

CƠ SỞ LÝ LUẬN XÁC ĐỊNH NỘI DUNG DẠY HỌC Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

PGS.TS. ĐỖ TIẾN ĐẠT

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

Một trong những vấn đề quan trọng hàng đầu khi xây dựng Chương trình (CT) giáo dục phổ thông (GDPT) là trả lời câu hỏi cốt lõi: *Dạy cái gì trong nhà trường phổ thông?* Điều này đòi hỏi phải có những nghiên cứu xác định rõ quan niệm và cấu trúc của nội dung dạy học, chỉ ra các nguồn và đề xuất các nguyên tắc, tiêu chuẩn để lựa chọn nội dung dạy học (trên cơ sở tham khảo, học hỏi một cách chọn lọc và có hệ thống kinh nghiệm quốc tế, có tính đến điều kiện cụ thể về văn hóa, xã hội và đặc điểm của học sinh (HS) Việt Nam).

I. Vấn đề nội dung dạy học trong lịch sử giáo dục

Nhà trường thời Trung cổ không tổ chức nội dung dạy học một cách chuyên nghiệp về phương diện sư phạm mà chỉ truyền giảng Kinh thánh. Giáo viên (GV) không được phép giải thích hay bày tỏ ý kiến cá nhân.

Thế kỉ XVII, Comenius đặt nền tảng cho chủ nghĩa "bách khoa" trong tổ chức nội dung dạy học với mục tiêu đặt ra là truyền đạt cho HS một khối lượng lớn "kiến thức của tất cả mọi khoa học".

Pestalozzi (1746-1827) hoài nghi ham muốn "dạy tất cả mọi kiến thức cho tất cả mọi người". Ông cho rằng không cần dạy quá nhiều môn học mà chỉ cần dạy một nhóm nhỏ các "khoa học phát triển" mà trước hết là toán học, ngữ pháp, ngôn ngữ cổ đại (tiếng Latinh và tiếng Hi Lạp). Quan điểm này đã thống trị trong các nhà trường Châu Âu.

Đầu thế kỉ XX, John Dewey và chủ nghĩa thực dụng tuyên bố nguyên tắc cơ bản của việc lựa chọn nội dung dạy học là "lợi ích thực tế", người ta chỉ tiếp thu những kiến thức "hữu ích và thật cần thiết". J. Dewey coi rằng GD là quá trình "kiến tạo tri thức" dựa trên trải nghiệm của người học. Vì vậy, đối với ông nội dung dạy học không thể khuôn lại trong CT được thiết kế sẵn, tổ chức theo các môn học và nghiên cứu trong những bài học nhất định. Dewey tin rằng, không có kiến thức nào từ bên ngoài đi vào kinh nghiệm của trẻ mà không có dấu ấn thái độ cá nhân của HS đối với những kiến thức đó. Nội dung học tập được xác định bởi sự tò mò của trẻ, nhu cầu cá nhân của họ: "... HS gắn với khoa học, các sự kiện và quy luật thông qua sự hiểu biết về ứng dụng của các sự kiện và quy luật đó trong cuộc sống hàng ngày". Vì vậy, không chỉ dạy kiến thức khoa học, kiến thức sách vở mà cần dạy cả việc nấu ăn, làm thủ công, thiết kế đồ họa và các hoạt động thú vị khác; học cách giải quyết vấn đề trong cuộc sống, học cách áp dụng các phương pháp nhận thức khoa học.

Nhìn lại thế kỉ XX, có thể thấy rõ 3 xu hướng chính trong xác định nội dung dạy học, đó là:

Xu hướng thứ nhất - xu hướng tích hợp, nhấn mạnh sự cần thiết phải xây dựng nội dung học tập không phải chỉ xung quanh môn học mà xoay quanh một tổ hợp hệ thống nội dung giáo dục phức hợp. Những tổ hợp đó phản ánh các lĩnh vực chính trong hoạt động con người, phản ánh quá trình lao động, những hiện tượng quan trọng của thực tiễn đời sống cũng như hứng thú của HS.

