

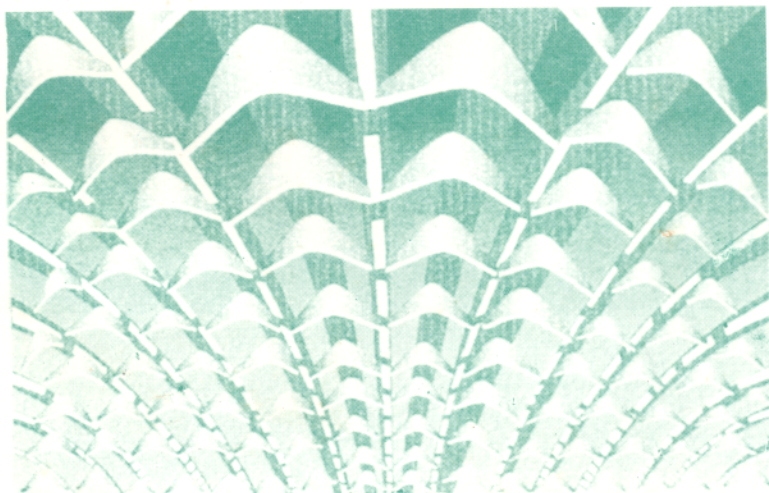
Que sais-je? Tôi biết gì?

BỘ SÁCH GIỚI THIỆU NHỮNG KIẾN THỨC THỜI ĐẠI

POL DUPONT

MARCELO OSSANDON

Nền Sư Phạm Đại Học



NHÀ XUẤT BẢN THẾ GIỚI



TÔI BIẾT GÌ? - QUE SAIS-JE? - TÔI BIẾT GÌ? - QUE SAIS-JE?
BỘ SÁCH GIỚI THIỆU NHỮNG KIẾN THỨC THỜI ĐẠI

POL DUPONT
và MARCELO OSSANDON

Nền sư phạm đại học
(La Pédagogie universitaire)

Người dịch:
TRẦN THỊ THỤC NGÀ

NHÀ XUẤT BẢN THẾ GIỚI
Hà Nội - 1999

Cuốn sách này, xuất bản trong khuôn khổ của chương trình hợp tác xuất bản, được sự giúp đỡ của Bộ phận Văn hóa và Hợp tác của Đại sứ quán Pháp tại nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam.

Cet ouvrage, publié dans le cadre du programme de participation à la publication, bénéficie du soutien du Service Culturel et de Coopération de l'Ambassade de France en République Socialiste du Vietnam.

© Presses Universitaires de France, 1994 – Bản tiếng Pháp.
1^{re} édition: juin 1994.

© Nhà xuất bản Thế Giới, 1999 – Bản tiếng Việt.

Dịch theo nguyên bản tiếng Pháp *La Pédagogie universitaire*.

VN-TG - 1641162-0

LỜI NÓI ĐẦU

Phải thừa nhận rằng một cuộc cách mạng văn hoá đã diễn ra tại châu Âu!

Điều này được thể hiện rõ qua khoảng cách về giáo dục, tính từ ngày 28 tháng 3 năm 1882, dưới nền đệ Tam Cộng hoà, ngày Jules Ferry bắt đầu ban hành quy chế định rõ nhà trường tách rời khỏi tôn giáo cũng như việc đi học là bắt buộc và được miễn phí, cho đến những năm cuối của Thiên niên kỷ thứ II này. Như vậy là đã qua một thế kỷ của công cuộc “giải phóng con người khỏi điều nhục nhã nhất, điều có thể dẫn tới tất cả mọi nhục nhã khác trên đời, đó là sự ngu dốt” (Condorcet).

Một thế kỷ đã trôi qua, giờ đây con số học sinh và sinh viên trong Cộng đồng châu Âu là 75.000.000 người, trong đó có 9.000.000 ở bậc cao đẳng và đại học.

Một thế kỷ cũng là một khoảng thời gian xứng đáng để đưa ra một bảng tổng kết; ngày nay mọi quốc gia châu Âu đều đưa ra những nhận xét và theo dõi những chỉ số trong nền giáo dục của nước mình; nhà trường được các nhà nghiên cứu đánh giá bằng cách cho điểm xấu hoặc điểm tốt; và 3.700.000 nhà giáo trong khối Cộng đồng Kinh tế châu Âu đang ra sức đấu tranh chống lại sự ngu dốt.

Hiện nay, cuộc cách mạng văn hoá đang tiếp diễn, vì trong Thiên niên kỷ thứ II này, hầu như toàn bộ số học sinh tại châu Âu đều có thể vào học hệ cao đẳng hoặc đại học; hơn nữa, con số những người đã đi làm trở lại học các ngành học nâng cao sẽ còn ngày một tăng.

Như vậy có nghĩa là kiến thức của nhân loại cũng đang ở mức tăng trưởng theo hệ số “luỹ thừa”.

Vì thế, nền giáo dục cao đẳng và đại học sẽ phải đối mặt với những biến động về số lượng cũng như về chất lượng.

Trong chương đầu của cuốn sách này, chúng tôi muốn đưa ra một bản tổng kết về mọi mặt hiện nay của ngành đại học tại châu Âu. Chương thứ hai sẽ bàn về vấn đề theo và bỏ đại học với những mô hình giải thích. Chương thứ ba sẽ đưa ra những đường lối sự phạm để có thể phù hợp với con số hàng triệu sinh viên đang ham muốn học hỏi những môn khác nhau. Chương thứ tư sẽ xem xét đến việc làm thế nào để thay đổi (về tổ chức nhà trường cũng như về từng mặt cụ thể). Và chương cuối cùng sẽ đưa ra một vài tham số hiển nhiên buộc chúng ta phải nghĩ tới việc thay đổi.

Mục đích của chúng tôi là tạo thuận lợi cho những học sinh vào học bậc cao đẳng hoặc đại học; và chúng tôi đã nhận thấy rằng ở họ, tuy có những sự khác biệt, nhưng cũng có những điểm tương đồng.

Mặt khác, chúng tôi tin chắc rằng nếu áp dụng bất kỳ biện pháp gì, dù có hay đến mức nào đi chăng nữa, thì cũng chỉ có tác dụng một khi ngành đại học (hoặc cao đẳng) cải tiến được cách tổ chức và phương pháp sự phạm để thu hút được đám sinh viên nói trên; ngành

sư phạm đại học có thể phải chuyển sang một kiểu sư phạm thiết chế theo một cách khác.

Đây quả là một sự thách thức, nhưng một thách thức mà chúng ta có thể vượt qua, vì rằng các trường đại học đã tồn tại được qua mọi thời đại của con người bằng cách thích nghi và sáng tạo; và lại cũng chẳng còn cách nào khác, bởi vì mấu chốt của vấn đề này là cần phải loại bỏ những khả năng dẫn đến sai lầm.

CHƯƠNG MỘT

TỔNG KẾT VỀ CÁC PHƯƠNG DIỆN CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Trong khi ngành đại học đã trải qua không gian và thời gian từ nhiều thế kỷ, thì nền giáo dục đại học (cũng như cao đẳng) ở châu Âu còn ít được biết đến.

Những nghiên cứu về vấn đề này còn khá hạn chế bởi chúng chỉ tập trung ở một loạt những tổng kết còn quá sơ lược; tuy vậy chúng vẫn cho phép bạn đọc từ đó mà tìm hiểu sâu hơn về những điều cần thiết.

I. — Giáo dục đại học ở châu Âu

Theo thống kê châu Âu (Eurostat, 1993) Cộng đồng châu Âu có 76.000.000 học sinh, sinh viên, trong đó 9.000.000 ở bậc học cao đẳng và đại học; 7.500.000 học sinh ở bậc học trung-cao, có thể sẽ theo tiếp lên các bậc học cao hơn.

Tại các nước nói chung, tỷ lệ người theo học cao đẳng rất không đồng đều; trong khi tỷ lệ trung bình sinh viên trong khối 12 nước châu Âu là 11,8%, thì ở Đan Mạch là 14,3%, và ở Bồ Đào Nha là 7,3%.

Những khác biệt nói trên chủ yếu phụ thuộc vào sự phân bố về mặt địa lý của các trường cao đẳng và đại học, vào quy mô của trường, cũng như vào sự hiện

Quốc gia	Tổng số học sinh, sinh viên từ bắt đầu tiểu học đến đại học (tính bằng 1000)	% học sinh sinh viên (từ bắt đầu tiểu học đến hết trung học)	Sinh viên trong nước và quốc tịch khác ở cao đẳng và đại học		Sinh viên thuộc các quốc tịch khác ở cao đẳng và đại học	
			Số lượng (= 1000)	% (1)	Số lượng (= 1000)	% (2)
						% (C.E.E) (3)
Đức	15707	87,0	2048	13,0	99	4,8
Bi	2425	88,5	279	11,5	27	9,6
Đan Mạch	999	85,6	142	14,3	6	4,7
Tây Ban Nha	10169	88,1	1208	11,8	10	0,8
Pháp	13915	87,8	1698	12,2	160	9,4
Hy Lạp	2004	89,8	203	10,1	K.S.L	K.S.L
Ái Nhĩ Lan	1004	91,0	90	8,9	3	3,6
Ý	11129	87,4	1402	12,6	21	1,5
Hà Lan	3552	86,5	478	13,4	9	1,9
Bồ Đào Nha	2135	92,6	156	7,3	5	3,7
Anh	12676	90,0	1259	9,9	98	7,0
Châu Âu 12 nước (4)	75720	88,1	8969	11,8	433	4,8
						-

(1) - % so với tổng số sinh viên-học sinh.

(2) - % so với số sinh viên cao đẳng, đại học.

(3) - Số liệu của Thống kê Châu Âu.

(4) - Trừ Luxembourg (± 1000 sinh viên) và các vùng lãnh thổ ở xa.

K.S.L: Không có số liệu

diện hay không của một thủ đô hay một thành phố lớn: tại Bỉ, 22% trong tổng số người học đại học tập trung ở thủ đô Bruxelles (ở hai thủ đô Berlin và Madrid cũng có tỷ lệ tương tự); ở Rome tỷ lệ này là 19% và ở Paris là 18%.

Ta cũng nhận thấy rằng 5% (tương ứng với khoảng 433.000 sinh viên) của tổng số sinh viên là người nước ngoài; trong khi tỷ lệ trung bình các sinh viên quốc tịch khác trong toàn Cộng đồng kinh tế châu Âu (C.E.E) là 4,8%, thì Bỉ (9,6%), Pháp (9,4%) và Anh (7%) rõ ràng là những nước tiếp nhận nhiều sinh viên nước ngoài.

Nếu cứ 1 trong 4 sinh viên nước ngoài là thuộc quốc tịch các nước trong Cộng đồng Kinh tế châu Âu, thì Bỉ và Ái Nhĩ Lan khác biệt ở chỗ là 1 trong 2 sinh viên nước ngoài mà họ tiếp nhận là thuộc quốc tịch các nước trong Cộng đồng Kinh tế châu Âu.

Tổng số sinh viên được phân bố trong gần 400 trường (đại học hoặc tương đương đại học).

Sự phân bố sinh viên giữa các trường đại học và các trường cao đẳng (không phải đại học) khác nhau nhiều tùy theo từng nước; như Anh (60%), Hà Lan (58%), Bỉ (54%) và Ái Nhĩ Lan (52%) là những nước có nền giáo dục cao đẳng đặc biệt phát triển, thu hút hơn một nửa số học sinh sau trung học. Nếu từ đầu những năm 80, con số sinh viên đại học đã tăng lên không ngừng, thì tại một số nước, người ta cũng nhận thấy một sức hút ngày càng lớn các sinh viên về các trường cao đẳng (không phải đại học). Tính trong một giai đoạn 10 năm, có lúc tỷ lệ gia tăng đã lên tới hơn 50%.

Sức hút ấy có thể được giải thích, một mặt là do các nước đã ban hành chính sách nâng mức tuổi vào học cao đẳng, đại học, và mặt khác bởi những giáo trình mới và những đổi mới về sư phạm mà các trường đã đề xuất, và những điều nói trên có vẻ thành công hơn đối với các sinh viên có nguồn gốc xã hội khiêm tốn.

Trên thực tế, từ 1980, ở phần lớn các nước châu Âu, tỷ lệ thanh niên đi học đã tăng rất nhanh; Cơ quan đánh giá và dự đoán (của Pháp) đã tiến hành một nghiên cứu về vấn đề này, rất đáng được học tập :

- Năm 1982-1983, 1/3 số thanh niên từ 16 đến 23 tuổi được đi học; đến năm 1989-1990, con số này lên tới 2/5;
- Năm 1982-1983, tỷ lệ đến trường học của thanh niên 18-19 tuổi là 40,1%; đến thời kỳ 1989-1990 tỷ lệ này lên tới 66,1%.

Cần ghi nhận rằng số nữ sinh viên ở học cao đẳng tập trung chiếm tỷ lệ trên 40%, trong đó mức cao nhất được ghi nhận ở Bồ Đào Nha (53,8%) và Pháp (50,3%) (C.E.E, 1990).

II. — Giáo dục đại học và các nước thuộc Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế (OCDE) tại châu Âu

Năm 1987, Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế (OCDE), thông qua Trung tâm nghiên cứu và đổi mới giáo dục (CERI), đã đưa ra một dự án quốc tế với mục đích thu thập những số liệu thống kê về các phương

diện khác nhau của các hệ thống giáo dục, nhằm giúp những người có trách nhiệm hoạch định các chính sách giáo dục cải tiến chất lượng hệ thống giáo dục của họ.

Năm năm sau, Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OCDE) đã cho xuất bản cuốn “Nhìn về giáo dục” (*Regard sur l'Education*), đó là bản danh mục những chỉ dẫn về các hệ thống giảng dạy, và cũng là kết quả của sự hợp tác giữa các chuyên gia, các nhà nghiên cứu và các nhà quản lý của hơn 20 nước.

Qua tài liệu trên, người ta có thể biết rõ tỷ lệ số người đạt được một bằng tốt nghiệp loại hình đại học là:

- khoảng 25% tại Canada, Mỹ, Nhật và Na Uy (bình quân: 25,2%);
- dưới 10% tại Áo, Ý, Thụy Sĩ và Thổ Nhĩ Kỳ (bình quân 7,1%);
- từ 10 đến 20% tại các nước khác (bình quân 15,2%).

Cũng trong thời gian đó, tổ chức OCDE (1989) đã đưa ra một sự so sánh giữa các nước về tỷ lệ theo học của lứa tuổi 20-24:

- một phần ba số thanh niên ở tuổi 20 vẫn theo học (Đức, Bỉ, Canada, Đan Mạch và Mỹ);
- một phần tư số thanh niên ở tuổi 21 vẫn còn theo học (Đức, Bỉ, Đan Mạch và Mỹ);
- đến lứa tuổi 24 các tỷ lệ theo học đều dưới 15%, trừ ở các nước Bắc Âu (Na Uy, Phần Lan, Đan Mạch) và ở Đức.

Tỷ lệ theo học của số thanh niên ở lứa tuổi 20-24 có liên quan rõ đến tỷ lệ người dân có bằng đại học.

Lứa tuổi	Khu vực Bắc Mỹ	Khu vực 12 nước Châu Âu (trừ Luxembourg)										Khu vực ngoài 12 nước Châu Âu			
	Mỹ Canada	D	BE	DM	FIN	F	FR	GR	IRL	IT	NL	PT	UK	ES	GR
25-64 tuổi	37 30	17	17	17	9	14	KSL	14	6	19	6	15	5	18	21 23 26
25-34 tuổi	38 35	19	24	19	9	18	SKL	18	7	22	9	17	8	21	22 25 27

- sự khác biệt giữa các nước Bắc Mỹ và 12 nước thuộc khối châu Âu: trong lớp tuổi từ 25 đến 64, cứ 3 người Mỹ và 3 người Canada thì có 1 người có bằng tốt nghiệp đại học, trong khi đó đối với phần lớn trong số 12 nước thuộc khối Châu Âu, thì phải trên 5 người mới được 1 người có bằng đó;
- cố gắng của các nước châu Âu để giảm bớt sự chênh lệch nói trên: trong lớp tuổi 25-34 cùng thời kỳ, ta nhận thấy ở phần lớn các nước châu Âu một sự tăng lên của con số những người có bằng tốt nghiệp đại học. Mặc dầu có đạt tiến bộ ấy, những thiếu hụt về trình độ chuyên môn là vấn đề đáng lo ngại của Khối Cộng đồng Kinh tế châu Âu (CEE), Ủy ban tư vấn về nghiên cứu và phát triển công nghiệp của Hội đồng các cộng đồng châu Âu (IRDAC) đã nêu rõ vấn đề này, nhất là nếu châu Âu không dành sự quan tâm đầy đủ tới chất lượng đào tạo trong những khu vực bị đảo lộn bởi sự tiến bộ về công nghệ.

Cũng vậy, trong lĩnh vực Nghiên cứu - Phát triển, nếu tính bình quân trên 100.000 dân, thì ở châu Âu chỉ có hơn 150 nhà nghiên cứu, trong khi ở Mỹ và ở Nhật con số này lên tới từ 325 đến 350 người; cần lưu ý rằng những quốc gia như Singapore và Hàn Quốc cũng đã đạt được mức trung bình của châu Âu và tiến bộ của họ thật vô cùng nhanh chóng.

Trên thực tế, nếu một nước châu Âu với đặc điểm là có tỷ lệ cao hơn rõ rệt về trình độ chuyên môn, thì điều đáng ngại có thể là ở vấn đề dư thừa một số người tốt nghiệp đại học về những ngành mà yêu cầu của thị trường ít đòi hỏi.

Để tránh vấn đề này, và vì điều 126 của Hiệp ước Maastricht giao cho Khối Cộng đồng Kinh tế châu Âu những thẩm quyền mới trong lĩnh vực giáo dục, Ủy ban tư vấn về nghiên cứu và phát triển công nghiệp (IRDAC) cho rằng châu Âu không còn thể tự cho phép mình không sử dụng một cách tối ưu những khả năng của thanh niên và trách nhiệm của Hội đồng châu Âu là đề xuất ra một tập hợp những hoạt động liên kết nhằm nâng cao trình độ nghiệp vụ của thanh niên và tăng thêm hiệu suất giáo dục (đặc biệt là việc được vào bậc đại học) bằng một sự quản lý tốt hơn và có phối hợp các hệ thống giáo dục.

Hội đồng giáo dục đầu tiên của Liên minh châu Âu họp hồi tháng 11 năm 1993 cũng nhằm tăng cường chất lượng của các hệ thống giáo dục cao đẳng và đại học.

III. — Những biến đổi của nhà trường đại học

Chắc hẳn là với Descartes một “ý thức hệ tư tưởng” dựa trên sự hiểu biết cần thiết đã dần dần trở nên tinh tế hơn, bởi ông đã “nói với mọi người hãy rũ bỏ cái ách của uy quyền, mà chỉ công nhận cái uy quyền mà lẽ phải của họ thừa nhận.”

Như vậy, việc thực hành lễ phải cho tất cả mọi người quyền đạt tới sự bình đẳng; sự bình đẳng ấy, về mặt triết học đối với Descartes, sẽ dần dần trở thành sự bình đẳng về quyền công dân: như vậy là lễ phải và dân chủ đã gắn liền nhau ngay từ nguồn gốc.

Với thế hệ Voltaire xuất hiện một tầng lớp người chăm lo chuyển tải loại lý thuyết ấy, phổ biến chân lí, và xoá bỏ những sai lầm của dân chúng.

Một thế kỷ rưỡi trước thời Condorcet, người ta đã có thể tự hào về sự mở mang khoa học trước đó chưa từng có, tình hình tiến bộ của các ngành khoa học đã gây nhiều chấn động và triển vọng của nó thật bao la.

Người ta được biết tới trọng lượng của không khí, cũng như trọng lượng của các vật thể thuộc trái đất; người ta xây dựng lý thuyết của sự chuyển động cong; các chuyển động hình elip của các hành tinh đã được khám phá; người ta xác định tốc độ của ánh sáng và tính toán những tác động của nó tới vị trí biểu kiến của các vật thể trên trời; hiện tượng đã được giải thích; sét không còn là điều bí mật; người ta đã nghiên cứu về độ ẩm của không khí, nhiệt độ của các vật thể; khoa khí tượng học xuất hiện; việc nghiên cứu các khoáng vật, thực vật, động vật được tiến hành một cách chính xác hơn; hoá học thực nghiệm bắt đầu xuất hiện; lịch sử các chất hữu cơ được chú ý; sự tuần hoàn của máu được biết; giải phẫu học đạt mức phát triển chưa từng có; các công cụ đủ loại được chế tạo và ảnh hưởng tới nghệ thuật xây dựng, nghệ thuật hàng hải; kích thước của trái đất được xác định chính xác, và các thị sai được

tính toán; chiều cao của các ngọn núi trên mặt trăng người ta đã đo được; y học chỉ tin vào thí nghiệm; âm nhạc chú ý tính toán những rung động của vật gây tiếng vang và những dao động của không khí; sự hiểu biết về không gian thu hút ngày càng nhiều các nhà bác học; sự chú ý tới vũ trụ đã được cụ thể hoá trong việc xây dựng các đài thiên văn đầu tiên: Đài Thiên Văn Paris xây dựng xong năm 1672, đài Greenwich năm 1675 và đài Berlin năm 1706; khoa học của thời đại đã tạo ra những hội bác học, nhằm chống lại thói lang băm và sự hiểu biết giả hiệu (Condorcet): Viện Hàn Lâm Pháp (*Académie française*) được thành lập năm 1635, Hội Bác học Hoàng gia được chính thức công nhận năm 1662, Viện Hàn Lâm Khoa học Paris ra đời năm 1666, Trường Mỏ Paris được thành lập năm 1747, và Viện Nghiên cứu Pháp (*Institut de France*), năm 1795.

Tất cả sự năng động trí tuệ, tất cả những thí nghiệm đã được thực hiện, những phát minh ngày càng nhiều, những công trình kì diệu thực hiện trong các trường đại học có thể được coi một cách chính đáng như là nguyên liệu cho nhà trường của ngày mai, nhà trường mà sau đó Condorcet đề nghị:

- không một khoa học nào “từ nay có thể xuống thấp dưới mức mà nó đã đạt tới” (Condorcet)
- vẫn còn phải làm nhiều hơn cho sự hoàn thiện của con người, bởi vì tất cả những phát minh ấy vẫn còn là sở hữu của một tầng lớp trí thức được ưu đãi;
- những lời của Condorcet chỉ rõ cho mọi người con đường phải theo; ông đúng là một nhà trí thức về

chính sách đã hoạt động không mệt mỏi cho dự định lớn nhất của đời mình: sự bình đẳng bằng giáo dục.

Đó là đường lối giáo dục bắt buộc, mà những con người sáng suốt và kiên định tại nhiều nước khác nhau đã cùng noi theo.

Năm 1792, Condorcet lập một bản báo cáo về trường học tách rời khỏi tôn giáo, việc đi học là bắt buộc và được miễn phí. Ngày 28-3-1882 Jules Ferry đã cho ban hành quy chế nói trên, dưới thời Đệ Tam Cộng hoà ở Pháp; và mãi cho tới ngày 19 tháng 5/1914 nền giáo dục công lập mới trở thành bắt buộc ở Bỉ.

Tại phần lớn các nước châu Âu, nền giáo dục tiểu học bắt buộc được thực hiện vào cuối thế kỉ XIX và đầu thế kỉ XX.

Bước ngoặt lịch sử quá ngắn ngủi nói trên đã đủ cho phép đánh giá một sự thay đổi lớn lao: trong gần một thế kỉ người ta đã đi từ ngọn nguồn tới chân trời, từ một lớp tinh hoa đại học hạn chế cho tới con số 9.000.000 sinh viên châu Âu ở bậc cao đẳng và đại học. Hơn nữa, điều mà cách đây mới chỉ 20 năm được dành riêng cho đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu của các trường đại học là sự cơ động, ngày nay nhờ có chương trình Erasmus, được áp dụng rộng rãi cho các sinh viên.

Khối Cộng đồng kinh tế châu Âu cho biết rằng trong năm 1987, trên tổng số 7.500.000 sinh viên đại học, chỉ có 2.000 người được hưởng những chương trình cơ động; đến năm 1993, hơn 75.000 sinh viên đã được phép bắt đầu học tại một trường đại học, đồng

thời có thể học bổ sung thêm tại một chuyên ngành, và thi lấy một văn bằng do hai hoặc nhiều trường đại học của các nước khác nhau cấp phát.

Nhưng ngoài vấn đề số lượng và sự cơ động của sinh viên, chúng ta đã thấy có nhiều biến đổi khác trong hệ thống cao đẳng và đại học:

- nguồn gốc chuyển tiếp lên đại học đã thay đổi rất nhiều; trước kia, các sinh viên đại học đều được chuyển từ những ngành trung học chọn lọc, ngày nay sinh viên bước vào đại học từ những trường trung học có loại hình đào tạo rất khác nhau;
- không còn tính đồng nhất về xã hội-văn hoá của các sinh viên như trước kia.
- trước kia, đa số sinh viên đều đã khẳng định động cơ học tập; ngày nay, con số khẳng định thì ít, mà số đông thì lại chưa có một dự định thực sự về nghề nghiệp;
- trước kia, ở bậc học cao đẳng và đại học chỉ có những sinh viên học tập trung liên tục để hoàn thành khoá trình, ngày nay các nhà trường tiếp nhận ngày càng nhiều sinh viên cao tuổi, muốn kiếm thêm một văn bằng cao hơn, hoặc hy vọng, qua các chương trình đào tạo, để đạt được một sự bổ túc chính qui, hoặc để định hướng lại về nghề nghiệp; tại một số trường đại học ở Canada, số sinh viên cao tuổi, đã đi làm, còn đông hơn số sinh viên thông thường;
- trường đại học không chỉ triển khai chương trình giảng dạy và công việc nghiên cứu ở bậc II mà cả việc giảng dạy và nghiên cứu ở bậc III ngày càng nhiều;

- các ngành học ngày càng dễ liên quan với nhau hơn, và giúp ích nhiều hơn cho sự chuyển tiếp từ cao đẳng sang đại học (hoặc ngược lại), chuyển tiếp từ một loại hình đào tạo này sang một loại hình đào tạo khác;
- càng ngày việc giảng dạy sẽ càng chuyển từ đơn văn hoá và đơn ngữ sang đa văn hoá và đa ngữ, một mặt do chương trình Erasmus, và mặt khác là nhờ sự đi lại tự do của mọi người;
- trường đại học luôn được coi là nơi đáp ứng cho những việc làm ở trình độ cao, vậy mà những sinh viên tốt nghiệp ngày càng gặp nhiều khó khăn trong việc hội nhập vào bối cảnh kinh tế - xã hội;
- các nhà lãnh đạo chính trị, dù rất nhạy cảm với các vấn đề giáo dục, cũng đã tuyên bố rằng họ buộc phải giảm bớt nguồn tài chính cả cho hoạt động và nghiên cứu;
- vì có nhiều bố buộc, nếu nhìn dưới góc độ của những phương pháp luận hiện đang được áp dụng thì khoa sư phạm đại học ngày càng tỏ ra không phù hợp; phần lớn các trường đại học châu Âu đang buộc phải áp dụng một nền sư phạm dành cho các nhóm lớn, mà đa số các thầy giáo chưa nhận thức được; chúng ta còn cách xa với tỉ lệ khung là một thầy chỉ dạy từ 15 đến 20 trò, tỷ lệ được áp dụng tại các trường đại học nổi tiếng ở Mỹ;
- ...

Người ta có thể kéo dài bản kê những nhận xét nêu trên theo rất nhiều chiều hướng: việc phải chạy đua để có được trợ cấp cho các công trình nghiên cứu; việc tạo ra những khu công nghệ gần các trường đại học và liên kết với khu vực tư nhân nhằm phá vỡ sự cô lập của các

trường để đưa trường hoà nhập hơn nữa vào khung cảnh địa phương và vùng; việc quan tâm tìm kiếm những thiết bị nghiên cứu hiệu năng nhất để thay thế những dụng cụ hiện có; những thử nghiệm còn ít ỏi về liên kết giữa các bộ môn khoa học và về kết hợp giữa lý thuyết với thực hành; và còn cả việc cần phải học cách suy nghĩ rộng hơn qua sự tiếp thu một nền văn hoá mang tính phổ biến hoặc tính quốc tế, vấn đề này liên quan đến tất cả các bộ môn.

Trong khoảng một thế hệ, môi trường sư phạm của các trường đại học (hoặc cao đẳng) đã thay đổi sâu sắc về mặt hình thức.

Trái lại, về mặt nội dung thì hệ thống đại học có vẻ khó thích nghi với làn sóng tăng lên của sinh viên, cũng như với sự chuyển động của xã hội, nói tóm lại là với tâm tính của mọi người: các phương tiện giảng dạy tiến triển rất ít; quyền lực của lời giảng và viên phấn vẫn hiện diện rộng rãi trên các giảng đường; trừ một vài ngoại lệ, nói chung các cấu trúc đại học vẫn còn cứng nhắc; các năm học bắt đầu và kết thúc cho tất cả mọi người vào một lúc; các kì tổng kết được quy định một cách bất tiện đối với mỗi người, vào những thời điểm bất di bất dịch; các môn học khép kín trong giới hạn của chúng, cả các chương trình học cũng vậy, ít nhạy cảm với sự liên thông....

Tuy thường phải chú ý đến sự phức tạp của các hiện tượng khoa học, trường đại học lại dường như không biết đến sự phức tạp của người học (đặc biệt là quyền của anh ta có những khác biệt trong những nhịp học

tập), sự phức tạp của xã hội biến hoá theo nhiều vẻ và bổ sung lẫn nhau, sự phức tạp của cái “tôi”, nó chỉ học khi nào nó quyết định.

Nếu không tiến hành thay đổi thật sự các ứng dụng về mặt sư phạm, và không tiếp cận các vấn đề một cách có hệ thống thì trường đại học có nguy cơ tự củng nhắc lại và... làm củng nhắc mọi vấn đề.

IV. — Năng suất của các trường đại học

Sau khi kết thúc chương trình phổ thông bắt buộc, người ta có thể nhận thấy có ít nhất ba đợt tuyển lựa rõ ràng: trước khi vào học, sau khi học xong, và ngay cả trong thời gian học đại học.

1. Trước khi vào đại học. — Việc tuyển lựa thực hiện lúc chọn ngành học sau - trung học đã là kết quả của việc chọn lọc ở bậc trung học và cũng phản ánh một thứ tự tuyển lựa của người sinh viên; đúng là chúng ta có thể cho rằng đến lúc ghi tên vào bậc đại học, người sinh viên mới “quyết định” giữa các ngành học khác nhau dựa trên cơ sở: một mặt là động cơ sâu sắc của mình, mặt khác là “nhận thức” của anh ta về thực tế kinh tế và xã hội, và cuối cùng là những cơ may mà anh ta cho rằng có thể gặp để thành công trong sự lựa chọn ngành học của mình.

Một số người lập luận rằng sự tự tuyển lựa nói trên không hề liên quan tới hệ thống đại học; nhưng họ chỉ đúng có một phần, vì trường đại học chỉ là một trong những tiểu-tổng-thể của cả hệ thống giáo dục toàn bộ.

Thực tế việc chuyển từ trung học lên đại học là một bước ngoặt quan trọng mà phương hướng của nó đã xác định từ trước khi kết thúc bậc trung học. Một công trình nghiên cứu của Pháp trên 20.000 học sinh trung học đã xác nhận rõ điều ấy khi chỉ ra rằng các phân ban của bậc tú tài đều gồm những học sinh có những đặc trưng nhất định (Esquieu và Caille, 1990); Merle và Mear (1992) cũng đi đến loại kết luận như vậy khi nhận xét rằng việc tăng số lượng học sinh trung học, nếu thể hiện là một yếu tố của việc dân chủ hoá trường trung học, thì lại che dấu một thực tế khác: sự tái hiện lại những bất bình đẳng trước kia.

Như vậy ta có thể nói rằng việc vào được trường đại học cũng như một vài ngành của bậc cao đẳng, không phải là một sự ngẫu nhiên; nguồn gốc của sự “lựa chọn” có liên quan mật thiết với ban đã theo học ở trung học, với sự đánh giá của các thầy giáo về khả năng theo học đại học và với hoàn cảnh gia đình của các học sinh.

Trong thực tế, toàn bộ quá trình tự tuyển lựa và để tuyển lựa nói trên từ bậc trung học đã gánh đỡ một phần công việc tuyển lựa cho trường đại học, nhưng tất nhiên cũng tham gia vào việc tuyển lựa tổng thể ở đại học.

2. Trong quá trình học đại học. — Ở đây sự tuyển lựa được thực hiện thông qua các loại hình sàng lọc khác nhau, như đã nêu ở phần trên: bỏ học, hỏng thi, lưu ban, định hướng lại việc học,... ở đây chúng ta sẽ bàn nhiều hơn tới các “sản phẩm”, tức là tới những

người tốt nghiệp, nhưng chúng ta cũng đề cập tới việc chẩn đoán về sự thành công.

A) Những “sản phẩm” đại học. — Tổ chức Hợp tác và Phát triển kinh tế (OCDE, 1992) đã tính ra một chỉ báo rất có giá trị về tỷ lệ tồn tại ở đại học; tỷ lệ này tương ứng với số sinh viên đạt được một văn bằng đại học so với số sinh viên ghi tên vào năm thứ nhất cùng hệ n năm trước (n là số năm học tập trung cần thiết để đạt được văn bằng).

