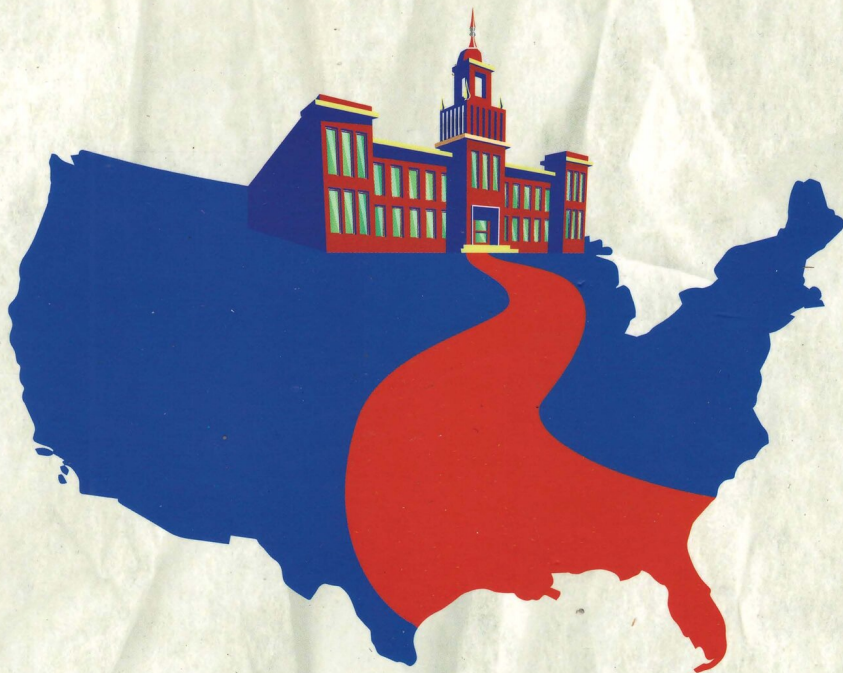


TONY WAGNER

Hoàng Đức Long dịch



BÀI HỌC
GIÁO DỤC TỪ NƯỚC MỸ

MAKING THE GRADE

tl
thanglongbooks




ĐH
QG
Hà Nội

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Đây là câu chuyện đầy lôi cuốn và ý nghĩa về cách thức nền giáo dục của nước Mỹ vượt qua thách thức đến từ những biến đổi nhanh chóng của thế giới và nội tại quốc gia. Chương trình học nặng nề, quá nhiều bài thi chuẩn hóa, mối quan hệ giáo viên-học sinh rạn nứt, áp lực đối với giáo viên, sự lệ thuộc vào công nghệ, thiếu vắng dân chủ trường học và trách nhiệm giải trình... đã đẩy hệ thống giáo dục phổ thông rơi vào cuộc khủng hoảng toàn diện. Đòi hỏi "tái tạo" hệ thống đó được đặt ra cấp thiết.

Thông qua khảo sát, nghiên cứu tại một số trường trung học tiêu biểu, cả công lập lẫn tư thục, Tony Wagner đã nêu lên cuộc vật lộn giữa những giáo điều lỗi thời, định kiến, sự phân biệt với tinh thần tự do, khao khát thay đổi, kiến tạo nền văn hóa sản sinh tri thức; đồng thời chỉ ra lộ trình sơ khởi cho nỗ lực tạo dựng một Trường làng Hiện đại, nơi cam kết lâu dài với nền giáo dục nhân văn, khai phóng...

Điều đó khơi lên nhiều suy ngẫm đối với những thành viên của cộng đồng học tập ở mọi quốc gia: Ai cũng có trách nhiệm đối với quá trình cải thiện nền giáo dục. Vậy thì, chúng ta nên tư duy ra sao và làm điều gì đúng đắn?

 Giá: 139.000VNĐ	ISBN: 978-604-315-154-1
	
8 936056 796692	9 786043 151541

Dành tặng cha mẹ tôi và PJ
Với tình yêu cùng sự biết ơn



Rất mong nhận được góp ý của bạn đọc
Mọi ý kiến xin gửi về Email: editor@thanglongbooks.vn

MAKING THE GRADE: REINVENTING AMERICA'S SCHOOLS, 1ST EDITION

The Author: Tony Wagner

All rights reserved

Authorised translation from the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group LLC.

Vietnamese Translation Copyright © 2020 by Quang Van Education and Publishing Joint Stock Company

Hợp đồng bản quyền tác phẩm được ký giữa Taylor & Francis Group LLC và Công ty cổ phần Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn.

Bản quyền tiếng Việt **“Bài học giáo dục từ nước Mỹ”** © Công ty cổ phần Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn 2020.

Bản quyền tác phẩm đã được bảo hộ. Mọi hình thức xuất bản, sao chụp, phân phối dưới dạng in ấn hoặc văn bản điện tử, đặc biệt là việc phát tán trên mạng Internet mà không có sự cho phép bằng văn bản của Công ty cổ phần Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn là vi phạm pháp luật và làm tổn hại đến quyền lợi của công ty và tác giả. Không ủng hộ, khuyến khích những hành vi vi phạm bản quyền.

Chỉ mua bán bản in hợp pháp.

Biên mục trên xuất bản phẩm của Thư viện Quốc gia Việt Nam

Wagner, Tony

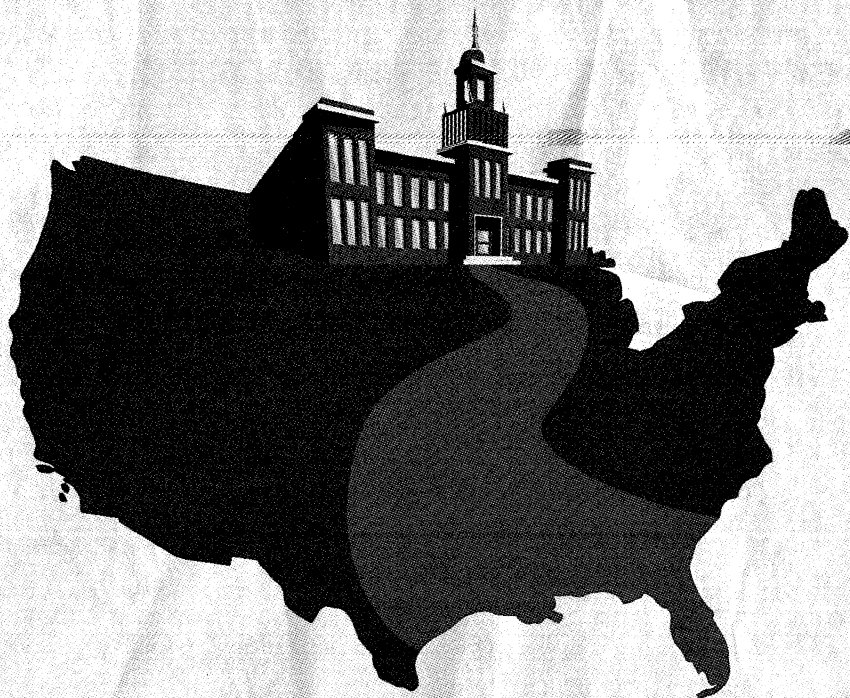
Bài học giáo dục từ nước Mỹ = Making the grade / Tony Wagner ; Hoàng Đức Long dịch. -
H. : Đại học quốc gia Hà Nội ; Công ty Xuất bản và Giáo dục Quảng Văn, 2020. - 364tr. ; 21cm
ISBN 9786043151541

1. Giáo dục 2. Mỹ
370.97 3 - dc23

DHM0035p-CIP

TONY WAGNER

Hoàng Đức Long dịch



BÀI HỌC
GIÁO DỤC TỪ NƯỚC MỸ

MAKING THE GRADE

tl
thamlongbooks



NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Nơi ấy tâm trí bất khuất và đầu ngẩng cao;
Nơi ấy hiểu biết tự do phóng dật;
Nơi ấy thế giới không bị thành trì cổ hủ, hẹp hòi phân chia
thành mảnh nhỏ;

Nơi ấy lời nói phát ra từ thẳm sâu sự thật;
Nơi ấy nỗ lực không ngừng vươn lên tìm kiếm sự tuyệt đối;
Nơi ấy dòng suối trong lành của lý trí vẫn không lạc lối
trong bãi cát ử dột, hoang vu của những tập quán khô cằn,
cứng nhắc.

Nơi ấy Cha dẫn tâm trí con vào hành động, vào suy tư mở
rộng luôn luôn.

Trong vòm trời tự do ấy, xin hãy để quê hương con bình
tĩnh, Cha ơi!

Rabindranath Tagore, Thơ Dâng - Gitanjali, bài số 35

ĐI TÌM Ý NGHĨA THỰC SỰ CỦA TRƯỜNG HỌC

Nhân loại chuẩn bị bước sang thập kỷ thứ ba của thế kỷ 21, giáo dục và trường học vẫn là một chủ đề 'nóng' từ trên truyền thông đến từng bữa ăn của mỗi gia đình. Các quốc gia phát triển như Mỹ hay đang phát triển như Việt Nam đều không ngừng tìm kiếm những giải pháp để cải thiện chất lượng giáo dục, đáp ứng kỳ vọng ngày càng cao của phụ huynh cũng như yêu cầu khách quan của xã hội. Năm 2020 là một cột mốc lịch sử của thế giới. Hầu hết các quốc gia bị đặt trong tình thế bị động khi đại dịch COVID-19 xuất hiện. Cho đến giờ phút này, chúng ta vẫn loay hoay để vừa chống dịch, vừa duy trì xã hội ở trạng thái ổn định nhất. Giáo dục các nước vốn dựa trên nền tảng tương tác trực tiếp giữa thầy và trò, trong một thời gian vô cùng ngắn, bị buộc phải chuyển sang một dạng thức khác, đó là tương tác gián tiếp thông qua sự hỗ trợ của công nghệ. Đại dịch cho tất cả chúng ta một trải nghiệm đầy thấm thía về tương lai bất định và đặt ra một thách thức cho giáo dục: Làm thế nào để đào tạo thế hệ trẻ có đủ năng lực thích ứng với thế giới không thể đoán trước trong tương lai? Thách thức này đòi hỏi các trường học quay trở lại chức năng trọng yếu của nó: không phải chuẩn bị cho trẻ bước

vào các kì thi mà chuẩn bị cho trẻ bước vào cuộc đời. Ý nghĩa hay giá trị thực sự của trường học chính là tạo ra những con người có khả năng đạt được thành công và hạnh phúc trong cuộc sống thực, không phải là điểm số hay thứ hạng cao trong các kì thi. Và thông điệp này được gửi gắm xuyên suốt trong cuốn sách *Bài học giáo dục từ nước Mỹ* của Tony Wagner.

Tony Wagner là một nhà nghiên cứu nhưng đồng thời là một nhà thực hành trong trường học, vì vậy những trang viết của ông vừa gắn bó chặt chẽ với khoa học giáo dục nhưng cũng đầy ắp những kinh nghiệm từ thực tiễn đa dạng. Điều này có sức thuyết phục lớn với cộng đồng nghiên cứu lẫn thực hành giáo dục. Tôi cũng xuất thân từ trường đại học, là giảng viên sư phạm, nghiên cứu lý thuyết giáo dục, sư phạm nhiều năm trước khi trở thành nhà quản lý ở trường học và thỉnh thoảng, đóng vai là giáo viên đứng lớp. Với nền tảng như vậy, khi đọc quyển sách của Tony Wagner, tôi soi chiếu dưới cả hai góc nhìn: Nhà nghiên cứu giáo dục và người thực hành giáo dục ở trường học. Tất cả hành trình làm việc tạo nên niềm tin và quan điểm giáo dục phức hợp trong tôi nên những cảm nhận sắp trình bày dưới đây của tôi về cuốn *Bài học giáo dục từ nước Mỹ* đôi khi khó phân định rạch ròi là dưới vai trò nào.

Tony Wagner mở đầu những trang viết chính bằng mệnh đề “Trường học đang thất bại”. Đây có thể là một tuyên bố gây khó chịu với nhiều nhà quản lý cấp cao, các chính trị gia của nước Mỹ. Mặc dù có rất nhiều điều đáng tự hào: điểm các bài thi chuẩn hoá như SAT, NAEF đang tăng dần lên, tỷ lệ học sinh vào đại học cũng tăng, nói khác đi, trường học có vẻ đã tốt hơn rất

nhiều so với 50 năm trước. Vậy thì, tại sao trường học vẫn đang “thất bại”, mà chính xác là “thất bại” hay “lạc hậu”? Tony chỉ ra hàng loạt vấn đề đáng lo ngại của trường học Mỹ cho tới năm 2012. Cuộc chạy đua và phổ biến các bài thi chuẩn hoá, dùng kết quả các bài thi để xét tuyển đại học, quyết định lưu ban học sinh không làm cho chất lượng giảng dạy nâng lên. Nhiều học sinh vẫn không tìm thấy ý nghĩa của việc học lên cao hơn; giáo viên bị áp lực và tổn thương vì các chỉ trích của phụ huynh, cộng đồng, giáo viên đổ lỗi lẫn nhau; sự chênh lệch về khả năng học tập, cơ hội vào các trường đại học của học sinh có sắc tộc khác nhau cũng chênh lệch đáng kể. Trong phần sau của cuốn sách, Tony Wagner không ngần ngại vạch ra mảng màu xám trong bức tranh giáo dục Mỹ: Hành xử kém văn minh của giáo viên, sự thờ ơ trong việc tham gia giáo dục con cái của một bộ phận không nhỏ phụ huynh, sự thiếu tôn trọng tiếng nói của học sinh để rồi dẫn đến hậu quả học sinh hành xử tệ và chiếm quyền kiểm soát trường học, môi trường kém tinh thần giáo dục ở những trường học được xem là phục vụ tầng lớp “tinh hoa”... Cuộc “khủng hoảng” này có vẻ khá giống với Việt Nam hiện tại. Những điều Tony chia sẻ khiến cho những ai chưa thể trình bày tường minh các vấn đề đang phải đối mặt của giáo dục Việt Nam có thể nhìn thấy rõ ràng hơn.

Giáo dục Mỹ hay Việt Nam đều không ngừng cải thiện, đổi mới qua từng năm nhưng vẫn bị chỉ trích là “ngày càng kém”. Chỉ trích đó dường như không công bằng đối với các nhà quản lý giáo dục và giáo viên. Vấn đề mấu chốt là thế giới biến đổi quá nhanh mà trường học thì tiến chậm hơn. Bởi vậy,

Tony đã đặt ra một câu hỏi rất đáng suy ngẫm: “Thất bại hay lạc hậu?”. Thực chất, lạc hậu trong giáo dục cũng đồng nghĩa với thất bại.

“Thủ phạm” đầu tiên mà Tony gọi tên cho các “thất bại” của trường học Mỹ cũng là “đặc sản” của giáo dục Mỹ: các bài thi/kỳ thi chuẩn hoá. Chúng được tổ chức rất chặt chẽ và có khả năng đánh giá kiến thức, kỹ năng của học sinh trên máy, trên giấy. Tuy nhiên, những bài thi này không đánh giá được năng lực vận dụng và thực hành trong thực tiễn. Trường học và giáo viên tốn quá nhiều thời gian để chuẩn bị cho các bài thi, kì thi. “Có thi là có luyện”, nên thay vì dành thời gian phát triển năng lực đa dạng ở các lĩnh vực, giáo viên sẽ dành thời gian đáng kể để phát triển năng lực làm bài thi của học sinh. Năng lực này cần thiết, nhưng không phải là trọng yếu trong giáo dục. Kết quả các bài thi này không làm gia tăng động lực học tập của học sinh, không cung cấp nhiều thông tin hữu ích hay có ý nghĩa để giáo viên cải thiện việc dạy, học sinh cải thiện việc học, đúng theo tinh thần của đánh giá giáo dục hiện đại. Tôi hy vọng những nhà quản lý, hoạch định chính sách giáo dục, lãnh đạo và quản lý ở trường học, giáo viên và phụ huynh Việt Nam khi tiếp cận những chương sách của Tony Wagner sẽ kịp điều chỉnh lại “con say” của mình với các kì thi có tính cạnh tranh quốc tế, quốc gia, tỉnh, thành, các bài thi để sưu tập giải thưởng, chứng chỉ và kế tiếp là giảm bớt các bài thi định kỳ (summative assessment) chỉ nhằm mục tiêu xếp hạng học sinh. Thay vào đó, họ sẽ tăng cường các đánh giá quá trình (formative assessment) để cải thiện việc học và động lực học tập của học sinh.

Khác với một số cuốn sách viết về giáo dục đang phát hành trên thị trường, ở cuốn sách này, Tony Wagner đặt ra các vấn đề có vẻ như bế tắc của giáo dục, nhưng cũng chỉ ra những “lối thoát” cho trường học, giáo viên và các nhà quản lý. Là một chuyên gia cố vấn, đồng hành cùng các trường học ở nước Mỹ trong việc giải quyết các vấn đề lạc hậu, xung đột, đang kìm hãm sự phát triển và huỷ hoại văn hoá, kỷ luật, suy giảm chất lượng giáo dục nhà trường, trong hơn 300 trang sách, kinh nghiệm thực tiễn phong phú của Tony đã tạo nên sức hấp dẫn cũng như giá trị cho chính công trình của ông.

Trước nhất, ông phân tích rất cụ thể bốn biến đổi trọng đại trong bốn lĩnh vực của xã hội hiện tại: Làm việc, học tập, năng lực công dân và động lực cho học tập. Các phân tích này không quá mới mẻ với nhiều người Việt Nam, nhưng kinh nghiệm đúc kết của Tony Wagner vẫn rất ý nghĩa. Bảng danh sách các kỹ năng cứng và kỹ năng mềm mà người lao động hiện nay cần để có một công việc được trả lương, những năng lực học sinh cần có khi kết thúc trung học, những con số thống kê về lương, trình độ, những thành tựu nghiên cứu trong tâm lý giáo dục được Tony nêu trong cuốn sách là một tham khảo tốt cho giáo viên và trường học. Chẳng hạn, ông gợi ý cụ thể những điều học sinh trung học có thể làm (dù nhấn mạnh không nên xem đây là chuẩn đầu ra đồng nhất cho toàn thể học sinh) phản ánh trên bốn nhóm năng lực: Năng lực cho công việc, năng lực để học tập trọn đời, năng lực công dân và năng lực bảo vệ sức khoẻ và phát triển cá nhân. Các trường học Việt Nam có thể tham khảo bảng này như một bảng kiểm (checklist) cho học sinh trung học của mình.

Tony Wagner cũng không ngần ngại chỉ ra vai trò cần được thay đổi của giáo viên và tầm quan trọng của thực học. Trong nền kinh tế tri thức, năng lực ghi nhớ không phải yếu tố quan trọng, mà sự thấu hiểu ý nghĩa của kiến thức, năng lực phân tích thông tin, phản biện và phát kiến mới tạo nên thành công bền vững của con người. Có thể rất nhiều người làm giáo dục cũng biết điều này nhưng đã phớt lờ như lời Tony Wagner nói. Vì giúp trẻ ghi nhớ thì dễ đạt được hơn là phát triển các em trở thành người có năng lực phân tích, phản biện và sáng tạo. Điểm mới của Tony trong cuốn sách là đã mạnh dạn đề xuất tính cần thiết của việc phát triển năng lực tham gia vào đời sống chính trị, vào các tổ chức dân sự trong học sinh. Thực chất giáo dục Việt Nam cũng coi trọng đặc điểm này khi nhấn mạnh phẩm chất yêu nước, trách nhiệm công dân trong mục tiêu giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, trong khi trường học Việt Nam vẫn còn khuôn định việc phát triển các phẩm chất này trong các tiết học Ngữ văn, Giáo dục công dân, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục quốc phòng thì thảo luận của Tony Wagner về việc phát triển năng lực và trách nhiệm công dân trong trường học lại rộng mở hơn. Tony cũng khẳng định, trường học phải là hình mẫu về môi trường văn minh, tôn trọng và tin tưởng nếu nó muốn theo đuổi những mục tiêu tích cực cho học sinh. Những ví dụ sinh động của Tony Wagner về điều “xấu xí” mà giáo viên đã phơi bày với học sinh có thể làm nhiều giáo viên thấy “mắc cỡ” khi nhìn lại.

Một điều thú vị cũng nên được xem như “duyên lành” của cuốn sách *Bài học giáo dục từ nước Mỹ* với bạn đọc Việt Nam đó là đúng năm 2020, nước ta bắt đầu triển khai chương trình giáo

dục phổ thông mới, trong đó, tinh thần nổi bật là trao quyền tự chủ giáo dục cho địa phương, trường học và giáo viên. Nước Mỹ thực hành điều này từ sớm, thậm chí tham gia vào hoạch định giáo dục còn có cả phụ huynh và cộng đồng trường học. Trải dài trên nhiều nội dung, chúng ta dường như tri nhận rõ ràng quan điểm mở rộng quyền tự chủ chuyên môn của trường học mà Tony Wagner muốn truyền tải. Tony Wagner không giấu giếm rằng, bản thân nước Mỹ cũng trải qua những xung đột giữa số ít các nhà hoạch định chính sách với phụ huynh, giáo viên, công chúng và học sinh trong cách nhìn nhận về điều quan trọng nhất của giáo dục. Ông đưa dẫn bằng chứng cụ thể về mô hình thảo luận nhóm tập trung - một nỗ lực đối thoại trực tiếp, công khai, cởi mở giữa các lực lượng kể trên ở học khu Windsor và Chugach của Mỹ để đạt sự thống nhất về mục tiêu giáo dục. Từ đó, các lực lượng tham gia tích cực vào cải thiện môi trường học đường. Đây là một gợi ý cách làm xác đáng cho các nhà quản lý giáo dục Việt Nam trong giai đoạn tới, khi tiếp tục triển khai và cải thiện chương trình phổ thông mới. Hiện nay, ngành giáo dục, trường học và giáo viên đang phải tiếp nhận rất nhiều phản nản về chương trình phổ thông quá nặng, không nhiều ý nghĩa thực tiễn. Phải chăng, ngành giáo dục nên tạo ra những diễn đàn để tất cả các lực lượng liên quan có cơ hội đối thoại trực tiếp, thấu hiểu kỳ vọng của mỗi bên?

Câu chuyện “Trường làng Hiện đại” về hành trình làm giáo dục khác biệt của trường trung học Central Park East hay trường học ở học khu Chugach cũng là câu chuyện truyền nhiều cảm hứng và minh chứng rằng, giáo dục có thể thay đổi theo hướng

“từ dưới lên” (bottom-up) thay vì luôn phụ thuộc vào các chỉ thị, hướng dẫn của cấp trên. 14 yếu tố trong bộ Hồ sơ học tập tốt nghiệp của học sinh Central Park East mang đến cho chúng ta nhiều ý tưởng rộng mở về ý nghĩa thực sự của trường học và những điều trường học cần phải dạy cho học sinh. Tony Wagner chứng minh qua chính thực tiễn ngôi trường này. Để công nhận việc tốt nghiệp của học sinh, không nhất thiết phải qua bài thi chuẩn hoá, mà thay vào đó, học sinh nên trình bày dự án, thuyết trình trước hội đồng, thể hiện năng lực vận dụng thực tiễn, thực hành. Một rào cản ở đây là trách nhiệm giải trình trước công chúng về độ tin cậy và độ giá trị của các đánh giá định tính, quy mô nhỏ của Central Park East và Chugach. Ở cả hai nơi này, họ đều tìm cách thu thập các thông tin bổ trợ để khẳng định chất lượng giáo dục của họ. Đọc câu chuyện này, các nhà quản lý trường học và giáo viên Việt Nam có lẽ sẽ tăng động lực trong việc nỗ lực đổi mới, cải cách trường học của mình.

Bằng trải nghiệm phong phú với nhiều mô hình trường học thành công theo những cách khác nhau, Tony Wagner đi đến đề xuất cải tiến trong đánh giá trường học và khẳng định có nhiều thước đo khác nhau cho “thành công” của một ngôi trường. Ông đã dành hẳn một chương sách để nói về “Trường tốt trông như thế nào?”. Trong số các thước đo đó, sự biến đổi của học sinh, lợi ích và quyền học tập bình đẳng của học sinh được xem là yếu tố quan trọng nhất. Học sinh hoàn toàn đóng vai trò là trung tâm trong trường học, mọi thay đổi đều xoay quanh học sinh. Sau đó, vai trò của giáo viên được đặc biệt coi trọng. Ông cũng chỉ ra những thành tựu mà các “Trường làng Hiện đại” của Mỹ đã

làm được, thông qua nỗ lực của đội ngũ quản lý, giáo viên. Cách làm đa dạng của các trường được mô tả chi tiết để các nhà giáo dục, quản lý và giáo viên Việt Nam cùng học hỏi. Giữa hàng loạt phương thức đó, nỗ lực của các trường học Mỹ trong việc cải thiện động lực làm việc của giáo viên, thông qua mô hình phát triển chuyên môn cùng nhau, thảo luận, hợp tác theo nhóm là minh chứng mạnh mẽ cho tầm quan trọng của việc phát triển chuyên môn qua quá trình làm việc của giáo viên. Trong khi đó, ở Việt Nam, nhiều năm trước, việc bồi dưỡng chuyên môn bắt buộc được tiến hành đầy đủ theo chỉ đạo của cấp trên, trong các đợt tập trung toàn thành phố, toàn quận huyện nhưng không mang lại hiệu quả cao. Rất nhiều giáo viên xem việc có bằng đại học sư phạm là đủ. Các khóa tập huấn, bồi dưỡng phần lớn chưa hiệu quả và giáo viên hầu như chưa học thêm được điều gì mới; khi quay lại trường học, họ vẫn áp dụng những nội dung, phương pháp giáo dục thường dùng trong suốt vài chục năm giảng dạy. Việc đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam đòi hỏi giáo viên phải được đào tạo kỹ lưỡng và không ngừng học hỏi.

Những thảo luận về vai trò, cách thức các nhà lãnh đạo và quản lý trường học nên thực hiện để cải cách trường học khép lại cuốn sách một cách trọn vẹn. Phần chia sẻ cách thức ứng xử các nhà lãnh đạo và quản lý khi các nhà giáo dục phản kháng sự thay đổi là cực kỳ hữu ích cho các Ban giám hiệu trường học tại Việt Nam lúc này.

Cấu trúc của cuốn sách dường như không dễ để nhìn ra một cách tường minh, là không theo cách bố cục thông thường, dù

cho có đầy đủ các tên chương, đề mục lớn. Những ý tưởng, lập luận, lý thuyết giáo dục và câu chuyện thực tiễn đan xen vào nhau, nhiều vấn đề thảo luận được nhắc lại qua các nội dung. Có lẽ, Tony Wagner có quá nhiều điều muốn chia sẻ về hành trình thay đổi của các trường học Mỹ. Mặt khác, các vấn đề của trường học thực sự nằm trong một tổng thể tương hỗ; khi giải quyết được vấn đề này thì vấn đề khác tự động cải thiện; ngược lại, khi vài vấn đề then chốt không được giải quyết thì cũng kéo theo mọi mặt của trường học chìm trong bế tắc. Bởi vậy, cuốn sách này của Tony Wagner nên được đọc thật chậm, đọc lại nhiều lần, suy ngẫm và liên hệ với thực tiễn để thấm thía và mỗi người tự tìm ra câu trả lời hoàn hảo cho câu hỏi: Ý nghĩa lớn lao nhất của trường học là gì?

TS. Nguyễn Thị Thu Huyền

Nhà nghiên cứu giáo dục

Phó Tổng Hiệu trưởng Trường Quốc tế

Việt Nam – Phần Lan (VFiS)

LỜI TỰA

Vào giữa thập niên 1990, với tư cách là Giám đốc học khu^(*) mới của khu vực Federal Way (Washington, D.C.), tôi vô cùng mong mỏi có được những lời khuyên tốt. Với 20 năm làm việc trong khu vực tư nhân, tôi đã có những kinh nghiệm nhất định trong việc tạo dựng các hệ thống hiệu suất cao ở nhiều lĩnh vực khác nhau, nhưng liệu những bài học này có thể được áp dụng như thế nào vào giáo dục? Cuộc đình công của giáo viên vào hai tuần đầu tiên khi tôi đảm nhận công việc này đã cho tôi một cơ hội không ngờ để lắng nghe những lo lắng cùng nỗi đau sâu kín của hàng trăm giáo viên, phụ huynh và thành viên cộng đồng. May mắn thay, Rudy Crew, Giám đốc học khu Tacoma, khi ấy chỉ sống cách tôi có một khu Commencement Bay.

Rudy thúc giục tôi khởi đầu một cuộc đối thoại về tầm quan trọng của việc tập trung vào cải thiện kết quả học tập cho tất cả các học sinh. Trọng tâm kế hoạch của anh ấy ở Tacoma xoay quanh tính hiệu quả, cụ thể là niềm tin rằng học sinh có thể học tập và nên học nhiều hơn so với những gì trước đây người ta kỳ

(*) Giám đốc học khu (superintendent) là người chịu trách nhiệm quản lý một số trường trung học công hoặc một học khu ở Mỹ. Chức vụ này có thể xem là tương đương với vị trí Tổng Hiệu trưởng của hệ thống các trường công trong học khu (Người dịch chú – ND).

vọng ở chúng. Rudy chứng minh cho quan điểm này dựa trên đòi hỏi của một xã hội tri thức, hiểu biết về cách thức học của con người cùng cam kết đối với công bằng xã hội. Tiếp đó, Rudy khuyến khích tôi tìm hiểu rõ ràng vai trò và trách nhiệm của mình. Anh ấy vẽ hai vòng tròn giao nhau trên mặt sau của một tờ giấy ăn. Trong một vòng tròn, anh viết “Cái gì?” và ở vòng tròn còn lại, anh viết “Như thế nào?”. Anh giải thích rằng vai trò Giám đốc học khu là dẫn dắt cuộc thảo luận cộng đồng về kiến thức cùng năng lực thiết yếu của học sinh, từ đó cùng với Hội đồng trường học tại địa phương làm rõ các mục đích và mục tiêu của giáo dục. Sau khi xác định rõ ràng được một vài mục tiêu, Rudy đã khuyến khích họ sử dụng linh hoạt các phương thức trong “Như thế nào?” để đạt được những mục tiêu chung. Sau cùng, Rudy khuyên tôi cử người tham gia Viện Quản lý Giáo dục Harvard (Harvard Institute for School Leadership), một chương trình đào tạo cường độ cao trong hai tuần giúp phát triển các kỹ năng lãnh đạo trong cả trường học lẫn học khu. Theo anh, kỹ năng Quản lý giáo dục là lời giải cho bài toán về nhu cầu đa dạng của học sinh, áp dụng các công nghệ mới cũng như sức ép ngày càng lớn từ thị trường.

Sau khi những nhóm đầu tiên của chúng tôi trở về từ chương trình mùa hè ở Harvard, một Trợ lý Giám đốc học khu nói với tôi: “Nói không phải chê anh đâu, nhưng cái ông ở Viện Harvard nói mấy điều y như anh vẫn thường nói, chỉ là ông ấy nói dễ hiểu hơn thôi”. Không lâu sau đó, tôi mời chính “cái ông” đó - Tony Wagner, đến thăm học khu của chúng tôi lần đầu tiên trong chuỗi nhiều lần gặp gỡ khác. Mỗi quý, Tony sẽ đến thăm

chúng tôi trong năm ngày. Mỗi chuyến thăm như vậy, ông chỉ dành vồn vẹn một giờ đồng hồ để gặp đội ngũ quản lý học khu. Tất cả thời gian còn lại, ông đến hàng chục ngôi trường để lắng nghe những cuộc thảo luận của các nhóm tập trung bao gồm học sinh, nhân sự nhà trường, phụ huynh, tư vấn viên của đội ngũ cán bộ nguồn. Mỗi buổi như vậy đều sẽ được Tony định hướng bằng dạng câu hỏi thăm dò. Ông không bao giờ cung cấp cho chúng tôi “đáp án” - câu trả lời đó, chúng tôi sẽ phải tự kiến tạo cho chính mình.

Trong thời buổi vô vàn những công ty tư vấn kinh doanh mọc lên, có một xu hướng đang phát triển, từ các công ty thuộc nhóm Big Five^(*) cho đến những cửa hàng nhỏ, từ các nhân viên cấp thấp cho đến những nhóm quản lý, đều không thể nằm ngoài: chiêu mộ một “cố vấn nâng cao hiệu suất công việc”. Những vị quân sư của thế kỷ XXI thường mang 1/3 phẩm chất của một nhà chiến lược, 1/3 của chuyên gia cải thiện hệ thống và 1/3 của một nhà tâm lý trị liệu. Tony là cố vấn tiên phong trong lĩnh vực giáo dục và hiện vẫn là một trong số ít những người có khả năng đưa các hệ thống lớn vào chuỗi cải tổ được tính toán thấu đáo. May mắn thay, Tony và các đồng nghiệp của ông giờ đây đã bắt đầu đào tạo những cố vấn khác trong Nhóm Lãnh đạo Cải tiến (Change Leadership Group) ở Đại học Harvard – một dự án tư vấn giáo dục mới, phát triển các “phương thức tốt nhất” nhằm cải thiện trường học cũng như học khu. Theo hiểu

(*) Các công ty thuộc nhóm Big Five bao gồm các “đại gia” nổi bật trong ngành công nghệ và dịch vụ của Mỹ, bao gồm: Alphabet, Amazon, Apple, Facebook và Microsoft (Biên tập viên chú - BTV).

biết của tôi về dự án giáo dục này, yếu tố trung tâm trong những hình vẽ của Rudy sau tờ giấy ăn và các câu hỏi của Tony là: Kỳ vọng lớn lao đối với tất cả các học sinh; trường học là một phần của tính mạch lạc cùng sự thay đổi; tầm quan trọng của việc học và khả năng lãnh đạo ở người trưởng thành.

Chương trình giáo dục của Quỹ Bill&Melinda Gates dựa trên ba ý tưởng đơn giản nhưng đầy sức mạnh này. Giống như Tony, chúng tôi tin rằng mô hình cơ bản của trường học ở Mỹ, đặc biệt là những trường trung học lớn nay đã lạc hậu. Nhiều trường đang hoàn thành tốt hơn bao giờ hết những mục tiêu ban đầu nhưng lại chưa thể đáp ứng những đòi hỏi mới. Các trường trung học phổ thông và trung học cơ sở lớn chưa bao giờ được xây dựng với mục đích giúp đỡ tất cả các học sinh, nhưng ngày nay chúng ta lại kỳ vọng rằng mọi học sinh đều phải gặt hái được thành tựu. Áp lực của sự tụt hậu – kỳ vọng lớn đối với tất cả các học sinh, học sinh ngày càng đa dạng, thông tin trở nên thừa mứa cùng với những sức ép thị trường – đòi hỏi trường học phải lùi lại một bước và cân nhắc các biện pháp hoặc làm tốt hơn, hoặc làm khác đi nhằm giúp mọi học sinh đạt được thành tựu trong việc học. Chúng tôi tin rằng, các thầy cô giáo cần phải tham gia vào công cuộc này như các kiến trúc sư làm việc dựa trên những nguyên lý xây dựng đã được chứng minh, với lý luận rõ ràng về cải cách và được hỗ trợ chuyên môn nhuần nhuyễn.

Vào năm 1944, nhà thơ người Ailen Louis MacNiece đã viết về sự thay đổi thường xuyên, liên tục của hoàn cảnh như thế này:

... Mỗi người trong chúng ta đều biết đến sự biến đổi của tâm trí

Nơi thế giới chuyển mình đột ngột, nơi những gì nằm trong dự định bỗng biến tan

Nơi những dòng sông tuôn chảy từ chôn tường sẽ mãi là ao chuôm.

Với mỗi thế giới tĩnh tại mà bạn hay tôi dựng nên

Dựa trên nền của thế giới thực rồi cũng sẽ phải nứt rạn,

Để những dạng thức mới nảy ra từ những hỗn loạn mới

Sẽ bung nở như một đóa hồng.

Những lời của ông đã tiên đoán đúng viễn cảnh giáo dục vào buổi bình minh của thế kỷ XXI: Thế giới tĩnh tại được thiết lập 80 năm trước đã nứt vỡ và những mô thức mới đang hiện ra. Trong số đó, một vài mô thức từ những hỗn loạn mới mang đầy hứa hẹn nhưng số còn lại thì không. Cuốn sách này phác ra một vài ý chính về việc thế giới đã thay đổi như thế nào, tóm tắt những gì chúng ta biết về những ngôi trường tốt – những ngôi trường giúp đỡ tất cả các học sinh gạt hái thành tựu, cũng như dẫn hướng cho các nhà lãnh đạo thông qua lời khuyên hiệu quả và có tính gợi mở. Cuốn sách này là một ấn phẩm quan trọng dành cho không chỉ giáo viên, phụ huynh, mà còn cho các nhà quản trị nhà trường và hoạch định chính sách. Với hướng dẫn từ những nhà phê bình thân thiện như Tony, chúng ta có cơ hội

xây dựng nên hệ thống trường học nhân văn hơn, hiệu quả hơn, những ngôi trường phù hợp với tất cả các học sinh.

Thomas Vander Ark,

Giám đốc Điều hành

Quỹ Sáng kiến Giáo dục Bill&Melinda Gates

LỜI GIỚI THIỆU CHO BẢN BẢN MIỆM

Trong hai năm kể từ khi tôi hoàn thành bản thảo đầu tiên cho cuốn sách này, đã có quá nhiều thứ mới xuất hiện đồng thời cũng chẳng có gì thay đổi trong “thế giới” giáo dục công lập. Thứ đã thay đổi là tần suất các kì kiểm tra chuẩn hóa ở trường học, là hệ quả của chúng đối với các nhà sư phạm và học sinh bởi họ không có thành tích tốt ở những kì kiểm tra này. Thứ không thay đổi là thực tế hàng ngày trong phòng học của phần lớn học sinh trên khắp nước Mỹ. Để hiểu hơn về cách hai thực tế này tồn tại song song, hãy cùng thăm hai học khu tiêu biểu: học khu công lập Boston và một học khu “tốt” ở ngoại ô bang New York.

Một thực tế mới tồn tại ở nền giáo dục bang Massachusetts ngày nay, học sinh bắt buộc phải vượt qua bài thi của Hệ thống Đánh giá Toàn diện bang Massachusetts (Massachusetts Comprehensive Assessment System, viết tắt là MCAS) mới đủ điều kiện nhận bằng tốt nghiệp trung học. Một học khu giờ đây không còn có thể đơn thuần cấp bằng tốt nghiệp trung học cho một học sinh chỉ vì học sinh ấy có mặt và đến lớp. Để tốt nghiệp, tất cả các học sinh phải vượt qua cùng một bài thi chuẩn hóa vào năm lớp 10. Nếu không vượt qua bài thi ấy trong lần thi đầu tiên, học sinh có cơ hội tiếp tục thi lại cho đến khi đạt.

Nhưng thực tế học sinh gặp phải ra sao? Tạm thời bỏ qua một bên những câu hỏi nghiêm túc về cả giá trị và tính hiệu lực của chính bài thi (những vấn đề này sẽ được bàn luận sâu hơn trong phần sau của cuốn sách này), hãy nhìn vào những hệ quả tức thời của chính sách này. Bốn năm trước, khoảng 4.900 học sinh lớp 9 bắt đầu chương trình trung học của mình ở khu trường công lập Boston. Giờ đây, ngay khi tôi đang viết những dòng này, chỉ còn khoảng 3.400 học sinh đang theo học lớp 12. Sau ba năm rưỡi, có 1.500 em – tương đương gần 1/3 số học sinh đã bỏ học. Trong số những học sinh tiếp tục học, còn 1.648 em dù đã làm bài thi MCAS nhiều lần nhưng vẫn chưa đủ điểm đạt – tương đương với non nửa số học sinh hy vọng tốt nghiệp sau sáu tháng nữa. Nếu không có gì thay đổi, sẽ chỉ có 1/3 nhóm học sinh cùng nhập học bốn năm trước được bước qua sân khấu trong bộ lễ phục tốt nghiệp.

Đây liệu có phải là vấn đề của riêng Boston? Không. Ở rất nhiều hệ thống trường công lập tại khu vực thành thị ngày nay, tỷ lệ bỏ học và thi trượt thậm chí còn cao hơn. Khi Rod Paige – cựu Giám đốc học khu Công lập Houston – được bổ nhiệm vị trí Bộ trưởng Bộ Giáo dục vào năm ngoái, giới truyền thông ca ngợi thành công của ông trong việc nâng cao điểm thi của các học sinh ở thành phố Houston. Tuy nhiên, họ lại không hề đưa tin về tỷ lệ bỏ học đáng kinh ngạc ở các trường công lập ở Houston – đầu đó trong khoảng 50 – 75 % tùy từng trường. Ở nhiều học khu, nơi các kì kiểm tra mang tính quyết định đang được triển khai, tỷ lệ bỏ học của Houston thực chất đã tăng đều đặn trong những năm gần đây.

Vậy đây chắc hẳn là vấn đề của riêng khu vực thành thị? Hoàn toàn không. Hãy để tôi đưa bạn tới một học khu “tốt” ở ngoại ô bang New York, một học khu từ lâu đã được xem là một “ngọn hải đăng giáo dục”, được biết đến với những cách làm giáo dục đột phá. Mới đây, khi tôi bắt đầu tư vấn cho học khu này, tôi đã hỏi rằng tỷ lệ bỏ học là bao nhiêu. Không ai biết chắc chắn. Vì thế, chúng tôi bắt đầu cùng nhau nhìn vào dữ liệu.

Chúng tôi phát hiện ra rằng, trung bình chỉ 8 trên 10 học sinh bắt đầu ở lớp 9 có thể nhận bằng tốt nghiệp trung học sau bốn năm, tính cả các trường hợp chuyển trường. Nhưng vấn đề ẩn đằng sau còn nghiêm trọng hơn. Ngay vào lúc này ở bang New York, tất cả các học khu được phép cấp hai loại bằng tốt nghiệp trung học: một bằng tốt nghiệp mang tên “bằng địa phương” và một bằng tốt nghiệp “Regents”^(*), đòi hỏi học sinh vượt qua những bài thi của bang và theo một chương trình học tập khắt khe hơn nhiều về mặt học thuật. Tuy nhiên, bắt đầu từ lứa học sinh nhập học năm 2005, tất cả sẽ được yêu cầu vượt qua bài thi Regents và đạt các tiêu chuẩn khắt khe hơn để nhận được bằng tốt nghiệp trung học. Sẽ không còn bằng tốt nghiệp cấp địa phương nữa. Ở học khu “tốt” thuộc vùng ngoại ô này, chỉ khoảng 60% trong số những học sinh đã tốt nghiệp năm ngoái nhận được bằng tốt nghiệp “Regents”. Số còn lại nhận bằng tốt nghiệp địa phương. Trong khi loại bằng tốt nghiệp này

(*) Từ “Regents” có nghĩa gốc là “thành viên Hội đồng quản trị của trường đại học”. Tuy nhiên, tên của bằng tốt nghiệp này và bài thi tương ứng với nó chỉ đơn thuần được đặt dựa trên tên của cơ quan xây dựng và ban hành (Board of Regents), vì thế chúng tôi xem đây là tên riêng (ND).

sẽ không còn là một lựa chọn khả dĩ nếu xét theo những yêu cầu mới của bang.

Như vậy, hiện tại bảng điểm thực sự của học khu này có thể hình dung như sau: Trong số 500 học sinh lớp 9 - tức những học sinh bắt đầu - có 100 học sinh bỏ học trước khi tốt nghiệp. Trong số 400 học sinh còn lại chỉ có 240 em nhận được bằng Regents. Nói cách khác, hơn một nửa số học sinh bắt đầu ở lớp 9 không đạt đầy đủ những tiêu chuẩn nhận bằng tốt nghiệp trung học của bang - những tiêu chuẩn sẽ có hiệu lực sau hai năm rưỡi nữa! Điều rất đáng khen ngợi ở sự lãnh đạo trong học khu này là việc, khi tôi đang viết những dòng này, thách thức giáo dục mới này và những ý tưởng để giải quyết nó đang được các giáo viên, phụ huynh và thành viên cộng đồng bàn luận rộng rãi, với sự hỗ trợ mạnh mẽ từ cộng đồng doanh nghiệp địa phương. Học khu này không còn ngủ quên trên danh tiếng của nó. Một sự thôi thúc thay đổi đang được nhen nhóm.

Hãy để tôi cung cấp cho bạn một góc nhìn sơ bộ cuối cùng về thực trạng hiện tại và trước đây. Gần đây, tôi được yêu cầu dẫn đầu một chuyến nghỉ dưỡng cho 64 Giám đốc học khu các trường công lập ngoại ô vùng Trung Tây. Trong những bữa ăn và giữa các buổi sự kiện, người ta bàn luận nhiều về cái mà một vị Giám đốc học khu gọi là hiện tượng "Xô Viết hóa" nền giáo dục công của Hoa Kỳ. Các Giám đốc học khu này, giống như hầu hết những người khác mà tôi đã nói chuyện cùng vào năm ngoái, hết sức lo lắng về những hệ lụy tiềm tàng của việc ban hành một đạo luật giáo dục liên bang mới, thường được đề cập đến với cái tên *Đạo luật Không trẻ em nào bị bỏ lại phía sau*,

được thông qua một năm trước đây với sự ủng hộ mạnh mẽ từ lưỡng đảng. Đạo luật này yêu cầu tất cả các trường học phải nâng được thành tích của học sinh (được đo bằng các bài kiểm tra chuẩn hóa hàng năm từ lớp 1 đến lớp 8) thêm 5% mỗi năm, nếu không sẽ phải chịu những hình phạt nghiêm khắc. Nhiều người lo lắng rằng đạo luật này sẽ khuyến khích các học khu đặt ra những “ngưỡng sàn” ban đầu rất thấp, để họ có thể dễ dàng thể hiện sự tiến bộ – một mẹo vặt mà nhiều nhà máy và công xã ở Liên bang Xô Viết trước kia đã sử dụng để đạt chỉ tiêu sản xuất.

Đối với những Giám đốc học khu này, đó là phần hiện thực đã thay đổi. Bây giờ, hãy để tôi mô tả những gì không thay đổi. Tôi đã cho nhóm những người này xem phần trích từ cuốn băng ghi hình một giáo viên môn tiếng Anh đang dạy lớp 10 ở một học khu ngoại ô. Giáo viên này điểm lại “vấn đề” đạo đức mà nhân vật chính diện phải đối mặt trong một truyện ngắn mà học sinh đã đọc trước đó, rồi nói về một vấn đề tưởng tượng mà học sinh có thể sẽ phải đối mặt nếu chúng muốn mời một cô gái đi hẹn hò mà không có tiền – một chủ đề tạo ra những tiếng cười mang chút thích thú nhưng cực kỳ gượng gạo. Cô giáo đưa ra một bài tập viết nhóm, yêu cầu học sinh tự viết một câu chuyện với chủ đề nhất định, nhưng chỉ viết đoạn đầu tiên, sau đó chuyển sang cho em khác viết đoạn tiếp theo, rồi lại chuyển cho người kế tiếp, cứ thế cho đến khi câu chuyện được hoàn thành.

Tôi mời các Giám đốc học khu cùng thảo luận xem họ có cho đây là kĩ thuật giảng dạy hiệu quả hay không và họ sử dụng những tiêu chí nào để đánh giá. Đại đa số nói rằng, đây là giảng

dạy hiệu quả bởi họ quan sát thấy học sinh có tham gia vào bài học. Các em dường như đang chăm chú và không có vấn đề gì về kỷ luật lớp học.

Những điều này không sai, nhưng học sinh cũng không có nhiều cơ hội tư duy. Các em chỉ phải trả lời những câu hỏi nhằm gợi nhớ thông tin và thực hành một bài tập viết mà theo tôi là giao cho một lớp tiểu học thì sẽ phù hợp hơn. Học sinh không được hỏi về cách cảm thụ câu chuyện của riêng mình. Các em không được yêu cầu thảo luận về một tình huống khó xử nào liên quan tới khía cạnh đạo đức trong thực tế cuộc sống để so sánh với câu chuyện. Và học sinh cũng không hề được giao viết bài luận trong đó đòi hỏi các em phân tích một chủ đề hoặc ý tưởng, cần sử dụng các dẫn chứng để chứng minh. Nói cách khác, bài giảng hoàn toàn không đưa ra bất cứ thử thách trí tuệ nào. Trong khi đó, để tốt nghiệp trung học, những học sinh lớp 10 này phải vượt qua bài thi mới của tiểu bang. Các em cũng cần phải được trang bị đầy đủ các kỹ năng cần thiết để học tốt ở bậc đại học, để bỏ phiếu một cách thông minh, để tham gia trong ban hội thẩm và để đóng góp giá trị trong nền kinh tế tri thức – tất cả những nhiệm vụ này đòi hỏi việc giảng dạy phải nghiêm túc hơn nhiều. Buồn thay, đại đa số các Giám đốc học khu thậm chí còn không nhìn ra vấn đề. Họ cũng không phải những người duy nhất nghĩ như vậy. Trong vài năm vừa qua, tôi đã cùng các đồng nghiệp ở Khoa Giáo dục Sau đại học của Đại học Harvard (Harvard Graduate School of Education) chiếu đoạn băng này cho vô vàn khán giả, trong đó có cả những nhà lãnh đạo giáo dục và thu được kết quả tương tự.

Tóm lại, trong hai năm vừa qua, sự tập trung ngày càng nhiều vào trách nhiệm giải trình và gia tăng số lượng các kì thi mang tính quyết định đã khiến thành tích trong các bài kiểm tra chuẩn hóa của cả học sinh lẫn người làm giáo dục sa sút nghiêm trọng. Học thuyết hoặc bất cứ thứ gì đó được gọi là lý thuyết cải cách đứng đằng sau thực tế mới này là: nếu bạn nâng mức chuẩn tối thiểu bằng những bài kiểm tra mới khó nhằn và nghiêm trọng hóa hệ quả của việc thi trượt thì thành tích sẽ được cải thiện. Lý thuyết này có những thiếu sót nghiêm trọng, khi một thực tế cơ bản và quan trọng đã bị bỏ qua: mặc dù chúng ta có một vài ví dụ đơn lẻ về những trường học tốt (hồ sơ về một vài trường được đề cập trong cuốn sách này), chúng ta vẫn chưa biết thế nào là một hệ thống trường học nơi tất cả các học sinh thành thạo các năng lực trí tuệ ở cấp độ cao. Một hệ thống như vậy không tồn tại ở đất nước này. Lý thuyết cải cách này cũng không tính đến tình hình là chúng ta thậm chí còn chưa nhất trí được việc thế nào mới là giảng dạy tốt! Việc giảng dạy vẫn được xem là một “nghệ thuật” được trình diễn một cách riêng tư trong phòng học của ai đó, bởi những người thích nghĩ rằng họ đang làm một công việc tự do.

Thực tế đáng buồn hơn là, sẽ chẳng có ai quy trách nhiệm cho các nhà hoạch định chính sách, những người “cải lùi” hệ thống trách nhiệm giải trình (accountability system) bằng những điều luật mà họ thông qua. Không, chính những nạn nhân mới là người sẽ phải gánh chịu hệ lụy – giáo viên, học sinh cùng gia đình của họ. Sau cùng, toàn bộ mô hình giáo dục công lập có nhiều khả năng sẽ bị “chụp mũ” là một thất bại. Tôi không tin

chủ định của những người hoạch định chính sách là làm tê liệt hay hủy hoại nền giáo dục công lập, nhưng tôi thực sự nghĩ rằng phần lớn trong số họ – bất kể thuộc Đảng Dân chủ hay Đảng Cộng hòa – biết rất ít hoặc hoàn toàn không biết gì về thực cảnh hàng ngày của các trường học. Tôi cũng tin rằng họ không có bất cứ ý niệm gì về cách tạo ra một dạng hệ thống giáo dục và giải trình trách nhiệm hoàn toàn khác. Chính tình trạng thiếu hụt thông tin, tư duy hình tượng cũng như hoạch định chính sách đã thúc đẩy tôi viết cuốn sách này đồng thời đề xuất sơ bộ các mô hình đa dạng của trường học, học khu cùng hệ thống khảo thí và trách nhiệm giải trình công của tiểu bang.

Nhưng chỉ sau chuyến đi nước ngoài tới Đan Mạch, tôi mới xác nhận được linh cảm của mình về những gì khả thi và hữu dụng, khiến cho tôi có một tia hy vọng về tương lai của nền giáo dục công lập. Mùa xuân năm 2001, tôi có cơ hội đi cùng một nhóm nhỏ các nhà giáo dục trong chuyến tham quan học tập hệ thống giáo dục Đan Mạch, do Marc Tucker và Judy Coddling ở Trung tâm Quốc gia về Giáo dục và Kinh tế (National Center on Education and the Economy) tài trợ. Nội dung nằm trong phần giới thiệu ngắn gọn dưới đây. Tôi không thể điểm lại tất cả những gì mình học được từ chuyến đi, nhưng tôi sẽ mô tả một vài điểm nhấn mà theo tôi là đáng học hỏi (Độc giả muốn tìm hiểu sâu hơn về hệ thống giáo dục Đan Mạch có thể đăng ký nhận báo cáo của Marc Tucker cùng đồng nghiệp tại địa chỉ: www.ncee.org).

Khác với Mỹ, cải cách giáo dục ở Đan Mạch một thập kỷ trước không bắt đầu bằng việc ban bố những điều luật mới yêu cầu thi cử nhiều hơn. Thay vào đó, Bộ Giáo dục nước này đã

xúc tiến một cuộc thảo luận quy mô toàn quốc về giá trị và bản chất của việc trở thành một công-dân-được-giáo-dục, trong bối cảnh Đan Mạch sắp bước vào thế kỷ XXI. Nhờ đó, ngày nay kể cả những giáo viên tiểu học cũng biết học sinh cần thuần thục những kỹ năng nào trong một nền kinh tế tri thức và cần kỹ năng nào để trở thành công dân biết đóng góp vào một nền dân chủ thịnh vượng – hai mục tiêu mà người Đan Mạch xác định là có tầm quan trọng ngang nhau trong quá trình kiến tạo các tiêu chuẩn giáo dục chặt chẽ hơn rất nhiều đối với tất cả học sinh.

Tiếp theo, Bộ Giáo dục Đan Mạch xây dựng hành lang chính sách và cơ chế đãi ngộ đa dạng nhằm khuyến khích việc đa dạng hóa các mô hình trường trung học và đại học. Tất cả những chính sách được thông qua, dù dựa vào sự hậu thuẫn về mặt học thuật truyền thống hay môi trường thiên về đào tạo kỹ thuật hoặc kinh doanh, đều nghiêm cấm và vẫn cho phép học sinh phát triển các năng lực tới mức thuần thục (kĩ xảo) theo nhiều cách khác nhau. Điều quan trọng ở đây là, những kiểu loại trường học phong phú này đều có chung mục đích – một “bước đệm cho bậc đại học”. Song song với đó, họ xây dựng một nhóm các trường chọn lọc tương tự mô hình “cao đẳng cộng đồng” (community college) ở Mỹ, với mức độ phức tạp cũng không kém cạnh gì. Kết quả là, tất cả học sinh Đan Mạch tốt nghiệp trung học trong trạng thái “sẵn sàng học đại học” và phần lớn trong số họ sẽ tiếp tục theo học một chương trình giáo dục hậu trung học nào đó^(*). Ở Đan Mạch, có nhiều cách để trở thành

(*) Ở một số quốc gia, mô hình giáo dục hậu trung học hình thành nên một hệ giáo dục riêng biệt, thường được gọi là hệ dự bị đại học (BTV).

người được giáo dục tốt, có những tấm lưới an toàn được đan dệt một cách cẩn thận, nâng đỡ cho ngay cả những học sinh gặp nhiều khó khăn về giáo dục cũng như thiếu động lực nhất. Bất chấp thực tế rằng đối tượng đào tạo của hệ thống giáo dục Đan Mạch đang ngày càng đa dạng, gần như không có trường hợp bỏ học nào tại nước này.

Trong khi đó, Đan Mạch có một truyền thống đang tiếp tục được duy trì như là quy chuẩn trong giáo dục: các trường học nhỏ và giáo viên có thể dành tới tám năm cho cùng một nhóm học sinh. Bấy lâu nay, người Đan Mạch đã thấu hiểu tầm quan trọng của cả những mối liên hệ trong việc tạo động lực gặt hái thành tích cho học sinh cũng như nhu cầu lớn hơn về một cách tiếp cận “cá nhân hóa” cho việc dạy và học – những ý tưởng mà tôi sẽ bàn luận sâu hơn ở phần sau của cuốn sách này.

Người Đan Mạch từ lâu cũng hiểu rằng, những bài kiểm tra được chấm điểm bằng máy tính sẽ “tầm thường hóa” chương trình giáo dục, bởi máy tính không thể đánh giá những năng lực trí tuệ quan trọng nhất, chẳng hạn như tư duy phản biện hay tư duy giải quyết vấn đề. Chính vì thế, những kiểu bài kiểm tra chuẩn hóa vốn đã và đang trở thành thực tế hàng ngày trong gần như mọi trường công lập của chúng ta, lại không hề tồn tại ở Đan Mạch. Thay vào đó, người Đan Mạch đã tạo ra một hệ thống kiểm tra vấn đáp và tự luận toàn diện, có quy mô quốc gia ở cả bậc tiểu học lẫn trung học. Quan trọng hơn, những bài kiểm tra này thường được xây dựng, triển khai cũng như chấm điểm bởi giáo viên từ các trường hoặc học khu lân cận (không phải giáo viên trong trường đó). Kết quả kỳ thi sẽ quay trở lại,

được sử dụng để liên tục cải thiện chương trình đồng thời tăng cường năng lực chuyên môn cho giáo viên.

Về đại thể, hệ thống này có hiệu quả. Gần như mọi học sinh đều được giáo dục theo những tiêu chuẩn cao và được tạo động lực trong quá trình học tập. Các thầy cô giáo được quý trọng và có vẻ rất nhiệt huyết. Người Đan Mạch hoàn toàn có lý do để tự hào về những thành tựu họ đã đạt được. Nhưng liệu hệ thống này có thể được nhập khẩu “nguyên xi” vào nước Mỹ không? Tất nhiên là không.

Không có lối tắt hay cách giải quyết nhanh gọn nào cho những nan đề trong nền giáo dục của chúng ta, dù có nhiều điều chúng ta có thể học từ hệ thống giáo dục của Đan Mạch.

Có lẽ một trong những bài học đáng kể nhất mà tôi học được trong chuyến đi này là tầm quan trọng của việc có những nhà lãnh đạo hay nhà hoạch định chính sách thực sự thấu hiểu và tận tâm với giáo dục công. Tôi được biết, gần 2/3 Nghị viện Đan Mạch là những cá nhân đã từng hoặc đang làm công tác giáo dục. Điều này có thể sẽ giúp giải thích lý do tại sao và bằng cách nào người Đan Mạch tiến xa đến tầm quốc tế trong việc tạo ra một hệ thống giáo dục đáp ứng được những đòi hỏi của thế kỷ 21. Để giải quyết cuộc khủng hoảng giáo dục của chúng ta, các nhà hoạch định chính sách, các nhà lãnh đạo doanh nghiệp và cộng đồng, cùng các nhà giáo dục phải học cách làm việc với nhau theo những cách mới để “tái tạo” hệ thống này. Tôi hy vọng rằng cuốn sách này sẽ đóng vai trò như một cầu nối giữa các bên đa dạng kể trên, nhằm tạo ra không gian chung cho các cuộc thảo luận đáng lẽ đã phải diễn ra cách đây rất lâu. Từ đó,

phác họa một lộ trình sơ giản định hình con đường dẫn đến việc kiến tạo một hệ thống giáo dục, nơi mà tất cả học sinh tìm thấy cả thử thách trí tuệ lẫn niềm vui thích trong học tập.

Cambridge, bang Massachusetts

Tháng Mười Hai, năm 2002

LỜI CẢM ƠN

Một cuốn sách như thế này, dù là sản phẩm của nhiều giờ lao động độc lập, cũng chưa bao giờ hoàn toàn là nỗ lực của chỉ một mình tôi. Nhiều cá nhân đã có đóng góp vô cùng lớn vào những ý tưởng được thể hiện trong cuốn sách này, những người mà tôi sẽ chẳng thể nào nói lên tất cả sự biết ơn.

Các đồng nghiệp của tôi ở Khoa Giáo dục Sau Đại học tại Đại học Harvard (Harvard Graduate School of Education) – Robert Kegan, Lisa Lahey, Richard Elmore, Clifford Baden, Linda Greyser, Evangeline Stefankais, Bob Schwartz cùng với Paul Hill ở Viện đại học Washington – đã giúp tôi mở mang tư duy và hỗ trợ tôi trong công trình này theo nhiều cách khác nhau. Genet Jeanjean và Elena De Mur đã và vẫn tiếp tục là những đồng sự tuyệt vời của tôi khi cùng làm việc ở Harvard. Các Viện sĩ ở Viện Nghiên cứu Thích ứng Giáo dục (Institute for Responsive Education) gồm Don Davies, Amy Marx, Scott Thompson, Abby Weiss và Karen Mapp cũng từng giúp đỡ tôi rất nhiều. Cuối cùng, một số lãnh đạo của trường học, của cộng đồng và của các quỹ, những người mà tôi đã cộng tác trong suốt những năm qua, đã đóng góp vào hiểu biết của tôi về những vấn đề thiết yếu trong giáo dục: Anne Reenstierna, Judy Guild, Richard Silverman, Jim Gaylord, Frank Herstek, Sushma Storck,

Kristen Sterling, Sarah Kass, Ann, Connolly Tolkoff, Mary Ellen Steele-Pierce, Michael Ward, Mark Peters, Tom Murphy, Mike Nelson, Jill Burnes, Carla Jackson, Sue Burge, John Cornwell, Greg Dike, Pat Gootee, Claudia Weigel, Bob, Reily, Ben và Barbara Johnson. Nancy PeltzPaget, Hilary Pennington, Michael Timpeme, Michael O’Keefe, Warren Chapman, Michele Cahill và tất cả những đồng nghiệp của tôi ở workshop về trường trung học tại Viện Aspen (Aspen Institute). Họ đã cung cấp cho tôi những hình mẫu xuất sắc về sự lãnh đạo dũng cảm, tận tâm, tràn đầy năng lực.

Một vài “nhà tiên phong” giáo dục cũng đã có ảnh hưởng lên tư duy của tôi, đã có những phản hồi hữu ích tới những trang viết của tôi và vì thế xứng đáng được nhắc đến một cách đặc biệt. Thật vậy, cuốn sách này hẳn sẽ không ra đời nếu không có những công trình của TedSizer và Deborah Meier. Anthony Alvarado, Elaine Fink, Richard DeLorenzo và Roger Erskine cũng đã đọc tất cả hoặc nhiều phần trong bản thảo này, cũng như có những nhận xét rất hữu ích. Tất cả những người ấy tiếp tục cống hiến những cảm hứng và sự lãnh đạo đầy trí tuệ cho nhiệm vụ tái thiết trường học.

Bên cạnh đó, một vài “cộng sự tư duy” trong cuộc đời tôi cũng có những đóng góp đáng kể vào sự phát triển những ý tưởng của tôi trong những năm gần đây. Đồng thời, họ đã đưa ra những nhận xét vô giá về bản thảo này. Tom Vander Ark là một trong những nhà tư tưởng có tầm nhìn và tận tụy nhất mà tôi biết trong lĩnh vực giáo dục cũng như từ thiện. Kirsten Olson Lanier là một nhà quan sát cực kỳ thấu đáo về hiện trường giáo

dục đồng thời là một cây viết sở hữu tài năng thiên bẩm. Tôi vô cùng biết ơn cả hai người này. Judith Garnier cũng là một cộng sự tuyệt vời, người đã cho tôi nhiều lời khuyên hữu ích về công việc ở các trường học cũng như bản thảo này.

Tôi cũng muốn cảm ơn sự hỗ trợ của Linda Hollick, Phó chủ tịch và cũng là người chịu trách nhiệm chọn lựa ấn phẩm để xuất bản ở Routledge. Khi lần đầu tiên đọc một phác thảo của cuốn sách này, Linda đã nhanh chóng nhận ra nhóm độc giả tiềm năng cùng sức hấp dẫn của cuốn sách này lớn hơn rất nhiều so với những gì được hình dung vào thời điểm tôi ký hợp đồng. Biên tập viên của tôi ở Routledge, Joe Miranda, cũng đã hỗ trợ rất nhiều; Deirdre Mullane thì đã làm vô cùng tốt công việc, đề xuất nhiều cách để giúp bản thảo này gần gũi hơn với độc giả.

Cuối cùng, cuốn sách này chắc hẳn sẽ không thể hoàn thành nếu không có sự hỗ trợ, động viên hàng ngày và phản hồi thấu đáo từ người vợ tuyệt vời của tôi, PJ Blankenhorn. Khi tôi mất hút hàng giờ liền vào mỗi cuối tuần trong phòng làm việc của mình – hoặc thậm chí vào ngày trước đêm Giáng Sinh, như tôi đang làm lúc này – cô ấy vẫn thấu hiểu và hỗ trợ tôi trong công việc. Cô ấy biết rằng tôi không chỉ đơn thuần *muốn viết cuốn sách này*. Tôi *phải viết nó*.

MỞ ĐẦU

THỰC SỰ TRƯỜNG HỌC CỦA CHÚNG TA KHÔNG ỔN Ở ĐIỂM NÀO?

Tôi đã làm việc trong ngành giáo dục được 30 năm, qua các vị trí giáo viên, Hiệu trưởng, giáo sư ở viện đại học, cố vấn, rồi thành viên ban sáng lập của một trường công ủy quyền^(*) và người đứng đầu một số tổ chức phi lợi nhuận hợp tác với các trường học. Trong suốt 12 năm trở lại đây, tôi đã nghiên cứu, xúc tiến quy trình đổi mới ở rất nhiều trường học và học khu ở Mỹ cũng như trên phạm vi quốc tế. Tôi dành hàng tuần để làm việc trong các trường học cùng nhiều nhóm khác nhau có chung mối quan tâm, lo lắng đến giáo dục. Giờ đây, vào buổi bình minh của thế kỷ mới, khi tôi khảo sát tình hình giáo dục công của nước Mỹ, tôi phát hiện ra những căn nguyên lớn [của cuộc khủng hoảng trường học], cả căn nguyên để hy vọng lẫn lý do để quan ngại sâu sắc. Nhưng dĩ nhiên, nỗi âu lo của tôi không đơn giản là điều mà bạn có thể đọc được trên những trang nhật báo.

(*) Trường công ủy quyền (charter school) là một kiểu loại trường do chính phủ tài trợ và giám sát, nhưng được tự chủ về quy chế tài chính, không thu học phí, hoạt động tương tự một trường tư thục và không thuộc hệ thống trường học của tiểu bang (state school).

Điều khiến tôi cảm thấy có thể hy vọng, là dường như chúng ta đã đạt được một sự nhất trí hiếm có về việc phải thực sự cải thiện chất lượng giáo dục cho *tất cả người trẻ*. Một cam kết mang lại cơ hội thụ hưởng nền giáo dục chất lượng cao và bình đẳng hơn cho mọi đứa trẻ trên đất nước Mỹ chắc chắn đại diện cho một thời khắc lịch sử – thời khắc có thể sánh ngang với Tuyên ngôn xóa bỏ chế độ nô lệ hoặc trao quyền bình đẳng cho phụ nữ.

Tôi cũng tìm thấy hy vọng trong các công trình đầy hứng khởi đang được một số nhà giáo dục kiệt xuất trên đất nước này triển khai. Trong thập kỷ vừa qua, hàng trăm trường công lập mới đã được xây dựng. Ở đó, phần lớn học sinh, ngay cả những em có hoàn cảnh khó khăn nhất cũng được tiếp cận hệ thống giáo dục chất lượng cao. Chất lượng giáo dục tại các trường này tốt hơn nhiều so với những gì tôi từng hình dung khi còn đang theo học tại những trường tư thục “tốt nhất”. Giờ đây, chúng ta đã biết cần phải làm gì để giáo dục *tất cả học sinh* đạt được những tiêu chuẩn cao của học thuật và tính công dân, cũng như làm thế nào để trong quá trình giáo dục ấy, khơi dậy được trí tò mò cùng tình yêu đối với việc học tập. Chúng ta sẽ tìm hiểu sâu hơn những thành tựu của một số nhà giáo dục và trường học nổi bật mà chính chúng ta đã tạo ra trong những chương tiếp theo.

Tuy vậy, chúng ta cũng sẽ nhìn thấy rằng, đóng góp của những nhà giáo dục này thường bị các lãnh đạo hay nhà hoạch định chính sách giáo dục phớt lờ, hiểu lầm, hoặc không ủng hộ. Lý do ở đây là, mặc dù chúng ta đã thống nhất về mục tiêu căn bản của việc nâng cao thành tích học tập chung cho tất cả các học sinh, nhưng số đông vẫn đang nhầm lẫn về những điểm không

ổn trong hệ thống trường học, về lý do tại sao nhiều học sinh có vẻ đang có thành tích rất kém và về những gì chúng ta sẽ phải làm để giải quyết vấn đề.

Vì thế, nỗi lo âu đầu tiên của tôi là: Nếu chúng ta không tạo ra nền tảng nhận thức thấu đáo về những khó khăn trong thực tiễn của việc cải thiện giáo dục công, tôi sợ rằng các nhà hoạch định chính sách sẽ tự thuyết phục chính mình cũng như các cử tri bằng một “giải pháp nhanh gọn” nhưng chẳng đem lại kết quả gì – giống hệt những lần trước! Khi hệ thống trường học không nhanh chóng khởi sắc, sự quan tâm của công chúng sẽ nhạt dần. Vì thế, cam kết cải thiện nền giáo dục cho tất cả học sinh có thể tan thành mây khói trước những đòi hỏi đầy nóng vội, thiếu thực tế rằng cần phải có kết quả trong một thời gian ngắn. Sự ủng hộ dành cho giáo dục công thuyền giảm sẽ là thảm họa đối với nhiều học sinh và với xã hội chúng ta.

Tôi cũng lo sợ nhiều người không đủ can đảm để thực hiện đổi mới. Để đảm bảo tất cả học sinh đều đạt được thành tựu cao, chúng ta cần đến loạt thay đổi triệt để hơn nhiều so với những gì mà các “chuyên gia” và nhà hoạch định chính sách vẫn thường thảo luận. Trong câu chuyện cung cấp nền giáo dục công chất lượng cao cho tất cả học sinh, sẽ không bao giờ có một giải pháp nào nhanh gọn hoặc ít tốn kém.

Cuối cùng, tôi cực kì lo lắng về việc, sau 5 năm triển khai tại các bang, đa số các hệ thống quy định trách nhiệm giáo dục mới đã tạo ra hiệu quả hoàn toàn trái ngược so với mục tiêu ban đầu. Thay vì tạo ra những động lực khích lệ việc cải thiện các trường học và nâng cao thành tích của học sinh, một số hệ thống trên

thực tế, đã vô tình hạ thấp giá trị những nỗ lực đến từ các nhà giáo dục xuất sắc nhất của chúng ta trong việc nâng cao hiệu quả trường học. Các hệ thống ấy cũng đang khiến trẻ em quay lưng lại với việc học.

Trong phần mở đầu này, tôi sẽ thảo luận về những thách thức thực tế mà tôi tin rằng chúng ta sẽ phải đối mặt để cải thiện giáo dục – điều hiếm khi được bàn luận trên truyền thông hoặc các diễn đàn công luận. Ví dụ, không ít người nói rằng họ muốn trường học trở nên tốt hơn, nhưng lại chẳng mấy khi có cuộc thảo luận nghiêm túc nào về việc như thế nào mới là “tốt hơn”. “Dạy học sinh những kiến thức cơ bản” gần như là một lời hô hào, khẩu hiệu trong nhiều cộng đồng, nhưng thực sự ngày nay cái gì mới được định nghĩa là “*cơ bản*”? Liệu chúng có phải là những thứ cơ bản của 100 năm trước hay không, khi mà tất cả học sinh trung học đều được yêu cầu phải học tiếng Hy Lạp và tiếng Latinh, ví dụ như vậy? Rõ ràng là không. Nhưng khi bạn hỏi mọi người về cái mà họ thực sự muốn nói đến khi dùng cụm từ “những kiến thức cơ bản”, giống như tôi đã từng hỏi họ, câu trả lời lại gần như chẳng liên quan chút nào đến loại kiến thức đang được kiểm tra trong các kỳ thi, kỳ kiểm tra mới của bang, như chúng ta sẽ thấy ở phần sau trong cuốn sách này.

Tôi thậm chí còn ít khi nghe thấy bất cứ cuộc bàn luận nào về những câu hỏi lớn hơn: Thực sự các trường học của chúng ta không ổn ở điểm nào? Làm thế nào chúng ta biết được điều đó? Bằng chứng của điều đó là gì? Và nếu có chỗ nào đó đã thực sự sai lầm, thì đâu là nguyên nhân khiến mọi chuyện thành ra như thế? Dường như chúng ta quá hấp tấp trong việc truy tìm câu trả

lời cho những câu hỏi mà bản thân thậm chí còn chưa từng thử đặt ra. Điều này giống hệt những gì vẫn thường xuyên diễn ra ở một nước Mỹ “tự tin”, đặc biệt là trong giáo dục. Chúng ta bận rộn với việc triển khai giải pháp cho những vấn đề mà ta chưa hoàn toàn hiểu, cũng chưa thống nhất quan điểm về chúng. Chúng ta đang vận hành [mọi thứ, giáo dục và xã hội] dựa trên các giả thuyết chưa được kiểm chứng, hoặc thậm chí trên những điều được người ta đồn đại mà không có thật.

Ấy vậy mà, nếu chúng ta không trang bị những hiểu biết, đồng thời nhất trí thực sự về vấn đề của các trường học trên đất Mỹ hay điều chúng ta muốn học sinh phải học, thì có khả năng rất cao chúng ta sẽ giậm chân tại chỗ. Thật vậy, nhiều nhà quan sát mẫn cán tin rằng chúng ta đã không đạt được bất cứ bước tiến quan trọng nào trong việc cải thiện thành tích của học sinh trong 15 năm trở lại đây, bất chấp hàng trăm bộ luật, quy định chưa từng có tiền lệ ra đời cùng hàng tỷ USD cho các khoản chi mới phát sinh. Có lẽ, sự nhầm lẫn, nhập nhằng mà tôi quan sát được là một trong những lời giải thích cho vấn đề này. Như Albert Einstein đã nói: “Thường thì việc nhận chân vấn đề còn có vai trò thiết yếu hơn cả giải pháp cho vấn đề”.

Vì tất cả những lý do này, tôi tin rằng chúng ta phải dừng lại và suy ngẫm về một số câu hỏi cơ bản: Thực sự *các trường học của chúng ta không ổn ở điểm nào?* Chúng ta có thể đề xuất những giải pháp như thế nào để giải quyết được các vấn đề ấy? Những nỗ lực nhằm cải thiện giáo dục hiện nay có tác dụng hay không? Nếu chúng không có tác dụng, thì tại sao chúng không có tác dụng và còn cần thêm điều gì nữa?

“Trường học đang thất bại”

Năm 1983, Ủy ban Quốc gia về Chất lượng Giáo dục (National Commission on Excellence in Education) biên soạn và phát hành “bản cáo trạng” nổi tiếng về giáo dục công của nước Mỹ mang tên *Một quốc gia lâm nguy* (*A Nation at Risk*). Kể từ đó đến nay, gần như không một ngày nào trôi qua mà người ta không nhắc đến “những trường học thất bại” trên truyền thông hoặc trong các bài phát biểu, tuyên bố của các chính trị gia. Nhiều người tin rằng thành tích của học sinh đang tụt hậu hơn bao giờ hết, rằng hầu hết các giáo viên không đạt chuẩn và rằng động lực hành nghề của họ chủ yếu là khao khát kiếm được nhiều tiền hơn. Nói một cách ngắn gọn, quan điểm chủ đạo là: Hệ thống giáo dục công của chúng ta đã thay đổi theo chiều hướng tệ hơn và giờ đây nó là một thảm họa. Đó là vấn đề, chỉ đơn thuần là thế.

Nhưng bằng chứng ở đâu? Điểm số thấp hơn trong các bài thi ư? Cụ thể là bài thi nào? Không ít người chỉ trích sự sụt giảm điểm số trung bình toàn quốc trong bài thi SAT (Scholastics Aptitude Test) kể từ thập niên 1960. Thế nhưng sau khi thận trọng xem xét lịch sử của bài thi SAT, Richard Rothstein mới đây đã lý giải rằng, sự sụt giảm ở mức rất nhỏ trong 40 năm trở lại đây chủ yếu xuất phát từ việc tăng số lượng cũng như mức độ đa dạng của học sinh tham gia làm bài thi¹. Điểm trung bình của bài thi được xác lập vào năm 1941, thời điểm chỉ một số ít nam sinh da trắng – vốn đang học tại các trường trung học dành cho giới tinh hoa và hy vọng trở thành sinh viên của một trường đại học trong Liên đoàn Ivy (Ivy League) - mới chọn thi SAT.

Khi tôi viết cuốn sách này, điểm thi SAT một lần nữa xuất hiện trên các bản tin, nhưng không phải vì chúng đang thấp dần, mà bởi điểm trung bình ở môn toán của các học sinh làm bài thi SAT năm 1999 đạt mức cao nhất trong vòng 30 năm!

Còn các bài thi khác thì sao? Một lần nữa, Rothstein phân tích điểm số từ kỳ Đánh giá Quốc gia về Tiến bộ Giáo dục (NAEP – National Assessment of Educational Progress), một loạt bài thi được tài trợ bởi Bộ Giáo dục Hoa Kỳ và được triển khai lần đầu tiên vào đầu thập niên 1970. Ông phát hiện ra rằng điểm số ở các bài thi đọc và toán thực chất đã tăng lên ở *tất cả các học sinh* ở mọi lớp và bậc học trong vòng 20 năm trở lại đây. (Cũng trong thời gian này, điểm bài thi viết và khoa học lại giảm nhẹ).

Trong khi đó, trở lại với các trường học, có nhiều bằng chứng cho thấy hệ thống giáo dục công của nước Mỹ đang vận hành tốt hơn bao giờ hết. Đa số học sinh đang tham gia các lớp học nâng cao ở trường trung học, số lượng học sinh tốt nghiệp trung học cũng như vào đại học hàng năm liên tục tăng. Theo dữ liệu mới nhất của Cục Thống kê Hoa Kỳ, 83,4% người Mỹ từ 25 tuổi trở lên có bằng tốt nghiệp trung học, cao hơn mức 24,5% của năm 1940 - năm những dữ liệu này lần đầu tiên được sắp xếp và công bố, đồng thời cao hơn so với mức 77,6% vào năm 1990².

Rồi còn cả nền kinh tế. Vào năm 1983, chúng ta được nghe rằng Mỹ là “một quốc gia lâm nguy”, bởi vì học sinh ở trường công lập không được học những kỹ năng cần thiết có thể đáp ứng yêu cầu từ các ngành nghề, để giữ được khả năng cạnh tranh trong nền kinh tế toàn cầu đang tăng trưởng nhanh khi ấy. Lập luận khi đó là: Chúng ta có một nền kinh tế yếu kém bởi

chúng ta có những trường học yếu kém. Thế nhưng giờ đây, khi chúng ta đã có được nền kinh tế mạnh nhất thế giới và mới đây còn tận hưởng giai đoạn tăng trưởng tuyệt vời nhất trong lịch sử nước Mỹ, tại sao không một ai ghi nhận công lao của hệ thống giáo dục?

Trên thực tế, không có nhiều bằng chứng đáng tin cậy để chứng minh hệ thống giáo dục công của chúng ta đang “thất bại”, mà ngược lại còn có nhiều dấu hiệu cho thấy hệ thống ấy đang vận hành tốt hơn bao giờ hết. Tất nhiên, không có gì phải nghi ngờ khi nói rằng chúng ta có một số trường học thực sự rất tồi mà đáng ra phải bị đóng cửa từ lâu. Chỉ riêng Thành phố New York đã có 30 trường trung học mà tỷ lệ tốt nghiệp chỉ đạt khoảng 25% hoặc thậm chí thấp hơn. Tuy nhiên, những trường học ấy không phải lần đầu ở trạng thái tồi tệ, mà từ xưa đến nay vẫn luôn như vậy – đây lại là một vấn đề khác.

Vậy tại sao mọi cuộc bàn luận đều xoay quanh câu chuyện “thất bại” và “cải cách”? Giảng viên của Đại học Harvard – ông Paul Reville có một cách diễn giải rất thú vị. Là người có thâm niên trong việc vận động cải thiện trường học, Reville đã cống hiến trong Hội đồng Giáo dục bang Massachusetts từ năm 1991 đến năm 1996. Ông đã quan sát thấy rằng, cuộc chiến “cải cách trường học” thực sự giống một cuộc vật lộn trong tư tưởng hơn là những gì diễn ra ở bề ngoài và kể lại câu chuyện về cách những người theo tư tưởng bảo thủ xã hội chiếm lấy quyền kiểm soát Hội đồng Giáo dục bang Massachusetts. Quan điểm chủ đạo ở Massachusetts giờ đây được ủng hộ bởi đội ngũ mà Reville miêu tả bằng cụm “hơi tý là giấy nẩy lên”. Ông nói: “Họ cho

rằng mọi vấn đề trong giáo dục công đều là hệ quả của những việc làm thái quá từ thập niên 1960”. Và như thế, một cách tự nhiên, giải pháp sẽ là cố gắng quay về với trường học của những năm 1950. Nhưng như chúng ta sẽ sớm nhìn thấy trong cuốn sách này, trường học của những năm 1950 không phù hợp với rất nhiều học sinh trên đất nước này.

Liệu có phải tôi đang chứng minh rằng không có bất ổn nào nảy sinh, rằng mọi thứ trong hệ thống trường công lập của chúng ta đều ổn? Tuyệt đối không! Tôi chỉ nhấn mạnh là chúng ta đang xác định sai vấn đề. Bài toán đặt ra không phải là sự “thất bại” của các trường công lập, vì những ngôi trường ấy ngày càng tốt hơn so với 50 năm trước đây. Có điều, chúng vẫn chưa *thực sự thay đổi – bất kể theo chiều hướng tốt hơn hay xấu đi*. Thế giới ngoài kia thì đã có nhiều biến động. Đó mới thực sự là vấn đề.

“Thất bại” hay “lạc hậu”?

“Thất bại” hay “lạc hậu” chỉ là khác biệt ngữ nghĩa? Tôi thì không nghĩ vậy. Việc định hình vấn đề như một “thất bại” gợi ý rằng cần phải quy lỗi lầm về cho ai đó – tất nhiên, điều này chính xác là những gì đang diễn ra trong xã hội của chúng ta. Đa số mọi người mặc định rằng nếu các trường học đang thất bại, hẳn các nhà giáo dục là những người có lỗi.

Hệ quả mà tôi nhìn thấy trong các trường học là sự suy sụp sâu sắc về tinh thần ở các giáo viên. Họ cảm thấy mình bị chỉ trích nặng nề và đối xử không công bằng, thậm chí tàn nhẫn bởi

công chúng. Khi cảm thấy bị đổ lỗi mà không vì một lý do chính đáng nào, một số người đã đáp trả. Cuộc đối thoại – bất kể diễn ra trên thực tế hay chỉ trong tưởng tượng – thường như thế này. Giáo viên môn tiếng Anh ở trường trung học phổ thông nói với giáo viên ở trường trung học cơ sở rằng: “Làm sao tôi có thể dạy cho lũ trẻ viết một bài luận nếu anh vẫn chưa dạy cho chúng cách viết một đoạn văn tốt?” Và rồi giáo viên trung học cơ sở quay lại và nói với giáo viên tiểu học: “Tôi không thể dạy những đứa trẻ này viết một đoạn văn tốt nếu anh thậm chí còn chưa dạy được cho chúng cách viết thành những câu hoàn chỉnh!”