Ở Nga, từ năm 1923 đến năm 1928 thể hiện rõ nhất xu hướng tích hợp là CT GUS (ГУС - Государственный

учебный совет) dưới sự lãnh đạo của Krupskaya với sự tham gia của các nhà khoa học nổi tiếng như: Lunacharsky, Blonski, Shatsky, Pokrovski.... Nhiệm vụ của CT GUS là xây dựng một nội dung dạy học hoàn toàn mới dựa trên những thành tựu của khoa học đầu thế kỉ XX trên quan điểm của chủ nghĩa Mác. Các tác giả của GUS coi môn học như là một tác nhân làm tách rời nhà trường với thực tiễn cuộc sống. Vì vậy, GUS tổ chức nội dung dạy học xoay quanh 3 tuyến cơ bản, đó là: "Lao động", "Tự nhiên" và "Xã hội", trong đó Lao động được xem là tuyến trung tâm còn Tự nhiên và Xã hội như là những đối tượng của hoạt động lao động của con người. Thông qua Lao động, HS sẽ phát triển những khái niệm toàn vẹn về thế giới xung quanh, nắm vững tổ hợp các kiến thức lí thuyết cũng như kĩ năng thực hành. HS có thể khám phá kiến thức thông qua những giờ học thực hành trong tự nhiên, trong nhà máy, trong các cuộc hội họp hoặc các buổi diễn kịch, đi du lịch, làm việc trong phòng thí nghiệm... HS rất hứng thú nhưng trên thực tế, nội dung tích hợp kiểu này rất khiến cường và sơ giản, những kiến thức có được thường là hời hợt bề ngoài và chấp vả.

Xu hướng thứ hai, xem xét nội dung dạy học như là một sự tương thích với cơ sở của các khoa học tương ứng. Quan điểm này dẫn đến sự "sùng bái" tính khoa học trong giáo dục. Lúc đó, người ta chú ý đến nội dung dạy học của các khoa học tự nhiên và toán học. Từ quan điểm này dẫn đến mong muốn nâng cao trình độ hàn lâm của nội dung dạy học, do đó gây nên sự quá tải cho HS và làm mất đi mối liên hệ giữa kiến thức lí thuyết với thực tiễn.

Xu hướng thứ ba, nội dung giáo dục được coi như một tổ hợp của hệ thống kiến thức, kĩ năng và kĩ xảo. Nội dung dạy học được thiết lập nhằm mục đích "Phát triển toàn diện và hài hòa về nhân cách, hình thành thế giới quan khoa học cho HS và nhấn mạnh đến tầm quan trọng của các kiến thức, kĩ năng cơ sở của các khoa học". Kiến thức, kĩ năng và kĩ xảo trong nhiều năm đã trở thành một "nhân mác" về lí luận cho hệ thống GDPT. Nhưng vấn đề nhân cách của HS bị bỏ rơi ra ngoài hệ thống này.

II. Quan niệm hiện đại trong xác định và tổ chức nội dung dạy học

Nội dung dạy học không thể tách rời sự tiến bộ của khoa học, kĩ thuật, sự phát triển về văn hóa xã hội và của lí luận dạy học. Ngày nay, thông tin khoa học kĩ thuật có một sự tăng trưởng đáng kinh ngạc. Cứ sau 7 đến 10 năm, khối lượng thông tin lại tăng gấp đôi. Đồng thời sự "già cỗi" của tri thức cũng rất nhanh. Khoảng 5% kiến thức lí thuyết và 20% kiến thức ứng dụng cần được cập nhật hàng năm. Trong thế giới thay đổi nhanh chóng như vậy, việc lựa chọn những nội dung dạy học có giá trị nhất đáp ứng được sự phát triển của HS trong tương lai không phải là điều dễ dàng. Vì vậy, không cần phải đưa vào nội dung dạy học những kiến thức như một kho "dự trữ" cho tương lai của HS mà quan trọng là phải dạy cho HS hòa nhập vào dòng chảy thông tin, tự mình truy cập thông tin, đổi mới nó và sử dụng nó một cách hiệu quả.



