây cầu vượt. Bạn lập tức tính toán rằng nếu bạn đẩy người đàn ông đó qua rào chắn, ông ta sẽ ngã xuống đường tàu ngay trước mặt con tàu đang lao tới. Ông ta sẽ bị con tàu cán chết nhưng xác của ông ta sẽ chặn đứng con tàu và như thế sẽ cứu được năm mạng người. Phải chăng việc xô người đàn ông ấy xuống đường tàu là một việc làm đúng đắn?

Trong bài tập ấy, Sandel hy vọng khơi gợi cho học trò của mình suy nghĩ về những vấn đề cơ bản của công lý và hiểu được suy nghĩ của chính họ trong tương quan với suy nghĩ của một số các triết gia lớn. Khi bắt đầu, có lẽ họ cũng chẳng được chuẩn bị gì cho công việc của họ nhiều hơn là đám trẻ con vô tư của Sandel đối với việc chơi cho những liên đoàn bóng chày danh tiếng, nhưng chúng học hỏi được nhờ việc tham gia tranh tài và tiếp nhận những ý kiến phản hồi về những nỗ lực của chúng. Thế là trong suốt khoá học, Sandel lồng tất cả những trường phái triết học và tác gia chính yếu mà ông muốn xem xét vào trong những cuộc tranh luận ý thức hệ đương đại với ý hướng kích thích các sinh viên. Kiến thức của ông về lịch sử tư tưởng giúp ông lựa chọn những trích đoạn thích hợp từ những tác phẩm của Mills hay Kant. Hiểu biết của ông về sinh viên cũng như mối quan tâm của ông đối với họ giúp ông lựa chọn những cuộc tranh luận

về đạo đức, xã hội, và chính trị đủ sức lôi cuốn họ. Một điều cũng quan trọng không kém là ông thường xuyên thay đổi chủ đề cho thích hợp với những thế hệ sinh viên mới.

Nhiều người trong số những nhà giáo ưu tú thực hiện những nỗ lực có tính toán cẩn thận và được cân nhắc kỹ càng để xử lý một kiểu mẫu hay mô hình nhận thức nào đó mà sinh viên có thể mang theo vào lớp học. Phương pháp thực hành đó cũng đoạn tuyệt với cách làm truyền thống. Hầu hết việc giảng dạy theo truyền thống tuân theo một cơ cấu tổ chức hoàn toàn bắt nguồn từ ngành học, một tập hợp những chủ đề và môn học cần phải được giảng dạy, hay được đề cập. Cách tiếp cận mà chúng tôi bắt gặp trong cuộc nghiên cứu của mình lưu tâm đến cả ngành học lẫn việc học của sinh viên, truy vấn về những khái niệm rắc rối quan trọng nào (xét trên quan điểm của ngành học) mà có lẽ nhiều sinh viên vẫn ôm ấp, để rồi thiết kế cách giảng dạy nhằm đặt ra những thách thức mỗi lúc một khó khăn hơn cho từng người, chọn ra một trật tự có khả năng giúp sinh viên một cách tích cực nhất để họ phát triển một sự hiểu biết trọn vẹn về cái toàn thể. Chúng tôi đã thấy những lớp học ở đó tất cả sinh viên được cổ kết quanh một chuỗi những mô hình nhận thức mà có lẽ các sinh viên đã mang chúng vào lớp học, những mô hình mà khoá học muốn thách thức. Những khoá

học đó chính là những khuôn mẫu đầy uy lực của điều có thể được gọi là nền giáo dục “lấy sinh viên làm trung tâm” (student-centered) chứ không phải lấy môn học hay lấy người dạy làm gốc.

Cái ý tưởng này, về việc bắt đầu từ điểm nhìn của sinh viên thay vì bắt đầu từ những truyền thống chuyên môn, còn có một tác động lên việc thực hành giảng dạy ở trong lớp học: Nó đưa tới những lời giải thích bắt đầu từ chỗ đơn giản đến chỗ phức tạp hơn. Hạ bàn tay xuống sát với mặt sàn, Jeanette Norden giải thích “Nếu hiểu biết hiện tại của sinh viên thấp ở mức này, quý vị không thể bắt đầu bất kỳ điều gì cao hơn mức ấy cả. Một số sinh viên y khoa vào lớp mà chưa hề biết neuron là gì, vâng, một neuron chính là một tế bào não, vậy thì, quý vị phải bắt đầu từ khái niệm đơn giản ấy, và như thế, từ cái nền ấy quý vị có thể xây dựng mọi thứ bắt đầu từ đó một cách nhanh chóng.”³

4. Tìm kiếm những cam kết

Các nhà giáo ưu tú yêu cầu sinh viên của mình có một sự cam kết đối với lớp học và với việc học. Một vài nhà giáo thực hiện điều đó trong những bài tập của ngày đầu tiên để vạch ra những hứa hẹn và những kế hoạch cho cả khoá học. Những nhà giáo này yêu cầu sinh viên của mình quyết định xem liệu họ có thực sự mong muốn theo đuổi những

mục tiêu học tập theo cách thức đã được mô tả hay không. Một số nhà giáo khác nói rõ những bốn phần cụ thể mà họ coi là một phần của việc quyết định tham gia lớp học. Một vị giáo sư giải thích, “Tôi nói với sinh viên của mình ngay trong ngày đầu tiên của khoá học rằng khi họ quyết định tham gia lớp học là họ quyết định đến lớp đều đặn. Tôi cũng nói với họ rằng khi quyết định nhận dạy, tôi cam kết tạo ra những buổi học đáng giá, tôi cũng yêu cầu họ cho tôi biết ngay nếu họ nghĩ rằng tôi không thực hiện đúng cam kết đó.” Donald Saari, giáo sư toán, và Richard Leuptow, một kỹ sư từng nhận giải thưởng về giảng dạy, đòi hỏi những quyết tâm như thế từ phía sinh viên. Đó cũng chính là điều Charlie Cannon thực hiện khi ông vạch ra dự án và sắp đặt những trách nhiệm cộng tác trong ngày đầu tiên ở xưởng thiết kế cải tiến của mình. Bằng một thái độ kiên quyết nhưng thân thiện, Leuptow yêu cầu sinh viên của mình giờ tay biểu quyết rằng liệu họ có sẵn lòng có mặt đúng giờ cho mọi buổi học và tham gia với nhiệt tình trí thức không. Chúng tôi vẫn thường nghe nhiều người nói, “Quyết định tham gia khoá học là của bạn, nhưng một khi bạn đã đi đến quyết định ấy, bạn có trách nhiệm đối với tất cả những người khác trong cái cộng đồng học viên này.”

Có một sự khác biệt tinh tế nhưng cực kỳ quan trọng giữa cách tiếp cận này và cách tiếp cận của những vị giáo sư cố gắng cai trị theo kiểu của

những viên trung sĩ huấn luyện. Những nhà giáo là đối tượng của cuộc nghiên cứu này không bao giờ tìm cách ra lệnh đối với các sinh viên của mình, thay vào đó, họ yêu cầu các sinh viên cam kết nếu có kế hoạch tham dự lớp học. Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi, “Tôi muốn sinh viên của mình quyết định việc liệu họ có thực tâm mong muốn tham gia lớp học hay không, có thực tâm theo đuổi những mục đích học tập hay không, và nhận thức được rằng việc theo đuổi lớp học này đòi hỏi những gì. Tôi bảo họ suy nghĩ đi rồi quyết định.” Mặc dù không hề có bất kỳ một nghi thức chính thức hay công khai nào cho việc cam kết, các nhà giáo đầy hiệu năng tiếp cận từng lớp học như thể họ mong muốn sinh viên phải lắng nghe, suy nghĩ, và đáp ứng. Mong muốn đó được thể hiện ở một số thói quen nho nhỏ: việc họ nhìn vào mắt sinh viên, việc thể hiện sự nhiệt tình trong giọng nói, sự sẵn lòng yêu cầu sinh viên [tham gia ý kiến]. Điều này hoàn toàn trái ngược với những vị giáo sư nếu có thì cũng hiếm khi nhìn sinh viên, những người tiếp tục nói theo những bài viết soạn sẵn như thể họ chẳng cần biết sinh viên có lắng nghe họ hay không, và những người chẳng bao giờ cố gắng tạo ra một cuộc thảo luận hay yêu cầu hưởng ứng bởi vì họ nghĩ là không có ai có khả năng thực hiện những điều ấy.

5. Giúp sinh viên học được ở bên ngoài lớp học

Ở trong lớp, các giáo sư làm những gì mà họ nghĩ là sẽ giúp đỡ và khuyến khích nhiều nhất để sinh viên học được ở bên ngoài lớp học, giữa hai buổi học liên tiếp. Cách tiếp cận này khác biệt căn bản với việc quyết định chỉ thực hiện một điều gì đó theo truyền thống hoặc vì nó “giải quyết” hay “đề cập” một chủ đề nào đó; tuy nhiên nó cũng có thể dẫn tới một chuỗi những cách tiếp cận chính thống khác: việc giải thích để làm cho vấn đề trở nên sáng tỏ và đơn giản, tạo điều kiện cho sinh viên có thể đọc và nghiên cứu những tài liệu phức tạp hơn; một cuộc thảo luận mang lại cho sinh viên những cơ hội đương đầu với những vấn đề mới và khảo sát kỹ lưỡng những suy nghĩ của chính mình và của những người khác trước khi quyết tâm xem xét một dự án; một cách thể hiện vừa tiếp cận được với những khái niệm có sẵn vừa khơi gợi việc đương đầu với những khái niệm mới; một cuộc tranh luận cho phép sinh viên thực hành việc tư duy có phê phán và nhận biết được những khoảng trống trong khả năng hiểu biết và suy luận của chính mình; một chương trình làm việc theo nhóm đòi hỏi sinh viên phải cộng tác chặt chẽ với nhau đồng thời giúp xây dựng cảm thức cộng đồng. Sự khác biệt nằm ở việc lập kế hoạch và ở lý do tại sao giảng viên lại chọn làm như vậy. Vì các giảng viên ưu tú thiết kế khoá học của họ theo chiều nghịch, dựa trên việc họ quyết định xem sinh

viên của họ sẽ có khả năng làm được những gì khi kết thúc một học kỳ, cho nên họ đã vạch ra một chuỗi những bước phát triển về mặt tri thức trong suốt khoá học, với mục tiêu là khuyến khích sinh viên tự tìm tòi học hỏi, lôi cuốn họ vào việc suy nghĩ sâu sắc. Trong những lớp học thông thường, giảng viên cũng có thể thiết kế những bài tập cho sinh viên làm, nhưng họ hiếm khi sử dụng lớp học để giúp sinh viên làm tốt công việc.

6. Dẫn dắt sinh viên vào việc suy nghĩ có tính cách chuyên môn

Các nhà giáo ưu tú sử dụng thời gian trong lớp để giúp sinh viên suy nghĩ về những thông tin và ý tưởng theo cách thức suy nghĩ của các học giả trong ngành (disciplinary thinking). Họ tư duy về chính tư duy của mình và làm cho sinh viên ý thức một cách rõ ràng về quá trình ấy, thường xuyên thúc đẩy sinh viên làm theo. Họ không chỉ suy nghĩ trong khuôn khổ của việc dạy chuyên môn mà họ còn nghĩ đến việc dạy cho *sinh viên* hiểu, áp dụng được, phân tích, tổng hợp và đánh giá được những bằng chứng và kết luận. Một số người sử dụng phương pháp hỏi đáp kiểu Socrates; những người khác đạt tới cùng mục đích bằng cách kết hợp những câu hỏi với những lời giải thích. Một nhà giáo nói với chúng tôi, “Chúng ta không thể học suy luận mà không có cái gì đó để mà suy luận, nhưng

kiến thức không thể có được từ việc học thuộc lòng những sự kiện rời rạc mà chỉ có thể đến từ khả năng suy luận, nghĩa là khả năng rút ra những kết luận từ việc suy luận.” Chúng tôi đã thấy những giảng viên kêu gọi chú ý tới việc suy luận cụ thể trong lúc họ đưa ra những lời giải thích hay hướng dẫn một cuộc tranh luận. Chúng tôi cũng thấy các nhà giáo thường xuyên yêu cầu sinh viên phân tích những lập luận mà họ bắt gặp trong các bài giảng, trong các bài đọc, và kể cả những lập luận đưa ra giữa họ với nhau. Trong các kỳ thi, họ yêu cầu sinh viên sử dụng những kỹ năng suy luận lịch sử, khoa học, hay lâm sàng nhằm tăng cường sự tập trung của những khả năng đổ vào các mục tiêu giáo dục của khoá học.

Thông qua cách tiếp cận như vậy, các giảng viên giúp sinh viên xây dựng vốn hiểu biết về các khái niệm chứ không chỉ đơn giản là thực hiện các kỹ năng chuyên môn trước mặt họ. Không giống như nhiều nhà toán học, hoá học, hay kinh tế học vẫn dành phần lớn thời gian trong lớp để giải những bài toán trên bảng, những nhà giáo ưu tú từ những ngành học ấy đưa ra những lời giải thích, chỉ ra những điểm tương đồng, và đưa ra những câu hỏi; điều này sẽ giúp sinh viên hiểu được những khái niệm căn bản và kết quả là sinh viên có khả năng tự giải các bài toán ấy. Trong khi những người khác lập luận rằng trước hết sinh viên phải học (tức là ghi nhớ?) thông tin rồi sau đó mới có thể suy luận,

những nhà giáo mà chúng tôi tìm hiểu đều nhìn nhận rằng việc học được các dữ kiện có thể xảy ra chỉ khi sinh viên đang đồng thời bị cuốn hút vào việc suy luận về những dữ kiện ấy.

Trong lớp, các giảng viên ưu tú có thể đưa sinh viên vào một bài giảng có tính tương tác cao ở đó họ giới thiệu một vấn đề và khuyến dụ sinh viên nhận diện những loại bằng chứng cần đến để xem xét việc giải quyết vấn đề đó cũng như xác định cách thu thập được những bằng chứng như vậy: “Đây là những bằng chứng mà đến nay chúng ta đã có được; các bạn sẽ làm gì với những bằng chứng này? Các bạn có thấy những vấn đề gì nữa không? Các bạn có thắc mắc gì về những bằng chứng này không? Chúng ta cần những bằng chứng nào để trả lời các câu hỏi ấy, và làm thế nào chúng ta có thể tìm được hay thu thập được bằng chứng cần thiết? Đây là một số kết quả của việc thực hiện những gì các bạn đã đề nghị. Nào, còn câu hỏi nào khác, ta cần loại bằng chứng nào, và đâu là những kết luận (hay những giả thuyết) mà các bạn đề nghị?” Một số người khác có thể yêu cầu sinh viên làm việc theo nhóm để nhận diện những lập luận chính yếu, những kiểu bằng chứng (do quan sát thấy hoặc nhờ suy ra) chứa đựng trong lập luận đó, những tương đồng và dị biệt có sẵn giữa hai lập luận (về niềm tin và thái độ), những giả định và những hệ quả của các lập luận ấy, và những đường hướng thích hợp cho việc truy vấn bổ sung.

7. Tạo ra những kinh nghiệm học tập phong phú

Jeanette Norden thường nói với chúng tôi, “Bộ não thích sự đa dạng.” Để thoả mãn sự khao khát ấy, bà và các giáo sư ưu tú khác hướng dẫn lớp học theo nhiều cách thức khác nhau. Đôi khi họ đưa ra những thông tin tác động đến thị giác (hình ảnh, giản đồ, lưu đồ, những sự kiện được sắp xếp theo thứ tự thời gian, phim ảnh, hay sự thể hiện có tính chất minh hoạ); lúc khác họ đưa ra những dữ liệu tác động đến thính giác (diễn văn hoặc những biểu tượng thị giác của các thông tin thính giác – những từ được viết ra hay những ký hiệu toán học). Họ cho phép sinh viên tranh luận đến cùng, tương tác với nhau; nhưng họ cũng mang lại cho các sinh viên này một cơ hội để suy ngẫm một cách độc lập hoặc lắng nghe những lời giải thích của những người khác. Một số tài liệu học tập được tổ chức theo lối diễn dịch, từ những sự kiện, dữ liệu, hay thí nghiệm dẫn tới những nguyên tắc hay lý thuyết tổng quát; những tài liệu khác được soạn theo lối quy nạp, áp dụng các nguyên lý cho những trường hợp cụ thể. Các giảng viên mang lại cho sinh viên một cơ hội học tập tuần tự, mỗi lúc mỗi ít; họ cũng cung cấp cho sinh viên của mình một không gian để nhìn nhận vấn đề ở phạm vi toàn cục, thông qua những sự thông tuệ bất chợt. Có những lúc việc học liên quan đến việc lặp đi lặp lại và sử dụng những phương pháp quen thuộc, nhưng cũng có những lúc

mà việc học được thực hiện bằng những biện pháp sáng tạo và những thủ thuật gây ngạc nhiên. Nói chung, các nhà giáo ưu tú mang lại một sự quân bình giữa tính hệ thống và sự hỗn độn.

Một giảng viên nói với chúng tôi, “Đóng góp lớn nhất của những phong cách học tập này là nó kêu gọi sự chú ý đến nhu cầu đa dạng hoá. Tôi nghĩ rằng không có nhiều bằng chứng cho thấy hầu hết người ta có những phong cách học tập duy nhất và họ không thể học tập được theo những cách khác ngoài cách được họ ưa chuộng, ngược lại, tôi tin rằng mọi người chúng ta đều được hưởng lợi từ những phong cách học tập khác nhau.”

SỬ DỤNG NGHỆ THUẬT GIẢNG DẠY TRONG LỚP HỌC

Mặc dù bảy nguyên tắc trên có thể rất hữu hiệu, chúng vẫn có thể mang lại thất bại nếu người giảng viên không ứng dụng những nguyên tắc ấy đúng mức. Sự thể hiện trước mặt sinh viên quả thực cũng có tác động đến việc sinh viên học tập thích hợp đến một mức độ nào đó, và nó cũng liên quan đến sự khéo léo trong giảng dạy, những kỹ thuật, và kể cả những năng lực thể chất nữa. Những kỹ năng ấy

chẳng thể chuyển hoá việc giảng dạy vốn dĩ đã có những điểm yếu căn bản, nhưng việc trau dồi các kỹ năng ấy có thể làm cho những nhà giáo giỏi trở nên giỏi hơn. Kiểu chú ý đến việc thể hiện như thế cũng vẫn là “lấy sinh viên làm trung tâm,” tập trung vào những chi tiết mang lại lợi ích cho việc học của sinh viên.

Chúng ta hãy xem xét hai yếu tố của sự khéo léo trong việc giảng dạy này: khả năng nói và khả năng làm cho sinh viên phát biểu.

Khả năng nói lưu loát

Có lẽ kỹ năng đáng chú ý nhất mà những nhà giáo được chúng tôi tìm hiểu thể hiện trong các lớp học, các phòng thí nghiệm, các xưởng trường, hoặc bất kỳ nơi nào họ tiếp xúc với sinh viên của họ chính là khả năng truyền đạt bằng lời nói theo những cách kích thích được tư duy. Không một học giả nào có thể phủ nhận tầm quan trọng của việc viết khúc chiết, và chắc chắn khả năng viết khúc chiết chủ yếu liên quan đến khả năng tư duy, nhưng nó cũng đòi hỏi một sự khéo léo nhất định và một sự chú ý đáng kể đến những chi tiết nhỏ và những quy tắc. Trong môi trường học thuật, khả năng viết khúc chiết có một vị thế đặc biệt mà sự truyền đạt bằng lời không thể sánh bằng. Tuy nhiên, đối với những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi, khả năng nói

lưu loát – khi trình bày những hướng dẫn ngắn gọn cũng như trong lúc đưa ra những giải thích cặn kẽ – vẫn rất quan trọng, một kỹ năng đáng được trau dồi như khả năng viết của họ.

Tất cả các giảng viên đều nói chuyện với các sinh viên của họ, và chất lượng của các cuộc nói chuyện ấy đem lại những khác biệt đáng kể trong sự thành công của việc giảng dạy. Nói chung, những nhà giáo thành công nhất có những cách tốt nhất để giải thích những điều cần giải thích, nhưng tất cả những đối tượng tìm hiểu của chúng tôi đều nhận thấy rằng chính việc cải thiện khả năng truyền đạt của họ đã giúp làm cho sinh viên đáp ứng lại một cách tích cực hơn của. Ở đây, tôi tập trung vào những điều thực hành và sự thông tuệ của những những nhà giáo có khả năng truyền đạt xuất sắc nhất, những người mà sinh viên phải say mê trước những bài nói chuyện hấp dẫn, những hướng dẫn rõ ràng, những giải thích thấu đáo của họ.

Hơn bất kỳ điều gì khác, những người truyền đạt thành công nhất xem tất cả những gì họ nói với sinh viên của mình – dù đó là một bài giảng kéo dài năm mươi phút hay chỉ là những lời giải thích ngắn gọn chừng vài phút – đều chỉ là một cuộc nói chuyện thông thường chứ không phải là một cuộc biểu diễn. Họ tương tác với sinh viên của mình, khuyến khích các sinh viên tương tác với nhau và với bài học. Họ

lôi kéo mọi người trong phòng học tham gia vào cuộc đối thoại, đưa ra những cử chỉ và những cách biểu thị bằng ngôn ngữ cơ thể để chuyển những ước muốn của họ tới được mỗi sinh viên. Vì họ mong muốn sinh viên của họ phải suy nghĩ và hiểu, phải đương đầu với những vấn đề, phải học được những kỹ năng tri thức, và phải tham dự vào trong cuộc thảo luận với cả lớp cũng như với nhau, họ thường xuyên kiểm tra mức độ lĩnh hội của sinh viên ngay trong lúc họ nói và bảo đảm rằng tất cả mọi thành viên của lớp đều tham gia vào cuộc thảo luận.

Các giảng viên hiệu năng nhất có thể bắt đầu một vấn đề bằng cách nhìn vào một sinh viên rồi di chuyển ánh mắt từ người này đến người khác trước khi chấm dứt việc giải thích vấn đề ấy với đôi mắt vẫn còn nhìn vào một sinh viên nào đó ở trong phòng. Trong một phòng học rộng lớn, thỉnh thoảng họ có thể nói trực tiếp với những sinh viên ngồi ở góc xa của lớp (“Bạn ngồi ở đó có nghe [hay thấy] rõ không?”) Hầu hết những nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu đều sử dụng những câu hỏi để nhấn mạnh, ngay cả khi chẳng có gì để hỏi nữa, “Bạn có hiểu không?” Họ quan sát phản ứng của sinh viên, đọc trong ánh mắt hay trong các biểu hiện từ ngôn ngữ cơ thể của sinh viên, và điều chỉnh những gì họ nói trước những cái nhìn chán ngấy, hay lúng túng, hay ngơ ngác, hay nhận ra vấn đề mà họ phát hiện thấy ở trong lớp. Họ thuộc tên sinh viên và luôn gọi

sinh viên bằng tên riêng. Họ bước ra khỏi bục giảng hoặc nói chung họ tránh tất cả những gì cản trở thiếu tự nhiên. Họ thăm dò những ý kiến phản hồi từ phía sinh viên, họ dừng bài giảng để yêu cầu sinh viên đặt câu hỏi, và thỉnh thoảng lại nghỉ nói chừng mười giây đồng hồ để nhìn khắp cả lớp. Một số các giảng viên thường thể hiện cho sinh viên thấy sự cố gắng của mình trong việc hiểu một ý tưởng nào đó hoặc trong việc làm thế nào để giải thích về ý tưởng đó một cách dễ hiểu nhất, qua đó tạo nên cảm giác về một sự trao đổi tức thời và khiến cho sinh viên cảm nhận được một phần của cùng một sự cố gắng đó và một phần của điều được trình bày. Một số những người khác lại thường xuyên tạo một không khí vui nhộn với những câu chuyện hài hước, cho phép sinh viên đặt câu hỏi, đưa ra những lời bình luận, và duy trì một bầu không khí sinh động trong cuộc đối thoại. Theo Susan Wiltshire, kiểu giảng dạy này chẳng khác gì mời sinh viên tham gia vào một cuộc trao đổi diễn ra quanh bữa ăn tối.

Tuy nhiên, để đạt được cái cảm giác ấy của cuộc đàm luận, các giảng viên mặt khác phải chú ý đến chất lượng thể hiện của họ, lưu tâm đến số lượng sinh viên, đến kích thước và hình dạng của phòng học. Họ không diễn như trong phim hay trong chương trình truyền hình, cứ bám theo một kịch bản cứng nhắc không cần biết đến những phản ứng mà sự diễn xuất đó mang lại, nhưng họ cũng không lảng

tránh yêu cầu truyền đạt đến tất cả sinh viên ở cùng một nơi. Hai trăm sinh viên đòi hỏi những mức độ về năng lượng và sự dự đoán khác hơn so với sáu bảy sinh viên ngồi quanh một chiếc bàn để thảo luận – hay hai người ngồi trong một phòng khách.

Những diễn giả thành công nhất thường sử dụng giọng trò chuyện thông thường nhưng phát âm rõ ràng để những điều mình nói đến được với tất cả những người có mặt. Họ nói một cách rõ ràng và cẩn thận. Họ biết ngừng đúng lúc để những điều quan trọng được chú ý. Họ sẽ không bắt đầu dạo bước khi đang ở giữa một vấn đề quan trọng, nhưng nếu họ đang vừa đi vừa nói thì họ sẽ không dừng lại cho đến khi vấn đề quan trọng đó đã được trình bày xong. Trong một hội trường rộng, họ thực hiện những cử chỉ mạnh mẽ hơn, ngay cả khi chỉ để gây nên một hiệu ứng nhỏ bé; nhưng trong một buổi seminar, họ lại sử dụng những động tác khiêm tốn để tạo những kết quả quan trọng. Bất kể kích thước của phòng học như thế nào, họ luôn luôn nói như thể họ biết và muốn lôi cuốn từng sinh viên một, kể cả những người ngồi ở dãy cuối.⁴

Nhiều người trong số những nhà giáo mà chúng tôi tìm hiểu cho biết, một lúc nào đó trong sự nghiệp của mình, họ đã phải thực tập việc phát âm một cách rõ ràng – nói lớn lên từng từ một – hoặc diễn tập một lời giải thích trước gương. Có những

người nói với chúng tôi là họ đã thực hiện những cố gắng một cách có ý thức để dừng đi tới đi lui hoặc để không dán mắt hoài vào tấm bảng, để loại trừ tất lo lắng bồn chồn hay những thói quen gây mất tập trung – có lẽ được phát hiện thấy sau khi xem những đoạn băng ghi hình quay lại cảnh giảng dạy của chính họ – hoặc chú ý đến những sinh viên ngồi ở những dãy ghế cuối lớp, ra hiệu về phía ấy, và đôi khi đặt những câu hỏi cho những sinh viên này. Một số cho chúng tôi biết họ đã phải điều chỉnh âm sắc trong giọng nói của mình, tập những cử chỉ thích hợp, kể cả điều chỉnh thói quen đi thông vai hay nói lầm bầm trong lớp.

Bên trong cuộc đàm thoại/trình diễn này còn có một cảm thức kịch tính, một cảm giác về việc lúc nào thì nên dừng nói chuyện để cho một ý tưởng then chốt lắng lại. Sự thay đổi vị thế về mặt nhịp độ đó trở thành lời cảm thán sau một điểm then chốt, một sự kích thích cho tư duy, cho việc tính toán, hoặc cho việc xây dựng sự hiểu biết.⁵ Robert Divine biết làm thế nào để đặt một câu hỏi đặc sắc trong một buổi seminar và nên chờ đợi một cách kiên nhẫn như thế nào, có khi là phải trải qua vài phút yên lặng, trong lúc sinh viên của ông suy nghĩ về một câu trả lời. Đôi khi những diễn giả đầy hiệu năng còn dừng lại trong một vài khoảnh khắc ngay sau một điểm then chốt và hầu như đứng sững lại;

ngôn ngữ cơ thể của họ gợi nên tâm lý hứng khởi trong chờ đợi trong khi họ tác động để giữ cho sinh viên phải tập trung chú ý vào điểm quan trọng và dành cho sinh viên thời giờ suy ngẫm về điểm ấy. Họ biết cách nhấn mạnh bằng chính sự yên lặng.

Họ cũng biết lúc nào thì nên thay đổi nhịp độ. Cứ sau mười hay mười hai phút, họ lại thay đổi nhịp điệu và nội dung của những gì được truyền tải, chuyển hướng hay chuyển trọng tâm sự chú ý, thay đổi hoạt động hoặc chủ đề, ngắt quãng một lời giải thích bằng những câu chuyện hay câu hỏi, kết thúc hay bắt đầu một bài tập. Có những giáo sư nêu lên những nhận xét hài hước, trong khi những người khác chuyển từ một điều cụ thể sang một vấn đề trừu tượng. Nếu đang nói, họ dừng; nếu đang yên lặng, họ bắt đầu câu chuyện.

Thế nhưng không một bản danh sách nào liệt kê những khả năng và những sự chuẩn bị như thế mà có thể nắm bắt trọn vẹn yếu tố đã làm cho các nhà giáo ưu tú này thành công trong việc tiếp cận được với sinh viên của họ: một ý hướng mạnh mẽ của các nhà giáo muốn giúp sinh viên của mình học tập thành công.

Chính quan niệm cổ điển về ý hướng này, nhất là trong lĩnh vực kịch nghệ, đã đóng một vai trò đầy quyền năng trong việc hướng dẫn các nhà giáo đầy hiệu năng nói đúng việc theo đúng cách. Việc giảng

dạy có hiệu quả nhất xảy ra khi người ta đến lớp lòng tràn đầy ý hướng khơi dậy sự quan tâm của từng sinh viên, truyền đạt một cách rõ ràng và hiệu quả, giúp cho mọi người hiểu biết, khơi gợi những sự hưởng ứng, thúc đẩy việc suy nghĩ sâu, tham dự và áp ủ những viễn tượng khác nhau. Những ý hướng ấy và từng cảm giác đi kèm với chúng ảnh hưởng đến tất cả những gì mà các nhà giáo [là đối tượng của cuộc nghiên cứu của chúng tôi] làm và cách mà họ thực hiện những việc ấy. Một vị giáo sư nói, “Nếu tôi vào lớp mà chỉ muốn dạy cho qua giờ hoặc chỉ muốn gây ấn tượng với sinh viên bằng những kiến thức của mình, điều đó hẳn tác động đến lớp. Đó là khi lớp học của tôi thất bại. Tôi không thể giải thích tại sao điều đó gây ra những khác biệt và nó gây ra sự khác biệt như thế nào, nhưng rõ ràng nó đã gây ra sự khác biệt.”

Nhiều vị giáo sư nói rằng trong vòng vài phút trước khi vào lớp, họ thường ngồi lặng lẽ trong văn phòng cố gắng nắm bắt những gì họ muốn giúp và khuyến khích sinh viên của họ thực hiện trong ngày hôm ấy – và trong những ngày tiếp theo. Jeanette Norden nói với chúng tôi là trước khi bắt đầu buổi học đầu tiên của bất kỳ khoá học nào, bà đều nghĩ đến sự ngạc nhiên và niềm phấn khích khi lần đầu tiên có người giải thích cho bà về cấu tạo của não bộ, và bà cân nhắc về việc làm cách nào có thể giúp cho sinh viên của mình cũng có được cùng cảm xúc như

vậy. Ann Woodworth thường nói về một quả bóng quyền năng mà bà tưởng tượng đang hiện ra trên mặt đất và tràn ngập cả thể xác lẫn tâm hồn bà với một năng lượng mà bà mang vào lớp học hay phòng tập. Những điều bà mô tả nghe giống như một hình thái của sự tự thôi miên.

Một số người có thể bỏ qua những sự thực hành ấy như thể chúng là những điều tai quái chỉ có tác dụng cản đường những chuẩn bị quan trọng hơn, nhưng chúng ta chẳng cần phải tìm kiếm ở đâu xa, chỉ cần nhìn vào những phương pháp thực hành và sự thông tuệ cổ xưa trong lĩnh vực kịch nghệ là ta cũng có thể thấy được quyền lực của sự hiểu biết và cách sử dụng những ý hướng để tác động đến người khác như thế nào. Giảng dạy không phải là diễn xuất, tuy thế những giảng viên giỏi vẫn mong muốn tác động đến thính giả khi họ nói: để nắm bắt được sự chú ý của sinh viên, để gợi hứng, để khơi gợi những suy tư và những câu hỏi. Những nhà giáo ưu tú hiểu điều đó, và họ thường điều tra một cách có ý thức về những ý hướng của mình, dần dần xác định và định hình những tham vọng của họ trong một quá trình vừa có lý trí vừa có cảm xúc. Sự thực hành này chứa đựng tất cả sức mạnh của một sự phân tích thận trọng, nhưng nó còn đòi hỏi năng lực cảm giác và thái độ mà không một sự diễn dịch hay quy nạp nào có thể thực hiện được. Sinh viên cảm nhận được điều ấy và đáp ứng lại một cách tương

xúng. Nhiều người trong số các sinh viên trả lời phỏng vấn của chúng tôi đã nói đến “điều gì đó mà giáo sư làm” tuy cũng thú nhận rằng họ “không thể giải thích được điều đó,” nhưng rõ ràng là có những phương pháp giảng dạy nhất định đã truyền cảm hứng cho những cố gắng của họ. Khi chúng tôi so sánh những nhà giáo mà các sinh viên này đang nói đến với những đồng nghiệp ít thành công hơn của họ, đôi khi chúng tôi phát hiện rằng chẳng có điều gì ở nội dung và cấu trúc của việc giảng dạy có thể giải thích cho những khác biệt. Nhưng chúng tôi cũng thấy rằng những giảng viên giảng dạy có hiệu quả nhất suy nghĩ cẩn thận hơn và sâu sắc hơn về những ý định của họ đối với sinh viên và để cho những khát vọng và thái độ ấy hướng dẫn họ trong lúc giảng dạy.⁶

Ngôn ngữ nhiệt thành

Những ý tưởng trên có thể có tác động rất lớn, nhưng vẫn còn một điều gì khác làm nổi bật khả năng truyền đạt của những nhà giáo ưu tú. Trong nhiều năm liền, chúng tôi vật lộn với ý nghĩ làm thế nào tìm ra được những phẩm chất bổ sung ấy cho đến khi Paul Heinrich ở University of Sydney giới thiệu với chúng tôi khái niệm về ngôn ngữ “nhiệt thành” (“warm” language) và ngôn ngữ “lạnh đạm” (“cool” language). Thỉnh thoảng, khi giải thích một điều gì đó chúng ta chỉ nói về điều đó chứ không

phải nói thấu đáo về điều đó. Chúng ta chỉ nhảy múa bên lề, hầu như sợ bắt đầu bằng một lời giải thích. Heinrich cho biết, “Chúng ta có thể minh họa điều đó như thế này: Đây là câu chuyện về một bé gái với ba con gấu, và khi những con gấu đi vắng thì bằng cách nào đó bé gái ấy đã đến được ngôi nhà của các con gấu, lại còn ném thử mọi thứ trong ngôi nhà ấy, cuối cùng khi ba con gấu về đến nhà thì chúng đã phát hiện ra bé gái.” Ngôn ngữ ấy thật lạnh nhạt. Cách nói ấy không phải là việc kể lại câu chuyện vì người nói giả định rằng thính giả hầu hết đã biết về câu chuyện ấy và sẽ cảm thấy chán ngán khi nghe kể lại. Heinrich bình luận, “Câu chuyện nghe rời rạc, thiếu cảm xúc, thiếu hình ảnh.” Ngược lại, ông nói tiếp, người ta có thể kể lại câu chuyện như thế này. “Ngày xưa ngày xưa, có ba con gấu và một bé gái tên là Goldilocks...” Ngôn ngữ này nghe đầy nhiệt thành. Nó mời gọi, nó kể lại toàn bộ câu chuyện chứ không chỉ nhắc đến. Heinrich giải thích rằng ngôn ngữ nhiệt thành “là điều thiết yếu để kể lại một câu chuyện. Bạn bắt đầu từ phần mở đầu và cứ như thế cho đến phần kết luận. Kết cục của câu chuyện vẫn còn là điều bí ẩn cho đến phút cuối ngay cả khi người nghe đoán được.” Ngôn ngữ nhiệt thành có khuynh hướng sử dụng thì hiện tại, nhưng, “ngay cả khi thì quá khứ được sử dụng, [ngôn ngữ ấy] luôn luôn có ý định đưa người nghe vào khoảnh khắc của câu chuyện và [để người nghe] dần dần thấm vào câu chuyện ‘từ bên trong.’”

Các giáo sư ưu tú có khuynh hướng sử dụng ngôn ngữ nhiệt thành, để làm rõ, để nói trọn vẹn, để kể chuyện, và để đưa ra lời giải thích. Họ có thể nêu lên những câu hỏi với những ngôn từ mạnh mẽ. Họ có thể đưa người nghe của họ vào sâu trong vấn đề. Ngược lại, những vị giáo sư ít thành đạt hơn thường sử dụng ngôn ngữ lãnh đạm. Họ thường nhắc tới các sự kiện như thể họ e ngại phải kể lại toàn bộ câu chuyện, bỏ qua những bước quan trọng trong quá trình giải thích vì hình như họ nghĩ rằng thính giả đã từng nghe về điều đó nên họ không cần kể lại.

Nhưng như vậy không có nghĩa là các nhà giáo ưu tú không bao giờ sử dụng ngôn ngữ lãnh đạm. Họ cũng sử dụng ngôn ngữ lãnh đạm, nhưng thường chỉ sau khi ngôn ngữ nhiệt thành của họ đã đưa sinh viên thâm nhập chủ đề, khi sinh viên của họ đã tham dự vào chủ đề cả về phương diện tri thức lẫn tình cảm. Các nhà giáo ưu tú dùng ngôn ngữ lãnh đạm để nhắc nhở, tổng kết, và dùng ngôn ngữ nhiệt thành để mời gọi, để khơi gọi.

