

PETER FILENE

NIỀM VUI DẠY HỌC

the joy of teaching



Hướng dẫn thực hành
cho các tân giảng viên Đại học

niềm vui dạy học

Peter Filene

Niềm vui dạy học

(The Joy of Teaching)

Hướng dẫn thực hành cho tân giảng viên đại học

Người dịch:

Tô Diệu Lan - Trần Nữ Mai Thy

Người hiệu đính:

Hoàng Kháng

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN

THE JOY OF TEACHING:

A Practical Guide for New College Instructors

by Peter Filene

Copyright © 2005 by Peter Filene.

Published by the University of North Carolina Press.

Xuất bản theo hợp đồng chuyển nhượng bản quyền giữa

University of North Carolina Press và TT. VH-NN Đông Tây, 2007.

Bản quyền bản tiếng Việt © nhóm biên dịch

và Cty TNHH TM-DV Văn Hóa CỬU 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. Mọi ý kiến trao đổi xin gửi về:

sachdaihoc@gmail.com

*Tặng những người từng là và đang là đồng nghiệp
và sinh viên của tôi ở University of North
Carolina – Chapel Hill*

Mục lục

Lời nói đầu	9
Lời cảm ơn	14
Dẫn nhập	18

PHẦN I. TIỀN ĐỀ

1. Hiểu chính mình với vai trò giảng viên	27
2. Hiểu sinh viên của mình	39
3. Xác định mục tiêu và kết quả	59

PHẦN II. THỰC HÀNH

4. Xây dựng đề cương khoá học	79
5. Giảng bài	101
6. Hướng dẫn thảo luận	119

7. Mở rộng môi trường học tập	150
-------------------------------	-----

8. Đánh giá và cho điểm	182
-------------------------	-----

PHẦN III. NGOẠI KHOA

9. Quan hệ với sinh viên	221
--------------------------	-----

10. Dạy mà không bỏ mình	234
--------------------------	-----

Kết luận	253
----------	-----

Chú dẫn	257
---------	-----

Nếu bạn muốn học hỏi thêm	275
---------------------------	-----

Bảng tra cứu	301
--------------	-----

Lời nói đầu

của GS. Ken Bain

Khi bắt đầu dạy về lịch sử chính trị Hoa Kỳ ở trường đại học vào thập niên 1960, tôi biết nhiều về lĩnh vực chuyên môn của mình nhưng hầu như không biết gì về cách làm thế nào để giúp người khác học tập. Trước buổi dạy đầu tiên, vị trưởng khoa trao cho tôi danh sách các sinh viên đã đăng ký khoá học, cho tôi biết địa điểm phòng học, và đặt vào tay tôi cuốn sách mà khoa đã chọn làm tài liệu giảng dạy. Đó là sự trợ giúp duy nhất mà tôi nhận được. Không một ai hướng dẫn tôi cách làm thế nào để đề ra các mục tiêu giảng dạy, chuẩn bị đề cương khoá học, làm thế nào để dạy và đánh giá quá trình học tập của sinh viên. Vì thế tôi và các sinh viên của tôi đã phải khổ sở trong suốt cả học kỳ, thường phải cố gắng lắm mới có thể bắt nhịp được với nhau.

Peter Filene bước chân vào hành trình giảng dạy đại học có phần dễ dàng, thành công, và hứng thú hơn rất nhiều. Ông đã dày công soạn một tài liệu hướng dẫn khúc chiết cho các giảng viên mới vào nghề (như những gì ông thổ lộ, “chỉ là những gợi ý thôi, chứ không phải đã bao quát hết mọi vấn đề”). Để làm được điều này, ông đã đúc rút kinh nghiệm từ những năm tháng dạy học cực kỳ thành công với vai trò là giáo sư lịch sử ở University of North Carolina,^{*} kết hợp với những ý tưởng quan trọng rút ra từ những tài liệu nghiên cứu về việc dạy và học, cùng với trí tuệ và sự thực hành giảng dạy của đồng nghiệp. Một trong những điểm đặc biệt của cuốn sách này là việc sử dụng các ví dụ minh họa từ tài liệu của nhiều môn học khác nhau. Ông đưa ra một cuốn sách hướng dẫn nhằm cung cấp cho độc giả những lời khuyên khôn ngoan và hữu hiệu về nhiều vấn đề, từ việc lập kế hoạch khoá học cho tới việc làm thế nào để

*. Chúng tôi giữ nguyên tên riêng của các cơ sở giáo dục Hoa Kỳ để độc giả có thể 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 thường xuyên 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 các đơn vị này (theo thứ tự): viện trưởng (president, chancellor); hiệu trưởng (president – nếu là một trường độc lập, dean – nếu là trường thành viên của một viện đại học); trưởng khoa (department chair). (Các ghi chú ở cuối trang do nhóm biên dịch bổ sung; các ghi chú đánh số 1, 2, 3, ... của nguyên bản đặt ở cuối sách.)

đáp ứng được những đòi hỏi đa dạng trong trách nhiệm của người giảng viên. Ông cũng yêu cầu người đọc đối mặt với hai câu hỏi căn bản có lẽ này sinh trong đầu của bất cứ giảng viên nào nhưng theo các công trình nghiên cứu thì lời giải đáp cho hai câu hỏi đó sẽ tạo nên một sự khác biệt vô cùng to lớn; hai câu hỏi đó là: “Trở thành một giảng viên có nghĩa là như thế nào?” và “Quý vị nghĩ như thế nào về các sinh viên của quý vị cũng như những nhu cầu của họ?”

Ông chứng minh cho điều mà bấy lâu tôi vẫn hằng tin tưởng, đó là: chúng ta có thể học hỏi được nhiều từ những phương pháp thực hành của các nhà giáo ưu tú (xem cuốn *What the Best College Teachers Do* của Ken Bain [Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004]).[†] Filene là một nhà giáo tuyệt vời, người am hiểu một khối lượng đồ sộ các tài liệu lý thuyết và các nghiên cứu về việc dạy và học, và vì thế ông có thể hệ thống hoá thực tiễn giảng dạy của chính mình dưới dạng những khái niệm. Có rất nhiều cuốn sách giới thiệu về phương pháp giảng dạy đại học được xuất bản trong những năm gần đây, nhưng rất ít trong số các cuốn sách đó được viết ra bởi những người đã có hàng

†. Cuốn sách này đã được dịch ra tiếng Việt với nhan đề *Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú* (Nguyễn Văn Nhật dịch, Hoàng Khang hiệu đính; Nhà xuất bản Văn hoá Sài Gòn và Sách Hà Nội liên kết xuất bản, phát hành tháng 10/2008).

chục năm thành công trong việc thúc đẩy sinh viên học tập. Rất ít tác giả kết hợp suy nghĩ của mình với những ý tưởng hay nhất từ các tài liệu nghiên cứu cũng như từ đồng nghiệp.

Filene có lối sử dụng ngôn từ một cách tài tình và khả năng nhanh chóng đưa người đọc vào cốt lõi của vấn đề. Những câu văn súc tích của ông đưa người đọc vào một cuộc đối thoại thú vị. Thông thường, ông không vạch ra một cách tiếp cận cụ thể nào. Thay vào đó, ông nêu vấn đề, đưa ra nhiều ví dụ khác nhau mà các giáo sư khác nhau đã thực hiện – thường được trích dẫn từ các đề cương khoá học hay từ những tài liệu học tập khác – và rồi để cho người đọc đưa ra lựa chọn cuối cùng cho mình. Ông không cố gắng trình bày hết mọi thứ liên quan đến việc dạy và học mà để cho độc giả bắt đầu bằng những vấn đề cơ bản và giúp họ nhận ra rằng còn nhiều điều cần phải biết về việc học của con người và đâu là cách tốt nhất để thúc đẩy sự học tập đó. Cuối cùng, ông đưa ra một thư mục tham khảo thật tuyệt kèm theo những chú thích rõ ràng, có thể được xem như là một tấm bản đồ chỉ đường giúp định hướng cho việc học hỏi sau này.

Các giảng viên mới vào nghề sẽ tìm thấy trong cuốn sách nhỏ này sự giới thiệu có hệ thống về công việc giảng dạy ở bậc đại học. Các giảng viên có kinh nghiệm hơn sẽ thấy đây chính là nơi quy tụ những ý tưởng mới

và hữu ích giúp họ cải tiến những nỗ lực của mình. Tất cả độc giả sẽ thấy đây là một cuộc thảo luận thân mật và hấp dẫn và một kho tàng những câu chuyện chứa đựng nhiều thông tin và tạo nhiều cảm hứng. Tôi đã dạy học nhiều năm, đã khám phá và có công trình nghiên cứu về giảng dạy đại học, làm giám đốc các trung tâm [nghiên cứu và hỗ trợ] giảng dạy ở Vanderbilt, Northwestern, và New York University, và tôi nhận thấy cuốn sách này chứa đựng những ý tưởng tươi mới giúp làm mới cảm nhận của tôi về niềm vui trong dạy học. Tôi xin trân trọng giới thiệu cuốn sách này đến quý vị.

Lời cảm ơn

Cũng giống như quá trình dạy học liên quan đến việc đối thoại với sinh viên, việc viết cuốn sách này đã giúp tôi có cơ hội trao đổi nhiều hơn với đồng nghiệp, sinh viên, bạn bè, và các nhà biên tập, cũng như tiếp xúc với trước tác của các học giả. Họ đã đóng góp nhiều hơn họ nghĩ, để cuốn sách này trở nên phong phú.

Để tôi kể đầu đuôi câu chuyện thế này. Một buổi chiều nọ, Thomas LeBien đến văn phòng tôi và nêu lên ý tưởng viết cuốn sách này. Nói một cách nhẹ nhàng là tôi biết ơn Thomas về món quà đó.

Không lâu sau đó, Ken Bain – giám đốc Trung tâm Giảng dạy Ưu tú (Center for Teaching Excellence) ở New York University đưa ra một số đề nghị, khởi đầu cho một cuộc đàm đạo khác thường kéo dài hai năm về

phương pháp dạy học. Tôi đánh giá cao trí tuệ và đức khiêm tốn của ông ấy. Nếu không có những đóng góp của Bain, cuốn sách sẽ không được như ngày hôm nay.

Ed Neal, ở Trung tâm Dạy và Học (Center for Teaching and Learning) của University of North Carolina, đã cho tôi những nhận xét sắc sảo khi tôi vật lộn với việc lập dự án, và trong suốt quá trình viết, ông đã nhiệt tình trả lời những câu hỏi của tôi.

Trong suốt nhiều năm dạy học ở University of North Carolina, tôi đã nhận được sự quan tâm và hướng dẫn của các đồng nghiệp của tôi – đồng nghiệp theo đúng với nghĩa đẹp đẽ nhất của từ này. John Kasson, sũ gia, đồng nghiệp và cũng là bạn tôi, đã đưa ra những ý kiến khúc chiết và đầy sáng tạo cho bản thảo cuốn sách trong giai đoạn sơ khai. Nói một cách chung chung hơn, John đã khuyến khích và dẫn dắt tôi khi tôi đương đầu với những vấn đề lớn nhỏ trong nghề nghiệp cũng như trong cuộc sống.

Michael Salemi, ở Khoa Kinh tế, cung cấp cho tôi tài liệu nghiên cứu cũng như đưa ra những lời phê bình hữu ích. Những lời góp ý của Sylvia Hoffert đã giúp cải thiện đáng kể một chương của cuốn sách này. Tôi cũng mang ơn Michael Hunt đã giúp tôi làm quen với những nhà biên tập tài năng ở Nhà xuất bản Viện Đại học Bắc Carolina (University of North Carolina Press): Chuck Grench, Amanda McMillan, và Paula Wald.

Tôi cũng mang ơn các độc giả mà tôi chưa có dịp biết tên đã có những nhận xét góp ý chi tiết và đầy kiên nhẫn, cũng như các bạn khác mà tôi có thể kể tên ra đây: Harold Berlak với những bình luận mang tính đòi hỏi cao đối với bản đề án ban đầu; và David Voelker, Robert Johnston, và Lee Warren về những lời phê bình xác đáng cho bản thảo. Mặc dù tôi chưa đồng ý với một vài góp ý của các bạn, nhưng những lời góp ý đó đã giúp cải thiện đáng kể chất lượng của cuốn sách.

Trong quá trình thực hiện dự án này, tôi may mắn được nhận học bổng làm việc một học kỳ ở Viện Nghệ thuật và Nhân văn (Institute for the Arts and Humanities) của University of North Carolina. Trong những buổi hội thảo vào mỗi chiều thứ ba hàng tuần, giảng viên từ nhiều khoa khác nhau tích cực trao đổi ý kiến xây dựng. Họ đã giúp tôi mở rộng tầm hiểu biết và góp phần làm cho cuốn sách mang tính liên ngành hơn. Tôi muốn gởi lời cảm ơn đến Sahar Amer, Daniel Anderson, Bill Barney, Lucia Binotti, Philip Gura, Laura Janda, Susan Klebanow, Tim Marr, Peter Redfield, Rashmi Varma, Jessica Wolfe, Julia Wood, và giám đốc của viện – Ruel Tyson.

Nội dung trong từng trang của cuốn sách này được tôi rút ra từ vô số cuộc trao đổi với đồng nghiệp và sinh viên của tôi ở University of North Carolina, cũng như các bạn ở Trung tâm Dạy và Học. Đặc biệt, tôi đã học rất nhiều từ nhiều đồng nghiệp và sinh viên sau đại học mà

tôi có dịp cộng tác từ năm 1980 ở Ủy ban Giảng dạy (Committee on Teaching) của Khoa Lịch sử.

Nhiều năm trước, Gerhard Weinberg thuyết phục tôi vượt qua những ngại ngùng để dạy sinh viên sau đại học. Tôi rất vui mừng là Gerhard đã làm điều đó. Từ đó, tôi thường xuyên dạy lớp seminar (hội thảo) dành cho sinh viên sau đại học về “Thiết kế khoá học cho sinh viên bậc đại học,” hạt giống đầu tiên gieo mầm cho cuốn sách này. Trong khi viết những chương cuối cùng, tôi tình cờ dạy lại lớp seminar đó. Những sinh viên tham dự khoá học đã trở thành những độc giả đầu tiên của cuốn sách và cho tôi những ý kiến đánh giá sâu sắc. Tôi gởi lời cảm ơn đến Michael Allsep, Glen Feighery, David Holdzkorn, Michael Kramer, Pamella Lach, Paul Quigley, Robert Richardson, Nancy Schoonmaker, Sarah Shurts, và Montgomery Wolf.

Cuối cùng, và luôn như thế, tôi muốn dành lời cảm ơn vợ tôi, Erica Rothman. Cuốn sách này, như một phần trong cuộc hôn nhân vô cùng thú vị của chúng tôi, đã được nuôi dưỡng bằng sự thông minh tuyệt vời, sự nhạy bén, và thiên hướng thích đặt câu hỏi của cô ấy.

Dẫn nhập

Chào mừng bạn đến với năm đầu tiên trong nghề dạy học. Tôi hy vọng cuốn sách này sẽ như một cuốn sách hướng dẫn du lịch hữu ích, đồng hành với bạn qua những thách thức và cơ hội mà bạn sẽ trải nghiệm khi dẫn thân vào nghề nghiệp này. Chúng ta sẽ dành phần lớn thời gian để nói về những thử thách sẽ chiếm phần lớn thời gian *của bạn*: đó là phát triển và giảng dạy các khoá học. Nhưng chúng ta cũng sẽ xem xét đến các vấn đề nằm ngoài chương trình liên quan đến môi quan hệ giữa bạn với sinh viên và với đồng nghiệp.

Tôi sẽ không áp đặt “những giải pháp đúng.” Các giảng viên không những khác nhau trong mục tiêu, phong cách dạy, và trong những giá trị mà họ theo đuổi, mà họ còn làm việc trong những bối cảnh đa dạng, từ những khoá học có ba trăm sinh viên đến những buổi

seminar có mười người tham gia, từ những viện đại học thiên về nghiên cứu (research universities) đến các trường cao đẳng cộng đồng (community colleges). Vì thế cuốn sách này sẽ mô tả một loạt những cách tiếp cận khác nhau để cho bạn có nhiều lựa chọn.

Song song đó, tôi cũng sẽ trích dẫn một số công trình nghiên cứu thực chứng để giúp bạn đánh giá những ưu khuyết điểm của các chiến lược sư phạm khác nhau. Mặc dù công tác nghiên cứu về việc dạy và học của loài người không đưa ra những “câu trả lời” cụ thể, nó vẫn đưa ra những cách tiếp cận hữu ích. Không cần phải phát minh lại cái bánh xe. Chắc chắn là thế. Người ta cũng không mong bạn trở thành một nhà tâm lý học nhận thức. Thay vì vậy, tôi xem bạn như một chuyên gia suy nghiệm (reflective professional), một người có thể suy nghĩ một cách sâu sắc về công việc dạy học của mình và có thể trao đổi điều đó với đồng nghiệp trên phương diện nhận thức.

Đây là một cuốn sách hướng dẫn ngắn gọn nhằm đưa ra những gợi ý thay vì trình bày cặn kẽ mọi vấn đề. Nếu muốn đọc thêm, bạn xem thư mục tham khảo có chú giải [ở cuối sách]. Nhưng tôi cho rằng bạn có rất ít thời gian, ngay cả là để đọc một cuốn sách được viết ra với mục đích giúp bạn nâng cao kỹ năng giảng dạy và tránh lãng phí thời gian. Vì thế, mỗi chương không những sẽ ngắn gọn và thiết thực, mà còn chứa đựng sự khích lệ và niềm hứng khởi.

Tôi cũng muốn giúp bạn trút đi gánh nặng của việc phải “làm cho đúng” vào lần đầu tiên. Ngay cả những giáo sư có kinh nghiệm cũng cần phải dạy ba lần để điều chỉnh khoá học của mình cho phù hợp. Lần đầu tiên là thử nghiệm và vấp vấp, khi bạn khám phá ra những gì có thể và không thể làm được (Hãy nghĩ đến bản thảo đầu tiên của những bài báo khoa học mà bạn viết khi đang theo học chương trình sau đại học). Ở lần dạy thứ hai, bạn tránh những vấp vấp và sai lầm ban đầu (như khi viết bản thảo thứ hai của bài báo). Sau đó – và chỉ sau đó – bạn mới có thể quan tâm đến nội dung và đứng lùi lại để suy nghĩ về cấu trúc [của khoá học] và quá trình [học tập của sinh viên]. Vì thế lần trình diễn thứ ba mới có những gì mà bạn mong đợi: tính mạch lạc, sự nhịp nhàng và sắc sảo. Và thậm chí sau đó, lý tưởng nhất là bạn không ngừng tìm tòi những góc cạnh và những bổ sung mới.

Phải chăng điều này có nghĩa là bạn nên sẵn sàng chấp nhận hai vòng đầu thiếu khả năng? Hoàn toàn ngược lại. Trong khi hành trình này có thể gặp ghềnh và bất thường vào lúc này hay lúc khác, bạn sẽ có một mối liên kết đặc biệt với những sinh viên của bạn, bởi vì cũng giống như họ, đây là lần đầu tiên bạn đảm đương khoá học này. Trong quá trình học tập, các bạn sẽ cùng nhau tận hưởng niềm hứng khởi và những điều bất ngờ xảy đến (và đúng là cả sự lo lắng nữa).

Điều này đưa tôi đến với một nguyên tắc sư phạm nền tảng của cuốn sách hướng dẫn này. Khi bạn dạy, có nghĩa là bạn đang *dấn thân vào một môi quan hệ* với những sinh viên của bạn. Điều này có lẽ quá rõ ràng đến nỗi không cần phải nói. Tuy nhiên, khi bạn ngồi lập kế hoạch cho khoá học, bạn có thể trở nên quá chú tâm tới việc tổ chức nội dung đến nỗi quên mất rằng 30 hay 130 con người sẽ nhìn vào bạn ngay ngày đầu đứng lớp. Sau khi trải qua rất nhiều năm học việc, có lẽ bạn không đủ kiên nhẫn để đứng trước bục giảng. Bạn mừng rỡ tượng những bài giảng đầy tính khơi gợi và những buổi thảo luận có tính cách thăm dò về những chuyên khảo đã mang lại cho bạn nhiều hứng khởi. Nhưng phần lớn sinh viên đại học không đăng ký học khoá học của bạn để trở thành nhà sử học, nhà tâm lý học, nhà triết học, hay là gì đi nữa như bạn. Một số người yêu thích dạng lịch sử được trình chiếu trên History Channel.[†] Một số khác trông đợi lớp Psych 101 [Tâm lý học nhập môn] sẽ giúp họ tự hoàn thiện bản thân; những sinh viên khác nữa thì theo học môn này vì đó là môn bắt buộc.

Trong cuốn sách hướng dẫn này, tôi sẽ thường xuyên nhắc bạn rằng dạy học là một quá trình hai chiều, cái mà các học giả nghiên cứu về giáo dục gọi là “có tính đối thoại” (dialogic). Giảng viên nói, nhưng các sinh viên nghe và hiểu những gì? Việc giảng dạy chỉ thành

[†]. Một kênh truyền hình của Hoa Kỳ chuyên về đề tài lịch sử.

công khi mà việc học cũng thành công như thế. Thực ra, mỗi quan hệ giữa dạy và học không chỉ đơn thuần có tính đối thoại, giữa giáo sư và sinh viên, mà còn có tính đa thoại (polylogic), giữa các sinh viên với nhau. Họ có thể học hỏi lẫn nhau, hoặc làm cho nhau hoảng sợ, nhưng dù tích cực hay tiêu cực, dù ngầm ý hay nói rõ, họ đều đóng vai trò của mình trong mỗi quan hệ sư phạm. Các sinh viên và giáo sư cùng nhau trao đổi với một thành viên khác của quá trình này: tức là, chủ đề môn học.¹

Xin vui lòng đừng hiểu sai ý tôi. Trong khi nhấn mạnh đến quá trình tương tác này, tôi không ngầm ý rằng những điều mong đợi và sự thực hành của sinh viên sẽ quyết định những điều mong đợi và sự thực hành của bạn. Mục đích của việc dạy học không phải là làm thoả mãn những ước muốn của người tiêu thụ hay là tìm một mẫu số chung thấp nhất. Bởi vì việc học liên quan đến việc mạo hiểm bước ra ngoài những gì mà người ta đã biết và tin tưởng, một giảng viên dạy hiệu quả sẽ dẫn sinh viên ra khỏi “khu vực dễ chịu” của họ. Người ấy sẽ thách thức sinh viên bằng những ý tưởng chưa được xác lập, đặt ra những tiêu chuẩn cao, đòi hỏi khả năng tự vấn và làm việc tích cực. Và trong khi làm tất cả những điều này, người giảng viên chú ý coi sinh viên phản ứng như thế nào.

Trong mỗi quan hệ ba chiều này giữa giảng viên, sinh viên, và môn học, giảng viên và sinh viên khao khát

tạo ra cái mà chúng ta có thể gọi là *môi trường học tập* (learning environment). Họ cộng tác với nhau trong cuộc tìm kiếm mà ở đó họ bị cuốn hút bằng sự tò mò, họ nghiên cứu bằng chứng, họ phản ứng, thảo luận và chất vấn, và cuối cùng đi tới một vài cách hiểu khác nhau. Chẳng hạn như, tôi vẫn còn nhớ một buổi chiều khi những sinh viên trong lớp seminar dành cho sinh viên năm thứ nhất của tôi đang thảo luận về một cuốn tiểu thuyết của André Malraux, cuốn *Man's Fate* (Thân phận con người). Sau hai tiếng thảo luận căng thẳng, tôi để nghị nghỉ giải lao. “Chưa được,” các sinh viên của tôi phản đối, “trước hết chúng ta phải hiểu được thân phận con người là gì đã.”

Làm thế nào để giảng viên tạo ra được một môi trường như thế? Bạn đưa ra những câu hỏi mà bạn muốn theo đuổi, những câu hỏi mà bạn thấy thú vị, hay/đẹp, và quan trọng. Các chương tiếp theo sẽ giúp bạn đạt được những điều đó, tuy vậy bạn cần phải thiết kế những câu hỏi đó theo những cách không những cuốn hút các học giả [trong ngành] mà còn cuốn hút sinh viên, những người mới chân ướt chân ráo bước vào lĩnh vực của bạn.

Hình ảnh ẩn dụ sau đây sẽ minh họa cho những khái niệm trừu tượng đó và cũng để xác lập những nguyên tắc của tôi. Dạy học không nên giống như ném một quả bóng chày về phía sinh viên đang ở khu đập

bóng để xem người đó đánh trúng hay trật. Tốt nhất, người giảng viên nên tổ chức trò chơi ném đĩa, mời sinh viên cùng nắm bắt và chuyển qua lại một ý tưởng.²

Đối với tôi, dạy học thành công mang lại nhiều niềm vui. Tôi muốn giúp bạn có được một trải nghiệm tương tự như thế.

I

Tiên đề

1

Hiểu chính mình với vai trò giảng viên

Khi những giảng viên mới vào nghề (hay vào nghề chưa lâu lắm) bắt đầu lập kế hoạch cho một khoá học, họ tập trung vào chủ đề môn học với tất cả những cung bậc của niềm hứng khởi lẫn sự lo lắng. Nhưng khi làm như vậy, họ đang bỏ qua hai câu hỏi cốt yếu: “Tại sao bạn muốn đi dạy?” và “Đâu là mẫu hình người giảng viên mà bạn muốn trở thành?” Những câu hỏi này có vẻ như là một lối đi vòng quá riêng tư trên con đường đi đến bản đề cương khoá học (syllabus) của bạn. Tuy nhiên, như hàng nghìn nghiên cứu cho thấy, những giảng viên giỏi thể hiện năm phẩm chất sau. Những phẩm chất này phụ thuộc vào những kỹ năng cá nhân hơn là sự tinh thông về mặt học thuật.

Lòng nhiệt tình (enthusiasm) đứng đầu bảng. Các giảng viên giỏi quan tâm đến môn mà mình dạy với niềm đam mê và sự thích thú, và họ thích truyền lòng nhiệt tình này sang những người khác.

Để truyền đạt một cách có hiệu quả, các giảng viên giỏi trình bày những ý tưởng của mình với một *sự rõ ràng (clarity)*. Thay vì dùng những thuật ngữ rắc rối phức tạp như khi trao đổi với đồng nghiệp, họ nhấn mạnh đến những chủ đề trọng tâm bằng thứ ngôn ngữ mà ngay cả những người bình thường cũng có thể hiểu được.

Để đạt được sự rõ ràng, người dạy phải biết *cách thức tổ chức (organization)*.

Với đủ sự rõ ràng và tính tổ chức – cùng với lòng nhiệt tình – các giảng viên giỏi đặt nền móng cho việc *khơi dậy (stimulating)* sự hào hứng của sinh viên và đánh thức niềm khát khao học tập nơi họ.

Cuối cùng, các giảng viên giỏi *quan tâm (care)* đến sinh viên của mình. Họ đối xử với sinh viên một cách công bằng, muốn sinh viên thành công, tôn trọng và động viên giúp đỡ sinh viên.¹

Tôi phải nói ngay là tôi không đang hướng dẫn bạn phải dạy như thế nào. Những giảng viên khác nhau sẽ thực hiện những tiêu chí này theo nhiều cách thức khác nhau. Hoạt động dạy học của một người là hiện

thân của những đặc điểm và những giá trị [đạo đức và xã hội] đã được cá nhân hoá một cách đậm nét, thậm chí đã trở thành phong cách riêng của người đó. Mục đích của tôi là giúp bạn nhận ra những đặc điểm của mình và những giá trị mà bạn theo đuổi. Chương này nhắm đến việc truyền cảm hứng cho bạn – hay ít nhất là thúc đẩy bạn – suy nghĩ về phong cách, phương thức truy vấn (mode of inquiry), và những giá trị mà bạn mang vào lớp học. Với suy nghĩ đó, hãy xem xét những loại cá tính sư phạm sau đây.

Mùa thu là mùa ông Rothschild yêu thích nhất vì mỗi khi thu tới ông lại bắt đầu một mùa dạy học mới [ông dạy lịch sử ở Trường Trung học Scardale, ở Scardale, New York]. Mùa thu năm trước, trong khi khuyến khích các học sinh tham gia một buổi thảo luận về Cách mạng Hoa Kỳ, nhà giáo 54 tuổi có vóc người nhỏ nhắn và tóc hoa râm này hùng hổ đi lui đi tới quanh lớp học như một cầu thủ hậu vệ bóng đá ở trường trung học (vị trí mà ông từng tham gia), hoa chân múa tay đầy phấn khích trước những ý tưởng và câu hỏi của học sinh, đặt biệt là những câu hỏi.

Đáp án sai cũng tốt – à, còn hơn cả tốt nữa đấy chứ. Ông sẽ la lên: "Đó quả thật là câu trả lời sai nhưng tuyệt vời."

Sự phấn khích là cá tính sư phạm của ông ấy.²

Bạn có thể thích những giáo sư rất ấn tượng như Rothschild: ông có lẽ sẽ là người hát những bản thánh ca

của người da đen (spirituals) trong lớp học về văn hoá dân gian, hay là người sẽ mặc áo giáp khi giảng về Thập tự chinh. Nhưng nếu bạn ngại ngùng, hay óc hài hước của bạn có khuynh hướng giảm đi sự hóm hỉnh, những mẫu hình đó sẽ chỉ ngăn trở bạn mà thôi.

Ngược lại với phong cách này, bạn sẽ có thể kính sợ một học giả uyên bác giảng bài một cách hùng hồn trong một tiếng đồng hồ về lý thuyết tiến bộ theo quan điểm của những người theo phái Hegel mà không liếc mắt nhìn sinh viên và cũng chẳng nhìn vào giáo án.

Diện mạo và cái cách mà Frederick Teggart [giáo sư dạy môn lịch sử ở Berkeley] vào giảng đường và sải bước tới bục giảng có cái gì đó làm cho cả lớp im lặng ngay lập tức. Chưa bao giờ ông ấy phải chờ đến một hay hai giây, như đa số chúng ta thường làm, để cho sinh viên ngừng nói chuyện hay đặt những tờ báo xuống. Chẳng phải ông ấy đọc đoán. Đơn giản là vì ông ấy có cốt cách của một con người hàn lâm, với một phẩm chất tự nhiên khiến chẳng ai muốn xâm phạm... Ông ấy giảng dựa trên những ghi chú ngắn gọn bằng bút chì viết tròn trong một mặt của tờ giấy... Sau này, khi làm trợ giảng cho ông ấy ở khoá học, tôi mới biết rằng ông đã chuẩn bị những ghi chú này một hay hai tiếng đồng hồ trước khi vào dạy... Ông có một khả năng ghi nhớ thật đáng nể, và dường như ông không gặp khó khăn nào khi biến những ghi chú như những bức điện tín sơ sài này thành những câu và đoạn văn, mà từ văn phong đến nội dung người ta có thể nghĩ là nó đã

được chuẩn bị từng câu từng chữ từ trước. Có một lần tôi hỏi tại sao ông không đánh máy sẵn bài giảng để có thể sử dụng lại và tiết kiệm được công sức. Những gì tôi được nghe từ ông là: “Đừng bao giờ đánh máy bài giảng, vì cậu và sinh viên của cậu sẽ trở thành nô lệ của nó.”³

Nhưng bạn cũng có thể là một giảng viên được nuôi dưỡng bằng việc thảo luận qua lại. Trong bất cứ trường hợp nào, tại sao lại đưa thêm lo lắng vào khoá học mới bằng việc giả vờ rằng bạn có thể nhớ nằm lòng một bài thuyết trình phức tạp dài cả tiếng đồng hồ? Nếu có bản đồ thì Lewis và Clark* chắc hẳn đã đem theo.

Ngược lại với phong cách của Giáo sư Teggart là phong cách của một Socrates trầm ngâm. Trong bộ phim *The Paper Chase*, John Houseman (trong vai một giáo sư dạy ở Trường Luật Harvard) diễn một phong cách sư phạm thuần túy kiểu Socrates. Thực tế trên lớp, những giảng viên như thế này thường để lại những ấn tượng suốt đời đối với sinh viên.

Tôi bắt đầu nghề dạy học của mình, như nhiều người khác, hy vọng có thể bắt chước cách dạy của giảng viên mà mình yêu thích hồi học đại học. Vị giáo sư mà tôi hy vọng có thể noi gương là một bậc thầy trong việc điều khiển cuộc đối

*. Meriwether Lewis và William Clark là hai nhà lãnh đạo cuộc thám hiểm đầu tiên của người Mỹ đi bằng qua lục địa Bắc Mỹ trong những năm 1804–1806.

thoại theo kiểu Socrates. Những lớp học của ông ấy là những trải nghiệm trong suy nghĩ và trong nỗi hoảng sợ. Chúng tôi đến lớp dốc hết sức và sẵn sàng cố gắng trả lời những câu hỏi của ông ấy một cách thông minh, và cứ nơm nớp lo là mình có thể đưa ra một câu trả lời ngu ngốc... Không ai dám đi học nếu chưa đọc bài trước. Ông ấy có thể bắt đầu với câu hỏi đơn giản nhất trong số các câu hỏi: chẳng hạn như trong một buổi học về bài thơ "Bài ca của người thủy thủ già" (Rime of the Ancient Mariner),* ông một mực cho rằng câu hỏi quan trọng nhất là câu hỏi đơn giản nhất, "Tại sao người thủy thủ già giết con chim?" Và từ việc dẫn dắt chúng tôi xem xét bước khởi đầu rõ ràng ấy, ông bắt đầu chỉ cho chúng tôi thấy cách miêu tả của Coleridge về những bí ẩn của sự chọn lựa, về thất bại và sự cứu rỗi. Một trong những giây phút xuất thần trong đời sống trí thức của tôi chợt đến vào cuối buổi học, sau khi theo suốt những lập luận của ông ấy, tôi bật ra câu trả lời không thể khác đi được, "Ông ấy giết con chim bởi vì ông ta muốn thế."⁴

Tất nhiên phương pháp Socrates không nhất thiết là đáng sợ như vậy. Thật ra Socrates là một người dịu dàng và kiên nhẫn như có thể thấy trong cuốn *Dialogues* (Đối thoại). Phương pháp này cũng không hướng dẫn sinh viên từng bước một. Bạn nghĩ gì khi

*. Một bài thơ của Samuel Taylor Coleridge (1772–1834) – nhà thơ, nhà phê bình, và triết gia người Anh.

một giảng viên trứ danh trong lĩnh vực âm nhạc áp dụng phương pháp này?

Một ai đó – tôi nghĩ là nghệ sĩ cello Bernard Greenhouse – làm tôi nhớ đến hình ảnh Pablo Casals* khi dạy. Ngồi đối diện với một nghệ sĩ cello trẻ, Casals chơi một đoạn trong tổ khúc không nhạc đệm của Bach, rồi dừng lại trong khi người học trò chơi lại đoạn đó. “Không phải vậy,” Casals nói và chơi lại. Người học trò chơi lại một lần nữa. Casals lại nói “Không phải,” lần này có lẽ ông nói kèm theo một lời nhận xét hay một câu đùa, và rồi ông chơi lại đoạn nhạc đó. Cứ như thế trong suốt buổi học.⁵

Phong cách và phương thức truy vấn của bạn có những ngụ ý về giá trị con người. Tất nhiên là có những kiểu giá trị khác nhau – tri thức, chính trị, đạo đức – nhưng ở một mức độ nào đó, chúng đều đóng một vai trò nhất định trong lớp học. Giảng viên này có thể là mẫu mực về “tính khách quan” không thiên vị. Giảng viên kia có thể mong muốn sinh viên cảm nhận được vẻ đẹp và quyền năng của chủ đề môn học. Giảng viên nọ có thể cố gắng thay đổi tính tự mãn của sinh viên bằng cách thách thức sự khôn ngoan thường có của họ và thúc giục họ thách thức lại quan điểm của mình. Một

*. Pablo Casals (1876–1973), nghệ sĩ cello nổi tiếng người Catalan (cộng đồng tự trị Catalonia, Tây Ban Nha).

giảng viên khác có thể hy vọng làm cho sinh viên trở thành “người đấu tranh cho nữ quyền” (feminist) hay thành “người có quan điểm bảo thủ” (conservative). Mục tiêu nào trong số các mục tiêu này, hay kết hợp giữa chúng, mà bạn nghĩ là phù hợp nhất với những giá trị mà bạn theo đuổi?⁶

Tương tự, hãy nghĩ về việc bạn muốn các sinh viên làm việc với nhau như thế nào. Nếu bạn lập ra những nguyên tắc cơ bản để tương thưởng cho những tương tác có tính hỗ trợ và hợp tác thì bạn thúc đẩy một kiểu văn hoá lớp học [như vậy]. Còn nếu những nguyên tắc đó cho phép tương thưởng những hành vi có tính cạnh tranh và có tính cách cá nhân chủ nghĩa thì bạn khuyến khích một kiểu văn hoá khác.

Một số giảng viên xuất sắc thì thuyết trình, một số thì chất vấn, số khác thì hướng dẫn. Một số thì dữ dội, số khác thì dịu dàng. Một số dạy lịch sử (hay kinh tế, văn chương, v.v...); một số dạy sinh viên; và hầu hết là dạy cả hai theo những mức độ khác nhau. Mỗi người đều đưa vào [trong công việc giảng dạy của mình] những giá trị nhất định nào đó.

Bạn nằm trong số mẫu hình người giảng viên nào? Để biết được phong cách, phương cách truy vấn, và những giá trị mà bạn theo đuổi, hãy điền vào năm gợi ý dưới đây.⁷ Nếu có những phép ẩn dụ hay liên tưởng nào đó xuất hiện trong đầu bạn, hãy dùng nó để

chuyển tải những câu trả lời trừu tượng (hoặc thay thế những câu trả lời trừu tượng).

- Tôi đem vào nghề dạy học một niềm tin là _____
- Trong lớp học, tôi thấy mình là _____
- Tôi tin sinh viên là _____
- Tôi tìm cách thúc đẩy _____ ở sinh viên.
- Tôi nghĩ việc học là _____

Không cần phải nói – nhưng dù sao tôi cũng nói ra – câu trả lời của bạn chỉ là sơ bộ thôi. Khi bạn kiểm nghiệm những trả lời đó với những sinh viên thực sự trong những lớp học thực sự từ ngày này qua ngày khác, từ học kỳ này qua học kỳ khác, bạn sẽ biết nhiều hơn về việc làm thế nào và tại sao bạn lại chọn nghề dạy học. Bạn cũng sẽ xem lại và thậm chí loại bỏ mẫu hình trước kia bạn đã tạo dựng, như trường hợp của Jackson Pollock,^{*} cuối cùng ông đã thôi không bắt chước các bậc tiền bối và vẽ theo phong cách của riêng mình. Tương tự, như trường hợp của Mary Burgan mà tôi đã trích dẫn như là một giảng viên muốn theo phong cách Socrates. Cô ấy nhận ra rằng, “Dần dần... tôi đi đến những kết luận đau lòng là, tôi không thể tự nhiên mà thành một người chất vấn theo kiểu Socrates được.” Giáo sư tiên

*. Paul Jackson Pollock (1912–1956), họa sĩ có nhiều ảnh hưởng của Hoa Kỳ.

bối của cô có thể vui vẻ dẫn dắt sinh viên đến câu trả lời đúng (như cách của Casals thực hiện khi ông ấy nói “không, không phải vậy”), nhưng “tôi quá là nhút nhát. Tôi không khi nào dám tự mình nói với một sinh viên là anh/chị làm *sai rồi*.”⁸

Bạn có lẽ tự nhủ: thế thì, tại sao lại phải mất công hấp tấp xác định một triết lý trước khi có được bằng chứng từ thực tế? Nhưng câu hỏi này dựa trên một giả thiết sai lầm. Vì ngay cả người mới chân ướt chân ráo vào nghề cũng không tiến hành theo phương pháp quy nạp thuần túy. Một cách có ý thức hay vô thức, mỗi người trong chúng ta làm việc với một số quan niệm nào đó về phương pháp sư phạm mà chúng ta nghĩ là nó hay (hoặc dở).⁹ Vì thế, nếu như bạn có thể lôi càng nhiều những khái niệm đó ra đặt trước mặt mình thì càng có nhiều khả năng là bạn sẽ thiết kế khoá học phù hợp với *chính mình* thay vì chạy theo một giảng viên mà bạn ngưỡng mộ.

Quá trình tự suy nghiệm này cũng sẽ có lợi cho sinh viên của bạn. Với vai trò là những người tham gia vào mối quan hệ dạy-học, họ sẽ bận tâm đến chuyện lý giải tất cả các đầu mối có thể cho biết bạn là ai, bạn làm việc như thế nào, và bạn mong muốn gì ở họ. Bạn càng nói rõ các thông tin đó ra – tức là xác định bạn là ai với vai trò giảng viên – được chừng nào thì sinh viên của bạn sẽ làm việc cùng với bạn có hiệu quả đến chừng nấy.

Sau đây là cách mà một giáo sư dày dạn kinh nghiệm định nghĩa triết lý dạy học của mình – thực ra, cũng có thể coi đây cũng là câu trả lời của ông ấy cho năm câu gợi ý mà tôi đã liệt kê ở trên. Tôi hy vọng nó cho bạn những gợi ý có ý nghĩa khi nghĩ về phương pháp dạy học của chính mình.

Trong khi dạy, tôi cố gắng truyền niềm mong muốn đào sâu kiến thức về môn học cho sinh viên, thúc đẩy họ đặt câu hỏi về những chuẩn mực đạo đức đã được thiết lập, những niềm tin của chính họ, và những điều đại diện tiêu biểu cho nước Nga; và đề ra những chiến lược giúp sinh viên hiểu rõ sức mạnh và lợi ích việc suy nghĩ *có tính xuyên suốt*. Tôi nỗ lực đạt được mục tiêu của mình bằng cách tạo ra một môi trường học tập có khả năng nuôi dưỡng và mời gọi sinh viên chấp nhận mạo hiểm nhưng thỉnh thoảng vẫn khiến họ cảm thấy không được dễ chịu cho lắm với việc mong muốn họ chuẩn bị sẵn sàng. Khi theo đuổi một cách tiếp cận có tính toàn diện, tôi cũng muốn sinh viên của tôi đúc rút từ môn học này những kỹ năng có thể giúp họ ở những môn học khác hay ở trong cuộc sống như kỹ năng đọc có tính phê phán, kỹ năng viết mạch lạc, hay kỹ năng nhận diện lập luận của tác giả, việc sử dụng bằng chứng, những nhận định có tính thiên vị, và/hoặc những chỗ mà tác giả bỏ qua. Tôi thúc đẩy sinh viên đánh giá những kiểu bằng chứng lịch sử và các văn bản khác nhau, hay làm rõ những lập luận có lý của chính họ; tôi cũng khuyến khích họ sử dụng Internet... Các chiến lược sư phạm của tôi đặt nền móng trên giả định rằng sinh viên phải cảm thấy là họ có thể thành công trong những khoá học của tôi và

hiểu là họ sẽ chịu trách nhiệm về cái gì. Tôi cố gắng thổi niềm đam mê vào họ và tổ chức tốt việc giảng dạy của mình.¹⁰

Tóm lại, tôi muốn chốt hai điểm vắn tắt và cốt yếu. Điểm thứ nhất, không có giảng viên nào gập lại chương này là đạt được tất cả. Bản sắc cá nhân là một *quá trình* (process) chứ không phải là một công thức (formula). Khi một người trải qua những giai đoạn mới trong cuộc đời và đảm nhiệm những vai trò mới, cảm nhận về bản thân sẽ thay đổi. Tuy nhiên một khi bạn xác định bản thân với vai trò là một giảng viên ngay từ bây giờ, bạn sẽ định nghĩa lại vai trò đó trong suốt những năm tháng và những khoá học sắp tới.

Điều thứ hai, cũng giống như dạy học có tính quan hệ qua lại, bản sắc cá nhân cũng thế. Bạn phải thành thật với chính mình, nhưng bạn cũng phải biết sinh viên của bạn là ai. Chủ đề này sẽ được đề cập đến trong một chương riêng.

Hiếu sinh viên của mình

Dạy học là một quá trình tương tác, dù nó liên quan đến Pablo Casals cùng với một sinh viên ngồi đối diện hay một giáo sư thuyết trình trước 350 người. Quy mô lớp học đúng là điều đáng quan tâm. Nhưng nó chỉ là hoàn cảnh dễ thấy nhất [có khả năng] định hình mối quan hệ sư phạm. Giảng viên còn cần phải chú ý đến những tình huống ít được nhìn thấy hay thậm chí vô hình. Trong chương này, chúng ta sẽ thảo luận sáu yếu tố liên quan đến các khía cạnh khác nhau, từ học thuật cho đến kinh tế.

Trước tiên hãy xem những mong đợi về mặt học thuật mà sinh viên của bạn mang theo vào lớp học. Kiểu *văn hoá học đường* (campus culture) nào mà bạn sẽ tiếp xúc? Đây có phải là một môi trường trí thức hay không? hay là một “ngôi trường tiệc tùng”? một ngôi trường mà

ở đó sinh viên đến trường từ sở làm, cố gắng hoàn thành mỗi học kỳ một khoá học? Có phải các sinh viên rất có ý thức về chính trị? có ý thức về tôn giáo? là người có quan điểm bảo thủ? Là người mới đến, bạn ở trong một tình thế bất lợi. Nhưng ít ra bạn có thể thu nhận được một ấn tượng chung bằng cách hỏi các đồng nghiệp của bạn về điều gì sẽ xảy đến. (Cùng lúc đó, lưu ý là đừng có biến những ấn tượng đó thành định kiến để rồi sau đó tự nó diễn ra y chang như vậy.)

- Mỗi tuần giảng viên thường chỉ định sinh viên đọc bao nhiêu trang?
- Đồ thị phân bố điểm tổng kết thường có dạng như thế nào?
- Tình trạng vắng học thường xuyên có phải là một vấn đề không?
- Sinh viên bắt đầu kỳ nghỉ cuối tuần vào tối thứ Năm hay vào ngày thứ Sáu?
- Phần lớn sinh viên ở trong ký túc xá hay ở bên ngoài khuôn viên trường đại học?
- Bao nhiêu sinh viên có việc làm toàn thời gian hay bán thời gian làm hạn chế khả năng hoàn thành công việc học tập?¹
- Bao nhiêu sinh viên có con cái hay có những gánh nặng gia đình khác?

- Họ phản ứng như thế nào đối với những chủ đề chính trị hay những chủ đề gây tranh cãi khác được nêu ra trong lớp?

Sau đó là các câu hỏi về *sự chuẩn bị về mặt học thuật* (academic preparation). Sinh viên đã học gì về nước Trung Quốc cổ đại, về Shakespeare, hay về Toà án Tối cao Hoa Kỳ? Ở đây bạn có thể tìm câu trả lời một cách dễ dàng bằng cách cho sinh viên làm một bài kiểm tra ngắn (quiz) có tính cách thăm dò (không cần ghi tên, và không cần chấm điểm) vào buổi học đầu tiên hay vào buổi thứ hai. Tất nhiên, vấn đề là bạn phải đặt mua sách [được chọn dùng làm tài liệu tham khảo chính của khoá học], viết một vài bài giảng, và lập kế hoạch thảo luận ngay từ bây giờ trước khi biết kết quả của bài kiểm tra có tính cách thăm dò đó. Vì thế bạn nên xây dựng những phương án để đối phó với những điều bất ngờ có thể xảy đến. Chẳng hạn như, xác định một số buổi học mà phần chủ đề ghi là “TBS” (thông báo sau) để phòng trường hợp bạn cần phải dạy chậm hơn dự kiến. Dự tính những bài tập nào sẽ phải bỏ đi nếu sinh viên của bạn cảm thấy không kham nổi công việc.

Ngoài ra, còn có một số câu hỏi rất quan trọng nhưng khó xác định, không phải về những gì sinh viên của bạn biết, mà về những gì mà họ *nghĩ* là họ biết. Đầu óc của sinh viên không phải là tờ giấy trắng. Sau khi xem xong bộ phim *Forest Gump*, chắc hẳn họ tin rằng tất

cả những người hippie đều đã thông đồng với những người phản chiến sử dụng phương pháp bạo động. Ngay cả khi họ cho Picasso là “vĩ đại,” thì họ cũng có thể khước từ nghệ thuật trừu tượng và xem nó như là “một cái gì đó mà đứa em gái sáu tuổi của tôi cũng vẽ được.”

Những *mô hình nhận thức* (mental model) như thế này sẽ định hình cách sinh viên hiểu những gì chúng ta nói với họ. Bạn có thể tuyên bố lặp đi lặp lại rằng, “quá khứ thì cũng như ở nước ngoài; ở đó người ta làm không giống mình.” Nhưng sinh viên – cũng giống như tất cả mọi người – sử dụng những mô hình có sẵn về thực tại để hiểu bất cứ điều gì đó mới. Chẳng hạn, sinh viên sẽ cố gắng hiểu cuộc sống gia đình của người Nhật dựa trên những gì họ nghĩ là họ biết về sự vận hành của cái thế giới mà họ sống. Trước khi họ có thể học những gì bạn mong muốn dạy, họ cần có ý thức về những gì đã được viết vội trong đầu họ và rồi giữ bỏ chúng đi. Nếu bạn muốn họ bỏ đi mô hình nhận thức có sẵn của họ và xây dựng một mô hình mới (hoặc ít nhất là nhận ra khó khăn của việc phải làm vừa lòng cả hai mô hình cạnh tranh nhau đó), bạn cần tạo ra hai điều kiện. Thứ nhất, bạn cần đặt sinh viên của bạn trong một tình huống mà mô hình hiện thời của họ không phát huy tác dụng (trong tài liệu nghiên cứu về quá trình học, cái này được gọi là “thất bại vì không đúng như mong đợi” – expectation failure). Thứ hai, sinh viên của bạn phải thấy rằng mô hình của họ không hoạt động được và tính

đến việc không sử dụng mô hình đó nữa và vật lộn với tình huống khó khăn.

Nói cách khác, bạn cần phải lắng nghe trước khi dạy ai một điều gì. Nếu không bạn sẽ bị lúng túng bởi phản ứng hay sự bối rối của sinh viên và vô hình chung trách mắng sinh viên, hay tệ hơn, tự trách mắng mình. Tôi đề nghị một số phương pháp rất dễ vận dụng sau đây để phát hiện ra những nhận thức đã có từ trước của sinh viên:

- Mở đầu buổi học bằng việc hỏi: “Điều gì hiện ra trong đầu các bạn khi tôi nói, ‘châu Phi’ (hay ‘những người hippie’ hay ‘Freud,’ v. v...)?” Hay khi bạn bắt đầu một bài giảng về vùng New England [của Hoa Kỳ] thời còn là thuộc địa [của nước Anh], bạn yêu cầu sinh viên miêu tả một người theo Thanh giáo (Puritan) điển hình. Hay áp dụng câu gọi mở thảo luận mà tôi yêu thích (chắc chắn là thành công!) không mang lại cảm giác sợ hãi mà rất gọi mở, “Điều gì trong bài đọc hôm nay khiến các bạn ngạc nhiên?”
- Kêu gọi cả lớp tham gia bầu chọn để xem tinh thần học của sinh viên: “Đây là bức tranh của Grandma Moses và bức kia là của Willem de Kooning. Các bạn thích bức nào hơn, và tại sao?” hay “Thả bom nguyên tử xuống Hiroshima: đồng ý hay phản đối?”

Bảng 2.1. Bản phản hồi một phút

Ý chính của bài học hôm nay là...

Điều làm tôi hứng thú nhất là...

Điều tôi không hiểu là...

Tên (nếu có thể) _____

- Vào cuối buổi học, hay giữa buổi học, hãy yêu cầu sinh viên điền thông tin vào phiếu phản hồi một phút – một tờ giấy cỡ 21 cm × 10 cm mà bạn có thể sao ra hàng trăm bản (Xem Bảng 2.1).

Việc học của sinh viên không chỉ bị ảnh hưởng bởi những mong đợi và sự chuẩn bị của họ, mà còn bởi một thứ mà ta có thể gọi đại khái là “phong cách học” (learning style). Phần lớn các sinh viên đại học thích học nhóm hơn là học một mình. Kết quả là, họ cảm thấy thoải mái và học hiệu quả ở các buổi thảo luận hơn là khi nghe giảng. Hơn nữa, họ sẵn sàng nắm bắt các sự kiện cụ thể hơn là những khái niệm và lý thuyết trừu tượng. Vì thế họ học một cách dễ dàng hơn khi được giao những bài tập cụ thể và có cấu trúc: chẳng hạn như, “định nghĩa...” hay “đưa ra ba lý do về...” hơn là “giải thích ý nghĩa của...” hay “áp dụng lý thuyết của Piaget vào...”² Những khuynh hướng hay sở thích của những

sinh viên này vận hành trái ngược với cách thức mà các giảng viên của họ thường muốn học. Nếu bạn là một học giả điển hình trong các ngành nhân văn hay khoa học xã hội, bạn không chỉ quen với việc ngồi một mình nghiên cứu và viết bài, mà bạn còn có cơ hội được thực hành việc triển khai những thuật ngữ trừu tượng và lý thuyết. Đó là cách thức và lý do tại sao bạn trở thành học giả. Tuy nhiên, để giao tiếp một cách có hiệu quả với hầu hết sinh viên, bạn cần cho họ cơ hội học tập trong sự cộng tác (xem các chương 6 và 7), và bạn sẽ thực hiện tốt việc gắn những khái niệm cao xa vào những ví dụ cụ thể (xem chương 5).

Bên cạnh văn hoá học đường, sự chuẩn bị về mặt học thuật, những mô hình nhận thức, và phong cách học, bạn cần ý thức về *giai đoạn phát triển nhận thức* (stage of cognitive development) của sinh viên. Sau nhiều năm được huấn luyện trong những chương trình học theo đường lối khai phóng (liberal arts),* bạn hiểu rằng những câu hỏi thú vị luôn có nhiều câu trả lời khả dĩ và rằng “sự thật” là do tranh luận mà có được, nếu không muốn nói nó là một mục tiêu hão huyền. Trong khi đó, sinh viên của bạn, nhất là sinh viên năm thứ

* 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).

nhất, sẽ không hiểu được điều đó. Thậm chí, nhiều sinh viên sẽ cho rằng quan điểm đó là không chấp nhận được, hay đơn giản là hoàn toàn sai lầm, và họ cảm thấy bối rối, phẫn nộ, và có lẽ tỏ ra thù địch. Rồi thì, “cuộc đối thoại” trở thành hai tập hợp những quan điểm vượt qua nhau trong bóng tối [mà không nhận ra nhau].

Đây là cách miêu tả một tình huống khó khăn của William G. Perry, tác giả của một công trình nghiên cứu kinh điển, *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years* (Những hình thức phát triển tri thức và đạo đức ở những năm đại học; xuất bản năm 1970):

Chúng ta hãy bắt đầu với một trong những điều bí ẩn thường thấy – chuyên sinh viên thường đọc sai những câu hỏi trong bài thi. Có lẽ phải dùng từ “không đọc” mới đúng. Thường thường trong những buổi họp hội đồng sư phạm chúng ta thường tranh luận gần một tiếng đồng hồ về việc sử dụng từ ngữ cho đề bài luận giữa học kỳ... Cuối cùng vấn đề được phát biểu một cách rõ ràng, chính xác, và không mơ hồ. Thế nhưng, nếu một lớp học có phần đông là những sinh viên năm nhất, những cuốn vở viết văn (blue book) cho thấy rằng một phần ba sinh viên đã nhìn câu hỏi để định vị chủ đề và phớt lờ đi các câu chữ còn lại, những câu chữ đã được gọt đẽo kỹ càng. Dường như thể rằng những sinh viên này đọc thấy câu hỏi kiểu như, “Hãy kể tất cả những gì bạn biết về...” và rồi họ đã làm như vậy thật, đôi khi với những điều ghi nhớ chẳng đâu vào đâu.³

Theo Perry, một sinh viên đại học điển hình thường trải qua một loạt các giai đoạn trong quá trình nhận thức. Dưới đây là bản tóm tắt sơ lược bốn giai đoạn nhận thức:

1. *Nhị nguyên luận* (dualism) – Sinh viên nhìn thế giới theo hai cực Đúng và Sai. Vì thế, sinh viên tin rằng học đơn giản là chỉ ghi chép bài giảng, ghi nhớ lời của giảng viên hay của các tác giả, và tóm tắt lại (“nhai lại”) những lời giảng đó khi làm bài thi. Nếu giảng viên nói rằng có nhiều phương án trả lời khác nhau hay hỏi sinh viên về cách lý giải của mình, sinh viên sẽ tin rằng giảng viên đang (khăng khăng) nắm giữ câu trả lời “đúng.”
2. *Tương đối luận* (relativism) – Sau kinh nghiệm lặp đi lặp lại liên quan đến nhiều cách lý giải, quan điểm nhị nguyên của sinh viên đổ vỡ; người sinh viên sau đó thay niềm tin vào Chân lý bằng một cái nhìn hoài nghi. Nếu có nhiều hơn một câu trả lời [cho một vấn đề nào đó], kiến thức khi đó trở thành “chỉ là ý kiến của tôi,” và cách lý giải của ai cũng đúng như nhau, kể cả cách lý giải của giảng viên.
3. *Đa dạng* (multiplicity) – Sau khi giảng viên lặp lại yêu cầu cung cấp bằng chứng và lý do để hỗ trợ cho những cách lý giải, sinh viên nhận ra

rằng một số quan điểm đúng đắn hơn một số quan điểm khác. Bây giờ, sinh viên thừa nhận tính phức tạp, có thể bao dung với sự mơ hồ, và bắt đầu đưa những ý tưởng vào ngữ cảnh. Hay nói theo ngôn ngữ mang tính hoài nghi một chút, sinh viên đã học được cách chơi một trò chơi học thuật: “Tôi có thể cung cấp cho giảng viên những gì mà giảng viên mong muốn.”