Mặt khác, đòi hỏi của xã hội với giáo dục ngày càng cao, giáo dục phải giành cho tất cả mọi người. Nhà trường hiện đại không chỉ có một chức năng chính là truyền tải kiến thức, không còn "độc quyền" thông tin giống như đã làm hàng trăm năm qua. Các phương tiện thông tin (như sách vở, truyền hình, internet,...) đóng vai trò "cầu nối" trong dạy học cũng tăng lên rất nhiều.

Vì vậy, nếu kết cấu nội dung dạy học theo kiểu truyền thống, cố gắng hướng đến những thành tựu của các khoa học tương ứng thì sẽ chỉ đi vào ngõ cụt, làm cho CT học trở nên quá tải và khủng hoảng về lựa chọn môn học trong tổ chức các nội dung học tập càng trở nên lớn hơn rất nhiều.

Trong bối cảnh đó đòi hỏi các nhà giáo dục cần phải có những cách tiếp cận mới trong xây dựng nội dung dạy học, phải tổ chức hệ thống tri thức trong nhà trường phù hợp với đối tượng HS, từ đó tạo cơ hội hình thành và phát triển các năng lực then chốt cho HS.

1. Cách tiếp cận "văn hóa – xã hội" trong xác định nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông

Trong lý luận giáo dục Xô viết, có một học thuyết được thừa nhận đó là học thuyết về tiếp cận "văn hóa – xã hội" trong xác định nội dung dạy học được đề xướng bởi các nhà giáo dục học Xô viết nổi tiếng như Lecne, Xcatkin, Kraevski, Lednev. Lý thuyết này xuất phát từ việc cho rằng muốn duy trì và phát triển xã hội, thế hệ đi sau phải lĩnh hội những kinh nghiệm xã hội mà thế hệ đi trước đã tích lũy và truyền lại, đồng thời thế hệ sau làm phong phú thêm những kinh nghiệm đó. Nội dung dạy học được xem như kinh nghiệm xã hội của nhân loại được làm thích ứng về phương diện sư phạm, nó đồng nhất về cấu trúc với văn hóa nhân loại.

Khi phân tích kinh nghiệm xã hội có thể nhận thấy 4 yếu tố cơ bản, đó là: 1/ Những tri thức mà xã hội đã đạt được về tự nhiên, xã hội, tư duy, về kĩ thuật và các phương pháp, cách thức hoạt động; 2/ Kinh nghiệm thực hiện các biện pháp, phương cách phổ biến của hoạt động. Kinh nghiệm này được thể hiện ở những kĩ năng và kĩ xảo của cá nhân đã nắm được nó; 3/ Kinh nghiệm hoạt động sáng tạo, tìm kiếm trong việc giải quyết các vấn đề mới xuất hiện trước xã hội; 4/ Kinh nghiệm quan hệ với thế giới và đối với nhau hay là hệ thống giá trị về xúc cảm ý chí, đạo đức, thẩm mỹ.

Mỗi một yếu tố thực hiện một chức năng riêng biệt của mình không thể thay thế bằng chức năng khác trong việc hình thành nhân cách. Các yếu tố trước có thể tồn tại tách biệt với các yếu tố sau còn mỗi yếu tố sau không thể có được khi thiếu yếu tố trước. Có thể hiểu (về nhận thức) nhưng không biết làm. Có thể nhận thức, biết làm, biết thực hiện một số biện pháp hoạt động nhưng không sẵn sàng sáng tạo (không có khả năng sáng tạo). Đối với một hoạt động nhất định, việc nhận thức được, biết làm, sáng tạo được đặt trong các mối quan hệ khác nhau. Mối quan hệ qua lại giữa các yếu tố biểu hiện ở việc, lĩnh hội, nắm vững mỗi một yếu tố đều ảnh hưởng đến cấp độ và chất lượng của sự lĩnh hội các yếu tố khác. Có thể hiểu nội dung dạy học như là một sự thống nhất của bốn yếu tố chính:

- Hệ thống các tri thức về tự nhiên, về xã hội, tư duy, về kĩ thuật, về những biện pháp, cách thức hoạt động mà việc lĩnh hội các tri thức này sẽ đảm bảo cho việc hình thành có ý thức ở HS một bức tranh duy vật biện chứng chân thực về thế giới, trang bị cho họ những quan điểm phương pháp luận đúng đắn đối với hoạt động nhận thức và hoạt động thực tiễn.

