Tạp chí Giáo dục

TẠP CHÍ LÍ LUẬN - KHOA HỌC GIÁO DỤC * BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

22
2/2002

Tư tưởng HỒ CHÍ MINH về người đảng viên của Đảng cầm quyền

Đào tạo nghề phục vụ sự nghiệp CNH, HĐH nông nghiệp nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng

Xu thế tích hợp trong nhà trường phổ thông

ẢNH: GIANG HÀ VY

25

CVv 216

TẠP CHÍ GIÁO DỤC - EDUCATIONAL REVIEW

22
2/2002
NĂM THỨ HAI
Ra ngày 15 và 30 hằng tháng

TỔNG BIÊN TẬP: TS. NGUYỄN GIA CẦU ✪ PHÓ TỔNG BIÊN TẬP: NGUYỄN HUY HUẤN; ThS. TRẦN BÁ DŨNG; TS TRƯƠNG HỮU HOÀN ✪ BAN BIÊN TẬP: 49 ĐẠI CỒ VIỆT - HÀ NỘI - ĐT: (04) 8692251 ✪ BAN TRỊ SỰ: 101 TRẦN HƯNG ĐẠO - HÀ NỘI ✪ ĐT: (04) 9424890 - FAX: (04) 9422662 ✪ TÀI KHOẢN: 710A-02142 SỞ GIAO DỊCH I NGÂN HÀNG CÔNG THƯƠNG VIỆT NAM ✪ TRÌNH BÀY: HUY HÙNG ✪ GIẤY PHÉP XUẤT BẢN: 100/VHTT, NGÀY 28/3/2001 ✪ IN TẠI : CTY IN CÔNG ĐOÀN VIỆT NAM 169 TÂY SƠN, ĐỐNG ĐA, HÀ NỘI ✪ GIÁ : 5.000Đ.

MỤC LỤC - CONTENTS

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG

- LƯƠNG GIA BAN: Tư tưởng Hồ Chí Minh về người đảng viên của Đảng cầm quyền – Ho Chi Minh's ideology on members of ruling party. 1
- NGUYỄN DUY BẮC: Đào tạo nghề phục vụ sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá nông nghiệp nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng – Professional training serving the course of industrializing, moderniz ing agriculture of Hong River Delta. 3
- NGUYỄN TIẾN ĐẠT: Mục đích, ý nghĩa của kiểm định chất lượng trong giáo dục nghề nghiệp – Purposes and meanings of quality verification in professional education. 6

TÂM LÍ HỌC - SINH LÍ HỌC LỨA TUỔI

- LÊ THANH THUỶ: Sự phát triển trí tưởng tượng của trẻ em trong hoạt động tạo hình – The development of imagination of children in shaping activities. 8
- HÀN NGUYỆT KIM CHI-HOÀNG THU HƯƠNG-NGUYỄN SINH THẢO: Một số nhận xét về phát triển ngôn ngữ của trẻ 27-36 tháng tuổi – Notes on linguistic development of 27-36 month – old children. 10

LÍ LUẬN DẠY HỌC

- NGUYỄN MINH PHƯƠNG - CAO THỊ THẶNG: Xu thế tích hợp môn học trong nhà trường phổ thông – The trend of subject integrattion in school. 12
- NGUYỄN VĂN LỊCH: Tăng cường thảo luận - biện pháp tích cực nâng cao chất lượng dạy học trong trường đại học – Discussion intensification – positive measure to enhance teaching quality in university. 15
- ĐÀO TAM: Phương án bài giảng nhằm phát huy tính tự giác, tích cực độc lập, khả năng tự học tự nghiên cứu của sinh viên sư phạm ngành toán – Lecture plan aimed at promoting self consciousness, active independence, ability of self studying and doing research of mathematics pedagogic students. 17
- VŨ THỊ HỒNG THẮM: Một tư tưởng lớn vẫn tiếp tục toả sáng – A great shining ideology. 19
- NGUYỄN TRỌNG HOÀN: Tích hợp và liên hội hướng tới kết nối trong dạy học ngữ văn – Integrating and combining towards the networking of knowledge on teaching and learning of Vietnamese language and literature. 21
- XUÂN NGUYÊN: Văn học dân gian ở trung học cơ sở và trung học phổ thông - thực trạng và giải pháp – Folk litera ture in secondary school and high school – Situation and Solution. 23
- NGUYỄN HUY QUÁT: Những điều cần lưu ý khi tiến hành đọc diễn cảm trong dạy thơ ở trường phổ thông - Notes on expressive reading in poetry teaching in school. 26
- TRẦN THỊ THANH HỒNG: Những khó khăn khi học phần Văn học trung đại đối với học sinh trung học cơ sở Sơn La – Difficulties for secondary school student of Son La in studying Middle Age literature. 28
- TRƯƠNG THỊ KIM OANH:Thực trạng chuẩn bị tiếng Việt cho trẻ 5 tuổi dân tộc thiểu số vào học lớp 1 – Situation of preparing Vietnamese for ethnic 5-year-old children for 1st grade entrance. 30
- TÔ THỊ THOA: Khó khăn, sai lầm của học sinh khi học phương pháp toạ độ trong không gian và một số biện pháp khắc phục – Difficulties and mistakes of pupils in studying space co-ordinate method and some solutions. 31
- PHẠM XUÂN QUẾ-PHẠM KIM CHUNG: Xây dựng trang Web hỗ trợ dạy và học Vật lí ở trường trung học phổ thông – Building website helping teaching and learning physics in high school. 33
- ĐINH THỊ THÁI QUỲNH: Sử dụng quan niệm vốn có của học sinh trong dạy học Vật lí lớp 6 – Using natural concept of pupils in teaching 6th grade physics. 36
- NGUYỄN QUÝ MÃO: Giảm tải chương trình môn Tiếng Anh ở phổ thông và các kì thi tuyển đại học - Easing English program in school and university entrance exams. 37

Ý KIẾN - TRAO ĐỔI

- NGUYỄN TẤT THẮNG: Vấn đề giảng dạy lịch sử địa phương ở trường phổ thông – The issue of teaching local history in school. 40

THỰC TIỄN GIÁO DỤC

- NGUYỄN VĂN NGỌC: Trường trung học kinh tế - kĩ thuật Nghệ An phục vụ phát triển nông nghiệp - nông thôn - Eco nomics - Technique High School of Nghe An serving development of agriculture and rural areas. 41

GIÁO DỤC PHÒNG CHỐNG MA TÚY HIV/AIDS

- THU HƯƠNG: Công tác giáo dục phòng chống ma tuý năm 2001 – The work of Prenventing and Combat ing drug Education of the year 2001. 42

GIÁO DỤC DÂN SỐ

- PHẠM THỊ MẠN LAN: Hoạt động của tiểu dự án Giáo dục dân số năm 2002- Activities of sub project Population Education 2002. 45

GIÁO DỤC NƯỚC NGOÀI

- VŨ TRỌNG RỸ: Giáo dục Liên bang Nga – Education of the Federation of Russia. 46

T.V. K.H.K.T.T.Ư
CVv 216

TƯ TƯỞNG HỒ CHÍ MINH
VỀ NGƯỜI ĐẢNG VIÊN CỦA ĐẢNG CẦM QUYỀN

TS. LƯƠNG GIA BAN
Trường Đại học Thương mại

Từ sau tổng khởi nghĩa tháng Tám 1945 thắng lợi, Đảng ta đã trở thành "Đảng cầm quyền". Theo Chủ tịch Hồ Chí Minh, "Đảng cầm quyền" là Đảng tiếp tục lãnh đạo sự nghiệp cách mạng trong điều kiện Đảng đã lãnh đạo quần chúng nhân dân giành được quyền lực Nhà nước và Đảng trực tiếp lãnh đạo bộ máy Nhà nước đó để tiếp tục hoàn thành sự nghiệp độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội.

Khi chưa có chính quyền, nhiệm vụ chính của mỗi đảng viên dưới sự lãnh đạo của Đảng là lật đổ chính quyền thống trị của thực dân phong kiến, thiết lập chính quyền của nhân dân. Trách nhiệm của mỗi người đảng viên lúc đó là giáo dục, thuyết phục, vận động, tổ chức quần chúng, đưa quần chúng vào đấu tranh giành được chính quyền. Nay, Đảng đã hoàn thành cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân tiến lên xây dựng CNXH, nhiệm vụ của mỗi đảng viên là đấu tranh bảo vệ và xây dựng chế độ mới theo định hướng XHCN.

Đảng cầm quyền, nhưng dân làm chủ "mọi quyền hành và lực lượng đều ở nơi dân", mỗi đảng viên phải có trách nhiệm xây dựng Đảng trong sạch, xứng đáng là "người lãnh đạo, người đầy tớ của dân".

Đảng cầm quyền làm cho chính quyền thực sự thuộc về nhân dân; nhân dân là chủ thể của mọi quyền lực dưới sự lãnh đạo của Đảng. Mỗi đảng viên cũng là mỗi người công dân, nhưng phải là một người công dân gương mẫu, làm hạt nhân, nòng cốt cho mọi công việc, thực hiện tốt mọi đường lối chính sách của Đảng và Nhà nước.

Khi "Đảng cầm quyền" một số lớn đảng viên của Đảng được giao những nhiệm vụ trong bộ máy quyền lực, bộ máy hành chính – xã hội. Có liên quan đến quyền lực, quyền lợi, nhiều đảng viên có chức, có quyền,... dù vậy, người đảng viên không bao giờ được xa rời mục tiêu, lí tưởng cao đẹp của mình. Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn nhắc nhở đảng viên cộng sản là "những người cộng sản chúng ta không một phút nào được quên lí tưởng cao cả của mình là đấu tranh cho Tổ quốc hoàn toàn độc lập, cho chủ nghĩa xã hội hoàn toàn thắng lợi trên đất nước ta và trên toàn thế giới". Không vì địa vị, quyền lợi riêng tư, không dựa vào quyền lực nhân dân giao phó mà tha hoá, biến chất, lo cá nhân, hưởng thụ. Do đó, mỗi người đảng viên của "Đảng cầm quyền" phải thường xuyên nâng cao đạo đức cách mạng, quét sạch chủ nghĩa cá nhân.

Người đảng viên của "Đảng cầm quyền" thì nhiệm vụ càng khó khăn hơn, to lớn hơn, phức tạp hơn và cũng dễ thoái hoá, biến chất hơn khi Đảng chưa cầm quyền – yêu cầu trước tiên, cơ bản nhất đối với người đảng viên hiện nay là giác ngộ lí tưởng xã hội chủ nghĩa, trung thành với lí tưởng cách mạng của Đảng, có kiến thức, năng lực, bản lĩnh phấn đấu xây dựng đất nước theo con đường xã hội chủ nghĩa. Người đảng viên của "Đảng cầm quyền" phải là người tự giác cao, coi nhiệm vụ do Đảng đề ra là mệnh lệnh của trái tim mình, phải bằng mọi cách để thực hiện có hiệu quả đường lối, chính sách của Đảng và Nhà nước. Là người đảng viên của Đảng cầm quyền phải thật gương mẫu, dũng cảm đi đầu, sáng tạo trong lao động, công tác, học tập; thẳng thắn, trung thực, công tâm; dám đấu tranh bảo vệ cái đúng, phê phán cái sai, cái tiêu cực, nói đi đôi với làm, không để xói mòn và mất lòng tin của nhân dân đối với Đảng qua những việc làm không tốt của đảng viên, nhất là những đảng viên nắm giữ chức quyền. Đảng viên của "Đảng cầm quyền" triệt để chống tư tưởng công thần, kèn cựa địa vị, cục bộ địa phương, vây cánh,... làm hại cho Đảng, cho nhân dân.

Người đảng viên của "Đảng cầm quyền" trong công cuộc đổi mới hiện nay phải nghiêm túc học tập, quán triệt quan điểm, đường lối đổi mới của Đảng, ham học hỏi, nâng cao trình độ mọi mặt, dám nghĩ, dám làm, dám chịu trách nhiệm, thật thà, dũng cảm, tôn trọng nguyên tắc tính Đảng, đề cao cảnh giác cách mạng.