4. *Tận tụy* (commitment) – Cuối cùng, sinh viên tiếp thu những hiểu biết này và đem cấy chúng từ môi trường lớp học sang thế giới rộng lớn. Sinh viên nhận ra nhu cầu cần phải lựa chọn và cam kết bảo vệ sự lựa chọn ấy. Trong quá trình đó sinh viên tích hợp quá trình học thuật không mấy hứng thú và mang tính lý trí vào cuộc sống đầy cảm tính và dựa trên kinh nghiệm của mình.⁴

Gần đây, các tác giả của cuốn *Women's Ways of Knowing* (Những kiểu biết của phụ nữ) đã sửa đổi cách phân loại của Perry theo hướng phân chia theo *giới tính*. Họ đề ý rằng một số sinh viên trong những giai đoạn sau cùng là “những thức giả nối kết” (connected knowers) trong khi những sinh viên khác là “những thức giả tách biệt” (separated knowers). Những thức giả tách biệt (thường là nam giới) là những sinh viên có quan điểm đối kháng, được đánh giá cao bởi hầu hết những người

trong giới học thuật. Họ thích tách rời chính mình ra khỏi ý tưởng, vẫn giữ lập trường khách quan hay thậm chí là hoài nghi, luôn trong tâm thế sẵn sàng tranh luận. Ngược lại, những thức giả nổi kết (thường là phụ nữ) nhìn nhận giá trị của những ý tưởng của người khác thay vì cố gắng đánh đổ chúng. Thay vì cố gắng trở thành những người quan sát vô tư không thiên vị, họ làm cho chính họ có thành kiến theo một cách có tính toán để ủng hộ điều mà họ đang xem xét. Họ tin rằng sự thật phải được xét trong bối cảnh của nó – tức là sự thật có tính gần đúng thay vì tuyệt đối – vì thế họ đưa ra những câu hỏi thay vì những lời khẳng định.⁵

Tuy nhiên, chúng ta nên thận trọng khi nhìn sinh viên qua những lăng kính này. Như một học giả nghiên cứu về truyền thông (và cũng là một người tranh đấu cho nữ quyền) đã lưu ý, chúng ta xem nhẹ tính phức tạp của những tương tác trong lớp học nếu chúng ta ép chúng vào kiểu phân chia nữ giới-nam giới này.⁶ Thật vậy, một cái nhìn hẹp hòi dựa trên giới tính về sinh viên dễ dàng tạo ra một lời tiên đoán mà một cách trực tiếp hay gián tiếp tự nó sẽ biến thành sự thật (self-fulfilling prophecy). Chúng ta có thể ủng hộ những nữ sinh viên “nổi kết” trong khi tâng lờ hoặc làm nản lòng những sinh viên đưa ra những lập luận mang tính phê phán, và tương tự như vậy đối với các nam sinh viên. Giới tính chỉ là một trong nhiều yếu tố trong chuyện này.⁷

Tầng lớp kinh tế (economic class) tạo ra một sự khác biệt đáng kể. Nếu bạn sắp dạy ở một trường cao đẳng cộng đồng hay ở một trường đại học thu nhận đến 90% số người nộp đơn, sinh viên của bạn sẽ có khả năng xuất thân từ tầng lớp lao động. Họ có thể đi học trong khi đang làm những công việc có đồng lương thấp hoặc trung bình và có thể còn đang nuôi con cái nữa. Kết quả là, họ phải vật lộn với những trở lực mà phần lớn những sinh viên ở độ tuổi hai mươi thuộc tầng lớp trung lưu không phải đối mặt. Chẳng hạn, theo một nhà xã hội học ở University of South Dakota, nơi có hai trong số năm sinh viên không thuộc loại đối tượng truyền thống, có độ tuổi trung bình là ba mươi lăm hoặc hơn: “Những sinh viên này có những vấn đề gia đình túc trực bên tai, bốn phần công việc, và có lịch trình làm việc có thể làm rối hết tâm trí của bất cứ người nào. Kết quả là, họ có những lý do xác đáng cho việc không hoàn thành công việc được giao theo đúng hạn, hay vắng học. Bạn biết đấy, con cái của họ bị ốm. Rồi khủng hoảng trong gia đình. Những vụ ly hôn xảy ra... Tôi trải qua một thời kỳ thật khó khăn cố gắng giữ cho các buổi học được liên tục bởi vì những sự đổ vỡ đang diễn ra đó.”⁸

Ở khía cạnh tích cực, những sinh viên không thuộc đối tượng truyền thống mang đến những kinh nghiệm làm phong phú lớp học theo những cách thật đặc biệt. Một giảng viên dạy lớp ban đêm ở University of Central Florida ở Cocoa cho biết:

Tôi hiếm khi có được một buổi thảo luận trong lớp thú vị như lần mà một sinh viên 25 tuổi, kiếm sống bằng việc điều khiển dàn nhạc điện tử ở các hộp đêm địa phương, tranh cãi kịch liệt với một cựu nhân viên NASA 60 tuổi về Cuộc chiến chống đói nghèo do Lyndon Johnson khởi xướng. “Gã trai trẻ”, một đảng viên Cộng hoà trung kiên, luôn giữ ý kiến về những lợi ích do thị trường tự do mang lại. Người bạn cùng học của anh ta [vị cựu nhân viên NASA] nhảy vào tranh luận, “Xem này, tôi lớn lên ở Appalachia và gia đình tôi quá nghèo đến nỗi không thể gởi tôi vào trường đại học, đến bây giờ tôi mới có điều kiện đi học, đám trẻ con các cậu chả hiểu gì...” Không cần phải nói, đây không phải là một kiểu đối thoại có được như với một sinh viên 19 tuổi.⁹

Những sinh viên thuộc tầng lớp lao động có một kiểu lớp học khác với những gì bạn đã quen thuộc. Chẳng hạn như về *diễn ngôn* (discourse). Phần lớn những nhà hàn lâm thường hoan nghênh những sinh viên sử dụng những thuật ngữ chính xác và câu kéo uyển chuyển chứa đầy những mệnh đề phụ (ví dụ như câu bạn đang đọc), trong khi không có thiện cảm lắm với những người chỉ nói về “những thứ” được cho là “hay ho” trong cuốn sách.

Hơn nữa, như bell hooks* đã quan sát, “những sinh viên xuất thân từ tầng lớp thượng lưu và trung lưu

*. bell hooks (không viết hoa) là bút danh của Gloria Jean Watkins (sinh năm 1952) – nhà văn, người đấu tranh cho nữ quyền, và nhà hoạt động xã hội người Mỹ gốc Phi châu.

cảm thấy khó chịu nếu ở trong lớp xảy ra một cuộc tranh cãi nảy lửa. Nhiều người trong số họ xem việc nói chuyện to tiếng hay những lời cắt ngang là những hành vi lỗ mãng và có tính chất đe dọa. Thế nhưng, những ai trong chúng tôi xuất thân từ tầng lớp lao động có thể cảm giác rằng cuộc đối thoại như thế có chiều sâu và phong phú hơn nếu nó đẩy lên những phản ứng mãnh liệt.”¹⁰

Theo một giáo sư giảng dạy môn viết luận tiếng Anh ở một trường cao đẳng cộng đồng ở thành phố New York, những sinh viên từ tầng lớp lao động của ông ấy “phần lớn không gây ấn tượng cho những giáo sư và những nhà trí thức, không dễ dàng bị khuất phục và cũng không phải là những người dễ bị dụ dỗ (học vị tiến sĩ, thứ hạng, quyền lực, chính trị, và các công trình xuất bản của tôi không làm cho đa số họ kính sợ.)”¹¹

Khi nhân dạng của sinh viên, được xác định như là *một người thuộc nhóm sắc tộc hay chủng tộc thiểu số*, chống chọi với đặc điểm tầng lớp của họ thì những động lực thúc đẩy trong lớp học thậm chí càng trở nên phức tạp hơn. Những người thuộc nhóm văn hoá thiểu số có thể rất có ý thức về bản thân, dễ [cảm thấy] bị đe dọa bởi các giáo sư hay những sinh viên cùng lớp hơn, và không quen lắm với những câu hỏi mở (open-ended questions). Trong khi những sinh viên da trắng thuộc tầng lớp trung lưu có thể dễ dàng xem chủng tộc của họ và những đặc quyền kèm theo là thứ không bao giờ mất

đi và cũng không cần biết là họ có được là do may mắn, những sinh viên thiếu số thì không thể nghĩ như vậy. Họ sẽ phản ứng một cách khác biệt, đôi khi theo cách có tính chất thù thế hay giận dữ. Một giáo sư người Mỹ gốc Phi châu nhớ lại sự việc này ở khoá học tâm lý học đại cương của ông:

Cách đây vài năm, vào đầu học kỳ... hai phụ nữ da đen than phiền với tôi là họ rất thất vọng với một vài chuyện xảy ra trong lớp. Họ cảm thấy buồn rầu khi các sinh viên da trắng cứ thường xuyên gọi một trong hai người bằng tên của người kia. Tôi đề nghị là họ nên trình bày những cảm nhận đó trước lớp để có thể tạo nên một kinh nghiệm học tập cho mọi người – “đó là điều mà chúng ta làm khi đến lớp.” Họ nghe theo lời khuyên của tôi và giải thích với các bạn trong lớp rằng, những nhầm lẫn như thế làm phiền lòng họ bởi vì nó gợi nhớ quan niệm cho rằng người da trắng nghĩ “tất cả những người da đen đều trông giống nhau”... Lúc đó tôi không nghĩ là các sinh viên da trắng có thể đưa ra phản ứng như sau. “Các bạn quá nhạy cảm đó thôi,” “Đó là một sự nhầm lẫn tự nhiên thôi mà,” và “Tôi chẳng bao giờ giới nhớ tên.” Phiền lòng hơn là những lời nói chỉ thẳng vào một trong hai sinh viên da đen: “Tôi thấy bạn thật hồ hững, kiêu căng và tự hạ mình quá đi. Bạn cũng đã từng gọi nhầm tên tôi đó thôi.” Cuối cùng, những ý kiến như thế này là phiền toái nhất, “Tôi có nhiều bạn bè [họ hàng, v.v...] là người da đen [người da màu],” “Tôi phẫn nộ vì bị cho là người phân biệt chủng tộc,” và “Một số điều mà bạn đã nói trong lớp cho tôi thấy rằng bạn là người ghét những người

đồng tình luyện ái"... Cuộc thảo luận biến thành nơi để người ta buông ra những lời kết tội lẫn nhau.¹²

Tầng lớp, sắc tộc, và chủng tộc tạo nên sự khác biệt trong cuộc đối thoại sư phạm. Nhưng sự khác biệt đó là gì và nó có nghĩa gì thì còn tùy thuộc nhiều chuyện và mang tính chủ quan. Vì thế, chúng ta cần chú ý là không áp đặt định kiến lên cá nhân sinh viên dựa theo đặc điểm nhóm của họ. Như một sinh viên Mỹ gốc Phi châu đã nói một cách chua chát về giảng viên của mình: "Jesse Jackson không nói thay cho tôi, Louis Farrakhan không nói thay cho tôi, Toni Morrison không nói thay cho tôi. [Chỉ có] *tôi* nói cho *tôi* thôi."¹³

Tôi e rằng bây giờ bạn đang cảm thấy tê liệt. Làm sao mà một người vừa phải dạy chuyên môn vừa phải len lỏi giữa nào là những người theo thuyết nhị nguyên, nào là những thức giả nổi kết, nào là những sinh viên thuộc các sắc dân thiểu số, và trăm thứ khác? Tôi có ba đề nghị như sau:

1. *Trước hết*, hãy thiết kế khoá học của bạn theo cách có thể đáp ứng được những sự khác nhau này trên phương diện nhận thức cũng như về khía cạnh trải nghiệm. Chẳng hạn như, bạn có thể lập ra những kiểu bài tập khác nhau:
 - một số bài tập đòi hỏi những câu trả lời đúng ("Định vị trên bản đồ..." hoặc "Tính độ lệch

chuẩn của...”), và số khác là những bài tập mò (“Nếu bạn là Bộ trưởng Quốc phòng trong chính quyền Lyndon Johnson vào năm 1964, bạn sẽ khuyên ông ấy làm gì ở Việt Nam?”);

- một số bài tập mang tính trực quan (“Thiết kế một công trình để tưởng niệm các binh sĩ đã ngã xuống trong Chiến tranh vùng Vịnh”) hay thính quan (“Phỏng vấn một ứng viên đang tranh cử vào hội đồng thành phố”). (Xem thảo luận chi tiết ở chương 7.)

Để đáp ứng được sự khác nhau về giới tính, sắc tộc, và tầng lớp, hãy kết hợp các văn bản với những ví dụ minh họa đại diện nhiều quan điểm khác nhau. Bạn có thể kết hợp một bài báo có quan điểm bảo thủ với một bài báo có quan điểm tự do, hay mời một đồng nghiệp có quan điểm khác với quan điểm của bạn đến dạy một buổi. Bạn có thể bổ sung một chuyên khảo với một cuốn hồi ký, tiểu thuyết, hay một cuốn phim tài liệu tái tạo những kinh nghiệm vượt ra khỏi những gì quen thuộc với bạn.¹⁴

2. Trong suốt khoá học, bạn có thể sử dụng một loạt những “công cụ cảnh báo sớm” cho biết những gì đang diễn ra trong đầu các sinh viên. Thay vì đợi cho đến kỳ thi mới tìm hiểu xem sinh viên có “tiếp thu” được các bài giảng và bài đọc hay không, hãy thu thập ý kiến phản hồi trong suốt

quá trình này. Bạn có thể phân phát một phiếu trình bày ý kiến phản hồi trong vòng một phút hoặc một phiếu đánh giá bao quát hơn. Hoặc, nghĩ ra một bài kiểm tra ngắn có tác dụng chẩn đoán (không chấm điểm): “Hãy tóm tắt (không quá hai mươi từ) những điểm khác biệt trong quan điểm của những người theo thuyết Darwin và những người theo thuyết tạo sinh (creationists).” (Xem thảo luận chi tiết hơn ở chương 8.)

3. Mặc dù đã nỗ lực hết mình, bạn cũng có thể gặp rắc rối. “Rắc rối” ở đây có nghĩa là như thế này, ví dụ:

- Những sinh viên năng nổ của bạn than phiền là họ bị những bài giảng của bạn làm cho hoang mang.
- Một nửa số sinh viên trong lớp chỉ đạt điểm “D” cho kỳ thi viết luận đầu tiên.[†]
- Tỉ lệ sinh viên vắng mặt tăng lên.
- Chỉ có vài sinh viên chịu phát biểu trong các cuộc thảo luận.
- Có ba sinh viên gởi cho bạn những bức thư nặc danh than phiền bạn về “những ngôn từ bẩn.”

†. 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.

Thay vì đổ lỗi cho sinh viên hay đổ lỗi cho chính mình, hãy chẩn đoán tình hình qua lăng kính của những yếu tố khác nhau mà tôi đã đề cập:

- Có phải phần lớn những sinh viên gặp khó khăn là những sinh viên năm thứ nhất? Nếu vậy thì cấp độ mơ hồ tri thức (intellectual ambiguity) bạn đang xác lập là ở mức nào?
- Có phải phần đông họ thuộc về một nhóm chủng tộc, kinh tế, hay xã hội nào đó? Nếu vậy, có phải bạn đã xung đột với mô hình nhận thức của họ không?
- Có phải phần đông trong số họ là nữ sinh viên không? Nếu vậy, bạn có tuyên dương những lời nhận xét mang tính tranh luận nhiều hơn so với những lời nhận xét nhẹ nhàng hay cảm thông?
- Bạn có minh họa những khái niệm bằng những ví dụ cụ thể không?
- Bạn có kèm theo trong mỗi bài giảng của mình một dàn bài có quy củ không?

Việc giảng dạy phức tạp hơn so với mối quan hệ với nhân viên kế toán của bạn và ít phức tạp hơn so với một cuộc hôn nhân, nhưng dù gì thì nó vẫn phức tạp. Đó là lý do tại sao dạy học không đơn giản chỉ là nghề mà còn là một nghệ thuật. Đó cũng là lý do tại sao, sau

hơn bảy mươi lăm học kỳ giảng dạy trong các lớp ở bậc đại học, tôi vẫn còn thấy quá trình này thú vị một cách sâu sắc và đầy sáng tạo.

Trong học kỳ đầu tiên của mình, có nhiều khả năng là bạn sẽ rơi vào những tình huống khó khăn, mắc phải một vài sai lầm, và trải qua những một vài đêm trắng suy ngẫm về chúng. Nhưng nếu bạn kết hợp cả lòng nhiệt tình, sự chuẩn bị, và khả năng tự suy nghiệm, tôi tin rằng bạn sẽ thích thú hưởng thụ kỳ trăng mật này.

Xác định mục tiêu và kết quả

Bây giờ là lúc bạn bắt đầu xây dựng khoá học sau khi đã tự suy nghiệm về bản thân và về sinh viên của mình. Nhiệm vụ đầu tiên của bạn là xác định hai vế của cuộc đối thoại dạy-học, đó là: *mục tiêu* (aims) và *kết quả* (outcomes). Một mặt, bạn muốn chuyên tài những khía cạnh thiết yếu của môn học một cách thú vị và mạch lạc. Mặt khác, bạn muốn thay đổi cách suy nghĩ và cảm nhận của sinh viên bởi vì đó là điều kiện thiết yếu của quá trình học tập. Nhưng chính xác là bạn muốn điều gì thông qua hai mục đích này, và cụ thể là làm thế nào để đạt được hai mục đích đó?

Theo kinh nghiệm của tôi, các giáo sư gặp khó khăn trong việc tập trung vào kết quả. Họ thích nói về những gì chính họ sẽ làm hơn là những gì sinh viên của họ sẽ làm. Chương này sẽ giúp bạn luôn ghi nhớ hai mặt của

quá trình: dạy và học. Việc ý thức về cả hai thứ cùng một lúc này khó nắm bắt nhưng lại vô cùng quan trọng. Vì nếu bạn biết quá trình học tập diễn ra như thế nào, bạn sẽ có nhiều cơ hội hơn để quyết tâm thúc đẩy quá trình đó.

Một cách để nắm bắt cái viễn ảnh trọn vẹn này là hãy tưởng tượng rằng bạn đang phác thảo một “đề cương khoá học đầy hứa hẹn”.¹ Hãy nghĩ về nó như là một loạt *những lời hứa* đối với sinh viên của bạn, những lời hứa về:

- những gì họ sẽ hiểu và làm (mục tiêu và kết quả);
- việc bạn và họ sẽ làm việc như thế nào để đạt được những mục đích này (các bài giảng, các buổi thảo luận, các bài viết, v.v...);
- việc bạn và họ sẽ hiểu được sự tiến bộ mang tính cộng tác của bạn và sinh viên trong quá trình học tập như thế nào (đánh giá và cho điểm).

Đây không phải là một trò ảo thuật với chữ nghĩa. Bằng cách viết lại khung chương trình, bạn sẽ thấy việc thiết kế một khoá học kết hợp việc dạy và học trở nên dễ dàng hơn.

Chúng ta sẽ thảo luận “lời hứa” thứ hai và thứ ba ở các chương sau. Trong chương này, hãy để tôi cùng làm việc với bạn trong việc phát triển mục tiêu và kết quả – điều đó có nghĩa là phải trả lời hai câu hỏi:

1. Những ý tưởng hay chủ đề nào bạn muốn dạy?
Hay nói một cách có tính đối thoại: Sinh viên của bạn sẽ được chuẩn bị tốt hơn để trả lời những kiểu câu hỏi nào nhờ vào việc theo học khoá học của bạn?
2. Khoá học sẽ giúp họ phát triển những kiểu kỹ năng nào để trả lời được những câu hỏi đó?

Tất nhiên, bài tập này sẽ chỉ là dự kiến, và nó có thể chệch hướng và trở nên mơ hồ hay phô trương. Hơn nữa, sau khi nói rõ những mục tiêu và kết quả, bạn có thể quyết định giữ một số cho chính mình. Chẳng hạn, bạn có thể phát biểu một cách rõ ràng rằng bạn mong muốn sinh viên của mình học cách yêu thích tiểu thuyết Pháp thế kỷ 19, nhưng không nên tuyên bố rằng bạn hy vọng là có thể khiến cho sinh viên của bạn bớt ngồi lì trước cái máy thu hình. Trong bất cứ trường hợp nào, quá trình phác thảo các mục tiêu sư phạm của bạn sẽ đem lại cho bạn một bản đồ tư duy khi tiến hành những phần cụ thể của khoá học.

Để khởi động suy nghĩ, bạn hãy xem các giáo sư mô tả mục tiêu và kết quả của họ như thế nào trong đề cương khoá học.

NHẬP MÔN KINH TẾ LAO ĐỘNG

Khoá học này sẽ xem xét các yếu tố kinh tế và thể chế ảnh hưởng như thế nào đến việc cung ứng lao động cũng như nhu cầu lao động, các yếu tố quyết định tiền lương, thu nhập,

và điều kiện làm việc, và các vấn đề về bồi thường cho người làm công và năng suất lao động. Tổng quan thị trường lao động Hoa Kỳ; lý thuyết tân cổ điển về vốn nhân lực; lý thuyết năng suất cận biên về phân phối thu nhập; phân tích các hiệu ứng thay thế và ảnh hưởng của thu nhập đối với quyết định làm việc của từng hộ gia đình; những ảnh hưởng của thuế thu nhập đối với việc cung ứng lao động; phân tích luật tiền lương tối thiểu và các lý thuyết về phân biệt đối xử; công đoàn và sự mặc cả tập thể (collective bargaining); và vấn đề nhập cư và khả năng lưu động của công nhân – tất cả những chủ đề này đều được đề cập. Sinh viên được yêu cầu thể hiện sự thành thạo về kỹ năng nói và viết như trong các tài liệu và nghiên cứu về kinh tế lao động.²

Phần dẫn nhập liệt kê những điều cơ bản này là tiêu biểu cho những gì mà nhiều giáo sư đưa ra. Khi một trong những đồng nghiệp của tôi – một giảng viên tận tâm và dạy học cực kỳ hiệu quả, la lên “Tại sao lại phí phạm công sức của tôi và tiền bạc của khoa vào chuyện nói rõ ra những tiền đề và mục tiêu sự phạm trong một tài liệu dài lòng thông như thế? Sinh viên sẽ không đọc nó đâu, mà dẫu họ có đọc đi chẳng nữa thì họ cũng không hiểu gì hết. Cái mà họ muốn biết là họ sẽ phải làm bao nhiêu bài thi, được giao đọc bao nhiêu bài đọc, và họ được đánh giá cho điểm như thế nào mà thôi.”

Nói thế cũng đúng thôi. Để cương khoá học là một bản hợp đồng giữa giảng viên và sinh viên, vì thế bạn cần xác định các vấn đề cốt yếu như các bài tập giao cho

sinh viên làm (assignments), điểm tổng kết, và quy định về việc vắng mặt/có mặt. Nhưng triết lý sư phạm phục vụ một mục đích không kém phần quan trọng, nếu không dành cho những sinh viên mới toanh của bạn thì cũng cho cái sự mới vào nghề của bạn. Sau khi dạy khoá học đó gần hai mươi mấy lần, đồng nghiệp của tôi đã hiểu được quá trình này. Cô ấy đã diễn tập và tinh lọc các mục tiêu của mình. Mặc khác, trước khi bạn vào cuộc lần đầu tiên, bạn sẽ thực hiện tốt hơn nếu bạn xác định được bạn đang hướng đến đâu và tại sao lại theo đuổi mục đích đó. Một khi bạn đã lên đường, vừa soạn bài giảng cho buổi học sáng ngày mai vừa lo chấm bài thi của tuần trước đó và lo lắng về một sinh viên vừa mới bị tai nạn xe hơi, bạn sẽ không có thời gian cho những suy nghiệm xa xỉ như thế.

Vậy thì, hãy đọc một ví dụ trái ngược hoàn toàn so với ví dụ trước. Trong bản đề cương khoá học này, vị giáo sư bắt đầu bằng một phần dài cả trang giấy nói về cơ sở lý thuyết của khoá học. Sau đây là một đoạn trích:

VĂN HỌC HẬU THỰC DÂN Ở CHÂU PHI,
VÙNG CARIBE, VÀ NAM Á

Sự đồng nhất hoá về văn hoá đang tiếp diễn, vốn được thúc đẩy bởi quá trình toàn cầu hoá về kinh tế và công nghệ, đang làm cho tiếng Anh ngày nay thực hiện cái nhiệm vụ củng cố tầng lớp xuyên quốc gia cũng như các liên minh chính trị. Nhưng ngược với thái độ hân hoan chiến thắng lan tràn về

việc tiến đến cái gọi là "tiếng Anh toàn cầu," khoá học sẽ dừng trên quan điểm cho rằng thực sự tiểu thuyết tiếng Anh được vẽ theo những con đường vật chất và lịch sử rất cụ thể, bị "phá vỡ" thành vô số hình thức mà việc giảng dạy và tiếp nhận chúng luôn bất hoà với, trong khi lại được bao hàm trong, cái trật tự toàn cầu phổ biến. Những rạn nứt này của các hiệu ứng văn bản (textual effects), thực tiễn viết lách, nghị trình thẩm mỹ, và chính trị sự phạm cho thấy những mối quan hệ và sự căng thẳng trong bản thân các tiểu thuyết tiếng Anh đương đại và giữa chúng với nhau.

Văn bản tiếng Anh trong khoá học này sẽ được để ngỏ cho chất vấn nhằm làm bộc lộ chất liệu và các trụ cột tư tưởng của nó trong những quá trình lịch sử phức tạp.³

Đâu đó giữa tính súc tích và tính tỉ mỉ bạn sẽ chọn ra cách phù hợp cho mình. Hãy nhớ là, bạn không thể hoàn thành tất cả mọi thứ – trong một khoá học kéo dài trên dưới mười lăm tuần, và trong cuộc hành trình đầu tiên của bạn. Vì thế tôi đề nghị bạn làm theo cái quy tắc này. Sau khi đặt ra một danh sách những điều mong muốn, hãy chọn *hai* mục tiêu và *hai* kết quả có ý nghĩa nhất đối với bạn. Chẳng hạn như, bạn hứa là sẽ giúp sinh viên (1) hiểu được "sự khập khiễng văn hoá" (cultural lag) và ý nghĩa biểu tượng của chiến tranh, và (2) học cách đọc văn bản một cách có phê phán cũng như học cách viết phần trình bày luận điểm. Tất nhiên trong quá trình dạy bạn sẽ giải quyết nhiều vấn đề khác.

Nhưng bằng cách chú ý đến những mục tiêu của bạn và thường xuyên xem lại chúng, bạn sẽ giúp sinh viên của bạn và giúp chính mình. Việc học tiến triển nhờ sự lặp đi lặp lại.

Đoạn trích sau đây từ một đề cương khoá học có thể rất hữu ích. Trong hai đoạn văn, vị giáo sư nhấn mạnh *những chủ đề then chốt* [đoạn đầu] và miêu tả *các quá trình* mà qua đó sinh viên sẽ học được các chủ đề này [đoạn hai]. Nếu bạn là một sinh viên ở trong lớp của ông ấy vào ngày đầu tiên, phần duyệt trước này có cho bạn biết tất cả những gì cần biết về những mục tiêu cơ bản của khoá học không?

NHẬP MÔN TÂM LÝ CHÍNH TRỊ

Khoá học này giới thiệu bao quát về tâm lý chính trị, một lĩnh vực mới và có tính đa ngành. Nó khảo sát sự tương tác giữa các quá trình tâm lý và chính trị. Công dân suy nghĩ, cảm nhận, và hành xử như thế nào trong lĩnh vực chính trị? Khoá học sẽ chú trọng đến tâm lý học và các lý thuyết chính trị, áp dụng chúng vào việc tìm hiểu các hành vi chính trị của cả tầng lớp có vị thế cao trong xã hội lẫn của đại đa số dân chúng.

Khoá học cũng tìm cách phát triển các kỹ năng phân tích và diễn giải. Các bài đọc sẽ tăng cường khả năng của sinh viên trong việc tìm hiểu vấn đề trong ngữ cảnh của nó và trong việc giải thích bằng chứng. Thảo luận sẽ đóng vai trò quan trọng trong khoá học này, vì vậy sinh viên cần phải hoàn

thành các bài tập đúng hạn và chuẩn bị tốt để tham gia thảo luận. Các bài viết được giao về làm sẽ mài dũa khả năng của sinh viên trong việc phác thảo những lập luận rõ ràng, hợp lý, và được hỗ trợ bởi những chứng cứ phù hợp.⁴

Bên cạnh những đặc điểm thuộc về nội dung, hãy chú ý đến hai đặc điểm liên quan đến văn phong trong hai ví dụ trên. Thứ nhất là *cách diễn tả* (diction). Ở nhiều mức độ khác nhau, những đề cương này sử dụng không chỉ những các khái niệm trừu tượng mà còn cả những thuật ngữ chuyên ngành. Những sinh viên nào chưa từng bước vào địa hạt phân tích văn học sẽ bị bối rối bởi cụm từ “những rạn nứt của những hiệu ứng văn bản.” Nhưng đáng ngạc nhiên là rất nhiều sinh viên cũng sẽ không hiểu từ “ngữ cảnh hoá” (contextualize). Thực vậy, gần đây có một sinh viên đại học năm cuối hỏi là có phải “những vấn đề diễn giải” (expository problems) là liên quan đến chính tả của anh ta không. Vì thế hãy chú ý đến khán giả của bạn. Nhưng một lần nữa, tôi nhắc cho bạn nhớ là bạn đang viết những chỉ dẫn sâu sắc trước hết là cho chính bạn – nhà đạo diễn của một vở kịch học thuật sắp diễn ra và kéo dài trong mười lăm tuần.

Thứ hai là *giọng điệu* (voice). Trong những phát biểu về mục đích như thế này, không thấy ai nói năng gì cả.[†] Khi viết rằng “khoá học tìm cách phát triển” cho

†. Ý nói là thiếu một giọng điệu mang tính đối thoại.

“sinh viên,” người giảng viên loại bỏ sự có mặt của mình và phi cá nhân hoá khán giả của mình. Nếu bạn muốn một cuộc đối thoại tri thức trong khoá học của bạn, hãy để cho đề cương khoá học của bạn là một phần của cuộc đối thoại đó.

Trong hai ví dụ tiếp theo, người giảng viên dùng những đại từ cho thấy một mối quan hệ khác [so với mối quan hệ thể hiện trong hai ví dụ vừa nêu] và vì thế làm rõ hơn những gì mà giảng viên muốn sinh viên làm (và không muốn họ làm).

GIỚI, TRUYỀN THÔNG, VÀ VĂN HOÁ

Khoá học này yêu cầu sự tham gia tích cực của bạn. Nếu bạn muốn học được càng nhiều càng tốt, bạn nên đến lớp và chuẩn bị sẵn sàng để đưa ra những ý tưởng, chia sẻ những kinh nghiệm liên quan đến khoá học, suy nghiệm về những gì người khác phát biểu, thảo luận và mở rộng bài đọc. Việc tham gia chủ động đòi hỏi bạn phải mạo hiểm với những gì mà bạn tin tưởng và với cách bạn nhìn nhận chính mình – rằng bạn trở nên cởi mở với những quan điểm khác với quan điểm của bạn và rằng bạn xem xét chúng một cách có phê phán. Việc thảo luận chi tiết về giới và truyền thông trong cuộc sống của chúng ta đưa đến những bất đồng không chỉ về những chủ đề, mà còn về những giá trị căn bản. Là thành viên của lớp học này, bạn được mong đợi là phải tôn trọng người khác và quan điểm của họ, ngay cả khi những quan điểm ấy hoàn toàn trái ngược với những niềm tin của bạn. Nếu bạn

không sẵn sàng lắng nghe người khác với sự tôn trọng thì bạn đừng nên học khoá học này.⁵

Và đây là một giọng điệu mang tính chất cá nhân hơn:

CZECH 101 [TIẾNG SÉC SƠ CẤP]

Chúng ta sẽ bắt đầu với ngữ pháp và từ vựng tiếng Séc trong học kỳ này. Đừng sợ hãi chuyện phải “bơi” và “ngụp lặn” khi bạn có thể. Hãy bảo đảm là bạn chuẩn bị sẵn sàng cho mỗi buổi học và đem theo NHIỀU câu hỏi. Bất cứ khi nào bạn bắt đầu cảm thấy mình không theo kịp thì hãy báo ngay cho giảng viên và đến gặp giảng viên vào giờ tiếp sinh viên. Chia khoá thành công trong khoá học này là có mặt thường xuyên trong lớp và học hằng ngày. Nếu bạn có mặt tất cả các buổi học và làm đủ các bài tập, tôi ĐẢM BẢO bạn sẽ học tốt khoá học (và thích nó luôn!) Tôi dạy khoá học này đã lâu. Tin tôi đi, tôi biết nó diễn ra như thế nào.⁶

Tuỳ thuộc vào những giá trị mà bạn theo đuổi, bạn còn có thể xác định kết quả [của khoá học] theo những gì không chỉ giới hạn trong khuôn khổ lớp học.

THÔNG KÊ XÃ HỘI 141

Mục đích cơ bản của khoá học này là giúp bạn trở thành một người mà tôi xem như là “công dân lành lành.” Hằng ngày, các nhà làm luật, các bình luận viên chính trị, các nhà

giáo, và bạn bè viện dẫn số liệu thống kê của Hoa Kỳ và các cuộc trưng cầu dân ý nhằm cố gắng thay đổi ý kiến của bạn về những vấn đề trong cuộc sống hiện nay. Nếu bạn có ý tham gia vào cuộc tranh luận đó một cách tự tin, thì bạn cần hiểu các cuộc thống kê và các cuộc trưng cầu ý kiến được thiết kế, quản lý, sử dụng, và lạm dụng như thế nào. Với kiến thức đó, bạn sẽ được chuẩn bị sẵn sàng để đánh giá những lập luận của người khác và đưa ra những đánh giá độc lập của chính mình. Đó là những kỹ năng công dân thiết yếu trong một xã hội dân chủ.⁷

Trước khi để bạn tự phát biểu về mục tiêu và kết quả, chúng ta hãy kết luận bằng hai ví dụ, theo những phong cách khác nhau, kết hợp với những yếu tố mà chúng ta vừa mới thảo luận.

Sau một đoạn tóm tắt một vài chủ đề tường thuật, Barbara Harris phác thảo những khái niệm có liên quan trong khoá học của cô ấy:

LỊCH SỬ CỦA NƯỚC ANH [TỪ KHỞI NGUYÊN] ĐẾN NĂM 1660

Những mục tiêu của khoá học này là:

1. Miêu tả cho bạn một cách tương đối chặt chẽ và tổng quan về lịch sử nước Anh [từ khởi nguyên] đến năm 1660;
2. Giới thiệu với bạn những phạm trù chủ yếu trong việc phân tích lịch sử, chẳng hạn như giới (gender), tầng

lớp (class), địa vị (status), khả năng tác động (agency),[†]
ý thức hệ (ideology);

3. Liên hệ tài liệu cụ thể mà ta đang nghiên cứu với những vấn đề diễn giải căn bản mà các sử gia đang phải đối mặt dù cho chủ đề của họ là gì. Chú trọng đến những vấn đề này sẽ giúp bạn tổ chức những gì bạn đang học và chuẩn bị cho những kỳ thi. Sau đây là một số những vấn đề diễn giải quan trọng nhất đó:
 - a. tính liên tục đối lại với sự thay đổi ở những gì có vẻ như là những bước ngoặt quan trọng trong lịch sử;
 - b. vai trò của cá nhân trong biến động lịch sử;
 - c. nguyên nhân của cách mạng;
 - d. khả năng mà những người không có quyền lực về chính trị hay kinh tế có thể đóng vai trò như những tác nhân lịch sử;
 - e. mối quan hệ giữa những kiểu phân tầng chính trị và xã hội (giới, tầng lớp, và địa vị) khác nhau;
4. Hướng dẫn bạn cách làm thế nào để đọc những loại tư liệu gốc khác nhau, những tư liệu mà các sử gia sử dụng để viết ra những câu chuyện và những cách diễn giải về quá khứ.[‡]

[†]. Agency là một khái niệm triết học nói về khả năng hành động của một tác nhân.

Đến đây tôi e là bạn đang tự nhủ: “Bốn mục tiêu, năm phạm trù phân tích, và năm vấn đề; chưa kể là còn có nhiều chủ đề tường thuật! Làm sao mà tôi có thể làm theo được chứ?” Một lần nữa, hãy để tôi tái bảo đảm với bạn rằng bạn sẽ không phải làm như thế và người ta cũng không mong đợi là bạn làm như vậy. Không phải ở lần đầu tiên hay thậm chí ở lần thứ ba và thứ tư. Giáo sư Harris đã tự mình đạt đến cái định nghĩa phức tạp này chỉ sau khi đã giảng dạy những ba mươi năm, và quan trọng hơn, sau khi trao đổi với Trung tâm Dạy và Học ở trường cô ấy. Chẳng có ai tự thành nhà giáo cả. Những giáo sư bắt đầu học nghề trong các chương trình sau đại học. Họ tiếp tục mài giũa nó bằng cách trao đổi với đồng nghiệp, có thể với những nhà tư vấn giáo dục, và tất nhiên là với sinh viên của họ (trong phần thư mục “Nếu bạn muốn học hỏi thêm,” bạn sẽ thấy trang mạng của vô số các Trung tâm Dạy và Học).

Có hai lời khuyên có lẽ cần nói ra đây. Trước hết, hãy khiêm tốn; bạn không thể ngay lập tức tinh thông được mọi khía cạnh của bản thiết kế khoá học. Thật vậy, cả bạn và sinh viên của bạn đều là những người mới, cố gắng thông thạo những tài liệu và kỹ năng không quen thuộc chỉ trong một vài tháng. Như tôi đã đề cập đến ở phần cách đây vài trang, thay vì cố gắng hoàn thành tất cả mọi thứ, hãy tập trung vào hai mục tiêu và kỹ năng mà bạn thấy là có khả năng đạt được nhất và đáng giá nhất.

Thứ hai, ngay cả khi bạn thỉnh cầu sự giúp đỡ từ người khác, thì bạn vẫn hãy là chính mình.

Với suy nghĩ như vậy, hãy hăng hái ngay từ những đoạn mở đầu của một đề cương khoá học với tất cả tâm thế của một giảng viên vừa mới hoàn thành chương trình sau đại học. Anh ta có thể còn chưa thông tỏ mọi khái niệm, nhưng bằng miêu tả khoá học của anh ta phác thảo “những lời hứa” của mình một cách rõ ràng. Nó xác định anh ta sẽ dạy những gì cũng như sinh viên sẽ học như thế nào. Nó phát biểu những chủ đề và cả những câu hỏi. Và nó trình bày tất cả những điều này với sự hăng say của một người lần đầu tiên làm hướng dẫn viên du lịch.

LỊCH SỬ HOA KỲ TỪ NĂM 1865:

NGƯỜI TRONG CUỘC VÀ NGƯỜI NGOÀI CUỘC

Khoá học này có khả năng trở thành một trong những khoá học thú vị và hào hứng nhất mà bạn sẽ học (trong trường đại học). Giai đoạn chúng ta sẽ học, từ năm 1865 đến thập niên 1980, đã chứng kiến những thay đổi to lớn ngoài sức tưởng tượng về các mặt chính trị, văn hoá, xã hội, nghệ thuật, và công nghệ. Trong lớp này chúng ta sẽ khảo sát một số thay đổi này và cố gắng hiểu những nguyên nhân cũng như những hệ quả của chúng. Vì chúng ta không thể học hết mọi thứ mà chúng ta quan tâm nên chúng ta sẽ buộc phải bỏ qua một vài điều, bởi đơn giản là không có thời gian. Do đó chúng tôi bày

ra một bữa tiệc buffet tri thức và cho phép bạn thử món từ nghệ thuật, chính trị, kiến trúc, chiến tranh, văn học, âm nhạc, điện ảnh, và văn hoá dân gian; khoá học này cũng giới thiệu bạn nhiều tài liệu khác nhau giúp bạn hiểu cái kinh nghiệm mà nước Mỹ đã trải qua. Chúng tôi hy vọng rằng bạn sẽ tiếp tục học những khoá học chuyên ngành để theo đuổi những chủ đề mà bạn yêu thích.

Với một khoá học có nội dung rộng như vậy, làm thế nào để chúng ta đưa Janis Joplin và Huey Long* lại với nhau? Hay tạp chí *Playboy* và Công cuộc tái thiết [của Hoa Kỳ sau cuộc Nội chiến]? Để hiểu một thời kỳ dài và những tài liệu khác nhau, chúng tôi đã chọn một chủ đề thống nhất mà chúng tôi gọi là “người trong cuộc và người ngoài cuộc” (insiders and outsiders). Điều đó có nghĩa gì? Nó có nghĩa là chúng ta sẽ xem xét cận kề các câu hỏi sau:

- Những người khác nhau qua các thời kỳ khác nhau định nghĩa ai là người Mỹ ai không phải người Mỹ như thế nào và tại sao?
- Tuỳ theo mỗi người mà giấc mơ Mỹ (American Dream) khác nhau như thế nào và tại sao?
- Nói một cách đơn giản, những con người và những ý tưởng được gán cho danh hiệu “Mỹ” (American) và “không Mỹ” (un-American) như thế nào và tại sao?

*. Janis L. Joplin (1943–1970): ca sĩ, người viết ca khúc, và người chuyển soạn; Huey P. Long, Jr. (1893–1935): chính trị gia.

Cuối cùng, chúng ta sẽ khảo sát ba khía cạnh: viết, đọc, và suy luận. Không phải chỉ có một tầng lớp đặc quyền nào đó mới có thể viết và suy nghĩ một cách xuyên suốt. Khoá học này sẽ giúp bạn mài giũa những kỹ năng thiết yếu để suy nghĩ có tính xuyên suốt và để diễn tả một cách thông minh sự hiểu biết của chính mình về quá khứ. Cùng lúc đó, bạn sẽ học cách áp dụng những kỹ năng này, không chỉ để xem xét quá khứ mà còn xem xét cả tương lai – của chính bạn và của nước Mỹ.⁹

Trước khi bạn gấp lại chương này, hãy dành một vài phút động não về những mục tiêu và kết quả trong khoá học của bạn:

MỤC TIÊU

- Những chủ đề hay ý tưởng chính mà tôi sẽ nhấn mạnh là _____
- Bức tranh rộng lớn [về chủ đề] hay câu chuyện [mà tôi muốn đưa ra] là _____
- Những câu hỏi chính mà tôi quan tâm là _____
- Mô hình nhận thức mà tôi đang quảng bá là _____

KẾT QUẢ

- Để trả lời cho những câu hỏi này, tôi muốn sinh viên của tôi khéo léo trong việc _____

- Mô hình nhận thức (mô hình về thực tại) mà sinh viên tôi có thể mang vào lớp học và cũng là mô hình mà tôi muốn thách thức là _____

PHONG CÁCH

- Cách diễn tả và giọng điệu mà tôi muốn sử dụng là _____

II

Thực hành

4

Xây dựng đề cương khoá học

Sau khi xác định được đích đến của khoá học, bạn đã sẵn sàng đưa ra “những lời hứa hẹn” cụ thể hơn mà sẽ dẫn bạn và sinh viên của bạn đi trên lộ trình đó. Chương này sẽ giúp bạn xây dựng một lịch học từng tiết một, bao gồm các bài giảng, các buổi thảo luận, các tài liệu giao cho sinh viên đọc và đề tài giao cho sinh viên viết – nói tóm lại là một “đề cương khoá học đầy hứa hẹn.”

Phần lớn giảng viên – dù là tân binh hay cựu binh – khi thiết kế khoá học đều phải chịu nỗi ám ảnh muốn “ôm” (cover) tất cả mọi thứ. Đằng sau ý định cao cả này lớn vồn giọng nói của con quỷ kinh viện. Chẳng hạn, trong một khảo sát về tiểu thuyết Anh, bạn không thể tưởng tượng được là người ta có thể bỏ qua *Tom Jones*, *Vanity Fair* (Hội chợ phù hoa), và *Middlemarch*. Nhưng

rồi, liệu sinh viên của bạn có thực sự đọc được 2.280 trang trong vòng ba tuần lễ không và còn phải viết một bài luận giữa kỳ dài năm trang nữa? Trong phần “Lịch sử Hoa Kỳ từ năm 1945,” bạn nghĩ rằng nên dành một tuần cho phần Chiến tranh Thế giới lần thứ hai, nhưng căn cứ vào đề cương khoá học, làm thế nào bạn nói hết về Chiến tranh Việt Nam chỉ trong một ngày? Trong những thời điểm như thế này, con quý kinh viện sẽ thì thào: “Đừng lo. Bạn có thể làm cho sinh viên đọc nhanh hơn. Bạn có thể giảng nhanh hơn.”

Tuy nhiên, sự thật là, chiến lược tăng tốc sẽ không giải quyết được vấn đề. Những bài đọc khổng lồ và những bài giảng liên tù tì từ đầu đến cuối buổi học với những chi tiết dày đặc có khuynh hướng đưa tới việc học hời hợt (surface learning). *Tài liệu càng ít thì sinh viên học được càng nhiều.*¹ Điều này mới nghe ra có vẻ là một nghịch lý. Những người sử dụng lao động đầu thế kỷ 20 đã rất ngạc nhiên nhận thấy rằng khi họ giảm ngày công từ 10 tiếng xuống còn 8 tiếng thì năng suất của công nhân nhà máy tăng lên. Nguyên tắc này cũng đúng đối với các sinh viên đang vật lộn với khoá học của bạn.

Tuy nhiên, ngay cả khi bạn ăm ực bỏ đi việc “ôm đồm” [những chủ đề môn học], bạn vẫn phải tìm cách quyết định phải bỏ đi phần nào. Không có câu trả lời nào dễ dàng cả, và tất nhiên không có câu trả lời nào là tuyệt đối đúng. Nhưng tôi đưa ra một cách tiếp cận

bốn bước giúp bạn lần đường vượt qua tình thế khó khăn này.

“ÔM” VÀO

Tài liệu và thời gian – đây là hai địch thủ của bạn. Bạn sẽ cố gắng nhồi nhét quá nhiều tài liệu (những chủ đề, bài giảng, buổi thảo luận, bài đọc, và các bài thi) trong một khoảng thời gian quá ít (chừng đó tiết trong chừng đó tuần). Nhưng chính xác là nhiều bao nhiêu và ít bao nhiêu? Để tính toán những gì bạn phải chống đỡ, tôi đề nghị những thủ thuật sau đây:

Đầu tiên, hãy dán lời phát biểu về mục tiêu và kết quả [của khoá học] bên trên bàn làm việc, ở nơi mà bạn không thể không nhìn thấy. Để nó làm một bản đồ khái quát giữ cho bạn đi đúng hướng khi bạn lao vào những chi tiết rồi rắm.

Bây giờ hãy chọn một trong hai con đường, tùy ý thích làm việc của bạn là theo hướng quy nạp hay diễn dịch. Hoặc bạn có thể kết hợp cả hai đường nếu thấy phù hợp.

Đối với cách tiếp cận *quy nạp* (inductive), hãy bắt đầu động não tìm ra tất cả các chủ đề mà, trong trường hợp lý tưởng, bạn có thể đưa hết vào khoá học, rồi viết nhanh trên giấy không theo thứ tự cụ thể nào. Điều này có nghĩa là

bạn diễn dịch những mục tiêu và chủ đề tổng quát của bạn thành những chi tiết cụ thể. Tốt hơn nữa, hãy viết nhanh *những câu hỏi*, bởi vì chúng có tác dụng mạnh mẽ hơn; những câu hỏi tạo ra những chủ đề.

Tiếp theo, hãy lấy lịch ra và liệt kê tất cả các ngày học cũng như tất cả các ngày nghỉ lễ trong học kỳ tới.

Cuối cùng, hãy ghép mỗi câu hỏi hay chủ đề với một ngày học. Khi bạn ghép tới ngày cuối cùng, bạn sẽ thấy được bao nhiêu câu hỏi/chủ đề vẫn còn “chưa được dạy.” Việc ôm đồm đã xung đột với thực tế.

Bạn cũng có thể đạt tới mục đích đó thông qua con đường *diễn dịch* (deductive). Thay vì tự mình tạo ra các câu hỏi/chủ đề, hãy để những chuyên gia trong lĩnh vực của bạn làm công việc này. Một mặt, bạn nên cảm thấy tự nhiên và không có lỗi gì khi mượn đề cương khoá học của những giáo sư khác. Xét cho cùng thì việc trao đổi ý kiến là những gì các học giả vẫn làm. (Bạn và tôi đang làm điều đó ngay chính lúc này trong cuốn sách này). Bạn cũng nên mở một cuốn sách giáo khoa chuẩn trong lĩnh vực của mình ra và liệt kê tiêu đề của tất cả các chương hay tiểu chương mà, trong trường hợp lý tưởng, bạn muốn sinh viên mình biết đến sau khi hoàn thành khoá học. Rồi ghép đôi mỗi tiêu đề (tức là chủ đề) với một buổi học để xem bạn đã vượt quá thời gian cho phép bao nhiêu.

Dù thực hiện theo lối quy nạp hay diễn dịch hoặc kết hợp giữa hai cách này, bạn cũng sẽ có được một lộ trình – khó kiểm soát và phi thực tế, nhưng là một bước khởi đầu. Bây giờ bạn sẵn sàng cho việc “thả” ra (un-coverage): nghĩa là quyết định chủ đề nào sẽ lược bỏ.

“THẢ” RA

Một cảnh từ một bộ phim nào đó mà tôi xem cách đây đã lâu hiện ra trong đầu tôi. Cố gắng chạy thoát khỏi những người rượt đuổi, nhân vật chính trong phim cuống cuống ném áo quần của anh ta vào va-li, cố gắng trong vô vọng để đẩy nắp va-li, và cuối cùng phải dùng một cái kéo để cắt toạc tay áo và ống quần thò ra ngoài va-li. Tôi trộm nghĩ là bạn đang tìm kiếm một quá trình lựa chọn phù hợp về mặt tri thức hơn là cái “giải pháp va-li” này. Tôi cũng nghĩ rằng bạn muốn khoá học có sự gắn kết (coherence) và tính liên tục (continuity).

Trước tiên, tôi đề nghị bạn sắp xếp theo trình tự các câu hỏi/chủ đề trong cái danh sách tạm thời của bạn theo cách mà bạn nghĩ là khoá học nên diễn tiến. Liệu khoá học của bạn là theo thứ tự thời gian? Hay đi từ những nguyên lý cơ bản đến những nguyên lý phức tạp? Hay là nó đi từ lý thuyết đến ứng dụng, hay ngược lại? Dù bạn áp dụng cách nào đi nữa thì bạn cũng cần phải đối diện với một câu hỏi lớn: Sinh viên cần biết gì

trong giai đoạn này của khoá học, và điều gì mà nếu nêu ra vào giai đoạn sau thì tốt hơn? Hay thậm chí quan trọng hơn, sinh viên cần biết gì ở giai đoạn này của hành trình tri thức mà họ theo suốt thời đại học? Câu trả lời của bạn cho hai câu hỏi sau cùng này sẽ sàng lọc những chủ đề thú vị nhưng không cần thiết (Để biết thêm chi tiết, xin xem phần tiếp theo nói về “việc điều chỉnh nhận thức”). Ở đây, bạn đừng lo lắng về việc trau chuốt phần chuyên tiếp từ chủ đề này sang chủ đề khác. Đây chỉ là bản nháp sơ bộ.

Thứ hai, để xác định các mô thức (patterns) về các câu hỏi/chủ đề, hãy *phân loại* chúng theo (những) chủ đề mà chúng thể hiện. Và để làm cho quá trình này sinh động hơn, hãy đặt mã màu cho chúng. Giống như nhà sử học người Anh mà tôi đã trích dẫn trong chương 3, bạn có thể lần theo giới tính (G – màu đỏ), tầng lớp (T – màu xanh dương), địa vị (Đ – màu xanh lục), khả năng tác động (K – màu vàng), và ý thức hệ (Y – màu đen) qua nhiều thế kỷ. Hoặc, như một nhà nhân loại học về toàn cầu hoá, bạn có thể nhấn mạnh sự di cư xuyên quốc gia, các dòng lưu chuyển vốn, và những vấn đề tương tự. Khi làm xong, bạn hãy nhìn lướt qua toàn bộ bản liệt kê này và lưu ý tới sự phân bố màu sắc. Chẳng hạn, có phải đa số các câu hỏi/chủ đề màu đỏ tập trung vào một phần ba thời gian đầu của khoá học? Mức phân bố này có khớp với ý định của bạn không, hay, trái lại, nó cho thấy bạn đã bỏ quên chủ đề này trong khi lập kế hoạch

cho các phần khác của khoá học? Nếu quên, bạn cần bổ sung các câu hỏi/đề tài cho chủ đề đó, kể cả khi điều đó có nghĩa là bạn sẽ kéo dài bảng danh sách vốn đã quá dài. Nhưng hãy tự an ủi mình rằng bạn đang cải thiện tính liên tục và sự gắn kết.

Cuối cùng, bạn đã sẵn sàng để suy nghĩ về việc phải bỏ đi những câu hỏi/đề tài nào, nếu buộc phải làm như vậy. Nửa bước đầu tiên là bạn hãy chia danh sách này thành bốn hay năm *đơn vị* (unit), như những chương trong một cuốn sách. Đối với các sử gia, đây là quá trình phân chia thời kỳ (thời kỳ thực dân, thời kỳ cách mạng, thời kỳ cộng hoà, v.v...). Một khoá học về khoa học chính trị có thể không chia theo trục thời gian mà theo không gian, [ví dụ]: từ địa phương sang tiểu bang rồi tới liên bang. Một khoá học nhập môn về triết học có thể bắt đầu với phân ngôn ngữ trước khi đề cập đến đạo đức, mỹ học và vấn đề tinh thần–thể xác. Thậm chí nếu bạn không vạch rõ những ranh giới và “các chương” thì tôi vẫn khuyến khích bạn chia thành những phần đại khái. Người ta không thể có những ý nghĩ sâu sắc hơn nếu như không mạo hiểm đưa ra những ý nghĩ ban đầu vụng về. Không có sự xem duyệt lại nếu không có tầm nhìn trước đó.

Ở nửa bước tiếp theo, bạn hãy để ý xem có đơn vị nào dài hơn các đơn vị khác không. Nó sẽ là ứng viên đầu tiên bạn có thể chọn để rút ngắn lại. Hãy tự suy

nghiệm một cách lạnh lùng. Tại sao bạn lại bố trí thời gian một cách mất cân đối như vậy cho phần này của môn học? Bạn đã nhấn mạnh nó bởi vì nó quan trọng nhất hay sao? Hay bởi vì đây là phần mà bạn viết trong luận án [tiên sĩ] của mình và bạn cảm thấy chưa chuẩn bị đủ để dạy các phần khác trong chủ đề khoá học?

Tuy nhiên, kể cả khi bạn quyết định bỏ đơn vị này, bạn có thể vẫn phải đối mặt với tình thế tiến thoái lưỡng nan của ngôi sao điện ảnh nọ: có nhiều thứ để đóng gói hơn mức thời gian cho phép. Bây giờ là lúc không chỉ để suy nghiệm, mà còn phải tàn nhẫn. Những câu hỏi, để tài, hay chủ đề nào mà khi bỏ đi bạn vẫn có một khoá học đáp ứng được lời hứa hẹn chứa đựng trong tên gọi của khoá học? Những cái nào mà các chuyên gia đồng nghiệp của bạn cho là không thể thiếu được hay mang tính cốt lõi trong việc hiểu chủ đề môn học, và những cái nào có thể xem là thứ yếu?

Hãy để tôi đảm bảo với bạn một lần nữa: lần đầu tiên bạn dạy khoá học chắc chắn là một cuộc tổng diễn tập. Bạn sẽ nhận ra những phần quá mức, những phần cần lược bỏ, và phần rối rắm chỉ khi bạn trình diễn nó trong một cuộc đối thoại trực tiếp với khán giả.

BỔ SUNG

Đến lúc này, chúng ta đã tập trung chú ý vào bạn và chủ đề môn học của bạn – người giảng viên và những

gì sẽ được dạy. Bây giờ chúng ta hãy đưa một bên thứ ba vào mối quan hệ này: đó là người học. Vào ngày đầu tiên của khoá học, khi sinh viên của bạn cầm lấy bản đề cương khoá học của bạn, họ sẽ muốn biết bạn sẽ đề cập đến những điều gì và tại sao bạn quan tâm đến chúng. Dù vậy, điều cần kíp hơn là họ muốn biết bạn sẽ mong đợi họ làm gì.

- Có bao nhiêu cuốn sách hay bài báo phải đọc?
Có thể lấy chúng ở đâu?
- Có bao nhiêu buổi thảo luận (nếu có)?
- Có bao nhiêu kỳ thi, bài viết nghiên cứu (research paper), hay bài tập trên Internet, và độ dài là bao nhiêu, khi nào phải nộp?
- Việc cho điểm sẽ như thế nào?
- Quy định về vắng mặt/có mặt ra sao?

Bạn nói càng chính xác bao nhiêu về những gì bạn mong đợi sinh viên làm, thì họ sẽ càng hiểu rõ ràng bấy nhiêu về cách làm thế nào để thành công.

Chúng ta sẽ xem xét vấn đề các bài viết và cách cho điểm (cùng với quy định về vắng mặt/có mặt) ở chương 8. Bây giờ bạn chỉ cần suy nghĩ là nên xếp lịch cho các bài giao cho sinh viên mang về nhà viết (writing assignments) như thế nào. Cách thông thường là có một bài viết giữa kỳ, một bài cuối kỳ, và có thể thêm một bài

viết nghiên cứu. Tuy nhiên, gần đây nhiều giảng viên đã nhận ra rằng sinh viên sẽ học tốt nhất khi viết nhiều bài – ngắn thay vì dài – vào từng thời điểm khác nhau trong suốt học kỳ.² Lý do thật đơn giản. Nếu sinh viên của bạn khó nắm bắt những khái niệm hay những kỹ thuật trong khoá học của bạn, họ (và bạn) cần có cơ hội thứ hai và thứ ba để hiểu chúng. Việc học tiến bộ cùng với sự lặp đi lặp lại.