- Hệ thống các kĩ năng, kĩ xảo chung về trí tuệ và thực hành (hệ thống những cách thức thực hiện các hoạt

động mà loài người đã biết). Hệ thống đó là cơ sở của tập hợp các hoạt động cụ thể và làm cho thế hệ trẻ có năng lực gìn giữ, bảo toàn nền văn hoá.

- Hệ thống kinh nghiệm hoạt động sáng tạo (biểu hiện dưới dạng những quy trình trí tuệ trong việc giải quyết những tình huống, những vấn đề chưa có lời giải), những nét đặc trưng cơ bản của hoạt động này loài người đã dần dần tích lũy được trong quá trình phát triển hoạt động thực tiễn – xã hội, kinh nghiệm sáng tạo đảm bảo cho thế hệ trẻ có năng lực phát triển tiếp tục nền văn hoá.

- Kinh nghiệm thái độ cảm xúc – đánh giá đối với thế giới, đối với con người. Đó là hệ thống những quy phạm về thái độ xúc cảm – giá trị trong việc đánh giá, cư xử trong thực tế. Kinh nghiệm này cùng với các tri thức và kĩ năng là điều kiện của việc hình thành ở nhân cách hệ thống giá trị. Điều này cũng nói lên lí do vì sao việc lĩnh hội tri thức khoa học cần phải đi kèm với việc làm quen với lịch sử của những phát minh khoa học, làm quen với hệ thống các quan điểm, lịch sử tư tưởng khoa học, đi kèm với việc tìm hiểu về tiểu sử các nhà bác học. Nó không chỉ gọi nên cảm xúc ở HS mà còn khuyến khích họ tìm kiếm, khám phá và đánh giá. Hoạt động nhận thức và sáng tạo trong học tập còn góp phần hình thành và phát triển những phẩm chất khác của "cá nhân" HS như: tính tự tổ chức, tự quản lí cá nhân, tính tự trọng, tự hoàn thiện.

Tất cả các thành phần của nội dung dạy học nói trên có mối liên kết chặt chẽ, thống nhất với nhau. Tuy nhiên, việc thực hiện chức năng của các yếu tố của nội dung dạy học phụ thuộc vào tính vừa sức đối với HS, vào dung lượng cụ thể của nội dung và sự phù hợp với mục tiêu giáo dục – dạy học của nhà trường.

Theo Nguyễn Ngọc Bảo, Trần Kiểm [1]: "Nội dung dạy học trong nhà trường có thể được xác định như là một hệ thống các tri thức, kĩ năng, những cách thức hoạt động, những kinh nghiệm hoạt động sáng tạo và thái độ cảm xúc – đánh giá đối với thế giới phù hợp về mặt sư phạm và được định hướng về mặt chính trị".

Ở đây, chúng tôi muốn nhấn mạnh thêm nội dung dạy học phải được định hướng theo mục tiêu giáo dục và được sắp xếp, cấu trúc theo một hệ thống quan điểm sư phạm nhất định. Việc lĩnh hội hệ thống này cho phép hình thành nhân cách phát triển hài hoà, sẵn sàng bước vào cuộc sống tái tạo và phát triển văn hoá vật chất và tinh thần của xã hội.

2. Cách tiếp cận "năng lực" trong xác định nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông

Xu thế chung hiện nay ở nhiều nước đã coi trọng cách tiếp cận "năng lực" trong xác định nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông. Đó là một thành tựu của khoa học giáo dục đồng thời đáp ứng kịp thời yêu cầu đổi mới hoặc cải cách giáo dục ở các nước.

