

CHƯƠNG TRÌNH DỰA TRÊN TRIẾT LÝ

"GIÁO DỤC VÌ SỰ PHÁT TRIỂN TOÀN DIỆN CỦA MỖI CON NGƯỜI"

• GS.TS. NGUYỄN HỮU CHÂU

Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục

Quan niệm đầy đủ về chương trình giáo dục (CTGD) cho thấy rõ CTGD là sự cụ thể hoá mục tiêu giáo dục. Với bất cứ nền giáo dục nào, mục tiêu giáo dục được xác định bởi các triết lý giáo dục chủ đạo. Khi CTGD là sự cụ thể hoá mục tiêu giáo dục thì CTGD cũng chính là sự cụ thể các triết lý giáo dục đã được lựa chọn.

I. Các trào lưu triết lý trong lịch sử phát triển giáo dục và các kiểu CTGD tương ứng

Một số nghiên cứu đã tổng kết: Lịch sử phát triển giáo dục trên thế giới chứng kiến năm trường phái triết lý:

- Triết lý vĩnh cửu;
- Triết lý duy tâm;
- Triết lý hiện thực;
- Triết lý thực nghiệm;
- Triết lý hiện sinh.

1. Triết lý vĩnh cửu

Đã tồn tại một học thuyết gọi là Thuyết tuyệt đối trong quá trình phát triển của triết học Tây Âu: Những người theo chủ nghĩa duy lý lấy tính vượt trội của trí tuệ đối với năng lực của con người làm điểm xuất phát và nhấn mạnh rằng kiến thức có được là thành quả hoạt động của khối óc mang tính độc lập đối với các thông tin thu lượm được qua các giác quan. Quan điểm này nhấn mạnh về sự thiếu chính xác của giác quan như là những nguồn thông tin và cho rằng bản thân một số giác quan không tạo nên trí tuệ. Các triết gia như Plato, Descartes, Kant và Hegel, mặc dù còn có những ý kiến khác nhau về khoa học luận duy lý, đều có chung một nhận xét rằng các bằng chứng dựa trên giác quan là không thuyết phục, tuy nhiên qua một quá trình xử lý, não bộ có thể giữ lại những khái niệm mang tính trung thực một cách độc lập do các giác quan mang lại. Những quan niệm này đã dẫn đến một số kết luận mang tính duy lý.

Học thuyết tuyệt đối coi kiến thức độc lập với những gì giác quan mang lại đã dẫn đến một quan điểm cho rằng kiến thức là "sự có sẵn" (out-there), là "ý chúa" (God's will). Kiến thức hoàn toàn độc lập, vĩnh viễn và bất biến, nó không phụ thuộc vào vị trí xã hội và điều kiện của người sở hữu nó. Với học thuyết tuyệt đối, kiến thức không mang tính thời gian và không liên quan gì đến hoàn cảnh của các cá nhân, xã hội, văn hoá hay loài người. Theo quan điểm này kiến thức thực sự là hoàn toàn độc lập với tất cả mọi sự xem xét. Đây chính là nền tảng của triết lý vĩnh cửu.

Triết lý vĩnh cửu dựa trên các định nghĩa kinh điển về giáo dục, mang nặng tính bảo thủ, theo truyền thống, kém linh hoạt nhất trong 5 triết lý.

Triết lý vĩnh cửu tin rằng giáo dục cũng như bản chất con người là không đổi. Theo các nhà triết lý vĩnh cửu, giáo dục là sự chuẩn bị cho cuộc sống và học sinh phải được dạy tính vĩnh cửu của thế giới thông qua việc học tập có tổ chức. Trường học được tồn tại để bộc lộ lí tính bằng việc giảng dạy những chân lí bất diệt. Học sinh là người lĩnh hội thụ động, thiếu sáng tạo vì chân lí là bất diệt.

2. Triết lý duy tâm

Triết lý duy tâm đề cao sự thông thái của con người. Thực tiễn được xem là thế giới trong tư tưởng của mỗi cá nhân.

Các nhà giáo dục duy tâm chú trọng đến loại nhà trường dạy những môn về tư tưởng. Giáo viên phải là mẫu mực của những hành vi lí tưởng. Chức năng nhà trường là làm cho các quá trình trí tuệ sâu sắc hơn, giới thiệu sự thông thái của các thời đại, các mô hình hành vi gương mẫu.

3. Triết lý hiện thực

Triết lý hiện thực là triết lý của những người theo học thuyết kinh nghiệm. Có thể hiểu học thuyết kinh nghiệm là một sự chống đối bản chất



siêu hình của thuyết duy lí. Nguyên tắc cơ bản của học thuyết kinh nghiệm do John Locke, người khai sinh ra học thuyết kinh nghiệm đề xướng là không có kiến thức nào đi vào đầu con người ngoài những kiến thức đi qua các giác quan. Đầu của một đứa trẻ mới ra đời rất ngây thơ và trong trắng, giống như một tờ giấy trắng “không một vết nhơ, không một ý tưởng”. Kiến thức dần được phát triển và tích lũy qua kinh nghiệm. Bởi vậy, theo học thuyết kinh nghiệm, không có kiến thức nào khác tồn tại trong đầu ngoài những kiến thức được tích lũy qua kinh nghiệm. Đây chính là triết lí hiện thực. Những nhà giáo dục với triết lí hiện thực hiểu rằng thế giới chính là nó và công việc của nhà trường là dạy học sinh về thế giới. Chân lí là sự tương ứng với quan sát.