Tuy vậy, trước khi hào phóng rắc đầy lịch học với những bài giao về nhà viết thì bạn cần nghĩ tới khối lượng công việc của chính mình. Ba bài thi viết luận nhân với 60 sinh viên thành 180 bài thi, nếu chấm điểm, cứ cho là 20 phút một bài, thì sẽ mất 60 giờ. Một bài nghiên cứu dài ba trang cho 60 học sinh, 30 phút chấm một bài tương đương thêm 30 giờ nữa. Và đó chưa phải là hết. Hãy lặp lại phép tính đó với (những) khoá học khác mà bạn sẽ dạy. Phương pháp sư phạm xung đột với tình trạng kiệt sức. Không có một công thức nào để biết chừng nào thì quá sức đối với bản thân mình. Do đó chỉ nên giao cho sinh viên làm những gì cần thiết. Và như chúng tôi sẽ lưu ý trong chương 8, bạn không cần phải chấm điểm hoặc thậm chí nhận xét từng bài viết.³

Nguyên tắc theo lẽ thường này cũng đúng với những bài đọc. Sinh viên sẽ học tốt nhất với những bài ngắn hơn, cách nhau đều đặn khoảng một tuần hoặc hai tuần. Đừng quên rằng khoá học của bạn là một trong bốn hay năm khoá học mà họ đang theo học. Trong khi đọc cuốn *On Liberty* (Bàn về tự do) của Mill mà bạn yêu

cầu, họ có thể đang đọc cuốn *Absalom, Absalom* của Faulkner cộng với ba chương của cuốn *Kinh tế học vĩ mô*, viết một bài nghiên cứu về nạn nạo phá thai, và giải phẫu một con ếch.

Không kém phần quan trọng, nếu bạn kết hợp mỗi bài đọc với một cơ hội cho sinh viên thảo luận và/hoặc viết về nó, họ (và bạn) sẽ biết một cách hiệu quả hơn những gì họ đã hiểu hoặc hiểu sai.

Đến đây bạn nhận ra những gì đã xảy ra đối với đề cương khoá học của bạn. Sau khi bạn vật lộn để xác định một danh sách những đề tài và rồi vật lộn để rút ngắn danh sách đó cho phù hợp với lịch học, bạn thêm vào đó những kỳ thi và những buổi thảo luận, điều này có nghĩa là bạn phải lược bỏ đi nhiều bài giảng hơn. Thách thức của việc “thả” ra (uncovering) không hề suy suyển. Hơn nữa, bạn cần phối hợp các bài đọc với những bài giảng và các buổi thảo luận, và phối hợp những bài giao về nhà viết với tất cả ba hoạt động ấy.

Nếu bạn cảm thấy mình đang tung hứng quá nhiều quả bóng cùng một lúc – hay kể cả nếu bạn không cảm thấy như thế – hãy thử sử dụng cái mà dân truyền thông gọi là “kịch bản phân cảnh” (storyboard; xem Bảng 4.1). Nó sẽ giúp bạn biểu thị những mối quan hệ giữa các thành phần khác nhau. Thật vậy, một số giảng viên in bản đề cương khoá học theo dạng kịch bản phân

cảnh bởi vì nó trang bị cho sinh viên một cái nhìn tổng quan rõ ràng về trách nhiệm của họ.

**Bảng 4.1. Kịch bản phân cảnh cho một bán đề cương
khóa học**

Đơn vị 1: Sự trỗi dậy của nghệ thuật hiện đại, 1890–1914

<i>Ngày tháng</i>	<i>Câu hỏi/Chủ đề</i>	<i>Bài đọc</i>	<i>Thảo luận</i>	<i>Bài viết</i>
12/1	Dẫn nhập “Hiện đại” có nghĩa là gì?	Không	Không	Không
14/1	Trường phái ấn tượng Tại sao Cézanne lại quan trọng?	Sách giáo khoa (SGK), ch. 1	Không	Không
16/1	Trường phái lập thể Trừu tượng là gì?	Bài báo 1–3	Có	Bài viết phản hồi
19/1	Picasso với Braque Cộng sự hay đối thủ?	SGK, ch. 2–3	Không	Kiểm tra ngắn
21/1	Khoá tập huấn kỹ năng viết Làm thế nào sử dụng các bằng chứng trực quan?	Không	Chia nhóm	Không
23/1	Trường phái siêu thực Tại sao siêu thực là trừu tượng?	Không	Không	Bài luận thứ nhất

ĐIỀU CHỈNH

Bên cạnh việc sắp đặt hoạt động của mỗi tuần, giảng viên cần xác định nhịp điệu tổng thể và chuỗi trình tự.⁴ Tôi có trong đầu không chỉ là phương diện kinh nghiệm mà còn phương diện nhận thức.

Nhịp điệu kinh nghiệm

Con người học qua việc lặp đi lặp lại, nhưng sự lặp lại cũng có thể trở thành đơn điệu. Việc chia nhóm ra để thảo luận sẽ giúp tạm ngừng kiểu thuyết trình một lúc, điều mà sinh viên của bạn sẽ rất hoan nghênh, nhưng sau bốn lần chia nhóm trong bốn bài giảng liên tiếp thì việc này đã trở nên dễ đoán trước, bình thường, có lẽ kém sinh động hơn. Bạn có thể là người giảng viên sôi nổi sắc sảo nhất, nhưng sau ba mươi một buổi học thì sinh viên của bạn (và bạn) sẽ mong có một giọng điệu và cách tiếp cận khác. Xét cho cùng, não bộ của chúng ta thích sự đa dạng. Thêm vào đó, tinh thần khao khát được nuôi dưỡng. Khi học kỳ ngày càng bận rộn tới đỉnh điểm, sinh viên sẽ không theo kịp, mất ngủ để viết cho xong một hoặc nhiều bài viết nộp vào cuối học kỳ (term papers).[†] Trong học kỳ mùa thu, họ sẽ không chịu nổi đến nỗi bị cúm; vào học kỳ mùa xuân thì bị sốt.

†. Term paper là một bài viết nghiên cứu (research paper) dài mà sinh viên viết cho cả một học kỳ. Bài viết loại này thường chiếm nhiều điểm số trong điểm tổng kết.

Vì thế tôi đề nghị bạn hãy biến tấu ở phần nửa sau của đề cương khoá học. Chẳng hạn, thêm một hay hai giảng viên thỉnh giảng (guest lecturers). Có thể sắp xếp lịch cho cả lớp xem một cuốn phim, tổ chức một cuộc tranh luận, một buổi học bằng cách đóng vai [mô phỏng một tình huống], hay một chuyến đi thực tế (xem chương 7). Cũng tốt nếu bạn để một ngày là “TBS” (thông báo sau) – phòng trường hợp bạn tiến hành chậm hơn so với dự tính hay phải hoãn một lớp học bởi vì bão tuyết hay con gái của bạn bị viêm họng.

Chuỗi trình tự nhận thức

Ngoài việc thay đổi nhịp điệu kinh nghiệm (experiential rhythm), bạn cần chú ý đến cách bạn thiết kế chuỗi trình tự nhận thức (cognitive sequence). Con người học tốt nhất nếu bắt đầu với tài liệu đơn giản trước khi đối đầu với sự phức tạp. Những động từ có quy tắc trước những động từ bất quy tắc. Phương trình đơn giản trước phương trình bậc bốn. Cuốn *Dubliners* của James Joyce trước cuốn *Ulysses*. Nguyên tắc này không có gì ngạc nhiên cả; thực ra, đó là một điều bình thường. Tuy nhiên việc ứng dụng nó vào thực tiễn thì phức tạp một cách đáng ngạc nhiên.

Không giống như khoa học, toán học, kinh tế, và ngoại ngữ, kiến thức về các ngành nhân văn không nhất thiết được cấu trúc theo kiểu tích lũy.⁵ Vì thế, giảng viên

dạy lịch sử, văn chương, và triết học thường không sắp xếp để cường hoá học theo cấp độ khó dễ. Chẳng hạn như, trong một khoá học được xem là nhập môn như “Nền văn minh phương Tây,” người ta bắt đầu không phải với việc chia động từ “*parler*” (nói) hay giải bài toán $2x+4=13$, mà với việc đọc Plato. Điều đó giống như đặt những người lướt sóng chưa có kinh nghiệm vào những con sóng lớn. Làm thế nào vị giáo sư có thể hướng dẫn thành công những sinh viên năm thứ nhất học tác phẩm *The Republic* (Nền Cộng hoà) [của Plato] trong khi phần lớn sinh viên vẫn nghĩ lịch sử là việc ghi nhớ các sự kiện và ngày tháng?

Giải pháp định lượng cho vấn đề này có vẻ như đã rõ ràng: ra ít bài tập hơn và đi chậm hơn về cuối học kỳ, khi sinh viên đã trở thành những sử gia được tập huấn tốt hơn. Dầu vậy, nếu suy nghĩ thêm sẽ thấy giải pháp này tránh không giải quyết vấn đề cơ bản. *The Republic* không nhất thiết chuẩn bị cho sinh viên hiểu được *Confessions* (Những lời thú tội) của Augustine, và đến lượt nó, *Confessions* cũng không giúp sinh viên hiểu được *The Prince* (Vị hoàng tử) của Machiavelli. Những bản văn này không tạo nên những nền tảng từ đơn giản đến phức tạp hay từ có quy tắc đến bất quy tắc. Đó là bước chuyển ngang hàng sang các tác giả và các môn học khác, vốn lại có những sự phức tạp hoàn toàn mới.

Để xây dựng một chương trình học có tính tích lũy, bạn nên lập kế hoạch không chỉ đơn giản về phần nội dung mà còn về những gì bạn muốn sinh viên *làm* với nội dung đó – có nghĩa là, *kỹ năng nhận thức* (cognitive skills). Chúng ta đang trở lại với mục tiêu và kết quả (chương 3). Nếu bạn giống như phần lớn các giáo sư khác, bạn đã xác định mục tiêu của bạn bằng những thuật ngữ chung chung như là “suy nghĩ một cách có phê phán; diễn giải bằng chứng; gọt giũa luận điểm.” Những điều này đủ tốt để thảo ra mục tiêu của bạn, nhưng chúng không nhắm đến những bước cụ thể theo đó những người mới bắt đầu [tức là sinh viên của bạn] sẽ học cách phê phán, diễn giải, hay gọt giũa. Việc bỏ sót như vậy cũng không có gì đáng ngạc nhiên. Xét cho cùng, các giáo sư đều từng là những sinh viên đại học bỏ qua những bước sơ đẳng. Như vậy họ mới thành giáo sư. Để dạy các sinh viên tiếp thu chậm, các giáo sư phải nâng đỡ, chậm chậm phân tích quá trình tư duy, và giải thích những bước trung gian mà họ đã bỏ qua.

Chẳng hạn, nếu bạn đặt ra một câu hỏi rất được ưa thích ở các buổi seminar cho sinh viên sau đại học như “Thiếu sót chủ yếu trong lập luận của Malinowski là gì?” là bạn đang cho rằng những sinh viên bậc đại học của bạn đã hiểu được lập luận của ông ấy. Bài giảng về “bố cục” của phong cảnh trong tranh Van Gogh diễn ra với giả định rằng sinh viên sẽ biết cách bỏ qua cảnh tượng cụ thể để nhìn bức họa về mặt hình thể.

Cũng giống như với tất cả những thứ khác liên quan đến việc dạy học, những vấn đề này sẽ được giải quyết một cách có hiệu quả nhất trong tình huống thử thách trên lớp. Bạn sẽ tìm ra cách để thiết lập những mong đợi nhận thức hợp lý thông qua đối thoại qua lại với sinh viên của bạn. Nếu một ai đó ở hàng ghế đầu giơ tay hỏi, “Thầy/cô nói ‘bố cục’ có nghĩa là gì?” bạn sẽ nghe thấy tín hiệu cần được nâng đỡ và bổ sung những bước phân tích còn thiếu.

Mặc dù vậy, cùng lúc đó, thang xếp loại kinh điển của Benjamin Bloom về những kỹ năng nhận thức đồng thời cũng tỏ ra có tác dụng soi sáng. Thông thường, sinh viên cần thành công ở những nấc thấp hơn trước khi leo lên những nấc cao hơn. Khi bạn soạn bài giảng, lên chương trình khung cho các buổi thảo luận, và xây dựng các câu hỏi cho bài thi, hãy tự hỏi xem là bạn đang yêu cầu sinh viên thể hiện kiểu kỹ năng nhận thức nào:

1. *Nhớ lại* – Sinh viên nhớ các dữ liệu; những động từ mà giảng viên sử dụng bao gồm: *định nghĩa, mô tả, liệt kê, gọi tên, nhận diện*.
2. *Hiểu* – Sinh viên nắm bắt được nghĩa của khái niệm; những động từ bao gồm: *trình bày theo cách của mình, thảo luận, giải thích, phân loại*.
3. *Ứng dụng* – Sinh viên được yêu cầu giải quyết các vấn đề; những động từ bao gồm: *ứng dụng, minh họa, thể hiện, sử dụng*.

4. *Phân tích* – Sinh viên hiểu cấu trúc và các thành phần; những động từ bao gồm: *phân tích, so sánh, đối chiếu, phê bình, xem xét.*
5. *Tổng hợp* – Sinh viên kết hợp các ý tưởng để tạo ra một tổng thể mới; những động từ bao gồm *sáng tác, tạo ra, thiết kế, hình thành.*
6. *Thẩm định* – Sinh viên được yêu cầu đưa ra những phán xét về giá trị; những động từ bao gồm: *khen ngợi, tranh luận, đánh giá, tán thành, phê phán, đề nghị.*⁶

Nếu mô hình sáu bước này có vẻ phức tạp tới mức gây hoang mang (như tôi đã thấy đối với nhiều giảng viên mới), đây là một phiên bản đã được đơn giản hoá gồm ba bước:

1. *Biết* – Sinh viên có khả năng nhớ, lĩnh hội, và diễn tả ý tưởng bằng ngôn từ của chính mình.
2. *Hiểu* – Sinh viên nhận ra những ví dụ và nhìn thấy được những mối quan hệ.
3. *Suy nghĩ* – Sinh viên ứng dụng những gì mà anh/chị ta đã học, tạo ra một cái gì đó vượt ra khỏi những cái có sẵn.⁷

Trong những tuần đầu của khoá học, bạn nên chú ý tới những kỹ năng ở cấp độ thấp trong khi hướng cho sinh viên tới những vấn đề phức tạp và thú vị hơn. Trừ phi họ biết nghĩa của một khái niệm như “bố cục,” và có thể diễn tả nó theo ngôn từ của họ, nếu không họ sẽ không thể phân tích nó trong những bức tranh của Van Gogh hoặc so sánh bố cục của tranh Van Gogh với tranh Braque. Mặc dầu vậy, tôi không ủng hộ việc luyện thuộc lòng. Lý tưởng nhất là sinh viên sẽ dần học được những khái niệm *trong bối cảnh* vật lộn với những vấn đề lôi cuốn họ. Hãy nghĩ về việc học chơi dương cầm. Đúng là sinh viên của bạn phải tập các thang âm trước, nhưng họ sẽ sớm nhụt chí nếu không có cơ hội chơi những bản nhạc thật sự, ngay cả chỉ những giai điệu đơn giản như “Myrtle the Turtle” (Bé Rùa Myrtle). Khi sinh viên của bạn lần đầu xử lý những vấn đề phức tạp, họ sử dụng những khái niệm cơ bản có vẻ vụng về một cách thảm hại và lạc điệu, nhưng bạn đang giúp họ hướng tới chơi được những bản sonata trí tuệ. Thậm chí trong những lĩnh vực thiên về toán học như kinh tế, nhiều giảng viên xuất sắc đã giúp sinh viên nắm bắt được những khái niệm nâng cao bằng cách thu hút họ xử lý những vấn đề khó khăn sớm hơn nhiều so với lệ thường.

Nói thì dễ làm thì khó, đặc biệt nếu sinh viên của bạn là một khối hỗn hợp những người không có kinh nghiệm trong lĩnh vực của bạn và đang theo học những chuyên ngành khác nhau. Cũng sẽ rất khó đo được tầm

mức nếu bạn bắt đầu ngay ở một trường đại học mà mình chưa quen với khả năng của sinh viên. Một lần nữa, hãy để tôi bảo đảm với bạn rằng: “thử và sai” (trial and error) sẽ là cách học tốt nhất cho bạn. Nếu sau một vài tuần học mà bạn thấy rằng các sinh viên không “học được” một điều gì đó, hãy tham khảo những bước phát triển nhận thức này và suy nghiệm xem có phải mình đã đặt ra nhiệm vụ ở mức quá cao hay không. Còn nếu sinh viên sốt ruột, thì hãy chuyển sang nấc cao hơn.

Sau khi đã chú ý quá nhiều đến việc đánh giá thái độ và khả năng của sinh viên, bạn có thể sẽ chặc lưỡi: “Tiêu chuẩn! Còn các tiêu chuẩn thì sao!” Có nghĩa là, bạn nghĩ rằng cách tiếp cận của tôi chủ trương làm thỏa mãn từng sinh viên một mà cái giá phải trả là giảm chất lượng và độ khó. Thực ra, cách tiếp cận đó muốn giúp bạn duy trì những tiêu chuẩn cao bằng cách giúp sinh viên đạt được chúng. Tôi đang nêu lên quá trình mà qua đó bạn sẽ dạy cho sinh viên cách nắm bắt nội dung.⁸

CHI TIẾT THỰC HÀNH

Bây giờ đến phần dễ trong công việc thiết kế bản đề cương khoá học. Ở phần đầu của trang đầu tiên, hãy liệt kê những thông tin cơ bản mà sinh viên của bạn cần biết (xem Bảng 4.2):

Bảng 4.2. Đầu đề của một bản đề cương khoá học

POLI 101: Nhập môn Khoa học Chính trị

Giáo sư Jessica Smith Văn phòng: 417 Newlands Hall

Lớp học ở Phòng 102, Hamilton Hall

Học vào các ngày thứ Hai, Tư, Sáu, lúc 9:00 giờ

Giờ tiếp sinh viên: Thứ Ba và thứ Sáu, từ 14:00–16:00 giờ
và theo giờ hẹn

Điện thoại: 902-0987; E-mail: jsmith@email.edu

(Điện thoại nhà: 877-7654 – gọi trước 10 giờ đêm)

- Tên và mã số khoá học?
- Sẽ học ở đâu và khi nào?
- Bạn là ai?
- Họ có thể liên hệ với bạn bằng cách nào? (Ghi địa điểm văn phòng, giờ làm việc, địa chỉ thư điện tử, và số điện thoại văn phòng; bạn cũng có thể ghi số điện thoại nhà, kèm theo hạn chế, chẳng hạn như: “Đừng gọi điện sau 10 giờ tối.”)

Sau phần nói về “những mục tiêu và kết quả,” và trước hoặc sau lịch học,

- liệt kê những cuốn sách phải mua và tài liệu phải đọc có sẵn ở thư viện;

- phác thảo hệ thống cho điểm (bạn sẽ cho mỗi bài tập bao nhiêu phần trăm trong tổng cơ số điểm?).⁹

Một đề cương khoá học thông thường dài bao nhiêu? Tôi đã từng nhìn thấy những bản đề cương ngắn chỉ hai trang giấy và dài thì trên dưới hai mươi trang. Như Voltaire đã nói, ông ấy đã có thể viết một bức thư ngắn hơn nếu như ông ấy hiểu đầy đủ hơn những gì ông ấy có trong đầu. Cũng vậy, bản đề cương khoá học của bạn có thể co lại trong những năm tới khi bạn có kinh nghiệm hơn trong việc thiết kế khoá học. Dù thế nào đi nữa thì lượng thông tin – chứ không phải là độ dài – mới là một tiêu chí phù hợp. Dù cần có bao nhiêu trang đi nữa thì một bản đề cương “đây hứa hẹn” cần xác định được:

1. *Lời hứa* – Bạn sẽ đề cập đến những chủ đề gì và sinh viên của bạn sẽ học gì để làm tốt hơn (hiểu rõ hơn, giải quyết được vấn đề, v.v...)
2. *Phương tiện đạt được lời hứa* – Bạn và sinh viên sẽ làm việc như thế nào để hiện thực hoá những mục tiêu này. (Thông thường đây được gọi là “những yêu cầu” – requirements.)
3. *Đánh giá sự tiến bộ* – Bạn và sinh viên làm thế nào để hiểu là đã thực hiện được bao nhiêu phần của lời hứa. (Thông thường đây được gọi là “cho điểm” – grading.)

5

Giảng bài

Nếu bạn nghe trộm các lớp học ở bậc đại học, điều kỳ cục là giọng nói mà bạn nghe được sẽ là giọng của giáo sư. Theo một nghiên cứu tiến hành vào năm 1987 về các chương trình giáo dục theo đường lối khai phóng ở hơn 80 trường đại học, thuyết trình (lecturing) là phương pháp giảng dạy được sử dụng ở 81% các khoá học về khoa học xã hội, 89% các khoá học về khoa học vật lý và toán học, và (đáng ngạc nhiên) 90% các khoá học triết học.¹ Thuyết trình là phương pháp dạy phổ biến bởi những lý do tốt và cả những lý do không được tốt lắm.

Ở khía cạnh tích cực, các bài giảng hoạt động hiệu quả như những phương pháp khác trong việc chuyển tải thông tin và ý tưởng. Ở khía cạnh tiêu cực, chúng không hiệu quả bằng phương pháp thảo luận trong việc phát huy suy nghĩ độc lập hay phát triển các kỹ năng

nhận thức.² Với điểm hạn chế này, những người phê phán sẽ hỏi, “Tại sao không sao chụp văn bản rồi đưa lên trang mạng của khoá học hay thu hình bài giảng, và dành thời gian trên lớp cho việc học có tính tương tác hơn?” Nhưng nói như thế là đã bỏ qua một khía cạnh tích cực khác của thuyết trình. Không giống như một cuốn sách hoặc ngay cả một cuốn băng hình, giảng viên có sự tiếp xúc trực tiếp và đối diện với sinh viên. Nói cách khác, người giảng viên tạo ra một *môi quan hệ*, một kinh nghiệm được chia sẻ giữa một nhóm đông người (Hãy đối chiếu kinh nghiệm xem phim trong rạp chiếu bóng với kinh nghiệm xem phim trên đầu máy video trong phòng khách nhà mình). Theo đó, sinh viên đánh giá một bài giảng là “hay” khi bài giảng đó cuốn hút họ không chỉ qua các ý tưởng, mà còn qua giảng viên như là một con người với sắc thái giọng nói, sự tận tâm, và lòng nhiệt tình của họ. Họ xếp loại “dở” cho những bài giảng chỉ bao gồm những ý tưởng.³

Cũng có những lý do thực dụng về việc tại sao lại sử dụng phương pháp thuyết trình. Lý do rõ ràng nhất là hiệu quả về mặt chi phí: còn có cách nào khác hơn để một giảng viên có thể dạy được vài trăm sinh viên? Cũng vậy, phần lớn giáo sư nói liên tục suốt khoá học vì lý do hiệu quả sư phạm. Họ thổ lộ, còn có cách nào khác hơn để tôi có thể “bao” hết cái mớ tài liệu này và chuyển tải nó tới tất cả sinh viên? (Chương sau sẽ đưa ra một vài câu trả lời cho những câu hỏi tu từ rõ ràng không thể bác bỏ được này.)

Những giảng viên mới đặc biệt có khuynh hướng thuyết trình bởi vì họ vẫn đang cố gắng nắm vững tài liệu. Có nghĩa là, họ đang học tài liệu cho chính họ, và chưa thể sắp xếp nó lại thành một quá trình học từng bước một cho sinh viên. Cái này cũng giống như lần đầu tiên chơi một môn thể thao hay đi du lịch nước ngoài. Chỉ khi dần dần nắm bắt được những nguyên tắc nền tảng thì người ta mới ít phải tạo ra những cách thức để giúp đỡ những người khác khám phá chúng.

Điều đáng tiếc là, có bằng chứng cho thấy các giảng viên đang rất lãng phí nhiều tài năng và công sức của họ. Khi được kiểm tra ngay sau khi nghe xong một bài giảng, sinh viên nhớ khoảng 40% thông tin. Tệ hơn, phần lớn những thông tin mà họ nhớ là trong vòng mười phút đầu tiên.⁴ Khoảng cách giữa “việc giao hàng” của bài giảng và việc tiếp nhận nó là cả một thất bại tồi tệ về mặt sư phạm. Sinh viên học nhiều hơn khi họ chủ động chứ không phải là bị động.

Tuy nhiên, thuyết trình vẫn là phương pháp giảng dạy chủ yếu ở các trường đại học và cao đẳng. Với thực tế đó, làm thế nào bạn có thể vượt qua những hạn chế vốn có của nó, ngay cả trong những lớp học có một trăm sinh viên hay nhiều hơn? Chương này đưa ra những kỹ thuật đã được thử nghiệm và chứng thực là đáng tin cậy trong việc thiết kế những bài giảng thu hút sự chú ý của sinh viên và phát huy tối đa khả năng lĩnh hội của họ.

Chương 7 sẽ đưa ra những phương pháp vượt lên trên dạng truyền thống này.

Chúng ta hãy bắt đầu với công thức cho một kiểu bài giảng khiến người ta nghĩ xấu về phương pháp thuyết trình. Khi chuông reo, Giáo sư X đọc lướt qua những ghi chú của ông và đợi cho đến khi 150 sinh viên im lặng. “Chủ đề của ngày hôm nay là niềm tin tôn giáo và việc hành đạo của người Bali,” ông nói, bắt đầu tung ra ý đầu tiên trong tám ý được liệt kê trên tờ giấy trong [dùng cho máy chiếu], giải thích các từ *bayu*, *balian*, và *banjar*, nói càng lúc càng nhanh khi kim đồng hồ chỉ phút tiến gần tới vạch 50 phút, cố gắng trình bày hết hai điểm cuối cùng, chỉ để thông báo khi chuông vừa điểm, “Tôi sẽ hoàn thành bài này vào ngày thứ Tư.” Thật đáng tiếc là, dù đã làm việc vất vả, Giáo sư X vẫn không sử dụng tốt nhất cơ hội dạy học này. *Biết, hiểu và nghĩ*: đây là ba cấp độ nhận thức đã được đề cập ở chương 4. Ngay cả những sinh viên rất quan tâm đến bài học cũng sẽ chỉ giữ trong đầu (biết) một phần nhỏ thông tin tám điểm ấy khi họ biến vào phòng thí nghiệm hoá học hay tán gẫu trên điện thoại di động. Phần lớn sinh viên chép tràn giang đại hải bài giảng, nhưng Giáo sư X cho phép họ quá ít thời gian để hiểu những ý tưởng của ông ấy, càng ít thời gian suy ngẫm về chúng hơn. Cuối buổi học, họ có lẽ cảm thấy quá tải, vì thế trở nên hoang mang và cảm thấy chán nản.

Làm thế nào bạn có thể phát triển một bài giảng lôi cuốn khán giả của bạn một cách thành công? Như Ken Bain đã khám phá trong một nghiên cứu của ông về những nhà giáo ưu tú, cả người sử dụng phương pháp thuyết trình lẫn người không sử dụng phương pháp thuyết trình đều sử dụng một số những kỹ thuật giống nhau trong lớp học của họ.⁵

NĂM CHÌA KHOÁ DẪN ĐẾN THÀNH CÔNG

(1) Đặt một câu hỏi, ở đầu hay giữa bài giảng. Chẳng hạn như, “Tại sao người Bali xem cái chết có vẻ nhẹ nhàng?”

Để làm cho câu hỏi có vẻ lý thú hơn, bạn có thể gắn nó vào trong một *tư liệu minh hoạ/dẫn đề* (vignette). Hãy tìm một câu trích dẫn, một giai thoại, một bức ảnh, hay một số loại tài liệu sinh động khác có khả năng kết tinh được vấn đề bạn sẽ khám phá trong giờ đồng hồ tới. Giáo sư X có thể đọc một bản tường thuật về đoàn người đưa tang nhấp nhô xoay vòng được hộ tống bởi một dàn nhạc gồm có trống, mộc cầm, và chũm chọe, trên đường đến khu đất hoá táng. Một nhà xã hội học có thể mở đầu một bài giảng về tầng lớp xã hội và giới bằng việc tường thuật rằng Jack Welch, cựu tổng giám đốc công ty General Electric, một ngày kiếm được số tiền bằng khoản tiền kiếm được trong một năm của

người phụ nữ trông con cho ông ấy ở một trung tâm giữ trẻ ban ngày. Một giáo sư dạy môn văn chương có thể mở đầu buổi thảo luận về tác phẩm *The Wasteland* (Đất hoang) của [T. S.] Eliot bằng việc cho chạy một đoạn băng ghi âm giọng đọc của chính nhà thơ.

Một tư liệu minh hoạ/dẫn để có tác dụng nhiều hơn là thu hút sự chú ý. Như đã lưu ý ở chương 2, sinh viên có những sở thích học khác nhau. Phần lớn trong số họ hiểu một cách dễ dàng hơn thông qua những ví dụ mang tính cảm quan bởi vì đầu óc của họ vận động theo hướng quy nạp, từ những bằng chứng cụ thể đến những khái niệm khái quát và trừu tượng.⁶

(2) Nhưng làm cách nào để bạn thoả mãn những sinh viên khác – những người học tốt nhất bằng cách bắt đầu với những khái niệm khái quát và trừu tượng? Trước hay sau khi đưa ra một tư liệu minh hoạ/dẫn để, hãy nói rõ (và viết lên bảng) *ý nghĩa* của câu hỏi của ngày hôm đó. Chẳng hạn, giúp sinh viên hiểu câu hỏi liên quan đến câu hỏi lớn hơn như thế nào. (“Tôi dùng những nghi thức hoá táng của người Bali như là một nghiên cứu tình huống minh họa cho đạo lý của họ hàng thân thuộc mà chúng ta đã thảo luận ở tuần trước.”)

Bạn có thể khẳng định tầm quan trọng đó trong những điều kiện không liên quan tới cá nhân mình. Nhưng bạn sẽ tạo được nhiều tác động mạnh hơn nếu bạn truyền sự tò mò hay lòng đam mê của chính bạn.

Hãy nói cho sinh viên biết những gì đang được quan tâm – cái “thế thì sao” (lý do) làm cơ sở cho chủ đề mà bạn chọn. Cố gắng làm cho sinh viên cũng quan tâm tới điều đó nhiều như bạn vậy. Một trong những vấn đề mà chúng ta đối mặt với tư cách là các học giả dạy học là chúng ta quan tâm đến những câu hỏi nhất định vì chúng ta đã một lần quan tâm đến những câu hỏi trước đó – mà những câu hỏi này hấp dẫn chúng ta bởi vì những câu hỏi thậm chí có từ trước đó nữa. Đừng quên rằng các sinh viên của chúng ta chưa đi qua hành trình tri thức đó. Trong khi chúng ta đang đào sâu tới mỏ quặng tri thức giàu có thì họ đang đứng trên mặt đất và tự hỏi tại sao có người nào với tâm trí bình thường mà lại muốn tham gia vào chuyến thám hiểm dưới lòng đất ấy.⁷

(3) Những nhà giáo ưu tú tiến xa hơn việc đơn giản là “nhớ cái này.” Chẳng hạn như, họ so sánh hai trường phái tư tưởng về một chủ đề. Hay họ làm việc với các bằng chứng, phân tích, và đánh giá nó, mở ra một cách lý giải, phỏng theo cách mà những nhà nhân loại học (hay triết gia, sử gia, v.v...) đã làm.

(4) Đưa ra câu trả lời của chính bạn, và làm nó hoàn chỉnh với những bằng chứng và kết luận. Nói một cách khác, bạn đang thể hiện cách tốt nhất khi giải quyết câu hỏi của ngày. Trong một số trường hợp, điều này có thể chiếm phần lớn thời gian của tiết học, nhưng nó được bao hàm trong một bối cảnh lớn hơn, và vì thế cũng là bối cảnh có ý nghĩa hơn.

(5) Hãy để lại cho sinh viên một câu hỏi.

Năm kỹ thuật này không làm nên một công thức và cứ thế mà dùng, nhưng tôi tin rằng chúng sẽ giúp ích cho bạn rất nhiều. Tuy nhiên, xây dựng và chuyển tải một bài giảng đa dạng và lý thú chỉ là một phần của quá trình này. Bạn còn muốn sinh viên của bạn *tiếp thu* nó.

Giống như mọi hình thức dạy học khác, thuyết trình hiệu quả phải mang tính đối thoại. Điều này vẫn đúng ngay cả khi có một người nói và một trăm người nghe. Trong trường hợp lý tưởng, người nghe sẽ đáp lại một cách im lặng trong đầu và trong sổ ghi chép của họ. Trên thực tế, lúc này lúc khác sinh viên lại chú ý suy nghĩ sâu hay lan man trong suốt giờ học. Làm thế nào giảng viên có thể tăng đến mức tối đa các cơ hội họ được sinh viên lắng nghe?

Đầu tiên, xin lưu ý rằng bạn không cần phải là người tài giỏi. Bạn không cần viết những bài giảng tuyệt vời như những bài luận đã từng gây ấn tượng với giáo sư của bạn khi đang theo học chương trình sau đại học. Thật vậy, như tôi đã đề cập trước đây, sự tài giỏi (đào sâu dưới lòng đất ấy) có thể phản tác dụng. Nó có thể làm bạn loá mắt nhưng để lại cho sinh viên của bạn những mi mắt mệt mỏi. Bạn cũng sẽ không có thời gian để viết được những bài giảng thật ấn tượng cho mỗi lớp học. Do đó, vì lợi ích của bạn và sinh viên, hãy gạt qua một bên những chuyên khảo học thuật. Thay vào đó, hãy

mở ba cuốn sách giáo khoa hoặc những nguồn tài liệu tổng quan (ngoài những cuốn bạn đã chỉ định cho sinh viên) và dành không quá ba hay bốn tiếng đồng hồ để tập hợp những thông tin trong đó và diễn đạt lại theo cách của mình. Quá trình này nghe có vẻ ngu ngốc, nhưng như hầu hết các tân giảng viên đã xác nhận, đó là kỹ thuật hay nhất để duy trì trong suốt năm đầu tiên của bạn.

Để tôi nhấn mạnh ngay rằng tôi đang không đề xuất một tập hợp những điều góp nhặt đơn thuần.⁸ Đó sẽ không thể là một công thức hiệu quả cho quá trình dạy học. Để thu hút sinh viên của bạn trong cuộc đối thoại dạy-học, bạn nên thêm vào hai thành phần quan trọng: *(những) câu hỏi và ý nghĩa* ("thế thì sao") theo đó bạn chuyển thông tin thành một cuộc tìm kiếm ý nghĩa.

Nếu những ý tưởng ban đầu không phải là chìa khoá cho việc giảng dạy có hiệu quả thì còn là gì nữa? Theo tất cả các công trình nghiên cứu, sinh viên đại học xếp hạng cao nhất cho những giảng viên nhiệt tình và biết tổ chức bài giảng. Nhưng chính xác ra là hai phẩm chất này có ý nghĩa gì trong thực tiễn lớp học, và làm thế nào để đạt được những phẩm chất đó?

LÒNG NHIỆT TÌNH

Nếu bạn nhút nhát, e thẹn và ǎn nói nhỏ nhẹ, lòng nhiệt tình có thể không đến được một cách dễ dàng.

Đừng lo. Bằng cách sử dụng một vài kỹ thuật, bạn sẽ thể hiện được lòng nhiệt tình đối với sinh viên của bạn.

Đứng đầu bảng là một điều tuyệt đối không nên làm, đó là: Đừng đọc bài giảng. Dù những ý tưởng trên trang giấy có sống động như thế nào đi chăng nữa, chúng vẫn sẽ mất sức sống nếu bạn đọc. Một mặt, chỉ những giảng viên có khiếu diễn xuất nhất mới có thể tránh không bị rơi vào giọng đều đều đơn điệu. Hơn nữa, với việc nhìn xuống trang sách và đứng như mọt rế đằng sau bục giảng, bạn đã đánh mất sự giao tiếp bằng mắt (eye contact) với người nghe của bạn. Kết quả là họ không thể đọc được biểu hiện trên khuôn mặt bạn để bổ sung thêm cho lời nói của bạn. Và bạn không thể tiếp nhận những tín hiệu không lời của họ (nụ cười, cái ngáp, cái lắc đầu “không” hay gật đầu “có”). Đặc biệt nếu bạn không phải là mẫu người hay bày tỏ cảm xúc, ý nghĩ, bạn cần phải dựa vào những phương thức bổ sung để trình bày ý tưởng của mình và diễn đạt chính mình với tư cách là giảng viên tác giả của những ý tưởng ấy.

Hãy coi lớp học của bạn là một sân khấu và bạn có vai trò là một diễn viên.⁹ Trước khi vào lớp, đừng chỉ đơn thuần xem lại những ghi chú bài giảng (kịch bản); hãy xác định cảm xúc mà bạn gắn với ý tưởng của bạn. Khi bạn bắt đầu buổi học (mở màn), bạn sẽ theo đó tạo ra một bầu không khí và thu hút sự chú ý của khán giả.

Bắt đầu bằng việc nói một điều gì đó cùng với những câu “Tôi thấy chủ đề ngày hôm nay thật lý thú (rất thú vị, hứng thú) bởi vì...” Trong giờ dạy, sử dụng không chỉ giọng nói mà cả điệu bộ nữa. Hãy giao tiếp bằng mắt. Sử dụng cử chỉ để nhấn mạnh ý tưởng của bạn. Di chuyển đến các cạnh của sân khấu và đi dọc theo lối đi giữa những dãy ghế.

Hãy ghi nhớ: sự khác nhau giữa một bài luận và một bài giảng cũng giống như sự khác nhau giữa viết và nói. (Hãy tưởng tượng một cuộc đối thoại với người nào đó mà người ấy đọc câu trả lời của họ cho bạn.) Ngược lại với một bài viết được gọt dũa cẩn thận, một bài giảng nên sử dụng một cấu trúc tổng thể và đơn giản hơn (“nguyên nhân thứ hai của...”) và những câu đơn giản hơn. Thường xuyên thay đổi cách diễn đạt (“nói một cách khác”; “tương tự, hãy nghĩ về...”) và những khoảng lặng có chủ ý sẽ cho phép ý tưởng thấm vào người nghe.¹⁰

CÁCH THỨC TỔ CHỨC BÀI GIẢNG

Nếu là một người học trực quan, bạn sẽ thấy Bảng 5.1 là một cách hữu ích để tổ chức bài giảng hiệu quả.

Những sinh viên đại học thường có thể tiếp thu không quá hai hoặc ba ý tưởng mới trong một buổi học. Hơn nữa, mức chú ý của họ giảm xuống khi mới được

Bảng 5.1. Xây dựng một bài giảng

<i>Thời gian</i>	<i>Nội dung</i>	<i>Hoạt động</i>	<i>Nguồn</i>
0–5 phút	Câu hỏi, tư liệu minh họa/dẫn đề		
6–25	Ý tưởng 1	Thuyết trình	Hình chiếu (slides)
26–30	Suy nghiệm	Tách nhóm; bài viết 60 giây	
31–45	Ý tưởng 2	Thuyết trình; tranh luận và bầu chọn	Đoạn băng hình; các lá phiếu
46–50	Đúc kết; câu hỏi		

Nguồn: Phỏng theo Greg Light and Roy Cox, *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional* [Dạy và học trong giáo dục đại học: Chuyên gia suy nghiệm] (London: Sage Publications, 2001), 110; sử dụng với sự cho phép của Sage Publications Ltd.

một nửa buổi học.¹¹ Vì thế, hãy chia bài giảng của bạn thành hai phần – hai ý tưởng chính, chủ đề chính, hay vấn đề chính. (Xem cột thứ hai của Bảng 5.1.)

Sau khi giảng được một nửa, bạn hãy hít thở một hơi dài (hoặc có thể hai hoặc ba hơi). Trước khi đưa ra Ý tưởng thứ 2, bạn sẽ giúp ích cho sinh viên và cho chính mình nếu có một khoảng tạm lắng – như thể đặt một chiếc ghế cạnh đường mòn lên núi để giúp người leo núi thấy rõ những gì họ đã đạt được. Sự im lặng cũng dạy chúng ta.

Tất cả những điều này xem ra có vẻ rất đáng sợ. Nhưng tôi đảm bảo với bạn rằng nó sẽ sớm trở thành một điều tự nhiên, như là một bản năng thứ hai. Sau một vài tuần, bạn sẽ tự động lập được cấu trúc cho bài giảng. Và trong lớp học của bạn, cuối cùng bạn sẽ làm việc mà ít khi phải liếc nhìn đồng hồ.

Khả năng tổ chức là một điều không thể thiếu, nhưng những giảng viên giỏi nhất bổ sung cả sự đa dạng và nghệ thuật trình diễn. Thực vậy, sinh viên ngày nay lớn lên với mong đợi – hay thậm chí là đòi hỏi – nhiều hơn “một cái đầu biết nói.” Mỗi ngày họ sống hàng giờ trong mớ ồ ạt của các phương tiện truyền thông, gọi điện thoại di động, nhắn tin, nghe nhạc, và xem tin tức truyền hình sử dụng màn hình có bốn phần, và thường thì họ làm hai ba việc nêu trên cùng một lúc. Chắc chắn bạn là một giảng viên chứ không phải là một người hoạt động trong ngành công nghiệp giải trí. Tuy nhiên, bạn có thể làm gì hơn được không ngoài việc đưa vào một tác phẩm minh hoạ/dẫn để để nâng cao ý tưởng của bạn với tính đa dạng và nghệ thuật trình diễn? Có thể có bao nhiêu phương án cũng được tùy theo khả năng tưởng tượng của bạn và khả năng sản xuất của một phương tiện truyền thông. Chẳng hạn, bạn hãy xem xét những hoạt động và phương cách sau (cột 3 và 4 ở Bảng 5.1) để làm sinh động bài giảng của mình.

(1) *Cung cấp hình ảnh trực quan*: Khi nào có thể, hãy kèm theo hình ảnh trực quan. Người ta sẽ học tốt hơn nếu nhờ vào nhiều hơn một kênh cảm quan. Chẳng hạn, chân dung của [Chủ tịch] Hồ Chí Minh và của [Tổng thống] Ngô Đình Diệm sẽ giúp sinh viên phân biệt giữa miền Bắc và miền Nam Việt Nam [trong giai đoạn 1954–1975]. Một bức ảnh chụp tấm lưng đầy vết sẹo của một người nô lệ do bị quất tàn bạo vì tội bỏ trốn sẽ nói lên những điều không thể nào quên về chính nó. Nếu không có tấm bản đồ, bạn sẽ gặp khó khăn trong việc thảo luận về vấn đề xung đột giữa người Israel và người Palestine. Bạn có thể nói ngay không nghĩ ngợi gì những số liệu thống kê về tỉ lệ sinh trong khi sinh viên của bạn thì phải điên cuồng gắng sức chép vội chúng xuống và van nài, “Xin cô/thầy nhắc lại số liệu đó”; một biểu đồ sẽ làm công việc đó một cách hiệu quả hơn. Thế nhưng sẽ càng tốt hơn, nếu trong đề cương khoá học hay trên trang mạng của khoá học, bạn cung cấp những địa chỉ trang mạng của các nguồn tư liệu này, nhờ đó sinh viên có thể tải chúng để tiếp tục phân tích sâu hơn.

(2) *Nghe*: Để tránh sự đơn điệu của một giọng nói duy nhất (tức là giọng nói của bạn), bạn có thể phát các trích dẫn trong những bài giảng của mình cho những sinh viên nào tình nguyện và hãy để các sinh viên này đọc to các trích dẫn đó lên vào những thời điểm thích hợp. Hiệu quả thường là rất sôi nổi và thú vị. Tôi còn nhớ một thiếu nữ vốn ăn nói nhỏ nhẹ đã diễn thuyết

hùng hồn bản tuyên ngôn bốc lửa của một người theo chủ nghĩa vô chính phủ vào thế kỷ 19. Bạn cũng có thể sử dụng những trang trình chiếu với PowerPoint, băng video, hay đĩa CD. Tuy nhiên, hãy suy nghĩ thật kỹ. Tất cả những thứ này đòi hỏi thời gian và thiết bị mà bạn có thể không có. Điều quan trọng hơn, công nghệ chỉ là một phương tiện đối với quá trình học. Thật vậy, nếu bạn tạo một bài trình bày với công nghệ quá cao, bạn có thể sẽ làm sinh viên của mình bị động.

(3) *Suy nghiệm*: Im lặng cũng là thầy. Một số giảng viên dừng lại giữa bài để hỏi, “Có cái gì tôi cần nói rõ hơn không?” Câu hỏi này thường chẳng gọi lên cái gì ngoài sự im lặng bởi vì ít sinh viên muốn mình trông có vẻ “dốt,” đặc biệt là trước bạn bè của họ. Hay một ai đó hỏi, “Thầy/cô viết từ ‘Spinoza’ như thế nào?”

Bạn có thể dùng sự im lặng một cách có hiệu quả hơn bằng cách biến nó thành một hoạt động. Giữa Ý tưởng 1 và Ý tưởng 2, hãy yêu cầu sinh viên “tự thảo luận với chính mình bằng cách viết những gì bạn đã học.” Sau một phút viết vội vàng, họ không những sẽ tiêu hoá những gì họ hiểu mà còn nhận ra những gì họ chưa hiểu. Bây giờ họ sẽ hỏi những câu hỏi quan trọng hơn những câu hỏi kiểu như “Thầy/cô viết từ ‘Spinoza’ như thế nào?” Cách khác, nếu không ai phát biểu, bạn có thể hỏi ai xung phong nói rõ những ý chính trong nửa giờ học vừa qua.

Để tận dụng một cách đầy đủ hơn khoảng lặng này cho sự suy nghiệm, đôi khi bạn có thể thêm vào hai bước ngắn nhưng rất hiệu quả đối với quá trình suy nghiệm. Hãy gọi nó là kỹ thuật “Suy nghĩ – Kết cặp – Chia sẻ”

1. *Suy nghĩ* (think) – Đặt câu hỏi theo dạng ôn tập, (“Ý chính nào chúng ta vừa học?”, “Tại sao người Bali xem cái chết rất nhẹ nhàng?”) hay như một lời chuyển tiếp cho Ý tưởng 2 (“ Với những gì bạn đã nghe, ...?”) Hãy dành cho họ sáu mươi giây để viết câu trả lời.
2. *Kết cặp* (pair) – Hãy bảo sinh viên của bạn trao đổi với người bên cạnh (trong vòng 2 hay có thể 5 phút) và so sánh các câu trả lời của họ.
3. *Chia sẻ* (share) – Hãy yêu cầu một cặp tường thuật lại câu trả lời của họ. Hãy hỏi các cặp khác xem họ có câu trả lời nào khác so với câu trả lời vừa rồi không. Sau khi thảo luận sơ lược, hãy chuyển sang Ý tưởng 2.

Đến đây, bạn có thể sẽ lẫu lẫu, “Với chỉ năm mươi phút, tôi có rất ít thời gian quý báu để dạy, thế thì tại sao tôi phải dành ra năm hoặc mười phút cho hoạt động này?” Đây là câu trả lời: Nếu giảng viên nói ít đi sáu phút, sinh viên của chúng ta sẽ nhớ được nhiều hơn! Đó

là một kết luận nghe có vẻ phản trực giác của một nghiên cứu thực chứng về nhiều khoá học. Một giảng viên đã dừng trong hai phút ở ba thời điểm chuyển tiếp khác nhau trong suốt buổi dạy. Ở mỗi thời điểm tạm dừng đó, sinh viên thảo luận theo cặp. Trong một vài phút cuối của bài giảng, sinh viên viết tất cả những gì họ nhớ được. Hai tuần sau đó, khi làm một bài kiểm tra trắc nghiệm, họ ghi được nhiều hơn hai bậc điểm so với nhóm đối chiếu – những người đã ngồi nghe suốt cả bài giảng mà không dừng một chút nào.¹²

Một lần nữa, im lặng là thầy, ngay cả (hay đặc biệt) là trong một bài giảng.

Hãy sử dụng năm chìa khoá dẫn đến thành công. Hãy xác định hai chủ đề chính, cộng với một tư liệu minh hoạ/dẫn đề và một kết luận. Hãy biết tổ chức và nhiệt tình. Hãy thêm những hình ảnh âm thanh và kịch nghệ. Hãy nói và im lặng.

Có thể điều này nghe như một công thức không thể thực hiện trừ phi bạn tự nhắc nhở mình rằng, giống như bất kỳ một kỹ năng thú vị nào, kỹ năng thuyết trình phát triển một cách dần dần. Vị giáo sư hùng hồn và đầy lôi cuốn đó, người mà bạn mong muốn noi theo, đã từng là một người không có kinh nghiệm, với giọng nói run run và cứ chúi mặt vào giáo án của mình. Nếu bạn chú tâm trước hết vào tính tổ chức và sự rõ ràng, sinh

viên của bạn sẽ học một cách hiệu quả. Những điều khác sẽ tới theo quá trình thực hành.

6

Hướng dẫn thảo luận

Trong chương trình sau đại học của mình, có lẽ bạn cũng đã từng làm trợ giảng và học cách hướng dẫn các cuộc thảo luận theo các nhóm nhỏ. Tuy nhiên, điều mà có lẽ bạn chưa làm là phối hợp các cuộc thảo luận theo nhóm nhỏ với các phần khác của khoá học. Lý tưởng nhất là mỗi phần thảo luận, bài giảng, bài đọc và bài viết luận giao về nhà đều đóng vai trò bổ sung trong dàn hoà nhạc học hành này. Vậy, với tư cách là nhà soạn nhạc và sau đó là nhạc trưởng, bạn cần phải viết bản tổng phổ cho dàn đồng ca này.

Tuy vậy, bạn không thể vạch ra những công tác hậu cần này trước khi quyết định được điều bạn muốn đạt được và tại sao như vậy. (Như bạn có thể thấy, chúng ta đang lặp lại chuỗi quy trình tự suy nghiệm như từ chương 1 đến chương 3.)

XÁC ĐỊNH CÁC MỤC TIÊU VÀ CƠ SỞ LÝ LUẬN

Chúng ta hãy bắt đầu với một câu hỏi cơ bản nhưng khó trả lời: Tại sao lại phải tổ chức các cuộc thảo luận? Có những kiểu sinh viên nhất định (và có thể bạn đã từng nằm trong số đó) hầu như chẳng thấy có ý nghĩa gì trong việc nghe các bạn học trao đổi ý kiến. Những người nhút nhát thì run sợ trước ý nghĩ có thể bị yêu cầu trình bày trước mặt người khác. Những người hướng nội, người suy đi nghĩ lại trước khi nói ra, thì ghét phải tranh cãi với những người “nói như súng liên thanh.” Quan trọng hơn, thay vì mất thời gian vào kiểu dân chủ tri thức này, họ thích được lắng nghe giáo sư (vị chuyên gia) và tự mình suy nghĩ.

Mặt khác, đối với đa số sinh viên đại học, những buổi thảo luận có khoảng 15 đến 20 người là một dịp thay đổi không khí vui vẻ thay cho tiết học có cả lớp đông người. Họ vui thích với một môi trường thân mật hơn và ít gây sợ hãi hơn – một nơi mà “mọi người đều biết tên nhau” – theo lời bài hát chủ đề của loạt chương trình truyền hình *Cheers*. Như đã nói ở chương 2, hầu hết sinh viên đại học thích học trong mối quan hệ cộng tác với các bạn khác hơn.

Nhưng học cái gì? Hãy bỏ đi tên gọi “thảo luận” quen thuộc và bạn sẽ phát hiện ra là nó có ít nhất ba kiểu

học rất khác nhau. Trong kiểu *thuật lại* (recitation), người giảng viên hỏi những câu hỏi có kết thúc đóng (closed-ended questions), và sinh viên nêu các câu trả lời đúng (hoặc sai). Nói cách khác, bạn ném ra quả bóng chày còn họ thì cố gắng đánh cho trúng. Kiểu thuật lại sẽ phát huy tác dụng nếu bạn muốn giúp sinh viên hiểu rõ (tức là dùng chính từ của họ) bài giảng tuần trước hay bài đọc hôm nay, hoặc giúp họ chuẩn bị cho kỳ thi sắp tới.

GIẢNG VIÊN: Theo tác giả, đâu là hậu quả chính của thâm hụt ngân sách quốc gia?

SINH VIÊN: Nó làm tăng lãi suất mà chính phủ phải trả cho các khoản nợ.

GIẢNG VIÊN: Điều này có ý nghĩa như thế nào?

SINH VIÊN: Nó hạn chế chi tiêu cho các khoản ngân sách không được bảo đảm.

GIẢNG VIÊN: Đúng rồi, đó là ý nghĩa trong ngắn hạn. Còn các hệ quả dài hạn thì sao?

Ngược lại, trong một cuộc *hội thoại* (conversation), bạn không đưa ra một chương trình định sẵn mà là khảo sát một cách sinh động và hiệu quả chủ đề của ngày hôm đó. Thay vì tự tung quả bóng hội thoại sau khi mỗi sinh viên nói, bạn quan sát nó được chuyển qua chuyển lại như chuyển quả bóng trong một buổi trình

diễn nhạc rock và đợi đến lượt mình. Vì kiểu thảo luận này có kết thúc mở (open-ended) hơn và diễn ra đồng thời nên nó có tác dụng tốt trong việc khơi dậy năng lượng và lôi cuốn các sinh viên dễ dặt. Đôi khi nó vui vẻ nhẹ nhàng, đôi khi thì căng thẳng. Dù thế nào thì cũng nên xem xét việc tổ chức một cuộc thảo luận trong một phần giờ học. Như đoạn trích sau đây cho thấy thảo luận mang tính cá nhân có thể đem lại kết quả to lớn.

Tôi đã phác ra một chiến lược sư phạm cho buổi thảo luận theo nhóm nhỏ về Chiến tranh Việt Nam, bắt đầu với những câu hỏi để ngỏ ("Điều gì khiến anh/chị ngạc nhiên?") và chuyển sang những vấn đề phân tích ("Miêu tả của Herr về trận Khe Sanh khác với bài tường thuật của *Washington Post* như thế nào?") Cuốn *Dispatches* của Michael Herr mang văn phong báo chí hơn là lịch sử: chủ quan, khơi gợi, kiểu hồi ký tiểu thuyết, thấm đẫm âm thanh, mùi vị và thuốc men, những sự dung tục, nỗi sợ hãi trần trụi, nhịp điệu rock-n-roll điên loạn. Khi thảo luận được 10 phút, tôi hỏi: "Các anh chị thấy phần nào của cuốn sách gây ấn tượng nhất?" Một sinh viên tên Pam nói với giọng run run: "Em cảm thấy tội lỗi." Thú vị thật, tôi cứ tưởng cô sẽ thừa nhận là chưa đọc cuốn này.

Nhưng cô đã không nói như vậy. "Ba em từng phục vụ ở Việt Nam," cô nói tiếp, "nhưng chưa bao giờ ông kể về chuyện đó." Cô lấy hơi, đứt đoạn. "Không nói gì với mẹ em, chị em, hay em. Trong bao nhiêu năm như vậy, không một lời nào." Cô ôm cuốn sách vào ngực. "Nhưng giờ thì em đã biết những gì ba em chắc đã phải trải qua, em cảm thấy tội lỗi là mình biết." Nước mắt chảy dài trên gương mặt cô.

Cả phòng lặng yên. Nhiều sinh viên gật đầu tán đồng. Người nào đó đưa cho Pam cái khăn giấy. Tôi áp ứng nói những lời thương cảm, cảm thấy bàng hoàng trước tâm sự của cô.

Một sinh viên khác nghiêng người ra trước. "Minh hiểu điều bạn nói. Ba mình cũng từng ở đó, và ông cũng không bao giờ nói bất cứ điều gì. Khi về nhà, mình sẽ kể cho ba nghe về cuốn sách này và hỏi ông."

Amy gờ tay và mấp máy môi để nói, nhưng ban đầu tất cả những gì cô làm được chỉ là lặng lẽ khóc. Cuối cùng cô nói: "Minh cảm thấy quá thương ba mình. Giờ thì mình hiểu thời gian ông ở Việt Nam hẳn đã khó khăn đến mức nào." Cô lấy mu bàn tay quạt nước mắt. "Mà hỏi đó ông còn trẻ hơn mình."

Đầu học kỳ tôi đã tuyên bố một cách hơi hợm rằng "Chúng ta là một phần của lịch sử, và dù chúng ta có nhận ra hay không thì lịch sử cũng là một phần của chúng ta." Bây giờ thì lời nói đó đã trở thành hiện thực dưới hình hài không ngờ tới. Bằng cách nào đó tôi đã không nhận ra rằng cuộc chiến đó đã qua quá lâu tới mức nó đã sinh ra một thế hệ mới – những người con của các cựu chiến binh. Tôi đã đọc vô số sách và xem (hay tránh xem) vô số phim về chiến tranh, thế mà tôi đã quên là nhiều sinh viên tiếp xúc với chuyện này lần đầu tiên và dễ xúc cảm trước những nỗi kinh hoàng. Tôi đã tập trung vào lịch sử của chiến tranh mà bỏ qua lịch sử của các sinh viên của tôi. Họ đã dạy cho tôi biết rằng mỗi thế hệ không chỉ mang vào lớp học một quá khứ khác biệt mà còn mang theo cả những bí mật của cha mình.¹

Ở đâu đó giữa hai mô hình này là kiểu thảo luận mà tôi gọi là *hội thảo* (seminar). Trong hội thảo, bạn

muốn phân tích vấn đề một cách rõ ràng và mang tính thăm dò hơn so với một cuộc hội thoại. Và thay cho các câu trả lời đã được định sẵn trong lối thuật lại, bạn nêu một số vấn đề và cách nhìn nhận sẽ thách thức tư duy của sinh viên. Để đạt được mục tiêu đó, bạn đóng vai là người hỗ trợ thúc đẩy, can thiệp khi trái bóng thảo luận đi ra ngoài đường biên hay mất sinh khí. Dĩ nhiên, bạn phải thi hành thẩm quyền của mình, nắm lấy các cơ hội thích hợp để đưa ra những ý kiến và cô đọng lại các vấn đề đang được thảo luận.

