

FRANK H. T. RHODES

TẠO DỰNG TƯƠNG LAI
The Creation of the Future



Vai trò của các Viện đại học Hoa Kỳ

TẠO DỰNG TƯƠNG LAI

FRANK H. T. RHODES

TẠO DỰNG TƯƠNG LAI

(The Creation of the Future)

Vai trò của các viện đại học Hoa Kỳ



Hoàng Kháng

Tô Diệu Lan

Lê Lưu Diệu Đức

dịch

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN

THE CREATION OF THE FUTURE:

The Role of the American University

by Frank H. T. Rhodes

Copyright © 2001 by Cornell University

**Xuất bản theo hợp đồng chuyển nhượng bản quyền giữa
Cornell University Press và TT. VH-NN Đông Tây, 2008**

**Bản quyền bản tiếng Việt © nhóm chủ trương
và Cty TNHH TM-DV Văn Hoá CỬU ĐỨC, 2009**



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

Mọi ý kiến trao đổi xin gửi về:

sachdaihoc@gmail.com

MỤC LỤC

Lời cảm ơn, 9

Dẫn nhập, 15

Chương 1. Sự ra đời của các viện đại học Hoa Kỳ, 29

Chương 2. Các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ ngày nay, 67

Chương 3. Chuyển đổi tính chuyên nghiệp, 96

Chương 4. Khôi phục công đồng, 129

Chương 5. Dạy học như một thiên chức đạo đức, 157

Chương 6. Giáo dục bậc đại học, 211

Chương 7. Giáo dục chuyên nghiệp và sau đại học, 279

Chương 8. Chi phí giáo dục đại học, 326

Chương 9. Nghiên cứu: Sự tín thác của công chúng, 383

Chương 10. Phục vụ công chúng như một bổn phận xã hội, 436

Chương 11. Công nghệ thông tin, 479

Chương 12. Quản trị và lãnh đạo, 496

Chương 13. Viện đại học mới, 526

Phụ lục. Quy cách cho quan hệ đối tác, 562

Chú dẫn, 566

Bảng tra cứu, 584

LỜI CẢM ƠN

Viết một quyển sách về nơi mà mình đã làm việc cả đời là bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc đối với nhiều người, trong đó có những người trải qua nhiều thế kỷ đã tạo dựng và duy trì những viện đại học mà trước đây lần bây giờ chúng ta mang ơn rất nhiều, và tương lai chúng ta phụ thuộc sâu sắc vào đó. Đó cũng là việc thừa nhận tầm ảnh hưởng, vốn hiểu biết, và sự giúp đỡ mà rất nhiều trong số các thầy cô giáo, sinh viên, đồng nghiệp, cố vấn, và bạn bè của tôi đã – và vẫn đang tiếp tục – đem lại cho tôi mỗi ngày, trong suốt bao nhiêu năm.

Nếu để tự tôi thì rất có thể tôi chẳng bao giờ có bất kỳ mối liên hệ thực sự nào với các viện đại học. Tôi lớn lên ở nước Anh thời chiến, tốt nghiệp trung học vào cái mùa hè chứng kiến cuộc Chiến tranh Thế giới thứ hai đi đến hồi kết thúc. Kế hoạch của riêng tôi – tuy được xác định rõ ràng, nhưng chắc chắn là chịu ảnh hưởng của

tâm thức thời đại, cũng như mang nặng dấu ấn của truyền thống gia đình – là gia nhập quân đội và theo đuổi sự nghiệp sĩ quan chính quy. Ba mẹ tôi (khôn ngoan hơn tôi nhiều) lại nghĩ khác, và, sau nhiều lần nói chuyện với các thầy cô giáo của tôi – Colin Hey và A. L. McKenzie, những người biết tôi rất rõ – đã bảo tôi là nên đi học đại học trước rồi sau đó hãy bắt đầu sự nghiệp trong quân ngũ. Lạ thay, và trái ngược với sự suy xét cũng như tất cả những gì thuộc về bản năng của mình, tôi đã làm theo lời khuyên của họ. Họ đã đúng, còn tôi đã sai. Tôi sẽ không bao giờ hết biết ơn ba mẹ tôi vì sự khôn ngoan, tình yêu thương, và sự hỗ trợ của họ. Lời khuyên của họ đã mở ra một thế giới học hỏi và khám phá, công việc đã và đang mang lại niềm vui cho cuộc đời tôi.

Vì vậy tôi không giả vờ làm người quan sát bàng quan đối với các viện đại học. Tôi đã hết sức may mắn được nhìn các viện đại học từ nhiều góc độ, với tư cách là sinh viên đại học, sinh viên sau đại học, học giả hậu tiến sĩ, giảng viên, giáo sư, trưởng khoa, hiệu trưởng, viện phó phụ trách các vấn đề học thuật, viện trưởng, thành viên hội đồng quản trị, thanh tra độc lập, người kiểm định chất lượng giáo dục, người cố vấn, khoa học gia khách mời, học giả cao cấp của chương trình Fulbright, thành viên danh dự, và từ những góc độ khác nữa. Và tôi cũng có thêm được một lợi thế nữa là được làm thành viên của các viện đại học ở hai châu lục [Âu và Mỹ], và trở nên quen thuộc với cả những viện đại học ở những vùng đất khác. Tôi biết ơn sâu sắc những cơ sở giáo dục đại học

này, những thành viên hội đồng quản trị, sinh viên, giảng viên, và nhân viên ở đó, đặc biệt những người xưa nay là đồng nghiệp thân thiết của tôi.

Tôi đã hết sức may mắn được làm việc dưới quyền một loạt các “sếp” mà tôi đã học hỏi được nhiều từ họ, và từng người đã trở thành bạn thân của tôi. Frederick Shotton (đã qua đời) là vị trưởng khoa nơi tôi có công việc học đường đầu tiên: sinh viên minh hoạ trợ giảng. King Dunham (Sir Kingsley Dunham) là vị trưởng khoa ở viện đại học (Durham) nơi tôi lần đầu tiên được bổ nhiệm công việc giảng dạy toàn thời gian, và George W. White (đã qua đời) là vị trưởng khoa ở viện đại học (Illinois) nơi tôi có công việc giảng dạy toàn thời gian thứ hai. John Fulton (Lord Fulton, đã qua đời) là vị viện trưởng của viện đại học nơi tôi lần đầu tiên giữ vị trí quản lý cấp thấp (University of Wales–Swansea), và Bob Fleming (Robben W. Fleming) là viện trưởng của viện đại học (Michigan) nơi tôi lần đầu tiên giữ vị trí quản lý cấp cao. Eric Ashby (Lord Ashby, đã qua đời), cựu hiệu trưởng của Clare College và viện trưởng của Cambridge, là người mà tôi đã học hỏi được rất nhiều từ cuộc đời, các trước tác, và từ tình bạn với ông trong suốt những năm qua. Và các vị chủ tịch liên tiếp nhau của hội đồng quản trị ở Cornell, Robert W. Purcell (đã qua đời), Jansen Noyes Jr., Austin H. Kiplinger, Stephen H. Weiss, và Harold Tanner – các “sếp” của tôi ở Cornell trong suốt mười tám năm – đã và vẫn là nguồn động viên, cổ vũ không bao giờ cạn đối với tôi, với tình bằng hữu thấm thiết.

Khi viết quyển sách này tôi nhận được sự giúp đỡ lớn lao từ bốn người mà tôi mang ơn sâu nặng, cũng như từ những người khác mà tôi đặc biệt cảm kích. Connie Bart Kintner giúp đỡ tôi ở mọi thời điểm bước ngoặt, viết bản thảo đầu tiên cho một số phần trong hai chương, đọc và biên tập toàn bộ bản thảo một cách cẩn thận và tỉ mỉ; Lisa Bennett viết các hồ sơ giảng viên, thực hiện các cuộc phỏng vấn công khai làm nguồn tham khảo cho một số trích dẫn trong sách, đọc và biên tập bản thảo sơ khởi của quyển sách; Sam Siegel viết tài liệu mà sau đó là bản thảo sơ khởi của một phần Chương 8; và Joy Wagner, trợ lý điều hành của tôi trong hơn hai thập niên qua, người đã kiên nhẫn đánh máy đi đánh máy lại bản thảo này và đưa ra những nhận xét mang tính xây dựng, liên tục giục tôi hoàn thành quyển sách. Tôi biết ơn sâu sắc cả bốn người bạn tốt đó. Tôi cũng ghi nhận với hàm ơn sâu sắc sự ủng hộ tài chính của một quỹ tài trợ đã giúp có được sự hỗ trợ này. Tôi biết ơn William G. Bowen, chủ tịch của Andrew W. Mellon Foundation, Ronald G. Ehrenberg, giáo sư kinh tế lao động ở Cornell, và Grey Osterud, người đã đọc bản thảo và cho tôi những lời khuyên giá trị. Giáo sư David Lipsky, cũng ở Cornell, đã đặc biệt giúp đỡ tôi nhiều khi bàn về việc học từ xa. Tôi cũng biết ơn Rockefeller Foundation đã tạo cơ hội cho tôi ở Bellagio một tháng để viết bản thảo đầu tiên.

Tôi biết ơn những nhà xuất bản đã cho phép in lại trong quyển sách này một vài phần đã xuất hiện trong một số bài viết đăng trên nhiều ấn phẩm khác nhau, hay đã tạo nên chủ đề của những bài đó. Những bài đó là:

“The University and Its Critics,” trong *Universities and Their Leadership*, ed. William G. Bowen and Harold T. Shapiro (Princeton: Princeton University Press, 1998), 3–14; “The Advancement of Learning: Prospects in a Cynical Age,” trong *Proceedings of the American Philosophical Society* 142, no. 2 (June 1998), 218–243; “The Art of the Presidency,” trong *The Presidency* 1, no. 1 (1998): 12–18; và “Speedbumps in the Road Ahead,” trong *Trusteeship* (May/June 1999): 8–12, © 1999, Association of Governing Boards of Universities and Colleges.

Một người nữa mà tôi phải cảm ơn, người mà trong bốn mươi chín năm nay tôi vẫn học hỏi được mỗi ngày, người bạn thời sinh viên, người cố vấn, người đồng hành, và là người bạn trong hành trình học thuật dài lâu. Tôi biết ơn người đó sâu sắc. Đó là lý do tại sao quyển sách này dành tặng cho vợ tôi, Rosa.

FRANK H. T. RHODES

DẪN NHẬP

Viện đại học[†] là tạo tác quan trọng nhất của thiên niên kỷ thứ hai. Từ những bước khởi đầu hết sức khiêm tốn cách đây hơn chín trăm năm, đến nay nó đã trở thành chất xúc tác thầm lặng nhưng quyết định trong xã hội hiện đại, thành tố thiết yếu cho sự vận hành có hiệu

[†] Chúng tôi thống nhất sử dụng các danh xưng sau đây: viện đại học (university); trường/trường đại học (school, college, faculty); khoa (department). Người đứng đầu của các đơn vị này (theo thứ tự): viện trưởng (president, chancellor); hiệu trưởng (dean); trưởng khoa (department chair). Faculty, với tư cách là một đơn vị lớn hơn khoa nằm trong viện đại học, có khi được dịch là “phân khoa”; người đứng đầu là trưởng phân khoa (dean). Đối với một trường đại học (college) đứng riêng lẻ – tức là không nằm trong một viện đại học, người đứng đầu là hiệu trưởng (president). Ngoài ra, chúng tôi giữ nguyên tên riêng của các cơ sở giáo dục và của hầu hết các tổ chức khác để độc giả tiện tra cứu và tìm hiểu thêm. (Các ghi chú ở cuối trang do người dịch thêm vào; các ghi chú đánh số 1, 2, 3... của nguyên bản đặt ở cuối sách.)

quả và sự vững mạnh của xã hội. Viện đại học không đề xướng hành động chính trị cũng như chính sách của chính phủ, nhưng nó cung cấp kiến thức và dữ liệu để người ta dựa trên đó mà xây dựng những điều này. Nó không chế tạo ra các sản phẩm nhưng nó sáng tạo khoa học và công nghệ mà các sản phẩm phải phụ thuộc vào. Nó không sản xuất ra những tờ nhật báo, những tạp chí, hay những chương trình truyền hình được lưu hành rộng rãi, nhưng nó đào tạo những người làm công tác xuất bản, những nhà văn, nhà báo, và những nhà sản xuất. Nó giáo dục công chúng, trau dồi thị hiếu của người dân, và đóng góp cho sự vững mạnh của quốc gia vì nó nuôi dưỡng và đào luyện từng thế hệ những kiến trúc sư, những họa sĩ, những tác giả, những nhà lãnh đạo doanh nghiệp, những kỹ sư, những nông gia, những luật sư, những bác sĩ, những thi sĩ, những khoa học gia, những nhà hoạt động xã hội, và những nhà giáo – cũng như một chuỗi nối tiếp bền bỉ những người cổ xúy, những kẻ mộng mơ, những con người hành động, những kẻ bỏ học nửa chừng, những bậc cha mẹ, những nhà thuyết giáo, những bậc tiên tri, những nhà cải cách xã hội, những người có viễn kiến, và những tình nguyện viên – là những người thúc đẩy, tác động, và định hình tiến trình đời sống xã hội.

Không còn là một tháp ngà, viện đại học giờ đây thực hiện các dự án trình diễn về nông nghiệp trong vùng hoang mạc, vật lộn với những vấn đề xã hội ở vùng nội đô, phát triển những nguồn năng lượng thay thế, cung cấp dịch vụ chăm sóc sức khỏe phức tạp và hiện

đại nhất, theo dõi thiên tai, là nơi tổ chức và cung cấp thông tin cho những cuộc tranh luận về mọi chủ đề gây sóng gió trong đời sống công cộng, thực hiện phần lớn những nghiên cứu khoa học cơ bản và y sinh học, và, riêng tại Hoa Kỳ, giáo dục trực tiếp cho một nửa dân số và gián tiếp cho một nửa số dân còn lại. Trân trọng sự độc lập và quyền tự trị mà xã hội giao phó, suốt chín thế kỷ dài, viện đại học đã là nơi chốn của “sự truy vấn trọn vẹn và thẳng thắn, nơi sử dụng trí tuệ để giải quyết những vấn đề nhân sinh.”¹

Thực sự, các viện đại học Hoa Kỳ đang trải qua một thời kỳ thành công chưa từng có. Sinh viên tài năng khắp thế giới đang thi nhau xin theo học những chương trình mà các viện đại học này cung cấp. Như lời tổng kết gần đây của Stanley Ikenberry, chủ tịch của American Council on Education,² các viện đại học Hoa Kỳ “đang dẫn đầu cuộc chơi.”²

Vì tri thức đã trở thành động lực kinh tế thống lĩnh nên tầm quan trọng của viện đại học chỉ có thể gia tăng và ảnh hưởng của nó càng lớn mạnh trong thiên niên kỷ

¹ American Council on Education (ACE), được thành lập vào năm 1918, là tổ chức quy tụ hơn 1.800 trường và viện đại học có chương trình cấp bằng và đã được kiểm định chất lượng và các tổ chức, hội đoàn, và công ty hoạt động trong những lĩnh vực liên quan đến giáo dục đại học. ACE tiến hành các hoạt động nghiên cứu, đề xuất và ủng hộ những chính sách công, thực hiện những sáng kiến khác liên quan đến những vấn đề quan trọng trong giáo dục đại học, và đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực lãnh đạo trong lĩnh vực giáo dục đại học.

mới. Nhưng sự tăng trưởng đó sẽ diễn ra trong một môi trường biến đổi nhanh chóng. Nền giáo dục đại học (higher education)[†] Hoa Kỳ sắp trở nên phi điều tiết. Độc quyền mà các viện đại học được hưởng trong nhiều thế kỷ nay đã kết thúc, một thất bại trước những phương tiện học tập mới (công nghệ thông tin và Internet) và những nhà cung cấp dịch vụ giáo dục mới (nhất là những công ty tư nhân và những nhà hoạt động vì lợi nhuận). Các viện đại học từng kiểm soát việc tiếp cận kiến thức, thể hiện thông qua những thư viện nghiên cứu khổng lồ lẫn những kỹ năng chuyên môn và sự tinh thông của giảng viên.[‡] Họ nắm việc kiểm định, chứng nhận tốt nghiệp, và cấp chứng chỉ, đồng thời kiểm soát địa điểm, thời gian, cách thức, và nội dung học tập. Không còn như vậy nữa. Mô thức học tập truyền thống – những sinh viên ở độ tuổi vào đại học ghi danh theo học toàn thời gian ở những chương trình học nội trú, được thiết kế theo một trình tự cố định – đang bị thay thế bởi mô thức mới, theo đó việc học được thiết kế tùy theo nhu cầu của người học (on-demand), vào bất kỳ lúc nào, và thường là trực tuyến

[†] Higher education là giáo dục sau trung học (postsecondary) ở các trường đại học (college), viện đại học (university), trường đại học hệ hai năm (two-year college), trường chuyên nghiệp (professional school), học viện kỹ thuật (technical institute), và trường đào tạo giáo viên (teacher-training school). Chúng tôi dịch “higher education” là “giáo dục đại học,” tuy vậy, cụm từ này nên được hiểu theo nghĩa rộng hơn như vừa đề cập.

[‡] Giảng viên (faculty member) hay tập thể giảng viên (faculty) ở đây chỉ những người làm công việc giảng dạy và/hoặc nghiên cứu trong các cơ sở giáo dục đại học; phân biệt với nhân viên (staff).

(on-line) từ một “lĩnh vực kinh doanh tri thức” (knowledge business) có sức cạnh tranh ngày càng cao. Trong mô thức học tập mới này, những người mua kiến thức, thuộc mọi lứa tuổi và đều có ý thức về giá trị của đồng tiền mà mình bỏ ra, thu đắc những kỹ năng cần thiết để chuyển đổi nghề nghiệp và nhằm đáp ứng những yêu cầu luôn thay đổi của công việc.

Trong một thiên niên kỷ mà tri thức đã trở thành một loại vốn kinh tế mới, các viện đại học – các nhà cung cấp tri thức truyền thống – đối mặt với cả những thách thức vô cùng to lớn mà họ phải thích nghi lẫn những cơ hội vô cùng to lớn mà họ phải nắm bắt. Quy luật chọn lọc tự nhiên diễn ra trong xã hội theo một cách tinh vi hơn trong thế giới sinh học, nhưng chắc chắn là nó xảy ra. Muốn tồn tại đòi hỏi phải thích nghi; chỉ có những kẻ nào thích ứng tốt hơn với môi trường mới sinh sôi nảy nở. Kẻ nào không thích nghi được sẽ bị diệt vong.

Một số nhà phê bình sâu sắc ví viện đại học như loài khủng long – to lớn kèn càng, nguy nga theo kiểu hay hay là lạ của riêng nó, thậm chí còn dễ mến; đã phát triển thành rất nhiều những hình dạng khác nhau; thuộc hàng cổ xưa trong nhánh tiến hoá của nó; cách đây đã lâu từng không có ai có tầm thông lĩnh như nó; đã thích ứng một cách tuyệt vời với những điều kiện mà nay đang biến mất và do vậy chịu sự đe dọa đầy vì những thay đổi mau lẹ đã qua mặt nó; đang chờ đợi thiên thạch lao đến trong thời kỳ cuối kỷ Phấn trắng (Cretaceous). Họ thấy viện đại học không thích hợp với thế giới đang biến đổi này và kém thích nghi với công nghệ mới, với

kiến thức được giao ngay khi cần đến, kỹ năng được cung cấp theo yêu cầu, và việc học có tính đến hiệu quả về mặt chi phí. Nhu cầu trước đây của các viện đại học thực ra vẫn không mất đi – còn lâu mới mất đi. Mà đúng hơn là thời đại đã qua mặt con khủng long-viện đại học, với sự xuất hiện của những kẻ cạnh tranh lạnh lợi thuộc loài động vật có vú, ít tốn kém, và không mất nhiều chi phí hoạt động – những công ty “bào chế” kiến thức và những nhà kinh doanh thông tin để lấy lợi nhuận – đang vào chiếm chỗ, tranh ăn cỗ, huých nó ra.

Mặc dù có những ý kiến khác nhau, những nhà phê bình này nhìn chung đều phản ánh một quan điểm mà Peter Drucker là đại diện: “Ba chục năm nữa, những khuôn viên đại học rộng lớn sẽ trở thành phế tích. Các viện đại học sẽ không sống sót. Đó là một sự biến đổi lớn lao như khi loài người in được quyển sách đầu tiên... Chúng ta bây giờ đã bắt đầu cung cấp nhiều bài giảng và mở các lớp học bên ngoài khuôn viên đại học, thông qua vệ tinh hay những hệ thống thu phát hình hai chiều với chi phí thấp hơn nhiều. Trường đại học nội trú (residential college)[†] sẽ không còn tồn tại nữa. Các toà nhà như hiện nay trở nên không thích hợp một cách không gì cứu vãn

[†] Residential college là mô hình tổ chức dành cho một bộ phận của viện đại học, theo đó hoạt động học thuật được đặt trong khung cảnh cộng đồng gồm sinh viên và giảng viên. Ví dụ, Michigan State University có tất cả 17 college có chương trình đào tạo cấp bằng, trong đó có 3 trường nội trú: James Madison College (chuyên về khoa học chính trị), Lyman Briggs College (chuyên về toán và khoa học), và Residential College in Arts and Humanities (chuyên về các ngành nghệ thuật và nhân văn).

được và hoàn toàn không cần thiết... Tôi thấy hình thức viện đại học nghiên cứu (research university) ở Hoa Kỳ trong 40 năm qua là một sự thất bại. Những nhu cầu giáo dục lớn lao của ngày mai không phải là ở phương diện nghiên cứu mà là ở phương diện học tập.”³

Khi bàn đến những gì đang diễn ra ở các viện đại học công lập và tư thục hàng đầu, tôi tự giới hạn trong số chừng 125 cơ sở giáo dục đại học thường được gọi là “các viện đại học nghiên cứu hàng đầu” [của Hoa Kỳ] nơi các giáo sư và sinh viên sau đại học – các chuyên gia và giáo sư tương lai – đang tích cực tham gia vào những chương trình nghiên cứu và học thuật nhằm tạo ra tri thức mới và độc đáo cũng như vào những dịch vụ chuyên nghiệp (professional service), cùng với việc giảng dạy kiến thức đã được tích lũy từ trong quá khứ cũng như ở thời điểm hiện tại. Chính các viện đại học nghiên cứu đã thể hiện những biến đổi mạnh mẽ nhất, đặc biệt là từ sau Chiến tranh Thế giới thứ hai; chính các viện đại học đó cung cấp một loạt độc nhất vô nhị những nhà lãnh đạo có học vấn, vốn tri thức cho nhân loại, và những công tác phụng sự xã hội; chính những viện đại học đó sẽ ít có khả năng bị thay thế nhất bởi những phát triển trong công nghệ thông tin (mặc dù họ sẽ rất có thể là những tác nhân chính trong việc phát triển và ứng dụng công nghệ ấy); và tương lai của chính các viện đại học này phụ thuộc nhiều nhất vào sự hiểu biết và thiện chí của công chúng.

Trong quyển sách này, tôi dựa rất nhiều vào những kinh nghiệm của mình tại Cornell University, một viện

đại học độc lập nằm trong nhóm Ivy League,[†] nơi tôi đã phục vụ với tư cách viện trưởng trong suốt mười tám năm, cũng như tại University of Michigan, một viện đại học công lập xuất sắc, nơi trước đó tôi làm việc với vai trò giáo sư và nhà quản lý. Đó là những viện đại học mà tôi biết rõ nhất, và cũng chính những gì diễn ra giữa các viện đại học đó phản ánh nhiều trong số những xu hướng chính đang tác động đến nền giáo dục đại học Hoa Kỳ trong thế kỷ 21.

Khi nói về các viện đại học nghiên cứu, mà một số những hoạt động của các cơ sở này hiếm khi hiện hữu vào thời thanh niên của thế hệ ông bà của các sinh viên ngày nay, tôi phải khẳng định rằng các viện đại học ấy là một nguồn lực không thể thay thế, nói cho đúng là bảo vật của quốc gia và của thế giới, và giá trị của các cơ sở ấy phải được bảo tồn thông qua việc làm mới và cải tổ một cách đúng đắn, bắt đầu với việc công nhận trở lại rằng dạy học là một thiên chức đạo đức. Và nếu các viện đại học nghiên cứu đó tự làm mới được mình – áp dụng những phẩm chất xưa vào những thực tại mới – họ chắc chắn sẽ làm tăng lòng tin của công chúng vào công việc của họ. Công chúng hiểu biết theo trực giác – mà trong nhiều trường hợp không cần phải đọc Plato hay Jefferson – rằng giáo dục là nền tảng cơ bản nhất của

[†] Ivy League nguyên là tên của một đại hội thể thao quy tụ 8 cơ sở giáo dục đại học tư thục ở vùng Đông Bắc Hoa Kỳ, bao gồm: Harvard University, Yale University, University of Pennsylvania, Princeton University, Columbia University, Brown University, Dartmouth College, và Cornell University.

mọi trách nhiệm xã hội. Nếu không có giáo dục thì sẽ không thể có quốc gia dân chủ, cũng không thể có tự do cá nhân theo đúng nghĩa. Với giáo dục, một xã hội có thể thành tựu sự vĩ đại.

Các viện đại học chính là người gìn giữ kinh nghiệm của loài người, ở một mức độ không ai sánh bằng; là người bảo hộ và là người truyền đạt những điều tinh túy đã từng được suy nghĩ và được viết ra, đã được nói và được thực hiện; là hiện thân của tinh thần cởi mở, sự thảo luận có tính cách duy lý (rational discourse), và sự thể nghiệm. Họ còn là người phê phán chính cái vốn kiến thức mà mình bảo tồn và chính cái xã hội nuôi dưỡng mình. Chưa hết, các viện đại học còn chính là người sáng tạo ra tri thức mới, cái nhìn tươi mới, những kỹ thuật tân tiến, và những cách tiếp cận sáng tạo.

Có sự mâu thuẫn giữa việc tạo ra tri thức mới với việc bảo tồn những tri thức đang có, nhưng viện đại học phải chấp nhận cả hai vai trò này. Nguồn thác dữ liệu đang không ngừng gia tăng sẽ có giá trị hạn chế đối với những ai không có một nhận thức rõ ràng để phân biệt những xu hướng mâu thuẫn nhau và để phân xét những quan điểm trái ngược nhau. Thông tin vẫn chỉ là thông tin đối với người thiếu một nền tảng trong việc suy nghĩ có phê phán và thiếu vốn hiểu biết về cơ sở của tri thức. Những ai vật lộn với những vấn đề xã hội mà không có kiến thức về quá khứ sẽ thiếu một chiều kích thiết yếu. Những phát kiến mới trong một lĩnh vực thường mang lại một cách tiếp cận hoàn toàn mới cho những vấn đề thuộc một lĩnh vực khác. Chính điều này khiến cho cái

cộng đồng mà ta gọi là viện đại học quan trọng đến như thế: thử nghiệm, sàng lọc, tranh luận, tinh luyện, và áp dụng mọi góc cạnh của tri thức; phân tích và nêu lên mọi vấn đề; và thực hiện tất cả những công việc ấy trong tinh thần duy lý (rationality), chính trực (integrity), cởi mở (openness), và văn minh (civility).

Các viện đại học là các cộng đồng tranh luận và phát kiến. Nhưng họ không tồn tại biệt lập. Họ chứa trong mình mọi sự căng thẳng và mọi đường hướng của xã hội rộng lớn hơn của chúng ta, cùng những tranh luận ồn ào và ác ý mà những căng thẳng đó đôi khi tạo ra. Nhưng các viện đại học cũng đề cao sự công bằng, tính duy lý, và văn minh; họ có thái độ thân thiện đối với những bất đồng, những quan điểm khác biệt, những giải thích kinh chống nhau, và những cách tiếp cận khác nhau, bởi họ tin tưởng rằng, cuối cùng, sự hiểu biết nảy sinh từ những cuộc đối thoại trong cộng đồng. Xét việc các viện đại học đã không còn giữ được những tiêu chuẩn cao và thiên chức cao quý của chính mình, họ phải được phục hồi, không phải bằng việc cưỡng bức trở lại với sự thuần nhất và chính thống của thế kỷ 19, nay đã biến mất, mà bằng cách phục hồi cộng đồng học tập dựa trên sự can dự vào những vấn đề của thời đại chúng ta, trong khuôn khổ của những giá trị bền vững đã định hình cả nền đại học lẫn nền văn minh của chúng ta.

Tương lai của các viện đại học của chúng ta là một vấn đề không chỉ gọi sự quan tâm về mặt học thuật. Mức độ hiểu biết và ủng hộ mà công chúng dành cho các viện đại học sẽ quyết định việc liệu chúng ta bỏ bê một kho

báo đã phải mất hơn 350 năm để xây dựng hay khẳng định lòng tin vào tầm quan trọng của tri thức và giá trị của sự truy vấn trọn vẹn và thẳng thắn đã từng giúp các viện đại học của chúng ta làm tốt chức năng phụng sự xã hội. Các viện đại học của chúng ta cũng sẽ tiếp tục định hình cái kiểu xã hội mà chúng ta đang sống, kiểu quốc gia mà chúng ta hy vọng trở thành. Các viện đại học không chỉ có mỗi chức năng cung cấp những kỹ năng kỹ thuật tốt nhất, mà còn mang mỗi thế hệ mới đến với cộng đồng những học giả có kinh nghiệm, để suy nghiệm về những vấn đề lớn lao của cuộc sống và để đối đầu với những thách thức bao trùm của xã hội. Các viện đại học trang bị cho những học giả trẻ tuổi để họ có thể đóng một vai trò năng động, có trách nhiệm, và được chuẩn bị kỹ lưỡng trong việc giải quyết những vấn đề và những thách thức ấy. Trải nghiệm đó thúc đẩy đời sống và sự vững mạnh của quốc gia. Alfred North Whitehead[†] từng viết, “Nhiệm vụ của các viện đại học là tạo dựng tương lai, chùng nào mà những tư tưởng duy lý cùng những cách thức nhìn nhận văn minh có thể tác động tới việc ấy.”⁴ Đó là một nhiệm vụ vừa cực kỳ khó khăn vừa đầy hứng thú. Chúng ta phải xác định nó là như thế.

[†] Alfred North Whitehead (sinh năm 1861 ở Anh, mất năm 1947 ở Mỹ): nhà toán học và triết gia. Ông viết nhiều tác phẩm về đại số, logic, cơ sở toán học, triết lý khoa học, vật lý, siêu hình học, và giáo dục. Ông là đồng tác giả, cùng với Bertrand Russell, của bộ sách *Principia Mathematica* (Những nguyên lý toán học).

TẠO DỰNG TƯƠNG LAI

1

SỰ RA ĐỜI CỦA CÁC VIỆN ĐẠI HỌC HOA KỲ

Chất lượng cuộc sống mà người dân Hoa Kỳ được hưởng trong những năm đầu của thiên niên kỷ thứ ba này tùy thuộc phần lớn vào nền tảng rộng lớn mà các viện đại học Hoa Kỳ đã tạo lập trong suốt thế kỷ 20. Giáo dục đại học đã là con đường đưa tới sự tiến bộ và sự tham dự vào đời sống xã hội của vô số công dân và hàng chục nhóm dân nhập cư. Nó là con đường hội nhập xã hội của hàng triệu con người có xuất thân nghèo khó, là lò đào tạo những nhà lãnh đạo quốc gia trong mọi lĩnh vực của đời sống, là chìa khoá mở ra những dịch vụ chuyên nghiệp đã được cải thiện một cách sâu rộng, từ lĩnh vực chăm sóc sức khỏe cho đến công nghệ. Giáo dục đại học đã là nền tảng cho sự thịnh vượng kinh tế quốc gia đang vẫn ngày một tăng trưởng và thành công của

nền sản xuất, những cải tiến lớn lao trong các sản phẩm nông nghiệp và công nghiệp, và khả năng tiếp cận không thể ngờ được với những phương tiện thông tin liên lạc mới. Và vượt lên trên tất cả những lợi ích đó, các viện đại học Hoa Kỳ đã cung cấp cho nhiều thế hệ liên tiếp những cơ hội vươn tới những sự nghiệp có ý nghĩa, cơ hội phục vụ trong một xã hội tự do, và cơ hội tiếp cận những kinh nghiệm, khát vọng, và thành tựu phong phú của loài người. Dù với tất cả những khiếm khuyết của mình, nền giáo dục đại học Hoa Kỳ rõ ràng có một ảnh hưởng mãi mãi. Với một mức độ không có ở bất kỳ nơi nào khác, nó giáo dục một tỷ lệ dân số không ngừng tăng lên, và như thế nó cũng nuôi dưỡng tinh thần dân chủ và tiếp sinh khí cho quốc gia. Nền giáo dục ấy đào tạo lực lượng lao động, làm phong phú trải nghiệm cá nhân, và khai sáng đời sống công cộng. Nó khơi dậy lương tâm xã hội, trao truyền khả năng và truyền cảm hứng cho những thế hệ kế tiếp nhau.

Điều gì giải thích cho sức mạnh phi thường và đóng góp nổi bật của các viện đại học Hoa Kỳ? Nền đại học ấy đã hình thành như thế nào? Những lực lượng nào đã định hình sự phát triển của nó? Ngày nay nó có vị thế như thế nào để tiếp tục công hiến cho tương lai?

Nguồn gốc cổ xưa của các viện đại học cũng khó nhận diện như tổ tiên xa xưa của các giống sinh vật, và việc xác định nguồn gốc chính xác của loài người cũng như những giống loài khác đều dựa nhiều vào sự suy đoán. Lịch sử phát sinh giống loài trở thành những chủ đề tranh cãi kịch liệt, và thời đại chính xác của bất kỳ

một nhánh tiến hoá cổ xưa nào cũng thường là đầu mối của những cuộc tranh luận sôi nổi. Tìm hiểu nguồn gốc của các viện đại học Hoa Kỳ cũng giống như tìm hiểu nguồn gốc của loài người. Trong cả hai trường hợp, điều mà chúng ta có thể làm là chọn một vài cột mốc đáng chú ý trên con đường phát triển, những bước ngoặt trên hành trình lâu dài và trải ra đến hiện tại. Có lẽ chúng ta nên chọn năm viện đại học sau đây để đánh dấu con đường hình thành các viện đại học hiện đại của Hoa Kỳ: Bologna, Harvard, Virginia, Cornell, và Johns Hopkins.

Nằm ở chân những ngọn đồi bên dưới rặng núi Apennine trên vùng bình nguyên màu mỡ giữa hai con sông Reno và Savena là một thành phố khiêm tốn, mà lịch sử lâu đời của nó thể hiện một cách nhẹ nhàng qua vẻ ngoài của lớp gạch đã ngả màu. Những con đường có mái vòm dành cho người đi bộ với vẻ đẹp tráng lệ, những tháp canh và những toà tháp (hai trong số đó đang nghiêng với một mức độ nguy hiểm), rất nhiều những ngôi giáo đường mang phong cách kiến trúc Baroque và Phục hưng, những toà lâu đài quý phái, những quảng trường mệnh mông, tất cả những thứ đó mang lại một nét tương phản nhẹ nhàng với sự náo nhiệt của một thành phố công nghiệp hiện đại, sản xuất mọi thứ từ *pasta* cho đến hoá chất, từ xúc-xích cho tới giày dép. Chính ở nơi này, vào thế kỷ 11, các viện đại học phương Tây, tiêu biểu là University of Bologna, đã ra đời. Sinh viên từ khắp nơi ở châu Âu tìm đến Bologna, và đến giữa thế kỷ 12, người ta cho rằng số sinh viên ở đây đã lên đến xấp xỉ mười ngàn người. Tên tuổi và các loại huy

hiệu của những người được bầu làm đại diện cho quốc gia của họ nay vẫn hiện diện trên trần của một trong những toà nhà cổ nhất thành phố.

Viện đại học cổ xưa này không hề có một khuôn viên; nó cũng chẳng sở hữu toà kiến trúc nào. Nó là một cộng đồng lỏng lẻo những giáo sư và sinh viên (một *universitas magistrorum et scholarium*) nơi đó các giáo sư thường giảng dạy ngay trong những căn hộ của mình, và sinh viên nộp học phí cho từng bài giảng mà họ tham dự. Phải năm trăm năm sau University of Bologna mới có được những toà kiến trúc của riêng mình. Vậy có thể nói, cũng giống như những viện đại học cổ xưa hơn, Bologna – nói theo thuật ngữ chuyên ngành hiện nay – có đầy đủ những đặc điểm của một cộng đồng học tập ảo (virtual learning community), rất lâu trước khi nó chính thức được công nhận là một cơ sở giáo dục. Nó được chính thức công nhận lần đầu tiên bởi vị chủ quản (chancellor) của thánh đường địa phương, người cấp phép cho hoạt động giáo dục bên ngoài tu viện. Theo thời gian, vị giáo hoàng hay hoàng đế đương tại vị công nhận những cơ sở giáo dục nổi tiếng hơn và lâu đời hơn là những *studium generale*, nơi những người tốt nghiệp từ đó ra có quyền dạy học tại bất kỳ cơ sở giáo dục nào mà không cần phải được xem xét thêm.

Sự nở rộ của ngành nghiên cứu pháp luật ở Bologna trong khoảng năm 1000, một phần được kích thích bởi những tranh chấp pháp lý giữa giáo hoàng và hoàng đế, đã dẫn tới sự ra đời của viện đại học này. Vì vậy việc nghiên cứu về luật giáo hội lẫn luật dân sự đã nảy nở

song song với những hội đoàn sinh viên – Ultramontani và Citramontani – hoạt động để bảo vệ quyền lợi cho các thành viên của họ, nhiều người đến từ nước ngoài và nhiều người đã có địa vị và ở tuổi trưởng thành. Vào khoảng năm 1200, các phân khoa y học và triết học (các ngành khai phóng – liberal arts)* được thành lập, trong khi khoa thần học (theology) ra đời trễ hơn.

Bologna không phải là cơ sở giáo dục cổ xưa nhất hoạt động giống như một viện đại học. Salerno chẳng hạn đã có một trường y khoa danh tiếng ít nhất là từ đầu thế kỷ thứ 9. Các trung tâm học tập cao cấp đã tồn tại trong một số các thánh đường có quy mô lớn của thế giới Hồi giáo. Nhưng Bologna là nơi đầu tiên phát triển một loạt đầy đủ những lĩnh vực học thuật, các phân khoa có quy mô đồng đều, có cả những ngành khai phóng (liberal) lẫn những ngành chuyên nghiệp (professional), và có lẽ là nơi đầu tiên thiết lập những trường đại học do sinh viên điều hành và giảng dạy (student college) và hình thành một cơ cấu tổ chức hoạt động theo hình thức nghị viện, do một vị hiệu trưởng (rector) chủ trì.

* Liberal arts ngày nay bao gồm các ngành nhân văn (ngôn ngữ, văn chương, triết học, nghệ thuật), các ngành khoa học xã hội (kinh tế, xã hội học, nhân loại học, lịch sử, khoa học chính trị), và các ngành khoa học [tự nhiên] (toán học, vật lý học, sinh học, hoá học). Liberal arts còn thường được viết thành "liberal arts and sciences" hay "arts and sciences" (các ngành khai phóng và khoa học). Chương trình học khai phóng nhắm đến việc truyền đạt kiến thức tổng quát và phát triển những khả năng tri thức, không giống như những chương trình học chuyên nghiệp (professional), dạy nghề (vocational), hay kỹ thuật (technical) vốn nhấn mạnh đến sự chuyên môn hoá (specialization).

Theo sau việc thành lập Bologna là sự ra đời của nhiều viện đại học ở những thành phố khác của nước Ý – trong số đó có Reggio nell'Emilia, Modena, Vicenza, Padua, và Naples. Ở những nơi khác như Paris, Oxford, Cambridge, Valladolid, Salamanca, Seville, Coimbra, Prague, Cracow, Vienna, Heidelberg, Cologne, Louvain, Leipzig, và St. Andrews, các viện đại học cũng xuất hiện. Trong khoảng thời gian kéo dài hai thế kỷ, các viện đại học xuất hiện trên toàn châu Âu.

Vào năm 1636, định chế giáo dục mới này đến Bắc Mỹ, khi trường đại học đầu tiên của Hoa Kỳ được thành lập ở New Towne, Massachusetts, nằm trên bờ con sông Charles, phía bên kia thành phố Boston. Chính tại nơi này vào ngày 3 tháng 7 năm 1775, Washington tiếp nhận quyền chỉ huy đạo quân cách mạng lập quốc Hoa Kỳ. Hội đồng lập pháp và tư pháp (general court)[†] của bang Thuộc địa Massachusetts đã biểu quyết cấp ngân sách 400 bảng Anh để thiết lập một “schoale” (ngôi trường) hay “colledge” (trường đại học). Hai năm sau, địa điểm nơi thành lập ngôi trường đó được đổi tên thành “Cambridge” để vinh danh Viện Đại học Cambridge [ở Anh quốc], nơi nhiều nhà lãnh đạo bang thuộc địa này đã theo học. John Harvard, người tốt nghiệp từ Cambridge và là một mục sư Thanh giáo (Puritan), đã dành ra một

[†] Massachusetts General Court (gồm Thượng viện và Hạ viện) là cơ quan lập pháp hiện nay của tiểu bang Massachusetts. Vào thời còn là thuộc địa của Anh, cơ quan này còn kiêm cả chức năng tư pháp.

nửa sản nghiệp (gấp gần hai lần ngân sách của bang Thuộc địa Massachusetts) cùng với thư viện gồm 260 quyển sách của mình để hỗ trợ cho ngôi trường đại học non trẻ này. Mục đích của những người sáng lập Harvard được tóm tắt một cách đầy xúc động trong lời phát biểu của họ, “Sau khi Thượng Đế mang chúng ta đến vùng New England này một cách an toàn, và chúng ta đã xây dựng được chỗ trú ngụ, cung cấp mọi nhu yếu cho đời sống của mình, đã kiến thiết những nơi thuận tiện để thờ phụng các đấng Thiêng liêng, và đã thiết lập một Chính phủ Dân sự; Một trong những điều tiếp theo mà chúng ta khao khát và tìm kiếm là thúc đẩy Học tập và duy trì mãi mãi sự nghiệp ấy để đảm bảo cho sự Thịnh vượng; vì sợ rằng phải để lại một Hội đồng Mục sư thất học cho Nhà thờ một khi những Mục sư đương nhiệm của chúng ta về với Cát bụi.”¹ Vào năm 1642, Harvard cấp những văn bằng đầu tiên của mình – văn bằng cử nhân (bachelor of arts) – cho chín thanh niên. Bản hiến chương năm 1650 xác lập mục đích hoạt động của trường đại học[†] này là vì “sự tiến bộ của nền văn chương và nghệ thuật lành mạnh, và các ngành khoa học” cùng với “việc giáo dục thanh niên người Anh và người bản xứ... về kiến thức và lòng ngoan đạo.” Bản hiến chương ấy cũng lập ra một cơ cấu quản trị độc lập và tự duy trì bao gồm một hiệu trưởng, một thủ quỹ, và năm ủy viên để điều hành trường đại học dưới sự giám sát của một

[†] Chúng tôi dùng danh xưng “trường đại học” (college) cho Harvard ở thời kỳ đầu, người đứng đầu là “hiệu trưởng.” Lúc này Harvard vẫn chưa phát triển lên thành “viện đại học” (university).

hội đồng giám sát. Mặc dù ban đầu hội đồng giám sát gồm các thành viên đại diện cho chính quyền lẫn nhà thờ, về sau nó hoàn toàn có tính cách thế tục với các thành viên do các cựu sinh viên của trường bầu ra.

Theo sau Harvard là sự ra đời của các trường đại học thuộc địa (colonial colleges)[†] khác. Hoạt động của sinh viên tại các trường đại học khác nhau ấy giống nhau đáng kể, bao gồm việc tham dự có tính chất bắt buộc các buổi lễ tại nhà nguyện của trường, theo học một chương trình học cổ điển (classical curriculum), tham gia các hội đoàn văn chương ngoại khoá (nơi khuyến khích thành viên tranh luận, đọc sách, diễn giảng, và thực hiện những hoạt động khác), và khoá học quan trọng vào năm cuối chốt lại chương trình học là về triết lý đạo đức (moral philosophy) – niềm “vinh quang vĩ đại” của chương trình – thường do chính vị hiệu trưởng giảng dạy.

Trong quá trình tăng trưởng dân số và mở rộng biên cương, quốc gia Hoa Kỳ non trẻ đối mặt với nhu cầu không ngừng tăng lên về cả những công dân được giáo dục lẫn những chuyên viên được đào tạo. Một số tiểu bang, trong đó có Virginia, North Carolina, và Michigan, đã đóng góp vào công quỹ để đáp ứng nhu cầu này.

[†] Colonial colleges là chín cơ sở giáo dục được thành lập chính thức ở các bang thuộc địa trước Cách mạng Hoa Kỳ (1775–1783): New College (sau này là Harvard University), The College of William & Mary, Collegiate School (Yale University), Academy of Philadelphia (University of Pennsylvania), College of New Jersey (Princeton University), King's College (Columbia University), College in the English Colony of Rhode Island & Providence (Brown University), Queen's College (Rutgers University), and Dartmouth College.

Điều này dẫn đến việc thành lập những viện đại học công lập, hoạt động chủ yếu dựa vào ngân sách tài trợ của tiểu bang. Trong số những viện đại học như vậy, được biết đến nhiều nhất – mặc dù không phải là điển hình nhất – là University of Virginia, do Thomas Jefferson thành lập ở Charlottesville, dưới chân rặng núi Blue Ridge. Viện đại học này phản ánh giấc mơ của Jefferson. Chính Jefferson là người đã lập kế hoạch cho từng khía cạnh phát triển của nó, lựa chọn địa điểm, quy hoạch sơ đồ bố trí cho “ngôi làng học thuật,” thiết kế các toà nhà, lập ra chương trình giảng dạy, chọn sách cho thư viện, bổ nhiệm các giảng viên sáng lập và làm việc trong cương vị viện trưởng đầu tiên của viện đại học. “Viện đại học của Ngài Jefferson” được thiết lập vào năm 1819 và đi vào hoạt động trong năm 1825 với tám giảng viên. Bốn mươi năm sau, viện đại học này đứng hàng thứ hai về quy mô, chỉ sau Harvard.

University of Virginia có hai đặc điểm nổi bật. Không giống như những viện đại học khác cùng thời, viện đại học này không có tính chất tôn giáo và không bắt buộc sinh viên phải theo đạo.

Nó cũng thoát ly khỏi chương trình học cổ điển có sức mạnh chi phối vào lúc đó, bằng cách thiết lập tám trường (school), mỗi trường có một vị giáo sư đứng đầu, gồm cổ ngữ (ancient languages), sinh ngữ (modern languages), y học và giải phẫu học, luật, lịch sử tự nhiên, toán học, triết học tự nhiên, và triết lý đạo đức. Những trường này, được thiết kế để phát triển tùy vào khả năng

cho phép của ngân quỹ, về sau có thêm các trường thương mại, ngoại giao, và chế tạo. Việc phân loại phong phú những sản phẩm giáo dục này là để có thể áp dụng một chương trình học tập tùy chọn (elective), tương phản với những đòi hỏi cứng nhắc của các trường đại học khác. Kiến trúc của viện đại học cũng tương thích với chương trình giảng dạy; mỗi trường khu trú trong một toà kiến trúc riêng, sinh viên ở ngay trong khuôn viên đại học, cách nơi ở của những giáo sư của họ một “khoảng cách gần gũi có thể quan sát thấy.”

Xét mọi khía cạnh sáng tạo ấy, University of Virginia không phải là một hình mẫu để cho các cơ sở giáo dục đại học khác noi theo. Nó có phong cách đặc biệt đến mức lập dị. Chẳng hạn, Jefferson đã chống lại việc cấp bằng, xem chúng là “những vật trang trí giả tạo,” và mãi đến năm 1868 nhà trường mới cấp văn bằng cử nhân mặc dù đã cấp bằng M.D. (bác sĩ y khoa) vào năm 1828 và bằng thạc sĩ (master of arts) – văn bằng chủ yếu của trường – vào năm 1831.

Nhưng, sự gia tăng mạnh mẽ của công quỹ dành cho giáo dục đại học đã bắt đầu với Đạo luật Morrill (Morrill Act), được Tổng thống Abraham Lincoln ký ban hành vào năm 1862, theo đó liên bang cấp đất cho các tiểu bang để xây dựng những trường và viện đại học công lập. “Các trường và viện đại học được cấp đất” (land-grant colleges and universities) này được lập ra với mục đích cung cấp một “nền giáo dục có tính cách thực tiễn và khai phóng cho các tầng lớp kỹ nghệ trong nhiều ngành nghề và lĩnh vực chuyên môn khác nhau

của đời sống.”² Đạo luật này ra đời dẫn tới việc thành lập trong mỗi bang một kiểu trường đại học mới đặc trưng Hoa Kỳ. Có lẽ không có viện đại học nào có tính cách điển hình hơn Cornell University ở chỗ, một mặt, có sự hợp nhất giữa khát vọng học thuật với thực tiễn đời sống và, mặt khác, có sức mạnh phối hợp giữa hoạt động từ thiện tư nhân và ngân sách nhà nước.

Trong một tác phẩm rất có uy tín về chương trình học ở viện đại học, Frederick Rudolph đã mô tả sức ảnh hưởng của việc thành lập Cornell như sau:

Cornell đã kết hợp một cách sáng tạo nhiều ý tưởng năng động trong những hoàn cảnh mà hoá ra đã hữu dụng đến mức không ngờ... Andrew D. White, vị viện trưởng đầu tiên, và Ezra Cornell, người mà tên mình đã biến thành tên trường, trở thành những người xây dựng *viện đại học Hoa Kỳ đầu tiên* và vì thế cũng là những tác nhân của cuộc cách mạng cải tổ chương trình học...

Ezra Cornell, cổ đông lớn nhất của Western Union nhờ của cải và sức tưởng tượng của mình, đã biến những vốn quý ấy thành trợ lực biến đổi chương trình học trong các trường đại học Hoa Kỳ với câu nói nổi tiếng: “Tôi muốn xây dựng một cơ sở giáo dục mà nơi đó mọi người đều có thể học được về mọi ngành.” Andrew D. White, vị viện trưởng đầu tiên của Cornell, đã biến nền giáo dục cổ điển ở Yale, phương pháp đào tạo mang tính học thuật trong những viện đại học châu Âu, và kinh nghiệm trong vai trò giảng viên của Henry Tappan ở University of Michigan thành một giải pháp để tạo ra một viện đại học Hoa Kỳ vĩ đại.”³

Như vậy, với việc thành lập Cornell, một kiểu viện đại học mới đã ra đời. Khi Ezra Cornell nói về “mọi người,” ông hàm ý cả người giàu lẫn người nghèo – qua việc cung cấp việc làm và trao học bổng; nam cũng như nữ – qua việc xây dựng trường đại học dành riêng cho phái nữ (women’s college) như là một bộ phận không thể tách rời của viện đại học; “toàn thể những người da màu và toàn thể những người thuộc giới tính nữ” như cách nói của White.⁴ Ezra Cornell cũng nghiêm túc như vậy khi ông nói tới “mọi ngành,” bỏ qua những tranh luận mệt mỏi về việc chương trình học cổ điển truyền thống có liên quan như thế nào đến những ngành học hiện đại hơn. Luật và ngôn ngữ, nông nghiệp và kiến trúc, kỹ thuật và Anh ngữ đều chen vai thích cánh với nhau. Sinh viên được khuyến khích đưa ra những lựa chọn có hiểu biết trong phạm vi chín “khoa” (department) nhắm đến những ngành nghề chuyên nghiệp (professional career), trong khi sự phân chia các ngành văn chương, khoa học, và nghệ thuật cho phép những sinh viên không theo ngành nghề chuyên nghiệp có tới năm lộ trình hướng đến một chương trình học tổng quát. White tuyên bố, “Ngành học ra đời từ những nghiên cứu mà người ta ưa thích chứ không phải từ những nghiên cứu mà người ta miễn cưỡng làm.”⁵

Rudolph viết tiếp, “Trong lúc bỏ qua sự lựa chọn và chấp nhận mọi khả năng, White đã đưa ra một quyết định rất Mỹ, phù hợp với những ý hướng dân chủ của Ezra Cornell và những nghĩa vụ, tuy không được trình bày chính xác nhưng cũng đã rõ ràng, của Đạo luật Morrill 1862. “Tinh thần hướng nghiệp (vocationalism)

thực dụng, nghiên cứu khoa học, công nghệ ứng dụng, kiến thức cổ điển, và công tác học thuật ở viện đại học, tất cả đều được hoan nghênh.”⁶ “Chương trình học ở Cornell đã cân bằng một cách đầy sáng tạo tinh thần phóng khoáng của xã hội Mỹ, bản chất dễ thay đổi của những định hướng và những cơ hội trong xã hội ấy; nó làm một chân lý sinh sôi thành nhiều chân lý, làm một số ít nghề nghiệp hạn hẹp nảy nở thành vô số những con đường mới mẻ và đầy tự trọng giúp người ta tiến thân vào tầng lớp trung lưu.”⁷

Ezra Cornell và Andrew Dickson White còn kiên trì giữ vững một quan niệm khác nữa; viện đại học của họ phải có tính cách thể tục, với một hội đồng quản trị không có thành viên của giáo phái nào chiếm đa số. Như thế, Cornell khoan dung với mọi niềm tin tôn giáo, nhưng không đi theo con đường của bất kỳ giáo phái nào.

Về sau, Đạo luật Morrill 1862 được bổ sung hai văn bản pháp lý khác của cơ quan lập pháp liên bang: Đạo luật Hatch 1887 cung cấp ngân sách liên bang cho các trạm nghiên cứu và thử nghiệm (research and experiment station), trong khi Đạo luật Smith-Lever 1914 cung cấp ngân quỹ bổ sung cho các chương trình phổ biến kiến thức (extension),[†] nhằm đem những lợi ích của các nghiên cứu mới do trường đại học thực hiện đến với cộng đồng địa phương.

[†] Extension trước đây có nghĩa là việc ứng dụng những nghiên cứu khoa học và kiến thức mới vào hoạt động nông nghiệp thông qua chương trình giáo dục cho nông dân. Lĩnh vực “extension” ngày nay bao gồm nhiều hoạt động truyền thông và học tập do ⇒

Nhưng vào lúc Cornell được thành lập, chỉ có rất ít những nghiên cứu đáng để phổ biến. Các viện đại học giữa thế kỷ 19 đều là những cơ sở giảng dạy, nơi mà công việc học thuật (scholarship) của một người nào đó, tuy được kính trọng, vẫn được hiểu một cách chung chung là chỉ thể hiện năng lực cao trong lĩnh vực của người đó, dù là lý thuyết hay thực hành. Ngược lại, các viện đại học của Đức thời kỳ đó đã trở thành những trung tâm nghiên cứu và học tập sau đại học, ở một mức độ nào đó đã được kích thích bởi nhu cầu có các nghiên cứu khoa học và kỹ thuật của nền công nghiệp Đức. Nhiều giáo sư của các viện đại học non trẻ của Hoa Kỳ từng là sinh viên trong các trường sau đại học (graduate school) ấy ở Đức, và, một cách hầu như không thể nhận thấy, ảnh hưởng của nền học thuật Đức cùng những kiến thức mới mà nó tạo ra đã thấm dần vào chương trình giảng dạy trong các viện đại học Hoa Kỳ.

Rudolph nhận xét một cách châm biếm, “Hệ quả của việc ấy nói chung vẫn được mô tả một cách thích đáng là vừa có tính sáng tạo sâu xa vừa có tính hủy hoại kinh hồn.”⁸ Có tính sáng tạo vì chúng đã đưa tới sự bùng nổ kiến thức trong mọi lĩnh vực. Có tính hủy hoại vì chúng làm xói mòn niềm tin đang thịnh hành về sự thống nhất giữa các ngành khai phóng truyền thống và

⇒ chuyên gia từ nhiều lĩnh vực tổ chức cho người dân. Những lĩnh vực này bao gồm: nông nghiệp, tiếp thị sản phẩm nông nghiệp, bảo vệ sức khỏe, kinh doanh, v.v... Để tìm hiểu thêm về lĩnh vực hoạt động này, xem, ví dụ, trang mạng của Michigan State University Extension: <http://www.msue.edu>.

khoa học, và làm suy yếu vai trò trung tâm của tri thức nhân văn (humane learning). Sự chuyên môn hoá, chuyên nghiệp hoá, và nghiên cứu theo chuyên ngành hẹp tất cả đều rất phù hợp với các sinh viên đại học châu Âu, sản phẩm của những *gymnasium*[†] có những đòi hỏi khắt khe, nhưng chúng đã “làm cho các trường đại học, vốn là kho chứa những giá trị khai phóng và tri thức nhân văn của cả xã hội, bị tẻ liệt và bối rối.”⁹

Mức độ trầm trọng của vấn đề này được thể hiện ở bước ngoặt thứ năm của chúng ta, Johns Hopkins ở Baltimore, Maryland. Chính vai trò quan trọng của Baltimore với tư cách là một thành phố cảng và là đầu mối giao thương đã gián tiếp có những đóng góp đặc biệt đối với sự phát triển của các viện đại học Hoa Kỳ. Hệ thống cảng tuyệt vời của Baltimore từ lâu đã khiến thành phố này trở thành một trung tâm hàng hải quan trọng. Vị trí của nó trên con đường xuyên quốc gia cũng đóng góp thêm cho sự phát triển của thành phố này trong đầu thế kỷ 18. Nhưng khi việc xây dựng kênh đào Erie hoàn thành và đe dọa đến sự thịnh vượng của Baltimore, một nhóm các nhà đầu tư giàu có ở địa phương đã thiết lập tuyến đường sắt Baltimore & Ohio – tuyến đường sắt công cộng đầu tiên của Hoa Kỳ – để tăng cường giao thương với các bang miền Tây. Trong số những nhà đầu tư ấy có Johns Hopkins (1795–1873), người đã dành cả gia sản 7 triệu đô-la lẫn tên gọi của mình cho một viện đại học mới. Daniel Coit Gilman, vị

† Gymnasium ở Đức là trường học dành cho học sinh tài năng ở bậc phổ thông cơ sở và cao hơn.

viện trưởng đầu tiên của Johns Hopkins, lấy việc nghiên cứu học thuật tiên tiến, nghiên cứu khoa học, và học tập sau đại học làm mục tiêu chính của viện đại học, mặc dù Johns Hopkins cũng có một trường đào tạo sinh viên bậc đại học (undergraduate college). Mô hình Hopkins – nhấn mạnh đến việc nghiên cứu học thuật sâu sắc, học tập sau đại học, cấp bằng tiến sĩ, chuyên ngành chính (major) chuyên biệt đi kèm chuyên ngành phụ (minor) rộng mở, một tinh thần truy vấn tỏa khắp và một thái độ nghiêm túc đối với những mục đích đồng hành với tinh thần truy vấn ấy – nhanh chóng tạo được ảnh hưởng đối với những viện đại học mới và những trường đại học đầy khát vọng, cả công lập lẫn tư thục.

Rudolph kết luận, “Các vị viện trưởng của những viện đại học công lập... biết rằng những cơ sở giáo dục của họ chẳng thể là những viện đại học thực sự cho đến khi nào mà tinh thần Johns Hopkins cũng trở nên lan tỏa như tinh thần Cornell.”¹⁰ Đi vào hoạt động trước sự ca ngợi nhiệt liệt vào năm 1876, Johns Hopkins với mối quan tâm về nghiên cứu của mình đã được coi như khuôn mẫu cho một số viện đại học khác đang trong giai đoạn thai nghén – trong số đó có Clark University, Catholic University of America, và University of Chicago. Nhưng, mặc dù sự chìm đắm hoàn toàn trong nghiên cứu dẫn tới việc gạt đi mối quan tâm cần thiết đến sự phát triển của sinh viên bậc đại học và những nghiên cứu chuyên nghiệp đã tỏ ra không thành công, đóng góp lớn lao của Johns Hopkins đối với sự phát triển của các viện đại học Hoa Kỳ là đã thổi tinh thần nghiên cứu tiên tiến, truy vấn nghiêm túc, và nhấn mạnh đến

công việc học thuật vào cái mô hình Cornell vốn đặc trưng bởi khả năng tiếp cận (access) rộng rãi, những chương trình chuyên nghiệp và nghiên cứu học thuật rộng mở, cùng với tự trị đại học (institutional autonomy). Cho đến tận ngày nay, ảnh hưởng ấy của Johns Hopkins vẫn còn mạnh mẽ.

Tính đến hai mươi lăm năm cuối của thế kỷ 19, những đường nét tổng thể của các viện đại học Hoa Kỳ đã định hình. Viện đại học trở thành một cộng đồng học tập với khuôn viên (campus) có nhiều sinh viên nội trú, bao gồm cả một trường đại học nhấn mạnh đến việc giảng dạy sinh viên bậc đại học trong các ngành khai phóng và khoa học (liberal arts and sciences) lẫn những trường chuyên nghiệp và sau đại học, chú trọng đến giảng dạy lẫn nghiên cứu, cam kết thực hiện việc mở rộng khả năng tiếp cận của công chúng và phục vụ công ích. Cấu trúc này vẫn tiếp tục trong thế kỷ 21.

Tuy nhiên, các viện đại học Hoa Kỳ đương đại lại là một sản phẩm đặc biệt của thế kỷ 20 và nhất là trong vòng năm mươi năm qua. Có một số khuynh hướng cụ thể đã làm biến đổi hình dạng (shape), chứ chưa phải là cấu trúc (structure), của các viện đại học ấy.

Các viện đại học đã tăng cường tính bao hàm xã hội (social inclusiveness)[†] một cách có ý thức, với việc gia tăng đáng kể tỷ lệ dân số ở độ tuổi trung bình theo

[†] Social inclusiveness là khả năng thu nhận đầy đủ các thành phần xã hội vào trong một nhóm hay một cơ sở giáo dục.

học đại học và gần đây là sự gia tăng nhanh chóng những cơ hội học tập suốt đời (lifelong learning), bao gồm cả giáo dục thường xuyên (continuing education) trong các ngành nghề chuyên nghiệp lẫn học tập từ xa (distance learning).

Số lượng và quy mô của các cơ sở giáo dục cũng đã tăng lên để có thể thu nhận số sinh viên ghi danh ngày càng tăng và các cơ sở giáo dục cũng đa dạng hơn nhằm đáp ứng những nhu cầu và cơ hội giáo dục khác nhau.

Các viện đại học cũng đã chứng kiến tính bao hàm tri thức (intellectual inclusiveness) ngày càng tăng lên, với tính chuyên nghiệp ngày càng cao trong “những ngành nghề đã có từ lâu đời” như luật, y khoa, và kỹ thuật lẫn ở những ngành nghề mới như kiến trúc, quy hoạch đô thị, và kinh doanh, cùng với sự chuyên môn hoá và chuyên nghiệp hoá ngày càng tăng của các ngành học truyền thống.

Sau cùng, các viện đại học cũng đã chứng kiến sự bành trướng mạnh mẽ của khoa học và những ngành nghề dựa trên căn bản khoa học, nhờ nguồn tài trợ của chính quyền liên bang dành cho hoạt động nghiên cứu, và sức ảnh hưởng ngày càng tăng của chúng trong việc định hình nền văn hoá đại học.

Tôi sẽ bàn đến tính chuyên nghiệp và khoa học ở Chương 2 và 3. Trong chương này, tôi muốn khảo sát tác động của việc mở rộng khả năng tiếp cận của sinh viên và sự tăng trưởng của cơ sở giáo dục.

Các trường đại học thuộc địa, với khát vọng lớn nhưng quy mô nhỏ bé và phạm vi chương trình học khiêm tốn, có mục đích giáo dục hoàn toàn rõ ràng, tuyển sinh một cách chọn lọc, và có khối sinh viên thuần nhất. Mục tiêu của các trường đại học này được thể hiện tiêu biểu như lời phát biểu sau đây ở Yale, đó là: “Thanh niên có thể được dạy dỗ về các ngành khai phóng và khoa học, những kẻ mà nhờ ơn phước Thượng đế Toàn năng có thể được tuyển dụng phụng sự cho Nhà thờ và Nhà nước Dân sự.” Thành phần sinh viên chủ yếu trong các trường đại học thuộc địa là nam giới da trắng theo đạo Tin Lành.

Trong giai đoạn tiếp theo, nền giáo dục đại học Hoa Kỳ có mục đích lớn hơn, với khả năng tiếp cận mở rộng một cách đều đặn, và tính bao hàm không ngừng tăng lên. Đạo luật Morrill đã giúp thiết lập những viện đại học [được cấp đất] mới để giáo dục “những tầng lớp kỹ nghệ.” Những cơ sở giáo dục đại học như Cornell nồng nhiệt chào đón người giàu lẫn người nghèo, nam lẫn nữ, từ mọi chủng tộc và tôn giáo. So với các viện đại học châu Âu cùng thời, điều này thể hiện một mức độ phi thường về tính bao hàm. Thế nhưng phụ nữ và những người không phải là người da trắng vẫn còn là một thiểu số nhỏ bé và hiếm hoi trong các khuôn viên đại học. Phải mất thêm một nửa thế kỷ nữa trước khi có sự gia tăng đầy ngoạn mục của tính bao hàm.

Năm 1900, chỉ có 237.592 người cả nam lẫn nữ theo học đại học, chiếm khoảng 4 phần trăm dân số ở độ

tuổi học đại học. Năm 1940, tổng số sinh viên đăng ký theo học đã đạt tới con số 1,5 triệu, khoảng 12 phần trăm dân số ở độ tuổi học đại học. Việc thông qua Dự luật G.I. (G.I. Bill) vào lúc kết thúc Chiến tranh Thế giới thứ hai là quyết tâm của đất nước trong việc mở rộng phúc lợi của nền giáo dục đại học cho một tỷ lệ dân số lớn hơn, hỗ trợ cho các cựu chiến binh trở về, và nhờ thế đã làm gia tăng đáng kể số người theo học đại học. Năm 1998 chứng kiến mức kỷ lục 67 phần trăm học sinh tốt nghiệp trung học phổ thông theo học đại học, phần lớn trong số đó là những sinh viên theo học toàn thời gian những cơ sở giáo dục hệ bốn năm (four-year institution).

Nhưng tính bao hàm không chỉ liên quan đến tỷ lệ dân số theo học. Ba mươi năm trước, các viện đại học đã quyết tâm làm cho mình có tính cách Mỹ hơn. Sứ mệnh đó được chính phủ liên bang và các chính quyền tiểu bang hỗ trợ, kiểm tra, giám sát trên cơ sở một sự đồng thuận được chấp nhận rộng rãi về một tiền đề gồm có ba phần: giáo dục xây dựng nền tảng cho sự phát triển cá nhân, cho việc đào tạo các ngành nghề chuyên nghiệp, và cho sự tiến thân trong xã hội (social mobility); phụ nữ và các nhóm thiểu số, trước đây đã không được đại diện một cách đúng mức (historically underrepresented) trong các cơ sở giáo dục đại học cũng như trong vai trò lãnh đạo và thực hành nghề nghiệp trong xã hội; các viện đại học nên theo đuổi những chính sách tích cực để thu nhận những nhóm người này và nhờ vậy mà sửa chữa tình trạng không được đại diện đúng mức đã diễn ra trong quá khứ.

Mặc dù quan niệm hành động tích cực (affirmative action)[†] ngày nay là chủ đề kiện tụng và tranh cãi công khai quyết liệt, sự gia tăng đầy ấn tượng số lượng phụ nữ và các nhóm thiểu số trước đây không được đại diện đúng mức cả trong lĩnh vực giáo dục đại học lẫn trong đời sống công cộng là bằng chứng thành công của đề án này. Ngoài ra, đáng chú ý là có sự hiện diện ngày càng tăng những sinh viên xuất thân từ những gia đình có mức thu nhập thấp cũng như sự gia tăng số lượng phụ nữ và các nhóm thiểu số trong thành phần giảng viên. Cho đến gần đây, việc thu nhận sinh viên vào đại học vẫn theo án lệ từ vụ *Bakke*,[‡] một phán quyết 5 chống 4 của Tối cao Pháp viện Hoa Kỳ nghiêm cấm phân biệt đối xử về chủng tộc, nhưng cho phép sử dụng chủng tộc, bên cạnh những tiêu chuẩn khác, như một tiêu chuẩn thuận lợi trong việc tuyển sinh.

Tương lai của hành động tích cực vẫn không rõ ràng. Việc cử tri tiểu bang California bác bỏ quyền ưu tiên liên quan đến chủng tộc (với Proposition 209), Hội đồng Quản trị (Board of Regents) của University of California nghiêm cấm việc sử dụng quyền ưu tiên về chủng tộc trong tuyển sinh, và phán quyết mới đây của toà án trong vụ *Hopwood*,[§] liên quan đến việc thu nhận sinh

[†] Affirmative action (hay positive action) chỉ những chính sách nhằm đưa các yếu tố chủng tộc, sắc tộc, và giới tính vào xem xét trong một cố gắng nhằm đề cao cơ hội bình đẳng.

[‡] *Regents of the University of California v. Bakke* (1978).

[§] *Hopwood et al. v. State of Texas et al.* (1996).

viên vào University of Texas, đã ảnh hưởng sâu xa đến các viện đại học ở những tiểu bang này. Trong năm đầu tiên sau khi có những phán quyết ở Texas và California, số lượng sinh viên thiếu số nộp đơn và được tuyển vào học đã giảm đáng kể. Chẳng hạn, ở trường luật của University of Texas–Austin, một thời là nơi có số lượng đáng kể sinh viên da đen tốt nghiệp, số lượng tân sinh viên da đen được tuyển trong năm học 1997–1998 đã rớt xuống mức số không. Tại những viện đại học công lập hàng đầu của tiểu bang California như University of California–Berkeley và University of California–Los Angeles (UCLA), mức thu nhận nhóm sinh viên thiếu số không được đại diện đúng mức đã thực sự giảm so với mức trước khi có Proposition 209. Như vào năm 1999, số lượng ấy đã giảm 44 phần trăm ở Berkeley và 36 phần trăm ở UCLA.¹¹

Ngày nay, người ta đang đề nghị nhiều giải pháp thay thế cho chương trình hành động tích cực truyền thống. Một số người bênh vực cho việc sử dụng những tiêu chuẩn phi chủng tộc “dựa trên cơ sở tầng lớp” (class-based criteria) trong tuyển sinh, cho rằng điều đó vẫn có thể giúp tuyển được số lượng sinh viên tương tự với mức độ đa dạng chủng tộc hiện nay ở các cơ sở giáo dục đại học, vì xác suất theo đó các sinh viên da đen và sinh viên Hispanic¹ xuất thân từ những gia đình có thu nhập thấp là cao gấp ba lần các sinh viên khác. Tuy nhiên, điều mà

¹ Những người Hispanic là những người châu Mỹ nói tiếng Tây Ban Nha hay Bồ Đào Nha và hậu duệ của họ đang sống ở Hoa Kỳ.

những lập luận như thế này bỏ qua là những sinh viên gốc thiểu số này chỉ là một số rất ít những người có thu nhập thấp và nhiều sinh viên gốc thiểu số có điểm SAT⁺ tương đối thấp. Điều đó có nghĩa là để duy trì bất cứ một mức độ nào gần với mức độ hiện diện của sinh viên gốc thiểu số hiện nay, người ta cần phải thu nhận rất nhiều sinh viên có thu nhập thấp, và như vậy hạn chế nhiều hơn khả năng tiếp cận đại học của những sinh viên có thu nhập trung bình và cao hơn. Những người khác lại đề nghị sử dụng nguồn gốc địa lý – dựa trên mã vùng (zip code) – như một tiêu chí thu nhận, nhưng điều này có thể cũng mắc phải những khó khăn tương tự.

Ở đây sự bẽ tắc là có thật, và những hệ lụy thì thật nghiêm trọng. Cử tri California bác bỏ hành động tích cực và toà án tại những tiểu bang khác bác bỏ những tiêu chuẩn tuyển sinh dựa trên chủng tộc là những sự việc rõ ràng. Nhưng tất cả người dân Hoa Kỳ cũng có một nhu cầu rõ ràng như thế khi muốn được tiếp cận mọi nấc thang của lực lượng lao động chuyên nghiệp. Khả năng tiếp cận này là nền tảng cho một môi trường giáo dục hữu hiệu và toàn diện và cho một xã hội công bằng và hài hoà. Thế nhưng, dường như không có một tiêu chuẩn đơn giản thể hiện bằng những con số nào có khả năng đem lại điều đó.

May mắn thay, vẫn tồn tại một mô hình tuyển sinh thay thế. Nếu mỗi sinh viên nộp đơn xin vào học đều

⁺ Scholastic Aptitude Test (SAT) là một bài thi chuẩn hoá mà kết quả của nó được dùng để xét tuyển vào đại học.

được đối xử như một cá nhân – chứ không phải như là đại biểu của một chủng tộc hay như một điểm số trắc nghiệm vô hồn – và nếu việc thu nhận dựa trên việc xem xét các bài luận, thứ hạng trong lớp, báo cáo của giáo viên và của cố vấn học tập, hoạt động phục vụ cộng đồng và tư cách công dân, năng lực lãnh đạo, những hoạt động ngoại khoá, hoàn cảnh kinh tế xã hội, và những yếu tố khác, thì yếu tố chủng tộc vẫn có thể được xem xét bên cạnh các yếu tố khác. Ở nơi nào áp dụng mô hình này thì số lượng sinh viên da đen và sinh viên Hispanic tiếp tục tăng hoặc giữ được mức ổn định.

Hãy xét một ví dụ. Khoá học dự kiến tốt nghiệp vào năm 2000 của Medical College (Trường Y khoa) ở Cornell University có tới 7.602 ứng viên nộp đơn để giành 100 suất vào học. Các giảng viên của trường tiến hành 1.339 cuộc phỏng vấn và cuối cùng lớp học được chọn có 24 sinh viên da đen và Hispanic. Con số đó có được mà không dùng đến những hạn mức hay những ưu tiên, cũng không hề thu nhận những sinh viên thiếu năng lực hay thiếu tận tâm. Điều đó đạt được nhờ việc xem xét từng sinh viên một như một cá nhân, thể hiện cho một loạt những khả năng, kỹ năng, kinh nghiệm, hoàn cảnh, và tính cách – trong đó yếu tố chủng tộc có thể được xem xét một cách chính đáng như các yếu tố khác.

Ở những viện đại học công lập có quy mô lớn, nơi có quá đông sinh viên khiến khó thực hiện việc phỏng vấn từng cá nhân như thế, những chương trình mới tiếp nhận đồng loạt học sinh tốt nghiệp trung học nằm trong

nhóm 10 hay 20 phần trăm đứng đầu, bất kể điểm số kiểm tra của họ như thế nào, mới nhìn qua có vẻ đem lại những kết quả đáng khích lệ. Những chương trình này có những khiếm khuyết, cũng như những lợi ích. Ví dụ, những chương trình ấy không dấn động đến một vấn đề quan trọng là việc thu nhận sinh viên vào những chương trình chuyên nghiệp và sau đại học. Nói chung, những chương trình này thường bảo đảm việc thu nhận vào chỉ một trong số nhiều trường và viện đại học công lập, với kết quả là sự tập trung những sinh viên thiếu số ưu tú vào một số ít ỏi các trường và một “sự sổ tuột” những trường còn lại. Trong thời đại mà hơn 60 phần trăm học sinh tốt nghiệp trung học theo học đại học, những chương trình tiếp nhận này bỏ rơi nhiều sinh viên thiếu số có khả năng nhưng không nằm trong số 20 phần trăm đứng đầu ấy. Điều mà một số người cho rằng sẽ là một giải pháp dễ dàng cho bài toán duy trì cả sự thu nhận không phân biệt chủng tộc lẫn tính đa dạng của khuôn viên đại học hoá ra còn xa mới có thể là một biện pháp giải quyết được mọi khó khăn.¹²

Khi tính bao hàm ngày càng tăng thì quy mô của cơ sở giáo dục cũng lớn lên. Các trường đại học Hoa Kỳ thuở ban đầu là những cộng đồng nhỏ, gọn, và đồng nhất. Cách đây hai trăm năm, Harvard tuyển được khoảng 57 sinh viên; cách đây một trăm năm, số sinh viên là 3.373; còn ngày nay là 18.700, trong số đó có khoảng 6.800 sinh viên bậc đại học. Một thế kỷ trước, University of Michigan có 3.303 sinh viên theo học trong khuôn viên đặt ở Ann Arbor; ngày nay, viện đại học này

có khoảng 50.000 sinh viên theo học ở cả ba cơ sở, nằm ở Flint, Dearborn, và Ann Arbor. Hầu như bất kỳ trường hay viện đại học nào ở Hoa Kỳ cũng có câu chuyện tăng trưởng như thế, dù chi tiết có khác nhau.

Người ta cũng dễ dàng quên việc quy mô tăng lên như vậy đã làm biến đổi nền văn hoá đại học tới mức nào. Ví dụ, vào năm 1891, viện trưởng của University of Michigan, ông James Angell, không hề có thư ký riêng, tự mình viết thư tay để trả lời mọi thư từ, tự mình tuyển từng sinh viên vào học Literary College (Trường Văn khoa), giảng dạy các khoá học về luật quốc tế và lịch sử các hiệp ước, điều hành tất cả các buổi lễ tại nhà nguyện của viện đại học, và biết rõ từng người một trong số 103 giảng viên cũng như biết rõ hàng trăm sinh viên trong tổng số 2.420 sinh viên của trường. Howard Peckham bình luận, “Không có phần nào trong chương trình học được coi là xa lạ đối với ông ấy.”¹³

Chẳng còn lại mấy những điều quynh rũ như vậy trong các viện đại học ngày nay. Mặc dù theo thống kê toàn quốc, mức tuyển sinh trung bình của một cơ sở giáo dục đại học là 4.034 sinh viên, nhưng các viện đại học nghiên cứu thường có số lượng sinh viên lớn hơn nhiều: ví dụ, có tới 53 viện đại học có trên 25.000 sinh viên.

Tuy vậy, nếu như [một mặt] các viện đại học Hoa Kỳ đánh mất sự thân mật vốn có trong các cơ sở giáo dục đại học có quy mô nhỏ, thì [mặt khác] sự phát triển của nền giáo dục đại học đã mang lại những lợi ích vô cùng to lớn. Đi kèm tính bao hàm mới là những chương

trình giảng dạy mới, hầu hết những chương trình ấy có tính cách chuyên nghiệp hoặc kỹ thuật, đã đem lại nhiều lợi ích cho quốc gia.

Ví dụ, những thành công phi thường của nền y học trong thế kỷ vừa qua là hệ quả trực tiếp của Báo cáo Flexner (Flexner Report)[†] năm 1911. Vào năm 1900, việc đào tạo y khoa liên quan đến một hệ thống học việc, hầu như không có hoạt động giáo dục chính thức nào bên cạnh việc cùng tham gia hoạt động cứu chữa và điều trị, phần nhiều chỉ có hiệu quả rất hạn chế. Flexner không chỉ đề nghị chuyển toàn bộ việc giáo dục y khoa cho các viện đại học mà còn đề nghị liên kết việc giáo dục ấy với công việc nghiên cứu trong các ngành khoa học cơ bản, từ đó đã thực sự tạo bệ phóng cho những tiến bộ có tính cách mở đường trong y khoa.

Các ngành khác cũng đã áp dụng mô thức đưa việc đào tạo chuyên nghiệp (professional training) vào các viện đại học. Trong các viện đại học, việc giáo dục giúp chuẩn bị cho người học bước vào giai đoạn học tập các ngành nghề chuyên nghiệp (preprofessional education) liên kết với việc đào tạo chuyên nghiệp một cách có hệ thống; nghiên cứu được gắn với thực tiễn hoạt động của các ngành nghề chuyên nghiệp; những tiêu chuẩn đạo

[†] Tên đầy đủ: *Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching*. Đây là một nghiên cứu về giáo dục y khoa ở Hoa Kỳ và Canada do Abraham Flexner (1866–1959) viết và xuất bản vào năm 1910 (có nhiều tài liệu ghi năm công bố báo cáo là 1911).

đức được thiết lập bên cạnh kỳ vọng rằng việc hành nghề cá nhân sẽ phải gắn với công tác phục vụ công chúng (public service). Tất cả những phát triển như thế đã mang lại những lợi ích to lớn cho người dân nói chung.

Giáo dục chuyên nghiệp và công việc đào tạo phức tạp không còn bị giới hạn vào “những năm học đại học” hoặc thời kỳ còn theo học trên giảng đường. Ngày càng có nhiều chương trình giáo dục thường xuyên trong các ngành nghề chuyên nghiệp, thường là ở những địa điểm hẻo lánh, cùng với những khoá học nội trú ngắn ngày nhằm cập nhật kiến thức sau đại học, những khoá tập huấn nhằm giới thiệu những quy trình và tiến bộ mới, những nguồn tài liệu tham khảo, cũng như những dịch vụ tư vấn và cố vấn trực tuyến.

Sự ra đời của các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ phản ánh một mô thức không thấy có ở bất kỳ nơi nào khác về bất kỳ điều gì diễn ra với cùng mức độ như vậy. Ví dụ, ở châu Âu, vào lúc kết thúc thế kỷ 19, một nhóm không nhiều các viện đại học – trong số đó có Berlin, Cambridge, École Polytechnique, Göttingen, Heidelberg, Oxford, và Sorbonne – tiêu biểu cho một chuẩn mực mà tất cả những viện đại học khác khao khát hướng tới. Danh sách mười viện đại học hàng đầu thế giới lúc bấy giờ nhiều lắm cũng chỉ có từ một tới hai cơ sở giáo dục đại học của Hoa Kỳ. Chỉ một thế kỷ sau, một danh sách như thế có thể có tới hai phần ba hay nhiều hơn các viện đại học Hoa Kỳ.¹⁴

Những yếu tố đặc biệt nào đã tạo nên một sự chuyển biến như vậy? Sứ mệnh của cơ sở giáo dục (institutional mission) đóng một vai trò quan trọng. Cho dù được phát triển lên từ các trường đại học thuộc địa cổ xưa hơn (như Columbia, Harvard, Princeton, Yale), do những nhà hảo tâm hồi thế kỷ 19 sáng lập (như Chicago, Cornell, Duke, Hopkins, Stanford, Vanderbilt), hay do các tiểu bang lập ra nhằm đáp ứng nhu cầu của công chúng (California, Illinois, Michigan, North Carolina, Virginia, Wisconsin), tất cả các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ đều theo đuổi một sứ mệnh nghiên cứu; giáo dục đại học, sau đại học, và chuyên nghiệp; và, nhất là ở những viện đại học công lập hoạt động chủ yếu bằng ngân sách của tiểu bang (state university), theo đuổi một vai trò rộng lớn hơn trong hoạt động hướng ra công chúng (public outreach)[†] và phổ biến kiến thức (extension). Sự pha trộn các chức năng này tạo ra những căng thẳng – lựa chọn giữa nghiên cứu và giảng dạy là điều thường xuyên khiến người ta phàn nàn – nhưng chúng cũng làm phong phú lẫn nhau và thúc đẩy hợp tác giữa các ngành nghề chuyên nghiệp. Nghệ thuật trình diễn tồn tại bên cạnh luật và y khoa. Triết học và y tế công cộng cùng chia sẻ một ngôi nhà chung với kinh

[†] Outreach là hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ mà viện đại học thực hiện với những đối tượng bên ngoài. Nó liên quan đến việc tạo ra, truyền tải, áp dụng, và bảo tồn kiến thức nhằm mang lại lợi ích trực tiếp cho công chúng, theo những cách thức phù hợp với sứ mệnh của viện đại học. Để tìm hiểu thêm, xem, ví dụ, trang mạng của University Outreach and Engagement, Michigan State University: <http://outreach.msu.edu>.

tế học và kỹ thuật môi trường. Mọi ngành học, cùng với những sinh viên và giảng viên của mình, đều được bao trùm trong bầu không khí truy vấn và phát kiến thắm đẫm khắp khuôn viên đại học. Tất cả những điều này phát triển xung quanh cốt lõi là một trường đại học khai phóng và khoa học, một di sản vừa của các trường đại học thuộc địa, vừa của nhu cầu giáo dục một số lượng lớn những sinh viên đại học có những nền tảng kiến thức dự bị khác nhau. Số lượng sinh viên đại học đông đảo này, đại diện cho nhóm những người thuộc độ tuổi trung bình vào học đại học có tỷ lệ ngày càng tăng nhanh, đã khiến cho các viện đại học Hoa Kỳ trở nên khác biệt so với những cơ sở giáo dục tương tự nhưng có tính chọn lọc hơn và dành cho tầng lớp ưu tú hơn ở châu Âu, ít ra là cho đến vài thập niên gần đây.

[Mô hình] bảo trợ (sponsorship) các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ rất có tính chất đặc thù. Ở đây không hề có một cơ quan đỡ đầu, bộ giám sát, kế hoạch quốc gia hay một sự điều tiết nào của chính phủ. Được phân quyền, có sự độc lập mạnh mẽ, không chịu sự điều phối, mang tính cách đa nguyên, các viện đại học Hoa Kỳ biết tận dụng thời cơ, khéo thích nghi, giàu sáng tạo, và biết đáp ứng trước những vận hội mới. Ở Hoa Kỳ, mô hình nhà nước kiểm soát và tài trợ tập trung, vốn là đặc trưng của hầu hết các viện đại học châu Âu, được thay thế bằng một hệ thống phân quyền bao gồm 50 tiểu bang, mỗi tiểu bang đều có những nhu cầu và mục tiêu riêng, cùng một loạt những cơ sở giáo dục độc lập, mỗi cơ sở đều có những mục đích và truyền thống riêng. Mặc

dù về phương diện nội bộ, các viện đại học Hoa Kỳ – cho dù là tư thục hay công lập – đều có khuynh hướng chấp nhận một cơ cấu tổ chức hoạt động nói chung là giống nhau, nhưng sự độc lập của họ đối với việc kiểm soát và lập kế hoạch của chính quyền trung ương cho phép họ có một sức mạnh khó nắm bắt hơn so với những cơ sở giáo dục chịu sự điều tiết của chính phủ ở châu Âu, nơi mà các giảng viên thường là công chức (civil servant) và sự kiểm soát của chính quyền trung ương không chỉ giới hạn ở việc quản lý công tác tuyển sinh và chương trình học, mà còn mở rộng đến việc điều hành, phân bổ ngân sách, cũng như việc đánh giá từng khoa học thuật riêng lẻ. Điều mỉa mai là, trong khi các viện đại học cổ xưa hơn ở châu Âu – kể cả những viện đại học lớn nằm ở những đô thị của thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20 – được xây dựng với tính cách tư nhân bởi những dòng tu, những cá nhân, những thành phố, và những cộng đồng khác, sau này tất cả những viện đại học ấy đã được quốc hữu hoá một cách hiệu quả thành một hệ thống giáo dục đại học được lập kế hoạch một cách cứng nhắc, được phân bổ kinh phí, và chịu sự kiểm soát bởi một bộ ở trung ương. Ngay cả ở những quốc gia như Đức hay Thụy Sĩ, nơi các bang địa phương (*landes*) hỗ trợ các viện đại học, các bang ấy cũng chỉ tài trợ theo một kế hoạch quốc gia đã được xác định cụ thể.

Ngược lại, những viện đại học lớn hoạt động chủ yếu bằng ngân sách của tiểu bang ở Hoa Kỳ có khuynh hướng trở nên ngày càng đa dạng hơn, với mỗi bang hỗ trợ một phạm vi và một kiểu cơ sở giáo dục riêng, hầu

hết đều giành được một mức độ tự trị đáng kể. Khác với những hệ thống giáo dục “chỉ huy” theo kế hoạch của châu Âu và của những nơi khác, “hệ thống” giáo dục không theo kế hoạch (unplanned), khéo nắm bắt thời cơ (opportunistic), và đa nguyên (pluralistic) của Hoa Kỳ tỏ ra uyển chuyển, dễ thích nghi, và rất thành công.

[Mô hình] quản trị (governance) ở các viện đại học Hoa Kỳ cũng rất khác biệt. Ban quản trị điển hình trong các trường đại học thuộc địa, gồm những người có vị thế cao trong xã hội (“gentry”) và độc lập, đã phát triển thành hội đồng quản trị thể tục trong các viện đại học tư thục, nơi mà sự độc lập của họ đã trở thành một hình mẫu cho hội đồng quản trị của các viện đại học công lập nhìn chung là kém độc lập hơn, được bầu ra hay được bổ nhiệm thông qua những thủ tục chính trị. Những hội đồng quản trị này, mặc dù có chất lượng khác nhau, nói chung có nhiều quyền lực và quyền tự trị hơn nhiều so với những hội đồng quản trị tiêu biểu của các viện đại học ở những quốc gia khác. Vì hội đồng quản trị trong các viện đại học Hoa Kỳ đóng vai trò quan trọng trong việc phân định và cung cấp tài chính cho những viện đại học riêng lẻ của họ – trái ngược với việc phân phối những gì được cấp từ một bộ của chính phủ trung ương ở xa – nên họ hoà mình một cách mạnh mẽ và tức thời với những khát vọng và thành công của viện đại học của họ. Điều này dẫn tới sự cạnh tranh giữa các viện đại học với nhau ở một mức độ không hề có ở bất kỳ nơi nào khác, một điều mà, mặc dù vẫn có những điểm hạn chế của mình, đã là động lực thúc đẩy sự tiến bộ. Về mặt này,

những viện đại học tư thục lớn – như các viện đại học trong nhóm Ivy League, Stanford, Chicago, CalTech (Học viện Công nghệ California), MIT (Học viện Công nghệ Massachusetts), và một số viện đại học khác – đã là những viện đại học dẫn dắt sự phát triển, chẳng những đối với những viện đại học độc lập, mà còn cả đối với hầu hết các viện đại học công lập nữa. Chẳng phải các viện đại học tư thục ở các nước khác là không đáng chú ý, tuy nhiên số lượng ít ỏi các viện đại học ấy và vai trò cụ thể của họ (với các ngành nghề chuyên nghiệp được chuyên môn hoá như ở Pháp, Anh, Đức, và Thụy Điển; phục vụ cho những cộng đồng tôn giáo hay chủng tộc cụ thể như ở Canada; nhấn mạnh đến giáo dục đại học mở rộng như ở Nhật Bản, Brazil, và Venezuela) đã làm cho họ ít có ảnh hưởng hơn.¹⁵

Công tác lãnh đạo (leadership) trong các viện đại học Hoa Kỳ đã có một ảnh hưởng mạnh mẽ lên sự phát triển của các cơ sở này. Mặc dù nhiều người có thể cho rằng vai trò lãnh đạo của viện trưởng đã suy giảm so với thời của những nhân vật vĩ đại hồi cuối thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20, nhưng quyền lực của các vị viện trưởng trong các viện đại học Hoa Kỳ về thực chất vẫn còn lớn lao hơn đồng nghiệp của họ ở bất kỳ nơi nào khác. Được hỗ trợ bởi một tập thể giảng viên hùng mạnh và một hội đồng quản trị tận tâm, các vị viện trưởng của các viện đại học Hoa Kỳ đã định hình và thúc đẩy sự phát triển các viện đại học này đến một mức độ đáng kể. Andrew D. White ở Cornell, Charles Eliot ở Harvard, Daniel Coit Gilman ở Johns Hopkins, David Starr Jordan ở Stanford, và rất

những người khác đã nắm lấy trách nhiệm được gửi gắm cho họ và dẫn dắt những viện đại học của họ vươn đến tầm vóc vĩ đại.

Các viện đại học Hoa Kỳ vẫn còn là những tổ chức bí ẩn, nơi mà cấu trúc liên kết lỏng lẻo và phương thức tổ chức dựa trên tinh thần đồng sự (collegiality)[†] của nó phủ nhận những quy tắc quản lý lâu đời. Nhưng chính sự uyển chuyển trong cấu trúc nội tại của các viện đại học Hoa Kỳ đã nuôi dưỡng tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm (entrepreneurial spirit). Đơn vị tổ chức căn bản – khoa (department) – khác với thực tế ở nhiều quốc gia khác, không phải là lãnh địa do một vị giáo sư đơn độc chủ trì, đôi khi với bàn tay sắt, trong một giai đoạn không giới hạn và thường là kéo dài, mà là một liên minh của những người đồng nghiệp ít nhiều có sự bình đẳng và có tinh thần dân chủ, dù không phải luôn luôn như vậy. Vị trưởng khoa được bầu, là nhân vật đứng đầu giữa những người có cùng địa vị, chỉ phục vụ trong một nhiệm kỳ xác định – thường là từ ba đến năm năm – có thể được tái cử theo thoả thuận. Hệ thống này, mặc dù vẫn còn có những thiếu sót – thiếu tính liên tục và thiếu một sự lãnh đạo mạnh mẽ – lại có những thuận lợi lớn ở chỗ không cứng nhắc và ở những cơ hội khai phá và chấp nhận mạo hiểm mà nó đem lại cho mọi thành viên.

[†] Collegiality có nghĩa chung là sự tương tác mang tính hợp tác giữa các đồng nghiệp, ngoài ra còn có nghĩa là sức mạnh và quyền hành được chia sẻ giữa các đồng nghiệp với nhau.

Thang sự nghiệp học thuật cũng vậy; ở đó, học hàm giáo sư thực thụ (full professorship) có thể là khát vọng sự nghiệp không chỉ của một người mà là của hầu hết giảng viên. Cấu trúc này khích lệ người ta cố gắng liên tục, điều hoàn toàn tương phản với những cơ hội sự nghiệp bị giới hạn hơn trong thang học thuật truyền thống tại những quốc gia khác.

Trong khi vai trò của trưởng khoa trong các viện đại học Hoa Kỳ tương đối yếu hơn vai trò tương tự ở những quốc gia khác, văn phòng hiệu trưởng (dean)[†] lại có một đặc trưng là tương đối nhiều quyền hạn hơn, thể hiện mức độc lập cao về mặt tài chính và hành chính cũng như về trách nhiệm học thuật. Cũng vậy, điều này đã làm thúc đẩy ý thức về tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm và tinh thần sáng tạo học thuật. Đằng sau những thành công của các viện đại học Hoa Kỳ là sự lãnh đạo bền bỉ và viên kiến của nhiều thế hệ hiệu trưởng, những người đã thúc đẩy khát vọng và nuôi dưỡng tinh thần sáng tạo nơi những đồng nghiệp của mình.

Quy mô của hầu hết các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ đã là một yếu tố tích cực trong việc cho phép có một số lượng giảng viên đông đảo trong những ngành, nhất là các ngành khoa học và những ngành nghề dựa trên căn bản khoa học, nơi mà quy mô và tinh thần cộng tác là điều thiết yếu cho sự thành công trong nghiên cứu. Trong khi quy mô là điều kém quan trọng hơn trong các

[†] Dean là người đứng đầu của một trường/trường đại học/phân khoa (school, college, faculty) hay của một bộ phận (division) trong viện đại học.

ngành khai phóng hay nhân văn, quy mô lớn hơn của tập thể giảng viên trong những ngành dựa trên căn bản khoa học cho phép một mức độ chuyên môn hoá và mức độ cộng tác mang lại những lợi ích quan trọng trong hoạt động nghiên cứu. Tất nhiên, điều này không có nghĩa là một khoa vật lý với sáu chục giảng viên nhất thiết là mạnh hơn một khoa chỉ có ba mươi giảng viên, nhưng thật sự có rất ít những khoa nào nhỏ mà nổi bật.

Mô thức hỗ trợ của chính quyền liên bang dành cho các hoạt động nghiên cứu có ý nghĩa thiết yếu trong sự thành công của các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ. Một loạt các cơ quan quan liên bang khác nhau – trong số đó có National Institutes of Health (Viện Y tế Quốc gia), National Science Foundation (Quỹ Khoa học Quốc gia), Department of Defence (Bộ Quốc phòng), Department of Agriculture (Bộ Nông nghiệp), Department of Commerce (Bộ Thương mại) – đã hỗ trợ những khoản tài chính ở mức độ ngày càng tăng, nhắm đến những nhu cầu khác nhau của quốc gia, từ quốc phòng cho đến chăm sóc sức khỏe, từ bảo vệ môi trường và sản xuất nông nghiệp cho đến phát triển kinh tế khu vực. Hầu như tất cả những hỗ trợ ấy đều dựa trên những đề xuất nghiên cứu (proposal) do các giáo sư với vai trò là nhà nghiên cứu viết ra, chứ không phải từ những hợp đồng công việc do cơ quan tài trợ phác thảo, và việc tài trợ được quyết định dựa trên giá trị của đề xuất nghiên cứu, với mức tài trợ được duyệt xét và chủ yếu được quyết định bởi những ban thẩm định độc lập gồm những chuyên gia trong ngành. Mô thức này, được Vannevar Bush lần đầu đưa ra cách nay hơn nửa thế kỷ (xem

Chương 9), đã khiến cho đầu tư của quốc gia vào nghiên cứu mang lại lợi ích vô cùng to lớn.

Ở những quốc gia khác, hầu hết những loại nghiên cứu như vậy đều được thực hiện trong các viện nghiên cứu (institute) hoặc viện hàn lâm (academy) quốc gia, rất ít liên hệ với các viện đại học.

Điều nói trên chẳng thể nào có được nếu thiếu một tinh thần quyết thành công không nao núng và thái độ khai phá và chấp nhận mạo hiểm của các viện đại học. Truyền thống lâu dài về hỗ trợ tài chính mạnh mẽ của cựu sinh viên trong các viện đại học tư thục lớn, sự mở rộng cửa đối với những mối quan hệ đối tác với nhà nước và doanh nghiệp mà các viện đại học được cấp đất đã đi đầu thực hiện, và sự có mặt của những quỹ tài trợ từ thiện sẵn lòng chia sẻ công việc nghiên cứu và giáo dục thông qua việc hỗ trợ tất cả mọi thứ, từ những hệ thống kính viễn vọng trị giá hàng triệu đô-la cho đến những chương trình ngăn chặn tình trạng đói nghèo – và lạm dụng chất gây nghiện – trong vùng nội đô, tất cả tạo nên một cơ hội phi thường cho các viện đại học Hoa Kỳ.

Những yếu tố này, kết hợp lại với nhau, đã định hình lịch sử của các viện đại học Hoa Kỳ trong suốt thế kỷ qua. Tất nhiên, sẽ là thiếu thận trọng nếu cho rằng bất kỳ một yếu tố nào trong số những yếu tố này có tính cách quyết định. Chẳng hạn, những mô thức tổ chức và giám sát khá khác nhau vẫn được những tiểu bang khác nhau sử dụng trong việc hỗ trợ cho những viện đại học hàng đầu của mình. Nhưng sự kết hợp của những đặc điểm trên đã xác định những đặc tính riêng biệt của

những viện đại học thành công nhất. Không có kế hoạch, biết tận dụng cơ hội, được quản trị tốt, có được sự lãnh đạo hiệu quả, bảo thủ ở một vài khía cạnh này nhưng lại có tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm ở những khía cạnh khác, các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ là một trong những câu chuyện thành công lớn lao nhất của lịch sử Hoa Kỳ thế kỷ 20.

2

CÁC VIỆN ĐẠI HỌC NGHIÊN CỨU HOA KỲ NGÀY NAY

Các trường và viện đại học là một phần truyền thống trong bức tranh nước Mỹ. Đối với mỗi gia đình người Mỹ thì việc đưa đứa con đang học lớp 11 của mình, lòng đầy hăm hở đi tham quan các khuôn viên đại học, và đối với vô số những người khác thì các trận bóng bầu dục diễn ra giữa các đội bóng sinh viên vào những ngày cuối tuần mùa thu, các trận đấu vào ngày đầu năm mới, giải vô địch mùa xuân của NCAA,[†] và buổi lễ tốt nghiệp vào đầu mùa hè, là những sự kiện quan trọng của lịch trình hàng năm in dấu trong tiềm thức mỗi người. Khuôn viên đại học, với kiến trúc cổ uy nghi, với tháp chuông ngân vang trong những khoảng sân um tùm cây lá, huy hoàng

[†] National Collegiate Athletic Association (NCAA) là hiệp hội thể thao của các trường và viện đại học trên toàn nước Mỹ.

trong ánh nắng thu lấp lánh bất tận, là một phần trong tâm thức tập thể của chúng ta.

Sự thân quen này không có gì đáng ngạc nhiên. Ngày nay, có tới 4.096 trường và viện đại học ở Hoa Kỳ, gấp đôi con số cách đây 50 năm. Các trường và viện đại học tư thục, mặc dù chiếm hơn một nửa (58 phần trăm) trong tổng số các cơ sở giáo dục này, lại thu hút chưa tới một phần tư (22 phần trăm) tổng số sinh viên của nước Mỹ, giảm hơn một nửa trong vòng nửa thế kỷ qua.¹

Cùng lúc đó, tỷ lệ dân số ở độ tuổi học đại học ghi danh theo học đã tăng đáng kể, từ 30,2 phần trăm vào năm 1950 lên đến 43,5 phần trăm vào năm 1998. Số sinh viên đại học ở độ tuổi cao hơn còn gia tăng hơn thế nữa.²

Mức đăng ký theo học này đưa Hoa Kỳ trở thành một trong những nước có tỷ lệ dân số học đại học cao hơn bất kỳ nước nào khác trên thế giới: 32,1 phần trăm thanh niên hai mươi bốn tuổi ở Hoa Kỳ có bằng đại học đầu tiên. Chỉ nước Anh mới có tỷ lệ cao hơn – 35,1 phần trăm. Tỷ lệ này của Nhật Bản là 28,0 phần trăm, Na Uy là 25,8 phần trăm, Đức là 24,3 phần trăm, và Trung Quốc là 1,4 phần trăm.³

Quy mô trung bình của các cơ sở giáo dục đại học ở Hoa Kỳ cũng đã tăng lên trong khoảng chừng năm mươi năm qua, từ số lượng trung bình 879 sinh viên vào năm 1940 lên tới 4.034 vào năm 1998. Phần lớn những cơ sở nhỏ đều là tư thục. Chẳng hạn, trong số những trường và viện đại học có ít hơn 500 sinh viên, có tới 525 cơ sở là tư thục, trong khi chỉ có 85 cơ sở là công lập. Kể từ năm 1940, con số sinh viên thuộc phái nữ và thuộc

các sắc dân thiểu số vẫn tăng một cách đều đặn trong tổng số sinh viên theo học.⁴

Con số 4.096 trường và viện đại học ngày nay bao gồm những cơ sở giáo dục rất khác nhau, thế mà con số to lớn này còn chưa kể đến 6.737 cơ sở dạy nghề khác. Tuy nhiên, tất cả những cơ sở ấy đều đã tạo mọi điều kiện để sinh viên theo học, và tìm cách thu hút thêm sinh viên từ những nhóm người trước đây có ít người theo học. Lịch học linh hoạt, trợ giúp tài chính cùng với nhiều chương trình và hình thức đào tạo khác nhau đã giúp thúc đẩy quá trình này. Trong số 14,6 triệu sinh viên theo học trong các trường và viện đại học, có hơn 5 triệu sinh viên ở các trường đại học cộng đồng (community college),^{5,†} nơi cung cấp một nền giáo dục bổ túc sau trung học và rộng mở cho tất cả mọi người, cùng với một loạt rất nhiều chương trình dành cho những người có hoàn cảnh đặc biệt hoặc những người chưa theo học hay chưa hoàn thành những chương trình phổ thông (precollege curriculum) chính quy; đồng thời là nơi tạo ra

† Community college là cơ sở giáo dục công lập hệ hai năm cung cấp giáo dục sau trung học (postsecondary) và giai đoạn đầu của giáo dục bậc đại học (tertiary); trường cấp các chứng chỉ (certificate, diploma) và bằng cao đẳng (associate's degree). Sau khi tốt nghiệp từ trường này, một số sinh viên chuyển tiếp vào học ở một trường hay viện đại học hệ bốn năm trong khoảng thời gian từ hai đến ba năm để lấy bằng cử nhân. Community college đôi khi còn được gọi là junior college, technical college, hay city college; mặc dù tên gọi junior college nay chủ yếu dùng cho các cơ sở giáo dục tư thục hệ hai năm. Mô hình "community college" được du nhập và phát triển ở miền Nam Việt Nam trong những năm 1969–1975 ⇨

những cơ hội khá vững chắc để sinh viên chuyển sang học ở các trường và viện đại học hệ bốn năm. Số lượng sinh viên theo học ở các trường đại học cộng đồng và những trường đại học hệ hai năm (two-year college) khác đã tăng đột biến trong vòng năm mươi năm qua, từ 200.000 vào năm 1950 lên 5,5 triệu vào cuối thập niên 1990, chiếm 9 phần trăm tổng số sinh viên đại học trong năm 1950, 38 phần trăm vào năm 1996. Trong khi đó, số sinh viên theo học tại các viện đại học nghiên cứu, các trường đại học khai phóng (liberal arts college),^{*} các viện đại học có chương trình đào tạo bậc tiến sĩ, cũng như các trường và viện đại học có đào tạo thạc sĩ lại tăng trưởng tương đối chậm.

Một số chủ đề tôi muốn bàn tới – ví dụ như bản chất của việc giảng dạy hiệu quả – thì liên quan đến tất cả những cơ sở giáo dục nói trên. Những chủ đề khác,

⇒ với việc thành lập các trường đại học cộng đồng Tiền Giang (ở Định Tường, nay thuộc tỉnh Tiền Giang), Duyên Hải (Nha Trang), Kỹ thuật Sơ cấp Phú Thọ (Sài Gòn), Long Hồ (Vĩnh Long), Quảng Đà (Quảng Nam-Đà Nẵng), v.v... Khởi điểm là một nghiên cứu của ông Đỗ Bá Khê (1922–2005) vào năm 1969 (giữa lúc hội nghị hoà bình đang diễn ra ở Paris) mà các kết quả sau đó được đưa vào luận án tiến sĩ trình tại University of Southern California vào năm 1970 với nhan đề *The Community Junior College Concept: A Study of its Relevance to Postwar Reconstruction in Vietnam* (Khái niệm trường đại học cộng đồng: Nghiên cứu sự phù hợp của nó với công cuộc tái thiết hậu chiến ở Việt Nam).

† Liberal arts college là trường đại học nhấn mạnh đến việc học tập ở bậc đại học trong các ngành khai phóng (liberal arts); thường là trường nội trú, có tổng số sinh viên, quy mô lớp học, và tỷ số sinh viên/giảng viên nhỏ hơn so với các viện đại học.

cũng là những chủ đề chính của quyển sách này, chỉ áp dụng cho một nhóm nhỏ trong số các cơ sở giáo dục ấy mà thôi, đó là các viện đại học nghiên cứu.

Dĩ nhiên, trong một thể giới lý tưởng, sẽ là lập từ nếu nói một “viện đại học nghiên cứu” (research university), tương tự như khi nói một “nhóm nhạc rock âm nhạc” hay một “hoạ sĩ nghệ thuật.” Nhưng trong thế giới thực, không phải mọi ban nhạc rock đều có tài năng âm nhạc đáng kể, và không phải mọi hoạ sĩ có phong cách riêng đều có thể làm ra những hoạ phẩm thực sự có giá trị nghệ thuật. Và cũng không phải mọi viện đại học đều chuyên chú vào việc nghiên cứu, cho nên người ta dùng những định nghĩa khá tùy tiện dựa trên số liệu tài chính và tuyển sinh để nói là một viện đại học nào đó thực sự quan tâm đến việc nghiên cứu. Suy nghĩ vừa nói phản ánh niềm tin rằng nghiên cứu và giảng dạy, nghĩa là “phát triển và phổ biến tri thức,” sẽ củng cố lẫn nhau và sẽ được thực hiện tốt nhất bởi cùng những người trong cùng một cộng đồng, cùng chịu sự chi phối và dẫn dắt bởi niềm tin ấy, và làm việc tại cùng một nơi.

Chúng ta định nghĩa viện đại học nghiên cứu như thế nào? Điều gì phân biệt những cơ sở giáo dục này với những cơ sở còn lại? Các viện đại học nghiên cứu khác với các cơ sở khác chủ yếu ở chỗ có một số lượng đáng kể các sinh viên bậc tiến sĩ và có một cam kết mạnh mẽ đối với việc thực hiện nghiên cứu có tổ chức. Có chừng 125 cơ sở có thể được coi là thuộc nhóm các viện đại học nghiên cứu.

Ngay cả trong số này cũng đã bao gồm nhiều viện đại học khác nhau. Một số là viện đại học công lập – có cả thầy 86 – và số khác là tư thục. Một số viện đại học, ví dụ như Catholic University of America, có mối liên hệ sâu đậm với tôn giáo. Một số khác, ví dụ MIT và CalTech, chủ yếu chuyên về nghiên cứu khoa học và công nghệ. Một số viện đại học mà ai cũng biết: Harvard, Stanford, Michigan, và Berkeley. Số còn lại thì hầu như không ai biết trừ những ai có mối liên hệ với những nơi này. Một số viện đại học có quy mô khổng lồ: khuôn viên chính của University of Minnesota và Ohio State University mỗi nơi có tới hơn 50.000 sinh viên. Những viện đại học khác lại có quy mô khiêm tốn: chẳng hạn Rice University chỉ có khoảng 4.000 sinh viên.

Nhóm các viện đại học này có tầm ảnh hưởng to lớn, vừa là người dẫn dắt cho các trường và viện đại học khác vừa là nơi tập trung phần lớn những nghiên cứu do các cơ sở giáo dục đại học trên toàn quốc thực hiện. Chẳng hạn, theo những số liệu gần đây nhất có được, chi tiêu cho nghiên cứu và phát triển ở nhóm 100 viện đại học hàng đầu chiếm 72 phần trăm tổng ngân sách dành cho nghiên cứu khoa học và công nghệ thực hiện trong các viện đại học vào năm 1996, và khoảng 77 phần trăm trong tổng chi tiêu cho nghiên cứu và phát triển vào năm 1997.⁶ Các viện đại học nghiên cứu cũng là những nơi đào tạo ra đại đa số những người có học vị tiến sĩ và những người có bằng cấp chuyên nghiệp (professional degree): khoảng ba phần tư của toàn bộ tiến sĩ (những người tương lai sẽ là giảng viên của tất cả

các trường và viện đại học) và khoảng 35 phần trăm của toàn bộ những người có các bằng cấp chuyên nghiệp.

Ở cấp độ lớn lao hơn, những người tốt nghiệp từ số ít các viện đại học hàng đầu này chính là chỗ trông cậy của quốc gia để có được thành công trong việc thực hiện những chức năng hàng ngày của mình. Sản xuất, kinh doanh, dịch vụ chăm sóc sức khỏe, nông nghiệp, hệ thống luật pháp, nghiên cứu, bảo tồn, nghệ thuật, thiết kế và quy hoạch, và còn nhiều nữa – tất cả đều dựa vào các viện đại học này và những người tốt nghiệp từ đó, để có được không chỉ phần lớn những người có bằng cử nhân chuyên nghiệp mà còn hầu như toàn bộ những người có văn bằng chuyên nghiệp tương đương tiến sĩ hay những văn bằng tiến sĩ khác của nước nhà.

Dĩ nhiên, kể cả trong cái nhóm hạn chế này cũng không có gì có thể đồng nhất với cái gọi là “Viện Đại học Hoa Kỳ” (The American University). Tuy vậy, hầu hết mọi người đều hình dung các viện đại học Hoa Kỳ là các cơ sở giáo dục quan trọng, với khuôn viên lâu đời, sinh viên đông đảo, ký túc xá lớn, đa ngành đa lĩnh vực, các chương trình sau đại học, các trường chuyên nghiệp, và một sự cam kết chú trọng cả việc giáo dục ở bậc đại học lẫn nghiên cứu. Những người khác mô tả các viện đại học ấy với lời lẽ ít ca ngợi hơn. Charles Clotfelter từng viết, “Với những đặc trưng của một thành phố có quy mô nhỏ, với tính chất phức tạp như của một tập đoàn lớn, với sự phức tạp về mặt công nghệ như của một chương trình thám hiểm không gian, với vẻ cuốn hút lạ

kì như của một tu viện thời trung cổ, và với âm mưu chính trị như được mô tả trong tiểu thuyết của Trollope, các viện đại học nghiên cứu hiện đại ở đất nước này thật sự là một định chế lạ thường.”⁷

Quy mô, phong cách, và sự đồng dạng

Mặc dù có những đóng góp thật sự quan trọng, các viện đại học nghiên cứu chỉ chiếm một góc nhỏ nhoi trong hệ thống giáo dục đại học ở Hoa Kỳ. Trước khi bàn đến các viện đại học nghiên cứu, tôi muốn nói đôi điều về các cơ sở giáo dục gần gũi với họ, tức là hơn 3.900 trường và viện đại học khác. Khi quy mô và số lượng của các trường và viện đại học tăng lên, người ta có thể cho rằng những gì các cơ sở ấy mang lại cũng sẽ gia tăng về mức độ đa dạng và dồi dào. Trong một số trường hợp thì đúng là như vậy. Chẳng hạn, sự gia tăng nhanh chóng số lượng các trường đại học tư thục hệ hai năm và các trường đại học cộng đồng phản ánh sự thừa nhận giá trị của việc cung cấp những kỹ năng kỹ thuật gắn liền với những cơ hội việc làm tại địa phương, cũng như đem lại cơ hội giáo dục có tính chất đại chúng hơn. Những trường này có sự đa dạng và thể nghiệm sáng tạo. Đó là một trong những câu chuyện thành công của quốc gia nhưng không được ghi lại.

Nhưng một trong những hệ quả ngoài dự định – và đầy nghịch lý – của việc tăng số lượng sinh viên là xu hướng tiến tới sự đồng dạng (uniformity) trong phong cách (style) giáo dục. Và ở các viện đại học cũng như

hiều trường đại học trước đây mà bây giờ tuyên bố mình là “viện đại học,” xu hướng này càng đặc biệt rõ nét. Một loạt các viện đại học mới giờ đây chen vai thích cánh với các viện đại học nghiên cứu có uy tín mà hầu hết đều đã tồn tại trên cả thế kỷ nay. Mô hình của các viện đại học nghiên cứu lâu đời hơn đã được nhiều trong số các viện đại học mới này áp dụng rộng rãi.

Việc phát triển nhiều trường đại học sư phạm (teachers' college) công lập trước đây thành những viện đại học thể hiện sự thừa nhận chung của các cơ quan lập pháp cấp tiểu bang về nhu cầu mở rộng cơ hội giáo dục bậc đại học và giáo dục chuyên nghiệp cho người dân địa phương. Nhưng thật ngạc nhiên là sự gia tăng của những “viện đại học mới” này mang lại rất ít thay đổi trong đề tài và phong cách giảng dạy. Mục tiêu phiên diện của mỗi cơ sở giáo dục mới ấy dường như chỉ là để trở thành một Harvard khác, cung cấp càng đầy đủ càng tốt những chương trình từ giáo dục đại học truyền thống cho đến sau đại học và giáo dục chuyên nghiệp. Mặc dù đây đó chúng ta vẫn thấy có trường hợp ngoại lệ, dùng cảm nham ngoài sự đơn điệu của bức tranh giáo dục, nhưng nhìn chung, ấn tượng lớn nhất về những viện đại học mới này là sự giống nhau trong phong cách và sự đồng dạng thiếu sáng tạo trong nội dung. Ngay cả những trường và viện đại học do nhà thờ lập ra trước chiến tranh,[†] từng đem lại sự đa dạng và niềm tin vào công cuộc giáo dục, dường như đã đánh mất sự vững

[†] Cuộc nội chiến giữa miền Nam và miền Bắc Hoa Kỳ (1861–1865).

vàng về mặt tri thức của mình. Có lẽ, theo một ý nghĩa nào đó, Kingsley Amis đã đúng khi tiên đoán rằng “nhiều hơn sẽ thành tẻ đi,” ít ra là xét về sự đa dạng trong giáo dục.

Có thể lập luận rằng sự khao khát “trèo lên nấc thang học thuật” này là đáng khen ngợi; rằng điều này chẳng có hại gì; rằng sự tìm tòi đó sẽ được sàng lọc và được phán xét, những ý tưởng được phê bình kịp thời, và qua đó người ta sẽ học được những bài học quý giá. Điều này đúng trong khoa học và những lĩnh vực liên quan. Mỗi phát kiến và giả thuyết mới nhanh chóng được xem xét kỹ lưỡng và phân tích cặn kẽ. Nhưng trong những lĩnh vực khác, như Alan Wolfe và các cộng sự lập luận, “hệ thống này thường tạo ra những kết quả tai hại” khi việc nghiên cứu học thuật mà nó tạo ra ngày càng có tính chất “tự tham chiếu” (self-referential), cuộc tranh luận càng trở bị giới hạn hơn, và giới quan sát ngày càng bị thu hẹp lại.⁸ Chính lúc đó, công chúng cũng như sinh viên – bậc đại học lẫn sau đại học – sẽ chịu thiệt thòi.

Suy nghĩ thông thường cho rằng nghiên cứu – cho dù chất lượng như thế nào đi nữa – đều cao quý hơn giảng dạy, trong nhiều trường hợp đã làm giảm mối quan tâm đến trách nhiệm thiết yếu là giảng dạy (điều mà nhà trường có thể đã có một thành tích nổi bật trong thời gian dài) và làm tăng sự chú tâm vào các hoạt động nghiên cứu và đào tạo sau đại học (điều mà nhà trường có thể không đủ điều kiện để thực hiện). Điều này dẫn đến việc các cơ sở giáo dục và các cá nhân nhấn mạnh một cách vô lý đến việc nghiên cứu, trong khi mất mạnh

thực sự của họ là giảng dạy – và vẫn nên là giảng dạy. Dĩ nhiên, về nguyên tắc, chúng ta bao giờ cũng cần thêm tri thức mới, nhưng thường thì lợi lộc về mặt tri thức có được thông qua việc thay đổi vai trò của nhà trường như vậy không đáng với sự mất mát về thời gian cũng như về sự chú tâm vào việc giảng dạy xuất sắc và lợi ích của sinh viên. Giáo dục sau đại học, như Pelikan nhận xét, không phải là sự mở rộng của công việc giảng dạy ở bậc đại học của vị giáo sư, mà là sự mở rộng công việc nghiên cứu của vị giáo sư đó.⁹ Nếu không có những hoạt động nghiên cứu có chất lượng thì cũng không thể có một chương trình sau đại học có chất lượng.

Thế nhưng, dù có cả quá trình Harvard hoá những viện đại học đầy khát khao này, các trường và viện đại học Hoa Kỳ vẫn thể hiện một tính cách đa dạng và đa nguyên đáng kể: công lập và tư thục, lớn và nhỏ, thành thị và nông thôn, đại cương và kỹ thuật, tôn giáo và thế tục, nam nữ học chung và riêng cho mỗi giới. Sự đa dạng đó, vốn rất khác với những hệ thống chịu sự quản lý ở những quốc gia công nghiệp khác, xứng đáng được coi trọng; đó là một hệ thống lành mạnh. Ở trong mỗi loại hình, từ các trường đại học hệ hai năm, các trường đại học dành cho nữ giới, các viện đại học được cấp đất, các trường đại học khai phóng, các viện đại học hệ bốn năm, đến các hệ thống viện đại học có nhiều khuôn viên đại học, đều có những điển hình về những cơ sở giáo dục phát triển mạnh mẽ đang thực hiện xuất sắc những vai trò mà họ đã chọn. Đó là lý do tại sao sự chệch hướng một cách thiếu suy nghĩ trước đây của quá nhiều cơ sở

giáo dục nhắm đến việc phát triển những khoá học mới ở bậc chuyên nghiệp sau đại học cũng như việc bổ sung những chương trình tiến sĩ chuyên biệt đã là một xu hướng có giá trị rất đáng ngờ. Đất nước cần nhiều hình thức giáo dục sau trung học khác nhau, mỗi hình thức ấy đều phải có thể mạnh và tính hiệu quả trong vai trò riêng của nó. Sự phong phú của những hình thức giáo dục khác nhau này, và với rất nhiều cơ hội mà nó đem lại cho sinh viên, dường như sẽ tăng lên cùng với sự chuyên môn hoá mạnh mẽ hơn trong chức năng cũng như sự phân chia trong vai trò của các cơ sở giáo dục trong những năm sắp tới.

Đối với tôi, dường như việc có sự cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục này, giữa những cơ sở cùng loại lẫn khác loại, không phải là không có ích lợi đối với sinh viên nói riêng và công chúng nói chung, cũng như không có sự cạnh tranh nào trong lĩnh vực công nghiệp mà không đem lại lợi ích cho công chúng. Sự cạnh tranh trong cả hai lĩnh vực này đều là liều thuốc có hiệu lực để trị chứng tự mãn và kém hiệu quả. Dĩ nhiên, đối với các trường và viện đại học công lập, hoạt động nhờ tiền đóng thuế của dân, sự sao chép ẩn dưới danh nghĩa cạnh tranh có thể vừa tốn kém vừa lãng phí. Giải pháp ở đây chắc chắn là không xoá bỏ cạnh tranh bằng sự quản lý áp đặt nào đó, mà là khuyến khích cạnh tranh và đòi hỏi có quan hệ đối tác (partnership) lẫn năng lực chịu trách nhiệm (accountability).

Vậy để tôi nói cho rõ là, khi tập trung vào các viện đại học nghiên cứu, tôi không cổ xúy việc xem các viện

đại học này như là hình mẫu hay khuôn vàng thước ngọc cho tất cả các cơ sở giáo dục còn lại. Thay vì vậy, chúng ta cần mong đợi và khuyến khích một sự đa dạng sâu sắc và lành mạnh trong số các cơ sở giáo dục.

Các viện đại học nghiên cứu

Định nghĩa tùy tiện về viện đại học nghiên cứu dựa trên số lượng bằng tiến sĩ mà nó sản sinh ra và mức hỗ trợ của liên bang dành cho nghiên cứu thể hiện một phần tính chất cốt yếu của nó, nhưng chỉ một phần mà thôi. Viện đại học nghiên cứu là một cơ sở giáo dục quan trọng tham gia một cách nghiêm túc không chỉ vào việc nghiên cứu mà còn vào mô thức thực tập và cộng tác một cách chính quy về mặt học thuật nhằm đào tạo ra những người có học vị tiến sĩ, đồng thời nó phải có đủ khả năng cạnh tranh về chất lượng hoạt động để thu hút cả sinh viên sau đại học lẫn sự hỗ trợ dành cho nghiên cứu của chính quyền liên bang trong một hệ thống cạnh tranh dữ dội dựa trên việc xem xét thành tích nghiên cứu trước đó và sự thẩm định của đồng nghiệp. Việc xem lướt qua những đặc điểm này – quy mô đáng kể, tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu, có nhiều sinh viên sau đại học, và thành công trong việc thu hút các nguồn tài trợ từ bên ngoài, đặc biệt là từ chính quyền liên bang – có khuynh hướng chỉ được coi là để tiện cho việc phân loại nhằm nhận diện một viện đại học nghiên cứu. Nhưng những đặc điểm ấy cũng xác định tính chất của viện đại học nghiên cứu và làm dấy lên một vài căng thẳng khiến một số người chỉ trích quan ngại.

Quy mô, một mặt có vai trò thiết yếu trong việc mang lại số lượng đáng kể giảng viên, nhân viên, sinh viên, và cơ sở vật chất, mặt khác lại kéo theo những vấn đề về sự biệt lập tri thức (intellectual isolation), phân mảnh ngành học (disciplinary fragmentation), và phân hoá mục tiêu (multiplicity of aims). Chẳng hạn, sự gần gũi và tinh thần đồng sự, vốn là một trong những thế mạnh của một trường đại học khai phóng điển hình, sẽ không dễ có được trong một viện đại học lớn. Ở một viện đại học lớn, những điều này phải được nuôi dưỡng và vun xới bởi những sáng kiến, đôi khi khá gượng gạo, nếu muốn có được ích lợi từ những quan điểm trái ngược và cách tiếp cận liên ngành vốn hết sức hữu ích trong giảng dạy lẫn nghiên cứu. Thành công của nhiều nghiên cứu phụ thuộc vào một tiêu điểm chính xác và hẹp, nhưng việc hiểu thấu đáo các vấn đề rộng lớn hơn của cuộc sống đòi hỏi người ta phải có một tầm nhìn rộng rãi hơn.

Một số người coi tầm quan trọng của hoạt động nghiên cứu và sự hiện diện đông đảo của các sinh viên sau đại học trong khuôn viên đại học là làm giảm vai trò trung tâm của giáo dục bậc đại học. Chắc chắn, họ tạo ra một cộng đồng mà trong đó việc giáo dục các sinh viên bậc đại học không còn là mối quan tâm chung duy nhất. Thay vào đó là một ý thức rộng lớn hơn về mục đích chung – nghiên cứu và phát kiến – len vào mọi ngóc ngách, và giúp sinh viên đại học trải nghiệm một phong vị riêng biệt và phong phú. Trong cộng đồng nghiên cứu này, nơi không còn có sự cách biệt giữa người dạy và

người học, mà ai cũng là học giả (scholar), người sinh viên đại học được lặn hụp trong bầu không khí khám phá và phát kiến cá nhân đủ để tạo nền tảng cho thái độ học tập suốt đời. Và, trong khi các sinh viên sau đại học cạnh tranh để thu hút sự chú ý của các giảng viên, họ cũng đóng vai trò giảng viên và người hướng dẫn hữu ích cho sinh viên đại học. Chắc chắn vai trò giảng dạy của họ cũng đã bị một số người phê phán, và vai trò ấy đòi hỏi cả sự đào tạo lẫn sự giám sát cẩn thận từ các giảng viên để bảo đảm là nó mang lại hiệu quả.¹⁰ Tuy nhiên, công bằng mà nói, tinh thần truy vấn được thúc đẩy bởi hoạt động nghiên cứu trong các khuôn viên đại học là một tài sản to lớn, không chỉ đối với kinh nghiệm của sinh viên đại học, mà còn đối với toàn thể xã hội nói chung.

Việc cạnh tranh tìm nguồn tài trợ cho nghiên cứu là một phần của một mô thức cạnh tranh rộng lớn hơn giữa các cơ sở giáo dục đại học trong mọi lãnh vực, từ chất lượng phòng ốc trong ký túc xá cho tới hoạt động thể thao liên trường. Bên cạnh sự thái quá thỉnh thoảng diễn ra trong hai lĩnh vực này, phần lớn các hoạt động cạnh tranh ấy nói chung là lành mạnh. Chẳng hạn trong việc xin tài trợ cho nghiên cứu, thành công phụ thuộc vào chất lượng các đề xuất nghiên cứu của các giảng viên, vốn dĩ được đánh giá bởi các hội đồng gồm những chuyên gia trong ngành. Bản chất khai phá và mạo hiểm của các đề xuất nghiên cứu này và sự cẩn trọng của các hội đồng khi xem xét và đánh giá là một trong những thế mạnh của hoạt động nghiên cứu ở đất nước này. Không có quốc gia nào mà nghiên cứu cơ bản lại được

thực hiện trong các viện đại học ở mức độ cao như Hoa Kỳ. Ở các nước khác, phần nhiều những nghiên cứu do chính phủ tài trợ được thực hiện trong các phòng thí nghiệm của chính phủ, nơi mà sự chỉ đạo và một mức độ quan liêu không thể tránh khỏi đã ngăn cản sức sống và tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm (entrepreneurism) có trong quan hệ đối tác giữa chính quyền liên bang và các viện đại học ở Hoa Kỳ. Mặc dù gần đây hệ thống này gặp đôi chút căng thẳng, nó vẫn là một mô hình hiệu quả và có năng suất, như được thể hiện, chẳng hạn, bởi sự thống trị áp đảo của Hoa Kỳ trong việc sản sinh những người đoạt giải Nobel, hay bởi sức mạnh của Hoa Kỳ trong những ngành công nghiệp do các viện đại học phát triển như công nghệ sinh học. Ngày nay, khoảng 10 phần trăm tổng kinh phí nghiên cứu ở các viện đại học là do doanh nghiệp cung cấp, và trong khi điều này không phải là không có những căng thẳng nhất định, con số đó chắc chắn còn tăng lên trong tương lai.

Dĩ nhiên, dù thành công đến mấy đi nữa, không hệ thống nào là không có mặt trái của nó. Đi kèm với kinh phí liên bang dành cho nghiên cứu là gánh nặng to lớn liên quan đến luật lệ (regulation) và năng lực chịu trách nhiệm. Hệ thống này có thể bị lạm dụng bởi cả chính quyền (chính phủ và Quốc hội) lẫn các viện đại học, và nó có thể bóp méo những ưu tiên của viện đại học lẫn những ưu tiên của cá nhân nhà nghiên cứu. Một số khoản hỗ trợ của liên bang cho hoạt động nghiên cứu gần đây có xu hướng chuyển sang mô hình mua kết quả nghiên cứu hay các dịch vụ thay vì tài trợ cho các đề xuất

do nhà nghiên cứu khởi xướng, trong khi mức hỗ trợ cho chi phí nghiên cứu gián tiếp (chi phí vận hành cơ sở vật chất, tài nguyên thư viện, v.v...) đã ở mức khiến nhiều viện đại học than phiền rằng họ buộc phải lấy từ các nguồn khác để trang trải những chi phí này. Từng mỗi quan ngại đó đều có thực, nhưng với tất cả những mặt bất toàn của nó, mô hình hỗ trợ liên bang dành cho các đề xuất nghiên cứu từ các viện đại học vẫn là một trong những thể mạnh lớn nhất và đáng chú ý nhất của các viện đại học Hoa Kỳ.

Những căng thẳng cố hữu khác trong các viện đại học nghiên cứu ít lộ rõ hơn, nhưng không hề kém phần hệ trọng. Tầm ảnh hưởng ngày càng tăng của nghiên cứu, cùng với sự tập trung và sự tiết giảm (reductionism) thường thấy của nó, đã làm giảm tầm ảnh hưởng từng có một thời của các ngành khai phóng trong các viện đại học xét về mặt tổng thể, trong khi sự gia tăng của tính chuyên nghiệp và của khoa học đã làm giảm đi vai trò của các ngành khai phóng trong giáo dục bậc đại học. Sự suy giảm đó, trong khi có lẽ tiên đoán được, cũng không nên coi là không tránh khỏi, vì những mối quan tâm rộng lớn hơn về đạo đức và tính chất gắn kết tri thức từ lâu thể hiện ở các ngành khai phóng chưa bao giờ quan trọng như bây giờ trong việc hành nghề và trong đời sống xã hội. Các viện đại học nghiên cứu có một cơ hội đặc biệt để nắm lấy những mối quan ngại và những cách nhìn đó để hướng đến giải quyết những vấn đề cấp bách nhất của thời đại chúng ta. Nhưng điều này sẽ không thể có nếu thiếu sự lãnh đạo, cơ chế, và những

động lực nhằm thúc đẩy sự tương tác thiết yếu này. Cần phải nhìn nhận các trường chuyên nghiệp không phải như là đối thủ của các ngành khai phóng xét ở tầm nhìn và phạm vi, mà phải coi các trường đó là những phòng thí nghiệm nơi những giá trị của các ngành khai phóng có thể được áp dụng trong việc hành nghề và là nơi những khái niệm của các ngành học đó có thể được kiểm chứng và thanh lọc trong bối cảnh có những đòi hỏi khắt khe của cuộc sống hàng ngày.

Viện đại học nghiên cứu đặt những yêu cầu nặng nề lên cá nhân người giảng viên: người đó phải là một nhà khoa học thành công, một học giả có những ý tưởng mới và độc đáo, một người có tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm và là người gây quỹ thành công, một tác giả có nhiều công trình xuất bản, một người hướng dẫn hiệu quả đối với các sinh viên sau đại học và chuyên nghiệp, một giảng viên và người cố vấn tạo ra thách thức và truyền cảm hứng cho sinh viên đại học, một người tham gia hữu hiệu vào hoạt động của khoa, một công dân hiểu biết đầy đủ về các vấn đề của các trường và viện đại học, và là một công chức đầy trách nhiệm đóng góp kiến thức chuyên ngành sâu sắc của mình nhằm giải quyết những nhu cầu không ngừng của cộng đồng địa phương, của xã hội rộng lớn hơn, và của hội đoàn chuyên nghiệp. Với danh sách dài dằng dặc những kỳ vọng này, không có gì ngạc nhiên là khi người giảng viên đứng trước thách thức phải “bao” mọi sân, dành sự chăm chú sâu sát nhất cho những lĩnh vực đem lại sự hỗ trợ trực tiếp nhất. Đứng đầu danh sách này là hoạt động nghiên

cứu, tìm nguồn tài trợ cho nghiên cứu, và tham gia hội đoàn chuyên nghiệp. Nghiên cứu là cơ sở để được công chúng thừa nhận, để có các khoản tài trợ, và để được các hội đoàn chuyên nghiệp khác nhau tưởng thưởng và công nhận. Ngược lại, việc giảng dạy xuất chúng và việc hướng dẫn sinh viên hiệu quả mang tính cách riêng tư hơn, khó đánh giá hơn; ít được công nhận hơn, ít được tôn vinh náo nhiệt hơn. Và việc làm người công dân hữu ích, dù trong hay ngoài môi trường đại học, là ít được tán dương hơn cả. Vậy nên không lấy làm ngạc nhiên là nhiều người than vãn chuyện giảng viên không còn trung thành với nơi mình làm việc. Nhưng dù có những yêu cầu xung đột nhau khiến người ta dễ bị xao lãng này, có lẽ điều gây ngạc nhiên hơn cả là rất nhiều người vẫn tiếp tục thể hiện sự tận tâm đối với sinh viên của mình và tận tụy đối với nhà trường. Chúng ta hãy đến thăm một số giáo sư khi họ đang làm việc.

Hãy xem Jody Maxmin, giáo sư lịch sử nghệ thuật ở Stanford, người được biết là dành thời gian để nhận xét những bài viết cuối học kỳ (term paper) của sinh viên nhiều hơn cả thời gian mà một số sinh viên bỏ ra để viết những bài đó, và là người đã nhận sáu giải thưởng về giảng dạy. Vào một ngày tháng Năm chan hoà ánh nắng, Maxmin bước vào xưởng nghệ thuật xám xịt ở tầng hầm toà nhà của khoa nghệ thuật ở Stanford nơi bà dạy lịch sử nghệ thuật Hy Lạp và La Mã. Vóc người nhỏ nhắn, mái tóc nâu dài, bà mặc một chiếc váy màu tím, áo trắng, không một chút trang điểm. Trước 35 sinh viên đại học, nhiều người trong số đó là cầu thủ bóng đá, bà trông nhỏ xíu giữa đám những chàng khổng lồ.