Nhưng nhiều giáo viên nhất trí về một điều mà các cuộc thăm dò ý kiến trên toàn quốc cho thấy rằng nhiều người Mỹ cũng đồng tình với điều tương tự, rằng: Lỗi thuộc về các bậc phụ huynh. Nhiều người cảm thấy rằng các bậc cha mẹ đang làm chưa tốt công việc nuôi dạy con cái. Và như thế, các nhà giáo dục thường tự nhủ: “Giả như họ trao cho tôi những đứa trẻ đã sẵn sàng cho việc học tập tại trường và có tinh thần hăng hái học tập, thì tôi đã có thể dạy dỗ được chúng”.

Trò “bôi xấu và đổ lỗi” này tiếp diễn ở các trường học và các cộng đồng. Và cứ thế, cứ thế nó diễn ra. Hệ quả là, các nhà giáo dục cùng phụ huynh – những người đáng ra cần làm việc với nhau nhiều nhất vì lợi ích của trẻ em, lại thường cảm thấy càng lúc càng bị cô lập, nhụt chí, thậm chí xung đột với nhau. Hơn thế nữa, việc chẩn đoán sai và coi vấn đề như một “thất bại” còn dẫn đến một hệ quả nghiêm trọng khác. Chúng ta đang theo đuổi những giải pháp sai lầm – những giải pháp mà tôi tin rằng đang khiến một số vấn đề ăn sâu bén rễ càng trở nên tồi tệ hơn.

Ngày nay, giải pháp được đề xuất cho vấn đề “các trường học thất bại” được trình bày một cách rất đơn giản: Giao phó thêm “trách nhiệm” cho học sinh. Nếu mức thành tích học tập của học sinh quá thấp, thì chúng ta nên “nâng cao mức sàn” của điều kiện lên lớp và điều kiện tốt nghiệp trung học. Cách chúng ta dùng để đảm bảo việc tuân thủ các “tiêu chuẩn cao” mới mẻ này là tạo ra thêm các bài thi cũng như những hệ quả của việc đạt thành tích kém trong các bài thi mới đó.

Trong 10 năm vừa qua, mọi bang trên đất Mỹ đều đã triển khai những bài thi chuẩn hóa mới, nghiêm ngặt hơn cho tất cả các học sinh ở trường công lập và 38 bang sử dụng số liệu của bài thi này để đánh giá các trường học trong phạm vi nội bộ. Gần một nửa số bang ở Mỹ đã hoặc sẽ sớm triển khai một bài thi mà học sinh phải vượt qua để được tốt nghiệp bậc trung học.

Mục tiêu đặt ra những tiêu chuẩn về học tập, những tiêu chuẩn được định hình rõ ràng, nghiêm túc, được đánh giá theo cách thực sự có ý nghĩa, là một mục tiêu hết sức quan trọng. Đó cũng là điều mà tôi ủng hộ. Nhưng trong 5 năm vừa qua, phong trào xác lập tiêu chuẩn đã thoái hóa thành “phong trào kiểm tra chuẩn hóa”. Chúng ta chỉ mới bắt đầu hiểu một chút về mức độ nghiêm trọng của những hậu quả tiềm tàng mà phong trào kiểm tra rườm rà này gây ra cho cả học sinh lẫn giáo viên.

Đa số các bài thi chuẩn hóa của bang đều đơn giản, ở dạng trắc nghiệm, tô kín đáp án đúng mà xưa nay người Mỹ chúng ta vẫn luôn làm – đôi khi người ta vút thêm vào đó một đoạn viết mẫu. Vì không có một cuộc bàn luận thực sự nào về những điều quan trọng nhất mà học sinh cần biết cũng như có thể làm trong

bối cảnh hiện tại, nên các bài thi này sẽ bao trùm nhiều lĩnh vực kiến thức nhất có thể. Loạt bài thi này sẽ đáp ứng yêu cầu của từng nhóm lợi ích và chuyên gia trong một mảng nội dung chuyên môn, như chúng ta sẽ thấy ở chương 2. Nếu vậy, ý tưởng về những tiêu chuẩn nghiêm ngặt, trên thực tế, chỉ đồng nghĩa với việc áp đặt những bài thi có tính quyết định và đòi hỏi việc ghi nhớ máy móc nhiều hơn bao giờ hết.

Vì thế, cái chúng ta tìm thấy ở đa số các trường là một chương trình giáo dục ngày phát triển theo bề rộng và thu hẹp về chiều sâu. Ví dụ, mọi học sinh lớp 4 ở Virginia phải ghi nhớ tất cả các nguyên tố hóa học để tham gia bài thi khoa học của bang – một bài thi mà học sinh phải vượt qua để lên lớp. Đây quả là một nhiệm vụ khó khăn, nhưng liệu có phải là những thông tin thực sự nghiêm túc về mặt tri thức hay thậm chí, có chút hữu ích nào đối với một học sinh tiểu học hay không? Ngược lại, tôi băn khoăn liệu có bao nhiêu học sinh chứng minh được rằng chúng biết về phương pháp khoa học [của yêu cầu này] – điều mà theo tôi là một mức chuẩn nghiêm túc và hữu ích hơn. Tuy nhiên mức chuẩn này không thể kiểm tra được bằng một bài thi chi phí thấp chấm bằng máy tính. Chúng ta có thể tìm thấy những ví dụ thế này ở nhiều bang.

Do mỗi bang đều đang phát triển bài thi của riêng họ, cần phải có những bài thi chuẩn hóa cấp quốc gia để giữa các bang có thể so sánh kết quả với nhau. Thế rồi xuất hiện những bài thi do chính quyền liên bang triển khai. Sau cùng, thì cứ theo đà này, nếu tân chính quyền Đảng Cộng hòa được thoải mái làm những gì họ muốn, từng bang sẽ được yêu cầu triển khai những

bài thi môn toán và đọc hiểu cho từng học sinh ở trường công lập từ lớp 3 đến lớp 8, để có thể nhận được bất cứ khoản ngân sách liên bang nào cho giáo dục. Vì thế, số giờ được dùng để làm bài thi ở đa số trường học đã tăng vọt, đồng thời có xu hướng sẽ tiếp tục vượt ra ngoài tầm kiểm soát.

Nhưng vấn đề không chỉ nằm ở số giờ được dùng để làm bài thi. Chính số tuần và số tháng bị tiêu tốn vào việc chuẩn bị những bài thi ấy mới trở thành một gánh nặng ngày càng lớn cho các trường học. Do việc bị trượt nhiều trong số các bài thi này sẽ dẫn đến những hậu quả rất nghiêm trọng – ví dụ, không được lên lớp hoặc không được nhận bằng tốt nghiệp trung học – cả giáo viên và học sinh buộc phải tìm cách nâng cao điểm số bằng mọi giá. Dần dần, chỉ còn một lớp học thực sự được dạy ở các trường công lập ở nước Mỹ: lớp luyện thi.

Nỗi lo âu ngày càng lớn này đã thực sự dẫn tới những nỗ lực mạnh mẽ hơn nhằm cải thiện mức thành tích của *tất cả các học sinh* và giờ đây người ta đã thảo luận nhiều hơn về những kỹ thuật giảng dạy mới đang được áp dụng ở các trường học. Tôi đã ghi chép lại những hệ quả tích cực này của phong trào tiêu chuẩn trong cuốn sách *Làm thế nào để thay đổi trường học?* (*How Schools Change*) tái bản lần thứ hai. Có điều, những nỗ lực và chú ý tốt này vẫn chưa đem lại kết quả. Ví dụ ở Massachusetts, dựa trên xu hướng hiện tại, sẽ có khoảng 45% học sinh sẽ trượt các bài thi lớp 10 kiểu mới của bang, tức những bài thi sẽ trở thành điều kiện bắt buộc để các em tốt nghiệp vào năm 2003. Học sinh thuộc nhóm thiểu số trong xã hội chiếm một tỷ lệ rất lớn trong số những em trượt bài thi này. Năm 1999, theo một nghiên cứu

của Đại học Massachusetts, 83% học sinh lớp 10 thuộc nhóm Hispanic^(*) trượt một số bài thi trong các bài thi trên, trong khi con số tương tự ở nhóm học sinh người Mỹ gốc Phi là 80%³. Kết quả của kỳ thi mùa xuân năm 2000 gần như không có gì khác với kết quả của năm trước.

Nhiều học giả lo lắng về những hệ quả ngoài mong đợi của tình trạng ngày càng coi trọng hình thức kiểm tra mang tính quyết định. Gần đây, Dự án Dân Quyền (Civil Rights Project) ở Đại học Harvard đã triển khai hàng loạt nghiên cứu về những hệ quả tiềm ẩn trên phương diện xã hội và giáo dục đến từ các chương trình khảo thí mang tính quyết định. Một số khám phá của họ được các vị đồng giám đốc dự án là Gary Orfield và Johanna Wald trình bày trong một bài viết đăng trên tạp chí *Nation*⁴, khiến người ta phải suy ngẫm:

- Bài thi mang tính quyết định gắn liền với điều kiện để được lên lớp và tốt nghiệp trung học đã dẫn đến tỷ lệ bỏ học cao hơn, đặc biệt là ở những học sinh thuộc các nhóm thiểu số trong xã hội.

- Việc sử dụng các bài thi để lưu ban học sinh không tạo ra bất cứ lợi ích nào về mặt giáo dục.

- Các bài thi mang tính quyết định làm thu hẹp chương trình thông qua việc khuyến khích cách tiếp cận “dạy-để-thi” trong lớp học.

(*) Người Hispanic là những người Mỹ gốc Cuba, Puerto Rico, Trung Mỹ hoặc Nam Mỹ, hoặc mang văn hóa hay nguồn gốc Tây Ban Nha, bất kể màu da, sắc tộc (ND).

Tại Texas là bang triển khai những bài thi mang tính quyết định sớm hơn bất cứ bang nào khác, các nghiên cứu của Giáo sư Walter Haney thuộc Đại học Boston đã ghi nhận tỷ lệ bỏ học ở học sinh thuộc các nhóm thiểu số trong xã hội gia tăng đáng kể [được xem] là một hệ quả của dạng khảo thí mang tính quyết định này⁵. Cùng với đó, một nghiên cứu thực hiện bởi Rand Corporation gần đây cho thấy, mặc dù điểm số trong các bài thi ở bang Texas đã tăng lên nhưng điểm số trên các bài thi cấp quốc gia khác như SAT và NAEP vẫn giữ nguyên hoặc thậm chí giảm xuống. Nghiên cứu của Rand Corporation đã kết luận rằng: *“Những khác biệt rõ ràng về thành tích này đã đẩy lên những câu hỏi nghiêm túc về mức độ đáng tin cậy của bài thi cấp bang, với tư cách một thước đo có ý nghĩa cho các tiến bộ trong học tập”*. Báo cáo này cũng phát hiện ra rằng, khoảng cách về thành tích học tập giữa học sinh da trắng và học sinh thuộc các nhóm sắc tộc thiểu số ở Texas đã gia tăng trong các bài thi cấp quốc gia từ năm 1994 đến năm 1998, ngay cả khi khoảng cách này đã thu hẹp trên các bài thi cấp bang⁶.

Tác động lên các giáo viên cũng nghiêm trọng không kém. Khi phải dành gần như toàn bộ thời gian của mình để chuẩn bị cho học sinh trước các bài thi kiểu mới, nhiều giáo viên cảm thấy họ đang bị yêu cầu làm những điều không tốt cho lũ trẻ hoặc thực hiện những nhiệm vụ mà họ không thể hoàn thành khi làm việc tại trường, nếu những ngôi trường ấy vẫn được tổ chức như hiện nay.

“Tôi cố gắng một cách vô vọng nhằm dạy những học sinh thuộc chương trình giáo dục đặc biệt môn toán nâng cao để

chúng có thể vượt qua những bài thi “Regents” mới của bang vào mùa xuân này”. Đây là điều một giáo viên môn toán cực kì tài năng và tận tâm mới đây đã nói với tôi. “Nhưng lũ trẻ liên tục phàn nàn rằng chúng sẽ không bao giờ dùng đến những thứ [đã học] ấy. Và anh biết không? Chúng nói đúng. Tôi đáng ra nên dạy chúng toán ứng dụng. Không một ai trong số chúng biết cách làm toán cân đối tài chính để xem mình còn bao nhiêu tiền hay cách điền một bản kê khai thuế. Các giáo viên môn kỹ thuật của chúng nói với tôi rằng chúng thậm chí còn không biết cách đo đạc cho chính xác. Và học sinh sẽ không bao giờ học được những kỹ năng này chừng nào tôi vẫn phải chuẩn bị cho những bài thi mới của bang”.

Trưởng bộ môn tiếng Anh ở một trường trung học cơ sở cũng vừa tiết lộ: “Tôi đã từng yêu việc giảng dạy và giờ đây tôi ghét nó. Gần đây tôi ở lại văn phòng cho đến 7 hoặc 8 giờ tối – và vẫn phải mang việc về nhà. Nhưng như vậy vẫn chưa đủ để hoàn thành công việc. Một số em học sinh đến với tôi khi chúng lên lớp 7 và chỉ nói được tiếng Anh ở mức vỡ lòng. Rồi chính quyền bang kỳ vọng rằng tới tháng Năm tôi sẽ dạy được cho tất cả 140 học sinh ấy cách viết một bài luận mạch lạc và có liên kết chặt chẽ ư? Thật điên rồ!”

Nhiều học sinh – đặc biệt là những học sinh nghèo ở những trường học khu trung tâm thành phố – có thái độ buông xuôi và chống đối. “Tại sao cháu phải quan tâm xem liệu mình có lấy được bằng tốt nghiệp trung học hay không?”, một học sinh lớp 10 hặc lại tôi. “Cháu không có tiền để học đại học, vậy thì mảnh giấy kia có gì hữu ích đây?” Bạn của cậu nói: “Cháu có thể đạt

điểm số tốt hơn ở những bài thi ấy, nhưng bác biết không, cháu không cảm thấy cần làm cho trường này trông như một ngôi trường tốt. Nó đã làm cho cháu được cái gì nào?”

Những bình luận kiểu này không phải các trường hợp cá biệt. Chúng phản ánh thái độ của nhiều giáo viên cùng học sinh, đặc biệt là ở các bậc trung học cơ sở và trung học phổ thông. Những vấn đề này không chỉ xuất hiện ở các trường học tại khu trung tâm thành phố. Ngay cả ở những trường học ngoại ô tốt nhất của chúng ta, học sinh và các bậc cha mẹ của chúng cũng đang phản đối hệ thống trách nhiệm giải trình của bang, trong đó các điểm số trong bài thi chuẩn hóa có vẻ là những thứ duy nhất quan trọng và đáng được quan tâm. Điểm thi không tốt – quá tệ. Yêu việc học – cái đó không nằm trong bài thi. Nỗ lực – cái đó không được tính vào điểm số cuối cùng. Các nghiên cứu độc lập và việc học dựa trên bài tập dự án nhỏ – không có thời gian cho những thứ ấy. Và, như chúng ta sẽ thấy ở phần sau của cuốn sách này, rất nhiều môn học vốn có vai trò rất quan trọng đối với thành công ở giai đoạn trưởng thành lại hoàn toàn không nằm trong chương trình.

Tôi nghĩ rằng ngày càng có nhiều bằng chứng cho thấy những nỗ lực của các bang trong việc gia tăng “tính trách nhiệm” về giáo dục – khái niệm được định nghĩa một cách hạn hẹp là gia tăng các bài kiểm tra mang tính quyết định và sử dụng dạng câu hỏi trắc nghiệm – trên thực tế có thể đang làm giáo viên và học sinh mất dần động lực học hỏi những điều mới mẻ cũng như gạt hái thành tựu ở các bậc học cao hơn. Điều này cũng có nguy cơ khiến các bậc phụ huynh cắt giảm những khoản hỗ trợ dài hạn dành cho cải cách trường học, do ngày một nhiều người lo lắng

về số lượng lớn các kỳ thi cũng như hậu quả của việc con cái họ thi trượt. Cuối cùng, sự tập trung cường độ cao vào tổ chức khảo thí đồng nghĩa với việc không còn thời gian cho những cuộc đối thoại để tự nhìn nhận, tự suy ngẫm về những kiến thức và kỹ năng quan trọng nhất mà học sinh cần nắm được trong xã hội chúng ta ngày nay.

Nếu chúng ta tiếp tục sa vào con đường này, tôi cho rằng rất có thể các trường học của chúng ta sẽ trở nên tệ hơn, chứ không thể tốt hơn. Trớ trêu thay, giải pháp được đề xuất cho các trường học “đang thất bại” trên thực tế lại trở thành một phần của toàn bộ vấn đề.

Như vậy, nếu các trường học không phải đang “thất bại” vì chúng cơ bản vẫn đang làm tốt mọi việc ở mức mà xưa nay chúng vẫn làm và những nỗ lực “cải cách” hiện nay đang tạo ra một chương trình “luyện thi”, làm suy sụp động lực ở học sinh cũng như giáo viên, gây nên những nỗi lo lắng bất rút ngày càng lớn ở phụ huynh, thì chúng ta đang rơi vào tình huống nào và cần phải làm gì bây giờ? Tôi nghĩ chúng ta đang rất cần một góc nhìn khác cho cả vấn đề lẫn giải pháp. Vấn đề *không phải là việc các trường học đang thất bại*, mà chính xác là, hệ thống giáo dục của nước Mỹ đã trở nên *lạc hậu*. Chúng ta không nên đổ lỗi cho ai cả, nhưng tất cả đều có một phần trách nhiệm nào đó trong việc tìm kiếm giải pháp.

“Cải cách” và vấn đề “tái tạo” trường học

Chúng ta đã phát hiện ra rằng, từ “thất bại” là một cái mác không chính xác thậm chí còn gây nguy hại khi người ta gán nó

vào những vấn đề của giáo dục công ngày nay. Điều tương tự cũng đúng khi người ta gán cái mác cực kỳ phổ thông mang tên “cải cách giáo dục” lên giải pháp cho những vấn đề ấy.

Hệ thống giáo dục công của chúng ta đã có lịch sử hơn 100 năm. Nó được “phát minh” để đáp lại những thay đổi sâu sắc trong xã hội chúng ta: bước chuyển nhanh chóng từ một nền kinh tế nông nghiệp sang một nền kinh tế mang tính công nghiệp và đô thị hóa. Cùng lúc đó, nước Mỹ mở cửa cho một lượng lớn người nhập cư từ khắp nơi trên thế giới. Chúng ta cần thứ gì đó tốt hơn một hệ thống không được kiểm soát gồm những trường học chỉ có một lớp học – chúng ta cần một hình thức giáo dục kiểu “dây chuyền lắp ráp”, thứ sẽ chuẩn hóa công việc truyền dạy các kỹ năng cơ bản – 3 kỹ năng “R”^(*) – tới lượng lớn học sinh. Trong lời kêu gọi “cải cách giáo dục” hiện nay chứa đựng một ẩn ý rằng, trường học của chúng ta đã từng làm tốt hơn rất nhiều so với hiện nay. Tất cả những gì chúng ta từng làm hoặc thử làm là đem đến cho đa số học sinh một chương trình giáo dục cơ bản khi các em lên lớp 6.

Nhớ lại thời còn theo học tại các trường công lập khoảng 30 hoặc 40 năm trước, chắc vài người trong chúng ta sẽ không quên quãng đời học hành đầy gian truân với những người bạn cùng lớp ham học và khát khao đạt thành tích. Nhưng có một sự thật quan trọng mà chúng ta lại quên mất: Các trường công lập là những cỗ máy phân loại – mặc định là vậy. Trẻ em đã và

(*) Các kỹ năng này bao gồm đọc (reading), viết (writing) và số học (arithmetic) (BTV).

vẫn luôn bị “đưa vào lộ trình” dựa theo năng lực mà người ta cảm nhận được từ chúng, theo sự đo lường dựa vào các bài thi chuẩn hóa ở đa số các trường công lập trên đất nước này. Chúng ta hiếm khi nhìn thấy những đứa trẻ trong các lộ trình khác hoặc những đứa trẻ bỏ học.

Và thật vậy, chúng ta vẫn có rất nhiều học sinh nằm trong những lộ trình để vào đại học (college track) hoặc lộ trình dành cho học sinh tài năng (honors track) từ lớp 7 đến lớp 12. Ở những bậc học này, giáo viên sẽ đưa ra nhiều thử thách cho học sinh thuộc lộ trình cũng như các em đã đạt được thành tích sánh ngang với những học sinh xuất sắc nhất ở bất cứ quốc gia nào. Đối với nhóm này, mọi việc vẫn chưa thay đổi theo chiều hướng tệ hơn. Tuy nhiên, điều thực sự đã xảy ra là việc những trẻ bỏ học hoặc nằm trong những lộ trình khác hoặc trường khác không còn vô hình như trước kia. Những học sinh này hiện ra rõ ràng hơn, bởi các em đang bị bỏ lại đằng sau trong nền kinh tế mới.

Tỷ lệ tốt nghiệp trung học của thanh niên da trắng là 90,5% vào năm 1997, nhưng con số tương ứng của thanh niên người Mỹ gốc Phi là 82% và thanh niên người Mỹ gốc Latinh chỉ là 66,7%. Theo một nghiên cứu mới đây được thực hiện bởi Quỹ Tín thác Giáo dục (Foundation of Education Trust), chênh lệch về kỹ năng giữa những học sinh tốt nghiệp trung học cũng không kém phần nghiêm trọng: 45% thanh niên da trắng có thể học được từ các tài liệu đọc thuộc [kiến thức của] một lĩnh vực chuyên môn và hiểu các thông tin phức tạp. Tỷ lệ học sinh lớp 12 người Mỹ gốc Phi và gốc Latinh có các kỹ năng này chỉ là khoảng 20%.

Khoảng cách giữa các học sinh về mặt kỹ năng viết và toán học cũng lớn không kém – ở cả hai lĩnh vực kỹ năng này, tỷ lệ học sinh da trắng có thành tích ở mức cao (advanced level) lớn gấp đôi tỷ lệ tương ứng trong nhóm thiểu số xã hội.

Nhưng người ta sẽ không thể giải quyết những chênh lệch về thành tích này chỉ bằng cách ban hành một bài thi khó hơn. Bấy lâu nay, các trường học của chúng ta chưa bao giờ đem đến cơ hội công bằng cho những nhóm học sinh nghèo và thuộc nhóm thiểu số trên đất nước. Cơ sở vật chất lẫn giáo viên của những học sinh này vẫn luôn thua kém những điều kiện mà những trẻ em da trắng ở tầng lớp trung lưu được hưởng. Đây chính là một trong những vấn đề mà phong trào dân quyền trước đây đã tranh đấu, đồng thời là cố gắng sửa sai của Tòa án Tối cao thông qua phán quyết về vụ *Brown kiện Hội đồng Giáo dục (Brown vs Board of Education)* năm 1954^(*). Mặc dù chúng ta đã đạt được những bước tiến đáng kể trong 40 năm qua, “chênh lệch về giáo dục” ngày nay vẫn tồn tại, gây ra nhiều hậu quả nặng nề hơn cho những học sinh nào không nhận được một lộ trình giáo dục có chất lượng tốt.

(*) Năm 1951, một người đàn ông da màu tên là Olive Brown đã đệ đơn kiện chống lại Hội đồng Giáo dục hạt Topeka, bang Kansas khi con gái ông bị từ chối nhập học tại một trường học toàn người da trắng. Năm 1954, các Thẩm phán Tòa án Tối cao Mỹ đã nhất trí đưa ra phán quyết rằng, hành động phân biệt chủng tộc đối với trẻ em trong trường công lập là vi hiến. Việc Brown thắng kiện trở thành nền móng cho phong trào dân quyền, đồng thời tấn công học thuyết “riêng biệt nhưng bình đẳng” vốn cổ vũ tình trạng phân biệt sắc tộc trong lĩnh vực giáo dục (BTV).

Vậy, với một lịch sử như thế, lời kêu gọi “cải cách giáo dục” có ý nghĩa gì? Chúng ta phải “cải cách” các trường học của chúng ta thành thứ gì?

Xét ở một vài khía cạnh, nó không đơn giản là những người “hơi tí là giãy nảy” mà Paul Reville đã nói đến, những người mong chờ được trở về với thập niên 1950. Ngày nay, phần đông người lớn hết sức lo lắng về tốc độ và bản chất của những thay đổi trong xã hội cũng như tác động của chúng lên giới trẻ. Người ta ngày càng có cảm giác rằng những cấu trúc đạo đức căn bản của xã hội chúng ta sắp tan vỡ. Khi nghiên cứu những vấn đề được người Mỹ quan tâm, lo lắng nhất trong cuộc bầu cử toàn quốc năm 2000, Quỹ Chương trình nghị sự công (Public Agenda Foundation) – một quỹ không có liên hệ với bất kỳ đảng phái chính trị nào – đã phát hiện ra rằng: khoảng 77% người Mỹ nhắc đến “vấn đề nuôi dạy trẻ trong nền văn hóa đương thời” và 71% đề cập đến “các tiêu chuẩn đạo đức trên đất nước này” trong danh sách những vấn đề cực kỳ cấp thiết.⁸

Khi công chúng nói về “cải cách giáo dục”, sự quan tâm của họ hướng đến các giá trị cốt lõi chỉ ít cũng tương đương với sự quan tâm mà họ dành cho thành tích học tập. Các bằng chứng thú vị cho cách diễn giải này đến từ một phát hiện không ngờ và hầu như chưa bao giờ được quan tâm tìm hiểu kỹ, một nghiên cứu đến từ Quỹ Chương trình nghị sự công mang tên *Việc gì quan trọng thì làm trước (First Things First)*. Họ đã phát hiện ra rằng, trong khi một số lượng lớn người Mỹ mong muốn những tiêu chuẩn thành tích học tập cao hơn trong các trường công lập, 71% người Mỹ tin rằng việc dạy các giá trị nhân văn quan trọng

hơn việc dạy những tri thức học thuật⁹. Chúng ta sẽ xem xét vấn đề giá trị này kỹ hơn ở chương 2.

Qua hàng trăm cuộc thảo luận nhóm tập trung, tôi đã khám phá ra rằng nhiều lãnh đạo doanh nghiệp và cộng đồng cũng lo lắng về vấn đề giá trị giống phần đông mọi người. Họ quan tâm đến bộ phẩm chất mà họ thường gọi là “kỹ năng sống”. Nhiều lãnh đạo thường xuyên làm việc với người trẻ lo lắng về sự thiếu hụt rõ ràng của “đạo đức trong công việc”. Giới trẻ ngày nay có vẻ ít bị kích thích bởi những biện pháp khích lệ truyền thống hơn những thế hệ trước.

Trong một nghiên cứu mới đây, các giáo sư đại học cùng các nhà tuyển dụng được đề nghị nêu quan điểm của họ về lớp thanh niên tốt nghiệp trung học ngày nay. Ở cả hai nhóm, 80% ý kiến đều đề cập tới kỹ năng viết kém như điểm thiếu hụt nhất của những tú tài này. Các nhà tuyển dụng và giáo sư cũng đánh giá rằng, học sinh đã không được chuẩn bị tốt ở nhiều lĩnh vực quan trọng khác nữa, bao gồm cả thói quen làm việc, động lực, lòng ham hiểu biết, thái độ tôn trọng. Đây là những phẩm cách liên quan nhiều tới động lực và cách thức người ta ứng xử với nhau, hơn là liên quan tới việc rèn luyện hay chuẩn bị trong những địa hạt của tri thức học thuật.

Bên dưới cái bóng lớn của “cải cách nền giáo dục”, chúng ta thấy được các nhóm khác nhau với những mối quan tâm lo lắng riêng – nhưng tất cả những lo lắng ấy theo một cách nào đó đều liên quan tới việc, liệu những thay đổi đó sẽ có tác động thế nào đối với giới trẻ và với toàn xã hội. Vâng, người lớn muốn tất cả các học sinh thành thực những điều căn cơ, nhưng họ cũng

lo lắng không kém về những giá trị nhân văn cũng như động lực làm việc và học tập của học sinh. Nhiều người giờ đây cũng nhận ra rằng trong nền kinh tế đương thời, trình độ học vấn và chất lượng quá trình giáo dục của một người quan trọng hơn bao giờ hết và vì thế họ tâm huyết với việc đem đến những cơ hội giáo dục công bằng cho tất cả học sinh.

Điều mà ngày càng nhiều người Mỹ chẳng mấy chốc sẽ khám phá ra là: Những nỗ lực cải cách nền giáo dục không giải quyết được nhiều nỗi lo trong hàng loạt quan ngại của họ về trường học. Do sự tập trung ngày càng nhiều vào việc phải vượt qua những bài thi mang tính quyết định, trường học không có thời gian để dạy học sinh những gì không xuất hiện trong các bài thi ấy. Người ta cũng chẳng còn thời gian để lo lắng về tỷ lệ bỏ học ngày càng cao ở những học sinh thuộc nhóm thiểu số hoặc sự thờ ơ rõ ràng của giới trẻ – những vấn đề ngày càng tệ hơn dưới tác động của việc mọi sự chú ý đều đổ dồn vào các bài thi. Tệ hơn cả, các kết quả thi ấy cho chúng ta biết được rất ít về phẩm chất của trí tuệ và tâm hồn, những thứ đóng vai trò quan trọng nhất đối với thành công và hạnh phúc ở quãng đời trưởng thành.

Việc sử dụng từ “cải cách” khiến người ta bị đánh lạc hướng. Mục tiêu của chúng ta không nên là quay về với quá khứ – ngay cả khi việc đó có thể thực hiện được. Thách thức của chúng ta nằm ở việc ứng phó ra sao trong tương lai. Thật vậy, trò kéo co của vấn đề “cải cách” ở nước Mỹ ngày nay, thực tế có thể là một cuộc giằng co giữa nhóm người tin rằng cách tốt nhất để đối phó với thay đổi là bám chặt lấy những tàn dư của quá khứ và những người hăm hở đón nhận tương lai.

Nhưng đó là một lựa chọn sai. Trên thực tế, chúng ta chẳng có lựa chọn nào cả. Chúng ta phải đối mặt với những thách thức mới mà sự biến đổi [của hoàn cảnh] đã mang đến cho giáo dục, đồng thời củng cố những giá trị và thể chế quan trọng nhất đối với chúng ta. Những nỗ lực cải cách trường học ngày nay không giúp chúng ta đạt được bất cứ điều gì trong những điều nêu trên. Mục tiêu của cuốn sách là khiến người ta chú ý nhiều hơn tới những nhu cầu cũng như giá trị hoàn toàn riêng biệt này và tập hợp chúng trong một hệ hình nhất quán mới.

Một vấn đề mới nảy sinh trong các trường công lập ở nước Mỹ và đa số mọi người đều không thực sự biết cách giải quyết tình trạng ấy, hoặc thậm chí còn không nắm được hết những khía cạnh của khó khăn ấy. Vấn đề đó chính là: Chúng ta cần đảm bảo rằng *tất cả học sinh* đều phải được trang bị những kỹ năng và giá trị nhân văn mà các em cần cho công việc sau này, cũng như để sống như một công dân có trách nhiệm trong một thế giới thay đổi nhanh chóng. Chúng ta cần phải truyền động lực cho *tất cả học sinh* để các em khao khát vươn đến những mức tiêu chuẩn cao hơn, cả về trí tuệ lẫn đạo đức, bất chấp ảnh hưởng ngày càng lớn của một nền văn hóa đại chúng thiếu ý thức đạo đức và luân lý, một nền văn hóa khuyến khích việc tiêu dùng, thay vì kiến tạo.

Động lực cũng là một vấn đề tối quan trọng đối với những con người làm việc trong các nhà trường. Khi cảm thấy bị đối xử bất công và không được trân trọng trước những bàn tán về “trường học thất bại”, không ít giáo viên và nhà quản lý xuất sắc nhất đã tính đến chuyện bỏ nghề. Những người ở lại thì hoặc do ngại chấp nhận rủi ro, hoặc không sẵn làm việc theo hướng hợp

tác hơn để tạo ra thay đổi và họ cần những kiểu hỗ trợ, khích lệ mới. Một bài viết mới đây trên trang nhất của tờ *New York Times* đã ghi nhận sự thiếu hụt triền miên những cá nhân sẵn lòng ngồi vào vị trí Hiệu trưởng. Với tất cả những áp lực, stress bổ sung của việc “cải cách trường học”, ngày càng nhiều người từ bỏ công việc Hiệu trưởng và việc tìm kiếm những người thay thế trở nên ngày một khó khăn hơn¹¹.

Làn sóng “cải cách nền giáo dục” hiện nay không đem đến bất cứ sự động viên tích cực nào cho việc học tập từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường cho đến lúc trưởng thành. Nhìn chung, nó chạy theo những bài kiểm tra và mang tư duy trừng phạt. Nhiệm vụ cốt lõi mà chúng ta đang đối mặt không phải là việc *cải cách nền giáo dục công của nước Mỹ, mà là tái tạo (reinvent) nó* – giống như những gì chúng ta đã phải làm vào gần 100 năm trước. Để khởi đầu quá trình này, chúng ta phải chấm dứt cuộc truy cầu vô nghĩa những đáp án dễ dàng, chẳng hạn như việc triển khai ngày càng nhiều bài thi hơn bắt đầu một cuộc đối thoại thấu đáo xung quanh những vấn đề hệ trọng.

Trong những chương tiếp theo, tôi sẽ nêu ra những điều mà tôi tin là những câu hỏi cấp thiết nhất liên quan tới vấn đề tái tạo nền giáo dục công vào buổi bình minh của một thế kỷ mới. Mục tiêu của tôi không phải là trả lời tất cả, mà thay vào đó là đưa ra một bộ khung và vài điểm số khởi đầu cho hành trình tìm kiếm và nhìn nhận lại này, một việc mà các bậc phụ huynh, các nhà giáo dục, các lãnh đạo cộng đồng có thể sẽ thấy hữu ích. Tôi tin rằng tất cả chúng ta phải cùng nhau xem xét những câu hỏi sau đây:

- Tất cả học sinh tốt nghiệp trung học phải biết gì và có khả năng làm gì? Thế nào là một người trưởng thành có giáo dục ở nước Mỹ ngày nay? Trường học có nên dạy cho học sinh về các giá trị hay không? Và quan trọng hơn cả, ai nên là người đưa ra những quyết định quan trọng này? Đây là một số câu hỏi trong số những vấn đề mà chúng ta sẽ xem xét kỹ ở chương 2.

- Còn về khảo thí và đánh giá thì sao? Chúng ta làm thế nào để đảm bảo học sinh, giáo viên và trường học luôn có trách nhiệm giải trình? Ở chương 3, chúng ta sẽ xem xét những cách tốt nhất để đánh giá việc học của học sinh và đảm bảo các trường học luôn chịu trách nhiệm về kết quả học tập của học sinh.

- Làm thế nào để tất cả các học sinh đều có động lực vươn đến những thành tựu cao hơn trong một thế giới ngày càng đòi hỏi khắt khe và khiến người ta rối trí hơn bao giờ hết? Trường học của tương lai trông phải như thế nào? Và chúng ta phải làm thế nào để khiến cho các nhà giáo dục cùng những người lớn khác có động lực làm việc cùng nhau theo những cách mới để tạo ra những ngôi trường ấy? Chương 4 sẽ xem xét những câu hỏi này.

- Và cuối cùng, ở chương 5, chúng ta quay sang câu hỏi về những kiểu lãnh đạo mà chúng ta cần đến để đạt được tiến bộ. Chúng ta sẽ xem xét một số trách nhiệm chung của các chính trị gia, các nhà lãnh đạo doanh nghiệp và lãnh đạo cộng đồng, các công dân, các nhà giáo dục, các bậc cha mẹ trong việc hỗ trợ quá trình cải thiện các trường học của chúng ta và chúng ta sẽ biết thêm về những mô hình lãnh đạo giáo dục mới.

Xuyên suốt cuốn sách này, tôi cũng liên hệ đến một vài kinh nghiệm của các cá nhân và các nhóm, những người mà nỗ lực tiên phong của họ đã chỉ ra đáp án mới cho những câu hỏi này – chương trình giáo dục phù hợp, hiệu quả với tất cả học sinh và những nơi mà các nhà giáo dục đến để làm việc mỗi ngày với sự phấn khích thay vì chán nản.

Diện mạo tương lai của giáo dục công của nước Mỹ có thể được tìm thấy ở một số trường học nhỏ mới xuất hiện trên khắp đất nước này. Điều chúng ta học được từ thành công của những ngôi trường ấy sẽ khiến nhiều người bất ngờ: Trường học của thế kỷ XXI cần phải giống trường học của thế kỷ XIX hơn là kiểu trường học “theo mô hình nhà máy” đầy quan liêu của chúng ta hiện nay – chỉ khác ở khía cạnh quan trọng là có sử dụng công nghệ. Tôi gọi những trường học này là “Trường Làng Hiện Đại” (New Village School) và tôi sẽ bàn sâu về cách chúng vận hành, các hình thức khích lệ cũng như loại hệ thống quy định trách nhiệm giải trình cần thiết để mô hình này có thể phát triển rực rỡ.

Nhưng trước khi xem xét những ngôi trường mới này, chúng ta cần hiểu được bối cảnh lớn dẫn đến yêu cầu thay đổi trong giáo dục – những chuyển biến cơ bản và quan trọng đã diễn ra trong xã hội chúng ta và ý nghĩa của chúng đối với học sinh, giáo viên và các bậc cha mẹ ngày nay.

CHƯƠNG I

THẾ GIỚI CHO TƯƠNG LAI CỦA CON CÁI CHÚNG TA ĐÃ THAY ĐỔI NHƯ THẾ NÀO?

Sống giữa những thay đổi nhanh đến mức chóng mặt, đa số chúng ta phải rất chật vật để thực sự nhìn ra được những đặc điểm cốt yếu của nó. Nhưng nếu chúng ta muốn thấu hiểu sâu sắc hơn về những điều các học sinh cần biết và có khả năng làm được, cũng như về kiểu trường học hữu ích nhất với các em, thì trước tiên phải tìm hiểu xem một thế giới luôn thay đổi đang định hình người trẻ hôm nay và hình dung của họ về tương lai ra sao.

Trên những diễn đàn của giáo viên và cộng đồng trải khắp nước Mỹ, tôi vẫn thường yêu cầu các nhóm khán thính giả ngừng nghĩ lại xem thế giới của chúng ta đã thay đổi như thế nào trong khoảng 25 năm trở lại đây. Câu trả lời đầu tiên của mọi người thường xuyên là “mọi thứ”! Thật vậy, mọi thứ đã thay đổi, ngoại trừ trường học. Trường học có lẽ là nơi có ít thay đổi hơn bất cứ thiết chế nào trong xã hội chúng ta. Ví dụ, bạn có biết rằng đơn vị Carnegie^(*) – đơn vị học phần ở bất cứ trường trung học nào tại

(*) Mỗi Đơn vị Carnegie tương đương với 120 giờ tương tác với giáo viên hoặc người hướng dẫn học tập (BTV).

nước Mỹ ngày nay, đã được đưa vào [giáo dục] lần đầu tiên vào năm 1906? Nó quyết định cách phần lớn giáo viên và học sinh sử dụng thời gian ở trường của họ và hiện tại nó vẫn là cách chúng ta sắp xếp những thông tin về học sinh để gửi tới các trường đại học. Liệu có thể có thứ nào ít thay đổi đến thế - được phát minh vào đầu thế kỷ trước và đến nay vẫn được hàng triệu người trên đất nước này sử dụng mỗi ngày?

Nhưng nếu chỉ ngồi đó và nói rằng “mọi thứ đã thay đổi ngoại trừ trường học”, thì chúng ta sẽ chẳng đi xa hơn chút nào trong việc thấu hiểu những gì cần phải làm để cải thiện trường học. Chúng ta phải nhìn xa hơn và để làm được điều đó, cần một khung chuẩn giúp chúng ta sắp xếp và thực sự hiểu được những tiến triển xung quanh mình. Cho đến nay, trong khi làm việc cùng các phụ huynh, nhà giáo dục và những người đứng đầu các cộng đồng, tôi luôn bàn luận về những biến đổi trọng đại mà chúng ta cần hiểu được trong bốn lĩnh vực [có phạm vi] rộng:

- Làm việc
- Học tập
- Năng lực công dân
- Động lực cho học tập

Đây không phải là một danh sách đầy đủ hoặc một cách để phân loại các thay đổi, mà đúng hơn là một phương cách để thấu tóm những tri thức thiết yếu về giáo dục cho thế kỷ XXI. Đa số những người từng sử dụng khung chuẩn này đều cảm thấy nó rất hữu dụng.

LÀM VIỆC

Khi hệ thống giáo dục của chúng ta được “phát minh” vào khoảng 100 năm trước, đa số mọi người trên nước Mỹ kiếm sống bằng đôi tay – ban đầu chủ yếu trên các nông trang và rồi trong các dây chuyền lắp ráp. Trong cả thế kỷ trước, phần lớn công việc trên đất nước này chỉ yêu cầu khả năng tuân theo mệnh lệnh của ông chủ và khả năng có mặt tại nơi làm việc đúng giờ, vì thế đòi hỏi rất ít hoặc không đòi hỏi giáo dục chính quy. Thậm chí cho đến năm 1960, chỉ khoảng 20% các công việc trên đất nước này cần lực lượng lao động được đào tạo ở bậc cao hơn trung học.

Nhưng chỉ trong một khoảng thời gian rất ngắn, tất cả đã biến đổi. Chúng ta đã dịch chuyển từ một nền kinh tế công nghiệp và theo dây chuyền lắp ráp sang một nền công nghiệp ngày càng bị thống trị bởi công nghệ, thông tin và dịch vụ với tốc độ chóng mặt. Những kỹ năng cần có trong nền kinh tế mới này cơ bản khác với đòi hỏi cũ. Việc có “đôi tay khéo” không còn là đủ. Ngày nay, người ta phải có các năng lực trí tuệ lẫn năng lực xã hội để có được một công việc đáng hoàng.

Một số nghiên cứu đã mô tả các kỹ năng mà hiện tại người lao động cần sở hữu để có thể làm việc trong nền kinh tế biến đổi cực nhanh của nước Mỹ. Với cuốn sách *Dạy những kỹ năng cơ bản mới* (*Teaching the New Basic Skills*), có lẽ Richard Murnane (Đại học Harvard) và Frank Levy (MIT) đã đưa ra bản tóm tắt tốt nhất cho nghiên cứu này. Họ ghi lại một thay đổi tối quan trọng trong sự kỳ vọng của các nhà tuyển dụng liên quan tới kiến thức và kỹ năng mà nhân viên của họ cần nắm được, đổi

với cả lao động trí óc và công việc tay chân; đồng thời, họ cũng trình bày rõ ràng về các “kỹ năng cơ bản mới” mà ngày nay người lao động cần đến để có được công việc với mức lương tạm ổn:

Trong thập kỷ vừa qua, số lượng doanh nghiệp bắt đầu tìm kiếm kiểu nhân lực tương đương nhau ngày một nhiều. Bên cạnh những phẩm chất cơ bản mà các nhà tuyển dụng vẫn luôn tìm kiếm như sự đáng tin cậy, thái độ tích cực và lặn xả trong công việc, giờ đây họ còn yêu cầu các kỹ năng cứng và kỹ năng mềm mà khoảng 20 năm trước đây, các ứng viên sẽ không cần phải có:

- Khả năng đọc tương đương học sinh lớp 9 hoặc cao hơn.
- Khả năng làm toán tương đương với học sinh lớp 9 hoặc cao hơn.
- Khả năng giải các vấn đề thuộc loại bán định hình^(*) đòi hỏi kỹ năng thiết lập và kiểm chứng các giả thuyết.
- Khả năng làm việc trong các nhóm cùng đồng nghiệp có nền tảng giáo dục, xã hội, kinh tế,... khác biệt với mình.

(*) Đây là một cách phân loại vấn đề. Người ta phân chia vấn đề cần giải quyết thành 3 loại: “đã định hình” (structured), “bán định hình” (semi-structured), “chưa định hình” (unstructured). Vấn đề đã định hình là các vấn đề chúng ta gặp hàng ngày, toàn bộ các bước giải quyết vấn đề đã được định hình rõ ràng. Vấn đề bán định hình là những vấn đề ít khi gặp hàng ngày và người ta chỉ mới xác định được một số bước giải quyết hoặc việc giải quyết đòi hỏi sự kết hợp một số bước khác nhau đã được biết đến từ trước. Vấn đề chưa định hình là vấn đề gần như không xuất hiện hoặc chưa xuất hiện và đòi hỏi cách thức giải quyết mới (ND).

- Khả năng giao tiếp một cách hiệu quả bằng cả lời nói lẫn văn bản.

- Khả năng sử dụng máy tính cá nhân để thực hiện những nhiệm vụ đơn giản, chẳng hạn như soạn thảo và xử lý văn bản.

Thông qua quan sát, Murnane và Levy tiếp tục nhận định rằng: “Một điều ngạc nhiên trong danh sách Kỹ năng Cơ bản mới này là tầm quan trọng của kỹ năng mềm. Những kỹ năng này được gọi là “mềm” bởi người ta không thể dễ dàng đo lường chúng bằng các bài kiểm tra chuẩn hóa. Ngày nay, các công ty tốt kỳ vọng hơn bao giờ hết rằng nhân viên của họ sẽ liên tục nâng cao năng suất lao động bằng cách học hỏi lẫn nhau, thông qua việc giao tiếp bằng văn bản và lời nói, cũng như bằng cách giải quyết vấn đề theo nhóm”.¹

Trong cuốn sách mang tính đột phá và công phu của mình mang tên *Trí thông minh cảm xúc (Emotional Intelligence)*, Daniel Goleman cũng đã rút ra cùng một kết luận. Ông phát hiện ra rằng, năng lực nhận thức về bản thân, tiết chế bản thân, tạo động lực, thấu cảm, các kỹ năng xã hội – hay còn gọi là “EQ”, đóng vai trò quan trọng và có tính quyết định hơn nhiều so với IQ trong sự thành công của công việc và các mối quan hệ ở tuổi trưởng thành. Thêm vào đó, các tác giả của cả hai cuốn sách kể trên đều nhận định rằng, điểm IQ cao không liên quan tới EQ hay sự thuần thục các kỹ năng mềm.

Các thay đổi về kinh tế này dẫn đến một hệ quả sâu sắc về giáo dục trong tương lai: tất cả học sinh giờ đây phải học các kỹ năng mới. Giờ hãy cùng xem xét từng phần của vấn đề này.

Tất cả học sinh

Như tôi đã đề cập, các trường công lập của nước Mỹ – đặc biệt là các trường trung học – đã từng và vẫn luôn là các cỗ máy phân loại. Chúng ta đã luôn chia nhóm hoặc phân chia lộ trình mà theo đó, một tỷ lệ nhỏ các em có thể vào tiếp đại học sẽ được thụ hưởng một nền giáo dục khắt khe hơn. Số học sinh còn lại, có lẽ khoảng 80% các em chỉ được đào tạo phổ thông ở mức tối thiểu và đó là tất cả những gì nền kinh tế cũ đòi hỏi. Tuy nhiên ở thời điểm hiện tại, nếu muốn học sinh của mình có việc làm, chúng ta phải dạy cho tất cả các em những kỹ năng tư duy “bậc cao” – chẳng hạn như cách lập giả thuyết, tư duy phê phán và giải quyết vấn đề. Ngoài ra, các em cũng cần phải biết cách sử dụng công nghệ mới.

Vậy mà chúng ta vẫn chưa biết làm sao để giáo dục tất cả học sinh theo tiêu chuẩn cao hơn, càng chưa biết cách dạy các em cách sử dụng những công nghệ mới. Trước đây chúng ta chưa bao giờ phải làm việc này.

Kỹ năng mới

Ở trường tiểu học, trẻ em được dạy cách đối xử tử tế với nhau, nhưng những nỗ lực này hoàn toàn không phải những gì người ta cần đến. Như những gì được chỉ ra rõ trong công trình của các tác giả kể trên, học sinh ngày nay phải có EQ, hoặc các kỹ năng mềm để thành công trong công việc – ví dụ như khả năng giao tiếp một cách hiệu quả với những kiểu người khác nhau và làm việc cùng đội nhóm.

Chúng ta không biết cách dạy các kỹ năng này, cũng không biết làm thế nào để đánh giá chúng. Chúng ta chưa bao giờ phải làm việc ấy trước đây.

Tôi cho rằng phân tích này giúp giải thích rõ hơn tại sao vấn đề giáo dục mà chúng ta đang đối mặt là vấn đề tái tạo, chứ không phải cải cách.

Không chỉ Murnane và Levy, ngày càng nhiều nhà kinh tế học đang lo lắng rằng công việc trong “nền kinh tế mới” yêu cầu hàng loạt kỹ năng mà những học sinh đã tốt nghiệp trung học cơ bản là không có. Trong khi tỷ lệ tốt nghiệp cử nhân gần như giữ nguyên ở mức 1/3 trong suốt 30 năm qua, thì số lượng công việc đòi hỏi nhân sự có trình độ học vấn sau trung học đã tăng cực mạnh. Theo Stephen Rose, nhà kinh tế học cấp cao ở Dịch vụ Khảo thí Giáo dục (Educational Testing Service): “Bạn cần có một bằng cử nhân chỉ để ứng tuyển vào những công việc tốt nhất. Điều này hợp lý đối với các công việc bác sĩ, luật sư, nhà khoa học, kỹ sư, chuyên viên máy tính. Nhưng hãy nhìn vào các quản lý cấp trung. Vào năm 1960, chỉ 40% trong số họ có bằng cử nhân, còn ngày nay tỷ lệ ấy là 80%”.²

Những công việc duy nhất còn lại cho nhân sự có trình độ học vấn từ bậc trung học trở xuống gần như không đòi hỏi kỹ năng nào và cũng gần như chẳng đem lại cho họ đồng thu nhập nào. Theo Murnane và Levy, từ năm 1979 đến năm 1993, tiền lương trung bình hàng năm của các Tú tài đã giảm từ khoảng 28.000 USD xuống dưới 20.000 USD, trong khi lương của những người đã tốt nghiệp Đại học không thay đổi gì (theo số liệu năm 1993). Kể từ năm 1993, tất cả các nhóm tiền lương đã tăng

trong một khoảng thời gian dài tăng trưởng kinh tế. Tuy nhiên, khoảng cách về tiền lương giữa lao động chỉ có bằng tốt nghiệp trung học và những người có bằng cử nhân thực tế đã *bị nói rộng*. Theo Viện Chính sách Kinh tế (Economic Policy Institute), vào năm 1999, lương trung bình theo giờ của những người chỉ tốt nghiệp trung học là 11,83 USD, trong khi nhân sự tốt nghiệp đại học khi ấy đang kiếm được gần như gấp đôi là 20,58 USD³.

Trên thực tế, chính nhu cầu về một lực lượng lao động được chuẩn bị tốt hơn mới là động lực cho việc cải cách trường học kể từ đầu những năm 1980, chứ không phải những nghiên cứu mới về học tập. Lý do cơ bản và chủ yếu cho nhu cầu cải thiện hệ thống trường học của chúng ta là lý do kinh tế, tức lập luận rằng chúng ta cần những nhân công lành nghề hơn trong một nền kinh tế toàn cầu có tính cạnh tranh cao.

Như vậy, động lực của cải cách trường học bấy lâu nay là “động cơ kinh doanh”. Các CEO của các tập đoàn, chẳng hạn như Lewis Gerstner của IBM, đã dẫn đường cho những nỗ lực cải cách trường học toàn quốc và vận động hành lang cho những tiêu chuẩn cao hơn cũng như các bài trắc nghiệm tương ứng. Ở nhiều thành phố, chính lãnh đạo doanh nghiệp là những người thúc ép mạnh nhất để đạt được các thay đổi rõ rệt ở trường học. Thật vậy, các lãnh đạo doanh nghiệp đã tổ chức cả ba Hội nghị Thượng đỉnh Giáo dục diễn ra trong thập kỷ vừa qua và các nhà giáo dục thậm chí còn không được mời đến hai Hội nghị đầu tiên!

Nhiều nhà giáo dục cảm thấy nhức nhối trước việc các trường học đang tập trung ngày càng nhiều vào bộ kỹ năng dành cho nơi làm việc. Họ lo sợ rằng lãnh đạo các doanh nghiệp

đang độc quyền quyết định những gì diễn ra trong giáo dục, bằng niềm tin rằng nhiệm vụ chuẩn bị cho học sinh bước vào thị trường lao động không phải là nhiệm vụ của trường học.

Tôi không đồng ý với quan điểm này. Thứ nhất, các kỹ năng cần thiết cho công việc và cho giáo dục ở bậc đại học cũng như sau đại học, về cơ bản là như nhau. Việc giúp học sinh chuẩn bị để bước vào thị trường lao động không đơn thuần là tổ chức một chương trình dạy nghề, như lớp đào tạo hàn chẳng hạn. Ngày nay, trang bị đầy đủ cho học sinh để các em có thể làm việc sau này nghĩa là xây dựng và phát triển những kỹ năng học tập độc lập, giải quyết vấn đề, làm việc nhóm, như chúng ta đã thấy. Trên thực tế, nhiều lãnh đạo doanh nghiệp nói rằng họ không muốn trường học dạy học sinh một bộ kỹ năng cụ thể và sợ rằng công nghệ mới sẽ nhanh chóng khiến những kỹ năng cụ thể trở nên lỗi thời.

Lý do thứ hai khiến chúng ta phải nghĩ về việc chuẩn bị đầy đủ giúp học sinh sẵn sàng lao động, là để đảm bảo rằng tất cả học sinh được tiếp cận một cách công bằng những cơ hội kinh tế trên nước Mỹ. Đây là vấn đề đảm bảo sự dân chủ về kinh tế ở bậc vĩ mô và quan trọng hơn, nếu xem xét một cách cẩn thận hơn những hệ quả của việc học sinh thiếu kỹ năng thực tế, chúng ta sẽ bắt đầu hiểu được nhiệm vụ của mình đang cấp bách thế nào. Xa lắm rồi những ngày ấy, khi mà một người tốt nghiệp trung học có thể tới làm ở một dây chuyền lắp ráp và mong chờ có được mức sống trung bình. Những học sinh nào rời khỏi ghế nhà trường ngày nay mà không có kỹ năng và không được chuẩn bị cho việc học tập xa hơn sẽ gần như không bao giờ

kiếm được đủ tiền để sinh và nuôi dưỡng con cái trong một gia đình của riêng mình – chứ chưa nói đến việc mua một ngôi nhà. Chúng đang bị kết án nghèo đói chung thân. Tương lai của một thế hệ đang bị đe dọa.

HỌC TẬP

Những gì cần phải học

Nằm ở trung tâm của nền kinh tế mới này là sự biến chuyển của “thời đại thông tin”. Sự bùng nổ thông tin cùng việc ngày càng dễ dàng tiếp cận thông tin đã đem đến cho giáo dục những hệ quả tiềm tàng sâu sắc không kém gì những biến đổi kinh tế – thứ gắn chặt với thay đổi nói trên ở phương diện thông tin.

Vào năm 1906, khi chương trình trung học phổ thông hiện đại ngày nay lần đầu được sử dụng, chúng ta còn là một xã hội khan hiếm thông tin. Nhiều thị trấn vẫn chưa có thư viện và hiếm gia đình nào có bất cứ thứ gì đó nhiều thông tin như một cuốn bách khoa toàn thư trong nhà. Vì thế, chỉ một số rất ít người có thể dễ dàng tiếp cận thông tin mà họ cần. Ví dụ, nếu ngày ấy bạn muốn biết về thủ phủ của bang Nebraska [thành phố Lincoln], đó sẽ không phải là thông tin bạn có thể dễ dàng tìm được ở đâu đó. Vào 100 năm trước, kiến thức thường ổn định hoặc có giá trị trong thời gian dài hơn bây giờ. Trong đa số các trường hợp, những gì được học ở các môn học thuật vào năm 1906 vẫn sẽ đúng vào 10 năm sau đó. Vì thế, vào đầu thế kỷ XX, việc coi ghi nhớ kiến thức thuần túy là một phương pháp học vẫn còn có lý ở mức độ nào đó. Đó là cách duy nhất để lưu

giữ kiến thức phổ thông mà người ta có thể sẽ cần sau này và kiến thức nào được lưu giữ sẽ có xu hướng vẫn hữu dụng theo thời gian.

Ngày nay, không có bất cứ điều gì trong số này còn đúng. Thay vì sự khan hiếm thông tin, chúng ta chứng kiến sự thừa thãi thông tin, thông tin luôn mới và liên tục thay đổi. Một niềm tin phổ biến ngày nay là: cứ sau mỗi 5 năm, lượng thông tin được lưu trữ sẽ *nhân đôi và phần lớn lượng thông tin ấy luôn sẵn có cho người ta sử dụng, sẵn có như nước máy vậy*.

Chỉ trong vòng vài năm ngắn ngủi, Internet đã khiến “vấn đề” thông tin trong học tập thay đổi một cách đột ngột, rõ rệt. Cứ như thể trẻ em đột nhiên được trao cho một chiếc tivi truyền hình cáp với 500 triệu kênh, nhưng chẳng có một bản hướng dẫn sử dụng truyền hình nào! Vấn đề ngày nay không còn là khả năng tiếp cận thông tin. Thách thức thật sự lúc này là làm sao để sàng lọc và thấu hiểu tất cả những thông tin vẫn hàng ngày “dội bom” lên chúng ta. Kỹ năng suy luận, tư duy lý tính giờ đây quan trọng hơn bao giờ hết, khi chúng ta cố gắng chọn lọc những gì đúng và thiết yếu ra khỏi lượng dữ liệu quá lớn, sẵn có trên mạng.

Chúng ta không chỉ có nhiều thông tin hơn gấp bội, mà những thông tin ấy cũng liên tục chuyển đổi. Gần như hàng ngày, bối cảnh chính trị xoay chuyển, tính toàn cầu hóa ngày càng cao, những tiến bộ chóng mặt về công nghệ, các khám phá mới trong tất cả các môn khoa học dường như nhanh chóng biến đổi những gì chúng ta vốn cho là đúng. Đề cập đến cuộc cách mạng về thông tin này, ông Neil Rudenstine - cựu Chủ tịch của

Đại học Harvard đã nhận xét rằng: “Chu kỳ bán rã^(*) của những kiến thức học được từ các môn nhân văn là 8 đến 10 năm, nhưng trong toán và khoa học, con số này là 3 hoặc 4”.

Đối với trường học, tất cả những điều này đồng nghĩa với việc “công nghệ” học tập chủ đạo của 100 năm vừa qua – giảng dạy dựa trên sách giáo khoa và khảo thí dựa trên việc ghi nhớ các thông tin thực tế – đã trở nên lạc hậu một cách vô vọng. Nhiều sách giáo khoa trở nên lỗi thời từ khi chúng thậm chí còn chưa tới được lớp học. Một khi đã vào hệ thống, chúng thường sẽ được sử dụng trong một thập kỷ hoặc lâu hơn, cho đến khi các trường học có đủ khả năng thay chúng bằng những cuốn sách khác.

Đúng là bạn có thể bước vào đa số lớp học trên nước Mỹ và tìm thấy một hai chiếc máy tính trong góc lớp hoặc cả một phòng lab với các máy tính cá nhân. Nhưng những sự hiện diện này đang khiến chúng ta bị đánh lừa. Ở đa số các trường công lập, số máy tính thường không đủ để phục vụ tất cả mọi người, chúng thường rất chậm và lỗi thời, cũng như không được kết nối Internet. Thậm chí ngay cả những học khu giàu có, nơi sở hữu những chiếc máy tính mới hơn, mạnh hơn và được nối mạng, thì máy tính cũng hiếm khi được sử dụng trong lớp học. Giáo viên vẫn chưa được đào tạo cách tích hợp chúng vào chương trình – hoặc không chắc chắn về việc phải từ bỏ vai trò của mình, với tư cách “chuyên gia”.

(*) Nguyên văn: half-life. Chu kỳ bán rã của một lượng là thời gian để giá trị của lượng này giảm về chỉ còn một nửa so với ban đầu (ND).

Trong thời đại mới – thời đại thông tin, khái niệm “giáo viên là kho lưu trữ kiến thức duy nhất” đã lỗi thời chẳng khác gì những cuốn sách giáo khoa, nhưng ngay cả ở những nơi điều kiện thuận lợi nhất, thì việc học những kỹ thuật giảng dạy mới vẫn là nhiệm vụ đầy thách thức đối với một lực lượng giáo viên đang già đi. Chưa kể, điều kiện của chúng ta gần như không bao giờ là tốt nhất. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh rằng ngân sách ít ỏi cho việc phát triển năng lực chuyên nghiệp của giáo viên ở các trường công lập thường bị phung phí vào loạt chương trình “một lần”, gần như chẳng có can hệ gì với những yêu cầu cấp thiết nhất liên quan tới việc cải thiện việc dạy và học.

Việc học tập diễn ra như thế nào?

Nhu cầu phát triển những phương pháp giảng dạy mới càng trở nên cấp thiết hơn khi chúng ta hiểu hơn về cách trẻ em học. Cách tiếp cận việc giảng dạy trong trường công lập 100 năm qua đã chịu ảnh hưởng lớn của Thuyết hành vi, một trường phái Tâm lý học chủ đạo, phổ biến gần như xuyên suốt thế kỷ XX. Các nhà Tâm lý học hành vi đã nêu giả thuyết rằng, trẻ em là những chiếc thuyền trống rỗng trong học tập, đơn thuần là những kho chứa bất cứ thứ gì chúng được dạy và vì thế các nhà giáo dục hiểu rất ít về những cơ chế hay quy trình học tập bên trong học sinh. Có vẻ, từ suy nghĩ của các em cho đến việc các em có suy nghĩ hay không hoàn toàn không quan trọng, chừng nào giáo viên vẫn có cách kết hợp đúng giữa phần thưởng và hình phạt.

Ngày nay, chúng ta hiểu được một điều, mà nói theo lời nhà tâm lý học người Thụy Sĩ Jean Piaget là “thấu hiểu tức là phát minh”^(*). Một hệ thống ngày càng đồ sộ gồm các công trình nghiên cứu mà người ta đã tích lũy được, được cả những nhà thực hành giáo dục lẫn những nhà Tâm lý học phát triển thực hiện, đã mở ra một kho kiến thức mới và khác biệt về trẻ em cũng như quá trình học tập. Các công trình của Maria Montessori, John Dewey, Jean Piaget, Lev Vygotsky cũng như công trình hiện tại của Howard Gardner đều có chung quan điểm xem người học như cá thể được chính nhu cầu thấu hiểu thế giới, nhu cầu xuất phát từ bên trong chính họ thôi thúc để bắt đầu khám phá.

Thực học (real learning) diễn ra ở mọi độ tuổi, thông qua một tương tác linh động giữa học sinh, những trải nghiệm và thấu hiểu trước đó của học sinh ấy với những trải nghiệm hoặc thông tin mới. Nếu bài học không được tổ chức để xoay quanh quá trình tự học bên trong của mỗi học sinh, thì những gì học được sẽ hời hợt hoặc chỉ như cưỡi ngựa xem hoa. Thường thì ngay đến những học sinh có năng khiếu nhất cũng không thực sự hiểu được những học liệu mà mình đã học qua ở trường.

Trong cuốn *Trí khôn phi học đường (The Unschooled Mind)*, Howard Gardner đã mô tả các thí nghiệm với sinh viên từ những trường đại học hàng đầu, những người đã ghi nhớ hàng loạt định luật khoa học và toán học về lực hấp dẫn, chuyển động... nhưng không thể giải thích ý nghĩa của chúng. Nghiêm trọng hơn, khi những sinh viên này đối diện với những hiện tượng

(*) Nguyên văn tiếng Anh: “to understand is to invent” (ND).

trong phòng thí nghiệm có thể giải thích bằng các lý thuyết đó, họ đã không sử dụng đến chúng mà thay vào đó, quay về với cách giải thích giống như trẻ con. Gardner cũng đã mô tả những quan niệm, nhận thức sai lầm và những ví dụ tương tự về hiện tượng quay về với tư duy thành kiến sai lầm ở các môn khoa học xã hội và nhân văn.⁴

Nói cách khác, những học sinh đầy năng lực có thể lặp lại một định luật đã được ghi nhớ, nhưng không thể áp dụng nó. Giờ đây, Gardner và những nhà tâm lý học phát triển và nhà giáo dục khác biết rằng cách duy nhất để học sinh có thể hiểu sâu hơn về các khái niệm trừu tượng như thế này, là chính các em có cơ hội để “kiến tạo” kiến thức mới thông qua một quy trình chủ động hơn, bao gồm việc xây dựng các câu hỏi, thiết lập các giả thuyết và cẩn thận quan sát kết quả của thí nghiệm trực tiếp. Đây cũng là ý tưởng của Piaget khi ông khẳng định: hiểu biết đến từ việc phát minh.

Trong quá trình giảng dạy của chính tôi với đối tượng là cả thanh thiếu niên lẫn người trưởng thành, tôi phát hiện ra rằng người học sẽ hiểu kỹ càng và sâu sắc về một vấn đề – chẳng hạn như nhu cầu cải cách trường học – nếu họ chủ động xem xét dữ liệu, thiết lập và tranh luận về các cách diễn giải khác nhau trước khi tôi đưa ra quan điểm của mình. Tôi bắt đầu tất cả những giờ học, workshop và thậm chí những bài diễn thuyết theo chủ đề [được đặt hàng] bằng cách hỏi một câu hỏi mở và dành thời gian cho việc thảo luận theo nhóm nhỏ. Quá trình tranh luận để hiểu được ý nghĩa của một tác phẩm nghệ thuật hay một vấn đề đương đại tạo ra sự thấu hiểu sâu sắc và tầm hiểu biết sâu hơn

nhiều so với khi tôi chỉ đơn thuần trình bày cách diễn giải của mình mà không dành thời gian để tìm hiểu cùng nhau.

Yêu cầu học sinh đặt câu hỏi, chủ động xem xét thấu đáo các dữ liệu, cũng như xây dựng, kiểm tra và tinh chỉnh các giả thuyết thông qua việc đối thoại kết hợp với đặt câu hỏi một cách sắc sảo và phản biện... những hoạt động này thuộc về cách tiếp cận theo “thuyết kiến tạo” cho việc học tập. Học sinh, nói theo nghĩa đen, đang kiến tạo kiến thức mới, với sự huấn luyện (coaching) đều đặn của giáo viên. Việc dạy học sinh theo phong cách mang tinh thần “kiến tạo” hơn như thế này đòi hỏi kỹ năng tốt hơn lẫn nhiều thời gian hơn. Việc phát triển các kỹ năng và tạo điều kiện trong trường học cho cách tiếp cận dạy và học này là một phần của vấn đề tái phát minh và là một thách thức đáng kể. Một số người nghi ngờ, rằng liệu điều này có xứng đáng với các nỗ lực và chi phí. Nhiều người trưởng thành tin rằng việc học thuộc đã là đủ khi chính họ ngồi trên ghế nhà trường vậy tại sao giờ đây người ta lại cần đến những thứ khác?

Tất nhiên, câu trả lời là: Thời của họ thì khác. Những phương pháp giảng dạy mới này không chỉ là một một nhất thời trong giáo dục, giữa vô vàn những một khác. Đó là cách duy nhất để phát triển các kỹ năng tư duy lý tính và giải quyết vấn đề mà người ta cần đến ở nơi làm việc, cũng như những năng lực phân tích cần thiết để hiểu được cả đại dương thông tin mà ngày nay chúng ta thấy mình đang ngập chìm trong đó.

Chúng ta cũng cần lưu ý rằng, những phương pháp giảng dạy được mô tả ở đây có thể không mới, dù lý thuyết là chưa từng có. Mặc dù việc ghi nhớ đã, đang và sẽ tiếp tục có một

vai trò nào đó trong giáo dục, thì trong suốt hàng nghìn năm, những người thuộc tầng lớp tinh hoa ở hầu hết các xã hội vẫn được dạy thông qua một quy trình đặt câu hỏi và đối thoại chủ động. Thật vậy, người ta có thể nói rằng Socrates, người phát minh ra phương pháp đối thoại kiểu Socrates, là nhà giáo dục theo trường phái kiến tạo đầu tiên. Người Trung Quốc từ lâu cũng đã hiểu được sức mạnh ưu trội của phương pháp tiếp cận việc học tập có tính thực hành trực tiếp. Họ có một câu thành ngữ rất cổ, đại khái là: “Tôi nghe và tôi quên. Tôi nhìn và tôi nhớ. Tôi làm và tôi hiểu”.

Trong phần lớn thế kỷ này, các nhà giáo dục cấp tiến liên tục nhắc đi nhắc lại điệp khúc về nhu cầu tạo ra những phương pháp giảng dạy nhất quán với các nghiên cứu về cách trẻ em học. Lời kêu gọi này thường bị phớt lờ, vì việc kiểm tra khả năng ghi nhớ thông tin của học sinh dễ dàng hơn nhiều so với việc xác định xem các em có hiểu sâu về một khái niệm khoa học hoặc toán học hay không. Đây là một vấn đề mà chúng ta sẽ thảo luận sâu hơn ở chương tiếp theo.

Tóm lại, mặc dù động lực của những nỗ lực cải cách trường học chủ yếu là “động cơ kinh doanh” như chúng ta đã thảo luận, những thay đổi trong bản chất của lao động là một lý do cần thiết nhưng chưa đủ cho việc tư duy lại về giáo dục công. Những nghiên cứu mới về cách trẻ em học tập cũng là một lý do quan trọng để chỉnh lý chương trình và các phương pháp giảng dạy của chúng ta, nhưng hướng tập trung này cũng để lại một vài vấn đề tối quan trọng đối với tương lai của giáo dục còn chưa được giải quyết. Còn hai hạng mục thay đổi mà hiếm

khi, nếu không muốn nói là chưa bao giờ được các nhà lãnh đạo doanh nghiệp hoặc giáo dục đề cập tới, nhưng lại cung cấp một động lực mạnh mẽ cho việc tái tạo nền giáo dục. Một trong số đó là nhu cầu ngày càng lớn, rằng công dân trong nền dân chủ của nước Mỹ sẽ trở thành những thành viên chủ động để có được thông tin đầy đủ và chính xác trong cộng đồng của họ. Bây giờ chúng ta sẽ chuyển sang chính vấn đề này.

NĂNG LỰC CÔNG DÂN

Tư duy phản biện

Nền dân chủ, với tư cách một hình thái nhà nước, đòi hỏi việc công dân [có quyền] được biết về các vấn đề [vận hành nhà nước] để có thể [đưa ra lựa chọn] bỏ phiếu một cách thông thái. Đó là lý do chính yếu khiến Thomas Jefferson cùng những nhà lập quốc khác của Hợp chúng quốc Mỹ chủ trương ủng hộ mạnh mẽ một hệ thống giáo dục công miễn phí dành cho tất cả mọi người. Chúng ta vẫn luôn tin rằng trường học nên chuẩn bị cho học sinh để họ trở thành công dân trong một nền dân chủ. Điều này vẫn không thay đổi trong suốt hơn 200 năm, mặc dù chủ đề này nhận được quá ít sự chú ý của truyền thông.

Trong phần lớn thế kỷ vừa qua, chúng ta đã chuẩn bị cho người trẻ trở thành công dân bằng cách đưa kiểu khóa học về năng lực công dân kéo dài một học kỳ vào chương trình ở các trường trung học. Nội dung của những khóa học này chủ yếu bao gồm cấu trúc của những hình thái quản lý nhà nước dân chủ: quyền lực tương ứng của các nhánh hành pháp, lập pháp, tư

pháp trong chính phủ và quyền lực của chính quyền địa phương, chính quyền liên bang cùng với chính quyền tiểu bang. Thêm vào đó, các khóa học bắt buộc về lịch sử nước Mỹ đã dạy học sinh về những văn bản lập quốc quan trọng, chẳng hạn như Hiến pháp.

Vào đầu thế kỷ trước, nhiệm vụ chuẩn bị cho học sinh trở thành công dân có hiểu biết đơn giản hơn ngày nay rất nhiều, nhưng phần lớn những chương trình này vẫn không thay đổi. Có thể nó đã làm tốt vào những năm 1920, nhưng giờ đây nó không còn đủ để đáp ứng yêu cầu. Tôi đồng ý với những ai đang lo lắng về tình trạng học sinh đã tốt nghiệp nhưng vẫn thiếu kiến thức về Tuyên ngôn Nhân quyền^(*) cùng các thông tin quan trọng khác liên quan đến hệ thống chính phủ của chúng ta. Tuy nhiên với cá nhân tôi, việc các em không thể phản biện và thiếu đóng góp với tư cách công dân là nỗi lo lớn hơn nhiều.

Theo nhiều cách, lịch sử của thế kỷ XX là một bản tường thuật những mối đe dọa ngày càng lớn đối với sự tồn vong của loài người và những thách thức đối với những niềm tin đã được xác lập từ lâu của chúng ta. Hệ quả là: các công dân phải hiểu và ứng phó với những vấn đề ngày một phức tạp. Những vũ khí mới có khả năng hủy diệt hành tinh này chỉ trong vài phút

(*) Mười tu chính án đầu tiên trong bản Hiến pháp Mỹ 1791 hợp thành văn bản có tên “Tuyên ngôn Nhân quyền”, ghi nhận và đảm bảo các quyền dân sự và tự do cho cá nhân như quyền tự do ngôn luận, báo chí, tôn giáo, lập hội, kiến nghị với chính phủ, quyền mang vũ khí... Các tu chính án này gắn liền với vai trò của James Maddison và thể hiện một nguyên tắc tối hệ trọng trong chính trị Mỹ: một chính phủ bị giới hạn và các quyền căn bản của công dân được Hiến pháp bảo vệ (BTV).

khiến các quyết định liên quan đến vấn đề chiến tranh hay hòa bình càng lúc càng đòi hỏi sự cân nhắc nghiêm túc hơn. Những công nghệ mới có khả năng tạo ra, tước đi hoặc biến đổi cuộc sống đã khiến việc tư duy về chính sách và những vấn đề luân lý trở nên cực kỳ phức tạp. Những mối đe dọa đến môi trường của chúng ta, xuất phát từ công nghệ và quá trình công nghiệp hóa, là những mối nguy chưa từng có trước đây. Việc các quốc gia phụ thuộc lẫn nhau ngày càng nhiều về kinh tế và sinh thái đang xóa mờ các ranh giới và buộc chúng ta phải nghĩ theo cách mới về nội hàm của chủ nghĩa dân tộc.

Rõ ràng, bản chất của những thách thức này và các thách thức thời cuộc khác đòi hỏi công dân tương lai phải biết nhiều hơn về lịch sử nhà nước Mỹ và cách nó vận hành. Học sinh cần được dạy tư duy phản biện về những vấn đề chính yếu của thời đại chúng ta cùng những vấn đề có khả năng sẽ là mối quan tâm trong tương lai. Chúng phải học cách phân tích các dữ liệu khi chập vậ để hiểu được những vấn đề. Chúng cần hiểu được sự khác biệt giữa lập luận được cân nhắc thấu đáo cùng niềm tin vào những lý tưởng, sàng lọc qua những tuyên bố trái ngược nhau và tiến đến những quan điểm của riêng mình dựa trên hiểu biết đầy đủ, chính xác. Cuối cùng, những công dân của ngày mai phải biết cách bày tỏ quan điểm một cách rõ ràng, súc tích, bằng cả lời nói lẫn văn bản.

Tham gia về mặt chính trị

Mặc dù những kỹ năng trên rất quan trọng, chúng sẽ không có giá trị gì nhiều nếu công dân không tham gia vào những công

việc dân sự và quản trị nhà nước. Một nền dân chủ đòi hỏi toàn bộ người dân vừa hiểu vấn đề chính trị, vừa lựa chọn bỏ phiếu. Ở phương diện này, các xu hướng ở nước Mỹ chúng ta thực sự gây nhức nhối. Cuốn sách mới và quan trọng của Robert Putnam *Ném bowling một mình (Bowling Alone)* đã ghi lại diễn trình lịch sử cho thấy suy giảm sự tham gia của người dân về mặt chính trị và dân sự ở nước Mỹ.

Dữ liệu của Putnam cho thấy một sự sụt giảm cực mạnh về tỷ lệ cử tri hợp lệ đi bỏ phiếu vào Ngày Bầu cử trong khoảng 40 năm vừa qua. Vào năm 1960, khoảng 63% người Mỹ đủ tuổi bầu cử tham gia bỏ phiếu chọn tổng thống. Năm 1996, con số này giảm xuống còn khoảng 49% – tỷ lệ đi bỏ phiếu thấp nhất từ trước đến nay ở bất cứ nền dân chủ nào, ngoại trừ Thụy Sĩ. (Dữ liệu từ cuộc bầu cử năm 2000 cho thấy một mức tăng vào khoảng 2% – rất có thể vì người ta cảm nhận được rằng cuộc đua vào vị trí tổng thống đang ở thế rất sát sao). Sự sụt giảm mạnh mẽ này xảy ra bất chấp mức tăng đáng kể tỷ lệ cử tri người Mỹ gốc Phi ở các bang miền Nam, những người giờ đây đã được bầu cử nhờ việc giành được thêm quyền dân sự trong thập niên 1960 và việc thông qua Đạo luật Quyền Bầu cử vào năm 1965.⁵ Theo Putnam: “Ở bên ngoài miền Nam, cú trượt dốc về tỷ lệ cử tri đi bầu kể từ năm 1960 là sự suy giảm dài nhất từ trước đến nay trong lịch sử nước Mỹ, chưa kể tỷ lệ đi bầu ở các cuộc bầu cử năm 1996 và 1998 còn thấp hơn đáng kể so với bất kỳ cuộc bầu cử tổng thống và tổng tuyển cử trước nhiệm kỳ nào trong gần 2 thế kỷ nay”.

Ai là người phải chịu trách nhiệm cho cuộc khủng hoảng ngày càng lớn này trong nền dân chủ của chúng ta? Các chuyên

gia chỉ vào những hướng khác nhau. Họ đề cập đến mọi thứ, từ những khẳng định “ngay lập tức” của giới truyền thông về người chiến thắng, cho đến sự kinh tởm ngày càng lớn của người Mĩ đối với tất cả các chính trị gia và sự tuyệt vọng của họ về quy trình chính trị. Dường như rất ít người có được bất cứ ý tưởng nào về giải pháp. Ngạc nhiên thay, gần như không một ai bày tỏ quan điểm rằng hệ thống trường công lập của chúng ta có thể đóng một vai trò nào đó trong việc hồi phục sự tích cực tham gia của người dân vào đời sống chính trị, bất chấp thực tế rằng nhóm tuổi có tỷ lệ tham gia bầu cử thấp nhất là 18 đến 24 tuổi, chỉ ở mức 28%.

Nếu tại trường học, học sinh không học về trách nhiệm của công dân, thì còn nơi nào khác để người ta dạy những bài học này?

Tham gia về mặt dân sự

Alexis de Tocqueville, trong nghiên cứu nổi tiếng của ông về nền dân chủ ở nước Mĩ vào đầu thế kỷ XIX^(*), đã quan sát thấy rằng một phần sức mạnh của xã hội Mỹ nằm ở sự sẵn lòng cùng làm việc với nhau giữa các công dân trong rất nhiều đoàn

(*) Cuốn sách *Nền dân trị Mĩ* (tên tiếng Anh: *Democracy in America*, tên tiếng Pháp: *De la Démocratie en Amérique*) xuất bản lần đầu tiên năm 1840 là kết quả từ chuyến khảo sát kéo dài chín tháng của nhà văn, nhà sử học Pháp Alexis de Tocqueville khi ông thực hiện một nhiệm vụ của chính phủ quân chủ Pháp. Các ghi chép về nền chính trị, văn hóa, xã hội, nhân văn cung cấp những tri thức đa dạng về nước Mĩ thế kỉ XIX, có giá trị tới tận ngày nay (BTV).

hội tự nguyện. Ngoại trừ khoảng thời gian nước Mỹ lún sâu trong cuộc Đại Suy thoái những năm 1930, xu hướng này vẫn là thực tế của phần lớn thế kỷ 20 – cho đến ngay trước những năm 1960.

Trong cuốn *Ném bowling một mình*, Putnam ghi lại rằng mức độ tham gia của người dân trong mọi loại tổ chức dân sự và xã hội đòi hỏi việc tiếp xúc trực tiếp ở nước Mỹ đã suy giảm kể từ năm 1960. Trong khi ngày càng nhiều người đăng ký nhận thư từ các tổ chức phi lợi nhuận quy mô quốc gia như các nhóm quyền dân sự và nhóm hoạt động về môi trường, thì các chỉ số thể hiện mức độ tham gia và lãnh đạo trong các tổ chức đòi hỏi thành viên phải “trực tiếp ra mặt” lại giảm xuống.

Ví dụ, phân tích của Putnam thông qua “phương pháp thu thập bằng nhật ký ghi chép” đã tiết lộ rằng “gần một nửa dân số Mỹ vào thập niên 1960 dành một lượng thời gian nào đó mỗi tuần cho các câu lạc bộ và đoàn hội địa phương, nhưng đến những năm 1990, con số này chỉ còn khoảng một phần tư”. Các khảo sát khác chỉ ra những dữ liệu thậm chí còn gây nhức nhối hơn về sự lãnh đạo trong cộng đồng. Putnam tóm tắt các phát hiện này như sau: “Từ năm 1973 đến năm 1994, số nam giới và nữ giới nắm một vị trí lãnh đạo, *bất kể là vị trí lãnh đạo nào, trong một tổ chức địa phương, bất kể là tổ chức nào* – từ những tổ chức kiểu hội huynh đệ “lỗi thời” cho đến các nhóm hội họp kiểu mới – đều giảm hơn 50%”. Nói ngắn gọn, “nhiều người Mỹ tiếp tục tuyên bố rằng họ là thành viên của nhiều tổ chức khác nhau, nhưng đa số không còn dành nhiều thời gian trong các tổ chức cộng đồng – chúng ta đã ngừng làm những công việc trong các

Hội đồng hay Ủy ban, ngừng phục vụ cộng đồng với tư cách viên chức và ngừng tới những cuộc gặp mặt hay hội họp”.

Điểm quan trọng ở đây không phải là đổ trách nhiệm, mà là thấu hiểu ý nghĩa sâu xa của những thay đổi này đối với giáo dục cũng như những thách thức mà chúng ta đang đối mặt. Xu hướng này có hai khía cạnh đặc biệt quan trọng đối với trường học.

Khía cạnh đầu tiên, một lần nữa, là bản chất thể hệ của sự sụt giảm này. Như Putnam đã chỉ ra, “thể hệ nào rồi cũng sẽ có nhiều người đầu tư thời gian cho các hoạt động của các tổ chức với cường độ không đổi, *nhưng sau mỗi một thể hệ, cường độ trung bình đó lại giảm xuống một chút*” (tôi phải nhấn mạnh điều này). Tôi phải hỏi lần nữa: Nếu sự tham gia về mặt dân sự và việc phụng sự cộng đồng không được dạy ở trường học, thì đâu sẽ là nơi để các công dân tương lai học bài học này, một bài học thiết yếu đối với một nền dân chủ lành mạnh?

Những ảnh hưởng của việc số lượng tình nguyện viên tuổi trưởng thành tham gia vào các công việc ở trường học đang giảm sút cũng rất đáng quan tâm. Hãy xét các con số thống kê về hội viên của Hiệp hội Phụ huynh - Giáo viên (Parent - Teacher Association, viết tắt là PTA). Sự bùng nổ của PTA địa phương đã diễn ra trong hầu hết thế kỷ XX và cho đến những năm 1960, các hội này là tổ chức phi tôn giáo lớn nhất nước Mỹ. Kể từ sau đỉnh điểm ấy, mức độ tham gia vào các hội này đã giảm, từ trung bình gần 50 thành viên trên mỗi 100 gia đình có trẻ em dưới 18 tuổi, hiện nay đã giảm xuống chưa đến 20 thành viên trên mỗi 100 gia đình.