Trong lớp triết học đầu tiên của tôi ở trường đại học, tôi đã gặp một giảng viên tuyệt vời, một trong những giảng viên giỏi nhất... Một ngày gần cuối năm, chúng tôi đang thảo luận một bài cực kỳ chán. Tôi không nhớ tác giả của bài là ai hay về vấn đề gì. Nhưng đó là một ngày mùa xuân tươi đẹp; cả lớp không chuẩn bị tốt cho lắm và thảo luận thì lơ đãng tẻ ngắt. Một lúc, giảng viên đặt một câu hỏi; một sinh viên rút cuộc cũng giơ tay lên và trả lời. Người giảng viên quay sang một sinh viên khác và hỏi cô nghĩ gì về câu trả lời đó. Cô trả lời rằng cô nghĩ là sai, và đưa ra câu trả lời khác. Cả lớp im lặng – tình trạng này kéo dài một lúc và mọi người bắt đầu cảm thấy hơi khó chịu. Người giảng viên quay nhìn cả lớp – “Sao đây?” ông nói với giọng chát vắn. Càng im lặng và khó chịu hơn. Ông đang hỏi gì đây? Ông đang làm gì đây? Ông ấy muốn gì? Đột nhiên, ông cầm cuốn sách lên và ném mạnh xuống bàn đánh rầm. “Khốn thật, mọi người vừa nghe hai câu trả lời hoàn toàn trái ngược cho cùng một câu hỏi. Không thể nào cả hai đều đúng được. Ít nhất là một trong hai phải sai. Rốt cuộc, nó thật sự tạo ra điều khác biệt!” Đối với tôi, câu cuối cùng đó giống như một

tia chớp. Ông nói đúng; nó thật sự tạo ra điều khác biệt! Có lẽ đó là thời điểm tôi quyết định học triết.²

Không phải là tôi theo một trong ba lựa chọn này mà loại bỏ các lựa chọn khác. Mỗi cách đều có ích lợi và lợi thế tri thức nhất định. Vấn đề là bạn phải quyết định kiểu nào phù hợp với các mục tiêu của mình trong một lớp học cụ thể. Hoặc bạn cũng rất có thể muốn sử dụng kết hợp các kiểu này. Ví dụ, bạn có thể cho rằng buổi thảo luận cần bắt đầu với các câu hỏi yêu cầu giải thích một bài đọc (hội thảo), để dành các câu hỏi đọc hiểu (thuật lại) và đánh giá (hội thoại) cho phần cuối.³ Mặt khác, tôi thích bắt đầu bằng một câu hỏi hội thoại hơn (“Điều gì làm anh/chị ngạc nhiên?” hay “Nếu anh/chị là Tổng thống Mỹ vào năm 1861...” hay “Hãy trích câu mà anh/chị thích nhất” bởi vì sinh viên lúc đó sẽ tham gia giải quyết các vấn đề mà họ thấy quan trọng hay thú vị.⁴ Dù bạn định thế nào đi nữa thì hãy tự giải thích cho mình và với sinh viên. Nhớ rằng họ đến lớp với những mô hình nhận thức có sẵn về những gì mà họ nghĩ là sẽ xảy ra. Vì vậy bạn cần nói với họ về mô hình nào bạn đã chọn và bạn muốn họ tham gia như thế nào – tức là nói về các quy định của cuộc chơi.

Tuy nhiên, sau khi nói mọi thứ trên thì chúng ta vẫn chưa trả lời câu hỏi cơ bản và gây bối rối lúc này: Tại sao phải thảo luận? Với kiểu thuật lại thì cơ sở đã rõ ràng: nó là một bài hỏi đồ nhanh để bảo đảm sinh viên

đã hiểu bài tập về nhà, bài giảng và/hoặc tài liệu cho kỳ thi sắp tới. Nhưng tại sao phải tổ chức một buổi hội thảo hay cuộc hội thoại có kết thúc mở hơn, hay nói cụ thể hơn là tại sao lại muốn sinh viên cùng tham gia?

Chúng ta hãy bắt đầu bằng một lý lẽ *sự phạm*. Khi phát biểu, sinh viên cảm thấy họ đầu tư cho mình nhiều hơn và cũng nhận được nhiều hơn. Một lần nọ, giáo sư Anne Scott ở Duke University hỏi trước buổi hội thảo mà bà tổ chức như sau: “Có ai nhớ tuần trước chúng ta đã nói về cái gì không?” Một sinh viên giơ tay: “Em không nhớ cô nói gì nhưng em nhớ mình nói cái gì.” Đúng vậy, đó là lợi ích số một của thảo luận: khi năng động, sinh viên học được nhiều hơn so với khi thụ động. Bên cạnh đó, họ thu nhận bằng cách chia sẻ ý kiến của mình và lắng nghe ý kiến người khác, những điều để lại dấu ấn trong tình cảm và suy nghĩ của họ. Quá trình đó không thể học được từ xa, cũng giống như không thể chơi quần vợt hay sử dụng máy tính bằng cách xem người khác làm. Chỉ trong một nhóm nhỏ thì sinh viên mới có được kinh nghiệm trực tiếp. Bạn có nhớ mình cảm thấy thế nào khi lần đầu bước vào lớp không: bụng thì run nhưng cũng thấy rộn ràng trước cảm giác có thẩm quyền, đúng không? Tạo cơ hội cho sinh viên thảo luận sẽ cho họ cảm giác tự khẳng định mình.

Bên cạnh cái lý lẽ *sự phạm* này, tôi cũng đề nghị một lý lẽ có tính cách *dân sự* (civic). Nếu cách dạy tốt nhất là qua đối thoại thì sinh viên của chúng ta phải

thực hiện phần việc của mình. Chỉ có mặt và ghi chép thôi thì chưa hoàn thành trách nhiệm của họ. Trách nhiệm công dân trong nền cộng hoà của các ý tưởng này đòi hỏi phải có sự tham gia tích cực hơn. Mỗi sinh viên phải đóng góp ý kiến của mình cho diễn đàn, xử lý các câu hỏi hay vấn đề của các bạn học và cùng phấn đấu cho điều tốt đẹp chung của tập thể. Giống như nền dân chủ, thảo luận mở ra một không gian dành cho mọi quan điểm nhằm thúc đẩy sự phát triển của con người.⁵ Thật sự là kinh nghiệm này sẽ giúp sinh viên của bạn tiếp tục có các trao đổi sâu sắc bên ngoài lớp học.

Dưới đây là đoạn trình bày hùng hồn của một người trợ giảng về cơ sở nói trên:

Đối với tôi, thảo luận là nơi sinh viên trở thành những người tham gia tích cực vào cộng đồng học tập. Tôi cố gắng cân bằng giữa việc truyền tải thông tin với rèn luyện kỹ năng và thúc đẩy ý thức làm việc theo nhóm. Tôi giảm tầm quan trọng của điểm số và nhấn mạnh việc nắm vững vấn đề và phối hợp. Vai trò của tôi là khuyến khích và rèn luyện sinh viên để họ tìm kiếm và đánh giá thông tin, tự dẫn dắt các cuộc thảo luận của chính họ, giải quyết vấn đề, đặt ra những câu hỏi khó, và trở thành những người học năng động.⁶

Mặt khác, các sinh viên có thể mong muốn đóng vai trò khác hẳn. Rất có thể họ tự coi mình không phải như các công dân mà như các khách hàng, người trả học phí để có được 120 giờ học lấy tín chỉ theo một cách càng hiệu quả và dễ chịu càng tốt. Vậy nên họ có thể thích

ngồi thư giãn phía sau hơn là lao lên phía trước. Có thể họ muốn khi xong tiết học, họ ra về với những trang vở ghi chép gọn gàng hơn là với một cái đầu đầy những ý tưởng loằng ngoằng mơ hồ. Họ có thể muốn các câu trả lời – “sự thật” – hơn là các cách lý giải khác nhau.

Chúng ta hãy đừng trách họ vì cách tư duy như vậy. Các trường trung học của họ đã khuyến khích cách nghĩ đó với việc đặt ra các rào cản là những bài thi chuẩn hoá (standardized tests) vào cuối năm. Các trường đại học và cao đẳng củng cố thêm bằng cách yêu cầu sinh viên lần mò trong một mê cung các khoá học tự chọn và bắt buộc. Đồng nghiệp nào của bạn giảng thao thao bất tuyệt với tốc độ 100 từ/phút và đưa ra các bài hỏi nhanh cũng sẽ góp phần tăng cường điều đó. Sinh viên vào lớp học của bạn không phải như tờ giấy trắng tinh, mà là những cá nhân có lẽ đã tuân theo (và đã thành công) những luật chơi vốn xung khắc với những luật chơi của bạn. Vì vậy bạn cần phải nói với họ những gì bạn mong muốn từ họ, một cách đồng đặc và rõ ràng, trong đề cương khoá học, ngay buổi học đầu tiên và trước mỗi buổi gặp gỡ thảo luận.

Khi đọc đoạn trích từ ba bản đề cương sau đây, hãy suy nghĩ xem đoạn nào phù hợp nhất với những mong đợi của bạn và sắc thái bạn muốn khi trao đổi.

Các cuộc thảo luận, được bố trí vào cuối tuần, là diễn đàn để giải quyết các vấn đề nêu ra trong các bài đọc, bài

giảng, và để chuẩn bị cho các bài luận và kỳ thi. Các buổi thảo luận là bắt buộc, không phải là phần lựa chọn của môn học này. Để phản ánh tầm quan trọng của các buổi thảo luận, 20% điểm số của môn học sẽ dựa trên mức độ có mặt và tham gia thảo luận. Tham gia thảo luận nhóm là quan trọng vì nó vừa là kỹ năng vừa là cơ hội học hỏi. Tuy nhiên, không phải mọi sinh viên đều thấy thoải mái như nhau trong quá trình này. Ai cảm thấy không được thoải mái thì ngay từ đầu học kỳ cần nhờ người đứng đầu nhóm thảo luận của mình giúp đỡ về kỹ năng tham gia thảo luận.⁷

Về các buổi thảo luận, có một vài điểm cần phải được nêu rõ. Thứ nhất, môn học này được tổ chức dựa trên quan điểm rằng không một ai (kể cả giáo sư và người trợ giảng của bạn) biết hết mọi thứ, mà là mỗi người đều biết và có thể đóng góp phần nhất định. Không học giả nào có thể viết hay dạy bất kỳ điều gì mà không cần đến công sức của các học giả khác. Tương tự, thảo luận nhóm giúp làm sáng tỏ các tài liệu môn học một cách đầy đủ hơn bất kỳ sinh viên nào nếu làm một mình. Thứ hai, các giáo sư cũng học được rằng thông thường các câu hỏi có tác dụng soi rọi hơn các câu trả lời. Mỗi một câu hỏi được nêu lên trong buổi thảo luận (hay buổi học) sẽ đọng lại trong tâm trí nhiều sinh viên hơn là chỉ với người nào hỏi câu đó, vì vậy anh/chị đừng bao giờ ngại nêu câu hỏi. Nêu câu hỏi bao giờ cũng ngầm thể hiện sự quan tâm, mà điều này thì thể hiện sự hiểu biết. Các câu hỏi của anh/chị sẽ được coi là đóng góp vào thảo luận và sẽ được tưởng thưởng tùy theo đó.⁸

Sinh viên được phép vắng mặt không có lý do hai lần (tương đương một tuần học) trong giờ nghe giảng. Những lần vắng mặt này KHÔNG ĐƯỢC XÂY RA TRONG BỐN BUỔI THẢO LUẬN. Sau đó, sinh viên mất 1/3 điểm số [giữa hai chữ số] cho

mỗi lần vắng mặt tiếp theo. Tôi sẽ chấp nhận giấy nêu lý do chính thức do Trưởng Bộ phận Công tác Sinh viên (Dean of Students), y tế học đường, hay các cơ sở y tế chuyên nghiệp khác cấp, nhưng lý do tự đưa ra là không được chấp nhận kể cả khi anh/chị ngủ quên dù có đặt chuông báo thức, muộn giờ vì kẹt xe, đau khổ vì chuyện tình cảm, v.v...

Sinh viên phải viết bốn bài luận, mỗi bài dài 2-3 trang ĐÁNH MÁY dựa trên bốn chuyên khảo đó để trả lời các câu hỏi được giao. Chúng ta sẽ chia làm bốn buổi để thảo luận các bài này. Hai mươi phần trăm điểm số sẽ dựa trên mức độ tham gia của anh/chị. Người trợ giảng sẽ cho điểm các ý kiến đóng góp theo chất lượng, không phải là số lượng, và không sinh viên nào được phép đọc diễn buổi thảo luận. Sinh viên cũng không được phép ngồi im mà không phát biểu gì.⁹

ĐỂ THÀNH CÔNG

Nếu bài giảng giúp tạo được sự học hỏi nhiều hơn khi sinh viên không chỉ ngồi nghe và ghi chép, thì nguyên tắc này còn đúng hơn nữa đối với một buổi thảo luận. Khi thực hiện một bài giảng, một buổi hội thoại hay hội thảo, các giảng viên muốn các lớp học của họ phải vang đầy các giọng phát biểu.

Bạn sẽ hỏi “Làm sao để tôi làm như vậy được?” Câu trả lời đầu tiên là một mình bạn sẽ không và không thể khiến một buổi thảo luận thành công. Bạn cùng với sinh viên của mình sẽ làm cho nó thành công (hay thất

bại). Có thể ví nôm na bạn như một huấn luyện viên bóng rổ, người dàn binh bố trận và hét lên cổ vũ từ trên hàng ghế, nhưng để thắng trận thì phải phụ thuộc vào các cầu thủ của mình.

Câu trả lời thứ hai chuyển từ buổi thảo luận thực sự sang hai giai đoạn chuẩn bị cho buổi thảo luận. Chuẩn bị các công việc cơ bản càng tốt thì bạn càng dễ có được kết quả thành công hơn. Trước đó hàng tháng bạn đã chọn những bài đọc cụ thể và suy nghĩ xem chúng sẽ kết hợp như thế nào với bài giảng của mình và các bài đọc khác. Trước đó một tuần, bạn (và người trợ giảng, nếu có) sẽ xác định cách sẽ truyền tải mục tiêu của mình đến sinh viên. Tới lúc bạn và 15 sinh viên của mình ổn định chỗ ngồi trong lớp học thì bạn đã hoàn thành phần lớn công việc của mình với vai trò là người dẫn dắt buổi thảo luận.

Trước khi bắt đầu khoá học

Nếu bạn giống phần lớn giáo sư thì bạn định tổ chức một loạt các buổi thảo luận theo từng nhóm nhỏ về nhiều cuốn sách hay bài báo khác nhau. Khi quyết định lúc nào tổ chức các buổi thảo luận và mức độ thường xuyên ra sao thì hãy tự hỏi mình: những buổi thảo luận/bài tập có phân bố đều trong suốt học kỳ hay không? Chủ đề của mỗi phần đọc có gắn liền với những bài giảng trước và sau đó không?

Nhưng một khoá học không phải chỉ là một chuỗi các chủ đề. Bạn trình diễn một *kinh nghiệm* mà bạn và sinh viên của mình sẽ cùng chia sẻ với nhau trong vài tháng. Khi lên lịch, bạn cũng cần phải hình dung tiến trình này sẽ vận hành và phát triển như thế nào sau từng buổi học, sau từng tuần. Thông qua gặp gỡ trong các nhóm nhỏ, bạn và sinh viên của mình trở nên thân quen với nhau hơn. Khi khoảng cách trên thực tế thu hẹp lại thì khoảng cách tâm lý cũng vậy. Mọi người sẽ thuộc tên nhau, cảm thấy mình được nhận ra, thấy thoải mái. Khi gặp lại nhau trong một lớp có đông sinh viên, bạn không phải như đang nói trước một biển những gương mặt “vô danh,” và sinh viên cũng không cảm thấy mình ở trong một đám đông xa lạ nữa. Vì vậy họ sẽ sẵn lòng nêu câu hỏi hơn và tham gia các buổi thảo luận nhóm. Mỗi dây liên hệ của một cộng đồng học tập sẽ tăng lên.

Bạn bắt đầu quá trình này càng sớm thì sức ò càng ít đi. Ấn tượng ban đầu là rất quan trọng. Bất kỳ điều gì bạn làm lúc ban đầu đều sẽ quyết định rất lớn tới hành vi của sinh viên trong suốt học kỳ. Vào ngày đầu tiên, hãy bảo đảm là sinh viên ít nhất cũng nói đôi điều. Ví dụ như bạn có thể nói mỗi sinh viên tự giới thiệu mình với người bên cạnh, nêu tên, nơi sinh và một hoạt động yêu thích của mình không phải là việc học (hay là điều thú vị nhất xảy đến với họ trong tuần đó). Sau khi bạn tự giới thiệu mình, hãy yêu cầu sinh viên nêu tên những người hay những vấn đề mà họ muốn học trong khoá đó. Ở đây bạn sẽ tìm hiểu được mô hình nhận thức (hay

những định kiến) của họ.¹⁰ Cũng cùng mục đích đó, bạn cũng có thể sắp xếp để sớm tổ chức buổi thảo luận nhóm nhỏ đầu tiên trong học kỳ, và sau đó tăng cường quá trình này với buổi thảo luận thứ hai, tổ chức không lâu sau đó. Từ đó trở đi, các cuộc gặp thường kỳ trong nhóm nhỏ (hàng tuần hay hai tuần một lần) sẽ giúp duy trì cảm giác là bạn và các sinh viên đang cùng làm việc với nhau trong hai môi trường đan xen, nhỏ và lớn, như một khu dân cư ở trong thành phố.

Dù bạn muốn lên lịch các buổi thảo luận cho sớm và đều đặn thì vẫn phải để ý để tránh bị dồn việc do quá tải. Liệu bạn đã cho sinh viên đủ thời gian để hoàn thành bài tập đó chưa? Nếu buổi thảo luận là ngay trước hay ngay sau một môn thi hay hạn nộp một bài luận chẳng hạn thì sinh viên sẽ cảm thấy quá tải và bất mãn. Điều không kém phần quan trọng là – liệu bạn đã dành cho *chính mình* đủ thời gian chưa? Hẳn bạn không muốn vừa chuẩn bị và hướng dẫn thảo luận trong khi đang phát sốt lên với việc chấm điểm cho 60 bài thi.

Cuối cùng, bạn có thể sẽ cần phải giải quyết tình trạng tiến thoái lưỡng nan sau đây về mặt sức lực. Trong một thế giới lý tưởng, giảng viên sẽ gặp 15 sinh viên mỗi tuần, nhưng trời ạ, học đường hiện đại lại chẳng được lý tưởng như thế. Nếu lớp mà bạn dạy có 60 sinh viên và bạn không có người trợ giảng nào thì sao? Dưới đây là một số giải pháp, nhưng tất cả đều không phải là hoàn hảo.

Bạn có thể lập ra ba nhóm, mỗi nhóm 20 người; sắp xếp buổi thảo luận cho một nhóm vào giờ học (ví dụ vào các ngày thứ Sáu lúc 11 giờ), và hai nhóm kia vào những giờ nào sinh viên có thể gặp (ví dụ vào những ngày thứ Sáu lúc 8 giờ sáng hoặc 2 giờ chiều). Rõ ràng là những buổi như vậy sẽ tăng thêm hai giờ làm việc (kể cả thời gian đi lại) mỗi tuần vào cuộc sống vốn đã quá bận rộn của bạn. Nếu như vậy quá sức của bạn thì hãy xem xét cách tiết kiệm thời gian hơn, đó là chỉ tổ chức thảo luận các nhóm nhỏ hai tuần một lần. Hay, tiết kiệm hơn nữa thì hãy chia lớp thành bốn lớp nhỏ vào ngày thảo luận: 15 sinh viên thảo luận từ 11:00 đến 11:30, 15 sinh viên khác từ 11:30 đến 12:00 giờ, và hai nhóm còn lại thì gặp vào thời gian trước hoặc sau đó. Mặc dù sinh viên sẽ có ít thời gian gặp nhau trực tiếp hơn nhưng họ sẽ học được nhiều hơn.

Một cách khác là bạn có thể chia lớp thành hai lớp nhỏ (30 người gặp lúc 11:00 giờ, 30 người gặp lúc 11:30), sau đó lại chia đôi mỗi lớp nhỏ này. Nói cách khác, từng nhóm chia đôi đó sẽ có thảo luận song song trong vòng 30 phút (về cùng chủ đề), và trong lúc đó bạn qua lại trao đổi với từng nhóm.

Trước mỗi buổi thảo luận

Chừng một tuần trước mỗi buổi thảo luận theo nhóm nhỏ, bạn nên phát một tờ lưu ý nhỏ kèm theo bài đọc chỉ định (xem Bảng 6.1). Lý tưởng nhất là tờ phát ra

này gồm ba phần: phần mời gọi, phần các câu hỏi về bài đọc, và phần các câu hỏi thảo luận.

Bảng 6.1. Làm sao để có một buổi thảo luận thành công

MỜI GỌI

Tại sao tôi quan tâm tới bài đọc này và tại sao tôi tin là anh/chị sẽ quan tâm?

CÁC CÂU HỎI VỀ BÀI ĐỌC

Anh/chị cần tập trung để ý (và đánh dấu) điều gì?

- 1.
- 2.
- 3.

CÁC CÂU HỎI THẢO LUẬN

Đâu là những vấn đề và hệ quả chính?
(viết câu trả lời của anh/chị, một hay hai đoạn, trong phần để trống dưới đây:)

- 1.
 - 2.
-

Mời gọi: *Tại sao tôi quan tâm tới bài đọc này và tại sao tôi tin anh/chị sẽ quan tâm?* Điều này có lẽ đơn thuần giống như bạn hăng giọng trước khi nói vào vấn đề chính. Ở đây, tôi xin lần nữa nhắc với bạn về những trạng thái trí tuệ khác nhau của bạn và sinh viên khi tiếp cận cuốn sách hay bài báo. Bạn thì đã đọc rồi. Bạn quen thuộc với bối cảnh tư duy của nó (nó thuộc trường phái tư tưởng nào, nó thể hiện cho bên nào trong cuộc tranh luận). Đối với sinh viên thì bài đọc này giống như buổi hẹn hò với một người chưa hề gặp. Họ chưa từng nghe về tác giả hay đọc cuốn sách đó. Tất cả những gì họ biết là – vì một lý do nào đó, họ hy vọng là lý do tốt – mà bạn bảo họ dành vài tiếng đồng hồ để đọc cuốn sách hay bài báo đó. Nếu bạn nói với họ vì sao bạn và các học giả khác quan tâm tới nó thì bạn sẽ không chỉ cung cấp cho họ thêm động lực mà còn giúp họ tập trung tâm trí.

Dưới đây là một ví dụ:

Cuốn *Coming of Age in Mississippi* (Lớn lên ở Mississippi) của Anne Moody là một câu chuyện ở miền Nam [Hoa Kỳ], một câu chuyện của người da đen, và câu chuyện của một phụ nữ. Trên hết, đó là một câu chuyện có sức lay động mạnh mẽ và hấp dẫn được viết ra lúc tác giả cỡ bằng tuổi của các anh chị bây giờ. Moody sinh năm 1940, viết lại hồi ức này vào giữa những năm 1960 vào thời điểm đỉnh cao của phong trào đấu tranh cho các quyền dân sự (civil rights movement). Nó là lời chứng thực mạnh mẽ đầy cuốn hút về thời điểm bước ngoặt này trong lịch sử của chúng ta.

Dưới đây là phần cụ thể hơn mà giảng viên phân phát lấy từ bản đề cương của khoá học “Nhân loại học của toàn cầu hoá” (Anthropology of Globalization).

Cuốn *The End of the Line* của Kathryn Dudley thuật lại một cách chi tiết hậu quả của việc công ty Chrysler đóng cửa các nhà máy lắp ráp xe hơi ở Kenosha, bang Wisconsin vào năm 1988. Hơn 5.000 người mất việc, và những tác động kinh tế to lớn hơn đã thay đổi sâu sắc Kenosha. Kể từ những năm 1930, cộng đồng ở đây hầu như đã xây dựng lên và cố kết xung quanh ngành công nghiệp xe hơi khi những đại diện của ngành công nghiệp này lôi kéo mọi người tới Kenosha với lời hứa hẹn về sự phát triển công nghiệp liên tục và sự thịnh vượng kinh tế. Sự biến đổi của Kenosha, bị kịch xã hội xoay quanh sự suy sụp của ngành công nghiệp này và thay đổi về kinh tế cho chúng ta một ví dụ phong phú của nhiều trong số những quá trình mà chúng ta đã học trong lớp Anthropology 50 (Nhân loại học) như: phi công nghiệp hoá, xu thế hướng tới nền kinh tế dịch vụ, thuê ngoài (outsourcing), cắt giảm quy mô, và chuyển hoạt động ra nước ngoài. Đóng góp quan trọng nhất của tài liệu dân tộc học này cho lớp chúng ta là nó cho thấy rõ mối quan hệ giữa các quá trình toàn cầu rộng lớn với các cộng đồng địa phương khi nó đưa những gương mặt và tiếng nói của con người vào những ý niệm đôi khi trừu tượng về toàn cầu hoá.¹¹

Các câu hỏi về bài đọc: Anh/chị cần tập trung để ý (và đánh dấu) điều gì? Một khi đã định hướng cho sinh viên và khơi lên sự quan tâm chú ý của họ, bạn hãy đặt một số câu hỏi để họ lưu tâm trong suốt bài đọc. Những câu

hỏi này sẽ hướng dẫn sinh viên của bạn trong quá trình đọc, giúp họ thấy điều gì quan trọng (tức là điều bạn muốn), và xác định điều họ cần phải hiểu ra khi đọc tới trang cuối cùng. Ví dụ, phần tài liệu về nhân loại học phát ra trước đó hỏi “Những người và nhóm người chịu những ảnh hưởng khác nhau như thế nào trước việc Chrysler đóng cửa nhà máy, xét theo nghề nghiệp, tầng lớp xã hội, giới tính, và vị trí trong cộng đồng?”

Lúc này có lẽ bạn sẽ phản ứng như nhiều giáo sư khác (trong đó có tôi, khi mới đi dạy vài năm đầu): “Tại sao tôi phải xúc từng thìa thức ăn cho sinh viên vậy hả?” Đáp lại, tôi phải nói rằng chuẩn bị cho sinh viên thật sự tham gia vào việc học và làm thay việc học cho họ là hai chuyện khác nhau. Hãy tự đặt mình trong trạng thái tự duy tình cảm của họ. Ví dụ, hãy nhớ lại cái lớp học cảm thụ âm nhạc của bạn trong đó bạn được yêu cầu phân tích một bản nhạc cho tứ tấu đàn dây của Bartok, hay lớp khảo cổ học khi giáo sư đặt hai vật thể không màu sắc không hình thù lên bàn và bảo “Chúng có ý nghĩa gì?” Bạn có nhớ cái cảm giác tê liệt khó chịu lúc đó không? Một vài câu hỏi kiểu viên đá lót đường mà bạn nêu ra trước sẽ giúp sinh viên bắt tay vật lộn với thách thức này. Và như vậy bạn sẽ dạy cho họ cách đọc một tài liệu trong lĩnh vực chuyên môn của bạn.

Ví dụ, hãy xem xét các câu hỏi sau dành cho cuốn *Coming of Age in Mississippi*:

1. Theo anh/chị, bốn hoặc năm bước ngoặt trong cuộc đời của cô gái là lúc nào? (Chúng ta sẽ dùng những điểm này để “phác thảo đại cương” cho cuốn sách.) Hãy dùng những cái đánh dấu sách để anh chị có thể dễ dàng tìm ra đoạn nói về các bước ngoặt.
2. Tác giả khắc họa những người da đen như thế nào? Người da trắng ra sao? Những người khác trong gia đình cô nghĩ gì về chủng tộc? (Khi đọc, anh/chị hãy lưu ý theo dõi các ví dụ cụ thể.)
3. Martin Luther King Jr. đóng vai trò gì trong [giai đoạn] lịch sử này?

Các câu hỏi thảo luận: Đây là những vấn đề và hệ quả chính? Trong khi các câu hỏi về bài đọc hướng tới tài liệu đọc thì các câu hỏi thảo luận hướng về lớp học. Những câu hỏi này duyệt trước những vấn đề để ngò, những vấn đề gây tranh luận mà bạn dự đoán sẽ phát sinh từ bài đọc. Hoặc, nói theo thuật ngữ của khoa học về nhận thức, thì các câu hỏi về bài đọc là về việc hiểu, còn các câu hỏi thảo luận là về tư duy.

Đối với cuốn *Coming of Age in Mississippi*, người ta có thể hỏi:

1. Ở cuối hồi ký, Moody biện minh cho quan điểm của mình về quyền dân sự như thế nào? Anh chị có đồng ý với lời biện minh đó không?

2. Nếu bây giờ Moody tới đây thì bà sẽ nói gì về mối quan hệ chủng tộc giữa các sinh viên?

Và, với cuốn *The End of the Line* thì có thể hỏi “Cuốn sách này nói gì với chúng ta về những lời hoa mỹ và hiện thực về toàn cầu hoá?”

Bạn có thể thắc mắc “Nếu tôi nói rõ các vấn đề ra thì liệu có biến buổi thảo luận thành buổi thuyết giảng không?”

Không, những câu hỏi này có nhiều câu trả lời khả dĩ; sinh viên của bạn sẽ đưa cuộc thảo luận đi theo nhiều hướng khác nhau không thể dự liệu.

“Nhưng nếu tôi ‘ngà bài’ bằng cách nêu các câu hỏi ra trước,” bạn vẫn tiếp tục thắc mắc, “thì làm thế nào tôi dẫn dắt sinh viên tới những nhận định tôi có trong đầu – như kiểu dẫn dắt của Socrates?”

Đúng là bạn sẽ phải từ bỏ việc tạo ra bất ngờ và do vậy cũng từ bỏ phần nào khả năng kiểm soát. Nhưng bằng cách chia sẻ cấu trúc nhận thức với sinh viên, bạn sẽ làm tăng chất lượng của buổi thảo luận. Sinh viên càng chuẩn bị nhiều thì họ lại càng tham gia một cách thành công hơn vào những thảo luận ở trình độ cao và thú vị hơn. Do vậy bạn sẽ khỏi phải lo quán xuyến sắp đặt từng bước một cho buổi thảo luận. Thay vì vừa chỉ huy vừa viết bảng tổng phổ cho dàn nhạc thì bạn bây

giờ dẫn đầu một ban nhạc jazz. Tóm lại, bạn sẽ không có lợi ích gì nếu giữ mà không cung cấp những thông tin cấp thấp hơn (chủ đề chính, những điểm cần lưu ý) hay giữ bí mật những vấn đề quan trọng.

Bạn sẽ làm tăng chất lượng thảo luận không chỉ bằng cách phát các câu hỏi ra trước, mà còn bằng cách yêu cầu sinh viên *viết câu trả lời*. Như vậy, sinh viên thay vì ngồi im lặng một cách nguợng nghịu lúc đầu để vắt óc suy nghĩ, thì họ sẽ sẵn sàng phát biểu rồi. Đặc biệt, những người dè dặt hoặc hướng nội sẽ thấy dễ dàng tham gia hơn vì họ có thể diễn tả ra hay đơn giản chỉ là đọc to lên phần trả lời họ đã viết và đang cầm trong tay.

Cũng như khi bạn muốn xác định rõ ràng kiểu thảo luận mà bạn đang thực hiện (thuật lại, hội thoại, và/hoặc hội thảo), bạn cũng phải nói rõ mình sẽ làm gì với những câu trả lời được viết ra này. Bạn có định thu các bài viết đó sau buổi học không? Nếu có thì bạn có định chấm điểm không? Nếu chấm thì chấm theo tiêu chuẩn gì? Thường và phạt có vai trò rất thiết yếu – vai trò báo hiệu – trong mối quan hệ dạy-học.

Hãy xem một giáo sư lịch sử xác định nhiệm vụ này như thế nào trong đề cương khoá học của mình:

Anh/chị phải viết bài phản hồi (reaction paper) ngắn cho sáu trong số tám buổi thảo luận. "Bài phản hồi" là gì? Đó là bài viết trong đó anh/chị nói lên cảm nghĩ của mình về những gì

đã đọc để chuẩn bị cho buổi thảo luận hôm đó. Anh/chị có thể phản hồi theo bất kỳ cách nào mình muốn – kinh hoàng, sung sướng, hay suy nghiệm khách quan. Nói cách khác, anh/chị có thể viết về bất cứ điều gì mình thích – miễn là đáp lại theo một cách nào đó với bài đọc dành cho buổi thảo luận. Anh/chị có thể so sánh những gì tài liệu đó mô tả trong quá khứ với những hoàn cảnh trong thời đại ngày nay của chúng ta. Hoặc anh/chị có thể cố gắng tìm hiểu những hoạt động mà bài đó mô tả trong bối cảnh lịch sử của nó. Hoặc anh/chị có thể đưa ra cách phân tích đầy phần nộ về tài liệu này. Hay bất cứ kiểu gì khác. Nói cách khác, bài tập này không có cách tiếp cận nào gọi là đúng và không có câu trả lời chuẩn; nó chỉ đơn thuần yêu cầu anh/chị tự mình xử lý bài đọc.

Những bài phản hồi này dài khoảng 250–400 từ.

Có lẽ không cần phải nói, những bài này phải cẩn thận, suy nghĩ thấu đáo và được viết kỹ, nhưng chúng tôi sẽ đọc các bài đó với nhận thức rằng chúng là “các bài phản hồi” chứ không phải là các bài luận được trau chuốt. Chúng tôi dự định sẽ tự ngăn không sửa ngữ pháp hay lo lắng quá mức về văn phong, và thay vào đó chúng tôi sẽ tập trung vào cảm nhận nội dung bài viết của anh/chị.

Dù các bài viết này là bắt buộc, nhưng chúng sẽ không được chấm điểm.¹²

Nhiều giáo sư muốn chấm điểm những bài viết như vậy, và sinh viên cũng muốn những nỗ lực của họ được tường thưởng. Trong trường hợp đó, tôi đề nghị có một hệ thống chấm điểm tối thiểu vì như vậy sẽ giảm bớt khả năng khiến các sinh viên muốn đưa ra

các câu trả lời an toàn (tức là “điều mà giảng viên muốn thấy”). Ví dụ: “Các đánh giá thường là $\sqrt{}$ (thỏa đáng); đôi khi là + (xuất sắc); thỉnh thoảng là – (chúng ta cần trao đổi thêm.)”

THẢO LUẬN ĐIỆN TỬ

Thay vì bạn phát ra và sinh viên nộp lại các bản tài liệu viết/in trên giấy, bạn có thể thực hiện phần nào quy trình này qua mạng. Để chuẩn bị trước cho mỗi buổi thảo luận trên lớp, bạn có thể tiết kiệm một chút công sức (và giấy) bằng cách gửi trước các câu hỏi nghiên cứu qua thư điện tử. Nhưng việc này chỉ đơn thuần là vấn đề hiệu quả chứ không phải là vấn đề sư phạm. Bạn có thể sử dụng công nghệ mới này một cách sáng tạo hơn nếu cách một ngày trước buổi thảo luận, bạn giao cho một sinh viên nêu ra các câu hỏi về bài đọc trong một diễn đàn trên mạng, ví dụ như Blackboard.[†] Trên thực tế, sinh viên này giống như một người trợ giảng. Hoặc có thể đi thêm một bước nữa – giao một sinh viên viết một bài phê bình ngắn về bài đọc, và một sinh viên khác viết bài phản bác bài phê bình đó. Hoặc thực hiện một bước nữa bằng cách mời (hay yêu cầu) các sinh viên trong lớp bổ sung các bình luận, như vậy là tạo ra một diễn đàn trao đổi học thuật trên mạng. Và dù thế nào đi

[†] Địa chỉ trang mạng: <http://www.blackboard.com>

nữa, tất cả các thành viên của lớp phải đọc những bình luận đó trước giờ vào lớp.

Những giáo sư đã bổ sung phương tiện điện tử này vào vốn kỹ năng của họ cho biết cách này tiếp sức thêm cho các cuộc thảo luận trên lớp. Sinh viên phát triển một sự đầu tư mang tính cá nhân cho chủ đề đó. Những sinh viên dè dặt thì tham gia nhiều hơn vì họ thấy viết thì dễ hơn nói trước một nhóm người.

Tuy nhiên, không phải những mặt lợi này có được mà không có rủi ro về phía bạn và cả sinh viên nữa. Bạn có đưa ra những bài đọc có thực chất không? Liệu tất cả các sinh viên có đọc một cách trung thực và đúng hạn không? Liệu những nhận xét của họ có được viết kỹ lưỡng không? Bạn có để ý theo dõi những phúc đáp của họ không? Và quan trọng hơn cả, bạn có liên tục đưa diễn đàn thảo luận trên mạng thành hoạt động hàng tuần của môn học không? Nếu bạn và sinh viên không kiên trì tập trung thời gian công sức thì bạn có nguy cơ phải chịu “hội chứng nhà hàng ế khách,” làm nản chí những người có ý định tham gia.¹³

GIẢI QUYẾT TRỰC TRẮC

Dù bạn cố gắng thế nào đi nữa, một buổi thảo luận cũng có thể trở nên rời rạc, hay tệ hại hơn là bị sa lầy hoàn toàn. Bạn sẽ thấy một hay nhiều triệu chứng

hoạt động bất thường. Trước khi bắt đầu giờ học, sinh viên đem báo ra đọc hoặc nhìn mông lung vô cảm về phía trước thay vì cười nói tán gẫu. Trong giờ học, có những lúc im lặng tưởng như vô tận (từ 20 tới 30 giây) giữa hai lần phát biểu. Chỉ có một số ít sinh viên tham gia thảo luận, số còn lại thì lần tránh ánh mắt của bạn. Trong nỗi tuyệt vọng càng lúc càng tăng, bạn bắt đầu gọi sinh viên lên phát biểu, vốn chỉ làm tăng thêm sự kháng cự thụ động.

Sau hai buổi thảo luận kiểu như vậy, bạn tới buổi thảo luận tiếp theo với kiểu nói chua chát và thậm ước mình không phải dạy lớp đó. Sinh viên thấy bạn thì chỉ im lặng. Buổi thảo luận càng trở nên uế oải lờ mờ hơn bình thường. Cuối cùng bạn hỏi với một giọng buộc tội, hoặc giọng kêu than “Bao nhiêu người đã đọc cuốn này?” Hầu hết sinh viên gờ tay. “Vậy tại sao các anh chị không nói gì cả”, bạn hỏi.

“À, cuốn này... khá là khô khan,” Jim trả lời.

“Và kỳ cục,” một người khác la lên.

“Em thích cuốn này,” Evelyn nói, “nhưng em không hiểu thầy muốn điều gì.”

Số còn lại thì như thường lệ, chẳng nói gì.

Như vậy rõ ràng mối quan hệ dạy-học giữa bạn và sinh viên đang xấu đi. Vào thời điểm như vậy thì bạn không cần phải gắng gò hơn. Mà cần phải thử một cái gì đó hoàn toàn khác.

Nhưng trước khi làm bất cứ điều gì khác thì trước hết bạn phải đánh giá vì sao quá trình này chứng lại. Sẽ không ích gì nếu gắng sửa động cơ trong khi vấn đề chỉ là cần bộ óc-qui mới. Những vấn đề về mặt sự phạm có thể đã gây trục trặc bao gồm một loạt như sau:

- vấn đề về nhận thức (cognitive): ví dụ các bài đọc phù hợp với sinh viên sau đại học hơn là với sinh viên đại học; và/hoặc bạn chưa đưa ra những câu hỏi để hướng dẫn họ trong khi đọc;
- vấn đề giữa cá nhân với nhau (interpersonal): ví dụ, hai sinh viên đặc biệt to tiếng làm bạn e ngại; hoặc bạn đang khiến sinh viên e ngại vì bạn thách thức (trêu chọc, khó chịu, sử dụng những cụm từ Latin, v.v...).
- vấn đề “hậu cần” (logistical): ví dụ, ghế được bắt vít cố định thành hàng làm cản trở việc thảo luận, hoặc thảo luận bắt đầu lúc 13:00 giờ khi sinh viên buồn ngủ vì đang tiêu hoá bữa trưa.
- vấn đề thái độ (attitude) về phần bạn: bạn quan tâm muốn biết suy nghĩ và việc học của sinh viên tới mức nào và quan tâm tới họ như những cá nhân ra sao?
- kết hợp của những vấn đề trên.

Bước đầu tiên, hãy đề nghị sinh viên viết ra các câu trả lời – dĩ nhiên là không nêu tên – đối với một số

câu hỏi mang tính chẩn đoán tình hình. Bạn có thể chỉ phát ra các mẫu giấy trắng và hỏi “Điều gì hiện đang tốt đẹp? Điều gì cần phải cải thiện hay thay đổi?” (Để tuân thủ nguyên tắc là việc dạy có tính quan hệ qua lại, bạn cũng có thể viết câu trả lời của riêng mình.) Giờ thì bạn có thể mang những mẫu giấy đó về nhà, suy nghĩ xem mình rút ra được gì, và lần tới sẽ nói lại kết luận của mình cho lớp. Hoặc bạn có thể muốn thu các mẫu giấy lại, xáo chúng lên và mở từng mẫu ra đọc. Lúc này bạn có hai lựa chọn. Hoặc là từng người chọn một mẫu đọc to lên, và bạn điều hành thảo luận về “vấn đề là ở đâu và chúng ta nên sửa chữa như thế nào?” Hoặc bởi vì việc học có tính quan hệ qua lại nên bạn có thể cũng là một phần nguyên nhân gây ra vấn đề; hãy yêu cầu một sinh viên điều hành thảo luận trong khi bạn ra khỏi phòng. Hãy giải thích là bạn sẽ quay lại trong vòng mười mười lăm phút để nghe họ báo lại.

Thay vì chẩn đoán tình hình kiểu dễ ngờ này, bạn có thể đặt ra những câu hỏi tập trung hơn. Ví dụ:

- So với các khoá học khác mà anh/chị đã học, phần tài liệu đọc ở khoá này khó hơn, dễ hơn, hay như nhau?
- Mức độ tham gia thảo luận của anh/chị là như thế nào? Tại sao không tham gia nhiều hơn?

Hoặc thậm chí muốn cụ thể hơn thì phát ra một “bảng câu hỏi tình huống sát sườn hơn”:

- Thời điểm nào trong buổi học tuần này anh/chị tham gia nhiều nhất?
- Thời điểm nào anh/chị thấy xa cách nhất?
- Trong tuần có hành động nào của ai đó trong lớp mà khiến anh/chị thấy được động viên hay thấy hữu ích nhất?
- Hành động nào làm anh chị thấy băn khoăn hay e ngại nhất?
- Điều gì trong buổi học tuần này khiến anh/chị ngạc nhiên nhất?¹⁴

Hoặc là theo cách xáo các mẫu giấy và đọc to các câu trả lời, hoặc thu các câu trả lời lại, suy nghĩ và thảo luận với một đồng nghiệp nếu bạn thấy hoang mang hay có cảm giác bị tấn công, và để ra chiến lược vực dậy các buổi thảo luận.

Còn có một chiến lược khác là hãy chia thành các nhóm, yêu cầu họ đánh giá các buổi thảo luận và sau đó cử đại diện các nhóm nói lại cho bạn những gì họ đã trao đổi với nhau.

Đây là chương dài nhất tính từ trước tới nay. Điều này đã khiến tôi ngạc nhiên mãi, cho tới khi tôi nhận ra

rằng thảo luận là một hoạt động sự phạm phức tạp hơn nhiều so với việc giảng bài. Hãy bắt đầu với các mục đích giảng dạy, rồi nhân lên (hay chia ra) các mục đích đó với mười lăm hay hai mươi cá nhân sinh viên, đưa thêm mọi kiểu yếu tố từ thời điểm trong ngày tới kiến trúc của phòng học, bạn sẽ thấy là mình đang vật lộn với những phép tính kinh hoàng.

Kinh hoàng nhưng có lẽ là quen thuộc. Nếu trước đây từng làm trợ giảng thì bạn đã bắt đầu nắm vững kiểu dạy này. Tôi hy vọng những gợi ý trên sẽ bổ sung vào vốn kỹ năng và thành công của bạn.

Mặt khác, bạn có thể chưa trải qua những hoạt động khác với sinh viên ngoại trừ việc thảo luận. Nếu bạn đã sẵn sàng muốn biết những điều này thì xin chuyển sang chương tiếp theo.

Mở rộng môi trường học tập

Ở các phần trước chúng ta đã tập trung vào bốn loại hoạt động dạy học là *nghe, đọc, nói, và viết*. Bốn thành phần này tạo nên công thức thông thường cho việc dạy và học. Bây giờ chúng ta hãy mở rộng thêm vốn hiểu biết của mình. Chương này sẽ đưa ra nhiều cách mang tính khám phá hơn để theo đó sinh viên của bạn có thể học thông qua làm việc cùng nhau, và trong một số trường hợp là thông qua việc tạo ra nhiều điều hơn là từ ngữ viết ra hay nói ra. Danh sách các động từ sau đây sẽ cho ta hình dung ban đầu về những hoạt động sẽ làm đó: tranh luận (*debate*), bầu chọn (*elect*), mô phỏng (*simulate*), phỏng vấn (*interview*), thực hiện (*perform*), xây dựng (*construct*), trưng bày (*exhibit*).

Có thể thực hiện một số các hoạt động này với mức chuẩn bị tối thiểu và hoàn tất chỉ trong khoảng 10 phút. Một số hoạt động khác đòi hỏi cả bạn lẫn sinh viên phải lên kế hoạch chi li hơn, và kéo dài trong nhiều tiết

học. Tôi biết là các bạn rất bận, nên tôi không định nói rằng bạn phải thực hiện cho kỳ hết tất cả các hoạt động đó, hay thậm chí chỉ là một nửa trong số đó. Tuy vậy, tôi thật sự hy vọng là bạn sẽ thử làm một hoặc hai hoạt động. Bạn sẽ nhận thấy rằng – cũng giống một thìa rượu rum rưới lên một cái bánh bông lan – những hoạt động này tạo ra nguồn năng lượng làm lớp học sôi động hẳn lên theo nhiều cách. Bản thân công việc trở thành giống như một trò chơi. Sinh viên thử nghiệm và tìm tòi. Sinh viên có động cơ học tập chủ yếu không phải nhờ bạn – người giảng viên – mà bởi chính bản thân công việc mà sinh viên làm.

VIẾT VỚI KẾT THÚC MỞ

Thay vì yêu cầu sinh viên thể hiện họ đã học được bao nhiêu từ những gì mình dạy, bạn đưa ra những đề bài luận với kết thúc mở (open-ended writing). Ví dụ, một giảng viên môn tâm lý học có thể yêu cầu sinh viên viết một bài thơ từ cách nhìn của một người bị bệnh tâm thần phân liệt. Trong môn nghiên cứu tôn giáo, bạn có thể mời sinh viên tưởng tượng một cuộc đối thoại giữa một người hữu thần và một người vô thần.¹

THẢO LUẬN BÀN TRÒN

Các lớp học thường có một tiếng nói có thẩm quyền duy nhất. Với sự chuẩn bị tối thiểu, bạn có thể

giới thiệu những cách nhìn nhận khác bằng cách tổ chức trước lớp một buổi thảo luận panel (panel discussion).[†] Hãy yêu cầu một số sinh viên tình nguyện làm người tham gia thảo luận bàn tròn (panelist), hoặc mời hai đồng nghiệp khác, cùng bàn về một vấn đề. Bạn không những sẽ bổ sung thêm những tiếng nói mới lạ mà còn khiến cho sinh viên nhận ra rằng “sự thật” là phức tạp và phải qua tranh luận.

TRANH LUẬN VÀ ĐÓNG VAI

Để tăng tiếng nói và vai trò của sinh viên, hãy xem xét các cách làm sau đây:

(1) Tổ chức trước lớp một cuộc tranh luận giữa các ứng cử viên chính trị (Lincoln với Douglas)[‡] hay giữa những người phát ngôn tư tưởng (Darwin với Tổng Giám mục vùng Canterbury; phái “ủng hộ mạng sống” với phái “ủng hộ chọn lựa”; nhà hoạt động môi trường, công ty khai thác gỗ, và những người quản lý nhà nước).

†. Panel là một nhóm người cùng trao đổi với nhau về một vấn đề nào đó trước một cử tọa và sau đó trả lời các câu hỏi hay đáp lại các ý kiến bình luận của cử tọa.

‡. Tác giả muốn nhắc đến một loạt bảy cuộc tranh luận nổi tiếng vào năm 1858 giữa hai ứng viên Abraham Lincoln (của đảng Cộng hoà) và Stephen A. Douglas (của đảng Dân chủ) trong cuộc chạy đua giành ghế đại diện cho tiểu bang Illinois ở Thượng viện. Lincoln sau này là tổng thống thứ 16 của Hoa Kỳ.

Hãy yêu cầu các sinh viên tình nguyện dẫn dắt cuộc tranh luận. Hãy giao các tài liệu tham khảo phù hợp. Sau khi những người tranh luận phát biểu ý kiến, cử tọa sẽ nêu câu hỏi, và cuối cùng sẽ bỏ phiếu.

(2) Thay vì chỉ có một số người tranh luận thì bạn có thể yêu cầu *toàn thể* sinh viên tham gia, kể cả trong một lớp có đông sinh viên. Trong phần bài tập về nhà, hãy bảo sinh viên chuẩn bị [lý lẽ đề] bảo vệ hoặc là quan điểm này hoặc là quan điểm kia của vấn đề. Sau khi sinh viên đã ổn định chỗ ngồi, bạn chia nhóm ra một cách ngẫu nhiên, có thể là thành hai nhóm ở hai phía của lối đi chính giữa để những sinh viên “ủng hộ” có thể ngồi đối diện với các sinh viên “phản đối.” Bạn là người điều khiển cuộc thảo luận. Cuối cùng, bạn có thể yêu cầu sinh viên bỏ phiếu ủng hộ quan điểm nào họ thấy thuyết phục hơn.

Mặc dù việc thực hiện này có vẻ giả tạo, nhưng nó tác động đến tri thức một cách đáng kinh ngạc. Chẳng hạn, trong một tiết học về Cách mạng Hoa Kỳ,[†] các sinh viên chia làm hai nhóm, nhóm đại diện cho quan điểm của Thủ tướng Grenville với nhóm đại diện cho quan điểm của những chính khách thuộc địa, và tranh luận về lý do Anh nên hay không nên đánh thuế

†. Cuộc cách mạng giành độc lập từ tay Đế chế Anh của 13 bang thuộc địa ở Mỹ vào nửa cuối thế kỷ 18.

tem (stamp tax).[†] Sau đó, nhiều sinh viên tham gia lắc đầu nói “Trước đây tôi chưa từng nghĩ là người Anh có một quan điểm có thể biến hộ được như vậy.”

Hai kiểu đóng vai (role-playing) này đòi hỏi bao nhiêu thời gian lên lớp quý báu của bạn? Nhiều hay ít thế nào là tùy bạn. Bạn có thể có một tiết cho các nhóm sinh viên chuẩn bị, một tiết khác cho sinh viên thảo luận, và tiết thứ ba để tổng kết. Hoặc (như trong ví dụ Grenville) bạn có thể dồn cả ba tiết này trong một tiếng đồng hồ. Dù theo cách nào trong hai cách trên thì thời gian chuẩn bị của bạn cũng tương tự như thời lượng dành cho một buổi thảo luận thông thường. Thực ra là thời gian có thể ít hơn vì bạn không phải làm công việc điều phối cuộc tranh luận giữa các sinh viên.

(3) Nếu bạn muốn sinh viên có những tình huống đóng vai phức tạp hơn thì hãy xem xét các khả năng sau. Một phiên tòa xét xử sẽ đặc biệt lôi cuốn (ví dụ, xử Jeanne D’Arc, Galileo, Oscar Wilde, hay Osama bin Laden), trong đó các nhóm khác nhau được giao làm

†. George Grenville (1712–1770) làm thủ tướng của Anh quốc từ năm 1763 đến năm 1765. Ông chính là người ban hành luật thuế áp đặt lên người dân của 13 bang thuộc địa ở Mỹ (Stamp Act 1765) tạo ra những cuộc phản đối mạnh mẽ châm ngòi cho Cách mạng Hoa Kỳ. Điều luật này đánh thuế (gọi là “thuế tem” – stamp tax) lên các giấy tờ pháp lý, giấy phép, hợp đồng thương mại, báo chí, di chúc v. v. ...

công tố viên, luật sư bào chữa, nhân chứng, thẩm phán, và hội thẩm. Trong quá trình chuẩn bị, thực hiện đóng vai và tổng kết sau đó, các sinh viên sử dụng phiên tòa này như một cửa sổ mở ra với các lực lượng xã hội, chính trị, tôn giáo, kinh tế trong xã hội.

Một cách làm khác là bạn có thể tổ chức trước lớp một cuộc “gặp gỡ bàn tròn các nhà tư tưởng.” Ví dụ trong một lớp về tâm lý học, Sigmund Freud, B. F. Skinner, và Carl Rogers sẽ trao đổi về những nguyên nhân đưa tới tình trạng mang thai ở tuổi vị thành niên.² Trong một lớp về lý thuyết chính trị, Immanuel Kant, Thomas Hobbes, và John Rawls có thể tranh luận về vấn đề có cho phụ nữ quyền bỏ phiếu hay không.

Bạn cũng có thể tổ chức trước lớp một hội nghị lập hiến, hay một cuộc họp Hội Cha mẹ [học sinh] và Giáo viên về vấn đề xe buýt trường học, hay một ủy ban đạo đức của bệnh viện bàn về việc có nên rút đi các phương tiện trợ sinh khỏi một bệnh nhân bị hôn mê thời gian dài. Chỉ có phạm vi ngành học và óc sáng tạo của bạn là đặt giới hạn cho các hoạt động có thể có. Tuy vậy, phải nhớ là các hoạt động đóng vai như vậy sẽ phát huy tác dụng tốt nhất khi có tình huống xung đột hay khi phải đưa ra lựa chọn.

Để thực hiện vai trò của mình một cách hiệu quả và thông minh, trước đó sinh viên cần phải xem xét rất nhiều chứng cứ. Bạn có thể tập hợp chứng cứ cho sinh

viên bằng cách phát tài liệu ra trước hay hướng dẫn các trang mạng tham khảo. Hoặc có thể bảo sinh viên tự tìm chứng cứ (mặc dù bạn có thể chọn cách làm nhanh chóng và thuận lợi hơn bằng cách đưa ra một danh sách tài liệu tham khảo).

Bạn cũng cần nói rõ các bước thực hiện khi sinh viên tới lớp. Sẽ rất tốt nếu chia hoạt động này thành 2 hay thậm chí 3 giai đoạn khác nhau: một tiết cho các sinh viên trong từng vai trao đổi và hình thành các ý tưởng của mình; tiết thứ hai để họ đóng các vai đó, và có thể có tiết thứ ba, khi mọi người không đóng vai nữa mà cùng thảo luận ý nghĩa của những gì họ đã làm.

Cụ thể hơn, bạn cần định rõ luật chơi. Các nhóm khác nhau sẽ tương tác ra sao (nói với nhau hay là viết ra?); thể hiện ủng hộ theo cách gì (bày tỏ ý kiến ủng hộ? bỏ phiếu? “tiền”?); và với mục đích gì? (có ai sẽ “thắng” không? nếu có thì việc đó sẽ được quyết định ra sao?)

Trong phần phụ lục của chương này (các Phụ lục 7.1 – 7.3) bạn sẽ tìm thấy các quy tắc cho ba hoạt động đóng vai: cuộc xung đột về mặt ý thức hệ và chính trị ngay trước lúc xảy ra Nội chiến Hoa Kỳ; Cuộc tái thiết sau chiến tranh ở miền Nam [Hoa Kỳ]; và sự căng thẳng giữa nghiên cứu khoa học, chủ nghĩa bảo vệ môi trường, và lợi nhuận công ty.

NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG

Nhiều trường luật và trường kinh doanh xây dựng toàn bộ chương trình học của mình theo phương pháp nghiên cứu tình huống (case study) bởi vì cách này dạy sinh viên áp dụng lý thuyết trừu tượng và việc phân tích vào các tình huống thực tế phức tạp. Bạn có thể rút tía được những lợi ích tương tự nếu bạn dựng lên một tình huống cho khoá học dành cho các sinh viên bậc đại học của bạn.