Thực hiện việc giải thích

Giọng điệu chuyện trò, những ý định tốt, và ngôn ngữ nhiệt thành là tất cả những yếu tố quan trọng của nghệ thuật nói chuyện có sức thuyết phục, nhưng vẫn còn một cái gì khác để phân biệt những

diễn giả thực sự có hiệu quả. Các nhà giáo ưu tú biết rõ cách làm thế nào để giải thích cho dễ hiểu.⁷ Chẳng cần phải nói, họ giải thích rõ ràng, thấu đáo và kích thích sinh viên học tập, nhưng làm thế nào họ đạt được những kết quả như vậy? Để có được một số hiểu biết về khía cạnh này trong nghệ thuật giảng dạy của họ, chúng ta hãy tập trung vào việc giải thích những khái niệm hoặc những thông tin, loại giải thích thường có trong những bài giảng nhưng cũng có thể xuất hiện trong khi trả lời những câu hỏi của sinh viên. Nói chung, những nhà giáo ưu tú bắt đầu với những điều khái quát và đơn giản rồi đi dần tới những điều cụ thể và phức tạp hơn. Họ sử dụng ngôn ngữ thông thường trước khi giới thiệu những thuật ngữ chuyên môn.

Có người đã từng quay phim cảnh Richard Feynman ngồi trong một chiếc ghế bành lớn, nói chuyện về việc bơi lội. Nhà vật lý nói, hãy tưởng tượng là các bạn đang ngồi cạnh một hồ bơi và có ai đó đang lặn xuống nước, tạo nên những đợt sóng. Ông giải thích, “Những lượn sóng đó có thể cho ta một bằng chứng về một điều gì đó đang xảy ra trong hồ bơi.” Feynman nói tiếp. Có thể là “có một loại côn trùng nào đó đủ thông minh đang ngồi ở một góc hồ bơi và có thể bị quấy rầy bởi những lượn sóng cũng như bởi bản chất bất thường và sự va chạm của những lượn sóng và... chỉ ra được rằng ai đó đã nhảy vào hồ bơi ở địa điểm và thời điểm nào đó và

điều gì đã xảy ra trong toàn thể hồ bơi.” Ông giải thích, thực sự đó “chính là điều mà chúng ta làm khi chúng ta quan sát điều gì. Chúng ta có cái hốc này trên đầu mà ta gọi là con mắt, và có những làn sóng gọi là ánh sáng đi vào cái hốc đó, đập vào thành hốc để cho ta thông tin.”

Trong lúc Feynman kể chuyện gần như long nhong theo kiểu trẻ con như vậy, ông dần dần đưa thêm sự phức tạp hơn vào câu chuyện. Sóng ánh sáng cũng giống như những sóng nước, nhưng chúng ở trong [không gian] ba chiều chứ không phải chỉ có hai chiều. Feynman hào hứng nói thêm, “Nó thật lạ thường vì khi tôi nhìn các bạn, ai đó đứng ở phía trái tôi cũng có thể nhìn thấy người đứng phía bên phải của tôi.” Làm thế nào để điều đó có thể xảy ra? “Có thể dễ dàng nghĩ về sóng ánh sáng như những mũi tên vượt qua nhau. Nhưng mà không phải thế. Bởi vì tất cả những gì nó có là một thứ gì đó dao động. Nó được gọi là điện trường, nhưng ta không cần phải bận tâm về việc nó là cái gì. Nó cũng chỉ giống như mực nước lên xuống. Và như thế phải có một khối lượng nào đó đang dao động quanh đây, và trong một tổ hợp của những chuyển động vi tế và phức tạp đến như vậy thì cái kết quả tổng hợp của chúng tạo ra một tác động làm cho tôi nhìn thấy các bạn.” Và thế là Feynman dần dần đan kết cả những tia X, tia vũ trụ, tia hồng ngoại, và sóng vô tuyến vào trong nội dung trình bày của ông.*

Có nhiều yếu tố làm cho câu chuyện này trở thành một thí dụ sinh động cho cách tiếp cận mà chúng tôi đã tìm thấy ở những nhà giáo ưu tú. Ở mỗi mức độ, Feynman đã nhấn mạnh đến những khái niệm và những hiểu biết về các nguyên lý căn bản, sử dụng câu chuyện về “con bọ trong hồ tắm” để minh họa và gợi ý. Ông nhấn mạnh sự hiểu biết tổng quát về những khái niệm căn bản trước khi thêm vào những điều phức tạp hơn, và ngay cả trước khi phải gọi tên những khái niệm ấy. Chúng tôi thấy rằng những vị giáo sư đầy hiệu năng khác cũng tuân theo cùng một mô thức rất giống như vậy, không những thế còn có thể đơn giản hoá ngay từ đầu bằng những ẩn dụ, những so sánh, hoặc những giải thích nhằm giúp cho những người mới học bắt đầu hiểu được vấn đề. Sau đó, khi những giải thích, ví dụ, và bằng chứng tiếp tục tăng lên, người giảng viên mới giới thiệu những điều phức tạp hơn có thể thách thức ngay cả những giải thích, thí dụ hay bằng chứng đã nêu. Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi, “Tôi thường bắt đầu bằng một lời giải thích có thể giúp cho sinh viên nắm bắt một điều gì đó, giúp họ xây dựng những quan điểm của chính họ. Sau đó, khi tôi thêm vào những thông tin và khái niệm mới, sinh viên của tôi bắt đầu nhận thức rằng đường lối tư duy ban đầu của họ [mà tôi đã gợi mở] chỉ là quá giản lược và có thể dẫn đi sai đường. Nhưng nếu tôi bắt đầu với một cách giải thích phức

tạp hơn về một điều gì đó, các sinh viên sẽ chẳng bao giờ hiểu được.” Hãy lưu ý rằng ý định của vị giáo sư này là giúp đỡ sinh viên của bà hiểu vấn đề, bà không hề muốn gây ấn tượng với sinh viên về sự phức tạp của kho tàng kiến thức của mình.

Khi tôi phỏng vấn một trong những nhà toán học là đối tượng của cuộc nghiên cứu này, ông ấy hỏi rằng tôi có biết làm thế nào để định nghĩa một hàm số không. Tôi thú nhận rằng kiến thức của tôi về vấn đề ấy đã phần nào bị rỉ sét, và định nghĩa mà tôi đã thuộc lòng hồi còn học ở trường đại học không thể xuất hiện ngay lập tức trong tâm trí tôi, hình như là một điều gì đó liên quan tới những biến số có liên hệ tới giá trị của những biến số khác. Vị giáo sư này truy tiếp, “Nhưng ông có thể giải thích cái khái niệm căn bản về hàm số bằng lời lẽ của chính ông được không?” Tôi cà lăm và bắt đầu tìm một lối thoát gần nhất. Ngay lúc ấy, ông ta ném một cây bút về hướng tôi và theo phản xạ tự nhiên tôi vươn tay ra đón lấy. Ông ta hỏi, “Làm sao mà ông chụp được cây bút?” “Tôi mở bàn tay ra và nắm lấy cây bút vào đúng lúc thích hợp.” Ông ta hỏi dồn, “Nhưng làm sao ông biết khi nào thì mở bàn tay ra và khi nào thì nắm lại?” Sau một hồi vật lộn với những suy nghĩ, cùng một vài câu hỏi trợ giúp của nhà toán học, cuối cùng tôi loạng choạng đi tới một kết luận rằng tôi đã tiên đoán nơi cây bút đang hiện hữu bằng cách quan sát hướng di chuyển của nó.

Bấy giờ nhà toán học mới hào hứng bảo. “Đấy chính là một hàm số. Ông đã tiếp nhận thông tin về vị trí của cây bút ở điểm này, điểm này, và điểm này, và ông dự đoán lúc nào thì cây bút sẽ tiến đến tay ông.” Bấy giờ ông ta mới tiến đến chiếc bảng và viết lên đó một công thức, “Tôi đã có thể giải thích về hàm số theo cách này, và đó là cách mà người ta thường dùng. Nhưng khi tôi làm như vậy, sinh viên sẽ chỉ nhớ các công thức và định nghĩa mà không thực sự nắm bắt được những gì liên quan đến khái niệm hàm số.” Chúng tôi đã thấy rằng các giáo sư sử học, các nhà hoá học, nhà xã hội học, nhà kinh tế học, nhà sinh vật học và nhiều giáo sư thuộc các ngành học khác đều sử dụng cách tiếp cận rất giống với cách tiếp cận của nhà toán học kia, làm cho sinh viên hiểu một ý tưởng bằng ngôn ngữ riêng của họ trước khi phải gọi tên khái niệm ấy hoặc đưa ra một chuỗi ngôn từ dùng để định nghĩa khái niệm ấy.

Những giải thích sâu sắc bắt đầu với những cách thức giúp cho người học khởi sự xây dựng một sự hiểu biết sâu sắc; những giải thích đó không cần thiết phải là cách thức chính xác nhất và chi tiết nhất để nói về một vấn đề gì. Chúng bắt đầu bằng sự giản dị, với những điều đã quen thuộc, và dần dần đưa thêm vào những điều phức tạp hơn và những điều chưa được biết. Những giải thích ấy có thể bắt đầu với những ẩn dụ hay một điều khái quát. Jeanette Norden gọi phương pháp ấy là “cách

tiếp cận bánh sandwich”. Bà sẽ bắt đầu với bánh mì – tập hợp một số ý tưởng căn bản và tương đối rộng. Dần dần, bà thêm vào nước sốt, thịt, rau, và cà chua, cho đến khi sinh viên đã phát triển được một sự hiểu biết phức tạp hơn, và có lẽ họ có thể nhìn lại sự hiểu biết ban đầu của mình để nhận ra những thiếu sót của nó. Những giải thích tốt nhất đến từ những người nhận thức rằng người học phải xây dựng kiến thức cho chính mình chứ không chỉ đơn giản là hấp thu nó.

Khuyến khích sinh viên phát biểu

Những giảng viên giỏi không những biết cách nói chuyện lưu loát mà còn biết cách khuyến khích sinh viên của họ phát biểu. Thật tình, tôi vẫn thường thấy những lớp học ồn ào với những cuộc trò chuyện sống động cùng những câu hỏi, những ý tưởng vụt qua vụt lại trong phòng học. Tuy nhiên, phần lớn vẫn chỉ là những cuộc trò chuyện rẻ tiền, những buổi học vô bổ chỉ mang lại một ít hiểu biết hoặc những cuộc bàn cãi vốn khuyến khích sinh viên “thắng trong cuộc tranh luận” là chính chứ không nhằm tìm ra sự thật. Những nhà giáo ưu tú không chỉ mong muốn khuyến khích sinh viên của mình phát biểu mà họ còn muốn sinh viên phải biết cách suy nghĩ và biết cách tham gia vào một cuộc trao đổi ý tưởng. Một vị giáo sư đã nói với chúng tôi, “Hãy nghĩ xem tại sao chúng ta phải tiến hành các

cuộc thảo luận trong lớp. Chắc chắn là chúng ta không chỉ muốn giết thì giờ hoặc cho phép sinh viên thư giãn một chút cái bộ não đã quá căng thẳng của họ để rồi họ sẽ lắng nghe chúng ta nhiều hơn nữa.”

Theo Erwin Hargrove, giáo sư chính trị học ở Vanderbilt, việc thảo luận trong lớp có một mục đích rộng lớn hơn. Cách đây vài năm, ông đã có dịp nhắc nhở các đồng nghiệp, “Hãy nhớ lại lúc quý vị bắt đầu sự nghiệp giảng dạy của mình. Nếu quý vị là một người dạy học tiêu biểu, rất có thể quý vị đã tự nhủ, ‘Mình đang học được nhiều hơn bao giờ hết.’ Chúng ta thực hiện những cuộc thảo luận trong lớp để mang lại cho sinh viên của mình cơ hội ném trái cái kinh nghiệm ấy. Chúng ta yêu cầu họ làm việc cật lực với những tư duy và sự hiểu biết của chính họ về một chủ đề, diễn tả những ý tưởng của họ cho những người khác, và để cho những ý tưởng của họ bị thách thức.” Những nhà giáo mà chúng tôi tìm hiểu cho rằng một buổi thảo luận hay trong lớp có thể giúp sinh viên tập trung vào những câu hỏi quan trọng, kích thích họ nắm bắt những chủ đề chính yếu, giúp họ đạt được niềm hưng phấn tri thức, và cho họ cơ hội để xây dựng sự hiểu biết của họ. Chúng tôi cũng nhận định tương tự như vậy về các cuộc thảo luận. Đối với chúng ta, vấn đề không nằm ở chỗ sinh viên phát biểu nhiều hay ít; chúng ta muốn thấy họ nắm bắt được những chủ đề quan trọng, nỗ lực đạt đến một sự hiểu biết sâu sắc hơn

về những vấn đề chính yếu, nêu lên được những câu hỏi then chốt và những câu hỏi chưa có ai đưa ra.

Điều gì tạo nên kiểu thảo luận như thế? Điều quan trọng nhất, phải có một vấn đề nào đó cần được thảo luận mà sinh viên xem đó là điều quan trọng và là điều đòi hỏi họ phải giải quyết. Người giảng viên nêu lên những câu hỏi mà sinh viên đã coi đó là một vấn đề có ý nghĩa, hoặc, tốt hơn nữa, sinh viên nêu lên những thắc mắc của chính họ, thường là bởi vì giảng viên đã nói một điều gì đó, hoặc đã yêu cầu họ đọc hay duyệt lại một vấn đề gì đó mà họ cảm thấy khó hiểu, khuấy động, gợi mở, hấp dẫn, gây bối rối, làm họ ngạc nhiên, hoặc hơn nữa làm họ tức giận. Nhiều giảng viên sử dụng những câu chuyện để kích thích một cuộc thảo luận. Chúng tôi thường nghe các giảng viên yêu cầu có những đánh giá hoặc đề nghị, kể cả trong các lớp về toán học và khoa học. Donald Saari thường sử dụng khiếu hài hước của ông, sở thích chơi đồ vui, và niềm tin vào khả năng tư duy của sinh viên để làm nổ ra một cuộc tranh luận hào hứng về cách tính diện tích giới hạn bởi một đường cong. Michael Sandel đưa ra một nghịch lý về phương diện đạo đức để nêu lên những câu hỏi sâu sắc về công lý. Jeanette Norden đưa một cái nhìn nhân bản vào trong những rối loạn thần kinh, hoặc khơi gợi sự quan tâm tới não bộ với chính cảm giác kính sợ của

bà về một bộ phận của cơ thể “chi phối chuyện bạn là ai và bạn làm cái gì.”

Các nhà giáo ưu tú không yêu cầu sinh viên thảo luận về những tài liệu đọc; họ gọi mở và hướng dẫn sinh viên tham gia vào việc tranh luận về những ý tưởng, những chủ đề, hay những vấn đề mà một bài viết hay một chương sách nào đó có thể giúp họ tiếp cận. Sinh viên đọc những tài liệu ấy không chỉ để hoàn tất một bài tập được giao mà là để chuẩn bị cho cuộc tranh đấu về tri thức của mình. Trong cuộc thảo luận, các giáo sư hỏi sinh viên nghĩ gì về những vấn đề hay những chủ đề quan trọng, và tại sao họ nghĩ như thế. Khi các ý tưởng đã bắt đầu trôi chảy, họ yêu cầu sinh viên đưa ra bằng chứng, truy vấn họ về bản chất của bằng chứng ấy, viện dẫn những lập luận từ các nguồn tài liệu tham khảo, khuyến khích và cho phép sinh viên thách thức lẫn nhau, chỉ ra những điểm tương đồng và dị biệt trong niềm tin và thái độ, đồng thời nêu lên những câu hỏi thích hợp.

Các nhà giáo mà chúng tôi tìm hiểu thường chọn những phòng học được trang bị những chiếc ghế có thể di chuyển được. Nhiều giáo sư tạo ra những nhóm sinh viên nhỏ, cố định và không đồng nhất trong một lớp học có đông sinh viên và thỉnh thoảng yêu cầu các nhóm ấy làm việc chung với nhau ngay trong lớp. Có một số giáo sư cho phép

sinh viên tự nguyện thành lập nhóm với nhau trong khi những người khác lại dành khá nhiều thời gian để tổ chức nhóm, cố gắng bảo đảm một sự quân bình giữa những người mới học và những người đã học nâng cao. Nhiều giáo sư khuyến khích sinh viên thành lập những nhóm có ba hoặc bốn người, ra một số bài tập để sinh viên trong mỗi nhóm làm việc với nhau (chẳng hạn, tìm kiếm và mô tả một ứng dụng cho một nguyên lý toán học trong lĩnh vực mà sinh viên quan tâm), sau đó ghép những sinh viên chưa thuộc về bất kỳ nhóm nào vào những nhóm thích hợp. Có những giáo sư thích lập ra những nhóm có năm hay bảy sinh viên, chỉ định sinh viên vào cùng một nhóm với nhau dựa trên cơ sở thông tin thu góp được từ những phiếu điều tra và cố gắng một cách có cân nhắc để duy trì một sự trộn lẫn các khả năng và hoàn cảnh trong từng nhóm.

Larry Michelsen, nhà tâm lý học tổ chức (organizational psychologist) ở University of Oklahoma, thường tổ chức một trò chơi có khuynh hướng tạo ra những nhóm không đồng nhất. Chẳng hạn, nếu ông muốn tạo sự không đồng nhất về thời gian kinh nghiệm đối với một lĩnh vực nhất định, ông yêu cầu người sinh viên có nhiều kinh nghiệm nhất trong lĩnh vực đó đứng ở một chỗ nào đó trong phòng học, người sinh viên có nhiều kinh nghiệm nhất trong số những người còn lại chiếm vị trí thứ hai, và cứ tiếp tục như thế thành một hàng dài

quanh phòng cho đến người cuối cùng. Nếu ông muốn tổ chức sáu nhóm chẳng hạn, ông sẽ gán cho mỗi sinh viên đứng trong hàng một con số từ một đến sáu theo thứ tự [mỗi người đều phải nhớ con số mình được gán]. Kế đó ông gom những người được gán số một lại thành một nhóm, những người được gán số hai thành một nhóm khác và tiếp tục. Như vậy, mỗi nhóm đều có những người thuộc sáu vị trí khác nhau của toàn thể cái dòng kinh nghiệm.

Có một số yếu tố dường như làm cho các nhóm hoạt động có hiệu quả hơn. Sinh viên đáp ứng tích cực nhất khi họ nghĩ rằng nhóm là một cơ hội để làm việc trên những vấn đề xác đáng chứ không chỉ là một nghĩa vụ để hoàn tất một bài tập trong lớp, cũng như khi trải nghiệm ấy có được một phẩm chất danh dự nào đó. Ngược lại, một số giảng viên thất bại trong việc tổ chức học tập theo nhóm hoặc vì những giảng viên này cho sinh viên làm công việc đòi hỏi họ chẳng phải làm gì nhiều hơn việc tìm kiếm những đáp án đúng, hoặc vì họ buộc các sinh viên phải làm việc với nhau trong khi [với công việc ấy] sinh viên có thể đạt được hiệu quả cao hơn khi làm việc một mình, hoặc bởi cả hai lý do này. Khi việc học tập theo nhóm có hiệu quả, việc làm việc theo nhóm khiến cho sinh viên nắm bắt được những vấn đề quan trọng, thực hiện việc suy luận tập thể thông qua những vấn đề hấp dẫn, đáng chú ý và

phức tạp, và cùng động não tìm giải pháp cho những vấn đề thú vị. Phần lớn các giáo sư đều thấy rằng những nhóm có thành phần không đồng nhất hoạt động tốt hơn những nhóm [có thành phần] đồng nhất, và tạo ra sự đa dạng về những vấn đề liên quan đến kinh nghiệm và mức độ nắm vững tài liệu học tập và những kỹ năng suy luận mà ngành học đòi hỏi. Một số giáo sư để cho sinh viên tự thành lập các nhóm với nhau vì họ để cho sinh viên tự kiểm soát sự học tập của chính mình. Một vị giáo sư giảng dạy trong lĩnh vực khoa học xã hội nói với chúng tôi, “Tôi nêu ra những câu hỏi phức tạp và cung cấp cho sinh viên những tài liệu tham khảo để họ tự vật lộn với các vấn đề, nhưng tôi cũng khuyến khích họ chia những tài liệu tham khảo ấy ra. Họ phân chia với nhau phần việc đọc tài liệu mà mỗi người phải thực hiện.” Chúng tôi phát hiện thấy ít có sự ủng hộ dành cho các bài luận do cả nhóm viết chung, nhưng nhiều giáo sư nói với chúng tôi rằng họ yêu cầu (hoặc khuyến khích) sinh viên cộng tác làm việc trong khi xử lý nguồn tài liệu tham khảo cũng như trao đổi ý tưởng phục vụ cho những dự án riêng của từng người.

Trong một trường hợp sử dụng triệt để cách làm việc theo nhóm, một vị giáo sư giao cho các sinh viên bốn đoạn nhập đề mà các sinh viên khác đã viết cho các bài luận văn. Vị giáo sư cho các sinh

viên này biết rằng trong số bốn đoạn đó, có hai đoạn đã được điểm xuất sắc trong khi hai đoạn còn lại chỉ được điểm B- hoặc kém hơn nữa. Ông yêu cầu các sinh viên đọc những đoạn nhập đề đó một mình, nhưng sau đó thì làm việc theo nhóm để quyết định đoạn nhập đề nào được chấm điểm như thế nào và tại sao chúng được những điểm số như thế. Ông yêu cầu, “Hãy nói rõ những tiêu chuẩn đã hướng dẫn các bạn xếp hạng một bài viết nào là xuất sắc và bài viết nào là tầm thường.”

Sau mười lăm tới hai mươi phút, ông tập hợp tất cả các nhóm lại; yêu cầu họ đưa ra kết luận và lý lẽ của nhóm và viết những điều đó lên bảng. Sau đó ông mới tiết lộ bảng xếp hạng của mình, và quan trọng nhất, ông nêu ra những tiêu chuẩn xếp hạng của ông, so sánh điều đó với những kết luận và những tiêu chuẩn mà các sinh viên đã đề nghị. Họ bắt đầu bằng việc dàn xếp những hiểu biết của họ với nhau và sau đó với vị giáo sư trong lúc họ cố gắng xây dựng nhận thức của họ về tư duy của cộng đồng học thuật mà họ đang cố gắng tham gia.

Để thúc đẩy cho cuộc thảo luận tiếp diễn, các nhà giáo ưu tú thường đặt một câu hỏi và yêu cầu sinh viên dành ra vài phút thu thập những suy nghĩ của họ từ các bài viết hoặc nếu không thì cũng suy nghĩ về vấn đề một cách độc lập trước khi phát biểu ý kiến. Kế đó họ yêu cầu các sinh viên chia sẻ những

suy nghĩ (hay những giải pháp) của mình với người ngồi ngay bên cạnh (“suy nghĩ xong rồi bắt cặp với nhau”). Cả lớp vỡ oà ra trong những cuộc đối thoại từng cặp một. Sau một vài phút nữa, từng cặp sinh viên một lại có thể được yêu cầu bắt cặp với một cặp sinh viên khác (“suy nghĩ / bắt cặp / tạo nhóm”). Sau cùng họ mang toàn thể lớp học vào một cuộc thảo luận tròn vện, bắt đầu bằng những ý tưởng đã được bàn bạc trong những nhóm nhỏ, yêu cầu một vài nhóm trình bày và bảo vệ những kết luận của nhóm (“suy nghĩ / bắt cặp / tạo nhóm / chia sẻ”). Chúng tôi đã thấy kỹ thuật này có hiệu quả trong những lớp nhỏ có chừng 20 sinh viên tới những lớp học có tới 200 sinh viên. Marcy Towns, giáo sư hoá học ở Indiana, sử dụng kỹ thuật này để cho sinh viên trong các lớp có đông sinh viên đương đầu với những vấn đề làm khơi dậy việc xem xét những khái niệm quan trọng. Suhail Hanna sử dụng kỹ thuật này với những sinh viên học viết văn. Paul Travis cũng thực hiện những công việc tương tự để nêu lên những câu hỏi về bằng chứng và cách diễn giải lịch sử.

Một số giảng viên sử dụng cách tiếp cận này để dẫn dụ sinh viên tham gia vào các cuộc thảo luận. Những giáo sư khác lại sử dụng nó cho các hoạt động mang tính tương tác ngay trong các bài giảng.⁹ Trong những lớp học có đông sinh viên, họ có thể sử dụng kỹ thuật “suy nghĩ / bắt cặp / tạo nhóm / chia sẻ” này để tạo nên những nhóm nhỏ trong

khắp giảng đường rộng lớn và khơi dậy hàng chục cuộc đối thoại trước khi xây dựng một cuộc thảo luận chung.

Nếu quy tắc đầu tiên để có những cuộc thảo luận hiệu quả là cho phép sinh viên có cơ hội tập hợp những suy nghĩ của họ (có thể là bằng cách viết ra) và bàn bạc với người bên cạnh trước khi nói lên quan điểm của mình trước cả lớp, thì quy tắc thứ hai là lôi kéo mọi người tham gia ngay từ ban đầu. Arthur McEvoy, người giảng dạy về luật môi trường ở University of Wisconsin, đã sử dụng một kỹ thuật mà ông gọi một cách đùa cợt là “trong vòng một phút của McEvoy.” Trong các buổi thảo luận ở những lớp học có ít sinh viên, ông yêu cầu mọi người ngồi theo một vòng tròn. Sau đó ông dành cho mỗi người một phút để họ bắt đầu đóng góp cho cuộc thảo luận.

Một giáo sư đã nói với chúng tôi, “Khi sinh viên của tôi ngồi yên mà chẳng nói gì lâu chừng nào, việc thúc đẩy họ tham gia vào cuộc thảo luận càng khó chừng nấy.” Don Saari bắt đầu các lớp học toán của mình bằng cách đặt câu hỏi với những sinh viên “có vẻ dạn dĩ và sẵn sàng xung trận.” Saari nói ông đánh giá sinh viên của mình theo cách họ ngồi và nhìn. “Bạn sẽ làm như thế nào?”, ông hỏi để thăm dò, một tay chống cằm trong tư thế giống như bức

tượng *Người suy tư* của Rodin. Ông giải thích, “Bằng cách đó, tôi có thể chuyển một thông điệp không lời rằng tôi sẽ chờ cho đến khi họ trả lời.” Trong vòng vài ngày đầu tiên, ông ghi chú về những sinh viên nhút nhát trong lớp học có tới hai trăm người của mình, những người tránh cái nhìn chăm chăm của ông, đưa mắt nhìn xuống sàn lớp hay giả bộ ngó vào trang sách, rút người lại. Ông nói thêm, “Tôi sẽ từng bước cố gắng để giúp những những sinh viên ấy cảm thấy dễ chịu hơn. Có thể tôi nói chuyện với họ một cách làm như tình cờ trước giờ vào lớp, tìm cách biết thêm một ít về các sinh viên ấy trước khi gọi họ phát biểu.”

Cũng như Saari, hầu hết những vị giáo sư giảng dạy với hiệu quả cao đều kêu gọi sinh viên phát biểu chứ không chờ họ tự giác tham gia vào các cuộc trao đổi. Tuy nhiên, họ thực hiện việc đó một cách thận trọng. Như Susan Wiltshire mô tả, các vị giáo sư ấy kêu gọi sinh viên tham gia hoạt động của lớp học theo cái cách họ mời khách trên bàn ăn chứ không phải theo cách gọi sinh viên lên đối chất trong một phòng xử án hay thách thức sinh viên tham gia một cuộc đấu súng tay đôi. Phong cách thư giãn và hài hước của Saari – ông luôn có một nụ cười thường trực trên môi và những nếp nhăn sâu quanh mắt – giúp làm tan biến mọi băn khoăn. Cái tư thế *Người suy tư* của ông, thái độ

phiêu lưu và hài hước của ông, cũng như sự miễn cưỡng của ông trong việc phải phán xét người khác, tất cả những điều đó tạo ra cho sinh viên một tâm trạng “giải quyết vấn đề mà không sợ bị phán xét.” Nói chung, sinh viên không sợ nói sai, vì ai cũng có thể sai ở một lúc nào đó trong khi cùng nhau cố gắng để hiểu, và vì họ biết là Saari nhấn mạnh đến việc hiểu thay vì chỉ cố gắng tìm ra những câu trả lời đúng. Ông giải thích: “Tôi nói với sinh viên rằng đa phần đó chỉ vấn đề liên quan đến cảm nhận thông thường (common sense) hỗ trợ bởi sức mạnh của ngành học đã khuyến khích họ suy nghĩ, vật lộn theo những cách thức mà họ có thể nghĩ ra để giải quyết một bài toán.”

Ngược lại, nhiều giảng viên kém thành công hơn ưa chơi trò có thể gọi là “hãy đoán xem tôi nghĩ gì.” Trong trò chơi đó, rõ ràng chỉ có một câu trả lời duy nhất đúng. Cũng có những sinh viên chơi giỏi trò này trong khi phần lớn những sinh viên khác đều co rúm người lại, sợ rằng họ có thể phạm sai lầm và vì thế thường từ chối đóng góp.

Sau cùng, các cuộc thảo luận có tác động tốt phần vì sinh viên cảm thấy thoải mái với nhau cũng như với giảng viên, phần vì cuộc trao đổi chính là một phần nỗ lực lớn hơn nhằm kiến tạo cái mà từ đầu tôi đã gọi là một môi trường học tập tự nhiên và có tính cách phê phán. Tôi cũng đã lưu ý rằng bố

cục của những bài giảng lời cuốn chứa đựng cả năm yếu tố của môi trường ấy. Chẳng có gì đáng ngạc nhiên là cấu trúc của những cuộc thảo luận thành công cũng tuân theo hầu hết cùng những đường nét ấy. Chẳng hạn, hãy nhìn kỹ vào kiểu câu hỏi được đặt ra trong các lớp học sử dụng việc nghiên cứu tình huống hoặc sử dụng phương pháp học dựa trên cơ sở giải quyết vấn đề.

Những giảng viên xuất sắc trong việc giảng dạy dựa trên những nghiên cứu tình huống bắt đầu bằng cách đặt những câu hỏi như là, “Vấn đề chủ yếu mà chúng ta phải đối mặt ở đây là gì?”, “Chúng ta đang cố gắng giải quyết vấn đề gì?” (có thể sử dụng cách tiếp cận “viết ra trước khi nói; trao đổi trong nhóm nhỏ trước khi thảo luận trong nhóm lớn hơn”). Họ tiếp tục bằng cách đặt câu hỏi là những dữ kiện then chốt nào trong tình huống này hoặc trong tình huống khác nên được sử dụng để giải quyết vấn đề. Điều gì chúng ta cần phải biết mà chúng ta chưa biết? Đây là những định nghĩa hay khái niệm then chốt? Những giảng viên này có thể trước hết mời một sinh viên cho ý kiến, chờ cho người ấy giải thích, kể đó gọi một sinh viên khác yêu cầu tóm tắt những gì người đầu tiên đã phát biểu.

Sau khi sử dụng những câu hỏi có tác dụng giải thích như vậy để buộc các sinh viên phải đương

đầu với một vấn đề chung (về sự hiểu biết, áp dụng, phân tích, hay tổng hợp) và giúp cho họ hiểu được ý nghĩa của vấn đề, các giảng viên ưu tú bắt đầu gợi mở trí tưởng tượng. Có giải pháp tốt nào không? Những khả năng đó là gì? Ở mức độ này, người giảng viên có thể nghe được những cách tiếp cận hết sức mâu thuẫn, không những thế còn có cả những ý tưởng trái ngược hẳn với những quan điểm của các nhà khoa học hay học giả hàng đầu về vấn đề này (nói khác đi, ý kiến của sinh viên có thể là hoàn toàn sai lạc), nhưng, họ cũng được nghe những gì học trò của mình nghĩ. Có lẽ điều quan trọng nhất là họ đã làm cho các sinh viên đặt những ý tưởng của họ lên bàn mổ để họ có thể xem xét những suy nghĩ đó một cách kỹ càng.

Kế đó, họ kích thích một số đánh giá về những ý tưởng đó. Chúng ta đã xem xét những ý tưởng (giải pháp) nào? Làm sao chúng ta so sánh các giải pháp đó? Việc chấp nhận cách giải thích ấy, giải pháp ấy hay cách tiếp cận ấy đưa đến những hệ quả nào? Làm như vậy sẽ mang lại những hậu quả gì? Các bạn có thể rút ra được những kết luận có tính cách thăm dò không? Giải pháp (ý tưởng) nào được xem là tối ưu? Tại sao? Điều gì bị các bạn bác bỏ? Tại sao?

Sau cùng các giảng viên ưu tú đưa ra những câu hỏi kết luận. Như vậy chúng ta đã học được

điều gì? Chúng ta cần biết những điều gì khác để khẳng định hoặc để bác bỏ giả thuyết của mình? Những kết luận của chúng ta có những hệ quả nào? Những câu hỏi nào vẫn còn chưa được trả lời? Chúng ta sẽ trả lời những câu hỏi ấy như thế nào?

Chúng tôi thấy các giáo sư thuộc các ngành học khác nhau và trong những tình huống khác nhau sử dụng mô thức này hoặc những biến thể của nó. Có khi cuộc thảo luận xoay quanh việc nghiên cứu tình huống, khi khác, việc thảo luận tập trung vào một vấn đề, một tập hợp những bài đọc tham khảo có nêu lên một vấn đề đáng chú ý nào đó, một bài giảng, hoặc kể cả có thể là một thí nghiệm hay một kinh nghiệm mà tất cả các sinh viên đã từng gặp phải. Trong một vài lĩnh vực, các chủ đề thường mang tính cách nhận thức (hiểu được sự phát triển này như thế nào là tốt nhất) hoặc những câu hỏi về sự giải thích (bản văn này có ý nghĩa gì và nó chứa đựng những hệ quả nào cho vấn đề rộng lớn hơn có liên quan trực tiếp tới vấn đề vừa xét?) Trong những lĩnh vực khác, các vấn đề có thể là về những nguyên nhân hay hệ quả (chẳng hạn như trong môn lịch sử), trong khi ở những ngành học thuật khác thì vấn đề lại có tính cách thực tiễn và lâm sàng (như trong y khoa hay kỹ thuật).

Một số những nhà giáo ưu tú mà chúng tôi tìm hiểu đã sử dụng mô thức này một cách hầu như

chính thức trong việc tạo ra những cuộc thảo luận trong khi có những vị khác lại sử dụng một cách ít có chủ đích hơn. Samuel LeBaron, bác sĩ giảng dạy về y khoa tại trường y của Stanford University chẳng hạn, tin rằng thường thì sinh viên sẽ học được cách suy nghĩ rõ ràng hơn trong những hoàn cảnh thân mật chứ không phải trong lúc họ phải giữ vai vế sinh viên. Ông phát hiện ra rằng, với cách nói, “trước khi chúng ta bắt đầu,” ông có được cách hữu hiệu để tạo ra những hoàn cảnh gần như ngoại khoá mà trong đó ông có thể nêu lên rất nhiều những loại câu hỏi như đã được thảo luận ở trên. Chẳng hạn, trong một bài học về chứng đau lưng, ông đã đi dạo quanh phòng học và nói với các sinh viên, “Trước khi chúng ta bắt đầu bài học này, tôi thực sự đang bị đau lưng và quả tình tôi chưa biết làm cách nào cho hết đau.” Với một chút phân nản như vậy từ người thầy, các sinh viên bắt đầu đưa ra một số đề nghị trong khi ông lặng lẽ thúc đẩy họ phải giải thích và nêu ra mọi suy luận để bảo vệ cho những ý nghĩ của họ, thỉnh thoảng lại tế nhị thách thức một chuỗi suy tưởng nào đó bằng những điều có vẻ chỉ là những câu hỏi ngẫu nhiên. Vậy mà chính trong cái không khí thân tình ấy ông đã mang lại cho sinh viên từ những câu hỏi thăm dò qua những điều tra tìm bằng chứng để đến những phán đoán và những hệ quả của chúng.

Tất nhiên, chưa có ai đạt được việc giảng dạy xuất chúng mà chỉ nhờ vào giọng nói sôi nổi, một

hệ thống máy vi âm có công suất cao, đáng điều thanh nhã, những ý hướng đáng kính, và thường xuyên giao tiếp thông qua ánh mắt với học trò – cho dù những điều đó có thể đều hữu dụng. Một vị giáo sư đã khuyến khích chúng tôi nghĩ về “mối quan hệ giữa một ngôi nhà được xây dựng chắc chắn và một công việc sơn phết được thực hiện chu đáo.” Nền tảng của công trình kiến trúc ấy, thiết kế căn bản của nó, và công việc xây dựng toàn thể ngôi nhà ấy quyết định chất lượng toà nhà. Các nhà giáo ưu tú không chỉ là những diễn giả hùng biện hay những người dẫn dắt các cuộc thảo luận tài tình; một cách căn bản hơn họ chính là những mẫu học giả và nhà tư tưởng đặc biệt, dẫn dắt đời sống tri thức nhấn mạnh đến việc học tập, cả cho sinh viên và cho chính họ. Sự chú tâm của họ đến từng chi tiết của việc thực hiện bắt nguồn từ sự quan tâm đến những người học và tiêu điểm chú ý của họ nằm ở bản chất và ở tiến trình học tập chứ không phải ở sự thể hiện của người giảng viên.

6. HỌ ĐỐI XỬ VỚI SINH VIÊN CỦA MÌNH NHƯ THẾ NÀO?

Một giáo sư toán – là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi – từng có một sinh viên gặp khó khăn với môn vi tích phân, hoặc có vẻ như vậy. Anh sinh viên này thực ra làm khá tốt các bài kiểm tra ngắn trong lớp, chỉ là trong những bài thi quan trọng thì anh ta làm rất tệ. Mặc dù thế, anh chàng không bỏ cuộc. Anh ta tham gia các buổi học tăng cường, gặp gỡ các bạn cùng lớp trong những nhóm nhỏ để cùng làm bài tập, và thể hiện tất cả mọi dấu hiệu cho thấy anh ta thực sự muốn học. Tuy nhiên, tất cả những điều ấy có vẻ như chẳng mang lại bất cứ tác dụng tích cực nào. Anh ta vẫn bị điểm kém trong tất cả những bài kiểm tra lớn. Gần cuối khoá học, có vẻ

ngày càng rõ là chàng sinh viên này thực sự khổ sở vì những lo lắng đối với kỳ thi cuối khoá.