Tất nhiên, sự sụt giảm này có thể được giải thích bằng nhiều lý do khác nhau, trong đó có việc gia tăng số lượng giờ làm của tất cả người dân Mỹ và số lượng số cha mẹ đơn thân, cũng như số gia đình mà cả cha và mẹ đều phải đi làm. Mặc dù nhiều gia đình bận rộn không còn nhìn thấy ý nghĩa của việc tham gia vào một số hoạt động kiểu PTA truyền thống, chẳng hạn như bán bánh nướng [thiện nguyện], thì bản thân những người làm giáo dục cũng phải chịu phần trách nhiệm nào đó. Do cảm thấy bị công kích và nằm ở thế phải phòng vệ, giáo viên có xu hướng thường xuyên đổ lỗi cho phụ huynh về việc họ ít tham gia vào các hoạt động ở trường – do đó tạo ra một không khí không thân thiện đối với phụ huynh, dù vẫn ở mức tế nhị nhưng lại có sức lan tỏa tại nhiều trường học ngày nay.

Vấn đề này đủ lớn để tất cả chúng ta đều phải có một phần trách nhiệm trong đó. Ý tôi không phải là quy kết trách nhiệm. Vấn đề ở đây là cần thấu hiểu ảnh hưởng của những hiện tượng nêu trên lên cuộc sống của học sinh cũng như cần làm gì để cải thiện nền giáo dục. Các nhà giáo dục chưa bao giờ có thể đảm nhận hoàn toàn nhiệm vụ giáo dục lớp trẻ trong khi thiếu vắng hoàn toàn sự tham gia hay hỗ trợ của các bên. Và, do vô vàn lý do, giờ đây điều đó còn trở nên khó khăn hơn trước. Sự tham gia ngày càng ít của người lớn trong tất cả các khía cạnh của trường học cũng như đời sống học sinh – từ các PTA cho tới các Hội đồng nhà trường và cuối cùng là các nhóm thanh thiếu niên – là một phần rất quan trọng của vấn đề giáo dục mà chúng ta phải giải quyết. Chúng ta không thể giáo dục tất cả các học sinh theo những tiêu chuẩn cao nếu không có sự tham gia sâu sát hơn của

người lớn đối với lĩnh vực này – vì những lý do mà chúng ta sẽ sớm hiểu rõ hơn.

Tính văn minh

Điều mà tôi tin là còn ít được ghi lại hơn, nhưng thậm chí còn nghiêm trọng hơn chính là sự suy giảm của những hành xử văn minh thường nhật ở nước Mỹ. Từ truyền hình ban ngày và các talk show với những hành vi và đặc trưng hợp thức hóa sự xấu xí trong cư xử, cho tới hành vi hung hăng của những người tham gia giao thông – một vấn đề ngày càng nghiêm trọng – rồi tới giọng điệu chói tai và giận dữ trong nhiều cuộc họp mặt cộng đồng ở thị trấn, chúng ta dường như đang mất đi cảm thức của mình về sự lịch sự và đúng mực ở Mỹ.

Những nguyên nhân của tình trạng này vẫn là chủ đề cho các cuộc tranh cãi không hồi kết. Sự biến mất của cảm thức về cộng đồng, sự chán nản do nhịp độ điên cuồng của cuộc sống gây ra, sự mệt mỏi cực độ do những giờ làm việc dài – tất cả những điều này và nhiều nguyên nhân khác đều được đề cập và đều đáng quan tâm. Nhưng mối quan tâm lớn nhất của tôi là những gì đang diễn ra – và những gì sẽ diễn ra – trong các trường học của chúng ta. Những dữ liệu mà tôi đã trích dẫn trong phần mở đầu chỉ ra rằng, 71% người dân Mỹ tin rằng trong các trường công lập của chúng ta, việc dạy các giá trị [phẩm cách, đạo đức] quan trọng hơn việc dạy kiến thức học thuật. Con số này là một minh chứng rằng nhiều người có chung mối quan tâm với tôi.

Tuy nhiên, đáng buồn thay, nhiều cộng đồng trường học là tấm gương phản chiếu vấn đề thiếu văn minh, thay vì là một liều thuốc giải cho vấn đề này. Các cuộc họp Hội đồng nhà trường mà đáng ra phải là những hình mẫu về đối thoại văn minh, nay thường xuyên trở thành nơi nhiều công dân tới để hung hăng “lên lớp” cho các thầy cô và tiện thể trút bớt mối sầu não. Những lời phàn nàn của họ không phải lúc nào cũng vô lý. Tuy nhiên trong đa số trường hợp, những người lớn tiếng nhất đại diện cho một nhóm tách biệt nhỏ xíu hoặc một nhóm cực đoan thiểu số, chìm lấp giữa cộng đồng ủng hộ hoặc phản đối một chủ trương hoặc cuốn sách giáo khoa cụ thể nào đó, thường là do xung đột tư tưởng. Trong khi đó, những người có suy nghĩ đúng đắn lại ngồi ở nhà và không nhận ra rằng các nhóm cực đoan thiểu số thường đang định đoạt các chính sách trường học của họ một cách độc đoán, chuyên quyền.

Trong những cộng đồng mà nhiều đến mức tôi không buồn đếm hết, tôi cũng đã nhìn thấy chính các thành viên Hội đồng nhà trường hành xử theo cách tạo ra những tấm gương rất tồi. Trong cuốn sách của tôi, *Làm thế nào để thay đổi trường học?* (*How Schools Change*), tôi đã ghi chép lại về một cuộc gặp mặt của Hội đồng nhà trường ở hạt Cambridge, bang Massachusetts, nơi một thành viên nhiều kinh nghiệm của Hội đồng trường, cũng là người có tuổi trong trị trấn chỉ trích gay gắt và hạ nhục những giáo viên tận tâm đã đưa ra ý tưởng mà ông ta không thích – và không một ai, thậm chí cả Chủ tịch Hội đồng có động thái can thiệp để ngăn cản ông ta. Với tư cách cố vấn, tôi thường xuyên được mời đến để hỗ trợ các Hội đồng nhà trường, nơi các

thành viên của nó đánh mất tất cả sự kính trọng và tin tưởng dành cho nhau – hoặc ngay từ đầu họ đã không có được những điều ấy.

Trong nội bộ đội ngũ giảng dạy, tôi cũng đã chứng kiến sự bất lịch sự và thiếu tôn trọng cá nhân diễn ra mà không ai có ý định phản kháng. Ở nhiều trường học, có một thực tế phổ biến là nhóm giáo viên có thâm niên lớn hơn sẽ mặc nhiên lên làm lãnh đạo, dù tốt dù xấu thế nào. Họ làm việc tại trường lâu năm hơn cả Hiệu trưởng và Giám đốc học khu - những người đến rồi đi và thường có nhiều thẩm quyền với các đồng nghiệp hơn. Đôi lúc quyền lực này mang lại giá trị tích cực, như khi các giáo viên kì cựu khởi xướng một quá trình cải cách hoặc trở thành những người dẫn dắt (mentor) cho giáo viên mới. Tuy nhiên, trong đa số các trường hợp, ngành giáo dục bị công kích sẽ dẫn tới hệ quả người làm giáo dục cảm thấy suy sụp tinh thần và những giáo viên lớn tuổi hơn sẽ vì thế mà không tránh khỏi cảm giác chán nản, hoài nghi. Một số người trở nên gay gắt, khắc nghiệt và không ngại chỉ trích kịch liệt bất cứ ý tưởng hay đề xuất mới nào hướng tới sự thay đổi. Lớp giáo viên trẻ và có tư duy đúng đắn hơn sẽ bị bắt nạt tâm lý như cơm bữa đến khi phải tuân phục. Thậm chí các Hiệu trưởng cũng trở nên e dè trước những người mà họ coi là “bên chuyên phản bác” này và đầu hàng, buông xuôi.

Nếu hành vi này được cho phép tồn tại dai dẳng trong khi những cuộc đối thoại thẳng thắn và trung thực bị cản trở thì văn hóa nhà trường sẽ bị đầu độc. Các cuộc họp giáo viên sẽ không có nội dung gì ngoài đưa ra các thông báo chính thức. Cuộc trao

đổi thực sự sẽ bị dồn ra sau bãi đỗ xe, sau lưng mọi người. Dần dần, tình trạng thiếu tin tưởng và thiếu tôn trọng lan tràn khắp nơi, đến nỗi giáo viên không thể hợp tác với nhau hoặc nhất trí về bất cứ điều gì. Bất cứ quá trình thay đổi hay cải thiện nào cũng đều bị tê liệt. Thông thường, nhiệm vụ đầu tiên của tôi với tư cách cố vấn là giúp các giáo viên tái tạo một bầu không khí, nơi những cuộc đối thoại thẳng thắn nhưng đầy sự tôn trọng trở thành quy tắc ứng xử giữa các đồng nghiệp.

Nhưng tôi thấm thía một điều rằng, chính học sinh mới là những người hứng chịu nhiều tác động xấu nhất ở những ngôi trường đang vận hành chuệch choạc này, chứ không phải người lớn. Vài năm trước, tôi nhận được một cuộc gọi không ngờ đến từ Giám đốc học khu được đánh giá cao (và rất giàu có) ở New England^(*) – một học khu có điểm bài thi chuẩn hóa và tỷ lệ vào đại học cao nhất bang. Tôi rất ngạc nhiên khi vị Giám đốc học khu này cần sự giúp đỡ. Hội đồng học sinh trung học đã viết một bức thư công khai gửi tới Hội đồng nhà trường để phàn nàn về các giáo viên. Không, điều khiến các em học sinh này có hành động rất bất thường này không phải là hệ thống chấm điểm hoặc số lượng bài tập, mà chính là cách giáo viên nói về nhau trước mặt các em! Giáo viên không ngừng chỉ trích hoặc

(*) New England là một khu vực địa lý – văn hóa và chính trị nằm ở Bờ Đông nước Mỹ gồm sáu tiểu bang vốn là những vùng định cư đầu tiên của người Anh di cư tới Tân Thế giới vào thế kỉ XVII: Main, Vermont, New Hampshire, Massachusetts, Rhode Island, Connecticut. Khu vực New England có truyền thống thương mại, kinh doanh lâu đời, đóng vai trò lớn đối với việc định hình nền kinh tế, văn hóa, lịch sử nước Mỹ (BTV).

phản nản về nhau trong lớp học. Như Ted và Nancy Sizer đã khẳng định rất rõ ràng: “Học sinh đang nhìn [chúng ta]”.⁶

Một trường hợp cá biệt ư? Không hề. Trước khi tư vấn cho một trường hoặc một học khu, tôi sẽ phải thu thập thông tin. Tất nhiên, tôi nhìn vào những dữ liệu định lượng – điểm thi, tỷ lệ bỏ học, tỷ lệ học sinh tiếp tục vào các chương tình giáo dục sau trung học... Nhưng tôi cũng thu thập các dữ liệu định tính, như những gì một nhà nhân loại học sẽ làm, để hiểu về văn hóa của một trường học hoặc một học khu. Thảo luận nhóm tập trung (bàn luận theo nhóm nhỏ cùng tập hợp mẫu đại diện cho các nhóm hoặc thành phần dân số khác nhau) thường hay cho tôi những thông tin quan trọng nhất và các buổi thảo luận tập trung với học sinh thường đặc biệt hữu ích và thú vị.

Tôi thường nói chuyện với học sinh trung học (mặc dù các cuộc trao đổi với học sinh ít tuổi hơn cũng có thể rất hữu ích) và tôi dùng một biến thể nào đó của cùng một bộ ba câu hỏi cơ bản: (1) Cháu thích điều gì nhất ở trường mình? (2) Cháu có thể chỉ ra một số hướng quan trọng để theo đó cải thiện trường mình không? và (3) Nếu có một thứ có thể được thay đổi vào năm tới, mà tạo ra thay đổi lớn nhất *cho việc học của cháu, thì đó sẽ là thứ gì?*

Các câu trả lời cho câu hỏi cuối đặc biệt nhất quán. Trong cả trường được gọi là tốt lẫn chưa tốt, ở cả cộng đồng thành thị, ngoại ô và nông thôn, câu trả lời thường gặp nhất cho câu hỏi về điều các em muốn thay đổi là *các môi quan hệ*.

Ở hầu hết các trường học, học sinh nói rằng tình trạng thiếu tôn trọng đang lan rộng và là mối lo rất lớn đối với chúng, bao

gồm sự thiếu tôn trọng giữa người lớn với nhau, giữa người lớn với học sinh và giữa các học sinh với nhau. Nhưng điều khiến lũ trẻ lo lắng, buồn bực nhất chính là việc giáo viên bày tỏ rõ ràng sự thiếu tôn trọng các em. Thậm chí trong những ngôi trường tư thục hàng đầu, học sinh cũng phàn nàn chuyện giáo viên cố thể hiện sự thông minh của bản thân bằng cách biến một số em nhất định thành đối tượng chính của những trò mỉa mai, châm chọc. Sự châm biếm, hạ nhục này thường để lại những hệ quả lâu dài đến tâm lý của những em bị các giáo viên nhắm đến.

Theo một nghiên cứu gần đây của Quỹ Chương trình nghị sự công (Public Agenda Foundation) mang tên *Vượt qua: Những gì thanh thiếu niên Mỹ thực sự nghĩ về trường học của mình* (*Getting By: What American Teenagers Really Think about Their Schools*), chỉ 41% học sinh ở trường trung học công lập tham gia khảo sát cảm thấy được đa số các giáo viên tôn trọng. Đây không đơn giản là câu chuyện phân biệt chủng tộc, vì tỷ lệ học sinh xác nhận tình trạng thiếu tôn trọng này là như nhau ở tất cả mọi nhóm sắc tộc. Cũng trong nghiên cứu này, học sinh được hỏi về những thay đổi ở trường có khả năng tạo ra thay đổi lớn nhất về thành tích học tập và 69% các em trả lời sẽ học “được nhiều hơn rất nhiều” từ một giáo viên đối xử với mình bằng sự tôn trọng. Khi học sinh được thúc giục nêu ra *một thay đổi giúp* các em tiếp thu bài học tốt nhất, có tới 60% các em chọn “có những giáo viên tốt hơn” là đáp án đầu tiên.

Chúng ta thích nghĩ rằng, trong khi thế giới của người trưởng thành đôi khi có thể là một nơi thiếu sự văn minh, thì ít nhất trường học cũng là những ốc đảo của sự đứng đắn, lịch

sự. Đáng buồn thay, ở đa số những ngôi trường tôi đến thăm thì điều này không đúng. Trường học luôn là một phần của vấn đề, thay vì là giải pháp. Học sinh sẽ nói với bạn rằng trường học là nơi an toàn về mặt thể chất hơn so với niềm tin của người lớn, nhưng an toàn về mặt cảm xúc lại là điều không nhiều trường có thể làm được. Tương tự như một giáo viên tử tế, niềm tin và sự tôn trọng là nền tảng của việc tham gia tích cực và học tập chân chính ở bất cứ lớp học nào. Ngày nay, mối quan hệ tích cực với giáo viên thậm chí còn giữ vị trí quan trọng hơn đối với học sinh, như chúng ta sẽ thấy sau đây.

Các mối quan hệ tích cực cũng không kém phần quan trọng đối với những người lớn tận tâm trong việc cải thiện một tổ chức. Với gốc rễ là sự tin tưởng và tôn trọng giữa những người trưởng thành tâm huyết, sự cộng tác là điều kiện quan trọng nhất để có được những thay đổi có ý nghĩa trong bất cứ tổ chức nào. Nếu không có sự tin tưởng và tôn trọng, sẽ chẳng có việc thực sự trau dồi hay đối thoại nào về nhu cầu thay đổi. Nếu sự tin tưởng và tôn trọng chưa trở thành quy chuẩn trong trường học, chúng ta thậm chí còn không thể bắt đầu xem xét việc làm thế nào để giáo dục năng lực công dân cho học sinh một cách tốt nhất.

Chúng ta nói rất nhiều về nền giáo dục cải thiện chỉ số thông minh (IQ). Giờ đây, nhờ có công trình của Daniel Goleman, chúng ta cũng nói về EQ, tức trí thông minh cảm xúc. Nhưng còn “CQ” mà tôi dùng để mô tả “trí thông minh về năng lực công dân” thì sao? Trong quan điểm của tôi, việc phát triển cả ba năng lực con người này phải là cốt lõi của tất cả những gì chúng ta làm ở trường học.

ĐỘNG LỰC CHO HỌC TẬP

Việc đòi hỏi rằng tất cả học sinh đều cần thuần thục những kỹ năng tư duy và giải quyết vấn đề phức tạp, tầm quan trọng ngày càng cao của các kỹ năng mềm và EQ, những cách tiếp cận mới cần thiết để giảng dạy sao học sinh thực sự hiểu kiến thức và giờ đây là tầm quan trọng của việc giải quyết những vấn đề liên quan tới giáo dục năng lực công dân mà tôi gọi là CQ – tất cả những điều này đặt ra các đòi hỏi mới cực kỳ nặng nề cho giáo viên ngày nay. Mọi nhiệm vụ kể trên là thành phần mà tôi gọi là “vỏ dưa” trong phương trình của bài toán. Nhưng những đòi hỏi mới về giáo dục này chỉ là một nửa vấn đề.

Giáo viên mắc kẹt trong tình thế lưỡng nan, tránh vỏ dưa lại gặp vỏ dưa và những ai không công tác trong ngành giáo dục khó có thể hiểu tường tận về “vỏ dưa” này. Các thay đổi xã hội tích tụ trong đời sống của chúng ta đã gây ra những ảnh hưởng cực lớn đến động lực học tập của nhiều học sinh ở một số phương diện quan trọng. Đây là một vấn đề cho các nhà giáo dục mà độ khó cũng chẳng kém cạnh gì những nhiệm vụ mà tôi bàn luận ở phần trước.

Hãy nghĩ lại trong giây lát về khởi nguồn của động lực giúp người trẻ học tập. Trong phần lớn các trường hợp, nó là điểm gặp gỡ của sự tôn trọng thẩm quyền và khao khát thành công. Ở đây, khái niệm về thành công lại có liên quan đến ý niệm về quá trình lao động chăm chỉ và những thành quả xứng đáng trong tương lai. Tôi làm việc chăm chỉ ngay lúc này với niềm tin rằng tôi sẽ có một cuộc sống tốt đẹp hơn sau này và khi đó tôi sẽ tận hưởng trái ngọt đến từ lao động của mình. Đối với nhiều người

trẻ ngày nay, những động lực này không còn có sức lay động mạnh mẽ như trước đây nữa.

Suy giảm sự tôn trọng đối với quyền uy

Đạo gần đây, thanh niên thường xuyên bị người lớn nhận xét về thái độ thiếu tôn trọng người có tuổi. Nhận xét này có thể đúng hoặc sai, nhưng người ta thường quên mất rằng thái độ của chính chúng ta đối với tất cả các hình thức quyền uy đã thay đổi một cách triệt để trong 40 năm qua ở nước Mỹ. Phong trào dân quyền, phong trào của phụ nữ, vấn đề chiến tranh Việt Nam, vụ Watergate(*) – tất cả những sự kiện này đã tác động rất mạnh lên cách chúng ta nhìn nhận về quyền uy trong xã hội ngày nay. Xa mãi rồi cái thời kỳ không một ai thắc mắc về quyền uy. Ngày nay, bất cứ ai ở vị trí có quyền lực cũng phải cố gắng giành được sự tôn trọng của kẻ khác, thậm chí là của những kẻ dưới quyền. Quyền uy không còn được ban phát một cách nghiêm nhiên nhờ chức danh hay địa vị như trong quá khứ.

Trong phần lớn các trường hợp, chúng ta hoan nghênh quá trình này. Giờ đây chúng ta trông cậy vào nhiều người để nhận được sự dẫn dắt, lãnh đạo từ họ, đặt niềm tin của chúng ta vào

(*) Watergate là một vụ bê bối chính trị rất lớn ở nước Mỹ, dẫn tới thay đổi căn bản trong đời sống chính trị nước này. Sự kiện liên quan tới nghi vấn Đảng Cộng hòa đã đặt máy nghe trộm tại văn phòng của Đảng Dân chủ tại khách sạn Watergate trong giai đoạn tranh cử tổng thống năm 1972. Tòa án tối cao tiến hành luận tội Tổng thống Nixon và ông đã buộc phải từ chức năm 1974 (BTV).

năng lực của họ dựa trên những công lao hoặc giá trị mà họ tạo lập, hơn là địa vị xã hội của họ. Chúng ta hiểu rằng những quyết định tốt nhất thường được đưa ra sau khi tham vấn ý kiến của tất cả những người có khả năng phải chịu ảnh hưởng. Các vấn đề được giải quyết một cách tốt nhất bởi các nhóm, hơn là bởi các cá nhân. Và những người ở vị trí có quyền uy trong đời sống chúng ta giờ đây phải cố gắng giành được sự tôn trọng.

Tuy nhiên, khi nói đến vấn đề đời sống học đường, xu hướng nhìn chung có tính chất tiến bộ này lại có một mặt trái. Tôi nghe thấy những giáo viên có tuổi phàn nàn về việc cảm thấy ít được học sinh tôn trọng hơn. Nhưng hệ quả thực sự là chuyện học sinh không còn làm việc chỉ vì giáo viên nói với chúng rằng việc ấy không quan trọng. Vấn đề này trở nên nghiêm trọng hơn do quy mô cực lớn và tính vô danh của trường học ngày nay. Nếu học sinh cảm thấy không được giáo viên biết đến hoặc quan tâm, tại sao các em phải chú ý đến giáo viên chứ?

Rồi giới truyền thông cũng góp sức trong việc đả phá cả những quyền uy hợp lý và đáng tôn trọng. Nếu bạn nhìn vào những bộ phim và bài hát dành cho giới trẻ được ưa chuộng hiện nay, bạn sẽ thấy đề tài chủ đạo là sự bất chấp và coi thường mọi loại quyền uy. Từ những bộ phim về một đứa trẻ bị lãng quên và bỏ lại ở nhà một mình cho đến những bộ phim về các cảnh sát phản bội, các đề tài này rất giống nhau: Người lớn ở vị trí có quyền uy là người kém cỏi, không đủ năng lực.

Còn phụ huynh thì sao?

Nhiều người trong xã hội chúng ta nói rằng trách nhiệm tạo động lực cho học sinh học tốt ở trường chủ yếu thuộc phần việc của phụ huynh chứ không phải của giáo viên. Đa số phụ huynh đồng ý với điều này. Trong một nghiên cứu gần đây về thái độ đối với sự tham gia của cha mẹ vào hoạt động ở trường học, 83% phụ huynh được khảo sát cho biết, đối với họ, công việc quan trọng nhất có liên quan tới trường học là việc kiểm tra bài tập và động viên con học tập.⁷

Tuy nhiên, nhiều giáo viên phủ nhận việc họ đang nhận được sự hỗ trợ cần thiết từ phụ huynh. Cũng trong nghiên cứu này, 83% giáo viên được khảo sát nói rằng việc phụ huynh không tạo ra được những giới hạn và một cấu trúc trật tự ở gia đình, hoặc không kiểm soát được việc con họ dành bao nhiêu thời gian cho tivi, máy tính... là một “vấn đề nghiêm trọng”. Việc phụ huynh từ chối để con chịu trách nhiệm cho hành vi hoặc thành tích học tập của mình đã được 81% giáo viên liệt kê như một vấn đề nghiêm trọng tiếp theo.

Tuy nhiên, phát hiện gây ngạc nhiên nhất của nghiên cứu này là số lượng phụ huynh cảm thấy rằng họ đang không làm những việc cần được làm với *con cái của chính họ*. *Bất chấp thực tế rằng*, 74% phụ huynh được khảo sát nói rằng họ tham gia nhiều hơn vào việc giáo dục con cái so với cha mẹ họ ngày trước, *chỉ 23% phụ huynh nói rằng họ “biết rất nhiều về cách tạo động lực cho con”* (tôi nhấn mạnh).

Tại sao quá nhiều cha mẹ cảm thấy ngày càng khó tạo động lực cho con làm bài tập và thành công ở trường học? Tôi nghĩ

rằng câu trả lời nằm ở bản chất của những thông điệp đầy sức ảnh hưởng mà giới truyền thông đang “dạy” trẻ em – và cũng nằm ở tình trạng càng lúc càng phổ biến: Người trẻ ngày càng mất kết nối với *tất cả người lớn*.

Tác động của một nền kinh tế chạy theo người tiêu dùng

Chúng ta công khai chỉ trích bạo lực trên truyền thông và bày tỏ sự lo lắng cần thiết về tác động của nó lên giới trẻ. Chúng ta quan tâm một cách hợp lý đến mức độ “phơi nhiễm” của giới trẻ trước những hình ảnh khiêu dâm, từ ý nhị cho đến lố lồ. Thế nhưng chúng ta có vẻ lại xem những hệ quả mà một nền văn hóa hướng đến sự tiêu dùng gây ra cho trẻ em là điều đương nhiên.

Hãy xem xét những thông điệp khó nhận ra nhưng nghiêm trọng mà hàng ngày người ta “dội bom” lên con trẻ: Bạn có thể mua được hạnh phúc; bạn không cần phải làm việc để có được nó; tại sao phải trì hoãn đến ngày mai nếu có thể mua thứ bạn muốn ngay hôm nay; niềm vui nằm ở việc được chiếm hữu, được sở hữu. Thêm vào đó là những bài học trong đời thực mà trẻ em tiếp xúc: Cha mẹ và người thân chúng dù làm việc vất vả suốt đời nhưng có thể mất việc ngay lập tức vào bất cứ lúc nào, trong khi những người khác như những nhân vật truyền thông, vận động viên dường như chẳng phải làm lụng gì lại có được tất cả mọi thứ.

Niềm tin ở thế kỷ XIX và đầu thế kỷ XX đặt vào những lý tưởng của Horatio Alger về lao động chăm chỉ, sự bền bỉ, kỷ luật tự giác bị xói mòn hoặc phủ nhận bởi những thông điệp truyền

thông đối nghịch và đầy sức ảnh hưởng. Tình dục và bạo lực ư? Thường thì chúng không phải là thông điệp đang thực sự được truyền tải; chúng chỉ đơn thuần là những công cụ để tăng doanh số. Thông điệp thực sự là: Sống là để tiêu xài!

Đúng, những cậu ấm cô chiêu của các gia đình khá giả có vẻ vẫn giàu động lực như vậy. Cha mẹ của chúng nhắc đi nhắc lại với chúng rằng một cuộc sống tốt luôn tốn kém. Những đứa trẻ này được dạy từ khi còn nhỏ rằng, nếu muốn duy trì được lối sống mà chúng đã tận hưởng trước tuổi trưởng thành, thì chúng sẽ phải làm việc chăm chỉ, vào một trường đại học tốt và có một sự nghiệp đem lại thu nhập tốt.

Nhưng còn những đứa trẻ không có tiền để học đại học thì sao – những đứa trẻ mang trong đầu cái mà tôi gọi là “ảo tưởng truyền hình” về một sự nghiệp hào nhoáng, ngôi nhà lớn, một chiếc xe thể thao, nhưng tin rằng cơ hội có được cuộc sống ấy là rất xa vời? Chúng làm việc vì điều gì, sống vì điều gì? Chẳng phải vì học tập, chẳng phải vì nhà trường, cũng chẳng phải vì tương lai xa vời. Câu chuyện phổ biến sẽ là khi vừa lên 16, chúng sẽ bắt đầu sống để mua những chiếc xe mô hình mới nhất mà bấy lâu chúng vẫn thèm muốn, hoặc đi shopping ở trung tâm mua sắm vào thứ Bảy để mua đĩa CD hoặc trò chơi điện tử mới nhất hay bộ quần áo mới đang “hot”. Đối với nhiều người ở thế hệ này, “thành quả xứng đáng” là thứ gì đó được đo bằng ngày hoặc tháng, chứ không phải đo bằng năm. “Thành quả xứng đáng” nghĩa là phải làm việc ở McDonald trong nhiều giờ hơn mình thật sự muốn, để trả được tiền mua xe vào tháng sau hoặc có tiền cho chuyến mua sắm thả phanh vào cuối tuần.

Có phải ý tôi là theo cách nào đó, thể hệ này đang lười biếng hoặc suy đồi hơn những thể hệ trước? Hoàn toàn không! Tôi có thể viết vào khắp cuốn sách này ví dụ về những lý tưởng đẹp đẽ cũng như sự bền bỉ của người trẻ trong việc học và thuần thực những thứ khiến họ cảm thấy hứng thú. Điều tôi đang muốn nói là việc văn hóa dường như đang tôn vinh sự tiêu dùng và phần thưởng tức thời sẽ gây ảnh hưởng lên động lực học tập của người trẻ, một ảnh hưởng rộng khắp, len lỏi vào từng người. Nói một cách đơn giản, phần lớn người trẻ ngày nay không làm việc chăm chỉ ở trường học chỉ vì một người ở vị trí có thẩm quyền yêu cầu họ làm vậy hay chỉ vì họ tin rằng sự lao động chăm chỉ của họ sẽ được đền đáp xứng đáng trong 5, 10 hoặc 20 năm nữa.

Họ không tin vào những lời ấy. Họ đang bận quay sang tin vào những thứ sẵn có, chẳng đòi hỏi sự chờ đợi trong thời gian dài cũng như việc tuân phục các mệnh lệnh. Nếu giáo viên muốn làm việc một cách hiệu quả với tất cả người trẻ ngày nay chứ không chỉ với những người trẻ đến từ những gia đình hướng con cái đến thành công, họ phải tìm ra và nuôi dưỡng những động lực khác nhau cho việc học, thay vì những động lực mà họ đã dựa vào trong quá khứ.

Sự gia tăng tính tách biệt của người trẻ

Tất nhiên, nhiều giáo viên, phụ huynh cùng những người lớn theo sát giới trẻ vẫn chiến thắng mỗi ngày trước sự xói mòn của lòng kính trọng dành cho quyền uy xưa nay và sự

mê hoặc của một xã hội tiêu dùng. Họ nói chuyện với người trẻ về những thứ quan trọng với cuộc sống của người trưởng thành và họ là những hình mẫu cho những giá trị mà họ tuyên bố. Xưa nay, người trẻ có lẽ luôn học được các bài học quan trọng nhất của cuộc sống thông qua những mối quan hệ gần gũi với những người lớn chăm sóc họ ở cả bên trong và bên ngoài trường học.

Mihaly Csikszentmihalyi và Reed Larson đã tổng kết lại về tầm quan trọng của các mối quan hệ này trong nghiên cứu kinh điển của họ, mang tên *Làm thanh thiếu niên (Being Adolescent)*. Họ viết: “Trong tất cả các xã hội kể từ thuở ban đầu, thanh thiếu niên đã học cách trở thành người trưởng thành thông qua sự quan sát, bắt chước và tương tác với những người lớn xung quanh mình. Cái tôi của họ được định hình và rèn giũa bởi những phản hồi từ những người đàn ông và phụ nữ đã biết mình là ai và có thể giúp người trẻ ấy khám phá ra mình sẽ trở thành ai”⁸. Tuy nhiên, vấn đề ngày nay là tình trạng ngày một khan hiếm những mối quan hệ kiểu này giữa người trưởng thành và người trẻ trong xã hội chúng ta. Những đứa trẻ của chúng ta đang lớn lên hầu như trong trạng thái tách biệt khỏi người lớn và khỏi những mối quan hệ tích cực với người lớn tuổi hơn, cũng là điều rất quan trọng đối với việc học tập.

Xu hướng này là kết quả của nhiều thay đổi trong xã hội chúng ta. Đời sống gia đình đã biến đổi chỉ trong vài thập kỷ. Như chúng ta quan sát được, cha mẹ đơn thân và các gia đình mà cả cha và mẹ đều vướng bận trong sự nghiệp riêng xuất hiện

ngày một nhiều. Số lượng thành viên của các gia đình mở rộng^(*) sống cùng với con cháu hay họ hàng. Và theo một nghiên cứu gần đây của Juliet Schor, mang tên *Người Mỹ làm việc quá nhiều* (*The Overworked American*), tất cả người lớn đều làm việc nhiều giờ hơn.

Người trẻ có rất ít cơ hội để tương tác với người lớn khi bước chân ra khỏi nhà. Giáo viên không có nhiều thời gian để tương tác với học sinh ngoài giờ lên lớp. Kể cả nơi mà xưa nay nhiều học sinh vẫn luôn tìm thấy những mối liên kết với giáo viên như các hoạt động thể thao và ngoại khóa cũng thu hút được rất ít học sinh tham gia. Nguyên nhân của hiện tượng này phần nào là do trường học tăng quy mô nhưng lại giảm ngân sách, khiến học sinh có ít cơ hội để tham gia hơn. Bên cạnh đó, nhiều người trẻ chạy trốn khỏi trường học ngay khi có cơ hội và thay vì đến trường, họ có xu hướng làm việc nhiều giờ hơn để duy trì những thói quen tiêu dùng của mình.

Những người lớn khác cũng không còn tham gia nhiều vào các hoạt động như hướng đạo sinh hay Little League.^(**) Trong cộng đồng, cơ hội để thanh thiếu niên làm việc bên cạnh người lớn với tư cách học việc chính thức hoặc không chính thức cũng giảm đi hoặc bị thay đổi đến mức khó có khả năng tạo ra được thay đổi tích cực nào đó trong cuộc đời của một người trẻ. Làm

(*) Gia đình mở rộng (extended family) là gia đình có nhiều thành viên hơn một gia đình hạt nhân, tức ngoài cha mẹ và con cái còn có ông, bà, chú, bác, dì... (ND).

(**) Little League là một giải thể thao dành cho học sinh (ND).

việc ở một tiệm rửa xe trong khu vực không giống với phụ việc cho một thợ cơ khí trong một gara.

Csikszentmihalyi và Larson đã ghi lại xu hướng này trong nghiên cứu của họ bằng cách đưa cho học sinh một máy nhắn tin và yêu cầu những học sinh này viết ra những gì họ đang làm và làm với ai khi nào họ nhận được tin nhắn. Các tác giả này đã cho ra những dữ liệu rất đáng suy ngẫm. Trong phân tích của nhóm về hoạt động của thanh thiếu niên, họ khám phá ra rằng ngoại trừ lúc ngủ thì người trẻ dành 27% thời gian một tuần để ở một mình, gần tương đương với thời gian dành cho bạn bè ở mức 29%. Cũng theo nghiên cứu này, thời lượng ở một mình của thanh thiếu niên Mỹ lớn hơn rất nhiều so với số liệu thống kê ở các quốc gia khác.

Tuy nhiên, điều mà theo các tác giả này là đáng ngạc nhiên nhất không gì ngoài quỹ thời gian ít ỏi mà thanh thiếu niên dành cho việc ở cùng người lớn. Những phát hiện này có ý nghĩ rất lớn đối với việc thấu hiểu cách người trẻ ngày nay đang lớn lên cũng như thấu hiểu những hệ quả của vấn đề này đối với giáo dục. Chỉ khoảng 5% thời gian của thanh thiếu niên được dành để ở cùng cha hoặc mẹ hoặc cả hai, trong đó thời lượng ở cùng mẹ còn nhỏ hơn thế. Tổng thời gian của những cuộc tiếp xúc 1:1 của thanh thiếu niên với tất cả người lớn bao gồm giáo viên, sếp, ông bà hay những người thân khác chỉ chiếm vồn vẹn 1,6% quỹ thời gian của các em.

Kết luận rút ra từ những dữ liệu này là một sự thật hiển nhiên: Người trẻ hiện đại đang lớn lên trong trạng thái ngày một cô độc – có lẽ cô độc hơn bất cứ thời kỳ nào trong lịch sử loài

người. Chúng đang phải tự nuôi dạy lẫn nhau, ở mức độ chẳng kém cạnh gì so với việc được những người lớn khác nuôi dạy.

Tôi cho rằng, cần xem xét liệu có mối liên hệ nào giữa sự gia tăng số lượng các vụ xả súng ở trường học với trải nghiệm bị cô lập này của thanh thiếu niên. Nhiều câu chuyện trên truyền thông đã gợi ý rằng Eric Harris và Dylan Klebold^(*) – các học sinh tại trường Trung học Columbine, đã không nhận được sự quan tâm đúng mực từ những người trưởng thành đang sống cuộc sống với đầy đủ đặc quyền nhưng bận rộn khủng khiếp của mình. Có vẻ không một ai buồn để ý đến điều này, cha mẹ không, giáo viên không. Có khi nào cơn thịnh nộ bắn giết hàng loạt chỉ là một cách để gây được chú ý, cũng là động thái nhằm trả thù thế giới người lớn quá lạnh lùng và thiếu vắng hoàn toàn sự quan tâm chăm sóc?

Bất kể giả thuyết trên có đúng hay không, chúng ta cũng không thể phủ nhận rằng những tác động tích tụ lên người trẻ và giáo dục, cũng như ảnh hưởng của tất cả thay đổi trong 30 năm qua đều sâu sắc, xa lạ với hiểu biết của nhiều người và chẳng mấy khi được đả động tới. Nói về “những trường học thất bại” là việc quá dễ. Việc khó hơn thế rất nhiều là giữ một tấm gương để soi chiếu lại cuộc đời của chúng ta, văn hóa của chúng ta và chính chúng ta, để rồi ngẫm nghĩ xem tất cả chúng ta đang phụ bạc sự mong chờ của học sinh và giáo viên đến mức nào,

(*) Eric Harris và Dylan Klebold là hai học sinh lớp 12 và là các thủ phạm trong vụ thảm sát ở Trường Trung học Columbine, hạt Columbine, bang Colorado vào ngày 20 tháng Tám năm 1999 gây nên cái chết của 12 học sinh và một giáo viên (BTV).

bằng cách nào trong vô vàn những cách khác nhau. Đây chính là điều chúng ta phải làm.

Tuy nhiên, quan điểm chủ đạo ở đây không phải là đùn đẩy trách nhiệm sang người khác mà cần cùng nhau học hỏi. Nhiệm vụ chung của chúng ta là phải thấu hiểu cặn kẽ về tất cả mọi thứ: Những thay đổi trong nền kinh tế, điều học sinh cần biết, bản chất của học tập, nhu cầu ngày càng lớn đòi hỏi giáo dục tất cả những khía cạnh của năng lực công dân và đáng quan tâm hơn cả là hoàn cảnh đời sống của học sinh cũng như động lực thúc các em học tập.

Có được cái nhìn minh bạch hơn về vấn đề cũng đồng nghĩa với việc nâng cao cơ hội thành công trong việc tìm ra giải pháp. Với sự thấu hiểu về cách thế giới quanh ta đã thay đổi, chúng ta có thể đưa ra những quyết định sáng suốt hơn về những kiến thức và kỹ năng quan trọng nhất mà học sinh cần nắm được, cũng như cách đánh giá tốt nhất thành quả làm việc của các em. Với sự nhạy cảm cao hơn đối với những áp lực mà cả học sinh lẫn các thầy cô giáo đang phải đối mặt ngày nay, chúng ta có thể bắt đầu sáng tạo ra mô hình nhà trường tốt hơn và phương pháp hiệu quả hơn để hiện thực hóa những ngôi trường ấy.

Đây chính là đề tài mà chúng ta sẽ bàn đến ngay bây giờ.

CHƯƠNG 2

HỌC SINH THỜI ĐẠI NÀY CẦN BIẾT NHỮNG GÌ?

Xuyên suốt lịch sử, các cộng đồng, các nền văn hóa đã phải quyết định xem đâu là điều cốt lõi mà lớp trẻ cần biết và có khả năng thực hiện. Ở thời kì sơ khai, khi những vấn đề sinh tồn cũng như chuyển giao văn hóa và niềm tin truyền thống là các mối quan tâm chính, nhiều đáp án cho câu hỏi trên tự nó đã quá rõ ràng. Bậc cha anh sẽ truyền đạt cho lớp trẻ chính xác những gì họ được tiền bối của mình dạy cho trước kia. Việc quyết định xem cần dạy gì cho những người trẻ tuổi thường đòi hỏi quá nhiều thời gian hoặc tính toán.

Giờ đây, trong kỷ nguyên của sự dư thừa thông tin và những biến động đến chóng mặt, chúng ta phải suy nghĩ rất thận trọng về điều ta muốn tất cả trẻ em nắm được, cũng như làm thế nào để có thể kiểm tra hay đánh giá năng lực của chúng một cách tốt nhất. Chúng ta cần xem xét lại định nghĩa một người trưởng thành được giáo dục trong thế kỷ XXI, rồi đưa ra những lựa chọn khó khăn giữa những mối ưu tiên đang cạnh tranh với nhau. Thế nhưng cho đến nay, rất ít cộng đồng tiến lên đối đầu với thách thức quan trọng nhất này. Nhiệm vụ này bị đẩy lại cho những người thiết kế bài kiểm tra và nhóm người này lại chiều

theo các chuyên gia hàn lâm hay chính trị gia. Vì thế, chúng ta hãy cùng nhìn vào cách mà hệ thống hiện nay trả lời câu hỏi: Tất cả học sinh cần biết gì và tại sao?

SỰ THỐNG TRỊ CỦA HỌC THUẬT LIÊN NGÀNH

Trong hành trình tìm kiếm những tiêu chuẩn học thuật cao hơn ở nước Mỹ suốt 15 năm qua, chúng tôi vẫn luôn chất vấn các chuyên gia thuộc các môn hàn lâm về điều học sinh cần biết. Tình trạng dựa dẫm quá mức vào “chuyên gia” này đã đẩy chúng ta vào vấn đề rất nghiêm trọng trong giáo dục. Ví dụ, nếu bạn hỏi một sử gia rằng điều gì là quan trọng nhất mà tất cả học sinh đều cần học, bạn sẽ nhận được một danh sách dài những khái niệm và sự kiện. Nếu bạn quay sang đồng nghiệp của người này và hỏi câu tương tự, bạn sẽ tiếp tục nhận được một danh sách lê thê nữa. Không phải lúc nào họ cũng nhất trí với nhau và khi có sự bất đồng ý kiến trong một chuyên ngành học thuật, xu hướng chung sẽ là tích hợp tất cả những gì có liên quan hay được ủng hộ rồi đưa hết vào [bài học].

Nhưng mọi chuyện ngày một tồi tệ. Nhà xã hội học, nhà địa lý học, nhà tâm lý học, nhà nhân chủng học, nhà chính trị học... đều muốn có phần trong chương trình bộ môn Nghiên cứu xã hội ấy. Mỗi người đều cho rằng bộ môn học thuật của mình có nội dung tối quan trọng mà học sinh cần biết. Và vì thế, Hội đồng Quốc gia về Nghiên cứu Xã hội (National Council for Social Studies) - tổ chức chuyên môn cấp quốc gia đóng vai trò tập hợp những chuyên ngành học thuật khác nhau đã soạn ra

những danh sách ngày càng dài các tri thức “thiết yếu” trong chuyên ngành của họ. Điều này cũng xảy ra ở nhiều bộ môn học thuật khác. Các nhà sinh học, vật lý học, hóa học cùng khoa học Trái đất vật lộn với chương trình khoa học, trong khi các giáo viên tiếng Anh có những cuộc tranh luận không hồi kết về việc những tác phẩm văn học nào nên được đưa vào danh sách đọc bắt buộc cho tất cả các học sinh.

Kỳ lạ thay, Toán học là lĩnh vực phi lý nhất trong tất cả các bộ môn. Vì những lý do mà tôi cũng không hiểu được, các nhà toán học đã quyết định rằng tất cả học sinh muốn vào đại học sẽ phải biết “toán cao cấp” thay vì các kỹ năng thực dụng hơn, chẳng hạn như cách hiểu những con số thống kê, cách đo đạc, cách lập kế hoạch chi tiêu. Bộ môn này đã trở thành một “người gác cổng” cứng nhắc ở lối vào các trường đại học. Và vì giờ đây chúng ta nghĩ rằng tất cả học sinh nên có một chương trình “bước đệm cho bậc đại học”, mọi học sinh được kỳ vọng là sẽ thành thực đại số cao cấp cùng các dạng vi phân, tích phân và lượng giác để nhận được tấm bằng tốt nghiệp trung học.

Cách tiếp cận chạy theo các chuyên gia này có nhiều vấn đề. Đầu tiên là lượng kiến thức ngày càng lớn mà các nhóm khác nhau quả quyết rằng học sinh phải nhuần nhuyễn. Trên thực tế, những tiêu chuẩn cao hơn đã dần đồng nghĩa với việc học nhiều thứ hơn, không hơn không kém. Đây là cách tiếp cận vấn đề cải thiện chương trình theo kiểu “chắp ghép thêm”. Thậm chí là cả các nhóm cấp quốc gia có tư duy thấu đáo nhất, chẳng hạn như *Dự án Tiêu chuẩn mới* (*New Standards Project*), khi vừa ngồi xuống để tạo ra những bộ khung chương trình mới cho các tiêu chuẩn

học tập, cho mọi bộ môn và tất cả khối lớp trong chương trình phổ thông, họ vẫn là tù nhân của những chuyên gia về nội dung học thuật. Các tiêu chuẩn nội dung chương trình trung học của họ, dù nghiêm túc về mặt trí tuệ hơn đa số những tiêu chuẩn khác nhưng cuối cùng vẫn đơn thuần là một danh sách quá dài của những thứ học sinh được kỳ vọng phải quen thuộc. Hãy để tôi đưa ra một ví dụ từ bộ môn mà tôi và đa số các độc giả sẽ biết nhiều nhất – tiếng Anh trung học.

Chương trình trung học của *Dự án Tiêu chuẩn Mới* có bảy nhóm tiêu chuẩn cho môn tiếng Anh. Trong nhóm Văn học, tức chỉ *một trong* bảy nhóm của môn tiếng Anh, *mọi học sinh được kỳ vọng là sẽ thành thục và sẽ được kiểm tra theo các kỹ năng sau đây*:

- Chỉ ra những mối liên hệ về đề tài giữa văn bản văn học, diễn ngôn công khai và truyền thông.
- Đánh giá tác động của việc tác giả đưa quyết định lựa chọn từ ngữ, văn phong, nội dung và các yếu tố văn học.
- Phân tích những đặc điểm của các hình thức và thể loại văn học.
- Đánh giá giá trị văn học.
- Giải thích tác động của góc nhìn.
- Đưa ra suy luận và rút ra kết luận về ngữ cảnh, sự kiện, nhân vật, bối cảnh, đề tài và văn phong, ở cả thể loại hư cấu và phi hư cấu.
- Diễn giải các tác động của những thủ pháp văn học, chẳng hạn như dùng ngôn ngữ ẩn dụ, lời ám chỉ, lựa chọn từ ngữ, các đoạn hội thoại, mô tả và thủ pháp tượng trưng.

• Đánh giá lập trường của một tác giả trong việc định hình cách thể hiện một chủ đề.

• Diễn giải những điểm mơ hồ, vi tế, đối nghịch, mỉa mai và đa sắc thái.

• Hiểu vai trò của giọng văn trong trình bày văn học (cả hư cấu và phi hư cấu)

• Miêu tả cách những tác phẩm văn học (cả hư cấu và phi hư cấu) phản ánh nền văn hóa đã định hình chúng.

Mỗi nhóm trong sáu nhóm tiêu chuẩn còn lại của bộ môn tiếng Anh có một danh sách mục tiêu cần đạt dài chẳng kém. Chưa kể yêu cầu tất cả học sinh phải đọc xong 25 cuốn sách một năm.

Tôi có thể nói với bạn rằng chỉ một vài học sinh giỏi nhất ở môn tiếng Anh mà tôi từng dạy ở Sidwell Friends – một trong những trường tư thục chất lượng cao nhất nước Mỹ – mới có thể thành thạo được tất cả các năng lực này và chỉ vài em trong số đó đọc 25 cuốn sách mỗi năm. Thêm nữa, tôi xin được có ý kiến rằng chỉ những học sinh nào sẽ thi môn tiếng Anh trong chương trình *Nhập học Sớm (Advanced Placement)*^(*) hoặc đang dự tính theo chuyên ngành tiếng Anh ở bậc đại học mới cần tất cả những kỹ năng này.

Và đây mới chỉ là 1/7 của một bộ môn! Tất cả những nhóm nội dung bộ môn khác trong các tài liệu của *Dự án Tiêu chuẩn mới*

(*) Advanced Placement là một chương trình cho phép học sinh làm quen và lấy các tín chỉ ở một số môn được dạy ở bậc đại học (ND).

gồm Toán, Sinh học, Hóa học, Khoa học Trái đất, Vật lý học... đều có những danh sách dài không kém. Với một loạt những kết quả được kỳ vọng, cả giáo viên lẫn học sinh chính là đối tượng phải chịu trách nhiệm cho các kết quả này. Khi bạn xét đến việc, mỗi năm học sinh thường học năm bộ môn học thuật ở trường trung học – Tiếng Anh, Nghiên cứu xã hội, Toán, Khoa học và một môn Ngoại ngữ – danh sách những mục tiêu cần đạt này thực sự quá mức cần thiết và hoàn toàn không thực tế.

Một cách tiếp cận hợp lý hơn nhiều là: các chuyên gia từ những chuyên ngành độc lập nhưng liên quan đến nhau nhất trí về khối kỹ năng hay kiến thức chung mà học sinh sẽ gặp trong vài bộ môn học thuật. Tuy nhiên dù ở cấp quốc gia hoặc tầm trường học thì cách tiếp cận này vẫn hoàn toàn xa lạ. Ví dụ, các giáo viên bộ môn Sinh học, Vật lý và Hóa học chẳng bao giờ trao đổi với nhau về một chương trình tích hợp kiến thức các môn khoa học. Hiếm khi các giáo viên môn tiếng Anh và môn Lịch sử chịu ngồi lại để nói về những tiêu chuẩn chung trong việc dạy các kỹ năng nghiên cứu hoặc viết luận. Và dù Dự án Tiêu chuẩn có thể soạn ra một bản mô tả xuất sắc cho các “tiêu chuẩn học tập ứng dụng” thì việc làm chủ được những năng lực này cũng chỉ được coi như *phần bổ sung bên cạnh tất cả* mục tiêu cần đạt khác mà họ liệt kê ra.

TÍNH CHÍNH TRỊ TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIẢNG DẠY

Khi nhận ra rằng các học giả không hẳn là nguồn kiến thức duy nhất, thậm chí không hẳn là nguồn tham khảo tốt nhất giúp

chúng ta biết về những gì học sinh cần nắm được, một số bang đã tổ chức các buổi lắng nghe ý kiến hoặc các Hội đồng Ruy băng xanh^(*) để tạo ra những tiêu chuẩn học tập mới cho toàn bang. Thế nhưng kết quả chẳng mấy khả quan hơn. Trong một cuộc phỏng vấn gần đây, Paul Reville, cựu thành viên của Hội đồng Giáo dục bang Massachusetts - người chúng ta đã gặp ở phần Mở đầu đã chia sẻ tường tận về quá trình nhóm của ông bắt đầu kiến tạo những tiêu chuẩn mới cho bang mình: “Vào năm 1994, có một loạt những buổi lắng nghe ý kiến, nhận được rất nhiều sự chú ý, về *Những vấn đề cốt lõi chung cho học tập (Common Core of Learning)* – tức những gì mọi học sinh tốt nghiệp trung học phải biết và có thể làm. Đây là một quy trình có tính bao trùm rất cao – tức bao gồm rất nhiều nhóm khác nhau. Trên thực tế, một trong những lý do khiến những tiêu chuẩn học tập của toàn bang “rộng cả dặm nhưng chỉ sâu có một inch” chính xác là do quy trình này quá dân chủ. Quan điểm và ưu tiên của tất cả mọi người đều được đưa vào”.

Kinh nghiệm của Massachusetts là một điển hình. Tuy nhiên, đôi khi các Hội đồng trường học cấp bang sẽ tự định đoạt vấn đề và hoàn toàn bỏ qua những quan điểm của chuyên gia về nội dung học thuật và kết quả thu được cũng đầy rẫy vấn đề.

(*) Hội đồng Ruy băng xanh là những Hội đồng bao gồm các chuyên gia được giao nhiệm vụ nghiên cứu hoặc phân tích một vấn đề cho trước. Họ có sự độc lập nhất định với các nhóm có thẩm quyền hoặc ảnh hưởng chính trị và chính họ thường cũng không có thẩm quyền riêng trực tiếp nào. Điểm mạnh của họ là khả năng sử dụng năng lực chuyên môn cao của mình để phát hiện vấn đề hoặc đưa ra các khuyến nghị (ND).

Trong vài năm qua, báo chí tốn rất nhiều giấy mực để nói về cuộc tranh cãi xung quanh quyết định của Hội đồng Trường học bang Kansas về việc loại bỏ kiến thức tiến hóa sinh học khỏi khung chương trình môn Khoa học mới của bang này.

Tạm để những dòng tí báo sang một bên và quay về với hiện thực lớp học, chúng ta thấy rằng giáo viên ngày càng phải chịu nhiều áp lực giảng dạy các nội dung học thuật trong bộ môn của mình. Khi thiếu đi sự nhất trí về những điểm cốt lõi, mọi thứ trở nên quan trọng như nhau. Vì thế, giáo viên cố gắng nhồi nhét thêm vào ngày học, tháng học, năm học, dù nhiều người thừa hiểu rằng cách tiếp cận này không khuyến khích việc hiểu sâu hay phát triển của các kỹ năng thực sự. Đây cũng là phương pháp dạy khiến nhiều học sinh tụt lại phía sau ngày một xa.

KIỂM TRA THEO CHƯƠNG TRÌNH

Áp lực nâng cao tiêu chuẩn học thuật đã đổ thêm một lượng nội dung rất lớn vào chương trình ở gần như mọi bang. Cùng với sự thúc ép ngày càng mạnh buộc các trường học phải có trách nhiệm giải trình, nhiều bang đã tạo ra loạt bài kiểm tra chuẩn hóa mỗi lúc một nhiều hơn các nội dung trong sổ này. Cái gọi là hệ thống tiêu chuẩn cao, rủi ro cao tiếp tục phát triển, theo thời gian đã trở nên tự diễn tiến và vượt ngoài tầm kiểm soát. Các học giả bổ sung thứ gì đó vào danh sách những kiến thức phải dạy ở mỗi chuyên ngành, những người thiết kế bài thi lại bổ sung thêm nội dung này vào các bài kiểm tra của họ. Đây

truyền này khiến các giáo viên phải liên tục tăng cường nhiều học liệu vào khóa học của mình để chắc chắn rằng, họ không bỏ sót kiến thức có thể bị kiểm tra.

Tại sao chúng ta phải kiểm tra quá nhiều loại kiến thức về thông tin thực tế đến vậy, khi mà cả tư duy thông thường lẫn vô số nghiên cứu đều đã cho chúng ta biết rằng: Thông tin thực tế nhanh bị lãng quên, dễ dàng tìm kiếm và không phải những thứ quan trọng nhất cần học?

Như chúng ta đã thấy, một phần của câu trả lời là việc chưa cộng đồng nào có các cuộc trao đổi nghiêm túc về những nội dung cốt lõi cần học và vì thế họ phải trở về với đáp án dễ dàng, không gây tranh cãi – thực tế là thể thôi, thừa bà. Thường xuyên, khi các nhà giáo dục chủ trương ủng hộ việc đánh giá kỹ năng tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, một vài người bảo thủ sẽ phàn nàn rằng việc kiểm tra những kỹ năng này là không hề khách quan và vì thế chẳng nên thực hiện làm gì.

Một yếu tố quan trọng nữa quyết định hệ thống đánh giá và kiểm tra của chúng ta là tiền. Đa số các hệ thống giáo dục ở châu Âu thường và chủ yếu dựa vào những bài luận và bài kiểm tra vấn đáp đánh giá các kỹ năng lập luận, học tập ứng dụng và giải quyết vấn đề. Chúng ta cũng làm tương tự trong một số học phần Nhập học Sớm ở bậc trung học dành cho các học sinh ưu tú nhất và chẳng ai phàn nàn gì về tính chủ quan của nhóm giáo viên chấm các bài thi này. Nhưng việc tạo ra và chấm những bài kiểm tra như vậy rất tốn kém. Ví dụ, chi phí để có thể triển khai bài thi Nhập học Sớm là 75 USD cho mỗi học sinh. Ngược lại, phần lớn các bài kiểm tra chuẩn hóa chấm bằng máy tính hiện

đang phổ biến trong nền giáo dục công ở Mỹ ngày nay chỉ tốn từ 1 đến 5 USD cho mỗi học sinh.

Để đưa ra những quyết định cấp tiểu bang về việc lựa chọn ban hành kiểu chương trình kiểm tra rủi ro cao nào, lãnh đạo bang sẽ cần phải cân nhắc song song cả vấn đề chính trị và tài chính. Một lần nữa, Massachusetts là một nghiên cứu trường hợp (case study) thú vị. Kế hoạch 5 năm bắt đầu từ 1994 của Phòng Giáo dục cấp tiểu bang đã tuyên bố rằng: “Hệ thống đánh giá mới sẽ nỗ lực hướng tới mục tiêu là tính xác thực, bằng cách tích hợp phần bài luận, câu hỏi tình huống và các câu hỏi mở khác để thay cho trắc nghiệm”. Kế hoạch này tiếp đó đã khuyến khích việc sử dụng các bài tập liên ngành và đánh giá mức độ phát triển các kỹ năng của học sinh dựa trên một bộ tài liệu hoàn chỉnh (portfolio) của các em.

Tuy nhiên, theo lời Reville, người ta chẳng mấy chốc đã lại đánh mất mục tiêu này. Vấn đề đầu tiên xuất hiện ngay khi Hội đồng bang nhận ra sự tồn kém của các kiểu bài thi tương ứng. Không tự tìm được giải pháp, họ đẩy vấn đề sang cho những quan chức giáo dục cấp bang, những người lực bất tòng tâm bởi một ngân sách hạn chế dành cho việc xây dựng và phát triển bài kiểm tra.

Thế rồi vào tháng Mười Một năm 1995, Thống đốc Weld bổ nhiệm John Silber, cựu Chủ tịch Đại học Boston và cũng là một nhà phê bình giáo dục theo tư tưởng bảo thủ vào vị trí Chủ tịch Hội đồng trường học cấp bang. Reville lúc này đang là một thành viên của Hội đồng, anh kể lại: “Silber đòi hỏi quyền hành tuyệt đối và muốn có một Hội đồng do ông ta tự tay chọn thành

viên. Hội đồng bị tinh giản từ 16 xuống còn 9 người và các thành viên mới đều có suy nghĩ rất không thực tế. Họ đều là những nhà phê bình ngoại đạo, những người chưa bao giờ làm việc bên trong hệ thống. Tất cả những gì họ biết làm là ném những trái lựu đạn chỉ trích”.

Silber được ném một trong những trái lựu đạn đầu tiên của mình vào công trình của một nhóm các thầy cô giáo đang triển khai dự án về hệ thống tiêu chuẩn của bộ môn Nghiên cứu xã hội. Lập luận chỉ trích của ông ta khi ấy nhắm vào việc các tiêu chuẩn này không đòi hỏi học sinh ghi nhớ đủ nhiều các thông tin thực tế. Và hóa ra, việc xây dựng một bài kiểm tra sự thuộc lòng lại đỡ tốn kém hơn nhiều so với một bài kiểm tra tự luận.

Khó có thể nói rằng Massachusetts là trường hợp cá biệt. Ở phần lớn các bang, tiền và chính trị là hai yếu tố quyết định những gì được kiểm tra. Đáp án thực tế duy nhất cho câu hỏi học sinh cần biết gì ở nước Mỹ ngày nay, không gì khác chính là mớ kiến thức trong các bài thi chuẩn hóa chấm bằng máy tính, ít tốn kém. Chương trình chạy theo các bài thi và các bài thi ngày càng mang tính quyết định liệu học sinh có tốt nghiệp hoặc được lên lớp hay không.

Những điểm số kiểm tra này cũng được sử dụng như tiêu chuẩn để đo xem các trường tốt đến đâu và nhiều gia đình sử dụng điểm thi trung bình của các học khu để quyết định xem đâu là môi trường lý tưởng để nuôi dạy con mình. Chính nhân viên môi giới bất động sản địa phương sẽ xác nhận rằng giá đất được quyết định phần nhiều bởi chất lượng của trường học trong cảm nhận của mọi người (thay vì chất lượng thực sự) – và

chất lượng trong cảm nhận này được đo bằng điểm kiểm tra chuẩn hóa. Thường thường, những khách mua tiềm năng đã có con sẽ hỏi về điểm thi của một cộng đồng thậm chí trước khi họ xem một ngôi nhà. Vì thế, những bài thi tiết kiệm chi phí do máy tính chấm đã trở thành một nhân tố quan trọng quyết định giá bất động sản, cũng như những gì mà con cái chúng ta được dạy.

Còn đại học thì sao?

Lý do khiến ngày càng nhiều phụ huynh nhìn vào điểm thi của một khu vực trước khi quyết định mua nhà nằm ở chỗ, họ muốn con cái mình được trang bị đầy đủ để bước vào một trường đại học “tốt”. Giáo viên cũng thường đưa ra lý do này như là nguyên nhân chủ yếu của việc dạy các học phần bộ môn học thuật đòi hỏi phải thuộc lòng. Cảm nhận về các trường đại học “tốt”, kỳ vọng về mặt điểm số cũng như sự sẵn sàng về mặt học thuật là động lực cho nhiều quyết định giáo dục ở các cộng đồng dân cư trung lưu và vì thế đáng để xem xét.

Đúng là điểm thi và điểm trung bình môn vẫn là những yếu tố quan trọng được xét đến trong quy trình tuyển sinh đại học ở các trường công lập của bang, nơi nhân sự làm tuyển sinh bị trải mỏng đến nỗi không thể xem xét các yếu tố khác chủ quan hơn. Nhưng cán bộ tuyển sinh của các trường đại học “có tên tuổi” thì khác, với họ những chỉ số có thể định lượng được thế này chỉ chiếm phân nửa trong các yếu tố mà họ xem xét khi đưa ra quyết định mà thôi.

Một nửa còn lại cũng quan trọng không kém đối với Hội đồng tuyển sinh tại các trường thuộc Ivy League^(*) là bằng chứng về khả năng lãnh đạo, sự ham hiểu biết và năng lực học tập độc lập của học sinh. Những trường đại học tuyển chọn kỹ càng đang tìm kiếm bằng chứng về khả năng làm chủ các kỹ năng mềm mà theo phát hiện của Murnane và Levy, là thiết yếu ở nơi làm việc hiện nay. Các Hội đồng tuyển sinh này cũng hiểu tầm quan trọng của trí thông minh cảm xúc. Như chúng ta sẽ thấy trong chương sau, nhiều trường phổ thông có những tiêu chuẩn học thuật rất cao và đánh giá học sinh theo các “kiến thức cơ bản mới” này, thì dù học sinh của họ đạt kết quả thi thấp, nhóm trường đại học tốt vẫn có thể nhìn vào những biểu hiện về thành tựu khác của các em mà hoàn toàn bỏ qua dữ liệu về điểm thi.

Nhưng với tỷ lệ bỏ học đại học ở mức cao ở Mỹ – hơn 50% số sinh viên bước vào đại học không bao giờ hoàn thành được chương trình – câu hỏi phù hợp hơn mà các phụ huynh và giáo viên nên đặt ra là: Cần những gì để trụ lại được và học tập tốt ở đại học? Câu trả lời dưới đây sẽ khiến bạn ngạc nhiên.

Vài năm trước, tôi đã thực hiện một buổi thảo luận tập trung dài hai giờ với một nhóm các sinh viên đã tốt nghiệp 3 đến 5

(*) Ivy League là tên gọi của nhóm các trường Đại học hàng đầu của nước Mỹ vốn nổi tiếng nhờ thành tích thể thao và nay là cả thành tích học thuật. Từ bốn trường ban đầu, Ivy League hiện nay có tổng cộng tám trường, cụ thể gồm: Brown, Columbia, Cornell, Dartmouth, Harvard, Pennsylvania, Princeton và Yale. Cả tám trường đều thuộc top 15 Đại học có chất lượng tốt nhất nước Mỹ (BTV).

năm từ một trong những trường trung học hàng đầu ở khu vực New England với tỉ lệ học tiếp đại học là hơn 90%; tập hợp này có tính đại diện cao. Học sinh chia sẻ về một số điểm mà họ xem là những yếu tố tích cực trong trải nghiệm trung học của họ: nhiều cơ hội tham gia các hoạt động ngoại khóa và thể thao, trường không quá lớn, học sinh hòa hợp với nhau và giáo viên luôn sẵn sàng hỗ trợ thêm cho học sinh sau giờ học.

Sau gần một giờ thảo luận, không ai nói một từ nào về lớp học. Và khi tôi hỏi về sự chuẩn bị về mặt học thuật, câu trả lời được bật ra ngay lập tức. “Chỉ một tuần sau khi làm bài kiểm tra là cháu đã không nhớ những thứ nằm trong bài kiểm tra rồi”, một học sinh giải thích. “Và nó cũng không thực sự quan trọng. Về cơ bản, người ta sẽ bắt đầu lại từ đầu ở đại học, ngoại trừ với môn toán. Họ dạy lại từ đầu đúng những kiến thức mà cháu đã được học”.

Tôi đi xung quanh vòng tròn ấy và kiểm tra câu trả lời của các học sinh khác – một vài em trong số đó đã được tuyển vào các trường đại học thuộc nhóm Ivy League. Các câu trả lời của các em này cũng hoàn toàn tương tự. Sau đó tôi hỏi xem làm thế nào để tận dụng tốt hơn quãng thời gian ở trường trung học hay nói cách khác là những thứ đáng lẽ các em nên học để có được sự chuẩn bị tốt hơn cho đại học.

“Nhiều học phần về kỹ năng viết hơn”, một số học sinh trả lời. “Kỹ năng học tập” là câu trả lời tiếp theo. Rồi ai đó bổ sung: “Phương pháp làm nghiên cứu”. “Biết cách làm việc theo nhóm”, một vài em nói.

Danh sách này rất đáng chú ý và lại càng đáng chú ý hơn khi trường trung học các em này theo học nổi tiếng với chương trình dạy viết tuyệt vời.

Các câu trả lời của học sinh thống nhất với những dữ liệu được trích dẫn ở phần Mở đầu, xuất phát từ một nghiên cứu về các kỹ năng yếu nhất của sinh viên đại học và nhân sự nói chung theo đánh giá của các giáo sư, nhà tuyển dụng. Điều này được tóm tắt trong bảng sau đây²:

Kỹ năng/phẩm chất	Nhà tuyển dụng	Giáo sư
Viết	79 %	82%
Thói quen làm việc	75 %	74 %
Động lực	71 %	59 %
Sự ham hiểu biết	55 %	54 %
Thái độ tôn trọng	54 %	34 %

Ngoại trừ kỹ năng viết kém, việc thiếu nội dung kiến thức học thuật hay sự chuẩn bị về mặt học thuật không phải là một nỗi lo đáng kể ở cả hai nhóm này.

ĐỊNH NGHĨA LẠI CHUẨN KIẾN THỨC: NĂNG LỰC HAY ĐỘ PHỦ KIẾN THỨC

Dữ liệu trên là minh chứng rõ ràng rằng, bất kể là chuẩn bị cho việc học hay cho công việc sau này thì kiến thức quan trọng nhất ngày nay khác xa với nội dung kiến thức của các môn học thuật. Năng lực hay khả năng sử dụng kiến thức quan trọng

hơn việc chỉ biết một cách dàn trải. Trong một thời đại của sự quá tải và khả năng tiếp cận thông tin một cách tức thì, việc thuần thục những kỹ năng thực chất quan trọng hơn chỉ ghi nhớ rất nhiều.

Mặc dù kết luận này thể hiện quan điểm chung của nhiều người Mỹ, như chúng ta sẽ thấy sau đây, song rất ít lãnh đạo tỏ ra sẵn sàng đặt nghi vấn về hiện trạng học thuật. Có lẽ bởi chính họ từng là những học sinh giỏi, nên họ chỉ đơn giản mặc định rằng những gì họ học được ở trường là những thứ mà tất cả học sinh có thể biết và nên biết. Hoặc có thể họ cũng trúng phải bùa phép của “ảo tưởng về đại học tốt”, thứ điều khiển những mối quan tâm đến trường học của rất nhiều phụ huynh thuộc tầng lớp trung lưu. Bất kể lý do là gì, các nhà lãnh đạo giáo dục cấp bang tiếp tục phát biểu một cách cứng rắn về những “tiêu chuẩn cao” cho tất cả các học sinh và tạo ra những bài thi trao thêm quyền năng cho những tiêu chuẩn ấy, nhưng họ dường như suy nghĩ rất ít về những gì học sinh thực sự cần biết.

Là Chủ tịch của National Urban League đồng thời đóng vai trò một lãnh đạo với những nỗ lực cải thiện trường học, Hugh Price hết sức lo lắng về tình trạng lãnh đạo thiếu tư duy nghiêm túc đối với nội dung của các tiêu chuẩn cấp bang mới. Không lâu sau khi Hội nghị thượng đỉnh Thống đốc lần gần đây nhất về vấn đề giáo dục diễn ra, ông viết:

Sự vội vã áp đặt những tiêu chuẩn nghiêm ngặt đẩy lên câu hỏi: Người ta nên gắn chúng với cái gì? Thật ngạc nhiên khi nghe một vài thống đốc ở Hội nghị thượng đỉnh Giáo dục Quốc gia thú nhận rằng, khi vội vã đưa ra những tiêu chuẩn “khó nhằn”, bang của họ

có lẽ đã suy nghĩ quá ít về nội dung thực sự của những tiêu chuẩn ấy (tôi nhấn mạnh).

Theo quan điểm của tôi, những tiêu chuẩn cần đạt của học sinh nên được gắn với các trình độ thông thạo mà “người thật” cần đến để làm được “việc thật”, chứ không nên “sao y bản chính” tiêu chuẩn tuyển sinh của các trường đại học có khâu tuyển dụng gắt gao.³

Tiếp đó, Price đề xuất “Sáu nhóm năng lực” mà ông tin rằng tất cả các học sinh phải nắm vững trước khi rời trường trung học. Chương trình Giáo dục của Quỹ Bill&Melinda Gates – chương trình cấp hỗ trợ tài chính cho giáo dục lớn nhất thế giới – mới đây đã tiếp nhận các đề xuất này và áp dụng như một phần quỹ mục tiêu mà các học khu và trường học có thể xem xét⁴. Theo những tiêu chuẩn này, tất cả học sinh đã tốt nghiệp trung học nên:

- **Biết đọc viết:** có khả năng thể hiện năng lực đọc, viết, nói tiếng Anh đủ đáp ứng yêu cầu công việc.
- **Đủ năng lực về Toán học:** năng lực tính toán cơ bản đáp ứng yêu cầu ở nơi làm việc thời hiện đại và trong đời sống thường ngày của người trưởng thành.
- **Có khả năng giải quyết vấn đề:** chủ động tìm kiếm thông tin, khám phá câu trả lời và áp dụng các kỹ năng suy luận cùng tư duy phản biện để giải quyết vấn đề.
- **Có hiểu biết khoa học căn bản:** biết trân trọng tự nhiên và môi trường, nắm được phương pháp khoa học và vai trò của khoa học trong đời sống hiện đại, nhận thức được tính bất định của phương pháp khoa học.

- Là công dân tốt: có kiến thức tốt về những nguồn lực và giá trị định hình quốc gia trên phương diện lịch sử, văn hóa, nhân khẩu, chính trị và kinh tế, trên cơ sở đánh giá cao mối quan hệ và vai trò của Mỹ với phần còn lại của thế giới.

- Có trình độ công nghệ cao: không gặp bất tiện gì với công nghệ nói chung và có khả năng sử dụng máy tính cùng các công nghệ có liên quan trong lịch trình bình thường của hoạt động lao động và học tập hàng ngày.

Danh sách các năng lực này ngầm gợi ý một định nghĩa mới cho chuẩn mực nghiêm ngặt về mặt tri thức và cần được phổ biến rộng rãi. Năng lực không chỉ đơn thuần là các kỹ năng. Biết cách đặt dấu câu chính xác là một kỹ năng. Có khả năng viết lách một cách rõ ràng và logic là một năng lực. Tôi cũng sẽ xếp khả năng chọn đề tài đáng để viết thành một phần năng lực của một người thạo viết.

Mục tiêu về năng lực cho thấy rõ rằng, cái đích của giáo dục không phải là khả năng thu thập và lưu lại thông tin như dạng thức truyền thống, càng không phải một triết lý chủ quan hoặc “tạo sự hài lòng” mà nhiều “nhà giáo dục cấp tiến” thường miêu tả bằng các thuật ngữ kiểu như “say mê học hỏi” hay thậm chí là “tư duy phản biện”. Tôi tin rằng việc định hình các mục tiêu của giáo dục thành khả năng *làm điều gì đó với những thứ bạn biết* – hay nói cách khác là áp dụng kiến thức vào hành trình tìm kiếm một giải pháp cho một vấn đề hoặc tạo ra kiến thức mới – sẽ mở ra hy vọng về những quy chuẩn nghiêm ngặt hơn liên quan tới trách nhiệm giải trình và công tác đánh giá, như chúng ta sẽ thấy ở chương tiếp theo. Đây có thể cũng sẽ là một

cách để vượt qua những lập luận rất cổ hủ mà theo tôi chính là nguyên nhân khiến cuộc trao đổi về các mục tiêu của giáo dục trở nên mệt mỏi.

Vấn đề hệ tư tưởng và giáo dục

Trong phần lớn thế kỷ này, phái “bảo thủ” và phái “cấp tiến” đã và vẫn đang tranh luận xem đâu là những thứ quan trọng nhất cần học. Và, như chúng ta đã thấy ở câu chuyện Massachusetts, khi một nhóm giành được quyền lực lớn đáng kể, họ có khả năng định hình chương trình cho hàng trăm nghìn đứa trẻ. Vì thế, chúng ta cần có cái nhìn sơ lược về một vài tham số của cuộc tranh luận này và tìm ra một quy trình lý tính hơn.

Một số người theo phái bảo thủ quả quyết rằng nếu chương trình tập trung vào các năng lực giảng dạy và khảo thí, thì người ta sẽ không còn dạy nội dung của bộ môn học thuật truyền thống. Nhưng bạn không thể dạy viết, tư duy phản biện, phương pháp nghiên cứu, hoặc phương pháp khoa học mà không có nội dung kiến thức học thuật. Bạn sẽ phải có điều gì đó để nghiên cứu, đưa ra giả thuyết và viết về [nó]. Một chương trình dựa trên năng lực chỉ có thể được xây dựng trên một nền móng vững chắc về tri thức.

Thứ hai, các nhà giáo dục lựa chọn sử dụng “Thuyết kiến tạo” để tiếp cận việc giảng dạy được mô tả ở chương 1 phát biểu rằng, kiến thức nhất thiết phải được “khám phá” thì mới có giá trị và rằng việc học thuộc không có vị trí nào trong chương trình giáo dục. Cá nhân tôi rất vui mừng vì tôi vẫn nhớ bảng cửu

chương và biết cách nhắm tính được mức tiền boa ở nhà hàng mà không cần dùng đến máy tính bỏ túi.

Vấn đề trung tâm trong lập luận của thuyết kiến tạo là câu hỏi về động lực cho việc học tập – một vấn đề mà chúng ta đã bàn luận qua trong chương trước và sẽ quay lại ở chương 4. Tồn tại những bằng chứng thực nghiệm về những tình huống học sinh nhớ và không nhớ các thông tin thực tế. Nếu những thông tin ấy không có chút liên quan nào tới các mối quan tâm hoặc nhu cầu của người học, thì chúng sẽ đúng nghĩa là vào tai này và ra tai kia. Chuẩn mực nghiêm ngặt về tri thức không thể tách rời sự liên quan và tính phù hợp với nhu cầu của người học.

Cuối cùng, tồn tại câu hỏi về khái niệm mà E.D. Hirsch gọi là “sự thành thực về văn hóa”. Ông tin rằng tất cả học sinh trong xã hội chúng ta cần biết về một hệ thống kiến thức cốt lõi dạng thông tin thực tế để hiểu các khía cạnh của nền văn hóa mà chúng ta đã thừa hưởng cũng như hình thái của điều hành nhà nước.⁵

Tôi tin rằng lập luận này có độ hợp lý nhất định. Học sinh cần một nền tảng tri thức cũng như thông tin để có đủ vốn kiến thức thực thụ cùng khả năng học tập suốt đời. Một cuốn sách gần đây của Richard Suskind, *Hy vọng nằm trong những thứ vô hình* (*A Hope in the Unseen*), mô tả cuộc vật lộn của Cedric, một học sinh người Mỹ gốc Phi, ở trại hè của trường MIT dành cho học sinh trung học và sau này là ở cấp đại học tại Đại học Brown. Việc thiếu kỹ năng viết là vấn đề lớn nhất của cậu. Nhưng về mặt xã hội, cậu cũng rất lúng túng khi chủ đề các cuộc nói chuyện bên bàn ăn tối ở ký túc xá chuyển sang những vấn đề mang tính hàn lâm. Ví dụ, cậu không hề biết S. Freud hay A. Einstein là ai.

Không may thay, vấn đề tầm quan trọng của việc ghi nhớ cũng như thông tin thực tế trong giáo dục thường được trình hiện và tranh luận theo hướng phải phân định trắng đen rạch ròi [nhị nguyên/lưỡng phân]. Tranh cãi qua lại kiểu này chỉ làm cản trở tư duy thông thường, trong khi các câu hỏi đáng lẽ phải là: Chúng ta tập trung vào điều gì? Điều gì là quan trọng nhất? Và đâu là sự cân bằng tương đối giữa các năng lực và độ phủ nội dung kiến thức học thuật – giữa tư duy phản biện và việc ghi nhớ thông tin thực tế – trong chương trình?

Không nên giải quyết câu hỏi “đâu là thứ quan trọng nhất để học” theo tư duy lý tưởng hóa – bất kể của những người theo phái tự do hay những người theo phái bảo thủ, như trong quá nhiều trường hợp hiện nay. Câu hỏi này phải được xem xét dựa trên hiểu biết về những thay đổi trong xã hội chúng ta. Khái niệm nền giáo dục đạt chuẩn mực nghiêm ngặt về mặt tri thức từ 100 năm trước không còn và không nên được coi là đúng trong thời điểm hiện tại. Kiến thức về tiếng Latinh, khả năng đọc tiếng Hy Lạp đã từng được xem là những kỹ năng không thể thiếu vào đầu thế kỷ trước, nhưng ngày nay chẳng mấy ai xem những thứ này là cần thiết. Trái lại, không một nền giáo dục nào ngày nay được xem là đạt chuẩn mực nghiêm ngặt mà không sở hữu lượng kiến thức nhất định về cách sử dụng các công nghệ mới cho việc học tập không ngừng.

Nói cách khác, cuộc bàn luận xoay quanh kiến thức và kỹ năng học sinh cần nắm được và có thể làm phải dựa trên hiểu biết thấu đáo về sự thay đổi ở những yếu tố một người cần đến để có thể làm việc, học tập trọn đời, làm một công dân, bảo vệ

sức khỏe và phát triển cá nhân. Bốn nhóm thay đổi này trở thành một bộ khung không thể thiếu cho việc tư duy về ý nghĩa thực sự của khái niệm “người trưởng thành có giáo dục trong thế kỷ 21”.

Bên cạnh hiểu biết về những năng lực được cần đến nhất ngày nay, bất cứ cuộc bàn luận nào về những gì học sinh cần biết và cần có khả năng làm đều không thể tách rời các phương thức để đánh giá những năng lực đa dạng này. Ở các trường học tốt hiện nay, như chúng ta sẽ thấy ở chương tiếp theo, *cái học sinh cần biết để tốt nghiệp và cách người ta kiểm tra mức độ thành thực năng lực của các em là những yếu tố tách rời nhau.*

Vì vậy, danh sách mong ước của tôi, về những gì tất cả những người tốt nghiệp trung học nên biết và nên có khả năng làm, là một tập hợp các năng lực và kiểm định chất lượng gắn chặt với thứ mà tôi nghĩ rằng mọi học sinh sẽ cần để làm việc, học tập trọn đời, làm công dân, bảo vệ sức khỏe và phát triển cá nhân trong tương lai.

A. Năng lực cho công việc

- Hoàn thành ít nhất một kỳ thực tập
- Giải quyết vấn đề phức tạp bằng cách làm việc nhóm
- Sử dụng công nghệ để tìm, sắp xếp và trình bày những thông tin có liên quan tới việc giải quyết một vấn đề.
- Phân tích một vấn đề bằng cách sử dụng số liệu thống kê, dữ liệu về xu hướng và xác suất.
- Viết một bản kế hoạch làm việc hoặc học tập sau khi tốt nghiệp và chuẩn bị một bản CV vắn tắt.

B. Năng lực để học tập trọn đời

- Trình bày một dự án nghiên cứu độc lập bằng cả lời nói lẫn chữ viết

- Vượt qua một bài kiểm tra về những điểm mấu chốt của một bản đồ địa lý thế giới

- Điền một bản thời gian biểu của những sự kiện quan trọng trong lịch sử và phân tích một sự kiện quan trọng trong lịch sử từ nhiều quan điểm khác nhau

- Thể hiện sự hiểu biết về phương pháp khoa học

- Điền một bản kê khai thuế mẫu 1040, lập một bản cân đối chi tiêu gia đình và mở một tài khoản thanh toán

- Vượt qua bài đánh giá năng lực sử dụng ngoại ngữ

C. Năng lực công dân

- Hoàn thành một dự án phục vụ cộng đồng

- Đăng ký đi bầu cử

- Thể hiện sự hiểu biết về một vấn đề thời sự quan trọng

- Vượt qua một bài đánh giá năng lực về những nguyên tắc của chính quyền dân chủ.

D. Năng lực bảo vệ sức khỏe và phát triển cá nhân

- Hoàn thành một dự án âm nhạc hoặc hội họa độc lập

- Thể hiện sự ưu trội ở một môn thể thao trọn đời

- Vượt qua một bài đánh giá năng lực về những nguyên tắc cơ bản của sức khỏe con người

Tôi đưa ra danh sách này để minh họa cách kết nối năng lực học sinh với những phạm trù về thay đổi mà chúng ta đã bàn luận ở chương 1, cũng như với các cách kiểm định chất lượng cụ thể. Nhưng tôi không ủng hộ việc coi danh sách này như một *bộ chuẩn đầu ra cho tất cả các học sinh trên nước Mỹ*. Tôi không tin rằng đó là nhiệm vụ của bản thân tôi hoặc của bất cứ cá nhân hay nhóm nào trong xã hội chúng ta. Điều này đẩy lên câu hỏi...

AI NÊN LÀ NGƯỜI QUYẾT ĐỊNH XEM HỌC SINH CẦN BIẾT NHỮNG GÌ?

Câu hỏi đầu tiên và quan trọng nhất trong cuộc tranh luận về tiêu chuẩn là: Tất cả học sinh cần biết thứ gì? Câu hỏi thứ hai cũng quan trọng không kém là: *Ai nên là người ra những quyết định cơ bản về giáo dục công trong chế độ dân chủ?* Ở thời đại chuyên môn hóa mỗi ngày một phức tạp, chúng ta càng lúc càng có xu hướng trì hoãn và đẩy những quyết định trọng đại về tay các “chuyên gia”. Ở nhiều lĩnh vực như Y học và Tư pháp, xu hướng kể trên vừa dễ hiểu lại vừa phù hợp, nhưng kể cả với những ngành đòi hỏi chuyên môn cao như vậy thì việc công dân biết hỏi đúng câu cần hỏi vẫn là điều không thể xem nhẹ.

Nhưng còn giáo dục thì sao? Ai nên quyết định thứ mà tất cả học sinh đều phải biết? Tôi đã lập luận rằng đây không thể là những người đã và vẫn đang ra quyết định trong vài thập kỷ vừa qua. Không phải các chuyên gia về kiến thức hàn lâm. Và hiển nhiên không phải các chính trị gia hoặc các Hội đồng ra đề thi. Ngoài các nhóm kể trên thì còn những lựa chọn nào khác?