Chiến lược thu phục sinh viên của bà hé mở từng chút một. Đầu tiên, bà trả lại bài viết của sinh viên, trên đó bà đã thêm bài viết của chính bà – là những nhận xét về bài viết của họ (bà nói, chính sự chú tâm của bà là thứ truyền cảm hứng cho họ khiến họ dành nhiều thời gian hơn cho các bài viết đó). Sau đó bà dùng một vài giây bên cạnh bàn của họ. “Em sao rồi?” bà hỏi một sinh viên. “Em nhìn có vẻ mệt.” Bà hỏi một sinh viên khác về một trận đấu mà người đó đã tham gia, một người khác nữa về một người bạn của sinh viên đó, một người khác nữa về công việc. Liệu có thể có sinh viên nào ở lớp này cảm thấy mình là sinh viên đại học bị bỏ rơi và cô đơn trong đám đông cạnh tranh nhau này hay không? Chắc là không.

Quay sang chủ đề bài học ngày hôm đó, việc xây dựng Coliseum (Đại hý trường) như là chiến thuật để thống nhất người La Mã, Maxmin tắt các bóng điện, bật máy chiếu lên, và nhẹ nhàng đi vào bài giảng vừa có vẻ ngẫu hứng vừa được chuẩn bị kỹ lưỡng tới từng chi tiết nhỏ nhất cùng những câu nói đùa. Hoàng đế Nero được mô tả một cách tình cờ như là người có đôi chân khẳng khiu và cái bụng bự, Otto thì có cái cằm chẻ và đôi mắt như mắt chó săn, còn Vespasian lại có khuôn mặt thô nhám tới nỗi nếu ai hôn má ông ta thì sẽ cần ngay một thời bồi môi chống nể.

Chắc chắn đây là một kiểu dạy học có phần nào kỳ quái, khác hẳn kiểu điềm đàm và xa cách. Bằng cách thỉnh thoảng đưa vào bài giảng những chi tiết vừa khách quan vừa mang dấu ấn cá nhân, Maxmin không

bao giờ để sinh viên nghĩ nhầm rằng lịch sử chỉ là sự tường thuật khô khan từ sách vở, mà bà tác động để họ thấy đó là những câu chuyện về những điều đại dột lẫn những thành công của con người. Bằng cách đó, bà dạy họ rằng, theo cách này hay cách khác lịch sử vận động theo những cách thức giống như đời sống của chúng ta ngày nay. Maxmin nói, những chi tiết có thể khác nhau, nhưng “lịch sử về mọi chuyện” đều cô đọng lại thành hai mặt kinh nghiệm mà người La Mã đã gọi một cách thông thái là Venus và Mars, hay là tình yêu và chiến tranh. Bà nói, chúng ta dựng các thứ lên rồi chúng ta phá rụi đi. Vòng tuần hoàn này cứ thế lặp lại mãi.

Trong khi Maxmin tiếp tục nói – về nghệ thuật, chính trị, con người, và những huyền thoại – sinh viên của bà chăm chú lắng nghe những câu chuyện, cười phá lên khi nghe những câu nói đùa, đặt câu hỏi và trả lời những câu hỏi của bà. Họ nhận ra những mối liên hệ giữa lịch sử cổ xưa và thời đại chúng ta, và dường như linh hội minh triết trong những huyền thoại một cách dễ dàng như thể chúng là những câu chuyện đọc trên báo. Nếu việc học lịch sử La Mã ở vùng California nắng ấm này có vẻ như xa lạ đối với họ trong ngày đầu tiên tới lớp, thì dường như nó đã là một phần tự nhiên của cuộc sống vào những ngày học cuối cùng.

Và với sự thực đó, như được chứng minh qua những điểm số xuất sắc mà hơn 90 phần trăm sinh viên của lớp đạt được trong những kỳ thi rất chi tiết và đầy thách thức, Maxmin cho thấy bà đã thu phục tất cả – quả

thật, đã tự thể hiện mình như là một hoá thân hoàn hảo của những người Hy Lạp, vốn nhỏ bé mà có thể chinh phục những người Ba Tư to lớn và đông đảo hơn nhiều.

Bí quyết của họ, bà giải thích, nằm trong cách tiếp cận của họ về giáo dục: họ tin rằng mỗi người đều phải phát triển thể chất của mình và cái cơ phận quan trọng nằm giữa hai tai mình [tức là não bộ] – như cách bà nói. Như những huyền thoại của họ đã dạy cho họ biết, bà nói, “Anh phải thông minh. Anh phải mưu trí. Anh phải thực hiện điều đó theo cách của anh.”

Nhưng còn một yếu tố khác mà bà thường bổ sung khi giải thích chiến lược giảng dạy của mình, một yếu tố mượn từ Odysseus và hiếm gặp trong những thời đại tràn ngập tư tưởng của Freud ngày nay: “Anh phải mất đi ý thức về tự ngã.”

Nói cách khác, để làm một điều gì, bất cứ điều gì cho thực sự thấu đáo, mỗi người đều phải biết điều đó một cách thấu suốt đến nỗi cảm thấy dễ dàng quên đi chính mình, quên đi ấn tượng rằng mình đang làm, mà là chơi, chơi trong công việc. Tất nhiên, điều này đòi hỏi nhiều hơn mức làm việc bình thường. Hàng ngày Maxmin làm việc từ 8 giờ sáng đến nửa đêm. Nhưng bà nói, để dạy theo cách vừa có đầy đủ vốn hiểu biết vừa đầy ngẫu hứng thì phải như vậy, và đây là sự kết hợp đã sản sinh ra tính sáng tạo và khả năng có mối liên kết thật sự với sinh viên: bởi vì chuyển hoá là mục tiêu của giáo dục sâu sắc.

Hoặc hãy làm quen với John Hsu, giáo sư âm nhạc

ở Cornell. Hsu đã nghe nhạc thắm ở trong đầu ít nhất là từ khi ông bắt đầu học đàn piano lúc ba tuổi ở Sán Đầu quê ông, Trung Quốc. Khi đi máy bay, ông thích đọc nhạc hơn là đeo tai nghe để nghe nhạc. Một lần, khi ra về sau một buổi hoà nhạc mà người bạn cùng đi thấy thích thú còn ông thì chưa thoả mãn, ông nói, “Khi đọc bản nhạc, tôi nghe được một buổi hoà nhạc còn hay hơn.”

Dù là khi ông điều khiển dàn nhạc, thuyết trình, hay dạy về những sắc thái khi kéo vĩ trên một nhạc cụ baroque, Hsu đều nói với giọng nhỏ nhẹ, đều đều, kiên nhẫn. Khi chỉ huy Cornell Chamber Orchestra, ông nhón chân rướn người, và thân thể gầy gò của ông theo giai điệu nhạc nghiêng về những nhạc cụ mà ông đang chỉ huy, nhưng những động tác của ông duyên dáng mà không khoa trương. Trong các buổi tập, việc chỉ đạo của ông có thể chỉ đơn giản là suyt khe khẽ với những nghệ sĩ violin ở hàng đầu, hay nói với những nghệ sĩ chơi nhạc cụ bộ hơi (horn), “Đếm ba nhịp: đa-đa-bốp, đa-đa-bốp; được rồi, nào hãy tiếp tục.”

Cá nhân ông giản dị và ghét tỏ ra hiểu biết về âm nhạc thời baroque. Ông sẽ không nói xấu gì về nhạc rock. Chính trong âm nhạc mà ông bộc lộ niềm say mê âm nhạc của mình, và thực sự, ông cho rằng âm nhạc sở dĩ quan trọng là vì nó đáp ứng nhu cầu bộc lộ cảm xúc của con người: “Nếu không hề có âm nhạc hay hội hoạ, mọi người đều sẽ làm thơ.”

Các giá sách trong văn phòng và ở nhà ông có đầy

những tấm ảnh gia đình gửi tới từ những sinh viên cũ gắn bó với Hsu nhờ tình tình hào hiệp và tình yêu đối với âm nhạc tỏa ra từ phong thái giản dị của ông. Một số sinh viên bây giờ là giảng viên, một số là nghệ sĩ biểu diễn; một số là chủ ngân hàng hoặc luật sư. Tâm hồn họ đều đã được tưới tắm bằng tiếng nhạc trong đầu của Hsu.

Tuy vậy một số người chỉ trích có thể than phiền rằng John Hsu không làm hết trách nhiệm của mình. Nếu họ tìm ông trong văn phòng hay trong các lớp học ở Lincoln Hall, họ sẽ chẳng nhìn thấy bóng dáng ông đâu trong hầu hết các buổi sáng, và có thể sẽ cho rằng, sau bốn mươi lăm năm làm việc cật lực, ông giờ đây đang tận hưởng những thú vui xứng đáng. Nghĩ như vậy thật là sai lầm, mặc dù đó là kiểu suy luận của những người cho rằng thời gian không lên lớp của một giáo sư không thể nào giống như làm việc thật sự.

Hsu thường bắt đầu ngày làm việc mười bốn tiếng của mình vào khoảng 7 giờ sáng, trong hai căn phòng vốn được cải tạo từ phòng ngủ ở ngôi nhà giản dị của ông, cách khuôn viên đại học khoảng hơn 3 ki-lô-mét. Một căn phòng, phòng duy nhất trong nhà có máy điều hoà nhiệt độ, có một cái ghế gỗ nhỏ, một cái chiếc giá đứng đặt bản nhạc, một hàng kệ từ dưới sàn cao đến tận trần chứa đầy những bản nhạc, và cây đàn cello của Hsu – lý do có máy điều hoà. Cây đàn này đã theo ông từ khi ông học ở New England Conservatory, khi ông chơi trong New England Opera Company ở Boston, và khi ông dạy học trước khi đến Cornell vào năm 1955.

Sau một giờ đồng hồ với Mozart, Haydn, hay Bach, Hsu đi lên gác tới cái phòng thứ hai được cải tạo từ phòng ngủ để làm công trình nghiên cứu sẽ cho ra đời bảy tập sách và sẽ đòi hỏi chừng mười lăm năm làm việc. Tập bốn ra đời năm 1998. Chất đồng trên một cái bàn nhỏ, đặt cạnh một bức họa cuộn treo dọc của Trung Hoa, là tới mười ba phiên bản khác nhau của cùng một bản nhạc, được sưu tầm từ những nhà xuất bản và thư viện ở Pháp, Thụy Sĩ, Đức, và Hoa Kỳ. Hsu đang biên tập bộ toàn tập hiện đại đầu tiên về 598 tác phẩm của nghệ sĩ đàn viola da gamba người Pháp Marin Marais (1656-1728). Cần mẫn so sánh hàng ngàn ô nhịp, ông tìm cụ thể từng dấu x nhỏ mà Marais đã thêm vào cuối đời vì ông (Marais) nghĩ kéo vài nốt cho dài hơn so với độ dài thông thường của chúng là phụng sự cái đẹp.

Hsu là một trong những người chơi đàn viola da gamba hàng đầu thế giới, đã đi khắp Hoa Kỳ và châu Âu để biểu diễn và thu âm các nhạc phẩm baroque. Cuộc sống của ông vốn hết sức bận rộn với việc dạy học, chỉ huy dàn nhạc, thuyết giảng hay nghe nhạc. Tại sao ông lại còn đeo đuổi cái công việc dò tìm tẻ ngắt và khó khăn là đối chiếu các phiên bản của Marais? Giờ đã hơn sáu mươi tuổi, sao ông không dành nhiều thời gian hơn với vợ mình ở căn hộ chỉ sở hữu một phần thời gian ở Caribe, nơi mà cả năm ông chỉ tới có một tuần?

Công trình nghiên cứu này tương tự công trình của nhà cổ điển học (classicist) cứ miệt mài để tạo được một phiên bản hoàn hảo hơn bằng tiếng Anh và tiếng Latin cho những bức thư của Cicero hay tập “Gallic Wars”

(Chiến tranh xứ Gaule) của Ceasar. Người ta có thể lập luận rằng những phiên bản cũ cũng đã cho chúng ta biết hết những gì cần biết về xứ La Mã cộng hoà – hay là thật sự cũng chẳng quan trọng gì mấy nếu những nhạc sĩ trong tương lai có thể thực hiện chính xác hơn một chút những âm thanh theo chủ định của Marais. Hãy nhớ rằng John Hsu đã nhận “biên chế” (tenure)[†] và được trao chức danh “endowed chair”[‡] đã nhiều năm. Ông không thực hiện nghiên cứu này vì lợi lộc hay vì danh vọng. Ông làm điều này bởi vì chân lý, cái đẹp, và sự hoàn hảo quan trọng đối với ông, bởi vì nếu ông không nỗ lực vì sự hoàn hảo của Marais thì có lẽ sẽ chẳng ai làm cả. Một số kiểu suy nghĩ nhất định sẽ cho công việc này là phí phạm thời gian và tiền bạc. Đúng là khi ông công lung trên mười ba phiên bản này thì ông không thể có mặt ở lớp và nhận lương trực tiếp từ những sinh viên đóng học phí. Và không ai nghĩ rằng công trình nghiên cứu này sẽ tới được với nhiều người hay sẽ có tác động

† Người có “tenure” (thường là phó giáo sư hay giáo sư) nhận sự bổ nhiệm công việc suốt đời cho đến khi về hưu; trường hay viện đại học không được ngưng việc người này nếu không có nguyên nhân thoả đáng. Mục đích của hệ thống biên chế này là để bảo đảm quyền tự do học thuật (academic freedom); nó bảo vệ nhà giáo và nhà nghiên cứu khi họ không theo một quan điểm chính thống, thể hiện sự bất đồng một cách công khai đối với bất cứ giới chức có thẩm quyền thuộc loại nào, hay dành thời gian cho những chủ đề không theo thời thượng.

‡ Endowed chair (hay endowed professorship) là chức danh giáo sư được trả lương suốt đời bằng lợi tức của một quỹ hiến tặng (endowment fund) được lập ra cho riêng mục đích đó.

đáng kể lên nhân loại như, chẳng hạn, môn hoá sinh có thể làm. Tuy nhiên tôi tin rằng công trình đó tốt cho các thể hệ mai sau và tốt cho các sinh viên Cornell ngày nay, và John Hsu phải được trả lương cho khoảng thời gian làm việc trong các phòng ngủ trên căn gác của ông.

Lý do chính là vì nó làm giàu thêm công việc của ông ở trên giảng đường và làm giàu thêm đời sống của những người rất xa ngoài khuôn viên đại học. Cách nó làm giàu như vậy giải thích được rất rõ ràng sự khác nhau giữa một viện đại học nghiên cứu và một trường đại học mang tính chất truyền thống hơn. Hồi năm 1960, Hsu là một giáo sư dự khuyết (assistant professor) trẻ, dạy nhạc thính phòng và đàn cello, và một lớp nhạc lý vào 9 giờ sáng hàng ngày. Ông cũng là nghệ sĩ violin chính trong dàn nhạc giao hưởng Cornell và là nghệ sĩ cello chính trong nhóm tam tấu biểu diễn vào Chủ nhật hàng tuần trên đài phát thanh địa phương; ngoài ra ông còn dạy các nhóm sinh viên và nghệ sĩ cello vào các buổi chiều. Với chừng đó công việc, ông còn được một số đồng nghiệp thâm niên hỏi có sẵn lòng học chơi đàn *viola da gamba* không – một loại vĩ cầm sáu dây thời Baroque mà phải đặt giữa hai đầu gối và cúi xuống để chơi, có âm vực tương tự với cello. Ông đồng ý, và Cornell mua từ Đức về ba nhạc cụ đó, và rồi, với buổi độc diễn đầu tiên của Hsu ở khuôn viên đại học vào mùa xuân năm 1961, việc chơi thể loại âm nhạc thế kỷ 18 sử dụng những nhạc cụ đúng như thời đó đã bắt đầu ở Hoa Kỳ.

Nhưng trước khi chơi được, John đã phải bỏ ra hàng tháng trời dò tìm ở Bibliothèque Nationale (Thư

viện Quốc gia) ở Paris; ông đã phải tái dựng kỹ thuật chơi đàn của những bậc thầy như Marais và Forqueray, và phải đoán các ý định âm nhạc và thẩm mỹ từ những ký hiệu của họ.

Nghiên cứu này đã đem lại những thành quả vượt xa việc mở rộng kiến thức của riêng Hsu. Đầu tiên là quyển *Handbook of French Baroque Viol Technique* ra đời, tiếp theo là việc ông khởi sự biên tập những nhạc phẩm của Marais. Hsu lập nên nhóm Baryton Haydn Trio, nhóm biểu diễn được hoan nghênh nhiệt liệt, chuyên đàn và thu âm 126 biến tấu trên các nhạc cụ phức chế; lập nên Cornell Chamber Orchestra gồm mười bảy thành viên (phần lớn là những sinh viên đại học không chuyên về nhạc); và Cornell Summer Viol Program (Chương trình Viola da Gamba Mùa hè), theo đó một nhóm nhỏ những nghệ sĩ chơi đàn gamba giỏi hàng năm đến để trau dồi nghệ thuật với sự hỗ trợ nhẹ nhàng của Hsu. Nhờ John Hsu, Cornell đã trở thành trung tâm nghiên cứu nhạc cụ lịch sử, cấp bằng tiến sĩ chuyên ngành biểu diễn các nhạc cụ thế kỷ 18.

Nghiên cứu của Hsu giúp ông biểu diễn hay hơn và dạy tốt hơn; việc giảng dạy giúp ông hiểu rõ hơn về những gì nghiên cứu cần mang lại. Và chính Hsu giúp Cornell trở thành một viện đại học tốt hơn. Một sinh viên năm cuối chuyên ngành hoá học chơi violin từ lúc sáu tuổi và tham gia, chỉ để tiêu khiển, một nhóm tứ tấu do Hsu đứng đầu đã nói như thế này: “Tri kiến tuyệt vời của ông đã cho tôi một vốn hiểu biết phong phú và sâu sắc về âm nhạc. Tôi sẽ mang nó theo suốt cuộc đời mình”.

Viện đại học nghiên cứu tạo ra bầu không khí giảng dạy và bối cảnh học tập đặc thù, tập trung cao độ, đòi hỏi cao, thực tiễn, chuyên nghiệp hoá, mang dấu ấn cá nhân, và không bao giờ chấm dứt. Việc học đã trở thành một cuộc tìm kiếm suốt đời, sự chuyên chú kỹ lưỡng tới từng chi tiết đã trở thành mốc chuẩn. Những kết quả mà nó mang lại có thể chuyển hoá các cá nhân và toàn xã hội.

CHUYỂN ĐỔI TÍNH CHUYÊN NGHIỆP

Người ta nói rằng “Một trường đại học (college) trở thành một viện đại học (university) khi giảng viên thôi không còn quan tâm đến sinh viên.” Nhận xét này vừa chua chát vừa sai lầm, nhưng nó nêu bật một chủ đề đang được tranh luận sôi nổi: sự gia tăng của tính chuyên nghiệp (professionalism) trong các cơ sở giáo dục đại học và tác động của nó đối với sinh viên. Để hiểu sự chuyển biến này, chúng ta hãy xem xét một lần nữa những gốc rễ của các viện đại học Hoa Kỳ.

Khi các trường giảng dạy bậc đại học bị đồng hoá vào các viện đại học mới, các trường này trở thành phần cốt lõi đã được chuyển đổi của một sự nghiệp giáo dục lớn hơn. Giáo dục bậc đại học tiếp tục là một chức năng sống còn của các cơ sở giáo dục đại học mới xuất hiện ở cuối thế kỷ 19, vì thế các giá trị (values) và mục đích

(goals) của giáo dục khai phóng (liberal education)[†] vẫn không bị đánh mất. Nhưng bên cạnh giáo dục khai phóng ở bậc đại học, hai chức năng khác đã xuất hiện – giáo dục sau đại học để đáp ứng nhu cầu cung cấp số người làm giáo sư ngày càng cao, và nghiên cứu trong các ngành cơ bản để đáp ứng nhu cầu của đất nước. Việc đào tạo những thế hệ nhà chuyên môn mới là cần thiết, nhằm phục vụ cho đất nước đang trên đà phát triển này.

Thật vậy, chỉ trong một hay hai thập niên vào cuối thế kỷ 19, các viện đại học đã trở nên toàn diện (comprehensive), cung cấp các khoá đào tạo về mọi lĩnh vực thực tiễn của đời sống, bao gồm kiến trúc, thú y, khai thác mỏ, và kinh tế gia đình. Sau đó, vào thế kỷ 20, một loạt những kỹ năng nghề nghiệp khác đã được thêm vào, từ quản lý kinh doanh, chính sách công, dược, nha, điều dưỡng, quản trị y tế, vận trù học (operations research), kỹ thuật công nghiệp, quy hoạch vùng, giáo dục, công tác xã hội, khoa học thư viện, và lão khoa, cho đến quan hệ lao động và công nghiệp, quản lý khách sạn, chế tạo vật liệu có kích thước nano(mét), ngoại giao quốc tế, báo chí, kiến trúc cảnh quan, và lâm nghiệp.

Nếu nhìn từ bình diện quốc gia, quá trình tiến hoá của các viện đại học Hoa Kỳ mang tính mạnh mẽ,

† Liberal education là “một triết lý giáo dục nhằm trang bị cho các cá nhân một vốn kiến thức rộng và những kỹ năng có thể chuyển đổi được (transferable skills), và một ý thức mạnh mẽ hơn về các giá trị, đạo đức, và sự can dự về mặt dân sự...” (theo Association of American Colleges and Universities).

không đều, và hiếm khi được lập kế hoạch một cách đầy đủ xét về phương diện hình thái hay được tính toán một cách thấu đáo xét về mặt tác động. Một số người trong giới học thuật như Robert Hutchins của University of Chicago đã cố gắng thuyết phục, nhưng cũng hoài công, rằng không phải tất cả các môn học đều bình đẳng như nhau. Y học trị liệu thần kinh cột sống (chiropractic) và y học vi lượng đồng cân (homeopathic), thẩm mỹ (cosmetology), tư pháp hình sự (criminal justice), và thiết kế thời trang (fashion design) không lâu sau đó đã được đưa vào giảng dạy ở một số cơ sở giáo dục, mặc dù những ngành học này hiếm khi có mặt ở các viện đại học. Tại sao không? nhiều người hỏi. Nếu mục đích của các viện đại học là để phục vụ lợi ích của công chúng, tại sao lại đặt ra hạn chế?

Sự kết hợp của các trường chuyên nghiệp với các trường đại học khai phóng và khoa học thể hiện niềm tin rằng các trường này đều có thể đóng góp cho nhau. Sự kết hợp của các ngành nhân văn, khoa học xã hội, và khoa học tự nhiên trong một trường đại học thống nhất – một lối kết hợp hầu như không tồn tại ở các quốc gia khác – cũng thể hiện niềm tin đó. Bên cạnh những mối liên hệ rõ ràng hơn, chẳng hạn giữa các ngành khoa học cơ bản và y học, hoặc giữa kinh tế học và kinh doanh, những mối dây liên kết khác vẫn tỏ ra hiệu quả: giữa các ngành khoa học xã hội, luật, và kỹ thuật, giữa kỹ thuật và kiến trúc, giữa tâm lý học và y học, giữa khoa học môi trường và quy hoạch vùng và đô thị, giữa nông nghiệp và dinh dưỡng. Và tất nhiên chúng ta không được

quên giá trị của lịch sử, triết học, tôn giáo, văn học, kịch nghệ, âm nhạc, và nghệ thuật đối với tất cả những ngành khác. Điều này đúng ở mọi cấp độ, từ các chương trình giảng dạy ở bậc đại học cho đến những nghiên cứu của giảng viên. Những thách thức của cuộc sống và nhu cầu của xã hội xoá nhoà ranh giới giữa các ngành học truyền thống, và sự tinh thông của tập thể viện đại học là tài sản ngày càng có giá trị cao đang được ghi nhận một cách rộng rãi, mặc dù chưa được tận dụng.

Một đặc điểm nổi bật khác của các viện đại học Hoa Kỳ là không chỉ cùng là những cơ sở giáo dục đó mà còn cùng là những con người đó tham gia những chức năng thêm vào này. Các viện đại học rất hiếm khi bổ nhiệm chức danh “giáo sư nghiên cứu” (research professor) hay “giáo sư sau đại học” (graduate professor). Giả định chung ở đây là nghiên cứu và giảng dạy đại học lẫn sau đại học là trách nhiệm của mọi người, chứ không phải là để phân biệt và quy cho một nhóm nhỏ nào đó. Mặc dù người ta thừa nhận một số giảng viên năng nổ hơn những giảng viên khác, nhưng giả định ở đây là tất cả mọi người đều có lợi thông qua trách nhiệm chung (shared responsibility). John Slaughter, cựu hiệu trưởng của Occidental College, nói về điều đó như sau: “Nghiên cứu đối với giảng dạy cũng giống như tội đối với việc xưng tội. Nếu anh không nghiên cứu, anh hầu như chẳng có gì để dạy!”¹

Đằng sau sự đa dạng này của các viện đại học Hoa Kỳ là rất nhiều những mục tiêu cụ thể và vô số chức năng và nguồn hỗ trợ. Thậm chí các viện đại học nghiên

cứu hàng đầu cũng hết sức khác nhau. CalTech không giống Chicago ở nhiều khía cạnh. Princeton hầu như không có gì giống với Purdue. Các viện đại học Hoa Kỳ không cấu thành một hệ thống (system), và xét tổng thể, điều này là một trong những điểm mạnh lớn lao của các viện đại học này. Việc không phụ thuộc vào bất kỳ nguồn hỗ trợ và cơ quan thẩm quyền duy nhất nào tạo cho họ sức mạnh, sự độc lập, và tính thực dụng, những điều chúng ta không thấy có ở một số nơi khác.

Tuy nhiên, đằng sau sự đa dạng này không chỉ có niềm tin thống nhất rằng tinh thần đồng sự là nguồn sức mạnh vô song, mà còn là niềm tin tưởng chắc chắn rằng điều này đặc biệt quan trọng xét trong mối quan hệ với các trường chuyên nghiệp. Chính cái từ *universitas* chỉ một nhóm người được tổ chức vì một mục đích. Từ Latin *collegium* có cùng ý nghĩa đó.² Chính nhóm này, trường đại học này, toàn bộ viện đại học này có phẩm chất đặc thù, chứ không phải chương trình học gồm các ngành phổ quát mới có tính chất đặc thù như đôi khi người ta nói. Sinh viên được giáo dục trong môi trường nghiên cứu sẽ phát triển lòng ham hiểu biết suốt đời và một tầm nhìn giúp tiếp tục mang lợi ích cho họ bất kể ngành nghề họ chọn là gì. Giáo dục chuyên nghiệp có lợi từ việc tương tác với các ngành khai phóng và khoa học, và ngược lại. Nghiên cứu thường thu được nhiều kết quả nhất ở những nơi giao thoa của các ngành hiện có. Chẳng hạn, những nghiên cứu mới về khoa học thần kinh phát triển nhờ vốn chuyên môn của bốn hay năm ngành truyền thống. Y học hiện đại ngày càng phụ thuộc

nhiều hơn vào hoá sinh, hoá học cấu trúc, di truyền học, và tinh thể học tia X. Chính các viện đại học, khi hoạt động theo tinh thần đồng sự này, qua quá trình lịch sử lâu dài đã tỏ ra là môi trường hiệu quả nhất cho cả việc học lẫn việc phát kiến.

Thế nhưng, ngày nay, sau một thế kỷ phát triển bùng nổ và với sự pha trộn giữa chủ nghĩa cơ hội, mối lo về mất lập pháp, tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm của cá nhân, và sự lãng quên tinh thần đồng sự, các viện đại học Hoa Kỳ đã bị biến thành một món hổ lốn không thể tiêu hoá được. Người ta từng nói rằng, một viện đại học ưu tú được biết đến thông qua những gì mà nó chọn không làm và những gì nó chọn làm. Đây là những lời khôn ngoan. Thực vậy, có một số người xót xa trước sự hiện diện ngày càng tăng của các ngành chuyên nghiệp trong các viện đại học, họ cho rằng chúng làm loãng nền học thuật “thuần khiết hơn.” Nhưng bây giờ đã quá muộn. Sự thể là vậy, và không hề có khả năng quay trở lại, kể cả khi chúng ta ao ước như vậy.

Nhưng chúng ta không nên ao ước trở về với những ngày tháng giản đơn. Sẽ thật là thô thiển nếu phủ nhận những thành quả thật sự trong chất lượng của các dịch vụ chuyên nghiệp do sự phát triển này đem lại. Những thành quả ấy vô cùng lớn lao. Những thành tích đáng chú ý trong những dịch vụ chuyên nghiệp, từ giải phẫu đến kinh doanh bán lẻ, chất lượng và giá trị của hàng trăm sản phẩm, từ trái cây đến máy tính, thiết kế đường cao tốc, và an toàn xe hơi cho thấy những lợi ích của việc phát triển các ngành chuyên nghiệp trong

các viện đại học. Vì thế chúng ta nên biết ơn tính chuyên nghiệp mới này. Từ bấy đến nay nó đã tận tụy phụng sự đất nước chúng ta.

Tôi đặc biệt ý thức điều này khi tôi bị gãy bàn tay cách đây một thời gian. Tôi nghĩ mình cần một chuyên gia chỉnh hình nắn bàn tay tôi lại, và quả đúng như vậy, mặc dù chuyên gia chỉnh hình của tôi – người mà tôi biết ơn sâu nặng vì chuyên môn xuất sắc và sự chăm sóc tận tình – lại là một trong số sáu chuyên gia chỉnh hình chỉ chuyên về giải phẫu bàn tay ở Hospital for Special Surgery (Bệnh viện Giải phẫu Đặc biệt). Và chuyên gia vật lý trị liệu của tôi – cũng xuất sắc không kém – là một trong sáu người ở bệnh viện đó chuyên chữa trị bàn tay. Hàng ngày người dân được hưởng lợi từ sự chuyên môn hoá này và từ những dịch vụ ưu việt mà nó mang lại trong hàng trăm lĩnh vực.

Vì vậy các viện đại học ngày nay “nặng mùi nghề nghiệp,” theo cách nói của Burton Clark. Đó là thực tế đời sống mà chúng ta không nên than vãn hay hối tiếc. Bản chất của các ngành nghề đòi hỏi điều đó. Một loạt những dịch vụ mà viện đại học đưa ra cho các thành viên của nó (bao gồm các đội điền kinh, cơ sở vật chất và phương tiện chơi thể thao, dàn nhạc và đoàn ca kịch, nhà hát và phòng thu âm, bảo tàng và thư viện, dịch vụ chăm sóc sức khỏe, sự bảo vệ của cảnh sát, nhà ăn và ký túc xá, dịch vụ tư vấn và dịch vụ cố vấn nghề nghiệp, phương tiện đưa đón và việc huấn luyện quân sự, báo chí và nhà xuất bản của viện đại học và phòng thí nghiệm quốc gia) đòi hỏi điều đó.

Tất nhiên có sự khác nhau rất lớn giữa các ngành nghề khác nhau hiện diện trong khuôn viên đại học. Để tôi giải thích một chút về thuật ngữ “chuyên nghiệp hoá” (professionalization), vì khái niệm tính chuyên nghiệp (professionalism) đã trải qua quá trình chuyển hoá sâu sắc trong nửa thế kỷ qua, như Walter Metzger và các đồng sự của ông đã chỉ ra.³ Trước đây người ta coi ngành nghề (profession) là một công việc đòi hỏi năng lực kỹ thuật cao và phục vụ cho một mục đích chung đáng ca ngợi. Điển hình là việc được chấp nhận làm thành viên của một hiệp hội doanh nghiệp hay được tiểu bang cấp giấy phép hoạt động, cả hai đều có uy tín và đòi hỏi tiêu chuẩn chất lượng cao.

Với quan niệm đó, công chúng trao cho giới chuyên nghiệp quyền tự quản để đổi lấy cam kết tuân theo các tiêu chuẩn đạo đức và chuyên môn cao và bốn phận cá nhân trong công tác phục vụ người dân. Lòng tôn trọng của công chúng đối với một số ngành nghề bị suy giảm trong thời gian gần đây có lẽ phản ánh không chỉ những cáo buộc về những hành vi sai trái hay thiếu năng lực của cá nhân, mà nghiêm trọng hơn là xu hướng dạt về cái bị coi là hành vi phản xã hội (antisocial) và các hoạt động tư lợi của một số người hành nghề nói chung, đặc biệt là nghề luật. Lòng tôn trọng của công chúng cũng phai nhạt đi trước sự phát triển bùng nổ những công việc mà giờ đây cũng được gọi là chuyên nghiệp, từ chơi bóng chày cho tới thực thi pháp luật, từ phục vụ thức ăn nước uống cho tới xử lý côn trùng gây hại. Nhiều ngành trong số này không cần có giấy phép do cơ quan

công quyền cấp, không có cam kết chính thức của cá nhân về trách nhiệm phục vụ xã hội.

Tuy nhiên, một khuynh hướng khác là nguyên nhân chính khiến cho tính chuyên nghiệp của viện đại học ngày càng gia tăng. Người ta cho rằng bây giờ có hơn 8.500 ngành và tiểu ngành kiến thức có thể định rõ được.⁴ Sự bùng nổ kiến thức làm cho người ta khó có thể thu nhận được một cách nghiêm túc vốn kiến thức tổng quát về bất cứ điều gì trừ ở mức độ cạn cợt nhất. Bởi vì khi kiến thức tăng lên thì sự thiếu hiểu biết của mỗi cá nhân về những lĩnh vực khác ngoài lĩnh vực mà mình đang theo đuổi chắc chắn cũng tăng lên, và thậm chí kể cả trong chính lĩnh vực mà mình lựa chọn, năng lực cá nhân cũng có khuynh hướng ngày càng chuyên nghiệp hơn và tinh lọc hơn.

Sự chuyên môn hoá và chuyên nghiệp hoá này không chỉ ảnh hưởng tới các ngành “phục vụ” (service) mà còn tới mọi lĩnh vực kiến thức. Đó là đặc điểm của ngành triết học và vật lý, cũng như của nhi khoa, văn chương, hay luật. Trong khi sự phát triển của sự chuyên môn hoá và chuyên nghiệp hoá là không tránh khỏi và mang lại những lợi ích to lớn, chúng lại có tác động ít thuận lợi hơn đối với giáo dục bậc đại học, làm suy yếu đi khả năng hình thành một vốn tri thức chung. Tài liệu chuyên ngành chẳng hạn, luôn luôn được viết cho các đồng nghiệp của mình, nhưng tài liệu như vậy ngày càng trở nên khó tiếp cận hơn đối với những người ngoài ngành. Việc viết cho công chúng phổ thông hơn, trong tình huống tốt nhất là không được nhiều học giả đồng

nghiệp coi trọng, còn tệ nhất là bị một số coi là một sự phổ thông hoá rẻ tiền và những người khác thì chối bỏ, xem đó là hành động báng bổ tri thức.

Việc đưa các ngành học chuyên nghiệp vào trong các viện đại học đem lại những lợi ích không chỉ trong sự “thụ phấn chéo” (cross-fertilization) về mặt tri thức giữa, chẳng hạn, y khoa hay kỹ thuật với các ngành khoa học cơ bản, mà còn trong việc phản ánh những bốn phận đạo đức và hệ quả xã hội của mỗi ngành nghề. Điều này không thay thế cho những quy định tự đặt ra trong ngành hay sự giám sát của công chúng, nhưng nó cung cấp một cái khung tri thức để theo đó có thể phân tích những trách nhiệm và thách thức những giả định. Nếu các ngành nghề muốn đóng một vai trò tối ưu trong đời sống công cộng thì việc xem xét kỹ lưỡng như vậy trở nên quan trọng hơn bao giờ hết.

Cái giá của tính chuyên nghiệp

Nhưng chẳng có cái lợi nào mà không kèm theo cái giá của nó. Sự phát triển mạnh mẽ của giáo dục chuyên nghiệp và việc chuyên nghiệp hoá những ngành từng là các ngành khai phóng đã gây ra một số ảnh hưởng quan trọng đối với các viện đại học:

Tính chuyên nghiệp có khuynh hướng khiến sinh viên chuyển từ việc quan tâm theo đuổi một nền học vấn sang tìm kiếm việc làm. “Xây dựng một triết lý cuộc đời mạch lạc” là mục tiêu ưu tiên hàng đầu của sinh viên

cách đây một phần tư thế kỷ. Bây giờ “kiếm được một việc làm” và “thành công trong sự nghiệp” là các mục tiêu của phần lớn sinh viên thế hệ hiện nay. Từ năm 1966 tới năm 1993 chẳng hạn, số lượng các bằng cử nhân (B.A.)[†] cấp cho sinh viên chuyên về một trong các ngành khai phóng và khoa học (các ngành nhân văn, khoa học xã hội, toán học, và khoa học) đã giảm từ 48 phần trăm xuống khoảng 35 phần trăm.⁵ Trên thực tế, các trường đại học “khai phóng” giờ đây cạnh tranh để thu hút sinh viên bằng cách đưa ra những chương trình học về quản lý, những chuyên ngành y tế kết hợp, và một loạt đáng chú ý những chương trình dạy nghề. Khuynh hướng này cũng thể hiện ở tỷ lệ tăng đều đặn số sinh viên tốt nghiệp đại học theo học các trường sau đại học hay trường chuyên nghiệp.

Bằng đại học ngày càng dựa trên cơ sở thực tiễn, trong khi bằng cấp chuyên nghiệp sau đại học ngày càng phủ một tầm ảnh hưởng rộng lớn qua những yêu cầu của nó đối với điều mà đáng ra phải là sự khám phá tri thức vô tư lự trong những năm tháng học đại học. (“Dĩ nhiên chúng tôi khuyến khích bạn lấy được một tấm bằng lịch sử... Chắc chắn nhờ đó bạn sẽ trở thành một

[†] Bachelor of Arts (B.A. hay A.B.; Latin: *artium baccalaureus*), là bằng cử nhân trao cho một chương trình học ở bậc đại học trong các ngành khai phóng (liberal arts) và khoa học; phân biệt với Bachelor of Science (B.S. hay B.Sc.). Bằng B.S. có tính chất chuyên sâu hơn và ít nhấn mạnh hơn đến một nền tảng rộng về các ngành khai phóng, trong khi bằng B.A. thì ngược lại. Một khoa có thể cấp bằng B.A., B.S., hay cả hai. Ví dụ, Michigan State University có cả chương trình B.A. lẫn B.S. về Vật lý.

bác sĩ giỏi hơn... nhưng chúng tôi biết bạn sẽ phải cần tới hoá học hữu cơ và sinh lý học, và môn giải tích lúc đó sẽ có ích cho bạn.”) Xu hướng này đang gây ra tổn thất thật sự. Việc áp dụng sớm và cứng nhắc tính chuyên nghiệp tập trung và việc chú tâm hạn hẹp vào việc làm (careerism) làm nghèo đi sự đa dạng và sức sống của trải nghiệm đại học.

Tính chuyên nghiệp khiến bản thân kiến thức bị coi là hàng hoá, một sản phẩm để mua và sử dụng. Giáo dục ngày càng trở thành việc đào tạo nghề và học một kỹ năng hơn là sự soi sáng cho tự thân. Sự hiểu biết được xem là có tính chất sử dụng hơn là linh hội, có tính chất phương tiện hơn là thấu thị. Các chuẩn mực đạo đức từng là cốt lõi cho sự tồn tại của các viện đại học giờ đây lại do các tổ chức chuyên nghiệp và các uỷ ban bên ngoài áp đặt thay vì do tự thân đúc rút.

Không ai giỏi bằng Lewis Mumford trong việc chẩn đoán mối nguy hiểm này của tính chuyên nghiệp không giới hạn đối với việc thực hành nghề nghiệp, khi ông chỉ ra những nguy hiểm của một cuộc sống “nằm dưới sự thống trị của các chuyên gia biết quá ít về những gì bên ngoài địa hạt của mình đến mức không thể biết đủ về những gì diễn ra trong địa hạt đó: những người không bình thường với phương pháp điên rồ của họ. Cuộc sống của chúng ta, cũng giống bản thân nền y tế, đã phải chịu thiệt hại trước sự cáo chung của bác sĩ đa khoa, người có khả năng thực hiện việc lựa chọn, đánh giá, và hành động cần trọng liên quan tới sức khỏe của cá nhân hay toàn thể cộng đồng. Phải chăng đã đến lúc chúng ta tự hỏi những gì tạo nên một con người toàn vẹn?”⁶

Tính chuyên nghiệp thu hẹp ảnh hưởng của chính các ngành khai phóng, và kết quả là làm giảm hoạt động thảo luận của công chúng và làm suy yếu hoạt động thực hành nghề nghiệp. Những câu hỏi dai dẳng về nhân văn chung (common humanity) của chúng ta một thời được các ngành khai phóng đương đầu giải quyết giờ đây bị làm cho câm bặt hay bị lơ đi, mặc dù chưa bao giờ chúng ta cần tới chúng nhiều như bây giờ. Một chàng trai hay một cô gái sẽ là người thầy thuốc nhân từ hơn nếu có sự tiếp xúc nhất định với tác phẩm của Shakespeare và Dostoyevsky. Thời điểm để chiêm nghiệm về sinh tử không phải là lúc ở trong phòng phẫu thuật, mà trong lớp học. Thời điểm để tranh luận về mức viện phí phù hợp không phải lúc ở phòng khám của bệnh viện, mà trong phòng hội thảo môn kinh tế học. Điều gì đúng với ngành y thì cũng đúng với mọi ngành chuyên nghiệp khác: chúng ta cần những nhà thực hành chuyên khoa với một nhãn quan đa khoa, dù là trong việc ước lượng chi phí bảo tồn môi trường hay trong khi xem xét những vấn đề đạo đức liên quan đến ngành kỹ thuật di truyền.

Một mối nguy cụ thể của tính chuyên nghiệp hẹp hòi là nó cô lập nhà chuyên nghiệp khỏi cuộc đối thoại với những ngành nghề khác, và thậm chí trong trường hợp cực đoan, nó làm lệch sự chú ý khỏi những mục tiêu cơ bản của ngành học (discipline) vốn đã dẫn đến sự ra đời của ngành nghề (profession) này. Đây là mối nguy tồn tại trong bất kỳ lĩnh vực chuyên nghiệp nào; trong các ngành nhân văn, đó là thảm họa, bởi vì trong tất cả các ngành học, những ngành này đã từng chuyển tải

những ý nghĩa quan trọng cho chúng ta bất kể ranh giới tuổi tác hay những khác biệt về niềm tin.

Frank Kermode mô tả sự tan vỡ của cuộc đối thoại thường xuyên trước đây giữa một bên là các chuyên gia và bên kia là công chúng có học nói chung như là hậu quả của việc các giáo sư ngày càng có xu hướng chỉ nói và viết cho nhau, “chế ra những thuật ngữ bí hiểm để cho những người không am hiểu khỏi phải tham gia.” Đáp lại, công chúng không có chuyên môn không còn trông chờ các vị giáo sư ban cho những lời thông thái hay cho rằng các ngành nhân văn “giúp tự vệ chống lại những điều khủng khiếp ngày càng lan tràn của cuộc sống hiện đại, như trước đây người ta tin rằng các ngành này đã làm như vậy trong thời kỳ xuất hiện các ấn phẩm báo chí lớn hồi thế kỷ 19. Và hầu như không có điều gì khuyến khích thể loại hoà nhã hơn, đơn giản là làm cho việc đọc tài liệu trở thành một công việc có nhiều niềm vui hơn là lao động khó nhọc.”⁷

Tính chuyên nghiệp hướng vào trong, với tình trạng cô lập ngày càng tăng và sự đe dọa của nó đối với tầm ảnh hưởng có lợi của các tài liệu chuyên ngành, cũng là một mối đe dọa đối với các ngành nghề khác và với những lợi ích rộng lớn hơn mà những ngành nghề này mang lại. Liều thuốc chữa ở đây là sự đối thoại thông minh, tranh luận có hiểu biết, không chỉ trong nội bộ các ngành chuyên nghiệp, mà còn giữa các ngành chuyên nghiệp với nhau, được hỗ trợ bởi cái cộng đồng thảo luận (community of discourse) lớn hơn là viện đại học.

Tính chuyên nghiệp khiến giảng viên không còn dành lòng trung thành của mình cho viện đại học. Những thoả thuận tư vấn, những vai trò giám đốc công ty, tiền tác quyền và bản quyền sáng chế, những khách hàng giàu có và đầy quyền lực, những người hảo tâm cùng với những món quà, hàng lô những người phụ tá, thù lao hậu hĩnh nhận được từ việc hành nghề chuyên nghiệp, mức hỗ trợ nghiên cứu đáng thêm muốn, những mức lương cao, những quyển sách và băng ghi hình bán chạy, những chuyến diễn thuyết ở nước ngoài, những cơ sở vật chất và phương tiện làm việc ưu việt – tất cả những thứ điển hình mà những giảng viên thành công nhất trong các ngành chuyên nghiệp tham gia và thụ hưởng. Những vị giáo sư thành công coi sự hiện diện của mình là ân huệ đối với viện đại học. Đó là nơi đóng đô chứ không phải là nơi tuyển dụng họ. Đúng hơn, họ là những người có tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm, được trả một mức lương hậu hĩ để ở lại tiếp tục phục vụ, nhưng được tự do quyết định dạy và nghiên cứu cái gì, như thế nào, và thậm chí là khi nào. Họ trung thành không phải với cơ sở giáo dục mà họ làm việc, cũng không phải với nơi mà họ dạy, không phải trước hết với sinh viên, mà với ngành nghề của họ, với tổ chức nghề nghiệp, với những đồng nghiệp, mà phần lớn không nằm trong khuôn viên đại học, và với những khách hàng của họ.

Vậy nên các mối liên kết đồng sự yếu đi. Hoạt động thảo luận chung và việc tranh luận với nhau trên cơ sở có hiểu biết sút giảm. Khoa trở thành thế giới riêng của giảng viên và thường cũng là của sinh viên. Điều này

vừa bị thắm vừa mĩa mai: bị thắm vì chúng ta mất mát quá nhiều, xét từ góc độ cá nhân lẫn trên bình diện quốc gia, thông qua việc tự giới hạn những mối liên hệ và tự cô lập các hoạt động của chúng ta, và mĩa mai vì các viện đại học được lập ra chính xác là để tránh tình trạng biệt lập và phân mảnh này. Một cuộc sống có ý nghĩa bao gồm những mối liên kết, mà nếu không có những mối liên hệ lớn hơn đó chúng ta sẽ tàn úa. Việc học được chủ định sẽ trở nên giàu có hơn nếu đặt trong cộng đồng so với mức tốt nhất có thể có trong phòng tu kín. Nhưng trong cấu trúc học thuật hiện nay của chúng ta, những đơn vị dưới khoa và trung tâm đang trở thành những phòng tu kín mới. Clark Kerr không hoàn toàn bông lơn khi ông trích lời Robert Hutchins mô tả viện đại học hiện đại như là một loạt các toà nhà, được kết lại với nhau một cách lỏng lẻo nhờ hệ thống sưởi trung tâm.⁸

Tình chuyên nghiệp thu hẹp điều từng là mối quan tâm chung liên quan đến sự phát triển toàn diện của từng cá nhân sinh viên, phản ánh trong vai trò “mục sư” trước đây của giảng viên – thể hiện ở cụm từ “in loco parentis” (thay mặt bậc cha mẹ). Bây giờ giảng viên là “người hướng dẫn” (instructor) và ở một mức độ có tính chất cá nhân hơn là “cố vấn học thuật” (academic adviser) của sinh viên. (Khi tôi bắt đầu giảng dạy ở University of Durham vào thập niên 1950, mỗi sinh viên có một “vị giám hộ luân lý” [moral tutor], cũng là một thành viên của ban giảng huấn. Nếu cái tên này nghe cổ xưa là lạ thì ý của nó không phải như vậy; đó là để đảm bảo rằng trải nghiệm giáo dục sẽ có ích tối đa trong sự phát triển

của sinh viên xét như một con người toàn vẹn.) Mỗi quan hệ cá nhân giữa sinh viên và giảng viên từ đó đến nay đã bị giảm nhẹ và hạn chế. Rất nhiều những người khác – tất cả đều là những chuyên gia thực hành chuyên nghiệp – xử lý từng phần một của đời sống sinh viên: nhà tư vấn giúp sinh viên xin trợ giúp tài chính (financial aid counselor), chuyên gia về kỹ năng học tập (study-skills expert), giáo sĩ (chaplain), huấn luyện viên (coach), cố vấn nghề nghiệp (career adviser), chuyên gia chăm sóc sức khỏe (health care specialist) thuộc mọi lĩnh vực, cố vấn ở cư xá (residence hall adviser), người hỗ trợ tư pháp (judicial advocate), thanh tra độc lập (ombuds-person), hiệu trưởng (dean) của cái này, giám đốc (director) của cái nọ. Tất cả đều đưa ra những lời khuyên về mọi khía cạnh đời sống cho sinh viên, từ việc tránh thai cho tới những công tác phục vụ cộng đồng, từ đời sống xã hội cho tới du học. Không có cái gì bị bỏ sót, có lẽ chỉ trừ một điều, đó là nhu cầu đối đãi một cách nhạy cảm với sinh viên xét như một con người toàn vẹn.

Tính chuyên nghiệp làm mất đi một tập hợp ngầm ý những giả định luân lý từng cung cấp một cái khung giáo dục cho chương trình học. Những viện đại học Hoa Kỳ lâu đời nhất phản ánh những gốc rễ Ki-tô giáo của các viện đại học châu Âu xa xưa và di sản Tin Lành của các trường đại học vùng New England. Ngay cả những viện đại học tư thục thế kỷ 19, trong khi khao khát khẳng định đường lối thế tục, cũng nhanh chóng tuyên bố những trụ cột luân lý của mình. “Chúng ta sẽ nỗ lực để viện đại học này là một cơ sở giáo dục mang tính cách

Ki-tô giáo,” Andrew D. White, viện trưởng của Cornell tuyên bố, “[nhưng] nó sẽ không bao giờ là một cơ sở giáo dục mang tính giáo phái.”⁹ Lãnh đạo của các viện đại học công lập cũng không kém phần dứt khoát. Trong báo cáo năm 1841 gửi lên cấp quản lý, Hội đồng Quản trị của University of Michigan viết, “Dù có nhiều giáo phái đến đầu tồn tại ở Hợp Chúng Quốc này, đông đảo người dân vẫn tin theo Ki-tô giáo, và với tư cách là một dân tộc, tuyên bố họ là những tín đồ Ki-tô giáo.”¹⁰ Tôi nghĩ, những phát biểu này không phải là những tuyên bố có tính chất tín điều, mà đúng hơn là lời trình bày ngắn gọn về những khát vọng đạo đức vốn được coi là nền tảng của một nền giáo dục thành công.

Nhưng thế kỷ 20 chứng kiến việc phi-Ki-tô-giáo-hoá (de-Christianizing) các viện đại học thế kỷ 19, và cùng với quá trình thế tục hoá này là sự sụp đổ của cái từng là một tập hợp những giả định luân lý (moral assumption) chung vốn đã mang lại nội dung đạo đức và khung giáo dục cho chương trình học. Hơn nữa, cái khung này đã bị thế chỗ, không phải bởi một quan điểm thay thế tương đương hay một cấu trúc giáo dục chặt chẽ, mà đúng hơn là bởi tính chất mơ hồ ở khía cạnh tri thức và luân lý tập thể. Chính sự thiếu vắng một niềm tin chung này đã trở thành đặc điểm nhận dạng của các viện đại học mới, theo đó chỉ có sự khẳng định tập thể mới đem lại giá trị hợp lệ cho mọi quan điểm và niềm tin, và điều ngăn cấm duy nhất là việc phán xét một cách có phê phán những giá trị đang thách đố nhau hay việc đánh giá cởi mở những thế giới quan khác nhau. Mục

tiêu tối hậu do đó thành ra là làm sao để tránh việc xúc phạm đến người khác hơn là để đạt được chân lý, và phẩm chất tối thượng là sự cởi mở về mặt tư duy từ đó dẫn tới tình trạng mãi mãi trì hoãn việc phán xét một cách có phê phán thay vì nhận thức tách bạch chân lý và những điều đáng ca tụng. Và, vì không có được sự đồng thuận trong cách nhìn về bản chất của một đời sống tốt lành hay kể cả nền tảng duy lý của sự hiểu biết nên cũng không thể nào có được sự đồng thuận về các mục tiêu giáo dục, và việc thảo luận chính những mục tiêu đó trở nên điều làm người ta ngại ngùng. Một người suốt đời có thể kinh qua những chức danh giáo sư khác nhau mà không bao giờ tham gia vào thảo luận trên tinh thần đồng sự về những vấn đề nói trên. Chẳng phải là người ta bỏ quên sự nhiệt thành về mặt học thuật. Người ta vẫn thực hiện điều đó trong những hình thức hết sức tinh tế và chi tiết với lòng tự hào nghề nghiệp. Mà cái bị từ bỏ là một bức tranh rộng lớn hơn, những vấn đề rộng hơn của cuộc sống mà sinh viên khát khao tìm hiểu – đó là những tổn thất của cuộc khai sáng mới này.

Dĩ nhiên, không ai muốn quay ngược về thời gian trước khi có những ngành nghề chuyên nghiệp, thời của những vị có học vấn chung chung hay những nhà nghiệp dư có vốn hiểu biết. Những thắng lợi của kiến thức chuyên nghiệp không phải có được dễ dàng, và tất cả chúng ta đều hưởng lợi ích từ những người đã đạt được những thành quả đó bằng lòng tận tâm và kỹ năng chuyên nghiệp của mình. Nhưng những thắng lợi đó cũng có giá của chúng. Alfred North Whitehead từng

nhận xét rằng tính chuyên nghiệp “tạo ra những tâm trí nằm trong đường rãnh. Mỗi ngành nghề đều tiến bộ nhưng đó là sự tiến bộ trong đường rãnh riêng của nó.” Và tâm trí trong đường rãnh sẽ dẫn tới những cuộc đời trong đường rãnh – mà Whitehead gọi là “tình trạng độc thân của nhà trí thức” – đồng thời tính toàn vẹn và sự phong phú cũng mất đi.

Khắc phục mặt tiêu cực của tính chuyên nghiệp

Mặc dù đã nói như thế, tôi cũng muốn nói rõ rằng tôi không đang lý luận chống lại bản thân giáo dục chuyên nghiệp; tôi chỉ phản đối việc quy giảm nó thành hoạt động đào tạo việc làm (job training) một cách hạn hẹp. Giáo dục chuyên nghiệp có tính rộng lớn, bao quát, mang tinh thần khai phóng, coi các kỹ năng là những phương tiện nhằm hướng tới những mục đích to lớn hơn, quan tâm tới không phải “việc làm” mà là cuộc sống và những mục tiêu xã hội mà ngành nghề đó quảng bá và những tiêu chuẩn đạo đức mà ngành nghề đó đòi hỏi. Đào tạo việc làm thì hạn hẹp, gò bó, phát triển những kỹ năng cụ thể để chuẩn bị cho những nhiệm vụ thường ngày, đôi khi rất mang tính kỹ thuật hay đòi hỏi thao tác chính xác; nó liên quan đến việc cung cấp kiến thức cho những mục đích cụ thể, không phải thắc mắc về ý nghĩa to lớn hơn; không chịu ảnh hưởng của bối cảnh xã hội, không chú ý tới lựa chọn luân lý. Có thể nuôi dưỡng một tầm nhìn khai phóng trong bối cảnh giáo dục chuyên nghiệp,

nhưng sớm muộn nó sẽ tàn úa trước sự hiện diện của việc đào tạo một cách hạn hẹp cốt để người ta làm được một công việc cụ thể. Sự thực, ngày nay chúng ta có những bộ luật thiếu nội dung đạo đức, những hệ thống chăm sóc sức khỏe không gắn chặt với thực tiễn kinh tế, một nền kỹ thuật và kiến trúc thiếu một cơ sở mỹ học, một nền hành chính công thiếu kiến thức xã hội học, và một nền quản lý tách rời cả tâm lý học và đạo đức học.

Trong một số ít trường hợp khi một kỹ năng cụ thể được coi là có tính chất sống còn đối với một ngành nghề, bản thân các ngành học bị tóm lấy, chế ngự, và thuần phục. Kinh tế học tiêu dùng, xã hội học nông thôn, côn trùng học nông nghiệp, tiếng Anh thương mại, tâm lý học tiếp thị, hoá thực phẩm, và còn nhiều nữa – tất cả những lĩnh vực này giờ phục vụ cho các nhu cầu và khao khát nghề nghiệp ngày càng tăng của các Viện Đại học Hoa Kỳ Mới. Như vậy hữu ích không? Có, tôi cho là vậy. Có đáng ao ước về mặt giáo dục không? Không, tôi không cho là như vậy. Chúng ta cần xem xét lại làm thế nào để đáp ứng những nhu cầu này. Chúng ta không được để các ngành cơ bản mất đi ưu thế hay ảnh hưởng của chúng.

Nhưng chúng ta không thể quay trở lại. Dù chúng ta than khóc bao nhiêu đi nữa trước việc đánh mất những mục đích giáo dục và những giả định luân lý chung, chúng ta phải sống với những gì mình có: các viện đại học thể tục, với quy mô rộng lớn và định hướng chuyên nghiệp. Vấn đề ở đây không phải là liệu ta có thể khôi phục một nguyên mẫu (prototype) đã biến mất hay không. Ai mà muốn thế? Xét cho cùng, cái gì đã bị tuyệt

diệt thì không bao giờ quay trở lại. Vấn đề là liệu chúng ta có thể nắm bắt lại được cảm thức về mục tiêu giáo dục chung, mối quan tâm đến từng cá nhân, và cấp độ cá nhân từng làm thước đo những phẩm chất tốt nhất của các viện đại học nhưng giờ đã mất đi vì tính chuyên nghiệp mới này.

Vậy chúng ta cần phải làm gì? Ước gì tôi có được một câu trả lời đơn giản. Tôi chỉ có vài suy nghĩ. Mà tôi lại ngần ngại nêu ra, bởi vì chúng dường như quá bất tương xứng, không thể nào chống lại được thành lũy kiên cố của các ngành chuyên nghiệp. Có lẽ rồi cuộc, sự chú tâm hạn hẹp vào việc làm là một yêu cầu để thành công trong cuộc sống ở thế kỷ 21. Có lẽ quan niệm cho rằng chúng ta có thể học và phải học hỏi lẫn nhau chỉ là tâm lý hoài cổ kỳ quặc, một giấc mơ không thể thực hiện khi đối diện với những thực tại kiên cố hiện nay của thời đại chúng ta. Tôi hy vọng là không phải như vậy, nhưng tôi cũng có thể sai.

Nhưng cứ giả sử là tôi đúng. Giả sử rằng, bằng cách suy xét các quan điểm khác nhau, bằng cách chia sẻ những trải nghiệm chung, bằng cách phát triển thêm những mô hình khác – giả sử bằng cách làm tất cả những điều này, trải nghiệm cá nhân có thể được làm cho phong phú lên, việc thực hành nghề nghiệp có thể được cải thiện, và đời sống cộng đồng có thể được mở rộng. Chẳng lẽ như vậy không đáng để nỗ lực sao?

Edward O. Wilson, người đã nỗ lực hơn hầu hết các khoa học gia trong lẫn ngoài giới học thuật trong việc

làm cho công chúng Hoa Kỳ chú ý tới cuộc khủng hoảng về đa dạng sinh học, cũng nghĩ như vậy. Ông từng nói, ông chẳng thích điều gì hơn việc rời bỏ vị trí của mình ở Harvard, lần đường tới Brazil, và không bao giờ trở lại nữa. Trong lời dẫn nhập của quyển *The Diversity of Life* (Sự đa dạng của sự sống) của mình, con người hai lần đoạt giải Pulitzer này miêu tả một cách dễ thương những gì ông nhìn thấy, nghe thấy, và ngửi thấy trong vùng rừng nhiệt đới. Rồi, như thể vẫn còn ở đó, ông nhận xét, “Tôi bàng hoàng thấy những gì chúng ta biết được về những sinh vật của rừng nhiệt đới này thật quá ít ỏi, và thật là một điều măn nguyện sâu xa nếu tôi dành nhiều tháng, nhiều năm, cả đời mình ở nơi chốn này cho tới khi tôi biết từng cái tên một và mọi chi tiết về đời sống của tất cả các loài.”

Trở lại Harvard, nơi ông giữ chức danh Pellegrino University Professor,[†] Wilson giải thích tại sao ông không thực hiện ước muốn của mình. “Tôi mang một cảm giác về sứ vụ. Nếu tôi nghĩ thế giới đang trong tình trạng tốt đẹp, những cánh rừng nhiệt đới được cứu giữ, và thế giới đầy những nhà bảo tồn thiên nhiên, thì chắc chắn tôi sẽ đi đến ở hẳn một nơi nào đó. Tôi sẽ đi hẳn và tận hưởng thiên nhiên.”

Nhưng với những gì ông thấy biết trực tiếp về những thiệt hại đang gây ra cho các cánh rừng nhiệt đới

[†] Pellegrino University Professor là một trong 18 chức danh giáo sư cao nhất ở Harvard, được thiết lập từ năm 1992 bằng những khoản hiến tặng của Joseph P. Pellegrino '60 và gia đình.

và hiểu những hệ quả của việc tước đoạt sự đa dạng của thiên nhiên, lương tâm của Wilson không cho phép rời bỏ chốn thành thị – lương tâm, trong trường hợp của ông, là một từ đúng mực. “Nền tảng tôn giáo của tôi là một lý do khác giải thích tại sao tôi làm như vậy,” Wilson nói; ông là một người theo phái Báp-tít miền Nam.

Những căn nguyên để Wilson trở thành một nhà tự nhiên học là từ trải nghiệm thời thơ ấu khi ông, đứa con duy nhất của đôi vợ chồng đã ly dị, lớn lên ở vùng nông thôn của Alabama. Công việc kế toán nhà nước của người cha đòi hỏi hai cha con phải thường xuyên chuyển chỗ, cậu bé Wilson học ở mười sáu trường khác nhau trong vòng mười một năm. Chẳng lấy làm lạ, cậu hầu như không có cơ hội để xây dựng mối quan hệ bạn bè.

Nhưng cậu thật sự đã tìm thấy tình bạn với thiên nhiên. Cậu đi ủng cao su và lang thang khắp các cánh đồng, đầm lầy ở bất cứ nơi nào cậu tới. Và ở đâu cũng có đôi điều quen thuộc mà tâm trí cậu không bao giờ dứt ra. Từ *New York Times* viết về ông trong một câu chuyện đăng trên trang đầu vào năm 1990: “Giống như phần lớn các đứa trẻ, Wilson trải qua cái thời thích sâu bọ côn trùng, nhưng ông không bao giờ bước ra khỏi cái thời đó, chưa bao giờ chuyển sang chú ý đến những sinh vật to lớn hơn như hầu hết các nhà tự nhiên học. Nói theo cách của ông, Wilson đã được định sẵn cho công việc nghiên cứu về loài kiến.”

Giờ đây, là người am hiểu hàng đầu thế giới về loài kiến, Wilson, cùng với Bert Holldobler, giáo sư động vật

học ở Harvard, là tác giả của quyển sách toàn diện nhất từng được viết về chủ đề này: *The Ants* (Loài kiến). Quyển sách này đã đoạt giải Pulitzer 1991 dành cho thể loại phi tiểu thuyết phổ thông và đưa tên tuổi Wilson lên các chương trình phát thanh và truyền hình *Good Morning America*, *The Today Show*, và chương trình *Morning Edition* của National Public Radio.

Tại sao lại là loài kiến? Ông viết, “Chúng là những sinh vật nhỏ bé điều hành thế giới.” Ông nói một cách đơn giản, nếu không có chúng, quả đất này sẽ thối rữa. Kiến giữ cho đất đai màu mỡ. Nếu không có kiến, cỏ cây sẽ dồn đống lại và bịt kín những kênh dẫn của chu trình dinh dưỡng, và các loài động vật có xương sống sẽ chết.

Nhưng dĩ nhiên có vô số các chủ đề, vừa nghiêm túc vừa có ý nghĩa, chen nhau thu hút sự chú ý của công chúng. Điều thu hút khán giả truyền hình đến với Wilson và những chú kiến là phong cách kể chuyện khác thường của ông. Có thể thấy phẩm chất này trong cuốn *On Human Nature* (Bàn về bản chất con người) của Wilson, tác phẩm đoạt giải Pulitzer năm 1979; trong quyển sách này ông lập luận rằng những mô thức do gene xác định trong hành vi của con người, ví dụ như lòng vị tha hay tính hung hăng, vẫn dẫn dắt hành vi của chúng ta ngày nay. Lập luận này cũng có thể được thấy trong quyển *The Ants* cũng như trong những quyển sách của ông mới xuất bản gần đây.

“Tôi nghĩ một nhà khoa học giống với một người kể chuyện và một người dựng chuyện hoang đường hơn

là chính hầu hết các nhà khoa học nhận ra, hay ít nhất là muốn thừa nhận,” ông giải thích trong “E. O. Wilson: Reflections on a Life in Science” (Suy nghiệm về một đời làm khoa học), một băng hình do Harvard phát hành. “Nhà khoa học trên thực tế là một người kể chuyện kiếm tìm một câu chuyện để kể, không phải là hư cấu, mà chắc chắn là một sản phẩm của trí tưởng tượng đã được nung trong lò thử nghiệm là thế giới thực.”

Chẳng hạn, trong *The Diversity of Life*, Wilson viết như thể một tiểu thuyết gia viết câu chuyện về sự tiến hoá và môi đe dọa đối với đa dạng sinh học. Ông xây dựng những nhân vật chính. Ông mô tả một cuộc khủng hoảng (tình trạng tuyệt chủng hàng loạt sắp xảy ra), ông làm dịu đi những căng thẳng (đưa ra những gợi ý về cách làm thế nào để tránh cuộc khủng hoảng đó) và ông lao vào những chủ đề tưởng tượng (ngày tận thế).

Với cách tiếp cận này, Wilson khác với nhiều giáo sư đại học khác vốn lo rằng kiểu thể nghiệm như vậy sẽ gây rủi ro cho danh tiếng là học giả nghiêm túc và khách quan của họ. Ông có thể chấp nhận rủi ro đó, ông giải thích, bởi vì ông đã chứng tỏ uy tín của mình với tư cách một nhà khoa học. Nhưng ông cũng cảm thấy thôi thúc phải làm điều đó để thực hiện ý thức bốn phần của mình trong việc sử dụng chuyên môn của mình để truyền đạt tới sinh viên và công chúng rộng lớn hơn. Wilson nói, “Nếu chúng ta nói ra quá mạnh bạo về điều chúng ta coi là vấn đề – tình trạng nóng lên toàn cầu, ô nhiễm độc hại, sự tuyệt chủng – thì các đồng nghiệp của chúng ta

rất có thể coi chúng ta là đại diện cho một nhóm chính trị hay ý thức hệ. Nhưng nếu chúng ta không hề nói ra hay nói ra một cách quá yếu ớt, thì chúng ta đã vứt bỏ trách nhiệm phải nói ra điều gì đó. Tôi cho rằng đây là một vai trò quan trọng mà những nhà nghiên cứu trong các viện đại học có thể và cần phải thực hiện.”

Những đề nghị

Có một số bước mà các viện đại học và các ngành nghề có thể tiến hành để nắm bắt được tiềm lực to lớn hơn của giáo dục chuyên nghiệp.

Các viện đại học và các ngành nghề nên dừng lại để xem xét những giả định, những yêu cầu, và những kết quả của giáo dục chuyên nghiệp. Không có điều gì là bất khả xâm phạm hay duy nhất có hiệu quả trong những cách làm hiện nay. Những quốc gia khác có những cách tiếp cận rất khác mà vẫn đào tạo ra được những bác sĩ, luật sư, kỹ sư, và những nhà quản lý lành nghề. Nga và Trung Quốc đều có những viện đại học chỉ duy nhất tập trung vào những ngành cụ thể, chẳng hạn kỹ thuật đường sắt, nông nghiệp, hay viễn thông. Tất nhiên, không dễ gì so sánh trực tiếp được. Những trường phổ thông ở châu Âu, hệ thống luật pháp Nhật Bản, và hệ thống chăm sóc sức khỏe ở Anh đều khác với các hệ thống của chúng ta [Hoa Kỳ]. Nhưng tại sao các ngành như báo chí, quản lý kinh doanh, và kiến trúc nên được đào tạo ở cấp đại học ở một số cơ sở giáo dục danh tiếng nhưng lại chỉ giới hạn ở cấp sau đại học ở các cơ sở khác

cũng danh tiếng không kém? Có sự khác nhau gì về quy trình tuyển sinh, bối cảnh, cơ hội việc làm, và kết quả? Chi phí như thế nào, và lợi ích ra sao? Hoặc hãy xem xét ngành kỹ thuật (engineering). Một chương trình đại học bốn năm liệu có phù hợp với ngành mà trước đây bao giờ cũng là chương trình năm năm? Hoặc trong ngành y: Liệu mô thức giáo dục hiện tại có đem lại kinh nghiệm tối ưu cho nghề giải phẫu? Đã đến lúc mỗi ngành nghề phải xem xét lại thực tiễn giáo dục hiện tại của chính mình. Nếu có thể, tôi sẽ đưa ra yêu cầu rằng cơ quan nào xem xét lại cách giáo dục của mỗi ngành nghề phải gồm một số lượng lớn những thành viên nằm ngoài ngành nghề cụ thể đó.

Các viện đại học nên đưa các ngành khai phóng với những mối quan tâm rộng lớn về con người mà chúng thể hiện vào trong phạm vi các khoá học và chương trình chuyên nghiệp. Chúng ta không cần có một chương trình học (curriculum) mới, nhưng cần một tinh thần học tập mới – một mục tiêu giáo dục đơn giản, có ý nghĩa, và có thể đạt được. Chỉ lưu những thông tin cơ bản nhất, người học ở bậc đại học không còn cần thiết phải nhớ một khối lượng kiến thức khổng lồ. Dữ liệu có thể được truy hồi và sử dụng thông qua một loạt các nguồn thông tin và công nghệ. Những gì có giá trị lâu bền hơn chính là những kỹ năng có thể được áp dụng rộng rãi, những mối quan tâm và nhãn quan rộng lớn mà chương trình học về các ngành khai phóng truyền thống đã từng nỗ lực xây dựng (xem Chương 6).

Các viện đại học nên yêu cầu tất cả các uỷ ban tuyển dụng giảng viên và uỷ ban đề bạt phải có một hoặc hai thành viên không thuộc ngành học hay ngành nghề cụ thể của ban đó. Chỉ định giảng viên làm việc cùng một lúc cho hai đơn vị trong một viện đại học hay một hệ thống (joint appointment), lớp học có nhiều hơn một giảng viên tham gia giảng dạy (team teaching), và hợp tác nghiên cứu, tất cả sẽ góp phần khôi phục cộng đồng.

Các viện đại học nên đưa ra những sáng kiến nhằm khuyến khích sự hợp tác như vậy. Hiện nay, mọi áp lực đều hướng vào trong, nhắm vào phục vụ lợi ích của khoa. Thậm chí, tệ hơn nữa, những mối liên hệ bên ngoài khoa hay ngoài ngành nghề đôi khi bị nhìn với con mắt nghi ngờ và xa lánh như thể nó là biểu hiện của sự thiếu trung thành và lơ là. Đây là sai lầm mà cả xã hội phải trả giá. Các viện đại học phải thúc đẩy những mối liên kết chứ không phải làm suy yếu chúng.

Một cách đơn giản và ít tốn kém để bắt đầu thực hiện có thể là trong các khoá học nhập môn. Gerald Graff và các cộng sự của ông đã miêu tả sự thành công của những cộng đồng học tập hình thành quanh những chủ đề lớn – chẳng hạn, bản chất con người và luật trong tự nhiên, xã hội, và ngôn ngữ.¹¹ Trong những cộng đồng này, những khoá học hiện nay về khoa học, nhân văn, và khoa học xã hội sẽ được kết hợp với nhau, và như thế khảo sát được những vấn đề chung chưa được xem xét đến trong chương trình học hiện nay.

Một bước đi như vậy, vốn được khuyến khích từ trên xuống nhưng hình thành từ dưới lên qua các tranh

luận của tập thể giảng viên, sẽ có tác dụng làm mới đời sống đại học hàng ngày cho mọi thành viên của cộng đồng này. Khác với những đề án gọi là cải cách khác, nó không đòi hỏi việc từ bỏ hoạt động nghiên cứu học thuật, cũng không phủ nhận sự khác biệt, những điều mơ hồ, và sự cạnh tranh giữa các ngành học với nhau và giữa những người làm việc trong các ngành đó. Nó sẽ thúc đẩy đối thoại trực diện để làm liều thuốc chữa sự biệt lập của giao tiếp điện tử, và thúc đẩy tranh luận liên ngành để thay thế tình trạng biệt lập tri thức.

Những thay đổi này sẽ củng cố chứ không làm suy yếu chất lượng hoạt động chuyên nghiệp: chúng sẽ mở rộng chứ không thu giảm nó. Cho tới nay, giáo dục chuyên nghiệp đã phát triển thành công nhờ sự tập trung đầy nhiệt huyết, và chúng ta phải nâng niu điều đó. Những chiến lược này sẽ làm giàu vai trò của nó trong xã hội thông qua mở rộng nền tảng tri thức mà giáo dục chuyên nghiệp dựa vào.

Nhưng điều này có quan trọng không? Nó có tạo ra sự thay đổi *có tính thực tiễn* nào hay không? Những nhà chuyên nghiệp là những người bận rộn. Liệu có thời gian để theo đuổi điều mà một số những nhà chuyên nghiệp bận rộn sẽ coi là những vấn đề nhỏ nhặt không quan trọng, thậm chí là vấn đề gây mất tập trung chú ý? Tôi cho rằng điều này quan trọng, nó sẽ tạo ra sự khác biệt, và phải dành thời gian cho nó. Không chỉ vấn đề hiệu quả nghề nghiệp can hệ ở đây, mà là sự lành mạnh của cả xã hội chúng ta. Những nét tinh tế của đời sống và trải nghiệm sâu sắc vẫn thường khó đạt được bất

chấp sự tập trung cao độ và chất lượng nghiêm ngặt mà tính chuyên nghiệp ngày càng đòi hỏi.

Xây dựng lại hoạt động thảo luận

Theo John Henry Cardinal Newman,[†] viết vào năm 1873, ý tưởng về viện đại học thật là mạnh mẽ, chính xác và đơn giản. Trong viện đại học của Newman, không có không gian, không có sự dư liệu, và các ngành nghề ít được coi trọng.¹² Khoa học tồn tại chỉ nhờ sự chấp nhận bất đắc dĩ, có mặt nhưng là thứ yếu trong khuôn viên đại học. Các ngành khai phóng – có tính chất khai phóng, truyền thống, học thuật – không những chỉ nằm ở vị trí trung tâm của viện đại học, mà chúng là viện đại học. Đó là các ngành hình thành và định hình một người có văn hoá (gentleman), và chính người có văn hoá này – am hiểu, nhân đạo, biết suy nghiệm, và được khai sáng – là người xác định tính chất và là hiện thân cho ngành nghề đó. Không phải ngành nghề đúc ra con người, mà chính con người tạo ra ngành nghề. Theo Mark Pattison, vai trò của giáo sư ở Anh quốc là tạo ra “không phải là sách vở, mà là con người.” Ý tưởng của Newman vẫn còn tồn tại, nhưng nó chỉ tồn tại trong một số rất ít các trường đại học, và con số các trường này đang giảm đi. Đó là ý tưởng về một trường đại học, chứ không phải là ý tưởng về một viện đại học. Có lẽ nó chưa bao giờ hơn

[†] John Henry Newman (1801–1890): tác giả của tác phẩm nổi tiếng *Idea of a University* (Ý tưởng về một viện đại học).

mức mà Newman từng gọi: một ý tưởng. Thậm chí, như Newman nhớ lại, kể cả Oxford mà ông yêu mến, với những đại sảnh nằm sau những hàng hiên và những ngọn tháp mơ màng, cũng chưa bao giờ được thuần khiết như vậy, tự do như vậy để thoát khỏi vòng cương tỏa của các ngành nghề chuyên nghiệp.

Viện đại học ngày nay không có cái gì được thừa nhận là trung tâm. Tất cả đều nằm ven rìa, một vùng khép kín những thành lũy ngành học và ngành nghề chuyên nghiệp, chen chúc nhau tranh giành địa vị, và tập hợp xung quanh một trung tâm bỏ không. Trong số những thái ấp lân cận hầu như không có mối liên hệ thực sự nào. Các ngành nhân văn, một thời tạo hứng khởi và là chỗ neo dựa cho tất cả những ngành khác, thì đầy những tai tiếng và tranh cãi âm ỉ, không đưa ra được một tầm nhìn nhất quán nào và quan tâm giải quyết chỉ rất ít vấn đề quan trọng. Thế nhưng những chủ đề lớn lao mà các ngành này lẽ ra phải đương đầu – những vấn đề bao trùm về sự trải nghiệm và ý nghĩa, tầm quan trọng và mục đích, tự do và trách nhiệm, lòng trung thành và chân lý – lại quan trọng và có ý nghĩa hơn bao giờ hết. Trong lúc đó, mỗi ngành nghề cứ cắm cúi với công việc của mình – công việc có hiệu năng và hiệu quả, nhưng không dính dáng tới và đôi khi không màng đáp ứng những vấn đề và những mối quan tâm rộng lớn hơn của khách hàng mà các ngành nghề này đang phục vụ. Được đào tạo kỹ lưỡng, được rèn kỹ năng sắc sảo, họ thực hiện những chức năng khác nhau và thực hành những kỹ năng khác nhau, mỗi ngành tự giới

hạn và biệt lập trong cái ô giáo dục chuyên nghiệp khép kín của riêng mình.

Nhưng công việc của họ sẽ hiệu quả hơn biết bao nếu những nhà chuyên nghiệp này, trong khi phát triển kỹ năng nghề nghiệp, tham gia nghiêm túc vào việc thảo luận những vấn đề mang tính toàn cục mà trong đó họ thực hiện một số vai trò của mình. Thách thức đối với các viện đại học Hoa Kỳ là làm sao tái tạo được cái cộng đồng toàn diện đó, khôi phục cuộc đối thoại đã mất. Điều này sẽ chẳng dễ dàng gì. Nó đòi hỏi nỗ lực bền bỉ và sự vận động kiên nhẫn, với rất nhiều “củ cà rốt” và thỉnh thoảng phải cần đến “cây gậy” nữa.[†] Nhưng những gì đang lâm nguy ở đây là sự vững mạnh và tương lai của cái xã hội đã bị phân mảnh của chúng ta. Một xã hội có thể bị đe dọa không chỉ vì có quá ít sự tinh thông chuyên nghiệp mà còn vì có quá nhiều sự tinh thông chuyên nghiệp, nếu sự tinh thông ấy không được dẫn dắt bởi quá trình suy nghiệm nghiêm túc về những mục đích và những ưu tiên của xã hội mà nó mong muốn phục vụ.

[†] Tức là phải phối hợp cả thưởng lẫn phạt.

KHÔI PHỤC CỘNG ĐỒNG

Nếu tôi được phép dùng chỉ một từ để miêu tả phương pháp đặc biệt mà các viện đại học dùng để thực hiện cùng một lúc các nhiệm vụ học tập, phát kiến, và phục vụ xã hội của mình, đó sẽ là từ “cộng đồng” (community). Nếu không có cộng đồng, tri thức sẽ trở thành cá biệt: một người học đơn độc, nghiên cứu trong cô lập, sẽ dễ mắc phải sự hẹp hòi, chủ nghĩa giáo điều (dogmatism), và có những nhận định không được kiểm chứng, đồng thời việc học không thể mở rộng, không được đối chiếu và thách thức bởi những cách lý giải đối nghịch, không trở nên phong phú nhờ những trải nghiệm khác biệt, và không được tinh luyện nhờ những quan điểm khác có thể thay thế cho quan điểm mà người học đang nắm giữ. Không có cộng đồng, phát kiến của cá nhân bị hạn chế, không phải vì một người truy vấn đơn lẻ thì ít sáng tạo hay ít độc đáo hơn so với một nhóm người, mà là vì

những kết luận của người đó vẫn chưa được thách thức và kiểm chứng; tri thức của riêng là tri thức bị đánh mất (private knowledge is knowledge lost).

Không chỉ có việc kiểm chứng các kết luận mới cần cộng đồng. Việc nhận diện những chủ đề quan trọng, xác định rõ vấn đề cần giải quyết, xây dựng thí nghiệm, thiết kế công việc nghiên cứu, và phát triển năng lực và kỹ năng để thực hiện nghiên cứu đó, ngày càng cần có tinh thần cộng tác (teamwork) và nỗ lực chung của cả một cộng đồng. Và việc phục vụ xã hội một cách hiệu quả – một sự ứng dụng có tính chất nhân bản của tri thức – không thể được thực hiện trong sự cô lập; bản chất của công tác phục vụ liên quan đến sự thừa nhận *nhu cầu ở người khác*, cùng với việc ứng dụng tri thức một cách có cân nhắc và hiến tặng những kỹ năng cần thiết để đáp ứng nhu cầu đó. Một viện đại học muốn hoạt động hiệu quả thì phải phụ thuộc vào cộng đồng, bởi vì cộng đồng có tương tác sẽ nhân lên sức mạnh và mở rộng tầm vóc của các thành viên của nó.

Các viện đại học ra đời với tư cách là những cộng đồng được thiết lập để chống lại sự biệt lập của giới học giả cô độc. Các viện đại học thể hiện niềm tin rằng sự hiểu biết sâu sắc của những cá nhân đơn lẻ và những phát kiến cá nhân chỉ đồng góp một phần vào sự phát triển tri thức. Sự kiểm chứng, thanh lọc, những hệ quả, và khả năng ứng dụng của tri thức chủ yếu là kết quả của sự thách thức, tranh luận, và bàn cãi giữa các thành viên trong cộng đồng. Cho đến thế kỷ 18, việc tranh luận nghiêm chỉnh vẫn còn là sự kiện diễn ra hàng ngày

trong khuôn viên các viện đại học. Các viện đại học sống bằng sự tranh luận, với niềm tin rằng các kết luận phải được người khác thách thức, kiểm chứng, để từ đó chúng có thể được xác lập hay bị bác bỏ. Ngày nay, những buổi bảo vệ luận án tiến sĩ có mở cửa cho công chúng đến tham dự là điều duy nhất gợi lại tục lệ tranh luận thời xưa.

Trong các trường đại học Hoa Kỳ ở thời kỳ đầu, tiền thân của một số viện đại học nghiên cứu ngày nay, cộng đồng đó do các giáo phái Ki-tô giáo thiết lập nên – Harvard do những người Tin Lành theo phái Giáo đoàn tự trị (Congregationalist), Princeton do những người Tin Lành theo phái Trưởng lão (Presbyterian), Yale do những người theo Thanh giáo (Puritan), ở Columbia thì do những người theo Anh giáo (Anglican) – mặc dù Columbia ngay từ đầu cam kết đi theo đường hướng liên giáo phái. Những giảng viên ban đầu của các trường đại học này có cùng một đức tin và có một ý thức chung về sứ mệnh giáo dục. Đây là những cộng đồng thuần nhất. Các sinh viên của trường, cùng chia sẻ những niềm tin này – ít ra là trên danh nghĩa, học theo một chương trình chung, do vậy có được sự thống nhất và gắn kết từ những niềm tin đó. Vì họ làm điều đó thông qua cách học máy móc nên nó không nhất thiết làm giảm đi tính chất khép kín của các cộng đồng nhỏ mà họ sinh sống.

Đến cuối thế kỷ 19, ảnh hưởng của Ki-tô giáo trong giáo dục đại học theo mô thức đã có từ lâu đời đó giảm đi, bị làm suy yếu do sự xuất hiện của các viện đại học lớn và có tính chất thể tục hoạt động chủ yếu bằng ngân

sách của tiểu bang. Đồng thời sự gắn kết (coherence) trong chương trình học từng có trước đây trở nên suy yếu do sự phân mảnh tri thức đi kèm với sự gia tăng của những lĩnh vực kiến thức được chuyên môn hoá – đặc biệt trong các ngành khoa học – và do sự xuất hiện của nhiều ngành khoa học và nhân văn khác nhau với tư cách là những lĩnh vực độc lập và khác biệt. Khoảng trống mà sự suy yếu này để lại chỉ có một phần là về mặt tri thức, phần còn lại là về mặt đạo đức và xã hội. Nó để lại một khoảng trống tri thức vì sau đó người ta không còn thấy được rõ ràng liệu có sự hợp nhất tối hậu (ultimate unity) hay sự hoà hợp tri thức nào như người ta mong mỏi hay không. Nó để lại khoảng trống đạo đức vì truyền thống trước đây đã tìm cách khuyến khích và thúc đẩy những hành vi đúng đắn (right conduct) – để tạo ra một “tín đồ Ki-tô chân chính” toàn diện – và đã tạo ra mối gắn kết rộng rãi những mục đích hoà hợp hướng tới một sự nghiệp giáo dục to lớn hơn; và thực sự nó để lại khoảng trống về mặt xã hội vì trước kia người ta hướng tới đời sống với một mục đích có ý nghĩa và viên mãn trong lòng một xã hội công bằng và khoan dung.

Đối mặt với sự thiếu vắng như thế, các bậc tiền bối của chúng ta đã trông nhờ vào các ngành nhân văn để tạo ra một khung tri thức mới lẫn một chiều hướng có tính chất gần như tâm linh (pseudospiritual dimension) liên quan tới văn hoá, tính cách, và các giá trị. Có lẽ thông qua giá trị thẩm mỹ của những tác phẩm vĩ đại trong văn chương, hội hoạ, kịch nghệ, và âm nhạc, mà người ta vẫn còn có thể nắm bắt được những chủ đề bao

trùm của cuộc hiện sinh. Vì vậy mà các ngành khai phóng, dù được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau, đã phản ánh hy vọng về một phẩm chất dân sự mới.

Ban đầu, niềm hy vọng đó có vẻ có cơ sở vững chắc. Người ta cho rằng tất cả những gì cần có là kết hợp mọi người lại với nhau – giảng viên và sinh viên, những học giả với những mối quan tâm khác nhau – rồi thì một cộng đồng theo đúng nghĩa sẽ xuất hiện. Vì vậy mà Andrew Dickson White ở Cornell đã lập ra một ngân quỹ vào năm 1866 nhằm đưa phụ cấp vào tiền lương giáo sư để họ có thể mời sinh viên đến trao đổi bên tách trà để thoả mãn “niềm mong mỏi được giao lưu tự do, và kể cả sự tin tưởng lẫn nhau, giữa giáo sư và sinh viên.”¹

Ở những viện đại học khác, cả những cơ sở do các tiểu bang thành lập theo Đạo luật Morrill lẫn những cơ sở do các cá nhân thành lập, cộng đồng được khuyến khích hình thành ngay từ đầu. Khi được hỏi điều gì đã làm cho Johns Hopkins trở thành một viện đại học xuất sắc trong một thời gian quá ngắn như vậy, vị viện trưởng đầu tiên, Daniel Coit Gilman, nghe nói đã trả lời rằng, “Chúng tôi dự giờ lên lớp của nhau.”

Trong các viện đại học đương đại, với quy mô ngày càng tăng và sự chuyên môn hoá ngày càng cao, ý thức cộng đồng giờ đây càng ít hơn. Nhưng điều đó có hề gì? Chẳng phải việc mất đi cộng đồng là cái giá phải chăng để có được những thành công phi thường mà chúng ta giờ đang thụ hưởng hay sao? Chẳng phải đó là thực tế của đời sống hiện đại – có lẽ là đáng tiếc nhưng không

tránh khỏi – rằng nhiều cộng đồng có tính chất hỗ trợ trước đây giờ đang dần dần suy yếu đi?

Đối với các viện đại học, việc mất đi cộng đồng không chỉ là một điều bất hạnh; nó là một thảm họa, bởi lẽ nó làm suy yếu chính nền móng mà trên đó các viện đại học đã được xây lên: đó là niềm tin sâu sắc rằng cuộc kiếm tìm tri thức sẽ được thực hiện tốt nhất bởi những học giả sống và làm việc không phải trong sự cách ly, mà trong môi trường cộng đồng sôi động và đầy thách thức. Tri thức sẽ bị bó hãm nếu các lĩnh vực học thuật và các chuyên ngành hẹp thiếu đi sự thách thức có được do tranh luận và bàn cãi cởi mở nhằm kiểm chứng những nhận định và khuyếch đại những kết luận. Hiểu biết của sinh viên nghèo nàn đi nếu không để ngỏ cho những quan điểm khác đối chiếu và phản bác. Sự cởi mở của viện đại học đối với công chúng hỗ trợ nó giờ đây bị giảm đi, và do vậy tầm ảnh hưởng và ích lợi của viện đại học cũng giảm sút, vì các vấn đề xã hội xảy ra, không phải trong các lĩnh vực hay ngành nghề tách bạch rõ ràng, mà tràn qua khắp những biên giới mà các lĩnh vực và ngành nghề giữ riêng cho mình.

Sẽ là vừa ngay thơ vừa vô ích nếu mong mỗi có được một cộng đồng thuần nhất vốn đã mất tăm chẳng bao giờ có thể trở lại. Nhưng một cộng đồng mới, dựa trên sự can dự (engagement), cởi mở (openness), và trung thực (candor), có thể hình thành mà không phải hy sinh bất kỳ thể mạnh hiện có nào của các viện đại học và không khuyến khích sự đồng dạng hời hợt vốn đã quá phổ biến.

Có một cộng đồng như vậy không có nghĩa là có sự đồng thuận hay kể cả sự hoà hợp, mà thật sự có nghĩa là có sự tương tác. Đây là cách định nghĩa một cộng đồng. Đó là một nhóm các cá nhân tương tác trong một không gian chung. Việc chúng ta hiện nay mất đi cộng đồng không phải phản ánh sự thiếu đồng thuận, cũng không phải thiếu sự gắn kết, mà đúng hơn là thiếu trao đổi, thiếu vắng sự đối thoại thực sự, một sự bàng quan đối với công việc truyền thông quan trọng. Bởi vì chúng ta không chỉ là một nhóm các cá nhân chia sẻ một không gian chung, chúng ta còn có chung một số mối quan tâm và mục tiêu cơ bản.

Bất kỳ kiểu co cụm nào nhằm tách các thành viên khỏi sự tương tác sinh động với cộng đồng rộng lớn hơn đều làm giảm giá trị của kinh nghiệm học đường đối với tất cả mọi người. Trong những điều kiện như thế, sự tách biệt sẽ sớm dẫn tới sự cô lập. Nhiệm vụ của chúng ta là giáo dục những công dân của một xã hội mới, những người đón nhận sự đa dạng với lòng tự tin chứ không phải trốn chạy khỏi nó và rút vào những cụm cô lập, đối mặt với những thách thức của sự bất đồng thay vì trốn tránh chúng trong vỏ bọc của sự im lặng bàng quan.

Còn một điều nữa liên quan đến cộng đồng viện đại học mà chúng ta nên nhớ: nó có thể được dẫn dắt và khuyến khích, nhưng không thể bị quản lý. Việc áp dụng đại trà những giải pháp có sẵn dựa theo những mô hình quản lý phổ biến trong lĩnh vực sản xuất khó có thể giải quyết được những vấn đề cấp bách nhất mà môi trường

học thuật đang phải đối mặt. Những mô hình này, vốn được thiết kế để tạo ra những quy trình sản xuất đơn giản hoá, hiệu quả, và chuẩn hoá, với sự kiểm soát chặt chẽ và lập kế hoạch tập trung, với sự tập trung hạn hẹp vào việc học có tính chất thực dụng (instrumental learning) và vào các kết quả chỉ chăm chăm vào những lợi ích trước mắt, chắc chắn sẽ làm xói mòn nền tảng của viện đại học thay vì cải thiện chất lượng của nó.

Khôi phục một cộng đồng theo đúng nghĩa trong khuôn viên đại học là một trong những nhiệm vụ khó khăn nhất và cấp bách nhất đối với các viện đại học, nhưng trước khi thảo luận việc khôi phục, chúng ta cần phân tích sâu hơn những nguyên nhân khiến cộng đồng này suy yếu.

Điều mỉa mai là các viện đại học của thế kỷ 21 – với tất cả những thành công không thể chối cãi của mình – đã suy yếu đi với tư cách là một cộng đồng. Dù mạnh hơn theo vô số phương diện so với các bậc tiền bối, có lẽ các viện đại học ngày nay bị phân mảnh hơn và bị chia cắt nhiều hơn bao giờ hết về phương diện tri thức. Một phần, đây là hệ quả không thể tránh khỏi của việc gia tăng quy mô. Làm sao có thể nói tới một cộng đồng đúng nghĩa với 45.000 sinh viên? Một phần là kết quả của sự gia tăng nhanh chóng trong số những mục đích mà viện đại học phải theo đuổi và tính chất đa mục tiêu trong những hoạt động của viện đại học. Một phần là hệ quả của tính bao hàm tri thức ngày càng tăng trong chương trình học, khi các viện đại học có cả các trường về quản lý bất động sản, lâm nghiệp, quan hệ lao động và công

ng nghiệp, hành chính công, ngành quản lý khách sạn, nhà hàng, và du lịch (hospitality), và nhiều ngành khác. Người ta kể Tổng thống [Pháp] Charles de Gaulle đã than phiền, “Làm sao anh có thể điều hành một đất nước sản xuất tới 650 loại pho-mát khác nhau được chứ?” Chúng ta cũng có thể hỏi, làm sao anh có thể có một cộng đồng với những mối quan tâm lan tràn như vậy? Và, như chúng ta đã thấy, một phần là hệ quả của tính chuyên nghiệp ngày càng tăng, không chỉ trong những ngành nghề truyền thống, mà còn trong tất cả các lĩnh vực từng được xem là nòng cốt của tri thức khai phóng.

Thành công của khoa học

Có lẽ yếu tố quan trọng nhất trong sự suy yếu của cộng đồng là sự phát triển của khoa học với các công nghệ đi kèm, không chỉ vì tính chất không thể thâm nhập của các thuật ngữ chuyên môn và tính chất không thể tiếp cận được của một số tiền đề và kết luận của nó, mà còn bởi vì những phương pháp của nó đã được những ngành khác sử dụng rộng rãi, và đôi khi theo một cách thiếu khôn ngoan, khiến cho tầm vóc và phạm vi của những ngành này suy giảm đi.

Trong các trường đại học Hoa Kỳ ở buổi ban đầu, khoa học hầu như không tồn tại. Trong các viện đại học Hoa Kỳ giữa thế kỷ 19, khoa học có một vị trí được tôn trọng, dù còn hạn chế. Ngày nay, cùng với các trường chuyên nghiệp, khoa học tạo ra một ảnh hưởng to lớn lên khuôn viên đại học. Nó đặt ra tốc độ tăng trưởng của

viện đại học. Nó cung cấp cơ sở nền tảng cho chương trình học ở hầu hết các chương trình giáo dục chuyên nghiệp và kỹ thuật. Nó nhận được rất nhiều những hỗ trợ dành cho nghiên cứu. Và nó đã thay đổi quan niệm của chúng ta về tri thức – nói đúng hơn, nó thay đổi quan niệm của chúng ta về chính đời sống.

Chính khoa học, cả khoa học thuần túy lẫn khoa học ứng dụng, là lĩnh vực mà các viện đại học giờ đây đang đầu tư lớn, xây dựng những cơ sở tốn kém, cấp phép cho các sản phẩm, xây dựng những khu nghiên cứu tập trung (research park) và những cơ sở vườn ươm công nghệ (incubator facility), và thường đầu tư nguồn lực vào các dự án công ty. Trọng tâm của các viện đại học Hoa Kỳ ngày nay đã chuyển sang một nền văn hoá dựa vào khoa học vốn đang thâm nhập vào hầu hết mọi ngóc ngách của đời sống đại học.

Sự phát triển của các ngành nghề dựa trên căn bản khoa học đã đòi hỏi điều đó. Từ y khoa đến sản xuất, từ nông nghiệp đến kỹ thuật, các ngành nghề cần có một nền tảng khoa học đã đòi hỏi có sự mở rộng đáng kể việc giảng dạy khoa học trong các viện đại học của quốc gia.

Những chính sách quốc gia đã yêu cầu điều đó. Công nghệ quân sự, bảo vệ môi trường, thử nghiệm hạt nhân, dinh dưỡng, sự ô nhiễm bầu khí quyển, dự báo động đất, vấn đề an toàn cho các đường cao tốc, thám hiểm không gian, các nguồn năng lượng thay thế, sản xuất thực phẩm, và nhiều lĩnh vực khác nữa – tất cả đều đặt ra những yêu cầu to lớn đối với khoa học để vừa cung

cấp những sinh viên tốt nghiệp được đào tạo tốt lẫn tri thức mới. Mỗi một phần trong cuộc tồn sinh hiện nay của chúng ta đều đã trở nên phụ thuộc vào khoa học nhiều hơn.

Những yêu cầu của đất nước và của các ngành nghề chuyên nghiệp đã làm gia tăng đáng kể mức đầu tư của cả nhà nước lẫn tư nhân cho khoa học, và điều này mang lại những cơ sở vật chất mới, những công cụ được cải tiến, số lượng nhiều hơn các sinh viên theo học các chương trình sau đại học, và sự hỗ trợ kỹ thuật được mở rộng. Khoa học giờ đây là một nỗ lực to lớn, và việc theo đuổi nó đòi hỏi phải có những cơ sở vật chất ngày càng phức tạp và tốn kém ở các viện đại học, từ những trạm quan sát thiên văn sử dụng sóng vô tuyến tới những máy gia tốc hạt, từ những nông trường thực nghiệm tới những cơ sở bệnh viện phức tạp. Và những mối quan hệ đối tác và liên kết mới đã phát triển. Những nhóm nghiên cứu lớn từ hai mươi người trở lên, những dự án quốc tế lớn trong lĩnh vực khoa học và công nghệ và những cuộc khảo sát thực địa quan trọng, những cuộc thám hiểm, những nỗ lực cứu trợ, và những nhóm cung cấp dịch vụ trên mọi lục địa, kể cả Bắc Cực, cũng đều ra đời nhờ nguồn tài trợ nghiên cứu không ngừng gia tăng.

Chính việc thừa nhận tầm quan trọng của khoa học đã dẫn đến việc các viện đại học được nhận sự uỷ nhiệm của quốc gia. Khi Chiến tranh Thế giới thứ hai sắp đến hồi kết thúc, Tổng thống Roosevelt đã yêu cầu Vannevar Bush, kỹ sư ở MIT và giám đốc Office of Scientific Research and Development (Cơ quan Nghiên cứu

Khoa học và Phát triển),[†] xem xét cần phải hỗ trợ như thế nào cho khoa học và công nghệ – vốn đã có những đóng góp rất lớn vào thành công của phe Đồng minh trong chiến tranh – để tiếp tục mang lại lợi ích cho công chúng. Bush đề xuất thành lập một cơ quan mà sau này trở thành National Science Foundation, một kênh để chính quyền theo dõi hỗ trợ nghiên cứu. Ông lập luận rằng, bằng cách làm cho sự hỗ trợ đó mang tính cạnh tranh, và bằng cách dành phần lớn ngân sách cho các viện đại học, mối liên kết giữa giáo dục và nghiên cứu có thể được tăng cường. Ngày nay, sự đúng đắn của tiền đề đó đã được khẳng định bởi chất lượng và sức sáng tạo của nền khoa học Hoa Kỳ trong suốt năm mươi năm qua (xem Chương 9). National Science Foundation, với ngân sách hàng năm hơn 4 tỷ đô-la, là nơi hỗ trợ chủ yếu cho các nghiên cứu trong lĩnh vực khoa học và kỹ thuật trong các viện đại học, trong khi National Institutes of Health hàng năm cung cấp khoảng 21 tỷ đô-la cho những nghiên cứu trong các ngành khoa học y sinh.

Trong khi những bước phát triển này mở rộng đáng kể sự hiện diện của khoa học trong các khuôn viên đại học, tầm ảnh hưởng của khoa học lại rộng lớn hơn rất nhiều so với những gì mà các cơ sở vật chất thực sự hay các công việc nghiên cứu có thể chỉ ra. Có lẽ tác động lớn nhất của khoa học là đối với quan niệm của chúng ta

[†] Office of Scientific Research and Development (1941–1947) là cơ quan của chính quyền liên bang Hoa Kỳ có nhiệm vụ điều phối các hoạt động nghiên cứu khoa học cho mục đích quân sự trong suốt Chiến tranh Thế giới thứ hai.

về tri thức; sức ảnh hưởng lớn nhất của nó là đối với nhận thức nằm sâu trong tiềm thức của một số thành viên của cộng đồng đại học. Tôi cho rằng sự ảnh hưởng đó đáng kể hơn cả bởi vì nó vốn không có chủ định và thường không được để ý đến.

Các khoa học gia lẫn những người không phải là khoa học gia đều có thể rất dễ dàng cho rằng khoa học tạo ra chân lý. Tuy nhiên, cái mà nó thường tạo ra là các mô hình (model): thận trọng trong các giả định, giới hạn trong phạm vi mà nó nghiên cứu, mang tính tạm thời trong các kết luận, và cực kỳ hữu ích cho những mục đích nhất định. Nhưng nếu chúng ta đẩy những mô hình này đi quá xa, khẳng định cho rằng chúng hoàn hảo hay toàn diện, hoặc đồng hoá chúng với chân lý hay thực tại, chúng ta sẽ mở đường cho sự lầm lẫn. Các mô hình minh hoạ cho những đặc điểm nhất định; chúng soi sáng những mối liên kết nhất định, có lẽ kể cả những nguyên nhân nhất định. Nhưng chúng không hoàn hảo, chúng cũng không tồn tại vĩnh viễn. [Quan niệm về] vũ trụ của Aristotle đã tồn tại hơn một thiên niên kỷ trước khi nó tỏ ra không thích hợp; quan niệm *ether* như một dạng vật chất phổ quát chỉ tồn tại trong chưa đầy một thế kỷ. Các mô hình đều có những hạn chế, và có thể được dùng một lần rồi bỏ đi. Chúng hỗ trợ việc tìm hiểu và khuyến khích việc giải thích. Nhưng chúng không có tính cách duy nhất, cũng không bao hàm hết mọi khía cạnh.

Khoa học là tri thức dựa trên sự chiết tách có chủ ý. Từ vốn trải nghiệm giàu có mà chúng ta thu lượm được, các nhà khoa học chiết ra những trải nghiệm mà

thường thì một người quan sát được đào tạo phù hợp mới có thể tiếp cận được, thông thường được biểu thị bằng những con số, và, lại thông thường, có thể lặp lại được. Một số trải nghiệm bị khoa học loại ra một cách có chủ ý. Ví dụ, những người quan sát – dù được đào tạo hay không – sẽ không đồng ý được với nhau về vẻ đẹp hay giá trị của một buổi hoàng hôn. Một nhà khoa học sẽ quan tâm tới nhiệt độ không khí, độ ẩm, điều kiện của mây, mức ô nhiễm của bầu khí quyển (hay tình trạng không bị ô nhiễm), thời gian trong năm, thời điểm trong ngày, vị trí địa lý, v.v... Tất cả những cái đó đều có thể xác định được, có thể kiểm chứng được, có thể được biểu thị bằng những con số, và có thể lặp lại được (theo nghĩa có thể lặp lại những quan sát). Nhưng về huy hoàng, diễm lệ, bí ẩn, sự gợi nhớ – tất cả những gì liên quan đến một buổi hoàng hôn mà chúng ta nâng niu – đều bị loại ra khỏi vốn từ vựng của khoa học, không phải bởi vì chúng không có ý nghĩa gì, mà vì chúng không thể định lượng được, không đồng nhất, không thể lặp lại được.

Có sự khác biệt lớn giữa thái độ khoa học và tính cách toàn diện trong phản ứng của con người chúng ta. Simon Fraser, đối với nhà giải phẫu học hay nhà động vật học, là một con vật, một động vật có vú, một loài thú bốn chân, một loài ăn thịt, thuộc họ chó, v.v... Nhưng với tôi, Simon Fraser là con chó của tôi – không chỉ là một chú chó Labrador màu vàng, mà là một người bạn đáng yêu, trung thành, tò mò, thông minh, và (ít nhiều) ngoan ngoãn vâng lời.

Khoa học xưa nay có những kết quả thành công vang dội chủ yếu là nhờ tính chất tiết giảm (reductionalism) và tính chất duy vật trên phương diện phương pháp luận. Tuy vậy, sự chiết tách này cũng có những giới hạn của nó. Phân tích cô đọng nhất về mặt khoa học một bài sonnet của Shakespeare – thành phần hoá học của mực in, đặc điểm vật lý của giấy, sự phân bố về mặt hình học các con chữ trên bề mặt giấy – không nói lên được gì về ý nghĩa của bài thơ đó, không phải vì sự phân tích đó phủ nhận sự tồn tại của ý nghĩa, mà bởi vì sự phân tích đó không bao hàm ý nghĩa và kết luận của phân tích đó cũng không chứa đựng ý nghĩa đó. Khoa học tồn tại nhờ những đặc tính tổng quát (generalities) và những điều trừu tượng. Văn chương, nghệ thuật, và bản thân cuộc sống cũng có những đặc tính tổng quát, nhưng cái đem lại ý nghĩa và thực chất cho chúng là những cái đặc thù (particularities).

Nếu tất cả chỉ có vậy thì các viện đại học của chúng ta sẽ chẳng có vấn đề gì hết. Các nhà hoá học và các nhà cổ học, các nhà vật lý và các triết gia có thể sống hạnh phúc như những người lảng giềng về mặt học thuật. Dĩ nhiên về phương diện cá nhân, họ thực sự sống như thế. Nhưng khoa học có thể là một người lảng giềng rắc rối, đặc biệt khi không có một mô thức hay một thứ văn hoá nào khác có sức mạnh chi phối. Khoa học rất dễ bị sa vào thái độ coi khoa học là vạn năng (scientism): quả quyết rằng miêu tả của khoa học về vũ trụ là duy nhất và không tồn tại một cách mô tả nào khác – tất cả đều được bao gồm trong đó. Một số nhà khoa học, trong đó có

vài cây bút khoa học được yêu thích, thậm chí còn chiết tách hơn nữa, trở thành những người theo chủ nghĩa đề quốc quân sự, thôn tính luận triết học và rút kiệt tất cả những yếu tố không có tính chất định lượng ra khỏi những trải nghiệm to lớn hơn của con người. Nhưng các ngành khai phóng, và nghệ thuật sống, tất cả đều là cái nhìn cá nhân, một cách diễn giải mang tính cá thể, có thể chia sẻ với nhau nhưng vẫn độc đáo, một cuộc khảo sát cụ thể những trải nghiệm, không gian và thời gian. Với nghệ thuật hay thơ ca, chúng ta không đòi hỏi các thí nghiệm đối chứng phải đầy đủ, các điều kiện phải đồng nhất, hay mẫu thống kê mà ta đang xử lý phải thích hợp. Chúng ta đôi khi phải chấp nhận sự hoang mang hay tính chất mơ hồ, nghịch lý hay điều mâu thuẫn. Đối với nghệ thuật, chúng ta không đòi hỏi khả năng phải được kiểm chứng hay khả năng có thể lặp lại được, mà là cái nhìn sâu sắc mang tính cá thể; không đòi hỏi khả năng phải chứng minh được là đúng hay sai, mà là tính xác thực của quan điểm. Chúng ta không “kiểm tra số liệu” hay “tính toán các con số,” thay vào đó, nó bắt ta đối diện với nó và mời ta phản ứng lại. Thử lấy ví dụ, ý kiến của tôi về âm nhạc của Hindemith hay tác phẩm điêu khắc của David Smith hay buổi biểu diễn cello của Rostropovitch chẳng nói lên được điều gì về “giá trị xác thực” hay tầm vóc của những sáng tạo này. Một ý kiến tiêu cực của tôi đối với bất kỳ hay tất cả những thứ đó, kể cả khi ý kiến đó nhận được sự đồng tình ủng hộ của cả khoa âm nhạc, lại được khoa nghệ thuật tạo hình đồng ý, và được tất cả những viện hàn lâm hay những tổ chức nghề nghiệp chấp thuận, cũng sẽ chỉ khẳng định được rất ít hoặc

chẳng hề khẳng định được chút nào rằng những nhà phê bình sau một thế kỷ nữa sẽ không lật ngược hết. Hãy nhớ lại những người theo trường phái Ấn tượng đã bị những người thời đó nhạo báng và xỉ vả như thế nào, chưa kể đến những người trong giới học thuật. Ở trung tâm của nghệ thuật, âm nhạc, văn chương, và đời sống là một thứ chủ nghĩa cá nhân (individualism) bướng bỉnh, là một quan điểm cá nhân. Văn học, trong khi tìm cách chạm tới những trải nghiệm mang tính phổ quát, lại mời gọi những phản hồi mang tính cá nhân vốn phụ thuộc không chỉ vào bối cảnh một nền văn hoá, thời gian, và nơi chốn cụ thể, mà còn phụ thuộc vào vị trí cụ thể của chúng ta trong bối cảnh đó. Chúng ta phân xét nghệ thuật, âm nhạc, văn chương, và những “thông điệp” của chúng một cách chậm rãi, một cách khác nhau, và mang đậm tính chất cá nhân. Trong chúng ta, có lẽ không bao giờ có hai người có phản ứng giống nhau.

Những kết luận khoa học mới và những tài liệu khoa học trước đây từng xử lý những đặc tính tổng quát như vậy (tôi đang nghĩ tới những tác phẩm dễ đọc như bộ sách *Principles of Geology* [Những nguyên lý địa chất] của Lyell hay quyển *Origin of Species* [Nguồn gốc các loài] của Darwin). Và bây giờ thỉnh thoảng vẫn vậy, như có thể thấy qua những tác phẩm của Stephen Hawking, Stephen Jay Gould, Lewis Thomas, John McPhee, Carl Sagan, và của những người khác. Nhưng nói chung khoa học giờ đây quá có tổ chức, quá cạnh tranh, quá phức tạp, quá cô đọng trong các chi tiết, và những phát kiến độc đáo của nó được phổ biến quá rộng rãi đến nỗi người

ta thường có thể nhanh chóng khẳng định chúng là đúng hay chứng minh chúng là sai. (Câu chuyện về hợp nhân lạnh [cold fusion] là một ví dụ cho thấy việc khẳng định tính chất sai lầm được thực hiện nhanh chóng như thế nào.) Khoa học có thể có được “tính có thể chứng minh được là đúng” (verifiability) hay “tính có thể chứng minh được là sai” (falsifiability) đó, thường được coi là “chân lý” (truth) hay “thực tại” (reality), bởi vì nó mang tính chiết tách một cách có ý thức; hầu hết những thứ khiến đời sống có ý nghĩa (vẻ đẹp, tầm quan trọng, mục đích, những mối quan hệ cá nhân) đã được cố tình lọc ra. Sự khẳng định về mặt khoa học liên quan tới khả năng đo lường được, khả năng lặp lại được, ý nghĩa thống kê, và số liệu “có ý nghĩa.” Điều này hoàn toàn phù hợp với khoa học. Thực sự, nó thiết yếu đối với khoa học, và phong cách và kết quả đặc biệt của nó là một chiến công của sức sáng tạo của con người. Nhưng nếu nghĩ, một cách vô tình hay cố ý, rằng đó là tất cả những gì làm nên đời sống, đó là sự miêu tả duy nhất và trọn vẹn về thực tại, thì chúng ta làm mất hết ý nghĩa của thực tại và của đời sống, và như thế chính những điều khiến chúng ta trở thành con người (tình thương, lòng tin, sự cam kết, công lý, và lòng chân thành) chỉ có ý nghĩa tương đối hay thống kê. Sự chuyên môn hoá, mặc dù thiết yếu đối với sự tiến bộ của khoa học, là “đầy nguy hiểm, và phung phí một cách tàn nhẫn, vì quá nhiều những điều đẹp đẽ và có tính chất khai sáng bị cắt phăng khỏi đời sống,” như những lời đáng nhớ của J. Robert Oppenheimer.²

Tuy nhiên, một cái nhìn nghèo nàn như vậy về trải nghiệm của con người đã trở thành mô thức thống trị đối với một số người trong giới học thuật, không phải qua sự lựa chọn có chủ ý hay niềm tin có suy xét, mà tôi nghĩ đúng hơn là do khoảng trống để lại theo sau sự sụp đổ của niềm tin truyền thống. Những bàn luận về tình thương, lòng tin, công lý, hay nghĩa vụ – kể cả về chân lý – ngày nay cũng rất hiếm thấy, thậm chí cả trong những khoá học về văn chương, không chỉ vì bây giờ người ta thấy hợp thời khi cho rằng tất cả “văn bản” đều là những tuyên ngôn chính trị, mà có lẽ một phần còn vì toàn thể xã hội chúng ta nghĩ rằng chỉ có những kết luận của khoa học, những tính chất vật lý dựa trên căn bản khoa học, mới là “thực,” còn tất cả những thứ khác thì quá riêng tư thế nào đó và vì vậy quá mang tính chất chủ quan, nên nếu không vô nghĩa thì ít ra cũng là không thích hợp cho những bàn luận nghiêm túc.

Về điều này, khoa học không hẳn là kẻ tội đồ mà đúng hơn là nạn nhân. Sự thái quá đôi khi của nó – cũng giống như ở những ngành khác – sẽ ít gây phiền phức nếu chúng chịu thách thức và được tranh luận trong cộng đồng học thuật. Nhưng cái cộng đồng đó giờ đây ít thấy hơn rất nhiều trong các khuôn viên đại học, bị làm suy giảm bởi không chỉ sự gia tăng quy mô và tính bao hàm của các viện đại học, mà còn vì nhiều giảng viên có xu hướng coi lĩnh vực hay nghề nghiệp chuyên môn của mình là chứa đựng đầy đủ và độc lập, không cần đến những giả định, cũng không cần đến những kết luận lẫn sự hỗ trợ của những ngành học khác, và do đó không chịu sự soi xét hay đánh giá của những ngành khác đó.

Khoa học chỉ là một ví dụ của cái xu hướng phổ biến hơn nhiều này. Có lẽ các ngành khoa học xã hội tiến được gần nhất đến với những tuyên bố bao quát của khoa học. Đáng lưu ý ở đây là một số nhà khoa học xã hội có ảnh hưởng giờ đã đề nghị cần quan tâm tới các giá trị đạo đức cần thiết để phục hồi sức sống cho ngành xã hội học.³

Cộng đồng, dù nó đang như một giống loài bị đe dọa, cũng còn xa mới bị tuyệt chủng. Trong những viện đại học tốt nhất, cộng đồng vẫn đóng vai trò nền tảng đối với quá trình phát kiến, vẫn là một phương tiện học tập cốt yếu. Không còn là cộng đồng thuần nhất như của các trường đại học Hoa Kỳ ở thời kì đầu, một cộng đồng mới giờ đây dựa trên sự can dự (engagement) thay vì là sự đồng thuận (agreement). Như vậy, vấn đề đặt ra là, làm thế nào để khôi phục cộng đồng?

Mong ngóng về một thời đại đã qua, đơn giản hơn với các mục tiêu rõ ràng và các ngành học thuần nhất sẽ không giúp được gì cho chúng ta. Ngay cả nếu có thể đi nữa, chúng ta cũng không nên làm suy yếu ảnh hưởng của các ngành nghề chuyên nghiệp (ta cần chúng) hay hạn chế phạm vi của khoa học (công nghệ – với tất cả những ích lợi mơ hồ của nó – cần khoa học, và chúng ta cũng cần khoa học, vì chúng ta cần phải hiểu bản thân mình và thế giới).

Có những người muốn loại khoa học ra khỏi vị trí trung tâm của viện đại học, vì họ cho rằng khoa học phần lớn chẳng cần thiết cho nền giáo dục chuyên nghiệp, rằng nó thúc đẩy thái độ thiển cận coi khoa học là vụn vặt và mỗi quan tâm hơi hợt đến việc truy vấn,

ngược lại với văn hoá.⁴ Những nhà phê bình này muốn duy trì một nền khoa học tối thiểu cần để giúp hiểu về thế giới vật lý và sinh học. Tôi coi sự phân tách này là một giải pháp liều mạng đối với một vấn đề nghiêm trọng nhưng có thể xử lý được. Các ngành nghề chuyên nghiệp ngày càng phụ thuộc vào khoa học, và các kết quả nghiên cứu khoa học không chỉ tác động đến mọi khía cạnh trong sự hiểu biết và trong nền văn hoá của chúng ta, mà bản thân chúng cần có sự soi xét và phê phán mà chỉ những lĩnh vực khác mới có thể thực hiện một cách hiệu quả. Khoa học cần thêm sự phong phú từ những lĩnh vực trải nghiệm khác, còn những lĩnh vực trải nghiệm khác lại cần những lợi ích của khoa học và cái nhìn đặc thù của nó. Lý do không kém phần quan trọng để tiếp tục duy trì một chương trình khoa học vững mạnh và tăng cường trách nhiệm của các nhà khoa học trong các viện đại học là làm cho vẻ đẹp chân phương của thế giới khoa học trở nên dễ được tiếp cận rộng rãi hơn, mà không rơi vào một trong hai thái cực hoặc là hạ mình hoặc là độc đoán. Bây giờ đã quá muộn để sắp đặt lại cái mớ lộn xộn này, và ngay cả nếu chúng ta có thể làm được thì cũng không nên làm như vậy. Nhưng có những phương cách có thể khôi phục cộng đồng trong các khuôn viên đại học đã bị chia rẽ.

Giảng viên phải thừa nhận rằng tư cách thành viên của mình trong một viện đại học không chỉ bao gồm những đặc quyền mà còn nghĩa vụ nữa – tương tự như khi sử dụng thẻ tín dụng. Nghĩa vụ đó là cam kết tham gia những cuộc trao đổi chung. Lý do nền tảng cho sự tồn tại của một trường hay một viện đại học là ích lợi

của việc đối thoại chung. Nếu không có điều đó, sẽ không có cơ sở gì để tuyên bố mình là một viện đại học hay một trường đại học. Nếu không khôi phục cuộc đối thoại, sự hợp tác bên trong các trường và viện đại học chỉ là giả hiệu. Các trường và viện đại học sẽ trở thành một trò lừa bịp tinh vi, một trò giả mạo tốn kém. Các trường và viện đại học sẽ lừa bịp cái xã hội đang hỗ trợ mình.

Hơn nữa, đối thoại phải mang tính chất đa phương – giữa các ngành học với nhau, giữa các giảng viên với nhau, giữa giảng viên với sinh viên, giữa sinh viên với giảng viên, giữa viện đại học với cộng đồng địa phương, và giữa công chúng với người thực hành chuyên nghiệp. Các viện đại học cần thiết lập những sáng kiến và cơ chế mới để khuyến khích việc đối thoại như vậy; nói một cách nôm na, hoạt động trao đổi ý tưởng và đối thoại phải được thể chế hoá trong các quyết định tuyển dụng, ký kết hợp đồng, trả lương, và đề bạt. Phẩm chất công dân và sự đóng góp trong phạm vi viện đại học phải được công nhận và tưởng thưởng. Như vậy, các ngành nghề chuyên nghiệp sẽ tìm thấy những triển vọng mới, các ngành học sẽ tìm thấy sức hăng hái mới, cá nhân mỗi người sẽ tìm thấy nguồn cảm hứng mới, và tri thức sẽ tìm thấy một sức mạnh tổng hợp mới. Nhưng hầu như sẽ chẳng có gì thay đổi, tình trạng lần lượt của các ngành học hướng vào chính mình vẫn sẽ tiếp diễn, trừ khi sự cam kết mới này được thể hiện trong những mô thức giảng dạy, những yêu cầu để được cấp bằng, việc thiết kế chương trình học, những đề án nội trú, và những thủ tục bổ nhiệm và đề bạt giảng viên. Các viện đại học chỉ

có thể khôi phục hoàn toàn sự hữu hiệu của mình thông qua cộng đồng, trong tình thân đối thoại, vượt qua những ranh giới hiện đang chia rẽ họ. Chỉ trong đối thoại viên đại học mới có thể hoàn thành bốn phận của mình đối với cái xã hội đang hỗ trợ mình.

Văn hoá đại học phải dung dưỡng những trải nghiệm của con người với tất cả sự phong phú, tâm vóc phóng khoáng, và tính chất mơ hồ của nó. Điều này có nghĩa là sẵn sàng chấp nhận những giới hạn trong hiểu biết của chúng ta, và thừa nhận những điều chúng ta nghi ngờ lẫn đoan chắc. Giờ đây không phải bao giờ cũng như vậy nữa. “Những kẻ rỗng tuếch và những kẻ dễ dàng thay đổi các nguyên tắc đạo đức” có mặt khắp nơi trong các khuôn viên đại học cũng như ở bên ngoài. Có lẽ, so với những người khác thì các học giả còn khó bày tỏ hơn những điều nghi ngờ của mình hay thừa nhận những điều mình chưa biết. Con người nói chung và các vị học giả nói riêng có khuynh hướng chuộng sự phân loại toàn diện và gọn gàng, theo đó mỗi một cái mới bất gặp là một trường hợp cụ thể của một thể loại tổng quát đã được thừa nhận và thiết lập. Tuy nhiên, đời sống viên mãn là đời sống để ngỏ cho những gì không tính trước, những gì mới mẻ, những gì không thể phân loại. Nghe nói Malcolm Forbes từng cho rằng mục đích của giáo dục là thay một trí óc trống rỗng bằng một trí óc rộng mở. Có lẽ người thiếu giáo dục nhất trên đời không phải là người không được chỉ dạy (uninstructed), mà là người chịu chỉ dạy quá nhiều (overinstructed): đó là khi một học giả, người thủ đắc những kỹ năng tuyệt hảo bên

trong những giới hạn hẹp nhất của một ngành, ngừng dần thân vào những vấn đề lớn lao hơn của cuộc sống. Các giá trị đã bị biến thành của riêng đến mức đôi khi bị coi là thiếu tinh tế nếu được bàn luận công khai. Nếu các viện đại học có thể khôi phục sự đối thoại, các học giả sẽ thôi không than phiền về những điều khác biệt; ngược lại, họ sẽ trân quý những điều đó. Và như vậy, họ sẽ làm giàu thêm đời sống học đường, làm sống dậy nền giáo dục chuyên nghiệp, và tiếp sinh lực cho sự nghiệp khoa học. Họ cũng có thể mở đường tới xã hội nói chung, bằng cách nào đó đóng góp vào việc hàn gắn những chia rẽ và khôi phục mục đích chung của chúng ta.

Nhưng làm thế nào để đi từ chẩn bệnh sang kê đơn, từ sự hô hào chung chung khẳng định tầm quan trọng của trao đổi chung và dung dưỡng tất cả các trải nghiệm phong phú của con người sang hành động? Có hai điều tôi cho là cần thiết. Thứ nhất, nếu các viện đại học coi việc khôi phục sự trao đổi trong cộng đồng là một mục tiêu, họ phải tạo ra những cơ cấu mới và những sự khích lệ mới. Những cơ cấu này đòi hỏi có những cơ hội hoạt động giữa các khoa với nhau – những buổi “colloquium,”[†] những vở kịch, những bài giảng, những cuộc triển lãm, những cuộc tranh luận, những trường nội trú, những chương trình có tính chất liên trường (intercollegiate program), những chuyên ngành chính hỗn hợp (joint

[†] Colloquium là một hoạt động học thuật tương tự như xê-mi-na (seminar) nhưng có chủ đề trình bày rộng hơn, hướng đến đối tượng người nghe đa dạng hơn.

major), v.v... Những sự khích lệ này đòi hỏi có sự ghi nhận nhắm vào những mục tiêu nhất định, lương bổng, và sự đề bạt để tưởng thưởng cho những đóng góp và cam kết dành cho nhà trường, ngược lại với hệ thống chỉ chú trọng đến nghiên cứu, chỉ giới hạn vào một số ngành, và có môi trường hoạt động hạn hẹp, vốn rất phổ biến hiện nay. Thứ hai, chúng ta sẽ phát triển cuộc thảo luận (discourse) chung chỉ ở mức độ mà chúng ta thực hiện những nhiệm vụ chung. Các hoạt động nghiên cứu và học thuật chung không thể bị “quản lý” hay áp đặt; chúng phải phát triển từ những lợi ích của những người tham gia, và phát triển một cách từ từ. Nhưng chúng có thể phát triển nhanh hơn nhiều nếu có ngân sách hỗ trợ cho giai đoạn phát triển ban đầu của những sáng kiến đa ngành, vốn thường cần có một số kết quả sơ bộ trước khi có thể cạnh tranh với những nghiên cứu truyền thống để được liên bang cấp ngân sách.

Nhưng nhiệm vụ chung hay nhất là giảng dạy: việc giảng dạy mang tính chất liên ngành, từ năm đầu tiên cho tới những năm theo học sau đại học, đều có thể có tác dụng chuyển hoá đối với cộng đồng. Công việc này đòi hỏi công sức, thời gian, và sự sáng tạo, nhưng nó cũng cần được khuyến khích và tưởng thưởng. Đó là phương pháp dạy có tác dụng mạnh mẽ, đem lại những lợi ích to lớn cho sinh viên, nhưng có lẽ lợi ích to lớn nhất của nó là đối với giảng viên, theo đó những mối quan tâm về mặt học thuật có thể nảy nở và chuyển hoá từ cơ hội đơn giản này. Đây là nhiệm vụ dành cho hiệu trưởng của các trường thành viên trong các viện đại học. Chương trình

học được thiết kế một cách sáng tạo có thể là phương tiện giúp chấn hưng và thách thức toàn thể viện đại học.

Viện đại học như một thế giới thu nhỏ

Ba thay đổi quan trọng trong đặc điểm của các viện đại học Hoa Kỳ trong vòng nửa cuối thế kỷ qua – sự gia tăng tính bao hàm, sự gia tăng tính chuyên nghiệp, và ảnh hưởng của khoa học – đã góp phần dẫn tới việc cộng đồng mất đi, và sự mất đi đó không được hầu hết những người hỗ trợ cho các viện đại học lưu tâm và nó cũng không được hầu hết những người phê phán các viện đại học để ý. Tuy vậy, ba thay đổi này phản ánh những biến đổi sâu sắc và song hành trong đặc điểm của xã hội Hoa Kỳ, và đã đóng góp đáng kể vào sức mạnh và sự thịnh vượng của quốc gia. Chẳng hạn, sự tăng trưởng của tính bao hàm, và kèm theo nó là quy mô tăng lên của khuôn viên đại học, đã là một phương tiện chính yếu để vừa đáp ứng nhu cầu và trao quyền cho số lượng ngày càng tăng các sắc dân thiểu số trước đây không được đại diện đầy đủ, vừa mở rộng vai trò của phụ nữ trong xã hội chúng ta. Ví dụ, trong số những sinh viên tốt nghiệp vào năm 2004 ở Cornell có 47 phần trăm là nữ và 29 phần trăm thuộc các sắc dân thiểu số. Năm mươi năm trước, tỷ lệ này là 22 phần trăm nữ và gần bằng 0 phần trăm sinh viên thiểu số. Ở mỗi một viện đại học khác trong nhóm Ivy League, tỷ lệ sinh viên thuộc các sắc dân thiểu số vào thời điểm đó cũng thấp như vậy và

tỷ lệ nữ sinh viên là bằng 0. Giờ đây, cả nước có nhiều phụ nữ có bằng đại học hơn nam giới.

Cũng vậy, sự phát triển của tính chuyên nghiệp phản ánh sự tham gia ngày càng tăng của các viện đại học vào mọi lĩnh vực chính yếu của đời sống Hoa Kỳ, từ chăm sóc sức khỏe đến bảo vệ môi trường, từ những dịch vụ nhân sinh đến công nghệ thông tin liên lạc, từ sản xuất đến quản lý. Các viện đại học đào tạo từng thế hệ lãnh đạo chuyên nghiệp mới, thúc đẩy những tiêu chuẩn cao về năng lực và trách nhiệm nghề nghiệp, đi đầu trong những phát kiến mới, phát triển những cách tiếp cận mới mẻ và những giải pháp sáng tạo nhằm đáp ứng những nhu cầu và giải quyết những vấn đề của xã hội. Nền tảng của nhiều trong số những giải pháp này là khoa học cơ bản và nền kỹ thuật hỗ trợ chúng.

Lợi ích thu được từ những thay đổi gần đây trong các viện đại học vừa to lớn vừa có ảnh hưởng sâu rộng. Chúng làm cơ sở và củng cố mọi khía cạnh trong sự thịnh vượng và lành mạnh của quốc gia và mạng lưới công nghệ cực kỳ tinh vi và phức tạp mà xã hội chúng ta phụ thuộc vào. Nhưng không có thay đổi nào sâu sắc như vậy mà không có cái giá của nó, và – trong khi những lợi ích mà đất nước lẫn các viện đại học nhận được là rất to lớn – cái giá phải trả cũng rất đáng kể.

Các viện đại học cần phải quản lý và theo dõi những thay đổi này, không phải để đảo ngược những thay đổi đó, mà nhằm giảm thiểu những tác động tiêu cực của chúng, trong khi duy trì chính những thay đổi đó và những lợi ích to lớn mà chúng đem lại. Sự cân bằng

này dĩ nhiên không bao giờ có thể đạt được dễ dàng, tuy vậy lại rất thiết yếu. Và nó không khác sự cân bằng mà chúng ta phải đạt được trong nhiều lĩnh vực khác của đời sống. Khôi phục cộng đồng và xây dựng lại mối quan hệ đối tác là những nhiệm vụ của các viện đại học lẫn của cả quốc gia.⁵ Trên phương diện này, viện đại học là quốc gia thu nhỏ. Alfred North Whitehead từng nhận xét rằng, bí quyết của tiến bộ là giữ gìn trật tự giữa những đổi thay và thay đổi trong khi mọi thứ còn nằm trong vòng trật tự. Đó là thách thức mà đất nước chúng ta lẫn các viện đại học chúng ta ngày nay phải đối mặt.

DAY HỌC NHƯ MỘT THIÊN CHÚC ĐẠO ĐỨC

Kỹ thuật chưa bao giờ là môn học gây hứng thú nhất ở đại học. Tất cả chỉ là những con số và công thức, thậm chí còn có những câu chuyện chế giễu những người học môn đó với những cây bút chì số hai được gọt bén một cách hoàn hảo bỏ ngay ngắn trong túi áo sơ-mi.

Vậy thì điều gì giải thích việc những sinh viên ngành kỹ thuật của Mary Sansalone nghe nói đã cười vui ồn ào tới nỗi các đồng nghiệp của cô phải tới phòng học và yêu cầu “Mary, chị làm ơn kiểm soát lớp của chị được không?” Còn nữa, điều gì giải thích tại sao vị giáo sư trẻ tuổi ngành kỹ thuật dân dụng và môi trường này là kỹ sư đầu tiên nhận danh hiệu “Giáo sư của năm” (Professor of the Year) cấp quốc gia của Council for the Advancement and Support of Education (CASE) có trụ sở đặt ở thủ đô Washington?

À, cô không hát nhạc rap. Cô không ăn vận như Nữ hoàng Victoria. Và cô cũng không làm bất kỳ lỗi hài hước nào mà một số giảng viên sử dụng để gây cười cho cái thể hệ sinh viên ghiền máy truyền hình lắng nghe mình trong lớp học. Ngược lại, cô rất khiêm nhường – thậm chí còn rụt rè – và gần như là người hết sức truyền thống trong những phương pháp dạy học của mình.

Vào lúc 9 giờ sáng một ngày tháng mười một, khoảng sáu mươi sinh viên năm thứ nhất bước vào phòng học chờ nghe bài giảng của Sansalone vào lúc 9:05; một nửa trong số họ trông vẫn còn ngái ngủ, có lẽ thậm chí còn ngủ gật. Cô đã chuẩn bị phòng học. Một cửa sổ để mở ở cuối phòng; ba màn ảnh được kéo xuống ở phía trước; một máy chiếu (projector), một máy đèn chiếu, và một cuộn phim sẵn sàng bật lên. Bảy giờ cô đang đợi, sẵn sàng tiếp nhận các câu hỏi từ sinh viên trước khi lớp học bắt đầu.

Vóc người nhỏ bé, mái tóc đỏ với vẻ trẻ trung, Sansalone mặc quần ka-ki, đi giày ống ngắn màu nâu và một áo sơ mi dệt may màu trắng, hai ống tay áo xắn lên quá cổ tay. Người ta có thể nhầm cô là một sinh viên sau đại học. Thực ra cô cũng đã bị nhầm như vậy – ít ra là vào ngày đầu tiên trong những lớp cô dạy. Nhưng bây giờ thì không ai nhầm như vậy nữa.

Khi tất cả sinh viên, trừ những kẻ đi muộn vô phương cứu chữa, đã ngồi ngay ngắn, cô đóng cửa lớn lại và bắt đầu. “Lần trước chúng ta đã nói về trọng tải động đối với kết cấu. Hôm nay tôi muốn nói về sức gió.”

Chẳng bao lâu sau đã thấy rõ ràng kỹ thuật là hiểu biết về sự tác động của sức mạnh thiên nhiên – gió, biển, và động đất – lên những cây cầu, những toà nhà văn phòng, và những kết cấu khác. Tập trung vào những cây cầu, cô nhấp chuột vào một số hình chiếu và điểm lại lịch sử của những cây cầu đã bị sức mạnh thiên nhiên tàn phá. Sau mỗi trường hợp, cô lại giải thích về những giải pháp được phát triển lên sau đó. Mô thức vấn đề-giải pháp-vấn đề-giải pháp là nền tảng cho hầu hết những bài giảng của Sansalone, tạo ra cách tiếp cận kể chuyện dựa trên kinh nghiệm và minh hoạ ý nghĩa thực sự của việc làm một người kỹ sư: không phải chép lại những công thức vào vở và học thuộc lòng chúng, mà đối diện những vấn đề mới khi xây dựng những kết cấu mới và tạo ra những giải pháp mới.

Vấn đề - giải pháp - vấn đề - giải pháp - vấn đề: Sansalone bật qua máy chiếu phim để chiếu cảnh sập cây cầu Tacoma Narrows, còn được biết đến với cái tên cầu Galloping Gertie (Gertie Phi Nước Đại). “Ồi trời,” một sinh viên la lên. Cây cầu đang chao đảo trong gió. Một chiếc xe hơi bắt đầu qua cầu – đó là xe của một phóng viên, Sansalone cho biết – nhưng người lái xe không thể cho xe đi thẳng được. Cây cầu đang chao đảo quá mạnh, qua phía này, rồi lại phía kia. Anh ta ra khỏi xe và gắng sức chạy nhưng không thể nào chạy thẳng được vì mặt cầu đang chuyển động dưới chân. Trong một thoáng, nếu coi sự đau khổ của con người là phi lý buồn cười, thì trông anh như một chàng Charlie Chaplin xấu số, nhưng anh bền gan chạy tiếp và cuối cùng chạy qua

được, vừa kịp lúc quay nhìn lại và thấy cây cầu đổ sập xuống dòng sông, kéo theo chiếc xe của anh.