Tỷ lệ tồn tại trong giáo dục đại học			
Quốc gia	Tuổi lúc bắt đầu học	Thời gian học	Tỷ lệ còn giữ lại
Nhật	18	4	88.5
Đức	19	3	82.7
Áo	19	4	45.5
Bỉ	18	4	61.2
Đan Mạch	19	3	70.7
Tây Ban Nha	18	3	48.9
Pháp	18	3	55.3
Ý	19	4	31.3
Hà Lan	19	4	87.2
Thụy Sĩ	20	5	66.7
Anh	18	3	93.8

Qua bảng trên chúng ta nhận thấy rằng những nước có tỷ lệ tồn tại cao hơn 80% là Nhật, Anh, Hà Lan và Đức; và những nước có tỷ lệ thấp (dưới 50%) là Áo, Ý và Tây Ban Nha (ở các chương trình *diplomado*).

Tuy người ta có thể cho rằng có một liên hệ nghịch giữa tỷ lệ vào đại học và tỉ lệ tồn tại được (tức là những nước có ít thanh niên theo học đại học sẽ có tỷ lệ tồn

tại được cao), nhưng hình như lại có ít tương quan giữa hai tỷ lệ này.

Quả vậy, những nước như Nhật Bản (tỷ lệ vào đại học cao) và Hà Lan hoặc Anh (tỷ lệ vào đại học thấp) đều có tỷ lệ tồn tại cao.

Tổ chức Đại học (Bỉ), trong các thông báo (*Cahiers*) đã quan tâm nghiên cứu tỷ lệ tồn tại nói trên trong nền giáo dục đại học tại Bỉ; Minon (1989) đã tiến hành một nghiên cứu rất chi tiết để tính ra những tỷ lệ thi đỗ hàng năm và nhiều năm trong 22 ngành học mà các trường đại học sử dụng tiếng Pháp của Bỉ để ra.

Công trình nghiên cứu này có điểm hay là nó vạch ra thái độ bị quan quá mức của mọi người về kết quả thi đỗ được ở trường đại học (do thiếu sự so sánh trên phạm vi quốc tế nên việc phổ biến những kết quả này ra tất cả các nước quả là chưa đúng lúc).

Tỷ lệ thi đỗ hàng năm chung cho 22 ngành học từ 1978 đến 1987.										
Năm	'78	'79	'80	'81	'82	'83	'84	'85	'86	'87
%	52	55	55	53	56	52	50	54	55	59

Bảng này chỉ ra một sự ổn định tương đối của các tỷ lệ thi đỗ chung hàng năm giữa 1978 và 1983; từ 1985 người ta nhận thấy một sự đi lên, đưa những tỷ lệ đạt được năm 1987 lên cao hơn tỷ lệ hàng năm trong 9 năm trước.

Những tỷ lệ này càng đáng quan tâm bởi nó bao gồm cả những sinh viên trong nước và nước ngoài. Tuy

nhiên cần chỉ ra rằng có những sự chênh lệch quan trọng giữa các ngành học được nghiên cứu; như, năm 1987, tỉ lệ thi đỗ thấp nhất thuộc các ngành: vật lí (45), toán và luật (46), giáo dục thể chất và khoa học thú y (51), sinh học (52), ngữ văn Đức (54), y học (55).

Những tỉ lệ thi đỗ cao nhất trong cùng năm ấy, thuộc các môn lịch sử (79), tâm lí và khoa học giáo dục (75), khoa học ứng dụng (73) ⁽¹⁾, các khoa học xã hội (72).

Mặt khác ta cũng nhận thấy rằng nữ sinh viên chiếm đa số trong các khoa như: lịch sử nghệ thuật và khảo cổ học (73%), triết học và văn chương (65%), tâm lí học và các khoa học giáo dục (63%), dược học (57%), và chiếm số ít trong các ngành liên quan tới chế ngự thiên nhiên và các khoa học ứng dụng.

Không một ngành nào có số sinh viên nước ngoài chiếm tới quá 30%, nhưng riêng 6 ngành (nông học, hoá học, nha khoa, y học, dược học, các khoa học xã hội) thì có tổng số sinh viên nước ngoài là trên 20%.

B) Những cơ chế của thành công. — Việc theo học và thi đỗ đại học phụ thuộc vào những yếu tố phối hợp với nhau một cách rất phức tạp; tuy nhiên điều chủ yếu là phải tìm hiểu những đặc trưng của các sinh viên có nhiều bảo đảm nhất để theo học và “nhận dạng” được họ một cách rõ ràng.

(1) Trường đại học Bỉ đón nhận rộng rãi tất cả những học sinh tốt nghiệp trung học mà không cần tuyển lựa, chỉ trừ các môn khoa học ứng dụng nhằm đào tạo kỹ sư xây dựng thì phải qua một kì thi nhập học.

Trong một công trình nghiên cứu thực hiện trên 1024 sinh viên thuộc nhiều trường đại học sử dụng tiếng Pháp, Dupont và Ossandon (1988) đã xác định đối với loại hình này một loạt những chỉ báo giải thích về thành công và thất bại; qua phân tích những yếu tố chung trong các mối tương quan đã cho phép phát hiện ra những điểm gắn gũ giữa 26 biến số, trong đó bao gồm 93 dạng thức.

Nhờ vậy người ta có thể nêu ra ba điểm cốt yếu để giải thích đối với những “sinh viên có khả năng” (những người học tập một cách bình thường trong thời kì đại học) và những người “kém khả năng” (những sinh viên sẽ gặp nhiều khó khăn hơn để vượt qua những sự sàng lọc ở đại học).

Sự sàng lọc thứ nhất gắn chặt với quá khứ học tập của các sinh viên, quá khứ này ảnh hưởng mạnh mẽ tới thời gian học ở đại học của sinh viên; sự sàng lọc thứ hai gắn với nguồn gốc xã hội của sinh viên, và sự sàng lọc cuối cùng được thể hiện ở thời kỳ đại học, nói rõ hơn là sự “hợp lưu” giữa quá khứ học tập với hiện tại đại học.

Những suy nghĩ rút ra từ bản phân tích ở trên không hướng vào những nguyên nhân thất bại xuất phát từ sự hoạt động của trường đại học và chỉ xem xét một cách gián tiếp phạm vi các chương trình, những phương cách kiểm tra kiến thức, những phương pháp được sử dụng; mặc dầu vậy không vì thế mà những nhận xét đó là vô tác dụng, và người ta vẫn cần phải đặt câu hỏi về chức năng tái sản xuất của trường đại học.

Loại	Những sinh viên "có khả năng"...	... những sinh viên "kém khả năng"
Tiêu chí	Những người trẻ nhất	Những người nhiều tuổi nhất
Ngành học	Khoa học chính xác (Được - Y - Khoa học)	Khoa học nhân văn (Khoa học Kinh tế - Tâm Lý - Sư phạm)
Quá khứ học tập	Kết quả xuất sắc ở trung học - không bị lưu ban. Chọn những ngành học "cao sang" hoặc tương tự	Kết quả không trội bằng Đôi khi có bị lưu ban hay gặp khó khăn trong học tập
Quan hệ nhà trường /sinh viên	giáo viên = cố vấn định hướng	Bạn bè, thành viên trong gia đình = cố vấn định hướng
Quá trình học ở đại học	Đến lớp đều đặn Cấu trúc và nội dung các giáo trình "phù hợp" với sự mong đợi Nếu gặp khó khăn ở đại học... sẵn sàng bắt đầu lại	Đến lớp không đều đặn Cấu trúc và nội dung các giáo trình không có vẻ phù hợp với những mong đợi. Nếu gặp khó khăn ở đại học, không sẵn sàng bắt đầu lại
Học lực của người cha	Cao đẳng và đại học Nghề nghiệp "trình độ cao"	Các cấp học dưới Nghề nghiệp "trình độ thấp"
Nguồn gốc gia đình	Y học hay được học có vẻ là phương tiện để duy trì hoặc nâng cao cương vị xã hội. Cha, mẹ = "động lực" của việc lựa chọn môn học.	Các khoa học kinh tế có vẻ gắn bó với môi trường tương đối khiêm tốn. Bạn bè = "động lực" của việc chọn lựa trong học tập.

Tuy nhiên, nếu người ta có thể phát hiện ra một sự gián đoạn nào đó, một số trục trặc ở những bậc học khác, thì cũng không nên khẳng định rằng những quỹ đạo cá nhân mang tính quyết định tuyệt đối.

Nói một cách khác thì một số quỹ đạo cá nhân có thể không theo cùng một đường dốc với quỹ đạo tập thể của những cá nhân cùng một nguồn gốc xã hội, điều này cũng đã biện minh cho tất cả những cố gắng để dân chủ hoá học đường.

Ngoài ra còn phải nhấn mạnh rằng mỗi nguồn gốc xã hội nhận thức một cách khác nhau về thời gian trôi đi, điều này dẫn đến một sự sàng lọc khắt khe ngay từ

trong gia đình, nhất là ở những gia đình khó khăn ngại mạo hiểm về tài chính và ngại đầu tư vào học hành; vốn văn hoá của cha mẹ chắc chắn sẽ là quyết định về mặt này.

3. Sau khi tốt nghiệp đại học. — Lúc bước vào thị trường lao động người ta nhận thấy rằng sự hoà nhập vào nghề nghiệp chẳng phải là một điều đơn giản. Đối với một số người tốt nghiệp thì kiếm cho ra một việc làm ổn định như họ mong muốn là một vấn đề cực kỳ khó khăn.

Chúng tôi không có ý định bàn sâu tới khâu sàng lọc thứ ba này, mà chỉ muốn lưu ý các nhà quản lí đại học về những cái được mất của việc đào tạo thường xuyên, và về thời điểm đặc biệt tế nhị của sự chuyển tiếp từ trường đại học tới thị trường lao động.

Đúng là các trường đại học ngày càng phải tăng cường những sự bổ túc và những định hướng lại cho những “con người tổng hợp” đã được đào tạo, vì đó là sự áp đặt của những biến đổi về kinh tế cũng như của sự gia tăng vốn hiểu biết của nhân loại.

Việc đào tạo trở lại này buộc người ta phải suy nghĩ tới một khoa sư phạm đại học phù hợp hơn, nhằm đem lại những tác động có lợi cho chu kỳ truyền thống của việc học tập đại học.

CHƯƠNG II

VẤN ĐỀ HOÀ NHẬP VÀO ĐẠI HỌC

Những trường hợp thi trượt đại học là mối quan tâm của những nhà quản lý đại học; nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề này đã được thực hiện trên phạm vi quốc gia, cũng như đối với từng cơ sở đại học.

Ngược lại, nghiên cứu về việc bỏ dở đại học ngay trong thời kỳ đầu của năm học, thường đặc biệt bị coi nhẹ, trong khi mà lúc hoà nhập vào đại học, là thời điểm dễ gặp trở ngại nhất, lại được chú ý đặc biệt.

Việc phân tích chi tiết nói trên về sự hoà nhập của những sinh viên trẻ đã được nghiên cứu sâu trong một số trường đại học nhằm nhận thức rõ hơn con đường của người “bỏ dở đại học”.

Về mặt phân tích hiện tượng bỏ dở đại học, ở Mỹ đã có nhiều công trình nghiên cứu và đã mang lại những chỉ dẫn bổ ích cho những nhà quản lý đại học, đối với các thầy giáo cũng như sinh viên; trong đó có công trình nghiên cứu của Tinto (1987), ông đã khảo sát, giải thích và đưa ra những giải pháp cho vấn đề bỏ dở đại học, những phân tích của ông có thể góp phần giúp chúng ta cải thiện việc hoà nhập vào đại học của sinh viên.

I. — Vấn đề bỏ dở đại học

Các nhà nghiên cứu đã đưa ra một hệ thống thuật ngữ rất phong phú để phân biệt những điều kiện và những lí do dẫn đến việc bỏ học; chúng thay đổi, một mặt tùy theo những ưu tiên hoặc điểm được họ nhấn mạnh trong hiện tượng bỏ học, và mặt khác theo cách mô tả việc bỏ học, phạm vi và cơ cấu của nó.

Qua những công trình của các nhà nghiên cứu như: Zarka (1976) thực hiện tại trường đại học René-Descartes ở Paris, Sheldon (1982) về 6500 sinh viên các “Đại học Cộng đồng” ở Californie, và Tinto (1987), chúng ta đã có thể định rõ khái niệm về sinh viên bỏ học, hoặc rời khỏi nhà trường.

Loại “bỏ học tích cực” bao gồm những sinh viên thực hiện một việc chuyển đổi hay một sự định hướng lại, sau khi có một dự định mới rõ rệt; những sinh viên này chẳng có gì là không thoả mãn, họ coi việc đã học qua chương trình đó là có lợi cho việc lập ra một dự định cá nhân; ở đây chúng ta đứng trước một tình huống di chuyển, bao hàm việc người sinh viên rời một khoa (hoặc trường đại học) để tiếp tục học trong một khoa khác, hoặc một trường cao đẳng hay đại học khác.

Loại “bỏ học tiêu cực” có thể bao gồm những sinh viên vì thiếu một dự định nghề nghiệp rõ rệt và một sự chuẩn bị đầy đủ, không có được động cơ cần thiết để tiếp tục học; họ cảm thấy không thoả mãn và rời bỏ nhà trường; sự rời bỏ này có thể là nhất thời (hoặc là rời hẳn), nhưng một vài người trong số sinh viên nói trên,

sau một thời gian có thể lại ghi tên vào cùng trường ấy (hay một trường khác).

Loại “bỏ học trung tính” thường xảy ra ở một lớp sinh viên kém thuận nhất, họ biểu thị những thái độ hai mặt và lẩn tránh đối với cấu trúc đại học nói chung; người ta thấy trong loại này những sinh viên bỏ theo đúng nghĩa của ngôn từ và họ rời hẳn khỏi hệ thống đại học: một mặt, vấn đề “tự ý bỏ học” là biểu hiện của một quyết định hoàn toàn cá nhân và tự nguyện của người sinh viên, và mặt khác, là vấn đề bỏ học không tự nguyện, nó tương ứng với một quyết định của nhà trường, người sinh viên không thể tiếp tục chương trình đại học của mình vì không đạt được những kết quả đầy đủ.

Phạm vi của vấn đề bỏ dở đại học đặc biệt được đề cập trong một báo cáo rất quan trọng của Hội đồng liên trường đại học của Cộng đồng Pháp, được soạn thảo dưới sự chỉ đạo của Leclercq (1992) và đề cập lại toàn bộ những khối xương nghiên cứu của các trường đại học Bỉ về sự thành công trong học tập.

Trong khoảng giữa 1974 và 1988, trường Đại học tự do ở Bruxelles, và trường đại học Thiên chúa giáo ở Louvain đã có nhận định rằng tỉ lệ bỏ học hàng năm ở trong khoảng từ 25% đến 30% số ghi danh (tỉ lệ lưu ban cũng tương tự); tỉ lệ định hướng lại là $\pm 8\%$ và tỉ lệ lên lớp từ 37% đến 45%.

Denef đã tiến hành nghiên cứu (1992) về sự tiến triển của các lớp sinh viên y khoa năm đầu, kéo dài từ 1981 đến 1984, và thu được những con số như sau: 33% bỏ học sau một năm, 22% sau năm thứ hai và 3% sau năm thứ ba.

Phần lớn những tiếp cận tiến hành tại các trường đại học Mỹ và châu Âu (ở Pháp, các báo cáo của Đại học vùng Maine và của trường Đại học Dijon) đều đem lại những kết quả tương tự: chúng phù hợp với nhau để nhấn mạnh mức quan trọng và sự phát sinh sớm của việc bỏ dở đại học.

Đối với một số sinh viên thì hai năm học đầu qua là một chặng đường khó khăn (nhất là năm đầu tiên); còn đối với một số nhà nghiên cứu, thì việc bỏ học cũng tương đương với thi trượt.

Cơ cấu của hiện tượng bỏ học biến đổi theo nhiều biến số, về phương diện cá nhân cũng như nhà trường.

Trong các biến số thuộc cá nhân, chúng ta thường thấy xuất hiện đa số là những vấn đề như: giới tính, tuổi tác, hoàn cảnh gia đình, nguồn gốc xã hội - văn hoá, quá khứ học tập...

Vì thế mà một số nhà quản lí đại học, chẳng hạn như Beguin (1991), đã nhận thấy rằng tỉ lệ bỏ học ngày càng tăng cao và xảy ra chủ yếu ở những sinh viên có nguồn gốc xã hội khiêm tốn, trong đó đa số là nam sinh viên cũng như sinh viên lớn tuổi mới bắt đầu theo học; một điều rõ ràng nữa là hiện tượng bỏ học cũng thay đổi tùy theo ngành học đã lựa chọn.

Các nghiên cứu ở Mỹ thì quan tâm hơn đến các biến số thuộc về nhà trường, và đã cho thấy rằng hiện tượng bỏ học còn phụ thuộc vào tính chất công hay tư của nhà trường, quy mô của trường, và tính tuyển lựa của nhà trường.

Do đó mà Beal và Noel (1980) đã nhận thấy rằng tỷ lệ bỏ học trong các trường tư ở Mỹ ít hơn trong các trường công cùng ngành học.

Sự khác biệt này được giải thích dễ dàng khi đọc Rosovsky (1993), ông chỉ rõ phương thức sử dụng của Đại học Harvard; trước hết sự khác biệt này phản ánh một triết lý khác - ở Mỹ, trường đại học cũng là một thị trường để chinh phục - một sự tuyển lựa sinh viên có phân biệt, một khung sư phạm mà, đối với 20 trường tốt nhất của Mỹ, là trung bình một thầy giáo cho 13 sinh viên và cuối cùng một tỉ lệ thu nhận đặc biệt chọn lọc (16% thí sinh được nhận vào trường Đại học Harvard). Cũng có thể nhận thấy rằng tính tuyển lựa cao của một nhà trường đi kèm với một văn hoá riêng biệt; nguyên tắc văn hoá đó, do Sergiovanni (1984) xác định, chủ yếu chỉ phân biệt những trường tốt với những trường chất lượng cao.

Nguyên tắc ấy dẫn đến xác định, củng cố và kết hợp với nhau những giá trị, niềm tin, truyền thống và những mối liên hệ để mang lại cho nhà trường một bản sắc văn hoá riêng.

Tác động của nguyên tắc văn hoá ấy sẽ bổ sung cho những thành tựu của trường, đem lại cho chúng một ý nghĩa mới, đặc trưng bởi sự tự hào là thành viên của trường và một văn hoá nổi bật.

Trong những giá trị đó, người ta sẽ thấy có uy tín khoa học, phạm vi và chất lượng những nguồn nhân lực và nguồn lực vật chất của trường, truyền thống

nhà trường và “tính cách” hay là hình ảnh đặc trưng của trường.

Có lẽ cần phải nhấn mạnh rằng chúng ta có thể dự đoán trước được việc bỏ dở đại học để dẫn đến bỏ hẳn; những công trình của Denef (1992) cho phép xác định ra số sinh viên có triển vọng sẽ bỏ học: đó là những sinh viên lần đầu đăng kí vào trường đại học mà không đến dự kỳ thi kiểm tra tháng giêng, có tới 97% của số này sẽ bỏ học.

Như vậy đã rõ là phạm vi của việc bỏ học ở đại học đáng được sự chú ý đặc biệt và cơ cấu của những cuộc ra đi ấy là do từ những biến số thuộc trường học và cá nhân.

II. — Những chỉ báo về sự hoà nhập vào đại học

Chúng ta cần phải quan sát về mặt tâm lý (sự cân bằng của người sinh viên), cũng như về mặt sự phạm (tính hiệu quả của việc giảng dạy), hay về mặt kinh tế (sự phí tổn của một năm học đối với xã hội), nhưng chủ yếu là chúng ta phải phân tích quá trình bỏ học và xác định được những lí do dẫn đến những quá trình khác nhau: một số sinh viên thì hoà nhập được và thành công, một số khác thì lại bỏ dở.

Thực tế phần lớn những chỉ báo về số lượng thường sử dụng có thể cho những “ảnh chụp chớp nhoáng” bất động về một tình hình nhất định; để bổ sung, người ta có thể xem xét đến những chỉ báo về chất lượng, liên

quan chủ yếu đến người sinh viên trong sự năng động hoà nhập của anh ta, bao hàm quá khứ học tập, thực tế tâm lý và xã hội, sự xác định ít nhiều rõ rệt về những dự định nghề nghiệp.

Đó là điều mà De Ketele (1990) đã thực hiện trong phân tích và vận dụng mô hình của Wan Kowski (1937) để giải thích sự thành công hay thất bại trong giáo dục đại học.

Theo mô hình ấy, bốn yếu tố có thể được xem xét đến và giải thích sự hoà nhập hay sự từ bỏ trường đại học của các sinh viên:

- khả năng học tập;
- sự thiết tha đối với việc học tập;
- sự quyết định cá nhân trong việc lựa chọn ngành học;
- khả năng tự định cho mình những mục tiêu.

Trong khi khả năng học tập chỉ tham gia tối đa tới 25% vào việc giải thích sự thành công và (hoặc thất bại), thì nếu phối hợp hai chỉ báo đầu tiên chúng ta sẽ có một giá trị báo trước là 45%; và nếu gộp cả bốn chỉ báo, chúng ta có thể dự tính được tới 80% về số thành công, “số còn lại có thể sẽ phụ thuộc vào một loạt những sự kiện đột xuất, ngẫu nhiên, khó lường trước”.

Người ta sẽ sử dụng những chỉ báo trên và thêm vào đó một số những biến số cần thiết về trường học và về tâm lý; rõ ràng là sự thành công (hay bỏ học) không thể chỉ được giải thích bằng những biến số thuộc về trí

tuệ; trái lại nó phản ánh những vấn đề vô cùng phức tạp, cần được xem xét bằng một phương pháp tiếp cận có hệ thống.

Điều chủ yếu là cần xem xét tổ chức trường đại học dựa trên những điểm mà Prigongne và Stengers đã đưa ra, đồng thời cũng cần dựa trên các nghiên cứu về những lĩnh vực rất khác nhau của những người tiếp theo, họ đã cố gắng phát hiện những con đường của sự tự tổ chức của người sinh viên; chúng tôi nghĩ đến những biên bản trong các hội thảo ở Cerisy (1983-1988) và các bài viết của Atlan, Ballandier, Castoriadis, Dupuy, Elkaim, Guahari, Le Moigne, Lesourne, Ruelle, Varela...

Bởi vì vấn đề vào trường đại học (hay vào bậc cao đẳng) và vấn đề chọn một khoa hay một hướng đi, phải là kết quả tổng hợp của một cơ cấu yếu tố năng động được tạo thành từ những yếu tố gia đình và nhà trường, từ những tiến triển nhận thức qua học hành, cũng như từ những dự tính về tri thức và nghề nghiệp.

Về mặt thời gian, những chỉ báo thuộc chất lượng về sự hoà nhập thành công ở trường đại học có thể thường thấy ở hai thời điểm: trước và trong khi ở đại học; tuy nhiên do vị trí của chúng còn chưa được xác định rõ ràng, người ta cũng đề nghị ra một bản liệt kê không hạn chế lắm.

1. Những chỉ báo về tri tuệ. — Ngay từ đầu thế kỷ và cho đến tận gần đây, các sinh viên đại học cũng như nền giáo dục trung học đều bị phê bình một cách rất nghiêm khắc.

Từ những năm 30, các báo cáo của Tổ chức đại học (Bi) đã nêu rõ những sự hẫng hụt và dốt nát đến kinh ngạc trong trường đại học, những hiện tượng tương tự cũng được nêu rõ trong các báo cáo của Grenier ở Pháp, trong báo cáo của nhà sinh lý học Dubois-Reymond ở trường đại học Berlin, và cả trong những nghiên cứu rất gần đây.

Theo những báo cáo nói trên thì các sinh viên vào đại học mà thiếu một sự tò mò về trí tuệ, thiếu văn hoá, không làm chủ được đầy đủ việc vận dụng tiếng mẹ đẻ của mình và ít thực hành các ngôn ngữ hiện đại, cảm thấy khó khăn để hiểu thấu được ý nghĩa của một văn bản và nắm được các sắc thái của nó, ưa dùng trí nhớ hơn là sự phân tích phê phán, không có những phương pháp làm việc hiệu quả, vào đại học mà không có dự định rõ ràng,...

Hình như trình độ hiểu biết tiếng mẹ đẻ là một chỉ báo quan trọng về sự thành công hay thất bại; một nghiên cứu của trường Đại học tự do ở Bruxelles, do Wilmet (1989) chỉ đạo, đã tiến hành liệt kê nguồn gốc của những sai sót trong đọc hiểu văn bản, và những sai sót này có thể dẫn đến sự thất bại.

Những kết quả cho thấy rằng sinh viên hiểu tiếng Pháp kém; chủ yếu họ gặp khó khăn (những khó khăn này có nhiều liên quan đến việc hiểu các câu hỏi thi, các báo cáo khoa học, và cả đến việc viết bản tóm tắt công việc ở phòng thí nghiệm) về mặt từ vựng (9% sinh viên lẫn lộn giữa “đồng thời” (*simultanément*) và “cái nọ sau cái kia” (*l'un après l'autre*) ; 25% sinh viên không phân biệt được giữa “tăng dần” (*croissant*) và “giảm dần”

(*décroissant*)...), về ngữ pháp (chuyển từ một câu hỏi dạng khẳng định sang một câu hỏi dạng phủ định: 10% sinh viên mắc lỗi), và về tư duy (thiếu óc phán đoán khi được yêu cầu viết lại một văn bản đã bị cắt xén).

Hơn nữa, hình như có một sự tương quan đáng kể giữa sự thành công ở các bài thi ngôn ngữ với sự thành công ở các môn thi của năm thứ nhất.

Người ta cũng dễ dàng nhận thấy rằng những công trình tổng kết nêu trên thường chú trọng nhiều đến việc phê phán sinh viên và chất lượng đào tạo trung học, rất ít (hoặc không) đề cập đến nền sư phạm đại học.

Tuy vậy, vấn đề có được những khả năng và thái độ khi đối diện với tri thức là vô cùng cần thiết để bước vào bậc đại học; vấn đề có (hoặc không có) những khả năng và thái độ nói trên sẽ đóng góp một phần vào việc xác định những vốn hiểu biết khác nhau của các sinh viên trong quá trình theo học của họ.

A) Chỉ báo 1: Hoạt động học tập. — Trong năm (hoặc những năm) đầu, khoa sư phạm đại học ưu tiên sử dụng lối truyền đạt kiến thức theo đường thẳng: trình bày - tiếp thu - trả bài; các sinh viên là những khán giả theo nghĩa đen của từ này (tổ chức không gian của các giảng đường cũng chứng tỏ đầy đủ điều này) của một quan hệ đặc quyền, đã được thiết lập bên ngoài họ, giữa thầy dạy (hoặc nhà nghiên cứu) và tri thức.

Trên thực tế, trường đại học giảng dạy và trong chốc lát tạm “loại” người sinh viên khỏi con đường tiến triển từ trí tuệ đến học tập.

Sự “loại ra” và sự phân cách giữa các môn học đã góp phần tạo ra một tình trạng què quặt trí tuệ, làm mất khả năng “suy nghĩ sang bên cạnh”, cũng như không gây được tính mạo hiểm trí tuệ, được hình thành bởi nhiều cuộc xung đột nhận thức để tạo nên nguồn gốc của học tập, nói theo nghĩa rộng của ngôn từ.

Trong thời gian đầu, nếu trường đại học giảng dạy và coi nhẹ lòng ham muốn mở rộng và hành động (Aumont, Mesnier 1992), nếu nhà trường chỉ chú trọng đến “người đi” và “điểm đến”, mà quên rằng cần phải đi qua một điểm thứ ba (Serres), (1991), thì chính nhà trường đã góp phần vạch ra – mà có thể không biết – những con đường dẫn thẳng đến thất bại của nhiều sinh viên.

“Làm thế nào để đi đến thất bại” (Watzlawick, 1988) có thể đã giải thích được điều đó: việc bỏ học và/hay sự thất bại.

Người ta sẽ thấy rằng trường đại học ý thức được quá trình ấy và, dần dần, một số trường đã có những cố gắng cần thiết để giảm bớt những khiếm khuyết trong hoạt động này và chuyển từ một lối học tập bảo thủ sang một sự học tập đổi mới có bao hàm tính phức tạp.

Tuy nhiên, dù hình thức giảng dạy như thế nào, thì khả năng tiếp thu môn học vẫn là một phương diện không thể bị coi nhẹ.

Nếu khả năng học tập bao gồm một tập hợp phức tạp những yếu tố, như những khả năng trí tuệ, sự thành công ở trường học trước đây, những phong cách nhận thức, De Ketele (1990) vẫn nhấn mạnh tầm quan trọng

phải biết đến một vài phương diện thường bị xem nhẹ trong các công trình nghiên cứu, như trình độ phát triển của tư duy trừu tượng của sinh viên; ngoài ra, ông còn chỉ ra rằng sự thành công trong giảng dạy ở đại học tất nhiên sẽ gần nhiều hơn không phải với số lượng khái niệm đã được nhận biết, mà chính là với những khả năng đã được vận dụng trên những khái niệm ấy.

Có nhiều cách hoạt động trí óc cần được xác lập ngay từ bậc trung học và cần được thầy và trò đại học sử dụng tiếp, bởi chúng đóng góp vào việc tiếp cận tri thức một cách năng động; người ta có thể áp dụng một hoạt động nêu dưới đây, theo đề xuất của một nhóm nghiên cứu (MEN, 1988):

- học quan sát, điều này bao gồm những khả năng quan sát một tình huống, phân tích tình huống đó và phân biệt những thông tin chính với những dữ liệu thứ yếu, sơ đồ hoá tất cả những yếu tố của một vấn đề;
- học nắm thông tin, bao hàm những khả năng rút những thông tin từ một tư liệu và ghi chép từ một thông báo miệng;
- học cách tổng hợp vấn đề, điều đó đòi hỏi phát triển những khả năng tổng hợp, cấu trúc cách giải quyết một vấn đề, sắp xếp những thông tin về một đề tài;
- học cách khái quát hoá, tức là qui nạp những ý kiến từ những sự kiện, xây dựng một giả thuyết và kiểm tra giả thuyết đó, nhưng cũng là cụ thể hoá một đại ý;
- học phán đoán, hoặc dựa vào những nguyên lý để rút ra những hệ quả;
- học thông báo, điều này yêu cầu nhiều hơn các khả năng thể hiện những thông tin bằng sơ đồ, đồ thị,

bằng một ngôn ngữ tượng trưng hay kỹ thuật, và ngược lại, nhưng cũng yêu cầu trình bày lại một văn bản bằng cách dùng những ngôn từ khác;

- học quyết định và hành động, điều này nhất thiết bao hàm việc lựa chọn đúng đắn những phương pháp và thuật toán, nhưng cũng bao hàm khả năng lập một chương trình hành động;
- học phán đoán và đánh giá, điều đó phải dẫn tới sử dụng những khả năng phát biểu ra những tiêu chuẩn đánh giá, đánh giá theo những tiêu chuẩn đã được lựa chọn, hiệu chỉnh một hành động hay một phương pháp;

Toàn bộ những cách hoạt động trí óc nêu trên, nếu được tiến hành đều đặn đối với các sinh viên, sẽ dần trở thành của họ, nhằm giúp họ tìm ra lời giải cho những vấn đề mà họ chưa từng gặp; thực tế đó là những bất biến của bất kì một phương pháp học tập nào được hiểu đúng và chắc chắn là có ở những sinh viên biết cách vượt qua được những rắc rối của một phương pháp giảng dạy quá trực diện.

Điều thật đáng tiếc là những khả năng nói trên, rất cần thiết cho những năm học trên của trường đại học, lại không được kích thích ngay từ lúc vào trường và người ta thường để cho người sinh viên phải loay hoay đương đầu với những môn học mà bước đầu anh ta không nhận thức được một cách đầy đủ những mối liên hệ cố hữu của chúng.

Khó khăn của việc học ở đại học chắc chắn là nằm trong việc vận dụng những khả năng và thói quen học

tập ấy, chúng sẽ là những điều báo trước tương đối tin cậy về khả năng phải bỏ học (hay thành công), bởi vì có những nghiên cứu của Mỹ chỉ ra rằng mối quan hệ giữa những thất bại ở đại học và thành tích học tập ở trung học không quan trọng như ta tưởng qua sự phân tích ban đầu (những kết quả đạt được trước đây ở trung học sẽ chỉ tham dự trung bình 12% vào việc quyết định ở lại hay rời bỏ trường đại học); những nghiên cứu ấy cũng chỉ rõ ra rằng sự mạo hiểm trí tuệ của sinh viên trong nhà trường cũng đóng góp một phần đáng kể vào sự hội nhập hay từ bỏ nhà trường.

Sự mạo hiểm trí tuệ ấy đã nhiều lần được sinh viên gián tiếp nêu ra khi họ nói rõ những lý do của việc bỏ học: không thoả mãn với chương trình học, hình dung sai lầm về phong cách giảng dạy của các trường đại học, việc quản lý thời gian học tập, sự cần thiết phải “tìm hiểu mở rộng các bài giảng”, và tự tìm kiếm một phương cách theo chiều ngang khi đứng trước tri thức.

B) Chỉ báo 2: Nghệ thuật thời gian. — Servan Schreiber (1983) phân tích tỉ mỉ thời gian, ông đã đưa ra 15 loại hình và 5 tình huống sắp xếp sử dụng thời gian có thể dễ dàng áp dụng cho thời gian theo đại học của người sinh viên.

