

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ TRIẾT LÝ GIÁO DỤC

LÊ VINH QUỐC*

TÓM TẮT

Bài viết này giới thiệu 5 dạng triết lý giáo dục chủ yếu trên thế giới là triết lý vĩnh cửu, triết lý lí tưởng, triết lý hiện thực, triết lý thực chứng và triết lý hiện sinh. Tiếp theo, tác giả lập luận về mối quan hệ giữa triết lý giáo dục với chương trình học và việc giảng dạy. Các triết lý giáo dục khác nhau trong lịch sử Việt Nam đã được trình bày trong 5 giai đoạn. Dựa trên nguyên lý “giáo dục chính là bản thân cuộc sống” của John Dewey (1916), tác giả đề ra phương hướng xác định triết lý giáo dục cho một cuộc cải cách (hay đổi mới) giáo dục trong tương lai ở Việt Nam.

ABSTRACT

Some issues about philosophy of education

This paper introduces five main types of the philosophy of education in the world: perennialism, idealism, realism, experimentalism and existentialism. Then, the author presents the relations between philosophy of education and curriculum and instruction. The different educational philosophies in Vietnam history are categorized in five periods. Based on the principle of “education is the life itself” by John Dewey (1916), the author suggests the direction to indentify the philosophy of education for the future educational reform (or innovation) in Vietnam.

Theo John Dewey (năm 1916), “triết lý giáo dục là lí luận giáo dục xét như một thực tiễn được thực hiện một cách có chủ tâm” [3, tr.390]. Mọi nền giáo dục trên thế giới đều được xây dựng và vận hành theo những triết lý giáo dục nhất định, bất kể là triết lý đó có được tuyên bố chính thức hay không. Triết lý giáo dục (philosophy of education) sẽ chi phối toàn bộ nền giáo dục, với các quá trình giáo dục (educational process) bao gồm cả các chương trình học (curriculum) và việc giảng dạy (instruction). Vì vậy, khi tiến hành một cuộc cải cách hay đổi mới giáo dục, vấn đề đầu tiên cần xem xét chính là triết lý của nó.

1. Các triết lý giáo dục chủ yếu hiện hành

Thế giới hiện nay có rất nhiều triết lý giáo dục, được áp dụng ở khắp mọi nơi. Xuất phát từ nhận thức khác nhau về bản chất của thế giới và quan niệm về chân lí. Các triết lý giáo dục sẽ giải thích khác nhau về chức năng, tổ chức và quá trình vận hành của giáo dục. Từ sự đa dạng và phong phú đó của triết lý giáo dục, Jon Wiles và Joseph Bondi (2002) tổng hợp thành 5 dạng triết lý chủ yếu [5, tr.64-67]:

1.1. Triết lý vĩnh cửu (perennialism)

Những người theo triết lý này coi hiện thực là thế giới của lí tính tồn tại vĩnh cửu và bản chất của con người là không thể thay đổi. Vì thế, giáo dục là dạy cho học sinh những đặc tính cố định của thế giới đã được khám phá. Do đó,

* TS, Khoa Lịch sử

Trường Đại học Sư phạm TP HCM

trường học có chức năng chủ yếu là giảng dạy những chân lí bất diệt của lí tính. Để đáp ứng được chức năng đó, phương pháp và tổ chức dạy học được xác định theo hướng giáo viên diễn giảng và học sinh thụ động lĩnh hội với tính kỷ luật cao.

1.2. Triết lí lí tưởng (idealism)

Triết lí này coi thế giới là những gì tồn tại trong tư tưởng của mỗi cá nhân; chân lí được tìm thấy trong tính nhất quán của các tư tưởng. Chân lí cao đẹp nhất là một lí tưởng mà con người phải cố gắng để đạt được.