Các nhà giáo dục theo triết lí hiện thực thiên về các nhà trường với các môn học về thế giới hiện thực (Toán, Khoa học). Học sinh được cung cấp các thông tin thực tế, được quan sát, nghiên cứu. Các thay đổi trong nhà trường được xem như sự tiến hoá tự nhiên để đạt đến một trật tự hoàn hảo hơn.

4. Triết lí thực nghiệm

John Dewey có thể xem là người khởi xướng trường phái triết lí thực nghiệm đã có nhiều ảnh hưởng tới sự phát triển của phong trào giáo dục thực hành. Ông cho rằng kiến thức chỉ là một giả thuyết và kiến thức sẽ chịu sự thay đổi liên tục trong cả tiến trình. Quan điểm này đòi hỏi kiến thức cần được xếp ngang bằng với kinh nghiệm. Điều đó có nghĩa là học sinh phải học kiến thức song cũng cần tích lũy kinh nghiệm. Những kinh nghiệm này có thể được sử dụng như là những giả thuyết để giải thích và giúp kiểm soát được môi trường các em đang sống. Nói một cách khác, cần giúp đỡ học sinh tự phát triển kiến thức của mình, dựa trên các giả thuyết và kinh nghiệm riêng của mình, và lẽ dĩ nhiên kiến thức và giả thuyết của học sinh có thể khác chúng ta nếu như tiến trình cứ tiếp tục diễn ra.

Các tư tưởng này chính là triết lí thực nghiệm. Những nhà giáo dục theo triết lí thực nghiệm tin rằng thế giới luôn biến đổi. Thực tế là cái mà con người thực sự trải qua, chân lí là cái đang diễn ra. Chân lí được chấp nhận qua thử nghiệm và được công chúng chấp nhận.

Các nhà giáo dục thực nghiệm thiên về các nhà trường với sự chú trọng đến các môn xã hội

và kinh nghiệm. Học được tiến hành thông qua giải quyết vấn đề. Giáo viên đóng vai trò người tư vấn. Học hợp tác là phương thức phù hợp với mục tiêu của các CTGD theo trường phái triết lí thực nghiệm.

5. Triết lí hiện sinh

Triết lí hiện sinh tôn vinh tính độc đáo, duy nhất của mỗi cá nhân trong sự đối lập với những quan niệm về tính phổ biến của nhân loại. Thuyết này có nguồn gốc từ tư tưởng hiện sinh trong các tác phẩm của Soren Kierkgaard (1813-1855) và Friedrich Nietzsche (1844-1900). Sau đó thuyết hiện sinh đã được các nhà khoa học như Martin Heidegger, Karl Jaspers, Jean Paul Satre, Simone Beauvoir, Albert Camus phát triển.

Những người theo triết lí hiện sinh tin rằng chân lí và hiện thực do cá nhân quyết định. Chân lí được lựa chọn theo chủ quan và là vấn đề của sự tự do.

Các nhà hiện sinh thiên về nhà trường là nơi giúp học sinh hiểu chính bản thân mình. Giáo dục đề cao sự tự do cá nhân và chương trình được quyết định bởi mỗi người học. Cách nhìn nhận này sẽ dẫn đến sự đề cao vai trò cá nhân trong giáo dục. Với cách nhìn nhận này, kiến thức là một cái gì đó hoàn toàn mang tính cá nhân và chủ quan. Kiến thức của mỗi người chính là kết quả của cách nhìn riêng biệt của người đó về thế giới. Mặc dù là một nhà giáo dục đề cao vai trò cá nhân nhưng Dewey không quá cường điệu như vậy. Theo ông, một mô hình phù hợp cho mọi kiến thức là một mô hình bao gồm kiến thức khoa học mà trong đó các giả thuyết được phân tích và thay đổi theo các chuẩn mực được công chúng chấp nhận. Chỉ có như vậy kiến thức mới mang tính trường tồn và đó cũng là mục tiêu mà chúng ta đón nhận là sự chấp thuận của mọi cộng đồng trong xã hội. Theo ông thì: “Chân lí là bản chất của vấn đề cần được phát triển và trải nghiệm thông qua quá trình vận hành hay thử nghiệm”. Với quan điểm này thì kiến thức của nhân loại sẽ luôn luôn vận động, những kiến thức đó phải được công chúng chấp thuận và đảm bảo một số tiêu chí nhất định. Theo Dewey, sự phát triển của người học đòi hỏi tính tự do về trí tuệ mà chỉ có thể có ở trong một xã hội hoàn toàn dân chủ.