Vào cuối học kỳ, tất cả sinh viên đều phải đối mặt với một cuộc kiểm tra toàn diện do khoa tổ chức mà vị giáo sư ấy không tham gia ra đề. Một ngày trước kỳ thi, chàng trai ghé thăm thầy mình, ông này bắt đầu nói chuyện với anh ta về môn vi tích phân, ban đầu chỉ nói lướt phớt nhưng càng lúc ông càng đi vào chi tiết với một sự phân tích cặn kẽ. Trước mỗi vấn đề, vị giáo sư bắt đầu hỏi, “Bạn hiểu điều này chứ?” và mỗi lần như thế chàng sinh viên đều trả lời để xác nhận. Bấy giờ vị giáo sư yêu cầu anh ta giải thích điều đó. Được một lúc, ông bảo chàng sinh viên bước lên trước tấm bảng treo trong phòng làm việc của ông để giải thích các khái niệm và tự giải một số bài toán tương đối khó. Nói chung, vị giáo sư đã dành ra suốt hai tiếng đồng hồ để giúp chàng trai ấy duyệt lại toàn bộ kiến thức về vi tích phân bằng cách đặt những câu hỏi và phần lớn thời gian để cho anh ta tự suy nghĩ và giải thích. Rõ ràng anh chàng hiểu biết về vi tích phân cặn kẽ hơn nhiều so với những gì cho thấy qua kết quả của những kỳ thi quan trọng.

Sau hai giờ làm việc, vị giáo sư nhìn người học trò của mình và bảo, “Bạn vừa mới làm xong bài kiểm tra vấn đáp về môn vi tích phân. Ngay bây giờ tôi không thể nói là bạn đã giành được bao nhiêu

điểm. Tôi sẽ phải suy nghĩ về điều này, nhưng ít nhất thì bạn cũng được coi như là đã hoàn tất khoá học.” Chàng sinh viên hỏi thêm là anh ta cần phải làm gì cho kỳ thi cuối khoá vào hôm sau. “Ồ, làm sao tôi biết được. Tại sao bạn không tham gia kỳ thi chỉ để cho vui mà thôi?” vị giáo sư trả lời một cách hết sức thân tình. Chàng sinh viên ấy đã nghe theo lời khuyên của vị giáo sư, và chàng ta không chỉ thi đậu cuộc kiểm tra cuối khoá ấy, mà còn đạt một thứ hạng khá cao, hạng B+.

Cũng vị giáo sư ấy có lần tiếp một cô gái đến văn phòng ông vào đầu học kỳ để nhờ ông ký vào một phiếu xin thôi học môn do ông giảng dạy. Ông nói với cô học trò kèm theo nụ cười có phần tinh nghịch, “Ồ, cô không thể bỏ môn học này được, vì chúng tôi không cho phép những sinh viên giỏi bỏ lớp mà đi.” Khi cô sinh viên chống chế rằng cô ấy không phải là sinh viên giỏi, vị giáo sư hỏi cô là điều gì làm cô cảm thấy khó khăn với môn vi tích phân, và trong suốt một tiếng đồng hồ sau đó ông đã nói chuyện với cô học trò về những khó khăn của cô ta. Kiên nhẫn và tỉ mỉ, ông sử dụng phương pháp đặt câu hỏi theo phong cách Socrates, đưa ra những câu hỏi giúp cô sinh viên tự xây dựng cho mình sự hiểu biết về các khái niệm then chốt và dẫn dắt cô qua những điểm khó khăn trong hành trình tri thức này. Kết thúc buổi tiếp xúc, cô sinh viên đồng ý tiếp tục ở lại lớp mặc dù cô ta vẫn chưa hoàn toàn yên

tâm. Tuy nhiên, trong những buổi học tiếp theo, vị giáo sư tiếp tục nuôi dưỡng sự tự tin của cô học trò. Kết quả là bài làm của cô trong những kỳ kiểm tra ngắn và những kỳ thi sau đó được cải thiện rõ rệt. Khi tham gia kỳ thi cuối khoá, cô đã thực hiện bài thi một cách hoàn hảo và nhận được điểm A cho toàn bộ khoá học.

Chúng ta từng nghe rất nhiều những mẩu chuyện như thế từ giới sinh viên khi họ nói về các giáo sư xuất chúng, những câu chuyện về những nhà giáo dục tận tụy đã làm một điều gì đó đặc biệt. Chúng ta có thể dễ dàng mô tả những hành động ấy như một sự tử tế đơn thuần và cho rằng những nhà giáo xuất chúng chẳng qua chỉ là những con người có lòng nhân ái, thực sự chú ý đến sinh viên của họ, thế nhưng điều đó chẳng nói lên được thực chất của vấn đề. Không những thế, nói như vậy có thể dẫn đến sự hiểu lầm, rằng những giáo sư khác không quan tâm đến sinh viên. Thật ra mà nói, chúng tôi thấy có một số các vị giáo sư chẳng hề quan tâm đến lợi ích và việc học của những người ghi danh học lớp của họ, trong khi nhiều giáo sư ít thành công hơn lại có quan tâm, thế nhưng họ có những cách đối xử với sinh viên của họ khác, và là những cách kém hiệu quả. Phải chăng có một điều gì đó trong cách nhìn nhận và đối xử của các giáo sư ưu tú đối với sinh viên để có thể giải thích cho sự thành công của họ?

Trước khi trả lời câu hỏi này, cũng cần nói thêm một chút về những gì mà chúng tôi đã không phát hiện thấy. Thực ra tính cách đóng một vai trò rất hạn chế nếu không nói là chẳng có vai trò gì trong sự giảng dạy thành công, không như nhiều người vẫn nghĩ. Chúng tôi đã gặp cả những người rụt rè lẫn những người dạn dĩ, cả những người dè dặt lẫn những người có tác phong đào kép. Một ít người đóng vai kẻ biện hộ cho quỹ dữ một cách hung hăng [để thăm dò ý kiến người khác], mặc dù chắc chắn là chẳng muốn thù địch và khùng bỏ ai nhưng hành động rất quả quyết. Đa số đóng những vai trò dịu dàng hơn và không gây tranh cãi. Có những nhà giáo đối xử với sinh viên khá trịnh trọng trong khi đó cũng có những nhà giáo khác thực sự phá vỡ mọi hàng rào quy ước của xã hội về ranh giới giữa người dạy và người học. Chúng tôi không tìm thấy những khuôn mẫu trong thói quen ăn mặc của các nhà giáo, hoặc trong cách sinh viên và giáo sư xưng hô với nhau. Trong một số lớp học, họ có thể gọi nhau bằng tên riêng, trong khi những nơi khác chỉ sử dụng chức danh và họ.

Thế nhưng chúng tôi đã phát hiện một mô thức phức tạp liên quan đến niềm tin, thái độ, quan niệm, và nhận thức đằng sau cách thức mà những nhà giáo ưu tú đối xử với những người đến học các lớp của họ. Tất nhiên những mô thức như thế không thôi chẳng thể làm thăng hoa sự giảng dạy thiếu

hiệu quả, nhưng những giảng viên giảng dạy có hiệu quả nhất, với tính cách là một tập thể riêng biệt, luôn luôn tiến gần hơn đến việc tuân theo những mô thức đó, so với ngay cả những đồng nghiệp được coi là chỉ hơi kém hiệu quả một chút.

Có lẽ cách tốt nhất để giới thiệu những mô thức này là làm rõ sự khác biệt giữa chúng với thái độ và hành vi của một số vị giáo sư mà cuối cùng chúng tôi đã không đưa vào cuộc nghiên cứu này vì việc học trong các lớp của họ chưa thật sự gây ấn tượng. Chẳng hạn, chúng ta hãy xét bức tranh tổng hợp về một số những vị giáo sư ấy và gọi chung các vị ấy là Giáo sư Wolf. Vị này đại diện cho cả nam lẫn nữ. Và để nhấn mạnh rằng giới tính không phải là yếu tố xác định ưu thế của một hành vi, thái độ hay quan niệm nào, trong phần mô tả dưới đây chúng tôi sử dụng một đại từ trung tính để chỉ cả hai giới.

Trong từng trường hợp, chúng tôi vẫn được nghe nói một số điều tốt đẹp về Giáo sư Wolf nên đã bắt đầu thu thập thông tin về việc giảng dạy của vị này. Một vài sinh viên mô tả lớp học của Giáo sư Wolf là “xuất sắc” và cho biết chính lớp học của vị này đã làm cho họ thay đổi cách nghĩ về môn học, kích thích sự thông tuệ tri thức của họ, điều mà họ không thể tưởng tượng là có thể được. Tuy nhiên, khi tìm hiểu kỹ hơn về sự đánh giá của sinh viên các lớp mà Giáo sư Wolf dạy, chúng tôi phát hiện

một mô thức đáng lo ngại. Hầu như ở mọi lớp học, đầu đó trong khoảng từ 20 tới 50 phần trăm sinh viên đánh giá lớp học của vị này là tệ nhất. Chỉ như thế không thôi thì cũng chưa phải là điều đáng báo động, nhưng khi chúng tôi phỏng vấn những sinh viên đã đánh giá các lớp học này thấp đến như vậy, chúng tôi thấy họ thật sự tức giận và cảm thấy nản lòng.

Thực ra chẳng khó gì để gạt qua một bên những điều phàn nàn ấy bằng cách bắt bẻ rằng những sinh viên nêu lên những ý kiến chê trách chỉ là những người không nghiêm túc trong việc học tập hoặc là những kẻ đã nổi khùng chỉ vì Giáo sư Wolf không chịu tặng không điểm số học tập cho họ. Nhưng vấn đề ở đây không phải thế. Phần lớn những sinh viên chê bai Giáo sư Wolf lại là những sinh viên có thành tích học tập cao và nổi tiếng là những người học hành chăm chỉ. Trong lúc tiếp tục thăm dò kỹ càng hơn, chúng tôi đã phát hiện một số điều thực sự rất đáng lo ngại. Hết người này đến người khác bảo rằng vị này kiêu ngạo, không quan tâm đến sinh viên, nhạo báng tất cả mọi người trong lớp, thường xuyên khoe khoang về con số những sinh viên đã bị đánh trượt, và đặt ra những yêu cầu khó khăn và độc đoán. Ngay cả những sinh viên khen ngợi việc giảng dạy của Giáo sư Wolf cũng thú nhận rằng vị này lăng mạ những người khác ở trong lớp.

Từ bản tường thuật này đến bản tường thuật khác, một chủ đề hiện rõ với sự nhất quán, rằng Giáo sư Wolf là một người, theo lời một sinh viên, “thích biểu hiện quyền lực” chỉ muốn chứng tỏ cho sinh viên thấy rằng mình hiểu rộng biết sâu trong khi lữ học trò thì kiến thức nông cạn đến dường nào, và rằng mình có quyền lực đến mức nào đối với cuộc đời của họ. Có người đã nói với chúng tôi, “Vị này muốn kiểm soát tất cả mọi thứ,” và “sẵn sàng triệt hạ bất kỳ ai mà vị này xem như là một mối đe dọa.”

Trong lớp học, vị giáo sư luôn luôn ngần ngại trả lời các câu hỏi. Hầu hết những khoảng thời gian giao tiếp ngắn ngủi với sinh viên luôn luôn có tính cách gây gổ; vị này sử dụng các câu hỏi như những cơ hội thách đấu tay đôi với ai đó về phương diện tri thức cho đến khi nào mình chiến thắng. Vị này đặc biệt thích thú với việc dẫn dụ sinh viên suy nghĩ theo một hướng trước khi bỏ mặc họ chơi với trước một quan điểm vô đoán nào đó đã được sắp đặt cẩn thận nhưng chỉ theo hướng ngược lại. Mọi việc có vẻ tập trung quanh nhu cầu của vị giáo sư, mà như một sinh viên nhận xét, bao gồm cả niềm khao khát “trở thành ngôi sao của buổi trình diễn.”

Các sinh viên có những nhận xét tương tự về cách mà Giáo sư Wolf đưa ra những phê bình hay những ý kiến phản hồi về những cố gắng của họ. Một người cho biết, “Tôi có cảm tưởng mình bị xét

xử và bị xem như là thứ bỏ đi. Hình như Giáo sư Wolf thích thú trong việc cố gắng làm cho sinh viên trông có vẻ ngu ngốc.” Các sinh viên tường trình rằng Giáo sư Wolf luôn sẵn lòng tiếp sinh viên trong giờ làm việc, nhưng khi sinh viên đến văn phòng, vị này thường đứng ở trước cửa để nói chuyện với họ, như thể muốn nói, “Thôi được, có gì thì nói đi, rồi biến!” Hoặc đeo kính râm, ngồi khoanh tay trước ngực hay nhíp ngón tay lên mặt bàn trong lúc sinh viên đặt những câu hỏi rồi trả lời theo kiểu nhất gừng.

Phải chăng đó chỉ là những trường hợp cực đoan? Cũng có thể. Nhưng mỗi sự mô tả trong những điều trình bày ở trên đều được thu thập từ một Giáo sư Wolf có thật. Đối với từng người trong số những vị giáo sư đó, mối quan hệ giữa sinh viên với giáo sư chỉ là một quan hệ lệ thuộc. Họ cho rằng sinh viên phải làm tất cả những gì mà họ yêu cầu. Các giáo sư sử dụng một quyền lực khuynh đảo dưới dạng điểm tổng kết và những tin chỉ trong lớp học. Lớp học trở thành một cơ hội để hành xử quyền lực ấy hoặc để thể hiện sự tài ba – thường là với sự trả giá của học trò – hoặc cả hai.

Ngược lại, những nhà giáo ưu tú mà chúng tôi tìm hiểu không hề thể hiện quyền lực mà thay vào đó là một sự đầu tư nơi sinh viên của họ. Việc thực hành giảng dạy của họ bắt nguồn từ sự quan tâm

đến việc học của sinh viên. Một sự quan tâm được cảm nhận một cách mạnh mẽ và được truyền đạt một cách hữu hiệu. Jeanette Norden cho rằng, “Điều quan trọng nhất của việc giảng dạy là chúng ta phải thể hiện được rằng chúng ta đang đầu tư vào sinh viên và rằng những gì chúng ta làm là vì chúng ta quan tâm đến họ – với tư cách là những con người và là người học.” Đúng thế, có những quy tắc, và đôi khi là những quy tắc được phát biểu một cách cụ thể (chẳng hạn, Norden nhấn mạnh rằng nếu sinh viên tham gia lớp học của bà có nghĩa là họ đã đồng ý có mặt ở tất cả “những ngày gặp riêng”), nhưng những yêu cầu đó đã được rút gọn đến mức tối thiểu và bắt nguồn từ một khế ước (contract) – hay nói đúng hơn, một mối liên kết mạnh mẽ tạo bởi niềm tin – giữa người dạy và người học. Trong mối quan hệ đó, người giảng viên nói một cách rõ ràng rằng, như một trong những vị là đối tượng tìm hiểu của chúng tôi phát biểu, “Tôi sẽ làm tất cả những gì có thể làm để giúp các bạn học tập và phát triển khả năng, nhưng chính các bạn phải quyết định xem mình có muốn tham dự vào sự trải nghiệm này không. Một khi các bạn quyết định nhập cuộc, các bạn phải quyết tâm thực hiện một số điều để làm cho việc học này thực sự có giá trị với mình và với những người khác trong nhóm.”

Những nhà giáo ưu tú nhận thức rằng những quy tắc đó không cấu thành những tiêu chuẩn về

tri thức hay nghệ thuật. Cho nên các quy tắc có thể thay đổi cho phù hợp với những đòi hỏi của từng cá nhân trong khi những tiêu chuẩn của việc thành tựu phải là bất biến. Chẳng hạn, hãy xem câu chuyện mở đầu chương này. Đối với vị giáo sư toán, có hai điều cân nhắc hàng đầu khi làm việc với bất cứ sinh viên nào, kể cả chàng sinh viên lo lắng về kỳ kiểm tra. Vị giáo sư muốn giúp sinh viên học môn vi tích phân, và ông muốn biết học trò của mình có đang cố gắng học không. Điều đó nghe có vẻ như là một tập hợp những mối quan tâm hợp lý và bình thường, nhưng phần nhiều các giáo sư khác lại không coi đó là điều quan trọng nhất. Khi chúng tôi trình bày câu chuyện này và những chuyện tương tự cho nhiều giáo sư khác không phải là đối tượng của cuộc nghiên cứu này, rõ ràng là phần lớn các vị giáo sư ấy muốn sinh viên của mình làm bài thật tốt trong những kỳ thi về vi tích phân, một điều không hẳn đồng nghĩa với việc học tập môn vi tích phân. Nhưng vì thành tích *trong kỳ thi* – chứ không phải việc học môn vi tích phân – trở thành mục tiêu giáo dục, họ kiên quyết cho rằng sinh viên nào cũng đều phải vượt qua cùng những thử thách như nhau. Theo quan điểm của họ, sẽ không công bằng nếu chúng ta quan tâm nhiều đến những nhu cầu cá nhân của mỗi sinh viên. Quá trình học tập trở thành một trò chơi với những quy tắc để cộng thêm điểm số và để làm rõ kẻ thắng người thua thay vì là

một cố gắng giúp đỡ từng sinh viên đạt được những kết quả tốt nhất của mình và đánh giá các kết quả đó một cách chính xác.

Việc loại bỏ quyền lực mang lại một sự tin tưởng vừa mạnh mẽ vừa có tầm quan trọng. Một nhà giáo đã nói với chúng tôi một ý mà chúng tôi vẫn thường nghe nói đến, “Khía cạnh quan trọng nhất trong việc giảng dạy của tôi là mối quan hệ dựa trên sự tin tưởng phát triển giữa tôi và sinh viên của tôi.” Sự tin tưởng đó có nghĩa là các giảng viên tin rằng sinh viên khao khát học tập, và họ giả định rằng, trừ phi có bằng chứng cho thấy điều ngược lại, các sinh viên có thể học được. Thái độ ấy đã được thấy phản ánh trong hàng loạt những hoạt động thực tiễn cả lớn lẫn nhỏ. Nó dẫn tới những kỳ vọng lớn lao và thói quen nhìn vào vấn đề một cách sâu sắc thay vì đổ lỗi vô tội vạ cho sự kém cỏi của sinh viên. Một giáo sư của một trường dạy về quản trị nói với chúng tôi, “Tôi muốn làm cho lớp học của mình trở nên thân thiện vì tôi quan tâm đến việc các sinh viên học được trong lớp đó. Nếu sinh viên không học, tôi là một giáo sư thất bại.”

Sự tin tưởng không khiến người dạy lo lắng (hoặc nếu có thì cũng rất ít) rằng sinh viên có thể tìm cách lừa gạt họ. Trong khi một số giáo sư dường như bị hạn chế trong việc lựa chọn các công cụ sư phạm do họ lo lắng về việc sinh viên có thể gian lận,

các nhà giáo đầy hiệu năng lại chẳng ngại và làm bất kỳ điều gì họ nghĩ là có thể giúp ích cho việc học của sinh viên. Chẳng hạn, họ có thể ra các đề thi và cho sinh viên mang bài về nhà làm trong lúc nhiều đồng nghiệp của họ ngần ngại thực hiện việc đó chỉ vì nghĩ rằng một số sinh viên sẽ không tự mình làm bài. Điều quan trọng nhất, những nhà giáo thành công mà chúng tôi tìm hiểu đã biểu lộ sự tin tưởng vì sự tin tưởng chính là một phần thiết yếu trong thái độ và quan điểm của họ, và cung cách họ nghĩ về sinh viên toả ra trong mọi sự tiếp xúc với học trò của mình. Sự tin tưởng đó hiển hiện bất kể các sinh viên đó là ai hay ngôi trường đó như thế nào. Chúng ta thấy được niềm tin đó ngay ở các giáo sư có thành tích giảng dạy cao tại những trường đại học và cao đẳng có chính sách tiếp nhận sinh viên rộng rãi cũng như tại những nơi có sự tuyển chọn sinh viên gắt gao nhất. Ngược lại, chúng ta bắt gặp những vị giáo sư giảng dạy kém hiệu quả hơn ở khắp nơi đành nín rằng quý thần đã nhét đầy lớp học của họ những kẻ phản tri thức lười biếng.

Những giáo sư đã thiết lập được một sự tin tưởng đặc biệt với sinh viên của mình thường thể hiện một thái độ cởi mở theo đó thỉnh thoảng họ có thể tâm sự với sinh viên về hành trình tri thức của chính họ, về những cao vọng, những vinh quang, những thất vọng, và những thất bại của họ, và khuyến khích sinh viên biết suy nghiệm và cởi mở

như họ. Nhiều người trong số những đối tượng tìm hiểu của chúng tôi thỉnh thoảng kể lại những câu chuyện về điều gì đã lôi kéo họ vào lĩnh vực học thuật mà họ đang theo đuổi, những vấn đề đã làm họ lao tâm khổ trí, và bằng cách nào việc tìm kiếm câu trả lời cho các vấn đề ấy đã đưa tới những mối quan tâm khác mà rốt cuộc đã làm cho đời sống tri thức của họ trở nên sinh động. Họ chia sẻ với sinh viên về những bí mật trong cuộc đời học tập của mình, về việc bằng cách nào họ nhớ được một điều gì đó, hoặc về những quá trình loại suy mà họ đã thực hiện trong tâm trí vào lúc họ xây dựng sự hiểu biết của chính mình. Những điều tự thú công khai ấy chẳng bao giờ trở thành một dịp kể lể thành tích – một điều có thể trở nên vô cùng tệ hại – thay vì thế, chúng diễn ra một cách dè dặt và thận trọng, tạo ra một sắc thái cho những cuộc thảo luận tương tự giữa các sinh viên. Một sinh viên ở Pennsylvania nói với chúng tôi, “Sau khi nghe cô giáo kể về những khó khăn ban đầu khi cô đến với môn hoá, tôi có sự tự tin là tôi sẽ học được môn đó. Tôi vẫn quen nghĩ rằng các giáo sư là những người đã sinh ra với tất cả những kiến thức mà họ có. Vì rất nhiều giáo sư làm như họ sinh ra đã biết cả rồi vậy.”

Craig Nelson thường nói, “Vấn đề đối với hầu hết chúng ta là chúng ta giảng dạy như thể mình là thần thánh. Không hề có một ý thức nào về sự ngẫu nhiên liên quan đến kiến thức của chúng ta.”

Sự tin tưởng và cởi mở đó tạo ra một bầu không khí có tính tương tác ở đó sinh viên có thể đặt ra các câu hỏi mà không bị trách mắng hay cảm thấy xấu hổ, cũng ở nơi đó, những quan điểm và phương pháp khác nhau để hiểu [một vấn đề] có thể được trao đổi một cách tự do. Một nhà xã hội học cho biết, “Trong lớp học của tôi, chẳng có câu hỏi nào bị cho là ngớ ngẩn.” Trong buổi học đầu tiên, ông nhắc nhở sinh viên rằng những người khác sẽ đánh giá cao bất cứ câu hỏi nào mà họ nêu ra. Một giảng viên nhấn mạnh, “Tôi cố gắng làm cho sinh viên cảm thấy dễ chịu và cảm thấy bị thách thức [về phương diện tri thức], nhưng cũng luôn cảm thấy thoải mái trong việc thách thức tôi cũng như thách thức lẫn nhau.” Một vị khác ghi nhận, “Sinh viên của tôi học hỏi lẫn nhau. Không một ai là chuyên gia trong tất cả mọi lĩnh vực, cho nên, họ có thể học tập từ những hiểu biết sâu sắc có tính cách tập thể mà các sinh viên đã mang vào lớp học.”

Paul Baker nhấn mạnh, “Mọi người đều có thể đóng góp và mọi đóng góp đều độc đáo. Tôi muốn mỗi một sinh viên của tôi hiểu rằng không một ai khác trên đời này có thể mang một tập hợp những kinh nghiệm đặc thù và những đặc tính hóa học của cơ thể đó vào lớp như người đó đang làm. Ai cũng có một điều gì đó đặc biệt để cống hiến, một góc nhìn độc đáo [để chia sẻ].”¹

Sự tin tưởng và cởi mở đó mang lại một cảm giác kính sợ và tò mò về đời sống được thể hiện thường xuyên và không ngần ngại. Sự tin tưởng và cởi mở đó cũng tác động đến những mối quan hệ đang nảy sinh. Nó xuất hiện rõ nhất và thường xuyên nhất ở những người có cảm giác khiêm nhường về chính mình cũng như về sự học hỏi của mình. Họ có thể nhận thức được những gì họ biết, và ngay cả khi kiến thức của họ sâu rộng hơn những hiểu biết của sinh viên rất nhiều, họ cũng hiểu rằng họ còn nhiều điều chưa biết và chính trong sự phối hợp vĩ đại của mọi sự việc ấy những thành tựu của chính họ đã đặt họ gần với những thành tựu của những người học trò của mình. David Besanko, giảng viên Trường Quản trị Kellogg (Kellogg School of Management) ở Northwestern, luôn quy cho sự thành công của mình với tư cách là một giảng viên vào việc “tôi chậm chạp như thế nào.” Ông nói với cả sinh viên và các đồng nghiệp của mình rằng ông thường phải vật lộn khổ sở để hiểu nhiều khái niệm quan trọng mà ông phải sử dụng trong lĩnh vực chuyên môn của mình, và chính sự vật lộn khổ sở ấy giúp ông hiểu một cách đầy đủ hơn những khó khăn mà người khác có thể gặp phải với những ý tưởng đó.

Những nhà giáo ưu tú khác trong cuộc nghiên cứu của chúng tôi cũng cho thấy có sự khiêm nhường tương tự. Họ tự nhận mình chỉ là những

học trò của đời sống, những kẻ du hành trong công cuộc tìm kiếm một chút nào đó của “chân lý.” Họ thường xuyên nói về cuộc hành trình mà họ cùng sinh viên của họ đã trải qua trong quá trình tìm kiếm một sự hiểu biết đầy đủ hơn, hoặc kể cho chúng tôi nghe những câu chuyện theo đó những hiểu biết sâu sắc mà sinh viên phát triển đã ảnh hưởng đến nhận thức của chính họ như thế nào. Trong khi nhiều người trong số các đồng nghiệp của họ có thể coi thường những nỗ lực lớn lao của sinh viên (một vị viện trưởng viện đại học nguyên là hiệu trưởng [của một trường thành viên] hay nói, “Tôi khó mà chịu đựng được những đứa ngốc”), những nhà giáo ưu tú thường cảm thấy có mối liên hệ giữa họ và sinh viên của họ trong những cố gắng của loài người muốn hiểu một điều gì đó. Họ còn có thể tìm thấy sức mạnh trong chính sự thiếu hiểu biết của họ. Dudley Herschbach, nhà hóa học Harvard đoạt giải Nobel, thú nhận, “Bạn phải cảm thấy bối rối trước khi bạn có thể đạt đến một mức độ hiểu biết mới về bất kỳ một điều gì.”

Trong nhiều ngành học, nhất là trong lĩnh vực khoa học, một số các chuyên gia hành động như thể họ là, theo cách mà Jerry Farber vẫn thường nói, “những thầy tư tế cao cấp của các tôn giáo bí truyền,” chơi đến cùng cái trò chơi tự ngã trong đó họ làm ra vẻ có được những năng lực đặc biệt mà sinh viên chỉ có thể thêm muốn với sự ganh tị.

Dường như họ nuôi dưỡng nơi sinh viên của họ điều mà một trong những đối tượng tìm hiểu của chúng tôi gọi là “một cảm giác hèn mọn vì cảm thấy mình ngu dốt,” cái cảm giác cho rằng chỉ “những con người thông minh mới có thể hiểu rõ vấn đề này, và nếu các bạn không thể hiểu được những gì tôi đang trình bày thì điều đó có nghĩa là tôi thông minh hơn các bạn nhiều.” Thái độ này có lẽ là nguyên nhân dẫn đến việc nhiều sinh viên được chúng tôi phỏng vấn cho rằng những giảng viên “tệ hại nhất” của họ đối xử với họ một cách trịch thượng mà chẳng thể truyền đạt bất kỳ điều gì một cách rõ ràng. Như một người nói thẳng ra, “Cô giáo [hiểu biết] vượt xa tôi, nhưng cô ấy không thể trình bày vấn đề ở tầm mức mà chúng tôi có thể hiểu được.” Đối với những vị giáo sư này, lãnh vực học thuật của họ, như Farber phát biểu, “là một vũ đài cho các nhà chuyên môn tinh thông, là quyển sổ cái cho bản ngã.”²

Những thái độ và hành vi như thế thật tương phản với cách mà Herschbach nói về ngành học của ông (theo một cách thức hết sức điển hình của những người được nhắc đến trong cuộc nghiên cứu này). Trong nhiều lớp học nhập môn về khoa học, nhà hóa học này nhận thấy các sinh viên gặp phải những điều mà họ xem như là “một cơ thể đông cứng của các tín điều,” những điều mà họ phải ghi nhớ và nhai lại. Nhưng trong “khoa học thực sự, quý vị không cần phải bận tâm về câu trả lời đúng...

Khoa học thừa nhận rằng quý vị có một sự thuận lợi có thể nói là hơn hẳn bất kỳ lĩnh vực nhân văn nào bởi vì điều mà quý vị theo đuổi – dù gọi nó là chân lý hay sự hiểu biết – kiên nhẫn chờ quý vị khám phá.” Ông nói đến cái kinh nghiệm cảm thấy mình nhỏ nhoi khi đứng trước tự nhiên và thử đi thử lại để hiểu nó. Ông nói, “Tự nhiên nói bằng nhiều ngôn ngữ và tất cả những ngôn ngữ ấy đều xa lạ. Những gì mà một nhà khoa học đang cố gắng tìm là giải mã một trong những thứ phương ngữ ấy.” Ông kết luận, nếu các nhà khoa học đạt được tiến bộ, họ làm được điều ấy bởi vì “tự nhiên không thay đổi và chúng ta chỉ phải duy trì sự cố gắng. Điều đó chẳng phải vì nhờ chúng ta thông minh mà chính là nhờ chúng ta lì lợm.”

Cách tiếp cận của Herschbach minh họa thật cụ thể sự giao thoa giữa cách thức mà những nhà giáo ưu tú nhận thức về chính họ và về môn học của họ với cách thức mà họ đối xử với các sinh viên. Ông và nhiều người khác chẳng hề là những thầy tư tế, khư khư giữ cống ngôi đền tri thức một cách ích kỷ để làm cho mình có cái vẻ quan trọng. Họ cũng chỉ là những sinh viên bình thường – hay nói đúng hơn, những con người bình thường – vật lộn với những bí mật của vũ trụ, với xã hội loài người, với sự phát triển của lịch sử, hay bất kỳ điều gì khác. Họ phát hiện mối tương quan với sinh viên của mình trong sự dốt nát và sự tò mò của chính họ, trong tình yêu

của họ đối với cuộc đời và cái đẹp, cũng như trong sự hoà quyện của niềm kính trọng và sự sợ hãi của họ, và chính trong sự trộn lẫn ấy mà họ đã phát hiện có nhiều điều tương đồng hơn là những điểm dị biệt giữa bản thân họ và những con người chen chúc nhau tham gia các lớp học của họ. Nỗi kính sợ về thể giới và về thân phận con người đóng vai trò trung tâm của mối quan hệ của họ với những sinh viên ấy.

Quan trọng hơn cả, sự khiêm nhường ấy, sự sợ hãi ấy, sự kính trọng ấy đối với những điều chưa biết đã sản sinh ra một niềm tin lặng lẽ ở những nhà giáo ưu tú rằng họ và các sinh viên của họ có thể cùng nhau thực hiện những điều lớn lao. Họ có một sự kính trọng sâu sắc dành cho cả những giới hạn của những gì họ đạt được lẫn những kỳ công vĩ đại mà bất kỳ người nào đã đóng góp trong việc học tập để định hướng cuộc đời. Họ tin rằng những thành tựu tri thức của bản thân họ chủ yếu xuất phát từ sự kiên trì chứ chẳng phải từ bất kỳ một tài năng đặc biệt nào, nhưng họ vẫn luôn kính sợ trước tất cả những thành tựu của loài người, kể cả những thành tựu của sinh viên của họ. Chính sự hoà lẫn của sự khiêm nhường và lòng tự hào ấy, sự sợ hãi và lòng quyết tâm ấy là điều rõ ràng nhất trong cách họ tiếp cận với những thất bại của chính mình trong tư cách một người giảng viên.

John Lachs, giáo sư triết học ở Vanderbilt, đã nói với chúng tôi, “Khi việc giảng dạy của tôi thất bại, đó là bởi vì một điều gì đó tôi đã không làm được.” Đối với Lachs và những người khác, ngay cả việc công nhận và định nghĩa về những thiếu sót cũng làm nổi bật tư duy của họ. Nhiều vị giáo sư không bao giờ thấy có vấn đề gì đối với việc giảng dạy của mình, hoặc họ tin rằng họ chẳng thể làm được gì để cải thiện những yếu kém bởi vì “các nhà giáo lỗi lạc là do bẩm sinh, chứ không phải do học mà thành.” Ngược lại, những nhà giáo giảng dạy có hiệu quả nhất thấy được vấn đề khi họ thất bại trong việc tiếp cận một sinh viên, nhưng họ cố gắng giữ không cho bất cứ sự thất bại nào của họ ảnh hưởng tới sự tự tin cho rằng họ có thể giải quyết vấn đề bằng cách cố gắng nhiều hơn.

Tất nhiên, cũng có lúc họ cảm thấy chán nản với các sinh viên và đôi khi cũng thể hiện một sự thiếu kiên nhẫn, nhưng vì họ sẵn sàng đối mặt với những thất bại trong việc giảng dạy và họ vẫn tin vào khả năng giải quyết vấn đề của mình, họ cố gắng không trở nên thủ thế đối với sinh viên hoặc tìm cách xây một bức tường bảo vệ quanh mình. Thay vào đó, họ cố gắng quan tâm đến sinh viên một cách nghiêm túc như là những con người và đối xử với họ như đối xử với đồng nghiệp, với sự công bằng, cảm thông, và quan tâm. Cách tiếp cận đó được phản ánh trong những điều họ dạy, trong cách họ

dạy, và cách họ đánh giá sinh viên, nhưng nó cũng xuất hiện trong cố gắng để hiểu được cuộc sống, nền tảng văn hoá và khát vọng của các sinh viên. Nó cũng hiển hiện trong việc họ sẵn lòng gặp gỡ sinh viên bên ngoài lớp học.

Derrick Bell bắt đầu dạy luật ở Harvard từ những năm 1960. Vào đầu thập niên 1970, ông đã trở thành một trong những người Mỹ gốc Phi châu đầu tiên giành được “biên chế” (tenure) trong trường luật ở đó. Vào năm 1980, ông rời Harvard để đảm nhận vai trò hiệu trưởng (dean) [trường luật] ở University of Oregon, nhưng năm năm sau ông lại trở lại Harvard vì ông có cảm tưởng rằng những đồng nghiệp của mình ở Oregon đã không xem xét một thích đáng để cho một phụ nữ Mỹ gốc Á châu tham gia ban giảng huấn. Năm 1992 ông lại từ bỏ biên chế của mình ở Harvard, lần này là để phản đối sự thiếu tiến bộ trong việc đưa phụ nữ da màu vào ban giảng huấn. Ngay trong năm đó, ông đến New York University với tư cách là giáo sư thỉnh giảng (visiting professor) rồi ở lại, phục vụ theo một chuỗi những hợp đồng giảng dạy từng năm.

Trong nhiều năm liền, Bell hướng dẫn khoá học về luật hiến pháp (constitutional law), xây dựng kinh nghiệm học tập quanh một chuỗi những tình huống giả định nhằm nêu lên những vấn đề lập hiến quan trọng. Mỗi tình huống ấy đều được ông

viết lại thành một câu chuyện ngắn nhưng hấp dẫn, đầy những nhân vật mà cuộc đời của họ trở nên gắn liền với cách mà chúng ta hiểu về Hiến pháp [Hoa Kỳ]. Bell rất biết cách sử dụng từ ngữ để vẽ nên một hình ảnh và nêu ra một vấn đề, một tài năng mà ông đã mài dũa để thành điều luyện trong một loạt những mẫu chuyện trào phúng được xuất bản trong các thập niên 1980 và 1990, trong đó có một câu chuyện được HBO chuyển thể thành phim vào năm 1994. Nhân vật nữ chính của ông, Geneva Crenshaw, đã làm cho loạt chuyện ấy được phổ biến rộng rãi, nhưng trong những “giả định” liên quan đến hiến pháp, ông thường viết về những con người bình thường trở nên dính líu đến các vấn đề về sự bảo vệ quyền bình đẳng và quyền gia đình. Sau đó, ông mời gọi sinh viên của mình viết những câu chuyện tương tự, và những tác phẩm của họ đã góp phần làm dày thêm những mẫu chuyện giả định mà ông vẫn dùng trong khoá học. Trong mỗi cuộc đời, họ lồng vào những vấn đề lập hiến quan trọng.

Sinh viên tham gia các lớp học của ông đã đọc một khối lượng khổng lồ các tài liệu học tập, nhưng chính những câu chuyện giả định (“hypos”) mới là cốt lõi của môi trường học tập, khuyến dụ sinh viên xem xét một cách nghiêm túc đến những vấn đề như tự do, bình đẳng, bác ái, sự công bằng, và diễn tiến luật định (due process). Những câu chuyện ấy đưa ra các vấn đề một cách hấp dẫn, tác động đến cả tri

thức lẫn cảm xúc của sinh viên. Sinh viên học bằng cách thực hành, bằng việc tham gia vào các cuộc tranh luận ở toà án, bằng cách viết, trao đổi ý tưởng, tranh luận về từng trường hợp, đưa ra quyết định, và thông qua việc nhận được ý kiến phản hồi cho những nỗ lực của họ. Câu đầu tiên mà sinh viên đọc được về khoá học của Bell là, “Cấu trúc và những điều mong đợi của khoá ‘học bằng phương pháp tham gia’ này có sự khác biệt căn bản đối với những tiêu chuẩn thông thường.” Sinh viên có thể đọc tất cả mọi thứ, nhưng mỗi sinh viên phải làm việc với hai hay ba sinh viên khác để tranh luận về một tình huống cụ thể trước toàn thể lớp học. Cả lớp sẽ đóng vai trò của một toà án khổng lồ, cùng đặt câu hỏi, tranh luận và cuối cùng biểu quyết về một kết quả giả định. Tất cả những gì mà Bell muốn sinh viên của mình học để thực hiện một cách có tri thức đều được ông lồng vào trong quá trình ấy. Không có gì là thừa cả đối với việc học của họ.