Về cơ bản, một tình huống là một câu chuyện. Hay nói cho có vẻ hàn lâm thì đó là “một nghiên cứu đi kèm một ví dụ mẫu.”³ Một tình huống cụ thể nêu ra một vấn đề làm kích thích suy nghĩ, gợi lên thông cảm với các nhân vật và buộc các sinh viên phải quyết định “Mình sẽ phải làm gì [nếu ở trong tình huống đó]?” Tình huống có thể là một mẫu báo gồm hai đoạn nhỏ, hoặc một tài liệu dài với đầy bảng biểu thống kê và ghi chú, một băng ghi hình có các cuộc phỏng vấn, hay là một đoạn tiểu thuyết. Dù dài ngắn thế nào và thể thức ra sao thì một tình huống cụ thể cũng là tập hợp các thông tin cho sinh viên đánh giá và sử dụng để đi đến một quyết định hay tìm ra một giải pháp. Nói cách khác, bạn yêu cầu sinh viên cùng cộng tác và học hỏi từ sự trải nghiệm.⁴

Trong một khoá học về khoa học chính trị, tình huống cụ thể có thể là một cuộc khủng hoảng chính sách

ngoại giao (ví dụ vụ bắt cóc thành viên phái đoàn đại diện Hoa Kỳ tại Pakistan), trong đó các sinh viên được giao đóng vai nhiều nhóm lợi ích khác nhau cùng cố vấn cho tổng thống. Trong một khoá học về chính sách công, sinh viên có thể phải cân bằng giữa các ích lợi về môi trường và y tế của một sắc lệnh chống hút thuốc lá với các thiệt hại đối với doanh nghiệp và sự vi phạm quyền cá nhân. (Xem Phụ lục 7.4 để tham khảo một tình huống mẫu. Để biết hàng chục tình huống rất thú vị trong nhiều ngành khác nhau, xin tham khảo các trang mạng liệt kê trong phần ghi chú ở cuối sách.)³

Các tình huống cụ thể như vậy đòi hỏi bạn phải chuẩn bị trước rất nhiều để có thể tái tạo tình huống với mọi khía cạnh phức tạp của nó. Nhưng bạn cũng có thể tạo điều kiện khuyến khích kiểu học tương tự với ít tài liệu hơn. Đây là một phần trích dẫn từ một tình huống cụ thể về truyền thông và vai trò của giới:

Các câu hỏi nghiên cứu dành cho sinh viên:

1. Nêu các ví dụ về việc “đoán đọc ý nghĩ của người khác” (mind reading) và mô tả tác động của nó đối với trao đổi giữa Martha và Andy.
2. Nhận diện cách truyền thông khiến môi trường tương giao giữa các cá nhân với nhau trở nên có tính tự vệ.

3. Anh/chị có nhận thấy những ý nghĩa nào ở tăng mức của mối quan hệ mà không được nêu trong cuộc nói chuyện này không?
4. Các mong đợi về vai trò của nam và nữ tác động như thế nào đến mối quan hệ và sự truyền thông giữa Martha và Andy?

Bài đọc:

Andy và Marth kết hôn cách đây 5 năm khi cả hai vừa hoàn thành chương trình sau đại học. Tuần trước Andy được mời làm một công việc mà anh hằng mơ ước, nhưng có một vấn đề: Anh sẽ phải chuyển tới chỗ làm mới cách xa 2.400 km. Martha thì yêu thích công việc hiện tại của mình và không hề muốn chuyển nơi ở hay hai người phải sống xa nhau. Andy coi công việc này là điều thật sự có thể phát triển sự nghiệp của mình. Cả tuần trước hai người đã nói chuyện và tranh cãi liên tục về điều này. Tối nay, khi đang nấu cơm tối trong bếp, họ lại một lần nữa nói về vấn đề này. Chúng ta cùng tham gia với họ khi họ đang nói chuyện, ngay khi không khí bắt đầu nóng lên

ANDY: Thế là hôm nay anh đã xem giá vé các chuyến bay từ đây tới Seattle. Nếu mình định bay và mua sớm thì có thể mua được vé khứ hồi khoảng \$300 thôi. Cũng được nhỉ!

MARTHA: Anh nghĩ tới các vấn đề tài chính thì cũng nên nghĩ tới chi phí thuê thêm một căn hộ nữa ở đó. Tối hôm qua mình đã đồng ý là nếu sống xa nhau như vậy thì sẽ quá đắt đỏ rồi mà.

ANDY: Anh chưa hề đồng ý như thế. Martha, em không thể hiểu được là việc này quan trọng với sự nghiệp của anh đến mức nào hay sao?

MARTHA: Thế còn hôn nhân của chúng mình thì sao? Anh nghĩ là nó không quan trọng chắc?

ANDY (chộp lấy con dao và bắt đầu thái một củ hành): Anh chưa bao giờ nói như thế! Nếu em đồng ý với anh về việc này thì cuộc hôn nhân của chúng ta cũng chẳng sao cả. Chỉ là em không....

MARTHA (dẫn mạnh cái nồi trên bếp): Không gì? Không sẵn sàng làm người vợ tận tụy kiểu cổ lỗ chứ gì?

ANDY (nhấn mắt khó chịu, đặt con dao xuống và quay lại đối diện với Martha): Anh không có ý nói như vậy. Anh chưa bao giờ yêu cầu em làm một người vợ cổ lỗ hay làm bất kỳ ai ngoài chính bản thân em, nhưng anh muốn em cũng để anh là chính mình.

MARTHA: Nếu anh muốn làm chính mình, vậy thì tại sao anh kết hôn? Hôn nhân là những gì cao hơn việc chỉ là chính mình – nó là về cả hai chúng ta và những gì tốt cho cả hai chúng ta. Anh chẳng nghĩ tí nào cho chúng ta cả.⁶

Dù chủ đề môn học là gì đi nữa thì bao giờ tình huống cụ thể cũng là một thế tiến thoái lưỡng nan, đòi hỏi sinh viên phải áp dụng các khái niệm từ môn học khi cân nhắc và đưa ra các quyết định khác nhau. Khi chuẩn bị một tình huống như vậy, bạn cần phải tập hợp những dữ liệu cho sinh viên xem xét. Cơ bản hơn, bạn cần

nêu rõ các khái niệm liên quan trong tình huống đó là gì – tức là mục đích sự phạm của bạn. Như Wilbert McKeachie nói rất đúng, “Người giảng viên cần phải suy nghĩ ‘Tình huống này là tình huống về cái gì?’”⁷

PHỎNG VẤN, TRƯNG CẦU Ý KIẾN, NHÓM TRỌNG ĐIỂM, HAY KHẢO SÁT

Thay vì xem xét những chứng cứ của người khác, sinh viên có thể tự tìm các chứng cứ cho mình. Trong một khoá học về xã hội học đô thị, sinh viên có thể đi quan sát, phỏng vấn, và/hoặc chụp ảnh ở một góc phố trung tâm. Các giảng viên dạy môn lịch sử đã nhận ra ích lợi của việc yêu cầu sinh viên đi phỏng vấn ba, mẹ, hay người thân về một điều nào đó xảy ra trong quá khứ, ví dụ về việc phục vụ trong Chiến tranh Việt Nam, hay về lựa chọn nghề nghiệp/công việc – và sau đó viết bài tường thuật lại. Trong một khoá tâm lý học về vai trò của giới, sinh viên có thể thiết kế (design), thực hiện (implement), và diễn giải kết quả (interpret) một cuộc trưng cầu ý kiến (opinion poll), hoặc có thể tổ chức các nhóm trọng điểm.[†] Các công việc như vậy tạo ra một

†. Nhóm trọng điểm (focus group) là một hình thức nghiên cứu định lượng trong đó một nhóm người được yêu cầu trình bày quan điểm của họ về một sản phẩm, dịch vụ, khái niệm, mẫu quảng cáo, ý tưởng, cách đóng gói bao bì... Các câu hỏi được nêu ra và trao đổi tự do giữa các thành viên trong nhóm.

môi trường học tập cực kỳ năng động. Bởi vì điều quan trọng là sinh viên thực hành các kỹ năng của môn học. Sinh viên không chỉ đọc những gì mà các nhà xã hội học, tâm lý học và những người khác đã viết, mà họ *thật sự đang làm* xã hội học, tâm lý học, v.v... Theo đó, họ làm việc với lòng say sưa đi liền với những phát hiện của riêng mình. Giống như những người tham gia “Outward Bound,”[†] các sinh viên đang thám hiểm những vùng đất chưa từng khai phá rồi quay về chỉ ra và kể những gì họ khám phá thấy. Nói cách khác, họ trở thành giảng viên.

Thực ra, nhiều giảng viên đại học xưa nay đã đưa sinh viên vào làm cộng tác viên trong các dự án nghiên cứu của riêng mình. Xét cho cùng, cả việc dạy và nghiên cứu đều có điểm chung ở quá trình học tập. Thomas Goodwin, giáo sư hoá học ở Hendrix College ở Arkansas, nghiên cứu về các đặc điểm hoá sinh của voi. Các sinh viên của ông cùng làm việc với ông trong một khu bảo tồn gần đó và tìm cách xác định những hợp chất hoá học có thể cho biết động vật truyền thông với nhau như thế nào.⁸

†. Outward Bound là một tổ chức giáo dục độc lập phi lợi nhuận quốc tế với khoảng 40 trường khắp thế giới và 200.000 người tham gia mỗi năm. Các chương trình Outward Bound nhằm đến việc thúc đẩy sự phát triển cá nhân, và các kỹ năng xã hội cho những người tham gia thông qua các cuộc thám hiểm thiên nhiên nhiều thử thách.

TRIỂN LÃM TRƯỚC CÔNG CHÚNG

Thậm chí bạn có thể mở rộng môi trường học tập hơn nữa bằng cách tạo ra khán giả mới. Thay vì yêu cầu sinh viên trình bày kết quả công việc với bạn và giữa các sinh viên với nhau, bạn hãy mời sinh viên trình bày trước công chúng bên ngoài lớp học. Làm như vậy là bạn tăng thêm tính chất thật cho một việc thường có vẻ như là giả tạo. Bạn ra khỏi “tháp ngà” để đến với “thế giới thực.” Các sinh viên của Jacquelyn Hall ở University of North Carolina đã tổ chức một cuộc triển lãm như vậy tại bảo tàng nơi họ học về việc xóa nạn phân biệt chủng tộc trong trường học ở Chapel Hill trong những năm 1960, thông qua kết hợp trưng bày kết quả các cuộc phỏng vấn, nghiên cứu tài liệu lưu trữ, và các bức ảnh. Chad Richardson, một nhà xã hội học ở Texas, không chỉ cử sinh viên đi thực hiện các cuộc phỏng vấn về dân tộc học ở Thung lũng hạ lưu sông Rio Grande, mà còn lập ra kho lưu trữ các kết quả phỏng vấn đó và giúp một số sinh viên ẩn hành các câu chuyện của họ.⁹ Ở mức độ ít phức tạp hơn, bạn có thể tổ chức một hội nghị trong một buổi chiều, tại đó sinh viên trình bày các bài viết nộp vào cuối học kỳ của mình cho bạn bè, cha mẹ, và khán giả là công chúng nói chung. Hoặc sinh viên có thể làm hướng dẫn viên cho một cuộc triển lãm tranh trong một phòng trưng bày nghệ thuật.

Hãy để sinh viên của bạn động não để phát khởi ý tưởng (brainstorm). Khả năng sáng tạo và giải quyết

vấn đề của họ có thể khiến bạn kinh ngạc. Giữa một buổi hội thảo dành cho sinh viên năm thứ nhất về chủ đề “Lớn lên trong những thập niên 1950 và 1960,” tôi khích lệ sinh viên nghĩ ra một dự án tập thể để kết thúc. Tôi gợi ý “làm một tờ tạp chí chẳng hạn,” “hay làm một bích ảnh.” Sinh viên tôi đáp “Chán lắm.” Sau một tuần cùng suy nghĩ và trao đổi, họ đưa ra ý tưởng triển lãm bảy cái va-li. Trong mỗi va-li họ để đầy áo quần, sách vở, bài văn, nhạc, và các thứ khác để thể hiện những kiểu thanh niên khác nhau trong những thập niên đó: một sinh viên đại học thuộc tầng lớp trung lưu; một người hâm mộ ban nhạc Beattles, một nhà hoạt động cho quyền dân sự, một thanh niên hippie, v.v... Tôi hỏi “Chúng ta nên đặt tên cho triển lãm này là gì?” Một sinh viên cười đáp “Tất cả đã đóng gói và sẵn sàng lớn.” Trong ngày triển lãm, giảng viên trong khoa, phụ huynh và những người hoàn toàn là người lạ đã ghé sát mắt chăm chú xem các va-li, thường thức ồn ào các thức ăn nhẹ và chúc mừng các sinh viên trước các thành quả đó.

Bạn càng để cho sinh viên tự xác định đường hướng và kết quả bao nhiêu thì họ càng có thể khiến bạn vui sướng bấy nhiêu với việc họ có thể học được nhiều và học một cách sáng tạo. Nhưng mặt khác, vì họ chưa quen với việc tự quyết định, nên họ có thể mất tự tin, cãi và vật hay đi lạc vào những hướng không lối thoát, hay phải chấp nhận sự tầm thường. Một số sinh viên có thể thoái thác trách nhiệm và bỏ mặc cho các bạn của

mình càng đáng phần lớn công việc. Một số có thể nhút nhát trong khi số khác lại lấn lướt.

Rất có thể bạn sẽ phải làm người điều phối, giúp nhóm sinh viên đó xác định mục tiêu, quy trình và lịch trình làm việc – tức là khế ước xã hội (social contract) của họ. Họ sẽ phân công nhiệm vụ, đặt thời hạn hoàn thành công việc, theo dõi tiến độ công việc, bày tỏ những lời phàn nàn và tháo gỡ bất đồng như thế nào? Sinh viên trong nhóm cũng cần hiểu rõ là bạn hay họ, hay là cả bạn và họ sẽ cùng đánh giá chất lượng công việc của họ như thế nào.

Tuy nhiên, thậm chí sau khi đã nói rõ khế ước xã hội của họ thì cuối cùng các nhóm nhỏ vẫn có thể không đạt được những mục tiêu mà bạn và sinh viên đã hy vọng. Dĩ nhiên, đó là rủi ro của mọi hình thức giảng dạy, dù là một bài giảng mà giảng viên toàn quyền định đoạt hay là một cuộc thảo luận tự do không lề luật gì. Không có kiểu dạy/học nào đảm bảo chắc chắn sẽ thành công. Tuy nhiên, trong các hình thức có kết thúc mở nhiều hơn thì bạn là người điều phối hơn là giảng viên, vì thế bạn thực hiện ít mức kiểm soát hơn và chắc chắn cũng cảm thấy ít khả năng kiểm soát hơn. Sinh viên của bạn đang tự mình định hình các dự án của họ. Thay vì họ hỏi bạn “Thầy/cô nghĩ như thế nào?” thì bạn hỏi họ là “Mọi việc như thế nào rồi?” Bạn cùng với họ, cả hai đều đang chơi theo những luật lệ không quen thuộc, hoặc nhiều khả

năng hơn là đều đang tạo ra các luật lệ trong quá trình chơi, vốn sẽ đem lại cả lo lắng lẫn hào hứng.

Như tôi vẫn nói suốt trong cả cuốn sách này, tôi không định áp đặt cách dạy đúng hay cách dạy tốt nhất. Chỉ có bạn mới có thể quyết định liệu có thử một vài công thức sư phạm nêu trong chương này hay không, và khi nào thì thử. Nhưng cũng giống y như việc bạn khuyến khích các sinh viên của mình thử liều thám hiểm ra ngoài những ranh giới tâm lý quen thuộc của họ – bởi vì đó chính là ý nghĩa của việc học – tôi cũng khuyến khích bạn làm như vậy trong việc dạy của mình.

Phụ lục 7.1: Trò chơi nội chiến/hoà bình

Thời điểm: Ngày 7 tháng 11 năm 1860

Tình huống: Lincoln (đảng Cộng hoà, bang Illinois) đắc cử tổng thống Hoa Kỳ ngày hôm trước [tức là ngày 6/11/1860], nhưng tới năm sau, vào ngày 4 tháng 3 năm 1861, ông mới nhận nhiệm sở. Trong lúc đó, Buchanan (đảng Dân chủ, bang Pennsylvania) sẽ tiếp tục làm tổng thống “con vịt què.”†

Đã thấy bóng dáng nguy cơ ly khai của các bang miền Nam. Hôm nay cơ quan lập pháp bang South Carolina bàn về việc liệu có cần triệu tập một hội nghị

†. “Lame duck” president: tổng thống sắp mãn nhiệm.

toàn bang hay không nhằm bỏ phiếu về vấn đề ly khai khỏi Liên bang (Union; “miền Bắc”).

Câu hỏi: Năm 1859, Thượng Nghị sỹ William H. Seward (đảng Cộng hoà, bang New York) nói về một “cuộc xung đột không thể tránh được” giữa miền Bắc và miền Nam. Liệu có phải nó không thể tránh hay không? Nhiệm vụ của anh/chị là tìm ra một cách dàn xếp để tránh chiến tranh. Vấn đề cốt lõi là làm sao có được ít nhất ba nhóm đồng tình với cách dàn xếp đó.

Các bên tham gia: Lớp học chia thành năm nhóm

1. Những người chủ trương bãi bỏ chế độ nô lệ (Abolitionists): Không chỉ đơn thuần phản đối việc mở rộng chế độ nô lệ mà còn phản đối bất cứ hành động nào ngầm ý ủng hộ chế độ nô lệ, nhiều trong số các anh/chị đã ủng hộ việc giải tán Liên bang. Nhiều trong số các anh/chị xưa nay cũng là những người theo đường lối ôn hoà. Liệu anh/chị có định thay đổi lập trường của mình hay không, khi giờ đây Lincoln sẽ sớm nhận nhiệm sở và việc ly khai của miền Nam sắp sửa xảy ra. Anh/chị có thể gây được ảnh hưởng như thế nào trong cuộc khủng hoảng này để tiến gần hơn tới việc bãi bỏ chế độ nô lệ? Anh/chị có thể dàn xếp được những thỏa thuận nào với các nhóm khác?

2. Những người Cộng hoà (Republicans): Anh/chị là tập hợp những nhà lãnh đạo bang từng trải vốn trước đây đã nghe nói đến các nguy cơ ly khai. Anh/chị cho rằng ly khai là bất hợp pháp và là ngu xuẩn xét về mặt kinh tế. Liệu anh/chị có thể duy trì Liên bang mà không cần chiến tranh không? Anh/chị có thể tìm ra những kiểu dàn xếp chính trị hay kinh tế gì với những người ủng hộ Liên bang (Unionist) hay những người trong phe Liên minh ("miền Nam") để họ ở lại Liên bang? Anh/chị hãy nghĩ ra những lập luận thuyết phục để nêu ra với họ.
3. Những người Dân chủ miền Bắc (Northern Democrats): Anh/chị ủng hộ chế độ nô lệ ở những nơi hiện có và sẽ cho phép mở rộng theo chính sách "chủ quyền của nhân dân" (popular sovereignty).
4. Những người Dân chủ miền Nam (Southern Democrats): Anh/chị là tập hợp những người nguyên là lãnh đạo đảng Whig từng trải, thất vọng trước những rạn nứt ngày càng tăng giữa miền Bắc và miền Nam. Anh/chị thừa nhận chế độ nô lệ là cần thiết, nhưng anh/chị không khẳng định như những người trong phe Liên minh về vấn đề mở rộng chế độ nô lệ và Luật về Nô lệ Bỏ trốn (Fugitive Slave Law). Anh/chị hãy đưa ra những dàn xếp (chính trị và/hoặc

kinh tế) về những vấn đề này và các vấn đề khác mà không đánh mất sự ủng hộ chính trị trong các bang của mình.

5. Những người trong phe Liên minh miền Nam (Southern "Fire-eaters"): Anh/chị từ trước đến nay vẫn đòi hỏi miền Bắc phải thừa nhận cả Luật về Nô lệ Bỏ trốn lẫn việc mở rộng chế độ nô lệ sang những lãnh thổ chưa được tổ chức.[†] Anh/chị sẽ có những nhân nhượng nào để duy trì Liên bang? Anh/chị sẽ có những đòi hỏi gì (chính trị, kinh tế, quân sự) để đổi lấy việc ở lại Liên bang?

Giảng viên sẽ đóng vai báo chí.

Quy trình: Các nhóm sẽ chỉ được phép thông tin/trao đổi với nhau bằng văn bản. Nếu anh/chị muốn ra một thông cáo báo chí thì hãy viết chữ BÁO CHÍ trên bảng đen và đưa cho giảng viên.

Để làm tốt, các anh chị phải hiểu rõ về tình hình chung [ở Hoa Kỳ] vào năm 1860 và hiểu rõ nhóm mình muốn những gì. Vì vậy, trước đó các anh chị đã phải đọc tất cả những tài liệu được chỉ định.

Ngày lập kế hoạch là thứ Hai. Ngày thực hiện là thứ Tư.¹⁰

†. Lãnh thổ chưa được tổ chức (unorganized territory) là vùng đất có ít quyền lực tự trị hơn các vùng khác, nằm dưới sự kiểm soát của một chính quyền cụ thể.

Phụ lục 7.2: Tái thiết Liên bang, 1866: Trò chơi sửa đổi hiến pháp]

Tình huống: Mùa xuân 1866, Ủy ban Hỗn hợp về Tái thiết [Hoa Kỳ] – Sau khi kế hoạch tái thiết của Tổng thống Johnson tỏ ra đã thất bại, tháng 12 năm ngoái, 1865, cả hai viện của Quốc hội [tức Thượng viện và Hạ viện] cùng lập ra một Ủy ban Hỗn hợp để bàn về một kế hoạch tái thiết khác. Kế hoạch của ủy ban này ở dưới dạng một tu chính án hiến pháp[†] nhằm bảo đảm kế hoạch sẽ được thực hiện. Anh/chị sẽ đề xuất tái thống nhất Liên bang như thế nào? Anh/chị đề xuất làm gì với bốn triệu nô lệ đã được giải phóng? Sẽ tổ chức nhiều cuộc điều trần để thu thập nhiều quan điểm khác nhau.

Nhiệm vụ: Dự thảo một tu chính án hiến pháp để trình bày trước Hạ viện và Thượng viện

Các bên tham gia:

1. Những người Cộng hoà cấp tiến: Là thiểu số trong ủy ban, anh/chị từ lâu đã ủng hộ việc bãi bỏ chế độ nô lệ và muốn nghiêm trị miền Nam về chuyện nổi loạn. Anh/chị muốn giai cấp thống trị miền Nam bị lật đổ bằng cách áp đặt một nền kinh tế lao động tự do theo phong cách

[†]. Tu chính án hiến pháp (constitutional amendment) là một điều khoản sửa đổi trong hiến pháp của một quốc gia hay một bang.

miền Bắc; tước quyền công dân của những người trong phe Liên minh (Confederates) và tịch thu đất đai của họ; và trao quyền bầu cử và đất tịch thu đó cho những người vừa được trả tự do. Anh/chị sợ rằng việc người da đen có quyền bầu cử và có đại diện sẽ đem lại quá nhiều sức mạnh cho các bang miền Nam và giúp họ có thể thao túng nền chính trị quốc gia trong hoà bình sau khi thất bại trong chiến tranh. Anh/chị có thể đạt được những mục tiêu của mình như thế nào?

2. Những người Cộng hoà ôn hoà: Ở thế áp đảo trong ủy ban, anh/chị nhìn chung muốn bảo đảm việc bác bỏ vấn đề ly khai và khẳng định việc giải phóng nô lệ, trong khi ngăn không cho những kẻ nổi loạn trước đây có thể tái lập khả năng kiểm soát miền Nam. Hầu hết các anh/chị cho rằng Johnson đã không hành động đủ mạnh để bảo đảm thắng lợi của miền Bắc. Dù sợ Đảng Dân chủ nổi lên trở lại, anh/chị cũng có chung ác cảm như họ đối với vấn đề trao quyền bầu cử cho người da đen. Tự tin vì mình là khối đa số trong Quốc hội, anh/chị sẽ chủ trương những điều khoản nào, và có thể thu hút thêm hỗ trợ từ cả hai phía bằng cách nào?
3. Những người Cộng hoà bảo thủ: Chiếm khoảng 20% trong Quốc hội, anh/chị về cơ bản là hài

lòng với chương trình của Johnson, mặc dù một số người trong các anh/chị mong muốn người da đen được bảo vệ nhiều hơn. Anh/chị từ trước đến nay đã có xu hướng ủng hộ chính sách của đảng. Anh/chị sẽ thay đổi lá phiếu cuối cùng. Liệu anh/chị bây giờ có giữ lập trường cứng rắn hơn đối với những gì anh/chị tin theo không?

4. Những người vận động dân chủ: Anh/chị sẵn lòng cho phép miền Nam tái thiết và quyết định điều kiện của chính họ về vấn đề trung thành và việc bầu đại diện. Phần lớn các anh chị đã phản đối việc giải phóng nô lệ ngay từ đầu và vì vậy thậm chí còn kêu gọi chấm dứt chiến tranh. Anh/chị sợ những người Cộng hoà cấp tiến cố gắng biến Cuộc tái thiết thành một cuộc cách mạng, và từ trước tới giờ vẫn khâm phục những nỗ lực tiếp tục của Johnson chống lại tham nhũng và duy trì quyền lợi của các bang. Dù anh/chị thỏa hiệp, nhưng chiếm một phần tư số ghế trong Hạ viện, anh/chị cảm thấy Johnson đang ngày càng ủng hộ mình. Liệu anh/chị có thể thuyết phục một số những người Cộng hoà bảo thủ và ôn hoà hơn bỏ phiếu chống lại những đề xuất cấp tiến và thuyết phục cho họ thấy rằng cả quốc gia chống lại họ?
5. Những người chủ trương trao quyền bầu cử cho phụ nữ và người da đen (sẽ trả lời chất vấn

trước Quốc hội): Anh/chị là nhóm gồm những người chủ trương trao quyền bầu cử, nhân viên của Văn phòng những người được giải phóng (Freedmen's Bureau), và những người được giải phóng, đang muốn các nghị sĩ ủng hộ các chủ trương của mình. Sau khi sống ở miền Nam, anh/chị đã kết luận rằng cần phải trao quyền bầu cử cho người da đen để bảo đảm tự do cho họ. Anh/chị cho rằng cơ hội tu chính hiến pháp này xuất hiện chỉ vì có những xáo trộn của cuộc chiến tranh, và trong vòng hàng chục năm tới, có thể nó sẽ không xuất hiện nữa. Do vậy, anh/chị muốn bảo đảm không chỉ tự do cho người da đen, mà còn tự do của phụ nữ nữa. Anh/chị có thể thuyết phục như thế nào để các nghị sĩ hiểu được nhu cầu và tính chính đáng của việc nêu vấn đề trao quyền bầu cử cho người da đen và phụ nữ?

Quy trình: Mục tiêu là đạt được đồng thuận. Càng có sự ủng hộ rộng rãi ở Quốc hội thì công chúng càng dễ ủng hộ việc phê chuẩn. Hãy nhớ là người da đen chiếm hơn 10% dân số còn phụ nữ chiếm hơn 50% dân số. Người trong mỗi nhóm sẽ đưa ra một đề xuất bằng văn bản, nêu ít nhất một khía cạnh của bản hiến pháp sửa đổi, kèm theo cơ sở để giải thích tại sao cần có điều khoản như vậy. Khi bắt đầu bàn bạc, các nhóm sẽ gặp riêng với nhau, và có thể truyền thông với một nhóm

khác bằng văn bản hay bằng cách cử một người mang tin tới. Những nhóm nào muốn đưa ra một thông điệp cho tất cả các nhóm và cho công chúng biết thông tin thì có thể đưa thông tin đó cho giảng viên, trên đầu viết chữ “Thông cáo báo chí”.¹¹

Phụ lục 7.3 Trò chơi Nghiên cứu ứng dụng so với Nghiên cứu cơ bản

Thời điểm: Hiện tại

Tình huống: Hiện có cuộc tranh luận lớn trong giới khoa học về giá trị của nhiều loại nghiên cứu khoa học khác nhau. Cùng lúc đó, tổng thống [Hoa Kỳ] thông báo thực hiện một chương trình nghiên cứu khoa học mới, dự định sẽ:

- hỗ trợ các công nhân sản xuất ô tô bị sa thải;
- tăng sức cạnh tranh của sản phẩm của Hoa Kỳ để xuất khẩu sang Đông Âu;
- điều chỉnh cán cân thương mại Hoa Kỳ-Nhật Bản bằng cách xuất khẩu những hàng hoá và dịch vụ mới sang Nhật.

Các bên tham gia:

1. Chủ tịch các công ty (AT&T, Bell Labs, Ford, v.v...)

2. Những nhà khoa học thực hiện các nghiên cứu cơ bản (Dự án Bộ gen người; Dự án Galileo của Phòng thí nghiệm Jet Propulsion)
3. Những nhà khoa học thực hiện các nghiên cứu ứng dụng (công ty Genentech)
4. Người làm việc cho chính phủ (Quỹ Khoa học Quốc gia; Các Viện Y tế Quốc gia)
5. Các nhóm bảo vệ môi trường
6. Các chuyên gia y tế (Các Trung tâm Kiểm soát Bệnh tật)

Các câu hỏi:

- Cần thực hiện các loại nghiên cứu nào: cơ bản, ứng dụng, hay cả hai?
- Những ai nên ủng hộ nó?
- Cần phân bổ tỷ lệ ngân sách và thời gian như thế nào cho mỗi loại nghiên cứu?
- Nếu dựa theo các khuyến nghị của anh/chị thì sẽ xảy ra những gì trong tương lai?
- Nếu các khuyến nghị của anh/chị bị từ chối thì sẽ như thế nào?

Thông tin tham khảo:

- Một số nghiên cứu khoa học cơ bản không có giá trị thực tiễn gì ngoài việc “biết chỉ để biết.”
- Nhiều bước đột phá trong công nghệ, y tế và khoa học chỉ có thể có được nhờ vào kiến thức mà các nghiên cứu cơ bản trước đó mang lại.

Các câu hỏi thảo luận:

- Liệu nước ta [Hoa Kỳ] có thể chi hàng triệu đô la vào các nghiên cứu mà có thể chẳng mang lại lợi ích thiết thực gì?
- Các cơ sở giáo dục cần tập trung vào nghiên cứu cơ bản hay cần được phép tập trung vào các chương trình nghiên cứu cuối cùng có thể mang lại lợi nhuận hơn?
- Có nên để Quốc hội được phép chỉ định Quỹ Khoa học Quốc gia và các tổ chức tài trợ nghiên cứu khác phải ủng hộ những loại nghiên cứu khoa học nào hay không?
- Liệu các công ty có chịu trách nhiệm hỗ trợ các nghiên cứu cơ bản không? Vì các tiến bộ y tế và công nghệ của họ thường là kết quả của những công việc cơ bản do một bên khác làm.¹²

Phụ lục 7.4: Một trường hợp nhận dạng nhầm? Tâm lý học về trí nhớ của nhân chứng

Trong vài tháng vừa rồi có một loạt các vụ tấn công vào phụ nữ châu Á và da trắng trong khu vực, và cảnh sát hiện đang chịu áp lực phải giải quyết các vụ việc này. Anh/chị là luật sư bào chữa trước toà cho Tyrone Briggs, người bị buộc tội đã thực hiện các vụ tấn công càng ngày càng nghiêm trọng này.

Tyrone là một ngôi sao bóng rổ ở trường trung học, 19 tuổi, vào thời điểm xảy ra các vụ tội phạm này thì đang sống ở số nhà 412 Jervay Place, một khu nhà được chính phủ trợ cấp trong khu vực này. Tyrone cao 1.85m tóc dài để quăn kiểu Jeri,^{*} mũi to, tẹt, có một nốt ruồi to trên môi, và mắc tật nói lắp nặng. Miêu tả chung của các nhân chứng (phần lớn là nạn nhân của các vụ tấn công) vào thời điểm xảy ra các vụ tấn công là kẻ tấn công này ngoài 20 tuổi, nước da sáng, nặng khoảng từ 77–90 kg, tóc ngắn kiểu châu Phi và có lẽ là hót ngược ra phía sau. Không nạn nhân nào nói tới chi tiết nốt ruồi hay tật nói lắp vào thời điểm xảy ra vụ tấn công.

Gần đây, anh/chị có đọc một bản tin của luật sư tranh biện nêu một số vấn đề hạn chế trong việc nhận dạng nhờ nhân chứng và cũng đã xem xét hướng dẫn của Viện nghiên cứu Tư pháp Quốc gia gởi cho lực

*. Một kiểu tóc thịnh hành trong cộng đồng người Mỹ gốc Phi châu vào những năm 1970–1980.

lượng thi hành pháp luật theo đề nghị của Bộ trưởng Tư pháp Hoa kỳ (U.S. Attorney General).¹³ Dựa trên những gì đọc được, anh/chị cho rằng Tyrone có thể là nạn nhân của việc nhận dạng nhầm. Tuy nhiên, tất cả năm nạn nhân và một người đàn ông Mỹ gốc Phi châu – người nhắm súng vào kẻ tấn công trong một lúc ngắn – đều xác định Tyrone là người đã phạm tội. Anh/chị phải quyết định có cần thuê một chuyên gia về tri nhớ nhân chứng để chứng thực ở phiên tòa hay không. Bởi vì thuê chuyên gia như vậy rất tốn tiền nên anh/chị muốn tương đối chắc chắn là nhân chứng có chuyên môn (expert witness) thực sự sẽ đẩy lên nghi ngờ về tính xác thực của lời khai của các nạn nhân.

Nhân chứng thứ nhất là một nữ sinh viên dự bị y khoa của Seattle University, đang chạy trên lối đi quanh khuôn viên trường trong buổi chiều cô bị tấn công. Khi đang chạy, cô thấy một người đàn ông đứng gần nhà vệ sinh công cộng. Khi cô chạy gần ngang đó, y gọi to và bảo muốn hỏi cô điều gì đó. Khi cô tới gần y, y đột nhiên dí một con dao có răng cưa vào người cô và uy hiếp bắt cô tới gần phía nhà vệ sinh. Cô giãy dụa tuột khỏi áo thể thao chui cổ và chạy băng qua khoảng sân về phía các tòa nhà trong khuôn viên trường trong khi y hét lên đằng sau “Tao sẽ tóm được mày!”

Nhân chứng thứ hai, một luật sư tranh tụng, bị tấn công lúc 8 giờ sáng khi cô đang đi bộ về phía tòa án. Một người đàn ông nhảy xổ ra từ “nơi nào đó không biết,” đánh cô ngã ra đất và nói lui nói tới rằng “Đưa tiền cho tao không thì tao sẽ đâm mày.” Hắn ta cầm một con

dao có răng cưa. Cô đánh trả và hấn chạy đi sau khi lấy túi xách tay và túi đựng đồ tập thể dục của cô.

Nhân chứng thứ ba, một nhân viên công tác xã hội, bị tấn công khi cô đang đỗ xe gần một toà chung cư trên đường tới bệnh viện nơi làm việc. Một người đàn ông xuất hiện từ đằng sau, rào nhanh tới, rút ra một con dao ăn có răng cưa và nói “Đưa túi xách hay đưa tiền đây.” Cô hét lên và gã này chạy đi. Việc này chỉ xảy ra trong vòng nửa phút và là cuộc tấn công ngắn nhất.

Nhân chứng thứ tư, cũng là một nhân viên công tác xã hội, đang đi bộ tới bệnh viện nơi làm việc khi một người đàn ông từ một bụi rậm nhảy xổ ra và chộp lấy cô. Hấn ta nói với giọng trầm như đang trò chuyện “Tao sẽ đâm vào đầu mày. Đưa tiền đây.” Cô đưa hấn 5 đô mà cô có. Hấn nói như thế không đủ, đoạn thò tay vào váy của cô. Cô kêu thét lên, đá, cào hấn, và thoát ra được. Hấn chạy biến đi theo hướng ngược lại.

Nhân chứng thứ năm, một kỹ thuật viên X-quang, đang đi bộ tới bệnh viện nơi cô làm việc khi nhìn thấy một người đàn ông đứng trong lối đi tối dẫn vào một con hẻm. Cô vẫn tiếp tục bước. Mấy giây sau cô đã bị ngã lăn ra đất và bất tỉnh. Kẻ tấn công này đã quật một cốc hàng rào vào gáy cô. Sau đó hấn tiếp tục đâm vào mặt cô nhiều lần và kéo cô vào một căn hộ bỏ trống ở Jervay Place, tại đó hấn xé toạc áo quần của cô và tìm cách hãm hiếp. Một người đàn ông khác, Karl Vance, mở cửa căn hộ bỏ trống này và hét lên “Đứng im, tao có

súng đây!” Sau đó Vance hét to lên bảo bạn gái của mình, người đang sống tại 410 Jervay Place, gọi cảnh sát. Kẻ tấn công bỏ trốn theo đường cửa sau.

Cảnh sát đã bắt Tyrone sau hai tháng kể từ cuộc tấn công thứ nhất – một tháng sau cuộc tấn công cuối cùng. Cùng ngày Tyrone bị bắt, Karl Vance chọn ra ảnh của Tyrone trong một loạt 21 ảnh và nói rằng anh hoàn toàn tin chắc việc nhận dạng của mình. Ngày tiếp theo, cảnh sát phát lệnh truy nã và lục soát nhà của Tyrone. Họ không thể tìm ra bất kỳ tài sản ăn cắp nào, dao hay các thứ quần áo giống như nhận dạng. Cuối ngày đó, cảnh sát đem bốn nạn nhân xuống đồn để nhận diện kẻ phạm tội trong một hàng những người giống nhau. Cảnh sát thông báo cho những phụ nữ này là người ta cho rằng họ có thể có phản ứng cảm xúc khi gặp lại kẻ tấn công họ; tuy nhiên những phụ nữ này cũng được bảo đảm là kẻ tấn công sẽ không thể nhìn thấy họ.

Sau một tiếng đồng hồ, cảnh sát thông báo cho những người phụ nữ này là họ không thể tìm đủ người hợp lại đứng thành một hàng để bảo đảm công bằng cho người đang bị bắt giữ, vì vậy thay vào đó họ phải sắp xếp để nhìn ảnh. Bởi vì ở mỗi Tyrone có một nốt ruồi rất dễ nhận ra, vì vậy, cảnh sát theo quy định thông thường là bảo đảm rằng tất cả các bức ảnh đều có một nốt ruồi tương tự để Tyrone không bị nổi bật lên. Cả bốn nạn nhân nhìn vào loạt ảnh và chọn ra ảnh của Tyrone. Tuy nhiên, họ nói là họ không chắc chắn và chỉ chọn người nào trông giống với kẻ tấn công họ nhất. Sau đó

một tuần, nạn nhân thứ năm cũng chọn ra bức ảnh của Tyrone trong cùng loạt ảnh đó.

Một tuần sau, các nạn nhân được mời trở lại để nhìn hàng người tình nghi. Tyrone đứng trong hàng cùng với sáu người Mỹ gốc Phi châu khác trông giống mình. Viên cảnh sát phụ trách việc sắp xếp hàng người này không giấu nốt ruồi của Tyrone đi hay bảo đảm là tất cả mọi người đều có chung đặc điểm đó. Viên cảnh sát này bảo những người trong hàng liên tục nhắc lại những câu đã được nói vào thời điểm các vụ tấn công. Một trong số các nạn nhân có nêu trong bản lời khai của mình rằng người đàn ông trong hàng đó bị nói lắp trong khi kẻ tấn công cô thì không. Một số nạn nhân khác nhận xét rằng do nói lắp nên anh ta trông có vẻ “lo lắng.” Tuy nhiên, tất cả các nạn nhân cũng như Karl Vance đều chọn Tyrone.

Là luật sư bào chữa, anh/chị cần quyết định có thuê một nhân chứng có chuyên môn hay không. Các câu hỏi để anh/chị suy nghĩ là:

- Anh/chị có nghĩ là Tyrone Briggs có thể là nạn nhân của việc nhận dạng nhầm hay không? Tại sao có, tại sao không?
- Tồn tại những yếu tố nào làm cho các nhân chứng đáng tin cậy?
- Tồn tại các nhân tố nào làm cho các nhân chứng không đáng tin cậy?¹⁴

8

Đánh giá và cho điểm

Hai sinh viên đang tán gẫu vào thời điểm cuối học kỳ.

“Môn của thầy Dominguez bạn được điểm gì?”

“Mình được C cộng.”

“May quá. Mình được B.”

Dĩ nhiên không nên nghe theo nghĩa đen. Họ “được” nhiều hơn một chữ cái đơn thuần cho tất cả các bài giảng, các cuộc thảo luận, các bài viết được giao, và các hoạt động khác mà Giáo sư Dominguez đã dành cho rất nhiều công sức. Dù vậy, cuộc trò chuyện quá quen thuộc giữa sinh viên như thế vẫn mang ý cảnh báo hữu ích. Mức độ chú ý của các bên khác nhau tới điểm tổng kết môn học (grade) là không giống nhau. Đó là những

con điểm mà vị hiệu trưởng (dean),[†] Phi Beta Kappa,[‡] các uỷ ban tuyển chọn sinh viên vào học các chương trình sau đại học, và các bên có quyền chi phối khác bên ngoài lớp học cần đến. Điểm tổng kết cạnh tranh với, và đôi khi còn lấn lướt quá trình học tập vốn dĩ là lý do tồn tại của điểm. Điều này đúng không chỉ với sinh viên mà còn với giảng viên. Sau khi giảng viên đã đọc sáu mươi bài luận viết nguệch ngoạc về “tại sao người thù thủ giết con hải âu lớn,” phân vân giữa “B trừ” và “C cộng” cho bài này, giữa “B” hay “B cộng” cho bài kia, giảng viên đó không chỉ trở nên kiệt sức. Giảng viên cũng phải tự ngăn mình không trở thành một vị quan toà với các bản án thưởng hoặc phạt hơn là dạy. Trạng thái tâm trí này không phù hợp với môi trường học tập. Hãy nghĩ xem sinh viên của một lớp yoga hay một xưởng làm gốm mà nhận điểm “B” hay “C”.

Chương này sẽ bàn tới việc cho điểm ở mức độ áp dụng thực tiễn, đưa ra nhiều phương pháp khác nhau để giảng viên tiết kiệm thời gian và cũng để cho công bằng. Nhưng điều quan trọng nhất vẫn được đặt

†. Dean là người đứng đầu của một trường/trường đại học thành viên (faculty, school, college) hay của một bộ phận (division) trong một viện đại học (university).

‡. Phi Beta Kappa là một hiệp hội vinh danh học thuật, có nhiệm vụ “nuôi dưỡng và công nhận tài năng xuất sắc” ở bậc đại học trong các chương trình giáo dục theo đường lối khai phóng (liberal arts) và các ngành khoa học.

lên hàng đầu. Sự phạm trước, vấn đề áp dụng thực tiễn sau. Vì chúng ta muốn sinh viên “được” nhiều thứ hơn chứ không chỉ là một con điểm khi kết thúc khoá học, vậy nên chúng ta hãy bắt đầu bàn về cách đánh giá.

ĐÁNH GIÁ VIỆC HỌC

Đánh giá là rà soát lại. Đó là một dịp để giúp sinh viên hiểu họ đã tiến bộ như thế nào. Nó là một nửa trong phần đối thoại giảng viên-sinh viên của bạn. Nói cách khác, họ đã thực hiện đến đâu những lời hứa mà trước đây mình đã nêu trong đề cương khoá học?

Thông thường các giảng viên tìm ra câu trả lời cho câu hỏi trên thông qua việc “kiểm tra” kiến thức của sinh viên. Một câu hỏi kiểm tra tốt là một công cụ giảng dạy tốt; một câu hỏi dở hay xoàng xoàng thì sẽ cản trở việc học. Xây dựng các câu hỏi hiệu quả đòi hỏi có một kỹ năng khéo léo, đã được các học giả viết trong nhiều chương sách hay cuốn sách. Thay vì nhớ những chi tiết trích dẫn nho nhỏ hay hay trong số những gì họ viết, để tôi đưa bạn hướng tới những bài viết của chính họ.¹ Ở đây chúng ta hãy tập trung vào những cách bạn có thể phản hồi các bài thi hay bài luận của sinh viên mình.

Cũng giống như muốn sinh viên của mình học hỏi qua việc viết bài, bạn cũng muốn họ học từ những nhận xét của bạn về bài viết của họ. Vì vậy bạn cần phải lên

lịch cho nhiều bài thi, bài kiểm tra ngắn, hay các dịp khác để viết bài ở những khoảng thời gian cách nhau trong một học kỳ. Rồi những bài thi hay bài “kiểm tra” này cũng sẽ giúp giảng dạy.² Bài thi là sự tiếp nối của việc giảng dạy theo một cách khác.

Ở đây chúng ta trở lại sự khác nhau giữa *biết* (knowing) và *hiểu* (understanding). Khi sinh viên thấy một điểm “D” viết bằng bút chì trên đầu bài viết của mình, anh/chị ta biết là mình đã không đạt được mục tiêu một cách đáng thất vọng, nhưng không hẳn đã hiểu lý do tại sao. Các nhận xét đánh giá của bạn là một nhíp cầu giúp họ hiểu được bằng cách nói rõ những lý do đằng sau điểm “D” đó. Bạn có thể viết “Bài viết thiếu đoạn luận đề.” “Đồng thời nó không viết hết phần so sánh với cách nuôi dạy trẻ của Trung Quốc và không ghi xuất xứ dẫn chứng từ bài viết của Terrell.” (Không cần phải nói, tôi nghĩ bạn sẽ diễn đạt lời phê bình của mình một cách nhân ái hơn. Trước các câu đánh giá kinh địch hay hoàn toàn tiêu cực thì người ta phản ứng một cách tự vệ và/hoặc buông xuôi. Vậy là các câu nhận xét của bạn trở nên phản tác dụng. Phụ lục 8.1 ở cuối chương này đưa ra các hướng dẫn viết nhận xét hiệu quả.)

Tuy nhiên nhận xét của bạn chỉ mới là một nửa nhíp cầu, bởi vì đánh giá này mới chỉ thể hiện phần của bạn trong cuộc đối thoại mang tính giáo dục này. Chúng

nào sinh viên của bạn chưa thể hiện được là anh/chị ta hiểu được cách viết một đoạn luận đề (thesis paragraph) như thế nào hoặc biết cách trích dẫn nội dung bài viết của Terrell, thì bạn không thể biết chắc chắn là anh/chị ta đã học được bao nhiêu phần từ các nhận xét của mình. Vậy nên sẽ rất tốt nếu bạn kết luận phần phê bình với câu: “Chúng ta hãy trao đổi về vấn đề này. Anh/chị có thể tới văn phòng tôi trong giờ làm việc ngày thứ Ba không?” hoặc là “Vui lòng viết lại trang 3.” Điều này có nghĩa là bạn có thêm việc phải làm, và sinh viên cũng vậy, và chúng tôi tưởng tượng cả hai đều thở dài một mỏi. Nhưng hành động ngăn chặn bây giờ sẽ đưa lại hiệu quả là bài viết tiếp theo tốt hơn.

Quay sang cực bên kia của thang điểm, khi sinh viên thấy một điểm “A trừ” tô điểm cho bài viết của mình thì tâm trạng sẽ vui vẻ hơn, nhưng trách nhiệm đánh giá của bạn thì vẫn vậy. Sinh viên này biết là mình đã thành công, nhưng bạn cần giải thích tại sao cho điểm như vậy. Xét cho cùng, sinh viên này có thể nghĩ thành công đó là do các thông tin chính xác; hay nghĩ rằng bạn thưởng cho anh/chị ta vì đã bắt chước theo quan điểm của bạn; hoặc tin rằng anh/chị ta “may mắn” thế nào đó. Bạn sẽ nêu cho sinh viên này quan điểm tư duy của mình – một cách hiểu không chỉ dừng lại ở một bài luận đó – bằng cách nêu rõ các điểm làm được. “Tôi đặc biệt thích cách lập luận của anh/chị – không đơn giản hoá vấn đề thành trắng và đen. Ví dụ anh/chị

không lãng mạn hoá tuổi thơ của Samoan. Một điểm mạnh khác: các câu chuyển tiếp liên kết các đoạn trong bài luận lại với nhau rất tốt.” Những nhận xét như vậy đi xa hơn việc khen ngợi “để có cảm giác vui sướng.” Đó là phân tích những yếu tố tạo nên thành công trong học tập, và do đó trao cho sinh viên các công cụ để làm được nhiều hơn những bài viết như vậy.

ĐÁNH GIÁ VIỆC DẠY VÀ HỌC

Vì dạy là một quá trình hai chiều nên trong chừng mực nào đó, thành công hay thất bại của sinh viên cũng là thành công hay thất bại của bạn. Dĩ nhiên mức độ thì khác nhau. Nếu sinh viên không quan tâm hay không cố gắng thì trách nhiệm thuộc về sinh viên. Mặt khác, thử cho là hơn một nửa số sinh viên lớp bạn bị điểm “D” trong kỳ thi giữa học kỳ đầu tiên vì họ hiểu sai “chủ nghĩa lãng mạn.” Điều này báo hiệu cho thấy có vấn đề về phía họ hay về phía bạn, hay từ cả hai phía? Hay có thể đổ lỗi cho yếu tố nào khác (ví dụ, sách giáo khoa hay là cách viết câu hỏi)? Để tìm ra vấn đề ở đâu, bạn quyết định “săn lùng để phát hiện.” Bạn kiểm tra câu hỏi (giờ thì thấy có hai đoạn hình như lẫn lộn ý với nhau chứ không rõ ràng), đọc lại các ý trong bài giảng của mình (một sự tương phản với sắc thái – quá nhiều sắc thái? – giữa “lãng mạn” và “có tính chất cá nhân chủ nghĩa”), xem kỹ sách giáo khoa (có một đoạn khó hiểu), và

phỏng vấn một số sinh viên (mỗi người lại hiểu câu hỏi theo một cách khác nhau).

Đây là loại đánh giá mà tôi hy vọng là bạn sẽ không phải gặp – việc phải xem lại những phần đã làm và tâm trạng buồn chán, do có trục trặc trong truyền thông giữa sinh viên và giảng viên. Bạn rất có thể sẽ tránh được trục trặc này nếu tiến hành nhiều đánh giá trung gian, rà soát lại không phải vào cuối học kỳ hay kể cả vào giữa học kỳ, mà vào nhiều thời điểm khác nhau trong cả quá trình. Dưới đây là bốn khả năng. Khi các can thiệp này đo lường (“kiểm tra”) xem sinh viên đã học được những gì thì chúng cũng đồng thời phản hồi cho bạn biết mức độ hiệu quả của việc giảng dạy.

(1) Hãy cân nhắc việc ra một *bài kiểm tra nhanh với các câu trả lời ngắn tại lớp*. Giảng viên thường dùng cách này như là một thủ thuật giữ kỷ cương – buộc sinh viên làm bài tập ở nhà, và đánh giá họ làm tốt đến đâu. Tuy nhiên bạn có thể chuyển nó thành bài kiểm tra mang tính đánh giá nhiều hơn với một hai điều chỉnh nhất định.

Bạn có thể quyết định không cho điểm. Hãy đánh dấu những câu trả lời sai để sinh viên nhận ra những gì họ chưa hiểu. Hãy yêu cầu họ sửa lại cho đúng các câu trả lời này, kèm theo giải thích vắn tắt tại sao trả lời như vậy là không đúng. “Điểm” duy nhất là 100%. Thật ra, bạn có thể rời xa điểm số hơn một bước nữa để hướng

tới việc học thật sự: thay vì tự mình đánh dấu các bài kiểm tra ngắn thì hãy đề nghị sinh viên đánh dấu. Ngay khi họ viết bài xong, hãy thảo luận từng câu hỏi một. Sinh viên nào đã trả lời sai thì sẽ sửa lại cho đúng hoặc sẽ yêu cầu được giúp đỡ để hiểu tại sao sai.

Ngay cả khi nếu bạn không muốn bỏ điểm số thì vẫn có thể giúp đạt được mục tiêu của mình bằng cách thiết kế những bài kiểm tra nhanh đòi hỏi sinh viên không chỉ nhớ lại mà còn phải hiểu và suy nghĩ. Thay cho các câu hỏi lựa chọn đáp án (multiple-choice) hay nhận diện (vốn đòi hỏi mức kỹ năng thấp hơn và do đó chỉ là việc học hời hợt), bạn có thể sử dụng kiểu bài kiểm tra tập trung vào việc nêu các mối quan hệ và nhận thức tầm quan trọng (theo đó đòi hỏi những kỹ năng ở mức cao hơn và việc học sâu). Có thể tham khảo một mô hình đã sử dụng trong khoá học lịch sử thế giới trong Bảng 8.1.

(2). Bạn có thể sử dụng hình thức *bài luận 60 giây* (xem chương 5) làm công cụ lấy thông tin phản hồi vắn tắt, có kết thúc mờ hơn. Bài luận này sẽ nắm bắt nhanh xem sinh viên đã hiểu được hay hiểu sai một bài giảng, buổi thảo luận, hay bài đọc như thế nào.

(3). Một cách khái quát hơn, hãy nghĩ ra một *chuỗi hoàn tất* gồm các bài thi hay các bài viết khác. Nếu đợi tới giữa học kỳ mới làm một bài viết giữa kỳ thì bạn khiến cho sinh viên (và cả chính bạn) không rõ về tiến độ học

Bảng 8.1. Bài kiểm tra ngắn yêu cầu nêu các mối quan hệ

Năm mục sau được sắp xếp theo cặp. Anh/chị có nhiệm vụ như sau: viết không quá hai câu để (1) xác định các mục theo từng cặp, và (2) nêu mối quan hệ giữa chúng phù hợp với bối cảnh khoa học của chúng ta.

Kháng chiến phi bạo lực	Huey Newton
Cách mạng Cuba	Che Guevara
Giải phóng phụ nữ	Cuộc thi Miss America
Chiến tranh lạnh	Trận Mậu Thân
Phi thực dân hoá	Franz Fanon

Câu trả lời mẫu:

Chủ nghĩa cộng sản	Nhật Bản xâm lược Trung Quốc
--------------------	------------------------------

Mao Trạch Đông lãnh đạo Đảng Cộng sản Trung Quốc, tán thành niềm tin của Marx cho rằng một nền kinh tế do nhà nước lên kế hoạch sẽ đưa lại việc phân phối của cải đồng đều (định nghĩa vắn tắt). Khi Nhật Bản xâm lược Trung Quốc thể theo chủ nghĩa bành trướng của Nhật (định nghĩa vắn tắt) trong Chiến tranh thế giới lần thứ hai, Mao trở thành lãnh tụ dân tộc chủ nghĩa được yêu thích vì ông chống lại ngoại xâm (mối quan hệ).

Nguồn: Alvis Dunn, Khoa Lịch sử, Guilford College, Greensboro, North Carolina

của họ. Học là quá trình tiến triển theo các bước hơn là qua duy nhất một bước nhảy vọt phi thường. Vì vậy hãy bắt đầu sớm và từ tốn. Ví dụ, trong tuần học thứ hai, hãy ra bài kiểm tra yêu cầu sinh viên cung cấp những câu trả lời ngắn để đánh giá mức độ sinh viên *hiểu* các thông tin chủ chốt như thế nào. Trong tuần thứ ba, đi thêm một nấc nữa trên thang nhận thức – yêu cầu sinh viên *diễn giải* các thông tin (bằng chứng) đó trong một bài tiểu luận (tối đa 250 từ) hay bài kiểm tra ngắn (15 phút). “Với hai ví dụ thích hợp, hãy giải thích tại sao... trong đoạn đầu (đoạn “luận đề”), hãy nêu luận điểm của anh/chị.” Bằng cách giới hạn độ dài như vậy, bạn đánh tín hiệu là số lượng không phải là thành công. Sinh viên không thể “nhè ra” mọi thứ họ đã đọc hay nhớ, vì vậy khả năng họ tập trung vào đúng tiến trình là cao hơn.

Đến tuần thứ năm hay thứ sáu, sinh viên đã sẵn sàng để viết một bài dài và hoàn chỉnh.

(4). Yêu cầu sinh viên *nhận xét bài luận của nhau*. Sau khi bạn đã đánh giá bài luận đầu tiên của sinh viên, hãy chọn ra ba bài theo các mức từ xuất sắc tới vừa phải, rồi phát ra nhiều bản (giấu tên), và đề nghị các sinh viên chia thành nhóm nhỏ để xếp hạng đánh giá, sử dụng các tiêu chí do bạn đặt ra và nêu rõ lý do xếp hạng của họ. Nửa tiếng sau, nhập các nhóm lại với nhau để so sánh các xếp hạng và lý do của họ với của bạn. Sinh viên thường nói rằng các buổi trao đổi 30 phút như vậy giúp

ích được cho họ nhiều nhất trong việc học cách viết bài ở trường đại học và cao đẳng.

CHO ĐIỂM VIỆC HỌC

Đường cong hay đường thẳng?

Bạn cần chọn giữa cho điểm theo một đường cong hay dựa trên một tiêu chuẩn,[†] và chọn giữa các bài thi có tính tích lũy hay không tích lũy.[‡] Dĩ nhiên chọn cách nào là do bạn quyết định, nhưng để tôi nói rõ các lý do cho lựa chọn của tôi. Nghiên cứu của Ken Bain về các giảng viên xuất sắc cho thấy rằng đại đa số chấm điểm dựa trên một tiêu chuẩn và sử dụng các bài kiểm tra lớn có tính tích lũy. Họ làm như vậy vì họ tin rằng cho điểm theo đường cong sẽ khiến sinh viên cạnh tranh với nhau, tạo ra cảm giác rằng các bài kiểm tra là trận đấu để phải thắng hơn là một dịp để học. Nói cách khác,

†. Cho điểm theo đường cong ("curve grading" hay "bell curve grading") là phương pháp cho điểm mà theo đó điểm 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. Cho điểm theo đường thẳng (straight grading) là phương pháp cho điểm trực tiếp, dựa trên một tiêu chuẩn, và không có sự so sánh định lượng giữa các sinh viên trong lớp.

‡. Bài thi có tính tích lũy (cumulative exam) là bài kiểm tra toàn diện (comprehensive test) đánh giá kết quả học tập của sinh viên trong suốt khóa học.

cho điểm theo đường cong nuôi dưỡng việc học có chiến lược (strategic learning) hơn là học sâu sắc (deep learning). Thay vào đó, các giáo sư này muốn giúp sinh viên đạt được một chuẩn mực nhằm giúp họ giữ được chuẩn đó. Tương tự, họ thiết kế các bài thi có tính tích lũy để khuyến khích sinh viên phát triển. Mức chuẩn là cao, nhưng sinh viên được cho nhiều cơ hội để thử, được nhận xét phản hồi, và cố gắng hơn nữa trước khi nhận sự đánh giá cuối cùng. Theo kết quả phỏng vấn của Richard Light với hàng ngàn sinh viên Harvard, thì cách cho điểm này khiến sinh viên muốn học lâu dài hơn là “hôn chào tạm biệt ngay khi thi xong”³ – như cách nói của một sinh viên trong số đó.