Người đảng viên của "Đảng cầm quyền" phải có trách nhiệm cùng với toàn Đảng chăm lo đầy đủ đến mọi mặt của đời sống nhân dân từ việc nhỏ đến việc lớn. Chủ tịch Hồ Chí Minh thường so sánh và cũng là để nhắc nhở mỗi đảng viên của "Đảng cầm quyền" thấy rằng, nhiệm vụ ngày nay khó khăn, nặng nề hơn trước nhiều: "Trước đây Đảng ta tổ chức đánh Tây, đánh Nhật rất gian nan cực khổ. Nhưng so với trước, công việc bây giờ to lớn hơn, khó khăn hơn, phức tạp hơn. Bây giờ Đảng ta phải làm nhiều chuyện: xây dựng nhà máy, xây dựng hợp tác xã: làm sao cho người nông dân, người công nhân ăn no, mặc ấm; sao cho nước ngày càng mạnh, dân càng giàu. Ngày nay, làm cả việc chống trời nữa". "Dân không đủ muối, Đảng phải lo. Dân không có gạo ăn đủ no, dân không có vải

mặc đủ ấm, Đảng phải lo. Các cháu không có trường học, Đảng phải lo,... Ngay cả đến tương cà, mắm muối của dân, Đảng đều phải lo", đó cũng chính là nhiệm vụ của từng đảng viên, của từng con người cụ thể, của từng tổ chức Đảng từ cơ sở đến TW.

Trong *Di chúc,* Người căn dặn: "Đảng ta là một Đảng cầm quyền. Mỗi đảng viên và cán bộ phải thật sự thấm nhuần đạo đức cách mạng, thật sự cần kiệm liêm chính, chí công vô tư. Phải giữ gìn Đảng ta thật trong sạch, phải xứng đáng là người lãnh đạo, là người đầy tớ thật trung thành của nhân dân".

Đảng viên của "Đảng cầm quyền" có vinh dự và trách nhiệm lớn lao, nhưng vinh dự lại nằm ngay trong chính người đảng viên đó. Đã nhiều lần Bác dạy các đảng viên rằng: Người cộng sản không thể viết lên trán mình chữ cộng sản là đã được quần chúng tin yêu, mà phải bằng hành động gương mẫu, bằng phẩm chất, đạo đức, tài năng của mình thể hiện ở những việc làm ích nước lợi dân, thực sự phục vụ cho sự nghiệp giải phóng dân tộc, giải phóng xã hội, giải phóng con người,... thì mới được quần chúng yêu mến, tin tưởng.

Đảng cầm quyền phải thường xuyên chăm lo đội ngũ đảng viên của Đảng, Bác Hồ luôn quan tâm đến từng đảng viên, có nắm cán bộ cũng là để nắm chắc đảng viên. Theo Hồ Chí Minh, mọi việc thành bại của cách mạng đều liên quan đến vấn đề cán bộ, đảng viên, đều do cán bộ, đảng viên tốt hay kém, Bác nói cán bộ chính là nói đảng viên đang nắm chức vụ này, hay trọng trách khác. Người nói: Đảng nắm cán bộ để "làm cho thành phần đảng viên, cán bộ trong sạch; để nâng cao trình độ lí luận và chính trị của cán bộ, đảng viên; để tăng cường tính tổ chức và tính kỉ luật của cán bộ, đảng viên; để phát huy tính hăng hái và hoạt động chính trị của cán bộ, đảng viên".

Thấy rõ vai trò, trách nhiệm to lớn của mỗi đảng viên của "Đảng cầm quyền", Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn luôn quan tâm giáo dục, nhắc nhở cán bộ, đảng viên phải giữ gìn phẩm chất đạo đức, chống cho được thói hư, tật xấu, sự thoái hoá, biến chất trong điều kiện Đảng cầm quyền. Bác luôn nhắc nhở đảng viên phải rèn luyện đạo đức cách mạng, phải cần, kiệm, liêm, chính, chí công, vô tư, phải gột rửa chủ nghĩa cá nhân . Bởi vì chủ nghĩa cá nhân "là mẹ đẻ ra tất cả mọi tính hư tật xấu,... Nó là kẻ thù hung ác của đạo đức cách mạng, của chủ nghĩa xã hội". Bác chỉ ra cho mỗi đảng viên của "Đảng cầm quyền" biết rằng "một dân tộc , một đảng viên và mỗi con người, ngày hôm qua là vĩ đại, có sức hấp dẫn lớn, không nhất định hôm nay và ngày mai vẫn được mọi người yêu mến và ca ngợi, nếu lòng dạ không trong sáng nữa, nếu sa vào chủ nghĩa cá nhân". Bác còn nói: "Việc đấu tranh với kẻ địch ở tiền tuyến bằng súng, bằng gươm còn dễ nhưng đấu tranh với kẻ địch trong lòng người, trong nội bộ, trong tinh thần là một khó khăn đau xót".

Sinh thời, Bác thường căn dặn: trong điều kiện cầm quyền và với vị thế là Đảng cầm quyền, "Đảng cần có kế hoạch thật tốt để phát triển kinh tế và văn hoá, nhằm không ngừng nâng cao đời sống của nhân dân".

Vậy, "không ngừng nâng cao đời sống của nhân dân " là trách nhiệm của tất cả đảng viên của Đảng cầm quyền. Để làm tốt trọng trách trên, "mỗi cán bộ, đảng viên phải đặt lợi ích của cách mạng, của Đảng, của nhân dân lên trên hết. Phải kiên quyết quét sạch chủ nghĩa cá nhân, nâng cao đạo đức cách mạng, bồi dưỡng tư tưởng tập thể, tinh thần đoàn kết, tính tổ chức và kỉ luật. Phải đi sâu, đi sát thực tế, gần gũi quần chúng, thật sự tôn trọng và phát huy quyền làm chủ tập thể của nhân dân. Phải cố gắng học tập, rèn luyện, nâng cao trình độ hiểu biết để làm tốt mọi nhiệm vụ" và "đảng viên đi trước" để "làng nước theo sau". Và chỉ có như vậy đảng viên của Đảng cầm quyền mới làm tròn trách nhiệm của mình, mới giành được sự tin yêu thực sự của nhân dân.

Để có niềm tin yêu thực sự của nhân dân, trong điều kiện Đảng cầm quyền, Đảng phải thường xuyên chỉnh đốn, tự đổi mới, chống mọi suy thoái, biến chất. Người đảng viên của Đảng phải coi đây là nhiệm vụ to lớn thường xuyên đối với Đảng và nhân dân. Trong chỉnh đốn, mỗi đảng viên phải thật thà, dũng cảm, tự giác, tự phê bình là chính, nếu ai cũng tự mình phê phán nghiêm khắc mình, chưa để người khác phê bình mình, thì chắc chắn không khí đoàn kết sẽ tốt hơn, hiệu quả chỉnh đốn sẽ cao hơn,... và chỉ có như vậy mới thực sự xứng đáng là người đảng viên của "Đảng cầm quyền", mới xứng đáng với sự tin cậy của quần chúng nhân dân, với sứ mệnh trước lịch sử. Ngược lại, đảng viên không làm tốt trách nhiệm của mình, đi ngược lại lợi ích của nhân dân, là có tội với Đảng, có tội với nhân dân. Bởi vì, sức mạnh của Đảng chính là sức mạnh của từng đảng viên gộp lại, niềm tin của dân với Đảng cũng chính là tổng số niềm tin của nhân dân đối với các đảng viên của Đảng.

Để thực hiện tốt cuộc vận động xây dựng chỉnh đốn Đảng, mỗi cán bộ, đảng viên cần thấm nhuần và quán triệt sâu sắc những tư tưởng, quan điểm của Hồ Chí Minh về người đảng viên của Đảng cầm quyền, thật sự tự giác rèn luyện, tu dưỡng theo như lời dạy của Bác thì nhất định Đảng sẽ khắc phục được những nguy cơ của một Đảng cầm quyền, giữ gìn cho được bản chất và truyền thống tốt đẹp của Đảng, tiếp tục được nhân dân tin yêu, ủng hộ. ❑

Ghi chú: Các câu trong ngoặc kép là của Chủ tịch Hồ Chí Minh.

ĐÀO TẠO NGHỀ PHỤC VỤ SỰ NGHIỆP CÔNG NGHIỆP HÓA, HIỆN ĐẠI HÓA NÔNG NGHIỆP - NÔNG THÔN VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG HỒNG

TS. NGUYỄN DUY BẮC
Học viện chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh

1. Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ VIII, IX đã xác định sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá (CNH, HĐH) đất nước phải đặc biệt chú trọng CNH, HĐH nông nghiệp - nông thôn. Đối với nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng, thực hiện CNH, HĐH phải bằng nhiều hình thức, bước đi phù hợp; trong đó có chuyển đổi cơ cấu kinh tế, cơ cấu cây trồng, vật nuôi; đưa khoa học công nghệ, máy móc kĩ thuật vào sản xuất nông nghiệp;... gắn với quá trình hiện đại hoá nông thôn, nhanh chóng xoá bỏ khoảng cách giữa nông thôn và thành thị.

Thực hiện CNH, HĐH nông nghiệp - nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng cần những giải pháp tổng thể về chính trị, kinh tế, văn hoá,... trong đó, văn hoá phải đóng vai trò là động lực và mục tiêu của quá trình này. Phát triển giáo dục đào tạo (GD - ĐT), một thành tố của văn hoá chính là nhằm phát huy vai trò của văn hoá trong việc thực hiện CNH, HĐH nông nghiệp - nông thôn ở đây.

Bước vào giai đoạn phát triển mới, nông nghiệp - nông thôn nước ta nói chung, nông nghiệp - nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng nói riêng đang đứng trước nhiều khó khăn thách thức: cơ cấu kinh tế chuyển dịch chậm, đa số sản phẩm làm ra chất lượng thấp, giá thành cao; kinh tế vẫn nặng về nông nghiệp (cả nước 70%; Bắc bộ 56%), trong nông nghiệp vẫn nặng về trồng trọt (cả nước 80%, Bắc bộ 60%). Lực lượng lao động ở nông thôn đồng bằng sông Hồng chiếm 1/3 dân số cả nước; lao động dồi dào, cần cù nhưng thiếu việc làm (tỉ lệ sử dụng thời gian lao động bình quân mới đạt 73%), thu nhập bình quân đầu người (GDP) thấp hơn 3 lần so với khu vực thành thị. Cơ sở hạ tầng ở nông thôn còn yếu kém, chưa đáp ứng yêu cầu của một nền nông nghiệp hàng hoá sản xuất lớn. Đứng trước thực trạng nông nghiệp và nông thôn như vậy, có ý kiến cho rằng: với một nước nghèo, 3/4 dân số làm nông nghiệp, vùng nông thôn còn lạc hậu như vậy thì khó sử dụng tri thức cho phát triển. Thậm chí không thể nói đến việc đi nhanh vào "kinh tế tri thức". Ý kiến đó sẽ là đúng nếu không phát triển mạnh GD (tri thức, nghề nghiệp,...) ở khu vực nông thôn, nông nghiệp.

Vùng nông thôn đồng bằng sông Hồng là vùng có bước phát triển cao nhất về GD - ĐT (từ mẫu giáo đến đại học) so với các vùng khác của cả nước. Chẳng hạn, ở Hà Nội, tỉ lệ người chưa biết chữ chỉ chiếm 0,17 % dân số, tập trung chủ yếu ở ngoại thành và người cao tuổi. Hà Nội là thành phố đầu tiên trong cả nước hoàn thành phổ cập tiểu học, phổ cập THCS và đang tiến tới phổ cập THPT. Ở tỉnh Bắc Ninh, trong số người lao động biết chữ có 40% đã tốt nghiệp THCS và 13% tốt nghiệp THPT; bình quân trên 1 vạn dân có 2533 học sinh. Tỉnh Hà Nam có 99,8% trẻ em trong độ tuổi học tiểu học, 90% trẻ em trong độ tuổi học THCS. Người dân Hải Dương có trình độ dân trí và học vấn tương đối cao: tỉ lệ người chưa biết chữ chỉ chiếm 4,97 % dân số; số năm đi học trung bình của dân cư là 6,9 năm. Ở Nam Định, 100% số xã có trường tiểu học và THCS; cứ một vạn dân có 2305 học sinh và 76 giáo viên; số dân đi học tăng gần 5%/năm. Tỉnh Ninh Bình: số người biết đọc, biết viết trở lên đạt 92,07% dân số; số người mù chữ là 1,22%; số người có trình độ tốt nghiệp THCS trở lên chiếm 68,25% dân số hoạt động kinh tế. Tỉnh Hà Tây có số người chưa học hết tiểu học cao nhất vùng đồng bằng sông Hồng cũng chỉ là 10,77%; tỉ lệ người mù chữ là 2,22%,... Số liệu thống kê trên cho thấy, trình độ dân trí và học vấn của người dân ở nông thôn đồng bằng sông Hồng cao hơn so với các vùng nông thôn khác ở nước ta: tỉ lệ trẻ em 6 tuổi đi học tiểu học đạt 99,4 %; tỉ lệ học THCS đạt 89,2%; số người có trình độ tốt nghiệp THCS trở lên là 74,47%, cao hơn nhiều so với mức bình quân của cả nước (46,49%) (1). Đây là một nhân tố thuận lợi cho việc phát huy vai trò của văn hoá GD đối với quá trình phát triển kinh tế - xã hội ở nông thôn đồng bằng sông Hồng. Mặt bằng dân trí và học vấn của cư dân đồng bằng sông Hồng là tiền đề, điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện CNH, HĐH nông nghiệp-nông thôn và là điều kiện tốt cho quá trình thực hiện chuyển dịch cơ cấu kinh tế, ứng dụng tiến bộ khoa học công nghệ vào sản xuất, chế biến và tiêu thụ sản phẩm nông nghiệp.