Trong khi sinh viên còn đang nín thở, Sansalone bắt đầu phân tích: “Lúc đó không ai có thể hiểu vấn đề nằm ở đâu. Vì vậy các kỹ sư tiến hành một loạt nghiên cứu và họ phát hiện ra rằng...” Cô tiếp tục đưa ra lời giải thích mang tính kỹ thuật, mà giờ đây sinh viên có thêm chút lý do để quan tâm hơn trước.

Sansalone nói với sự thích thú, chăm chú, và thân quen về tài liệu học tập của riêng cô mà dường như có độ tuổi còn nhiều hơn tuổi tác của cô. Và ở đó có một trong những bí mật tạo ra thành công của cô. Giống như một ngôi sao màn bạc nhớ lại thời thơ ấu của mình với những buổi chiều thứ Bảy trong rạp chiếu phim, Sansalone nhớ lại thời thơ ấu rong ruổi cùng cha, một kỹ sư dân dụng, và bảy anh chị em của mình tới các công trường xây dựng.

“Ba tôi thường nhét anh chị em chúng tôi vào chiếc xe Jeep của ông, vốn đã đầy những dụng cụ, và chúng tôi lái xe đi từ nơi này sang nơi khác, kiểm tra tiến độ công trình,” Sansalone kể (bây giờ cô cũng lái một chiếc xe Jeep.) “Rõ ràng là khi chúng tôi tới nơi, ông không muốn chúng tôi chạy loăng quăng khắp nơi, vì thế ông cho chúng tôi khi thì vào một cái xe ủi đất ở chỗ này, khi thì vào một xe cẩu ở chỗ nọ. Vậy là trong vòng vài năm, tôi thấy toàn bộ cảnh tượng dựng lên: khu đất được san bằng, những con đường trải ra, móng đổ xuống, và những toà nhà mọc lên.”

Việc cô quyết định học ngành kỹ thuật không có gì đáng ngạc nhiên. Nhưng điều gây ngạc nhiên, ít nhất đối với cô, là cô thấy những giờ học quá chán. “Tôi nhớ mình ngồi trong lớp, tự hỏi ‘Tại sao họ dạy quá khô khan như vậy?’ Dường như người ta nghĩ rằng anh phải đưa cho sinh viên tất cả các công cụ – toán và vật lý – trước khi anh cho họ thấy bức tranh tổng thể. Tôi nghĩ phải là ngược lại.”

Và như thế, khi trở thành giảng viên, cô khôi phục cảm giác có thực trong đời về ngành kỹ thuật, bằng cách nhấn mạnh đến những tình huống nghiên cứu nổi tiếng, tinh thần cộng tác, và kinh nghiệm thực hành trực tiếp. Cách tiếp cận này đã đem lại cho cô nhiều giải thưởng giảng dạy ở Cornell trước khi CASE vinh danh cô là “Giáo sư của năm” vào năm 1993.

Tuy nhiên, đối với người đã ngồi trên xe ủi đất trước khi đi xe đạp này, cách tiếp cận này dường như đơn giản là hợp lý. “Cách dạy tốt nhất là để sinh viên áp dụng những kỹ năng của họ càng sớm càng tốt, cho họ trải nghiệm từ sớm thông qua việc thực hành xây dựng trực tiếp thay vì những con số liên tu bất tận.” Kết quả là, những sinh viên của cô không chỉ đã thiết kế và dựng lên một sân chơi ở một trung tâm sinh hoạt cộng đồng ở địa phương, một cây cầu cao hơn 24 mét dành cho xe đạp bắc ngang một con lạch nhỏ, một bộ khung gỗ cho một trung tâm khoa học, mà từng sinh viên năm thứ nhất học môn “Modern Structures” (Kết cấu hiện đại) của cô còn được yêu cầu hợp nhóm với một sinh viên khác để

xây dựng một mô hình cây cầu bằng gỗ sẽ được kiểm định chất lượng trong một cuộc tranh tài vào cuối học kỳ. Chính là khi hoạt động này diễn ra, các đồng nghiệp của Sansalone phàn nàn rằng lớp của cô quá mất trật tự.

Một nửa lớp gặp nhau trong xưởng thí nghiệm, túm tụm lại theo nhóm và khoe những cây cầu của họ. Mọi người sôi nổi đánh cược ai sẽ thắng cuộc. Và rồi, mỗi nhóm lần lượt đứng lên trước lớp để Sansalone kiểm định cây cầu của họ, bằng cách sử dụng một cái máy tạo áp lực hàng trăm cân Anh. Như đã được hướng dẫn, trước tiên họ dự đoán xem cây cầu sẽ sụp ở đâu và tại sao, sau đó giao cây cầu cho Sansalone. Sinh viên reo hò, rồi nín lặng, cẩn thận lắng nghe thử có âm thanh gì giống như khi các hạt bắp rang bắt đầu nổ hay không: tiếng gỗ nứt răng rắc. Khi gỗ bắt đầu nứt, một sinh viên bấu chặt tay một sinh viên khác, và Sansalone tắt máy đi để cây cầu không bị phá hủy, chứng tỏ nó không thể chịu đựng thêm trọng lượng nào hơn nữa. “Lần tới các bạn sẽ làm khác đi ở chỗ nào?” cô hỏi. Vấn đề-giải pháp. Điểm sẽ được quyết định không phải dựa trên việc các sinh viên có thắng cuộc hay không mà dựa trên những gì họ học được.

Sau đó trong văn phòng, nơi cô đang chấm bài viết cuối khoá của sinh viên, Sansalone chỉ vào một đồng những cây cầu trên mặt sàn. “Hãy nhìn những gì sinh viên đã thiết kế,” cô nói. “Tất cả sinh viên trong lớp đều phải giải quyết cùng một vấn đề, và họ đưa ra ba mươi lăm giải pháp độc lập với nhau. Yếu tố con người có rất nhiều trong kỹ thuật, bởi vì có thể có nhiều đến vậy các giải pháp khác nhau.”

Và, rốt cuộc, cảm nghĩ dành cho yếu tố con người là điều đã khiến Sansalone bước qua ranh giới một giảng viên có năng lực để trở thành một giảng viên xuất sắc. “Kết quả sẽ thật là khác biệt nếu như bạn để cho sinh viên của mình biết rằng bạn quan tâm đến họ – đặc biệt là những sinh viên trước đây chưa từng được tiếp xúc với kiểu môi trường này. Họ có thể tới trường mà cảm thấy quá nao núng. Họ thấy những sinh viên khác đã học trường dự bị (prep school), còn họ thì không, và họ bị thất bại ngay khi còn chưa bắt đầu.”

Giống như cảm nghĩ của cô dành cho kỹ thuật, cảm xúc của Sansalone về sự hỗ trợ cho sinh viên có gốc rễ từ bên trong. “Đầu tiên tôi học ở Swarthmore và hoàn toàn bị hẫng,” cô kể. “Tôi nghe những sinh viên khác nói về những kỳ nghỉ của họ ở châu Âu, và bắt đầu cảm thấy tê liệt. Đột nhiên tôi nghĩ ‘Mình chẳng thể làm được gì hết. Làm thế nào mình có thể cạnh tranh được đây? Mình còn chưa đi ra khỏi Cincinnati.’ Tôi đã không theo được hết học kỳ đó. Tôi từng thiếu tự tin, vì vậy mà bây giờ tôi có thể nhận ra sinh viên nào thiếu tự tin và theo bản năng tôi biết cần làm gì với những sinh viên đó.”

Từ bấy đến nay, cô đã đi một chặng đường dài trong một thời gian tương đối ngắn. Nhưng việc cô không đánh mất cảm xúc về quá khứ của mình là lý do tại sao sinh viên xếp hàng dài bên ngoài lớp học của cô. Đó là lý do tại sao cô có tiếng giảng tay giúp đỡ những người phụ nữ và những người Mỹ gốc châu Phi. Và đó cũng là lý do tại sao khi sinh viên của cô reo hò và có người tới yêu cầu cô “kiểm soát” lớp, Sansalone nói, một

cách lịch sự và tự hào, “Tôi sẽ không kiểm soát họ đâu.” Cô biết họ đang cảm nhận được niềm phấn khích y như cô ngày xưa khi rong ruổi tới những công trường xây dựng cùng với cha mình.

**Giảng viên như là huấn luyện viên,
hướng dẫn viên, và người đóng vai trò hình mẫu**

Phẩm chất cốt yếu của một nhà giáo lớn như Mary Sansalone không chỉ là sự tinh thông và đam mê môn học, mà còn là sự chính trực và cam kết của cá nhân. Trong chương này, tôi muốn nêu một số nhận xét, dựa trên kinh nghiệm dạy học của chính mình, về những đặc điểm của việc giảng dạy xuất sắc; bàn về việc tại sao người ta nghĩ công việc giảng dạy đại học hiện không đáp ứng được tiêu chuẩn đó; và kết luận với đề xuất rằng các viện đại học nên thực hiện việc đánh giá toàn diện phương pháp giảng dạy của mình.

Cách đây một, hai thế hệ, một giáo sư ở một viện đại học lớn sẽ tự mô tả mình là một giáo sư hay một nhà giáo dục; ngày nay, cá nhân đó lại có nhiều khả năng sẽ nhận mình là một kỹ sư, một kiến trúc sư, hay nhà nhạc học, và nếu bị thúc ép thì sẽ nói rằng cô dạy ở viện đại học này hay viện đại học kia. Các viện đại học cần khôi phục lòng tự hào về vai trò của kỹ sư, kiến trúc sư, hay nhà nhạc học *với tư cách* là giáo sư. Một giáo sư nếu không phải vừa là chuyên gia vừa là một người thể hiện nhiệt thành cho môn học của mình thì không đáng gọi là giáo sư. Một giáo sư nếu coi khối lượng giảng dạy – để ý

từ “khối lượng” – chỉ như một phương tiện để hỗ trợ cho sự nghiệp nghiên cứu là một kẻ mạo danh. Bất kỳ giáo sư nào xứng đáng với danh xưng đó phải coi dạy học như một thiên chức đạo đức. Rốt cuộc, nó không chỉ là các khoá học, mà là những con người truyền cảm hứng, chuyển hoá, và cứu chuộc. Nói ngắn gọn, người giáo sư không phải chỉ là người giảng viên mà còn là huấn luyện viên, hướng dẫn viên trong địa hạt chuyên môn của mình, và người đóng vai trò hình mẫu.

Người giáo sư cần giống như huấn luyện viên, người khích lệ, huấn luyện, truyền cảm hứng, và chuẩn bị cho sinh viên tham dự cuộc thi; người đặt ra các mục tiêu, đề ra và dẫn dắt đội mình đi vào luật lệ và tinh thần của trận đấu, thiết kế và gọi tên các lối chơi, và xây dựng cường độ, sự cam kết, và tinh thần; người làm cho lòng tự tin thấm nhuần vào năng lực và những kỹ năng của đội mình; và là người khơi ra được những gì tốt đẹp nhất trong từng cá nhân và của cả đội, gắn kết những kỹ năng khác nhau và những nhu cầu khác nhau của từng cá nhân lại thành một tổng thể hiệu quả, có tổ chức.

Alexander Agassiz, nhà địa chất học và động vật học vĩ đại của Harvard thế kỷ 19, là một huấn luyện viên như vậy. Ông thường đưa cho mỗi sinh viên của mình một con cá, với lời hướng dẫn quan sát nó kỹ càng. Sau đó ông rút vào văn phòng của mình cạnh đó, sẵn sàng hỗ trợ khi cần đến. Sau một tuần quan sát kỹ lưỡng, các sinh viên được mời đến để miêu tả mẫu vật của mình. Thông thường, Agassiz mỉm cười và nói một cách thân ái, “Như vậy chưa đúng cho lắm.” Thế rồi sinh viên ra về

– để đưa ra thêm những nhận xét, vẽ phác hoạ, đo lường, nghiên cứu nhiều giờ nữa, cho đến cuối cùng, hàng tuần hay hàng tháng sau đó, vị giáo sư mãn nguyện: sinh viên đã trở thành một người quan sát thành thạo.

Agassiz lúc đó không chỉ dạy về con cá, cũng không chỉ dạy về những kỹ năng quan sát. Ông dạy về việc học, về sự chính xác, về lòng tự tin, về sự tổng hợp tri thức theo kiểu lữ tiến và niềm mãn nguyện về phát kiến. Ông biết rằng đường hướng giáo dục tốt nhất liên quan đến việc “lấy ra” chứ không phải là “nhét vào,” và rằng người giáo sư phải thuyết phục sinh viên tin vào khả năng của chính mình, phải hun đúc không chỉ năng lực mà cả lòng tự tin. Sẽ mất đi bao nhiêu phần lợi lạc này nếu Agassiz cho một “điểm A dễ dãi” ngay trong lần cố gắng đầu tiên của sinh viên, như một vài giáo sư ngày nay thường làm?

Tôi cũng coi giáo sư như là hướng dẫn viên vào địa hạt tri thức. Có cả một trời khác biệt giữa một bên là viên chỉ huy trung đội, dẫn đội quân của mình xuyên qua rừng thẳm để tới một địa điểm hay một mục tiêu cụ thể và yêu cầu tính kỷ luật và sự tuân lệnh tuyệt đối, và bên kia là một hướng dẫn viên thông thạo địa hạt của mình, dẫn đầu một cuộc thám hiểm độc lập xuyên qua đó. Vai trò của người giáo sư nằm ở đâu đó giữa hai kiểu này, nhưng gần hơn với vai trò của hướng dẫn viên, trong chừng mực nào đó tùy vào đặc điểm của các cá nhân tham gia vào cả hai phía của phương trình học tập và bản chất cũng như cấp độ của chủ đề môn học.

Điều quan trọng nhất trong vai trò hướng dẫn viên của người giáo sư là cuộc thám hiểm địa hạt này phải là một nỗ lực chung. Nhưng trong khi hành trình thám hiểm là hành trình mà sinh viên tự do lựa chọn, và trong khi mọi sự học tập thành công được đánh giá thông qua việc xem xét quá trình tự thám hiểm của sinh viên, người ta không nên để sinh viên tự đi một mình. Người giáo sư cần lựa chọn những lộ trình có thể thực hiện được, cùng tham gia cuộc thám hiểm, chia sẻ những gian nan của cuộc hành trình, giải quyết những việc xảy ra ngoài dự liệu, và cùng học hỏi với sinh viên.

Sẽ là chưa đủ nếu người giáo sư bước vào giảng đường và có thể giảng bài một cách xuất sắc trong năm mươi phút. Người giáo sư phải thông thạo toàn bộ lĩnh vực đó. Người đó phải có khả năng tổ chức tài liệu, chia tài liệu thành từng phần cho dễ xử lý, nhấn mạnh đến những mối quan hệ giữa các phần, giới thiệu những nguyên lý, xác định những giả định, khảo sát những điều mơ hồ, hé mở những hệ quả của nó, thảo luận việc áp dụng nó, và giải thích, thách thức, trả lời, diễn giải, minh họa, và “phân biệt giữa những nét chủ yếu và thứ yếu,” như cách nói của Newman.

Tôi cũng coi giáo sư là người đóng vai trò hình mẫu (role model) cho sinh viên. Dù là nhà tư tưởng hay học giả, khi thể hiện sự cân bằng, tinh thần khách quan, và sự tận tụy đối với môn học, hay thể hiện như là nhà thực hành hay người hoạt động chuyên nghiệp, giáo sư trở thành hiện thân cho những gì mình làm. Do đó, người giáo sư phải thể hiện cả cách học lẫn cách thực hành

phù hợp với những nguyên tắc của môn học và những tiêu chuẩn nghề nghiệp. Điều này đòi hỏi tính chính trực về mặt nghề nghiệp, sự tận tụy về mặt tri thức, mối quan tâm đến những vấn đề xã hội, và trách nhiệm đối với công chúng.

Luôn luôn có những mối nguy của việc muốn người khác theo một quan điểm tôn giáo hay chính trị trong quan hệ giảng dạy. Kể cả trong những lĩnh vực như kinh tế hay quản lý, cũng có mối nguy áp đặt những quan điểm cá nhân về cải cách thuế hay về việc tổ chức công đoàn làm phương hại tới người khác. Dĩ nhiên, người giáo sư không được làm người cổ xúy cho một chương trình chính trị nhất định hay một quan điểm tôn giáo. Điều cốt yếu là có cam kết sâu sắc thực hiện sự công tâm và cân bằng.

Đó là lý do tại sao vị giáo sư không chỉ là một người đóng vai trò hình mẫu trên phương diện nghề nghiệp mà còn là một hình mẫu trên phương diện cá nhân. Vì kể cả trong những loạt bài giảng chính quy nhất, thái độ, sự tận tụy, tính cách, lòng nhiệt thành, sự nhạy cảm, sự công bằng, tính khách quan, và sự thể hiện của người giáo sư sẽ biểu lộ nhân cách của người đó. Trong mỗi cuộc gặp gỡ, qua mỗi bài giảng, người đó đóng vai trò như một hình mẫu, cho dù là ủng hộ hay chống đối một quan điểm cụ thể nào đó về nhân cách và trách nhiệm cá nhân.

E. B. White có lần mô tả sự gặp gỡ với một giáo sư như vậy trong thời gian còn là sinh viên ở Cornell:

Tôi không đặc biệt quan tâm tới thời Trung Cổ nhưng lúc đó tôi đang cố gắng có được học vấn nên sẵn sàng lắng nghe hầu như tất cả mọi thứ. Vị giáo sư đó là một ông già bất thiệp dáng người nhỏ bé tên là George Lincoln Burr. Ông có mái đầu bạc, và sinh viên chúng tôi thường thấy ông bước đi nhanh nhẹn trong khuôn viên trường, mang một chồng to tướng những quyển sách dày cộp, cao hơn cả người ông. Vài ngày đầu, lớp học lịch sử của ông có vẻ khá giống với bất kỳ lớp học nào khác ở đại học. Nhưng khi Giáo sư Burr nói, một điều gì đó bắt đầu xảy ra. Bằng một cách nào đó tôi dường như được đưa tới một thế kỷ khác và tôi như bắt đầu sống trong những ngày tăm tối khi một số ít người giữ linh hồn mình tự do đang đấu tranh chống lại những bạo chúa và những kẻ cuồng tín, đấu tranh để giữ gìn chút rẻo kiến thức và chân lý còn con mà thế giới thời đó xoay xở cóp nhặt được... Việc tôi gặp được George Lincoln Burr là điều duy nhất lớn lao nhất từng xảy ra trong cuộc đời tôi, bởi ông đã đưa tôi đến với một phần của chính tôi mà trước đó tôi chưa khám phá. Tôi nhìn thấy, một cách sáng rõ, rằng sống trong một xã hội tự do là thiết yếu đối với Con Người như thế nào. Trải nghiệm này khiến tôi trưởng thành gần như chỉ qua một đêm; nó làm cho những tư tưởng và ước vọng của tôi có một tiêu điểm. Một cách gián tiếp, nó khiến tôi theo đuổi loại công việc mà cuối cùng giúp tôi có thể mưu sinh. Nhưng điều quan trọng hơn cả là trải nghiệm đó trao cho tôi một nguyên tắc tư duy và nguyên tắc hành động mà vì nó tôi đã cố gắng đấu tranh, và vì nó tôi sẽ tiếp tục vui vẻ đấu tranh trong suốt phần đời còn lại của mình.¹

Các sinh viên hiện nay ở Cornell ca ngợi Isaac Kramnick, người nhận chức danh Richard J. Schwartz Professor và là trưởng khoa Chính quyền (Department of Government), về khả năng của ông làm họ nhận thức được giá trị của những lý thuyết thường rất khó hiểu của các bậc thức giả tiền bối, như Locke và Hobbes, trong một lớp học trân trọng sự phát kiến và cởi mở về mặt tri thức. Như một sinh viên đã viết, khi đề cử Giáo sư Kramnick nhận giải thưởng giảng dạy cao quý nhất của viện đại học – Weiss Presidential Fellowship: “[Giáo sư Kramnick] không hề muốn áp đặt cho tôi bất cứ quan điểm nào của ông; ông chỉ muốn hỗ trợ tôi tìm ra tiếng nói cho riêng mình và đảm bảo tôi có thể đánh giá một cách phê phán tất cả mọi kiểu quan điểm.” Và mặc dù Giáo sư Kramnick dạy hai khoá học có rất đông sinh viên, ông vẫn cố gắng tạo ra được một bầu không khí gần gũi, rất thiết yếu trong lớp học đã thu hút được sự tham gia của tất cả sinh viên. Ngoài ra, ông còn hướng dẫn hơn 55 sinh viên mỗi năm và nổi tiếng là người dễ tìm gặp, thẳng thắn, và có khả năng lắng nghe với sự tôn trọng và thật sự thông cảm với những lo lắng của sinh viên.

Vai trò của sinh viên

Tất cả những bàn luận này có thể làm người ta tưởng rằng gánh nặng trách nhiệm giáo dục sinh viên nằm ở người giáo sư. Không phải như vậy; nó dứt khoát nằm ở sinh viên. Tôi rum người mỗi khi nghe hay đọc thấy rằng người nào đó tiếp nhận giáo dục ở viện đại học này hay

viện đại học nọ. Cách anh nhận một sự giáo dục không khác hơn cách anh nhận một bữa ăn: anh phải tìm kiếm, đặt người ta làm hay tự nấu, rồi tiếp nhận và tiêu hoá cho chính bản thân mình. Cách đây một thế kỷ, Andrew D. White nói với sinh viên năm thứ nhất của Cornell: “Các bạn đến đây không phải để nhận một sự giáo dục. Các bạn đến đây để tự giáo dục mình.” Ông ấy đúng.

Điều này đặc biệt đúng ở các viện đại học, và có lẽ đúng nhất ở những viện đại học tốt nhất. Một kế hoạch được chuẩn bị, sự giúp đỡ có ở mọi nơi, tư vấn đầy đủ, phương tiện và cơ sở vật chất có sẵn, tài liệu học tập ở ngay cạnh, sự hỗ trợ được cung cấp, tiến độ được giám sát – nhưng giáo dục vẫn là một trong những chuyện chính-bạn-tự-làm. Phải như vậy. Viện đại học không thể “cho” giáo dục mà không có sáng kiến và nỗ lực của sinh viên cũng như một nhà hàng không thể cho một bữa ăn và một công ty lữ hành cho một kỳ nghỉ. Bạn phải tiêu hoá bữa ăn và phải tham gia kỳ nghỉ. Sinh viên phải là người tham dự chủ động, không phải là khách hàng thụ động. Bạn có thể mua một bức chân dung của mình, đặt viết một báo cáo, đặt mua một bộ đồ vét, mượn một quyển sách: tất cả những gì bạn phải làm là trả tiền, hay chi hoa hồng, hoặc xin và sau đó hưởng kết quả. Giáo dục thì không như vậy. Bạn không thể mua hay đặt hàng hay đi mượn điều đó cũng giống như bạn không thể đi mượn một trận tennis hay đi mua một gia đình yêu thương. Bản thân sinh viên phải tham gia, đóng góp, và nhập cuộc. Giáo dục không phải là môn thể thao để xem; nó là một cuộc gặp gỡ có khả năng chuyển hoá. Nó

đòi hỏi sự tham dự chủ động, không phải là phục tùng thụ động; sự tham gia mang tính chất riêng tư, chứ không phải là sự có mặt một cách lơ đãng.

Ở một số trường tiểu học hay phổ thông cơ sở, học sinh có thể bị đốc thúc vào quỹ đạo học tập, và giáo viên giám sát từng phút một. Ngay cả ở một số trường đại học, giáo sư quan tâm nhiều đến mức sinh viên cảm thấy ngạt thở và chương trình học thì như những món ăn được dọn sẵn hầu như không đòi hỏi sinh viên phải nỗ lực gì. Nhưng ở các viện đại học thì không như vậy. Ở đó, sinh viên sẽ được đưa đến chỗ tận cùng sâu sắc nhất. Ở đó, sinh viên sẽ được thách thức để trở nên xuất sắc, được yêu cầu phải thực hiện, được thử thách cho tới khi đạt mức cao nhất của mình. Ở đó, sinh viên phải là người tự khởi sự (self-starter) có tài và năng động. Ở đó, sinh viên phải thật quyết tâm, nỗ lực hết mình, và đạt đến mức tối đa trong khả năng của mình. Sự giúp đỡ, hỗ trợ, khích lệ, lời khuyên, hướng dẫn – tất cả đều sát cạnh sinh viên. Nhưng sinh viên phải lựa chọn mục tiêu, phải đầu tư công sức, phải tiến hành cuộc đua.

Niềm mong đợi này làm nảy nở mối quan hệ sinh viên-giảng viên. Sinh viên sẽ không phải làm bài kiểm tra vào mỗi thứ Sáu hàng tuần, sẽ không phải đọc mười lăm trang từ một văn bản đã được đánh dấu để làm bài tập ở nhà vào cuối tuần và sau đó làm bài kiểm tra ngắn vào sáng thứ Hai. Sinh viên được mong đợi là sẽ tự đặt nhịp độ cho bản thân mình, tự vạch lịch trình, suy nghĩ cho chính mình, tự giúp mình, tự đặt câu hỏi cho mình, tự tìm hỏi người giáo sư, người trợ giảng, người cố vấn, hay hiệu trưởng (dean). Nhưng một khi họ đã làm vậy, toàn bộ

nguồn lực to lớn của viện đại học được bày sẵn cho họ, và khả năng của họ nở rộ. Đây là sự chuyển hoá diễn ra thầm lặng. Họ sẽ học cách suy nghĩ; họ sẽ lớn lên qua quá trình nhận thức, phát triển qua sự lãnh đạo, và chín chắn qua nhìn nhận phán xét – ngay cả khi họ nghĩ là mình chỉ đang học vật lý, hay chỉ đang theo học một khoá học về lịch sử, hay chỉ đơn giản là chơi trong một đội thể thao. Thường chỉ khi nhìn lại thì hầu hết những sinh viên đã tốt nghiệp mới nhận ra trải nghiệm đại học đó thật sự đã có sức ảnh hưởng và chuyển hoá đến nhường nào.

Nhưng nếu trách nhiệm tối hậu của cá nhân liên quan đến việc giáo dục một sinh viên thuộc về sinh viên đó, thì trách nhiệm của viện đại học chủ yếu thuộc về các giáo sư, không phải để bảo đảm sinh viên thu được kết quả không cần nỗ lực (“Thưa bà, chúng tôi bảo đảm là bà sẽ mãn nguyện, còn nếu không thì bà có thể đón con trai mình về,” Woodrow Wilson đã châm biếm như vậy khi ông còn là viện trưởng của Princeton), mà đúng hơn là để chỉ dẫn, để làm bạn, để khích lệ, và để hướng dẫn sinh viên trên cuộc hành trình phát triển dài lâu. Không ai khác có thể đi cuộc hành trình này thay cho sinh viên, nhưng sinh viên khó có thể rút ra được ích lợi tối đa nếu không có sự giúp đỡ và hỗ trợ của ít nhất một giảng viên cố vấn quan tâm và nhạy cảm.

Dạy học như một thiên chức đạo đức

Dĩ nhiên, việc dạy học không chỉ giới hạn trong khuôn khổ lớp học. Cha mẹ chúng ta là những người thầy đầu

tiên và quan trọng nhất của chúng ta. Nhiều người khác – anh chị em, gia đình, hàng xóm, bạn cùng lớp, bạn bè, y bác sĩ, tăng sĩ, nhà báo, tác giả, nhân vật của công chúng, chính trị gia, kịch tác gia – đều có vai trò. Chỉ một phần nhỏ của việc học là diễn ra trên giảng đường; nhưng dù nhỏ, phần đó vẫn mang tính quyết định, vì xã hội ngày mai được định hình bởi những sự kiện diễn ra bên trong bốn bức tường lớp học của ngày hôm nay.

Nhưng miêu tả cao nhấ này về vai trò của người giáo sư liệu có đúng như thực tế ở các viện đại học của nước nhà hay không? Dĩ nhiên, không phải giáo sư nào cũng đều là ngôi sao sáng. Nhưng hầu hết là có trách nhiệm, tận tụy với nghề nghiệp của mình, và quan tâm sâu sắc tới sinh viên.

Ở một số trường và viện đại học, giảng viên và trợ giảng tổ chức thành nghiệp đoàn, và có một số khía cạnh giảng dạy gây tranh cãi và cần thương lượng. Ở California, các chi nhánh của United Auto Workers[†] giờ đây đại diện cho khoảng 10.000 sinh viên sau đại học đang làm trợ giảng và trợ lý nghiên cứu.² Thật sự tôi

[†] United Auto Workers (UAW), tên đầy đủ là International Union, United Automobile, Aerospace and Agricultural Implement Workers of America, là một trong những công đoàn lao động đại diện cho công nhân ở Hoa Kỳ và Puerto Rico, thành viên của American Federation of Labor and Congress of Industrial Organizations (AFL-CIO). UAW được thành lập vào năm 1935 ở Detroit (Michigan) để đại diện cho quyền lợi của công nhân làm việc trong ngành công nghiệp sản xuất xe hơi. Ngày nay UAW có các thành viên làm việc trong hầu hết mọi ngành nghề, kể cả trong lĩnh vực chăm sóc y tế và giáo dục đại học.

thấy khó mà dung hoà được những trách nhiệm nghề nghiệp của một giáo sư hay một trợ giảng với tư cách thành viên của nghiệp đoàn. Tôi đã có kinh nghiệm trực tiếp về việc thành lập nghiệp đoàn và về những cuộc thương thảo hợp đồng liên quan đến sinh viên sau đại học làm trợ giảng, thực tập sinh y khoa, và bác sĩ nội trú. Dù người ta cho là nó đem lại lợi ích gì cho thành viên đi nữa, tôi cho là những nghiệp đoàn như vậy gây ảnh hưởng chia rẽ và tàn hoại đối với cộng đồng đại học.

Chắc chắn những người khác sẽ nói rằng nghiệp đoàn ("professional union" là một cụm từ mà tôi coi là một sự kết hợp đầy mâu thuẫn) là khác với công đoàn (industrial union). Tôi đồng ý ở mức độ rằng, dù có lập thành nghiệp đoàn ở một số cơ sở giáo dục, giới học thuật vẫn là một nhóm có cung cách tương đối ôn hoà trong quan hệ với những thành phần trong và ngoài khuôn viên đại học. Sự hoà nhã này thể hiện trong một cuộc biểu tình gần đây của các giáo sư ở Anh do nghiệp đoàn tổ chức, những người phản đối tình trạng không được tăng lương bằng cách điều hành trước trụ sở Quốc hội với đầy đủ trang phục hàn lâm và những băng chữ như "Hãy chỉnh sửa điều bất thường." Nhưng tôi vẫn kết luận rằng các nghiệp đoàn của giảng viên và sinh viên sau đại học có ảnh hưởng làm xói mòn môi trường đại học vì chúng cổ xúy cái nhìn hẹp hòi về vai trò nhà giáo.

Bởi vì tác động sâu sắc của nó đối với cá nhân sinh viên lẫn xã hội, dạy học không bao giờ có thể chỉ là một việc làm công ăn lương, dù nó có yêu cầu cao đến đâu; thậm chí không thể chỉ là một nghề (career),

dù nó chuyên nghiệp tới mức nào. Đối với những giáo sư giỏi nhất, dạy học là một thiên chức đạo đức (moral vocation). Nó là đạo đức vì nó cố gắng phát triển không chỉ sự thông hiểu, mà cả lòng tận tụy; nó ảnh hưởng và định hình không chỉ tri thức, mà cả ý chí; nó liên quan đến việc nuôi dưỡng không chỉ trí óc, mà cả trái tim. Theo cách nói của Johann Heinrich Pestalozzi, giáo dục liên quan đến “sự phát triển tự nhiên, cân đối, và hoà hợp tất cả các năng lực của chúng ta.” Nó là một thiên chức, vì đó là thiên hướng chứ không đơn thuần là một việc làm công ăn lương; việc dạy học thành công đòi hỏi không chỉ tri thức, mà cả lòng tận tụy. Và nó là một ưu tiên vì mọi thứ khác ở viện đại học phụ thuộc vào nó và phát sinh từ đó: giáo dục những nhà lãnh đạo quốc gia, tuyển dụng từ mỗi thể hệ mới những nhà thực hành chuyên nghiệp và những học giả, và thậm chí, ở cấp độ tự lợi, sự tồn tại của chính bản thân viện đại học.

Khi được miêu tả bằng những từ ngữ này, đời sống học thuật dường như có phần cao cả hơn chu kỳ nói và viết hàng ngày, có phần ít buồn tẻ hơn những minh họa ở phòng thí nghiệm vào ngày thứ Tư và những bài viết mà sinh viên phải nộp hàng tuần. Nhưng hai loại công việc đó liên kết với nhau. Những phẩm chất của một nhà giáo ưu tú toả sáng qua những hoạt động trong lớp học, trong phòng thí nghiệm, và ở thư viện. Chính học vấn đạt được trong tinh thần này đã không những tạo ra sự giảng dạy xuất sắc mà còn tạo cảm hứng cho những nghiên cứu xuất sắc. Sự giảng dạy xuất sắc vẫn có năng lực truyền cảm hứng, khuyến khích một tầm nhìn cởi

mở nhưng có tính chất phê phán, mỗi quan tâm khoáng đạt và một tinh thần hào sảng. Và sinh viên được thách thức và được truyền cảm hứng bởi những phẩm chất này, không phải thông qua những gì trừu tượng mà qua sự hiện thân ở người giáo sư. Chính sức ảnh hưởng tiềm tàng có khả năng cứu chuộc này khiến cho việc dạy học trở nên cao cả nhất trong mọi ngành nghề, đạo đức nhất trong mọi thiên chức, và có yêu cầu cao nhất trong mọi nghề nghiệp.

Phần lớn những giảng viên mà tôi biết đều tận tụy với ngành học của họ, quan tâm sâu sắc tới sinh viên của họ, và coi việc dạy học là nghĩa vụ nghề nghiệp quan trọng và sự cam kết cá nhân có tính cách ràng buộc. Tôi nghĩ, công việc dạy học vẫn như thế dù nó tiếp tục cải tiến, được hỗ trợ nhờ việc áp dụng những công nghệ học tập mới. Đang xuất hiện những khả năng có những kiểu liên minh giáo dục và chiến lược học tập hoàn toàn mới để truyền đạt thông tin về bất cứ chủ đề gì, cho bất cứ ai, ở bất cứ nơi nào, vào bất cứ lúc nào, và các viện đại học cần khảo sát xem là liệu những công nghệ này có thể mở rộng và tăng cường mối tương giao cá nhân giữa giáo sư và sinh viên vốn nằm ở tâm điểm của công tác dạy và học xuất sắc hay không.

Giáo sư dạy quá ít, trợ giảng dạy quá nhiều

Liên quan đến trải nghiệm học tập của sinh viên đại học, có hai lời phàn nàn thường gặp: giáo sư “dạy quá ít” và trợ giảng thì “dạy quá nhiều.” Những gì người ta

không nghe thấy là những dữ kiện xác thực. Không có báo cáo nào, không thấy số liệu gì.

Vậy để tôi cung cấp một vài dữ kiện từ cơ sở giáo dục mà tôi biết rõ nhất. Vào học kỳ mùa thu năm 1999, Cornell có 4.116 sinh viên sau đại học (chưa tính những người học trong các chương trình chuyên nghiệp cao cấp, ví dụ như quản trị kinh doanh, luật, y khoa, và thú y). Trong số này, 960 người, tức 23,3 phần trăm, được bổ nhiệm làm trợ giảng. Trong số đó, hầu hết (trừ trong những chuyên đề dạy về kỹ năng viết và một số khoá học về ngôn ngữ) chỉ hỗ trợ giáo sư trong việc chấm bài hay hướng dẫn những buổi thảo luận nhỏ. Họ không giảng bài cũng không tự mình hướng dẫn một lớp nào cả.

Dù các sinh viên sau đại học dạy nhiều buổi hay chỉ một ít buổi, việc họ có mặt trong lớp học đã gây quan ngại cho một số người. Học phí tăng lên liên tục khiến người ta kiểm tra “sản phẩm” kỹ càng hơn. Ngoài ra, trợ giảng bị xem như là thiếu năng lực – đơn giản là “sinh viên dạy sinh viên” hay “trẻ con dạy trẻ con.” Cuối cùng, có ấn tượng rằng nhiều sinh viên sau đại học đến từ nước khác không nói tiếng Anh lưu loát.

Sinh viên sau đại học trong vai trò trợ giảng quả thật thiếu kinh nghiệm của những giảng viên thâm niên. Nhưng họ có hai phẩm chất có giá trị lớn: tuổi của họ sần sần tuổi của sinh viên đại học, và họ có lòng nhiệt tình về môn học có thể lan truyền cho người khác. Các viện đại học nghiên cứu hàng đầu có trách nhiệm chuẩn bị thể hệ giáo sư tiếp theo bằng cách tạo cơ hội cho họ

phát triển kỹ năng của mình dưới sự giám sát của một giảng viên thâm niên. Hơn nữa, tính tới thời điểm mà sinh viên sau đại học được phép giảng dạy, họ đã có chuyên môn đầy đủ về lĩnh vực của mình và một số lớn trong số họ trong vòng một hai năm sau sẽ trở thành những giảng viên trẻ ở những viện đại học không kém phần danh tiếng. Người trợ giảng làm ở Stanford vào tháng tư hoàn toàn có thể trở thành giáo sư dự khuyết ở Harvard vào tháng chín. Và vì họ mới ở giai đoạn đầu trong sự nghiệp của mình, nên phần lớn coi trọng trách nhiệm giảng dạy, dành rất nhiều thời giờ để chuẩn bị, và xây dựng những cách tiếp cận sáng tạo đối với những vấn đề cũ.

Nhưng dạy giỏi không chỉ cần những ý định tốt đẹp hay thậm chí hàng nhiều giờ chuẩn bị. Nó còn đòi hỏi có hiểu biết về cơ chế chấm điểm, quản lý lớp học, và những kỹ năng tạo động lực thúc đẩy. Ấn tượng của tôi là nhìn chung các trợ giảng được chú ý cung cấp hiểu biết này. Họ được đào tạo sâu về những kỹ năng giảng dạy. Những bài thuyết trình trên lớp của họ được ghi hình và nhận xét. Và trong suốt khoá học có việc lập kế hoạch và giám sát cẩn thận – ở cấp độ viện đại học, trong từng khoa, và do những giảng viên chịu trách nhiệm về khoá học này thực hiện. Nhưng sự quan tâm này không phải có ở mọi nơi và đôi lúc lại có những câu chuyện kinh hoàng về việc giảng viên bỏ mặc các trợ giảng của mình. Các viện đại học có bốn phận yêu cầu tất cả những sinh viên sau đại học làm trợ giảng phải học về phương pháp sư phạm, và bảo đảm rằng những trợ giảng này nhận

được sự hướng dẫn và cố vấn mà họ cần để có thể giảng dạy các sinh viên đại học một cách có hiệu quả.

Một chỉ trích khác mà đôi khi người ta nêu ra liên quan đến các trợ giảng là họ không nói một thứ tiếng Anh dễ hiểu. Đúng là nhiều sinh viên sau đại học sinh ra ở nước ngoài và nói tiếng Anh với giọng ngoại quốc, nhưng còn có một sự thật khác là họ đã chẳng bao giờ có thể được nhận vào các chương trình sau đại học nếu họ không nói được tiếng Anh. Nhưng các viện đại học phải thể hiện trách nhiệm đối với các sinh viên đại học của mình bằng cách thẩm định khả năng nói tiếng Anh của các sinh viên sau đại học làm trợ giảng, đồng thời đào tạo thêm những người chưa đủ khả năng. Hầu hết các viện đại học có những chương trình toàn diện để chỉ làm công việc đó, và thường thì những chương trình này không chỉ đơn thuần là dạy tiếng Anh mà còn đề cập đến cả những khác biệt văn hoá – từ vai trò của giới cho tới sự cân bằng quyền lực trong mối quan hệ giảng viên-sinh viên – có thể ảnh hưởng tới khả năng ứng xử phù hợp của họ với sinh viên Mỹ. Nếu, sau khi sàng lọc và đào tạo, có một số trợ giảng vẫn chưa đủ khả năng giao tiếp, thì họ phải bị loại ra. Tuy vậy, một phần lý do tại sao có lời phàn nàn này có thể là do đối với một số sinh viên Mỹ, đây là lần đầu tiên họ tiếp xúc với người nước ngoài nói tiếng Anh, mà bản thân điều này có thể đã là một sự giáo dục – miễn là người trợ giảng đó dạy tốt.

Có một khía cạnh khác trong những lời phàn nàn mà chúng ta nghe thấy. Sinh viên sau đại học có thể dạy quá nhiều, mà giảng viên thâm niên được cho là dạy quá

ít. Một số có thể rất hiếm khi dạy sinh viên đại học. Tuy vậy cứ mỗi một giảng viên “ngôi sao” đảm nhận để giảm khối lượng giảng dạy, lại có vô số những vị khác thường xuyên dạy sinh viên đại học và đưa các sinh viên đó cùng tham gia công tác nghiên cứu và học thuật của mình. Nhà hoá học đoạt giải Nobel Roald Hoffmann năm nào cũng dạy khoá học nhập môn cho sinh viên đại học năm thứ nhất kể từ khi ông tới Cornell cách đây khoảng ba mươi năm. Nhà thiên văn học quá cố Carl Sagan, người rất nổi tiếng với loạt chương trình truyền hình *Cosmos* (Vũ trụ) của PBS,[†] cũng vậy. Đại đa số các giáo sư đều như vậy, những người ít nổi tiếng hơn ở bên ngoài lĩnh vực chuyên môn của mình, những người thực hiện phần lớn công tác giảng dạy trong các viện đại học của nước nhà.

Ở Cornell, một giảng viên thậm chí còn không được xem xét để trao biên chế trừ phi công việc giảng dạy của người đó được đánh giá là chuyên cần như công việc nghiên cứu; và các “ngôi sao,” như tất cả các giảng viên khác, sẵn sàng đáp ứng mong đợi là họ sẽ dạy các sinh viên đại học. Chẳng hạn, ở khoa vật lý của Cornell, với 7 giáo sư là viện sĩ của National Academy of Sciences (Viện Hàn lâm Khoa học Quốc gia) danh tiếng, 2 vị đoạt giải Nobel, tất cả đều dành ít nhất 50 phần trăm khối

[†] Public Broadcasting Service (PBS) là một dịch vụ truyền hình phi lợi nhuận của Hoa Kỳ với 354 đài truyền hình thành viên (tính đến tháng 8/2009). Các đài truyền hình này thường nằm dưới sự điều hành của các tổ chức phi lợi nhuận, các cơ quan của tiểu bang, các cơ quan có thẩm quyền ở địa phương (ví dụ, hội đồng giáo dục địa phương), và các viện đại học.

lượng công việc giảng dạy của mình cho các khoá học dạy sinh viên đại học. Trong khoa lịch sử với 35 người, một trong những khoa hàng đầu cả nước về ngành này, tất cả các giảng viên đều dạy sinh viên đại học.

Về bản chất, dạy học không phải là một hành động thực hiện ở nơi công cộng hay dễ được nhìn thấy bên ngoài lớp học. Giảng viên không trở nên nổi tiếng nhờ công việc giảng dạy. Phần lớn việc dạy học được thực hiện, và sẽ luôn luôn được thực hiện, bởi những người mà tên tuổi của họ chỉ có thể trở nên quen thuộc với sinh viên và các bậc cha mẹ trong phạm vi hộ gia đình.

Tất cả điều này không phải để nói rằng các giáo sư bây giờ dành đủ thời gian cho lớp học. Ở đây không có quy tắc chung nào cả, nhưng tôi thấy có vẻ giảng viên trong các ngành khoa học cần dạy ít nhất hai khoá học mỗi học kỳ, trong đó một khoá học dành cho sinh viên đại học; việc dạy một khoá học chỉ hợp lý khi khoá đó có rất nhiều sinh viên theo học, đòi hỏi cá nhân giảng viên phải dành rất nhiều giờ trong phòng thí nghiệm và để giám sát. Trong các ngành khoa học xã hội và nhân văn, khối lượng giảng dạy trung bình hai môn cộng với một chuyên đề sau đại học không phải là bất hợp lý. Khối lượng giảng dạy như vậy có lẽ còn cao hơn khối lượng giảng dạy của hầu hết giảng viên, nhưng vẫn dành lại nhiều thời gian cho hoạt động nghiên cứu và học thuật. Viện phó phụ trách các vấn đề học thuật, hiệu trưởng, trưởng khoa là những người có trách nhiệm bảo đảm là các giáo sư không xao lãng công việc giảng dạy và nghiên cứu của mình. Một sự thay đổi khiêm tốn như vậy không

phải để tạo ra thêm những khoá học; mục đích phải là tạo ra nhiều liên hệ hơn với sinh viên.

Thực sự, tôi mong muốn giảm số lượng các khoá học hiện có trong các viện đại học, nhiều khoá học trong số đó thể hiện sự phân mảnh và chia vụn tri thức ở mức độ không phù hợp với sinh viên đại học. Tôi muốn nhiều trong số những khoá học rất chuyên biệt đó chỉ dành cho sinh viên năm thứ hai và năm thứ ba. Những khoá học này vẫn có sẵn cho bất cứ sinh viên đại học nào muốn theo học, mặc dù được cung cấp ít thường xuyên hơn. Và bởi vì trong hầu hết các trường hợp, những khoá học cực kỳ chuyên biệt dành cho sinh viên năm ba và năm tư giờ đây chỉ tuyển được ba hay bốn sinh viên, chúng vẫn là những khoá học có quy mô tương đối nhỏ ngay cả khi được cung cấp ít thường xuyên hơn.

Giảm số lượng khoá học mà không lãng phí khối lượng giảng dạy sẽ giúp giảng viên có thời gian dôi ra để thực hiện những cách dạy và cách hướng dẫn khác cho sinh viên: những đề tài cho các sinh viên năm cuối, những nghiên cứu đặc biệt, đọc tài liệu theo sự chỉ định của giảng viên, du học, khảo sát thực địa, những chương trình phục vụ công chúng, và nhiều hoạt động khác. Điều này cũng giúp giảng viên có thêm thời gian dành cho hai ưu tiên khác: giảm quy mô lớp học ở một số khoá học sơ cấp, và tham gia giảng dạy trong cùng một khoá học với đồng nghiệp từ các ngành học khác, cả hai điều này đều sẽ có tác động nâng cao chất lượng những khoá học hiện có. Dạy ít khoá học hơn sẽ cải thiện phong cách học tập, tăng cường tinh thần đồng sự, và dần dần sẽ

làm cho cả giảng viên lẫn sinh viên đều ngày càng cảm thấy mãn nguyện hơn.

Quy mô lớp học

Ở Cornell, phần lớn các khoá học ở trường đại học lớn nhất của viện đại học – College of Arts and Sciences (Trường Đại học Khai phóng và Khoa học) – trong năm học 1995–1996 có số lượng sinh viên theo học tương đối ít. Có 71 phần trăm tất cả các khoá học bậc đại học, tức là 1.311 trong tổng số 1.855 khoá học, có ít hơn 20 sinh viên; 82 phần trăm khoá học có ít hơn 30 sinh viên; và 86 phần trăm khoá học có ít hơn 40 sinh viên.

Tuy nhiên, nhiều sinh viên đại học cũng học trong những khoá học có đông sinh viên. Khoảng 44 phần trăm sinh viên học trong những khoá học có một trăm sinh viên trở lên. Mặc dù những khoá học có đông sinh viên như vậy chỉ chiếm 6 phần trăm, tức là 107 khoá học, nhiều sinh viên tuy vậy vẫn bị ảnh hưởng.

Trong khi ở một số viện đại học công lập những khoá học có đông sinh viên từ trước đến nay là cách tiết kiệm chi phí trong tình hình cắt giảm ngân quỹ trong mười lăm năm qua, thì ở các viện đại học tư thục, đó thường là cách để đáp ứng nhu cầu của sinh viên tham dự một khoá học cụ thể do một giáo sư nào đó dạy. Chẳng hạn, khoá học đại cương về hoá học của Roald Hoffmann có số sinh viên ngồi chiếm hết đại giảng đường 493 ghế và cần có thêm hàng chục buổi thực hành trong phòng thí nghiệm, mỗi buổi 22 sinh viên. Nếu một

khoá học như vậy được một giáo sư như vậy dạy mà thu hút quá nhiều sinh viên như thế, liệu có nên từ chối không cho hàng trăm sinh viên có cơ hội theo học bởi vì lớp quá đông? Tôi nghĩ là không.

Tuy vậy, một vài điều cũng mất đi trong những lớp học có đông sinh viên, trong đó có thể có yếu tố dạy học mang tính riêng tư. Nhiều giáo sư đã tìm ra cách bù đắp bằng việc cố gắng nhiều hơn để cố vấn sinh viên và gặp riêng họ trong những giờ tiếp sinh viên ở văn phòng (office hours), và bằng cách cử các trợ giảng làm cố vấn trong những buổi thảo luận theo nhóm nhỏ và ở những buổi thực hành ở phòng thí nghiệm. Việc sử dụng thư điện tử một cách sáng tạo cũng tỏ ra có ích.

Vấn đề thực sự về quy mô lớp học không phải là một vài lớp quá đông mà là quá nhiều lớp có quá ít sinh viên, vì lớp càng ít sinh viên thì chi phí càng lớn và giảng viên càng ít có thời gian dành cho việc giảng dạy và tiếp xúc các sinh viên khác. Điều này không có nghĩa là tất cả các buổi nghe thuyết trình có 30 sinh viên đều phải tăng lên 100 hay 150 sinh viên. Nhưng điều này thật sự có nghĩa là số lượng các lớp chỉ có ba hay bốn sinh viên cần phải được giảm đi, có lẽ theo cách đã nêu ở trên, đó là cứ hai hay ba năm một lần thì lại dạy các khoá học đó cho những nhóm sinh viên đông hơn một chút.

Liệu những lớp đông sinh viên có cản trở việc học hay không? Liệu chúng có giảm hiệu quả so với những lớp ít sinh viên hơn xét ở khía cạnh khuyến khích sinh viên tìm hiểu? Nhiều nghiên cứu khác nhau cho thấy,

nếu định nghĩa việc học là sự ghi nhớ thông tin, thì những lớp đông sinh viên cũng hiệu quả như những lớp ít sinh viên. Những điều mà lớp ít sinh viên thật sự đem lại kết quả ưu việt là việc xử lý và sử dụng tri thức, vốn được rèn luyện trong những nhóm thảo luận nhỏ hơn.³ Điều này ngụ ý rằng một lớp thuyết trình có đông sinh viên đi kèm với những buổi thảo luận ít sinh viên có thể đem lại những điều tốt nhất của cả hai cách. Và tất cả các lớp học – đông cũng như ít sinh viên – cần phải được thiết kế nhằm tối đa hoá sự tương tác bên ngoài lớp học giữa giáo sư và sinh viên.

Cho điểm

Vấn đề thứ ba liên quan tới chất lượng giảng dạy sinh viên bậc đại học trong các viện đại học nghiên cứu là việc đánh giá sinh viên (evaluation) hay cho điểm (grading). Một điểm F (trượt) hay D (không đạt) đang trở nên hầu như không tồn tại, và kể cả những điểm ghi mức trung bình, C, cũng đang ngày càng hiếm hoi.[†]

Những điểm xuất sắc ở Harvard, A và A-, chiếm 22 phần trăm tất cả điểm số trong năm học 1966-1967. Hai mươi lăm năm sau, con số này tăng gần gấp đôi, với những điểm A và A- chiếm 43 phần trăm tất cả các điểm

[†] Trong cách xếp loại thông dụng ở Hoa Kỳ, điểm A: xuất sắc; B: khá; C: trung bình; D: dưới mức trung bình; F: cực kỳ tệ. Ngoài ra, thang điểm bằng số (từ 0 đến 4) cũng được sử dụng phổ biến; có khi được sử dụng song song với thang điểm bằng chữ.

số. Ở Princeton, tỷ lệ điểm A tăng từ 33 phần trăm vào năm 1989 lên 40 phần trăm vào năm 1993. Ở Brown, nơi mà quy định chính thức chỉ cho có các điểm A, B, hay C, tỷ lệ điểm A tăng từ 31 phần trăm vào năm 1981 lên 37 phần trăm vào năm 1992.

Ở Duke, điểm số trung bình đã tăng từ 2,7 vào năm 1969 lên 3,3 [trên thang điểm 4] vào học kỳ mùa thu năm 1996. Quyết định cho điểm của giảng viên hiện nay không phải là quyết định cuối cùng, cũng như trước đây – và cần tiếp tục như vậy. University of Pennsylvania có một ủy ban gồm các giảng viên tiếp nhận khiếu nại của những sinh viên nào cảm thấy bất mãn với điểm của họ. Ủy ban này xử lý khoảng một ngàn trường hợp vào năm 1996 và trong khoảng một nửa số trường hợp khiếu nại, họ nâng điểm hoặc cho phép sinh viên đó bỏ khoá học. Như để nhấn mạnh sự ngưng ngán của phần nhiều hệ thống cho điểm đó, gần đây người ta báo cáo rằng “có một sinh viên sử dụng một bảng điểm giả để được vào học ở Yale University và trong khoảng thời gian hai năm ở đó anh ta đạt mức điểm trung bình là B trước khi bị phát hiện và đuổi khỏi trường vào năm 1995... Điểm trung bình của anh ta ở trường đại học cộng đồng nơi anh ta học trước đó là 2,1” – một điểm C.⁴ Trong các ngành khoa học và các ngành dựa trên căn bản khoa học, trào lưu cho điểm hào phóng này ít rõ ràng hơn, mặc dù có nhiều trường hợp ngoại lệ.⁵

Lý do của sự lạm phát về điểm như vậy rất có thể là vì thành tích của sinh viên trên phạm vi toàn quốc đang được cải thiện, mặc dù điểm SAT không thể hiện

điều đó. Những viện đại học và trường chuyên nghiệp tốt nhất ngày càng tuyển lựa sinh viên gắt gao hơn, điểm SAT trung bình của các sinh viên được tuyển vào cho thấy như vậy. Hầu hết sinh viên ở các viện đại học hàng đầu của chúng ta rất có khả năng. Nhưng mức độ lạm phát về điểm như vậy là hơi quá. Một số người cho rằng đó là vì điểm ngày càng quan trọng đối với những sinh viên mong muốn tiếp tục học ở những trường luật, trường y, hay ở những chương trình sau đại học rất cạnh tranh khác. Một giải thích khác là đây có thể là hậu quả rơi rớt lại từ thời thập niên 1960, khi việc đánh trượt một sinh viên có thể có nghĩa là đẩy anh ta ra trận.

Tôi nghĩ còn có một lý do khác giải thích việc điểm số được nâng lên: các viện đại học ngày càng tự coi là mình có nhiệm vụ giúp đỡ sinh viên thành công trong nhiệm vụ học tập. Cách đây một thế hệ, một vị viện trưởng viện đại học sẽ nói với các sinh viên năm thứ nhất mới vào trường rằng: "Hãy nhìn bên trái, nhìn bên phải các anh chị; bốn năm nữa chỉ có một phần ba trong số các anh chị ở đây tốt nghiệp." Điều này được nói ra với chút tự hào; đó là một lời xác nhận những tiêu chuẩn của viện đại học. Bây giờ không còn vậy nữa. Với những kỹ năng phi thường mà những sinh viên mới nhập học ở những viện đại học tuyển chọn gắt gao nhất có được, việc đánh trượt như vậy hầu như không thể có.

Một ủy ban về giáo dục đại học do ba quỹ tài trợ hàng đầu lập ra gần đây, gồm các thành viên đáng kính vốn là những người từng là thành viên chính phủ, viện trưởng viện đại học, và giám đốc điều hành các công ty,

đã kêu gọi rằng mỗi một sinh viên phải được nhận không phải là “cơ hội thất bại” mà là “quyền được thành công.” *Quyền* được thành công? Lần tới khi bạn dự định đi phẫu thuật, hãy nghĩ về những hậu quả của việc chấp nhận cái “quyền” đó trong một trường y khoa.

Mục đích ở đây phải là giúp nhiều sinh viên hơn đáp ứng được các tiêu chuẩn nghiêm ngặt, không phải là thoả hiệp để hạ thấp bản thân các tiêu chuẩn. Nhưng các tiêu chuẩn bị hạ thấp đã là hậu quả không thể tránh khỏi của một hệ thống đánh giá không phân biệt ở một số viện đại học. Làm thế nào chúng ta bảo vệ được nguyên trạng khi một cuộc khảo sát về các sinh viên tốt nghiệp từ các trường đại học hệ bốn năm cho thấy 15 phần trăm số đó “hầu như không có đủ những kỹ năng đọc và viết đáp ứng được những nhu cầu thực tế hàng ngày” (functionally illiterate).⁶ Các viện đại học nghiên cứu không thể trốn tránh một phần trách nhiệm của mình trước những kết quả đó. Xét cho cùng, họ đào tạo ra những giáo sư; họ cung cấp hình mẫu cho “những cơ sở giáo dục khác” này.

Ít nhất là một số các cơ sở giáo dục đại học phải đòi hỏi những tiêu chuẩn cao hơn đối với sinh viên của mình, và tất cả các cơ sở giáo dục phải hỗ trợ nhiều hơn để đạt được những tiêu chuẩn cao đó. Các viện đại học đang thực hiện cái công việc không phải là “cho điểm” – như thể họ đang phân loại trứng – mà là đánh giá các kỹ năng và thẩm định kiến thức. Mục đích của việc đánh giá này không chỉ là để thiết lập một chuẩn mực (benchmark), mà còn để hướng dẫn và cố vấn cho sinh viên đạt được chuẩn mực đó.

Sự xuất sắc trong hoạt động dạy học liên quan đến sự cân bằng; cân bằng giữa những tiêu chuẩn cao và những đòi hỏi vô lý, giữa niềm vui học tập và kỷ luật học thuật, giữa quyền tự quyết của sinh viên và sự chỉ dẫn của giảng viên, giữa yêu cầu về sự công tâm và yêu cầu về niềm tin cá nhân, giữa nhu cầu kết nối và mối nguy hiểm của việc tổng hợp vội vàng. Không hề có một công thức dễ dàng cho bất kỳ sự cân bằng nào trong số những điều vừa kể, nhưng những nhà giáo xuất sắc, người quan tâm tới cả sự toàn vẹn của ngành học lẫn sự phát triển lành mạnh của sinh viên, sẽ có một ý thức có tính chất trực giác về việc làm thế nào để trình bày tài liệu khoa học theo những cách thức nghiêm ngặt ở khía cạnh tri thức và đồng thời tạo cho sinh viên mỗi thách thức vừa khó khăn lại vừa có thể vượt qua được.

Nhà vật lý học Freeman Dyson, người thực hiện nghiên cứu sau đại học ở Cornell dưới sự hướng dẫn của giáo sư vật lý đoạt giải Nobel Hans Bethe, nhận xét trong quyển *Disturbing the Universe* của mình rằng Bethe có khả năng kỳ lạ trong việc nắm bắt năng lực trí tuệ của sinh viên và thời điểm sinh viên đó có thể thực hiện được công việc, rồi sau đó chọn ra một vấn đề có mức độ khó khăn vừa tầm để sinh viên đó có thể giải quyết được trong khoảng thời gian được giao. Trong trường hợp của Dyson, người ta đã sắp xếp cho ông ở Cornell trong vòng chín tháng, và Bethe đã giao cho ông một vấn đề mà ông đã giải quyết xong một cách kỳ diệu trong khoảng thời gian được giao.⁷

Việc các viện đại học, gồm cả những viện đại học nghiên cứu hàng đầu, đang cho điểm trong một biên độ hẹp – tức là ngày càng có nhiều sinh viên có điểm giống nhau – gây ra thêm hai vấn đề khác. Nó không thể đem lại thông tin có giá trị về thành tích học tập của sinh viên cho những người phải căn cứ vào điểm số, ví dụ các trường sau đại học và các nhà sử dụng lao động. Và nó có nguy cơ làm nản lòng hai dạng sinh viên: những sinh viên kém nhất, những người không cần phải nỗ lực gì mà cũng có thể có một mức điểm vừa phải; và những sinh viên giỏi nhất, những người thấy bạn học thường ít nỗ lực hơn nhiều mà nhận được mức điểm hầu như bằng mình.

Mặc dù sinh viên ngày nay thông minh và cần cù, người ta không rõ là gần một nửa có xứng đáng được xếp hạng xuất sắc hay không; không thể có chuyện có gần một nửa ở đỉnh cao được. Cho tới nay không hề có University of Lake Wobegon.[†] Cho điểm với những tiêu chuẩn dễ dãi không những sẽ gây hại tới lòng tin của công chúng vào ý nghĩa của điểm hay văn bằng của một viện đại học, mà còn phản bội cái khế ước xã hội (social contract) mà các trường đào tạo bậc đại học có với những nhà sử dụng lao động và với những trường sau đại học và chuyên

[†] University of Lake Wobegon là một viện đại học tưởng tượng, xuất phát từ địa danh “Lake Wobegon” – một thị trấn tưởng tượng ở tiểu bang Minnesota, Hoa Kỳ – rất nổi tiếng qua tiết mục “News from Lake Wobegon” (Tin tức từ Lake Wobegon) trong chương trình tạp kỹ truyền thanh *A Prairie Home Companion* do Garrison Keillor thực hiện, phát trực tiếp vào mỗi chiều thứ Bảy trên hệ thống các đài truyền thanh công cộng ở khắp Hoa Kỳ. Trong lời đề dẫn cuối tiết mục, “Lake Wobegon” được giới thiệu ⇨

nghiệp nhằm cung cấp một cách đánh giá công bằng và trung thực về chất lượng học tập của sinh viên. Trên hết, nó gây hại cho sinh viên.

Bản thân các viện đại học giờ đây đã thừa nhận tình trạng này, và đã thực hiện những bước sửa chữa. Một số viện đại học, trong đó có Cornell và Dartmouth, cung cấp các bản điểm ghi lại không chỉ điểm số của cá nhân, mà còn cả sĩ số lớp học và điểm trung bình của lớp. Dartmouth cho biết một năm sau khi thực hiện cách này, điểm số nhìn chung thấp xuống. Stanford đã áp dụng lại mức điểm F lần đầu tiên sau một phần tư thế kỷ. Hiện tại, 90 phần trăm điểm số ở Stanford là điểm A và B. Mục tiêu là quay trở lại cho mức điểm C đối với bài có chất lượng trung bình, ngược với tình hình hiện nay khi chỉ có, chẳng hạn, 12 phần trăm tất cả điểm số ở Cornell và 9,4 phần trăm ở Princeton là điểm C.

Nhiều người trong số chúng ta, vốn được giáo dục cách đây một, hai thế hệ có thể nhớ đã nhận điểm kém ít nhất ở một khoá học – và chúng ta đã cố gắng nhiều hơn như thế nào ở lần tiếp theo. Chúng ta có thể cũng

⇒ là nơi mà “tất cả phụ nữ đều mạnh mẽ, tất cả đàn ông đều dễ nhín, và tất cả trẻ em đều trên mức trung bình.” Địa danh tượng trưng này cũng được dùng để đặt tên cho một hiệu ứng trong tâm lý học, “hiệu ứng Lake Wobegon” (Lake Wobegon effect hay above-average effect), nói đến việc con người có khuynh hướng thổi phồng khả năng và thành tích của mình trong tương quan với người khác. Trong giáo dục, “hiệu ứng Lake Wobegon” nói đến việc hầu hết những người thực hiện các bài kiểm tra giáo dục đều đạt kết quả trên mức chuẩn.

nhớ cảm giác như thế nào khi có người nói công việc mình làm là xuất sắc trong khi chúng ta biết là nó không phải vậy. Để học được đôi hồi chúng ta phải được đánh giá trung thực về thành tích của mình. Nếu không, sự tin tưởng của chúng ta vào niềm tin rằng thành quả tốt đem lại phần thưởng, rằng thành quả tốt xứng đáng với công sức bỏ ra, sẽ bị xói mòn. Những lời tán dương dành cho nỗ lực qua quýt và những phần thưởng cho công việc tầm thường hầu như không khuyến khích sinh viên và thậm chí còn không có ích gì cho công chúng. Chúng làm xói mòn những chuẩn mực cao mà các viện đại học rao giảng, và làm suy yếu cái khế ước xã hội liên quan đến việc chứng nhận thành quả học tập mà các viện đại học cam kết thực hiện. Nhưng, trên hết, chúng phản bội các sinh viên của chúng ta khi tước đi ở họ những cao vọng.

Aaron Sorkin, kịch tác gia và nhà viết kịch bản phim, khi trở lại phát biểu tại lễ trao bằng tốt nghiệp năm 1997 ở trường cũ, Syracuse University, đã nhớ lại:

Vào năm thứ nhất đại học, một phần yêu cầu cốt lõi trong chương trình học của tôi là học một môn của Giáo sư Geri Clark... Mỗi tuần chúng tôi đọc và thảo luận hai vở kịch... Vấn đề là ở chỗ lớp học bắt đầu lúc 8:30 sáng... và tất cả những việc đi học vào buổi sáng và đọc tài liệu tác động tiêu cực tới đời sống xã hội của tôi nói chung và đặc biệt là giấc ngủ của tôi. Một lần nọ, khi bị hỏi về *Death of a Salesman* (Cái chết của một nhà buôn) [của Arthur Miller], một vở kịch tôi chưa đọc, tôi đưa ra câu trả lời chứng tỏ tôi không biết rằng vào cuối vở kịch, nhà buôn đó chết.

Và tôi trượt môn đó. Điều này gây ra những hậu quả. Không những tôi phải học lại môn này trong năm thứ hai đại học, mà trong khoa kịch nghệ, sinh viên không được lên sân diễn cho tới khi nào họ hoàn thành những môn bắt buộc của năm thứ nhất, vì thế mức điểm F trong môn học của thầy Geri có nghĩa rằng tôi không được lên sân diễn trong vòng một năm, và điều này thật như một cơn địa chấn. Đó là thời điểm tồi tệ nhất trong đời tôi. Nó làm tôi trầm cảm, nản chí, uất hận.

Và, chắc chắn... đó là sự kiện quan trọng nhất từng xảy ra trong quá trình tôi dần trở thành kịch tác gia.

Bước vào năm thứ hai, tôi tới lớp, và tôi chú tâm; và chúng tôi đọc Aristotle và tôi chú tâm. Điều gì đó đang xảy đến với tôi trong lớp học, mà lúc đó tôi không biết đó là điều gì, nhưng tôi đang chú tâm.

Tôi đã đứng ở cánh gà của Eisenhower Theater ở Kennedy Center ở Washington, xem buổi diễn thử một vở kịch của tôi trước khi trình diễn ở Broadway, và biết rằng khi màn hạ tôi sẽ trở lại khách sạn và sửa lại một chỗ có vấn đề trong hồi hai bằng những công cụ mà Geri Clark đã trao cho tôi.

Cách đây bốn năm, tôi được giới thiệu với Arthur Miller trong buổi gặp gỡ ở một sự kiện do Hội Kịch tác gia tổ chức, chúng tôi trò chuyện khá lâu trong buổi tối đó. Vài tuần sau, khi ông bị cảm, ông gọi tôi và hỏi liệu tôi có thể thay ông một ngày làm giảng viên ở City University of New York hay không. Chủ đề bài giảng là vở kịch *Death of a Salesman*...

Trong các cuộc phỏng vấn, khi người phỏng vấn hỏi vấn may lớn của tôi là khi nào, tôi trả lời họ rằng đó là vào cái

ngày Geri Clark đánh trượt tôi và bảo "Về học lại và lần tới phải chú tâm."⁸

Trách nhiệm của viện đại học: Học về việc học

Các viện đại học cần xem xét kỹ và bao quát những nỗ lực dạy học của mình và làm mọi điều có thể để tăng hiệu quả của những nỗ lực đó, xác định những chuẩn mực cần thiết để đo lường mức độ hiệu quả đó, để nuôi dưỡng và tưởng thưởng việc giảng dạy xuất sắc, và dành cho trải nghiệm của sinh viên đại học sự ưu tiên bền vững, ở cấp viện đại học và sự chú tâm mà nó xứng đáng nhận được. Điều cần thiết trong các viện đại học là sự cam kết của toàn viện đại học đối với việc đánh giá toàn diện những cung cách hoạt động của chính mình. Điều này sẽ đòi hỏi sáng kiến và hỗ trợ của các viên chức của trường và viện đại học, nhưng giảng viên phải là những người thực hiện quá trình này. Điều này sẽ không dễ dàng gì. Sẽ mất nhiều thời gian, và sẽ gây chia rẽ. Nhưng đó là điều phải làm. Nếu chiến tranh là hết sức hệ trọng không thể nào để riêng các vị tướng giải quyết, thì vấn đề giáo dục chần chừ hết sức hệ trọng không thể nào để riêng viện trưởng giải quyết, hay kể cả các hiệu trưởng (dean) giải quyết. Và nếu việc rà soát là mất thời gian, chần chừ nó cũng sẽ chứng tỏ là tiết kiệm thời gian. Nếu ban đầu nó gây chia rẽ, thì tác động sau cùng của nó chắc chắn sẽ là tinh thần đồng sự. Và nếu sinh viên sẽ hưởng lợi từ hoạt động này, thì giảng viên cũng

vậy. Nó có thể trở thành một trong những sự kiện thách thức nhất và tiếp nhiều sinh lực nhất cho đời sống của các viện đại học.

Một lĩnh vực then chốt để nghiên cứu và hành động là làm sao giúp đỡ các giáo sư dự khuyết mới được bổ nhiệm phát triển thành những nhà giáo có năng lực cũng như những nhà nghiên cứu sáng tạo, vì kể cả những giảng viên mới xuất sắc nhất cũng thường cảm thấy không tự tin về vai trò của mình. Sự giúp đỡ tốt nhất mà viện đại học có thể cung cấp cho các giáo sư dự khuyết mới được bổ nhiệm là thiết lập một mối quan hệ cố vấn chính thức với một nhà giáo lão thành. Khi Phyllis Moen mới tới Cornell, văn phòng của bà ở cạnh văn phòng của Urie Bronfenbrenner, một người sáng lập Head Start[†] và là giáo sư ưu tú (đã nghỉ hưu) chuyên ngành nghiên cứu gia đình và phát triển con người.

“Tôi quan sát Urie và nghĩ là hiệu quả công việc của mình chưa tốt lắm,” Moen nhớ lại. Vì vậy bà nỗ lực hơn nữa. “Urie luôn nói rằng người ta cần hỗ trợ tối đa và đòi hỏi tối đa, và đó là những gì ông đem lại cho tôi”.

Cần phải khuyến khích kiểu quan hệ này giữa các giảng viên non trẻ và lão thành. Giáo sư Moen bây giờ đứng đầu Bronfenbrenner Center for Life Course

[†] Head Start là một chương trình của Bộ Y tế và Dịch vụ Nhân sinh (Department of Health and Human Services) Hoa Kỳ nhằm cung cấp cho các trẻ em và gia đình có thu nhập thấp nền giáo dục toàn diện, chăm sóc sức khỏe, dinh dưỡng, và những dịch vụ có sự tham gia của các bậc cha mẹ.

Studies, ở đó bà đang tiếp tục thực hiện và mở rộng những gì Giáo sư Bronfenbrenner đã làm.

Toàn bộ lĩnh vực tư vấn sinh viên cũng cần có sự chú ý. Hàng năm tôi có một vài sinh viên yêu cầu viết thư giới thiệu (letter of recommendation) để đưa vào hồ sơ xin bổ nhiệm công việc hay xin vào học một chương trình chuyên nghiệp. Chừng nào tôi biết họ khá rõ, tôi vui vẻ làm điều đó. Nhưng trong số này dường như bao giờ cũng có một vài người nói với tôi rằng họ không hề quen thân vị giáo sư nào tới mức có thể xin viết cho một lá thư như vậy. Đó là sau khi họ đã theo học chừng 40 khoá học, đã trả qua bốn năm trời, và đã trả hơn 120.000 đô-la để có được đặc quyền đó. Cũng rất có thể là trong từng trường hợp một, chính sinh viên là người đáng trách vì thiếu liên hệ như vậy. Nhưng qua trò chuyện với sinh viên trong những năm qua, tôi biết rằng đó không phải là toàn bộ câu chuyện. Những giờ tiếp sinh viên ở văn phòng như đã được quảng cáo không phải bao giờ cũng được giảng viên trung thành thực hiện. Những vị cố vấn của khoa đôi khi vắng bóng trong toàn bộ thời gian đăng ký khoá học trong năm thứ nhất. Một số giáo sư gạt phăng sinh viên đang mong muốn được giúp đỡ, vì họ “hiện nay quá bận vì phải chuẩn bị hồ sơ [xin tài trợ nghiên cứu] cho kịp thời hạn chót.” Các vị trưởng khoa không phải lúc nào cũng cùng cố tâm quan trọng cốt lõi của công tác tư vấn sinh viên.

Dù có nhiều trường hợp ngoại lệ đáng khen ngợi, giảng viên quá thường xuyên không làm tốt công tác tư vấn cho sinh viên, bất chấp việc họ biết rằng đó là một yêu cầu quan trọng cho sự thành công và hài lòng của

sinh viên. Không có gì bí mật về lý do của điều này: nhìn chung, công tác tư vấn không được các viên chức viện đại học chú trọng, không được các vị trưởng khoa củng cố, không được các đồng nghiệp ghi nhận, và không được các cơ sở giáo dục tưởng thưởng. Điều này đòi hỏi sự cải cách, và các hiệu trưởng phải đi đầu.

Lĩnh vực thứ ba phải tìm hiểu là làm thế nào để giúp các giáo sư tiếp tục cải thiện năng lực của mình trong vai trò giảng viên. Kể cả những giáo viên dày dạn cũng thu được ích lợi từ những đánh giá thẳng thắn về công việc giảng dạy của họ. Edward Ostrander, giáo sư về thiết kế và phân tích môi trường đồng thời là một nhà tâm lý học xã hội, đã dạy học hàng chục năm khi ông tham gia một thí nghiệm để đánh giá mức độ hiệu quả trong việc giảng dạy của mình bằng cách ghi hình buổi ông phê bình các đề án do những sinh viên môn thiết kế của ông thực hiện. Ông không nghĩ mình sẽ học được điều mà ông thật sự đã học được. “Tôi đã dạy học ba mươi năm, vậy mà tôi giật mình trước cung cách của mình,” ông nói. Trước đó ông tưởng mình nhận xét một cách thận trọng; nhưng ông phát hiện mình đã nói những câu như “Cái hình trang trí đó trông như thứ anh nhặt ngoài bãi. Tại sao anh dùng cái đó hả trời?” Ông nói, mức độ truyền thụ của phương pháp đó thì chắc cũng chỉ ngang mức, “như một sinh viên nói với tôi ‘Trời, lớp của thầy chán ồm.’”

Bây giờ thì Giáo sư Ostrander là một nhà giáo giỏi, nhưng điều mà câu chuyện đó chứng tỏ – cũng giống như nhiều ví dụ khác cho thấy – là tất cả chúng ta đều

cần phải học hỏi không ngừng: luôn luôn còn có điều gì đó để tiếp tục cải thiện. Đó là lý do tại sao việc chúng ta có một quá trình liên tục tự đánh giá, với sự hỗ trợ và tương thưởng từ cơ sở giáo dục, là điều quan trọng.

Không chỉ ở bình diện cá nhân mà ở cấp độ viện đại học cũng cần phải học hỏi về việc học. Các viện đại học tuyên bố, mà tôi tin là đúng, rằng các sinh viên của họ được hưởng một thuận lợi trong học tập; đó là, họ có thể đạt được một sự giáo dục xuất chúng nhờ liên hệ với những giảng viên là những học giả tích cực. Điều này hoàn toàn đúng trong giáo dục sau đại học và chuyên nghiệp. Nó cũng thường xuyên, nhưng không phải luôn luôn, đúng trong giáo dục bậc đại học. Có bốn việc cần phải thực hiện để biến điều này thành hiện thực cho tất cả sinh viên.

Thứ nhất, quá trình nhận thức liên quan đến việc học, cũng như hành động dạy học, cần được nghiên cứu với cùng mức độ sáng tạo và cường độ chuyên nghiệp mà các giảng viên hiện công hiến cho nghiên cứu. Có ít nghiên cứu tới mức giật mình về chính công việc của viện đại học. Chúng ta cần học về việc học, bắt đầu với những điều cơ bản của quá trình nhận thức và bao gồm những vấn đề thực tiễn như các phương pháp dạy học và các quy trình đánh giá hiệu quả. Sinh viên học như thế nào? Có thể làm những gì để thử nghiệm những phong cách học khác nhau? Giảng dạy hiệu quả là gì? Nó cần được đo lường như thế nào và khi nào? Cần tìm hiểu ý kiến của những ai: sinh viên, giảng viên, đồng nghiệp, cựu sinh viên, các nhà tuyển dụng lao động, hay tất cả?

Có thể làm những gì để khuyến khích sự cải thiện không ngừng trong các cơ sở giáo dục? Cần có hỗ trợ gì? Những kết quả nghiên cứu có ý nghĩa tổng quát, hay khác nhau giữa các ngành học? Có thể khuyến khích sự hợp tác lẫn cạnh tranh như thế nào?

Dĩ nhiên, không điều nào trong số những điều trên bảo đảm sẽ có một trải nghiệm thành công cho mọi sinh viên. Điều đó vẫn sẽ tùy thuộc vào sự chủ động và động cơ học tập của sinh viên cũng như năng lực và sự tận tụy của giảng viên. Nhiệm vụ của giảng viên là bảo đảm rằng trải nghiệm đó có cơ hội thành công cao nhất, làm cho sự phấn khích và thách thức của việc học kéo dài suốt đời.

Thứ hai, các viện đại học phải sẵn sàng hành động dựa trên những gì họ biết. Có thể những câu trả lời cho một số câu hỏi trên kia sẽ gợi ý “những hệ thống phân phối” khác. College of Engineering (Trường Đại học Kỹ thuật) ở Cornell đã đạt thành công nổi bật trong việc dạy môn toán cho sinh viên năm thứ nhất và thứ hai thông qua việc học trong tinh thần cộng tác. Trường đưa ra những chuyên đề tùy chọn, hai giờ mỗi tuần, tính bằng một tín chỉ, được thiết kế để giúp sinh viên rèn luyện các kỹ năng toán học, và có lẽ không kém phần quan trọng là những kỹ năng truyền thông và hợp tác. Được các sinh viên khoá trên hướng dẫn thảo luận, những chuyên đề này chia các sinh viên năm thứ nhất và thứ hai thành các nhóm nhỏ, trong đó các thành viên trong nhóm làm việc với nhau để giải quyết những bài toán

song song với những bài được trình bày trong các lớp toán học của mình. Điều được chú trọng là tinh thần cộng tác và kỹ năng giải quyết vấn đề, chứ không phải là sự cạnh tranh. Sinh viên học hỏi lẫn nhau, và việc học của họ được thúc đẩy khi họ có thể mắc lỗi trong một môi trường không thể phán xét họ.^{*} Những chuyên đề này đã thành công tới mức chúng đã được mở rộng cho sinh viên môn vật lý ở trình độ nhập môn, và một khoá học ba tín chỉ đã được xây dựng để đào tạo các sinh viên hướng dẫn cho những chuyên đề này.

Đã đến lúc phải đánh giá lại không chỉ quá trình học mà cả những cấu trúc của việc học vốn xưa nay đã là những phần truyền thống của hệ thống viện đại học. Chúng ta cần biết liệu những hành trang dạy học đã được tích lũy (tín chỉ, chuyên ngành chính, yêu cầu về sự phân bố các khoá học, khoá học tùy chọn, điểm trung bình) và những mô hình tổ chức hiện thời (bộ môn, khoa, trường, trường đại học) có tiếp tục mang lại hiệu quả không hay cần được điều chỉnh. Cũng vậy, trách nhiệm và vai trò của trưởng khoa, việc sử dụng trợ giảng, những kỳ vọng của giảng viên, và việc phân bổ các nguồn lực tất cả đều cần được xem xét lại dựa trên

* Ken Bain gọi đây là “môi trường học tập tự nhiên và có tính phê phán” (natural critical learning environment), nơi mà sinh viên có thể “làm thử, gặp thất bại, và tiếp nhận thông tin phản hồi trước khi có – và độc lập với – bất kỳ sự phán xét mang tính tổng kết nào về những cố gắng của họ...” Xem, Ken Bain, *Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú*, Nguyễn Văn Nhật dịch, Hoàng Kháng hiệu đính (NXB Văn Hoá Sài Gòn, 2008).

những gì chúng ta học được. Các viện đại học phải sẵn sàng điều chỉnh để thích nghi, phát kiến, loại bỏ, và thay thế.⁹ Nếu việc học ở bậc đại học là nhiệm vụ trung tâm của viện đại học, thì sự toàn vẹn của cơ sở giáo dục đòi hỏi cả sự phân tích lẫn hành động. Việc bỏ bê và thiếu hành động sẽ phản bội sự tín thác của công chúng.

Thứ ba, cần nhanh chóng xem xét làm thế nào để sử dụng một cách hiệu quả hơn công nghệ học tập mới đã có trong những năm gần đây. Đã có một sự khởi đầu đáng phấn khởi trong việc giảng dạy với sự hỗ trợ của máy tính, những kết nối với vệ tinh cho phép sinh viên và giảng viên từ nhiều khuôn viên đại học khác nhau cùng tham dự những buổi hội nghị và những khoá học liên khuôn viên mà không cần phải rời khuôn viên đại học của mình, và việc những nguồn tài nguyên to lớn trên Internet bây giờ có sẵn. Việc dạy và thực hành mọi thứ từ mỹ thuật tới các quy trình y khoa đều thu được nhiều lợi ích từ công nghệ mới mẻ này, nhưng còn có thể tận dụng nhiều hơn nữa (xem Chương 11).

Công nghệ thông tin mới xoá bỏ khoảng cách, không chỉ đơn giản là qua việc cung cấp một phương tiện truyền thông cá nhân – điện thoại chẳng đã tồn tại 120 năm nay hay sao – mà còn bằng cách đem lại khả năng tiếp cận thông tin hầu như không hạn chế. Sinh viên không còn phải đến thư viện, mà thư viện đến với sinh viên. Thậm chí mối quan hệ của sinh viên với thông tin cũng được biến đổi. Trước đây việc tìm kiếm thông tin cần có các thẻ thư mục, phải tìm ra được quyển sách hay tạp chí phù hợp, kiểm tra các chú thích, đọc qua mục

lục, lướt qua bảng tra cứu mục từ, kết hợp các tài liệu tham khảo, mỗi bước đều khó nhọc, mất thời gian, chán ngắt, và đòi hỏi khắt khe. Một lần tìm kiếm như vậy thường liên quan đến việc xác định vị trí và lướt qua thêm hàng chục quyển sách hay hàng chồng các tờ tạp chí kỹ thuật, mà bất kỳ thứ nào trong số đó cũng có thể không có ở thư viện, mà nếu có, thì người khác lại có thể đang mượn. Ở mức tốt nhất, đó là quá trình nhặt nhèo, thiếu hiệu quả, và chậm chạp; ở mức tệ nhất, nó không mang lại kết quả gì. Giờ đây, dù ở bất cứ đâu, sinh viên chỉ cần nhấp chuột là có sẵn thông tin được phân loại, tham chiếu chéo (cross-reference), và chia thành chỉ mục. Mặc dù hiện nay nhiều trong số những thao tác tham chiếu chéo trong một số lĩnh vực là ít có khả năng cho kết quả phù hợp, và phần lớn thông tin chỉ mục có thể có giá trị sử dụng thấp trong nghiên cứu học thuật, công nghệ thông tin mới này có tiềm năng tác động gây chuyển hoá.

Vì vậy mà toàn bộ khái niệm về những gì từng là cần phải biết, và làm thế nào để dạy và học những điều đó một cách tốt nhất, đang thay đổi theo những cách chúng ta không hoàn toàn hiểu được. Nó đang thay đổi vì làn sóng công nghệ thông tin mới, mà khi được sàng lọc, sẽ đem lại cho chúng ta thông tin về bất cứ thứ gì có trên đời – toàn diện, chi tiết, cập nhật từng phút một, phong phú. Thực ra, một trong những vấn đề với công nghệ thông tin là chúng ta chìm ngập trong thông tin – phần nhiều là vụn vặt – và ngập ngụa trong dữ liệu – phần nhiều là tầm thường.

Nhưng thông tin – dù toàn diện tới đâu, dù cập nhật tới mức nào, được chỉ đến nguồn tài liệu tham khảo, được làm chỉ mục, được phân loại, được đưa lên trang mạng, và được xác minh ra sao – đều chưa phải là tri thức. Tri thức là thông tin đã được tiêu hoá, đã được biến đổi bởi vốn hiểu biết của cá nhân, đã được chuyển hoá nhờ suy nghiệm, được phân loại và xếp hạng sau khi xem xét cẩn thận, được liên hệ và sử dụng thông qua phán xét của cá nhân. Tri thức có được không phải từ một tâm trí thụ động, nhờ lướt tìm trên các trang mạng, mà từ một tâm trí năng động, luôn tìm kiếm, luôn đặt câu hỏi, từ việc khai thác dữ liệu, thách thức những lời diễn giải, cân nhắc ý nghĩa của thông tin. Và điều này tốt nhất nên được nắm bắt hơn là được dạy.

Do đó mà mối quan hệ giảng viên-sinh viên cũng bị biến đổi. Giảng viên không còn là người thuyết giảng, không còn là cái máy ghi âm được nhân cách hoá, phổ biến thông tin, mà là người tư vấn, cố vấn, hướng dẫn. Trên hết, giảng viên là một ví dụ cho sinh viên về một người truy vấn dẫn thân.

Điều kỳ lạ là, trong kỷ nguyên thông tin mới này, tầm quan trọng của cộng đồng học tập nội trú lại lại tăng lên chứ không giảm đi. Người ta từng nói rằng ở một viện đại học tốt, sinh viên học được từ các bạn học của mình ít nhất cũng nhiều như từ các giảng viên của mình. Trong kỷ nguyên học tập bằng phương tiện điện tử, vai trò của những người học khác, dù là giảng viên hay là bạn cùng học, đều trở nên có giá trị lớn hơn khi thảo luận, đối chiếu, rà soát, và thách thức mọi điều học được.

Trong cộng đồng sống động này, mọi thứ đều hiển lộ để được tóm lấy, mọi môn đều bày sẵn trên bàn. Năng lực và sức mạnh của việc tiếp cận qua phương tiện điện tử được tăng cường bằng mối liên hệ cá nhân và thảo luận trực diện. Đôi khi tiếp theo việc thảo luận về một ý tưởng mới lạ hoặc một bài thuyết trình trang trọng vào chiều muộn hay việc cả nhóm cùng đọc một văn bản mới sẽ là việc chiêm nghiệm từ từ, mang tính cá nhân. Đôi khi sau một bài trình bày là cuộc tranh cãi sinh sự, hoặc sẽ có tranh luận sôi nổi bên tách cà-phê về một giả thuyết mới, hay những cuộc trao đổi say sưa về các quan điểm đối nghịch sẽ nảy sinh từ một cuộc triển lãm nghệ thuật mới hay một buổi trình diễn mới, hoặc sẽ có những bàn luận chuyên môn căng thẳng mà lặng lẽ về những lĩnh vực lớn lao xoay quanh cách điều trị phù hợp nhất cho một bệnh nhân ốm nặng. Trong tất cả những cách này và nhiều cách khác, cộng đồng viện đại học hỗ trợ cho cá nhân chuyển hoá thông tin ngẫu nhiên thành tri thức có ích. Đó là giá trị to lớn nhất của cộng đồng học thuật, ý nghĩa thật sự của viện đại học.

Thứ tư, việc giảng dạy hiệu quả phải được công nhận và tưởng thưởng, không chỉ từ cơ sở giáo dục đó mà còn từ những hiệp hội nghề nghiệp và những nhóm khác, kể cả công chúng. Mọi vinh quang hiện nay đang chảy đi hướng khác. Từ các giải Nobel cho tới việc tăng lương, chỉ có nghiên cứu mới được tưởng thưởng. Các viện đại học phải tạo ra một sự cân bằng nhất định trong vấn đề này, không phải bằng cách chối bỏ hay làm giảm giá trị và tầm quan trọng của nghiên cứu học thuật mà

bằng việc kết nối nó với việc giảng dạy hiệu quả. Tự thân công tác giảng dạy xuất sắc có thể là một kiểu nghiên cứu học thuật. Chúng ta cần đảm bảo rằng những người nỗ lực cống hiến một cách sáng tạo cho việc dạy học sẽ được tưởng thưởng. Một trong những niềm tin sai lầm mà không được thách thức của giới hàn lâm là ai cũng dạy được và ai cũng nghiên cứu được. Tình hình trên thực tế lại rất khác. Chúng ta phải điều chỉnh lại cho cân bằng, không phải bằng cách giao việc dạy học và nghiên cứu về nhận thức cho những nhà nghiên cứu không mấy hiệu quả, mà bằng cách tuyển dụng những năng lực sáng tạo nhất trong số những nhà nghiên cứu xuất sắc nhất vào việc xem xét quá trình học tập.

Dạy học hiệu quả là điều gì đó cao hơn sự truyền tải thông tin thành công. Nếu không thì băng ghi âm gửi qua bưu điện và các khoá học điện tử đã thay thế giảng viên từ lâu. Dạy học hiệu quả liên quan đến sự tham gia của giảng viên và sinh viên, sự thách thức trong thảo luận nhóm, sự hào hứng của tinh thần cộng tác trong nghiên cứu, sự nuôi dưỡng các giá trị và quan điểm. Nói theo thuật ngữ hiện nay, nó vừa liên quan tới nhận thức vừa liên quan tới tình cảm.

Đó là điều xảy ra trong những lớp học kỹ thuật của Mary Sansalone. Đó cũng là điều xảy ra trong những lớp lịch sử của Walter LeFeber, người nhận chức danh Marie Underhill Noll Professor ngành lịch sử Hoa Kỳ ở Cornell. Vào một ngày gần đây, bên ngoài cửa sổ lớp học của Walter LeFeber, trời mù sương tới nỗi bạn chỉ có thể

nhìn thấy hình dáng một cây sồi chỉ khi cách nó chưa đầy một mét và phải nhìn rất chăm chú. Nhưng không có sinh viên nào của LaFeber nhìn ra cửa sổ. Đường như họ đang bị ám ảnh bởi cuộc trò chuyện trong lớp, vốn thực ra là về thế giới chính trị, lịch sử đang diễn ra bên ngoài, và trò chính trị “bài Nhật” hợp thời của Mỹ hồi đó.

LaFeber, một sử gia Mỹ với những mối quan tâm trải rộng trên một loạt các vấn đề đương đại – kênh đào Panama vào thập niên 1970, vùng Trung Mỹ vào thập niên 1980, Nhật Bản, Michael Jordan và chủ nghĩa tư bản toàn cầu vào thập niên 1990 – đang ngồi ở đầu bàn, với dáng vẻ của một giáo sư già dặn và hành xử như một chính khách lão thành. Tóc ông đã ngả muối tiêu và bắt đầu rụng. Ông mặc một áo khoác vải tuýt màu xám, một áo sơ-mi kẻ sọc, và chiếc cà-vạt màu xanh lục. Cung cách của ông nghiêm túc: không có vẻ gần gũi xuề xòa, không nhiều lời, mà rộng lượng.

Khi một sinh viên trình bày một bài luận mà sau đó sẽ có tranh luận và bảo vệ trước mười bạn học của mình, LaFeber lắng nghe, một tay chống đầu, tay kia ghi chép. Người sinh viên tuôn ra những dữ liệu, diễn giải, và phân tích – và sau đó là một nhận xét không được chứng minh. LeFeber dẫn dắt vào trọng tâm. Với sự nhã nhặn của một người có thẩm quyền, và không cần phải thực hành đầy đủ thẩm quyền đó để chứng tỏ, ông yêu cầu người sinh viên cho biết những nguồn tài liệu dẫn tới nhận xét đó. Không có gì cả. Nhận xét đó bị loại bỏ. Bài học rất rõ ràng: hoan nghênh việc phân tích lịch sử, nhưng phải có các dữ kiện làm dẫn chứng.

Sau ba mươi lăm năm dạy lịch sử Hoa Kỳ, điều nổi bật nhất về Giáo sư Walter LaFeber là ông chưa hề mất đi chút nào lòng say mê đối với môn học, và ông vẫn coi việc khai mở niềm đam mê tương tự ở sinh viên của mình là một điều đáng ngợi ca. “Đó là điều hay nhất trong dạy học,” ông nói. “Quý vị thấy họ háng hái trong lớp học. Quý vị thấy họ bắt đầu quan tâm nhiều lên. Và rồi quý vị ngồi đó, tự nghĩ: Không biết đây có phải là vị Bộ trưởng Ngoại giao tương lai hay không?”

LaFeber đã chứng kiến một số sinh viên của mình bước vào những chức vụ chính trị quan trọng. Đây là hai người như vậy: Eric Edelman, tốt nghiệp Cornell vào năm 1972, từng là trợ lý bộ trưởng quốc phòng dưới quyền Richard Cheney, và hiện làm việc cho Đại sứ quán Hoa Kỳ tại Prague; và Thomas J. Downey, tốt nghiệp Cornell vào năm 1970, từng là nghị sĩ Hoa Kỳ đại diện cho tiểu bang New York. Cũng là bạn thân của cựu phó tổng thống Al Gore, Downey đã gọi điện cho LaFeber để hỏi ý kiến vị giáo sư cũ của mình liệu Gore có nên tranh luận với Ross Perot về NAFTA (Đạo luật Thương mại Tự do Bắc Mỹ) hay không. (LaFeber nói nên, Gore tranh luận, và NAFTA đã được thông qua).

Làm thế nào mà LaFeber truyền cảm hứng thành công để sinh viên yêu thích lịch sử tới mức đã bước vào phục vụ trong chính quyền? Câu trả lời nằm trong trải nghiệm của chính ông từ rất sớm khi vật lộn với vấn đề ý nghĩa của môn học. Cuối thập niên 1950, LaFeber đang

học sau đại học ở University of Wisconsin–Madison, nơi vợ của ông, Sandra Gould, đang học Anh ngữ. Ông cũng đang sắp sửa bỏ cuộc. Ông nhớ lại lúc đó ông nghĩ rằng học lịch sử thì cũng hay, nhưng ông chẳng thể hiểu tại sao thế giới lại cần thêm một sử gia nữa. Ông nghĩ tới việc quay về quê nhà, Walkerton, tiểu bang Indiana. “Hồi đó tôi là người vị lợi. Tôi nghĩ, tôi có thể tìm hiểu lịch sử cho vui, còn chủ yếu là kiếm tiền nhờ làm việc ở cửa hàng rau quả của cha tôi,” ông nói.

Nhưng để giúp ông nghĩ cho thấu đáo về quyết định này, LaFeber mời một giáo sư tới căn hộ của mình. Họ trò chuyện cho tới ba giờ sáng, và khi nói chuyện xong, LaFeber tin tưởng rằng lịch sử là một điều gì đó cao hơn là một thứ hay ho để nghiên cứu. Ông phát hiện ra rằng đó là một điều mà người ta có thể sử dụng để thay đổi xã hội. “Trước đó tôi không nghĩ tới điều này,” ông nói. “Tôi khá thiếu cận.”

Bây giờ thì không vậy nữa. Kể từ đó trở đi, LaFeber đã tìm ra một cách để tạo cho sinh viên có ý thức về quyền năng của lịch sử và cùng họ làm việc theo một cách khiến sự tích lũy tri thức và dạy học trở thành con đường hai chiều. “Trừ quyển sách đầu tiên, vốn phát triển lên từ luận án của tôi, tất cả những quyển sách tôi đã viết (gần hai chục quyển) đều bắt nguồn từ kinh nghiệm dạy học,” ông nói.

“Tôi thấy cách tốt nhất để kiểm chứng một ý tưởng là nói to ra cho sinh viên để xem họ nói gì, họ tiếp nhận nó như thế nào. Điều đó làm cho quý vị trở nên rất chính

xác và rõ ràng. Quý vị có thể có rất nhiều ý thảo luận mà không thể có trong một nhóm tham mưu (think tank). Và quý vị có được một tầm nhìn rất khác so với cái nhận được từ những nhà chuyên nghiệp mọt mồi,” ông nói thêm.

Thế nhưng LaFeber cũng đối xử với sinh viên như những nhà chuyên nghiệp. Ông đưa ra cho họ một chủ đề, nói họ đọc mọi thứ có thể về chủ đề đó, yêu cầu họ rà soát lại các báo cáo của mình trước khi trình bày trước lớp, sau đó để họ tự do thảo luận với nhau. “Với các sinh viên Cornell,” ông nói, “thì có mà không nếu không để họ làm kiểu như vậy.”

Không phải giáo sư nào cũng mô tả kỹ thuật dạy của mình là con đường hai chiều. Nhưng đó chính là phong cách của những vị giáo sư giỏi nhất, những người tích cực dấn thân vào nghiên cứu hay học thuật, ở những viện đại học xuất sắc nhất. Nó phản ánh sự khác biệt giữa giảng dạy (instruction), vốn chỉ giới hạn ở việc truyền tải tri thức, và giáo dục (education), vốn dĩ là việc chỉ ra những khả năng vốn có của sinh viên, đưa sinh viên trở thành đối tác cùng khám phá và phát kiến. Và cách đó tôn trọng khả năng tiềm tàng của sinh viên trong việc trải nghiệm những điều lớn lao hơn. Đó chính là điểm đặc thù của các viện đại học nghiên cứu tốt nhất.

6

GIÁO DỤC BẬC ĐẠI HỌC NẮM BẮT LẠI CHƯƠNG TRÌNH HỌC

Mỗi định chế cần có một tiêu điểm (focus); không định chế nào có thể phát triển nếu lơ là công việc trọng tâm của nó. Gần đây các doanh nghiệp đã nhận ra điều này và đã gặt hái được những lợi ích to lớn: sản phẩm được thiết kế tốt, giao hàng đúng hạn, không hề có khiếm khuyết, lực lượng lao động hăng hái, khách hàng hài lòng, có khả năng cạnh tranh về mặt kinh tế, và đem lại lợi ích tài chính cho những người làm công, những cổ đông, cộng đồng, và xã hội nói chung. Viện đại học không phải là doanh nghiệp, không phải là một nhà máy hay một cơ sở sản xuất, mà như John Henry Newman từng viết, “là bà mẹ nuôi dưỡng (*alma mater*), hiểu biết từng người con của mình.”¹ Nhưng việc có một tiêu điểm, một sự tập trung vào hoạt động cốt lõi – dù là sản xuất tử

lạnh, khám chữa bệnh, hay nuôi dưỡng trẻ em – là cần thiết đối với bất cứ định chế nào. Phân tán sự chú ý sẽ làm giảm hiệu quả, và việc làm loãng sự nỗ lực sớm muộn gì cũng sẽ dẫn tới sa sút.

Vậy đâu là công việc trọng tâm của viện đại học nghiên cứu hiện đại vốn thực hiện cùng một lúc rất nhiều nhiệm vụ khác nhau – giáo dục sinh viên bậc đại học, đào tạo sinh viên sau đại học và sinh viên chuyên nghiệp, theo đuổi hoạt động nghiên cứu và học thuật tạo ra kết quả mới và độc đáo, và phục vụ cộng đồng, chính quyền, doanh nghiệp, và xã hội nói chung? Tôi cho rằng công việc trọng tâm của viện đại học là học tập, và phần cơ bản nhất của việc học là giáo dục sinh viên bậc đại học. Nhưng khi phát biểu rõ ràng như vậy trong một cuộc họp giảng viên thì phải ý thức được tâm trạng bất an đang tăng lên – phảng phất sự khó chịu, những cái liếc mắt thông hiểu, sắp sửa có sự bất đồng. Nó không phải là sự bất đồng bộc lộ ra hẳn, mà (phần lớn) là sự dè dặt với vẻ tôn trọng, những câu nói chọn lựa ngôn từ cẩn thận. Tôi hiểu và tôn trọng những sự dè dặt đó. Nhưng ý kiến của tôi vẫn không lay chuyển: trong khi những nhiệm vụ và nhu cầu khác là quan trọng và cần được nhấn mạnh, công việc trọng tâm của viện đại học là học tập, và khía cạnh nền tảng nhất của việc học là giáo dục sinh viên bậc đại học.

Người ta tạo dựng nên các viện đại học là do sinh viên cần được dạy. Nếu không có sinh viên, thì đó không phải là *viện đại học* – có lẽ là viện nghiên cứu (institute), viện hàn lâm (academy), trung tâm nghiên cứu, nhưng

không phải là viện đại học. Giáo dục bậc đại học chiếm nhiều thời gian hơn, liên quan đến nhiều người hơn, tiêu thụ nhiều nguồn lực hơn, đòi hỏi phải có nhiều phương tiện và cơ sở vật chất hơn, và đem lại nhiều thu nhập hơn bất kỳ hoạt động nào khác. Hầu như mọi thứ khác của viện đại học đều phụ thuộc vào nó. Những chức năng thiết yếu khác – giáo dục sau đại học và nghiên cứu chẳng hạn – một phần được nó hỗ trợ. Giáo dục bậc đại học cũng có tác động lớn lao tới xã hội. Nó đào tạo ra những thế hệ các chuyên gia nghiên cứu và những nhà thực hành chuyên nghiệp tương lai, và bổ sung vào nguồn cung cấp các nhà giáo. Chính nhờ việc giảng dạy ở bậc đại học mà nhiều khía cạnh tốt đẹp nhất trong nền văn hoá của chúng ta mới được lan truyền. Chính ở đó chúng ta giáo dục những cử tri và những nhà lãnh đạo quốc gia, những người sẽ quyết định sự vững mạnh trong tương lai của xã hội chúng ta nói chung và của các viện đại học nói riêng. Đây là nơi mà nhiều nhà lãnh đạo tương lai của các quốc gia khác theo học. Đây là nơi mà phần lớn công chúng tiếp xúc với viện đại học. Đây là nơi nhận nhiều những lời chỉ trích gay gắt nhất. Và đây cũng là nơi mà, trên hết, các viện đại học phải xem lại những nỗ lực của mình. Nói cách khác, đây là nơi các viện đại học phải đặt câu hỏi – như cựu thị trưởng thành phố New York, Ed Koch, từng hỏi – “Chúng ta đang làm ăn ra sao?”

Đến nay tôi đã có hơn năm mươi năm trải nghiệm với tư cách sinh viên, giáo sư, hiệu trưởng, viện phó phụ trách các vấn đề học thuật, và viện trưởng ở năm viện đại học khác nhau. Dựa trên trải nghiệm đó, quá trình

làm việc lâu dài với các hiệp hội giáo dục hàng đầu của quốc gia, và vô số cuộc trò chuyện với sinh viên, giảng viên, các bậc cha mẹ, thành viên hội đồng quản trị, những người phê phán và những người bênh vực trong suốt những năm qua, tôi cho các viện đại học của Hoa Kỳ tính chung một điểm B, có lẽ thậm chí là một điểm B+, hay có lẽ, theo cách viết hoa mỹ trong tiếng Anh, một điểm $\beta+?$. (Tiện thể, điểm đó tốt hơn điểm $\beta+?$. Và tốt hơn rất nhiều so với điểm $\beta-+?$.) Nhưng một điểm chấm đạt khá khá sẽ không có tác dụng đối với những cơ sở giáo dục đại học nào đòi hỏi sự xuất sắc ở sinh viên của mình, trong hoạt động học thuật của mình, và trong những dịch vụ chuyên nghiệp của mình. Một bác sĩ phẫu thuật hạng B ở một trường y khoa sẽ sớm chứng kiến cảnh các bệnh nhân của mình bỏ đi sang nơi khác. Một bộ hồ sơ hạng B dùng để xin ngân quỹ hỗ trợ nghiên cứu liên bang của một nhà khoa học làm việc trong viện đại học sẽ không có triển vọng thành công. Một bản thảo bài báo hạng B khó mà tìm được một nhà xuất bản danh tiếng. “B” nghĩa là khá (good), nó không có nghĩa là xuất sắc (excellent).

Chương trình học như một mớ hổ lốn

Vậy tại sao cho một điểm B mà không phải là điểm A? Một lý do cực kỳ quan trọng là thiếu một chương trình học (curriculum) hiệu quả. Chương trình học, tập hợp những khoá học do một viện đại học đưa ra, hiểu nôm na là một đường chạy. Đó là con đường hay một tuyến

đường theo đó giảng viên và sinh viên cùng nhau đạt được những mục tiêu giáo dục của mình.

Sinh viên ngày nay tiếp xúc với chương trình học qua một quyển giới thiệu khoá học (course catalog) có thể dày gần năm cen-ti-mét và liệt kê chừng hai ngàn, ba ngàn, thậm chí bốn ngàn khoá học khác nhau để sinh viên lựa chọn. Nó đem lại rất nhiều quyền tự do lựa chọn, thậm chí là nhiều đến phát khiếp, nhưng có rất ít lời hướng dẫn quý giá cho cá nhân sinh viên, người gần như bị bỏ mặc tro trọng với việc xác lập một con đường có ý nghĩa để đi qua ma trận các ngành học và khoá học này ở bậc đại học. Người ta cho rằng, sinh viên đến viện đại học là để tìm kiếm một nền tảng giáo dục và sự hiểu biết. Họ được mời mọc với hàng trăm, hàng ngàn khoá học. Cái mà họ ít khi được cung cấp là một sự trình bày khái quát và có ý nghĩa về những mục tiêu giáo dục và mục đích tri thức trong một cái khung (framework) mạch lạc rộng lớn hơn. Tôi chủ trương in vào mỗi quyển giới thiệu khoá học câu “Những khoá học không mục đích có thể nguy hại cho sức khoẻ của bạn.”

Có một mối nguy hiểm khác trong việc mở rộng chương trình học một cách thiếu suy xét. Nó ngụ ý với sinh viên rằng việc lựa chọn dựa trên sự khác biệt và hiểu biết là không quan trọng; rằng mọi thứ đều tốt đẹp như nhau; rằng không có trật tự cao thấp nào về tầm quan trọng hay giá trị. Nhưng sự nghiệp nào muốn thành công đều cần phải có sự tập trung và có một giới hạn nào đó. Dàn trải nỗ lực làm loãng đi hiệu quả; thiếu chọn lọc dẫn tới xao lãng. Việc tích lũy thông tin một

cách thiếu phê phán không mở rộng tầm hiểu biết mà chỉ đưa tới sự ngu dốt khéo léo. Học lõm bõm cái này một chút, đụng cái kia một tí là đặc điểm của những tay chơi tài tử. “Sự thông thái của trái tim,” theo cách nói của Santayana, đến từ sự suy nghiệm sâu sắc.

Việc các viện đại học có vấn đề ở khía cạnh này đã được thừa nhận rộng rãi. Ví dụ, trong những năm gần đây, chương trình học bị coi là “một thứ gàn dở một mối, một mớ hỗn độn dở hơi”;² “một quán ăn tự phục vụ hầu như không có gì cho biết đâu là món chính đâu là món tráng miệng”;³ và “định nghĩa của Dante về địa ngục, nơi chẳng có cái gì liên hệ với cái gì cả.”⁴ Tình trạng này phản ánh thực tế là đầu thế kỷ 21, sự đồng thuận của xã hội về những gì làm nên một người có giáo dục – về những gì cấu thành nền tảng tri thức thiết yếu và hoạt động thảo luận chung – về căn bản là đã sụp đổ. Tất cả các sinh viên có nên chia sẻ cùng một khối tri thức, kỹ năng, và giá trị như nhau không? Nếu như vậy thì đó nên là gì? Làm thế nào để các viện đại học chuẩn bị tốt nhất cho các sinh viên của mình đối mặt với một tương lai mà ở đó người Mỹ sẽ đổi việc, và thậm chí đổi nghề, trung bình đến sáu lần; khi mà độ dài nửa vòng đời (half-life) của kiến thức chuyên biệt chỉ ngắn có 5 năm; khi mà các vấn đề xã hội và đạo đức đan xen với các vấn đề kỹ thuật; và khi mà sự tự học không ngừng nghỉ suốt đời là một điều kiện tiên quyết để có được thành công về mặt cá nhân và nghề nghiệp? Tất cả những vấn đề quan trọng này vẫn còn là những câu hỏi để ngỏ.

Trong khi đó, các viện đại học quá bận rộn với các khoá học – hàng ngàn khoá học – nên không có nhiều thời gian cho những vấn đề giáo dục rộng lớn như vậy. Vậy mà công chúng vẫn tin tưởng cho rằng các viện đại học là hiện thân của một số giá trị giáo dục quan trọng mà họ theo đuổi. Hầu hết các viện đại học có những giá trị như vậy, mặc dù chúng có khuynh hướng ngầm ẩn hơn là tường minh, nhưng rất hiếm khi chúng được thể hiện đầy đủ trong chương trình học.

Thực sự, có lẽ nguyên tắc giáo dục chung duy nhất mà một chương trình học thường thể hiện là giá trị của quyền lựa chọn của sinh viên trong một loạt những lĩnh vực phân bố rộng, và những năng lực khác nhau trong một lĩnh vực được chọn. Vấn đề với nguyên tắc này là, trên thực tế, hình thức phổ biến của những yêu cầu về phân bố khoá học và về các khoá học tập trung (*distribution and concentration requirements*)[†] này có thể dễ dàng dẫn tới việc học lõm lõm cái này và lướt qua làm quen một chút cái kia. Chúng ta tự hỏi, việc đòi hỏi phải chọn ra một số khoá học từ 150 khoá học trong các ngành nhân văn để thoả mãn một yêu cầu mơ hồ nào đó về sự phân bố khoá học thì có ích lợi như thế nào? Một khoá học dựa trên loạt chương trình

[†] Đây là những yêu cầu về việc phải hoàn thành các khoá học theo quy định. *Distribution requirements* yêu cầu sinh viên phải chọn các khoá học từ nhiều ngành học khác nhau theo những cách thức nhất định, mục đích là đảm bảo sinh viên có được một nền giáo dục tổng quát. *Concentration requirements* yêu cầu sinh viên phải học một số khoá học tập trung vào một lĩnh vực cụ thể nào đó thuộc chuyên ngành chính (*major*) để được công nhận là đã hoàn thành một lĩnh vực tập trung (*concentration*).

truyền hình của PBS, hay xem chừng năm hay sáu bộ phim nước ngoài, thì có ích lợi như thế nào trong việc chỉ ra cho sinh viên thấy những vấn đề bao trùm từng được các ngành nhân văn quan tâm? Kể cả cái gọi là chương trình học cốt lõi (core curriculum) mới đây mà nhiều cơ sở giáo dục đem ra áp dụng cũng không hề là một chương trình học cốt lõi chút nào, mà chỉ là một mớ hổ lốn (potpourri) những khoá học mà sinh viên lựa chọn hầu như không có cái gì chung.

Sự gia tăng khoá học một cách điên cuồng này diễn ra trong tình trạng cô lập, vì các viện đại học Hoa Kỳ ngày nay được tổ chức theo cách làm giảm thiểu đến mức tối đa sự trao đổi đúng nghĩa với những người ngoài vòng học thuật và kể cả với người nằm ngoài vòng cách ly thoải mái của khoa. Mỗi khoa là một lục địa tách biệt, mỗi khoá học là một thực thể tự vận hành, hiếm khi có bất kỳ mối quan hệ hay liên hệ nào ngoại trừ sự gần kề về mặt địa lý với những hàng xóm của mình. Tổn thất về mặt giáo dục do sự chia cách này gây ra là rất to lớn. Đối với tập thể giảng viên, đó là sự tổn thất về trải nghiệm tri thức khi thiếu một cái nhìn phong phú và thiếu sự thách thức đến từ bên ngoài giúp làm sáng tỏ; điều vô nghĩa được ngụy trang dưới thứ ngôn ngữ rối rắm về mặt học thuật lại càng ít có cơ hội bị thách thức khi nó chỉ được chia sẻ trong vòng giới hạn thoải mái của những người đã thay đổi niềm tin.

Nhưng còn có một tổn thất về mặt giáo dục đối với sinh viên, vì việc sắp xếp các chương trình giảng dạy ngày càng không thể phản ánh được cách thức người ta

muu cầu học thuật. Cái bình cũ chương trình học do từng khoa thiết kế, liệt kê khoá học này đến khoá học khác, đã không nắm bắt được không chỉ là những vấn đề bao trùm của cuộc sống mà còn cả cái chất rượu tinh túy mới đầy hứng khởi là những quan hệ đối tác nghiên cứu liên ngành vốn tồn tại trong nhiều lĩnh vực.

Còn có tổn thất nghiêm trọng về mặt tài chính trong kiểu chương trình học hiện nay. Nó bị trùng lặp quá nhiều, cũng như có sự phân chia sâu sắc khối sinh viên thành những lớp học nhỏ, chuyên sâu, và ngày càng cô lập vị giáo sư khỏi những đồng nghiệp của mình. Sẽ có được lợi ích biết bao nếu có dù chỉ là một sự phối hợp, kết hợp, và hợp tác nhỏ giữa những khoá học liên quan với nhau, theo đó giảng viên và sinh viên tương tác với nhau, so sánh những ghi chép, làm rõ và thách thức những giả định của nhau!

Dĩ nhiên, thách thức nằm ở chỗ làm thế nào để khuyến khích cuộc đối thoại sáng tạo này. Tôi phải nói ngay, đó không phải là việc làm thế nào để tạo ra sự đồng thuận. Đối thoại sẽ chấp nhận sự bất đồng; nó sẽ dàn xếp cuộc tranh luận theo hướng tôn trọng những niềm tin khác nhau thể hiện trong cuộc đối thoại. Sự bất đồng sẽ không được coi là một bi kịch, mà là một cơ hội, như Whitehead đã nói từ cách đây đã lâu. Ở đâu việc thảo luận giải quyết được những khác biệt, ở đó tất cả mọi người đều thắng cuộc; ở đâu còn tranh chấp thì cần coi đó là một khía cạnh của cuộc sống, một nét tích cực trong chương trình học. Nhiệm vụ của giảng viên không phải là che chắn để sinh viên của mình khỏi tiếp xúc với

tranh luận, nghịch lý, và sự bất định; mà là chuẩn bị để sinh viên đối mặt với những trải nghiệm này. Suy cho cùng, chúng ta sống trong một xã hội có nhiều mâu thuẫn, ở đó sự mơ hồ và bất đồng là trải nghiệm thường ngày. Sinh viên cần được tham gia vào, chứ không chỉ quan sát, những cuộc tranh luận có tính cách định hình hiện bị cản trở do tình trạng phân mảnh và sự cô lập đầy thờ ơ do chương trình học tạo ra.

Những nhà phê bình giáo dục bậc đại học gần đây nêu ra một số mối quan ngại chung: tình trạng thiếu một triết lý giáo dục hay một chương trình học gắn kết, thiếu chú ý đến các sinh viên bậc đại học, việc áp đặt sự “phải đạo” về mặt chính trị (political correctness), và sự tầm thường của nhiều trong số những công việc học thuật đương thời. Trong khi những phản nàn đó thường vụn vặt, sẽ sai lầm nếu nói là không có gì phải lo về những mặt đó, như một số người bệnh vực cho các viện đại học đã làm. Điều không kém phần đáng thất vọng của những lời phê phán này là tính chất cực đoan đi kèm với chúng, đôi khi bị phản ứng lại bằng những lời phỉ báng. Trong cả những phê phán lẫn phản hồi, thường xuyên thấy thiếu vắng việc thừa nhận tính cách đa dạng vô cùng của các cơ sở giáo dục, và sự đa dạng ngày càng tăng trong thành phần thành viên của họ, và một thực tế là từ thời Hy Lạp cổ đại, sự phát triển của chương trình học có được thông qua tranh cãi. Thực vậy, chính bản chất của viện đại học hàm chứa mối căng thẳng có hữu giữa một bên là nhiệm vụ duy trì việc học và bên kia là sự điều chỉnh chính nó; giữa sự truyền thụ và chuyển hoá; giữa truyền thống và điều mới mẻ.

Sẽ sai lầm nếu yêu cầu chúng ta lựa chọn giữa những mối căng thẳng này như trong thế lưỡng phân đúng-sai, hoặc cái này hoặc cái kia. Viện đại học phát triển tốt chừng nào nó còn chấp nhận được căng thẳng và coi mỗi một yếu tố là một cơ hội sáng tạo. Thậm chí trong mỗi căng thẳng được công luận biết đến nhiều nhất gần đây – giữa những người coi kiến thức là một sản phẩm văn hoá và hàng hoá xã hội và những người coi đó là sự khám phá một thực tại độc lập – cũng có một yếu tố bổ sung cho cả hai quan niệm này.

Nhưng nếu những lời than phiền trong các sách báo, tài liệu là quá mức, thì những tài liệu học thuật về chủ đề chương trình học ở bậc đại học hầu như không đóng góp được giá trị thiết thực nào cho cuộc tranh luận này. Chú thích một cách lịch lãm nhưng thận trọng quá mức, bao hàm vô cùng đầy đủ nhưng bỏ lửng kết luận một cách lịch duyệt, nó dường như càng khẳng định chính cái tình trạng thiếu sự tham dự một cách sáng tạo mà những nhà phê bình đã phàn nàn. Nó được biết đến nhưng lại vô hồn, đầy kiến thức nhưng hời hợt, đầy phân tích nhưng khô khan.

Nhưng trong khi những tranh cãi này có thể khiến chúng ta nghĩ rằng chỉ đến bây giờ thì chương trình học mới hết sức có vấn đề như vậy, sự thực là những tranh cãi về vấn đề sinh viên nên học những gì đã luôn luôn tồn tại, khi bản chất của xã hội và những kỳ vọng của nó đối với giáo dục thay đổi.

Trong những năm nửa cuối của thế kỷ 20, chương trình học đã chịu ảnh hưởng to lớn của quá trình đa dạng hoá, chuyên môn hoá, và chuyên nghiệp hoá ngày càng tăng mà chúng ta đã bàn đến trong các chương trước. Những khía cạnh vật chất của nền văn hoá chúng ta đã lướt những khía cạnh triết lý, đạo đức, và thẩm mỹ, và sinh viên có xu hướng chuyên chú vào những lĩnh vực thực hành giúp cho đời sống nghề nghiệp của họ hơn là theo đuổi những ngành học đem lại một nền giáo dục rộng mở. Có lẽ giáo dục bậc đại học thiếu một đề tài chủ đạo gắn kết vì thời đại của chúng ta thiếu một thế giới quan thống nhất và gắn kết. Khác với những thế kỷ trước, thời đại của chúng ta được đánh dấu bởi một loạt những thế giới quan kinh chống nhau, trong đó có nhiều quan điểm cho rằng bất cứ một quan điểm về sự thống nhất và gắn kết như vậy đều là vô nghĩa. Nhưng nếu các giáo sư lẩn tránh và vịn vào thực tế đó để biện hộ cho việc mình không có hành động gì thì sẽ là một sự chối bỏ trách nhiệm của mình. Nói cho cùng, những ai kiếm sống nhờ vào mức phí cao mà sinh viên đại học phải nộp trong suốt bốn năm học tập cao độ chắc chắn phải có khả năng đưa ra được một lời giải thích mạch lạc về những mục đích giáo dục và mục tiêu giảng dạy của mình.

Những nỗ lực cải cách gần đây

Trong số những người quan ngại về thực trạng chương trình học cuối thế kỷ 20, những vị lãnh đạo trong viện đại học là những người đầu tiên kêu gọi thay đổi. Chẳng hạn, Harvard đi tiên phong trong việc cải cách chương

trình học vào cuối thập niên 1970 bằng cách khôi phục cấu trúc thông qua những khoá học giáo dục đại cương bắt buộc; nhiều trường và viện đại học khác cũng nhanh chóng theo chân.

Sau đó vào thập niên 1980, Allan Bloom (đã qua đời), tác giả của quyển *The Closing of the American Mind* (Đóng lại Tâm thức Mỹ), và cựu bộ trưởng giáo dục Hoa Kỳ William Bennett khiến cho cuộc tranh luận này càng thêm sôi nổi, với việc lên tiếng buộc tội chương trình học thiếu sự gắn kết. Những người sử dụng lao động cũng bày tỏ lo ngại về sự xuống dốc của việc giáo dục các ngành khai phóng. Chẳng hạn, vào năm 1985, CBS đã tặng 750.000 đô-la cho Corporate Council on the Liberal Arts để tài trợ những nghiên cứu tìm hiểu ảnh hưởng của nền giáo dục khai phóng.

Cùng năm đó, có ba báo cáo quan trọng về chương trình học do một ủy ban của Association of American Colleges, National Institute of Education, và National Endowment for the Humanities (NEH) công bố.⁵ Những cáo buộc chính của các báo cáo đó là chương trình học đã không thể đem lại một nền giáo dục vững chắc về các ngành khai phóng; các giảng viên chối bỏ trách nhiệm thiết kế chương trình học; và nhiều viện đại học dường như sẵn sàng cho phép tâm lý ưa chuộng của thị trường quyết định các chính sách giáo dục của họ, bằng cách quy phục các áp lực bắt cung cấp nhiều hơn các khoá học chuyên nghiệp và dạy nghề.

Trong báo cáo của mình, NEH đưa ra các kết quả khảo sát cho thấy sinh viên có thể tốt nghiệp từ 78 phần

trăm các trường và viện đại học của quốc gia mà không cần học lịch sử văn minh phương Tây; 37 phần trăm không học bất kỳ gì về lịch sử; 45 phần trăm không học văn học Anh hay Mỹ; 41 phần trăm không học toán; 77 phần trăm không học một ngoại ngữ nào; và 33 phần trăm không học các môn khoa học tự nhiên.⁶

Lời kêu gọi cải cách theo sau các báo cáo này có khuynh hướng hưởng ứng chủ đề “trở về căn bản” của các trường trung học cơ sở. Nó nhấn mạnh vào một chương trình học cốt lõi, khuyến khích những giảng viên giỏi nhất dạy các khoa học cốt lõi và chú ý đặc biệt tới sinh viên năm thứ nhất. Hơn một nửa trong số tất cả các trường và viện đại học hưởng ứng hầu như ngay lập tức. Chẳng hạn, theo một cuộc khảo sát của American Council on Education, 28 phần trăm các viên chức phụ trách các vấn đề học thuật (academic officer) nói là cơ sở giáo dục họ thay đổi các chương trình theo phong trào cải tổ, và 27 phần trăm khác nói họ đang lên kế hoạch để thay đổi.⁷ Các khoá học liên ngành cũng tăng lên, người ta quan tâm lại tới ngoại ngữ và văn chương, và sự suy giảm trước đó trong các ngành khai phóng và khoa học đã chứng lại.

Nhưng vẫn tiếp tục có những cuộc tranh luận về vấn đề chương trình học cần nhấn mạnh đến nền văn minh phương Tây đến đâu, cần giới thiệu nhiều hơn các khoá học đa văn hoá tới mức độ nào. Cùng lúc, người ta lại kêu gọi quay trở về một chương trình học cốt lõi và đề nghị đó liên tục bị bác bỏ. Người ta cũng kêu gọi đặt ra yêu

cầu cao hơn về những kỹ năng ngôn ngữ, kỹ năng tư duy mang tính định lượng, kỹ năng tính toán, và yêu cầu học tập nghiêm túc hơn. Tóm lại, cái gì cũng cao hơn cả.

Điều nửa mai trong một số phê phán gần đây rằng các viện đại học đã không dành nhiều chỗ hơn trong chương trình học cho nền văn minh phương Tây, như Derek Bok đã chỉ ra, là những người phê phán – trong đó có William Bennett, Allan Bloom, và Lynne Cheney – khó mà ủng hộ một sự kiểm soát tập trung cần có để áp đặt yêu cầu này. Kiểu hệ thống lấy “nền văn minh phương Tây” làm trọng tâm mà họ ủng hộ – những tác phẩm vĩ đại trong văn học phương Tây – đã có từ lâu và vẫn còn tồn tại trong một số ít các cơ sở giáo dục. Nhưng thông thường người ta không coi đó là giải pháp cho mọi vấn đề như những người ủng hộ chúng tuyên bố, và, vì không có một hệ thống giáo dục đại học vững chắc, được điều tiết – một hệ thống *thực sự*[†] – nó dường như khó mà được chấp nhận rộng rãi. Trong bối cảnh mà những cách tiếp cận giáo dục vận hành theo cơ chế thị trường tự do, nơi mà giáo sư – qua việc lựa chọn tài liệu, và sinh viên – qua việc lựa chọn các khoá học và trường học – đều góp phần định hình chương trình học, nó đã dần dần tàn yếu, không phải vì không có ích, mà vì nó đã tỏ ra là một mô thức độc quyền kém hiệu quả. Nếu cho rằng thay đổi này là do sai lầm về mặt học thuật hay do đạo đức yếu kém của tập thể giảng viên thì quả là chúng ta

† Tác giả nhấn mạnh; vì thực sự “Các viện đại học Hoa Kỳ không cấu thành một hệ thống (system)...” (trang 100).

đã đơn giản hoá quá mức những quá trình phức tạp mà theo đó chương trình học đã dần dần phát triển nên.

Bất kỳ chương trình học nào nếu không xem xét nghiêm túc di sản của nền văn minh phương Tây thì có lẽ sẽ trở nên nghèo nàn, nhưng việc xem xét đó chỉ có ý nghĩa chừng nào chương trình học được lựa chọn một cách tự do, thiết kế một cách chu đáo, và nối kết một cách sáng tạo với mọi khía cạnh khác của chương trình học. Ủng hộ việc áp đặt nó một cách đồng dạng là tạo điều kiện cho sự thiếu hiệu quả. Tôi không muốn biến bất cứ mục tiêu giáo dục nào – như một số nhà phê bình làm – thành một yêu cầu đơn lẻ hay một mô hình đồng dạng. Sự thể hiện của mục tiêu đó phải luôn luôn là kết quả của năng lực chuyên môn và mục đích của cơ sở giáo dục cụ thể, của những bàn luận cụ thể và thiết kế cụ thể. Khao khát một sự đồng dạng nhiều hơn thế, đối với tôi, không phải là tạo điều kiện cho tầm nhìn phóng khoáng mà là tầm nhìn hạn hẹp, không phải quyền tự do học hỏi mà là sự áp đặt quan điểm chính thống.

Theo ý tôi, phía những người thôi thúc đưa vào nhiều khoá học hơn về nền văn minh phương Tây có những lập luận mạnh mẽ biện minh cho quan điểm của mình. Nhưng những người chủ trương có nhiều kỹ năng ngoại ngữ hơn và những người nhấn mạnh đến tầm quan trọng nhiều hơn của nghiên cứu quốc tế cũng có những lập luận sắc bén của họ. Nói cho cùng, chúng ta đang sống trong một thế giới ngày càng phụ thuộc lẫn nhau. Và tình hình cũng như vậy đối với những người nhấn mạnh đến nhu cầu cần chú ý nhiều hơn tới tư duy

định lượng và hiểu biết khoa học trong một xã hội ngày càng phụ thuộc vào công nghệ. Cũng vậy đối với những người yêu cầu có kỹ năng viết tốt hơn hay nhận thức rõ hơn về các nền văn hoá khác, sự thấu hiểu về mặt đạo đức, ý thức về môi trường, hay kiến thức sâu sắc về kinh tế. Ai có thể lập luận được là từng cái riêng rẽ này sẽ mang lại lợi ích? Và đó chính là khó khăn mà giảng viên của bất kỳ trường hay viện đại học nào cũng phải đối mặt. Làm thế nào để dung hoà quá nhiều đòi hỏi kinh chống nhau, tất cả đều đáng giá, khi mà thời gian của mỗi sinh viên thì có hạn? Không chỉ Pogo[†] mới đối diện với “những cơ hội không thể vượt qua.”

Những trở ngại đối với cải cách

Có ba trở ngại chính đối với việc cải cách chương trình học trong suốt một kỷ qua. Thứ nhất, khi một số người đề nghị quay lại chương trình học cốt lõi, những người khác tranh luận về *nội dung của các khoá học cốt lõi* lập luận rằng sẽ là thiên kiến nếu cho rằng lịch sử văn minh phương Tây phản ánh lịch sử của tất cả người dân Hoa Kỳ. Họ kêu gọi có sự đa dạng hoá hơn thông qua một chương trình học đa văn hoá.

Trở ngại thứ hai là *đòi hỏi của sinh viên*. Với việc ngày càng nhiều sinh viên coi trường hay viện đại học như nơi học để ra kiếm việc làm, họ có xu hướng theo

[†] Pogo, nhân vật truyện tranh của Walt Kelly, nổi tiếng với câu nói “Chúng ta đối diện với những cơ hội không thể vượt qua.”

học trong những chuyên ngành chính hẹp có tính chất hướng nghiệp giúp họ kiếm việc sau này thay vì theo đuổi một văn bằng chung chung hơn trong các ngành khai phóng. Ví dụ, số sinh viên tốt nghiệp có bằng cử nhân trong các ngành khai phóng và khoa học đã sụt giảm từ 47 phần trăm trong tổng số bằng cử nhân vào năm 1968 xuống còn 26 phần trăm vào năm 1986.⁸

Thứ ba, những nỗ lực cải cách bị *tình trạng phân mảnh* của cộng đồng viện đại học làm chậm lại. Thiếu cam kết đối với các mục tiêu giáo dục chung, giảng viên thêm vào những khoá học mới phản ánh những mối quan tâm ngày càng chuyên sâu của riêng họ, trong khi sinh viên oằn lưng dưới gánh nặng của những quyển giới thiệu khoá học dày cộp và yêu cầu phải chọn một khoá học trong mảng này, hai khoá học trong mảng kia, với rất ít hướng dẫn có giá trị về những ưu tiên cần có.

Ở hầu hết các viện đại học, trong đó có nơi tôi làm việc, sự phát triển nhanh chóng những chương trình, trung tâm, và kể cả khoa đứng riêng lẻ tập trung vào những nghiên cứu chuyên biệt, cũng như một loạt những vấn đề văn hoá từ nghèo đói, hoà bình, các vấn đề đô thị tới chủng tộc, sắc tộc, giới tính, và khuynh hướng tính dục, cũng đã có xu hướng ngăn chia kiến thức. Ví dụ, các lĩnh vực kể ở phần sau nằm trong số những lĩnh vực học thuật phát triển ngày càng nhanh chóng trong các ngành nhân văn, chỉ cần nhìn lướt qua một quyển giới thiệu khoá học của bất kỳ viện đại học hay nhà xuất bản nào sẽ thấy; các quyển sách viết về “những nghiên cứu văn hoá” (cultural studies) này giờ đây nhiều hơn

đáng kể so với các quyển sách mới viết về những nghiên cứu truyền thống về văn chương. Mỗi một trong số những ngành nghiên cứu văn hoá này đều có chương trình học tập trung (concentration) hay chuyên ngành chính (major) riêng, có tập thể giảng viên riêng, có thành viên và ủng hộ viên riêng, vì vậy cái mà một thời là một lĩnh vực thống nhất về nghiên cứu văn chương hay lịch sử giờ đây bị chia tách và chẻ nhỏ ra thành những nhóm chuyên biệt, thường có rất ít mối quan tâm và quan ngại chung. Không dễ dàng tìm được giải pháp cho tình trạng phân mảnh này của cái từng là những lĩnh vực truy vấn thống nhất. Có lẽ, mong muốn tích hợp những ngành nghiên cứu đó thành một khoa Anh ngữ hay lịch sử đơn lẻ cũng không hề hiện thực hơn so với mong muốn thống nhất tất cả các ngành khoa học lại thành một khoa triết học tự nhiên. Nhưng sẽ hợp lý nếu mong muốn các viện đại học trân trọng và khuyến khích sự thảo luận giữa tất cả các ngành nghiên cứu này.

Nếu không thể khuyến khích sự thảo luận đó thì sẽ làm giảm chính những lợi ích mà cộng đồng viện đại học được lập ra để mang lại – những lợi ích dựa trên niềm tin rằng bản thân kiến thức sẽ được tìm kiếm và kiểm chứng tốt nhất trong một cộng đồng thảo luận và rằng dù với tất cả những điều khác biệt, chúng ta vẫn có một nhân văn chung. Không phải sự đa dạng của chúng ta khiến chúng ta là con người, mà chính là việc chúng ta cùng là thành viên của một loài. Những phẩm chất căn bản nhất của chúng ta, những đặc điểm nền tảng nhất của chúng ta, phát sinh không phải từ những khác biệt

về chủng tộc, sắc tộc, hay giới tính, mà từ tổ tiên chung của chúng ta. Chắc chắn chúng ta cần nâng niu sự phong phú và tôn vinh sự đa dạng của các nền văn hoá, nhưng nếu cố xúi tầm quan trọng của những khác biệt trong khi làm hại tới tính thống nhất của con người thì sẽ làm giảm đi, chứ không phải mở rộng, chính những phẩm chất khiến chúng ta là con người. Chức năng của giáo dục là phát triển nhân văn trong tất cả các năng lực khác nhau ở tầm mức phong phú nhất và trong tất cả mọi biểu hiện ở tầm mức đầy đủ nhất của con người. Những khác biệt của chúng ta là một phần của sự phong phú đó, nhưng chúng không phải là nguồn gốc của sự phong phú; chúng là một phần của sự đầy đủ đó, chứ không phải là phép cộng kết quả của nó. Không phải những khác biệt, mà chính những điều tương đồng lớn lao của chúng ta làm nền tảng cho những phẩm chất mà chúng ta gọi đúng tên là bản chất con người.

Dường như công chúng thường chấp nhận tính bao hàm này một cách dễ dàng hơn so với các viện đại học và thể hiện sự quan tâm nhiều hơn đến những hệ quả giáo dục của nó so với giảng viên. Đó là lý do tại sao công chúng thiếu kiên nhẫn đối với những sự cứng nhắc trong học thuật và tình trạng ngăn chia tri thức trong các viện đại học.

Thực sự, hầu như không có gì thay đổi trong vòng một thế kỷ qua kể từ khi Horace Mann nói rằng tất cả những gì cần làm để giải tán một đám đông đang tức giận là thông báo sẽ có một bài thuyết trình về giáo dục. Mỗi một vị hiệu trưởng (dean) đều biết cách tốt nhất để

không có đủ số đại biểu cần thiết để biểu quyết trong một cuộc họp giảng viên là thông báo sẽ thảo luận về chương trình học. Tất cả những gì cần làm để biến bầu không khí vui vẻ trong phòng sinh hoạt chung của giảng viên thành sự im lặng lạnh lẽo, khó chịu là nói cần có một cuộc rà soát lớn về chương trình học. Không điều gì làm nhụt chí vị giáo sư tận tâm nhất bằng việc cảnh tranh luận về chương trình học. Những ánh mắt tối sầm; khả năng giữ bình tĩnh kém đi; những người rộng lượng và có thiện ý trở nên cố chấp, và những người thường có những nhận định thoả đáng và giữ cân bằng một cách sâu sắc trở thành những người chủ trương cứng nhắc và không khoan nhượng. Xưa nay người ta đã nói rằng thay đổi chương trình học giống như di dời một nghĩa trang; đó là một công việc nghiêm trọng. Không phải là nó không bao giờ thay đổi, mà nó không bao giờ thu hẹp; nó luôn luôn mở rộng ra.

