

NHÌN LẠI QUÁ TRÌNH GẦN 60 NĂM PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG TỪ SAU CÁCH MẠNG THÁNG TÁM

TRẦN KIỀU¹

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
Email: trankieu106@yahoo.com

Tóm tắt: Bài viết tổng kết gần 60 năm phát triển chương trình giáo dục phổ thông của Việt Nam từ sau Cách mạng tháng Tám. Trong bài, tác giả phân tích và đánh giá các vấn đề về: 1/Mục tiêu và chuẩn trong quá trình phát triển chương trình giáo dục phổ thông; 2/Nội dung học tập; 3/Phương pháp dạy học; 4/Đánh giá kết quả giáo dục và đánh giá chương trình; 5/Tích hợp và phân hóa; 6/Tiến trình xây dựng chương trình và sách giáo khoa; 7/Thử nghiệm chương trình, sách giáo khoa; 8/Phát triển chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực. Theo tác giả bài viết, nhìn lại cả một quá trình gần 60 năm phát triển chương trình giáo dục phổ thông, có thể khẳng định rằng chúng ta đã đạt được những tiến bộ rõ rệt cả về mặt xây dựng cơ sở khoa học và tổ chức thực hiện. Đó cũng là quá trình hình thành và phát triển lý luận chương trình giáo dục ở Việt Nam, đồng thời tích lũy được những kinh nghiệm quý báu. Tuy rất quan tâm đến việc tham khảo xu thế, cách làm của nước ngoài nhưng các chương trình giáo dục phổ thông từ 1950 đến nay vẫn thể hiện những đặc điểm riêng của Việt Nam. Mặc dù còn nhiều hạn chế song các chương trình đó đã hoàn thành được vai trò quan trọng trong việc đảm bảo thực hiện mục tiêu giáo dục đối với từng giai đoạn.

Từ khóa: Chương trình; phát triển chương trình; giáo dục phổ thông.

(Nhận bài ngày 03/11/2016; Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa ngày 13/01/2017; Duyệt đăng ngày 25/01/2017).

1. Đặt vấn đề

Chương trình (CT) giáo dục phổ thông (GDPT) là một trong những yếu tố có vị trí quan trọng hàng đầu, trực tiếp ảnh hưởng đến chất lượng GD. Kể từ sau Cách mạng tháng Tám 1945 đến nay, CT GDPT nước ta đã trải qua bốn lần thay đổi lớn theo ba cuộc cải cách GD và một lần đổi mới CT phổ thông. Đó là: CT của cải cách GD 1950 được áp dụng trong vùng tự do thời kháng chiến chống Pháp (gọi tắt là CT 1950); CT của cải cách GD năm 1956 được áp dụng trên toàn miền Bắc (gọi tắt là CT 1956), CT của cải cách GD năm 1981; CT đầu tiên được áp dụng trên phạm vi toàn quốc kể từ sau Cách mạng tháng Tám (gọi tắt là CT 1981); CT được thực hiện theo Nghị quyết 40 của Quốc hội khóa X, được triển khai vào năm 2002 và tổng hợp, hoàn thiện vào năm 2006 (gọi tắt là CT 2002). Để chuẩn bị cho việc phát triển CT GDPT trong tương lai thì việc nhìn lại một quá trình trong gần 60 năm nói trên đối với rất nhiều vấn đề của hoạt động ấy là rất cần thiết. Bài viết này nhằm mục đích đó song do khuôn khổ có hạn nên chỉ thu lại trong một số vấn đề được chọn lọc như sau: Mục tiêu và chuẩn trong quá trình phát triển CT GDPT; Nội dung học tập; Phương pháp dạy học; Đánh giá kết quả GD; Tích hợp và phân hóa; Tiến trình xây dựng CT và biên soạn sách giáo khoa (SGK); Về thực nghiệm CT, SGK; Về định hướng phát triển CT theo tiếp cận nội dung và tiếp cận năng lực.

1. Đây là phần tổng kết do tác giả viết trong tài liệu: "Tổng kết các đợt xây dựng chương trình giáo dục phổ thông từ sau Cách mạng tháng Tám đến nay" do một nhóm tác giả thuộc Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục Phổ thông - Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam biên soạn năm 2014, (tác giả là chủ biên).

