

# kenBain

phẩm chất của  
| những nhà giáo

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

VHSG

Phẩm chất  
của những nhà giáo ưu tú

Ken Bain

Phẩm chất  
của những nhà giáo ưu tú

(What the best college teachers do)

Người dịch: Nguyễn Văn Nhật

Người hiệu đính: Hoàng Kháng

*(Tái bản lần thứ 1)*

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN

**WHAT THE BEST COLLEGE TEACHERS DO**

by Ken Bain

Copyright © 2004 by the President & Fellows of Harvard College

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

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



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

Mọi ý kiến trao đổi xin gửi về:

**sachdaihoc@gmail.com**

*Để tưởng nhớ ba mẹ tôi*  
*– những người thầy đầu tiên của tôi*

## MỤC LỤC

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

## 1. DẪN NHẬP:

### ĐỊNH NGHĨA NHÀ GIÁO ƯU TÚ

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

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

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

---

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



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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## ĐỊNH NGHĨA SỰ ƯU TÚ

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

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

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



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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## VIỆC TIẾN HÀNH NGHIÊN CỨU

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

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

## NHỮNG ĐÁNH GIÁ XẾP HẠNG CỦA SINH VIÊN

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## NHỮNG KẾT LUẬN CHÍNH

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## VIỆC HỌC TẬP TỪ CUỘC NGHIÊN CỨU NÀY

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



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

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

## 2. HỌ BIẾT GÌ VỀ CÁCH THỨC CHÚNG TA HỌC?

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

## HỌC TỪ NHỮNG NHÀ GIÁO ƯU TÚ

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Và đó chính là vấn đề.

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

### ***3. Những câu hỏi có vai trò thiết yếu***

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

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

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

#### ***4. Sự quan tâm có vai trò thiết yếu***

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

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

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

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

## ĐIỀU GÌ THÚC ĐẨY? ĐIỀU GÌ CẢN TRỞ?

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

---

<sup>†</sup>. Nguyên văn: *Charles D. McCormick Professor of Teaching Excellence.*

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## Tiếp nhận một quan điểm phát triển về việc học

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

## NHỮNG HỆ QUẢ ĐỐI VỚI VIỆC GIẢNG DẠY

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

---

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

## MONG ĐỢI NHIỀU HƠN

### TỪ NHỮNG SINH VIÊN CÓ ĐIỂM SỐ THẤP

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

## NHỮNG Ý TƯỞNG CĂN BẢN VỀ VIỆC HỌC

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Sự phát triển tri thức***

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

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

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

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

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

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



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

9. Kiểm chứng tính nhất quán nội tại của dòng suy luận và của những kết luận của chính mình để từ đó phát triển sự độc lập về mặt tri thức.
10. Phát triển sự tự ý thức liên quan đến các quá trình tư duy và suy luận của chính mình.<sup>9</sup>

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### ***Sự phát triển cá nhân***

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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