

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG THEO HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC

PGS.TS. ĐỖ NGỌC THÔNG
 Trung tâm Nghiên cứu Giáo dục phổ thông

Tiếp cận hiểu một cách thông thường là tiến gần đến một ai, một vật gì đó. Trong lí luận về phát triển chương trình (CT) (development curriculum) thuật ngữ tiếp cận (to approach) chỉ cách thức vận dụng một số phương pháp để tìm hiểu, thiết kế một chương trình giáo dục (CTGD). Từ góc độ này, có thể thấy ý nghĩa của thuật ngữ *tiếp cận* nghiêng nhiều về quan điểm thiết kế CT, là phương pháp luận của việc xây dựng CT chứ không phải là một phương pháp cụ thể nào đó. Cách tiếp cận sẽ định hướng cho toàn bộ các thành tố của CTGD: từ đề xuất mục tiêu, chuẩn CT đến xác định các lĩnh vực/ môn học, các hoạt động; từ việc lựa chọn nội dung, phương pháp dạy học, cách tổ chức đến kiểm tra đánh giá kết quả... Có nhiều cách tiếp cận CT, bài viết này tập trung vào một vài cách tiếp cận cơ bản được nhiều nước vận dụng trong các lần phát triển CT gần đây nhất, đặc biệt là hướng *tiếp cận năng lực*.

1. Tiếp cận nội dung và tiếp cận kết quả đầu ra

Từ những năm 90 của thế kỉ trước, khi so sánh quốc tế về thiết kế CTGD, người ta thường nêu lên hai cách tiếp cận chính:

Thứ nhất là tiếp cận dựa vào nội dung hoặc chủ đề (content or topic based approach) và thứ hai là tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra (outcome-based approach or outcome-focused curriculum). Để ngắn gọn xin gọi cách 1 là *tiếp cận nội dung* và cách 2 là *tiếp cận kết quả đầu ra*.

Tiếp cận nội dung là cách nêu ra một danh mục đề tài, chủ đề của một lĩnh vực/ môn học nào đó. Tức là tập trung xác định và trả lời câu hỏi: *Chúng ta muốn HS cần biết cái gì?* (what we want students to know?). Cách tiếp cận này chủ yếu dựa vào yêu

cầu nội dung học vấn của một khoa học bộ môn nên thường mang tính "hàn lâm", nặng về lí thuyết và tính hệ thống, nhất là khi người thiết kế ít chú ý đến tiềm năng, các giai đoạn phát triển, nhu cầu, hứng thú và điều kiện của người học.

Tiếp cận kết quả đầu ra như NIER² (1999) đã xác định³ là cách tiếp cận nêu rõ kết quả - những khả năng hoặc kĩ năng (abilities or skills) mà học sinh (HS) mong muốn đạt được vào cuối mỗi giai đoạn học tập trong nhà trường ở một môn học cụ thể⁴. Nói cách khác, cách tiếp cận này nhằm trả lời câu hỏi: *chúng ta muốn HS biết và có thể làm được những gì?* (what we want students to know and to be able to do?)

Từ hai cách tiếp cận chính nêu trên, cũng theo NIER, xu hướng chung trong việc thiết kế CTGD của các nước là kết hợp cả hai. Ví dụ, Trung Quốc, Pháp, Đức, Nhật Bản, Hàn Quốc, Lào, Ma-lai-xia, Phi-lip-pin và Hoa Kỳ khi thiết kế CT đều sử dụng kết hợp hai cách tiếp cận này một cách đa dạng. Các nước Úc, Niu- Zi-lân, Thái Lan chủ yếu sử dụng cách tiếp cận đầu ra, trong khi đó Cộng hòa Phi-zi, In-đô-nê-sia và Việt Nam chủ yếu lại sử dụng cách tiếp cận nội dung. Ấn Độ, Sri-lan-ca đang chuyển từ cách tiếp cận nội dung sang cách tiếp cận đầu ra. Như thế, có thêm cách tiếp cận thứ 3 là cách kết hợp giữa 1 và 2. Tham khảo bảng thống kê dưới đây⁴:

TT	Quốc gia	Cách tiếp cận	Ghi chú
1	Úc	2	2: Tiếp cận đầu ra
2	Trung Quốc	1	1: Tiếp cận nội dung
3	Phi-zi	1	
4	Pháp	1->3, 1->2	-> chuyển sang