2. Mục tiêu và chuẩn trong quá trình phát triển chương trình giáo dục phổ thông

2.1. Về mục tiêu

Mục tiêu được ghi trong các văn bản CT từ năm 1950 đến nay thực chất là mục tiêu đào tạo con người được nêu trong các cuộc cải cách GD đáp ứng yêu cầu phát triển của xã hội trong giai đoạn đó. Mục tiêu này thường được trích ra từ các Nghị quyết của Đảng, các văn bản pháp quy của Nhà nước. Chẳng hạn, mục tiêu được ghi trong văn bản CT 2002 là đoạn trích từ phần này của Luật GD sửa đổi. Chưa có cái gọi là mục tiêu của CT trong các CT đã có. Vấn đề mục tiêu của CT cho đến nay cần được trao đổi thêm khi xác định nó và đặt trong mối quan hệ với mục tiêu GD.

Nội dung của mục tiêu trong các CT trên thường bao gồm các yêu cầu chung đối với con người Việt Nam với tư cách là người công dân, người lao động tương lai về phẩm chất chính trị, đạo đức, tư cách công dân và các thành tố khác nhau của nhân cách **theo định hướng phát triển toàn diện** (cũng có CT trong đó mục tiêu còn nêu thêm các yêu cầu đối với một người cán bộ, người chiến sĩ. Riêng CT 2002, mục tiêu được trích ra từ Luật GD đã xác định rõ đối tượng là HS với những yêu cầu cụ thể về nhân cách, trong đó có năng lực cá nhân). Mục tiêu đóng vai trò hết sức quan trọng trong quá trình phát triển CT, đó là điểm xuất phát để xác định các thành phần khác của CT, đồng thời cũng là đích cuối cùng cho mọi hoạt động thực hiện CT. Tuy nhiên, mục tiêu được nêu ra trong các CT trên thường có tính khái quát, tính lí tưởng cao; điều đó gây khó khăn cho việc xác định nội dung học tập cũng như các thành phần khác của CT. Chẳng



hạn, mục tiêu trong CT 1981 dành cho HS từ lớp 1 đến lớp 9 là: *"Hình thành cho HS những cơ sở ban đầu của nhân cách xã hội chủ nghĩa, có lòng yêu nước xã hội chủ nghĩa và thế giới quan khoa học, có học vấn phổ thông tương đối hoàn chỉnh, được đào tạo về lao động, kĩ thuật tổng hợp, hướng nghiệp và chuẩn bị nghề, có thể lực phát triển phù hợp với độ tuổi, có hiểu biết và yêu thích cái đẹp, chuẩn bị cho thế hệ trẻ sẵn sàng tham gia xây dựng bảo vệ tổ quốc, tiếp tục nâng cao học vấn và nghề nghiệp"*.

2.2. Về chuẩn

Các CT 1950, 1956, 1981 không đặt vấn đề xây dựng chuẩn theo đúng nghĩa của nó cũng như chưa thể hiện được những quan niệm hiện đại về chuẩn. Những CT này thường trình bày chuẩn như là những yêu cầu. Đó là các yêu cầu về kiến thức, kĩ năng, thái độ theo năm lĩnh vực sau (CT 1981): 1/Thế giới quan, tư tưởng chính trị, pháp luật, đạo đức và ứng xử; 2/Văn hóa khoa học; 3/Lao động kĩ thuật tổng hợp, hướng nghiệp (đối với cấp 3 có thêm phần chuẩn bị nghề và dạy nghề); 4/Thể chất, vệ sinh, quốc phòng; 5/Thẩm mĩ.

Việc xây dựng chuẩn cũng được xem như sự cụ thể hóa, tiêu chí hóa mục tiêu (chẳng hạn, quy định 305 và 329 về mục tiêu và kế hoạch đào tạo được ban hành trong cải cách GD lần thứ 3). CT 2002 đã có bước tiến mới trong quan niệm chuẩn như cách xây dựng chuẩn. Có thể gọi đó là chuẩn kiến thức và kĩ năng; hiểu theo nghĩa là những yêu cầu cần đạt được khi học xong một chủ đề cụ thể. Chuẩn được xem là căn cứ để biên soạn SGK, biểu thị mức độ cần đạt trong quá trình giảng dạy. Chuẩn là một thành phần được quy định trong văn bản CT. Ở nước ta, cho đến nay vẫn cần có một quan niệm toàn diện hơn, cập nhật hơn về chuẩn và các loại chuẩn trong quá trình phát triển CT GDPT cũng như cách thức, kĩ thuật xây dựng từng loại chuẩn.