Trong đó có thời gian cho gia đình, thời gian giải trí, thời gian cho thân thể, cho các thú vui, cho việc ăn uống, cho du lịch, nghỉ ngơi, cho tình yêu, cho người khác, cho việc đọc sách, cho phát triển, cho sáng tạo, cho suy nghĩ, cho sự cô đơn. Cách mọi người (các sinh

viên) sắp xếp sử dụng thời gian được chia thành năm tình huống như sau:

- người chuyên kiến toàn, chỉnh lý và bổ sung cho những kiến thức của mình;
- người dành nhiều thời gian cho những kẻ khác, làm ảnh hưởng tới thời gian của mình;
- người vì đã quan trọng hoá các đòi hỏi quá mức của cha mẹ nên gặp khó khăn để kết thúc và hoàn thành tốt một vấn đề;
- người phải chờ đến phút cuối cùng mới chịu cố gắng;
- người tự lực cánh sinh trong tất cả mọi việc và không cần đến ai;

Những cách sắp đặt sử dụng thời gian hoặc tình huống nói trên rõ ràng ở người này hơn người khác, khớp vào thời gian ở trường đại học của người sinh viên, có lúc sẽ phát triển và xâm phạm vào thời gian khác.

Vì không xác định được những mục tiêu ngắn hạn, trung hạn và dài hạn thích đáng, người sinh viên mất đi khả năng quan trọng nhất, đó là sự quản lý một cách thông minh thời gian ở đại học của mình, dẫn đến anh ta không có (hoặc thiếu) khả năng tổ chức chương trình làm việc, các chiến lược học tập, sự nhập cuộc của riêng mình vào việc nghiên cứu hay đọc các công trình bổ sung hoặc minh hoạ cho bài giảng, trong việc tiếp thu và tổng hợp có thể dẫn anh ta đến thiết lập được các mối quan hệ giải thích giữa các lý thuyết tiếp nhận được và các cách thực hành hiện có.

Chắc chúng ta cũng hiểu rõ rằng việc kế hoạch hoá nói trên còn cần hơn nữa đối với những sinh viên lớn tuổi, đã có việc làm; ngoài những mặt khác, thì sinh viên nằm trong các loại nói trên (những người đã bỏ học và đã là đối tượng của một cuộc điều tra của trường Đại học Mons-Hainant) cho rằng họ đã ước lượng không đúng đắn về phương diện “thời gian”, đã đánh giá thấp ảnh hưởng của bộ ba yếu tố: nghề nghiệp/gia đình/học tập, và thiếu một tầm nhìn xa.

Trên thực tế, dù ta muốn hay không, thì vẫn có một mối liên quan chặt chẽ giữa nghề thuật sử dụng thời gian với việc học tập.

2. Những chỉ báo về động cơ. — Ngay từ lúc sắp vào đại học, người sinh viên phát biểu động cơ dẫn đến lựa chọn khoa này hay khoa khác, tức là anh ta đã bước hẳn vào một thế giới những biểu tượng, vào đời sống của những tư tưởng, vào “thế giới ba” cũng gọi là lĩnh vực trí tuệ, sản phẩm văn hoá, khái niệm, lý thuyết, kể cả những tri thức khách quan (Morin, 1991).

Thế giới ấy, cấu tạo bởi những sự vật của trí tuệ, cũng như cá nhân và xã hội, sẽ thực hiện những liên hệ giao dịch với thế giới xung quanh; Morin (1991) đã giải thích rất rõ cách nhìn ấy và đã chỉ rõ cho chúng ta rằng “khi con người coi những huyền thoại hay những tư tưởng của mình là thực tại, là có chiều hướng coi rằng lĩnh vực trí tuệ chính là bản thân thế giới”; người ta cũng sẽ hiểu dễ dàng rằng chính lĩnh vực trí tuệ thiết lập sự tiếp xúc với cái chưa biết.

Ở đây chủ yếu là bàn đến cái chưa biết ấy, bởi vì đối với người sinh viên thì trường đại học mới chỉ là một sự vật của trí tuệ và một biểu tượng.

Đứng trước trường đại học sắp đón nhận mình, người sinh viên tự tạo cho mình những ý tưởng lúc khởi đầu có sức mạnh đến mức nó có thể giúp anh ta hội nhập vào, hoặc trái lại, sẽ nhanh chóng đưa anh ta đến chỗ rời bỏ.

A) Chỉ báo 3: Trạng thái nhập cuộc vào đời sống đại học. — Vì phải khảo sát tình trạng nhập cuộc của người sinh viên vào nhà trường mới (tương lai) của anh ta, chắc chắn là trong một bước đầu tiên cần phải nói rõ rằng trạng thái tích cực và năng động ấy là kết quả tổng hợp của việc xử lý hàng loạt thông tin thu thập trong những năm cuối ở bậc trung học, ở ngay trong môi trường gia đình, khi gần gũi các bạn bè, trong đời sống tâm lý và học tập đã qua của người sinh viên.

Việc xử lý thông tin ấy, như một bước tiến của trí tuệ, đưa người sinh viên tới một nhận thức; nhận thức ấy tuy bắt rễ trong hiện tại, nhưng mở rộng ra một tương lai nhất định, bởi vì nó không những chỉ gắn với sự hình dung của người sinh viên về nhà trường mà cả với hình dung về nghề nghiệp của anh ta.

Trong bước thứ hai, có thể cần tìm hiểu xem trạng thái nhập cuộc ấy đã tự hình thành và xây dựng lên thế nào ngay từ trước khi người sinh viên bước tới trường đại học đã lựa chọn; ít nhất ta có thể chỉ ra ba bước thường thấy nhất mà thực ra người ta cũng thấy được

trong bất kì tình huống chuyển tiếp nào, và đặc biệt hơn cả là trong sự chuyển tiếp từ trung học lên đại học.

Trạng thái nhập cuộc của người sinh viên, nếu nó dựa vào quá khứ và hiện tại, lại không được khởi động một cách cơ học từ bên ngoài; đó là một khuynh hướng của trí óc, một việc quyết định có nguồn gốc từ bản thân người sinh viên: chính là một quá trình quyết định bên trong nó hướng dẫn các cách anh ta bước vào hệ thống; người ta dễ dàng hình dung ra rằng mức độ nhập cuộc của người sinh viên có thể đưa đến ảnh hưởng thuận lợi hay bất lợi tới sự hoà nhập trí tuệ hay xã hội của anh ta ở trường đại học.

Sự quyết định nhập cuộc sẽ xuất hiện trong thời gian ngắn, giữa lúc kết thúc bậc trung học và năm đầu đại học, nó chỉ là sự phản ánh của một thứ kêu gọi hướng tâm, để cân bằng và thoả mãn những nhu cầu của người sinh viên (Fourcade, 1975) và tương ứng với một thời kỳ tìm kiếm động cơ, trong thời kỳ đó, sự chú ý lựa chọn và những sự chờ đợi sẽ góp phần củng cố quá trình quyết định.

Nếu những sự chờ đợi có động cơ là hướng sự quyết định vào những mục tiêu rõ rệt, thì sự chú ý chọn lọc tách biệt những thông tin nhận được, loại bỏ những thông tin này, củng cố những thông tin khác: trên thực tế, chúng cho phép người sinh viên định rõ được những điểm mấu chốt mà anh ta sẽ phải tập trung hoạt động.

Mọi người đều hiểu rõ tầm quan trọng của những thời điểm cung cấp thông tin như: những ngày mở cửa giới thiệu nhà trường, những ngày làm quen với đời

sống đại học, những cuộc gặp gỡ với các cố vấn hướng nghiệp; những thời gian ấy đóng góp vào việc xây dựng một quyết định phong phú – hoặc trống rỗng – về ý nghĩa đối với người sinh viên, nó có thể đem lại những hậu quả tới chặng đường đại học của anh ta.

Chúng ta cũng cần phải tự đặt câu hỏi rằng: phải chăng là một số trường hợp bỏ học không xuất phát từ việc không quyết tâm hoặc thiếu quyết tâm, từ một suy nghĩ về cuộc sống đại học và/hoặc ngành nghề chưa đủ chín muồi ?

Có nhiều trường đại học đã tập trung nghiên cứu vào những phương diện đặc biệt tế nhị, khó nắm bắt, nhưng lại thực sự hiện diện trong đời sống riêng tư của mỗi sinh viên; nếu một số nghiên cứu kết luận rằng trạng thái nhập cuộc của người sinh viên là một trong những yếu tố quyết định nhất của việc không-bỏ học, một số khác lại nhận thấy rằng trong một tổng số sinh viên vào học năm thứ nhất đại học, chỉ có hơn 1/3 là hình như đã xác định rõ ràng những ý định và dự định cá nhân về cuộc sống qua việc lựa chọn ngành học.

Hình như chính việc chọn trường đại học cũng được định đoạt bởi một quá trình quyết định tương tự: những sinh viên đã nhận dạng kỹ, nhập tâm và nhận thấy rằng hình ảnh và những giá trị của trường đại học mà mình đã chọn đều đúng như ý niệm của họ, thì họ sẽ có nhiều cơ may – với những khả năng trí tuệ ngang nhau – để kết thúc việc học tập tại trường đại học mà họ đã chọn.

Về việc lựa chọn một ngành học (khoa, hoặc hướng học tập), De Ketele (1990) cũng đã rút ra những nhận

xét tương tự, và ông đã tổng hợp chúng thành những qui luật với mẫu số chung là niềm tin vững chắc của người sinh viên, nguồn gốc của sự nhập cuộc:

- thành công càng nhiều nếu việc chọn lựa hướng học là kết quả của một “quyết định cá nhân, có sự tin tưởng vững chắc và có lý do”;
- uy tín của nghề nghiệp tương lai được dự kiến, cương vị, nghề nghiệp tương lai v...v..., đều là những yếu tố có thể đóng góp một vai trò quyết định trong động cơ chọn hướng học tập; tuy nhiên người ta có thể thấy rằng nếu loại lý do nói trên là kết quả của sự thuyết phục của những người xung quanh, thì nó sẽ có thể đưa đến nhiều tác động tiêu cực hơn là tích cực;
- nỗi lo sợ thất bại có thể có những tác động đối lập và đặc biệt có hại cho sự thành công khi nó do môi trường trực tiếp cạnh người sinh viên truyền đến;
- sự nhập cuộc cá nhân của người sinh viên và niềm tin vững chắc rằng hướng đi đã chọn (một cách hoàn toàn tự do) chắc chắn sẽ có lợi cho anh ta, sẽ giúp rất nhiều cho sự gắn bó với học tập của anh ta;
- niềm tin vững chắc mà người sinh viên có thể tạo ra đầy đủ cho mình qua ngành học đã chọn có thể góp phần giúp cho sự thành công.

Phải thừa nhận rằng trạng thái nhập cuộc còn phụ thuộc rất nhiều vào năng lực trí tuệ nhưng cũng vào cả những truyền thống đại học của một số gia đình, nó giúp sức cho việc quyết định chọn trường; cùng với sự tăng lên đáng kể của số sinh viên cao đẳng và đại học trong những năm tới (Chương I), chúng ta có thể nghĩ

rằng phần lớn số sinh viên trong tương lai sẽ không có được những truyền thống đại học trong gia đình, và đối với họ thì vấn đề vượt qua ngưỡng cửa của năm thứ nhất sẽ vì thế mà càng khó khăn hơn.

B) Chỉ báo 4: Giá trị tượng trưng của văn bằng. —
Giá trị của ngành học đã chọn cũng bao gồm rất nhiều biểu tượng, nếu gắn chúng vào một dự định nghề nghiệp thì có thể sẽ đóng góp cho sự hoà nhập vào đại học.

Giá trị tượng trưng của văn bằng mong muốn nói trên có thể bắt nguồn từ các lĩnh vực khoa học (sự lôi cuốn của việc nghiên cứu), xã hội (sự mong muốn đóng góp cho xã hội những kiến thức đã học), kinh tế (sự mong muốn một cương vị xã hội kinh tế cao), triết học (sự phát triển các giá trị), văn hoá (sự hiểu biết về lịch sử và tiến hóa của con người), nghệ thuật (sự trao đổi dưới mọi hình thức nghệ thuật)....

Cùng với giá trị tượng trưng của ngành học đã chọn là nhiều giá trị khác nằm kề nhau, chồng chéo lẫn nhau và ảnh hưởng tới nhau trong quyết định cuối cùng.

Giá trị và uy tín của trường đại học về phương diện khoa học trên phạm vi quốc gia (hay quốc tế), về văn hoá, về tư tưởng, và vô số những mối quan hệ đã được tạo ra theo dòng thời gian; sự thừa nhận về trình độ chuyên môn mà giới đại học, chính trị và văn hoá dành cho một số giáo sư của trường; sự độc đáo của những chương trình do trường áp dụng cùng với cách tổ chức các chương trình ấy; những khả năng bồi dưỡng mà các

trường triển khai; sự quốc tế hoá các công việc giảng dạy và tính phổ biến của tri thức; tất cả những tiêu chuẩn ấy thâm nhập lẫn nhau mà người ta không thể đo được chính xác tầm quan trọng và tác động của mỗi tiêu chuẩn, nhưng chúng đều hiện diện trong sự phân tích tự giác hay không tự giác của mỗi người.

Trên thực tế, những chỉ báo thuộc về động cơ đã nêu trên sẽ góp phần làm rõ cái nơi “ở đó cái tôi quyết định”, tạo một “sự pha trộn lai tạp” giữa nhiều lý do, tất cả đều có tầm quan trọng ngang nhau đối với người sinh viên, tạo ra một điểm xuất phát để từ đó “vượt qua” (Serres, 1991).

3. Những chỉ báo về nhà trường. — Trường đại học là một cơ thể sống, mang trong mình một tập hợp những niềm tin, những giá trị giáo dục và xã hội, những thái độ và cơ cấu tổ chức độc đáo; nó biểu lộ ở bên trong cũng như ra bên ngoài nền văn hoá riêng của nó, nền văn hoá ấy được thấm sâu vào các bộ phận của toàn hệ thống.

A) Chỉ báo 5: đời sống của các văn hoá đại học. — Một trong những sức mạnh xuyên suốt hệ thống đại học (hay của khoa) chắc chắn là hệ biến đổi của các yếu tố kinh điển - xã hội - văn hoá được tôn trọng, hay nói cách khác thì đó là một mô hình để quy chiếu; khi thâm nhập vào tất cả các bậc của hệ thống, nó đưa vào những mục tiêu và đo áp lực của mọi điều kiện, một kiểu nhất định về tổ chức và văn hoá mang những giá trị được tôn trọng, trong đó có các giá trị đại học.

Đó là trung tâm của nền văn hoá đại học, tất nhiên tính chất của nó thay đổi theo phong cách của từng trường.

Song song với nền văn hoá chính (hay hệ thống văn hoá được tôn trọng, mỗi trường còn thể hiện vô số những mặt văn hoá phụ, hay hệ thống phụ đi kèm, chúng có một đời sống riêng và một số cách tổ chức riêng; một số mặt văn hoá phụ đó tồn tại lâu dài, trong khi một số mặt khác có thể chỉ tồn tại trong một thế hệ sinh viên.

Tuy những mặt văn hóa này có tồn tại và có những quan hệ với nền văn hoá được tôn trọng, nhưng cũng phải thấy rằng chúng ít ảnh hưởng đến nội dung chính của văn hoá đại học.

Những thứ văn hoá ở vòng ngoài nói trên của sinh viên hoặc những thứ văn hoá khác có một tác động không thể coi nhẹ đối với thế giới sinh viên, đó là các câu lạc bộ sinh viên, các hội mang tính khoa học hay các tính chất khác, các nhóm chính trị và triết học...

Chenard (1988) đã nêu rõ và xem xét các thế giới văn hoá khác nhau mà người sinh viên gặp trên bước đường đại học: sẽ có bốn môi trường văn hoá va chạm với nhau, đan xen với nhau và buộc người sinh viên phải tự xác định vị trí của mình, mọi điểm va chạm giữa những sự kết hợp này đều có thể là những điểm gây gián đoạn:

- cộng đồng văn hoá xuất thân (của người sinh viên), đặc trưng bởi nhóm tộc người, nhóm xã hội, giới tính, nhóm địa lý, chính trị, triết học...;

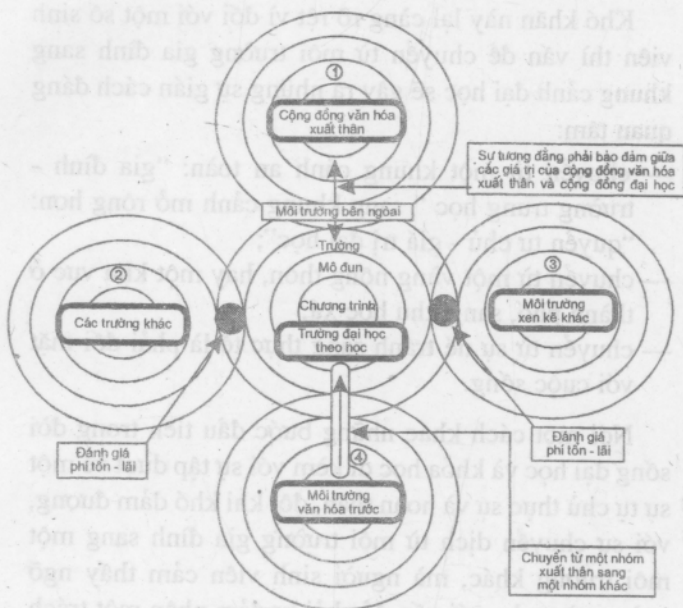
- các cơ sở trường học khác (trường đại học, trường trung cấp, trường cao đẳng, viện...) theo đó người sinh viên tự đánh giá mình;
- những môi trường khác xen kẽ như gia đình, bạn bè, thị trường lao động, sự hội nhập về xã hội và văn hoá...;
- môi trường văn hoá trước đó, được dùng để đối chiếu.

Trong số bốn môi trường nói trên, ông đã nêu lên ba kiểu tác động qua lại:

- một quan hệ phân chia và chuyển tiếp giữa môi trường văn hoá trước đó và trường đại học đang theo học;
- một quan hệ chung sống giữa cộng đồng văn hoá xuất thân và trường đại học đang theo học;
- một quan hệ so sánh và tiến triển giữa các trường khác, các môi trường khác xen kẽ và trường đại học đang theo học.

Dù là hệ yếu tố của nền văn hoá chính của nhà trường hay là những hệ yếu tố của những văn hoá phụ, người ta nhận ra rằng cả hai mặt đều xuất phát từ những sự ưu tiên hay mối quan tâm, những sự tượng trưng hoá hay những biểu tượng của đời sống xã hội, những biểu tượng của quan hệ giữa cá nhân với trường đại học.

Những văn hoá khác nhau này có lô gích và sự gắn kết chặt chẽ riêng và tạo thành sự nhất trí (hoặc một sự nhất trí tương đối) trong nhóm xã hội này hay nhóm xã hội khác của nhà trường.



Tuy nhiên người sinh viên vẫn bị đặt trước nhiều nhóm xã hội khác nhau mà có những nhóm lại chuộng những giá trị khác với những giá trị của nền văn hoá chính của trường đại học.

Dù cho tất cả những văn hoá phụ này là cần thiết để góp phần làm cho anh ta hoà nhập vào đời sống đại học và tìm kiếm được cho mình những vị trí ổn định, người sinh viên vẫn phải đứng trước một sự lựa chọn giữa các nhóm xã hội và có thể bị mất phương hướng. Chắc hẳn việc tìm kiếm thế cân bằng trong lựa chọn giữa các nhóm xã hội có nền văn hoá đại học được tôn trọng và toàn bộ các nhóm khác trở thành một vấn đề đối với người sinh viên trong năm học thứ nhất của mình.

Khó khăn này lại càng rõ rệt vì đối với một số sinh viên thì vấn đề chuyển từ môi trường gia đình sang khung cảnh đại học sẽ gây ra những sự gián cách đáng quan tâm:

- chuyển từ một khung cảnh an toàn: “gia đình - trường trung học” sang khung cảnh mở rộng hơn: “quyền tự chủ - giá trị đại học”;
- chuyển từ một vùng nông thôn, hay một khu vực ở thành phố, sang khu học xá;
- chuyển từ sự né tránh sang thực tế là phải đối mặt với cuộc sống.

Nói một cách khác những bước đầu tiên trong đời sống đại học và khoa học đi kèm với sự tập dượt về một sự tự chủ thực sự và hoàn toàn, đôi khi khó đảm đương, với sự chuyển dịch từ môi trường gia đình sang một môi trường khác, mà người sinh viên cảm thấy ngỡ ngàng và xa lạ, với vấn đề phải tự đảm nhận một trách nhiệm nhất định, tương đối nặng nề.

Dù rằng có những mặt văn hoá phụ khác nhau để giúp anh ta ổn định, nhưng chúng chỉ có lợi trong điều kiện anh ta có thể quản lý được một sự tự do và một thời gian mà trước đây không thể hiện ra ở cường độ như vậy.

Trong thực tiễn, vấn đề ở đây là một sự điều chỉnh về mặt trí tuệ và xã hội.

B) Chỉ báo 6: Bộ máy đại học. — Hình như đa số các nghiên cứu đều khẳng định rằng “trò sư phạm không phải là một trò chơi tay đôi: “người đi đường”

và “điểm anh ta sẽ đến”, mà là tay ba. Điểm thứ ba ở đây có vai trò như là cái ngưỡng phải đi qua. “Mọi sự tiến triển và học tập đều đòi hỏi phải đi qua điểm thứ ba” (Seres, 1991)

Bộ máy đại học cần dành phần quan trọng cho “điểm thứ ba”, và ngoài ra trong vận động của nó còn chứa đựng những đòi hỏi tối thiểu để nghĩ được sự tiến triển (ở đây là sự tiến triển cá nhân của người sinh viên và sự tiến triển của phương thức nắm hiểu tri thức của anh ta.)

Chúng ta phải công nhận rằng người sinh viên bước vào cuộc sống đại học sẽ gặp một loạt những vấn đề như:

- vấn đề mất cân đối giữa cái trước với cái sau (việc học trung học và cơ cấu gia đình nhường chỗ cho một cách tiếp cận tri thức mới và cho cơ cấu xã hội của trường đại học);
- vấn đề tìm ý nghĩa cho sự năng động mới trong cuộc sống này;
- vấn đề xác định những mối liên hệ mới.

Trên thực tế, trật tự tương đối bảo thủ mà người sinh viên đã biết trong các trường trung học nhường chỗ cho sự phát triển những rối loạn, náo động, cho một sự mất trật tự bề ngoài, thực ra đó chỉ là một trật tự mới để đưa đến ra những điều mới mẻ, nhưng lại ẩn giấu một phần lớn những điều không đoán trước được, chưa từng biết và bất ngờ thật đáng sợ.

Rất chắc chắn rằng đó là thời điểm hoạt động của bộ máy, nơi gặp nhau giữa hai hệ thống trung học và

đại học, nơi va chạm giữa những cách vận hành của hai quan niệm về nhà trường, về học tập và về cuộc sống và cũng là thời điểm mà người sinh viên cảm thấy sâu sắc sự rối loạn đồng thời với sự xuất hiện của một cái mới... không thể đảo ngược, rất gần với thực tế xã hội.

Chắc chắn là sự hiểu biết (hay không hiểu biết) về thời điểm đó sẽ chi phối sự hoà nhập vào đại học, cả trên các bình diện xã hội lẫn giáo dục.

Điểm thứ ba là một thứ cơ chế xã hội và/hoặc giáo dục, cho phép chuyển từ một trình độ này sang một trình độ khác, theo nhiều nghiên cứu của các trường đại học thì nó nằm ở những vị trí đặc biệt, tức là ở những nơi đối chiếu giữa:

- những sở thích trí tuệ và xã hội của người sinh viên (hoặc những sở thích anh ta mang từ trung học lên) với những giá trị trí tuệ và xã hội của nhà trường đại học và đội ngũ giảng dạy;
- hình ảnh lý tưởng về trường đại học với thực tế;
- một kiểu sư phạm gia trưởng, đáng bị phê phán, nhưng ít nhiều được mong đợi, với một kiểu sư phạm đại học vô danh có thể bị phê phán nhưng chắc chắn lại có ích cho việc phát triển sự tự chủ trong quản lý;
- tính khách quan khoa học với tính chủ quan tương đối của các hình thức đánh giá;
- sự tự do hành động từng được hết sức mong muốn với việc quản lý sự tự do đó ;
- nội dung các bài giảng có thể ghi lại rõ ràng trong thời trung học với những lời giảng phải ghi chép với

vã, phải bổ sung bằng những bài đọc thêm của cá nhân, phải tổng hợp và cấu trúc lại một cách đều đặn;

—

Cần lưu ý những chi tiết mà một số các nghiên cứu chỉ ra thêm rằng:

- những yếu tố này hiển nhiên là không tác động tới tất cả các sinh viên với cùng một cường độ;
- những đặc trưng cá nhân và tâm lý của sinh viên có thể báo trước sự hoà nhập nhưng không nhất thiết đưa đến việc bỏ học;
- sự hội nhập vào học tập sẽ gắn với một sự hoà nhập thành công hơn là sự hội nhập về xã hội;
- sự hội nhập vào học tập có vẻ là một điều tiên quyết cho một sự hoà nhập xã hội thành công;
- thiếu sự hội nhập vào học tập tương quan với sự yếu kém về khả năng trí tuệ.

Những công trình nghiên cứu này, tuy chỉ ra những ảnh hưởng có thể có tác động tới quyết định bỏ học, vẫn nhấn mạnh đến sự phức tạp của những cơ chế tâm lý - xã hội can thiệp vào việc quyết định.

Trong lĩnh vực nhân loại học xã hội, một số nhà nghiên cứu, như Van Gennep, đã đưa ra một giải thích về những thủ tục chuyển tiếp của các nhóm xã hội và đã chỉ ra ba bước mà người ta có thể thấy ở suy nghĩ của chúng tôi, tức là các bước phân chia, từ quá độ đến hội nhập.

Những “điểm thứ ba” này nối tiếp nhau đều đặn trong đời sống đại học (cũng như trong mọi đời sống của con người) gợi đến một sự suy nghĩ về những

phương tiện thích hợp nhất để giúp cho những bước chuyển từ trình độ này sang trình độ khác.

4. Những chỉ báo tâm lý. — Sức nặng của cá tính của người sinh viên, những thuộc tính tâm lý và những khuynh hướng cá nhân của anh ta không phải là không ảnh hưởng đến quá trình quyết định bỏ học, tuy nhiên, cũng như đối với các chỉ báo khác, chúng ta phải đưa chúng vào một mô hình giải thích toàn bộ có hệ thống.

A) Chỉ báo 7: Tôi và những người khác. — Hình như tần số của những tiếp xúc với những nhân vật khác nhau trong hệ thống đại học có thể báo trước một sự hoà nhập thành công hơn. Một số bài nghiên cứu đã chỉ ra rằng những tiếp xúc chính thức có thể dễ dàng mở rộng ra nhiều tình huống không chính thức, chúng là đặc trưng của đời sống đại học, và giúp cho sự hội nhập của người sinh viên vào hệ thống đại học.

Do đó, sự cô độc về xã hội và/hoặc trong học tập, mà chúng ta có thể thấy rõ ở một số sinh viên, có thể dẫn đến việc bỏ học.

Sự cô lập ấy đã là đối tượng của những nghiên cứu mong muốn đánh giá về số lượng cũng như chất lượng của những tiếp xúc chính thức và không chính thức của người sinh viên, đặc biệt là vấn đề thông tin về các chương trình, vấn đề thảo luận về những đề tài liên quan đến dự định nghề nghiệp, sự hỗ trợ tâm lý, sự phạm, hoặc kinh tế, vấn đề thảo luận những điểm cần hiểu rõ thêm của các môn học, vấn đề thông tin về các cấu trúc xã hội hoặc giáo dục của nhà trường.

Sự cô độc đôi khi đã được gắn với vấn đề sự lo sợ trong trao đổi; ở đây cũng thế, hình như sự khó khăn trong trao đổi tương quan với những kết quả học tập yếu và một tỷ lệ bỏ học cao hơn.

Tuy nhiên, những phương diện tâm lý nói trên vẫn phải được xem xét với một thái độ thận trọng nhất định, một khi mà người ta chưa xác định được yếu tố giải thích chủ yếu về sự bỏ học: những khả năng trí tuệ hạn chế hay sự cô độc, sự lo lắng, tính nội tâm của mỗi con người.

II. — Những hệ yếu tố của vấn đề hoà nhập vào đại học

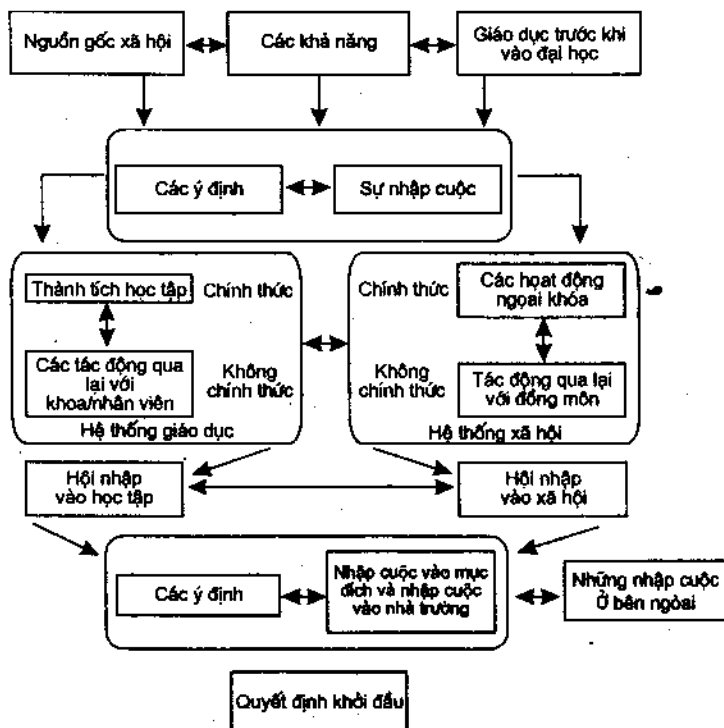
Tất cả những chỉ báo nói trên tuy có đem lại nhiều bổ ích, nhưng cần phải quy tụ chúng vào trong cùng một mô hình thì mới đạt hiệu quả thực sự.

Chúng ta đều hiểu rằng làm như vậy thì sẽ tránh được những cách nhìn chỉ đơn thuần về tâm lý, xã hội, hoặc giáo dục..., vì đó là những cách nhìn mà, dù cho có một ý nghĩa nhất định, cũng vẫn là thiếu hụt, tách khỏi một phần thực tế, và nhất là sẽ bỏ qua những mối quan hệ giữa các chỉ báo khác nhau.

1. Hệ các yếu tố giải thích về sự hoà nhập và/hoặc bỏ học. — Nhiều công trình nghiên cứu của Mỹ đã tìm cách giải thích sự hoà nhập và/hoặc bỏ học bằng việc gộp các chỉ báo khác nhau đã nêu ở phần trên.

Trong hơn 20 năm, Tinto (1987), và sau đó là Daelemans (1990), đã chuyên chú phân tích tháo dỡ

cấu trúc các yếu tố của sự hoà nhập vào đại học. Ông đã thu nhập phần lớn các công trình nghiên cứu của Mỹ trong lĩnh vực này để lập thành những sơ đồ diễn giải ngày càng công phu. Ông đã đạt tới việc đặt phần lớn những chỉ báo đã được xem xét trong mối quan hệ lẫn nhau, liên kết chúng với nhau theo khái niệm. Công trình của ông đã có ảnh hưởng tới đa số các nghiên cứu ở Mỹ về vấn đề này.



Sơ đồ của Tinto (1987), do Daelemans chỉnh lý (1990)

Mô hình của ông có ưu điểm là có thể làm cho các nhà quản lý trường đại học (hoặc khoa) nhạy cảm với những quyết định về chính sách giáo dục, và góp phần làm cho mọi sinh viên cảm nhận được những chỗ mà anh ta chắc chắn sẽ gặp phải trực tiếp trong học tập.

Sự phân tích của ông về quá trình hoà nhập/bỏ học bao gồm năm bậc, liên kết với nhau theo tuần tự, có thể tổng hợp như sau:

- 1/ phần quá khứ cá nhân của các sinh viên, được đặc trưng bởi nguồn gốc xã hội - văn hoá và kinh tế, những năng lực cá nhân trên các bình diện tâm lý và trí tuệ, nền giáo dục trung học đã tiếp nhận.
- 2/ phần hiện tại cá nhân, đặc trưng bởi mức độ của những nhập cuộc cá nhân đối với việc học và nhà trường;
- 3/ phần hiện tại ở trường học, đặc trưng bởi phong cách hội nhập của người sinh viên vào các hệ thống giáo dục và xã hội của nhà trường;
- 4/ những cấp độ hoà nhập về học tập và xã hội trong nhà trường;
- 5/ vấn đề cập nhật lại những mục đích và mục tiêu cá nhân theo các kinh nghiệm đã trải qua trong nhà trường, việc cập nhật lại này sẽ đưa tới một “quyết định”: hoà nhập hay bỏ cuộc.