Để xây dựng một chương trình học mới, người ta phải đồng ý được với nhau ở một số điểm thiết yếu: Đâu là những phẩm chất mà người ta cần phải phát triển? Tri thức nào quan trọng nhất? Những kỹ năng nào thiết yếu nhất? Như thế lúc mà người ta đối diện với những vấn đề nền tảng đó, năng lực học thuật hạn hẹp sẽ không còn có thể che chắn giảng viên hay hạn chế những chủ đề của cuộc tranh luận. Họ đối diện trực tiếp với những vấn đề nền tảng, những câu hỏi mà họ phải trả lời, không phải với tư cách là những nhà chuyên nghiệp dày dạn kinh nghiệm, mà với tư cách là những con người, sự trần trụi của họ không còn được che đậy bằng tấm áo

giúp bảo vệ làm bằng khả năng chuyên môn của họ.

Các giảng viên phải trả lời cho được những câu hỏi này, dù muốn hay không, bởi vì viện đại học sẽ không bao giờ hoàn toàn thành công trừ phi họ có thể đồng ý với nhau về những mục tiêu giáo dục có ý nghĩa. Như người ta nói, điều phiền toái của việc không có mục tiêu nào là quý vị có thể đạt được những mục tiêu đó.

Nắm bắt lại chương trình học

Vậy các viện đại học nên làm gì? Nói đơn giản, giảng viên phải nắm bắt lại (recapture) chương trình học. Họ phải cùng nhau quyết định một danh sách những mục tiêu giáo dục và rồi thiết kế một cách hiệu quả để đạt được những mục tiêu đó. Điều này nói dễ hơn làm. Nó đòi hỏi tư duy phê phán hơn là vi chỉnh. Chỉ trừ một số ít ngoại lệ, giảng viên chú ý tới đầu vào nhiều hơn là đầu ra. Học giả nghiên cứu về luật, Jack Barcelo, đã nhận xét: “Nó như là một cái lỗ đen. Một khối lượng khổng lồ vật chất và năng lượng đã đổ vào đó nhưng không bao giờ có gì trở ra.”

Giảng viên tránh né việc xác định những ưu tiên. Họ ngại nói rằng ở bậc đại học môn học X có giá trị hay quan trọng hơn môn học Y. Kết cục là họ thay những khoá học bắt buộc bằng những khoá học tự chọn, thay quá nhiều những khoá học dành cho sinh viên bậc đại học mà không có bất cứ sự đánh giá có tính chất phê phán nào về những giá trị tương đối của những khoá

học đó. Đừng hiểu lầm tôi: Tôi tin rằng sự lựa chọn của sinh viên là một phần thiết yếu trong trải nghiệm đại học thành công. Nhưng nếu không được hướng dẫn và cung cấp thông tin thì việc sinh viên lựa chọn từ một quyển giới thiệu khoá học dày mấy cen-ti-mét có thể vừa gây nản lòng vừa không hiệu quả.

Nếu tập thể giảng viên muốn nắm bắt lại chương trình học ở bậc đại học, có nghĩa là họ phải lại đối diện những câu hỏi khó và gây chia rẽ về mục tiêu, ưu tiên, và các yêu cầu. Thành viên hội đồng quản trị, viện trưởng, viện phó phụ trách các vấn đề học thuật, hiệu trưởng, và tất cả những người còn lại không thể và cũng không nên ấn định chương trình học. Đó là vai trò của tập thể giảng viên, nhưng lãnh đạo của viện đại học phải khuyến khích và tạo điều kiện thuận lợi cho cuộc tranh luận này. Họ phải sẵn sàng nêu ra, chứ không phải áp đặt, những điều mà họ nghĩ là nên đặt lên hàng ưu tiên, như điều tôi đã làm trong chương này. Nhưng mục tiêu phải rõ ràng: đó là trang bị cho sinh viên tốt nghiệp những gì cần cho công việc lẫn cho cuộc sống như là những người tự khởi sự đầy năng động, với niềm khao khát hiểu biết, tính kỷ luật, và những kỹ năng để thoả mãn lòng khao khát đó.

Không có một kiểu mô hình chương trình học duy nhất nào phù hợp với tất cả các cơ sở giáo dục. Một chương trình học thành công, giống như một cuộc đời thành công, nhất thiết phải là một việc tự mình làm. Nó cần có sự đồng thuận tại chỗ, tùy thuộc vào nguồn lực tại chỗ, được thực hiện bởi những giảng viên tại chỗ; và

phục vụ lợi ích cho sinh viên ở nơi đó. Nó không thể được sao chép cho một nơi khác cũng không thể được du nhập. Nó phải là một sản phẩm cây nhà lá vườn. Ở nơi nào đó có thể có những mô hình; các nhà tư vấn có thể đưa ra lời khuyên, các vị viện trưởng viện đại học có thể cổ vũ khích lệ; sinh viên có thể yêu cầu. Nhưng rốt cuộc, chương trình học là trách nhiệm của tập thể giảng viên.

Và không nên coi trách nhiệm này là gánh nặng. Vinh dự lớn nhất mà một giảng viên có thể có được là thiết kế và ủng hộ một chương trình học. Tất cả mọi trải nghiệm phong phú của con người đều ở đó. Mọi khó khăn chồng chất và mọi vấn đề ồn ào của xã hội chúng ta cũng ở đó. Tất cả năng lực của chúng ta và mọi hy vọng của chúng ta cho sự vững mạnh của hành tinh và con người chúng ta đều ở đó. Làm sao người giảng viên đại học có thể trốn tránh thách thức và cơ hội này?

Hướng tới việc nhận diện những phẩm chất của một người có giáo dục

Tôi nghĩ mỗi cơ sở giáo dục cần thiết kế chương trình học cho sinh viên của mình, nhưng tôi cũng tin rằng sẽ là hữu ích nếu cùng thảo luận những mục tiêu, vì nếu các viện đại học có thể đồng ý với nhau về những điều này thì coi như đã vượt qua được phần khó khăn nhất và gây chia rẽ nhất của cuộc thảo luận. Rồi chương trình học hầu như sẽ tự nó hoạt động một cách suôn sẻ, vì nhiều trong số các vấn đề còn lại chỉ mang tính tác nghiệp hơn là triết lý, có tính cách sự phạm chứ không phải siêu hình.

Theo chỗ tôi biết, cách tốt nhất để làm điều đó là xem xét không phải những khoá học nào các viện đại học cần yêu cầu sinh viên học, mà là những phẩm chất gì các viện đại học cần tìm cách nuôi dưỡng ở sinh viên.

Tôi tin giáo dục bậc đại học cần giúp sinh viên bước đầu làm quen với một nền tảng kiến thức chung, có một số khả năng phê phán và tinh thần ham hiểu biết có kỷ luật, và một số kỹ năng chuyên sâu. Mục đích của nó là phát triển một con người biết phán xét, có nhận thức sâu sắc, tận tụy, và cân bằng, với năng lực trong một ngành nghề nào đó đã chọn. Người sinh viên tốt nghiệp sẽ không chỉ được cung cấp đầy đủ thông tin; người đó còn là người am tường, có ý thức về sự liên hệ giữa lĩnh vực này với lĩnh vực khác, sẵn sàng “đảm nhiệm bất cứ vị trí nào một cách có uy tín, và nắm vững bất kỳ vấn đề gì một cách dễ dàng” – như John Henry Newman nói cách đây 125 năm. Dĩ nhiên, có lẽ Newman đã hồi tưởng những ngày học ở Oxford của mình với nhiều tình cảm triu mến hơn là với quan điểm hiện thực, nhưng những hy vọng của ông về một nền giáo dục khai phóng vẫn còn tạo cảm hứng – và thách thức. Một nền giáo dục khai phóng nên bao gồm “những đường hướng tri thức lớn, những nguyên tắc nền tảng của nó, tầm vóc của những phần cấu thành nên nó, ánh sáng và bóng tối của nó, những điều vĩ đại và nhỏ bé của nó, để nhằm tạo ra một thiên tư hướng nội, một thói quen tâm thức với các thuộc tính tự do, công bằng, bình đẳng, tiết chế, và trí tuệ.”⁹

Ước vọng cao quý thời Nữ hoàng Victoria đó, dù rất đáng được ca ngợi, đủ để tạo ra hoặc là sự hoài nghi hoặc nỗi tuyệt vọng trong thời đại ngày nay. Vì vậy, để tôi làm cho nó có tính cách cụ thể hơn. Tôi cho rằng có bảy phẩm chất thiết yếu đối với sự phát triển của một con người có giáo dục. Chắc chắn những người khác sẽ diễn đạt khác, nhưng tôi nghĩ hầu hết những người cho con cái mình đi học đại học, hoặc những người tuyển dụng các sinh viên tốt nghiệp đại học hay thu nhận vào các trường chuyên nghiệp hay sau đại học, có lẽ sẽ chốt lại một danh sách tương tự như danh sách sau:

1. có tinh thần cởi mở với người khác, với khả năng lắng nghe, đọc, quan sát, và phân tích một cách thấu đáo, và khả năng nói và viết một cách rõ ràng và chính xác;
2. có ý thức về sự tự tin và lòng ham hiểu biết, cùng với những kỹ năng cần thiết để đạt được hai điều này;
3. có ý thức về sự cân đối và về bối cảnh trong thế giới tự nhiên và xã hội;
4. có khả năng yêu thích sự phong phú và sự đa dạng của những trải nghiệm và những thể hiện của con người;
5. có một mức độ tinh thông về mặt tri thức và niềm đam mê trong lĩnh vực mình lựa chọn, với ý thức về những giả định, nội dung, những lối tư duy, và những mối quan hệ của nó;

6. có sự cam kết đối với trách nhiệm công dân, gồm sự tôn trọng và khả năng sống hoà hợp với người khác;
7. có ý thức về phương hướng, với kỷ luật tự giác, những giá trị cá nhân, và một niềm tin đạo đức cần để theo đuổi phương hướng đó.

Trước khi bàn về từng phẩm chất này – và đưa ra những ví dụ minh hoạ cách áp dụng chúng ngày nay – để tôi đáp lại ba điều quan ngại có thể có về danh sách này.

Thứ nhất, một số người sẽ cho rằng, dù ít ngoan đạo hơn [John Henry] Newman, nó khá giống một danh sách những phẩm hạnh từ một tiểu luận viết vào thế kỷ 19. Có lẽ đúng vậy. Nhưng điều đó có khiến những phẩm chất này kém phần ý nghĩa không, đặc biệt nếu xét tình trạng thiếu vắng những phẩm chất đó trong xã hội ngày nay? Rốt cuộc, chẳng phải đó là những phẩm chất mà một xã hội văn minh phải nuôi dưỡng hay sao? Nếu cho rằng phải thay thế bằng những giá trị khác, thì những giá trị đó là gì? Nếu cho rằng cái thay thế không hề là những giá trị mà người ta đồng ý được với nhau, vậy thì giáo dục phục vụ cho mục đích gì?

Thứ hai, những phẩm chất này sẽ được cho là thành quả của cả đời chứ không phải là của bốn năm đại học. Đúng vậy. Đúng là các viện đại học không chịu trách nhiệm bảo đảm chứng nhận những phẩm chất trưởng thành đầy đủ ở độ tuổi hai mươi hai. Nhưng họ có thể thiết lập một môi trường nuôi dưỡng những phẩm chất

này, không phải bằng cách đưa ra một tập hợp những khoá học đã ấn định hay một danh sách những yêu cầu về mặt học thuật, mà bằng những tiếp xúc hàng ngày, những gì cho đi và nhận về của cuộc sống học đường, những cao vọng, những trải nghiệm phong phú, những tấm gương quý giá, sức sống, sự nhiệt tình, và lòng ham hiểu biết tràn đầy cộng đồng viện đại học. Bởi vì những phẩm chất vô hình này có tính cách lan truyền; chúng định hình và ảnh hưởng lên sự trưởng thành và phát triển của sinh viên đại học, và được nhân ra trong xã hội rộng lớn hơn thông qua các cá nhân sinh viên. Đó là lý do tại sao cuộc tranh luận về chương trình học là một chủ đề đáng để công chúng tranh luận. Nó định hình xã hội hiện nay của chúng ta và xã hội mà chúng ta hy vọng sẽ trở thành.

Thứ ba, một số người sẽ quả quyết rằng những phẩm chất này thể hiện việc quay trở lại với các ngành khai phóng và từ bỏ các ngành chuyên nghiệp. Nhưng chắc chắn không phải vậy. Bằng cách cụ thể hoá các mục tiêu thay vì là các yêu cầu, kết quả thay vì là đầu vào, chúng ta mang lại cho các giảng viên quyền tự do lớn nhất để lựa chọn phương tiện đạt được các mục tiêu/kết quả đó. Tôi tin rằng một vài trong số những mục tiêu mà tôi đã mô tả có thể đạt được thông qua những khoá học chuyên nghiệp cũng như thông qua các ngành khai phóng có tính chất truyền thông hơn. Các viện đại học cần đạt được những kết quả của mình thông qua những mục tiêu nghề nghiệp của sinh viên, không phải là bắt chấp hay là thay thế những mục tiêu đó. Thực sự, điều

chúng ta cần không phải là xoá bỏ giáo dục chuyên nghiệp mà làm cho nó phong phú để làm phương tiện chuyên chở tri thức khai phóng. Khoa học hướng nghiệp có tính chất kỹ thuật đơn thuần ở bậc đại học – mục tiêu hạn hẹp, quy mô giới hạn, không quan tâm đến những vấn đề liên quan đến mục đích đạo đức và ý nghĩa xã hội rộng lớn hơn – khác nhau một trời một vực với khoa học chuyên nghiệp tràn đầy tinh thần của tri thức khai phóng. Sự khác biệt nằm trong thái độ và kỹ năng của người giáo sư. Các viện đại học phải tìm cách giải đáp những vấn đề lớn hơn về mục đích xã hội, giá trị đạo đức, và lợi ích cho con người bằng cách lồng giáo dục khai phóng vào giáo dục chuyên nghiệp. Dĩ nhiên, các viện đại học cần đặt mục tiêu đào tạo ra, chẳng hạn, những kỹ sư cực kỳ có khả năng, nhưng họ phải là những người thực hành nghề nghiệp của mình với ý thức nhất định về cái môi trường rộng lớn hơn mà họ hoạt động, và với một ý thức về sự cân đối, gu thẩm mỹ, và hiểu biết về những chi phí kinh tế, lợi ích xã hội, và những hệ quả đối với môi trường mà những hệ thống và sản phẩm của họ tạo ra.

Những phẩm chất tôi mô tả là một sự trộn lẫn giữa những thuộc tính nhận thức lẫn những thuộc tính tình cảm, vì cần phải như vậy nếu giáo dục muốn giúp phát triển sinh viên như một con người toàn vẹn chứ không phải một tâm trí tách biệt. Tôi cũng không giả vờ cho là những phẩm chất này nên được định nghĩa bằng những từ ngữ đặc biệt thể hiện được chức năng của chúng hay được thể hiện thành những mục tiêu có thể đo lường

được, dù công chúng-chủ nhân của giáo dục có thúc giục làm chuyện đó đi nữa. Lượng hoá một tính cách là một việc làm nguy hại.

Sau khi đã nói như vậy, bây giờ cho phép tôi bàn kỹ hơn về từng phẩm chất trong số bảy phẩm chất đã đề xuất, đồng thời chứng minh vì sao chúng quan trọng và làm thế nào để phát triển chúng ở các viện đại học.

1. Tinh thần cởi mở với người khác, với khả năng lắng nghe, đọc, quan sát, và phân tích một cách thấu đáo, và khả năng nói và viết một cách rõ ràng và chính xác.

Thật sự ở đây có ba phẩm chất liên quan với nhau: sự cởi mở (openness), sự lĩnh hội (comprehension), và truyền thông (communication). Phẩm chất thứ hai và thứ ba sẽ hầu như chẳng có giá trị gì nếu không có phẩm chất thứ nhất. Xét cho cùng, truyền thông mà không bao giờ vươn khỏi nhà hay làng xóm thì đến được với ít người hơn, ít được biết đến hơn, và ít có ảnh hưởng hơn so với truyền thông trong một cộng đồng thế giới rộng lớn hơn. Nhưng không thể đạt được sự cởi mở qua những khoá học về sự cởi mở. Tôi nghĩ, nó dễ dàng nảy nở nhất ở những người nào có ý thức tự tin khi họ sống trong một nhóm mở rộng gồm những cá nhân có những nền tảng và niềm tin khác nhau, khi họ bắt đầu khám phá và so sánh những kho báu của những truyền thống khác, khi họ phát triển khả năng truyền thông, và khi họ quan sát những người khác – giáo sư, huấn luyện viên, cố vấn, sinh viên cùng học, tác gia, nghệ sĩ – những người mà

chính bản thân họ cũng cởi mở với những người khác. Lúc đó, sự cởi mở phải là một sản phẩm đi kèm (by-product) của lớp học, của sân chơi, của thư viện, của cư xá, và của bầu không khí khoáng đạt và đầy tinh thần truy vấn của khuôn viên đại học.

Nhưng nếu cởi mở không thì chưa đủ. Chưa bao giờ khả năng truyền thông hiệu quả lại quan trọng – hay chịu nhiều nguy cơ – trong mọi mặt như ngày nay. Các nghiên cứu gần đây cho thấy tỷ lệ không biết đọc biết viết ở Hoa Kỳ ngày nay cao đến mức gây sốc.¹⁰ Ước tính cứ năm người Mỹ trưởng thành thì có một người không có đủ những kỹ năng đọc và viết đáp ứng được những nhu cầu thực tế hàng ngày (functionally illiterate), với kỹ năng đọc thấp hơn mức của học sinh lớp tám. Trong số những người trưởng thành đang thất nghiệp, có 50 đến 75 phần trăm không có kỹ năng đọc và viết hoặc chỉ ở mức tối thiểu. Những người sử dụng lao động cho biết khả năng viết để diễn đạt suy nghĩ của nhân viên của họ, thậm chí đối với những hình thức tương đối trực tiếp như một bức thư ngắn hay bản ghi nhớ, đã suy giảm. Những người nghiên cứu ảnh hưởng của truyền hình trong vòng hai mươi lăm năm nay đã cảnh báo rằng những thanh thiếu niên xem truyền hình bảy hay tám tiếng một ngày bị giảm khả năng truyền thông qua lời nói hay viết, và khả năng tập trung vào từ ngữ khi không có những hình ảnh chuyển động nhanh trong khoảng thời gian dài.

Đồng thời, khi chúng ta tiến xa hơn vào thời đại thông tin và thời đại cạnh tranh toàn cầu, khả năng truyền thông – nghe và nói, đọc và viết, suy nghĩ một

cách hiệu quả – đã trở thành yếu tố ngày càng quan trọng. William Brock, cựu thượng nghị sĩ và Bộ trưởng Lao động Hoa Kỳ, đã dự báo, “Mọi thứ đang thay đổi trên thế giới này đều liên quan đến trí óc, và chúng ta rồi sẽ cạnh tranh hay tham gia dựa trên những kỹ năng nhận thức và những kỹ năng giao tiếp và tương tác xã hội (interpersonal skills). Trên hết, việc sản xuất sẽ không còn liên quan tới vật chất nữa, mà là ý tưởng, khả năng – hay nói cách khác – phần mềm.”¹¹

Yêu cầu theo đó sinh viên tốt nghiệp đại học cần có khả năng truyền thông hiệu quả cũng là kết quả của thực tế ngày nay, khi tri thức đã phát triển nhanh tới mức người ta không còn trông chờ nền giáo dục đại học sẽ cung cấp tất cả hay thậm chí phần lớn thông tin cần thiết trong quãng đời hành nghề điển hình. Thay vì vậy, giáo dục đại học phải là một sự dẫn nhập xuất sắc đưa người ta tới với việc học trọn đời, bằng cách rèn giũa những kỹ năng cần thiết cho việc tiếp tục học. Bước đầu tiên để đạt được mục tiêu đó là phát triển khả năng truyền thông: nghe, nói, đọc và viết một cách hiệu quả.

Mỗi phần trong chương trình của sinh viên là một bài tập về sự lĩnh hội: những bài giảng chính thức, những tài liệu được giao đọc nhà, những bài thuyết trình, những vở kịch, những buổi triển lãm, những hội đoàn sinh viên, nhật báo do sinh viên thực hiện, những buổi thực hành với nhóm, những cuộc đàm luận trong bữa ăn tối. Cùng với sự phát triển của khả năng lĩnh hội là sự phát triển của nhận thức và khả năng truyền thông những ý tưởng, so sánh và đối chiếu, thách thức,

khẳng định, ủng hộ, xác nhận, và minh họa. Tất cả những điều này là một phần trong cái vùng ngày càng mở rộng của kinh nghiệm và cuộc hội thoại mà mỗi cá nhân sinh viên chia sẻ giữa những người khác. Và phần nhiều – trong những viện đại học tốt nhất thì có lẽ hầu hết những điều đó – sẽ là kết quả của sự trao đổi giữa các sinh viên với nhau.

Khả năng cơ bản là nghe, đọc với sự thông hiểu và viết, nói với sự chính xác và phong nhã nhìn chung sẽ được phát triển trong các trường phổ thông, mặc dù không phải luôn luôn như vậy. Ở một số trường và viện đại học – mặc dù ít khi là các viện đại học nghiên cứu – sự chuẩn bị không đầy đủ ở các trường phổ thông khiến người ta phải phát triển các chương trình ôn lại kiến thức căn bản (remedial program) ở bậc đại học một cách tràn lan. Quan điểm của riêng tôi là nhiệm vụ này nếu làm ở nơi khác thì tốt hơn. Các viện đại học thực hiện nhiệm vụ đó chẳng mấy nhiệt tình, và không thành công hơn là bao so với những nơi khác trong khi chi phí lại lớn hơn. Đưa ra các chương trình ôn lại kiến thức căn bản ở viện đại học là một cách tiếp cận tốn kém và thường là kém hiệu quả. Các viện đại học nên giúp các trường phổ thông thực hiện nhiệm vụ này tốt hơn, bằng cách làm việc với họ để xây dựng và thực hiện những chương trình hiệu quả. Tất cả học sinh phổ thông – dù có định theo học đại học hay không – sẽ có lợi từ việc này.

Trái lại, một chương trình dạy kỹ năng viết tiêu biểu cho sinh viên năm thứ nhất sẽ thu nhận những sinh viên vốn đã có năng lực và sẽ phát triển những kỹ

năng viết và đọc mà họ đã có thông qua những công việc có tính sáng tạo. Ví dụ, phần lớn sinh viên năm thứ nhất ở Cornell theo học hai khoá chuyên đề, mỗi khoá dài một học kỳ, học trong những buổi thảo luận có không quá mười bảy người. Sinh viên chọn ra năm chủ đề yêu thích nhất từ một danh sách có khoảng 125 chủ đề, từ bi kịch Hy Lạp cho tới nhạc jazz, từ vấn đề nóng lên toàn cầu cho tới cạnh tranh kinh tế toàn cầu. Phần lớn được giao viết về một trong những chủ đề mà họ ưa thích nhất.

Những khoá chuyên đề này giúp sinh viên học cách viết những bài văn mô tả có chất lượng đồng thời cũng hiểu biết nhiều hơn về những chủ đề mà họ quan tâm. Những sinh viên nào tiếp tục theo học, thường là sinh viên năm thứ ba và năm cuối, có thể phát triển kỹ năng viết của mình hơn nữa thông qua chương trình Writing in the Majors (Kỹ năng viết trong chuyên ngành), theo đó kết hợp một phần học về kỹ năng viết vào những khoá học dành cho sinh viên những năm cuối trong những lĩnh vực cụ thể mà sinh viên theo đuổi. Sinh viên năm thứ hai, cũng như sinh viên năm thứ ba và năm thứ tư, cũng có thể chọn một khoá học về kỹ năng viết văn mô tả có tính chất tổng quan hơn để rèn luyện kỹ năng của họ.

Khả năng đọc với sự hiểu biết thấu đáo và viết, nói một cách chính xác là một yếu tố tối cần để đạt thành công và thành tựu trong bất kỳ nghề nghiệp nào, thật sự là trong chính cuộc đời. Vì vậy không thể bỏ yêu cầu này đi. Đây là một cái gì đó cho tất cả mọi người, và việc hoàn

thành yêu cầu này trong năm thứ nhất đại học tạo ra nền tảng cho tất cả những năm tháng về sau.

2. Sự tự tin và lòng ham hiểu biết, cùng với những kỹ năng cần thiết để đạt được hai điều này.

Sự tự tin (self-confidence) có xu hướng nảy nở từ năng lực cá nhân ngày càng cao trong những lĩnh vực nhất định, từ những trải nghiệm ngày càng tăng trong những nhóm mở rộng, từ việc hoàn thành xuất sắc những nhiệm vụ được giao, từ cao vọng và sự cố vũ không ngừng của những người mà chúng ta kính trọng – cha mẹ, đồng nghiệp, thầy cô giáo. Điều này cũng đúng với ý thức ham hiểu biết trọn đời. Vì vậy, những phẩm chất này cũng sẽ là sản phẩm đi kèm của quá trình học tập thành công ở bậc đại học, nhưng chúng sẽ nảy nở chỉ khi sinh viên được những giảng viên dạy họ biết tới. Việc cho sinh viên tốt nghiệp theo kiểu sản xuất hàng loạt là một thất bại, dù những sinh viên đó có năng lực kỹ thuật đến đâu. Viện đại học là chốn học đường, là bà mẹ cru mang việc học, và các bà mẹ – dù có khác nhau thế nào và có những khiếm khuyết ra sao – đều biết tất cả những người con của mình, từng người một.

Những viện đại học tốt nhất có tỷ lệ sinh viên/giảng viên trung bình là 10 hay thấp hơn. Những viện đại học công lập có quy mô lớn nhất có tỷ lệ sinh viên/giảng viên có lẽ cao gấp hai lần mức đó, tức là 20. Rõ ràng là mỗi giảng viên có thể biết rõ hai mươi sinh viên – không phải là qua loa, mà là rõ. Người ta sẽ cho rằng tỷ lệ đó không đồng đều, một số khoa – có lẽ các khoa

tiếng Anh, chính quyền, sinh học – tràn ngập sinh viên, còn trong khi các khoa khác thì không. Nếu như vậy, các vị trưởng khoa, hiệu trưởng (dean), viên phó phụ trách các vấn đề học thuật phải điều chỉnh, phân chia lại trách nhiệm, phân bổ lại nguồn lực. Những phẩm chất tích cực mà các viện đại học mong muốn trao truyền cho sinh viên của mình không chỉ đơn thuần là những sản phẩm văn hoá dùng để trang trí cho đời sống cá nhân và sự nghiệp; những phẩm chất đó là nền tảng của sự vững mạnh trong tương lai của xã hội chúng ta. Nếu lãng quên điều đó thì tất cả mọi ban bộ hành chính, đề xuất nghiên cứu, báo cáo hội nghị, sách vở học thuật trên thế giới này sẽ không cứu được chúng ta.

Giảng viên, dù dạy các khoá học cho sinh viên bậc đại học hay sau đại học, đều có bốn phận biết sinh viên của mình. Trong những khoá học có đông sinh viên, điều này đòi hỏi những nỗ lực phi thường và những sự sắp xếp đặc biệt. Và nhu cầu này ở các trường chuyên nghiệp cũng rất lớn lao. Để tôi giới thiệu các bạn đến với Giáo sư Bác sĩ O. Wayne Isom.

Bác sĩ Isom vào phòng phẫu thuật, từ đầu đến chân phủ trong bộ đồng phục màu xanh của bệnh viện. Một ông cụ 75 tuổi đang nằm trên bàn mổ, chờ phẫu thuật mở tim. Bệnh nhân này, một cựu lãnh đạo công đoàn, cách đây 10 năm đã bị nhiều bệnh viện từ chối không nhận; họ nói ông quá yếu và quá già không thể chịu được phẫu thuật. Sau đó ông tìm tới Isom, người đã phẫu thuật thành công – thành công tới mức bệnh nhân này sống lâu hơn tuổi thọ của các van tim thay thế

mà Isom đã cấy cho ông. Đó là lý do tại sao ông cụ quay lại để mổ lần thứ hai – đầy lạc quan, dù các nguy cơ lần này cao hơn bao giờ hết.

Một bác sĩ nội trú làm phụ tá đã chuẩn bị cho bệnh nhân, ngực của bệnh nhân đã được cạo sạch lông, được rửa bằng một chất kháng khuẩn, để lại một vết màu vàng, và được rạch ra ngay từ giữa ngực xuống. Julian Nieves, sinh viên y khoa năm thứ ba, đứng cạnh bàn mổ chờ để xem những gì anh ta sẽ học bằng cách quan sát vị bác sĩ phẫu thuật tim chính ở một trong những bệnh viện tốt nhất nước về phẫu thuật tim.

“Tôi đứng gần tôi,” Isom, người đàn ông Texas tuổi trung niên với đôi mắt màu xanh lơ, nói với một nụ cười nhanh nhẹn, rạng rỡ. “Tôi muốn em nhìn thấy những gì chúng ta đang làm.” Từ phía trên cái mặt nạ che miệng và mũi, đôi mắt của Nieves lướt nhìn từ Isom sang vị chuyên gia gây mê, sang các y tá, tới các máy theo dõi tim của người bệnh. Điều mà anh đang chứng kiến làm người ta khó mà quên được: cảnh quả tim đang bơm chính dòng máu của nó.

Người bác sĩ nội trú chạy máy hút máu xung quanh quả tim, giống như một nha sĩ hút nước bọt từ khoang miệng, trong khi Isom nối bệnh nhân vào một cái máy tim-phổi. Cái máy này bơm ô-xy vào toàn bộ cơ thể, về căn bản là làm thay quả tim trong khi nó đang được phẫu thuật. “Em có thấy cái này không?” Isom nói lại lần nữa với Nieves. “Nghiêng người sang đây. Em có thấy chúng ta đang làm gì không? Cái này bây giờ thấy

được rõ ràng hơn nhiều so với trước đây khi em đọc trong sách.” Isom nói với người sinh viên, cái máy này ra đời từ một “ý tưởng ngớ ngẩn của một sinh viên đa khoa” người đã nảy ra ý nghĩ này khi đang quan sát trong phòng mổ.

“Có hai điều chính yếu tôi muốn truyền cho những sinh viên này,” Isom giải thích sau đó. “Một là vài câu chất vấn căn bản nào đó trên phương diện khoa học về những gì chúng tôi đang làm để họ có thể nghĩ ra những cách làm tốt hơn. Hai là hành vi ám ảnh-cưỡng chế (obsessive-compulsive behavior) đối với bệnh nhân – nhằm hướng tới sự thực hiện công việc một cách xuất sắc.”

Những sinh viên năm thứ ba, những người cứ hai tuần một lần lại thay nhau quan sát trong phòng mổ này và ở các phân khoa khác, biết về thành tích xuất sắc của Isom trước khi họ gặp ông. Xuất thân từ Lubbock, tiểu bang Texas, một thị trấn nông nghiệp toạ lạc trên một vùng đất bằng phẳng, có khí hậu khô, với dân số năm trăm người, Isom thực sự không có ca mổ nào có bệnh nhân tử vong. Là trưởng Phân khoa Phẫu thuật Tim của bệnh viện, hàng năm ông còn giám sát một số lượng các ca mổ đã tăng gấp ba lần, từ 400 lên 1.500, kể từ khi ông đảm nhiệm vị trí này vào năm 1985. Trong số những trách nhiệm ở cương vị này có việc quản lý tám trăm nhân viên, hướng dẫn các bác sĩ trẻ, thăm khám bệnh nhân, phẫu thuật, và giảng dạy – một điều gì đó giống như bản năng thứ hai hơn là công việc.

Trước khi sinh viên tới phân khoa của ông, Isom cũng đã biết đôi điều về họ. Ông xem xét về họ và những

điều họ quan tâm trong hồ sơ sinh viên của trường và ghi chú về họ, kèm theo một bức ảnh nhỏ bằng đầu ngón tay, dán trên các tấm thẻ mà ông để trong túi áo khoác. Sau đó, khi ông thấy một sinh viên, ông có thể nhớ ra tên của sinh viên đó hoặc lên nhìn vào trong các tấm thẻ này và nói “Chào Julian,” khi sinh viên đó thậm chí còn chưa hề ngờ tới. Lần nào họ cũng ngạc nhiên. Những câu hỏi trong thời gian phẫu thuật cũng vậy. “Trận đấu tennis đó thế nào?” hay “Gần đây em có dịp đi trượt patanh không?” Isom công nhận thời gian ông ở thành phố nhỏ của ông trước đây đã dạy ông điều này: “Nếu giáo sư biết tên của sinh viên, vị ấy hẳn phải là một người có trách nhiệm.”

Trở lại câu chuyện trong phòng phẫu thuật, Isom thận trọng gỡ các mũi chỉ khâu giữ cho cái van tim bị hỏng đầu tiên của bệnh nhân đúng vị trí, và khi đã gỡ các mũi khâu, ông kẹp cái van lại để chỉ cho Nieves thấy nó đã hoá vôi, cứng lại và bắt đầu nứt. Sau đó ông bắt đầu khâu cái van thay thế mới vào, vừa khâu vừa giải thích, “Nếu tôi không khâu các mũi chỉ vào đúng chỗ thì cũng giống như đã dí một khẩu súng vào đầu bệnh nhân.” Là người hâm mộ tiểu thuyết gia William Faulkner, Isom thường dùng các hình ảnh ẩn dụ và lối nói so sánh, đem lại những hình ảnh đáng nhớ cho những miêu tả kỹ thuật. Cái van tim, ông nói, hoạt động như một cánh cửa xoay ở bếp, khí ô-xy được bơm vào xung quanh quả tim giống như móng ngựa, máy đo máu giống như máy đo tốc độ vòng quay động cơ máy bay:

“Anh có thể bay mà không cần cái máy đó, nhưng chắc chắn có nó cũng hay.”

Trong hai giờ đồng hồ, ông tiếp tục phẫu thuật cái van thứ nhất trong khi thuật lại từng bước một để Nieves hiểu (và thỉnh thoảng đưa ra những câu hỏi), cho tới 11:45 trưa, ông dừng lại và đứng thẳng lên, thở một hơi dài khoan khoái và xem đồng hồ. Để ý thấy cuộc phẫu thuật đã quá giờ, ông yêu cầu chuyên gia gây mê gọi đến văn phòng ông và bảo người nào đó báo lại cho các bệnh nhân mà ông đã hẹn vào buổi trưa.

Chuyển sang chú ý đến cái van thứ hai, Isom bảo Nieves đứng ở phía bên kia bàn mổ và giữ quả tim lại bằng một cái dụng cụ banh miệng vết mổ (retractor) để ông có thể vào cái van dễ dàng hơn. “Cầm cái retractor ở tay trái,” Isom nói. Nieves cầm nó bằng tay phải. Isom để một khoảng thời gian ngắn trôi qua nhưng tưởng chừng vô tận. Hầu như bất kỳ ai, kể cả một người quan sát ngoại đạo, hẳn cũng sẽ nổi cáu: “Tay trái! Cầm bằng tay trái!” Nhưng Isom chỉ lặp lại, một cách bình thản: “Tay trái.” Và trước sự nhẹ nhõm của mọi người, lần này Nieves nghe ra.

Cách giải quyết của Isom lúc đó đã để lại một dấu ấn trong lòng Nieves. Sau này anh nhớ lại, kèm theo một nụ cười lo lắng, rằng nếu là một bác sĩ khác thì chắc chắn là anh đã bị mắng một trận nên thân vì lỗi đó. “Một số người trong ngành phẫu thuật có khuynh hướng coi thường sinh viên y khoa, chúng tôi là lớp người dưới đáy, chúng tôi không được quyền có ý kiến gì cả. Nhưng Isom,

một người với tầm vóc như vậy, là một trong những người dễ thương nhất mà tôi từng gặp trong đời. Ông thật sự quan tâm tới việc chúng tôi cảm thấy như thế nào – chúng tôi cảm thấy lo sợ ra sao – và ông dành thời gian để dạy. Dường như ông chưa bao giờ quên cảm giác của những người ở trong vị trí như chúng tôi.”

Isom biết trong phẫu thuật, sự chính xác và điềm tĩnh quan trọng như thế nào, và vì vậy mà ông cố gắng xây dựng lòng tự tin thay vì phê phán sinh viên trước khi họ biết tất cả những gì cần biết. Ông nói, “Cái hình ảnh xưa cũ về vị giáo sư phẫu thuật la hét, ném đồ vật và hăm dọa sinh viên trong phòng mổ, đối với tôi chỉ là một biểu hiện của sự bất an.”

Cuối cùng, sau ba giờ đồng hồ, cái van thứ hai đã được khâu vào đúng chỗ. Isom khâu lại quả tim và gọi vị chuyên gia gây mê, “Thông khí buồng phổi.” Chuyên gia thông khí. Ông gọi người y tá, “Gây sốc,” có nghĩa là xóc quả tim lên. Cô y tá làm như vậy. Không có phản ứng gì. Cô làm lần nữa. Vẫn không có gì xảy ra. Lần đầu tiên, người ta cảm thấy sự căng thẳng đè nặng trong phòng mổ. Mọi người tự hỏi, sau tất cả những công việc khéo léo tinh tế này, việc giảng dạy điềm tĩnh này, lẽ nào kết quả lại là một sự thất bại? Ngay lúc đó, quả tim nảy lên và bắt đầu đập lại.

“Ổn rồi!” Isom thốt lên.

Không sinh viên y khoa nào quên được kinh nghiệm của mình với Wayne Isom. Thời gian quan sát và ghi chép (clerkship) trong sáu tuần để lại cho họ ấn

tượng suốt đời về sự quan tâm tỉ mỉ, kỹ năng chuyên môn tuyệt vời, và sự quan tâm chu đáo đặc biệt dành cho những người xung quanh ông. Đó vừa là một hình mẫu vừa là bước đầu giúp họ làm quen với ngành phẫu thuật. Và nếu Wayne Isom có thể đạt được tất cả những điều đó trong vòng sáu tuần ngắn ngủi, thì tại sao không đối với mỗi một giáo sư trong một khoá học thông thường có sự tiếp xúc dài lâu hơn? Mỗi giảng viên có bốn phần biết sinh viên của mình. Mỗi giảng viên có vinh dự là cá nhân đại diện cho ngành học hay nghề nghiệp của mình và là hiện thân cho những giá trị của nó.

Lòng tự tin và ham hiểu biết sẽ là sản phẩm đi kèm của cách giảng dạy này, và của cuộc sống năng động trong cộng đồng viện đại học. Nhưng những kỹ năng cần thiết để có được lòng tự tin và lòng ham hiểu biết là gì? Một số trong những kỹ năng này cũng sẽ là sản phẩm đi kèm, mặc dù người ta có thể lập luận một cách hợp lý rằng cần một khoá học về logic làm yêu cầu chung. Tuy nhiên, tôi nghĩ những kỹ năng mà những sinh viên tốt nghiệp đại học của chúng ta thường xuyên thiếu nhất có vẻ là những kỹ năng liên quan đến suy luận định lượng hình thức: tư duy cân xứng, so sánh phân tích, và một cách tiếp cận và linh hoạt có tính cách định lượng.

Nhưng tại sao một sinh viên có ý định theo chuyên ngành Anh ngữ lại được yêu cầu học về khoa học máy tính hay thống kê? Tại sao một sinh viên chuyên ngành Pháp ngữ lại có bốn phần phải biết vật lý hay triết học? Rất đơn giản, bởi vì sinh viên tốt nghiệp đại học không chỉ là những chuyên gia hay kỹ thuật viên thành thực

trong lĩnh vực của mình. Sinh viên trong các ngành khoa học phải hiểu rõ suy luận định lượng và suy luận hình thức; đó là một bước đi cần thiết trên con đường dẫn tới ngành khoa học đó. Nhưng những người theo những chuyên ngành không phải là khoa học cũng phải có khả năng suy luận định lượng và suy luận hình thức, vì đó là bước cần thiết giúp trở thành một công dân có hiểu biết.

Hơn một nửa các vấn đề trình ra trước Tối cao Pháp viện và Quốc hội Hoa Kỳ trong một năm bình thường đều liên quan tới khoa học theo cách này hay cách khác, như Edward O. Wilson, nhà sinh vật học của Harvard hai lần đoạt giải thưởng Pulitzer, đã quan sát thấy.¹² Để hiểu được những vấn đề đó, ngay cả ở mức độ của một người không chuyên, đòi hỏi có vốn hiểu biết về kiểu tư duy đằng sau chúng, và điều đó đôi khi liên quan tới suy luận định lượng và suy luận hình thức. Nhưng kiểu tư duy này không chỉ cần thiết đối với những vấn đề khoa học. Hãy xem các cuộc thăm dò ý kiến được trình bày và được người ta lấy đó làm căn cứ thường xuyên như thế nào ở đất nước này, hay các doanh nghiệp dựa vào các cuộc khảo sát thường xuyên như thế nào để làm căn cứ cho những nhận định của mình. Và rồi hãy xem những con số có thể dễ dàng được sử dụng, và lạm dụng, như thế nào. Rõ ràng, ngay cả để có thể đọc một cách phê phán những gì xuất hiện hàng ngày trên mặt báo, để từ đó rút ra suy luận, và để nhận định những hệ quả của nó đòi hỏi đôi chút hiểu biết về suy luận định lượng và suy luận hình thức. Cách thức mà theo đó vốn hiểu biết này có thể đạt được phải phản ánh những

nguồn lực của cơ sở giáo dục và cuộc thảo luận ở cơ sở giáo dục đó. Nhưng, dù thực hiện điều đó như thế nào đi nữa, bản thân mục tiêu đó – việc nuôi dưỡng lòng tự tin và ham hiểu biết cùng với những kỹ năng phân tích cần thiết – đối với tôi dường như là một phần thiết yếu trong sự chuẩn bị cần thiết để có một cuộc tồn sinh có ý nghĩa.

3. Ý thức về sự cân đối và về bối cảnh trong thế giới tự nhiên và xã hội.

Nếu sự hiểu biết ở mức độ nào đó về suy luận định lượng và suy luận hình thức là cần thiết để một người thực hiện được chức năng công dân của mình, thì tương tự, một vốn hiểu biết ở mức độ nào đó về vị trí của loài người trong thế giới tự nhiên và trong xã hội rộng lớn hơn cũng cần phải được coi là những mục tiêu cơ bản của một người tốt nghiệp đại học. Công dân có trách nhiệm, cũng như nhà chuyên nghiệp có năng lực, ngày càng phải có nhận thức sâu sắc hơn về thế giới tự nhiên nếu muốn nắm được ý nghĩa của những vấn đề chính sách quan trọng nhất đối với chúng ta ngày nay.

Ví dụ, kiểm tra gene để tìm bệnh (genetic screening) là một trong những chủ đề gây tranh cãi kịch liệt nhất trong thời đại chúng ta. Tuy nhiên, làm sao ta có thể nghĩ thấu suốt và hình thành quan điểm về vấn đề này – để quyết định, chẳng hạn, liệu có phù hợp không nếu sàng lọc phôi người để tìm các gene gây suy thoái cơ nhằm tư vấn cho các bà mẹ không mang phôi thai đó cho tới kỳ ở cữ, và để cung cấp thông tin này cho một công

ty bảo hiểm – nếu không có kiến thức cơ bản về sinh học? Làm sao người ta có thể xem xét một cách có trách nhiệm liệu có nên ủng hộ việc hỗ trợ tài chính cho NASA (Cơ quan Quản trị Hàng không và Không gian Hoa Kỳ) không nếu thiếu hiểu biết về ý nghĩa của các chương trình của NASA? Và làm sao người ta thậm chí có thể bắt đầu xem xét những quan ngại về môi trường, chẳng hạn như hiệu ứng nhà kính, mà không có hiểu biết nhất định về vật lý và hoá học?

Sinh viên đại học sẽ cần phải được tiếp xúc với các môn khoa học tự nhiên trong viện đại học. Tuy nhiên, sự tiếp xúc đơn giản là không đủ. Các khoá học thông thường về khoa học, vốn được thiết kế theo một chuỗi trình tự cứng nhắc, nặng về toán, và dựa vào phòng thí nghiệm quá nhiều, khó có thể hấp dẫn đối với hầu hết những người không phải là khoa học gia. Các viện đại học cần làm cho những khoá học này trở nên thân thiện với người không phải là khoa học gia – cũng như với các khoa học gia – nếu họ muốn chuẩn bị cho tất cả sinh viên của mình trở thành công dân của thế giới. Tôi tin rằng điều này có thể thực hiện được, không phải bằng cách làm loãng đi nội dung của khoá học, mà bằng cách đưa vào những khía cạnh liên quan đến lịch sử phát kiến và công việc của cá nhân các nhà khoa học; những giả định quan trọng và triết lý khoa học đằng sau nó; những cuộc tranh luận lớn và những điều gây tranh cãi; những điểm khởi đầu sai lạc và những lý thuyết đã bị bác bỏ; những phương pháp làm việc; ứng dụng và hệ quả của những chủ đề này. Điều này không ngụ ý là các viện đại học cần

phải xây dựng những khoá học thêm vào kiểu như Vật lý học cho thi sĩ hay Hoá học cho nhạc sĩ. Đối với tôi, mục tiêu ở đây dường như là để dẫn nhập và giúp thấy được tầm quan trọng của các môn khoa học tự nhiên trong bối cảnh xã hội loài người, thay vì học mỗi môn đó một cách tách biệt. Mọi người – những nhà khoa học lẫn những người không phải là nhà khoa học – sẽ có lợi từ những khoá học mở rộng và được làm cho phong phú thêm đó.

Bên cạnh các khoá học đã được “nhân bản hoá” về khoa học cơ bản, việc hiểu tầm quan trọng của thế giới tự nhiên có thể có được thông qua những khoá học trong những lĩnh vực như thiên văn học, địa chất, và hải dương học nhờ những vấn đề lớn hơn mà chúng nêu lên, sự phụ thuộc và mối liên hệ của các ngành đó với những ngành khoa học khác, và sự mê hoặc của công việc thực địa trực tiếp và sự trải nghiệm nhờ quan sát.

Khi tôi còn là giáo sư địa chất, hàng năm tôi thường hướng dẫn sinh viên thực hiện một đến hai chuyến đi thực tế mở rộng. Những chuyến đi này bao gồm từ cắm trại cuối tuần ở dãy Appalachian cho tới cắm trại khảo sát thực địa sáu tuần ở Wyoming. Một chuyến thực địa khác dành cho một nhóm chừng ba mươi sinh viên mới bước vào ngành tới nước Anh ba tuần để thám hiểm địa chất của nước này, ở đó rất nhiều công việc sơ khởi đã được thực hiện để thiết lập thang tuổi các thời kỳ địa chất. Chúng tôi tập trung vào khoảng thời gian vô cùng dài lâu của thời kỳ địa chất, dựa trên các mẫu đá, các cấu trúc, và hoá thạch mà chúng tôi nghiên cứu. Vấn đề tập trung của chúng tôi là khoa học, nhưng mỗi sinh

viên được yêu cầu nộp hai bài viết về ảnh hưởng của địa chất và cảnh quan đối với một số các chủ đề lớn khác: sự xâm chiếm của người La Mã, sự phát triển của cảnh vật, địa bàn công nghiệp, những tiểu thuyết của Hardy, những bài thơ của Wordsworth, những bức hoạ của Turner, những tác phẩm điêu khắc của Moore, mô thức nông nghiệp, địa điểm của các nhà máy bia, đá xây dựng và kiến trúc nhà thờ, những biến đổi khí hậu, các yếu tố của cuộc cách mạng công nghiệp, hình dáng các thành phố, v.v... Việc nghiên cứu địa chất trên thực địa trở nên sinh động và phong phú nhờ một tập hợp các mối quan tâm và liên hệ rộng lớn hơn này. Bất kỳ khoá học nào, ở bất kỳ đâu, đều có những khả năng tương tự nhằm tạo ra những kết nối và làm cho khoá học phong phú hơn. Việc học dựa trên sự trải nghiệm và sự liên hệ nằm trong số những phương pháp hữu hiệu nhất và bền vững nhất nhằm có được một sự hiểu biết sáng tạo.

Nhưng thế giới tự nhiên chỉ là một phần của bối cảnh mà chúng ta sống trong đó; chúng ta cũng là một phần của mạng lưới xã hội cực kỳ phức tạp. Tôi tin rằng tất cả chúng ta đều cần hiểu rõ mạng lưới xã hội này, nhưng điều chúng ta cần không chỉ là một khoá chính quy về xã hội học. Chúng ta cần phải hiểu nền tảng của chính mình và bối cảnh xã hội của chính mình, ở đây tại nơi này vào thời điểm này.

Những giá trị, ý tưởng, và mục đích vốn đã định hình xã hội chúng ta thấm vào tất cả những gì ta làm, thường không được nhận diện và ghi nhận. Chúng ta cần hiểu những giá trị, ý tưởng, và mục đích đó. Chính

Whitehead từng cho rằng người thiên cận thật sự là người không thể thừa nhận bất kỳ giá trị hay giả định cá nhân nào. Nền giáo dục hiệu quả đòi hỏi người ta phải được tiếp xúc với những chủ đề lớn lao về niềm khát vọng và hy vọng của con người. Rõ ràng “những gì tốt đẹp nhất đã từng được nghĩ ra và những gì tốt đẹp nhất đã từng được thực hiện” có một chỗ ở đây, dù ta định nghĩa chúng như thế nào, nhưng việc hiểu những căng thẳng giữa những giá trị kinh chống nhau trong cuộc kiếm tìm lâu dài ý nghĩa, mục đích, và công bằng là nền tảng cho những niềm tin khiến chúng ta là con người. Sự tinh tế này đòi hỏi trải nghiệm suốt đời mới hình thành và phát triển được, nhưng các chương trình giảng dạy về lịch sử, triết học, văn học, và tôn giáo có thể đóng góp rất lớn vào việc mở ra lối đi. Những bài giảng, những vở kịch, những chuyến du học, và bản thân cái cộng đồng viện đại học, nơi mà những ưu tiên và mục tiêu sẽ là những vấn đề tranh luận sôi nổi, dù là về chính trị hay triết học, cũng có thể góp phần mở đường như vậy. Những quan ngại của quốc gia như nghèo đói, tội phạm, và lạm dụng chất gây nghiện được lồng vào trong các vấn đề đạo đức, kinh tế, chính trị, và pháp luật. Chúng ta cần hiểu các vấn đề khó khăn này vừa qua lăng kính cụ thể của các ngành khoa học xã hội vừa trong những bối cảnh xã hội này. Chỉ khi được trang bị kiến thức này thì người ta mới có thể phân tích một cách thấu đáo những vấn đề xã hội mà chúng ta đối mặt. Chỉ khi được trang bị với những quan điểm này thì người ta mới có thể đưa ra những khuyến nghị hiệu quả để cải tổ hay bỏ lá phiếu của mình một cách có hiểu biết.

Nhưng kể cả khi chúng ta vật lộn với những vấn đề này, chúng ta luôn có khuynh hướng cho rằng xã hội của chúng ta là xã hội đầu tiên đối mặt với chúng, hay xã hội đầu tiên đối mặt với những vấn đề này ở mức độ lớn lao như vậy. Đó là lý do tại sao tôi cho rằng có một sự hiểu biết nào đó về một thời đại và nền văn hoá khác với thời đại và nền văn hoá của chúng ta là một trong những điều giúp có được một cái nhìn cân bằng và ý thức về sự cân đối. Những khoá học về ngôn ngữ và văn chương, nghiên cứu vùng, lịch sử, nghệ thuật, và nhân loại học – tất cả đều có thể cung cấp những cái nhìn vốn đã sâu sắc. Những phương tiện khác vượt ra ngoài những khoá học truyền thống cũng vậy: những cuộc trưng bày, những cuốn phim, những bài thuyết trình, những hội đoàn, những hoạt động tình nguyện trong cộng đồng địa phương hay ở nơi nào khác, và nhiều hơn nữa. Sự có mặt của các sinh viên quốc tế trong khuôn viên đại học đem lại ích lợi cho mọi người về khía cạnh này, và việc có thể chọn học năm thứ ba bậc đại học ở nước ngoài hay một hoạt động nghiên cứu hè (summer research) hoặc thực hiện một dự án phục vụ cộng đồng ở nước ngoài đem lại những cơ hội phong phú. Ở một số viện đại học, khả năng ngoại ngữ là một trong những yêu cầu bắt buộc để tốt nghiệp. Ở những viện đại học khác thì không, đặc biệt trong những chương trình cử nhân chuyên nghiệp. Ở một số cơ sở giáo dục, các cuộc tranh luận ồn ào về vai trò của nền văn minh phương Tây đã làm chệch hướng chú ý khỏi vấn đề cơ bản hơn là nhu cầu cần có vốn hiểu biết đối chiếu về những thời đại và những nền văn hoá khác. Đạt được vốn hiểu biết đó *như thế nào* sẽ do từng

cơ sở giáo dục tự quyết định, sẽ rất khác nhau tùy theo mục đích và nguồn lực của riêng từng nơi. Việc cần phải có được vốn hiểu biết đó, đối với tôi là một kỳ vọng nên có đối với tất cả các cơ sở giáo dục.

4. Niềm yêu thích sự phong phú và đa dạng của những trải nghiệm và những thể hiện của con người.

Văn chương, hội họa, tôn giáo, âm nhạc, khiêu vũ, và kịch nghệ là những gì ghi lại sự trải nghiệm và gặp gỡ mang tính chất cá nhân. Chúng ta cần khám phá trải nghiệm của con người trong mọi vẻ phong phú và mơ hồ của nó. Những năm tháng học đại học là những cơ hội quý báu cho sự khám phá này, nhưng thách thức thật sự chỉ đơn giản là tập hợp những nguồn lực phong phú trong khuôn viên đại học để làm sao các ngành nghệ thuật trở nên hấp dẫn thay vì không thể tiêu hoá được đối với các sinh viên đại học bận rộn. Đối với tôi, mục tiêu không phải là để xây dựng sự hiểu biết hời hợt về tất cả các môn nghệ thuật, mà để phát triển khiếu thẩm mỹ và lòng ham hiểu biết về một số môn nghệ thuật: lòng say mê đối với âm nhạc của Mozart và hội họa của Monet vẫn tốt hơn là đạt một điểm A hờ hững trong những khoá học về âm nhạc baroque và nghệ thuật ấn tượng để rồi sau đó không còn nhớ đến. Điều chúng ta phải làm là khơi dậy niềm hứng thú và sự quan tâm, gợi lên sở thích, mời gọi một mối liên hệ mật thiết suốt đời. Đó là lý do tại sao việc sử dụng toàn thể khuôn viên đại học có giá trị đến như vậy. Những chuyến tham quan ngẫu nhiên tới một cuộc trưng bày hay xem một vở kịch

và sự hào hứng của bạn bè và bạn cùng phòng ký túc xá – dù là về những tác phẩm của E. M. Forster hay của Andy Warhol – tất cả đều là những ảnh hưởng có lợi. Những khoá học, ở mức độ tốt nhất, cũng có thể đem lại một cái sườn để từ đó phát triển lên những mối quan tâm khác. Chúng có thể đặc biệt có ích, chẳng hạn trong việc cảm thụ những nền văn hoá khác và trong việc xác định những khiếu thẩm mỹ, những mối quan tâm, và những hiểu biết sâu sắc vượt qua mọi quan điểm khác biệt và mọi thời đại. Trong các khuôn viên đại học ngày càng bận tâm nhiều hơn tới việc chuyển giao công nghệ, những trung tâm nghiên cứu đầu tư mạo hiểm, và những hoạt động tạo doanh thu mới, các viện đại học phải tái khẳng định rằng các ngành nhân văn có vai trò trung tâm trong chương trình học, rằng những giá trị mà chúng là hiện thân vẫn là mối quan tâm sống còn đối với mọi ngành học và mọi nghề nghiệp. Dù phải dùng những phương pháp then chốt gì đi nữa, theo lối được ưa chuộng hiện nay, các viện đại học phải cương quyết không từ bỏ một loạt rộng lớn những vấn đề và những mối quan tâm thể hiện trong các ngành nhân văn và những hệ quả của chúng đối với mọi trải nghiệm của con người.

Và điều gì đúng cho văn chương cũng đúng cho nghệ thuật, xét theo nghĩa rộng nhất của nó. Plato đã nhấn mạnh rằng nghệ thuật nên làm cơ sở cho mọi sự giáo dục. Nó không phải và chưa bao giờ là một cái diềm trang trí nào đó trên bộ áo quần trải nghiệm con người. Thay vì vậy, nó là cách thể hiện cơ bản về vốn hiểu biết của con người. Không phải ngẫu nhiên mà nghệ thuật có

mặt khắp mọi nơi và có tầm ảnh hưởng trong mọi nền văn hoá theo đúng nghĩa, từ Ai Cập và Hy Lạp cổ đại cho tới nước Ý thời Phục hưng. Nó trước nay vẫn là hiện thân – theo đúng nghĩa nhất của từ này – của sự hiểu biết sâu sắc, một sự xác quyết về tinh thần con người. Giáo dục, nếu không được làm sống dậy bởi ý thức về cái đẹp và sự toả sáng mà nghệ thuật có thể mang lại, sẽ là một vùng hoang mạc. Những kỹ năng tinh tế nhất – dù là về kỹ thuật hay học thuật – sẽ khô cằn nếu không có sự hiểu biết sâu sắc mà nghệ thuật mang lại. Cũng như ở những thuộc tính khác, ở thuộc tính này cũng vậy; mục tiêu của giáo dục là khuyến khích sự gặp gỡ đầy sáng tạo, sự trải nghiệm có tính chất suy nghiệm có thể làm phong phú mọi mặt của đời sống.

5. Mức độ tinh thông về mặt tri thức và niềm đam mê trong lĩnh vực mà mình lựa chọn, với ý thức về những giả định, nội dung, những lối tư duy, và những mối quan hệ của nó.

Việc nghiên cứu sâu sắc một lĩnh vực tri thức, với sự nhấn mạnh đặc thù đến những nền tảng, những mối liên kết, và những hệ quả của nó, là động lực đằng sau việc chọn lựa một chuyên ngành chính (major). Theo đuổi một chuyên ngành chính thường là trải nghiệm hoàn mỹ nhất của những năm học đại học. Nhưng trong một số trường hợp, việc này mang đến một điều gì đó ít có giá trị hơn: tệ nhất, đó là một chuỗi những khoá học không liên quan gì với nhau, mỗi khoá học quan tâm một đằng, nhưng tất cả đều không được xem xét từ khía

cạnh phương pháp luận và những nguyên tắc thiết yếu của ngành học. Điều này thủ tiêu mục đích bao trùm của chuyên ngành chính đó, vốn không phải là sự tích lũy một núi những điều cụ thể, mà là sự khái quát hoá những điều cụ thể đó. Điều quan trọng nhất không phải là sự thu nhận thông tin, mà là tiêu hoá và tích hợp thông tin. Những dấu ấn của một người có giáo dục không phải là sự sở hữu đơn thuần tri thức mà là sự hiểu biết sâu sắc, không phải khối lượng tri thức mà là ý nghĩa của nó. Nếu chúng ta lãng quên sự hiểu biết sâu sắc lớn lao này, chúng ta sẽ trở nên giống người cha của [nữ diễn viên] Bette Davis: “Cha, trong trí tuệ bao la của mình, luôn luôn nhìn thấy gốc rễ mà không thấy những bông hoa,” bà viết. “Ông tháo rời những chiếc đồng hồ của thế gian và không bao giờ còn biết đến thời giờ.”

Nhìn chung, tôi cho rằng các viện đại học đã làm tốt việc đặt ra các yêu cầu cho chuyên ngành chính,[†] nhưng hầu hết có thể làm tốt hơn. Các chuyên ngành chính kép (double major) là có ích, đòi hỏi có sự so sánh và tổng hợp – như chúng vốn thể. Những đề tài luận văn có giá trị lớn bởi vì chúng yêu cầu phải tiêu hoá và sử dụng một lượng lớn thông tin, dù thu nhận từ sách vở hay từ quan sát trực tiếp. Việc hướng dẫn và tư vấn của chuyên gia là có ích, kể cả ở một mức độ khá đơn giản: “Anh/chị đã nghĩ tới điều này chưa?” “Anh/chị đã bao giờ đọc cái kia chưa?” “Điều gì sẽ xảy ra nếu...?” v.v...

[†] Tức là những yêu cầu mà sinh viên phải thoả mãn trước khi có thể được cho tốt nghiệp trong một chuyên ngành chính đã chọn.

Việc theo đuổi một chuyên ngành chính nên là trải nghiệm thành tựu cao nhất của sinh viên đại học, và việc chuẩn bị và trình bày một luận văn phải là bước đầu làm quen và mở lối đưa tới một nghề nghiệp chuyên môn. Chính ở đây mọi thứ mới kết hợp lại, và tất cả những kỹ năng và sự hiểu biết sâu sắc của bốn năm trời mới phát huy. Dĩ nhiên, điều này có nghĩa là đề tài luận văn phải không hạn chế quá mức, nó phải có một cách tiếp cận rộng rãi, và phải liên quan theo một cách thích hợp nào đó đến những lĩnh vực có ý nghĩa quan trọng khác. Chẳng hạn, một sinh viên lập bản đồ địa chất của một vùng ở Nevada có các mỏ bạc có thể được yêu cầu xem xét sự cân bằng giữa những cơ hội khai thác mỏ, những xu hướng kinh tế, và giá cả thị trường, hoặc có thể được yêu cầu nghiên cứu tác động của việc khai thác bạc đối với nền kinh tế và cấu trúc xã hội của Hy Lạp cổ đại, như là một phần của một đề tài liên quan tới lịch sử. Một sinh viên nghiên cứu về đặc điểm di truyền của loài ruồi giấm có thể được yêu cầu thể hiện vốn hiểu biết về các vấn đề đương đại – ở khía cạnh khoa học và đạo đức – về liệu pháp gene hay những cuộc tranh luận về quá trình tiến hoá nhờ vào đột biến diện rộng (macromutation-evolution) đầu thế kỷ 20. Một sinh viên viết một luận văn về âm nhạc thính phòng của Mozart vào thời kỳ đầu có thể được yêu cầu viết một chương về sự phát triển về mặt kỹ thuật của các nhạc cụ dây thế kỷ 18, hay những đặc tính vật lý của đàn cello, hay thành phần của khán giả thính phòng, hay những đặc điểm kinh tế liên quan đến sự bảo trợ của nhà thờ.

Điều cần có là một giảng viên cố vấn biết lưu tâm, sáng tạo, và tận tụy với phát kiến chung giữa giảng viên và sinh viên mà một luận văn có chất lượng tốt sẽ nhấm vào. Ngoài ra giảng viên cố vấn cũng cần biết sinh viên, biết đồng nghiệp của mình trong các ngành học khác, và hăng hái quan tâm tới cộng đồng học tập rộng lớn hơn.

6. Cam kết đối với trách nhiệm công dân, bao gồm sự tôn trọng và khả năng sống hoà hợp với người khác.

Nguồn lực lớn lao chưa được khai thác của các viện đại học Hoa Kỳ là cộng đồng viện đại học. Ở đây các ngành học cũng cố lẫn nhau; ở đây việc hành nghề chuyên nghiệp vừa dựa trên vốn tri thức cơ bản vừa đóng góp vào đó; ở đây sinh viên tiếp xúc những người có nền tảng và niềm tin khác với mình; ở đây sinh viên học cách tôn trọng và hiểu những người có suy nghĩ khác với suy nghĩ của mình. Chính ở đây trách nhiệm công dân được phát triển, năng lực lãnh đạo được khích lệ, tinh thần cộng tác là điều bắt buộc.

“Anh không thể sống trong thế kỷ 20 mà không nhận ra rằng những người ngoài kia suy nghĩ khác với mình,” Kenneth McClane, nhà thơ và giáo sư Anh ngữ ở Cornell nói. Cuộc tranh luận đa văn hoá trong vòng mười lăm năm qua đã chứng minh điều đó. Khi thành phần sinh viên và giảng viên đại học, giống như đất nước chúng ta, trở nên đa dạng hơn, nhu cầu có sự hiểu biết những nền văn hoá khác trở nên mạnh mẽ hơn. Tuy vậy chúng ta phải giữ cân bằng, và trong khi thừa nhận

những dòng văn hoá nhập lưu đã tác động lên xã hội chúng ta, chúng ta cũng cần phải nhận diện những lưu vực và thượng nguồn mà từ đó quốc gia chúng ta đã hình thành nên.

Ở Hoa Kỳ, sự pha trộn phong phú về văn hoá, tôn giáo, và quan điểm chính trị là nguồn gốc của sức mạnh và sáng tạo, nhưng nó cũng là nguồn gốc cho sự chia rẽ to lớn. Chúng ta nhấn mạnh quyền tự do và sự đa dạng, nhưng chúng ta chưa học được cách làm thế nào để khích lệ cả quyền tự do lẫn tinh thần trách nhiệm, cả sự đa dạng và sự thống nhất. Ngoài một số mục tiêu quý giá mà chúng ta có chung với tư cách những người dân của một quốc gia – các điều khoản của Tuyên ngôn Nhân quyền,[†] lòng cam kết tôn trọng sự thật và sự khoan dung, sự tôn trọng dành cho người khác – chúng ta có rất ít những mục tiêu xã hội chung. Chúng ta là một quốc gia của những người thực dụng, nhưng ngay cả những người thực dụng cũng cần một sự soi sáng nào đó để nương theo mà sống. Tôi tin là chúng ta chỉ có thể xây dựng sự hiểu biết và cảm thức về phương hướng đó thông qua tranh luận tích cực trong cộng đồng rộng lớn hơn.

Cuộc tranh luận thẳng thắn và ồn ào trong các khuôn viên đại học có tính chất toàn thế giới là một thử

[†] Tuyên ngôn Nhân quyền (the Bill of Rights) bao gồm 10 tu chính án đầu tiên của Hiến pháp Hoa Kỳ do James Madison đệ trình Quốc hội đầu tiên của Hoa Kỳ vào năm 1789 và đi vào hiệu lực vào năm 1791. Mục đích của các tu chính án này là để hạn chế quyền lực của chính quyền nhằm bảo vệ quyền của người dân.

nghiệm của quốc gia về sự thông hiểu. Trong những cộng đồng có tính hỗ trợ này, lý tưởng nhất là những bất đồng có thể diễn ra mà người tham gia vẫn không cảm thấy khó chịu. Sự khác biệt ý kiến không phải là điều không may mà là một cơ hội để thông hiểu hơn. Chính ở đây, nơi những mối quan tâm hay niềm tin cạnh tranh với nhau, và những kỹ năng hay cách tiếp cận bổ sung và làm phong phú cho nhau, mà quyền tự do truy vấn nảy nở.

Tuy nhiên trên thực tế, nhiều cộng đồng viện đại học tự xếp mình vào những nhóm hay phe phái. Vấn đề ở đây không phải là bản sắc nhóm, mà là sự phân chia theo nhóm (group segregation). Dĩ nhiên sẽ có nhiều nhóm, xếp theo các đặc điểm địa lý, ngành học, sắc tộc, học thuật, thể thao, âm nhạc, nội trú, tôn giáo, chính trị, và nhiều hơn nữa. Không phải sự liên kết mà chính sự phân chia đã làm suy yếu cộng đồng viện đại học và hạn chế việc trao đổi ý tưởng. Đó là lý do tại sao sự cô lập và chia tách trong viện đại học, dù có động cơ đáng ca ngợi đến đâu, đều mâu thuẫn với những mục đích của viện đại học và sẽ làm hạn chế việc trao đổi tự do các ý tưởng vốn là nền tảng của cộng đồng viện đại học. Đó là lý do tại sao bất kỳ nỗ lực của một nhóm hay một ngành học nào nhằm áp đặt những giới hạn hay phương pháp của riêng mình lên những lĩnh vực khác đều giới hạn quyền tự do vốn thiết yếu đối với công việc của viện đại học. Những người ở trong các viện đại học phải học cách chung sống với nhau, không phải che giấu những niềm tin của mình, ngụy trang những khác biệt hay giảm đến

mức tối đa những mối quan tâm của mình, mà chia sẻ chúng, từng bước một, tạo dựng một cộng đồng rộng lớn hơn giúp thống nhất họ lại trong tinh thần nhân văn.

Có cả một trời khác biệt giữa bầu không khí năng động, đòi hỏi khắt khe của một cộng đồng như vậy với sự thụ động ẩn trốn và sự e ngại về mặt tri thức của một tập hợp người sống phân mảnh trong viện đại học.

Có lẽ cách tốt nhất để huy động khuôn viên đại học trở thành một địa điểm thực nghiệm quan trọng để thể hiện việc xây dựng cộng đồng trên quy mô quốc gia là liên kết nó một cách có cân nhắc hơn với việc giải quyết một tập hợp có chọn lọc những vấn đề thách thức trong cộng đồng địa phương của mình. Những nỗ lực của sinh viên tình nguyện, những công trình nghiên cứu, những mô hình phát triển, những kế hoạch kinh doanh, những đề xuất liên quan đến môi trường: trong tất cả những lĩnh vực này và những lĩnh vực khác nữa, sự liên kết giữa viện đại học và cộng đồng địa phương mang lại những lợi ích to lớn cho cả hai.

Các viện đại học cần đến tất cả những thành viên của mình nếu muốn phát triển. Cái cộng đồng viện đại học bị phân mảnh này cần sự nghiên cứu, thử nghiệm, sự chân thành, và lòng kiên nhẫn. Viện đại học phải tiếp tục là nơi chốn của sự cởi mở, khoan dung, và truy vấn. Đó phải là nơi chốn của sự truy vấn cởi mở, tranh luận thẳng thắn, tinh thần khoáng đạt, và tính bao hàm đầy hoan hỉ, chứ không phải của những mối quan tâm bị đè nén và những kết luận đầy e ngại. Các viện đại học đã

làm việc tích cực để đưa sự đa dạng về tri thức lẫn sự đa dạng văn hoá vào khuôn viên của mình. Phủ nhận mục tiêu đó sẽ là phung phí những nguồn lực quý giá nhất của đất nước chúng ta: những tài năng và sức mạnh của tất cả người dân chúng ta.

7. Ý thức về phương hướng, với kỷ luật tự giác, những giá trị cá nhân, và một niềm tin đạo đức cần có để theo đuổi phương hướng đó.

Cách đây năm mươi năm, Tổng thống Harry S. Truman bổ nhiệm Zook Commission[†] với nhiệm vụ cơ bản là cung cấp cho sinh viên “những giá trị, thái độ, tri thức và kỹ năng để sống đứng đắn và tốt đẹp trong một xã hội tự do.”¹³ Tôi nghĩ, ngày nay có rất ít giảng viên cho là nhiệm vụ đó hoàn toàn phù hợp với các viện đại học. Cần phải chỉnh sửa cẩn thận, gạt bỏ một cách có chọn lọc. Tôi gần như có thể nghe thấy lời than phiền: “Tri thức và kỹ năng,’ nghe ổn; nhưng ‘những giá trị và thái độ... để sống đứng đắn và tốt đẹp...,’ thì đúng là gây rắc rối cho tôi. Cái đó có vẻ không phù hợp đối với một viện đại học. Quá sức chi phối. Quá sức gia trưởng.”

Thái độ đó phản ánh chiến thắng của tính nhạy cảm văn hoá hời hợt và mối bận tâm hẹp hòi về ngành học trước bất kỳ một cảm thức thực tế nào về những nhu cầu lớn hơn của xã hội. Không có gì mâu thuẫn giữa một

[†] Zook Commission là tên thông dụng của President's Commission on Higher Education (Ủy ban của Tổng thống Đặc trách Giáo dục Đại học) do Tổng thống Truman bổ nhiệm vào năm 1946.

mặt là coi trọng cá nhân, tôn trọng di sản sắc tộc hay chủng tộc, truyền thống văn hoá và niềm tin tôn giáo của người đó, và cam kết tạo cơ hội đồng đều trong xã hội đa dạng và cởi mở của chúng ta, và mặt khác là niềm tin cho rằng xã hội có thể tiếp tục đem lại các quyền và quyền tự do chỉ khi nào chúng ta thừa nhận chúng ta có những lợi ích chung vượt lên trên những khác biệt cá nhân của chúng ta và một trách nhiệm chung – bản thân nó được tạo ra bởi các quyền và quyền tự do của chúng ta. Chúng không tự trên trời rơi xuống; chúng ta phải nỗ lực mới có được. Và chúng ta có được các quyền và quyền tự do đó không phải bằng việc khẳng định hoài các quyền cá nhân, mà bằng việc hoàn thành một cách trung thực các trách nhiệm chung.

Đó là lý do tại sao mục tiêu giáo dục đặc thù này sẽ không được tất cả giảng viên tán thưởng. Một số người sẽ lý luận, “Công việc của tôi là dạy môn hoá học.” Một người khác sẽ nói, “Tất cả những niềm tin đạo đức đều có tính tương đối.” Người thứ ba sẽ nói, “Viện đại học không thể nào có bất kỳ một sự đồng thuận rõ ràng nào về mặt đạo đức trong hầu hết mọi vấn đề.” Tất cả đều đúng, ít nhất là ở một mức độ nào đó. Nhưng tôi muốn nói rằng các viện đại học có trách nhiệm nhất định đối với sự vững mạnh về mặt đạo đức cũng như sự phát triển về mặt tri thức của sinh viên mình. Nói cho cùng, đó là lý do tại sao hầu hết các viện đại học đã được sáng lập. Tôi không nói rằng các viện đại học có trách nhiệm hoàn toàn trong việc này, hay thậm chí đó là trách nhiệm chính yếu; gia đình, nhà thờ, chùa chiền, trường học,

phương tiện truyền thông, giải trí, sách báo, và bạn bè đều có những ảnh hưởng to lớn, dù tốt hay xấu. Nhưng tôi thật sự cho rằng mỗi quan tâm đối với sự phát triển tri thức không thể bị tách khỏi mỗi quan tâm về các vấn đề đạo đức mà sự phát triển này và các cộng đồng của chúng ta gắn chặt vào.

Lời lẽ hùng biện của những tập sách giới thiệu khoá học và những thông cáo của viện đại học cho ta thấy vấn đề này. Hãy xem xét lời phát biểu sau đây, trích ra từ những thông cáo của Cornell University: “Về bản chất, các ngành khai phóng nhấn mạnh đến khả năng suy luận theo những cách thức khác nhau, khả năng diễn đạt rõ ràng và bất thiệp bằng lời hay chữ viết, khả năng tổ chức, lòng khoan dung và tính linh hoạt, sức sáng tạo và sự nhạy cảm đối với những giá trị đạo đức và thẩm mỹ...” Trong các quyết định thu nhận sinh viên, viện đại học này xem xét đầy đủ “những yếu tố vô hình nhưng quan trọng vốn định hình một tính cách tốt và một nhân cách hữu hiệu.” Đọc tới câu này tôi muốn la lên “Bravo!” Tôi tin rằng phát biểu đó không phải là những lời vô vị cho ra vẻ lễ độ. Tôi tin nó phản ánh cái nhìn chung của phần lớn giảng viên. Tôi nghĩ vấn đề ở đây không phải là thiếu sự tán thành đối với phát biểu chung đó, mà là không có bất kỳ sự đồng thuận nào về việc làm sao để định hình một tính cách tốt và một nhân cách hữu hiệu. Tình hình trở nên khó khăn hơn trước mức độ theo đó khả năng phân tích trừu tượng và kỹ năng phê phán, vốn là đồ nghề học thuật của giảng viên, làm lay chuyển những nền tảng và làm rối loạn những

niềm tin của sinh viên. Dĩ nhiên, điều này không phải là nằm ngoài mong đợi hay hoàn toàn không mong muốn, nhưng nếu các viện đại học chỉ thành công trong việc chất vấn những giả định hay phá hủy những niềm tin, mà không khuyến khích sinh viên nỗ lực xây dựng lại hay tinh lọc hay thay thế chúng, thì các viện đại học đã để cho sinh viên bị tước đoạt. Có những vấn đề thuộc về tri thức lẫn đạo đức trong một quá trình như vậy, vì nó có xu hướng làm yếu đi những đánh giá phê phán và giảm giá trị của nhận thức và suy xét sâu sắc. Ý thức về sự cân đối và việc tìm kiếm mối quan hệ trở nên ít giá trị hơn năng lực kỹ thuật hạn hẹp. Tất cả các ngành nghề đều phụ thuộc vào việc trau dồi những giá trị cá nhân có trách nhiệm.

Mục đích lớn lao của giáo dục khai phóng là tự do. Đó là tự do thoát khỏi sự mê muội, cùng với sự sợ hãi, định kiến, và sự phi lý đi kèm với nó. Đó là tự do thoát khỏi sự cô lập của cái tôi, thời gian, và nơi chốn của riêng mình, tự do đó có thể đạt được nhờ trải nghiệm sự đa dạng và sức mạnh của sự tiếp nối và của cộng đồng. Đó là tự do thoát khỏi sự vô nghĩa và chủ nghĩa hư vô mang tính phá hoại, tự do có thể đạt được nhờ phát hiện ý nghĩa và mối quan hệ ở mọi cấp độ trải nghiệm. Và đó là tự do thoát khỏi sự bất nhân, tự do có thể đạt được bằng việc nhận ra rằng tất cả tri thức đều dựa trên nền tảng hiểu biết và trải nghiệm của cá nhân.

Nhưng mục đích của tự do là sự cam kết có hiểu biết. Nếu nó khuyến khích sự lẩn tránh thiếu cơ sở hay sự trì hoãn vô thời hạn việc đưa ra nhận định, thì sinh

viên sẽ trở thành những người đứng ngoài và quan sát thay vì là những người tham gia vào cuộc sống. [Nếu như vậy], học đại học xong, tình trạng của họ còn tệ hơn trước khi học đại học.

Một số giá trị ẩn trong công việc của môi trường học thuật. Những giá trị này bao gồm sự rộng mở của tâm trí, sự chính trực về mặt tri thức, lòng khoan dung, và một sự tôn trọng đối với chứng cứ và đối với những sự đa dạng của chứng cứ vốn được cho là thích hợp trong những lĩnh vực truy vấn nhất định, một sự tôn trọng đối với kẻ khác và đối với quyền tự do truy vấn và thể hiện của cá nhân. Hầu hết những giá trị này ẩn trong những gì mà các viện đại học làm, chứ không phải là được ghi khắc khắp nơi trên những hàng cột toà nhà. Việc chúng ngấm ẩn không hề khiến chúng trở nên kém phần quan trọng. Có lẽ tất cả các học giả cần phải nhận diện những giá trị không được xem xét, không được thừa nhận vốn nằm bên dưới bề mặt những phương pháp luận của họ.

Có người có thể lập luận rằng sinh viên tự do hấp thụ những giá trị qua quá trình thẩm thấu, nhưng những giá trị đó không nên được thừa nhận hay thảo luận công khai. Tuy nhiên, tôi xin đáp lại rằng, trên thực tế, không thể dạy mà không truyền đạt các giá trị. Giảng viên sẽ bênh vực cho một điều gì đó, dù cố tình hay không, và thể đứng của họ trong chuyện này sẽ thẩm vào sự giảng dạy của họ. Giảng viên là người đóng vai trò hình mẫu cho sinh viên của mình, dù chúng ta có thích điều đó hay không.

Lý do tại sao nhiệm vụ hiện nay cấp bách và cần được ưu tiên là xã hội phụ thuộc vào các giá trị được phổ biến của nó. Tôi muốn nói rằng xã hội phụ thuộc vào các giá trị chung của nó, nhưng trong tình trạng phân mảnh của thời đại chúng ta hiện nay, không dễ dàng xác định được nhiều giá trị mà chúng ta có chung. Nếu các viện đại học muốn tái khẳng định cam kết của mình đối với việc xem xét và đưa các giá trị vào trong khuôn viên của mình, tôi thấy dường như có ba hướng dẫn cần thiết. Tôi cho rằng, trước tiên, các viện đại học phải thừa nhận những hạn chế của mình trong lĩnh vực này. Các nhà tâm lý học kết luận rằng có lẽ 90 phần trăm của tất cả việc học diễn ra trong năm năm đầu tiên của cuộc đời. Điều này có nghĩa là ảnh hưởng của các viện đại học rất có thể là có giới hạn, và có lẽ còn ít hơn ảnh hưởng của các định chế khác – gia đình, chôn thờ phụng, cộng đồng, v.v...

Thứ hai, tôi cho rằng các viện đại học phải tôn trọng và bảo tồn quyền tự quyết (autonomy) của sinh viên, sự toàn vẹn của các ngành học, và sự toàn vẹn của viện đại học. Sinh viên, ngành học, và vị thế của giảng viên, tất cả đều sẽ bị đe dọa nếu viện đại học sử dụng họ như là cơ sở để rao giảng đường lối chính trị hay để răn dạy đạo đức một cách rê tiên. Các viện đại học cam kết nỗ lực để có được tính khách quan nghiêm ngặt, dù trên thực tế điều đó có thể khó đạt được đến đâu đi nữa. Nhưng một thành phần của tính khách quan đó là chúng ta phải thừa nhận những giả định của chúng ta, cũng như chấp nhận một trách nhiệm chung đối với tính chính xác và tính toàn vẹn. Các viện đại học cũng phải

nhấn mạnh rằng bất kỳ sự tìm tòi giá trị nào cũng phải dành quyền tự do và trách nhiệm lựa chọn – hai điều có tầm quan trọng cơ bản – cho cá nhân sinh viên một cách rõ ràng và có chủ ý. Điều đó cần có một sự quyết tâm vững chắc nhằm bảo tồn những ảnh hưởng và quan điểm khác nhau và một nỗ lực trung thực nhằm tìm tòi và xem xét tất cả những giải pháp cạnh tranh nhau và những kế hoạch có thể thay thế lẫn nhau. Các mối quan hệ giảng viên-sinh viên, giảng viên-đồng nghiệp, và giảng viên-lãnh đạo viện đại học có thể bị sự ủng hộ thiên lệch dành cho những hệ giá trị nhất định xâm hại. Trên thực tế, sự toàn vẹn của bản thân các giá trị sẽ bị phá hủy nếu các viện đại học tìm cách áp đặt giáo điều hay răn dạy đạo đức mọi lúc mọi nơi. Những sự khái quát hoá đạo đức rộng tuếch cũng nguy hiểm như chủ nghĩa trung lập trống rỗng. Sự phát triển đạo đức phải là một sản phẩm đi kèm, chứ không phải là mục đích của việc dạy học. Các viện đại học tồn tại không phải để truyền bá giáo lý cho những nhà hoạt động chính trị xã hội, cũng không phải để tạo ra những vị thánh. Các viện đại học tồn tại để giáo dục sinh viên, nhưng điều này không nên chỉ giới hạn vào việc đơn thuần cấp bằng chứng nhận năng lực kỹ thuật hạn hẹp.

Tính toàn vẹn của viện đại học cũng phải được giữ gìn. Ý kiến của tôi là viện đại học không nên cố xúi cho những sự nghiệp cụ thể nào hơn những gì đã được thể hiện rõ ràng trong quyển giới thiệu khoá học của mình. Viện đại học sẽ phục vụ tốt nhất cho xã hội bằng cách

hoạt động như một nơi dành cho sự khảo sát độc lập thân phận con người (human condition). Như vậy viện đại học là nơi cho tranh luận, nó khuyến khích sự phê phán, và nó tìm kiếm sự tổng hoà. Chỉ những vấn đề mà ở đó nó có thể có một lập trường tập thể – một cách chính đáng – là những gì cốt yếu đối với sứ mệnh học thuật và phụng sự của nó. Quan điểm này về tính trung lập của viện đại học đối với mọi vấn đề trừ những vấn đề nền tảng nhất dễ bị hiểu lầm, nhưng nó là căn bản đối với quyền tự do và trách nhiệm mà các viện đại học cần có để có thể tồn tại. Tính trung lập đó là một nhiệm vụ tự đặt ra, một lập trường có suy xét, chứ không phải là sự rút lui hèn nhát hay sự bỏ qua cầu thả.

Khi thừa nhận nhu cầu cần phải vật lộn với những câu hỏi về giá trị, các viện đại học sẽ theo quá khứ của mình. Socrates từng tuyên bố, “Tri thức là đức hạnh và đức hạnh là tri thức.” Và nếu những nhà phê bình gần đây hơn trở nên hoài nghi hơn, họ nhìn chung đã thừa nhận mối liên hệ giữa tri thức và đức hạnh. Khi Will Rogers nhận xét, “Một người đơn giản sẽ ăn cắp đồ từ một tàu chở hàng, nhưng nếu đưa cho gã một bằng đại học thì gã sẽ ăn cắp toàn bộ đường tàu,” ông chia sẻ cùng một giả định với Socrates, mặc dù ông đi đến một kết luận hơi khác.

Tuy nhiên, cuối cùng, không phải là chương trình học, không phải các khoá học, mà con người là điều quan trọng nhất trong giáo dục. Chính con người chuyển hoá và cứu chuộc; phương thức học tập cũng quan trọng đến

từng đường tơ kẽ tóc như nội dung học. Cách thức có thể có tầm ảnh hưởng ngang với nội dung. Chương trình học, dù được hiểu một cách rộng rãi hay được xây dựng mở rộng tới đâu, cũng sẽ không tự nó bảo đảm thành công. Các viện đại học phải đặt niềm tin tưởng của mình không phải ở các khoá học, mà ở con người. Các khoá học không tạo ra sự gắn kết; các yêu cầu tốt nghiệp không đưa tới sự hiểu biết. Nhưng cả hai tạo ra phương tiện để phát triển những phẩm chất đó. Chúng tạo ra nền tảng để những phẩm chất đó hiển lộ, một khung cảnh trong đó người giáo sư có thể là một minh hoạ cho lòng nhiệt tình, sự cởi mở, sự công tâm, tính công bằng, sự nghiêm ngặt, và sự chính trực mà việc học sâu sắc phụ thuộc vào và theo đó các tuyên bố cạnh tranh nhau và những diễn giải xung đột nhau có thể được phân tích và đánh giá.

Những bước đi này có đem lại kết quả hay không? Tôi thú nhận là tôi không chắc, nhưng chúng phải khắc phục được sự hờ hững và thói tự nuông chiều hiện nay.

Những bước đi này có đáng phải nỗ lực hay không? Về chuyện này thì tôi không nghi ngờ gì. John Gardner có một đoạn trong quyển *No Easy Victories* (Những chiến thắng không dễ dàng) của mình mô tả kiểu cơ sở giáo dục mà tôi đang nghĩ đến. Ông viết, "Tôi muốn nghĩ rằng cho dù viện đại học có trở nên vướng mắc nhiều như thế nào với thể giới bên ngoài đường biên của nó, cái vùng nội đô trong lòng viện đại học sẽ đứng cao hơn cuộc vật lộn này theo những cách thức khá đặc thù. Tôi muốn tin rằng nó sẽ – mượn đôi lời của Bernard Shaw – 'hậu

thuần cho tương lai và quá khứ, cho hậu thế [vốn] không có quyền quyết định [trong lúc này] và cho truyền thống cũng chưa bao giờ có quyền đó. Cho những điều trù tượng lớn lao, cho điều vĩnh cửu đối nghịch với mưu chước [nhất thời]; cho sự ăn ngon miệng tăng dần đối nghịch với sự ăn uống vô độ trong ngày; cho sự toàn vẹn tri thức, cho tính nhân văn, cho sự cứu nạn các doanh nghiệp khỏi chủ nghĩa thương mại và cứu nạn khoa học khỏi sự chuyên nghiệp hoá.' Tôi muốn nghĩ rằng nó sẽ đứng về phía những gì đã bị lãng quên trong khói lửa cuộc chiến, những giá trị đã bị gạt ra rìa trong cuộc sống cơm áo gạo tiền hàng ngày, những mục tiêu chúng ta cần phải suy nghĩ mà lại chưa bao giờ suy nghĩ, những sự thật chúng ta không muốn đối mặt và những câu hỏi chúng ta không đủ can đảm nêu lên."¹⁴

Đối với các viện đại học nghiên cứu, đó không hề là một mục tiêu tầm thường.

GIÁO DỤC CHUYÊN NGHIỆP VÀ SAU ĐẠI HỌC

Có hai đặc điểm nổi bật làm cho các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ khác với tất cả những cơ sở giáo dục sau trung học khác: sự cam kết lâu bền của viện đại học đối với hoạt động nghiên cứu và sự hiện diện đáng kể của giáo dục sau đại học (graduate education) và đào tạo chuyên nghiệp (professional training).

Giáo dục chuyên nghiệp

Mặc dù nhiều trường đại học, trước đây chỉ chuyên về các ngành khai phóng, bây giờ mở một số chương trình đào tạo chuyên nghiệp bậc đại học, tất cả các bác sĩ, luật sư, chuyên gia quy hoạch vùng và đô thị, bác sĩ thú y, nha sĩ, và hầu hết những người nắm giữ những vị trí cao cấp trong những lĩnh vực khác – kinh doanh, kỹ thuật, kiến trúc, bảo tồn, v.v... – chuẩn bị cho nghề

nghiệp của mình trong những chương trình lấy bằng thạc sĩ và tiến sĩ ở các viện đại học nghiên cứu. Công việc học tập mà họ theo đuổi kết hợp việc đào tạo chuyên sâu về ngành nghề với một nền tảng tri thức vững vàng về những ngành học và lĩnh vực có liên quan. Trong những chương trình này, việc đào tạo nghề nghiệp chuyên sâu cũng được liên kết với việc khắc ghi vào tâm trí những tiêu chuẩn nghề nghiệp cao và với việc trau dồi trách nhiệm cá nhân.

Như chúng ta đã biết, các trường đại học thuộc địa giảng dạy những khoá học về thần học, tiếng Hy Lạp, Hebrew, và Latin để chuẩn bị cho người học có thể hành nghề chuyên nghiệp trong nhà thờ và trong chính quyền. Từ giữa thế kỷ 17 đến đầu thế kỷ 21, đào tạo những ngành nghề chuyên nghiệp đã là một nhiệm vụ quan trọng của các viện đại học Hoa Kỳ. Ngay cả những lĩnh vực như y khoa, trước đây được xây dựng như là những hệ thống học việc không nằm bên trong các khuôn viên đại học, cũng đã được giao phó cho các viện đại học cách đây khoảng chừng một thế kỷ.

Số lượng các chương trình chuyên nghiệp sau đại học tiếp tục tăng lên. Trong khoảng một thập niên vừa qua, những lĩnh vực khác nhau như lão khoa, công nghệ truyền thông, chính sách y tế, và quản lý bất động sản đã trở thành những lĩnh vực đào tạo chuyên nghiệp một cách chính thức trong một số khuôn viên đại học. Mặc dù những người có cách suy nghĩ theo lối truyền thống hơn có thể coi thường khi nhìn vào những văn bằng thạc sĩ trong những lĩnh vực chuyên nghiệp như quản lý khách

sản hay ngoại giao quốc tế, việc đào tạo như vậy rất có giá trị trong việc chuẩn bị cho những người hành nghề tương lai khi họ sẽ phải đối mặt với một loạt những vấn đề phức tạp trong công việc.

Sự nổi tiếng của các chương trình đào tạo chuyên nghiệp là điều không thể chối cãi. Ví dụ, Medical School của Cornell hàng năm chỉ nhận 100 sinh viên nhưng có tới 7.000 người nộp đơn. Hầu hết những người này nộp đơn một lúc cho nhiều nơi, do đó điều này không có nghĩa là có 6.900 người không được nhận vào *bất cứ* trường y khoa nào; nhưng mà sự cạnh tranh giữa các ứng viên rất khốc liệt, cũng như sự cạnh tranh giữa các bệnh viện để thu hút sinh viên tốt nghiệp từ trường y vào làm bác sĩ nội trú (resident). Ở Johnson Graduate School of Management (Trường Sau đại học về Quản lý) của Cornell, có hơn 2.000 người nộp đơn để giành 260 chỗ. Tất cả những người này không phải là từ trong nước; trường này nhận số đơn xin vào học gửi đến từ Tokyo còn nhiều hơn là từ thành phố New York.

Có bốn câu hỏi nổi lên khi xem xét vị thế của giáo dục chuyên nghiệp trong đời sống Hoa Kỳ.

Thứ nhất, những sản phẩm mà hệ thống giáo dục chuyên nghiệp và sau đại học hiện nay tạo ra có chất lượng ra sao? Không có một chỉ số đơn giản biểu thị chất lượng ở đây, nhưng với bất cứ phép đánh giá nào mà tôi biết, kết quả là rất tuyệt vời. Chẳng hạn, tỷ lệ thành công của các ứng viên tốt nghiệp từ các viện đại học nghiên cứu thi lần đầu để lấy chứng chỉ hành nghề y và luật do hội đồng thi của các hội đoàn chuyên nghiệp tổ

chức một cách độc lập là lên đến 90 phần trăm. Một nghiên cứu mới đây về tỷ lệ thành công trong những kỳ thi lấy chứng chỉ hành nghề luật (bar exam) cấp tiểu bang cho thấy: có một khoảng cách đáng kể giữa tỷ lệ đậu của những sinh viên tốt nghiệp từ các viện đại học nghiên cứu hàng đầu và tỷ lệ thành công của những sinh viên tốt nghiệp từ những cơ sở giáo dục khác. Ví dụ, tỷ lệ thành công của những sinh viên tốt nghiệp từ Yale là 97 phần trăm, từ Harvard và Cornell là 96 phần trăm, Columbia University 93 phần trăm, và University of Pennsylvania 91 phần trăm, so với tỷ lệ trung bình 78 phần trăm của tất cả các trường luật trong tiểu bang. University of Michigan có tỷ lệ thành công là 89 phần trăm (so với tỷ lệ trung bình 70 phần trăm của tất cả các trường luật trong tiểu bang Michigan), University of Chicago 97 phần trăm và University of Illinois 90 phần trăm (so với tỷ lệ trung bình 87 phần trăm của tiểu bang Illinois), và ở tiểu bang California nơi có tỷ lệ trung bình của tất cả các trường luật là 73 phần trăm, Stanford có 91 phần trăm, Berkeley 90 phần trăm, và UCLA 89 phần trăm.¹

Sự thành công của những sinh viên tốt nghiệp từ những chương trình lấy bằng M.B.A.[†] hay M.Eng.[‡] trong việc tìm được ngay việc làm ở những công ty đa quốc gia

† Master of Business Administration (M.B.A.): bằng thạc sĩ trong lĩnh vực quản trị kinh doanh.

‡ Master of Engineering (M.Eng.) thường là một văn bằng chuyên nghiệp cấp cho một chương trình trong ngành kỹ thuật kéo dài từ khoảng 9 tháng tới 2 năm chủ yếu bao gồm các khoá học; phân biệt với bằng Master of Science (M.Sc.) cũng trong ngành kỹ thuật nhưng chú trọng nhiều hơn đến nghiên cứu.

là rất ấn tượng. Sinh viên quốc tế tranh nhau để được nhận vào học trong các chương trình cấp bằng chuyên nghiệp và sau đại học ở Hoa Kỳ, và thường về nước nhận lãnh những công việc có trách nhiệm lớn lao. Con số to lớn và ngày càng gia tăng những nhà lãnh đạo chính quyền ở cả những quốc gia công nghiệp lẫn những quốc gia đang phát triển có văn bằng cao cấp từ các viện đại học Hoa Kỳ là một sự đóng góp rất ấn tượng vào tiếng tăm quốc tế của các viện đại học này.

Tuy vậy, phép thử chất lượng quan trọng nhất không phải đến từ những số liệu thống kê mà đến từ kinh nghiệm cá nhân. Tất cả chúng ta, dù muốn hay không, một lúc nào đó là bệnh nhân, khách hàng, người sử dụng, đồng nghiệp, nhà tuyển dụng, hay người quan sát các nhà chuyên nghiệp Hoa Kỳ. Trong nhận xét chủ quan và không có tính cách đại diện của tôi, những kỹ năng chuyên nghiệp và trách nhiệm cá nhân thể hiện trong những dịch vụ này là rất tuyệt vời.

Dĩ nhiên, những dịch vụ chuyên nghiệp này không hoàn hảo. Nhưng có những uỷ ban trong các ngành nghề chuyên nghiệp xem xét những than phiền, những tiêu chuẩn nghiêm ngặt liên quan đến việc giáo dục thường xuyên các nhà chuyên nghiệp, làm mới những yêu cầu cấp giấy phép hành nghề để bảo đảm người hành nghề có những kỹ năng cập nhật, và một hệ thống hành nghề mở và miễn phí, nơi mà khách hàng có thể lựa chọn cho mình những dịch vụ tốt nhất. Các viện đại học nên cảm thấy tự hào về chất lượng đáng kể trong những dịch vụ chuyên nghiệp của chúng ta, và đất nước nên cảm thấy

tự hào về cả những yêu cầu khắt khe mà nó đặt ra và sự tiện nghi mà chất lượng đó mang lại. Tôi không thấy có quốc gia nào khác hưởng được một tiêu chuẩn cao và ổn định như vậy trong các dịch vụ chuyên nghiệp.

Thứ hai, vấn đề cung và cầu như thế nào? Trong những lĩnh vực nhất định, y khoa chẳng hạn, nguồn cung có vẻ như là vừa phải, mặc dù các thầy thuốc có lẽ không được phân bổ một cách tối ưu trong bảng phân bố những lĩnh vực chuyên khoa hay giữa những vùng địa lý của quốc gia. Trong những lĩnh vực mang tính kỹ thuật như kỹ thuật và khoa học máy tính, những vị trí công việc tốt đang bị bỏ trống vì thiếu người có năng lực làm việc. Trong những lĩnh vực khác, luật chẳng hạn, một số người sẽ cho là chúng ta có quá nhiều nhà chuyên nghiệp và nên giới hạn số sinh viên tốt nghiệp từ những lĩnh vực có thừa nguồn cung cấp như vậy.

Tuy thế, trong khi thiếu những dự đoán rõ ràng về cung và cầu trong tương lai, bất cứ sự kiểm soát nào trong việc thu nhận vào những ngành nghề chuyên nghiệp với tôi đều có vẻ như sẽ gây ra những hậu quả không lường trước, đó là một ý niệm không ai muốn, bởi vì người ta không bao giờ mong muốn giới hạn tầm mức khả năng sáng tạo và lựa chọn của con người.

Để tôi nêu hai ví dụ cho thấy việc đưa ra những dự báo cần thận, và dù có đầy đủ thông tin nhất, vẫn là khó khăn như thế nào. Năm 1989, Bowen và Sosa xuất bản một nghiên cứu xây dựng mô hình dự đoán số giảng viên về hưu và số lượng sinh viên theo học vào thập niên

1990 và kết luận rằng số lượng người tốt nghiệp với bằng Ph.D.[†] sẽ không đáp ứng đủ nhu cầu ngày càng tăng cao về số người làm việc trong lĩnh vực học thuật.² Điều mà họ không tiên đoán được – và đã không thể nhìn thấy trước được – là tác động của hai yếu tố đến từ bên ngoài: điều luật yêu cầu chấm dứt việc nghỉ hưu bắt buộc và những áp lực nghiêm trọng về mặt tài chính dẫn đến việc giảm quy mô làm ảnh hưởng đến hầu hết các viện đại học.

Những dự báo không kém phần nghiêm túc do National Science Foundation (NSF) và những nhà quan sát có hiểu biết khác thực hiện về cung và cầu liên quan đến các nhà khoa học và kỹ sư trong thập niên 1990 cũng gợi ý là sẽ có những thiếu hụt nghiêm trọng.³ Bộ phận lo về chính sách của NSF dự đoán con số thâm hụt là 700.000 kỹ sư và khoa học gia tính đến năm 2000, nhưng đã không nhìn thấy trước tác động của những vụ chuyển nhượng, sáp nhập, và giảm quy mô hoạt động của những công ty lớn (mất đi 435.000 việc làm trong ngành kỹ thuật vào đầu thập niên 1990), và những ảnh hưởng của sự suy thoái và hồi phục kinh tế, cắt giảm

† Doctor of Philosophy (Ph.D.) là một trong số những văn bằng tiến sĩ do các viện đại học Hoa Kỳ cấp; đây là văn bằng cao nhất trong thang văn bằng trong các lĩnh vực học thuật. Một vài chương trình bậc tiến sĩ trong một số viện đại học còn cấp bằng Doctor of Science (D.Sc. hay Sc.D.), hoặc vừa cấp bằng Ph.D. vừa cấp bằng Sc.D. Bằng Sc.D. được Bộ Giáo dục và Quỹ Khoa học Quốc gia của Hoa Kỳ công nhận là tương đương với bằng Ph.D. Yêu cầu cấp bằng (degree requirements) của hai loại văn bằng này có thể giống nhau cũng có thể hơi khác nhau.

trong ngân sách quốc phòng và đầu tư liên bang vào khoa học, và sự tàn lụi của những trung tâm nghiên cứu lớn ở những công ty như RCA, IBM, GE, và AT&T. Tất cả những xu hướng này – không thể nào dự đoán được trong thập niên 1980 – gây ra ảnh hưởng nghiêm trọng lên tình hình tuyển dụng trong những lĩnh vực này, mặc dù xu hướng này tự mình chuyển hướng ngược lại vào cuối thập niên 1990 và những công việc có tính chất kỹ thuật lúc đó rất cần người làm.

Tất cả các dự báo và các kế hoạch tổng thể quốc gia mà tôi biết đều cho thấy là không đáng tin cậy, và việc lập kế hoạch tổng thể nguồn nhân lực ở các nước xã hội chủ nghĩa là không đáng tin cậy hơn cả. Điều đó không có nghĩa là chúng ta không nên đưa ra những dự báo thận trọng và những điều chỉnh có trách nhiệm ở cấp địa phương. Nó có nghĩa là chúng ta nên cẩn thận với những “kế hoạch quốc gia” làm giới hạn sự lựa chọn và khả năng tiếp cận nghề nghiệp của cá nhân.

Những tác động của thị trường, dù là không hoàn hảo, vẫn là người phân xử giỏi nhất vấn đề cung và cầu. Các viện đại học khó có thể, trong một thời gian dài, dành nguồn lực để đào tạo ra một số lượng lớn những sinh viên tốt nghiệp trong các ngành chuyên nghiệp mà không tìm được việc làm. Những cá nhân tài năng sẽ không tiêu phí, trong khoảng thời gian dài, những năm tháng học tập miệt mài và những khoản tiền lớn vào những chương trình để khi ra trường họ không tìm thấy công việc dành cho họ, chưa kể là khi họ có thể sử dụng cùng những năm tháng đó và cùng những khoản tiền đó

để theo đuổi sự nghiệp trong những lĩnh vực khác có khả năng mang lại lợi tức cao hơn. Thị trường cũng vận hành theo kiểu này, mặc dù có lẽ có một khoảng thời gian trễ khoảng một hay hai năm để cung đáp ứng lại với cầu.

Thứ ba, với chất lượng dịch vụ mà chúng ta đòi hỏi, thời gian và chi phí đào tạo chuyên nghiệp như vậy có hợp lý không? Để lấy bằng M.Eng., sinh viên thường bỏ ra thêm một năm học ở trường sau khi tốt nghiệp đại học, rồi vào làm một công việc hấp dẫn trong công ty. Để lấy bằng M.B.A., yêu cầu thường là có kinh nghiệm làm việc vài năm và theo học hai năm ở trường. Trong một số trường hợp, giữa những khoảng thời gian học còn có thêm những đợt làm tập sự, và trong một số viện đại học, chương trình học để lấy bằng M.B.A. hay những văn bằng thạc sĩ khác có thể là chương trình bán thời gian, dài hơn dành cho những người đang đi làm việc toàn thời gian. Độ dài khoá học và sự linh động như vậy, theo những người quan sát có hiểu biết – những nhà tuyển dụng chẳng hạn – dường như là vừa phải, mặc dù có những mô hình khác đã bắt đầu xuất hiện. Chẳng hạn, bây giờ có chương trình M.B.A. kéo dài trong một năm học và một mùa hè dành cho những người đã có bằng chuyên gia trong lĩnh vực kinh tế học hay kinh doanh hoặc đã có bằng cấp cao trong các ngành khoa học, kỹ thuật, và toán học. Cũng đã có một số cơ sở giáo dục công nhận và tính tín chỉ cho phần kinh nghiệm làm việc chuyên sâu.

Trong ngành luật, bằng cấp chuyên nghiệp thường yêu cầu có ba năm học. Một người tốt nghiệp với văn

bằng J.D.[†] phải trải qua những kỳ thi cấp chứng chỉ hành nghề – không dễ dàng chút nào – rồi sau đó mới bước vào thị trường công việc – hiện khá đông đúc nhưng vẫn còn hấp dẫn và được trả lương rất cao. Đối với một số lĩnh vực khác, đặc biệt những người tốt nghiệp với bằng M.D. và nhiều người tốt nghiệp với bằng D.V.M.,[‡] có bằng cấp chuyên nghiệp chưa phải là xong. Ví dụ, đối với một bác sĩ giải phẫu phần ngực, sẽ có thêm năm năm đào tạo nội trú (residency training) dưới những điều kiện vô cùng khắt khe và với một mức lương khiêm tốn, và thường là có thêm năm năm được đào tạo với tư cách học giả (fellowship training) trước khi được phép hành nghề toàn thời gian; cộng lại là mười tám năm trải qua quá trình đào tạo và giáo dục sau trung học với những yêu cầu khắt khe. Chính vì đào tạo như vậy mà những yêu cầu để được nhận vào học rất nghiêm ngặt và càng lúc càng cạnh tranh ở những cấp bậc kế tiếp. Và chính việc đào tạo như vậy mới cho ra một mức độ thành tựu ở cá nhân người học, rồi sau đó còn thường xuyên được kiểm tra thông qua những đợt đánh giá toàn diện và những kỳ thi do những hiệp hội chuyên nghiệp thực hiện một cách độc lập. Đó là những yêu cầu về mặt tri thức và kỹ thuật cần có để có thể hành nghề.

[†] Juris Doctor (J.D.) là văn bằng chuyên nghiệp sau đại học trong ngành luật.

[‡] Doctor of Medicine (M.D.) là văn bằng chuyên nghiệp sau đại học trong ngành y; bằng bác sĩ y khoa. Doctor of Veterinary Medicine (D.V.M.) là văn bằng chuyên nghiệp sau đại học trong ngành thú y; bằng bác sĩ thú y.

Chi phí của các khoá học khác nhau là rất đáng kể. Ví dụ, học phí theo học trường y trong một viện đại học tư thục thường là 25.000 đô-la một năm; tính thêm cả tiền ăn, ở, sách vở và đồ dùng học tập thì chi phí tổng cộng là khoảng 39.000 đô-la một năm. Thường có học bổng và những khoản tiền vay. Học phí trong các trường chuyên nghiệp khác cũng tương tự; các viện đại học công lập – do nhận được hỗ trợ của tiểu bang – thường ít đắt đỏ hơn nhiều so với các viện đại học tư thục.

Một nghiên cứu mới đây của Education Resources Institute ước tính là những sinh viên y khoa tốt nghiệp vào năm 1995 mắc khoản nợ trung bình là 64.059 đô-la, bao gồm những khoản vay để học chương trình đại học. Với những sinh viên tốt nghiệp trong ngành luật, khoản nợ là 40.300 đô-la, chỉ tính riêng chi phí học trường luật. Mức nợ này dẫn đến kết quả là có ít sinh viên tốt nghiệp trong tình trạng như vậy muốn làm những công việc phục vụ công chúng với mức lương thấp. Chẳng hạn, sinh viên tốt nghiệp từ trường luật làm việc trong văn phòng trợ giúp pháp lý (legal aid clinic) sẽ phải dành một phần tư thu nhập mỗi tháng để trả tiền vay.⁴

Tuy vậy, có những lý do hợp lý giải thích tại sao chi phí học tập trong những ngành như vậy rất đắt đỏ. Hầu hết công việc đào tạo chuyên nghiệp sau đại học này liên quan mật thiết đến sự giảng dạy ở cấp độ cá nhân và hướng dẫn theo kiểu một thầy một trò. Đó là lý do tại sao người giáo sư – dù là trong ngành giải phẫu hay kiến trúc, kỹ thuật hay âm nhạc – cũng phải là nhà chuyên nghiệp đang hành nghề, đáp ứng được cùng các

tiêu chuẩn nghề nghiệp giống như những sinh viên cao cấp của mình. Và điều này, đến lượt nó, giải thích tại sao các viện đại học không chỉ khuyến khích mà còn yêu cầu giảng viên có một mức độ hành nghề cao – dù là trong phòng khám y khoa, phòng hoà nhạc, nhà máy, phòng nghiên cứu, phòng hội nghị, hay xưởng thiết kế. Giáo dục chuyên nghiệp yêu cầu có sự hành nghề chuyên nghiệp; cả hai đều thu được lợi ích từ vai trò kép này.

Những yêu cầu rất cao dành cho dịch vụ chuyên nghiệp và những sự phức tạp liên quan đến, ví dụ, việc thiết kế và chế tạo một máy bay phản lực mới, hay một nhà máy điện mới, hay một loại dược phẩm mới – cũng như những hậu quả vô cùng sâu rộng nếu xảy ra một sai hỏng nào đó – khiến người ta phải cần đến một quy trình đào tạo và một nền giáo dục chuyên nghiệp và toàn diện nhất. Nói chung, cả thời gian theo học và những yêu cầu như vậy có lẽ là thoả đáng.

Thứ tư, mối quan hệ giữa giáo dục chuyên nghiệp, chính sách công, và việc hành nghề chuyên nghiệp? Một số người cho rằng mối quan hệ đó nên được thắt chặt hơn: rằng các viện đại học nên tham gia trực tiếp vào việc đề ra chính sách công hay đề ra các tiêu chuẩn nghề nghiệp. Quả thật họ đã tham gia vào một số khía cạnh quan trọng. Các viện đại học là nơi duy nhất cung cấp những thành viên mới cho các ngành nghề; những nhà chuyên nghiệp mới đó mang theo mình ảnh hưởng của những người hướng dẫn họ, thể hiện trong những kỹ năng mang tính kỹ thuật, tính cách cá nhân, và các tiêu chuẩn nghề nghiệp. Những giảng viên trực tiếp hướng

dẫn họ tham gia trong tất cả các hội đồng chuyên nghiệp, cơ cấu công cộng, thành viên trong hội đồng quản trị công ty, và ủy ban của những hội đoàn. Họ tham gia, không phải với tư cách đại diện cho viện đại học, mà với tư cách là nhà thực hành cá nhân và là chuyên gia cố vấn. Ngoài ra, những giảng viên trực tiếp hướng dẫn họ hoạt động đặc biệt tích cực với tư cách là thành viên của những cơ cấu chuyên nghiệp kiểm định các chương trình đào tạo ra những người có bằng cấp chuyên nghiệp ở các viện đại học, cấp giấy phép cho cá nhân các nhà chuyên nghiệp, và chứng nhận chất lượng cho các bệnh viện, phòng khám, và các cơ sở tương tự.

Dường như đối với tôi, điều đó thể hiện một trách nhiệm to lớn; và tôi tin là sức ảnh hưởng của nó cũng lớn lao như vậy. Nếu để cho các viện đại học và những giảng viên của họ, những người dạy và chứng nhận sinh viên, có nhiều quyền hành hơn quyền hành mà họ có đối với việc hành nghề sau đó của mình thì sẽ tạo ra sự mất cân đối trong công tác giám sát do cộng đồng học thuật, ngành nghề chuyên nghiệp, và công chúng thực hiện. Công chúng cần nhận được lời phán xét từ những thành phần không liên quan gần gũi đến quá trình giáo dục trong việc giám sát những hoạt động chuyên nghiệp và trong việc đề ra chính sách công.

Giáo dục sau đại học

Giáo dục sau đại học có từ lâu đời như chính bản thân các viện đại học. Một trong những mục đích chính của

các viện đại học thời trung cổ là đào tạo ra những thạc sĩ và tiến sĩ, những người có đủ khả năng đi dạy ở bất cứ nơi đâu. Giáo dục sau đại học ngày nay liên quan đến việc chuẩn bị ở mức độ cao cho sinh viên để họ giảng dạy, hoạt động học thuật, và nghiên cứu, và – ngày càng phổ biến – để họ hành nghề chuyên nghiệp.

BẰNG THẠC SĨ

Các viện đại học Hoa Kỳ hàng năm trao khoảng 380.000 bằng thạc sĩ; con số này bằng một phần ba số bằng đại học và gấp mười lần số bằng tiến sĩ được trao hàng năm. Văn bằng này không dễ xác định. Nó có thể – và thường là – một sự chuẩn bị khá chuyên sâu về mặt kỹ thuật để bước vào một ngành nghề chuyên nghiệp trong các lĩnh vực quản lý, kịch nghệ, kỹ thuật hoá học, lâm nghiệp, công tác xã hội, hệ thống máy tính, vi khuẩn học, thủy học, luật quốc tế, y tế công cộng, bảo tồn bảo tàng, quy hoạch cấp vùng và cấp thành phố, báo chí, và rất nhiều những ngành nghề khác. Nó có thể là một văn bằng có tính chất tổng quan hơn – ví dụ, trong các ngành nhân văn và khoa học xã hội – nhấn mạnh đến tầm hiểu biết rộng và công tác học thuật cá nhân. Nó có thể là một văn bằng thay thế cho bằng Ph.D. khi sinh viên, tự nguyện hay không tự nguyện, chấm dứt việc theo đuổi một văn bằng tiến sĩ.

Bằng thạc sĩ vừa là một văn bằng sau đại học vừa là, trong nhiều trường hợp, một bằng cấp chuyên nghiệp cao nhất (terminal professional degree). Sự phân biệt

giữa hai trường hợp này, dựa trên việc là văn bằng này do trường sau đại học (graduate school)[†] – đại diện cho toàn bộ viện đại học – hay do một trường hay trường đại học chuyên nghiệp (professional school/college) đơn lẻ cấp, không quan trọng lắm ở đây.

Cũng như bản chất của văn bằng vốn khác nhau từ lĩnh vực này sang lĩnh vực khác, những yêu cầu cấp bằng cũng rất khác nhau. Thông thường, văn bằng này liên quan đến một chương trình học trong một hay hai năm, thường kết thúc với một luận văn (thesis) mà nội dung của nó có thể là một công trình học thuật đáng kể được thực hiện độc lập, một bài luận mở rộng hay bài tổng quan về các tài liệu nghiên cứu, hay nằm đâu đó giữa hai thái cực này. Nó đôi khi cũng yêu cầu sinh viên có những công việc thực hiện bên ngoài khuôn viên đại học hay những khoảng thời gian làm tập sự; việc học từ xa thông qua phương tiện điện tử và học bán thời gian ngày càng phổ biến hơn.

Với sự đa dạng trong phong cách và trong những yêu cầu như vậy, chúng ta có nên kêu gọi một sự chuẩn

[†] Về mặt tổ chức, “graduate school” có thể là một trường sau đại học chuyên về một lĩnh vực nào đó; ví dụ, Harvard Graduate School of Education có các chương trình sau đại học về giáo dục, John F. Kennedy School of Government, cũng ở Harvard, là trường sau đại học (và cũng là trường chuyên nghiệp) về chính sách công và quản trị hành chính công. “Graduate school” còn có thể là một cơ cấu điều phối và hỗ trợ toàn bộ hoạt động giáo dục sau đại học diễn ra ở tất cả các trường trong viện đại học; ví dụ, Graduate School ở Michigan State University.

hoá cao hơn không? Tôi nghĩ là không. Với một phạm vi rộng lớn những kiến thức, kỹ năng, và kinh nghiệm cần đến trong những ngành nghề khác nhau, sự khác biệt trong những yêu cầu cấp bằng dường như với tôi không chỉ là điều không thể tránh khỏi, mà còn là điều cần thiết. Những yêu cầu giáo dục khác nhau cho các ngành, ví dụ, quản trị hành chính công, dịch tễ học, khảo sát địa vật lý, lão khoa, nhân khẩu học, kỹ thuật không gian, ngoại giao quốc tế, bảo tồn thiên nhiên và nông nghiệp, và văn chương tiếng Bồ Đào Nha làm cho bất kỳ ý niệm về sự chuẩn hoá nào cũng trở nên không thích hợp. Điều quan trọng ở đây là chất lượng của “sản phẩm” – nhà thực hành sau đại học năng động, hiệu quả – chứ không phải là tính đồng nhất của quá trình đào tạo.

Với sự phức tạp về mặt công nghệ ngày càng cao của xã hội, nhu cầu về những chuyên gia có năng lực và có bằng thạc sĩ dường như chắc chắn sẽ tăng lên, cả ở Hoa Kỳ lẫn ở những nơi khác. Sinh viên quốc tế hiện đã chiếm một phần đáng kể (hơn một nửa ở một số ngành kỹ thuật) trong tổng số sinh viên theo học lấy bằng thạc sĩ trong các viện đại học Hoa Kỳ. Đây là một mô hình hợp tác quốc tế đem lại lợi ích hỗ tương và đóng góp không chỉ vào việc cải thiện các dịch vụ chuyên nghiệp và sự phát triển quốc tế mạnh mẽ mà còn vào việc làm gia tăng sự hiểu biết ở tầm mức quốc tế.

Văn bằng thạc sĩ thể hiện phẩm chất cao quý nhất của các viện đại học Hoa Kỳ – có tính chất học thuật một cách đầy ý thức từ trong nền tảng của nó; có tính chất phân tích một cách cẩn thận trong cách tiếp cận của nó;

tính thực hành rõ ràng không thể chối cãi trong những mục đích của nó; tính quốc tế trong thành phần những người theo học và trong tầm nhìn của nó; hoà hợp với những nhu cầu xã hội; đáp ứng lại những ưu tiên của công chúng; có sự thăng hoa trong nền tảng học thuật nhưng gắn chặt vào thực tế cuộc sống. Đây là văn bằng tiêu biểu cho nền giáo dục gắn với đời sống, những nhiệm vụ phục vụ công chúng được biết đến thông qua học tập, những kỹ năng kỹ thuật được tăng cường qua những tiêu chuẩn nghề nghiệp, và những mục đích xã hội được thúc đẩy nhờ kiến thức. Còn có ví dụ nào hay hơn thể hiện được vai trò của các viện đại học trong xã hội đương đại? Đó là một chương trình học đáng được các viện đại học xem như là hình mẫu hữu hiệu khi xem xét những hạn chế của chương trình bậc tiến sĩ.

GIÁO DỤC BẬC TIẾN SĨ

Giáo dục bậc tiến sĩ là một trong những hoạt động quan trọng và đặc trưng nhất của các viện đại học nghiên cứu đương đại; nó cũng là một trong những đặc điểm lãng phí, dễ bị tổn thương, dễ thay đổi, và có được gần đây nhất của các viện đại học.

Giáo dục bậc tiến sĩ là nhiệm vụ quan trọng nhất trong tất cả những nhiệm vụ của các viện đại học bởi vì nó là nền tảng của công cuộc nghiên cứu và phát triển của quốc gia. Nó đào tạo ra những khoa học gia, những nhà toán học, những kỹ sư mà những kỹ năng của họ khiến các lĩnh vực công nghiệp, y tế công cộng, chính

quyền, y sinh, nông nghiệp, bảo tồn, thông tin, và những lĩnh vực khác của đời sống phải dựa vào. Nó đào tạo ra những học giả, những người đóng góp vào các ngành nghệ thuật, nhân văn, và khoa học xã hội, và nó cung cấp những giảng viên tương lai cho các trường và viện đại học của quốc gia và của thế giới.

Hai tập hợp số liệu thống kê sau đây cho thấy ý nghĩa lớn hơn của nó. Trong số những người nhận bằng Ph.D. vào năm 1995, có 44 phần trăm sinh viên tốt nghiệp trong các ngành khoa học vật lý (physical sciences) và 62 phần trăm trong ngành kỹ thuật tìm được việc làm trong các doanh nghiệp.

Trong số 42.705 người nhận bằng Ph.D. vào năm 1997, có 27 phần trăm là người có quốc tịch nước ngoài, giảm xuống từ con số 32 phần trăm của năm trước đó. Sự sụt giảm này có vẻ như là một xu hướng bây giờ. Những năm trước đây, trong một số lĩnh vực – đặc biệt là khoa học, kỹ thuật, và một số ngành khoa học xã hội – số người có quốc tịch nước ngoài nhận bằng Ph.D. là hơn 50 phần trăm. Dù với bất cứ những điểm hạn chế nào của nó, chương trình Ph.D. ở Hoa Kỳ là tiêu chuẩn vàng cho phần còn lại của thế giới. Trong số những người nhận bằng Ph.D. vào năm 1997, 41 phần trăm là nữ giới và 8 phần trăm là những người thuộc các sắc dân thiểu số.

Vấn bằng tiến sĩ là đỉnh điểm của sự nghiệp học thuật; mất nhiều thời gian để đạt được hơn bất cứ văn bằng nào khác, và đối với những ai giảng dạy và hướng dẫn nghiên cứu trong khuôn khổ chương trình, nó chiếm

nhều thời gian hơn bất cứ hoạt động nào khác. Mặc dù nó có một dòng giống xa xưa, và vai trò nổi bật mà giáo dục bậc tiến sĩ thực hiện, một cách trực tiếp hay gián tiếp, trong đời sống của các viện đại học, nó có nguồn gốc tương đối gần đây trong các viện đại học Hoa Kỳ. Những chương trình sau đại học đầu tiên có mặt ở Harvard vào năm 1872, và được tăng cường vào năm 1876 với việc thành lập Johns Hopkins University, nơi có sự chú trọng đáng kể đến công việc nghiên cứu.

Giáo dục bậc tiến sĩ là một trong những hoạt động dễ thay đổi nhất của viện đại học bởi vì nó thường có cấu trúc lỏng lẻo, chuyên môn hoá nặng nề, và mang tính chất cá nhân cao độ. Nó thay đổi không chỉ từ ngành này sang ngành khác, từ trường này sang trường khác, mà còn từ giảng viên này sang giảng viên khác, thể hiện cả khí chất cá nhân lẫn [bối cảnh] văn hoá đang thịnh hành ở trong khoa – hay thiếu cái văn hoá này – ở một mức độ lớn hơn nhiều so với những văn bằng khác. Ví dụ, xem sự khác nhau trong công việc nghiên cứu ở bậc tiến sĩ giữa ngành sinh thái học và bảo tồn rừng nhiệt đới, giữa lịch sử vùng Biển Baltic, nhạc dành cho bộ gõ của Mozart trong thời kỳ đầu, vật lý hạt nhân, việc tư nhân hoá ở Liên Xô cũ, nghiên cứu bệnh học về chứng loãng xương, và thử nghiệm không huỷ thể những cấu trúc bê-tông. Nếu ai đó nói là những nghiên cứu như vậy – mỗi nghiên cứu là một đề tài luận án tiến sĩ – có tính cá nhân chủ nghĩa cao độ thì đó không phải là một lời công kích; đó là một lời bày tỏ lòng biết ơn, một sự ghi nhận bản chất cá nhân sâu sắc và được xác định một cách chính xác của bất kỳ công tác học thuật đáng giá nào.

Giáo dục bậc tiến sĩ dễ bị tổn thương bởi vì sự hỗ trợ [về mặt tài chính] dành cho nó phụ thuộc vào ngân sách đến từ nhiều nguồn – chính quyền tiểu bang, chính quyền liên bang, doanh nghiệp, quỹ hỗ trợ, viện đại học, cá nhân, và những nguồn khác – tất cả đều khác nhau ở mức độ hỗ trợ, khoảng thời gian, tính liên tục, và khả năng sẵn có, cũng như trong chức năng. Một số ngân quỹ hỗ trợ việc trả lương cho các trợ lý nghiên cứu, những ngân quỹ khác hỗ trợ giảng dạy những khoá học cho sinh viên bậc đại học; một số là học bổng, số khác là khoản vay; một số có kèm theo điều kiện ràng buộc và bốn phần, số khác thì không có.

Và giáo dục bậc tiến sĩ cũng là một trong những hoạt động lãng phí nhất trong số tất cả những hoạt động của viện đại học; hơn 50 phần trăm những người theo học các chương trình Ph.D. không thể tốt nghiệp. Tỷ lệ hao hụt ở các chương trình bậc tiến sĩ trong các ngành luật và y khoa là ít hơn 5 phần trăm.⁵

Với những đặc điểm này, người ta có thể đơn giản là muốn thúc giục các viện đại học “chỉnh đốn lại,” yêu cầu giảng viên “hành động cùng nhau,” “phải nghiêm túc giải quyết vấn đề này.” Nhưng bất cứ cố gắng nào nhằm luật hoá những mong đợi hay những yêu cầu chung cho chương trình Ph.D. đều phản tác dụng, một phần là vì người hoàn thành chương trình Ph.D. được đào tạo bằng “phương pháp thủ công” và phong cách cá nhân và phương pháp của người giảng viên hướng dẫn

phải được tôn trọng, và một phần là vì sự khác nhau đáng kể giữa các ngành học. Nhưng người ta cũng phải ghi nhận rằng, mặc dù cần phải cải thiện nhiều mặt, sức ỳ chống lại thay đổi là lớn. Đào tạo theo chuyên ngành hẹp, sản sinh ra quá nhiều sinh viên tốt nghiệp, sử dụng sinh viên để hoàn thành những ưu tiên về giảng dạy, và hướng dẫn không đúng mức là những than phiền mà người ta thường xuyên nhận được.⁶ Ở mức độ mà những than phiền này là có thật, chúng chỉ có thể được chỉnh sửa ở cấp khoa. Việc “sửa chữa lại” một cách thô bạo lẫn “những cải tổ” trên phạm vi viện đại học đều khó cải thiện được tình hình. Điều rất có vẻ như hữu ích là nhận diện những vấn đề cần được giải quyết và gợi ý những giải pháp có thể đem lại hiệu quả. Sự áp đặt về mặt quản lý sẽ không giải quyết được vấn đề này. Các khoa phải cải tổ những chương trình đào tạo của mình, và các quan chức của viện đại học phải giám sát để đảm bảo điều đó được thực hiện.

BẰNG PH.D.: MỤC ĐÍCH

Nghiên cứu trong chương trình Ph.D. là một trong những hoạt động mơ hồ nhất của viện đại học. Mặc dù được thừa nhận như là sản phẩm chu toàn nhất của môi trường học thuật, hiếm người đồng ý được với nhau về chức năng mà nó phục vụ. Một số người coi nó chủ yếu như là một hình thức chuẩn bị cho các giảng viên đại học tương lai, bất kể là ngành gì, một nghi thức thụ phong, như Kenneth Boulding (đã qua đời) có lần mô tả. Những người khác xem nó như là quá trình đào tạo và

khởi sự hoạt động nghiên cứu, không cần biết là “nhà nghiên cứu” này [sẽ] được ai tuyển dụng. Những người khác xem nó như là công trình nghiên cứu độc lập, một đóng góp trực tiếp và đáng kể vào kho tàng tri thức và học thuật chung, và những người khác nữa xem nó như là phương tiện giúp đào tạo ra “những đầu óc đã qua huấn luyện” để đáp ứng những nhu cầu căn bản và giải quyết những vấn đề lớn hơn của xã hội đương đại.⁷ Nếu là lý tưởng thì tất cả những chức năng này hội tụ hay thậm chí trùng nhau. Thực tế khó mà được như vậy; thúc đẩy hoạt động học thuật chỉ trùng với việc phát triển phẩm chất công dân trong việc giải quyết những nhu cầu của xã hội. Phát triển kỹ năng trong những lĩnh vực nghiên cứu cực kỳ hạn hẹp có lẽ có ít đóng góp vào cái nhìn khoáng đạt về tri thức mà người giảng viên đại học nên thể hiện.

Cũng không có sự đồng thuận về mối quan hệ giữa giáo dục sau đại học hay việc đào tạo các ngành nghề chuyên nghiệp với văn bằng đại học. Chẳng hạn, có nên có một sự gián đoạn rõ ràng giữa hai bậc học? Hay là người ta nên tuyển lựa những sinh viên sau đại học có khả năng từ sớm – khi đang học trung học, hay trong những năm đầu của bậc đại học, và để những sinh viên này bắt đầu chuẩn bị cho chương trình sau đại học ngay từ năm cuối của bậc đại học?⁸ Có phải là văn bằng Ph.D. có phẩm chất chuyên nghiệp (professional) và dạy nghề (vocational), ngay cả trong những lĩnh vực không phải chuyên nghiệp như các ngành nhân văn, hay nó nên là một văn bằng “khai phóng” (liberal) dành cho những

giảng viên đại học, có sự nhấn mạnh đến phạm vi xã hội và học thuật rộng lớn của một lĩnh vực hay một chủ đề nào đó? Đối diện với những mối nguy về sự sáng tạo hẹp hòi và những hiểu biết hạn hẹp do có quá nhiều những khoá học về “phương pháp,” người ta có nên khuyến khích các học giả và nhà giáo tương lai theo đuổi văn bằng này? Boulding, có lẽ là một trong những nhà kinh tế học tài năng nhất của thế hệ ông ấy làm việc trong viện đại học, đã từ chối không nhận bằng Ph.D. Ông viết, “Tôi đến gặp thầy hướng dẫn của tôi, Giáo sư Jacob Viner ở University of Chicago, người khuyên tôi nên lấy một tấm bằng Ph.D. Thế là tôi hỏi, ‘Vậy em phải làm gì?’ Khi ông giải thích những gian truân của việc này, tôi bảo, ‘Nếu làm tất cả những điều đó thì em sẽ trở thành một người chẳng hay ho gì.’ Tôi nghĩ câu này làm cho Viner rất giận dữ.”⁹

John Passmore có cùng quan ngại như thế; cho rằng sự xuất sắc đặc biệt của giáo dục sau đại học nằm ở việc đào tạo về nghiên cứu, cụ thể ý ông muốn nói là liệu việc khẳng khái quá mức vào kỹ thuật có tính chất học thuật có thể làm giảm khả năng sáng tạo thực sự không. “Sau khi lấy bằng cử nhân về lịch sử thời trung cổ ở Oxford, sử gia người Anh, A. J. P. Taylor, bỗng nhiên thấy mình lao vào tìm hiểu những văn khố ngoại giao của nước Áo. Ông không được đào tạo để trở thành một sử gia ngoại giao; ông lãng phí thời gian, ông phạm sai lầm. Nhưng từ kinh nghiệm đó ông cho ra đời một quyển sách dài dòng, nhưng vẫn quan trọng, đó là quyển *The Origins of the Second World War* (Nguồn gốc của cuộc

Chiến tranh Thế giới thứ hai). Nếu ngày đó ông đi học sau đại học thì biết đâu ông đã tự nói với mình “Tôi chưa được huấn luyện để làm công việc này; sẽ rất thiếu chuyên nghiệp nếu tôi cố gắng thực hiện nó? Tôi hy vọng là không; tôi e là vậy.”¹⁰

Điều quan ngại đó nêu ra một vài trong số những vấn đề phiền toái nhất của giáo dục sau đại học. Ngay cả khi thừa nhận rằng thời đại của những nhà nghiệp dư tài năng đã qua rồi, phải bỏ ra quá nhiều kỹ năng mới có sự tinh thông ở bậc cao sao? Ngoài ra, phải chăng viện đại học là nơi duy nhất thích hợp, hay thậm chí là nơi tốt nhất, cho công tác học tập và nghiên cứu cao cấp? Rồi về chi phí? Liệu có thoả đáng không khi các viện đại học dành quá nhiều công sức để đào tạo ra những người có bằng Ph.D. trong những lĩnh vực có rất ít hay không có nhu cầu tuyển dụng, ngay ở thời điểm mà công chúng phàn nàn là họ không quan tâm nhiều đến các sinh viên bậc đại học? Tại sao khuyến khích sinh viên vào học chương trình Ph.D. để theo đuổi “những nghề nghiệp khác nhau” khi có những phương pháp khác – ngắn hơn, rẻ hơn, và hiệu quả hơn?

Và đâu là sự khác nhau đáng kể giữa các văn bằng? Rốt cuộc thì văn bằng Ph.D. thể hiện điều gì? Trong nhiều quốc gia thuộc khối Thịnh vượng chung,[†] không có yêu cầu theo học các khoá học – ứng viên là

† Khối Thịnh vượng chung (Commonwealth of Nations hay Commonwealth) là tổ chức các quốc gia độc lập từng là thuộc địa cũ của Anh. Hiện nay, khối này có 53 nước thành viên.

“sinh viên nghiên cứu” từ ngay ngày đầu đăng ký. Tuy nhiên, ở một viện đại học điển hình ở Hoa Kỳ, sinh viên sau đại học phải theo học nhiều khoá học và trải qua kỳ thi kiểm tra trình độ toàn diện (qualifying exam) trước khi trở thành ứng viên (candidate) cho một văn bằng. Và như vậy, làm thế nào mà tất cả những công việc đào tạo này đóng góp vào khả năng nghiên cứu độc lập? Vai trò của giảng viên hướng dẫn trong tất cả những công việc này là gì? Giảng viên nên hướng dẫn sinh viên hàng ngày ở phòng nghiên cứu trong một công trình thực nghiệm đã được xác định rõ ràng, hay trách nhiệm của giảng viên chỉ giới hạn vào việc thỉnh thoảng có “một cuộc trao đổi ngắn ngủi và lịch sự bên cốc rượu vang?”¹¹

Vai trò của luận án trong quá trình này là gì? Nó phải là công trình nghiên cứu học thuật mới và độc đáo về một chủ đề có tầm quan trọng thực sự, hay nó chủ yếu là phần đóng góp vào sự phát triển về mặt tri thức của tác giả luận án?¹²

Mặc dù có tính chất căn bản không chỉ với bản chất của giáo dục bậc tiến sĩ mà còn với việc thiết lập những ưu tiên của viện đại học và việc phân phối thời gian của giảng viên, những câu hỏi này hiếm khi được mang ra thảo luận, dù là trong phạm vi những ngành học và những lĩnh vực khác nhau hay bởi viện đại học với tư cách là một định chế.¹³

Thái độ không can thiệp, cho rằng bởi vì công tác học thuật có tính chất cá nhân đậm nét, không ai muốn có hay thậm chí là không thể có những chuẩn mực hay

vị trí ở phạm vi viện đại học cho giáo dục sau đại học, đã quá lâu không bị ai thách thức. Những sự khác nhau trong mục đích và mục tiêu, độ dài khác nhau của các chương trình, và sự khác biệt rất lớn trong chất lượng và phạm vi của các đề tài luận án kêu gọi cần thiết phải có sự xem xét lại. Sự mơ hồ trong mục đích, thiếu rõ ràng trong những yêu cầu, mập mờ trong những kỳ vọng, và xao lãng trong công tác hướng dẫn tồn tại trong quá nhiều lĩnh vực. Những chương trình Ph.D. tốt nhất vẫn còn rất tuyệt vời, có mục đích rõ ràng, những kỳ vọng minh bạch, và chất lượng đồng nhất. Chúng phải là hình mẫu cho tất cả các chương trình khác. Tương lai của các chương trình Ph.D. trong viện đại học, đặc biệt là mục đích, vai trò, và những yêu cầu của văn bằng Ph.D., đòi hỏi có sự quan tâm khẩn thiết của tập thể giảng viên. Các viện trưởng viện đại học có trách nhiệm bảo đảm là vấn đề này được quan tâm chú ý. Một số vấn đề cụ thể cần phải xem xét: số lượng sinh viên làm Ph.D.; chất lượng, cung, và cầu; mục đích của cơ sở giáo dục, vai trò, và những yêu cầu cho văn bằng Ph.D.; tỷ lệ hao hụt và thời gian hoàn thành.