Như vậy, trong lịch sử phát triển giáo dục thế giới đã tồn tại 5 trường phái triết lí với các tư tưởng chủ đạo như sau:



Các trào lưu triết lí này đã ảnh hưởng tới các cách tổ chức CTGD tương ứng. Điều này được thể hiện ở bảng tổng hợp dưới đây:

Các vấn đề của Triết học GD	Triết lí vĩnh cửu	Triết lí duy tâm	Triết lí hiện thực	Triết lí thực nghiệm	Triết lí hiện sinh
Nội dung GD	Các môn học và các triết lí	Các môn học trí tuệ - viết, đọc, triết học, tôn giáo	Các môn học về thế giới tự nhiên, Toán, Khoa học	Các môn học về kinh nghiệm XH, nghiên cứu XH	Các môn học chọn lựa, nghệ thuật, đạo đức, triết học
Phương pháp GD	Đề cao tính kỉ luật của tinh thần thông qua rèn luyện	Dạy các tư tưởng thông qua thuyết giảng, thảo luận	Giải thích thông tin, tường thuật	Giải quyết vấn đề, phương pháp đồ án	Gợi mở các phản ứng cá nhân, đặt câu hỏi
GD giá trị	Tập trung vào hành vi kỉ luật	Bắt chước các anh hùng và các mẫu mang tính lí tưởng	Đào tạo theo quy tắc đạo đức	Đưa ra các quyết định của nhóm một cách trật tự	Đánh thức bản thân tự chịu trách nhiệm
Vai trò của người dạy	Diễn giải, thuật lại	Báo cáo, cá nhân được cạnh tranh	Biểu diễn, truyền đạt kiến thức	Giúp đỡ, tư vấn	Đặt câu hỏi, giúp HS trong lộ trình cá nhân
Vai trò của người học	Lĩnh hội thụ động	Tiếp nhận và ghi nhớ	Vận dụng, tham gia thụ động	Tham gia chủ động, đóng góp	Tự quyết định các quy tắc riêng

Ngày nay bị chi phối bởi triết lí hiện sinh, nhiều nhà giáo dục đã đề cao quá mức sự tự do cá nhân trong giáo dục và đòi hỏi một nền giáo dục hoàn toàn dân chủ. Cách nhìn nhận này mặc dù mang nhiều ý nghĩa tích cực, nhưng

chứa đựng nhiều rủi ro và hiểm nguy. Ở Việt Nam và cũng như ở nhiều quốc gia khác, hiện nay và trong một, hai thập kỉ nữa, chúng ta chỉ nói đến một triết lí hài hoà hơn, đó là giáo dục vì sự phát triển toàn diện của mỗi cá nhân.



II. CTGD theo triết lí “Giáo dục vì sự phát triển toàn diện của mỗi cá nhân”

Trước khi bàn đến những CTGD nhằm phát triển toàn diện mỗi cá nhân, đương nhiên có một câu hỏi đặt ra “thế nào là một cá nhân được phát triển toàn diện theo cách riêng của họ?”

1. Những đặc điểm của người học ở thế kỉ XXI được phát triển toàn diện theo cách riêng của mình

Theo nhiều nghiên cứu đã được đúc kết lại, Susan Dantoni và Lucinda Ramos cho rằng những người học ở thế kỉ XXI phải là những người học:

- * Có thể suy nghĩ một cách độc lập, không lệ thuộc vào người khác, có thể dùng ngôn ngữ để giao tiếp với sự sâu sắc và có sức mạnh thuyết phục.

- * Có khả năng đánh giá có tính chất phê phán trong quá trình tiếp nhận kiến thức để hiểu biết về tự nhiên, về xã hội và về bản thân.

- * Có kiến thức rộng rãi về các nền văn hoá và các thời đại, có khả năng quyết định trên cơ sở một thế giới quan rộng lớn và sự hiểu biết về những sức mạnh lịch sử chi phối cuộc sống.

- * Có hiểu biết và từng trải trong việc suy nghĩ một cách hệ thống về những vấn đề đạo đức và lương tâm.

- * Đạt được chiều sâu trong một vài lĩnh vực nào đó của tri thức.

Cũng theo tinh thần này, con người Việt Nam - sản phẩm của thế kỉ XXI có các phẩm chất sau:

- Có kiến thức vững chắc chung và đạt chiều sâu ở một số lĩnh vực

- Có tư duy độc lập và phê phán

- Có hiểu biết chung về nhân loại, quốc gia và bản thân

- Có đạo đức, lương tâm và trách nhiệm

- Có kĩ năng giải quyết vấn đề, kĩ năng sống trong một thế giới đa dạng, rộng mở và biến động.

Những phẩm chất như vậy của người học ở thế kỉ XXI, những con người được giáo dục và đào tạo theo tinh thần tự do, nhằm phát triển hài hoà cái tôi của họ đòi hỏi chương trình và phương pháp giáo dục phải tạo nên được nền kiến thức toàn diện hơn và cung cấp các cơ hội lựa chọn nhiều hơn cho mỗi người học.