Ta có thể nhận xét rằng bậc 1 theo thực tế là cơ sở để người sinh viên đi đến những quyết định, bậc 2 bao hàm nhiều hơn một quyết định có liên quan tới những điều mà người sinh viên tự hình dung cho mình về trường đại học và về dự định nghề nghiệp tương lai, các bậc 3, 4 và 5 biểu thị một sự quyết định phản ánh một

thứ thoải thuận giữa bản thân người sinh viên và những hoạt động chính thức và không chính thức mà anh ta đã trải qua trong nhà trường.

Chắc chắn cần phải thiết lập những mối liên hệ giữa các bậc đó.

Mặt khác, theo tiến trình của cách tiếp cận nói trên, một số nhà nghiên cứu cũng đã đưa các yếu tố phạm vi và chất lượng của những tiếp xúc không chính thức với nhà trường (hoặc khoa) vào sơ đồ nghiên cứu của họ, đó là những yếu tố có thể ảnh hưởng tới việc quyết định, và chúng có thể đem lại sự cân bằng cho những sinh viên dễ bỏ học.

Hội chứng bỏ học cũng đã được nghiên cứu; nó có thể là sự phản ánh những biến số ngoại sinh (yếu tố học tập, yếu tố xã hội - tâm lý và môi trường) chúng góp phần làm rõ những biến số nội sinh và xác nhận hoặc bác bỏ ý định bỏ học hoặc hoà nhập.

2. Hệ các yếu tố giải thích việc hòa nhập/bỏ học của những sinh viên lớn tuổi, đã đi làm. — Dù ở mức độ chỉ báo hay ở mức độ mô hình giải thích, phần lớn các công trình nghiên cứu thường tập trung vào những sinh viên thông thường.

Những công trình nghiên cứu về những sinh viên lớn tuổi, đã đi làm, được tiến hành rất nhiều ở Mỹ bởi vì, như đã nêu ở Chương I, chính tại Bắc Mỹ là nơi có tỷ lệ cao nhất về sinh viên lớn tuổi, kể cả những sinh viên đến trường đại học để bổ túc hoặc cập nhật những kiến thức của họ.

Nếu căn cứ vào những thống kê của châu Âu, thì loại sinh viên này sẽ ngày càng tăng lên trong những năm tới, và lợi ích của việc nhận thức được rõ hơn sự hội nhập của họ vào đại học lại càng hiển nhiên.

Có rất nhiều khác biệt nổi bật giữa loại sinh viên đã đi làm với những sinh viên thông thường: hoạt động học tập, kinh nghiệm phong phú về thực tế và nghề nghiệp, trách nhiệm gia đình và ràng buộc kinh tế, tuổi tác và năng lực trí tuệ khác nhau, lợi ích của học tập gắn với một dự định nghề nghiệp rõ ràng, đã có sự hoà nhập và những ràng buộc với xã hội, sự chăm lo chuyển giao tri thức, thời gian biểu phải điều hoà, sự hoà nhập vào trường đại học khác biệt...

Như vậy, có thể mượn mô hình của Tinto (1987) để áp dụng nghiên cứu về những sinh viên này, nhưng với một sự cân đối khác của các bậc; ta thấy bốn nhóm biến số có thể ảnh hưởng mạnh đến quyết định hoà nhập/bỏ học:

- chủ yếu là những biến số thuộc bối cảnh xã hội; trong đó ta thấy có phương diện tài chính gắn với việc học, vấn đề kế hoạch hoá thời gian, sự giúp đỡ tinh thần...
- những biến số thuộc nhà trường, bao gồm chủ yếu là những năng lực trí tuệ để học tập cần được khẳng định lại, hay vắng mặt ở một số bài giảng do trùng với thời giờ làm việc...;
- những biến số tâm lý liên quan đến việc kiên trì học tập, sự chuyển giao tri thức, chỉ số hài lòng với chương trình học;

- những biến số về xã hội - văn hoá, như đối với các sinh viên thông thường, cũng đều được xem xét.

Những công trình nói trên còn cung cấp một loạt những chỉ báo thuận lợi cho việc tiếp tục học của những sinh viên đã đi làm:

- sự ủng hộ của gia đình và nhà trường;
- sự thừa nhận của cơ sở làm việc về tính thích đáng của việc học tập đang tiến hành;
- sự tiến bộ trong môi trường nghề nghiệp;
- sự hòa nhập với các sinh viên thông thường;
- sự bổ sung lẫn cho nhau của các công trình do hai loại sinh viên cùng thực hiện;
- ...

Trường Đại học Mons-Hainaut (Bỉ) đã thực hiện một chương trình đối với những lứa sinh viên không thông thường theo học khoa tâm lý sư phạm, từ 1980 đến 1990; trong khuôn khổ của chương trình này, người ta đã phỏng vấn (1993) 555 sinh viên bỏ học trong khoảng mười năm nói trên.

Bỏ học giữa chừng			
Theo giới		Theo sự hoà nhập vào học tập	
Nam sinh viên	Nữ sinh viên	Hoà nhập tích cực	Hoà nhập tiêu cực
- trên 30 tuổi - có vợ - có con - nguồn gốc xã hội khiêm tốn	- dưới 30 tuổi - độc thân - không con - nguồn gốc xã hội trung bình	- có dự vài kỳ thi kiểm tra - bỏ sau hơn 1 năm - bỏ vì lý do gia đình	- không dự thi kiểm tra hoặc rất ít dự thi - bỏ học trong năm đầu tiên - bỏ vì lý do nghề nghiệp

Sự phân tích những câu trả lời, thực hiện theo kiểu tìm yếu tố chung trong các tương ứng, đã cho phép đưa ra một tập hợp những chỉ báo có tính dự báo trước về vấn đề bỏ học giữa chừng.

Dù được thực hiện ở những sinh viên thông thường hay cao tuổi, những nghiên cứu tập trung vào các phương diện kinh tế liên quan tới việc bỏ học lại không đem lại kết quả đồng nhất: hình như những vấn đề đó thường được nêu ra chủ yếu là để che dấu lý do cơ bản của việc bỏ học.

Trên toàn bộ những chỉ báo đã nghiên cứu và các hệ yếu tố đã xem xét, chúng ta có thể rút ra một mẫu số chung, mẫu số chung mà ta thấy lại trong các tiếp cận có tính hệ thống toàn bộ: để phát triển và tự tổ chức là hai vấn đề khó khăn.

Trong cuốn “Giữa pha lê và làn khói” (*Entre le cristal et la fumée*) (1986), Atlan đã đưa ra một tổng hợp rất bổ ích về vấn đề khó khăn: một bên, là pha lê “có sự sắp đặt chặt chẽ và sáng tỏ, dùng làm nền tảng và bảo đảm cho cuộc sống” và bên kia, là làn khói “với những lan toả vô định chỉ có thể đưa tới điều còn chưa biết tới”.

Có thể nói rằng khả năng chuyển một cách hài hoà từ một guồng máy này sang một guồng máy khác, từ “điểm thứ ba” này sang “điểm thứ ba” khác có thể sẽ là yếu tố quyết định cho sự hoà nhập ở đại học; và yếu tố đó ở cả các mặt: hoạt động học tập, nghệ thuật thời gian, trạng thái nhập cuộc, giá trị tượng trưng của ngành học đã chọn, sự hoà nhập vào các đời sống khác nhau ở đại học, bộ máy hoạt động của đại học.

CHƯƠNG III

NHỮNG CON ĐƯỜNG CỦA MỘT KHOA SƯ PHẠM ĐẠI HỌC

Sau khi đã nghiên cứu hiện tượng bỏ học ở mức độ các hình thức khác nhau như: phạm vi, những nguồn gốc của hiện tượng, và những mô hình lý thuyết để giải thích, chúng ta sẽ bàn đến những biện pháp tổ chức phòng ngừa và sửa chữa có thể áp dụng, hoặc đã được thực hiện trong các trường đại học.

Như chúng ta đã thấy, có rất nhiều nguyên do đưa đến vấn đề bỏ học: chúng tiềm ẩn trong quá khứ của người sinh viên, nhưng cũng thể hiện rõ trong các gương mặt và cơ cấu tổ chức của các trường đại học.

Nếu ta thấy rằng cần phải “lờ đi” một số lệch lạc trong hoạt động của nhà trường, thì cũng cần phải hiểu rõ hơn cách xử sự tổng thể và sự nhập cuộc của người sinh viên trên bước đường đi riêng và trong việc tìm kiếm cho mình sự phát triển trọn vẹn.

Cũng theo tinh thần trên, phải có một cách nhìn mới về sự hoạt động của các nhà trường bằng một tiếp cận toàn bộ có hệ thống của các tổ chức đại học.

Nếu chỉ chú trọng về mặt số lượng của nền giáo dục cao đẳng và đại học thì quả là một cách nhìn hẹp và

thiến cận, mặc dù số sinh viên tăng lên là điều dĩ nhiên và đáng mừng. Tuy nhiên nếu không cẩn thận, các nhà quản lý đại học sẽ có nguy cơ phải điều hành những “khu học xá” mênh mông như những “siêu thị” của khoa học, giống những khu nhà tập thể không có sự sống, ở đó người ta gặp nhau mà chẳng biết nhau, tuy vẫn có “sự trao đổi” nhưng thiếu những không gian cởi mở và thân mật.

Ở chương này, chúng tôi muốn phân tích rằng thông tin về số lượng phải vượt ra khỏi một sự mô tả đơn thuần để hướng tới những hành động vì chất lượng.

Phần cuối sẽ bàn đến việc bổ sung lẫn nhau giữa vấn đề số lượng và chất lượng được thể hiện qua một vài kiểu tổ chức đại học.

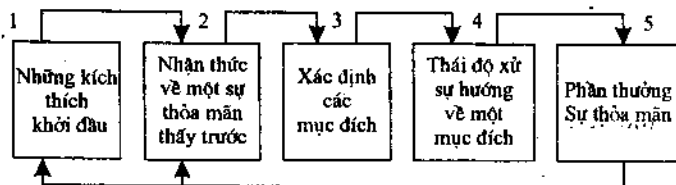
I. — Sự nhập cuộc của người sinh viên

Việc phân tích những chỉ báo và các mô hình đã nêu bật tầm quan trọng về sự nhập cuộc của người sinh viên vào những cấu trúc đại học.

Chính vì vậy mà các nhà quản lý, các giáo sư và những người có trách nhiệm cần phải quan tâm đến mọi phương diện của sự nhập cuộc đó vào những cấu trúc xã hội và giáo dục của trường đại học.

Corifin (1989) đã mô tả những điều kiện của sự nhập cuộc ấy bằng cách coi việc học tập như một kiểu xử sự hướng tới một mục đích, nó bao hàm sự tác động lẫn nhau giữa những đặc trưng của người sinh viên và những đặc điểm của môi trường học tập.

Deci (1975) đã đề xuất một mô hình, và được Bouchard (1992) sử dụng lại, mô hình này đặt theo đường thẳng của một lý thuyết nhận thức về động cơ và một lý thuyết về cách xử sự xã hội.



Định đề cơ bản của lý thuyết nhận thức nói trên về động cơ xử sự của con người nằm ở chỗ con người (ở đây là người sinh viên) xử lý thông tin và thực hiện việc chọn lựa các cách xử sự của mình; theo đó, ý nghĩ rằng tri giác là nguyên nhân tâm lý quyết định cách xử sự được hiểu ngầm trong cách tiếp cận nhận thức này.

Mô hình này đưa ra những giai đoạn khác nhau của con đường nhận thức hướng đến thực hiện một cách xử sự, có vẻ trả lời đúng vào câu hỏi rắc rối là người sinh viên đại học, được lôi kéo vào việc học với những mục đích nghề nghiệp, xử lý thế nào thông tin mà anh ta “nhận” từ nhà trường và các thành viên của trường.

Yếu tố thứ nhất là nguồn gốc của nhiều dữ liệu được tích giữ trong hệ thống xử lý thông tin trung tâm của người sinh viên: những dữ liệu này bắt nguồn từ hoàn cảnh bên ngoài xung quanh, từ các trạng thái bên trong, từ những kinh nghiệm cá nhân, từ trí nhớ.

Những thông tin nói trên, dù ở dạng ý thức hoặc vô thức trong bộ nhớ của tâm trí, có thể làm người sinh

viên cảm nhận được một nhu cầu cần thoả mãn và nhập vào ngành học đã chọn sau khi đã suy nghĩ cân nhắc.

Yếu tố thứ hai, phản ánh của những “lựa chọn” đã thực hiện, dẫn người sinh viên đến tự hình dung ra một trạng thái tương lai mà anh ta mong muốn và cảm nhận thấy trước sự hài lòng mà việc theo đuổi nhu cầu cần thoả mãn ấy sẽ mang lại.

Trong giai đoạn thứ ba, người sinh viên lựa chọn những cách xử sự của mình; thực tế vào lúc đó anh ta xác định những ý định sẽ hướng dẫn hành động.

Thời gian thứ tư nhằm thực hiện một cách xử sự hướng về mục tiêu đã định; có nghĩa là thực hiện những hoạt động mà anh ta coi như những phương tiện để đạt tới mục đích.

Yếu tố cuối cùng của dây chuyền này là sự nhìn nhận lại của người sinh viên: đánh giá sự thoả mãn đã đạt được so với điều mà anh ta đã hình dung trước (ở giai đoạn thứ hai).

Sơ đồ chỉ rõ ba bước quan trọng mà người ta thấy lại trong tiến trình không kể ra của mỗi người sinh viên: động cơ (điểm 1), nhận thức về ý nghĩa của việc học tập mà mình thực hiện (điểm 2) và mức độ nhập cuộc mà người sinh viên quyết định để thực hiện những mục tiêu của mình (điểm 3 và 4).

Ba bước này đều là những chỉ báo mà mỗi thầy giáo có thể phát hiện khá dễ dàng ở sinh viên.

Những động cơ rõ rệt nào đưa người sinh viên đến thực hiện chương trình học tập của mình? Anh ta nhận

thức thế nào về chương trình học ấy và quy cho nó ý nghĩa như thế nào? Trạng thái nhập cuộc vào việc học của anh ta ra sao?

Trên thực tế, vấn đề ở đây là một quá trình quyết định, theo dòng thời gian nó sẽ góp phần biểu hiện ra một thành công hay thất bại, đã tiềm ẩn một cách chắc chắn trong những động cơ từ lúc ban đầu (điểm 1).

Mô hình phân tích này gợi khiến chúng ta thấy cần phải tìm hiểu về:

- các động cơ khác nhau đưa đến sự lựa chọn của sinh viên;
- quan niệm của họ về môn học đã chọn;
- cường độ nhập cuộc của sinh viên vào dự định.

Tuy người ta có thể lập ra một bộ phận để hướng dẫn việc suy nghĩ nói trên cho người sinh viên ngay từ lúc anh ta ghi tên vào học, nhưng nếu đó là kết quả từ sự phân tích nội quan của chính anh ta thì càng giá trị hơn.

Rõ ràng là bước đi cơ bản này sẽ góp phần giúp người sinh viên có một quyết định sáng suốt hơn trong việc chọn môn học.

II. — Văn hoá tổ chức

Đa số các mô hình giải thích việc bỏ học đều nhấn mạnh đến tầm quan trọng từ phía nhà trường.

Chỉ mới gần đây các nhà nghiên cứu mới quan tâm đến phần đóng góp đặc biệt của nhà trường vào hiệu suất học tập, nhất là tại các trường trung học.

Những công trình nghiên cứu về môi trường sinh hoạt và hiệu quả của các trường được đánh giá, là “chất lượng cao”, đã đưa ra một tập hợp những đặc trưng chung: sự tham gia của toàn thể nhân viên vào việc thực hiện những mục tiêu rõ ràng, một không khí cởi mở, tin cậy và tôn trọng lẫn nhau, một đường lối lãnh đạo khoa học được mọi người ủng hộ; đó là những yếu tố đóng góp tích cực vào hiệu quả giảng dạy và học tập.

Theo Sergiovanni (1984) thì các phương cách lãnh đạo có thể bao gồm những nguyên tắc mà các nhà quản lý (hiệu trưởng và các chủ nhiệm bộ môn, chủ nhiệm khoa) có thể sử dụng để tác động tới các hoạt động của nhà trường, để tạo điều kiện dễ dàng cho những thay đổi và cải tiến cần thiết trong giảng dạy và/hoặc nghiên cứu.

Chúng ta có thể tìm thấy ít nhất là năm nguyên tắc liên quan tới hiệu quả quản lý:

- kỹ thuật: xuất phát từ một sự hiểu biết về lý thuyết và thực tiễn những kỹ thuật điều hành;
- nhân văn: xuất phát từ sự hiểu biết và việc phát huy giá trị những nguồn lực từ các mối quan hệ giữa mọi người với nhau;
- sự phạm: xuất phát từ một sự hiểu biết chuyên môn về tổ chức thực hành công việc giảng dạy;
- tượng trưng: xuất phát từ khả năng thu hút sự chú ý của cộng đồng giáo dục (giáo sư, sinh viên, phụ huynh, các giới xã hội) tới các mục tiêu quan trọng của nhà trường;

— văn hoá: xuất phát từ khả năng tạo và phát triển một hình ảnh đặc trưng, một văn hoá “duy nhất” và độc đáo gắn với nhà trường (khoa, bộ môn).

Các nhà nghiên cứu như Weick (1982), Lipsitz (1983), Vail (1984), Pondy (1984), Brunet (1987, 1989), Bouchard (1989), Corriveau và Deblois (1993) đều đã nêu rõ thứ văn hoá tổ chức này, đó là sản phẩm của nền văn hoá riêng thuộc về một nhóm nhất định, nền văn hoá này được xây dựng trên những phong cách và chuẩn mực riêng, chúng củng cố lẫn cho nhau.

Dupont (1990) cho rằng mọi cơ sở giáo dục đều có thể theo vào một kiểu mẫu tổ chức, kiểu mẫu này có thể mang hình một tứ diện mà mỗi mặt có thể được xác định bởi một trong các từ “chiến lược”, “cấu trúc”, “quyết định”, “bản sắc”.

Theo Anastassopoulos và một số nhà nghiên cứu khác (1985) thì mặt nào cũng cần thiết để bổ sung cho sự hoạt động tốt của toàn bộ, và dù chỉ có một mặt nào đó được thể hiện rõ trước mắt chúng ta, thì nó cũng bắt buộc kéo theo sự vận dụng các mặt khác.

Người ta đã hình dung ra rất nhiều cách phân tích có thể: trường (bộ môn, khoa) không có chiến lược, trường (bộ môn, khoa) có chiến lược nhưng không có cấu trúc, trường (bộ môn, khoa) có cấu trúc nhưng không có bản sắc, v.v. ...

Vả lại, mỗi từ xem ra có một trọng lượng riêng và mang một số yếu tố cấu thành: chúng có thể giải thích cho cách tổ chức của trường đại học, tựa như một trò chơi “xếp hình” phức tạp.

Chiến lược là một trong những năng lực đầu tiên của trường; nó bao hàm vấn đề đảm nhận trách nhiệm, quyết tâm, tự chủ, hiểu biết về hoàn cảnh xung quanh (nắm cơ hội, tránh sai lầm), hiểu biết về nhà trường, tiềm lực sáng tạo và cải thiện vốn nhân lực, hiểu biết về phạm vi hoạt động có thể, v.v. .

Cấu trúc trường đại học không phải là một tập hợp thuần nhất mà là một bộ máy có tổ chức được cấu thành bởi những đơn vị và tập hợp nhỏ tách biệt; vì vậy, không một cấu trúc nào có thể có tất cả những hiệu quả mong đợi nếu không có sự chuyên môn hoá của từng tập hợp nhỏ.

Nếu coi chiến lược và cấu trúc như những động mạch chính của tổ chức nhà trường, thì chúng cũng cần thiết phải hoạt động theo quá trình quyết định bao gồm bàn bạc, thương lượng, dân chủ hoá, tham khảo ý kiến.

Bản sắc được coi như một tập hợp những giá trị để được chia sẻ, một tổng thể đưa đến lòng tự hào của các thành viên, một thiết kế xuất phát từ sự cụ thể hoá chiến lược đã suy nghĩ.

Những yếu tố hiện đại nêu trên trong việc quản lý đại học là những tiêu điểm, có giá trị đối với tất cả mọi thành viên của các cấp trong nhà trường, các khoa và các bộ môn; qua đó chúng ta thấy rằng chất lượng không bao giờ là một ngẫu nhiên, mà phải xây dựng thì mới có được.

Rõ ràng là nếu suy nghĩ tốt về toàn thể các điểm nêu trên thì trường đại học sẽ đảm nhận trách nhiệm

rộng hơn. Và tất nhiên là cách tổ chức này cũng có thể đem lại những tác động đáng kể cho các mặt giáo dục và xã hội của mọi trường đại học.

Trong những tác động đó, trước hết người ta muốn nhấn mạnh tới sự giảm bớt hiện tượng “đồng loạt hoa” mà sinh viên chủ yếu là người phải gánh chịu, và đó chính là sự phản ánh của tổ chức nhà trường.

Đồng loạt hoá tức là “diệt mất cá tính” sản sinh từ hoạt động ngày càng phức tạp của xã hội; nó đã thâm nhập vào toàn bộ xã hội, vào các tổ chức lớn, kể cả những trường đại học hàng nghìn sinh viên.

Nó đặc biệt tác động vào các sinh viên lần đầu tiên vào trường đại học, vốn quen sống trong không khí bình lặng của trường trung học với những mối quan hệ liên kết; những sinh viên này bước vào không gian đại học rộng mở cho mọi sáng kiến khoa học, nhưng cũng rộng mở cho một sự tự do xa lạ đối với đa số sinh viên. Bước đầu vào trường đại học là một cuộc tìm kiếm những điểm dừng chân an toàn, những điểm bám rất cần thiết (câu lạc bộ sinh viên, câu lạc bộ học tập, nhóm chuyên đề và hội thảo ngoại khóa...) nếu không sẽ mất phương hướng.

Những sinh viên trẻ nói trên, và đặc biệt là những người đã có sẵn những khả năng bỏ học, có thể cảm thấy tổ chức như một uy quyền trừu tượng mà họ ít có thể tác động vào, cảm thấy khó tìm ra ý nghĩa ở môi trường giáo dục và xã hội xung quanh, một môi trường vừa ổn định vừa biến động mà anh ta phải sống, với cảm giác mình phải chịu đựng hơn là được thực hiện.

Rõ ràng là trong thời kỳ bắt đầu tìm hiểu thế giới mới của trường đại học, nhà trường phải cung cấp cho họ tối đa những điểm dừng chân an toàn, để họ không cảm thấy rơi vào một khung cảnh ngột ngạt, để họ có thể nhanh chóng được hoàn toàn tự do, với sự tự chủ và chịu trách nhiệm, tự khẳng định qua chính bản thân mình và để họ tìm thấy những con đường cho sự phát triển của chính mình.

Những không gian cởi mở ấy càng trở nên quan trọng vì vấn đề gia tăng tất yếu trong những năm tới của số lượng sinh viên thông thường và lớn tuổi: loại thông thường sẽ tăng do sự dân chủ hoá ở bậc trung học, và loại lớn tuổi thì do sự cần thiết phải bổ túc kiến thức, vì tốc độ phát triển của khoa học.

III. — Hình ảnh “nội soi” của trường đại học

Gần đây người ta mới quan tâm tới việc đánh giá các hệ thống giáo dục và các cơ sở giáo dục; năm 1987, với dự án “Những chỉ báo quốc tế và việc đánh giá các hệ thống giáo dục” (INES), Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (ODCE) đã đi tiên phong trong lĩnh vực này.

Ngoài việc huy động giới lãnh đạo ngành giáo dục và các nhà nghiên cứu của nhiều nước, dự án này đã góp phần tiếp cận thực tế tới nhà trường, qua sự phân tích nhiều chỉ báo về các phương diện có ý nghĩa nhất và nhạy cảm nhất của trường học, dự án còn tìm cách giúp các nước phát triển suy nghĩ và hành động để xây

dụng cho mình một bảng điều khiển riêng, và đó chính là một công cụ thực sự để tự phân tích hệ thống giáo dục của mình.

Song song với những công trình qui mô nói trên, còn có những công trình tổng hợp và những bản nghiên cứu dành cho mọi trường học, nhằm đưa ra những phương pháp để có thể cải tiến một cách hữu hiệu những hoạt động của các trường học (Van Velzen và các cộng sự, 1988) cũng như sự để thực hành có hiệu quả hơn trong việc tự phân tích của các nhà trường (Bollen và Hopkins, 1998).

Việc nghiên cứu “tính cách riêng” của các hệ thống giáo dục và các tổ chức trường học đã trở thành một trong những vấn đề cốt yếu của nhiều công trình nghiên cứu và bài báo về việc điều khiển các cơ sở giáo dục, về những dự án của các nhà trường, về hoạt động của các trường trung học, v.v. .

Trên thực tế, cách tiếp cận này chú trọng đến việc phân tích những cách xử sự của mọi thành viên có liên quan (sinh viên, giáo viên, hiệu trưởng, phụ huynh...) đến trường học, và cũng dành phần quan trọng cho các bối cảnh, nó mở đường cho việc phân tích một cách toàn bộ và hệ thống về các cơ sở nhà trường; qua phân tích, người ta có thể hiểu rõ hơn về những hiện tượng diễn biến trong nhà trường.

Đối với các tổ chức trường học, người ta muốn nhấn mạnh hơn tới vấn đề tự đánh giá, bởi vì cần phải thay thế đường lối quản lý theo trực cảm và theo kinh nghiệm bằng một tổ chức hợp lý vì mọi chiến lược của

trường học, cũng như mọi tiến trình thay đổi đều nhất thiết phải hiểu biết công việc và phải có những đánh giá về mọi kết quả hoạt động.

Các trường cao đẳng của một số nước cũng đã tiến hành cách tiếp cận tự đánh giá này, vì như vậy thì người ta mới quan tâm hơn đến năng suất và hiệu suất của nền giáo dục đại học.

Cũng trong khuôn khổ này, Tổ chức Đại học ở Bỉ đã công bố một loạt bài nghiên cứu về những vấn đề đặt ra ở đại học, trong số đó, De Landsheere (1989) gợi ý rằng các tổ chức đại học nên lập các chỉ báo, Spaey và De Ketele (1989) đưa ra những suy nghĩ về cách đánh giá hiệu suất của các trường đại học.

Tạp chí Quốc tế về Quản lý các Trường Cao đẳng thường xuyên có những bài bàn về vấn đề đánh giá, vì đó là mối quan tâm chung của các nhà nghiên cứu trên toàn thế giới.

Về phương diện sư phạm, Hội sư phạm đại học quốc tế (AIPU) do giáo sư Donnay chỉ đạo, đã cố gắng phát huy những kỹ năng sư phạm phù hợp với việc giảng dạy ở đại học để làm tăng chất lượng của việc truyền đạt kiến thức.

Tuy những chỉ báo về thành tích là rất quan trọng (bao gồm các biến số về nguồn lực, về số lượng nhập và xuất) nhưng cũng cần phải có những chỉ báo về chất lượng (bao gồm những biến số về bối cảnh và về quá trình).

Những thông tin nói trên có giá trị để chẩn đoán hoạt động của trường đại học, của từng khoa hoặc từng

bộ môn, và chỉ trên cơ sở đó tổ chức đại học mới có thể dự kiến được một đường lối điều hành đúng đắn, với điều kiện là chính tổ chức ấy phải tự định được một cách rõ ràng và chính xác những mục tiêu cần đạt, và tự trang bị được những phương tiện đánh giá tin cậy.

Tất cả những cách làm này đều có ích và đưa đến hiệu quả: chúng tạo điều kiện để có thể xác định lại những mục tiêu của nhà trường, chúng là nguồn gốc của tính linh hoạt và tính thích ứng, chúng giúp cho các nhà quản lý thêm năng động và sáng suốt, chúng có thể tạo ra một sự biến chuyển ở nội dung các bài giảng và ở đội ngũ giáo viên; với điều kiện là người ta phải quan tâm đến các dữ liệu đã thu thập được và những đặc thù của nhà trường.

Người ta muốn nhấn mạnh đến sự khác biệt của mỗi trường đại học (và của mỗi khoa hoặc mỗi bộ môn), và nếu so sánh các trường đại học với nhau thì thực là sai lầm; những so sánh ấy sẽ là vô nghĩa nếu chỉ giới hạn đơn thuần ở những biến số về thành tích mà không tính đến các biến số khác đã góp phần tạo nên kết quả.

Ngược lại, đối với một cơ sở mà những chỉ báo thu thập được cho thấy có những vấn đề cần giải quyết, thì những cách làm này sẽ tạo điều kiện cho việc quyết định một cách đúng đắn.

Để giải quyết những vấn đề tồn tại, Watzlawick (1975) đã đưa ra một tiến trình theo bốn bước cụ thể:

— xác định rõ vấn đề bằng những từ ngữ cụ thể nhất;

- xem xét những giải pháp có thể và xác định ra những thay đổi không phù hợp, đồng thời xem xét nguyên nhân của tình hình cần thay đổi để thấy được chỗ cần áp dụng thay đổi;
- xác định cụ thể sự thay đổi có thể thực hiện để đạt tới mục đích;
- soạn thảo và tiến hành một dự án nhằm thực hiện sự thay đổi; vì đã xác định rõ mục tiêu đây là bước quyết định chiến thuật cần áp dụng.

Trên thực tế, cách tiếp cận năng động trong việc quản lý này dựa trên một hệ yếu tố được xây dựng trên cơ sở của những định đề do Serieyx đưa ra (1993):

- mở rộng suy nghĩ về mọi tình huống: bất ngờ, không ổn định, chất lượng, mâu thuẫn;
- tìm ý nghĩa và cách biểu hiện với tập thể về ý nghĩa đó: phương pháp tiến hành dự án, đó sẽ là biểu hiện của ý nghĩa, của hướng đi đã chọn và tính chất của nó;
- tăng cường các mạng thông tin.

Theo Sereyx (1993) thì con người của đổi mới là “người tạo ra sức thúc đẩy” và có vai trò rất đa dạng: làm nổi rõ ý nghĩa, biến những người thừa hành thành những người hoạt động tích cực, cung cấp cho các mạng thông tin, biến tập trung thành tự chủ, biến mọi trật tự lạc hậu thành những nghịch lý phong phú, biến sự áp dụng qui chế một cách máy móc thành dự tính tương lai.

Như ta thấy, đó là sự xoá bỏ một đường lối quản lý dựa trên ấn tượng, và thực sự là một khoa học quản lý đại học.

Khoa học quản lý này lại càng cần được phát triển, vì chương trình ERASMUS (và cả các chương trình khác như: EETRA, FORCE, COMETT...) – đã được thực thi từ 1989 và mở rộng năm 1991 ra các nước thuộc Hiệp hội tự do mậu dịch châu Âu (AELE) – đòi hỏi rằng các trường phải tự biết mình (những điểm mạnh và điểm yếu) trước khi tham gia các chương trình trao đổi sinh viên.

Về mặt nội bộ thì phương cách này chắc chắn sẽ tạo điều kiện để một tổ chức đại học, một khoa hay một bộ môn có thể phát hiện một cách tốt nhất những hướng và những chuyên ngành mới, tổ chức việc giảng dạy cho những sinh viên trao đổi, tạo ra những hệ đại học bậc III có chất lượng.

Qua các phương cách này, chúng ta thấy lại kiểu phân tích theo hình tứ diện: chiến lược, cấu trúc, quyết định và bản sắc (Dupont, 1990).

IV. — Những kinh nghiệm để đánh giá một trường đại học

Qua việc đánh giá chất lượng của một cơ sở đại học (một khoa hay một bộ môn), Trung tâm quốc gia về các hệ thống quản lý giáo dục đại học, cơ quan đã khởi xướng công việc này (OCDE, 1986), đã ý thức được một số khó khăn cần khắc phục. ở đây, chúng ta sẽ xem xét một vài thí dụ về đánh giá bên trong và bên ngoài, đã được thực hiện trong các trường Bắc Mỹ và châu Âu.

1. Vấn đề đánh giá về “giá trị gia tăng” thực hiện ở Mỹ. — Để đo giá trị gia tăng mà các sinh viên

đã thu được trong quá trình học, để kiểm tra các chương trình học có đạt được những mục tiêu đào tạo, để xác định những cải tiến phải tiến hành với các chương trình và tăng cường chất lượng thông tin cho các giáo sư, nhiều trường đại học Mỹ đã dùng những bài thi nhằm đánh giá những tiến bộ về lượng và chất của các sinh viên từ năm học đầu tiên cho đến lúc họ đạt được bằng tốt nghiệp.

Trong những môn thi đánh giá chất lượng, có những bài thi để xác định khả năng trao đổi bằng viết tay hay bằng miệng, năng lực phân tích và giải quyết những vấn đề phức tạp, khả năng đưa ra những phán đoán nhằm đi tới một quyết định, khả năng thương lượng, cách sống theo nhóm, ý thức trách nhiệm, v.v...

Việc đánh giá giá trị gia tăng cũng dựa trên những kết quả các sinh viên đạt được ở các kỳ thi quốc gia, cũng như ở các kỳ thi nghiệp vụ khác nhau.

Những tiến bộ của sinh viên trong nhiều lĩnh vực là đối tượng của nhiều cuộc điều tra được thực hiện suốt thời gian họ theo học ở trường. Ngoài ra còn có những điều tra được tiến hành đều đặn đối với sinh viên đang học, với những người đã tốt nghiệp, với những người sử dụng họ, nhằm xác định những chiến lược dài hạn và tăng cường sự kết hợp chặt chẽ của các chương trình và sự thích ứng của các chương trình với nhu cầu của những lứa sinh viên mới.