Theo triết lí duy tâm như vậy, giáo dục chủ yếu là sự rèn luyện tư tưởng cho học sinh. Chức năng của nhà trường là làm cho các quá trình trí tuệ sâu sắc hơn, để giới thiệu sự thông thái của các thời đại với những mô hình gương mẫu cho học sinh. Trong nhà trường, giáo viên phải là mẫu mực của chính hành vi lí tưởng để đóng vai trò thuyết giảng cho học sinh. Còn học sinh cần nỗ lực tiếp thu các bài thuyết giảng và noi theo những hành vi mẫu mực của giáo viên.

1.3. Triết lí hiện thực (realism)

Cho rằng thế giới là tất cả những gì hiện đang tồn tại, triết lí này coi chân lí chỉ đơn giản là những gì có thể quan sát được; sự tốt đẹp được tìm thấy trong các quy luật của tự nhiên và trong trật tự của thế giới vật chất. Do đó, giáo dục tức là dạy cho học sinh hiểu biết về thế giới. Nhà trường cần có trật tự và kỷ luật cao như những quy luật và trật tự của thế giới tự nhiên. Giáo viên truyền đạt kiến thức về thực tế, hoặc trình bày những thông tin cần thiết để học sinh quan sát và nghiên

cứu. Học sinh tham gia học tập và nghiên cứu các sự vật theo sự chỉ dạy của giáo viên nhưng chưa thể phát huy được tính chủ động.

1.4. Triết lí thực chứng (experimentalism)

Những người theo triết lí này cho rằng thế giới là nơi luôn luôn thay đổi. Trong thế giới như vậy, thực tế là những gì mà con người đã thực sự kinh qua; chân lí là những gì có chức năng hiện tại; và sự tốt đẹp là những gì được thừa nhận qua thực nghiệm của công chúng. Triết lí này công khai chấp nhận sự thay đổi và liên tục tìm kiếm để phát hiện đường lối mới nhằm mở rộng và cải tiến xã hội. Do đó, giáo dục phải tập trung vào việc truyền thụ và phát triển các giá trị và kinh nghiệm đã được kiểm chứng của nhân loại. Trong nhà trường, giáo viên đóng vai trò giúp đỡ hoặc tư vấn cho học sinh chủ động tham gia vào việc phát hiện và kiểm chứng thế giới mà họ đang sống. Việc học tập được tiến hành theo cách thức giải quyết vấn đề, tìm hiểu điều tra hoặc làm việc theo nhóm.

1.5. Triết lí hiện sinh (existentialism)

Các nhà triết lí hiện sinh coi thế giới là tất cả những gì hiện hữu, được nhận thức theo chủ quan của mỗi cá nhân hiện đang tồn tại. Mọi chân lí và hiện thực đều tùy thuộc vào sự xác định của mỗi cá nhân. Điều tốt đẹp là vấn đề của sự tự do, nghĩa là con người không chịu sự ràng buộc bởi một tất yếu tự nhiên hay tất yếu xã hội nào, mà tự tạo ra chính mình bằng mọi hoạt động và hành vi của mình, tự chịu trách nhiệm về những hoạt động và hành vi ấy. Theo đó, chức năng chủ yếu của giáo dục là giúp cho học sinh

hiểu chính bản thân mình và biết được chỗ đứng của mình trong xã hội. Vấn đề cá thể hóa giáo dục được nhấn mạnh; chương trình học cần được xác định theo từng cá nhân, thậm chí học sinh không nhất thiết phải học ở nhà trường. Mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh tập trung quanh việc giúp đỡ học sinh trong quá trình học tập cá nhân của chúng. Các môn học chủ yếu đề cập các vấn đề cần được diễn giải.

Theo trình tự đã trình bày, các triết lý nói trên chuyển dịch dần từ quan điểm thủ cựu và cố định sang quan điểm cách tân và linh hoạt trong giáo dục. Ranh giới giữa các triết lý này chỉ là tương đối và không có một triết lý nào có thể thống trị độc tôn, nên cả 5 triết lý vẫn tồn tại song hành trên thế giới. Mỗi triết lý sẽ dẫn tới một kiểu chương trình học thích ứng với nó.