2. Những yêu cầu đối với CTGD vì sự phát triển toàn diện của mỗi cá nhân người học

Như đã trình bày ở mục 1, để đào tạo được những người học với tinh thần tự do, cần kiến tạo vững chắc 2 bộ phận cấu thành của một CTGD,

từ phổ thông tới đại học:

- Chương trình phát triển tri thức tổng quát;
- CTGD phân hoá.

a. Chương trình phát triển tri thức tổng quát

- Để đào tạo được những con người phát triển một cách toàn diện và vững chắc, những nhà thiết kế CTGD rất cần chú trọng đến phần nền tảng của chương trình với mục đích phát triển tri thức tổng quát, bởi lẽ mỗi cá nhân cần được phát triển theo nguyện vọng và khả năng của mình, nhưng trước hết họ vẫn cần được phát triển theo một khung chuẩn mực chung để trở thành những công dân có ích cho xã hội.

- Để thực hiện được ý tưởng này, CTGD phát triển tri thức tổng quát ở giáo dục phổ thông phải bao gồm những môn học bắt buộc, nhằm giúp cho tất cả mọi học sinh có được nền kiến thức tổng quát, vững chắc. Sự phát triển không ngừng của khoa học – kĩ thuật và đời sống xã hội đòi hỏi nhiều môn học mới cần được đưa vào CTGD. Tuy nhiên, kiến thức từ các môn học riêng rẽ không đủ sức giúp người học giải quyết các vấn đề của đời sống. Cuộc sống đòi hỏi người học ngày nay cần có những kiến thức tổng hợp. Do đó xu thế ngày nay là dạy các môn học tích hợp ở nhà trường (interdisciplinary). ở nhiều nước đã có sự thí điểm để tiến tới xây dựng các CTGD bao gồm các chủ đề của cuộc sống chứ không bao gồm các môn học riêng biệt nữa. Ngay từ những năm 70 của thế kỉ XX đã có sự chuyển đổi từ chương trình dựa trên môn học (subject based curriculum) sang các chương trình dựa trên chủ đề (theme based curriculum). Các chương trình này đại diện cho những nỗ lực nhằm tạo nên mối quan hệ giữa nội dung chương trình và cuộc sống. Các chương trình kiểu này được tổ chức dựa vào các loại hình hoạt động, bao gồm các đặc trưng của cuộc sống trong bất kì nền văn hoá nào. Đây là nỗ lực khắc phục những nhược điểm của chương trình bao gồm những môn học riêng biệt mà người ta vẫn cho rằng các môn học tách rời khỏi thực tiễn, và vì vậy hầu như không được sử dụng để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống hàng ngày.

Bang Virginia ở Mĩ là một trong những nơi đầu tiên cố gắng tổ chức CTGD dựa vào những chủ đề của cuộc sống. Có 9 lĩnh vực cuộc sống được sử dụng là:

- 1) Bảo vệ cuộc sống và sức khoẻ
- 2) Kiếm sống
- 3) Tạo dựng cuộc sống gia đình
- 4) Ước muốn tôn giáo

- 5) Mong muốn về cái đẹp
- 6) Duy trì bền vững giáo dục
- 7) Phối hợp bền vững giáo dục
- 8) Giải trí
- 9) Cải thiện đời sống vật chất

Việc xây dựng các chương trình phát triển tri thức tổng quát ở đại học lại càng trở nên quan trọng vì giáo dục đại học là cung cấp nguồn nhân lực có trình độ cao cho xã hội. Điều này đòi hỏi ở bất cứ chuyên ngành lĩnh vực đào tạo nào, các tri thức tổng quát phải là phần nền quan trọng không thể thiếu hụt. Các nước phát triển rất chú trọng tới các chương trình phát triển tri thức tổng quát, bao gồm các môn học chung mà mọi sinh viên phải được học. Tuy vậy, ở các nước đang phát triển trong quá khứ, chương trình phát triển tri thức tổng quát được các nhà hoạch định chính sách xem là những thứ xa xỉ và chỉ có ý nghĩa đối với người giàu. Ở các nước này, việc đào tạo những lĩnh vực chuyên môn cụ thể đang có sức cảm dỗ mạnh hơn nhiều so với những môn học có tính tổng quát. Theo David E Bloom và Henry Rosovsky (đại học Havard), các chương trình đào tạo tập trung quá mức vào các chuyên môn hẹp là ảnh hưởng của Liên Xô (cũ). Ngày nay, tình hình đã có nhiều thay đổi, ở cả các nước đang phát triển, các nhà lãnh đạo đã có tầm nhìn vượt ra khỏi giới hạn bởi những lợi ích kinh tế ngắn hạn của nền giáo dục quá tập trung vào kỹ thuật chuyên nghiệp, người ta đã chú trọng tới việc phát triển tri thức tổng quát để có những đóng góp có ý nghĩa lâu dài cho đất nước mình.