Bằng những phương pháp đánh giá nói trên, trường đại học tăng cường được khả năng hoạt động tổng quát của mình trong mọi quyết định, và đồng thời cũng tạo

ra trong dư luận công chúng hình ảnh một nhà trường luôn luôn tìm kiếm hiệu quả.

Ngoài ra chúng còn góp phần nâng cao chất lượng của các công tác đào tạo, các dịch vụ dành cho sinh viên, những đổi mới về phương diện sư phạm và học tập, năng lực khoa học và sư phạm của đội ngũ giáo viên.

2. Phương pháp đánh giá của trường Đại học Québec. — Năm 1968, chính phủ Québec đã xây dựng một trường đại học công lập, nhằm tiến tới thành lập một hệ thống gồm các trường đại học có tính tổng hợp, các trường cao đẳng và các trung tâm nghiên cứu của toàn Québec.

Trường Đại học Québec gồm 11 cơ sở liên kết, phân bố trên toàn bộ lãnh thổ; nhiệm vụ của trường là tạo điều kiện cho sự phát triển chung của người dân Québec và đáp ứng các nhu cầu của xã hội.

Ba năm đầu được dành cho việc thực hiện những mục tiêu ngắn hạn, sau đó là quá trình kế hoạch hoá để lập ra một sơ đồ phát triển tổng quát, sơ đồ này được coi như công cụ nhằm đánh giá các mục tiêu, xem xét lại những nhiệm vụ cơ bản và những mục tiêu quan trọng của trường (Boulet, 1985), trong từng thời hạn 5 năm.

Vào đầu mỗi chu kỳ 5 năm, trường Đại học Québec xây dựng một Sơ đồ Phát triển Tổng quát, đó cũng là thời điểm để xác định rõ vai trò của trường trong một thời kì nhất định; tiến trình này bao gồm việc đánh giá, việc lựa chọn những hướng ưu tiên, và cả sự thể hiện

hiệu lực của những lựa chọn này bằng những chương trình hành động ưu tiên cần triển khai trong toàn bộ hệ thống các trường đại học Québec hoặc tại một trong những cơ sở trung tâm.

Sơ đồ phát triển tổng quát gồm 4 phần, tương ứng với bốn bước của quá trình phát triển chiến lược:

- Tổng kết những điểm đã đạt và chưa đạt, đó là một sự đánh giá đầu tiên nhằm nhận rõ những thế mạnh trong phát triển của nhà trường; sự phân tích này cho phép làm rõ ra những chỉ báo nổi bật trong đời sống của nhà trường, về những cơ sở còn yếu kém và những hướng đi phải ưu tiên.
- Phân tích môi trường xung quanh có tầm quan trọng hàng đầu vì nó cho phép nắm bắt những chỉ báo về xã hội, kinh tế, chính trị và văn hoá ở trong xã hội, đang tiến triển hoặc thoái lui, và có thể ảnh hưởng đến chính sách của trường.

Chúng ta cũng thấy rõ tầm quan trọng của sự phân tích những biến số bên ngoài: biến số dân số học và xã hội (thất nghiệp), sự tiến triển của kinh tế, của các công nghệ, các việc làm, v.v.; trên thực tế thì việc nghiên cứu của nhà trường có chú trọng hơn đến chất lượng, nhưng dựa trên những dữ liệu thích đáng, với mục tiêu là dựng nên một bức tranh toàn cảnh về những điều có thể xảy đến trong tương lai, để điều chỉnh một chính sách phát triển phù hợp.

Qua đó, người ta có thể dễ dàng nhận thấy những chiều hướng nổi bật: những cuộc cách mạng tin học và sinh học, tình hình dân số sẽ tăng nhanh hoặc suy giảm,

những giá trị và lối sống, những quốc gia áp dụng đường lối can thiệp, sự đua tranh giữa các trường đại học, những cực hấp dẫn mới của khoa học, những điểm ưu việt trong chính sách đại học của các nước khác.

- Vấn đề đánh giá những chỗ mạnh và chỗ yếu của các trường đại học được tập trung vào các chương trình học tập và nghiên cứu, vào các đội ngũ giáo sư và tập thể sinh viên, hình ảnh đặc trưng và không khí của nhà trường.

Phân tích các chương trình có nghĩa là xem xét đến tính thoả đáng của chúng: đặc biệt là tác động về xã hội, nghiệp vụ, khoa học, và đồng thời xem xét đến sự nhập cuộc của trường đại học đối với các chương trình đó.

Vấn đề đánh giá năng lực và tính năng động của đội ngũ giáo sư cũng cần được quan tâm một cách đặc biệt.

- việc xác định các vấn đề mà nhà trường cần ưu tiên có thể coi là sự tổng hợp của các bước đã nêu trên và dẫn đến những hướng chiến lược chính của trường; người ta hình dung được những hiệu chỉnh cần thiết nhằm tạo sự phù hợp giữa những khuynh hướng vĩ mô đã xác định với những điểm mạnh/điểm yếu của nhà trường.

Việc xây dựng lâu dài cho Sơ đồ Phát triển Tổng quát này là một sự chẩn đoán và cũng là một sự tiên đoán hiện thực về trường đại học trong thời gian sắp tới; vấn này cần có sự hợp tác của những thành viên chủ yếu trong các trường (hiệu trưởng, giáo sư, sinh viên) và của cả những người am hiểu ở bên ngoài, vì

vốn sống nghiệp vụ của họ có thể mang lại một cách nhìn thỏa đáng.

Tiếp theo việc phân tích chiến lược là một phần bổ sung mang tính thực hành, nhằm đưa ra những đề xuất về các chương trình mới, về sự hợp tác giữa các trường đại học để thực hiện những chương trình chuyên biệt, về việc xây dựng những chương trình, những dự án phát triển cần ưu tiên, về việc định ra những chương trình đặc biệt của cộng đồng khoa học.

Có lẽ cách triển khai có hệ thống toàn bộ và theo hướng tiến triển này đã đem lại cho trường Đại học Québec một phương pháp suy nghĩ năng động, biết tính đến các mối liên kết về xã hội, kinh tế, văn hoá, và các mặt khác.

3. Dự án toàn Canada về đánh giá các trường trung cấp và đại học. — Dự án này được tiến hành từ 1989, dưới sự chỉ đạo của Nadeau, nhằm tổng hợp các công trình nghiên cứu trong lĩnh vực đánh giá các trường thuộc bậc giáo dục cao đẳng và cũng nhằm xác định ra các chỉ báo về chất lượng và về thành tựu trong 4 lĩnh vực:

- tập thể sinh viên;
- thầy giáo giảng dạy;
- chương trình học;
- bối cảnh và dịch vụ của nhà trường;

Sau khi đã thu thập gần 6000 bản báo cáo, nhóm nghiên cứu đã giữ lại 111 chỉ báo về chất lượng và thành tựu đã được kiểm tra.

Mục tiêu cuối cùng của việc tiếp cận này là đi tới xác định cách hành động vì chất lượng và thành tựu, và phát triển những công cụ có thể được những nhà quản lý đại học sử dụng.

Ngoài mục tiêu đó, nhóm nghiên cứu còn xác định những thí dụ tiêu biểu của một số chỉ báo; sự phân tích về mặt chất lượng này (bổ sung cho cách tiếp cận về mặt số lượng) được tiến hành ở 32 trường cao đẳng và đại học.

4. Hệ thống AMOS của trường Vrije Universiteit Amsterdam (Hà Lan). — Hệ thống đánh giá AMOS đã được tiến hành từ 1982, nhằm điều tra chất lượng giảng dạy trong trường đại học.

Mục tiêu của hệ thống này là cung cấp cho đội ngũ giáo viên các chỉ báo đã thu thập để họ điều chỉnh nội dung các bài giảng và các phương pháp; đồng thời cũng nhằm cung cấp cho các giáo sư những phương pháp và phương tiện để họ cải tiến chất lượng giảng dạy.

Theo một bảng thống kê lý thuyết, do luật pháp xây dựng với tính chất chỉ dẫn (luật năm 1981 về giáo dục cao đẳng), 70% số sinh viên ghi tên lần đầu vào năm thứ nhất sẽ đạt được bằng tốt nghiệp đại học trong một khoảng thời gian từ 4 năm (thời hạn lý tưởng) tới 6 năm (thời hạn tối đa).

Nếu ước tính một cách tổng quát theo lý thuyết thì bước đường học tập của người sinh viên có thể như sau:

	Trên 100 sinh viên ghi tên vào đại học lần đầu tiên				
	Năm học				Cả 4 năm học
	1	2	3	4	
Thành công không bị lưu ban	50	42.5	35	27.5	27.5
Thành công có lưu ban	25	22.5			42.5
Bỏ học	25	5			30

Đối với trường Vrije Universiteit Amsterdam thì đơn vị đo chất lượng là sự chênh lệch giữa tỷ lệ thành công của sinh viên ở các lớp khác nhau với tỷ lệ thành công trung bình được đặt ra cho mỗi năm học.

Khi những tỷ lệ thành công quan sát được không tương ứng với những tỷ lệ thành công mong muốn, người ta đặt câu hỏi về mọi lý do của sự chênh lệch ấy.

Ngoài ra, sinh viên và thầy giáo trong các khoa cùng nhau phân tích và thảo luận những kết quả của các bản câu hỏi đã chuẩn bị để sinh viên đánh giá các giáo trình.

5. Việc “cai quản” các trường đại học (Pháp). — Trong báo cáo đệ trình lên Tổng thống, Ủy ban quốc gia về đánh giá (1989) đã lập một bản tổng hợp về hoạt động của đại học Pháp và chính xác hơn về cái mà họ gọi là “việc cai quản các trường đại học”.

Tuy thừa nhận rằng quyền tự chủ có thể bao che cho sự bảo thủ, báo cáo này vẫn cho rằng nếu tăng quyền tự chủ cho các trường đại học Pháp thì các

trường này sẽ đảm nhận một cách rõ rệt hơn những trách nhiệm của mình, sẽ huy động khả năng đổi mới và phát huy những sáng kiến nội bộ

Các đề xuất nhấn mạnh đến những ý kiến sau:

- chiến lược sẽ khẳng định nên bản sắc của trường đại học; theo đó, chiến lược phải gắn liền với quyền tự chủ, đó là sự khẳng định quyền được có sự khác biệt, quyền được phối hợp giữa các trường với nhau;
- tuy việc cai quản các trường đại học là vấn đề quan trọng, nhưng không phải là một ưu thế; cần có sự quản lý hơn là sự cai quản; sự quản lý ấy (hay cấu trúc) bao hàm việc chuyên môn hoá cần thiết và năng lực của các bộ phận khác nhau trong trường.
- cũng theo ý trên, việc cai quản có hiệu quả các trường đại học phụ thuộc vào những cấu trúc và thủ tục nhằm bảo đảm được tính phi tập trung hoá, nó sẽ tạo điều kiện để các bộ môn phát huy sáng kiến trong suy nghĩ chiến lược; có thể nói vấn đề là quyết định buộc phải có trách nhiệm tập thể;
- tất cả những yếu tố trên sẽ đem lại bản sắc cho trường đại học (cho từng khoa và bộ môn) và sẽ giúp cho có sự năng động mạnh hơn của nhà trường nói chung.

Những người đề xuất cũng xem xét việc bổ sung lẫn nhau của các đánh giá bên ngoài và bên trong.

6. Khả năng dự báo của những đánh giá về cơ sở đại học. — Lebrun (1991) đã xây dựng ở trường Đại học Thiên chúa giáo Louvain (Bỉ) một mô hình cho phép tối ưu hoá khả năng dự báo của những kết quả của

kỳ thi tháng giêng (sau một học kỳ 3 tháng) đối với sinh viên năm thứ nhất.

Đó là một hàm số toán học bao gồm 4 tham số:

- số môn thi có thể tham gia vào kỳ thi tháng giêng;
- số môn thi thực tế đã tham gia;
- số môn thi đạt kết quả;
- tỷ lệ % sinh viên đạt kết quả.

Chúng ta thấy rằng nếu vượt qua một ngưỡng nhất định (25 điểm), ở tất cả các bộ môn, thì dự báo thành công đã chiếm ưu thế rõ rệt (84%); ngược lại, các sinh viên đạt dưới 25 điểm vào tháng giêng sẽ có rất ít khả năng thành công.

Lebrun cho rằng dự báo này ổn định và đáng tin cậy đối với các bộ môn đã được theo dõi.

Nếu dự báo trên đáng tin cậy thì người ta có thể nghĩ tới các biện pháp phòng ngừa để bảo đảm cho sự chuyển tiếp từ trung học lên đại học.

7. Những thử nghiệm về vấn đề tự đánh giá. —

Pages đã đăng một bài nghiên cứu trong tạp chí “Hiểu biết” (*Savoir*, 1992), trong đó ông nêu rằng trường đại học bị chi phối giữa “chức năng xã hội” về mặt khoa học, tức sự đa dạng hoá các nhiệm vụ của mình với sự gia tăng các quan hệ với các trường khác; những vai trò mới này đòi hỏi phải tăng quyền tự chủ cho nhà trường và phải có một hệ thống đánh giá chính xác hơn.

Đã từ lâu, nhiều trường cao đẳng và đại học đã tiến hành những biện pháp đánh giá tiến bộ của các nhà

trường bằng cách đưa vào những biến số như môi trường trong đó nhà trường hoạt động hoặc sẽ phải hoạt động trong tương lai, và bằng việc tạo ra những chỉ báo cho phép theo dõi kết quả trong việc thực hiện những mục đích và mục tiêu đã đề ra.

Việc tự đánh giá của các trường đại học (các khoa và bộ môn) có thể được xem xét theo hai quan niệm: quan niệm của những người có trách nhiệm quyết định trong nhà trường, là những người coi việc tự đánh giá như một thủ tục chính quy để lập kế hoạch, một hoạt động hợp lý, đều đặn theo định kỳ; một quan niệm khác, kém tính hành chính hơn và năng động hơn, cho rằng mọi sự thay đổi không thể được áp đặt, cũng không thể là kết quả tổng hợp của những biện pháp hành chính nhằm tái tổ chức, mà phải là kết quả của một quyết định của chính các bộ môn và các khoa.

Nếu theo quan điểm thứ hai, chúng ta có thể áp dụng một sơ đồ đơn giản:

- cùng tập thể xác định ý tưởng và mục đích của việc tự đánh giá và đạt tới một sự thỏa thuận về quan niệm và cách tổ chức dự án;
- xác định những điểm mạnh và điểm yếu của nhà trường, của khoa hay hướng đào tạo, của bộ môn;
- nêu những đề xuất về mục tiêu liên quan đến những thay đổi có thể thực hiện;
- đề xuất và thông qua một chương trình hành động ngắn hạn và trung hạn;

Cách tiến hành đánh giá nói trên, chính là một cái nhìn về quá khứ, hiện tại và tương lai, đòi hỏi có sự chú

ý đặc biệt đến một loạt vấn đề đóng vai trò quan trọng trong quá trình tự đánh giá: việc xác định vấn đề, việc huy động và sự tham gia của đa số thành viên, những phương pháp đánh giá sẽ có tác dụng đến độ tin cậy của các kết quả, việc sử dụng phương pháp phân tích.

Tất cả những thí nghiệm đã thực hiện từ trước đến nay cho chúng ta thấy rằng việc tự đánh giá có lợi cho chính nhà trường (chứ không phải cho một tổ chức bên ngoài) và việc tiếp cận theo từng khu vực là hiệu quả hơn.

Chương trình Cadre tại Québec đã tạo điều kiện để các trường trung học tiến hành việc tự đánh giá, theo một tiến trình tương tự như đã nêu trên; và tại Úc, trường Darling Down Institute of Advanced Education đã đưa ra một quá trình khảo sát theo bốn bước (đánh giá môi trường của tổ chức nhà trường, sự nhạy cảm của tổ chức đối với những cải cách, quan niệm của tổ chức về cải cách và việc cải tiến tổ chức), quá trình này đã xác định rõ ràng 28 đề xuất cần thực hiện.

Tại Thụy Điển, các trường đại học Stockholm, Lund, Umea, và Trường Cao đẳng Boras đã sử dụng một phương pháp nhẹ nhàng: cả tập thể cùng tự đánh giá. Các cơ sở này đều nhận thấy rằng những tiến trình thực hiện đã mang lại một cái nhìn toàn cảnh trong mối liên quan tổng thể, và có lợi cho việc lập kế hoạch dài hạn.

Tại Mỹ, các trường đại học Michigan và Western New Mexico University đã tập trung việc tự đánh giá vào năm lĩnh vực có vấn đề: công tác giảng dạy, đội ngũ giáo sư, dịch vụ nghiên cứu, các thiết bị và dụng cụ.

CHƯƠNG IV

CẦN PHẢI PHÁT MINH RA THAY ĐỔI

Quan niệm sẽ trình bày dưới đây bắt nguồn từ những công trình của Watzlawick và Serres, và từ tất cả các nghiên cứu theo hướng tiếp cận toàn hệ thống, nặng về “quay phim” hơn là “chụp ảnh”; ở đây có một sự khác biệt khá rõ ràng: một bên là chuyển biến, năng động, tiến triển, và một bên là ổn định, trật tự, cứng nhắc.

Vì vậy, trong thời kỳ đầu cần phân biệt giữa tính bất biến với sự thay đổi, cần xác định rõ làm thế nào để quản lý sự thay đổi trong thời kỳ thứ hai, và sau cùng là nêu một vài thí dụ về những trường đại học đã thực sự thay đổi cách hoạt động.

I. — Giữa tính bất biến và sự thay đổi

Trong một nghiên cứu về sự thay đổi, Watzlawick (1975) đã dẫn câu tục ngữ sau đây: “Càng thay đổi bao nhiêu, lại càng như cũ bấy nhiêu”, câu này nói lên mối quan hệ nghịch giữa tính bất biến và sự thay đổi, đồng thời cũng cho thấy rằng không thể chỉ dự tính đến mặt này mà không xem xét đến mặt khác.

Để giải thích sự thay đổi, người ta thường áp dụng lý thuyết nhóm của Gallois, và lý thuyết về các kiểu lô-gích.

Nếu chúng ta quan sát một con người, một hệ thống xã hội, hoặc hệ thống đại học, cứ luôn phải đương đầu với những khó khăn, bất chấp mọi nỗ lực để thay đổi hiện trạng, thì cần đặt ra hai câu hỏi:

- tại sao tình hình không mong muốn đó cứ tồn tại mãi?
- cần phải làm gì để thay đổi?

Nền giáo dục đại học ngày nay của chúng ta cũng có rất nhiều câu hỏi như vậy:

- tại sao hiện tượng bỏ dở đại học vẫn cứ tồn tại?
- vấn đề mất động cơ trong học tập của người sinh viên được hình thành như thế nào?
- tình trạng không mong muốn về thiếu năng lực tổng hợp, về thiếu cấu trúc, về... xuất hiện như thế nào?

Rõ ràng là đối với hệ thống giáo dục cao đẳng và đại học người ta có thể đặt ra vô vàn câu hỏi kiểu như vậy, rồi tiếp theo là câu hỏi thứ hai: “cần phải làm gì để thay đổi?”.

Tuy nhiên, trước nhiều cố gắng theo những hướng khác nhau, chúng ta có thể hiểu ngay rằng mọi người đều mong muốn thay đổi, nhưng qua phân tích tình hình, chúng ta lại thấy là “chuyển động” không nhất thiết sẽ đem lại thay đổi.

Bởi vì có hai kiểu thay đổi.

Kiểu thay đổi thứ nhất diễn ra bên trong một hệ thống, mà hệ thống ấy thì vẫn không thay đổi.

Kiểu thứ hai làm thay đổi sâu sắc cả hệ thống.

Kiểu thứ hai, có vẻ như bất ngờ, phi lô-gích, không đoán trước được và không liên tục so với hệ đối chiếu thông thường; nó gần giống như những lời bất hủ mà Archimède đã thốt lên...

Tuy nhiên, nếu chúng ta nhìn từ bên ngoài thì sẽ thấy rằng: đó chẳng qua là sự thay đổi một số tiền đề chế ngự cái hệ thống vẫn được coi như một tổng thể.

Nhận xét này đáng được quan tâm, vì nó nêu bật tầm quan trọng của những điều mà chúng ta quan niệm từ lúc ban đầu, và những giới hạn do chính chúng ta đặt ra, nhưng chúng ta lại không ý thức được một cách rõ ràng.

Ngoài ra, nhận xét này còn cho thấy rằng sự thay đổi thực sự bắt nguồn từ bên ngoài hệ thống, bên ngoài khuôn khổ của nền giáo dục đại học truyền thống mà chúng ta đang thực hiện.

Nhận xét này có thể vận dụng cho nhiều tình huống đại học, cho vấn đề học tập của sinh viên cũng như cho vấn đề tổ chức nhà trường.

Trong một công trình nghiên cứu về nguồn gốc của tri thức, Giordan và De Vecchi (1987) cũng đã quan sát được hiện tượng đề kháng với thay đổi ở các sinh viên.

Hai ông đã nêu rõ rằng: không phải là khi người giáo viên đã xử lý xong toàn bộ chương trình giảng dạy và đã thực hiện giáo trình một cách nghiêm túc, mà người sinh viên đã được truyền thụ kiến thức.

Vấn theo hai ông thì người học không phải là một cái túi rỗng để người ta đổ đầy kiến thức vào trong đó,

và càng không phải là một mẫu sáp để người ta in lên đó những dấu ấn.

Nếu Giordan và De Vecchi (1987) đã nhấn mạnh đến những quan niệm về người học – mà mọi người đều biết rõ, đều thừa nhận và đều ý thức được để có thể liên hệ với chúng – có nghĩa là hai ông muốn chỉ ra ở đây rằng: trong việc học tập của sinh viên, những kiến thức áp đặt sẽ vấp phải những hiểu biết đã hằn sâu trong đầu anh ta, đó là “những hiểu biết may ra có thể bị lay chuyển phần nào để rồi lại bám sâu hơn.”

Năm 1986, Girod đã chứng minh rõ hơn về quan điểm của ông qua một loạt điều tra thực hiện tại Mỹ và châu Âu, được quy gọn dưới một đầu đề rất gợi hình ảnh: “Đại công chúng và tri thức khoa học: bức tường.”

Những thí dụ này cho thấy khá rõ ràng:

- khoảng cách phân chia người giáo sư truyền đạt một tri thức được xuất phát từ lô-gích riêng của mình với các sinh viên hiểu bài giảng đại học, xuất phát từ hệ đối chiếu của họ;
- sự tái tạo chậm chạp và sự lĩnh hội kiến thức được thực hiện bằng một loạt những sửa chữa và đính chính nối tiếp nhau;
- những thay đổi kiểu thứ nhất được thực hiện trong một hệ thống vẫn không thay đổi và những thay đổi kiểu thứ hai bao quát một hệ thống đối chiếu rộng hơn và thuộc một trình độ logic cao sát trên sự thay đổi kiểu thứ nhất.

Ở mức độ này của sự suy nghĩ chắc hẳn ta có thể làm sự so sánh với huyền thoại về cái Hang của Platon: chúng

ta chắc sẽ chỉ thấy trong những khó khăn của hệ thống đại học những cái bóng của một thực tế khác hẳn mà ta phải tìm thấy để mang lại cho nó những giải pháp thích hợp.

Cũng như vậy, chúng ta có thể đặt câu hỏi về “những giải pháp mới” mà chúng ta mang đến, trước những khiếm khuyết về hoạt động của đại học: chúng ta thấy ở đó những thay đổi kiểu thứ nhất hay những thay đổi kiểu thứ hai?

Các sinh viên cũng sẽ phải suy nghĩ về cách học tập của họ, thường chỉ thực hiện theo khuôn khổ cứng nhắc của sự ghi nhớ đơn thuần.

Cornu, Pompougnac và Roman (1990) đã tổng hợp đầy đủ ý tưởng ấy khi họ chỉ ra rằng mọi việc diễn ra như là nhà trường là tù nhân của một quá trình mà chính nó đã sinh ra, của một khung đối chiếu không thay đổi; đối với sinh viên, họ là tù nhân của một hệ đối chiếu áp đặt cho họ trong suốt cả hệ thống học đường!

II. — Việc quản lý sự thay đổi

Như ta đã thấy, các trường đại học phải đối mặt với một vấn đề về số lượng sinh viên; chắc rằng chính việc quản lý chất lượng, trong những năm tới, sẽ tạo ra sự khác nhau.

Nhiều nhà quản lý đã bị hấp dẫn bởi sự quan tâm muốn đổi mới, muốn chấp nhận theo những cấu trúc và chiến lược mới, đôi khi muốn đảo lộn hoàn toàn cấu trúc hiện có, nghĩ rằng như vậy sẽ tạo ra một sự thúc đẩy đối với nhà trường của họ.

Trong lĩnh vực của sự thay đổi, chắc chắn điều quan trọng là phải hiểu rõ “tính cách riêng” của nhà trường để cho các kế hoạch đánh giá và thực hiện phù hợp với đạo đức của nhà trường đại học; trong cách nhìn này, nhân loại học dựa vào một nguyên tắc cổ điển là thích nghi sẽ hiệu quả hơn là chọn theo một cái mới; nguyên tắc này là để áp dụng cho nhà trường đại học truyền thống.

Chúng tôi thấy cần phải nêu rõ một số điểm quan trọng cần lưu ý trước khi tiến hành việc đánh giá và thay đổi:

- nếu những tôn chỉ và mục tiêu của việc đánh giá được xác định một cách quá mơ hồ thì không thể tiến hành dự án một cách tốt đẹp;
- mọi mục tiêu của dự án phải phù hợp với những mục tiêu chung của trường đại học;
- đừng quá khắt khe nhưng cũng phải có tham vọng, mọi mục tiêu phải hướng vào những nhiệm vụ chính cần thực hiện;
- cần suy nghĩ về những hoạt động của nhà trường hơn là về những kết quả sẽ thu được;
- nếu thể hiện các mục tiêu bằng những ngôn từ mỹ miều nhưng trống rỗng thì khó bảo đảm được thành công;
- nếu là các mục tiêu chủ yếu, thì vấn đề chủ yếu cũng là xác định rõ những biện pháp cần thiết để có thể đạt hiệu quả tốt hơn;
- không thể nào đánh giá tất cả mọi mặt cùng một lúc, mà phải đánh giá lần lượt từng mặt một, để có thể bổ sung lẫn nhau về những cấu trúc khác nhau của

cơ sở, như vậy sẽ có được một hình ảnh rõ nét hơn về nhà trường;

- nếu đề ra quá nhiều chủ trương thay đổi thì có thể sẽ dẫn tới hiệu quả trái ngược;
- không tính trước những khó khăn có thể gặp khi thực hiện thay đổi là một trong những nguyên nhân làm sụp đổ dự án;
- việc đánh giá cũng như việc thay đổi phải được sự ủng hộ mạnh mẽ của chính quyền ngành giáo dục, và đồng thời, của một nhân vật “hỗ trợ”.

Một số điều cần nhắc nêu trên (và còn nhiều điều khác nữa) đều phù hợp với những suy nghĩ của Watzlawick (1975) và Serieyx (1993). Chúng bao gồm tính năng động và phương pháp luận của những “hệ thống mềm dẻo” mà Checkland (1981) đã phát triển; chúng chứa đựng ý tưởng rằng chính bằng cách đối chiếu những hiểu biết kinh nghiệm của nhiều nhà nghiên cứu khác nhau để làm nảy sinh một hoạt động mới đang xuất hiện, đó là việc phát minh ra thực tế.

Theo quan điểm trên, cách tiếp cận thực tế ở đây là tiếp cận toàn hệ thống, với tính xây dựng và tính thực tiễn.

III. — Những hệ thống đại học mới

Chắc mọi người đều hiểu rằng những sửa đổi cần được áp dụng cho toàn bộ hệ thống, nếu không thì chỉ là những “hành động” theo từng mặt, tuy cũng có ích, nhưng chúng sẽ vấp phải những cấu trúc truyền thống không phù hợp với những hoạt động đã đề ra, và chúng sẽ thất bại hoặc chỉ thành công phần nào.

Chắc cũng vì lý do trên, nên những đổi mới gây ấn tượng nhất (và thực sự là những thay đổi kiểu thứ hai) thường xuất hiện nhiều hơn tại một số cơ sở mới, đó là các trường hay bộ môn có qui mô vừa phải.

Rõ ràng là các trường đại học nói trên (các khoa hoặc bộ môn) có thể thực hiện – nếu như mong muốn – việc mở cửa để hướng tới thay đổi.

1. Hệ thống giáo dục Maastricht. Việc bối cảnh hoá tri thức. — Trường Đại học Limbourg (Hà Lan) có lẽ là cơ sở duy nhất đã thực hiện một cách tiếp cận riêng về mặt tổ chức và sự phạm: loại bỏ đa số những bất hợp lý trong hoạt động, đó là những bất hợp lý thường gặp ở các trường đại học thông thường.

Hệ thống giáo dục của trường này dựa trên phương pháp bối cảnh hóa kiến thức, thông qua việc giải quyết các vấn đề và giành ưu tiên cho việc kết hợp giữa các bộ môn với nhau; vì vậy, các chương trình học bao gồm cả lý thuyết lẫn thực hành, chúng được sắp xếp theo chủ đề, và được giảng dạy theo từng khối.

Cách tiếp cận này bao gồm nhiều mục tiêu:

- tạo điều kiện để người sinh viên tự hoà nhập vào việc học tập của mình;
- làm cho anh ta nhận thấy những nhược điểm của mình bằng cách để anh ta tự giải quyết một vấn đề;
- đặt anh ta trước những vấn đề phức tạp cần giải quyết và dẫn dắt anh ta đến quyết định;
- làm cho anh ta nhận thấy những mối quan hệ giữa các môn học khác nhau, qua đó mỗi môn có thể

đóng góp để anh ta đi đến quyết định chọn một môn.

Để có thể đạt được những mục tiêu này, nhất thiết phải sử dụng một quan hệ sư phạm mới: để các nhóm sinh viên cùng tham gia một dự án; đội ngũ giáo viên được đào tạo qua phương pháp sư phạm chấp nhận quyền được phạm sai lầm, quyền được có sự khác biệt và quyền được tăng cường phát minh; các giáo viên cùng quản lý những đề tài theo cách kết hợp lẫn nhau giữa các môn học; chú trọng đến khen thưởng những sản phẩm về trí tuệ hơn là thuộc lòng kiến thức.

Đặc trưng của hệ thống này là sự tự do nhất định trong học tập, các giáo viên chỉ cần áp đặt một số ít vấn đề, vai trò chính của họ giống như những người hướng dẫn cách giải quyết những vấn đề phức tạp.

Phương pháp tiếp cận nêu trên chắc chắn sẽ đem lại hiệu quả, đây thực sự là cách học tập với những ưu điểm như:

- hoàn toàn không vô tính: nó đặt lại vấn đề về những giá trị và mục đích của mọi hệ thống;
- hoàn toàn khác biệt với những đường lối đã sáo mòn: nó bao hàm việc đưa ra một số vấn đề, việc nhận thức ra được vô số vấn đề phụ liên quan đến một vấn đề chính;
- hoàn toàn không đơn thuần là phân tích: đặc trưng của nó là gộp vào, tổng hợp, mở rộng các chân trời; việc học tập được xây dựng trên sự thiết lập lại một số tổng thể.

Trong thực tiễn, vấn đề này bao gồm những điểm sau:

- sự linh hoạt, với đòi hỏi phải có bối cảnh, và chính bối cảnh lại nói lên ý nghĩa;
- bối cảnh không chỉ đơn thuần là sự tiêu hoá một “đầu vào” để rồi cho ra lại bằng “kiến thức”, mà ở đây bối cảnh còn có khả năng chủ yếu là phát triển năng lực cá nhân để cá nhân có thể phát hiện, hấp thụ và tạo ra những bối cảnh mới;
- tính tự chủ giáo dục, ở đây sẽ giúp sinh viên tiếp tục học tập mà không cần đến sự giúp đỡ từ bên ngoài;
- sự gia nhập với tập thể, giúp sinh viên nhìn thấy cái tổng thể, trong đó mỗi môn học là một bộ phận, và cái tổng thể mà trong đó anh ta là một bộ phận;
- dự kiến trước, là sự định hướng để chuẩn bị cho sự thay đổi và nó thông qua việc tăng cường sử dụng các tình huống để đưa đến tưởng tượng ra những triển vọng.

Như chúng ta đã thấy, tại cơ sở đại học này có sự thay đổi đồng bộ của ba yếu tố cùng một lúc: cấu trúc, các phương pháp và khoa sư phạm, đem lại cho toàn bộ hệ thống một đặc tính nổi bật.

2. Trường Đại học Provence - Dự án. — Phương pháp giảng dạy truyền thống được dựa trên sự đơn giản hoá, sự phân tích và bóc tách, nhưng đáng tiếc là những ý tưởng phong phú nhất lại không thể xuất phát từ những đường lối đơn giản hoá. Vì vậy, ngành đại học bậc I của vùng Aix-Marseille đã đề ra một số dự án nhằm tái cấu trúc lại và tái tổ chức mọi hoạt động.

Tại đây, các giáo viên đưa ra một số dự án nghiên cứu để mỗi sinh viên lựa chọn lấy một, và trong suốt học kỳ, mỗi tuần sinh viên có 6 giờ để hoàn thành tốt dự án đã chọn. Cách làm này được áp dụng với tất cả số 1.300 sinh viên trong vùng.