3. Nội dung học tập

Nội dung học tập là phần chủ yếu của một CT dù được xây dựng theo bất kì một cách tiếp cận nào. Bất kì ai khi tìm hiểu CT GDPT của một nước thì cũng rất quan tâm đến việc CT đó quy định những điều cần học theo định hướng nào, cụ thể là những gì và được sắp xếp ra sao. CT dùng trong các trường trước 1950 được xây dựng trên cơ sở sử dụng CT do giáo sư Hoàng Xuân Hãn xây dựng; với những thay đổi, điều chỉnh cần thiết để xóa bỏ nội dung mang tính nô dịch của GD thực dân, đồng thời có bổ sung thêm các vấn đề cần thiết để đào tạo con người Việt Nam của một đất nước độc lập, tham gia tích cực vào sự nghiệp kháng chiến, kiến quốc. Đối với CT 1950 và đặc biệt là CT 1956 thì chịu ảnh hưởng sâu sắc của CT phổ thông Liên Xô; nhất là môn Toán và các môn khoa học tự nhiên. Tuy vậy, những CT này vẫn cố gắng giữ lại được một số yếu tố truyền thống (điều đó có liên quan tới những ảnh hưởng sâu sắc của CT Pháp vốn được sử dụng trong gần 100 năm trước đó). CT 1950 tuy được ban hành song vì hoàn cảnh chiến tranh với nhiều khó khăn nên chỉ biên soạn được một số tài liệu giáo khoa cho cấp Tiểu học. Các GV phải tự tìm kiếm tài liệu và hỗ trợ lẫn nhau khi dạy học.

Khi xây dựng một CT, nói chung, các tác giả dựa chủ

yếu vào CT hiện hành, trên nền tảng đó hoặc thêm, bớt một số vấn đề hoặc hạn chế mức độ nông, sâu của tri thức khi dạy, học. Chính vì vậy, ít có những thay đổi lớn về kế hoạch dạy học, tiêu chuẩn chọn lựa tri thức, số môn học... Có thể nói, cho đến nay, kế hoạch dạy học của nước ta, đặc biệt là hệ thống các môn học gần như ổn định trong hơn 50 năm.

Xét từ góc độ nội dung học tập của các CT đã xây dựng thì có một số vấn đề cần lưu ý như sau:

- Số môn học nhiều so với nhiều nước trên thế giới, đặc biệt là cấp Trung học. Càng về sau càng có xu hướng lồng ghép vào CT rất nhiều vấn đề song kết quả thu được lại không được đánh giá một cách cẩn thận, hiệu quả có thể không cao. Đối với cấp Trung học thì do học một buổi/ngày nên thời lượng học cũng tạo nên sự căng thẳng cho HS.

- Chưa khắc phục được khuynh hướng hàn lâm hóa CT, còn thiên về coi trọng tính hệ thống, sự phát triển logic chặt chẽ của tri thức còn nghèo nàn về ứng dụng vào cuộc sống thực. Thực trạng nói trên có thể có nguyên nhân là chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ những tác động trực tiếp của yêu cầu và cơ chế sàng lọc trong tuyển sinh đại học. Khuyết điểm này tồn tại trong cả quá trình phát triển 4 CT và các biện pháp khắc phục vẫn tỏ ra kém hiệu quả.

- Hoạt động GD hướng nghiệp, giảng dạy các môn kĩ thuật đạt hiệu quả thấp, mặc dù đã có rất nhiều cố gắng trong biên soạn tài liệu, tổ chức hoạt động, đặc biệt là trong giai đoạn triển khai CT 1981. Tuy nhiên, có thể thấy rằng, GD hướng nghiệp và dạy nghề trong trường phổ thông ở nước ta đang thể hiện nhiều yếu kém, bất cập. Kết quả GD đạt được không như mong đợi. Có thể xem đó là một trong các nguyên nhân cho việc chưa giải quyết được bài toán phân luồng, đặc biệt là sau THCS ở nước ta.

4. Phương pháp dạy học (với tư cách là một thành tố trong cấu tạo văn bản CT)

- Tuy không có những định hướng về phương pháp dạy học trong CT song trong mục tiêu đào tạo hoặc trong phần giải thích của các CT 1950, 1956, 1981 đều có đề cập tới các phương châm, nguyên lí, phương pháp GD, phương pháp dạy học và thường tập trung vào các yêu cầu sau:

- Thực hiện phương châm GD (lí luận gắn với thực tiễn, học đi đôi với hành, nhà trường kết hợp với gia đình và xã hội).

- Tăng cường thực hành, kết hợp với lao động sản xuất.