2. National Institute for Educational Research (Viện nghiên cứu GD Quốc gia - Nhật Bản)

3. NIER- Tài liệu đã dẫn, trang 33.

4. NIER- 1999- Tài liệu đã dẫn.

1. An International Comparative Study of School Curriculum - NIER- Tokyo-1999- p 33

5	Đức (Bavaria)	3	
6	Ấn Độ	1-> 2	
7	In-đô-nê-xia	1	
8	Nhật	1	
9	Lào	3	3: Kết hợp 1và 2
10	Ma-lai-xia	3	
11	Niu-zi-lân	2	
12	Phi-lip-pin	3	
13	Hàn Quốc	3, 1-2	Sử dụng cả ba cách
14	Sri-lan-ka	1->2	
15	Thái Lan	2	
16	Hoa Kì	3	
17	U-zơ-bê-kit- stăng	2-> 3	
18	Việt Nam	1-> 3	

2. Phát triển chương trình theo hướng tiếp cận năng lực

Những gì trình bày ở mục 1 chỉ là vài nét khái quát về cách tiếp cận CT của một số nước cuối thế kỉ XX. Bước sang thế kỉ XXI, do tốc độ phát triển của xã hội hết sức nhanh chóng, với những biến đổi liên tục và khôn lường. Để chuẩn bị cho thế hệ trẻ đối mặt và đứng vững trước những thách thức của đời sống, vai trò của GD ngày càng được các quốc gia chú trọng và quan tâm đầu tư hơn bao giờ hết. Thay đổi, sửa sang, cải tiến CT, thậm chí cải cách GD đã được nhiều nước tiến hành⁵. Theo tổng kết của INCA⁶ có 4 nhân tố chính dẫn đến việc cần xem xét, cải tổ CTGD của một quốc gia: a) do thay đổi thể chế chính trị; b) do CT nặng nề, quá tải (overload); c) muốn cải tiến để hệ thống GD trở nên công bằng và vượt trội hơn và d) muốn hiện đại hóa CTGD mà trọng tâm là hướng vào chuẩn bị các kĩ năng nhằm đáp ứng những đòi hỏi của cuộc sống và lao động trong thế kỉ XXI.⁷

Có khá nhiều vấn đề đặt ra khi xem xét chính sửa, đổi mới CTGD. Trước hết là việc xem xét, thiết

5. Khảo sát việc phát triển CTGD của 21 nước do INCA thống kê, chúng tôi thấy từ năm 2000 đến nay đã có tới 14 nước tiến hành xem xét, chỉnh sửa CT với nhiều mức độ khác nhau. Thuật ngữ thường sử dụng trong các văn bản CT là Review (xem xét lại), Innovation (đổi mới) và Reform (sửa đổi, cải cách)...

6. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive- www.inca.org.uk

7. Review motivators - Thematic Probe Curriculum review in the INCA countries: June 2010

kế lại cần theo cách tiếp cận nào? Bản chất của cách tiếp cận ấy là gì? Và tại sao lại theo hướng tiếp cận này? Khảo sát và nghiên cứu việc phát triển CTGD của một số nước gần đây, chúng tôi thấy xu thế thiết kế CT theo hướng tiếp cận năng lực được khá nhiều quốc gia quan tâm, vận dụng. Tên gọi của cách tiếp cận này có khác nhau nhưng thuật ngữ được dùng khá phổ biến là *Competency-based Curriculum* (Chương trình dựa trên cơ sở năng lực - gọi tắt là *tiếp cận năng lực*).

2.1. Bản chất và lí do chuyển sang cách tiếp cận năng lực

Theo cách mô tả và lí giải của một số nước thì CT tiếp cận năng lực thực chất vẫn là cách tiếp cận *kết quả đầu ra* vừa nêu ở phần 1. Tuy nhiên cần lưu ý, có rất nhiều dạng "kết quả đầu ra"; đầu ra của cách tiếp cận này tập trung vào *hệ thống năng lực* cần có ở mỗi người học. CT tiếp cận theo hướng này chủ trương giúp HS không chỉ biết học thuộc, ghi nhớ mà còn phải biết làm thông qua các hoạt động cụ thể, sử dụng những tri thức học được để giải quyết các tình huống do cuộc sống đặt ra. Nói cách khác phải gắn với thực tiễn đời sống. CT truyền thống chủ yếu yêu cầu HS trả lời câu hỏi: *Biết cái gì?* CT tiếp cận theo năng lực luôn đặt ra câu hỏi: *Biết làm gì từ những điều đã biết?* Trong *lời nói đầu* CT Niu-Zi-lân có đoạn: *"Chương trình hướng vào kết quả đầu ra là CT nhằm xác định những gì chúng ta muốn HS biết và có thể làm được. Nó nêu rõ 05 năng lực chính nhằm giúp HS củng cố kiến thức, tham gia xã hội có hiệu quả và nhấn mạnh học suốt đời. Dân số của chúng ta ngày càng trở nên đa dạng, khoa học công nghệ ngày càng tinh vi, đòi hỏi của thị trường lao động ngày càng phức tạp. Hệ thống GD của chúng ta cần phải đáp ứng được những đòi hỏi này và những thách thức khác của thế kỉ XXI. Đó chính là lí do của việc xem xét lại CT được tiến hành vào các năm 2000-2002"*⁸