Để tạo nên một môi trường nghiên cứu, số sinh viên nói trên được trang bị các phương tiện kỹ thuật như: tài liệu phù hợp, bản đồ, tự điển bách khoa chuyên ngành, danh mục chính xác của những cuốn sách cần tra cứu...

Cách làm này có rất nhiều ưu điểm, chú trọng về mặt học tập hơn là giảng dạy: người ta lập ra những nhóm nghiên cứu gồm khoảng 15 sinh viên, nhằm tạo ra không khí thân mật và làm nảy sinh tình bạn giữa những con người chưa hề biết nhau.

Theo các giáo viên thì phương pháp sư phạm này còn có thêm ưu điểm là thúc đẩy sinh viên tự mình nhập cuộc, tạo điều kiện để họ trình bày những nghiên cứu của mình và làm quen với việc phát biểu trước mọi người; họ sẽ làm quen với việc bảo vệ những quan điểm của mình, cọ xát với những phê phán, tất cả những điều này đều cần thiết cho tiến bộ trí tuệ.

Qua phương pháp trên, một mặt giáo viên cũng như sinh viên đều cảm nhận được sự phong phú của việc suy nghĩ khi vấp phải một vấn đề mà chưa có lời giải đáp ngay, và mặt khác, cách làm và cách nghĩ này phù hợp với phương pháp khoa học hơn là những bài giảng từ trên bục.

Hơn nữa, đội ngũ giáo viên đã tham gia cách tiếp cận của dự án này đều nhận thấy rằng có một năng lực rất lớn còn tiềm ẩn ở các sinh viên trẻ, năng lực mà những phương pháp sư phạm truyền thống không có khả năng huy động (Bedarida, 1991).

Chúng ta đều biết rằng cách thực hành sư phạm của giáo viên có tác động lớn đến việc thu nhận kiến thức; Isanbert-Janiati (1990) đã chứng minh rõ điều đó qua việc so sánh những kết quả của một số học sinh chuẩn bị thi tú tài, được đào tạo theo bốn kiểu sư phạm khác nhau: sư phạm tự do, hiện đại, cổ điển và phê phán.

Tất cả các giáo viên thực hiện phương pháp sư phạm theo đường lối phê phán đều cảm thấy bổ ích khi được tiếp xúc với các nguồn tư liệu cũng như được tiếp thu những phương pháp làm việc mới; đối với họ thì việc tiếp thu những kiến thức sống động là điều rất cần thiết, và đều công nhận rằng họ sẽ khắc phục được những nhược điểm qua các kinh nghiệm của sinh viên.

Kết quả thu được từ những công trình nói trên còn cho thấy rõ rằng phương pháp sư phạm phê phán áp dụng có hiệu quả tốt đối với những sinh viên xuất thân từ tầng lớp khiêm tốn trong xã hội, và không mấy phù hợp đối với đám sinh viên xuất thân từ tầng lớp trên.

Sở dĩ chúng tôi muốn nêu vấn đề trên là vì phương pháp sư phạm được áp dụng ở Aix-Marseille là kiểu sư phạm phê phán, và chúng tôi nhận thấy rằng cách làm này có thể là một biện pháp để giải tỏa cho những bế tắc của nền sư phạm cổ điển, thường được áp dụng trong các trường đại học.

Phương pháp trên còn tạo điều kiện để các sinh viên hoà nhập tốt vào hệ thống đại học trên phương diện nhận thức, cụ thể là ở Trường Đại học Provence, điểm số của dự án đã chứng minh mạnh mẽ cho kết quả của học kỳ I (bằng một phần tư tổng số điểm của học kỳ I), và nếu không đạt được như vậy thì các sinh viên sẽ không thể bước sang học kỳ II.

Chúng ta cũng cần phải hiểu thêm rằng việc thay đổi phương pháp sư phạm đã được tiến hành song song với những thay đổi về mặt tổ chức, nhà trường đã lập thêm một bộ phận hành chính tổng hợp để quản lý tất cả những vấn đề liên quan đến bậc học thứ nhất; ngoài ra, trường còn chỉ định một số người “đỡ đầu” để hướng dẫn số sinh viên mới vào.

Những người đỡ đầu được tuyển lựa qua hồ sơ, tiếp sau là một cuộc trao đổi nhằm kiểm tra những năng lực cần thiết (vốn hiểu biết trường đại học, trình độ học, động cơ, khả năng điều khiển hoạt động của một nhóm); họ được giao phó những trách nhiệm rõ ràng:

- giúp sinh viên mới vào hiểu về khung cảnh trường đại học;
- hướng dẫn việc lập kế hoạch và tổ chức công việc;
- thúc đẩy sự hỗ trợ lẫn nhau trong học tập;
- thành lập những nhóm làm việc 2 người, chủ yếu trong việc ghi chép: một người ghi, một người có trách nhiệm thu thập sơ đồ, sau đó cùng nhau sắp xếp lại;
- hướng dẫn cách ghi nhớ, cách tìm tư liệu, cách ghi chép khi đọc sách, cách phát biểu trước mọi người,

bước đầu làm quen với chương trình xử lý văn bản trên vi tính...

Tất nhiên đây không phải đổ đầu theo kiểu ra lệnh, mà là một cách tạo thuận lợi để đưa những sinh viên năm thứ nhất đi dần tới tự chủ.

Chúng ta không thể cho rằng như vậy là tất cả mọi vấn đề đều đã được giải quyết dứt điểm; nhưng dù sao thì những cách thực hành sư phạm được áp dụng tại cơ sở này cũng theo chiều hướng bối cảnh hoá mọi nội dung của nền đại học.

3. Trường Đại học Mons-Hainaut. Vấn đề tự quản lý trong học tập. — Từ khoảng hai mươi năm nay, khoa Khoa học Tâm lý sư phạm của Trường Đại học Mons-Hainaut (Bi) đã thành lập hệ thống “những đơn vị giá trị có thể tích lũy” (*unités de valeur capitalisables*), với mục đích chủ yếu là giúp sinh viên tự quản lý việc học tập của mình.

Hệ thống này được dựa trên một cấu trúc riêng, với mục đích:

- phân biệt được ngay từ năm thứ nhất;
- phá vỡ cách chia giáo trình ra từng năm học của nền đại học truyền thống; khái niệm năm học được thay thế bằng khái niệm bậc học: bậc thứ nhất (2 năm đại học) và bậc thứ hai (2 năm đại học).

Cụ thể là một “đơn vị giá trị” (*unité de valeur*) tương ứng với 30 giờ học; trong thời hạn ba năm, người sinh viên phải đạt tối thiểu là 12/20 “đơn vị giá trị”.

Một sinh viên sẽ được coi như đã học xong năm thứ nhất sau khi anh ta đạt 12 “đơn vị giá trị” của chương trình, trong đó có một số “đơn vị” bắt buộc, bởi vì chúng được đánh giá là nền tảng của những năng lực cần thiết; sau đó, anh ta được tự do lựa chọn những giáo trình khác để đạt tiếp những “đơn vị giá trị” còn lại.

Trước khi thi tốt nghiệp, tất nhiên anh ta phải tích lũy đủ toàn bộ số “đơn vị giá trị” của chương trình học.

Như chúng ta thấy, bằng cách áp dụng “những đơn vị có thể tích lũy”, bằng cách để sinh viên được tự do lựa chọn môn học, và bằng cách cho kéo dài thời gian học, hệ thống của trường này dựa trên một cách nghĩ và trên những tiêu chuẩn chất lượng được kết hợp giữa bình đẳng và đa dạng, bình đẳng vì mọi sinh viên đều phải nắm vững toàn bộ chương trình, đa dạng vì mỗi cá nhân có thể sắp xếp việc học tập theo những điều kiện của bản thân.

Qua cách suy nghĩ (hay chính sách giáo dục) này, chúng ta thấy rõ những nguyên tắc như sự phân biệt các cách học tập, sự tôn trọng các nhịp sống cá nhân, quyền được có sự khác biệt, quyền được mắc sai lầm, sự cá thể hoá, việc tự thương lượng với bản thân về một chương trình, việc tự lập kế hoạch cho bản thân, sự phân biệt tích cực, sự tự chủ...

Trong thực tiễn, lúc người sinh viên đi đến quyết định tham dự một kỳ thi, thì anh ta cũng đã tự khẳng định rằng mình đã có đủ những kiến thức và kỹ năng mà nhà trường đòi hỏi.

Đúng về mặt tâm lý thì có lẽ hệ thống này tạo được nhiều thuận lợi cho việc chuyển tiếp từ trung học lên đại học, vì nó chú trọng áp dụng phương pháp để sinh viên tự lập kế hoạch cho bản thân, hơn là việc nhà trường lập kế hoạch.

Hệ thống này được áp dụng rộng rãi đối với những sinh viên lớn tuổi, đã đi làm, và được đánh giá là rất có tác dụng.

Cấu trúc này có những điều bất lợi: không phù hợp với quan niệm lập kế hoạch của một số sinh viên, tạo điều kiện cho xu hướng kéo dài học tập đối với một số khác; tuy vậy, những cấu trúc hành chính đã được xếp đặt để công nhận – ở mức độ ngang nhau về khả năng trí tuệ – tính cách riêng của từng người.

Việc tự được lập kế hoạch cho các môn học đã tạo những nhiều tiện lợi để các sinh viên tự định ra những mục tiêu cần đạt, những thời hạn để thành công; mỗi kỳ thi không còn là một thử thách để xác nhận thành công hoặc thất bại, mà trở thành mỗi tiêu điểm cho việc sắp xếp thời gian và thu nhập kiến thức.

Một thể nghiệm tương tự cũng đã được tiến hành tại trường Cao đẳng nông nghiệp Lille (Pháp); ở đây người ta áp dụng phương pháp giảng dạy truyền thống trong những năm đầu, nhưng sang giáo trình của bậc II, việc học tập lại được tổ chức theo hướng “tích lũy những mô-đun”; ở bậc này, sinh viên được tự do lựa chọn “các mô-đun” và tổ chức việc thực hiện “các mô-đun” ấy theo cách sắp xếp thời gian của mình. Sau đó các giáo viên sẽ đánh giá về chất lượng của các bản báo

cáo; cần lưu ý là trước khi chuyển từ bậc một sang bậc hai, có một thời kỳ 6 tháng lao động thực tế.

IV. — Những biện pháp thay đổi theo từng mặt

Đã có nhiều trường cao đẳng và đại học cố gắng tạo điều kiện thuận lợi cho việc hoà nhập của sinh viên; tuy không làm thay đổi được về cơ bản những cấu trúc hiện có, nhưng cũng góp phần làm giảm bớt những vấn đề trong hoạt động, đồng thời cũng phản ánh được những khó khăn riêng của mỗi cơ sở.

Người ta đã hình dung được những biến số đòi hỏi những biện pháp khác nhau: đó là những biến số có thể hiện diện giữa các trường không cư xá và có cư xá, giữa chương trình học ngắn hạn (2 hoặc 3 năm) và chương trình dài hạn (4 năm hoặc hơn nữa), giữa các trường chỉ nhận sinh viên thông thường và các trường nhận thêm cả sinh viên lớn tuổi, đã đi làm, giữa các trường chủ trương áp dụng những chương trình truyền thống và các trường thích tăng cường những chương trình cải tiến...

Qua những công trình nghiên cứu như của tổ chức CIUF (Bỉ) do Leclercq chỉ đạo (1993), của Mỹ và của một số nước châu Âu khác, chúng ta thấy rõ rằng các trường đại học đều quyết tâm tìm kiếm những chính sách ngăn ngừa vấn đề bỏ học.

Bản đề xuất về các vấn đề cần có biện pháp thì rất dài, nhưng mới chỉ cung cấp được một danh mục về những việc có thể làm, xung quanh các vấn đề như: thông tin, hoà nhập, giảng dạy và tự đánh giá.

Những biện pháp về mặt thông tin khoa học bao gồm chủ yếu là các tài liệu có những nội dung sau:

- định rõ nội dung các môn học;
- nêu rõ những mục tiêu của mỗi giáo trình, những hướng chính được triển khai trong các giáo trình, những phương tiện hỗ trợ cần sử dụng và phương pháp đánh giá do giáo viên chủ nhiệm đề nghị;
- mô tả những năng lực cần thiết để tham gia vào một ban nhất định;
- phát triển những kiến thức cần thiết trong bước đầu để chọn một hướng đi nhất định; những kiểm kê về nhận thức nói trên cho phép người sinh viên lập nên một bản tổng kết cá nhân về những điều đã thu nhận, chúng còn có một giá trị về mặt chẩn đoán và tự đánh giá;
- ...

Để tạo điều kiện cho sinh viên lựa chọn dễ dàng, trường đại học có thể tổ chức những hoạt động như: ngày “mở cửa trường”, phòng khách sinh viên, “đại học mở rộng”, “tuổi trẻ khoa học”, đón tiếp các nhân vật như thị trưởng hoặc hiệu trưởng trung học, hội thảo mở rộng về lý luận giảng dạy, gặp gỡ giữa học sinh trung học với sinh viên đại học, nói chuyện của hội cựu sinh viên, nói chuyện về đề tài khoa học...

Những biện pháp cải thiện vấn đề hoà nhập của sinh viên cũng có thể mang nhiều hình thức:

- xuất bản và phân phát những tài liệu thông tin một cách cụ thể và phong phú về đời sống trí tuệ và xã hội của nhà trường;

- tổ chức các ban giúp đỡ, chỉ dẫn, định hướng cho sinh viên;
- nhà trường hoặc các sinh viên đang học tổ chức các chương trình định hướng và đón tiếp sinh viên mới (đỡ đầu, tiếp xúc trước khi bắt đầu vào học...);
- ...

Những biện pháp về mặt giảng dạy và hòa nhập trong học tập: nhằm chú trọng đến những hoạt động chủ yếu như: các lớp học đuổi hoặc chuyên sâu vào một số môn học; các cuộc thảo luận chuyên đề về cách ghi chép, về các phương pháp làm việc hoặc về cách quản lý thời gian; tổ chức những cuộc thi về kiến thức đòi hỏi phải có (trước hoặc ngay trong những tuần đầu mới khai giảng); chỉ định những người hướng dẫn hay đỡ đầu; phát triển các hoạt động làm việc theo nhóm...

Những biện pháp kể trên có thể áp dụng cho nhiều mặt, kể cả những mặt cá biệt; chẳng hạn như trường Đại học Pau (Pháp) đã tổ chức một chương trình đào tạo dành riêng cho những sinh viên bị thiệt thòi về sức khỏe yếu kém, dựa trên đường lối sư phạm của Antoine de La Garanderie, nhằm tạo điều kiện để họ nắm được quá trình học tập của mình.

Mục đích của phương pháp sư phạm nói trên là giúp họ hiểu rõ cách hoạt động của quá trình học tập (đối với những sinh viên kém thính giác hoặc kém thị giác), giúp họ sử dụng tốt hơn mọi tiềm năng, thậm chí giúp họ phát triển những cách học còn chưa được phát hiện.

Có nghĩa là nhằm xác định ra những khả năng học tập của từng người, để giúp người đó vận dụng chúng

mà tập trung, hiểu, tiếp thu, tổng hợp, ghi nhớ và, nếu có thể, thì giúp phát huy những khả năng đó.

Từ 1991, Trường Bách khoa liên bang Lausanne (Thụy Sĩ) và trường Đại học Louvain (Bỉ) đã triển khai hệ thống COSMOS, một chương trình tự học qua phương tiện thông tin và cũng là một công cụ để xử lý vấn đề thiếu phương pháp học; hệ thống COSMOS đề ra một phương pháp học tập cá nhân, cho phép người sinh viên tự đánh giá, bằng cách so sánh kết quả của mình với kết quả của những sinh viên khác, cho phép anh ta nhận biết được những điều cần thay đổi trong cách học của mình, cho anh ta phép phát hiện ra những chỗ mạnh và chỗ yếu của mình.

Một số trường đại học cũng đã tiến hành những chương trình làm giảm căng thẳng và tăng cường thư giãn cho sinh viên, nhằm bảo đảm sự cân bằng để bị phá vỡ vì cuộc sống đại học.

Những biện pháp về tự đánh giá có tác dụng để phát triển những chương trình giúp cho chúng ta biết rõ:

- những chỉ báo tâm lý: động cơ của người sinh viên, những phương diện của tình hình học tập có thể làm ảnh hưởng đến hiệu xuất lĩnh hội của anh ta, trạng thái nhập cuộc của anh ta...;
- những chỉ báo về nhận thức: tự đánh giá về những kiến thức yêu cầu phải có trước khi vào đại học, một số tổng kết trong những tuần đầu (không tính vào kết quả học tập mà có giá trị chỉ dẫn cho người sinh viên), sự phân tích những tổng kết chính thức đầu tiên...;

— những chỉ báo về nhà trường, nhằm hiểu rõ được bầu không khí và đời sống đại học.

Đa số các biện pháp nêu trên cần thực hiện trong học kỳ I của năm đầu tiên, đó là thời kỳ mà các sinh viên mới vào dễ bị “tổn thương” nhất, vì họ vừa rời khỏi trường trung học với hệ thống giáo dục “được che chở” và có tổ chức, để bước sang một hệ thống khác, và trong hệ thống mới này, họ phải tỏ ra có khả năng thực sự để có thể quản lý được tự do của mình.

CHƯƠNG V

TÌNH THẾ BẮT BUỘC PHẢI (SUY NGHĨ VỀ) THAY ĐỔI

Trong phần trên, chúng ta đã đề cập nhiều đến những điều có thể hiểu là thay đổi; trong đó có một số điều nhằm thay đổi cơ bản cả những cấu trúc của trường đại học, của khoa hoặc của bộ môn; chắc chắn đó là những thay đổi mang nhiều ý nghĩa nhất, vì chúng sử dụng những tiêu chuẩn đối chiếu mới của tư duy, và dưới một hình thức khác thì những tiêu chuẩn này sẽ sắp xếp lại và cấu tạo lại tất cả các bộ máy của tổ chức đại học.

Có những thay đổi phù hợp ngay với các cấu trúc tổ chức: tuy chúng đem lại một cách nhìn mới, nhưng sớm muộn rồi chúng cũng sẽ vấp phải cách tổ chức hiện hành và sẽ không đem lại trọn vẹn hiệu quả mà chúng ta có quyền chờ đợi. Dù sao thì những đổi mới này vẫn có thể là nguồn gốc của những sửa đổi sâu rộng hơn trong tương lai.

Nếu một tổ chức đại học nhận thấy rằng những thay đổi nêu trên phù hợp với “nhu cầu nội bộ” của mình, nhằm đạt chất lượng và hiệu quả tốt hơn (giảm bớt số sinh viên bỏ học và thi trượt, bối cảnh hoá kiến thức...), thì sớm muộn rồi những áp bức bên ngoài cũng sẽ bắt buộc tổ chức này phải suy nghĩ tới thay đổi.

Trong bước đầu, người ta cần xác định rõ những lĩnh vực ảnh hưởng đến trường đại học, rồi sau đó sẽ xem xét, trong mỗi lĩnh vực, những yếu tố có thể làm xuất hiện sự thay đổi và có thể đem lại một cách suy nghĩ khác về trường đại học.

I. — Tiếp cận tổ chức đại học một cách có hệ thống

Có thể coi mọi tổ chức học đường là biểu thị của một cách suy nghĩ về xã hội và/hoặc tư tưởng (hệ yếu tố xã hội - văn hoá đặc trưng: *paradigme socioculturel dominant*); cách suy nghĩ này được thể hiện thành những phương hướng chủ đạo của hệ thống giáo dục và được hệ thống chính trị hợp pháp hoá, và cuối cùng, nó được cụ thể hoá bằng những hoạt động giáo dục tại các cơ sở học đường.

Trong lịch sử giáo dục, chúng ta có thể nhận thấy rằng hệ yếu tố xã hội - văn hoá đặc trưng là một trong những sức mạnh chủ chốt của hệ thống giáo dục và thực hành sư phạm; và cũng vì thế mà hệ tư tưởng chủ đạo đã phải bỏ ra biết bao nhiêu công sức để giữ vững những đặc quyền của mình và để ngăn chặn hệ tư tưởng bị chế ngự, một hệ yếu tố xã hội - văn hoá mới được coi là “cách mạng”.

Dù là hệ yếu tố xã hội - văn hoá được nền văn hoá đặc trưng áp đặt, hay hệ yếu tố xã hội - văn hoá của nền văn hoá đối kháng với văn hoá đặc trưng, chúng ta nhận thấy rằng cả hai hệ đều dựa vào những sở thích hoặc lợi ích (quan niệm về giáo dục), vào những tượng

trung hoá hoặc những thể hiện của nhân thức (nền giáo dục giáo điều hoặc phê phán), những thể hiện của mối quan hệ cá nhân - xã hội (cá nhân có thể đồng nhất hoá với nhóm đặc trưng hoặc với lý lẽ đặc trưng).

Hai quan điểm trên đều có lô-gích riêng và những mối liên kết riêng, chúng đều có tính nhất trí (hoặc có tính nhất trí tương đối trong nhóm này hoặc nhóm khác) và đều thừa nhận sự hiện hữu của những cơ chế thay đổi (hoặc điều chỉnh) từ bên ngoài, đồng thời chúng cũng thừa nhận rằng tổ chức học đường thuộc về hệ-thống-cấp-dưới (*sous-système*) và phải chịu ảnh hưởng của những biến đổi về xã hội và chính trị. Và những biến đổi đó không phải lúc nào có chung một mục tiêu.

Hệ thống đại học, là một trong những hệ-thống-cấp-dưới của tổ chức học đường, tất nhiên cũng phải chịu ảnh hưởng của những trào lưu tư tưởng; từ trước tới nay, hệ thống đại học vẫn duy trì được tiến bộ trong nghiên cứu và đáp ứng được với những yêu cầu cấp bách của khoa học; chỉ mới gần đây, hệ thống này mới phải đối mặt với vấn đề quần chúng hoá (hoặc dân chủ hoá) việc học tập tại các cơ sở đại học (một đòi hỏi mang tính xã hội), đồng thời, với đòi hỏi của chính sách nâng cao trình độ chuyên môn ở châu Âu (theo báo cáo của IRDAC, 1992).

* Nếu một hệ thống là một tập hợp những yếu tố tác động lẫn nhau một cách năng động, và được tổ chức theo một mục đích (de Rosnay, 1975), thì tổ chức đại học có những đặc điểm để xứng đáng là một hệ thống đặc biệt.

Trước hết, ngành đại học là một tổ chức có tính mục đích – điều này đã được chứng minh qua những công trình của Méléze (1972) và Von Bertalanfly (1976); và những hệ thống có tính mục đích đồng nghĩa với “những vật thể do con người thiết kế nhằm thực hiện những mục đích nhất định và được đặc trưng cơ bản bởi một ý chí nằm ngoài hệ thống, ý chí này truyền vào hệ thống những mục tiêu được gọi là bên ngoài”.

Đặc trưng của một hệ thống nói chung	Đặc trưng riêng của hệ thống đại học
- Một môi trường - Một hệ thống với những hệ-thống-cấp-dưới và các cấu trúc - Một người điều khiển: các người hoạt động khác - Những biến số hành động cho người điều khiển sử dụng để biến đổi các "đầu vào" - Những biến số chủ yếu nhằm đánh giá sự thành công	- Môi trường khoa học... - Hệ thống đại học với cấu trúc của nó, với các thứ bậc, tổ chức, các phòng thí nghiệm, các bộ môn... - Một người điều khiển: các nhà nghiên cứu, các thầy giáo, các nhà khoa học... - Những phòng thí nghiệm, công cụ và phương pháp sư phạm... để "biến đổi" các sinh viên... - Việc đánh giá sự thành công của tổ chức đại học: những mục đích, mục tiêu...

Trên thực tế, tính mục đích giải thích cho sự gắn bó chặt chẽ của mọi tổ chức và được xác định là xu hướng của một hệ thống tới một trạng thái cuối cùng nhất định, trạng thái này bao hàm không những sự hiểu biết về những điều kiện hiện tại, mà còn cả khả năng tổ chức cho tiến triển và đổi mới.

Trong thực tiễn, ở đây có hai yếu tố được thể hiện một cách minh bạch:

- tính mục đích của hệ thống đại học: xu hướng về... “nhiều tính khoa học hơn”.
- khả năng cung cấp cho hệ thống đại học và cho công tác nghiên cứu để tiến triển, để tự đổi mới nhằm đạt tới tính mục đích.

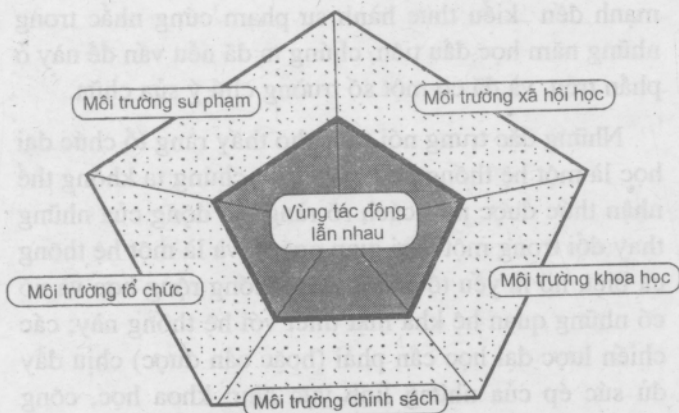
Tiếp sau đó, ngành đại học là một tổ chức để biến đổi; theo quan niệm này, lý thuyết phân biệt các hệ thống thành hai thể loại chính, một loại với dòng chảy chuyên chở vật chất và một loại với dòng chảy chuyên chở thông tin. Tổ chức đại học bị cả hai dòng chảy này đi qua, tuy nó có tham gia vào việc biến đổi vật chất, nhưng chủ yếu nó là một hệ thống biến đổi dòng chảy trí tuệ.

Và cuối cùng, tất nhiên là trường đại học (hoặc nền giáo dục cao đẳng) có những đặc trưng của một tổ chức vừa có cấu trúc vừa chuyển động: cấu trúc về những mặt như: khoa, viện, hướng đào tạo, bộ môn, và chuyển động về mặt khoa học; tuy nhiên cũng cần phải nhấn mạnh đến kiểu thực hành sư phạm cũng nhắc trong những năm học đầu tiên, chúng ta đã nêu vấn đề này ở phần trên, và đã có một số trường chú ý sửa chữa.

Những đặc trưng nói trên cho thấy rằng tổ chức đại học là một hệ thống tiến triển (tuy chúng ta không thể nhận thức được một cách rõ ràng tác động của những thay đổi trong một thời gian ngắn), và là một hệ thống cá biệt, nó là yếu tố của một hệ thống rộng hơn và nó có những quan hệ khá mật thiết với hệ thống này; các chiến lược đại học cần phải (hoặc cần được) chịu đầy đủ sức ép của những lĩnh vực như: khoa học, công nghệ, kinh tế, chính trị, triết học...

Với ít nhiều cải biên, chúng ta có thể sử dụng các công trình nghiên cứu về sự hoạt động của xã hội và một số tổ chức của Touraine và Grozier để phân tích hệ thống đại học và để thấy rõ các môi trường khác nhau: chúng vừa thâm nhập vào nhau, ảnh hưởng lẫn nhau, và vừa giữ nguyên vẹn đặc tính riêng:

- *Môi trường xã hội học* (của một thời đại) thường chịu sự chi phối của một trong hai hệ yếu tố xã hội - văn hoá: một hệ dựa vào quá khứ (có thể gần hoặc xa) và một hệ dựa vào những tiêu điểm mới xuất hiện; như vậy, thông qua hệ yếu tố xã hội - văn hoá của mình, môi trường xã hội học này thâm nhập tất cả những điều sau: mọi giá trị được coi trọng của một thời đại, quan niệm về con người trong xã hội, ý nghĩa của những mối quan hệ giữa các cá nhân, cách hiểu sự vật, cách hình dung cuộc sống và ý nghĩa cuộc sống được hình dung trong thời đại ấy.



— *Môi trường khoa học* có ảnh hưởng sâu sắc đến môi trường xã hội học, bởi vì hệ thống đại học phải dựa vào môi trường khoa học để có được chất liệu cho những suy nghĩ của nó, có được những phương tiện để phục vụ cho việc tìm tòi nghiên cứu, và có được sự phong phú của những sản phẩm đó nó tạo ra.

Nhưng một khi môi trường khoa học đã ảnh hưởng đến môi trường xã hội học thì nó sẽ chiếm ưu thế và những thành tựu mà nó đạt được sẽ dẫn đến những phong cách mới trong suy nghĩ, trong hành động, và trong cách sống. Trong 30 năm vừa qua, đã có vô số phát minh hoặc phát hiện làm biến đổi sâu sắc môi trường xã hội học: điều quan trọng là tất cả những lĩnh vực của khoa học, của công nghệ và của khoa học thực nghiệm đã làm mở rộng tầm nhìn về các sự việc và cho phép suy luận kết hợp với kinh nghiệm.

— Trên phương diện nghiên cứu khoa học thì môi trường chính sách, (có thể được coi là môi trường quyết định) là vô giới hạn và sẽ không bao giờ có giới hạn; mọi phát hiện bao giờ cũng chỉ là một bàn đạp và một cái cớ để tiến hành những điều tra nghiên cứu khác.

Trên phương diện giảng dạy, môi trường chính sách định hình cho hệ thống đại học, tạo ra các bộ môn hoặc các viện, xác định rõ thế nào là chất lượng, phân định các môn học; trên thực tế, nó là đầu não của tính hợp pháp và tính chuẩn tắc trong nhà trường, nếu thiếu nó thì hoạt động của trường đại học (cũng như của mọi tổ chức) sẽ mang tính vô chính phủ.

- Nếu môi trường chính sách “sản xuất” ra hệ thống đại học với những cấu trúc và cách tổ chức như chúng ta đã biết, thì, trên thực tế, môi trường tổ chức lại chứa đựng những cấu trúc phù hợp nhất để cụ thể hóa những quyết định về chính sách đại học, và đồng thời, để đi cùng với những quyết định ấy trong thực hành sự phạm.
- Trong các cơ sở đại học, môi trường sự phạm thường được nhận thức là môi trường giảng dạy; ngoài một đường lối sự phạm phù hợp với vấn đề giảng dạy đại học, môi trường này còn bao gồm (hoặc cần phải bao gồm) những chiến lược và phương pháp luận phù hợp.

Chắc chúng ta đều đã nhận thấy rằng có rất nhiều mối tương quan giữa những môi trường nói trên; những cách thể hiện và giải thích lẫn nhau giữa môi trường với môi trường khác đã tạo cho trường đại học một tính năng động đặc biệt.

II. — Nhu cầu phải thay đổi đã xuất hiện

Vấn đề chủ chốt là phải giới hạn được những điểm ách tắc, những vết rạn: vì chúng là những vấn đề tất yếu đưa trường đại học đến thay đổi... nếu muốn tránh nguy cơ bị tiêu vong.

Đó là cũng những bước ngoặt đã thấy rõ ở phía trước, và các nhà lãnh đạo đại học cũng đã nhận rõ những thách thức trong tương lai; những tham số đã xuất hiện nhất định sẽ buộc các trường đại học phải thay đổi trong những năm tới; chúng ta hãy cùng tham

khảo một vài tham số thuộc các môi trường khác nhau, đã được mô tả ở phần trên.

Có một thực tế hàng ngày là số dĩ con người đã làm đảo lộn được môi trường của mình là nhờ có công nghệ, nhưng ngược lại, công nghệ cũng đã làm biến đổi con người trong hành động, trong suy nghĩ và trong cách tiếp xúc với thế giới xung quanh.

Vì những thành tựu khoa học và công nghệ, cũng như vì hệ thống giáo dục của chúng ta mà con người buộc phải thích nghi rất nhanh chóng với vận động xã hội, nhanh chóng hơn nhiều so với mọi thời đại trước.

Tuy trí sáng tạo dồi dào của con người đã thâm nhập dần vào lĩnh vực sư phạm, nhưng vẫn còn thiếu nhiều để có thể làm thay đổi một cách cơ bản mối quan hệ giáo dục, kể cả ở đại học; một mặt là vì những tham số có ưu thế để qui định mọi hành động chính sách đều được thể hiện bằng năng suất kinh tế tức thời, và mặt khác, là vì người ta còn quá coi nhẹ tính tích cực của những đóng góp công nghệ trong việc đào tạo đội ngũ giáo viên.

1. Tham số 1: Học tập qua nghiên cứu. — Vào tháng 12/1993, hội nghị thượng đỉnh lần thứ 50 của 12 nước châu Âu đã công bố dự án mang tên “Xa lộ dữ liệu châu Âu”, với chi phí 67 tỉ ê-cu và thực hiện trong 5 năm; dự án này chỉ là việc mở rộng mạng Internet, đã được thực hiện ở Mỹ từ những năm 60.

Sau khi đã thu hút được các nhà nghiên cứu của các trường đại học và của một số trung tâm nghiên cứu trên

toàn cầu (người ta ước tính có 12.000.000 người sử dụng mạng Internet, và cứ mỗi giây, trao đổi với nhau 140.000 trang thông tin), hệ thống khổng lồ này tràn vào các trường tiểu học ở Mỹ và cả ở một số nước châu Âu; giáo viên và học sinh có thể dễ dàng trao đổi với nhau những thông tin, dữ liệu, ý tưởng, tài liệu, dự án.

Dựa trên cơ sở một số trường tiểu học đang sử dụng hệ thống này, chúng ta đã có thể đánh giá được những tác động sự phạm của nó đối với các học sinh trung học và đại học, chắc chắn nó sẽ tạo cho họ một cách tiếp cận mới về mặt tri thức và hiểu biết.