BẰNG PH.D.: NHỮNG CON SỐ

Chương trình Ph.D. tác động đến mọi khía cạnh của các viện đại học nghiên cứu và ảnh hưởng đến hệ thống giáo dục rộng lớn hơn vượt ra bên ngoài ranh giới của các khuôn viên đại học. Một viện đại học nghiên cứu hàng đầu điển hình sẽ có khoảng 400 đến 500 sinh viên làm Ph.D. sắp tốt nghiệp, đại diện cho, có lẽ, từ tám đến

một trăm lĩnh vực nghiên cứu. Năm 1900, toàn quốc có 400 người mới tốt nghiệp với bằng Ph.D. Hai mươi năm sau, con số này tăng lên 600. Năm 1997, con số này là 45.876 người, so với tổng cộng 1,64 triệu văn bằng đại học và khoảng 406.000 bằng thạc sĩ mà các trường và viện đại học ở Hoa Kỳ cấp.¹⁴

Con số văn bằng Ph.D. được trao trải qua một sự phát triển bùng nổ vào thập niên 1960, từ 10.000 vào đầu thập niên tăng lên 30.000 vào cuối thập niên. Điều gì làm nên sự gia tăng nhanh chóng này? Người ta cho rằng nhu cầu cần có nhiều giảng viên đại học làm gia tăng sự hỗ trợ của liên bang dưới dạng những học bổng hay những khoản hỗ trợ đào tạo, và việc sinh viên sau đại học trì hoãn quân dịch trong thời gian Chiến tranh Việt Nam là lý do khiến số bằng Ph.D. được trao tăng lên nhanh chóng trong giai đoạn này.¹⁵ Sau thời gian ổn định từ đầu thập niên 1970 đến giữa thập niên 1980, số người tốt nghiệp với bằng Ph.D. gia tăng trở lại và đạt đến mức hiện tại.

Sự gia tăng số lượng bằng Ph.D. này tương tự như tình huống xảy ra trong những lĩnh vực chuyên nghiệp khác. Chẳng hạn, giữa năm 1973 và 1985, số bằng M.B.A. được cấp tăng hơn hai lần (từ 31.007 lên 67.527), con số các văn bằng luật (J.D. và LL.B.)[†] hằng năm tăng hơn một phần ba (từ 27.205 lên 37.491), và số bằng M.D.

[†] Bachelor of Laws (LL.B.) là bằng cử nhân luật. Hiện nay ở Hoa Kỳ người ta không còn trao bằng này nữa, những ai muốn hành nghề luật ở Hoa Kỳ phải có bằng J.D.

tăng hơn một nửa (từ 10.307 lên 16.041).¹⁶ Sự gia tăng này có lẽ phản ánh sự phụ thuộc ngày càng cao của xã hội chúng ta vào những nhà chuyên nghiệp đã qua huấn luyện trong mọi lĩnh vực của đời sống hàng ngày.

Những lĩnh vực có trao bằng Ph.D. cũng đa dạng như chính các viện đại học: toán học và các ngành khoa học vật lý, các ngành khoa học về sự sống, giáo dục, và khoa học xã hội mỗi ngành đào tạo được 5.000 hay 6.000 Ph.D. một năm; kỹ thuật và nhân văn mỗi ngành đào tạo được 3.000 đến 4.000 một năm; trong khi kinh doanh và những ngành khác tính chung mỗi ngành tạo được khoảng 1.000 một năm. Số văn bằng trao trong lĩnh vực nhân văn đã giảm đi một phần ba trong vòng hai thập niên qua. Việc “rời xa các ngành nhân văn” này dường như là một phần của một xu hướng chung lớn hơn, theo đó người ta rời bỏ các ngành nghệ thuật và nhân văn và đến với các lĩnh vực chuyên nghiệp và ứng dụng ở cả bậc đại học lẫn sau đại học.¹⁷

Thông thường trong số liệu hàng năm, phụ nữ chiếm hơn một phần ba (38 phần trăm) trong tổng số những người nhận bằng Ph.D., mặc dù phụ nữ chiếm hơn một nửa (56 phần trăm) trong tổng số những người nhận bằng đại học. Sự phân bố trong các ngành khác nhau rất khác nhau. Ví dụ, phụ nữ chiếm hơn một nửa (57 phần trăm) số bằng trao trong ngành Anh ngữ, nhưng chỉ chiếm 12 phần trăm số bằng trao trong ngành vật lý và 11 phần trăm trong ngành kỹ thuật. Các nhóm thiểu số, trừ người Mỹ gốc châu Á, không có nhiều trong số những người nhận bằng tiến sĩ. Hiện tại người Mỹ

gốc châu Phi chiếm khoảng 4 phần trăm, người Mỹ gốc Hispanic chiếm khoảng 4 phần trăm, và người Mỹ gốc châu Á chiếm khoảng 5 phần trăm trong tổng số bằng được trao. Xu hướng đáng kể theo học của sinh viên gần đây không cho thấy có sự thay đổi đáng kể trong cái mô thức này, theo đó sinh viên người Mỹ gốc châu Phi, gốc Hispanic, và người Mỹ bản địa vẫn không có sự đại diện đúng mức. Cũng vậy, sự phân bố của các nhóm sinh viên này không đồng đều trong các ngành khác nhau. Chẳng hạn, người Mỹ gốc châu Á thường chiếm khoảng 20 phần trăm tổng số bằng được trao trong ngành kỹ thuật, trong khi hơn 40 phần trăm số văn bằng cấp cho những người Mỹ gốc châu Phi thường là trong ngành giáo dục. Số người không phải là công dân Mỹ theo học trong các ngành khác nhau cũng rất khác nhau.

SỐ CƠ SỞ GIÁO DỤC CẤP BẰNG PH.D.

Khi số lượng sinh viên tăng lên thì số cơ sở giáo dục có chương trình Ph.D. cũng theo đó mà tăng theo. Sáu trăm bằng Ph.D. được cấp vào năm 1920 đến từ chỉ 14 viện đại học. Ngày nay, có khoảng 470 cơ sở cấp bằng Ph.D. Nhiều trong số những chương trình mới được thiết lập này vẫn còn nhỏ bé và chỉ trao một hay hai bằng Ph.D. mỗi năm. Vấn đề tại sao số lượng chương trình lại gia tăng vẫn đang được tranh luận rộng rãi. Quan điểm của tôi – rất mang màu sắc ấn tượng – là dòng thác những sinh viên Ph.D. mới tốt nghiệp vào chiếm các vị trí công việc giảng viên còn trống trong các viện đại học mới hơn, phát triển một cách nhanh chóng trong thập

niên 1960, đã dẫn đến việc sao chép lại những chương trình sau đại học mà những tân tiến sĩ này đã từng theo học. Người giáo sư còn làm gì khác ngoài việc đó? Họ phải đi đến chỗ tin rằng đây là tiếng gọi học thuật cao cả nhất, và nó có rất nhiều thuận lợi về mặt thực tế, chưa kể là nó giúp giảng viên có được sự trợ giúp đầy năng lực và không tốn kém [từ sinh viên sau đại học] cho công việc nghiên cứu và giảng dạy của mình.

Những ước vọng của lãnh đạo viện đại học cũng thường đồng nhất với mục tiêu này của giảng viên, và các cơ quan lập pháp tiểu bang cũng rất có cảm tình với nhu cầu mang “những chương trình sau đại học mới đến cho những người trẻ xán lạn của chúng ta ở cái góc tây nam của tiểu bang.” Ở cấp liên bang, có sự hỗ trợ đầy cảm thông cho những ước vọng này và có khuynh hướng rõ ràng muốn bảo đảm có sự phân bố “công bằng” những ngân khoản đáng kể của liên bang được lập ra từ thập niên 1960. Thế là quá trình Harvard hoá diễn ra ở rất nhiều trường sư phạm (“Teachers’ College” và “Normal School”) làm biến đổi bức tranh giáo dục một cách nhanh chóng.¹⁸ Những chương trình mới được thiết lập quả thực đã cung cấp khả năng tiếp cận mới; chúng đã tạo ra một số những chương trình mới đầy sáng tạo và khơi gợi trí tưởng tượng; chúng đã làm tăng vị thế và uy tín của các cơ sở giáo dục của mình; và chúng đã, có lẽ, hỗ trợ giảng viên trong công tác nghiên cứu và giảng dạy. Nhưng những thành tựu đó có cái giá của chúng. Bởi vì những cơ sở giáo dục mới này thường rất hạn chế về giảng viên giỏi, tài nguyên thư viện, và cơ sở vật chất

phòng thí nghiệm cần thiết để có những chương trình sau đại học thành công, có rất ít cơ sở tạo được những chương trình có độ sâu rộng đáng kể hay có chất lượng cao. Có một vài trường hợp ngoại lệ được xếp nằm ở nhóm hai hay nhóm ba trong bảng xếp hạng chất lượng.¹⁹ Khi ngân sách liên bang giảm đi và trong một số lĩnh vực thì chẳng còn nhận được khoản ngân sách nào, những chương trình mới này cũng làm chệch hướng việc phân bổ ngân sách của viện đại học và sự chú tâm của các giáo sư khỏi những nhu cầu thiết yếu trong việc giảng dạy ở bậc đại học. Tuy nhiên, những chương trình Ph.D. “mới hơn” này có sức chịu đựng kiên cường và có tính kháng cự cao trước áp lực phải đóng cửa và giảm số lượng sinh viên; chúng nay chiếm khoảng một phần ba số bằng Ph.D. được cấp. Trong khi đó những chương trình tiến sĩ được thiết lập lâu đời hơn đã cắt giảm một cách thận trọng – và tôi tin là theo một cách có trách nhiệm – số sinh viên được thu nhận vào trước bối cảnh thị trường công việc học thuật bị suy giảm thì những chương trình mới hơn nói chung là chưa thực hiện điều này.

BẢNG PH.D.: TỶ LỆ HAO HỤT

VÀ THỜI GIAN HOÀN THÀNH

Tuy nhiên, những chương trình mới hơn và nói chung là nhỏ hơn này có một đặc điểm bù lại: có tỷ lệ hao hụt thấp hơn nhiều so với những chương trình có quy mô lớn hơn. Tỷ lệ hoàn thành chương trình trong số những người theo học ở các chương trình nhỏ cao hơn 50 phần trăm so với tỷ lệ ở những chương trình lớn hơn,

điều này có lẽ cho thấy rằng giáo sư hướng dẫn trong các chương trình có quy mô nhỏ quan tâm chú ý nhiều hơn đến sinh viên của họ.²⁰

Tỷ lệ hao hụt cao trong các chương trình Ph.D. là một trong những điểm yếu chưa được ghi nhận của bức tranh giáo dục sau đại học; có hơn 50 phần trăm sinh viên theo học Ph.D. không bao giờ hoàn thành được chương trình. Và điều này đúng ngay cả khi những sinh viên này thuộc thành phần tinh hoa trong số những người đã tốt nghiệp đại học: có điểm trung bình (GPA) cao, tốt nghiệp loại ưu (*magna cum laude*), nằm trong danh sách danh dự của trường (dean's list), thành viên của Phi Beta Kappa,[†] và những thành tích rực rỡ khác. Một vài trong số những chương trình "tốt nhất," là cũng là những chương trình có quy mô lớn nhất, có tỷ lệ hao hụt cao nhất. William G. Bowen và Neil L. Rudenstine tường trình rằng, trong số những sinh viên theo học các chương trình Ph.D. có quy mô lớn trong các ngành kinh tế, lịch sử, và chính trị, có 25 phần trăm bỏ học trước khi bước qua năm học thứ hai; trong số những người còn lại, có thêm 30 phần trăm bỏ cuộc trước khi hoàn thành những khoá học theo yêu cầu, và trong số những người đã hoàn thành, có thêm 25 phần trăm không hoàn thành được luận án theo yêu cầu.²¹ Sinh viên Ph.D. trong các ngành Anh ngữ, lịch sử, hay khoa học chính trị ở một

[†] Phi Beta Kappa là một hội vinh danh học thuật, có nhiệm vụ "nuôi dưỡng và công nhận tài năng xuất sắc" trong các ngành khai phóng và khoa học.

trong những chương trình Ph.D. tốt hơn và “có quy mô nhỏ hơn” (chẳng hạn Cornell, Harvard, Princeton, và Stanford) có xác suất hoàn thành văn bằng cao gần gấp hai lần một sinh viên theo học ở một trong những chương trình tốt hơn nhưng “có quy mô lớn hơn” (như ở Berkeley, Chicago, và Columbia).

Có một tỷ lệ hao hụt nào đó là điều không tránh khỏi trong bất cứ chương trình nào, chưa kể là những hao hụt do có sự thay đổi trong hoàn cảnh gia đình của người làm Ph.D. (“Tôi đã quyết định ly dị”) hay sự thay đổi trong những sở thích cá nhân (“Tôi chỉ không thể chịu được việc phải bỏ ra năm mươi năm tiếp theo trong cuộc đời viết những ghi chú đã học được về mối quan hệ giữa sự phát triển kinh tế ở thế kỷ 16 đối với hôn nhân và quan hệ dòng tộc trong các thành phố miền Tây của của Liên minh Hanse”). Nhưng ngay cả khi đã chấp nhận những thay đổi không thể tránh khỏi như vậy, tỷ lệ hao hụt 50 phần trăm là quá cao. Điều đó là không thể chấp nhận được; cả lý do duy trì những tiêu chuẩn học thuật lẫn những yêu cầu nặng nề liên quan đến nghiên cứu trong một lĩnh vực học thuật cụ thể đều không biện minh được điều này. Làm sao điều đó có thể xảy ra khi phải cạnh tranh căng thẳng như vậy để giành được suất vào học, khi có những thủ tục sàng lọc cẩn thận, và khi những người được tuyển vào có đầy những phẩm chất ưu tú? Tỷ lệ hao hụt tăng lên, không chỉ vì những lý do cá nhân mà chúng ta vừa nói đến, mà còn vì những lý do khác: một số sinh viên nản lòng và bỏ cuộc vì gánh nặng tri thức của chương trình, nhưng

những sinh viên khác bỏ cuộc vì thất vọng với khoảng thời gian mà chương trình yêu cầu, và những sinh viên khác nữa thì mất hết nhuệ khí vì thiếu sự khuyến khích, sự quan tâm, lời khuyên, và hướng dẫn từ phía giảng viên. Nhiều chương trình Ph.D. trong các viện đại học là những chương trình thiếu cấu trúc nhất, ít được kiểm soát nhất, và ít được giám sát nhất.

Quá thường xuyên xảy ra tình trạng sinh viên Ph.D. bị để buông trôi, không được giảng viên chú ý đến, công việc giảng dạy và nghiên cứu dù có ích nhưng lại tiến triển chậm chạp. Sự lãng phí về mặt tri thức, sự vỡ mộng ở góc độ cá nhân, và sự mất mát của cá nhân về mặt tài chính gây ra bởi sự hao hụt này là một bi kịch cá nhân và là một điều đáng xấu hổ mà các viện đại học cần phải thay đổi.

Với những ai hoàn thành được chương trình Ph.D., thời gian theo đuổi trở nên quá dài, và nó càng ngày càng dài thêm ra. Quá trình học tập của một sinh viên Ph.D. sẽ là khoảng hai đến ba năm theo học các khoá học được thiết kế để cung cấp một nền tảng kiến thức lẫn những kỹ năng nghiên cứu đặc thù trong một ngành học thuật đã chọn, bao gồm ngôn ngữ hay bất cứ những kỹ năng kỹ thuật nào có thể được yêu cầu; một kỳ thi kiểm tra trình độ toàn diện về mọi khía cạnh trong những lĩnh vực đã chọn; chọn lựa và theo đuổi một đề tài luận án phù hợp; và viết luận án và bảo vệ luận án trong một buổi bảo vệ mở cửa cho công chúng. Nhiệm vụ này, được một cá nhân giảng viên hay hội đồng gồm các giảng viên hướng dẫn, thể hiện một quá trình học việc dài lâu, đầu

đó trung bình từ khoảng sáu năm trong ngành toán học cho đến hơn tám năm trong các ngành nhân văn. Trong những lĩnh vực cụ thể – giáo dục chẳng hạn – khoảng thời gian này còn dài hơn.²² Trong các ngành khoa học và kỹ thuật, thời gian hoàn thành chương trình có xu hướng nằm trong nhóm có thời gian ngắn hơn; các ngành nhân văn và khoa học xã hội thì trong nhóm có thời gian dài hơn. Các lĩnh vực chuyên nghiệp thì nằm đầu đó ở giữa hai khoảng này. Trong suốt quá trình học nghề lâu dài này, nhiều sinh viên sau đại học được hỗ trợ về mặt tài chính trong vòng một hay hai năm qua việc làm trợ giảng hay trợ lý nghiên cứu bán thời gian. Những người khác nhận được học bổng, những khoản tiền vay từ nhiều nguồn khác nhau. Một số ít thì tự mình bỏ tiền ra. Sự có mặt của những học giả ít thâm niên này trong một cộng đồng học thuật hoà hợp không phải là không có những điều hấp dẫn và thậm chí là say đắm, nhưng nó rất, rất dài. Đối với nhiều sinh viên trong các lĩnh vực khoa học và kỹ thuật, nó còn dài hơn vì thường có thêm hai, ba năm hay nhiều hơn làm nghiên cứu hậu tiến sĩ.

Tôi tin rằng mô hình theo học Ph.D. dài lâu này đơn giản là không chấp nhận được. Những năm kéo dài có thể mở rộng phạm vi và có lẽ là cải thiện chất lượng của luận án. Nhờ khoảng thời gian đó mà người ta có thể thủ đắc những kỹ năng kỹ thuật hay ngôn ngữ nào đó hay để tiến hành những công việc thực địa lớn lao, những nghiên cứu văn khố sâu rộng, hay sự thể nghiệm cần trọng. Nhưng tám, chín, hay mười năm học hành

cao độ là một khoảng thời gian dài và không hợp lý đối với sự phát triển khả năng học thuật trong một lĩnh vực nào đó. Hai mươi năm trước đây, thời gian trung bình thường ngắn hơn 10 phần trăm so với khoảng thời gian trung bình ngày nay. Và khi việc khuyến khích sinh viên hoàn thành sớm chương trình bây giờ đã được thực hiện thông qua phương tiện tài chính, dù là “củ cà-rốt” đưa cho hay “cây gậy” rút ra, thì yêu cầu thời gian phải được rút ngắn. Chính sách trao học bổng của Andrew W. Mellon Foundation là một trường hợp đi đúng hướng.²³

Mặc dù những sáng kiến tài chính này mang lại thành công, có vẻ như không một biện pháp đơn lẻ nào có thể rút ngắn thời gian học tập lâu dài trong tất cả các chương trình Ph.D. Nhưng có nhiều điều mà các vị hiệu trưởng các trường sau đại học, các vị trưởng khoa, và giám đốc các chương trình và lĩnh vực sau đại học có thể làm để chấm dứt tình trạng phiêu dạt không phương hướng gây ra buồn phiền cho nhiều người này. Lập biểu đồ và theo dõi sự tiến bộ của cá nhân sinh viên (và giảng viên hướng dẫn!), đặt ra những mục tiêu phù hợp về mặt học thuật, với việc nhận diện những đề tài luận án có thể kham nổi hay “giải quyết được,” và có biện pháp xử lý những giảng viên lơ là, thụ động, và thiếu quan tâm; những việc này sẽ là một khởi đầu có ích. Giảng viên phải chịu trách nhiệm về sự tiến bộ của những sinh viên sau đại học mà mình hướng dẫn. Một bản báo cáo hàng năm, có cả sinh viên và giảng viên ký tên vào và có sự thảo luận giữa sinh viên, giảng viên, và giám đốc của

chương trình sau đại học, sẽ là một thứ kích thích lành mạnh và rất cần thiết. Nhu cầu xem xét lại và đổi mới một cách toàn diện là rất khẩn cấp; hiệu trưởng các trường sau đại học của quốc gia có nhiều việc để làm.

BẢNG PH.D.: CHẤT LƯỢNG, CUNG, VÀ CẦU

Với khoảng thời gian dài mà các chương trình này yêu cầu, người ta có lẽ cho rằng những kết quả – cả sự chuẩn bị về mặt học thuật và việc đào tạo sinh viên lẫn bản thân luận án – sẽ theo đó mà có chất lượng cao. Quả thật, đúng là như vậy, dù nhìn dưới gần như bất cứ những khía cạnh nào. Bảng xếp hạng gần đây của 3.600 chương trình trong 41 lĩnh vực ở 27 cơ sở giáo dục đại học dựa trên danh tiếng của các chương trình liên quan đến những tiêu chí khác nhau như chất lượng giảng viên, tính hiệu quả của chương trình trong việc giáo dục những học giả nghiên cứu, và những thay đổi trong chất lượng của chương trình trong năm năm trước đó. Trong số 3.634 chương trình được xem xét, hơn 60 phần trăm được đánh giá là “xuất sắc” (distinguished), “mạnh” (strong), hay “khá” (good). Sáu mươi viện đại học hàng đầu của quốc gia – thành viên của Association of American Universities[†] – mặc dù chỉ chiếm 16 phần trăm số cơ sở cấp bằng Ph.D. của cả nước nhưng lại đào tạo ra hơn 50 phần trăm những người có bằng Ph.D. và cung cấp 83 phần

[†] Association of American Universities (AAU) là tổ chức quy tụ các viện đại học nghiên cứu hàng đầu, bao gồm 60 viện đại học ở Hoa Kỳ và 2 viện đại học ở Canada.

trăm trong số 418 chương trình được National Research Council xếp nằm trong danh sách 10 chương trình hàng đầu trong những ngành học của mình.²⁴

Sức hút của những chương trình Ph.D. này đối với sinh viên – thường là tự bỏ tiền ra học – từ các quốc gia khác là một phép thử cho thấy vị thế của chúng. Những phân tích gần đây cho thấy có một thị trường xuất khẩu lành mạnh trong những ngành học sau đại học. Năm 1995, có xấp xỉ 400.000 sinh viên ngoại quốc theo học trong các viện đại học ở Hoa Kỳ, chiếm khoảng 3 phần trăm tổng số sinh viên theo học, và gần một nửa trong số này theo học các bằng cấp cao trong lĩnh vực khoa học và kỹ thuật. Hầu hết các sinh viên còn lại là sinh viên đại học. Người ta ước tính rằng họ đóng góp vào khoảng 6 tỉ đô-la mỗi năm thông qua những khoản chi trả học phí và chi phí sinh hoạt.²⁵

Còn về cung và cầu thì sao? Alan Hale là một trong hai người phát hiện ra sao chổi Hale-Bopp, nhưng cái bằng Ph.D. thiên văn của ông không giúp ông kiếm được một việc làm trong ngành, và có những giai thoại về những người có bằng Ph.D. về lịch sử thời trung cổ lái xe taxi ở Manhattan [thành phố New York].

Những con số đáng tin cậy về tình hình tuyển dụng của những người có bằng Ph.D. là không đầy đủ, chỉ có số liệu trong một ít lĩnh vực, chủ yếu trong các ngành khoa học và kỹ thuật. Trong tất cả các lĩnh vực, tỷ lệ thất nghiệp là thấp; ví dụ, những người mới được nhận bằng Ph.D. gần đây (lấy bằng Ph.D. trong vòng năm năm trước) có tỷ lệ thất nghiệp tính chung là 1,4

phần trăm trong năm 1997.²⁶ Tỷ lệ này khác nhau trong những ngành khác nhau, cao nhất (3,2 phần trăm) trong các ngành nhân văn và thấp nhất (1,5 phần trăm) trong các ngành khoa học và kỹ thuật. Tỷ lệ có nghề nghiệp lâu dài vẫn còn cao. Để so sánh, tỷ lệ thất nghiệp của toàn bộ dân số Hoa Kỳ cùng thời điểm đó là 4.9 phần trăm.²⁷ Tuy vậy, nhìn chung, thất nghiệp (*unemployment*) không phải là một vấn đề lớn của những người có bằng Ph.D., nhưng không được tuyển dụng đầy đủ (*underemployment*) có thể là một tình huống nghiêm trọng, mà điều này có rất ít số liệu đáng giá. Nhiều trường và viện đại học – mặc dù không phải là các viện đại học nghiên cứu hàng đầu – đang thay thế những giảng viên có biên chế làm việc toàn thời gian bằng, ví dụ, những giảng viên liên kết (*adjunct lecturer*), làm việc tạm thời, bán thời gian, và trong một số trường hợp những tiến sĩ trẻ tuổi có thể nhận làm vài công việc bán thời gian ở vài cơ sở giáo dục cùng một lúc. Những người khác làm việc trong những lĩnh vực rất khác với lĩnh vực của chính mình, thực hiện những nhiệm vụ mà thời gian học việc lâu dài trong chương trình Ph.D. nói chung đã không chuẩn bị cho họ điều gì.

Lời kêu gọi sửa đổi

Mặc dù khó có thể mô tả những đặc trưng của các chương trình Ph.D., chúng ta có thể tóm tắt một vài đặc điểm tổng quát để kết luận. Các chương trình đã được thiết lập lâu đời thường có chất lượng cao, tuyển sinh

khắc khe, trợ giúp viện đại học trong công tác giảng dạy và nghiên cứu, thu hút nhiều sinh viên quốc tế, và đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có nhiều khả năng kiếm được việc làm trong các ngành khoa học, kỹ thuật, và một số lĩnh vực chuyên nghiệp và kỹ thuật có liên quan. Ở khía cạnh tiêu cực, tỷ lệ hao hụt ở nhiều chương trình là quá cao; thời gian hoàn thành thường quá dài. Những chương trình được thiết lập gần đây hơn, mặc dù chiếm một phần ba số sinh viên tốt nghiệp, lại có nhiều chương trình có chất lượng kém hơn; triển vọng việc làm cho sinh viên tốt nghiệp trong một số lĩnh vực khá hạn chế, trong đó có các ngành nhân văn và một số ngành khoa học xã hội.

Chúng ta có thể làm gì để bảo tồn những phẩm chất tốt nhất của các chương trình hiện có và sửa chữa những khiếm khuyết của chúng? Tôi thấy cần phải làm những việc khác nhau sau đây.

Chương trình Ph.D. đang rất cần có sự xét duyệt lại một cách kỹ lưỡng và xem xét một cách toàn diện do các giảng viên tiến hành, giống như họ thực hiện đối với công tác nghiên cứu học thuật. Những người phù hợp nhất và có khả năng nhất để làm công việc xét duyệt này là những giảng viên dạy sinh viên sau đại học, nhưng nếu họ không làm thì những giảng viên khác có thể làm thay họ. Vấn đề đầu tiên mà mỗi viện đại học cần giải quyết là nêu ra những lý do tại sao ủng hộ hay chống lại việc tiếp tục những chương trình Ph.D., xét ở khía cạnh chất lượng, quy mô, phạm vi, sự hỗ trợ, và chi phí.

Từ kết quả nghiên cứu đó, mỗi viện đại học, trường sau đại học, và lĩnh vực nghiên cứu phải xác định và phổ biến những mục đích, mục tiêu, kỳ vọng, yêu cầu, nội dung, và chuẩn thời gian cho các chương trình của mình. Những điều này nên được làm cho tường minh và nên trở thành phần trung tâm của tập sách giới thiệu về các chương trình sau đại học. Hiện nay nhiều người cho rằng các chương trình Ph.D. nên có “phạm vi rộng hơn” nhằm đào tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có kỹ năng rộng hơn, linh hoạt hơn, và có nhiều khả năng kiếm được việc làm trong nhiều lĩnh vực hơn. Điều này nên được thảo luận nghiêm túc, thế nhưng bằng Ph.D. có lẽ là con đường thiếu hiệu quả và tốn kém khi muốn kiếm được việc làm rộng rãi. Nếu vận dụng sai, việc này sẽ trở thành cái cớ để người ta đào tạo quá nhiều những người có bằng Ph.D. để thoả mãn nhu cầu cần có sự trợ giúp trong nghiên cứu và giảng dạy của giảng viên.

Mỗi trường, chương trình, lĩnh vực, và khoa nên xây dựng một kế hoạch toàn diện, theo từng giai đoạn cho mục tiêu thu hút sinh viên sau đại học, dựa trên nguồn hỗ trợ tài chính, số lượng và khả năng của giảng viên, cơ sở vật chất, và sự đánh giá có trách nhiệm về “thị trường lao động.” Đây là chủ đề cần phải thảo luận gấp bên trong bản thân các cơ sở giáo dục sau đại học và những cơ quan hỗ trợ cũng như giữa các cơ sở với nhau.

Công tác lập kế hoạch này nên áp dụng cho cả các chương trình tiến sĩ lẫn thạc sĩ. Việc thiết kế lại một cách sáng tạo và sử dụng rộng rãi hơn văn bằng thạc sĩ có thể làm phong phú thêm việc học ở bậc sau đại học và

tạo ra đóng góp đáng kể cho nhu cầu xã hội.

Mặc dù một số chương trình sau đại học được thiết kế tốt và được cấu trúc một cách cẩn thận, nội dung của những chương trình còn lại chủ yếu phản ánh những mối quan tâm có tính cách tích lũy và “những sự thiên vị về mặt tri thức của các cá nhân giảng viên.” Tất cả các chương trình nên là sự thể hiện của một cuộc thảo luận một cách có hệ thống của giảng viên về những nhu cầu toàn diện của sinh viên trong lĩnh vực mà họ chọn, chứ không phải là để chủ yếu phục vụ cho nhu cầu tự thân của các giảng viên và viện đại học.

Có bằng chứng cho thấy cả những chương trình tiến sĩ có quy mô lớn nhất và nhỏ nhất đều có thể không hiệu quả, mặc dù có lẽ là không có một quy mô tối ưu cho một chương trình.²⁸ Tuy vậy, cũng nên xem xét toàn diện vấn đề quy mô chương trình.

Các tiểu bang có trách nhiệm xem xét việc sử dụng nguồn lực công để cung cấp tài chính những chương trình mới hoặc hiện có nào cho thấy là không có nhu cầu dành cho chúng. California và New York, cùng với những tiểu bang khác, đã sử dụng thẩm quyền của mình để điều tiết số chương trình tiến sĩ mà các viện đại học công lập của họ hỗ trợ.

Việc phỏng vấn tuyển sinh và những quy trình tuyển chọn sinh viên phải vừa nghiêm ngặt vừa thực tế, với một lộ trình xây dựng cho mỗi chương trình của mỗi cá nhân sinh viên.

Những sự dàn xếp về mặt tài chính dành cho mỗi sinh viên sau đại học trong khoảng thời gian nhiều năm nên được lên kế hoạch, vạch rõ, và cam kết bằng văn bản vào thời điểm nhập học, việc thực hiện sau này chỉ căn cứ vào sự tiến bộ thoả đáng về mặt học thuật của sinh viên.

Trách nhiệm giảng dạy và nghiên cứu và phụ cấp (assistantship)[†] nên được đưa vào, giải thích, và cam kết như là một phần của gói trợ giúp tài chính này.

Giảng viên hướng dẫn phải chịu trách nhiệm giám sát và hướng dẫn sinh viên sau đại học của mình cả trong hoạt động học tập và nghiên cứu học thuật lẫn việc hỗ trợ giảng dạy và nghiên cứu mà sinh viên thực hiện cho giảng viên. Cần có những báo cáo hàng năm về sự tiến bộ của mỗi sinh viên. Mỗi sinh viên có một hội đồng giảng viên, thay vì chỉ có một giảng viên hướng dẫn riêng lẻ, có trách nhiệm cố vấn và hướng dẫn.

Mỗi sinh viên nên được cố vấn thường xuyên, một cách có hệ thống và được hỗ trợ phát triển nghề nghiệp, chỉ dẫn về sự nghiệp, cơ hội, và lập kế hoạch.

Cộng đồng giảng viên trong mỗi lĩnh vực sau đại học phải xây dựng những chương trình nhằm khuyến

[†] Assistantship là hình thức trợ giúp tài chính mà các viện đại học thường trao cho sinh viên sau đại học, đổi lại sinh viên phải làm việc bán thời gian trong vai trò trợ giảng (teaching assistant) hay trợ lý nghiên cứu (research assistant). Đây là nguồn tài chính mà hầu hết các sinh viên bậc tiến sĩ ở Hoa Kỳ dùng để trang trải chi phí sinh sống và học tập của mình.

khích sự phát triển nghề nghiệp ở sinh viên sau đại học, hỗ trợ về mặt văn hoá, và thách thức về mặt tri thức.

Những động lực khích lệ nên được đưa ra nhằm khuyến khích việc rút ngắn thời gian hoàn thành và để hỗ trợ những chương trình và những lĩnh vực nghiên cứu đa ngành, liên ngành, hay được cá nhân hoá cao độ, bao gồm cả những chương trình có sự nối kết với những nhu cầu xã hội và có tiềm năng đem lại lợi ích.

Hiệu trưởng trường sau đại học phải có thẩm quyền mạnh hơn. [Hiện nay,] đây thường là chức vụ duy nhất trong viện đại học mà không có quyền bổ nhiệm hay thay thế giảng viên, không có ngân quỹ, và không có quyền giao nhiệm vụ hay xếp đặt trách nhiệm.

Việc xem xét lại bản chất của bằng Ph.D. rất quan trọng đối với tương lai rộng lớn hơn của giáo dục đại học ở Hoa Kỳ và ở những nơi khác. Những người có bằng Ph.D. tốt nghiệp từ khoảng 90 viện đại học nghiên cứu hàng đầu chiếm hầu hết các vị trí giảng viên và vì thế trở thành lực lượng có sức ảnh hưởng to lớn ở khoảng 3.900 cơ sở giáo dục đại học khác ở quốc gia này và ở khá nhiều cơ sở ở các quốc gia khác. Thế nhưng chỉ có một ít cơ sở giáo dục nơi họ được bổ nhiệm đóng vai trò đáng kể trong sự nghiệp nghiên cứu; phần lớn các cơ sở giáo dục đại học chú trọng chủ yếu đến dạy và học, như nó nên như vậy. Vì thế, có sự thiếu sự ăn khớp giữa việc đào tạo chuyên biệt về mặt học thuật và mối quan tâm của các tân giáo sư với những gì họ muốn dạy, giữa những kỳ vọng của giảng viên và những gì sinh viên muốn học.

Giảng viên thường xuyên ngẫm ý chấp nhận cơ sở giáo dục sau đại học của họ làm hình mẫu cho những gì mà họ muốn cơ sở giáo dục mà họ đang làm việc trở thành. Những năm tháng dài theo học sau đại học sản sinh ra tình yêu và nhiệt huyết đối với công tác học thuật chuyên biệt, nhưng không chuẩn bị được cho giảng viên những thực tế và nhu cầu phục vụ trong một kiểu cơ sở giáo dục rất khác biệt. Những sinh viên kiếm tìm – và cần đến – không chỉ là kiến thức mà còn một cảm nhận lớn hơn nào đó về ý nghĩa của kiến thức và khuyến khích tư duy và sự truy vấn có tính chất phê phán thì lại được cung cấp cùng lắm là những khoá học bị phân mảnh được dạy biệt lập với nhau, hay tệ hơn cả là những phiên bản từ trên đầu đổ xuống từ mối quan tâm chuyên biệt về mặt học thuật của giảng viên. Kết quả cuối cùng là sự chán nản ở giảng viên và sự thất vọng ở sinh viên.

Không dễ có giải pháp đơn giản cho sự lệch lạc chức năng này. Một người có bằng Ph.D. từ Harvard hay CalTech vẫn có nhiều khả năng có lợi thế hơn hẳn một người có bằng thạc sĩ tốt nghiệp từ viện đại học công lập cấp vùng thường thường bậc trung khi tìm kiếm một công việc giảng dạy, ngay cả ở một trường đại học cộng đồng. Có lẽ họ nên có được thuận lợi như vậy, mặc dù lý do tại sao lại nên như vậy thì không rõ ràng. Vì thế chúng ta khó có thể hy vọng thay đổi niềm khát vọng của những uỷ ban tuyển dụng ở bốn ngàn cơ sở giáo dục đại học cực kỳ độc lập. Thay vì vậy, điều có thể làm là thay đổi bản chất của bằng Ph.D. – mặc dù việc này cũng khó khăn gần như tương tự – thừa nhận rằng hầu hết

những người có bằng Ph.D. sẽ không còn có thể được thuê đảm nhận những vai trò nghiên cứu có tính chuyên biệt cao. Ví dụ, văn bằng “doctor of arts” có tính chất đổi mới – và không được ưa chuộng – đã được thiết kế dành cho những người làm giảng viên trong các trường và viện đại học không chú trọng đến nghiên cứu, nhưng nó gần như không được hưởng ứng nhiệt tình và đã có rất ít người theo đuổi trong vòng một phần tư thế kỷ tồn tại.

Có lẽ một chương trình được thiết kế mới có thể bao gồm một chuỗi gồm ba giai đoạn: một chương trình giảng dạy một hay hai năm trong một lĩnh vực nhất định, gồm có quá trình tập sự phù hợp và nghiên cứu độc lập cùng những cơ hội về mặt học thuật, kết thúc là bằng thạc sĩ; một chương trình thêm hai, ba, hay bốn năm nữa (có lẽ là cố định thời gian, tùy theo lĩnh vực) làm nghiên cứu với sự cố vấn và hướng dẫn trong một lĩnh vực xác định, kết thúc là bằng Ph.D. Với những ai mong muốn theo đuổi sự nghiệp nghiên cứu, có lẽ có thêm ba năm (khoảng thời gian cố định) làm nghiên cứu hậu tiến sĩ trong lĩnh vực đã chọn, có lẽ kết thúc là một văn bằng mới (doctor of the university hay doctor of science/arts/social sciences) mà sẽ là bằng cấp chuyên nghiệp của giảng viên đại học và những người khác trong vai trò nghiên cứu có tính chuyên biệt cao. Cả bằng thạc sĩ và tiến sĩ theo đó vẫn tiếp tục là những văn bằng cuối cùng, phù hợp cho những ai có ý định theo đuổi những công việc ít chú trọng đến nghiên cứu hơn. James Duderstadt, cựu viện trưởng của University of Michigan, đã đề nghị một chương trình đại thể là tương tự, nhưng nó chưa được nhiều người tán thành.

Mặc dù có số sinh viên tương đối ít, chương trình Ph.D. có tầm quan trọng to lớn trong đời sống xã hội đương đại. Chất lượng và phạm vi của văn bằng cung cấp nền tảng cho hầu hết công tác nghiên cứu của quốc gia, bao gồm các lĩnh vực khoa học, y tế, và kỹ thuật. Thông qua sự có mặt của rất nhiều sinh viên quốc tế, bằng Ph.D. đóng góp đáng kể vào nhu cầu của cả những quốc gia đang phát triển lẫn những xã hội công nghiệp khác. Nó đóng một vai trò quan trọng trong việc phát triển chính sách công, cả trong việc cung cấp dữ liệu, phân tích, những phương án về chính sách, và mô phỏng, và trong việc huấn luyện những người phục vụ công chúng. Nó sản sinh ra mỗi thể hệ mới những giáo sư đại học, những người mà thái độ, công tác học thuật, và công tác giảng dạy của họ, đến lượt chúng, có ảnh hưởng đáng kể lên mô thức và tính cách của khoảng một triệu người mới tốt nghiệp đại học mỗi năm.

Bằng Ph.D., thể hiện sự nghiệp học thuật cao nhất của viện đại học gắn chặt với sự giảng dạy có tính chất cá nhân nhất của mình, có tầm ảnh hưởng rất quan trọng. Sẽ là một thảm kịch nếu các viện đại học không cung cấp được sự chú tâm, giám sát, và cơ cấu cần có để khiến một chương trình tốt và quan trọng trở nên tốt hơn. Vào lúc tốt nghiệp, mỗi vị tiến sĩ mới được chào đón vào “xã hội của những quý ông quý bà được giáo dục.” Các viện đại học có bốn phận đạo đức trong việc thường xuyên bảo đảm cho lời tuyên bố đó.

CHI PHÍ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

“Nếu quý vị cho rằng chi phí giáo dục như thế là quá cao thì hãy cân nhắc cái giá phải trả cho sự ngu dốt,” Ann Landers và các đồng sự lưu ý mọi người. Đây là câu nói chứa nhiều hàm ý, một lời nhắc nhở hữu ích.

Tất nhiên, không có gì đảm bảo rằng đầu tư cho giáo dục làm giảm những hậu quả trùng điệp của sự ngu dốt, nhưng những so sánh như vậy là nghiêm chỉnh. California và Florida đầu tư nhiều tiền của để tổng giam tội phạm hơn là để giáo dục số dân ở độ tuổi học đại học của mình. Số tù nhân ở California tăng từ 19.000 cách đây hai thập niên lên 150.000 ở thời điểm hiện tại. Trong hai mươi năm qua, tiểu bang này đã xây dựng hai mươi một nhà tù mới nhưng chỉ xây thêm có một viện đại học. Khoản ngân sách của tiểu bang dành cho hệ thống giáo dục đại học – từng được xem là tốt nhất thế giới – đã

giảm từ 12,5 phần trăm trong năm 1990 xuống còn 8 phần trăm trong năm 1997. Trong cùng khoảng thời gian đó, ngân khoản dành cho hệ thống trại cải tạo tăng thêm 4,5 phần trăm, đạt 9,4 phần trăm, bằng với mức cắt giảm ngân sách dành cho giáo dục đại học.

Mặc dù đây không phải là một sự đánh đổi trực tiếp, Barry Munitz, cựu chủ tịch của hệ thống California State University,[†] tuyên bố: “Đối với tôi, hoặc là anh đầu tư cho giáo dục đại học vào lúc này hoặc là anh phải chi tiền nhiều gấp bội về sau cho các nhà tù dành cho những người không được học hành và đi đến kết cục phạm tội. Tiểu bang dành cho chúng ta 6.000 đô-la cho mỗi sinh viên nhưng lại tiêu tốn 34.000 đô-la mỗi năm cho một tù nhân.”¹ Mỗi liên hệ như thế có vẻ quá đơn giản, nhưng sự tương quan giữa việc thiếu giáo dục và tình trạng thất nghiệp và phạm tội là điều rõ ràng.

Khi tôi trao đổi với cha mẹ của các sinh viên đại học, họ thường bảo họ rất hài lòng với sự giáo dục mà con cái họ đang nhận được. Khá nhiều người trong số đó cũng sẽ ngưng lại giây lát và nói thêm, “Mặc dầu vậy, tôi không hiểu vì sao mà chi phí học hành ngày nay lại quá cao so với thời tôi còn là sinh viên.” Những người này không đánh giá thấp tầm quan trọng của giáo dục;

[†] California State University (CSU) là một trong ba hệ thống viện đại học công lập của tiểu bang California, hai hệ thống kia là University of California và California Community College. Hệ thống CSU có 23 viện đại học thành viên với gần 450.000 sinh viên và 47.000 giảng viên và nhân viên.

điều họ băn khoăn không phải là số tiền mà họ bỏ ra có “đáng” hay không, mà là tại sao chi phí học hành lại tăng quá nhanh đến mức có nguy cơ vượt quá tầm với của tất cả mọi người, ngoại trừ những người giàu có.

Thật sự, đây là một câu hỏi mà hầu hết các bậc cha mẹ không thể không đặt ra khi họ nghe thấy tiền học phí, tiền ở ký túc xá, tiền ăn, và tiền sách vở ở một số viện đại học tư thục hàng đầu đã lên đến 30.000 đô-la một năm – tức là hơn 120.000 đô-la cho một chương trình đại học bốn năm. Đây là câu hỏi mà các viện đại học cũng đã tự đặt ra cho mình.

Tôi muốn tìm hiểu những lý do đằng sau việc tăng học phí. Tôi cho rằng các trường và viện đại học phải tiến hành những bước cụ thể nhằm đối phó với vấn đề chi phí gia tăng nếu chúng ta còn muốn duy trì một nền giáo dục đại học mà tất cả người Mỹ đều có khả năng theo học. Và tôi sẽ cố gắng giải thích rằng một vài quan niệm sai lầm nhưng khá phổ biến liên quan đến chi phí giáo dục đại học đã gây ra một số lo lắng không đáng có đối với các bậc cha mẹ và đối với sinh viên.

Ai thực sự trả 120.000 đô-la để học đại học?

Chúng ta hãy bắt đầu với điều thường được xem là quan trọng nhất: “tin tức” về việc các bậc cha mẹ và sinh viên phải đối mặt với mức giá 120.000 đô-la cho một tám bằng đại học hệ bốn năm, số tiền tương đương với giá một căn nhà ở một vài nơi ở Hoa Kỳ. Số tiền

này, thoát tiên, là một con số đáng kinh ngạc. May thay, không phải vậy.

Hầu hết các bậc cha mẹ không phải chi 30.000 đô-la mỗi năm cho bốn năm học đại học của con cái họ, bởi một lý do đơn giản: hầu hết các trường và viện đại học không thu mức phí cao như vậy. Thực sự, chỉ 7,2 phần trăm số sinh viên theo học toàn thời gian trong các viện đại học hệ bốn năm phải trả tiền học phí và những chi phí khác ở mức 20.000 đô-la hay cao hơn trong năm học 1999–2000. Hầu hết sinh viên, 71,7 phần trăm, theo học ở những cơ sở giáo dục có mức phí 8.000 đô-la hoặc thấp hơn. Cụ thể, 50,9 phần trăm sinh viên theo học toàn thời gian ở các cơ sở giáo dục hệ bốn năm với học phí dưới 4.000 đô-la; 20,8 phần trăm chi từ 4.000 đến 7.000 đô-la; và 6,1 phần trăm chi từ 8.000 đến 11.999 đô-la để trả học phí và những chi phí khác.²

Một cách khác để hiểu điều này là đối chiếu các con số ở trang 330, trong đó xem xét chi phí ở các cơ sở có chương trình đào tạo bốn năm lẫn các cơ sở có chương trình đào tạo hai năm. Nói cách khác, con số hơn 120.000 đô-la mà người ta bàn tán khi nói về chi phí của một tấm bằng đại học bốn năm chỉ là chi phí của một số sinh viên của rất ít những viện đại học tư thục hàng đầu. Hầu hết sinh viên chỉ phải chi một khoản tiền ít hơn rất nhiều. Nếu tính cả các trường đại học hệ hai năm và bốn năm, 81 phần trăm tổng số sinh viên đại học trong năm học 1996–1997 theo học với mức học phí trung bình ít hơn 3.000 đô-la.³ Tất nhiên, có sự khác biệt giữa mức học phí của các trường công lập và tư thục, do mức trợ cấp mà

tiểu bang dành cho các trường công lập rất cao. “Chi phí” (costs) thực sự – để phân biệt với “mức giá” (price) – không chênh lệch nhiều ở hai khu vực này.

Chi phí trung bình gồm học phí và
những khoản chi phí khác của sinh viên đại học
(năm học 1999–2000)

Cơ sở giáo dục	Chi phí (đô-la Mỹ)	Tỷ lệ phần trăm trong tổng số sinh viên đại học
Công lập hệ 2 năm	1.627	43,1%
Công lập hệ 4 năm	3.356	37,8%
Tư thục hệ 2 năm	7.182	1,8%
Tư thục hệ 4 năm	15.380	17,3%

Nguồn: Tỷ lệ phần trăm (của năm học 1996–1997) lấy từ *Chronicle of Higher Education, Almanac Issue* 44, no. 1 (August 1997): 48; số liệu về chi phí lấy từ tài liệu đã dẫn, *Almanac Issue* 48, no. 1 (September 2000): 48.

Ngay trong các cơ sở giáo dục đại học hệ bốn năm, mức đăng ký theo học khác nhau ở những cơ sở khác nhau cho thấy một khía cạnh quan trọng. Do những cơ sở “thu học phí cao hơn” có một số lượng tương đối ít sinh viên theo học, mức đăng ký theo học và quy mô tương đối giữa những cơ sở khác nhau cần phải được xét đến trong khi thảo luận về ảnh hưởng chung của mức học phí. Stanley Ikenberry, chủ tịch của American Council

on Education, đã chỉ ra rằng mức học phí và các khoản lệ phí là 3.150 đô-la ở University of Illinois-Urbana trong năm học 1995-1996, và con số này là 3.300 đô-la ở Ohio State University. “Tính chung, số sinh viên do chi riêng hai viện đại học này tuyển đã nhiều hơn tổng số sinh viên đại học ở các viện đại học thuộc nhóm Ivy League đến 20.000 người, nhưng không phải ai cũng biết điều này,” Ikenberry nhận xét.⁴

Nhưng bất cứ cuộc thảo luận nào về giá cả cũng phải đề cập đến câu hỏi về chất lượng và giá trị. Người ta dễ bỏ qua sự thật là các cơ sở thu học phí cao hơn thường tạo cho sinh viên tốt nghiệp của họ những lợi thế cạnh tranh đáng kể. Theo đó mức lương khởi điểm trung bình của những sinh viên vừa mới tốt nghiệp từ một trong số những cơ sở thuộc nhóm này – University of Pennsylvania – cao hơn 57 phần trăm so với mức lương trung bình của một người tốt nghiệp trung học. Mức lương của một sinh viên tốt nghiệp từ một viện đại học công lập cao hơn 32 phần trăm so với mức lương của một người tốt nghiệp trung học.⁵ Dĩ nhiên, điều đó không có nghĩa là có một sự bảo đảm nào đó từ cơ sở giáo dục, nhưng nó thực sự phản ánh thực tế về giá trị gia tăng trong giáo dục, giống như trong rất nhiều lĩnh vực khác.

Nói một cách khác, thực tế cho thấy các viện đại học tư thục “chi phí cao” tồn tại trong một môi trường giáo dục đại học không mang tính hệ thống (nonsystem) và vô định hình (amorphous) với quy mô rộng lớn, nơi có sự vận hành của các nhân tố thị trường cạnh tranh. Học phí ở những viện đại học này – trái với lời công kích

của một số nhà phê bình – thể hiện không phải là những gì mà thị trường chấp nhận, mà là những gì họ tin rằng một nền giáo dục ưu tú cần có, từ việc có được những giảng viên xuất sắc, những thư viện to lớn, những phòng thí nghiệm tối tân, và những dịch vụ tư vấn hỗ trợ sinh viên, cho đến nhà ở phù hợp cho sinh viên, và cơ sở vật chất phục vụ hoạt động thể dục thể thao. Hơn nữa, nhiều sinh viên và gia đình của họ rõ ràng là đồng ý với những viện đại học này, khiến cho những viện đại học này cảm thấy là mình có thể tiếp nhận chỉ một ít trong số những sinh viên xuất sắc nộp đơn xin vào học (dao động giữa tỷ lệ 5 tuyển 1 hay 10 tuyển 1).

Cho phép tôi đưa ra một ví dụ cụ thể. Harvard có khoảng 1.600 chỗ cho sinh viên năm thứ nhất, nhưng lại nhận được 18.184 hồ sơ dự tuyển trong năm 1996. Trong số này, 2.905 là thủ khoa ở các trường trung học, những học sinh giỏi nhất của mỗi trường. Vì thế, Harvard có thể tuyển gấp đôi số sinh viên mà mình cần tuyển, tất cả đều là thủ khoa từ các trường trung học. Trong số các ứng viên dự tuyển vào Harvard, 9.448 người có điểm SAT đạt 1.400 hoặc cao hơn.⁶ Trong bối cảnh dự tuyển cạnh tranh mạnh mẽ như thế, nếu muốn, những viện đại học hàng đầu có thể tăng học phí mà vẫn tuyển đủ số sinh viên mà họ cần với chất lượng đầu vào rất cao, tất cả những sinh viên này đều có thể tự trang trải chi phí học tập của mình. Nhưng những viện đại học này không làm như vậy, bởi vì người ta tin rằng sự đa dạng trong lớp học góp phần quan trọng vào quá trình học tập, và lớp học nên bao gồm những sinh viên giỏi nhất, không

cần biết là họ có đủ khả năng tài chính để trang trải chi phí học tập hay không. Đó là lý do tại sao hai phần ba trong tổng số sinh viên theo học ở những viện đại học tư thục chỉ phải trả một số tiền *ít hơn nhiều* so với mức học phí mà những cơ sở này công bố; họ được nhà trường cung cấp những khoản hỗ trợ tài chính (bao gồm học bổng, tiền cho vay, và thu nhập vừa học vừa làm) để giúp gia đình của họ có khả năng trang trải chi phí học tập. Những viện đại học này tự cảm thấy có hai trách nhiệm xã hội song hành: cung cấp chất lượng giáo dục tốt nhất có thể được trong những lĩnh vực đào tạo khác nhau của mình và đưa nền giáo dục ấy đến với những sinh viên có khả năng hưởng lợi từ nó nhiều nhất, bất kể khả năng tài chính của họ như thế nào.

Các viện đại học tư thục hàng đầu – nhóm “tinh hoa cao giá” – từ lâu tuyển chọn sinh viên trên cơ sở không tính đến nhu cầu xin trợ giúp tài chính của sinh viên (*need-blind basis*). Vào thời điểm tuyển chọn, những người đưa ra quyết định thu nhận sinh viên hoàn toàn không biết là một cá nhân cụ thể nào đó có khả năng chi trả học phí hay không, tức là, họ có “nhu cầu [xin trợ giúp] tài chính” hay không. Sau khi quyết định tuyển một ai đó, viện đại học sẽ cung cấp một gói hỗ trợ tài chính để giúp sinh viên này theo học. Tài sản của gia đình sinh viên đó càng ít thì có nhiều khả năng là sinh viên đó nhận được mức hỗ trợ tài chính cao hơn – và như thế số tiền học phí thực tế phải trả sẽ thấp hơn.

Trong khoản hỗ trợ tài chính đó, một phần nhỏ (và ngày một ít đi) là do chính quyền tiểu bang và liên bang

cấp; hầu hết đến từ chính viện đại học, một phần từ những món tiền hay quỹ hiến tặng do các cựu sinh viên ủng hộ để sử dụng cho những mục đích cụ thể, một số người trong số đó trước đây cũng từng nhận được sự hỗ trợ tài chính, và phần còn lại lấy từ ngân quỹ chung của viện đại học. Điều này cho thấy bất kỳ viện đại học nào cũng có một sự cam kết mạnh mẽ trong việc hỗ trợ tài chính cho sinh viên. Ở Cornell, chẳng hạn, phần đóng góp của viện đại học vào ngân khoản hỗ trợ tài chính cho sinh viên đạt trên 69 triệu đô-la trong năm học 1999–2000. Khoảng 70 phần trăm sinh viên ở Cornell được nhận một hình thức hỗ trợ tài chính nào đó.

Nhưng ngay cả khi người ta loại bỏ đi “huyền thoại” về mức học phí trung bình 120.000 đô-la, và “huyền thoại” cho rằng hầu hết sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học “giá cao” phải trả toàn bộ học phí, vẫn còn một câu hỏi gây lo lắng sâu sắc cho những ai băn khoăn về chi phí giáo dục đại học: Tại sao rất nhiều các bậc cha mẹ tin rằng mức học phí trong những năm gần đây tăng nhanh hơn bất cứ lúc nào khác trong quá khứ?

Quả thật là học phí đã tăng lên nhiều. Một tính toán mới đây cho thấy “trung bình một lao động chính trong một gia đình trung lưu phải làm việc 95 ngày để thanh toán một năm học phí ở một trường đại học tư thục. Cách đây hai mươi năm, chỉ cần làm việc trong hơn một nửa số ngày đó là đủ để thanh toán chi phí của một chương trình học tương tự.”⁷ Trái lại, trong cùng một khoảng thời gian, số ngày làm việc cần thiết để có đủ tiền mua một chiếc xe hơi gần như không đổi, và số ngày

làm việc để có đủ tiền mua sữa, tủ lạnh, và xăng dầu lại giảm một cách đáng kể. Ngay với một gia đình trung lưu, số tiền học phí phải trả, so với những khoản chi tiêu khác, cũng đã tăng rất nhanh. Duy chỉ có chi phí chăm sóc y tế tăng nhanh hơn chi phí giáo dục đại học, và chúng ta đều biết những hệ quả xảy ra cho ngành đó.

Học phí không tăng nhanh hơn so với lạm phát trong phần lớn thời gian suốt thế kỷ vừa qua. Vậy tại sao chỉ trong thập niên vừa rồi, nó lại tăng nhanh như thế? Một lý do là hơn mười năm về trước, thu nhập của các gia đình tăng nhanh hơn học phí. Từ 1965 đến 1980, chi phí học tập ở các trường đại học tư thục, khi được tính trong tỷ lệ phần trăm thu nhập của một gia đình có thu nhập trung bình, thực sự đã giảm từ 29 xuống còn 25 phần trăm, mặc dù học phí vẫn tăng đều đặn. Do vậy những bậc cha mẹ-cựu sinh viên trong những năm đó không cảm nhận được sự thay đổi lớn so với những ngày họ còn học đại học. Nhưng từ 1980 đến 1990, học phí đã tăng từ 25 lên 35 phần trăm thu nhập bình quân của gia đình. Nói cách khác, mức tăng học phí trong suốt những năm 1980 là 40 phần trăm – một con số đáng kể.⁸

Nhưng việc mức thu nhập gia đình không theo kịp đà tăng trưởng có trước những năm 1980 không thể hiện hết vấn đề. Chẳng hạn trong những năm gần đây, khi các nhà quản lý giáo dục được hỏi tại sao chi phí giáo dục đại học lại cao như thế, họ luôn viện dẫn lý do chi phí học thuật tăng nhanh hơn mức lạm phát chung và cho rằng học phí vì thế cũng phải tăng theo. Khi nói đến những chi phí học thuật đặc biệt, ý họ muốn đề cập đến

việc trang bị máy tính và nối mạng khuôn viên đại học, trang thiết bị nghiên cứu khoa học ngày một phức tạp và đắt tiền hơn, sách nhập từ nước ngoài và những tạp chí học thuật cho thư viện, những khoản tăng trong lương của giảng viên để bù cho những khoản tăng thấp hơn mức lạm phát trước đó, việc tuân theo những quy định của chính phủ, chi phí bảo trì những toà nhà cũ, chi phí chăm sóc sức khoẻ cho giảng viên và nhân viên ngày một tăng, mức hỗ trợ của chính phủ dành cho nghiên cứu giảm đi, và chi phí hỗ trợ tài chính cho sinh viên đang phình ra do chính phủ cắt giảm tài trợ.

Một trong những nghiên cứu tỉ mỉ nhất về chi phí [giáo dục đại học] đã được xuất bản từ trước đến nay là của Charles Clotfelter,⁹ nghiên cứu về mức tăng chi phí ở các ngành khai phóng và khoa học ở ba viện đại học nghiên cứu (Harvard, Chicago, và Duke) và một trường đại học khai phóng (Carleton College). Clotfelter thấy rằng, trong vòng mười lăm năm (từ năm học 1976–1977 đến 1991–1992) mức học phí và lệ phí trung bình tăng với tỷ lệ thực hàng năm (real annual rate) đạt 4,6 phần trăm. Trong thập niên kéo dài từ năm học 1981–1982 đến 1991–1992, tỷ lệ này là 5,3 phần trăm. Để lý giải cho sự gia tăng này, Clotfelter chỉ ra rằng mức lương của giảng viên thực sự tăng (bù vào sự suy giảm trong những năm 1970), hỗ trợ tài chính cho sinh viên cũng tăng mạnh, và đầu tư vốn, đặc biệt là để trang bị máy tính, xây dựng mới và bảo dưỡng những công trình cũ, và trang thiết bị, đều tăng đáng kể. Mặc dù những phí tổn này nhìn chung không góp phần tạo nên những chương trình học mới, chúng thường xuyên thúc đẩy việc

cải thiện chất lượng và gia tăng hoạt động, một phần nhằm đáp ứng nhu cầu sử dụng tăng cao, sức ép từ những cơ sở giáo dục cạnh tranh với mình, những thay đổi trong chính sách hỗ trợ của liên bang, và những yêu cầu nhằm đáp ứng những quy định mới, và một phần đáp ứng những mong muốn vô tận và “những khát vọng vô cùng” của chính các viện đại học.

Mặc dù giới hạn trong bốn cơ sở giáo dục đại học và không tránh khỏi việc phải khái quát hoá những xu hướng và những áp lực khác nhau, đối với tôi, nghiên cứu này phản ánh thực tế ở hầu hết các viện đại học nghiên cứu, đối với những cơ sở này, tất cả đều là những vấn đề thực sự liên quan đến chi phí; chính tôi cũng đã đề cập đến chúng. Nhưng chúng ta phải nhận thấy rằng những chi phí này và những vấn đề khác tương tự không chỉ có trong lĩnh vực giáo dục đại học, cũng không phải là hầu hết những chi phí này có tính chất dài hạn và phát sinh một cách hệ thống. Đề cập đến chúng, vì thế, không có nghĩa là thanh minh cho mức học phí tăng vọt, hay giúp chúng ta giải quyết vấn đề. Do đó, chúng ta hãy xem xét một cách tỉ mỉ hơn vấn đề chi phí, một số là “những biểu hiện thiếu hiệu quả cố hữu” như là bản chất của các viện đại học và một số khác có thể và cần được xử lý tốt hơn.

Lý do của việc tăng học phí

Việc chi phí giáo dục đại học gia tăng liên tục phản ánh sự tương tác của nhiều yếu tố khác nhau:

NHỮNG CẮT GIẢM TRONG NGÂN SÁCH LIÊN BANG

Vào năm 1980, chính quyền liên bang bắt đầu cắt giảm đáng kể những khoản hỗ trợ tài chính trực tiếp dành cho sinh viên. Trước năm 1980, toàn bộ 80 phần trăm ngân khoản hỗ trợ mà chính phủ dành cho sinh viên được cấp dưới hình thức học bổng (scholarship) và trợ cấp không hoàn lại (grant); 20 phần trăm bao gồm những khoản vay (loan) mà sinh viên phải hoàn lại cả vốn lẫn lãi. Nhưng từ đầu những năm 1980, tỷ lệ đó đã bị đảo ngược hoàn toàn; 25 phần trăm ngân khoản hỗ trợ tài chính của chính phủ là học bổng và trợ cấp không hoàn lại; 75 phần trăm là những khoản vay phải hoàn lại cả vốn lẫn lãi.

Lo ngại rằng gánh nặng nợ nần đáng kể như thế có thể khiến nhiều sinh viên có khả năng bỏ học đại học, đặc biệt là những người có hoàn cảnh kinh tế khó khăn, các viện đại học phản ứng bằng cách gia tăng đáng kể các khoản trợ cấp, học bổng, và các quỹ trợ giúp khác dành cho sinh viên. Do đó, mặc dù học phí tăng nhanh hơn mức lạm phát chung, các trường và viện đại học đã tăng những khoản hỗ trợ tài chính với tốc độ *gấp đôi mức tăng học phí*.

Để tô minh họa ảnh hưởng của việc cắt giảm ngân sách tài trợ của liên bang đối với Cornell. Trong giai đoạn từ năm học 1987–1988 đến 1997–1998, tài trợ của chính quyền tiểu bang và liên bang cho những trợ cấp tài chính dành cho sinh viên đại học hầu như không thay đổi (thật sự có giảm đi chút ít) tính theo giá trị đồng đô-

la sau khi khấu trừ lạm phát, trong khi khoản sử dụng lấy từ những ngân quỹ không bị hạn chế của Cornell dành cho hỗ trợ tài chính lại tăng gấp ba, đạt hơn 40 triệu đô-la và khoản sử dụng lấy từ những quỹ hiến tặng cho trường tăng hơn gấp đôi, đạt 20 triệu đô-la. Tổng ngân sách hỗ trợ tài chính dành cho sinh viên đại học của Cornell trong năm học 1997–1998 là 185 triệu đô-la, trong đó 44 triệu đô-la là từ chính quyền liên bang (gồm 33 triệu cấp dưới hình thức cho vay), 5 triệu từ chính quyền tiểu bang, và 64 triệu của Cornell.

Điều này tạo nên một mối quan hệ đầy nghịch lý giữa học phí và hỗ trợ tài chính: Học phí tăng càng cao thì các viện đại học phải đưa ra nhiều trợ giúp tài chính hơn cho các sinh viên có nhu cầu. Tuy nhiên, để có thể cung cấp các hỗ trợ đó, các viện đại học phải thu học phí thậm chí còn cao hơn. Đây là cách cân bằng nguy hiểm, và do đó các viện đại học giờ đây phải xem xét lại. Một hệ thống mà chung quy cũng dựa trên các khoản thuế thứ sinh (secondary taxation) – dù có giá trị đến mức nào – chắc chắn phải có những hạn chế của nó. Ở một số viện đại học, hơn 20 phần trăm số tiền thu từ học phí được dành riêng cho hỗ trợ tài chính.

SỰ TRÌ TRỆ TRONG VIỆC ÁP DỤNG CÔNG NGHỆ

Lý do thứ hai khiến cho học phí tăng với tốc độ nhanh hơn mức tăng chi phí ở những ngành công nghiệp khác là các viện đại học chưa áp dụng những công nghệ mới để giảm chi phí giảng dạy, không như ở những

ngành khác. Các công ty lớn thường xuyên sử dụng những mạng lưới điện tử toàn cầu để nâng cao hiệu quả ở mọi lĩnh vực kinh doanh của họ. Các viện đại học cũng sử dụng hiệu quả máy tính để thúc đẩy nghiên cứu khoa học, quản lý công việc, và truy cập vào các ngân hàng dữ liệu; nhưng trong lĩnh vực căn bản của mình là giảng dạy sinh viên nội trú, họ chưa áp dụng phương pháp gì khác hơn những phương pháp của Socrates, thậm chí hầu hết giảng viên đều bây giờ đều sử dụng phương pháp Socrates. Và nhu cầu của sinh viên đối với hệ thống thư điện tử, trang mạng cá nhân, truy cập hệ thống Internet, cơ sở dữ liệu trực tuyến, và phương tiện liên lạc điện tử với các giáo sư của họ thực sự làm tăng đáng kể các chi phí. Tuy nhiên, như miêu tả ở Chương 11, công nghệ thông tin có tiềm năng mở rộng khả năng tiếp cận, nâng cao chất lượng, thúc đẩy những quan hệ hợp tác mới, và làm giảm chi phí.

Nhưng hầu hết các giảng viên, viện đại học, và nhà thực hành chuyên nghiệp chưa chuẩn bị để đón nhận sự chuyển biến mà giáo dục từ xa sẽ mang lại. Hầu hết các viện đại học đã thử nghiệm các phương pháp mới để áp dụng công nghệ vào dạy học; tuy nhiên, một phần lý do khiến chi phí giáo dục đại học tăng nhanh hơn lạm phát là những thay đổi với quy mô lớn chưa thực sự bắt đầu. Những tương tác xã hội và sự “thụ phần chéo” về mặt tri thức ở khuôn viên đại học, những thành tố hết sức quan trọng trong bất cứ một nền giáo dục đại học có ý nghĩa nào, đều không thể dễ dàng được tái tạo trong không gian ảo (cyberspace).

TẦM VÓC CON NGƯỜI

Lý do thứ ba của việc tăng học phí có liên quan tới công nghệ, nhưng khác với vấn đề công nghệ. Các viện đại học đào tạo từng cá nhân sinh viên. Hoạt động tạo sản phẩm của viện đại học bị giới hạn bởi những gì một con người – sinh viên hay giáo sư – có thể tạo ra. Tầm vóc của đời sống học đường và mối liên kết mật thiết của quan hệ dạy và học chỉ có thể được mở rộng nếu mục tiêu chính của các viện đại học – đào tạo từng cá nhân – không bị làm yếu đi. Hình thức học tập hiệu quả nhất ở bậc đại học – dù môn học là triết học hay sinh học phân tử – gắn với sự tương tác cá nhân giữa người học và người dạy, và không thể phát triển nếu thiếu sự tham dự của từng cá nhân sinh viên. Quá trình học tập phức tạp này không chỉ giới hạn trong không gian một phòng học. Nó còn phụ thuộc vào những bối cảnh khác – ví dụ, thư viện, phòng thí nghiệm, không gian thực địa – và nó đòi hỏi nhiều thời gian ngoài những giờ giảng chính thức. Mặc dù tốn kém, nhưng có ý nghĩa quan trọng, điều này khuyến khích sinh viên vượt lên khỏi việc học thuộc lòng để đạt đến trình độ hiểu biết toàn diện; và cao nhất là uơm mầm cho những hiểu biết sâu sắc của cá nhân và sự vận dụng sáng tạo.

Về mặt lý thuyết, Mary Sansalone, nhân vật đã được đề cập ở Chương 5, có thể dạy các lớp về kỹ thuật cho hàng triệu người thông qua vệ tinh. Việc chuyển giao thông tin sẽ không thành vấn đề, nhưng việc dạy có hiệu quả đòi hỏi thời gian để giải thích, phân tích, tổng hợp, ôn tập, và lắng nghe – quan trọng nhất là lắng nghe.

Từng cá nhân sinh viên cần có sự quan tâm của giảng viên-người hướng dẫn (teacher-mentor) để nhen lên ngọn lửa của lòng ham muốn tìm hiểu; và bởi vì sinh viên thường gặp khó khăn với khái niệm hơn là sự kiện, họ học tập với những tốc độ khác nhau. Trong trường hợp giảng viên thỉnh thoảng không thiết lập được mối giao tiếp cá nhân này, họ huỷ hoại và phủ nhận bản chất và mục tiêu thiết yếu nhất của viện đại học. Nhưng ngay cả khi có một số giảng viên không tạo được điều đó, sự quan tâm mang tính chất cá nhân và mối ưu tư đến từng con người vẫn là nền tảng cơ bản của việc giảng dạy có hiệu quả, yếu tố đã được chứng minh là có tác dụng thúc đẩy nguồn năng lượng sáng tạo và phát triển tài năng của thế hệ mới. Và tất cả những điều này hạn chế “hiệu quả chi phí” theo cách nhìn truyền thống.

CÁI GIÁ ĐỂ CÓ ĐƯỢC TÀI NĂNG HÀNG ĐẦU

Đối với nhiều vị trí công việc, đặc biệt là những vị trí trong tập thể giảng viên, các viện đại học tuyển dụng những người có năng lực tốt nhất thế giới trong lĩnh vực chuyên môn của họ. Những người này cần được trả lương cao, và để được họ phục vụ, các viện đại học thường phải cạnh tranh với các ngành kinh doanh vì lợi nhuận. Bởi vì giới kinh doanh hiểu rằng những tài năng hàng đầu chắc chắn sẽ giúp làm tăng lợi nhuận và làm giảm chi phí thông qua việc nâng cao hiệu quả công việc hay sự quản lý tốt hơn, họ mong đợi thu lại những lợi ích cao hơn mức họ bỏ ra để trả lương cao cho những người này. Tuy nhiên điều quan trọng nhất của một viện đại

học không phải là doanh thu hay lợi nhuận mà là hiệu quả trong việc phát triển sự nghiệp giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ công chúng. Chính sự xuất sắc trong những lĩnh vực trên quyết định thành công, và mặc dù sự xuất sắc đó mang lợi ích cho sinh viên nói riêng và toàn thể xã hội nói chung, nó không có khả năng đài thọ các chi phí để có được những tài năng hàng đầu. (Xem thông tin chi tiết về mức lương ở những phần sau của chương này).

PHÚC LỢI XÃ HỘI

Điểm khác biệt thứ năm giữa các viện đại học và giới kinh doanh, xét về mặt chi phí, là viện đại học, đặc biệt là những viện đại học tư thục, tự mình thanh toán các chi phí không vì mục đích nào khác ngoài trách nhiệm xã hội của họ. Cụ thể hơn, các viện đại học không *có trách nhiệm phải* cấp hàng trăm học bổng, mỗi học bổng trị giá hơn 10.000 đô-la mỗi năm chẳng hạn, nhưng họ tin rằng đất nước sẽ hưởng lợi nếu họ mở rộng cửa cho những sinh viên có khả năng. Họ không *có trách nhiệm phải* bù đắp khi tiểu bang gặp khó khăn về tài chính cắt giảm ngân sách hỗ trợ sinh viên. Họ không *có trách nhiệm phải* thực hiện nghiên cứu khi nhà nước liên tục giảm mức hoàn trả những chi phí cần thiết để tiến hành những nghiên cứu đó. Lý do chính khiến các viện đại học thực hiện những điều vừa nói là vì họ tin rằng họ phục vụ lợi ích của công chúng, và họ xem nhiệm vụ này như vai trò cơ bản của viện đại học. Nhưng việc đảm nhận vai trò ấy đòi hỏi chi phí rất cao.

Khi một công ty tài trợ cho các hoạt động từ thiện, có lẽ họ thực hiện việc đó bằng khoản tiền mà nếu không dùng cho việc này thì cũng sẽ bị truy thu dưới dạng thuế đánh vào lợi tức; và cả trong trường hợp đó, họ thường ưu tiên chọn các dự án có lợi cho danh tiếng hay lợi ích lâu dài của công ty. Ví dụ tiêu biểu là hỗ trợ cho các trường học và bệnh viện ở địa phương nơi nhà máy đang hoạt động. Khi các viện đại học cấp học bổng từ những khoản thu thông thường của họ, số tiền học bổng đơn giản được trích ra từ ngân sách hoạt động dùng để chi trả cho các khoản chi tiêu quan trọng khác như tiền lương, trang thiết bị thư viện, hay bảo dưỡng cơ sở vật chất. Và tôi xin đoán chắc với quý vị, việc này không mang lại lợi ích nào xét trên khía cạnh quan hệ công chúng. Một số người, đặc biệt là những người được hỗ trợ tài chính, than phiền rằng các viện đại học quá hà tiện. Những người khác, đặc biệt là những người không được hỗ trợ tài chính, phàn nàn rằng họ quá hào phóng.

SỰ PHÁT TRIỂN BÙNG NỔ CỦA TRI THỨC

Một trong những yếu tố chính khiến học phí gia tăng là thói quen – phát triển trong thời kỳ thịnh vượng từ những năm 1960 đến những năm 1980 – xây dựng thêm những chương trình học thuật đáng giá. Trong số những lĩnh vực đào tạo mới được thêm vào trong ba mươi năm qua có các ngành khoa học máy tính, vận trù học (operations research), công nghệ sinh học, khoa học môi trường, kỹ thuật chế tạo, ngôn ngữ châu Á, di truyền học con người, miễn dịch học, và khoa học nhận thức.

Với tất cả những ích lợi mà những lĩnh vực mới này mang lại, thói quen xây dựng thêm – có ý nghĩa tích cực nhưng không thể duy trì mãi – đã được nhìn nhận trong một hàm nghĩa mới với những ràng buộc về mặt tài chính. Các viện đại học buộc phải vừa hạn chế các chi phí vừa phát triển tri thức mới. Xu thế phát triển trong tương lai sẽ phải là thay thế (substitution) chứ không phải thêm vào (addition). Các viện đại học đã trở nên rất chọn lọc trong việc hỗ trợ những lĩnh vực nghiên cứu mới, và sẽ phải tiếp tục như vậy.

Mặc dù các nhà quản trị giáo dục có thể – và phải – giảm chi phí và kiềm chế sự gia tăng chi phí trong mọi lĩnh vực hoạt động của viện đại học, như hầu hết đã và đang tiến hành, tác động của việc quản lý tốt hơn dường như có giới hạn. Lạm phát giá nảy sinh chủ yếu từ những nguyên nhân cố hữu của viện đại học – “những biểu hiện thiếu hiệu quả” thuộc về bản chất của các viện đại học chứ không phải do sự quản lý.

Giá, chi phí, và thị trường

Vẫn tiếp tục có những quan ngại về chi phí giáo dục đại học, được phản ánh trong báo cáo năm 1997 của Council for Aid to Education theo đó cơ quan này tiên liệu rằng, nếu những xu hướng hiện thời vẫn tiếp diễn, các trường và viện đại học sẽ phải đối mặt với con số thâm hụt khổng lồ 38 tỉ đô-la vào năm 2015,¹⁰ cũng như trong quyết định bổ nhiệm ký ngày 16 tháng 7 năm 1997 của Committee on Education and the Workforce (Ủy ban

Giáo dục và Lực lượng Lao động) của Hạ viện Hoa Kỳ về việc thành lập một uỷ ban quốc hội đặc trách công tác nghiên cứu vấn đề gia tăng chi phí theo học đại học.¹¹

Không ai lại nghĩ rằng sự gia tăng chóng mặt trong chi phí học tập kể từ những năm 1980 có thể được chấp nhận đơn giản như một hiện trạng mới, một thực tế của đời sống giáo dục Hoa Kỳ. Và hầu hết mọi người cũng sẽ không chấp nhận một câu trả lời như thế, nếu có ai phát biểu như vậy. Nhưng bên cạnh những phân tích thống thiết và cái nhìn bi quan về sự điều tiết của chính quyền liên bang, một nhân tố khác cũng có tác động đáng kể: sự cạnh tranh trong một thị trường tự do. Sự cạnh tranh này vốn đã tồn tại giữa các trường và viện đại học truyền thống, và dường như trở nên mạnh mẽ hơn trong thời điểm hiện nay khi các cơ sở giáo dục đại học trong cùng một khu vực thị trường giữ nguyên hay giảm học phí và cung cấp các gói hỗ trợ tài chính hướng tới những mục tiêu và đối tượng cụ thể, phỏng theo phương pháp khuyến mãi của các nhà kinh doanh xe hơi. Một báo cáo mới đây cho thấy ngày càng có nhiều gia đình có thu nhập cao cho con theo học ở các viện đại học công lập có chi phí thấp hơn.

Ngoài ra còn có một kiểu cạnh tranh khác đang phát triển: những cơ sở giáo dục hoạt động vì lợi nhuận đưa ra những giải pháp mang tính cạnh tranh, những lựa chọn có khả năng thay thế cho những chương trình giáo dục của các trường đại học truyền thống ở trong một số lĩnh vực chọn lọc. Ví dụ minh họa rõ nhất cho trường hợp này có lẽ là University of Phoenix. Năm

1998, viện đại học này thu nhận 40.000 sinh viên ở mười tiểu bang, tuyển dụng chỉ 45 giảng viên làm việc toàn thời gian và 4.500 giảng viên liên kết (adjunct faculty).¹² Phoenix cung cấp các chương trình đào tạo cấp bằng cao đẳng (associate's degree), cử nhân, thạc sĩ trong các ngành kinh doanh, công nghệ thông tin, chăm sóc sức khỏe, và giáo dục, điều hành 17 khuôn viên và 47 trung tâm học tập nhỏ hơn, hướng đến đối tượng sinh viên lớn tuổi (độ tuổi trung bình 34), đã có việc làm (trung bình 13 năm). Mức học phí trung bình là 6.310 đô-la một năm, nhưng rất nhiều sinh viên được cơ sở nơi mình làm việc thanh toán lại chi phí đó.

Có hai điều làm cho cách tiếp cận của Phoenix có tính cạnh tranh cao: đối tượng sinh viên được xác định rõ – những người trưởng thành và đang đi làm, học bán thời gian – và phương pháp giảng dạy. Khác với các trường đại học truyền thống, Phoenix giao phó việc giảng dạy cho một tập thể giảng viên làm việc bán thời gian, tất cả đều có việc làm ở nơi khác và hoạt động trong những lĩnh vực chuyên môn mà họ tham gia giảng dạy [ở Phoenix] và tuân theo một chương trình đào tạo theo trình tự, thống nhất, chuẩn hoá, và theo đúng quy định. Phoenix có mối quan hệ chặt chẽ với các doanh nghiệp, ghi nhận giá trị của “kinh nghiệm thực tế” và không có “những thứ rườm rà,” chẳng hạn như thể dục thể thao hay ký túc xá. Đây thực sự là một cơ sở giáo dục “trần trụi.”

Cách làm đó có “hiệu quả” không? Ừ, có vẻ như thế, bất chấp sự giàu có và hoài nghi của một số nhà giáo dục có quan điểm truyền thống hơn. Chủ nhân của

Phoenix là Apollo Group, một tập đoàn hoạt động vì lợi nhuận, có cổ phiếu được giao dịch trên NASDAQ Stock Exchange (Sàn Giao dịch Chứng khoán NASDAQ). Với số lượng tuyển sinh hơn 75.000 sinh viên trong năm 2000, đây là viện đại học tư thục lớn nhất của Hoa Kỳ. Sinh viên và các nhà tuyển dụng dường như rất thích thú và hài lòng. Phoenix được North Central Association of Schools and Colleges kiểm định và công nhận chất lượng.

Điều mà Phoenix và những trường đại học phi truyền thống khác cung cấp là một cách tiếp cận tri thức mới: tri thức là một giao dịch, thông tin là một loại hàng hoá. Đây là cách tiếp cận đáp ứng được một nhu cầu quan trọng, và chính cách tiếp cận này sẽ được phát triển và mở rộng nhờ việc sử dụng công nghệ ngày một phổ biến hơn. Điều mà họ không có là cái giá trị thêm vào vốn kiến thức đó, điều chỉ có thể có được khi sinh viên học tập trong một cộng đồng nội trú truyền thống ở các viện đại học nghiên cứu. Giá trị đó là cái mà các viện đại học nghiên cứu phải nuôi dưỡng và củng cố. Và khi họ làm như vậy, cũng như đối mặt với sự cạnh tranh về giá ngày một khốc liệt trong quá trình thực hiện điều đó, họ sẽ đem lại rất nhiều lợi ích cho xã hội.

Cân nhắc các phương án thay thế

Công chúng nói chung, giới lãnh đạo trong lĩnh vực kinh doanh, giới truyền thông, viên chức chính phủ, và chính các viện đại học đã cổ vũ cho nhiều phương án thay thế

và đề xuất nhằm đưa ra những thay đổi trong các viện đại học nghiên cứu truyền thống. Ở phần này, tôi xem xét những phương án thay thế được nghe nói đến nhiều nhất.

PHƯƠNG ÁN 1: GIẢM LƯƠNG GIẢNG VIÊN?

Với những ai còn nhớ đến cái thời khi lương giảng viên là 5.000 đô-la một năm thì có vẻ thật là phung phí khi thể hệ giảng viên sau này được trả mức lương 50.000 đô-la một năm. Tuy nhiên, chính những người này lại có thể nghiêm nhiên chấp nhận những mức lương hàng triệu đô-la dành cho những ngôi sao thể thao và điện ảnh hạng trung, những nhà quản lý doanh nghiệp cấp cao, những bác sĩ phẫu thuật, hay những người mua bán trái phiếu.

Một giáo sư tầm cỡ thế giới theo đuổi những nghiên cứu mới nhất trong các lĩnh vực kỹ thuật, vật lý, hay hoá học, dạy sinh viên đại học dựa trên những nghiên cứu của mình, chỉ đạo một nhóm nghiên cứu đông người gồm các nghiên cứu sinh sau đại học, và đào tạo những giáo sư cho tương lai và những nhà khoa học cho chính phủ và các doanh nghiệp, có thể kiếm được từ 125.000 đến 175.000 đô-la một năm. Mức thu nhập như thế có là nhiều đối với một người mà những phát kiến của họ có thể mang lại những lợi ích to lớn cho toàn xã hội? Hay như thế là quá ít?

Một nhà nhân văn hàng đầu – tác giả của hàng chục quyển sách có thẩm quyền trong lĩnh vực của mình,

hướng dẫn bốn hoặc năm sinh viên sau đại học – có thể kiếm được 125.000 đô-la một năm. Số tiền như vậy có là nhiều đối với một người mà có lẽ đã xây dựng những tiền đề cho sự thảo luận của công chúng, cố vấn cho chính quyền liên bang trong vấn đề xây dựng chính sách, và giúp sinh viên giải đáp những câu hỏi lớn và bao quát mà hầu hết chúng ta không có thời gian để tìm hiểu? Hay như thế là quá ít?

Các nhà khoa học xã hội có xu hướng nhận mức lương thấp hơn, các giáo sư trong các lĩnh vực luật, kinh doanh, và y khoa nhận mức lương cao hơn. (Một số đáng kể các giáo sư trong các trường y khoa có mức lương trong khoảng vài trăm ngàn đô-la, nhưng khoản thu nhập này chủ yếu có được từ phí thanh toán của bệnh nhân khi sử dụng dịch vụ tư của họ; và từ số tiền lương đó, một khoản đáng kể cũng được góp vào ngân sách chung của trường).

Nhưng những số liệu tôi vừa đề cập là dành cho những nhân vật tầm cỡ thế giới – những người đoạt giải Nobel hay có tầm vóc tương tự – ở đỉnh cao sự nghiệp của họ. Mức lương trung bình trong năm học 1999–2000 của một giáo sư thâm niên ở một viện đại học nghiên cứu tư thục là khoảng 103.700 đô-la và ở một viện đại học công lập là khoảng 82.500. Một giáo sư dự khuyết mới vào làm, cấp bậc khởi đầu của thang học vị, sẽ có mức lương khởi điểm khoảng 49.000 đô-la ở một viện đại học công lập và 58.500 đô-la ở một viện đại học tư thục, dù cho người đó có lẽ ở độ tuổi ba mươi và có bằng tiến sĩ. Các trường đại học khai phóng, ngay cả những trường

tốt nhất, trả lương trung bình rất thấp, thấp hơn nhiều so với các viện đại học nghiên cứu. Mức lương trung bình trong năm học 1999–2000 của một giáo sư ở một cơ sở giáo dục đại học công lập hệ bốn năm là 66.657 đô-la (ở cơ sở tư thục là 71.574); đối với một phó giáo sư, các số liệu tương ứng là 53.143 và 53.144 đô-la; và với một giáo sư dự khuyết mới là 41.963 và 44.836 đô-la.¹³

Khi đặt ra các mức lương, các viện đại học hành động rất giống với Hollywood, các môn thể thao chuyên nghiệp, các học khu (school district) địa phương, các doanh nghiệp, hay cơ quan chính quyền. Tất cả đều hoạt động dưới sự định hướng của thị trường. Khi họ tuyển dụng các nhân viên văn phòng hay nhân viên bảo trì cơ sở vật chất, “thị trường” của họ được xác định bởi nhu cầu dành cho các vị trí công việc đó ở địa phương. Đối với những vị trí quản lý cấp trung bình, thị trường mang tầm địa phương hay khu vực, thỉnh thoảng mới mở rộng ra tầm quốc gia. Đối với những vị trí quản lý cao cấp hay giảng viên, thị trường mang tầm quốc gia và quốc tế.

Đối với trường hợp các nhà khoa học và kỹ sư – và trong một chừng mực nào đó đối với các nhà khoa học xã hội và nhân văn – lương chỉ là một phần của gói cạnh tranh. Không hiếm trường hợp đầu tư nửa triệu đô-la cho một phòng thí nghiệm chuyên đề để tuyển dụng một nhà khoa học trẻ đầy tiềm năng, thậm chí với tư cách là một giáo sư dự khuyết. Ngoài ra còn có những khoản hỗ trợ thoả thuận ngoài lương khác để giúp vị giáo sư tiến hành công việc, bao gồm các quỹ ngắn hạn cho sinh viên sau đại học làm công tác trợ lý nghiên cứu.

Lương bổng như thế có quá mức không? Tôi không cho là thế nếu so sánh nó với những khoản bù đắp trong các lĩnh vực khác: ví dụ như y, luật, kinh doanh, thể thao, giải trí, hay đầu tư. Nếu cho rằng như vậy là quá mức, tại sao không bảo mức lương của các cầu thủ bóng chày chuyên nghiệp là quá cao. Áp đặt một cách nhìn tùy tiện như thế sẽ khiến cho một vài trong số những người giỏi nhất không tham dự vào hoạt động của viện đại học – hay môn bóng chày – và khuyến khích sự tham gia của những người có năng lực thấp hơn luôn sẵn sàng và biết ơn nếu được tuyển dụng. Sự hoạt động hiệu quả của viện đại học tùy thuộc vào khả năng nối kết một tập thể ưu tú gồm những học giả có năng lực và thành đạt nhất trong các ngành khai phóng, khoa học, và chuyên nghiệp. Người ta chỉ có thể làm được điều đó bằng cách thanh toán đúng như “giá thị trường.”

PHƯƠNG ÁN 2: TĂNG KHỐI LƯỢNG CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN?

Có lẽ khối lượng công việc là yếu tố được viện dẫn nhiều nhất để minh họa cho sự lãng phí mà người ta cáo buộc. Đây là một vấn đề không dễ phân định. Một phần của vấn đề liên quan đến thời lượng mà giảng viên dành cho nghiên cứu, một công việc mà tôi đã lập luận là gắn bó một cách căn bản với hoạt động học thuật của sinh viên ở các viện đại học nghiên cứu. Nhưng xét dưới góc độ một vấn đề thuần túy tài chính, các viện đại học phải ý thức được rằng giảng dạy cũng là đối công sức lao động lấy tiền lương. Do tiền lương (thường khoảng 70 phần

trăm) đến từ học phí của sinh viên, người bỏ tiền ra (tức là sinh viên) có quyền nhận sự đền đáp trực tiếp một cách thoả đáng, bao gồm mối quan tâm của cá nhân sinh viên và sự chú tâm mà giảng viên dành cho họ. Vấn đề chỉ là một sinh viên có quyền được hưởng bao nhiêu thời gian lên lớp của giáo sư. Công tác quản trị có trách nhiệm, cách đánh giá chuyên nghiệp, và sự cam kết của cá nhân là tiêu chí chỉ dẫn duy nhất có ý nghĩa trong tình huống này.

Nhưng với những khó khăn trong việc chuẩn hoá các nhiệm vụ giảng dạy, nên chăng ít nhất cũng cần có những hướng dẫn hay yêu cầu tối thiểu của viện đại học đối với việc giảng dạy chính thức trong lớp học? Tôi đã có lần đề xuất rằng hầu hết giảng viên trong các viện đại học nghiên cứu cần có khả năng hoàn thành nhiều nhiệm vụ và mỗi năm vẫn dạy được ít nhất bốn lớp, mỗi lớp có độ dài một học kỳ (xem Chương 5). Tuy nhiên, điều bị bỏ sót trong việc xây dựng “yêu cầu” đó là một số lớp này có ba sinh viên trong khi một số lớp kia có ba trăm sinh viên; giảng viên phụ trách những lớp kia có thể “kiếm,” theo nghĩa đen, cho khoa của mình số lợi tức từ học phí nhiều gấp một trăm lần giảng viên dạy lớp chỉ có ba sinh viên. Một số lớp có thí nghiệm chuyên sâu, yêu cầu làm việc trong xưởng thực hành, công việc thực địa. Ở đây, khi cân nhắc vấn đề chấm dứt các chương trình đào tạo, tốt nhất nên nghiên cứu riêng rẽ từng trường hợp xét “khả năng đứng vững về mặt tài chính” và tầm quan trọng về mặt tri thức của nó trước khi quyết định phân công cá nhân giảng viên giảng dạy hay liệu có nên chấm dứt hoặc duy trì một khoá học.

Nhưng chẳng lẽ viện đại học không thể giảm chi phí bằng cách tăng khối lượng giảng dạy hơn nữa? Có thể, nhưng việc này có cái giá của nó và người ta cần phải cân nhắc. Nếu các viện đại học tăng khối lượng công việc một cách tùy tiện ở thời điểm cách đây hai mươi lăm năm, có lẽ ngày nay chúng ta không có được ngành công nghệ sinh học. Đó là lý do mà tôi xem đề nghị quy định khối lượng công việc giảng dạy của giảng viên là hai khoá học mỗi học kỳ như là một hướng dẫn rất sơ bộ. Nhưng có một hướng dẫn dù rất sơ bộ còn hơn không; việc đòi hỏi có một cam kết mới của giảng viên đối với việc giảng dạy mang lại cho các viện đại học không chỉ là những lợi ích về mặt tài chính.

Có lẽ cách tốt nhất để tiếp cận vấn đề “năng suất” (productivity) của giảng viên không phải là thời lượng lên lớp mà là số giờ dạy cho mỗi sinh viên của mỗi giảng viên làm việc toàn thời gian. Với cách đó, số lượng sinh viên trả tiền để tham dự mỗi giờ học có thể được tính đến khi đánh giá “năng suất” làm việc của giảng viên. Nếu Giáo sư Jones tiếp tục dạy hai lớp nhưng tăng số sinh viên theo học, ông làm tăng lợi tức [cho khoa] mà không làm tăng phí tổn. Áp dụng biện pháp này, cùng với việc sử dụng chỉ tiêu giảng dạy hai khoá học một học kỳ, sẽ dẫn đến một sự gia tăng đáng kể về “năng suất” giảng dạy và theo thời gian sẽ dẫn đến sự cắt giảm trong tỷ lệ gia tăng học phí. Chắc chắn sẽ có những phản nản từ phía giảng viên, đặc biệt là những người giảng dạy trong các ngành khoa học và kinh tế, những môn có khối lượng công việc giảng dạy ít hơn đáng kể, nhưng các vị

hiệu trưởng (dean) và viện phó phụ trách các vấn đề học thuật có trách nhiệm phải xem xét vấn đề này dưới ánh sáng của trách nhiệm xã hội to lớn hơn của viện đại học.

PHƯƠNG ÁN 3: GẬT BỎ HAY TÁCH RA?

Một số người cho rằng việc các viện đại học cạnh tranh với nhau thật là lãng phí và các viện đại học nên tách ra và phân chia các lĩnh vực nghiên cứu. Dĩ nhiên đó là điều nên làm, nhưng tôi phải thú nhận rằng tôi không mấy hào hứng với một thị trường giáo dục được lên kế hoạch và bị điều phối, tương tự như vậy đối với một nền kinh tế quốc gia. Tôi thiên về ý tưởng sử dụng thị trường như một cơ chế. Nếu không có một sự cạnh tranh nào – lấy ví dụ chỉ có một nhóm nhỏ viện đại học trở thành những cơ sở duy nhất đào tạo về vật lý – các viện đại học có thể giảm chi phí chung dùng để chi trả lương cho giáo sư giảng dạy và mua sắm trang thiết bị. Nhưng chắc chắn họ cũng mất những bộ óc giỏi nhất về tay các doanh nghiệp và các cơ sở giáo dục đối thủ ở trong và ngoài nước. Và đơn giản là quý vị không thể giảng dạy về kỹ thuật, hoá học, thiên văn học, địa chất học, hay sinh học – chưa kể đến y khoa, nông nghiệp, và các lĩnh vực chuyên nghiệp khác – mà không dạy về vật lý. Thực sự, một trường y khoa thôi cũng phải giảng dạy một khối lượng đầy đủ các môn khoa học cơ bản, từ giải phẫu học cho đến hoá sinh, thần kinh học, sinh lý học, và sinh học tế bào. Và nền giáo dục kỹ thuật ngày nay phải có khoa học môi trường và sinh học, kinh tế học, và quản lý, bên cạnh một loạt đầy đủ các ngành khoa học

vật lý. Chắc chắn sự hợp tác trong giảng dạy là điều có thể thực hiện được – và đang ngày càng tăng lên giữa các cơ sở giáo dục đại học – nhưng chính mối quan hệ nổi lên giữa các lĩnh vực tri thức làm cho ý tưởng giới hạn một số lĩnh vực nhất định vào một số cơ sở giáo dục nhất định là không thể thực hiện được. Người ta đã thử mô hình này; nó được người Nga phát minh và sau đó người Trung Quốc sao chép lại. Nó đặt cơ sở trên sự chuyên môn hoá cao độ (ultraspecialization) một số viện đại học; ví dụ, họ xây dựng những viện đại học hoàn toàn chuyên về công nghệ viễn thông và kỹ thuật đường sắt. Kết quả thu được rõ ràng là không mấy ấn tượng.

Tuy nhiên, thời thế đã khác. Một quan niệm thực tế về chi phí – và bốn phần xã hội trong việc khống chế các chi phí – đã khiến hầu hết các viện đại học bản khoản không biết nên duy trì những chương trình và chuyên ngành mà công việc không được đề cao và những lớp học có ít sinh viên tham gia. Cornell đóng cửa trường đào tạo nhân viên điều dưỡng (nursing school) của mình sau một thế kỷ hoạt động do chính quyền liên bang cắt giảm hỗ trợ và do các viện đại học khác cũng đã có những chương trình tương tự. Columbia đóng cửa trường đào tạo khoa học thư viện, khoa địa lý và khoa ngôn ngữ học; Rochester bỏ chương trình đào tạo tiến sĩ toán học; Georgetown đóng cửa trường đào tạo nha khoa. Cùng lúc đó, các viện đại học khác trên khắp đất nước từng bước đóng cửa một số ngành đào tạo hay phân bổ lại hạng mục ngân sách dành cho các giảng viên sắp nghỉ hưu sang những lĩnh vực mới để bổ nhiệm các vị trí

mới mà không làm tăng tổng số giảng viên. Thực tế hiện nay chính việc nghỉ hưu của cá nhân giảng viên hay việc cắt giảm chương trình và ngành học đã tạo ngân quỹ để xây dựng các chương trình mới và cần thiết. Phương pháp này chỉ lành mạnh khi nó được sử dụng không đơn thuần vì mục đích cắt giảm chi phí và phải có những đánh giá tác động về mặt giáo dục.

Vậy thì các viện đại học có nên đóng cửa, chẳng hạn, các khoa cổ điển học và âm nhạc, bởi vì các ngành này không thu hút đủ số sinh viên trả học phí để bù lại kinh phí hoạt động? Tôi không cho rằng chúng ta có thể trả lời câu hỏi này dễ dàng, ngay cả khi chúng ta thừa nhận rằng tất cả các viện đại học phải kiểm soát chi phí tốt hơn. Quan điểm của tôi là Hoa Kỳ cần duy trì một nhóm nhỏ các viện đại học toàn diện và thực sự có tầm cỡ thế giới, thậm chí cả khi các viện đại học này có một số chương trình “gây thất thoát tài chính.” Chắc chắn sẽ có lúc một số khoa phải xem xét lại trọng tâm của mình hay thu nhỏ quy mô; nhưng các viện đại học nghiên cứu phải thận trọng và từ tốn khi quyết định chấm dứt hoạt động của các giảng viên – và tất cả khả năng học tập của sinh viên đại học – trong một ngành học làm nên cốt tuỷ của chúng ta trong hàng thế kỷ. Một xã hội có nhiều giá trị bắt nguồn từ Hy Lạp và La Mã nên suy nghĩ kỹ càng trước khi cắt bỏ những mối liên kết với những nền văn minh đó. Một xã hội đối mặt với sự cạnh tranh kinh tế mạnh mẽ từ các nước nằm trên vành đai Thái Bình Dương nên cân nhắc trước khi gỡ bỏ các ngành nghiên cứu về châu Á. Một lần khi tôi đang dùng bữa trưa ở

Chicago, một người cha đầy hãnh diện nói với tôi rằng con gái của ông đã tốt nghiệp từ Cornell với chuyên ngành chính kép về kinh tế và Nhật Bản học. “Đó là một sự phối hợp kỳ cục nhất mà tôi từng nghe thấy,” một người ngồi cùng bàn nhận xét. “Có thể là thế,” người cha đáp “nhưng con tôi nhận được tới ba lời mời làm việc từ Tokyo và đã phải rất băn khoăn khi quyết định nên làm chỗ nào. Hiện cháu đang ở đó, làm việc cho một ngân hàng lớn của Mỹ.” Đó là lợi ích của việc ghép các chương trình học như thế.

Nhưng giả sử các viện đại học hàng đầu của Hoa Kỳ tiến hành cắt giảm chi phí bằng mọi giá. Giả sử họ tuyển dụng các giáo sư đạt tiêu chuẩn thấp hơn (và như thế mức lương sẽ thấp hơn), loại bỏ một số khoá học, cắt giảm số đầu sách và tạp chí đặt mua cho thư viện, trì hoãn việc tu bổ các toà nhà hay hiện đại hoá phòng thí nghiệm, hạn chế những dịch vụ chăm sóc sức khoẻ và những dịch vụ khác dành cho sinh viên, trở thành những ngôi trường nơi sinh viên chỉ đến học rồi về nhà, và chấm dứt những hỗ trợ tài chính. Hầu hết mọi người sẽ thấy đó không phải là một bước tiến dũng cảm mà là một bước thoái thiếu trách nhiệm. Các viện đại học hàng đầu là những cơ sở giáo dục uy tín, đã được thiết lập một cách vững vàng qua nhiều năm. Được nhiều thế hệ những nhà hảo tâm hỗ trợ, đây là những trung tâm học thuật uy tín nhất thế giới. Trong một thế giới ngày càng phụ thuộc vào tri thức chuyên môn, kỹ năng phê phán, phát kiến mới, và những người có trình độ cao, những hành động như thế thể hiện sự chối bỏ trách nhiệm.

Một số nhà phê bình đòi có loại hình viện đại học “trần trụi” này. Nhưng thu gọn các cơ sở giáo dục đại học hàng đầu của quốc gia thành phiên bản “trần trụi” – đã có hàng chục những cơ sở như thế – sẽ là một hành vi vô đạo đức. Những cơ sở mới không có “những thứ rườm rà,” có giá thấp và đã giảm được chi phí như vậy sẽ không chỉ có ít khoá học hơn, ít có sự hỗ trợ dành cho sinh viên mà còn ít có những hoạt động đào tạo chuyên nghiệp; những nơi này chỉ dành cho những người giàu có. Nếu vậy, lời buộc tội về vấn nạn chạy theo chủ nghĩa đặc quyền đặc lợi (elitism) là không sai. Và đó không chỉ là vấn đề thế hệ trẻ đầy triển vọng từ những gia đình có thu nhập thấp, những gia đình thuộc các sắc dân thiểu số không có sự đại diện đúng mức, và những cộng đồng cư dân vùng nội đô sẽ không được hưởng những lợi ích từ một nền giáo dục tốt nhất. Toàn thể đất nước sẽ mất đi năng lực lãnh đạo chuyên môn, kỹ năng phê phán, các dịch vụ chuyên nghiệp, và những tri thức mới mà tương lai đất nước sẽ tùy thuộc vào đó.

PHƯƠNG ÁN 4: XOÁ BỎ BIÊN CHẾ?

Có một đề xuất phổ biến khác được đưa ra nhằm giảm chi phí: *xoá bỏ biên chế* (tenure). Biên chế “duy trì sự tồn tại của những tên tuổi đã không còn hữu ích,” “hậu đãi những người thiếu năng lực,” nuôi dưỡng những giáo sư “nhận mức lương quá cao nhưng làm việc quá ít.” Nó tạo ra sự cứng nhắc, làm suy giảm năng lực chịu trách nhiệm, và làm tăng chi phí. Đó là những lập luận mà người ta đưa ra.

Mặt khác, lập luận đối nghịch lại cũng gay gắt như thế, bởi vì biên chế cũng có những người ủng hộ nồng nhiệt. Đối với nhiều giảng viên, biên chế giống như quyền thiêng liêng dành cho các vị vua trước đây: không thể tách rời trong bản chất của chức danh giáo sư, thiết yếu đối với công việc học thuật không thiên vị, có tính chất sống còn đối với quyền tự do học thuật, và rõ ràng là có lợi cho cộng đồng học thuật.

Đối với những người này thì đặt câu hỏi về vấn đề biên chế là một hành vi bội tín nghiêm trọng. Thách thức điều đó là đe dọa bức tường thành bảo vệ sự chính trực của môi trường hàn lâm. Những khẳng định này không phải là vô căn cứ, và chúng cũng không hoàn toàn là tư biện. Chúng cũng không chỉ áp dụng cho ngành nghề có tính chất học thuật. Lấy ví dụ, sự công tâm của các quan toà ở Tối cao Pháp viện [Hoa Kỳ] được đảm bảo bởi biên chế như thế, và lợi ích mang lại cho công chúng rất to lớn. Quyền tự do của hội đồng quản trị trong các viện đại học công lập – được bầu lên hay được bổ nhiệm – được củng cố bởi nhiệm kỳ công tác dài hạn của các thành viên, thông thường là tám năm. Những nhiệm kỳ công tác dài hạn đó không chỉ bảo vệ chống lại áp lực từ bên ngoài – dù là về mặt chính trị hay học thuật – mà còn khuyến khích tư duy và trách nhiệm dài hạn.

Người ta không đặt câu hỏi về những lợi ích mà biên chế mang lại, mà về trách nhiệm pháp lý của nó và đặc biệt là sự cứng nhắc của cơ sở giáo dục do biên chế gây ra và sự thiếu trách nhiệm cá nhân và năng lực chịu trách nhiệm về mặt nghề nghiệp mà nó thỉnh thoảng tạo

điều kiện phát sinh. Trong khi các nhà lãnh đạo ở các viện đại học và những người ủng hộ quyền lợi của giảng viên nhanh chóng bảo vệ lợi ích của biên chế, thì họ lại chậm chạp trong việc xem xét trách nhiệm pháp lý của nó. Cả hai cần phải được cân nhắc.

Nhưng tại sao vấn đề biên chế vẫn tiếp tục gây tranh cãi như vậy? Xét cho cùng, chỉ có khoảng 25 phần trăm trong tổng số 1,2 triệu giảng viên đại học trong cả nước có được biên chế, và thậm chí nhiều người cho rằng biên chế đang thu hẹp lại dưới gánh nặng kinh tế của chính nó. Trong số những giảng viên làm việc toàn thời gian chưa được cấp biên chế, hiện tại chỉ có khoảng 40 phần trăm đủ điều kiện để được cân nhắc trao biên chế, giảm so với mức 60 phần trăm cách đây hai thập niên. Và gần nửa số giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học hệ bốn năm và 65 phần trăm số giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học hệ hai năm làm việc bán thời gian.¹⁴ Như vậy, nếu số người được cấp biên chế đang bị giảm đi, tại sao công chúng lại tiếp tục phàn nàn rằng biên chế làm xói mòn năng lực chịu trách nhiệm và hạn chế năng suất, và tại sao hội đồng quản trị ở một số viện đại học lớn hoạt động chủ yếu nhờ vào ngân sách của tiểu bang cố gắng chấm dứt hay điều chỉnh cơ chế này?¹⁵ Tôi cho rằng có thể có vài lý do. Một là cộng đồng học thuật đã không giải thích được một cách hiệu quả không chỉ tại sao biên chế tồn tại mà còn tại sao nên duy trì biên chế. Với cách giải thích thường gặp cho rằng biên chế có vai trò quan trọng trong việc bảo vệ quyền tự do học thuật, một số người đặt vấn đề tại sao có 75 phần

trăm giảng viên không được nhận cùng sự bảo vệ như vậy (tức là không có biên chế). Họ nói thêm, dù sao đi nữa, chẳng phải là Tu chính án Thứ nhất (The First Amendment)[†] đã đủ sức bảo vệ tất cả những người đi dạy mà không cần tới biên chế hay sao?

Một lý do khác khiến công chúng quan ngại là những viện đại học được coi là tinh hoa, dù không phải tất cả các viện đại học được coi là tinh hoa đó, đều có số lượng lớn giáo sư có biên chế và hầu như không có biểu hiện nào cho thấy họ đang điều chỉnh cơ chế này, với việc dường như không bị tác động gì bởi xu hướng tuyển dụng giảng viên bán thời gian. Ví dụ, một viện đại học điển hình trong nhóm Ivy League có thể có đến 80-90 phần trăm giảng viên có biên chế. Ở những viện đại học nghiên cứu hàng đầu, tỷ lệ này cũng tương đối cao, cao hơn nhiều so với các số liệu đề cập trên đây.

Như vậy, những viện đại học này và những cơ sở khác biến họ cho chính sách biên chế như thế nào? Có lẽ

[†] Tu chính án hiến pháp (constitutional amendment) là một điều khoản sửa đổi trong hiến pháp của một quốc gia hay một bang. Tu chính án Thứ nhất (The First Amendment) trong Hiến pháp Hoa Kỳ nghiêm cấm Quốc hội Hoa Kỳ (tức là Thượng viện và Hạ viện) ban hành những điều luật ủng hộ một tôn giáo hay cấm đoán việc thực hành tôn giáo một cách tự do, xâm phạm quyền tự do ngôn luận, xâm phạm quyền tự do báo chí, giới hạn quyền hội họp một cách hoà bình, hay giới hạn quyền yêu cầu chính phủ tái xét những khiếu nại của dân. Mặc dù Tu chính án Thứ nhất áp dụng cho Quốc hội Hoa Kỳ, Tối cao Pháp viện (Supreme Court) Hoa Kỳ cũng đã diễn giải theo hướng áp dụng luôn cho các cơ quan hành pháp và tư pháp.

điều kiện phát sinh. Trong khi các nhà lãnh đạo ở các viện đại học và những người ủng hộ quyền lợi của giảng viên nhanh chóng bảo vệ lợi ích của biên chế, thì họ lại chậm chạp trong việc xem xét trách nhiệm pháp lý của nó. Cả hai cần phải được cân nhắc.

Nhưng tại sao vấn đề biên chế vẫn tiếp tục gây tranh cãi như vậy? Xét cho cùng, chỉ có khoảng 25 phần trăm trong tổng số 1,2 triệu giảng viên đại học trong cả nước có được biên chế, và thậm chí nhiều người cho rằng biên chế đang thu hẹp lại dưới gánh nặng kinh tế của chính nó. Trong số những giảng viên làm việc toàn thời gian chưa được cấp biên chế, hiện tại chỉ có khoảng 40 phần trăm đủ điều kiện để được cân nhắc trao biên chế, giảm so với mức 60 phần trăm cách đây hai thập niên. Và gần nửa số giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học hệ bốn năm và 65 phần trăm số giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học hệ hai năm làm việc bán thời gian!¹⁴ Như vậy, nếu số người được cấp biên chế đang bị giảm đi, tại sao công chúng lại tiếp tục phàn nàn rằng biên chế làm xói mòn năng lực chịu trách nhiệm và hạn chế năng suất, và tại sao hội đồng quản trị ở một số viện đại học lớn hoạt động chủ yếu nhờ vào ngân sách của tiểu bang cố gắng chấm dứt hay điều chỉnh cơ chế này?¹⁵ Tôi cho rằng có thể có vài lý do. Một là cộng đồng học thuật đã không giải thích được một cách hiệu quả không chỉ tại sao biên chế tồn tại mà còn tại sao nên duy trì biên chế. Với cách giải thích thường gặp cho rằng biên chế có vai trò quan trọng trong việc bảo vệ quyền tự do học thuật, một số người đặt vấn đề tại sao có 75 phần

việc biên hộ cho chính sách này không bao giờ dễ dàng. Chắc chắn là việc này giờ đây càng khó hơn khi chính quyền liên bang bỏ quy định nghỉ hưu bắt buộc ở một độ tuổi nhất định: ví dụ 60 hoặc 70 tuổi. Hiện nay, biên chế cấp cho một người ở tuổi 35 chẳng hạn sẽ đảm bảo cho người đó có một công việc suốt đời. Những người phê phán chính sách biên chế nêu thêm rằng nó còn có những ưu đãi khác: [biên chế] cho phép các giảng viên có cả quyền tự do lẫn sự hỗ trợ để chọn một lĩnh vực nghiên cứu hẹp, để tiến hành hoạt động giảng dạy ở một mức độ khiêm tốn nhất, và để tự mình hài lòng với số giờ làm việc của mình, với công việc, các kỳ nghỉ, và ngay cả với những trách nhiệm cơ bản nhất mà họ được trả lương để thực hiện. Tóm lại, biên chế cho phép giảng viên làm bất cứ điều gì khiến họ hài lòng, với những đồng nghiệp tương đắc, một môi trường đại học giống như một câu lạc bộ thể thao ngoài trời, một mức lương khá hậu hĩnh, và những phúc lợi khác, từ việc có được mức học phí thấp cho con cái họ cho đến những buổi xem hoà nhạc và diễn kịch có trợ cấp, và những tiện nghi thể thao.

Làm sao có thể biên hộ cho một chính sách như thế? Tôi cố gắng làm vậy, nhưng khá chật vật. Tôi cũng thừa nhận rằng đó có thể là một hệ thống đã hết thời, vì những lý do mà tôi vừa đề cập. Nhưng tôi sẽ lý giải vì sao, sau khi cân nhắc kỹ, tôi vẫn thiên về một hệ thống bao gồm nhiều hình thức tuyển dụng khác nhau, trong đó có cả hình thức biên chế. Qua nhiều năm, biên chế đã tỏ ra là một phương cách có hiệu quả đáng kể trong việc

hỗ trợ và duy trì công việc của những bộ óc kiệt xuất nhất thế giới. Tôi muốn giữ Wayne Isom, Mary Sansalone, John Hsu, và Walter LaFever lại trong các viện đại học. Và tôi muốn giữ họ bởi vì trong môi trường này họ có thể chia sẻ những kỹ năng mà họ có với những học giả trẻ, phát triển kỹ năng chuyên môn của bản thân, và nâng cao sự hiểu biết của con người thông qua sự thực hành nghề nghiệp, công tác học thuật, và nghiên cứu của họ. Wayne Isom có thể nhận được mức lương cao gấp ba lần nếu ở một cơ sở phẫu thuật tư nhân. John Hsu có thể trở nên giàu có khi làm việc với tư cách là nghệ sĩ trình diễn hay đạo diễn âm nhạc. Mary Sansalone có thể rời trường trong ngày mai để thành đạt với một công việc chuyên môn trong lĩnh vực kỹ thuật dân dụng. Walter LaFever có thể có một sự nghiệp rực rỡ nếu chuyên tâm viết sách, làm nhà thuyết trình chuyên nghiệp, và làm công việc cố vấn. Nhưng chúng ta cần họ chia sẻ tài năng của mình cho một thể hệ đang lên gồm những học giả và chuyên gia trẻ. Việc bổ nhiệm công việc có biên chế sẽ mang lại sự ổn định và an toàn để đảm bảo cho điều đó. Nếu quý vị không giữ Wayne Isom ở lại viện đại học, thì quý vị sẽ lấy ai làm người hướng dẫn cho thể hệ những nhà phẫu thuật tim tương lai? Nếu Mary Sansalone cống hiến tài năng của mình cho các công ty tư nhân thì ai đảm bảo là những nhà thiết kế cầu đường của ba mươi năm tới sẽ có đủ năng lực?

Nhưng chẳng phải là biên chế cũng bao che cho những người kém tài và thậm chí là lười biếng? Vâng, có, trong một số trường hợp. Nhưng tôi nghĩ những

trường hợp như vậy không nhiều, và tôi thà trả cái giá đó để giữ những người sẽ thành John Hsu và Walter Lafeber trong tương lai. Tôi thừa nhận đó chỉ là một cách nhìn và không phải ai cũng đồng ý. Tôi cũng thừa nhận hệ thống biên chế làm cho người ta cảm thấy các viện đại học là những nơi hoạt động không hiệu quả, “hiệu quả” ở đây được hiểu theo nghĩa dùng trong năng suất công nghiệp: chúng không được “vận hành” theo một cách thức có tổ chức và trực tiếp. Chúng giống một dàn giao hưởng hơn là một nhà máy. Có lẽ chúng giống một ban nhạc jazz hơn, cùng với tính cách ngẫu hứng của nó. Việc thiếu định hướng là có chủ ý. Quý vị không thể có được những hiểu biết sâu sắc và mới mẻ thông qua mệnh lệnh; quý vị không thể bắt tạo ra khám phá mới bằng những quyết định mang tính chỉ đạo. Các viện đại học, công việc giảng dạy, các phát kiến, và công tác phục vụ công chúng mà họ cung cấp tùy thuộc vào kỹ năng của từng cá nhân, sự cống hiến của những con người đơn độc và có tư duy độc lập vô cùng. Tính độc lập, hoạt động học thuật, và lòng tận tâm: đó là những phẩm chất mà các viện đại học muốn có ở các giảng viên của mình. Chừng nào viện đại học còn tồn tại để phát triển tri thức và những ứng dụng mang tính chất nhân bản của nó, thì những yêu cầu đó vẫn còn tồn tại.

Biên chế cho phép người ta có quyền tự do; nó bảo vệ những ý tưởng lập dị và những giả thuyết không ai dám nghĩ đến; nó che chở người ta khỏi sự chuyên chế của tư tưởng chính thống, dù là từ những trở lực bên trong, chẳng hạn như sự “phải đạo” về mặt chính trị

(political correctness) hay áp lực chính trị đến từ bên ngoài; nó đảm bảo cho những ý tưởng khác lạ, không thời thượng, hay có thể là đi trước thời đại có được cơ hội giải trình. Tôi không lập luận rằng đây là cách *duy nhất* để có được sự bảo vệ này; nhưng tôi thực sự cho rằng đây là một phương cách mang lại hiệu quả như thực tế đã cho thấy.

Sau khi đã trình bày như thế, bây giờ để tôi nói rõ hơn.

Nếu các viện đại học muốn tiếp tục chứng minh chính sách biên chế là đúng, thì quy trình cấp biên chế phải rất khắt khe. Quy trình này hiện đã rất khắt khe trong các viện đại học tốt nhất của chúng ta. Nó đòi hỏi văn bằng tiến sĩ, chuyên nghiệp, hay văn bằng cao nhất. Có thể có 50–200 ứng viên cho mỗi công việc được thông báo. Ứng viên thành công phải phục vụ một thời gian thử thách từ sáu đến bảy năm, phân theo hợp đồng ba hoặc bốn năm, tách ra bởi một lần đánh giá giữa kỳ (interim review). Người đó nhận một mức lương nhìn chung khá khiêm tốn và chịu sự đánh giá toàn diện, nghiêm ngặt liên quan đến công việc giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ của mình. Cuộc đánh giá này mang tính xuyên suốt, khắt khe, tập trung, và ít nhiều là công khai. Nhận xét của sinh viên, đánh giá của đồng nghiệp, nhận xét của chuyên gia bên ngoài, năng lực giảng dạy, những công trình đã được xuất bản, những đóng góp cho viện đại học – tất cả những điều này sẽ được xem xét và đánh giá. Và tỷ lệ thành công không cao, dao động trong khoảng 20 đến 60 phần trăm. Trong quá trình bổ nhiệm

giảng viên và trong những quyết định liên quan đến biên chế, việc sàng lọc diễn ra rất thận trọng, hiệu quả, khắt khe, và nghiêm túc. Tôi tin công tác đó cần phải được tiến hành như thế.

Sau khi biên chế được cấp, viện đại học cần tiến hành những cuộc đánh giá định kỳ, khoảng năm năm một lần, trong đó có bản tự đánh giá chính thức và kế hoạch nghề nghiệp cá nhân cho năm năm tiếp theo do vị giáo sư cung cấp. Việc này không phải là để xem có cần cắt bỏ biên chế đã trao, nhưng nó thể hiện năng lực chịu trách nhiệm và có lợi cho sự phát triển nghề nghiệp tương lai của cá nhân người đó. Lợi ích và cam kết của cá nhân thay đổi theo thời gian; các lĩnh vực nghiên cứu phát triển và chín muồi; nhu cầu của khoa và của viện đại học cũng thay đổi. Các cuộc đánh giá đều đặn sau khi cấp biên chế sẽ làm cho những thay đổi ở tầm mức viện đại học này hài hoà với những mục tiêu cá nhân. Việc đề bạt tiếp theo từ phó giáo sư lên giáo sư, việc tăng lương bổng, và phân công giảng dạy, tất cả cần căn cứ trên những cuộc đánh giá này. Những lần đánh giá này cần có sự tham gia của các đồng nghiệp trong khoa, thành viên của các khoa khác trong những lĩnh vực có liên quan, và có lẽ thành viên của uỷ ban đánh giá thường trực bên ngoài khoa. Đánh giá định kỳ sau khi cấp biên chế theo hình thức này đối với tất cả các giảng viên có thể mất nhiều thời gian. Tuy nhiên, đó là thời gian sử dụng một cách có ý nghĩa.

Một giải pháp thay thế là tiến hành đánh giá bất cứ giảng viên nào không đủ tiêu chuẩn để được tăng

lương, không công bố công trình nghiên cứu trong một thời gian nhất định, hay liên tiếp nhận được phản hồi tiêu cực về hoạt động giảng dạy. Từ khi University of Hawaii áp dụng hình thức này, 17 phần trăm số giảng viên của viện đại học được lên lịch trình đánh giá đã từ chức hoặc nghỉ hưu, 20 phần trăm số giảng viên trải qua kỳ đánh giá đã từ chức hoặc nghỉ hưu, trong khi 20 phần trăm khác được nhận kế hoạch bồi dưỡng. Hoạt động tìm kiếm các khoản trợ cấp [cho nghiên cứu] hay hợp đồng [công việc] tăng 12–15 phần trăm trong cùng thời kỳ, dù người ta không rõ đây có phải là kết quả của hoạt động đánh giá sau khi cấp biên chế không. Vậy thì sao tôi lại không chấp nhận đây là một phương án thay thế? Bởi vì nó cho phép kiểm tra chỉ những “những người không thành công”; “những người thành công” cũng có thể hưởng lợi ích đáng kể từ việc đánh giá và những đề nghị mang tính xây dựng.

Một khía cạnh khác của biên chế cần được bàn tới: không cần thiết phải có mối liên hệ giữa một công việc được đảm bảo và một mức lương được đảm bảo. Giải pháp điển hình – có lẽ mang tính phổ quát – hiện nay là “bảo đảm” giảng viên có được mức lương bằng với mức lương của năm trước đó, cộng thêm một khoản tăng khiêm tốn. Điều mong đợi này nhìn chung không liên quan đến bất cứ một tiêu chí đánh giá thành tích nào rõ ràng và cụ thể.

Đã đến lúc thôi không đánh đồng biên chế và lương bổng. Tôi cho rằng cần có hai thay đổi. Trước tiên là phát triển các chuẩn thành tích ở cấp cá nhân cũng như cấp khoa, được xác định thông qua thoả thuận và bao gồm

không chỉ hiệu quả và năng suất giảng dạy mà còn qua công tác chuyên môn và nghiên cứu. Một vụ việc tranh chấp đưa ra toà mới đây nhấn mạnh rằng trong mắt của ít nhất một viện đại học uy tín (Northwestern University), biên chế bảo đảm công việc, nhưng không bảo đảm mức lương.¹⁶ Nhưng mục tiêu trên hết của những kỳ đánh giá mức lương này không phải là để trừng phạt mà để cải thiện thành tích và giúp phát triển nghề nghiệp.

Thay đổi thứ hai mà tôi tin là hữu ích là lương bổng cá nhân và “tập thể” khoa cần phải chia theo một hệ thống lương cơ bản, chẳng hạn mức dành cho giáo sư hay phó giáo sư mới tuyển dụng, và một yếu tố khích lệ, dựa trên những mục tiêu và ưu tiên của khoa và của viện đại học. Các ưu đãi thêm vào – những kỳ nghỉ để thăm viếng và làm việc ở một cơ sở giáo dục hay nghiên cứu khác (sabbatic leave), những khoản hỗ trợ để tuyển dụng trợ lý nghiên cứu và trợ giảng, cơ sở để đặt phòng thí nghiệm, phụ cấp đi lại, kỳ nghỉ để tập trung vào một đề tài nghiên cứu (study leave) v.v... – cũng nên được sử dụng như là những khích lệ chứ không phải là những thứ tự động có được.

Một trong những điều trở trêu của hệ thống biên chế hiện nay là, mặc dù được xây dựng để khuyến khích giảng viên thách thức những tri thức thịnh hành và những suy nghĩ thông thường, biên chế ngày càng đặt trên cơ sở ngành học, tưởng thưởng cho hoạt động học thuật kiểu “sản xuất hàng loạt” như ở những lĩnh vực bình thường, chứ không phải khuyến khích những

ngiên cứu sáng tạo, có tính chất đột phá có thể thách thức những khái niệm và chuẩn mực đang tồn tại. Một liều kháng sinh cho vấn đề này là sự tham gia đều đặn của các thành viên ủy ban kiểm tra từ bên ngoài một lĩnh vực cụ thể có liên quan.

Biên chế chỉ nên là một trong số những phương án nghề nghiệp mà giảng viên có thể lựa chọn. Theo một nghiên cứu do Higher Education Institute (Viện Nghiên cứu Giáo dục Đại học) ở University of California–Los Angeles tiến hành vào năm 1995 nhằm tìm hiểu thái độ của giảng viên, hơn một phần ba trong tổng số 34.000 giáo sư được phỏng vấn đồng ý “hoàn toàn” hay “một phần” rằng “biên chế là một khái niệm đã hết thời.”¹⁷ Trong cùng cuộc khảo sát đó, khi được hỏi có đúng là “biên chế thu hút những người tài giỏi nhất đến với môi trường học thuật” thì chỉ 54,3 phần trăm đồng ý với điều đó. Những phương án không biên chế có thể áp dụng là gì? Hợp đồng có kỳ hạn trong ba hoặc năm năm; mức lương cao hơn và/hoặc có thể có những phúc lợi hay hỗ trợ về mặt học thuật cho những ai chấp nhận những công việc luân chuyển, ngắn hạn, không có biên chế; những mức lương hậu hĩnh và có thể có những phúc lợi dành cho những giảng viên làm việc bán thời gian, v.v... Nhưng những phương án như vậy có khả năng thu hút được những tài năng hàng đầu hay không? Có một vài bằng chứng cho thấy chúng làm được điều đó, như được chứng thực thông qua số lượng giảng viên làm việc bán thời gian và được trả lương thấp hiện nay, mặc dù tôi cho là mức lương trả cho nhiều người trong số những người này thấp một cách vô trách nhiệm. Ví dụ, ở

Rutgers, một giáo sư dự khuyết trung bình thu nhập 46.015 đô-la một năm, cộng với những phúc lợi khác, và phải dạy sáu khoá học. Mức lương trung bình của một giáo sư liên kết (adjunct) làm việc bán thời gian là 3.000 đô-la cho mỗi khoá học – hay 18.000 đô-la cho sáu khoá học – và không có những phúc lợi về chăm sóc sức khoẻ.¹⁸ Năm 1997, lúc mới thành lập, Florida Gulf Coast University nhận 4.000 hồ sơ dự tuyển cho 120 vị trí công việc mà họ thông báo – không có vị trí công việc nào được cấp biên chế. Khi được tuyển, giảng viên sẽ được ký hợp đồng làm việc thời hạn ba hoặc năm năm.¹⁹

Nhưng nếu những thoả thuận như vậy hấp dẫn được mọi người, tại sao không mở rộng thử nghiệm của Florida Gulf Coast University và cắt bỏ biên chế ở tất cả những nơi khác? Bởi vì phương án này chưa chứng minh được tính hiệu quả trong việc tạo ra một môi trường có tính chất hỗ trợ dài hạn công tác giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ công chúng như hệ thống biên chế truyền thống đã làm được. Đó là lý do mà tôi thiên về một cơ chế bổ nhiệm hỗn hợp.

Brent Staples nhận xét, “Biên chế không đảm bảo công việc giảng dạy linh hoạt và sống động. Nhưng cơ chế ‘giảng viên vô hình’ vốn đang thay thế biên chế lại xoá đi sự ổn định có tác dụng tối thiểu là tạo ra hiệu quả giảng dạy tốt nhất. Các trường đại học cần tìm một điểm chung giữa tập thể giảng viên đang dần dần già cỗi mà vẫn tại vị bất kể có vấn đề gì đi nữa và tập thể giảng viên gồm những người liên tục nhảy từ nơi này sang nơi khác.”²⁰ Đối với tôi có vẻ đó là một cách tiếp cận vấn đề khôn ngoan.

Cuối cùng, tôi muốn đề xuất Lời thề Socrates dành cho các giáo sư, tương ứng với Lời thề Hippocrates mà bất cứ người thầy thuốc trẻ nào cũng phải tuyên thệ trước khi bắt đầu hành nghề y khoa. Khi bệnh nhân phó thác tương lai của mình vào tay một nhà phẫu thuật, người đó được đảm bảo rằng vị bác sĩ đã tự ràng buộc mình vào một cấp độ tác nghiệp nghiêm khắc và chặt chẽ, được quy định trong Lời thề Hippocrates (Hippocratic Oath). Đây là cam kết đạo đức của thầy thuốc đối với bệnh nhân. Lẽ nào sinh viên lại không mong nhận được sự cam kết như thế khi trao quãng đời bốn năm của mình, hàng ngàn đô-la, và sinh kế tương lai của mình cho một giáo sư đại học?

Người ta có thể cho rằng điều này là không cần thiết; rằng nó được ngầm hiểu trong vai trò của một vị giáo sư. Nó được ngầm hiểu, nhưng không được phát biểu rõ ràng, và vì thế những vụ việc lạm dụng xảy ra mà không ai kiểm tra. Đối với những ngành nghề khác – ví dụ luật và y khoa – những “hội đoàn” chuyên nghiệp như American Bar Association (Hội Luật gia Hoa Kỳ), những hội đồng cấp tiểu bang (state board), American Medical Association (Hội Y khoa Hoa Kỳ), và những hội đồng chuyên nghiệp trong các trường đại học y khoa giám sát và chỉnh đốn hành vi ứng xử của các thành viên. Đặc điểm oái ăm của nghề nghiệp học thuật, như Frank Kermode đã chỉ ra, là những hội đoàn chuyên ngành học thuật, vốn hoàn toàn không có quyền tác động gì đến hành vi của từng cá nhân hội viên, lại đòi hỏi sự trung thành của các hội viên cao hơn cả mức đòi hỏi của “ngành nghề” học thuật nơi các hội viên của họ đang làm việc. Ngoài ra, một vài hội đoàn

trong số những hội đoàn chuyên nghiệp này – từ kiến trúc cảnh quan đến kế toán – giám sát và kiểm định những cơ sở tuyển dụng hội viên của họ.

Vì thế, tôi sẽ nhờ các vị viện trưởng viện đại học mời tập thể giảng viên soạn một bản thảo lời thề như đã nói ở trên. Lời thề đó sẽ phải do giảng viên soạn thảo để được giảng viên chấp nhận. Nên mang ra nó ra thảo luận từ trường đại học này đến trường đại học khác; chia sẻ với những người khác; mời các hội đoàn chuyên nghiệp và học thuật tham gia phát triển; tham khảo ý kiến của sinh viên, cựu sinh viên, các thành viên hội đồng quản trị, và những người khác để hoàn thiện; chỉnh sửa lại sau khi tham vấn cẩn thận; và cuối cùng để cho tập thể giảng viên và hội đồng quản trị thông qua nó, yêu cầu mọi người thực hiện, và bảo đảm hiệu lực thực thi của nó. Vị giáo sư nào không tán thành một lời cam kết tương tự như thế thì không nên giảng dạy.

Tôi trình bày ở đây bản dự thảo đầu tiên với hy vọng khởi sự một cuộc thảo luận rộng rãi hơn về quy mô và nội dung của một lời thề như thế.

Lời thề Socrates dành cho giảng viên trong các viện đại học nghiên cứu

(A Socratic Oath for Faculty of Research Universities)

Tôi xin tuyên thệ cống hiến sức mình cho sự tiến bộ và mở mang tri thức, nhận thức rằng tôi có nghĩa vụ đối với sinh viên, với lĩnh vực chuyên môn, với các giảng viên đồng nghiệp, với viện đại học, và với công chúng.

Tôi dấn thân vào nghề dạy học và xem nó như là một thiên chức đạo đức. Tôi thừa nhận nghiên cứu và hoạt động học thuật là một sự tín thác của công chúng và chấp thuận công việc chuyên môn như là một nghĩa vụ xã hội. Trong quá trình thực hiện những nghĩa vụ của mình, tôi sẽ dành cho công tác giảng dạy lẫn nghiên cứu lòng tận tâm bền bỉ, sáng tạo, và kiên định. Tôi sẽ theo đuổi kiến thức mới và những hoạt động sáng tạo một cách cẩn trọng phù hợp với những tiêu chuẩn nghề nghiệp cao nhất trong lĩnh vực của mình. Và tôi sẽ làm hết sức mình để phục vụ cho một cộng đồng rộng lớn hơn. Khi thực hiện những nhiệm vụ này, tôi thừa nhận rằng giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ công chúng là những trách nhiệm căn bản của mỗi giảng viên đại học; rằng đó là những trách nhiệm cần có sự cân bằng thường xuyên; và rằng trong khi những trách nhiệm này có tầm quan trọng như nhau, giảng dạy luôn là trọng tâm trong sứ mệnh của viên đại học.

Vì mục đích đó, tôi chấp nhận lòng tín thác hàm chứa trong việc chuyển tải kiến thức để có được sự chính xác, công bằng, cân đối, và thống nhất trong cách trình bày chuyên môn của tôi và trong việc xử lý những quan điểm khác nhau. Dù là giảng dạy chủ đề gì đi nữa thì tôi cũng sẽ thực hiện một cách nghiêm ngặt, nhưng cũng với tinh thần khai phóng, “nêu bật cái tổng quát trong bản thân cái cụ thể,” với tầm nhìn sâu, rộng và cách nhìn nhân bản đối với những vấn đề nền tảng, bối cảnh, những mối quan hệ, và những hệ quả của nó.

Tôi sẽ tôn trọng sự chính trực trong mối quan hệ giữa giáo sư và sinh viên, ở khía cạnh cá nhân lẫn tri

thức, nhằm loại bỏ từ trong ý thức những biểu hiện quá trốn để thuyết phục người khác hay bao biện, cũng như đối với hành vi lạm dụng hay quấy rối. Tôi sẽ rất cẩn trọng trong việc chuẩn bị cho các giờ giảng trên lớp, các buổi thảo luận, các buổi thực hành trong phòng thí nghiệm, hay những hoạt động khác và giám sát với cùng cung cách như vậy đối với việc chuẩn bị của các sinh viên trợ giảng cộng tác với tôi. Tôi sẽ khách quan, nghiêm khắc, và công bằng trong đánh giá sinh viên và sẽ có mặt trong các buổi hội thảo của sinh viên, những giờ tiếp sinh viên, những buổi thực hành trong phòng thí nghiệm, và những cuộc tiếp xúc chính thức khác bên ngoài giảng đường.

Cuối cùng, tôi sẽ tham gia vào đời sống của cộng đồng viện đại học, hợp tác với các đồng nghiệp của tôi trong những nỗ lực giáo dục và tham gia vào các hoạt động trong khuôn viên đại học. Và, trong khi phát triển sự nghiệp của chính mình, tôi sẽ khuyến khích, giúp đỡ, và hướng dẫn các đồng nghiệp của mình, đặc biệt là những người mới được bổ nhiệm, để họ có thể trở thành những giảng viên hiệu năng và những học giả thành công.