Nội dung của CTGD tri thức tổng quát tất nhiên là khác nhau ở những quốc gia khác nhau. Mỗi quốc gia tiếp thu bài học của những nơi khác và điều chỉnh nó để thích hợp với nhu cầu của chính mình. Chẳng hạn Nam Phi, nơi tiếng Anh được sử dụng rộng rãi, có thể không cần những khoá đào tạo về tiếng Anh như ở Hàn Quốc, mà cần đặc biệt tập trung vào nhu cầu của đất nước trong việc xây dựng những tổ chức vững mạnh. Do vậy mà những môn như Luật, Triết học, Kinh tế và Chính trị sẽ có một ý nghĩa quan trọng hơn. Ở Việt Nam, ngay cả vấn đề đào tạo giáo viên tại các trường đại học sư phạm cũng cần được xem xét. Một đại học có thể đào tạo những giáo viên giỏi bằng một chương trình đào tạo các môn khoa học nền chuyên sâu ở 3 hoặc 4 năm đầu như các đại học đa ngành, sau đó là 2 năm cuối tập trung đào tạo nghiệp vụ sư phạm cho những sinh viên có nguyện vọng muốn trở thành giáo viên. Việc thiết kế một CTGD có tính tổng quát

trên tinh thần tự do nhằm trả lời câu hỏi vấn đề gì đang đặt ra đối với một xã hội cụ thể, tập trung vào lịch sử, văn hoá và những giá trị của mỗi quốc gia. Thực hiện tất cả những điều này sẽ giúp tiếp thêm sinh lực cho toàn bộ hệ thống giáo dục đại học.

- Tác dụng của chương trình phát triển tri thức tổng quát

Mặc dù khó có thể đưa ra những khẳng định tuyệt đối nhưng cũng có thể nêu ra được những tác dụng chủ yếu mà CTGD tri thức tổng quát có thể mang đến trước hết cho mỗi cá nhân và sau đó là cho cả xã hội

+ Về kinh tế

Các nhà lãnh đạo có khả năng cải cách nhiều hơn khi họ có được tầm nhìn với phạm vi rộng rãi các ngành học được bao gồm trong CTGD tri thức tổng quát. Đối với các nền kinh tế đang phát triển, những cải cách như vậy có ý nghĩa như một sự dịch chuyển đến những lĩnh vực mới, có sức sản sinh cao, và thích nghi với kỹ thuật cao, để tạo ra nhiều cơ hội việc làm và giảm bớt tình trạng nghèo đói trong nước. CTGD tri thức tổng quát khuyến khích người ta đặt câu hỏi, thử thách cách nghĩ thông thường, và điều đó có thể là chất xúc tác quan trọng cho việc gia tăng dòng chảy kinh tế (Theo Jon Wiles và Joseph Bondi).

+ Về chính trị

Các nhà lãnh đạo tài giỏi có thể đưa đất nước tiến lên, nhưng một cộng đồng công dân gồm những con người nắm được đầy đủ thông tin và có mối liên hệ gắn bó bởi lợi ích chung của đất nước bao giờ cũng là một lực lượng có tính chất xây dựng và hết sức cần thiết đối với quyền lực của các nhà lãnh đạo. Một nền dân chủ tiêu biểu, nhân tố có đóng góp hết sức quan trọng cho quá trình phát triển kinh tế và xã hội lâu dài, tùy thuộc chủ yếu vào số đồng công dân có tinh thần phê phán-những người được thông tin đầy đủ, có khả năng làm việc với những tư tưởng phức hợp. Bằng cách phổ biến kiến thức và khuyến khích tranh luận, sự mở rộng CTGD tri thức tổng quát ra ngoài phạm vi của những nhóm người ưu tú sẽ dẫn tới một cộng đồng công dân gắn bó nhiều hơn với những vấn đề chung của xã hội và đất nước.

+ Về khía cạnh nhân văn

Bằng cách đặt người học trước những quan điểm khác nhau và khuyến khích họ liên kết những nền văn hoá và những lĩnh vực chuyên biệt khác nhau, CTGD tri thức tổng quát có thể



giúp phát triển sự khoan dung và hiểu biết giữa người và người. CTGD tri thức tổng quát cũng có thể thúc đẩy ý thức cộng đồng và tinh thần hợp tác trong công việc để đạt được một mục tiêu chung. Bằng cách mở rộng và đào sâu kiến thức về lịch sử, nghệ thuật và khoa học, chương trình phát triển tri thức tổng quát khuyến khích niềm tự hào của người học về nền văn hoá của chính dân tộc mình cũng như khuyến khích sự tôn trọng những nền văn hoá khác.

+ Về khả năng ngăn chặn tình trạng chảy máu chất xám

Những người có cơ hội thụ hưởng một nền giáo dục chất lượng cao và được xây dựng trên một nền tảng rộng rãi phóng khoáng ở đất nước mình thì có nhiều khả năng sẽ theo đuổi việc học tập trong nước thay vì phải chi phí tốn kém cho việc học tập ở nước ngoài. Những người học ở nước ngoài sẽ có nhiều khả năng quay về khi biết rằng họ có thể tìm được một môi trường làm việc thích hợp

+ Cuối cùng là vấn đề toàn cầu hoá

Giáo dục tri thức tổng quát trên tinh thần tự do thúc đẩy sự liên kết không chỉ trong phạm vi một xã hội mà còn giữa xã hội này và xã hội khác. Văn học, lịch sử và ngôn ngữ có thể cho thấy ánh sáng quá khứ của một đất nước cũng như phản ánh cách nghĩ hiện tại của một dân tộc. Trong một thế giới ngày càng gia tăng các mối liên hệ, sự cảm thông với những nền văn hoá khác có thể thúc đẩy những quan hệ hoà bình và tạo ra những quan hệ giao tiếp văn hoá cũng như quan hệ kinh tế có hiệu quả.