Báo cáo của Hội đồng Nhà nước Liên bang Nga [2] "Về chính sách giáo dục của Nga trong giai đoạn hiện nay" đã nhấn mạnh: "... Một xã hội phát triển hiện đại cần có những con người được giáo dục, có đạo đức, có óc sáng kiến, có thể đưa ra quyết định cho sự lựa chọn của riêng mình, có khả năng hợp tác, năng động, sáng tạo, sẵn sàng tương tác liên văn hóa (hội nhập quốc tế), có ý thức trách nhiệm đối với số phận và sự thịnh vượng (về kinh tế và xã hội) của đất nước". Như vậy, để đáp ứng đòi hỏi của xã hội, nếu chỉ chú ý đến cách tiếp cận theo "môn học" truyền thống trong việc xác định nội dung dạy học sẽ không thể bảo đảm thực hiện mục tiêu giáo dục như đã đề ra.

Ở Việt Nam, Dự thảo CT GDPT tổng thể đã nhấn mạnh: *CT mới được xây dựng theo hướng chuyển từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực của HS.* Tuy nhiên, không đối lập năng lực với kiến thức, kĩ năng. Kiến thức, kĩ năng cùng một lúc không biến mất khỏi các nội dung dạy học mà thực hiện vai trò "chuyển hóa" thành các năng lực của người học.

Ngay từ giữa những năm 90 của thế kỉ XX, Hội đồng Châu Âu đã phát triển một "danh sách các năng lực chung", mà các quốc gia thành viên EU trong xã hội hậu công nghiệp Châu Âu đòi hỏi thanh niên phải có để sống và hoạt động trong không gian thông tin mới, trong bối cảnh đời sống xã hội chính trị và sự phát triển của tương tác đa văn hóa. Họ nhấn mạnh các năng lực chung như: Năng lực giao tiếp bao gồm cả tiếng mẹ đẻ (nói và viết) và tiếng Anh (như ngôn ngữ giao tiếp của Châu Âu); Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông (ICT); Năng lực học tập suốt đời; Năng lực giải quyết vấn đề; Năng lực tự thể hiện.

Ngoài các năng lực chung, then chốt nói trên, mỗi môn học còn có yêu cầu phát triển các năng lực có tính "đặc thù" môn học. Ví dụ, dạy học môn Toán góp phần vào việc phát triển các năng lực như: 1/ Năng lực tư duy logic; 2/ Năng lực sử dụng ngôn ngữ toán học như một phương tiện giao tiếp và hoạt động; 3/ Năng lực mô hình hóa toán học; 4/ Năng lực tính toán, sử dụng các công cụ, phương tiện học toán.

Ở Việt Nam, Dự thảo của CT GDPT tổng thể (trong chương CT GDPT mới) tháng 8/2015 đã nêu rõ: CT GDPT nhằm hình thành và phát triển cho HS những năng lực chung chủ yếu sau: Năng lực tự học; Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; Năng lực thẩm mĩ; Năng lực thể chất; Năng lực giao tiếp; Năng lực hợp tác; Năng lực tính toán; Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông (ICT). Tất cả các năng lực nói trên có phần giao thoa với nhau và liên quan đến sự phát triển của cá nhân người học, được hình thành trong quá trình dạy học không chỉ ở trong nhà trường mà còn dưới tác động của gia đình, xã hội, của chính trị, tôn giáo, văn hoá v.v... [3]

3. Tổ chức nội dung dạy học

Nhiều hệ thống giáo dục trên thế giới tổ chức nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông theo các *giai đoạn học tập* (kinh nghiệm của Vương quốc Anh, Pháp và Singapore).

CT GDPT mới của Việt Nam được tổ chức theo hai giai đoạn: giai đoạn *Giáo dục cơ bản* và giai đoạn *Giáo dục định hướng nghề nghiệp* chuẩn bị cho HS đi vào cuộc sống, học nghề, hoặc học lên cao đẳng, đại học. Ở giai đoạn Giáo dục cơ bản, HS được tiếp nhận những kiến thức, kĩ năng phổ thông cơ bản cần thiết cho mỗi con người sống trong xã hội hiện đại. Ở giai đoạn Giáo dục định hướng nghề nghiệp, nội dung dạy học không áp dụng đồng loạt cho mọi HS, có nhiều phương án thực hiện để tạo ra nhiều cơ hội lựa chọn cho HS.