Roi da hay củ cà rốt?

Điểm số là quan trọng. Điểm tóm tắt thành quả của sinh viên dưới dạng có thể định lượng và quyết định sự thành công trong học tập (được có tên trong danh sách sinh viên xuất sắc của hiệu trưởng, được nhận vào trường luật) hay thất bại (bị đuổi học), hoặc là đầu đó ở giữa hai mức này. Những kết quả này lại giúp các chương trình sau đại học và người sử dụng lao động xếp hạng các đơn xin học hay đơn xin việc. Điểm có tầm quan trọng như một giấy thông hành và do vậy làm bận tâm sinh viên – người “nhận” – và giảng viên – người “cho”. “Nhận vào và chi ra, ta bỏ phí quyền lực của ta” – Wordsworth đã nhắc nhở chúng ta như vậy. Vì điểm

số quan trọng nên các giảng viên có trách nhiệm (người nắm quyền lực) thường tự thấy mình bắt buộc phải nói rõ các chính sách cho điểm một cách tỉ mỉ.

Anh/chị có thể đạt 100 điểm nếu hoàn tất năm bài viết, gồm hai bài luận làm ở nhà và ba bài kiểm tra ở lớp. Hãy coi bài luận và bài kiểm tra đầu tiên là để thực tập. Hai bài này ngắn hơn các bài kia và cũng có cơ cấu điểm ít hơn. Đạt 60 trên 100 điểm thì anh/chị sẽ được điểm D, 70 là C-, 88 là B+, v.v... Nếu cần, tôi sẽ điều chỉnh đường cong điểm để bảo đảm ít nhất 10% sinh viên của lớp đạt điểm A hay A-.⁴

Đồng thời, nhiều giảng viên – đặc biệt những giảng viên còn mới mẻ trước trách nhiệm quyền lực – nêu rõ quy định xử lý phạm quy.

Cứ 6 tiếng nộp trễ so với thời hạn các bài luận dài làm ở nhà thì sẽ bị trừ một phần ba số điểm. Lỗi không tham gia các buổi thảo luận sẽ chỉ được tha và được làm bài kiểm tra bù lại nếu có tờ cáo phó của người thân hay giấy tờ liên quan tới sức khoẻ hay pháp luật.

Các quy định như vậy là sử dụng quyền lực để kiểm soát hành vi sinh viên, nhưng cũng bộc lộ nỗi sợ hãi bị mất khả năng kiểm soát. Tôi chia sẻ cảm xúc này bởi vì tôi nhớ rất rõ những sợ hãi của chính mình khi mới bắt đầu đi dạy. “Tôi sẽ làm thế nào để khiến họ làm bài tập đây?” Chúng ta khó có thể cưỡng lại việc dựa vào quyền cho điểm để giải quyết vấn đề này, nhưng tôi

khuyến khích bạn dẹp bỏ cảm dỗ đó. Bạn có thể làm mất giá trị chính cái môi trường mà bạn đang cố gắng nuôi dưỡng. Điểm số có tác động thấp tới mức đáng kinh ngạc đối với việc học tập, và các chính sách trừng phạt có xu hướng có tác động tiêu cực.⁵

Chúng ta hãy xem xét phân tiêu cực trước. Mỗi đe dọa điểm số thấp có thể thôi thúc một số sinh viên chăm chỉ hơn. Nhưng chúng cũng rất có thể khiến một số khác bịa cố, gian lận, nản chí, hay buông xuôi. Các bài kiểm tra ngắn “đột xuất” (pop quizzes) có thể buộc sinh viên phải chú ý đọc tài liệu nhưng cũng sẽ gây phản kháng. Phạt do nộp bài chậm hay không lên lớp học có thể ép sinh viên tuân thủ nhưng không dạy được ý thức trách nhiệm. Nói cách khác, nếu bạn dùng điểm số như cái roi da giảng dạy thì bạn sẽ củng cố tâm lý học để lấy điểm hơn là củng cố một môi trường học tập đích thực.

Củ cà rốt có hiệu quả hơn cái roi da. Hãy cân nhắc hai thử nghiệm đối chiếu sau. Một giảng viên dạy môn toán ở trường trung học cho điểm tất cả bài tập về nhà và tính kết quả này chiếm 1/3 tổng điểm cuối cùng của học sinh. Giảng viên thứ hai bảo học sinh dành ra nửa tiếng mỗi tối để làm bài tập về nhà, và khi tới lớp nêu các câu hỏi về các khó khăn mình không giải quyết được. Giảng viên này chỉ cho hai mức xếp hạng – thoả đáng hay không thoả đáng – và mời sinh viên xem lại bài tập về nhà, vốn chỉ chiếm 10% điểm tổng kết. Hiệu

quả của các chính sách này ra sao? Ở lớp đầu, một số sinh viên bị điểm kém thì ngừng lại không cố gắng để thành công nữa. Ngược lại, học sinh ở lớp thứ hai vẫn tiếp tục nộp bài tập ở nhà bởi vì những lỗi họ mắc được coi là một phần của quá trình học hỏi chứ không phải là thước đo giá trị cá nhân.⁶

Dù là tốt hơn hay xấu hơn thì điểm số là quan trọng; thách thức là làm sao khiến cho điểm số phát huy tác dụng phục vụ cho mục tiêu của mình. Hãy nghe một giáo sư diễn tả (tôi phải nói thêm là trong buổi học đầu tiên mà ông dạy) các quy định của mình như thế nào trong một khuôn khổ có tính sư phạm.

Nộp bài muộn: Vô số vấn đề đang lảng vảng xung quanh chức khiến anh/chị lỡ thời hạn nộp bài. Hồng may tính, khủng hoảng gia đình, và không đọc kỹ bản đề cương khoa học, tất cả đều sẽ buộc anh/chị phải bỏ ra để viết xong bài cho đúng hạn. Hãy lên kế hoạch trước và sẵn sàng xử lý các vấn đề của máy tính. Các bài viết phải nộp vào đầu tiết học. Điểm của bài nộp muộn sẽ bị hạ xuống tương ứng với số ngày trong tuần đã bị quá hạn (nếu bài viết đáng ra phải nộp vào thứ Năm lại nộp vào thứ Hai tuần tiếp theo và được điểm A thì sẽ hạ xuống điểm C). Nếu anh/chị biết trước rằng mình sẽ khó hoàn thành bài viết đúng hạn thì vui lòng liên hệ với tôi. "Trước" có nghĩa là nhiều hơn ba ngày trước thời hạn nộp bài.

Tôi sẵn sàng thảo luận với anh/chị vào bất kỳ lúc nào về điểm số một bài viết hay bài thi. Nói chuyện với tôi về các bài viết được chấm điểm của anh/chị là cách rất hay để học làm

sao đạt được tiến bộ trong suốt học kỳ. Nếu anh/chị muốn điểm của mình được xem xét lại thì trước tiên phải nộp cho tôi một bản viết trình bày khái quát các lý do, kèm theo bài viết hay bài thi đó. Điều này cho phép anh/chị tập hợp ý kiến của mình và chứng minh ở mức tốt nhất là bài của mình có thể đạt điểm cao hơn. Để cả anh/chị và tôi đều còn nhớ rõ nội dung bài viết, anh/chị phải nộp kháng nghị này trong vòng một tuần sau khi biết điểm.⁷

Một số giảng viên đi thêm một bước xa hơn, không trừ điểm nộp bài muộn mà tập trung vào ý thức trách nhiệm đúng hạn của sinh viên. Bạn nghĩ thế nào về quy định sau đây về việc nộp những bài viết ngắn mà sinh viên sẽ chia sẻ cho người khác đọc.

Nếu anh/chị không nộp bài đúng ngày đã định thì sẽ có nhiều hệ quả không mong muốn và khó tránh khỏi. Trước tiên, các bạn học của anh/chị sẽ không được hưởng lợi ích từ suy nghĩ của anh/chị, và anh/chị cũng sẽ không được lợi ích từ những ý kiến nhận xét mà họ có thể đưa ra. Thứ hai, hạn nộp tất cả các bài viết là ngày thứ Sáu. Tôi có thời gian dự trữ trong cuộc sống vào lúc cuối tuần đó để nhận xét bài cho anh/chị. Tôi sẽ trả bài cho anh/chị vào thứ Tư tuần tiếp theo. Nếu anh/chị nộp bài muộn, tôi có lẽ sẽ không thể xem bài ngay được, và có thể anh/chị sẽ không được nhận xét trước khi phải nộp một bài viết mới. Việc học của anh/chị có lẽ sẽ bị ảnh hưởng, và sẽ chỉ khiến anh/chị bị những vấn đề đau đầu mà mình không muốn. Nếu anh/chị không thể theo đúng thời hạn, dù bất cứ lý do gì, thì xin vui lòng gửi thư điện tử thông báo cho tôi và các bạn học.⁸

Quy định hướng dẫn

Một thái độ hợp tác, tôn trọng là tín hiệu cho thấy bạn không định chơi trò chơi đối địch giảng viên-sinh viên. Dù vậy, thái độ đối địch này chỉ tập trung vào điểm và do đó (mĩa mai thay) lại tôn vinh tâm lý ám ảnh về điểm. Để đẩy vấn đề điểm số lui lại phía sau và đưa việc học lên hàng đầu, bạn cũng cần một chính sách hợp tác dành cho giai đoạn đầu của việc chuẩn bị các bài tập – thông tin đầu vào. Bạn làm việc đó ra sao? Giải pháp lại đặc biệt đơn giản: *nêu rõ các tiêu chí cần tuân theo để có được sự thành công.*

Ở chương 6 tôi đã khuyến khích bạn “ngà bài” với sinh viên trước một buổi thảo luận. Điều này thậm chí còn nên làm hơn đối với việc viết bài luận. Khi sinh viên hỏi “Thầy/cô muốn điều gì? Thầy/cô có suy nghĩ gì?” thì bạn đừng giữ kẽ hay là giấu đi các kỳ vọng của mình. Dĩ nhiên bạn không nên nêu cho họ “câu trả lời đúng”; điều đó sẽ tước mất của họ một nửa quá trình đối thoại để học. Nhưng bạn cần bảo họ làm thế nào để xây dựng câu trả lời của riêng mình. Đó là nửa phần việc của bạn trong quá trình đối thoại. Nên làm điều này trước, tức là đặt nền móng cho thành công, còn hơn là sau đó cố gắng sửa chữa thiệt hại.

Bạn có thể đưa ra kiểu thông báo trước này bằng cách đưa vào bản đề cương khoá học một tập hợp các tiêu chí – cái gọi là quy định hướng dẫn (rubric). Chẳng hạn xem Bảng 8.2 và các phiên bản khác ở Phụ lục 8.2 và 8.3

Bảng 8.2. Tiêu chí để viết một bài luận thành công

1. Tập trung vào vấn đề (bài viết có xử lý vấn đề không?)
2. Chứng có (bài viết có bảo vệ quan điểm của nó với dữ liệu đầy đủ không?)
3. Tính liên kết (lập luận có gắn với nhau và tăng tính thuyết phục dần lên không?)
4. Phạm vi (bài viết có xử lý tất cả khía cạnh quan trọng của vấn đề không?)
5. Sáng tạo

A = thực hiện một cách xuất sắc tất cả 5 tiêu chí trên

B = đạt trên mức trung bình ở bốn tiêu chí hoặc là mức xuất sắc ở một số tiêu chí nhưng một số khác có khiếm khuyết.

C = đạt mức trung bình ở khắp các tiêu chí hoặc trên phần lớn mức trung bình nhưng có khiếm khuyết nặng.

D = dưới mức trung bình ở tất cả các tiêu chí

Nguồn: Jeff Jones và Peter Filene, Khoa Lịch sử, University of North Carolina – Chapel Hill.

Ngoài một quy định hướng dẫn chung, bạn cũng sẽ tránh được những hiểu lầm và bất mãn trong cuộc đối thoại giữa viên-sinh viên nếu bạn phát quy định hướng dẫn cho từng bài viết.

Trước khi kết thúc cái chủ đề gai góc này về việc cho điểm, chúng ta hãy xử lý hai nỗi lo lắng có thể có. Thứ nhất, việc gỡ bỏ cái roi-da-điểm-số có thể khiến bạn cảm thấy không an toàn. Không có vũ khí này, bạn băn khoăn không biết làm cách nào để buộc sinh viên phải học. Nhưng ép buộc không phải là cách tốt nhất để khuyến khích việc học. Và ép buộc sẽ khiến bạn không tập trung vào việc dạy. Không có cái roi-da-điểm-số, bạn sẽ được giải phóng khỏi vai trò làm cảnh sát – vừa phải kiểm tra kén bằng chứng ngoại phạm và nhận xét của bác sĩ trong khi phải xác minh chữ ký trong phiếu theo dõi đi học chuyên cần.

Thứ hai, từ bỏ vũ khí không có nghĩa là từ bỏ những tiêu chuẩn tri thức. Ngược lại, thay vì cố gắng kiểm soát các lỗi có thể xảy ra, bạn sẽ phải làm việc với sinh viên để đạt được những kỳ vọng cao nhất của bạn. Và với đề nghị đó – mang tính hợp tác nhưng cũng đòi hỏi khắt khe – có nhiều khả năng cao hơn là sinh viên sẽ cố gắng hết sức mình.

ĐỂ SỐNG SỐT

Những chiến lược này sẽ cải thiện việc đánh giá và cho điểm của bạn. Quy định cơ bản càng mờ và càng

tích cực thì sinh viên lại càng thành công. Họ càng thành công thì bạn sẽ càng ít phải sửa chữa, và càng có thể vì chính và cảm kích (theo cả nghĩa đen lẫn nghĩa bóng của từ này) việc học của họ nhiều hơn.

Tuy vậy tôi không muốn tô vẽ quá trình này cho đẹp. Kinh nghiệm của bản thân tôi cho thấy việc đánh giá và cho điểm là phần nặng nề nhất của việc dạy học. Khi tôi chấm xong 50 bài viết thì sức lực và tinh thần của tôi cũng gần cạn kiệt. Khổ thân tôi, trong hộp dụng cụ giảng dạy của tôi chẳng có công cụ tiết kiệm thời gian thân kỳ nào để mà rút ra dùng. Nhưng đây là ba lựa chọn sẽ giúp bạn giảm bớt căng thẳng và mệt mỏi.

(1). *Bạn không cần phải đọc từng bài viết một.* Sinh viên nên viết để học, và không hẳn là họ dựa vào bảng đánh giá viết tay của bạn thì mới đạt được mục đích đó. Tương tự như đề nghị đối với các bài kiểm tra ngắn trong lớp, bạn có thể yêu cầu sinh viên chia thành từng cặp và nhận xét các câu trả lời trong bài luận ngắn của người kia. Thông qua quá trình “kết cặp và chia sẻ” này, sinh viên sẽ chịu trách nhiệm về việc học của chính mình. Nếu bạn hay sinh viên cũng muốn được thưởng công thì bạn có thể thu bài viết và cho điểm “hoàn tất.”

(2). *Bạn có thể đánh giá từng bài viết, nhưng không phải tất cả cùng một lúc.* Lựa chọn này phù hợp nhất với các dạng bài viết mang tính cá nhân hơn như những bài viết phản hồi hay các bài đăng trong một mục báo. Bởi

vi học là quá trình tích lũy tăng dần, nên sinh viên cần phải hoàn thành những bài viết này theo lịch. Lý tưởng nhất là bạn duy trì được cuộc đối thoại giảng viên-sinh viên bằng cách viết nhận xét cho mỗi bài viết. Tuy nhiên, nếu trước thực tế đáng buồn là có quá nhiều sinh viên trong khi lại quá ít thời gian rảnh thì bạn có thể phải đánh đổi. Thay vì giảm số lượng bài viết, hãy hợp lý hoá nỗ lực của bạn bằng cách thu nhiều bài một lần. Bạn sẽ có được lợi thế gấp đôi là thấy được tư duy của từng sinh viên trong một chuỗi dài hơn trong khi gộp nhận xét của mình lại thành một lần.

Thúc ép cũng là một phần thực tế khổ sở. Làm sao để đảm bảo là sinh viên làm từng bài một khi họ được yêu cầu làm? Ở đây bạn có thể viện tới quyền ra chính sách kiểm soát của mình. Hãy thông báo rằng cứ vài tuần một lần, bạn sẽ thu các bài viết từ các sinh viên khác nhau một cách ngẫu nhiên.

(3). *Bạn có thể sử dụng một danh mục kiểm tra.* Nếu muốn đánh giá và cho điểm từng bài viết một, hãy nghĩ ra một danh mục kiểm tra (checklist) để thực hiện nhiệm vụ này. Mới nhìn qua, ý tưởng này có thể có vẻ xa lạ; nhưng xét cho cùng, sinh viên đều viết theo cách riêng như vậy. Tuy vậy, về cơ bản họ đang thực hành những kỹ năng giải thích tiêu chuẩn và mắc những lỗi có thể đoán trước. Kể cả khi bạn điều chỉnh lời nhận xét cho phù hợp với từng bài luận, thì việc cứ bắt đầu lại từ đầu mãi như vậy về cơ bản là bạn đang lặp lại một hai

kiểu phê bình nào đó. Vì vậy một số giáo sư đã lập ra các danh mục kiểm tra. Đây là hai mẫu tham khảo, một cái ngắn gọn và một cái dài dòng.

Robert Weir đã soạn một danh sách hai cột gồm khoảng hơn chục đặc điểm tiêu chuẩn của cách viết giải thích (chủ đề, lập luận, sử dụng dẫn chứng, v.v...). Cột bên trái mô tả từng nét tích cực ("lập luận được trình bày tốt"), cột bên phải là những nét tiêu cực ("cần phân tích sâu hơn"). Sau khi đọc một bài luận, giảng viên viết nhận xét về những vấn đề nội dung nổi bật nhưng chỉ đơn giản đánh dấu vào ô phù hợp trong danh mục kiểm tra này để đánh giá những vấn đề kỹ thuật. Bằng cách sử dụng danh mục này kết hợp với trao đổi và chỉnh sửa lại, Weir nói ông đã không những nâng cao kỹ năng cho sinh viên mà còn giảm được hơn 1/3 thời gian chấm bài.⁹

Nếu thích một danh mục kiểm tra chi tiết hơn, bạn hãy xem xét một tập hợp "các *macro* chấm bài"⁺ do Lex Newman xây dựng. Chỉ cần gõ một phím trên máy tính, ông in ra bất kỳ mục/những mục nào dành cho bạn viết thứ nhất của sinh viên. Dựa trên nhận xét này, sinh viên thực hiện một loạt các bài tập với phần mềm TAS để làm rõ bài viết của mình. Đây là hai ví dụ từ danh sách đầy đủ "các *macro*":

⁺ Macro trong khoa học máy tính là một quy tắc hay mô thức liên kết một chuỗi dữ liệu đầu vào nào đó với một chuỗi dữ liệu đầu ra theo một quy trình định trước. Cụ thể ở đây, các macro mà tác giả nhắc đến là các đoạn nhận xét đã được viết sẵn để dùng đến khi cần.

Đối với các vấn đề phân đoạn: Anh/chị cần chú ý hơn đến cách phân đoạn. Mỗi đoạn cần giống như một bài luận nhỏ, trong đó anh/chị nêu rõ (từ đầu đoạn) một *câu chủ đề* (tức là cái gì đó gắn với câu trình bày luận đề của đoạn). Sau đó, khi chuyển vấn đề/chủ đề, anh/chị cần chuyển đoạn cho tương ứng – tức là (một lần nữa) đề ý đem lại cho người đọc một câu chủ đề khác. Một số đoạn sẽ dài, một số khác thì ngắn. Điều này cũng được thôi. Độ dài của đoạn không quan trọng, quan trọng là trọng tâm của nó.

Khi sinh viên dựa vào sự khẳng định đơn thuần chứ không phải lập luận: Anh/chị thường nhầm *khẳng định* (assertion) với *lập luận* (argument). Chẳng hạn, một người thúi một quả dấm và nói/khẳng định rằng: “phật tử hình là sai” là một chuyện, nhưng đưa ra loạt lý lẽ giải thích tại sao nó sai lại là một chuyện rất khác. Anh/chị thường đưa ra những khẳng định không có lý lẽ, hơn là trình bày một loạt các lý lẽ giải thích. Ví dụ, ở trang...”¹⁹

ĐƯỢC ĐÁNH GIÁ VÀ CHO ĐIỂM

Bạn nắm quyền cho điểm, nhưng lớp học của bạn không phải là một nước theo chế độ quân chủ. Sinh viên dưới quyền của bạn sẽ bỏ phiếu về chất lượng làm việc của bạn khi họ viết bản đánh giá khoá học (course evaluations) vào cuối học kỳ (và có thể vào cả giữa học kỳ). Chắc chắn là ý kiến của họ không trực tiếp quyết định công ăn việc làm của bạn; trường học không phải là một nước dân chủ. Tuy nhiên, một cách gián tiếp, những

đánh giá của họ sẽ gây nên tác động nào đó, bởi vì trong hầu hết các trường đại học và cao đẳng, những đánh giá đó sẽ được vị trưởng khoa của bạn và ủy ban để bật đọc, và – nếu bạn trở lại thị trường việc làm – thì các ủy ban tìm kiếm nhân sự ở nơi nào đó sẽ đọc.

Trực tiếp hơn, chúng sẽ được bạn đọc và sẽ phục vụ lợi ích của bạn. Thái độ của bạn là vấn đề then chốt. Nếu bạn cho rằng giảng viên giỏi không phải là bẩm sinh mà được đào luyện dần dần qua thực hành, những lời khuyên, và sự tư duy ngẫm, thì bạn sẽ hoan nghênh những đánh giá của sinh viên và coi đó là các bản tường trình của những người biết rõ nhất về việc dạy của bạn.

Nhưng dĩ nhiên mọi việc không đơn giản như vậy. Có ba điều cần lưu ý trước:

(1) Bạn sẽ chỉ nhận được những gì bạn yêu cầu. Như trong các cuộc trưng cầu ý kiến, cách đặt câu hỏi sẽ định hình các câu trả lời.

Nhiều khoa sử dụng một mẫu đánh giá định lượng, lựa chọn giữa các khả năng trong đó liệt kê trên một chục hành vi hoặc nhiều hơn và yêu cầu sinh viên xếp hạng. Ví dụ như Bảng 8.3. “Công cụ” này có lợi thế là kể ra các khía cạnh cụ thể trong việc giảng dạy của mình. Nó cũng đưa lại các đánh giá theo điểm số, cho phép bạn và vị trưởng khoa so sánh với chất lượng làm việc của đồng nghiệp bạn.

Bảng 8.3. Mẫu đánh giá định lượng

1	2	3	4	5
kém	dưới trung bình	trung bình	trên trung bình	xuất sắc

Chất lượng của các bài giảng _____

Anh/chị thấy các buổi thảo luận có ích tới mức độ nào ____

Xếp hạng tổng thể về kỹ năng dạy của giảng viên _____

Mặt khác, từ kinh nghiệm riêng, tôi thấy bảng câu hỏi có sẵn nhiều câu trả lời khác nhau để lựa chọn (multiple-choice questionnaire) không nói hết được cho giảng viên những gì họ muốn biết hay cần biết về bản thân. Nó đưa ra điểm số chứ không hẳn là đánh giá. Vì vậy tôi khuyến nghị là bạn cũng sử dụng hay tạo ra một mẫu đánh giá theo đó tạo điều kiện cho sinh viên trả lời theo từ ngữ riêng của họ.

Các câu hỏi có trọng tâm hay lời hướng dẫn sẽ bảo đảm cho bạn nghe được các vấn đề nhất định. Ví dụ như:

- Các bài giảng đáp ứng yêu cầu của anh/chị như thế nào? Không đáp ứng yêu cầu của anh/chị như thế nào?

- Vui lòng nhận xét các bài đọc về độ dài, độ khó, và mức độ đáp ứng quan tâm.
- Anh/chị có sẽ giới thiệu môn học này cho bạn bè không? Vì sao có/Vì sao không?

Tuy nhiên, sẽ tốt hơn nữa nếu bắt đầu với vài câu hỏi để ngò, vốn sẽ động tới những gì sinh viên đang nghĩ chứ không phải những gì bạn nghĩ:

- Giá trị của khoá học này là gì?
- Những nhược điểm của khoá học này là gì?¹¹

(2). Ở một vài trang trước tôi khuyến khích bạn hoan nghênh đánh giá của sinh viên. Giờ thì tôi phải nhanh chóng bổ sung cảnh báo về tác động phụ. Trước hết, đánh giá của sinh viên thường gây sợ hãi. Một giáo sư dạy môn công tác xã hội nhớ lại: “Trong năm đầu tiên đi dạy, tôi thấy ngại các đánh giá về mình tới nỗi phải đem chúng về nhà, chưa mở ra, mà vào buồng tắm khoá cửa lại rồi mới mở ra nhìn tập đánh giá đó.”¹² Vậy khi đã dám đọc rồi thì sao? Có thể bạn sẽ cảm thấy bất ngờ thú vị trước phần lớn các nhận xét như: “các bài giảng rất tuyệt”; “trước đây tôi chưa bao giờ nghĩ là mình sẽ thích môn kinh tế vĩ mô”; “các buổi thảo luận rất hay.” Tuy nhiên, cũng rất có thể là bạn sẽ cảm thấy bị tổn thương trước các nhận xét tiêu cực: “chăm điểm khắt khe một cách buồn cười”; “các bài giảng chán ngắt”; “các buổi

thảo luận lan man – mất thì giờ.” Bình thường thì bạn có lẽ tiếp nhận loại bình luận thứ hai với tâm lý tự ti và muốn trả đũa ở các mức độ khác nhau và dò xét lại những gì mình đã làm trong học kỳ, trong khi nghi ngờ hai anh chàng ở hàng ghế sau là những kẻ đã viết lời phê bình độc ác đó.

Đây là lúc cần kiểm nghiệm thực tế. Hãy nhờ một người bạn thân tín đọc các bản đánh giá và nói cho biết ấn tượng của họ. Nhất định người bạn đó sẽ thấy chúng tích cực hơn rất nhiều so với cảm giác của bạn. Ví dụ, năm ngoái tôi rất thất vọng sau khi đọc các bản đánh giá cuối kỳ từ khoá học mà tôi thích nhất. Sinh viên nói là khó hiểu, chán, thậm chí xa lạ. Điều gì đã khiến lệch lạc đến như vậy? Tôi cứ băn khoăn mãi. Tôi nên làm gì? Cuối cùng, vợ tôi hỏi “Các sinh viên mà anh đang nói đó, họ có bao nhiêu người?” Tôi đọc lại cả 85 bài đánh giá, chia ra thành nhóm “tích cực,” “nhìn chung là tích cực” và “tiêu cực,” và thấy nhóm thứ ba này có đúng 7 người.

Trong môn bóng chày, người ta khó mà đòi hỏi tỷ lệ đánh trúng bóng khá hơn thế. Hãy nhớ lại Ted Williams, cầu thủ bóng chày cuối cùng đánh trúng hơn 400 lần vào năm 1941. Đó là một chiến công phi thường. Nhưng anh ta cũng đánh trật 60 phần trăm tổng số lần.

Hay như cách một đồng nghiệp của tôi thích nói: Đến như Jesus mà còn phải chịu mất một trong mười hai vị tông đồ của mình.

(3). Điều lưu ý thứ ba của tôi là chúng ta hãy lùi lại và nhấn mạnh rằng việc dạy thành công không phải là cuộc thi về mức độ được yêu thích. Trong mỗi quan hệ đối thoại với sinh viên, bạn tìm cách thách thức và mở rộng tư duy của họ chứ không đơn thuần là làm cho họ vui thích hay yên tâm. Bạn hy vọng sẽ đưa họ đi quá “vùng thoải mái” đến chỗ mà họ sẽ đặt câu hỏi đối với mô hình nhận thức của họ và suy nghĩ những khả năng mới gây bất khoan. Như Socrates đã tìm ra, kiểu dạy đó không hẳn giành được những nhận xét thân thiện.

Thực tế là một số người phê phán rằng các đánh giá của sinh viên vi phạm các mục đích tốt đẹp nhất của giáo dục. Mark Edmundson, giáo sư dạy môn tiếng Anh tại University of Virginia, nói: “Điều tôi không thích nhất là phần nhiều các câu trả lời thể hiện sự tinh thông theo kiểu người tiêu dùng tro tráo. Tôi thấy khó chịu trước cái niềm tin chân thành cho rằng chức năng của tôi – và, quan trọng hơn, chức năng của Freud, của Shakespeare, hay của Blake – là giải trí, tiêu khiển, làm thích thú.” Ông cho rằng quan niệm đó phản ánh văn hoá đại học, vốn lại phản ánh văn hoá Mỹ nói chung: tức là sinh viên sẽ “thích” một môn học chứ không được thách thức và thay đổi nhờ môn học đó.¹³

Tuy nhiên, thực tế là hầu hết sinh viên thích được thách thức. Họ xếp hạng tích cực hơn cho các môn khó và người chấm điểm chặt so với “những môn dễ ợt” bởi vì họ trân trọng sự thách thức của các tiêu chuẩn trí tuệ

cao.¹⁴ Để được họ đánh giá cao, bạn không cần phải thoả mãn họ hay đóng kịch. Cũng không cần phải cho điểm “A”. Đúng là xếp hạng cao thì cũng tương ứng với điểm cao, nhưng điều này thường là do những giảng viên đó làm việc hiệu quả hơn. Xin dẫn một lời một học giả trong ngành giáo dục tổng hợp kết quả của rất nhiều các nghiên cứu như sau: “Những sinh viên của các giảng viên được xếp hạng cao đạt được điểm thi cuối học kỳ cao hơn, có thể vận dụng tốt hơn kiến thức môn học và sau đó có nhiều khả năng là họ quyết định theo đuổi môn học này hơn.”¹⁵ Như đã lưu ý ở chương 1, sinh viên hoan nghênh giảng viên nào nhiệt tình, dạy rõ ràng dễ hiểu và khéo tổ chức, và đối xử với họ vừa công bằng vừa có sự quan tâm.

Tuy nhiên sinh viên không được trang bị để đánh giá *nội dung* việc giảng dạy của bạn. Xét cho cùng thì họ là những người tập sự trong ngành của mình. Vì vậy, tôi khuyến khích bạn tham khảo lời khuyên từ các đồng nghiệp. Hãy nhờ một đồng nghiệp đọc các bản đánh giá đó và nhận xét theo kinh nghiệm của vị ấy. Hoặc đi thêm một bước nữa – mời một đồng nghiệp đến lớp mình. Có người khác quan sát có thể cũng hơi thiếu thoải mái, nhưng đây là một cơ hội đặc biệt. Thay vì khi hết buổi học bạn phải cố gắng nhớ lại bài giảng hay buổi thảo luận thì bạn có thể trao đổi về buổi học đó với giảng viên đồng nghiệp – người đóng vai trò nhân chứng.

Hơn nữa bạn còn có thể xây dựng quan hệ bình đẳng và tăng gấp đôi lợi ích bằng cách đề nghị là bạn cũng sẽ tham dự một buổi học ở lớp của vị ấy. Nếu mọi việc suôn sẻ thì hãy nhờ đồng nghiệp đó viết một bài nhận xét – đây sẽ là một phần bổ sung quan trọng trong hồ sơ giảng dạy của mình. Đồng nghiệp này không cần phải cùng ngành. Tiêu chuẩn lựa chọn thiết yếu là bạn tôn trọng khả năng giảng dạy của người đó và tin tưởng người đó.

Nếu bạn may mắn ở trong một trường có Trung tâm Dạy và Học (Teaching and Learning Center) thì bạn có thể nhờ các chuyên gia ở đó diễn giải các bản đánh giá, dự giờ hay hướng dẫn cho bạn. Sẽ có hai điều thuận lợi: bạn không những được làm việc với các chuyên gia sư phạm mà họ cũng sẽ không phải là những người bỏ phiếu xét vấn đề tiền cử của bạn.

Nếu vì lý do nào đó bạn không mời được một người đến dự giờ thì vẫn có thể có lợi ích nếu thu hình và xem lại. Nhưng hãy chuẩn bị cho những gì mình sẽ xem thấy – hay sẽ không xem thấy. Một máy quay phim dù được một người thuần thục sử dụng vẫn không thể thể hiện được toàn bộ chất lượng và “không khí” về những gì diễn ra. Bạn xem một phiên bản trên màn hình 21 inch, và không hề có những lấp lánh thường thấy của một chương trình truyền hình. Tệ hơn nữa là mình đang xem và nghe chính mình (“tôi cười *như thế* thật sao?”, “giọng tôi nói nghe *như vậy á?*”) Vậy nên tôi xin nhắc lại

khuyến nghị như đối với các bài đánh giá của sinh viên: mời một người bạn ngồi cạnh và kiểm nghiệm thực tế. Với sự trợ giúp của bạn mình, bạn sẽ nhận được những gợi ý về mức độ hiệu quả của cách mình giảng, cách phản ứng trước các bình luận của sinh viên, và xem liệu mình có những thói quen gây mất tập trung không.

Phụ lục 8.1:

Dạy qua việc nhận xét bài viết của sinh viên

(1). Đọc hết cả bài và khoan chấm điểm. Khi đọc, cố gắng không so sánh bài viết này với một khuôn mẫu có sẵn trong đầu bạn. Kể cả khi làm như vậy là rất khó vì phải đọc từ 15 đến 26 câu trả lời cho cùng một câu hỏi, nhưng hãy đặt mình vào suy nghĩ của người viết và cố gắng tìm hiểu điều sinh viên đó muốn nói là gì.

(2). Xác định những mặt mạnh của bài viết. Liệu chúng có thể bù đắp những mặt yếu không?

(3). Xác định một trong hai vấn đề (phần chưa đạt) quan trọng nhất, nghĩa là những vấn đề xứng đáng nhất để dạy cho sinh viên đó khắc phục. Bây giờ bạn mới bắt đầu cho điểm bài viết.

(4). Các câu hỏi có thể giúp lưu ý tới những điểm có thể gây rắc rối, nhưng hãy tránh những câu hỏi có thể chỉ trả lời là “có” hay “không”. Dùng những câu có

từ đề hỏi như “*tại sao*”, “*như thế nào*”, hay “*cái gì*” để sinh viên phải xem kỹ lại bài viết và tự phê phán mình.

(5). Tránh việc gọi tên các vấn đề trừ khi mình đã gọi cho người viết một cách để khắc phục vấn đề đó. Thay vì nhận xét là “*rối rắm*” (vốn không giúp sinh viên biết được bạn thấy rối rắm ở đâu), thì hãy viết là “*Có phải em định nói... hay...? hoặc “Rất tiếc, tôi không hiểu được câu dài này,” hay “Nhưng ở trang 3 em nói là Lincoln ghét chiến tranh.”*

(6). Đừng khen ngợi theo kiểu chỉ có tác dụng làm đẹp lòng nhau, mà khen làm sao để giúp cho người viết học hỏi được. Sau những lời như “*tốt*” “*tôi thích điểm này,*” hãy luôn luôn kèm theo câu “*bởi vì...*” Một cách làm tương tự là giải thích ở một bên lề các nhận xét của bạn trong suốt bài viết của sinh viên. Ban đầu việc này sẽ rất khó, nhưng dần dần bạn sẽ nắm được thuần thục.

(7). Tránh làm thay việc của sinh viên. Bạn rất dễ bị lôi cuốn đi sửa lỗi cho đúng hay viết lại các đoạn văn dở. Nhưng người viết sẽ chỉ đơn thuần là đồng ý, hoặc là cảm thấy bị xúc phạm. Nếu muốn sinh viên học được cách nhận ra và khắc phục một vấn đề thì phải yêu cầu anh ta/chị ta tự thay đổi. Tuy nhiên, khi đó bạn đang xử lý một vấn đề quan trọng, một vấn đề kinh niên – không chỉ đơn thuần là việc viết sai tên “*Roosevelt*” hay ghi sai ngày tháng của Chiến tranh 1812.

(8). Giảm đến mức thấp nhất việc bình luận ở ngoài lề, đặc biệt là các nhận xét tiêu cực. Trước trang

giấy đầy những chữ nguệch ngoạc, một sinh viên giỏi có thể thấy biết ơn trước mức độ lưu tâm của mình, nhưng hầu hết sẽ cảm thấy bị lấn áp và thất vọng.

Hãy thu hút sự chú ý của sinh viên (và như vậy cũng tiết kiệm sức lực của bạn) bằng cách dồn hầu hết các nhận xét của bạn thành một phần cô đọng, cân nhắc kỹ lưỡng ở cuối bài.

Để đoạn nhận xét đó trong khung như là một bức thư bạn gửi cho người viết, và xưng hô theo đúng tên của họ. Hãy viết hai đoạn nhận xét. Trong đoạn một, hãy mô tả những gì sinh viên đó làm tốt. Trong đoạn hai, hãy nêu một hoặc hai điểm yếu chủ yếu của bài viết. Tại sao những điểm yếu đó gây trở ngại cho người đọc? Những hoạt động cụ thể nào sẽ giúp sinh viên này khắc phục và tránh được những điểm yếu đó ở bài viết tiếp theo?

Hãy cư xử tử tế. Cứ nghĩ sinh viên đã cố gắng hết sức mình như thế nào và đang chờ đợi một cách sợ sệt phản ứng của mình trước bài viết của họ. (Về điểm này, hãy lưu ý là tôi đã chuyển từ việc dùng từ “sinh viên” trong nhận xét tích cực sang dùng từ “bài luận” trong đoạn nhận xét tiêu cực.)

Hãy so sánh hai nhận xét sau đây viết ở cuối bài luận của hai sinh viên:

Lydia: Bài luận này có một vài ý hay, nhưng không rõ ràng cho lắm. Em không dành đủ thời gian để sắp xếp hoặc tìm bằng chứng để hỗ trợ các ý tưởng đó. Việc đánh dấu

chăm phẩy và chỉnh tả cũng cần được cải thiện hơn. Em liên tục viết sai chính tả từ "secession".

Thomas.

Allen: Em đã viết lời giải thích thú vị và rõ ràng về cuộc Nội chiến. Tôi đặc biệt thích những ví dụ em nêu ở trang 3 bởi vì chúng làm rõ tầm quan trọng của John Brown và "chủ nghĩa cuồng tín" trong việc thúc đẩy miền Nam ly khai (secede). (Tiện thể, "secede" chứ không phải là "succeed").

Bài viết sẽ thuyết phục hơn nếu nói nhiều hơn đến chính sách của Lincoln về vấn đề nô lệ. Ở trang 3, em nói "ông ta ghét nó" nhưng như vậy không nêu rõ là ông đề xuất *làm* gì về vấn đề này. Em có thấy còn thiếu một mắc xích trong câu chuyện không? Hơn nữa, đoạn văn chủ đề không tương xứng với cả bài luận. Nó lặp lại câu hỏi thay vì báo trước cho người đọc lập luận của em sau đó (mà em đã tóm tắt rất gọn trong phần kết luận).

Tôi rất vui lòng bàn thêm về vấn đề này.

Thomas.

Viết một ghi chú cho chính mình về những thành tựu và (các) vấn đề chính của sinh viên đó. Hoặc một bản sao các lời nhận xét của mình. Việc này sẽ giúp bạn theo dõi tiến bộ của sinh viên đó theo thời gian.

Đánh giá các bài luận là một kỹ năng khó. Nhưng càng thực hành thì bạn sẽ càng làm tốt hơn và nhanh hơn.¹⁶

Phụ lục 8.2. Một bản quy định hướng dẫn chi tiết

Cấu trúc: Phần dẫn nhập có đưa ra lời phát biểu luận đề rõ ràng không? Đoạn mở đầu có nêu rõ bài này có mục đích gì và sẽ đạt được bằng cách nào không? Phần thân bài có bám theo lập luận và dàn ý đã nêu ở phần giới thiệu không? Phần kết luận có liên kết những lập luận chủ yếu lại một cách súc tích không? Bài viết này có đáp ứng yêu cầu về độ dài không?

Phân tích: Bài viết có đi vào điểm chính ngay lập tức không? Nó có tránh được việc nêu các thông tin không liên quan hay thông tin tóm tắt không? Bài viết có đưa ra được những quan sát sâu sắc và những liên hệ cho thấy sự hiểu biết thấu đáo về vấn đề không? Bài viết có tìm cách giải quyết tất cả các phần của câu hỏi không?

Phong cách: Bài luận có được viết tốt và dễ đọc không? Các đoạn văn có bắt đầu với câu chủ đề rõ ràng không? Các đoạn văn có được liên kết bằng những câu chuyển tiếp mạch lạc không? Từng đoạn văn có truyền tải từng ý rõ ràng không? Bài viết có bị mắc lỗi ngữ pháp hay lỗi chính tả không? Nó có tránh dùng thể bị động, các từ ngữ rối rắm, cũng như các câu và đoạn văn dài dòng không?

Chứng cứ: Bài viết có nêu được những cứ liệu phù hợp, khéo chọn để hỗ trợ một cách hữu hiệu cho luận đề không? Bài viết có giải thích một cách thuyết phục và

sâu sắc các chứng cứ này không? Việc lựa chọn các chứng cứ có thể hiện là người viết nắm chắc toàn bộ văn bản thay vì chỉ một phần của nó?¹⁷

Phụ lục 8.3. Một bản quy định hướng dẫn định lượng¹⁸

Sinh viên: _____

Bài viết: _____

Tiêu chí	Điểm		
	Mức có thể	Mức trung bình	Mức của bạn
1. Bài viết có một trọng tâm rõ ràng, phù hợp với môn học	4.5	3.5	_____
2. Lập luận tốt	4.5	3.5	_____
3. Bài viết thể hiện mức công sức phù hợp. Lập luận đủ sâu và chi tiết	6.0	4.5	_____
4. Người viết dùng chính xác các khái niệm sử dụng trong khoá học	6.0	3.5	_____
5. Người viết sử dụng các nguồn tham khảo phù hợp. Người viết thể hiện sự hiểu biết về các tài liệu và sử dụng nó một cách phù hợp để hỗ trợ cho bài viết	4.5	3.5	_____
6. Bài luận viết tốt xét về văn phạm, văn phong, và chính tả	4.5	3.5	_____
Tổng cộng	30	23	_____

III

Ngoại khoá

Quan hệ với sinh viên

Trong năm đầu theo học đại học ở University of Texas – Austin, Willie Morris – lúc đó mới tới từ Yazoo City thuộc vùng nông thôn tiểu bang Mississippi – được mời đến căn hộ của một sinh viên sau đại học trẻ tuổi và vợ của anh ta.

Đọc các bức tường căn hộ là những hàng sách. Trước đây tôi chưa từng thấy căn hộ tư nhân nào có nhiều sách như thế – sách ở khắp nơi và được đặt trên mọi thứ. Tôi thật ngạc nhiên; tôi cố nói với những người ở đó, nhưng chẳng hiểu sao tôi cảm thấy ngớ ngàng và chỉ biết nhìn mớ sách của họ ở phía bên kia nơi tôi đứng, rồi tự hỏi tôi có nên nói gì về sách ấy không, hay hỏi xem có phải sách để bán hay để dành cho một cuộc triển lãm đặc biệt nào đó không. Đối với một số người trẻ tuổi, thật hiếm hoi khi lần đầu được thấy một số lượng lớn sách trong một căn nhà tư và được đọc những ý tưởng được trình bày một cách nghiêm túc trong những giờ

rảnh rỗi. Ôi trời! Họ làm thế để cho vui thôi hoặc gần như thế. Chị vợ cũng là một sinh viên sau đại học, hỏi tôi muốn làm gì sau khi tốt nghiệp. "Tôi muốn là nhà văn." tôi nói mà chẳng suy nghĩ gì cho đến khi thốt ra lời; câu đáp của tôi khiến tôi ngạc nhiên hết sức.¹

Về sau, Morris là người nhận được học bổng Rhodes, rồi trở thành biên tập viên của tờ *Texas Observer*, rồi của tờ *Harper's Magazine*, và là tác giả của nhiều cuốn sách.

Sự thông hiểu ngay lập tức [ở sinh viên] mà các giảng viên muốn thấp sáng không giống như cái bóng đèn điện. Nó giống với một cây nến hơn và các vị nỗ lực thấp sáng cây nến ấy – và sau đó giữ cho nó tiếp tục cháy sáng – giữa những cái ngáp khe khẽ và những hoạt động sôi nổi của cuộc sống học đường. Nhưng kể cả hình ảnh ẩn dụ này cũng không nêu bật được bí mật của việc làm thế nào mà một sinh viên bị thôi thúc bởi tính tò mò hay sự hiếu biết có tính cách trực giác. Đôi khi nó xảy ra mà không có một nỗ lực hay chủ tâm nào, trong một dịp có vẻ như phi sư phạm mà lại gây ấn tượng sâu xa hơn bất cứ một kế hoạch bài giảng nào.

Phần lớn thời gian, bạn gặp gỡ các sinh viên của bạn trong lớp học và cảm nhận họ qua các bài tập mà bạn giao cho họ đọc và viết. Đó là nơi bạn thực hiện phần lớn công việc của mình khi tiến hành các mục tiêu và chiến lược mà chúng ta đã bàn từ đầu sách đến nay.

Tuy nhiên, thỉnh thoảng việc giảng dạy có hiệu quả nhất xảy ra bên ngoài những nơi ấy: trên một băng ghế trong khuôn viên đại học, hoặc trong văn phòng của bạn, hoặc quanh chiếc bàn của một tiệm cà phê, hoặc sau giờ học mà không có bạn tuy là do bạn. Khía cạnh này của cuộc đối thoại dạy-học không được ghi chép sẵn, được cá nhân hoá nhiều hơn, và được điều khiển bằng những quy định lỏng lẻo hơn. Nó không chỉ tăng cường các mục tiêu trong chương trình giảng dạy của bạn. Nó còn có thể tạo ra những ý nghĩa sâu xa hơn và kéo dài hơn: một cái “à há” hoặc thậm chí, như trong trường hợp của Willie Morris, một sự chuyển hoá.

Chương này sẽ phác họa những thể thức ngoại khoá khác nhau [hỗ trợ] cho việc giao tiếp của bạn với các sinh viên, bàn về các cơ hội cũng như về các nguy cơ.

Ngày nay, thật khó mà nhớ lại được là các sinh viên tiếp xúc với các giảng viên của họ như thế nào trước kỷ nguyên của thư điện tử. Các tin nhắn đổ vào hộp thư điện tử của bạn vào bất cứ giờ nào trong ngày hay đêm, đổ vào đó những yêu cầu, những vấn đề, những câu hỏi, những bài luận, những thứ đòi hỏi bạn phải lưu tâm. “Chào Giáo sư, em đang học lớp Econ 101 [Kinh tế học đại cương] của giáo sư, sáng nay em không đến lớp được vì xe em bị xẹp bánh, do đó mà không làm bài kiểm tra ngắn được, xin phép cho em được làm lại bài đó vào một lúc khác. Em rất tiếc. Carl Costas.” Sự

truyền thông này không hoàn toàn là sự liên lạc trực tiếp giữa hai người với nhau. Nếu có tám mươi sinh viên trong lớp, có thể bạn sẽ không biết ai là Carl Costas. Và dù cho là bạn có thể nhận ra được anh ta đi nữa, bạn cũng sẽ phải cố gắng để, qua những dòng chữ vội vã kia, hiểu thái độ của anh ta (điều gì khiến anh chàng cảm thấy tiếc hơn: chiếc xe hay bài kiểm tra gần?). Trước thời đại Internet, hẳn anh ta đã phải đến văn phòng của bạn hay nói chuyện với bạn ngay trong buổi học kế đó. Giờ đây thì bạn đang tham gia một sự giao dịch hành chính hơn là một mối quan hệ.

Mặt khác, chính sự dễ dàng và phi cá nhân của thư điện tử đôi khi thúc đẩy các sinh viên nói lên những gì mà họ sẽ không nói khi trực diện: “Thưa Giáo sư Smith: Hẳn giáo sư đã để ý thấy em vắng mặt suốt tuần qua, nhưng em hy vọng giáo sư sẽ thứ lỗi cho em. Lý do là người bạn cùng phòng của em định tự tử vào hôm chủ nhật và em phải ở lại bệnh viện với cậu ấy và cha mẹ của cậu ấy.”

Thư điện tử tạo thuận lợi cho việc liên lạc với hiệu quả tuyệt vời, nhưng mối liên hệ vẫn còn trừu tượng: ngôn từ xuất hiện trên màn hình và người gởi, người nhận đều không ra mặt. [Trong khi đó,] ngay khi người sinh viên bước vào phòng bạn, bạn có nhiều điều để làm. Bạn có thể xem ngôn ngữ của thân thể, định lượng âm sắc của giọng nói, trao đổi lời nói một cách tức thời

(không qua trung gian), và chia sẻ một tiếng cười. Bạn và sinh viên tham gia vào cuộc đối thoại dạy-học được cá nhân hoá, bằng cách hỏi xem những nhu cầu đặc thù của sinh viên này, và do đó cuộc đối thoại dễ có kết quả tốt.

“Chào Carolyn. Tôi có thể giúp gì cho em?”

Cô sinh viên chia ra bài luận giữa học kỳ trông giống như một cái khăn cũ mềm, và bạn liếc thấy “Cộng” ở cuối phần nhận xét được đánh máy của bạn. “Em không hiểu em sai sót chỗ nào,” cô sinh viên nói.

Bạn nghĩ rằng bạn đã giải thích kỹ trong lời nhận xét của bạn nhưng rõ ràng là không như thế. Thế là cùng với tác giả bài luận trong phòng, bạn chuyển hướng cuộc đối thoại. “Nói cho tôi biết là em đã bắt đầu nghiên cứu như thế nào.”

“Vâng, em đã đọc ba lần bài viết của Tumin về sự phân tầng xã hội,” cô nói và chỉ vào bản chụp bài báo mà cô đang cầm, chỗ mà hầu như mỗi dòng đều ánh lên dấu gạch màu vàng của bút đánh dấu. “Nhưng em vẫn thấy mất phương hướng. Thấy biết đó, em theo chuyên ngành sinh học và đây là khoá học về xã hội học đầu tiên của em.”

Bạn xếp ghế bạn bên cạnh ghế cô sinh viên và nói, “Chúng ta hãy cùng suy nghĩ nào.” Bạn trao cho cô ta một cây bút dạ quang màu xanh và nêu một loạt câu hỏi

hướng dẫn. “Câu nào là câu quan trọng nhất trong một đoạn? Đoạn nào là đoạn quan trọng nhất trong một bài báo? Nếu em muốn tìm ‘luận điểm’ của tác giả thì em sẽ nhìn vào đâu trước?”

Cuối cùng, cô quay sang bạn và mỉm cười. “Em hiểu rồi. Em không thấy được cả khu rừng vì em quá bận bịu đánh dấu từng cái cây. Cảm ơn thầy.”

Cô chộp lấy cây bút dạ quang màu xanh mà bạn đã trao rồi rời văn phòng sau khi được trang bị thêm một chiến lược học tập mới. Bạn ngả lưng trên ghế, suy nghĩ về việc làm thế nào mà việc dạy học đôi khi thì thành công và đôi khi thì lại không. Bạn đã thực hiện hai bài giảng về sự phân tầng xã hội và đã viết hai đoạn nhận xét khá dài về bài luận của Carolyn, nhưng chỉ đến nay cô sinh viên mới nghĩ ra được làm thế nào để hiểu chủ đề đó. Giảng bài cho tất cả những khuôn mặt không biểu hiện cảm xúc kia, mà đằng sau có rất nhiều sinh viên ẩn mình, cũng gần giống như gửi đi một bức điện thư mà bạn luôn luôn tự hỏi liệu họ có đang hiểu bạn hay không. Sau bài học một thầy một trò dài hai mươi phút này, hẳn là bạn biết thế nào rồi!

Nhưng đó không phải là tất cả sự đáp trả có hậu. Như vẫn thường nêu, việc học có tính hai chiều. Ví dụ, khi bạn suy nghĩ về sự rối rắm mà Carolyn gặp phải, bạn nhận ra rằng những bài giảng của bạn đáng lẽ phải có sự nối kết với bài viết của Tumin. Và vì những câu

hội hướng dẫn của bạn đã tỏ ra rất có ích cho cô sinh viên, bạn chuẩn bị một tài liệu phát cho tất cả sinh viên về việc “Làm thế nào để nhìn thấy được khu rừng từ những cái cây mà bạn đang khảo sát.”

Khó một nỗi là sẽ có ít sinh viên đến văn phòng của bạn. “Hãy đến và chuyện trò thoải mái trong những giờ làm việc của tôi,” bạn tuyên bố như thế trong đề cương khoá học. “Tôi luôn luôn thích thú khi được gặp sinh viên.” Thế nhưng tuần này sang tuần khác, bạn vẫn phải ngồi một mình, ngoại trừ hai ngày trước kỳ thi, khi các sinh viên lo lắng đứng xếp hàng dọc theo hành lang trước phòng làm việc của bạn. Đừng có chê trách bản thân bạn hay các sinh viên của bạn. Xét cho cùng, bạn có thường đến gặp bác sĩ của mình chỉ để nói chuyện suông đâu? Người ta đến bác sĩ khi bị đau gì đó, hy vọng được ra về thật sớm với thuốc men điều trị.

Bạn làm sao để có thể có được nhiều người đến gặp? Bạn phải vượt lên trên việc thông báo đơn giản về giờ tiếp sinh viên, và thay vào đó là những tờ hẹn gặp được phát trong lớp vào mỗi tuần, mời các sinh viên “ghé lại trong hai mươi phút để chúng ta biết nhau hơn.” Theo kinh nghiệm của tôi, một số sinh viên sẽ “cắn câu.” Một khi họ đã chấp nhận, bạn có thể làm cho họ cảm thấy thoải mái bằng cách tán gẫu về con chó Annie của bạn hoặc về một chuyến đi Montana, mở đường cho những trao đổi có thực chất và mang tính tri

thức hơn. Dù cho cuộc hội thoại vẫn chỉ mang tính tán gẫu, hố ngăn cách giữa giảng viên và sinh viên sẽ được thu hẹp lại; mối liên hệ sẽ được sâu đậm. Kết quả là, các sinh viên sẽ cảm thấy tin cậy hơn, phát biểu trong lớp đều hơn và có thể sẽ lại đến với bạn nhiều hơn trong những giờ tiếp sinh viên của bạn. Về phía bạn, bạn sẽ cảm thấy gắn bó với lớp học hơn nhiều.

Hoặc bạn có thể dời những giờ tiếp sinh viên ra ngoài văn phòng. Thay vì mở cửa và chờ các sinh viên bước vào, bạn hãy đi ra ngoài đến gặp các sinh viên. Hãy bảo họ rằng trong những giờ tiếp sinh viên của tuần này, bạn sẽ uống cà phê ở “The Daily Grind” trong sân trường hoặc ăn trưa ở quán cà phê của khuôn viên trường. Hoặc nếu bạn đang dạy một lớp có ít sinh viên, hãy mời họ ăn tối ở nhà hay ở căn hộ của bạn, điều này khiến cho kinh nghiệm học hỏi trở nên nhân văn hơn.

Derrick Bell, giáo sư môn luật hiến pháp ở New York University còn đi xa hơn. Ông giải thích: “Nỗ lực của tôi là thiết lập những khoá học mà trong đó sinh viên có cơ hội dạy nhau, cả về tài liệu khoá học lẫn từ cách nhìn về cuộc sống của họ.” Để đạt được mục tiêu chương trình của mình, ông yêu cầu các sinh viên phải làm việc với nhau theo từng nhóm ba hay bốn người để tranh luận về một vụ việc trước toàn bộ lớp, việc này diễn ra giống như một phiên tòa lớn, tranh luận và cuối cùng đưa ra phán quyết. Hướng đến triển vọng của

ngoại khoá, vào cuối giờ học, Bell đưa cả nhóm đến một hiệu ăn nhỏ bán thức ăn Ý ở Greenwich Village. Trong bữa ăn, ông nói về cuộc sống của mình và hỏi về cuộc sống của các sinh viên trong nhóm, cùng trò chuyện về những hy vọng, ý tưởng, lo lắng, và tham vọng của họ. Đó là một buổi tối mà không một ai trong nhóm sinh viên ấy sẽ quên được.²

Có thể do thời gian hoặc tiền bạc, bạn không thể thực hiện được việc đến các hiệu ăn Ý. Quan trọng hơn, có thể bạn không muốn bỏ ra nhiều công sức hoặc tò lộ về mình quá nhiều trong mối quan hệ với sinh viên. Như đã được nhấn mạnh ở chương 1, mỗi giảng viên phải thành thật với nhân cách của mình và những giá trị mà mình theo đuổi. Bạn có thể chọn cách làm việc trong khuôn khổ văn phòng của bạn và tập trung vào những vấn đề học thuật hơn là những vấn đề cá nhân.

Hễ khi nào bạn tự đặt mình vào một chuỗi ngoại khoá liên tục thì bạn sẽ đối mặt với nhiều thách thức. Một số sinh viên sẽ dùng văn phòng của bạn để vận động để có được điểm cao hơn. Một số thì muốn trở thành bạn của bạn. Một số khác xem bạn là cố vấn cho những vấn đề cá nhân của họ. Mỗi cuộc nói chuyện tạo cho bạn một cơ hội về một kiểu giảng dạy vượt hẳn ra ngoài chủ đề giảng dạy của khoá học. Và mỗi cuộc nói chuyện như thế kéo theo một nguy cơ.