Liệu cái bắt tay của những công dân bình thường và người làm giáo dục có thể đưa ra các quyết định sáng suốt về nội dung đào tạo quan trọng không?

Trong phần lớn thế kỷ trước, các Hội đồng nhà trường ở địa phương và giáo viên đã ra quyết định về chương trình giảng dạy cho học sinh cũng như ngân sách dành cho trường công lập. Điều này hóa ra là một con dao hai lưỡi. Tin tốt là các địa phương có thể chủ động ra quyết định chứ không phải do cấp trên áp đặt xuống, nhưng tin xấu là chất lượng giáo dục không đồng đều giữa các trường và giữa các cộng đồng giàu nghèo khác nhau.

Các nhà hoạch định chính sách cấp bang đã nỗ lực giải quyết cả hai vấn đề này trong 15 năm vừa qua. Họ đã nỗ lực thiết lập các tiêu chuẩn học tập chung cho tất cả các học sinh và đảm bảo người ta tuân thủ các tiêu chuẩn này bằng các bài kiểm tra mang tính quyết định. Nhiều bang cũng đang cố gắng điều chỉnh để giảm bớt sự chênh lệch ngân sách cho giáo dục ở các cộng đồng khác nhau. Dẫu vậy, các xu hướng đáng lo ngại vẫn chưa có dấu hiệu được giải quyết. Đầu tiên là việc gia tăng đáng kể số lượng bài thi xảy ra trong những ngôi trường của nước Mỹ. Xu hướng còn lại, ít được đề cập đến hơn, là tình trạng buông xuôi và giao việc ra các quyết định quan trọng về nội dung trọng tâm của giáo dục vào tay một số rất ít những “chuyên gia” hay người làm chính sách.

Thường xuyên, quyết định của các “chuyên gia” và chính trị gia đi ngược lại cả tư duy thông thường lẫn niềm tin của phần lớn người Mỹ về những gì quan trọng nhất trong giáo dục.

Chúng ta đã thấy rằng nhiều phẩm chất được các nhà tuyển dụng và giáo sư đại học xem là quan trọng nhất bao gồm động lực, thói quen làm việc, sự ham hiểu biết và sự tôn trọng dành cho người khác, tất cả đều vắng mặt trong các bài thi cấp bang.

Còn những người Mỹ “bình thường” xưa nay góp phần đưa ra quyết định ở phạm vi địa phương về nội dung nên được dạy trong trường công lập – tức phụ huynh, giáo viên và công chúng thì sao? Họ muốn gì? Hãy cùng nhìn vào một nghiên cứu thú vị đã diễn ra trên toàn quốc. Từ đó, chúng ta sẽ biết được diễn biến các cuộc thảo luận dài hơi tại nhiều cộng đồng địa phương về những điều quan trọng nhất học sinh cần biết và ý nghĩa nên có của một tấm bằng tốt nghiệp phổ thông.

Quý Chương trình nghị sự công đã hoàn thành nghiên cứu thấu đáo nhất về những gì người Mỹ tin là thiết yếu mà mọi học sinh ngày nay cần học. Một cách khá sáng suốt, họ yêu cầu những người trả lời liệt kê ra thứ mà mỗi nhóm xem là “tuyệt đối thiết yếu” để dạy học sinh – đòi hỏi các cá nhân trên thực tế phải tạo ra một danh sách ưu tiên. Nếu bạn không làm điều này, danh sách của tất cả những thứ người Mỹ muốn học sinh được dạy sẽ nhanh chóng trở thành nên dài lê thê và không thực tế – như chúng ta đã thấy ở những tiêu chuẩn giáo dục mới.

Bảng ở trước liệt kê tất cả những bộ môn mà ít nhất 60% phụ huynh và giáo viên xem là thiết yếu cho chương trình của trường công lập ở địa phương họ, xếp theo thứ tự giảm dần về độ quan trọng⁶.

Mặc dù ở một vài mục vẫn còn tồn tại một số điểm khác biệt về mức độ ưu tiên giữa các nhóm, danh sách này vẫn cho

thấy mức độ nhất trí chung rất cao về những gì người Mỹ xem là quan trọng nhất để cho học sinh học. Thứ vị không kém, danh sách môn được dưới 60% những người tham gia khảo sát đánh giá là tuyệt đối thiết yếu lại chính là các môn khoa học đặc thù như Sinh học, Hóa học và Vật lý; các kỹ năng nghề nghiệp thực dụng; Toán cao cấp; Lịch sử và Địa lý nước ngoài; các tác phẩm cụ thể của văn học cổ điển và hiện đại; các môn thể thao.

Sự chênh lệch – đặc biệt là giữa các môn thường xuyên được dạy nhất và giờ đây thường xuyên kiểm tra nhất ở các trường công lập trên nước Mỹ, cùng với những môn mà đa số người Mỹ xem là thiết yếu – thực sự gây ngạc nhiên. Và rồi khi bạn nhìn vào một kế hoạch chi tiêu điển hình của trường trung học và nhận ra số tiền được chi cho chương trình thể thao nhiều hơn hẳn so với số tiền cho các hoạt động học tập, bạn sẽ phải phân vân: Ai đang ra quyết định quan trọng nhất về những ưu tiên giáo dục trên đất nước này và dựa trên những thông tin nào?

Nội dung “thiết yếu” để dạy học sinh	Phụ huynh	Giáo viên	Công chúng
Kỹ năng đọc, viết, toán cơ bản	91 %	98 %	92 %
Thói quen làm việc tốt, chẳng hạn như có trách nhiệm, đúng giờ và kỷ luật	79 %	92 %	83 %
Kỹ năng máy tính và công nghệ truyền thông	78 %	88 %	80 %

Giá trị của lao động chăm chỉ	77 %	84 %	78 %
Những giá trị như sự trung thực và bao dung với người khác	71 %	80 %	74 %
Những thói quen của công dân tốt, chẳng hạn như đi bầu cử và quan tâm đến chính trị quốc gia	64 %	78 %	66 %
Cách ứng phó với các vấn đề xã hội như ma túy và sự tan vỡ của gia đình	63 %	65 %	64 %
Lịch sử và địa lý nước Mỹ	61 %	83 %	63 %
Sự ham hiểu biết và tình yêu với học tập	61 %	69 %	57 %

Đa số người Mỹ có tư duy rất thực tế và tuân theo lý lẽ thông thường – nhiều hơn những gì chúng ta công nhận. Khi bạn yêu cầu họ thực sự suy nghĩ và đặt ra các ưu tiên cho những gì học sinh cần học ngày nay để làm việc, học tập suốt đời, làm công dân, bảo vệ sức khỏe và phát triển cá nhân, câu trả lời của họ thấu đáo đến mức đáng chú ý. Nhưng những người làm chính sách giáo dục lại hiếm khi hỏi hoặc lắng nghe họ, dẫn tới kết quả là nhiều chính sách cải cách trường công lập của chúng ta hiện nay cực kỳ thiếu tư duy thực tế.

Các cộng đồng có thể trao đổi một cách thấu đáo về những gì học sinh nên học hay không? Và nếu thế, điều gì diễn ra khi

họ làm vậy? Hãy để tôi kể nhanh câu chuyện về một cộng đồng người Mỹ điển hình đã có những cuộc trao đổi như vậy.

Nằm ở khu ngoại ô quận Hartford bang Connecticut, Windsor nhìn từ bề ngoài có vẻ là một “cộng đồng đô thị vệ tinh”^(*) điển hình và dễ chịu – kiểu cộng đồng đã trở thành nền tảng của nước Mỹ. Với khoảng 5.000 học sinh ở năm trường tiểu học, hai trường trung học cơ sở và một trường trung học phổ thông, hệ thống trường học của thị trấn này gần như là một tấm gương hoàn hảo phản ánh điển hình của cả quốc gia – và điểm kiểm tra chuẩn hóa nơi đây cũng không phải ngoại lệ. Nhưng, quá thường xuyên, đến mức chúng ta không còn buồn công nhận nữa, bên dưới những bề ngoài ấy là một cộng đồng bị chia rẽ sâu sắc, với những nhóm khác nhau cạnh tranh để giành được quyền lực và các nguồn tài chính. Với 45% dân số là những người thuộc nhóm thiểu số, cộng đồng này còn bị chia rẽ về mặt sắc tộc.

Tất nhiên, những căng thẳng và chia rẽ này được bộc lộ trong những cuộc họp của Hội đồng trường học địa phương. Với việc những Ủy ban địa phương của Đảng Dân chủ và Đảng Cộng hòa lựa chọn danh sách các ứng viên cho Hội đồng trường học và thường xuyên thay nhau nắm vị thế đa số từ năm này sang năm khác, các cuộc họp của Hội đồng trường đã thoái hóa

(*) Nguyên văn: bedroom community. Đây là từ dùng để chỉ những cộng đồng với không gian chủ yếu được dùng làm nhà ở thay vì phục vụ các mục đích thương mại hoặc công nghiệp. Thường ngày người dân ở cộng đồng này đi đến nơi khác để làm việc và cuối ngày làm trở về đây chỉ để nghỉ ngơi (ND).

thành những cuộc tranh luận chính trị kịch liệt rồi thường tiếp diễn cho tới đêm muộn và gần như không đạt được thành quả công việc thực sự nào.

Dick Silverman được chọn làm Giám đốc học khu của các trường công lập ở Windsor vào năm 1997. Để kiện toàn trường học cũng như nâng cao sự hỗ trợ về tài chính mà ông cần để tạo ra những cải thiện vốn đã phải được thực hiện từ lâu trong việc giảng dạy và chương trình, Dick biết rằng ông trước tiên phải tái hợp nhất cộng đồng của mình và khiến họ tham gia trực tiếp hơn vào trường học.

Một trong những bước đi đầu tiên của ông là gặp từng người trong số chín thành viên Hội đồng trường học, cũng như các vị khi ấy đang chạy đua vào một ghế trong Hội đồng ở cuộc bầu cử sắp tới. Ông còn gặp từng lãnh đạo của thị trấn ở cả hai đảng, cũng như tham dự các buổi họp và gặp gỡ của nhiều tổ chức cộng đồng khác nhau. Tôi được mời đến tham gia với tư cách một nhà cố vấn để thực hiện những cuộc phỏng vấn kín với các thành viên Hội đồng trường học và các lãnh đạo cộng đồng, cũng như giúp lên kế hoạch cho một quy trình đưa toàn cộng đồng ngồi lại với nhau để bàn luận về các vấn đề giáo dục.

Cả Dick và tôi đều phát hiện ra rằng trong thâm tâm, các lãnh đạo của cả hai đảng đều đã mệt mỏi với những cuộc tranh luận giữa hai nhóm đối lập đang làm tê liệt việc ra quyết định của cộng đồng. Họ cũng hiểu rằng, để thu hút những nhà tuyển dụng mới vào khu vực và duy trì giá trị của bất động sản trong cộng đồng này, hệ thống trường công lập của họ phải được cải thiện. Điều còn quan trọng hơn có lẽ là việc họ cũng khao khát

xây dựng lại cảm thức cộng đồng đã thất lạc khỏi tâm trí nhiều người trong những năm vừa qua.

Trong cuộc tham vấn với một Hội đồng trường học mới được bầu lên, Dick bắt đầu lập ra một quy trình toàn diện để khiến toàn cộng đồng này tham gia vào những cuộc thảo luận về tương lai của nền giáo dục ở Windsor. Ông mời các lãnh đạo cộng đồng đến từ mọi loại tổ chức trong thị trấn vào phụng sự trong một Ủy ban điều phối. Ủy ban này bao gồm những đại diện từ Hội đồng thị trấn và phòng thương mại, người đứng đầu chi hội địa phương của Hiệp hội Hưu trí Mỹ (American Association of Retired Persons), các lãnh đạo doanh nghiệp địa phương, các đại diện đến từ những nhóm cử tri mang quan điểm bảo thủ cho đến các tổ chức hỗ trợ giáo dục theo tư tưởng tự do hơn, người đứng đầu lực lượng cảnh sát địa phương, các đại diện đoàn hội và tất nhiên, phụ huynh, học sinh, giáo viên cũng như các thành viên Hội đồng trường học. Hơn 25 người đồng ý phục vụ trong Ủy ban này.

Dick và tôi đã trình ra một kế hoạch sơ phác trước Ủy ban điều phối này, một bản kế hoạch cần đến sự hỗ trợ của một loạt các thảo luận nhóm tập trung. Mục đích của những cuộc thảo luận sau này là tạo ra sự nhất trí trong cộng đồng về các mục tiêu của trường công lập ở Windsor. Ủy ban có phản hồi rất tích cực với kế hoạch sơ phác này và đưa ra những gợi ý tuyệt vời để đảm bảo rằng nỗ lực ấy được mọi người nhìn nhận là khách quan. Và họ đặt cho sáng kiến này một cái tên: *Giáo dục trong nhà trường vì thành công của cộng đồng* (Schooling for Community Success).

Trong vòng sáu tháng sau đó, tất cả những ai muốn tham gia vào một cuộc thảo luận nhóm tập trung đều được chấp thuận. Được dẫn dắt bởi một người điều phối và thư ký được đào tạo bài bản, hơn 600 người trong cộng đồng này cùng với các giáo viên và học sinh trung học đã họp mặt trong những nhóm nhỏ để thảo luận về bốn câu hỏi:

- Đây là những thứ quan trọng nhất mà các học sinh tốt nghiệp trung học ở Windsor cần biết và có khả năng thực hiện được?
- Làm thế nào chúng ta biết được liệu học sinh đã làm chủ những năng lực mà người ta kỳ vọng học sinh nắm được?
- Đây là những ưu tiên vào ngay lúc này để cải thiện giáo dục ở Windsor?
- Vai trò và trách nhiệm của trường học, phụ huynh, doanh nghiệp và cộng đồng là gì, trong việc góp phần vào những gì học sinh cần biết và có khả năng làm?

Tất cả những câu trả lời được ghi lại và công khai cho bất cứ ai quan tâm. Do kích thước và màu bìa, tài liệu này được gọi thân mật là “những trang vàng” và bản sao của nó được đặt ở từng trường cũng như trong thư viện thị trấn. Cùng lúc đó, một phân nhóm nhỏ của Ủy ban điều phối bắt đầu xem xét kỹ càng các dữ liệu trên.

Trước sự ngạc nhiên của nhiều người, các câu trả lời cho các câu hỏi của cuộc thảo luận nhóm tập trung nhất quán với nhau đến mức đáng quan tâm và thể hiện sự nhất trí rất lớn về một vài mục tiêu giáo dục cơ bản. Các mục tiêu được liệt kê dưới đây sau

đó được trình bày trước Hội đồng trường học và đã được phê chuẩn một cách nhất trí:

Mục tiêu I: Tất cả học sinh trường công lập ở Windsor sẽ tiếp thu và thể hiện được những kiến thức cốt lõi và kỹ năng thiết yếu nhấn mạnh vào sự thấu hiểu, áp dụng và giao tiếp.

Mục tiêu II: Tất cả học sinh trường công lập ở Windsor sẽ thể hiện được kỹ năng tư duy và lập luận.

Mục tiêu III: Tất cả học sinh trường công lập ở Windsor sẽ thể hiện được động lực và sự bền bỉ với việc học.

Mục tiêu IV: Tất cả học sinh trường công lập ở Windsor sẽ thấu hiểu, tôn trọng và hành động theo những giá trị phổ quát.

Mục tiêu V: Tất cả học sinh trường công lập ở Windsor sẽ thể hiện được sự sẵn sàng để đảm đương những vai trò của người trưởng thành.

Được xây dựng song song với mỗi mục tiêu là một bản lý giải động cơ dài một trang, giải thích ý nghĩa và tầm quan trọng của mục tiêu ấy. Ủy ban cũng lập ra một danh sách kỳ vọng cho từng mục tiêu để bắt đầu giải thích cặn kẽ hơn về những mong đợi cụ thể liên quan tới nhận thức, năng lực và hành động của học sinh.

Một khi đã được thông qua bởi Hội đồng trường học, các mục tiêu này trở thành cơ sở cho tất cả những quyết định trong các nhà trường về những ưu tiên giáo dục lẫn ưu tiên tài chính. Chúng cũng cung cấp một khung sườn để bàn luận về quá trình cải thiện liên tục – kiểu thay đổi mà các trường học và học khu sẽ cần để đạt được các mục tiêu ấy.

Bên cạnh việc hiểu rõ hơn về những gì cộng đồng kỳ vọng ở học sinh, người ta cũng đạt được một điều quan trọng khác. Một lần nữa, người dân thị trấn ấy bắt đầu cảm thấy họ đúng nghĩa là một cộng đồng. Xuất hiện sự gia tăng rất mạnh về mức độ tham gia của phụ huynh và cộng đồng ở tất cả các trường học. Các lãnh đạo nhà trường và chính quyền thị trấn đã vun đắp được những mối quan hệ làm việc gần gũi hơn rất nhiều. Thêm vào đó, mọi người trong và ngoài trường học bắt đầu cảm thấy có thể nói chuyện một cách tự do hơn về những vấn đề bấy lâu bị coi là cấm kỵ, chẳng hạn như hiện trạng chia rẽ sắc tộc trong cộng đồng và những hành động cần thiết để xóa bỏ những chia rẽ ấy – ở cả học sinh lẫn người lớn. Các cuộc họp Hội đồng trường học cũng mang sắc thái rất khác. Những cuộc đối thoại trở nên đầy tôn trọng, công việc được giải quyết và các cuộc họp kết thúc sớm hơn trước kia rất nhiều.

Bài khảo nghiệm quan trọng đến vào mùa xuân, ngay sau khi quy trình này được hoàn thiện, cũng là lúc Hội đồng phải bỏ phiếu để lập ra kế hoạch chi tiêu cho giáo dục vào năm tiếp theo. Dick đã đề xuất một mức tăng đáng kể ở ngân sách cho trường học. Sau cuộc bỏ phiếu cuối cùng để chấp thuận kế hoạch chi tiêu, kết quả cho thấy sự nhất trí, lần đầu tiên sau một thời gian rất dài.

Câu chuyện của Windsor không phải là trường hợp cá biệt. Tôi đã giúp hàng chục cộng đồng trên toàn nước Mỹ nhất trí về những gì họ muốn học sinh biết và có khả năng làm – từ các học khu ở vùng nông thôn như New Hampshire và Wisconsin, vùng đồi núi West Virginia, những khu ngoại ô Cincinnati cho tới các

nhóm trường ở Las Cruces, New Mexico, Boston, Chicago và Milwaukee.

Một số kết quả xuất hiện ở mọi cộng đồng. Đầu tiên, các thành viên cộng đồng muốn được tham gia và biết ơn những người lãnh đạo đã tạo ra cơ hội để có nhiều cuộc đối thoại có ý nghĩa. Niềm tin của công chúng vào những người làm giáo dục được củng cố rất nhiều. Với niềm tin vững vàng hơn, sự hỗ trợ của công luận cho giáo dục công cũng tăng mạnh. Ngân sách địa phương cho giáo dục công cũng như số người làm công tác tình nguyện ở trường đều tăng đáng kể. Giáo dục không còn được xem là một vấn đề của đảng phái nào, mà là trách nhiệm của tất cả mọi người.

Phát hiện thứ hai từ kinh nghiệm của tôi với quy trình này là: các cộng đồng gặp rất ít khó khăn trong việc tiến tới nhất trí về những gì quan trọng nhất mà học sinh cần học. Trong tất cả những cộng đồng nơi tôi từng làm việc để xúc tiến thảo luận, danh sách các ưu tiên giáo dục ở địa phương rất cuộc rất giống với những gì mà Quỹ Chương trình nghị sự công kết luận về tầm quan trọng trong nghiên cứu ở quy mô quốc gia của họ.

Tuy nhiên, các kết quả không phải lúc nào cũng giống nhau và những điểm khác biệt tồn tại từ cộng đồng này đến cộng đồng khác là rất đáng lưu tâm. Ví dụ, hai cộng đồng nông thôn nơi tôi từng giúp tổ chức các cuộc thảo luận về những gì học sinh cần biết đều xác định kỹ năng khởi nghiệp là điều tối cần thiết mà họ muốn học sinh chủ động nắm bắt. Các lý do cho việc này có tính thiết yếu: Nếu phần lớn thế hệ trẻ không học cách vận hành các doanh nghiệp thành công, thì sẽ chẳng lấy đâu ra

công việc cho các em và các em sẽ phải tha hương kiếm sống. Những khác biệt như vậy minh họa cho tầm quan trọng của các nhóm địa phương thay vì các ban chuyên gia cấp bang trong việc ra quyết định về những thứ họ muốn con em họ học.

CÒN CÁC GIÁ TRỊ THÌ SAO?

Vấn đề giá trị chính là một lý do nữa giải thích tại sao chính các cộng đồng chứ không phải các bang là chủ thể quyết định điều gì quan trọng nhất để học. Một lần nữa, hãy nhìn vào điều mà Quỹ Chương trình nghị sự công phát hiện ra, nằm trong danh sách “những thứ thiết yếu cần học” của các phụ huynh, giáo viên và công dân: Các giá trị. Việc giảng dạy các giá trị phổ quát cũng là một trong các mục tiêu của cộng đồng địa phương Windsor.

Trong những năm làm công việc này, tôi đã phát hiện ra rằng, gần như mọi cộng đồng đều tin rằng phụ huynh là những giáo viên đầu tiên và tốt nhất để giáo dục trẻ em về các giá trị cơ bản, nhưng nhà trường cũng cần tham gia làm nhiệm vụ cùng cố. Bạn sẽ phân vân rằng: Làm sao mà làm thế được, khi ngày nào người ta cũng đọc được một cuộc tranh luận gay gắt nào đó ở trường xung quanh việc dạy các giá trị? Tôi cho rằng cả những người theo tư tưởng bảo thủ lẫn tự do đều đã chung tay khiến những vấn đề xung quanh việc truyền thụ các giá trị trở nên khó hiểu và phân cực nặng nề.

Để hiểu rõ, chúng ta cần tách biệt vấn đề giá trị ra khỏi tôn giáo. Hệ thống chính quyền của nước Mỹ dựa trên sự tách biệt giữa giáo hội và nhà nước, nhưng nền dân chủ không phải là

một hình thái điều hành nhà nước mà không thấm nhuần bất cứ giá trị nào. Chúng ta trung thành với mục tiêu: mỗi người đều có [quyền tự do] lên tiếng và sự công bằng về cơ hội là dành cho tất cả mọi người. Trên thực tế, điều này đồng nghĩa với việc các cộng đồng và cá nhân có nhiều xuất phát điểm khác nhau phải thực sự bao dung, lắng nghe lẫn nhau và thỏa hiệp để hệ thống chính quyền của chúng ta vận hành được. Như chúng ta đã biết ở chương trước, chính những giá trị này giờ đây cũng cần thiết ở nơi làm việc, do làm việc nhóm ngày càng trở thành kỹ năng thiết yếu.

Một cách bản năng và đầy trực giác, đa số người Mỹ thấu hiểu tầm quan trọng của những giá trị nhất định đối với việc lao động và làm một công dân, cũng như tin rằng trường học cần đóng một vai trò nào đó trong việc củng cố những năng lực của chúng ta với tư cách công dân, để có thể thích nghi và sống trong một xã hội ngày càng đa dạng. Như chúng ta đã thấy, một nghiên cứu của Quỹ Chương trình nghị sự công đã khám phá ra rằng 71% người Mỹ tin rằng việc dạy các giá trị quan trọng hơn việc dạy các bộ môn học thuật ở trường công lập.⁷ Khi các nhà nghiên cứu của Quỹ này hỏi sâu hơn rằng những giá trị cụ thể nào nên được dạy, họ phát hiện ra là, “đại đa số người Mỹ – ở khắp các nhánh địa lý và nhân khẩu học khác nhau” nhất trí về những giá trị cốt lõi: 95% tin rằng người ta nên dạy về sự trung thực và sự tôn trọng dành cho người khác, “bất kể thuộc chủng tộc hay dân tộc nào”; và 93% nói rằng “trường học nên dạy học sinh giải quyết vấn đề mà không cần dùng bạo lực”. Các giá trị khác, nằm ở gần đầu danh sách những thứ người Mỹ đoạn quyết

rằng nên được dạy ở trường học, đều nhấn mạnh một mối quan tâm đến sự công bằng, tử tế và “hòa hợp”.

Các tác giả tham gia nghiên cứu của Quỹ Chương trình nghị sự công kết luận:

Những khám phá này gợi ý rằng công chúng mong mỏi về một sự hòa hợp và văn minh cũng như khao khát để những bất hòa ở lại quá khứ. Hệ thống trường công lập đã đóng một vai trò lịch sử trong việc cho phép những người Mỹ có xuất thân đa dạng hiểu biết về nhau và sống cùng nhau mà không có đổ máu – một mục tiêu mà nhiều quốc gia khác vẫn chưa thể đạt được. Vào những năm 1950 và 1960, các trường công lập đã trở thành biểu tượng cho phán quyết đạo đức của nước Mỹ, rằng người Mỹ gốc Phi và người Mỹ da trắng cần phải chung sống trong sự bình đẳng.

Rất ít người dám khẳng định rằng nước Mỹ đã đạt được tất cả những mục tiêu của mình và không có gì phải bàn cãi khi nói rằng định kiến, giận dữ, hiểu lầm hay sự nghi ngờ vẫn đang tiếp tục chia rẽ đất nước này theo những đường biên chủng tộc và sắc tộc. Bất chấp những thất bại này, đại đa số người Mỹ chấp nhận mục tiêu ấy và họ muốn trường công lập đóng một vai trò trung tâm trong việc chuyển tiếp mục tiêu ấy đến con em họ.

Giá trị trong đời sống hàng ngày: Câu chuyện của hai ngôi trường

Bên cạnh việc tách vấn đề giá trị ra khỏi tôn giáo, chúng ta cần xóa tan hai lầm tưởng của nhiều người về vấn đề giá trị trong

trường học. Lầm tưởng đầu tiên là việc các giá trị chỉ là vấn đề của những trường phục vụ trẻ em nghèo và lầm tưởng thứ hai là tình trạng mặc định việc thiếu giá trị chỉ là vấn đề của học sinh. Để làm rõ những ý này, hãy để tôi kể vắn tắt câu chuyện có thật về hai ngôi trường đã vật lộn với vấn đề giá trị ra sao.

Đầu tiên là câu chuyện của một trường nội trú độc lập dành cho tầng lớp tinh hoa ở New England. Ngôi trường mà sau đây tôi sẽ gọi là St. Joan, có tính cạnh tranh rất cao và có chuẩn mực nghiêm ngặt về học tập. Phần lớn những học sinh tốt nghiệp ở đó sẽ trở thành sinh viên các trường đại học hàng đầu và vì thế nơi đây thường xuyên được xem là một hình mẫu xuất sắc về giáo dục trung học.

Nhưng đây là một ngôi trường học sinh đã chiếm lấy quyền kiểm soát và khi tôi tới thăm trường vào một vài năm trước đây, người lớn ở đó vẫn đang vật lộn để giành lại quyền hành. Vào một năm nọ, học sinh châm lửa đốt cây thông Noel đặt ngoài cửa nhà thầy Hiệu trưởng. Khi mùa xuân đến, Hiệu trưởng phát hiện ra rằng một cái tủ ngăn kéo thuộc loại cổ trong nhà ông đang trôi giữa sông cách ngôi trường tới hàng dặm. Trong khi đó, đêm nào trong ký túc xá cũng sẵn có ma túy và đồ uống có cồn.

Vì thế, ban quản trị buộc phải bổ nhiệm một ban điều hành mới, nhưng cuộc vật lộn để củng cố một số tiêu chuẩn về phép lịch sự và đúng mực vẫn tiếp diễn. Vào một buổi tối thứ Bảy, nhóm kịch ứng tác của học sinh đã có một buổi trình diễn cho đa số học sinh cùng nhân sự trong trường. Màn kịch được biểu diễn là một vở kịch ngắn trào, phóng gởi dục một cách công khai

và cực kì dung tục nhắm vào cô con gái 18 tuổi của Hiệu trưởng. Các giáo viên trong nhóm khán giả không có bất kì động thái nào để ngừng màn biểu diễn ấy. Phải đến tuần sau, phó Hiệu trưởng nhà trường mới tuyên bố đình chỉ những em tham gia vào màn kịch trong một buổi cầu nguyện toàn trường và ngay khi ấy ba phần tư học sinh đã bỏ ra ngoài.

Một vài tháng sau khi nói chuyện với tôi, cô phó Hiệu trưởng vẫn còn chưa hoàn toàn hết sốc. Là một phụ nữ vừa vào vị trí này sau nhiều năm kinh nghiệm ở các trường công lập, cô không thể tin được rằng học sinh từ các “gia đình tốt” có thể hành xử tồi tệ đến thế. Cô cũng choáng váng trước hành vi của các thầy cô ở đây. Cuộc vật lộn khó khăn nhất của cô là việc cố gắng khiến các giáo viên thừa nhận sự tồn tại một vấn đề nghiêm trọng trong hành vi và giá trị của học sinh, đồng thời cùng nhau hành động với tư cách những người lớn. Họ ưu tiên việc “ngoảnh mặt đi” thay vì tham gia.

Mặc dù có phần cực đoan, nhưng đây không phải trường hợp cá biệt. Trong cuốn sách *Những đứa trẻ được hưởng đặc ân* (*Privileged Ones*), Robert Coles đã mô tả “cảm thức về việc được trao quyền”, một điểm đặc trưng trong hành vi của nhiều học sinh xuất thân từ các gia đình thượng và trung lưu⁸. Trong cuốn sách đầu tiên của mình, tôi đã kể câu chuyện về cách thầy cô ở trường Brimmer và May xử lý vấn đề nghiêm trọng liên quan thiếu sự tôn trọng, bằng cách tổ chức một loạt những buổi trao đổi quy mô toàn trường. Học sinh và người lớn làm việc cùng nhau để xác định các vấn đề và tạo ra một cảm thức mạnh hơn nhiều về một cộng đồng có sự quan tâm chăm sóc.

Tôi cũng đã làm việc trong một năm với một trong những trường trung học công lập được xếp hạng cao nhất ở nước Mỹ, sau đó khám phá ra rằng cuộc tranh đấu xoay quanh các giá trị và hành vi trong các trường công lập hàng đầu tuy không hoàn toàn giống vấn đề ở trường tư thục, nhưng mức độ nghiêm trọng không hề thua kém. Về mặt học tập, ngôi trường này thực sự là một môi trường đầy thử thách và giữ chuẩn mực nghiêm ngặt, cũng như rất thành công trong việc đưa học sinh vào những trường đại học kén học sinh nhất. Tuy nhiên qua một số buổi thảo luận tập trung, tôi phát hiện ra rằng nhiều học sinh và người lớn ở đó không cảm thấy vui.

Học sinh phàn nàn về việc phải tới một trường “phân biệt đối xử”. Ở đó có bốn lộ trình học tập và học sinh ở những lộ trình học tập khác nhau này ăn trưa ở bốn khu vực khác nhau của trường. Các em gần như không bao giờ dành thời gian để thư giãn, hòa đồng với nhau và nghĩ về nhau chủ yếu theo những khuôn mẫu định kiến tôn giáo và chủng tộc.

Một nữ sinh đã tóm lược được nỗi lo lắng của nhiều học sinh khi phát biểu: “Cháu sẽ tốt nghiệp trong một vài tháng nữa và bước vào một thế giới nơi cháu sẽ phải sống chung với nhiều kiểu người khác nhau. Và cháu không biết tí gì về việc làm sao để có thể hòa đồng như vậy. Tất cả những gì chúng cháu từng làm ở đây là tới lớp học và tự tập với những đứa giống mình”.

Phụ huynh lo lắng về áp lực cạnh tranh trong cuộc đời của lũ trẻ. Đương nhiên họ muốn con mình vào được các trường “đại học tốt”, nhưng cũng không khỏi lo các em sẽ có tư duy

rằng cuộc đời và chuyện học chỉ xoay quanh việc duy nhất là bước vào được một trường “có tên tuổi”. Một số người lo lắng: trong quá trình này, rồi chuyện gì sẽ xảy đến với tính ham hiểu biết và tình yêu học tập thuần chất của các em học sinh, mà cụ thể là muốn biết vì ham hiểu biết và học tập chỉ vì yêu học tập.

Đội ngũ nhân viên hỗ trợ – bảo vệ trường, trợ giảng, lao động trong khu nhà ăn và vân vân – cảm thấy rằng họ đang bị một số học sinh đối xử như những người hầu. Họ cũng bức mình về cách học sinh để lại rác ở khắp nơi trong tòa nhà và nghĩ rằng giáo viên cần chú ý hơn tới hành vi của học sinh.

Nhưng hóa ra, nhiều giáo viên lại bận tâm đến cách đồng nghiệp của họ đối xử với nhau hơn cả. Rõ ràng tồn tại một kiểu “chiến tranh lạnh” diễn ra giữa các giáo viên lớn tuổi và giáo viên trẻ tuổi, về các vấn đề triết lý giáo dục. Các giáo viên lớn tuổi có xu hướng coi trọng các nội dung kiến thức học thuật và kiến thức chuyên môn sâu, trong khi nhiều giáo viên trẻ tuổi cảm thấy “các kỹ năng xử lý” – giải quyết vấn đề và làm việc nhóm – mới là chuyện quan trọng hơn trong lớp học. Một số giáo viên cũng lo lắng về cách một số đồng nghiệp lớn tuổi hơn nói chuyện với học sinh bằng thái độ mỉa mai. Mỗi nhóm đều cảm thấy nhóm còn lại không tôn trọng chính mình và các ý kiến của nhóm mình.

Sau nhiều vất vả, đội ngũ giáo viên đã có thể nhận ra các vấn đề này và cam kết thay đổi không khí trong trường. Khi tôi trình những dữ liệu mà tôi đã thu thập được trong một buổi họp của đội ngũ giáo viên và nói vắn tắt về tầm quan trọng của một nền giáo dục tốt, bao gồm các tiêu chuẩn về trái tim hoặc trí

thông minh cảm xúc, không một ai đặt nghi vấn về những phát hiện của tôi. Họ muốn nói chuyện về những gì họ có thể làm.

Tôi đã làm việc với ngôi trường ấy trong năm tiếp theo để tạo ra một loạt buổi trao đổi giữa các giáo viên theo nhóm nhỏ, hướng tới việc xây dựng sự thấu hiểu sâu hơn về những vấn đề và giải pháp khả dĩ. Chỉ riêng thực tế rằng đội ngũ giảng dạy chỉ ra được vấn đề thiếu tôn trọng lẫn nhau trong hàng ngũ của chính họ và cùng nhau bàn luận về các vấn đề một cách văn minh đã giúp cải thiện được không khí trong ngôi trường ấy.

Tuy nhiên, một số người đứng đầu đội ngũ giảng dạy đã tin rằng chính cấu trúc của nhà trường là cốt lõi của vấn đề. Cả giáo viên lẫn học sinh đều không thực sự biết nhau; họ cũng không thể biết nhau trong một môi trường tổ chức học đường lớn và thiếu hơi ấm con người như vậy. Vào lần cuối tôi tới thăm trường, họ đã bắt đầu thảo luận về việc tạo ra một cấu trúc khác cho trường – phân chia nó thành những ngôi nhà nhỏ hơn và tự chủ hơn – để nuôi dưỡng cảm thức cộng đồng mạnh hơn trong tập thể học sinh và tinh thần đồng đội ở đội ngũ giảng dạy.

Bất kể cuối cùng nhà trường ra quyết định thế nào về cấu trúc mới, nhiều người lớn trong tòa nhà ấy cuối cùng đã hiểu tầm quan trọng của việc xử trí vấn đề giá trị trong trường học và rằng bạn không thể đơn thuần thuyết giảng về các giá trị cứ như thể nó chỉ là một bộ môn học thuật như bao bộ môn khác. Các bài học thực sự về giá trị bắt đầu bằng việc tạo ra cơ hội cho những cuộc trao đổi về hành vi đang được quan tâm – cả người lớn và học sinh – những hành vi mà chúng ta muốn cổ động và những lựa chọn mà chúng ta phải đối mặt hàng ngày.

CÁC CẤU TRÚC MỚI CHO VIỆC RA QUYẾT ĐỊNH

Hiển nhiên, quyết định dạy các giá trị và việc liệt kê các giá trị cụ thể không phải việc có thể hoặc nên được thực hiện ở cấp bang. Nó cũng không đơn giản chỉ là vấn đề tổ chức một buổi để Hội đồng trường học lắng nghe ý kiến về chủ đề này – vì Hội đồng ấy thường xuyên bị thống trị bởi một vài người đại diện cho những nhóm cực đoan thiểu số thay vì số đông. Trong câu chuyện ở trên, các cuộc trao đổi trực tiếp giữ vị trí cốt yếu trong quá trình tiến tới sự nhất trí về tầm quan trọng của các giá trị. Làm thế nào để có thể thực hiện việc này ở quy mô cả cộng đồng?

Trong kinh nghiệm của tôi, cách duy nhất để các cộng đồng tiến tới sự nhất trí về những vấn đề này là thông qua chính quy trình thảo luận nhóm tập trung mà tôi đã mô tả ở câu chuyện học khu Windsor. Chuyên gia nghiên cứu dư luận Daniel Yankelovich mô tả sự khác biệt giữa các cuộc bỏ phiếu đo lường “quan điểm hàng loạt” (tức những thứ “xuất hiện hời hợt trong đầu” và có xu hướng sẽ thay đổi) so với “nhận định công chúng” (tức kết quả của việc “xem xét thấu đáo” về những vấn đề phức tạp và có xác suất giữ nguyên theo thời gian cao hơn rất nhiều)⁹. Việc đào tạo giá trị cũng như quyết định về những thứ quan trọng nhất để học, luôn đòi hỏi các cuộc trao đổi cho phép công dân có thời gian để “xem xét thấu đáo” các vấn đề phức tạp, cùng nhau ngẫm nghĩ, phản tư và học hỏi.

Quy trình này cũng có một lợi ích quan trọng khác. Nó bắt đầu thay đổi hành vi của người lớn. Tôi đã nhìn thấy điều này hết lần này đến lần khác. Thậm chí ở những nơi mà các nhóm đã xung đột với nhau trong nhiều năm, một tinh thần mới được

sinh ra từ những cuộc trao đổi chung. Một phần của đáp án cho vấn đề này là những nguyên tắc nền mà chúng tôi sử dụng cho các cuộc thảo luận nhóm tập trung. Chúng khuyến khích việc đối thoại, thay vì tranh luận. Khi chúng tôi đi lần lượt qua hết từng người trong vòng tròn ấy, tất cả mọi người đều có một cơ hội để được “lắng nghe” và không ai có thể lấn át những người khác. Chúng tôi tôn trọng quan điểm của nhau, mà không tỏ ra khó chịu hay cau có.

Vì thế, quy trình thảo luận nhóm tập trung đòi hỏi mọi người thực hiện thói quen hành xử văn minh. Trong quá trình ấy, nhiều người có vẻ đã tìm lại được giá trị của một cuộc trao đổi thấu đáo về những vấn đề quan trọng – một quy trình mà Yankelovich gọi là “học tập đối thoại”¹⁰. Các cá nhân và nhóm ngồi lại với nhau để giải quyết một vấn đề giáo dục của người trẻ và họ tạo ra cộng đồng cho chính họ với tư cách những người lớn. Với một cảm thức mạnh mẽ hơn về sự văn minh và tinh thần trách nhiệm công dân, một số người lớn bắt đầu thấy rằng họ cần đóng những vai trò quan trọng trong trường học, chứ không chỉ đơn thuần đóng thuế và nhất trí về những mục tiêu giáo dục. Một lần nữa, chuỗi sự kiện ở Windsor là một trường hợp thực tế thú vị.

Hơn một năm sau khi khởi động quy trình thảo luận nhóm tập trung, Ủy ban điều phối đã khôi phục những buổi gặp mặt. Họ nói về những trách nhiệm khác, ngoài việc đặt ra các mục tiêu mà các công dân cần thực hiện để hỗ trợ giáo dục công.

Một số người hỏi về việc làm sao để đánh giá được mức độ hoàn thành của các mục tiêu mới được lập ra. Họ biết rằng các

bài kiểm tra chuẩn hóa bắt buộc của bang không phải là câu trả lời cho vấn đề này, vì thế họ đang xem xét một số cách, theo đó học sinh có thể thực hiện các dự án đòi hỏi sự thành thực các kỹ năng phức tạp. Đây cách tiếp cận mà tôi gọi là kiểu “chuyên hiệu” (merit badge) cho vấn đề học tập và đánh giá và là một đề tài mà chúng ta sẽ xem xét trong chương tiếp theo.

Khi Ủy ban điều phối của học khu Windsor suy nghĩ về các vấn đề của việc đánh giá, một phương án mới để cân nhắc xuất hiện trong đầu họ. Họ muốn cộng đồng tham gia hỗ trợ đánh giá công trình, sản phẩm của học sinh. Và họ cũng hy vọng tìm được thêm cách để học sinh học tập trong cộng đồng.

Tôi đã gặp họ không lâu sau thăm kịch Trung học Columbine. Một vài người cho rằng chuyện như vậy không phải là không thể xảy ra ở trường trung học của học khu Windsor. Và họ biết tại sao. Quá nhiều trẻ em đang lớn lên mà không có được nhiều sự hiện diện của người lớn trong cuộc sống của chúng. Đó không chỉ là lỗi của cha mẹ. Một số thành viên Ủy ban điều phối bắt đầu nhận ra vai trò và trách nhiệm của tất cả người lớn – chứ không chỉ cha mẹ – trong việc hỗ trợ dìu dắt thế hệ trẻ.

Cảnh sát trưởng Kevin Searless nhìn thấy rõ nhất vấn đề này. “Tôi đi xuống những hành lang của trường trung học và lũ trẻ đứng dựa vào tường, không biết tôi là ai và dường như đang lờm tôi với một thái độ thù địch. Nhưng những học sinh mà tôi biết tên – thậm chí ngay cả các em đang gặp rắc rối – có một phản ứng hoàn toàn khác. Chúng cười và chào. Chúng biết rằng tôi biết chúng là ai và rằng tôi quan tâm lo lắng cho chúng. Mọi học sinh đều cần điều đó”, Kevin nói khẽ khàng. “Mọi học sinh

cần được người lớn biết đến và là một phần của cộng đồng, gắn bó với cộng đồng hơn”.

HƯỚNG TỚI “TRƯỜNG LÀNG HIỆN ĐẠI”

Một số ít các học giả, chính trị gia và nhà tâm trắc học đang ra những quyết định cực kỳ quan trọng về điều tất cả học sinh ở nước Mỹ ngày nay phải biết. Và những quyết định của họ thường xuyên bị ảnh hưởng bởi một tổ hợp bao gồm tư duy lỗi thời, những mối quan tâm học thuật hạn hẹp cũng như những toan tính chính trị, tài chính gần như chẳng liên quan gì đến năng lực cần thiết của học sinh trong thế kỷ 21. Hiếm khi cuộc tranh luận giữa họ xoay quanh các tiêu chuẩn và chương trình, được xây dựng dựa trên thông tin từ một quá trình tìm hiểu những năng lực mà học sinh cần nhất trong một thế giới đang thay đổi với tốc độ chóng mặt.

Tương tự phát biểu của chính khách người Pháp Georges Clemenceau^(*), “Chiến tranh quan trọng đến nỗi không thể hoàn toàn giao nó vào tay các vị tướng”, thì việc quyết định xem học sinh phải biết những kiến thức và kỹ năng nào là một quyết định quan yếu đến nỗi không thể hoàn toàn giao nó vào tay các “chuyên gia” và chính trị gia.

(*) Georges Clemenceau (1841 – 1929), chính trị gia theo đuổi chủ nghĩa dân tộc cánh hữu, đường lối cứng rắn của nước Pháp. Ông từng giữ cương vị Thủ tướng Cộng hòa Pháp giai đoạn 1906 – 1909 và 1917 – 1920, có vai trò quan trọng đưa nước Pháp giành thắng lợi trong Đại chiến thế giới thứ nhất ở phe Hiệp Ước. Tại Hòa hội Versailles năm 1919, ông cùng các nguyên thủ Mỹ, Anh, Italia, Nhật Bản chi phối toàn bộ việc kí kết hòa ước với nước Đức bại trận, tạo lập cục diện chính trị mới cho châu Âu (BTV).

Tôi tin rằng các công dân Mỹ có thể và phải quyết định điều gì là quan trọng nhất để học cũng như những giá trị mà cộng đồng tin rằng trường học cần củng cố. Thật vậy, nhiều nhóm ở các trường học và cộng đồng ngày nay đang thực hiện việc này một cách thành công. Họ đang nhận ra rằng một trong những lợi ích to lớn nhất cho những cộng đồng nào ngồi lại với nhau để đưa ra những quyết định như vậy chính là được quay về với việc đàm luận một cách văn minh, tinh thần tình nguyện cùng những hành vi khác giúp xây dựng cộng đồng. Trong nhiều cuộc nói chuyện của tôi ở khắp nơi trên nước Mỹ, tôi thấy rằng đa số những người làm giáo dục, phụ huynh, các công dân hiểu và ủng hộ lý tưởng xây dựng lại cộng đồng xoay quanh các trường học địa phương bằng cách tạo ra mô hình mà tôi gọi là “Trường làng Hiện đại”. Để có được một chiến lược cải thiện trường học hiệu quả dựa trên tầm nhìn này, chúng ta phải khám phá các câu trả lời mới cho những câu hỏi khó.

Nhiều câu hỏi trong số này xuất hiện dưới những tiêu đề về trách nhiệm giải trình và quy mô. Ví dụ, làm thế nào chúng ta đánh giá được những thứ như “kỹ năng giải quyết vấn đề”? Và ai nên là người đánh giá? Làm thế nào chúng khiến các cộng đồng địa phương chịu trách nhiệm giải trình cho các kết quả giáo dục? Thật vậy, những yếu tố nào cấu thành một cộng đồng “địa phương”? Và làm thế nào người ta có thể áp dụng chiến lược này ở các thành phố lớn? Cuối cùng, nếu các cộng đồng địa phương có quyền kiểm soát lớn hơn đối với các mục tiêu giáo dục của họ, thì vai trò của chính quyền cấp bang và liên bang là gì?

Chúng ta sẽ xem xét những câu hỏi này ở chương tiếp theo.

CHƯƠNG 3

CHÚNG TA LÀM THẾ NÀO ĐỂ GIÚP TRƯỜNG HỌC VÀ HỌC SINH CÓ TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH?

Mười năm trước, hẳn sẽ khó tưởng tượng được việc tạo ra một hệ thống giáo dục công dựa trên ý tưởng Trường làng Hiện đại. Một trong những lý do là: có quá ít hình mẫu mới về những kiểu trường công lập quy mô nhỏ để khái quát hóa thành những triển vọng lớn hơn. Giờ đây điều này không còn đúng. Ngày nay, như chúng ta thấy, có hàng nghìn trường công lập quy mô nhỏ mới trên khắp nước Mỹ. Điều này chứng minh cho khả năng của nhiều người lớn có tư duy thấu đáo trong việc suy nghĩ lại về những gì học sinh cần biết và tạo ra các ngôi trường hiệu quả hơn rất nhiều.

Nhưng có lẽ, chướng ngại vật lớn nhất trong việc tạo ra các Trường làng Hiện đại vẫn là việc không thể “chứng minh” rằng tất cả học sinh đang bị buộc phải học điều gì đó khiến cho các trường từ chối chịu trách nhiệm giải trình. Trong một thế giới nơi người ta đặt ngày càng nhiều kỳ vọng lên học sinh và trường học, các cách tiếp cận mới cho giáo dục phải chứng minh được rằng chúng có thể thu được những kết quả tốt hơn. Và nếu những người làm giáo dục tạo ra những ngôi trường này không

tin những bài kiểm tra chuẩn hóa được sử dụng ngày nay đánh giá được những thứ họ đang dạy học sinh, thì họ phải tạo ra những những cách tiếp cận mới để đánh giá kỹ năng của học sinh.

May mắn thay cho học sinh và cho nền giáo dục, một nhóm nhỏ gồm các “nhà khởi nghiệp giáo dục” đã và vẫn đang thực hiện một số hoạt động “nghiên cứu và phát triển” rất quan trọng trong 15 năm vừa qua. Họ đang tạo ra những cách tiếp cận mới cho vấn đề đánh giá học sinh và trách nhiệm giải trình của trường, cho phép chúng ta hình dung việc thiết kế một hệ thống giáo dục công mới, nơi có thêm rất nhiều lựa chọn về trường học và chương trình, thêm sự tự chủ địa phương và thêm *trách nhiệm giải trình*.

Câu chuyện của việc nghiên cứu và phát triển giáo dục này rất nhiều chi tiết và phức tạp – cũng là một câu chuyện có nhiều anh hùng – nhưng nó nằm ngoài phạm vi của cuốn sách này. Tuy nhiên, câu chuyện về một ngôi trường – Trung học Central Park East và về người sáng lập ra nó, Deborah Meier cùng “người bạn chí thân” đầu tiên TedSizer – có giá trị quan trọng ở nhiều khía cạnh khác nhau.

Theo một số cách nào đó, những người sáng lập ra trường Central Park East đã tạo ra hình mẫu đầu tiên của “Trường làng Hiện đại” và một loại trường trung học mới ở nước Mỹ. Mô hình của họ có nhiều hệ khái niệm và ý tưởng thiết kế đột phá, tích hợp cùng một cách tiếp cận khác biệt về cơ bản cho vấn đề trách nhiệm giải trình của trường học và học sinh, thứ chúng ta sẽ khám phá một cách kỹ lưỡng hơn trong chương tiếp

theo. Trường hợp của trường Central Park East và công việc của Liên minh trường học chủ chốt (Coalition of Essential School) đã ảnh hưởng sâu sắc đến một thể hệ các nhà khởi nghiệp giáo dục, trong số đó có tôi. Chuyển thăm của tôi tới ngôi trường này vào năm 1989 đã vĩnh viễn thay đổi tư duy của tôi về vấn đề: “Trường tốt có thể và nên như thế nào?”.

CÂU CHUYỆN CỦA CENTRAL PARK EAST

Câu chuyện của trường Trung học Central Park East bắt đầu vào năm 1974 ở Quận 4 của Thành phố New York, nằm ở khu Harlem¹. Vị Giám đốc học khu đương nhiệm, Anthony Alvarado, tin rằng một chiến lược đầy hứa hẹn để cải thiện trường học ở khu vực thành thị là trao cho các phụ huynh thêm nhiều lựa chọn về trường công lập mà con của họ có thể vào học. Deborah Meier khi ấy là một trong những cá nhân mà Tony^(*) tiếp cận để mở một trường tiểu học mới. Trường của bà, trường Tiểu học Central Park East, được mọi người ưa chuộng đến mức cuối cùng bà đã mở thêm hai trường nữa cũng nằm trong hệ thống này.

Các học sinh lớp 6 tốt nghiệp từ các trường này, cuối cùng có được thành tích tốt hơn nhiều ở bậc trung học, vượt trội so với

(*) Đây là tên gọi thân mật của Anthony Alvarado, Giáo sư ngành Giáo dục học tại Đại học Stanford, cựu Giám đốc tổ chức giáo dục New York City Schools giai đoạn 1983 – 1984. Ông lấy bằng Cử nhân và Thạc sĩ tại Đại học Fordham (New York). Khu Harlem mà Alvarado từng phụ trách gồm phần lớn là cư dân thuộc cộng đồng Hispanic gốc Latinh và người Mỹ gốc Phi nghèo đói, sống bằng lao động tay chân (BTV).

những học sinh tốt nghiệp từ các trường tiểu học khác, nhưng Deborah vẫn lo lắng về những tác động tiêu cực của một trường trung học kiểu Mĩ điển hình lên những học sinh tốt nghiệp từ trường của bà. Vì thế khi TedSizer, một nhà phê bình trường trung học nổi tiếng toàn quốc và cũng là nhà sáng lập nhóm cải cách Liên minh trường học chủ chốt, gợi ý rằng Deborah nên mở một trường trung học của riêng mình, bà đã đồng ý.

Ngôi trường mới của Deborah và một vài trường học mới ra đời của Liên minh, đã được thành lập dựa trên một tiền đề cơ bản: sẽ không có “phân loại trình” (tức việc phân nhóm học sinh theo mức năng lực mà người ta cảm nhận ở học sinh) ở Central Park East và tất cả học sinh sẽ có cùng một chương trình tuân theo chuẩn mực nghiêm ngặt về tri thức, nhấn mạnh vào cái mà Deborah và các giáo viên của bà gọi là “những thói quen của tâm trí”. Họ định nghĩa các thói quen tâm trí này như một bộ các kỹ năng và khuynh hướng, chẳng hạn như khả năng quan sát tỉ mỉ và cẩn thận; biết hoài nghi, có tâm trí cởi mở và tôn trọng các bằng chứng; năng lực thấu hiểu cách người khác nghĩ và cảm nhận; và biết cách giao tiếp hiệu quả bằng rất nhiều phương tiện khác nhau và thể hiện một lập trường vững vàng². Ngày nay, rất nhiều trường có những tuyên bố về mục tiêu hoặc sứ mệnh rất khoa trương, khao khát vun đắp sự nghiêm túc về trình độ tri thức, năng lực công dân và vân vân. Nhưng gần như chưa bao giờ có bất cứ nỗ lực nào để tìm hiểu xem liệu học sinh có thực sự tiếp thu được bất cứ phẩm chất nào trong số này không. Ở Central Park East, Deborah và các đồng nghiệp của bà bắt đầu tạo ra một bộ các yêu cầu tốt nghiệp và một hệ thống đánh giá

nghiêm ngặt, cho phép họ xác định liệu học sinh đã thực sự làm chủ những kỹ năng trí tuệ thực chất hay chưa.

Bước đột phá: Tốt nghiệp bằng cách “Biểu hiện sự thành thực”

Để tốt nghiệp được từ Trường Trung học Central Park East, học sinh sẽ phải giành được một tấm bằng tốt nghiệp bằng cách “biểu hiện sự thành thực” thay vì chỉ dành “thời gian ngồi trên lớp”. Ở gần như mọi trường trung học tồn tại vào thời gian đó – và ở tất cả các trường trung học ngày nay, ngoại trừ chỉ một vài trường – học sinh tốt nghiệp khi họ tích lũy đủ các đơn vị Carnegie hoặc tín chỉ. Học sinh tích lũy tín chỉ bằng cách dành rất nhiều giờ để học các môn tiếng Anh, Nghiên cứu xã hội, Khoa học, Toán... Mỗi trường và học khu có thể đòi hỏi số lượng và loại tín chỉ khác nhau, nhưng hệ thống này về cơ bản là như nhau ở mọi nơi và gần như không thay đổi kể từ khi bắt đầu vào năm 1906.

Deborah, Ted và những người sáng lập khác ở Liên minh tin rằng: hệ thống tích lũy tín chỉ bằng cách có mặt đủ số giờ được yêu cầu trong lớp học như thế này dẫn đến tình trạng thiếu nghiêm túc về mặt học thuật. Ở quá nhiều trường trung học – đặc biệt là những trường học dành cho những người trẻ có điều kiện khó khăn – học sinh nhận được một điểm số đủ để qua môn trong một khóa học chỉ bằng cách đơn giản là đến lớp hàng ngày. Trên thực tế, hàng triệu học sinh khi ấy đang tốt nghiệp trường trung học với những kỹ năng chỉ ở mức tối thiểu.

Deborah đã đề xuất thay hệ thống điều kiện tốt nghiệp bằng tín chỉ này bằng một hệ thống “dựa trên thành tích thực hành” hoàn toàn mới, mà tôi còn gọi là cách tiếp cận “chuyên hiệu” (merit badge)^(*) cho việc xét tốt nghiệp. Học sinh chỉ có thể tốt nghiệp khi giành được những chuyên hiệu cần thiết – tức bằng chứng thể hiện kỹ xảo ở các lĩnh vực tri thức và xã hội khác nhau. Việc chỉ dành “thời gian ngồi trên lớp” là không đủ. Trên thực tế, hệ thống của Deborah công khai cho phép học sinh hoàn thành các chuyên hiệu theo thời gian biểu của riêng mình. Học sinh bước vào nơi được trường đặt tên là Viện Cuối cấp (Senior Institute) năm lớp 7 và bắt đầu làm việc để đạt các yêu cầu tốt nghiệp. Một số học sinh hoàn thành các chuyên hiệu hay còn gọi là “hồ sơ điều kiện cần thiết” của mình nhanh hơn những bạn khác rất nhiều và vì thế tốt nghiệp trung học sớm hơn.

Mặc dù ý tưởng về những cách biểu hiện sự thành thực khi ấy và hiện nay vẫn là một mô hình mới cho trung học, nhưng đây hoàn toàn không phải là một ý tưởng mới trong giáo dục. Hơn 2.000 năm trước, người Hy Lạp đã sử dụng đối thoại kiểu Socrates để phát triển lần kiểm tra tư duy của học sinh. Từ thời Trung Cổ, những sinh viên nào thực hiện công trình học thuật cao cấp phải trình diện trước một Hội đồng học giả để được kiểm tra và giải thích hoặc bảo vệ các luận văn của mình. Đây

(*) Chuyên hiệu (merit badge) là những phần thưởng do Hội Nam Hướng đạo nước Mỹ trao cho những hướng đạo sinh nào đã hoàn thành những hoạt động để đạt điều kiện nhất định. Hội Nam Hướng đạo có nhiều loại chuyên hiệu khác nhau và mỗi chuyên hiệu đòi hỏi những điều kiện riêng (ND).

vẫn là hình thức khảo thí được ưa chuộng ngày nay ở các đại học hàng đầu trên thế giới. Nhiều trường trong số các trường trung học tư ưu tú nhất yêu cầu học sinh làm một dạng bài luận hoặc bài nghiên cứu, thuyết trình, hoặc dự án nào đó như điều kiện tốt nghiệp.

Nhưng trong một trường công lập, nơi 90% học sinh nhập học là những người trẻ thuộc nhóm thiểu số trong xã hội và đến từ những gia đình nghèo khó thì sao? Lúc này, đây là một đề xuất táo bạo để rồi khi bạn nhìn vào những yêu cầu cụ thể, ý tưởng ấy dường như thật sự ngu ngốc. Để lấy được bằng tốt nghiệp ở trường Trung học Central Park East, học sinh đã (và vẫn) được yêu cầu biểu hiện sự thành thực ở cả thấy 14 lĩnh vực khác nhau. Học sinh ghi lại sản phẩm của mình trong thứ mà trường gọi là “hồ sơ” (portfolio).

Yêu cầu của hồ sơ tốt nghiệp ở trường Trung học Central Park East

Sau đây là một bản mô tả các yếu tố trong hồ sơ ở mỗi lĩnh vực trong số 14 lĩnh vực năng lực được yêu cầu để tốt nghiệp ở Trường Trung học Central Park East.³

1. Kế hoạch sau khi tốt nghiệp: Mỗi học sinh phải phác ra mục đích hiện tại của mình khi muốn lấy bằng tốt nghiệp. Như *Sổ tay Viện Cuối cấp* (Trường Trung học Central Park East, 1999) đã lưu ý, “Việc ngẫm nghĩ lại về những mục đích giúp đặt ra các mục tiêu”. Các mục tiêu cuộc đời và sự nghiệp ngắn hạn hay dài hạn, các mối quan tâm về mặt tài chính, những sắp xếp để

tổ chức cuộc sống và những chỉ báo của sự tiến triển, chẳng hạn như các bài thi, các buổi phỏng vấn và những bức thư giới thiệu, phải được đưa vào mục này. Kế hoạch sau tốt nghiệp bắt đầu khi vừa bước vào Viện Cuối cấp và cung cấp định hướng cho tất cả những công việc sau này của học sinh ấy. Nó được chỉnh sửa khi cần thiết và được xem lại để đánh giá vào thời điểm tốt nghiệp.

2. Tiểu sử: Phần này cho học sinh cơ hội ngẫm nghĩ lại về cuộc đời mình và lên kế hoạch cho tương lai. Phần này yêu cầu một dự án do học sinh tự chọn. Dự án này có thể là xem xét kỹ lịch sử gia đình, các sự kiện đặc biệt, các mối quan hệ, giá trị, hoặc niềm tin bằng bất cứ phương tiện nào trong nhiều phương tiện thể hiện – lời dẫn bằng lời nói hoặc viết, bài luận, tranh vẽ, video, kịch, nhạc, hoặc hình thức khác do học sinh lựa chọn.

3. Phục vụ cộng đồng/trường và thực tập: Cơ hội làm việc và phục vụ người khác là một phần của những trải nghiệm học sinh mỗi năm, bắt đầu từ lớp 7. Học sinh phải xây dựng một bản sơ yếu lý lịch dạng chuẩn mực, tóm tắt những kinh nghiệm làm việc mình đã trải qua cùng một dự án thể hiện những gì học sinh đã học được từ một hoặc nhiều kinh nghiệm. Dự án có thể bao gồm các bài luận, video, công trình hoặc sản phẩm mẫu, thư giới thiệu, hoặc các cách thể hiện thành tựu khác, kết hợp với bằng chứng về những gì đã học được.

4. Đạo đức và các vấn đề xã hội: Học sinh có thể thể hiện năng lực nhìn vấn đề từ nhiều góc độ, đánh giá sức nặng của bằng chứng và sử dụng bằng chứng và lập luận về các vấn đề xã hội và đạo đức theo vô vàn cách như tổ chức một cuộc tranh luận, viết một bài xã luận, thảo luận về những vấn đề quan trọng

được nêu ra trong một bộ phim hoặc tiểu thuyết, hoặc tạo ra một dự án khác thể hiện được những năng lực này.

5. Mĩ thuật và Mĩ học: Đánh giá cả khả năng thể hiện một cách sáng tạo và khả năng cảm thụ sáng tạo. Học sinh phải tạo ra một cách thể hiện “trực tiếp” năng lực ở bất cứ bộ môn nghệ thuật nào và phải đưa ra bằng chứng về kiến thức hoặc hiểu biết ở một lĩnh vực Mĩ học bằng cách nghiên cứu hoặc phê bình một tác phẩm, một nghệ sĩ, hoặc một lĩnh vực thể hiện nghệ thuật.

6. Truyền thông đại chúng: Học sinh phải thể hiện rằng mình hiểu cách vận hành của các dạng thức truyền thông khác nhau và ảnh hưởng của chúng lên tư duy của học sinh như thế nào, bao gồm cả các Thói quen Tâm trí của trường Trung học Central Park East. Hiểu biết này có thể được thể hiện thông qua nhiều kiểu dự án hoặc hoạt động, từ bài luận cho tới trưng bày hoặc trình hiện bằng phương tiện truyền thông và phải bao gồm một danh sách tài liệu đã đọc phù hợp.

7. Kỹ năng thực dụng: Để tuân theo cam kết của trường Trung học Central Park East với việc chuẩn bị học sinh cho tất cả các khía cạnh của cuộc sống, học sinh phải đưa ra bằng chứng về kiến thức thực dụng trong một số lĩnh vực – từ sức khỏe và chăm sóc y tế cho tới việc làm, năng lực công dân, sinh sống độc lập, máy tính và công nghệ cũng như các quyền hợp pháp – theo rất nhiều cách khác nhau, từ việc lấy được bằng lái xe cho tới đăng kí đi bầu cử hay khả năng vận hành một chiếc máy tính.

8. Địa lý: Một bài kiểm tra do giáo viên tạo ra và một bài đánh giá năng lực do học sinh thiết kế được sử dụng để đánh

giá kiến thức và khả năng sử dụng các công cụ địa lý, chẳng hạn như bản đồ và quả địa cầu.

9. Ngôn ngữ thứ hai và/hoặc song ngữ: Tất cả học sinh phải thể hiện năng lực làm việc với một ngôn ngữ khác tiếng Anh, với tư cách một người nói, người nghe, người đọc và người viết. (Có thể đạt điều kiện này thông qua bài kiểm tra năng lực ngôn ngữ bang New York hoặc một kỳ thi của College Board). Ngoài ra, tất cả học sinh phải mô tả trải nghiệm cá nhân của mình với các vấn đề song ngữ và sẵn sàng thảo luận về một vấn đề xã hội hoặc văn hóa gắn liền với việc sử dụng ngôn ngữ.

10. Khoa học và công nghệ: Học sinh phải thể hiện kiến thức theo những cách truyền thống – một bản tóm tắt những công trình mà học sinh đã hoàn thành ở trường trung học và vượt qua một bài kiểm tra năng lực cấp bang hoặc do giáo viên ra đề – cũng như kiến thức trong những hoạt động thực hành thể hiện được khả năng sử dụng phương pháp luận khoa học (ví dụ, thực hiện và ghi lại một thí nghiệm) và nhận thức về cách người ta sử dụng khoa học trong thế giới hiện đại (ví dụ như bằng cách tổ chức một cuộc tranh luận hoặc thực hiện nghiên cứu về một bước tiến khoa học nào đó, trong đó học sinh phân tích các lợi ích và chi phí xã hội).

11. Toán học: Học sinh phải thể hiện được các kỹ năng và kiến thức cơ bản bằng cách vượt qua một bài kiểm tra năng lực cấp bang và một bài kiểm tra do giáo viên ra đề. Bên cạnh đó, học sinh phải thể hiện được các khả năng tư duy bậc cao bằng cách xây dựng một dự án sử dụng Toán cho các mục đích chính trị, dân sự, hoặc tiêu dùng (ví dụ, thống kê khoa học xã hội hoặc

khảo sát ý kiến, đánh giá dữ liệu, các bản vẽ kỹ thuật kiến trúc) và Toán khoa học hoặc Toán thuần túy (ví dụ, áp dụng toán vào khoa học và/hoặc nghiên cứu một đề tài toán học hoặc bài toán thuần túy chỉ để giải nó).

12. Văn học: Học sinh chuẩn bị một danh sách các tài liệu đã đọc theo nhiều thể loại khác nhau để làm cơ sở cho thảo luận với Ủy ban xét tốt nghiệp. Học sinh cũng cần nộp các bài luận mẫu do chính mình viết về các tác phẩm hoặc hình tượng văn học, thể hiện năng lực phản tư và truyền đạt hiệu quả về các sản phẩm và ý tưởng văn học.

13. Lịch sử: Bên cạnh việc vượt qua một bài kiểm tra năng lực cấp bang hoặc một bài kiểm tra do giáo vụ của trường thiết kế cho môn Lịch sử, học sinh phải chuẩn bị một bản tổng quan về những lĩnh vực lịch sử mà mình đã học ở trường trung học và một biên niên các sự kiện và nhân vật lịch sử quan trọng. Học sinh cũng phải thể hiện hiểu biết về các tác phẩm, công trình lịch sử bằng cách thực hiện nghiên cứu lịch sử, sử dụng các nguồn sơ cấp, thứ cấp và lập một danh sách các tài liệu đã đọc. Học sinh áp dụng Thói quen Tâm trí bằng cách chỉ ra mối liên hệ giữa các sự kiện quá khứ, giữa các sự kiện hiện tại và giữa các sự kiện trong quá khứ với hiện tại, đánh giá sức nặng của bằng chứng và sử dụng bằng chứng, phỏng đoán các khả năng khác và đánh giá xem lịch sử đang được sử dụng hoặc bị lạm dụng trong các cuộc tranh luận hiện nay như thế nào.

14. Thử thách thể chất: Học sinh thể hiện và/hoặc ghi lại việc tham gia và mức độ ưu việt của bản thân ở bất kỳ bộ môn hoặc hoạt động thể thao nào, bất kể là bộ môn đồng đội hoặc cá

nhân, vì mục đích thi đấu hoặc không vì mục đích thi đấu, trong 4 năm vừa qua. Mục tiêu là động viên sự phát triển của những thói quen sức khỏe trọn đời và thái độ độc lập, tương trợ, trách nhiệm cá nhân và tinh thần thương võ.

Bên cạnh việc hoàn thành 14 yếu tố của portfolio, bảy yếu tố portfolio phải được thuyết trình – giải thích và bảo vệ – trước một Ủy ban xét tốt nghiệp bao gồm cố vấn học tập của học sinh ấy, một thành viên nữa của đội ngũ giảng dạy, một người lớn mà học sinh chọn và một học sinh nữa. Bốn trong số bảy yếu tố được thuyết trình trước Ủy ban phải nằm trong các lĩnh vực bộ môn cốt lõi: Khoa học và công nghệ, Toán học, Văn học và Lịch sử. Học sinh được tự chọn các yếu tố còn lại.

MỘT CHƯƠNG TRÌNH K-12 DỰA TRÊN THÀNH TÍCH THỰC HÀNH

Trường Trung học Central Park East là một ví dụ rất thú vị về cách một trường học phá bỏ khuôn mẫu cũ kĩ và tạo ra một cách tiếp cận đến giáo dục không những mang lại nhiều ý nghĩa cho học sinh mà còn tăng tính chất chịu trách nhiệm với kết quả [của quá trình giáo dục]. Nhưng ngôi trường này phải ứng phó với tình trạng những học sinh lớp 7 sắp nhập học rất khác nhau về mức độ thành thực các kỹ năng. Nó cũng phải vận hành trong những khuôn khổ và thông lệ của bộ máy hành chính quan liêu giáo dục cấp bang và cấp thành phố. Khi tôi viết cuốn sách này, trận chiến vẫn đang diễn ra, về việc liệu Central Park East và 38 trường trung học trong cùng hệ thống với nó

– hệ thống Tiêu chuẩn thực hành bang New York (New York Performance Standards Consortium) – bên cạnh điều kiện tốt nghiệp của riêng mình, liệu có phải yêu cầu các học sinh làm các bài kiểm tra Regents bắt buộc của bang để nhận được bằng tốt nghiệp trung học hay không. (Đây là một vấn đề mà chúng ta sẽ quay lại ở phần sau của chương này).

Và như thế, câu hỏi còn lại là: Một hệ thống giáo dục dựa trên thành tích thực hành hoặc chuyên hiệu trông sẽ như thế nào nếu nó được tạo ra từ số 0 và nhất quán trong suốt trải nghiệm trung học của một học sinh? Sẽ thế nào nếu như nó chính là “hệ thống”, thay vì là một thách thức, một thứ bị người ta nhìn nhận như mối đe dọa tới hệ thống đang tồn tại?

Cách Thành phố New York hơn 8.000km, một học khu nhỏ mang tên Chugach ở vùng nông thôn Alaska đang thử nghiệm những cách chưa ai thử cho vấn đề trách nhiệm giải trình cũng như đánh giá ở học sinh và giáo viên và thu được những kết quả đáng kinh ngạc. Gần đây tôi có cơ hội thăm ba trong số các trường của học khu này, nói chuyện chi tiết với các học sinh, giáo viên, phụ huynh và Giám đốc học khu Rich DeLorenzo về động lực đằng sau sự ra đời của một hệ thống giáo dục thực sự dựa trên thành tích thực hành.

Học khu Chugach được lập ra vào 20 năm trước và chủ yếu phục vụ các ngôi làng của dân địa phương ở những khu vực rất hẻo lánh. Ở hầu hết những ngôi làng này, thuyền hoặc máy bay là cách duy nhất để vào làng. Khi Rich trở thành Phó Giám đốc học khu vào 7 năm trước, điểm CAT (California Achievement Test) của một số trường trong học khu này thuộc nhóm thấp

nhất toàn bang và cho đến năm đó học khu này chỉ có duy nhất một học sinh tốt nghiệp trung học vào được đại học.

Khi học khu phân tích vấn đề, họ nhận ra đa số học sinh và phụ huynh không biết chút gì về những kỹ năng được đòi hỏi để thành công trong thế giới người trưởng thành bên ngoài phạm vi đời sống của dân làng. Ít người biết các kỹ năng cần thiết để ứng tuyển vào một công việc trong thành phố hoặc ứng tuyển vào đại học – chứ chưa nói đến thành công ở những nơi đó. Và chương trình học tập truyền thống không cho họ được bất cứ sự hỗ trợ nào trong việc giải mã thế giới xa lạ này.

Bước đi đầu tiên của học khu này là khiến tất cả dân làng tham gia và một chương trình mang tên Alaska Hướng tới Sự Xuất sắc (Alaska Onward Towards Excellence). Đây là quy trình dẫn dắt các cộng đồng đi qua các cuộc thảo luận về những kỹ năng cần thiết để làm một người trưởng thành đạt được thành công và những ưu tiên của trường học – rất giống phương pháp mà tôi đã sử dụng ở một số cộng đồng. Danh sách những kỳ vọng của dân làng sau đó được so với một danh sách do các lãnh đạo doanh nghiệp và cộng đồng “ở bên ngoài” Anchorage lập ra. Trước sự ngạc nhiên của dân làng, có một sự nhất trí đáng kể về những năng lực quan trọng nhất để thành công trong cuộc sống của người trưởng thành. Đáng ngạc nhiên hơn nữa, sự tận tâm của học khu đã tạo ra một chương trình và hệ thống đánh giá hoàn toàn mới, hướng tới việc đảm bảo rằng học sinh hoàn toàn làm chủ các lĩnh vực kỹ năng quan trọng nhất.

Hệ thống này đã trải qua một số chỉnh sửa và tiếp tục được cải tiến mỗi năm. Nhưng các ý tưởng cơ bản và quan trọng nhất

vẫn được giữ nguyên. Học sinh phải thể hiện năng lực thành thực của mình qua nhiều hình thức đánh giá khác nhau ở 10 lĩnh vực tiêu chuẩn:

1. Toán học
2. Đọc
3. Công nghệ
4. Khoa học xã hội
5. Viết
6. Cá nhân/Xã hội/Sức khỏe
7. Phát triển sự nghiệp
8. Nhận thức văn hóa và biểu đạt văn hóa
9. Học tập thông qua phụng sự cộng đồng
10. Khoa học

Mỗi lĩnh vực tiêu chuẩn tiếp đó được chia nhỏ thành từ 7 đến 10 mức thuần thực khác nhau. Hãy xem chúng như một mô hình tương đương với các mức thuần thành: Ấu sinh Hướng đạo (Cub Scout), Nam Hướng đạo (Boy Scout) và Hướng đạo Đại bàng (Eagle Scout) – nhưng được bổ sung thêm các mức mới. Mức tối thiểu được yêu cầu để nhận bằng tốt nghiệp sẽ được xác định cho từng lĩnh vực tiêu chuẩn và học sinh không tốt nghiệp chừng nào chưa đạt các yêu cầu tối thiểu đó. Trên thực tế, bang này đã cho học khu một lệnh miễn trừ, cho phép học sinh hoàn toàn bỏ qua hệ thống tín chỉ thông thường để ưu tiên cách tiếp cận dựa trên thành tích thực hành này.

Ngay khi còn rất nhỏ, mọi học sinh và phụ huynh của các em biết chính xác học sinh phải đạt những gì để nhận được bằng tốt nghiệp – và tại sao phải làm thế. Học sinh bắt đầu tìm cách vượt qua các mức năng lực khác nhau, được yêu cầu ở từng lĩnh vực nội dung. Mỗi học sinh lập ra một kế hoạch học tập cá nhân (individual learning plan, viết tắt là ILP) cho từng học quý (tức academic quarter, kéo dài một phần tư năm học), với sự hỗ trợ từ giáo viên. Ví dụ, trong một học quý, học sinh có thể quyết định rằng học quý ấy sẽ được dùng chủ yếu vào việc học để nâng cao năng lực viết và học sinh cùng giáo viên sẽ thống nhất về những kiểu dự án hay bài tập nào sẽ giúp học sinh đạt được mức thành thực tiếp theo.

Mỗi học quý, phụ huynh sẽ xét duyệt và ký vào ILP của con em mình, sau đó nói chuyện với giáo viên về cách hỗ trợ các mục tiêu học tập của con. Một biểu đồ tóm tắt dài một trang, liệt kê 10 tiêu chuẩn ở bên dưới cùng mức độ thành thực ở đầu trang, được dán vào bàn học của từng học sinh. Giáo viên đánh dấu chính xác mức thành thực mà mỗi học sinh đã đạt đến ở từng lĩnh vực kỹ năng, để học sinh có một kiểu tóm tắt bằng biểu đồ cột cho thấy sự tiến triển trong học tập của mình.

Ở từng mức và trong cả 10 lĩnh vực năng lực, học sinh phải thể hiện được sự thành thực các kỹ năng và/hoặc nội dung cụ thể, năng lực phân tích và khả năng áp dụng kiến thức. Nội dung cho các bộ môn học thuật được đồng bộ hóa với các tiêu chuẩn của bang Alaska hoặc các tiêu chuẩn của một tổ chức nghề nghiệp quốc gia. Nhưng Chugach chỉ chọn lọc, chứ không ôm đồm tất cả trong quá trình chọn nội dung mà học sinh được

kỳ vọng sẽ có thể làm chủ. Một bản đánh giá học khu chi tiết tóm tắt các yêu cầu về học tập kiến thức, học tập phân tích và học tập ứng dụng ở từng mức thuần thực trong mỗi lĩnh vực kỹ năng. Mức được yêu cầu để đạt điều kiện tốt nghiệp ở môn Khoa học là một ví dụ minh họa⁴:

Nội dung kiến thức

Học sinh phải học và thông thạo ít nhất hai trong số các lĩnh vực nội dung sau đây để đạt mức V và tối thiểu hai lĩnh vực khác trong danh sách này để đạt mức VI:

1. Cấu trúc nguyên tử
2. Cấu trúc và đặc tính của vật chất
3. Phản ứng hóa học
4. Chuyển động và lực
5. Sự bảo toàn năng lượng và gia tăng sự xáo trộn
6. Tương tác của năng lượng và vật chất
7. Tế bào
8. Cơ sở phân tử của sự di truyền
9. Tiến hóa sinh học
10. Sự phụ thuộc lẫn nhau của các sinh vật
11. Vật chất, năng lượng và sự tổ chức trong các hệ sống
12. Hành vi của sinh vật
13. Năng lượng trong hệ Trái Đất
14. Các vòng tuần hoàn địa hóa

15. Nguồn gốc và quá trình biến đổi của hệ Trái Đất

16. Nguồn gốc và quá trình biến đổi của vũ trụ

Lưu ý rằng học sinh có thể lựa chọn một số nội dung học thuật mà chúng quan tâm nhất. Cũng lưu ý là nội dung học thuật không được chia theo các ranh giới truyền thống mang tên sinh học, hóa học, vật lý, khoa học Trái Đất và vân vân. Nội dung ấy được tích hợp vào các khái niệm quan trọng.

Danh sách các năng lực mà học sinh phải thành thục ở mức VI trong khoa học để được tốt nghiệp thậm chí còn ấn tượng hơn thế. Ở đây, học sinh không có lựa chọn nào – bởi việc thành thục các kỹ năng được xem là quan trọng hơn việc ghi nhớ nội dung kiến thức cụ thể. Một lần nữa, tôi trích từ Phiếu Báo điểm học khu Chugach:

Xây dựng câu hỏi: Có khả năng chuyển một câu hỏi thành một giả thuyết và một giả thuyết thành một câu hỏi; giải thích xem loại câu hỏi nào mà khoa học không thể trả lời.

Thiết kế nghiên cứu: Thiết kế những nghiên cứu kiểm soát được tất cả ngoại trừ một biến số; thiết kế những quy trình khám phá dẫn đến một cách diễn giải chính xác hoặc một mô hình chính xác.

Thực hiện nghiên cứu: Làm việc một cách có hệ thống; lưu trữ các ghi chú chính xác và gọn gàng trong khi thực hiện những nghiên cứu do mình tự thiết kế.

Trình bày kết quả: Bảo vệ mô hình/cách diễn giải bằng nói và viết; điều chỉnh các cách giải thích dựa trên lập luận, kiến thức khoa học và bằng chứng; đánh giá và tiếp thu các cách giải thích khác khi đã có đủ tiền đề.

Trên thực tế, học sinh bắt đầu làm việc để xây dựng các kỹ năng này từ khi còn rất nhỏ. Ở một trong những ngôi làng mà tôi tới thăm, hai học sinh 11 tuổi đã giải thích cho tôi cách chúng xây dựng một giả thuyết về điều gì sẽ xảy ra với những con bọ trong một vũng nước khi vũng nước ấy lạnh đi. Sau đó, hai em quan sát vũng nước trong lần đầu tiên nó hoàn toàn đóng băng kể từ đầu mùa rồi ghi lại những quan sát và kết luận của mình.

Danh sách các kỳ vọng ở tất cả các lĩnh vực nội dung học thuật khác cũng đòi hỏi cao như vậy. Và ở cả 10 lĩnh vực kỹ năng, học khu này đã xây dựng các mục tiêu kỳ vọng, chương trình và cách đánh giá vượt ra ngoài khuôn khổ thông thường của những thứ học sinh phải nắm chắc để nhận được bằng tốt nghiệp, để học sinh có thể tiến bộ và thể hiện tính nhuần nhuyễn ở mức cao trong các lĩnh vực kỹ năng cụ thể hoặc lĩnh vực mà học sinh ấy đặc biệt quan tâm.

Một điều không kém phần ấn tượng nữa là việc Chugach đã xây dựng một bộ yêu cầu về năng lực và một chương trình để dạy học sinh trong lĩnh vực mà Murnane và Levy gọi là kỹ năng mềm. Ví dụ, học sinh phải thể hiện được năng lực ở lĩnh vực kỹ năng mà học khu này gọi là Cá nhân/Xã hội/Sức khỏe và danh sách các yêu cầu trong nhóm này cũng đầy thách thức, không kém gì bất cứ mục nào trong các lĩnh vực học thuật truyền thống. Dưới đây là một bản mô tả các điều kiện để tốt nghiệp (Bậc VII) cho nhóm kỹ năng này:

Cá nhân

- Thể hiện khả năng tìm các tài nguyên cộng đồng hoặc tài nguyên giáo dục thường xuyên (phòng khám sức khỏe, Hội đồng thành phố, dịch vụ việc làm, trường dạy nghề, đại học)

- Thể hiện hành vi tích cực phù hợp trong nhiều tình huống khác nhau.

- Đánh giá trách nhiệm và hệ quả của các lựa chọn và hành động của một người.

Xã hội

- Áp dụng các kỹ năng cá nhân/xã hội có tính chuyển đổi^(*) và hành vi tích cực và phù hợp trong nhiều tình huống khác nhau (dùng khả năng ứng xử khéo léo, sử dụng các kỹ năng đàm phán và lãnh đạo).

- Sử dụng các chiến thuật để ứng phó với áp lực từ những người đồng lứa, đồng cấp.

- Sử dụng các kỹ thuật để vun đắp các mối quan hệ cá nhân tích cực trong bối cảnh nhóm.

- Áp dụng các kỹ năng để tạo ra và duy trì các mối quan hệ xã hội và nghề nghiệp lành mạnh.

Sức khỏe

- Phân tích các thay đổi cá nhân và xã hội cũng như những trách nhiệm gắn liền với việc mang thai và sinh con (bao gồm việc ngăn ngừa các khuyết tật thai nhi và các lựa chọn kế hoạch hóa gia đình).

- Thể hiện tất cả những kỹ năng được yêu cầu để lấy được chứng chỉ sơ cứu.

(*) Các kỹ năng có tính chuyển đổi (transferable skills) là các kỹ năng có thể được áp dụng vào nhiều vai trò và công việc khác nhau (BTV).

- Lập ra một kế hoạch sức khỏe cá nhân để duy trì chế độ dinh dưỡng và luyện tập đúng đắn.

Nhiều kỹ năng trong số này được dạy và đánh giá thông qua các chương trình “học tập ứng dụng” độc nhất vô nhị của học khu, trong đó các học sinh dành một hoặc hai tuần mỗi năm ở Nhà Anchorage, nơi chúng sống và học tập với các học sinh đến từ các học khu khác. Tại đây, chương trình có tính thực dụng rất cao. Ví dụ, trong lần đầu tiên đến đây, học sinh học cách đi xe buýt và cách thực hiện các cuộc phỏng vấn qua điện thoại để thu được thông tin cần thiết từ người lạ.