2. Triết lý giáo dục định hướng cho chương trình học

Không phải ngẫu nhiên mà công trình nghiên cứu của Eisner Elliot W. và Vallance Elizabeth (1974) đã chỉ ra 5 kiểu chương trình học chuyển dịch dần từ quan điểm cổ điển sang quan điểm cách tân. Chính các triết lý giáo dục đã tạo nên những quan điểm khác nhau, được thể hiện trong cả 4 yếu tố cơ bản của mỗi kiểu chương trình học là mục tiêu (objective), nội dung chuyên môn (subject matter), phương pháp và tổ chức (method and organization) và đánh giá (evaluation). Dưới đây là các kiểu chương trình học đó [1, tr.6-12].

2.1. Chương trình duy lý hàn lâm (curriculum as academic rationalism)

Đây là kiểu chương trình học truyền thống cổ điển khởi phát từ châu Âu. Nó quan tâm trước hết đến việc giúp cho thế hệ trẻ có được những công cụ để tham gia vào đời sống văn hóa truyền thống phương Tây, và việc tạo nên đường lối dẫn tới những mục tiêu và những tư tưởng lớn nhất mà con người đã tạo ra được. Với định hướng như vậy, kiểu chương trình này không cho phép nhà trường đưa vào giảng dạy mọi điều cần thiết, kể cả những gì đã được coi là rất có giá trị. Chức năng chính thống của chương trình học cũng như của nhà trường là truyền bá văn hóa theo nghĩa chuyên biệt nhất: trau dồi trí tuệ trẻ em bằng cách cung cấp cho chúng các sản phẩm lành mạnh nhất của trí tuệ con người. Hầu hết các sản phẩm này được tìm kiếm ở các bộ môn đã được thiết lập, trong đó chú trọng các môn học cổ điển, khởi đầu là văn minh Hy Lạp cổ và các di sản văn hóa khác. Như vậy, chương trình học này chú trọng trước hết đến việc cung cấp nội dung kiến thức. Có thể nhận thấy kiểu chương trình này được khởi nguồn từ triết lý vĩnh cửu.

2.2. Chương trình tái cấu trúc xã hội (curriculum for social reconstruction-relevance)

Xuất phát từ quan điểm truyền thống coi giáo dục là phương tiện để cải tạo xã hội, kiểu chương trình này đặt mục tiêu cải cách xã hội và định hướng phát triển tương lai của xã hội lên hàng đầu. Đối với kiểu chương trình này, theo Eisner Elliot W. và Vallance Elizabeth (1974), “nhà trường được nhìn nhận và đáp ứng với vai trò của một chiếc cầu nối

giữa những gì là và những gì có thể là, giữa hiện thực và lí tưởng” và “việc dạy học được coi là sức kéo làm sao cho xã hội có thể thay đổi chính nó” [1, tr.11]. Do các quan điểm như trên, kiểu chương trình này ưu tiên cho việc cung cấp những kiến thức đáp ứng nhu cầu xã hội và việc cải tạo xã hội, rồi mới đến những gì đáp ứng nhu cầu cá nhân, để giúp họ sống trong một thế giới luôn thay đổi và không bền vững. Kiểu chương trình này có sự liên quan mật thiết với triết lí lí tưởng.

2.3. Chương trình tự hiện thực hóa (*curriculum as self-actualization*)

Kiểu chương trình này đặt mục tiêu là phát triển nhân cách con người. Chương trình học được coi là phương tiện để con người tự hiện thực hóa nhân cách. Do đó, nó có chức năng cơ bản là cung cấp cho học sinh những giá trị và những trải nghiệm đã hoàn thiện của nhân loại, được chọn lọc một cách có chủ ý, để thỏa mãn những nhu cầu phát triển nhân cách hài hòa cho mỗi cá nhân. Với tất cả những gì đã được cung cấp, mỗi cá nhân học sinh sẽ có phương tiện để tự phát hiện về bản thân mình, tự hoàn thiện và độc lập phát triển nhân cách của mình. Với mục tiêu, chức năng và hiệu lực như vậy, kiểu chương trình này đặc biệt chú trọng đến nội dung kiến thức. Kiểu chương trình này chính là sự thể hiện của triết lí hiện thực.