Khi một sinh viên run run nói với bạn rằng “Em đã thức suốt đêm để làm bài tiểu luận thế mà em lại đạt điểm B trừ, em rất cần một điểm A trong khoá học này,” bạn có thể không chỉ phải bàn thảo về bài thi. Bạn cũng có thể thảo luận về những chiến lược viết bài cho tốt hơn, hỏi xem anh/chị ta học hành thế nào ở các khoá khác, và (tùy theo ý hướng của anh/chị ta và của bạn) bạn hỏi xem điều gì hay ai đã thúc ép anh/chị ta “cần” một điểm “A”. Với những câu hỏi sau này, bạn có thể tạo ra những sự hiểu biết sâu sắc hơn, dài lâu hơn bài luận kia. Mặt khác, hãy coi chừng một nguy cơ nào đó. Bằng cách làm việc tận lực với một sinh viên, bạn có thể nảy sinh một định kiến cá nhân làm sai lệch sự đánh giá của bạn về bài luận kế tiếp của sinh viên ấy. Bài luận này cũng không khá hơn bài trước, rồi bạn nản chí, cho điểm thấp hơn mức điểm mà nó đáng được nhận; hoặc mặt khác, bạn cho một điểm cao hơn vì bạn có cảm tình với tác giả của nó.

Bạn cũng có thể có nguy cơ xóa mờ hoặc vượt qua ranh giới giảng viên-sinh viên. Cho dù nhà trường đã đặt ra hay chưa đặt ra các quy định liên quan đến vấn đề quấy rối tình dục (sexual harassment), bạn cần phải tự ý thức về hành vi của mình. Có lẽ không cần phải nói, chớ có hẹn hò với các sinh viên của bạn. Sự khác biệt về vị thế của bạn và của sinh viên tự nhiên sẽ khiến cho một mối quan hệ như thế trở nên không thích hợp. Sinh viên có thể áp ủ những động cơ hay những ý niệm sai

lạc về mối quan hệ của họ với giảng viên. Để giữ sự bình thường tự nhiên, đừng đóng cửa phòng khi bạn nói chuyện với sinh viên.

Nhưng khi bạn có một cuộc nói chuyện có tính cách cá nhân với một sinh viên và người này bảo rằng anh/chị ta chỉ mới làm được phân nửa bài luận vì cha mẹ anh/chị ta chuẩn bị ly hôn và anh/chị ta quá bối rối không thể làm việc được; trường hợp này thì sao? Chắc chắn tôi hy vọng bạn sẽ trò chuyện một cách thân ái. Tuy vậy, giả như cuối cùng, người sinh viên siết chặt tay bạn và nói: “Thế này thì tuyệt quá. Hãy tiếp tục như thế.” Bây giờ thì bạn phải cẩn thận xem xét sự đáp ứng của bạn. Dù cho bạn muốn tỏ ra rằng bạn lưu tâm, bạn cần phải nhớ rằng sự dè dặt nhỏ nhất kia ghi dấu một mối quan hệ nghề nghiệp. Là giảng viên, chúng ta có thể nói với sinh viên về phần cá nhân trong đời sống của chúng ta, nhưng không phải là phần riêng tư. Ranh giới giữa sự thân thiện và tình bạn tuy mơ hồ nhưng có thực.³

Ranh giới giữa vai trò giảng viên và vai trò nhà trị liệu cũng như vậy. Mặc dù có một sự thúc đẩy có thể thông cảm được khiến bạn muốn giải quyết hoàn cảnh tâm lý của sinh viên ấy; nhưng tốt hơn là bạn nên đưa anh/chị ta đến một nhà tư vấn chuyên nghiệp. Bạn hỏi: “Em đã có ai để chia sẻ những suy nghĩ của em chưa?”

“Vâng, bạn gái của em rất tốt, thông cảm và chia sẻ rất nhiều.”

“Tốt đấy. Nhưng thế thì phiên cô ấy quá. Tôi biết một số sinh viên gặp khủng hoảng đã nhận được sự giúp đỡ tuyệt vời của những nhà tư vấn ở ban sức khỏe sinh viên. Tôi hy vọng em sẽ cân nhắc để rồi đến nói chuyện với một trong các vị ấy.” (Bạn cũng có thể ghi số điện thoại nếu bạn biết tên của ai đó để đến gặp.)

Mặt khác, khi các sinh viên đến với bạn và hỏi “những vấn đề cuộc sống,” bạn có cơ hội để thể hiện sự giảng dạy thực sự có ý nghĩa. Có sinh viên bị cha mẹ ép phải trở thành bác sĩ nhưng anh/chị ta lại muốn trở thành nghệ sĩ. Hoặc có sinh viên không biết làm sao để làm cân bằng giữa sự năng nổ trong hoạt động chính trị với công việc học thuật. Những tình thế khó xử này đúng là thuộc trong phạm vi vai trò của vị giáo sư.⁴

Thậm chí nếu bạn thành công trong việc vạch ra một ranh giới phù hợp, bạn cũng còn gặp một nguy cơ cuối cùng. Trong nỗ lực thúc đẩy, giúp đỡ, và chăm chút các sinh viên của bạn, sau một thời gian, bạn không còn là cây nền chiếu sáng nữa, bạn đã cháy hết rồi. Nhưng hãy để việc xử lý vấn đề ấy sang chương kế tiếp, nơi đó chúng ta sẽ vạch ra những chiến lược để cứu vãn.

Tôi sẽ là người giảng viên thiếu trách nhiệm nếu như tôi không nêu ra những cái bẫy trong những liên hệ ngoại khoá với sinh viên. Tuy vậy, sau khi cân nhắc, tôi tin rằng chúng có nhiều lợi lạc hơn là nguy cơ. Thật

vậy, một phần việc giảng dạy có hiệu quả nhất của tôi diễn ra trong những giao tiếp bên ngoài lớp học. Chẳng hạn, tôi hài lòng nhớ lại nhận xét của một sinh viên vào lúc kết thúc cuộc nói chuyện gây ấn tượng về bản thảo thứ hai của luận văn tốt nghiệp của cô ấy. Cô nói, “Hay thật, em rời văn phòng của thầy và nhận ra rằng em đã có những ý tưởng mà khi bước vào em không biết.” Thế rồi sau đó tôi nhận được một bưu thiếp từ Guatemala: “Làm việc với những người ở đây quả đúng như những gì em đã mơ ước. Cảm ơn thầy đã giúp em có quyết định đúng.”

Dạy mà không bỏ mình

Mặc dù không đến nỗi bị bức bách như khi nghe tên cướp hô lên “đưa tiền đây nếu không muốn chết,” lời cảnh báo “công bố hay là chết” (publish or perish)* gọi lên trong số các giảng viên chưa vào “biên chế” (tenure) một sự đe dọa, có thể so sánh với sự đe dọa của tên cướp. Theo công thức chung, nếu bạn không xuất bản được một cuốn sách hay công bố ít nhất là vài ba bài báo trên các tạp chí chuyên ngành trong vòng sáu năm thì tất cả công sức và hy vọng có được một sự nghiệp trong ngành sẽ kể như tan thành mây khói. Nếu đó là phương cách để thành công, người ta phải tự hỏi xem liệu một

†. Âm chỉ áp lực phải thường xuyên công bố tác phẩm hay công trình khoa học mới để có thể thăng tiến hay để bảo đảm công việc của mình trong môi trường học thuật.

giảng viên mới vào nghề phải dành bao nhiêu công sức cho việc giảng dạy. Có đáng không khi bạn ráng làm cho được như vị giáo sư mà bạn ngưỡng mộ (như đề nghị ở chương 1) và có lẽ đạt được phần thưởng giảng dạy xuất sắc mà chỉ để nghe nói: “Rất tiếc, chúng tôi chỉ trao biên chế cho những học giả”?

Giống như hầu hết những câu hỏi thú vị khác, câu hỏi này cũng có một câu trả lời phức tạp – hoặc tập hợp những câu trả lời mà mỗi câu bắt đầu bằng cụm từ “Điều này còn tùy thuộc vào...” Chương kết này sẽ phác họa một số vấn đề thực tế ảnh hưởng đến việc giảng dạy và cần được xem xét nghiêm túc. Đồng thời, chúng ta sẽ tìm ra những lý do mà việc giảng dạy thâu đáo là rất quan trọng. Kể cũng hơi quá đáng, nhưng quả thực, câu ngạn ngữ thích đáng phải là “dạy hay là chết” (teach or perish).

Khi được hỏi là kỹ năng giảng dạy hay khả năng cho ra những tác phẩm hay công trình nghiên cứu được xem trọng hơn trong quá trình xem xét trao biên chế, Stephen Jay Gould – nhà cổ sinh vật học ở Harvard – đáp: “Rất thành thật mà nói, dù ngoài miệng thì bảo việc giảng dạy là quan trọng, tôi chưa bao giờ thực sự thấy người ta xem trọng việc giảng dạy trong bất cứ cuộc họp để bạt nào. Tôi không tán thành bất cứ ý tưởng lãng mạn hoá quá đáng nào cho rằng giảng dạy là thiết yếu hay cho rằng nên trao biên chế dựa trên thành tích giảng dạy.” Đồng nghiệp của ông ở Khoa Quan hệ Xã

hội là Daniel Bell cũng tán thành quan điểm ấy: “Tôi không nghĩ rằng việc giảng dạy cần được xem là tiêu chí hàng đầu để trao biên chế hay để được vinh danh ở một viện đại học danh tiếng.”¹

Những câu trả lời này chẳng có gì mơ hồ cả. Có nhiều giảng viên đáng ngưỡng mộ ở những viện đại học thiên về nghiên cứu như Harvard, thế mà cuối cùng rồi người ta cũng chỉ đánh giá họ thông qua những công trình mà họ xuất bản.

Tuy vậy, chúng ta cần có cái nhìn tổng thể. Các viện đại học kiểu như Harvard, Yale, và Stanford chỉ là một thiểu số trong thế giới học thuật, 60 trong số 4.000 cơ sở giáo dục bậc đại học [và cao đẳng].² Nếu bạn được một trong số 3.940 cơ sở kia thu nhận, [bạn sẽ thấy] những yêu cầu sẽ rất khác nhau, đôi khi trái ngược hẳn nhau. Tại Pitzer College ở Claremont, California, chẳng hạn, một nhà xã hội học giải thích rằng “theo quy định... bạn được đánh giá dựa trên cơ sở bốn tiêu chí được sắp xếp theo thứ tự ưu tiên từ trên xuống dưới... Nếu bạn không đáp ứng được tiêu chí thứ nhất, thế là xong, bạn sẽ không được ký hợp đồng làm việc. Tiêu chí thứ nhất ấy là giảng dạy và cố vấn sinh viên... Tiêu chí thứ hai là điều mà chúng ta gọi là ‘đóng góp cho nhà trường với tính cách là một cộng đồng tri thức.’ Có nghĩa là bạn cần tham gia vào công tác trường lớp.”³ Trong các trường khác có quy mô và danh tiếng khác

nhau – Mills College chẳng hạn, hay University of South Dakota, hay DePaw University, tất cả giảng viên đều bảo: “Giảng dạy chất lượng. Đây là điều mà nếu không thực hiện, bạn sẽ không được vào biên chế.”⁴

Theo như tôi có thể nhận thấy, hầu hết các trường đại học và cao đẳng nằm đâu đó giữa hai thái cực này, tức là coi trọng cả việc giảng dạy lẫn việc công bố công trình nghiên cứu. Nhưng chính xác là coi trọng như thế nào? Điều ấy không chỉ tùy thuộc vào nơi nào bạn làm việc mà còn tùy thuộc vào khi nào nữa. Một giáo sư giảng dạy lâu năm ở Oregon State University phát biểu: “Trước kia, khoa xã hội học chủ yếu có chức năng giảng dạy, mặc dầu việc nghiên cứu cũng có được thực hiện. Giờ đây việc nghiên cứu đã trở nên quan trọng hơn nhiều, rất nhiều. Điều này khiến tôi có phần bối rối, vì tôi nghĩ việc giảng dạy thực sự tốt hầu như là một công việc chiếm trọn thời gian... Tôi đang dạy hai lớp mỗi học kỳ, một lớp có 60 sinh viên và lớp kia thì có 80 sinh viên.”⁵ Theo một trong nhiều giáo sư dự khuyết (assistant professor) vốn là những người từng chuyển từ công việc này sang công việc khác, những vị trí không thuộc biên chế chính thức, chỉ có những trường đại học tư với quy mô nhỏ – thuộc các giáo phái, dành cho người da đen hay chỉ dành riêng cho nữ giới – mới tưởng thường cho việc dạy giỏi.⁶

Còn ở rất nhiều cơ sở, buồn thay, các quy tắc nền tảng thì thật là mơ hồ. Wendy Ng cho biết: “Quý vị

không thể nhận được biên chế ở đây (San Jose State University) nếu quý vị không có tác phẩm hay công trình nghiên cứu được xuất bản, tuy rằng tôi vẫn nghĩ quý vị có thể được vào biên chế chính thức khi việc giảng dạy của quý vị được đánh giá là tầm thường nhưng lại có công trình được xuất bản. Thế đấy, dù cho họ bảo rằng giảng dạy là số một!”⁷ Năm nào người ta cũng nghe kể chuyện về những giảng viên trẻ được tương thưởng vì dạy tốt nhưng ngay sau đó lại bị từ chối, không được vào biên chế.⁸ Với những tín hiệu lẫn lộn này, người ta có nên dành thời gian cuối tuần để thiết kế một buổi học có tính sáng tạo hay để nghiên cứu một bài báo? Ở nhiều trường đại học, câu trả lời có vẻ là “hãy thực hiện cả hai.” Cũng vị giáo sư ở Mills College, người nói rằng việc giảng dạy có chất lượng là điều kiện thiết yếu để xét biên chế, lại than vãn tiếp: “Ấy vậy mà, mặc dù chúng ta là giảng viên, chúng ta còn là học giả nữa. Tôi cảm thấy như thế chúng ta phải nghiên cứu gì đó, không phải ngày nào cũng làm, nhưng chắc chắn là hàng năm... Nếu anh không có gì để công bố cả, người ta sẽ sa thải anh... Họ chỉ nói suông về việc dạy; họ sẽ đuổi việc anh nếu anh dạy không tốt, mặc dù họ không tạo môi trường để anh dạy tốt. Hừ! Rất tiếc là như thế.”⁹

Nói cách khác, đó là trò tung hứng sẽ được thực hiện trong những tình thế bất lợi. Trên thực tế, những ai làm việc trong môi trường học thuật đều thường phải học cách làm sao giữ trên không trung không chỉ hai trái

bóng nói trên, mà là ba trái bóng: dạy, công bố tác phẩm hay công trình nghiên cứu, và làm công tác cộng đồng. Các trường đại học và cao đẳng dựa vào một lượng rất lớn các công tác tình nguyện của các giảng viên, phần lớn là những việc không tên không tuổi – tham gia các ủy ban của khoa, các ủy ban của trường, các ủy ban tuyển dụng, tư vấn sinh viên, ăn trưa với những sinh viên tương lai của trường, ăn tối với những giảng viên tương lai của khoa. Theo Bộ Giáo dục Hoa Kỳ, giảng viên làm việc toàn thời gian thường mất 11 tiếng đồng hồ mỗi tuần cho công việc hành chính và phục vụ cộng đồng, tức là nhiều hơn 3 tiếng so với số thời gian họ lên lớp.¹⁰

Lý tưởng nhất là bạn được miễn những nghĩa vụ đó trong vòng một hay hai năm đầu để có thể tập trung vào các khoá học mà mình đảm nhiệm và làm quen với môi trường mới. Nhưng không hề có bảo đảm là sẽ có được niềm vui sướng xa hoa đó, đặc biệt nếu bạn là nữ và/hoặc là người thuộc sắc dân thiểu số. Khi các trường đại học tích cực ủng hộ bình đẳng giới và sự đa dạng văn hoá, thì phụ nữ, những người Mỹ gốc châu Phi, và người Mỹ gốc châu Á sẽ bị vây quanh bởi những lời kêu gọi tham gia ủy ban này ủy ban nọ và phát biểu trước các nhóm sinh viên hay cựu sinh viên. Một giáo sư có biên chế ở Indiana University, Kokomo, tuyên bố: “Tôi đã dạy ở sáu viện đại học khác nhau, và tôi không tin vào điều mơ tưởng cho rằng sinh viên được coi trọng hàng đầu. Tôi không tin là người ta thật sự nghĩ như thế

khi họ nói ra câu đó. Họ vẫn bám giữ những giá trị cũ là “công bố hay là chết.” Họ còn muốn giảng viên, đặc biệt là phụ nữ, tham gia nhiều công tác khác.¹¹

Liệu bạn có thể nói “không” đối với những lời yêu cầu tham gia công tác phục vụ không? Một lần nữa, câu trả lời là “còn tùy.” Là người mới đến, bạn sẽ không biết là với người nào thì bạn có thể từ chối mà vẫn an toàn, còn người nào thì không nên làm phật lòng. Mỗi khoa lại có một kiểu chính trị* riêng biệt. Hãy tìm những người tư vấn đáng tin cậy, không phải chỉ những người đã làm việc nhiều năm ở cơ quan đó, mà cả những người ít thâm niên vừa mới thoát ra khỏi tình cảnh tương tự như của bạn. Chẳng hạn, có một giảng viên học được một số quy tắc bất thành văn sau trong năm đầu tiên đi dạy: đeo cà-vạt và mặc áo vét; lắng nghe thôi, đừng phát biểu gì trong các buổi họp của khoa.¹² Trong quá trình tìm hiểu về chính trị trường học và những thứ khác, bạn sẽ làm quen và nếu may mắn thì thậm chí còn tìm được một người làm đỡ đầu (mentor) cho mình.¹³

Dù sao có một thứ bạn có thể biết chắc, đó là ngay lập tức bạn đã phải làm việc vất vả. Theo một giảng viên mới ở Kutztown University, Pennsylvania: “Học kỳ đầu tiên đi dạy hoá ra lại còn căng hơn nhiều so với học kỳ

*. Chính trị (politics) ở đây được dùng theo nghĩa liên quan đến sự tương tác giữa các cá nhân trong một tập thể.

cuối hồi theo học chương trình sau đại học. Dù sao tôi cũng được đáp đền!”¹⁴ Bộ Giáo dục [Hoa Kỳ] ước tính rằng, một giảng viên làm việc toàn thời gian phải làm 52 tiếng mỗi tuần (bao gồm 8 tiếng giảng dạy và 19 tiếng chuẩn bị bài giảng), nhưng những giảng viên mới vào nghề có lẽ làm việc nhiều hơn thế.¹⁵ Bạn sẽ không những phải theo cho kịp khối lượng giảng dạy 3 hay 4 khoá học, có mặt ở văn phòng để tiếp sinh viên, và dự các buổi họp của khoa. Bạn còn phải để ý việc giặt giũ, chợ búa, và các vấn đề cuộc sống đời thường khác. Sau hai mươi sáu năm dạy học, Giáo sư Penny Gold nhớ lại: “Trong năm đầu tiên khi tôi đi dạy, tôi hầu như không làm gì ngoài chuẩn bị cho lên lớp, ăn, ngủ (không đủ), và đưa cái xe cà tàng mới mua của tôi đi sửa.”¹⁶

Tuy nhiên, hãy hy vọng rằng bạn sẽ duy trì được đời sống riêng. Đi ăn trưa với đồng nghiệp, xem một bộ phim, đến phòng tập thể dục. Gia đình, bạn bè, và nghỉ ngơi giải trí là những thứ cốt yếu đối với sự khoẻ mạnh về mặt thể chất và tình cảm. Nói cho cùng, cảm giác hạnh phúc của bạn được nuôi dưỡng bởi những sự hài lòng không chỉ gói gọn trong phạm vi lớp học. Hay, như một trong những đồng nghiệp thâm niên của tôi nhận xét: “Dù bạn có làm việc vất vả đến mấy đi nữa thì vị trưởng khoa cũng chẳng bao giờ nói với bạn là ‘I love you’.”

Tôi đã hứa sẽ nói cho bạn biết những thực tế cần xem xét, và tôi đã làm vậy – có lẽ còn làm quá tốt nữa. Dạy nhiều khoá học mới là một việc khó khăn. Dạy tốt

lại còn khó khăn hơn. Dạy được tốt bên cạnh các yêu cầu khác của công việc trường lớp có vẻ như là điều không thể thực hiện được. Thế cho nên bây giờ, trong chương cuối cùng này, tôi sẽ mạo hiểm để cho bạn thấy áp đảo luôn. Nói cách khác, nếu đó là tất cả những gì định nói, thì như vậy tôi sẽ hủy hoại mục đích của cuốn sách hướng dẫn này.

May mắn là cũng còn có những tin đáng phấn khởi. Khi dò đường đi trên những ghềnh thác một mất một còn của cuộc sống trước khi được vào biên chế, việc dạy không chỉ là “gánh nặng” của bạn mà còn là phao cứu sinh cho bạn nữa.¹⁷ Chẳng hạn, ngay cả khi Nancy Greenwood than phiền ghê gớm về khối lượng công việc phi lý ở Indiana University, Kokomo, bà vẫn nói: “Đối với tôi, dạy học vẫn là công việc mà tôi biết là mình có những lợi lạc thực chất bên trong. Tôi có thể có một ngày vô vị với con cái. Tôi có thể có một ngày vô vị với các đồng nghiệp. Nhưng tôi có thể lên lớp và hầu hết mọi lần khi đi ra, tôi đều cảm thấy ngày hôm đó tôi đã làm được điều gì đó tốt đẹp.”¹⁸

Có lẽ đó là lúc một sinh viên xưa nay vẫn ngồi im thin thít ở hàng ghế cuối lớp gặp bạn sau giờ học và hỏi “Em có thể đọc cái gì về cái ông Albert Camus mà hôm nay thầy/cô nhắc đến?” Hoặc khi đang giảng giữa chừng, bạn bỗng ngạc nhiên nhận thấy mình đang minh họa cho lý thuyết tân đa nguyên (neopluralist) về các

nhóm lợi ích trong bối cảnh của một chuyện xảy ra gần đây trong khuôn viên đại học. Hay cũng có thể là cuộc tranh cãi sôi nổi giữa các sinh viên phân chia theo nhóm kéo dài quá 5 phút so với thời gian dự định. Trải nghiệm về việc gây tác động tới người khác này – về việc nuôi dưỡng sự tò mò, những suy nghĩ sâu sắc, và, vâng, niềm vui sướng – là điều sẽ nâng bạn lên ngay cả khi bạn vội vã về nhà với một chồng 55 bài kiểm tra đợi sẵn ở bàn làm việc. Tôi viết cuốn sách này là để giúp bạn thích thú hưởng những phút giây như vậy.

Nhưng làm sao bạn có thể có được những phút giây đó trong khi thực hiện khối lượng công việc liên quan đến 100 sinh viên hay nhiều hơn thế nữa trong ba hay bốn lớp? Về lâu dài, tình trạng kiệt sức sẽ khiến lòng nhiệt tình và kỹ năng sư phạm tàn rụi. Vì vậy để tôi giới thiệu hai kiểu đi tắt sau đây, mỗi kiểu sẽ giúp đẩy nhanh công việc mà không làm phương hại đến những nguyên tắc của bạn.

DỪNG LÀM NGƯỜI CẦU TOÀN

Khi theo học sau đại học, có lẽ bạn đã biết rằng việc ráng sức để viết cho được một bản luận án hoàn hảo chẳng mang lại lợi ích như bạn tưởng. Dù có hàng trang dài các ghi chú và những lời văn trau chuốt, hội đồng hướng dẫn vẫn yêu cầu bạn sửa lại rất nhiều chỗ

trước khi nộp cho nhà in để rồi sau đó bị nhà in bắt sửa chữa thêm nữa. Xét cho cùng, có hai loại luận án: hoàn hảo và hoàn tất. Bài học này cũng áp dụng cho năm đi dạy đầu tiên của bạn. Một điều chắc chắn là bạn sẽ không có được thú vui chiêm nghiệm và trau chuốt cho hoàn hảo. Khi các lớp học đã bắt đầu, dòng ý thức trở thành một dòng nước chảy xiết mờ mịt. Một cách căn bản hơn, những lớp học của bạn sẽ là những công việc tiếp diễn liên tục – những phác thảo mà theo đó bạn học được là mình sẽ thêm cái gì hay sửa lại cái gì để cho lần tới và lần tiếp sau đó nữa.

Hơn nữa, đừng cố gắng làm phong phú từng bài giảng một và từng cuộc thảo luận một với những ý tưởng độc đáo. Theo cách này hay cách khác, tình độc đáo là không phù hợp ở đây. Bạn sẽ không chỉ thiếu thời gian cho những nghiên cứu và suy nghĩ như vậy. Bạn sẽ còn phải dạy một khoá học hay nhiều khoá học nằm ngoài lĩnh vực chuyên môn của mình, vậy là bạn sẽ vừa làm vừa học. Điều quan trọng nhất, như đã giải thích ở chương 5, là một lớp học không như một cuộc gặp gỡ giữa các học giả hay một buổi hội thảo của sinh viên sau đại học. Bài thuyết trình gây ấn tượng đối với các đồng nghiệp của bạn sẽ chỉ trôi tuột qua đầu óc của sinh viên. Bài trình bày hiệu quả nhất chứa không quá hai ý chính – những ý mà bạn đã thấy quen thuộc hay thậm chí là cũ mòn nhưng là những cái mới đối với hầu hết sinh viên đại học của bạn. Vì vậy hãy tận dụng những kết

quá mà những người đi trước đã vất vả tạo ra. Như tôi đã đề nghị ở trước, hãy mở ra ba cuốn sách giáo khoa, các bài nghiên cứu khái quát, và/hoặc những ghi chép từ một khoá học mà bạn đã học ở bậc đại học. Cứ tự do vay mượn ý từ những tài liệu đó, đưa nó vào trong khuôn khổ những câu hỏi và mục tiêu đặt ra trong khoá học mà bạn đảm nhiệm.

Lời khuyên đừng câu toàn cũng áp dụng cho các khía cạnh khác của việc giảng dạy – chẳng hạn, bài tập giao cho sinh viên viết ở nhà. Chương 8 đã bàn về các chiến lược yêu cầu sinh viên viết bài thường xuyên mà không làm bạn kiệt sức trước cơn lốc bài vở ồ ạt đổ tới. Ở đây, chúng ta hãy tập trung không phải vào việc đánh giá và cho điểm, mà vào phạm vi của các bài tập. Trong một môi trường học tập lý tưởng, người ta sẽ mời sinh viên viết bài luận về những chủ đề do sinh viên tự chọn – là những khảo cứu mang tính cá nhân hơn là cách tiếp cận một lối đi hẹp cho tất cả. Trên thực tế, điều này đòi hỏi người giảng viên phải giám sát 50 hay 100 người mới học đang lần dò khám phá theo vô số hướng khác nhau. Để bảo đảm họ sẽ quay về với một bài luận hoàn tất, bạn cần phải giúp từng người một chọn một chủ đề khả thi, đặt ra những câu hỏi quan trọng, xác định các nguồn tư liệu hữu ích v.v... Việc quy giảm các lựa chọn của họ vào một số chủ đề định trước sẽ không chỉ đơn thuần giúp giữ định hướng sáng suốt của bạn. Nó sẽ giúp nâng cao sự thành công của sinh viên.

Tương tự, đừng cảm thấy có lỗi vì không tạo ra được một trang mạng hoàn hảo cho khoá học mà bạn dạy, hay thậm chí không tạo ra trang nào cả. Sẽ là điều tuyệt vời nếu cung cấp cho sinh viên của mình một trang mạng được trình bày khéo léo, lung linh với những hình ảnh đầy màu sắc, được sắp xếp thành nhiều đề mục thông tin, rải rác có các đường dẫn tới những trang mạng thú vị, và kèm theo đó là một diễn đàn để bạn và sinh viên thảo luận. Nhưng đó là phần kem trang trí trên cái bánh ngọt chương trình giảng dạy. Trước hết phải là những nhiệm vụ sư phạm khác nhau mà chúng ta đã bàn đến trong những chương trước: xác định các mục tiêu và kết quả của khoá học, xây dựng bảng đề cương khoá học, chuẩn bị bài giảng, lập kế hoạch cho các buổi thảo luận và các hoạt động học tập khác. Trừ khi bạn làm được những việc đó một cách hiệu quả, còn nếu không thì một trang mạng tuyệt vời cũng không bù lại được. Một bảng đề cương khoá học không thể hay hơn những cái ý tưởng mà nó chứa đựng.

Cũng nên khiêm nhường như vậy khi đưa công nghệ vào lớp học của bạn. Sinh viên đại học ngày nay lớn lên cùng với PowerPoint, trang mạng, DVD, đầu máy video. Họ tài về các hình ảnh, ghi ra đĩa CD, và quay và biên tập phim không mấy khó khăn. Đối với họ, và có lẽ cũng đối với bạn nữa – các hình chiếu và các băng nghe là cũ kỹ rồi, còn các tờ giấy trong dùng với máy chiếu là cổ lỗ kỳ quặc. Sinh viên ngày càng chờ đợi các giá trị

sản xuất cao hơn trong các bài trình bày trên lớp, và bạn sẽ cảm thấy hấp lực phải làm họ hài lòng. Về lâu dài, đây là hướng đi đúng. Công nghệ có thể là một động minh đẩy sức mạnh không chỉ trong việc khơi gợi mối quan tâm của sinh viên, mà – vượt lên trên cả việc tiêu khiển – còn khuyến khích họ tìm hiểu và sáng tạo. Như đã đề cập trong chương 5 và chương 7, khi một giảng viên tìm tòi làm việc với nhiều hơn một kênh cảm giác – cả thính giác và thị giác – thì họ sẽ làm thoả mãn những phong cách học khác nhau. Và với tài nguyên vô hạn trên Internet, chỉ với vài cái nhấp chuột, người ta có thể lấy được những hình ảnh hoặc nội dung bài viết hay tuyệt vời cho lớp học của mình. Hãy tưởng tượng xem sinh viên của bạn sẽ phản ứng như thế nào khi được xem bạn trình bày một bài giảng sử dụng PowerPoint nói về việc buôn bán nô lệ của người Anh ở đó có trình chiếu song song hình ảnh một con tàu chở nô lệ và một phi thuyền không gian, sau đó chiếu lên một bức biếm hoạ của Cruikshank với âm thanh nền là một bài hát châu Phi, và cuối cùng dựng lại danh sách những kẻ buôn nô lệ thế kỷ 18 với thông tin lấy được từ một trang mạng ở Liverpool.¹⁹

Thật khó mà cưỡng lại kỹ thuật lý thú và tuyệt vời như vậy. Nhưng đó cũng chỉ là cách thức – một phương tiện để giảng dạy. Công nghệ không hẳn mang lại phương pháp sư phạm. Vấn đề cốt lõi là: bạn sẽ sử dụng nó ra sao để thúc đẩy việc học? Nghịch lý là ở chỗ, một

bài trình bày sử dụng mạnh công nghệ cao có thể khiến sinh viên trở thành những người tiêu thụ thụ động.²⁰

Còn có những điểm cần lưu ý khi thực hành. Cần bao nhiêu thời gian để làm ra được một bài trình bày Power Point phức tạp? Hãy làm một hoặc hai bài trình bày, sau đó nhân lượng thời gian đó với số lớp trong lịch dạy của bạn mà xem. Cũng nên nhớ câu ngạn ngữ là mọi việc bao giờ cũng kéo dài hơn người ta tưởng. À, còn nữa, hãy tìm hiểu xem các phòng học của bạn có lắp đặt hệ thống dành cho máy tính xách tay và Internet hay không. Kể cả nếu có như vậy đi nữa, một khả năng kinh khủng vẫn có thể xảy ra, đó là sau khi bạn đã chuẩn bị vật vủ, sinh viên đã sẵn sàng và đang dõi nhìn theo bạn, bạn bấm nút và chẳng thấy động đậy gì cả! Sự báo thù của công nghệ hiện đại! Lúc đó thì bạn làm gì? Bao giờ cũng cần chuẩn bị phương án dự phòng.

Trước mắt bạn là cả một sự nghiệp lâu dài, hy vọng là vậy. Hãy tập trung vào khoá học hơn vào trang mạng. Cứ hài lòng với chỉ một ít sản phẩm nghe nhìn trong năm nay, và mỗi năm lại thêm một ít nữa. Đồng thời, bạn vẫn có thể là một giảng viên tuyệt vời (dù ít phô diễn hơn) mà chỉ nhờ vào các bản sao chụp để cương khoá học, bảng đen, máy chiếu, và một đầu video. Xét cho cùng, chiếc máy tính tốt nhất từng được sáng chế ra vẫn là bộ óc con người.

ĐỪNG VẮT KIẾT SỨC MÌNH

Sinh viên đánh giá cao nhất những giảng viên nào nhiệt tình và có lòng quan tâm. Như vậy, những ai phấn đấu để đạt được tầm mức xuất sắc trong hoạt động giảng dạy sẽ phải dành rất nhiều sức lực và thời gian cho sinh viên của mình. Nhưng ở đây, cũng phải nhận thức mặt trái của tính cầu toàn. Với tính chất dễ thay đổi của các ý tưởng, mức đủ thì dễ có vẻ là không đủ tốt. Cũng giống như một bài giảng hay buổi thảo luận luôn có thể làm cho tốt hơn, sự hiểu biết của sinh viên cũng có thể được làm sâu sắc hơn, lòng nhiệt tình của sinh viên cũng có thể được tăng cường, các bài viết của sinh viên cũng có thể được trau chuốt cho nó có thêm sức mạnh. Vậy là bạn tăng thêm vài giờ để tiếp sinh viên ở văn phòng, mời sinh viên uống cà phê cùng, khuyến khích họ gửi các câu hỏi hay các vấn đề khó khăn cho bạn qua thư điện tử, cho họ số điện thoại nhà để họ gọi trong trường hợp khẩn cấp, và cho phép họ viết lại bài luận. Sự đáp ứng của sinh viên khiến bạn thật hài lòng. Giờ thì bạn có vô số cuộc trao đổi bên ngoài lớp học, đọc vô vàn bài luận viết lần thứ hai, trả lời cá chục thư điện tử mỗi ngày. Một sinh viên gọi điện lúc nửa đêm và nói "Em cần nói chuyện với thầy/cô vào ngày mai, nhưng em không thể sắp xếp đến trong giờ tiếp sinh viên của thầy/cô được," thế là bạn đồng ý gặp cô ấy lúc 10 giờ sáng, mặc dù trước đó bạn đã định dành buổi sáng đó để chấm bài thi.

Về nguyên tắc, tất cả việc này đều đáng hoan nghênh. Nhưng nói thẳng thừng là, vấn đề ở chỗ sinh viên của bạn thì nhiều mà bạn thì chỉ có một. Chẳng mấy chốc, bạn đối diện với nguy cơ bị chìm ngìm trong sự nhiệt tình và những nhu cầu của họ. Trong khi tận hiến mình cho những gì diễn ra trong tâm trí họ, bạn không chú ý đúng mức tới tâm trí của mình. Mới ngang nửa học kỳ, bạn nhận ra rằng mình quá bận rộn với việc chuyện trò, lắng nghe và tư vấn cho sinh viên đến mức bạn không còn thời gian nào để suy nghĩ nữa.

Mối nguy này cũng tồn tại ngay cả ở một viện đại học thiên về nghiên cứu như ở University of Iowa, ở đó giảng viên ít thâm niên chỉ dạy hai khoá học. Hãy nghe lời chứng khổ đau của Jodi O'Brien, người nhận bằng tiến sĩ xã hội học vào năm 1992.

Trong một ngày bình thường, tôi dạy vài lớp, gặp vài sinh viên trong một thời gian khá dài để cùng xem xét luận án của họ. Tôi có thể có một cuộc họp ủy ban, và làm những công việc hành chính cơ bản luôn nằm chính ình ra đó trên bàn mỗi ngày. Nó có thể là một ngày đầy kín công việc, từ 7 giờ sáng đến 7 giờ tối, và thậm chí buổi tối lại còn một cuộc hội thảo. Tôi thấy tất cả các hoạt động này rất thu hút và bổ ích. Rồi tự nhiên cái tiếng nói này len vào đầu tối và không bao giờ dứt ra được "Mày chẳng làm được việc gì có thực chất cả"...

Tôi dám chắc là tiếng nói đó cũng bám riết các học giả cùng lứa với tôi đang giảng dạy ở các cơ sở giáo dục đại học thiên về nghiên cứu, và thậm chí ngày càng nhiều hơn ở một

số trường đại học thiên về giảng dạy nữa. Chúng tôi có ít nguồn lực hơn so với bất kỳ thể hệ nào tôi từng biết, vậy mà chúng tôi vẫn mong muốn công bố công trình nghiên cứu và đáp ứng được những tiêu chuẩn. Kể sao cho xiết cái cảm giác bị tàn hoại khi liên tục phải sống với tiếng nói đó. Tôi đã phải suy nghĩ rất nhiều về việc làm thế nào để cho tiếng nói kia câm đi, để cuối cùng tôi không phải rơi vào tình trạng trầm cảm.²¹

Cách chữa trị thì ai cũng biết, mặc dù nói thì dễ hơn làm: đó là, đặt ra những giới hạn.

- Dù thừa nhận giá trị của những bài luận đã được sinh viên viết lại lần hai, bạn có thể chỉ nên xem xét những bài như vậy từ những sinh viên có bài viết đạt điểm “C” hay “D”.
- Nếu bạn cho phép sinh viên gọi điện thoại cho mình theo số điện thoại ở nhà, nhớ dặn “gọi trước 10 giờ đêm.”
- Ba tiếng đồng hồ dành ra để tiếp sinh viên ở văn phòng cho mỗi tuần thường là đủ để đáp ứng nhu cầu của sinh viên. Trên thực tế, hầu hết các giáo sư đều thấy mình ngồi chờ vợ trở lại, trừ vào những ngày trước và sau các kỳ thi.
- Trong kỷ nguyên thư điện tử ngày nay, khi sinh viên gửi đầy hộp thư của bạn vào mọi giờ bất kể ngày đêm, bạn không cần phải lao tới bàn phím để trả lời. Một số giảng viên thông báo “giờ tiếp

sinh viên trên mạng,” chẳng hạn từ 2 đến 3 giờ chiều vào các ngày trong tuần, là khoảng thời gian duy nhất họ sẽ trả lời các thư điện tử. Nếu những giới hạn đó có vẻ hẹp quá mức, ít nhất hãy giải thích cho các sinh viên rằng không nhất thiết là bạn sẽ trả lời trong cùng ngày họ gửi.

- Điều cần bản hơn, tự nhắc nhở rằng bạn không thể nào giúp từng sinh viên tránh khỏi sự bối rối, căng thẳng, hay sự kém cỏi. Niềm hy vọng này không những phi thực tế; nó còn làm lệch lạc sự cân bằng hai chiều giữa dạy và học. Một giảng viên thành công là người khuyến khích sinh viên phát triển tính tự lập và chỉ gặp để giúp họ ở khoảng giữa chặng đường này.

Tiết kiệm một ít thời gian ở việc này, một ít thời gian việc kia, cộng lại sẽ được nhiều thời gian để dành cho việc nghiên cứu và viết lách của bạn. Để tận dụng điều này một cách tốt nhất, cố gắng thu vén một ít thời gian mỗi tuần, chẳng hạn vào các buổi sáng thứ Ba và thứ Năm, và có lẽ khoảng thời gian giữa hai học kỳ. Hãy viết tên mình trên lịch để hẹn với chính mình.

Kết luận

Con-clude (Kết luận) đt. Kết thúc; hoàn tất; chấm dứt (gốc Latin: *concludere*, kết thúc một cuộc tranh luận, biến thể của *claudere*, đóng lại) – *Random House Dictionary of the English Language* (1983).

Kết luận như thế nào? Tôi nhận thấy câu hỏi này phức tạp một cách đáng ngạc nhiên. Sau khi suy ngẫm rất nhiều, tôi mới hiểu tại sao. *Đóng lại* cuốn sách này sẽ vi phạm một trong những nguyên tắc mà nó đã tuân theo. Việc dạy và việc học không nên “hoàn tất” hay “chấm dứt” vào cuối khoá học, cuối năm học, hay cuối một cuốn sách nói về việc dạy học (Thực vậy, tôi hình dung ra bạn vội vàng viết các mẫu ghi chú nhỏ cho mình “thay đổi cái này, giữ cái kia” sau khi thực hiện xong một bài giảng hay sau khi dẫn dắt một buổi thảo luận để lần tới làm tốt hơn.)

Không chỉ có thế, nếu tôi “kết thúc một cuộc tranh luận,” tôi sẽ đi ngược lại một nguyên tắc thậm chí còn cơ bản hơn, đó là: dạy học đòi hỏi một cuộc đối thoại. Viết sách cũng vậy. Trong từng chương, tôi đã hướng đến bạn mà nói – mặc dù tôi không thể nhìn thấy cũng không thể nghe bạn – trong khi cố gắng đoán trước các câu hỏi và phản ứng của bạn.

Hơn nữa, làm sao tôi có thể nói lời cuối để kết thúc cuộc đối thoại này mà không thấy mình có vẻ như đã giành phần thắng trong cuộc tranh luận? Kiểu kết luận đó sẽ vi phạm tiền đề cho rằng giảng viên có những mục tiêu, giá trị mà mình theo đuổi, và tính cách khác nhau.

Khi suy nghĩ như vậy, tôi quyết định kết thúc cuốn sách này với vài lời nhắc nhở nhẹ nhàng về một số mục tiêu chính của nó cùng với một lời mời gọi.

Thực ra, nhiều trong số những lời nhắc nhở này đã được nói đến trong các đoạn trước.

- Khi dạy, bạn bước vào một mối quan hệ với sinh viên. Bất kể là họ đang nói, nghe, viết, hay đọc, bạn và họ đều ở trong một quá trình tương tác.
- Khi thiết kế một khoá học, bạn cần xác định cả hai phía của mối quan hệ này: không chỉ chủ đề môn học (mục tiêu) quan trọng, mà cách thức bạn muốn sinh viên nắm bắt được chủ đề môn học (kết quả) cũng quan trọng.

- Việc dạy chỉ thành công khi mà việc học mà nó tạo ra cũng thành công như vậy. Vì vậy, bạn sẽ giảng dạy hữu hiệu hơn bằng cách liên tục tìm ra nhiều kiểu phản hồi. Biết nhiều chừng nào về các mô hình tư duy và kỹ năng nhận thức mà sinh viên mang vào khoá học thì bạn sẽ thành công nhiều chừng nấy trong việc giúp sinh viên đạt đến các tiêu chuẩn cao mà bạn đặt ra.
- Sự xuất sắc trong hoạt động giảng dạy không giống như sự xuất sắc trong hoạt động nghiên cứu học thuật. Sinh viên của bạn là những người mới đối với khoá học của bạn và có lẽ cũng là những người mới đối với toàn bộ lĩnh vực của bạn. Vì vậy những mối quan tâm của họ sẽ khác so với những gì mà bạn đã nghiên ngẫm suốt những năm theo học chương trình sau đại học. Bạn không cần phải là người lỗi lạc mới làm tốt công việc dạy học. Những giảng viên ưu tú là những người nhiệt thành, truyền đạt các ý tưởng một cách rõ ràng, và đối xử với sinh viên một cách công bằng.
- Cuối cùng, hãy công bằng với chính bản thân bạn. Đừng có mong là bạn có thể dạy một khoá học một cách hoàn hảo ngay từ lần dạy đầu tiên, thậm chí cả lần thứ ba. Nếu mong đợi như vậy rồi thì chắc chắn bạn sẽ nản chí. Giống như

việc học, việc dạy sẽ tốt lên qua những lần “thù và sai” và suy nghiệm về những sai lầm đó. Dạy học là một quá trình, chứ không phải là một sản phẩm [đã hoàn tất].

Đồng thời, đừng hy sinh bản thân mình cho khóa học và sinh viên. Dành thời gian cho sự an vui của bản thân. Nếu thiếu bạn bè và gia đình, sự tĩnh lặng cho bản thân, và việc nghỉ ngơi giải trí, bạn sẽ không đem được lòng nhiệt tình tận tâm tận trí vào việc dạy của mình.

Đó là những lời nhắc nhở. Còn bây giờ là lời mời gọi.

Dù tôi có muốn tin nhiều như thế nào đi nữa rằng những lời chỉ bảo này đảm bảo sẽ mang lại cho bạn thành công và niềm vui trong công việc dạy học, tôi hiểu là mọi chuyện không chỉ như thế. Tôi đã ném cái đĩa về phía bạn, và bây giờ bạn nắm lấy và làm bất cứ điều gì với nó miễn là phù hợp với những giá trị mà bạn theo đuổi, những tình huống mà bạn gặp phải, và tâm trạng của bạn. Tuy nhiên, giống như những cuộc đối thoại hay nhất, tôi hi vọng cuộc đối thoại này sẽ vẫn tiếp tục. Nói cách khác, xin hãy liên lạc với tôi và cho tôi biết cuốn sách hướng dẫn này đã giúp bạn như thế nào trong năm đầu tiên đi dạy của mình và làm thế nào để nó thực hiện nhiệm vụ đó tốt hơn. Thay vì nói lời vĩnh biệt, tôi nói tạm biệt và *hẹn gặp lại*.

Chú dẫn

Dẫn nhập

1. Tôi cảm ơn Lee Warren ở Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University, đã làm rõ điểm này.

2. Về phép ẩn dụ sử dụng hình ảnh trò chơi ném đĩa, tôi xin cảm ơn Ed Neal ở Center for Teaching and Learning của University of North Carolina.

Chương Một

1. Peter Seldin, *The Teaching Portfolio: A Practical Guide to Improved Performance and Promotion/Tenure Decisions* (Bolton, Mass.: Anker, 1991), 1; Thomas M. Sherman et al., "The Quest for Excellence in University Teaching," *Journal of Higher Education* 58 (January/February 1987): 66.

2. Sara Rimer, "The Rothschild Files," *New York Times Education Supplement*, January 5, 1992, 25.

3. Robert Nisbet, "Teggart of Berkeley," in *Masters: Portraits of Great Teachers*, ed. Joseph Epstein (New York: Basic Books, 1981), 73-74.

4. Mary Burgan and Michael Berger, "Teaching Literature: Rethinking the Socratic Method," in *Teaching Undergraduates: Essays from the Lilly Endowment Workshop on Liberal Arts*, ed. Bruce A. Kimball (Buffalo, N.Y.: Prometheus Books, 1988), 61.

5. Lionel Basney, "Teachers: Eleven Notes," *American Scholar* 71 (Winter 2002): 86.

6. Tôi cảm ơn John Kasson, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill, về suy nghĩ sâu sắc này.

7. Center for Teaching and Learning, University of North Carolina, "Syllabus Development Guide," <<http://ctl.unc.edu/rt.html>> (5/2008).

8. Burgan, "Teaching Literature," 64.

9. Về khía cạnh này, bạn là hình ảnh phản chiếu của các sinh viên tương lai của mình, những người sẽ bắt đầu khóa học này với một mô hình nhận thức về môn lịch sử (hay kinh tế học hay văn học) – cho dù họ có nhận ra điều đó hay không. Xem ch. 2.

10. Donald J. Raleigh, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

Chương Hai

1. Một phần ba sinh viên đại học đi làm các công việc toàn thời gian. Thông thường, số sinh viên này trên 25 tuổi và đi học bán thời gian ở các trường đại học hệ bốn năm (college) hay trường cao đẳng cộng đồng (community college). Hai

phần ba còn lại làm việc trung bình 25 giờ/tuần. Họ thường dưới 25 tuổi và học các trường đại học hệ bốn năm. Jacqueline E. King, "Too Many Students Are Holding Jobs for Too Many Hours," *Chronicle of Higher Education*, May 1, 1998, A72.

2. Bette LaSere Erickson and Diane Weltner Strommer, *Teaching College Freshmen* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), 59–61.

3. William G. Perry, "Different Worlds in the Same Classroom," in *Improving Learning: New Perspective*, ed. Paul Ramsden (London: Kogan Page, 1988), 148.

4. Cách phân chia này phỏng theo Robert J. Kloss, "A Nudge is Best: Helping Students through the Perry Scheme of Intellectual Development," <<http://dhc.ucdavis.edu/fh/ct/kloss.html>> (5/2008).

5. Mary Field Belenky, Blythe McViker Clinchy, Nancy Rule Goldberger, and Jill Mattuck Tarule, *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind* (1986; New York: Basic Books, 1997).

6. Mary Crawford, *Talking Difference: On Gender and Language* (London: Sage, 1995), đặc biệt các trang 96–99, 101–108, và ch. 4.

7. Ibid., 14.

8. Jack Niemonen, trích dẫn trong Dean S. Dorn, ed., *Voices from the Classroom: Interviews with Thirty-Six Sociologists about Teaching* (Washington, D.C.: American Sociological Association Teaching Resources Center, 1996), 232.

9. Spencer Downing, "Stories from Orlando," *Committee on Teaching Newsletter*, Spring 2002, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

10. bell hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York: Routledge, 1994), 186; Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill, *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), ch. 7.

11. Ira Shor, *When Students Have Power: Negotiating Authority in a Critical Pedagogy* (Chicago: University of Chicago Press, 1996), 6–7.

12. Castellano B. Turner, "Racial Problems in Society and in the Classroom," in *Achieving Against the Odds: How Academics Become Teachers of Diverse Students*, ed. Esther Kingston-Mann and Tim Sieber (Philadelphia: Temple University Press, 2001), 100–101.

13. Brookfield và Preskill, *Discussion*, 130.

14. Tôi cảm ơn Lee Warren ở Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University, về những ý tưởng này.

Chương Ba

1. Cảm ơn Ken Bain, Center for Teaching Excellence, New York University, về khái niệm này.

2. Frederic J. Oerther III, Department of Economics, Greensboro College, Greensboro, North Carolina.

3. Rashmi Varma, Department of English and Comparative Literary Studies, University of Warwick, Vương quốc Anh.

4. Theo các bản đề cương khoá học của Norman Hurley, Department of Political Science, và Terence McIntosh, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

5. Julia Wood, Department of Communication Studies, University of North Carolina – Chapel Hill.

6. Laura A. Janda, Department of Slavic Languages, University of North Carolina – Chapel Hill.

7. Theo James Leloudis, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

8. Barbara Harris, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill

9. Gavin Campbell, Center for American Studies, Doshisha University, Kyoto, Japan.

Chương Bốn

1. Paul Ramsden, "The Context of Learning," in *The Experience of Learning*, ed. Ference Marton, Dai Hounsell, and Noel Entwistle (Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984), đặc biệt các trang 148–151; Joseph Lowmah, *Mastering the Techniques of Teaching* (2nd ed.; San Francisco: Jossey-Bass, 1995), 136–137.

2. Beverly Watkins, "More and More Professors in Many Academic Disciplines Routinely Require Students to Do Extensive Writing," *Chronicle of Higher Education*, July 18, 1990, A13–14, A16; S. K. Tollefson, *Encouraging Student Writing*

(Berkeley: University of California Office of Educational Development, 1988).

3. Xem Bette LaSere Erickson and Diane Weltner Strommer, *Teaching College Freshmen* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), ch. 8; và David Royse, *Teaching Tips for College and University Instructors: A Practical Guide* (Boston: Allyn & Bacon, 2001), 47–50.

4. Laura L. Nash, “The Rhythms of the Semester,” in *The Art and Craft of Teaching*, ed. Margaret Morganroth Gullette (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984), ch. 6.

5. Daniel Bell, *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in Its National Setting* (Garden City, N.Y.: Anchor Books, 1968), 177–182.

6. Benjamin Bloom, *Cognitive Domain*, vol. I của *Taxonomy of Educational Objectives* (New York: McKay, 1956). Để biết cuộc trao đổi bổ ích về cách sử dụng phân loại, xem Royse, *Teaching Tips*, 42–47.

7. Erickson and Strommer, *Hacking College Freshmen*, ch. 4. Trong những lĩnh vực nhất định, có thể cần dựa vào cách phân loại của Bloom. Ví dụ, trong kinh tế học, việc ứng dụng xảy ra khi sinh viên sử dụng một công cụ kinh tế cụ thể (chẳng hạn như phân tích cận biên) để giải quyết một vấn đề. Nhưng tư duy kinh tế thật sự đòi hỏi sinh viên học cách lựa chọn các công cụ thích hợp cho một vấn đề cụ thể. Tư duy ở mức độ đó bao gồm phân tích và rất có thể cả tổng hợp. Tôi cảm ơn Michael Salemi, Department of Economics, University of North Carolina – Chapel Hill, về suy nghĩ sâu sắc này.

8. Tôi cảm ơn Erica Rothman đã làm rõ điểm này.

9. Để biết danh mục kiểm tra chi tiết hơn về bản đề cương khoá học, xem tài liệu "Syllabus Tutorial" của University of Minnesota Center for Teaching and Learning Services, <http://www1.umn.edu/ohr/teach_learn/tutorials/syllabus/resources/checklist.html> (5/2008).

Chương Năm

1. Joseph Katz, "Does Teaching Help Students Learn," in *Teaching Undergraduates: Essays from the Lilly Endowment Workshop on Liberal Arts*, ed. Bruce A. Kimball (Buffalo, N.Y.: Prometheus Books, 1988), 173. Một cuộc khảo sát cả nước năm 2000 với các giáo sư kinh tế cho biết thời gian trung bình dành cho thuyết trình là 83%; xem William E. Becker and Michael Watts, "Teaching Economics at the Start of the 21st Century: Still Chalk-and-Talk," *American Economic Review* 91 (May 2001): 446–451.

2. Donald R. Bligh, *What's the Use of Lecturing?* (San Francisco: Jossey-Bass, 1998), ch. 1.

3. Vivien Hodgson, "Learning from Lectures," in *The Experience of Learning*, ed. Ference Marton, Dai Hounsell, and Noel Entwistle (Edinburgh: Scottish Academic Press, 1984), ch. 6, đặc biệt là các trang 92–93.

4. Bligh, *What's the Use of Lecturing*; J. Hartley and I. K. Davies, "Note-Taking: A Critical Review," *Programmed Learning and Educational Technology* 15 (1978): 207–224, trích dẫn trong Wilbert J. McKeachie, "Improving Lectures by Under-

standing Students' Information Processing," *New Directions for Teaching and Learning* 2 (1980): 25–35.

5. Ken Bain, *What the Best College Teachers Do* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004), 98–107.

6. David Kolb, *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* (Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1984); Bette LaSere Erickson and Diane Weltner Strommer, *Teaching College Freshmen* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991), 68–69, 98–99.

7. Ken Bain, *What the Best College Teachers Do*, 37.

8. Tôi biết ơn Leah Potter đã giúp làm rõ suy nghĩ của tôi.

9. Tôi mượn hình ảnh ẩn dụ về nhà hát từ Joseph Lowman, người đã triển khai hình ảnh này một cách kỹ lưỡng trong cuốn *Mastering the Techniques of Teaching* (2nd ed.; San Francisco: Jossey-Bass, 1995), ch. 4.

10. Tôi biết ơn Lee Warren đã đúc kết những ý kiến này.

11. Lowman, *Mastering the Techniques of Teaching*, trang 136; J. R. Davis, *Teaching Strategies for the College Classroom* (Boulder, Colo.: Westview Press, 1976), được McKeachie trích dẫn trong "Improving Lectures."

12. K. L. Ruhl, C. A. Hughes, and P. J. Schloss, "Using the Pause Procedure to Enhance Lecture Recall", *Teacher Education and Special Education* 10 (Winter 1987): 14–18. Tôi cảm ơn Ed Neal về phần trích dẫn này.

Chương Sáu

1. Theo Peter Filene, "Teaching the Children of the Vietnam War," *Journal of American History* 85 (March 1999): 1535–1537.

2. Herman Sinaiko, "Energizing the Classroom: A Personal and Phenomenological View," in *Teaching Undergraduates: Essays from the Lilly Endowment Workshop on Liberal Arts*, ed. Bruce A. Kimball (Buffalo, N.Y.: Prometheus Books, 1988), 24–25.

3. Để biết thêm chi tiết về cơ sở lý luận cho cách tiếp cận này, xem W. Lee Hansen and Michael K. Salemi, "Improving Classroom Discussion in Economics Courses" in *Teaching Undergraduate Economics: A Handbook for Instructors*, ed. William B. Walstad and Phillip Saunders (New York: Irwin/McGraw Hill, 1998), ch. 14.

5. Xem John Bransford et al., *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Washington, D.C.: National Academy Press, 1999).

6. Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill, *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms* (San Francisco: Jossey-Bass, 1999), 3, và ch. 1.

7. Jennifer Heath, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

8. Michael Hunt, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

9. Stanley Chojnacki, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

10. Theda Perdue, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

11. Ví dụ, trong các khoá học lịch sử, sinh viên [Mỹ] hay nêu tên những người [Mỹ] da trắng nắm các chức vụ chính trị hay quân sự. Bạn hãy yêu cầu sinh viên thảo luận người nào bị nằm ngoài danh sách của họ và tại sao như vậy.

12. Donald M. Nonini, Department of Anthropology, University of North Carolina – Chapel Hill.

13. Judith Bennett, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

14. Alan Brinkley et al., *The Chicago Handbook for Teachers: A Practical Guide to the College Classroom* (Chicago: University of Chicago Press, 1999), 163–167.

15. Brookfield and Preskill, *Discussion as a Way of Teaching*, 49–50.

Chương Bảy

1. John C. Bean, *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (San Francisco: Jossey-Bass, 1996), 94–95, và các chương 6 và 10.

2. Ibid., 178.

3. William Naumes and Margaret J. Naumes, *The Art and Craft of Case Writing* (Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1999), 13.

4. John Boehrer and Marty Linsky, 'Teaching with Cases:

Learning to Question,” in *The Changing Face of College Teaching*, ed. Marilla D. Svincki, in *New Directions for Teaching and Learning* 42 (Summer 1990): 41–57.