Đối với các học sinh lớn tuổi hơn, chương trình Nhà Anchorage dần đòi hỏi cao hơn. Ở các bậc cao, học sinh trước tiên được yêu cầu dành thời gian quan sát người lớn ở nhiều bối cảnh công việc khác nhau như một cách để khám phá những hướng đi sự nghiệp tiềm năng và rồi hoàn thành một chuyến thực tập công việc. Các em cũng phải lập một kế hoạch chi tiêu cho một tuần của mình, đi chợ và chuẩn bị bữa ăn cho chính mình và tự quản lý nhau như một nhóm.

Trong các chuyến thăm của tôi đến các trường của học khu Chugach, tôi có cơ hội được trực tiếp đánh giá tác động của hệ thống giáo dục mang tính cách mạng này lên cả học sinh lẫn phụ huynh. Sự tin tưởng và tôn trọng ở mức cao giữa người dân làng và giáo viên, đã được vun đắp khi học khu thực hiện được lời hứa tạo ra một chương trình, dựa trên những gì người lớn trong làng (và ở nơi khác) nhất trí là những điều kiện tiên quyết cho thành công của một người trưởng thành. Phụ huynh cũng nói rằng lần đầu tiên trong đời họ thực sự hiểu được những thế

mạnh và điểm yếu trong học tập của con em mình và cách để họ có thể giúp các em cải thiện.

Nhưng cải thiện rõ rệt nhất vẫn là động lực học tập của học sinh. Một nữ sinh lớp 11 giải thích: “Trong hệ thống cũ, người ta muốn cháu học một đồng thứ. Nó nhạt nhẽo và cháu không biết tại sao cháu phải học những thứ đó. Giờ cháu biết chính xác mình phải làm gì để tốt nghiệp và để có được một công việc hoặc vào đại học”.

Dù nhiều kỹ năng mà học sinh học được đều có tính thực dụng, tất cả các học sinh tôi phỏng vấn đều nói rằng bản thân dự định vào đại học.

CÁC CÁCH TIẾP CẬN MỚI CHO VẤN ĐỀ TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH CỦA TRƯỜNG HỌC

Hệ thống đánh giá học sinh ở cả Central Park East và Học khu Chugach tạo ra trách nhiệm giải trình ở mức cao trong nội bộ trường và sự nhất quán về các tiêu chuẩn cho học sinh. Thành quả của học sinh được trưng ra để tất cả mọi người cùng thấy. Ở cả hai nơi này, người lớn phải thảo luận và nhất trí về những yếu tố quyết định trạng thái “qua môn” hoặc “điểm xuất sắc” cho mỗi hồ sơ học sinh và sản phẩm thể hiện năng lực và bình duyệt của bạn cùng lứa cho thành quả của nhau. Nhưng làm thế nào người lớn biết được rằng họ đã đặt những tiêu chuẩn đủ cao? Làm thế nào để một trường thực sự chịu trách nhiệm giải trình?

Đa số mọi người vẫn tin rằng câu trả lời tốt nhất là điểm số các bài thi chuẩn hóa. Trên thực tế, một số trường xây dựng

được các hệ thống dựa trên thành tích thực hành và cũng có kết quả rất tốt ở các bài kiểm tra chuẩn hóa truyền thống. Ví dụ, ở Chugach, điểm trung bình của học khu ở bài thi CAT (một bài thi chuẩn hóa được sử dụng trên toàn nước Mỹ) tăng từ 28% lên 71% ở môn đọc và từ 36% lên 39% ở môn toán trong chỉ 5 năm.

Nhưng có vài hạn chế với việc sử dụng bài kiểm tra chuẩn hóa như cơ sở duy nhất để xác định xem, liệu một trường hay học khu có đang cho học sinh một chương trình giáo dục có mức thử thách phù hợp hay đạt chuẩn mực nghiêm ngặt hay không. Đầu tiên, các bài kiểm tra chuẩn hóa được sử dụng ngày nay không sinh ra để đánh giá những năng lực cao cấp mà Central Park East và các trường khác kỳ vọng học sinh sẽ thành thực. Và thứ hai, nhiều học sinh giỏi không nhất thiết phải là những người thi giỏi. Không phải em nào cũng sẽ có khả năng trả lời một số lượng lớn những câu hỏi có tính võ đoán hoặc thậm chí nghe có vẻ lố bịch trong một khoảng thời gian rất ngắn.

Rồi còn vấn đề chủng tộc. Học sinh có xuất thân nghèo khó và thuộc nhóm thiểu số trong xã hội, mặc dù có thể có năng lực cực kỳ tốt khi được đánh giá bằng những thang đo khác, nhưng nhìn chung điểm số các bài thi chuẩn hóa của các em không tốt bằng học sinh da trắng và gốc châu Á. Không ai biết chắc lý do, nhưng thực tế này tạo ra một thể lưỡng nan đáng quan tâm cho những trường học mà đối tượng chính là các nhóm dân số này. Làm thế nào những trường này xác định được học sinh đang được giáo dục tốt hay không?

Deborah Meier và các cộng sự của bà nhìn nhận vấn đề trách nhiệm giải trình của trường học một cách rất nghiêm túc

– giống những lãnh đạo của Chugach. Đầu tiên, ở cả hai nơi này, người ta thu thập dữ liệu về một loạt những phương pháp khác để đo mức thành công của một trường – đặc biệt là tỷ lệ bỏ học và tỷ lệ vào đại học của học sinh. Bạn sẽ nhớ ra rằng, ở Chugach, trước đây không một học sinh nào ở hệ thống cũ hoàn thành chương trình đại học. Trong khóa học sinh tốt nghiệp năm ngoái – tức khóa đầu tiên hoàn thành chương trình mới – 80% học sinh tiếp tục ghi danh vào đại học, trong khi 20% còn lại bắt đầu đi làm.

Trong một quãng thời gian rất dài, trường Trung học Central Park East đã vận hành trong một hệ thống mà các con số của nó đều đã được người ta biết quá rõ và vì thế họ có nhiều dữ liệu so sánh hơn, để đánh giá kết quả của mình. Tỷ lệ bỏ học ở các trường trung học tổng hợp^(*) thuộc Thành phố New York là khoảng 50%. Trung bình cứ 100 học sinh lớp 9 thì sẽ có khoảng 50 học sinh lấy được bằng tốt nghiệp vào 4 năm sau đó. Trên thực tế, ở những trường chủ yếu phục vụ dân cư thuộc nhóm thiểu số trong xã hội như Central Park East, các con số còn tệ hơn thế này rất nhiều. Ở quy mô toàn thành phố, chưa đến một nửa số học sinh tốt nghiệp ghi danh vào đại học.

Vào đầu những năm 1990, số học sinh theo chương trình giáo dục đặc biệt và học sinh nhận bữa trưa miễn phí hoặc giảm giá (một chỉ số được sử dụng rộng rãi để xác định mức nghèo)

(*) Trường trung học tổng hợp (comprehensive high school) là trường trung học dạy rất nhiều môn khác nhau ở cả lĩnh vực học thuật lẫn dạy nghề. Trường trung học tổng hợp không tuyển sinh dựa trên năng lực học thuật (BTV).

ở trường Trung học Central Park East gần như không khác các trường trung học khác ở New York. Nhưng trong 3 năm đầu tiên, Central Park East đã giúp hơn 95% học sinh tốt nghiệp. Và ở ba lứa tốt nghiệp đầu tiên, 90% học sinh tiếp tục vào đại học, trong đó, đa số (80%) học tới năm thứ tư – theo các nghiên cứu theo dõi của David Bensman về các học sinh tốt nghiệp từ trường Trung học Central Park East⁵. Đa số những học sinh này là người đầu tiên trong gia đình mình vào đại học.

Các học sinh không chỉ vào đại học mà còn trụ lại đó và học tập tốt. Một lần nữa, các buổi phỏng vấn của Bensman với học sinh tốt nghiệp từ Trường Trung học Central Park East và dữ liệu về các em này ghi lại được những kết quả đáng chú ý. Học sinh ghi nhận rằng mình đã được chuẩn bị tốt để vào đại học và tỷ lệ tiếp tục theo học của những học sinh này cao hơn mức trung bình toàn quốc rất nhiều – bất chấp việc cảm thấy bị cô lập về mặt xã hội và chật vật với sức ép tài chính nghiêm trọng.

Nhưng như thế này là không đủ đối với Meier và các cộng sự của bà. Bà quyết định tạo ra một hệ thống “kiểm toán”, như một cách để đánh giá chất lượng thành quả của học sinh. Mỗi năm, bà mời những đại diện ngoài trường gồm các giáo sư đại học, lãnh đạo các tập đoàn và những học sinh từ các trường công lập và tư khác, đến ngồi cùng với giáo viên và xem xét các portfolio được lựa chọn ngẫu nhiên của học sinh. Ý tưởng dùng người từ bên ngoài để giúp liên tục đánh giá thành quả của học sinh là một ý tưởng được nhiều trường học tập và điều chỉnh cho phù hợp bối cảnh riêng.

MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ CHẤT LƯỢNG TRƯỜNG HỌC

Việc mời người ngoài đánh giá thành quả của học sinh và thậm chí chất lượng trường không phải là một ý tưởng mới. Các Hiệp hội trường trung học vùng đã sử dụng các chuyến viếng thăm định kỳ của nhiều nhóm nghiên cứu giáo dục từ trường khác như một phần trong quá trình xây dựng, duy trì sự tín nhiệm và công nhận. Ở những quốc gia khác – đặc biệt là nước Anh – các nhóm giám khảo cũng được sử dụng để đánh giá chất lượng các trường công lập trong vài thập kỷ trở lại đây. Nhận ra hạn chế của kiểm tra chuẩn hóa trong việc cung cấp thông tin về chất lượng trường học, mạng lưới các trường công lập mới và thậm chí một số bang đã bắt đầu thử nghiệm việc sử dụng các nhóm giáo dục từ bên ngoài trường để thực hiện việc đánh giá chất lượng trường. Xét theo nhiều khía cạnh, nếu các đánh giá này được thực hiện một cách bài bản thì sẽ có thể cung cấp những thông tin sâu và đáng tin cậy hơn rất nhiều về điểm mạnh và điểm yếu của trường, so với thông tin mà hồ sơ kết quả kiểm tra chuẩn hóa của trường.

Các chương trình Đánh giá Chất lượng Trường học (School Quality Review) khác nhau tùy theo tổ chức tài trợ hoặc bang, nhưng thường có chung 3 yếu tố. Thứ nhất là các tiêu chuẩn về trường học hiệu quả mà người ta nhất trí và đã được chung tay xây dựng bởi các đại diện từ các nhóm trường, các hiệp hội nghề nghiệp, và/hoặc các cơ quan của bang. Thứ hai là một loạt những đề tài hoặc câu hỏi mà các cộng đồng trường học xem xét định kỳ như một tiêu chuẩn cho việc tự học. Thứ ba là các cuộc viếng thăm định kỳ của các nhóm đánh giá từ bên ngoài,

những người sử dụng các tiêu chuẩn và kết quả về hoạt động tự học của chính ngôi trường ấy để đánh giá thành quả chung của trường. Kết quả của chuyến viếng thăm này thường là một bản báo cáo công khai dạng viết, mô tả những lời tuyên dương và khuyến nghị để ngôi trường được đến thăm xem xét.

Một ví dụ xuất sắc về mô hình Đánh giá Chất lượng Trường học là quy trình được Phòng Giáo dục bang New York xây dựng vào năm 1992, dưới sự lãnh đạo có tầm nhìn của Ủy viên phụ trách Giáo dục của bang, Thomas Sobel. Đó là phiên bản đã qua điều chỉnh thích ứng dựa trên nguyên mẫu là hệ thống đánh giá trường học Anh Quốc và đã được Jacqueline Ancess ghi chép tỉ mỉ trong ấn phẩm của bà mang tên Bên ngoài/Bên trong, Bên trong/Bên ngoài: Xây dựng và Triển khai Đánh giá Chất lượng Trường học (Outside/Inside, Inside/Outside: Developing and Implementing the School Quality Review)⁶.

Các tiêu chuẩn trường học tốt, ví dụ như ở New York, đã được ghi lại trong một tài liệu mang tên “Giá trị và Giả định” (Values and Assumptions). Kiểu câu hỏi và dữ liệu mà các nhóm Đánh giá Chất lượng Trường học sẽ xem xét trong các chuyến thanh tra trường học của họ đã được phác thảo đại ý trong tài liệu của New York mang tên “Điểm Khởi hành” (Point of Departure).

Một khi các trường học đã hoàn thành được việc tự nghiên cứu, dựa trên hai tài liệu nói trên, thì họ đã sẵn sàng tiếp một cuộc viếng thăm của nhóm Đánh giá Chất lượng Trường học, với thành phần điển hình bao gồm các nhà giáo dục giàu kinh nghiệm, phụ huynh và các đối tác cộng đồng và doanh nghiệp.

Các nhóm sẽ dành ba hoặc bốn ngày thanh tra một trường, quan sát các lớp học và các buổi họp; phỏng vấn giáo viên, học sinh, nhà quản lý, phụ huynh, nhân lực của trường và các thành viên cộng đồng; học cũng sẽ xem xét lại điểm kiểm tra và các dữ liệu khác, cũng như những thành quả mẫu của học sinh. Sau khi chuyển thanh tra kết thúc, nhóm này sẽ chuẩn bị một báo cáo bằng lời được trình trước cộng đồng trường học cùng với cơ hội cho các câu hỏi và thảo luận và cả một báo cáo dạng văn bản. Các bản báo cáo này thường mô tả những hoạt động của Hội đồng thanh tra, các điểm mạnh của trường và những điểm cần tập trung cải thiện. Việc thảo luận về các bản báo cáo này giúp các lãnh đạo trường hiểu được họ có thể làm gì để cải thiện trường mình – những hiểu biết sâu sắc mà những điểm số đơn thuần không thể cho họ.

Đáng buồn thay, mô hình thử nghiệm Đánh giá Chất lượng Trường học đầy hứa hẹn này đã bị buộc ngừng lại ở bang New York khi Ủy viên phụ trách Giáo dục mới của bang này, Richard Mills lên thay thế Thomas Sobel vào năm 1997. Ủy viên Mills cũng tuyên bố rằng, ông ta không ủng hộ ý tưởng trường học có khả năng thiết lập các tiêu chuẩn tốt nghiệp của riêng nó – thay vào đó, ông ta khẳng định rằng tất cả các học sinh phải vượt qua các bài thi chuẩn hóa Regents mới của bang để nhận được bằng tốt nghiệp trung học của bang New York. New York, như nhiều bang khác, đã chuyển sang áp dụng một định nghĩa rất hạn chế – cứng nhắc và chạy theo thi cử – về trách nhiệm giải trình.

Khi không bị chính quyền bang cấm đoán một cách chính thức, một nhóm các nhà giáo dục tận tâm ở New York đã tiếp

tục phát triển và tinh chỉnh các mô hình đánh giá dựa trên thành tích thực hành cho thành quả và sự phát triển năng lực nghề nghiệp của học sinh. Đoàn thanh tra tiêu chuẩn thực hành bang New York đã xác định sáu nhiệm vụ mà tất cả các học sinh phải hoàn thành để tốt nghiệp: một bài nghiên cứu, một bài luận văn chương, một thí nghiệm khoa học, một phần ứng dụng toán cao cấp vào thực tế cuộc sống, một tác phẩm nghệ thuật sáng tạo và một bản tự đánh giá. Họ cũng đang xây dựng một quy trình đánh giá của học sinh đồng trang lứa bên ngoài trường, nhằm giúp giáo viên đánh giá chính xác hơn và cải thiện thành quả của học sinh cũng như giúp các lãnh đạo trường học suy ngẫm về những cải tiến cần thiết cho nhà trường.

Hai bang Rhode Island và Illinois, sử dụng cái mà họ gọi là Thanh tra Trường học (School Visits) như một phần không thể tách rời trong kế hoạch trách nhiệm giải trình của họ. Ủy viên phụ trách Giáo dục bang Rhode Island là Peter McWalters, mới đây trong một cuộc nói chuyện đã kể câu chuyện cho thấy giá trị của việc đánh giá trường học đối với ngay cả những trường đã được gọi là trường tốt. Sau khi dành vài ngày ở một trong những trường trung học danh giá nhất của bang, nhóm Thanh tra Trường học đã báo cáo rằng mặc dù ngôi trường này có một số kết quả nằm trong số những điểm thi cao nhất bang – phần lớn do thực tế rằng các học sinh tại đây có điều kiện gia đình đặc biệt tốt, đã bước vào lớp 9 với điểm số cao – người ta không nhìn thấy một bằng chứng đáng kể nào chứng minh rằng trường trung học này tạo được chút “giá trị gia tăng” nào cho những em này trong thời gian từ lớp 9 đến lớp 12. Ngôi trường này đang

thành công dựa trên danh tiếng về kết quả thi rất tốt của học sinh, nhưng theo nhóm Thanh tra Trường học, người ta gần như chẳng làm được gì để thực sự tạo ra thử thách xứng đáng cho học sinh.

NHỮNG YẾU TỐ LÀM NÊN MỘT HỆ THỐNG TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH HIỆU QUẢ

Giờ đây, chúng ta đã có thể bắt đầu mô tả một số phẩm chất và đặc tính của một hệ thống trách nhiệm giải trình của học sinh và trường học hiệu quả hơn. Vấn đề đầu tiên mà chúng ta sẽ xem xét là động lực của học sinh và giáo viên, một chủ đề mà chúng ta rồi sẽ quay trở lại trong cuốn sách này.

Đánh giá quá trình hay đánh giá phê bình

Một hệ thống trách nhiệm giải trình hiệu quả trong giáo dục không thể chỉ là một trò chơi kiểu “bắt quả tang”. Một hệ thống trách nhiệm giải trình tốt – bất kể cho học sinh hay cho trường học – phải không chỉ đánh giá chính xác những điểm mạnh và điểm yếu, mà còn phải giúp đem đến động lực và những kiến thức sâu sắc mà người ta cần đến để cải thiện. Hệ thống khảo thí hiện tại của nước Mỹ không đạt được cả hai đòi hỏi này.

Đầu tiên, các bài kiểm tra thường không đánh giá những năng lực quan trọng nhất phục vụ việc lao động và việc làm một công dân. Thứ hai, các bài kiểm tra không tạo động lực cho việc học. Nhu cầu dạy để thi khiến động lực của cả giáo viên lẫn học sinh đều suy giảm nghiêm trọng. Tệ hơn cả là việc kết quả kiểm

tra thường chỉ được công bố sau thời điểm làm bài kiểm tra ít nhất sáu tháng. Cho đến khi giáo viên nhận được điểm kiểm tra của lớp mình, học sinh đã chuyển sang lớp khác. Và như thế, người ta không thể sử dụng kết quả để điều chỉnh phương pháp giảng dạy hay chương trình một cách kịp thời. Và chính các bài kiểm tra cũng hiếm khi cho người ta thông tin về những điểm mạnh và điểm yếu của học sinh, thứ có thể giúp một giáo viên biết rằng mình cần làm khác đi ở điểm nào. Học sinh cũng gần như không bao giờ biết được cụ thể mình đã làm đúng hay làm sai ở đâu trong những bài kiểm tra này. Xét cho cùng, đa số các bài kiểm tra chuẩn hóa được sử dụng ngày nay không cung cấp thông tin cho quy trình dạy và học. Chúng chỉ đơn thuần trừng phạt các học sinh có thành tích thấp và làm giáo viên bẽ mặt, không hơn không kém.

Vậy, đâu sẽ là những yếu tố tối quan trọng của một kiểu hệ thống đánh giá và trách nhiệm giải trình mới, kích thích được khao khát cải thiện đồng thời cho cả phụ huynh lẫn các thành viên cộng đồng những thông tin thiết yếu về trường? Một hệ thống tốt hơn trông sẽ như thế nào? Hãy cho phép tôi đề xuất năm yếu tố phụ thuộc lẫn nhau của một hệ thống trách nhiệm giải trình hiệu quả hơn các mô hình hiện tại của chúng ta.

1. Thành quả “chân thực” của học sinh được đánh giá thông qua các “biểu hiện năng lực”

Trong những câu chuyện của Central Park East và học khu Chugach, chúng ta đã biết một hệ thống rất khác để đánh giá

thành quả của học sinh có thể cải cách chương trình theo những cách tích cực như thế nào, qua đó giúp nâng cao khao khát học tập cũng như mức thành tích của học sinh. Ngay chính công việc mà học sinh làm ở những nơi này đã hàm chứa ý nghĩa nội tại. Học sinh biết rằng mình đang làm chủ những năng lực cần thiết để thành công trong thế giới người lớn. Và mức độ thành thực của học sinh liên tục được đánh giá thông qua những dự án hay biểu hiện thành quả công việc, trong đó học sinh học từ các lỗi sai và áp dụng những gì mình đã học vào các công trình sau đó.

Một lần nữa, hãy so sánh mô hình này với mô hình hướng đạo. Sẽ thế nào nếu bạn phải làm những bài kiểm tra trắc nghiệm về các thành phần của một cái lều và lửa trại, để giành được chuyên hiệu cho kỹ năng cắm trại? Rồi hãy tưởng tượng rằng bài kiểm tra ấy có một số câu hỏi hóc búa – những câu hỏi có thể có nhiều hơn một câu trả lời đúng, hoặc hỏi những thông tin mập mờ. Bạn sẽ có động lực đến mức nào trong một hệ thống đánh giá như vậy? Và ngay cả khi bạn vượt qua bài kiểm tra, cái mà bạn thực sự hiểu và biết là gì? Bạn sẽ có năng lực tốt đến đâu?

Đây chính là điểm cốt lõi của thể lưỡng nan trong kiểm tra chuẩn hóa: nó là một hệ thống kiểm tra không tạo động lực được cho học sinh hay giáo viên. Đó là lý do vì sao hội Nam Hướng đạo không sử dụng những bài kiểm tra như vậy. Nếu bạn muốn giành chuyên hiệu về kỹ năng cắm trại, bạn phải thể hiện được kiến thức và kỹ năng thực sự: nhóm lửa, dựng lều.

Như tôi đã đề cập từ trước, từ thời của Socrates đến nay, giới tinh hoa trong nhiều xã hội đã được giáo dục và đánh giá bằng những phương tiện này: Diễn thuyết, bảo vệ luận văn! Vào thời

kỳ chúng ta cần tất cả các học sinh học được cách sử dụng tốt tư duy để lao động và làm công dân, tại sao chúng ta phải tiếp tục dựa vào một hệ thống đánh giá lạc hậu và không hiệu quả? Khi nói đến câu chuyện tạo ra những cách tinh vi và tiến bộ hơn để đánh giá công việc và thành quả của học sinh, chúng ta có thể làm tốt hơn, tốt hơn rất nhiều. Và nếu chúng ta làm được như thế, thì học sinh cũng sẽ làm được như thế.

2. Nhiều thước đo khác nhau cho “thành công” của trường

Giờ đây, chúng ta đã thấy rằng, với tư cách một phương tiện đánh giá trường học cho cả học sinh thuộc nhóm thiểu số trong xã hội lẫn những em có điều kiện xuất thân đặc biệt thuận lợi, các bài kiểm tra chuẩn hóa gây ra nhiều vấn đề. Các học sinh thuộc nhóm thiểu số trong xã hội đến từ Central Park East, những em có thành tích rất thấp ở các bài kiểm tra chuẩn hóa vẫn tốt nghiệp trung học với năng lực thực sự, sẽ bước vào đại học và sẽ học tập tốt. Trong khi đó, nhóm Thanh tra Trường học của bang Rhode Island đã khám phá ra rằng, học sinh đến từ một cộng đồng thượng lưu và trung lưu khi ấy đang nhận được chất lượng phục vụ rất tồi từ trường trung học của mình, bất chấp những điểm số cao của ngôi trường ấy.

Việc tập trung vào những cách tinh vi và tiến bộ hơn để đánh giá những gì học sinh đã làm được sẽ giúp chúng ta tiến được một quãng dài trên con đường hướng tới việc thiết lập một cơ sở cho việc đánh giá chất lượng một ngôi trường. Khi các nhà giáo dục và các phụ huynh biết được thành quả làm việc tốt

của học sinh trông như thế nào, họ sẽ mang những góc nhìn và kỹ năng mới mẻ đến với những nhóm đánh giá hồ sơ học sinh của một trường học. Tương tự việc các hồ sơ và kết quả việc thực hiện những nhiệm vụ thực tế đã cung cấp nhiều thước đo cho mức độ thành thực của học sinh, các Đánh giá Chất lượng Trường học cũng cho chúng ta lượng thông tin lớn hơn nhiều so với những gì điểm số đơn thuần cho biết về ngôi trường. Thông qua các thước đo định tính lẫn định lượng, đánh giá này nói cho chúng ta biết về chất lượng kết quả công việc của cả học sinh lẫn giáo viên. Chúng cung cấp hiểu biết sâu sắc về mức độ chủ động tham gia vào quá trình học tập. Quan trọng hơn, những “đánh giá của người cung cấp” như vậy đem đến các cơ hội thực sự để tạo ra hiểu biết mới về hành động cụ thể để cải thiện một ngôi trường.

3. “Cấp phép” cho Điều hành viên trường công lập

Nhưng thậm chí với những cách tinh vi và tiến bộ hơn để xác định chất lượng trường học, chúng ta vẫn phải đối phó với vấn đề trách nhiệm giải trình. Ai nên là người tài trợ cho cơ quan Đánh giá Chất lượng Trường học và cần phải làm gì nếu quy trình này xác định được rằng một trường đang hoạt động không hiệu quả? Hãy để tôi kết thúc chương này với một bản sơ phác những thành phần mấu chốt của một hệ thống toàn diện mới về trách nhiệm giải trình trường học.

Vấn đề ban hành các quyết định phê bình và luật bảo vệ để đảm bảo chất lượng trường học ngày càng trở nên cấp thiết khi

người ta tri nhận ngày càng rõ ràng rằng, các học khu trường công lập ở nước Mĩ không thể cải thiện các trường mà nó chịu trách nhiệm. Ngày càng nhiều cá nhân và tổ chức bắt đầu phân vân liệu các học khu, với những gì chúng ta vẫn biết về chúng, có khả năng tự cải cách hay không. Và ở chương 5, chúng ta sẽ xem xét một số lý do giải thích tại sao chúng có thể thực sự không làm được việc ấy.

Dù mỗi nhóm đều có quan điểm riêng về các học khu, gần như tất cả mọi người đồng ý rằng các trường trung học ở đô thị là những nơi có sức phản kháng mạnh nhất đối với các thay đổi, ngay cả khi những trường này được các cơ quan bên ngoài cung cấp rất nhiều nguồn lực bổ sung. Trong khi đó, các nhóm và cá nhân đang mở ra những trường trung học cực kỳ thành công ở một số thành phố – bao gồm New York, Philadelphia và Chicago. Câu chuyện về những nỗ lực này mới đây đã được ghi chép lại trong cuốn sách *Tạo ra trường học mới: Những trường học nhỏ đang thay đổi nền giáo dục Mĩ như thế nào?* (*Creating New Schools: How Small Schools Are Changing American Education*) mà Evans Clinchy là chủ biên.

Chỉ riêng ở Thành phố New York, gần 6.000 trẻ em vào học ở những trường nhỏ mới – những ngôi trường tư thục tương tự với Central Park East ở nhiều khía cạnh, nhưng được tài trợ bởi một loạt những mạng lưới cải cách giáo dục, cơ quan cộng đồng, nhóm thanh niên và vân vân. Bất chấp những trận chiến liên miên giữa học khu và các hệ thống quản lý quan liêu cấp bang, những ngôi trường mới này vẫn sống sót và hành động đặc biệt tốt trong việc giúp học sinh tốt nghiệp và đưa chúng vào đại

học. Vì thế, ngày càng nhiều người bắt đầu đặt câu hỏi: Kiểu hệ thống nào có thể được triển khai để tạo điều kiện thuận lợi cho sự ra đời của nhiều trường như Central Park East?

Paul T. Hill, Giám đốc Trung tâm tái tạo nền giáo dục (Center for Reinventing Education) ở Đại học Washington, đã đặt nền móng cho sự ra đời của một hệ thống trách nhiệm giải trình giáo dục công lập mới thông qua cuốn sách *Tái tạo Giáo dục công lập (Reinventing Public Education)*, một cuốn sách giữ vị trí quan trọng mà ông cùng Lawrence C. Pierce và James W. Guthrie là các đồng tác giả. Ý tưởng của ông đơn giản một cách tài tình: Học khu nên ngừng tham gia vào việc cố gắng quản lý hệ thống trường công lập khổng lồ mà thay vào đó nên trở thành những cơ quan cấp phép cho các cá nhân hoặc nhóm có nguyện vọng điều hành các trường công lập.

Trong một hệ thống như vậy, các cá nhân hoặc nhóm sẽ nộp hồ sơ xin giấy phép điều hành trường công lập. Nếu thành công, họ sẽ được giao một hợp đồng giải thích cặn kẽ kiểu chương trình học được cung cấp ở trường này, ngân sách, tiêu chí đánh giá... Hợp đồng này sẽ có thời gian đáo hạn – chẳng hạn như 5 năm – và chỉ có thể được kí tiếp nếu “điều hành viên” của trường ấy được chứng minh là đang cung cấp một chương trình hiệu quả và có khả năng thu hút một nhóm khách hàng. Phụ huynh và học sinh sẽ được giao toàn quyền lựa chọn trường học, bởi giờ đây họ nằm trong một hệ thống các trường ở đô thị. Nhưng không như hệ thống hiện nay, nơi các trường học không bao giờ “ngừng hoạt động”, nếu một trường gặp phải sự sụt giảm về số lượng học sinh do nó không phải là một nhà cung

cấp dịch vụ được ưa chuộng trong thị trường, nó sẽ mất giấy phép vận hành.

Liệu đây có phải là một ý tưởng xa vời? Các yếu tố của hệ thống giáo dục này đã được sử dụng bởi hệ thống trường tư thục của nước Mỹ trong phần lớn thế kỷ này. Các điều hành viên của các trường tư thục không phải nộp hồ sơ xin giấy phép để điều hành trường của mình, nhưng họ vẫn phải thu hút đủ khách hàng để có thể hoạt động và có được sự công nhận về chất lượng. Như chúng ta đã thấy ở phần đầu chương này, các Hiệp hội chứng nhận chất lượng trường học cấp vùng đặt ra những tiêu chuẩn và đảm bảo việc người ta tuân theo các tiêu chuẩn này thông qua các cuộc thanh tra trường học định kỳ. Cơ chế “cấp đặc quyền” hoặc cấp giấy phép này cũng là cách mà Massachusetts và một số bang khác ban hành luật cho phép sự tồn tại của các trường công ủy quyền. Cuối cùng, Ủy ban Giáo dục phi đảng phái của liên bang gần đây đã công bố một báo cáo giải thích cặn kẽ cách hoạt động của những hệ thống quản lý mới này và những kiểu điều luật nào sẽ cần đến để cho phép hệ thống này tồn tại⁷.

4. “Cấp phép” cho tiêu chuẩn

Nếu vai trò của các học khu và Hội đồng trường học phải thay đổi cơ bản để một hệ thống như vậy có thể vận hành hiệu quả, thì tương tự, vai trò của các bang cũng phải thay đổi. Các bang phải ngừng tham gia vào việc tạo ra một bộ tiêu chuẩn học thuật duy nhất và những bài kiểm tra kèm theo đó – một công

việc được các nhà quan sát có hiểu biết thấu đáo nhất nhận định là đang được thực hiện một cách rất tồi. Thay vào đó, các bang phải tham gia vào lĩnh vực mới – tạo ra những *Báo cáo Khách hàng cho giáo dục*.

Thông qua việc tạo ra các tiêu chuẩn học thuật bắt buộc, các bang ngày càng kiểm soát chương trình cho các trường công lập thuộc quyền quản lý của mình. Tác động của việc này lên các trường học là để tạo ra sự thống nhất ngày càng lớn. Ví dụ, ở Massachusetts, các trường công ủy quyền được trao toàn quyền quyết định chương trình theo Đạo luật Cải cách Giáo dục năm 1993. Bù lại các trường này phải có trách nhiệm giải trình lớn hơn, thông qua việc phải nộp hồ sơ xin cấp giấy phép mới (hoặc ủy quyền) 5 năm một lần. Nhưng cũng chính đạo luật này đã tước đi phần lớn sự tự do ấy, bằng cách ban hành điều luật về việc lập ra các tiêu chuẩn giáo dục và bài thi mới cho bang. Giờ đây, khi những tiêu chuẩn này đã có hiệu lực, các nhà giáo dục ở trường công ủy quyền và các trường công lập khác phải nghe lời chính quyền bang về việc phải dạy *cái gì ở các môn khác nhau và vào thời điểm nào*.

Hãy để tôi dẫn ra một ví dụ từ kinh nghiệm của mình. Nhiều giáo viên môn Nhân văn tin rằng học sinh sẽ hiểu sâu hơn rất nhiều về văn hóa Mỹ bằng cách nghiên cứu cùng lúc lịch sử và văn hóa Mỹ – và thậm chí còn hiểu sâu hơn nữa khi giáo viên ở mỗi môn cố gắng liên hệ nội dung của môn Lịch sử và môn Văn học với nhau. Các khóa Đất nước học cũng thường được cung cấp ở các lộ trình danh dự (honors track) của trường trung học và ở những trường đại học hàng đầu. Ở trường công ủy quyền

City On A Hill, nơi tôi là một ủy viên trong ban sáng lập trường, các giáo viên bắt đầu tạo ra một chương trình có đòi hỏi cao như vậy dành cho các học sinh thuộc nhóm thiểu số trong xã hội ở đô thị.

Nhưng giờ đây ở Massachusetts, cách tiếp cận này cho vấn đề chương trình không còn khả dĩ. Bang này đã quyết định rằng văn học Mỹ phải được học ở lớp 9 và lớp 10, cùng với lịch sử thế giới, trong khi lịch sử nước Mỹ (và văn học thế giới) được học ở lớp 11. Nếu bất cứ trường nào phớt lờ đòi hỏi này của bang đồng nghĩa với việc sẽ phải đối mặt với điểm kiểm tra chuẩn hóa thấp, do nội dung những bài kiểm tra này sẽ được triển khai đúng như thứ tự trong chương trình. Và vì thế, mặc dù giáo viên trường công ủy quyền City On A Hill quả quyết rằng cách tiếp cận của họ hiệu quả hơn sắp xếp của bang, nhà trường vẫn phải chỉnh sửa chương trình cho thống nhất với các tiêu chuẩn của bang.

Thực ra, chúng ta không có bất cứ bằng chứng nào chứng minh rằng một bộ tiêu chuẩn học thuật cụ thể – hoặc thậm chí chính sự tồn tại của các tiêu chuẩn học thuật bắt buộc của bang có thể giúp cải thiện đáng kể thành tích học tập của học sinh. Vậy thì tại sao chúng ta phải cho phép các chính trị gia và một nhóm các “chuyên gia” nội dung kiến thức học thuật và những người thiết kế bài kiểm tra định đoạt chương trình cho mọi học sinh trường công lập trong một bang?

Thay vì tham gia vào việc tạo ra rồi triển khai các tiêu chuẩn học thuật và những bài kiểm tra đi cùng với những tiêu chuẩn ấy, tôi cho rằng các bang nên cấp phép cho nhiều nhà

cung cấp tiêu chuẩn học thuật khác nhau theo đúng cách Paul Hill đã đề xuất: Để các học khu cấp phép cho các Ban giám hiệu trường học.

Thực ra, chúng ta đã có một số tổ chức xây dựng các tiêu chuẩn nội dung kiến thức học thuật và các bài đánh giá và chương trình đi kèm các tiêu chuẩn ấy, với chất lượng tuyệt vời mà lại khác biệt. Trong khu vực hoạt động vì lợi nhuận, người ta có Dự án Edison (Edison Project) và Hệ thống Học tập Sylvan (Sylvan Learning Systems). Trong khu vực phi lợi nhuận, nhiều đối tác của nhóm Trường học Mới hiện đại (New American Schools) đã tạo ra những chương trình xuất sắc và các tổ chức cải cách trường học quốc gia khác cũng vậy. Ở đầu chương này, chúng ta cũng đã thấy rằng các mạng lưới trường học và học khu đơn lẻ như Chugach có thể và thực sự đã tạo ra những bộ tiêu chuẩn và chương trình kèm theo, tất cả đều có chất lượng xuất sắc.

Những phụ huynh khác nhau muốn những thứ khác nhau cho con em họ. Một số muốn một chương trình rất truyền thống mà trong đó người ta tập trung vào việc ghi nhớ. Những người khác muốn một chương trình “tư duy” dựa trên bài tập dự án (project-based). Chúng ta đều nhất trí rằng cần chuẩn mực nghiêm ngặt hơn trong trường học – nhưng thực ra nhiều người trong số chúng ta có những định nghĩa khác nhau về cái được xem là đạt chuẩn mực nghiêm ngặt về mặt học thuật. Tại sao các công dân trong một bang phải chịu cảnh chỉ nhận được một chương trình duy nhất, một cách duy nhất để học? Tại sao không cho các phụ huynh ở trường công lập chính những lựa chọn đa

dạng về cách tiếp cận mà phụ huynh gửi con đến các trường tư thục đang được thụ hưởng?

Nếu các bang hoàn toàn ngừng tham gia vào việc lập tiêu chuẩn học thuật cũng như xây dựng và triển khai ngày càng nhiều bài kiểm tra, họ sẽ có lượng tài nguyên và nguồn lực lớn hơn rất nhiều để nghiên cứu và “chứng nhận” các bộ tiêu chuẩn học thuật đa dạng sử dụng trong các trường công lập của họ. Các bang cũng sẽ có thêm tiền cho các Nhóm Đánh giá Chất lượng Trường học mà mình tài trợ, tức những nhóm cung cấp những thông tin thiết yếu tới khách hàng của giáo dục và tới các cơ quan cấp phép cho các trường công lập học khu mới. Kết quả của hai nỗ lực cấp bang này sẽ là để tạo ra những lựa chọn thực sự về cách tiếp cận chất lượng cao cho vấn đề dạy và học, cũng như thông tin sâu hơn rất nhiều về đặc điểm của từng trường gồm thành tích và lịch sử của nó.

5. Bài kiểm tra quốc gia kỹ năng Đọc viết và Tính toán

Mặc dù trong suốt cuốn sách này, tôi đã kịch liệt phản đối hình thức khảo thí chuẩn hóa, nhưng tôi không phản đối tất cả các bài kiểm tra chuẩn hóa. Quan điểm của tôi là: Một hệ thống trách nhiệm giải trình cho học sinh và trường học dựa hoàn toàn trên những bài kiểm tra chuẩn hóa dạng trắc nghiệm với chi phí thấp sẽ làm suy giảm việc học tập thực sự, cũng như làm giảm động lực cải thiện ở cả học sinh lẫn giáo viên. Đa số các bài kiểm tra của bang đang được sử dụng hiện nay không đo lường các kỹ năng tư duy, tổng hợp thông tin và giải quyết vấn đề –

những kỹ năng thiết yếu để làm việc và làm công dân. Đồng thời việc lạm dụng những bài kiểm tra này đã làm suy giảm nghiêm trọng động lực của cả học sinh lẫn giáo viên.

Tuy nhiên, các bài kiểm tra chuẩn hóa chất lượng cao thực sự là một phần của một hệ thống trách nhiệm giải trình tiến bộ hơn. Chúng ta thực sự cần một số dữ liệu về việc học tập của học sinh, mà chúng ta có thể sử dụng để so sánh các trường học ở những học khu khác nhau hoặc thậm chí ở các bang khác nhau. Chúng ta cũng cần những bài kiểm tra cung cấp cho mình những thông tin có tính chẩn đoán giá trị về việc học tập của học sinh. Hãy để tôi phác thảo qua những ý chính mà tôi cho rằng sẽ là những tham số trong một hệ thống như vậy.

Đầu tiên, những bài kiểm tra như vậy không thể do các bang đơn lẻ xây dựng. Lý do không chỉ nằm ở tình trạng chính trị hóa quá trình ra quyết định ở địa phương, mà còn vì điều kiện thực tiễn. Khi mỗi bang xây dựng bài kiểm tra riêng cho mình, sẽ không có cách đơn giản nào để so sánh dữ liệu về thành tích của học sinh giữa các bang với nhau. Vì thế, ta sẽ có một tình huống trong đó một bang, chẳng hạn như Louisiana, tuyên bố tỷ lệ đọc thông viết thạo rất cao trong nhiều năm, dựa trên bài kiểm tra do bang tự thiết kế và triển khai, trong khi đa số các nhà tuyển dụng lại không chọn bang này để đặt các hoạt động vận hành bởi lực lượng lao động ở đó có năng lực đọc viết rất kém.

Đáp lại những chỉ trích ngày càng gia tăng, mới đây các bang đã tiến tới việc triển khai hai bộ bài kiểm tra khác nhau. Đa số các bang có các bài kiểm tra “tự thiết kế”, được cho là nhất quán với các tiêu chuẩn học thuật của bang. Cùng với đó,

họ cũng triển khai một bài kiểm tra “quy chiếu nhóm chuẩn” (norm-referenced) được công nhận trên toàn quốc, chẳng hạn như Stanford 9 hoặc Kiểm tra Kỹ năng cơ bản của bang Iowa (Iowa Test of Basic Skills) nhằm cho ra những dữ liệu so sánh được trên toàn quốc. Vì thế, ngày càng nhiều ngày học ở trường bị dành cho việc chuẩn bị cho thi cử, thay vì học tập và việc này không có dấu hiệu kết thúc trong tương lai gần.

Tôi nghĩ rằng giải pháp thực sự đơn giản: nên có chỉ một bài thi quốc gia, thay vì 49 bài thi cấp bang (Iowa không có dạng bài thi này) và hàng tá những bài thi quốc gia mà người ta phải triển khai để xác thực các kết quả của bài thi cấp bang. Thực ra, chúng ta đã có những bài thi như vậy – bài thi NAEP (National Assessment of Educational Progress). Và mặc dù vẫn còn những tranh cãi về thang đo mà Ủy ban Điều hành Quốc gia (National Governing Board) sử dụng để chấm thi, thì các bài thi ấy nhìn chung vẫn được đánh giá cao, như chúng ta đã thấy.

Tuy nhiên, các bài thi NAEP cần được cải tiến ở một vài khía cạnh thiết yếu. Trước tiên và quan trọng nhất, giáo viên và trường học phải có được điểm thi kịp thời để họ có thể sử dụng những kết quả này để dự đoán các thiếu hụt hay phân hồng trong học tập của học sinh. Tom Vander Ark, giám đốc điều hành của Quỹ Sáng kiến Giáo dục Bill & Melinda Gates (Bill & Melinda Gates Foundation Education Initiative) đã đề xuất việc tạo ra một hệ thống kiểm tra năng lực đọc viết và tính toán ở mọi cấp lớp, để giáo viên cũng như học sinh có thể nhận được kết quả ngay lập tức và theo dõi sự tiến bộ một cách dễ dàng. Tồn tại một vài chương trình quốc gia của môn đọc cho phép thực

hiện điều này và các giáo viên báo cáo rằng tính năng này có giá trị vô cùng to lớn.

Thứ hai, tôi nghĩ rằng nội dung của các bài kiểm tra năng lực tính toán hoặc Toán học của NAEP cần được xem xét lại một cách kỹ càng cùng với sự cân nhắc những kỹ năng cần thiết nhất trong thời đại ngày nay. Không mấy ai trong chúng ta cần sử dụng đại số cao cấp trong cuộc đời mình với tư cách người trưởng thành, nhưng tất cả chúng ta đều cần hiểu về xác suất, thống kê và các phương pháp đo lường – cũng như các kỹ năng thực dụng, chẳng hạn như cách điền một bản kê khai thuế và lập kế hoạch chi tiêu. Các bài kiểm tra NAEP cũng có thể bao gồm các phần đánh giá dựa nhiều hơn vào thành tích thực hành. Ví dụ, mặc dù do các yếu tố liên quan đến kinh phí, không phải năm nào tất cả học sinh ở tất cả các trường đều được yêu cầu thuyết trình miệng như một phần trong bài thi NAEP, nhưng tổ chức này có thể phát triển theo hướng lấy mẫu và chấm các phần biểu hiện năng lực dạng này của học sinh theo định kỳ đều đặn. Thông điệp gửi tới giáo viên sẽ là: việc học sinh áp dụng kiến thức như thế nào quan trọng hơn điểm số của các em ở những câu hỏi dạng tô-kín-ô-chứa-đáp-án-đúng.

Để phản bác bài kiểm tra quốc gia, nhiều người thường lập luận rằng hệ quả của nó không gì khác chính là sinh ra một chương trình quốc gia đi kèm. Tuy nhiên, mối lo kể trên sẽ chỉ thực sự trở thành vấn đề nếu bài kiểm tra này được xây dựng xung quanh một hệ thống kiến thức học thuật đặc thù. Bài kiểm tra NAEP tốt nhất có lẽ là bài kiểm tra đánh giá các kỹ năng đọc và viết ở các cấp lớp khác nhau. Đó là một bài đánh giá các

năng lực trí tuệ, chứ không đánh giá sự thuần thục một hệ thống kiến thức học thuật đặc thù. Tự bài thi không gợi ý cho học sinh những phần cần ôn tập. Khi ấy, giải pháp cho nỗi sợ hãi về một “chương trình quốc gia” là chỉ kiểm tra duy nhất năng lực Đọc viết và Tính toán. Các trường sẽ được toàn quyền đưa ra những quyết định mà xưa nay luôn gây nhiều tranh cãi về nội dung tiêu chuẩn cho các môn Khoa học hoặc Nghiên cứu xã hội, chỉ cần các tiêu chuẩn ấy được bang chứng nhận và xem xét thông qua quy trình Đánh giá Chất lượng Trường học.

Một cách khác để đảm bảo không có sự ra đời của chương trình quốc gia là tạo ra thêm các thành tố đánh giá dựa trên thành tích thực hành trong bài thi NAEP. Các bài kiểm tra tốt nhất vốn đã “không phụ thuộc vào chương trình” xét theo khía cạnh: Không có những câu hỏi về kiến thức mà học sinh chỉ cần học thuộc ngay đêm trước khi thi là có thể trả lời được. Thay vào đó, nội dung kiểm tra sẽ bao gồm các năng lực được xây dựng và phát triển theo thời gian bằng cách sử dụng nhiều phương thức tiếp cận khác nhau.

Kiểm tra CQ: Một chương trình Giáo dục Công dân chung

Tuy nhiên, chúng ta có thể sẽ muốn xem xét việc xác định cụ thể các tham số của bài kiểm tra năng lực Đọc viết quốc gia cho học sinh trung học, sao cho các câu hỏi dựa trên và bao hàm kiến thức về năng lực công dân, cũng như phát triển cái mà tôi gọi là “trí thông minh năng lực công dân” (Citizenship Quotient – CQ). Thay vì yêu cầu học sinh phát biểu cảm nghĩ về trích

dẫn từ một tác phẩm văn học hoặc một vấn đề “thời sự”, tại sao không tạo ra các câu hỏi khác nhau dạng viết luận cho mỗi năm, yêu cầu học sinh diễn giải một đoạn trích từ Tuyên ngôn Độc lập Mỹ hoặc một trong những tu chính án hiến pháp(*)? Các câu hỏi dạng tự luận có thể yêu cầu học sinh kể về một khoảng thời gian trải nghiệm tham gia vào việc phục vụ cộng đồng hoặc đứng lên ủng hộ một ý tưởng hay vấn đề quan trọng đối với mình. Bằng cách này, chúng ta có thể thiết lập một số kỳ vọng cơ bản về những gì mà một chương trình năng lực công dân chung cho tất cả người Mỹ cần đạt được.

Việc dạy để thi không có gì sai – chừng nào đó là một bài thi tốt, đánh giá được một cách kỹ lưỡng những thứ chúng ta xem là quan trọng nhất.

TẠO RA MỘT HỆ THỐNG GIÁO DỤC CÔNG LẬP “TƯ NHÂN HÓA”

Ngày nay, tồn tại rất nhiều tranh cãi xung quanh ý tưởng trao cho các gia đình những “phiếu trợ cấp giáo dục” tương đương với một khoản tiền cố định mà họ có thể tiêu vào một trường tư thục hoặc trường dòng mà họ chọn. Về cơ bản, đề xuất này là một nỗ lực để sửa chữa hệ thống giáo dục công của

(*) Tu chính án hiến pháp (Constitutional Amendment) là một sự thay đổi/điều chỉnh/bổ sung trong hiến pháp của một quốc gia hay của một bang. Kể từ khi Hiến pháp Mỹ ra đời cho đến nay, Hiến pháp chưa bao giờ sửa đổi nhưng đã có tổng cộng 27 tu chính án. Tu chính án thứ XXVII được thông qua vào năm 1992 (BTV).

chúng ta, bằng cách tạo ra một thị trường kinh doanh tự do hơn. Nếu chính quyền mới của đảng Cộng hòa làm được những gì họ muốn, hệ thống phiếu trợ cấp sẽ trở thành một yếu tốt cốt lõi trong giáo dục công. Tuy nhiên, những người ủng hộ kế hoạch này không nói nhiều về cách để đảm bảo các trường tư thục và trường dòng luôn chịu trách nhiệm giải trình. Học sinh trường tư thục nhìn chung không bị yêu cầu làm các bài kiểm tra giáo dục của bang và Hiệp hội Quốc gia các trường độc lập (National Association of Independent Schools) kịch liệt phản đối các phiếu trợ cấp, bởi chúng rất có thể sẽ đồng nghĩa với sự kiểm soát ngày càng nhiều của chính phủ đối với các trường tư thục, cũng là điều mà họ lo sợ.

Như vậy, một hệ thống phiếu trợ cấp giáo dục sẽ hoàn toàn không bị kiểm soát, hoặc cuối cùng sẽ bị chính hệ thống đang được triển khai cho các trường công lập hiện có trên nước Mỹ kiểm soát, thông qua các chương trình bắt buộc của bang, các bài kiểm tra chuẩn hóa có tính quyết định đối với tất cả học sinh. Linh cảm của tôi là: Ngay cả những người ủng hộ hệ thống phiếu trợ cấp một cách nhiệt tình nhất cũng sẽ không vui với sự độc quyền tiêu chuẩn học thuật này của bang và đa số các khách hàng của trường tư thục sẽ không ủng hộ nó.

Tôi tin rằng giải pháp không phải là một hệ thống phiếu trợ cấp, mà thay vào đó là việc làm cho hệ thống trách nhiệm giải trình trong giáo dục công của chúng ta giống với hệ thống đã tồn tại trong các trường tư thục hàng đầu hơn. Để đánh giá những gì học sinh biết, các trường phổ thông và trường đại học tư nhân không sử dụng nhiều những bài kiểm tra chuẩn hóa,

nếu không muốn nói là hoàn toàn không dùng. Và rất ít giáo viên hoàn toàn chỉ dựa vào các bài kiểm tra sử dụng dạng câu hỏi trắc nghiệm. Các bài kiểm tra dạng dự án, viết luận và kiểm tra vấn đáp là những hình thức khảo thí phổ biến hơn – bởi chúng là những phép đo lường tốt nhất cho khả năng áp dụng kiến thức của học sinh. Tại sao chúng ta không có một hệ thống như vậy trong các trường công lập?

Ở nhiều vùng trên nước Mỹ, các trường tư thục có chương trình và triết lý giáo dục rất khác nhau. Phụ huynh chọn chương trình nào mà họ tin là phù hợp nhất với các nhu cầu và sở thích của con họ. Ở ngay vùng Boston nơi tôi đang sinh sống, giả thiết rằng tôi có đủ tiền để trả học phí, tôi có thể gửi con mình vào một trường tư thục hoặc trường dòng, nơi lũ trẻ ngồi theo hàng và mặc đồng phục, hoặc một nơi chú trọng vào thể thao hoặc nghệ thuật, hoặc một trường nơi lũ trẻ gọi giáo viên bằng tên riêng của họ và dành phần lớn thời gian trong ngày cho những bài tập dạng dự án (project-based). Tất cả những trường này đều nhận được sự công nhận đầy đủ về chất lượng và hẳn sẽ cung cấp một chương trình giáo dục đủ tốt. Kết quả sau đó sẽ là việc đưa được học sinh vào đại học nơi các em sẽ tiếp tục học tập thật tốt. Có lý do gì để không tạo ra những lựa chọn như vậy trong trường công lập?

Cách đây rất lâu, các trường học độc lập đã khám phá ra sức mạnh của thẩm định chuyên sâu (peer review), cũng như kỷ luật của thị trường. Thông qua hai cơ chế này, các trường ấy chủ yếu tự kiểm soát và nhìn chung là một hệ thống thành công. Tại sao chúng ta không thể giảm thiểu hoạt động quan liêu hóa

không còn hiệu quả của các hệ thống trách nhiệm giải trình trong giáo dục công lập để chuyển sang một hệ thống trách nhiệm giải trình mới và linh hoạt hơn?

Tại sao tất cả học sinh không thể được hưởng một số lợi ích nào đó từ một hệ thống giáo dục mà hiện tại chỉ những người thuộc tầng lớp thượng lưu, tinh hoa mới được hưởng? Nếu hệ thống này đủ tốt cho những người giàu có, thì có lý do gì mà nó lại không có hiệu quả với chúng ta, tức những người còn lại? Tại sao chúng ta cần trao phiếu trợ cấp giáo dục cho nhiều gia đình để họ rời khỏi hệ thống giáo dục công lập và vào các trường tư thục? Thay vào đó, tại sao không khiến cho trường công lập của chúng ta giống các trường tư thục hơn?

Tất nhiên, tồn tại những điểm khác biệt rõ ràng giữa trường công và trường tư thục. Các trường tư thục không có nghĩa vụ nhận tất cả học sinh và chúng ta biết rằng, trong nhiều trường tư thục ngày nay, học sinh đến từ những gia đình thu nhập thấp và nhóm thiểu số trong xã hội đang nhận được rất ít hoặc gần như không nhận được sự giáo dục nào. Và như thế, kiểu hệ thống trách nhiệm giải trình mà tôi đang đề xuất có một số điểm mới và những phương tiện đảm bảo – chẳng hạn như cấp phép cho trường học, các Nhóm Đánh giá Chất lượng Trường học và việc chứng nhận các tiêu chuẩn – cả hai đều được chính quyền bang tài trợ, cũng như duy trì một bài kiểm tra quốc gia.

Như xét ở nhiều khía cạnh, điểm cốt yếu trong đề xuất của tôi rất giống với hệ thống trách nhiệm giải trình mà chúng ta đã và vẫn đang sử dụng ở các Trường làng Hiện đại cả tư nhân lẫn công lập trong hàng trăm năm. Nó có hiệu quả trên quy mô

nhỏ hơn rất nhiều so với các giải pháp quản lý quan liêu được kiểm soát bởi chính phủ mà chúng ta sử dụng hiện nay. Đã đến lúc xem xét liệu chúng ta có thể khiến hệ thống giải trình trách nhiệm Trường Làng Hiện Đại tương ứng kiểu đối thoại trực tiếp vận hành hiệu quả cho mọi học sinh trên nước Mỹ.

Tuy nhiên, để một hệ thống như vậy có thể vận hành hiệu quả, chúng ta cần hiểu thêm về những gì tạo nên một trường học tốt – bên cạnh điểm số. Những trường học tốt, nơi tất cả học sinh và giáo viên nhận được những thử thách phù hợp và được truyền động lực để làm hết khả năng, trông sẽ như thế nào – và những trường này có gì khác với đa số những trường học kiểu nhà máy “dây chuyền lắp ráp” mà chúng ta có ngày nay?

Đây là một vài câu hỏi trong số những câu chúng ta xem xét ở chương tiếp theo.

CHƯƠNG 4

“TRƯỜNG TỐT” TRÔNG NHƯ THỂ NÀO?

XUYÊN SUỐT cuốn sách này, việc chinh phục được cả cảm xúc lẫn lý trí của học sinh và giáo viên hay tạo động lực cho việc vươn đến sự xuất sắc vẫn luôn là chủ đề được nhắc đi nhắc lại. Trong phần Mở đầu, tôi đã giải thích tại sao việc xem xét một cách đơn thuần rằng, vấn đề giáo dục ngày nay không khác gì vấn đề của những ngôi trường “thất bại” cơ bản là bóp méo sự thật và điều này tạo ra hiệu ứng làm suy giảm nghiêm trọng tinh thần của giáo viên. Trong chương 1, tôi đã mô tả việc học sinh ngày nay không còn tìm được động lực từ những biện pháp khích lệ học tập đã từng tạo được ảnh hưởng lên nhiều thế hệ trước: nỗi sợ hãi và tôn trọng thẩm quyền cùng niềm tin rằng “thành công” sẽ là phần thưởng cho nhiều năm lao động chăm chỉ hay “quả ngọt đang chờ được gặt hái”. Trong chương này, tôi cũng bàn về vấn đề: tình trạng người trẻ ngày càng trở nên tách biệt khỏi thế giới người lớn khiến họ gặp nhiều khó khăn hơn như thế nào trong việc thấu hiểu những đòi hỏi của “tư cách thành viên” trong thế giới ấy.

Ở chương 2 và chương 3, chúng ta đã biết được rằng sự chú trọng vào việc thuần thực và đánh giá các năng lực thực sự sẽ

giúp giáo viên tập trung vào những gì quan trọng nhất, đồng thời cho phép học sinh hiểu rõ hơn về những giá trị mà chúng đang học. Trong chương trước, chúng ta cũng đã biết về ngôi trường của Deborah Meier, trường Trung học Central Park East, đại diện tiên phong trong việc áp dụng một hệ thống đánh giá tạo được động lực cho học sinh để các em tiếp nhận những công việc nhiều thử thách hơn và, cuối cùng, đạt được những mức năng lực học thuật cao hơn. Chúng ta đã xem xét những yêu cầu của hệ thống trên về các mức biểu hiện độ thành thạo, thông qua các sản phẩm được trình bày ở cả dạng thuyết trình và tài liệu văn bản trong 14 lĩnh vực khác nhau mà học sinh phải hoàn thiện để tốt nghiệp. Chúng ta cũng biết ngôi trường này cho đến nay đã thành công như thế nào, khi xấp xỉ 100% học sinh tốt nghiệp và hơn 90% vào đại học – trong một hệ thống trường học thành phố mà tỉ lệ học sinh tốt nghiệp trung học chỉ chiếm 50% và rất ít học sinh tiếp tục học sau đó.

TRƯỜNG LÀNG HIỆN ĐẠI

Thực tế rằng học sinh phải có khả năng vận dụng linh hoạt những năng lực thực sự để tốt nghiệp thay vì chỉ đơn thuần dành “thời gian ngồi trên lớp” là một yếu tố quan trọng trong việc tạo động lực cho học sinh, tôi tin là vậy. Nhưng đó hoàn toàn không phải là yếu tố duy nhất. Central Park East đã tạo ra mô hình mới cho một trường gồm từ lớp 7 đến lớp 12 – một mô hình mà xét theo nhiều khía cạnh đã “phá vỡ khuôn khổ” của trường trung học cơ sở và trung học phổ thông công lập của nước Mỹ. Nó đã trở thành một mô hình cho cả một thể hệ các

nhà khởi nghiệp giáo dục, những người đang xây dựng trường trung học cơ sở và trung học phổ thông của riêng mình. Vì tất cả những lý do này, một việc quan trọng cần làm là xem xét mô hình của Central Park East một cách kỹ lưỡng hơn cũng như thấu hiểu những yếu tố góp phần tạo ra khác biệt cơ bản và quan trọng về mặt động lực của học sinh và giáo viên, trong mối quan hệ so sánh với các trường trung học cơ sở và trung học phổ thông theo mô hình truyền thống hơn.

Nhưng trước tiên, tôi cần khẳng định để độc giả không hiểu lầm rằng tôi đưa ví dụ Central Park East và cho rằng đây *chính là ngôi trường kiểu mẫu*. Tôi cũng không nghĩ rằng ngôi trường này hoàn hảo và giờ đây nó có lẽ cũng không còn giống 100% với thời Deborah Meier còn là Hiệu trưởng. Thay vào đó, ý định của tôi là khám phá một số đặc điểm của ngôi trường đã tạo ra được thay đổi đáng kể trong cuộc sống của cả học sinh và giáo viên. Xét cho cùng, Central Park East là một ví dụ về những gì có thể xuất hiện khi các nhà giáo dục tham gia vào công tác nghiên cứu và phát triển (R&D) để “phát minh” ra những ngôi trường tốt hơn. Deborah Meier sẽ là một trong những người đầu tiên đồng ý rằng các thế hệ sau, những người tiếp tục xây dựng dựa trên công trình tiên phong này, chắc chắn sẽ làm tốt hơn bản mẫu đầu tiên.

BẢY YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC CỦA HỌC SINH

Meier tin rằng mục tiêu của việc cải cách trường trung học phải là khiến tất cả các trường trung học trở nên giống với những

trường tiểu học tốt nhất. Nhiều yếu tố “thiết kế” của trường Trung học Central Park East chịu ảnh hưởng theo một cách rất có ý thức, từ những gì Meier đã học được qua nhiều năm giảng dạy và sau này là làm lãnh đạo các trường tiểu học xuất sắc. Trong phần phân tích sau đây, tôi sẽ xác định bảy đặc tính của Trường Trung học Central Park East (và nhiều trường trung học thành công khác) mà tôi tin rằng chúng đóng vai trò cốt lõi trong việc tạo động lực cho tất cả học sinh vươn đến những thành tích tốt hơn khi học ở các cấp học cao¹.

1. Giáo viên hiểu rõ học sinh

Tư duy của Meier về trường trung học chịu ảnh hưởng từ công trình của TedSizer và các cộng sự của ông ở Liên minh Trường học chủ chốt, nơi Central Park East là một thành viên sáng lập. Một trong những nguyên tắc quan trọng nhất của trường này thực ra được tóm tắt trong một cách ngôn(*) súc tích củaSizer và nằm ở vị trí trung tâm trong vấn đề động lực học sinh ngày nay: “Bạn không thể tạo động lực cho một học sinh khi mà bạn không hiểu về em ấy”.

Dù theo giấy tờ, một trường trung học phổ thông hoặc trung học cơ sở điển hình có tỉ lệ học sinh trên giáo viên là 18:1, thì trên thực tế đa số các giáo viên sẽ gặp trung bình 150 học sinh một ngày trong suốt một kỳ hoặc cả năm học. Năm tiếp theo, giáo viên sẽ phải bắt đầu lại từ đầu, cố gắng biết tên của khoảng 150

(*) Là tục ngữ, ngôn ngữ hoặc danh ngôn, chỉ có nghĩa đen, đơn thuần về mặt giáo dục (BTV).

học sinh nữa. Và chỉ đợi đến giờ ra chơi (trung bình 5 hoặc 6 lần mỗi ngày), học sinh và cả giáo viên sẽ trở thành những chấm vô danh, lẫn vào bên trong đại dương khổng lồ của khoảng 1.500 đến 4.000 con người ủa ra các hành lang của những ngôi trường trung học điển hình ở nước Mỹ. Thậm chí ở một số trường, giáo viên còn chẳng nhớ nổi tên của tất cả các đồng nghiệp, chứ chưa nói đến học sinh.

Bạn có nhớ cuộc thảo luận của chúng ta ở chương 1 về tình trạng người trẻ ngày càng tách biệt khỏi người lớn? Khi học sinh trung học được yêu cầu nêu ra một thay đổi quan trọng nhất nên được thực hiện và có thể cải thiện được việc học của mình, đại đa số các em đều trả lời “có những thầy cô biết cháu và quan tâm đến cháu”². Việc đáp ứng đòi hỏi này đơn giản là không thể trong những trường trung học phổ thông và trung học cơ sở rất lớn của chúng ta, với cách tổ chức như hiện nay.

Mẹo ở đây là tư duy vượt ra khỏi khuôn khổ và biến các mối quan hệ giữa học sinh và giáo viên thành mối ưu tiên hàng đầu. Một cách có ý thức, Central Park East đã bắt đầu bằng cách tạo ra một trường học nhỏ hơn rất nhiều. Để làm được điều này, họ xây dựng một thời gian biểu lớp học độc nhất vô nhị và sử dụng ngân sách cho giảng dạy của họ theo cách rất khác với đa số các trường – như chúng ta sẽ thấy.

Central Park East tuyển khoảng 450 em từ lớp 7 đến lớp 12 – một quy mô mà theo Meier là quá lớn, mặc dù con số này còn chưa bằng phân nửa một trường trung học lớp 9 đến lớp 12 điển hình. Trường của Meier sử dụng chung một tòa nhà trường công lập cũ ở khu Harlem với hai trường khác nữa. Ngôi trường

được chia thành các “nhà” gồm 75 đến 80 học sinh và bốn giáo viên. Các giáo viên nhìn chung dạy nhiều hơn một môn – chẳng hạn như Anh văn và Lịch sử và họ dạy các môn này cùng nhau như một khóa học liên chuyên ngành kéo dài nhiều tiết hơn trong ngày học. Cấu trúc này có nhiều điểm tương đồng hơn với cấu trúc của một trường tiểu học, nơi giáo viên dành những khối thời gian dài hơn rất nhiều cho một nhóm học sinh. Các nhóm giáo viên cũng sẽ duy trì việc dạy cùng một nhóm học sinh trong suốt hai năm.

Quy mô lớp học nhỏ hơn, cùng thực tế rằng gần như tất cả mọi người đều giảng dạy ở Central Park East – thậm chí cả Hiệu trưởng đã giúp giảm tải áp lực lên giáo viên bằng cách giảm số lượng học sinh mà mỗi người cần quản lý. Ở đây không có một nhà quản lý hay “chuyên gia” nào hoàn toàn đứng ngoài công tác giảng dạy, trong khi ở các học khu điển hình khác, nhóm những người này có thể tiêu tốn đến phân nửa toàn bộ ngân sách cho nhân lực. Kết quả cuối cùng: giáo viên gặp trung bình chỉ 40 học sinh mỗi ngày – gần với con số ở một trường tiểu học điển hình hơn là ở trường trung học. Và người ta đạt kết quả này với chi phí trên đầu học sinh không khác nhiều so với các trường tổng hợp lớn.

Điều này sẽ tạo ra điểm khác biệt nào cho giáo viên và học sinh? Tôi có thể nói vắn tắt là: Tất cả mọi thứ. Đối với các giáo viên, các lợi ích là hiển nhiên. Thầy cô có thể dần hiểu được điểm mạnh và điểm yếu trong học tập của từng học sinh một cách sâu sắc. Họ cũng có thể biết được mỗi quan tâm và hứng thú của mỗi em. Như vậy, chương trình là một hỗn hợp của những

nhu cầu học thuật và các mối quan tâm cá nhân của học sinh và thường được cá nhân hóa ở mức cao. Giáo viên có thể có những điều chỉnh trong phạm vi rất lớn đối với các bài tập để chúng phù hợp với mức năng lực học tập của từng cá nhân học sinh – mà không cần phải tạo ra những lộ trình học tập riêng biệt cho học sinh.

Cấu trúc đội nhóm của trường cho họ thêm một thể mạnh nữa để hiểu rõ về học sinh. Do cứ 4 giáo viên sẽ thuộc cùng một nhóm với khoảng 75 học sinh, họ có thể và đã thực sự gặp mặt một cách đều đặn để nói chuyện xem cá nhân từng học sinh đang học tập như thế nào trong các tiết học khác nhau, cũng như thầy cô có thể giúp đỡ thêm những gì. Không có một kẻ hở hay khe nứt nào để học sinh lọt qua trong ngôi trường này. Khi được hỏi xem trường Trung học Central Park East khác thế nào so với những trường khác mà các em từng vào học, học sinh đã trả lời câu hỏi theo cách rất giống nhau: “Ở đây mọi người quan tâm đến cháu”. Một nữ sinh giải thích sâu hơn: “Nếu cháu có một trận cãi nhau to với mẹ vào đêm hôm trước và cháu đến trường trong tâm trạng bực tức, ai đó sẽ để ý ngay lập tức. Họ nói: “Này Sonia, trông em không ổn. Em gặp chuyện gì à?” Cháu là một con người thực ở trường, chứ không phải là một con số!”.

2. Chương trình thu hút và tạo ra thử thách trí tuệ

Nhiều trường học tự hào về việc tạo ra được một môi trường “đầy sự quan tâm”, như môi trường mà tôi đã mô tả. Tôi đã làm việc với nhiều giáo viên ở các trường trong khu trung tâm thành

phổ và cả vùng nông thôn qua những chương trình dành cho trẻ em khiếm khuyết về cảm xúc. Họ nói rằng công việc quan trọng nhất của mình là củng cố “lòng tự tôn” của lũ trẻ. Dù những giáo viên này có ý tốt, cũng như có khả năng giúp học sinh hiểu rằng mình đặc biệt đến thế nào, nhưng một khi họ chưa cho học sinh những năng lực trí tuệ thực sự, thì lòng tự tôn mà các em vừa có được cũng sẽ nhanh chóng bốc hơi khi nhận ra mình không đủ kỹ năng để kiếm một mức thu nhập đủ sống trong thế giới của người trưởng thành.

Sự quan tâm và năng lực, sự tôn trọng và sự tuân thủ nghiêm túc. Đây là những phạm trù không thể tách rời. Quan tâm không thôi là chưa đủ, bạn không thể tạo động lực giúp học sinh làm chủ các năng lực nếu bạn không chân thành quan tâm. Bạn cũng sẽ chẳng thể nào có được sự tuân thủ nghiêm túc nếu không tôn trọng thực sự.

Thường thì về còn lại của phương trình cũng phiền phức chẳng kém: Định nghĩa “chuẩn mực nghiêm ngặt về tri thức” của nhiều giáo viên đang không khác gì lòng tự tôn mà tôi vừa mô tả ở độ xa rời thực tế. Đa số học sinh phàn nàn rằng, các khóa bước đệm cho bậc đại học ở các trường phổ thông, dù đạt chuẩn mực nghiêm ngặt về học thuật nhưng cực kỳ nhàm chán và không phù hợp với đời sống trong hiện tại cũng như tương lai. Thậm chí nhiều học sinh sau khi cố gắng đạt thành tích tốt trong các khóa kiểu này – với hy vọng vào được một trường đại học “tốt” – cũng phàn nàn về tình trạng nhạt nhẽo và lượng khổng lồ những thông tin lặt vặt cần nhớ nhưng lại chẳng có tác dụng gì, mà các em thường quên phần lớn ngay sau khi thi xong.

Không ít những người nắm quyền quyết định nội dung bài thi – các chuyên gia ở bậc đại học lại chính là tác giả các cuốn sách giáo khoa định hình kiến thức của phần lớn các khóa học thuật thuộc phạm vi trung học. Định nghĩa của họ về việc “tuân theo chuẩn mực học thuật nghiêm ngặt” chịu ảnh hưởng nặng nề của những trải nghiệm thời phổ thông và đại học cùng năng lực lẫn kiến thức chuyên môn của chính họ. Tư cách thành viên “Hội đồng” – chứng nhận tư cách cho những người viết sách giáo khoa – bị kiểm soát chặt chẽ bởi các chương trình đào tạo tiến sĩ, thứ gieo vào đầu các nghiên cứu sinh ý nghĩ nghiên cứu những bộ môn cực kỳ thâm sâu khó hiểu và thường chẳng hề phù hợp với thực tế.

Tôi sẽ không bao giờ quên được một buổi họp với giáo viên phụ trách lĩnh vực của mình vào năm đầu tiên tôi học tiến sĩ ở Harvard. Tôi bày tỏ khao khát được viết một luận án thực sự hữu ích với các nhà thực hành. “Nhưng đó sẽ không phải là một nghiên cứu đáng để làm”, bà ấy nói. “Luận văn của cậu nên là một cuộc trao đổi với chỉ vài người trên thế giới, xung quanh một vấn đề chuyên môn rất cụ thể”. Qua trao đổi với các nghiên cứu sinh ở nhiều nguyên ngành học thuật, tôi đã phát hiện ra rằng trải nghiệm của tôi cũng không phải hiếm gặp. May thay, cuối cùng tôi đã tìm được một vài giáo sư đánh giá cao nghiên cứu của tôi về những chủ đề liên quan đến các mối quan tâm chung và phổ biến hơn của nhiều nhà giáo dục và tôi đã viết một luận án về việc trường học thay đổi như thế nào, cũng là cơ sở cho cuốn sách đầu tiên của tôi.

Đáng buồn thay, “tòa tháp ngà học thuật” cho đến nay đã nằm rất xa, nếu không muốn nói là hoàn toàn bị tách khỏi

những mối quan tâm và nhu cầu của nhiều người có tư duy thấu đáo và ham hiểu biết. Bản thân từ “học thuật” đã trở nên đồng nghĩa với *“không phù hợp, không có giá trị trong thực tế; mang tính lý thuyết và không có bất cứ giá trị thực dụng nào”*, một định nghĩa mà thế giới này nhận được từ cuốn từ điển được rất nhiều người sử dụng.

Tuy nhiên, nội dung kiến thức của các bộ môn “học thuật” mới chỉ là một nửa vấn đề. Nửa còn lại là cách người ta truyền tải nó. Bất kể do nhiều giáo viên trung học thích tưởng tượng mình là giáo sư đại học hay bởi họ đơn giản không biết bất cứ phương pháp giảng dạy nào khác, đại đa số giáo viên chỉ đứng giảng bài thao thao bất tuyệt. Và họ hiếm khi đưa học sinh vào những cuộc thảo luận thực sự. Trong nghiên cứu nổi tiếng của mình về trường trung học, John Goodlad phát hiện ra một hằng số trong tất cả các lớp học ở trường trung học trên khắp nước Mỹ – thời gian giáo viên nói chiếm trung bình hơn 70% thời gian của tiết học⁵.

Hệ quả của cả nội dung và cách truyền đạt những bộ môn học thuật là: nhiều học sinh không còn hứng thú với tất cả các hoạt động học tập ngay từ khi còn rất nhỏ. Hiểu rõ vấn đề này, Meier và các giáo viên của bà đã bắt đầu quá trình tạo ra một chương trình đầy thử thách về mặt trí tuệ – một chương trình chuẩn bị cho học sinh hành trang bước vào đại học nhưng sẽ mang tính thiết thực và hấp dẫn hơn nhiều so với các khóa học “dự bị đại học” truyền thống.

Như chúng ta đã thấy trong phần thảo luận về cách tiếp cận “chuyên hiệu” cho việc học, các giáo viên ở Trường Trung học Central Park East tập trung vào việc giảng dạy và đánh giá các

thói quen tâm trí. Năm thói quen tâm trí của Central Park East, được Meier và các giáo viên của bà dần xây dựng theo thời gian, bao gồm:

- Đánh giá sức nặng của bằng chứng: Làm thế nào chúng ta biết được cái mà ta biết? Bằng chứng cho điều đó là gì và nó có đáng tin cậy không?

- Nhận thức về các quan điểm khác nhau: Chúng ta đang nghe thấy, nhìn thấy, đọc được quan điểm nào? Ai là tác giả của quan điểm ấy và ý định của người ấy là gì?

- Nhìn ra các mối liên hệ và quan hệ: Các thứ có liên hệ với nhau như thế nào? Trước đây chúng ta đã từng nghe hoặc nhìn thấy thứ này ở đâu rồi?

- Phỏng đoán khả năng: Nếu như... thì sao? Chúng ta có thể tưởng tượng ra các khả năng khác hay không?

- Đánh giá giá trị cả về mặt cá nhân lẫn xã hội: Nó tạo ra thay đổi nào? Ai quan tâm đến điều đó?

Ở trường Trung học Central Park East, mọi học sinh đều tham gia học các môn cốt lõi và các môn này thường được dạy như các tiết học liên chuyên ngành theo khối thời gian kéo dài hai giờ. Giáo viên hiếm khi đứng giảng. Phương pháp đối thoại Socrates là hình thức giảng dạy phổ biến nhất. Các khóa học này có lượng nội dung kiến thức học thuật rất lớn, nhưng những nội dung này được sắp xếp xoay quanh việc khám phá các “câu hỏi thiết yếu”, thay vì theo cách phân chia kiến thức kiểu sách giáo khoa và mục tiêu của khóa học là phát triển các thói quen tâm trí đã vạch ra ở trên.

Ví dụ, một lớp học môn Nhân văn/Nghiên cứu xã hội của học sinh lớp 7 được sắp xếp xoay quanh chủ đề “sự xuất hiện của các vấn đề chính trị đương đại”. Dưới đây là các câu hỏi thiết yếu quyết định chương trình kéo dài một năm, một chương trình bao gồm việc đọc các tiểu thuyết cũng như các tài liệu lịch sử sơ cấp và thứ cấp:

- Con người đạt được quyền lực bằng cách nào?
- Con người sẽ phản ứng như thế nào với việc bị tước đi quyền lực?
- Quyền lực được dịch chuyển từ người này sang tay người khác như thế nào?
- Cơ chế nào ban cho luật pháp quyền lực?

Chương trình Khoa học lớp 7 và lớp 8 được sắp xếp theo cách tương tự, xoay quanh một danh sách các câu hỏi thiết yếu, chẳng hạn như chúng ta là ai và cái gì, chúng ta hoạt động như thế nào và chúng ta nằm ở đâu trong tự nhiên. Lớp học này được dạy liên tục cùng với một lớp Toán cũng dành cho nhóm học sinh ấy – một thời gian biểu cho phép sự linh hoạt ở mức cao hơn cũng như việc tích hợp một số nội dung kiến thức chuyên môn nào đó.

Mặc dù không có môn học tự chọn nào ở Central Park East, học sinh có rất nhiều lựa chọn về cách chuẩn bị các bài viết và dự án để thể hiện sự thành thực ở từng khóa học riêng lẻ lẫn trong hồ sơ tốt nghiệp của mình. Những bài viết và dự án nghiên cứu này là các phương tiện chủ yếu để đánh giá học sinh và là một phần không thể tách rời trong nguồn tạo động lực cho học sinh,

để các em đón nhận những khối lượng công việc học thuật đầy thử thách. Học sinh nào từng hoàn thành các dự án hoặc nghiên cứu độc lập trong những ngôi trường truyền thống sẽ nói với bạn rằng chúng vừa học được nhiều hơn từ những nỗ lực học tập này, vừa cảm thấy rằng những dự án này hấp dẫn hơn tất cả mọi thứ trong các lớp học thông thường.

3. “Tiếng nói” của mỗi học sinh được khuyến khích

Tôi nghĩ rằng thứ tạo động lực cho học sinh ở trường Trung học Central Park East không chỉ là những câu hỏi đầy thử thách và việc được tự do lựa chọn dự án và đề tài cho các bài viết nghiên cứu. Đó còn là thực tế rằng học sinh rất được khuyến khích xây dựng “tiếng nói” của riêng mình trong các công việc và sản phẩm.

Bằng chứng về “tiếng nói” của học sinh xuất hiện ở mọi nơi. Trong các cuộc thảo luận, học sinh được kỳ vọng sẽ phát triển các quan điểm và cách diễn giải của riêng mình, dựa trên lập luận hoặc bằng chứng. Điểm đặc trưng trong các bài viết của học sinh là sự phát triển của những quan điểm vững vàng và cách học sinh liên hệ các chủ đề “học thuật” với những trải nghiệm và mối quan tâm cá nhân. Bao phủ nhiều bức tường của các lớp học và hành lang là những bài viết và bài nghiên cứu, dự án Toán học với các biểu đồ và đồ thị, tác phẩm nghệ thuật đủ thể loại – tất cả đều là sản phẩm của học sinh và được trưng bày như những ví dụ về thành phẩm chất lượng cao. Lớp học trông rất giống cảnh tượng ở trường tiểu học, hơn là một lớp trung học học thông thường.

Khi Meier đề cập đến “sức mạnh ý tưởng của các em” – cũng là tựa đề của cuốn sách của bà về trường học – bà đang thể hiện niềm tin chắc chắn và kinh nghiệm của mình rằng mọi học sinh đều có thể có những ý tưởng đầy sức mạnh và đáng để lắng nghe. Các lớp và cả trường thường xuyên tổ chức những buổi họp, trong đó học sinh thảo luận các vấn đề đương đại, bày tỏ những lo lắng và lên tiếng ủng hộ những thay đổi trong trường học. Người lớn sẽ lắng nghe và phản hồi mà hoàn toàn không tỏ ra rằng mình là bề trên. Các ý tưởng và quan điểm của học sinh ở mọi cấp lớp được xem xét một cách nghiêm túc. Thật vậy, sự phát triển của “tiếng nói học sinh” – việc kiến tạo kiến thức một cách độc nhất vô nhị và có tính cá nhân của học sinh – có thể là cách duy nhất để việc học tập thực sự diễn ra. Nhà Tâm lý học Phát triển nổi tiếng người Thụy Sĩ, Jean Piaget, phát biểu điều này theo một cách khác: “Hiểu tức là sáng kiến”. Tiếng nói của học sinh là sáng kiến của các em – được phê bình một cách thấu đáo bởi những người lớn biết quan tâm cũng như có hiểu biết đầy đủ và chính xác.

4. Học sinh có cơ hội để học tập “trong thế giới thực”

Ở Trường Trung học Central Park East, học sinh có nhiều cơ hội để học tập ở bên ngoài lớp học. Quy mô nhỏ và cơ cấu của trường cho phép giáo viên ở đây dễ tổ chức các buổi đi thực địa hơn ở những nơi khác và chương trình cũng chú trọng vào các hoạt động áp dụng “trong thế giới thực”.

Nhưng việc học tập “trong thế giới thực” không chỉ đơn thuần là những cơ hội đi thực địa thường xuyên, mà còn là một

yêu cầu ở Trường Trung học Central Park East. Đầu tiên, mỗi tuần, mọi học sinh đều được cho ra khỏi lớp học để làm công tác cộng đồng trong nửa ngày. Trong một cuộc nói chuyện gần đây, Meier thú nhận với tôi rằng ban đầu bà tạo ra một chương trình phục vụ cộng đồng chủ yếu để cho các nhóm giáo viên có thêm thời gian lên kế hoạch, nhưng bà nhanh chóng khám phá ra những lợi ích to lớn cho cả học sinh.

Đối với nhiều em, việc thực hiện công tác phục vụ cộng đồng xét theo nhiều khía cạnh là một cơ hội để biết được những loại kỹ năng nào là cần thiết trong thế giới người trưởng thành. Nó cũng là một cơ hội để tạo ra các mối liên kết với những người lớn có thể đóng vai người anh, người chị và người dẫn dắt. Một tổ chức quy mô toàn quốc mang tên City Year cũng đã phát hiện ra rằng việc cho thanh thiếu niên và những người trưởng thành trẻ tuổi một cơ hội để “tạo ra thay đổi” thông qua một năm phục vụ cộng đồng sẽ giúp phát triển kỹ năng lãnh đạo, CQ và EQ, đồng thời dạy cho họ về sự bao dung và tôn trọng những khác biệt. Các nghiên cứu đánh giá cho thấy chương trình này gây được ảnh hưởng sâu sắc lên mức tích cực của những người tham gia chương trình trong công tác dân sự trong nhiều năm sau khi họ đã tốt nghiệp chương trình.⁶

Các kỳ thực tập là một cách khác để học sinh ở Trường Trung học Central Park East học trong thế giới thực. Đa số học sinh cũng học ít nhất một môn tại một trường đại học địa phương vào năm cuối cùng ở trường và đây là một cơ hội để mỗi em theo đuổi một lĩnh vực tri thức cụ thể mà mình quan tâm, đồng thời được làm quen với những đòi hỏi của cuộc sống

ở trường đại học. Như chúng ta đã biết ở chương trước, tất cả các học sinh phải hoàn thành một kế hoạch sau tốt nghiệp và một dự án dựa trên ít nhất một trải nghiệm công việc để được tốt nghiệp.