2.4. Chương trình phát triển quá trình nhận thức (*curriculum as the development of cognitive processes*)

Như tên gọi của nó, kiểu chương trình học này coi nhiệm vụ chủ yếu của

giáo dục là phát triển quá trình nhận thức của con người. Do đó, nó quan tâm trước hết đến việc tinh chế các hoạt động trí tuệ và phát triển một tập hợp những kỹ năng nhận thức, để có thể áp dụng vào việc học tập đối với mọi loại tri thức bất kỳ nào. Với bản chất như vậy, kiểu chương trình học này chú trọng vào vấn đề dạy học như thế nào (phương pháp), hơn là dạy học cái gì (nội dung). Theo Eisner Elliot W. và Elizabeth Vallance (1974), “kiểu chương trình học này có hai hướng tiếp cận: nó gắn với mục tiêu giáo dục khi cung cấp một nguồn vốn cơ bản của những kỹ năng nhận thức độc lập với nội dung và thích ứng với những tình hình đa dạng, đồng thời nó quan tâm đến sự hiểu biết về những quá trình trí tuệ mà nhờ đó việc học tập được tiến hành trong lớp học” [1, tr.6]. Rõ ràng kiểu chương trình này đã đáp ứng được triết lí thực chứng.

2.5. Chương trình công nghệ giáo dục (*curriculum as educational technology*)

Theo R.M.Gagne (1974), “công nghệ giáo dục có thể được hiểu theo nghĩa là sự phát triển của một tập hợp những kỹ thuật có tính hệ thống, gắn liền với kiến thức thực tiễn, để thiết kế, khảo sát và vận hành nhà trường như là những hệ thống giáo dục” [1, tr.51]. Như vậy, công nghệ giáo dục có thể được coi là công trình giáo dục mang tính kỹ thuật. Theo định nghĩa này, kiểu chương trình công nghệ giáo dục có chức năng chủ yếu là tìm kiếm và tổ chức những phương tiện có hiệu lực đối với việc thực hiện các mục tiêu giáo dục được xác định trước và có thể đạt được. Giống như kiểu chương trình phát triển quá trình nhận thức, kiểu

chương trình này chú trọng đến việc dạy học “như thế nào” hơn là dạy học “cái gì”. Tuy nhiên, giữa hai kiểu chương trình học này có sự khác biệt rõ ràng. Chương trình công nghệ giáo dục không chú trọng nhiều đến việc phát triển các quá trình trí tuệ và những kỹ năng nhận thức của người học, mà lại đặt trọng tâm chú ý vào công nghệ (với các phương tiện và công cụ của nó) mà nhờ đó kiến thức được truyền thông khiến cho việc học tập được thực hiện một cách dễ dàng [1, tr.7-8]. Mặc dù được khởi phát từ công nghệ thông tin, kiểu chương trình này chính là phương tiện đáp ứng cho triết lý hiện sinh.

Nói chung, các triết lý giáo dục là nơi khởi phát các kiểu chương trình học; ngược lại, mỗi kiểu chương trình học sẽ đáp ứng một triết lý giáo dục thích hợp.

3. Triết lý giáo dục chi phối việc giảng dạy

Trong mỗi quá trình giáo dục (educational process), triết lý giáo dục không chỉ chi phối chương trình học (curriculum), mà còn chi phối cả việc giảng dạy (instruction) bao gồm cả 4 yếu tố cơ bản là mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá. Triết lý giáo dục chi phối việc giảng dạy bằng hai con đường: gián tiếp qua chương trình học và trực tiếp đến các yếu tố cơ bản đó.