- Chú ý nhiều đến ứng dụng kiến thức vào cuộc sống.

Riêng đối với CT 2002 thì đổi mới phương pháp dạy học được xem là trọng tâm của đổi mới GDPT theo định hướng tích cực hóa hoạt động học tập của HS qua việc tổ chức, hướng dẫn người học tự khám phá, tự phát hiện nhằm đạt được các mục tiêu đã quy định.

Liên quan tới phương pháp dạy học là việc sử dụng thiết bị dạy học. Thực tiễn triển khai CT 2002 cho thấy sử dụng thiết bị dạy học có chuyển biến tốt hơn, thường xuyên hơn và có hiệu quả hơn do đầu tư cho thiết bị rất

được quan tâm. Công nghệ thông tin được nhiều GV sử dụng và đã thực sự phát huy tác dụng tốt trong vai trò phương tiện. Một số hình thức tổ chức học tập được thực hiện phổ biến hơn như học tập theo nhóm, học trong phòng bộ môn, học ở thực địa... Tuy vậy, việc chuyển biến trong lĩnh vực phương pháp dạy học chưa đạt được độ sâu cần thiết, thiếu bền vững, còn những biểu hiện hình thức. Đây là vấn đề rất quan trọng đối với việc phát triển CT trong tương lai do ý nghĩa và vai trò của phương pháp; tìm cho được hướng đi phù hợp để giải quyết vấn đề đổi mới phương pháp dạy học trong giai đoạn tới với hiệu quả vẫn rất cần được quan tâm giải quyết. *Điều đáng chú ý là ngay từ tháng 10 năm 1945, Bộ GD đã ra tuyên bố nhấn mạnh phương pháp của nền GD mới là xóa bỏ lối học nhồi sọ, lối học hình thức mà phải chú trọng phần thực học. Hết sức đề cao tinh thần khoa học, nhằm trau dồi cho HS lối nhận thức có quy củ, phương pháp tư duy khoa học, phát triển óc phê bình, óc phân tích và tổng hợp, tinh thần sáng tạo và gắn liền với thực tế. Tuyên bố này được đưa ra ngay sau khi Chủ tịch Hồ Chí Minh khẳng định: “Nền GD mới của Việt Nam là nền GD làm phát triển hoàn toàn những năng lực sẵn có của HS”.* Giá trị và ý nghĩa thời sự của những ý kiến trên đây vẫn còn nguyên vẹn đối với GD nước nhà trong giai đoạn hiện nay.

5. Đánh giá kết quả giáo dục và đánh giá chương trình

- Đánh giá kết quả GD được quan tâm trong tất cả các CT thể hiện qua việc đưa ra những quy định về kiểm tra, về thang điểm, cách tính điểm trung bình, cách xếp loại hạnh kiểm, học lực; về các kì thi từ tiểu học cho đến hết THPT (điều đáng chú ý là trong quá trình thực hiện cải cách GD lần thứ nhất 1950 do hoàn cảnh kháng chiến nên các kì thi cuối cấp đều được bãi bỏ, trừ việc tổ chức thi kết thúc đối với lớp 9, nhưng sau đó từ năm 1956 lại được khôi phục; nhưng từ sau 2002 thì chỉ còn giữ lại kì thi THPT trên phạm vi toàn quốc).

Định hướng đánh giá kết quả GD được nêu rõ ở CT 2002 đã có cố gắng tiếp cận với xu thế chung, cập nhật với một số thành tựu trong lĩnh vực này. *Tuy vậy, đánh giá kết quả GD ở nước ta vẫn là một lĩnh vực còn lạc hậu, gần như trên tất cả các mặt: lí luận và hoạt động thực tiễn, đặc biệt là đối với một nền GD còn mang tính chất ứng thí, quá thiên về chữ nghĩa như GD nước ta.*

- Từ khi triển khai CT 1950 cho đến nay, một hoạt động luôn được quan tâm thực hiện là đánh giá CT, SGK nhằm sửa chữa những chỗ chưa hợp lí, thậm chí sai sót hoặc điều chỉnh những thay đổi cho phù hợp với hoàn cảnh. Từ chỗ đánh giá còn thiên về kinh nghiệm thì càng về sau các vấn đề như tiêu chí, quy trình, kĩ thuật, công cụ càng được quan tâm nghiên cứu và được vận dụng có kết quả trong thực tiễn. Lực lượng tham gia đánh giá cũng trở nên đông đảo và đa dạng về thành phần. Các loại hình và cách thức đánh giá cũng phong phú hơn: Đánh giá “trên bàn” và đánh giá “thực địa”, đánh giá trong và đánh giá ngoài, đánh giá thường xuyên và đánh giá sau mỗi giai đoạn. Chỉ riêng CT 2002, khi triển khai đã được đánh giá 3 lần trên quy mô lớn gồm các lực lượng trong và ngoài ngành có kế hoạch rõ ràng, tiêu

chí đầy đủ. Các kết luận là những cơ sở quan trọng để Bộ GD&ĐT dựa vào đó mà tiến hành các điều chỉnh cần thiết.