Căn cứ dự kiến thời lượng có thể dành cho dạy học, nhà trường xác định những *linh vực học tập* cốt lõi. Ví dụ, CT GDPT bao gồm các lĩnh vực như: Ngôn ngữ và giao tiếp (bao gồm cả ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai); Toán; Khám phá và hiểu biết về tự nhiên và xã hội; Phát triển cá nhân và xã hội (bao gồm cả giáo dục nghệ thuật, giáo dục công dân, giáo dục đạo đức và giáo dục thể chất). Nói một cách khái quát, có thể lựa chọn các lĩnh vực học tập liên quan đến: Ngôn ngữ, Toán, Tự nhiên, Xã hội và Con người.

Mỗi lĩnh vực học tập có thể gồm một hoặc một vài *môn học*. Tuy nhiên, hiện nay vẫn còn phổ biến quan

niệm coi môn học như là một hệ thống kiến thức cơ bản và quan trọng nhất được rút ra từ một khoa học tương ứng. Đó cũng là lí do khiến CT GDPT vẫn còn một số nhược điểm như: nội dung dạy học chưa phù hợp với trình độ, khả năng nhận thức của người học, với định hướng phát triển năng lực người học.

Mỗi môn học do một số *chủ đề* nội dung tạo thành. Các chủ đề vừa độc lập với nhau lại vừa phản ánh mối liên hệ logic về nội dung môn học. Mỗi chủ đề đều có mục tiêu giáo dục rõ ràng, tạo thành đơn nguyên học tập tương đối hoàn chỉnh. Mỗi chủ đề đều đề ra yêu cầu đối với hoạt động dạy của GV và phương thức học tập của HS.

Các yêu cầu và ý tưởng nói trên được cụ thể hóa thông qua một *Kế hoạch giáo dục* nhằm định hướng tổ chức nội dung dạy học ở nhà trường phổ thông.

III. Đề xuất một số quan điểm cơ bản về xác định nội dung dạy học trong CTGDPT mới

1. Lựa chọn nội dung dạy học

Để xác định nội dung dạy học trong nhà trường phổ thông cần xuất phát từ vốn tri thức văn hóa – xã hội (kinh nghiệm xã hội của nhân loại); căn cứ vào mục tiêu giáo dục và hệ thống quan điểm sư phạm; xuất phát từ cấu trúc của các năng lực cần hình thành và phát triển ở HS. Trên cơ sở đó, tiến hành tính toán, chọn lựa, xử lí sự phạm để đưa vào nhà trường phổ thông, thông qua một hệ thống các lĩnh vực học tập/môn học và hoạt động giáo dục. Vì vậy, nội dung dạy học trong nhà trường phổ thông phải phản ánh được những vấn đề sau:

- Những giá trị cơ bản của dân tộc, của đất nước được lưu giữ trong truyền thống văn hóa, lịch sử của dân tộc, của gia đình, được lưu truyền từ đời này sang đời khác, từ thế hệ này sang thế hệ khác, bảo đảm cho sự phát triển của đất nước trong thời kì hiện đại.

- Những phẩm chất, năng lực hành động chung và các năng lực có tính chất đặc thù "môn học" mà quá trình giáo dục cần hình thành cho người học, bao gồm: các dạng hoạt động học tập, nhận thức, giao tiếp, quản lí bản thân cần được đưa vào cơ sở của nội dung dạy học.

- Hệ thống những tri thức khoa học nền tảng mang tính chất phương pháp luận nhất thiết phải được nghiên cứu trong nhà trường phổ thông. Đó là những sự kiện, khái niệm, ý tưởng, phương pháp, lí thuyết, định lí bắt buộc phải được đưa vào nghiên cứu trong nhà trường phổ thông. Những tri thức khoa học phổ thông này nếu thiếu sự hiểu biết về chúng hoặc không được làm quen ở một mức độ nào đó, thì những HS ở thế kỉ XXI không thể được coi là có đủ tri thức để tiếp tục được quá trình giáo dục và phát triển nhân cách.

Nhà trường phổ thông có nhiệm vụ trang bị cho HS các yếu tố văn hoá thông qua quá trình dạy học có mục đích, có kế hoạch, có hệ thống, được tính toán chọn lọc.