3.1. Mục tiêu giáo dục

Chương trình học xác định mục tiêu của cả hệ thống giáo dục (aim), của cấp học (goal) và của từng môn học (objective) theo triết lý giáo dục đã được lựa chọn. Thực hiện chương trình học này, giáo viên sẽ cụ thể hóa mục tiêu

môn học thành mục tiêu của từng khóa trình và mỗi bài học không vượt ra ngoài triết lý chung của cả nền giáo dục. Nhờ đó, triết lý giáo dục được thể hiện cho đến từng tiết học.

3.2. Nội dung chuyên môn

Chiều theo mục tiêu đã xác định theo triết lý giáo dục, chương trình học sẽ lựa chọn và quy định các môn học phải được giảng dạy, mối quan hệ giữa các bộ môn, dung lượng và thời lượng của từng bộ môn, liệt kê những chủ đề của mỗi môn học đòi hỏi phải được giảng dạy. Đến lượt mình, các giáo viên bộ môn sẽ thiết kế các khóa trình (cours design) và / hoặc bài học theo các chủ đề quy định trong chương trình. Do vậy, triết lý giáo dục được quán triệt trong toàn bộ nội dung chuyên môn được áp dụng ở nhà trường. Nếu theo các triết lý vĩnh cửu, lý tưởng hoặc hiện thực, nội dung chuyên môn sẽ được lựa chọn và thiết kế theo các kiểu chương trình học duy lý hàn lâm, tái cấu trúc xã hội hay tự hiện thực hóa. Khi ấy, nội dung kiến thức (dạy học cái gì) sẽ được hết sức chú trọng, còn phương pháp (dạy học như thế nào) chỉ được coi là công cụ để truyền tải nội dung.

3.3. Phương pháp và tổ chức

Triết lý giáo dục cũng chi phối yếu tố phương pháp (và tổ chức) tương tự như đối với nội dung chuyên môn. Nếu theo các triết lý thực chứng hay hiện sinh, cả nội dung và phương pháp sẽ được lựa chọn và thiết kế theo các kiểu chương trình học phát triển quá trình nhận thức hoặc công nghệ giáo dục. Trong các trường hợp này, chính phương pháp (dạy

học như thế nào) được đặc biệt chú trọng, còn nội dung chuyên môn sẽ trở thành công cụ để rèn luyện phương pháp và kỹ năng cho học sinh. Vì vậy, triết lí giáo dục khác nhau sẽ dẫn tới sự khác nhau về nội dung và phương pháp trong mọi quá trình giáo dục.

3.4. Đánh giá

Theo nguyên lí của W.Ralph Tyler (1950) [4], yếu tố đánh giá có quan hệ tương tác với cả 3 yếu tố mục tiêu, nội dung và phương pháp để hợp thành một hệ thống trong mọi quá trình giáo dục. Áp dụng hệ thống này, giáo viên sẽ đánh giá các mục tiêu mà học sinh đạt được dựa trên các dữ liệu về nội dung và phương pháp. Do vậy, khi triết lí giáo dục đã chi phối mục tiêu, nội dung và phương pháp, thì nó cũng chi phối cả việc đánh giá. Điều đó có nghĩa là, với những triết lí và kiểu chương trình học khác nhau, người ta sẽ lựa chọn hay thiết kế những công cụ đánh giá khác nhau.

Nguyên lí Tyler chỉ rõ rằng: để đổi mới nhằm nâng cao hiệu lực của quá trình dạy học, người ta phải đổi mới đồng bộ cả 4 yếu tố mục tiêu, nội dung, phương pháp và đánh giá.

4. Vấn đề triết lí giáo dục ở Việt Nam

Trong lịch sử giáo dục Việt Nam, triết lí giáo dục hiếm khi được chính thức phát biểu. Tuy vậy, mỗi giai đoạn phát triển của nền giáo dục nước ta vẫn mặc nhiên gắn liền với một nền tảng triết lí nhất định, cho dù triết lí đó được thể hiện dưới hình thức nào đi nữa.