Xây dựng được một quy trình đánh giá hợp lí, một hệ tiêu chí đầy đủ, một bộ công cụ đảm bảo độ giá trị và độ tin cậy, tổ chức đánh giá một cách khoa học nhất thiết phải là một công việc mà ngành GD phải rất quan tâm để tránh một thực trạng là tồn tại những quan niệm về đánh giá, cách thức đánh giá khác nhau trong các giới xã hội để đi đến những kết luận thường có sự khác biệt.

6. Tích hợp và phân hóa

6.1. Về tích hợp

Các CT 1950, 1956, 1981 hầu như không tiếp cận vấn đề tích hợp theo quan điểm hiện đại, chỉ tập trung giải quyết yêu cầu đảm bảo tính liên môn (môn học này hỗ trợ cho việc học tập môn học khác do có các mối liên hệ về nội dung). Riêng CT 2002 có đặt vấn đề tích hợp ngay từ khi biên soạn CT song do gặp một số khó khăn (các trường sư phạm chưa chuẩn bị đào tạo GV dạy tích hợp, các nhà khoa học lo ngại về việc đảm bảo tính hệ thống và độ sâu cần thiết của kiến thức đang học, chưa có tác giả biết biên soạn SGK tích hợp cùng một số vấn đề liên quan khác). Chính vì vậy, yêu cầu tích hợp trong quá trình xây dựng CT chỉ đạt được ở mức độ thấp (đối với môn Ngữ văn ở THCS, môn Nghệ thuật ở Tiểu học và THCS). *Cần nhắc lại rằng, những hạn chế trong quan niệm, trong tư duy về môn học cũng như những đòi hỏi quá cao về đảm bảo tính hệ thống, tính logic, độ sâu về kiến thức vẫn sẽ là những thách thức cho việc tổ chức tích hợp nội dung.*

6.2. Về phân hóa

Trước năm 1981, nguyên tắc phân hóa được thể hiện chủ yếu theo yêu cầu của Bộ GD&ĐT khi tiến hành dạy học ở các lớp (đảm bảo cho các đối tượng với sự khác biệt về trình độ đều đạt được mục đích học tập - một biểu hiện của phân hóa vi mô). Ngoài ra, từ năm 1965 đã xuất hiện một số trường chuyên, năng khiếu, dành cho đối tượng đặc biệt. Thực hiện Nghị quyết 14 của Bộ Chính trị - Đảng Cộng sản Việt Nam năm 1979 về cải cách GD lần thứ 3, Bộ GD&ĐT đã tiến hành thực hiện phân ban trong các trường THPT có kết hợp với tự chọn. Phương án phân ban đầu tiên để thí điểm là: HS được chọn 1 trong 3 ban: khoa học tự nhiên (A); khoa học xã hội (C); khoa học kĩ thuật (B). Ngoài ra, còn có một số tiết dành cho HS tự chọn. Phương án này sau đó được điều chỉnh thành 2 ban: khoa học tự nhiên và khoa học xã hội, theo Chỉ thị 30 của Thủ tướng Chính phủ. Lần điều chỉnh cuối cùng là theo cách tổ chức thành 2 ban: cơ bản và nâng cao, có kết hợp với một số tiết tự chọn. Các kiểu phân hóa trên đây đã không đạt được những yêu cầu như mong muốn ban đầu. Nguyên nhân chủ yếu có thể là: chưa lường hết những thử thách của kì thi đại học đối với cách thức phân hóa; quan niệm còn chưa đầy đủ về phân loại năng lực, nguyện vọng, thiên hướng của HS... *Phương thức phân hóa được dự kiến trong dự thảo CT GDPT sau 2015 là tự chọn, tuy nhiên tính khả thi của nó cần được xem xét rất kĩ vì chắc chắn sẽ có những thách thức không nhỏ.*