Cũng giống như Niu- Zi-lân, nhiều nước tuyên bố chuyển đổi thiết kế CT sang hướng tiếp cận năng lực cũng với lí do tương tự. CT Québec của Ca-na-đa viết: *"Sự thành công của GD được thể hiện ở chỗ giúp cho HS sử dụng được các tri thức mà chúng giành được vào việc hiểu thế giới quanh mình và hướng dẫn các hoạt động của chúng. Điều*

8. Foreword - New Zealand Curriculum



đó lí giải vì sao CT Québec lại được thiết kế dựa trên cơ sở năng lực.⁹

Những năm đầu thế kỉ XXI, các nước trong khối EU đã bàn luận rất sôi nổi về khái niệm *Năng lực cơ bản* (key competence) và tuyên bố: “*để chuẩn bị cho thế hệ trẻ thành công khi đối mặt với những thách thức của xã hội thông tin và nhận được tối đa lợi ích từ những cơ hội mà xã hội đó tạo ra đã trở thành mục tiêu quan trọng của hệ thống GD châu Âu. Nó định hướng cho sự thay đổi chính sách GD, xem xét lại nội dung CT và phương pháp dạy- học. Điều đó chắc chắn càng làm gia tăng sự chú ý tới các năng lực cơ bản, cụ thể là những năng lực hướng vào cuộc sống với mục đích suốt đời tham gia xã hội một cách tích cực.*”¹⁰

Nhìn chung, sau năm 2000, các nước có sự xem xét, cải tổ CTGD đều theo định hướng vừa nêu. Tuy nhiên, không phải quốc gia nào cũng tuyên bố rõ đó là CT tiếp cận theo năng lực. Nhìn vào CTGD các nước vừa thay đổi, có thể thấy ba loại :

a) Một số nước tuyên bố CT thiết kế theo năng lực và nêu rõ các năng lực cần có ở HS. Chẳng hạn như: Úc, Ca-na-đa, Niu-Zi-lân, Pháp...

b) Một số nước cũng tuyên bố CT thiết kế theo năng lực nhưng không nêu hệ thống năng lực, mà chỉ nêu chuẩn cụ thể cho CT theo hướng này; tiêu biểu là CT của In-đô-nê-sia (2006),

c) Một số nước khác không tuyên bố CT thiết kế theo năng lực nhưng thực chất CT vẫn được thiết kế dựa trên cơ sở năng lực. Ví dụ CT của Hàn Quốc, Phần Lan¹¹, ...

2.2. Khái niệm năng lực và phân loại hệ thống năng lực

Thực tế, trong tiếng Việt cũng như tiếng Anh¹², từ *năng lực* được sử dụng với nhiều nghĩa cụ thể gắn với các lĩnh vực khác nhau, trong những tình huống và ngữ cảnh riêng biệt. Hơn nữa, năng lực lại rất gần nghĩa với một số từ khác như *tiềm năng, khả năng, kĩ năng...* do vậy nếu chỉ nói chung chung thì sẽ rất phức tạp và khó xác

định. Tuy nhiên, từ *năng lực* có nghĩa gốc mà Từ điển tiếng Việt¹³ đã nêu lên là: a) Khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động nào đó. b) Phẩm chất tâm lí và sinh lí tạo cho con người khả năng hoàn thành một hoạt động nào đó với chất lượng cao¹⁴. Có thể dẫn ra một số cách hiểu về khái niệm *năng lực* trong CT để tiện so sánh và nhận xét, chẳng hạn:

“*Năng lực có thể định nghĩa như là một khả năng hành động hiệu quả bằng sự cố gắng dựa trên nhiều nguồn lực. Những khả năng này được sử dụng một cách phù hợp, bao gồm tất cả những gì học được từ nhà trường cũng như những kinh nghiệm của HS; những kĩ năng, thái độ và sự hứng thú; ngoài ra còn có những nguồn bên ngoài chẳng hạn như bạn cùng lớp, thầy cô giáo, các chuyên gia hoặc các nguồn thông tin khác*”¹⁵.

Hoặc: “*Năng lực là một tiêu chuẩn đòi hỏi ở một cá nhân khi thực hiện một công việc cụ thể. Nó bao gồm sự vận dụng tổng hợp các tri thức, kĩ năng và hành vi ứng xử trong thực hành. Nói một cách khái quát năng lực là một trạng thái hoặc một phẩm chất, một khả năng tương xứng để có thể thực hiện một công việc cụ thể*”¹⁶.