4.1. Dưới chế độ phong kiến

Nước ta đã xây dựng nền giáo dục của mình bằng chữ Hán, nên đã tiếp nhận Nho giáo của Trung Quốc làm hệ tư tưởng chính thống trong xã hội. Do đó, hệ tư tưởng Nho giáo với các nguyên lí Khổng - Mạnh đã trở thành nền tảng triết lí giáo dục của nước ta trong suốt hàng nghìn năm cho đến đầu thế kỷ XX. Nhận thức về thế giới và bản chất của con người một cách toàn diện, triết lí này dẫn đến một nền giáo dục được chính thức gọi là Nho học; có mục tiêu đào tạo học trò thành những người quân tử theo khuôn mẫu rất cụ thể để họ trở thành một tầng lớp sĩ phu đủ khả năng “tề gia, trị quốc, bình thiên hạ”; dựa trên những nội dung chứa đựng trong “tứ thư, ngũ kinh” với những nguyên lí về “nhân, nghĩa, lễ, trí, tín”, về “tam cương, ngũ thường”...; thực hiện bằng phương pháp “thầy truyền thụ và trò lĩnh hội”; được đánh giá bằng cả một hệ thống khoa cử của triều đình để bổ nhiệm các quan lại. Nếu xét theo quan điểm hiện đại, triết lí này mang bản chất của triết lí vĩnh cửu, có pha trộn với triết lí lí tưởng và triết lí hiện thực.

4.2. Trong thời Pháp thuộc

Sau khi thiết lập chế độ thuộc địa ở Việt Nam, người Pháp đã du nhập vào nước ta nền giáo dục hiện đại của phương Tây để thay thế cho Nho học (đã trở thành “Cựu học”). Dùng tiếng Pháp và chữ quốc ngữ của người Việt thay cho chữ Hán, nền giáo dục này (được gọi là “Tân học”) dựa trên triết lí của hệ tư tưởng khai sáng trong nền văn minh công nghiệp, với các nguyên lí về nhân quyền và dân quyền, về dân chủ với nhà nước

pháp quyền..., được kết tinh trong khẩu hiệu “tự do - bình đẳng - bác ái” đã trở thành tiêu chí của nước Pháp. Phát triển chậm chạp trong một xã hội thuộc địa nửa phong kiến mà hiện thực xã hội luôn trái ngược với triết lí cao quý trên, nền giáo dục theo triết lí đó ở nước ta vẫn đào tạo được một tầng lớp trí thức tinh hoa, phù hợp với thời đại văn minh công nghiệp. Trong đó, xuất hiện cả những nhà yêu nước hy sinh chiến đấu chống thực dân Pháp vì độc lập tự do của tổ quốc. Ngay cả các sĩ phu Nho học cũng phải thừa nhận nền Tân học này ưu việt hơn Cựu học, nên đã vận động đồng bào cứu nước bằng Tân học.

4.3. Trong buổi bình minh của nền độc lập

Nước Việt Nam Dân chủ Cộng hòa ra đời sau cuộc Cách mạng tháng Tám năm 1945 đã xóa bỏ chế độ thuộc địa. Trong những năm đầu của nền độc lập, đất nước phải tập trung vào cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp nên chưa thể xây dựng một nền giáo dục chính quy hoàn chỉnh với một triết lí rõ ràng. Tuy nhiên, chế độ chính trị mà dân tộc đã lựa chọn cùng với tiêu chí mà đất nước đã xác định sẽ cho thấy triết lí giáo dục như thế nào. Chế độ dân chủ cộng hòa được nêu rõ trong tên gọi của nước Việt Nam mới, kèm theo tiêu chí của đất nước là “độc lập - tự do - hạnh phúc” trở thành nền tảng triết lí của đất nước, được khẳng định trong Tuyên ngôn độc lập và được thể chế hóa trong Hiến pháp năm 1946. Theo đó, các giá trị về độc lập dân tộc, tự do dân chủ, nhân quyền và dân sinh trở thành nền tảng triết lí giáo dục của đất

nước. Với triết lí này, chính phủ đã cho áp dụng “chương trình Hoàng Xuân Hãn”, một chương trình học do một nhà trí thức Tây học nổi tiếng soạn thảo. Đây là chương trình học đầu tiên ở nước ta được áp dụng thuần túy bằng chữ quốc ngữ tiếng Việt, bao gồm cả việc học và thi tú tài.