2. Để phát triển GD tri thức (học vấn) và nghề nghiệp cho người lao động ở nông thôn đồng bằng sông Hồng, cần tập trung lãnh đạo, chỉ đạo, đầu tư để vùng đồng bằng sông Hồng tiếp tục giữ vững và phát triển mạnh mẽ hơn GD - ĐT (từ mẫu giáo, tiểu học, THCS, THPT đến đại học); không ngừng nâng cao trình độ học vấn và dân trí của nhân

dân; phấn đấu trước năm 2005 hoàn thành phổ cập THCS ở khu vực này, đi trước các vùng nông thôn khác trong nước. Tăng cường công tác ĐT và ĐT lại đội ngũ GV ở nông thôn đồng bằng sông Hồng, phấn đấu vượt chuẩn quy định. Trên cơ sở trình độ học vấn và dân trí tiếp tục được nâng cao, cần đẩy mạnh việc ĐT nghề cho nông dân và lao động ở nông thôn. CNH, HĐH nông nghiệp - nông thôn vùng đồng bằng sông Hồng phải phát triển theo hướng sản xuất hàng hoá. Trên cơ sở vừa tăng năng suất cây trồng, vật nuôi, vừa tăng năng suất lao động, bảo đảm nông sản có giá trị hàng hoá cao, giá thành hạ, tạo ra thế cạnh tranh trên thị trường trong nước và thế giới. Mục tiêu này đòi hỏi phải đẩy mạnh ứng dụng các thành tựu công nghệ sinh học, hoá học, sử dụng máy móc thiết bị có năng suất cao và điều này chỉ có thể thực hiện được khi nguồn nhân lực ở đây có đủ trình độ học vấn, khoa học, công nghệ và nghề nghiệp.

2.1. Trong một thời gian dài, việc đào tạo (ĐT) nghề cho người lao động ở nước ta chỉ chú trọng đến các ngành công nghiệp, giao thông, xây dựng,... còn ĐT nghề cho nông dân và lao động nông nghiệp gần như bị quên lãng. Sản xuất nông nghiệp ở nước ta nhìn chung do phần lớn những người nông dân chưa được đào tạo nghề đảm nhiệm. Họ không có chứng chỉ hay bằng cấp nông nghiệp nào. Cấp xã là cấp gần với nông dân nhất cũng là do phần lớn những người không có chứng chỉ, bằng cấp nông nghiệp chỉ đạo phát triển nông nghiệp, nông thôn. Cấp huyện, cấp tỉnh, cấp vùng, cấp trung ương hầu như chưa thật sự hoạch định và thực thi một chiến lược phát triển nông nghiệp, nông thôn dài hạn, chưa thật sự có kế hoạch định hướng cho nông dân sản xuất cây trồng, vật nuôi, chế biến, bảo quản tiêu thụ sản phẩm, chuyển đổi cơ cấu ngành nghề,... Các trường chuyên nghiệp của ta đã đào tạo hàng vạn cán bộ kĩ thuật nông nghiệp với các trình độ sơ cấp, trung cấp, đại học ở các ngành trồng trọt, chăn nuôi, thú y, bảo vệ thực vật, kinh tế nông nghiệp, cơ khí nông nghiệp, thổ nhưỡng,... nhưng phần lớn họ không làm việc ở nông thôn, sống cùng nông dân.

Nông dân đồng bằng sông Hồng nói riêng, cả nước nói chung, chủ yếu mới được GD học vấn phổ thông (xoá mù chữ, phổ cập tiểu học,...). Việc ĐT nghề cho lao động nông nghiệp có tỉ lệ thấp. Chiếm 70% số lao động xã hội nhưng lao động nông nghiệp được ĐT chỉ chiếm 15% số lao động kĩ thuật còn đối với đào tạo nghề nông, lâm nghiệp chỉ đạt 0,4%. Trong khi đó lao động công nghiệp chỉ chiếm 10% lao động xã hội thì có tới 46% lao động kĩ thuật. Nông dân đồng bằng sông Hồng vẫn sản xuất chủ yếu bằng phương thức truyền thống, việc áp dụng cơ giới hoá, cơ khí hoá và tiến bộ khoa học công nghệ vào sản xuất, chế biến còn chậm,... Đây chính là nguyên nhân của tình trạng đói nghèo kéo dài, chậm chuyển dịch cơ cấu kinh tế ở nông thôn và sự yếu thế trong cạnh tranh của hàng hoá, nông sản Bắc bộ trên thị trường trong nước và thế giới.

2.2. ĐT nghề cho lao động nông nghiệp phải gắn với GD phổ thông, gắn GD phổ thông với hướng nghiệp dạy nghề. Đây là khâu yếu của GD nước ta. Cần có sự chuyển biến cơ bản về vấn đề kết hợp GD phổ thông và hướng nghiệp dạy nghề cho học sinh nông thôn nói chung, vùng đồng bằng sông Hồng nói riêng. Ở bậc tiểu học và THCS, chương trình phải được đổi mới để HS được tiếp cận với các thao tác nông nghiệp, có thể còn đơn giản nhưng khoa học hiện đại. Lên các lớp trên, các thao tác sẽ phức tạp hơn và rất khoa học, hiện đại; để các em không chỉ lĩnh hội và áp dụng vào cuộc sống mà còn là tác nhân gây ảnh hưởng tích cực đến cha mẹ làm nông nghiệp. Lên đến THPT, các em yêu thích nông nghiệp có thể chọn chuyên ban có Sinh học hoặc theo học trung học nông nghiệp, từ đó theo học cao đẳng và đại học nông nghiệp,... rồi trở lại nông thôn sản xuất với tri thức và công nghệ khoa học nông nghiệp hiện đại, cho năng suất và chất lượng, hiệu quả cao. Nhà trường phổ thông phải hết sức coi trọng công tác GD lao động, GD kĩ thuật tổng hợp và hướng nghiệp cho HS, chuẩn bị cho HS đi vào GD nghề nghiệp. GD kĩ thuật tổng hợp, chuẩn bị nghề nghiệp và lao động phổ thông, tạo thuận lợi cho HS trong việc lĩnh hội các thao tác, các kiến thức của quá trình lao động, là cơ sở cần thiết cho việc ĐT nghề nghiệp cho người lao động sau này.

Ở nhà trường phổ thông, công tác hướng nghiệp rất quan trọng. Công tác này cung cấp những hiểu biết về ngành nghề trong xã hội và địa phương đang đòi hỏi phải được đáp ứng; những nhu cầu về lao động, việc làm; năng lực tự đánh giá của HS (về nghề nghiệp mà họ có thể thích ứng),... Từ đó giúp người học có các thông tin về nghề nghiệp, tư vấn cho việc lựa chọn nghề nghiệp,... Hướng nghiệp cơ bản trong nhà trường phổ thông ở đồng bằng sông Hồng là hướng tới các nghề nghiệp nhằm nhanh chóng thực hiện CNH, HĐH nông nghiệp, nông thôn để người nông dân có thể "li nông bất li hương". Ngoài việc làm tốt công tác hướng nghiệp, giáo dục kĩ thuật tổng hợp, nhà trường phổ thông ở đồng bằng sông Hồng cần phối hợp chặt chẽ với các ngành, các cấp triển khai mạnh mẽ việc xây dựng mạng lưới ĐT nghề (nông, lâm, ngư , thủ công mĩ nghệ, công nghiệp nhẹ,...) tới các làng, xã, đặt dưới sự quản lí thống nhất của liên bộ: Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn, Bộ Lao động - Thương binh - Xã hội (Tổng cục Dạy nghề), Bộ GD - ĐT, Hội Nông dân Việt Nam,...

Đào tạo nghề cho lao động nông thôn đồng bằng sông Hồng bằng nhiều hình thức phù hợp: tập trung, không tập trung, ngắn hạn, trung hạn nhằm giúp họ có các kiến thức tổng hợp về bảo vệ môi trường, bảo vệ thực vật, chăm sóc cây trồng; bảo quản, chế biến, kinh doanh và tiêu thụ nông sản; kế toán, kiểm toán hợp tác xã nông nghiệp; quản lí trang trại, quản lí hợp tác xã, hoạch định phương hướng sản xuất nhằm đem lại hiệu quả cao nhất,... Để giúp người nông dân nhanh chóng

nắm bắt được khoa học kĩ thuật hiện đại, tăng năng suất cây trồng, vật nuôi, đẩy mạnh tiêu thụ sản phẩm, chuyển đổi cơ cấu kinh tế, không ngừng cải thiện và nâng cao mức sống của nhân dân cần phấn đấu mỗi hộ nông dân ở đây có một người được ĐT nghề, dù chỉ ngắn hạn.

Mạng lưới ĐT nghề nông, công nghiệp nhẹ, thủ công, mĩ nghệ, ở đồng bằng sông Hồng gồm có các trường ĐT thuộc Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn, Bộ GD - ĐT, Tổng cục dạy nghề, các Trung tâm khuyến nông của các tỉnh và huyện cùng với hệ thống tin đại chúng có thể đáp ứng việc ĐT nghề ngay tại làng, xã. Điều quyết định là phải đa dạng hoá các loại hình ĐT, nội dung, chương trình ĐT phải linh hoạt, phù hợp với từng vùng, với từng địa phương, thậm chí từng làng, xã. Học phải gắn với hành ngay trên mảnh đất của người nông dân. Các cán bộ khoa học kĩ thuật nông nghiệp, cán bộ khuyến nông, khuyến ngư; ngoài trình độ, kiến thức, nhiệt tình còn cần phải am hiểu nông dân, nông thôn và thật sự là bạn của nhà nông.

Để việc ĐT nghề cho nông dân đồng bằng sông Hồng thật sự có hiệu quả và chất lượng, cần nhanh chóng xây dựng một đội ngũ thầy dạy nghề về khoa học nông nghiệp. Đó là các cán bộ làm công tác khuyến nông, khuyến ngư, các cán bộ kĩ thuật và một số nông dân sản xuất giỏi. Tổ chức biên soạn tài liệu phù hợp với đối tượng lao động nông nghiệp cho dễ học, dễ hiểu, dễ làm theo. Tăng cường xây dựng cơ sở vật chất phục vụ việc ĐT theo phương châm "Nhà nước và nhân dân cùng làm", nông dân tổ chức quản lí. Mở rộng các hình thức ĐT phù hợp với điều kiện sinh hoạt, lao động của nông dân vùng đồng bằng sông Hồng, phù hợp với đặc thù của sản xuất theo mùa vụ và tuỳ từng môn học. Các trường chuyên nghiệp (đại học, cao đẳng, trung học nông nghiệp), cần mở các khóa học ngắn hạn, trung hạn cho nông dân đang sản xuất và các cán bộ cam kết công tác tại nông thôn. Đào tạo, bồi dưỡng kiến thức về nông nghiệp qua hệ thống thông tin đại chúng (phát thanh, truyền hình, báo chí, Internet,...) cũng cần sớm được đặt ra và thực hiện mạnh mẽ. Nhà nước quy tụ các trường đại học phối hợp xây dựng nội dung chương trình và phổ biến rộng khắp trên các phương tiện thông tin đại chúng.