5. Học sinh có một “hệ thống hỗ trợ” cảm xúc

Chúng ta đã thấy rằng, Trường Trung học Central Park East khuyến khích mối quan hệ giữa người lớn và học sinh theo nhiều cách. Các lớp học có quy mô nhỏ cùng với việc dạy cùng với một nhóm học sinh trong suốt hai năm cho phép tất cả thầy cô biết rõ mọi học trò của mình. Các em cũng có cơ hội để xây dựng thêm những mối quan hệ có ý nghĩa với người lớn ở ngoài trường thông qua các dự án phục vụ cộng đồng và thực tập công việc của mình. Nhưng Meier và các cộng sự của bà không dừng lại ở đó. Họ đã tạo ra một “chương trình tư vấn” cho tất cả học sinh, được điều chỉnh từ một ý tưởng do Dennis Littky ở Trường Trung học Thayer xây dựng.

Học sinh dành trung bình một giờ mỗi ngày với nhóm tư vấn của mình. Nói theo cách của Meier, thời gian tư vấn là “một sự kết hợp của việc kèm cặp hướng dẫn, thảo luận chuyên đề và hành lang học tập”. Tất nhiên, đây là thời gian để học sinh có được thêm sự hỗ trợ hoặc để hoàn thành bài vở, nhưng không chỉ dừng lại ở đó. Những buổi gặp mặt tư vấn là thời gian để nói về những sự kiện hiện tại, giáo dục về sức khỏe cũng như các vấn đề của trường học. Đó cũng là cách ngôi trường này làm công tác tư vấn đại học cho học sinh. Trên thực tế, các nhóm tư

vẫn thường cùng nhau thực hiện các chuyến thăm quan tới các trường đại học. Do mỗi người lớn làm một công việc chuyên nghiệp trong trường đều có một nhóm tư vấn, số lượng học sinh trong mỗi nhóm không bao giờ vượt quá con số 15.

Thông qua quan sát, nhận định của tôi là các nhóm tư vấn này đã trở thành một kiểu gia đình mở rộng. Họ cho học sinh cơ hội xây dựng những mối quan hệ với một người lớn biết quan tâm chăm sóc cũng như với bạn cùng trang lứa – một cơ hội thường xuyên bị bỏ lỡ khi ngày càng nhiều thanh thiếu niên phải đi về nhà một mình trong phần lớn quãng thời gian không ở trường. Nếu một học sinh bỏ lỡ một giờ học hoặc đang chật vật với một vấn đề cá nhân – bất kể bên trong hay bên ngoài trường – một người lớn hiểu rõ học sinh ấy sẽ lắng nghe vấn đề và có thể giúp đỡ ngay lập tức.

6. Ngôi trường tạo ra những mối liên kết khăng khít với phụ huynh

Nhiều người làm giáo dục ở bậc trung học phàn nàn về tình trạng thiếu sự tham gia của phụ huynh ở trường học, nhưng rất ít người dành thời gian để thực sự xem xét những thứ rào cản do chính cấu trúc của đa số các trường tạo ra. Phụ huynh ở những cộng đồng thiếu số và/hoặc khó khăn về kinh tế thường bắt đầu với một sự hoài nghi, đó là nói theo cách tích cực nhất; hoặc thậm chí một nỗi sợ hãi người khác (thường là người da trắng) – những người nắm quyền lực thiết chế. Đối với nhiều người trong số họ, trường học không phải là một trải nghiệm đặc biệt

vui vẻ hay một nơi họ cảm thấy bản thân thành công khi ở đó. Vì thế, đối với một số gia đình, chỉ riêng việc bước qua ngưỡng cửa của một ngôi trường đã đòi hỏi một lần cầu nguyện hoặc thậm chí sự can đảm.

Những tình huống trong đó phụ huynh và thầy cô bị ném vào ngồi cùng với nhau thường khiến vấn đề trở nên tệ hơn. Giáo viên ở những ngôi trường thông thường, như chúng ta đã thấy, có rất ít thời gian để hiểu rõ học sinh. Khi phụ huynh xuất hiện để tham gia đêm “quay lại trường học”^(*) diễn ra mỗi năm một lần và được làm lấy lệ, giáo viên chẳng có mấy thông tin để chia sẻ về từng học sinh – và cũng chẳng có thời gian để làm được việc đó. Theo thời gian biểu điển hình cho đêm quay lại trường học ở trường trung học cơ sở và trung học phổ thông, nếu phụ huynh muốn biết mặt tất cả giáo viên của con em mình, họ sẽ phải liên tục di chuyển từ lớp này sang lớp khác, cứ 10 phút một lần.

“Hệ thống hướng dẫn” ở trường trung học cơ sở và trung học phổ thông chẳng hỗ trợ được nhiều cho các bậc phụ huynh. Mỗi tư vấn viên phải phụ trách trung bình 400 đến 900 học sinh. Họ thường chỉ đơn thuần là những người lập thời gian biểu nhưng gọi bằng cái tên mỹ miều hơn và dù vài người trong số họ thực sự muốn hiểu hơn về học sinh, thì quỹ thời gian ít ỏi cũng chẳng cho phép điều đó. Thông thường, chỉ khi một đứa trẻ gặp vấn đề, gia đình mới được mời đến để tham gia thảo luận 1:1.

(*) Thời điểm học sinh quay trở lại trường sau kỳ nghỉ hè để bắt đầu năm học mới (ND).

Nếu không thuộc PTA (Hiệp hội Phụ huynh và Giáo viên), nơi ít người có thời gian để thực sự phục vụ, thì liệu với vài “cơ hội” ít ỏi mà phụ huynh có thể tham gia đóng góp, có gì đáng ngạc nhiên không khi nhiều phụ huynh không muốn động tay vào bất cứ công việc nào ở trường của con họ? Con đường dẫn đến sự vô cảm của phụ huynh cũng chẳng khác là bao so với các em học sinh.

Là một cựu giáo viên tiểu học, Meier hiểu được tầm quan trọng của việc chung tay cùng phụ huynh học sinh – đặc biệt trong khía cạnh hỗ trợ học sinh đạt được thành tựu trong học tập. Sự tồn tại của một tư vấn viên kiêm thành viên của đội ngũ giảng dạy hoàn toàn không phải là để thế chỗ cho gia đình, mà là một yếu tố cốt lõi trong chiến lược của ngôi trường này nhằm củng cố các mối liên hệ giữa gia đình và nhà trường. Tư vấn viên – một người nào đó biết rõ học sinh – là đầu mối liên lạc chủ yếu giữa phụ huynh hoặc người giám hộ của học sinh và nhà trường. Nhà trường tổ chức các cuộc hội thảo giữa phụ huynh, tư vấn viên và giáo viên, kéo dài ít nhất nửa tiếng và diễn ra ba lần mỗi năm. Tư vấn viên và học sinh cùng nhau nói về những công việc và thành quả của học sinh – những gì đang diễn ra tốt, những gì thú vị nhất, những gì cần được cải thiện và cách để phụ huynh hoặc người giám hộ có thể giúp đỡ. Một lần nữa, mô hình của Trường Trung học Central Park East rất gần với những gì các trường tiểu học đang làm.

Kết quả: tỷ lệ tham gia đạt gần 100%. Học sinh và gia đình đều háo hức trông đợi những cuộc hội thảo này.

7. Trường học cung cấp một môi trường an toàn và đầy sự tôn trọng

Các thanh thiếu niên ở Trường Trung học Central Park East và các trường tương tự đôi khi phàn nàn về mức độ “bao đồng” hoặc “thẳng thừng” của người lớn. Khi được công khai tên ở tất cả mọi nơi, học sinh buộc phải chấp nhận từ bỏ một số thứ, nhưng bù lại, các em sẽ nhận được nhiều hơn thế rất nhiều, nếu xét về sự an toàn và cảm giác gắn bó, thuộc về một cộng đồng.

Các nhóm tư vấn giúp xác lập những quy chuẩn cứng rắn về hành vi – thông qua sự trung thành với các mối quan hệ giữ vị trí quan trọng với học sinh, hơn là thông qua những luật lệ chính thức. Học sinh dần tôn trọng và quan tâm lẫn nhau theo cách rất khác với học sinh ở những ngôi trường thông thường. Một trong những kết quả là: người ta gần như chưa bao giờ phải nghe về bạo lực nguy hiểm đến tính mạng ở Trường Trung học Central Park East và kỷ luật là một vấn đề tương đối nhỏ nhặt – trái với những trường trung học truyền thống, nơi việc giữ gìn luật lệ là nghề nghiệp toàn thời gian của ít nhất một vài người lớn.

Các mối quan hệ với giáo viên, như chúng ta đã thấy, cũng rất khác. Học sinh cảm thấy “được lắng nghe” và rất được tôn trọng bởi tất cả người lớn. Phụ huynh cũng cảm thấy được tôn trọng. Sự tôn trọng và tin tưởng là những giá trị cốt lõi không hề giấu giếm của ngôi trường này và là kết quả trực tiếp sinh ra từ cấu trúc của nó. Ngôi trường này là một cộng đồng được tạo ra ở quy mô nhỏ, cho phép mọi người hiểu rõ nhau. Meier trích lời tác giả người Mỹ gốc Phi Henry Louis Gates: “Không thể có bao

dung khi không có sự tôn trọng – và không thể có tôn trọng khi không có sự thấu hiểu”.

ĐIỀU GÌ TẠO ĐỘNG LỰC CHO GIÁO VIÊN VÀ NHỮNG KHOẢN ĐẦU TƯ NÀO VÀO VIỆC GIẢNG DẠY SẼ CẢI THIỆN ĐƯỢC VIỆC HỌC CỦA HỌC SINH?

Trước khi nói về những yếu tố trong thiết kế của trường Trung học Central Park East đã tạo ra ảnh hưởng tích cực lên động lực của giáo viên, chúng ta cần loại bỏ hai niềm tin sai lầm về nguồn tạo động lực cho giáo viên cũng như các kiểu đầu tư vào việc cải thiện điểm số của học sinh.

Nhiều người trong xã hội Mỹ tin rằng giáo viên đang được trả lương quá thấp và đúng là quá thấp thật nếu so sánh công việc của họ với các công việc khác đòi hỏi trình độ học vấn tương đương. Nhưng rồi, các “chuyên gia” hàng đầu, lãnh đạo đoàn hội và các nhà hoạch định chính sách cũng mặc định rằng khao khát tăng lương của giáo viên có thể là một nhân tố tạo động lực để cải thiện thành tích của học sinh. Ý tưởng này dường như đơn giản và không hề gây tranh cãi: Hãy liên hệ việc tăng lương giáo viên với những cải thiện về điểm thi của học sinh.

Niềm tin phổ biến thứ hai là: Thành tích của học sinh thấp bởi giáo viên được chuẩn bị không tốt. Lập luận của họ là: Nếu giáo viên được yêu cầu phải lấy một bằng thạc sĩ và phát triển chuyên môn nhiều hơn, thì thành tích của học sinh sẽ cao hơn.

Những niềm tin này xuất hiện ở rất nhiều người. Áp dụng hệ thống “trả lương theo thành tích”, tuyển dụng thêm các giáo

viên được đào tạo kỹ càng và cho họ thêm các cuộc tập huấn trong quá trình công tác – đây thực tế là những chiến lược hàng đầu mà nhiều trường và học khu đang sử dụng để cải thiện điểm thi và thành tích của học sinh. Nhưng hai nghiên cứu quan trọng đã gợi ý rằng: Bất cứ nỗ lực nào để cải thiện việc học của học sinh mà chỉ sử dụng các chiến lược này đều có khả năng thất bại rất cao.

Niềm tin sai lầm về “lương cao”

Trong cuốn sách *Giáo viên trong công việc (Teachers at Work)* của mình, Susan Moore Johnson đã ghi lại những điểm khác biệt quan trọng về mức độ hài lòng với công việc giữa giáo viên ở trường tư thục và giáo viên ở trường công lập. Bà phát hiện ra rằng giáo viên trường tư thục hài lòng với công việc của mình hơn rất nhiều, so với các đồng nghiệp của họ ở trường công lập, bất chấp sự thật rằng họ được trả lương thấp hơn đáng kể. Johnson tiếp đó mô tả một số điểm khác biệt cơ bản và quan trọng trong điều kiện làm việc trong hai kiểu trường học này và cách những yếu tố này ảnh hưởng lên tinh thần của giáo viên.

Nghiên cứu này được hoàn thành trước cuộc tấn công ồ ạt của khảo thí rủi ro cao. Trong 10 năm vừa qua, tinh thần của giáo viên trường công lập đã suy giảm đáng kể, như chúng ta đã bàn luận ở phần trước trong cuốn sách này. Một nghiên cứu mới được công bố của Quỹ Chương trình nghị sự công, Cảm thức về sự thôi thúc (A Sense of Calling), hỗ trợ cho nghiên cứu

của Johnson bằng một lượng dữ liệu dồi dào. Bảng sau đây tóm tắt một vài điểm khác biệt rõ rệt về mặt tinh thần giữa giáo viên trường công lập và giáo viên trường tư thực.⁷

Đặc điểm	Giáo viên trường tư thực	Giáo viên trường công lập
Công việc cho họ cảm giác rằng họ được tôn trọng và trân trọng	86 %	66 %
Họ có thể trông cậy vào sự hỗ trợ của phụ huynh	54 %	20 %
Giáo viên ở trường họ có tinh thần cao	49 %	28 %

Tinh thần của giáo viên ở cả trường công lập và trường tư thực đều không phải là cao, nhưng nếu đem so sánh thì tinh thần của giáo viên ở trường công lập thấp hơn đáng kể. Nghiên cứu của Quỹ Chương trình nghị sự công tập trung tìm hiểu xem liệu lương thấp có phải là một nhân tố và việc tăng lương sẽ cải thiện tinh thần của giáo viên đến mức nào, nếu so với những thay đổi khác về điều kiện làm việc của giáo viên mà người ta có thể tạo ra. Kết quả gây sốc cho nhiều chuyên gia về chính sách và lãnh đạo doanh nghiệp, những người mặc định rằng động lực của tất cả mọi người là khao khát có nhiều tiền hơn.

Câu hỏi mà Quỹ Chương trình nghị sự công đã đặt ra là: “Nếu được lựa chọn giữa hai trường trong hai học khu giống hệt nhau, bạn sẽ thích làm việc ở trường nào hơn?” Các kết quả được tóm tắt trong bảng sau đây:

Đặc điểm	Giáo viên trường công lập
Ngôi trường có mức lương cao hơn đáng kể	12 %
Hay là	
Ngôi trường nơi hành vi của học sinh và sự hỗ trợ của phụ huynh tốt hơn đáng kể	86 %
Ngôi trường có mức lương cao hơn đáng kể	17 %
Hay là	
Ngôi trường nơi những người quản lý là điểm tựa vững chắc và cho giáo viên sự hỗ trợ mạnh mẽ	82 %
Ngôi trường có mức lương cao hơn đáng kể	23 %
Hay là	
Ngôi trường nơi các giáo viên có tinh thần hăng hái và làm việc hiệu quả	77 %
Ngôi trường có mức lương cao hơn đáng kể	25 %
Hay là	
Ngôi trường có chung sứ mệnh và triết lý giảng dạy với bạn	74 %

Rõ ràng, đa số giáo viên tin rằng họ xứng đáng có được mức lương tương đương những người làm nghề chuyên môn khác và rõ ràng tinh thần của họ sẽ cao hơn nếu cả lương và điều kiện làm việc đều tốt hơn. Tuy nhiên, Public Agenda đã khám phá

ra rằng giáo viên nhận được nhiều động lực từ “một cảm giác về sự thôi thúc” hơn bất cứ sự chi trả tài chính nào. Đa số trở thành giáo viên bởi họ muốn tạo ra thay đổi trong cuộc đời của học sinh và điều họ mong muốn nhất là những thay đổi về môi trường làm việc, cho phép họ làm việc hiệu quả hơn.

Niềm tin sai lầm về “sự sẵn sàng của giáo viên”

Với mặc định của nhiều nhà hoạch định chính sách, rằng những cải thiện về việc đào tạo giáo viên là thuốc giải cho thành tích thấp của học sinh, một vấn đề khác mà báo cáo của Quỹ Chương trình nghị sự công xem xét trong nghiên cứu này là cảm giác của những giáo viên mới về việc họ được đào tạo đầy đủ đến mức nào. Trên thực tế, đại đa số các giáo viên mới – 71% – nhìn chung cảm thấy đã được chuẩn bị tốt cho công việc, nhưng không phải cho những điều kiện làm việc mà họ đã trải qua.

Gần 60% giáo viên được khảo sát nói rằng khi bước vào nghề này, họ không biết làm thế nào để giúp những học sinh có thành tích thấp nhất. Tuy nhiên, đa số không đổ lỗi cho quá trình đào tạo họ đã nhận được. Gần ba phần tư (73%) số giáo viên được khảo sát đồng ý rằng “các giáo viên có năng lực tốt cũng vẫn chưa đủ khả năng tự mình” cải thiện thành tích của các học sinh có kết quả thấp, dẫn đến việc các tác giả của nghiên cứu này đã quan sát và nhận định rằng “Cảm giác chán nản của việc đơn giản không thể bỏ mặc một số đứa trẻ, nhưng lại không thể giúp chúng tiến bộ khiến các giáo viên suy sụp cả về thể chất lẫn tinh thần”.

Những thay đổi nào được giáo viên cho là sẽ giúp họ làm việc hiệu quả hơn? Như chúng ta đã biết qua bảng trước, nhiều người tin rằng sự hỗ trợ của phụ huynh, sự lãnh đạo hiệu quả và những đồng nghiệp có động lực mạnh mẽ là các yếu tố tối quan trọng của một ngôi trường hiệu quả – và những yếu tố ấy quan trọng hơn lương cao rất nhiều. Khi được đề nghị kể ra một cách “rất hiệu quả” để cải thiện chất lượng giáo viên, “giảm quy mô lớp học” đứng ở đầu danh sách – được 86% số giáo viên tham gia khảo sát đồng ý. Chỉ khoảng 50% số giáo viên tham gia khảo sát cho rằng việc có thêm cơ hội phát triển chuyên môn sẽ cải thiện chất lượng của giáo viên – một quan điểm sẽ được chúng ta xem xét ở phần tiếp theo. Các tác giả của báo cáo Quỹ Chương trình nghị sự công cảnh báo rằng: “Những phẩm chất của người giáo viên có vẻ ít gây vấn đề hơn những gì xảy ra với họ khi họ bước vào một lớp học. Trong tình trạng hối hả cải thiện giáo dục cho thế hệ trẻ của đất nước, các nhà hoạch định chính sách rất có thể nên xem lại những giả định của họ về những điều họ cho là không ổn”.

Những bằng chứng ủng hộ quan điểm này còn đến từ một nghiên cứu mới nữa. Tập đoàn RAND mới đây đã hoàn thành một bản so sánh điểm bài thi Toán trong kỳ thi NAEP giữa các bang trong suốt thập kỷ (giữa 44 bang tham gia). Nghiên cứu này báo cáo về những chênh lệch đáng kể trong mức tiến bộ giữa các bang, khi các nhóm học sinh tương tự nhau được so sánh và rồi nghiên cứu này phân tích một số khoản đầu tư có vẻ mang lại nhiều và ít hiệu quả nhất trong số những nỗ lực của bang để cải thiện thành tích môn Toán của học sinh. Ngay chính các tác

giả cũng bất ngờ trước kết quả cuối cùng.⁸ Từ *Education Week* đã đăng lại một số phát hiện quan trọng của nghiên cứu này:

Phân tích theo từng bang của tập đoàn RAND đã cho thấy rằng một số bang và chiến lược thể hiện hiệu suất cao hơn trong việc nâng cao điểm số. Báo cáo này nói rằng quy mô lớp nhỏ hơn, các nguồn lực tốt hơn cho giáo viên cũng như các chương trình giáo dục mầm non có liên hệ với thành tích cao hơn, trong khi những phần thưởng về mặt học tập, đến từ việc sở hữu những giáo viên được trả lương cao hơn, nhiều kinh nghiệm hơn và được đào tạo nhiều hơn có vẻ không rõ ràng được như thế...

Các nhà nghiên cứu phát hiện ra rằng: các yếu tố không tác động lên thành tích của học sinh của một bang là mức lương của giáo viên, số năm kinh nghiệm, hoặc tỷ lệ giáo viên có bằng thạc sĩ⁹.

Nói theo lời của chính các tác giả, “những nỗ lực nhằm nâng cao chất lượng của giáo viên trong dài hạn là quan trọng, nhưng ... người ta có thể thu được những mức tăng đáng kể về hiệu quả làm việc với lực lượng giảng dạy hiện tại nếu điều kiện làm việc của họ được cải thiện”.

Chúng ta phải nói đến một khía cạnh cuối cùng trong niềm tin sai lầm về sự chuẩn bị của giáo viên – niềm tin phổ biến rằng giáo viên không thông minh bằng những cử nhân đại học khác. Chắc bạn đã nghe qua biết câu ngạn ngữ cổ – và đầy đau xót “đứa nào làm được thì đi làm; đứa nào không làm được thì đi dạy”. Mặc dù đúng là các tú tài bày tỏ dự định vào ngành Giáo dục nhìn chung đều có điểm thi SAT thấp hơn những

người chọn nghề nghiệp khác, thì mãi tới gần đây mới có ai đó thực hiện nghiên cứu về những cử nhân đại học có giấy phép giảng dạy. Một nghiên cứu mới của Dịch vụ Khảo thí Giáo dục (Educational Testing Service) kết luận rằng:

Những giáo viên tương lai nhận được giấy phép hành nghề thường có điểm SAT cao hơn hầu hết học sinh trung học phổ thông có ý định vào đại học, theo một nghiên cứu được công bố ở cuộc họp thường niên của Hiệp hội Đại học Sư phạm Mỹ (American Association of Colleges for Teacher Education), diễn ra gần đây.

Các học sinh trung học phổ thông có ý định vào đại học và bày tỏ mong muốn vào chuyên ngành giáo dục thường có điểm số thấp hơn bạn bè – đây là một lời phàn nàn thường thấy. Nhưng nghiên cứu này phát hiện ra rằng điểm SAT của các giáo viên tương lai, những người thực sự muốn lấy giấy phép hành nghề gần như bằng với điểm của tất cả các học sinh trung học phổ thông muốn vào đại học và điểm của những người thực sự đạt đủ điều kiện để nhận chứng chỉ hành nghề còn cao hơn số còn lại.¹⁰

Tóm lại, đúng là tôi đồng ý rằng giáo viên xứng đáng nhận được mức lương mà ít ra cũng phải tương đương với mặt bằng chung các ngành nghề khác và tôi cũng biết rằng giáo viên cần có những cơ hội để liên tục phát triển chuyên môn – mặc dù không phải là loại cơ hội mà họ vẫn thường nhận được, như chúng ta sắp thấy sau đây. Nhưng đây không phải là những yếu tố quan trọng duy nhất, có khả năng cao nhất về mặt cải thiện tinh thần của giáo viên và thành tích của học sinh. Chỉ khi chúng ta chú ý hơn đến điều kiện làm việc của giáo viên, họ mới

có động lực để muốn học những kỹ năng mới. Chúng ta cũng phải chú ý đến việc cải thiện điều kiện của cả việc giảng dạy lẫn học tập, giống như sự chú ý mà chúng ta dành cho việc cải thiện năng lực của những người làm giáo dục.

Vậy thì, ở một ngôi trường tốt, điều kiện làm việc và sự phát triển chuyên môn của giáo viên trông sẽ như thế nào? Một lần nữa, ta học được những bài học quan trọng từ Trường Làng Hiện Đại của chúng ta – Central Park East.

BỐN NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC CỦA GIÁO VIÊN

Trong phần trước, các giáo viên đã đề cập đến sự hỗ trợ của phụ huynh, sự lãnh đạo hiệu quả và mang tính hỗ trợ cùng với các đồng nghiệp có tinh thần hăng hái như những yếu tố “chất lượng đời sống nghề nghiệp” thiết yếu. Và chúng ta cũng đã biết rằng một trong những mục tiêu cơ bản của Central Park East là xây dựng những quan hệ hợp tác đầy ý nghĩa giữa nhà trường với phụ huynh. Sự lãnh đạo và tinh thần đồng nghiệp rõ ràng cũng là các mục tiêu của trường, nhưng nền tảng của chúng là bốn yếu tố thiết kế của ngôi trường này, mà tôi cho là tối quan trọng trong việc tạo động lực để giáo viên tiếp tục cải thiện chất lượng công việc cũng như sự hiệu quả của mình khi làm việc với học sinh.

1. Thời gian để làm việc cùng nhau

Khi giáo viên có cơ hội ngẫm nghĩ lại về những thay đổi đã diễn ra trong thế giới chúng ta và được yêu cầu suy nghĩ về

những gì họ có thể làm để khiến trường mình trở nên tốt hơn, câu trả lời đầu tiên bạn thường được nghe là, “tôi đồng ý rằng chúng ta cần làm thế, nhưng chúng ta sẽ làm thế vào lúc nào? Chúng ta không có thời gian”.

Thời gian biểu điển hình ở trường học là 8:30 sáng đến 3:30 chiều. Mỗi ngày, giáo viên dành khoảng 5 giờ trong số đó để dạy các lớp. Họ thường có một số nhiệm vụ quản lý và hành chính – chẳng hạn như giám sát hành lang chung hoặc giám sát phòng ăn trưa – chiếm của họ thêm trung bình 45 phút nữa và rồi họ cần một khoảng thời gian gần bằng chỗ đó để lên kế hoạch bài giảng, chấm bài. Như vậy, họ còn lại nửa giờ mỗi ngày để ăn trưa, nói chuyện với học sinh, gọi điện cho phụ huynh và xử lý các vấn đề cá nhân. Nhiều giáo viên đến trường sớm khoảng một giờ để hoàn thành một số công việc của mình và cũng mang về nhà một khối lượng công việc tương đương từ một đến ba giờ để làm vào buổi tối.

Có lẽ một hoặc cùng lắm là hai lần mỗi tháng, giáo viên được yêu cầu tham gia một buổi họp của đội ngũ giảng dạy, kéo dài khoảng nửa giờ. Phần lớn thời gian trong những buổi họp thế này được dành để các quản lý trao đổi với giáo viên về các vấn đề tổ chức nhỏ nhất như lên kế hoạch, thông tin cho sự kiện sắp tới – những thứ mà người ta có thể truyền đạt một cách dễ dàng bằng văn bản. Thế rồi, có lẽ hai hoặc ba lần mỗi năm, giáo viên tham gia chương trình mà các học khu gọi là đào tạo “tại chức” – thường là một buổi tập huấn kéo dài cả ngày và bắt buộc của học khu, về một chủ đề hoặc đề tài được học khu đặc biệt quan tâm vào thời điểm đó. Khi thì người ta dùng một ngày đó

để hướng dẫn cách sử dụng phiếu điểm mới của học khu, khi thì dùng vào một chủ đề hoàn toàn khác, chẳng hạn như thông tin về một chương trình phòng chống ma túy, tệ nạn xã hội.

Đây là những yếu tố quan trọng trong đời sống nghề nghiệp của đa số giáo viên trường công lập ở nước Mỹ. “Sự phát triển chuyên môn” đối với phần lớn giáo viên đơn thuần đã trở thành một cách nói khéo để chỉ một hình thức kiểm soát và ra lệnh quan liêu khác, trong đó các nhà quản lý và các “chuyên gia” từ bên ngoài cung cấp cho các giáo viên những hiểu biết mà các “lãnh đạo” giáo dục cho rằng các giáo viên cần nắm được. Mô thức học tập của người trưởng thành này rất giống những mô hình điển hình cho việc học tập thụ động của học sinh – một vấn đề mà chúng ta sẽ xem xét sâu hơn ở chương cuối.

Mảnh ghép nào còn thiếu trong bức tranh này? “Sự phát triển chuyên môn” tốt là gì? Hãy để tôi đưa ra một câu trả lời súc tích: Đó là thời gian cho các cuộc đối thoại cùng sự tìm tòi ở mức sâu và liên tục, xung quanh những vấn đề mà đa số mọi người đã nhất trí là quan trọng đối với nghề nghiệp. Người lớn trong trường học cũng cần chính những loại cơ hội học tập “theo thuyết kiến tạo” đầy sức mạnh mà học sinh cần đến.

Đối với tôi, thật thú vị khi chúng ta ca ngợi điểm thi cao của Nhật Bản, nhưng chúng ta gần như chẳng bỏ chút nỗ lực nào để tìm hiểu xem họ đã đạt được những điểm số ấy hay áp dụng những chiến lược thành công nhất của mình như thế nào. Một vài nghiên cứu gần đây báo cáo rằng giáo viên người Nhật trung bình chỉ dành khoảng nửa thời gian đi làm mỗi ngày để dạy học sinh. Còn lại, họ dành một vài giờ cho chương trình

phát triển chuyên môn cường độ cao, chủ yếu do các giáo viên vận động và chương trình này tập trung vào việc cải thiện giảng dạy. Một cuốn sách quan trọng mới ra đời của James Stigler và James Hiebert, *Khoảng cách của việc giảng dạy (The Teaching Gap)*, đã mô tả “vũ khí bí mật” này của việc cải thiện trường học ở nước Nhật. Đó là thứ mà họ gọi là quy trình “nghiên cứu bài học”. Giáo viên làm việc cùng nhau theo các nhóm nhỏ để xác định các vấn đề cụ thể liên quan đến học tập trong các lớp của họ và rồi cùng nhau xây dựng, thử nghiệm và tinh chỉnh các bài học mới, những bài học nhắm đến việc giải quyết vấn đề liên quan đến học tập ấy. Các kết quả thành công sau đó được công bố rộng rãi.

Như tôi biết, Trung học Central Park East không có một hệ thống chính thức như quy trình nghiên cứu bài học, nhưng họ thực sự đã tích hợp thêm rất nhiều thời gian vào một ngày làm việc của giáo viên để họ nói chuyện cùng nhau về công việc của mình. Tất cả các giáo viên và nhân sự nhà trường gặp nhau trung bình khoảng bốn giờ mỗi tuần, ở trường Trung học Central Park East. Thêm vào đó, đội ngũ giảng dạy gặp nhau ít nhất khoảng hai giờ nữa mỗi tuần – thường khi học sinh không có mặt ở trường do đang đi làm công tác phục vụ cộng đồng. Để nói tóm tắt về tầm quan trọng của việc biến thời gian chuyên môn này thành một phần không thể tách rời của cấu trúc trường, Meier viết: “Kiểu thay đổi mà các mục tiêu cải cách giáo dục ngày nay cần đến chính là nhiệm vụ của đội ngũ giáo viên tâm huyết, chứ không thể là của bất cứ ai khác. Hoặc chúng ta thừa nhận và tạo ra những điều kiện dựa trên thực tế này, những điều kiện

để giáo viên làm việc tập thể với tinh thần hợp tác cởi mở, hoặc chúng ta tạo ra những điều kiện khuyến khích sự phản kháng, giấu giếm và phá hoại ngầm”¹¹.

2. Sự phát triển chuyên môn “theo mô hình đội nhóm”

Ngày nay, làm việc theo nhóm trở thành một phần không thể thiếu ở gần như mọi tổ chức phi lợi nhuận hoặc doanh nghiệp thành công – ngoại trừ ở ngành Giáo dục. Lý do khiến làm việc nhóm trở thành tiêu chuẩn chung ở đa số các môi trường làm việc thực ra rất đơn giản: các nhóm nhìn chung tìm ra được những giải pháp tốt hơn nhiều cho các vấn đề, so với chuyện từng cá nhân cố gắng giải quyết mọi thứ một mình. Các nhà giáo dục có lẽ đối mặt với những vấn đề khó khăn không kém gì những vấn đề ở những môi trường làm việc khác, nhưng – như chúng ta đã biết thông qua phần mô tả ở trên – cách các nhà giáo dục làm việc và chính cấu trúc một ngày làm việc của họ không cho phép họ hợp tác với nhau.

Các giáo viên cũng không nhận được những phản hồi hữu ích từ cấp giám sát của họ. Nhìn chung, “sự giám sát” duy nhất mà một giáo viên nhận được có lẽ là một cuộc thanh tra ngắn 15 phút của Hiệu trưởng hoặc Phó Hiệu trưởng nhà trường, mỗi năm một lần. Mục đích của chuyến viếng thăm này là để Hiệu trưởng có thể điền vào phiếu đánh giá giáo viên bắt buộc – thường là một bản checklist dài một trang. Nhìn nhận theo cách tích cực nhất, thì hệ thống này cũng là một phương tiện để loại bỏ những giáo viên có kết quả xếp cuối cùng. Tuy nhiên trên

thực tế, ở đa số các nơi, bản hợp đồng với công đoàn đã cộng hưởng với sự rụt rè của ban lãnh đạo để tạo ra sự đảm bảo rằng rất ít giáo viên bị đánh giá không đạt yêu cầu – chứ chưa nói đến việc bị sa thải.

Ở đa số các trường ngày nay, không tồn tại hệ thống nào để cải thiện việc giảng dạy. Giáo viên vật lộn với các vấn đề – mọi thứ, từ việc làm thế nào để tiếp cận một học sinh cụ thể, cho đến việc làm thế nào để đạt các tiêu chuẩn mới về nội dung kiến thức của một môn – mà hiếm có thể tìm được sự trợ giúp từ bất cứ ai. Đại đa số giáo viên ở trường công lập phải làm việc và vật lộn một mình.

Ngay từ đầu, trường Trung học Central Park East đã được tổ chức theo một cấu trúc đội nhóm và Meier cùng các cộng sự của bà đã tạo ra một thời gian biểu cho phép các giáo viên có thời gian cộng tác với nhau. Các nhóm từ ba đến năm giáo viên chịu trách nhiệm cho cùng một nhóm từ 75 đến 80 học sinh trong suốt hai năm và họ gặp nhau vài giờ mỗi tuần để lên kế hoạch bài giảng cùng nhau cũng như thảo luận về những nhu cầu và tiến bộ của từng học sinh. Cấu trúc này là một cách thiết yếu để đảm bảo rằng không một học sinh nào bị bỏ sót và đồng thời cũng là một cơ hội để các giáo viên tạo ra sự nhất quán và tích hợp tốt hơn về nội dung kiến thức bộ môn, thông qua việc lập kế hoạch theo nhóm. Cuối cùng, đây là một hình thức phát triển chuyên môn. Đồng nghiệp có thời gian để tham khảo và học hỏi lẫn nhau.

Một tư tưởng cốt lõi trong triết lý của Central Park East là: sự phát triển chuyên môn tốt nhất đến từ kiểu “giám sát” của

đồng nghiệp và đối thoại chuyên môn liên tục này. Các giáo viên của Trường Trung học Central Park East không chỉ được tổ chức thành các nhóm dạy cùng một lớp. Trên thực tế, toàn bộ đội ngũ giảng dạy vận hành như một đội nhóm. Quy mô của trường được xác định phần nào bởi sự nhấn mạnh của Meier, rằng tất cả các giáo viên của trường phải hòa hợp được với một lớp học có quy mô bình thường, để việc trao đổi cùng nhau trở thành cách để họ thực hiện công việc của mình. Meier giải thích:

Kiểu đối thoại trực tiếp, liên tục và ở cường độ cao này là một động lực giáo dục đầy uy lực. Nó là hình thức phát triển nhân lực chủ đạo của chúng tôi. Khi mọi người hỏi tôi rằng chúng tôi “đào tạo” giáo viên mới như thế nào, tôi nói rằng chính ngôi trường là một nhà giáo dục cho lũ trẻ và nhân sự của trường và bản thân nó là dự án phát triển nhân sự của chính nó. Vì thế, các thói quen tâm trí, 5 câu hỏi thiết yếu của chúng tôi và các thói quen làm việc mà chúng tôi khuyến khích ở học sinh của mình được làm mẫu trong đời sống hàng ngày của đội ngũ nhân sự. Chúng tôi cũng đánh giá sức nặng của bằng chứng, khám phá những quan điểm khác, phỏng đoán những khả năng khác, chỉ ra các mối liên hệ và đặt câu hỏi “Thế thì sao?” Chúng tôi cũng phải hoàn thành công việc đúng hạn, giữ lời hứa và truyền đạt thông tin một cách rõ ràng¹².

Tóm lại, đại đa số giáo viên sẽ không nhận được chút động lực nào để cải thiện việc giảng dạy từ một cuộc thanh tra chớp nhoáng của Hiệu trưởng, diễn ra mỗi năm một lần. Họ cũng không nhận được động lực từ chương trình phát triển chuyên môn chớp nhoáng, thỉnh thoảng mới diễn ra và chẳng có chút giá trị thực chất nào. Giáo viên cải thiện ngay trong công việc

của họ, thông qua việc giao tiếp với đồng nghiệp làm việc thực sự hiệu quả cũng như quá trình liên tục đối thoại và tìm tòi. Sự giám sát của đồng nghiệp cuối cùng lại là hình thức trách nhiệm giải trình hiệu quả nhất trong giáo dục – thật vậy, cũng như trong đa số những nghề nghiệp khác mà thôi.

3. “Địa phương hóa” quyền uy

Tuy nhiên, một “hệ thống trách nhiệm giải trình” như vậy chỉ có tác dụng khi giáo viên có quyền uy tập thể để tạo ra thay đổi. Ở phần lớn các trường học ngày nay, những gì chúng ta đang có là những phân tẻ nhất ở cả hai phương diện trách nhiệm và quyền uy. Giáo viên giờ đây có thêm rất nhiều nhiệm vụ và trách nhiệm rõ ràng đối với việc cải thiện điểm thi của học sinh, nhưng gần như chẳng có chút quyền uy nào. Họ có thể thay đổi cái gì đây? Chắc không phải là điều kiện làm việc của họ – tức số lượng học sinh họ nhìn thấy mỗi ngày hoặc tình trạng thiếu đi cơ hội để làm việc cùng và học hỏi từ đồng nghiệp. Và càng chẳng phải cách làm của trường và của học khu, những thứ cản trở sự tham gia của giáo viên và hoạt động của trường, như những gì đã được mô tả ở phần trước. Trong đại đa số các trường hợp, họ cũng không được thay đổi chương trình “phát triển chuyên môn” hay chương trình và những cuốn sách được chọn.

Nếu bản thân một người cảm thấy mình không thể thay đổi hoàn cảnh sẽ quyết định trực tiếp đến “thành phẩm” lao động của họ, thì cái gì sẽ khích lệ người đó thử những điều mới trong khi giảng dạy?

Trở lại những năm 1980, trường Trung học Central Park East đã thương lượng về “lệnh miễn trừ” để không phải tuân theo nhiều quy định của bang và của học khu và những lệnh miễn trừ này cho họ quyền kiểm soát lớn hơn đối với ngôi trường của mình, khi so sánh với đa số các trường công lập khác. Ở giai đoạn đầu, thẩm quyền chuyên môn được “địa phương hóa” ở Central Park East. Các nhóm giáo viên quyết định điều kiện tốt nghiệp, cấu trúc của một ngày học và chương trình, cách hiệu quả nhất để hỗ trợ việc học của học sinh và cách để họ, với tư cách người lớn, làm việc và học tập cùng nhau. Họ cũng quyết định toàn bộ việc tuyển dụng.

Với làn sóng mới của những yêu cầu về trách nhiệm giải trình, các lệnh miễn trừ này trở nên khó xin hơn, đồng nghĩa với việc đa số các trường – bao gồm cả Central Park East – ngày nay có ít thẩm quyền hơn. Điều này mang những tác động nghiêm trọng đối với cả trường học lẫn những người đang có vẻ yêu thích việc giảng dạy.

Tôi tin rằng, chính nhờ sự tự chủ mà nó được trao, Central Park East mới thu hút và đào tạo được một kiểu giáo viên mới – một nhà giáo dục kiêm nhà khởi nghiệp. Nó thu hút được những cá nhân biết phấn khích trước triển vọng tạo ra được không chỉ một chương trình tốt hơn mà còn cả một cách tốt hơn để giáo dục tất cả trẻ em. Đó là một cơ hội để thực hiện cái mà tôi gọi là “công tác nghiên cứu và phát triển trong giáo dục”. Nếu chúng ta muốn thiết kế lại hệ thống giáo dục công của nước Mỹ, thì tinh thần này phải được khuyến khích.

4. Một văn hóa “mặt đối mặt” và trách nhiệm giải trình “dựa trên số liệu”

Những gì tôi viết cho đến giờ hoàn toàn không có ý ám chỉ rằng người làm giáo dục không phải chịu bất cứ trách nhiệm nào. Điều tôi đang nói chỉ đơn giản là: giáo viên sẽ có động lực để cải thiện cách làm của mình hơn khi họ được trao cho nhiệm vụ ra quyết định cùng với trách nhiệm giải trình. Trong kinh doanh, các nhà lãnh đạo nói rằng những người “ở gần vấn đề nhất” là những người có đủ tư cách và năng lực nhất để tìm ra những giải pháp tốt hơn. Có lý do gì để nguyên lý này không đúng trong giáo dục chứ?

Các giáo viên ở trường Trung học Central Park East có nhiều nhiệm vụ hơn, nhưng cũng nhiều trách nhiệm giải trình hơn – và còn theo những cách dễ dàng nhìn thấy được. Đầu tiên, chính bản chất những kỳ vọng của họ về học sinh khi tốt nghiệp đã là biểu hiện của hình thức đối diện trực tiếp – đòi hỏi tất cả học sinh đều thể hiện được sự ưu trội ở 14 lĩnh vực cụ thể – đều đặn đưa những thành phẩm lao động của cả học sinh lẫn giáo viên lên để trưng bày công khai. Hãy nhớ rằng: trong tất cả những ban kiểm duyệt thành quả của học sinh và xác định liệu một học sinh có sẵn sàng để tốt nghiệp hay không, luôn tồn tại một thành viên là người ở ngoài trường. Ngôi trường này cũng hay mời các nhóm người ngoài – đồng nghiệp từ các trường khác, giáo sư đại học và các đại diện doanh nghiệp và cộng đồng – đến đánh giá hồ sơ của học sinh. Giáo viên của trường Trung học Central Park East muốn biết liệu những thành quả của học sinh mình thỏa mãn những kỳ vọng của người lớn đến mức nào trong nhiều bối cảnh khác nhau. Central Park East là

một thành viên của Liên minh Trường học chủ chốt và thường có hàng trăm khách đến thăm trường mỗi tuần. Họ cũng tham gia vào một số kiểu Đánh giá Chất lượng Trường học khác nhau cùng các trường khác trong Liên minh.

Cuối cùng tất cả học sinh ở Trường Trung học Central Park East đều được yêu cầu làm – và phải vượt qua – bài kiểm tra năng lực cơ bản của bang New York ở môn Việt và môn Toán. Các giáo viên đã đạt yêu cầu này, nhưng với việc cải thiện điểm thi ở các bài thi khác thì họ lại không thành công như vậy, vì những lý do đáng để thảo luận thêm.

Ngày nay, cải cách và trách nhiệm giải trình “dựa trên số liệu” là những câu thần chú của nhiều Giám đốc học khu và nhà hoạch định chính sách. Nhưng ý nghĩa của những thứ này trên thực tế gây rất nhiều vấn đề cho học sinh và giáo viên. Điển hình, dữ liệu duy nhất từng được thảo luận ở các học khu và trên truyền thông là điểm số ở các bài kiểm tra chuẩn hóa. Tuy nhiên, câu chuyện của Central Park East cho thấy những loại số liệu khác có thể cho chúng ta biết nhiều hơn rất nhiều về sự hiệu quả của giáo viên và chất lượng của trường.

Điểm SAT và điểm số từ những bài thi tương tự là những mối quan tâm của các giáo viên tại Trường Trung học Central Park East, bởi sự phổ biến của chúng với vai trò “người gác cổng” ngay trước ngưỡng cửa các trường đại học. Và chúng là những nguồn cơn của sự chán nản cực độ. Trường Trung học Central Park East có các học sinh lớp 11 và 12 học tốt các học phần Toán ở bậc đại học mà thông thường chỉ những ai đã vượt qua bài thi chuẩn hóa môn Toán mới có thể đăng ký được, trong khi một

số học sinh của Central Park East hẳn sẽ gặp khó khăn với việc vượt qua bài chuẩn hóa này. Dần dần, trường Trung học Central Park East làm việc với các cán bộ tuyển sinh ở một số trường đại học nhằm giúp họ tìm ra những cách khác để xác định mức độ sẵn sàng của học sinh cho việc học tập ở cấp đại học.

Trường Trung học Central Park East và nhiều trường trung học nhỏ khác cực kỳ thành công khi được đánh giá bằng một loạt những chỉ số định tính: họ có ít vấn đề về kỷ luật hơn hẳn; tỷ lệ đi học hàng ngày và tỷ lệ tốt nghiệp cao hơn; tỷ lệ hài lòng của giáo viên, học sinh và phụ huynh cao hơn; và tỷ lệ học sinh vào đại học gần 100% – đó mới chỉ là một vài trong số nhiều ví dụ.¹³ Nhưng bất chấp những nỗ lực tốt nhất của họ, giáo viên vẫn không nhìn thấy một sự cải thiện đáng kể nào về điểm thi chuẩn hóa của học sinh ở Trường Trung học Central Park East.

Vấn đề là: đa số các bài kiểm tra chuẩn hóa được sử dụng ngày nay, bao gồm SAT, dành sự ưu tiên học sinh từ tầng lớp trung lưu. Các bài kiểm tra này tập trung cao độ vào chuyện học sinh có được gửi đến những trường mẫu giáo chất lượng không, nhà các em có bao nhiêu cuốn sách trong quá trình học sinh trưởng thành, học sinh được đến bảo tàng và những địa điểm thú vị khác bao nhiêu lần và vân vân. Vì những lý do này, ngày càng nhiều trường đại học kén chọn không còn yêu cầu học sinh nộp điểm SAT và thay vào đó đánh giá các loại thông tin khác để ra quyết định tuyển sinh.

Trong một bài phát biểu gần đây, Meier nói: “Chúng ta có thể thay đổi cuộc đời của học sinh nhanh hơn thay đổi điểm thi của chúng”¹⁴. Tiếp đó, bà đề xuất rằng những dữ liệu quan trọng

nhất mà một ngôi trường có thể thu thập là kết quả của những nghiên cứu theo thời gian tuyến tính (longitudinal study) về những học sinh đã tốt nghiệp. Trên thực tế, đội ngũ giảng dạy của Central Park East đã thu thập những dữ liệu này cùng nhiều dữ liệu khác và thường xuyên xem xét chúng để xác định xem họ có thể cải thiện trường mình như thế nào. Theo lời Meier:

Đội ngũ nhân sự của trường dành cả năm để xem lại 14 điều kiện tốt nghiệp của nó và cứ mỗi mùa thu, họ lại nghĩ ra những phiên bản mới của mục này hay mục khác trong những mục điều kiện ấy. Kinh nghiệm, của các cựu học sinh, của những vị khách bên ngoài đến thăm trường, công việc và thành quả của đồng nghiệp trên toàn nước Mỹ, cũng như cách thực hành hàng ngày của chính chúng tôi, tất cả dẫn đến những chỉnh sửa này. Ở nhiều bước trong quá trình ấy, các bản nháp được phân phát cho các học sinh và giáo viên và trở thành chủ đề tranh luận của họ. Chúng tôi đã bổ sung một phần mới về việc sử dụng thạo máy vi tính sau khi tranh luận nhiều về việc liệu nó có nên là một phần trong những điều kiện tốt nghiệp của chúng tôi hay nên là một phần tách biệt. Mới đây, chúng tôi đã chú trọng thêm vào khoa học thực nghiệm và soạn thảo lại những yêu cầu về môn toán để phản ánh tốt hơn các tiêu chuẩn mới nhất của Hội đồng Giáo viên Toán quốc gia (Council of Teachers of Math)... Tương tự, các vấn đề về hành vi, quản lý nhà trường và mối quan hệ giữa học sinh và giáo viên cũng được chúng tôi hết sức chú ý¹⁵.

Các hình thức trách nhiệm giải trình mới, cả đối diện trực tiếp lẫn theo số liệu, đều rất quan trọng, với vai trò một phương tiện để đảm bảo chất lượng và sự cải thiện liên tục. Ở Trường

Trung học Central Park East, học sinh và giáo viên hoàn toàn không có cách nào để che giấu thành tích yếu kém. Trách nhiệm giải trình có tính công khai rất cao, hàng ngày – nhưng chỉ khi nào trường đủ nhỏ.

Trong một bài luận đưa ra những lý lẽ mạnh mẽ ủng hộ cho những ngôi trường quy mô nhỏ (một vấn đề mà chúng ta sẽ quay lại trong chốc lát), Meier viết: “Chỉ ở một ngôi trường nhỏ, giáo viên mới có thể biết được ai nói hay nhưng dạy dở và ngược lại. Họ biết ai đi muộn, ai không sẵn sàng và ai thăm lặng nhưng đưa ra những phương pháp không ai ngờ đến cho học sinh và đồng nghiệp của mình và nỗ lực hơn cả những gì người khác kỳ vọng ở họ. Họ cũng có thể bắt đầu một nhiệm vụ khó khăn – biết tự phê bình lẫn của nhau một cách thẳng thắn không kém gì khi phê bình các lỗi của học sinh như họ vẫn thường làm – và tôn trọng đồng nghiệp đủ nhiều để hỏi nhau những câu hỏi khó”¹⁶.

Tóm lại, chúng ta đã xem xét một số yếu tố thiết kế mấu chốt trong một mô hình sơ khai của Trường làng Hiện đại – Central Park East – một mô hình tạo được ảnh hưởng tích cực lên động lực của cả học sinh và giáo viên để họ thực hiện những công việc có chất lượng cao. Mỗi yếu tố trong số này đều rất quan trọng và rất hiếm trong đa số trường công hiện nay. Nhưng vẫn còn một nền tảng cần được xem xét tỉ mỉ, một nền tảng mà dựa trên đó người ta xây dựng các yếu tố thiết kế này. Để phần lớn những yếu tố thiết kế này có tác dụng, Trường làng Hiện đại phải nhỏ và cả học sinh và giáo viên phải chọn sát cánh với ngôi trường ấy. Và như thế, quy mô trường và lựa chọn trường là những vấn đề mà giờ đây chúng ta sẽ xét đến.

TẠO SAO QUY MÔ TRƯỜNG LẠI QUAN TRỌNG?

Vấn đề quy mô trường gần đây đã nhận được sự chú ý trên các phương tiện truyền thông – một phần nhờ những khoản tài trợ lớn từ Quỹ Bill&Melinda Gates để xây dựng thêm những trường trung học nhỏ trên khắp nước Mỹ. Việc cấp tài trợ này chịu ảnh hưởng của việc có ngày càng nhiều bằng chứng khẳng định, các ngôi trường đồ sộ đến mức không phải môi trường phù hợp cho những cải thiện đáng kể về động lực cũng như thành tích của cả giáo viên và học sinh. Giờ đây, hơn một thập kỷ nghiên cứu đã chỉ ra lợi ích của những ngôi trường quy mô nhỏ.¹⁷ Nhưng việc tạo ra những ngôi trường nhỏ không phải là một ý tưởng mới và cũng không phải thần dược chữa được bách bệnh.

Những người làm giáo dục ở các trường độc lập từ lâu đã hiểu về lợi ích của quy mô nhỏ. Hãy xem quy mô của một trường tư thục điển hình. Rất khó có thể tìm được một trường tư thục nào có nhiều hơn 100 học sinh ở mỗi cấp lớp hay tổng số lớn hơn 400 em. Ở nhiều trường trong số này, mỗi vị trí công việc đều có tới 10 người xin ứng tuyển và họ có nhiều cơ hội để gây được những khoản tiền đáng kể cho cơ sở vật chất mới, nhưng họ chọn không mở rộng. Và các trường công uy quyền mới trên đất Mỹ tuyển trung bình chỉ khoảng 250 học sinh. Các trường này thường không bị cuốn theo lý luận về “tính kinh tế của quy mô và hiệu suất” của người hoạch định trường – lớn hơn là rẻ hơn – và vì thế họ cũng đã có một lựa chọn sáng suốt – giữ trường ở quy mô nhỏ. Tại sao lại như vậy?

Các nhà giáo dục này hiểu được điều gì đó về tầm quan trọng của quy mô trong việc tạo ra một ngôi trường nơi tất cả

học sinh và giáo viên được truyền động lực để làm việc chăm chỉ và tiếp tục học tập. Mọi người – học sinh cũng như giáo viên – có thể giấu mình hoặc bị lẫn vào đám đông trong những ngôi trường lớn. Nhưng việc giấu mình ở một nơi có quy mô nhỏ khó hơn rất nhiều, như Meier đã nói: tất cả mọi người biết được ai đến muộn và ai sẵn sàng. Trường học quy mô nhỏ hơn khuyến khích trách nhiệm giải trình mà tôi đã mô tả nãy giờ. Sự minh bạch như vậy đem đến một dạng áp lực từ đồng nghiệp hoặc bạn cùng trang lứa, dù khó nhận ra nhưng đặc biệt hiệu quả.

Tuân thủ và Cam kết

Trong kinh nghiệm của tôi, những ngôi trường và học khu lớn (cùng đa số những hệ thống quan liêu công kênh khác) gần như luôn được tổ chức theo một bộ quy chuẩn và hành vi liên quan đến việc *tuân thủ*. Học sinh phải tuân theo các quy tắc và đòi hỏi của giáo viên, giáo viên phải tuân theo các kỳ vọng của Hiệu trưởng và Hiệu trưởng phải tuân theo các quy định bắt buộc của học khu. Mỗi quan hệ giữa đa số mọi người bị xác định bởi vai trò của họ. Có rất ít hoặc hoàn toàn không có sự trung thành giữa các cá nhân với nhau. Và như thế, đa số mọi người trong những tổ chức như vậy có xu hướng chỉ làm việc ở mức tối thiểu cho qua ngày – bất kể là học sinh, giáo viên hay Hiệu trưởng. Nhiều người sống sót bằng cách tạo ra những mạng lưới nhỏ và không chính thức gồm bạn bè và đồng nghiệp mà sau đó sẽ trở thành một kiểu cộng đồng, một ốc đảo tình người giữa cả đại dương bàng quan.

Trái lại, các trường nhỏ có được thành công bởi họ tạo ra một văn hóa *cam kết*. Đa số học sinh và giáo viên cảm thấy sẽ xây dựng được lòng trung thành với không chỉ một mạng lưới nhỏ gồm những người thân cận, mà còn là sự đan tâm với một thực thể lớn hơn – với *cộng đồng trường*. Các chuẩn mực về hành vi của cả người lớn và học sinh được mọi người cùng nhau thiết lập trong tinh thần hợp tác và duy trì thông qua sự trung thành mà các cá nhân cảm thấy đối với cộng đồng chung, hơn là thông qua những quy tắc hình thức cứng nhắc.

Người ta có thể nhìn thấy sự trung thành này từ chuyện nhỏ đến chuyện lớn ở Central Park East và ở các trường có quy mô tương tự. Không có một hình vẽ graffiti nào trên tường ở những ngôi trường này, rất ít rác trên sàn, không phải vì có luật lệ, mà bởi học sinh thực sự quan tâm. Giáo viên luôn sẵn sàng ở đó để giúp học sinh sau giờ học và làm việc nhiều giờ không phải vì hợp đồng yêu cầu – chẳng giấy tờ nào yêu cầu họ làm vậy – mà bởi họ quan tâm. Sự quan tâm, tận tụy và hợp tác, thay vì sự tuân thủ, là những giá trị văn hóa trong những ngôi trường nhỏ. Vì thế, gốc rễ của động lực cho việc học tập và làm việc chăm chỉ là những mối quan hệ, chứ không phải luật lệ hay quy tắc – một chủ đề mà chúng ta sẽ khám phá sâu hơn ở chương cuối cùng.

Văn hóa này cũng lan sang các phụ huynh. Thay vì bị xem như những trở lực hay “những kẻ trốn việc” – cái tên mà đa số những trường lớn đã quàng lên họ – phụ huynh được xem là một phần của cộng đồng ấy. Thật vậy, nhiều phụ huynh học sinh sau khi tham gia các hoạt động ở trường tư thục và trường

công ủy quyền đã liệt kê “cảm giác thuộc về một cộng đồng” như lý do chính cho việc chọn một trường cụ thể cho con cái họ.

Nhưng còn hiệu quả thì sao?

Những người nghi ngờ trường học quy mô nhỏ có xu hướng lo lắng về hai thứ – chi phí cao hơn cho mỗi học sinh và nhu cầu xây dựng những tòa nhà mới cho các ngôi trường. Cả hai đều là những câu hỏi hợp lý mà đáp án cho chúng khiến người ta rất ngạc nhiên.

Các trường trung học quy mô nhỏ nhận được cùng một lượng tiền tính trên đầu học sinh mà các trường trung học tổng hợp quy mô lớn nhận được. Trên thực tế, những trường nhỏ ấy có chi phí vận hành hàng ngày không hề cao hơn. Tuy nhiên, do những trường này nhận được khoản phân bổ ngân sách dưới dạng tập trung thành một khoản lớn, họ có thể đưa ra những quyết định chi tiêu độc lập của riêng mình. Như chúng ta đã thấy, đa số những trường này sử dụng các nguồn lực của họ theo cách rất khác. Học sinh không phải lựa chọn từ 400 khóa học và 3 môn thể thao mỗi mùa. Với niềm tin rằng việc học tập là ưu tiên số một, trường Trung học Central Park East không có nhiều đội thể thao tốn kém đại diện cho trường, dù phần lớn học sinh đều tham gia vào các chương trình thể thao trước và sau giờ học. Nhiều trường trong số này cũng tích cực gây quỹ từ các nguồn lực tư nhân. Lượng tiền từ bên ngoài này được sử dụng để chi trả cho các chương trình học tập “phụ đạo”, mà nhiều học sinh cần đến vào mùa hè hoặc thứ Bảy. Đây cũng là nguồn trang

trái thời lượng bổ sung mà những ngôi trường này dùng để phát triển chuyên môn cho đội ngũ giảng dạy.

Cộng cả các những khoản ngân sách hỗ trợ mà nhiều trường hiện nay phải phụ thuộc vào, thì các trường quy mô nhỏ vẫn thắng thế về thành tích và hiệu quả so với những đại diện có quy mô lớn hơn. Khi phân tích *chi phí trên mỗi học sinh tốt nghiệp, những trường này* chỉ ra một lượng thấp hơn đáng kể, theo một nghiên cứu gần đây của Norm Fructer và các cộng sự của ông ở Viện Giáo dục và Chính sách Xã hội (The Institute for Education and Social Policy)¹⁸. Như chúng ta đã thấy, Central Park East giúp khoảng 95% số học sinh của họ tốt nghiệp, với một khoản chi phí trên đầu học sinh chỉ cao hơn một chút so với đa số các trường trung học ở Thành phố New York, những nơi chỉ xấp xỉ 50% học sinh tốt nghiệp.

Các chương trình xây dựng trường học mới ở phần lớn các bang là những ví dụ nghiêm túc cho việc hoạch định ngân sách sai lầm. Thứ nhất, các bang vẫn xây dựng các trường quá lớn, bất chấp hơn một thập kỷ nghiên cứu về những lợi ích của quy mô trường nhỏ. Thứ hai, đa số các bang yêu cầu những trường mới có những cơ sở vật chất nhất định, những thứ rất tốn kém và không chắc sẽ phù hợp với một trường nhỏ như thư viện, nhà đa năng có quy mô nhất định, các phòng học có kích thước nhất định... Không một quy định nào trong số này xem xét những cách khác biệt mà theo đó các trường quy mô nhỏ sử dụng các tài nguyên và không gian thể chất cộng đồng.

May mắn thay, sự ra đời của các trường học quy mô nhỏ không phụ thuộc vào việc xây dựng trường mới. Ở Thành phố

New York và những nơi khác, tồn tại vô vàn ví dụ về những trường học quy mô nhỏ thực sự khác biệt, tận dụng được cơ sở vật chất của trường lớn hoặc vận hành thành công trong những kiểu công trình khác. Ngày nay ở Thành phố New York, có ít nhất 100 trường trung học quy mô nhỏ mới đã được lập ra trong suốt thập kỷ vừa qua và phục vụ khoảng 60.000 học sinh. Đa số những trường này cộng sinh với các trường khác hoặc các tổ chức văn hóa và cộng đồng cùng nhiều doanh nghiệp.

Cuộc lột xác của một ngôi trường

Câu chuyện của trường Trung học Julia Richman là một trong những ví dụ kịch tính và thành công nhất về cách sử dụng một tòa nhà của trường học. Nằm ở Thành phố New York, Julia Richman là một trong những trường trung học có thành tích tệ nhất vào đầu những năm 1990. Bất cứ ngày học nào cũng chỉ có khoảng 2/3 học sinh có mặt – có lẽ đa số biết rằng chẳng có lý do gì để đến trường. Tỷ lệ tốt nghiệp của Julia Richman là 37%. Ngôi trường này khi đó nằm trong danh sách những trường có thành tích tệ nhất thành phố trong suốt 20 năm. Đường như người ta đã thử mọi cách và không cách nào có tác dụng.¹⁹

Deborah Meier và Marcia Brevot, với sự hỗ trợ của các đồng nghiệp từ 6 trường nhỏ khác ở Thành phố New York, đã đề xuất một giải pháp triệt để nhằm tái tổ chức Julia Richman và một trường trung học khác thành trường Bronx và nhận được sự đồng ý từ các cán bộ phụ trách trường học của thành phố. Năm 1993, thay vì tuyển 600 học sinh lớp 9 mới, trường cho học sinh

đi đến 6 trường trung học quy mô nhỏ mới đã được thành lập trước đó ở các không gian cho thuê nằm tại các khu vực khác nhau của thành phố. Năm tiếp theo, mỗi trường trung học mới này có 200 học sinh lớp 9 và lớp 10, những học sinh hẳn sẽ tới học ở Julia Richman. Quy trình này tiếp tục trong hai năm tiếp theo, cho đến khi lớp học sinh cuối cùng ở Julia Richman tốt nghiệp vào năm 1997.

Tòa nhà giờ đây trống trơn của Julia Richman được tân trang và hai trong số sáu trường trung học nhỏ mới được lập ra kia về lại tòa nhà này, cùng với hai trường trung học quy mô nhỏ mới khác. (Đến thời điểm đó, bốn trường trung học mới còn lại đang phục vụ học sinh của Julia Richman đã tìm được một nơi mà họ muốn ở lại hơn là quay trở về). Nhưng các lãnh đạo dự án muốn tòa nhà là một kiểu cộng đồng học tập khác và vì thế họ cũng mời một trường K-8^(*), một trường trung học cơ sở cho học sinh tự kỷ, một trung tâm chăm sóc trẻ nhỏ và chương trình chăm sóc trẻ ban ngày, một trung tâm dịch vụ y tế cho học sinh và một trung tâm nguồn lực giáo viên vào cùng sử dụng không gian ấy với họ.

Ngày nay, Khu Phức hợp Giáo dục Julia Richman (tên mới của tòa nhà này) là một chứng tích đầy thuyết phục cho những thành tựu mà việc tái phát minh trường học có thể đạt được. Người ta có thể đi bộ dọc hành lang từ một trường trung học đến một phòng học của lớp 4 và trên thực tế, nhiều học sinh

(*) Trường K-8 là kiểu trường ở Mỹ tuyển sinh cho trẻ từ 5-6 tuổi đến 14 tuổi, tức là kết hợp cả cấp tiểu học và cấp trung học cơ sở, tương đương từ lớp 1 đến lớp 8 ở Việt Nam (BTV).

trong bốn chương trình trung học trong tòa nhà này làm công tác phục vụ cộng đồng ở trường K-8. Không có một bức tường vật lý nào ngăn cách các không gian của các chương trình, nhưng mỗi chương trình có bản sắc của riêng nó và tòa nhà ấy – một thời nằm trong tình trạng tệ nhất trong số những trường trung học trong thành phố – giờ đây trông không chệch vào đâu được. Các không gian chung như giảng đường, nhà ăn và phòng tập thể dục đều được dùng chung – thậm chí các trường trung học ở đây còn có chung một số đội thể thao đại diện nhà trường. Một Hội đồng Hiệu trưởng và giáo viên, đại diện cho tất cả các chương trình, quản lý tòa nhà này.

Nỗ lực thành công của Julia Richman đã truyền năng lượng và niềm tin cho việc tạo ra hàng tá những trường trung học quy mô nhỏ mới vào giữa những năm 1990. Một số tổ chức phi lợi nhuận ở New York – bao gồm Triển vọng mới cho Trường công lập (New Visions for New Public Schools), Trung tâm Giáo dục Hợp tác (the Center for Collaborative Education) và Acorn – đã cung cấp những hỗ trợ tối quan trọng giúp thành lập những ngôi trường này. Và vào tháng Mười Hai năm 2000, Quỹ Bill&Melinda Gates cùng với Quỹ Carnegie và Viện Xã hội Mở (Open Society Institute) đã quyên góp 30 triệu USD để lập ra ít nhất 50 trường mới và trường chuyển đổi cơ cấu tương tự như Julia Richman ở Thành phố New York.

Nhưng những thay đổi lớn lao nhất nằm trong đời sống của học sinh đang theo học ở ngôi trường ấy. Có nhiều em trong số này là em trai hoặc em gái của những học sinh đã học tại trường Julia Richman cũ, nhưng trải nghiệm của chúng về

trường học – cảm thức về hy vọng và những thành tựu khả dĩ cho tương lai – đã thay đổi. Mỗi trường trong số bốn trường trung học nhỏ ở tòa nhà này có một bản sắc và chương trình riêng, nhưng tất cả đều có tỷ lệ tốt nghiệp khoảng 95% và tỷ lệ vào đại học trên 90%.

Trường học quy mô nhỏ: Cần thiết nhưng chưa đủ

Các dữ liệu quá thuyết phục: Trường học quy mô nhỏ có thành tích tốt hơn trường học quy mô lớn một cách rõ rệt ở gần như mọi chỉ số về “tính hiệu quả”, với số học sinh tương đương nhau. Nhưng quy mô trường nhỏ hơn không phải là một “viên đạn bạc”^(*) – một giải pháp đơn giản cho một vấn đề phức tạp. Nó là điều kiện cần thiết – nhưng chưa đủ – để tạo ra một Trường làng Hiện đại có hiệu quả cao hơn. Mỗi nguy lớn ở đây là: việc tạo ra những ngôi trường quy mô nhỏ sẽ trở thành một nhất thời trong giáo dục và sẽ thất bại, trừ phi các nhà giáo dục chú ý kỹ càng đến tất cả những thành tố khác để tạo ra thành công, mà tôi đã mô tả trong chương này. Yếu tố quan trọng nhất của thành công ở những trường nhỏ là một tập hợp những niềm tin về những thứ cấu thành việc học tập và giảng dạy ở công suất cao. Những yếu tố của việc giảng dạy và học tập hiệu quả đã được tóm tắt như một phần của các hướng dẫn đề xuất giáo

(*) Nguyên văn: silver bullet. Đây là một từ lóng trong tiếng Anh, chỉ một cách thức đơn giản nhưng giải quyết được một vấn đề khó và phức tạp. Người ta thường xuyên dùng cụm từ này trong một câu phủ định: không bao giờ có thứ gọi là “viên đạn bạc” (ND).

dục đương đại của Quỹ Bill&Melinda Gates. Chúng được liệt kê trên website của quỹ này và bao gồm những phần sau đây:²⁰

Giáo viên tập trung vào việc cải thiện giảng dạy và học tập

Chương trình cấp hỗ trợ tài chính giáo dục của Quỹ Bill&Melinda Gates dựa trên ba thành tố thiết yếu của việc giảng dạy và học tập ở công suất cao, được điều chỉnh từ *Con người học như thế nào: Cầu nối từ nghiên cứu đến thực hành (How People Learn: Bridging Research and Practice, National Research Council, 1999)* trong một môi trường dựa trên các tiêu chuẩn và thích hợp cho việc áp dụng công nghệ:

- **Tìm tòi chủ động:** Học sinh được thu hút vào việc tham gia, khám phá và nghiên cứu một cách chủ động; các hoạt động giúp hình thành được nhận thức và phát triển kiến thức; học sinh được khuyến khích ra quyết định về việc học của mình; và giáo viên sử dụng những kinh nghiệm đa dạng của học sinh để xây dựng những trải nghiệm học tập hiệu quả.

- **Học tập sâu:** Tập trung vào năng lực chứ không phải bề rộng của kiến thức. Học sinh vật lộn với các vấn đề phức tạp, khám phá những khái niệm cốt lõi để phát triển hiểu biết sâu và áp dụng kiến thức vào các bối cảnh trong thực tế.

- **Đánh giá thành tích:** các kỳ vọng rõ ràng, định hình những gì học sinh cần biết và có khả năng làm; học sinh tạo ra những thành phẩm có chất lượng cao và trình ra trước những khán giả thực; sản phẩm của học sinh cho thấy bằng chứng sự thấu hiểu kiến thức chứ không chỉ ghi nhớ; các bài tập để đánh giá cho

phép học sinh thể hiện tư duy bậc cao; giáo viên và học sinh đặt ra các mục tiêu học tập đồng thời theo dõi sự tiến bộ.

Tóm lại, trường học quy mô nhỏ tạo ra cơ hội để xây dựng những kiểu quan hệ rất khác, giữa người lớn với nhau và giữa người lớn với học sinh – các mối quan hệ có thể cải thiện đáng kể động lực cho học tập và trách nhiệm giải trình để đạt kết quả tốt. Nhưng những nỗ lực này phải dựa trên sự thấu hiểu rõ ràng về thành tố của việc học tập và giảng dạy ở công suất cao và dựa trên cam kết đối với những đối thoại phản biện liên tục để cải thiện. Nếu không có sự tận tâm rõ ràng đối với chuẩn mực nghiêm ngặt về trí thức, các trường học quy mô nhỏ sẽ phải đối mặt với một nguy cơ lớn hơn: chúng trở thành kiểu cộng đồng “con hát mẹ khen hay”.

CÒN CÔNG NGHỆ THÌ SAO?

Một giáo dục còn lại hay “viên đạn bạc” có khả năng bị lạm dụng trong những nỗ lực cải thiện trường học, là việc sử dụng các công nghệ mới. Tương tự những đổi mới mà đại diện là các trường học quy mô nhỏ, người ta dễ dàng nhìn thấy nhiều lợi thế của những công nghệ mới đầy thú vị được áp dụng vào giáo dục và không còn tập trung vào việc cải thiện chất lượng giảng dạy, học tập và xây dựng cộng đồng.

Công nghệ, được sử dụng tốt, là một công cụ học tập đầy sức mạnh. Mạng Internet cho phép học sinh làm những nghiên cứu chưa từng được thực hiện, sử dụng các nguồn số liệu sơ cấp. Học tập từ xa cho phép các trường cung cấp những khóa Nhập

học Sớm (Advanced Placement) hoặc các khóa học chuyên sâu khác mà bình thường, khi không có học tập từ xa, họ sẽ không có đủ nhân lực giảng dạy để cung cấp. Máy vi tính cho phép học sinh khám phá các giải pháp mới cho những vấn đề Khoa học và Toán học một cách dễ dàng – để khám phá những câu hỏi “nếu... thì sao” theo những cách mà bình thường, trong trường hợp không có máy tính, sẽ là bất khả thi. Máy vi tính khiến việc tạo ra những màn thuyết trình tinh tế và chỉnh sửa bài viết trở nên tương đối dễ dàng. Đây cũng là một công cụ đầy hiệu năng để xác định các điểm mạnh và điểm yếu cụ thể của học sinh ở các lĩnh vực bộ môn và để phục vụ việc cá nhân hóa việc học. Các hồ sơ số được tạo ra và lưu trữ trên máy tính đem đến cơ hội cho phép nhiều người xem, so sánh và đánh giá thành phẩm của học sinh. Cuối cùng, công nghệ có thể cải thiện việc chia sẻ thông tin và giao tiếp ở mức đáng kể và vì thế giúp xây dựng cộng đồng.

Nhưng đối với mỗi ứng dụng thú vị của những công nghệ mới trong giáo dục, tôi còn nhìn thấy những thứ khác, những “bình mới” đầy hấp dẫn cho loại “rượu cũ” mang tên giảng dạy kém. Cách sử dụng máy vi tính phổ biến nhất ở trường học là việc chơi trò chơi hoặc tô vẽ cho bài tập có vẻ thú vị hơn chứ không có bất cứ giá trị giáo dục nào. Tôi từng đến thăm một “ngôi trường của tương lai”, nơi mọi học sinh lớp 8 đều có laptop riêng. Khi tôi đi từ bàn này sang bàn khác, học sinh háo hức khoe thành quả mới nhất của mình – một bài thuyết trình ở trình độ lớp 2 về cuộc đời mình, được cho thêm nhạc và hoạt hình cho hoàn thiện. Hiển nhiên, quá trình tạo ra sản phẩm này khiến học sinh được giải trí, nhưng tôi không nhìn thấy ở bài tập này bất

cứ bằng chứng nào cho thấy sự học tập. Công nghệ có khả năng làm suy sụp cộng đồng mạnh mẽ không kém gì khả năng xây dựng nó. Tôi đã từng đến những trường và học khu, nơi mọi giáo viên đều được trao quyền truy cập vào email – và rồi ước gì mình chưa từng có quyền đó. Số lượng email ác ý được gửi đến mà chẳng hề bị truy cứu khiến tinh thần của toàn bộ đội ngũ nhân sự suy giảm và đây là cái giá quá đắt so với bất cứ lợi ích khả dĩ nào đến từ việc giao tiếp và truyền thông tốt hơn.

Khi tôi viết cuốn sách này, cựu Bộ trưởng Giáo dục William Bennett đã hợp tác với Michael Milken, một người buôn trái phiếu mạo hiểm để tạo ra một chương trình K-12 trực tuyến. Mục tiêu công khai của họ, bên cạnh việc kiếm lợi nhuận, là mang lại nhiều lựa chọn hơn cho các gia đình – đặc biệt là cho ngày càng nhiều những gia đình giờ đây chọn dạy học tại nhà (home schooling) cho con mình. Họ hy vọng đến năm 2004, sẽ có 50.000 trẻ được tuyển sinh vào chương trình này.²¹ Mặc dù tôi cho rằng lựa chọn về chương trình giáo dục là vấn đề quan trọng và là một đề tài mà chúng ta sẽ sớm xem xét sâu hơn và tôi đồng ý rằng việc có khóa học trực tuyến sẵn sàng cho học sinh tham gia có thể là một sự bổ sung đáng giá cho việc học của chúng, thì theo học một trường trực tuyến vẫn là chuyện hoàn toàn khác.

Một cựu giáo viên mẫn cán và cũng là người thầy dẫn dắt tôi, Joseph Featherstone, đã từng định nghĩa việc giảng dạy tốt là “nghệ thuật tạo ra bối cảnh cho một cuộc trao đổi đầy chiêm nghiệm thấu đáo”. Trong học tập, đơn giản là chẳng gì có thể thay thế được các cuộc đối thoại mở đường cho những thắc mắc, phân tích và phản tư ngẫm nghĩ. Học sinh được dạy học tại nhà

thường học tốt bởi chúng có nhiều cơ hội cho kiểu đối thoại này ở nhà hơn, trong một môi trường nhiều sự tôn trọng hơn, so với trong những ngôi trường công lập. Nhu cầu về những cuộc đối thoại đầy chiêm nghiệm thấu đáo này là lý do vì sao việc học đang và vẫn luôn là một hoạt động có tính xã hội sâu sắc và giúp phát triển cả IQ lẫn EQ. Việc giao tiếp trực tuyến với một giáo viên mà người ta chưa bao giờ gặp – rất giống một người “bạn” trực tuyến – xét một cách tích cực nhất cũng chỉ là một phần hỗ trợ và không thay thế được cho giao tiếp thật.

Không thể có một mô hình phù hợp cho tất cả

Mặc dù tôi đã dùng Trường Trung học Central Park East như một hình mẫu để phân tích những yếu tố thiết yếu của cái mà tôi gọi là Trường làng Hiện đại, thì trên thực tế, hàng trăm Trường làng Hiện đại công lập khác nhau đã được lập ra vào thập kỷ trước. Chúng có chung – nếu không muốn nói là tất cả – những yếu tố mà tôi đã mô tả ở chương này, nhưng đều trải qua quá trình điều chỉnh để phù hợp với nhu cầu, mối quan tâm hoặc sở thích của cộng đồng giáo viên và gia đình mà chúng phục vụ. Tôi đã đưa vào đây một bản mô tả ngắn gọn một vài mô hình thú vị để độc giả có thể hình dung được sự đa dạng của những ngôi trường này.

Trường New Country Minnesota

Trường New Country Minnesota nằm ở thành phố Henderson, thuộc tiểu bang Minnesota, một cộng đồng làm nông

nghiệp ở nông thôn, nằm cách thành phố Minneapolis khoảng 96km về phía Tây Nam. Đó là một trường công úy quyền phục vụ học sinh từ lớp 7 đến lớp 12 đến từ một vùng gồm 10 quận. Ngôi trường này không có một khóa học hay học phần nào. Thay vào đó, học sinh hoàn thành các dự án cá nhân và dự án nhóm để thể hiện sự thành thực một loạt những năng lực được yêu cầu như điều kiện tốt nghiệp – rất giống ở học khu Chugach. Nhân sự trường đóng vai những người hỗ trợ và tạo điều kiện, giúp học sinh trong các vấn đề liên quan đến công nghệ, các nguồn lực của cộng đồng và trường học sau bậc trung học. Ngôi trường này hoàn toàn do giáo viên quản lý – những người lập ra “hợp tác xã giáo viên” trường công lập duy nhất ở nước Mỹ.

Trường trung học Met

Met là một trường trung học công lập nằm ở thành phố Providence, thuộc bang Rhode Island. Đa số học sinh của trường này đã bỏ hoặc bị đuổi học khỏi trường công lập địa phương. Học sinh dành phần lớn thời gian trong tuần với một người lớn hướng dẫn trong những kỳ thực tập công việc (có lương hoặc không lương) mà học sinh tự chọn. Ở Met, giáo viên, học sinh, người hướng dẫn và thành viên gia đình làm việc cùng nhau để tạo ra những kế hoạch học tập được cá nhân hóa cho từng học sinh, cũng như sử dụng các công cụ đánh giá toàn diện dựa trên thành tích thực hành để đánh giá học sinh. Vào tháng Sáu năm 2000, Met có lứa học sinh tốt nghiệp đầu tiên. Mọi học sinh đều ứng tuyển và được nhận vào một cơ sở giáo dục sau trung học nào đó.

Trường trung học High Tech High

High Tech High là một trường trung học công ủy quyền mới ở thành phố San Diego, bang California. Những điểm đột phá của chương trình giáo dục ở đây bao gồm một chương trình dựa trên dự án (project-based), những mối liên kết chặt chẽ với môi trường làm việc công nghệ cao, hiểu biết và khả năng sử dụng công nghệ thông tin của học sinh, các mối quan hệ bền chặt và đa dạng với người lớn (với cả cố vấn tại trường và cố vấn trong ngành), cùng các buổi thảo luận chuyên đề. Học sinh có nền tảng xuất thân đa dạng và các mức kỹ năng không đồng đều làm việc cùng nhau trong các nhóm nhỏ. Cấu trúc cơ sở vật chất của trường cung cấp cho học sinh những không gian dự án và trạm làm việc rất rộng để khuyến khích đồng thời việc học tập kiểu hợp tác và tự khám phá cá nhân. Thêm vào đó, hàng ngày các em học sinh sẽ được cấp quyền truy cập riêng vào máy tính trong một buổi.

Trường trung học Francis Parker

Trường công ủy quyền Francis Parker phục vụ 360 học sinh từ lớp 7 đến lớp 12 đến từ hơn 30 cộng đồng ở ngoại ô ở vùng Trung Bắc Massachusetts. Triết lý của trường dựa trên Mười nguyên tắc chung của Liên minh Trường học chủ chốt, trong đó mục tiêu giáo dục là dạy tất cả học sinh sử dụng tốt tư duy của mình. Điều này đồng nghĩa với việc phát triển các kỹ năng trí tuệ trong một vài lĩnh vực thiết yếu, chẳng hạn như Viết, Đọc và Toán, thông qua việc khám phá các “câu hỏi thiết yếu” liên quan

đến nhiều lĩnh vực bộ môn khác nhau. Học sinh phải hoàn thành nhiều bản mô tả khác nhau để chứng minh sự thành thực và các yêu cầu về mặt hồ sơ để chuyển khối cũng như tốt nghiệp.

Mặc dù nằm trong những cộng đồng rất đa dạng và phục vụ các nhóm học sinh khá khác nhau, tất cả những trường này đều có chung những tính chất mà chúng ta đã bàn luận trong chương này, những tính chất quan trọng nhất đối với động lực của học sinh và giáo viên. Mỗi trường trong số này (và một số ít những trường tương tự các trường này) đều đã nhận được một khoản trợ cấp tài chính từ Quỹ Bill&Melinda Gates nhằm khích lệ những người khác đang quan tâm tới việc mở những kiểu trường học tương tự. Cuối cùng, chúng cũng đều là những ngôi trường của sự chọn lựa. Cả giáo viên lẫn các gia đình đều gắn bó với trường bởi họ lựa chọn như vậy – một vấn đề mà giờ đây chúng ta sẽ nói đến.

TRIỂN VỌNG VÀ NGUY CƠ CỦA VIỆC LỰA CHỌN TRƯỜNG HỌC

Bên cạnh những yếu tố của Trường làng Hiện đại thành công đã được mô tả trong chương này, tất cả những trường mà tôi đã đề cập ở trên đều có chung một đặc tính khác ảnh hưởng đến động lực của học sinh và giáo viên về mặt cơ bản: lựa chọn. Cả giáo viên và gia đình chọn gắn bó với các trường này và tôi tin rằng lựa chọn này là một thành tố mấu chốt đối với thành công của các trường – nhưng không nhất thiết do những lý do mà nhiều người ủng hộ lựa chọn đưa ra.

Tự do lựa chọn như một “biện pháp kích lệ thị trường”

Lập luận phổ biến nhất ủng hộ cho việc tự do lựa chọn trường ngày nay đến từ những người muốn “phi kiểm soát” giáo dục. Lý thuyết này lần đầu tiên được phổ biến thông qua cuốn sách *Chính trị, Thị trường và Trường học ở Mỹ* (*Politics, Markets, and America's Schools*). Tác giả John Chubb và Terry Moe lập luận rằng cách hiệu quả nhất để cải cách giáo dục công ở Mỹ là tạo ra một thị trường tự do, nơi phụ huynh có thể lựa chọn trường học mà họ muốn gửi con mình đến – với một phiếu hoặc một khoản trợ cấp từ chính phủ. Lý lẽ ở đây là: Trong một thị trường tự do, những trường học thành công nhất sẽ phát triển mạnh, trong khi những trường ít khi được chọn hơn cuối cùng sẽ phải ngừng hoạt động.

Kể từ khi cuốn sách này được xuất bản, các tranh luận ủng hộ và chống lại việc tự do lựa chọn trường không ngừng nổ ra – cũng như những cơ hội để ngày càng nhiều người Mỹ chọn các kiểu trường công lập khác nhau thông qua sự phát triển nhanh chóng của phong trào trường công ủy quyền. Mặc dù những đạo luật tạo điều kiện cho phong trào này – và vì thế chính cả những trường tạo điều kiện cho phong trào này – có sự khác biệt theo từng bang, nhưng nhìn chung các trường công ủy quyền là đối tượng nhận được ngân sách công, được tổ chức và quản lý bên ngoài những kim hãm của hệ thống quan liêu công kênh của học khu công lập. Học sinh và gia đình “chọn” tới những trường này và bang hoặc học khu cấp ngân sách cho trường công ủy quyền theo đầu học sinh vào học, thường với mức tương đương với những gì các trường công lập khác nhận được ở những học khu thông thường.

Minnesota là bang đầu tiên thông qua đạo luật về trường công ủy quyền vào năm 1991. Đến tháng Một năm 2000, 36 bang cùng Đặc khu Columbia có đạo luật về trường công ủy quyền và có hơn 1.600 trường công ủy quyền đang hoạt động, phục vụ khoảng 250.000 học sinh, tức khoảng 0,8% tổng số học sinh ở trường công lập.²² Cho đến tháng Mười Hai năm 2000, xuất hiện thêm khoảng 500 trường công ủy quyền nữa.