Lời thề này do tôi tự nguyện thực hiện và gìn giữ với ý thức rằng đặc ân có quyền tự do học thuật đi liền bốn phận có trách nhiệm chuyên nghiệp trong việc làm rạng danh và phục vụ sinh viên, ngành học, nghề nghiệp, đồng nghiệp, và viện đại học của mình, và xã hội rộng lớn hơn.

Tôi muốn yêu cầu tất cả những ai được bổ nhiệm làm giảng viên phải tuyên thệ những điều như vậy, và muốn lãnh đạo viện đại học tổ chức một buổi lễ tuyên thệ có sự tham gia rộng rãi của nhiều người, một sự kiện mở đầu chính thức cấp viện đại học, tổ chức vào đầu mỗi năm học. Các viện đại học nói chung làm tương tự như trong lĩnh vực y khoa: tất cả những ai đã tham gia hành nghề – toàn thể giảng viên còn lại – cũng sẽ phải tái thực hiện lời tuyên thệ này.

Nếu lời tuyên thệ được soạn thảo cẩn thận, và nếu các giảng viên sẵn lòng cam kết thực hiện một chuẩn mực cao như thế, hình thức biên chế sẽ có hiệu quả như ý. Việc chấp nhận tuyên thệ sẽ nâng tầm của các giảng viên và nâng cao tiêu chuẩn chất lượng giảng dạy. Nó sẽ khơi dậy nhiệt huyết của cả cộng đồng học thuật.

Giải pháp tốt nhất (không hoàn hảo)

Tôi thấy không có cách nào có thể tránh được việc tăng giá, nhưng có thể không chế mức gia tăng gần với (mặc dù không nhất thiết là bằng mức) lạm phát nếu các nhà quản trị của viện đại học xác định những ưu tiên rõ ràng và phải có ý chí theo đuổi chúng. Sự cạnh tranh ngày càng gia tăng có nhiều khả năng khuyến khích ý chí đó. Các viện đại học phải thay đổi triệt để cách thức đề ra mức học phí, và phải sẵn sàng đối mặt với những hậu quả có thể có, bao gồm việc cắt giảm nhân lực làm việc trong khuôn viên đại học. Thay vì đưa ra một kế hoạch ngân sách lý tưởng cho năm tiếp theo và đưa ra mức học

phí cao đủ để trang trải các chi phí, hầu hết các viện đại học hiện nay đang làm ngược lại trình tự đó. Quá trình này có tính chất phản trực giác. Nhiều cơ sở kinh doanh sẽ không đưa ra một quyết định như thế nếu như doanh số của họ đang tăng nhanh. Thực vậy, “doanh số” ở những viện đại học hàng đầu luôn ở mức tăng rất cao – với khoảng bảy hoặc tám sinh viên đăng ký dự tuyển để giành một suất học năm thứ nhất, vài chục người đăng ký cho một suất học ở nhiều chương trình sau đại học, và vài trăm người đăng ký để giành một suất học trong một số trường chuyên nghiệp – nhưng các viện đại học vẫn phải có trách nhiệm khống chế mức giá.

Gắn với cách tiếp cận mới này về việc lập ngân sách phải là một tiến trình lập kế hoạch mang tính chiến lược với sự tham gia của tất cả các bên liên quan, cả trong lẫn ngoài viện đại học, trong việc xác định những ưu tiên và mục tiêu quan trọng nhất. Việc xác định rõ ràng mục tiêu và ưu tiên tạo điều kiện thuận lợi hơn cho quá trình đưa ra những chọn lựa khó khăn – miễn là bộ phận lãnh đạo của viện đại học quyết tâm theo đuổi đến cùng những ưu tiên và mục tiêu này.

Lấy ví dụ, nếu xem việc khống chế chặt chẽ mức học phí là một ưu tiên, và chương trình hỗ trợ tài chính cho sinh viên cũng được ưu tiên, thì ngân sách cho một số chi phí phải bị cắt đi thì mới có thể đạt được cả hai ưu tiên. Nếu xem việc có được mức lương cạnh tranh dành cho giảng viên thì rất có thể rằng người ta phải giảm đi số lượng giảng viên và/hoặc nhân viên. Và như thế, sẽ có ít lớp học hơn hoặc quy mô lớp học lớn hơn hoặc tăng khối lượng hoạt động giảng dạy của giảng viên.

Mỗi viện đại học phải quyết định xem những ưu tiên của mình là gì trong tương lai và tìm ra những giải pháp cho chính mình. Mặc dù vậy, tất cả những gì họ phải chấp nhận là bất kỳ nỗ lực kiểm soát học phí bắt nguồn từ động cơ tốt nào cũng đều đòi hỏi phải thực sự cắt giảm không chỉ chương trình mà cả nhân viên, thường chiếm tới 60 phần trăm phí tổn. Nếu quá trình này được thực hiện ngay, có tham khảo ý kiến rộng rãi, thông báo đầy đủ, lên kế hoạch cẩn trọng, và đưa vào thực hiện một cách nhân bản trước khi có những thâm hụt lớn, thì chắc chắn khi triển khai sẽ không gây ra những hậu quả đau đớn.

Có một vài bằng chứng cho thấy cách tiếp cận này làm giảm mức tăng chi phí học đại học. National Commission on the Cost of Higher Education (Ủy ban Quốc gia Đặc trách về Chi phí Giáo dục Đại học) năm 1997 do Quốc hội chỉ định, đã nghe điều trần từ một trong số những thành viên của mình, Martin Anderson – một trong những nhà phê bình giáo dục đại học nghiêm khắc nhất, và là tác giả của *Imposters in the Temple* (Những kẻ bịp bợm trong ngôi đền giáo dục). Ông cho biết rằng chi phí học tập ở các viện đại học công lập tăng 37 phần trăm trong khoảng thời gian từ 1987 đến 1990, và tăng 40 phần trăm trong khoảng từ 1990 đến 1993, nhưng chỉ tăng 3 phần trăm trong khoảng từ 1993 đến 1996.

“Có nhiều sai trái trong giáo dục đại học – tôi thậm chí còn viết cả một quyển sách để nói về nó,” Anderson kết luận, “nhưng có một điều mà các trường đại học không thể bị buộc tội đó là nặn hầu bao của công chúng.”²¹

Có những người trong viện đại học sẽ lập tức than phiền rằng việc kiểm soát chi phí duy ý chí là cách chặn chặn gây ra thảm hoạ, và không thể tránh khỏi gây hại đến chất lượng giáo dục, “phẩm chất học thuật” sẽ nhanh chóng bị xói mòn. Một nhà quan sát công tâm chẳng phải mất nhiều thời gian mới đi đến kết luận rằng lòng ham muốn của giới học thuật thật khó mà thoả mãn. Văn hoá đặc trưng của môi trường đại học là đòi hỏi nhiều hơn: nhiều hỗ trợ kỹ thuật hơn, nhiều vị trí giảng viên hơn, nhiều nhân viên văn phòng hơn, nhiều chương trình học thuật hơn, nhiều tạp chí chuyên ngành hơn, nhiều cơ sở vật chất hơn, nhiều trung tâm nghiên cứu hơn, nhiều nguồn tài nguyên phục vụ giảng dạy hơn, và thực sự là muốn nhiều hơn về mọi thứ. Đòi hỏi dai dẳng, đôi lúc đến mức đỉnh tai nhức óc này không thực sự phản ánh rằng giới học giả tỏ ra ích kỷ, tham lam, hay muốn thủ đắc nhiều hơn so với những giới khác. Theo quan điểm của tôi, đúng hơn điều này dường như thể hiện niềm tin thành thực rằng họ có thể mang lại “nhiều hơn nếu họ nhận được nhiều hơn,” như Gilbert Whittaker đã mô tả. Vì rằng kiến thức chuyên môn trong một chuyên ngành toàn diện là không bao giờ trọn vẹn, vì việc cung cấp nhiều khoá học để sinh viên lựa chọn có thể làm phong phú hơn trải nghiệm của sinh viên, vì có thể dự kiến chất lượng nghiên cứu cao hơn từ những trang thiết bị tốt hơn, hoặc những cơ sở vật chất mới làm tăng chất lượng đào tạo, họ xem việc vận động để có thêm nhiều điều kiện hơn như là một bổn phận đạo đức và học thuật. Nhưng không thể để mức chênh lệch giữa thu nhập gia đình và học phí cứ tiếp tục tăng

mà không được kiểm soát. Nếu các viện đại học không tự mình hăm phanh tình trạng leo thang chi phí, thì những chủ thể khác, ít hiểu biết và ít thông cảm hơn với sứ mệnh của các viện đại học, sẽ làm điều đó cho họ, như đã thấy quá rõ trong trường hợp các bệnh viện và thầy thuốc của nước ta.

Tôi tin rằng những nỗ lực như vậy có thể và phải được thực hiện nếu các viện đại học của chúng ta muốn duy trì sự hoạt động có hiệu quả và được tôn trọng. Cần bắt đầu ở việc chấp nhận thiết lập những hạn mức học phí trước khi phân bổ các khoản chi.

Nhưng thậm chí phương án này cũng không phải là một liều thuốc chữa mọi bệnh, và có lẽ nó chỉ có tác dụng trong thời gian ngắn. Nếu các viện đại học không tạo ra được sự bứt phá về mặt công nghệ trong giảng dạy, thì sẽ đến lúc họ phải đối mặt với thử thách của việc khống chế các chi phí có tốc độ leo thang nhanh hơn mức tăng lạm phát chung. Dù có chi tiêu dè sẻn mấy đi nữa, và dù có cam kết hoạt động hiệu quả đến mấy chăng nữa, thì những viện đại học hàng đầu vẫn sẽ tiếp tục duy trì một số “những biểu hiện thiếu hiệu quả” ăn sâu vào trong bản chất của mình.

Bản chất quá độ của tiến bộ

Hầu hết các viện đại học nghiên cứu chưa áp dụng những chương trình lập kế hoạch thực sự mang tính chiến lược. Tuy thế, các viện đại học cũng đã có những

bước đi cho thấy là họ nhận ra nhu cầu cần thay đổi vốn sẽ ảnh hưởng đến chi phí.

Những nỗ lực này không phải là hành động quá cảm mà là để đáp lại đòi hỏi của thực tế. Chúng ghi nhận thực tế rằng hỗ trợ của chính phủ cho các viện đại học giờ đây khó mà bằng được mức dồi dào sau Chiến tranh Thế giới thứ hai. Dù vậy, chúng chấp nhận rằng mức giá của giáo dục đại học được công chúng quan tâm hơn rất nhiều so với trước đây. Và chúng cũng thể hiện sự chấm dứt một lập luận cũ cho rằng các viện đại học khác cơ bản so với các đơn vị kinh doanh; các viện đại học có thể không chạy theo mục đích lợi nhuận, nhưng họ dĩ nhiên phải tôn trọng quyền của những người bỏ tiền ra để sử dụng những dịch vụ của họ.

Bởi vì những người có thiện chí cả trong lẫn ngoài môi trường đại học cố gắng duy trì những viện đại học vừa có uy tín vừa có mức học phí phải chăng, chúng ta cần lưu ý rằng một ngôi nhà trị giá một triệu đô-la có thể là một thứ rất đáng giá, thậm chí là một món giá hời. Đối với một người đi mua sắm có kinh nghiệm, những lý do của mức giá đó rõ ràng liên quan đến vị trí, quy mô, cơ sở vật chất, trang thiết bị, chất lượng của vật liệu, và cơ sở hạ tầng. Nhưng – dù là món giá hời đi nữa – nó có thể vẫn là thứ mà người mua với thu nhập trung bình không thể kham nổi.

Đây chính là thử thách mà các viện đại học phải đối mặt trong những giai đoạn chuyển tiếp này: trong khi tìm cách làm thế nào để kiểm soát giá, họ phải rất

cẩn trọng không để chất lượng sản phẩm của mình bị suy giảm, vẫn là tốt nhất thế giới. Vẫn còn đó nguy cơ về việc kêu gọi cắt giảm rút cuộc lại dẫn đến kêu gọi hạ thấp chất lượng. Rất dễ rơi vào trường hợp lời kêu gọi không phải để tăng khả năng tiếp cận mà trái lại giảm đi khả năng này; kêu gọi không phải vì những ước vọng cao cả mà vì những mục đích tầm thường; lời kêu gọi nhân danh sự bình đẳng và hiệu quả kinh tế, nhưng lại áp đặt một hình thức bình đẳng của sự đồng nhất nhằm chán và hiệu quả kinh tế của những cơ hội đã mất. Cần phải đảm bảo hiệu quả kinh tế nhưng không được phương hại đến sự ưu tú, mà sự ưu tú thì hiếm khi có giá rẻ.

NGHIÊN CỨU SỰ TÍN THÁC CỦA CÔNG CHÚNG

Các viện đại học nghiên cứu tiến hành công việc nghiên cứu. Họ không đơn độc trong việc này; các doanh nghiệp, chính phủ, Bộ Quốc phòng, các nhà phân tích tài chính, các chuyên gia tiếp thị, tất cả đều tiến hành công việc nghiên cứu. Nhưng các viện đại học nghiên cứu có điểm khác biệt. Họ còn giảng dạy sinh viên. Họ độc đáo ở một phương diện khác: những nhà nghiên cứu trong viện đại học – tức là tập thể giảng viên – tự mình vui thích, theo đúng nghĩa đen của cụm từ này, với những nghiên cứu mà mình thực hiện. Họ chọn lĩnh vực mà họ cảm thấy hứng thú. Họ xác định lĩnh vực này. Họ chọn một khía cạnh bất kỳ trong lĩnh vực đó và quyết định việc họ muốn theo đuổi nó như thế nào. Họ quyết định sẽ dành thời gian cho công việc đó như thế nào; hợp tác nghiên

cứu ra sao; diễn giải, chia sẻ, và truyền đạt công trình của họ như thế nào; và sử dụng những kết luận ra sao. Họ không bị bắt buộc phải nghiên cứu một lĩnh vực nào đó (không như trong các doanh nghiệp). Không một tổ chức nào yêu cầu họ phải làm việc theo một kế hoạch, một phương pháp cụ thể (không như trong một phòng thí nghiệm nghiên cứu liên bang). Không một cấp trên nào đưa ra các mục tiêu, thời hạn, hay yêu cầu bảo mật (không như ở Bộ Quốc phòng). Không ai yêu cầu công trình nghiên cứu của họ phải mang lại lợi nhuận lâu dài (không giống các nhà phân tích tài chính) hay thậm chí có ích cho một mục đích cụ thể (không giống các chuyên gia tiếp thị). Tất cả những gì mà viện đại học mong muốn là giảng viên phải là những người tự khởi sự, những học giả luôn có khát khao tìm hiểu, những nhà thực hành đầy sáng tạo, và rằng họ sẽ tiếp tục học tập, sáng tạo, và tạo ra thành quả trong suốt quá trình hoạt động chuyên môn của họ. Đó là mong muốn đối với mọi giảng viên, những nhà nghiên cứu triết học cũng như những nhà vật lý, những nhà xã hội học cũng như những chuyên gia giải phẫu hay những nhà điêu khắc. Thông thường, khi nghĩ về nghiên cứu, chúng ta hay nghĩ về những công việc thuộc lĩnh vực khoa học và công nghệ, nhưng nghiên cứu và tinh thần truy vấn đòi hỏi sự dấn thân của toàn bộ viện đại học nghiên cứu hiện đại – kể cả các ngành khai phóng, nhân văn, và các ngành khoa học xã hội, chứ không chỉ giới hạn trong khoa học và các lĩnh vực công nghệ và chuyên nghiệp.

Quan điểm vĩ mô như thế về nghiên cứu không có nghĩa là hoạt động này có tính tùy tiện. Không hề như vậy. Cá nhân nhà nghiên cứu, và nhóm nghiên cứu mà người đó là thành viên, vạch ra chiến lược nghiên cứu với sự thận trọng, tỉ mỉ, và chú tâm cao độ. Nếu kết quả của nghiên cứu là không dự đoán được thì việc tiến hành nghiên cứu lại mang tính hệ thống, có phương pháp, thậm chí là phải chậm rãi và chắc chắn. Nhưng cho dù có tất cả những điều đó, vẫn có một mức độ của sự linh cảm có được nhờ hiểu biết, hay của trực giác sâu xa, của điều suy đoán đến từ cảm hứng và cái nhìn sâu sắc về mặt thẩm mỹ. Ngoài ra còn có việc kiểm tra nghiêm ngặt khả năng chịu trách nhiệm, thực hiện cả ở thời điểm ban đầu lúc cấp tài trợ nghiên cứu lẫn thời điểm công bố các kết quả. Bất kể nguồn tài trợ là từ đâu, bất kể việc công bố kết quả được thực hiện ở nơi nào, giá trị của nghiên cứu được đề xuất và tính chất đúng đắn của các kết luận của nó phải được đánh giá thông qua những xem xét của đồng nghiệp trong ngành (peer review). Đây là một trong những sức mạnh to lớn của nền khoa học Hoa Kỳ.

Hầu như mọi phương diện trong đời sống hàng ngày của chúng ta đều có liên quan đến một hoạt động nghiên cứu nào đó trong khuôn viên đại học. Một số công trình – ví dụ, phát triển những hướng dẫn mới về dinh dưỡng hay một chế độ chữa trị mới, hay một quy trình chẩn đoán mới – sẽ có ý nghĩa tức thời đối với nhiều người. Nhưng cũng có những công trình khác ít hấp dẫn hơn và có tác động hạn chế hơn: chẳng hạn như sáng tác một tác phẩm âm nhạc điện tử mới hay phát hiện hoá thạch của một loài sinh vật mới.

Viện đại học nghiên cứu hỗ trợ tất cả các loại hình trên, bố trí thời gian thực hiện công trình; không gian, bao gồm những phòng thí nghiệm tinh vi nhất; cơ sở vật chất hỗ trợ, bao gồm những thư viện khổng lồ (thông thường có năm hay sáu triệu đầu sách), xưởng làm việc, viện bảo tàng, ngân hàng dữ liệu, trường học, nhà hát, và bệnh viện; thiết bị, bao gồm các siêu máy tính (super-computer), kính thiên văn vô tuyến, và những tàu thám hiểm đại dương; sự trợ giúp, bao gồm những kỹ thuật viên, thư ký, và những trợ lý nghiên cứu sau đại học; và những nhu yếu tổng hợp khác. Và, trong hầu hết các trường hợp, nó thực hiện tất cả những điều này mà không cần có các quy trình nộp hồ sơ và phê duyệt hồ sơ chi tiết tỉ mỉ đối với riêng từng dự án (mặc dù, tất nhiên, người ta yêu cầu có các quy trình nghiêm ngặt này nếu như đó là những thí nghiệm liên quan đến con người hay nếu phải xây dựng mới các thiết bị hay cơ sở vật chất lớn); không có các mốc thời hạn cho dự án; không có việc xem xét chăm chú những tiến bộ ngắn hạn của cá nhân từ phía viện đại học. Nó đặt sự hỗ trợ, vốn chiếm phần lớn ngân sách của mình, trên sự xác tín rằng nghiên cứu cá nhân phát triển rực rỡ trong bầu không khí có sự tự do truy vấn ở mức tối đa và có các thủ tục giấy tờ (red tape) ở mức tối thiểu. Điều đó gắn với một sự tin tưởng, dựa trên rất nhiều những kết quả khả quan – bao gồm (nhưng không chỉ có) việc tìm ra vắc-xin Salk polio [ngừa bệnh bại liệt], xét nghiệm Pap được sử dụng rộng rãi để phát hiện ung thư cổ tử cung, cấy ghép da cho các nạn nhân bỏng, khớp cổ tay và khớp gối nhân tạo, insulin tổng hợp và những loại kháng sinh phổ biến khác, và

thuộc phòng bệnh sốt rét tiêu chuẩn. Từ chiếc máy tính kỹ thuật số đầu tiên đến chiếc siêu máy tính ngày hôm nay, từ những tiến bộ trong lĩnh vực chế tạo tên lửa đã đưa chương trình không gian của Hoa Kỳ cất cánh khỏi mặt đất, theo đúng nghĩa đen, đến những bộ luật thiết kế xây dựng (design code) để bảo đảm là những toà nhà bê-tông và những cây cầu không sập, từ môn kinh tế học về phát triển khu vực đến những hiểu biết sâu sắc về sự phát triển trong thời kỳ đầu của trẻ đã dẫn đến việc thành lập tổ chức Head Start[†] dành cho trẻ em – những nghiên cứu cơ bản trong các viện đại học của Hoa Kỳ đã mang lại những kết quả rất khả quan. Sự thực, không có quốc gia nào khác lại giao phó cho các việc đại học thực hiện nghiên cứu cơ bản ở một mức độ cao như Hoa Kỳ. Phần lớn các nghiên cứu đó được chính quyền liên bang hỗ trợ, đặt căn bản trên niềm tin đến từ cả hai phía rằng nó phục vụ cho lợi ích của quốc gia. Dĩ nhiên, sự hỗ trợ của liên bang đòi hỏi việc lập kế hoạch chi tiết, kế hoạch sử dụng ngân sách, thời hạn cho từng mốc công việc, và sự xem xét kỹ lưỡng của đồng nghiệp trong ngành. Nhưng ngay cả như vậy, hầu hết là cá nhân nhà nghiên cứu đưa ra những đề xuất nghiên cứu mới.

Dưới kính hiển vi

Thế mà niềm tin cơ bản rằng công chúng hưởng lợi nhiều nhất từ việc hỗ trợ sự tò mò riêng tư của cá nhân

[†] Xem ghi chú ở trang 196.

các học giả trong các viện đại học nghiên cứu hiện đang bị xem xét lại. Một số người cho rằng nghiên cứu lấy đi quá nhiều thời gian lẽ ra dành cho công việc giảng dạy; hay quá tốn kém; hoặc không quan trọng. Những người khác cáo buộc rằng nó quá nguy hiểm, rằng kỹ thuật sinh học (bioengineering) gây ra những rủi ro về sức khỏe, chẳng hạn từ việc sử dụng hóc-môn tăng trưởng để tăng sản lượng sữa ở đàn gia súc. Những người khác thì cho rằng nghiên cứu được thả cho vận hành tự do quá mức, không được lập kế hoạch, rằng chỉ có, chẳng hạn, những lĩnh vực khoa học mang tính “chiến lược” mới xứng đáng nhận được hỗ trợ.

Chúng ta nên tin ai? Phải chăng sự sắp đặt đã đem lại cho chúng ta rất nhiều lợi ích xã hội trong suốt 120 năm qua, và đặc biệt là trong khoảng chừng một nửa thế kỷ từ hồi kết thúc Chiến tranh Thế giới thứ hai, đã không còn hữu ích? Phải chăng việc theo đuổi sự tò mò cá nhân trong lĩnh vực chuyên môn ở các viện đại học là một thứ xa xỉ mà xã hội không còn có thể kham nổi? Tóm lại, có cách nào tốt hơn chăng?

Để trả lời câu hỏi này, tôi tin rằng chúng ta phải vượt lên trên những điều chung chung và xem xét những điểm đặc thù; tức là, phải xem một số những khám phá khoa học vĩ đại nhất của thế kỷ chúng ta đã phát triển như thế nào. Chẳng hạn, xem xét một số bước đột phá trong công nghệ sinh học.

Đằng sau những tin tức ở trang nhất

Những bước đột phá trong công nghệ sinh học hầu như đã trở thành những tin điển hình ở trang nhất mỗi khi các nhà nghiên cứu tìm ra được những gene gây bệnh chết người; tạo ra những giống cây trồng có sức chịu đựng hơn, thích nghi tốt hơn; và phát triển những sản phẩm mới, những công nghệ y khoa mới, những loại thuốc chữa trị mới bằng cách biến đổi và tái kết hợp các vật chất di truyền. Cụ thể đó là việc các đàn gia súc nuôi lấy sữa được tiêm những hóc-môn tăng trưởng cải biến gene để chúng cung cấp nhiều sữa hơn. Dâu tây được cấy một loại gene khiến chúng chịu được sương giá. Cà chua được xử lý để khi chín chúng không thối rữa.¹

Có lẽ ấn tượng nhất là những thành tựu của công nghệ sinh học đối với sức khỏe con người. Bộ gene của con người đã được giải mã, một bước đột phá đã được công bố với sự tham dự của tổng thống [Hoa Kỳ] lúc ấy là Bill Clinton và thủ tướng [Anh] Tony Blair vào ngày 27 tháng 6 năm 2000. Sự kiện này và một số những tiến bộ đáng chú ý khác mới đây trong việc chẩn đoán và điều trị y khoa đều bắt nguồn từ việc phát hiện ra cấu trúc DNA do một người Mỹ [lúc đó còn] trẻ tuổi tên là James Watson và người cộng tác thâm niên người Anh tên là Francis Crick. Công trình này và những nghiên cứu tiếp theo của các nhà nghiên cứu khác đã giúp phát hiện ra rằng thông tin di truyền được mã hoá bởi chuỗi trình tự các nucleotide của “thanh” phân tử thuộc chuỗi xoắn kép DNA mà các tế bào sống sử dụng để giải mã thành thông

tin giúp sản xuất hàng loạt các protein. Việc ghép cặp “không đúng” đối với các nucleotide trong một gene sẽ dẫn đến việc protein mã hoá bởi gene này có thể “bị lỗi” và thường là nguyên nhân gây ra các bệnh về di truyền. Chỉ một trường hợp ghép cặp sai là đủ để gây nên một căn bệnh, như là bệnh hồng cầu hình lưỡi liềm (sickle cell anemia). Những đột biến dẫn đến lỗi ghép cặp hay lỗi di truyền này được xem là đã gây ra hơn ba ngàn bệnh di truyền, bao gồm bệnh xơ nang (cystic fibrosis), bệnh loạn dưỡng cơ (muscular dystrophy) Duchenne, và bệnh Huntington, cũng như ảnh hưởng đến ung thư, bệnh tim, bệnh tiểu đường, và những chứng bệnh khác. Bốn mươi sáu nhiễm sắc thể trong nhân của tế bào con người làm thành khoảng 1,8 mét chiều dài các chuỗi DNA, tạo thành ba tỷ cặp nucleotide. Dù có cơ chế tự sửa chữa của tế bào, rõ ràng khả năng các thành tố chính bị ghép cặp sai là rất đáng kể. Ước tính khoảng một nửa dân số loài người mắc một loại bệnh di truyền nào đó, phát sinh từ sự tương tác giữa bẩm chất di truyền này với các yếu tố môi trường và lối sống.

Các nghiên cứu theo sau đã tạo điều kiện cho việc sử dụng cái gọi là những enzyme “giới hạn” nhằm nhận biết một vị trí trên chuỗi DNA để cắt các chuỗi DNA dài thành những mảnh nhỏ hơn mà không ảnh hưởng đến các nucleotide lân cận. Với cách này, các chuỗi gene đặc thù của những cá nhân mắc các bệnh di truyền cụ thể có thể được nhận diện. Hơn năm mươi loại gene gây bệnh như thế đã được tìm ra, bao gồm những loại đã được liệt kê ở trên, cũng như gene gây ra bệnh Alzheimer, ung

thư vú, và ung thư ruột kết. Ví dụ, các gene gây ra một dạng ung thư ruột kết (ung thư Colouchal nonpolyposis di truyền, HNPCC) đã được xác định, trình tự của chúng được phân tích và đã thực hiện được các loại kiểm tra thử nghiệm. Được biết cứ hai trăm người Mỹ thì có một người mang trong mình hai gene không tương thích, như thế việc kiểm tra gene để tìm bệnh (genetic screening) có thể giúp xác định những người có nguy cơ, cho phép thực hiện các biện pháp phòng ngừa hay trị liệu có hiệu quả, rất lâu trước khi xuất hiện triệu chứng. Trong một số trường hợp, bao gồm xơ nang và bệnh loạn dưỡng cơ Duchenne, các phương pháp điều trị thử nghiệm đã được thực hiện để điều trị hay thay thế các gene lỗi gây ra các chứng bệnh.

Nhìn chung, những kết quả của công nghệ này đã có tác dụng tuyệt vời đối với một số chứng bệnh. Lấy ví dụ, một chương trình kiểm tra sàng lọc trước khi sinh đối với gene chịu trách nhiệm về một dạng rối loạn thần kinh gây chết người – bệnh Tay-Sachs – đã giúp giảm hai mươi lần khả năng mắc bệnh ở khu vực Baltimore. Không phải tất cả các bệnh di truyền được xác định đều có thể chữa trị – chẳng hạn bệnh Alzheimer – nhưng việc hoàn thành Dự án Bộ Gene Người (Human Genome Project), vẽ và mô tả toàn bộ chuỗi DNA của con người, khoảng 100.000 gene,[†] mang lại niềm hy vọng rằng những cá nhân mang gene có các loại bệnh di truyền sẽ hưởng lợi từ việc phát hiện

[†] Đây là con số ước tính vào thời điểm phát hành bản tiếng Anh của quyển sách này (2001), trước khi Dự án Bộ Gene Người hoàn thành. Hiện nay, người ta tin là có khoảng 20.000–25.000 gene.

sớm, điều trị phòng ngừa, và có khả năng được chữa trị hay thay thế gene lỗi.

Triển vọng của Dự án Bộ Gene Người quá lớn, liên quan đến việc chế ra những loại thuốc và những kỹ thuật y tế mới, đến nỗi đầu tư của tư nhân đã vượt mức 165 triệu đô-la mà chính quyền liên bang cấp cho dự án mỗi năm. Và bất chấp sự cạnh tranh căng thẳng từ những quốc gia khác, Hoa Kỳ vẫn là nước dẫn đầu trong lĩnh vực công nghệ sinh học, với tầm tác động tích cực và đáng kể trong cán cân thương mại của chúng ta.

Tuy nhiên, sự vượt trội về công nghệ sinh học của Hoa Kỳ không phải tự nhiên mà có. Nó phát triển từ những nghiên cứu cơ bản trong lĩnh vực di truyền và sinh học phân tử và tế bào, phần lớn được thực hiện trong các viện đại học ở Hoa Kỳ và châu Âu cách đây hơn một thế hệ. Điều đáng chú ý trong những nghiên cứu này là những lợi ích y tế về sau mặc dù lớn nhưng không phải là mục tiêu ban đầu của hầu hết những nghiên cứu cơ bản. Chẳng hạn, những nghiên cứu cơ bản trong các thập niên 1960 và 1970 mang lại những hiểu biết về thông tin di truyền và những cơ chế di truyền của nó hầu như nhắm đến những vấn đề hoàn toàn không liên quan, như là cơ chế để vi khuẩn chống lại sự xâm nhập của virus. Chỉ sau đó những lợi ích y tế có khả năng chuyển hoá của chúng mới được nhận thấy. Khả năng tình cờ phát hiện đó đặc trưng cho lịch sử phát kiến khoa học, lặp đi lặp lại nhiều lần. Hiếm lắm người ta mới thấy trước những ứng dụng mang lại lợi ích của những phát kiến có ý nghĩa nhất trong khoa học cơ bản.

Phát kiến về DNA – ở Cambridge

“Chúng tôi muốn đề xuất một cấu trúc cho deoxyribonucleic acid (DNA). Cấu trúc này có những đặc điểm mới đáng được quan tâm về mặt sinh học.” Đó là lời mở đầu bài báo giờ đây rất nổi tiếng, đăng trong tạp chí *Nature* số ra ngày 25 tháng 4 năm 1953, trong đó Francis Crick và James Watson, làm việc cho phòng thí nghiệm của Medical Research Council ở Cambridge, Anh, mô tả một cấu trúc xoắn kép (double helix) của phân tử di truyền – cấu trúc chỉ ra cách các thông tin di truyền có thể được sao chép và truyền từ tế bào sang tế bào khác và từ thế hệ này sang thế hệ khác, và cuối cùng là phân tách, sắp xếp lại, và đưa vào các tế bào sống để cho ra những kết quả cụ thể.

“Việc phát hiện ra cấu trúc [DNA] của Crick và Watson, với tất cả những hệ quả về mặt sinh học của nó, là một trong những sự kiện khoa học quan trọng của thế kỷ này,” Sir Lawrence Bragg viết; ông là người đưa ra phương pháp sử dụng tia X để nghiên cứu cấu trúc tinh thể, bốn mươi năm trước khi Crick và Watson sử dụng phương pháp này để nghiên cứu cấu trúc DNA. “Số lượng các nghiên cứu mà phát kiến này khơi nguồn thật đáng kinh ngạc; nó đã gây ra một sự bùng nổ trong lĩnh vực hoá sinh, làm chuyển hoá toàn bộ ngành khoa học.” (Những nhận xét này càng đúng hơn vào thời điểm hiện tại, khi mà công nghệ sinh học đang trên đường trở thành một ngành công nghiệp có giá trị hàng tỉ đô-la, so với thời điểm nó được viết ra vào năm 1968, khi những áp

dụng thực tế của phát kiến của Crick và Watson vẫn còn trong giai đoạn phôi thai.)

Nhưng trong câu chuyện về việc tìm kiếm cấu trúc DNA của Watson và Crick, cả quá trình nghiên cứu liên quan cũng như tầm quan trọng về mặt khoa học của kết quả nghiên cứu đều có ý nghĩa như một bài học. Họ không đặt ra mục tiêu xây dựng một ngành công nghiệp mới, hay một sự trợ giúp quan trọng trong việc bảo vệ sức khỏe con người hay trong việc gia tăng năng suất nông nghiệp. Công việc của họ bao gồm cả những ngõ cụt, những lối rẽ sai lạc, những bế tắc. Nó liên quan đến sự cạnh tranh từ bên kia Đại Tây Dương, niềm đam mê cá nhân, và tham vọng giữa những người đứng đầu, ngoài Crick và Watson còn có Maurice Wilkins và Rosalind Franklin ở King's College, London, và Linus Pauling, người có chương trình nghiên cứu riêng tại CalTech. Nó liên quan đến các mối quan hệ đối tác liên thế hệ giữa giáo sư và sinh viên. Nó còn liên quan đến việc chấp nối lại những mẩu thông tin từ một loạt những ngành học khác nhau – hoá học cấu trúc, tinh thể học, di truyền học, thậm chí là cơ học lượng tử – và liên hệ nó với công việc đang làm. Và nó liên quan đến những gì mà với một số người dường như đó là một sự lãng phí thời gian đáng kể.

Buổi sáng sau khi phát hiện ra cấu trúc xoắn kép, Watson nhớ lại rằng ông đã thức dậy, cảm thấy mình có một sức sống kỳ diệu. “Tôi chậm rãi đi bộ về phía cầu Clare, ngắm nhìn những đỉnh tháp theo phong cách gô-tích của nhà nguyện của King's College hiện ra sừng sững trên nền trời mùa xuân. Tôi dừng lại một lúc và

nhìn về những hoạ tiết hoàn hảo theo phong cách thời các vua George của toà nhà Gibbs vừa mới được làm sạch, nghĩ rằng rất nhiều những thành công của chúng tôi là kết quả của những thời kỳ dài không có sự kiện gì đặc biệt, khi chúng tôi tản bộ trong trường hay lên đọc những quyển sách mới trong hiệu sách Heffer.”²

Nhưng nếu công trình của Crick và Watson ở Cambridge cung cấp nền tảng kiến thức cơ bản mà ngành công nghệ sinh học dựa vào, thì nghiên cứu của một giáo sư hoá sinh ở Stanford dẫn đến công trình đầu tiên trong lĩnh vực kỹ thuật di truyền.

Sự ra đời của kỹ thuật di truyền – ở Stanford

Paul Berg, giáo sư đoạt giải Nobel về hoá sinh, là người có lẽ đã được học nhiều về công việc kinh doanh áo quần của cha mình hơn là về bản chất của kỹ thuật di truyền nếu như không có sự khích lệ khéo léo của một cố vấn câu lạc bộ khoa học ở trường Trung học Abraham Lincoln ở Brooklyn, New York, cách đây năm mươi năm.³

Berg, hiện được xem là “cha đẻ của kỹ thuật di truyền” và là giám đốc của Beckman Center for Molecular and Genetic Medicine ở Stanford, kể lại: “Người ta hiếm khi có được một câu trả lời trực tiếp từ cô ấy. Nếu bạn đưa ra một câu hỏi, cô ấy sẽ hỏi lại bạn một câu, hay đưa ra chỉ dẫn để bạn có thể tìm thấy điều mình muốn biết.” Phương pháp giáo dục này giúp nuôi dưỡng trong sinh viên tính tò mò tự nhiên và sự tự tin để đào xới bằng được câu trả lời cho chính mình.

Câu hỏi mà Berg theo đuổi, sau khi gia nhập tập thể giảng viên ở Stanford, là “Tại sao một số tế bào bị ung thư?” Ông thâm lặn tìm hiểu vấn đề này trong phòng thí nghiệm suốt nhiều năm. Vào một ngày, ông làm một việc mà trước đó chưa có ai làm. Như nhận định của Viện Hàn lâm Khoa học Hoàng gia Thụy Điển khi xướng tên ông là người đồng đoạt giải Nobel về Hoá học, ông trở thành “nhà nghiên cứu đầu tiên tạo ra một phân tử DNA tái kết hợp, nghĩa là, một phân tử bao gồm những phần DNA từ những loài khác nhau.”

Nói cách khác, Berg là người đầu tiên tìm ra cách làm thế nào để các nhà khoa học có thể cấy hoặc ghép các gene từ một cơ thể sinh vật sang một cơ thể khác – công trình này thực chất đã mở đầu ngành kỹ thuật di truyền. Sau phát kiến của mình, ông còn đi đầu trong việc chỉ ra các vấn đề đạo đức liên quan đến công nghệ mới, cùng với những vấn đề khác, bằng cách chủ trì Hội nghị Asilomar năm 1975 quy tụ 134 nhà khoa học trên toàn thế giới nhằm đưa ra một loạt những quy định liên quan đến các thí nghiệm kỹ thuật di truyền.

Thành quả từ đột phá của Berg trong việc tái kết hợp DNA không gì khác hơn là lĩnh vực công nghệ sinh học, một trong số những ngành công nghệ mới nhiều tiềm năng nhất của thế giới. Berg cho biết, về mặt kinh tế, nó được dự đoán là sẽ trở nên lớn mạnh như ngành công nghiệp máy tính. Về mặt y tế, như chúng ta đã thấy, nó duy trì niềm hy vọng về các phương thức chữa trị dựa trên kỹ thuật di truyền đối với vô số bệnh tật và có tiềm năng biến đổi triệt để phương thức thực hành y

khoa mà chúng ta đã biết. “Thật sự, hầu hết – có lẽ là tất cả – bệnh tật của con người bắt nguồn từ cấu trúc gene không phù hợp gây nên sự thay đổi hay cản trở những chức năng bình thường của tế bào,” Berg nói. “Những khám phá này và khả năng có thêm những thành tựu khác sắp ra đời có những hệ quả sâu sắc đối với tương lai của ngành y khoa, bởi vì chúng đặt chúng ta ở ngưỡng cửa của những phương pháp mới dùng để chẩn đoán, phòng ngừa và điều trị bệnh tật của con người.”

Về mặt xã hội, cũng có nhiều hệ quả xuất phát từ nguồn thông tin mới có được thông qua việc kiểm tra gene để tìm bệnh di truyền. Việc có thể biết được một người có bẩm chất dễ mắc các loại bệnh nghiêm trọng sẽ có những hệ quả, chẳng hạn, trong chăm sóc sức khỏe, bảo hiểm, những quy định của nhà nước, và trong việc tuyển dụng.

Nhìn lại một loạt những phát triển theo sau thí nghiệm mà ông đã thực hiện trong phòng thí nghiệm cách đây khoảng hai mươi năm, Berg nói ông chưa bao giờ có thể hình dung được một viễn cảnh như thế. Nhưng điều đó không phải là cá biệt đối với nghiên cứu ở các viện đại học. “Một trong những điều vĩ đại của khoa học,” ông nói, “là bạn thực hiện một sự khai mở khiêm tốn và rất nhiều người giỏi bên ngoài sẽ tìm hiểu xem khám phá đó giúp họ giải quyết được vấn đề của họ như thế nào, nhiều trong số những vấn đề đó thậm chí bạn còn không hề nhận thấy. Các ứng dụng tạo ra những cơn sóng và sau đó toàn thể thứ đó sẽ bùng nổ.”

“Các ứng dụng tạo ra những cơn sóng và toàn thể thứ đó sẽ bùng nổ.” Đó là mô thức nghiên cứu diễn ra trong nhiều năm qua. Và kiến thức tạo ra bởi kỹ thuật di truyền – vốn đã có tầm quan trọng rất lớn trong y khoa, nông nghiệp, sản xuất, và cả trong sự hiểu biết về chính sự sống – có được là nhờ Medical Research Council đã tuyển dụng và hỗ trợ kinh phí cho Giáo sư Francis Crick, nhờ National Foundation for Infantile Paralysis đã dành một suất học bổng cho sinh viên sau đại học James Watson ở Cambridge, và nhờ Stanford đã hỗ trợ giảng viên Paul Berg. Bởi chính sự hỗ trợ đó, những triển vọng tương lai của loài người đã thực sự chuyển biến.

Từ những câu hỏi khó đến liệu pháp laser

Các nhà vật lý thực hiện những nghiên cứu đầu tiên về laser bị thôi thúc bởi những câu hỏi cơ bản về sự tương tác giữa các phân tử và spin từ tính với bức xạ có bước sóng cỡ mi-cro-mét và mi-li-mét, và họ tự hỏi liệu các nguyên tử hay phân tử có thể sử dụng để tạo ra bức xạ như thế không. Người ta có lẽ cho đó là một mối quan tâm khá hạn hẹp và thuần túy khoa học – có lẽ là “rất hàn lâm” – nhưng những kết quả của nó đã phát triển rất xa. Viết về sự phát triển của laser, Nicholaas Bloembergen để ý rằng chính điều tò mò như thế đã dẫn đến:

Những ứng dụng thương mại rộng rãi của laser bao gồm việc sử dụng chúng trong các hệ thống truyền dẫn thông tin bằng cáp quang, phẫu thuật và y khoa, các máy đọc

mã vạch, việc thu và phát đĩa CD, những công cụ khảo sát và cân chỉnh, và nhiều kỹ thuật xử lý vật liệu. Phương pháp xử lý bằng laser được sử dụng cho tất cả từ việc chỉnh sửa giác mạc bằng xung laser đến việc xử lý nhiệt, khoan, cắt và hàn các phụ tùng kim loại nặng trong công nghiệp xe hơi và công nghiệp đóng tàu bằng laser CO₂... Laser đã cách mạng hoá ngành quang phổ học và khai sinh ra lĩnh vực quang học phi tuyến. Chúng được sử dụng rộng rãi trong rất nhiều ngành khoa học, bao gồm hoá học, sinh học, vật lý thiên văn, địa vật lý, và các ngành khoa học môi trường.⁴

Từ nghiên cứu cơ bản đến NMR

Những câu hỏi cơ bản cũng thúc đẩy sự phát triển của kỹ thuật cộng hưởng từ hạt nhân (nuclear magnetic resonance – NMR), kỹ thuật này nguyên được sử dụng để khảo sát tính chất của hạt nhân, nhưng sau đó nhanh chóng trở thành công cụ hiệu quả trong các ngành khoa học khác bao gồm hoá học cấu trúc, hoá sinh, và cuối cùng nhưng không kém phần quan trọng là chẩn đoán bằng hình ảnh trong y khoa (medical imaging). Chẩn đoán hình ảnh cộng hưởng từ đã cách mạng hoá việc chẩn đoán trong y khoa, nhưng nó phát triển, không phải bắt nguồn từ kỹ thuật X-quang y khoa (radiology), mà bắt nguồn từ lĩnh vực mà nhiều người sẽ xem là nghiên cứu bí truyền trong khoa học vật lý cơ bản. Nhà vật lý George Pake, nguyên viện phó phụ trách các vấn đề học thuật của Washington University và nguyên phó chủ tịch phụ trách nghiên cứu công ty ở Xerox, đã ghi nhận:

Chẩn đoán hình ảnh cộng hưởng từ chỉ có thể sinh ra từ những nghiên cứu được thực hiện không phải do sự chỉ đạo, không nhắm vào những ứng dụng cuối cùng, điều đó cho ra đời cái mà chúng ta ngày biết đến với tên NMR. Chia khoá ở đây là những nghiên cứu cơ bản nhằm hiểu moment từ của spin hạt nhân; để hiểu các nam châm hạt nhân này tương tác như thế nào trong môi trường chất lỏng, tinh thể, và phân tử; và làm sáng tỏ cấu trúc phân tử, vốn được ngành hoá học rất quan tâm. Kiến thức thu được từ những nghiên cứu cơ bản này cho phép người ta có một tầm nhìn về kỹ thuật chẩn đoán bằng hình ảnh. Nếu không có nghiên cứu cơ bản, chẩn đoán hình ảnh cộng hưởng từ là điều không thể hình dung được.⁵

Cam kết của Hoa Kỳ đối với hoạt động nghiên cứu ở viện đại học

Các viện đại học nghiên cứu đã tỏ ra là môi trường thực sự hữu ích cho công việc sáng tạo đến mức thật dễ dàng quên mất rằng nó không phải lúc nào cũng là một đặc điểm của giáo dục đại học Hoa Kỳ. Các trường đại học thuộc địa, bao gồm Harvard, William and Mary, Columbia, Princeton, và Yale, ban đầu được sáng lập như là những cơ sở giảng dạy có chọn lọc. Vào thế kỷ 19, khi đất nước điều chỉnh theo những nhu cầu của một quốc gia độc lập, các viện đại học thu nhận nhiều thành viên hơn và mở mang về mặt quy mô. Nhưng ngoại trừ các cơ sở giáo dục được cấp đất (land-grant) thành lập theo Đạo luật Morrill 1862 vốn có thêm một số trách nhiệm

ngiên cứu nông nghiệp và hướng ra công chúng, các viện đại học chủ yếu vẫn là các cơ sở giảng dạy trong suốt 75 năm đầu của thế kỷ 19.

Điều đó nhanh chóng thay đổi với việc thành lập Johns Hopkins University vào năm 1876. Lấy phần lớn từ mô hình các viện đại học Đức, vốn nhấn mạnh đến nghiên cứu, viện trưởng đầu tiên của Hopkins, Daniel Coit Gilman, quy tụ một tập thể giảng viên gồm các học giả được tuyển chọn chủ yếu dựa trên khả năng truy vấn độc lập của họ, thực hiện công việc trên diễn đàn sôi động của viện đại học. Tôi tin là khi nhấn mạnh đến cả hai yếu tố truy vấn độc lập (independent inquiry) và cộng đồng (community), Gilman đã xác định được bí mật của viện đại học nghiên cứu: cộng đồng, sự truy vấn, và tính phóng khoáng.

Cách tiếp cận của Johns Hopkins, với việc nhấn mạnh đến công tác học thuật, vẫn còn là cách tiếp cận phổ biến nhất trong các viện đại học nghiên cứu Hoa Kỳ ngày nay, được minh chứng bằng những thành tựu của vô số giảng viên và của những sinh viên mà họ đã đào tạo. Chẳng hạn, không chỉ chiếm đại đa số những người được giải Nobel trên toàn thế giới, với các nghiên cứu đoạt giải được thực hiện trong các viện đại học Hoa Kỳ, một số lượng đáng kể những người nhận giải trong thời gian đầu của sự nghiệp đã tiến hành nghiên cứu với một tiền bối được giải Nobel.

Giá trị của nghiên cứu cơ bản thực hiện trong các viện đại học của chúng ta được phản ánh ở mức độ theo

đó nghiên cứu cơ bản được chính quyền liên bang khuyến khích và hỗ trợ, đặc biệt trong những năm kể từ Chiến tranh Thế giới thứ hai. Nhận thấy những đóng góp mà các nhà khoa học trong các viện đại học đã mang lại cho chiến thắng của phe Đồng minh – công việc bắt đầu vào thời điểm chuyển giao thế kỷ với những hiểu biết sâu sắc về các định luật vật lý, bao gồm việc phát triển kỹ thuật ra-đa và chiếc máy tính đầu tiên, và đạt đến đỉnh cao với Dự án Manhattan chế tạo ra quả bom nguyên tử đầu tiên – Tổng thống Franklin D. Roosevelt yêu cầu Vannevar Bush, một giảng viên lâu năm ở MIT, cựu chủ tịch của Carnegie Institution, và lúc đó là giám đốc của Office of Scientific Research and Development (cơ quan có chức năng điều phối hoạt động khoa học trong thời chiến), đề xuất những cách thức theo đó sức mạnh của khoa học có thể được khai thác nhằm đem lại lợi ích cho quốc gia trong thời bình.

Trong báo cáo của mình, *Science – The Endless Frontier* (Khoa học – Biên giới vô tận, 1945), Bush viết “tiên bộ khoa học là chìa khoá quan trọng cho vấn đề an ninh quốc gia, cải thiện sức khoẻ, tạo ra nhiều công ăn việc làm, cải thiện mức sống, và cho sự tiến bộ văn hoá của chúng ta... Không có tiên bộ khoa học thì không có sự thành tựu nào trong các lĩnh vực khác có thể đảm bảo sức khoẻ, sự thịnh vượng, và an ninh cho một quốc gia trong thế giới hiện đại.” Ông cho rằng “cách đơn giản và hiệu quả nhất mà một chính phủ có thể đẩy mạnh nghiên cứu khoa học trong công nghiệp là hỗ trợ nghiên cứu cơ bản và phát triển tài năng khoa học.”⁶ Đánh giá

của ông đặt nền tảng cho việc thành lập National Science Foundation và cho một khoản đầu tư lớn của chính quyền liên bang dành cho nghiên cứu cơ bản trong các trường và viện đại học Hoa Kỳ. Bởi vì chính phủ đã chấp nhận mục tiêu kép mà Vannevar Bush xác định cho hoạt động nghiên cứu trong các viện đại học – phát hiện kiến thức mới và phát triển tài năng mới – chính phủ sẵn sàng chi trả không chỉ những chi phí trực tiếp của công việc (như là sinh viên sau đại học làm trợ lý nghiên cứu, các trang thiết bị quan trọng như kính viễn vọng và các tàu thăm dò hải dương học và trang thiết bị phòng thí nghiệm) mà còn chi trả một phần các chi phí gián tiếp (như thư viện và chi phí bảo trì và vận hành các toà nhà nghiên cứu).

Tại sao một ý tưởng cách đây 120 năm có tác dụng

Đĩ nhiên không phải dự án nghiên cứu cơ bản nào cũng đưa đến một bước đột phá quan trọng, thậm chí trong khoảng thời gian một thế hệ, hay hơn nữa, kể từ khi dự án bắt đầu. Về bản chất, nghiên cứu cơ bản vừa mang tính rủi ro cao vừa có khả năng mang lại thành quả lớn. Nhưng mô hình nghiên cứu cơ bản, phần lớn được thực hiện trong các viện đại học, mang lại những khám phá và những phát minh có thể áp dụng rộng rãi và thậm chí mang lại những chuyển dịch mô thức đã dẫn đến những ứng dụng sâu sắc về mặt thương mại, là mô hình đã lặp đi lặp lại nhiều lần. Nghiên cứu không bảo đảm

mang lại thành công về mặt kinh tế; điều đó đòi hỏi công ty phải có khả năng nắm bắt và thương mại hoá các kết quả. Nhưng nghiên cứu là một yêu cầu tất yếu để có được thành công kinh tế.

Tuy vậy những ích lợi của nghiên cứu cơ bản hiếm khi có thể lường trước được. Có một câu chuyện kể về Michael Faraday, người có lẽ là nhà khoa học thực nghiệm vĩ đại nhất của mọi thời. Sau khi Faraday trình bày xong khám phá mới nhất của ông, hiệu ứng cảm ứng điện từ – cơ sở cho việc chế tạo máy phát điện, cho Thủ tướng [Anh] Benjamin Disraeli nghe thì được hỏi khám phá đó sử dụng để làm gì. “Hữu dụng như trường hợp một em bé sơ sinh,” người ta kể là ông đã đáp như vậy. (Có một phiên bản khác của câu chuyện này trong đó Faraday được cho là đã trả lời, “Một ngày nào đó, thưa ngài, ngài có thể đánh thuế công trình này.”) Nhiều năm sau, một vị thủ tướng khác của nước Anh, Margaret Thatcher, nhận xét rằng phát minh của Faraday đã mang lại lợi nhuận nhiều hơn cả toàn bộ số vốn giao dịch ở London Stock Exchange. Như đã nói, không có phát minh nào vô ích, chỉ có những phát minh mà sự hữu ích của chúng chưa được khám phá.

Không ai giả vờ rằng tất cả nghiên cứu thực hiện trong viện đại học đều có chất lượng như nhau, hay mọi kết quả được công bố đều có tầm quan trọng giống nhau. Không ai cho rằng mọi khám phá đều sẽ nâng cao chất lượng cuộc sống hay mọi quyển sách học thuật đều góp phần đáng kể vào sự phong phú của nền văn hoá chúng ta. Trong chừng mực mà tôi biết, cũng không ai quả

quyết rằng tất cả giảng viên, trong mọi giai đoạn của sự nghiệp mình, đều có năng suất sáng tạo như khả năng họ cho phép, cho dù năng suất đó được định nghĩa như thế nào. Điều tôi muốn nói ở đây, sau khi xem xét công bằng, sự đầu tư khổng lồ này là một việc làm khôn ngoan và mang lại lợi nhuận, rằng ích lợi sẽ lớn hơn rất nhiều so với chi phí bỏ ra, cả ở kết quả trực tiếp cũng như lợi ích gián tiếp – giá trị giáo dục cho những sinh viên có liên quan đến hoạt động nghiên cứu.

Vì lý do này, nghiên cứu trong viện đại học được hỗ trợ rộng rãi, không chỉ bằng những ngân khoản từ chính các viện đại học, mà còn từ tất cả các cơ quan chủ chốt của chính quyền liên bang, tất cả các tiểu bang, các doanh nghiệp với một tầm mức đáng kể, quỹ hỗ trợ, bệnh viện, nhà thờ, tổ chức từ thiện, cơ quan công cộng, nhóm nghệ thuật, quỹ từ thiện, và cá nhân các nhà hảo tâm, nhà đầu tư, và khách hàng. Mô thức hỗ trợ rộng rãi từ bên ngoài này đã tồn tại hơn bốn mươi năm. Nó thể hiện một sự nhất trí tin tưởng từ một cộng đồng rộng lớn gồm những người ủng hộ cảm thấy hài lòng.

Quy mô của nguồn tài trợ từ bên ngoài này rất lớn. Chẳng hạn, trong năm 1998, ước tính 26,3 tỷ đô-la đã được sử dụng cho nghiên cứu và phát triển ở các trường và viện đại học của Hoa Kỳ. Khoảng 15,6 tỷ đô-la do chính quyền liên bang cấp, khoảng 4,9 tỷ đô-la do chính các cơ sở giáo dục cấp, 2,1 tỷ đô-la từ các chính quyền tiểu bang và địa phương, 1,8 tỷ đô-la từ các doanh nghiệp, và 1,8 tỷ đô-la từ các nguồn khác. Trong tổng số đó, ước tính 67 phần trăm tập trung vào nghiên cứu cơ

bản, 25 phần trăm cho nghiên cứu ứng dụng, và 8 phần trăm cho phát triển. Các viện đại học tiếp tục thực hiện hơn 50 phần trăm tổng số những nghiên cứu cơ bản ở Hoa Kỳ. Ngân sách hỗ trợ của chính quyền liên bang, trong tổng ngân sách dành cho nghiên cứu trong các trường và viện đại học Hoa Kỳ, đã giảm từ 65 phần trăm vào đầu thập niên 1980 xuống còn 60 phần trăm vào năm 1997, tập trung vào ba cơ quan: National Institutes of Health (57 phần trăm), National Science Foundation (15 phần trăm) và Bộ Quốc phòng (10 phần trăm). Khoảng 217.500 kỹ sư và nhà khoa học có học vị tiến sĩ được tuyển dụng làm việc trong lĩnh vực học thuật.

Mức độ tài trợ nghiên cứu ở các viện đại học hàng đầu thể hiện qua số liệu sau đây của năm 1997:

Ngân sách chi cho nghiên cứu trong các viện đại học
Hoa Kỳ (đơn vị: triệu đô-la)⁷

University of Michigan, tất cả các cơ sở	Công lập	483
Johns Hopkins University	Tư thực	421
University of Wisconsin-Madison	Công lập	420
Massachusetts Institute of Technology	Tư thực	411
University of Washington-Seattle	Công lập	410
Johns Hopkins U. Applied Physics Lab	Tư thực	408
Stanford University	Tư thực	395
University of California-San Diego	Công lập	378
University of California-Los Angeles	Công lập	375
Texas A&M University, tất cả các cơ sở	Công lập	367

Nguyên phó tổng thống Al Gore đã diễn tả rất rõ niềm tin ngày một lớn hơn của Hoa Kỳ vào sức mạnh của khoa học. Phát biểu với American Association for the Advancement of Science vào năm 1996, ông cho rằng trong phần lớn thời gian của thế kỷ này “người dân Hoa Kỳ đã hưởng lợi từ một chu trình phản hồi (virtuous circle) – chu trình của khoa học và thành công. Khi quốc gia thịnh vượng, một phần của sự thịnh vượng đó được đầu tư vào nghiên cứu, khoa học và công nghệ. Những khoản đầu tư đó giúp trả lời những câu hỏi dường như có thể trả lời được – và rồi cuộc tạo ra sự thịnh vượng lớn hơn, sau đó lại được đầu tư vào nhiều nghiên cứu hơn. Cứ thế quá trình này tiếp diễn. Trong chu trình phản hồi này – khởi đầu với sự đồng thuận của cả hai bên – sự thịnh vượng đem đến đầu tư, đầu tư mang lại câu trả lời, và câu trả lời đem lại sự thịnh vượng cho tương lai.”⁸

Nghiên cứu và lợi ích công cộng

Nhưng khẳng định rằng tất cả hoạt động nghiên cứu này nhìn chung có ích chỉ là một việc; chứng minh rằng nó có tác động gì lại là một việc khác. Có phải tất cả khi tính chung lại đều tạo ra lợi ích kinh tế thật sự không? Hãy xem ảnh hưởng của chỉ một viện đại học nghiên cứu: MIT. Một nghiên cứu vào năm 1997 của Bank Boston Economics Department,⁹ công trình đầu tiên đánh giá tác động nghề nghiệp của riêng một viện đại học nghiên cứu, dựa trên một nghiên cứu chuyên sâu của MIT. Nghiên cứu này kết luận, “Nếu các công ty thành lập bởi các cựu sinh viên và giảng viên của MIT

hợp thành một quốc gia độc lập, doanh số tạo ra bởi các công ty đó sẽ giúp quốc gia đó đứng thứ 24 trong bảng xếp hạng những nền kinh tế lớn nhất thế giới. Tổng số 4.000 công ty có liên quan đến MIT tuyển dụng 1,1 triệu người và có doanh số hàng năm trên toàn thế giới là 232 tỷ đô-la. Con số này tương đương với tổng sản phẩm nội địa (GDP) 116 tỷ đô-la, thấp hơn một chút so với GDP của Nam Phi và cao hơn GDP của Thái Lan.

“Tám mươi phần trăm số việc làm trong các công ty liên quan đến MIT thuộc lĩnh vực sản xuất (so với 16 phần trăm của toàn quốc) và phần lớn sản phẩm được xuất khẩu... Các công ty liên quan đến MIT có hơn 8.500 nhà máy ở 50 tiểu bang.”¹⁰

Bên cạnh việc định lượng tầm ảnh hưởng, có hai kết luận khác của báo cáo cũng rất thú vị. Thứ nhất, việc cách tân công nghệ (innovation) không chỉ giới hạn cho những sinh viên tốt nghiệp từ bất cứ một chuyên ngành chính hay ngành học nào. Mặc dù phần đông những người sáng lập các công ty là sinh viên tốt nghiệp ngành kỹ thuật, sinh viên tốt nghiệp ngành kiến trúc thành lập nhiều công ty (171) hơn những người trong các lĩnh vực hàng không (151), khoa học vật liệu (91), hay các ngành khoa học về sự sống (88), trong khi những người ở các ngành nhân văn (44) thành lập nhiều công ty hơn so với những người trong ngành kỹ thuật hạt nhân (37), và ngành khoa học chính trị (35) nhiều hơn ngành khoa học trái đất (31).¹¹ Nói về số phận của những người tốt nghiệp từ các ngành “không thích hợp và không thể được kiểm được việc làm” như thế là quá đủ.

Toàn bộ hoạt động kinh doanh mạo hiểm đầy sáng tạo này phát triển, không phải vì mục đích tồn tại của MIT là để tạo ra những ngành công nghiệp, sản phẩm, hay công ty mới, mà nhờ những kinh nghiệm hàng ngày của sinh viên khi học tập với nhau tại một viện đại học nghiên cứu. Đó là lý do vì sao một khía cạnh thứ hai của báo cáo chứng tỏ nó đặc biệt hữu ích – bản ghi những cuộc phỏng vấn với những nhà sáng lập công ty và nhận định của họ về trải nghiệm của bản thân khi còn là sinh viên ở MIT ảnh hưởng như thế nào đến sự nghiệp sau này của họ. Một nhà sáng lập tóm lược như sau: “Khi sắp rời khỏi MIT, tôi biết mình sẽ không làm việc cho những công ty lớn. Tôi thà chấp nhận nguy cơ thất bại còn hơn nguy cơ trở thành một kẻ vô danh. Có lẽ nhiều cựu sinh viên khác cũng có cùng suy nghĩ như vậy.

“MIT có những nhà cổ vấn tuyệt vời (các giáo sư) và có nhiều cơ hội hơn (những hoạt động nghiên cứu/tư vấn của các giáo sư) dành cho sinh viên để thử nghiệm trước khi xây dựng công việc kinh doanh của riêng mình. MIT cho các sinh viên của mình tiếp xúc với những công nghệ và ý tưởng mới nhất... Dường như việc MIT trở thành chiếc nôi của những doanh nhân mạo hiểm là một điều hoàn toàn tự nhiên.”¹²

“Đó là một nơi ‘thực hành’; khi có một vấn đề, sinh viên được khuyến khích đi xuống tầng hầm, thiết kế thiết bị phù hợp, và phát triển một giải pháp,” một nhà sáng lập khác nhận xét.¹³

Một người khác nhận định rằng “sinh viên tham gia làm việc với các ‘đối tượng có thật’ ngay giữa một cái

gì đó lớn” – những chủ đề được đưa ra tranh luận và xử lý vào lúc đó trong giới công nghiệp. Các giáo sư không ngần ngại tìm cách giải quyết những vấn đề thực tế trong công nghiệp. Những nhà sáng lập khác đề cập đến tầm quan trọng của những mối quan hệ gần gũi với những sinh viên cùng học ở MIT, những người sau này trở thành khách hàng hay những người đồng sáng lập.¹⁴

Ảnh hưởng lớn hơn của MIT cũng là đặc trưng của tất cả các viện đại học nghiên cứu, mặc dù đôi lúc dừng lại ở chừng mực hạn chế hơn. Đầu tư cho nghiên cứu mang lại những lợi ích kinh tế trực tiếp nhưng không lường trước được. Một trong những vấn đề khi biện minh cho việc hỗ trợ nghiên cứu cơ bản, liên quan đến tầm quan trọng về mặt kinh tế của nó, là lợi ích chính xác trong tương lai của nó là không tiên đoán được. Chẳng hạn, không ai có thể ngờ rằng nghiên cứu cơ chế vận hành của van tim thực hiện ở Berkeley sẽ dẫn đến sự phát triển thương mại của máy in phun một thập niên sau đó. Và ít người có thể dự đoán được nghiên cứu ở MIT về việc nén dữ liệu sẽ dẫn đến sự ra đời của chiếc máy nghe đĩa CD ba mươi năm sau đó.

Nhưng dù không tiên đoán được các ứng dụng một cách chi tiết, nghiên cứu cơ bản trong khoa học nhiều lần đã chứng minh khả năng mang lại những lợi ích lâu dài cho con người. Lấy ví dụ về GPS (Hệ thống Định vị Toàn cầu) ngày càng được sử dụng phổ biến để xác định bất cứ vị trí nào trên mặt đất trong phạm vi 30 mét (100 feet). GPS hoạt động dựa trên một hệ thống hai mươi

bốn vệ tinh Navstar, mỗi cái có kích thước bằng một chiếc xe hơi lớn, bay trên quỹ đạo cách quả đất 17.700 ki-lô-mét (11.000 dặm), mỗi cái phát ra những tín hiệu được mã hoá và mỗi cái có bốn chiếc đồng hồ nguyên tử có độ chính xác cao, chính xác đến mức một phần tỷ giây. Mỗi vệ tinh di chuyển theo quỹ đạo quanh trái đất trong vòng mười hai giờ và khoảng cách của chúng trong hệ thống đảm bảo rằng mọi điểm trên bề mặt trái đất luôn luôn được “giám sát” bởi ít nhất bốn vệ tinh, các tín hiệu của chúng được một máy thu cầm tay nhỏ tính ra kinh độ, vĩ độ, cao độ và thời gian bằng cách so sánh tín hiệu và thời gian truyền từ vệ tinh với thời gian của chính nó, và sử dụng sự khác biệt giữa chúng để tính khoảng cách. Sau vài lần đọc như vậy, vị trí của máy thu được tính toán. Mặc dù ban đầu được phát triển cho mục đích quân sự, người ta đã cho công chúng sử dụng GPS từ năm 1996, và việc sử dụng hệ thống này đã bùng nổ thành một ngành công nghiệp trị giá nhiều tỷ đô-la. Các máy thu GPS được sử dụng cho mọi thứ, từ công tác cứu hộ đến đo lường lưu lượng giao thông xe hơi; từ công việc vận tải đến việc dẫn đường cho máy bay và các hệ thống kiểm soát và điều khiển hạ và cất cánh ở sân bay; từ vẽ bản đồ và khảo sát đến theo dõi động đất. Bây giờ ai cũng có thể mua các máy thu với giá chưa đầy hai trăm đô-la [tính ở thời điểm năm 2001].

Nguồn gốc của công nghệ mới khổng lồ này không phải để tìm ra một hệ thống định vị chính xác mà để có được một chiếc đồng hồ chính xác, đủ chính xác để kiểm chứng thuyết tương đối của Einstein. Những chiếc đồng

hồ nguyên tử, hiện được cải tiến để đạt đến mức chính xác với sai số một giây trong khoảng thời gian một trăm ngàn năm, được chế tạo dựa trên những nghiên cứu cơ bản về cộng hưởng từ của nguyên tử – khó mà biết đây là thứ có thể đưa đến một công nghệ mới dùng trong quốc phòng, và rồi một hệ thống định vị toàn cầu chính xác, lại có thể đến với bất kỳ người sử dụng nào với giá vài trăm đô-la.¹⁵

Điều gì đúng với GPS thì cũng đúng với hầu hết mọi lĩnh vực công nghệ khác, từ việc nghiên cứu và kiểm soát sự suy thoái của tầng ozone đến việc kiểm tra và chỉnh sửa gene người. Trong hầu hết các trường hợp, công nghệ phát triển dựa trên nền tảng của khoa học cơ bản, được thực hiện nhằm giải đáp những vấn đề và khảo sát những hiện tượng tương đối khác biệt.

Câu hỏi về những lợi tức kinh tế thu lại từ sự đầu tư vào nghiên cứu, đặc biệt là trong lĩnh vực khoa học, không phải dễ trả lời, nhưng rất nhiều nghiên cứu cho thấy tỷ suất là rất cao. Theo những lời viết trong tài liệu nghiên cứu để đề ra chính sách của Nhà Trắng năm 1993 – *Science in the National Interest* (Khoa học trong lợi ích quốc gia), khoa học là “nguồn tài nguyên vô tận và bền vững mang lại những món lãi khổng lồ.” *Economic Report to the President 1995* (Báo cáo Kinh tế Đề trình Tổng thống) mô tả “những cải thiện mạnh mẽ trong năng suất nông nghiệp,... những loại thuốc mới có hiệu quả, những phương pháp chữa trị mới và thiết bị y tế mới,” tất cả đều bắt nguồn từ những hỗ trợ của liên bang

dành cho nghiên cứu. Joseph E. Stiglitz, thành viên Hội đồng Cố vấn Kinh tế của Tổng thống [Hoa Kỳ] cho rằng, trong khi tỷ suất lợi tức (rate of return) trung bình của đầu tư vốn ở Hoa Kỳ là trong khoảng từ 10 đến 14 phần trăm, riêng tỷ suất lợi tức từ nghiên cứu đạt khoảng 2,5 đến 25 phần trăm, trong đó tỷ suất lợi tức của nghiên cứu đối với xã hội, chứ không phải với nhà nghiên cứu tư nhân, trung bình có thể đạt mức 50 đến 60 phần trăm. Đây là tỷ suất lợi tức tính chung cho cả nước.¹⁶

Association of University Technology Managers (AUTM; Hiệp hội các Nhà quản lý Công nghệ trong Viện Đại học) đã thu thập dữ liệu về những hoạt động cấp phép sử dụng của các cơ sở học thuật của Hoa Kỳ và Canada trong gần như một thập niên. Khảo sát trong tài khoá 1999 của tổ chức này cho thấy những phát kiến học thuật đã được phát triển thành những sản phẩm chăm sóc sức khỏe, những chương trình phần mềm, sản phẩm nông nghiệp, và những sản phẩm mới khác – tất cả khoảng 417 sản phẩm mới. Việc cấp phép sử dụng những phát kiến này tạo ra 40,9 tỷ đô-la trong hoạt động kinh tế và tạo ra 270.900 việc làm. Có ít nhất 344 công ty mới được hình thành dựa trên một phát kiến học thuật diễn ra trong tài khoá 1999, khoảng 82 phần trăm số đó ở cùng tiểu bang với cơ sở học thuật cấp phép sử dụng phát kiến.¹⁷

Nhưng ước tính sơ lược về tài chính có thể không nói hết về lợi ích con người và tác động xã hội mà kết quả nghiên cứu thể hiện: sự tăng trưởng kiến thức đều

đắn, và cùng với nó là khả năng của chúng ta trong việc chống chọi với bệnh tật, chống đói nghèo, đạt được tiến bộ công nghệ trong mọi lĩnh vực, và giải quyết những nhu cầu và hạn chế của xã hội ngày càng gia tăng. Và những ước tính đó có thể không phản ánh những ích lợi lớn hơn của sự cam kết cá nhân làm phát sinh lợi ích to lớn hơn cho công chúng, khi các viện đại học của chúng ta, mở cửa cho tất cả những ai có khả năng hưởng lợi từ các viện đại học, nuôi dưỡng trong các sinh viên tốt nghiệp của mình tri thức và kỹ năng giúp họ đóng những vai trò tích cực với tư cách công dân và trở nên xuất sắc trong tư cách cá nhân. Không phản trăm lợi tức nào thể hiện được những ích lợi dồi dào mà trên thực tế một xã hội có được từ những đầu tư như thế.

Những yếu tố mới trong hoạt động nghiên cứu ở viện đại học

Thông thường, chính quyền liên bang cấp ngân quỹ tài trợ nghiên cứu cho các viện đại học của quốc gia thông qua cạnh tranh dựa trên thành tích (merit-based competition), theo đó những đề xuất nghiên cứu được xét duyệt kỹ lưỡng bởi cả cơ quan tài trợ lẫn những chuyên gia bên ngoài trong các lĩnh vực liên quan. Hệ thống này, trong khi không thể không có sai sót, nhìn chung đảm bảo là những nghiên cứu nào có triển vọng nhất, và được thực hiện bởi các nhà nghiên cứu có năng lực nhất, sẽ nhận được hỗ trợ.

Đáng tiếc thay, có những yếu tố khác ngoài thành tích nay đóng vai trò quan trọng trong việc cấp ngân quỹ tài trợ. Các dân biểu Quốc hội [Hoa Kỳ] xem việc cấp ngân quỹ tài trợ nghiên cứu liên bang như là một cách để tranh thủ sự ủng hộ ở khu vực bầu cử của mình, giống như cách mà họ xem các dự án đường cao tốc liên bang và dự án cấp nước là thứ mà họ có thể vận động mang về cho khu vực của mình. Thay vì mời các đề xuất nghiên cứu có chất lượng cạnh tranh, họ chỉ rót tiền xuống cho các cơ sở giáo dục đại học mà họ ưu tiên. Có lẽ các dự án khoa học béo bở cũng hấp dẫn đối với cử tri như các dự án khác.

Mặc dù trong thời gian gần đây một số dân biểu Quốc hội đã công kích việc cấp ngân khoản tài trợ thông qua một điều khoản do quốc hội ban hành (earmark) như một ví dụ tiêu biểu về sự lãng phí của chính quyền, giờ nó là một sự trả miếng. Giữa các tài khoá 1990 và 2000, tổng số tiền mà quốc hội tài trợ cho các dự án nghiên cứu học thuật tăng từ 270 triệu đô-la lên 1.044 triệu đô-la; tăng 31 phần trăm so với tổng cộng 797 triệu đô-la theo số liệu của năm 1999.¹⁸

Những ngân quỹ này được trao mà không có sự cạnh tranh trực tiếp, thường là do có sự bảo trợ của quốc hội. Nhiều khoản tài trợ được trao cho các viện đại học tương đối yếu tại những bang có các thượng nghị sĩ và hạ nghị sĩ có uy quyền. Các cơ quan liên bang cấp phát các ngân khoản này ít khi yêu cầu hay thậm chí là ủng hộ các dự án này.

Trong tài khoá 2000, việc giành quỹ tài trợ về cho bang của mình thể hiện ở nhiều dự án khác nhau. Cho đến nay, khoản ngân quỹ tài trợ lớn nhất (36 triệu đô-la) dành cho Loma Linda University, một trường của phái Cơ Đốc Phục Lâm (Seventh-Day Adventist) ở phía đông của thành phố Los Angeles, nơi có bức chân dung của dân biểu quốc hội Jerry Lewis, chủ tịch Tiểu ban Phân bổ Ngân sách Quốc phòng, treo ở tiền sảnh của một toà nhà nghiên cứu. Ở West Virginia, nơi Thượng nghị sĩ Robert C. Byrd làm đại diện, 7 triệu đô-la đã được phân bổ về cho Robert C. Byrd National Technology Transfer Center (Trung tâm Chuyển giao Công nghệ Quốc gia) ở Wheeling Jesuit University, và 2 triệu đô-la nữa cho Erma Ora Byrd Center for Educational Technologies (Trung tâm Công nghệ Giáo dục), tên của trung tâm này được đặt theo tên của vợ ngài thượng nghị sĩ.

Sự căm dỗ đối với việc sử dụng những khoản tài trợ nghiên cứu liên bang để thúc đẩy các mục tiêu chính trị là một điều cực kỳ đáng tiếc, khi mà những ý tưởng nghiên cứu hay sẽ tiếp tục có số lượng lớn hơn số khoản tài trợ để thực hiện những nghiên cứu đó. Những người hiện làm việc trong các viện đại học nghiên cứu của quốc gia nhận thấy rằng họ phải viết ngày càng nhiều đề xuất nghiên cứu để có đủ tiền thực hiện những nghiên cứu của họ, và cũng phải tăng tốc hay giảm nỗ lực của họ, phải sa thải nhân viên rồi thuê lại những người khác, tùy theo những mức tài trợ khác nhau. Đà đi tới và tính liên tục của những nỗ lực nghiên cứu do đó có thể bị ảnh hưởng đáng kể.

Nhưng chính quyền liên bang không phải là cơ quan duy nhất hỗ trợ hoạt động nghiên cứu trong các viện đại học. Chỉ ra sự cần thiết trong việc tiếp tục có sự hỗ trợ của liên bang cho các nghiên cứu cơ bản được phân phối trên cơ sở thành tích không phải là dễ hạ thấp tầm quan trọng của việc tìm những nguồn tài trợ nghiên cứu khác. Sự hợp tác giữa viện đại học và các doanh nghiệp, thường được chính quyền liên bang khuyến khích và hỗ trợ, đã mở ra những cơ hội nghiên cứu mới cho cả các viện đại học lẫn các doanh nghiệp trong những năm gần đây. Mối lo trước đây cho rằng sự hỗ trợ của doanh nghiệp sẽ ảnh hưởng tiêu cực theo một cách nào đó đến việc nghiên cứu là không có cơ sở, nhờ việc thương lượng kỹ càng các quy tắc nền tảng về những vấn đề như là thủ tục đăng ký bằng sáng chế và cấp phép sử dụng, công bố kết quả, sử dụng trợ lý sinh viên sau đại học, và tính chất của bản thân nghiên cứu đó.

Cùng với sự phát triển của những ngành công nghiệp dựa vào công nghệ, sự hợp tác giữa viện đại học và các doanh nghiệp có nhiều khả năng tăng lên. Trong những lĩnh vực này, mô hình tuyến tính trước đây theo kiểu nghiên cứu cơ bản-nghiên cứu ứng dụng-phát triển đã lỗi thời. Những gì từng là những hoạt động đặc trưng và riêng biệt nay có khuynh hướng sẽ được nối kết với nhau một cách chặt chẽ, trong đó tiếp thị tương tác với nghiên cứu, và thiết kế vượt qua các ranh giới quy ước và đóng vai trò xúc tác trong sản xuất. Những thay đổi này chỉ ra tầm quan trọng lớn lao của việc có được một lực lượng lao động có tay nghề gồm những người có tài,

giàu trí tưởng tượng, sáng tạo, và có khả năng thích nghi, và việc tuyển dụng những người như thế sẽ rất gay gắt và có tính quốc tế. Ý tưởng, nguồn vốn, công nghệ, truyền thông, tài nguyên, và cả con người bây giờ đều mang tính toàn cầu. Đối với những công ty toàn cầu mới này, cũng như đối với các viện đại học, những liên minh giữa viện đại học với các doanh nghiệp sẽ mang lại những cơ hội mới đáng kể cho các mối quan hệ đối tác có nhiều kết quả.

Nghiên cứu: Cái nhìn rộng hơn

Đánh giá nghiên cứu chỉ căn cứ trên giá trị thương mại trong tương lai hay lợi ích xã hội hay những lợi ích có thể định lượng khác là đã bỏ qua ý nghĩa lớn hơn. Con người chúng ta là những sinh vật tò mò; sự tò mò thúc đẩy chúng ta khám phá quá khứ, hiện tại, những mối quan hệ, những gì diễn ra chung quanh, những cảm giác, những nỗi sợ hãi của chúng ta. Nếu chúng ta muốn tồn tại, chúng ta *cần phải* biết. Đó là động lực cơ bản của tất cả các nghiên cứu. Nghiên cứu là tính tò mò có tổ chức của con người. Đó là một sự tìm kiếm và truy vấn có hệ thống về mọi thứ chung quanh và bên trong chúng ta. Nếu khoa học là “sự tra vấn tự nhiên” thì nghiên cứu là sự tra vấn hiện hữu không ngừng nghỉ, sự phân tích trải nghiệm một cách thường trực.

Chúng ta không thể chắc chắn nghiên cứu nào sẽ có lợi ích hay có tầm quan trọng lâu dài nếu như không có sự kiểm chứng của thời gian. Có lẽ một nửa trong số

các nghiên cứu đó sẽ được khẳng định trong một số lĩnh vực nhưng nói chung chúng ta cần thời gian để biết đó là nửa nào. Có lẽ hai phần ba công trình trong một số lĩnh vực không có tầm quan trọng dài lâu, nhưng chúng ta không bao giờ có thể biết trước được – và thường không phải vào thời điểm mà nó được công bố – phần thứ ba nào cần theo đuổi. Chúng ta cần nhiều quan điểm, sự hiểu biết rộng rãi, và nhiều giả thuyết tạm thời. Sự chọn lọc tự nhiên diễn ra đối với các ý tưởng cũng giống như đối với các giống loài. Trên nền “phòng biên tập” sự hiểu biết của con người, có đầy những giả thuyết bị loại bỏ và những kiến thức lỗi thời. Theo quá trình tiến hoá, chúng ta không biết đến phương pháp thay thế nào khác giúp khởi phát những hiểu biết mới.

Với tư cách là một quốc gia, mặc dù chúng ta có thể tranh luận về mức độ hỗ trợ thích hợp cho công việc đó, nhưng với nhiều nhu cầu xã hội mà chúng ta phải đối mặt, chúng ta cũng phải ghi nhận rằng nghiên cứu là một chiều hướng thiết yếu của nhân loại. Không phải chỉ có các nhà khoa học và các học giả mới có quan điểm như vậy. Cố nghị sĩ George Brown, nguyên chủ tịch Ủy ban Khoa học, Không gian và Công nghệ của Hạ viện [Hoa Kỳ], phát biểu như thế này. “Triển vọng mang lại lợi ích xã hội thông qua phát triển công nghệ thường viễn vông nhưng tiềm năng của khoa học trong việc tiếp sức mạnh cho trí tuệ con người thì không viễn vông. Quan điểm cá nhân tôi – cực kỳ chủ quan – là rằng, sự phong phú tốt bậc của tâm hồn con người đến từ khả năng của chúng ta trong việc giải thích thực tại kinh

nghiệm và tri thức của chúng ta. Các nhà khoa học phải tìm cách để chia sẻ đặc quyền có được sự phong phú của họ với những người khác, không phải bằng cách hứa hẹn mang lại nhiều loại máy móc mạnh hơn, nhanh hơn, mà bằng cách chia sẻ những gì họ biết và những gì họ cảm thấy.¹⁹

Bởi vì, với tư cách là những con người, chúng ta cần biết nên chúng ta bị thúc giục khám phá; chúng ta không thể chịu đựng những trói buộc của ngu dốt, và việc tri thức, dù khó hiểu đến đâu, không mang lại lợi ích. Giống loài chúng ta rất khác biệt, chủ yếu không phải ở khía cạnh giải phẫu học mà ở nhận thức, khả năng lĩnh hội và sử dụng tri thức. Tất cả tri thức đều có giá trị đối với đời sống. Cuộc sống phụ thuộc vào cả sự hiểu biết lẫn thông tin. Chúng ta cần cả sự hiểu biết lẫn dữ liệu. Đó là những gì mà sự sáng tạo, công tác học thuật, và nghiên cứu cũng đưa ra: sự thấu thị, kinh nghiệm, cách nhìn, sự hiểu biết, và đôi khi, trong những khoảng khắc lóe sáng, một cái nhìn mới về chúng ta, thoáng nhìn về vẻ đẹp của một trật tự lớn hơn, một sự hiểu biết rộng hơn, một cảm thức về sự kết nối với những gì bên ngoài chúng ta và thực tại nằm ngoài những thứ gần gũi quanh ta.

Đĩ nhiên đó là lý do mà sự tham gia nghiên cứu của các viện đại học nghiên cứu đã mang lại một ảnh hưởng đáng ca ngợi, không chỉ đối với sự tiến bộ của khoa học và học thuật mà còn đối với nền tảng giáo dục mà các sinh viên trong các viện đại học nghiên cứu nhận được. Những giảng viên nổi tiếng khắp thế giới vì sức

mạnh của những nghiên cứu của họ – như Paul Berg và những người khác đề cập trong quyển sách này – không chỉ đóng góp cho sự phát triển tri thức mà còn thu hút về cho các viện đại học của mình những sinh viên với khả năng và tiềm năng có thể tự mình tiến hành những nghiên cứu cho ra kết quả mới và độc đáo và áp dụng thành quả của những nghiên cứu đó vào xã hội. Những nhà nghiên cứu xuất chúng thường là những giảng viên giỏi nhất, giảng dạy những khoá học về những vấn đề nóng hổi nhất trong lĩnh vực của mình, những khoá học không thể có ở những cơ sở giáo dục đặt ưu tiên nghiên cứu vào hàng thấp hơn. Có lẽ quan trọng hơn là những nhà nghiên cứu thành công, làm việc có năng suất, tận tụy truyền đạt cho sinh viên một phương pháp tiếp cận kiến thức, một cách giải quyết vấn đề, và sự hào hứng về quá trình khám phá mà không gì khác hơn những kỹ năng sinh tồn của tương lai – những kỹ năng mà tất cả thành viên trong xã hội cần đến để tránh bị tụt lại và để xử lý sự thay đổi một cách hiệu quả.

Vào ngày 9 tháng 10 năm 1996, tôi được biết từ một chương trình truyền thanh vào buổi sáng sớm rằng hai giảng viên của Cornell, Bob Richardson và David Lee, và người cựu sinh viên sau đại học của họ là Douglas Osheroff, vừa mới đoạt giải Nobel Vật lý. Tôi đợi đến 8:15 để gọi và chúc mừng họ; khi đó Bob Richardson đang ở Washington, nơi ông đang chủ trì việc xem xét những phát triển đang diễn ra vào lúc đó trong lĩnh vực khoa học vật liệu (materials science) và [vật lý] vật chất ngưng tụ (condensed matter), còn David Lee thì đang giảng bài trong một lớp học dành cho sinh viên

năm nhất và năm hai, như thường lệ bắt đầu từ 8 giờ sáng, lớp Physics 213: Điện và Từ. (Sau này ông nói với tôi là ông cảm thấy hơi tội lỗi khi làm chệch hướng chương trình học để trả lời những câu hỏi về công việc đem lại giải thưởng cho ông!). Giáo sư Richardson và Lee là ví dụ điển hình về sự cam kết của cá nhân các nhà nghiên cứu, không chỉ với nghiên cứu của riêng họ mà còn cả việc ứng dụng nghiên cứu đó vào các vấn đề và cơ hội mang tầm quốc gia và trong việc giảng dạy tạo hứng khởi cho thế hệ sau. Những nhiệm vụ đó vẫn là trung tâm trong sứ mệnh của các viện đại học.

Tôi đã có được một thoáng nhìn rất thú vị về ảnh hưởng dài lâu đến từ công việc giảng dạy của Bob Richardson khi tôi gặp Robert M. Kolbas, giáo sư và là trưởng khoa của Khoa Kỹ thuật Điện và Máy tính ở North Carolina State University. Giáo sư Kolbas đã cho tôi biết ông là sinh viên trong lớp Physics 315, một lớp dành cho sinh viên bậc đại học do Richardson dạy vào năm 1973. Bởi vì đó là một lớp không nằm trong học kỳ chính nên số người đăng ký học rất ít, chỉ khoảng 12 người, Kolbas nhớ lại. Đối với nhiều người, đó đã là một con số lý tưởng. Nhưng với Bob Richardson thì không. Thay vì dạy cho cả 12 người thì ông ấy chia nhỏ lớp ra thành 4 nhóm, mỗi nhóm ba người, gặp gỡ mỗi nhóm hai lần một tuần và dạy như một lớp dạy kèm. “Chúng tôi không hề biết rằng,” Bob Kolbas cho biết, “chúng tôi có một người đoạt giải Nobel tương lai hướng dẫn cho từng cá nhân chúng tôi, hoàn toàn theo sự yêu cầu của chúng tôi, hai lần mỗi tuần... Lớp học đó đã mở đường cho tôi. Đó là lý do vì sao tôi tiếp tục học sau đại học. Nó làm tôi

nhớ mãi. Mỗi khi trở về Ithaca [nơi có Viện Đại học Cornell], tôi luôn đến gặp Bob Richardson trong phòng thí nghiệm của ông đặt ở tầng hầm hay ghé qua văn phòng của ông ấy ở tầng năm của Clark Hall.”

Những kinh nghiệm như của Giáo sư Kolbas phản bác lại lập luận cho rằng một sự cam kết dành cho nghiên cứu phản ánh sự thiếu cam kết dành cho giảng dạy. Bob Richardson hẳn đã có thể dễ dàng dạy cùng một lúc 12 người trong lớp của ông: thời gian tiếp xúc là hai giờ mỗi tuần. Thay vì thế, ông ấy chọn cách dạy họ theo những nhóm nhỏ: thời gian tiếp xúc bây giờ là tám giờ mỗi tuần. Không còn nghi ngờ gì nữa, những bình luận gia tự phong, những người chê trách “sự thiếu hiệu quả” của các viện đại học sẽ lấy làm tiếc về quyết định như thế. Tôi có thể hình dung ra những lời phàn nàn: “nỗ lực gấp đôi,” “số lượng tuyển sinh không phù hợp,” và những điều khác. Tôi nghĩ rằng chỉ một giảng viên cống hiến hết mình – hay một sinh viên biết ơn – mới hiểu được giá trị cũng như cái giá của sự tận tâm ấy.

Bởi vì mối quan hệ mật thiết này giữa phát kiến và học tập mà tôi luôn cảm thấy khó hiểu với những phân biệt cứng nhắc mà một số người đưa ra khi so sánh giữa nghiên cứu và giảng dạy. Sự hào hứng mà khám phá mang lại tạo hưng phấn cho cả hai; ở những viện đại học tốt nhất của chúng ta, điều đó thấm thấu vào cuộc sống trong khuôn viên đại học. Đối với những giảng viên thành công, mỗi thứ là một mặt của công tác học thuật, và bản thân công tác học thuật là không thể chia tách được.

Giá trị của những nghiên cứu “vô dụng”

Trong khi khoa học, y học, và kỹ thuật chiếm một phần rất lớn trong số những chỉ tiêu cho nghiên cứu, chúng chỉ đại diện một phần cho hoạt động nghiên cứu và sự nghiệp học thuật rộng lớn hơn của các viện đại học. Niềm khát khao tri thức mang tính học thuật thật vô cùng: những tác phẩm âm nhạc mới, những nghiên cứu về tình trạng đói nghèo trong vùng nội đô, những phương pháp mới để giáo dục những học sinh trung học bỏ học, phê bình văn học đương đại, quy hoạch vùng và đô thị, những tác phẩm kịch nghệ và thi ca mới, nghiên cứu về khả năng cạnh tranh trong công nghiệp, những hệ thống tư pháp hình sự được cải thiện, những mô thức xung đột sắc tộc, tăng trưởng dân số và kế hoạch hoá gia đình ở Trung Quốc, những ngôn ngữ sử dụng ở Indonesia, những tổ chức công đoàn ở Detroit, bầu không quyển của sao Mộc (Jupiter), hay sự tiến hoá của loài người ở Great Rift Valley [châu Phi]: những đề tài này và hơn một ngàn đề tài nghiên cứu khác phản ánh tính chất phong phú của nó.

Một vài trong số những nghiên cứu đó – chẳng hạn, khả năng cạnh tranh trong công nghiệp, tăng trưởng dân số, và hệ thống tư pháp hình sự – có thể chứng minh là hữu ích. Nhưng những đề tài còn lại thì sao? Phê bình văn học, khảo cổ học Ai Cập, hay lịch sử Đế chế Ottoman thì sao? Các viện đại học có nên hỗ trợ những hoạt động này? Và còn văn chương, nghệ thuật, âm nhạc, kịch nghệ, và tất cả những điều còn lại? Còn

về thứ văn chương đọc nghe rất khó chịu và những tác phẩm nghệ thuật mới không thể nào hiểu được khiến người ta phẫn nộ? Chúng có thể được xem là hữu ích không? Chúng có cống hiến gì cho lợi ích của công chúng rộng lớn hơn không? Chúng đóng góp ở khía cạnh này: chúng giúp ta hiểu chính chúng ta, hiểu được làm người là như thế nào; chúng giúp ta đánh vật với nghịch lý của cuộc hiện sinh và sự mơ hồ của trải nghiệm. Chúng soi rọi và khiêu khích; chúng mang đến thông tin và gây hoang mang.

Chắc chắn cuộc sống chính nó là như thế. Chúng ta bị vây khốn bởi những điều chưa biết – có lẽ là những điều không thể biết được – nhưng chúng ta không bỏ cuộc. “Sự suy tàn ẩn chứa trong vạn vật,” Đức Phật lúc sắp nhập niết bàn được kể là đã dạy, “Hãy nỗ lực với sự kiên trì.” Và chúng ta làm như thế. Chúng ta phải làm thế. Chúng ta là con người. Có lẽ Annie Dillard đã đúng khi nói chúng ta là những sinh vật luân lý trong một thế giới vô luân, ở đó vũ trụ nuôi dưỡng chúng ta là một con quái vật. Nhưng làm sao bà ấy biết được? Đối với những người khác, chúng ta là sự huy hoàng và là kỳ quan của tạo hoá. Làm sao tôi biết được? Và như thế làm sao tôi sống mà không nín thở lấy những câu hỏi này?

Rốt cuộc, đời sống con người là cái gì cao hơn sự tồn tại phụ thuộc vào những quá trình sinh học và sự sống còn về mặt kinh tế, vào những dữ kiện khoa học và số liệu. Nó mang tính cá nhân nhiều hơn và ít có tính định lượng hơn, nó mơ hồ hơn và ít có khả năng giải thích.

Chúng ta cần những dữ kiện, số liệu, những phương trình và quá trình để tồn tại và phát triển. Nhưng chúng ta cũng cần những thứ thuộc về sự bình an của chúng ta. Những thứ này xưa cũ như những mong mỏi của người soạn thánh thi (psalmist) và tươi mới như những thách thức của buổi sáng hôm nay. Đó là những thứ thuộc về trái tim và trí óc của chúng ta: khao khát tình yêu, tìm kiếm ý nghĩa, ý thức bẩm sinh về trách nhiệm, cam kết bảo vệ công lý, truy tìm những kết nối và những mối quan hệ.

Có lẽ một ngày nào đó chúng ta sẽ có thể hiểu được những ước muốn sâu xa này. Có lẽ một ngày nào đó chúng ta sẽ có thể hiểu được những đặc điểm sinh lý thần kinh của tình yêu và việc xử lý thông tin nằm bên dưới ý thức của chúng ta về công lý. Tôi hy vọng và mong chúng ta sẽ hiểu được, vì “chiếc phòng bùa mê” mà chúng ta gọi là não bộ có rất nhiều điều để dạy cho chúng ta. Nhưng hiểu cơ chế không có nghĩa là giải thích được tất cả về thực tại. Hiểu biết của chúng ta về những đặc điểm giải phẫu và sinh lý của hệ tiêu hoá và những đặc điểm hoá sinh của dinh dưỡng “giải thích” quá trình tiêu hoá, nhưng nó không giải thích được hết nhu cầu cần có thức ăn của chúng ta hay bản năng chống lại cái đói. Một bức họa của Cézanne vẽ núi St. Victoire cũng không trở nên thừa thãi khi có bức ảnh, bản đồ địa lý hay địa hình mới nhất của khu vực này. Thực sự, trong một cảm nhận nào đó, mọi mảnh tri thức, mọi thoáng hiện về thực tại, mọi hiểu biết đóng góp một khía cạnh cho tất cả những điều còn lại.

Chính Lewis Thomas, thầy thuốc và nhà khoa học, là người đã từng miêu tả âm nhạc là những nỗ lực của chúng ta trong việc tự giải thích cho chính mình cơ chế hoạt động của não bộ. Kiến thức là thứ không thể chia tách được. Nó không thể chia tách bởi vì trải nghiệm của chúng ta không thể chia tách được, bởi vì chúng ta là những con người toàn vẹn trước khi chúng ta là nhà thần kinh học hay thi sĩ. John Maynard Keynes, một trong những người thực tế nhất trong lĩnh vực kinh tế học, từng viết về những người thích cái tốt hơn là cái hữu ích: “Chúng ta sẽ vinh danh,” ông nói, “những người dạy chúng ta cách tính giờ và ngày một cách nghiêm túc và, vâng, những người thú vị có khả năng tận hưởng niềm vui trực tiếp trong khi thực hiện mọi thứ.”²⁰ Tôi thích nghĩ rằng, các ngành nghệ thuật và nhân văn, ở mức độ tốt nhất, thể hiện và soi rọi chính phẩm chất và niềm vui sướng đó.

Điều đó có làm cho chúng hữu ích hay không? Chắc chắn là có, ở khía cạnh mang lại lợi ích cao nhất trong tất cả các khía cạnh: mang lại những thoáng hiện về chính chúng ta; tôn vinh sự bí ẩn của cuộc sống; khiến cho sự tồn tại có ý nghĩa; khiến cho cuộc đời đáng sống. Có điều gì còn có thể hữu ích hơn thế?

Văn hoá sáng tạo: Viện đại học như là vườn ươm

Không ai chỉ đạo Watson, Crick, và Berg thực hiện công trình mà sau này phát triển thành ngành công nghệ sinh học. Không ai thấy trước được, hay có lẽ có thể dự

báo được, các kết quả đó. Những điều này xảy ra bởi vì có các viện đại học ở quốc gia này và ở những nơi khác xem nghiên cứu vừa là một lời kêu gọi của tri thức vừa là một sự tín thác của công chúng. Nghiên cứu mở đường có ý nghĩa vượt ra ngoài những vấn đề mang tính kỹ thuật. Để thành công được, nó phụ thuộc vào tính sáng tạo của cá nhân và phụ thuộc vào những điều kiện cho phép nó phát triển. Một nghiên cứu tốt có thể diễn ra trong nhiều khung cảnh, nhưng các viện đại học dường như có những đặc tính cho thấy là chúng đặc biệt thích hợp trong việc thúc đẩy loại công việc này.

Sự hiện diện của những học giả nổi bật nhất thế giới trong một cộng đồng tương tác đưa ra một chuẩn mực ngầm mang tính thách thức, khơi dậy sự khao khát chinh phục ở những người khác trong cộng đồng. Có cả một trời khác biệt giữa những điều tốt nhất và những gì tốt thứ nhì và đáng giá trong tất cả các nghiên cứu và học thuật, cũng như trong nhiều lĩnh vực khác. Một dòng chảy hẹp gồm những tài năng xuất sắc trong hầu hết các lĩnh vực đổ vào các viện đại học nghiên cứu, và chuẩn mực về sự xuất sắc được củng cố bởi sự hiện diện của những tài năng đó.

Quyền tự do cho phép những học giả giỏi nhất trong lĩnh vực của họ theo đuổi các ý tưởng đem lại sức sống mãnh liệt và sự mới mẻ, độc đáo cho cộng đồng viện đại học. Nghiên cứu trong các viện đại học không được quản lý và không được chỉ đạo bởi lẽ những nỗ lực quản lý có nhiều khả năng phản tác dụng, xét về lâu dài. Rốt cuộc, những cá nhân, chứ không phải là những uỷ ban

– dù là uỷ ban của quốc hội, của giới doanh nghiệp, hay của cộng đồng học thuật – mới chính là những người phát triển những ý tưởng sáng tạo và những hiểu biết sâu sắc mới. “Nghiên cứu được quản lý” (managed research) là một cụm từ mâu thuẫn. Chính những cá nhân, thường không theo trí khôn thông thường, thường không theo những cách tiếp cận đã được thừa nhận, chính là những người sẽ mang lại những phát kiến sáng tạo nhất. Trao quyền tự do cho một người lập dị gây khó chịu thường là cơ sở cho những hiểu biết mới và những ứng dụng tươi mới. Viện đại học là nơi luôn chào đón sự khác biệt. Giảng viên thường là những người có cách nghĩ khác người.

Các viện đại học thúc đẩy khả năng tiếp nhận thông tin mới, sự cởi mở đối với những ý tưởng mới, một môi trường chào đón những con người mới và những quan điểm khác nhau, và sự sẵn lòng đón nhận sự hiểu biết mới. Sự cởi mở này xuất phát từ một niềm tin sâu sắc rằng tri thức có thể được phát triển và gia tăng chỉ trong chừng mực nó được tự do để xây dựng trên công trình của những người khác và, đến lượt nó, phải chịu sự xem xét và phê bình của họ. Không một viện đại học Hoa Kỳ nào, theo như tôi biết, đồng ý nhận hỗ trợ để thực hiện các nghiên cứu trong bí mật hay những nghiên cứu mà kết quả của chúng không được phổ biến; không có nơi nào, theo như tôi biết, cấm công bố các kết quả nghiên cứu, ngoại trừ một vài trường hợp theo đó việc công bố bị trì hoãn một hoặc hai tháng nhằm đáp ứng quyền ưu tiên tiếp cận thông tin của nhà tài trợ. Tính cởi mở này

có từ thuở ban đầu của các viện đại học, và dù đôi khi đã được thử thách bởi những người chỉ trích cả bên trong lẫn bên ngoài khuôn viên đại học, nó vẫn thuộc về vấn đề niềm tin. Một vài năm trước đây, khi chính quyền liên bang tìm cách hạn chế việc sử dụng các cơ sở siêu máy tính của một số sinh viên nước ngoài, các viện đại học đã mạnh mẽ đấu tranh và đã thành công trong việc đảm bảo có sự cởi mở. Lý do không phải nằm ở chỗ thiếu lòng trung thành, mà ở niềm tin rằng tinh thần truy vấn mà nghiên cứu dựa vào sẽ không thể phát triển được sau cánh cửa bị khoá chặt. Chỉ bằng cách chia sẻ, thông qua tiếp xúc cá nhân lẫn qua việc công bố chính thức, thì kiến thức mới có thể được thách thức, kiểm nghiệm, và đưa vào sử dụng một cách đầy đủ. Và kể từ khi công chúng dành sự hỗ trợ tối đa cho hoạt động nghiên cứu và truy vấn trong các viện đại học, cũng hợp lý khi công chúng phải được quyền tiếp cận toàn bộ đối với những kết quả nghiên cứu của các viện đại học.

Các viện đại học cung cấp một phạm vi rộng lớn những tài nguyên và cơ sở vật chất. Các viện đại học cung cấp khả năng tiếp cận sử dụng các cơ sở vật chất có phạm vi và chất lượng không ai sánh kịp trong mọi lĩnh vực tri thức của nhân loại. Một phòng thí nghiệm như của Bell Labs hay của GE Labs có vô cùng đầy đủ các tạp chí kỹ thuật và các trang thiết bị khoa học. Một viện đại học có tất cả những thứ đó, cộng với những cơ sở vật chất có thể so sánh được với nhiều lĩnh vực khác, từ y khoa cho đến lịch sử nghệ thuật. Thậm chí trong thời đại phân tích và truy hồi điện tử, tính cách tập

trung và phạm vi rộng của những tài nguyên như thế này là độc nhất vô nhị. Thư viện của Harvard đặt mua khoảng 91.000 tạp chí đang phát hành. Có nghĩa là trung bình một sinh viên có 4,5 tạp chí, mỗi giảng viên có 44 tạp chí. Hầu hết những viện đại học nghiên cứu khác đặt mua tối thiểu khoảng 50.000 tạp chí như vậy. Việc đăng ký sử dụng này tốn kém, nhưng lại thiết yếu trong một thế giới mà sự thay đổi diễn ra sâu rộng, theo đó kiến thức trong một lĩnh vực có thể có tầm quan trọng lớn lao đối với những lĩnh vực khác.

Một sự pha trộn đáng kể giữa tinh thần đồng sự và tính cá nhân đã gắn kết các thành viên của viện đại học trong một sứ mệnh chung và khiến họ có thể tiếp nhận những mối quan tâm chung, thậm chí ngay cả khi họ theo đuổi những mục tiêu cá nhân. Tinh thần đồng sự này không rộng mở như mức độ mà nó có thể hay nên như vậy, tuy vậy nó có thực, và đó là một nét đặc thù của các viện đại học. Cũng vì vậy, sự độc lập nhiệt tình và tính cá nhân, và việc kết hợp những phẩm chất này lại với nhau không chỉ đơn thuần là làm thành tổng số những khả năng của cá nhân thành viên gộp lại.

Sự "thụ phân chéo" giữa các ngành đến từ việc các nhà nghiên cứu là một phần của một cộng đồng viện đại học, vừa là thành viên của một lĩnh vực chuyên môn đơn lẻ. Không có một tổ chức nào khác có thể so sánh được với viện đại học xét về phạm vi rộng lớn của những mối quan tâm mang tính học thuật. Một tổ chức với các chuyên gia từ những lĩnh vực khác, cả những lĩnh vực có

liên quan và không liên quan, thường có thể cho những cái nhìn sâu sắc thiết yếu và đề xuất những ứng dụng sáng tạo. Thậm chí sự cạnh tranh và mỗi căng thẳng giữa họ vào lúc này hay lúc khác có thể mang kết quả tích cực. Điều này sẽ tăng lên khi thành phần thành viên của cộng đồng mang tính quốc tế. Sự “thụ phần chéo” cũng không bị giới hạn trong những lĩnh vực gần gũi với nhau. Charles Darwin và Alfred Russel Wallace mỗi người đã độc lập phát triển lý thuyết của mình về tiến hóa qua quá trình chọn lọc tự nhiên bằng cách đọc một quyển sách không phải về sinh học mà là về dân số con người do một tu sĩ người Anh, Thomas Malthus, viết. Khả năng tình cờ phát hiện là nhân tố chính trong việc phát kiến, và mặc dù nó có thể diễn ra bất kỳ nơi nào, viện đại học là một môi trường văn hóa màu mỡ đặc biệt cho công việc này.

Các quan hệ đối tác quốc tế và giữa các thể hệ với nhau, với sự tham gia của giảng viên và sinh viên, cả sinh viên sau đại học lẫn sinh viên đại học, thường đem lại những hiểu biết sâu sắc khó lường về một vấn đề cụ thể nào đó và khuyến khích việc khảo sát nghiêm ngặt các ý tưởng và việc giải thích hiệu quả các kết quả. Đối với sinh viên đại học, những gì đã được thiết lập phải bị chất vấn; không có gì là bất khả xâm phạm. Đối với sinh viên sau đại học, không có giả thuyết nào mà không bị kiểm tra. Việc xoá bỏ thánh tượng đáng được tôn vinh. Một cách tiếp cận như vậy đối với giáo dục đem lại lợi ích không chỉ đối với các nhà nghiên cứu – hiện tại và tương lai – mà còn đối với tất cả những ai, những người đã

trưởng thành, sẽ gánh vác trách nhiệm công dân. Tương tự, sự hiện diện của các sinh viên muốn dỡ bỏ những nếp cũ sẽ đặt ra yêu cầu đối với các nhà nghiên cứu-giảng viên, không chỉ phải giải thích những giả định của họ mà còn tiếp tục giải thích những kết luận của họ; đây là những động lực thường xuyên giúp người ta hiểu sâu hơn.

Trên thực tế, những mối liên kết này có tác dụng rất tuyệt vời đối với các sinh viên sau đại học và sinh viên chuyên nghiệp, nhưng ít thường xuyên và ít hữu ích hơn mức mà chúng lẽ ra phải có đối với sinh viên đại học. Đối với sinh viên đại học, giáo sư là người thường giảng những bài giảng và rồi biến mất vào một thực tại khác có tên là nghiên cứu. Như một nhà bình luận nhận thấy gần đây, bất kể những ý định tốt, bất kể những lời nói suông về sự tương tác giữa nghiên cứu và giảng dạy, ở nhiều cơ sở giáo dục, các giáo sư và sinh viên đại học tuy có sự gần gũi về mặt địa lý nhưng không có mối liên hệ. Họ như những người láng giềng trong một toà nhà chung cư khổng lồ, những người không nói chuyện với nhau. Việc họ cùng im lặng và tự cô lập không phải là kết quả của những bất đồng hay tranh cãi, bởi vì họ chưa bao giờ gặp, chưa bao giờ nhận thấy nhau sau một cái gật đầu vội vã và câu "Xin chào!" buông ra hời hợt. Họ có quá nhiều mối bận tâm, quá bận rộn, với những sở thích, đồng nghiệp, và bạn bè những nơi khác. Đơn giản là họ không có liên hệ với những người láng giềng; sự chú tâm thật sự của họ là ở nơi khác; cộng đồng thật sự của họ là những người khác. Đó là một bi kịch, đối với những nhà nghiên cứu cũng như đối với những sinh viên đại học, bởi vì mỗi bên có rất nhiều điều có thể mang lại

cho nhau. Các viện đại học cần phát triển thêm những sáng kiến nhằm khuyến khích sự kết nối giữa hai bên, phá vỡ bức tường, được dựng lên một cách vô tình, vốn thường xuyên chia cách thế giới nghiên cứu của giảng viên và thế giới trải nghiệm của sinh viên đại học.

Nghiên cứu như một sự tín thác của công chúng

Trong chương này tôi đã lập luận rằng viện đại học cung cấp một môi trường thuận lợi độc nhất vô nhị cho sự truy vấn của sinh viên và vườn ươm có những thành công rõ ràng đối với nghiên cứu và phát kiến. Tính độc nhất vô nhị của nó nằm ở sự đa dạng trong các mối quan tâm, sự giàu có trong tài năng chuyên môn, sự phong phú trong các quan điểm, và sự thành công của nó phản ánh không khi tự do truy vấn không bị gò bó và quan hệ đối tác giữa các thế hệ. Tuy vậy đó vẫn là một cái cây yếu ớt cần được chăm bón cẩn thận, và việc nuôi dưỡng nó bao gồm việc thừa nhận những nghịch lý.

- Nghiên cứu cần có quyền tự do và độc lập trong việc tìm hiểu nhưng nó cũng thể hiện bốn phạm đối với công chúng và sự tín thác của công chúng.
- Nghiên cứu phát sinh từ sự tò mò cá nhân nhưng nó phụ thuộc vào sự hỗ trợ của công chúng.
- Nghiên cứu liên quan đến những phát kiến riêng tư, nhưng nó mang lại tri thức chung.
- Nghiên cứu đòi hỏi sự hiểu biết cá nhân nhưng nó mang lại lợi ích cho toàn xã hội.

- Nghiên cứu mang lại kiến thức cơ bản nhưng nó tạo ra những ứng dụng thực tế.

Sự cân đối giữa tính độc lập và trách nhiệm của cá nhân các nhà nghiên cứu và sự hỗ trợ và quan tâm của công chúng nói chung tùy thuộc vào một khế ước xã hội bất thành văn vốn đã phục vụ tốt đẹp đất nước chúng ta. Trong hơn một nửa thế kỷ, sự hỗ trợ có sự đồng thuận mang tính lưỡng đảng trong quốc hội đã công nhận lợi ích của thoả thuận đó và “chu trình phản hồi” của đầu tư công cộng vào nghiên cứu và sự phát kiến, ứng dụng, tạo ra sự thịnh vượng, và sự đầu tư trở lại mà nó hỗ trợ. Trong chu trình này, nghiên cứu là hạt giống để thu hoạch những lợi ích. Nó là một chu trình mà chúng ta phải tiếp tục hỗ trợ, bởi vì sự vững mạnh và an ninh của đất nước tùy thuộc vào nó.

PHỤC VỤ CÔNG CHÚNG
NHƯ MỘT BỒN PHẬN XÃ HỘI
TỪ NÔNG TRẠI ĐẾN CÔNG TY TƯ NHÂN
ĐẾN VÙNG NỘI ĐÔ

Sự phục vụ công chúng, thực hiện chủ yếu thông qua giảng dạy, là động lực chính đưa tới sự hình thành các viện đại học đầu tiên; giảng dạy là phương tiện để truyền bá niềm tin tôn giáo và công tác phục vụ của nhà thờ đến cho thế hệ tiếp theo. Ngày nay, giảng dạy vẫn là trọng tâm trong công tác phục vụ công chúng của các viện đại học. Đến nay, nó vẫn là phương pháp đơn giản nhất và hiệu quả nhất để chuyển giao công nghệ, cung cấp cho nền kinh tế những thế hệ nối tiếp những sinh viên mới tốt nghiệp, những người đã phát triển những kỹ năng và tri thức của mình trong một bầu không khí pha trộn giữa sự giảng dạy chính quy với phát kiến cá

nhân và được chứng nhận qua việc trao bằng. Nhưng vào đầu thế kỷ 21, công tác phục vụ công chúng của các viện đại học còn mở rộng ra theo nhiều cách thức khác nhau, tác động đến công chúng trong mọi lĩnh vực của cuộc sống, không chỉ giới hạn mình trong việc giảng dạy và cấp bằng. Thực sự, các viện đại học của thế kỷ 21 là các cơ sở giáo dục gắn chặt với mọi lĩnh vực của đời sống, tham gia giải quyết mọi nhu cầu của xã hội.

Quan hệ đối tác giữa địa phương và viện đại học

Những viện đại học đầu tiên – hoạt động chủ yếu bằng tiền học phí mà sinh viên chỉ trả khi họ cảm thấy hài lòng với chất lượng giảng dạy – cực kỳ độc lập với cộng đồng địa phương và đôi khi với cả cộng đồng quốc gia. Nhưng khi áp lực kinh tế và xã hội cho thấy sự hợp tác mang lại lợi ích chung, một liên minh mới giữa viện đại học và cộng đồng địa phương đã hình thành. Trong nhiều lĩnh vực, các viện đại học đã trở thành đối tác trong việc tìm cách giải quyết những quan ngại của cộng đồng. Ví dụ:

- Boston University giám sát các trường công lập trong học khu (school district) Chelsea.[†]

[†] School district là một đơn vị đặc biệt được lập ra để điều hành các trường trung học và tiểu học công lập ở địa phương. Chelsea là học khu nằm ở phía Bắc thành phố Boston, Massachusetts.

- Harvard tài trợ một tổ chức bảo vệ sức khỏe cho cư dân thành phố Cambridge, Massachusetts.
- University of Illinois–Chicago tài trợ cho Chương trình Great Cities nhằm khai thác kỹ năng của giảng viên trong các lĩnh vực chăm sóc sức khỏe, chuyển giao công nghệ, kinh doanh, và các vấn đề đô thị vào việc giải quyết những nhu cầu của cộng đồng.
- University of Iowa đề ra một kế hoạch phát triển kinh tế cho toàn tiểu bang, vạch đường hướng cho những chương trình giảng dạy về nông nghiệp và cho các sản phẩm nông nghiệp.
- University of Southern California cung cấp công tác tư vấn, gia sư, và các lớp dự bị đại học cho trẻ em phía Nam trung tâm thành phố Los Angeles.
- Yale đầu tư 50 triệu đô-la vào các chương trình cải thiện đời sống cho cư dân địa phương, và có hơn một nửa sinh viên của mình tình nguyện làm công tác giúp đỡ cộng đồng.

Nhiều dự án trong số này liên quan đến việc sử dụng sinh viên tình nguyện; về mặt lý thuyết, cách tổ chức như thế không chỉ mang lại lợi ích cho cộng đồng mà còn mang lại những kinh nghiệm quý báu cho sinh viên. Ở Cornell chẳng hạn, Public Service Center (Trung tâm Phục vụ Cộng đồng) điều phối một Homework Helpline do sinh viên điều hành. Học sinh trung học của mười lăm học khu địa phương có thể gọi tới số điện thoại miễn phí này để được giúp đỡ trong việc làm bài tập.

Public Service Center cũng điều phối hoạt động của sinh viên nhằm giúp đỡ những người già, neo đơn, tù nhân, người vô gia cư, và thanh thiếu niên gặp khó khăn (at-risk youth). Một số dự án giúp phát triển kỹ năng lãnh đạo cho sinh viên tại chi nhánh địa phương của các hội đoàn toàn quốc ví dụ như Habitat for Humanity, American Red Cross, và American Cancer Society. Những dự án khác thì hoàn toàn mang tính chất địa phương, chẳng hạn dự án “Into the Streets” (Xuống đường), một nỗ lực hàng năm đưa chừng bốn trăm sinh viên Cornell tham gia dọn dẹp một số địa điểm ở địa phương và hỗ trợ trong các dự án cộng đồng, chẳng hạn thiết kế và xây dựng sân chơi cho trẻ em và phát triển một trung tâm giáo dục khoa học. Những sinh viên khác được huấn luyện để tình nguyện tham gia công tác chữa cháy và cứu hộ, dạy những khoá học ngắn có tính chất hướng ra công chúng (outreach) ở các trường học địa phương, và tham gia vào vô số những hoạt động khác.

Những hoạt động này ở Cornell liên kết với những chương trình tương tự thông qua Campus Compact, một liên minh gồm hơn 560 hiệu trưởng và viện trưởng của các trường và viện đại học cam kết thúc đẩy những giá trị và những kỹ năng làm nên phẩm chất công dân thông qua công tác phục vụ công chúng và giúp đỡ cộng đồng. Các cơ sở thành viên của liên minh này khuyến khích giảng viên, nhân viên, và sinh viên tham gia vào việc thúc đẩy một tầm nhìn mới về giáo dục đại học – một nền giáo dục không chỉ hỗ trợ phát triển phẩm chất công dân của sinh viên mà còn hỗ trợ tinh thần “trường/viện

đại học như là một công dân" (the campus as citizen). Với các cơ sở thành viên có mặt ở 44 tiểu bang và 21 văn phòng mạng lưới, liên minh này có 21 tổ chức State Compact, có quan hệ đôi tác với Ủy ban Giáo dục của các tiểu bang. Mỗi năm có hơn 830.000 sinh viên đóng góp khoảng 22 triệu giờ làm công tác phục vụ cộng đồng thông qua Campus Compact.

Những dự án khác diễn ra ở những nơi rất xa khuôn viên đại học. Những sinh viên từ School of Hotel Administration (Trường Quản lý Khách sạn) của Cornell bảo trợ cho một chương trình toàn quốc theo đó các nhà hàng và khách sạn hợp tác trong việc phân phối thức ăn dư thừa đến cho những người vô gia cư. Những sinh viên khác giúp phát triển những khu vườn cộng đồng (community garden) ở khu Bronx, trong khi các sinh viên y khoa phụ giúp trong các trung tâm cai nghiện ở Harlem[†] và những người khác thì phục vụ ở các phòng khám y khoa trong các trại tị nạn ở châu Á và châu Phi.

Ngoài những chương trình như vậy, chủ yếu do sinh viên thực hiện, có những lĩnh vực phục vụ công chúng chủ yếu do giảng viên và nhân viên trong các viện đại học thực hiện. Tôi liệt kê ở đây ba trong số những lĩnh vực như vậy, tất cả đều là những lĩnh vực thu hút sự quan tâm hàng đầu của quốc gia: cải thiện chất lượng giáo dục của các trường công lập, hỗ trợ chuyển giao công nghệ, và thúc đẩy những ý tưởng kinh doanh mới

[†] Bronx và Harlem là hai trong số năm quận (borough) của thành phố New York.

thông qua việc hỗ trợ những khu nghiên cứu tập trung (research park) và những trung tâm vườn ươm công nghệ (incubator center).

Giúp cải thiện nền giáo dục công

Một trong những lĩnh vực được đông đảo công chúng quan tâm nhất là chất lượng của các trường học, và một trong những đề xuất được nói đến nhiều nhất là việc các viện đại học tham gia nhiều hơn vào nỗ lực cải thiện chất lượng giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, câu hỏi là làm thế nào để tổ chức sự tham gia của các viện đại học theo một cách thức phù hợp với trách nhiệm giảng dạy và nghiên cứu của các viện đại học mà không chiếm quá nhiều nguồn lực vốn được sử dụng để thực hiện những nhiệm vụ cơ bản trong các cơ sở này.

Có lẽ điểm khởi đầu tốt nhất là xem xét và cải thiện chương trình đào tạo giáo viên ở các trường giáo dục (school of education) trong các viện đại học. Người ta có thể thực hiện thêm các nghiên cứu về các chủ đề giảng dạy hiệu quả, quá trình nhận thức, nguyên nhân dẫn tới thành công và thất bại trong trường học, cách quản lý giáo dục hiệu quả, và những chủ đề khác mà các bậc cha mẹ, giáo viên và các nhà quản lý, và những ai có trách nhiệm trong việc đề ra các chính sách công trực tiếp quan tâm và có thể sử dụng. Sự có mặt của nhiều giáo viên tương lai có tài năng và những giảng viên được đào tạo về giáo dục cũng cho phép tiến hành các hoạt động tập huấn vượt ra ngoài những cơ hội học tập kiểu

sinh viên-giảng viên theo cách truyền thống và tạo thuận lợi cho sự phát triển có chừng mực những trường thể nghiệm hay kiểu mẫu (experimental/model school). Nhiều viện đại học đã tham gia mạnh mẽ vào những nỗ lực này, mặc dù những hoạt động này hiếm khi được nhiều người biết đến.

Nhưng ngay cả những viện đại học nghiên cứu không có trường giáo dục cũng có những cơ hội giúp đỡ các trường phổ thông bằng cách sử dụng những tài nguyên sẵn có trong viện đại học theo những cách thức mới mẻ và hiệu quả: đưa ra những chương trình giáo dục suốt đời và chuyên biệt cho giáo viên, đặc biệt là vào mùa hè, trong các ngành khoa học, nhân văn, và những lĩnh vực khác, cũng như những chương trình nâng cao phương pháp điều hành công việc và kỹ năng lãnh đạo; thực hiện những chương trình gia sư và hướng dẫn do sinh viên đại học tình nguyện điều hành; tặng những thiết bị nghiên cứu dư thừa hoặc không còn được sử dụng; và đưa giảng viên đến thực hiện bài giảng trong trường học và cung cấp các chương trình đặc biệt.

Chẳng hạn, thử xem một chương trình cụ thể đã mang lại thành công tốt đẹp: mỗi mùa hè, có khoảng 40 giáo viên trung học tham dự một khoá học nội trú 4 tuần ở Cornell để được bồi dưỡng về phương pháp giảng dạy và có thêm kinh nghiệm thực hành trong lĩnh vực sinh học phân tử. Chương trình này, do Cornell tổ chức và do một số cơ quan liên bang, quỹ hỗ trợ, và doanh nghiệp tài trợ, chẳng hạn như National Science Foundation, Howard Hughes Medical Institute, Apple Computer, có mục đích

cập nhật những kỹ năng giảng dạy; cung cấp những khoá học mang tính thể nghiệm và đầy thách thức và những thiết bị cần thiết phục vụ cho chúng; và giúp giáo viên tăng cường những mối liên hệ nghề nghiệp.

Cụ thể hơn, chương trình bao gồm một loạt những bài thực tập sinh học, đã được thiết kế cẩn thận để giảng dạy trong các trường trung học, cùng với những tài liệu và thiết bị cần thiết để tiến hành những thí nghiệm này. Một thư viện cho mượn thiết bị được thành lập cho phép giáo viên sử dụng những thiết bị phức tạp hơn để minh hoạ cho bài giảng trong chính những lớp học của mình. Và một mạng lưới máy tính giúp những người tham gia chương trình giữ liên lạc với nhau và với những người cố vấn của họ ở Cornell, cũng như giúp họ trở lại thăm viện đại học này.

Trong một chương trình khác ở Cornell, có tên là "Expanding Your Horizons" (Mở rộng chân trời của bạn), những nữ sinh viên sau đại học, giảng viên, nhà nghiên cứu, và những phụ nữ khác làm việc trong những lĩnh vực liên quan đến toán học, kỹ thuật, và khoa học tổ chức một chương trình kéo dài nguyên ngày gồm những khoá tập huấn (workshop) và những thí nghiệm thực hành được thiết kế với mục đích làm cho các nữ sinh trung học cơ sở (middle-school) cảm thấy hào hứng về việc có thể phát triển nghề nghiệp trong những lĩnh vực này. Trong một chương trình khác, những sinh viên Cornell, dưới sự hướng dẫn của giáo sư Anh ngữ Scott McMillin làm việc để cải thiện khả năng đọc và viết của học sinh trung học cơ sở ở Bronx bằng cách giúp những

học sinh này có kỹ năng đọc tốt hơn. Trong một chương trình hợp tác kéo dài vài năm với hai trường đại học địa phương khác, Cornell giúp đỡ các học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông cảm thấy chưa tự tin chọn con đường theo học đại học tìm hiểu về giáo dục đại học và lĩnh hội những kỹ năng học thuật cần thiết.

Đây là một vài cách thức mà các viện đại học nghiên cứu tham gia giải quyết nhiều trong số những vấn đề mà các trường phổ thông đang phải đối mặt trong khi tạo ra những cơ hội mới để học sinh của các trường này có một vai trò trong giải pháp của họ. Dĩ nhiên, chỉ những nỗ lực này thôi thì sẽ không giải quyết được vấn đề trường học, nhưng bởi vì những chương trình như thế có ở tất cả các viện đại học chính yếu, ảnh hưởng lâu dài lên hệ thống trường phổ thông sẽ rất đáng kể.

Chuyển giao công nghệ

Lý do chính giải thích cho thành công của ngành công nghiệp máy tính của Hoa Kỳ là sự phát triển của rất nhiều những công ty nhỏ ở Silicon Valley, California, và dọc theo Route 128 ở tiểu bang Massachusetts. Những công ty này, mà công việc của họ đã dẫn đến sự thành công của toàn bộ doanh nghiệp trong ngành này, trực tiếp phát triển từ những nghiên cứu cơ bản tiến hành ở MIT và Stanford, và sự gần gũi của Silicon Valley và Route 128 đối với những khuôn viên đại học đó phản ánh những lợi ích mà người ta đang thu được từ những mối liên kết khoa học-kinh doanh đưa đến việc chuyển giao

công nghệ (technology transfer). Giảng viên hoạt động với tư cách là nhà tư vấn (consultant); những sinh viên mới ra trường tham gia lực lượng lao động; và các dự án nghiên cứu đã đóng góp nhiều vào nguồn vốn tri thức (intellectual capital) cho những công ty này. Các công ty cũng như đất nước hưởng lợi từ những sản phẩm mới, công ăn việc làm mới, và sức mạnh thị trường mới.

Tương tự, công nghệ sinh học, một lĩnh vực đã xuất hiện như một ngành công nghiệp chính yếu trong thập niên vừa qua và đây là lĩnh vực mà Hoa Kỳ rõ ràng là nước dẫn đầu thế giới, đã được thiết lập chủ yếu qua việc ứng dụng thương mại những phát kiến cơ bản trong lĩnh vực sinh học phân tử và di truyền học thực hiện trong những viện đại học hàng đầu của đất nước. Những phát kiến này, một phần là kết quả của đầu tư liên bang vào nghiên cứu cơ bản, được chọn bởi vì mối quan tâm khoa học vốn có và tiềm năng của những nghiên cứu này chứ không phải bởi vì giá trị thương mại trực tiếp của chúng, và một phần bởi vì những nhà khoa học thực hiện những nghiên cứu này di chuyển tự do giữa hai thế giới học thuật và công ty. Một số nhà khoa học đã lập nên những công ty của chính mình, những người khác làm việc với tư cách nhà tư vấn, và những người khác nữa thì tham gia với tư cách thành viên hội đồng quản trị của những công ty non trẻ này. Một số công ty, chẳng hạn như Genentech, nổi tiếng trên thị trường chứng khoán, trong khi những công ty khác thì hầu như ít ai biết đến.

Một công ty như thế, Phyton, Inc., đang tìm kiếm những phương pháp mới để phát triển và thương mại

hoá những hợp chất quý giá chiết xuất từ thực vật, bao gồm cả việc sử dụng làm dược phẩm. Công trình ban đầu của công ty này tập trung vào Taxol, một hợp chất chống ung thư có nguồn gốc từ sản phẩm chiết xuất từ vỏ của một loài cây có nguy cơ tuyệt chủng.

Phyton, Inc., là một trong vài dự án kinh doanh mạo hiểm được hỗ trợ nhờ là thành viên của Center for Advanced Technology in Biotechnology (Trung tâm Công nghệ cao về Công nghệ Sinh học) của Cornell, một trung tâm được tài trợ bởi tiểu bang New York và một liên hiệp các ngành công nghiệp bao gồm từ những công ty nhỏ cho đến những tập đoàn khổng lồ như Bristol-Myers Squibb, Pfizer, và Procter & Gamble. Trung tâm này hỗ trợ những nghiên cứu về công nghệ sinh học trong các lĩnh vực như y khoa, bảo vệ môi trường, nông nghiệp, và chế biến thực phẩm, và khuyến khích những ứng dụng thương mại trong tất cả các lĩnh vực này. Nó xem công nghệ sinh học không phải chỉ là một kỹ thuật hạn hẹp liên quan đến DNA tái kết hợp và dung hợp tế bào, mà như là việc sử dụng toàn diện những cơ quan sống và những quá trình sinh học để cải biến sản phẩm, cải thiện những cơ quan, và phát triển những hệ sinh học để dùng trong những mục đích cụ thể. Những lợi ích tiềm năng từ những nghiên cứu trong một trung tâm như thế là vô cùng: những loại thực vật có khả năng chống hạn, kháng sâu bệnh, những dược phẩm có tác dụng hữu hiệu hơn, gia súc có chất lượng được cải thiện, và việc xử lý những khu vực bị ô nhiễm bằng chế phẩm sinh học, và nhiều ích lợi khác.

Tất cả những nghiên cứu khoa học của trung tâm, gồm cả những nghiên cứu mà Phyton, Inc., lấy làm cơ sở, được xuất bản trong những tài liệu chuyên ngành và như vậy được biết đến rộng rãi. Chỉ có những kỹ thuật mới được cấp bằng sáng chế (patent).

Khả năng xảy ra xung đột quyền lợi chắc chắn tồn tại trong Center for Advanced Technology in Biotechnology của Cornell, trong Dự án Bộ Gene Người, và trong nhiều mối quan hệ đối tác khác được thiết lập giữa các viện đại học nghiên cứu và những công ty trực tiếp quan tâm đến việc thương mại hoá các kết quả nghiên cứu trong những lĩnh vực này. Trong khi mọi thứ diễn ra cho đến bây giờ chưa cho thấy có gì đáng ngại, và hầu hết mọi người xem việc khuyến khích đưa các sản phẩm nghiên cứu ra thị trường là cách tốt nhất để khai thác nghiên cứu cơ bản vì lợi ích của toàn thể quốc gia, khả năng nảy sinh xung đột vẫn còn đó và trở thành một mối quan ngại ngày càng tăng lên khi các viện đại học ngày càng thu được nhiều lợi ích về mặt tài chính từ những phát kiến của chính mình. Columbia chẳng hạn, được cho là có khả năng thu được khoảng 144 triệu đô-la tiền tác quyền trong năm 2000. Năm trước đó Columbia kiếm được gần 100 triệu đô-la từ tác quyền và bản quyền các bằng sáng chế. Hệ thống University of California[†] thu được 89 triệu đô-la từ bằng sáng chế trong năm học

[†] Hệ thống University of California (UC) có 10 viện đại học thành viên (ở Berkeley, Davis, Irvine, Los Angeles, Merced, Riverside, San Diego, San Francisco, Santa Barbara, và Santa Cruz) với hơn 220.000 sinh viên và 170.000 giảng viên và nhân viên.

1999–2000, và Stanford thu được 35 triệu đô-la.¹ Việc Columbia và những viện đại học khác tái đầu tư khoản thu nhập này trở lại vào những công tác học thuật khác giúp giảm bớt nhưng không thể loại trừ được vấn đề.

Có hai vấn đề cụ thể nổi lên. Vấn đề thứ nhất liên quan đến sự công tâm trong chính những hoạt động của các viện đại học, đặc biệt là trong nghiên cứu, và sự cám dỗ khiến người ta đưa vấn đề tiền bạc vào trong những ưu tiên nghiên cứu cũng như biến những phòng thí nghiệm nghiên cứu độc lập thành những cơ sở phát triển bí mật, cách làm nhằm đáp ứng lợi ích kinh doanh ngắn hạn hơn là nhằm đáp ứng những chân trời khoa học dài lâu hơn và những lợi ích tốt nhất của viện đại học.

Vấn đề thứ hai liên quan đến mối đe dọa theo đó việc quá phụ thuộc vào nguồn thu từ bằng sáng chế như vậy có thể làm xói mòn – hay dường như làm xói mòn – tính công bằng và phán xét độc lập của các viện đại học. Khi mà tính công bằng bị yếu đi là lúc các viện đại học đặt dấu chấm hết cho sự hiệu quả của mình trong công tác phục vụ công chúng.

Đây là những vấn đề nghiêm trọng đối với các viện đại học và chúng cần phải được xem xét một cách cởi mở và trực tiếp. Điều cần thiết là một quy cách (protocol) toàn diện và một hệ thống giám sát hiệu quả, trong đó có sự tham gia của không chỉ là tập thể giảng viên và lãnh đạo của viện đại học mà còn cả những thành viên đại diện cho công chúng nằm trong hội đồng quản trị.

Tôi đã khởi thảo một quy cách sơ lược in ở phần Phụ lục. Chỉ với sự giám sát kỹ lưỡng mà một hệ thống như thế cung cấp thì công chúng mới được bảo đảm là các viện đại học có thể đưa ra những lời khuyên công tâm, cân bằng, và phi chính trị về những chủ đề nóng bỏng nhất liên quan đến đạo đức sinh học và những vấn đề khác của thời đại.

Những khu nghiên cứu tập trung và vườn ươm công nghệ

Chính thành công của những dự án như Center for Advanced Technology của Cornell dẫn đến việc nhiều viện đại học bắt đầu thiết lập những khu nghiên cứu tập trung và những trung tâm vườn ươm công nghệ trong khuôn viên của mình. Ở những nơi này, những công ty nhỏ, đang phát triển – thường do những sinh viên mới tốt nghiệp đứng đầu – thuê mượn địa điểm, còn viện đại học cung cấp cơ sở vật chất cũng như sự hỗ trợ và dịch vụ tư vấn liên quan đến kinh doanh và khoa học. Để tôi đưa ra một vài ví dụ minh họa cho cách làm này.

Những nhân viên liên lạc công ty (corporate liaison) bây giờ thường xuyên làm việc liên quan trực tiếp đến những dự án nghiên cứu chung. Cornell Electronic Packaging Alliance thực hiện những nghiên cứu giai đoạn đầu (pre-competitive research) trong những lĩnh vực nền tảng của ngành công nghiệp xử lý dữ liệu, ngành có doanh thu hàng năm vượt quá và tăng nhanh hơn cả doanh thu của ngành công nghiệp xe hơi. Ngành

thiết kế đóng gói các sản phẩm điện tử (electronic packaging) liên quan đến việc gắn microchip thành từng dãy vào giá đỡ, thẻ máy tính, và các bảng mạch. Semiconductor Research Corporation và Electronic Packaging Alliance tham gia vào một liên minh các công ty bán dẫn hàng đầu của Hoa Kỳ, từ những nhà cung cấp vật liệu thô cho đến những nhà sản xuất hệ thống điện tử. Theo sự sắp đặt này, các nhà khoa học của các công ty công nghiệp làm việc trong những phòng nghiên cứu cùng với các giảng viên và sinh viên sau đại học của Cornell, mục đích là đem lại lợi ích cho tất cả các bên tham gia.

Cornell Nanofabrication Facility (Trung tâm Chế tạo Vật liệu nano) minh họa cho một ví dụ hơi khác theo đó một trung tâm quốc gia do ngân quỹ liên bang tài trợ (thông qua một chương trình tài trợ dựa trên cạnh tranh của National Science Foundation) để cung cấp cơ sở vật chất phục vụ nghiên cứu và dịch vụ hỗ trợ cho cả những người làm việc trong viện đại học lẫn những người làm việc trong các doanh nghiệp. Trung tâm này tạo khả năng tiếp cận, trong một phòng thí nghiệm định hướng dịch vụ (service-oriented laboratory), đến tất cả các trang thiết bị cần thiết để thiết kế, chế tạo, và thử nghiệm các thiết bị có kích thước micro- và nano-cen-ti-mét (những con “chip”). (Một nano-cen-ti-mét bằng một phần tỉ của một cen-ti-mét.) Cuộc cách mạng trong lĩnh vực điện tử và tính toán dựa phần lớn vào việc làm nhỏ những thiết bị này, và người sử dụng trang thiết bị từ lĩnh vực công nghiệp và từ các viện đại học làm việc chặt chẽ với nhau trong quá trình đó, nghiên cứu cả ở khía cạnh khoa học cơ bản

lần kỹ thuật chế tạo cần thiết để hỗ trợ quá trình này. Ở bất cứ thời điểm nào, có khoảng 250 sinh viên làm việc trong những đề tài nghiên cứu liên kết, và có hơn 50 bằng tốt nghiệp được trao mỗi năm. Một ủy ban hỗn hợp có chức năng đề ra chính sách hợp tác giữa các công ty và viện đại học, với hầu hết các thành viên không phải là người của Cornell, điều hành trung tâm này.