2.3. Khó khăn lớn nhất trong ĐT nghề cho nông dân hiện nay chính là kinh phí ĐT. Theo tính toán của các chuyên gia, kinh phí ĐT ngắn hạn cho một lao động nghề chỉ bằng 1/20 định mức ĐT một công nhân kĩ thuật, tức khoảng 450.000đ/người. Nhưng hiện tại, người nông dân còn rất nghèo, khó (thậm chí không thể) đóng góp học phí để học nghề, do đó phải có sự hỗ trợ, đầu tư của Nhà nước về biên soạn giáo trình, sách tham khảo, và kinh phí bồi dưỡng cho GV, tổ chức lớp học. Kinh phí để ĐT nghề cho hàng triệu nông dân vùng đồng bằng sông Hồng sẽ là không nhỏ đối với ngân sách còn eo hẹp của Nhà nước. Bởi vậy, phải xã hội hoá công tác dạy nghề, huy động nguồn lực trong dân, động viên khuyến khích và cho phép các tổ chức, cá nhân có điều kiện, có kiến thức được mở cơ sở dạy nghề, truyền nghề. Kêu gọi sự đóng góp, hỗ trợ của các địa phương, của bản thân người học nghề, các nguồn hợp tác và trợ giúp quốc tế, (vốn ODA, vốn vay của Ngân thế giới, Ngân hàng Châu Á), cùng nguồn lực của các ngành, các tổ chức đoàn thể. Vừa qua, Liên Bộ Lao động – Thương binh và Xã hội, Tài chính, Kế hoạch và Đầu tư đã quy định việc lập và quản lí Quỹ giải quyết việc làm địa phương, được trích từ ngân sách địa phương hàng năm và quản lí tập trung qua Kho bạc nhà nước. Đó là một bộ phận của quỹ Quốc gia giải quyết việc làm. Quỹ sẽ dành 10 -15% kinh phí hỗ trợ ĐT nghề, khuyến nông- lâm - ngư. Người nông dân học nghề cũng sẽ phải đóng học phí, nhưng mức độ không cao và tuỳ thuộc vào ngành nghề và thời gian ĐT. Các đối tượng chính sách cần có chế độ miễn giảm học phí.

Việc ĐT nghề cho nông dân gắn liền với phát triển GD phổ thông, phổ cập THCS, THPT là điều kiện quan trọng góp phần cho việc nâng cao dân trí, nâng cao tri thức cho nông dân. Tăng cường ứng dụng tri thức nông nghiệp vào các hoạt động của nông dân và lao động nông thôn đồng bằng sông Hồng chính là tiền đề để phát triển. Điều này đòi hỏi sự phát triển mạnh của hệ thống GD phổ thông và GD nghề nghiệp, gắn GD - ĐT với nghiên cứu khoa học. Phát triển mạnh việc dạy nghề; truyền nghề, ứng dụng tiến bộ khoa học kĩ thuật qua hệ thống khuyến nông và xây dựng mối liên kết giữa hệ thống tổ chức, cán bộ của Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn với hệ thống nghiên cứu, đào tạo nông nghiệp ở các trường đại học, cao đẳng, THCN, các viện nghiên cứu khác nhằm chuyển giao công nghệ mới và ĐT nguồn nhân lực ở nông thôn Bắc Bộ.

Tri thức của người nông dân để tiếp nhận và ứng dụng khoa học công nghệ là yếu tố quyết định trong công cuộc CNH, HĐH nông nghiệp - nông thôn đồng bằng Sông Hồng. Do vậy, tăng cường GD - ĐT về học vấn, chuyên môn, ngành nghề cho người lao động nông nghiệp có ý nghĩa quyết định đến tăng trưởng kinh tế và phát triển bền vững ở khu vực này. ❑

---

(1) Lê Thông (chủ biên). **Địa lí các tỉnh, thành phố Việt Nam.** (Phần một: Các tỉnh, thành phố đồng bằng Sông Hồng). NXB *Giáo dục*, H 2001.

Tài liệu tham khảo

1. Ban khoa giáo Trung ương. **Triển khai nghị quyết Đại hội IX trong lĩnh vực khoa giáo.** NXB *Chính trị quốc gia*, H 2001.
2. Phạm Minh Hạc (chủ biên). **Về phát triển toàn diện con người thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá.** NXB *Chính trị quốc gia*, H 2001.
3. Phạm Minh Hạc. **Nghiên cứu con người và nguồn nhân lực đi vào công nghiệp hoá, hiện đại hoá.** NXB *Chính trị quốc gia*, H 2001.
4. Đỗ Minh Cương – Nguyễn Thị Doan. **Phát triển nguồn nhân lực giáo dục đại học Việt Nam.** NXB *Chính trị quốc gia*, H 2001.

Mục đích, ý nghĩa của kiểm định chất lượng TRONG GIÁO DỤC NGHỀ NGHIỆP

PGS. TS. NGUYỄN TIẾN ĐẠT
Viện Nghiên cứu Phát triển giáo dục

1. Thuật ngữ "kiểm định chất lượng"

Thuật ngữ "kiểm định (KĐ) chất lượng" bắt đầu dùng ở Việt Nam năm 1997, trong *Chương trình Hỗ trợ kĩ thuật* TA No. 2671-VIE, *Dự án Giáo dục kĩ thuật* của Bộ GD-ĐT và Ngân hàng phát triển Châu Á. Theo các tài liệu của Mĩ và nhiều nước dùng tiếng Anh, thuật ngữ này là *"accreditation"*; theo tài liệu của Australia viết là *"quality accreditation"*, dịch là "kiểm định chất lượng"; để cho ngắn gọn có thể dùng thuật ngữ "kiểm định".

Liên quan đến khái niệm "chất lượng" còn có một số thuật ngữ xuất phát từ trong lĩnh vực sản xuất hàng hoá chuyển sang lĩnh vực GD-ĐT, đó là "kiểm soát chất lượng"(*quality control*), "đảm bảo chất lượng" (*quality assurance*), "quản lí chất lượng" (*quality management*). Ba thuật ngữ đó được coi là ba cấp độ từ thấp đến cao của việc quản lí chất lượng tổng thể, thường thấy xuất hiện trong các tài liệu nói về giáo dục đại học của Anh và một phần của Hoa Kì. Ngoài ra, trong giáo dục đại học có nơi còn dùng các thuật ngữ khác, đó là "đánh giá chất lượng" (*quality assessment*), "đánh giá chất lượng giáo dục" (*evaluating educational quality*), "kiểm tra chất lượng" (*quality audit*) và "duy trì chất lượng" (*maintenance of quality*).

Có nhiều quan niệm khác nhau về chất lượng, vì thế ý định đưa ra một quan niệm chính xác cho khái niệm chất lượng là không khả thi. Các khái niệm của các thuật ngữ đã kể ở trên lại càng khác nhau, chúng phụ thuộc vào mục đích, nội dung và phạm vi của vấn đề nghiên cứu. Dưới đây, chúng tôi chỉ đề cập thuật ngữ "kiểm định chất lượng" trong phạm vi giáo dục nghề nghiệp.

Theo bảng thuật ngữ KĐ (*Accreditation Terminology*) trong tài liệu "Kiểm định các chương trình đào tạo nghề nghiệp" của Roland V. Stoodley, Jr. Ở trường Cao đẳng kĩ thuật và Dạy nghề New Hampshire, quan niệm về KĐ như sau: "Kiểm định sau trung học là một quan niệm được phát triển rộng rãi ở Hoa Kì, theo quan niệm đó các nhóm cơ sở đào tạo, các nhà thực hành chuyên môn hoặc các nhà giáo dục của các hội tự nguyện, phi chính phủ thực hiện hai công việc sau đây: 1) Thúc đẩy và hỗ trợ các cơ sở hoặc chương trình đào tạo trong việc đánh giá và tăng cường những nỗ lực đào tạo; 2) Khẳng định trước công chúng rằng các cơ sở hoặc đơn vị chuyên môn đó đạt hoặc vượt các tiêu chuẩn được chấp nhận chung về chất lượng đào tạo".

Theo bảng thuật ngữ giải thích của Uỷ ban trường cao đẳng thuộc Hội các trường nói chung và trường Cao đẳng miền Tây Bắc Hoa Kì, có định nghĩa: "Kiểm định là quá trình một tổ chức tư nhân, phi chính phủ đánh giá một cơ sở hoặc một chương trình đào tạo và công nhận chính thức rằng cơ sở hoặc chương trình đó đạt được các tiêu chí hoặc tiêu chuẩn đã định trước. Kèm theo quá trình này là việc tự đánh giá lần đầu hoặc định kì về sau và việc đánh giá từ bên ngoài. KĐ hàm ý động viên việc nâng cao chất lượng để đạt được các tiêu chuẩn tối thiểu mà tổ chức KĐ đã xác định".

Bảng thuật ngữ giải thích của Hội đồng quốc gia KĐ đào tạo GV Hoa Kì, định nghĩa: "KĐ là một quá trình đánh giá và nâng cao chất lượng khoa học và đào tạo, thông qua việc xem xét tự nguyện từ bên ngoài. KĐ thông báo cho công chúng biết chương trình hoặc đơn vị được KĐ đang hoạt động đạt chất lượng và sự hoàn chỉnh trong đào tạo ở một mức độ có thể chấp nhận được. KĐ cũng chỉ rõ chương trình hoặc đơn vị được KĐ đã chấp nhận trách nhiệm tự kiểm tra định kì để nâng cao chất lượng".

Ở Hoa Kì, KĐ trước tiên được thực hiện do các hội nghề nghiệp hoặc các hội phi chính phủ và sự tự nguyện của các trường. Ở những nước khác, việc thành lập và quản lí hệ thống KĐ là trách nhiệm của một văn phòng trung ương thuộc Chính phủ. Thông thường các tổ chức tiến hành KĐ cơ sở đào tạo là cấp quốc gia hay cấp vùng (hoặc tỉnh), bao gồm cả các trường đã và đang được KĐ. Các tổ chức KĐ chương trình đào tạo nhằm chuẩn bị cho HS bước vào nghề nghiệp lại gắn liền với các hội nghề nghiệp thuộc ngành chuyên môn của mình.

Theo tài liệu về KĐ các trường kĩ thuật và dạy nghề các nước tiểu vùng sông Mêkông, KĐ được quan niệm là "một hệ thống nhằm công nhận các cơ sở và chương trình đào tạo đạt được mức độ về hiệu quả, chất lượng và sự hoàn chỉnh trong đào tạo".

Sự khác nhau trong quan niệm về KĐ ở Hoa Kì (lúc đầu) và ở nhiều nước khác (sau này) là: tổ chức hoặc cơ quan KĐ có tính chất phi Chính phủ, tự nguyện hay có tính chất Nhà nước và KĐ được coi là một quá trình hay là một hệ thống. Nếu KĐ có tính chất Nhà nước thì nên quan niệm KĐ là một hệ thống tổ chức, trong đó có những quy định thống nhất, và quá trình sẽ trở thành quy trình. Vì vậy, quan niệm được nhiều người tán thành trong Hội thảo *"Kiểm định chất lượng trong Giáo dục kĩ thuật và Dạy nghề ở Việt Nam"* (6/2001) tại Quảng Ninh, là: "Kiểm định là một hệ thống tổ chức để đánh giá các cơ sở và chương trình đào tạo và công nhận các cơ sở và chương trình đó đã đạt được các chuẩn quy định".

2. Mục đích của KĐ chất lượng trong giáo dục nghề nghiệp

Ở những nước khác nhau, cách diễn đạt mục đích của KĐ khác nhau, nhưng nội dung tương đối thống nhất. KĐ có hai mục đích cơ bản: 1) Xác nhận chất lượng đào tạo hoặc chương trình đào tạo; 2) Hỗ trợ các cơ sở và chương trình đó nâng cao chất lượng đào tạo.