CT của Niu- Zi-lân nêu một cách ngắn gọn: “*Năng lực là một khả năng hành động hiệu quả hoặc là sự phản ứng thích đáng trong các tình huống phức tạp nào đó.*”¹⁷...

Có rất nhiều chuyên gia trong các lĩnh vực xã hội học, giáo dục học, triết học, tâm lí học và kinh tế học đã cố gắng định nghĩa khái niệm *năng lực*. Tại Hội nghị chuyên đề về những năng lực cơ bản của Hội đồng châu Âu, sau khi phân tích nhiều định nghĩa về năng lực, F.E. Weinert (OECD, 2001b, p.45) kết luận: Xuyên suốt các môn học “*năng lực* được thể hiện như một hệ thống khả năng, sự thành

13. Hoàng Phê chủ biên - Viện Ngôn ngữ học - NXB Đà Nẵng 2000, trang 660-661

14. Cách định nghĩa của Từ điển Tiếng Việt có chỗ không ổn là lấy một từ trừu tượng (khả năng) để giải thích cho một từ trừu tượng khác (năng lực). Đúng ra cần nêu rõ năng lực là từ Hán - Việt với hai yếu tố: “*năng* là làm nổi việc; *lực* là sức mạnh; năng lực là sức mạnh làm nổi việc nào đó. (theo Vũ Xuân Thái- Gốc và nghĩa từ Việt thông dụng - NXB Văn hóa Thông tin, 1999. tr 576)

15. Chương trình GDTH Québec - Bộ GD Canada -2004

16. Wikipedia, the free encyclopedia

17. New Zealand Curriculum (Tài liệu đã dẫn)

9. Quebec Educational Reform - www.6swlauriersb.qc.ca

10. Key Competencies A developing concept in general compulsory education- Eurydice, 2002

11. Trong các văn bản CT của Phần Lan, năng lực được hiểu và gọi là các kĩ năng cơ bản (basic skills)

12. Trong tiếng Anh có các từ như: Competence, Ability, Capability, Efficiency, Capacity, Potentiality...

thạo hoặc những kĩ năng thiết yếu, có thể giúp con người đủ điều kiện vươn tới một mục đích cụ thể". Cũng tại diễn đàn này, J. Coolahan (UB châu Âu 1996, p 26) cho rằng: năng lực được xem như là "những khả năng cơ bản dựa trên cơ sở tri thức, kinh nghiệm, các giá trị và thiên hướng của một con người được phát triển thông qua thực hành GD"¹⁸...

Có thể thấy, dù cách phát biểu (câu chữ) có khác nhau, nhưng các cách hiểu trên đều khẳng định: nói đến *năng lực* là phải nói đến khả năng *thực hiện*, là phải *biết làm* (know-how), chứ không chỉ *biết* và *hiểu* (know-what). Tất nhiên, hành động (làm), thực hiện (performance) ở đây phải gắn với ý thức và thái độ; phải có kiến thức và kĩ năng, chứ không phải làm một cách "má y móc", "mù quáng"; đúng như, CT của In-đô-nê-xia đã xác định: "Năng lực (competence) là những kiến thức (knowledge), kĩ năng (skills) và các giá trị (values) được phản ánh trong thói quen suy nghĩ và hành động của mỗi cá nhân. Thói quen tư duy và hành động kiên trì, liên tục có thể giúp một người trở nên có năng lực, với ý nghĩa làm một việc gì đó trên cơ sở có kiến thức, kĩ năng và các giá trị cơ bản (Puskur, 2002)"¹⁹.

Văn bản *Cải cách CTGD ở In-đô-nê-xia* cũng dành hẳn một mục để giới thuyết về *Tư tưởng cơ bản của khái niệm năng lực*²⁰, theo đó khái niệm năng lực trong CTGD được hiểu như sau: a) Năng lực đề cập đến khả năng của HS khi làm một cái gì đó trong những bối cảnh khác nhau; b) Năng lực thể hiện kinh nghiệm học tập, ở đó HS phải là người thành thạo; c) Kết quả học tập theo năng lực thể hiện ở việc giải thích sự vật thông qua phương pháp học tập của HS; d) Những HS có năng lực khi làm một cái gì đó cần xác định rõ khả năng trong một tiêu chuẩn rộng, có thể đạt được kết quả thông qua việc thực hiện và có thể đo đếm được (Puskur, 2002a).