Sự thành công trên thương trường quốc tế trong những năm tới đây sẽ phụ thuộc chủ yếu vào việc ứng dụng thành công và nhanh chóng khoa học và công nghệ mới vào những quy trình chế tạo và những sản phẩm. Và điều đó, đến lượt nó, sẽ ngày càng phụ thuộc vào mối quan hệ đối tác gần gũi và hiệu quả giữa chính phủ, các doanh nghiệp, và các viện đại học.

Câu chuyện thành công nổi bật nhất

Đạo luật Morrill 1862 đặt cơ sở cho một ví dụ thành công và nổi bật nhất về việc các viện đại học Hoa Kỳ đóng góp vào công tác phục vụ công chúng. Chúng ta đã nhìn thấy ảnh hưởng của đạo luật này trong việc phát triển một chương trình học mới cho các viện đại học. Tuy thế, ảnh hưởng *vượt ra bên ngoài* khuôn viên đại học của nó thậm chí còn đầy ấn tượng hơn, khi nó khiến cho những viện đại học mới tích cực tham gia vào những quan hệ đối tác nhằm góp sức mình vào đời sống nông nghiệp và công việc của quốc gia. Đó là một câu chuyện thành công cần được kể lại – và nhân rộng.

Justin S. Morrill, một thương gia giàu có từ Vermont làm nghị sĩ Quốc hội từ năm 1854 đến 1898, lo ngại rằng Hoa Kỳ, lúc đó chủ yếu là một quốc gia nông nghiệp, thiếu khả năng giáo dục những người làm việc trong lĩnh vực nông nghiệp và chế tạo, hai lĩnh vực mang lại sự phồn vinh cho đất nước. Với sự trợ giúp của Ezra Cornell, lúc đó là chủ tịch Ủy ban Nông nghiệp của Thượng viện Tiểu bang New York, và Andrew Dickson White, chủ tịch Ủy ban Giáo dục của Thượng viện, ông đệ trình vào năm 1857 một dự luật theo đó cung cấp cho các tiểu bang những thửa đất do chính quyền liên bang sở hữu để thiết lập các trường đại học công lập. Mục đích của các trường đại học mới này, bây giờ có thể tìm thấy ở tất cả các tiểu bang, là “để giảng dạy những lĩnh vực kiến thức liên quan đến nông nghiệp và khoa cơ khí... để quảng bá nền giáo dục thực hành và khai phóng cho các tầng lớp công nghiệp trong một số đường hướng và ngành nghề trong đời sống.”

Theo sau Đạo luật Morrill là Đạo luật Hatch ban hành vào năm 1887, cho phép phân phối ngân sách liên bang cho các trạm nghiên cứu nông nghiệp và Đạo luật Smith-Lever (1914) mở ra quan hệ đối tác giữa chính quyền liên bang và chính quyền tiểu bang và địa phương trong các chương trình phổ biến kiến thức nhằm “cung cấp sự giảng dạy và những trình diễn thực tế trong lĩnh vực nông nghiệp và kinh tế gia đình cho những người không theo học hay cư trú trong các trường đại học.”

Động cơ của Đạo luật Morrill là để cung cấp những nông dân và kỹ sư được giáo dục tốt cho nhu cầu của

quốc gia. Còn động cơ đằng sau Đạo luật Hatch và Smith-Lever đều là cung cấp sự giảng dạy bên ngoài khuôn viên đại học trong những ngành nghề đang tồn tại, và để phát triển, phổ biến, và áp dụng kiến thức mới, không phải chỉ trong môi trường lớp học truyền thống, mà còn trong nhà máy và trên cánh đồng.

Ngay cả trước khi có quyết định thông qua Đạo luật Hatch, Cornell chủ trì “Farmers’ Institutes” (Những khoá tập huấn dành cho nông dân) trong khuôn viên đại học – tiền thân của “Farm and Home Week” – và các giảng viên của Cornell đã phát hành những bản tin cho nông dân của tiểu bang về các chủ đề như thuốc diệt nấm và thuốc trừ sâu. Năm 1894, cơ quan lập pháp của tiểu bang New York chấp thuận một ngân khoản 8.000 đô-la để thực hiện những công trình thử nghiệm nhằm mang lại lợi ích trực tiếp cho nông dân của tiểu bang, và tính cho đến năm 1898, những khoản tài trợ hàng năm của tiểu bang cho công tác phổ biến kiến thức đã lên đến 35.000 đô-la. Dưới sự lãnh đạo của Liberty Hyde Bailey, việc phổ biến kiến thức đã phát triển thành một chương trình chặt chẽ bao gồm, bên cạnh những bản tin, một khoá học hàm thụ cho nông dân, một khoá dạy đọc chữ cho vợ của những người nông dân, và một loạt những tờ in phổ biến kiến thức về tự nhiên do Anna Botsford Comstock[†] thực hiện để sử dụng trong các trường học ở những vùng nông thôn của tiểu bang.

[†] Anna Botsford Comstock (1854–1930): nghệ sĩ, nhà giáo dục, nhà bảo tồn thiên nhiên, và một lãnh đạo của phong trào tìm hiểu tự nhiên ở Hoa Kỳ.

Kết quả của những nỗ lực phổ biến kiến thức như thế rất ấn tượng. Trong khoảng thời gian dài bằng quãng đời của chúng tôi, tỷ lệ phần trăm lực lượng lao động làm việc trong lĩnh vực nông nghiệp đã giảm từ 45 phần trăm xuống chỉ còn 2 phần trăm. Thực phẩm, từng rất khan hiếm, bây giờ được xuất khẩu đến các nước khác trên thế giới, và những khoản tiền trợ cấp khổng lồ mà chính phủ bỏ ra nhắm đến việc làm giảm sản lượng nông nghiệp. Làm sao có được sự thành công này?

Phổ biến kiến thức trong nông nghiệp

Các viện đại học được cấp đất, cả thầy có 70, cung cấp một chương trình toàn quốc về các dịch vụ phổ biến kiến thức, được hỗ trợ từ một loạt các ngân khoản tài trợ của liên bang, tiểu bang, và địa phương. Ở New York chẳng hạn, dịch vụ phổ biến kiến thức được thực hiện thông qua ít nhất một văn phòng đại diện trong mỗi hạt (county)[†] của tiểu bang. Những văn phòng đại diện này có mối liên hệ chặt chẽ với giáo sư ở các viện đại học và ở những trạm nghiên cứu nông nghiệp gắn liền với viện đại học, và như thế có sự tương tác liên tục giữa công việc của trung tâm nghiên cứu và những vấn đề của nông dân. Những vấn đề mới được nhận diện và giải quyết khi chúng xảy ra. Nhân viên phổ biến kiến thức của hạt, có mặt trên hiện trường, cung cấp một mối liên

[†] County là đơn vị hành chính nhỏ hơn tiểu bang. Một county có thể bao gồm nhiều thành phố, thị trấn, cộng đồng nông thôn.

kết đáng tin cậy giữa cánh đồng và phòng thí nghiệm. Giống cây trồng mới, cách diệt trừ sâu bệnh mới, kỹ thuật tối tân được phát triển trong phòng thí nghiệm nay có sẵn miễn phí để nông dân dùng thử trên cánh đồng. Những khoá tập huấn, những buổi trình diễn minh hoạ, những lớp học, tư vấn của chuyên gia – tất cả là một phần đều đặn của cuộc sống trên cánh đồng.

Hệ thống hợp tác phổ biến kiến thức (CES)[†] là một mô hình mà tính giản đơn của nó không thể quy giảm thêm được nữa, nhưng là một mô hình hoạt động hiệu quả. Mô hình này có hiệu quả, không chỉ trong bối cảnh miền nông thôn, mà còn cả trong những khu vực thành thị. Và nó hiệu quả, không chỉ trong lĩnh vực nông nghiệp, mà còn với tất cả những chủ đề mà bây giờ được gọi chung dưới tiêu đề “sinh thái học con người” (human ecology): thực phẩm, dinh dưỡng, sự phát triển của trẻ em, việc lạm dụng chất gây nghiện, kinh tế tiêu dùng, dịch vụ xã hội, nhà ở, và hàng chục những chủ đề khác. Trên thực tế, nó hoạt động hiệu quả ở tiểu bang New York đến nỗi có hơn 8 triệu lượt người liên hệ với những chương trình giáo dục này mỗi năm. Trong nhiều trường hợp, các nhà giáo dục trong chương trình là người cứu vớt cuộc đời

[†] Cooperative Extension System (CES) là một mạng lưới giáo dục không chính quy cấp quốc gia, một sự hợp tác giữa chính quyền liên bang, tiểu bang, và địa phương với viện đại học công lập được cấp đất (land-grant university). Mục đích của CES là phổ biến những thông tin có được từ nghiên cứu trong các chủ đề như: dinh dưỡng, nuôi dạy con cái, nông nghiệp, làm vườn, kinh doanh nhỏ, tài chính cá nhân, v.v...

của những người khác trong vùng nội đô; những gia đình chỉ có cha hoặc mẹ (single-parent family), những đứa trẻ bị bỏ rơi, những cư dân cao tuổi có thể chứng thực trực tiếp là một chương trình hợp tác phổ biến kiến thức có thể hiệu quả như thế nào.

Có ba phẩm chất tạo nên câu chuyện thành công này. Một là, các dự án trong vùng nội đô chưa bao giờ được hỗ trợ tài chính một cách đúng mức, chẳng hạn chưa bao giờ nhận được mức hỗ trợ gần với mức hỗ trợ trong nông nghiệp. Hai là, những vấn đề liên quan đến con người khó giải quyết hơn nhiều so với những vấn đề liên quan đến gia súc hay thực vật. Những “lời giải mang tính khoa học” đơn giản không mấy hiệu quả trong việc giải quyết những căng thẳng và những sự phức tạp của những thành phố hiện đại. Ba là, hầu như không có phân trách nhiệm thuộc về chính phủ trong việc giải quyết những vấn đề của vùng nội đô hay những vấn đề liên quan đến cạnh tranh kinh tế. Không giống như trong nông nghiệp, nơi một cơ quan chính phủ thống nhất chịu trách nhiệm chính, các vấn đề của vùng nội đô chẳng hạn, có thể liên quan đến năm hay bảy cơ quan liên bang, hơn chục văn phòng của thành phố, và hàng trăm cơ quan thiện nguyện, mỗi cơ quan tự mình ý thức về vai trò và khả năng của mình.

Đề xuất giúp nhân rộng một mô hình hiệu quả

Tuy nhiên, tinh thần chủ đạo của chương trình hợp tác phổ biến kiến thức là thành công của nó trong việc kết

nội kiến thức và kỹ năng của viện đại học với những vấn đề cấp thiết của xã hội và ngược lại. Sẽ là ngầy thơ nếu giả vờ cho rằng các viện đại học với các chương trình phổ biến kiến thức/hướng ra công chúng của mình có thể giải quyết tất cả những vấn đề xã hội phức tạp và cấp thiết này. Nhưng các viện đại học có thể có bốn đóng góp quan trọng vào việc tìm ra giải pháp cho những vấn đề đó.

Các viện đại học có thể làm thí nghiệm với nhiều giải pháp khả dĩ, sử dụng những kiến thức và phương pháp mới nhất để phát triển những cách tiếp cận sáng tạo, và thử nghiệm tính hiệu quả của cách tiếp cận này so với cách tiếp cận khác. Nhiều trong số những vấn đề mà tôi phác thảo ra hiện nay vẫn chưa có lời giải. Nhận diện những giải pháp có hiệu quả là bước đầu tiên rất thiết yếu. Chúng ta tin vào linh cảm và lệ thuộc vào những phương cách truyền thống để giải quyết những vấn đề ngày càng trở nên tệ hơn. Chúng ta cần có những thí nghiệm táo bạo, những giải pháp mới mẻ, và việc đánh giá kết quả nghiêm ngặt, công tâm, và phi chính trị. Những dịch vụ phổ biến kiến thức có một mức độ linh động mà các cơ quan liên bang và tiểu bang không có được trong việc phát triển những chiến lược mới này.

Các viện đại học có thể phát triển những giải pháp hữu hiệu và thử nghiệm chúng dưới hình thức những mô hình trình diễn. Không có gì có sức thuyết phục một cộng đồng tham gia thực hiện hơn khi thấy một chương trình thí điểm (pilot program) hoạt động hữu hiệu giúp giải quyết những vấn đề bức thiết nhất của chính cộng đồng. Chăm sóc trẻ em hiệu quả, đào tạo việc làm, và những

chương trình kiểu mẫu khác đã tồn tại và đã cho thấy đó là một sự đầu tư xã hội đáng giá. Những chương trình kiểu mẫu này sẽ không giải quyết hay loại trừ tất cả những vấn đề đang tồn tại, nhưng sự thay đổi và cải thiện từng bước dù là nhỏ bé thì cũng vẫn là những đóng góp hữu ích.

Các viên đại học có thể giáo dục và khuyến khích các cá nhân, gia đình, và các nhóm hoạt động trong cộng đồng hợp tác với nhau một cách hữu hiệu. Có rất nhiều những vấn đề xã hội không được quan tâm giải quyết bởi vì thiếu một ý chí chung trong việc giải quyết chúng. Hướng ra công chúng thông qua giáo dục là chìa khoá đối với việc xây dựng lòng quyết tâm của cộng đồng, và lòng quyết tâm là chìa khoá mở ra những hoạt động có hiệu quả.

Các chương trình phổ biến kiến thức có thể cung cấp những sự kết nối giữa những vấn đề cần giải quyết và những chương trình có thể giúp giải quyết những vấn đề đó, điều không thể đạt được thông qua những cơ quan thông thường. Để tôi đưa ra một ví dụ đơn giản. Một chương trình phổ biến kiến thức trong lĩnh vực kỹ thuật có mục đích cung cấp công tác tư vấn liên quan đến khía cạnh kinh doanh và kỹ thuật có thể được kết nối với một chương trình đào tạo việc làm có mục đích cung cấp những kỹ năng phù hợp cho những công nhân mới vào nghề. Sau đó người ta có thể kết nối thêm với một chương trình chăm sóc trẻ em để khuyến khích các bà mẹ tuổi vị thành niên đăng ký theo học chương trình đào

tạo việc làm. Kiểu kết nối này chỉ mới hình thành ở thời điểm hiện tại.

Hoạt động hợp tác phổ biến kiến thức (cooperative extension) trong lĩnh vực nông nghiệp đã mang lại thành công vượt bậc trong suốt chín mươi năm qua, và tiếp tục cho thấy là còn hữu hiệu như trước đây. Điều này làm nảy sinh một câu hỏi: Liệu mô hình hợp tác phổ biến kiến thức có thể được sử dụng rộng rãi hơn trong những lĩnh vực khác? Tôi tin là nó có thể, mặc dù có lẽ tính hiệu quả của nó trong những lĩnh vực khác nhau sẽ không như nhau và thấp hơn so với trong lĩnh vực nông nghiệp, sự thành công của nó cũng sẽ phụ thuộc trực tiếp vào mức độ tham dự ở cấp địa phương và tiểu bang.

Hãy xem xét trường hợp những doanh nghiệp sản xuất nhỏ. Những doanh nghiệp nhỏ là nơi tạo ra phần lớn công ăn công việc mới ở đất nước này. Đó cũng là nơi mà phần lớn công ăn việc làm bị mất đi. Lý do là những doanh nghiệp nhỏ đặc biệt dễ tổn thương trong khoảng vài năm đầu khi mới thành lập. Có lẽ đã đến lúc chuyển một số nguồn lực dư thừa của liên bang sang hướng khảo sát tầm quan trọng của một chương trình công nghiệp quốc gia theo mô hình phổ biến kiến thức, nhằm tới việc hỗ trợ những doanh nghiệp mới và nhỏ trong lĩnh vực sản xuất và trong những lĩnh vực khác. Đạo luật Morrill ra đời trước đây là để thúc đẩy việc giảng dạy trong lĩnh vực “nghệ thuật cơ khí,” trong khi sự hỗ trợ để mở rộng việc giảng dạy và tư vấn trong lĩnh vực này bên ngoài khuôn viên đại học vẫn chưa được nghĩ đến. Có lẽ bây giờ chúng ta đứng trước một thời điểm rất thuận lợi để thí nghiệm một quan hệ đối tác mới giữa

viện đại học, doanh nghiệp, và chính phủ, về thực chất tương tự như cách mà các Đạo luật Hatch và Smith-Lever mở rộng những lợi ích của Đạo luật Morrill.

Chúng ta có những nguyên mẫu (prototype) của một hệ thống như thế trong những chương trình phổ biến kiến thức công nghiệp có quy mô khiêm tốn xây dựng ở một số viện đại học với sự trợ giúp của chính quyền liên bang và tiểu bang. Nhưng nếu đất nước muốn gặt hái lợi ích tối đa từ những nỗ lực này, chúng ta cần phải có một cái gì đó tương đương với một mạng lưới những nhân viên phổ biến kiến thức kết nối những nhu cầu của ngành công nghiệp với kiến thức sẵn có trong các viện đại học nghiên cứu hàng đầu.

Một hệ thống phổ biến kiến thức công nghiệp mới như thế sẽ ít có khả năng tương đồng với một mạng lưới theo kiểu truyền thống những nhân viên phổ biến kiến thức nông nghiệp – “những người tát bật cực kỳ hiệu quả” theo cách nói của Harold Enarson, viện trưởng danh dự của Ohio State University, những người đã mang những kết quả nghiên cứu “đến tận những con đường đồng lầy lội xa xôi nhất.” Rất có thể sẽ có một dịch vụ phổ biến kiến thức công nghiệp được xây dựng dựa trên một mạng máy tính, bởi vì quá trình sản xuất liên quan đến rất nhiều những ngành công nghiệp, tạo ra hàng ngàn sản phẩm trong những quy trình thường xuyên xảy sinh vấn đề liên quan đến sự phức tạp lớn lao về mặt kỹ thuật và sự tinh vi về mặt khoa học. Một mạng lưới như thế sẽ kết nối những kỹ năng chuyên môn hoá của giảng viên trong nhiều viện đại học nghiên

cứu với những nhu cầu đặc thù về mặt công nghệ của từng công ty. Mạng lưới này cũng có thể đáp ứng những nhu cầu công nghiệp trong những lĩnh vực đa dạng như quản lý và y tế công cộng.

Nền tảng cho một mạng lưới như thế đã tồn tại trên Internet. Ích lợi có được từ một mạng lưới như thế một phần nằm ở chỗ có được khả năng tiếp cận lập tức đến một số những chuyên gia khoa học và kỹ thuật hàng đầu thế giới và đến những thiết bị và cơ sở vật chất nghiên cứu phức tạp, và một phần ở cơ hội làm việc với và tuyển dụng những sinh viên bậc cao, những người sẽ là thế hệ tiếp theo những kỹ sư và nhà khoa học trong lĩnh vực công nghiệp. Nó cũng sẽ cung cấp một cửa sổ mở đến những công nghệ và nghiên cứu mới và cơ hội giải quyết được những nghiên cứu lớn đòi hỏi có nhiều nhà khoa học tham gia, những nghiên cứu mà một công ty đơn lẻ không có đủ khả năng thực hiện.

Kết quả của nỗ lực này trong công nghệ sản xuất có thể cải thiện khả năng cạnh tranh của đất nước trong nhiều lĩnh vực. Thành công của chương trình phổ biến kiến thức nông nghiệp đã được xây dựng trên một công thức đơn giản: kiến thức được gặt hái, tích hợp, chia sẻ, nhân lên, ứng dụng, và được tin cậy. Bây giờ là lúc áp dụng cùng một công thức như vậy vào nền công nghiệp chế tạo của chúng ta. Ngay cả trong thời đại mà ngân sách tài trợ của liên bang bị cắt giảm, một chương trình thí điểm kết hợp chính phủ, các doanh nghiệp, và viện đại học theo kiểu này mở ra một cơ hội đáng chú ý.

Còn những vấn đề xã hội bức thiết nhất của chúng ta thì sao? Liệu chúng ta có khai thác kiến thức theo một cách hiệu quả hơn trong quá trình tìm kiếm lời giải cho những vấn đề đó? Đã có một số kết quả rất đáng khích lệ đến từ những chương trình hợp tác phổ biến kiến thức hiện có trong các thành phố của chúng ta, từ Chương trình Giáo dục Thực phẩm và Dinh dưỡng dành cho các bà mẹ trẻ và những gia đình có thu nhập thấp cho đến việc phát triển kinh tế cộng đồng.

Để tôi đưa ra một vài ví dụ về những chương trình ít được biết đến nhưng có hiệu quả cao. Đây là những chương trình mà tôi nghĩ là điển hình cho những đóng góp mà một chương trình phổ biến kiến thức của viện đại học có thể thực hiện. Tôi chọn những ví dụ ở Cornell vì đây là nơi mà tôi biết rõ nhất.

Hầu hết sự gia tăng công ăn việc làm xảy ra nhờ việc mở rộng những công ty hiện hành, chứ không hẳn là do việc thành lập những công ty mới. Vì thế mà Business Retention and Extension Program (Chương trình Phổ biến Kiến thức và Bảo hộ Kinh doanh) của Cornell giúp đỡ những cộng đồng trong tiểu bang New York bằng cách thành lập những nhóm đặc trách tập trung vào vấn đề phát triển kinh tế dựa trên những nhu cầu của các doanh nghiệp địa phương. Những nhóm này cung cấp cho các công ty những chiến lược kinh doanh tiếp theo, cũng như khả năng tiếp cận đến các chương trình trợ giúp kinh doanh, hỗ trợ kỹ thuật, và huấn luyện.

Năng suất nông nghiệp tùy thuộc rất nhiều vào vấn đề kiểm soát sâu bệnh, nhưng việc tiếp tục sử dụng

thuốc trừ sâu hoá học đã gây ra những nguy hại cho môi trường và những loại sâu bệnh kháng thuốc. Một chương trình quản lý dịch hại tổng hợp (IPM) có quy mô toàn tiểu bang giúp nâng cao năng suất thu hoạch, hạ thấp chi phí sản xuất, giảm bớt các chế phẩm hoá học, và giảm thiểu tác động đến môi trường bằng cách thiết kế việc sử dụng kết hợp một cách tối ưu các sản phẩm thuốc trừ sâu và thuốc diệt cỏ có nguồn gốc hoá học và sinh học. Chương trình này, nay được 2.700 nhà sản xuất thực phẩm trong tiểu bang sử dụng cho 25 giống cây trồng khác nhau, đã làm giảm chi phí sản xuất ít nhất là 14 triệu đô-la, giảm việc sử dụng thuốc trừ sâu hoá học, và dẫn đến sự ra đời của hơn 25 sản phẩm mới.

Khoảng 15 phần trăm dân số của tiểu bang New York – bao gồm hơn 20 phần trăm số trẻ em của tiểu bang – sống ở mức nghèo khổ và có nguy cơ có chế độ dinh dưỡng không phù hợp, mắc bệnh mãn tính, sức khoẻ thai nhi không bảo đảm. Thông qua Chương trình Giáo dục Thực phẩm và Dinh dưỡng, chương trình Cooperative Extension của Cornell dạy các gia đình cách phân bổ ngân sách dành cho thực phẩm và cải thiện chế độ ăn uống của họ. Hàng năm, có hơn 8.000 người lớn và 11.000 người trẻ tham gia vào những chương trình này.

Ngành công nghiệp hải sản ở New York chủ yếu bao gồm những doanh nghiệp nhỏ, ngành này đóng góp hơn 1 tỉ đô-la mỗi năm cho nền kinh tế và tuyển dụng khoảng 25.000 người. Các nhà giáo dục của chương trình Cooperative Extension của Cornell cung cấp một chương trình liên quan đến nghiên cứu, công nghệ, những sản

phẩm thay thế, và tiếp thị sản phẩm, tiếp cận được ít nhất là 1.200 doanh nghiệp hải sản.

Cấp nước đang trở thành một vấn đề quan trọng ở nhiều vùng của đất nước, nơi mà nhu cầu bảo tồn những khu vực lưu trữ nước “sạch” để cung cấp cho các khu đô thị lớn xung đột với áp lực muốn sử dụng đất đai cho những mục đích khác, đặc biệt là cho nông nghiệp. Chương trình Cooperative Extension của Cornell là đối tác quan trọng nhất trong Watershed Agricultural Program (Chương trình Cấp nước cho Nông nghiệp) của thành phố New York, một quan hệ đối tác tình nguyện có mục đích bảo vệ nguồn cung cấp nước cho 8 triệu dân của thành phố, cùng lúc đó bảo vệ năng lực kinh tế của các trang trại trong vùng lưu trữ nước bằng cách xử lý những vấn đề chẳng hạn như quản lý chất thải. Chương trình này, chương trình đầu tiên thuộc loại này trên toàn quốc, đến nay đã giúp cho thành phố tiết kiệm được chi phí lắp đặt hệ thống lọc nước khổng lồ – ước tính khoảng từ 6 đến 8 tỉ đô-la.

Giảm chất thải là một thách thức ngày càng nghiêm trọng trong hầu hết các ngành công nghiệp. Khoảng 24 phần trăm chất thải rắn trong các khu đô thị ở Hoa Kỳ là từ những hoạt động xây dựng và đập bỏ những công trình cũ. Chẳng hạn, việc xây dựng một căn nhà cho một gia đình đơn trung bình tạo ra từ hai đến bốn tấn chất thải. Thông qua việc phát triển một chương trình huấn luyện cho các nhà xây dựng, các nhà giáo dục của Cornell Extension đã giúp họ giảm được 60–90 phần trăm lượng chất thải.

Những chương trình hỗ trợ sự phát triển của thanh thiếu niên và dạy những kỹ năng sống – kỹ năng lãnh đạo, suy nghĩ có phê phán, và kỹ năng ra quyết định – ngày nay hàng năm giúp cho khoảng 300.000 thanh thiếu niên trong tiểu bang trở thành công dân hiệu quả và biết đóng góp cho xã hội. Trong những vấn đề như gia đình tan vỡ, lạm dụng rượu và chất gây nghiện, tình trạng mang thai ở tuổi vị thành niên, và tội phạm, những chương trình này, được thực hiện với sự trợ giúp của 20.000 lãnh đạo tình nguyện, cho thấy có một sức ảnh hưởng mạnh mẽ trong nhiều cộng đồng.

Chính quyền địa phương hoạt động hữu hiệu là chìa khoá giúp cộng đồng địa phương hoạt động hữu hiệu. Trong những năm gần đây, Community and Rural Development Institute (Viện Phát triển Nông thôn và Cộng đồng) của Cornell đã làm việc với nhiều tổ chức khác nhau để tạo điều kiện cho các viên chức chính quyền mới được bầu lên gặp gỡ với những chuyên gia nổi tiếng, những nhà lãnh đạo chính trị đáng kính, và những viên chức có nhiều kinh nghiệm trong lĩnh vực công. Có khoảng 700 viên chức mới được bầu tham dự vào hơn 50 buổi họp mặt sau bầu cử như vậy trong thời gian gần đây.

Ngành công nghiệp bơ sữa của New York tụt lại phía sau so với các bang miền Tây giữa thập niên 1980. Một chương trình phổ biến kiến thức về quản lý đàn gia súc cho sữa và những chiến lược kinh doanh và tiếp thị đã giúp tăng sản lượng bơ sữa và giảm chi phí sản xuất. Năm ngàn nông dân tham gia chương trình này sản

xuất ra hơn 50 phần trăm sản lượng sữa của tiểu bang.

Hoạt động hướng ra công chúng được tăng cường thông qua một mạng điện tử kết nối 63 trung tâm cấp thành phố và hạt với nhau và với viện đại học, cũng như với các viện đại học, doanh nghiệp, chuyên gia, và những nguồn dữ liệu khác. Có khoảng 2.000 ấn phẩm đã được phát hành, 27 khoa từ các viện đại học và khoảng 830 nhân viên chuyên nghiệp tham gia, và nhận được sự hỗ trợ của hơn 65.000 tình nguyện viên. Hơn 8 triệu người tham gia vào những chương trình mà Cornell đưa ra.² Điều này thể hiện những gì tốt đẹp nhất của công tác cộng đồng, được khai thác và sử dụng dưới sự hướng dẫn và chỉ đạo của các lãnh đạo chính quyền địa phương. Câu chuyện tương tự như thế này cũng có thể được tìm thấy ở bất cứ tiểu bang trong số 50 bang của nước Mỹ.

Chúng ta hãy xem xét một số vấn đề đã được những chương trình thí điểm như thế này và những chương trình khác tương tự giải quyết và có thể được giải quyết ở một mức độ rộng lớn hơn. Càng ngày các nhà lãnh đạo cộng đồng càng cần những lời khuyên công tâm của chuyên gia trong một loạt các vấn đề mang tính kỹ thuật, từ sự bình ổn kinh tế và tạo công ăn việc làm cho đến tác động môi trường và du lịch. Những nhà giáo dục trong các chương trình phổ biến kiến thức đã chứng tỏ thành công trong việc tổ chức những khoá tập huấn, những dịch vụ tư vấn, những mạng lưới, những chương trình học nghề cho thanh thiếu niên, và những công việc khác, được hình thành từ những liên minh mới giữa chính quyền địa phương, doanh nghiệp, và viện đại học,

trong đó các thành viên của cộng đồng địa phương có thể hợp tác trong những nỗ lực chung nhằm đạt tới những mục đích chung.

Những vấn đề liên quan đến môi trường, từ việc loại bỏ chất thải đến chất lượng nước và ô nhiễm công nghiệp, ngày nay là những thách thức lớn đối với nhiều cộng đồng, ở đó giải pháp cho những vấn đề này cần có những quyết định và những công việc phát triển tốn nhiều tiền của. Những quyết định mang tính chất kỹ thuật phức tạp cần có để giải quyết những vấn đề này, và những nhân viên cấp hạt đã thể hiện kỹ năng tuyệt vời trong việc nối kết những vấn đề liên quan đến cộng đồng này với tri thức chuyên môn kỹ thuật.

Những vấn đề liên quan đến sức khỏe công cộng nằm trong số những vấn đề bức thiết nhất của chúng ta. Chẳng hạn, có nhiều trẻ sơ sinh tử vong trong năm đầu tiên của cuộc đời hơn bất cứ người ở tuổi nào khác dưới 65 tuổi. Chế độ dinh dưỡng phù hợp, thường xuyên kiểm tra trong lúc mang thai, thay đổi lối sống, và giáo dục có thể ngăn chặn phần lớn sự mất mát này, và đây là những lĩnh vực mà hệ thống phổ biến kiến thức đã có mặt từ lâu và đã mang lại thành công. Những vấn đề nổi trội liên quan đến việc lạm dụng chất gây nghiện và sự lan truyền của bệnh AIDS cũng có thể được những chương trình tương tự tham gia giải quyết, cũng như trong việc giúp làm giảm những ảnh hưởng buồn đau vì sự đổ vỡ trong gia đình hay vì tình trạng mất việc.

Nhưng điều này có thể thực hiện được không? Liệu nó có thể được điều phối một cách hiệu quả? Tôi tin là

chúng ta làm được, nhưng việc này cần đến sự tạo lập một đạo luật mới theo kiểu Smith-Lever, một đạo luật giúp ích cho những khu vực thành thị và đô thị lớn như bản thân đạo luật Smith-Lever đã giúp ích cho những vùng nông thôn 85 năm trước đây.

Lường trước những quan ngại

Những thành tựu của chương trình hợp tác phổ biến kiến thức được nhiệt liệt ca ngợi khắp nơi, nhưng không phải ai cũng đồng tình như vậy. Một số những chỉ trích gần đây cho rằng những chương trình nông nghiệp hiện nay thiên vị những mô hình tư bản chủ nghĩa với kiểu canh tác chuyên môn hoá và có quy mô lớn, những chỉ trích khác thì cho rằng những chương trình này không quan tâm đúng mức đến một nền nông nghiệp bền vững và chú ý nâng cao ý thức về nhược điểm của phân bón và thuốc trừ sâu, và những chỉ trích khác nữa thì cho rằng những chương trình này không quan tâm đến đóng góp của “những người vợ nông dân” và những mối quan tâm lớn hơn của các cộng đồng nông thôn. Trong khi có nhiều ý kiến khác nhau về chương trình phổ biến kiến thức, như với bất cứ một chương trình nào khác, có những câu trả lời xác đáng đáp ứng lại những quan ngại này, nếu không muốn nói bản thân các chương trình hợp tác phổ biến kiến thức là như thế – có tính cách hợp tác – phụ thuộc vào sự hỗ trợ của địa phương, cộng đồng cơ sở, và những quan hệ đối tác. Thiếu sự tham dự của gia đình và cộng đồng, những chương trình như vậy sẽ không thể

tồn tại. Những đường hướng mà những chương trình phổ biến kiến thức này tiến hành và sự hỗ trợ mà chúng mang lại luôn là để đáp ứng nhu cầu của địa phương và được thực hiện trong quan hệ đối tác với những cộng đồng địa phương.

Người ta có thể cho là đề xuất này thiết lập thêm một bộ máy quan liêu khác của chính quyền. Nhưng một đặc điểm nổi bật của chương trình hợp tác phổ biến kiến thức là không có một bộ máy quan liêu như thế. Nó được định hướng theo nhu cầu, chứ không phải được chỉ đạo một cách tập trung. Nó đáp lại những ưu tiên của địa phương và phụ thuộc vào ngân sách tài trợ của địa phương, thường chiếm khoảng 35–40 phần trăm tổng ngân sách của chương trình, khoảng 25–35 phần trăm là từ ngân sách của tiểu bang, 15–25 phần trăm từ chính quyền liên bang, và 5–20 phần trăm từ việc ký hợp đồng công việc và từ những khoản khác. Nó là sáng kiến và nỗ lực trực tiếp của cộng đồng, chứ không phải là có một cơ quan quản trị liên bang ở nơi xa nào đó hướng dẫn và điều động những chương trình này. Nếu một chương trình cho thấy có triển vọng, nếu nó hiệu quả, nó sẽ được địa phương hỗ trợ. Nếu nó không hiệu quả, nó mất đi sự hỗ trợ, và cùng với nó là ngân sách tài trợ.

Người ta có thể cho là đề xuất này đưa ra giải pháp mang đặc trưng của chính quyền rộng khắp và độc đoán, thậm chí là “có hơi hướng xã hội chủ nghĩa” (socialistic), đối với những vấn đề thâm căn cố đế mà tốt nhất là nên để cho khối tư nhân và thiện nguyện giải quyết như

trước đây người ta đã làm. Thực ra, phần lớn hệ thống hợp tác phổ biến kiến thức dựa trên các nhân viên thiện nguyện, có khoảng 65.000 nhân viên như vậy chỉ ở riêng tiểu bang New York. Những chương trình hiện hành của chính phủ rất tốn kém, thường là không hiệu quả, và không mang lại nhiều khích lệ cho những người tham gia, không có triển vọng tạo ra tiến bộ đáng kể. Chúng ta phải chờ bao lâu nữa? Về chỉ trích cho rằng nó có vẻ xã hội chủ nghĩa, có lẽ chi tiết này nên được nói ra: Justin Morrill là một người Cộng hoà, chính là người sáng lập Đảng Cộng hoà ở Vermont. Nếu như có một chương trình nào đó có một dòng giống chính đáng thì chính là chương trình này.

Chúng ta có đảm đương nổi việc mở rộng chương trình hiện có của mình không? Điều đó phụ thuộc vào việc chúng ta nhận ra là những vấn đề hiện tại của chúng ta nghiêm trọng đến mức nào. Hãy xem xét tình hình ở một tiểu bang thôi, bang New York. Có khoảng 25 phần trăm trẻ em dưới 14 tuổi sống nghèo khổ. Hơn một phần ba học sinh lớp chín không tốt nghiệp trung học cơ sở. Hơn 60 phần trăm trẻ em có mẹ tham gia vào lực lượng lao động, hầu hết là những công việc toàn thời gian. Cứ 1.000 ca sinh nở thì có 92,6 ca là của các trẻ em vị thành niên, chiếm khoảng 9 phần trăm.

Ngược lại với tình hình đó, hãy xem những kết quả hạn hẹp sau đây. Trong một hạt, 72 phần trăm trẻ vị thành niên đang mang thai tham gia vào một chương trình phổ biến kiến thức theo đó những người này chọn trở lại trường học hoặc hoàn thành một chương trình

giáo dục tương đương bậc trung học. Ở cấp tiểu bang, trẻ em tham gia vào những câu lạc bộ 4-H[†] học tốt hơn ở trường, năng nổ hơn trong việc giúp đỡ người khác, và thành công hơn những trẻ em không tham gia 4-H – ngay cả với những trẻ em tham gia các chương trình hoạt động nhóm và câu lạc bộ khác.

Xét về chi phí tài chính, ngân sách tài trợ của liên bang cho các chương trình nằm trong khuôn khổ đạo luật Smith-Lever trong năm 1997 là 14,8 triệu đô-la. Cộng với 27,8 triệu từ tiểu bang và 27,8 triệu từ chính quyền cấp hạt, như vậy tổng số là 70,4 triệu đô-la. Nếu mà bằng cách gia tăng sự đầu tư này, chúng ta có thể làm giảm một phần, dù nhỏ bé, chi phí cực kỳ tốn kém cho lực lượng thực thi pháp luật và những chương trình phúc lợi, thì thành quả thu được sẽ rất lớn, không chỉ tiết kiệm được đồng tiền bỏ ra, mà còn cứu vớt những cuộc đời con người và giúp những gia đình có được cuộc sống tốt hơn.

Mục đích thật sự của việc cắt giảm ngân sách liên bang không phải là để tạo ra một ngân sách cân đối như là cứu cánh của chính nó, như thể có được ngân sách cân đối là bảo đảm tới được thiên đàng. Ngân sách cân đối là một phương tiện chứ không phải là cứu cánh: cứu

[†] 4-H là tổ chức thanh thiếu niên do một cơ quan của Bộ Nông nghiệp Hoa Kỳ điều hành. Tên gọi của tổ chức thể hiện bốn lĩnh vực phát triển cá nhân mà tổ chức nhắm đến: head (trí óc), heart (con tim), hands (bàn tay), và health (sức khỏe).

cánh là một nền kinh tế năng động giúp tạo ra sự thịnh vượng cho quốc gia.

Ngân sách liên bang lên đến 1,6 ngàn tỉ đô-la, và một nửa con số lớn kinh hoàng đó bao gồm những khoản ngân sách dành cho những chương trình của chính phủ kiểu này hay kiểu khác. Số còn lại, quốc phòng chiếm 18 phần trăm, và 15 phần trăm khác là để trả lãi suất cho các khoản nợ của quốc gia. Ngân sách cho hoạt động dân sự chỉ chiếm 17 phần trăm tổng ngân sách. Do đó điều thiết yếu là phần cụ thể này trong ngân sách liên bang phải được sử dụng một cách sáng tạo và hiệu quả. Đây là bối cảnh cần được cân nhắc khi xem xét chi phí của một chương trình như thế này.

Vài ý nghĩ kết luận

Khi thảo luận về vai trò lớn hơn của các viện đại học, chúng ta nên thêm vào những cảnh báo sau đây:

Kiến thức và những kỹ năng mà các viện đại học có thể cung cấp sẽ không đảm bảo người ta có được giải pháp đối với những vấn đề bức thiết nhất của xã hội. Kiến thức là điều kiện cần, nhưng nó không đủ để giải quyết những vấn đề đó. Vấn đề với các trường phổ thông chẳng hạn, liên quan nhiều đến những vấn đề kinh tế, cấu trúc quyền lực bao quanh, nghị trình chính trị giáo dục của địa phương, và những thoả thuận với công đoàn, cũng như với những vấn đề giáo dục chính yếu. Nhiều nhiệm vụ bây giờ đặt lên vai các trường phổ thông, từ

giáo dục ý thức về tác hại của bia rượu cho đến giáo dục về bệnh AIDS, ở khía cạnh tốt nhất của nó là phụ thuộc vào nhiệm vụ chính yếu của các trường trong việc chuẩn bị về mặt học thuật. Những nhiệm vụ này trước đây có lẽ do gia đình, những tổ chức tôn giáo, và những tổ chức hoạt động thanh thiếu niên như Phong trào Hướng đạo hay Campfire [Lửa trại] thực hiện,[†] chứ không phải chính thức đưa vào trường học. Trong khi các viện đại học có thể giúp đỡ đáng kể trong việc giải quyết những vấn đề xã hội, họ khó có thể mang lại những giải pháp toàn diện.

Công tác phục vụ công chúng do các viện đại học thực hiện, mặc dù quan trọng, phải dựa trên những mong đợi của những giảng viên và nhân viên tham gia và có sự phân công rõ ràng, và nó phải có ngân khoản tài trợ, những khích lệ, và tưởng thưởng đúng mức. Một trong những điều gây bối rối lớn nhất, ngay cả với một số trong những chương trình hướng ra công chúng được cần đến nhiều nhất, là chúng được thực hiện với chi phí thấp, với những ngân khoản ngắn hạn, sự hỗ trợ tối thiểu, và những tài nguyên không tương ứng gom góp lại từ vài nguồn khác nhau. Những quỹ tài trợ, nóng lòng

[†] Phong trào Hướng đạo (Scouting hay Scout Movement) là một phong trào thanh thiếu niên có phạm vi toàn cầu với mục đích trợ giúp giới trẻ trong việc phát triển thể chất, trí óc, và tâm hồn để họ có thể đóng những vai trò có tính cách xây dựng trong xã hội; năm 2007, Phong trào Hướng đạo có hơn 38 triệu thành viên ở 216 quốc gia. Campfire (hay Camp Fire USA) là một tổ chức thanh thiếu niên Hoa Kỳ, tiền thân là Camp Fire Girls thành lập vào năm 1910, hiện có khoảng 750.000 thành viên.

muốn thiết lập những chương trình kiểu mẫu, thường sẽ cung cấp những ngân quỹ ban đầu kéo dài hai hay ba năm, nhưng sau đó sẽ rút lại sự hỗ trợ của mình, bỏ mặc cho các viện đại học vật lộn để tiếp tục đáp ứng những nhu cầu của cộng đồng mà họ mới bắt đầu hỗ trợ.

Đối với hầu hết các viện đại học, khi không có những khoản quyên tặng (gift) hay những quỹ hiến tặng không bị ràng buộc phải dùng cho một mục đích cụ thể (uncommitted endowment fund), và nếu như họ muốn tiếp tục những chương trình nghiên cứu và phổ biến kiến thức này thì nguồn kinh phí thay thế duy nhất là từ học phí của sinh viên. Tôi cho rằng bắt sinh viên phải chịu phí tổn đó là không đúng, do đó mà Cornell, giống như nhiều viện đại học chị em khác, đã buộc phải chấm dứt một số chương trình hướng ra công chúng cực kỳ thành công trong các trường học, những vùng nội đô, và những nơi khác mà rõ ràng đã phục vụ tốt lợi ích của công chúng.

Hoạt động hướng ra công chúng không được chệch hướng khỏi nhiệm vụ trung tâm của các viện đại học, đó là giảng dạy sinh viên một cách có hiệu quả. Giảng dạy vẫn là hình thức phục vụ công chúng quan trọng nhất và hiệu quả nhất. Nếu bị xao lãng thì không có hoạt động hướng ra công chúng lớn lao nào có thể bù đắp được. Chỉ nên thực hiện hoạt động hướng ra công chúng khi tính chất và nội dung của nó tăng cường sứ mệnh giảng dạy của viện đại học và khi nguồn hỗ trợ tài chính cho nó không làm chệch hướng khỏi sứ mệnh đó. Trong hầu hết trường hợp, hai yêu cầu này sẽ được đáp ứng; nếu

không, các viện đại học nên sẵn sàng từ chối tham gia hoạt động hướng ra công chúng, nếu thấy cần thiết.

Nơi nào hai yêu cầu đó được đáp ứng, tất cả các bên đều có lợi. Đối với các giáo sư, việc giảng dạy sẽ trở nên phong phú hơn nhờ những ví dụ minh họa lấy từ thực tế xã hội rộng lớn hơn. Sinh viên sẽ có điều kiện tham gia vào những dự án hướng ra công chúng làm mở rộng vốn hiểu biết của mình. Phẩm chất đạo đức của các viện đại học sẽ được phục hưng, với ý niệm phục vụ công chúng toả khắp, những gì mà những thành viên của viện đại học thu lượm được cũng nhiều như những gì mà họ mang ra cống hiến bên ngoài. Vì lý do đó mà lợi ích lớn nhất của công tác phục vụ công chúng là: người phục vụ cũng nhận được nhiều như người được phục vụ.

Và, cuối cùng, viện đại học nên trợ giúp và cố vấn trong những chương trình hướng ra công chúng như vậy, nhưng không được thực hiện một cách độc đoán hay theo kiểu chỉ đạo. "Sự trợ giúp" chỉ nên như thế này: viện đại học không được trở thành người quyết định những ưu tiên của địa phương hay những vấn đề liên quan đến việc đề ra chính sách. Những quyết định như vậy liên quan đến những quan ngại của địa phương và những nhu cầu cạnh tranh nhau, và quyền tự quyết của cộng đồng trong vùng đó hay chính phủ là vô cùng cần thiết. Điều này trở nên đặc biệt nhạy cảm trong những cuộc thảo luận về việc chuyển hướng, xét lại cách hỗ trợ tài chính, hay chấm dứt một chương trình. Nhìn xa, tính toán trước, và có ranh giới trách nhiệm rõ ràng sẽ giúp tránh được nhiều điều thất vọng ở đây. Nhưng dù những

chi tiết có như thế nào, quyền tự quyết địa phương phải được tôn trọng.

Hướng ra công chúng và phục vụ cộng đồng sẽ chỉ thành công khi mà sự nhân mạnh và động cơ không phải là độc đoán mà là trên tinh thần hữu nghị, dựa trên suy nghĩ rằng cuộc kiếm tìm những giải pháp sẽ là một công việc phối hợp, những lợi ích thu được là lợi ích chung cho cả các bên, theo đó kinh nghiệm được chia sẻ, mỗi đối tác và mỗi cơ quan đều được lợi nhờ có một cam kết chung.

Không nơi đâu mà điều này quan trọng bằng những dự án liên quan đến những nền văn hoá và những cộng đồng khác. Tôi thích câu chuyện kể về việc bang thuộc địa Virginia vào thập niên 1770 mời những người Mỹ bản địa (native American) ở địa phương gửi sáu trong số những thanh niên dũng cảm của họ vào học ở Williamsburg College, xem như là một sự nhượng bộ và một cử chỉ thân thiện với họ. Cộng đồng người Mỹ bản địa đáp lại như sau:

Chúng tôi chân thành cảm ơn quý ngài. Nhưng quý ngài, những người khôn ngoan, phải biết rằng những quốc gia khác nhau có những quan niệm khác nhau về các thứ, và vì thế quý ngài sẽ không lấy thế làm bực mình nếu những ý niệm của chúng tôi về giáo dục hoá ra không giống như của quý ngài. Chúng tôi đã có kinh nghiệm về vấn đề này. Một vài trong số những thanh niên của chúng tôi được nuôi dạy ở những trường đại học của quý ngài; họ được dạy dỗ về những bộ môn khoa học của quý ngài; nhưng, khi về lại

với chúng tôi, họ là những người chạy bộ kém cỏi, không biết cách sống trong rừng, không chịu được lạnh và đói, không biết cách dựng một cái lều để trú ngụ, cũng chẳng biết cách bắt một con nai, hay giết một kẻ thù, nói ngôn ngữ của chúng tôi một cách ngọng nghịu, vì thế mà họ chẳng thích hợp để làm người săn bắn, làm chiến binh, hay làm người bảo ban, họ hoàn toàn vô dụng.

Tuy thế, chúng tôi vẫn rất biết ơn lời đề nghị tử tế của quý ngài, mặc dầu chúng tôi từ chối lời đề nghị đó; và để tỏ lòng biết ơn của chúng tôi, nếu các quý ông ở Virginia gởi cho chúng tôi vài chục người con của mình, chúng tôi sẽ chăm lo giáo dục những người này; dạy dỗ họ theo những gì mà chúng tôi biết và khiến họ trở thành những người đàn ông thực thụ.

Điều cần thiết ở đây là tôn trọng lẫn nhau và đóng góp cho nhau. Văn hoá học đường có thể khác so với văn hoá của các vùng nội đô, cũng như khác với văn hoá dân quê ở các nước đang phát triển. Mỗi người tham dự vào chương trình hướng ra công chúng phải có đóng góp, và người này có thể học hỏi từ những người khác. Những chương trình cấp nước cho các làng quê ở Ấn Độ chẳng hạn, hay cung cấp vốn ban đầu cho những nhóm hợp tác của phụ nữ nông thôn ở châu Phi, có thể làm hình mẫu cho đất nước này. Những sinh viên quốc tế huấn luyện cho những người phụ trách chương trình dạy đọc ở những vùng nội đô Hoa Kỳ có thể dựa vào kinh nghiệm đó để phát triển những mô hình cho đất nước mình. Những nỗ lực phổ biến kiến thức thành công là những công việc thực hiện chung: cùng lựa chọn, cùng tiến

hành, cùng phát triển, cùng đánh giá, và cùng mở rộng.

Tóm lại, tính tương hỗ (mutuality) phải là nền tảng mà các viện đại học dựa vào khi chìa tay mình ra cho người khác, và phải nhấn mạnh tinh thần phụng sự và chia sẻ, không phải trên một phương thuốc đã kê đơn sẵn. Theo cách đó, tất cả chúng ta đều được hưởng lợi.

CÔNG NGHỆ THÔNG TIN

Giải trí, thông tin liên lạc, mua sắm, dịch vụ ngân hàng, đi lại, tiếp thị, thiết kế, sản xuất, chăm sóc sức khỏe, và tin tức: tất cả những lĩnh vực này và cả những lĩnh vực khác nữa đang biến đổi nhờ công nghệ thông tin và Internet. Cuộc cách mạng đang diễn ra này, lẩy đà ngay trước mắt chúng ta, hứa hẹn sẽ định hình lại mọi khía cạnh của cuộc sống. Thế nhưng, thật nghịch lý, các viện đại học nghiên cứu, nơi tạo ra và phát triển rất nhiều công nghệ thông tin liên lạc mới, lại chậm chạp trong việc áp dụng những công nghệ này vào những hoạt động chính yếu của mình – không giống như trong kinh doanh và công nghiệp. Chắc chắn việc sử dụng máy tính đã cải thiện công tác nghiên cứu và thực hành nghề nghiệp trong mọi lĩnh vực, cũng như đã cách mạng hoá việc lưu trữ và tiếp cận thông tin của giảng viên và sinh viên, bên cạnh việc thúc đẩy hoạt động sự vụ và quản lý

của viện đại học. Tuy nhiên, việc học gần như không chịu ảnh hưởng gì từ công nghệ có tính cách mạng này. Hầu hết hoạt động dạy học vẫn theo kiểu công nghiệp tại gia, gần như chưa chịu tác động gì từ những ích lợi và sự hỗ trợ mà công nghệ hiện đại mang lại. Điều này như thể là ngành công nghiệp đã máy tính hoá những hoạt động kinh doanh và quản lý, nhưng lại gần như không thay đổi và không cải tiến những hoạt động sản xuất và phân phối sản phẩm của mình.

Những công việc đang được triển khai và những quan hệ đối tác đang diễn ra cho thấy có nhiều hơn những hứa hẹn trong việc áp dụng công nghệ vào những phương pháp học tập có tính chất truyền thống, cả trong và ngoài khuôn viên đại học. Những kiểu liên minh hoạt động trong lĩnh vực giáo dục và những kiểu chiến lược học tập hoàn toàn mới bây giờ có thể đưa thông tin về mọi chủ đề, đến bất cứ ai, ở bất cứ nơi nào, bất cứ lúc nào, và các viện đại học cần tìm hiểu những lợi ích chung từ những quan hệ đối tác mới đó.

Bởi vì các viện đại học hoạt động trong “lĩnh vực thông tin và truyền thông,” công nghệ thông tin ngày càng phức tạp sẽ có một ảnh hưởng to lớn đối với công việc của họ, mặc dù người ta vẫn chưa biết chính xác là nó sẽ ảnh hưởng đến tương lai của khuôn viên đại học truyền thống cũng như những thành viên của viện đại học như thế nào. Tuy nhiên, điều rõ ràng là những ảnh hưởng này sẽ rất đáng kể.

Khả năng tiếp cận được tăng cường

Việc học với tài nguyên được phân phối (distributed learning)[†] có nhiều khả năng cho sinh viên quyền tiếp cận nhiều hơn đến các khoá học trong các trường và viện đại học. Không chỉ cá nhân người học tham gia mà tất cả các công ty, cơ quan chính phủ, và các cơ sở giáo dục đều có thể trở thành đơn vị thành viên của liên minh lớn hơn này. Công nghệ và những kỹ năng mới không ngừng thay đổi đòi hỏi không chỉ cần có một lực lượng lao động có kỹ năng hơn (Bộ Thương mại Hoa Kỳ dự đoán rằng 60 phần trăm nhân công trong thế kỷ 21 sẽ cần đến kỹ năng tính toán so với chỉ 22 phần trăm của hiện tại) mà còn là một lực lượng lao động thường xuyên được cập nhật và nâng cấp kỹ năng. (Đã có gợi ý cho rằng văn bằng nên có thời hạn!) Điều này đòi hỏi người ta ít nhấn mạnh hơn đến các chương trình được thiết kế theo trình tự, tuyến tính, và những mô hình văn bằng chính quy mà nhấn mạnh nhiều hơn đến khả năng tiếp cận ngắn hạn, cho một mục đích cụ thể (*ad hoc*) với kiến thức được phân chia thành những đơn vị (module), những khoá tập huấn, và những chương trình điện tử có khả năng tương tác. Thời gian, khoảng cách, và tài nguyên của cơ sở giáo

[†] Distributed learning là một mô hình dạy học cho phép giảng viên, sinh viên, và nội dung môn học có mặt ở những địa điểm khác nhau, phi tập trung, do đó mà việc dạy và học diễn ra bất cứ ở đâu và lúc nào. Khái niệm “distributed learning” bắt nguồn từ khái niệm “distributed resources” (tài nguyên được phân phối), và khác với “distance learning” (học từ xa).

dục sẽ không còn là rào cản đối với cách tiếp cận này khi những quan hệ đối tác trong học tập đã trở thành chuẩn mực.

Chất lượng được cải thiện

Việc học với tài nguyên được phân phối sẽ cải thiện chất lượng những chương trình giáo dục truyền thống khi những phát triển mới về mặt công nghệ trong truyền thông đa phương tiện (multimedia) và chi phí thấp xuống làm tăng khả năng tương tác. Tôi nhận thấy sự cải thiện có thể được thực hiện theo sáu cách sau đây:

Việc học và khả năng ghi nhớ được cải thiện. Những nghiên cứu so sánh tỷ lệ hoàn thành khoá học theo yêu cầu của những sinh viên học trong môi trường trực tuyến và trong môi trường truyền thống cho thấy là môi trường trực tuyến cho tỷ lệ đạt cao hơn. Ví dụ, ở California State University-Fullerton, việc sử dụng một chương trình trực tuyến “phần mềm giao tiếp” (mediated software) trong môn học nhằm lấy lại căn bản về đại số làm tăng tỷ lệ đậu từ thấp hơn 50 phần trăm lên cao hơn 70 phần trăm. Dĩ nhiên, điều này không có nghĩa là kết quả cho mọi khoá học ở mọi cấp độ sẽ đều giống nhau, mặc dù tất cả các khoá học đều có khả năng có được lợi ích từ việc nhấn mạnh đến kết quả giáo dục chứ không phải là những gì đưa vào đầu quá trình giáo dục.

Ở Medical College của Cornell chẳng hạn, một môn học tự chọn về dược học (pharmacology) dành cho

sinh viên năm thứ tư được dạy hoàn toàn thông qua máy tính, sau khi có buổi họp mặt ban đầu giữa giảng viên và sinh viên. Khoá học rất có hiệu quả sư phạm và rất được yêu thích. Những phần đáng kể trong khoá học về bệnh học (pathology) dành cho sinh viên năm thứ hai cũng dựa trên việc giảng dạy có sự trợ giúp của máy tính. Thật đáng ngạc nhiên, trong khi mô hình giảng dạy này cải thiện chất lượng học tập, nó không nhất thiết giảm chi phí. Yêu cầu về thời gian của giảng viên trong trường hợp này lớn hơn nhiều so với trong cách dạy truyền thống. Mặt khác, trong khi việc truyền đạt được máy tính hoá và những minh họa có tính tương tác có thể mang lại một số thuận lợi cho việc giảng dạy trong ngành phẫu thuật, hội họa, âm nhạc, diễn xuất, hay viết văn, sinh viên vẫn muốn có sự chú ý cao độ, đến từng cá nhân từ một giảng viên trực tiếp.

Mặc dù những chương trình có tính tương tác này thường được áp dụng trong khuôn viên đại học, chúng cũng cho phép sinh viên sử dụng ở bất cứ thời gian và địa điểm thuận tiện nào – chẳng hạn, vào lúc đêm hôm khuya khoắt hay vào cuối tuần, trong ký túc xá hay từ nơi ở bên ngoài khuôn viên đại học – như thế cho phép có sự linh hoạt và nhiều lựa chọn khi xây dựng lịch học.

Các chương trình có tính tương tác như những chương trình này cũng cho phép cải thiện chất lượng khoá học và chuyển đổi vai trò của người giảng viên trong khuôn viên đại học, từ một người “dạy” khoá học thành một người có vai trò như là huấn luyện viên và người hướng dẫn hơn. Những khoá học nhập môn có thể

được thiết kế và “dạy” từ “bên ngoài khuôn viên đại học” do những cá nhân học giả nổi tiếng nhất trong lĩnh vực đó thực hiện, làm giàu thêm trải nghiệm của sinh viên và cho phép giảng viên tại chỗ (local instructor) dành ít thời gian hơn cho việc giảng bài và dành nhiều thời gian hơn để dạy và tư vấn cho từng cá nhân sinh viên (xem thêm dưới đây). Điều này sẽ không nhất thiết giúp làm giảm đáng kể chi phí, ít ra là so với việc máy tính hoá vừa nói ở trên. Nhưng một sự cải thiện đáng kể trong chất lượng sẽ là một giá trị gia tăng thực sự.

Phạm vi chương trình học được mở rộng. Công nghệ thông tin sẽ cho phép làm phong phú chương trình học. Những giảng viên “thỉnh giảng” (visiting); việc đánh giá đang tiến hành được cải thiện; những chuyến viếng thăm đến các viện bảo tàng, nhà máy, di tích lịch sử, và những địa điểm khác trên khắp thế giới; sự tiếp cận có tương tác với những hội nghị chuyên đề và những buổi điều trần của những nhà lập pháp; những buổi thảo luận với những nhà thực hành chuyên nghiệp, những nhà lãnh đạo, và người cố vấn trong mọi lĩnh vực; truy cập vào CD-ROM để xem những buổi biểu diễn, thư khó, thư viện, bộ sưu tập, và ngân hàng dữ liệu; trực quan hoá đa phương tiện; học nhóm; những mô phỏng về việc chẩn đoán và điều trị y khoa; những thí nghiệm khoa học; những quyết định kinh doanh; và những yêu cầu gìn giữ môi trường – tất cả đều sẽ có sẵn.

Sự cá nhân hoá và tính linh động được tăng cường. Cấu trúc văn bằng và phong cách giảng dạy cũ giả định rằng có một kích cỡ vừa khít cho tất cả mọi người, một mô hình học tập đơn lẻ sẽ phù hợp cho bất cứ ai. Công

nghệ mới sẽ cho phép giảng viên cá nhân hoá (personalize) các khoá học nhằm đáp ứng những nhu cầu giáo dục, khả năng, và mối quan tâm khác nhau của sinh viên. Việc giám sát sẽ có tính chất liên tục, nhấn mạnh vào những khả năng và kỹ năng, cũng như việc lưu giữ thông tin. Nhiều sinh viên sẽ tham gia vào một thoả thuận học tập suốt đời với cơ sở giáo dục, cho phép họ nhận được thông tin cập nhật và quyền tiếp cận không gián đoạn đến những giảng viên, những chương trình và hoạt động trong khuôn viên đại học.

Vai trò giảng dạy hiệu quả hơn. Giảng viên không còn là người phân phối những thông tin chuẩn hoá đến một lớp học thụ động, mà sẽ trở thành người hướng dẫn, huấn luyện viên, và cố vấn học tập cho mỗi sinh viên. Công nghệ mới hoàn toàn không làm giảm vai trò của giảng viên, ngược lại nó sẽ mở rộng vai trò đó, đưa thêm giá trị, lời khuyên, và sự phong phú vào mỗi lần gặp gỡ, dù là gặp gỡ trực tiếp hay qua các phương tiện điện tử. Trong một số trường hợp, mối quan hệ giao tiếp qua phương tiện điện tử giữa giảng viên và sinh viên vẫn sẽ tiếp tục sau khi khoá học chính thức kết thúc đã lâu.

Sự tương tác nhóm mạnh mẽ hơn. Sinh viên sẽ trở thành thành viên của một lớp học mở rộng, với thành phần thành viên có tính chất quốc tế và những mối quan tâm có phạm vi toàn cầu. Sự tham dự của sinh viên và tương tác nhóm tỏ ra gia tăng trong hệ thống này. Bốn bức tường của lớp học truyền thống sẽ sụp đổ, khi nó không còn là một không gian đóng, một ốc đảo, mà trở thành một nút (node) trên một mạng lưới toàn cầu, tiếp

xúc theo thời gian thực (real-time) với những học giả khác, những người hành nghề, những nguồn tài nguyên, và những địa điểm xa xôi.

Khả năng truy cập những thông tin thiết yếu được mở rộng. Nhu cầu liên tục tham dự kiểm tra để được gia hạn chứng chỉ hành nghề chuyên nghiệp (professional recertification) và nhu cầu ngày càng lớn về việc truy cập vào những cơ sở dữ liệu (từ cách trị độc cho đến những vật liệu tổng hợp mới) sẽ đặt ra những yêu cầu và đem lại những cơ hội mới cho dịch vụ mà các viện đại học cung cấp. Liệu việc này sẽ làm giảm chi phí hay không? Có lẽ, mặc dù việc xây dựng khoá học và những cơ sở dữ liệu rất tốn kém. Điều mà nó chắc chắn làm được là tăng khả năng tiếp cận và cải thiện dịch vụ cung cấp cho các doanh nghiệp, những nhà cung cấp dịch vụ chăm sóc sức khoẻ, những viên chức chính phủ, và cho công chúng rộng lớn, theo đó lợi ích mà họ thu được sẽ rất đáng kể.

Quan hệ đối tác ngày càng phát triển

Công nghệ thông tin sẽ tạo ra những quan hệ đối tác mới mà cơ sở giáo dục tham gia, không chỉ với sinh viên mà còn với các doanh nghiệp, chẳng hạn những nhà xuất bản và công ty sản xuất phần mềm. Thông tin sẽ trở thành một thứ hàng hoá được chia sẻ, chọn lọc, đóng gói, và dành cho những người sử dụng cụ thể với những sở thích cụ thể. Việc thiết kế các chương trình sẽ có tính chất hai chiều, theo đó người sử dụng cũng như người cung cấp khởi sự những dự án mới có các tính chất đặc

trung là kịp thời, đáp ứng, linh động, và có khả năng cạnh tranh. Việc ký hợp đồng phụ đối với những khoá học và dịch vụ đặc thù có nhiều khả năng sẽ tăng lên.

Chi phí và hiệu quả

Việc sử dụng công nghệ thông tin sẽ không tự động làm giảm chi phí giảng dạy theo kiểu truyền thống, mặc dù nó sẽ làm phong phú cách dạy này. Nó có thể làm giảm chi phí chỉ khi mỗi giảng viên sẵn lòng chia sẻ phần mềm và tài liệu khoá học. Điều này sẽ bị một số người theo chủ nghĩa truyền thống xem là khuyến khích sự đồng dạng nhạt nhẽo về nội dung, nhưng nó không hẳn là đáng sợ hơn việc sử dụng cùng những quyển sách giáo khoa như nhau, hay kể cả việc nghiên cứu cùng một văn bản như nhau, dưới sự hướng dẫn của những giáo sư khác nhau. Chẳng hạn, giá trị của một lớp học nghiên cứu về vở kịch *Hamlet* [của Shakespeare] không giảm đi khi người ta dùng chung một văn bản. Giá trị đó có được một phần từ sự phong phú của chính văn bản đó và một phần từ sự phong phú về mặt ngữ cảnh do người giảng viên thêm vào.

Nhưng những cắt giảm chi phí lớn nhất sẽ đến từ một nguồn khác: sự cạnh tranh. Vai trò độc nhất làm nhà cung cấp tri thức mà các trường và viện đại học truyền thống được hưởng sẽ bị những đối thủ cạnh tranh hoạt động vì lợi nhuận thách thức. Một số người xem đây là mối đe dọa ngày càng hiện rõ đối với sự sống còn của các viện đại học.¹ Tôi thì xem nó như là việc tắm

nước lạnh cho sức khoẻ cường tráng, một tác nhân kích thích sẽ đem lại lợi ích cho cả công chúng lẫn các viện đại học (nhiều bằng những lời phàn nàn của họ!)

Có một khía cạnh liên quan đến chi phí sẽ cho thấy vấn đề ngày càng khó khăn: quyền sở hữu và tác quyền của các khoá học điện tử và mức độ mà theo đó các giảng viên có thể tự do dành nhiều thời gian giảng dạy ở những nơi khác bên ngoài cơ sở giáo dục của mình. Ngay trong việc thu xếp những vấn đề này đã có những khác biệt lớn giữa những cơ sở giáo dục tương tự nhau. Không phải chỉ có vấn đề liên quan đến tác quyền mới gây tranh cãi. Nếu các viện đại học chọn tham gia vào lĩnh vực đào tạo trực tuyến, dù là một công việc có mục đích lợi nhuận hay phi lợi nhuận, họ sẽ cần có những nhà sản xuất, nhà thiết kế, và đạo diễn tài năng, những người mà họ phải cạnh tranh với ngành công nghiệp giải trí để tuyển dụng. Vấn đề lương bổng cũng có nhiều khả năng gây tranh cãi.

Giảng dạy và công nghệ

Công nghệ sẽ thay đổi mô hình trường đại học truyền thống nhanh chóng đến mức nào? Điều này vẫn còn chưa rõ ràng, nhưng điều rõ ràng là việc lựa chọn học “trường ảo” (cyberschool) đang gia tăng nhanh chóng. Ấn phẩm Peterson’s College Guide liệt kê con số 93 trường trong năm 1993. Con số của năm 1997 là 762 trường, với trên 1 triệu sinh viên theo học các khoá học trên mạng (cybercourse), so với khoảng 13 triệu sinh viên trong các trường đại học truyền thống. Ngoài ra, 55

phần trăm các trường đại học hệ bốn năm theo kiểu truyền thống có mở những khoá học bên ngoài khuôn viên của mình,² số này ước tính gia tăng 84 phần trăm vào năm 2002, khi đó ước tính sẽ có 2,2 triệu sinh viên (15 phần trăm tổng số sinh viên đại học và sau đại học) sẽ theo học các khoá học từ xa.

Bất cứ ai bây giờ cũng có khả năng tiếp cận, không chỉ bất cứ ngành học nào, mà cả những học giả hàng đầu và những giảng viên giỏi nhất, ở bất cứ nơi đâu, vào bất cứ lúc nào. Trong khi số sinh viên hiện theo học những khoá học này chủ yếu là người đang đi làm, lớn tuổi hơn, con số này có lẽ sẽ thay đổi, và những khoá học này sẽ làm cho một số trường đại học phải cạnh tranh chật vật hơn. Thực tế, hai trăm trường đại học đã đóng cửa trong vòng mười năm qua, gấp hai lần con số của thập niên trước đó.

Các viện đại học nghiên cứu ít có khả năng phải cạnh tranh sống còn với các trường ảo – “Cyber League, chứ không phải Ivy League,” như có hai nhà quan sát nhận xét – nhưng chính họ cũng đang tham gia vào xu hướng này.³ Ví dụ, Fuqua School of Management (Trường Quản trị Fuqua) của Duke mở khoá học M.B.A. từ xa có thời gian chín tháng, thu nhận 45 nhà quản lý từ 45 quốc gia vào học lớp đầu tiên. Chương trình yêu cầu sinh viên có mặt 11 tuần trong khuôn viên đại học, như vậy cứ mỗi ba tháng thì có hai tuần tham dự học ở các trung tâm nằm ở bốn châu lục. Những công việc khác được thực hiện thông qua một lớp học ảo (virtual classroom). Duke thu tiền học phí cao đối với những người theo học

chương trình này (82.500 đô-la, so với 50.000 đô-la nếu theo học một khoá học truyền thống). Ba mươi lăm trường kinh doanh khác cũng đã xây dựng những chương trình M.B.A. trực tuyến tương tự, trong đó có Illinois, Michigan, Purdue, và Tuck (Dartmouth).

Quy mô của những hoạt động này vẫn quá nhỏ bé so với hoạt động của một số viện đại học có quy mô khổng lồ (mega-university), cũng sử dụng những kỹ thuật giảng dạy từ xa, ví dụ những khoá học phát qua truyền hình và Internet đến một lượng khán giả đông đảo, thường chỉ với một phần đơn giá của các viện đại học nghiên cứu thông thường. Ví dụ, Anadolu University của Thổ Nhĩ Kỳ có 578.000 sinh viên và có đơn giá bằng một phần mười đơn giá trung bình của những viện đại học khác ở nước này. TV University của Trung Quốc có 530.000 sinh viên; Terbuka University của Indonesia có 353.000. Mười một quốc gia có những viện đại học khổng lồ như vậy, quy mô mỗi viện đại học có hơn 100.000 sinh viên. Những chương trình như vậy không hẳn là có chất lượng thấp: Open University của Anh quốc, với 157.000 sinh viên và có đơn giá bằng 50 phần trăm đơn giá của những viện đại học khác ở Anh quốc cũng như tiên phong trong việc đào tạo từ xa với quy mô lớn, đứng thứ mười trong bảng xếp hạng 77 viện đại học trong một cuộc khảo sát về chất lượng giảng dạy.⁴

Công nghệ thông tin liên lạc mới sẽ tạo ra một mô hình mới cho giáo dục. Mô hình này sẽ không thay thế mô hình học tập truyền thống trong khuôn viên đại học, nhưng nó sẽ mở rộng tầm ảnh hưởng và cạnh tranh với

mô hình truyền thống trong việc thu hút sinh viên và nguồn tài trợ. Để tôi so sánh hai mô hình này:

- Mô hình giáo dục truyền thống có mục tiêu cung cấp kiến thức và cấp bằng. Mô hình mới có mục tiêu cung cấp khả năng và kỹ năng.
- Mô hình truyền thống có địa điểm cụ thể, yêu cầu sinh viên có mặt trong lớp học và trong phòng thí nghiệm. Mô hình mới không bị giới hạn, chỉ yêu cầu một thiết bị đầu cuối có khả năng tương tác để tham gia một lớp học ảo.
- Chương trình học truyền thống được tiêu chuẩn hoá, với sự lựa chọn có giới hạn. Chương trình học mới được cá nhân hoá, với sự lựa chọn không hạn chế.
- Mô hình truyền thống dựa vào sự trình bày của giảng viên. Mô hình mới dựa trên phát kiến của sinh viên.
- Mô hình truyền thống dựa trên một lịch trình cố định. Mô hình mới cho phép có thời khoá biểu linh hoạt.
- Mô hình truyền thống lấy giảng viên làm trung tâm. Mô hình mới lấy sinh viên làm trung tâm.
- Mô hình truyền thống rất tốn kém. Mô hình mới tiết kiệm chi phí.
- Mô hình truyền thống liên quan đến việc mua “trộn gói.” Mô hình mới liên quan đến sự lựa chọn mang tính chất cá nhân những khoá học hay những chương trình cụ thể từ nhiều cơ sở

giáo dục cạnh tranh nhau.

- Mô hình truyền thống liên quan đến sự trình bày diễn ra một lần với sự tương tác có giới hạn. Mô hình mới cho phép lặp lại bài trình bày nhiều lần và có tính tương tác cao.⁵

Trong tình hình có sự cạnh tranh ngày càng tăng này, có hai quan điểm khá khác biệt về tương lai của các viện đại học nghiên cứu truyền thống. Một quan điểm, được những nhà quan sát có cái nhìn sâu sắc ở cả trong và ngoài môi trường học thuật chấp nhận rộng rãi, tin rằng tương lai khá là mù mờ. Chẳng hạn, Eli Noam, giáo sư tài chính và kinh tế và là giám đốc của Columbia Institute for Tele-Information, Graduate School of Business, ở Columbia University, đặt câu hỏi liệu tác động của những phương tiện điện tử đối với các viện đại học có giống như ảnh hưởng của kỹ thuật in ấn đối với những thánh đường thời trung cổ, làm chấm dứt vai trò trung tâm của những thánh đường này trong việc truyền bá thông tin hay không. Ông hỏi, “Liệu chúng ta đã tiến đến tận cùng của cái mô hình có từ thời Nineveh,[†] cách đây hơn 2.500 năm, hay chưa?”⁶

Milton Friedman, nhà kinh tế học đoạt giải Nobel ở University of Chicago, nghĩ rằng những công ty tư nhân, hoạt động vì lợi nhuận sẽ thách thức được các viện đại học, bởi vì các viện đại học “do tập thể giảng viên

[†] Nineveh là thành phố cổ nằm trên bờ đông của sông Tigris thuộc vương quốc cổ đại Assyria, đối diện bên kia sông là thành phố Mosul của Iraq ngày nay.

điều hành, mà tập thể giảng viên thì [chỉ] quan tâm đến phúc lợi của chính mình.”⁷

Quan điểm khác, được chấp nhận rộng rãi hơn trong môi trường học thuật, cho rằng những tiên đoán như thế là vô căn cứ nếu không muốn nói là chỉ gây hoang mang. “Đó không phải là cách làm việc của chúng tôi ở đây. Đó là kiểu học trần trụi, suy kiệt, với kiến thức được dọn sẵn, không đáng gọi là giáo dục. Những gì được giảng dạy ở chính khuôn viên của chúng tôi rộng hơn và tốt hơn nhiều. Rốt cuộc, những nhà tiên tri có lẽ cũng đã tiên đoán như vậy với mỗi bước phát triển mới: khi kỹ thuật in ra đời, khi khai sinh các khoá học hàm thụ, khi phát minh ra máy truyền hình, rồi sự ra đời của Viện Đại học Mở và toàn bộ những thứ còn lại. Nhưng hãy nhìn xem. Các viện đại học truyền thống vẫn mạnh như bao giờ.” Những lời nhận xét tương tự như vậy.

Tình hình thực tế nằm đâu đó giữa hai thái cực này. Công nghệ mới sẽ thay đổi những mô hình giảng dạy truyền thống, và các viện đại học nghiên cứu sẽ không tránh khỏi điều đó.⁸ Cũng không có nơi ẩn náu nào giúp người ta tránh được sự cạnh tranh lạnh lùng đến từ “những nhà cung cấp” kiến thức mới, với mục đích lợi nhuận hay phi lợi nhuận.

Những câu hỏi mà các viện đại học phải đối mặt liên quan nhiều đến mức độ mà họ sẽ cạnh tranh trong một thị trường đào tạo từ xa đang phát triển nhanh chóng. Việc thu lại và sử dụng nhiều lần các bài giảng và các khoá học bây giờ một khi đã phát hành thì “mất” mãi

mãi sẽ gây ra vấn đề về quyền sở hữu trí tuệ. Ngoài ra, có nhiều khả năng bùng nổ hoạt động tổ chức nội dung, trình bày, sản xuất, đóng gói, tiếp thị, và phân phối các khoá học từ xa, với “những ngôi sao” cung cấp những bài giảng chính yếu, được sự hỗ trợ của nhóm sản xuất có kỹ năng và sự phân phối chuyên nghiệp. Tất cả những điều này sẽ thay đổi cả vai trò truyền thống của giảng viên và mối quan hệ truyền thống giữa giảng viên và sinh viên, theo đó những bài giảng mua về sẽ được những giảng viên chuyên gia và cố vấn tại chỗ diễn giải và truyền đạt lại trên một cơ sở mang tính cá nhân cao độ.

Sự độc quyền của một địa điểm khuôn viên đại học có truyền thống, sự hỗ trợ của công chúng, tài nguyên học thuật, và một tập thể giảng viên hùng hậu có quyền cấp bằng (tự kiểm định, nhưng vẫn được chấp nhận rộng rãi) sẽ bị thách thức bởi công nghệ thông tin mới, sự cạnh tranh ngày càng mạnh mẽ, những áp lực tài chính đang tăng lên, và nhu cầu của công chúng muốn có một hệ thống hữu hiệu hơn, linh động hơn, có khả năng đáp ứng cao hơn, và ít tốn kém hơn. Việc học thụ động qua những bài giảng về những chủ đề cụ thể được cung cấp vào những thời điểm cố định tiện lợi cho giảng viên sẽ bị thay thế bằng sự đáp ứng sáng tạo đối với những nhu cầu cá nhân và bằng việc thiết kế và giám sát những kinh nghiệm học tập được cá nhân hoá. Đối với nhiều viện đại học và tập thể giảng viên, đó sẽ là một cuộc chuyển đổi đầy khó khăn và đôi khi là đau đớn.

Hầu hết các giảng viên, hầu hết các viện đại học, và hầu hết các nhà thực hành chuyên nghiệp chưa được

chuẩn bị cho sự chuyển biến mà công nghệ thông tin và việc đào tạo từ xa đi kèm với nó mang lại. Mặc dù tất cả các viện đại học đã bắt đầu thử nghiệm những cách thức mới để áp dụng công nghệ vào giảng dạy, những tương tác xã hội và sự “thụ phấn chéo” về mặt tri thức trong khuôn viên đại học, những thành phần cốt yếu của bất cứ một nền giáo dục đại học đúng nghĩa nào, không dễ được tái tạo trong không gian ảo. Nhưng những hình thức học tập khác tốt lên nhờ sử dụng công nghệ thông tin, và về lâu dài, công nghệ sẽ vừa cải thiện và mở rộng chất lượng học tập vừa giúp làm giảm chi phí.

QUẢN TRỊ VÀ LÃNH ĐẠO

Trong suốt hơn chín trăm năm, hoạt động hữu hiệu của các viện đại học dựa trên một thoả thuận xã hội theo đó xã hội hỗ trợ các viện đại học về mặt tài chính và cho phép các viện đại học có một mức độ tự trị đáng kể, trong khi các viện đại học sử dụng những nguồn lực và quyền tự do của mình để phục vụ cho lợi ích to lớn hơn của công chúng. Người giám sát thoả thuận xã hội đó là hội đồng quản trị, thay mặt công chúng thực hiện cả vai trò uỷ thác (fiduciary) lẫn vai trò giám sát (oversight).

Những giá trị được yêu mến nhất của viện đại học – chính trực, công bằng, ưu tú, cộng đồng, cởi mở, văn minh, tự do, trách nhiệm, tất cả những giá trị thể hiện trong một cộng đồng học tập tự trị – không chỉ là những điều mang lại lợi ích về mặt tri thức mà còn là phương tiện thực tiễn nhằm đạt đến một cứu cánh thực tiễn:

chúng là những yêu cầu thiết yếu trong việc mưu cầu tri thức một cách hữu hiệu. Được xây dựng và gạn lọc qua nhiều thế kỷ, đôi khi được tranh luận ở bên trong các viện đại học và đôi khi được kiểm nghiệm từ bên ngoài, những giá trị này chứng tỏ là phương tiện thiết yếu đối với việc học tập và phát kiến có hiệu quả và đối với những ứng dụng nhân bản nhằm đáp ứng những nhu cầu của xã hội. Nếu thiếu sự tôn trọng những giá trị này, sẽ không có cái gì đáng được gọi là viện đại học. Thực ra, ở những quốc gia mà các giá trị này bị xao lãng hay cấm đoán, các viện đại học trở thành nơi của những xáo trộn chính trị, của sự đào tạo qua quýt, hay của những tuyên truyền giáo điều.

Quản trị hữu hiệu: Hội đồng quản trị, Viện trưởng, Giảng viên

Nói chung, các viện đại học công lập ở Hoa Kỳ được điều hành bởi những hội đồng gồm các thành viên đại diện cho công chúng (public member) được chọn thông qua sự bổ nhiệm theo quy định của hiến pháp, do thống đốc của tiểu bang chọn, hay qua chỉ định của cơ quan lập pháp, hoặc, ít phổ biến hơn, là thông qua những cuộc bầu cử cấp tiểu bang. Trong những viện đại học công lập này, hội đồng quản trị có quyền hành rộng lớn trong khuôn khổ ngân sách mà cơ quan lập pháp tiểu bang đã phê duyệt. Trong các viện đại học tư thục, hội đồng quản trị thường là tự bổ nhiệm. Ở cả hai loại hình, hội đồng quản trị là cơ quan có thẩm quyền cuối cùng đối với mọi quyết

định, mặc dù trong thực tế nhiều trách nhiệm của hội đồng được uỷ thác cho những cơ quan khác.

Thành viên của hội đồng quản trị đại diện cho lợi ích của công chúng theo một nghĩa rộng và có trách nhiệm bổ nhiệm chức vụ viện trưởng, phê duyệt sứ mệnh và những mục tiêu của viện đại học, giám sát những chương trình, tình hình tài chính, và hoạt động đúng đắn của viện đại học. Chính hội đồng quản trị là cơ quan hàng năm trao cho viện trưởng thẩm quyền cấp bằng, chiếu theo đề nghị của tập thể giảng viên. Chính hội đồng quản trị là cơ quan phê duyệt tất cả những công việc xây dựng cơ sở vật chất mới, những chương trình mới, và những dự án mới. Hội đồng quản trị phê duyệt những bổ nhiệm biên chế và có mối quan hệ uỷ thác đặc biệt đối với viện đại học, hành động như những người được uỷ nhiệm để bảo đảm cho sự lành mạnh và tốt đẹp của viện đại học.

Công tác quản trị công cộng (public governance) này, thực hiện thông qua hội đồng quản trị có tính cách thể tục, nói chung có quyền hạn và trách nhiệm lớn hơn trong các viện đại học tư thục so với các viện đại học công lập, nơi mà những áp lực chính trị, lợi ích địa phương, những vấn đề ý thức hệ, và những quan niệm có phần bị ám ảnh về năng lực chịu trách nhiệm (accountability) đôi khi chia rẽ hội đồng, trong khi những điều luật có mục đích bảo đảm sự cởi mở và minh bạch (sunshine laws) – được áp dụng rất nghiêm ngặt – giới hạn khả năng của họ trong việc phỏng vấn và tuyển dụng những nhà lãnh đạo xuất chúng và thẳng thắn vào chức vụ viện

trưởng. Có lẽ không phải ngẫu nhiên mà nhiệm kỳ trung bình của viện trưởng trong các viện đại học công lập ngắn hơn đáng kể so với nhiệm kỳ của đồng nghiệp của họ ở các viện đại học tư thục. Nhưng, nói chung, hầu hết các hội đồng quản trị – công lập hay tư thục – đều hoạt động hiệu quả, và những hội đồng vững mạnh và có tinh thần trách nhiệm đã giữ cho các viện đại học ở Hoa Kỳ vững mạnh và hiệu quả.

Viện trưởng đóng vai trò kết nối giữa hội đồng quản trị và viện đại học và có một sức ảnh hưởng – dù tốt hay xấu – ở mức độ không có ở những quốc gia khác. Viện trưởng có trách nhiệm bổ nhiệm tất cả các vị trí quản lý cao cấp, xây dựng kế hoạch ngân sách, những chương trình mới, và những cơ sở vật chất mới, và chịu trách nhiệm về sự hữu hiệu trong mọi hoạt động của viện đại học. Tuy vậy, vai trò của viện trưởng ngày nay bị những nhà quan sát bên ngoài cho là không có tầm ảnh hưởng như xưa, và bị những người có ước muốn đảm nhiệm cho là không còn hấp dẫn như trước, vì thế mà khoảng thời gian tại vị trung bình của viện trưởng đã giảm đi – ít hơn năm năm ở các cơ sở giáo dục công lập và ít hơn bảy năm nếu tính tất cả các cơ sở giáo dục.

Cả hội đồng quản trị lẫn viện trưởng uỷ thác trách nhiệm đáng kể cho tập thể giảng viên. Những viện đại học ngày xưa đã thiết lập quyền tự trị của mình xung quanh những cơ quan tự điều hành do các học giả lập ra; ngày nay, công tác quản trị mạnh mẽ do tập thể giảng viên thực hiện vẫn tiếp tục là trung tâm của viện đại học. Theo một nghĩa nào đó, tập thể giảng viên là viện

đại học. Họ quyết định, ví dụ, ai là người trúng tuyển, những gì nên được giảng dạy, và ai được tốt nghiệp, và sự tín thác đó đi kèm với việc xem xét một cách có trách nhiệm và sự phán xét công bằng, trên cơ sở hiểu biết.

Ở khía cạnh tốt nhất của nó, công tác quản trị và trách nhiệm của tập thể giảng viên vẫn còn mạnh mẽ. Tuy nhiên, theo thời gian, lòng trung thành của giảng viên có xu hướng chuyển từ viện đại học sang những hội đoàn nghề nghiệp bên ngoài, những cơ quan tài trợ, những công ty bảo trợ, và những người bảo hộ tư nhân, vì thế sự tham gia của giảng viên vào công việc của viện đại học đã suy giảm. Thêm vào đó, quản trị theo hình thức chia sẻ (shared governance)[†] thỉnh thoảng cũng được sử dụng để khuếch trương những đặc lợi hay cản trở những đề xuất cải cách. Giải pháp cho vấn đề này không phải là giảm bớt quyền hành của tập thể giảng viên, như một số nhà phê bình chủ trương. Giải pháp là tất cả ba cơ cấu quản trị – hội đồng quản trị, viện trưởng, giảng viên – làm rõ vai trò của mình, xây dựng sự tin cậy lẫn nhau, và chứng tỏ năng lực lãnh đạo.

Quản trị trong thực tế

Mô hình quản trị mà tôi vừa trình bày rất đơn giản, hợp lý, và rõ ràng. Tuy nhiên, trong thực tế, nó hơi lộn xộn. Sự lộn xộn nảy sinh khi những mục tiêu của ba diễn

[†] Shared governance là mô hình quản trị trong các cơ sở giáo dục đại học, theo đó giảng viên, các nhà quản lý đại học, và các thành viên hội đồng quản trị cùng chia sẻ trách nhiệm quản trị.

viên chính – hội đồng quản trị, viện trưởng, giảng viên – không gặp nhau. Để tôi lấy một hai ví dụ.

Một trong những vấn đề gây chia rẽ nhất trong nhiệm kỳ viện trưởng của tôi ở Cornell là quyết định xem viện đại học có nên nắm giữ cổ phiếu của những công ty làm ăn ở Nam Phi, đất nước này lúc đó đang nằm dưới chế độ apartheid. Tất cả đều đồng ý rằng chế độ này xấu xa. Cuộc tranh luận, sôi nổi và kéo dài, liên quan đến việc liệu một viện đại học có thể tác động nhằm tạo ra một ảnh hưởng có trách nhiệm hơn thông qua việc nắm giữ cổ phiếu của những công ty tuân thủ điều luật đạo đức trong hoạt động kinh doanh (Sullivan Principles)[†] – như thế đem công ăn việc làm và sản phẩm đến cho tất cả người dân Nam Phi và cũng là một cách để tác động và hỗ trợ những công ty đó – hay từ bỏ những cổ phiếu đó để thể hiện sự phản đối của mình đối với chế độ apartheid. Hội đồng quản trị tổ chức vài buổi điều trần công cộng dài dòng và âm ỉ và bổ nhiệm một hội đồng có đại diện đông đảo xem xét vấn đề. Một cuộc bỏ phiếu chính thức của giảng viên ủng hộ việc từ bỏ cổ phiếu, các sinh viên với tâm lý tình cảm ồn ào nhất cũng

[†] Sullivan Principles là tên của bộ quy tắc ứng xử dành cho các doanh nghiệp do Leo Sullivan, mục sư người Mỹ gốc châu Phi, đề ra vào năm 1977. Mục đích là để thúc đẩy trách nhiệm xã hội của các doanh nghiệp. Cụ thể là để gây áp lực lên chế độ apartheid của Nam Phi hồi đó. Năm 1999, Mục sư Sullivan và Tổng thư ký Liên Hiệp Quốc Kofi Annan công bố một phiên bản mới và mở rộng của bộ quy tắc này theo đó khuyến khích sự tham gia chủ động của các doanh nghiệp vào việc thúc đẩy nhân quyền và công bằng xã hội ở tầm mức quốc tế.

ủng hộ điều này. Những cuộc tuần hành diễn ra thường xuyên, khu lán trại rộng lớn được dựng lên ở khoảng sân chính của Cornell, và những cuộc biểu tình ngồi liên tục xảy ra trong suốt khoảng thời gian này. Nhà tôi bị ném đá qua cửa sổ, và tôi bị ném bánh vào mặt trong một buổi thảo luận với một nhóm có đông sinh viên. Cảm xúc dâng lên rất cao.

Có hai điều rõ ràng. Một là, vấn đề đó khó và phức tạp; ngay cả những người ôn hoà cũng không đồng ý được với nhau, và quả thật là họ đã không đồng ý được với nhau. Hai là, dù cảm xúc có mạnh mẽ đến như thế nào, trách nhiệm ra quyết định vẫn thuộc về hội đồng quản trị – cơ quan có trách nhiệm giám sát kế hoạch đầu tư của viện đại học. Và hội đồng đã quyết định. Mặc dù bị chia rẽ sâu sắc, hội đồng quản trị chiếu theo đề nghị của một uỷ ban do hội đồng lập ra để xem xét vấn đề này và bỏ phiếu trong một cuộc họp căng thẳng có sự tham dự của công chúng theo đó quyết định duy trì các khoản đầu tư của mình trong những công ty được xét thấy là tham gia một cách có trách nhiệm vào công việc kinh doanh ở Nam Phi. Vụ việc đó, mặc dù gây chia rẽ và kéo dài, cuối cùng được giải quyết nhờ có sự phân công rõ ràng trách nhiệm và quyền hạn.

Một ví dụ khác, ít gây tranh cãi hơn, xảy ra trong công tác quản trị đại học. Công chúng từ lâu quan ngại rằng – và tôi cũng chia sẻ điều này – trong những quyết định thăng tiến và cấp biên chế, kỹ năng giảng dạy và hiệu quả trong công việc bị xem nhẹ hơn nhiều so với nghiên cứu. Những đề nghị thăng tiến cho giảng viên

xuất phát từ tập thể giảng viên và do hội đồng quản trị chấp thuận dựa trên sự xem xét và ủng hộ của viện trưởng. Việc nhấn mạnh quá mức đến thành tích nghiên cứu trong những quyết định này – điều không được chính thức thừa nhận nhưng có thực – không mang lại lợi ích cho sinh viên hay cho viện đại học, nhưng khó có thể phục hồi được sự cân bằng thông qua những chỉ thị của viện trưởng hay tuyên bố của hội đồng quản trị. Văn hoá này chỉ có thể được thay đổi từ bên trong tập thể giảng viên, và nó phải được thực hiện thông qua việc tôn trọng và duy trì mối quan tâm đến nghiên cứu. Cornell có một người được bầu làm phát ngôn viên cho tập thể giảng viên – chủ tịch của tập thể giảng viên (dean of the faculty), trong trường hợp này là Walter Lynn, một giáo sư rất được kính trọng mà tôi có dịp làm việc gần gũi. Ông chỉ định một uỷ ban gồm các thành viên là giảng viên thâm niên xem xét vấn đề, và kết quả là, tất cả các đề nghị xét biên chế bây giờ phải bao gồm việc đánh giá thành tích giảng dạy với những yêu cầu ít ra cũng khắt khe như khi đánh giá hoạt động nghiên cứu. Ở đây tập thể giảng viên làm công việc giám sát chính mình, theo một cách rất có trách nhiệm và chuyên nghiệp.

Đôi khi, những công việc trong trách nhiệm của hội đồng quản trị xung đột với những quan ngại đáng chú ý của giảng viên và vai trò và trách nhiệm của viện trưởng. Vào đầu nhiệm kỳ viện trưởng của tôi ở Cornell, một phó giáo sư trẻ tuổi và tài năng ở School of Industrial and Labor Relations (Trường Quan hệ Lao động và Công nghiệp) được đề nghị bổ nhiệm học hàm giáo sư.

Dù đánh giá thế nào đi nữa, ông ấy lúc đó, và cả bây giờ, là một tài sản quý giá của tập thể giảng viên ở Cornell. Mặc dù hội đồng quản trị nắm quyền trao biên chế, việc xem xét bổ nhiệm của hội đồng thường chỉ có tính cách hình thức. Nhưng trong trường hợp này một thành viên của hội đồng – một viên chức cao cấp của công đoàn thương mại – phản đối mạnh mẽ việc bổ nhiệm này lấy lý do là giảng viên đó bị cho là thiếu quan tâm đến “lợi ích của người lao động.” Điều này lúc đó, và cả bây giờ, với tôi là một phán xét không thoả đáng của hội đồng quản trị, và lần đầu và duy nhất trong 18 năm làm viện trưởng của tôi, tôi phát biểu nhấn mạnh rằng nếu hội đồng bỏ phiếu theo kiểu như thế thì sẽ đánh mất hoàn toàn sự tin tưởng của tôi dành cho hội đồng. Vị giáo sư sau đó được bổ nhiệm với tất cả phiếu ủng hộ. Những quyết định liên quan đến nhân sự khác mà hội đồng không có thẩm quyền chính thức vẫn thỉnh thoảng có thể gây tranh cãi: ví dụ, việc sa thải một huấn luyện viên đang dẫn dắt đội tuyển thành công, hay việc khiển trách một giáo sư nổi tiếng. Tuy vậy, cũng như quyền hành của hội đồng quản trị phải vững vàng trước sự chống đối của sinh viên và giảng viên, quyền hành của viện trưởng và của tập thể giảng viên cũng phải vững vàng trước sự chống đối của hội đồng quản trị.

Những trường hợp khác thì ít rõ ràng hơn. Chẳng hạn, vị viện trưởng của một viện đại học nghiên cứu tư thực đáng kính gần đây từ chức sau khi kế hoạch của ông nhằm tăng số lượng sinh viên bậc đại học và thay đổi chương trình học đã có từ lâu – vốn nhận được sự

ủng hộ và chấp thuận hoàn toàn của hội đồng quản trị – lại bị giảng viên chống đối kéo dài. Ranh giới quyền hành ở đây không được rõ ràng, do đó mà năng lực lãnh đạo của cá nhân và kỹ năng ngoại giao trở nên có tầm quan trọng hơn trong việc tìm kiếm một giải pháp.

Ở những viện đại học công lập, đặc quyền của giảng viên có từ ngàn xưa trong việc quyết định ai trúng tuyển gần đây xung đột với chính sách công nhằm chấm dứt hành động tích cực (affirmative action). Cho dù có sự chống đối đáng kể của tập thể giảng viên và của viện trưởng của các viện đại học thành viên, hội đồng quản trị của hệ thống University of California thay đổi chính sách tuyển sinh của mình vài năm trước đây nhằm chấm dứt chính sách hành động tích cực.

Đặc biệt đang nổi lên những vấn đề có tính thách thức về mặt pháp lý liên quan đến vai trò của các viện đại học trong việc đào tạo từ xa và những hình thức đào tạo diễn ra bên ngoài khuôn viên đại học. Ở đây, mỗi quan tâm cá nhân của giảng viên đối với tài sản trí tuệ và bốn phần nghề nghiệp của giảng viên đối với viện đại học, mỗi quan tâm đến việc đề ra chính sách cho viện đại học và những toan tính về mặt tài chính của hội đồng quản trị, và mỗi quan tâm đến cơ hội giáo dục và hoạt động hướng ra công chúng (outreach) của viện trưởng, tất cả đều có thể xung đột với nhau.

Những khác biệt kiểu này không phải là không lường trước được và không hẳn là đáng tiếc. Chúng có lẽ là không thể tránh được trong một cộng đồng học thuật

sôi nổi. Chìa khoá giúp tìm ra giải pháp, trong hầu hết các trường hợp, là sự lãnh đạo của viện trưởng, được thực hiện trên cơ sở tôn trọng, hiểu biết, và tin tưởng lẫn nhau được xây dựng theo thời gian với cả hội đồng quản trị lẫn với tập thể giảng viên.

Quản trị hữu hiệu: Hội đồng quản trị

Công tác quản trị hiệu quả liên quan đến sự tôn trọng có chủ tâm của mỗi bên tham gia dành cho vai trò của những bên còn lại. Công tác quản trị như thế, nếu được thực hiện một cách có trách nhiệm, có tầm quan trọng sống còn đối với sự vững mạnh của viện đại học cũng như sự ưu tú của tập thể giảng viên hay sự hữu hiệu trong công tác lãnh đạo của viện trưởng.

Hội đồng quản trị phải uỷ thác một số quyền hành được xác định rõ và thích hợp cho những nhóm và cơ quan có trách nhiệm khác (viện trưởng, tập thể giảng viên, v.v...) với nhận thức rằng những quyết định do người khác đưa ra dựa trên quyền hành được uỷ thác như vậy đôi khi cần phải có sự cân nhắc và xem xét lại của hội đồng quản trị, và rằng hội đồng quản trị không nên uỷ thác quyền hành tối hậu của mình liên quan đến sứ mệnh, tính chính trực, và khả năng đứng vững về mặt tài chính của cơ sở giáo dục.

Các thành viên hội đồng quản trị phải nhận thức rằng, với tư cách là đại diện công dân, họ không chỉ thực thi việc giám sát cơ sở giáo dục và thể hiện năng lực chịu trách nhiệm mà còn – giống như viện trưởng và tập thể

giảng viên – có trách nhiệm bảo vệ quyền tự trị của cơ sở giáo dục cũng như thúc đẩy và nuôi dưỡng sự vững mạnh của nó.¹ Sự trung thành của họ đối với lợi ích lớn hơn của công chúng chỉ có thể được biểu hiện dưới hình thức là mối quan tâm đến cơ sở giáo dục xét như một toàn thể, chứ không phải thành phần hay nhóm đặc lợi nào, dù là bên trong hay bên ngoài viện đại học. Điều đó cho phép hội đồng quản trị có một trách nhiệm cụ thể nhằm bảo đảm diễn tiến luật định (due process), những thủ tục theo đúng quy định, và những mức độ thích hợp trong việc ra quyết định và kháng nghị.

Vai trò của hội đồng là quản trị. Có sự khác biệt rất lớn giữa quản trị (governance) và quản lý (management). Quản trị liên quan đến trách nhiệm phê duyệt sứ mệnh và mục tiêu của cơ sở giáo dục; phê quyết những chính sách và thủ tục; bổ nhiệm, xem xét, và hỗ trợ viện trưởng; và giám sát với sự hiểu biết những chương trình, hoạt động, và tài nguyên của cơ sở giáo dục. Trái lại, quản lý liên quan đến trách nhiệm điều hành cơ sở giáo dục một cách có hiệu quả và đạt được những mục tiêu, trong khuôn khổ những chính sách và quy định mà hội đồng quản trị đã phê chuẩn; sử dụng hiệu quả nguồn tài nguyên; hỗ trợ một cách sáng tạo những tiêu chuẩn cao nhất liên quan đến công tác giảng dạy, nghiên cứu, và phục vụ công chúng. Trách nhiệm của hội đồng là quản trị, chứ không phải là quản lý. “Nhúng mũi vào, nhưng bỏ tay ra” (noses in, fingers out)[†] vẫn còn là lời khuyên

[†] Có nghĩa là các thành viên hội đồng quản trị nên biết tất cả những gì mà họ có thể biết nhưng đừng nhúng tay vào làm công việc thuộc trách nhiệm quản lý.

đúng đắn và đã được kiểm nghiệm dành cho các thành viên hội đồng quản trị.

Trách nhiệm quan trọng nhất của hội đồng quản trị là tuyển chọn, bổ nhiệm, thường xuyên đưa ra đánh giá, và không ngừng hỗ trợ viện trưởng. Thắng thắn, công bằng, thông hiểu, và tin tưởng là những thành tố thiết yếu trong mối quan hệ then chốt này. Người viện trưởng, khi điều hành công việc ở một mức độ thoả đáng, cần có sự hỗ trợ lâu bền, những lời khuyên thẳng thắn, và sự khuyến khích có tính cách cá nhân mà hội đồng quản trị là cơ quan duy nhất có khả năng cung cấp. Điều đó không phải là bỏ qua nhu cầu chất vấn và thách thức, cũng không bỏ qua bốn phạm vi quan điểm của các thành phần khác có quan tâm, nhưng viện trưởng vừa có một yêu sách độc nhất vừa có một nhu cầu đáng kể là được hội đồng quản trị thông hiểu và hỗ trợ.

Những hội đồng quản trị hoạt động hiệu quả nhất là những hội đồng đã xây dựng một bộ quy tắc ứng xử (code of conduct) cho mình và thường xuyên thực hiện việc tự đánh giá hoạt động của chính mình xét như một tập thể. Ví dụ, với các viện đại học công lập, cải thiện hiệu quả hoạt động có thể liên quan đến việc đặt lợi ích của công chúng cao hơn “những đòi hỏi độc đoán về tính minh bạch” nhưng vẫn tuân thủ những quy định của pháp luật; cải thiện việc bầu chọn những thành viên hội đồng quản trị đại diện cho công chúng, có lẽ bằng cách chỉ định một uỷ ban tuyển chọn độc lập có chức năng đưa ra những đánh giá công bằng; và xem xét lại số lượng thành viên trong hội đồng quản trị (trong các viện

đại học công lập hiện nay thường chỉ có tám người) trong tương quan với chức năng của nó, với khả năng tăng thêm số thành viên độc lập.

Quản trị hữu hiệu: Tập thể giảng viên

Trong các viện đại học nghiên cứu, quyền hành mà hội đồng quản trị giao cho tập thể giảng viên là rất đáng kể, và nếu nó được sử dụng càng hiệu quả – trong khoa, trường, và trong viện đại học xét như một toàn thể – thì viện đại học đó hoạt động càng hiệu quả.

Hiện nay ở hầu hết các viện đại học tồn tại bốn phân từ một phía, theo đó người ta cho rằng viện đại học phải cung cấp biên chế, lương bổng, trợ giúp nghề nghiệp, các dịch vụ kỹ thuật, cơ sở vật chất, thiết bị, và bảo vệ quyền tự do học thuật (academic freedom) cho tập thể giảng viên, trong khi những bốn phân ngược lại từ phía giảng viên thì không thấy nói rõ ở đâu cả.² Lời thề Socrates – một bộ luật ứng xử nghề nghiệp như bản mà tôi đã đề nghị ở Chương 8 – sẽ sửa lại sự mất cân bằng này; ngoài ra, cần có sự hợp tác phát triển và triển khai áp dụng một bộ luật như vậy từ phía viện trưởng và tập thể giảng viên.

Quản trị đại học, đúng như bản chất của nó, có tính chất tập thể. Những quyết định mà các uỷ ban đưa ra có thể không hoàn hảo hay thậm chí sai lầm. Có hai cách để giảm tối đa tình huống này. Một là, tất cả các quyết định nên được đưa ra ở cấp có trách nhiệm thấp

nhất – ví dụ, cấp khoa (department), thay vì cấp trường (college) – và như thế tăng cường sự tham gia và hiểu biết, và khuyến khích sự phản hồi và năng lực chịu trách nhiệm. Hai là, trong khuôn khổ những điều luật của viện đại học, một cá nhân không đồng tình với một quyết định nào đó nói chung nên có quyền phản đối ở cấp cao hơn người giám sát trực tiếp (immediate supervisor) của người đó. Cả hai thủ tục này cần được thực hiện một cách có trách nhiệm; mục tiêu là để có những quyết định phù hợp, có hiểu biết, và nhanh chóng.

Không phải ai cũng có quyền đòi hỏi như nhau về việc tham gia vào công việc quản trị viện đại học. Chẳng hạn, người có ít kiến thức và kinh nghiệm (ví dụ, sinh viên) không có quyền đòi hỏi giống như người có nhiều kiến thức và kinh nghiệm (ví dụ, giảng viên) trong việc chỉ đạo xây dựng chương trình học. Tương tự, chỉ có chủ tịch hội đồng quản trị và viện trưởng mới có thể phát biểu đại diện cho toàn thể viện đại học. Những hệ thống quản trị đại học tốt nhất phản ánh những mức trách nhiệm khác nhau này, tránh sự bùng phát đầy phiền toái những uỷ ban theo hướng ủng hộ một hệ thống đã qua thử nghiệm, với những hướng dẫn rõ ràng về quyền hạn của mỗi bên liên quan và với việc xác định rõ ràng những lĩnh vực nhất định liên quan một cách khác nhau đến quyền thông tin, tham vấn, cho phép, hay chấp thuận. Phần lớn sự thiếu hiệu quả gây nhiều phiền toái hiện nay trong công việc quản trị đại học phản ánh tình trạng rối rắm về quyền được thông tin, quyền được tham vấn, và quyền chấp thuận của giảng viên.

Cấu trúc phức tạp của hệ thống quản trị đại học sẽ đối mặt với sự căng thẳng ngày mỗi gia tăng khi ngày càng cần phải đưa ra những quyết định khó khăn và đôi khi không được nhiều người ủng hộ, nhằm đáp ứng kịp thời những thay đổi nhanh chóng, và nhằm thoả mãn những yêu cầu không ngừng gia tăng liên quan đến những quy định và sự giám sát của chính phủ. Hội đồng quản trị và công chúng có lẽ sẽ trở nên ít khoan dung hơn đối với cả quyền tự trị lẫn mô hình quản trị theo hình thức chia sẻ trong các viện đại học của chúng ta, trừ khi người ta thấy công việc quản trị đại học vừa có hiệu quả vừa có trách nhiệm.

Quản trị hữu hiệu: Viện trưởng

Cuộc thảo luận của chúng ta cho đến bây giờ liên quan chủ yếu đến công tác quản trị. Nhưng việc quản trị hiệu quả cần có những mục tiêu được các bên chia sẻ lẫn sự lãnh đạo quả quyết, và đó là trách nhiệm của viện trưởng. Viện trưởng là mắt xích liên kết thiết yếu giữa hội đồng quản trị và những thành tố của viện đại học mà hội đồng quản trị đại diện. Thiếu sự lãnh đạo mạnh mẽ và hiệu quả của viện trưởng thì không có hệ thống quản trị đại học nào có thể phát huy hiệu quả. Trách nhiệm của viện trưởng không chỉ là giải thích vai trò và những quan ngại của hội đồng quản trị cho cộng đồng viện đại học mà còn diễn giải cho hội đồng quản trị hiểu vai trò đặc biệt và những quan ngại của tập thể giảng viên và những thành viên khác của cộng đồng.

Nhưng viện trưởng không chỉ làm vai trò trung gian giữa tập thể giảng viên và hội đồng quản trị. Viện trưởng phải lãnh đạo. Chính viện trưởng là người mà cả hội đồng quản trị lẫn cộng đồng đại học trông chờ vào để có sự lãnh đạo và chỉ đạo. Viện trưởng là tác nhân thiết yếu trong việc quản trị viện đại học một cách hiệu quả.

Công tác lãnh đạo trong lĩnh vực học thuật sẽ bị một số người xem như là một sự kết hợp đầy nghịch lý, tuy thế từng có lúc mà tính độc nhất vô nhị và tầm quan trọng trong vai trò lãnh đạo của viện trưởng là không chối cãi được. Vào thế kỷ 19, khi Yale tìm một viện trưởng mới, một trong những thành viên của hội đồng quản trị mô tả cuộc tìm kiếm người lãnh đạo này – ngày đó, người ta nghĩ chần chẫn đó là một người đàn ông – như sau:

Ông ấy phải là một nhà lãnh đạo giỏi, một diễn giả có sức thuyết phục, một nhà văn lớn, một người giỏi trong lĩnh vực quan hệ công chúng, một người có sức khỏe và sức chịu đựng như thép, và có vợ là một người mẫu mực về phẩm hạnh. Quả thực, vợ của ông ấy phải là sự trộn lẫn giữa Nữ hoàng Victoria, Florence Nightingale,[†] và người phụ nữ ăn mặc đẹp nhất của năm. Chúng tôi nhận thấy người mà chúng tôi chọn như là người của thế giới, nhưng là một cá nhân có những phẩm chất tâm hồn cao đẹp; một nhà quản lý có kinh nghiệm, nhưng có thể uỷ quyền; một người của Yale, và một học giả vĩ đại; một triết gia xã hội, người mà dù có những giải pháp cho những vấn đề của thế giới, ông

[†] Florence Nightingale (1820–1910): nhà văn, người sáng lập ngành y tá hiện đại, và là nhà thống kê y tế người Anh.

áy vẫn chưa đánh mất cảm nhận chung với mọi người. Sau khi bàn bạc, cân nhắc rất lâu, chúng tôi kết luận là chỉ có một người như thế. Nhưng rồi một ý nghĩ đen tối len vào trí óc chúng tôi. Chúng tôi phải hỏi – Thượng Đế là người của Yale chăng?

Trong những ngày đó, người Mỹ tìm kiếm một mức độ hoàn hảo ở những vị viện trưởng viện đại học của mình, những người mà người Anh chỉ hy vọng tìm thấy trong số những quân gia của họ. Ngày nay, công việc làm viện trưởng có vẻ liên quan nhiều đến việc duy trì sự cân bằng mong manh của viện đại học hơn là đạt đến những thách thức cao quý của công việc lãnh đạo. Kingman Brewster của Yale có lần tuyên bố rằng một vị viện trưởng điển hình của viện đại học gặm như con sư tử khi ở xa nhà, nhưng lại lấm bầm như con chuột khi ở trong khuôn viên đại học. Đối với Clark Kerr, nhiệm vụ của viện trưởng là cung cấp các trận bóng cho cựu sinh viên, chỗ đậu xe cho giảng viên, và tình dục cho sinh viên. Thật không ngạc nhiên khi nhiệm kỳ trung bình của một viện trưởng viện đại học là bảy năm, và con số này đang giảm đi nhanh chóng.

Tuy nhiên, mặc dù có những áp lực tài chính và những quan ngại chính trị, mặc dù có sự vỡ mộng của công chúng và sự bất mãn của cộng đồng đại học, công việc viện trưởng trong lĩnh vực học thuật là một trong những công việc có sức ảnh hưởng lớn nhất, quan trọng nhất, và có quyền uy nhất, và bây giờ có cả nhu cầu bức thiết đối với sự lãnh đạo có hiệu quả lẫn cơ hội hiếm có dành cho sự lãnh đạo đó.³

Công việc viện trưởng viện đại học là một trong những công việc có sức ảnh hưởng lớn nhất bởi vì những nhà lãnh đạo tương lai của thế giới xuất thân từ những lớp học của chúng ta. Công việc viện trưởng cũng là một trong những công việc quan trọng nhất bởi vì kiến thức – nền tảng của tương lai – chủ yếu được tạo ra trong khuôn viên đại học. Công việc viện trưởng viện đại học là một trong những công việc có quyền uy nhất bởi vì sức ảnh hưởng đầy thuyết phục của nó và vì tác động nâng đỡ lâu dài và sâu rộng của nó.

Thế thì, làm thế nào để một viện trưởng viện đại học có thể trở thành một nhà lãnh đạo hiệu quả? Nhiệm vụ của viện trưởng, thu gọn vào những điều thiết yếu, là xác định và phát biểu rõ ràng sứ mệnh của viện đại học, xây dựng những mục tiêu có ý nghĩa, và sau đó là tuyển dụng những người tài, xây dựng môi trường, tạo nên bầu không khí, và cung cấp tài nguyên để đạt được những điều vừa nói. Tất cả những thứ khác là phụ.

Nhiệm vụ quan trọng nhất, và cũng là nhiệm vụ khó khăn nhất, là xác định sứ mệnh và xây dựng những mục tiêu của viện đại học. Mọi thứ khác theo đó mà tiến hành; mọi thứ khác đều sẽ phụ thuộc vào nó. Sứ mệnh và mục tiêu phải có tham vọng, có nét đặc trưng, và tương thích với những nhu cầu và mối quan tâm của các thành viên của viện đại học. Lời phát biểu sứ mệnh (mission statement) quá dài dòng làm cho nó trở nên nông cạn và khoa trương, đầy những lời ngoa dụ và từ ngữ học thuật, nhưng trống rỗng về mặt nội dung và thiếu một mục đích đáng giá. Giọng điệu và nội dung của lời phát biểu sứ mệnh sẽ được phản ánh trong những khát

vọng và những thành tựu của thành viên hội đồng quản trị, tập thể giảng viên, sinh viên, cựu sinh viên, cũng như trong những điều mà công chúng kỳ vọng.

Người viện trưởng nên dành những kỹ năng tốt nhất của mình để mơ biến viện đại học của mình thành một cái gì đó mới, để thách thức nó tiến tới sự vĩ đại, để nâng tầm những hy vọng và mở rộng tầm với của nó, để tiếp sinh lực đưa nó tới những mức độ thành công mới và khích lệ nó tiến tới những mức độ thành tựu cao hơn trong mọi lĩnh vực đời sống của nó.

Đây là điểm mà hầu hết các vị viện trưởng thất bại. “Đừng lên những kế hoạch nhỏ bé,” Daniel Burnham có lần thúc giục. “Chúng không có ma lực để khuấy động lòng người.” Thế nhưng không phải việc đặt ra những mục tiêu nhỏ mà chính việc không đặt ra mục tiêu mới dẫn tới thất bại của người viện trưởng. Công việc điều hành ngày này qua ngày khác mà không có mục tiêu, bận rộn liên miên, bị cuốn theo những gì đã có trước, và sự thiếu quả quyết in đậm trong quá nhiều nhiệm kỳ viện trưởng, bởi vì những người đương nhiệm không đặt ra mục tiêu. Nhiệm vụ đầu tiên và lớn nhất của viện trưởng là nói rõ tầm nhìn (vision), xây dựng những mục tiêu (goal), và đề ra những mục tiêu cụ thể (objective). Morris Bishop có lần tuyên bố, “Không có sự tạo dựng lớn lao nào mà không có một giấc mơ. Những ngọn tháp khổng lồ vươn lên từ một nền móng mục đích có tầm nhìn.” Ông ấy nói đúng.

Tạo dựng mục đích có tầm nhìn này không phải là công việc của một ngày hay một tuần. Nó cũng không

thể là một nỗ lực đơn lẻ của một cá nhân. Nó đòi hỏi trí tưởng tượng, năng lực tri giác, sự trau dồi, tính sáng tạo, và sự táo bạo. Nó cũng cần có sự trợ giúp, lời phê bình, và thời gian. Bằng cách xây dựng trên những truyền thống của viện đại học, khai thác sức mạnh của nó, nhận diện những nhu cầu đang nổi lên, nắm lấy những cơ hội mới, phát triển những phẩm chất mới, xây dựng những thành tố mới, người viện trưởng định hình tầm nhìn và sứ mệnh, để rồi được thử nghiệm, chất lọc, và làm cho sắc sảo hơn thông qua tranh luận sôi nổi với tất cả những người có trách nhiệm, cả bên trong lẫn bên ngoài viện đại học.

Tầm nhìn thúc đẩy mục tiêu, khi mà người viện trưởng thiết lập những điều mong đợi và nói rõ những giá trị mà cuộc sống hàng ngày của viện đại học tùy thuộc vào. Những mục tiêu đó, được xây dựng từ mục này đến mục khác, từ đơn vị này đến đơn vị kia, đặt ra nghị trình (agenda), kế hoạch hành động, hiệu lệnh thay đổi. Việc này, cũng giống như việc xây dựng sứ mệnh, cũng là một nỗ lực chung. Thành viên hội đồng quản trị, lãnh đạo, giảng viên, nhân viên, sinh viên, cựu sinh viên, công chúng, những nhà cổ vấn, và những nhà tư vấn, tất cả đều có một vai trò và một tiếng nói cân xứng, nhưng chính viện trưởng là người phác thảo quy trình, xây dựng cuộc thảo luận, và thiết lập giọng điệu cho cuộc tranh luận. Chính viện trưởng là người dẫn dắt nó đến kết cục, không phải dưới dạng một bản báo cáo đã hoàn tất, mà là một chương trình sống động, những quyết định có sức gây tác động, nỗ lực có tác dụng thúc đẩy, và những nguồn lực có tác dụng khơi thông.

Nhiệm vụ của viện trưởng không chỉ xây dựng nên tầm nhìn, sứ mệnh, và những mục tiêu, mà còn khuếch trương chúng một khi đã được xây dựng, khuyến khích sự thông hiểu, thúc đẩy thảo luận, và thiết lập sự hỗ trợ.

Còn thêm ba điều nữa cần phải đạt được để thành công, và đều là trách nhiệm của viện trưởng: xây dựng môi trường, thiết lập nhóm làm việc, và cung cấp nguồn lực để đạt được những mục tiêu.

Tạo dựng một môi trường cho viện đại học là một trong những vai trò tinh tế và nhiều thách thức nhất của viện trưởng. Đây cũng là một trong những vai trò thiết yếu nhất. Nó có nghĩa là tạo ra sự tin tưởng, khuyến khích sáng kiến, xây dựng những quan hệ đôi tác, thúc đẩy tinh thần cộng tác, tưởng thưởng những thành tựu, tán dương những thành công. Nó không chỉ có nghĩa là khoan dung mà còn khuyến khích người ta sẵn lòng vượt ra khỏi lề lối cũ, nghi ngờ quan niệm chính thống, thử nghiệm những cách tiếp cận mới, phá bỏ những rào cản quan liêu, loại bỏ những tầng bậc quản lý, nuôi dưỡng niềm mong đợi về sự thành công và một bầu không khí cởi mở, thể hiện sự nhiệt tình trong việc mà mình làm và cam kết bảo vệ sự vững mạnh của viện đại học và những thành viên của viện đại học.

Viện trưởng tạo ra bầu không khí. Vị này có mặt khắp mọi nơi, đi bộ trong khuôn viên, gặp sinh viên vào lúc ăn sáng, gặp giảng viên vào giờ ăn trưa, gặp cựu sinh viên ở những buổi họp mặt đoàn viên (reunion), gặp mọi người trong những sự kiện của viện đại học, giải trí ở

nhà. Viện trưởng hiểu những hy vọng và những quan ngại của tập thể viện đại học, tiếp sinh lực cho những nỗ lực của nó, thách thức tính tự mãn, nuôi dưỡng những khát vọng. Không có buổi gặp gỡ nào là quá ngắn, không có sự kiện nào là quá nhỏ, không có hành động nào là quá hạn hẹp tới mức không gây một ảnh hưởng – dù tốt dù xấu – lên bầu không khí của viện đại học.

Và, nếu như nhiệm vụ này đòi hỏi khát khe vì viện trưởng không bao giờ có thì giờ nghỉ ngơi, thì nó cũng rất hào hứng và đem lại sự thoải mái. Viện trưởng hiệu năng thể hiện tiêu biểu cho một cung bậc năng lượng và sự nghiệp chung, niềm lạc quan và sự cởi mở có khả năng lan truyền. Chính cái tinh thần này, và tinh thần cộng tác mà nó thúc đẩy, giúp đạt được thành công.

Nhưng bầu không khí đại học cần có và phản ánh một nền tảng giá trị. Việc các giá trị không được chạm khắc lên mọi ô cửa trong khuôn viên hay không được mang ra thảo luận trong mọi bài giảng không làm cho chúng kém thực tiễn hay có ý nghĩa giảm đi. Một viện trưởng hiệu năng không bao giờ thờ ơ với những giá trị. Phẩm chất truyền thống của môi trường học thuật – duy lý, chính trực, công bằng, tôn trọng, văn minh, cộng đồng, kỷ luật, và cần cù – là những giá trị mà một vị viện trưởng thành công sẽ thúc đẩy và là người thể hiện tiêu biểu cho những giá trị đó. Chúng sẽ được phản ánh trong mọi bài diễn văn của viện trưởng, trong mọi mối quan hệ, mọi cuộc họp, mọi ưu tiên, mọi quyết định, mọi chính sách. Viện trưởng là hiện thân về mặt cá nhân những giá trị của viện đại học. Viện trưởng thành công

chấp nhận bốn phần cao cả đó.

Viện trưởng thành công cũng tuyển dụng những nhà lãnh đạo, những người sẽ đưa viện đại học đi về phía trước. Họ phải là những “cầu thủ” quán quân, thể hiện được năng lực cao nhất của mình; họ phải là những người mà Jack Welch, chủ tịch của General Electric, gọi là những cầu thủ hạng A, một lòng tận tụy, có lòng trung thành không lay chuyển đối với viện đại học, và luôn sẵn lòng phục vụ những thành viên của viện đại học. Những uỷ ban tuyển dụng, những người giúp tìm kiếm và thu dụng tài năng, lời khuyên từ tập thể giảng viên, và ý kiến của sinh viên tất cả sẽ góp phần trong việc tuyển chọn những nhà lãnh đạo cho viện đại học, nhưng người viện trưởng phải thiết lập cơ cấu, xác định nhiệm vụ, và có tiếng nói cuối cùng trong việc bổ nhiệm. Những người được bổ nhiệm sẽ chia sẻ những mong ước của viện trưởng và sẽ quyết tâm đạt được những mục tiêu do viện trưởng đề ra.

Những người này lập nên một “đội hạng A,” và viện trưởng sẽ là người quản lý, huấn luyện viên, và hoạt náo viên cho đội. Nhưng viện trưởng *không* phải là chủ nhân cũng không phải là cầu thủ tiền vệ. Viện trưởng sẽ đạt kết quả thông qua những người khác, đề ra chiến lược, chỉ dẫn, định hình, khuyến khích, và tạo cảm hứng để cả đội thành công, tin tưởng vào những kỹ năng khác nhau của họ, và tôn vinh những chiến thắng của họ. Nếu như tôi có nói quá về mô hình thể thao thì cũng chỉ để nhấn mạnh sự khác nhau giữa phong cách lãnh đạo mang lại chiến thắng này và phong cách theo

kiểu “quản lý,” buồn bã, và gắn chặt vào ngân sách như của rất nhiều nhà lãnh đạo đại học. Việc đạt được kết quả đòi hỏi tinh thần cao, nỗ lực chung, những mục tiêu được chia sẻ; nó cũng đòi hỏi sự tiếp xúc thường xuyên, những cuộc họp theo định kỳ và những mối quan hệ công việc gần gũi với tất cả những thành viên trong đội. Có một nguồn năng lượng cụ thể đến từ những tiếp xúc này; năng lượng, sự nhiệt tình, và lòng tự tin là những phẩm chất có sức lan truyền cao.

Viện trưởng cũng có trách nhiệm cung cấp nguồn lực để hỗ trợ cho sự vận hành và công việc của viện đại học. Luật tự nhiên của đời sống học thuật là mọi chương trình đều có thể được làm cho có hiệu quả hơn, mọi kết quả xếp hạng của viện đại học có thể được nâng lên mười bậc, mọi cơ sở vật chất đều có thể được cải thiện đáng kể, và mọi chương trình đều có thể được làm cho giàu có thêm với một vài triệu đô-la. Không bao giờ có chương trình học nào là được xem hoàn thiện, không bao giờ có chương trình nào được xem là đã được hỗ trợ một cách đúng mức, không bao giờ có nhu cầu nào được xem là đã được đáp ứng hoàn toàn.

Nhiều vị viện trưởng – chưa bao giờ nhận ra lòng ham muốn vô độ đó của viện đại học, mặc dù lẽ ra họ phải nhận thấy – trở thành nô lệ của một cái cối xay không bao giờ chịu ngừng nghỉ, chầu chực bên ngoài văn phòng của những nhà lập pháp không muốn gặp, lang thang bất tận trong những hành lang lạnh lẽo của cơ quan lập pháp tiểu bang, bay lại khắp nơi trong cuộc đuổi theo mệt mỏi những cựu sinh viên giàu có nhưng

không mấy thiết tha, vắt kiệt sức mình trong cuộc tìm kiếm nguồn hỗ trợ tài chính. Tôi phải nói rõ là: người viện trưởng *phải* tìm cách gây quỹ, *phải* cung cấp nguồn lực, *phải* tác động đến giới lập pháp, *phải* bằng một cách nào đó xoay xở để có một khoản tài trợ bổ sung cho những mục tiêu quan trọng và những bước phát triển mới đầy tham vọng. Nhưng khi làm những điều này, người đó cũng phải để ý đến những gì quan trọng nhất. Tôi tin việc gây quỹ (fund-raising) là công việc cực kỳ quan trọng – tôi vừa mới biên tập một quyển sách viết về chủ đề này – và tôi tin rằng một người gây quỹ lơ là và thiếu hiệu quả khó mà có thể làm một người viện trưởng hiệu năng. Nhưng gây quỹ không thể là công việc chiếm hết thời gian công sức. Thường thì người viện trưởng dễ tìm thấy trợ giúp tốt nhất trong việc gây quỹ hơn là trong những công việc còn quan trọng hơn: sứ mệnh và mục tiêu, tạo ra môi trường, những chương trình đào tạo, và hầu hết những người cấu thành cái đại gia đình viện đại học. Việc gây quỹ có thể làm chệch hướng sự chú ý của người viện trưởng khiến cho những thứ khác bị bỏ lơ là một cách nguy hiểm; người viện trưởng thành công sẽ tập trung vào cả việc gây quỹ lẫn việc gây dựng tình bạn, nhưng hai nhiệm vụ này không được đánh bật những nhiệm vụ tối quan trọng khác.⁴

Nhưng tại sao có nhiều người thất bại quá sớm, ra đi, do mình quyết định hay do sự chỉ đạo, trong sự nản lòng, cảm thấy kiệt sức, và vỡ mộng? Và tại sao có rất nhiều người vẫn tiếp tục nắm giữ chức vụ viện trưởng với tư tưởng mâu thuẫn như thế? Tại sao có rất nhiều

người thể hiện bản thân như là những nạn nhân của sự thiếu hụt khí trong tập thể lãnh đạo, sự hờ hững của thành viên hội đồng quản trị, sự bất tín của tập thể giảng viên, và sự chống đối của cộng đồng viện đại học? Tôi nghĩ là có rất nhiều lý do, nhưng những khía cạnh sau đây dường như là những nguyên nhân thường xuyên nhất gây ra nản lòng và thất bại.

Tình trạng kiệt lực của cá nhân xảy ra rất phổ biến. Thiếu ngủ, không có thời gian tập thể dục, những kỳ nghỉ bị rút ngắn, và liên tục dính vào những cuộc khủng hoảng là những dấu hiệu cảnh báo tình trạng kiệt lực. Chỉ có một thói quen có kỷ luật, một lịch trình được quản lý tốt, sự uỷ quyền hợp lý, sự sẵn lòng nói “không,” một đội ngũ nhân viên hỗ trợ cá nhân làm việc hiệu quả, và một niềm tin không lay chuyển của cá nhân về giá trị tối hậu của công việc của viện đại học thì mới ngăn chặn được tình trạng kiệt lực của cá nhân. Không phải những vị viện trưởng có nhiều trọng trách *gánh chịu* tình trạng kiệt sức; chính họ *tạo ra* tình trạng kiệt sức đó, gây ra cho chính mình bởi vì thiếu những thói quen làm việc có trách nhiệm. Viện đại học khó mà thành công nếu như người lãnh đạo của mình quá mệt mỏi vì gánh nặng công việc khiến người đó làm lan toả một cảm giác về công việc thường ngày không có niềm vui hay với sự cam chịu buồn bã.

Những ưu tiên không rõ ràng, hay không có ưu tiên, góp phần vào sự thất bại của viện trưởng. Không phải nhiệm vụ nào cũng quan trọng như nhau; không phải lời mời nào cũng cấp thiết; không phải cuộc họp nào

cũng khẩn cấp; không phải mục tiêu nào cũng thiết yếu như nhau; không phải quyết định nào cũng có ý nghĩa như nhau. Người ta phải lựa chọn, và những ưu tiên mà tôi liệt ra ở trên nên nằm trong danh sách những điều quan trọng nhất của viện trưởng.

Quá nhiều vị viện trưởng các viện đại học lơ là gia đình và những người gần gũi nhất với mình, lơ là chính những người có thể hỗ trợ họ tốt nhất và khuyến khích họ thực hiện vai trò của mình. Các giảng viên luôn nằm kế tiếp trong danh sách cần quan tâm chú ý nhưng lại dễ dàng bị bỏ qua, luôn luôn gần gũi nhưng lại dễ dàng bị bỏ quên và cho là mình luôn có họ mà không cần cố gắng gì. Viện trưởng bị hao mòn và đánh mất gia đình vì sự thờ ơ này.

Sự biệt lập cá nhân là một mối nguy nghề nghiệp của những viện trưởng bận rộn. Gặp gỡ hàng trăm người, nhưng viện trưởng không có ai là bạn. Phát biểu trước rất nhiều người nghe, nhưng viện trưởng vẫn xa lạ với họ. Và nếu tình trạng bất hoà trong gia đình làm suy yếu nguồn hỗ trợ cá nhân, sự biệt lập cá nhân có thể làm suy yếu hoạt động hiệu quả của viện đại học. Nó khiến thiếu cái nhìn sâu sắc và sự thông cảm, thiếu sự tin tưởng, thiếu sự hợp tác và tinh thần làm việc theo nhóm, thiếu niềm vui sống. Quá nhiều vị viện trưởng trở thành tù nhân của chính chức vụ của mình.

Bởi vì hầu hết các vị viện trưởng xuất thân từ tập thể giảng viên, sự bỏ đói về mặt tri thức là một căn bệnh đặc biệt nguy hại. Bận rộn với việc này, phải tập trung

vào việc kia, bị làm cho xao lãng bởi hàng chục vấn đề cấp bách, các vị viện trưởng cảm thấy có một sự trống rỗng bên trong mình; họ thiếu sự nuôi dưỡng về mặt tri thức và tâm hồn, chất bổ dưỡng của viện đại học. Những con người trống rỗng và những người thường xuyên thay đổi những giá trị đạo đức – theo cách nói của Robert Bolt – thường thấy trong số những người giữ chức viện trưởng và có lẽ trong bất cứ chức vụ nào khác. Nhưng có một điều gì đó cực kỳ cay đắng khi mà sự nghèo nàn nội tại này diễn ra ngay giữa những sự giàu có về mặt tri thức của viện đại học.

Vậy liệu thuốc là gì? Đọc nhiều, tiếp tục dạy học, tham dự những bài giảng và hội thảo có chất lượng, duy trì mối quan tâm nghiên cứu có ý nghĩa, nuôi dưỡng đời sống nội tâm: đây là những phương tiện phong nhã về mặt tri thức, cơ sở thiết yếu của cộng đồng học thuật. Lịch trình của một vị viện trưởng hiệu năng sẽ có chỗ cho tất cả những điều đó, mặc dù rõ ràng là không thể ở một mức độ như khi còn làm giảng viên. Viện trưởng nên giảng dạy, tuy nhiên ở một vai trò hạn chế; nên là một người đọc sách nghiêm túc; nên tham gia vào đời sống tri thức của viện đại học; nên vẫn là một học giả có hiểu biết trong lĩnh vực của mình. Tất cả áp lực công việc trong ngày sẽ hợp lại để đánh bật những hoạt động này. Họ phải kháng cự. Phải dành thời gian.

Điều cuối cùng: viện trưởng phải lãnh đạo. Tất cả những gì tôi viết cho đến giờ đều chỉ là lời mào đầu vào công tác lãnh đạo. Nhưng chúng không thể thay thế cho sự lãnh đạo. Dù với tất cả những hạn chế của nó, quyền

hành của văn phòng viện trưởng phải mạnh; viện trưởng phải thực hiện quyền ấy. Sự lãnh đạo hiệu quả bị bào mòn đi bởi quá nhiều những cuộc tranh luận bất tận, quá nhiều sự tham vấn, và sự thu xếp thiếu khôn ngoan. Sự lãnh đạo hiệu quả đòi hỏi viện trưởng phải vừa là người lắng nghe người khác vừa là một giảng viên, làm rõ, đơn giản hoá, và định rõ bản chất của công tác quản trị, sự phân chia trách nhiệm, và quá trình ra quyết định. Sự lãnh đạo hiệu quả của viện trưởng không chỉ có nghĩa là xây dựng nên một nghị trình mà còn đưa nghị trình đó đến chỗ thành công. Nó có nghĩa là thể hiện năng lực chịu trách nhiệm, nhưng cũng phải táo bạo. Nó có nghĩa là tìm kiếm sự hỗ trợ nhưng giữ cho mình một mức độ độc lập, nếu có những khi sự hỗ trợ không đến được. Có lẽ những cơ hội cho công tác lãnh đạo của viện trưởng chưa bao giờ lại lớn lao như bây giờ và những hệ quả từ sự thất bại trong công tác lãnh đạo của viện trưởng chưa bao giờ lớn lao như hiện nay.

VIỆN ĐẠI HỌC MỚI

“**R**ất khó dự đoán, nhất là dự đoán về tương lai,” nhiều người cho là Mark Twain đã nói như vậy. Dan Quisenberry của đội bóng chày Kansas City Royals thì cụ thể hơn. Nghe nói có lần ông bảo, “Tôi đã nhìn thấy tương lai, nó cũng giống như hiện tại thôi – chỉ có điều là dài hơn.” Ông ấy nói sai. Tương lai luôn khác đi, và nó càng ngày càng ít giống với hiện tại hay quá khứ.

Tôi nghĩ, mỗi thế hệ đều tin rằng mình đang sống trong một thời kỳ thay đổi không có tiền lệ, theo đó tốc độ thay đổi lớn hơn nhiều so với bất cứ những gì mà người ta trải qua trước đó. Và tôi cho rằng, mỗi thời đại đã nhìn thấy sự phát triển về mặt công nghệ như là một ảnh hưởng chính yếu lên những biến đổi xã hội của thời đại đó. Từ những thảo nguyên ở Ethiopia và Kenya thời kỳ đồ đá cũ đến hai bên bờ sông Nile ở Ai Cập, từ những ngọn đồi của La Mã cổ đại đến trung tâm công nghiệp của nước Anh thời Nữ hoàng Victoria và dây chuyền sản

xuất ở Detroit (Hoa Kỳ), từng đột sóng phát minh trong lĩnh vực công nghệ đồ xuống những người tạo ra nó và cuốn phăng những xã hội mà họ sống trong đó theo những cách thức khó mà tiên đoán được. Nhưng những thay đổi đó, dù lớn lao, lại phụ thuộc nặng nề vào nguồn tài nguyên thiên nhiên và có phạm vi và tầm tác động bị hạn chế bởi những biên giới quốc gia, của cải, và thông tin liên lạc.