4.4. Trong thời kỳ xây dựng chủ nghĩa xã hội theo cơ chế quan liêu bao cấp

Năm 1950, Việt Nam gia nhập hệ thống các nước xã hội chủ nghĩa thế giới do Liên Xô và Trung Quốc đứng đầu. Từ đây, nước ta lấy chủ nghĩa Mac - Lenin (theo sự giải thích của Stalin và Mao Trạch Đông) làm hệ tư tưởng chính thống với các nguyên lí về đấu tranh giai cấp, chuyên chính vô sản, xây dựng chủ nghĩa xã hội theo mô hình Xô - viết... Chủ nghĩa Mac là một học thuyết duy vật biện chứng vĩ đại, nhưng khi được áp dụng vào thực tiễn qua cơ chế quan liêu bao cấp của mô hình chủ nghĩa xã hội này, lại trở thành một hệ tư tưởng mang màu sắc duy tâm. Dựa trên hệ tư tưởng đó, triết lí giáo dục của các nước xã hội chủ nghĩa nói chung và Việt Nam nói riêng mang đầy đủ tính chất của loại triết lí lí tưởng. Triết lí này đã định hướng cho các cuộc cải cách giáo dục ở Việt Nam. Cuộc cải cách giáo dục lần thứ nhất (từ 1950) ở vùng tự do đã xác định việc xây dựng nền giáo dục “dân chủ nhân dân” với phương châm “dân tộc, khoa học, đại chúng”. Cuộc cải cách lần thứ hai (từ 1956) ở miền Bắc nước ta đã xây dựng một chương trình học kiểu tái cấu trúc xã hội theo khuôn mẫu Liên Xô cho hệ thống giáo dục phổ thông 10 năm. (Trong khi

tại miền Nam, chính quyền Sài Gòn chính thức công bố triết lí giáo dục của họ là “nhân bản, dân tộc, khai phóng”). Trong cuộc cải cách giáo dục lần thứ ba (từ 1980) trên toàn cõi Việt Nam thống nhất, triết lí lí tưởng đó vẫn được giữ nguyên nên kiểu chương trình học không có gì thay đổi (ngoại trừ việc tổ chức lại hệ thống giáo dục phổ thông với 12 năm học).

Những sai lầm về lí luận và thực tiễn đã làm cho mô hình chủ nghĩa xã hội đương thời sụp đổ, đòi hỏi đất nước phải đổi mới để phát triển, đồng thời cũng đặt ra yêu cầu phải đổi mới giáo dục.

4.5. Trong thời kỳ đổi mới

Công cuộc đổi mới đất nước khởi đầu từ năm 1986 tập trung vào lĩnh vực kinh tế, bằng đường lối xóa bỏ cơ chế quan liêu bao cấp, thiết lập nền kinh tế thị trường “theo định hướng xã hội chủ nghĩa”, tiến hành công nghiệp hóa và hiện đại hóa đất nước theo tiêu chí “dân giàu, nước mạnh, xã hội công bằng, dân chủ, văn minh”. Kinh tế đã đổi mới đòi hỏi chính trị, giáo dục và các lĩnh vực khác cũng phải đổi mới tương thích với nó. Các cuộc đổi mới giáo dục đã được tiến hành vào cuối thế kỷ XX (từ 1992) và đầu thế kỷ XXI (từ 2001) nhưng vẫn không đem lại kết quả tích cực. Có rất nhiều nguyên nhân làm cho việc đổi mới giáo dục không thành công; nhưng có một trong hai nguyên nhân cơ bản là

chưa xác định được một triết lí giáo dục đúng đắn (nguyên nhân kia là sự tồn tại của cơ chế quan liêu bao cấp trong giáo dục). Một cuộc cải cách (hay đổi mới) giáo dục phải được khởi đầu từ việc xác định triết lí giáo dục.