Những trường đã nối mạng vào hệ thống này đều nhận thấy rõ rằng nó tạo thuận lợi cho:

- sự trao đổi giữa các học sinh với nhau, giữa các giáo viên với nhau, giữa các học sinh và các trung tâm nghiên cứu trên toàn thế giới;
- việc tham khảo các dữ liệu đủ mọi chủng loại, trong mọi lĩnh vực, từ những cái đơn giản nhất đến những cái phức tạp nhất;
- đẩy nhanh việc học tập cách đọc và cách viết, và việc tìm hiểu các kiến thức khoa học;
- sự phát triển tính cách của trẻ em, vì nó làm tăng tính độc lập và tinh thần trách nhiệm của các em;
- khả năng có thể được nối mạng với một số phòng thí nghiệm về trí thông minh nhân tạo;
- khả năng trao đổi với một số phòng thí nghiệm khoa học cao cấp, những cơ sở này cung cấp thông tin cho học sinh và đồng thời cũng xử lý những thông tin do học sinh chuyển đến (chẳng hạn như ở Mỹ và Thụy Sĩ, một số học sinh trung học đã tham gia thử

nghiệm nghiên cứu về mức ô nhiễm nước hồ, hoặc thu thập thông tin về một số loài chim di trú; các em thực hiện những phân tích đã nhận, sau đó chuyển kết quả bằng máy tính đến trung tâm nghiên cứu; trung tâm sẽ xử lý và sử dụng những kết quả đó, rồi lại gửi tiếp ngay những phân tích khác để các em thực hiện);

— ...

Về phương diện thông tin, mọi người có thể truy cập trên mạng một số tài liệu khoa học hoặc tài liệu quý hiếm, và nạp chúng vào máy tính của mình.

Với những khả năng trên, người ta có thể đoán trước những thay đổi sâu sắc trong các quá trình học tập; chắc chắn rằng chúng ta sẽ được chứng kiến một cuộc cách mạng báo hiệu sự chấm dứt việc dạy học, nhưng cuộc cách mạng này cũng sẽ giao phó tất cả những quy mô của mình cho hành động học tập: hiểu biết một điều sẽ thực sự là được sinh ra cùng điều đó...

Nếu cho rằng trong tương lai càng ngày càng có nhiều thầy giáo quyết định từ bỏ chức năng cũ để trở thành nhà nghiên cứu bên cạnh các trò của mình, thì cũng không phải là chuyện hão huyền và phi thực tế, nếu những người đào tạo giáo viên chịu động não vì sự tiến bộ.

Nếu cải tiến được quan hệ giáo dục theo cách trên ngay từ bậc tiểu học và trung học, thì trường đại học sẽ có những sinh viên với một tâm cỡ mới:

— việc giảng dạy theo lối cũ, bằng cách dùng lời giảng là chủ yếu, sẽ được thay bằng một lối học tập đối mới (trái với bảo thủ);

- những hệ thống học đường “sao y nguyên bản” sẽ được thay thế bằng những hoạt động nhằm phát triển cách học tập “đi trước một bước”;
- nhà trường sẽ vận dụng nhiều hơn cách học tập về những mặt như: ước đoán, giả thuyết, tình huống, mô phỏng, và giải quyết các vấn đề;
- việc bối cảnh hoá kiến thức sẽ thay thế cho tính cứng nhắc của các chương trình hiện nay;
- sáng tạo và phát minh sẽ trở thành động lực của việc học tập và nghiên cứu;
- tinh thần trách nhiệm và việc phát huy tính tự chủ sẽ thay thế cho “sự tuân thủ” các luật lệ của học đường;
- sự kết hợp giữa các môn học với nhau sẽ trở thành hiện thực;
- mọi cơ sở về năng lực tối thiểu sẽ trở thành những tiêu chuẩn mới, vì việc học tập ở mọi cấp không còn bị giới hạn vì tuổi tác;
- ...

Trong thực tiễn, những điều kiện học tập nêu trên cũng đòi hỏi những cấu trúc giảng dạy mới: không phân bổ các kiến thức vào những phạm trù khác nhau, mà chú trọng tới việc suy nghĩ về tính phức tạp của các vấn đề, kết hợp chúng lại chứ không tách rời chúng ra.

Có lẽ các trường cao đẳng và đại học cần phải phát huy giá trị của cách tiếp cận tri thức này trong sinh viên và truyền bá rộng rãi cách làm này, bởi vì đó là cách làm của các nhà nghiên cứu.

Điều đáng kể là những tạp chí quốc tế về giáo dục (chẳng hạn như tờ *Le Monde de l'Education*) đều đã đăng rộng rãi những thông tin nói trên và hướng dẫn

mọi thể thức để các cơ sở có thể liên hệ với nhau. Đó cũng là một cách kêu gọi các nhà giáo và các trường cùng ra sức phát triển một phương pháp học tập dựa trên nghiên cứu.

2. Tham số 2: Sự hiểu biết xuyên bộ môn. —

Việc học tập qua nghiên cứu đã nêu trên đòi hỏi người học phải làm quen trước với phương pháp khoa học và nhanh chóng tiếp cận với các vấn đề xã hội.

Như mọi người đều biết, mọi lý thuyết đều không phải là vô tính, mà bắt nguồn sâu từ sự phân tích lập đi lập lại, dưới hình thức này hay hình thức khác, về những vấn đề của môi trường xung quanh.

Một Báo cáo trình bày tại Câu lạc bộ Roma đã nhấn mạnh rằng các trường đại học cần phải tham gia mạnh mẽ hơn vào các dự án phát triển của xã hội, phải lập lại sự cân bằng giữa hành động và suy nghĩ. Tri thức tất nhiên không phải là điều cần đặt lại vấn đề, nhưng chính xác là cách kiến tạo tri thức bằng những công cụ và phương pháp trí tuệ phù hợp cần phải được ưu tiên xem xét (qua thể nghiệm, mọi người đều vô cùng ngạc nhiên khi nhận thấy rằng, sau sáu năm đào tạo trung học, chỉ trừ một vài trường hợp, còn lại đa số học sinh không có khả năng sử dụng ngôn ngữ hiện đại để phát biểu, hoặc lắp một ổ cắm điện...; và trình độ về những mặt này của các sinh viên tốt nghiệp đại học cũng chẳng hơn là bao).

Qua phân tích quá khứ và hiện tại thì, nếu muốn cố gắng chuẩn bị tốt cho tương lai, chắc chắn các trường

đại học sẽ phải tạo mọi điều kiện thuận lợi để sinh viên có thể nhanh chóng hoà nhập với bối cảnh xã hội.

Cũng như đối với mọi bậc học, sự cần thiết vượt ra khỏi những giới hạn chật hẹp của các môn học của trường đại học đặt những vấn đề như: tính phức tạp và tính xuyên bộ môn, sự hợp tác cần thiết giữa các bộ môn, tăng cường những cấu trúc mềm dẻo hơn, tăng nhanh sự chuyển động của các chương trình, tăng cường liên kết giữa các nhà trường và các doanh nghiệp; do đó, theo phương pháp Taylor thì nền giáo dục hiện hành sẽ phải nhường chỗ cho một mô hình thay đổi, nhằm tạo thuận lợi cho việc lấy thông tin ở nhiều bậc khác nhau, cho việc đối chiếu giữa tri thức địa phương với tri thức toàn cầu, cho việc nhìn nhận một vấn đề dưới những góc độ liên kết giữa các môn học với nhau, và những cách làm này không hề làm tổn hại mà chỉ có lợi cho việc thu nhập những kiến thức cần thiết.

Vấn đề ở đây là xây dựng tri thức khoa học và tri thức xã hội; và còn có thể là vấn đề nối kết những tri thức này với nhau.

3. Tham số 3: Những trường đại học “mềm dẻo”. — Trong thời gian tới, ngành giáo dục cao đẳng và đại học sẽ còn được tiếp cận rộng rãi hơn với xã hội, qua trung gian là những sinh viên lớn tuổi, đã đi làm; số người này sẽ mang lại những kinh nghiệm cần thiết cho một vấn đề tất yếu: thích ứng lại các phương pháp luận kết hợp với tăng tính mềm dẻo trong các cấu trúc.

Chắc chắn rằng số sinh viên nói trên sẽ là nhân tố để bắt buộc phải thực hiện một phương pháp sư phạm đại học đổi mới, và để tạo mối liên hệ thực sự giữa lý thuyết với thực hành, giữa xã hội với trường đại học.

Đường lối sư phạm đại học đổi mới cần phải được tiến hành, bởi vì chúng ta sẽ phải chú trọng đến vấn đề đào tạo ngày càng thường xuyên hơn, và số sinh viên lớn tuổi tại các trường đại học sẽ còn tăng đều, tới mức có thể vượt quá số sinh viên thông thường, như tại một số trường đại học ở Québec.

Các nhà quyết định chính sách đại học đều đã ý thức được việc sửa đổi này, vì như đã nêu ở Chương I, trình độ chuyên môn nói chung trong Cộng đồng châu Âu đang ở mức thừa kém so với các nước Bắc Mỹ.

Để có thể tiếp nhận tốt những sinh viên thể loại trên, cần phải tạo được đầy đủ những điều kiện như sau:

- cải tiến những chiến lược giảng dạy;
- nhất thiết phải tăng cường đầu tư cho vấn đề giảng dạy từ xa;
- tăng cường tính mềm dẻo của các cấu trúc đại học.

Kỳ họp Cộng đồng châu Âu tháng 12/1993, tại Bruxelles, đã bàn nhiều đến vấn đề này và chủ yếu là làm thế nào để phát huy tốt khả năng của các chương trình giảng dạy mở và giảng dạy từ xa, nhằm đáp ứng với những nhu cầu mới của nền giáo dục cao đẳng.

Anh là quốc gia đi tiên phong trong lĩnh vực này, và hiện nay có 650.000 sinh viên châu Âu đang học tập tại

các chương trình giáo dục mở và giảng dạy từ xa; những thử nghiệm đã tiến hành tại nhiều quốc gia như: Anh (trong 24 trường đại học và cao đẳng, thuộc sở hữu của Tổ chức Giáo dục mở), Pháp (trong 22 trường đại học có tổ chức chương trình giảng dạy từ xa), Đức (trong trường đại học Fern), Ý, Hà Lan, Bồ Đào Nha... đều cho thấy rằng kết quả thu được ở nhiều mức độ:

- tác động lẫn nhau và hợp tác giữa các trường đại học nói trên, giữa các trường đại học thông thường với công nghiệp;
- tăng chất lượng giảng dạy của nền giáo dục đại học;
- có ảnh hưởng tốt đối với việc đào tạo giáo viên và giáo dục ngoài nhà trường;
- phát triển những chương trình đào tạo theo mô-đun;
- phát triển những chương trình chung cho một số trường đại học;
- ...

Ngoài ra, cuộc Hội thảo châu Âu tại Bruxelles đã đi đến những kết luận sau đây: việc giảng dạy từ xa đã đạt kết quả rất tốt chủ yếu tại những những trường tự chủ được thành lập vì mục đích này, mô hình đại học mở có tác dụng cao hơn tại những nước phát triển đã có một nền kinh tế hiệu quả, tính chuyên môn cao của những trường nói trên làm tăng thêm chất lượng của các phương pháp luận, của hiệu suất giảng dạy và tạo nên một tiềm năng hiểu biết có hiệu quả lớn.

Trong thực tiễn, việc xây dựng một số trung tâm giảng dạy có chất lượng và trung tâm điều phối sẽ làm phát sinh những quá trình đổi mới và chất liệu giảng dạy; hơn nữa,

những trung tâm nói trên còn là lò luyện cho một phương pháp sư phạm đại học có lợi cho tất cả các trường.

Đối với vấn đề tự chủ học tập thì những trung tâm tư liệu tin học hoá nói trên cho phép giảm số giờ phải nghe giảng trong những phòng học quá tải.

Hiện nay có những dự án lớn đang được nghiên cứu hoặc đã triển khai:

- Scotland là nơi không có trường đại học, dự án tại đây là thành lập một khu học xá diện tử để nối mạng với máy tính cá nhân của sinh viên trong cả nước; việc giảng dạy sẽ tập trung vào các môn: nghệ thuật, khoa học, văn học, công nghệ hàng hải, du lịch và tiếng, Ga-en;
- dự án liên trường đại học mang tên Columbus (hợp tác giữa châu Âu và các nước Mỹ la-tinh) chủ yếu tập trung vào việc nghiên cứu kinh nghiệm quản lý các trường đại học và những mối quan hệ giữa các trường với các doanh nghiệp; dự án này được Hội nghị các Hiệu trưởng trường đại học trong khối Cộng đồng châu Âu triển khai từ 1987, và đã tiến hành một sự hợp tác rộng rãi giữa các trường châu Âu và Mỹ la-tinh cũng như giữa các trường tại Mỹ la-tinh với nhau. Trong khuôn khổ dự án, 150 trường công và tư đã cùng đóng góp nỗ lực để cho ra đời Kênh Truyền hình Giáo dục Mỹ la-tinh. Các buổi phát sóng được bắt đầu từ ngày 5/7/1993; hàng triệu người trong các nước Mỹ la-tinh có thể thu các chương trình giảng dạy khác nhau, được phát mỗi ngày một giờ, để bổ túc cho việc học tập của họ.

— dự án xây dựng một kênh truyền hình phổ biến kiến thức và đào tạo chuyên môn (tại Pháp), kênh này sẽ phát những chương trình phổ cập những kiến thức về mọi mặt, đưa những thông tin về đào tạo, và phổ biến các chương trình giáo dục, dự án này nhằm đóng góp vào việc dân chủ hoá kiến thức.

Tuy nhiên, muốn giải quyết được toàn bộ vấn đề, thì ngoài việc áp dụng những phương pháp và phương tiện mới, còn cần phải tăng cường tính mềm dẻo trong những mặt sau đây: cấu trúc đại học và chương trình học, cho nợ một số môn học, và khả năng chuyển giao một số môn học giữa các trường.

Trong Chương IV, chúng ta đã nêu một số trường đại học (theo quy chế chính quy) áp dụng hệ thống những “đơn vị giá trị có thể tích lũy” đối với sinh viên thông thường; tuy không tổ chức việc giảng dạy từ xa, nhưng các trường nói trên đã đi trước trong phương pháp giảng dạy dành cho các sinh viên lớn tuổi, bằng cách lập ra hệ thống những “đơn vị giá trị”, bằng cách tổ chức các buổi học theo thời gian lệch nhau, và áp dụng một phương pháp sư phạm phù hợp với kinh nghiệm chuyên môn của từng sinh viên.

Vì hiểu rõ tầm quan trọng ngày càng tăng của việc đào tạo thường xuyên, và muốn tăng cường dân chủ hoá trong học tập, các cơ sở nói trên đã tổ chức thêm một Ban khoa học dành riêng cho sinh viên lớn tuổi, chẳng hạn như trường Aix-Marseille.

Đặc biệt là tại trường Đại học Mons-Hainaut (Bỉ), Ban khoa học của trường có những chức năng như: quản

lý hồ sơ cá nhân và phụ trách sinh viên, tiến hành những hoạt động khoa học và tiếp xúc với Ban giám hiệu.

Tại đây, cũng như tại các trường chú trọng quan tâm đến số sinh viên lớn tuổi, việc quản lý hồ sơ cá nhân đi liền với việc quản lý sinh viên. Ban khoa học hoạt động cả ngày, và chủ yếu về đêm, để giải quyết những công việc như: gửi thông tin định kỳ, trả lời tự động những cuộc điện thoại hỏi giờ học, bàn với sinh viên để cùng định ra những thời gian thi phù hợp, cung cấp các bài báo và sách chuyên môn...

Ngoài những hoạt động về mặt khoa học, Ban Khoa học còn có những hoạt động về mặt sư phạm và tâm lý: đón tiếp, lắng nghe, giúp đỡ, trao đổi với từng người về việc phân chia và nội dung các môn học, thực hiện các công trình, lo liệu các thủ tục hành chính cho sinh viên...; những cuộc tiếp xúc như vậy đều bổ ích, vì các thành viên trong Ban đều tốt nghiệp các khoa phù hợp với công việc được giao.

Về hoạt động khoa học, các thành viên của Ban còn lo việc soạn thảo những chương trình đặc biệt (để phù hợp với quá trình học tập trước đó của sinh viên), ngoài ra, họ còn được coi như những cố vấn chiến lược để suy nghĩ về những chính sách mới, nhằm đáp ứng tốt hơn với thể loại sinh viên này.

Do đó, số sinh viên lớn tuổi, đã đi làm, đều cảm thấy an tâm, vì tại các Ban này họ nhận được sự giúp đỡ động viên của những con người có nhiều năng lực và những người đối thoại khách quan, giúp họ giải quyết tốt những vấn đề trong học tập.

Tình hình trên cho phép chúng ta nhận định rằng, trong tương lai, ngành giáo dục đại học và cao đẳng sẽ phải suy nghĩ lại các chiến lược, tạo ra những cơ cấu mềm dẻo, linh hoạt hơn, mà không làm ảnh hưởng tới việc truyền đạt và thu nhận tri thức khoa học.

Ngoài những yếu tố mới về mặt tổ chức ngành giáo dục đại học, các trường đại học và cao đẳng còn phải đối mặt với những thách thức mới của nhiều yếu tố khác. Trong cuốn Sách Trắng (1993), Cộng đồng châu Âu đã nhận định rằng các nước trong khối cộng đồng chưa có đủ nguồn nhân lực cần thiết để thực hiện công tác nghiên cứu cao cấp trong những ngành công nghệ mũi nhọn.

Do đó, Cộng đồng đã thực hiện chủ trương phát triển “hợp tác giữa các trường đại học với các doanh nghiệp”, đó cũng là “một kênh chủ yếu để chuyển tải kiến thức và một tác nhân thúc đẩy đổi mới”.

Ngoài ra, các trường đại học cần phải được trang bị đầy đủ phương tiện để có thể đảm nhiệm vai trò phát triển đào tạo thường xuyên.

Như chúng ta đã nhận định, yêu cầu đưa ra với các trường đại học và cao đẳng là không những phải tăng cường sự linh hoạt cả bên trong lẫn bên ngoài, mà còn phải chuẩn đoán được một cách chính xác để có thể sớm nhìn trước được những nhu cầu về trình độ chuyên môn.

Tóm lại, vấn đề chủ chốt ở đây là các “nguồn lực” giáo dục cần phải được tổ chức lại.

4. Tham số 4: Những nỗ lực tại châu Âu. — Vấn đề cải cách giáo dục cũng đã được đề cập trong cuốn Sách Trắng, nói về những thách thức và phương hướng để bước vào thế kỷ XXI (1993) và cuốn Sách Xanh, về tình hình giáo dục tại châu Âu (1993), cả hai tài liệu này đều xuất phát từ tinh thần của Hiệp ước Liên minh châu Âu.

Tuy vẫn thừa nhận rằng mỗi quốc gia thành viên có quyền quyết định vấn đề tổ chức và nội dung học tập riêng của nước mình, nhưng cuốn Sách Xanh cũng kêu gọi toàn thể mọi người có liên quan cùng tập trung suy nghĩ về những phương tiện phù hợp vì sự phát triển của một nền giáo dục chất lượng.

Việc khuyến khích suy nghĩ nói trên cần hướng tới một số mục tiêu và hành động nêu sau:

- tạo thuận lợi cho sự hợp tác giữa các trường;
- phát triển việc công nhận các văn bằng và các thời kỳ học tập giữa các trường trong toàn khối;
- tăng cường trao đổi giữa các trường;
- phát triển giảng dạy và phổ biến ngoại ngữ;
- tăng cường giáo dục từ xa;
- phát triển và truyền bá đổi mới sư phạm;
- tăng cường trao đổi thông tin và kinh nghiệm sư phạm;
- khuyến khích sự pha trộn đa văn hoá;
- ...

Các chương trình cộng đồng như: ERASMUS, COMETT, PETRA, FORCE, LINGUA, SOCRATES... và việc thành lập một số mạng lưới đại học bao gồm

những chương trình hợp tác liên trường đại học, và việc hình thành những khối trường đại học chất lượng cao... đã góp phần thúc đẩy các mục tiêu nói trên và tạo nên một giá trị gia tăng: phát triển cá nhân, lợi ích tập thể và nhận rõ tầm cỡ châu Âu.

Vấn đề biến đổi các hệ thống giáo dục nói trên thường xuất hiện vào lúc có những biến đổi mạnh mẽ của các hệ thống sản xuất, tổ chức và tiêu dùng trong xã hội, nhờ sự phát triển của những công nghệ thông tin và truyền thông.

Chúng ta đã nêu (trong tham số 1) rằng dự án châu Âu về các mạng thông tin có thể đem lại tác động sự phạm cho tất cả các bậc học, dự án đó gồm:

- các “xa lộ” dữ liệu, tức các mạng dải rộng cho phép truyền đi rất nhanh các thể loại thông tin khác nhau;
- các bộ phận chuyển tải, tức các trạm dịch vụ (ngân hàng dữ liệu) giúp truy cập thông tin một cách dễ dàng;
- các hạng mục, tức những ứng dụng mới có thể sử dụng trong các ngành chuyên môn, y tế, giảng dạy và giải trí.

Cộng đồng châu Âu đã thông qua 8 dự án chiến lược về các mạng thông tin (hướng phát triển 1) có tác dụng, ít hoặc nhiều, tới những cách thu nhận kiến thức trong một tương lai gần:

- xây dựng một mạng truyền thông có lưu lượng lớn;
- hiệu quả điện tử sẽ làm biến đổi mọi thói quen làm việc, mọi kỹ thuật đào tạo...;

- khả năng truy cập tức thời một tập hợp những thông tin theo các chủ đề: khoa học, văn hoá... trên những cơ sở dữ liệu cung cấp;
- thư điện tử;
- làm việc từ xa;
- đào tạo từ xa, với mục tiêu thành lập một mạng nối kết giữa hơn 100 trường đại học hoặc cao đẳng, để có thể trao đổi những mô-đun giảng dạy chung;
- y tế từ xa, sẽ cho phép việc trao đổi thông tin bằng hình ảnh, văn bản và tiếng nói, giữa những trung tâm chống ung thư, những ngân hàng tuỷ, xương...;
- quản lý từ xa.

Những sự phát triển quan trọng nói trên được dành cho tương lai, và nhất thiết sẽ làm biến đổi những phương cách giảng dạy, chính vì vậy mà các cơ sở đào tạo giáo viên phải suy nghĩ đến việc thay đổi cần thiết trong chương trình đào tạo của mình.

5. Tham số 5: Vốn nhân lực của các trường đại học. — Có lẽ trước sự tăng trưởng mong ước và đáng mong muốn về số lượng sinh viên cao đẳng và đại học, và trước nguyện vọng chung là tăng cường thành tựu giáo dục trong quảng đại quần chúng, các nhà lãnh đạo ngành đại học sẽ còn phải quan tâm đến phân tích đến vấn đề “đầu ra” của những sinh viên đã tốt nghiệp.

Trên thực tế, nếu vấn đề đào tạo có chất lượng vẫn cần được ưu tiên hàng đầu, thì mọi chính sách đại học đề ra cho các trường sẽ còn phải bao gồm những dữ liệu về dân số, kinh tế, xã hội và về nhiều mặt khác

nữa, chứ không thể giữ nguyên như cũ, nghĩa là chỉ quan tâm đến vấn đề “nuốt các nguyên liệu đầu vào” mà không xem xét đến nhu cầu và tương lai của vốn nhân lực đang “quá cảnh” tại các khoa hoặc bộ môn.

Bởi vì nếu có những sàng lọc trong suốt quá trình học tập từ các cấp tới đại học, thì trong hệ thống xã hội cũng có những sàng lọc tương tự (không thể nào khác được!) mà nhất thiết mọi sinh viên tốt nghiệp đều phải trải qua.

Các nhà kinh tế học và xã hội học đã bàn nhiều đến sự phù hợp (hay đúng hơn là sự bất phù hợp) giữa hệ thống học đường với hệ thống xã hội, giữa các mặt đào tạo với các cấu trúc của thế giới lao động.

Nếu gần đây, con số tốt nghiệp cao đẳng và đại học đã chiếm tỷ lệ hoà nhập vào nghề nghiệp khá cao so với các loại hình tốt nghiệp khác, thì giai đoạn bước vào thị trường lao động vẫn là thời điểm mấu chốt và ngày càng bị kéo dài, tới mức một công trình nghiên cứu về sự hoà nhập của những sinh viên tốt nghiệp đã có tựa đề: “Những cảnh sản lòng việc làm” (Alaluf và một số tác giả, 1987).

Công trình liên trường đại học nói trên, và một số công trình khác nghiên cứu về vấn đề gia nhập thị trường lao động của những người tốt nghiệp đại học hay cao đẳng, đều đã đưa ra những kết luận rất lý thú; chẳng hạn như những điểm nêu sau (Ossandon, 1988, 1990, 1992):

— nói chung, những người tốt nghiệp cao đẳng và đại học đều nhanh chóng được hoà nhập nghề nghiệp;

- việc hoà nhập này cần phải tính đến thời gian tìm việc, tính bất bình của những công việc tìm được, và cả sự chuyển tiếp từ chỗ làm này sang chỗ làm khác;
- những người được đào tạo dài hạn và đào tạo chuyên ngành thường dễ tìm được việc làm ổn định, dài hạn (trái được đào tạo học tổng hợp);
- các hệ thống việc làm, cũng như các hệ thống giáo dục, đều bị phân đoạn, đa dạng hoá, tuân theo những qui tắc riêng, chúng có những “biên độ” khó xác định và luôn biến động...;

— ...

Chúng ta cần lưu ý đến những chỉ báo đặc biệt về hoà nhập vào nghề nghiệp của số sinh viên tốt nghiệp, vì chúng gắn với một số chỉ báo khác về mặt “học tập” đã nêu ở phần trên: ngành học, giới tính, nguồn gốc xã hội... đó là những chỉ số mà các nhà xã hội học giáo dục đã nêu lên khá nhiều. Sự phân tích những chỉ báo này càng cần thiết vì chúng cho biết “thời gian hoà nhập”, và cho biết mối tương quan về nhu cầu xã hội; nhiều trường đại học đã lập ra những bộ phận quan sát vấn đề hoà nhập của số sinh viên tốt nghiệp, bằng cách này để xây dựng một “điểm gặp” giữa trường đại học và với xã hội.

Theo một phương diện triết học thì người ta phản đối mọi sự tuyển lựa khi vào đại học (chẳng hạn như tại Bỉ, mọi học sinh tốt nghiệp trung học đều được vào đại học, mà không cần thi tuyển, trừ trường bách khoa), tuy vậy, khi đề ra một chính sách mới, các nhà lãnh đạo đại học cũng cần phải chú ý đến vấn đề yếu kém về trình độ chuyên môn, đã được nêu qua các công trình nghiên cứu kinh tế vĩ mô.

Xin nêu một ví dụ: mọi công trình của IRDAC (Ban Tư vấn về Nghiên cứu công nghiệp và Phát triển của Ủy ban Cộng đồng châu Âu) hầu như đều đi đến những kết luận đáng quan tâm.

Những nghiên cứu nói trên đã vạch ra những hướng hành động để có thể nâng cao trình độ chuyên môn tại châu Âu:

- vấn đề yếu kém về trình độ chuyên môn trong hiện tại và tương lai đã ở mức báo động, đòi hỏi tất cả mọi người phải hành động một cách khẩn cấp: các nhà chức trách, các xí nghiệp, khu vực giáo dục (đặc biệt giáo dục cao đẳng và đào tạo thường xuyên), và cả mọi cá nhân;
- tốc độ thay đổi công nghệ buộc người ta phải tăng cường đầu tư để nâng cao trình độ chuyên môn của nhân công hiện nay, muốn làm được việc này thì cần phải: đánh giá lại các chính sách và chiến lược giáo dục, dành ưu tiên hơn việc đào tạo thường xuyên trong giáo dục cao đẳng, tăng cường kết hợp với các doanh nghiệp, tất cả mọi người đều phải thay đổi thái độ.

Để đạt tới những mục tiêu trên, cần phải có những cố gắng đáng kể, chủ yếu trong các mặt sau:

- các trường đại học phối hợp với các doanh nghiệp để phát triển những chương trình đào tạo liên tục, những chương trình này phải có cấu trúc tốt và phối hợp với nhau một cách chặt chẽ;
- quản lý những đổi mới và tiến bộ công nghệ trong các doanh nghiệp;

- tổ chức những giáo trình theo mô-đun mềm dẻo hơn;
- tạo ra những cấu trúc giáo dục mới dành cho số đông, gồm các nhà đào tạo mới, xuất thân từ môi trường công nghiệp;
- tăng số lao động có trình độ chuyên môn cao, chủ yếu bằng cách:
 - hướng thêm số học sinh có năng lực vào các môn: toán, khoa học và kỹ thuật;
 - giúp đỡ các học sinh hoàn cảnh khó khăn, nhưng có năng lực, để các em có thể tiếp tục học cao đẳng;
 - đa dạng hoá các chương trình đại học nhằm tạo một thái độ linh hoạt và những khả năng nhiều mặt cho số người tốt nghiệp;
- tăng hiệu suất và quản lý tốt hơn các hệ thống giáo dục;
- phân tích một cách tinh tế các nhu cầu giáo dục;
- ...

Kiểu phân tích trên đã được thực hiện tại Nhật Bản, về lĩnh vực tin học, người Nhật nhận định rằng đến năm 2000, họ sẽ cần tới hơn 2 triệu kỹ sư phần mềm, mà theo dự tính thì chỉ có thể đào tạo được 1 triệu.

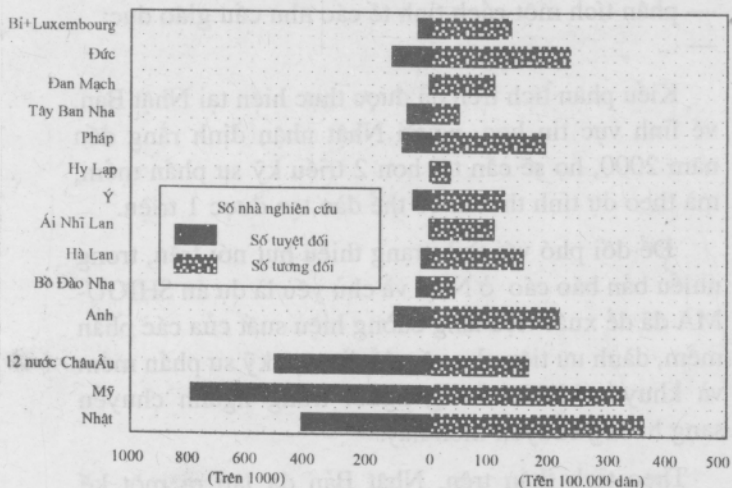
Để đối phó với tình trạng thiếu hụt nói trên, trong nhiều bản báo cáo ở Nhật và chủ yếu là dự án SHIGU-MA đã đề xuất việc tăng cường hiệu suất của các phần mềm, dành ưu tiên cho vấn đề đào tạo kỹ sư phần mềm và khuyến khích những người trong ngành chuyển sang hướng chuyên môn này.

Theo tinh thần trên, Nhật Bản đã lập ra một kế hoạch cụ thể để bổ sung cho sự thiếu hụt chuyên gia

phần mềm, bằng những việc làm như: chuyển kỹ sư lập trình thành kỹ sư phần mềm, tăng cường giáo trình tin học trong các trường đại học và cao đẳng, giới thiệu một sơ đồ về tương lai nghề nghiệp của kỹ sư phần mềm cho tới khi về hưu, nhằm khuyến khích sinh viên vào một chương trình đại học tin học v.v...

Khi chúng ta quan sát biểu đồ dưới đây (IRDAC), nêu rõ những con số tuyệt đối và tương đối về các nhà nghiên cứu của các nước khác nhau, chúng ta sẽ nhận thấy rằng hiện nay đa số Nghiên cứu - Phát triển đang được thực hiện tại Cộng hoà Liên bang Đức, Anh và Pháp; mặt khác, chúng ta cũng thấy rằng các nước châu Âu có thể bị bỏ xa nếu không đưa ra những giải pháp thích hợp.

So sánh số lượng nhà nghiên cứu giữa cộng đồng Châu Âu, Mỹ và Nhật
Con số tuyệt đối và tương đối



(Tư liệu: OCDE)

Ở đây việc phân tích vốn nhân lực của các trường đại học được thực hiện dựa trên việc so sánh giữa các hệ thống đại học và xã hội; dù quan trọng đến mức nào, cách phân tích này cũng mang tính đơn giản hóa, vì nó chỉ phát huy giá trị của riêng của phạm trù đào tạo, mà không đả động tới tính đa văn hóa của châu Âu, với một di sản lịch sử độc đáo (phạm trù khác).

Có lẽ cũng cần phải nhận thức rằng vốn nhân lực của các trường đại học, dù thuộc về của một khoa hoặc một hướng đào tạo, cũng cần phải nhạy cảm hơn với những phê phán về cơ chế được áp dụng, với những tư tưởng trái ngược, với khoa học nhân văn, vì dù muốn hay không thì các yếu tố nói trên vẫn là trung tâm của mọi suy nghĩ và tiến bộ.