Trong việc lựa chọn ngôn ngữ của mình, Bell dành cho các sinh viên của ông một cảm nhận mạnh mẽ về sự kiềm chế. Bất kỳ điều gì mà ông yêu cầu họ thực hiện đều có lý do và được giải thích, tất cả đều gắn với việc học của họ. Khi yêu cầu họ chọn một vụ tranh tụng giả định vào đầu học kỳ, ông nhắc nhở họ rằng một quá trình như thế sẽ khuyến khích họ duyệt lại toàn bộ khoá học ngay khi họ bắt

đầu việc nghiên cứu. Khi nói về những bài “op-ed”[†] mà họ sẽ viết, ông cho rằng, “sinh viên sẽ có cơ hội [tác giả nhấn mạnh]” gửi lên mạng từ tám đến mười bài viết như thế “trừ khi họ cảm thấy có một động cơ mạnh mẽ” để gửi lên nhiều hơn. Thay vì nhấn mạnh đến yêu cầu tối thiểu, ông nhấn mạnh là họ “không nên gửi quá” mười hai bài viết, mà nên gửi lên những bình luận bổ sung vào một bộ mục khác trên những trang mạng.

Ông mời gọi sinh viên của mình tham gia vào một cộng đồng học viên ở đó họ sẽ đóng góp vào việc trao đổi ý tưởng cũng như đóng góp vào sự giáo dục của nhau, thỉnh thoảng lại nhắc nhở họ về những nghĩa vụ của họ với tư cách công dân của cái cộng đồng ấy. Về những bài op-ed ấy, ông nói, “Những suy nghiệm ấy là một phần quan trọng trong tiến trình học tập của khoá học. Những bài viết ấy cần được đưa lên mạng kịp lúc để còn có thể thảo luận” trong các buổi học tiếp theo. Ông nhấn mạnh rằng, “Những bài viết gửi đến chậm sẽ làm ảnh hưởng đến những sinh viên khác.” Ông cũng nhắc nhở sinh viên, “Việc gửi bài viết lên mạng sẽ làm cho quan điểm của các bạn đến được với tất cả mọi người.” Về

†. Viết tắt của *opposite-editorial* – cột báo nằm ở trang đối diện với cột xã luận của toà soạn, đăng những quan điểm khác nhau và thường là khác với quan điểm của toà soạn.

vấn đề chất lượng [của bài viết], các sinh viên nên tự hỏi, “Phải chăng đây là một bài viết mà tôi sẽ không bán khoản gì nếu như nó được đăng trên một tờ nhật báo?”

Trong những năm đầu tiên của khoá học, Bell yêu cầu sinh viên nộp cho ông những bài viết được thể hiện trên giấy, nhưng sự xuất hiện của Internet đã cho phép ông tạo ra một môi trường trao đổi giữa các sinh viên. Ngày nay sinh viên nộp bài viết của họ qua mạng rồi nhận xét bài viết của nhau. Bell cho biết, “Trang mạng của khoá học chính là quả tim của cả lớp, nơi các sinh viên thực sự nói chuyện với nhau và nhận những ý kiến phản hồi. Tôi hoàn toàn không có mặt ở đó.” Trong lớp, sinh viên tự dẫn dắt một cuộc thảo luận kéo dài một giờ về những bài viết này trong lúc Bell ngồi nghe và thỉnh thoảng đưa ra bình luận hay đặt câu hỏi. Ông lập luận rằng chính những trao đổi trong không gian kỹ thuật số và trong lớp học đã nâng cao “trình độ hiểu biết.”

Bell chuyển tải một sự đầu tư mạnh mẽ vào cuộc đời, sự nghiệp, và sự phát triển của sinh viên. Sự tận tâm đó xuất hiện ở bất kỳ điều gì mà ông làm cho học trò mình. Nó thể hiện trong nguồn tài nguyên phong phú trên trang mạng mà ông đã tập hợp lại để sinh viên sử dụng, trong những bài giảng mà ông cung cấp cho họ, trong những tình huống

giả định mà ông đã xây dựng một cách rất cẩn thận, trong sự sắp xếp mà ông đã thực hiện để sinh viên có thể hỗ trợ lẫn nhau, trong những ý kiến phản hồi mà ông nêu ra, và trong môi trường học tập mà ông xây dựng nên. Ông tổ chức một nhóm nhỏ những sinh viên xuất sắc của các khoá trước đến giúp những người đang theo học khoá hiện tại trong việc viết những bản toát yếu và biên bản toà án. Ông phản hồi về những cố gắng của sinh viên, và thu xếp để các sinh viên có trình độ cao hơn cũng đưa ra những phản hồi về phần họ. Điểm tổng kết cuối học kỳ bao gồm một biên bản viết rất đầy đủ về công việc của họ. Ông kể lại với chúng tôi, “Các sinh viên thực sự gây ấn tượng. Điều thách thức đối với tôi là cấu trúc các khoá học làm sao để chúng có thể mang lại cho sinh viên một cơ hội để họ học hỏi lẫn nhau, cả về nội dung học tập của khoá học lẫn những viễn tượng trong cuộc đời của họ.”

Sự đầu tư vào sinh viên của ông còn thể hiện trong việc Bell chú ý đến việc cải tiến khoá học và trong niềm vui mà ông cảm nhận trong lúc làm công việc ấy. Kể cả sau gần bốn chục năm giảng dạy, ông vẫn thường xuyên gọi điện thoại tới trung tâm [nghiên cứu và hỗ trợ] giảng dạy để tìm kiếm gợi ý và những nhận xét cho công việc của ông. “Tôi là giáo sư luật mang tên Walter Alston,” Bell đùa khi nhắc đến tên của ông bầu đội bóng chày Brooklyn Dodgers người làm việc hai mươi năm

theo một loạt những hợp đồng ký từng năm một, “nhưng người ta quyết định cho tôi lập lại kỷ lục của ông ấy. Tôi sẽ đến tuổi 81 vào lúc đó, nhưng nếu sức khoẻ còn tốt, tôi hy vọng sẽ làm được điều đó... họ sẽ phải lôi tôi ra khỏi cái công việc này.”

Sau cùng, sự đầu tư đó còn hiển hiện trong cách ông đối xử với sinh viên bằng thái độ nhã nhặn và sự trang trọng. Phần lớn thời gian trong lớp là thuộc về sinh viên, ông chỉ dành một vài phút vào đầu mỗi buổi học để nói chuyện với sinh viên về cuộc sống của họ và chia sẻ những khoảnh khắc riêng tư của chính mình. Khi có dịp, ông nói ngắn gọn về gia đình mình, và trong những lần đề cập ấy, ông xoá nhoà ranh giới giữa cuộc sống riêng tư với vai trò của một nhà chuyên môn. Ông lắng nghe học trò, ngay cả khi họ bất đồng ý kiến với quan điểm của ông một cách trầm trọng, và trong những trường hợp ấy, ông thường đặt ra cho họ những câu hỏi chứ không kết luận rằng họ đã sai lầm.

Cuối buổi học, Bell tập hợp nhóm sinh viên chịu trách nhiệm việc thuyết trình về tình huống của ngày hôm ấy để chụp cho họ một vài tấm ảnh, sắp xếp tư thế của các sinh viên cách này cách khác với tất cả sự quan tâm, tình thương yêu, và sự tự hào như của một bậc cha mẹ trong lễ tốt nghiệp của con mình. Khi những tấm ảnh đó được in ra, ông dẫn tất cả những thành viên của nhóm đến một nhà

hàng nhỏ bán thức ăn Ý ở Greenwich Village.[†] Trong bữa ăn, ông nói chuyện một cách thân mật với từng sinh viên, tìm hiểu về đời sống và những cao vọng của họ, thán phục những thành tựu mà họ đã đạt được, chia sẻ những âu lo của họ, và tham gia vào câu chuyện đang diễn ra về những vấn đề đang được thảo luận sôi nổi trong lớp.

Một sinh viên đã kể lại cho chúng tôi vào một trong những buổi ăn tối ấy, “Một buổi sáng chủ nhật, tôi và vợ tôi cùng đi dạo ở khu Greenwich Village, và đi ngang qua trường luật của New York University. Tôi khoe với vợ, ‘Thầy Derrick Bell dạy ở đây. Anh rất thích được học với thầy ấy.’ Vợ tôi giục, ‘Sao anh không xin vào học đi?’ Tôi đã làm như thế và bây giờ đang có mặt ở đây. Giấc mơ đã trở thành sự thật. Thầy Bell quả là có một tư duy sắc sảo, nhưng trên hết, thầy ấy hết sức tử tế với học trò của mình. Thầy ấy đối xử với học trò bằng lòng quan tâm và sự tôn trọng.”

†. New York University tọa lạc ở trung tâm của Greenwich Village, một khu dân cư rộng lớn ở phía Tây của Manhattan (thành phố New York).

7. HỌ ĐÁNH GIÁ SINH VIÊN VÀ TỰ ĐÁNH GIÁ MÌNH NHƯ THẾ NÀO?

Cách đây hơn ba chục năm, vào lúc sắp kết thúc học kỳ giảng dạy đầu tiên của mình, tôi bắt đầu chuẩn bị cho kỳ thi cuối khoá. Trong những ngày trước lúc kỳ thi diễn ra, tôi thảo luận ráo riết với các đồng nghiệp về những loại câu hỏi mà tôi có thể nêu ra trong bài kiểm tra. Chúng tôi gặp nhau trong những bữa ăn trưa hay lúc uống cà phê và đùa cợt về mục này khoản kia, xây dựng những câu hỏi đồ thật thông minh đủ cuốn hút chúng tôi và hứa hẹn gây bối rối cho sinh viên. Những nỗ lực của chúng tôi đã mang lại những kết quả đáng kể, thực sự tạo ra một thách thức đối với hầu hết những người tham dự kỳ thi ấy. Vào lúc bấy giờ, tôi cho rằng

mình đã đặt ra những tiêu chuẩn cao và đã tạo điều kiện cho sinh viên của mình thi thố tài năng, hay ít ra thì tôi cũng đã nghĩ như vậy.

Tuy nhiên, kỳ thi ấy cũng như nhiều kỳ thi khác mà tôi đã tham gia tổ chức về sau này nói lên được rất ít những thành tựu về mặt tri thức hoặc cá nhân của sinh viên. Và nếu có, nó cũng chẳng cho tôi biết được bao nhiêu về kết quả giảng dạy của tôi. Điều đáng tiếc hơn hết, cách tổ chức thi cử như thế chỉ khuyến khích cách học có chiến lược chứ không kích thích việc nghĩ sâu. Nó nhấn mạnh đến việc lặp lại những gì tôi đã nói trong lớp học thay vì đến khả năng suy luận với những khái niệm và thông tin, và nó chỉ khuyến khích sinh viên tập trung vào việc đoán những câu hỏi mà tôi có thể đưa ra.

Giống như hầu hết các giảng viên khác, tôi đã không hiểu được rằng, thực sự việc kiểm tra và cho điểm không phải là những hoạt động bổ sung đến vào lúc kết thúc việc giảng dạy mà là những khía cạnh quan trọng trong đường hướng giáo dục nhằm mang lại một ảnh hưởng to lớn đối với toàn thể công việc hỗ trợ và khuyến khích sinh viên học tập. Thiếu một sự đánh giá thích hợp, cả giảng viên lẫn sinh viên đều không thể hiểu rõ những tiến bộ mà người học đạt được; người dạy học lại càng không thể hiểu được rằng những cố gắng của họ có đem lại kết quả tốt nhất cho sinh viên của mình và cho những mục

tiêu học tập của khoá học hay không. Giảng viên còn có thể vì vô ý mà phá huỷ tất cả những gì có thể được thực hiện để tạo ra những môi trường học tập tối ưu, và như thế thường chỉ nuôi dưỡng lối học đối phó.

Thật không may, nhiều phương pháp kiểm tra và cho điểm mà trước nay chúng ta vẫn dùng và ngay cả những phương pháp mới để đánh giá công tác giảng dạy cũng chẳng làm được gì nhiều hơn những gì tôi đã làm khi ấy, và thường là chẳng mấy ai thực sự quan tâm đến những yếu kém ấy. Phần lớn những lời khuyên thông thường về việc cho điểm sinh viên – điều mà chúng ta gọi là sự đánh giá (assessment) – dường như thường bị kẹt ở chỗ chỉ được coi là điều thứ yếu chẳng có tác dụng bao nhiêu trong việc học tập. Nhiều kỳ thi có thể nắm bắt được khả năng của sinh viên trong việc thực hiện một số kiểu bài kiểm tra nào đó nhưng phản ánh rất hạn chế cách mà họ suy nghĩ (hãy nhớ lại những sinh viên vật lý, những người có thể thực hiện bài thi cuối khoá một cách xuất sắc nhưng vẫn suy nghĩ về chuyển động theo lối suy nghĩ của thời kỳ trước khi có lý thuyết về chuyển động của Newton). Trong khi đó, những cuộc thảo luận về cách làm thế nào để đánh giá việc giảng dạy – điều mà chúng ta có thể gọi là sự thẩm định (evaluation) – lại chỉ tập trung chủ yếu vào tiêu chí xứng đáng hay không xứng đáng nêu trong những bảng đánh

giá của sinh viên. Trong điều kiện tối ưu, những bảng đánh giá này cũng chỉ tập trung vào việc các giáo sư có áp dụng những phương pháp giảng dạy có thể chấp nhận được hay không. Tệ nhất, chúng chỉ tạo ra nhiều can ngăn và lời tuyên bố đầu hàng cho rằng việc thẩm định công tác giảng dạy là điều không thể thực hiện.

Ngược lại, chúng tôi thấy có những giáo sư đã phá vỡ cách làm truyền thống để xây dựng những cách tiếp cận khác nhau một cách căn bản dành cho sự đánh giá [việc học của sinh viên] và sự thẩm định [việc giảng dạy của giảng viên], và từ những cách tiếp cận khác biệt đó họ trả lời cho những câu hỏi từ lâu vẫn khuấy động những cuộc đối thoại về các vấn đề ấy. Cũng chẳng có gì ngạc nhiên khi những người đó lại chính là các nhà giáo ưu tú mà tôi đã kể về họ trong suốt quyển sách này. Trong tay các nhà giáo ấy, việc đánh giá và thẩm định trở nên đan vào nhau, hỗ trợ cho nhau theo những cách thức đem lại lợi ích có cân nhắc cho việc học tập. Khi đánh giá sinh viên, họ đánh giá từng phần để kiểm chứng những nỗ lực của chính họ trong việc thúc đẩy việc học. Và khi thẩm định hoạt động giảng dạy của mình, họ thẩm định bằng cách nhìn lại việc học của sinh viên, cả về phương diện mục tiêu lẫn kết quả.

ĐÁNH GIÁ SINH VIÊN

Những nhà giáo ưu tú sử dụng việc đánh giá sinh viên để giúp sinh viên học tập chứ không chỉ để cho điểm và xếp hạng những nỗ lực của họ. Dudley Herschbach từng nói với chúng tôi, “Tôi muốn giúp sinh viên học được điều gì đó về chính bản thân họ để họ có thể trở nên những học viên tốt hơn, những người biết suy nghĩ sâu sắc hơn. Tôi chẳng quan tâm gì đến việc ghi thêm nhiều điểm như một cái máy đếm tiền.” Những kỳ thi và những bài tập trở thành một phương tiện giúp sinh viên hiểu được sự tiến bộ của họ trong việc học, và chúng cũng hỗ trợ cho việc thẩm định công tác giảng dạy. Jeanette Norden giải thích, “Tôi sử dụng từng kỳ thi để tìm hiểu xem tôi đã giúp sinh viên học tập một cách thiết thực như thế nào. Nếu thấy có một kiểu hiểu sai [nào đó về một vấn đề], tôi sẽ phải làm một điều gì đó để ‘dạy lại’ vấn đề ấy.”

Với những nhà giáo giảng dạy theo kiểu truyền thống mà chúng tôi đã có dịp trò chuyện, hiển nhiên họ nghĩ về việc xếp hạng như một cách, mà như một giáo sư đã nói, “để tách cừu ra khỏi đàn dê.” Rõ ràng họ không có một ý niệm về việc “đàn dê” có thể phản ánh một điều gì đó về khả năng của người giảng viên, và ý niệm đó cũng chẳng mang lại một ý nghĩa đặc biệt nào trong những quan niệm của họ về giảng dạy, học tập, đánh giá [việc học của

sinh viên], và thẩm định [công tác giảng dạy của giảng viên]. Trong nhận thức của những nhà giáo ấy, hoạt động giáo dục của nhà trường chủ yếu là một cách để chứng nhận, để nhặt ra những kẻ thông minh nhất, giỏi giang nhất chứ không phải để hỗ trợ tất cả sinh viên học tập tốt hơn. Một nhà giáo nói với chúng tôi, “Tôi nghĩ, đa số các đồng nghiệp của tôi đều cho rằng nhiệm vụ chủ yếu của họ là phát hiện tài năng chứ chẳng phải là khuyến khích tài năng phát triển.”

Không kém phần quan trọng, việc thẩm định và việc đánh giá nhấn mạnh đến việc học thay vì thành tích. Để hiểu được cách tiếp cận lấy việc học làm nền tảng này (*learning-based approach*), chúng ta hãy làm cho nó tương phản với tư duy có tính cách truyền thống hơn, lấy thành tích làm nền tảng (*performance-based approach*). Trong mô hình thông thường, điểm tổng kết của sinh viên chủ yếu đến từ khả năng của họ trong việc tuân theo những mệnh lệnh của khoá học. Trong trường hợp tối ưu, các đòi hỏi của khoá học có thể phát sinh từ một số lý do học tập hợp lý, nhưng nguồn gốc đó đôi khi bị quên lãng khi những đòi hỏi trở nên tác oai tác quái. Trong trường hợp tệ hại nhất, các đòi hỏi phát xuất từ những gì có vẻ là sự tiện lợi cho các giáo sư hơn là từ những mục tiêu học tập chính đáng của sinh viên. Trong mọi trường hợp, điểm tổng kết chỉ cho

biết sinh viên đã thực hiện như thế nào những nhiệm vụ theo yêu cầu trong phạm vi những mệnh lệnh của khoá học.

Tuy nhiên, trong cách tiếp cận lấy việc học làm nền tảng, những câu hỏi đã thay đổi. Thay vì hỏi xem sinh viên đã nói những gì trong lớp hay đã làm một bài tập nào đó để đạt được một điểm số nhất định, người giáo sư đặt câu hỏi về điều mà chúng tôi sẽ gọi là câu hỏi đánh giá căn bản (fundamental assessment question): Kiểu phát triển tri thức và cá nhân nào mà tôi mong muốn các sinh viên của tôi nhận được ở trong lớp này, và bằng chứng nào cho thấy bản chất và sự tiến bộ của sự phát triển của họ mà tôi có thể thu lượm?

Chúng ta hãy lưu ý một vài chi tiết về câu hỏi này. Thứ nhất, nó cho rằng học tập là một quá trình phát triển chứ không chỉ là vấn đề thụ đắc. Việc học đòi hỏi trước hết những thay đổi về mặt tri thức và cá nhân mà con người trải qua khi họ phát triển những hiểu biết mới và khả năng suy luận. Thứ hai, việc chấm điểm trở nên không còn là phương tiện để xếp hạng mà là một cách giao tiếp với sinh viên. Bằng chứng về việc học có thể có được từ một kỳ thi, một bài viết, một dự án làm việc, hay một cuộc đối thoại, nhưng ở đây chính việc học, chứ không phải điểm số, mới là điều mà người dạy học cố gắng mô tả và truyền đạt.

Thông lệ vẫn được áp dụng rộng rãi về việc trừ điểm những bài viết nộp trễ có thể minh hoạ một chút cho phương pháp lấy thành tích làm nền tảng. Dễ dàng thấy rằng một chính sách như vậy có thể đã được đưa ra vì một số giảng viên nghĩ rằng sinh viên nên học cách hoàn thành công việc cho kịp thời hạn chót (deadline). Trong những trường hợp khác, nó có thể phát sinh khi các sinh viên phải phụ thuộc vào công việc của nhau trong một cộng đồng gồm những người đồng học. Tuy nhiên nó vẫn tồn tại trong những ngành học mà ở đó các học giả không bao giờ phải đối mặt với một thời hạn chót trong công việc của chính họ, cũng như trong những lớp học mà sinh viên không cần phải đọc những bài viết của nhau [để hoàn thành công việc được giao của chính mình]. Điểm số thường được cho theo một kiểu cách chính xác và khe khắt, như thể những con số đó thực sự có thể nắm bắt được mức độ ý thức về sự đúng hạn của sinh viên. Bản thân những con số đó thường gợi ý rằng khả năng hoàn thành công việc đúng thời hạn cũng quan trọng như – hoặc đôi khi còn hơn – khả năng học tập chuyên môn. Phần lớn những giáo sư thi hành những chính sách như vậy không hề tuyên bố rằng khả năng hoàn thành công việc đúng thời hạn là một mục tiêu học tập hoặc cố gắng tạo ra một kiểu cộng đồng học viên như Derrick Bell đã làm (xem Chương 6). Họ trừ điểm đối với những bài viết nộp trễ chỉ đơn giản là

vì họ không thích những bài viết nộp trễ. Trong những chỉ dẫn của họ, họ thường nhấn mạnh đến hình phạt thay vì, chẳng hạn, bốn phân đối với những người bạn đồng học đang chờ đợi để được đọc bài viết. Ngay cả những giảng viên viện dẫn chính sách ấy như một mục tiêu học tập cũng hiếm khi – nếu không nói là chẳng bao giờ – chỉ ra bất kỳ bằng chứng nào cho thấy một chính sách như vậy khuyến khích sinh viên làm việc đúng kỳ hạn hoặc những thói quen như thế này có khả năng còn được duy trì bên ngoài phạm vi lớp học. Như vậy, trong hầu hết các lớp học, chính sách trừ điểm những bài viết nộp trễ chẳng hề có một cơ sở học tập nào mà chỉ lấy thành tích làm nền tảng.

Chẳng hạn, hãy xem những gì mà một giáo sư không phải là đối tượng của cuộc nghiên cứu này đã phê trên bài viết của một sinh viên, “Đây là một câu chuyện kể thú vị, nhưng nó cần được trau chuốt hơn. Lẽ ra nó đã giúp nâng điểm [tác giả nhấn mạnh] của bạn lên cao hơn nhiều nếu bạn nộp bài đúng kỳ hạn. Mặc dù bạn nộp bài trễ bốn ngày, tôi đã giảm cho bạn một nửa hình phạt.” Bên dưới lời phê, ông ghi nguệch ngoạc “ $B=84$ điểm trừ đi 20 điểm nộp bài trễ = 64 điểm = D.” Trong phần ghi chú này, vị giáo sư ấy chẳng đề cập gì đến việc học tập mà chỉ đưa ra một chỉ dấu cho thấy ông đã hào phóng trong việc tha một phần việc cắt giảm điểm số của sinh viên trong trò chơi kiểm điểm. Hình

phạt để lại một sự nhắc nhở chua chát rằng việc tích lũy điểm số để đạt được một điểm tổng kết vẫn là mục tiêu chính yếu, và rõ ràng là còn quan trọng hơn ý kiến mơ hồ về việc “trau chuốt” bài viết.

Hoặc hãy xem xét một lớp học về văn chương ở đó mỗi sinh viên phải chọn một tác phẩm văn học Nga thuộc thế kỷ 19 để đọc, phân tích, và thuyết trình trước lớp. Trong khi phần lớn sinh viên chọn những tác phẩm ngắn, có một sinh viên đã chọn cuốn *Chiến tranh và Hoà bình* của Tolstoy. Không may là theo kết quả bất thãm, người sinh viên đó phải thực hiện bài thuyết trình sớm, nhưng do độ dài và tính cách phức tạp của tác phẩm, cô ấy không thể hoàn tất bài thuyết trình của mình đúng thời hạn. Ngay cả khi cô ấy xin với giáo sư được hoán đổi thời điểm thuyết trình với một người bạn cùng lớp sẵn sàng hoán đổi với cô, vị giáo sư cũng không chấp nhận. Quy tắc khắt khe của lớp học đã áp đặt một hình phạt nặng nề lên kế hoạch đọc sách đầy tham vọng của cô.

Chúng ta hãy so sánh cách tiếp cận ấy với sự thực hành và tư duy của nhiều người trong số những nhà giáo ưu tú: Họ thực sự mong là sinh viên của họ sẽ học được cách hoàn thành công việc đúng thời hạn, nhưng họ không cho rằng quyền lực của họ đối với các điểm số có thể thúc đẩy việc đó, hoặc hơn thế nữa, họ không hề nghĩ rằng việc nộp bài trễ

hạn là chỉ dấu cho thấy sinh viên của họ tìm cách trì hoãn việc nộp bài. (Một vị giáo sư còn nhắc nhở chúng tôi rằng, “Có thể có vô số lý do tại sao bài làm nộp trễ bên cạnh lý do trì hoãn việc nộp bài. Sinh viên có thể nộp bài trễ vì họ quyết định theo đuổi một mục tiêu cao hơn nào đó trong công việc được giao hoặc làm thêm để có kết quả tốt hơn.”) Những nhà giáo ưu tú tin rằng những đe dọa từ bên ngoài có thể phản tác dụng.

Thay vì dọa dẫm, một số người trong số các giảng viên ưu tú ấy có thể cố gắng giúp sinh viên của họ biết cách thu xếp công việc. Một giảng viên phân phối một tờ giấy được đánh dấu sẵn với bảy cột và hai mươi bốn hàng, mỗi ô cho mỗi giờ trong một tuần. “Hãy đánh dấu mỗi giờ mà các bạn sẽ có mặt trong lớp, di chuyển đến trường, ngủ, nghỉ, và ăn uống. Rồi, các bạn có thể tìm được thời giờ để làm bài tập về nhà chưa? Nếu không, có thể các bạn không có thời gian để theo học lớp này.” Vào buổi học đầu tiên, nhiều giảng viên giải thích mức độ yêu cầu tương ứng với mức điểm tổng kết xếp hạng và giao cho các sinh viên một danh mục những ngày mà các dự án khác nhau phải được hoàn tất. Một vị giáo sư nói với các sinh viên trong lớp rằng, “Nếu các bạn hoàn tất công việc được giao vào đúng ngày định trước, các bạn sẽ đạt được những tiến bộ theo tuần tự hướng tới những mục tiêu của khoá học này.” Sau đó, vị giáo sư ấy giải thích thêm rằng, nếu

các sinh viên không hoàn thành công việc kịp thời hạn chót, ông sẽ không thể kịp cho họ những nhận xét hữu ích trước khi họ thực hiện bài tập kế tiếp. Một vị giáo sư khác nói với sinh viên, “Nếu các bạn cần phải có ai đó dọa nạt mình khi các bạn không đạt được sự tiến bộ đúng mực, thì tôi cũng sẽ phải làm điều đó, nhưng các bạn nên tự kiểm soát cuộc đời mình.” Với những cách tiếp cận như thế, rất ít sinh viên nộp bài trễ.

Qua hàng loạt những ví dụ, chúng tôi nhận thấy có một sự nhấn mạnh đến việc học chứ không phải đến thành tích. Không phải tất cả mọi nhà giáo ưu tú đều tuân theo cùng những phương pháp thực hành như nhau, nhưng họ thường xuyên phá vỡ những lệ thường, vượt ra khỏi những tầng nấc truyền thống vốn đã làm cho giáo dục trở thành một quá trình đầy gian nan. Điểm số biểu thị một sự đánh giá về tư duy của người sinh viên, chứ chẳng phải việc họ có tuân theo một quy tắc độc đoán nào đó hay không. Một vị giáo sư giải thích, “Chất lượng của một công việc không hề thay đổi khi nó chậm trễ. Những bức hoạ trên trần nhà thờ Sistine có kém đẹp đi đâu khi người ta hoàn thành nó chậm hơn so với kế hoạch?” Cách tiếp cận đó cũng có nghĩa là sinh viên không thể kiếm được nhiều điểm số chỉ nhờ việc họ tham gia vào trò chơi. Trong khi nhiều người trong số những nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu cho sinh viên của họ nhiều cách thức để

chứng tỏ tư duy của mình, họ vẫn tránh điều mà có người đã từng gọi là “việc cho thêm điểm một cách tùy tiện,” tức là cho sinh viên những điểm số vì họ thực hiện một việc gì đó mà chẳng phản ánh được chút nào về việc học tập của họ (chẳng hạn, điền vào bảng đánh giá trực tuyến về khoá học).

Cách tiếp cận lấy thành tích làm nền tảng được thấy rõ trong cách thức mà các giáo sư thường cố gắng khuyến khích và ban thưởng cho việc tham gia đầy đủ các hoạt động của lớp. Cách tiếp cận phổ biến là cho điểm mỗi khi sinh viên mở miệng phát biểu. Khi chúng tôi hỏi các giáo sư không thuộc đối tượng cuộc nghiên cứu này tại sao họ lại đưa ra những biện pháp khích lệ như thế, họ cho thấy rõ ràng rằng họ tin điểm số là tác nhân thúc đẩy cần thiết. Những giáo sư khác đồng hoá khả năng tham dự một cuộc trao đổi tri thức như một trong những mục tiêu học tập của lớp và xem điểm số dành cho việc tham gia các hoạt động của lớp như là sự đánh giá của họ về việc sinh viên đang tiến bộ như thế nào.

Chỉ có nhóm giáo sư được nói đến sau cùng ở trên là đã tới gần việc nêu lên những câu hỏi căn bản về việc đánh giá [sinh viên] mà các đối tượng nghiên cứu của chúng tôi hết sức quan tâm. Những người khác đã thiết lập những quy tắc về hành vi trong lớp và cho điểm sinh viên dựa trên việc họ

tuân theo những quy tắc này như thế nào. Nhưng, ngay cả nhóm giáo sư được nói đến sau cùng ở trên cũng nhấn mạnh đến điểm số chứ không phải những đánh giá về sự học tập và phát triển của sinh viên. Các giáo sư ấy đưa ra những phán xét và gán những con số, nhưng không hề cung cấp những ý kiến phản hồi có tính xây dựng. Với một sự dễ dãi đáng kể, họ quyết định rằng mình có thể gán một con số để biểu thị khả năng mà sinh viên đã phát triển để tham gia vào một cuộc trao đổi tri thức. Họ có thể nguy hiểm về việc con số ấy thể hiện điều gì và nó có thể có giá trị như thế nào, nhưng họ chẳng bao giờ chùn bước trước việc chế ra một giá trị và gán một mẫu tự [để xếp hạng] cho suy nghĩ của một người nào đó. Quả thật, hầu hết những người ấy lập luận rằng việc rút gọn lời phán xét của họ thành một con số làm cho lời phán xét ấy chính xác hơn, “khoa học” hơn, và chắc hẳn là “khách quan” hơn. Lỗi suy nghĩ này không đếm xỉa đến bất kỳ một cảm thức nào về một định nghĩa về mặt tri thức, về sự phê phán, về việc nói với sinh viên rằng đây là điều làm cho đóng góp của bạn có giá trị, ở đây cho thấy bạn đã tiến bộ như thế nào, và đây chính là cách thức theo đó bạn có thể tiếp tục trưởng thành. Và đây chính là điều mà tôi muốn nói tới khi đề cập đến một bài viết “trau chuốt.”

Ngược lại, phương pháp lấy việc học làm nền tảng – rất thông dụng đối với những đối tượng

ngiên cứu của chúng tôi – lại cố xây dựng một khoá học có khả năng lôi kéo sinh viên vào việc xem xét một cách nghiêm túc những vấn đề quan trọng. Những cuộc đối thoại của sinh viên có thể giúp chỉ ra họ đang tiếp cận những vấn đề đó như thế nào, nhưng các giáo sư không bao giờ chỉ dựa trên những bằng chứng ấy để đưa ra những đánh giá cuối cùng. Những cuộc thảo luận trong lớp có thể mang lại cho sinh viên những cơ hội thực tập việc đối thoại và tiếp nhận những lời chỉ trích có tính xây dựng và có thực chất, nhưng những cuộc thảo luận trong lớp không thể trở thành một thang điểm dựa trên số lần sinh viên phát biểu.

CÁC KỸ NĂNG THỰC HÀNH

Để thực hiện việc đánh giá lấy việc học làm nền tảng, những nhà giáo ưu tú cố tìm hiểu càng nhiều càng tốt về sinh viên của mình. Một giáo sư giải thích, “chẳng phải để tôi có thể phân xét họ mà để tôi có thể giúp họ học tập.” Vị giáo sư này cũng như những người khác bắt đầu thu thập thông tin về sinh viên của họ từ đầu học kỳ. Họ thăm dò những cao vọng của sinh viên, những cách tiếp cận và quan niệm của sinh viên về việc học, cách thức sinh viên của họ suy luận, những mô hình nhận thức mà sinh

viên mang theo khi vào lớp, tính khí của sinh viên, những thói quen về mặt tình cảm và tri thức của sinh viên, và những vấn đề hàng ngày vẫn thu hút sự quan tâm của sinh viên. Paul Baker muốn biết “giác quan nào được xem là nhạy bén nhất trong số năm giác quan đối với mỗi sinh viên.” Trong lớp “Sự tích hợp các khả năng” của mình, Paul Baker giúp các sinh viên khám phá các cảnh tượng, âm thanh, mùi, vị, và chuyển động tạo ra xúc giác. Thông qua một loạt những bài tập đã được bắt đầu từ đầu học kỳ, ông giúp cho từng sinh viên “phát hiện đâu là tài năng thực sự của mỗi người.” Chẳng hạn, ông giải thích rằng một số người “không nhận thức được rằng đường nét và màu sắc thực sự nói chuyện với họ. Cho nên chúng ta cần giúp những người ấy tìm ra giác quan nào của họ là tinh tế nhất. Một số người có thể có tất cả các giác quan đều tinh tế, nhưng luôn luôn có một hay hai giác quan vượt trội. Sau đó chúng ta dạy họ thông qua các giác quan vượt trội ấy.”¹

Một số những nhà giáo ưu tú sử dụng các bảng điều tra hoặc điều có thể được gọi theo ý nghĩa rộng rãi nhất là một cuộc tiền-trắc-nghiệm (pre-test). Trong ngày đầu tiên của lớp học, một số các vị giáo sư khác giao cho sinh viên một danh sách từ năm tới mười câu hỏi mà khoá học sẽ giúp họ trả lời. Kế đó họ yêu cầu các thành viên của lớp học xếp hạng mức độ quan tâm của họ đối với từng câu hỏi.

Cũng có những vị giáo sư khác có thói quen nói chuyện với sinh viên cả trước và sau mỗi buổi học để thu thập thông tin một cách ngẫu nhiên trong không khí thân mật. Một ít những vị giáo sư trong cuộc nghiên cứu này còn thường xuyên ăn trưa với sinh viên. Họ có thể lập một thời khoá biểu để đi ăn trưa đều đặn với những nhóm nhỏ các sinh viên đang theo học, sao cho lần lượt từng người một ở trong lớp đều có cơ hội tham dự. Ralph Lynn dành ngày đầu tiên trong lớp để cho sinh viên làm một kiểu bài kiểm tra từ vựng có khả năng tiết lộ cho ông rất nhiều điều liên quan đến tư duy và sự hiểu biết của học trò mình. Khi đọc lên những từ để yêu cầu sinh viên định nghĩa, ông tự mình đi phân phát đề bài để cố gắng gọi tên từng sinh viên một, luôn luôn với một chút hài hước trong lúc đi lên đi xuống giữa các hàng ghế để kiểm chứng trí nhớ của mình về tên và gương mặt của từng người đồng thời thu lượm những hiểu biết sâu sắc về suy nghĩ của các sinh viên.

Cái bài tập cụ thể đó không quan trọng bằng cái cố gắng tìm hiểu sinh viên với tất cả sự phức tạp của họ khi họ đến với lớp học. Kinh nghiệm rất có giá trị. Những vị giáo sư già dặn phát triển những ấn tượng mạnh mẽ và thường là chi tiết về học trò của mình, những sự hiểu biết mà họ đã xây dựng được theo thời gian. Tuy nhiên, điều đó không có nghĩa là những quan niệm đó trở thành những công

cụ đông cứng, những ghi chú vàng úa trong tâm trí người giảng viên và chẳng thay đổi mấy theo năm tháng. Thay vào đó, chúng tôi phát hiện rằng ngay cả trong số những người đã dạy học cả vài chục năm, luôn có một kiểu cảm giác tươi mới trong sự truy vấn, “chúng-sẽ-trở-nên-giống-cái-gì-đây-trong-học-kỳ-này,” khi họ tiếp cận với sinh viên trong từng lớp học mới. Họ có thể có những giả định vững chãi có được từ những năm tháng kinh nghiệm, nhưng mỗi cá nhân mà họ gặp phải đều đòi hỏi các lý thuyết cũ cần được kiểm chứng lại. Quan trọng hơn cả, các nhà giáo ưu tú cố gắng thu thập thông tin ấy chẳng phải để phê phán mà là để giúp đỡ.

Quá trình tìm hiểu sinh viên tiếp tục trong suốt học kỳ, nhấn mạnh đến việc lớp học đã thay đổi họ như thế nào hay họ vẫn như cũ và họ phản ứng như thế nào đối với lớp học. Một lần nữa, một loạt những kỹ thuật khác nhau dường như đều có hiệu quả như nhau. Một số giáo sư yêu cầu sinh viên viết nhận xét tức thời về một buổi học nào đó, dành ra hai hay ba phút cuối buổi học để giải thích những kết luận chủ yếu nào mà họ đã rút ra, tại sao họ rút ra được những kết luận ấy, và những câu hỏi quan trọng nào vẫn còn nằm trong tâm trí của họ. Những vị giáo sư khác thường xuyên ra cho sinh viên những bài tập nhỏ có khả năng phản ánh được những suy nghĩ của họ. Trong những lớp có đông sinh viên, một số giảng viên tạo ra những nhóm nhỏ

thường trực và sau đó thường xuyên gặp gỡ những đại diện của từng nhóm.