Triết lí giáo dục không nhất thiết phải chiếu theo hệ tư tưởng của đất nước. Ngược lại, một triết lí giáo dục tốt đẹp, dẫn tới một nền giáo dục tiên tiến, sẽ tác động tích cực đến sự phát triển của đất nước, bao gồm cả hệ tư tưởng. Tuy nhiên, trong nhiều trường hợp, người ta phải tìm triết lí giáo dục trong hệ tư tưởng dẫn dắt đất nước; nhất là khi nền giáo dục lạc hậu hơn sự phát triển của đất nước. Ở Việt Nam hiện nay, nếu coi tiêu chí nêu trên là sự kết tinh của triết lí đổi mới đất nước, thì triết lí giáo dục của cuộc cải cách (hay đổi mới) giáo dục trong tương lai sắp tới phải phù hợp với tiêu chí đó. Bởi vì, theo John Dewey (1916), “giáo dục chính là bản thân cuộc sống” [3, tr.180]. Do đó, Tổ chức Văn hóa, Khoa học và Giáo dục Liên Hiệp Quốc (UNESCO) đã xác định 4 trụ cột của sứ mệnh giáo dục quốc tế cho thế kỷ XXI là: “Học để biết (learning to know), học để làm (learning to do), học để cùng chung sống (learning to live together) và học để sinh tồn (learning to be)” [2]. Bốn trụ cột này rất cần được tham khảo khi xác định triết lí giáo dục của Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Eisner Elliot W. and Valance Elizabeth (1974), *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Mc Cutchan Publishing Corporation, Berkeley, California.
2. Jacques Delors (1996), *Report to UNESCO of the International Commission on Education for the twenty-first Century (Introduction)*, UNESCO, New York.

3. John Dewey (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company. Bản dịch tiếng Việt: *Dân chủ và Giáo dục*, Nhà xuất bản Tri thức, Hà Nội, 2008.
4. Tyler Ralph W. (1950), *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, University of Chicago Press, Chicago.
5. Wiles Jon and Joseph Bondi (2002), *Curriculum Development- A Guide to Practice*, Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, New Jersey.

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG ...

(Tiếp theo trang 111)

3. Kết luận

Chương trình giáo dục mầm non liên tục được đổi mới, đòi hỏi các hoạt động giáo dục nói chung và hoạt động giáo dục phát triển ngôn ngữ cho trẻ nói riêng phải được thường xuyên cải tiến; nội dung, hình thức tổ chức sao cho mới lạ, hấp dẫn để có thể phát huy tối đa động cơ học tập và hứng thú hoạt động của trẻ. Các hoạt động phát triển ngôn ngữ trong

khuôn khổ bài viết này chỉ mang tính định hướng và tham khảo. Trong thực tế, việc tổ chức các hoạt động phát triển ngôn ngữ rất phong phú, đa dạng. Vì vậy, giáo viên mầm non cần không ngừng phát huy tính năng động và sự sáng tạo, luôn suy nghĩ, học hỏi, tìm những hình thức dạy trẻ tối ưu, phù hợp với đặc điểm tâm – sinh lí lứa tuổi

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hình Đào (Tổng chủ biên), Kỳ Giang Hồng (Chủ biên) (2010), *Tuyển tập phát triển tổng hợp và đa dạng trí tuệ trẻ từ 1-6 tuổi*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Hồ Nam (2010), *Thiên tài ngôn ngữ*, Nxb Dân trí.
3. Nguyễn Thị Phương Nga (2006), *Giáo trình Phương pháp phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non*, Nxb Giáo dục.
4. Nguyễn Ngọc Phương (2010), *Vui cùng chữ cái*, Nxb Mĩ thuật.