b. CTGD phân hoá

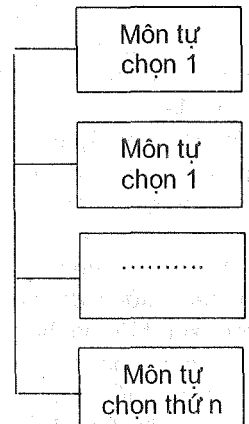
Nói đến một CTGD vì mỗi con người là nói

đến một CTGD mang tính phân hoá sâu sắc. Ngày nay khó tìm thấy ở đâu người ta còn dạy một chương trình đồng nhất bắt buộc cho mọi người học. Đó là những CTGD tồn tại từ thế kỉ XVIII, khi mà các quốc gia hầu hết có dân cư chủ yếu là nông dân, sự khác biệt về người học là không thật sự rõ ràng, phổ biến và nói chung người học chấp nhận một kiểu dạy học áp đặt. Tình hình ngày nay đã khác nhiều. Người học tự do đòi hỏi được học cái họ cần và họ có thể. Sự khác biệt về tâm sinh lí, năng lực, nhu cầu và hoàn cảnh giữa các người học lại càng trở nên rõ ràng hơn, đa dạng hơn. Sự thay đổi chương trình dạy học ở các nước trên thế giới cũng đồng nghĩa với việc thiết kế các kiểu chương trình đa dạng hơn cho mỗi người học. Thế giới cũng đã chuyển từ dạy học phân ban (tự chọn cho các nhóm học sinh) sang dạy học tự chọn cho từng cá nhân.

Dưới đây là một số kiểu dạy học phân hoá cho mỗi cá nhân:

- Với kiểu dạy học phân hoá thứ nhất, ở giai đoạn đầu của quá trình giáo dục và đào tạo, thường là sau basic education (THCS) đối với giáo dục phổ thông hoặc sau 2 đến 3 năm đối với giáo dục đại học, sinh viên học chương trình phát triển tri thức tổng quát mang tính bắt buộc (compulsory). Chương trình này bao gồm các môn học hoặc độc lập, hoặc tích hợp, hoặc được cấu tạo bởi các chủ đề cuộc sống. Sau khi hoàn thành chương trình phát triển tri thức tổng quát bắt buộc, học sinh, sinh viên sẽ tiếp tục học theo các môn học tự chọn (elective courses). Sự phân hoá sẽ diễn ra sau khi học xong chương trình phát triển tri thức tổng quát.

Sự tham gia của các môn học cũ	Toán	Lí	Ngôn ngữ	...	Nghệ thuật	Công dân
Chương trình						
Môn học tích hợp 1	X	X			X	X
Môn học tích hợp 2			X		X	X
.....
Chủ đề 1	X	X	X			X
Chủ đề 2		X	X		X	X



Chương trình phát triển tri thức tổng quát (bắt buộc)
(Compulsory general knowledge development curriculum)

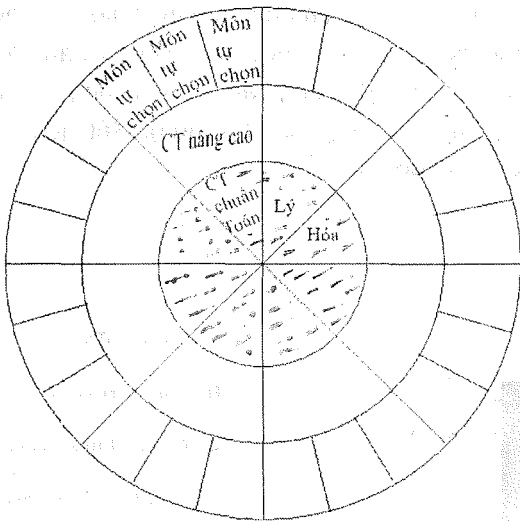
Chương trình tự chọn cá nhân
(Elective courses)

- Kiểu dạy học phân hoá thứ hai đòi hỏi chương trình phát triển tri thức tổng quát theo suốt cả giai đoạn giáo dục và mỗi học sinh được quyền lựa chọn ngay từ khi theo học chương trình phát triển tri thức tổng quát bắt buộc. Đối với mỗi môn học tích hợp hoặc đối với mỗi chủ đề, học sinh được chọn học theo chương trình chuẩn (basic) hoặc chương trình nâng cao (advanced), ngoài ra mỗi học sinh chọn học

thêm một số môn học tự chọn tùy thuộc năng lực, điều kiện và nguyện vọng.

- Kiểu dạy học phân hoá thứ ba cũng đòi hỏi chương trình phát triển tri thức tổng quát theo sát toàn bộ quá trình học tập ở phổ thông hoặc đại học và người học có thể lựa chọn nội dung học ngay khi học chương trình phát triển tri thức tổng quát mang tính bắt buộc này. Khác với kiểu dạy học phân hoá thứ hai, ở đây mỗi môn học (tích hợp hoặc theo chủ đề cuộc sống) được cấu tạo thành các module và mỗi người học sẽ lựa chọn cho mình các module thích hợp, đồng thời lựa chọn học thêm một số môn học tự chọn khác.