6. Tham số 6: Một nền sự phạm của gặp gỡ. —

Các trường đại học và cao đẳng đang mở rộng cửa cho những lớp người mới, cái hay bây giờ là là “đa chủng loại” hơn trước: sinh viên trẻ măng sát cạnh với người trưởng thành, đã đi làm; thanh niên thuộc tầng lớp dưới đua tranh năng lực với thanh niên xuất thân từ gia đình trí thức; các nền văn hoá của Phi, châu Mỹ và châu Á được cọ xát với văn hoá châu Âu; nghèo nàn xen lẫn với giàu có xung quanh một ý tưởng chung là sự tiến bộ; các khoa học “cứng” tiến gần lại các khoa học “mềm” (và ngược lại) trong hành lang của các giảng đường và trong các căng-tin đại học; sự qua lại của các phương pháp luận, các mô hình khoa học và các lý thuyết đủ mọi loại kích thích năng lực trí tuệ của mỗi con người...

Trong thực tiễn, trường đại học đã trải qua tất cả mọi thời đại với một tôn chỉ “duy nhất”: đó là sự tiến bộ, với tiêu chuẩn là mối quan tâm làm tiến triển các chân lý.

Ngày nay, trường đại học phải tiếp xúc với một nguồn nhân lực rất lớn và tiềm lực trí tuệ cần được phát triển vượt qua mức tưởng tượng của thời kỳ đầu thế kỷ: 9.000.000 sinh viên cao đẳng và đại học.

Tiềm lực này phải được huy động; người ta không thể tự cho phép mình để nó phải thất vọng, chần chẫn là không! Nó cần được sử dụng một cách tối ưu vì giá trị gia tăng trong học tập, dù bất cứ môn học nào, sẽ phục vụ cho giá trị gia tăng của xã hội đang được xây dựng từng ngày.

Tất nhiên là việc mở rộng học tập ở cao đẳng, đã được chấp nhận, được khuyến khích và cần phải khuyến khích hơn nữa, sẽ dẫn đến một sự suy nghĩ mới về những khả năng điều chỉnh các trường, không những về mặt khoa học, mà cả về các mặt hoà nhập, định hướng và hướng dẫn.

Trong Chương II, chúng ta đã bàn đến việc hòa nhập của sinh viên và cũng đã nêu rõ một số yếu kém trong hoạt động để dẫn đến việc bỏ học; nhưng căn cứ vào chỉ báo đã nêu thì nền giáo dục đại học và cao đẳng sẽ còn phải khắc phục những yếu kém còn chưa thấy rõ: bỏ lửng hoạt động, sai lầm về định hướng...

Tất nhiên là mọi chính sách đại học cần phải có sự liên hệ với những nghiên cứu về kinh tế vĩ mô, nhưng cũng cần bổ sung thêm rằng những chỉ thị của Cộng đồng châu Âu nhằm khắc phục vấn đề yếu kém trình

độ chuyên môn (thể hiện mục đích cải thiện năng suất giáo dục) phải đi đôi với việc thay đổi cách quản lý những nguồn nhân lực sinh viên, theo một phương thức phù hợp hơn.

Nếu không quan tâm đến vấn đề trên thì nhất thiết sẽ dẫn đến tình trạng ngày càng có nhiều học sinh tốt nghiệp trung học gặp khó khăn và không thể vào đại học, vì thiếu những người đối thoại đủ khả năng.

Trong thực tiễn, có lẽ các trường đại học cần phải để ý đến những sơ xuất cơ bản, vì chúng tồn tại trong mọi tổ chức.

Một số công trình nghiên cứu tại Mỹ đã quan tâm đến vấn đề này, và đã đưa ra những chương trình hòa nhập đặc biệt cho một số thể loại sinh viên: những người còn lưỡng lự trong việc lựa chọn môn học, những người học lực yếu, những người đã trưởng thành, những học sinh lần đầu vào đại học, những người kinh tế khó khăn, những người định chuyển từ môn học này sang môn khác, những người từ một trường khác đến, những người chỉ ghi tên học một buổi, v.v... Mỗi chương trình đều nhằm mang lại cho người sinh viên một sự nâng đỡ tâm lý, bao gồm những mục tiêu rõ ràng, những hoạt động đặc thù và những chỉ dẫn hữu ích để tạo điều kiện dễ dàng hoà nhập và giúp định hướng tốt hơn.

Những chương trình dành cho toàn bộ thành viên trong trường đại học (giáo viên - nhà nghiên cứu - sinh viên) cũng đã được triển khai trong một số cơ sở, với quan niệm rằng cần liên kết được tối đa mọi người từ

mọi cấp khác nhau của trường, để bảo đảm thành công cho các hoạt động hoà nhập.

Trong tất cả các trường đại học Mỹ đều có một bộ phận “Tư vấn về nghề nghiệp” và “việc làm”, chẳng lẽ các trường đại học châu Âu lại không học tập để làm được giống như vậy?

Vì thế nên Hội thảo Bàn tròn Quốc tế về Tư vấn (IRTAC) và Hội nghị Thường kỳ các Hiệu trưởng Đại học châu Âu (CRE) đã nhấn mạnh đến vấn đề hoà nhập của sinh viên, trong những kỳ họp năm 1993.

Với những đánh giá như: nhu cầu về đào tạo cao đẳng sẽ còn mở rộng, lớp trẻ hiện nay gặp những khó khăn của một thế giới đang tiến triển, bước chuyển tiếp sang một xã hội hậu-công nghiệp sẽ đưa đến những xáo trộn trong mọi hoạt động, CRE và IRTAC đã đề nghị các trường đại học phát triển các dịch vụ dành cho sinh viên, đặc biệt quan tâm đến vấn đề tư vấn và định hướng, như đã được thực hiện tại các trường đại học ở Bordeaux.

Nhiều trường đại học Pháp và Bỉ đã nhận thức rõ vấn đề trên, và đã tiến hành những biện pháp hỗ trợ trong suốt năm học, đặc biệt là vào những thời điểm chủ chốt: ngay trong thời kỳ mới khai giảng và sau những đợt kiểm tra tổng kết tháng giêng. Trường Đại học tự do (Bỉ) là một ví dụ đáng nêu trong cách làm này; trường đã tổ chức cho số sinh viên mới những kỳ thực tập để thích nghi với đời sống đại học. Việc này được giao cho một số sinh viên - trợ lý (đang học các năm cuối), vì họ vẫn còn rất gần gũi với những vấn đề đại ra về sự thành công và hoà nhập trong năm thứ

nhất. Chắc chắn rằng những sinh viên mới có thể nói chuyện và tâm sự với số người này một cách dễ dàng, mà không có cảm tưởng bị áp đặt.

Một số trường đại học Đức, đặc biệt là Trường Heidelberg, đã chủ trương phát triển vấn đề hướng dẫn cả từ bên trong lẫn bên ngoài; do đó việc định hướng của sinh viên còn được những ý kiến bổ sung từ giới doanh nghiệp.

Người ta đã yêu cầu một số doanh nghiệp nổi tiếng như IBM, BASF, NEC,... nêu rõ những năng lực chủ yếu, về mặt khoa học nhân văn, mà các doanh nghiệp đòi hỏi ở những người tập sự; ngoài những yêu cầu khác về trình độ nghiệp vụ, còn có những điểm sau:

- tinh thần tự chủ và trách nhiệm;
- khả năng nói và viết;
- khả năng tự định hướng, trong một tình huống nhất định nào đó, nhưng còn chưa rõ;
- khả năng truyền đạt cho mỗi người lao động một khái niệm tổng thể về những hoạt động, triển vọng hoặc khó khăn của doanh nghiệp;
- khả năng phát triển những mối quan hệ giữa con người và xã hội;
- ...

Những ý kiến trên không những có thể gợi ý để định hướng lại các giáo trình, mà còn đảm bảo cho việc chuyển tiếp tốt hơn từ trường đại học sang thị trường lao động.

Chỉ theo cách đó việc học tập mới có thể tìm gặp môi trường xã hội.

Nhưng chắc chắn là vẫn còn nhiều việc phải làm: cần phải từng bước tăng cường tính linh hoạt của các chương trình học tập, để nhà trường không còn là một hệ thống khép kín, với những chương trình học được gọt rũa theo khuôn khổ của mình, và chối bỏ những cải biên do các trường khác đề xuất.

Ngay ở mức độ các trường đại học và cao đẳng cũng cần phải có sự đồng vận, cần phải thiết lập những cầu nối sang nhau, cần phải tìm ra và xây dựng những điều để bổ sung lẫn nhau. Trước đã tiến triển chung, rồi sẽ càng ngày càng có nhiều người phải chịu thiệt thòi về trình độ, phạm những sai lầm trong việc định hướng, hoặc theo một chương trình mà họ không lường được mức độ..., nếu họ không được quan tâm giúp đỡ thì quả là một điều không thể chấp nhận.

Chính vì lý do trên mà cần phải thiết lập những cầu nối thực sự giữa các trường cao đẳng ngắn hạn, dài hạn và các trường đại học; không có sự phân biệt trường hơn, trường kém, mà cùng hợp tác chặt chẽ với nhau để phát huy quyền được khác biệt, quyền được sai lầm.

Đây là một thách thức lớn, bao hàm sự thừa nhận lẫn nhau về tính độc đáo, những đặc thù và tính cách riêng của mỗi trường, và đồng thời cũng là nguyện vọng tìm ra một mẫu số chung, để cùng đi đến một thỏa hiệp trong giảng dạy và trong những phương hướng bổ sung.

Dù là vấn đề hòa nhập của cá nhân vào một trường mới, hoặc là việc xác định những nền tảng chung nói trên, thì đây chính là vấn đề của một nền sư phạm thực

sự của gặp gỡ. Theo Reboul thì sự gặp gỡ này mang một giá trị phổ biến, và là giá trị duy nhất để xây dựng được một nền sự phạm.

7. Tham số 7: Những thách thức muôn thủa. —

Tuy không có gì mới lạ, nhưng có lẽ cũng cần phải xác định lại một cách sơ bộ những giá trị phổ biến mà các trường đại học “chuyển tải” từ khi chúng mới ra đời; chắc chắn ngày nay những giá trị ấy cần phải hiện diện hơn bao giờ hết trong toàn bộ nền giáo dục cao đẳng, cũng như trong các trường đại học, là những nơi mở mang kiến thức về xã hội.

Có nhiều thách thức về phương diện này, đã được nêu trong những tham số khác nhau ở phần trên; không những chúng nằm trong phạm vi của các tham số ấy mà còn vượt hẳn ra ngoài; một số thách thức nêu sau đây đã được xác định, và chúng tôi dành quyền cho các bạn đọc tự mở rộng suy nghĩ; không thể xếp chúng theo thứ bậc, vì điều dễ hiểu là chúng bắt nguồn từ những gốc rễ vô cùng chồng chéo.

Cần phải nhận rõ sự thách thức của tiếp xúc và thâm nhập lẫn nhau giữa các nền văn hoá: hiện nay sự pha trộn giữa văn hoá châu Âu với các nền văn hóa khác trên thế giới dẫn đến việc các dân tộc hiểu biết nhau và gặp gỡ nhau, sát cánh với nhau, và cùng chung sống với những khác biệt để đem lại cho nhau nhiều điều bổ ích.

Sự tiếp xúc và thâm nhập lẫn nhau giữa các nền văn hoá được đặt thành một vấn đề không phải để lẫn tránh mà để phát huy. Có đủ các dân tộc trên thế giới đang

có mặt ở Bruxelles, Luân-đôn, Paris... và cả ở các vùng công nghiệp hay hậu-công-nghiệp; tính vận động của xã hội hoặc những cuộc di chuyển ào ạt là một trong những đặc trưng của nền văn minh châu Âu.

Những thách thức về giáo dục trong số đông bao hàm những vấn đề như: vì sự thức tỉnh của người khác, thừa nhận văn hoá, mở cửa các chương trình giảng dạy, quyền con người, chống thu mình và chống loại trừ người khác, chống chủ nghĩa đế quốc về văn hoá, nhằm áp đặt những tiêu chuẩn nhân danh một cái gọi là chân lý, mà chân lý đó chưa hề tồn tại.

Sự tiếp xúc và thâm nhập lẫn nhau giữa các nền văn hoá, vốn đã tồn tại từ lâu trong các trường đại học, nay càng lan xuống các trường tiểu học, tới mức đã phải soạn thảo những chương trình giáo dục đặc biệt, để giúp cho sự gặp gỡ giữa các nền văn hoá, hoặc đúng hơn là giữa những con người.

Chính sự phong phú văn hóa của trường đại học là điều cần được gìn giữ bằng mọi giá và cần được tăng cường hơn nữa, việc làm này chỉ có thể mang lại những “mối nguy” là sự hiểu biết nhau hơn, sự khoan dung lớn hơn và sự ham thích đối với cái khác.

Sự thách thức về ý nghĩa là điều thường xuyên được nhắc tới dưới nhiều hình thức, về ý nghĩa của học tập cũng như ý nghĩa của các tổ chức.

Phải có ý nghĩa trong tất cả các bậc giảng dạy mới tránh được sự nông cạn, sự giả tạo và sự trùng lặp, ý nghĩa sẽ làm phát triển sự giao lưu, sự sâu sắc, và

“điểm thứ ba” (đã nêu ở phần trên); lô-gích của đường tuyến tính cần được thay thế bằng lô-gích biện chứng, cũng như “trật tự” theo lối cũ cần được thay thế bằng sự đa dạng phức tạp.

Trong vấn đề học tập, thách thức về ý nghĩa bao hàm việc lập lại những tổng thể bị các chương trình giảng dạy phân chia một cách giả tạo; và đối với các tổ chức hoặc các trường thì thách thức này là những “khoảng trống” dành cho trách nhiệm, thảo luận và tham gia (trong những hệ thống có cấp bậc).

Nếu các cơ sở lớn (như các trường đại học, các trường cao đẳng...) tìm kiếm một số tác động để đạt tới những mục đích mong muốn (như làm sáng tỏ, chỉ dẫn, điều chỉnh, giúp đỡ...), thì kinh nghiệm đã cho thấy rằng, nếu cơ sở đó vượt quá một ngưỡng phát triển nhất định, thì sẽ dẫn đến hiệu quả trái ngược và những tác động có hại, chẳng hạn như sự tê dại (khi mà ý đồ khởi đầu là năng động), sự lẫn lộn (khi mà mối quan tâm hàng đầu là làm sáng tỏ), sự bất động (khi mà ý tưởng khởi đầu là thay đổi).

Vấn đề trên bắt nguồn từ những lý do sau đây:

- sự hiện diện của nhiều phòng ban dẫn đến những thủ tục rườm rà, và thông tin đến cấp cuối cùng sẽ trở nên rất khó hiểu;
- các phòng ban quản lý hệ thống dành nhiều tâm trí cho việc “tự quản lý”, để cố khẳng định sự cần thiết phải tồn tại của mình;
- vì cấu trúc của những cơ sở lớn đã bị phức tạp hoá, nên chúng bị tách xa khỏi những người sử dụng và

sự xa cách ấy sẽ dẫn đến một cách làm việc uể oải, bất động, làm mất đi ý thức phê phán và mất ý nghĩa nhà trường.

Người ta có thể áp dụng tất cả những nhận xét trên vào việc tổ chức học tập ở đại học, trừ một vài trường hợp ngoại lệ.

Khối Cộng đồng đã thực hiện nhiều chương trình, trong đó có chương trình SOCRATES hướng về việc xây dựng những cầu nối giữa, tri thức địa phương và tri thức toàn cầu, và đưa vào đó một ý nghĩa: một trong những mục tiêu của chương trình là khuyến khích việc ký kết những hợp đồng giữa các trường, nhằm thiết lập những quan hệ ổn định giữa các trường đại học châu Âu có ý muốn kết hợp với nhau, nhưng mục đích chủ yếu là làm thế nào để những hợp đồng cấp trường ấy phù hợp với triển vọng phát triển của một vùng.

Nói đúng ra thì các chương trình đó đều là những dự án về giáo dục trong khối Cộng đồng châu Âu, nhằm đem lại lợi ích cho các trường và cho cả các vùng; đây cũng là một cách làm để giúp trường đại học mở cửa ra với môi trường xung quanh, góp phần xây dựng sự phát triển của vùng mình, và nhập cuộc vào sự thay đổi.

Những thách thức nói trên còn bao gồm thách thức về du hành, đã được Serres (1991) mô tả một cách tuyệt diệu qua khái niệm: người đi, điểm đến và “điểm thứ ba”.

“Không một sự học hỏi nào tránh được sự đi xa... Vậy nên phải lên đường. Phải đi ra ngoài. Một ngày kia, phải tự buông mình theo cám dỗ. Hãy trở thành

một người muốn về, hãy mạnh dạn đi ra thế giới bên ngoài, hãy rẽ sang hướng khác. Đó là ba điều lạ đầu tiên, ba kiểu biến hóa khác nhau, ba cách đầu tiên để dẫn thân. Bởi vì học hỏi là phải dẫn thân vào điều khác, nhiều khi phải bất chấp mọi nguy hiểm... Không, trò sư phạm không thể chơi tay đôi, giữa người đi và điểm đến, mà là tay ba. Điểm thứ ba ở đây có vai trò là một cái ngưỡng buộc phải qua... Mọi sự tiến triển và học tập đều đòi hỏi phải đi qua điểm thứ ba. Vì vậy nên sự hiểu biết, tư duy, hoặc phát minh, đều không ngừng đi từ điểm thứ ba này sang điểm thứ ba khác, tức là luôn luôn dẫn thân, hoặc nói cách khác là người hiểu biết, người suy nghĩ hoặc phát minh... lập tức trở thành một người hành trình qua điểm thứ ba”.

Nếu hiểu đúng, cách suy nghĩ này rất phù hợp với những sinh viên có kiến thức và biết hoạt động trí tuệ để không những đạt tới những cách suy nghĩ mới và mở rộng tầm hiểu biết, mà còn mở rộng cả văn hoá của họ.

Hơn nữa, cách suy nghĩ này còn dẫn đến một tư duy vừa mang tính “chống công thức” và, nếu đúng hướng, mang cả tính “thi vị”, vì nó có thể thúc đẩy mọi con người phải lên tiếng, phải chất vấn, thậm chí phải thay đổi những quy tắc hiện hành (Axclos, 1991).

Về mặt xã hội, tư tưởng của Serres có thể phù hợp với một trong những phạm trù do Habermes đã đưa ra: loại hành động thứ nhất hướng về sự hiểu biết lẫn nhau, loại thứ hai hướng về sự thành đạt cá nhân trong một thời gian ngắn và sự thất bại của đối phương; những hành động thứ nhất phụ thuộc vào nguyện vọng hòa

hợp và tôn trọng lẫn nhau; trong khi những hành động thứ hai nằm trong những quan hệ về thể mạnh và sự khôn khéo, và như vậy sẽ chỉ là sự đối đầu và sự hợp tác giả dối.

Tư tưởng của Serres cũng có thể áp dụng cho việc tổ chức trường đại học, là nơi có những cấu trúc để phục vụ cho việc tạo ra những điểm thứ ba, và còn là nơi luôn chủ trương về mặt khoa học: “Đường xuyên chinh phục cái chung; cái phổ biến tiềm ẩn trong cái đơn lẻ”.

KẾT LUẬN

Vấn đề học hỏi là vô giới hạn (1980)...!

Tất cả các nước châu Âu đang theo đuổi những chính sách giáo dục nhằm đáp ứng nhu cầu của một xã hội học tập.

Học sinh, sinh viên, và cả công nhân, viên chức, đều là (hoặc sẽ trở lại là) những người đang học, những người nghiên cứu tiêu biểu nhất.

Vì bị giam hãm trong những hệ thống giá trị và những tri thức của họ, tất cả những thành phần trên đều cảm thấy cần thiết phải tìm một lối thoát, không phải là lối thoát tới chân lý, mà là một cuộc du hành mới (Axelos, 1991).

Bằng những cách thức riêng, tất cả những thành phần trên tư duy và cảm nhận sự phức tạp, họ đặt ra những câu hỏi, họ chất vấn, và họ biến đổi các qui tắc.

Đó là tư tưởng du-hành...

Như chúng ta đã miêu tả, du hành không phải là một thứ chủ nghĩa khoan hòa, hoàn toàn không tương và không có cơ sở; trái lại, nếu theo Serres (1990) thì du hành là để học phân biệt lấy hai điều: "lẽ phải đúng đắn" và "những cái xấu bất công", để qua đó mà phấn đấu cho sự phát triển của tự do sáng tạo, tức là tự do tư duy.

Đối với trường học thì “lẽ phải đúng đắn” là sự hiểu biết và phân tích các sự thể, chủ yếu là để hiểu được rõ hơn tình trạng hoạt động của cơ sở mình, bằng một loạt những chỉ báo xác đáng và đo lường được; và cần phải lựa chọn sao cho chúng có thể cung cấp cho lãnh đạo trường một biểu tượng tổng hợp của cơ sở mình.

Xét cho cùng thì những chỉ báo ấy có tác dụng thể hiện các trường đại học hoặc cao đẳng thành những hệ thống, nằm trong một môi trường riêng biệt và độc đáo; và một khi các hệ thống đó đưa ra một quyết định đúng lúc thì có thể tác động tới bên trong những hệ thống cấp dưới khác.

Vì thế chúng ta cũng hiểu rằng việc đánh giá sẽ không những cho phép các thành viên của trường phân tích được mọi tình hình để nhận rõ những “cái xấu bất công”, mà còn giúp họ tìm ra chính sách cần phải thực hiện, nhằm tạo điều kiện cho việc phát triển tự do sáng tạo và tự do tư duy, để đi tới thay đổi.

Như vậy là việc phân tích các sự thể mới chỉ là một mục tiêu tiên quyết cho một sự cải tổ, một sự xây dựng lại ý nghĩa, rất quan trọng đối với trường đại học; người ta đã nêu một số ý kiến khả thi, một số hướng về thay đổi tổ chức triệt để, một số khác về những giải pháp từng phần.

Về học tập cá nhân, thì “lẽ phải đúng đắn” là giúp người sinh viên xác định rõ những dự định và sự nhập cuộc của mình vào nghiên cứu học tập, và như vậy sẽ là một hành động tự nguyện và sự thoả mãn của bản thân để hiểu biết thêm về một mặt nào đó...

Tất nhiên là việc tự đánh giá của người sinh viên sẽ góp phần để anh ta nhận thức được ý nghĩa, và nếu thiếu nó (điều này nhất định phải coi là “cái xấu bất công”) sẽ gây tác hại lớn cho sự hòa nhập của anh ta.

“Lẽ phải đúng đắn” về mặt xã hội vĩ mô đòi hỏi một tầm nhìn rộng hơn, trong đó có sự quan tâm đến những chiều hướng hoặc những xu thế mạnh của xã hội đang tiến triển nhanh; thiếu cách nhìn đó, cũng tựa như một con tàu mất phương hướng.

Nếu cần phải đưa ra kết luận về vấn đề trên, chắc chắn sẽ có nhiều nhà lãnh đạo đại học và nhiều giáo viên phải giật mình!

Rõ ràng là nếu theo nhãn quan này thì chắc chắn điều chủ yếu là phải xem kỹ lại cách làm của mình.

Vấn đề không có gì khác ngoài việc các nhà lãnh đạo đại học (và cao đẳng) cũng như các giáo viên – mỗi người hãy hành động trong lĩnh vực của mình – cần tích cực chuẩn bị những “ngưỡng phải qua” đã nói trên, vì chúng cho phép người học trở thành người thầy để nhận rõ điều này, càng sớm càng tốt, vì anh ta còn phải học tập trong suốt cuộc đời.

Những “ngưỡng phải qua”, tức là những thời điểm chuyển đổi từ một trạng thái tri thức này sang một trạng thái khác phức tạp hơn nhiều, cần phải được coi là những thời điểm để suy nghĩ kỹ càng.

Trong thực tiễn, tổ chức nhà trường cũng như môn học có lẽ đều chỉ là những mấu chốt cho một bước

chuyển, và cứ qua thật nhiều bước chuyển chắc chắn sẽ dẫn đến sự hiểu biết.

Con đường thẳng không phải là con đường ngắn nhất!

THƯ MỤC CHỌN LỌC

- Atlan (H.), *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil, 1979.
- Axelos (K.), *Métamorphoses*, Paris, Minuit, 1991.
- Berdarida (C.), *L'école qui décolle*, Paris, Seuil, 1991.
- Botkin (J. W.), Elmandjra (M.), Malitza (M), *No limits to learning*, New York, Pergamon Press, 1980.
- Boulet (G.), Mission et stratégies: l'expérience de l'Université du Québec, *Revue internationale de Gestion des Etablissements d'Enseignement supérieur*, 1985, vol 9, n° 3, p. 353-361.
- CEE, *Les filles et les garçons dans l'enseignement secondaire et supérieur*, Bruxelles, CEE, 1990.
- C.E.E., *Livre Blanc – Croissance, Compétitivité, Emploi*, Bruxelles, *Bulletin des Communautés européennes*, supplément 6/93, 1993.
- C.E.E., *Livre Vert - Sur la dimension européenne de l'éducation*, Bruxelles, rapport présenté par la Commission, 1993.
- CIUF, *Réussites en candidatures*, Bruxelles, Fonds national de la Recherche scientifique, 1992.
- Comités national d'évaluation, *Priorités pour l'Université. Rapport au Président de la République*, Paris, La Documentation française, 1989.
- Cornu (L.), Pompougnac (J.-C), Roman (J.), *Le barbare et l'écolier*, Paris, Calmann - Levy, 1990.
- De Ketele (J.M), Le passage de l'enseignement secondaire à l'enseignement supérieur, *Vie pédagogique*, 1990. n° 66, p. 4-8.
- Dupont (P.), *La civilisation de l'école*, Bruxelles, Labor, 1990.

- Dupont (P.), Ôssandon (M.), Riches et moins riches... ou la fonction de reproduction de l'université, *Revue française de Pédagogie*, 1986, n° 77, p. 17-30.
- Eurostat, *Elèves et étudiants dans les régions de la Communauté 1990/1991*, Eurostat, 1993 - 3.
- Fondation universitaire, Le rendement de l'enseignement universitaire, *Cahiers de la Fondation universitaire*, 1989, n° 3 (Belgique).
- IRDAC, *Les déficits en qualification en Europe*, Bruxelles, C.E.E., 1991.
- Jallade (J.P.), *L'enseignement supérieur en Europe*, Paris, La Documentation française, 1991.
- Massit-follea (F.), Epinette (F.), *L'Europe des universités*, Paris, La Documentation française, 1991.
- MEN, *La scolarisation des jeunes de 16 à 25 ans*, Notes d'information 91-35, Paris, Direction de l'évaluation et de la prospective, 1991.
- Morin (E.), *La méthode*, Paris, Seuil, 1991.
- Nadeau (G.), *Les enjeux de la mesure et de l'évaluation de la qualité dans les collèges et universités: critères et indicateurs*, Symposium du Réseau REF, Université de Sherbrooke, 1992.
- OCDE, Programme sur la gestion des établissements d'enseignement supérieur, *Revue internationale de Gestion des Etablissements d'Enseignement supérieur*, Paris, OCDE, 1986, vol. 10, n° 3.
- OCDE, *L'enseignement dans les pays de l'OCDE*, Paris, OCDE, 1989.
- OCDE, *Education at a Glance*, Paris, OCDE, 1992 - 1993.
- Ossandon (M.) et al., *Scènes de chasse à l'emploi*, Bruxelles, éd. Institut de Sociologie de l'ULB, 1987 (en collaboration).

- Ossandon (M.), Les débouchés universitaires: la voie royale à
 • l'insertion fragile, *Actes du VIII^e Congrès des économistes belges de Langue française*, 1988, 1-31.
- Pages (C.), L'université écartelée: pour une gestion des ressources humaines, *Revue Savoir* (France), 1992, n° 2, p. 259-280.
- Sergiovanni (T. J.), *Leadership and Excellence in Schooling, Educational Leadership*, February 1984.
- Serieyx (H.), *Le big bang des organisations, quand l'entreprise, l'Etat, les régions entrent en mutation*, Paris, Calmann - Levy, 1993.
- Serres (M.), *Le Tiers instruit*, Paris, Francois Bourin, 1991.
- Suyders (M.), *Heureux à l'université*, Paris, Nathan, 1993.
- Studiecentrum open Hoger Onderwijs, *Flexible Responses in Higher Education*, Brussel, éd. de Vocht et Henderikx, 1993.
- Tinto (T.), *Leaving college*, Chicago, The University of Chicago Press, 1987.
- Université libre de Bruxelles, *L'enseignement en Europe, l'enseignement en Belgique*, Bruxelles, ULB. coll. "Education", 1992.
- Watzlawick (P.), *Comment réussir à échouer*, Paris, Seuil, 1988.
- Watzlawick (P.), Weakland (J.), Fisch (R.), *Changements*, Paris, Seuil, 1975.
- Wilmet (B.), Dalcq (A. E.), Van Raemdonck (D.), *Le française et les sciences*, Paris, Duculot, 1989.

MỤC LỤC

Lời nói đầu	5
Chương I — Tổng kết các phương diện của trường đại học	8
I. Giáo dục đại học ở châu Âu, 8 — II. Giáo dục đại học và các nước thuộc Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế (OCDE) tại châu Âu, 11 — III. Những biến đổi của nhà trường đại học, 14 — IV. Năng suất của các trường đại học, 21; 1. Trước khi vào đại học, 21; 2. Trong quá trình học đại học, 22; 3. Sau khi tốt nghiệp đại học, 28.	
Chương II — Vấn đề hoà nhập vào đại học	29
I. Vấn đề bỏ dở đại học, 30 — II. Những chỉ báo về sự hoà nhập vào đại học, 34; 1. Những chỉ báo về trí tuệ, 36; 2. Những chỉ báo về động cơ, 44; 3. Những chỉ báo về nhà trường, 50; 4. Những chỉ báo tâm lý, 58; — III. Những hệ yếu tố của vấn đề hoà nhập vào đại học, 59; 1. Hệ các yếu tố giải thích về sự hoà nhập và/hoặc bỏ học, 59; 2. Hệ các yếu tố giải thích việc hòa nhập/bỏ học của những sinh viên lớn tuổi, đã đi làm, 62.	
Chương III — Những con đường của một khoa sư phạm đại học	66
I. Sự nhập cuộc của người sinh viên, 67 — II. Văn hoá tổ chức, 70 — III. Hình ảnh “nội soi” của trường đại học, 75 — IV. Những kinh nghiệm để đánh giá	

trường đại học, 80; 1. Vấn đề đánh giá về “giá trị gia tăng” thực hiện ở Mỹ, 80; 2. Phương pháp đánh giá của trường Đại học Québec, 82; 3. Dự án toàn Canada về đánh giá các trường trung cấp và đại học, 85; 4. Hệ thống AMOS của trường Vrije Universiteit Amsterdam (Hà Lan), 86; 5. Việc cai quản các trường đại học (Pháp), 87; 6. Khả năng dự báo của những đánh giá về cơ sở đại học, 88; 7. Những thử nghiệm về vấn đề tự đánh giá, 89.

Chương IV — Cần phải phát minh ra thay đổi 92

I. Giữa tính bất biến và sự thay đổi, 92 — II. Việc quản lý sự thay đổi, 96 — III. Những hệ thống đại học mới, 98: 1. Hệ thống giáo dục Maastricht. Việc bối cảnh hoá tri thức, 99; 2. Trường đại học Provence — Dự án, 101; 3. Trường Đại học Mons — Hainaut. Vấn đề tự quản lý trong học tập, 105; — IV. Những biện pháp thay đổi theo từng mặt, 108.

Chương V — Tình thế buộc phải (suy nghĩ về) thay đổi 113

I. Tiếp cận tổ chức đại học một cách có hệ thống, 114 — II. Nhu cầu phải thay đổi đã xuất hiện, 120: 1. Tham số 1: Học tập qua nghiên cứu, 121; 2. Tham số 2: Sự hiểu biết xuyên bộ môn, 125; 3. Tham số 3: Những trường đại học “mềm dẻo”, 126; 4. Tham số 4: Những nỗ lực tại châu Âu, 133; 5. Tham số 5: Vốn nhân lực của các trường đại học, 135; 6. Tham số 6: sự phạm của sự gặp gỡ, 141; 7. Tham số 7: Những thách thức muôn thủa, 147.

Kết luận 153

Thư mục chọn lọc 157

Nhà xuất bản Thế Giới
46 Trần Hưng Đạo, Hà Nội, Việt Nam
Tel: (84-4) 8253841
Fax: (84-4) 8269578

Nền tư phạm đại học
POL DUPONT - MARCELO OSSANDON

Chịu trách nhiệm xuất bản
MAI LÝ QUẢNG

Biên tập: Phan Thế Hồng

Bìa: Ngô Xuân Khôi

Sửa bản in: Phan Hồng

In 5000 bản, khổ 13x19cm, tại Xưởng in Nhà xuất bản Thế Giới. Giấy chấp nhận đăng ký kế hoạch xuất bản số 164-1162/CXB cấp ngày 19/12/1997. In xong và nộp lưu chiểu 1/1999.

Que sais-je? Tôi biết gì?

Bộ sách "Tôi biết gì?" (Que sais-je?) do Paul Angoulvent sáng lập năm 1941 - Nhà xuất bản Presses Universitaires de France - đến nay đã có khoảng 4000 cuốn, và đã được dịch ra hơn 40 thứ tiếng.

- Lần đầu tiên Nhà xuất bản Thế Giới dịch ra tiếng Việt.

- Sau một số cuốn có chủ đề thiết thực với nhu cầu đọc giả Việt Nam, chúng tôi sẽ lần lượt xuất bản:

- Văn minh Hoa kỳ
- Các phương pháp sư phạm
- Tiểu thuyết Pháp thế kỷ XIX
- Địa chính Pháp