Hai mục đích cơ bản kể trên đã được cụ thể hoá thành sáu mục đích cụ thể cho giáo dục nghề nghiệp ở các nước tiểu vùng sông Mêkông: 1) Thúc đẩy nâng cao chất lượng giáo dục nghề nghiệp thông qua việc phát triển các tiêu chí và đường lối đánh giá hiệu quả đào tạo; 2) Khuyến khích các trường tăng cường những nỗ lực trong đào tạo thông qua việc tự nghiên cứu và tự đánh giá liên tục; 3) Đảm bảo với cộng đồng giáo dục, công chúng, các cơ quan, tổ chức khác rằng: cơ sở đào tạo có mục tiêu đào tạo rõ ràng, phù hợp; đã thiết lập các điều kiện để đạt được các mục tiêu một cách chắc chắn; tổ chức, sắp xếp cán bộ hỗ trợ cho công tác đào tạo phát triển; 4) cung cấp tư vấn và hỗ trợ để thành lập và phát triển các cơ sở đào tạo; 5) Bảo vệ các cơ sở đào tạo trước mọi sự vi phạm có nguy cơ làm giảm hiệu quả đào tạo; 6) Tạo điều kiện trao đổi những cán bộ và GV có kĩ năng tay nghề trong khu vực bằng cách xác định các cơ sở đào tạo có chất lượng cao trong phạm vi tiểu vùng sông Mêkông.

Giáo dục nghề nghiệp ở Việt Nam có thể lấy năm mục đích cụ thể đầu tiên làm mục đích của KĐ.

3. Ý nghĩa của KĐ chất lượng trong giáo dục nghề nghiệp

Giáo dục nghề nghiệp trong các nước tiểu vùng sông Mêkông đang có nhu cầu KĐ chất lượng. Các nước đó (trừ Thái Lan) đang trong quá trình chuyển đổi từ một nền kinh tế kế hoạch tập trung sang một nền kinh tế định hướng theo thị trường. Thái Lan đang chuyển sang một nền kinh tế công nghệ cao với sự tăng cường đầu tư trực tiếp từ nước ngoài. Sự biến chuyển kinh tế dẫn đến sự phát triển các cơ sở đào tạo. Nhiều cơ tổ chức Chính phủ cũng như phi Chính phủ tham gia vào công tác đào tạo. Gần đây, do Chính phủ các nước khuyến khích các xí nghiệp tư nhân tham gia công tác đào tạo nên có thêm các cơ sở đào tạo tư nhân. Hiệu quả trong và ngoài của các cơ sở đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp là thấp, do việc cung cấp không đầy đủ kế hoạch và tài liệu dạy học, GV, phương tiện vật chất và trang thiết bị, tài chính và quản lí, v.v... Việc thiếu theo dõi và đánh giá nhằm đảm bảo chất lượng và tác dụng của đào tạo là đặc biệt nghiêm trọng. Các nước tiểu vùng sông Mêkông đã nhận thức được các vấn đề này và thấy cần phát triển hệ thống KĐ để nâng cao chất lượng đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp.

KĐ có vai trò khuyến khích mọi cố gắng của Nhà nước, các thành phần kinh tế quan tâm đến dạy nghề và các cơ sở dạy nghề, để đào tạo đạt chất lượng và hiệu quả cao nhất. KĐ không thể đảm bảo chất lượng cho từng cá nhân người tốt nghiệp hoặc từng khoá đào tạo riêng rẽ, nhưng nó có thể góp phần củng cố đáng kể chất lượng của các khoá đào tạo. KĐ chỉ đề cập các điều kiện của cơ sở hoặc chương trình đào tạo mà không đi sâu vào chi tiết của từng sản phẩm của cơ sở hoặc chương trình đó.

Kiểm định sẽ tạo nên những lợi ích cho các đối tượng khác nhau:

- *Đối với công chúng:* - Đảm bảo sự đánh giá cơ sở hoặc chương trình đào tạo từ bên ngoài với giáo dục kĩ thuật và dạy nghề; - Xác định các cơ sở đào tạo đã có các hoạt động hướng vào việc nâng cao chất lượng; - Cải tiến các dịch vụ chuyên môn đối với công chúng; - Giảm sự can thiệp của các tổ chức quần chúng vào trong hoạt động của các cơ sở đào tạo, vì các cơ sở đó thông qua KĐ sẽ tự mình duy trì và nâng cao chất lượng đào tạo.

- *Đối với HS:*- Đảm bảo những hoạt động đào tạo của một cơ sở hoặc chương trình đào tạo là đạt yêu cầu, đáp ứng những nhu cầu của HS;- Giúp việc chuyển đổi các phần môđun giữa các cơ sở đào tạo và trong việc tuyển sinh dễ dàng, thông qua việc chấp nhận các phần môđun của các cơ sở đào tạo đã được KĐ;- Tạo tiền đề để lấy chứng chỉ cho một nghề nghiệp.

- *Đối với các cơ sở đào tạo trong giáo dục nghề nghiệp:* - Động viên đối với việc tự đánh giá và tự cải tiến cơ sở đào tạo; - Tăng cường khả năng tự đánh giá cơ sở và chương trình đào tạo do tư vấn và xem xét từ bên ngoài thông qua các cơ quan KĐ; - Vận dụng các tiêu chí của các cơ quan KĐ để ngăn ngừa những sự vi phạm từ bên ngoài làm

(Xem tiếp trang 16)

Sự phát triển trí tưởng tượng của trẻ em trong Hoạt động tạo hình

TS. LÊ THANH THỦY
Trường ĐHSP Hà Nội

Tưởng tượng là một trong những chức năng quan trọng nhất và luôn có mặt trong hoạt động (HĐ) nhận thức và giao tiếp của con người. Nó tạo cho con người có khả năng đồng cảm, giao cảm. Theo Vygoski: tưởng tượng có thể tạo nên những hình ảnh của những đối tượng mà con người không tiếp xúc trực tiếp được; nếu chức năng này bị huỷ hoại, con người có thể lâm vào tình trạng tâm bệnh (bệnh tâm lí). Sự phát triển của tưởng tượng rất cần thiết cho sự phát triển tâm lí bình thường ở trẻ em. Bởi vậy, phát triển trí tưởng tưởng tượng, phát triển những mầm mống ban đầu của tưởng tượng là vấn đề cần được quan tâm nghiên cứu, và đã thu hút sự chú ý của nhiều nhà nghiên cứu và cũng là vấn đề gây nhiều tranh luận.

1. Nhiều nhà nghiên cứu đã khẳng định: cơ sở xuất phát của tưởng tượng sáng tạo của trẻ em là HĐ gắn liền với yếu tố bắt chước, đó là trò chơi của trẻ em. Xét quan hệ hoạt động vui chơi (HĐVC) và hoạt động tạo hình (HĐTH) của trẻ em. người ta thấy chúng có nhiều nét tương đồng. Cả hai HĐ này đều nhằm vào sự lĩnh hội tích cực thế giới của các sự vật, hiện tượng xung quanh; cùng là sự phản ánh thế giới qua lăng kính chủ quan của trẻ; cả hai HĐ này được sinh ra do nhu cầu của chính đứa trẻ và phần nhiều do sự bùng nổ nhanh chóng của những xúc cảm, tình cảm luôn tràn ngập trong trẻ. Đặc biệt, trong cả hai HĐ này, trẻ đều phải tạo ra các *mối quan hệ thay thế* giữa vật thay thế và vật được thay thế. Trong các tình huống chơi và các trò chơi sáng tạo người ta thường thấy *động cơ chơi* thúc đẩy sự xuất hiện động cơ tạo hình và hành động chơi trùng lặp với các *hành động tạo hình* (nhằm chế tạo các vật thay thế). Bên cạnh một số nét tương đồng thì giữa HĐTH và HĐ chơi cũng có những nét khác biệt, quyết định sự khác nhau trong kết quả HĐ của trí tưởng tượng: Một là, động cơ của HĐVC chủ yếu nhằm vào qúa trình HĐ; còn động cơ của HĐTH lại nhằm cả vào quá trình HĐ cũng như việc đánh giá và thưởng thức thành quả của HĐ sáng tạo - sự hình thành các hình ảnh, các hình tượng mang tính nghệ thuật. Hai là, sự khác biệt rõ rệt giữa hai HĐ này còn được thể hiện ở mối quan hệ thay thế: ở HĐVC mối quan hệ này được xác lập chủ yếu do chức năng mà trẻ gán cho vật thay thế qua tên gọi của vật được thay thế; còn ở HĐTH, mối quan hệ này được tạo nên trước hết do sự giống nhau bên ngoài giữa chúng. Sự giống nhau bên ngoài này làm cho vật thay thế trong HĐTH mang chức năng biểu đạt, chức năng kí hiệu. Như vậy, việc xem xét tính đặc thù của HĐTH và mối quan hệ giữa HĐTH với HĐVC, chúng tôi thấy HĐTH có thể được coi là một trong những HĐ tạo điều kiện thuận lợi nhất cho sự phát triển trí tưởng tượng, khả năng sáng tạo của trẻ em.

2. Sự phát triển trí tưởng tượng ở trẻ nhỏ thường gắn liền với khả năng hiểu và sử dụng một loại ngôn ngữ giao tiếp đặc biệt, đó là ngôn ngữ của hình ảnh trực quan. Mầm mống ban đầu của tưởng tượng xuất hiện khá sớm. Nó bắt đầu ngay từ khi trẻ nhỏ được tham gia vào HĐ có liên quan tới sự hình thành, xây dựng các biểu tượng, hình tượng như HĐTH. Theo các nhà tâm lí học L.A.Vengher, A.V. Zaporozet (CHLB Nga), v.v... thì tưởng tượng và chức năng kí hiệu có quan hệ rất chặt chẽ với nhau, hay nói rõ hơn, thì sự xuất hiện của chức năng kí hiệu ở trẻ nhỏ gắn liền với sự nảy sinh những biểu hiện đầu tiên của trí tưởng tượng. Sự hình thành chức năng kí hiệu trong HĐTH bắt đầu được diễn ra ở trẻ trong các giai đoạn cuối của thời kì tiền tạo hình. Ở thời kì này, nhờ sự tích cực quan sát, tìm hiểu sự vật xung quanh, tích luỹ các biểu tượng và nhờ các thao tác tạo nên các đường nét, hình thù mà đứa trẻ bắt đầu phát hiện ra mối liên hệ giữa vật biểu đạt (các hình vẽ) với vật được biểu đạt (đối tượng miêu tả). Việc nhận ra những nét giống nhau ban đầu giữa các hình vẽ với đối tượng miêu tả chính là yếu tố tạo tiền đề cho sự phát triển của trí tưởng tượng tái tạo.

Sự xuất hiện của tưởng tượng trong quá trình tạo hình, tính tích cực của hoạt động tưởng tượng thay đổi theo sự phát triển tâm lí chung, đặc biệt là theo sự phát triển tri giác thị giác của trẻ em.

- Ở tuổi nhà trẻ (2-3 tuổi): tưởng tượng của trẻ thường đi theo sau các hành động vật chất cụ thể (các thao tác tạo hình bên ngoài). Tưởng tượng lúc này chủ yếu mang tính tái tạo và thường xuất hiện một cách ngẫu nhiên dưới ảnh hưởng của hứng thú với các sự vật xung quanh, bởi các xúc cảm, ấn tượng mạnh từ những thứ trẻ quan sát được. Các

hành động tạo hình của trẻ 2-3 tuổi thường đơn thuần chỉ là sự bắt chước, tái tạo các vận động, hành động của người lớn; đó còn là sự tự thoả mãn nhu cầu khám phá cái mới lạ trong thế giới xung quanh; và thường chỉ khi kết quả đã được tạo nên, tức là hình vẽ đã xuất hiện, mới gợi lên ở trẻ sự hình dung về hình ảnh của các sự vật tương ứng. Việc trẻ bắt đầu nghĩ ra tên gọi cho hình vẽ (gắn cho hình vẽ một nội dung) chính là yếu tố quan trọng thúc đẩy HĐ của các thao tác tưởng tượng. Nhìn chung, ở thời kì tiền tạo hình, việc đặt tên cho hình vẽ thường diễn ra sau sự xuất hiện của hình ảnh. Từ đó ta thấy: *nếu người lớn thường xuyên giúp trẻ xem tranh, "đọc tranh" thì khả năng hình dung, tưởng tượng; khả năng hiểu được ý nghĩa các hình vẽ sẽ nhanh chóng phát triển.*