7. Tiến trình xây dựng chương trình và sách giáo khoa

7.1. Về các bước xây dựng chương trình

Sau mấy thập kỉ mới hình thành được một hệ thống các bước xây dựng CT GDPT. Kể từ khi xây dựng CT 1981 thì quy trình xây dựng đã được hình thành và được bổ sung nhiều. Chẳng hạn, khi xây dựng CT 2002, các bước sau đây đã được thực hiện:

- Phân tích mục tiêu đào tạo.
- Đưa ra các định hướng mới và từ đó xem xét CT hiện hành
- Tham khảo kinh nghiệm thế giới.
- Xác định các lĩnh vực tri thức cần thiết.
- Xác định hệ thống các môn học, hoạt động và xây dựng CT môn học, hoạt động theo cấp và thời lượng tương ứng.
- Xác định mục tiêu môn học, các tiêu chí chung về tri thức cần được đưa vào CT môn học, hoạt động.
- Chọn lựa và sắp xếp tri thức vào CT môn, lớp, cấp.
- Định chuẩn kiến thức, kĩ năng.

7.2. Về đội ngũ biên soạn

Ở nước ta, cho đến nay chưa có một đội ngũ chuyên nghiệp để thực hiện việc xây dựng CT, biên soạn SGK trừ một bộ phận ở Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam chuyên nghiên cứu về CT GD, đồng thời giúp Bộ GD&ĐT tổ chức điều hành việc phát triển CT (chuyên nghiệp ở đây được hiểu là: được đào tạo cơ bản theo những yêu cầu cần thiết đối với người tiến hành công việc đó). Có thể nói, trong mấy chục năm qua thì đa số người xây dựng CT, viết SGK, thẩm định đều làm công tác nghiên cứu về CT, SGK của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam hoặc dạy học ở các trường đại học, đặc biệt là Trường Đại học Sư phạm, ở các trường phổ thông. Các cán bộ quản lí có trình độ chuyên môn tốt và một bộ phận nhỏ làm việc ở các ngành khác. Các tiêu chí về người xây dựng CT, về tác giả SGK, về các thành viên thẩm định, về các chủ biên, tổng chủ biên sách đều đã được xây dựng và sử dụng.

7.3. Về cách thức tổ chức viết sách giáo khoa

Có những cách khác nhau đối với từng CT khác nhau: Hoặc là viết lần lượt SGK dùng cho từng năm (CT 1981), hoặc viết SGK bắt đầu từ các lớp đầu cấp (CT 2002) hay viết đồng thời toàn bộ SGK (CT 1956). *Cho đến nay, vẫn chưa thể kết luận phương án nào là tối ưu trong việc tổ chức viết SGK.*

7.4. Về quản lí chương trình

CT GDPT ở nước ta có tính pháp lí, được sử dụng thống nhất trong cả nước do Bộ trưởng Bộ GD &ĐT ban hành và chỉ đạo thực hiện. Chỉ có một CT duy nhất và một bộ SGK duy nhất được sử dụng trong cả nước. SGK là tài liệu học tập chủ yếu của HS, sách GV là tài liệu tham khảo quan trọng. Ngoài CT chung do Bộ GD &ĐT ban hành, các Sở GD &ĐT xây dựng và chỉ đạo phần CT dành cho địa phương. Ngoài ra, còn có hướng dẫn thực hiện CT và SGK cho các vùng, miền. *Mô hình quản lí trên được gọi là mô hình tập quyền tuyệt đối ở cấp trung ương, không còn phù hợp với xu thế của thế giới nói chung cũng như thực tiễn GD của nước ta nói riêng.*

8. Thử nghiệm chương trình, sách giáo khoa

Thử nghiệm CT, SGK là công việc cần thiết để đảm bảo độ tin cậy, tính khả thi khi triển khai rộng. Các CT 1950, 1956 hầu như không thử nghiệm. CT 1981 chỉ thử nghiệm qua việc dạy những phần khó hoặc mới của nội dung dạy học thuộc một số môn. Việc thử nghiệm do các nhóm tác giả chủ động liên hệ với các trường học để thực hiện. Thử nghiệm chưa phải là một khâu được tổ chức cẩn thận và đảm bảo các yêu cầu cần thiết. Riêng đối với CT 2002, Bộ GD&ĐT đã thử nghiệm toàn bộ SGK cho mọi năm học đối với mọi lớp học theo trật tự các lớp thuộc mỗi cấp trên một mẫu đại diện với đầy đủ quy trình và thủ tục như khi triển khai đại trà. Công việc này có thể phần nào làm yên tâm các cấp quản lí GD khi triển khai rộng, tuy nhiên cách thử nghiệm đó có hạn chế là làm mất nhiều thời gian và có phần nặng nề trong tổ chức thực hiện. *Cách thức thực nghiệm (kể cả CT và SGK) vẫn chưa tìm được phương án tối ưu, đặc biệt sẽ có những thách thức lớn khi thực hiện một CT nhiều bộ SGK.*