Nhiều giáo sư sử dụng một hình thức phản hồi không nêu danh tính nào đó sau khi lớp học đã trải qua ba hay bốn tuần. Một trong những phương pháp ấy, được gọi là sự phân tích theo nhóm nhỏ (small group analysis), tận dụng tài nguyên của một trung tâm giảng dạy hay nhờ một đồng nghiệp. Một người nào đó vào lớp trong khi người giảng viên bước ra khỏi phòng học. Nhà tư vấn ấy chia các sinh viên ra thành những nhóm nhỏ hoặc từng cặp và yêu cầu mỗi toán ấy dành ra sáu hoặc bảy phút thảo luận về ba câu hỏi: Sự giảng dạy/người giảng viên đã giúp bạn học trong khoá học này theo những cách thức nào? Bạn có thể gợi ý một số thay đổi trong việc giảng dạy/khoá học nhờ đó có thể giúp bạn học tốt hơn được không? Nếu khoá học/việc giảng dạy đã thực sự giúp bạn học, vậy bản chất của việc học đó là gì? Mỗi nhóm sinh viên nhận được những câu hỏi in trên giấy và được khuyến khích ghi lại những gì được phát biểu trong cuộc thảo luận. Sau sáu hay bảy phút, nhà tư vấn tập hợp tất cả các nhóm lại và nhận các ý kiến phản hồi từ một số nhóm trong lúc mời những nhóm khác chia sẻ bất kỳ ý kiến bổ sung quan trọng hay sự bất đồng nào mà họ có về những gì họ được nghe phát biểu từ những bạn cùng lớp. Toàn bộ quá trình này chỉ chiếm khoảng trên dưới hai mươi phút và cho phép nhà tư vấn

vừa làm rõ (đặt những câu hỏi mà tất cả chúng ta đều muốn tìm hiểu kỹ khi chúng ta đọc những lời bình luận của sinh viên) và xác nhận (tìm xem có bất kỳ sự khác biệt ý kiến nào trong những bảng xếp hạng không).

SỬ DỤNG CÁC KỲ THI

Việc thu thập thông tin liên quan đến sinh viên là bước đầu tiên hướng đến việc sử dụng sự đánh giá nhằm hỗ trợ họ cải thiện việc học và cũng là bước đầu tiên trong việc trau dồi việc học chứ không phải là tìm kiếm thành tích cho quá trình ấy. Bước thứ hai giúp các sinh viên hiểu và sử dụng những tiêu chí theo đó họ sẽ được đánh giá. Điều này đòi hỏi người giảng viên trình bày các tiêu chí ấy càng cụ thể càng tốt. Khi chúng tôi trò chuyện với một số giáo sư không thuộc đối tượng của cuộc nghiên cứu về cách tiếp cận này, nhiều người vẫn không thể hình dung được. Vì họ nghĩ rằng học tập chỉ là ghi nhớ và trải nghiệm có nghĩa là nhắc lại được điều đã ghi nhớ, họ không thể nghĩ là bằng cách nào một người có thể có khả năng đánh giá công việc của chính mình, có lẽ chỉ trừ việc tìm kiếm những câu trả lời đúng. Nếu họ cố gắng xác định những tiêu chuẩn cho các khoá học của mình, họ thường nói về

việc mỗi bài làm sẽ được cho bao nhiêu điểm và đạt được bao nhiêu điểm như vậy thì được loại A.

Ngược lại, những nhà giáo trong cuộc nghiên cứu của chúng tôi nhấn mạnh đến mức độ học tập mà sinh viên phải đạt được để có được một thứ hạng nào đó. Sinh viên phải phát triển được những khả năng suy luận trừu tượng nào? Họ phải hiểu được những vấn đề gì? Họ phải biết ứng dụng những hiểu biết ấy như thế nào và đối với những loại vấn đề gì? Họ phải có khả năng phân tích, tổng hợp, và đánh giá những gì? Để thực hiện những sự đánh giá đó, đâu là những tiêu chí mà họ phải sử dụng? Họ nên có khả năng tham gia vào những kiểu đối thoại nào? Và với ai?

Theo quan điểm đánh giá này, mục tiêu hàng đầu là giúp đỡ sinh viên học cách suy nghĩ về sự suy nghĩ của chính họ khiến họ có thể sử dụng những tiêu chuẩn của ngành học hay của nghề nghiệp để nhận thức được những yếu kém và điều chỉnh cách suy luận của mình trong quá trình đi tới của họ. Điều này chẳng phải là để xếp hạng sinh viên. Cho nên, việc cho điểm theo một đường cong [trên biểu đồ] chẳng có ý nghĩa gì trong thế giới này. Sinh viên phải đáp ứng được một số tiêu chuẩn nhất định của sự xuất sắc, và trong khi không có hạng mục nào trong số những tiêu chuẩn ấy là tuyệt đối, chúng cũng không phải là những tiêu chuẩn tùy tiện. Rõ

ràng, điểm số thể hiện những mức độ khác nhau liên hệ với sự thành tựu. Có nhiều vị giáo sư nói với chúng tôi, “Nếu tất cả mọi sinh viên đều đáng được điểm A, họ phải được điểm A. Nếu tất cả chỉ đáng được điểm F, thì họ sẽ nhận được điểm F.”

Chẳng có ý nghĩa gì trong thế giới này nếu thi cử được sử dụng như một trò chơi ở đó sinh viên dành thời gian chuẩn bị của họ để cố đoán trước xem người giảng viên sẽ có thể hỏi họ về điều gì. Paul Travis đã phát biểu, “Tôi muốn sinh viên của mình phải tự chuẩn bị một cách có tri thức, phải tập trung vào điều mà họ hiểu và biết cách suy luận với những gì họ đã nhận thức thấu đáo. Tôi chẳng muốn họ dành thời gian đoán già đoán non xem những gì tôi có thể yêu cầu họ nhắc lại. Nếu hiểu bài, các sinh viên phải biết rõ những thông tin nào đáng nhớ.” Đối với Travis, điều đó có nghĩa là ông thường ra những bài thi mang về nhà làm. “Tôi không muốn chỉ kiểm tra khả năng nhớ lại hay nhận biết [thông tin], tôi muốn biết sinh viên của tôi hiểu vấn đề như thế nào.” Đối với những người khác, điều đó có nghĩa là họ đặt ra những câu hỏi quan trọng cho kỳ thi cuối khoá ngay vào ngày đầu tiên của khoá học. Trong toán học và những ngành học được định hướng bởi vấn đề (problem-oriented), điều đó có nghĩa là việc giúp sinh viên hiểu được những khái niệm sẽ cho phép họ giải quyết vấn đề chứ không chỉ dừng ở chỗ nhấn mạnh đến việc thực

hành giải quyết vấn đề một cách máy móc. Thay vì giải những bài toán vi tích phân trước mặt sinh viên tuần này qua tuần khác và chỉ yêu cầu họ lặp lại quá trình ấy trong những bài tập về nhà ra hàng ngày, Don Saari đã giúp sinh viên học cách phát minh ra môn vi tích phân.

Nhiều nhà giáo ưu tú tổ chức những kỳ thi toàn diện với mỗi bài kiểm tra thay thế cho bài kiểm tra trước đó. Bài kiểm tra đầu tiên liên quan đến những kiến thức được giảng dạy từ đầu khoá, những bài kiểm tra tiếp theo cũng làm theo cách như vậy. Norden nói với sinh viên của bà rằng, “Dù cho ở đầu khoá học hay ở cuối khoá học đi nữa thì bệnh viêm màng não cũng có tầm quan trọng như nhau.” Kỳ thi cuối khoá xem xét đến tất cả những kiến thức bao gồm trong khoá học. Ralph Lynn thường nói, “Chúng ta không dạy về một điều gì đó chỉ để hân chia tay với điều ấy một khi các kỳ thi đã qua.” Trong một hệ thống [đánh giá] như thế, sinh viên có thể thử, va vấp, nhận được ý kiến phê bình về những nỗ lực của họ, và thử lại một lần nữa trong kỳ kiểm tra tiếp theo. Những gì mà họ hiểu và có thể thực hiện được về mặt tri thức vào cuối khoá học đáng kể hơn bất kỳ điều gì khác.

Trong khi một số người lo ngại rằng hệ thống giáo dục này sẽ khuyến khích sinh viên trì hoãn việc học đến tận cuối khoá học, những nhà giáo ưu tú

không để cho điều đó làm họ bận tâm vì họ không sử dụng điểm tổng kết làm động cơ thúc đẩy sinh viên. Họ tạo ra những lớp học hấp dẫn có khả năng lôi cuốn và giành được sự quan tâm của sinh viên. Thật sự, nhiều người trong số những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi cho biết là họ chẳng mấy khi thảo luận với sinh viên về “hệ thống cho điểm,” thay vào đó, họ nói với học trò mình về những kiểu hiểu biết và những kiểu khả năng suy luận mà họ mong đợi. Họ thấy rằng chẳng có lý do gì để nói với sinh viên ngay từ đầu khoá học rằng kỳ thi toàn diện vào cuối khoá lại có thể được coi là tất cả. Nếu sinh viên lỡ một kỳ kiểm tra nào đó, biết đâu họ đã gặp những trường hợp khẩn cấp không thể lường trước và không thể kiểm soát được. Sau khi họ bỏ lỡ một kỳ kiểm tra, một vị giáo sư nói với chúng tôi, “quý vị chỉ cần nói một cách đơn giản rằng ‘đừng lo. Bạn sẽ có cơ hội trong kỳ kiểm tra kế tiếp vì kỳ kiểm tra tới cũng sẽ trắc nghiệm các bạn về tất cả những gì mà kỳ kiểm tra này đã làm và thêm những điều mới học nữa.’”

Bằng cách làm cho mỗi kỳ thi có tính cách tích lũy (cumulative), các giáo sư nói với các sinh viên rằng việc học phải là một hoạt động thường trực chứ không phải chỉ là một điều gì đó được thực hiện để vượt qua một kỳ thi. Cùng lúc đó, họ khuyến khích toàn thể sinh viên (kể cả những người đã thất bại trong những kỳ thi thứ nhất hoặc thứ hai) hãy tiếp

tục học tập. Hơn nữa, với một hệ thống đánh giá như vậy, họ có thể sử dụng các kỳ thi đòi hỏi những kỹ năng suy luận phức tạp để mở rộng những khả năng của sinh viên và khuyến khích sinh viên cải thiện [năng lực của mình], làm cho mỗi kỳ thi đều trở nên phức tạp hơn kỳ thi được tổ chức trước đó.

Khi tôi chia sẻ những cách tiếp cận này với các đồng nghiệp trong các cuộc hội thảo, đôi khi các vị ấy xem những phương pháp này là “giảng dạy để làm kiểm tra,” một phương pháp thực hành mà trong thâm tâm các vị ấy cho là chỉ đáng nhận được sự miệt thị lẽ độ nhất. Họ cho rằng các bài kiểm tra không thu thập đủ thông tin về sự tiến bộ về mặt cá nhân và tri thức mà sinh viên đạt được, rằng các bài kiểm tra chẳng qua chỉ là những trò chơi được thua. Cho nên việc chuẩn bị cho sinh viên tham gia những trò chơi ấy có vẻ giống như một sự từ bỏ tệ hại việc theo đuổi những mục tiêu tri thức cao hơn. Ngược lại, những nhà giáo ưu tú xem những kỳ thi như là sự mở rộng của loại công việc vẫn đang diễn ra trong lớp học. Các giảng viên chuẩn bị cho sinh viên thực hiện một số công việc tri thức chứ không phải chỉ để trở thành những người làm bài thi cù khôi. Những kỳ thi đòi hỏi sinh viên thực hiện loại công việc ấy. Mục đích là thiết lập sự tương thích giữa những mục tiêu tri thức của khoá học và những mục tiêu tri thức mà các kỳ thi có thể đánh giá được.

Những mục tiêu học tập định hình bản chất của cả việc giảng dạy lẫn việc đánh giá. Nếu như mục đích là để cho sinh viên phân tích và đánh giá những lập luận để rồi tổng hợp thông tin và ý tưởng vào trong công việc của họ thì việc giảng dạy cung cấp cho họ sự thực hành và những ý kiến phản hồi trong việc thực hiện chính xác điều đó, trong khi một bài kiểm tra hay một bài luận có thể cho biết về sau rằng họ có thể làm được điều đó hay không. Nếu như mục đích là để phát triển những hiểu biết đầy đủ để giải quyết các vấn đề hoặc học để suy nghĩ một cách có phê phán thì điểm tổng kết chẳng tùy thuộc vào việc sinh viên có thể nhớ lại các thông tin một cách chính xác đến mức nào hoặc nhận biết những câu trả lời đúng nhiều tới mức nào trong một khoảng thời gian giới hạn.

Điều quan trọng nhất, những nhà giáo trong cuộc nghiên cứu của chúng tôi có khuynh hướng có một cảm nhận mạnh mẽ về tính khiêm nhường khi đứng trước việc cho điểm tổng kết. Một vị giáo sư nói với chúng tôi theo một cảm nghĩ mà chúng tôi vẫn thường gặp, “Tôi không thể không sai lầm và tôi nhận thức được sự khó khăn khủng khiếp của việc hiểu được sự trưởng thành về tri thức của một con người, nhưng các sinh viên của tôi và tôi phải cố gắng thực hiện được điều đó. Thực ra, đó là một phần trong nhiệm vụ giáo dục của tôi: giúp sinh viên cố gắng hiểu được việc học của chính họ. Rất

cuộc, tôi chỉ đơn giản là đưa ra phán xét tốt nhất mà tôi có thể có được.” Sự khiêm nhường ấy tràn vào cả trong quan điểm của họ về việc đánh giá như một sự phán xét có suy tính kỹ càng và những hạn chế mà họ đặt vào ý nghĩa của những điểm tổng kết. Một vị giáo sư nói với chúng tôi, “Tôi không phán xét về bất kỳ một ai. Tôi chỉ cố gắng hiểu được điều gì đó về việc học để tôi có thể giúp đỡ sinh viên tiếp tục học tập.”

Trong tinh thần đó, một vài người trong số những nhà giáo ưu tú yêu cầu sinh viên tự đánh giá việc học của chính họ. Trong một mô hình được sử dụng thường xuyên, người ta yêu cầu sinh viên đưa ra bằng chứng và kết luận cho thấy bản chất của quá trình học tập của mình. Vào cuối học kỳ, họ phải viết một bài dài từ 750 đến 1.500 từ để xem họ có thể lượng giá chính xác đến mức nào khả năng suy luận của mình trong quá trình học tập và nhận ra đâu là thế mạnh và đâu còn cần phải cải thiện.

THẨM ĐỊNH VIỆC GIẢNG DẠY

Có một mô thức ở đây: mỗi hành động đều tập trung chung quanh và tuyệt đối xuất phát từ mối quan tâm đến việc học của sinh viên. Một mô thức như thế thể hiện rõ ràng trong cách thức mà những

nhà giáo ưu tú nghĩ về cách lượng giá những nỗ lực của chính họ; nó cũng còn được phản ánh trong cam kết thực hiện sự lượng giá ấy. Để hiểu được cam kết đó liên quan tới những gì, trước hết chúng ta hãy xem xét những cách tiếp cận truyền thống về việc thẩm định công tác giảng dạy.

Khi chúng ta hỏi những giảng viên bình thường về việc thẩm định công tác giảng dạy, họ thường cho rằng không thể thực hiện được việc ấy. Điều này gợi ý rằng trong tâm trí của họ, việc giảng dạy không có những tiêu chuẩn để có thể dựa vào đấy mà thẩm định. Nếu chúng ta nài nỉ họ nói cho chúng ta biết những loại câu hỏi nào họ có thể muốn trả lời về công việc giảng dạy của một ai đó, họ thường nhấn mạnh đến việc truy vấn về phương pháp. Mô hình lấy thành tích làm nền tảng này đánh giá người dạy dựa trên việc liệu họ có tuân theo một số thói quen nhất định đã được chấp nhận trong lớp học hay không, và nếu có thì họ tuân theo thường xuyên đến mức nào. Họ có sử dụng những công nghệ [giảng dạy] mới nhất không, họ có tạo ra những cuộc thảo luận trong lớp hay không, họ có gọi sinh viên bằng tên riêng hay không, họ có viết trên bảng một cách rõ ràng, chấm và trả bài thi một cách nhanh chóng, hạn chế những bài giảng, sử dụng những cuộc thảo luận và những nghiên cứu dựa trên tình huống, và giảng bài một cách rõ ràng hay không?

Không còn nghi ngờ gì nữa, những câu hỏi như trên hướng đến những chuẩn mực (good practices). Tuy vậy, nó vẫn chỉ tập trung vào những gì mà người giảng viên làm chứ không phải về những gì sinh viên học. Một vị giáo sư có thể đạt được điểm cao trong tất cả những phương pháp thực hành đúng đắn theo truyền thống nhưng vẫn có rất ít ảnh hưởng tích cực đối với việc học của sinh viên. Ngược lại, những nhà giáo là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi chọn cách tiếp cận lấy việc học của sinh viên làm nền tảng, đặt cho mình một câu hỏi thẩm định, rằng: Việc giảng dạy có hỗ trợ và khuyến khích sinh viên học tập theo những cách thức tạo ra được một sự khác biệt tích cực, đáng kể, và bền vững trong cách mà các sinh viên ấy suy nghĩ, hành động, hoặc cảm nhận – mà không gây ra cho họ bất kỳ một sự tổn hại nào – hay không?

Câu hỏi này được ngắt ra thành bốn câu hỏi nhỏ, tất cả đều hiện rõ trong suy nghĩ của những nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu, bất kể họ hoạt động trong lĩnh vực chuyên môn nào: (1) Tài liệu học tập có đáng để học không (và, có lẽ, có thích hợp với chương trình học không)? (2) Những sinh viên của tôi có đang học được những gì mà khoá học được cho là đang dạy không? (3) Tôi có đang hỗ trợ và khuyến khích sinh viên của mình học tập không (hay là sinh viên của tôi vẫn học được ngay cả khi không có tôi)? (4) Tôi có gây ra một tổn hại nào cho sinh viên của

mình hay không (chẳng hạn khuyến khích việc học ngắn hạn bằng những chiến thuật dọa dẫm, làm cho nản lòng thay vì kích thích sự quan tâm hơn nữa đến lĩnh vực học tập, khuyến khích việc học có tính đối phó hoặc học gạo thay vì học sâu, bỏ qua những nhu cầu của các thành phần sinh viên đa dạng trong lớp, hoặc thất bại trong việc đánh giá việc học của sinh viên một cách chính xác)?

Để trả lời những câu hỏi này, những nhà giáo ưu tú tiến hành một cuộc kiểm tra sâu rộng những mục tiêu học tập của khoá học, duyệt lại những việc làm của sinh viên có vai trò như một sự phản chiếu sự học tập của họ, phân tích các loại tiêu chuẩn và những phương pháp được sử dụng trong việc đánh giá những công việc đó, và xem xét một cách tỉ mỉ mức độ học tập theo như mong đợi. Để đánh giá về mục tiêu học tập của khoá học, các giáo sư này theo dõi những phát triển tri thức quan trọng nổi lên bên trong cũng như bên ngoài lĩnh vực học thuật của họ. Họ có thể nhờ đồng nghiệp đánh giá, phê bình những mục tiêu học tập ấy, nhưng họ cũng thường xuyên đóng góp vào những cuộc thảo luận công cộng về những mục đích giáo dục, mở rộng biên giới của việc học có thể chấp nhận được trong phạm vi những khoá học mà họ đang giảng dạy. Khi Jeanette Norden lần đầu tiên giới thiệu những mục tiêu phát triển cá nhân cũng như tri thức cho những sinh viên y khoa của bà, chẳng phải đồng

nghiep nào của bà cũng đều hài lòng. Ngày nay, những tham vọng như vậy đã trở thành chuẩn mực trong đào tạo y khoa.

NHỮNG ĐÁNH GIÁ XẾP HẠNG CỦA SINH VIÊN

Trong chương đầu tiên, tôi đã đề cập việc nếu các bạn đặt ra cho sinh viên những câu hỏi thích hợp, những câu trả lời của họ có thể giúp bạn đánh giá chất lượng của việc giảng dạy. Chúng tôi đã đi đến kết luận đó sau khi nghiên cứu về các đánh giá xếp hạng của sinh viên cũng như xem xét việc sử dụng những đánh giá ấy của những người là đối tượng nghiên cứu của chúng tôi. Chẳng hạn, từ cuộc nghiên cứu ấy, chúng tôi biết rằng, nếu bạn đặt cho sinh viên một câu hỏi kiểu như, “Các bạn hãy đánh giá việc học của mình trong khoá học này,” câu trả lời của họ thường có một mối tương quan cùng chiều đáng kể với những thẩm định độc lập về kết quả học tập của họ. Tuy nhiên, đằng sau kết quả tìm hiểu đó, luôn luôn ẩn giấu những khả năng cho thấy sinh viên có thể không có được những khái niệm đúng đắn về việc điều gì được kể như là một sự học tập hiệu quả. Chẳng hạn, điều gì sẽ xảy ra nếu các sinh viên chỉ mong thuộc lòng thật nhiều sự kiện trong khi giáo sư lại muốn họ phân tích, tổng hợp,

và đánh giá? Có phải là họ sẽ cho vị giáo sư ấy một điểm số thấp, và nếu quả thực như vậy, việc xếp hạng ấy của họ có giá trị như thế nào? Ngược lại, theo lý thuyết, có phải họ có thể đánh giá cao những giảng viên nào chỉ đòi hỏi việc nhắc lại? Noel Entwistle và Hilary Tait, hai nhà nghiên cứu người Tô Cách Lan (Scottish), trở nên quan tâm đến những câu hỏi này và phát hiện rằng những kiểu người học khác nhau có thể đánh giá cùng một kinh nghiệm với những xếp hạng hoàn toàn khác nhau. Những người học “sâu” cho biết họ thích những khoá học thúc đẩy họ phải thăm dò những ý nghĩa và những hệ quả về mặt ý niệm, trong khi những người bạn cùng lớp của họ, những người học “hời hợt,” lại không ưa những kinh nghiệm ấy. Những sinh viên nào nghĩ rằng học đồng nghĩa với học thuộc lòng thì khen ngợi những khoá học đánh giá cao việc nhớ dữ kiện trong khi những sinh viên mong muốn lý luận ở mức độ cao hơn cho biết họ chẳng học được gì nhiều [từ những khoá học này].

Một số giảng viên tin rằng những phát hiện ấy gây ra nghi ngờ đối với những sự đánh giá xếp hạng của sinh viên, nhưng nhìn chung các đối tượng nghiên cứu của chúng tôi lại nghĩ khác. Một vị giáo sư đã nói về điều ấy như thế này, “Nếu các sinh viên của tôi thoả mãn với việc chỉ học những điều tầm thường và họ nói với cả thế giới rằng tôi đang thực sự hỗ trợ việc học của họ, thì đó chính là những lời khen mà tôi nên sớm từ bỏ.” Tuy thế ông và những

người khác không thể gạt bỏ những kết quả mâu thuẫn nhau. Ông cho biết, “Tôi có một số sinh viên khi vào lớp nghĩ rằng tất cả những gì họ phải làm chỉ là học thuộc lòng và phun ngược trở ra những gì đã nuốt vội. Ban đầu, lớp học của tôi làm cho những sinh viên đó thất vọng bởi vì tôi đòi hỏi họ phải hiểu và suy luận. Sau cùng, nếu họ đánh giá thấp việc giảng dạy của tôi, thì đó là vì tôi đã thất bại trong việc thay đổi quan niệm của họ về việc học trong lĩnh vực chuyên môn mà tôi phụ trách.” Việc đánh giá xếp hạng chỉ ra một yếu kém thật sự của khoá học – sự thất bại trong việc tiếp cận sinh viên về phương diện giáo dục và giúp họ hiểu được bản chất của việc học theo như mong đợi – chứ không chỉ là bản chất thất thường của những ý kiến của sinh viên.

Như một giảng viên khác đã nói, “Việc được các sinh viên đánh giá cao chỉ thể hiện thành công khi tôi thoả mãn với chất lượng của những gì tôi yêu cầu họ thực hiện về mặt tri thức, và điều đó không chỉ được phản ánh trong những đánh giá xếp hạng của sinh viên, mà còn trong đề cương khoá học của tôi, những công việc mà tôi giao cho họ làm, cũng như phương pháp mà tôi sử dụng để đánh giá kết quả công việc của họ. Mặt khác, việc bị sinh viên đánh giá thấp thường cho tôi thấy rằng tôi đã thất bại trong việc tiếp cận sinh viên của mình.”

Những loại câu hỏi khác cũng rất đáng kể đối với những nhà giáo ưu tú này. Một vị giáo sư nói

với chúng tôi, “Nếu tôi muốn biết tôi có thách thức sinh viên của mình về phương diện tri thức hoặc kích thích được sự quan tâm của họ hay không, chẳng có phương pháp nào hay hơn là hỏi thẳng họ.”⁷² Tuy nhiên, điều quan trọng nhất không phải là điểm số trung bình của lớp mà chính là tỷ lệ số sinh viên trong lớp mà những giáo sư này đã có thể tiếp cận được “về phương diện giáo dục.” Có phải họ đã cho một số điểm trung bình là 3,8 trên một thang điểm tối đa là 6 bởi vì hầu hết những câu trả lời của sinh viên đều tập trung vào mức điểm trung bình hay bởi vì phần lớn sinh viên đã đánh giá người giảng viên với những điểm số rất cao trong khi những sinh viên khác lại xếp họ ở đáy của thang điểm? Tại sao những giảng viên đó đã không tiếp cận được những sinh viên bất bình? Làm thế nào họ có thể cải thiện những nỗ lực của mình? Phải chăng họ có thể thoả mãn với việc tiếp cận được hầu hết sinh viên trong khi làm những sinh viên khác chán nản?

HƯỚNG TỚI MỘT HỆ THỐNG THẨM ĐỊNH CÔNG TÁC GIẢNG DẠY

Khi được nghe nói về những ý tưởng và những câu hỏi ấy, chúng tôi bắt đầu tự hỏi là liệu chúng ta có thể sử dụng chúng để thảo ra một quy trình thẩm định tổng hợp tốt hơn về việc giảng dạy hay không.

Sau hết, nếu muốn học tập từ sự sáng suốt của những nhà giáo ưu tú, chúng ta phải đưa ra những phân xét chính xác về điều gì tạo nên sự giảng dạy có hiệu quả. Cuối cùng, chúng tôi cảm thấy rằng một trong những bài học quan trọng nhất rút ra từ nghiên cứu này là việc giảng dạy phải được phân xét từ quan điểm học tập. Từng nhà giáo riêng lẻ phải đưa ra những quyết định với sự hiểu biết và khôn ngoan liên quan đến phẩm chất của những nỗ lực của mình nếu họ muốn cải thiện những cố gắng ấy. Nhà trường phải đánh giá chất lượng giảng dạy, một mặt là để họ có thể giúp các giảng viên cải thiện, mặt khác và quan trọng hơn cả là để cho họ luôn luôn giữ được những giảng viên giỏi nhất.

Trong những năm gần đây, nhiều thành viên ban giảng huấn kết hợp những “cặp hồ sơ giảng dạy” (teaching portfolios) lại với nhau. Đối với hầu hết mọi người, quá trình khủng khiếp này có nghĩa là họ ném tất cả mọi thứ có thể tưởng tượng được liên quan đến việc giảng dạy vào một chiếc hộp và gửi nó đến văn phòng của trưởng khoa (department chair) hay hiệu trưởng (dean). Phương pháp “thùng chứa” này phản ánh rất ít tư duy về ý nghĩa của việc giảng dạy xuất sắc và thường chỉ tạo ra được những bộ sưu tập mà các nhà thẩm định cho là vô ích. Ngược lại, cũng có những giáo sư bắt đầu xem những cặp hồ sơ ấy như một kiểu chứng cứ-tư liệu có giá trị học thuật cho biết chất lượng của việc giảng

dạy. Giống như bất kỳ kiểu chứng cứ-tư liệu nào tương tự, nó bắt đầu với một tập hợp đầy đủ và chân thực những bằng chứng và hướng tới việc sử dụng những bằng chứng ấy để rút ra những kết luận về bản chất và chất lượng giảng dạy.³

Chứng cứ-tư liệu đó cố gắng trả lời những câu hỏi căn bản. Không phải ngành học nào cũng quan tâm đến cùng những câu hỏi như nhau (chẳng hạn, các sử gia thường không quan tâm đến việc khoá học có giúp cho sinh viên vượt qua được kỳ sát hạch của hội đồng khảo thí y khoa quốc gia hay không), nhưng tất cả các giáo sư nên quan tâm đến điều mà ở phần trước tôi đã gọi là câu hỏi thẩm định căn bản và bốn câu hỏi nhỏ được tách ra từ câu hỏi ấy.

Điều gì sẽ có thể được coi là bằng chứng xác đáng để trả lời những câu hỏi đó? Điều đó còn tùy thuộc vào câu hỏi cụ thể mà bạn đang cố gắng trả lời. Đối với một số vấn đề, những đánh giá xếp hạng của sinh viên mang lại những bằng chứng mạnh mẽ; đối với những vấn đề khác, chỉ có bản đề cương khoá học, những ví dụ về công việc của sinh viên, hoặc lời phê bình của một đồng nghiệp mới có thể có giá trị. Bất kỳ quá trình nghiêm túc nào cũng nên dựa trên những nguồn dữ liệu thích hợp, kể đó được *biên dịch* (compiled) và *giải thích* (interpreted) bởi một thẩm định viên hay một hội đồng thẩm định. Nói cách khác, những nhận xét và đánh giá của

sinh viên không phải là những bản phẩm định; chúng là một tập hợp những dữ liệu mà một thẩm định viên có thể xem xét đến. Tương tự như vậy đối với sự tự thẩm định (self-evaluation) và những kết quả quan sát của đồng nghiệp hoặc của cơ quan quản trị giáo dục.

Bấy giờ cặp hồ sơ giảng dạy trở thành một tình huống học thuật – bằng chứng và những kết luận để trả lời những câu hỏi. Chẳng hạn, một cặp hồ sơ giảng dạy như thế có thể đưa ra câu trả lời cho những câu hỏi sau: Quý vị đã cố gắng làm điều gì để hỗ trợ và khuyến khích sinh viên học tập? Tại sao những mục tiêu học tập ấy lại xứng đáng đạt được trong khoá học mà quý vị giảng dạy? Quý vị đã sử dụng những chiến lược giảng dạy nào? Những chiến lược ấy có hiệu quả trong việc hỗ trợ sinh viên học tập không? Nếu có thì tại sao và nếu không thì tại sao? Sinh viên của quý vị học được những gì với tính cách là kết quả việc giảng dạy của quý vị? [Nếu họ không học được những gì quý vị muốn họ học tập, lý do là tại sao?] Quý vị có gợi được sự hứng thú cho sinh viên của quý vị về chủ đề môn học không? Những chứng cứ-tư liệu đó đòi hỏi sự suy nghĩ nghiêm ngặt và cẩn thận. Thay vì chỉ tập hợp những tư liệu – những đánh giá xếp hạng của sinh viên, đề cương khoá học, v.v... – và gửi những tư liệu ấy cho thẩm định viên, giảng viên nên cung cấp một tình huống tổng hợp và được sắp xếp cẩn thận. Như

vây, gánh nặng của việc thiết lập những liên hệ với bằng chứng cũng như tạo sự nhất quán xuyên suốt sẽ đặt lên vai người giảng viên – người mà đến lượt mình, sẽ thu được nhiều lợi ích từ quá trình tự phân tích.

Theo kế hoạch ấy, thẩm định là một cố gắng có suy xét để trả lời những câu hỏi quan trọng, nhưng nó đòi hỏi những quyết định khó khăn và không thể rút gọn lại thành một công thức. Các giáo sư và những người thẩm định họ nên tập trung vào chất lượng của những mục tiêu học tập và những nỗ lực [của giảng viên] nhằm hỗ trợ sinh viên đạt được những mục tiêu đó chứ không nên tập trung vào những con số. Việc giảng dạy đóng góp được những gì cho việc học của sinh viên? Giảng viên có mong đợi sự học tập đầy tham vọng và có tính sáng tạo đem lại những đóng góp quan trọng cho các cuộc thảo luận về việc học của sinh viên trong phạm vi ngành học không? Những mục tiêu đó có phản ánh những tiêu chuẩn khoa học và học thuật cao nhất? Có lý do nào để tin rằng giảng viên giúp tất cả sinh viên đạt được chất lượng học tập cao nhất? Hầu hết các sinh viên tạo ra chất lượng học tập như thế nào? Giảng viên có làm bất kỳ điều gì tai hại hay không?

Những quan sát của đồng nghiệp có thể không phải là những bằng chứng thích đáng: các giáo sư có khuynh hướng chấm điểm cao cho những đồng nghiệp nào giảng dạy theo cùng đường lối của mình

và sẽ đánh giá thấp những người giảng dạy không theo cùng đường lối đó – bất kể việc học của sinh viên có như thế nào. Hơn nữa, một quan sát viên dự giờ một hay hai buổi không thể nào có được một hình ảnh rõ ràng của những gì thực sự diễn ra.⁴ Chúng ta không quan tâm đến những phương pháp đặc thù mà người giảng viên áp dụng mà chúng ta chú ý đến việc liệu người giảng viên đó có hỗ trợ và khuyến khích sinh viên học tập ở một mức độ thích hợp hay không. Các quan sát viên khác (chính là các sinh viên) thường xuyên có mặt trong lớp để cung cấp một báo cáo bao quát hơn về việc lớp học diễn ra như thế nào.

Tuy nhiên, những đồng nghiệp có thể cung cấp những nhận xét thiết yếu về phẩm chất của những mục tiêu học tập. Họ có thể nhìn vào đề cương khoá học, cách thức đánh giá sinh viên, bản chất của những bài tập, các báo cáo từ người giảng viên, và kể cả những công việc tiêu biểu của sinh viên để hiểu được bản chất của những mục tiêu ấy. Sau đó họ có thể sử dụng sự hiểu biết đó để lập báo cáo của mình. Các đồng nghiệp cũng có thể quan sát lẫn nhau để cung cấp những ý kiến phản hồi hoàn toàn có tính cách xây dựng và bắt đầu một cuộc thảo luận về việc giảng dạy.

Nói tóm lại, người giảng viên phải suy nghĩ về việc giảng dạy (trong từng buổi học riêng lẻ hoặc

trong toàn thể khoá học) như là một hành động tri thức nghiêm túc, một loại hình học thuật, một sự sáng tạo; và rồi sau đó nên triển khai một tình huống [nghiên cứu], hoàn tất nó với các chứng cứ, thăm dò ý nghĩa và phẩm chất tri thức (và có thể là nghệ thuật) của sự giảng dạy đó. Mỗi tình huống như thế nêu lên được luận điểm trong một bài tiểu luận. Bản tường thuật ấy sẽ giải thích phẩm chất của những mục tiêu học tập, những gì mà người giảng viên đã làm để thúc đẩy việc đạt được những mục đích ấy, và việc người giảng viên đánh giá như thế nào về sự tiến bộ. Bản tường thuật ấy cũng trích dẫn những chứng cứ lấy từ các bản đề cương khoá học, phiếu giao bài tập, những đánh giá xếp hạng của sinh viên, và những nguồn tư liệu khác hỗ trợ cho những giải thích ấy. David Besanko có nói với chúng tôi, “Nếu quý vị muốn biết tôi nghĩ điều gì thực sự quan trọng cần phải học, hãy xem tôi kiểm tra những gì.” Kỳ thi phụ thuộc vào việc nhớ bài học tới mức nào? Bản thân sự nhận thức sẽ được phản ánh như thế nào? Đây là những điều mà sinh viên được kỳ vọng là sẽ áp dụng, phân tích, tổng hợp, hay đánh giá? Sau đó, người giảng viên sẽ đính kèm một bản phụ lục gồm những bằng chứng được trích dẫn trong bản tường thuật.

Để thẩm định công tác giảng dạy, chúng ta sẽ phải đánh giá lập luận đưa ra. Về phương diện sự phạm, tình huống nghiên cứu trở nên tương đương với một báo cáo khoa học, một tài liệu được tạo ra

với ý định nắm bắt được phương pháp học thuật của việc giảng dạy. Trong lúc một sự đồng thuận ở cấp viện đại học có thể xác định những quy trình chung, cá nhân những giảng viên sẽ chọn hình thức và nội dung cuối cùng của luận cứ – hệt như ngày nay họ thực hiện với những báo cáo khoa học. Quan niệm này về tình huống [nghiên cứu] cho phép cá nhân tự do trong việc quyết định những dữ liệu thẩm định, nhưng vẫn đòi hỏi sự suy nghĩ nghiêm túc và cẩn thận từ phía người giảng viên.

Ở đây tôi đã nêu đại cương một quy trình có thể hữu hiệu cho hầu hết các thành viên ban giảng huấn, nhưng các khoa, trường, và viện đại học phải quyết định ai sẽ duyệt những tình huống [nghiên cứu] đó. Rút cuộc, quá trình này phụ thuộc vào việc các nhà thẩm định hiểu rõ đến mức nào việc học của con người. Nó đòi hỏi các giảng viên trình bày bản chất của việc học trong lĩnh vực học thuật và bắt đầu trau chuốt một tài liệu mang tính nhận thức luận trong từng ngành học và khoá học. Nó đòi hỏi chú ý đến môn khoa học nghiên cứu về sự học tập của con người, đến một khối lượng rộng lớn và ngày càng tăng các nghiên cứu và các tài liệu lý thuyết về việc con người học như thế nào, học có ý nghĩa gì, và làm thế nào để thúc đẩy việc học một cách tốt nhất.