Ngoài ra, tồn tại các kiểu dạy học phân hoá khác là sự kết hợp đa dạng các kiểu dạy học phân hoá đã nói ở trên, nhưng cùng chung mục đích là tạo cơ hội lựa chọn cao nhất cho mỗi người học. Đương nhiên, ngoài việc tổ chức các kiểu chương trình dạy học phân hoá đến từng cá nhân, các phương pháp dạy học thích hợp sẽ thúc đẩy vai trò chủ động của mỗi người học, tạo cho họ cơ hội tự mình kiến tạo nên kiến thức với sự hỗ trợ của giáo viên.



	Môn thứ 1	Modul 1	Modul 2		
	Môn thứ 2	Modul 1	Modul 2		
	Môn thứ 3				
	Chủ đề	Modul 1	Modul 2		

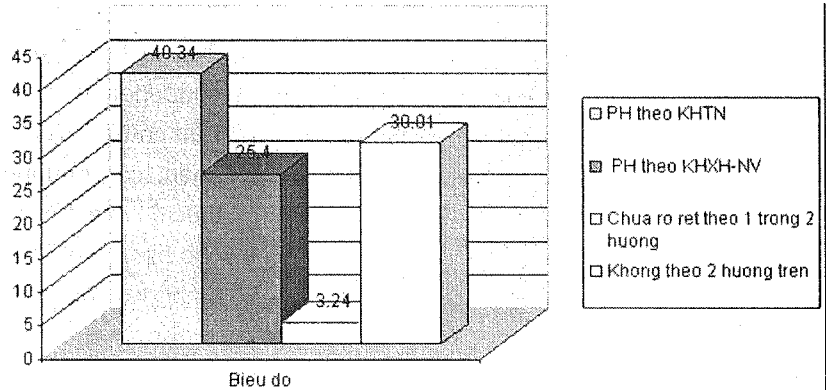


III. Vấn đề của Việt Nam

Chỉ riêng trong thế kỉ XX thế giới đã chứng kiến 3 trào lưu cải cách giáo dục (CCGD). Vào những năm cuối của thập kỉ 20 là trào lưu CCGD thứ nhất chuyển đổi từ nền giáo dục cung đình, hoàng tộc sang nền giáo dục cho nhân dân lao động. Vào sau thế chiến thứ hai là trào lưu CCGD thứ hai hướng đến nền giáo dục hiện đại. Vào cuối thế kỉ XX, thế giới bước vào trào lưu CCGD thứ ba mà một số nước đã không ngần ngại gọi là cuộc cách mạng giáo dục (Edu.revolution) nhằm hướng đến một thế giới tri thức ở thế kỉ XXI.

Việt Nam cũng đã trải qua 3 cuộc CCGD vào các năm 1950, 1956, 1979. Các cuộc CCGD này không nhằm mục đích thay đổi tính chất của nền giáo dục như các trào lưu cải cách trên thế giới. Mục đích chủ yếu của các cuộc CCGD chủ yếu là tạo nên sự thống nhất về hệ thống giáo dục và CTGD ở các miền hoặc trên phạm vi cả nước. Năm học 2002-2003, chúng ta bắt đầu chính thức triển khai công cuộc đổi mới giáo dục phổ thông theo Nghị quyết 40/QH10/2000 của Quốc hội. Về thực chất, có thể coi đây là cuộc CCGD thứ 4 với triết lí đã rõ ràng hơn, nhằm nâng cao vị thế của người học. Những nỗ lực thay đổi chương trình, sách giáo khoa và phương pháp dạy học đã thể hiện rõ sự cố gắng đào tạo nên thế hệ trẻ tích cực, chủ động. Trong đổi mới giáo dục lần này, chúng ta đã bắt đầu chú trọng tới phân hoá giáo dục, cung cấp các cơ hội lựa chọn đầu tiên cho người học, dưới hình thức phân ban là chủ yếu. Sau 3 vòng thí điểm bắt đầu từ 1989, từ năm học 2006-2007 toàn quốc đã triển khai phân ban ở cấp trung học phổ thông (THPT). Hình thức phân ban mới chỉ dừng ở mức tổ chức dạy học cho các nhóm người học có nguyện

vọng, năng lực, điều kiện tương đối giống nhau mà chưa tiến tới việc dạy học theo nguyện vọng của từng cá nhân người học. Tuy vậy, trong quá trình thí điểm và triển khai dạy học phân ban, đã có nhiều luồng ý kiến trái ngược, nhiều ý kiến hoài nghi, thậm chí không đồng tình. Nhiều nhà khoa học và người làm công tác xã hội vẫn chủ trương ở phổ thông chỉ dạy một chương trình đồng nhất. Vào tháng 5/2007 Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục đã tiến hành một nghiên cứu đánh giá một năm thực hiện dạy học phân hoá ở THPT theo mô hình 3 ban (ban KHTN, ban KHXH-NV, ban Cơ bản cộng với một số môn học nâng cao tự chọn). Kết quả cho thấy ở sơ đồ sau:



(Nguồn: Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục, 5/2007)

* Nhóm 1 bao gồm các học sinh chọn học ban KHTN hoặc các học sinh chọn học ban Cơ bản với các môn tự chọn nâng cao thuộc các môn KHTN. Có thể xem nhóm 1 là nhóm các học sinh có khuynh hướng học các môn KHTN.