Bất chấp sự phát triển với tốc độ chóng mặt này, đa số học khu gần như không xem trường công ủy quyền như những đối thủ cạnh tranh tiềm năng. Tôi nghĩ họ biết rằng, ngay cả khi nhìn nhận một cách tiêu cực nhất, khả năng một trường công lập thực sự bị đóng cửa do các “thế lực thị trường” vẫn rất xa vời, trừ phi chúng ta chuyển sang hệ thống cấp phép như đã bàn luận ở phần trước. Họ có thể cũng đã nhận thấy rằng, trên thực tế, các trường học mới được xây dựng cũng đối mặt với những trở ngại giống nhau không khác gì các công ty khởi nghiệp. Dầu thành công hay thất bại, những dự án này đều sẽ gặp phải sự thiếu hụt trong lãnh đạo và một chỗ dựa tài chính cần thiết.

Như vậy, có vẻ rõ ràng là, ngay cả khi nhìn nhận một cách tích cực nhất, chiến lược “thế lực thị trường” vẫn sẽ chỉ gây ra tác động rất nhỏ lên hệ thống giáo dục công hiện vẫn tồn tại ở nước Mỹ, nếu thiếu đi một quyết định có ý thức để chuyển sang một hệ thống cho phép việc tự do lựa chọn trường đối với tất cả các gia đình. Nhưng mối quan tâm lớn hơn của tôi là: những cuộc tranh luận nảy lửa về tính hợp lý của các phiếu trợ cấp và thị trường trong giáo dục sẽ khiến người ta không nhìn thấy được những lý do *giáo dục quan trọng nhất của việc được tự do lựa chọn trường*.

Tự do lựa chọn trường như một sự phản ánh sự khác biệt giữa các học sinh

Lý do tại sao trong trường học “một kích cỡ không thể vừa với tất cả mọi người” là: các học sinh và gia đình có mối quan tâm, nhu cầu và – quan trọng nhất – cách học tập rất khác nhau. Thuyết “đa trí tuệ” của Howard Gardner – được phổ biến thông qua cuốn sách *Các Cấu trúc Tư duy (Frames of Mind)* – giờ đây đã được công nhận rộng rãi trong giáo dục. Ít nhất, chúng ta có một lý thuyết giúp giải thích những gì mà nhiều nhà giáo dục đã biết từ lâu: Mặc dù tất cả học sinh đều học thông qua sự tham gia tích cực, cá nhân mỗi đứa trẻ có những kiểu trí thông minh riêng, không giống bất cứ ai khác (hay trong ngôn ngữ của nhiều người là các “phong cách học tập”) và vì thế tiếp cận việc học theo những cách về cơ bản là khác nhau.

Ví dụ, khi học đọc, một số trẻ thu được nhiều nhất thông qua phương pháp “ngữ âm” (phonics), trong đó trẻ được dạy cách đọc to hoặc giải mã các từ đơn lẻ và thành phần của từ. Nhưng ở những trẻ khác, việc đọc có thể bị cản trở khi sử dụng phương pháp này, bởi chúng phản ứng tích cực nhất với những thách thức của việc học những âm thanh và nghĩa của cả cụm từ trong bối cảnh một câu chuyện hay (cách tiếp cận mang tên “ngôn ngữ toàn diện” – whole language). Các giáo viên giỏi thường khéo léo kết hợp cả hai cách tiếp cận này và điều chỉnh các phương pháp giảng dạy của mình cho phù hợp với nhu cầu của từng cá nhân học sinh.

Nhưng thứ cần được điều chỉnh cho phù hợp với những phong cách học khác nhau của học sinh không chỉ là phương

pháp giảng dạy. Kinh nghiệm của tôi là: Nhu cầu và mối quan tâm trong học tập của trẻ sẽ phát triển theo các hướng khác nhau, đặc biệt khi trẻ em trở thành thanh thiếu niên. Ba đứa con của tôi là một trường hợp điển hình: Chúng đều có mức năng khiếu như nhau, nhưng theo những cách khác nhau. Một đứa cần tới môi trường học có cấu trúc được định hình rõ ràng, trong khi hai đứa còn lại phát triển tốt trong một môi trường cho phép việc tự định hướng nhiều hơn.

Chúng ta có tự do lựa chọn tôn giáo trong xã hội Mỹ, vậy thì tại sao không có sự tự do này trong giáo dục công? Trong bất cứ trường hợp nào, một thương hiệu cũng không thể phù hợp với tất cả mọi người. Tại sao chỉ trao tự do lựa chọn trường cho những người có đủ khả năng chịu được cái giá của tự do ấy? Như thế, một lý do đầy thuyết phục về mặt giáo dục cho việc tự do lựa chọn trường học là: để tạo ra ngày càng nhiều lựa chọn đa dạng về trường học hiệu quả – những trường học phản ánh được những nhu cầu, mối quan tâm và giá trị khác nhau của học sinh và gia đình.

Tự do lựa chọn như một điều kiện tiên quyết cho cộng đồng trường học

Tuy nhiên, có lẽ lập luận thuyết phục nhất ủng hộ cho sự tự do trong lựa chọn trường học lại ít được đề cập tới nhất: Sự tự do ấy là một điều kiện tiên quyết cho sự hình thành của một cộng đồng học tập có động lực tốt.

Ở phần trước của chương này, tôi đã mô tả những điểm khác biệt thiết yếu giữa một văn hóa trường học kiểu hệ thống

quan liêu công kênh, chạy theo quy tắc và dựa trên sự tuân thủ, so với một cộng đồng được điều vận bởi mối quan hệ và dựa trên sự tận tụy, tự nguyện cam kết. Sự khác biệt giữa hai môi trường này, về mặt động lực để làm việc chăm chỉ và thành công của người lớn và học sinh, thực sự khác nhau một trời một vực và là một đề tài mà tôi sẽ khám phá sâu hơn ở chương tiếp theo.

Nhưng để tạo ra cộng đồng có ý nghĩa, tất cả những người góp phần trong nỗ lực ấy phải cảm thấy rằng họ muốn ở đó, rằng lựa chọn là của họ và đó là lựa chọn tự do. Nếu họ bị ép buộc phải trở thành một phần của một cộng đồng trường học, thì mối gắn kết và sự trung thành với các mối quan hệ – những thứ cốt lõi tạo động lực để làm việc và học tập chăm chỉ hơn – sẽ tan vỡ hoặc không bao giờ được hình thành. Điều này không có nghĩa là mọi học sinh bắt đầu ở một Trường làng Hiện đại phải có động lực cao ngay từ đầu và sự phấn khích sẵn có đối với việc được ở đó. Học sinh cần thời gian để hòa nhập vào văn hóa của một cộng đồng trường học cũng như phát triển những mối quan hệ và sự trung thành với cả bạn học lẫn người lớn.

Bất kể thế nào, hành động lựa chọn là bước đầu tiên trên một con đường rất khác – *ngay cả khi lựa chọn ấy thiên về hình thức hơn là thực chất*. Ann Cook là Hiệu trưởng của Học viện Đô thị (Urban Academy) ở New York, một trường trung học kiểu mới rất thành công, nơi nhiều học sinh trước đó bị nhiều trường trung học khác đuổi học nhưng lại rất gắn bó với ngôi trường này và coi đó như một “cơ hội cuối cùng”. Mặc dù phần lớn học sinh được cơ quan quản lý hành chính của học khu yêu cầu vào học ở trường của cô, Ann vẫn nhấn mạnh rằng tất cả học sinh

tương lai phải dành một ngày để thăm trường và phỏng vấn trước khi “được tiếp nhận”. Cô hiểu rằng hành động lựa chọn trường – và cảm giác được trường lựa chọn – là nền tảng tối hậu đối với sự hình thành khao khát được định hình lại cuộc sống và gạt hái thành tích của học sinh.

Những cái bẫy của tự do lựa chọn

Mặc dù việc có thể lựa chọn trường học là điều rất quan trọng, vì những lý do mà tôi đã dẫn ra, nó cũng là một chính sách công mang theo những rủi ro thực sự mà hiếm khi phe người ủng hộ đề cập đến. Việc tạo ra tự do thực sự trong việc lựa chọn trường công lập có thể sẽ dẫn tới tình trạng tách biệt trầm trọng hơn về mặt sắc tộc và tôn giáo và sự bất bình đẳng về cơ hội giáo dục. Tự do lựa chọn trường vừa là một giá trị đầy tính dân chủ, vừa có thể là một mối đe dọa thực sự đối với nền dân chủ.

Sự phong phú của các trường công ủy quyền mới được lập ra trong 10 năm gần đây phản ánh khao khát của những nhóm thiểu số về sắc tộc và tôn giáo, cũng như của những cá nhân có mối quan tâm và sở thích đặc thù – khao khát được tạo ra những ngôi trường phản ánh văn hóa và giá trị của họ nhiều hơn. Tồn tại những trường được gọi là “trường ủy quyền tập trung vào học sinh gốc Phi” (Afro-centric charter school) và trường công ủy quyền theo chủ nghĩa cơ yếu (fundamentalist charter school), những trường học chú trọng nghệ thuật và những trường học tập trung vào khoa học và kỹ thuật.

Những khác biệt sâu sắc giữa những trường này thách thức một triết lý cơ bản của giáo dục công. Ở Hoa Kỳ, chúng ta từ lâu đã tin rằng cần phải có những trường công lập “chung” để học cách hòa hợp với nhau trong một nền dân chủ. Nhưng điều này có thực sự đúng?

Liệu sự tồn tại của những trường này – với những khác biệt lớn của chúng – có làm trầm trọng thêm sự chia rẽ và/hoặc hiểu lầm ngày càng sâu giữa các nhóm khác nhau trong xã hội chúng ta? Mặc dù chúng ta vẫn chưa chắc chắn về điều này, ít nhất sự đa dạng mạnh hơn của trường học cũng nhấn mạnh nhu cầu về một số tiêu chuẩn quốc gia chung cho việc làm một công dân và ở chương 4, tôi đã đề xuất một cách tiếp cận cho việc lồng ghép một số năng lực công dân vào một bài kiểm tra năng lực đọc viết quốc gia. Nhưng xét cho cùng, tôi không lo lắng về việc những khác biệt về văn hóa trường học dẫn đến tình trạng bất dung nghiêm trọng hơn về mặt sắc tộc và tôn giáo trong xã hội Mỹ. Trên thực tế, tôi nghĩ rằng điều ngược lại có thể xảy ra. Hy vọng này của tôi dựa trên hai kiểu trải nghiệm trường học và nhận định rất khác nhau.

Với tư cách giáo viên, tôi cuối cùng đã học được rằng, khi tôi đưa ra ngày càng nhiều cơ hội để các cá nhân đưa ra lựa chọn và bày tỏ chính mình trong bài tập, đồng thời động viên các em chia sẻ bản sắc bản thân nhiều hơn thông qua những gì chúng làm, thì cảm thức về sự hợp tác và cộng đồng trong lớp học càng mạnh mẽ. Đây là một nghịch lý thú vị và tự chứng minh với tôi hết lần này đến lần khác ở mọi lớp mà tôi dạy. Học sinh sẵn sàng trân trọng lẫn nhau và làm việc cùng nhau hơn khi chúng cảm

thấy bản sắc cá nhân của nhau đều mạnh mẽ và đều được tôn trọng. Jean Piaget cũng có nhận định này trong nghiên cứu của mình: tính cá nhân cao hơn dẫn đến sự hợp tác tốt hơn.

Tôi có nhận định thứ hai với tư cách một thành viên cấp cao của Nghiên cứu Quốc gia về Trường công ủy quyền (National Study of Charter Schools) trong một nghiên cứu được tài trợ bởi Bộ Giáo dục Mỹ. Khi chúng ta xem xét sự đa dạng thú vị của trường công ủy quyền được thành lập vào cuối những năm 1990, tôi bất ngờ nhất trước thực tế rằng một trong những đặc điểm phổ biến ở gần như mọi đối tượng mà chúng tôi đã nghiên cứu là sự chú trọng vào các giá trị. Đáng ngạc nhiên hơn nữa là thực tế rằng tất cả những trường này đều dạy về tầm quan trọng của sự tôn trọng như một giá trị căn bản. Tôi đã phát hiện ra rằng cũng sự chú trọng vào lòng tôn trọng ấy, như một giá trị dân chủ cơ bản, xuất hiện ở gần như mọi cuộc thảo luận cộng đồng về những thứ cần được dạy ở trường học.

Nước Mỹ thực sự – và ngày càng – là một cây cầu vồng đủ sắc màu, hơn là một cỗ máy cào bằng. Bất chấp, hoặc có lẽ chính nhờ vô vàn khác biệt về văn hóa, sắc tộc và tôn giáo, đại đa số người Mỹ muốn trẻ em học được về tính thiết yếu của sự tôn trọng dành cho người khác và việc chấp nhận bao dung với sự khác biệt. Việc cho phép trường công lập định hình bản sắc riêng, không thể bị nhầm lẫn của nó có thể sẽ thực sự dẫn đến việc chú trọng vào các giá trị này hơn là những thứ chúng ta nhìn thấy trong những trường công lập kiểu “máy cào bằng” đang tồn tại hiện nay, nơi những điểm khác biệt bị giấu nhem đi và hiếm khi được đưa ra thảo luận.

Việc được tự do hơn khi lựa chọn trường sẽ làm tăng, thay vì giảm bớt những bất bình đẳng về cơ hội giáo dục – đây là một nguy cơ lớn khác của chính sách này. Và tôi nghĩ rằng nó thực sự là một nguy cơ rất thật. Trong ấn bản lần thứ hai của cuốn sách *Làm thế nào để thay đổi trường học? (How Schools Change)* của mình, tôi đã mô tả việc tự do lựa chọn chương trình ở một trường trung học tại Cambridge, bang Massachusetts, dẫn đến nhiều bất bình đẳng về cơ hội hơn như thế nào, khi so sánh mức thành tựu của học sinh ở các chương trình khác nhau. Và một báo cáo mới đây về kết quả của việc tự do lựa chọn trường học ở New Zealand, *Khi trường học Cạnh tranh: Một câu chuyện mang tính cảnh báo (When Schools Compete: A Cautionary Tale)* của Edward B. Fiske và Helen F. Ladd, đã nhấn mạnh chênh lệch ngày càng lớn về mức thành tích giữa các trường khác nhau trong một quốc gia nơi mọi người đều tự do chọn trường cho con họ.

Nhiều người ủng hộ việc tự do chọn trường tiếp tục vận lộn với vấn đề này và tôi cũng vậy. Có một vài cách giải quyết hiển nhiên, theo dạng cây gậy và củ cà rốt. Một hệ thống cấp phép, chẳng hạn như hệ thống mà Paul Hill đề xuất, tức đóng cửa những trường có thành tích quá thấp, sẽ đóng vai trò một hệ thống chức năng kiểm soát đầy quyền lực. Thật vậy, việc đảm bảo các lựa chọn có chất lượng tốt cho mọi học sinh sẽ là nhiệm vụ trước tiên và quan trọng nhất của các Hội đồng trường học và bang. Và một chính sách tạo ra đủ nguồn tài trợ cho tất cả các trường (một vấn đề mà chúng ta sẽ bàn đến ở chương tiếp theo) cũng như cung cấp thêm tiền cho những trường nào tiếp nhận học sinh có tiềm năng cao hơn trong việc cung cấp được

các hỗ trợ và biện pháp khích lệ cần thiết để phục vụ toàn dân. Nhưng những chính sách này về cơ bản vẫn đang trong giai đoạn “nghiên cứu phát triển” và vẫn chưa được kiểm nghiệm trên quy mô lớn.

Những nguy hiểm của một chính sách tự do lựa chọn trường học là khá thực tế và bởi chúng ta đang tiến gần tới một hệ thống giáo dục dựa trên lựa chọn, chúng ta sẽ cần cả chính sách mới lẫn việc giám sát cẩn trọng. Khi bàn đến câu chuyện tái phát minh trường công lập, sẽ chẳng thể có một giải pháp đơn giản nào mà lại giải quyết được tất cả các vấn đề. Các thay đổi về giáo dục mà tôi chủ trương ủng hộ xuyên suốt cuốn sách này cũng có các nguy cơ. Chúng ta phải nhận thức, thừa nhận chúng. Nhưng tôi tin rằng những nguy cơ cố hữu trong việc cố gắng vá vúi hệ thống trường học kiểu dây chuyền lắp ráp của chúng ta thông qua chiến lược khảo thí mang tính quyết định – một chiến lược thể hiện tư duy đơn sơ – còn lớn hơn nhiều. Nhiều trẻ em đang phải chịu đựng những hệ quả của trường học chất lượng thấp hoặc tệ hơn. Mọi chuyện không nhất thiết phải như vậy.

CÁC LÃNH ĐẠO PHẢI LÀM GÌ?

Trong khoảng một thập kỷ vừa qua, “sự lãnh đạo” đã trở thành một cụm từ rất thông dụng. Tất cả mọi người dường như nhất trí rằng chúng ta cần sự lãnh đạo nhiều hơn ở mọi cấp độ. Trong giáo dục, nhiều người giờ đây tin rằng chúng ta đang có một “cuộc khủng hoảng lãnh đạo”. Trên thực tế, một vài quỹ lớn có quy mô quốc gia mới đây đã khởi động những chương trình hỗ trợ tài chính mới, nhắm đến việc cải thiện việc lãnh đạo trong giáo dục.

Tuy nhiên, tôi hiếm khi nghe thấy nhiều cuộc thảo luận về ý nghĩa thực sự của “lãnh đạo trong giáo dục” mà chúng ta nói tới hay thậm chí những gì chúng ta cần các lãnh đạo làm nhất. Trong chương này, tôi trước tiên sẽ vạch ra những ý chính về những thứ mà tôi cho là những ưu tiên cấp thiết đối với các lãnh đạo chính trị và doanh nghiệp và có liên quan đến giáo dục. Tiếp đó, tôi sẽ bàn luận sâu hơn về một mô hình mới cho kiểu lãnh đạo giáo dục mà ngày nay người ta cần tới nhất.

Kiểu lãnh đạo giáo dục mà chúng ta cần

Đây là lúc để các chính trị gia thừa nhận rằng chiến lược kiểm tra rủi ro cao, giống như mọi nỗ lực khác để kiểm soát và điều tiết giáo dục công trong quá khứ, sẽ không thu được các kết quả mà người ta mong muốn. Các bài kiểm tra của bang hầu như không đánh giá những kỹ năng mà học sinh ngày nay cần đến nhất và chúng đang làm tăng tỷ lệ bỏ học ở trường trung học, đặc biệt là ở các nhóm thiểu số trong xã hội. Chúng cũng đang kích thích sự chia rẽ mạnh mẽ hơn bên trong các cộng đồng và góp phần làm suy giảm tinh thần của giáo viên và học sinh.

Kinh nghiệm của tôi là: đa số các chính trị gia thậm chí còn không có hiểu biết cơ bản về những vấn đề giáo dục mà chúng ta đang đối mặt; ấy thế nhưng họ đang cố gắng đơn phương áp đặt các giải pháp lên những người làm giáo dục. Họ sẽ không bao giờ đối xử với các lãnh đạo doanh nghiệp và các vấn đề của họ theo cách ấy. Họ sẽ cùng nhau thảo luận về các vấn đề và cùng nhau giải quyết. Tại sao những người làm giáo dục lại bị đối xử như những công dân hạng hai?

Điều mà các chính trị gia phải nhận ra là: nỗi sợ hãi không phải yếu tố tạo động lực mạnh mẽ nhất cho sự thay đổi. Việc gia tăng sức ép lên giáo viên hoặc học sinh, hoặc cả hai, sẽ không cải thiện được hệ thống ở mức đáng kể. Các bài kiểm tra mới của bang sẽ không tạo ra được kiểu khích lệ tích cực hoặc những *động lực cần thiết cho việc tái tạo giáo dục*. Chúng không khuyến khích việc tạo ra những mối quan hệ hợp tác hơn và dựa trên tinh thần đồng nghiệp mà người ta cần đến để làm việc một cách hiệu quả nhằm hướng đến thay đổi. Chúng cũng không thay đổi được

những điều kiện đang cản trở việc giảng dạy và học tập hiệu quả. Và chúng không hề đóng góp vào sự phát triển năng lực của các nhà giáo dục, để giải quyết một tập hợp các thách thức mới và khó khăn hơn trong giáo dục. (Chúng ta sẽ thảo luận sâu hơn về những yếu tố quan trọng này ở phần sau của chương này).

Chính trị gia cấp bang sẽ biện luận rằng việc tạo ra các cấu trúc giáo dục mới và xây dựng năng lực cho người làm giáo dục là công việc của các lãnh đạo học khu. Nhưng đa số những người ấy là tù nhân của một hệ thống dựa trên sự tuân thủ và bị kiểm soát quá mức, một hệ thống không có khả năng tái phát minh chính nó.

Cách duy nhất để chúng ta nâng cao mức năng lực của tất cả học sinh là tạo ra những hệ thống giáo dục hoàn toàn mới, với những biện pháp khích lệ và trao trách nhiệm giải trình khác, những thứ thực sự củng cố được động lực của giáo viên và học sinh, cải thiện được điều kiện giảng dạy, tạo ra những mối quan hệ mới và phát triển năng lực của người làm giáo dục. Các chính trị gia không thể tự biết cách làm những việc này. Họ phải cho các nhà giáo dục tham gia vào quy trình. Về cơ bản, chúng ta phải giảm thiểu, thay vì gia tăng sự kiểm soát và điều tiết của bang đối với giáo dục và phát triển những hệ thống trách nhiệm giải trình mới cùng các nhà giáo dục – thay vì đơn phương áp đặt những hệ thống ấy. Các chính trị gia phải giúp công chúng thấu hiểu rằng: giải pháp sẽ thất bại nếu thiếu bất cứ yếu tố nào kể trên.

Tạo ra một hệ thống kiểm soát linh hoạt hơn cho giáo dục

Ở chương 3, tôi đã vạch ra những yếu tố chính của một hệ thống kiểm soát mới cho giáo dục, một hệ thống sẽ tạo ra những

biện pháp khích lệ mạnh mẽ hơn cho “nghiên cứu và phát triển” trong giáo dục cũng như cho những thành tích tốt hơn của giáo viên và học sinh. Những yếu tố này được tóm tắt ở dưới đây.

1. Hội đồng trường học cấp phép cho các cá nhân hoặc nhóm để vận hành trường

“Đơn vị của sự cải thiện” trong giáo dục không phải là học khu. Nó là từng trường học đơn lẻ. Các học khu không dạy học sinh – đó là công việc của mỗi nhà trường. Đa số thành viên Hội đồng trường học và các lãnh đạo cấp học khu không biết thế nào là giảng dạy tốt, hoặc thậm chí còn không biết những điều kiện cần thiết để tạo ra giảng dạy và học tập tốt. Trong những trường hợp hiếm hoi – đặc biệt là ở những học khu nhỏ – họ có thể biết được điều đó. Nhưng có lẽ sẽ dễ hơn và hiệu quả hơn cho các Hội đồng trường học nếu họ xây dựng lại khái niệm về vai trò của mình thành vai trò của những người có thẩm quyền cấp phép, như Paul Hill đã đề xuất. Hãy để các Hội đồng trường học cấp giấy phép 5 năm cho những cá nhân hoặc nhóm nào muốn vận hành trường học. Các giấy phép sẽ được gia hạn chỉ khi Đánh giá Chất lượng Trường học, dưới sự giám sát của chính quyền bang, cho thấy rằng trường ấy đã thành công.

2. Chính quyền bang giám sát Đánh giá Chất lượng Trường học, thực hiện cấp phép cho Tiêu chuẩn học thuật và giáo viên

Những trường học tôi có thể ẩn mình sau bức màn điểm thi cao và những trường tốt không hẳn sẽ có điểm thi tốt nhất.

Khoản tiền hiện nay đang được chính quyền bang chi tiêu vào việc xây dựng và triển khai các bài kiểm tra chuẩn hóa tốt hơn nên được chi tiêu vào một hệ thống Đánh giá Chất lượng Trường học, giống như những gì Rhode Island đã làm. Cả công chúng lẫn những người làm giáo dục sẽ biết và học được nhiều hơn từ những kết quả đánh giá trường học nào cân nhắc một loạt những chỉ báo thể hiện tính hiệu quả của một ngôi trường. Hệ thống Đánh giá Chất lượng Trường học này cũng sẽ đảm bảo rằng các Hội đồng trường học đang triển khai hiệu quả công việc chỉ cấp giấy phép vận hành trường học cho những cá nhân và nhóm nào đạt đủ điều kiện.

Không phải chỉ có định nghĩa duy nhất về “sự nghiêm chỉnh học thuật”, cũng chưa có một sự nhất trí chung nào về những thứ mà học sinh cần biết nhất và cần có khả năng làm trước nhất và vì thế các bang không nên áp đặt chỉ một bộ các tiêu chuẩn học thuật lên tất cả học sinh. Thay vào đó, họ nên cấp phép cho các hệ thống tiêu chuẩn học tập khác nhau để sử dụng trong các trường công lập của bang. Bất cứ thứ gì, từ các tiêu chuẩn dựa trên 10 nguyên tắc chung của Liên minh Trường học Chủ chốt, cho đến bộ khung năng lực thông thạo văn hóa của E. D. Hirsch, đều có thể được cấp phép. Các đánh giá tiêu chuẩn ở cấp bang, với thành phần Hội đồng đánh giá là các đồng nghiệp hoặc cộng đồng, có thể đảm bảo rằng các hệ thống tiêu chuẩn đa dạng này có sự nhất quán, nghiêm chỉnh và phương pháp đo lường hiệu quả. Bang Georgia mới đây đã xây dựng một hệ thống tương tự với đề xuất cấp phép cho các chương trình giáo dục giai đoạn đầu đời của tôi và đã nhận ra rằng nó là một hệ thống rất hiệu

quả trong việc cho phép các nhà cung cấp dịch vụ cạnh tranh với nhau.

Các bang xưa nay vẫn cấp phép cho những người làm giáo dục, nhưng các kỹ năng yêu cầu thường ở mức tối thiểu và họ được đánh giá bằng một bài kiểm tra trắc nghiệm, một bài kiểm tra không đánh giá được kỹ năng giảng dạy thực sự. Giấy phép này cũng quá dễ để cấp mới – thường bằng cách tham gia một vài khóa học. Cả hai mặt này của hệ thống phải được thay đổi.

Việc lấy một giấy phép giảng dạy dạng “học việc” hoặc mới bắt đầu nên tương đối dễ dàng – cho phép nhiều người thử làm nghề này mà không phải tham gia vô vàn khóa học (mà thường là vô dụng) về giáo dục. Nhưng các giáo viên nên được yêu cầu nộp các bằng chứng về năng lực giảng dạy cũng như sự thông thạo về nội dung kiến thức bộ môn sau một vài năm, để lấy được một giấy phép chứng nhận “lành nghề” – thông qua việc nộp các hồ sơ giáo viên gồm những bài giảng mẫu, thành phẩm của học sinh và các băng video ghi lại hoạt động giảng dạy của mình.

Hội đồng Quốc gia về Tiêu chuẩn Giảng dạy Chuyên nghiệp vốn đã xây dựng được một hệ thống như thế và nó thực sự đã thu được thành công đáng chú ý với vai trò một phương tiện để đánh giá chất lượng giáo viên. Tuy nhiên, nếu được, tôi sẽ bổ sung một bậc nữa vào các chương trình chứng nhận của Hội đồng Quốc gia và của bang. Với những bằng chứng đã được ghi lại về kỹ năng giám sát và/hoặc xây dựng chương trình, một người làm giáo dục có thể được cho thăng cấp lên bậc giáo viên “bậc thầy” – qua đó đem đến một thang bậc sự nghiệp trong giáo dục mà hiện nay vẫn chưa tồn tại.

Một hệ thống tương tự hệ thống này đã được Alan Odder, một nhà nghiên cứu giáo dục ở Đại học Wisconsin đề xuất và đang được thử nghiệm ở Học khu Trường công lập Cincinnati. Nhưng nếu được, tôi sẽ đưa vào một bổ sung quan trọng để đối phó với vấn đề biên chế. Tôi sẽ yêu cầu rằng các giấy phép giảng dạy phải được cấp mới khoảng 5 năm một lần và các tiêu chí để cấp mới cũng phải là những tiêu chí được dùng để cấp giấy phép ban đầu – tức mô hình đánh giá năng lực giáo viên dựa trên mức độ thông thạo. Nếu các bang tiếp nhận và áp dụng một mô hình yêu cầu bắt buộc như vậy, các hợp đồng giữa công đoàn và học khu cho phép giáo viên có được công việc trọn đời sẽ hết hiệu lực và bị thay thế. Luật của bang sẽ là: Không một ai được dạy học mà không có giấy phép.

3. Chính quyền liên bang giám sát hoạt động khảo thí năng lực Đọc Viết và Tính toán, đồng thời đảm bảo đủ ngân sách và công bằng cho giáo dục

Tại sao chúng ta cần tới 50 bài kiểm tra cấp bang và có chất lượng thấp, khi mà chúng ta vốn đã có một bộ các bài kiểm tra quốc gia đủ tốt? Chính quyền liên bang đã tài trợ cho NAEP kể từ những năm 1970. Các bài kiểm tra đọc viết do NAEP xây dựng đã được sử dụng từ trước đó rất lâu và được đánh giá cao hơn đa số các bài kiểm tra của bang. Hệ thống này có thể được mở rộng và điều chỉnh để phụ thuộc nhiều hơn vào thành tích thực hành (performance-based) trong quá trình thu thập các dữ liệu về mọi ngôi trường trên nước Mỹ. Nó cũng có thể được triển khai trực tuyến và được sử dụng như một

công cụ chẩn đoán giúp thực hiện những công tác đánh giá điểm mạnh và điểm yếu của học sinh mà hiện nay người ta vẫn đang làm.

Một chương trình khảo thí NAEP mở rộng nên được giới hạn để chỉ đánh giá năng lực Đọc Viết và Tính toán – trong đó bài kiểm tra năng lực Đọc Viết dành một phần tập trung vào khía cạnh đánh giá năng lực công dân. Các lĩnh vực môn học khác, chẳng hạn như Khoa học và Nghiên cứu xã hội đều gây quá nhiều tranh cãi hoặc quá chạy theo nội dung, đến nỗi một bài kiểm tra quốc gia cho các bộ môn này vừa không có tính thực tế, vừa không đáng để triển khai. Một chương trình khảo thí quốc gia không nên dẫn đến sự ra đời của một bộ các tiêu chuẩn quốc gia hoặc chương trình quốc gia.

Tôi tin rằng chính quyền bang cũng phải đóng một vai trò nào đó trong việc tạo ra các cơ chế cấp ngân sách đầy đủ hơn và công bằng về cơ hội hơn cho các trường. Tại sao ngân sách cho giáo dục lại được tính toán dựa trên các khoản thuế tài sản địa phương, hoặc bị phụ thuộc vào sự chấp thuận của cử tri cho các khoản thu thuế mỗi năm hoặc 2 năm một lần? Một số bang như Vermont đã tạo ra những công thức cấp ngân sách công bằng hơn nhiều về cơ hội cho tất cả các trường, nhưng chính quyền liên bang cần cân bằng ngân sách giáo dục giữa các bang nghèo và các bang khá giả – đồng thời điều hướng các nguồn lực bổ sung vào những trường học nào phục vụ những học sinh gặp nhiều nguy cơ nhất.

Bộ khung chính sách mà tôi đã vạch ra trên đây hoàn toàn không phải là một khung hoàn chỉnh, cũng không phải đã được

kiểm nghiệm. Mỗi khuyến nghị trong số này đều dựa trên một cách triển khai vốn đã được chứng minh là thành công ở một hình thức nào đó. Tôi cũng đã thảo luận về những ý tưởng này với các nhà giáo dục và hoạch định chính sách hàng đầu. Tất cả đều nhất trí rằng những đề xuất này rất tham vọng – thậm chí là hảo huyền – nhưng không một ai trong số họ nói với tôi rằng chúng không thể hoặc không nên được thực hiện.

Tuy nhiên, bộ khuyến nghị chính sách trên không phải là một bữa buffet mà người ta có thể ngẫu nhiên chọn hoặc loại bỏ các món trong đó. Thay vào đó, nó đại diện cho một nỗ lực để xây dựng mô hình khái niệm cho cả một hệ thống hoàn toàn mới, một hệ thống ra đời để thay thế toàn bộ hệ thống trách nhiệm giải trình hiện vẫn tồn tại nhưng không hoạt động được như ý muốn. Mặc dù những người khác có thể đưa ra một cấu trúc khác, tôi chắc chắn rằng thứ mọi người cần đến lúc này là một thiết kế hoàn toàn mới. Tôi không cho rằng các nỗ lực nửa vời hoặc một hỗn hợp các hệ thống trách nhiệm giải trình mới và cũ – chẳng hạn như triển khai cả các bài kiểm tra mang tính quyết định cấp bang lẫn các đánh giá chất lượng trường học được bang tài trợ – cuối cùng sẽ thành công.

Các chính trị gia và những người làm giáo dục khi làm việc trong đơn độc sẽ không thể tạo ra kiểu thay đổi trên diện rộng như được đề xuất ở đây. Để hình thành sự tiếp nhận của công chúng đối với một hệ thống giáo dục được kiểm soát theo cách khác, chúng ta cần cả những hình thức lãnh đạo mới đến từ cộng đồng doanh nghiệp.

Kiểu lãnh đạo doanh nghiệp mà chúng ta đang cần

Như tôi đã nói, trong khoảng 15 năm qua, các nỗ lực cải cách giáo dục ở nước Mỹ vẫn luôn “chạy theo định hướng kinh doanh”. Các nhà lãnh đạo doanh nghiệp đã đóng một vai trò tối quan trọng trong việc giúp đỡ các lãnh đạo chính trị và lãnh đạo giáo dục thấu hiểu rằng, tất cả học sinh cần những kỹ năng mới và những mức năng lực cao hơn đáng kể để thành công trong nền kinh tế tri thức cũng như môi trường làm việc thay đổi chóng mặt ngày nay.

Tuy nhiên, trong quá trình này, các lãnh đạo doanh nghiệp đã tự tách mình khỏi nhiều nhà giáo dục. Không thể phủ nhận rằng, những người làm giáo dục còn loay hoay với mô hình trường học vì lợi nhuận và những biện pháp cứng rắn mới để quy trách nhiệm giải trình và không phải tất cả trong số họ đều hiểu được tác động tiềm ẩn của những hiện thực kinh tế mới lên giáo dục. Nhưng những khác biệt về tư tưởng này không giải thích được trạng thái thù địch giữa hai nhóm trên.

Vấn đề là, các nhà lãnh đạo giáo dục thường nói như thể họ biết về cách “vận hành doanh nghiệp giáo dục” hơn các nhà giáo dục. Một chân lý trong những doanh nghiệp thành công ngày nay là: Những người ở gần vấn đề nhất sẽ biết nhiều nhất về cách giải quyết nó. Nếu chân lý này phù hợp với doanh nghiệp, tại sao nó lại không phù hợp với giáo dục? Tại sao hai Hội nghị Thượng đỉnh Thống đốc Toàn quốc về Giáo dục đầu tiên lại có sự góp mặt của những lãnh đạo doanh nghiệp quan trọng, nhưng không hề có một nhà giáo dục nào? (Hội nghị gần

đây nhất chỉ có sự hiện diện mang tính chất đại diện của các nhà giáo dục.) Điều này gửi đến ngành Giáo dục kiểu thông điệp nào? *Các lãnh đạo doanh nghiệp sẽ nghĩ gì nếu các nhà giáo dục tài trợ cho một hội nghị thượng đỉnh toàn quốc về tương lai của ngành kinh doanh, nhưng không mời bất cứ doanh nhân nào đến sự kiện ấy?*

Như thế, điều đầu tiên các lãnh đạo doanh nghiệp – như các chính trị gia – phải làm là ngừng ra vẻ như họ đã có tất cả các câu trả lời. Tiếp đó, họ phải bước vào một cuộc đối thoại với các nhà giáo dục để hiểu sâu hơn về những vấn đề quan trọng trong giáo dục và cùng nhau giải quyết vấn đề.

Tôi tin rằng, bên cạnh việc tiếp tục thông tin đến các nhà giáo dục và phụ huynh về những kỹ năng được cần đến nhất trong môi trường làm việc ngày nay, các lãnh đạo doanh nghiệp có một số cơ hội lãnh đạo mới quan trọng. Họ có thể giúp xúc tiến những tiêu chuẩn và cách đánh giá tốt hơn và đóng góp đáng kể vào những nhu cầu về nguồn vốn con người trong trường học theo một vài cách.

Xúc tiến tiêu chuẩn và cách đánh giá tốt hơn

Tôi có một yêu cầu đơn giản đối với các CEO như Lewis Gerstner, chủ tịch của IBM và cũng là một người tiên phong ủng hộ các tiêu chuẩn và bài kiểm tra mới: Hãy làm bài kiểm tra ấy! Vâng, hãy thử làm một vài bài trong số các bài kiểm tra chuẩn hóa mới của bang dành cho bậc trung học mà chính họ đã góp phần xúc tiến triển khai ở đa số các bang thông qua vận động

hành lang. Sau đó, hãy trả lời câu hỏi đơn giản của tôi. Chọn đáp án đúng cho câu trắc nghiệm sau:

Dựa trên kết quả từ bài kiểm tra này, ông sẽ tự tin đến mức nào trong việc tuyển dụng nhân sự có điểm thi trên mức trung bình?

(a) Hoàn toàn tự tin

(b) Rất tự tin

(c) Một chút tự tin

(d) Không tự tin lắm

(e) Không chọn đáp án nào ở trên – bài kiểm tra này không đánh giá những kỹ năng mà tôi cần

Tôi sẽ rất ngạc nhiên nếu câu trả lời là (a) hoặc (b). Tôi cũng sẽ ngạc nhiên nếu nhiều CEO có thể vượt qua một số bài kiểm tra Toán của bang. Theo một số tường thuật của giới truyền thông, đại đa số những người lớn có trình độ học vấn cao khi thử làm bài thi toán lớp 10 của bang Massachusetts đã không thể mang về cho mình một điểm đạt.

Nếu các lãnh đạo doanh nghiệp trả lời câu hỏi của tôi một cách thành thật, đại đa số sẽ nói “không chọn đáp án nào ở trên”. Các công ty thành công không dựa dẫm vào kiểu bài thi thành tích Ngôn ngữ và Tính toán hiện đang được xem là chuẩn mực trong giáo dục. Họ đã hiểu được rằng những bài đánh giá đó không đo lường được các kỹ năng cần thiết nhất trong môi trường làm việc ngày nay.

Trong cuốn sách *Dạy những Kỹ năng Cơ bản mới (Teaching the New Basic Skills)*, Murnane và Levy ghi nhận rằng các công

ty như Diamond-Star, Honda và Northwestern Mutual giờ đây sử dụng các buổi phỏng vấn và những mô hình giả lập mới rất tinh vi để đánh giá kỹ năng của ứng viên ở những vấn đề quan trọng nhất. Diamond-Star đã thực hiện một nghiên cứu về độ xác thực, chứng minh rằng “một khi điểm Đọc và Toán ở những bài thi chuẩn hóa cao hơn một ngưỡng nhất định, thì các kỹ năng mềm gồm kỹ năng làm việc nhóm và kỹ năng giao tiếp – là những yếu tố dự báo tốt nhất cho hiệu quả (công việc) và người ta không thể phát hiện ra những kỹ năng này qua các bài kiểm tra trắc nghiệm”¹.

Một số trường kinh doanh cũng nhận ra rằng điểm số của ứng viên ở các bài thi truyền thống để dự tuyển vào trường sau đại học không cho họ biết một chút gì về tiềm năng đóng góp của sinh viên trong một doanh nghiệp. Tờ *New York Times* gần đây đã đưa tin rằng Trường Kinh doanh của Viện đại học Michigan đang xây dựng một bài thi mới cho phép đánh giá trí thông minh thực dụng và năng lực xử lý vấn đề của ứng viên. Bài kiểm tra này “nhắm tới việc đo xem ai có khả năng học hỏi từ các sai lầm, ứng phó với các tình huống luôn thay đổi và xử lý những thông tin dưới mức hoàn hảo – người thiết kế bài thi này nói rằng đây cũng là những thách thức mà những người đi làm phải đối mặt hàng ngày”².

Tại sao cách đánh giá kiểu “cách làm hiệu quả nhất” trong thế giới kinh doanh lại cần phải khác những phương thức cần thiết trong giáo dục công? Là những người chịu trách nhiệm chính cho việc áp đặt các tiêu chuẩn và bài kiểm tra mới của bang, các lãnh đạo doanh nghiệp lúc này phải làm việc với các nhà hoạch

định chính sách để thuyết phục công chúng rằng chúng ta cần tạo ra các phương pháp đánh giá dựa trên thành tích thực hành (performance-based) ưu việt hơn để đánh giá năng lực của học sinh, cũng như những hệ thống trách nhiệm giải trình mới và các biện pháp khích lệ mới cho các nhà giáo dục.

Đóng góp vào sự phát triển của nguồn lực con người trong trường học

Có lẽ các nhà giáo dục đã bội thực lời khuyên về cách vận hành trường học, những lời khuyên mà họ vốn không đòi hỏi và cũng không dựa trên hiểu biết đầy đủ và chính xác, đến mức nhu cầu của họ đối với các doanh nghiệp chỉ còn là tiền – và không gì ngoài tiền. Nhưng theo kinh nghiệm của tôi, đóng góp của các doanh nghiệp vào sự phát triển của nguồn lực con người ở trường học cũng không kém phần quan trọng, nếu không muốn nói là cần thiết hơn việc gia tăng hỗ trợ tài chính.

Do thiếu hẳn cơ hội làm việc theo đội nhóm, đa số các nhà giáo dục lâu nay đã thui chột dần những kỹ năng cần thiết để việc dẫn dắt một quy trình cải cách. Nhiều người không biết cách điều hành tốt một cuộc họp hoặc xây dựng các chiến lược tập trung để cải thiện. Những người làm kinh doanh có thể dạy các nhà giáo dục rất nhiều điều, với điều kiện các nhà giáo dục ấy sẵn lòng học hỏi. Trong nghiên cứu của tôi về mối quan hệ đối tác giữa trường học và doanh nghiệp ở Massachusetts, tôi phát hiện ra rằng không chỉ người làm giáo dục mà lãnh đạo doanh nghiệp đều thu được rất nhiều lợi ích từ sự tham gia của

chính họ vào các nhóm cải thiện trường học. Các nhà giáo dục học được các kỹ năng mới, trong khi các cá nhân từ giới kinh doanh hiểu được sâu hơn nhiều về những vấn đề mà các nhà giáo dục đang phải đối mặt³.

Một nghiên cứu khác mà tôi đã hoàn thành cho Tập đoàn Polaroid đã ghi lại xem các nhà giáo dục học được những gì từ các cơ hội làm việc ở môi trường công ty trong một học kỳ hoặc một năm. Các giáo viên dạy môn Khoa học ở trường trung học báo cáo rằng sau khi dành một năm để làm việc ở Polaroid, họ trở về lớp học với sự trân trọng lớn hơn nhiều dành cho giới doanh nghiệp, cũng như có một hiểu biết mới về những kỹ năng học sinh cần đến nhất. Nhiều người viết lại toàn bộ giáo án của mình và nhờ được trải nghiệm, họ đã chọn lọc những kiến thức khiến Khoa học trở nên liên quan nhiều hơn đến các ứng dụng trong môi trường thực tế. Những giáo viên này cũng có được một sự trân trọng mới dành cho hoạt động làm việc nhóm theo kiểu doanh nghiệp và phát hiện ra rằng rất khó có thể trở lại với trạng thái cô lập trong lớp học của mình trước kia⁴.

Bên cạnh những loại hình chuyển giao kỹ năng này, các lãnh đạo doanh nghiệp có thể đưa ra những chính sách nghỉ phép tiến bộ hơn nhằm khuyến khích nhân viên đã có hoặc chưa có con em đến tuổi đi học tham gia nhiều hơn vào hoạt động ở những ngôi trường nơi họ sinh sống. Mọi doanh nghiệp nên cho phép các bậc cha mẹ nghỉ phép vào ngày làm việc để tham gia các buổi họp hoặc hội thảo ở trường. Họ cũng có thể khuyến khích tất cả nhân viên tình nguyện dành thời gian ở các trường học để đọc sách cho trẻ em hoặc làm người dẫn dắt các thanh

niên. Ví dụ, Tập đoàn Timberland đã cho mọi nhân viên 1 tuần nghỉ phép có lương mỗi năm để “phục vụ cộng đồng”, bên cạnh các phúc lợi nghỉ phép như thường lệ.

Nhiều doanh nghiệp cho học sinh trung học thực tập tại công ty họ. Những cơ hội để học tập “trong thế giới thực” này là không thể thiếu để học sinh hiểu được những kỹ năng cần thiết khi trở thành người trưởng thành và, vì thế, không thể thiếu đối với việc tạo động lực học tập cho học sinh. Các tổ chức vì lợi nhuận lẫn phi lợi nhuận cần làm việc với các trường học để mở rộng những cơ hội cho phép mọi học sinh tiếp cận gần với mình hơn.

Một đóng góp quan trọng nữa cho trường học mà các lãnh đạo doanh nghiệp có thể làm, là đảm bảo rằng những điều luật giới hạn số giờ làm việc của học sinh được tuân thủ nghiêm ngặt. Ở một cộng đồng ở bang Ohio nơi tôi mới tư vấn gần đây, chúng tôi phát hiện ra rằng nhiều thanh thiếu niên đang làm việc 40 giờ mỗi tuần và họ chỉ trở về nhà khi đã tương đối muộn vào một ngày có giờ học trên trường. Việc học ở trường trung học đã trở thành một công việc bán thời gian với họ, không hơn. Những cách sử dụng lao động này rất phổ biến, bất chấp việc luật lệ bang nghiêm cấm học sinh làm việc nhiều hơn 20 giờ mỗi tuần.

KHẲNG ĐỊNH TẦM QUAN TRỌNG CỦA NĂNG LỰC LÀM CÔNG DÂN

Một lý do cuối cùng giải thích tại sao nhiều nhà giáo dục không tin các lãnh đạo doanh nghiệp là: họ có vẻ chỉ quan tâm

đến việc phát triển các kỹ năng cho môi trường làm việc để gia tăng lợi nhuận của mình. Vấn đề nằm ở cả hai phía.

Thứ nhất, quá nhiều nhà giáo dục vẫn không hiểu rằng các kỹ năng cần thiết trong nền kinh tế ngày nay về cơ bản không khác với đòi hỏi của việc học tập dài hạn sau trung học. Họ mặc định rằng các lãnh đạo doanh nghiệp chỉ đang nói về đào tạo nghề, kiểu như học cách hàn để rồi bạn có thể lắp một cái xe tốt hơn cho hãng GM. Vì thế các lãnh đạo doanh nghiệp phải tiếp tục giúp người làm giáo dục và phụ huynh hiểu hơn về các năng lực tư duy cốt lõi và những kỹ năng con người cần thiết nhất trong một nền kinh tế tri thức.

Nhưng nhân tố còn lại góp phần tạo ra sự không tin tưởng là sự im lặng hoàn toàn của các lãnh đạo doanh nghiệp ở chủ đề giáo dục năng lực làm công dân. Tôi hiểu rằng ngành kinh doanh hưởng lợi trực tiếp từ việc tạo ra một lực lượng lao động có tay nghề cao hơn và được tạo ra một cách nhanh chóng hơn. Nhưng, là các công dân, chúng ta đều quan tâm tới việc dành thời gian và sự chú ý cho việc trang bị cho học sinh để các em sẵn sàng với những vai trò dân sự trong một nền dân chủ.

Kiểu lãnh đạo giáo dục mà chúng ta cần

Đến giờ, chúng ta đã thảo luận về những hình thức lãnh đạo chính trị và doanh nghiệp mới mà chúng ta cần để mang lại những biện pháp khích lệ và hỗ trợ cho sự hình thành của Trường làng Hiện đại. Nhưng ngay cả trong điều kiện tốt nhất, chúng ta có thể sẽ mất cả một thập kỷ hoặc lâu hơn để xây dựng

được các chính sách và hỗ trợ công cho việc tái phát minh giáo dục trên một quy mô đáng kể. Vì thế, câu hỏi vẫn còn đó: liệu các lãnh đạo giáo dục có thể lãnh đạo một quá trình “tái phát minh” đi đến thành công trong các trường và học khu đang tồn tại hiện nay hay không? Nếu vậy, các trở ngại và các chiến lược hiệu quả nhất là gì? Đây là những nhiệm vụ thiết yếu của các nhà lãnh đạo giáo dục ngày nay?

Trong cuốn sách *Lãnh đạo trong khó khăn* (*Leadership without Easy Answers*), Ron Heifetz lập luận rằng thay đổi sâu sắc và thực sự có giá trị (hay còn được ông gọi là “có tính thích nghi”) đòi hỏi một kiểu lãnh đạo rất khác so với việc chỉ đơn thuần tạo ra thay đổi mang tính bổ sung vào cái đã có sẵn (hay còn gọi là “có tính kỹ thuật”). Ông chỉ ra rằng các tổ chức thường thiếu kiến thức cần thiết để tạo ra kiểu thay đổi có giá trị thực sự. Người ta phải tạo ra nó. Các lãnh đạo khi đơn phương độc mã thường không có kiến thức mới cần thiết để giải quyết những vấn đề hoàn toàn mới và phức tạp hơn. Vì thế, Heifetz viết rằng nhiệm vụ cốt lõi của người thủ lĩnh là trao vấn đề cho các nhân lực thông qua một cách tiếp cận rất khác của năng lực lãnh đạo.

Điều này đúng nhất trong giáo dục. Như tôi đã nói, người ta không thể tìm được một học khu nào ở nước Mỹ (hay ở bất cứ quốc gia nào khác) nơi tất cả học sinh – hay thậm chí đa số học sinh – học những kỹ năng cần thiết trong bối cảnh hiện tại cho công việc, học tập suốt đời và làm công dân. Chúng ta có một số trường học tốt đơn lẻ, nhưng chúng ta không có các mô hình hệ thống giáo dục công cho tất cả học sinh một chương trình giáo dục chất lượng cao. Chúng ta không biết cách phân loại học

sinh. Vấn đề không phải là cải cách; nó là câu chuyện tái phát minh hoặc tái thiết kế.

Và như thế, yêu cầu đầu tiên của tôi với các lãnh đạo chính trị và doanh nghiệp cũng là thách thức cấp bách nhất đối với các lãnh đạo giáo dục: họ cần ngừng đưa ra những giải pháp sơ sài hoặc có tính công thức và rập khuôn cho một thứ, trên thực tế, là một thể lưỡng nan hoàn toàn mới và cực kỳ khó trong giáo dục. Chỉ khi đó, các lãnh đạo giáo dục mới có thể chuyển sang xem xét thách thức quan trọng nhất của họ: làm thế nào để tạo ra một nền văn hóa sản sinh được kiến thức mới để giải quyết các vấn đề mới.

TẠO RA MỘT “NỀN VĂN HÓA SẢN SINH TRI THỨC”

Thay đổi Bậc 1 so với thay đổi Bậc 2

Trong những nỗ lực cải cách trường học mới đây, đại đa số các Hiệu trưởng trường học và Giám đốc học khu đã tạo ra thay đổi dựa trên cái mà tôi gọi là các chiến lược Bậc 2. Các nỗ lực thay đổi Bậc 2 hướng đến việc dạy mọi người những kỹ năng mới hay cải thiện kỹ năng mà không thay đổi hoặc thậm chí không bàn luận về vấn đề văn hóa tổ chức của trường hoặc học khu. Ví dụ, các Hiệu trưởng được yêu cầu tham gia những chương trình kéo dài cả ngày về các phong cách lãnh đạo mới. Và các giáo viên nghiêm túc chấp hành nghĩa vụ tham gia các buổi hội thảo về những cách tiếp cận chưa từng có cho việc dạy các kỹ năng Đọc và Viết. Nhưng các kỹ năng được dạy hiếm khi được chuyển thành các thay đổi đáng kể trong trường học hoặc sự cải thiện trong học tập của học sinh.

Khi những nỗ lực này thất bại, suy nghĩ thông thường sẽ là: Hiệu trưởng và giáo viên không có đủ thời gian để học những bài học ấy. Vì thế, xu hướng giờ đây là cho các nhà giáo dục thêm thời gian để “phát triển chuyên môn” theo kiểu này. Nhưng theo kinh nghiệm của tôi, lý do tại sao các nhà giáo dục không cải thiện được kỹ năng thường chẳng mấy liên quan tới quỹ thời gian của họ, mà thay vào đó là văn hóa của tổ chức họ đang tham gia cũng như những biện pháp khích lệ hoặc răn đe cho việc học tập của người trưởng thành cùng hoạt động nghiên cứu và phát triển giáo dục.

Vấn đề là: gần như ở mọi nơi, văn hóa của các hệ thống quản lý quan liêu ở học khu và trường công lập dựa trên sự tuân thủ – tuân theo các quy định, quy tắc của người cầm quyền và chỉ làm ở mức tối thiểu để “cho xong chuyện”. Học sinh chỉ làm ở mức tối thiểu để đạt được điểm số mình muốn, giáo viên chỉ làm những gì Hiệu trưởng yêu cầu, Hiệu trưởng làm những gì văn phòng trung ương yêu cầu và thậm chí các Giám đốc học khu phải làm những gì chính quyền bang hoặc liên bang yêu cầu. Thật vậy, đây là những quy tắc sinh tồn trong hầu như mọi hệ thống quản lý quan liêu trên thế giới.

Một hệ thống dựa trên sự tuân thủ không khen thưởng việc mạo hiểm hoặc khuyến khích sự đổi mới. Vì thế, nó thậm chí còn không thể tạo ra hoạt động học tập ở người trưởng thành hay kiểu thay đổi đang cần thiết nhất trong giáo dục. Nó không thể sản sinh ra kiến thức, bởi tất cả các phần thưởng và biện pháp khích lệ có xu hướng củng cố hiện trạng.

Mô thức hành vi này hằn sâu vào giáo dục đến nỗi bất kỳ giáo viên, Hiệu trưởng hay Giám đốc học khu nào cố gắng đổi mới theo bất cứ cách nào đều nhanh chóng bị đồng nghiệp hoặc cấp trên xem là kẻ lạc loài, dị biệt. Thậm chí giữa chính những người đổi “dị biệt” ấy với nhau, họ cũng bồn chồn về việc thực hiện “sự không tuân thủ một cách sáng tạo”. Nhiều người trong số những Hiệu trưởng tốt nhất mà tôi từng biết, những người đã tạo ra thay đổi có giá trị thực sự trong những ngôi trường của họ, đều có chung một phương châm: “Tiền trạm – Hậu tẩu”.

Những đồng nghiệp của tôi ở Nhóm Lãnh đạo Thay đổi (Change Leadership Group) tại Khoa Giáo dục Sau Đại học của Đại học Harvard, Bob Kegan và Lisa Lahey, đã xây dựng một “công nghệ” giúp các cá nhân và tổ chức xác định những “miễn nhiệm với thay đổi” của họ⁵. Lý thuyết của họ là: thay đổi trong tổ chức chỉ có thể xuất hiện khi chẩn đoán được những miễn nhiệm này.

Trong một hội thảo mới đây với các Hiệu trưởng và các nhà quản lý văn phòng trung ương ở một học khu nọ, sự miễn nhiệm với thay đổi đã lộ diện sau bốn giờ thảo luận. Đó là nỗi sợ hãi thẩm quyền cao hơn nào đó – một nỗi sợ hãi chưa bao giờ được thừa nhận hoặc thảo luận trước đó, nhưng xuất hiện ở mọi nơi trong toàn bộ học khu. Điều này hoàn toàn là thật, bất chấp thực tế rằng trong suốt một năm trước đó, vị Giám đốc học khu trong học khu này vẫn luôn nói đến nhu cầu về một thay đổi từ gốc rễ, thuyết giảng về “kiểu lãnh đạo phân quyền” như truyền bá một đức tin và khuyến khích các lãnh đạo của mình chủ động tiên phong.

Các hành vi của cá nhân và tổ chức sẽ không thay đổi, trừ phi các lãnh đạo bắt đầu kiến tạo một cách có ý thức và có tính hệ thống một văn hóa “sản sinh kiến thức” mới mà gốc rễ là sự *cam kết thay vì tuân thủ*. Sự cam kết chung không đơn thuần là việc tuân thủ hoặc việc không làm xáo trộn hiện trạng. Nó là việc cùng nhau, thông qua việc không ngừng đối thoại và tìm hiểu, tạo ra những kiến thức và kỹ năng mới – cả ở quy mô cá nhân lẫn quy mô tổ chức – cho phép tất cả học sinh thực hiện hoạt động học tập ở bậc cao. Việc tạo ra một văn hóa như vậy là nhiệm vụ cốt lõi của thay đổi Bậc 1.

Các nhà lãnh đạo giáo dục cần thấu hiểu những khác biệt cơ bản giữa văn hóa trường học sản sinh kiến thức và văn hóa trường học có tính hành chính quan liêu. Hai kiểu văn hóa này khác nhau về ngôn ngữ, biện pháp khích lệ, các mối quan hệ, bản chất của chính công việc và kết quả, như được tóm tắt trong bảng dưới đây.

Thay đổi Bậc 1 đồng nghĩa với việc chuyển từ một nền văn hóa trường học mang tính hành chính quan liêu sang một nền văn hóa sản sinh kiến thức. Thứ tạo động lực cho thay đổi này là những biến chuyển về thành tố tạo ra văn hóa, được vạch ra trong cột bên trái.

Động lực văn hóa	Văn hóa trường học sản sinh kiến thức	Văn hóa trường học quản lý quan liêu
Quan hệ	Có tính hợp tác và tính đồng nghiệp cao	Cô lập và cạnh tranh
Trách nhiệm	Chung và chia sẻ	Đổ trách nhiệm cho nhau

Động lực, tinh thần	Được thúc đẩy bởi các mối quan hệ	Bị điều vận bởi quy tắc, quy định
Sự nhất trí	Giao ước	Hợp đồng
Trách nhiệm giải trình	Đối diện trực tiếp, dựa trên cam kết	Ẩn danh, dựa trên sự tuân thủ
Học tập	Sự hỗ trợ lâu dài cho việc học tập của cá nhân và tổ chức	Sự chú ý có hạn và không thường xuyên đến việc phát triển kỹ năng
Năng lực chuyên sâu	Được phát triển trong tinh thần hợp tác và được chia sẻ rộng rãi	Cá nhân và có tính phân tầng bậc
Kết quả	Sự sản sinh của kiến thức và giải pháp mới	Sự lặp lại một cách thụ động và cục bộ của những ý tưởng cũ hoặc của người khác

Ứng xử trước những phản kháng của các nhà giáo dục đối với thay đổi

Làm thế nào các nhà lãnh đạo giáo dục thực hiện được những thay đổi Bậc 1 thành công để tạo ra một văn hóa sản sinh tri thức – được thúc đẩy bởi sự cam kết thay vì tuân thủ? Chưa có nhiều người nỗ lực để trả lời những câu hỏi như thế này. Tuy nhiên, theo kinh nghiệm tư vấn gần đây của tôi và thông qua những cuộc trao đổi với một vài lãnh đạo giáo dục đầy can đảm, tôi đã xác định được cái mà tôi cho là một vài yếu tố tối quan trọng của thành công.

Câu hỏi đầu tiên, mà bất cứ lý thuyết về sự thay đổi nào cũng phải xử lý, là: Điều gì truyền động lực cho người lớn để họ muốn làm những thứ mới mẻ và đôi khi khó khăn? Câu hỏi này đặc biệt quan trọng trong giáo dục, bởi tôi tin rằng tính khí, sự huấn luyện và điều kiện của đa số các giáo viên khiến họ có xu hướng *không muốn thay đổi*. Trong khi đó, các lãnh đạo thường là những cá nhân thích thay đổi và vì thế xem việc ngần ngại thay đổi của các giáo viên là sự ngoan cố cực độ hoặc thái độ bàng quan. Trong kinh nghiệm của tôi, đa số các giáo viên không ngoan cố, cũng không bàng quan, nhưng họ thực sự cưỡng lại sự thay đổi vì những lý do mà các lãnh đạo phải thấu hiểu. Dưới đây, tôi mô tả 3 tính cách mà tôi nhận thấy là đặc tính của nhiều người trong ngành chúng ta; những tính cách này có xu hướng củng cố sự tồn tại của những kiểu văn hóa trường học và học khu có tính quan liêu công kênh và dựa trên sự tuân thủ.

1. Ghét mạo hiểm

Xưa nay, đa số mọi người bước vào nghề giảng dạy bởi nó là một ngành hứa hẹn sự trật tự, an toàn và ổn định ở mức cao. Theo kinh nghiệm của tôi, đa số các giáo viên giàu kinh nghiệm đều có bản tính không ưa mạo hiểm, trong khi nhiều người phát triển mạnh trong giới kinh doanh lại luôn chủ động tìm kiếm sự mạo hiểm. Tôi tin rằng sự khác biệt căn bản về khí chất này là một trong những lý do của việc hai nhóm này nhìn chung không hiểu, hoặc thậm chí không thích nhau và tình trạng thiếu sự thấu hiểu cũng như giao tiếp này góp một phần rất lớn vào

sự thiếu vắng những cuộc đối thoại đầy thấu đáo và cân bằng về cải thiện giáo dục.

Điều kiện làm việc và quá trình đào tạo của phần lớn giáo viên chỉ càng củng cố tính cách ghét mạo hiểm này. Các trường sư phạm nuôi dưỡng sự ngoan ngoãn để bảo bằng quá nhiều khóa học thuyết giảng và quá ít cơ hội cho việc giải quyết vấn đề, tư duy phản biện, hoặc tư duy độc đáo. Tiếp đó lãnh đạo học khu sẽ khen thưởng sự tuân thủ hơn là sự sáng tạo và chủ động sáng kiến. Các một nhất thời trong giáo dục quét qua trường học suốt 30 năm qua, đã đóng vai trò củng cố niềm tin của nhiều giáo viên, rằng đổi mới là những ý thích nhất thời thoáng qua của các lãnh đạo, những người ở đây hôm nay và ra đi vào ngày mai – và vì thế không đáng để tin.

2. Sự thành thạo “nghề”

Trong những văn hóa truyền thống, nhiều cá nhân làm việc một mình với nghề nông và nghề chế tác. Xưa nay, giáo dục vẫn luôn là một nghề “chế tác” – thu hút những người thích làm việc một mình, tự hào về việc phát triển được đến độ lành nghề và hoàn thiện các “sản phẩm” đã được chế tác. Với nhiều giáo viên, đơn vị bài học đặc biệt hoặc các khóa học của họ như thổ dân Mỹ, Shakespeare hay học phần Sinh học Nhập học Sớm (Advanced Placement Biology), đại diện cho sự thành thạo chuyên môn mà họ đã xây dựng được qua nhiều năm và họ rất tự hào về điều đó. Cảm thức mạnh mẽ nhất của họ về sự hài lòng trong công việc thường xuất phát từ việc dẫn dắt được một vài học sinh theo

“nghề” của họ. Các giáo viên đã nói với tôi rằng, việc yêu cầu họ bỏ dạy một học phần như vậy không khác gì ép họ phải cắt bỏ một phần của thứ mang lại cho họ sự độc nhất vô nhị với tư cách một con người. Và nhiều người cảm nhận rằng lời kêu gọi tạo ra những tiêu chuẩn thống nhất chính là đòi hỏi rằng tất cả mọi người dạy cùng một thứ theo cùng một cách. Cảm thức của họ về sự tự hào nghề nghiệp bị xâm phạm và bản sắc của họ bị đe dọa.

3. Sự tự quyết và tự cô lập

Ở nhiều người, tính cách ghét mạo hiểm và niềm yêu nghề tạo ra sự ngại thay đổi, nhưng chính sự tự quyết và tự cô lập của các nhà giáo dục mới là những thứ hạn chế khả năng thay đổi của họ. Những người thợ chế tác thường có thiên hướng tự quyết, nhưng họ không hẳn là những người bị cô lập theo kiểu của nhiều giáo viên hiện nay. Các nhà giáo dục trước tiên bị cô lập khỏi thế giới đang liên tục thay đổi của sự toàn cầu hóa và đổi mới trong kinh doanh. Đa số họ không hiểu được những thay đổi cơ bản và quan trọng diễn ra trong thị trường lao động – những thay đổi đòi hỏi học sinh phải có những kỹ năng rất khác để thành công, khác với câu chuyện của một phần tư thế kỷ trước. Ở nơi làm việc của mình, khi thiếu sự tiếp xúc thường ngày với những thay đổi thâm căn về kinh tế, phần lớn các nhà giáo dục không hiểu được sự gấp rút và sốt sắng của nhiều lãnh đạo doanh nghiệp cũng như lãnh đạo chính trị.

Các nhà giáo dục – những người dành phần lớn ngày làm việc của mình ở bên lũ trẻ - cũng hầu như bị cô lập khỏi những

người lớn khác. Cách bố trí không gian của trường học giống như một cái khay đựng trứng, trong đó mỗi người làm việc trong một khoang tách biệt và cách bố trí này củng cố sự tự quản hơn là sự hợp tác. Với rất ít cơ hội để làm việc cùng hay thậm chí chỉ là thấy những người trưởng thành khác trong mỗi ngày mà họ đi qua, nhiều người làm giáo dục đã không phát triển được kỹ năng làm việc nhóm.

Vào 50 năm trước, cơ hội để làm việc một mình trong phần lớn thời gian được xem là một điểm cộng đối với nhiều người trưởng thành trong xã hội Mỹ. Tự quyết đồng nghĩa với độc lập. Ngày nay không như thế. Người ta không thể một mình giải quyết những vấn đề và thách thức trong môi trường làm việc của thế kỷ XXI. Đó là một trong những lý do vì sao làm việc nhóm giờ đây là hình thức làm việc chủ đạo gần như ở mọi nơi – chỉ trừ trong giáo dục. Nhưng các giáo viên, khi làm việc một mình, không thể nào giải quyết vấn đề mang tính hệ thống: Làm thế nào để khiến nhiều học sinh đạt được những tiêu chuẩn cao hơn. Thêm vào đó, các lãnh đạo có khuynh hướng đổ lỗi cho giáo viên về “thất bại” của nền giáo dục Mỹ và tôi phát hiện ra rằng đa số giáo viên cảm thấy vừa bất lực vừa trở thành nạn nhân trong sự cô lập.

Đối mặt với những trở ngại lớn này, một số lãnh đạo và cơ quan lập pháp của bang đã cố gắng áp dụng “lý thuyết” nguyên sơ nhất về động lực con người vào vấn đề này: Họ lợi dụng nỗi sợ hãi và lòng tham của các giáo viên. Họ thử rất nhiều kiểu hăm dọa và dùng việc chiếm lấy quyền kiểm soát của các trường có thành tích quá kém để đe dọa giáo viên, hoặc họ cố gắng mua

chuộc giáo viên bằng lời hứa về những khoản tiền thưởng cho những điểm thi cao hơn. Nhưng với phần lớn các giáo viên, một biện pháp vừa đấm vừa xoa không thể khiến họ bắt tay vào những công việc khó khăn cần thiết cho chuỗi thay đổi trong trường học. Họ nằm trong biên chế nên không dễ bị đe dọa và tiền bạc không tạo cho giáo viên nhiều động lực như ở nhiều ngành nghề khác.

Vậy, nếu lý thuyết động lực con người - “cây gậy và củ cà rốt” - không có tác dụng, thì thứ gì sẽ có tác dụng? Cái gì sẽ tạo động lực cho giáo viên? Các lãnh đạo cần làm gì để tạo ra nguyện vọng tìm tòi cách cải thiện thành tích của học sinh?

Trước tiên, chúng ta phải nhận thức được rằng phần lớn các giáo viên khởi đầu với một động lực sẵn có: họ quan tâm tới học sinh và họ muốn tạo ra sự thay đổi. Họ muốn những thứ mà nghiên cứu đã được dẫn ra ở phần trước của Quỹ Chương trình nghị sự công gọi là “cảm thức về sự thôi thúc”. Đó là một trong những lý do quan trọng giải thích tại sao nhiều người chọn nghề này từ đầu. Và như thế, thách thức đầu tiên trong việc tạo động lực cho giáo viên là giúp họ hiểu rằng “việc tạo ra thay đổi cho bọn trẻ” ngày nay đòi hỏi những phương pháp giảng dạy và nội dung khóa học rất khác so với câu chuyện khi nhiều giáo viên bắt đầu sự nghiệp của mình vào một phần tư thế kỷ trước.

Nhưng thông điệp không thể chỉ là: “Bật cao hơn, làm được nhiều hơn với ít nguồn lực hơn” – thường xuyên là thông điệp duy nhất mà các nhà giáo dục nghe được vào ngày nay. Thay vào đó, nó phải là: “Chúng ta có một vấn đề mới mà không ai có thể một mình giải quyết. Để giải quyết nó, chúng ta phải hiểu

được thế giới đang thay đổi xung quanh chúng ta và làm việc trong sự hợp tác để tạo ra những tri thức và kỹ năng mới”.

MỘT KHUNG CHUẨN CHO THAY ĐỔI VÀ VIỆC HỌC TẬP CỦA NGƯỜI TRƯỞNG THÀNH

Không có gì phải nghi ngờ về việc ngày nay các nhà giáo dục phải học những kỹ năng mới để thành công khi làm việc với tất cả học sinh. Nhưng đề nghị của tôi là: các nỗ lực thay đổi Bậc 2 này phải được cấy sẵn bên trong một quy trình thay đổi Bậc 1 và diễn ra đồng thời với một quy trình chuyển đổi văn hóa tổ chức. Vậy thì, quy trình thay đổi Bậc 1 hay một thay đổi tạo ra văn hóa sản sinh kiến thức và tạo điều kiện cho việc học tập liên tục của người trưởng thành sẽ có hình dung thể nào?

Tương tự việc các giáo viên tốt tạo ra những lớp học, trong đó học sinh kiến tạo kiến thức mới, các lãnh đạo cũng phải cung cấp những cơ hội học tập cho phép giáo viên “kiến tạo” hiểu biết mới về thế giới, về học sinh của họ và về nghề của họ - qua đó hiểu sâu hơn về vấn đề và giải pháp. Với hiểu biết mới này, các lãnh đạo tiếp đó có thể làm việc với giáo viên để thiết kế các cấu trúc trường học và điều kiện mới tạo tiền đề cho việc học tập tốt hơn.

Nói ngắn gọn, cái người ta cần là một kiểu lãnh đạo tạo ra việc học tập theo “thuyết kiến tạo” của người trưởng thành – đối thoại và tìm tòi một cách phản biện (critical inquiry). Không nên nhầm lẫn những gì tôi đang mô tả với một sự chú trọng nhiều hơn vào việc phát triển chuyên môn – một một nhất thời

ở các trường học hiện nay. Lãnh đạo cho sự thay đổi nghĩa là tạo ra và duy trì những điều kiện cho việc học tập liên tục của người trưởng, bao gồm cả giáo viên lẫn cộng đồng – mà nhiều người trong cộng đồng ấy cũng bối rối và kháng thay đổi không kém gì giáo viên. Nó đồng nghĩa với việc phân tích tất cả những gì một lãnh đạo và một trường hoặc học khu làm xuất phát từ quan điểm: Liệu trường hoặc học khu ấy có đang tạo điều kiện cho việc học tập tập trung và trong tinh thần hợp tác hay không.

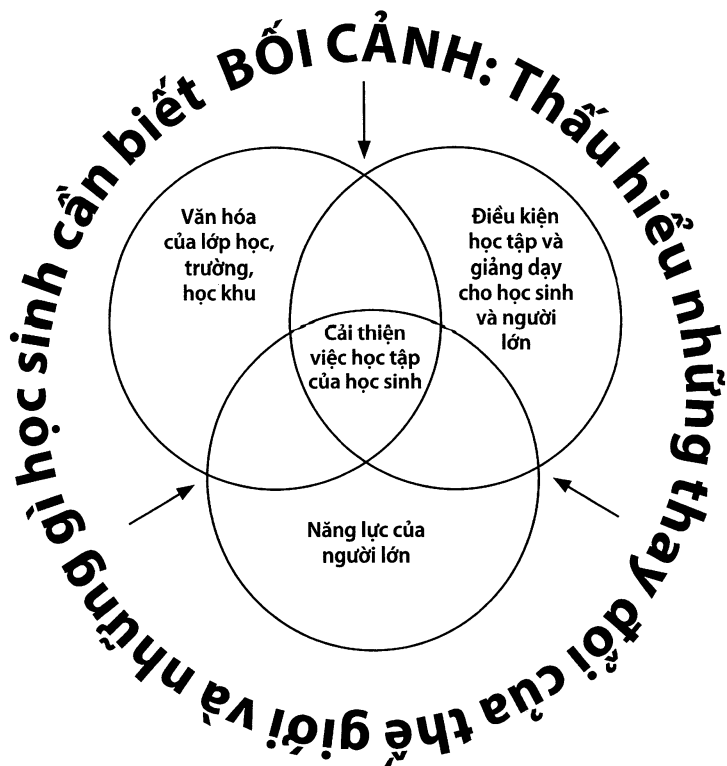
Trong kinh nghiệm của tôi, một quy trình thay đổi theo thuyết kiến tạo dẫn đến việc học tập tốt hơn của học sinh sẽ có bốn nhiệm vụ sau:

1. Hiểu bối cảnh: hiểu thế giới đã thay đổi như thế nào và dựa trên hiểu biết này để xây dựng một tầm nhìn chung và một sự tập trung rõ ràng vào những gì học sinh cần biết.

2. Tạo ra một văn hóa sản sinh kiến thức dựa trên sự tìm tòi một cách hợp tác – một văn hóa khuyến khích những kiểu động lực và mối quan hệ mới, như chúng ta đã thấy trong bảng trước.

3. Thay đổi điều kiện dạy và học, cho phép nhiều thời gian hơn cho việc cộng tác giữa người lớn với nhau, sự phát triển những mối quan hệ dài hạn giữa học sinh và giáo viên và thêm các cơ hội cho việc học tập mang tính cá nhân.

4. Phát triển các năng lực của giáo viên và lãnh đạo giáo dục, bao gồm năng lực hợp tác, xác định và giải quyết vấn đề, khởi động và đánh giá các chiến lược giảng dạy hiệu quả.



Hình trên thể hiện mối quan hệ giữa các nhiệm vụ này.

Việc thấu hiểu những thay đổi của thế giới và những gì học sinh cần biết là bộ khung quan trọng nhất và bao hàm tất cả những yếu tố còn lại, giúp phát triển mục tiêu tập trung cần thiết cho 3 nhiệm vụ bao gồm: tạo ra một *văn hóa sản sinh kiến thức*, thay đổi *điều kiện giảng dạy và học tập* và *phát triển các năng lực cho các nhà giáo dục*. Thành tích học tập tốt hơn của học sinh là kết quả của một cách tiếp cận được duy trì trong thời gian dài và nhất quán của những nhiệm vụ cốt lõi này. Hãy để tôi giải thích sâu hơn từng nhiệm vụ bằng một số ví dụ.

1. Thấu hiểu bối cảnh của giáo dục: Thế giới đã thay đổi như thế nào và xây dựng một tầm nhìn về những gì học sinh cần biết

Kinh nghiệm của tôi là: Quá nhiều lãnh đạo bỏ qua hoặc thực hiện quá vội vã quy trình hỗ trợ giáo viên và cộng đồng để họ thực sự thấu hiểu “vấn đề” giáo dục. Nhưng nếu không có hiểu biết rõ ràng về những thách thức mà chúng ta đang đối mặt, chúng ta sẽ không có tiêu chí nào để xác định thế nào là thành công hoặc để đánh giá các chiến lược khác. Quan trọng hơn, nhận thức sai lầm nhưng phổ biến về vấn đề giáo dục của nước Mỹ góp một phần lớn vào việc giáo viên có cảm giác bị biến thành nạn nhân và kháng cự lại thay đổi, như chúng ta đã thảo luận ở phần trước.

Thấu hiểu nhu cầu thay đổi

Tại sao chúng ta cần thay đổi trong trường học? Khi tôi đặt câu hỏi này cho các lãnh đạo giáo dục – các nhà hoạch định chính sách, tổng giám đốc học khu, Hiệu trưởng và thành viên Hội đồng trường học – tôi thường bất ngờ trước mức độ mơ hồ và thiếu cơ sở trong những câu trả lời của họ. Làm sao các giáo viên có thể có động lực để thay đổi nếu như các lãnh đạo không thể giải thích một cách rõ ràng lý do khiến thay đổi trở nên bức thiết?

Trong công trình của mình, tôi đã phát hiện ra rằng, việc phân biệt rõ ràng “thất bại” với “lỗi thời” là điều hết sức quan trọng để những người làm giáo dục hiểu và đón nhận thay đổi.

Các lãnh đạo giáo dục cần giúp cả giáo viên và phụ huynh hiểu được kiểu thay đổi mà chúng ta đã thảo luận ở phần trước: Những thay đổi về căn bản trong bản chất của lao động, trong hiểu biết của chúng ta về những gì người ta cần dạy cho học sinh và trong những kỳ vọng về năng lực công dân.

Chúng ta cũng đã thấy rằng những thay đổi về mọi mặt trong cuộc sống của học sinh và các động lực cho học tập có lẽ đại diện cho một thể lưỡng nan khó giải quyết nhất đối với nhiều giáo viên mà chưa có nhiều người hiểu đủ sâu về những vấn đề này. Những động lực truyền thống cho học tập, những “cây gậy và củ cà rốt” mà các giáo viên xưa nay vẫn dựa vào để khiến nhiều thế hệ học sinh hoàn thành chương trình phổ thông – tức nỗi sợ hãi và sự tôn trọng đối với thẩm quyền và niềm tin rằng lao động chăm chỉ liên tục đồng nghĩa với thành công và hạnh phúc – không còn mang nhiều ý nghĩa lắm đối với nhiều người trẻ ngày nay.

Làm sao các nhà lãnh đạo giáo dục có thể bồi dưỡng hiểu biết này? Câu trả lời không phải là từ những bài giảng của các ban “chuyên gia” – một trong những chiến lược thay đổi Bậc 2 phổ biến và hầu như không hiệu quả. Trên thực tế, như chúng ta đã thấy, giáo viên, phụ huynh và các thành viên cộng đồng trong những cộng đồng đa dạng có thể xây dựng được hiểu biết này một cách tốt nhất bằng việc tự mình “kiến tạo” kiến thức trong các cuộc thảo luận tập trung theo nhóm nhỏ. Những cá nhân mang những mảnh kiến thức về thay đổi xuất hiện ở mọi nơi xung quanh chúng ta. Họ cần thời gian để cùng nhau ngẫm nghĩ, phản tư, để khiến những mảnh kiến thức ấy trở nên hoàn

chính và để xem xét tâm thức mà những hiểu biết này gợi ý cho giáo dục.

Thứ hai, các lãnh đạo phải biến vấn đề này thành trách nhiệm chung của mọi người nhưng “không phải lỗi của bất cứ ai”. Họ phải truyền đạt rõ ràng rằng vấn đề nghiêm trọng mà chúng ta đang đối mặt trong trường học không phải là lỗi của các giáo viên. Cũng không phải lỗi của phụ huynh và học sinh. Ở Viện Harvard về Lãnh đạo Trường học (Harvard Institute for School Leadership) nơi tôi đã giảng dạy trong 5 năm vừa qua, “Không xấu hổ, không đổ lỗi, không bao biện!” đã trở thành cương lĩnh của chúng tôi.

Cuối cùng, các lãnh đạo cần tạo ra thời gian để các nhà giáo dục hiểu và thảo luận những loại dữ liệu khác nhau. Những dữ liệu chi tiết về thành tích của học sinh được phân tích theo nhóm sắc tộc và giới tính, cũng như tỷ lệ bỏ học và tỷ lệ không lên được lớp 10, hiển nhiên là một điểm để khởi đầu việc này. Nhưng thường xuyên, chỉ riêng những dữ liệu này là không đủ để thuyết phục các nhà giáo dục rằng một vấn đề nghiêm trọng đang tồn tại. Những con số, xét cho cùng, không hề mới.

Giáo viên cũng có thể thu thập và thấu hiểu những dữ liệu định tính. Họ cần nghe được tiếng nói của những nhà tuyển dụng về những kỹ năng cần thiết trong môi trường làm việc ngày nay. Họ cần nghe thấy tiếng nói của những học sinh mới tốt nghiệp, về sự không sẵn sàng của chúng cho công việc và học tập sau trung học. Và họ cũng cần nghe được tiếng nói của học sinh hiện nay về vấn đề thiếu sự tôn trọng từ giáo viên dành cho các em, cũng như việc phần lớn các trường dường như lạnh

lòng và chẳng mấy quan tâm. Mặc dù kiểu dữ liệu này đòi hỏi nhiều thời gian hơn để thu thập, nhưng khi xuất hiện trong các buổi thảo luận nhóm chuyên gia, các video về thảo luận nhóm tập trung và vân vân – thường tạo ra cảm thức về sự cấp thiết mà nhiều giáo viên cần đến để bắt đầu mạo hiểm và thử những thứ mới trong lớp học của họ.

Xây dựng một tầm nhìn chung về những gì học sinh cần phải biết

Với nhiều lãnh đạo, một tầm nhìn chung bắt đầu và kết thúc bằng những tuyên ngôn sứ mệnh của trường hoặc học khu, được đính vào một bảng tin ở đâu đó. Các doanh nghiệp có thông lệ làm vậy, nên các nhà giáo dục cảm thấy rằng họ cũng phải có những tuyên ngôn ấy.

Tuy nhiên, những tuyên ngôn như thế gần như vô dụng trong vai trò công cụ của quy trình thay đổi.

Ở chương 2, tôi đã lập luận rằng chúng ta cần sự rõ ràng về vài thứ, ít nhưng quan trọng nhất, mà học sinh cần biết và có khả năng làm – một danh sách ngắn gồm những kỳ vọng cho tất cả học sinh, được xây dựng từ một nhận thức mới về những thay đổi của thế giới và những kỹ năng thiết yếu cần thiết cho công việc, học tập liên tục và năng lực công dân ngày nay.

Sau đó, chúng ta cần một hiểu biết tổng quát và sâu sắc hơn về những phương thức thực hành giảng dạy tốt, có khả năng giúp đạt được những mục tiêu ấy, cũng như các cách đánh giá dựa trên thành tích thực hành, đo được một cách tốt nhất những

tiền bộ của học sinh – những chủ đề đã được chúng ta xem xét ở chương 3 và chương 4. Trong cả hai chương này, chúng ta đã thấy các ví dụ về những lãnh đạo giáo dục tạo được những cuộc thảo luận cộng đồng để đạt thành công sự nhất trí về những ưu tiên học tập quan trọng nhất: những thứ ít nhưng quan trọng nhất mà tất cả học sinh phải biết và có khả năng làm.

Với một tầm nhìn rõ ràng về những thứ quan trọng nhất cần học, các nhà giáo dục có được một điểm tựa vững vàng hơn nhiều để khám phá những “phương thức thực hành tốt nhất” trong giảng dạy. Như ở đây, một lần nữa, nhiệm vụ của một lãnh đạo không phải là nói với giáo viên những phương thức này là gì, mà tạo ra cơ hội cho các nhà giáo dục tự mình khám phá ra những phương thức ấy. Một bài giảng ngắn về làm việc nhóm hoặc một bài thuyết trình truyền cảm hứng về cách học tập khả dĩ của tất cả học sinh sẽ không thuyết phục được những người làm giáo dục kỳ cựu – những người đã dành nhiều năm mài dũa trình độ nghề chuyên sâu của mình – thử một thứ gì đó mới.