Phân loại năng lực là một vấn đề rất phức tạp. Kết quả phụ thuộc vào quan điểm và tiêu chí phân loại. Nhìn vào CT thiết kế theo hướng tiếp cận năng lực của các nước có thể thấy 2 loại chính: Đó là những *năng lực chung* (general

competence) và *năng lực cụ thể, chuyên biệt* (specific competence).

Năng lực chung là năng lực cơ bản, thiết yếu để con người có thể sống và làm việc bình thường trong xã hội. Năng lực này được hình thành và phát triển do nhiều môn học, liên quan đến nhiều môn học. Vì thế có nước gọi là *năng lực xuyên chương trình* (Cross-curricular competencies). Hội đồng châu Âu gọi là *năng lực chính* (key competence). Cũng cần lưu ý là khái niệm *năng lực chính* được nhiều nước trong khối EU sử dụng với các thuật ngữ khác nhau như²¹: *năng lực nền tảng* (socles de compétences), *năng lực chủ yếu* (essential competencies), *kĩ năng chính* (key skills), *kĩ năng cốt lõi* (core skills), *Năng lực cơ sở* (basic competencies), *khả năng/ phẩm chất chính*; (key qualifications); *Kĩ năng chuyển giao được* (key transferable skills),... Theo quan niệm của EU, mỗi năng lực chung cần: a) Góp phần tạo nên kết quả có giá trị cho xã hội và cộng đồng; b) Giúp cho các cá nhân đáp ứng được những đòi hỏi của một bối cảnh rộng lớn và phức tạp; c) Chúng có thể không quan trọng với các chuyên gia, nhưng rất quan trọng với tất cả mọi người.²²

Năng lực cụ thể, chuyên biệt là năng lực riêng được hình thành và phát triển do một lĩnh vực/ môn học nào đó; vì thế CT Québec gọi là *năng lực môn học cụ thể* (Subject-specific competencies) để phân biệt với năng lực xuyên CT- năng lực chung.

Sáng tạo và *đọc diễn cảm* là ví dụ để phân biệt hai loại năng lực này. *Sáng tạo* là năng lực chung. Nó là sản phẩm của tất cả các môn học/ hoạt động và đòi hỏi vận dụng ở tất cả các môn học/ hoạt động; còn *đọc diễn cảm* là năng lực riêng, năng lực do môn tiếng Việt và văn học đảm nhận. Trong cuộc sống rất cần năng lực sáng tạo; không sáng tạo thì không thể phát triển, thậm chí khó tồn tại. Nhưng không đọc diễn cảm được thì cũng không có gì ảnh hưởng lớn.

2.3. Xác định hệ thống năng lực chung

Tại sao khi thiết kế CTGD cần chú ý phát triển các năng lực chung? Xin mượn lời giải thích được

18. Key Competencies A developing concept in general compulsory education- <http://www.eurydice.org>

19. Cải cách giáo dục ở In-đô-nê-xia - <http://www.worldedreform.com/intercon/kedre9.htm>

20. Tài liệu đã dẫn: Cải cách giáo dục ở In-đô-nê-xia

21. Khái niệm Competence thuật ngữ xuyên suốt CTGD cơ bản bắt buộc châu Âu (EU) Eurydice, 2002 - <http://www.eurydice.org>

22. Definition and Selection of Competencies (DeSeCo Project)- OECD



nêu trong *Lời nói đầu* văn bản *Các năng lực xuyên chương trình* Québec: “Thế giới phức tạp, đa cực mà chúng ta đang sống đòi hỏi mọi người phải nối kết nhiều thành tố đa dạng của tri thức nhằm thích ứng với môi trường, sự phát triển và hành động có hiệu quả. Bởi vậy, nhà trường cần hiểu rõ việc phát triển cho HS các năng lực phổ thông là cơ sở vững chắc cho vốn tri thức chính yếu. Chương trình GD Québec gọi các năng lực này là *những năng lực xuyên chương trình*.”²³

Hai nhà triết học M. Canto- Sperber và J-P. Dupuy (OECD, 2001 b, p 75ff) thì cho rằng cần chú trọng loại năng lực này vì đó là “những năng lực không thể thiếu cho một cuộc sống tốt đẹp. Mặc dù quan niệm về một cuộc sống tốt đẹp có nhiều dạng khác nhau, nhưng bản chất nổi bật của nó là khả năng thành đạt, tinh thần trách nhiệm, hành động hữu ích trong các lĩnh vực gia đình, kinh tế và chính trị”. Theo họ, những năng lực này vượt ra ngoài giới hạn của tri thức các môn học và được tạo thành dưới hình thức “biết làm” (know-how) hơn là hình thức “biết gì” (know-what).