Để thực hiện chương trình này, các khoa, trường, và viện đại học trước hết cần tìm kiếm các

nhà thẩm định, giúp cho họ làm quen với các vấn đề học tập và thẩm định, và bắt đầu cuộc thảo luận về những tiêu chuẩn về chất lượng giảng dạy sẽ được trông đợi. Nhiều ngành học có một lịch sử lâu dài trong việc thảo luận về những gì sinh viên phải có năng lực thực hiện trên phương diện tri thức, thể chất, hoặc tình cảm; trong khi nhiều ngành học khác không hề có những cuộc thảo luận như vậy, nhưng tất cả các khoa đều sẽ phải tham gia vào những cuộc thảo luận như thế. Đối với một số ngành học, những điều mong đợi ấy được thiết lập vững chắc và khá chính xác; nhưng đối với những ngành học khác, các tiêu chuẩn ấy vẫn còn mơ hồ. Một số người vẫn kiên quyết chống lại bất kỳ cố gắng nào nhằm liệt kê một danh mục những gì sinh viên phải học, và đúng là không nên liệt kê như vậy, nhưng mọi ngành học đều có những tiêu chuẩn tri thức hay nghệ thuật mà họ có thể áp dụng cho cuộc đối thoại này, cũng giống như những gì mà họ thường áp dụng trong việc truy vấn về chất lượng của việc nghiên cứu hay của những sản phẩm nghệ thuật.

Cuộc đối thoại này cũng nên vượt ra ngoài những mục tiêu của những ngành học cụ thể và bàn đến những chủ đề của một chương trình học rộng lớn hơn. Đối với những chương trình cho sinh viên bậc đại học – và có lẽ là với những chương trình khác nữa – điều đó có nghĩa là chúng ta không chỉ đặt vấn đề về những gì sinh viên phải học trong

những khoá học cụ thể, mà còn phải tìm hiểu các kiểu phát triển về tri thức và cá nhân nào mà sinh viên cần trải qua như là kết quả của toàn bộ quá trình giáo dục của họ cũng như việc từng khoá học đóng góp thế nào trong quá trình ấy.

Cuối cùng, một số điểm quan trọng cần được nhắc lại với mục đích nhấn mạnh và làm rõ:

1. Nếu chúng ta hỏi sinh viên đúng cách, những câu trả lời của họ có thể giúp người thẩm định đưa ra những phán xét về chất lượng giảng dạy; tuy vậy, bản thân các đánh giá xếp hạng của sinh viên không phải là những bản thẩm định.⁵
2. Những mức trung bình (averages) có thể có được từ nhiều phân bố (distributions) khác nhau của những kết quả xếp hạng. Chúng có thể đến từ tất cả những con số tập trung khá gần với giá trị trung bình (mean). Chúng cũng có thể đến từ một tổ hợp của cả những xếp hạng thấp và cao. Mỗi phân bố có thể cho thấy một điều gì đó khác về sự thành công của việc giảng dạy. Trong trường hợp thứ nhất, người giảng viên có lẽ chỉ thành công một ít trong việc tiếp cận tất cả sinh viên, trong khi với trường hợp thứ hai, người giảng viên có thể rất thành

công trong việc giúp đỡ hầu hết sinh viên trong việc học, nhưng lại hoàn toàn thất bại đối với những sinh viên khác. Khoa muốn có kiểu giảng viên nào? Có thể thực hiện điều gì để giúp các giảng viên đó cải thiện việc giảng dạy của họ?

3. Một số yếu tố bên ngoài vượt quá khả năng kiểm soát của người giảng viên có thể ảnh hưởng đến cách thức sinh viên trả lời một số câu hỏi nào đó. Nhà thẩm định nên xem xét những yếu tố đó trong lúc sử dụng thông tin để tiến hành việc thẩm định. Các sinh viên tham gia lớp học nhằm thoả mãn mỗi quan tâm có tính cách chung chung hoặc như một môn học *tự chọn* có xu hướng đưa ra những đánh giá xếp hạng cao hơn; trong khi những sinh viên tham gia những khoá học để đáp ứng *đòi hỏi* của chương trình giáo dục tổng quát hay của chuyên ngành có khuynh hướng đưa ra những đánh giá xếp hạng thấp hơn. Mỗi quan tâm ưu tiên của sinh viên về chủ đề có thể đóng góp tới 5,1 phần trăm trong một kết quả xếp hạng. Như vậy, có thể dự đoán là những lớp học dành cho sinh viên năm cuối (gồm toàn những sinh viên cho biết có mỗi quan tâm cao độ trước khi học một lớp

không bắt buộc) sẽ nhận được kết quả đánh giá cao hơn so với những lớp học ở trình độ nhập môn gồm toàn sinh viên có mức độ quan tâm thấp hoặc những sinh viên bị buộc phải theo học những lớp ấy.⁶

4. Tài liệu nghiên cứu về sự tương quan giữa điểm tổng kết và kết quả đánh giá xếp hạng của sinh viên rất phong phú và đa dạng. Kết quả đánh giá xếp hạng của sinh viên có khuynh hướng cao hơn khi sinh viên hy vọng nhận được điểm tổng kết cao hơn, nhưng điều này không hẳn là chính sách cho điểm rộng rãi giải thích được những khác biệt. Các nghiên cứu chỉ ra rằng nói chung sinh viên có khuynh hướng đánh giá xếp hạng cao những khoá học mà họ coi là có tính cách thách thức về mặt tri thức và hữu ích trong việc đáp ứng những thách thức ấy, và đánh giá thấp đối với những khoá học dễ dãi ở đó họ chẳng học được gì nhiều. Ngoài ra, sinh viên thường đưa ra những đánh giá xếp hạng cao hơn khi (1) họ có những động cơ học tập mạnh mẽ, và (2) họ học tập chăm chỉ hơn nhờ đó họ có thể mong đạt được điểm cao.⁷
5. Cách tốt nhất để xác định xem một lớp học có áp dụng chính sách cho điểm một cách

rộng rãi hay không là thông qua việc duyệt lại tài liệu học tập của khoá học cũng như xem xét phương pháp và việc thực hành đánh giá sinh viên. Tuy nhiên, cho điểm rộng rãi không có nghĩa là sinh viên học kém đi. Vì có những tiêu chuẩn khác nhau theo đó các giảng viên gán cho những điểm tổng kết khác nhau, cách duy nhất để xác định về mức độ học tập là xem xét một cách tỉ mỉ về những thành tích thực tế của sinh viên (những bài viết của họ, những kiểu câu hỏi mà họ có thể trả lời, những vấn đề mà họ có thể giải quyết, hoặc những thành tích mà họ mang lại) và đường hướng mà những thành tích ấy thay đổi theo thời gian; chỉ riêng những điểm tổng kết trung bình trong lớp không thôi chẳng cho biết thông tin đó.

Với một hệ thống thẩm định hiệu quả, chúng ta có thể tiếp tục khảo sát xem các nhà giáo ưu tú làm gì khiến cho họ giảng dạy có hiệu quả đến thế. Chúng ta có thể có những cuộc trao đổi phong phú về những mục tiêu giáo dục của chúng ta và về việc làm thế nào để đạt được những mục tiêu ấy một cách tốt đẹp nhất. Chúng ta có thể áp dụng một trong những kết luận trung tâm của cuộc nghiên cứu này: những nhà giáo ưu tú phát triển khả năng

giảng dạy của họ thông qua việc thường xuyên tự
thẩm định, suy ngẫm, và sẵn lòng thay đổi [phương
pháp giảng dạy].

LỜI BẠT:

CHÚNG TA CÓ THỂ HỌC ĐƯỢC NHỮNG GÌ Ở HỌ?

Liệu chúng ta có thể học được từ những hiểu biết sâu sắc của các nhà giáo đầy hiệu năng?

Chúng ta có thể học được, nhưng có lẽ chúng ta phải học nhiều về cách “đạy học với cái miệng ngậm,” như cách nói của Don Finkel trong cái nhan đề tuyệt vời đặt cho quyển sách của ông với nhận thức rằng việc giảng dạy không chỉ là giảng bài mà là bất kỳ điều gì chúng ta có thể thực hiện để giúp đỡ và khuyến khích sinh viên của mình học tập – với điều kiện không mang lại cho sinh viên bất kỳ một tổn hại nào.¹ Điều này đòi hỏi một sự chuyển đổi nhận thức có tính căn bản về ý nghĩa mà chúng ta gán cho việc giảng dạy. Nếu chúng ta hỏi phần lớn những người trong giới học thuật xem họ định nghĩa việc giảng dạy như thế nào, ta sẽ thấy rằng họ

thường nói về việc “truyền tải” kiến thức, như thể việc giảng dạy chỉ là việc kể chuyện. Đó là cách suy nghĩ thuận tiện nhất vì nó dành cho người dạy học một sự kiểm soát trọn vẹn: Ta nói cho sinh viên nghe, có nghĩa là ta dạy cho họ rồi. Tuy nhiên, để hưởng được những lợi ích từ những gì mà các nhà giáo ưu tú thực hiện, chúng ta phải theo một mô hình khác, mô hình mà nơi đó việc giảng dạy chỉ thực sự xảy ra khi việc học có mặt. Ở mức độ căn bản nhất, theo quan điểm này, giảng dạy là tạo ra những điều kiện mà theo đó hầu hết – nếu không phải là tất cả – các sinh viên của chúng ta nhận thức được tiềm năng học tập của họ. Điều này nghe có vẻ là một công việc khó khăn, và có phần đáng sợ, vì chúng ta không có đủ quyền năng điều khiển chính chúng ta, nhưng là một việc mang lại phần thưởng lớn lao và hoàn toàn có thể đạt được.

Có lẽ trở ngại lớn nhất mà chúng ta đối mặt là quan niệm cho rằng khả năng giảng dạy là điều gì đó bẩm sinh và chúng ta chẳng có thể làm được gì nhiều để cải thiện khả năng đó cho dù chúng ta có nó hay không. Những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi đã phải vật lộn để học được cách tạo ra những môi trường học tập tốt nhất. Khi thất bại trong việc tiếp cận sinh viên của mình, họ sử dụng chính những thất bại ấy để đạt thêm những hiểu biết sâu sắc. Quan trọng hơn cả, vì họ tán thành việc học hơn là tán thành mô hình giảng dạy theo

kiểu truyền tải, họ nhận thức rằng họ phải suy nghĩ về những cách thức để hiểu được việc học của sinh viên. Điều đó có thể bao gồm việc chú ý đến cách làm thế nào để giải thích một điều gì đó, nhưng nó luôn chú ý một cách bao quát hơn vào cuộc tự vấn hết sức phong phú: Khi nói đến học tập thì tôi muốn nói đến điều gì? Làm thế nào để tôi có thể thúc đẩy được việc học? Làm thế nào để tôi và sinh viên của tôi hiểu và nhận ra sự tiến bộ (hay những bước thụt lùi) trong việc học? Làm thế nào để tôi biết được những cố gắng của tôi mang tính hỗ trợ hay gây trở ngại?

Công trình của Carol Dweck có thể được áp dụng ở điểm này. Hãy nhớ là bà đã phát hiện ra rằng những người nào tin rằng trí thông minh là điều không thể cải thiện được thì thường có cảm giác bất lực, trong lúc những người nào tin rằng nó có thể tăng trưởng nhờ làm việc chăm chỉ thì thường thành công hơn. Những giáo sư nào tin rằng việc giảng dạy chủ yếu là việc truyền tải kiến thức thì có thể cho rằng thành công tùy thuộc vào những đặc điểm nhân cách cố định mà đó lại là điều họ không có mấy quyền năng định đoạt (“một vài người sinh ra để làm những giảng viên giỏi, chứ tôi thì không”). Vì những người khác – như những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi – nhận thức rằng giảng dạy chính là thúc đẩy việc học, họ tin rằng nếu họ hiểu được sinh viên của mình cũng như nếu

họ hiểu được một cách thấu đáo hơn về bản chất và quá trình học tập, họ có thể tạo ra những môi trường học tập thành công hơn.

Một phần (chứ không phải toàn thể) của việc trở thành một giảng viên giỏi nằm ở chỗ biết rằng bạn luôn luôn có điều gì đó mới mẻ để học hỏi – chẳng phải quá nhiều về những kỹ năng giảng dạy mà là về những sinh viên cụ thể trong một thời điểm cụ thể và những tập hợp cụ thể những khát vọng, những lầm lẫn, những nhận thức sai lạc, và cả sự thiếu hiểu biết của họ. Để học hỏi được ở những nhà giáo ưu tú chúng ta phải nhận thức rằng chúng ta có thể học hỏi – và rằng chúng ta sẽ vẫn gặp thất bại. Chúng ta sẽ không tiếp cận được tất cả sinh viên của mình một cách đồng đều, nhưng vẫn có điều gì đó để học hỏi về từng người một trong số họ cũng như về sự học tập của con người nói chung.

Có lẽ trở ngại lớn thứ hai chính là quan niệm quá đơn giản cho rằng việc giảng dạy chẳng qua chỉ là một vấn đề mang tính kỹ thuật. Những người nắm giữ ý tưởng như vậy có thể đã trông đợi quyển sách này cung cấp cho họ một vài thủ thuật mà họ có thể áp dụng ngay trong lớp học. Những quan niệm như thế có thể có ý nghĩa lớn lao khi quý vị ôm ấp một mô hình giảng dạy theo kiểu truyền tải, nhưng nó hoàn toàn chẳng có ý nghĩa gì nếu quý vị nhận thức rằng giảng dạy là tạo ra những môi

trường học tập thuận lợi. Việc giảng dạy có hiệu quả nhất thường vừa là một sự sáng tạo về phương diện tri thức vừa là một nghệ thuật trình diễn. Nó vừa là những nét cọ của Rembrandt vừa là thiên tài của cái nhìn thấu đáo, của viễn tượng, của tính độc đáo, của nhận thức, và của sự thấu cảm, những thứ làm nên một bậc thầy người Hà Lan. Nói tóm lại, chúng ta phải vật lộn với ý nghĩa của việc học ngay bên trong những ngành học thuật của chúng ta và làm thế nào để trau dồi và nhận thức được điều đó một cách tốt nhất. Về công việc ấy, chúng ta chẳng cần đến những chuyên gia thông thường, những người biết tất cả mọi phương pháp thích hợp, mà là những chuyên gia biết thích nghi, những người có thể áp dụng những nguyên tắc căn bản vào mọi tình huống cũng như với mọi sinh viên mà họ có thể gặp phải, nhận thức được khi nào thì sáng kiến vừa là điều cần thiết vừa là điều có thể [áp dụng được] và rằng không hề có một “cách tốt nhất” để dạy. Nếu chúng ta muốn được hưởng lợi từ những hiểu biết sâu sắc và những phương pháp thực hành của các nhà giáo ưu tú, chúng ta phải vượt qua khỏi giai đoạn của những “thức giả tiếp nhận,” chỉ mong muốn những câu trả lời đúng – những thủ thuật trong nghề – mà chúng ta có thể sử dụng một cách mù quáng.

Khi John Sexton tuyên thệ nhậm chức viện trưởng đời thứ 15 của New York University vào năm 2002, ông đã lên tiếng kêu gọi cần có một thể hệ giáo

sư mới cho thế kỷ 21. Ông lập luận: “Chúng ta phải định hình lại quan niệm của chúng ta về việc chấp nhận danh hiệu ‘giáo sư’ thực sự có ý nghĩa gì.” Quan niệm về “giáo sư có biên chế (tenured professor) như là nhà thầu độc lập tối thượng” phải nhường chỗ cho quan điểm rằng các giảng viên trong viện đại học chịu trách nhiệm tập thể về “toàn bộ công việc học tập, học thuật, và giảng dạy.”

Theo như Sexton nhận thấy, kiểu giáo sư mới ấy hỗ trợ và đòi hỏi một loại hình viện đại học mới. Thay vì tư duy dưới hình thức phân chia nghiên cứu và giảng dạy theo truyền thống, một sự chia rẽ đã nhiều lần làm tê liệt nền giáo dục đại học trong thế kỷ 20, chúng ta có thể bắt đầu suy nghĩ về chính chúng ta với tư cách một viện đại học học tập (learning university) quan tâm đến việc học cả của giảng viên (nghiên cứu) lẫn sinh viên (giảng dạy) và những cách thức theo đó việc học của nhóm này có thể mang lại lợi ích cho việc học của nhóm kia. Mô hình Viện Đại học Học tập đôi khi có thể có ý nghĩa là các sinh viên tham gia nghiên cứu với các giáo sư của họ, hoặc họ tiến hành những cuộc khảo cứu riêng rẽ, nhưng với ý nghĩa rộng lớn hơn, nó tạo ra một cộng đồng ở đó cả giáo sư lẫn sinh viên cùng tham gia vào những cuộc đối thoại tri thức phong phú trong một môi trường đại học. Điều đó phản ánh một thái độ đối với các sinh viên và giá trị của

họ (cho dù những sinh viên ấy là những người mà Chad Richardson đã gặp trong một trường đại học có chính sách tuyển sinh rộng rãi hay là những học giả được tuyển chọn một cách chặt chẽ theo học ở Harvard hay ở New York University). Nó là một sự thừa nhận cho rằng những cố gắng để thúc đẩy tinh thần học tập ở người khác có thể kích thích những hiểu biết sâu rộng hơn của chính chúng ta. Đó là một sự cam kết về phía người giảng viên nhằm xây dựng và duy trì một cộng đồng những người học. Ở cốt lõi của nó, một cộng đồng như vậy được xác định bởi sự dân thân và sự cam kết của giảng viên và sinh viên trong việc duy trì cộng đồng và những cuộc đối thoại của nó.

Lời kêu gọi về việc loại bỏ tính cách lưỡng phân trong hoạt động giảng dạy và nghiên cứu cũng như việc định nghĩa lại vai trò người giáo sư có một chiều hướng đạo đức của nó. Nó nhận ra sự ích kỷ cố hữu của việc chỉ tập trung vào việc học [tức là hoạt động nghiên cứu] của các thành viên ban giảng huấn và bốn phận đạo đức của chúng ta đối với sự phát triển của sinh viên, ngoài ra nó còn có một phẩm chất thực tiễn nữa. Chúng ta không thể duy trì lâu dài một cộng đồng những người có học thức tìm cách tách những thành tựu của một thể hệ ra khỏi những tiên bộ của tất cả những thể hệ khác.

Nhưng chúng ta cũng không thể nói với giảng viên rằng hãy dạy nhiều hơn và dạy tốt hơn. Nếu chúng ta thực sự quan tâm đến việc định nghĩa một mô hình viện đại học mới và một chức danh giáo sư mới, chúng ta cần phải nhận thức rằng thực sự có một điều gì đó cần phải biết về việc học của con người. Cả những cuộc nghiên cứu lẫn những công trình lý thuyết đã công bố về việc học và giảng dạy có thể cho chúng ta biết cách làm thế nào để thiết kế một khoá học hay bất kỳ kinh nghiệm giáo dục nào khác. Các ngành học có thể được hưởng lợi từ những cuộc truy vấn mạnh mẽ về mặt nhận thức luận vào ý nghĩa của việc biết một điều gì đó trong chuyên ngành và từ những nghiên cứu cho biết người ta học cách tư duy như thế nào. Rốt cuộc, điều đó có nghĩa là chúng ta được hưởng lợi từ những nhà giáo ưu tú bằng việc thực hiện điều gì đó mà phần lớn các vị ấy không làm. Trong số họ đã chẳng có mấy người thực hiện những cuộc khảo sát có hệ thống về những công trình nghiên cứu về việc học; họ phát triển những hiểu biết sâu sắc của mình thông qua việc làm việc với sinh viên. Nhưng những quan niệm mà họ đã phát triển ấy phản ánh chính xác những kết luận của các nhà tâm lý học nhận thức và tâm lý học xã hội, các nhà nhân loại học giáo dục (educational anthropologists), các nhà xã hội học, và nhiều nhà nghiên cứu khác. Chúng ta phải sẵn lòng

dấn thân vào kiểu phản ánh dựa trên kinh nghiệm, điều đã đưa những nhà giáo ưu tú của chúng ta đến minh triết của họ, nhưng có vẻ sẽ là ngớ ngẩn nếu chúng ta bỏ qua những khảo cứu lý thuyết và thực nghiệm phong phú và với số lượng ngày càng tăng. Chúng ta không thể dung thứ được nếu sinh viên của chúng ta tuyên bố rằng họ đã có kế hoạch ngưng học tập trong các lĩnh vực học thuật của chúng ta và sẽ rút ra tất cả những kết luận của họ từ trực giác hoặc từ những ý tưởng bất chợt.

Để tạo ra một thể hệ giáo sư mới, những người vừa hiểu thấu đáo về chuyên ngành của mình vừa biết rõ ngành học ấy có thể được học như thế nào, chúng ta phải thay đổi cách chúng ta đào tạo các học giả trẻ và cách chúng ta hỗ trợ các học giả hiện hành. Dudley Herschbach đề nghị rằng trong mỗi bản luận án cần phải có một chương nói về việc làm thế nào để giúp người khác học về chủ đề của nghiên cứu ấy. Lee Shulman cũng cho rằng các khoa nên yêu cầu các ứng viên [cho vị trí giảng viên] phải thực hiện một buổi seminar trình bày triết lý giảng dạy của họ.² Chúng ta cũng có thể hỗ trợ các giáo sư đương nhiệm. Các trường đại học và cao đẳng có thể thiết lập các khoa hay viện nghiên cứu để nghiên cứu và thúc đẩy việc học ở bậc đại học, những thực thể hàn lâm mà ở đó các giảng viên dành thời gian cho việc nghiên cứu những vấn đề giáo dục, đưa ra

những đề xuất cho hoạt động giáo dục đại học, và giúp đỡ đồng nghiệp ở những khoa khác nhận ra và thừa hưởng những kết quả nghiên cứu của mình.

Những viện này có thể phát triển những đề án giảng dạy dựa trên nghiên cứu (research-based teaching) ở đó họ làm việc với các đồng nghiệp trong khắp viện đại học để giải quyết những vấn đề. Họ có thể tập trung vào việc giải thích tại sao những nhóm sinh viên nào đó (được xác định bởi bất kỳ tiêu chuẩn dân số học nào) lại không thể đạt được những mức độ học tập như mong muốn, hoặc về việc làm thế nào giúp tất cả các sinh viên đạt được một mức độ phát triển mới. Đề án ấy sẽ cải tiến các câu hỏi; thăm dò những tài liệu nghiên cứu hiện có; và hình thành một giả thuyết về những gì có thể có tác dụng, một chương trình để thực hiện giả thuyết ấy, và một sự đánh giá kết quả một cách có hệ thống, cuối cùng đem lại những đóng góp cho khối lượng tài liệu ngày càng tăng về việc học ở bậc đại học.

Giảng viên của những viện đó có thể đến từ những lĩnh vực truyền thống nhưng là những người đã triển khai những nghiên cứu chuyên biệt về việc học tập trong chuyên ngành của chính họ, hoặc họ có thể được mời từ những ngành khoa học nghiên cứu về việc học. Thông qua việc thiết chế những viện như thế như là những thực thể hàn lâm và thông qua việc những người làm việc cho những

thực thể ấy được coi là thành viên ban giảng huấn, các trường đại học và cao đẳng có thể nhận thức được bản chất tri thức nghiêm túc của công việc của họ và dành cho họ cùng những tiêu chuẩn nghiêm ngặt về việc bổ nhiệm cũng như tiến cử mà các trường đại học và cao đẳng vẫn áp dụng đối với những giáo sư khác. Những biện pháp như vậy cũng sẽ giúp thu hút một số những nhà trí thức hàng đầu trong giới học thuật tham gia vào công việc ấy, và khuyến khích những học giả tiến bộ trong từng lĩnh vực dành thời gian suy nghĩ và tìm hiểu về những vấn đề này, phục vụ với tính cách học giả thỉnh giảng trong các viện nghiên cứu. Vai trung tâm nghiên cứu về giảng dạy đã xuất hiện như những hình mẫu cho các khoa như thế.³

Có một số trở lực luôn thắng thế trong việc từ chối dành cho hoạt động giảng dạy một kiểu tôn trọng tri thức như đã ban cho công việc phát hiện kiến thức. Trong nửa sau của thế kỷ hai mươi, hầu hết tiền của dành cho giáo dục đại học đi vào các khoản tài trợ cho nghiên cứu. Những trường đại học và viện nghiên cứu có uy tín nhất và thành công nhất đã xây dựng tiếng tăm của mình nhờ những khoản tiền ấy. Trong cuộc chạy đua để vượt qua các quốc gia khác về mặt thành tựu tri thức, chúng ta đã mạo hiểm đầu tư vào tiềm năng học tập của chỉ hai hay ba thế hệ các học giả sau Chiến tranh Thế giới lần thứ hai, trong khi thường bỏ qua nhu cầu

của hầu hết sinh viên của chúng ta. Thật khó mà duy trì một xã hội dân chủ với những chính sách như vậy. Đến nỗi chúng ta còn không thể biết chắc rằng những phương pháp truyền thống trong việc đánh giá việc học của chúng ta có thực sự nhận diện được những học giả tiềm năng tài giỏi nhất hay không.

Tuy vậy có một bí mật nhỏ vẫn có thể đánh bại những lực lượng không coi trọng hoạt động giảng dạy. Hai lần trong thập niên 1990, Syracuse University đã tiến hành khảo sát ý kiến của các giảng viên và các nhà quản trị ở nhiều viện đại học thiên về nghiên cứu hàng đầu của đất nước, xem họ nghĩ gì về hoạt động giảng dạy và nghiên cứu.⁴ Nhìn chung, tất cả mọi người từ giáo sư, trưởng khoa, hiệu trưởng [của trường thành viên], phó viện trưởng phụ trách đào tạo (provost), cho đến viện trưởng đều nghĩ rằng đối với họ giảng dạy và nghiên cứu đều quan trọng như nhau, nhưng mọi người tin rằng họ đặt nhiều vốn liếng của họ vào việc giảng dạy hơn là người có chức vụ cao hơn họ. Các giáo sư nghĩ rằng các đồng nghiệp của họ đánh giá cao việc giảng dạy hơn là vị trưởng khoa, trưởng khoa đánh giá cao việc giảng dạy hơn hiệu trưởng, và cứ thế tiếp tục. Trong khi đó, các vị viện trưởng, phó viện trưởng phụ trách đào tạo, và hiệu trưởng lại tin rằng họ quan tâm đến việc giảng dạy nhiều hơn là các giảng viên. Vậy thì, điều bí mật ấy là: mọi người

đều quan tâm đến việc giảng dạy, hoặc ít nhất là họ đã nói như vậy, hoặc biết là họ cần phải như vậy – ngay cả trong những viện đại học thiên về nghiên cứu. Vậy thì, nay đã đến lúc chúng ta phải làm một điều gì đó với chút bí mật ấy.

PHỤ LỤC:

CUỘC NGHIÊN CỨU NÀY
ĐÃ ĐƯỢC TIẾN HÀNH NHƯ THẾ NÀO?

Khi còn là một sinh viên đại học vào đầu thập niên 1960, tôi đã bị mê hoặc bởi những nhà giáo đầy hiệu năng mà tôi từng gặp gỡ vì họ đã thực sự tạo dấu ấn quan trọng trong sự trưởng thành về mặt tri thức và nhân cách của tôi. Lúc đang học năm thứ hai, tôi đã bắt đầu nói chuyện với một số các giảng viên của tôi về những gì họ đã đạt được và làm sao mà họ đạt được những điều ấy, những cuộc trò chuyện ấy đã tác động đến suy nghĩ của tôi một cách mạnh mẽ khiến tôi sau đó theo học một chương trình tiến sĩ về lịch sử Hoa Kỳ và trở thành giảng viên đại học. Như hầu hết những giáo sư của các trường đại học và cao đẳng, tôi chẳng hề được chuẩn bị trong việc giúp đỡ những người khác học tập. Đề tài nghiên cứu và các công trình được công bố của tôi tập trung

vào sự phát triển của chính sách ngoại giao Hoa Kỳ ở Trung Đông, nếu có thì cũng chẳng cung cấp được gì nhiều về việc làm thế nào tôi có thể giúp người khác một cách chu đáo nhất để họ có thể suy nghĩ và hiểu biết như một sử gia giỏi. Trong suốt mười lăm năm đầu giảng dạy của mình, tôi chỉ đọc một ít về những cuộc nghiên cứu hay những tài liệu có tính cách lý thuyết về việc dạy và học. Tuy nhiên, vào đầu thập niên 1980, khi là giáo sư lịch sử và là giám đốc Chương trình Danh dự (University Honors Program)* ở University of Texas -- Pan American, cuối cùng tôi đã bắt đầu một cuộc nghiên cứu có hệ thống về các tài liệu ấy, chủ yếu là để giúp thành lập một trung tâm quốc gia [nghiên cứu và hỗ trợ việc] giảng dạy môn lịch sử. Cùng lúc, tôi chú ý đến việc nhận diện những nhà giáo ưu tú để mời vào dạy cho các sinh viên trong chương trình [danh dự]. Tôi bắt đầu dự giờ các lớp học, phỏng vấn sinh viên, duyệt đề cương khoá học của các giáo sư, và thảo luận với đồng nghiệp của mình về việc giảng dạy của họ.

*. Có sự khác biệt giữa một số khoá học trong chương trình danh dự (honors courses) so với các khoá học bình thường. Sự khác biệt không nhất thiết nằm ở khối lượng công việc mà ở loại công việc mà khoá học đòi hỏi cũng như nhịp độ học tập. Các khoá học danh dự nhấn mạnh đến việc suy nghĩ độc lập và có tính phê phán để có thể áp dụng các ý tưởng một cách sáng tạo. Tỷ số sinh viên/giảng viên trong các lớp danh dự thường nhỏ hơn so với các lớp bình thường để khuyến khích sự tham gia và thảo luận.

Vào lúc bấy giờ, tôi chưa hề nhận thức rằng những hoạt động ấy trở thành một phần của cuộc nghiên cứu đang diễn ra, như khi đến Vanderbilt vào năm 1986 và thiết lập Trung tâm Giảng dạy (Center for Teaching) ở Trường Đại học Nghệ thuật và Khoa học (College of Arts and Science) [thuộc Vanderbilt University], tôi mới nhận thức rằng mình đã học được rất nhiều điều từ việc hỏi tường về những nhà giáo ưu tú. Tôi cũng nhận thức rằng việc nghiên cứu bổ sung có thể nâng cao giá trị công việc của tôi tại Trung tâm Giảng dạy. Thế là tôi bắt đầu một cố gắng có hệ thống để nhận biết và khảo sát về những giảng viên đại học và cao đẳng có những kết quả giảng dạy đáng chú ý.

Vào thời điểm đó, thành viên thứ hai duy nhất tham gia vào cuộc nghiên cứu của tôi là Marsha Faye Marshall, một người đã đến với Trung tâm sau khi giảng dạy ở một trường phổ thông tư thục và quản lý các khoá học trong chương trình giáo dục thường xuyên về y khoa ở Vanderbilt Medical School (và sau này là các khoá học về quản trị ở Kellogg School of Management). Bà giúp vạch ra những tiêu chí mà sau đó chúng tôi sử dụng trong việc nhận biết những đối tượng cần nghiên cứu cùng một số những câu hỏi được sử dụng trong các cuộc phỏng vấn cả chính thức lẫn thân mật. Bà cũng giúp phân tích những băng ghi hình về những cuộc phỏng vấn và những buổi thuyết trình chính thức từ những đối

tượng nghiên cứu, tìm kiếm những mô thức trong các cuộc thảo luận của họ. Sau khi tôi chuyển tới Northwestern vào năm 1992 và trở thành giám đốc của Trung tâm Giảng dạy Ưu tú Searle (Searle Center for Teaching Excellence), James Lang tham gia cuộc nghiên cứu lúc ông vừa hoàn thành luận án tiến sĩ của mình về Văn chương Anh và sau đó trở thành trợ lý giám đốc cho Trung tâm vào cuối thập niên 1990. Ông đã tiến hành một số cuộc phỏng vấn đồng thời giúp phân tích và tổng hợp các dữ liệu lấy từ những cuộc phỏng vấn đó. Đặc biệt, ông đã phân tích những khái niệm nảy sinh trong việc thẩm định công tác giảng dạy, và giúp tổng hợp những khái niệm ấy theo hình thức được trình bày ở chương cuối cùng. Nhiều sinh viên sau đại học ngành giáo dục đại học, những người đã từng nghiên cứu chung với cô giáo sư Robert Menges, trong đó có cả Dorothy Cox, đã giúp thực hiện các cuộc phỏng vấn những đối tượng của cuộc nghiên cứu và định hình một số những kết luận quan trọng.

Để nhận diện những ứng viên *tiềm năng*, chủ yếu chúng tôi dựa vào những nguồn thông tin sau: các cuộc phỏng vấn với hàng trăm sinh viên về những nhà giáo đã tạo ra được những ảnh hưởng tích cực và đáng kể trong sự phát triển cá nhân và tri thức của họ, những cuộc trao đổi với các giáo sư về những đồng nghiệp nổi tiếng trong việc giúp đỡ sinh viên đạt được thành quả xuất sắc trong việc

học tập, danh sách những người đạt các giải thưởng về giảng dạy, và trong những năm sau này, những tiến cử của các giáo sư và sinh viên về một nhân vật nào đó xứng đáng cũng được kể vào. Khoảng giữa thập niên 1990, chúng tôi kêu gọi sự đề cử từ các thành viên tham gia các nhóm thảo luận qua thư điện tử. Vào năm 1996, chúng tôi bắt đầu tổ chức những cuộc hội nghị cấp quốc gia và quốc tế kéo dài trong ba ngày về những kết quả ban đầu của cuộc nghiên cứu, những cuộc hội nghị này đã giúp thu hút sự chú ý của công luận vào công việc của chúng tôi đồng thời mang lại những nhân vật được tiến cử bổ sung trên khắp Hoa Kỳ và Úc.

Một khi đã nhận diện được một đối tượng tiềm năng, chúng tôi bắt đầu thu thập những thông tin có thể giúp chúng tôi quyết định xem đã có đủ bằng chứng hay chưa để nhân vật ấy xứng đáng được kể đến. Những đánh giá xếp hạng của sinh viên (nếu có) dựa trên những câu hỏi tổng quát (global) hay những câu hỏi về kết quả (outcome) đối với đối tượng ấy phải hết sức cao, nhưng chỉ riêng những đánh giá xếp hạng cao không thôi vẫn chưa đủ. Cần có thêm những bằng chứng khác chứng minh rằng vị giáo sư ấy thường xuyên thúc đẩy tinh thần học tập khác thường. Bản chất của bằng chứng ấy khác nhau tùy theo ngành học và theo từng cá nhân, nhưng nó có thể bao gồm đề cương khoá học, các bài thi, những phương pháp đánh giá, những quan sát

về việc giảng dạy [của người đó], các bản báo cáo của chính các giáo sư được chọn nghiên cứu (để có bằng chứng về phẩm chất của những mục tiêu học tập), những ví dụ về công trình của sinh viên, thành tích [của sinh viên] trong những kỳ thi do khoa tổ chức, thành tích tiếp theo của các sinh viên ở những lớp học khác, và những cuộc phỏng vấn với sinh viên (để có những bằng chứng về thành công trong việc thúc đẩy việc học). Xin tham khảo Chương 1 để xem những ví dụ cụ thể. Tuy nhiên, những ai có những đánh giá xếp hạng thấp đều bị tự động đưa ra khỏi cuộc nghiên cứu. Quyết định này dựa trên cơ sở là, bất kể kiểu học tập nào đã diễn ra, việc đánh giá xếp hạng thấp là bằng chứng mạnh mẽ cho thấy sinh viên ghét bỏ môn học, điều mà có thể huỷ hoại tinh thần học tập đồng thời làm sinh viên nản lòng, không muốn nghiên cứu sâu hơn về lĩnh vực ấy.

Tất cả các ứng viên đều được đưa vào cuộc nghiên cứu trên cơ sở theo dõi cho đến khi chúng tôi đã có đủ bằng chứng rằng những cách tiếp cận của họ thúc đẩy đáng kể tinh thần học tập. Cuối cùng, việc phân xét để đưa một người nào đó vào cuộc nghiên cứu dựa trên việc xem xét cẩn thận các mục tiêu học tập của người ấy, sự thành công trong việc giúp đỡ sinh viên của họ đạt được những mục tiêu ấy, và khả năng kích thích sinh viên có một thái độ tích cực cao hướng tới việc học của họ. Chúng tôi muốn biết rằng vị giáo sư ấy tiếp cận được với phần

lớn, nếu không phải là tất cả, sinh viên của mình, và giúp được một số rất lớn sinh viên đạt được điều mà chúng tôi coi là những mức độ tiến bộ khác thường trong việc học. Trong lúc cuộc nghiên cứu tiến triển, chúng tôi trải qua một cuộc cách mạng về những kỳ vọng ngày càng tăng, khiến cho những người được chọn lựa về sau trong cuộc nghiên cứu nói chung đã phải đáp ứng những tiêu chuẩn cao hơn những người đã được lựa chọn trước đó. Tuy nhiên, chúng tôi không thể thu gọn những quyết định của chúng tôi thành một công thức về việc ai được đưa vào ai phải đưa ra hơn là những gì chúng tôi có thể làm như trong việc thẩm định một bài báo khoa học trong lĩnh vực lịch sử.