- Ở tuổi mẫu giáo bé (3-4 tuổi): HĐTH của trẻ bắt đầu chuyển sang *thời kì tạo hình*. Cùng với sự phát triển của chức năng kí hiệu, tính chất của HĐTH cũng bắt đầu thay đổi. Ở trẻ bắt đầu xuất hiện các dự định diễn tả sự vật này hay sự vật khác bằng các phương tiện tạo hình (ngôn ngữ hình tượng) như đường nét và các hình thù tạo nên từ đường nét. Các hành động của trẻ trong HĐTH ở giai đoạn này còn mang tính thụ động và gắn bó chặt chẽ với vận động của trí nhớ. Bởi vậy, nếu trẻ được vận động thường xuyên với giấy, bút,... để lặp đi lặp lại các hình vẽ nhằm miêu tả các sự vật, thì ở trẻ sẽ diễn ra quá trình "chuyển hoá vào trong" của các thao tác đồ hoạ bên ngoài; đồng thời là quá trình theo dõi, liên hệ liên tục giữa sự vận động của các thao tác vẽ, các đường nét, hình vẽ, với biểu tượng mà trẻ đã có về đối tượng miêu tả. *Đây là điều kiện rất thuận lợi kích thích HĐ của trí tưởng tượng nhằm giúp trẻ em tái tạo, xây dựng hình ảnh đồ hoạ trong đầu (hình ảnh tâm lí).*

- Ở tuổi mẫu giáo nhỡ (4- 5 tuổi): nhu cầu giao tiếp của trẻ tăng lên; bởi vậy, chúng thường xuyên tìm đến một phương thức biểu cảm dễ dàng, đó là vẽ tranh. Song do vốn kinh nghiệm tri giác, vốn hiểu biết cuộc sống còn nghèo nàn, nên các hình vẽ của trẻ còn rất sơ lược và xa rời với hiện thực, thể hiện rõ đặc điểm của tâm lí lứa tuổi. Hình vẽ thường chứa đựng sự kết hợp nhiều yếu tố khác nhau: vừa thật, vừa không thật, hoang đường, cổ tích. Người lớn cho rằng đây là biểu hiện sự phong phú của sức tưởng tượng ở trẻ. Nhưng xét thực chất, đây là biểu hiện sự thiếu kinh nghiệm, thiếu khả năng phân biệt giữa "cái thực" với "cái hư ", giữa " cái có thể " với "cái không thể". Chính điều này tạo nên nét đặc trưng trong các hình ảnh tưởng tượng của trẻ, đó là: tính đa dạng nhiều khi đến mức vô lí của các cấu trúc đồ họa, sự dễ dàng xuất hiện và dễ dàng thay đổi. Các tranh vẽ và các sản phẩm tạo hình của trẻ ở thời kì này thường khó hiểu và ít gây cảm xúc mạnh mẽ đối với người lớn bởi tính sơ lược và vẻ "xộc xệch" rất ngây ngô của chúng. Song nhờ khả năng xúc cảm tưởng tượng với những nét đặc trưng riêng của lứa tuổi này mà trong con mắt của các tác giả t hơn này, các hình ảnh được vẽ rất đẹp, sống động và "giống như thật". Việc thường xuyên phải tưởng tượng, xây dựng các hình ảnh của các đối tượng mới sẽ giúp trẻ tích cực tìm hiểu, nhận thức thế giới hiện thực, từ đó nhanh chóng thâm nhập vào thế giới của các hình thù, sắc mầu đa dạng, phong phú xung quanh. Sắp xếp một cách khoa học các nội dung của chương trình HĐTH với sự định hướng rõ chính là điều kiện giúp trẻ tập từng bước các hình ảnh đồ hoạ đối chiếu, so sánh và nhận ra mối liên hệ giữa hình ảnh đồ họa với các biểu tượng về các sự vật trong hiện thực. Ở tuổi mẫu giáo nhỡ (4- 5 tuổi), nhờ vận dụng tích cực khả năng tri giác, trí nhớ, tư duy, tưởng tượng cùng với sự hỗ trợ của các xúc cảm, tình cảm mà nhiều trẻ đã bắt đầu phát hiện ra những hạn chế, sự thiếu hấp dẫn trong các hình vẽ mang tính sơ đồ khái quát của mình. ở chúng bắt đầu xuất hiện nhu cầu biến đổi các hình vẽ sơ đồ, bổ sung các chi tiết mới để mang lại dáng vẻ sinh động, gần gũi với các sự vật, hiện tượng cụ thể rất đa dạng trong thế giới xung quanh. Ở độ tuổi này, tưởng tượng thường nảy sinh chính trong quá trình tạo hình, cùng với sự vận hành của các hành động tạo hình. *Vì lí do này mà dự định tạo hình của trẻ vẫn thường bị thay đổi và kết quả vật chất của quá trình nhiều khi không hoàn toàn trùng hợp với kết quả mà trẻ hình dung trong tưởng tượng ban đầu.*

- Ở tuổi mẫu giáo lớn (5-6 tuổi) và đầu tuổi tiểu học: với sự phát triển của quá trình nhận thức và vốn kinh nghiệm nhận thức ở lứa tuổi này, tưởng tượng của trẻ bắt đầu mang tính độc lập, có thể tách khỏi quá trình tạo hình, đi trước, định hướng và điều khiển các hành động tạo hình nhằm đạt kết quả đã tưởng tượng ra từ trước quá trình tạo hình.Trẻ có thể độc lập tìm kiếm các nội dung tạo hình, định trước tên gọi cho các "tác phẩm" tương lai và dùng trí tưởng tượng để xây dựng các hình tượng phù hợp với nội dung đã định. Trong HĐTH, tưởng tượng của trẻ liên kết khá chặt chẽ, phối hợp nhịp nhàng với tri giác, trí nhớ, tư duy, đặc biệt là với tư duy trực quan sơ đồ trong quá trình quan sát, phân tích các đối tượng miêu tả để hình thành các biểu tượng. Với sự hỗ trợ của xúc cảm, tình cảm, tưởng tượng của trẻ có thể giúp chúng biến đổi một cách dễ dàng các biểu tượng, từ đó xây dựng các hình tượng mới. Ở tuổi 5-6 tuổi, mức độ phát triển của năng lực tưởng tượng mang tính sáng tạo, điều này biểu hiện rõ ở khả năng xây dựng và thực hiện dự định tạo hình. Để thực hiện nhiệm vụ tạo hình, trẻ đã biết độc lập tìm kiếm, tích luỹ thông tin, lựa chọn đề tài cụ thể, trên cơ sở đó mà xây dựng nên hình ảnh đồ hoạ của kết

(Xem tiếp trang 18)

Một số nhận xét về phát triển ngôn ngữ CỦA TRẺ 27 - 36 THÁNG TUỔI

TS. HÀN NGUYỆT KIM CHI -
ThS. HOÀNG THU HƯƠNG - ThS. NGUYỄN SINH THẢO
Viện Khoa học giáo dục

Ngôn ngữ (NN) là công cụ để biểu hiện, tích luỹ và mở rộng các khái niệm tư duy và nhận thức. NN còn là phương tiện để hình thành ý thức con người. Vì vậy, NN phục vụ cho những mục đích bình thường hàng ngày và cả cho những mục đích cao cả của cuộc sống.

Theo nghiên cứu của Vygotski về trẻ em thì NN đóng vai trò vô cùng quan trọng trong sự phát triển tư duy của trẻ, do NN giúp trẻ tư duy về hành vi của chính chúng và lựa chọn các hành động phù hợp. Ở trẻ, năm tuổi thứ 3 là năm diễn ra những thay đổi đáng kể trong phát triển NN. Mỗi ngày, trẻ thu nhận thêm được những từ mới. Vốn từ mà trẻ có đều liên quan đến thời gian và không gian, luôn được mở rộng cùng với sự lớn lên của trẻ. ở giai đoạn này, NN của trẻ phát triển theo hai hướng chính: 1) Hoàn thiện sự thông hiểu lời nói của người lớn; 2) Hình thành NN tích cực của bản thân. Trẻ 2 tuổi mới chỉ hiểu được lời nói ngắn với tình huống cụ thể; nhưng đến 3 tuổi đã có thể hiểu được lời nói tách rời tình huống cụ thể. Không những thế, trẻ còn hiểu được những từ riêng biệt và còn có thể thực hiện được những hành động với đồ vật theo sự chỉ dẫn của người lớn. Song song với việc hiểu lời nói, NN tích cực của trẻ cũng phát triển và làm cho nhịp độ phát triển NN ở lứa tuổi này tăng lên rõ rệt, vì vậy, đã ảnh hưởng mạnh đến sự phát triển tâm lí của trẻ. Người ta thường gọi đây là thời kì *phát cảm NN* của trẻ.

1. Để theo dõi sự phát triển về NN của trẻ, chúng tôi đã tiến hành theo dõi dọc 39 trẻ từ sơ sinh đến 36 tháng tuổi tại các hộ gia đình ở rải rác trong 4 quận nội thành Hà Nội; trong thời gian từ 1998 - 2000. Một bộ phiếu điều tra hỏi - ghi với 10 câu hỏi giống nhau cho cả 4 độ tuổi: 27, 30, 33 và 36 tháng được xây dựng phục vụ cho việc điều tra. Đây là bộ câu hỏi bổ sung cho phần phát triển NN nằm trong bộ công cụ điều tra đã được thử nghiệm và điều chỉnh cho phù hợp với trẻ em Việt Nam (test Denver). Các câu hỏi được tăng dần về độ khó với những mục đích hỏi khác nhau. Thông qua việc trả lời câu hỏi của trẻ, ta có thể đánh giá được sự phát triển cả về mặt NN và tư duy. Nội dung câu hỏi tập trung vào hành động của bản thân trẻ và những người gần gũi đối với trẻ. Câu 1: hỏi tên của trẻ. Câu 2 và 3: hỏi về một đối tượng, hành động cụ thể và màu sắc của vật (đang có ngay trước mặt). Câu 4: hỏi về đối tượng không có trước mặt trẻ. Câu 5: hỏi về phương hướng di chuyển của đối tượng. Câu 6: hỏi về vị trí ở trước, ở giữa, ở bên cạnh,... Câu 7: hỏi về số lượng với câu hỏi đơn giản: mấy? Câu 8 và 9: yêu cầu trẻ nhớ lại về hành động và thời gian xảy ra hành động của đối tượng. Câu 10: yêu cầu trẻ hành động với đồ vật không phù hợp để xem xét cách hành động của trẻ.

2. Qua xử lí 1560 câu trả lời của trẻ, chúng tôi rút ra một số nhận xét:

2.1. Về số lượng câu trả lời. Trong quá trình điều tra, khi đưa ra câu hỏi, không phải tất cả các cháu đều trả lời đầy đủ, mà có một số ít cháu không trả lời cả mười câu, có những cháu chỉ trả lời một số câu, còn một số câu khác thì biểu hiện bằng hành động hoặc không trả lời. Chúng tôi nhận thấy, trẻ càng lớn thì số cháu không trả lời càng giảm. Ở lứa tuổi 27 tháng, số trẻ không trả lời là 12. Sang 30 tháng chỉ có một cháu không trả lời, đến 36 tháng thì tất cả đều trả lời đầy đủ các câu hỏi bằng lời nói (trừ câu 10, có một số cháu không nói mà thực hiện yêu cầu bằng hành động).

Thống kê toàn bộ câu trả lời của nhóm trẻ, thu được kết quả sau đây:

Tháng tuổi	Tổng số câu	Câu đủ thành phần	%	Câu rút gọn	%
27	119	60	50,4	59	49,6
30	209	112	53,6	97	46,4
33	263	147	55,9	116	44,1
36	316	195	61,7	121	38,3

Qua số liệu trên, ta thấy: từ 27 đến 36 tháng, tổng số câu trả lời của trẻ trong toàn nhóm tăng lên gấp 3 lần. Như vậy, chứng tỏ trẻ càng lớn càng nói được nhiều do khả năng giao tiếp của trẻ tốt hơn, trẻ ngày càng bạo dạn, nhanh nhẹn và thông hiểu NN một cách chính xác hơn.

2.2. Về khả năng diễn đạt, dùng từ. Để thấy rõ hơn sự phát triển về chất lượng trong câu nói của trẻ, chúng tôi đã đánh giá qua các khía cạnh sau: - Cấu trúc ngữ pháp của câu; - Độ dài của câu nói (số lượng từ trong câu); - Khả năng sử dụng từ.