5. Để biết các tình huống đa dạng trong các lĩnh vực khoa học đó, xem trang mạng của National Center for Case Study Teaching in Science: <<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/case.html>> (5/2008). Một nguồn tài liệu quý giá khác về các trò chơi chính trị, lịch sử và quân sự là *Academic Gaming Review*, <<http://www.gis.net/~pldr/>> (5/2008). Để biết các nghiên cứu tình huống liên quan đến đạo đức trong các lĩnh vực khác nhau (kinh doanh, khoa học, tâm lý học, và y khoa), xem Chohan College Center for Ethics: <<http://www.chowan.edu/acadp/ethics/studies.htm>> (7/2004). Để biết hai mươi tình huống nghiên cứu xã hội học, xem trang mạng của Department of Sociology, University of California – Santa Barbara: <<http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod>> (5/2008).

6. Theo Julia T. Wood, *Communication Mosaics: An Introduction to the Field of Communication* (3rd ed.; Belmont, Calif.: Wadsworth, 2004), 95–96.

7. Wilbert J. McKeachie, *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (9th ed.; Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1994), 160.

8. Thomas Bartlett, “What Makes a Teacher Great?” *Chronicle of Higher Education*, December 12, 2003, A8–9.

9. Ken Bain, *What the Best College Teachers Do* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004), 60–63.

10. Lou Carpenter, trước đây ở Lincoln University, Jefferson City, Missouri.

11. Jonathan Young, trước đây ở University of North Carolina – Chapel Hill.

12. Theo Dự án Các vấn đề Đạo đức, Pháp luật, và Xã hội trong Khoa học (Dự án ELSI – Ethical, Legal, and Social Issues in Science Project) của Lawrence Berkeley National Laboratory. Để có bản nguyên văn đầy đủ, bao gồm các thông tin nền tảng và các địa chỉ trang mạng có liên quan, xem trang mạng của Dự án ELSI: <<http://www.lbl.gov/Education/ELSI/ELSI.html>> (5/2008).

13. State Appellate Defenders Office, *Criminal Defense Newsletter* 19 (September 1996), <<http://www.sado.org/19cdn12.htm>> (5/2008); National Institute of Justice, *Eyewitness Evidence: A Guide for Law Enforcement* (October 1999), <<http://www.ojp.usdoj.gov/nij/pubs-sum/178240.htm>> (5/2008).

14. Karen Chambers, Department of Psychology, Saint Mary's College, Notre Dame, Indiana, National Center for Case Study Teaching in Science xuất bản: <<http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/memory/memory.html>> (5/2008).

Chương Tám

1. Nguồn tham khảo tốt nhất là John C. Bean, *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (San Francisco: Jossey-Bass, 1996). Xem thêm, Bette LaSere Erickson and Diane Weltner

Strommer, *Teaching College Freshmen* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991).

2. Tôi cảm ơn David Holdzkom đã giúp tôi làm rõ những vấn đề này.

3. Ken Bain, *What the Best College Teachers Do* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004); Richard Light, *Making the Most of College: College Students Speak Their Minds* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2001).

4. Peter Kaufman, Department of Religious Studies, University of North Carolina – Chapel Hill.

5. Wilbert J. McKeachie, *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (9th ed.; Lexington, Mass.: D. C. Heath, 1994), 353–355; Joseph Lowman, *Mastering the Techniques of Teaching* (2nd ed.; San Francisco: Jossey-Bass, 1995), 230–231; Barbara Gross Davis, *Tools for Teaching* (San Francisco: Jossey-Bass, 2001), 198.

6. R. Ames and C. Ames, “Motivation and Effective Teaching,” in *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*, ed. B. F. Jones and L. Idol (Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990), trích dẫn trong Davis, *Tools for Teaching*, 197.

7. Edward Slavishak, Department of History, Susquehanna University.

8. Ken Bain, Center for Teaching Excellence và Department of History, New York University.

9. Robert E. Weir, "Empowering Students While Cutting Corners; Efficient Grading of History Essays" *Perspectives* 31 (March 1993): 6.

10. Lex Newman, Course Portfolio, Philosophy 101, University of Nebraska ở Lincoln, <<http://www.unl.edu/peerrev/newmanPfolio.html>> (5/2008).

11. Nếu bạn muốn biết phần trao đổi chi tiết hơn về các câu hỏi và trả lời trong phần đánh giá của sinh viên, xem Davis, *Tools for Teaching*, ch. 48.

12. David Royse, *Teaching Tips for College and University Instructors: A Practical Guide* (Boston: Allyn & Bacon, 2001), 260.

13. Mark Edmundson, "On the Uses of a Liberal Education: 1. As Lite Entertainment for Bored College Students," *Harper's Magazine* 295 (September 1997): 39–40.

14. Lawman, *Mastering the Techniques of Teaching*, 257; Royse, *Teaching Tips*, 262.

15. Davis, *Tools for Teaching*, 397. Xem thêm McKeachie, *Teaching Tips*, 317– 326.

16. Theo Erika Lindemann, *A Rhetoric for Writing Teachers* (4th ed.; New York: Oxford University Press, 2001), 239–242.

17. Richard Derderian, trước đây ở Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

18. Richard Froyen và Michael Salemi, Department of Economics, University of North Carolina – Chapel Hill.

Chương Chín

1. Willie Morris, *North Toward Home* (New York: Houghton Mifflin, 1967), 163–164.
2. Ken Bain, *What the Best College Teachers Do* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004), ch. 6.
3. Tôi cảm ơn Lee Warren ở Derek Bok Center for Teaching and Learning, Harvard University, về ý tưởng này.
4. Tôi biết ơn Robert Johnston, Department of History, University of Illinois, Chicago, về những đề xuất của ông.

Chương Mười

1. David Riesman, Daniel Bell, Helen Vendler, and Stephen Jay Gould, “Balancing Teaching and Writing,” *On Teaching and Learning: The Journal of the Harvard–Danforth Centers* (January 1987): 15–16.
2. John A. Goldsmith, John Komlos, and Penny Schine Gold, *The Chicago Guide to Your Academic Career: A Portable Mentor for Scholars from Graduate School through Tenure*, (Chicago: University of Chicago Press, 2001), 164.
3. Glenn Goodwin, trích dẫn trong Dean S. Dorn, ed., *Voices from the Classroom: Interviews with Thirty-Six Sociologists about Teaching* (Washington, D.C.: American Sociological Association Teaching Resources Center, 1996), 72.
4. Laura Nathan, Mills College, trích lại trong tài liệu đã dẫn, trang 205. Xem thêm Jack Niemonen, University of South Dakota, trích lại trong sách đã dẫn, trang 230. Theo lời David Newman,

một giáo sư ở DePauw từ năm 1989: “Trường [DePauw] tự hào về chất lượng dạy của mình. Đó là nơi mà mọi người trò chuyện về kinh nghiệm dạy trên lớp đi. Trước đây tôi chưa bao giờ nghe điều này ở [University of] Washington hay [University of] Connecticut [ở Storrs]. Lần đầu tiên nghe thấy, tôi thật sự kinh ngạc. Mọi người chia sẻ ý tưởng với nhau. Các giáo sư ngồi dự trong các lớp của nhau. Thật tuyệt vời.” *ibid.*, 213.

5. Sheila Cordray, trích lại trong tài liệu đã dẫn, các trang 42–43. Xem thêm Kichiro Iwamoto, Santa Clara University: “Tôi nhận biên chế lâu lắm rồi và lúc đó tôi nói một cách thật lòng là ‘Tôi sẽ không làm điều này [công bố tác phẩm hay công trình khoa học].’ Họ muốn mỗi năm có một bài đăng tạp chí chuyên ngành... Giờ đây tôi có thể thấy áp lực đối với các thành viên mới trong khoa trong việc làm nghiên cứu và công bố công trình của mình.” *ibid.*, 127.

6. Bruce A. Kimball, “Historia Calamitatum,” in *Teaching Undergraduates: Essays from the Lilly Endowment Workshop on Liberal Arts*, ed. Bruce A. Kimball (Buffalo, N.Y.: Prometheus Books, 1988), 18.

7. Trích từ Dorn, *Voices from the Classroom*, 218.

8. Ví dụ, Sascha Feinstein, “From a Suicide, Some Lessons about the Spirit of Teaching and Academe’s Political Burdens,” *Chronicle of Higher Education*, January 16, 1991, B2; Scott Heller, “Teaching Awards; Aid to Tenure or Kiss of Death?” *Chronicle of Higher Education*, March 16, 1988, A14; Kimball, “Historia Calamitatum,” 15.

9. Laura Nathan, trích dẫn trong Dorn, *Voices from the Classroom*, 205–206.

10. Goldsmith, Komlos, and Gold, *Chicago Guide to Your Academic Career*, 275.

11. Nancy Greenwood, trích dẫn trong Dorn, *Voices from the Classroom*, 97. Để biết thêm các bình luận tương tự, xem sách đã dẫn, 205–6, 243. Xem thêm Piper Fogg, “So Many Committees, So Little Time,” *Chronicle of Higher Education*, December 19, 2003, A14–15.

12. Andy Arnold, “Recent Graduates: Adventures in Teaching,” *Committee on Teaching Newsletter*, Winter 2003, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

13. Để biết về cuộc trao đổi thấu đáo và có tính hướng dẫn về những vấn đề này, xem Goldsmith, Komlos, and Gold, *Chicago Guide to Your Academic Career*, ch. 6.

14. Arnold, “Recent Graduates.”

15. Việc phân chia như sau: dạy trên lớp – 8 tiếng; chuẩn bị cho lên lớp – 19 tiếng; giờ làm việc tại văn phòng – 1; nghiên cứu – 12 tiếng; hành chính/phục vụ – 11; tham khảo ý kiến bên ngoài – 1. Goldsmith, Komlos, and Gold, *Chicago Guide to Your Academic Career*, 275.

16. *Ibid.*, 138.

17. Tôi cảm ơn Daniel Anderson, Department of English, University of North Carolina – Chapel Hill, về ấn dụ sâu sắc này.

18. Trích dẫn trong Dorn, *Voices from the Classroom*, 96. Dĩ nhiên nhiều giảng viên sẽ không đồng ý.

19. Tôi quan sát bài trình bày này của Lisa Lindsay, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill.

20. Tôi cảm ơn Bill Van Norman và Michael Hunt, Department of History, University of North Carolina – Chapel Hill, về cách nhìn này.

21. Trích dẫn trong Dorn, *Voices from the Classroom*, 243

Nếu bạn muốn học hỏi thêm

Thư mục chọn lọc có chú giải

HƯỚNG DẪN CHUNG

Ken Bain. *What the Best College Teachers Do* (Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú). Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004.

Các nhà giáo ưu tú đã làm những gì mà tạo được sự khác biệt trong cuộc đời và quá trình phát triển tri thức của sinh viên mình? Cuốn sách nhỏ này – công trình nghiên cứu trong vòng 15 năm – sẽ giúp bạn khám phá tư duy và phương pháp thực hành của các giáo sư trong nhiều ngành học khác nhau, những người đã đạt thành công to lớn trong việc giúp đỡ và khuyến khích sinh viên của mình gặt hái được những thành quả học tập nổi bật. Cuốn sách này sẽ giúp bạn xem xét các nguyên tắc chung mà bạn có thể chấp nhận theo, đồng thời kể những câu chuyện cá nhân của các nhà giáo xuất sắc. Bạn sẽ thấy rằng những nhà giáo ưu tú nhất có những cách thức đầy hiệu quả để hiểu được việc học có ý nghĩa là gì trong ngành của họ, làm thế nào để khuyến khích nuôi dưỡng việc học một cách tốt nhất, và làm thế nào để họ và các sinh viên có thể hiểu một cách tốt nhất bản chất và

các tiến bộ của việc học. Bạn hãy sẵn sàng để thay đổi hoàn toàn cách nghĩ của mình.

Barbara Gross Davis. *Tools for Teaching* (Các công cụ giảng dạy). San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Cuốn sách tham khảo có tính chất bách khoa này xứng đáng nằm trên giá sách của bạn để phòng cho những thời điểm – và sẽ có rất nhiều thời điểm như vậy – mà bạn cần có câu trả lời ngay cho một tình huống khó xử. Bạn có muốn giảng trước một lớp đông sinh viên mà vẫn đáp ứng được nhu cầu của từng người? đặt ra các nhóm vấn đề để giao bài tập về nhà? sử dụng một bảng lật? hay viết một thư giới thiệu? Trong 49 chương theo chủ đề, mỗi chương chia thành vô số tiểu chủ đề để dễ dàng xác định, Davis trình bày những phân tích sinh động, rõ ràng, và công tâm. Vốn được đào tạo làm nhà tâm lý học giáo dục, bà cũng trích dẫn nhiều dữ liệu thực nghiệm được chứng minh bởi một lượng tài liệu tham khảo dồi dào. Một phần cuốn sách này được đăng trên mạng ở địa chỉ <<http://teaching.berkeley.edu/bgdt/teaching.html>>.[†]

Bette LaSere Erickson and Diane Weltner Strommer. *Teaching College Freshmen* (Dạy sinh viên đại học năm thứ nhất). San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

†. Tất cả các đường dẫn (links) đến các trang mạng (websites) được liệt kê trong phần này đều hoạt động trong lần kiểm tra vào tháng 5/2008. Tuy vậy, địa chỉ trang mạng cũng như nội dung ở đó đều có thể thay đổi theo thời gian.

Nếu bạn đang dạy sinh viên năm thứ nhất thì bạn nên đọc cuốn sách hay và sâu sắc này. Các tác giả, đều là giáo sư ở University of Rhode Island, có tài chuyên tài các lý thuyết nhận thức và các nghiên cứu loại hình tâm lý thành ngôn ngữ của người không chuyên. Điều hay hơn nữa là họ chỉ cho bạn cách sử dụng những khái niệm này qua các đề bài mẫu [để giao cho sinh viên viết] và các câu hỏi thi trong nhiều lĩnh vực đa dạng (nghệ thuật, vật lý, lịch sử, v.v...). Nếu bạn thích suy nghĩ về việc suy nghĩ, bạn sẽ đánh giá cao cuốn sách này.

John A. Goldsmith, John Komlos, and Penny Schine Gold.
The Chicago Guide to Your Academic Career: A Portable Mentor for Scholars from Graduate School through Tenure (Cẩm nang [của Viện Đại học] Chicago cho sự nghiệp học thuật của bạn: Hướng dẫn bỏ túi dành cho các học giả). Chicago: University of Chicago Press, 2001.

Cuốn sách này là một tài liệu “hướng dẫn sử dụng trong đời sống học thuật.” Khi đọc các cuộc trao đổi thân mật được ghi lại giữa ba học giả, bạn sẽ thấy những quan điểm thẳng thắn của người trong cuộc về cách làm thế nào để hoàn thành luận án của mình, tìm được một công việc trong môi trường học thuật, xử lý những mối thách thức về sự phạm và chính trị trong khoa mà mình làm việc, và được vào biên chế.

Joseph Lowman. *Mastering the Techniques of Teaching* (Tinh thông kỹ năng giảng dạy), 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

Trong cuốn sách được viết một cách tao nhã này, Lowman đưa ra lời khuyên sâu sắc về một loạt đầy đủ các vấn đề mà các giảng viên đại học phải đối diện. Là một nhà tâm lý học, ông đặc biệt nhạy cảm trước sự tương tác liên cá nhân trong lớp học, thể hiện qua việc phân tích những kỹ năng khác nhau ảnh hưởng như thế nào tới động cơ học tập của sinh viên. Nếu bạn muốn cải thiện những gì mình làm trong lớp học, hãy đọc chương rất thú vị về việc giảng dạy như biểu diễn kịch nghệ.

Wilbert J. McKeachie. *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers* (Những lời khuyên về việc giảng dạy: Các chiến lược, nghiên cứu, và lý thuyết cho giảng viên ở các trường đại học và cao đẳng), 11th ed. Lexington, Mass.: D. C. Heath, 2002.

Đã được in 11 lần và vẫn đầy đủ giá trị, cuốn sách của McKeachie đã trở thành vật gối đầu giường của nhiều người. Ông và các đồng tác giả nêu ra lời khuyên có cân nhắc và chân thành về mọi khía cạnh của việc dạy, từ dẫn dắt cuộc thảo luận đầu tiên, tới sử dụng các thiết bị nghe nhìn, hay chống gian lận. Họ kết hợp một cách nhuần nhuyễn giữa hoạt động hàng ngày với lý thuyết nhận thức. Với tính cách là số tay hướng

dẫn hơn là sách tham khảo, cuốn sách này bổ sung cho cuốn *Tools for Teaching* của Davis như là cái chốt lại trên tủ sách sư phạm của bạn.

LÝ THUYẾT

Rae Andre and Peter J. Frost, eds. *Researchers Hooked on Teaching: Noted Scholars Discuss the Synergies of Teaching and Research* (Các nhà nghiên cứu quan tâm đến việc giảng dạy: Các học giả danh tiếng trao đổi về sức mạnh kết hợp của giảng dạy và nghiên cứu). Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1996.

Bạn làm thế nào để cân bằng giữa các yêu cầu dường như xung đột nhau của việc dạy và nghiên cứu? Các tác giả của các bài viết trong tuyển tập này – tất cả đều là các học giả hàng đầu, nói với bạn cách họ làm như thế nào. Họ đều cho rằng bạn phải vừa cân bằng vừa kết hợp cả hai công việc này nếu bạn muốn có một sự nghiệp học thuật đáng chú ý bao gồm thành công ở cả hai lĩnh vực.

Robert B. Barr and John Tagg. "From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education" (Từ dạy đến học: Một mô hình mới cho giáo dục ở bậc đại học). *Change* 27 (November/December, 1995): 12–25.

Trong bài viết được đăng tải rộng rãi này, tác giả tiếp nhận nhiều ý tưởng mới xuất hiện liên quan đến việc

dạy và học, và cho rằng – như tiêu đề bài viết đã thể hiện – các ý tưởng đó cùng gộp lại đại diện cho một cách tư duy hoàn toàn mới về giáo dục sinh viên ở bậc đại học. “Mô hình mới” được nêu lên này sẽ giúp bạn hiểu và đánh giá đúng giá trị của cơ cấu các ý tưởng và cách làm phong phú được thảo luận trong các công trình khác.

John Bransford et al. *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School* (Người ta học như thế nào: Não bộ, tâm trí, kinh nghiệm, và trường lớp). Washington, D.C.: National Academy Press, 1999.

Nếu bạn muốn tìm hiểu các môn khoa học nghiên cứu về việc học đã khám phá được điều gì về việc học của con người và các tác động của những khám phá đó đối với cách chúng ta dạy, thì đây chính là nơi để bắt đầu tìm hiểu. Một nhóm các nhà khoa học hàng đầu đã tóm tắt những gì chúng ta biết về cách học của con người và cách mà những giảng viên tiêu biểu sử dụng những nhận thức sâu sắc đó như thế nào để khuyến khích sinh viên học sâu. Nhiều ví dụ trong đó được rút ra qua quá trình làm việc với trẻ em, nhưng nhận thức về việc học của con người đã có tác động mạnh mẽ đối với những gì chúng ta dạy sinh viên đại học của mình, dạy như thế nào, và bằng cách nào chúng ta hiểu được và đánh giá việc học của họ.

Patricia Cross and Mimi Harris Steadman. *Classroom Research: Implementing the Scholarship of Teaching* (Nghiên cứu về lớp học: Đưa phương pháp học thuật vào việc giảng dạy). San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Bạn là một nhà nghiên cứu giỏi, vậy tại sao không sử dụng các kỹ năng nghiên cứu tốt để đánh giá chất lượng dạy của mình? Cuốn sách này sẽ tạo điều kiện cho bạn làm điều đó, bằng cách giúp bạn nêu ra các câu hỏi đầy hiệu quả về việc dạy và học trong lớp, khám phá một số nghiên cứu hiện có về các vấn đề này, và thiết kế một cách hệ thống để thu thập thông tin từ các sinh viên của mình.

Greg Light and Roy Cox. *Learning and Teaching in Higher Education: The Reflective Professional* (Dạy và học trong giáo dục đại học: Chuyên gia suy nghiệm). London: Paul Chapman, 2001.

Nếu bạn có mười năm để khảo sát tỉ mỉ khối lượng tài liệu lý thuyết và nghiên cứu đồ sộ về học và dạy, và muốn tóm tắt những kết quả nghiên cứu quan trọng nhất, thì bạn có lẽ sẽ cho ra đời cuốn sách như thế này. Cuốn sách vừa là thách thức đáng gờm nhất đối với địa vị thánh kinh của cuốn sách của McKeachie (theo nghĩa nó bao gồm mọi thứ), vừa là một công trình lý luận quan trọng. Được viết bởi hai học giả ở University of London – một trong hai người đó (Light) giờ là giám đốc Searle Center for Teaching Excellence ở

Northwestern University – cuốn sách sẽ giúp bạn tập trung vào việc học – của bạn lẫn của sinh viên bạn – và sẽ cung cấp cho bạn vốn khái niệm để suy nghĩ về những mối thách thức chúng ta phải đối mặt khi thúc đẩy việc học trong cái thế giới giáo dục đại học ngày càng phức tạp này.

THỰC HÀNH

John C. Bean. *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom* (Tham dự vào các ý tưởng: Cẩm nang hướng dẫn dành cho giáo sư về tích hợp việc viết, suy nghĩ có tính phê phán, và học tập chủ động trong lớp). San Francisco: Jossey-Bass, 1996.

Khi xem lướt qua tập sách này, bạn sẽ ngạc nhiên trước nhiều kiểu bài tập gây hứng thú mà từ trước cho đến lúc bấy giờ bạn chưa bao giờ nghĩ tới. “Có tính phê phán” và “chủ động” là hai khái niệm cơ bản. Bean cung cấp một bản tóm tắt các cơ hội, đặc biệt là các bài viết chính thức lẫn không chính thức, các tình huống, và những bài tập dành cho việc thảo luận theo nhóm nhỏ. Ông cũng bàn một cách cực kỳ rõ ràng dễ hiểu về mối liên hệ giữa suy nghĩ và viết, cũng như về quá trình “huấn luyện” sinh viên để trở thành những người suy nghĩ/người viết giỏi hơn.

Stephen D. Brookfield and Stephen Preskill. *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms* (Thảo luận như là một cách dạy: Các công cụ và kỹ năng dành cho các lớp học dân chủ). San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Nhan đề này gây hiểu lệch. Brookfield và Preskill tin rằng thảo luận chính là cách để dạy. Với sức thuyết phục và niềm say mê đặc biệt, họ khám phá những khía cạnh tri thức, cá nhân, và đạo đức của việc thảo luận. Các phương án kịch bản trong chính các lớp của họ đưa những khái niệm trừu tượng này vào đời thực. Điểm nhân đặc biệt thú vị là họ gợi ý những kỹ năng mang tính sáng tạo để khơi gợi ý kiến phản hồi của sinh viên.

Kenneth A. Bruffee. *Collaborative Learning: Higher Education, Interdependence, and the Authority of Knowledge* (Học trong sự cộng tác: Giáo dục đại học, sự phụ thuộc lẫn nhau, và thẩm quyền về kiến thức). Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1993.

Bruffee sẽ giúp bạn phát triển những cách rất hiệu quả để thực hiện việc học trong sự cộng tác, nhưng ông cũng sẽ thách thức buộc bạn phải suy nghĩ lại cách chúng ta hiểu về giáo dục. Ông lập luận rằng chúng ta xây dựng những gì mà chúng ta nghĩ là mình biết trong cộng đồng “những đồng nghiệp có tri thức.” Sinh viên phải vượt qua được những ranh

giới xung quanh các cộng đồng mà họ đang cố gắng gia nhập (các chuyên ngành học thuật chẳng hạn), và họ có thể làm điều đó một cách tốt nhất với cách thực hiện hệ thống khi cộng tác làm việc về những vấn đề tri thức thật sự để xây dựng kiến thức theo cách mà các giáo sư của họ đã làm.

C. Roland Christensen, David A. Garvin, and Ann Sweet, eds. *Education for Judgment: The Artistry of Discussion Leadership* (Giáo dục sự phán xét: Nghệ thuật lãnh đạo các cuộc thảo luận). Boston: Harvard Business School Press, 1991.

Những bài viết của từng tác giả tập trung vào việc dùng thảo luận để giúp sinh viên học cách đưa ra các đánh giá. Họ sẽ giúp bạn tìm hiểu cả các câu hỏi thực hành căn bản lẫn các vấn đề triết lý rộng lớn của cách tiếp cận này. Mỗi tác giả đưa bạn đi trong một hành trình qua những niềm vui và nỗi thất vọng của việc dạy học thông qua thảo luận, xác định các ý tưởng và cách làm tạo ra những môi trường học hiệu quả nhất. Bạn có thể tìm hiểu một loạt các chủ đề, bao gồm các cách sử dụng thảo luận để giúp sinh viên học các tài liệu kỹ thuật và cách thức đặt các quy định nền tảng để có các buổi thảo luận tốt. Những người biên tập tin rằng có thể xác định các yếu tố của việc giảng dạy xuất chúng và giúp những người khác sử dụng các yếu tố đó.

Donald L. Finkel. *Teaching with Your Mouth Shut* (Dạy với cái miệng ngậm). Portsmouth, N.H.: Boynton/Cook, 2000.

Tại sao bạn nên tránh việc dạy bằng cách nói? Và thậm chí nếu bạn muốn tránh “nói cho biết,” thì làm được như vậy bằng cách nào mà sinh viên của bạn vẫn học được? Finkel đưa ra những câu trả lời nhiệt thành, rút ra từ kinh nghiệm dạy liên ngành của ông ở Evergreen College. Bằng việc kể lại và giải thích các tình huống và các cuộc trao đổi trong lớp của mình, ông cho bạn thấy (và kể cho bạn) cách làm thế nào mà ông ngậm miệng được và để cho những cuốn sách, những đề bài giao cho sinh viên viết, các vấn đề, và sinh viên, thực hiện việc dạy học.

Roger C. Schank and Chip Cleary. *Engines for Education* (Những đầu tàu cho giáo dục). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1995.

Liệu bạn có thể tạo ra một môi trường học trong đó mỗi sinh viên theo đuổi mỗi quan tâm riêng của mình, một môi trường gợi thích thú, thu hút sự chú ý, và hỗ trợ cho từng cá nhân “đúng lúc,” chỉ khi người ta phát triển được “nhu cầu muốn biết”? Schank, một nhà khoa học nghiên cứu về việc học, cùng một trong những người từng là sinh viên sau đại học của ông, trình bày cho bạn cách làm điều đó trong cuốn sách này – một nỗ lực tìm tòi mang tính dả phá truyền thống cũ kỹ về những điều lệch lạc trong trường học

ở mọi cấp học, và việc công nghệ có thể sửa sai như thế nào. Công trình này thực hành điều mà nó thuyết giảng. Bạn có thể đọc bản cứng cuốn sách này, hoặc có thể tìm hiểu các ý tưởng của nó trên mạng dưới hình thức một cuốn sách điện tử – cách này đem lại cho bạn quyền kiểm soát hoàn toàn về những gì bạn học hỏi và học theo thứ tự nào. Nếu bạn muốn sử dụng World Wide Web thì đây là nơi để bắt đầu suy nghĩ về những gì bạn có thể làm. Bạn có thể tìm ra bản trên mạng tại địa chỉ <<http://engines4ed.org/hyperbook/nodes/intro-zoomer.html>>.

Barbara E. Walvoord and Virginia Johnson Anderson. *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment* (Chấm điểm một cách hiệu quả: Một công cụ học tập và thẩm định). San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

Cách bạn cho điểm có thể củng cố tất cả nỗ lực tốt đẹp của bạn hoặc phá hoại việc dạy của bạn với việc gửi đi những thông điệp bạn không bao giờ cố ý về kiểu học mà bạn mong sẽ có trong lớp. Walvoord, giáo sư Anh ngữ ở Notre Dame, và Anderson, giáo sư ngành sinh vật học ở Towson State, giúp bạn vạch ra những bài tập hay, tạo động lực khuyến khích sinh viên, liên kết giữa điểm tổng kết và những tiêu chuẩn tri thức, và đưa ra những lời nhận xét hữu ích cho sinh viên. Họ cũng nêu một số ý tưởng bổ ích về việc sử dụng việc cho điểm để đánh giá một nguyên tắc đã được

thiết lập và chương trình học, những ý tưởng có thể sẽ trở nên hữu dụng đối với bạn trong vài năm nữa khi vị hiệu trưởng chỉ định bạn tham gia một ủy ban để giải quyết những vấn đề như vậy.

CÁC MÔN HỌC KHÁC NHAU

Anh ngữ

College Composition and Communication (ấn phẩm định kỳ).

College English (ấn phẩm định kỳ), <<http://www.ncte.org/pubs/journals/ce>>.

Robert Connors and Cheryl Glenn, *The New St. Martin's Guide to Teaching Writing* (Hướng dẫn của St. Martin về việc dạy kỹ năng viết). Boston: Bedford/St Martin's, 1999.

Cuốn sách này sẽ rất hữu ích cho những ai lần đầu tiên dạy một khoá viết bài luận cho sinh viên năm thứ nhất. Các chương đầu tiên sẽ dẫn dắt bạn qua những tuần đầu của khoá học, các chương tiếp theo giải thích một cách chi tiết, rõ ràng về cách thiết kế các bài tập và phiếu đánh giá. Lời khuyên ở đây mang tính tương thân tương ái chứ không phải hạ cố, khôn ngoan mà tinh tế. Một phần ba cuối cùng của cuốn sách in lại nhiều bài viết sinh động có sức ảnh hưởng, liên kết thực hành với lý thuyết. Trái lại, một phần ba ở giữa chỉ phù hợp với các giảng viên kinh nghiệm.

Phần này các tác giả bàn về những lý thuyết phức tạp liên quan đến biện pháp tu từ trong viết luận.

Erika Lindemann. *A Rhetoric for Writing Teachers* (Một phép tu từ dành cho các giảng viên dạy viết), 4th ed. New York: Oxford University Press, 2001.

Cuốn sách này có nhiều thông tin và nhận thức sâu sắc hơn mức bạn cần trong ngắn hạn hay có thể tiêu hoá hết trong ngắn hạn. Hãy tham khảo những chương nào quan trọng nhất đối với bạn. Lindemann đặc biệt sáng tạo và giúp ích nhiều khi bàn về nhiều thể loại bài tập viết đa dạng cũng như các kỹ năng đánh giá. Daniel Anderson đóng góp một chương giá trị về cách sử dụng World Wide Web làm công cụ sư phạm.

University of Chicago Writing Program, “The Little Red Schoolhouse Writing Guide” (Hướng dẫn kỹ năng viết của Little Red Schoolhouse) <<http://writingprogram.uchicago.edu/schoolhouse/index.htm>>.

Các phần khác nhau của cuốn cẩm nang cực kỳ độc đáo và mang tính khơi gợi này xuất hiện trên mạng mỗi khi khoá học này được dạy ở University of Chicago, nhưng các phần này không được đăng tải trên đó lâu. Cẩm nang này có một số bài tập cực kỳ hiệu quả mà sẽ giúp sinh viên của bạn viết thành công hơn.

Địa chất

Journal of Geological and Related Sciences (ấn phẩm định kỳ).

Kinh tế học

Michael K. Salemi. "An Illustrated Case for Active Learning" (Một tình huống minh họa về việc học chủ động). *Southern Economic Journal* 68 (January 2002): 721–731.

Bằng việc sử dụng khái niệm "giá trị hiện tại" (present value), tác giả trình bày cách thu hút các sinh viên môn thị trường tài chính để họ thực hiện việc học chủ động thay vì bị động.

Phillip Saunders and William B. Walstad, eds. *Teaching Undergraduate Economics: A Handbook for Instructors* (Giảng dạy môn kinh tế học ở bậc đại học: Cẩm nang dành cho giảng viên). New York: Irwin/McGraw Hill, 1998.

Tập hợp 22 bài viết cập nhật này của các giáo sư danh tiếng trong cả nước bàn về một loạt các chủ đề theo bốn mặt: các mục tiêu và các mục đích, lý thuyết học tập, các phương pháp giảng dạy, và việc thẩm định. Dù bạn là giảng viên kinh tế mới vào nghề hay đã có đầy kinh nghiệm thì đều sẽ thu được ích lợi từ sự kết hợp giữa lý thuyết, nghiên cứu thực nghiệm, và ứng dụng thực hành này.

Lịch sử

American Social History Project (Dự án lịch sử xã hội Hoa Kỳ), “History Matters” (Lịch sử là quan trọng). <<http://historymatters.gmu.edu/>>.

Đây là địa chỉ cần đến nếu bạn muốn đi tắt tới các nguồn tài liệu gốc: tài liệu viết (thông thường khoảng bốn hoặc năm trang), tài liệu trực quan (hình họa, ảnh, băng hình), tài liệu âm thanh (bài nói). Những nguồn này bao gồm một phạm vi rất rộng các vấn đề và sự kiện sâu sắc trong lịch sử Hoa Kỳ. Với gần một nghìn nguồn để lựa chọn từ thế kỷ 17 tới hiện nay, chắc chắn bạn sẽ tìm được tài liệu thích hợp cho khoá học của mình. Các bản mô tả tóm tắt giúp tìm kiếm nhanh hơn.

Nhưng đó không phải là mọi thứ trong cái rương của cái sự phạm này. Trang mạng này còn có các hướng dẫn giúp sinh viên cách phân tích những nguồn tài liệu gốc này; các bài viết của các sử gia trao đổi và diễn giải các sự kiện; một danh sách hàng trăm các trang mạng về đề tài lịch sử kèm theo chú giải; và các bản đề cương khoá học của các khoá học về lịch sử (có kèm theo chú giải).

“Best of History Websites” (Những trang mạng hay nhất về lịch sử) <<http://besthistorysites.net/>>.

Đúng như tên gọi, bạn sẽ thấy ở đây các đường dẫn (links) tới những trang mạng về gần như tất cả thời

kỳ lịch sử, khu vực, và quốc gia. Điều còn hay hơn nữa là những trang đó đều được chú giải, vì thế bạn càng ít phải mất thời gian đọc những thứ xoàng xĩnh hay không liên quan. Còn có các đường dẫn tới các kế hoạch bài học; mặc dù những tài liệu này có xu hướng dành cho các giáo viên cấp hai.

The History Teacher (ấn phẩm định kỳ).

Peter N. Stearns, Peter Seixas, and Sam Wineburg, eds. *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (Hiểu biết, giảng dạy, và học tập môn lịch sử: Các quan điểm ở tầm mức quốc gia và quốc tế). New York: New York University Press, 2000.

Trong tuyển tập này, các sử gia đề cập các vấn đề khác hẳn nhau từ nhiều quan điểm, một số chú ý vấn đề sư phạm, một số khác chú ý nội dung. Nếu bạn muốn tìm ý tưởng để đưa vào việc thiết kế khoá học của mình, bạn nên đọc sáu chương cuối. Phân tích của Stearn về khoá học lịch sử thế giới của ông đặc biệt có sức thuyết phục và cụ thể.

Teaching History: A Journal of Methods (ấn phẩm định kỳ).

Sam Wineburg. *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* (Tư duy sử học và các hành động phi tự nhiên khác: Vạch tương lai cho việc giảng dạy quá khứ). Philadelphia: Temple University Press, 2001.

Wineburg, giáo sư môn lịch sử và môn tâm lý học nhận thức, xem xét từ nhiều góc độ vấn đề người ta hiểu về quá khứ một cách khác nhau như thế nào. Những câu trả lời thú vị nhất đến từ nhiều thí nghiệm tâm lý-xã hội mà ông tiến hành. Ví dụ, với sự hoạt bát lôi cuốn, ông kể lại chuyện một nhóm giảng viên và một nhóm sinh viên đã tìm ra các “sự thật” khác nhau trong cùng một chương sách giáo khoa như thế nào. Một bài viết khác bàn về việc giới trẻ hình dung những người Pilgrim,[†] những người định cư đến từ các nước châu Âu, và dân hippie ra sao. Những tình huống tập trung này kích thích Wineburg (và sẽ kích thích bạn) phải ngẫm nghĩ về tính khách quan của việc hiểu lịch sử.

Triết học và Tôn giáo

Teaching Philosophy (ấn phẩm định kỳ). <<http://www.pdc-net.org/teachph.html>>.

Wabash Center (Trung tâm Wabash). “Internet Guide to Religion.” (Hướng dẫn sử dụng các nguồn tài nguyên trên Internet để giảng dạy và học tập về tôn giáo”) <http://www.wabashcenter.wabash.edu/resources/guide_headings.aspx>

†. Pilgrims là một nhóm những người định cư châu Âu đến vùng thuộc địa Plymouth (nay là thị trấn Plymouth, tiểu bang Massachusetts, Hoa Kỳ) vào thế kỷ 17.

Tâm lý học

Roz Brody and Nicky Hayes. *Teaching Introductory Psychology* (Day tâm lý học nhập môn). East Sussex, U.K. Lawrence Erlbaum, 1995.

Trong tập sách súc tích này, các tác giả nêu vắn tắt những ý tưởng về cách dạy sáu lĩnh vực tâm lý học nhập môn. Sau một chương về các nguyên tắc cơ bản, họ mô tả các hoạt động lõi cuốn sinh viên cũng như các “công việc thực hành” trực tiếp liên quan tới các thiết kế nghiên cứu và phân tích thống kê. Bạn sẽ thấy những tập hợp đề bài luận đặc biệt hữu ích cho từng lĩnh vực trong tổng cộng sáu lĩnh vực đó. Cuối cùng, các “module” khoá học nhập môn dài sáu tuần, tám tuần hay dài như thường lệ là một xuất phát điểm thuận tiện để bạn quyết định bạn muốn hay cần dạy những gì.

Robert J. Sternberg, ed. *Teaching Introductory Psychology: Survival Tips from the Experts* (Day tâm lý học nhập môn: Những lời khuyên mang tính sống còn của các chuyên gia). Washington D.C.: American Psychological Association, 1997.

Tuyển tập các bài luận này bổ sung rất hay cho sách của Brody và Hayes. Mười một giảng viên tâm lý học đầy kinh nghiệm đưa ra các ý kiến sâu sắc, thẳng thắn về một phạm vi rộng gồm nhiều vấn đề, bao gồm các nguyên tắc sư phạm, suy nghĩ có tính phê phán, lớp

học đồng sinh viên, việc tích hợp giữa nghiên cứu và giảng dạy, và vai trò của niềm say mê.

Teaching of Psychology (ấn phẩm định kỳ).

Vật lý học

Arnold B. Arons. *A Guide to Introductory Physics Teaching* (Cẩm nang dạy vật lý nhập môn). New York: John Wiley, 1990.

Đừng bỏ qua chương nói về việc suy nghĩ có tính phê phán, thậm chí nếu bạn không dạy môn vật lý. Chương này sẽ kích thích các nhà hoạt động nhân văn, các nhà khoa học tự nhiên và xã hội ngẫm nghĩ việc suy nghĩ có tính phê phán trong ngành học của họ có ý nghĩa gì và bằng cách nào họ có thể giúp sinh viên biết suy nghĩ một cách phê phán. Arons, nhà vật lý ở University of Washington, người muốn biết người ta học vật lý như thế nào, đã thành lập và đứng đầu dự án về giáo dục vật lý và đã giúp thực hiện cuộc cách mạng trong tư duy về giáo dục khoa học.

Xã hội học

Dean S. Dorn, ed. *Voices from the Classroom: Interviews with Thirty-Six Sociologists about Teaching* (Những tiếng nói từ lớp học: Phỏng vấn 36 nhà xã hội học về việc giảng dạy). Washington, D.C.: American Sociological Association Teaching Resources Center, 1996.

Không cần phải là nhà xã hội học bạn cũng thấy những cuộc phỏng vấn này rất hấp dẫn. Những giảng

viên này có thể không “nói hết” về các tình huống và cảm xúc của họ với tư cách là giảng viên, nhưng họ nói về những điều đó nhiều ở mức đáng kể và với sự thẳng thắn có tính cách hướng dẫn, đôi khi làm bạn sùng sốt. Là những người dày dặn kinh nghiệm lẫn những người mới vào nghề, dạy ở rất nhiều trường lớn nhỏ khác nhau trên khắp cả nước, họ đem lại cho bạn cái nhìn của người trong cuộc về nghề nghiệp của chúng ta. Tất nhiên, họ chú ý đặc biệt đến các vấn đề nội dung và phương pháp dạy môn xã hội học.

Kathleen McKinney. *Sociology through Active Learning* (Xã hội học qua việc học chủ động). Thousand Oaks, Calif.: Sage, 2001.

Nếu bạn muốn vun đắp việc học chủ động trong khoá của mình, thì cuốn cẩm nang dành cho sinh viên này là sự đầu tư tốt nhất của bạn. Cuốn sách này đưa ra các chỉ dẫn và các bảng biểu in sẵn cho 50 bài tập trong 10 lĩnh vực chủ đề như lý thuyết và phương pháp, xã hội hoá và tương tác, sự phân tầng, các tổ chức và sự quan liêu, chủng tộc, giới tính và khuynh hướng tính dục, sự lệch lạc và tội phạm, và những hành vi tập thể.

Bạn có thể điều chỉnh các bài tập này cho phù hợp với khoá học của mình, nhưng những bài đó được thiết kế tốt đến mức bạn có thể dễ dàng sử dụng chúng

“nguyên trạng.” Thực sự là bạn có thể xây dựng toàn bộ khoá học dựa trên cuốn sách này.

Kèm theo là tài luyện hướng dẫn cho giảng viên, mô tả từng bài tập một, với thông tin về bối cảnh và mục đích cũng như các gợi ý về phương pháp và việc sử dụng thời gian. (Tôi cảm ơn Howard Aldrich về tài liệu trích dẫn và phần nhận xét này).

Teaching Sociology (ấn phẩm định kỳ). <<http://www.lemoyne.edu/ts/tscontents.html>>.

CÁC ĐƯỜNG DẪN TỚI CÁC TRANG MẠNG SƯ PHẠM VÀ ĐỀ CƯƠNG KHOÁ HỌC

Center for History and New Media (Trung tâm Lịch sử và Phương tiện mới). <<http://chnm.gmu.edu/tools/syllabi/>>.

Trang mạng có hàng ngàn đề cương khoá học ở bậc đại học trên khắp cả nước. Bạn có thể tìm kiếm bằng các từ khoá đối với các chủ đề cụ thể mà bạn muốn.

University of North Carolina – Chapel Hill, Department of Sociology <<http://www.unc.edu/~healdric/Home9.html>>.

Do Giáo sư Howard Aldrich tạo ra, trang mạng này chứa nhiều đường dẫn có giá trị tới các trang mạng giáo dục, gồm các vấn đề làm thế nào để phát hiện việc đạo văn, tổ chức thảo luận nhóm qua thư điện tử, và xây dựng các công cụ dựa trên nền Web; các

trang mạng nói về việc học trong sự hợp tác, gồm các danh mục tài liệu đọc và các trang hướng dẫn từng bước; trang mạng nói về phương pháp nghiên cứu tình huống của Khoa Xã hội học của University of California–Santa Barbara, vốn có hai mươi tình huống, cũng như đưa ra các chỉ dẫn giúp bạn tự dựng nên tình huống; và các bản sách điện tử, sách trên mạng, và các công nghệ khác. Bạn hãy vào đây tìm các trang mạng như Open Mind, ebrary, Questia, và các trang mạng khác mà sẽ cho bạn tiếp cận được nội dung bài, thường là không mất tiền.

CÁC TRUNG TÂM DẠY VÀ HỌC

Có hơn một trăm trung tâm [nghiên cứu và hỗ trợ] giảng dạy [ở Hoa Kỳ]. Tôi liệt kê một số trung tâm có trang mạng cung cấp nhiều tư liệu và nhiều thông tin hướng dẫn. Nhiều trang mạng của các trung tâm khác cũng rất hữu ích, vì vậy bạn đừng chỉ giới hạn vào những địa chỉ dưới đây.

Brown University, Sheridan Center for Teaching and Learning <http://www.brown.edu/Administration/Sheridan_Center/>.

Bên cạnh nhiều công dụng khác, trang mạng này hỗ trợ việc xây dựng đề cương khoá học và cập hồ sơ giảng dạy (teaching portfolio).

Harvard University, Bok Center for Teaching and Learning <<http://bokcenter.harvard.edu>>.

Ở đây bạn sẽ thấy những băng ghi hình quý giá minh họa phương pháp giảng dạy hiệu quả.

New York University, Center for Teaching Excellence <<http://www.nyu.edu/cte/>>.

Trang này có các đường dẫn tới các cuốn sách, bài viết, và các trang mạng trên một phạm vi rộng lớn các chủ đề, bao gồm việc con người học như thế nào và sinh viên tiếp cận việc học ra sao, dạy và học trong các ngành cụ thể, các vấn đề trong giáo dục khoa học, công nghệ, và học dựa trên cơ sở giải quyết vấn đề.

Northwestern University, Searle Center for Teaching Excellence <<http://teach.northwestern.edu/>>.

Hãy đọc các bản tin (newsletters) của họ.

Princeton University, McGraw Center for Teaching Excellence <<http://web.princeton.edu/sites/mcgraw/>>

Xem “McGraw Minigraphs” – những bài giới thiệu về các chủ đề quan trọng trong việc dạy và học, dù mỗi bài chỉ gói gọn trong một trang nhưng nó chứa đựng tinh túy của các công trình nghiên cứu gần đây cũng như cung cấp một số lời khuyên cụ thể.

[State] University [of New York] – Buffalo, Center for Teaching and Learning Resources <<http://etc.buffalo.edu/>>.

Trang này có các đường dẫn tới những thông tin bổ ích về nhiều chủ đề khác nhau: việc dạy có tính chất tương tác trong lĩnh vực kỹ thuật; việc học dựa trên cơ sở giải quyết vấn đề; đấu tranh chống đạo văn; các cấp hồ sơ giảng dạy; và các vấn đề khác.

University of Hawaii, Honolulu Community College <<http://honolulu.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/guidebk/teachtip/teachtip.htm>>

Trang này cung cấp một tập hợp phong phú và xuất sắc các bài viết trên mạng.

University of Iowa Center for Teaching, <<http://centeach.uiowa.edu/teachmaterials.shtml>>

Bạn sẽ tìm thấy các đường dẫn (được lựa chọn kỹ và có chú giải) tới các tạp chí chuyên về giảng dạy trong nhiều ngành học.

University of Massachusetts – Amherst, Center for Teaching <<http://www.umass.edu/cft/>>

Trang này có nhiều gợi ý về kỹ năng đọc.

University of Michigan, Center for Research on Learning and Teaching <<http://www.crlt.umich.edu>>

Trang này có những đường dẫn rất có giá trị đến các tài liệu nói về các chủ đề sư phạm, và đặc biệt là các tài nguyên giảng dạy của nhiều chuyên ngành.

University of Minnesota, Center for Teaching and Learning
Services <<http://www1.umn.edu/ohr/teachlearn/>>

Trang này có những chủ đề cực kỳ hữu ích (ví dụ: suy nghĩ có phê phán, hướng dẫn sinh viên, v.v...). Thêm vào đó, bạn sẽ tìm thấy những danh mục hướng dẫn rất hay và đường dẫn tới các trang mạng sự phạm khác.

University of North Carolina – Chapel Hill, Center for Teaching and Learning <<http://ctl.unc.edu>>

Loạt bài “For Your Consideration” (Để bạn tham khảo) đưa ra những lời hướng dẫn sâu sắc về nhiều chủ đề, từ việc làm thế nào để kết hợp các thứ vào làm thành một khoá học hiệu quả đến việc phải làm những gì trong ngày đầu tiên đứng lớp.

Vanderbilt University, Center for Teaching <<http://www.vanderbilt.edu/cft>>

Bạn sẽ tìm thấy ở trang này những bản tin giàu thông tin và về nhiều chủ đề khác nhau.

Bảng tra cứu

(x: xem, xt: xem thêm)

bài tập/phần việc giao cho sinh viên làm: bài đọc giao cho sinh viên, 137–140; bài kiểm tra ngắn, 188–190; đề bài giao cho sinh viên viết, 87–88, 141–143, 151, 184–185, 201–202, 245; các dạng bài tập khác nhau, 54–55

bài thi/bài kiểm tra, 184–185, 189–191. xt cho điểm; đánh giá

Bain, Ken, 105, 192

Bell, Daniel, 236

Bell, Derrick, 228–229

Bloom, Benjamin, 95–96

các giai đoạn nhận thức, 47–49, 92, 185

các kỹ năng nhận thức, 92–98, 104

các môn khoa học, 92–93

các môn nhân văn, 92–93

cho điểm/chấm điểm, 87–88, 229–230; các câu hỏi thảo luận,

- 141–142; cách làm tắt, 200–204; các tiêu chí (quy định hướng dẫn), 198–200, 216–217; như một cách đánh giá, 184–187; như một cách động viên, 193–196, 209–210; như một cách kiểm soát, 129–130; quy định về việc cho điểm, 194–197; cho điểm sự hiện diện trên lớp, 128–130; theo đường cong, 192–193; cho điểm việc dạy, 184–187; cho điểm việc dạy và học, 187–191. *xt* đánh giá
- chủng tộc, 52–54, 139; và kế hoạch bài học, 136–140; triển lãm của sinh viên về chủ đề chủng tộc, 163
- công nghệ trong lớp học, 115, 146–148; và việc thảo luận, 143–144; và việc ghi hình, 211–212
- công việc trong các ủy ban (của khoa, trường), 239
- cuộc triển lãm của sinh viên, 163–165
- dạy học mang tính đối thoại, 21–22
- dạy học như thể là trình diễn, 110–111
- dạy môn hoá sinh, 162
- dạy môn kinh tế học, 61–62
- dạy môn lịch sử nghệ thuật, 89–90, 97
- dạy môn nhân loại học, 137–140
- dạy môn văn học Anh, 32, 63–64, 287–288
- dạy: như là đối thoại, 21–22, 39, 108, 110, 126–127, 184–187, 253–256; phong cách, 29–33; theo phong cách Socrates, 31–33, 35; triết lý, 33–38, 62–63; kỹ năng truyền thông, 101–115; như một hình thức kiểm soát, 194–197, 200; bên

ngoài lớp học, 222–223, 227–233; và nghiên cứu, 234–238, 250–251; như là niềm vui, 242

duy trì các chuẩn mực, 22, 138, 140, 200

đánh giá: việc thảo luận, 145–148; đánh giá sinh viên, 184–191; đánh giá giảng viên, 187–191, 204–212; đánh giá bài viết, 198–204, 212–217, 245, 251. xt ý kiến phản hồi của sinh viên; cho điểm

đề cương khoá học: đề cương khoá học “đầy hứa hẹn,” 60; xác lập mục tiêu, 60–75; xác lập giọng điệu, 66–68; xác định kết quả, 64–75, 81–82; lịch trình, 82, 90; cấu trúc (của), 83–86, 90; bài tập giao cho sinh viên làm, 87–88; chi tiết thực hành, 87, 98–100; thiết lập nhịp điệu, 91–92; và trang mạng, 247; các đề cương mẫu có trên mạng, 296

địa chất, 289

đời sống cá nhân, 241–242

Edmundson, Mark, 209

giá trị đạo đức và xã hội, 33–34, 68

giải thưởng về giảng dạy, 238

giảng bài. x thuyết trình

giờ tiếp sinh viên, 225–233, 249, 251,

giới tính: và việc học, 48–49; và việc truyền thông, 67; nghiên cứu tình huống, 158–160

Gould, Stephen Jay, 235

Hall, Jacquelyn, 163

Harris, Barbara, 69–71

học dựa trên tình huống, 157–161, 177–181, 267 (ghi chú số 5)

học/học tập: chủ động (tích cực), 21–22, 115–116, 127, 151–166;
môi trường học tập, 23; phong cách học, 44–45, 106–107; học
hồi hợt, 80; các lý thuyết (về), 279–282. *x* các kỹ năng nhận
thức; các giai đoạn nhận thức

khoa học chính trị, 65–66, 155, 157–158

lịch sử: giảng dạy, 69–70, 72–74, 93, 122–123, 153–154; các trò
chơi, 166–174; các nguồn tư liệu, 290–292, 296

lịch trình làm việc, 241, 250–251

Light, Richard, 193

lòng nhiệt tình, 28, 109–111

•
McKeachie, Wilbert J., 161

mô hình nhận thức, 42–43, 57, 75, 127, 132–133, 255

mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên: và các bài giảng, 102;
bên ngoài lớp học, 223–233, 149

Morris, Willie, 221–222

mục tiêu. *x* đề cương khoá học

Newman, Lex, 203–204

nghiên cứu và giảng dạy, 234–241, 255

nghiên cứu về truyền thông, 158–160

ngoại ngữ, 92

Perry, William G., 47–48

phòng văn, 161

phụ nữ, 48–49, 239. *xt* giới tính

PowerPoint (phần mềm). *x* công nghệ trong lớp học

quấy rối tình dục, 230.

xt mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên

quy định hướng dẫn (tiêu chí chấm bài), 198–200, 216–217.

xt đánh giá; ý kiến phản hồi của sinh viên

Richardson, Chad, 163

sách giáo khoa, 109

Scott, Anne, 126

sinh viên: những đặc điểm, 39–54, 258–259 (ghi chú số 1);

mối quan hệ với giảng viên, 223–233, 149

sự tự suy nghiệm: của giảng viên, 19, 27, 36, 119; của sinh viên, 116–117

tài liệu nghe nhìn. *x* công nghệ trong lớp học

tâm lý học: “gặp gỡ của các nhà tư tưởng,” 155; nghiên cứu
 tình huống, 177–181; thư mục tham khảo, 293–294

tầng lớp kinh tế xã hội, 50–52

thăm định. x đánh giá; cho điểm

thảo luận về Chiến tranh Việt Nam, 122–123

thảo luận: mục tiêu (của), 120–125; kiểu thuật lại, 121, 125; kiểu hội thoại, 121–123, 126; kiểu hội thảo, 123–124; cơ sở lý luận, 126–127; quy định việc cho điểm trong thảo luận, 127–130; lập lịch trình cho các buổi thảo luận, 131–134; các câu hỏi chuẩn bị, 134–140; bài viết phản hồi chuẩn bị cho buổi thảo luận, 141–142; giải quyết trục trặc trong thảo luận, 144–148

thiết kế khoá học. x thảo luận; thuyết trình; đề cương khoá học

thư điện tử, 223–225, 251–252

thuyết trình: những thuận lợi, 101–102; những bất lợi, 103; chia khoá dẫn tới thành công, 105–109; như là trình diễn, 110–111; cách tổ chức, 111–112; đa dạng hoá bài giảng, 113–116; cách làm tất, 244–245; và công nghệ trong lớp học, 246–248

tính cấu toàn, 71, 243–248, 255–256

toán học, 92

tranh luận, 152

triết học, 124–125, 292

trò chơi đóng vai và mô phỏng, 152–156

trò chơi nghiên cứu khoa học, 174–176

trò chơi nội chiến [và hoà bình], 166–169

trò chơi tái thiết [Hoa Kỳ], 170–174

trung tâm [nghiên cứu và hỗ trợ] dạy và học, 71, 211, 297–300

tư vấn, 231–232

văn hoá học đường, 39

vật lý học, 294

Weir, Robert, 203

World Wide Web, 114, 246, 290. *xt* công nghệ trong lớp học

xã hội học, 162, 294–296

ý kiến phản hồi của sinh viên, 44, 55–56, 115–116, 145–148,
187–191, 225–227; *xt* đánh giá

Niềm vui dạy học
Hướng dẫn thực hành cho tân giảng viên đại học
Peter Filene

Tô Diệu Lan - Trần Nữ Mai Thy dịch

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN
90 Ký 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: Hoàng Tân

Trần Văn Duy

Sửa bản in: Hoàng Tân

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 nhất, số lượng 1.000 cuốn, khổ 13.5x20.5cm, tại Công ty cổ phần in Thanh Niên, 62 Trần Huy Liệu-Q. PN-TP.HCM. Số đăng ký KHXB: 324-2008/CXB/05-07/VHSG ngày 17 tháng 4 năm 2008. In xong và nộp lưu chiểu quý 4 năm 2008.

Peter Filene, giáo sư lịch sử ở University of North Carolina – Chapel Hill, Hoa Kỳ, là người đã được trao tặng sáu giải thưởng về giảng dạy. Ông là tác giả của vài cuốn sách, trong đó có cuốn *Him/Her/Self: Gender Identities in Modern America*, cuốn *In the Arms of Others: A Cultural History of the Right to Die*, và cuốn tiểu thuyết *Home and Away*.



Cuốn *Niềm vui dạy học* rất hữu ích cho các tân giảng viên đại học. Tương tự một vài cuốn thuộc thể loại tự học, cuốn sách này rất đáng được đọc đi đọc lại trong nhiều năm để chúng ta không quên rằng, luôn có những cách làm khác, hay hơn.

Education Review

Trong cuốn sách này, Peter Filene đề cập đến những vấn đề cơ bản... Cuốn sách rất ngắn gọn... nhưng nó chứa đựng nhiều lời khuyên... Ông nêu lên những câu hỏi hướng dẫn thực hành mà những cuốn sách 'cao siêu' hơn có thể bỏ qua.

Chronicle of Higher Education

[Cuốn *Niềm vui dạy học*] rất nhiều những chiến lược giảng dạy và những lời khuyên đã được thử thách qua thời gian, được minh chứng qua những ví dụ cụ thể diễn ra trong đời thực... Niềm vui và sự đam mê giảng dạy và học hỏi của Filene hiển hiện trong từng trang sách... Cuốn sách hữu ích cho các giảng viên đại học, sinh viên sư phạm, các vị hiệu trưởng và trưởng khoa, hay bất cứ trung tâm nghiên cứu và hỗ trợ giảng dạy nào trong các trường đại học.

Harvard Educational Review

Một cuộc hội thoại rõ ràng, ngắn gọn, và đầy cá tính với người đọc về những mục tiêu và phương pháp giáo dục sao cho hiệu quả. Các ví dụ và gợi ý trình bày trong cuốn sách này có ích cho những giảng viên dạn dày kinh nghiệm lẫn những giảng viên mới vào nghề.

Howard Gardner, Harvard Graduate School of Education

Giá: 45.000