2. Cấu trúc nội dung dạy học

Theo Đỗ Đức Thái [4], cấu trúc nội dung dạy học trong CT GDPT mới phải có tính hệ thống, chỉnh thể thống nhất từ lớp 1 đến hết THPT (liên thông với giáo dục mầm non và có tính đến yêu cầu định hướng nghề nghiệp), trong đó quan hệ (ngang và dọc) giữa các đơn vị kiến thức cần được làm sáng tỏ.

Thiết kế CT cần theo các mạch nội dung (hay các mạch kiến thức) và các nhánh năng lực. *Các mạch nội dung và các nhánh năng lực xoắn vào nhau, liên kết chặt chẽ với nhau.* Điều đó cho ta cái nhìn xuyên suốt từ lớp 1 đến lớp 12 cũng như nhìn nhận rõ ràng nội dung từng lớp học.



IV. Đề xuất hướng tiếp cận xác định nội dung dạy học môn Toán trong CT GDPT mới

Theo Đỗ Đức Thái [4] để thực hiện quan điểm tiếp cận năng lực người học trong xác định nội dung dạy học môn Toán ở trường phổ thông cần chú ý các quan điểm sau:

1/ Chú trọng hình thành và phát triển các năng lực then chốt của môn Toán. Theo Trần Kiều [5] có thể kể đến các năng lực then chốt như: Năng lực tư duy (suy diễn, lập luận, tưởng tượng không gian, dự đoán, tìm tòi, trực giác toán học); Năng lực giải quyết vấn đề; Năng lực mô hình hóa toán học; Năng lực sử dụng có hiệu quả ngôn ngữ và các biểu diễn toán học (chữ, kí hiệu, biểu đồ, đồ thị, các liên kết logic...) kết hợp với ngôn ngữ thông thường.

2/ Tăng cường tính ứng dụng của giáo dục toán học trong nhà trường. Điều này có nghĩa là đảm bảo một cách hài hòa và thích hợp giữa nội dung giáo dục toán học gắn với đời sống thực tế của HS và gắn với xu hướng phát triển hiện đại của kinh tế, khoa học và đời sống xã hội, gắn bó mật thiết với việc góp phần giúp HS hình thành, rèn luyện các "kĩ năng sống".

3/ HS tiếp nhận, khám phá nội dung tri thức không chỉ bó hẹp trong phạm vi, khuôn khổ của CT nhà trường mà còn thông qua các loại hình hoạt động khác nhau, theo những cách khác nhau, kể cả học ở ngoài nhà trường. Vì vậy, trong dạy học các môn học, ngoài cách tiếp cận "hàn lâm", coi trọng tính logic khoa học, cần chú ý cách tiếp cận dựa trên vốn "kinh nghiệm" của HS. Ngoài ra, mục tiêu then chốt của giáo dục toán học vẫn là góp phần hình thành và phát triển nhân cách người học. Vì vậy, cùng với việc phát triển năng lực người học phải chú ý hình thành những phẩm chất như: tính cần cù, chăm chỉ, sự kiên trì, cần trọng trong công việc...

4/ Mỗi đơn vị kiến thức cơ bản trong CT môn Toán cần được tham chiếu bởi ba chiều:

- Đáp ứng mục tiêu dạy học môn Toán ở trường phổ thông (có vai trò như thế nào đối với việc phát triển năng lực người học?).

- Ở vị trí nào trong bức tranh chung của khoa học Toán học.

- Vị trí, vai trò của tri thức toán học đó trong mối quan hệ tích hợp và liên môn (Ví dụ, khái niệm trọng tâm, khái niệm véc tơ phục vụ cho môn Vật lí...). Do đó, vị trí của nó còn phụ thuộc vào bức tranh chung của CT GDPT và bị bức tranh chung đó định vị.

Tuy nhiên, sự thâm nhập của các tư tưởng Toán học hiện đại vào CT toán phổ thông, chẳng hạn, vận dụng lí thuyết tập hợp để hình thành tập hợp số tự nhiên trong CT toán tiểu học, vận dụng phương pháp tiên đề trong xây dựng Hình học phổ thông chỉ nên để cập đến mức độ nào là vấn đề rất cần được suy nghĩ thấu đáo.