* Nhóm 2 bao gồm các học sinh chọn học ban KHXH-NV hoặc các học sinh chọn học ban Cơ bản với các môn tự chọn nâng cao thuộc các môn KHXH-NV.

* Nhóm 3 gồm các học sinh học ban Cơ bản và chọn học thêm 1, 2 môn nâng cao cả về KHTN và KHXH. Có thể nói đây là một nhóm khuynh hướng không rõ ràng.

* Nhóm 4 là nhóm các học sinh chọn học ban Cơ bản thuần túy. Có thể xem nhóm 4 là nhóm các học sinh học dàn đều các môn, không thiên về KHTN hoặc KHXH-NV.

Bảng trên cho thấy có:

- 40,34% học sinh có khuynh hướng học KHTN
- 25,4% học sinh có khuynh hướng học KHXH-NV
- 3,24% học sinh không có khuynh hướng rõ rệt về KHTN hoặc KHXH-NV
- 31,01% học sinh không có xu hướng phân hoá

Số liệu qua cuộc điều tra cho thấy có sự phân hoá thực sự về nguyện vọng học tập của học sinh và mô hình phân hoá theo 3 ban về cơ bản là chấp nhận được. Tuy vậy, những ý kiến thu thập được cũng cho thấy trong tương lai cần chuẩn bị chương trình phân hoá triệt để hơn đến từng người học.

Tình hình trên cho thấy phải bắt đầu ngay sự chuẩn bị cho một CTGD mới của Việt Nam ở cuối thập kỉ thứ hai của thế kỉ này. Với những gì đã phân tích ở trên, chương trình mới phải là một chương trình hướng đến sự phát triển toàn diện của mỗi người học. CTGD ở cả phổ thông và đại học phải có được các yếu tố sau:

- Một phần nền phát triển tri thức tổng quát đầy đủ và vững chắc hơn cần được thiết kế bằng việc xem xét đưa thêm vào chương trình một số môn học mới, đồng thời tổ chức các môn học dưới dạng tích hợp. Viện CL&CTGD hiện đang bắt đầu nghiên cứu việc đưa một số môn học mới vào CTGD phổ thông. Thông qua sự hợp tác với Tổ chức lao động thế giới (ILO), Viện đang nghiên cứu việc đưa thêm môn học "Giáo dục kinh doanh" (Business Education) vào chương trình THPT. Chương trình môn tiểu học và tiếng Anh cần được xây dựng lại, có hiệu quả hơn và bắt đầu ngay từ cấp THCS với tư cách những môn học bắt buộc quan trọng. Các phương án tích hợp môn học cũng cần được nghiên cứu kĩ, nhất là ở giáo dục đại học.

- Chương trình dạy học tự chọn cần được tổ chức phù hợp với sự mong muốn của từng cá nhân. Trong tương lai không xa ở Việt Nam, việc tổ chức phân hoá theo các ban sẽ không còn phù hợp nữa, thay vào đó phải có chương trình do mỗi cá nhân lựa chọn phù hợp với chuẩn giáo dục chung của đất nước. Xu hướng của Việt Nam sẽ là kiểu dạy học phân hoá thứ hai đã nêu ở trên. Với kiểu dạy học này, học sinh sẽ phải theo đuổi một chương trình phát triển tri thức tổng quát và toàn diện trong suốt cả cấp học THPT hoặc đại học, nhưng sẽ được lựa chọn bằng việc chọn học chương trình chuẩn hoặc chương trình nâng cao đối với từng môn học, đồng thời được chọn học thêm một số môn học tự chọn khác tùy theo năng lực và nhu cầu.

Đó là tinh thần của CTGD vì sự phát triển toàn diện của mỗi người học ở Việt Nam trong thập kỉ tới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *The Greenwood Dictionary of Education*; Westport, Connecticut, London.
2. Jon Wiles & Joseph Bondi – *Curriculum Development / A guide to practice*; Pearson Education publishing as Prentice Hall 2002.
3. David E. Bloom & Henry Rosovsky – *Liberal Education*; 2003, Volume 89
4. Jason Bendor, Jason Furman – *An Education Strategy to Promote Opportunity, Prosperity and Growth*; The Hamilton Project Paper, 3/2007
5. Nguyễn Hữu Chí – *Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ*; Viện KHGD, Hà Nội 2002
6. *Luật Giáo dục*; NXB Chính trị Quốc gia, 2005
7. Nguyễn Hữu Châu – *Một số vấn đề cơ bản về chương trình và quy trình dạy học*; NXB Giáo dục, Hà Nội, 2005.

SUMMARY

On the basis of analyzing philosophical trends in the history of educational development and correlative educational programs, the author proposes a curriculum based on the philosophy "education for the all-faceted growth and development of each person" and some orientations to the implementation of this curriculum in Vietnam.