- Về cấu trúc ngữ pháp, trong giai đoạn 27 tháng, trẻ đã nói được những câu đủ thành phần nhưng

đa số là những câu đơn, có 2 thành phần chính là chủ ngữ và vị ngữ, chưa có thêm các thành phần phụ. Ví dụ: *Mẹ ngủ; Cháu xếp*. Đến 30 tháng, câu nói của trẻ đã mở rộng thêm thành phần phụ. Ví dụ: Mẹ xem vô tuyến; Bà đang lấy nước uống. Bước vào thời kì cuối độ tuổi (33 - 36 tháng), lời nói của trẻ xuất hiện nhiều câu có cấu trúc phức tạp, có nhiều thành phần hơn. Ví dụ: *Mẹ đi chợ mua thịt cá; Cháu ăn hai bát cơm to; Cháu đi chơi ngoài đường kia; Sáng mẹ chở Nguyên đi bà ngoại;...*

- Cùng với sự phức tạp dần trong cấu trúc câu, ta thấy độ dài câu nói của trẻ ngày càng tăng (số lượng từ trong câu nhiều lên). 27 tháng, trẻ sử dụng chủ yếu câu 2 – 3 từ, câu dài nhất là 5 từ (số câu này là ít). Ví dụ: *Ai đây? là Duy; Mẹ bế cháu; Cháu đang xếp cái này;...* Đến 30 tháng, trẻ đã nói câu dài hơn, chủ yếu là câu 4, 5 từ ; câu dài nhất có 7 từ. Ví dụ: *Chị đi học rồi; Bà Thịnh đang ngồi chơi; Bố cháu làm ở cơ quan bố cháu,...* Đến giai đoạn 33 –36 tháng, những câu có 5 từ chiếm phần lớn trong các câu nói của trẻ và trẻ đã nói được những câu dài với số lượng 9 –10 từ trong câu. Ví dụ: *Cổng nhà của nhà cháu ở đằng kia cơ; Cái gì đây; có phải lược đâu mà chải đầu?* Rõ ràng, trẻ càng lớn thì số lượng từ trong câu của trẻ càng tăng. Độ dài câu nói cũng là một tiêu chí để đánh giá sự phát triển NN của trẻ. Sự tăng số lượng từ trong câu được coi là chỉ số tăng số lượng các mối quan hệ mà trẻ thể hiện trong NN của mình.

- Cùng với sự tăng số lượng từ trong câu, ta xem xét khả năng sử dụng từ loại của trẻ. Việc sử dụng các từ trong lời nói thể hiện nghĩa của từ. Ý nghĩa của từ là mối quan hệ của từ với ý thức của con người về sự vật và hiện tượng. Giai đoạn 27 - 30 tháng, trong câu nói, trẻ chủ yếu sử dụng danh từ, động từ và có thể có rất ít quan hệ từ và phụ từ *(với, đang)*. Thời kì này trẻ còn nhỏ, mặc dù đi lại đã vững vàng và giao tiếp với môi trường xung quanh đã nhiều hơn trước song vẫn còn hạn chế về khả năng NN. Trẻ chưa hiểu hết lời nói của người lớn, những biểu hiện lời nói tích cực còn kém nên câu nói của trẻ còn đơn giản. Thời kì 33 – 36 tháng là giai đoạn phát cảm NN mạnh nhất của trẻ. Nhất là ở giai đoạn 36 tháng, nhận thức của trẻ có một bước tiến mới mẻ. Trẻ chuẩn bị bước vào bước ngoặt của sự phát triển tư duy: đó là từ tư duy trực quan hành động chuyển sang hình thức tư duy trực quan hình tượng. Sự phát triển đó có thể nhận ra được qua các câu nói của trẻ: ngoài việc số lượng từ được sử dụng tăng lên, trẻ còn biết sử dụng cả những từ làm tăng giá trị biểu cảm trong câu nói. Ví dụ: *Bà đang lấy nước cho bác đấy; Cháu ăn một bát cơm với thịt, thế thôi;...*

2. 3. Nhận xét về tư duy của trẻ qua nội dung các câu trả lời. Giữa tư duy và NN có mối quan hệ qua lại chặt chẽ với nhau. Vì vậy, có thể nghiên cứu tư duy thông qua lăng kính của NN. Trên cơ sở này, chúng tôi xem xét sự phát triển tư duy c trẻ qua các câu trả lời của chúng.

- Đối với *câu hỏi về tên* của trẻ, ở lứa tuổi tháng đã có 30/39 trẻ nhận biết được tên của mìn đến 30 tháng 39/39 trẻ đều nhận biết và nói đú tên của mình. Đến 33 – 36 tháng, trẻ đã nói đư đầy đủ cả tên và họ. Như vậy, bước vào tuổi thứ b trẻ đã biết tên của mình, đã phân biệt được mì với người khác và bắt đầu xuất hiện ý thức bản ng

- Đối với loại *câu hỏi ai?, cái gì?, màu gì đang làm gì?...* là những đối tượng và hành độn đang có trước mặt thì trẻ đều trả lời đúng tên g và hành động của đối tượng. Nhận biết về mà sắc thì cho đến cuối lứa tuổi cũng chỉ có 7/39 t là nhận đúng được màu đỏ, một vài cháu biết thê được màu xanh.

- Trẻ trả lời đúng các *câu hỏi về địa điểm phương hướng* của hành động và vị trí trong khôn gian. Như vậy, khả năng định hướng của trẻ phá triển tốt. Đối với những *câu hỏi về số lượng*, trẻ tr lời hết sức cụ thể như "một bát cơm, hai bát cơm mà không xác định được bát đầy hay vơi, nhiề hay ít. Điều này chứng tỏ tư duy của trẻ là rất c thể và chưa có sự liên hệ giữa các đối tượng.

- Về khả năng *xác định thời gian* gắn liền vớ việc làm cụ thể của người thân trong gia đình ngay từ 27 tháng tuổi, trẻ đã phân biệt được đún và có trí nhớ tốt.

- Tìm hiểu *cách thức hành động* với đồ vật không phù hợp với đối tượng, qua đó tìm hiểu sự phá triển NN của trẻ, chúng tôi đưa cho trẻ một thướ nhựa và bảo trẻ chải đầu. Khi quan sát, nhận thấy trẻ có hai cách thể hiện bằng lời nói và hành động. Giai đoạn 27 - 30 tháng, hầu hết trẻ thực hiện hành động theo yêu cầu, điều đó chứng tỏ trẻ đã hiểu đúng lời nói của người lớn nhưng chưa biết được là hành động của mình có phù hợp hay không. Đến 33 tháng, trẻ đã phát hiện đó không phải là lược, một số trả lời *"Không phải lược"*, một số trả lời *"Không chải được"*. Đến 36 tháng, khả năng phân biệt và tư duy của trẻ đã tiến bộ. Trẻ không những biết đồ vật không đúng với hành động mà còn giải thích bằng lời nói "Cái gì đây, có phải lược đâu mà chải đầu".

3. Quá trình theo dõi liên tục cho thấy, có một số cháu trong quá trình phát triển có sự nổi trội hơn và một số cháu kém hơn so với các bạn khác trong cùng nhóm. Phân tích nguyên nhân để có thể rút ra phương pháp trong phát triển NN cho trẻ, chúng tôi nhận thấy: Những cháu bước sang tuổi thứ 3 nói nhiều, nói những câu tự nghĩ ra, không bắt chước theo khuôn mẫu của người lớn, trong câu nói có lập luận và lí sự; có trí nhớ tốt: nhớ đường đi, nhớ nhạc hiệu trên T.V, nhớ hình ảnh trên quảng cáo,...; vốn từ ngữ của các cháu phong phú, đối đáp nhanh,... được sinh ra trong những gia đình bố mẹ có trình độ học vấn, có

(Xem tiếp trang 18)

XU THẾ TÍCH HỢP MÔN HỌC TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG

TS. NGUYỄN MINH PHƯƠNG - TS. CAO THỊ THẶNG
Viện Khoa học giáo dục

1. Một số vấn đề chung

Tích hợp là một trong những xu hướng mới của lí luận dạy học đã được nhiều nước trên thế giới quan tâm thực hiện. *Tích hợp có nghĩa là sự hợp nhất, sự hoà nhập, sự kết hợp. Trong giáo dục, tích hợp có thể hiểu là sự lồng ghép, kết hợp, tổ hợp các nội dung với nhau. Môn học tích hợp* được hình thành do lồng ghép, kết hợp các nội dung của các môn học truyền thống có liên quan, bổ trợ cho nhau. Tuỳ theo cách lồng ghép và tổ hợp nội dung có thể tạo ra nhiều kiểu tích hợp khác nhau ở những mức độ từ thấp đến cao, không còn tên các môn học riêng rẽ như Vật lí, Hoá học, Sinh học,... Các nội dung của chúng đã được sắp xếp thành các chủ đề và dưới một tên chung.

Chương trình được xây dựng theo quan điểm tích hợp trước hết phải dựa trên quan điểm giáo dục nhằm vào việc phát triển năng lực người học. Điểm xuất phát của chương trình phải là những vấn đề do cuộc sống đặt ra, yêu cầu người học có đủ khả năng vận dụng kiến thức một cách tổng hợp để giải quyết.

Dạy học tích hợp có ưu, nhược điểm sau:

- Ưu điểm: - Trong môn học tích hợp, *các quá trình học tập không tách rời với cuộc sống hàng ngày,* mà được tiến hành trong mối liên hệ với các tình huống cụ thể. Không còn 2 thế giới riêng biệt: thế giới nhà trường và thế giới cuộc sống; - *Xác định rõ mục tiêu,* phân biệt cái cốt yếu và cái ít quan trọng hơn. Trong dạy học cần tránh đặt tất cả các quá trình học tập ngang bằng nhau. Một số quá trình học tập là quan trọng vì chúng có ích cho cuộc sống hàng ngày và là những cơ sở của quá trình học tập tiếp theo. Ngoài ra có thể dành thời gian cho quá trình học tập có tính năng cao; - *Dạy sử dụng kiến thức trong tình huống.* Tích hợp nhằm nêu bật cách thức sử dụng những kiến thức mà HS lĩnh hội được. Việc học tập tích hợp làm cho HS trở thành công dân có trách nhiệm, người lao động có năng lực, người tự lập; - *Lập mối liên hệ giữa các khái niệm đã học,* nhằm đáp ứng thách thức lớn là đảm bảo cho mỗi HS khả năng huy động có hiệu quả những kiến thức và năng lực của mình để giải quyết một cách hữu ích một tình huống mới xuất hiện, và có thể đối mặt với một khó khăn bất ngờ, một tình huống chưa từng gặp; - *Tránh được những kiến thức, kĩ năng, nội dung trùng lặp,* đồng thời có những nội dung, kĩ năng, năng lực mà theo môn học riêng rẽ không có được; - *Các kiến thức gắn liền với kinh nghiệm sống của HS,* do đó sự phát triển các khái niệm khoa học không cô lập với cuộc sống và phát triển tuần tự phù hợp với sự phát triển, tâm sinh lí của HS. Các khái niệm không lạc hậu do thường xuyên cập nhật với cuộc sống;- ở những môn học tích hợp, HS có điều kiện để *phát triển những kĩ năng xuyên môn.*

Nhược điểm: người thiết kế phải suy nghĩ về chương trình đầy đủ, về cách đánh giá kết quả học tập của HS, về SGK, cách đánh giá kết quả học tập của HS là một việc làm khó khăn. Việc xây dựng chương trình và SGK phải do tập thể các tác giả của các bộ môn xây dựng, phải có suy nghĩ theo những mục tiêu đã đặt ra và phải vượt khỏi tầm nhìn bộ môn thì mới có thể đạt được kết quả. Người dạy chưa được chuẩn bị đầy đủ, do đó cần phải tác động vào việc đào tạo GV để họ có thể đáp ứng các mục tiêu, nhiệm vụ đề ra. Về mặt tâm lí: việc xây dựng chương trình và sách theo quan điểm tích hợp đối lập với tập quán nhất định của nhà trường, không những về phương diện chuyên môn mà cả về phương diện cá nhân GV, phương diện quản lí nhà trường, tâm lí HS và phụ huynh HS cũng như của những nhà khoa học chuyên ngành. Kiến thức và kĩ năng bộ môn không được sâu sắc như khi học các môn riêng rẽ.