5/ Nội dung CT môn Toán cho giai đoạn giáo dục "cơ bản" được tổ chức xung quanh ba nhánh gồm: Số và Đại số; Đo lường và Hình học; Thống kê và Xác suất. Cụ thể:

- **Số và Đại số:** Xây dựng hệ thống số (cho đến trường số thực $\mathbb{R}$) và các phép tính trên từng tập hợp số; Tỉ số phần trăm và ứng dụng Tỉ số phần trăm trong thực tiễn; Biểu thức và biến đổi biểu thức; Phương trình và hệ phương trình; Hàm số.

- **Đo lường và Hình học:** Hình thành các đơn vị đo; Giới thiệu các hình học quen thuộc; Khảo sát tính chất của một số hình phẳng và hình khối cơ bản; Lập luận (suy luận và chứng minh) trong hình học; Lượng giác.

- **Thống kê và Xác suất:** Các cách thu thập dữ liệu; Biểu diễn dữ liệu và giải thích dữ liệu dựa trên những đặc trưng của thống kê toán học; Giới thiệu một số yếu tố của Xác suất cổ điển; Vận dụng xác suất để giải thích và đánh giá kết luận của thống kê.

Đối với giai đoạn "định hướng nghề nghiệp", việc tổ chức dạy học theo hướng phân hóa sâu, người học sẽ chọn lựa nội dung học tập thích hợp với sở thích và định hướng nghề nghiệp. Một số chủ đề như hình học không gian, đạo hàm và tích phân, phương pháp tọa độ, ... sẽ được đưa vào các CT phù hợp với đối tượng người học.

Danh mục các khái niệm về toán so với CT hiện hành không khác nhau nhiều. Tuy nhiên, sự khác nhau về các nguyên tắc xây dựng, cấu trúc nội dung cũng như phương pháp tiếp cận mới trong việc trình bày tài liệu có thể làm cho quá trình học sâu sắc hơn, từ đó tạo điều kiện cho việc thực hiện các mục tiêu. Làm tốt điều đó chính là tạo ra bản sắc riêng, tạo ra cái mới của CT và sách giáo khoa môn Toán trong CTGDPT mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Nguyễn Ngọc Bảo (Chủ biên), Trần Kiểm, (2008), *Lí luận dạy học ở trường trung học cơ sở*, NXB Đại học Sư phạm.
- [2]. Н.Ф. Голованова, (2005), *Общая педагогика (учебное пособие для вузов)*, Речь, Санкт Петербург.
- [3]. Vũ Trọng Ry, Đỗ Tiến Đạt, (2015), *Một số vấn đề lí luận trong xác định nội dung dạy học ở trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 115, tháng 4/2015.
- [4]. Đỗ Đức Thái, (2014), *Nội dung dạy học môn Toán trong trường phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 104, tháng 5/2014.
- [5]. Trần Kiều, (2014), *Về mục tiêu môn Toán trong trường phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 102, tháng 3/2014.
- [6]. Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ (Chủ nhiệm: TS. Nguyễn Anh Dũng), (2010), *"Xu thế phát triển nội dung học vấn phổ thông ở Việt Nam sau năm 2015"*, Mã số B2007-37-35, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [7]. Nguyễn Thị Minh Phương, (1996), *Về việc xác định nội dung dạy học theo định hướng phát triển năng lực ở người học*, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, số 5/1996.
- [8]. Đỗ Ngọc Thống, *Xây dựng CT GDPT theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 68, tháng 5/2011.
- [9]. Website của cơ quan phát triển CT và Đánh giá Australia (ACARA) : <http://www.acara.edu.au/>

SUMMARY

The article presents the theoretical basis for identifying content of teaching at schools, divided into 4 parts: 1/ Some issues with content of teaching in educational history; 2/ Modern viewpoints on identifying and organizing content of teaching; 3/ Propose basic notions of identifying content of teaching in new curriculum; 4/ Recommend approaches to determine content of Maths teaching in new curriculum.

Keywords: Content of teaching; school; curriculum; general curriculum.