9. Phát triển chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phát triển năng lực

Theo thuật ngữ của lí thuyết CT thì các CT GDPT ở nước ta được xây dựng từ sau Cách mạng tháng Tám đến nay đều được định hướng tiếp cận nội dung (căn cứ vào mục tiêu đào tạo con người nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế xã hội, nhiệm vụ chính trị của mỗi giai đoạn để xác định một hệ thống tri thức, kĩ năng mà HS cần lĩnh hội và phát triển. Tuy vậy, mặc dù không chỉ ra được một cách rõ ràng trong mục tiêu song các CT đều nhấn mạnh đến vai trò, ý nghĩa của kĩ năng, năng lực đồng thời nêu rõ các năng lực mà người học cần được phát triển (mặc dù không đầy đủ) như năng lực tư duy khoa học, năng lực tư duy phê phán và sáng tạo, năng lực tự học, năng lực hợp tác, năng lực giao tiếp, năng lực giải quyết vấn đề, năng lực ứng dụng vào thực tiễn. CT 2002 đã quan tâm hơn đến yêu cầu hình thành và phát triển năng lực, đặc biệt là đã nêu rõ các năng lực cần phát triển cho HS trong mục tiêu đào tạo. Tuy vậy, năng lực chưa bao giờ đóng vai trò là yếu tố trung tâm trong cả quá trình xây dựng CT. Trong tương lai, khi xây dựng CT theo định hướng phát triển năng lực thì cần quan tâm đến mối quan hệ chặt chẽ giữa CT theo tiếp cận nội dung với CT theo tiếp cận năng lực. Một CT theo tiếp cận nội dung sẽ là điều kiện cần theo định hướng phát triển năng lực. Kiến thức được trang bị, được lĩnh hội tốt, được tích lũy đầy đủ và phong phú vẫn là chưa đủ mà cần phải biết dùng và dùng được một cách hiệu quả trong học tập và trong cuộc sống.

10. Kết luận và khuyến nghị

Nhìn lại cả một quá trình gần 60 năm phát triển CT GDPT, có thể khẳng định rằng chúng ta đã đạt được những tiến bộ rõ rệt: *Cả về mặt xây dựng cơ sở khoa học, cả về mặt tổ chức thực hiện. Đó cũng là quá trình hình thành và phát triển lí luận CT GD ở Việt Nam, đồng thời tích lũy được những kinh nghiệm quý.* Tuy rất quan tâm đến việc tham khảo xu thế, cách làm của nước ngoài nhưng các CT GDPT từ 1950 đến nay vẫn thể hiện những đặc điểm riêng của Việt Nam và dù còn có những hạn chế,

các CT đó đã hoàn thành được vai trò quan trọng của chúng trong việc đảm bảo thực hiện mục tiêu GD đối với từng giai đoạn. Dưới đây, xin nêu một vài khuyến nghị như sau:

Thứ nhất, phát triển CT GD nói chung và CT GDPT nói riêng là hoạt động phải dựa vào lí luận (lí luận dạy học và lí luận phát triển CT GD) không thể chỉ thực hiện bằng kinh nghiệm. Muốn phát triển được một CT tốt cần phải có cơ sở khoa học đúng đắn cùng với một hệ tiêu chí đầy đủ, đảm bảo độ giá trị và độ tin cậy. Vì vậy, cần coi trọng hoạt động nghiên cứu về CT và SGK, coi trọng các kết quả đã đạt được trong lĩnh vực này của các cơ sở nghiên cứu, trong đó có Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, đơn vị có truyền thống lâu năm đối với việc thực hiện một trong những chức năng chính là nghiên cứu về CT và SGK.