Để nhận diện năng lực chung, Hội đồng châu Âu đưa ra ba tiêu chí²⁴: *Thứ nhất* là khả năng hữu ích của năng lực ấy đối với tất cả các thành viên cộng đồng. Chúng phải liên quan đến tất cả mọi người, bất chấp giới tính, giai cấp, nòi giống, văn hoá, ngôn ngữ và hoàn cảnh gia đình. *Thứ hai*, nó phải tuân thủ (phù hợp) với các giá trị đạo đức, kinh tế văn hoá và các quy ước xã hội. *Thứ ba*, nhân tố quyết định là bối cảnh, trong đó các năng lực cơ bản sẽ được ứng dụng (thực hiện)

Để xác định các năng lực chung cho CTGD một quốc gia, theo chúng tôi cần dựa vào ba yếu tố cơ bản sau đây: *Thứ nhất*, yêu cầu phát triển của đất nước trong một giai đoạn cụ thể, nhất là yêu cầu phát triển nguồn nhân lực và đào tạo một thế hệ công dân đáp ứng được những thách thức của tương lai. *Thứ hai*, thực trạng năng lực của HSPT nói riêng và của người lao động nói chung của một đất nước. *Thứ ba*, xu thế quốc tế về phát triển năng lực cho HS trong nhà trường PT nhằm đáp ứng thị trường lao động.

Mặc dù cùng xuất phát từ các yếu tố trên, nhưng việc xác định hệ thống năng lực chung cho CTGDPT mỗi nước lại hết sức đa dạng, phong phú²⁵. Thống kê CT gần đây của 11 nước²⁶ theo hướng tiếp cận năng lực, chúng tôi thấy đã có 35 năng lực khác nhau. Tuy nhiên từ thống kê này, có thể thấy một số năng lực chung được khá nhiều nước đề xuất/lựa chọn. Cụ thể là 8 năng lực sau đây:

- 1/ Tư duy phê phán, tư duy logic
- 2/ Giao tiếp, làm chủ ngôn ngữ
- 3/ Tính toán, ứng dụng số
- 4/ Đọc- viết (literacy)
- 5/ Làm việc nhóm - quan hệ với người khác
- 6/ Công nghệ thông tin- truyền thông (ICT)
- 7/ Sáng tạo, tự chủ
- 8/ Giải quyết vấn đề

Có nhiều Năng lực chỉ riêng cho một nước, chẳng hạn: *Những hiểu biết liên văn hóa* (Úc); *Trực giác- intuitive* (Nhật); *tham gia và đóng góp* (Niu Zi-lân); *nhận thức toàn cầu* (global awareness - Singapore); *hiểu biết về văn hoá, nghệ thuật* (Tây Ban Nha); *học độc lập* (Đức); *năng lực xã hội* (Úc, Singapore);

Số lượng Năng lực do mỗi nước đề xuất cũng khác nhau: có nước nêu *10 Năng lực* (Úc); có nước nêu *9 Năng lực* (Canada- CT Québec), có nước nêu *8 Năng lực* (Tây Ban Nha, Singapore); có nước nêu *7 Năng lực* (Pháp); có nước nêu *6 Năng lực* (Anh, Scotlen); có nước nêu *5 Năng lực* (Niu-Zi-lân); Nam Phi nêu *4 Năng lực*... Tên gọi của các lực ở nhiều nước cũng rất khác nhau.

Phần lớn các nước trong khối EU căn cứ vào 8 lĩnh vực Năng lực chính mà Hội đồng châu Âu đã thống nhất sau một thời gian tranh luận gay gắt vào năm 2002²⁷ để đề xuất (thêm, bớt) hệ thống Năng lực cho CTGD của mỗi nước. 8 lĩnh vực Năng lực chính đó là:

25. Weinert (2001) xác nhận một tài liệu công bố gần đây về chủ đề này ở Đức viết rằng: có hơn 650 năng lực chính (established that recent publications on the subject in Germany cite more than 650 general key qualifications or key competencies.)

26. Đó là các nước: Anh, Pháp, Đức, Nhật, Singapore, Niu-Zi-lân, Tây Ban Nha, Canada, Scot-len, Nam Phi, Úc (chủ yếu là theo INCA)

27. European Commission 2002c

23. Cross-curricular competencies- Québec Education Program

24. Key Competencies A developing concept in general compulsory education- Tài liệu đã dẫn

- 1/ Giao tiếp bằng tiếng mẹ đẻ;
- 2/ Giao tiếp bằng tiếng nước ngoài;
- 3/ Công nghệ thông tin và truyền thông;
- 4/Tính toán và năng lực toán, khoa học, công nghệ;
- 5/ Doanh nghiệp, kinh doanh (entrepreneurship);
- 6/ Năng lực liên cá nhân và năng lực công dân;
- 7/ Hiểu biết về học (learning to learn);
- 8/ Văn hoá chung.