Chúng tôi đã chọn đưa vào để nghiên cứu cả thấy sáu mươi ba nhà giáo khác nhau. Phương pháp thẩm vấn cũng tương tự phương pháp của những ký giả viết phóng sự điều tra hoặc những sử gia viết tường thuật trong đó chủ yếu chúng tôi xem xét những bằng chứng định tính từ nhiều nguồn thông tin khác nhau, rút ra những kết luận từ những lời chứng mà chúng tôi được nghe cũng như những tài liệu mà chúng tôi được đọc, rồi đan kết tất cả những điều đó thành một câu chuyện trọn vẹn chứ không phải chỉ thực hiện những phân tích thống kê về những dữ liệu định lượng. Chúng tôi đã tận dụng sáu nguồn thông tin chủ yếu về những đối tượng nghiên cứu của mình: (1) những cuộc phỏng vấn

chính thức hay không chính thức; (2) những bài thuyết giảng công cộng hoặc những cuộc thảo luận được ghi lại thể hiện những quan niệm của họ về việc giảng dạy; (3) đề cương khoá học, các bảng phân công công việc cho sinh viên, những phát biểu về chính sách chấm điểm, bài giảng, và các tài liệu bằng văn bản khác mà các đối tượng của cuộc nghiên cứu đã chuẩn bị liên quan đến những khoá học nào đó; (4) những quan sát về việc giảng dạy của họ trong lớp học hay ở nơi nào khác, trong một vài trường hợp còn gồm cả những băng ghi hình về những buổi học ấy; (5) những sản phẩm của sinh viên, kể cả thái độ, nhận thức (được thu thập từ những cuộc phỏng vấn, những phân tích theo từng nhóm nhỏ, và các mẫu đánh giá xếp hạng), và những công trình học thuật (các bài viết, bài thi, các dự án, các buổi trình diễn, v.v.) của họ; và (6) những nhận xét của đồng nghiệp, thường là cung cấp những đánh giá về mục tiêu học tập và danh tiếng có được sau đó của những sinh viên của những người được chúng tôi nghiên cứu. Chúng tôi đã tận dụng năm hoặc sáu nguồn thông tin với ba mươi lăm đối tượng được chúng tôi nghiên cứu một cách tỷ mỉ nhất, và ít nhất là hai loại nguồn thông tin với mỗi người trong số hai mươi tám nhân vật còn lại. Chúng tôi đã quan sát toàn bộ một khoá học của sáu đối tượng nghiên cứu và nhiều phần của các khoá học đối với ba mươi lăm vị giáo sư khác.

Hầu hết những cuộc phỏng vấn chính thức đều được ghi âm. Những cuộc phỏng vấn không chính thức bao gồm những cuộc trò chuyện, thường là hoàn toàn bất ngờ, với một vài đối tượng nghiên cứu. Chúng tôi đã tận dụng những cuộc thảo luận không chính thức, vừa vì lý do về công tác chuẩn bị (vì những cuộc phỏng vấn chính thức thường khó dàn xếp) vừa như là kết quả của những xem xét mang tính phương pháp luận. Chúng tôi muốn biết xem những mô thức của những câu trả lời có sự khác biệt hay không ở những gì mà các đối tượng nghiên cứu của chúng tôi thể hiện trong những cuộc nói chuyện không chính thức, cho chúng tôi biết về những gì đã không xuất hiện khi chúng tôi yêu cầu họ ngồi xuống trước ống kính máy quay phim. Chúng tôi đã phát hiện rằng trong những cuộc gặp gỡ không chính thức đó nhiều người trong số những đối tượng của chúng tôi có vẻ thành thực hơn, ít rào đón hơn so với những đồng nghiệp của họ trong các cuộc phỏng vấn chính thức. Cho dù chính thức hay không chính thức, những cuộc đối thoại ấy luôn tập trung vào bốn lãnh vực cần khảo sát: Quý vị nhắm đến những mục tiêu học tập nào mà các sinh viên của quý vị phải đạt được? Quý vị làm thế nào để thúc đẩy sự thành tựu của những mục tiêu học tập ấy [ở sinh viên của quý vị]? Quý vị có những bằng chứng nào cho thấy thành công của học trò mình trong việc đạt những mục tiêu học tập ấy? Quý vị có

những bằng chứng nào cho thấy các phương pháp [giảng dạy] của quý vị đã có những đóng góp đáng kể để việc học như vậy xảy ra? Khi chúng tôi yêu cầu các giáo sư giải thích công khai về việc giảng dạy của họ, chúng tôi cũng cung cấp cùng những câu hỏi tổng quát ấy như những hướng dẫn cho những bài nói chuyện hoặc những bài viết của họ.

Những câu hỏi cụ thể theo sau mỗi kiểu trong số bốn kiểu truy vấn tổng quát nói trên thay đổi theo từng ngành học và theo từng cá nhân và thay đổi theo thời gian khi chúng tôi phát triển những hiểu biết thấu đáo có được từ những cuộc phỏng vấn hay những buổi trò chuyện ban đầu. Một số những câu hỏi đã xuất hiện trong Dự án Phản biện Đồng nghiệp (Peer Review Project) ở Northwestern và mười một cơ sở giáo dục khác tham gia dưới sự hướng dẫn của Hiệp hội Giáo dục Đại học Hoa Kỳ (American Association for Higher Education) từ 1994 đến 1998. Dưới đây là một số câu hỏi mà chúng tôi đã sử dụng: Quý vị mô tả như thế nào sự hiểu biết của quý vị về việc con người học tập ra sao? Điều gì xảy ra về mặt nhận thức khi sinh viên học một điều gì đó mới? Quý vị chuẩn bị việc giảng dạy như thế nào? Quý vị tự hỏi mình về những gì khi quý vị chuẩn bị cho sinh viên một bài học, một khoá học, hay bắt kỳ một kinh nghiệm học tập nào khác? Quý vị hứa hẹn với sinh viên những gì trong việc giảng dạy của mình? Sinh viên của quý vị sẽ có

thể thực hiện được những gì về phương diện tri thức, thể chất, hoặc tình cảm do kết quả của việc họ học với quý vị? Quý vị trông đợi những gì ở việc học của họ nếu như quý vị xem việc học ấy là thành công? Quý vị làm những gì trong lúc giảng dạy? Những phương pháp giảng dạy chủ yếu của quý vị là gì? Việc giảng dạy ấy thường xảy ra ở đâu? Quý vị làm gì với ý định giúp đỡ và khuyến khích các sinh viên học tập? Có những ẩn dụ hay nào để thể hiện đường lối giảng dạy của quý vị hay không? Quý vị mô tả mối liên hệ của quý vị với các sinh viên của mình như thế nào? Điều gì quý vị thích nhất về những sinh viên mà quý vị đã từng dạy? Điều gì quý vị ít thích nhất? Những khó khăn lớn nào (nếu có) mà sinh viên của quý vị gặp phải trong lúc học với quý vị? Những khó khăn lớn nào (nếu có) mà quý vị gặp phải trong lúc giúp đỡ sinh viên mình học tập? Làm thế nào để quý vị biết rằng khi nào thì quý vị đã thành công trong việc giảng dạy? Quý vị làm thế nào để kiểm tra sự tiến bộ của quý vị và đánh giá những nỗ lực của chính quý vị? Quý vị có bằng chứng về sự thành công trong việc giảng dạy của quý vị không?

Chúng tôi cũng hỏi những câu hỏi sau đây liên quan đến những khoá học cụ thể: Khoá học bắt đầu như thế nào? Tại sao khoá học ấy đã bắt đầu như vậy? Quý vị và sinh viên của mình làm gì trong lúc khoá học đang diễn ra? Khoá học kết thúc như thế

nào? Tại sao khoá học ấy lại kết thúc như vậy? Quý vị giảng về những gì hoặc hướng dẫn thảo luận về những gì? Đây là những phần việc chủ chốt mà quý vị giao cho sinh viên làm và những phương tiện để đánh giá công việc của sinh viên? Quý vị muốn thuyết phục sinh viên của quý vị tin tưởng vào những gì? Hoặc chất vấn điều gì? Hoặc phải chăng quý vị muốn sinh viên của mình phát triển những khao khát mới và những thiên hướng mới? Khoá học của quý vị có dạy cho sinh viên phương pháp mà theo đó các học giả trong chuyên ngành của quý vị sử dụng vào công việc của mình hay không – những phương pháp và hệ thống những giá trị đã định hình cách thức mà người ta công bố và phán xét kiến thức chuyên ngành trong lĩnh vực của quý vị? Khoá học của quý vị có dạy cho sinh viên cách thức lý luận của ngành học của mình hay không, hay nói rõ hơn, cách thức mà những học giả trong ngành suy luận từ những bằng chứng họ có được, những khái niệm họ sử dụng, những giả định họ đưa ra, và những hệ quả của những kết luận mà họ đạt đến? Khoá học của quý vị sẽ giúp sinh viên trả lời những câu hỏi quan trọng nào? Khoá học ấy sẽ giúp sinh viên của quý vị phát triển những khả năng (hay phẩm chất) tri thức nào? Quý vị mong đợi sinh viên của mình phát hiện những điều hấp dẫn đặc biệt nào trong khoá học ấy? Sinh viên của quý vị sẽ phải đương đầu với những khó khăn lớn

lao nhất hoặc về sự hiểu biết hoặc về động cơ học tập ở những điểm nào? Theo thời gian khoá học tiến triển ra sao? Có phải khoá học của quý vị giống như một chuyến hành trình, một câu chuyện ngụ ngôn, một trò chơi, một viện bảo tàng, một quyển tiểu thuyết lãng mạn, một bản concerto, một vở bi kịch kiểu Aristotle, một cuộc chạy đua vượt chướng ngại, là một hoặc tất cả hoặc một vài thứ trong những thứ đó? Những ẩn dụ của quý vị soi sáng cho những khía cạnh căn bản của khoá học ấy như thế nào?

Mục tiêu chủ yếu của chúng tôi chỉ đơn giản là để cho mọi người nói về việc giảng dạy của họ, kể cho chúng tôi nghe những mẩu chuyện về những lớp học của họ. Phương pháp của chúng tôi rất giống với việc dùng dầm đưa một chiếc thuyền độc mộc xuôi dòng; thỉnh thoảng chúng tôi lại đưa chiếc dầm bơi của mình xuống nước để giữ cho chiếc thuyền đừng mắc cạn và để bảo đảm rằng chúng tôi đã thám hiểm được những dòng kênh chính mà chúng tôi quan tâm. Giống như bất kỳ một sử gia giỏi nào sử dụng kỹ thuật khảo cứu lịch sử truyền khẩu, chúng tôi liên tiếp tìm kiếm những bằng chứng chứng thực, thường là ở dạng một điều gì đó bằng văn bản (những thí dụ về các công trình của sinh viên, những bài thi hay những bài làm được giao phó cho sinh viên, đề cương khoá học, v.v.), và đôi khi từ những cuộn băng ghi hình về những lớp học riêng lẻ.

Khi tiến hành phân tích theo từng nhóm nhỏ (SGA – small group analysis), chúng tôi tiếp xúc với sinh viên khi vị giáo sư không có mặt (thường là vào cuối một buổi học) chia sinh viên ra theo từng nhóm nhỏ hay theo từng cặp, và yêu cầu từng cặp hay từng nhóm nhỏ ấy dành ra từ tám đến mười phút để thảo luận về những câu hỏi sau: (1) Điều gì đã thành công trong việc thúc đẩy tinh thần học tập của các bạn? (2) Những thay đổi nào trong cấu trúc của lớp học hay trong cách thức tiến hành lớp học sẽ thúc đẩy tinh thần học tập của các bạn tốt hơn? (3) Các bạn hãy mô tả xem bản chất việc học tập của các bạn trong lớp như thế nào? Chúng tôi cũng yêu cầu các sinh viên ghi chú về những điều mà họ thảo luận. Khi hết giờ, chúng tôi tập hợp tất cả sinh viên lại để nhận báo cáo từ các nhóm. Vào thời điểm đó, chúng tôi có thể thực hiện hai điều mà chúng tôi không thể thực hiện trên văn bản: làm rõ vấn đề (đặt những câu hỏi tiếp theo) và kiểm chứng (quyết định xem một bản báo cáo đã nộp có phản ánh quan điểm của mọi người hay không hoặc một sự bất đồng trong việc đánh giá xếp hạng hay không). Toàn bộ quá trình đó thường chiếm mất khoảng hai mươi phút. Chúng tôi ghi nhận về những báo cáo của nhóm và thu thập những ghi chú mà các sinh viên đã ghi nhận trong lúc họ thảo luận.

Chúng tôi đọc đi đọc lại những tài liệu bằng văn bản mà chúng tôi thu lượm được (đề cương

khoá học, tài liệu của khoá học, những ghi chú thu thập được từ các cuộc phân tích theo từng nhóm nhỏ, và những cuộc nói chuyện) và xem đi xem lại những băng ghi hình về những cuộc phỏng vấn và về những lớp học để nhận diện những mô thức tổng quát và chính yếu. Chúng tôi nhận thấy là không phải mọi người đều dùng cùng một ngôn từ như nhau để mô tả cùng những mục tiêu và cùng những phương pháp thực hành. Việc chúng tôi nắm vững những tài liệu nghiên cứu và lý thuyết giúp chúng tôi chọn lọc xuyên suốt các cách nói và những tình huống mà chúng tôi đã gặp phải, để đặt cho những phương pháp thực hành và những lối tư duy những tên gọi chung, và để nhận ra được những mô thức mở ra trước mắt chúng tôi, nhưng chúng tôi cũng cố gắng để cho những bản văn mà chúng tôi thu thập được từ và về những đối tượng của mình tự nêu ra những kết luận đang hình thành. Để làm được điều ấy, chúng tôi thường cố gắng viết ra những mẩu chuyện cá nhân về những đối tượng trong cuộc nghiên cứu này rồi thảo luận xem những câu chuyện ấy có điều gì chung.

Dựa trên cơ sở một cuộc khảo sát cẩn thận và có đầy đủ thông tin về các bằng chứng, chúng tôi có thể khẳng định rằng sáu mươi ba người mà chúng tôi nhận diện đã trải qua những thành công vượt bậc trong việc giúp đỡ và khuyến khích sinh viên

của họ đạt được những kết quả học tập đáng kể. Tuy nhiên, bởi vì chúng tôi không tổ chức một cuộc thi trong đó chúng tôi khảo sát một số lượng lớn các giảng viên hoặc một cuộc kiểm tra chéo được chọn một cách ngẫu nhiên để chọn ra những người thắng cuộc, chúng tôi không thể nói chắc rằng không còn những người khác có cùng những thành công như thế hoặc có thể còn thành công hơn. Một báo cáo thông kê nhân khẩu về nhóm các đối tượng được khảo sát, vì thế có thể cho những thông tin ít ý nghĩa và còn có thể để lại những ấn tượng sai lạc nữa là khác. Chẳng hạn, nếu chúng tôi khảo sát nhiều các nam giáo sư hơn các nữ giáo sư, điều đó có thể phản ánh ít hơn một chút rằng có nhiều nam giáo sư hơn nữ giáo sư tham gia việc giảng dạy ở bậc đại học. Nếu chúng tôi thấy có một tỷ lệ phụ nữ trong nhóm của chúng tôi cao hơn trong giới giáo sư đại học nói chung, điều đó có thể chỉ là trùng hợp ngẫu nhiên. Bảy vị giáo sư đã dạy học dưới mười năm (không một ai dạy học dưới năm năm); hai mươi hai người khác dưới mười lăm năm; và năm người khác dưới hai mươi năm. Tất cả những vị giáo sư còn lại đều đã dạy học trên hai mươi năm. Trừ ra mười hai người thì tất cả những vị khác đều dạy trong các cơ sở giáo dục thiên về nghiên cứu, tuy nhiên điều này chỉ để xác định nơi chúng tôi định vị chứ không hề nói gì về việc nơi nào thì phần lớn các nhà giáo ưu tú thường được sử dụng.

Một điều đáng nói là, những phương pháp [giảng dạy] mà chúng tôi nhận diện như là những phương pháp có hiệu quả nhất đã được áp dụng ở cả những trường có chính sách tuyển sinh gắt gao lẫn những nơi mở rộng cửa cho mọi sinh viên, cho thấy rằng một số những nguyên tắc căn bản chiếm ưu thế và có tác động tốt bất kể thành tích học tập của sinh viên có như thế nào. Chúng tôi đã xem xét các giảng viên thuộc bốn mươi lĩnh vực khác nhau, phân bố đều khắp trong các nhóm ngành nhân văn, khoa học xã hội, và khoa học tự nhiên-toán-kỹ thuật. Năm vị đến từ lĩnh vực nghệ thuật trình diễn, mười vị dạy trong các chương trình sau đại học có tính chuyên nghiệp, trong đó có hai người cũng tham gia dạy sinh viên đại học; năm mươi lăm người dạy sinh viên đại học, trong đó có quá nửa cũng tham gia dạy các sinh viên sau đại học. Không một điều nào trong những con số thống kê ấy hàm ý đâu là nơi mà người ta có nhiều khả năng tìm thấy những nhà giáo ưu tú, chúng chỉ phản ánh tầm bao quát của cuộc nghiên cứu mà thôi.

Cuộc truy vấn của chúng tôi bao gồm chủ yếu một chuỗi những nghiên cứu dựa trên tình huống (case studies) trong đó chúng tôi đã cố gắng kể lại cả những câu chuyện tập thể và, trong một số trường hợp, những câu chuyện cá nhân về những nhà giáo đầy hiệu năng mà chúng tôi phát hiện. Chúng tôi cung hiến những kết quả này vừa như những bằng

chứng cho thấy những phương pháp nhất định có tác động thật sự hiệu quả vừa như một nền tảng lý thuyết cho những cuộc truy vấn bổ sung. Những cuộc nghiên cứu trong tương lai có thể bắt đầu để kiểm chứng và đối chiếu các phương pháp với nhau theo một cách thức mà chúng tôi đã chỉ ứng dụng trong một trường hợp. Trong ví dụ ấy (nhà sinh vật học đã phát triển những khoá tập huấn nâng cao [Advanced Conceptual Workshops] – xem Chương 4), chúng tôi đã có thể so sánh những thành tựu của các cặp sinh viên tương thích, một số được phép tham gia sau khi tình nguyện và những người tình nguyện khác bị từ chối tham gia để phải ở lại trong những môi trường học tập khác có tính cách truyền thống hơn. Trong trường hợp ấy, chúng tôi đã có thể xem xét những phân tích thống kê đầy đủ để so sánh các thành tích học thuật của những người tham dự, một nhóm để kiểm tra [kết quả nghiên cứu], và một nhóm của những người không tình nguyện.¹

Câu hỏi mang tính phương pháp luận gai góc nhất của chúng tôi vẫn còn là làm cách nào chúng ta có thể xác định “việc học xuất sắc.” Chúng tôi đã phát hiện rằng chúng tôi không thể phát triển một định nghĩa tổng quát có thể áp dụng cho mọi ngành học, nhưng chúng tôi cũng phát hiện rằng những quan niệm mà chúng tôi nghe được từ những đối tượng nghiên cứu của mình đã hình thành sự hiểu

biết của chúng tôi về việc “việc học xuất sắc” có thể có ý nghĩa như thế nào (và đã đóng góp cho cuộc cách mạng của những kỳ vọng ngày một lớn lao hơn vừa được nhắc tới ở trên). Định nghĩa chuẩn xác nhất mà chúng tôi đã nghĩ ra là về phương diện phát triển cá nhân và tri thức. Nói chung, chúng tôi nghĩ về sự phát triển tri thức như là việc hiểu biết một lượng tài liệu đáng kể, như là việc học để biết cách học (để mở rộng tầm hiểu biết), để suy luận từ những bằng chứng, để sử dụng những khái niệm trừu tượng khác nhau, để tham gia vào những cuộc thảo luận về những suy nghĩ ấy (kể cả khả năng viết về nó), để đặt ra những câu hỏi tinh tế, và thói quen của tâm trí để sử dụng tất cả những khả năng ấy. Sự phát triển cá nhân có nghĩa là hiểu biết về bản thân mình (bao gồm lịch sử, cảm xúc, thiên hướng, khả năng, sự hiểu biết sâu sắc, những hạn chế, thiên kiến, những điều giả định, và kể cả những giác quan của bản thân mình) và ý nghĩa của việc làm người; sự phát triển một cảm thức về tinh thần trách nhiệm đối với bản thân mình và với người khác (kể cả sự phát triển đạo đức); năng lực thực hành từ tâm, và khả năng để hiểu và sử dụng cảm xúc của bản thân. Điều đó cũng có nghĩa là sự xuất hiện những tập quán của tâm nhằm duy trì và sử dụng những sự phát triển ấy.

CHÚ DẪN

1. DẪN NHẬP

1. Tất cả những đoạn trích nói về Lynn đều lấy từ Robert Darden, ed., *What a World! Collected Essays of Ralph Lynn* (Waco, Tex.: Narrative Publishing, 1998).

2. Một ví dụ cụ thể về việc sinh viên có khả năng thực hiện mà không cần học tập được thấy trong các nghiên cứu được thực hiện với môn vật lý cho thấy rằng sinh viên trong một khoá học nhập môn có thể học cách giải những bài toán vật lý ngay cả khi họ vẫn còn giữ những khái niệm sai lầm căn bản về chuyển động mà họ đã mang theo vào khoá học. Xem Chương 2 để có thêm chi tiết về các nghiên cứu này.

3. Ference Marton and Roger Säljö, "On Qualitative Differences in Learning – 2: Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task," *British Journal of Educational Psychology* 46 (1976): 115–117.

4. Donald H. Naftulin, John E. Ware, Jr., and Krank A. Donnelly, "The Doctor Fox Lecture: A Paradigm of Educational Seduction," *Journal of Medical Education* 48 (1973): 630-635.

5. Robert M. Kaplan, "Reflections on the Doctor Fox Paradigm," *Journal of Medical Education* 49 (1974): 310-312; trích dẫn từ trang 311.

6. Xem, chẳng hạn, Peter A. Cohen, "Student Ratings of Instruction and Student Achievement: A Meta-analysis of Multisection Validity Studies," *Review of Educational Research* 51 (1981): 281-309; Judith D. Aubrecht, "Are Student Ratings of Teacher Effectiveness Valid?" *IDEA Paper*, no. 2, November 1979 (Manhattan, Kans.: Kansas State University, Center for Faculty Evaluation and Development); Robert T. Blackburn and Mary Jo Clark, "An Assessment of Faculty Performance: Some Correlates between Administrator, Colleague, Student, and Self-Ratings," *Sociology of Education* 48 (1975): 242-256; Larry Braskamp, Frank Costin, and Darrel Caulley, "Student Ratings and Instructor Self-Ratings, and Their Relationship to Student Achievement," *American Educational Research Journal* 16 (1979): 295-306; Frank Costin, William Greenough and Robert Menges, "Student Ratings of College Teaching: Reliability, Validity, and Usefulness," *Review of Educational Research* 41 (1971): 511-535; Frank Costin, "Do Student Ratings of College Teachers Predict Student Achievement?" *Teaching of Psychology* 5 (1978): 86-88; P.

C. Abrami, S. d'Appolonia, and P. A. Chen, "Validity of Student Ratings of Instruction: What We Know and What We Do Not," *Journal of Educational Psychology* 82 (1990): 219–231; K. A. Feldman, "Instructional Effectiveness of College Teachers as Judged by Teachers Themselves, Current and Former Students, Colleagues, Administrators, and External (Neutral) Observers," *Research in Higher Education* 30 (1989): 137–194; K. A. Feldman, "The Association between Student Ratings of Specific Instructional Dimensions and Student Achievement: Refining and Extending the Synthesis of Data from Multisection Validity Studies," *Research in Higher Education* 30 (1989): 583–645.

7. Kenton Machina, "Evaluating Student Evaluations," *Academe* 73 (1987): 19–22.

8. Herbert W. Marsh, "Experimental Manipulations of University Student Motivation and Effects on Examination Performance," *British Journal of Educational Psychology* 54 (1984): 206–213.

9. Nalidi Ambady and Robert Rosenthal, "Half a Minute: Predicting Teacher Evaluations from Thin Slices of Nonverbal Behavior and Physical Attractiveness," *Journal of Personality and Social Psychology* 64 (1993): 431–441.

10. Chúng tôi tin những kết luận này làm thăng hoa phần lớn cuộc tranh luận gần đây về những cách tiếp cận cải cách và truyền thống đối với việc giảng dạy, về

việc học tập chủ động và thụ động, hoặc về một “nhà hiền triết trên sân khấu” so với một “người dẫn đường ở bên cạnh.” Chúng giúp giải thích tại sao một số giáo sư kích thích việc học [ở sinh viên] bằng cách sử dụng những phương pháp sư phạm mà người khác coi là lỗi thời trong khi những người khác thất bại thảm hại với phương pháp mới nhất, và những người khác nữa thì lại rất thành công. Chúng bênh vực cho một tập hợp những suy xét chín chắn hơn, chẳng cần phải đòi hỏi một người có sử dụng những công nghệ [giáo dục] và những phương pháp luận mới nhất hay không nhưng quan tâm đến những ảnh hưởng thực chất và bền vững mà việc giảng dạy có được về cách sinh viên cảm nhận, suy nghĩ, và hành động.

11. Về một tác phẩm nhập môn nghiên cứu về việc học, xem John D. Bransford, Ann L. Brown, and Rodney R. Cocking, eds., *How People Learn: Brain, Mind, Experience and School* (Washington D.C.: National Academy Press, 1999). Xem thêm những ghi chú của Chương 2.

2. HỌ BIẾT GÌ VỀ CÁCH THỨC CHÚNG TA HỌC?

1. Ibrahim Abou Halloun and David Hestenes, “The Initial Knowledge State of College Physics,” *American Journal of Physics* 53 (1985): 1043–1055. Xem thêm Ibrahim Abou Halloun and David Hestenes, “Common Sense Concepts about Motion,” *American Journal of Physics* 53 (1985): 1056–1065.

2. Halloun and Hestenes, "Common Sense Concepts about Motion," trích dẫn từ trang 1059.

3. Về những ví dụ khác và các cuộc tranh luận sâu hơn về hiện tượng này trong môn vật lý, xem Jose P. Mestre, Robert Dufresne, William Gerace, Pamela Hardiman, and Jerold Touger, "Promoting Skilled Problem Solving Behavior among Beginning Physics Students," *Journal of Research in Science Teaching* 30 (1993): 303–317; Lilia C. McDermott, "How We Teach and How Students Learn," in Harold J. Modell and Joel M. Michael, eds., *Promoting Active Learning in the Life Science Classroom* (New York: The New York Academy of Sciences, 1993), pp. 9–19; và *Revitalizing Undergraduate Science: Why Some Things Work and Most Don't* (Tucson: Research Corporation, 1992).

4. Kim A. McDonald, "Science and Mathematics Leaders Call for Radical Reform in Calculus Teaching," *Chronicle of Higher Education*, November 4, 1987, p. 1.

5. Edward L. Deci, "Effect of External Mediated Rewards on Intrinsic Motivation," *Journal of Personality and Social Psychology* 18 (1970): 105–115.

6. Xem Richard deCharms and Dennis J. Shea, *Enhancing Motivation: A Change in the Classroom* (New York: Irvington Publishers, 1976).

7. Edward L. Deci and Joseph Porac, "Cognitive Evaluation Theory and the Study of Human Motivation," in Mark R. Lepper and David Greene, eds., *The*

Hidden Costs of Reward: New Perspectives on the Psychology of Human Motivation (Hillsdale, N.J.: Laurence Erlbaum, 1978), pp. 149–176; trích dẫn từ trang 149.

8. Deci, “Effect of External Mediated Rewards on Intrinsic Motivation”; trích dẫn từ trang 107.

9. Xem J. Condry and J. Chambers, “Intrinsic Motivation and the Process of Learning,” in *The Hidden Costs of Reward*, pp. 61–84; và T. S. Pittman, J. Emery, and A. K. Boggiano, “Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations: Reward-Induced Change in Preference for Complexity,” *Journal of Personality and Social Psychology* 42 (1982): 789–797.

10. Melissa Kamins and Carol Dweck, “Person versus Process Praise and Criticism: Implications for Contingent Self-Worth and Coping,” *Developmental Psychology* 35 (1999): 835–847.

11. Xem, chẳng hạn, Carol S. Dweck, “Motivational Processes Affecting Learning,” *American Psychologist* 41 (1986): 1040–1048; và Carol W. Dweck and E. L. Leggett, “A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality,” *Psychological Review* 95 (1988): 256–273.

12. Vào thập niên 1980, Susan Bobbitt Nolen nghiên cứu việc trẻ con đọc diễn cảm và nhận thấy rằng nếu mục tiêu học tập chủ yếu của chúng là “học để mà học” (điều mà bà gọi là “định hướng nhiệm vụ” – task orientation), chúng sẽ có nhiều khả năng sử dụng và đánh giá cao những chiến lược xử lý sâu sắc trong việc đọc.

Nếu mong muốn chủ yếu của đứa trẻ là tỏ ra nổi trội so với bạn bè (mà bà gọi là “định hướng bản ngã” – ego orientation) đứa trẻ thường sử dụng những chiến lược kém tinh tế, có khuynh hướng đọc một cách hời hợt. Xem, Susan Bobbitt Nolen, “The Influence of Task Involvement on the Use of Learning Strategies,” (bài thuyết trình tại Hội nghị thường niên của American Educational Research Association, Washington, D.C., April 20–24, 1987); Susan Bobbitt Nolen and Thomas M. Haladyna, “Personal and Environmental Influences on Students’ Beliefs about Effective Study Strategies,” *Contemporary Educational Psychology* 15 (1990): 116–130.

13. Richard Light, *The Harvard Assessment Seminars* (Cambridge, Mass.: Harvard University, Graduate School of Education and Kennedy School of Government, 1990), pp. 8–9.

14. Robert de Beaugrande, “Knowledge and Discourse in Geometry: Intuition, Experience, Logic,” *Zeitschrift für Phonetik, Sprachwissenschaft und Kommunikationsforschung* 6 (1991): 771–827; và *Journal of the International Institute for Terminology Research* 3/2 (1992): 29–125; trích từ phiên bản trực tuyến tại địa chỉ <http://beaugrande.bizland.com/Geometry.htm>.

15. Xem William G. Perry, Jr., *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years: A Scheme* (New York: Holt, Rinehart, and Winston, 1970); William G. Perry, Jr., “Cognitive and Ethical

Growth: The Making of Meaning,” in Arthur W. Chickering, ed., *The Modern American College* (San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990), pp. 76–116; Mary Field Belenky, Blythe McVicker Clinchy, Nancy Rule Goldberger, and Jill Mattuck Tarule, *Women’s Way of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind* (New York: Basic Books, 1986).

16. Blythe McVicker Clinchy, “Issues of Gender in Teaching and Learning,” *Journal of Excellence in College Teaching* 1 (1990): 52–67; trích dẫn ở các trang 58–59.

17. Ibid. (Tài liệu đã dẫn), trang 59.

18. Ibid., trang 63.

19. Ibid., trang 65.

3. HỌ CHUẨN BỊ VIỆC GIẢNG DẠY NHƯ THẾ NÀO?

1. Công trình xuất bản năm 1990 của Ernest Boyer, *Scholarship Reconsidered*, đã phổ biến quan niệm về việc giảng dạy như là một công việc có tính học thuật (teaching as scholarship), tuy nhiên rất lâu trước khi quyển sách này ra đời, nhiều giảng viên đã phản ánh tư tưởng trung tâm của quan niệm này, [nhưng] với một khác biệt quan trọng. Bài luận của Boyer và phần lớn những bài viết tiếp theo về “việc giảng dạy như là công việc có tính học thuật” hàm ý rằng việc giảng dạy quan trọng bởi vì nó là một hình thái của công tác học thuật,

như thể tự thân thuật ngữ ấy thể hiện những giá trị nào đó đối với hành động giúp đỡ một ai khác học tập. Tuy nhiên, đối với những nhà giáo mà chúng tôi nghiên cứu, việc giảng dạy quan trọng không phải vì nó là một công tác học thuật mà vì nó có thể có những đóng góp đáng kể cho người khác và cho con đường phát triển tri thức (hoặc đôi khi là phát triển nghệ thuật) trên thế giới này. Nó đòi hỏi sự quan tâm từ các học giả (và trong một số lãnh vực thì từ các nghệ sĩ) bởi vì nó liên quan đến những công trình tri thức (hay nghệ thuật) nghiêm túc, một dòng suy nghĩ mà các học giả (hay các nghệ sĩ) thường được chuẩn bị để đóng góp. Quan niệm này, về điều mà vẫn có thể được gọi là “công việc học thuật của việc giảng dạy,” thừa nhận vai trò thiết yếu của những nhà trí thức trong việc dạy học trong lúc tránh được những cuộc tranh luận thường là vô bổ về việc có nên xếp nó vào cùng với những thuật ngữ vốn dành cho sự phát hiện kiến thức và việc công bố những kết quả phát hiện ấy.

2. Chad Richardson, *Batos, Bolillos, Pochos, and Pelados: Class and Culture on the South Texas Border* (Austin: University of Texas Press, 1999).

4. HỌ MONG ĐỢI GÌ Ở SINH VIÊN CỦA MÌNH?

1. Nêu lên câu hỏi này, Steele đã đối đầu với những quan niệm mà Kenneth Clark triển khai hồi thập niên 1930 và 1940 cũng như những quan điểm mà Thurgood Marshall sử dụng trong bài biện hộ của mình trước Tối cao Pháp viện [Hoa Kỳ] trong vụ kiện có tính bước ngoặt

vào năm 1954 về việc xóa bỏ nạn phân biệt chủng tộc trong nhà trường, vụ [Oliver L.] Brown [và mười hai người khác là các bậc cha mẹ đại diện cho hai mươi học sinh] kiện Hội đồng Giáo dục [thành phố] Topeka [tiểu bang Kansas] (*Brown vs. the Board of Education of Topeka*). Clark lập luận rằng vì cái xã hội phân biệt chủng tộc của chúng ta đã phân biệt đối xử đối với trẻ em da đen và lại còn cô lập chúng trong những ngôi trường cách biệt, điều đó đã dạy chúng rằng chúng là những kẻ thấp kém. Như Earl Warren nêu rõ trong bài phát biểu quan điểm nổi tiếng của ông trong vụ Brown, chủ nghĩa phân biệt chủng tộc và sự phân biệt đối xử đã tạo ra ngay giữa những nạn nhân [của chúng] những định kiến về “một cảm giác của sự thấp kém... vốn có thể tác động đến con tim và khối óc của chúng theo một cách dường như chẳng bao giờ có thể đảo ngược được.” Nói tóm lại, lý thuyết của Clark cho rằng, nếu xã hội không ngừng nói với bạn rằng bạn chỉ là kẻ thấp kém, có nhiều khả năng bạn sẽ tự mình tin vào điều ấy. Trong khi Steele thừa nhận tác động ấy, ông cũng nhận thấy rằng hầu hết những sinh viên Mỹ gốc Phi châu mà ông đã từng gặp gỡ vẫn có một cảm nhận mạnh mẽ về giá trị tự thân của họ, và họ thường chuyển hướng năng lượng của mình vào những lãnh vực khác không thuộc phạm vi học thuật. Tuy nhiên, cuộc nghiên cứu của ông đã tìm cách giải thích về thành tích của những sinh viên vẫn “[kiên trì] bám chặt vào lãnh vực ấy,” những người tiếp tục cố gắng nhưng thường là vẫn thất bại.

2. Ông sử dụng phần nâng cao của bài thi GRE môn toán để kiểm tra hai nhóm phụ nữ giống nhau, cả hai nhóm đều có những thành tích xuất sắc trong các khóa học về toán trong chương trình đại học. Đối với một nhóm, ông không thực hiện một cố gắng đặc biệt nào, và nhóm này đã làm bài thật kém trong kỳ thi so với những nam sinh viên trong một nhóm đối chiếu. Đối với nhóm kia, trước khi họ tham gia kỳ thi, ông thuyết phục họ rằng thực ra chẳng hề có những khác biệt nào về mặt giới tính [trong khả năng học môn toán], và quả là đã không có khác biệt nào thật. Xem Claude M. Steele, "Thin Ice: 'Stereotype Threat' and Black College Students," (August 1999); bản trực tuyến có ở địa chỉ <http://www.theatlantic.com/issues/99aug/9908stereotype.htm>.

3. Nhưng bây giờ có những sinh viên nghĩ đó là một cuộc kiểm tra năng lực tư duy về định kiến chủng tộc hay không? Hiển nhiên là có. Các nhà nghiên cứu giao cho cả hai nhóm một trò chơi đồ chữ trong đó mỗi chữ thuộc một danh mục dài các từ đều bị bỏ mất hai mẫu tự. Các sinh viên có thể bổ sung mỗi chữ theo nhiều cách thức khác nhau, trong số những chữ ấy có một số chữ liên quan đến những khái niệm chủng tộc. Sinh viên nào cho rằng khả năng của họ đang bị đặt dưới sự dò xét tỷ mỉ đã điền vào những mẫu tự để cho ra những từ mang tính chất "chủng tộc" nhiều hơn những nhóm sinh viên khác. Xem Steele, "Thin Ice."

4. Khi Margaret Shih và các đồng nghiệp của bà ở Harvard giải quyết vấn đề này, họ kiểm tra những tác

động có thể ảnh hưởng đến nhau giữa những định kiến tích cực và định kiến tiêu cực. Niềm tin phổ biến cho rằng phụ nữ kém về môn toán nhưng sinh viên người Mỹ gốc Á châu lại giỏi về môn đó. Thế nữ sinh viên người Mỹ gốc Á châu thì sao? Các nhà nghiên cứu ở Harvard cho ba nhóm nữ sinh viên người Mỹ gốc Á châu làm một bài kiểm tra toán. Trước mỗi cuộc kiểm tra họ yêu cầu các nữ sinh viên điền vào một bản câu hỏi về mình và những vấn đề chung của sinh viên. Đối với nhóm đầu tiên, họ chèn vào một câu hỏi nhỏ nhắc nhở các nữ sinh viên ấy về chủng tộc. [Bản câu hỏi của] nhóm thứ hai không có câu hỏi ấy nhưng lại có một câu hỏi nhắc các nữ sinh viên về giới tính, trong lúc nhóm thứ ba không có hai câu hỏi trên. Mặc dù cả ba nhóm hầu như đã có những thành tích giống nhau, chính nhóm được nhắc nhở về chủng tộc rõ ràng có phần nào đạt được thành tích hơi cao hơn hai nhóm còn lại, trong khi nhóm sinh viên được nhắc nhở về giới tính làm bài tệ nhất. Xem, Margaret Shih, Todd L. Pittinsky, and Nalini Ambady, "Stereotype Susceptibility: Identity Salience and Shifts in Quantitative Performance," *Psychological Science* 10 (1999), 80–83.