Không còn như thế nữa. Sự vững mạnh của một quốc gia và vận mệnh tương lai của nó không còn bị hạn chế bởi những gì mà nó có sẵn (điều kiện địa lý, dân số, tài nguyên thiên nhiên). Tri thức đã trở thành đầu tàu chủ yếu; khoa học và công nghệ là động lực mới. Sự phồn vinh về mặt kinh tế, nguồn cung cấp năng lượng, năng lực sản xuất, sức khỏe cá nhân, sự an toàn của công chúng, an ninh quân sự, và chất lượng môi trường – tất cả những điều này và nhiều điều khác nữa sẽ phụ thuộc vào tri thức.

Mặc dù tri thức sẽ là nguồn tài nguyên căn bản của thế kỷ 21, nó không phải là tài nguyên tự nhiên hiểu theo nghĩa thông thường. Hầu hết các nguồn tài nguyên thiên nhiên – chẳng hạn trữ lượng khoáng chất, dầu mỏ, than đá, và vật liệu công nghiệp – là không tái tạo được (unrenewable). Một khi được sử dụng, chúng biến mất, ngay cả khi việc tái chế đôi khi có thể kéo dài độ hữu dụng của chúng. Nhưng không giống như những nguồn tài nguyên thông thường này, tri thức không bị cạn kiệt khi sử dụng. Việc chia sẻ tri thức không làm giảm đi mà còn gia tăng độ hữu dụng và nhân lên những ích lợi của

nó. Không giống như những nguồn tài nguyên thiên nhiên khác, mà việc khai thác đòi hỏi vốn đầu tư rất lớn và việc phân phối phụ thuộc vào những đường ống dẫn và những mạng lưới vận chuyển khổng lồ, tri thức gần như không bị hạn chế trong khả năng tiếp cận, có sẵn gần như vô tận, và không bị giới hạn về thời gian, sự vận chuyển, và chế độ quan thuế. Không giống như những tài sản khác, những thứ mà việc sử dụng và đầu tư bị giới hạn bởi quy luật hao mòn, tri thức có tính chất tự xúc tác, trở nên phong phú hơn trong tay người sử dụng; mở rộng tầm hữu dụng, ngay cả khi nó được mang áp dụng; tăng trưởng về quy mô, ngay cả khi nó được chia sẻ; ngày càng được tinh lọc, ngay cả khi nó bị đặt nghi vấn, bị thách thức, và bị đem ra tranh cãi.

Dĩ nhiên, sẽ là ngây thơ nếu cho rằng tri thức sẽ giúp giải quyết mọi vấn đề nhân sinh. Những nguồn năng lượng mới không hứa hẹn mang lại công bằng xã hội, cũng giống như những viên thuốc thần kỳ và những sản phẩm nông nghiệp thừa mứa không nhất thiết mang đến hạnh phúc cá nhân. Tri thức, và khoa học và công nghệ mà nó chứa đựng, không bảo đảm một đời sống tốt đẹp cho cả nhân loại, nhưng nó đang ngày càng cung cấp những điều kiện để làm cho cuộc sống tốt hơn. Trong sự thiếu thốn, tri thức tạo ra những lựa chọn mới; trước sự vỡ mộng, nó mở ra những khả năng mới.

Nhưng nếu tri thức đóng một vai trò có tính chất quyết định hơn trong xã hội của thế kỷ 21, nó sẽ được tạo ra, chia sẻ, và áp dụng theo những cách rất khác so với những gì đang được thực hiện trong các viện đại học

truyền thông. Phòng thí nghiệm truyền thông sẽ được bổ sung thêm “phòng thí nghiệm công tác” ảo (virtual “collaboratory”). Thư viện truyền thông sẽ ngày càng có thêm những mạng lưới và những ngân hàng dữ liệu khổng lồ. Sinh viên nội trú, học toàn thời gian, ở độ tuổi học đại học sẽ trở nên là thành phần thiểu số trong biển người học suốt học đời trên quy mô toàn thế giới, những người sẽ thu đắc những kỹ năng và năng lực cụ thể cần thiết cho những ngành nghề luôn đổi thay và những yêu cầu công việc không ngừng thay đổi, và là những người sẽ mua tri thức từ nhiều “nhà môi giới” và “nhà cung cấp,” mà một số trong đó là những công ty hoạt động vì lợi nhuận. “Lĩnh vực kinh doanh tri thức” đã bắt đầu bùng nổ xét về quy mô, trở nên có tính toàn cầu xét về phạm vi, bị phân hoá sâu sắc, và có tính cạnh tranh cực kỳ cao. Nếu các viện đại học muốn trở thành những nhà cung cấp tri thức thành công trong cái thị trường toàn cầu mới và to lớn này, họ sẽ phải nhanh chóng thực hiện những thay đổi trong công tác quản trị, sự lãnh đạo, và cơ cấu.

“Ngành công nghiệp học tập” (learning industry) sắp phải đối mặt với yêu cầu “tái cấu trúc” mạnh mẽ mà các ngành chăm sóc sức khoẻ, sản xuất, và những ngành công nghiệp khác, cũng như hệ thống phúc lợi xã hội và những dịch vụ công cộng khác, đã tiến hành. Sáp nhập (merger), mua lại (acquisition), và liên minh chiến lược (strategic alliance) có nhiều khả năng trở thành những từ thêm vào trong vốn từ vựng học thuật, dù không được mọi người chào đón. Các từ “cắt giảm quy mô” (downsizing) và “thuê ngoài” (outsourcing) cũng vậy. Những

áp lực đặt lên các viện đại học sẽ lớn hơn do nhu cầu ngày càng tăng đối với việc kiểm chế sự gia tăng học phí và những chi phí khác, những thứ sẽ tiếp tục tăng ở tốc độ cao hơn nhiều so với tốc độ lạm phát. Các viện đại học, dù là công lập hay tư thục, giờ đây đang cảm thấy sự chống đối ngày càng tăng đối với việc tăng học phí và những khoản chi phí khác một cách không thương xót. Những cắt giảm chi phí như được mô tả trong Chương 8, mặc dù giúp làm giảm mức học phí, sẽ không giải quyết triệt để vấn đề lớn hơn liên quan đến những gia tăng chi phí ngày càng nhanh chóng. Chỉ có những thay đổi về cơ cấu mới có thể làm được điều đó, và những thay đổi đó sẽ cần đến những lựa chọn đau đớn và những quyết định khó khăn. Các viện đại học sẽ phải đối mặt với nhu cầu cắt giảm chi phí bằng cách, chẳng hạn, mua hay cho thuê một số những dịch vụ và những “bộ phận” của họ, giống như ngành công nghiệp đã làm. Một số viện đại học đã thực hiện điều này ở một chừng mực khiêm tốn, chẳng hạn, cho thuê dịch vụ quản lý đầu tư, dịch vụ cung cấp thực phẩm và nước uống, dịch vụ dọn vệ sinh, và dịch vụ máy tính. Nhưng những thay đổi lớn hơn rất có thể sẽ diễn ra, với việc ký hợp đồng để thực hiện một số dịch vụ giáo dục (có lẽ là việc giảng dạy toán học hay ngôn ngữ ở bậc sơ cấp) và sử dụng rộng rãi những chương trình giảng dạy dựa trên máy tính được sản xuất ở nơi khác.

Việc vứt bỏ những hoạt động khác có thể cũng sẽ diễn ra, trong bối cảnh một số viện đại học, chẳng hạn, đã mang bán hay bỏ đi những thứ khác nhau như bất động sản, bệnh viện, những tác phẩm nghệ thuật, và

những bộ sưu tập bảo tàng lịch sử tự nhiên. Mỗi thay đổi như vậy rất có thể là gây tranh cãi, đau đớn, và khiến người ta lưỡng lự, nhưng chúng có lẽ là cái giá phải trả để viện đại học vẫn còn có sức mạnh.

Một viễn cảnh khác là những chức năng đa dạng nay do viện đại học thực hiện sẽ được chia tách ra và phân bố lại. Điều này rất có nhiều khả năng sẽ xảy ra vì áp lực đến từ cả những ràng buộc về mặt tài chính lẫn sự cạnh tranh vì lợi nhuận và vì nhờ những lợi ích của công nghệ thông tin. Đã có những tiền lệ cho cách làm này. Chẳng hạn, có những bệnh viện được tách ra từ những viện đại học khai sinh ra chúng, mặc dù các bệnh viện này vẫn duy trì quan hệ đối tác gần gũi với viện đại học, và mặc dù việc chăm sóc bệnh nhân là do giảng viên và nhân viên của viện đại học thực hiện. Tương tự, chẳng hạn, hoạt động hướng ra công chúng (outreach), hay nghiên cứu ứng dụng và những chức năng phát triển của viện đại học có thể được tách ra và tái cơ cấu lại về mặt tài chính trên cơ sở sử dụng, có lẽ như là những hoạt động có nguồn tài chính độc lập. Sự phát triển và mở rộng có thể có của Internet II[†] sẽ tạo ra những cơ hội mới cho việc chia tách này.

† Internet II (hay Internet2) là một liên minh mạng cao cấp, đứng đầu là cộng đồng nghiên cứu và giáo dục. Quan hệ đối tác phi lợi nhuận này bao gồm lãnh đạo từ các lĩnh vực nghiên cứu, học thuật, công nghiệp, và chính phủ. Internet2 vận hành Internet2 Network, một mạng quang học và giao thức liên mạng (IP) thế hệ tiếp theo có khả năng đáp ứng những nhu cầu cao trong lĩnh vực nghiên cứu và giáo dục, và cung cấp một môi trường an toàn cho nghiên cứu và thử nghiệm mạng.

Tác động của những thay đổi như vậy sẽ lớn: nguồn thu nhập, vai trò của giảng viên, tính chất và phạm vi của những quan hệ đối tác, tất cả đều sẽ bị ảnh hưởng. Và như vậy, bản chất và trách nhiệm của viện đại học cũng bị ảnh hưởng, theo đó viện đại học sẽ trở thành trung tâm (hub) của một loạt những hoạt động mà nó là một trong nhiều đối tác trong số những hoạt động đó. Trong những chức năng khác, viện đại học có thể không phải là trung tâm mà như là một đối tác cấp thấp trong một hoạt động mà ở đó trung tâm là một công ty, viện bảo tàng, nhà xuất bản, thư viện, liên đoàn chuyên nghiệp, phòng thí nghiệm liên bang, hay trường đại học cộng đồng. Và trong tất cả những trường hợp như thế, những gì trước đây là những hoạt động cực kỳ độc lập, cạnh tranh, đứng riêng lẻ, thường là có quy mô khiêm tốn, sẽ mở rộng và củng cố thông qua một quan hệ đối tác ảo (virtual partnership), mang lại cho chúng nguồn năng lượng tổng hợp mới. Toàn bộ cái khái niệm cộng đồng học tập, cả trong và ngoài khuôn viên đại học, sẽ được cái cộng đồng ảo mới này mở rộng và biến đổi. Tương tác mặt đối mặt sẽ hiếm hơn, vừa quý giá vừa có tầm quan trọng đặc biệt, nhưng tương tác nhóm trong những giai đoạn nghiên cứu và học thuật ban đầu – khác với mô thức phê bình công trình đã hoàn thành, đã xuất bản hiện nay – sẽ là chất xúc tác hữu hiệu.

Những liên minh mới này sẽ làm tăng số lượng các viện đại học nghiên cứu. Sức mạnh truyền thống của những viện đại học lâu đời hơn, có truyền thống hơn – chất lượng giảng viên, quy mô, phạm vi, cơ sở vật chất,

thiết bị, số đầu sách và tạp chí ở thư viện – tất cả trở nên là những rào cản ít ghê gớm hơn đối với những viện đại học khác mong muốn tham gia vào lĩnh vực nghiên cứu khi mà khả năng tiếp cận những nguồn tài nguyên này – bao gồm cả thí nghiệm và đo đạc theo thời gian thực – có sẵn trên Internet. Một tiến sĩ trẻ xuất thân từ Stanford, được tuyển dụng vào làm ở một trường đại học khai phóng nhỏ và biệt lập ở Nebraska, sẽ vẫn còn là thành viên tích cực của một nhóm nghiên cứu đặt ở Stanford, thay vì bắt đầu từ con số không, với nguồn tài nguyên nghèo nàn và cơ sở vật chất không phù hợp. Một trường đại học cộng đồng đông đúc ở Alabama sẽ có khả năng tiếp cận những khoá học điện tử có tính tương tác ở MIT. Trước khi vấn đề chứng nhận, cấp bằng, kiểm định chương trình, trả chi phí cho các viện đại học, tương thưởng giảng viên, và bảo vệ tài sản trí tuệ được giải quyết thì những chuyển đổi lớn đã diễn ra. Cuộc đua diễn ra ở đây không chỉ xem ai nhanh hơn mà còn xem ai lanh trí hơn. Và các viện đại học nghiên cứu cần phải chấm dứt tình trạng uể oải thường có của mình nếu muốn thiết lập những tiêu chuẩn và cung cấp nội dung cho thế giới học tập mới này.

Cá nhân giảng viên không phải là không bị tác động bởi những thay đổi có sức ảnh hưởng sâu rộng này. Cũng giống như việc những chức năng của viện đại học sẽ bị chia tách, những chức năng của giảng viên cũng như thế. Người giảng viên sẽ là thành viên của một số cộng đồng ảo – có lẽ là nhiều cộng đồng ảo, mỗi cộng đồng cung cấp những tư cách thành viên (membership)

riêng biệt, những kỹ năng chuyên biệt, và nhiều nguồn hỗ trợ và, có lẽ, có nhiều nguồn thù lao. Lòng trung thành của giảng viên, vốn đã bị suy giảm, sẽ càng bị chia rẽ hơn do những liên minh rộng lớn mới này. Những mô thức cũ liên quan đến vấn đề tổ chức và năng lực chịu trách nhiệm sẽ có những trục trặc nghiêm trọng. Điều tương tự cũng sẽ xảy ra đối với lộ trình nghề nghiệp và những tiêu chí bổ nhiệm giảng viên đã được thiết lập trong thời gian dài.

Ngay bản thân tri thức sẽ thay đổi và công tác nghiên cứu và phát triển sẽ biến đổi vì những khả năng mới mà công nghệ thông tin có được. Không có gì còn nguyên như cũ. Các ngành khai phóng sẽ được làm hồi sinh và thay hình đổi dạng, giải thoát khỏi sự lệ thuộc văn bản có từ lâu đời. Những thế mạnh hiện nay của các khoa sẽ sụp đổ khi những cách tiếp cận mới đối với các vấn đề lớn được thực hiện với nguồn sinh lực mới từ những học giả trong các tổ hợp dị thường gồm những ngành học trước đây có tính chất hẹp hòi và biệt lập.

Phản ứng của một vị viện trưởng điển hình trước mức độ thay đổi mạnh mẽ này – và tất cả sự rối loạn và bất định mà nó mang lại – có lẽ là sẽ chuyển hướng và thậm chí là kiểm soát nó. Viện trưởng có lẽ muốn cho cái loại rượu mới dũ tợn này vào những cái túi da khô cạn vốn là những chuẩn mực hiện hành và những chương trình đã được thiết lập, để tránh sự bất ổn về mặt tri thức và sự rối loạn về mặt quản lý luôn đi kèm với sự ra đời của bất cứ điều mới mẻ nào. Nhưng không được chế ngự nó; phải dung nạp và thúc đẩy nó. Chúng

ta nên khai thác con chiến mã công nghệ thông tin dữ tợn này thay vì thả nó tự do, cho nó dẫn đầu, để nó chạy rong không cần dây cương và xem là nó dẫn ta tới đâu. Việc này sẽ cần sự kiên nhẫn, dũng khí, sự linh động, lòng tin tưởng – và tiền. Và tất cả những điều này có thể trở nên khó có được khi cuộc thử nghiệm tiến triển, lao đảo đi từ những thành công có tính chất sáng tạo và những kết quả rất ấn tượng đến chỗ mà sự tiến bộ đạt được ít rõ ràng hơn, cùng với những ngõ cụt không thể nào tránh được, những lối đi không nhìn thấy, và những khởi đầu sai lầm. Cuộc cách mạng tri thức phát triển nhanh chóng này sẽ lộn xộn, không tiên đoán được, và diễn ra không ngừng nghỉ. Nhưng khả năng tiềm tàng và ảnh hưởng mang lại điều tốt đẹp của nó cũng sẽ ở mức độ không thể nào tưởng tượng được. Công nghệ tồn tại để tạo ra những kỳ công khó ai có thể tưởng tượng ra; chúng ta chỉ thiếu những ý tưởng cho một mục đích chung và tầm nhìn táo bạo để bắt tay vào thực hiện nhiệm vụ và xác định một đại chiến lược cho nó. Đây là việc mà các viện đại học phải dẫn đầu.

Điều đó giải thích tại sao còn có một sự thay đổi quan trọng nữa cũng sẽ không tránh khỏi. Các viện đại học có khuynh hướng dùng một mô hình quản trị nội tại như nhau mà nguồn gốc, cách gọi tên, và chức vụ (dean, rector, provost, chancellor, congregation, v.v... trong tiếng Anh) có từ thời trung cổ và có nguồn gốc tôn giáo, và những hoạt động của nó thì công kênh và bảo thủ. Nó thể hiện một mức độ tinh thần đồng sự – điều được hoan nghênh, nhưng nó thiếu linh động và vụng về trong

thời đại đòi hỏi các viện đại học phải linh lợi và biết thích nghi. Những viện đại học thành công trong tương lai sẽ là những viện đại học mà ở đó những đặc quyền phong phú của công tác quản trị dựa trên tập thể giảng viên được bổ sung thêm sự tham gia sáng tạo hơn của hội đồng quản trị và sự lãnh đạo có ý nghĩa quyết định hơn của viện trưởng (xem Chương 12).

Tất cả những điều này có lẽ cho thấy rằng các viện đại học, trước thế giới đang thay đổi ở thời điểm bắt đầu của thiên niên kỷ mới, rất cuộc thì không phải là không giống những con khủng long chờ đợi thiên thạch lao đến trong thời kỳ cuối kỷ Phấn trắng. Nhưng cách so sánh như vậy có lẽ quá vội vàng. Tôi không tin là các viện đại học sắp bị tuyệt chủng, nhưng tôi tin là cái giá phải trả để chúng hoạt động có hiệu quả – nếu không muốn nói là để chúng có thể tồn tại – sẽ là sự chuẩn bị sẵn sàng để dung nạp những thay đổi, một số những thay đổi này khá sâu rộng, không có thay đổi nào sẽ được các viện đại học chào đón, và một số những thay đổi bị các viện đại học xem là có tính chất làm xói mòn và thậm chí là có tính chất huỷ hoại. Tương lai của các viện đại học, và sự hiệu quả trong những đóng góp của họ cho tương lai, có nhiều khả năng phụ thuộc vào việc họ có thể kết hợp khéo léo và sáng tạo như thế nào những phẩm chất của mô hình quản trị và phong cách học tập của họ trong quá khứ với những yêu cầu của một tương lai khắc nghiệt hơn và của một công chúng học tập có ít lòng cung kính hơn.

Viện đại học mới của Hoa Kỳ trong thế kỷ 21

Mặc dù các viện đại học truyền thống sẽ trải qua những thay đổi đáng kể, bị thúc đẩy bởi công nghệ học tập mới, những ràng buộc khó khăn về mặt tài chính, nhu cầu luôn thay đổi của công chúng, và những cơ hội tri thức không ngừng tăng lên, họ phải giữ việc học, đặc biệt là việc học của sinh viên, ở vị trí trung tâm trong sứ mệnh của mình. Tôi bao hàm trong “học tập” không chỉ là việc học thông qua những gì được giảng dạy, mà còn là hoạt động học thuật cá nhân và nghiên cứu có tổ chức. Và tôi bao hàm trong sự học tập của sinh viên không chỉ là sự giảng dạy ở bậc đại học, mà còn việc giáo dục các sinh viên sau đại học, chuyên nghiệp, và hậu tiến sĩ; giáo dục thường xuyên và những chương trình hướng ra công chúng có tính chất chính quy khác; và vô số những hoạt động, từ những nỗ lực tình nguyện phục vụ công chúng của sinh viên cho đến công tác nghiên cứu, tư vấn, và phổ biến kiến thức của giảng viên, theo đó kiến thức được tạo ra, chia sẻ, thử nghiệm, và áp dụng.

Ở trung tâm của sứ mệnh của viện đại học, ở cốt lõi của khái niệm học tập, sẽ là vai trò của viện đại học trong việc biến những “dữ kiện” thành thông tin có ích, biến thông tin thành kiến thức có ích, và biến kiến thức thành sự phán xét có ích. Các khuôn viên nội trú vẫn là chất xúc tác tốt nhất mà tôi biết giúp đạt được sự chuyển hoá tuyệt vời đó. Sự chuyển đổi này là một quá trình thâm lắng. Tôi nghĩ người ta hiếm khi đạt được nó nhờ công nghệ thông tin, cho dù các phần mềm có thông

minh thể nào đi nữa, mà nó đang diễn ra hàng ngày trong các khuôn viên đại học. Đó là lý do tại sao cộng đồng viện đại học lại có tầm quan trọng vượt trội như vậy. Chúng ta không chỉ cần nhiều người biết nhiều hơn về các dữ kiện; chúng ta còn cần nhiều người hơn có khả năng phán xét, sáng suốt và hiểu biết sâu sắc, không chỉ có khả năng phân biệt chân lý với những điều sai lầm mà còn biết phân biệt điều có ý nghĩa với điều tầm thường và thứ tốt nhất từ những thứ đáng giá. Có lẽ là quá mức khi hy vọng rằng các viện đại học vẫn còn có thể biến kiến thức thành sự hiểu biết, nhưng tình trạng quá nhiều ở đây là rõ ràng: nếu kiến thức không được đặt hàng, thử nghiệm, chất lọc, liên hệ, và áp dụng, sự hiểu biết sẽ chỉ có phạm vi khiêm tốn và có sức mạnh nhỏ bé trong những vấn đề lớn hơn của đời sống.

Nếu sự vững mạnh trong tương lai của chúng ta phụ thuộc ở một mức độ nào đó vào hoạt động hữu hiệu của các viện đại học nghiên cứu, chúng ta nên có những kỳ vọng gì dành cho những cơ sở này? Những viện đại học tốt nhất của thế kỷ 21 nên như thế nào? Chúng ta có thể đưa ra một số đặc trưng thiết yếu mà không để lại ấn tượng là ai cũng có thể đưa ra một bản kế hoạch chi tiết cho các viện đại học nghiên cứu trong tương lai. Các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ phát triển thịnh vượng đến mức độ họ có thể duy trì một sự cân bằng động giữa một số những áp lực cổ hữu.

Các viện đại học thành công sẽ duy trì quyền tự trị đại học, sự độc lập sinh động của tập thể giảng viên, và quyền tự do học thuật mạnh mẽ, nhưng sẽ hưởng sự quản

trị công cộng, công tâm, và mạnh mẽ và sự lãnh đạo đầy dẫn thân và có tính quyết định của viện trưởng. Các viện đại học Hoa Kỳ đã phát triển thịnh vượng một phần là nhờ có mô thức quản trị trên tinh thần chia sẻ vừa hiệu quả vừa có khả năng đáp ứng. Mô thức này thường liên quan đến mô hình gồm ba phần: sự giám sát của công chúng và vai trò của các thành viên hội đồng quản trị; công tác quản trị trên tinh thần chia sẻ, có tính chất nội bộ, và trong tinh thần đồng sự của giảng viên; và sự lãnh đạo mạnh mẽ của viện trưởng. Mặc dù có những điều cụ thể thay đổi theo thời gian và địa điểm, mô hình gồm ba phần này cho thấy vừa hiệu quả vừa bền vững. Sự hiệu quả của nó trước đây phụ thuộc rất lớn vào sự tin tưởng của công chúng bên ngoài và sự trung thành với viện đại học ở bên trong, sự tin tưởng lẫn nhau, cam kết về mặt nghề nghiệp, và sự phán xét công tâm, nhưng tất cả những phẩm chất này, cùng với mô hình quản trị trên tinh thần chia sẻ mà chúng hỗ trợ, bây giờ cho thấy có những dấu hiệu căng thẳng.

Kết quả của những áp lực này là các viện đại học từng được say mê như là những hình mẫu của sự phán xét khôn ngoan và của hệ thống lãnh đạo mạnh mẽ có sự tham dự của nhiều thành phần bây giờ bị một số người xem là nguyên mẫu của sự vụng về quan liêu và thiếu hiệu quả theo kiểu học thức, nơi mà sự quản lý hiệu quả và sự lãnh đạo có tính chất quyết định bị chi phối bởi rất nhiều những quyền lợi kinh chống nhau và lòng trung thành bị chia rẽ, và nơi mà hành động kịp thời và có trách nhiệm và những quyết định có khả năng đáp

ứng bị những tranh luận kéo dài làm trì hoãn hay bị những cãi vã về ý thức hệ làm cho loãng đi. Việc xây dựng cơ cấu quản trị, sự lãnh đạo, và công tác điều hành cân bằng, hiệu quả, và có trách nhiệm là một trong những ưu tiên cần kíp nhất của các viện đại học Hoa Kỳ khi tiến vào thiên niên kỷ mới.

Sự phân chia và phân phối quyền lực và trách nhiệm giữa hội đồng quản trị, viện trưởng, và tập thể giảng viên phụ thuộc vào đặc điểm của những bên liên quan và bối cảnh thời đại cũng như vào truyền thống và quy chế. Các viện đại học mới rất có thể sẽ chứng kiến sự phân chia chính thức hơn những trách nhiệm cụ thể của ba thành phần tham dự này, và các viện đại học này sẽ phát triển thịnh vượng đến mức độ có một sự cân bằng sáng suốt giữa sự quản trị lãnh mạnh của công chúng, công tác quản trị có trách nhiệm và trên tinh thần đồng sự của giảng viên, và sự lãnh đạo mạnh mẽ, thông minh, và sáng tạo của viện trưởng.

Các viện đại học thành công sẽ nhận được sự hỗ trợ của tư nhân ngày càng lớn nhưng yêu cầu về năng lực chịu trách nhiệm trước công chúng và sự cam kết đối với xã hội ngày càng tăng. Các viện đại học nghiên cứu hàng đầu ngày nay bao gồm cả những cơ sở tư thực hoạt động chủ yếu nhờ những quỹ hiến tặng và những cơ sở công lập hoạt động chủ yếu bằng tài trợ của chính quyền tiểu bang, mặc dù những khác biệt trong khía cạnh tài chính giữa hai loại hình này đã giảm đi trong những năm gần đây khi ngân sách phân bổ của tiểu bang bị cắt giảm. Viện trưởng của một viện đại học công lập đã nhận

xét một cách hài hước rằng, trong nhiệm kỳ viện trưởng của mình, viện đại học của ông đã thay đổi từ việc nhận được tài trợ từ tiểu bang sang nhận được sự trợ giúp từ tiểu bang rồi đến chỗ chỉ được đặt cơ sở ở tiểu bang! Khi xu hướng này tiếp tục, tất cả các viện đại học hàng đầu – công lập cũng như tư thục – có nhiều khả năng trở nên phụ thuộc nhiều hơn vào các nguồn tài trợ tư nhân. Chẳng hạn, hai viện đại học trong hệ thống University of California, cũng như University of Michigan, đã bắt tay vào thực hiện những chiến dịch gây quỹ với mong muốn quyền được hàng tỉ đô-la.

Nói chung, các viện đại học tư thục trước giờ có quy mô nhỏ hơn, tuyển sinh một cách chọn lọc hơn, và có phạm vi các chương trình đào tạo hạn chế hơn so với các viện đại học công lập. Nhưng họ có nhiều quyền tự do hơn – chẳng hạn, không bị tác động bởi những yêu cầu bắt các viện đại học công lập phải thực hiện gần như mọi công việc của họ một cách công khai. Họ cũng có cơ cấu quản trị hữu hiệu hơn hầu hết các viện đại học công lập nơi mà những thành viên hội đồng quản trị được bổ nhiệm hay bầu chọn thông qua quá trình chính trị. Ngược lại, các viện đại học tư thục thường ít tham dự vào những hoạt động phổ biến kiến thức và hướng ra công chúng so với các viện đại học công lập, phần lớn là vì thiếu nguồn tài trợ cho những nỗ lực như vậy.

Có vẻ như tất cả các viện đại học trở nên phụ thuộc nhiều hơn vào các nguồn hỗ trợ tư nhân, các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ cho thấy những cải tổ trong công tác

quản trị của các cơ sở công lập và sự nhấn mạnh lớn hơn vào công tác phục vụ và hướng ra công chúng, với mô hình phổ biến kiến thức do các cơ sở giáo dục được cấp đất thực hiện được tái phát minh và tái áp dụng trên một tầm mức mới và trong một bối cảnh mới.¹ Trong khi cả các viện đại học công lập lẫn các viện đại học tư thục có nhiều khả năng giữ lại bản sắc (identity) đặc thù của mình, cả hai loại hình đều đối mặt với một mức độ mới liên quan đến năng lực chịu trách nhiệm trước công chúng, không chỉ về vấn đề chi phí mà còn về khả năng hoạt động hữu hiệu.

Các viện đại học thành công sẽ cầm rê tại khuôn viên đại học nhưng có định hướng quốc tế. Mặc dù những ích lợi của công nghệ thông tin ngày càng tăng, các viện đại học Hoa Kỳ trong tương lai sẽ vẫn phải phụ thuộc vào những cơ sở khuôn viên đại học đã được thiết lập làm nền móng cho cả những cơ sở vật chất chuyên dụng lẫn cộng đồng học thuật của mình. Dù vai trò của viện đại học có thể thay đổi, quan niệm truyền thống về một viện đại học như là nơi chốn sẽ khó mà bị một cơ sở giáo dục ảo thay thế, dù cho việc học từ xa có trở nên có tính cách bao hàm và hùng mạnh như thế nào. Nhưng các viện đại học “thực sự,” mặc dù toạ lạc ở một nơi cụ thể, không thể bị cầm cố ở một nơi. Viện đại học dựa vào địa điểm của mình, nhưng sẽ có định hướng mang tinh thần quốc tế và đặc điểm mang tinh thần thế giới; những người tốt nghiệp từ đó ra sẽ theo đuổi những sự nghiệp của mình trong nền kinh tế ngày càng có phạm vi toàn cầu và trong lực lượng lao động ngày càng đa dạng. Cả

chương trình học lẫn tư cách thành viên của viện đại học sẽ phản ánh sự đa dạng này; những thành phần trước đây không được đại diện và đối xử đúng mức sẽ tiếp tục được tuyển dụng; công tác phục vụ định hướng theo cộng đồng, hoạt động tập sự của sinh viên và việc du học nước ngoài trở thành chuẩn mực; cả thành phần sinh viên và giảng viên đều trở nên có tính chất quốc tế một cách đáng kể; và việc sống một đời sống hiệu năng trong một cộng đồng đa dạng ngày càng được xem là một “kỹ năng công việc” (job skill). Sinh viên quốc tế hiện nay chiếm một phần đáng kể trong thành phần sinh viên của các viện đại học (thường từ 10–15 phần trăm tổng số sinh viên đại học của viện đại học và lên đến 50 phần trăm trong tổng số sinh viên sau đại học), và những giảng viên sinh ra ở nước ngoài đã có mặt ở hầu như trong tất cả các khoa. Hội đồng quản trị của những viện đại học tư thục cũng đã có một số thành viên quốc tế. Những quan hệ đối tác mới trong nghiên cứu, chương trình trao đổi giảng dạy, những liên hiệp có tính chất học thuật, và những mối liên kết giữa các cơ sở giáo dục, tất cả đều giúp củng cố những mối liên kết quốc tế ngày càng phát triển này. Sự nhấn mạnh vào tri thức toàn cầu này không hẳn là mới; nó tóm gọn và phản ánh một đặc tính có từ lâu đời như chính bản thân viện đại học. Trong khi hầu hết các trường và viện đại học sẽ vẫn thu hút sinh viên từ những khu vực địa phương, thành phần thành viên và tầm nhìn của những viện đại học lớn đặt nặng công tác nghiên cứu sẽ càng có tính quốc tế hơn.

Thực sự, viện đại học Hoa Kỳ mới có lẽ không còn

là viện đại học Hoa Kỳ nữa, mà là khuôn viên đại học Hoa Kỳ của một viện đại học quốc tế. Mới nhìn, điều này tưởng như là không thể – có lẽ, thậm chí là không đáng mong muốn – nhưng đã có thể nhìn thấy những dấu hiệu ban đầu của những liên minh như vậy.

Columbia, London School of Economics, University of Michigan, University of Chicago, New York Public Library, Victoria and Albert Museum, Cambridge University Press, British Library, và Woods Hole Oceanographic Institute, cùng với những cơ sở khác, đã thành lập Fathom, một liên minh đào tạo trực tuyến. Yale, Princeton, Stanford, và Oxford là đối tác trong một đề án tương tự. Từ những bước khởi đầu khiêm tốn như thế, thật không khó để lập ra một liên minh với những mục tiêu toàn diện hơn.

Những vụ sáp nhập những công ty lớn diễn ra thường xuyên. Những bệnh viện có hàng trăm năm tuổi đã kết hợp lại với nhau. Những quốc gia châu Âu và những quốc gia khác cực kỳ độc lập và đã được thiết lập lâu đời đang hình thành những liên hiệp mới. Có lẽ những lãnh đạo đại học có tầm nhìn xa sẽ thấy những cơ hội tương tự. Và nếu những trở lực trên con đường tiến tới một liên minh như thế là to lớn thì những cơ hội tiềm năng mà nó mang đến lại càng lớn hơn.

Các viện đại học thành công sẽ độc lập về mặt học thuật nhưng là đối tác trong những quan hệ có tính xây dựng. Các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ tiếp tục tận hưởng một mức độ đáng kể về sự độc lập và quyền tự do học thuật đã đánh dấu sự tồn tại của nó gần đây và đã là

một phần thiết yếu trong sự thành công của nó. Sự độc lập về mặt học thuật đó – điều mà đôi khi khiến những người chỉ trích bức mình, và là điều có tác dụng chống đỡ mà nhiều khi các vị viện trưởng, hội đồng quản trị, và toà án cần đến – đã phục vụ tốt đẹp cho xã hội.

Các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ tiếp tục phụ thuộc vào sự độc lập đó, nhưng sẽ phát triển đến mức mà các viện đại học này cũng thừa nhận sự phụ thuộc của mình vào bên khác. Không có định chế nào, dù giàu mạnh đến đâu, lại có thể “tự mình làm hết.” Không có viện đại học nào, dù to lớn thế nào, lại có thể thực sự toàn diện, có tất cả các ngành học. Mà nó cũng không nên như thế. Nếu các viện đại học muốn đáp ứng các nhu cầu ngày càng tăng của xã hội, nó cần có những liên minh mới trong cộng đồng học thuật và những quan hệ đối tác mới ở bên ngoài cộng đồng đó, với những cộng đồng dân cư, cơ quan cấp địa phương, tiểu bang, và quốc gia, công ty, quỹ tài trợ, thư viện, viện bảo tàng, nhà xuất bản, bệnh viện, hội đoàn nghề nghiệp, hiệp hội học thuật, và những định chế khác. Bởi vì những năm “học đại học” trong môi trường truyền thống chỉ là một phần trong kinh nghiệm học tập suốt đời, các viện đại học sẽ thiết lập sự hợp tác gần gũi hơn với những “nhà cung cấp” và “người sử dụng” tri thức khác, bao gồm không chỉ các viện đại học, hội đoàn chuyên nghiệp, công ty, và những nhóm địa phương, mà còn với những nhà kinh doanh thương mại những phần mềm và phần cứng dùng trong giáo dục. Chúng ta có nhiều khả năng sẽ thấy những đặc điểm khác biệt giữa những gì được gọi là “brick universities”

(những viện đại học “thực”), “click universities” (những viện đại học “ảo”), và “brick and click universities” (những viện đại học vừa “thực” vừa “ảo”) sẽ bị xoá nhoà đi, khi những quan hệ đối tác này phát triển và trưởng thành.

Các viện đại học thành công sẽ dựa trên tri thức nhưng lấy sinh viên làm trung tâm, định hướng nghiên cứu nhưng tập trung vào việc học tập. Đặc trưng của các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ vẫn là cam kết đối với việc học theo nghĩa rộng nhất. Điều này liên quan đến không chỉ là truyền tải kiến thức sẵn có, mà còn sáng tạo những thành tựu mới và nghiên cứu dẫn đến những phát kiến mới và kiến thức mới. Hoạt động nghiên cứu học thuật mang tầm thế giới sẽ đòi hỏi có cả tính chọn lọc lớn hơn và sự tương tác lớn hơn giữa các ngành học so với bây giờ. Nhưng hoạt động nghiên cứu học thuật này sẽ được theo đuổi trong bối cảnh nền văn hoá lấy sinh viên làm trung tâm, với những mục tiêu giáo dục rõ ràng, những phát biểu tường minh liên quan đến những mục tiêu của chương trình học, những kỹ năng nghề nghiệp được xác định rõ ràng, và những phương pháp đánh giá kết quả giáo dục mới. Các viện đại học mới sẽ cần có một cam kết mới nhằm thúc đẩy việc học tập hữu hiệu ở mọi cấp – chuyên nghiệp, sau đại học, và đặc biệt là đại học – với sự nhấn mạnh vào những tiêu chuẩn được xác định rõ ràng, năng lực cao, công tác cố vấn và hướng dẫn sinh viên hiệu quả, việc trau dồi những kỹ năng học tập, sự phát triển cá nhân, sức sáng tạo của cá nhân, và sự đánh giá có ý nghĩa, tất cả đều dựa trên

những phong cách học tập đa dạng, tinh thần cộng tác, kinh nghiệm gặt hái được bên ngoài khuôn viên đại học, việc học tập suốt đời, và việc sử dụng hiệu quả công nghệ giáo dục.

Các trường và viện đại học “tốt nhất” trong tương lai sẽ là các cơ sở giáo dục thể hiện được rằng mình đạt được những kết quả cao nhất trong việc học và trong những kỹ năng học tập của sinh viên. Để hoàn thành trách nhiệm mới này người ta sẽ cần phải có vốn hiểu biết tốt hơn về quá trình học tập và sự phát biểu rõ ràng hơn về mục tiêu và hiệu quả giảng dạy. Mô thức truyền thống theo đó sinh viên tích lũy thông tin và giáo sư dạy các “chủ đề môn học” sẽ nhấn mạnh vào việc phát triển sáng kiến, kỹ năng, và kỷ luật ở sinh viên để mưu cầu kiến thức một cách độc lập, để thẩm định và lượng giá nó một cách hiệu quả, và để áp dụng nó một cách sáng tạo và có trách nhiệm.

Các viện đại học thành công sẽ phức tạp về mặt công nghệ nhưng phụ thuộc vào cộng đồng. Chất lượng học tập trong khuôn viên đại học đã được tăng cường đáng kể nhờ việc sử dụng công nghệ thông tin, và những kết quả tốt đẹp đầu tiên của việc sử dụng công nghệ thông tin trong đào tạo từ xa đang ngày càng thể hiện rõ. Những cách sử dụng mới trong nghiên cứu và công tác phục vụ mở rộng, những cách tiếp cận mới, những chương trình học mới, những liên minh mới, và những nhóm người học mới đang xuất hiện với tốc độ chóng mặt, và chúng ta hiện chỉ đang ở giai đoạn đầu của những thay đổi và cơ hội đầy hứng khởi mà công nghệ

thông tin mang lại. Thách thức đối với các viện đại học là làm sao để làm khớp vô số những cơ hội mà công nghệ thông tin mang lại với tầm nhìn táo bạo trong việc sử dụng nó theo những cách hoàn toàn mới mẻ. Bằng cách tận dụng tất cả sức mạnh của công nghệ thông tin mới, cả trong khuôn viên đại học lẫn trong việc học từ xa, các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ cho thấy sự phụ thuộc lớn hơn vào sức mạnh của cộng đồng học thuật trong cả nghiên cứu lẫn giảng dạy. Cộng đồng điện tử mới sẽ củng cố và hỗ trợ cho cộng đồng nội trú cũ hơn, mỗi cộng đồng đóng góp sức mạnh trí tuệ được phân phối (distributed intelligence) cả trong những hoạt động hướng vào cộng đồng viện đại học lẫn những hoạt động hướng ra bên ngoài. Sự “thụ phấn chéo” về mặt tri thức sẽ trở thành một công cụ học tập mạnh mẽ hơn và một phương tiện nghiên cứu và truy vấn hữu hiệu hơn.

Các viện đại học thành công sẽ cực kỳ chú ý đến chất lượng nhưng hiệu quả trong quy trình thực hiện. Bởi vì tinh thần kỷ luật trong hoạt động học thuật và sức mạnh phân tích là chìa khoá dẫn đến sự hiểu biết, các viện đại học Hoa Kỳ mới sẽ tiếp tục đề cao chất lượng. Không còn có tiêu chuẩn nào khác. Nhưng chất lượng nghiên cứu và sự ưu tú trong học thuật phải tương ứng với hiệu năng trong công tác quản trị và tính hiệu quả về mặt chi phí. Các viện đại học quá dễ dãi khi cho rằng vì chất lượng là vô giá, nên chi phí không thành vấn đề, và rằng không có mức độ hỗ trợ nào có thể hoàn toàn đáp ứng được những nhu cầu của họ. Một sự cam kết mới đối với cả sự ưu tú lẫn hiệu quả về mặt chi phí

phải được thực hiện trong toàn khuôn viên đại học.

Chính trong bối cảnh này mà việc chia tách những chức năng truyền thống của viện đại học sẽ có nhiều khả năng nổi lên như một vấn đề quan trọng. Đối với hầu hết các viện đại học, nhiệm vụ này phải được thực hiện trong bối cảnh tiếp tục có sự ràng buộc về mặt tài chính. Sự hiệu quả về mặt chi phí sẽ là một yếu tố quan trọng mà sinh viên tính đến khi chọn theo học, và các công ty và cơ sở giáo dục tính đến khi thiết lập những quan hệ đối tác mới và cho thuê thầu những dịch vụ nghiên cứu và giáo dục. Các viện đại học mới sẽ không ngừng cải tiến hiệu quả của quá trình học tập, mặc dù hiệu quả trong việc tăng cường chất lượng và thành tích không đi kèm với hiệu quả về mặt chi phí.

Các viện đại học thành công sẽ có yêu cầu cao về mặt chuyên môn nhưng có sự hiểu biết đầy đủ về các khía cạnh nhân bản. Tầm quan trọng của các ngành chuyên nghiệp đã phát triển song song với sự suy giảm ảnh hưởng của các ngành khai phóng truyền thống. Sự suy giảm này bị ảnh hưởng một phần bởi tầm quan trọng ngày càng tăng và vai trò của công chúng ngày càng lớn đối với các ngành nghề, do các ngành chuyên nghiệp ngày càng được sinh viên ưa chuộng, và ảnh hưởng ngày càng suy giảm và tình trạng thiếu tính gắn kết nội tại bên trong những môn học truyền thống cốt lõi của các ngành khai phóng. Các ngành khoa học đã trở nên hùng mạnh nhưng ngày càng khó hiểu với những ai không phải là khoa học gia. Các ngành khoa học xã hội, mê mồi với phép phân tích vi mô và phép định lượng,

đã trở nên ngày càng không phù hợp với những vấn đề xã hội và việc đề ra chính sách công. Các ngành nhân văn, đang dung nạp sự phân mảnh, điều khác biệt, và tính cách phi thực tế, đã lơ là những chủ đề to lớn bao trùm của nhân sinh mà chạy theo những thảo luận ngày càng có tính chất nội bộ và điều mà đôi khi được nguy tạo mỏng manh là công tác học thuật.

Thế nhưng chưa bao giờ việc hành nghề chuyên nghiệp lại cần được phê phán một cách sáng suốt và suy nghiệm một cách nhân bản như bây giờ. Thông tin nếu không được tiêu hoá và xem xét thông qua suy nghiệm cá nhân hay những kỹ năng nghề nghiệp nếu không được hướng dẫn bằng cái nhìn sâu sắc và sự cam kết cá nhân thì sẽ có rất ít giá trị và mang lại rất ít ích lợi. Nếu các viện đại học không giáo dục ra được những công dân tự do và có trách nhiệm thì ai sẽ nhận lãnh trách nhiệm này? Do đó các viện đại học mới phải phát minh lại các ngành khai phóng, có lẽ là mở rộng thông điệp văn hoá bằng cách tích hợp âm thanh, văn bản, và hình ảnh, và sử dụng công nghệ truyền thông mới để tạo ra một hình thức biểu đạt mới và một mức độ hiểu biết mới, không còn bị giới hạn vào văn bản. Sự tích hợp này cho đến nay vẫn còn hỗn tạp chứ chưa ra hình hài toả sáng, có tính chất giải trí hơn là khai sáng. Nhưng nó cho phép có khả năng tạo ra một sự biểu đạt phong phú và một sự hiểu biết mới về văn hoá mà các ngành khai phóng truyền thống chưa đem lại được.

Nhưng giả sử là viện đại học – bất kỳ viện đại học nào – có được sự cân bằng tối ưu trong tất cả những khía

cạnh này. Nó sẽ *trông như thế nào*? Sau đây là hai mô hình đại diện cho hai khả năng khác biệt và ở mức cực độ. Những mô hình này phản ánh sự lựa chọn mà các viện đại học bị buộc phải thực hiện liên quan đến việc đáp ứng như thế nào đối với toàn cầu hoá, công nghệ thông tin, và cơ hội phục vụ một loạt những khách hàng mới và cơ hội đảm nhiệm một loạt vô cùng nhiều những chức năng mới.

Mô hình đầu tiên dựa trên sự phát triển dần lên. Hay gọi mô hình này là “Unmanageable U” (tạm dịch: viện đại học không thể quản lý được). Viện đại học mở rộng này sẽ dung nạp thêm nhiều chức năng và giáo dục thêm nhiều sinh viên ở mọi lứa tuổi, cấp bậc, và nơi chốn; phục vụ nhiều khách hàng hơn trong nhiều nhiệm vụ hơn; tuyển dụng nhiều người hơn – một đội quân gồm các nhà chuyên nghiệp mới trong rất nhiều những lĩnh vực mới, nhận được sự hỗ trợ từ vô số những nguồn khác nhau. Có tính toàn cầu trong thành phần giảng viên, trong thành phần khách hàng, trong hoạt động quản trị, và trong những chương trình của mình, viện đại học mở rộng cửa ra với thế giới, liên kết với mọi thứ, mọi nơi, mọi lúc, và biên giới giữa giảng dạy, nghiên cứu, và dịch vụ ngày càng bị xoá nhoà. Những cộng đồng nội trú sẽ bị nổ tung, được thay thế bằng rất nhiều những cộng đồng đan xen nhau, cả cộng đồng thực lẫn cộng đồng ảo, hình thành và tan rã xung quanh những nhiệm vụ ngắn hạn và những chức năng dài hạn hơn nào đó. Được tự do trong sự nghiệp của mình, nó sẽ chịu trách nhiệm với

một loạt những ông chủ khác nhau; những hợp đồng béo bở, hoạt động phục vụ lợi ích công chúng, những công việc kinh doanh kiếm lời, những nghiên cứu được hoàn phí, công tác nghiên cứu và phát triển (R&D) theo định hướng mục tiêu, những khảo sát do chính quyền trả tiền, những thoả thuận nhượng quyền, những ước mơ tốn hao tiền của, những hợp đồng dịch vụ có thể sinh lợi, tất cả trộn lẫn vào nhau, xô đẩy nhau trong bảng cân đối ngân ngang. Khuôn viên đại học trở nên không có biên giới, tầm mức không có giới hạn, những tham vọng là vô bờ bến, suy tư rộng mở, tiêu điểm bị khuếch tán, sự ngăn cách giữa các ngành học bị rút ngắn, và sự căng thẳng tăng lên. Nó sẽ là một nơi chôn đầy thách thức, vận động không ngừng, không vào khuôn phép, vận động tự do, ngân ngang, và đầy hứng thú.

Mô hình thứ hai là viện đại học trần trụi. Hãy gọi nó là “Unimaginable U” (tạm dịch: viện đại học không thể hình dung được). Đây là mô hình bảo-vệ-điều-cốt-lõi-bằng-mọi-giá: thay thế, nhượng quyền, chia tách, cho đi, bán, cải tổ, hay đóng cửa bất cứ cái gì làm chệch hướng khỏi sứ mệnh trung tâm đã được viện đại học lựa chọn. Hoạt động nghiên cứu và phát triển trở thành một hoạt động độc lập, do một công ty khác hoàn toàn sở hữu. Một số hoạt động học thuật – giải trí, quản lý công việc, thiết kế công nghiệp, chăm sóc sức khỏe, dịch vụ pháp lý, phân tích môi trường – sẽ trở thành những công ty cung cấp dịch vụ, có lẽ với một sự kết hợp vừa phải giữa phục vụ lợi ích công chúng và hợp đồng công việc có thể sinh lợi. Hầu hết các dịch vụ bên trong viện đại học – làm vệ

sinh, an ninh, duy tu bảo dưỡng, nhà ở, thức ăn, sức khoẻ v.v... – sẽ được thuê ngoài. Cũng vậy, một số, hay có lẽ là hầu hết, những dịch vụ giáo dục sơ cấp – ví dụ, giảng dạy ngôn ngữ – đối với viện đại học trở thành một nhà cung cấp ngoài hoạt động trong những lĩnh vực khác có khả năng thu được lợi nhuận cao hơn – chẳng hạn như giáo dục thường xuyên trong các ngành chuyên nghiệp. Một số dịch vụ ngoại vi – bệnh viện, trường học, viện bảo tàng, cơ sở vật chất thể dục thể thao, báo chí và nhà xuất bản, đài phát thanh, nhà hát – cũng sẽ bị bán hay cho đi, sau đó thì thuê mượn lại khi cần thiết. Sự mệnh phải được làm rõ, tiêu điểm được làm cho hẹp lại, các ngành nghề được chất lọc, cộng đồng viện đại học được làm cho thuần khiết. Nó sẽ là một nơi được lên kế hoạch cẩn thận, được điều hành tốt, bảo đảm về mặt tài chính, có thể dự đoán được, có trách nhiệm, hướng nội, và tẻ ngắt.

Dĩ nhiên là cả hai mô hình đều là những bức biếm hoạ, nhưng là những bức biếm hoạ có đủ tính chân thực để minh hoạ cho những lựa chọn không thể tránh khỏi mà các viện đại học truyền thống phải thực hiện khi đối mặt với quá trình toàn cầu hoá và công nghệ thông tin. Trong quá khứ, các viện đại học đã thường xuyên đưa ra những quyết định như thể bằng việc không quyết định; để sự trôi giạt vô định quyết định phương hướng; và chính sách dài hạn là sự trộn lẫn đầy tùy biến của chủ nghĩa lãnh địa (territorialism), chủ nghĩa cơ hội, sự cạnh tranh, sự đăng trí, và sự tham lam, như xưa nay vẫn vậy. Không có câu trả lời đúng và rõ ràng cho những câu

hỏi nổi lên từ hai mô hình này; và vấn đề cũng chưa bao giờ được giải quyết một lần cho thoả đáng. Cả hai mô hình đều có thể khả dĩ và hữu ích. Các cơ sở giáo dục khác nhau có thể theo đuổi những con đường khác nhau; những điều kiện đang thay đổi có lẽ sẽ đòi hỏi có những lựa chọn không ngừng thay đổi, kết quả của điều này sẽ có ảnh hưởng sâu sắc không chỉ lên chính các viện đại học mà còn lên một số khía cạnh của cuộc sống hàng ngày của chúng ta.

Việc lựa chọn này giữa một bên là sự kết hợp vào và một bên là sự sắp xếp lại, và tám đặc điểm mô tả ở trên, dường như có nhiều khả năng định hình, và có lẽ xác định, các viện đại học Hoa Kỳ mới. Chúng sẽ làm thay đổi nền văn hoá đại học theo cách gần giống như những thay đổi diễn ra trong thế kỷ 19 đã biến các trường đại học Hoa Kỳ thành các viện đại học nặng về nghiên cứu và có tính cách toàn diện hơn. Biến đổi sẽ liên quan đến sự kết hợp giữa những đặc điểm tốt nhất trong mô hình hiện giờ với những mối quan hệ bên ngoài và đạo đức phục vụ công chúng của các viện đại học được cấp đất và với những quan hệ đối tác mới có tính chất toàn cầu mạnh mẽ như quan hệ đối tác giữa các công ty đa quốc gia. Nhưng viện đại học sẽ là nơi học tập của chỉ một số nhỏ và ngày càng ít sinh viên của quốc gia, cả theo kiểu truyền thống lẫn phi truyền thống. Theo nghĩa đó, nó không phải là một mô hình cho các cơ sở giáo dục khác cũng không phải là đỉnh cao trong thứ bậc học thuật. Thay vì vậy nó chỉ là một cộng đồng học tập thiết yếu và đặc thù.

Kết luận

Cũng có thể cho rằng quan điểm về các viện đại học cho tương lai mà tôi vừa trình bày vừa hạn chế vừa bảo thủ. Đúng như thế, và tôi nghĩ là nó nên như vậy. Nó hạn chế vì không ai có thể dự báo được những khuynh hướng đối chọi nào sẽ diễn ra. Nhưng nó cũng bảo thủ vì tôi tin là các viện đại học phải không chỉ hoà nhập vào những lực lượng đương thời mà đôi khi còn phải kháng cự lại chúng; các viện đại học phải chiều theo ý muốn của nhiều khối công chúng và những người bảo trợ khác nhau nhưng đôi khi còn phải đương đầu với họ.

Chẳng hạn, năng lực chịu trách nhiệm là từ mới nhất dành cho tất cả mọi định chế. Nó là một nghĩa vụ quan trọng – thực sự là thiết yếu, nhưng nó có nghĩa khác nhau đối với những người khác nhau. Đối với người này thì nó có nghĩa là đáp ứng nhu cầu của sinh viên với tư cách “customer” (khách hàng). Nhưng sinh viên của một viện đại học không phải là khách hàng của viện đại học đó; mối quan hệ của sinh viên với viện đại học không phải là với tư cách người mua – như khi ai đó trả tiền để coi một bộ phim hay để kết nối vào một dịch vụ truyền hình cáp. Mối quan hệ của sinh viên giống nhiều hơn với mối quan hệ của một “client” tìm kiếm lời khuyên từ một nhà chuyên nghiệp; điều đó cần có kiến thức, nhận thức sâu sắc, và sự phán xét. Từ chối không đưa ra lời phán xét của mình là điều tệ nhất mà một giảng viên đại học có thể làm; làm như vậy là chối bỏ trách nhiệm, chứ không phải là thể hiện trách nhiệm đó. Những lời nhận

định của nhà chuyên nghiệp (giảng viên) đôi khi có thể mâu thuẫn với những nhận định của sinh viên; nó có thể là không được nhiều người đồng ý và làm nhiều người khó chịu, nhưng việc làm đó vẫn đúng đắn, hợp lý, có trách nhiệm, và – trong ý nghĩa tốt nhất – thể hiện năng lực chịu trách nhiệm.

Những người khác xem năng lực chịu trách nhiệm như là việc đòi hỏi phải có chỗ cho những người “trả tiền” – chẳng hạn cho người đóng thuế hay cơ quan lập pháp. Nhưng như David Saxon đã lưu ý, nếu nói rằng viện đại học không nên là tháp ngà biệt lập khỏi cộng đồng thì nó cũng không nên gió thổi chiều nào theo chiều đó tùy vào khuynh hướng chính trị hay yêu cầu của số đông.² Không giống như hầu hết mọi định chế đương thời khác, nó phải có một tầm nhìn xa. Nó phải bảo vệ sự thận trọng một cách có trách nhiệm và bảo vệ trách nhiệm một cách thận trọng. Yêu cầu nó đáp ứng lại mọi khuynh hướng chính trị hay sở thích nhất thời sẽ làm cho nó thực sự trở nên vô trách nhiệm.

Đó là lý do tại sao tôi cảm thấy ái ngại với những người, chủ yếu là bên ngoài môi trường học thuật nhưng thỉnh thoảng cũng có người ở bên trong, kêu gọi phát minh lại hoàn toàn các viện đại học truyền thống theo hướng làm cho viện đại học trở thành một cơ quan “tập trung hơn” vào nghiên cứu ứng dụng hay là một cơ sở “có tính chất kinh doanh hơn” hay là trung tâm (hub) của một hệ thống mới hay một nút (node) quan trọng trong mạng lưới học tập từ xa. Tôi không phủ nhận là các viện

đại học phải – và sẽ – thay đổi. Nhưng nó phải thay đổi một cách thận trọng và có trách nhiệm.

Các viện đại học của Hoa Kỳ cần phải thay đổi, không phải bởi vì họ đang yếu, mà bởi vì họ hùng mạnh. Các viện đại học Hoa Kỳ không đang “gặp vấn đề,” không phải đang suy yếu. Dù có những áp lực về mặt tài chính, áp lực có thật, và những quan ngại của công chúng, mà một số những quan ngại đó là thoả đáng, các viện đại học vẫn hoạt động tốt. Họ là những cơ sở giáo dục có đẳng cấp quốc tế; khoảng hơn một chục cơ sở trong số họ là hình mẫu cho toàn thế giới. Thử thách ở đây không phải là làm hồi sinh một cơ sở đang hấp hối mà là tiếp thêm sinh lực cho một cơ sở hùng mạnh và như thế làm cho nó tốt hơn. Những thay đổi mà tôi đề xuất không phải là những viên thuốc bổ dành cho người ốm mà những thách thức dành cho người khoẻ mạnh. Phê phán tình trạng hiện tại không phải là chỉ trích những tiêu chuẩn hiện hành; thay vì vậy, như Adlai Stevenson có lần nhận xét, mục đích để “hỏi xem là liệu có điều gì đó có thể được làm cho tốt hơn, điều gì thì có lẽ là không.”

Thành viên hội đồng quản trị, hiệu trưởng, viện phó phụ trách các vấn đề học thuật, và đặc biệt là viện trưởng trong các viện đại học phải trở thành những người thách thức tính tự mãn, là những tiếng nói lương tâm của viện đại học, là những người cổ vũ kiên trì cho sự thay đổi, là quán quân của sự ưu tú, là bà đỡ cho những liên minh và quan hệ đối tác mới, người tạo điều kiện cho tinh thần cộng tác, và là những điển hình không mệt mỏi của một mức độ cam kết mới.

Chỉ những viện đại học nào có thể đưa thêm nhiều giá trị gia tăng vào cái khung lưu trữ và truyền dẫn thông tin và nghiên cứu thì mới có nhiều khả năng duy trì được sự hỗ trợ về mặt tài chính. Điều này sẽ đòi hỏi phải chọn lọc kỹ càng hơn trong nghiên cứu và trong những công tác phục vụ và có trách nhiệm ngày càng lớn đối với việc thẩm định và chứng nhận. Điều này đòi hỏi người ta cần trở về với quan niệm cổ xưa cho rằng học tập là giáo dục một con người toàn vẹn và với cam kết sử dụng một cách thận trọng cộng đồng viện đại học như là một phương tiện học tập cá nhân và truy vấn học thuật. Nó sẽ yêu cầu tái khẳng định rằng dạy học là một thiên chức đạo đức, rằng nghiên cứu là một sự tín thác từ công chúng, và rằng công tác phục vụ là một nghĩa vụ đối với công chúng. Sự kết hợp đó [chỉ] có thể đạt được trong một cộng đồng học thuật; nó khó có thể đạt được trong sự biệt lập cá nhân và sự lạnh lùng của phương tiện điện tử.

Nhưng có những điều nhất định sẽ không thay đổi, và điều có ý nghĩa nhất trong số những điều này là các viện đại học nội trú truyền thống với tư cách là nơi tạo dựng và nuôi dưỡng những nhà lãnh đạo của mỗi thế hệ mới. Dù thích hay không thích thì khuôn viên đại học ngày nay là xã hội rộng lớn hơn của ngày mai. Sản phẩm của viện đại học không chỉ là học tập; nó còn là đặc điểm quốc gia và càng ngày nó là đặc điểm của nhiều vị lãnh đạo ở các quốc gia khác. Điều đó không có nghĩa là các viện đại học truyền thống sẽ không bị thay đổi hay sẽ giáo dục một phần dân số lớn hơn. Trái lại, nhiều sinh

viên sẽ không phải sống nội trú, học bán thời gian, có độ tuổi lớn hơn, và là “những người học từ xa” trong các cơ sở giáo dục không giống như các viện đại học nghiên cứu. Nhưng sẽ vẫn còn có một vai trò thiết yếu dành cho các viện đại học nội trú: các viện đại học cải cách.

Những lãnh đạo chính quyền ngày nay là những sinh viên đại học của ngày hôm qua. Những người tiên phong trong các ngành chuyên nghiệp ngày mai là những sinh viên sau đại học của ngày hôm nay. Những nhà lãnh đạo tương lai của thế giới bước ngang qua những khoảng sân đại học của chúng ta; những nhà làm luật, những quan toà, và những giám đốc điều hành (CEO) tương lai có mặt trong các lớp học ở viện đại học. Nhiệm vụ mà các viện đại học thực hiện – tức là theo đuổi việc học tập – không phải là sự truyền đạt thụ động; nó là việc trao truyền ngọn đuốc, chia sẻ ngọn lửa.

Nếu các viện đại học tầm thường hoá trách nhiệm đó, nếu họ quy giảm nó thành việc phân phối những mẫu xương thông tin chết khô rời rạc hay giới hạn nó vào việc chia sẻ những yếu tố không có sức sống của những kỹ năng mang tính kỹ thuật, họ sẽ phụ lòng những ai đã tín thác vào trách nhiệm của họ, những người đã đấu tranh cho quyền tự do của họ, những người đã cung cấp tài nguyên, và những người đã nghĩ rằng họ có một nhiệm vụ lớn hơn.

Trong thời đại có nhiều giới hạn và ràng buộc, nhiều hoài nghi, các viện đại học phải tái khẳng định những khả năng đang trỗi dậy mà nền giáo dục khai

sáng thể hiện. Trong thời đại với những gia đình tan vỡ, những giáo đoàn thu hẹp, và những cộng đồng đang bị tan hoại, quốc gia chúng ta rất cần có một mô hình cộng đồng mới – am tường nhưng biết động lòng, phê phán nhưng biết quan tâm, hoài nghi nhưng xác quyết – sẽ phục vụ những nhu cầu khẩn thiết của cái xã hội đã bị phân mảnh của chúng ta và đáp ứng những hoài bão không lời, cao quý hơn của cái tôi sâu hơn của chúng ta.

Điều này không phải để giả vờ rằng các viện đại học hoặc là có những giải pháp toàn diện đối với những căn bệnh của nhân loại hoặc là thực thể duy nhất có kỹ năng giải quyết chúng. Các viện đại học là những tạo tác của con người, có đầy những điều bất toàn của con người, với những biếng lười, đố kỵ, ác ý, và vô tâm nhiều như bất cứ cộng đồng nào khác và cũng đầy nhỏ nhen, ngạo mạn, và kiêu hãnh. Mà nó nhằm xác quyết rằng các viện đại học, với tất những bất toàn của mình, thể hiện sự thử thách lớn bên trong mình giống như sự thử thách mà xã hội chúng ta sẽ phải đối mặt. Sôi sục vào lúc này, bốc hơi vào lúc nọ, nổi bọt vào lúc khác, một thứ hỗn hợp mới phải bằng một cách nào đó tạo ra bên trong chúng nếu chúng ta muốn khắc phục những vấn đề xã hội của chúng ta và tái khám phá những phẩm chất dân sự mà xã hội chúng ta phụ thuộc vào. Và khi những nhà lãnh đạo trong mọi lĩnh vực đời sống được giáo dục trong những lớp học của họ, khi kiến thức được gia tăng trong phòng thí nghiệm của họ, khi những tác phẩm mới được tạo ra trong những xưởng thiết kế của họ, và khi việc hành nghề chuyên nghiệp được phát triển và tinh lọc

trong những cơ sở vật chất của họ, các viện đại học cung cấp cho từng thế hệ mới những nhà lãnh đạo, được giáo dục, chịu ảnh hưởng, và được định hình trong nền văn hoá đại học. Chính cái cộng đồng đang trỗi dậy này – phân tích và xác quyết, phê phán và sáng tạo, bao hàm và truy vấn, can dự và làm cho có thể – sẽ là viện đại học mới. Và đây chính là viện đại học mà người ta cần phải thách thức và cho phép đóng một vai trò có tầm ảnh hưởng ngày càng lớn trong việc tạo dựng tương lai.

PHỤ LỤC

QUY CÁCH CHO QUAN HỆ ĐỐI TÁC

Nếu quan hệ đối tác giữa viện đại học, các doanh nghiệp, và chính quyền sắp nở rộ, chúng phải vận hành theo những hướng dẫn tôn trọng tính toàn vẹn và những lợi ích của các bên đối tác (viện đại học, chính quyền, các công ty, các quỹ, v.v...) và phục vụ những nhu cầu chính đáng của những người tham gia (giảng viên, bộ phận quản lý trong công ty, các nhà khoa học hoạt động trong các doanh nghiệp, sinh viên, và những người khác). Rõ ràng điều này liên quan đến những câu hỏi khó và việc lên kế hoạch cẩn thận. Chẳng hạn, với mỗi quan tâm hoàn toàn chính đáng của một công ty là bảo vệ và khai thác công nghệ mới mà nó có phần đóng góp, làm thế nào để viện đại học vẫn có thể là một cộng đồng mở như nó cần phải vậy? Làm sao nó bảo đảm rằng nguồn cung cấp tài chính từ một công ty nào đó – ví dụ, một công ty được – không làm ảnh hưởng đến kết quả thử nghiệm y

khoa những sản phẩm của công ty đó? Hay làm thế nào để viện đại học có thể bảo vệ chống lại việc định hướng một cách vô lý những đề tài nghiên cứu của sinh viên sau đại học vào những mục đích thương mại hẹp hòi?

Cách để tránh những khó khăn như thế trong những quan hệ đối tác này đối với tôi dường như nằm ở một quy cách (protocol) chung, phát triển cho mỗi cơ sở giáo dục và có tham vấn các đối tác bên ngoài. Có vẻ như một quy cách đơn lẻ như thế khó mà có thể áp dụng cho tất cả các cơ sở giáo dục, càng khó áp dụng hơn cho tất cả các quan hệ đối tác. Thay vì vậy, những gì cần có là một quy cách mẫu của viện đại học, trong mỗi quy cách như thế mỗi một quan hệ đối tác khác nhau có thể được điều chỉnh. Cho phép tôi gợi ý những nét chính cần có trong một quy cách như vậy.

Bất cứ quy cách nào cũng sẽ cần bao gồm ít nhất là những vấn đề sau đây:

- Người tham gia: Họ là ai? Họ đại diện cho ai? Họ đại diện trong bao lâu? Khi làm thành viên, họ có những bốn phận gì/phải đáp ứng những mong đợi gì?
- Mục đích: Mục đích của quan hệ đối tác là gì? Các bên đối tác đóng góp vào quan hệ này như thế nào? Ai cung cấp chi phí vốn, chi phí thiết bị, chi phí phúc lợi, lương, và chi phí điều hành? Việc cung cấp ngân quỹ có thể được thương lượng lại giữa chừng dựa trên kinh nghiệm thực

tế không? Ngân quỹ có thể được cấp lại không? Nếu có thì với những điều kiện nào?

- Quản trị: Quan hệ đối tác được quản trị như thế nào? Đây là sự phân chia trách nhiệm giữa quản trị và quản lý? Ban điều hành được thành lập và chỉ định như thế nào và nó hoạt động ra sao? Vai trò chính xác của nó là gì? Những hoạt động được đánh giá như thế nào? Những kết quả được phân xét ra sao?
- Quản lý: Quản lý là trách nhiệm của ai? Người quản lý/giám đốc phải báo cáo cho ai? Những nhiệm vụ/quyền hạn cụ thể của giám đốc là gì? Việc bổ nhiệm vào vị trí công việc này bao gồm những điều kiện/điều khoản nào?
- Bổ nhiệm: Những sự bổ nhiệm hay chấm dứt vị trí công việc được thực hiện như thế nào và do ai? Thành viên của nhóm có những mong đợi/bổn phận gì? Những điều khoản bổ nhiệm được thiết lập như thế nào và kết quả thực hiện được xem xét và đánh giá ra sao, do ai đánh giá?
- Phúc lợi: Tác quyền (copyright) và bản quyền sáng chế (patent rights) được xác định như thế nào? Tiền bản quyền và những phúc lợi khác được thiết lập và phân chia như thế nào giữa người phát minh, nhà bảo trợ, và công ty và những cơ sở giáo dục mẹ?
- Xuất bản: Những sự đồng thuận nào liên quan đến việc xuất bản? Tinh thần cởi mở được bảo

vệ ra sao? Các đối tác có quyền gì, nếu có, liên quan đến việc xét duyệt trước khi xuất bản? Quyền sở hữu được bảo vệ như thế nào?

- Những vấn đề khác: Không có quan hệ đối tác nào giống nhau. Mỗi mối quan hệ có những vấn đề riêng. Những câu hỏi này nên được dự tính, xem xét, và – ở mức độ có thể – giải quyết khi quan hệ đối tác được thiết lập. Ngoài ra cũng nên có những điều khoản được suy nghĩ cẩn thận để sửa đổi quy cách này khi cần thiết và để xem xét, tiếp tục, hay chấm dứt quan hệ đối tác. Có lẽ không có quy cách nào là hoàn toàn thoả đáng, và thành công của nó sẽ phụ thuộc nhiều vào tinh thần của các bên đối tác cũng như vào lời lẽ trong bản thoả thuận mà họ viết ra. Nhưng những quan hệ đối tác kiểu này có thể gây ra những bất đồng, và nếu người ta dự tính trước càng nhiều thì càng có nhiều khả năng đem lại hiệu quả.

CHÚ DẪN

DẪN NHẬP

1. John Masefield, phát biểu tại buổi lễ nhậm chức phó viện trưởng, Sheffield University, June 25, 1946, in *Simpson's Contemporary Quotations*, compiled by James Beasley Simpson (Boston: Houghton Mifflin, 1988), no. 2700.
2. Stanley Ikenberry, *American Council on Education Annual Report*, 1997.
3. Peter Drucker, trích dẫn trong Robert Lenzer and Stephen S. Johnson, "Seeing Things As They Really Are," *Forbes*, March 10, 1997, 127.
4. Alfred North Whitehead, *Modes of Thought* (New York: Free Press, 1968), 171.

CHƯƠNG 1. SỰ RA ĐỜI CỦA CÁC VIỆN ĐẠI HỌC HOA KỲ

1. *New England's First Fruits: with divers other special matters concerning that country, 1634* (New York: Reprinted for J. Sabin, 1865), 23.

2. Frederick Rudolph, *The American University and College: A History* (New York: Knopf, 1962), 249.
3. Frederick Rudolph, *Curriculum: A History of the American Undergraduate Course of Study since 1636* (San Francisco: Jossey-Bass, 1977), 116.
4. Andrew Dickson White to Gerrit Smith, 1862, in Morris Bishop, *A History of Cornell* (Ithaca, N.Y.: Cornell University Press, 1962), 42.
5. Rudolph, *Curriculum*, 120.
6. Ibid., 117–119.
7. Bishop, *History of Cornell*, 190–191.
8. Rudolph, *Curriculum*, 10.
9. Ibid., 207.
10. Ibid., 131.
11. Nancy Cantor, “Affirmative Action: What Michigan Can Really Learn from California,” *Detroit News*, May 17, 1999.
12. Frank H. T. Rhodes, “College by the Numbers,” *New York Times*, December 24, 1999, 4. Xem những phân tích sâu rộng và thảo luận toàn diện về kết quả của hành động tích cực ở một số trường và viện đại học trong William G. Bowen and Derek C. Bok, *The Shape of the River* (Princeton: Princeton University Press, 1998).
13. Howard Peckham, *Making of the University of Michigan*, edited and updated by Margaret L. Steneck and Nicholas H. Steneck (Ann Arbor: University of Michigan, 1994), 99.
14. Xem, chẳng hạn, Hugh Davis Graham and Nancy Diamond, *The Rise of American Research Universities* (Baltimore: John Hopkins University Press, 1997), 16.
15. Có rất nhiều tài liệu nói về những khác biệt trong giáo dục đại học thế giới. Graham và Diamond (*Rise of American Research Universities*) đưa ra những so sánh hữu ích. Các tác phẩm mang tính tổng quan khác bao gồm Robert M. Rosenzweig, *The Research Universities and Their Patrons* (Berkeley: University of California Press, 1982); Burton R. Clark, *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective* (Berkeley: University of California Press, 1987); Burton R. Clark,

Places of Inquiry: Research and Advanced Education in Modern Universities (Berkeley: University of California Press, 1995).

CHƯƠNG 2. CÁC VIỆN ĐẠI HỌC NGHIÊN CỨU HOA KỲ NGÀY NAY

1. *Chronicle of Higher Education, Almanac Issue* 47, no. 1 (September 2000): 9.
2. Ibid., 25. Xem thêm, U.S. Department of Education, National Center for Educational Statistics, *Digest of Educational Statistics*, 2000, NCES 2000-2031, Washington, D.C., table 189, 2000. Số người ở độ tuổi 18-24 là 55 phần trăm. Báo cáo này cho thấy có 44,3 phần trăm số người ở độ tuổi 15-21 và 43,5 phần trăm ở độ tuổi 18-21 đăng ký theo học.
3. National Science Board, *Science and Engineering Indicators - 2000*, Arlington, Va., vol.1, appendix table 4-18, 2000. Nhiều chương trình có cấp văn bằng ở Anh, Na Uy, và Đức chỉ kéo dài trong ba năm.
4. Các số liệu cũ hơn lấy từ Charles J. Andersen, Deborah J. Carter, and Andrew G. Malizio, with Boichi San, *1989-90 Year Book of Higher Education* (New York: American Council on Education, Macmillan, 1991).
5. National Science Board, *Science and Engineering Indicators - 2000*, Arlington, Va., pp. 4-6ff.
6. *Scientific and Engineering Research Facilities in Colleges and Universities*, NSF Publication 96-326 (Washington, D.C.: National Science Foundation, September 1996), 1. Xem thêm reference 2, table 6-4.
7. Charles J. Clotfelter, *Buying the Best: Cost Escalation in Elite Higher Education* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1996), 20.
8. Alan Wolfe, "The Promise and Flaws of Public Scholarship," *Chronicle of Higher Education*, January 10, 1997, B.4-5.
9. Jaroslav Pelikan, *Scholarship and Its Survival* (Princeton, N.J.: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1983), 15.

10. Xem, chẳng hạn, Martin Anderson, *Impostors in the Temple: American Intellectuals Are Destroying Our Universities and Cheating Our Students of Their Future* (New York: Simon & Schuster, 1992); Allan Bloom, *The Closing of the American Mind* (New York: Simon & Schuster, 1987); Page Smith, *Killing the Spirit: Higher Education in America* (New York: Penguin Books, 1990); Charles J. Sykes, *Profscam: Professors and the Demise of Higher Education* (Washington, D.C.: Requrey Gateway, 1988).

CHƯƠNG 3. CHUYỂN ĐỔI TÍNH CHUYÊN NGHIỆP

1. John Slaughter, bài phát biểu tại Engineering Deans' Institute, Salt Lake City, Utah, March 29, 1982.
2. Từ này đầu tiên được dùng để mô tả cái toàn thể, hay toàn bộ thành viên của một hội đoàn hay cộng đồng với tư cách là một tập thể. Nghĩa này vẫn còn được sử dụng trong các bối cảnh pháp lý tới tận thế kỷ 17. Từ tiếng Anh "university" được sử dụng sớm nhất mà văn bản còn ghi lại là vào năm 1300, lúc đó nó có nghĩa là một cộng đồng hoạt động cho mục đích giáo dục đại học. Mặc dù trước đó nó được dùng với nghĩa nhấn mạnh ý niệm tính phổ quát, nghĩa xưa của thuật ngữ này cũng ngầm chỉ một cộng đồng hay một hội đoàn.
3. Xem Walter Metzger, trong *The Academic Profession: National Disciplinary and Institutional Settings*, ed. Burton R. Clark (Berkeley: University of California Press, September 1987), 19.
4. Julie Thompson Klein, trích trong Bruce Kimball, *The Condition of American Liberal Education: Pragmatism and a Changing Tradition* (New York: College Board, 1995), 147.
5. Alvin Kernan, ed., *What Happened to the Humanities?* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1997), 248, table 1.
6. Lewis Mumford, "The Fulfillment of Man," trong *This Is My Philosophy*, ed. Whit Burnett (New York: Citadel Press, 1967), 15.
7. Frank Kermode, "Changing Epochs," trong Kernan, *What Happened to the Humanities?* 168.
8. Clark Kerr, *The Uses of the University*, 4th ed. (Cambridge: Harvard University Press, 1995), 15.

9. Bishop, *History of Cornell*, 190–191.
10. Peckham, *Making of the University of Michigan*, 25. Xem thêm George M. Marsden, *The Soul of the American University: From Protestant Establishment to Established Nonbelief* (New York: Oxford University Press, 1994).
11. Gerald Graff, *Beyond the Culture Wars: How Teaching the Conflicts Can Revitalize American Education* (New York: W.W. Norton, 1992), 181.
12. Xem, chẳng hạn, John Henry Newman, *The Idea of a University*, ed. Frank M. Turner (New Haven: Yale University Press, 1996), 82.

CHƯƠNG 4. KHÔI PHỤC CỘNG ĐỒNG

1. Report of the Committee on Organization Presented to the Trustees of Cornell University, October 21, 1866 (Albany, N.Y.: Van Benthuysen, 1867), 21.
2. J. Robert Oppenheimer, "Prospects in the Arts and Sciences," in *This Is My Philosophy*, Burnett, ed., 108.
3. Joe R. Feagin, "Soul Searching in Sociology: Is the Discipline in Crisis?" *Chronicle of Higher Education*, October 15, 1999, B4.
4. Jose Ortega, *Mission of the University* (New York: W.W. Norton, 1966), 39–40.
5. Xem, chẳng hạn, Amitai Etzioni, *The Spirit of Community: The Reinvention of American Society* (New York: Simon & Schuster, 1994).

CHƯƠNG 5. DẠY HỌC NHƯ MỘT THIÊN CHÚC ĐẠO ĐỨC

1. Scott Elledge, *E. B. White: A Biography* (New York: W. W. Norton, 1984), 58–59.
2. "Teaching Assistants at University of California Vote to Unionize," *Chronicle of Higher Education*, July 2, 1999.
3. Xem, chẳng hạn, Wilbert James McKeachie, *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theories for College and University Teachers* (Washington, D.C.: Heath, 1994).

4. Craig Lambert, "Desperately Seeking Summa," *Harvard Magazine*, May-June 1993, 36-40. Xem thêm Ben Gose, "Efforts to Curb Grade Inflation Get an F from Many Critics," *Chronicle of Higher Education*, July 25, 1997, A41.
5. David Goldin, "In a Change of Policy, and Heart, Colleges Join Fight against Inflated Grades," *New York Times*, July 4, 1995, 8.
6. Irwin Kirsch et al., *Literacy in America: A First Look at the Results of the National Adult Literacy Survey* (Princeton, N.J.: Educational Testing Service, 1993), 26.
7. Freeman Dyson, *Disturbing the Universe* (New York: Harper & Row, 1979), 47.
8. "The Consequences of Failure," *Chronicle of Higher Education*, May 30, 1997, 39.
9. Xem, chẳng hạn, *McBoyer Commission Report on Educating Undergraduates in the Research University: Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Menlo Park, 1998.

CHƯƠNG 6. GIÁO DỤC BẬC ĐẠI HỌC

1. Newman, *Idea of a University*, 105.
2. Anthony Flint, "Basics Urged for Academic," *Boston Globe*, August 1, 1993, 1.
3. Phỏng vấn với David P. Gardner, chủ tịch Hewlett Foundation, và cựu viện trưởng University of California, do Lisa Bennett thực hiện, August 1993.
4. Phỏng vấn với Vartan Gregorian, viện trưởng, Brown University, do Lisa Bennett thực hiện, August 1993.
5. Các bản báo cáo: (1) "Integrity in the College Curriculum: A Report to the Academic Community" (Washington, D.C.: Association of American Colleges, 1985); (2) "Contexts for Learning: The Major Sectors of American Higher Education" (Washington, D.C.: National Institute of Education, 1985); (3) William M. Bennett, "To Reclaim

- a Legacy: A Report on the Humanities in Higher Education" (Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, 1984).
6. Lynne V. Cheney, *Humanities in America* (Washington, D.C.: National Endowment for the Humanities, NEH-636, 1988), 5.
 7. American Council on Education Survey, "Many Colleges Found Heeding Calls to Reform Undergraduate Studies," *Chronicle of Higher Education* 32, no.2 (March 12, 1986): A1.
 8. Sarah E. Turner and William Bowen, "The Flight from Arts and Sciences: Trends in Degrees Conferred," *Science*, October 26, 1990, 517-521.
 9. Newman, *Idea of a University*, 126.
 10. Literacy Council of Northern Virginia, Inc., www.lcnv.org, 2009.
 11. Phỏng vấn với William Brock, The Brock Group, Ltd., Washington, D.C., do Lisa Bennett thực hiện, August 1993.
 12. Phỏng vấn với Edward O. Wilson, Pellegrino University Professor, Harvard University, do Lisa Bennett thực hiện, July 1993.
 13. *Higher Education for American Democracy: A Report of the President's Commission on Higher Education* (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1947).
 14. John Gardner, *No Easy Victories*, ed. Helen Rowan (New York: Harper and Row, 1968), 90.

CHƯƠNG 7. GIÁO DỤC CHUYÊN NGHIỆP VÀ SAU ĐẠI HỌC

1. Không phải tất cả các cơ sở giáo dục hàng đầu trong danh sách là những viện đại học nghiên cứu, mặc dù hầu hết là như vậy; nhiều trong số những cơ sở giáo dục không phải là viện đại học nghiên cứu nằm ở những tiểu bang có tỷ lệ đậu trung bình rất cao. Chẳng hạn, Ohio, South Carolina, South Dakota, Missouri, Minnesota, Utah, và Nebraska có tỷ lệ đậu trung bình của tất cả các trường là 90 phần trăm hay cao hơn. Các chi tiết lấy từ *Chronicle of Higher Education*, May 30, 1997, A.45. Dĩ nhiên, cần lưu ý rằng các cơ sở giáo dục hàng đầu thu hút nhiều sinh viên có khả năng nhất, vững

vàng về mặt học thuật nhất. Ngoài ra, những “sinh viên tốt nghiệp giỏi nhất” thường vào làm cho các “công ty luật tốt nhất” nơi có sự hỗ trợ đặc biệt để giúp họ chuẩn bị cho các kỳ thi lấy chứng chỉ hành nghề.

2. William G. Bowen and J. A. Sosa, *Prospects for Faculty in the Arts and Sciences* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1989).
3. Xem, chẳng hạn, R. C. Atkinson, “Supply and Demand for Scientists and Engineers: A National Crisis in the Making,” *Science* 248 (1992): 432.
4. Phil Buchanan, “The Burden of Massive Debt on Graduate Students,” *Chronicle of Higher Education*, June 13, 1997, B.6.
5. Để có một cái nhìn tổng quan về những đặc điểm này và những đặc điểm khác, xem nghiên cứu của William G. Bowen and Neil L. Rudenstine, *In Pursuit of the Ph.D.* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1992), 108.
6. Xem, chẳng hạn, the Association of American Universities Report of the Committee on Graduate Education, Washington, D.C., 1998, và xem thêm, *Reshaping the Graduate Education of Scientists and Engineers* (Washington, D.C.: National Academy Press, 1995).
7. Kenneth E. Boulding, trong William K. Frankena, ed., *The Philosophy and Future of Graduate Education* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980), 144. Xem thêm những bình luận của John Passmore ở trang 49.
8. Oliver C. Carmichael, *Graduate Education: A Critique and a Program* (New York: Harper and Bros., 1961), 196.
9. Boulding, trong Frankena, *Philosophy and Future*, 144.
10. Passmore, trong Frankena, *Philosophy and Future*, 58.
11. *Ibid.*, 45.
12. *Ibid.*, 52.
13. Một ví dụ điển hình về việc thiếu sự đồng thuận nảy sinh từ việc lơ là này có trong tuyển tập báo cáo đã được xuất bản của một hội nghị quốc tế về *The Philosophy and Future of Graduate Education*, tổ chức ở University of Michigan vào năm 1978. Xem Frankena, *Philosophy and Future*. Trong 13 bài báo, 10 bài bình luận chính thức, và 258 trang văn bản, không có lấy một triết lý

có tính chất gắn kết nào về giáo dục sau đại học, cũng không có một quan điểm chung nào về tương lai của nó.

14. Thomas D. Snyder, *Digest of Education Statistics 1999*, NCES 2000-031 (Washington, D.C.: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 1999).
15. William G. Bowen and Neil L. Rudenstine, *In Pursuit of the Ph.D.* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1992), 46 ff.
16. *Ibid.*, 23.
17. William G. Bowen and Julie Ann Sosa, *Prospects for Faculty in the Arts and Sciences* (Princeton: Princeton University Press, 1989), chap. 6.
18. Việc chuyển đổi từ “trường đại học” sang “viện đại học” tiếp tục diễn ra nhanh chóng; mặc dù nó có thể chẳng có thay đổi gì ngoài cái tên, nó thường được xem như là một sự nâng bậc. Ví dụ, trong năm 1996 có 13 trường đại học công lập hệ bốn năm ở Georgia trở thành “Regional and State Universities” (những viện đại học cấp vùng và cấp tiểu bang) mà không có bất cứ thay đổi nào ở khía cạnh sứ mệnh hay ngân sách. Vài năm trước, tất cả các trường “polytechnic” ở Anh đều được đổi thành “university” (viện đại học), mặc dù chỉ là một sự thay đổi tên gọi trên phạm vi toàn quốc. “What’s in a Name? Just Ask Colleges That Want to Be Called Universities,” *Chronicle of Higher Education*, June 13, 1997, A.33–34.
19. Bowen and Rudenstine, *In Pursuit*, 68 ff.
20. *Ibid.*, chap. 6, pp. 11–12, 142 ff.
21. *Ibid.*, chap. 8.
22. *Ibid.*, 131. Tuy nhiên, trong giáo dục, nhiều sinh viên Ph.D. là những nhà chuyên nghiệp đang làm việc, theo học những chương trình buổi tối hay bán thời gian.
23. Report of the Andrew W. Mellon Foundation, 1991, 8–12.
24. *Research – Doctorate Programs in the United States: Continuity and Change*, ed. Marvin L. Goldberger, Brendan A. Maher, and Pamela Ebert Flattau (Washington, D.C.: National Academy Press, 1995), 31, fig. 3–1. Xem thêm, Association of American

- Universities, *Report and Recommendations of Committee on Graduate Education*, Washington, D.C., 1998.
25. National Science Board, *Science and Engineering Indicators – 2000*, NSB 00–1, 2–23, 2–32 (Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 2000).
 26. Ibid., 3–7, table 3–2.
 27. “What’s Happening in the Labor Market for Recent Science and Engineering Ph.D. Recipients?” Issue Brief, NSF 97–321, National Science Foundation, Division of Science Resources Studies, September 23, 1997.
 28. Bowen and Rudenstine, *In Pursuit*, chap. 8.

CHƯƠNG 8. CHI PHÍ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

1. Fox Butterfield, “Crime Keeps on Falling, but Prisons Keep on Filling,” *New York Times*, September 28, 1997, sec. 4, pp. 1, 4.
2. *Chronicle of Higher Education*, *Almanac Issue* 47, no. 1 (September 2000): 48.
3. “Anxiety Over Tuition: A Controversy in Context,” *Chronicle of Higher Education*, May 30, 1997, A10–A19.
4. “Costs in Perspective,” *NASULGC Newslines*, June 1997, 11.
5. Erik Larson, “Why Colleges Cost Too Much,” *Time Magazine*, March 17, 1997, 46–55.
6. “oo Essays from the Edge,” *U.S. Air Magazine*, January 1997, 50.
7. *U.S. News and World Report*, September 16, 1996, 91.
8. Để tìm hiểu thông tin chung, xem Arthur Hauptman, *The Tuition Dilemma* (Washington, D.C.: Brookings Institute, 1990), và Ronald G. Ehrenberg, *Tuition Rising: Why College Costs So Much* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2000). Để tìm hiểu thông tin về hỗ trợ tài chính cho sinh viên, xem Michael S. McPherson and Morton Owen Schapiro, *The Student Aid Game* (Princeton, N.J.: Princeton University Press, 1998).
9. Clotfelter, *Buying the Best*, 250.

10. Peta Appleborne, "Rising Cost of Education Imperils Nation, Report Says," *New York Times*, June 18, 1997, 38.
11. Stephen Martin, "House Passes Bill to Create Commission to Study College," *Chronicle of Higher Education*, May 23, 1997, A33.
12. Kim Strosnider, "For Profit University Challenges Traditional Colleges," *Chronicle of Higher Education*, June 6, 1997, A32.
13. *Chronicle of Higher Education, Almanac Issue*, August 27, 1999, 36.
14. Brent Staples, "The End of Tenure?" *New York Times*, June 29, 1997, sec. 4, 14.
15. Xem, chẳng hạn, Denise K. Magner, "A Fierce Battle at the U. of Minnesota Comes to A Quiet Close," *Chronicle of Higher Education*, June 20, 1997, A14.
16. "Northwestern Professor Sues, Seeking Pay in Tenure Dispute," *New York Times*, November 24, 1997, A21.
17. Courtney Leatherman, "More Faculty Members Question the Value of Tenure," *Chronicle of Higher Education*, October 25, 1996, A12.
18. Bob Dart, "Part-Time Issue Elicits Response among Faculty," *Austin American Statesman*, August 23, 1997, A3.
19. Steven Girardi, "Faculty Yields Tenure for Creativity," *Tampa Tribune*, August 24, 1997, 4.
20. Staples, "End of Tenure?" 14. Số lượng các tài liệu nghiên cứu về biên chế khá lớn. Để nắm bắt tinh thần của những thảo luận mới đây, xem, chẳng hạn, C. Peter Magrath, "Eliminating Tenure without Destroying Academic Freedom," *Chronicle of Higher Education*, February 28, 1997, A60, và Richard Chait, "Thawing the Cold War over Tenure: Why Academe Needs More Employment Options," *Chronicle of Higher Education*, February 7, 1997, B4 and B5, và những trao đổi sôi nổi tiếp theo sau những bài báo này. Cần lưu ý rằng Magrath là chủ tịch của National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, và Chait là giáo sư về giáo dục đại học tại Harvard Graduate School of Education.

21. William H. Honan, "The Ivory Tower under Siege," *New York Times*, Education Life Supplement, January 4, 1998, 44.

CHƯƠNG 9. NGHIÊN CỨU

1. Để tìm hiểu vấn đề này và có thông tin chi tiết hơn, xem "Human Gene Testing," *Beyond Discovery* (Washington, D.C.: National Academy of Science, 1996), 1-8.
2. James Watson, *The Double Helix: A Personal Account of the Discovery of the Structure of DNA* (New York: New American Library, 1969), 128.
3. Phòng văn Paul Berg, giáo sư hoá sinh, Stanford University School of Medicine, do Lisa Bennett thực hiện, June 1993.
4. Nicolaas Bloembergen, "The Birth of the Laser Era," *Physics Today*, October 1993, 29-30.
5. George Pake, "Nuclear Magnetic Resonance in Bulk Matter," *Physics Today*, October 1993, 50.
6. Vannevar Bush, *Science - The Endless Frontier* (Washington, D.C.: National Science Foundation, 1990), 2, 5, 21.
7. National Science Board, *Science and Engineering Indicators, 2000*, appendix 6-4. Xem thêm tables 4-26 và 4-25 để có dữ liệu về số văn bằng Ph.D.
8. The White House, Office of the Press Secretary, February 12, 1996.
9. "MIT: The Impact of Innovation," a BankBoston Economics Department Special Report, March 1997.
10. Ibid., 1-2.
11. Ibid., A3, table A2.
12. Ibid., 9-10.
13. Ibid., 10.
14. Ibid., 10.
15. "The Global Position System," in *Beyond Discovery*, 1-2.
16. "Supporting Research and Development to Promote Economic Growth: The Federal Government's Role" (Washington, D.C.:

- Council of Economic Advisers, October 1995), <<http://clinton4.nara.gov/textonly/WH/EOP/CEA/econ/html/econ-top.html>>.
17. "AUTM Licensing Survey FY 1999," ed. Lori Pressman (Northbrook, IL: Association of University Technology Managers, 11/2000), 8, <<http://www.autm.net/surveys/99/survey99A.pdf>>.
 18. Jeffrey Brainard and Don Southwick, "Congress Gives Colleges a Billion-Dollar Bonanza," *Chronicle of Higher Education*, July 28, 2000, A29 và A44.
 19. G. E. Brown Jr., "The Objectivity Crisis," *American Journal of Physics* 60 (September 1992): 799.
 20. John Maynard Keynes, *Essays in Persuasion* (New York: Harcourt, 1932), 371–373. Trích dẫn trong William H. Calvin, *The River that Flows Uphill* (San Francisco: Sierra Club Books, 1986). Các trích dẫn về Đức Phật và Annie Dillard cũng lấy từ đây.

CHƯƠNG 10. PHỤC VỤ CÔNG CHÚNG NHU MỘT BỔN PHẬN XÃ HỘI

1. Karen W. Arenson, "Columbia Sets Pace in Profiting off Research," *New York Times*, August 2, 2000, B1 and B6.
2. "Cornell Cooperative Extension at Work," Cornell Cooperative Extension, Ithaca, N.Y., August 1999, 1.

CHƯƠNG 11. CÔNG NGHỆ THÔNG TIN

1. Kim Strosnider, "For Profit University Challenges Traditional Colleges," *Chronicle of Higher Education*, June 6, 1997, A32.
2. *Peterson's Guide to Distance Learning Programs* (Princeton: N.J.: Peterson, 1997).
3. Lisa Gubernick and Ashlea Ebeling, "I Got My Degree through E-mail," *Forbes*, June 16, 1997, 85–86. Các ví dụ khác, xem Vicky Phillips, "Earn a Masters, Virtually," *Internet World* 7, no. 9 (1996). Xem thêm Patricia Senn Broivik, *Student Learning in the Information Age* (Phoenix, Ariz.: Oryx Press for American Council on Education, 1998).

4. "Schools Ponder New Global Landscape," *Science* 277 (July 18, 1997): 311.
5. Tôi cảm ơn David Lipsky đã giúp làm một số những so sánh này.
6. Eli M. Noam, "Electronics and the Dim Future of the University," *Science* 270 (1995): 247–249.
7. "Schools Ponder New Global Landscape," 311. Xem thêm Robert Lenzer and Stephen S. Johnson, "Seeing Things As They Really Are," *Forbes*, March 10, 1997, 127.
8. Để theo dõi một cuộc thảo luận sâu sắc về những vấn đề chung liên quan đến việc sử dụng công nghệ thông tin trong môi trường lớp học truyền thống, xem Gregory C. Farrington, "The New Technology and the Future of Residential Undergraduate Education," in *Dancing with the Devil: Information Technology and the New Competition in Higher Education*, ed. Richard N. Katz (San Francisco: Educause and Jossey-Bass, 1998), 73–94; John Seely Brown and Paul Duquid, "Universities in the Digital Age," *Change*, July 1996, 11–19; và James J. Duderstadt, *A University for the Twenty-First Century* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000).

CHƯƠNG 12. QUẢN TRỊ VÀ LÃNH ĐẠO

1. *Statement on Institutional Governance*, Association of Governing Boards, Washington, D.C.
2. Xem, chẳng hạn, Donald Kennedy, *Academic Duty* (Cambridge: Harvard University Press, 1997), và Henry Rosovsky, *The University: An Owner's Manual* (New York: Norton, 1990).
3. National Commission on the Academic Presidency, *Renewing the Academic Presidency* (Washington, D.C.: Association of Governing Boards, 1996).
4. Frank H. T. Rhodes, ed., *Successful Fund Raising for Higher Education: The Advancement of Learning* (Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1997).

CHƯƠNG 13. VIỆN ĐẠI HỌC MỚI

1. Xem, chẳng hạn, Frank H. T. Rhodes, "The University at the Mellenium" (La Jolla, Calif.: Glion Colloquium II at Del Mar, *Governance in Higher Education: The University in the State of Flux*, January 6, 2000); Frank H. T. Rhodes, "The Art of the Presidency" (Washington, D.C.: American Council on Education, Fall 1998), 12–18; Harold T. Shapiro, *Trasition and Change: Perspectives on Public Policy* (Ann Arbor: University of Michigan Press, 1987); Derek Bok, *Universities and the Future of America* (Durham: Duke University Press, 1990).
2. C. Kumar and N. Patel, eds., *Reinventing the Research Univesity* (Los Angeles: University of California, 1995), 228. Xem thêm bình luận của Cornelius J. Pings, *ibid.*, 212–214.

VÀI NÉT VỀ TÁC GIẢ

Frank Rhodes là giáo sư các ngành khoa học địa chất và viện trưởng danh dự ở Cornell University, nơi ông phục vụ với tư cách viện trưởng trong mười tám năm. Trước khi nhậm chức viện trưởng ở Cornell vào năm 1977, Rhodes là viện phó phụ trách các vấn đề học thuật ở University of Michigan, và trước đó là hiệu trưởng College of Literature, Science, and the Arts. Ông từng là giáo sư và trưởng khoa địa chất và người đứng đầu của Faculty of Science ở University of Wales-Swansea và từng là giảng viên ở University of Illinois nơi ông còn làm giám đốc University of Illinois Field Station (Trạm Nghiên cứu Thực địa của University of Illinois) ở Sheridan, Wyoming, và ở University of Durham.

Rhodes tốt nghiệp từ University of Birmingham, Anh quốc, nơi ông được trao bốn văn bằng, cựu học giả Fulbright và thành viên danh dự của Fulbright, học giả

ngiên cứu cao cấp với tư cách khách mời của National Science Foundation, và học giả khách mời của Clare Hall, Cambridge, và Trinity College, Oxford. Ông là thành viên suốt đời của Clare Hall, Cambridge, và thành viên danh dự của Robinson College, Cambridge, và của University of Wales–Swansea.

Rhodes nhận bằng danh dự từ hơn ba mươi cơ sở giáo dục ở Hoa Kỳ và ở nước ngoài và là viện sĩ Viện Hàn lâm Nghệ thuật và Khoa học Hoa Kỳ (American Academy of Arts and Sciences) và thành viên danh dự của American Philosophical Society. Ông nhận được Bigsby Medal của Geological Society, Justin Morrill Award của National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Higher Education Leadership Award của Commision of Independent Colleges and Universities, và Clark Kerr Medal của Hội đồng Giảng viên University of California–Berkeley. Năm 1999, ông là Jefferson Lecturer ở Berkeley.

Rhodes từng được Tổng thống Ronald Reagan chỉ định làm thành viên của Ủy ban Khoa học Quốc gia (National Science Board), ông cũng là chủ tịch của ủy ban này, và được Tổng thống Bush chỉ định làm thành viên Hội đồng Cố vấn Chính sách Giáo dục của Tổng thống (President's Educational Policy Advisory Committee). Ông đã phục vụ với tư cách chủ tịch của American Council on Education, Association of American Universities, và Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. Ông cũng phục vụ với tư cách thành viên hội đồng quản trị của Andrew W. Mellon Foundation.

Rhodes đã có nhiều công trình xuất bản trong các lĩnh vực địa chất, cổ sinh vật học, tiến hoá, lịch sử khoa học, và giáo dục. Trong số những quyển sách ông viết có *Language of the Earth* và *The Evolution of Life*. Ông từng là chủ tịch của National Commission on Minority Participation in Education and American Life năm 1987, viết ra báo cáo “One-Third of a Nation” (Một phần ba quốc gia). Đồng chủ tịch danh dự của uỷ ban là Tổng thống Gerald R. Ford và Tổng thống Jimmy Carter. Ông từng là đồng chủ tịch, cùng với Donald E. Petersen, cựu chủ tịch của Ford Motor Company, và của Business-Higher Education Commission, uỷ ban đã viết ra báo cáo “American Potential: The Human Dimension” (Tiềm năng Mỹ: Chiều hướng con người), và từng là đồng chủ tịch, cùng với Gary Tooker, chủ tịch của Motorola, của Council on Competitiveness ra báo cáo vào năm 1995 về nghiên cứu và phát triển. Ông cũng từng là thành viên của Commission on Renewing the Academic Presidency năm 1995 của Association of Governing Boards.

Rhodes là người đứng đầu Washington Advisory Group, thành viên ban giám đốc của General Electric Company, và thành viên hội đồng quản trị của Koç University, Thổ Nhĩ Kỳ. Ông là thành viên hội đồng quản trị của Goldman Sachs Foundation và thành viên của Commission on the Future of the Research University của Viện Hàn lâm Khoa học Quốc gia (National Academy of Sciences). Ông hiện đang phục vụ với tư cách chủ tịch American Philosophical Society và với tư cách chủ tịch của Atlantic Foundation.

BẢNG TRA CỨU

(x: xem; xt: xem thêm)

Agassiz, Alexander, 165–166

Amis, Kingsley, 76

Anderson, Martin, 378

Angell, James, 54

Association of American Colleges, 223

Bailey, Liberty Hyde, 453

Bakke, Regents of the University of California v., 49

bằng “doctor of arts,” 324

bằng đại học. x giáo dục bậc đại học

bằng thạc sĩ, 292–295

bằng tiến sĩ. x giáo dục bậc tiến sĩ

Báo cáo Kinh tế Đề trình Tổng thống (1995), 412

bảo trợ cho các viện đại học, 58–60

Barcelo, Jack, 232

Bennett, William, 223, 225

Berg, Paul, 395–398

Bethe, Hans, 190

biên chế, 359–376; và hội đồng quản trị, 498; bảo vệ mô hình biên chế, 363–366; quan ngại của công chúng (về), 359, 362; những đề xuất, 366–376; và đề xuất Lời thề Socrates, 372–376

Bishop, Morris, 515

Bloembergen, Nicolaas, 398

Bloom, Allan, 223, 225

bối cảnh lịch sử, 29–45; mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp, 451–456; cộng đồng, 129–132; giáo dục bậc tiến sĩ, 296–297; quản trị, 60–61; tính bao hàm, 47–54; đào tạo chuyên nghiệp, 96–97; nghiên cứu, 41, 43–44, 400–403; khoa học, 137–138

Bok, Derek, 225

Bolt, Robert, 524

Boston University, 437

Boulding, Kenneth, 299

Bowen, William G., 284–285, 310–311

Bragg, Sir Lawrence, 393

Brewster, Kingman, 513

Brock, William, 242

Bronfenbrenner, Urie, 196

Brown, George, 419

Burnham, Daniel, 515

Bush, Vannevar, 64, 139–140, 402–403

Cambridge University, 393–395

cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục, 60, 78; và chi phí, 345–348; và công nghệ thông tin, 488–495; và sự chuyên môn hoá ở cơ sở giáo dục, 355–356; và hỗ trợ tài chính cho nghiên cứu, 81–82

Catholic University of America, 44

Cheney, Lynne, 225

chi phí, 326–382, 530; và lương bổng của giảng viên, 342–343, 349–352; và những cắt giảm trong ngân sách liên bang, 338–339; và trợ giúp tài chính cho sinh viên, 333–334; và sự phát triển tri thức, 344–345; và công nghệ thông tin, 339–340, 487–488; và sự cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục, 345–348; đào tạo chuyên nghiệp, 289–290; so sánh giữa viện đại học công lập và tư thục, 329–334; và phúc lợi xã

- hội, 343–344; và việc lập kế hoạch chiến lược, 376–380, 380–382; đề xuất gạt bỏ, 355–357, 529–531; và giảng dạy, 341–342; và khối lượng giảng dạy, 353–355; chương trình học ở bậc đại học, 219. *xt* biến chế chia tách các chức năng của viện đại học, 531, 549
- Chiến tranh Thế giới thứ hai, 402
- Chiến tranh Việt Nam, 188
- chính sách tuyển sinh, 49–53, 505. *xt* tính bao hàm
- cho điểm, 186–195
- chủ nghĩa đa văn hoá, 224–227, 265–267
- chủng tộc và vấn đề tuyển sinh, 49–53, 505
- chương trình học cốt lõi, 218, 224–225, 227
- chương trình học ở bậc đại học, 214–278; và trách nhiệm công dân, 265–269; và truyền thông/sự linh hội, 240–245; và các ngành nhân văn, 260–262; và quan hệ liên ngành, 217–221, 228–229, 256–257; và các ngành khai phóng, 238–239, 260–262; chuyên ngành chính, 262–264; những trở lực đối với cải cách, 227–228; và sự cởi mở, 240–241; những vấn đề (với), 214–222; thiết kế lại lại, 232–234; những nỗ lực cải cách, 222–227; và khoa học, 252–253, 254–257; và sự tự tin/lòng ham hiểu biết, 245–254; và sự hiểu biết xã hội, 256–260; và các giá trị, 237, 269–278
- chương trình học: quá trình Harvard hoá, 77–78; bối cảnh lịch sử, 37–38, 39–41; và công nghệ thông tin, 484, 487–488. *xt* mở rộng chương trình; chương trình học ở bậc đại học
- chương trình hợp tác phổ biến kiến thức. *x* mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp
- chương trình ôn lại kiến thức căn bản, 243
- chương trình. *x* chương trình học
- chuyên môn hoá ở cơ sở giáo dục, 355–556
- chuyên môn hoá: ở cơ sở giáo dục đại học, 355–356; và đào tạo chuyên nghiệp, 100–105, 107–109; và khoa học, 146; và chương trình học ở bậc đại học, 227–228
- chuyên ngành chính, 262–264
- Clark University, 44

Clark, Burton, 102

Clotfelter, Charles, 73–74, 336–337

cơ sở giáo dục hoạt động vì lợi nhuận, 345–348, 487–488

cổ vấn (cho giảng viên mới), 196–197

(sự) cởi mở, 240–241, 429–430

Columbia University, 447

Comstock, Anna Botsford, 453

cộng đồng nội trú, 204–205, 491–492, 558–559. *xt* văn hoá đại học

cộng đồng: và văn hoá đại học, 151–154; và trách nhiệm công dân, 265–266; và thảo luận, 126–128, 134–136, 149–150; bối cảnh lịch sử, 129–134; và các ngành khai phóng, 132–133; và các mô hình quản lý, 135–136; và đào tạo chuyên nghiệp, 125–128, 136–137, 154–155; và nghiên cứu, 428–429; và khoa học, 137–149

cộng hưởng từ hạt nhân (NMR), 399–400

công nghệ học tập. *x* công nghệ thông tin

công nghệ thông tin, 479–495; và mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp, 461; và chi phí, 339–340, 487–488; và tương lai của các viện đại học nghiên cứu, 528–534, 547–548; và tính bao hàm, 481–482; và quan hệ đối tác với nhà nước/doanh nghiệp, 486–487, 532–533; và quyền sở hữu trí tuệ, 488, 494; và sự cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục, 488–495; và định hướng quốc tế, 544; và tương tác cá nhân, 341–342; và chất lượng chương trình, 482–486; và giảng dạy, 177, 202–204, 482–486

công nghiệp máy tính, 444

Cornell University: tuyển sinh, 52; và mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp, 462–466; Center for Advanced Technology in Biotechnology, 446, 447, 449; giảng viên điển hình, 88–94, 157–164, 206–210, 246–252, 341, 364; cho điểm, 192; lịch sử (của), 39–41, 133; phục vụ công chúng, 439–440, 442–444; giảng dạy, 178, 181–182; các giá trị, 271

Cornell, Ezra, 39–40

Crick, Francis, 389–390, 393–395

Dartmouth College, 192

Darwin, Charles, 432

dạy với sự trợ giúp của máy tính. *x* công nghệ thông tin

De Gaulle, Charles, 137

Downey, Thomas, 208

Drucker, Peter, 20–21

Dự án Bộ Gene Người, 389–392

Duderstadt, James, 324–325

Duke University, 389–390

Dyson, Freeman, 190

đánh giá sau khi trao biên chế, 367–368

đào tạo chuyên nghiệp, 96–128, 279–291; và sự tập trung hạn hẹp vào nghề nghiệp, 105–107, 115–116; và tinh thần đồng sự, 100–101, 110–111; và cộng đồng, 126–128, 136–137; chi phí, 289–290; và giảng viên điển hình, 117–122; và lòng trung thành của giảng viên, 110; và vai trò của giảng viên, 111–112; bối cảnh lịch sử, 96–99, 279–280; sự gia tăng (trong việc), 55–56, 279–281; thời gian hoàn thành, 287–288; và các ngành khai phóng, 108–109, 123; và bằng thạc sĩ, 292–293; sự nổi tiếng (của), 281; mở rộng chương trình, 96–99, 280–281; chính sách công (áp dụng vào), 290–291; chất lượng (của), 281–283, 572–573; những đề nghị, 122–126; và khoa học, 139–140, 149; sự chuyên môn hoá, 101–105, 107–108; cung và cầu, 284–287; và giáo dục bậc đại học, 83–84, 105–107, 238–239; và các giá trị, 112–114. *xt* giáo dục sau đại học

đề xuất Lời thề Socrates, 372–376, 509

đối thoại. *x* thảo luận

đồng hồ nguyên tử, 411–412

Đức, 42

Edelman, Eric, 208

Eliot, Charles, 61

Enarson, Harold, 460

Faraday, Michael, 404

Fathom, 544

Flexner Report (Báo cáo Flexner, 1911), 55

Forbes, Malcolm, 151

Franklin, Rosalind, 394

Friedman, Milton, 492

G.I. Bill (Dự luật G.I.), 48

Gardner, John, 277–278

(các) giá trị: và cộng đồng, 131; và công tác quản trị, 496–497, 518; và đào tạo chuyên nghiệp, 112–114; và khoa học, 147; và chương trình học ở bậc đại học, 237, 269–278

giá trị đạo đức. *x* (các) giá trị

giảng dạy, 157–210; quy mô lớp học, 182–183, 184–186; và lương bổng,

352–355; và chi phí, 341–342; và giáo dục bậc tiến sĩ, 299–301, 323–325; thẩm định, 195–206; giảng viên điển hình, 85–88, 157–164, 206–210, 246–252, 421–423; vai trò của giảng viên, 164–170, 204, 245–246, 485; chấm điểm, 186–195; vai trò của sinh viên sau đại học, 80–81, 177–181, 319; và sinh viên sau đại học, 80–81; tầm quan trọng (của), 211–214; và công nghệ thông tin, 177, 202–205, 482–486; khối lượng, 183–184, 352–355; cố vấn giảng viên mới, 196–197; như một thiên chức đạo đức, 173–177; và tương tác cá nhân với sinh viên, 197–198, 245–246, 341–342; và công tác phục vụ công chúng, 436–437, 474–475; việc thừa nhận, 205–206; và nghiên cứu, 76–77, 84–85, 420–423, 502–503; và cộng đồng nội trú, 204–205; và sự tự tin/lòng ham hiểu biết, 247–252; vai trò của sinh viên, 170–173; và các giá trị, 273. *xt* giảng viên; quan hệ liên ngành; nghiên cứu

giảng viên điển hình, 85–95; và đào tạo chuyên nghiệp, 117–122; nghiên cứu, 90–95, 393–398, 421–422; giảng dạy, 85–88, 157–164, 206–210, 246–252, 421–423

giảng viên: lòng trung thành (của), 110; thang sự nghiệp, 63, 370–371; lương bổng, 342–343, 349–352, 367–368; những yêu cầu (đối với), 84–95, 99; và giáo dục bậc tiến sĩ, 303, 314–315, 320, 321; và công tác quản trị, 499–500, 503–505, 509–511; và công nghệ thông tin, 533–534; và tương tác cá nhân với sinh viên, 197–198, 245–246,

- 341–342; tính chuyên nghiệp, 164–165, 289–290; vai trò giảng dạy, 111–112, 164–170, 204, 245–246, 485; thành lập công đoàn, 174–175; khối lượng công việc, 183–184, 352–355. *xt* giảng viên điển hình; giảng dạy; biên chế
- giáo dục bậc đại học: và giáo dục bậc tiến sĩ, 300; và đào tạo chuyên nghiệp, 83–84, 105–107, 238–239; và sự nhấn mạnh đến nghiên cứu, 80–81; và khoa học, 84–85, 252–253, 254–257. *xt* giảng dạy; chương trình học ở bậc đại học
- giáo dục bậc tiến sĩ, 295–325; tỷ lệ hao hụt, 298, 309–312; hỗ trợ tài chính, 298, 309–312; và quá trình Harvard hoá, 307–309, 574; bối cảnh lịch sử, 295–296; tầm quan trọng (của), 295–296, 322, 325; thiếu sự thảo luận (về), 302–303, 573–574; thời gian hoàn thành, 312–315; mục đích (của), 299–234; chất lượng (của), 315–316; những đề nghị, 317–325; cung và cầu, 316–317; và giảng dạy, 299–301, 322–325
- giáo dục phổ thông công lập, 441–444
- giáo dục sau đại học, 291–325; và cho điểm, 188; bằng thạc sĩ, 292–295. *xt* giáo dục bậc tiến sĩ; đào tạo chuyên nghiệp
- giáo dục thường xuyên, 56
- giáo dục trực tuyến. *x* công nghệ thông tin
- giáo sư. *x* giảng viên
- Gilman, Daniel Coil, 43–44, 133, 401
- Gore, Al, 407
- GPS (Hệ thống Định vị Toàn cầu), 410–412
- Graff, Gerald, 124
- hành động tích cực, 49–51, 505
- Harvard hoá, 75–78, 307–309, 574
- Harvard University: giáo dục bậc tiến sĩ, 197; giảng viên điển hình, 117–122; bối cảnh lịch sử, 34–36; phục vụ công chúng, 438; chương trình học ở bậc đại học, 222–223
- Harvard, John, 34–35
- Hatch Act (Đạo luật Hatch, 1887), 41, 452

hiệu trưởng (dean), 63, 322

hỗ trợ tài chính cho nghiên cứu, 405–407; và định nghĩa viện đại học nghiên cứu, 79; tính đặc thù (của), 64–65; quy mô, 405–406; và sự cạnh tranh giữa các cơ sở giáo dục, 81–82; và công tác phục vụ công chúng, 444–445; khoa học, 139–140. *xt* hỗ trợ tài chính của liên bang; quan hệ đối tác với nhà nước/doanh nghiệp

hỗ trợ tài chính của cựu sinh viên, 65

hỗ trợ tài chính của liên bang: ngân khoản do quốc hội cấp, 415–416; những chỉ trích, 82–83; những cắt giảm (trong), 338–339; và định nghĩa viện đại học nghiên cứu, 79; tính đặc thù (của), 64–65; và giáo dục bậc tiến sĩ, 308–309; và tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm, 81–82; và quan hệ đối tác với nhà nước/doanh nghiệp, 450–451; và công tác phục vụ công chúng, 445; khoa học, 139–140. *xt* mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp; hỗ trợ tài chính; hỗ trợ tài chính cho nghiên cứu

hỗ trợ tài chính từ các tổ chức thiện nguyện, 65

hỗ trợ tài chính: giáo dục bậc tiến sĩ, 298, 308–309; hỗ trợ của doanh nghiệp, 417–418; và quan hệ liên ngành, 152–153; và viện trưởng, 520–521; hỗ trợ của tư nhân, 540–542. *xt* hỗ trợ tài chính của liên bang; hỗ trợ tài chính cho nghiên cứu

học dựa trên sự trải nghiệm, 257

học tập suốt đời, 242, 529

học trong tinh thần cộng tác, 200–201

học từ xa. *x* công nghệ thông tin

học với tài nguyên được phân phối. *x* công nghệ thông tin

Hoffmann, Roald, 181, 184

hội đồng quản trị, 506–509; và những xung đột, 503–505; và cơ cấu quản trị, 497–500; bối cảnh lịch sử, 60–61; và thoả thuận xã hội, 496

Hopwood et al. v. State of Texas et al., 49–50

Hsu, John, 88–95, 364

Hutchins, Robert, 98, 111

Ikenberry, Stanley, 17, 330–331

Internet. *x* công nghệ thông tin

Isom, O. Wayne, 246–252, 364

Jefferson, Thomas, 37–38

Johns Hopkins University: cộng đồng, 133; bối cảnh lịch sử, 43–44, 297, 401

Jordan, David Starr, 61

Kermode, Frank, 109, 372

Kerr, Clark, 111, 513

Keynes, John Maynard, 427

khả năng tiếp cận. *x* tính bao hàm

khả năng tính cờ phát hiện, 392, 432

(các ngành) khai phóng: và cộng đồng, 132–133; và những nỗ lực cải tổ chương trình học, 223; tương lai (của), 549–550; và công nghệ thông tin, 534; và đào tạo chuyên nghiệp, 108–109, 123; và sự nhấn mạnh đến nghiên cứu, 83–84; và chương trình học ở bậc đại học, 238–239, 260–262

Khoa học – Biên giới vô tận (Bush), 402

Khoa học trong Lợi ích Quốc gia, 412

khoa học xã hội, 148, 549–550

khoa học, 137–149; nghiên cứu công nghệ sinh học, 389–398, 445–447; sự phát triển (của), 138–141, 549–550; bối cảnh lịch sử, 137–138; những hạn chế (của), 143–148; và đào tạo chuyên nghiệp, 138–139, 149; và suy luận định lượng, 253; đề xuất loại bỏ, 148–149; hỗ trợ tài chính cho nghiên cứu, 139–140; và giáo dục bậc đại học, 84–85, 252–253, 254–257. *xt* nghiên cứu

khoa, 62, 110–111, 218

khoá học nhập môn, 124–125

Kolbas, Ruben M., 422–423

Kramnick, Isaac, 170

kỹ năng linh hội, 242–243

kỹ năng ngoại ngữ, 259

kỹ năng truyền thông, 241–244

LaFeber, Walter, 206–210, 364

lãnh đạo. x viện trưởng

lập kế hoạch chiến lược, 376–378, 380–381

laser, 398–299

Lee, David, 421

lòng ham hiểu biết, 245–254

luận án, 303

luận văn, 263–264

Lynn, Walter, 503

Malthus, Thomas, 432

Manhattan Project (Dự án Manhattan), 402

Mann, Horace, 230

Massachusetts Institute of Technology (MIT), 407–410

Maxmin, Jody, 85–88

McClane, Kenneth, 265

McMillin, Scott, 443–444

Metzger, Walter, 103

mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp, 451–471; những quan ngại (về), 468–472; sự phát triển (của), 451–468; những ví dụ, 462–468

mở rộng chương trình, 54–56; những chỉ trích, 96–99, 214–219, 232–233; đào tạo chuyên nghiệp, 96–99, 279–281

Moen, Phyllis, 196–197

mối liên kết. x tinh thần đồng sự; quan hệ liên ngành

Morrill Act (Đạo luật Morrill, 1862), 38–39, 40–41, 47, 400–401, 452–453

Mumford, Lewis, 107

Munitz, Barry, 327

năng lực chịu trách nhiệm, 82–83, 556

National Endowment for the Humanities (NEH), 223–224

National Institute of Education, 223

National Science Foundation, 140

Newman, John Henry, 126–127, 167, 211, 235

nghiên cứu công nghệ sinh học, 388–398

nghiên cứu văn hoá, 228–229

nghiên cứu, 383–435; công nghệ sinh học, 389–398, 445–447; xung đột lợi ích, 447; những chỉ trích, 387–388; và giáo dục bậc tiền sĩ, 299–302; giảng viên điển hình, 91–94, 393–398, 421–422; hỗ trợ tài chính, 64–65, 79, 81–82, 139–140, 405–407; bối cảnh lịch sử, 41, 43–44, 400–403; tầm quan trọng (của), 385–387, 419–421, 424–427; sự độc lập (của), 383–384; quan hệ đối tác với nhà nước/doanh nghiệp, 417–418, 444–451; laser, 398–399; những yếu tố mới (trong hoạt động), 414–418; cộng hưởng từ hạt nhân, 399–400; lợi ích công cộng (của), 407–414; như một sự tín thác của công chúng, 434–435; sự công nhận, 205–206; và khả năng tình cờ phát hiện, 392, 432; và giảng dạy, 76–77, 84–85, 420–423, 502–503; và khối lượng giảng dạy, 352–353; chuyển giao công nghệ, 444–449; và giáo dục bậc đại học, 80–81; sự hỗ trợ của viện đại học, 427–434; tính không thể tiên đoán được (của), 404. *xt* hỗ trợ tài chính cho nghiên cứu (các ngành) nhân văn; và cộng đồng, 132–133; việc xa rời, 306; tương lai (của), 550; và đào tạo chuyên nghiệp, 108–109; và khoa học, 143–145; và chương trình học ở bậc đại học, 260–262. *xt* (các ngành) khai phóng

niềm tin. *x* (các) giá trị

Noam, Eli. 492

Oppenheimer, J. Robert, 146

Osheroff, Douglas, 421

Ostrander, Edward, 198–199

Pake, George, 399–400

Passmore, John, 301–302

Pattison, Mark, 126

Pauling, Linus, 394

Peckham, Howard, 54

Pelikan, Jaroslav, 77

Pestalozzi, Johann Heinrich, 176

(sự) phát triển tràn lan các khoá học. x mở rộng chương trình

phụ nữ. x nữ sinh viên

phục vụ công chúng, 436–478; và trách nhiệm công dân, 268; và quan hệ đối tác với nhà nước/doanh nghiệp, 444–451; và cộng đồng địa phương, 268, 436–440; và sự độc đoán, 469–470, 475–478; và giáo dục phổ thông công lập, 441–444; và giảng dạy, 436–437, 474–475. x mô hình phổ biến kiến thức trong nông nghiệp

Phyton, Inc., 445–446

Plato, 261

Proposition 209 (California), 49–50

quan hệ đối tác với nhà nước/doanh nghiệp, 64–65; và công nghệ thông tin, 486–487; đề xuất quy cách, 448–449, 562–565; và công tác phục vụ công chúng, 445–451; và nghiên cứu, 417–418, 446–451. x hỗ trợ tài chính của liên bang

quan hệ liên ngành: và trách nhiệm công dân, 264, 265–269; và cộng đồng, 149–154; và chi phí, 356–359; và những khoá học nhập môn, 124–125; và nghiên cứu, 431–432; và khối lượng giảng dạy, 183–184; và biên chế, 369–370; và chương trình học ở bậc đại học, 217–221, 228–229, 256–257

quản lý, 135–136, 507

quản trị, 496–525; và những xung đột, 500–506; điểm đặc thù, 60–61; và giảng viên, 499–500, 503–505, 509–511; tương lai (của), 535–536, 538–540, 541; cấu trúc (của), 496–500. x viện trưởng

quy mô của viện đại học. x quy mô khuôn viên đại học

quy mô khuôn viên đại học, 53–55, 68, 154; và văn hoá đại học, 54–55; và tinh thần đồng sự, 63–64

quy mô lớp học, 183, 184–186

quyền sở hữu trí tuệ, 488, 494

quyền tự do, 272–273, 365–366, 428–429

Richardson, Bob, 421–423

Rogers, Will, 276

Roosevelt, Franklin D., 139, 402

Rudenshtine, Neil L., 310–311

Rudolph, Frederick, 39, 40–41, 42

Sagan, Carl, 145

Salerno, 33

Sansalone, Mary, 157–164, 206, 341, 364

Santayana, George, 216

Shaw, George Bernard, 277–278

sinh viên không nằm trong độ tuổi truyền thống, 68

sinh viên nữ, 68–69, 306. *xt* tính bao hàm

sinh viên quốc tế: và giáo dục bậc tiến sĩ, 296; và định hướng quốc tế, 542–543; và bằng thạc sĩ, 294; và sự hiểu biết xã hội, 259; trong vai trò trợ giảng, 178, 180

sinh viên thiếu số, 48–53, 68–69, 306–307. *xt* tính bao hàm

sinh viên: tư vấn, 197–198; tập trung (vào), 546–547; và công tác quản trị, 510; vai trò (của), 170–173

Slaughter, John, 99

Smith-Lever Act (Đạo luật Smith-Lever, 1914), 41, 452–453

Socrates, 276

Sorkin, Aaron, 193–195

Sosa, J. A., 284–285

Stanford University: nghiên cứu về công nghệ sinh học, 395–398; và xung đột lợi ích, 448; giảng viên điển hình, 85–88; cho điểm, 192

Staples, Brent, 371

Stiglitz, Joseph E., 413

sứ mệnh của cơ sở giáo dục, 57–58, 514–516, 537–538

sứ mệnh. *x* sứ mệnh của cơ sở giáo dục

suy luận định lượng, 253

Taylor, A. J. P., 301–302

tập trung hạn hẹp vào việc làm: và đào tạo chuyên nghiệp, 105–107, 115–116; và chương trình học ở bậc đại học, 222, 227–228

thảo luận, 126–128, 134–135

Thatcher, Margaret, 404

Thomas, Lewis, 427

tính bao hàm: hành động tích cực, 49–51, 505; và trách nhiệm công dân, 266; và cộng đồng, 154–155; bối cảnh lịch sử, 47–54; và công nghệ thông tin, 481–482

tinh thần đồng sự: và quy mô khuôn viên đại học, 63–64, 80; và công tác quản trị, 535–536; và công nghệ thông tin, 486–487; và đào tạo chuyên nghiệp, 100, 110–111; và nghiên cứu, 431–433. *xt* cộng đồng; quan hệ liên ngành

tinh thần khai phá và chấp nhận mạo hiểm, 81–82, 409

trách nhiệm công dân, 265–268

tri thức: biến thành hàng hoá, 107; bảo tồn, 23; sự phát triển (của), 104, 242, 344–345; khoa học, 141–142; sự biến đổi (của), 537–538; bản chất vô hạn (của), 527–528

trở lại căn bản, 224

trợ giúp tài chính (cho sinh viên), 333–334

Truman, Henry S., 269

trường đại học cộng đồng, 69–70, 74

trường đại học thuộc địa, 36, 47; công tác quản trị, 60; đào tạo chuyên nghiệp, 280; và nghiên cứu, 400; khoa học (trong), 137; và các giá trị, 112–113. *xt* bối cảnh lịch sử

trường đại học tư thục hệ hai năm, 74

trưởng khoa, 63

truyền hình, 241

truyền thông. *x* kỹ năng truyền thông; thảo luận

(sự) tự tin, 245–254

tư vấn sinh viên, 197–198

tương lai của các viện đại học nghiên cứu, 492–493, 526–561; khả năng chịu trách nhiệm, 555–556; và sức mạnh hiện tại, 557; sự hữu hiệu, 548–549; công tác quản trị, 534–536, 538–540, 541; và công nghệ

thông tin, 528–534, 547–548; định hướng quốc tế, 542–544; các ngành khai phóng, 549–550; quan hệ đối tác với bên ngoài, 544–546; văn hoá lấy sinh viên làm trung tâm, 546–547; và bản chất vô hạn của tri thức, 527–528

tương tác nhóm. *x* tinh thần đồng sự

tỷ lệ dân số theo học đại học, 68, 568. *xt* tính bao hàm

tỷ lệ sinh viên/giảng viên, 245–246

University of Bologna, 31–33

University of California, 49, 447–448, 505

University of Chicago, 44

University of Illinois, 438

University of Iowa, 438

University of Phoenix, 346–448

University of Southern California, 438

University of Texas, 50

University of Virginia, 37–38

vai trò giảng dạy của sinh viên sau đại học, 81, 177–181, 319

vấn đề rút lại đầu tư ở Nam Phi, 501–502

văn hoá đại học: và cộng đồng, 151–154; và viện trưởng, 517–518; và quy mô khuôn viên đại học, 54–55

vấn minh phương Tây, 224–227, 259

về hưu bắt buộc, 363

viện đại học: tính phi điều tiết (của), 18; sự quen thuộc (của), 68; tầm quan trọng (của), 17–18, 23, 556–557; xem như là không còn hợp thời, 20–21; các viện đại học mới hơn, 74–76, 307–309; sức mạnh (của), 557; sự đa dạng (của), 77–78, 99–100, 220

viện đại học châu Âu, 42–43, 56, 59; tỷ lệ người dân theo học đại học, 68, 568

viện đại học công lập và tư thục (so sánh): tuyển sinh, 52–53; phí, 329–334; hỗ trợ tài chính, 540–542; công tác quản trị, 497–499

viện đại học được cấp đất, 38–39, 47, 400–401. *xt* bối cảnh lịch sử
viện đại học nghiên cứu: định nghĩa, 71, 79; tính đặc thù (của), 57–66;
ảnh hưởng (của), 72–73; những chức năng đa dạng (của), 57–58, 12;
hỗ trợ hoạt động nghiên cứu, 386–387

viện đại học thời trung cổ, 31–34

viện đại học trong thế giới Hồi giáo, 33

viện trưởng, 511–525; và hội đồng quản trị, 508; và văn hoá đại học,
517–519; và những xung đột, 503–504; những mong muốn (của),
515–516; sự thất vọng, 520–525; và tìm nguồn trợ giúp tài chính,
520–521; bối cảnh lịch sử, 61–62; thời gian tại vị, 499; và công nghệ
thông tin, 534; và sứ mệnh của cơ sở giáo dục, 514–517; và việc
tuyển dụng những vị trí lãnh đạo, 519–520

Wallace, Alfred Russel, 432

Watson, James, 389, 393–395

Welch, Jack, 519

White, Andrew Dickson, 61, 113; và cộng đồng, 133; và chương trình
học, 39–40; nói về vai trò của sinh viên, 171

White, E. B., 168–169

Whitehead, Alfred North, 25, 114–115, 156, 258

Whittaker, Gilbert, 379

Wilkins, Maurice, 394

Wilson, Edward O., 117–122, 253

Wolfe, Alan, 76

Yale University, 438

Zook Commission (Ủy ban Zook), 269

LOẠT SÁCH GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

1

Ken Bain

Phẩm chất của những nhà giáo ưu tú

Nguyễn Văn Nhật dịch, Hoàng Khánh hiệu đính

NXB. Văn Hóa Sài Gòn, 2008

2

Peter Filene

Niềm vui dạy học:

Hướng dẫn thực hành cho tân giảng viên đại học

Tô Diệu Lan và Trần Nữ Mai Thy dịch, Hoàng Khánh hiệu đính

NXB. Văn Hóa Sài Gòn, 2008.

3

Frank H. T. Rhodes

Tạo dựng tương lai:

Vai trò của các viện đại học Hoa Kỳ

Hoàng Khánh , Tô Diệu Lan, và Lê Lưu Diệu Đức dịch

NXB. Văn Hóa Sài Gòn, 2009.

NHÓM BIÊN DỊCH:

Hoàng Kháng

Tiến sĩ Vật lý (Viện Đại học Michigan State, Hoa Kỳ). Hiện là học giả hậu tiến sĩ ở Viện Đại học California-Santa Barbara, Hoa Kỳ.

Chủ biên Loạt sách Giáo dục Đại học.

Tô Diệu Lan

Thạc sĩ Nghiên cứu Phát triển (Viện Đại học Cambridge, Anh quốc).

Hiện làm việc ở Phòng Hợp tác và Đào tạo Quốc tế, Trung tâm

Học liệu, Đại học Huế.

Lê Lưu Diệu Đức

Thạc sĩ Quản lý Giáo dục (Viện Đại học Queensland, Úc).

Hiện là giảng viên thỉnh giảng Khoa Quốc tế học, Trường Đại học

Ngoại ngữ, Đại học Huế; trưởng phòng Tư vấn và Ngôn ngữ,

Trung tâm Dịch vụ Đối ngoại, Sở Ngoại vụ tỉnh Thừa Thiên - Huế.

TẠO DỰNG TƯƠNG LAI

Frank H. T. Rhodes



Hoàng Kháng - Tô Diệu Lan

Lê Lưu Diệu Đức

dịch

NHÀ XUẤT BẢN VĂN HÓA SÀI GÒN

90 Ký Con, Phường Nguyễn Thái Bình, Q. 1, Tp. HCM

ĐT: (848) 8216009 - 9142419 Fax: (848) 9142890

Email: nxbsaigon@vnn.vn - bientapvhsg@yahoo.com

Chịu trách nhiệm xuất bản:

ĐỖ THỊ PHẦN

Chịu trách nhiệm nội dung:

Trúc Phương

Biên tập:

Đình Viết Phụng - Trần Văn Duy

Sửa bản in:

Cửu Đức

Thiết kế bìa:

Uyên Nghi

Trình bày:

Anh Dũng

Liên kết xuất bản:

Cty TNHH TM-DV Văn Hóa CỬU ĐỨC

SÁCH HÀ NỘI

In lần thứ nhất. Số lượng 1.000 cuốn, khổ 13.5x20.5cm, tại Cty Cổ phần in Thanh Niên. Số đăng ký KHXB: 783-2009/CBX/27-18/VHSG, ngày 25-8-2009. In xong và nộp lưu chiểu quý 4 năm 2009.

Frank Rhodes kể câu chuyện của các viện đại học Hoa Kỳ hiện đại, với vốn hiểu biết rút ra từ trải nghiệm cá nhân sâu sắc. Cách xử lý của ông là nhấn nháp lạc quan một cách thâm trầm, nhưng không ngại bắt mạch những khiếm khuyết và đề xuất những phương thuốc. Cuốn sách là một viên ngọc quý.

Donald Kennedy, Viện Đại học Stanford

Một sự kết hợp hài hoà đầy cuốn hút giữa lịch sử, giai thoại, phân tích, và những khuyến nghị, cuốn sách này đáng chú ý bởi nó vừa toàn diện vừa chi tiết khi xem xét những vấn đề, những giải pháp, và những cơ hội.

Stanley Fish, Viện Đại học Illinois - Chicago

Là một trong những tiếng nói có thẩm quyền và tạo nhiều cảm hứng nhất trong số các nhà lãnh đạo giáo dục đương đại, Frank H. T. Rhodes giống như E. O. Wilson – người mà ông đề cập trong cuốn sách này, một trí thức với ý thức kiên định về sứ mệnh nghề nghiệp và là một ‘người kể chuyện’. Trong cuốn sách này ông đem lại cho chúng ta cái nhìn thú vị và thiết thực của người trong cuộc về các viện đại học hiện đại.

Diana Chapman Walsh, Trường Đại học Wellesley

Giá: 97.000 đ