Những lãnh đạo tài ba trao cho các nhóm giáo viên giàu kinh nghiệm – những người lãnh đạo trong các ngôi trường – thời gian để đến thăm những trường học thành công và để thảo luận về những gì họ đã học được từ đồng nghiệp. Giáo viên cần nhìn thấy những mô hình lớp học thành công hơn nhiều so với những mô hình họ đã biết, để tin rằng mọi học sinh đều có thể thành công. Theo thời gian cùng với một chương trình giám sát được tài trợ và hoạch định tốt, hiểu biết tổng quát về những phương thức thực hành tốt nhất sẽ biến đổi thành một bộ kỹ năng đặc thù hơn, mà giáo viên ở mọi ngôi trường đều quen

thuộc và rồi truyền lại cho những người khác như những năng lực chuyên sâu mới của nghề, như chúng ta sẽ sớm nhìn thấy trong ví dụ của PS 198.

2. Tạo ra một văn hóa sản sinh kiến thức

Tôi đã biện luận ở phần trước của chương này rằng việc tạo ra một văn hóa trường học và học khu sản sinh kiến thức là điều kiện tiên quyết cho việc tái phát minh trường học một cách thành công. Một khi các lãnh đạo học được cách kháng lại sự cám dỗ của việc đưa ra những câu trả lời đơn giản, dễ dàng và thay vào đó, học cách định hình những thách thức và câu hỏi quan trọng nhất để các nhóm tìm cách xử lý, thì nhiệm vụ tiếp theo là xử lý vấn đề mối quan hệ. Các mối quan hệ dựa trên sự tuân thủ – rất ít hoặc hoàn toàn không có sự tôn trọng nào – thường là vấn đề đầu tiên cần giải quyết trong một quy trình thay đổi trường học. Ngược lại, các mối quan hệ có tinh thần hợp tác, dựa trên sự tin tưởng và tôn trọng, là nền tảng của một văn hóa sản sinh kiến thức.

Việc thiếu sự tôn trọng ở đa số các trường – đặc biệt là các trường trung học phổ thông và trung học cơ sở – là vấn đề nghiêm trọng, như chúng ta đã thấy. Có lẽ các nhà giáo dục là những người hiểu rõ nhất tầm quan trọng của sự tôn trọng trong lớp học – ít nhất là trên lý thuyết. Đa số học sinh sẽ không làm việc chăm chỉ với những giáo viên nào mà chúng cảm thấy không tôn trọng chúng. Và chúng sẽ không thử những thứ mới hoặc mạo hiểm trong những lớp học nào mà ở đó giáo viên

không trách phạt những nhận xét mỉa mai, châm chọc hoặc - tệ hơn - chính thầy cô là người nói ra những lời đó.

Tương tự, việc học tập và đối thoại của người trưởng thành bị tình trạng thiếu tôn trọng cản trở. Các giáo viên trẻ tuổi thường bị những nhận xét ác ý của những đồng nghiệp lớn tuổi hơn làm cho sợ hãi đến nỗi im lặng trong các cuộc họp của đội ngũ giảng dạy và trong các phòng ăn trưa. Thường xuyên, chỉ một hoặc hai giáo viên thống trị toàn bộ ngôi trường về mặt tâm lý và vì thế dập tắt tất cả những cuộc trao đổi có ý nghĩa về việc cải thiện trường học.

Một trong những thách thức đối với các lãnh đạo là việc phân biệt những người hay hoài nghi (skeptics) với những người hay chỉ trích (cynics). Những người này thường có thể có giọng điệu như nhau, nhưng trên thực tế, họ có những động cơ rất khác nhau. Những người hay hoài nghi thường là các nhà giáo dục tận tâm, nhiều kinh nghiệm và những nỗi lo của họ phải được thấu hiểu và giải quyết, trong khi những người hay chỉ trích là những giáo viên đã bỏ cuộc và phải bị loại bỏ khỏi trường nhanh nhất có thể.

Một lãnh đạo giáo dục mạnh mẽ truyền đạt rõ ràng rằng việc tạo ra một môi trường đầy sự tôn trọng cho cả học sinh và người lớn là việc chắc chắn phải làm mà không cần bàn cãi, hơn thế còn là trách nhiệm của tất cả mọi người. Sự kém văn minh dù của bất cứ ai cũng đều không được dung thứ. Chỉ ra vấn đề bằng cách triển khai các cuộc thảo luận nhóm tập trung và rồi tạo ra các cuộc trao đổi theo nhóm nhỏ về hành vi khiến người ta phải quan tâm lo lắng và hành vi cần được khuyến khích - ở cả

người lớn và học sinh – đây thường là một điểm khởi đầu trọng yếu. Những quy chuẩn mới cho trường học và đồng nghiệp, tức các giá trị cốt lõi, xuất phát từ những cuộc thảo luận như vậy.

Một khi môi trường an toàn hơn và nhiều sự tôn trọng hơn đã được thiết lập trong trường học, các lãnh đạo có thể tạo ra một loạt những nhiệm vụ, chủ đề, nhóm và các buổi thảo luận đầy ý nghĩa hàng tuần. Tương tự việc học sinh học các kỹ năng xã hội, tức EQ thông qua làm việc nhóm, giáo viên cũng học cách làm việc với sự hợp tác cao hơn thông qua những cuộc thảo luận giải quyết vấn đề theo nhóm nhỏ. Dần dần, cảm giác bị cô lập và việc thích được tự quyết sẽ nhường chỗ cho niềm tự hào về những thành tựu của một đội – trong việc tạo ra thay đổi lớn hơn cho học sinh. Theo thời gian, các nhóm giáo viên chuyển từ các cuộc thảo luận về chương trình và sản phẩm của học sinh sang việc chủ động đến dự giờ tại lớp của nhau và cuối cùng đến việc đưa ra những đóng góp về giảng dạy. Việc tạo ra một văn hóa hợp tác như vậy đòi hỏi hàng năm trời, nhưng xét cho cùng, kiểu giám sát của người đồng cấp (peer supervision) này – chứ không phải sự đánh giá của lãnh đạo – mới là yếu tố mấu chốt cho việc cải thiện công tác giảng dạy và là cốt lõi của những nỗ lực cải thiện trường học thành công mà tôi đã quan sát.

Lãnh đạo giúp thiết lập một văn hóa bằng cách làm mẫu những hành vi đầy sự tôn trọng, tìm kiếm nhận xét phản biện và phê bình của các giáo viên về chất lượng công việc của chính lãnh đạo ấy (đánh giá của giáo viên về các nhà quản trị và ý kiến của học sinh về giáo viên phải trở thành quy chuẩn phổ biến trong mọi trường và học khu) và cung cấp những nguồn lực cần

thiết – thời gian để làm việc cùng nhau và thời gian được thành thoi để các giáo viên thành thạo nghề đào tạo và hướng dẫn các đồng nghiệp.

Tôi đã tận mắt chứng kiến tầm quan trọng của việc thay đổi các mối quan hệ, như một phần của một văn hóa sản sinh kiến thức trong quá trình cải thiện trường học, khi tôi được yêu cầu làm việc với một trường nơi bộ máy quản trị và giáo viên đang xung đột với nhau (một việc hoàn toàn không hiếm gặp) cũng như việc học của học sinh không đạt tiêu chuẩn. Sau khi dành một vài ngày ở ngôi trường này, lắng nghe và quan sát, tôi kết luận rằng bước đầu tiên để cải thiện việc học là tạo ra những mối quan hệ có tính hợp tác cao hơn giữa những người lớn. Chúng tôi bắt đầu quá trình cải thiện trường học bằng những cuộc trao đổi theo nhóm nhỏ về những mối quan hệ giữa người lớn trong ngôi trường này.

Các giáo viên nói rằng họ cảm thấy Hiệu trưởng không tôn trọng họ. Tôi đã báo cáo lại điều này với Hiệu trưởng và giúp bà nhìn thấy cách một số thông điệp và hành vi của bà khiến cho mọi người có ấn tượng như vậy. Bà đồng ý nỗ lực để thay đổi cả thông điệp và hành vi của mình. Nhưng trước tiên, chúng tôi cần loại bỏ hoàn toàn bầu không khí này. Hiệu trưởng và 6 giáo viên kỳ cựu nhất đồng ý tham gia vào một chuyến đi nghỉ dưỡng kéo dài nửa ngày, nằm ngoài trường, với người điều phối và hỗ trợ (facilitator) là tôi. Chúng tôi đi quanh vòng tròn ấy và cho từng người thời gian để nói về những tổn thương và hiểu lầm đặc thù của các mối quan hệ giữa họ. Đó là một buổi khó khăn và vị Hiệu trưởng này cùng các giáo viên đã thể hiện lòng

can đảm tuyệt vời trong việc sẵn sàng mở lòng với nhau. Sau hôm đó, mọi người có được tinh thần sẵn sàng ngừng phán xét và một khao khát bắt đầu lại từ đầu.

Không lâu sau đó, với sự động viên của tôi, Hiệu trưởng đã lập ra một Ủy ban cải thiện trường học, bao gồm các đại diện đến từ tất cả các nhóm giáo viên phụ trách từng cấp lớp trong trường. Cùng nhau, với tư cách một đội, họ bắt đầu giải quyết vấn đề theo cách mới và trao đổi về cách cải thiện việc giảng dạy và học tập. Bằng hành động của mình, Hiệu trưởng đã chứng minh rằng bà trân trọng những ý tưởng của giáo viên và cần đến sự giúp đỡ của họ. Bà bắt đầu vun đắp lại niềm tin và xây dựng một văn hóa tìm tòi trong tinh thần hợp tác.

Nhưng ở trường này, thứ gây ra vấn đề không chỉ là mối quan hệ giữa nhà quản trị và giáo viên. Đó còn là mối quan hệ giữa các giáo viên với nhau. Cũng trong những cuộc thảo luận theo nhóm nhỏ này, giáo viên nhận thức được cái mà họ gọi là vấn đề của “những cuộc trao đổi trong bãi đỗ xe”. Nếu một giáo viên lo lắng về một điều gì đó một giáo viên khác đã nói hoặc làm với một học sinh, anh ta hoặc cô ta sẽ nói về việc đó với một giáo viên thứ ba – thường là trong bãi đỗ xe. Các giáo viên sợ phải nói chuyện mặt-đối-mặt về các vấn đề và những điểm khác biệt. Tất nhiên, hệ quả là việc các cá nhân không tin tưởng lẫn nhau và vì thế không thể hợp tác.

Là một nhóm, các giáo viên quyết định lập ra một “chuẩn mực đồng nghiệp” mới. Họ nhất trí chấm dứt những cuộc trao đổi ở bãi đỗ xe và nói chuyện với nhau, thay vì về nhau. Sau một vài tháng, họ kiểm điểm trong một buổi họp của đội ngũ giảng

dạy và kết luận rằng khi ấy không phải lúc nào họ cũng theo sát được những gì trước đó họ đã nói rằng sẽ làm. Thay đổi là việc khó. Giáo viên phải học những kỹ năng mới – cách đưa ra góp ý có tính xây dựng nhưng phải sắc sảo, phản biện. Nhưng họ biết rằng việc đó cực kỳ quan trọng đối với ngôi trường và với tinh thần của chính họ và vì thế họ lại tiếp tục trung thành với các chuẩn mực đồng nghiệp của mình.

Hai năm sau – nhờ có lòng can đảm đáng ngạc nhiên của Hiệu trưởng và nhóm giáo viên này – ngôi trường đã trở thành một nơi hoàn toàn khác. Bằng cách làm việc cùng nhau, các giáo viên đã xây dựng được những bộ điều kiện tốt nghiệp mới và nghiêm ngặt hơn cho học sinh. Việc giảng dạy ở gần như mọi lớp học đã được cải thiện rất nhiều nhờ một chương trình cố vấn đồng nghiệp mới và những cuộc trao đổi liên tục với tinh thần hợp tác về giảng dạy và học tập. Điểm số trong các bài thi của bang đã được cải thiện đáng kể. Và tinh thần của cả học sinh lẫn giáo viên trong ngôi trường này đều đã tốt lên.

Việc thay đổi mối quan hệ đã cho phép nhóm này thay đổi cuộc nói chuyện giữa họ. Chủ đề của cuộc nói chuyện không còn là những gì họ gây ra cho nhau, mà thay vào đó là cách để họ có thể làm việc cùng nhau hiệu quả hơn vì lợi ích của tất cả học sinh.

3. Thay đổi điều kiện giảng dạy và học tập, đồng thời xây dựng năng lực của nhà giáo dục

Việc thấu hiểu những thay đổi của thế giới và dựa trên hiểu biết đó để xây dựng một tầm nhìn chung về những gì học sinh

cần biết, cũng như tạo ra một văn hóa của những mối quan hệ đầy tôn trọng và sự tìm tòi trong tinh thần hợp tác đều là những hỗ trợ cần thiết cho việc học tập của người trưởng thành. Hoạt động học tập này giúp người làm giáo dục có động lực để thực hiện những việc mạo hiểm một cách có trách nhiệm và có suy nghĩ thấu đáo – hoạt động nghiên cứu, phát triển giáo dục – và nó cũng hỗ trợ sự phát triển của trình độ nghề chuyên sâu, tập trung vào những năng lực thực sự cho tất cả học sinh. Nhưng các lãnh đạo cũng cần tạo ra những chiến lược để thay đổi điều kiện của việc giảng dạy, học tập và phát triển các năng lực cho cả giáo viên lẫn lãnh đạo trường và học khu. Tôi sẽ giải thích thêm về việc thay đổi điều kiện và phát triển các năng lực bằng một nghiên cứu trường hợp điển hình (case study). Đây cũng là câu chuyện cho thấy tất cả những yếu tố này phải kết hợp với nhau như thế nào.

Câu chuyện của PS 198

PS 198 là một trường tiểu học ở Học khu Quận 2, thuộc Thành phố New York. Khi Anthony Alvarado trở thành Giám đốc học khu ở đó vào năm 1987, thì Học khu Quận 2, một khu đa dạng về điều kiện kinh tế và sắc tộc, xếp ở vị trí 13 trong khu vực về điểm môn Đọc. Bảy năm sau đó, nó leo lên vị trí thứ 2, chỉ xếp sau một học khu nơi học sinh chủ yếu là người da trắng và thuộc tầng lớp trung lưu. Câu chuyện về thành công của Học khu Quận 2 là một câu chuyện phi thường và đã được một vài nhà nghiên cứu, điển hình là Richard Elmore ở Đại học Harvard và Lauren Resnick ở Đại học Pittsburgh ghi chép lại. Nhưng câu chuyện của chính PS 198 vẫn chưa được kể. Nó cung cấp một

cách để thấu hiểu những chiến lược mà tôi đã liệt kê, những thứ mà Alvarado và phó Giám đốc học khu của ông, Elaine Fink, đã sử dụng để thay đổi hoàn toàn bộ mặt một ngôi trường.⁶

PS 198 là một ngôi trường phục vụ những gia đình mà đa số họ sống trong nghèo khó. Hơn 90% học sinh của trường này đạt đủ điều kiện để được cấp bữa trưa miễn phí hoặc đã được giảm phí (một chỉ báo được sử dụng trên toàn nước Mỹ để báo hiệu tình trạng nghèo khó trong trường học). Trường liên tục đứng cuối học khu về điểm môn Đọc. Alvarado đã thuê một Hiệu trưởng mới, Gloria Buckerey, vào năm 1996. Buckerey đã làm việc chăm chỉ để loại bỏ những giáo viên không đủ năng lực, đưa vào trường một số nhà phát triển đội ngũ nhân lực và thuê những giáo viên trẻ mới, nhưng ít người trong số họ ở lại trường được trên một năm. Công việc ấy dường như là quá sức.

Sau ba năm, không một thứ gì thay đổi. (Chỉ riêng sự lãnh đạo thôi thì không đủ!) Chỉ khoảng 25% học sinh lớp 4 có điểm kỹ năng đọc đạt hoặc cao hơn mức chuẩn của lớp 4 trong các bài thi chuẩn hóa tương đối dễ dàng được sử dụng khi ấy. Vấn đề thành tích của học sinh nghèo và tỷ lệ nhân sự bỏ việc cao trở nên nghiêm trọng đến nỗi bang New York đưa PS 198 vào danh sách Trường học bị Đánh giá lại (School Under Review) vào năm 1998. Về cơ bản, điều này có nghĩa là nếu mọi thứ không nhanh chóng thay đổi, chính quyền bang sẽ đóng cửa trường. Alvarado và Fink quyết định rằng họ cần những chiến lược mới để thay đổi tình hình và Fink bắt đầu đến thăm ngôi trường này hằng tháng. Trong suốt sáu tháng, bà đã xây dựng một kế hoạch hành động để thay đổi.

Những gì học sinh cần biết: Một sự tập trung siêu chính xác vào kỹ năng Đọc Viết

Trong 5 năm đầu tiên ở Học khu Quận 2, mục tiêu duy nhất của các nỗ lực cải thiện trường học – tất cả những nỗ lực phát triển nhân lực, tất cả những cuộc trao đổi với các hiệu trưởng – là làm thế nào để cải thiện việc dạy và học cho kỹ năng Đọc Viết. Alvarado lập luận rằng nếu học sinh không thể đọc, hiểu và viết tốt, thì chúng chắc chắn sẽ không thể giải nghĩa được các môn Toán và Khoa học. Và vì thế, việc cải thiện kỹ năng Đọc Viết của học sinh trở thành mục tiêu tập trung của Fink ở PS 198. Bà biết rằng việc cố gắng cùng lúc tập trung vào các kỹ năng Khoa học, Nghiên cứu xã hội và Toán sẽ không đem lại sự tập trung và cơ hội để thành công mà các giáo viên đang cần.

Theo nhận định của tôi, một trong những sai lầm lớn nhất của phong trào khảo thí rủi ro cao là việc cố gắng kiểm tra một lượng ngày càng nhiều các lĩnh vực kiến thức, cứ như thể chúng quan trọng như nhau. Các kỹ năng Toán cao cấp, ngu ngốc thay, là một điều kiện để được vào đại học, nhưng liệu người trưởng thành sử dụng chúng thường xuyên đến mức nào trong đời sống hàng ngày? Trái lại, trình độ kỹ năng Đọc Viết cao – khả năng hiểu những dữ liệu phức tạp, tổng hợp thông tin và trình bày nó một cách rõ ràng cả bằng lời nói và chữ viết – là một kỹ năng không thể thiếu trong đa số các môi trường làm việc ngày nay. Kỹ năng Đọc Viết và khả năng đánh giá dữ liệu cùng các con số thống kê (thay vì làm Toán đại số) cũng là những thứ thiết yếu đối với tư cách công dân. Nếu chúng ta thực sự muốn nâng cao mức thành tích của học sinh

một cách nhanh chóng, thì tôi tin rằng chúng ta cần một thứ tương đương với Kế hoạch Marshall^(*) để cải thiện kỹ năng Đọc Viết. Tất cả hoạt động khảo thí rủi ro cao khác phải bị đình chỉ trong 5 năm.

Thay đổi điều kiện giảng dạy và học tập

Theo kinh nghiệm của tôi, trong số những người có mong muốn trở thành nhà cải cách trường học, quá ít người chú ý đúng mức đến điều kiện dạy và học. Họ nghĩ rằng việc phát triển chuyên môn là một “viên đạn bạc” – một thứ đơn giản mà giải quyết được mọi vấn đề phức tạp – thứ sẽ tự động cải thiện được việc học tập mà không cần làm thêm gì khác. Nhưng ngay cả chương trình phát triển chuyên môn tốt nhất thế giới cũng sẽ không thể cho tôi khả năng dạy học sinh cách viết tốt nếu mỗi ngày tôi phải đối mặt với 150 khuôn mặt mà tôi không biết tên – như đa số các giáo viên môn Anh văn ngày nay phải đối mặt ở trường trung học.

Sự quan tâm mà chúng ta dành cho việc cải thiện điều kiện giảng dạy và học tập phải nhiều không kém gì sự quan tâm dành cho phát triển chuyên môn. Nếu chúng ta không quan tâm đến mức ấy, thì động lực để cải thiện của những người

(*) Nguyên văn: Marshall Plan. Kế hoạch Marshall có tên chính thức là Chương trình Phục hưng Châu Âu (European Recovery Program). Sau Thế chiến thứ hai, nước Mỹ đã viện trợ hơn 12 tỷ USD (tương đương gần 100 tỷ USD nếu tính theo tỷ giá của năm 2018) cho các nền kinh tế Tây Âu. Ý tác giả ở đây là người ta sẽ cần một kế hoạch có quy mô lớn để cải thiện kỹ năng Đọc Viết (BTV).

làm giáo dục sẽ rất hạn chế. Họ biết rằng họ không thể làm những gì người ta đang yêu cầu họ làm, trừ phi điều kiện làm việc của họ được cải thiện; vì thế, tại sao phải bận tâm đến việc học một kỹ năng mới? Điều này đặc biệt đúng ở cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông, nhưng ngay cả các trường tiểu học cũng có những khoảng trống đáng kể để cải thiện điều kiện dạy và học.

Việc đầu tiên mà Fink làm là yêu cầu Buckerey, vị Hiệu trưởng ấy, làm việc với tất cả các giáo viên ở PS 198 để thay đổi thời gian biểu của trường. Bà không cố áp đặt một thời gian biểu mới lên họ, bà chỉ đơn giản đặt ra một vấn đề để giải quyết: Chúng ta sẽ sắp xếp thế nào để có thêm thời gian trong ngày cho việc dạy kỹ năng Đọc Viết và cho hoạt động học tập của người lớn? Cùng nhau, nhóm giáo viên ấy đã lập ra một thời gian biểu mới, cho phép giáo viên có các khối thời gian kéo dài 3 giờ để dạy kỹ năng đọc viết trong mỗi ngày học, đồng thời tạo điều kiện để giáo viên có thêm một lượng thời gian đáng kể để họp với nhau và nói về công việc của mình. Nhóm này cũng quyết định rằng các giáo viên “chuyên gia” – những người dạy các môn Mĩ thuật, khoa học, âm nhạc và vân vân – sẽ học cách dạy kỹ năng Đọc Viết và là một nguồn lực bổ sung trong lớp học. Cuối cùng, Fink phân thêm 2 chuyên gia về môn Đọc cho trường này.

Kết quả ngay lập tức của những thay đổi này là việc: giờ đây, mọi nhóm đọc của học sinh sẽ học tập với duy nhất một giáo viên mỗi ngày một lần. Trước đó, học sinh hiếm khi làm việc với giáo viên theo cách này nhiều hơn một lần mỗi tuần.

Xây dựng năng lực của giáo viên và Hiệu trưởng

Khi Fink bắt đầu phân tích dữ liệu điểm thi môn Đọc của ngôi trường này, bà nhanh chóng nhận ra rằng ba phần tư học sinh lớp 4 đều học với giáo viên mới vào nghề trong ba năm đầu đi học. Các giáo viên ít kinh nghiệm này không biết cách dạy kỹ năng Đọc Viết. Và vì tỷ lệ bỏ việc quá cao, không có giáo viên nào trong ngôi trường này có đủ kỹ năng dạy Đọc Viết để có thể giúp đỡ những đồng nghiệp ít kinh nghiệm hơn.

Fink tiếp cận công đoàn và đề nghị họ tạo ra một vị trí giáo viên ưu tú với nhiều nghĩa vụ hơn và lương cao hơn. Hai giáo viên ưu tú – những người dạy kỹ năng Đọc Viết tốt nhất học khu – đã tới trường này và làm việc bên cạnh các giáo viên đứng lớp bình thường khác, làm mẫu cách dạy kỹ năng Đọc Viết và huấn luyện cho các đồng nghiệp. Những giáo viên ưu tú này cũng làm việc với tất cả nhân sự của trường trong thời gian khả dĩ cho việc phát triển chuyên môn quy mô toàn trường.

Mặc dù kỹ năng Đọc Viết là một mục tiêu tập trung không có gì phải bàn cãi ở Học khu Quận 2, Alvarado và Fink không tin rằng tất cả trường học và tất cả học sinh cần đến cùng một chương trình. Như Fink đã nói trong một cuộc nói chuyện gần đây “Bạn không đứng trước mặt Hiệu trưởng của mình và nói ‘tất cả các trường nên thế này thế kia...’ Mỗi trường học, như mỗi đứa trẻ, có những thách thức riêng, độc nhất vô nhị trong học tập. Đây là vấn đề việc học tập của trẻ em; nó không phải vấn đề triết lý. Mọi đứa trẻ đều cần những chuẩn mực nghiêm ngặt trong học tập, nhưng chúng học theo các cách khác nhau, cần những thứ khác nhau”.

Fink đã làm việc với Buckerey, các giáo viên ưu tú và đội ngũ giảng dạy để điều chỉnh chương trình đọc viết “cân bằng” đã được xây dựng trước đó trong học khu này, sao cho phù hợp với nhu cầu của học sinh ở PS 198. Tất cả giáo viên giờ đây dành nửa giờ mỗi ngày để nghiên cứu từ (ngữ âm), bên cạnh tất cả những yếu tố khác của chương trình đọc viết. Dần dần, họ đều học được cách tích hợp công việc này vào chương trình bình thường.

Alvarado đã hỏi Fink rằng họ còn cần gì khác để thay đổi tình hình và cùng nhau, họ đã tạo ra một chương trình mùa hè cho tất cả các học sinh ở PS 198. Vào năm thứ hai, họ đã tạo ra một chương trình mùa hè mới cho tất cả những học sinh sắp bước vào trường từ bậc mẫu giáo, để những học sinh này có thể bắt đầu đi học vào mùa thu trong trạng thái sẵn sàng hơn. Chương trình kiểu này thành công đến nỗi sau đó chúng được người ta áp dụng trên toàn học khu, ở những trường giảng dạy cho những học sinh có nguy cơ cao nhất.

Nhưng câu hỏi vẫn còn đó: Làm thế nào mà Buckerey và các giáo viên có thể biết được bản thân họ đang tiến bộ hay không? Một lần nữa, Fink và đội ngũ ở PS 198 phát triển một sáng kiến đổi mới. Họ bắt đầu sử dụng cùng một bộ những bài đọc “đã được phân cấp” (graded reading texts) cho tất cả các học sinh và họ đã lập ra được một biểu đồ cho từng em, biểu thị chính xác mức năng lực đọc mà học sinh ấy đã đạt được. Hàng tháng, Fink đến thăm mọi lớp học trong ngôi trường này và thảo luận với Buckerey về biểu đồ của từng học sinh. Họ cũng đánh giá kế hoạch học tập cá nhân của mọi giáo viên và có những hiệu chỉnh

khi cần, dựa trên tiến triển trong biểu đồ kỹ năng Đọc của học sinh. Cách làm này được tiên phong triển khai ở PS 198, giờ đây đã phổ biến trên toàn học khu.

Fink nói với các Hiệu trưởng: “Tôi sẽ phụ lòng các vị nếu tôi không thể dạy các vị cách đào tạo giáo viên”. Bà sát cánh với Buckery để phát triển khả năng huấn luyện giáo viên của mình và điều hành những cuộc họp mặt của đội ngũ nhân sự một cách hiệu quả. Bà cho Buckerey thời gian để tham gia vào các nhóm học tập với các Hiệu trưởng khác, đến thăm các trường và làm việc với các Hiệu trưởng khác trong học khu, những người được giao nhiệm vụ làm “bạn cùng tiến” của Buckerey.

Những hỗ trợ dành cho giáo viên

Nỗ lực thay đổi mà tôi vừa mô tả rất quyết liệt – và vì thế rất tốn kém. Một trong những nhiệm vụ của Alvarado là đảm bảo sự hỗ trợ trên quy mô toàn học khu cho nỗ lực này. Ông đã giúp các Hiệu trưởng khác hiểu rằng cuộc vật lộn của PS 198 là toàn bộ vấn đề thuộc về họ và chính họ phải sẽ giải quyết, chứ không phải lỗi của bất cứ ai. Hiệu trưởng của các trường khác biết rằng PS 198 đang nhận được một phần ngân sách quá không tương xứng với những vấn đề mà nó cần giải quyết và vì thế họ, cũng như Hội đồng trường học đều hỗ trợ quyết định của Alvarado. Họ cũng giúp các đồng nghiệp của mình phát triển những kỹ năng lãnh đạo và giám sát mới.

Văn hóa của Học khu Quận 2 rất giống văn hóa giải quyết vấn đề một cách hợp tác và làm việc nhóm giữa giáo viên được người ta sử dụng như chiến lược chủ đạo để cải thiện giáo dục

công ở Nhật Bản. Cuốn sách *Khoảng cách của việc giảng dạy* (*The Teaching Gap*) của James Stigler và James Hiebert, mà tôi đã đề cập, mô tả cái mà người Nhật gọi là “quy trình nghiên cứu bài học”, trong đó các nhóm giáo viên làm việc cùng nhau để xác định một vấn đề học tập phổ biến của học sinh và rồi tạo ra một bài giảng mẫu để giải quyết vấn đề ấy. Các bài giảng được tinh chỉnh theo phương pháp hợp tác và rồi, khi đã được chứng minh là thành công thì sẽ được phổ biến rộng rãi.

Tôi tin rằng những gì Alvarado và Fink đạt được với tư cách những lãnh đạo giáo dục còn nhiều hơn tất cả những chiến lược thay đổi Bậc 2 mà họ đã triển khai để cải thiện kỹ năng giảng dạy. Trong quan điểm của tôi, công việc của họ là một trong số những ví dụ ít ỏi về thay đổi trên quy mô toàn học khu, kết hợp tất cả những yếu tố của quy trình mà tôi đã mô tả: Trong hàng năm trời, họ đã tạo ra một văn hóa sản sinh kiến thức, nơi giờ đây có một sự cam kết chung của nhiều con người để cung cấp một nền giáo dục chất lượng cho tất cả học sinh, nơi giáo viên có một tầm nhìn chung về những gì quan trọng nhất mà học sinh cần học (trước tiên là kỹ năng Đọc Viết, nhưng giờ đây họ cũng đang triển khai với kỹ năng Toán) và nơi có những mối quan hệ hợp tác đầy sức mạnh, dựa trên sự tin tưởng và tôn trọng. Công việc này đã đặt nền móng và tạo ra mục tiêu tập trung cho việc thay đổi điều kiện giảng dạy và học tập phát triển năng lực của những người làm giáo dục ở mọi cấp.

Giáo viên ở Học khu Quận 2 đôi khi phàn nàn về độ khó của công việc này, nhưng họ cũng nói rằng họ chưa bao giờ được ở một nơi có nhiều sự hợp tác, tinh thần đồng nghiệp và cơ hội để

phát triển nghề nghiệp như ở đây. Giáo viên đã học được cách giúp tất cả học sinh gạt hái thành tựu. Họ đã thành công hơn cả những gì họ có thể tưởng tượng.

Cùng nhau, các lãnh đạo học khu, Hiệu trưởng và giáo viên đã học được những kỹ năng mới và tạo ra những kiến thức mới – thông qua một quy trình nghiên cứu và phát triển giáo dục – về cách tốt nhất để đảm bảo rằng tất cả học sinh đều triển khai hoạt động học tập ở trình độ cao. Alvarado và Fink gần đây đã đón nhận những thử thách mới ở San Diego, nhưng họ đã để lại ở Học khu Quận 2 một văn hóa chủ động khuyến khích việc học tập liên tục ở người trưởng thành, cùng với sự đối thoại và hoạt động nghiên cứu phát triển xung quanh cái giờ đây được gọi là “công việc chung”.

Kết quả của tất cả những nỗ lực này là gì? Hai năm sau khi PS 198 bị đưa vào danh sách xem xét lại của bang, ngôi trường này đã thoát khỏi danh sách ấy. Đến cuối năm thứ ba của quá trình này, 55% học sinh của trường có điểm số trên trung bình trong một bài kiểm tra kỹ năng Đọc Viết mới hơn và khó hơn nhiều. Điểm số của chúng bây giờ nằm trong khoảng giữa của một học khu có điểm kiểm tra cao thứ hai toàn khu vực và điểm kiểm tra kỹ năng Đọc Viết liên tục tăng lên mỗi năm.

Năm 2000, Buckerey được chính quyền bang vinh danh là Hiệu trưởng đã tạo được nhiều biến chuyển nhất trong số những Hiệu trưởng lãnh đạo trường trong danh sách Trường học bị đánh giá lại (School Under Review). Và hai trong số các giáo viên của Buckerey đã trở thành giáo viên ưu tú của Học khu Quận 2.

SỰ THAM GIA CỦA CỘNG ĐỒNG: TỪ “QUAN HỆ CÔNG CHÚNG” CHO ĐẾN SỰ HIỆP ĐỒNG

Còn một sự hỗ trợ quan trọng nữa mà các nhà giáo dục cần đến nhưng không được nhấn mạnh trong câu chuyện của PS 198 – và đó là sự tham gia chủ động của cộng đồng vào trường công lập. Xuyên suốt cuốn sách này, tôi đã lập luận rằng người ta cần đến một sự chủ động tham gia của tất cả mọi người để thay đổi những ngôi trường của chúng ta. Mặc dù mục tiêu tập trung của chúng ta cho đến nay vẫn là: đâu là cách tốt nhất để tạo động lực cho học sinh và giáo viên gặt hái thành tích ở những bậc cao hơn, thì phụ huynh và cộng đồng cũng phải góp phần vào việc giải quyết vấn đề. Chúng ta đã nhìn thấy cách Trường Trung học Central Park East thúc đẩy sự tham gia tích cực hơn của phụ huynh, thông qua những cách tiếp cận rất khác biệt cho vấn đề tư vấn học sinh và hội nghị phụ huynh, nhưng làm thế nào để các nhà lãnh đạo giáo dục có thể khuyến khích sự chủ động tham gia tích cực hơn của cộng đồng? Làm thế nào để các nhà lãnh đạo giáo dục khiến phụ huynh và các thành viên cộng đồng tham gia vào một quá trình giúp họ hiểu được nhu cầu của những kiểu trường học mới như Central Park East?

“Góp cổ phần” và Làm chủ

Cùng với các cộng sự của tôi, Linda Greyser và Cliff Baden trong Chương trình Giáo dục Chuyên nghiệp (Program in Professional Education) ở Đại học Harvard, tôi đã xây dựng chương trình Thảo luận chuyên đề Harvard về sự Tham gia của

Công chúng (Harvard Seminar on Public Engagement). Chúng tôi làm việc với các đội đến từ các học khu và bang trong một vài ngày để hiểu hơn về cách công chúng suy nghĩ về nhiều vấn đề giáo dục và đâu là cách tốt nhất để khiến họ tham gia vào việc cải thiện trường học. Cuối chương trình thảo luận chuyên đề, tôi yêu cầu các cá nhân ngẫm nghĩ, phản tư về một số vấn đề trong số những thứ quan trọng nhất mà họ đã học được và rồi mời bất cứ người nào có ý muốn đứng lên chia sẻ những suy nghĩ của họ. Nhận định phổ biến nhất đến từ những Giám đốc học khu: “Tôi đến đây để học cách nói với công chúng rằng tôi đang làm tốt đến thế nào. Nhưng cái tôi học được là tầm quan trọng của việc lắng nghe công chúng và tạo ra sự đối thoại”.

Mỗi bận tâm nổi cộm của các lãnh đạo giáo dục ngày nay là làm thế nào để giành được cái mà họ thường gọi là việc “mua cổ phần” (buy-in) từ các giáo viên, phụ huynh và thành viên cộng đồng. Họ biết rằng họ cần những hỗ trợ về chính trị và tài chính để kế hoạch cải thiện trường học hoặc chiến lược thay đổi học khu của họ có thể thành công và vì thế nhiều người đang tìm kiếm những kế hoạch quan hệ công chúng (PR) tốt hơn – một kế hoạch đảm bảo được việc “mua cổ phần” từ tất cả những “cổ đông” (stakeholder).^(*)

(*) Ở đây tác giả cố tình dùng các thuật ngữ trong kinh doanh để mô tả vấn đề. “Stakeholder” vừa có nghĩa là cổ đông, vừa có nghĩa là người có tham gia vào một tổ chức nào đó và vì thế vừa có trách nhiệm với nó, vừa được hưởng lợi từ nó. “Buy-in” vừa có nghĩa là mua cổ phần để sở hữu một phần doanh nghiệp, vừa có nghĩa là chấp nhận và ủng hộ một ý tưởng hay kế hoạch (ND).

Trái lại, một chiến lược thay đổi Bậc 1 cố gắng tạo ra sự thấu hiểu của cộng đồng về những thách thức giáo dục mà chúng ta phải đối mặt. Việc học tập của người lớn không chỉ dành cho những người làm giáo dục. Phần lớn mọi người không có cơ hội để ngắm nhìn, phản tư về những thay đổi đã diễn ra trong thế giới chúng ta và ý nghĩa của những thay đổi này đối với những đứa trẻ và các nhà giáo dục. Trước khi người ta có thể yêu cầu các thành viên cộng đồng cung cấp sự hỗ trợ tài chính lớn hơn cho giáo dục – một nhu cầu cấp bách – những thành viên cộng đồng ấy cần có những cơ hội để hiểu nhiều hơn về những vấn đề thực tế mà chúng ta đang phải đối mặt trong trường học ngày nay. Hiểu biết sâu hơn về các vấn đề ấy có thể được vun đắp thông qua những chương trình tương tự như những gì vị Giám đốc học khu của học khu Trường công lập Windsor đã làm (được mô tả ở chương 2). Ông đã định hình những thách thức và câu hỏi mấu chốt và rồi mời cộng đồng hỗ trợ xây dựng giải pháp thông qua việc phát triển những mục tiêu và ưu tiên giáo dục mới. Quy trình chủ động tham gia được duy trì liên tục này tạo ra “trạng thái làm chủ” (ownership) thực sự, tức người ta chịu trách nhiệm về các vấn đề và giải pháp.^(*)

Để quá trình này được thành công, các nhà lãnh đạo giáo dục phải từ bỏ hai quan niệm sai lầm phổ biến: Đầu tiên là niềm tin rằng họ là những chuyên gia có tất cả các câu trả lời; và hai là ý nghĩ rằng tất cả những gì họ cần từ công chúng, để thành

(*) Ở đây tác giả tiếp tục dùng các thuật ngữ trong kinh doanh. “Ownership” vừa có nghĩa là sở hữu hoặc làm chủ, vừa có nghĩa là đứng ra chịu trách nhiệm về vấn đề nào đó (ND).

công, là sự hỗ trợ nhiều hơn về chính trị và tài chính hay nhiều tiền bạc và thời gian hơn.

NHỮNG CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP: KHÔNG GIAN CHUNG CỦA LÀNG HIỆN ĐẠI

Giả thuyết của cuốn sách này cho đến giờ vẫn là: chúng ta về cơ bản đang đối mặt với hai vấn đề mới trong giáo dục công của nước Mỹ: chúng ta phải giáo dục *tất cả học sinh* để các em có được những năng lực mới cho công việc cũng như có thể học tập liên tục và sở hữu năng lực công dân, đồng thời phải tìm những cách mới để tạo động lực cho *tất cả học sinh* khiến các em muốn đạt được những năng lực này và thành công trong trường học. Giáo dục ngày nay, hơn bất cứ thời kỳ nào trước đây, phải chủ động thu hút sự quan tâm và truyền động lực cho tất cả học sinh.

Ngày nay, vấn đề động lực học sinh phức tạp hơn do nhiều thay đổi trong bối cảnh đời sống của những đứa trẻ, nhưng trên thực tế các nhà giáo dục đã có thể tạo động lực cho tất cả học sinh để các em muốn gặt hái thành tựu mà không cần tới sự giúp đỡ từ phụ huynh và các thành viên cộng đồng. Chúng ta vẫn luôn cần làm việc trong một môi quan hệ hiệp đồng – một điều quá nhiều nhà lãnh đạo giáo dục đã quên mất khi vội vã lo giành lấy những ủng hộ lớn hơn về chính trị và tài chính. Hiển nhiên, chúng ta cần nhiều thời gian và tiền bạc hơn để thay đổi nền giáo dục công của nước Mỹ, nhưng chỉ những thứ đó thôi thì không đủ để hoàn thành nhiệm vụ này.

Vở kịch *Thị trấn của chúng ta (Our Town)* của Thornton Wilder khắc họa cuộc sống trong một thị trấn điển hình của New England, ở một thời đại xưa cũ và đơn thuần trước đây. Việc giáo dục người trẻ ở đó là một sự hiệp đồng giữa giáo viên, phụ huynh, gia đình mở rộng, hàng xóm cùng các thành viên cộng đồng. Từng người đều coi chính mình là một giáo viên của lũ trẻ.

Phải chăng một trách nhiệm chung như thế là ảo tưởng của người da trắng thuộc tầng lớp trung lưu? “Không”, tiến sĩ James Comer, một bác sĩ tâm thần người Mỹ gốc Phi xuất chúng ở Đại học Yale đã không ngần ngại khẳng định. Ông mô tả tuổi thơ của chính mình, lớn lên trong một khu người da đen nằm trong đô thị vào những năm 1940, nơi người lớn chia sẻ trách nhiệm chăm sóc và dạy dỗ tất cả những người trẻ. Đối với tiến sĩ Comer, việc có được lưới an toàn này cực kỳ quan trọng. Ernesto Cortes, một người từng giành được giải MacArthur Foundation Fellowship^(*) và là nhà tổ chức cho Quỹ các Lĩnh vực Công nghiệp (Industrial Areas Foundation), mô tả những trải nghiệm tương tự khi lớn lên ở San Antonio, bang Texas. Trong suốt 20 năm qua, theo những cách riêng, cả Comer và Cortes đã lao động để xây dựng những cách tiếp cận mới cho vấn đề cải thiện trường học. Những mô hình thay đổi cực kỳ hiệu quả của họ dựa trên tiền đề là giáo viên, phụ huynh và các thành viên cộng đồng phải tạo ra những mối quan hệ hiệp đồng mới để đảm bảo rằng tất cả trẻ em học được những kỹ năng chúng cần, ở cả mặt xã hội lẫn trí tuệ.

(*) Đây là một giải thưởng danh giá của Mỹ, nhằm tôn vinh và cũng để cấp kinh phí cho những người đã thể hiện được sự sáng tạo, năng lực tự định hướng và sự tận tụy theo đuổi việc sáng tạo và sáng kiến (BTV).

Như vậy, mục tiêu cuối cùng của một nỗ lực thành công trong việc thu hút sự tham gia của cộng đồng là tái lập những cộng đồng tự nguyện, tập trung vào những hoạt động học tập của học sinh và người trưởng thành, nhằm xây dựng lại cái mà nhiều người giờ đây gọi là “vốn xã hội” (social capital). Cortes mô tả vốn xã hội như một “thước đo cho thời lượng và năng lượng hợp tác mà mọi người dành cho nhau, thời lượng mà phụ huynh dành cho con cái họ, mức độ quan tâm mà những người hàng xóm dành cho nhau, kiểu mối quan hệ giữa những người trong cùng một giáo đoàn, ... và chất lượng của nhiều mạng lưới mối quan hệ tiềm tàng khác trong một cộng đồng”⁸.

Nhưng ngày nay, đa số mọi người sống xa các cộng đồng nơi họ sinh ra và lớn lên. Và vì thế, chúng ta phải tạo ra một kiểu cộng đồng khác để làm đầy lại nguồn vốn xã hội đã vơi đi của chúng ta – những cộng đồng có chủ định hơn và không hẳn bị định hình bởi các yếu tố địa lý. Chúng ta cần một Không gian chung của Làng Mới, bao quanh và hỗ trợ Trường làng Hiện đại.

Trái lại, một “cộng đồng có chủ đích” được tạo ra vì một mục đích nào đó. Trên thực tế, lần đầu tiên cụm từ “cộng đồng có chủ đích” được sử dụng rộng rãi để mô tả nỗ lực của những người theo Chủ nghĩa không tưởng (Utopian) vào thế kỷ 19 nhằm tạo ra những cộng đồng mà mục tiêu của chúng là sự phát triển về trí tuệ và tâm linh của tất cả những thành viên trong đó. Cách tốt nhất để thấu hiểu trường Trung học Central Park East và nhiều trường tư tương tự, được mô tả trong chương trước, là xem chúng như những “cộng đồng học tập có chủ đích” *cho cả học sinh lẫn người lớn*.

Những cộng đồng học tập như vậy khiến nhiều kiểu tinh thần tận tụy và hành vi rất khác được sinh ra từ tất cả những người tham gia vào cộng đồng. Tinh thần của cộng đồng ấy là tinh thần của trách nhiệm chung và sự tìm tòi trong hợp tác. Tiếng nói của bất cứ ai cũng đều được trân trọng. Sự đóng góp của mỗi người hoặc của các nhóm là điều thiết yếu. Hoạt động học tập và chia sẻ diễn ra liên tục và không bị giới hạn bên trong phòng học hoặc chỉ là việc của học sinh.

Việc xây dựng một cộng đồng học tập như vậy đòi hỏi một nhà lãnh đạo có những phẩm chất trong con tim và khối óc rất khác với những hình mẫu truyền thống. Để có được những ngôi trường tốt hơn một cách rõ rệt cho tất cả các học sinh, người ta không chỉ cần đến hoạt động quản lý tốt và hấp lực của vị trí lãnh đạo còn có thể gây khó khăn cho quá trình này. Các lãnh đạo giáo dục thành công ngày nay hiểu rằng họ không thể đòi hỏi sự thay đổi một cách bắt buộc. Họ tạo động lực để các nhóm cùng nhau tìm hiểu và giải quyết vấn đề, bằng cách định hình những thách thức lớn và đặt những câu hỏi hóc búa, đồng thời từ chối đưa ra những đáp án dễ dàng. Họ nhận thức và phản tư chính mình, tìm kiếm sự phê bình mang tính xây dựng và thẳng thắn thừa nhận lỗi lầm. Trên hết, họ là những lãnh đạo hàng ngày làm gương cho người khác về mặt giảng dạy và học tập.

Tuy nhiên, chúng ta có quá ít những người như họ. Liệu chúng ta có thể có thêm những nhà lãnh đạo giáo dục vượt qua được cái mà tôi gọi là “bệnh thích đưa ra đáp án” và học cách nói “tôi không biết”? Liệu họ có thể học cách tin tưởng vào các nhóm giáo viên, phụ huynh và thành viên cộng đồng để tìm ra

những giải pháp tốt nhất cho những thách thức cấp bách của việc “tái tạo hệ thống giáo dục” hay không? Bản thân họ có sẵn lòng mạo hiểm và trở thành những học viên và cộng tác viên hay không? Tương lai của nền giáo dục công lập Mỹ rất có thể sẽ phụ thuộc vào số lượng ngày càng lớn những lãnh đạo đáp lại những câu hỏi này với một câu trả lời “có” đầy tự tin và có đủ can đảm để hành động theo những niềm tin sắt đá của mình.

Nhưng họ sẽ cần tới những đồng minh. Họ không thể làm việc này một mình. Tương lai của giáo dục Hoa Kỳ cũng phụ thuộc vào ngày càng nhiều các lãnh đạo chính trị, doanh nghiệp và cộng đồng – cũng như các công dân và phụ huynh – những người sẵn lòng bước vào một cuộc đối thoại lâu dài và chia sẻ công việc với những nhà giáo dục, một quá trình mà trong đó mỗi người đều học được từ những người khác và tất cả đều góp phần vào việc đáp ứng những nhu cầu của thế hệ tiếp theo.

Trong quá trình ngồi lại với nhau để hỗ trợ các Trường làng Hiện đại, chúng ta có thể sẽ muốn tạo ra những mối liên kết và ý nghĩa mới cho chính mình, với tư cách những người trưởng thành. Bởi không chỉ học sinh và giáo viên mới cần đến những cộng đồng học tập. Như những gì thấy được qua công việc của Amitai Etzioni, nhà sáng lập Mạng lưới Chủ nghĩa Cộng đồng, nhiều người trong chúng ta khao khát những hình thái cộng đồng mới trong cuộc đời mình⁹. Niềm mong mỏi về một cộng đồng mới có thể là một trong những điều ít ỏi mà tất cả mọi người, bất kể thuộc phái bảo thủ hay phái tự do, thế hệ già hay thế hệ trẻ, người làm kinh doanh hay người làm giáo dục, nam hay nữ, đều có thể nhất trí khi bàn đến. Sự phát triển đáng kinh

ngạc của những cộng đồng học tập và nhóm đọc của người trưởng thành trong những năm gần đây chứng minh cho sức mạnh của những cộng đồng học tập.

Chúng ta cần những cộng đồng học tập của người trưởng thành, như một đối trọng cho những hoạt động lặp đi lặp lại hàng ngày mang nặng tư tưởng của chủ nghĩa cá nhân và chủ nghĩa vật chất của chúng ta. Năng lực mang đến sức sống, tuôn chảy từ hoạt động cùng nhau học tập và kiến tạo, là một thứ có thể dùng để thay cho “lối sống” cô lập của sự tiêu thụ thụ động, mà nhà phân tâm học Erich Fromm đã mô tả vào 50 năm trước¹⁰. Khi làm việc cùng nhau để nuôi dưỡng Trường làng Hiện đại, chúng ta có thể sẽ dần tìm lại được tiếng nói chung: một Không gian chung của Làng Mới mà mục đích trên hết của nó là sự hòa quyền giữa trách nhiệm chung – trách nhiệm chăm sóc và hướng dẫn thế hệ trẻ - và sự phát triển của chính người lớn chúng ta.

Ham tìm hiểu, đầy sức sống, luôn học hỏi, phát triển. Trường làng Hiện đại và Không gian chung của Làng Mới truyền cảm hứng cho nhau. Cùng nhau, hai yếu tố này đưa ra một câu trả lời mạnh mẽ và giàu nhiệt huyết hơn cho câu hỏi: Thế nào là một người trưởng thành có giáo dục trong thế kỷ XXI.

Báo cáo năm 1983 của Ủy ban Quốc gia về Chất lượng Giáo dục (National Commission on Excellence in Education) đã làm bùng nổ cuộc tranh cãi nảy lửa hiện nay về vấn đề cải cách trường học, khi tuyên bố rằng nước Mỹ đang “lâm nguy”¹¹. Báo cáo này biện luận rằng, chúng ta đang “đơn phương giải trừ quân bị trong giáo dục” thông qua việc ngoan cố giữ những tiêu chuẩn thấp trong trường học. Các tác giả gợi ý rằng: Do có hệ

thống giáo dục yếu kém, chúng ta đang tụt lại, một cách nguy hiểm, phía sau những quốc gia khác về mặt kinh tế - và vì thế cũng đang lâm nguy về mặt chiến lược. Nhưng nước Mỹ của chúng ta ngày nay không lâm nguy theo những cách mà những tác giả ấy khẳng định. Chiến tranh Lạnh đã kết thúc và nền kinh tế của nước Mỹ là nền kinh tế mạnh nhất thế giới. Vì thế, việc đánh giá lại nguy cơ và định hình lại các mục tiêu giáo dục đáng lẽ đã phải được chúng ta thực hiện từ cách đây rất lâu.

Đúng vậy, chúng ta vẫn là một quốc gia đang lâm nguy, nhưng chính con cái chúng ta và tương lai của chúng mới đang lâm nguy, chứ không phải nền kinh tế và an ninh quốc phòng của nước Mỹ. Nhiều học sinh ở trường công lập của nước Mỹ ngày nay đang thực sự lâm nguy, đặc biệt là những trẻ nghèo và thuộc nhóm thiểu số. Chúng đang đứng trước nguy cơ tốt nghiệp mà không có những kỹ năng mà ngày nay người ta cần đến để làm việc, để học tập suốt đời, để làm công dân tốt, để bảo vệ sức khỏe và phát triển cá nhân. Chúng đang đứng trước nguy cơ rời khỏi trường trung học mà chưa từng trải nghiệm niềm vui của việc được học tập hoặc kết nối với những người lớn biết quan tâm chăm sóc. Chúng đang đứng trước nguy cơ, bởi cuộc sống của chúng quá thường xuyên thiếu mục đích hoặc thiếu định hướng, ý nghĩa và hy vọng. Và với quá nhiều đứa trẻ trong số con em của chúng ta phải đứng trước những nguy cơ này, tương lai của người Mỹ chúng ta, với tư cách một quốc gia, cũng đang lâm nguy. Những đứa trẻ này là tương lai của chúng ta. Ngoài chúng ra, chúng ta không có một tương lai nào khác.

Chúng ta biết cách tạo ra những ngôi trường thực sự tốt – Trường làng Hiện đại, truyền cảm hứng cho cả con tim lẫn khối óc. Chúng ta biết những ngôi trường ấy trông sẽ như thế nào, cách chúng vận hành, cách để có thể trao cho chúng trách nhiệm giải trình – và kết quả cho tất cả những học sinh được học tại những ngôi trường này sẽ tốt hơn đến thế nào. Chúng ta cũng biết rằng, bằng cách trở thành một mục tiêu tập trung cho cộng đồng, những ngôi trường ấy cũng khiến cuộc sống của rất nhiều người lớn trở nên phong phú hơn.

Vâng, chúng ta biết cách, nhưng việc tái phát minh tạo cảm giác mạo hiểm và khó hơn rất nhiều so với việc cải cách đơn thuần. Thông qua một bộ luật và vẽ ra thêm một bài kiểm tra nữa là những việc đơn giản hơn nhiều. Vì thế, giờ đây câu hỏi tối hậu là: Chúng ta có thể có và duy trì được ý chí ấy hay không?

Những đứa trẻ đang trông cậy vào chúng ta.

MỞ ĐẦU

THỰC SỰ TRƯỜNG HỌC CỦA CHÚNG TA KHÔNG ỔN Ở ĐIỂM NÀO?

1. Xem Richard Rothstein, *The Way We Were? The Myths and Realities of American Student Achievement* (New York: The Century Foundation Press, 1998), chương 4.

2. Như đã được ghi lại trong một bài báo của Hiệp hội báo chí Quốc gia (AP), ngày 15 tháng 9 năm 2000.

3. Xem Drew Lindsay, "Call to Arms", *Teacher Magazine*, April 2000, trang 19.

4. Gary Orfield và Johanna Wald, "Testing, Testing," *Nation*, ngày 5 tháng 6 năm 2000.

5. Walt Haney, "The Myth of the Texas Miracle in Education," *Education Policy Analysis Archives* v. 8, no. 41, ngày 19 tháng 8 năm 2000, <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/>.

6. Như đã được ghi lại trên New York Times ngày 24 tháng 10 năm 2000.

7. The Education Trust, *High Schools in America* (Washington, D.C.: Education Trust, 2000).

8. Public Agenda Foundation, "Issue Guide", Public Agenda Online, ngày 26 tháng 5 năm 2000, http://www.publicagenda.org/issues/frontdoor.cfm?issue_type=family.

9. Public Agenda Foundation, *First Things First: What Americans Expect from the Public Schools* (New York: Public Agenda, 1994).

10. Public Agenda Foundation, "Reality Check 2000", *Education Week*, ngày 16 tháng 2 năm 2000.

11. *New York Times*, ngày 3 tháng 9 năm 2000.

CHƯƠNG 1

THẾ GIỚI CHO TƯƠNG LAI CỦA CON CÁI CHÚNG TA ĐÃ THAY ĐỔI NHƯ THẾ NÀO?

1. Câu trích này và dữ liệu sau đó được trích từ Richard Murnane và Frank Levy, *Teaching the New Basic Skills* (New York: The Free Press, 1996), chương 2.

2. Như đã trích dẫn trong "Making Sense of the Stubborn Education Gap," *New York Times*, ngày 23 tháng 7 năm 2000.

3. Cùng nguồn trên.

4. Howard (Gardner), *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach* (New York: Basic Books, 1991), chương 8 và 9.

5. Dữ liệu và câu trích trong phần này được trích từ Robert Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2000), chương 2 và 3.

6. Theodore R.Sizer và and Nancy F. Sizer, *The Students Are Watching* (Boston: Beacon Press, 2000).

7. Phần này và các dữ liệu trong đoạn tiếp theo được trích từ Public Agenda Foundation, *Playing Their Parts: Parents and Teachers Talk about Parental Involvement in Schools* (New York: Public Agenda, 1999).

8. Câu trích này và dữ liệu sau đó được trích từ Mihaly, Csikszentmihalyi và Reed Larson, *Being Adolescent: Conflict and Growth in the Teenage Years* (New York: Basic Books, 1984), chương 4.

CHƯƠNG 2

HỌC SINH THỜI ĐẠI NÀY CẦN BIẾT NHỮNG GÌ?

1. Massachusetts State Department of Education, *Five Year Plan* (Maiden, MA, 1994).

2. Public Agenda Foundation, “Reality Check 2000”, *Education Week*, ngày 16 tháng 2 năm 2000.

3. Hugh B. Price, “The Aim of Urban School Reform: Successful Schools, Not ‘Systemic’ Reform”, bài viết chưa được công bố, ngày 12 tháng 10 năm 1999.

4. Bill&Melinda Gates Foundation, “District Grant Application Guidelines,” <http://www.gatesfoundation.org/learning/education/schoolgrantdefault.htm>.

5. Xem E. D. Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston: Houghton Mifflin, 1987).

6. Public Agenda Foundation, *Assignment Incomplete: The*

Unfinished Business of Education Reform (New York: Public Agenda, 1995).

7. Public Agenda Foundation, *First Things First: What Americans Expect from the Public Schools* (New York: Public Agenda, 1994).

8. Xem Robert Coles, *Privileged Ones: The Well-Off and the Rich in America* (Boston: Little, Brown, 1977).

9. Xem Daniel Yankelovich, *Coming to Public Judgment: Making Democracy Work in a Complex World* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1991).

10. Xem Daniel Yankelovich, *The Magic of Dialogue* (New York: Simon & Schuster, 1999).

CHƯƠNG 3

CHÚNG TA LÀM THẾ NÀO ĐỂ GIÚP TRƯỜNG HỌC VÀ HỌC SINH CÓ TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH?

1. Tóm tắt của tôi cho câu chuyện của Trường Trung học Central Park East được trích ra từ cuốn sách tuyệt vời của Deborah Meier, *The Power of Their Ideas* (Boston: Beacon Press, 1996).

2. Cùng nguồn trên, trang 170.

3. Trích từ một nghiên cứu của Linda Darling-Hammond và Jacqueline Ancess, *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School* (New York: NCREST, 1994).

4. Trích từ Chugach School District Report Card (Anchorage, AK: Chugach, School District, June 2000).

5. Xem David Bensman, *Learning to Think Well: Central Park East Secondary School Graduates Reflect on Their High School and College Experiences* (New York: NCREST, 1995).

6. Jacqueline Ancess, *Outside/Inside, Inside/Outside: Developing and Implementing the School Quality Review* (New York: NCREST, 1996).

7. The National Commission on Governing America's Schools, *Governing America's Schools: Changing the Rules* (Denver, CO: Education Commission of the States, 1999).

CHƯƠNG 4

“TRƯỜNG TỐT” TRÔNG NHU THẾ NÀO?

1. Mô tả của tôi về Trường Trung học Central Park East và những ý tưởng ảnh hưởng đến sự ra đời và phát triển của nó dựa trên một số nguồn: Deborah Meier, *The Power of Their Ideas* (Boston: Beacon Press, 1996); vô vàn cuộc trao đổi với Meier; một chuyến thăm ngôi trường ấy; một cuốn sách của George Wood, *Schools That Work* (New York: Dutton, 1992); và một video tài liệu xuất sắc do Frederic Weisman làm đạo diễn, *High School II*.

2. Public Agenda Foundation, *Getting By: What American Teenagers Really Think about Their Schools* (New York: Public Agenda, 1997).

3. Nếu cá nhân độc giả có hứng thú với việc tìm hiểu nhiều hơn về cách tổ chức thời gian biểu của trường để giảm tải khối lượng bài vở lên học sinh, xin hãy xem phần Phụ lục của Horace's School (Boston: Houghton Mifflin, 1994) của Theodore R.Sizer

cũng như một bản hướng dẫn xuất sắc của George Wood về cách “tái tạo” trường trung học, *A Time to Learn* (New York: Penguin, 1998).

4. Encarta® World English Dictionary (Bellevue, WA: Microsoft Corporation, 1999).

5. John I. Goodlad, *A Place Called School: Prospects for the Future* (New York: McGraw-Hill, 1984), trang 229.

6. Để biết thêm thông tin, xin hãy xem website của City Year: <http://www.cityyear.org/>.

7. Các dữ liệu, bảng và câu trích trong phần này được trích từ Public Agenda Foundation, *A Sense of Calling* (New York: Public Agenda, 2000).

8. David W. Grissmer, Ann Flanagan, Jennifer Kawata và Stephanie Willimson, *Improving Student Achievement: What (NAEP) State Test Scores Tell Us* (Santa Monica: Rand Corporation, 2000), <http://www.rand.org/publications/MR/MR924/>.

9. *Education Week*, ngày 2 tháng 8 năm 2000.

10. Như đã ghi nhận trong số ngày 19 tháng 3 năm 1999 của *Education Week*.

11. Meier, *The Power of Their Ideas*, trang 108.

12. Cùng nguồn trên, trang 109.

13. Tồn tại một kho tàng được phát triển trong suốt hơn 10 năm, gồm những nghiên cứu chứng minh những lợi ích cho học sinh ở những trường quy mô nhỏ hơn. Để có một bản tóm tắt về những nghiên cứu này, xin hãy xem Mary Anne Raywid, “Small

Schools, A Reform That Works," Educational Leadership, tháng 12 năm 1997. Đồng thời hãy xem một nghiên cứu toàn diện mới được thực hiện gần đây của Pat Wasley và những người khác, *Small Schools, Great Strides* (New York: Bank Street College of Education, 2000).

14. Trong bài thuyết trình của ban diễn giả ở hội nghị *Grantmakers in Education* (Boston, MA: November 8, 2000).

15. Meier, *The Power of Their Ideas*, trang 110.

16. Cùng nguồn trên, trang 110.

17. Xem các nghiên cứu về trường học quy mô nhỏ, đã được trích dẫn ở trên.

18. The Institute for Education and Social Policy, *The Effects of Size of Student Body on School Costs and Performance in New York City High Schools* (New York: New York University, 1998).

19. Câu chuyện về Trường Julia Richman dựa trên những chuyến viếng thăm trường, những cuộc trao đổi với Ann Cook, cũng như chương sách mà bà viết trong *Creating New Schools*, được Evans Clinchy biên soạn (New York: Teachers College Press, 2000). Dữ liệu về đánh giá cho thí nghiệm này được Linda Darling Harmond và các cộng sự của bà báo cáo trong một chương khác cũng nằm trong cuốn sách này.

20. Xem thêm <http://www.gatesfoundation.org/learning/education/districtcriteria.htm>.

21. Như được ghi nhận trong số ngày 28 tháng 12 năm 2000 của *New York Times*.

22. United States Department of Education, *The State of Charter Schools 2000 Fourth-Year Report, January 2000* (Washington, D.C.: Publisher, 2000).

CHƯƠNG 5

CÁC LÃNH ĐẠO PHẢI LÀM GÌ?

1. Richard Murnane và Frank Levy, *Teaching the New Basic Skills* (New York: The Free Press, 1996), trang 37.

2. David Leonhardt, "Management: On Testing for Common Sense; A Business School Thinks It Makes Sense. Yes? No?" *New York Times*, ngày 24 tháng 5 năm 2000.

3. Xem báo cáo của tôi, *Carnegie School-Business Partnerships: A Report on the First Year* (Boston: Massachusetts State Department of Education, 1990).

4. Xem nghiên cứu của tôi, *Straddling Two Cultures: Polaroid's Project Bridge and School Reform* (Cambridge, MA: Polaroid Corporation, 1991).

5. Xem Robert Kegan và Lisa Laskow Lahey, *How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation* (San Francisco: JosseyBass, 2000).

6. Bản tường thuật này dựa trên một bài thuyết trình của Anthony Alvarado và Elaine Fink ở Hội nghị Grantmakers in Education (Boston, MA, November 7, 2000) và những cuộc trao đổi sau đó với Alvarado và Fink. Alvarado giữ vị trí Giám đốc học khu Quận 2 của Thành phố New York từ năm 1987 đến năm 1998 và người kế nhiệm ông là Fink, cộng sự của ông. Giờ đây họ

đều làm việc ở Học khu các trường công lập San Diego. Học khu Quận 2 được nhiều người xem là một trong số ít những học khu trên cả nước nâng cao được mức thành tích của gần như mọi học sinh ở mức độ đáng kể. Tôi mang nợ Elaine và Tony vì những cơ hội học hỏi từ họ, thông qua nhiều cuộc trao đổi gọi nhiều suy nghĩ cũng như một vài chuyến viếng thăm Học khu Quận 2.

7. Để có một bản mô tả về phương pháp tiếp cận của Comer cho vấn đề cải thiện trường học, xin hãy xem cuốn sách mới đây của ông, *Waiting for a Miracle* (New York: Dutton, 1997); xin hãy xem cả Ernesto Cortes, Jr., "Making the Public the Leaders in Education Reform," *Education Week*, ngày 22 tháng 11 năm 1995, <http://www.edweek.org>.

8. Ernesto Cortes, Jr., trong cuốn sách do Henry G. Cisneros biên soạn, *Interwoven Destinies: Cities and the Nation* (New York: W.W. Norton & Company, 1993). trang 295–319.

9. Xem Amitai Etzioni, *The Spirit of Community* (New York: Simon & Schuster, 1993).

10. Nhiều cuốn sách của Erich Fromm đem đến những hiểu biết sâu sắc về những mối nguy của một xã hội hay một cuộc sống xoay quanh sự tiêu thụ. *The Sane Society* (New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1955) và *To Have or to Be* (New York: Harper & Row, 1976) là 2 trong số những cuốn sách của Fromm và đề cập một cách trực tiếp nhất đến những chủ đề này.

11. National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform* (Washington, DC: U.S. GPO, 1983).

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Jacqueline Ancess, *Outside/Inside, Inside/Outside: Developing and Implementing the School Quality Review* (New York: NCREST, 1996).

John Chubb và Terry Moe, *Politics, Markets, and America's Schools* (Washington, D.C.: Brookings Institution, 1990).

Evans Clinchy biên soạn, *Creating New Schools: How Small Schools Are Changing American Education* (New York: Teachers College Press, 2000).

James Comer, *Waiting for a Miracle* (New York: Dutton, 1997).

Mihaly Csikszentmihalyi và Reed Larson, *Being Adolescent: Conflict and Growth in the Teenage Years* (New York: Basic Books, 1984).

Linda Darling-Hammond và Jacqueline Ancess, *Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School* (New York: NCREST, 1994).

Edward B. Fiske và Helen F. Ladd, *When Schools Compete: A Cautionary Tale* (Washington, DC: Brookings Institution, 2000).

Howard (Gardner), *Frames of Mind* (New York: Basic Books, 1983).

Howard (Gardner), *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach* (New York: Basic Books, 1991).

Daniel Goleman, *Emotional Intelligence* (New York: Bantam, 1995).

Ron Heifetz, *Leadership without Easy Answers* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994).

Paul T. Hill, Lawrence C. Pierce và James W. Guthrie, *Reinventing Public Education* (Chicago: University of Chicago Press, 1997).

Susan Moore Johnson, *Teachers at Work* (New York: Basic Books, 1990).

Robert Kegan và Lisa Laskow Lahey, *How the Way We Talk Can Change the Way We Work: Seven Languages for Transformation* (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

Deborah Meier, *The Power of Their Ideas* (Boston: Beacon Press, 1996).

Richard Murnane và Frank Levy, *Teaching the New Basic Skills* (New York: The Free Press, 1996).

Robert Putnam, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community* (New York: Simon & Schuster, 2000).

Richard Rothstein, *The Way We Were? The Myths and Realities of American Student Achievement* (New York: The Century Foundation Press, 1998).

Juliet Schor, *The Overworked American: The Unexpected Decline of Leisure* (New York: Basic Books, 1991).

Theodore R.Sizer, *Horace's School* (Boston: Houghton Mifflin, 1994).

Theodore R.Sizer, và Nancy F.Sizer, *The Students Are Watching* (Boston: Beacon Press, 2000).

James Stigler và James Hiebert, *The Teaching Gap* (New York: The Free Press, 1999).

Richard Suskind, *A Hope in the Unseen: An American Odyssey from the Inner City to the Ivy League* (New York: Broadway Books, 1998).

Rabindranath Tagore, *Rabindranath Tagore, an Anthology, do Krishna Dulta và Andrew Robinson biên soạn* (New York: St. Martin's Press, 1977).

Tony Wagner, *How Schools Change: Lessons from Three Communities Revisited* (New York: Routledge/Falmer, 2000).

George Wood, *A Time to Learn* (New York: Penguin, 1998).

Daniel Yankelovich, *Coming to Public Judgment: Making Democracy Work in a Complex World* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1991).

Daniel Yankelovich, *The Magic of Dialogue* (New York: Simon & Schuster, 1999).

CHỈ MỤC

A

Alaska Hướng tới Sự Xuất Sắc, 169

Alvarado, Anthony, 158, 317-319, 322-326

B

Bennett, William, 260

Baden, Cliff, 33, 327

Brevot, Marcia, 253

Buckerey, Gloria, 318, 321, 323, 324, 326

Bối cảnh giáo dục, 29, 47, 63, 74, 111

Biểu hiện sự thành thực, 160-162

Bài thi SAT, 41, 42, 50, 232, 233, 244, 245

C

Chubb, John, 265

Chugach, trường ở Alaska, 168, 171, 173-177, 186, 195, 262

City Year (tổ chức dân sự), 220

Comer, James, 331, 332

Cộng đồng học tập, 254, 268, 330, 332-335

Cook, Ann, 269

Cortes, Ernesto, 331, 332

Csikszentmihalyi, Mihaly, 103, 105

Công ty Diamond-Star, 287

Chính trị, thị trường và trường học nước Mỹ (Chubb/Moe), 265

Cải cách và tái tạo [trường học], 31, 53, 61, 70, 81, 92, 191, 276, 334

Công nghệ, 16, 63, 66, 69, 72, 75, 82, 83, 125, 128, 129, 134, 164-166, 170, 257-263, 295

D

DeLorenzo, Rich, 34, 168

Dự án Edison, 195

Dự án Tiêu chuẩn mới, 110-112

Dạy những Kỹ năng cơ bản mới (Murname/Levy), 66, 286

Đ

Đánh giá, 25, 32, 46, 58, 70, 92, 107, 108, 111, 112, 116, 117,

122, 125, 129, 132, 134, 152, 154, 155, 157, 163-170, 178-189,

195, 198-202, 206, 216, 217, 220, 238-240, 245, 257, 259, 262,

276, 279-288, 304, 306, 309, 313, 319, 323, 326, 336

“Địa phương hóa” quyền uy, 241, 242

Đa trí tuệ (thuyết), 267

Đánh giá Quốc gia về tiến bộ giáo dục (NAEP), 42, 50, 198-

200, 231, 281, 282

Đoàn thanh tra tiêu chuẩn thực hành bang New York, 168,
184

Đánh giá chất lượng trường học, 181-183, 188, 189, 196, 200,
204, 244, 278, 279, 283

Đoàn thanh tra trường học bang Rhode Island, 188

Đánh giá Chất lượng Trường học, bang New York, 182, 183,
244, 318

F

Fink, Elaine, 34, 318, 319, 321-326

G

Gardner, Howard, 77, 78, 267

Gerstner, Lewis, 71, 285

Goleman, Daniel, 68, 95

Greyser, Linda, 33, 327

Giá trị nhân văn, 57-60

H

Học tập suốt đời, 127-130, 135

Hoạch định chính sách, 19, 27, 28, 31, 37, 38, 132, 226, 230,
244, 283, 306

Harris, Eric, 106
 Hill, Paul T., 191, 195, 273, 278
 Hệ tư tưởng, 126
 Hội nghị thượng đỉnh Thống đốc toàn quốc về Giáo dục, 71, 123, 284
 Hiệp hội Phụ huynh – Giáo viên (PTA), 87, 88, 224
 Hội đồng trường, 16, 90, 114, 115, 117, 136-141, 151, 192, 273, 278, 279, 306, 324
 Học viện Đô thị, 269
 Hệ thống học tập Sylvan, 195

I

Internet, 74, 75, 258

K

Kiến thức cơ bản, 39, 120, 165
 Khái niệm “thất bại”, 41, 43-46, 53, 60, 106, 206, 301, 306
 Kegan, Bob, 295
 Klebold, Dylan, 106
 Kỹ năng giải quyết vấn đề, 30, 38, 68, 69, 72, 79, 96, 116, 124, 129, 144, 149, 155, 196, 237, 285, 299, 301, 304, 313, 315, 325
 Khảo thí: trách nhiệm giải trình, mang tính quyết định, thực hành nghề nghiệp, chất lượng thấp, quốc gia, và thực hành, chất lượng giáo dục, 28, 49, 50, 53, 62, 70, 75, 126, 162, 185, 196, 203, 227, 233, 274, 281, 282, 319

L

Làm thanh thiếu niên (Being Adolescent - Larson/Csikszentmihalyi), 103
 Liên minh trường học chủ chốt (CES), 158, 159, 209, 244, 263, 279
 Lahey, Lisa, 295
 Larson, Reed, 103, 105
 Lãnh đạo: doanh nghiệp, giáo dục, chính trị, 19, 26, 31, 33,

37, 58, 62, 63, 73, 82, 88, 119, 139, 140, 143, 144, 172, 182, 183,
186, 187, 212, 229, 231, 239, 242, 246, 257, 279-282, 288-291,
293-303, 305, 309-318, 321, 329, 331-333, 335, 337-339
Levy, Frank, 66, 68, 70, 120, 174, 286
Lựa chọn trường học, 191, 264, 265, 268, 270, 273, 274

M

“Góp cổ phần” [trường học] và “Làm chủ”, 327-329
Meier, Deborah, 157, 158, 178, 180, 207-210, 215, 216, 219-
221, 224, 225, 227, 237, 239, 240, 245-247, 253
Milken, Michael, 260
Mills, Richard, 183
Moe, Terry, 265

N

Ném Bowling một mình (Bowling Alone – Putnam), 84, 86
Nhóm Lãnh đạo thay đổi của Đại học Harvard, 295
Năng lực, 29-31, 34, 55, 65, 66, 68, 76-79, 81, 95, 96, 98, 107,
108, 112, 114, 120, 122, 124-131, 140, 144, 154, 159, 162-167,
169, 171-174, 177, 178, 184, 187, 188, 197-201, 206, 207, 213,
214, 234, 244, 257, 262, 277, 278, 280-283, 287-291, 297, 304,
305, 316-318, 323, 325, 330, 335
Nền văn hóa sản sinh tri thức, 293, 297

O

Odder, Alan, 281

P

Phòng Giáo dục bang Massachusetts, 43, 114
Piaget, Jean, 77, 78, 219, 272
Pierce, Lawrence C., 191
Price, Hugh, 123, 124
Phát triển chuyên môn, 226, 231, 233, 236-242, 294, 303, 320,
322
Putnam, Robert, 84-87
Phòng Giáo dục bang New York, 182

Q

Quỹ Bill&Melinda Gates, 18, 20, 124, 248, 255, 257, 264
Quyền uy, 97, 98, 102, 241
Quỹ Carnegie, 255
Quyền công dân, 37, 65, 81, 82, 95, 96, 107, 135, 152, 159, 164, 200, 201
Quốc gia lâm nguy (Ủy ban Quốc gia về chất lượng giáo dục), 41, 42
Quỹ Chương trình nghị sự công, 57, 94, 133, 142-145, 227, 228, 230, 231
Quy mô trường học, 104, 156, 210, 211, 219, 231, 241, 247-251

R

Reville, Paul, 57, 114, 117
Rothstein, Richard, 41, 42

S

Sự bất công, 44, 60
Sizer, Ted, 93, 157, 159, 209
Sobel, Thomas, 182, 183
Socrates, 80, 161, 187, 216
Sáng kiến trong nhà trường vì thành công của cộng đồng, 138
Searles, Kevin, 153
Silber, John, 117, 118
Silverman, Dick, 137

T

Trí thông minh về năng lực công dân (Citizenship Intelligence – CQ), 95, 96, 200
Trường công ủy quyền City On A Hill, 194
Tính văn minh, 89, 90, 94, 145, 150, 152, 155, 312
Trường công ủy quyền, 36, 192-194, 248, 251, 262-266, 270, 272
Trường trung học Columbine, 106, 153

Trường Trung học Central Park East, 157-164, 167, 177-180,
 186, 188, 190, 191, 207, 209-212, 216-221, 224-226, 234, 237,
 239-251, 262, 327, 332
 Trách nhiệm giải trình, 27, 28, 52, 62, 63, 115, 125, 155-157,
 168, 177, 178, 183-186, 189, 191, 196, 202, 204, 241-243, 246,
 249, 258, 277, 283, 284, 288, 297, 337
 Thuyết kiến tạo (trong giáo dục), 79, 126, 127, 236, 303, 304
 Tư duy phản biện, 30, 81, 83, 116, 124-128, 299
 “Tính hiệu quả”, 256, 279
Trí thông minh cảm xúc (Goleman), 68
 Tham gia về mặt chính trị, dân sự, 83, 85, 87
 Trường học theo mô hình nhà máy, 63
 Trường công ủy quyền Francis Parker, 263
 Thử thách trí tuệ, 26, 32, 212
 Tách biệt, 90, 102, 103, 143, 206, 210, 246, 270, 301
 Trường trung học Julia Richman, 253-255
 Thảo luận chuyên đề Harvard về sự Tham gia của Công
 chúng, 327, 328
 Trường công ủy quyền High Tech High, 263
 Tiến trình nghiên cứu bài học, 237, 325
 Trường trung học Met, 262
 Trường New Country Minnesota, 261
 Trường Windsor, Connecticut, 136-143, 151-153, 329
 Trường học Mỹ hiện đại, 195
 Trường Làng Hiện Đại, 63, 154-157, 204-207, 234, 247, 256,
 261, 264, 269, 291, 332, 334-337
 Trường công “tư nhân hóa”, 201
 Trường tư thục, 37, 94, 112, 148, 190, 192, 196, 201-204, 227,
 228, 248, 250
Tái tạo giáo dục công lập (Hill/Pierce/Guthrie), 191

Trường Sidwell Friends, 112

Thanh tra trường học, 182-185, 188, 192, 238, 240

Trí khôn phi học đường (Gardner), 77

U

Ủy ban Quốc gia về chất lượng giáo dục, 41, 335

V

Văn hóa tiêu dùng, 60, 100, 102-104, 165

Vốn con người, 285

Viện xã hội mở, 255

MỤC LỤC

LỜI GIỚI THIỆU: ĐI TÌM Ý NGHĨA THỰC SỰ CỦA TRƯỜNG HỌC.....	5
LỜI TỰA.....	15
LỜI GIỚI THIỆU CHO ÁN BẢN BÌA MỀM.....	21
LỜI CẢM ƠN.....	33
MỞ ĐẦU: THỰC SỰ TRƯỜNG HỌC CỦA CHÚNG TA KHÔNG ỔN Ở ĐIỂM NÀO?.....	36
CHƯƠNG 1: THẾ GIỚI CHO TƯƠNG LAI CỦA CON CÁI CHÚNG TA ĐÃ THAY ĐỔI NHƯ THẾ NÀO?.....	64
CHƯƠNG 2: HỌC SINH THỜI ĐẠI NÀY CẦN BIẾT NHỮNG GÌ?.....	108
CHƯƠNG 3: CHÚNG TA LÀM THẾ NÀO ĐỂ GIÚP TRƯỜNG HỌC VÀ HỌC SINH CÓ TRÁCH NHIỆM GIẢI TRÌNH?.....	156
CHƯƠNG 4: “TRƯỜNG TỐT” TRÔNG NHƯ THẾ NÀO?.....	206
CHƯƠNG 5: CÁC LÃNH ĐẠO PHẢI LÀM GÌ?.....	275
CHÚ THÍCH.....	338
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	347
CHỈ MỤC.....	350

CÁC ẢN PHẨM CỦA GIÁO SU TONY WAGNER TẠI VIỆT NAM

Sách đã xuất bản:

1. *Cẩm nang cải tổ trường học*. Hà Nội: NXB Thời Đại, Viện Giáo dục IRED và Dtbooks, 2011.

Nguyên tác: *Change Leadership: A Practical Guide to Transforming Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 2005.

2. *Cách biệt toàn cầu về thành quả giáo dục*. Hà Nội: NXB Thời Đại, Viện Giáo dục IRED và Dtbooks, 2014.

Nguyên tác: *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need- And What We Can Do About It*. New York: Basic Books, 2008.

3. *Khai sinh nhà đổi mới*. Hà Nội: NXB Lao động xã hội và Alphabooks, 2014.

Nguyên tác: *Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World*. New York: Scribner, 2012.

4. *Làm thế nào để thay đổi trường học?*. Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia Hà Nội và Thanglongbooks (Quảng Văn), 2020.

Nguyên tác: *How Schools Change: Lessons from Three Communities Revisited (2nd)*. New York: Routledge, 2000.

5. *Bài học giáo dục từ nước Mỹ*, Thanglongbooks (Quảng Văn), 2020.

Nguyên tác: *Making the Grade: Reinventing America's Schools*. New York: Routledge, 2002.

Sách sắp xuất bản:

1. *Chuẩn bị hành trang cho trẻ bước vào kỷ nguyên Đổi mới sáng tạo*. Thanglongbooks (Quảng Văn), 2021.

Nguyên tác: *Most Likely to Succeed: Preparing Our Kids for the Innovation Era*. New York: Scribner, 2015.

2. *Học thuộc lòng: Câu chuyện của một nền giáo dục khác thường*. Thanglongbooks (Quảng Văn), 2021.

Nguyên tác: *Learning by Heart: An Unconventional Education*. New York: Viking, 2020.

TONY WAGNER

**BÀI HỌC
GIÁO DỤC TỪ NƯỚC MỸ**

MAKING THE GRADE

Hoàng Đức Long dịch

NHÀ XUẤT BẢN ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

16 Hàng Chuối – Hai Bà Trưng – Hà Nội

Điện thoại: Biên tập: (024) 39714896

Quản lý xuất bản: (024) 39728806; Tổng biên tập: (024) 39715011

Fax: (024) 39729436

Chịu trách nhiệm xuất bản:

Giám đốc – Tổng biên tập: PHẠM THỊ TRÂM

Biên tập chuyên môn: Trần Anh Đức

Biên tập xuất bản: Bùi Thu Trang

Thiết kế bìa: Nataly Trịnh

Trình bày: Nguyễn Nguyễn

Sửa bản in: Phạm Diệu Hào

In 1.500 cuốn, khổ 14,5x20,5 cm, tại Công ty CP In và TM Quốc Duy
Địa chỉ: Số 9, ngách 130/1, ngõ 130, phố Đốc Ngữ, P. Vĩnh Phúc, Q. Ba Đình, Hà Nội

Số đăng ký KHXB: 4243-2020/CXBIPH/05-324/ĐHQGHN

QĐXB số: 1399LK-XH/QĐ-NXB ĐHQGHN cấp ngày 23/10/2020

Mã ISBN: 978-604-315-154-1

In xong và nộp lưu chiểu năm 2020

LIÊN KẾT XUẤT BẢN



CÔNG TY CỔ PHẦN XUẤT BẢN VÀ GIÁO DỤC QUẢNG VĂN

Trụ sở chính: 150/31 Hoàng Công Chất, P.Phú Diễn, Q.Bắc Từ Liêm, Hà Nội
Tel: (84-24) 3797 0609 - Hotline: 0904 97 44 00
Chi nhánh Hà Nội: 102 Phố Viên, P. Phú Diễn, Q.Bắc Từ Liêm, Hà Nội
Hotline: 0934 64 14 89
Chi nhánh TP.HCM: 204 Nơ Trang Long, P.12, Q.Bình Thạnh, TP.HCM
Tel: (84-28) 6653 6566 - Hotline: 0961 91 76 91

Website: quangvanbooks.com
Email: editor@thanglongbooks.vn
Fanpage: fb.com/thanglongbooks