Khi xác định hệ thống năng lực chung cần trang bị cho HS, CT bao giờ cũng nêu rõ nội dung mỗi năng lực, tức là trả lời câu hỏi: năng lực này là gì? Chẳng hạn, *năng lực tư duy* được CT Úc giới thuyết như sau: "*Năng lực tư duy* được xem là trình độ vận dụng hoạt động trí tuệ, nó rất đa dạng trong việc sử dụng thông tin để đạt kết quả. Năng lực tư duy bao gồm các yếu tố như *giải quyết vấn đề, ra những quyết định, tư duy phê phán, phát triển lập luận và sử dụng các chứng cứ chứng minh cho lập luận của mình*. Năng lực tư duy là cốt lõi của nhiều hoạt động trí tuệ."²⁸

Hoặc đây là giới thuyết cho năng lực *Quan hệ với người khác* của CT Niu- Zi-lân: "*Năng lực quan hệ với người khác* là sự tương tác có hiệu quả với nhiều kiểu đối tượng trong nhiều hoàn cảnh khác nhau. Năng lực này bao gồm *khả năng nghe chăm chú, nhận biết được các quan điểm khác nhau, thương lượng và chia sẻ tư tưởng*. HS- người có quan hệ tốt với người khác phải là người mở ra những tri thức mới và có thể đóng vai trò khác nhau trong những tình huống khác nhau. Họ nhận thức được ngôn ngữ và hành động của mình có những tác động khác nhau. Họ biết khi nào thì cạnh tranh khi nào thì hợp tác một cách phù hợp. Bằng việc cùng nhau làm một cách hiệu quả, họ có thể chiếm lĩnh được cách tiếp cận mới, những tư tưởng và phương pháp tư duy mới."²⁹

2.4. Thiết kế chương trình theo hướng tiếp cận năng lực

Muốn thiết kế CT theo hướng này, cần phải xác

định rõ các đặc điểm của chương trình xây dựng trên cơ sở năng lực. Có thể nói đặc điểm bao trùm của CT được xây dựng theo hướng này là việc thực sự chú ý, quan tâm đến tiềm năng, hứng thú và điều kiện của người học; chú ý nhận biết và phát triển đầy đủ tiềm năng của họ. CT theo hướng này nhấn mạnh việc chuyển đổi từ *học cái gì* đến *HS có thể học và làm được những gì phù hợp*. Theo văn bản *Cải cách GD ở In-đô-nê-xia*³⁰, CT dựa trên năng lực có các đặc điểm sau:

- a) Nhấn mạnh vào khả năng của HS
- b) Hướng vào kết quả học tập (kết quả đầu ra) và tính đa dạng
- c) Sử dụng cách tiếp cận và phương pháp làm thay đổi kiến thức
- d) Nguồn tri thức không chỉ ở GV mà còn thu được từ nhiều nguồn tri thức khác đáp ứng được những nguyên lý giáo dục cơ bản
- e) Nhấn mạnh vào phương pháp đánh giá và kết quả học tập trong sự nỗ lực điều chỉnh hoặc đạt được của năng lực (Puskur, 2002a)

So với thiết kế truyền thống, thiết kế CT theo hướng tiếp cận năng lực có sự khác biệt. Thiết kế truyền thống thường bắt đầu từ mục tiêu GD sau đó xác định các lĩnh vực/ môn học, chuẩn kiến thức và kĩ năng, phương pháp dạy học và cuối cùng là đánh giá. Thiết kế CT theo năng lực trước hết cần xác định các năng lực chung cần trang bị và phát triển cho HS. Những năng lực này có thể nêu ngay trong mục tiêu của CTGD. Từ các năng lực này mới xác định các lĩnh vực/ môn học bắt buộc cần thiết có vai trò trong việc phát triển năng lực; sau đó phải xác định được chuẩn năng lực cho mỗi giai đoạn/ cấp/ lớp; tiếp đến là xác định những năng lực mà mỗi môn học bắt buộc có thể đảm nhận; chẳng hạn với CT của Niu- Zi-lân³¹, môn Tiếng Anh sẽ đảm nhận 4 năng lực: a) Sử dụng ngôn ngữ nói và viết trong giao tiếp và học tập; b) Trình bày việc viết và nói thông qua các phương tiện thông tin đại chúng (media) khác nhau; c) Đọc và nghe các văn bản viết, nói và văn bản thông tin đại chúng; d) Viết được các thể loại (genres) khác nhau với những mục đích

28. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians December 2008

29. The Ministry of Education - Wellington, New Zealand. 2007- www.learningmedia.co.nz

30. Cải cách GD ở In-đô-nê-xia - Tài liệu đã dẫn

31. The Québec Education Program: *Cross-Curricular Competency - Broad Areas of Learning- Subject-Specific Competencies- 2005*

cá nhân và xã hội

Môn Toán sẽ chịu trách nhiệm 3 năng lực: a) Giải quyết một tình huống có vấn đề; b) Sử dụng được lập luận toán học; c) Giao tiếp bằng việc sử dụng ngôn ngữ toán.