Thứ hai, một trong những yếu tố quyết định chất lượng của CT và SGK là trình độ, năng lực của đội ngũ biên soạn. Đây cũng là khó khăn lớn nhất trong lĩnh vực này đối với nước ta trong thời gian qua (đào tạo, chọn lọc, tổ chức hoạt động của đội ngũ xây dựng CT, SGK). Theo kinh nghiệm truyền thống, để xây dựng CT và biên soạn SGK cần có sự kết hợp của nhiều thành phần (cán bộ nghiên cứu CT, cán bộ giảng dạy, các trường sư phạm và một số trường đại học khác, các cán bộ chỉ đạo và GV giỏi). Tuy vậy, Bộ GD&ĐT cần có kế hoạch khẩn trương đào tạo, bồi dưỡng trong nước và nước ngoài một đội ngũ để đảm nhiệm vai trò nòng cốt cho công việc đó.

Thứ ba, như đã nêu ở trên, phải thay đổi tư duy quản lí CT theo kiểu tập quyền tuyệt đối ở cấp trung ương (thuộc vào Bộ GD&ĐT) với thực tế là chỉ có một bộ SGK duy nhất dùng cho cả nước do Bộ GD &ĐT tổ chức biên soạn trên cơ sở một CT do Bộ GD&ĐT ban hành. Tuy nhiên, khi đưa ra chủ trương một CT nhiều bộ sách thì cần phải tính đến các khó khăn nảy sinh. Khó khăn dễ nhận thấy nhất là nước ta hầu như không có kinh

nghiệm gì về tổ chức thực hiện một phương thức như vậy (từ tổ chức biên soạn cho đến thí điểm, thẩm định và quản lí khi triển khai rộng ở địa phương). Một hội thảo từ đầu năm nay do Hội Khoa học Tâm lí GD Việt Nam tổ chức để thảo luận chủ đề trên đã cho thấy mặc dù chủ trương là đúng, rất đáng hoan nghênh, song tuy chưa bắt tay thực hiện nhưng có thể nêu lên được rất nhiều trở ngại ở nhiều mặt không dễ vượt qua.

Thứ tư, phải chuẩn bị một cách đồng bộ các yếu tố có tác động trực tiếp tới chất lượng xây dựng, triển khai CT, SGK ngay từ đầu như: đào tạo trong trường sư phạm và bồi dưỡng GV, cán bộ quản lí, tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị dạy học, kinh phí cần thiết (riêng khi phí thì đó là một khoản tiền khá lớn, không thể không dự kiến một cách cụ thể ngay từ đầu)... Công tác tuyên truyền và thu thập ý kiến cần được tiến hành ngay từ những hoạt động mở đầu của quá trình phát triển CT và đảm bảo tính liên tục để nâng cao tính đồng thuận của xã hội. Thực tế triển khai CT GDPT ở nước ta đã chứng tỏ có nhiều quan niệm, từ đó có nhiều luồng ý kiến, thể hiện cách hiểu, cách đánh giá khác nhau đối với CT, SGK, thậm chí trái ngược nhau và vì vậy không phải không có ảnh hưởng tiêu cực đến hoạt động dạy học trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Đỗ Đình Hoan, *Nghiên cứu phát triển Chương trình Giáo dục phổ thông trong bối cảnh mới*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Số 7 tháng 4 năm 2006, trang 10,11,15.
- [2]. Đỗ Ngọc Thống, *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Số 68 tháng 5 năm 2011, trang 20-26.
- [3]. Colin J. March, (1997), *Perspective key concepts for understanding curriculum*, London, Falmer Press.
- [4]. NIER, (1999), *An International Comparative Study of School Curriculum*, Tokyo.

OVERVIEW OF NEARLY 60 YEARS OF GENERAL EDUCATION CURRICULUM DEVELOPMENT IN VIETNAM SINCE THE AUGUST REVOLUTION

Tran Kieu

The Vietnam Institute of Educational Sciences

Email: trankieu106@yahoo.com

Abstract: The article summarized nearly 60 years of general education curriculum development in Vietnam since the August Revolution. In the article, the author analyzed and evaluated issues of: 1/objectives and standards in development process of general education curriculum; 2/learning contents; 3/teaching method; 4/Evaluation of curriculum and education outcome; 5/ Integration and differentiation; 6/ development process of curriculum and textbooks; 7/ Piloting programs, textbooks; 8 / Developing curriculum towards competence development. According to the author, after 60 years of general education curriculum development, we have achieved significant progress both in developing scientific basis and implementation. That was also a process of shaping and developing educational theory in Vietnam, and accumulating valuable experience. Besides lesson-learned from international trends and implementation, Vietnamese general education curriculum from 1950 to present still expressed its specific characteristics. In spite of its limitation, the curriculum has accomplished its important role in ensuring the implementation of educational objectives in each stage.

Keywords: Curriculum; curriculum development; general education.