5. Steele, "Thin Ice."

6. Paul Baker, *Integration of Abilities: Exercises for Creative Growth* (New Orleans: Anchorage Press, 1977).

7. Ibid., trang 19.

8. Do có nhiều năm thất bại, số lượng sinh viên gốc thiểu số đạt công ghi danh theo học khoá học này đã giảm một cách đều đặn. Hậu quả là chương trình chấp nhận

tất cả những sinh viên gốc thiểu số tình nguyện và xếp họ thành từng cặp cho mục đích nghiên cứu với những cặp tương xứng nổi tiếng trước đó – những sinh viên gốc thiểu số đã tham gia khoá học trong các năm trước. Những sự so sánh này được xem là thoả đáng vì khoá học không thay đổi đáng kể và vẫn được giảng dạy bởi cùng sáu vị giáo sư như [các khóa] trước.

9. Arnold Arons, “Critical Thinking and the Baccalaureate Curriculum,” *Liberal Education* 71 (1985): 141–157.

10. Kenneth Seeskin, “A Few Words about Teaching Intellectual History,” *The Class Act* (January 1996), p.1. Xem bản trực tuyến tại địa chỉ http://president.scfte.northwestern.edu/ClassAct_96_Jan.html

11. Để tiết kiệm thời gian, đôi khi bà yêu cầu sinh viên chọn ngẫu nhiên một tấm thẻ “và hãy đoán xem điều gì ‘bị thiếu’ trên tấm thẻ đó.”

12. Claude M. Steele, “A Threat in the Air: How Stereotypes Shape Intellectual Identity,” in Eugene Y. Lowe, ed., *Promise and Dilemma: Perspectives on Racial Diversity and Higher Education* (Princeton: Princeton University Press, 1999), pp. 116–118. Ông lập luận rằng, một “chiến lược Socrates” như vậy bảo đảm “một quan hệ an toàn giữa người dạy và người học theo đó ít có khả năng gặp thất bại cũng như [bảo đảm] việc xây dựng dần dần sự tự tin từ những thành công nhỏ bé.”

13. Baker, *Integration of Abilities*, p. XIII.

5. HỌ HƯỚNG DẪN LỚP HỌC NHƯ THẾ NÀO?

1. Những ý tưởng căn bản về việc học [trong môi trường] tự nhiên và có tính phê phán có gốc rễ trong cả hoạt động suy nghĩ có phê phán lẫn hoạt động học tập chủ động, đã bổ sung và phát triển những tư duy của cả hai [hoạt động đó]. Trong khi việc học chủ động cho rằng tốt nhất là để cho người học phải bị thu hút vào việc học của chính họ, thì việc học tự nhiên và có tính phê phán cho rằng một hành động được thực hiện một cách có hiệu quả nhất khi người học quyết định thực hiện nó vì khi đó chính người học nghĩ rằng hành động sẽ giúp mình thỏa mãn nhu cầu hiểu biết, giúp giải quyết một vấn đề mà người học cho là quan trọng, hấp dẫn và hay/đẹp – chứ không đơn thuần là vì có ai đó bảo phải làm. Trong khi việc suy nghĩ có tính phê phán xác định việc học tập theo khả năng suy luận thông suốt các vấn đề của sinh viên, thì việc học tự nhiên và có tính cách phê phán xác định các cách thức theo đó sinh viên có thể phát triển khả năng để [suy luận thông suốt các vấn đề].

2. Phương pháp được mô tả ở đây về việc phân phối các tài liệu học tập viết sẵn phải được sử dụng với sự cẩn trọng. Sinh viên phải có được một trải nghiệm thuyết phục họ rằng họ đã tìm thấy một điều gì đó có giá trị mà họ không thể tìm thấy ở một nơi nào khác. Cho nên, nếu chỉ phân phối một vài phần của một quyển sách giáo khoa rồi yêu cầu sinh viên phải dành giờ học trong lớp để

thảo luận về những đoạn văn ấy thì có thể sẽ chẳng có tác dụng bao nhiêu.

3. Tất nhiên, một neuron không chỉ là một tế bào trong não bộ, nhưng bà thường bắt đầu với một khái niệm đơn giản để giúp sinh viên tự xây dựng những giải thích cho chính mình.

4. Họ hiểu và sử dụng một vốn từ độc đáo và phong phú trong việc truyền đạt bằng lời, nơi mà một cử chỉ – một nụ cười gượng gạo hay kể cả chỉ một cái nhướn mày – đôi khi có thể thay cho lời nói, nhắc nhở một cử tọa về một điểm đã được nói rõ. Họ sử dụng giọng nói của mình để đưa một cái nhìn nhân bản vào thông tin và ý tưởng, truyền đạt lòng nhiệt tình và mối quan tâm, niềm khao khát tri thức, và nhận thức sâu sắc về những viễn cảnh khác nữa.

5. Các nhà hài kịch gọi đó là một sự “buông lỏng,” một dấu hiệu để tạo ra tiếng cười. Đối với Groucho Marx, đó là động tác búng điều xì gà, còn đối với Johnny Carson là động tác xăn tay áo. Trong lớp học, những công cụ như vậy cũng là những dấu hiệu cho sự suy nghĩ. Xin cảm ơn Ann Woodworth đã chỉ ra những ví dụ này và những ví dụ tương tự.

6. Đôi khi, những ý định rất trái ngược nhau. Chẳng hạn, một số giảng đường rộng lớn có sẵn những cái micro không dây được cài vào người để các vị giáo sư có thể khuếch đại tiếng nói của mình với sự hỗ trợ của một hệ thống âm thanh lắp sẵn. Chúng tôi thấy rằng

trong những giảng đường như vậy, một số giảng viên thường xuyên sử dụng hệ thống khuếch đại âm thanh trong khi những vị khác thì không. Thế nhưng cái chuyện ai dùng và ai không dùng chẳng liên quan gì đến năng lực của giọng nói tự nhiên của bất cứ ai. Các nhà giáo ưu tú có khuynh hướng sử dụng micrô, còn những giảng viên kém hơn thì không (tất nhiên cũng có những ngoại lệ quan trọng). Khi chúng tôi hỏi cả hai phía tại sao họ làm như vậy, những câu trả lời của họ để lộ ra một số điều. Những người có sử dụng [máy vi âm] nói rằng họ muốn sinh viên của mình nghe rõ những điều họ nói, hoặc họ lo là những sinh viên ngồi ở những dãy bàn phía sau của giảng đường có thể không nghe được. Ngược lại, những người không sử dụng máy vi âm thường nói rằng họ không bao giờ nghĩ đến việc ấy, hoặc việc sử dụng nó quá phiền phức. Một số những người không sử dụng máy vi âm còn tuyên bố giọng nói của họ đủ mạnh mẽ, ngay cả khi hiển nhiên là giọng nói của họ không đủ sức, và có vẻ như là cảm thấy bị xúc phạm nếu có người đề nghị họ làm khác đi. Việc họ tự tưởng tượng về mình như thế nào dường như còn quan trọng hơn việc liệu sinh viên của họ có thể nghe được họ nói gì hay không.

7. Tôi không bỗng dưng mà cho rằng việc giảng dạy xuất sắc chỉ được thực hiện thông qua những câu chuyện kể và những bài giảng hình thức. Tất cả các giảng viên đều giải thích sự việc cho sinh viên của mình (từ những bài tập đến ý tưởng), và những người thực hiện có hiệu quả nhất trong việc thúc đẩy tinh thần học tập thường đưa ra những giải thích hay hơn là những người khác.

8. Băng ghi hình về Feynman lấy từ chương trình “Fun to Imagine” của BBC. In lại với sự cho phép của Carl Feynman và Michelle Feyman.

9. Eric Mazur đã làm cho một biến thể của kỹ thuật này trở nên nổi tiếng theo đó ông ngừng bài giảng về vật lý của mình và đưa ra những bài toán nhỏ có tính cách khái niệm mà các sinh viên của ông có thể giải được không cần làm bất kỳ sự tính toán nào. Trước hết ông yêu cầu các sinh viên làm việc độc lập để chọn một câu trả lời đúng từ một danh sách (câu hỏi có nhiều đáp án). Ông cũng yêu cầu sinh viên đánh giá sự tự tin của mình trong câu trả lời. Sau một vài phút, ông yêu cầu các sinh viên quay sang phía người ngồi bên, so sánh và thảo luận về những câu trả lời, có thể trao đổi những câu trả lời của họ, và đánh giá lại mức độ tự tin. Ông đã khám phá rằng cả số lượng những câu trả lời đúng lẫn mức độ niềm tin đều tăng sau bài tập nhỏ này. Xem Eric Mazur, *Peer Instruction: A User's Manual* (N.J.: Prentice-Hall, 1977).

6. HỌ ĐỐI XỬ VỚI SINH VIÊN CỦA MÌNH NHƯ THẾ NÀO?

1. Xem Paul Baker, *Integration of Abilities: Exercises for Creative Growth* (New Orleans: Anchorage Press, 1977).

2. Jerry Faber, *The Student as Nigger: Essays and Stories* (New York: Pocket Books, 1972).

7. HỌ ĐÁNH GIÁ SINH VIÊN VÀ TỰ ĐÁNH GIÁ MÌNH NHƯ THẾ NÀO?

1. Meg Cullar, "Interview with Paul Baker," *Baylor Line* (Fall 2001), pp. 46–49; trích dẫn từ trang 46.

2. "Đánh giá xếp hạng sự hiệu quả của người giảng viên trong việc thách thức bạn về mặt tri thức," hay "đánh giá xếp hạng sự hiệu quả của người giảng viên trong việc kích thích sự quan tâm của bạn đến môn học."

3. Ý niệm về cặp hồ sơ giảng dạy được khái quát hóa trở lại này, điều mà chúng tôi đã đề nghị lần đầu tiên trong một bài viết hồi năm 1997, trực tiếp hình thành từ những phương pháp thực hành mà chúng tôi quan sát được trong việc tự thẩm định mà những đối tượng nghiên cứu của chúng tôi tiến hành. Xem James Lang and Ken Bain, "Recasting the Teaching Portfolio," *The Teaching Professor* (December 1997), p. 1.

4. Chẳng hạn, một giảng viên có thể giúp các sinh viên học những khái niệm phức tạp bằng cách trước hết phơi bày cho họ thấy những giải thích đơn giản, thế rồi từng bước, qua nhiều buổi học tiếp theo, bộc lộ tính phức tạp. Một quan sát viên chỉ quan sát được sự lặp đi lặp lại ban đầu có thể tin rằng vị giảng viên chỉ đề cập với sinh viên những khái niệm đã được đơn giản hóa, trong khi thực ra, vị giảng viên ấy đã sử dụng một chiến lược (giảng dạy) có hiệu quả thực sự.

5. Cung cấp một sự đánh giá xếp hạng toàn diện về việc giảng dạy; cung cấp một sự đánh giá xếp hạng toàn diện về khóa học; ước lượng xem bạn đã học tập được bao nhiêu; đánh giá xếp hạng sự hiệu quả của giảng viên trong việc thách thức bạn về mặt tri thức, và đánh giá xếp hạng sự hiệu quả của giảng viên trong việc kích thích sự quan tâm của bạn đến môn học. Chúng tôi đề nghị sử dụng một thang xếp hạng sáu điểm thay vì một thang năm điểm cho những câu trả lời của sinh viên vì thang 6 điểm đòi hỏi người sinh viên tham gia đánh giá xếp hạng phải phân biệt mọi thứ một cách rạch ròi hơn.

6. Xem, chẳng hạn, Herbert W. Marsh and M. Dunkin, "Students' Evaluation of University Teaching: A Multidimensional Perspective," in J. C. Smart, ed., *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, vol. 8 (New York: Agathon, 1992), pp. 143–233; và H. W. Marsh, "The Influence of Student, Course, and Instructor Characteristics in the Evaluations of University Teaching," *American Educational Research Journal*, 17 (1980): 219–237.

7. Xem, chẳng hạn, George Howard and Scott Maxwell, "Do Grades Contaminate Student Evaluations of Instruction?" *Research in Higher Education* 16 (1982): 175–188.

LỜI BẠT

1. Donald L. Finkel, *Teaching with Your Mouth Shut* (Portsmouth, N.H.: Heinemann, 2000).

2. Triết lý giảng dạy ấy có lẽ đã thăm dò bốn vấn đề mà chúng ta đã xem xét xuyên suốt quyển sách này: Học về chủ đề ấy có ý nghĩa gì? Làm thế nào để chúng ta nuôi dưỡng việc học ấy một cách thích hợp nhất? Làm thế nào để sinh viên và ban giảng huấn hiểu được một cách rõ rệt nhất bản chất và sự tiến bộ của việc học ấy? Làm thế nào để các thành viên của ban giảng huấn có thể biết được liệu những cố gắng của họ mang lại sự giúp đỡ hay chỉ gây nên tai hại?

3. Xem, chẳng hạn, <http://www.nyu.edu/cte/researchbased.html> và http://president.scfte.nwu.edu/S2_research.html

4. Peter J. Gray, Robert C. Froh, and Robert M. Diamond, *A National Study of Research Universities on the Balance between Research and Undergraduate Teaching* (Syracuse, N.Y.: Center for Instructional Development, Syracuse University, 1992); Peter J. Gray, Robert M. Diamond, and Bronwyn E. Adam, *A National Study of the Relative Importance of Research and Undergraduate Teaching at Colleges and Universities* (Syracuse, N.Y.: Center for Instructional Development, Syracuse University, 1996); Robert M. Diamond and Bronwyn E. Adam, *Changing Priorities at Research Universities: 1991–1996* (Syracuse, N.Y.: Center for Instructional Development, Syracuse University, 1997).

PHỤ LỤC

1. Xem W. K. Born, W. Revelle, and L. Pinto, "Improving Biology Performance with Workshop Groups," *Journal of Science Education and Technology* 11 (2002): 347-365.

LỜI CẢM ƠN

Cuộc nghiên cứu khai sinh quyển sách này khởi đầu trong thập niên 1980, sau khi tôi đã trải qua hơn mười lăm năm làm việc với tư cách giáo sư sử học ở trường đại học. Nó tiếp tục khi tôi trở thành giám đốc sáng lập của một loạt những trung tâm giảng dạy đại học ở Vanderbilt, Northwestern, và New York University. Có hai người ở bên cạnh tôi đã đóng một vai trò nổi bật trong việc khởi xướng, điều hành, và hoàn tất cuộc nghiên cứu ấy. Marsha Faye Marshall tham gia cuộc nghiên cứu từ đầu đến cuối, hỗ trợ trong từng khía cạnh của cuộc khảo sát và giữ một vị trí then chốt trong việc hình thành phần lớn những kết luận. James Lang hỗ trợ việc khảo cứu, viết, trình bày những kết luận, và một loạt những trách nhiệm khác. Rất lâu sau khi không còn tham gia tích cực vào cuộc nghiên cứu này, Lang vẫn nhắc nhở tôi tiếp tục công trình.

Để thực hiện cuộc nghiên cứu chúng tôi dựa vào sự hỗ trợ của nhiều đồng nghiệp, tuy không

phải là đối tượng của cuộc nghiên cứu nhưng đã có những đóng góp rất đáng kể bằng việc giúp chúng tôi nhận diện những ứng viên và cùng tham gia thảo luận về những khái niệm nảy sinh. Ban bè và người thân cũng có những đóng góp, cũng như rất nhiều sinh viên đã tham gia những cuộc phân tích theo nhóm nhỏ hoặc ngồi lại tham dự các cuộc phỏng vấn về những giảng viên giỏi nhất và dở nhất của họ. Đều là sinh viên đại học trong những năm đầu của cuộc nghiên cứu, các con tôi, Tonia và Marshall, và con dâu tôi Alice, với những kinh nghiệm và suy nghiệm của mình, đã mang lại những tác nhân kích thích có giá trị đối với những suy nghĩ nảy sinh vào lúc đó. Trong giai đoạn cuối cùng của việc chuẩn bị bản thảo, họ đã có những đề nghị có giá trị về việc làm thế nào để cải tiến công trình.

Lần đầu tiên tôi bắt đầu thấy được những đường nét của điều mà sau này tôi gọi là “môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán” là khi tôi nói chuyện với Tonia về những kinh nghiệm sống trong khu ký túc xá gồm các sinh viên học về ngôn ngữ ở Vanderbilt. Cũng xin cảm ơn Al Masino, người đã chia sẻ những kinh nghiệm với tư cách là một sinh viên nghệ thuật ở Baltimore. Tôi cũng xin cảm ơn Brena và John Walker, hai nhà giáo lỗi lạc ở South Carolina, những người đã đọc những phần đầu của bản thảo và đóng góp những đề nghị quý giá. Những biên tập viên của tôi, Elizabeth Knoll

và Christine Thorsteinsson, đã đưa ra những gợi ý sắc sảo ở giai đoạn cuối của việc soạn thảo. Emma Rossi và Loni Leiva đã dành cho tôi những hỗ trợ quý báu trong việc chuẩn bị bản thảo sau cùng

Và, tất nhiên, xin cảm ơn tất cả những con người vô cùng quýn rữ là nhân vật chính của cuộc nghiên cứu này, những người đã dành thời gian để trò chuyện với chúng tôi về công việc giảng dạy của mình hoặc đã sẵn lòng thực hiện những buổi diễn giảng dành cho công chúng theo yêu cầu của chúng tôi. Sau cùng, xin dâng những lời cảm ơn lên ba mẹ tôi, Jesse Lee Bain và Vera Brooks Bain, những người đã dạy học ở hơn một chục trường trung học và tiểu học khắp các thị trấn ở các tiểu bang Georgia và Alabama rất lâu trước khi tôi bước vào nghề dạy học, và cũng là những người đầu tiên khai tâm cho tôi.

BẢNG TRA CỨU

(x: xem; xt: xem thêm)

Ambady, Nalini, 39

Arizona State University, 54

Arons, Arnold, 178–181

Aronson, Joshua, 148–149

bài “op-ed,” 298

bài giảng, 214, 227; chuẩn bị, 112, 220; học tập (từ), 202–203;
những hình thức thay thế, 222–223, 237–239

bài thi/kiểm tra. x kỳ thi

bài tập/công việc làm ở nhà, 103, 114, 117, 128–129, 159, 184,
221, 235, 261–263, 307

Baker, Paul, 14–15, 152, 157, 166, 201, 288, 318

Bell, Derrick, 295–302, 310

Besanko, David, 289, 342

Billings, Josh, 64

Brown, Deborah, 217

cam kết (giữa giảng viên và sinh viên), 231–234

Cannon, Charlie, 136–141, 218, 232

cấp hồ sơ giảng dạy, 337–343

- câu hỏi đánh giá căn bản, 309
- câu hỏi thẩm định căn bản, 331
- cho điểm, 48–49, 80–81, 82, 123–124, 163, 184, 186, 304–305, 309–326. *xt* đánh giá kết quả học tập của sinh viên
- chuẩn bị để giảng dạy, 45–46, 107–129, 205–213, 224–239
- Clinchy, Blythe McVicker, 94–99
- Có phải đó là một bức họa của Rembrandt?
(*chương trình máy tính*), 214
- Cohen, Geoffrey, 153–155, 159–161
- cộng đồng học viên/cộng đồng những người cùng học, 51, 120, 232, 298–300, 310, 356
- dạy các môn khoa học tự nhiên, 19, 27–28, 58, 68, 116, 167–173, 186–192, 209, 259, 290–292
- dạy các môn khoa học xã hội, 19, 116, 129–135, 263
- dạy các môn kỹ thuật, 136–141, 271, 379
- dạy các môn nhân văn, 17, 32, 68, 85–89, 116, 191, 211, 214–219, 225–230, 256, 271
- dạy học với cái miệng ngậm, 350
- dạy học với tính cách là một công việc học thuật, 45, 107, 343, 389–390
- dạy kỹ năng đọc tài liệu, 113–114, 117, 120–121, 134, 184–186, 219, 236, 260
- dạy (kỹ năng) viết, 88–89, 131–135, 263–265, 295–300
- dạy môn chính trị học, 224–230
- dạy môn dân tộc học, 134–135, 218
- dạy môn giải phẫu học, 69–71
- dạy môn giải phẫu thần kinh, 189
- dạy môn hoá học, 85, 197, 209, 236, 265, 291–292
- dạy môn kịch nghệ, 13–15, 21–24, 192–195, 248

- dạy môn kiến trúc, 135–141
- dạy môn kinh doanh, 217, 285
- dạy môn kinh tế học, 236
- dạy môn lịch sử nghệ thuật, 214–216
- dạy môn lịch sử, 11, 17, 32, 85–89, 191, 211, 217, 218, 219, 265
- dạy môn luật, 266, 295–302
- dạy môn quản trị, 217, 285, 289
- dạy môn sinh học, 13, 21–22, 69–71, 81, 167–173, 186–190, 218, 231, 259
- dạy môn tâm lý học, 261
- dạy môn thiên văn học, 191–192
- dạy môn toán học, 14, 31–32, 58, 87, 143–149, 195–196, 198, 211–212, 218, 236, 255–256, 259, 266–267, 274–277, 324–325,
- dạy môn triết học, 183–184, 207–210
- dạy môn vật lý học, 54–57, 66, 73, 143–144, 217, 252–253, 305
- dạy môn xã hội học, 129, 132–135
- dạy văn học, 14, 69, 82, 116–117, 312
- dạy về các định luật chuyển động của Newton, 54–57, 73
- dạy về nghệ thuật trình diễn, 13–15, 22–24, 192–195, 200–201, 288, 318
- dạy y khoa, 13, 21–22, 27, 70–71, 81, 186–190, 231, 259–260, 271–272, 325, 332–333; học dựa trên cơ sở nghiên cứu tình huống (trong việc), 271
- de Beaugrande, Robert, 92
- deCharms, Richard, 76
- Deci, Edward L., 75–76
- Divine, Robert, 211, 245

Dr. Wolf, 279–282

Dự án Phản biện Đồng nghiệp, 372–373

Dweck, Carol, 78–79, 352

đánh giá kết quả học tập của sinh viên, 48–49, 80–81, 128, 155, 195, 284–285, 307–329; các quan niệm (về), 328–329; cách tiếp cận lấy việc học làm nền tảng (đối với), 308–309, 313–329; cách tiếp cận lấy thành tích làm nền tảng (đối với), 308–316, 322–323; có tính cách xây dựng, 47, 80–81, 122–125, 207, 224, 307, 317–329; chiếu theo tiêu chí (criterion-referenced), 80–81, 307, 323–324; chiếu theo một chuẩn đánh giá chung (norm-referenced), 307–308; thiết kế phương pháp đánh giá, 122–123, 307–326; (sinh viên) tự đánh giá, 127, 328. *xt* kỳ thi; cho điểm

đánh giá xếp hạng của sinh viên, 34–41, 150, 179–180, 333–336, 339, 342

đề án giảng dạy dựa trên (hoạt động) nghiên cứu, 359

đề cương khoá học, 88–89, 133, 337–342, 367, 375; phiên bản đầy hứa hẹn, 157–158

định hướng bản ngã, 387–388

định hướng nhiệm vụ, 387–388

định kiến tiêu cực, 146, 153–155, 199–200

động cơ học tập, 74–78, 85–96, 159–163; ngoại tại, 74–81, 87, 103, 311–315, 326; nội tại, 74–81, 101–103, 326

đưa ra những lời giải thích, 207, 231, 240–242, 251–257

Entwistle, Noel, 334

Farber, Jerry, 290

Feynman, Richard, 55, 252–253

Finkel, Don, 350

Freire, Paulo, 95
 Fulghum, Robert, 12

giáo dục theo kiểu nhồi sọ, 92
 Goodwin, Jean, 217

Halloun, Ibrahim Abou, 54–56
 Hanna, Suhail, 18, 163–164, 265
 Hargrove, Erwin, 258
 Harvard University, 82, 123, 209, 225–230, 290
 Heinrich, Paul, 249
 Herschbach, Dudley, 209, 290, 291, 292, 307, 358
 Hestenes, David, 54–56

hiệu ứng Dr. Fox, 35–38

học/việc học/học tập, 304–315, 317–318, 322–329, 333–334, 351–356; có tính cách siêu nhận thức, 60, 197; dựa vào phương pháp diễn dịch, 132, 238; dựa vào phương pháp quy nạp, 132, 238; nghiên cứu (về), 54–59, 76–78, 94–98, 143–155; những phong cách, 125, 238–239; những quan niệm (về), 61, 67–71, 107–108, 113, 174–181; quan điểm phát triển (về), 94–100, 186–196, 309; thông qua sự trải nghiệm, 46–47, 128–129, 134–141, 205; thúc đẩy, 32, 68, 108, 141–142, 331–332, 352, 356, 367, 368, 376;

học “gạo,” 55–56, 58–59, 73, 195–196

học tập chủ động, 46–47, 103–104, 132–142, 170–173, 193–194, 384–385, 395. *xt* môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán

học thông qua sự hợp tác làm việc, 47, 115, 122, 136–141, 168–173, 197, 206, 221–224, 263–264

học trên cơ sở làm việc trên dự án, 136–141

học trên cơ sở giải quyết vấn đề, 46–47, 269. *xt* học trên cơ sở

nghiên cứu tình huống; môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán

học trên cơ sở nghiên cứu tình huống, 21–22, 47, 70,
 186–190, 204, 214–219, 226–227, 268–273, 295–300

Indiana University, 91, 265

Internet, 119, 125, 213, 299

khoá tập huấn nâng cao, 170, 380

kỳ thi/kiểm tra, 25, 58, 69, 71, 81, 163, 164, 186, 195, 236,
 274–277, 284–286, 303–305, 322–328; có tính tích lũy,
 326; dựa trên tình huống, 186, 189–190; quan niệm (về),
 327

kỳ năng nói, 240–246

Lachs, John, 294

Lang, James, 366

LeBaron, Samuel, 272

Leuptow, Richard, 232

Light, Richard, 82, 123

lời khen nhắm vào cá nhân, 78–80

lời khen nhắm vào nhiệm vụ, 78–80

lý thuyết kiến tạo (constructivism), 43, 62–67, 71, 111–118,
 175–176, 212, 245, 256–259

Lynn, Raph, 11, 12–13, 113, 177, 185, 319, 325

MacLean, Nancy, 88

Marsh, Herbert, 37

McEvoy, Arthur, 266

Mead, Gerald, 217

Michelsen, Larry, 261

mô hình/kiểu, 62–67, 71, 230

mô hình giảng dạy dựa trên việc học của sinh viên, 107–108, 111–112, 127, 352

mô hình ngân hàng, 69, 95, 175; truyền tải kiến thức (và), 44, 62, 65; 68, 69–70, 100, 113, 116, 351, 352; ròt thông tin (và), 113, 182, 236

mô hình nhận thức, 62–67, 71–73, 103, 111–112, 175–176, 230, 317–318

mô hình truyền tải (trong giảng dạy), 106–107, 350–352, 353

mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên, 47–48, 274–277, 282–295, 299–302, 319

môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán, 46, 103, 128–129, 205–207, 211–224, 229–230, 233, 238–239, 268

mục tiêu học tập, 27, 108–111, 150, 156–157, 308–311, 318, 327, 332

Muir, Ed, 218

Nelson, Craig, 91, 287

nét cọ của Rembrandt, 52, 353

New York University, 295, 302

nhóm tập huấn, 169–173

ngôn ngữ lãnh đạo, 249–251

ngôn ngữ nhiệt thành, 249–251

người học/học viên, 304–307; sâu/sâu sắc, 20, 29–30, 60, 65–66, 78, 90, 115, 126, 235, 247, 304, 332, 334, 387–388; có chiến lược/theo kiểu đối phó, 77, 91, 126, 304; học theo kiểu nhồi sọ, 91, 92; nông/hời hợt, 91, 126, 334.
xt sinh viên

- người có thành tích nhờ sự tránh né, 91–92
- niềm tin/sự tin tưởng của sinh viên, 154–159
- Norden, Jeanette, 13, 21–22, 81, 111–112, 186–192, 218–219, 221, 231, 238, 247–248, 256–257, 259–260, 283, 307, 325, 332–333
- Northwestern University, 14, 18, 21, 23, 38, 88, 167–173, 192, 194, 202
- Pan American University, 129–135
- Perry, William, 94–96
- phản hồi. x ý kiến phản hồi
- phân tích theo nhóm nhỏ, 33, 321, 376
- Philpott, Tom, 16–18
- phương pháp Socrates, 90, 193, 200, 207–208, 212, 226–230, 235, 276
- Pinto, Larry, 168–173
- quan niệm về trí thông minh, 78–79, 148, 159, 175–176, 352
- quan niệm về việc giảng dạy, 45–46, 106–129, 142, 151–153, 156–167, 174–177, 183–184, 186, 197–201, 224–225, 257–261, 268, 283, 287–293, 307–308, 317, 327, 350–354
- Richards, Ann, 12
- Richardson, Chad, 129–135, 218, 356
- Rosenthal, Robert, 39
- Saari, Donald, 14, 87, 195–196, 211–212, 218, 226–227, 232, 259, 266–268, 325
- Sandel, Michael, 225–230, 259
- Seeskin, Ken, 183–184

Shulman, Lee, 358

siêu nhận thức, 43–44, 60, 62, 197

Silver, Larry, 214–215

sinh viên người Mỹ bản địa, 167–173

sinh viên người Mỹ gốc châu Á, 149, 168–173

sinh viên người Mỹ gốc châu Âu, 144, 149–155, 160, 168–173

sinh viên người Mỹ gốc châu Phi, 143–144, 148, 154,
168–173, 390–392

sinh viên người Mỹ gốc Hispanic, 129–135, 143–144, 168–173

sinh viên quốc tế, 162

sinh viên: nam, 99, 146, 149, 152, 394–395; nữ, 99, 143–149,
152, 393. *xt* sinh viên người Mỹ gốc châu Phi; sinh viên
người Mỹ gốc châu Á; sinh viên người Mỹ gốc châu Âu;
sinh viên người Mỹ gốc Hispanic; sinh viên người Mỹ
bản địa; sinh viên quốc tế

Solomon, Robert, 207–210

Stanford University, 143, 145, 148, 149, 153, 160, 272

Steele, Claude, 143–155, 159, 169, 199–200

sự đáp ứng không có tính phán xét, 200

sử dụng các câu hỏi, 71–72, 82, 84–85, 87, 93, 97–102,
109–110, 118, 119–120, 184–185, 186, 208–216, 220,
221–222, 225, 264–271, 318

sự phát triển cá nhân, 28, 178, 186–192, 195, 198–199,
296–297, 299–302, 331–333, 380–381

sự phát triển tri thức, 13, 17, 21–32, 43–44, 58, 66, 78–85, 93,
101–102, 178, 189–197, 234–235, 296–300, 327–332, 345,
381

sự tích hợp các khả năng (*khoa học*), 14–15, 318.

xt Baker, Paul

sự ưu tú trong giảng dạy: định nghĩa, 13–15, 17–24, 28;
bằng chứng (về), 20–32; nhân diện, 29–32, 40–41;
việc học hỏi (từ), 52–53, 350–354

sử dụng công nghệ trong giảng dạy, 119, 125, 213–218,
298–300, 330

suy luận diễn dịch dựa trên giả thuyết, 180

suy luận dựa vào tính tương quan, 180

suy luận theo phương pháp diễn dịch, 180, 238

suy luận theo phương pháp quy nạp, 180

suy luận theo phương pháp tam đoạn luận, 180

suy nghĩ có tính cách chuyên môn, 235–237

suy nghĩ có phê phán, 28, 29, 178–182, 205, 220, 234–237

Syracuse University, 361

Tait, Hilary, 334

tâm trạng lo lắng (khi làm bài kiểm tra), 143–149, 274–275,
284

thẩm định công tác giảng dạy, 48–49, 149–150, 285, 294,
329–344; cách tiếp cận lấy việc học tập làm nền tảng (đối
với), 308–309, 329–333; cách tiếp cận lấy thành tích làm
nền tảng (đối với), 329–332; những đánh giá xếp hạng của
sinh viên, 34–41, 150, 306, 333–336, 346–347; những
quan sát của đồng nghiệp, 339–341

thẩm định kết quả học tập của sinh viên. x đánh giá kết quả
học tập của sinh viên

thành tích kém/dưới mức trung bình, 143–149

thất bại vì không đúng như mong đợi, 66–67, 73,

thời gian để thực hiện một nhiệm vụ, 173

thức giả chủ quan, 95–98

thức giả định hướng, 95–99

- thức giả nổi kết, 96–99
- thức giả tách biệt, 96–99
- thức giả tiếp nhận, 94–98
- thuyết trình/giảng bài, 125–127, 204–205, 240–257
- tiến hành các cuộc thảo luận, 117–118, 125, 133, 257–263, 266–273, 298
- tiêu chuẩn học thuật, 109, 121, 150–157, 167–173, 198–199, 309
- tính dễ bị tổn thương vì định kiến, 143–149, 153–155, 169–170
- tình huống giả định, 295–300
- tình trạng/cảm giác bất lực, 78–79, 352
- Towns, Marcy, 265
- tổ chức/phân chia nhóm, 117–118, 221, 234, 260–261, 265, 300, 320–321
- Travis, Paul, 14, 127, 265, 324
- Treisman, Uri, 169–170
- Trinity University, 15
- trung tâm (nghiên cứu và hỗ trợ) giảng dạy, 360, 364
- Trung tâm Giảng dạy Ưu tú Searle, 366
- Trung tâm Kịch nghệ Dallas, 15
- Trường Quản trị Kellogg, 289
- Trường Thiết kế Rhode Island, 135–141
- Tuleen, David, 85

- University of California – Berkeley, 169
- University of California – Irvine, 14, 87, 195
- University of Chicago, 16
- University of Oklahoma, 261
- University of Pennsylvania, 214

University of Sydney, 249

University of Texas -- Austin, 16, 129, 169, 207

University of Washington, 178

University of Wisconsin, 266

Vanderbilt University, 13, 18, 21–22, 38, 50, 166, 258, 294, 365

việc dạy dựa trên cơ sở (nghiên cứu) tình huống, 204,
218–219, 268–271, 295–296

việc dạy lấy sinh viên làm trung tâm, 81–90, 107–122,
127–139, 156–159, 198–200, 205–207, 211–218, 223–224,
230–231, 238–239, 299–301, 316–318, 350–353

Viện Đại học Học tập (Learning University), 355–356

Wiltshire, Susan, 166–167, 243, 267

Woodworth, Ann, 13–14, 21–24, 192–195, 248

xây dựng kiến thức, 29, 62–63, 70, 71, 236,

ý định/ý hướng, 246–249, 255

ý kiến phản hồi, 80, 152–157, 197, 198, 200, 269, 272, 281,
297–302, 317–328

LOẠT SÁCH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

1

Ken Bain

Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú

Nguyễn Văn Nhật dịch, Hoàng Kháng hiệu đính

NXB. Văn Hoá Sài Gòn, 2008.

2

Peter Filene

Niềm vui dạy học:

Hướng dẫn thực hành cho tân giảng viên đại học

Tô Diệu Lan và Trần Nữ Mai Thy dịch, Hoàng Kháng hiệu đính

NXB. Văn Hoá Sài Gòn, 2008.

3

Frank H. T. Rhodes

Tạo dựng tương lai:

Vai trò của các viện đại học Hoa Kỳ

Hoàng Kháng, Tô Diệu Lan, và Lê Lưu Diệu Đức dịch

NXB. Văn Hoá Sài Gòn, 2009.

Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú

Ken Bain

Nguyễn Văn Nhật dịch

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN

90 Kỳ Con, P. Nguyễn Thái Bình, Q. 1, Tp. HCM

ĐT: (848) 8216009 - 9142419

Fax: (848) 9142890

Email: nxbsaigon@vnn.vn - bientapvhsg@yahoo.com

Chịu trách nhiệm xuất bản:

ĐỖ THỊ PHẤN

Biên tập: Trúc Phương

Trần Văn Duy

Sửa bản in: Văn Khoa

Kỹ thuật vi tính: Anh Dũng

Thiết kế bìa: Uyên Nghi

Liên kết xuất bản:

Cty TNHH TM-DV Văn Hóa CỬU ĐỨC

SÁCH HÀ NỘI

In lần thứ hai. Số lượng 1.000 cuốn, khổ 13,5cm x 20,5cm, tại Cty Cổ phần in Thanh Niên. Số đăng ký KHXB: 789-2009/CXB/26-18/VHSG ngày 25-8-2009. In xong và nộp lưu chiểu quý 4 năm 2009.

Cuốn sách đoạt giải Virginia & Warren Stone – giải thưởng dành cho tác phẩm xuất sắc về đề tài giáo dục và xã hội do Harvard University Press trao tặng hàng năm.

Điều gì khiến cho một nhà giáo trở nên lỗi lạc? Những giáo sư nào vẫn được sinh viên nhớ mãi sau khi ra trường? Cuốn sách này – kết quả thu được sau mười lăm năm nghiên cứu trên gần một trăm giảng viên giảng dạy trong nhiều lĩnh vực và ở nhiều cơ sở giáo dục đại học khác nhau ở Hoa Kỳ – đưa ra những câu trả lời có giá trị đối với tất cả những nhà giáo dục.

Câu trả lời cô đọng là: những gì các nhà giáo hiểu mới là quan trọng chứ chẳng phải là những gì họ làm. Những kế hoạch bài giảng hay giáo án không quan trọng bằng phương cách đặc biệt theo đó các nhà giáo ấy hiểu rõ về môn học và đề cao việc học của con người. Bất kể là nhà sử học hay nhà vật lý học, ở El Paso hay ở St. Paul, những nhà giáo ưu tú đều hiểu thấu đáo lĩnh vực của mình; không những thế, họ còn biết cách lôi cuốn và thách thức sinh viên, khơi gợi sự hưởng ứng nồng nhiệt. Trên hết, họ nhiệt thành tin tưởng rằng việc giảng dạy thực sự quan trọng và rằng các sinh viên hoàn toàn có thể học được.

Bằng những câu chuyện vừa hóm hỉnh vừa cảm động, Ken Bain mô tả những ví dụ về sự thông tuệ và lòng từ ái, về việc sinh viên phát hiện những ý tưởng mới và chiều sâu trong tiềm năng của họ. *Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú* là một kho tàng minh triết được tìm thấy và là nguồn cảm hứng cho những nhà giáo mới vào nghề cũng như những nhà giáo dạn dày kinh nghiệm.

Ken Bain, giáo sư sử học và là giám đốc sáng lập của các trung tâm nghiên cứu và hỗ trợ giảng dạy đại học ở New York University, Northwestern University, Vanderbilt University, và Montclair State University.

Giá: 69.000