Cuối cùng mỗi môn học, các năng lực nêu trên lại được trình bày với ba nội dung: *Đặc điểm của năng lực; Kết quả cần đạt về năng lực; Tiêu chí đánh giá năng lực* này.

Khảo sát CTGD gần đây của khoảng 30 quốc gia, chúng tôi thấy CTGD Québec của Canada là CT được xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực hoàn chỉnh nhất trong số các nước tuyên bố xây dựng CT theo hướng này.

Để kết thúc bài viết, chúng tôi thấy cần khẳng định lại đôi điều:

Thứ nhất, xây dựng, thiết kế CTGD theo hướng tiếp cận năng lực người học là một xu thế khá nổi trội, được nhiều nước chú ý vận dụng trong việc phát triển CT, đặc biệt đối với giai đoạn GD cơ sở, bắt buộc. Tuy việc triển khai, vận dụng có những mức độ khác nhau, nhưng khá thống nhất về quan niệm và cách hiểu.

Thứ hai, cần phân biệt *năng lực chung/năng lực chính* còn gọi là *năng lực xuyên CT* với các *năng lực riêng* của môn học cụ thể. Hai năng lực này có quan hệ mật thiết với nhau, nhưng các năng lực chung rất được chú ý trong khi xem xét và đổi mới CT. Vì chúng được sử dụng trong tất cả các môn học và các lĩnh vực học tập, phản ánh sự hội tụ, tích hợp và tổng hợp tất cả các kết quả học tập của nhiều giai đoạn. Với ý nghĩa này, chúng là những thước đo giá trị của mọi người, khi họ sống trong một xã hội phức tạp, khôn lường, với các tình huống và những tương tác đổi thay liên tục

Thứ ba, thiết kế, xây dựng CT theo hướng phát triển năng lực thực chất vẫn là cách tiếp cận “kết quả đầu ra”. Nhưng “kết quả đầu ra” ở đây là hệ thống năng lực tổng hợp như đã trình bày, chứ không phải là một tập hợp các yêu cầu về kiến thức, kĩ năng, thái độ rời rạc.

Thứ tư, thiết kế và thực hiện CT theo hướng phát triển năng lực cần phải nhất quán từ hệ thống năng lực, mục tiêu, chuẩn năng lực, đặc điểm của các năng lực, kết quả cần đạt về năng

lực và tiêu chí đánh giá các năng lực. Tránh việc chỉ đặt ra ở một khâu nào đó của quy trình GD.

Bài toán cần suy nghĩ và bàn bạc, trao đổi để có lời giải là: Việt Nam nên phát triển CTGD theo hướng tiếp cận năng lực như thế nào để vừa phù hợp với thực tiễn đất nước, vừa hội nhập được với xu thế tiến bộ của thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. *An International Comparative Study of School Curriculum* – NIER (1999) - Tokyo
2. *Definition and Selection of Competencies* (DeSeCo) (<http://www.deseco.admin.ch/>)
3. INCA (2010) – <http://www.inca.org.uk>
4. *Key Competencies - A developing concept in general compulsory education*– Eurydice, 2002
5. *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians* December 2008
6. *New Zealand Curriculum* (2007) - The Ministry of Education - Wellington, New Zealand. - www.learningmedia.co.nz
7. *National Education Reform in Indonesia* (2006): Milestones and Strategies for the Reform Process by Dr. Ella Yulaelawati - <http://www.worldedreform.com/intercon>
8. *The Shape of the Australian Curriculum*(2008)- <http://www.acara.edu.au/general>
9. *The Québec Education Program* (2005): *Cross-Curricular Competency - Broad Areas of Learning-Subject-Specific Competencies*
10. *Quebec Educational Reform* (2005)- www.6swlauriersb.qc.ca
11. *Review motivators - Thematic Probe Curriculum review in the INCA countries*: June 2010
12. Wikipedia, the free encyclopedia - *General competence*

SUMMARY

The article addresses the building of competency-based school curriculum. The author focuses on some basic approaches used by many countries in curriculum development, especially competency-based approach.