2. Xu hướng tích hợp môn học ở nước ngoài

Hiện nay nhiều nước đã và đang tiến hành xây dựng chương trình tích hợp môn *Khoa học* và môn *Nghiên cứu xã hội.*

1) Nhóm môn Khoa học tự nhiên

Khoa học tự nhiên (Vật lí, Hoá học, Sinh học nghiên cứu các sự vật, hiện tượng xảy ra trong tự nhiên và trong đời sống kĩ thuật. Nó có vai trò quan trọng trong việc giáo dục HS lòng yêu thiên nhiên, hứng thú tìm tòi khoa học, cung cấp cho HS một hệ thống tri thức về thế giới tự nhiên xung quanh, hình thành năng lực nhận thức và năng lực hành động để HS có thể tiếp tục học lên hoặ

bước vào cuộc sống. Trong kế hoạch dạy học của các nước đều có nhóm môn Khoa học, một nhóm môn cơ bản cốt lõi không thể thiếu được trong chương trình giáo dục phổ thông.

Về cơ bản, trong chương trình khoa học các nước có những vấn đề chung nhất về khoa học, như: chất (hoặc vật liệu), sự sống và thế giới sinh vật, các quá trình vật lí (hoặc năng lượng), khoa học về trái đất (hoặc địa chất),v.v... Tuy nhiên, cách phân chia môn học, cách tiếp cận nội dung trong nội bộ môn học và giữa các cấp bậc học là không hoàn toàn giống nhau.

Ở tiểu học: xu hướng tích hợp thể hiện rõ qua việc các nội dung khoa học được sắp xếp trong một môn học. Hầu hết các nước đều có tên môn *Khoa học* (hoặc lấy tên khác). Thí dụ: Ấn Độ có môn *"Tìm hiểu môi trường"* (lớp 1 đến lớp 6); Philippines có môn *"Khoa học và sức khoẻ cho cuộc sống tốt hơn"*; Australia có môn *"Khoa học"*; Pháp có môn *"Khám phá thế giới"* (lớp1, 2) và môn *"Khoa học"* từ lớp 3 đến lớp 6; Nhật Bản có môn *"Thực tế cuộc sống"* (từ lớp 1, 2) và môn *"Khoa học"* (lớp 3 - 6); Nga có môn *"Thế giới quanh ta"*; Hà Lan có môn *"Các lĩnh vực của tri thức"*; Thái Lan có môn *"Kinh nghiệm đời sống"* và *"Khoa học"*; Hoa Kì có môn *"Khoa học"* (lớp 1- 6), ở Anh có môn *"Khoa học"* (lớp 1-6); Singapore có môn *"Khoa học"* (từ lớp 3 - 6),v.v...

Ở THCS: môn *Khoa học* được xây dựng theo những cách tích hợp khác nhau:

- Tích hợp trong nội bộ môn học: Nhóm môn Khoa học truyền thống gồm 3 môn Vật lí, Hoá học, Sinh học riêng rẽ như Nga, Trung Quốc;... Tích hợp được thực hiện qua việc loại bỏ những nội dung trùng lặp và khai thác sự hỗ trợ giữa các bộ môn.

- Tích hợp đa môn: Các môn Khoa học có định hướng chung về nội dung, PPDH; nhưng môn Vật lí, Hoá học, Sinh học lại có chương trình riêng, sách riêng. Tích hợp được thực hiện ở những đề tài của dự án do HS thực hiện ở cuối lớp 8,9 như: Ô nhiễm không khí, năng lượng,v.v...Tiêu biểu cho loại này là chương trình các môn Khoa học của CHLB Đức.

- Tích hợp liên môn: nhóm môn khoa học gồm 2 môn là Lí - Hoá, Sinh - Địa chất (hoặc Khoa học về trái đất) như ở Pháp. Việc tích hợp được thực hiện theo cách tổ hợp 2 môn học trong cùng một SGK và được bố trí trong phần Vật lí và Hoá học hoặc theo những chủ đề có liên quan tới những lĩnh vực của Vật lí và Hoá học. Tích hợp theo chủ đề đạt mức độ tích hợp cao hơn.

- Tích hợp xuyên môn: Trong chương trình của Anh, Australia, Singapore, Thái Lan, môn *Khoa học* gồm những chủ đề nhất định xuyên suốt từ tiểu học tới THCS (lớp 9 hoặc lớp 10). Trong chương trình môn *Khoa học vật thể* của Hoa Kì, Canada gồm các chủ đề được xây dựng từ mô Vật lí, Hoá học, v.v..

Việc tích hợp được thực hiện ở mức cao hơn không còn tên phân môn riêng mà chỉ có những chủ đề được lựa chọn. Một số chủ đề được bổ sung thêm so với môn học riêng rẽ như nghiên cứu khoa học, hoá học tế bào, v.v...

Ở trung học phổ thông: Tuỳ theo quan điểm của mỗi nước việc vận dụng quan điểm tích hợp vào cấp học này được thể hiện khác nhau.

- Nhóm môn học *Khoa học* có thể tách riêng ra thành các môn hoặc tiểu môn riêng biệt như Vật lí, Hoá học, Sinh vật. Quan điểm tích hợp thể hiện ở nội bộ môn học. Mức độ kiến thức, kĩ năng của mỗi môn học riêng biệt mang đậm nét của khoa học tương ứng. Các HS có xu hướng đi theo các ngành khoa học, chuyên ngành có liên quan sẽ theo học những nội dung thích hợp.

- Nội dung môn *Khoa học đại cương* được lồng ghép thành những chủ đề như: "Làm việc khoa học", "Đời sống sinh vật", "Các chất và tính chất", "Năng lượng", "Khoa học về trái đất" hoặc các chủ đề tương tự. Tích hợp được thực hiện theo quan điểm xuyên môn. Mức độ nội dung của môn học không cao và sâu như môn học riêng rẽ. Các HS không có thiên hướng về khoa học tự nhiên sẽ học môn học này.

Hầu hết các nước trong khu vực Đông Nam Á đã thực hiện quan điểm tích hợp ở những mức độ nhất định. Trong những năm 70 và 80 của thế kỉ 20, UNESCO đã có những hội thảo với các báo cáo về việc thực hiện quan điểm tích hợp của những nước tới dự. Trong những chương trình mới nhất của một số nước, quan điểm tích hợp được ghi rõ trong chương trình như Pháp, Hoa Kì, v.v...

Theo thống kê của UNESCO, từ năm 1960 đến năm 1974 đã có 208 chương trình môn khoa học thể hiện quan điểm tích hợp ở những mức độ khác nhau từ liên môn, kết hợp đến tích hợp hoàn toàn theo những chủ đề (trong số 392 chương trình được điều tra). Từ năm 1960, đã có nhiều hội nghị quốc tế bàn về việc phát triển chương trình theo hướng tích hợp. Năm 1981, một tổ chức quốc tế đã được thành lập để cung cấp các thông tin về các chương trình môn tích hợp (môn *Khoa học*) nhằm thúc đẩy việc áp dụng quan điểm tích hợp trong việc thiết kế chương trình các môn khoa học trên thế giới.

Điều đó cho thấy tích hợp là một trong những quan điểm xây dựng chương trình của nhiều nước. Quan điểm này không chỉ thể hiện ở những môn gần gũi nhau như Vật lí, Hoá học, Sinh học; Sử và Địa mà còn thực hiện tích hợp ở nhiều môn như Toán, Khoa học, Tin học, Tiếng Anh....

2) Môn nghiên cứu xã hội ở nước ngoài

Hệ thống tri thức về xã hội, về phương pháp nhận thức xã hội là một bộ phận quan trọng của học vấn phổ thông. Ở nhiều nước hệ thống tri thức

này được bố trí trong môn học có tên *"Nghiên cứu xã hội"* và thường được xây dựng từ các khoa học: Nhân chủng học, Kinh tế, Địa lí, Lịch sử, Chính trị, Tâm lí học, Xã hội học. Mục tiêu môn học này nhằm vào sự phát triển của năng lực cá nhân, sự thích ứng, tính tự tin, tư duy phê phán...; sự phát triển trách nhiệm của người công dân; sự phát triển tính thống nhất và tinh thần dân tộc (hiểu biết chính trị, lịch sử và tình hình đất nước...); tăng cường hiểu biết các giá trị truyền thống, văn hoá, xã hội (tôn trọng các di sản văn hoá trong, ngoài nước...).

Nội dung của môn KHXH cũng đã trải qua quá trình phát triển. Ở đầu thập niên 60 mức độ tích hợp mới chỉ dừng lại ở mức sắp xếp các phân môn "đứng cạnh nhau" do đó chưa thấy rõ sự liên kết chặt chẽ, giao nhau, tích hợp với nhau của các lĩnh vực kiến thức. Từ giữa thập niên 70 bắt đầu có những nghiên cứu về một khoa học thống nhất trên quan điểm phân tích hệ thống và theo quan điểm tiếp cận tích hợp trong giáo dục, nhằm hình thành và phát triển các năng lực. Trong nội dung môn KHXH mới, phân môn Lịch sử chiếm vị trí trung tâm, trong đó đề cập đến lịch sử địa phương, dân tộc, thế giới. Tiếp theo là nội dung thuộc về hệ thống quản lí nhà nước, về chính trị, kinh tế, địa lí. Các kiến thức về luật pháp, đạo đức, kế hoạch hoá gia đình được trình bày đan xen trong các nội dung đã nêu trên. Kiến thức của xã hội học, tâm lí học và những vấn đề đương đại thường được bố trí trong giáo trình tự chọn.

Cách thức tích hợp và tên môn học của các nước cũng khá đa dạng:

Ở Pháp: Nội dung về xã hội được bố trí trong môn Lịch sử - Địa lí - Kinh tế và Giáo dục công dân. Môn Lịch sử - Địa lí - Kinh tế được bố trí trong một cuốn SGK nhưng từng phân môn được trình bày riêng.

Ở Nhật Bản: Môn *Nghiên cứu xã hội* cung cấp các kiến thức được chọn lựa về Xã hội đương đại, Lịch sử, Địa lí Nhật bản và thế giới; Đạo đức, Chính trị và Kinh tế nhằm giúp HS có hiểu biết về xã hội, loài người và phát triển ở HS những phẩm chất cần thiết của người công dân.

Ở Hoa Kì: môn học mang tên *Lịch sử - Khoa học xã hội*, nhằm mục đích giúp HS có hiểu biết về văn hoá, dân chủ, các giá trị đạo đức và có khả năng tham gia vào xã hội.

Ở Australia: môn *Nghiên cứu xã hội - Môi trường* vừa cung cấp cho HS các kiến thức về môi trường, xã hội vừa có kĩ năng nghiên cứu xã hội, môi trường và có khả năng thưởng thức các giá trị của các nền văn hoá khác nhau.

Ở Đức: hai môn Địa lí và Lịch sử được xếp vào nhóm môn KHXH nhưng SGK được trình bày riêng. Việc tích hợp môn học được thực hiện ở mức liên môn và qua một số dự án nhằm vận dụng cả kiến thức kĩ năng của hai môn Lịch sử, Địa lí.

Đối với các nước Đông Nam Á: mức độ tích hợp cũng rất đa dạng song nhìn chung mới chỉ xếp được môn Sử - Địa, Kinh tế vào trong môn *Nghiên cứu xã hội* (Philippines, Thái Lan, Indonesia) hoặc ghép thành môn chung Sử - Địa trong kế hoạch dạy học.

3. Xây dựng môn học theo quan điểm tích hợp ở Việt Nam

Việc tích hợp các nội dung giáo dục (dân số, môi trường, luật...) hiện nay được thực hiện trong quá trình dạy học của trường phổ thông. Song xây dựng chương trình và sách theo quan điểm tích hợp vẫn còn là vấn đề chưa được nghiên cứu một cách đầy đủ.

Ở tiểu học: Trong thời gian dài, bậc tiểu học ở Việt Nam đã có môn *Khoa học thường thức* với các tri thức thiên về khoa học tự nhiên được tập hợp lại trong bài học. Từ cuối những năm 80, việc nghiên cứu xu hướng tích hợp môn học trong chương trình một số môn học ở bậc học này đã được đặt ra. Môn "Tự nhiên – xã hội" đã được xây dựng và trở thành môn học ở tiểu học. Trong dự án xây dựng Chương trình Tiểu học 2000, được tách thành môn "Tự nhiên - xã hội" cho lớp 1, 2, 3 và môn Khoa học, môn Lịch sử - Địa lí cho lớp 4, 5.

Ở THCS: Tích hợp môn học còn đang được nghiên cứu thử nghiệm trong phạm vi hẹp, mà chưa được triển khai đại trà. Vấn đề kết hợp các nội dung giáo dục của một số môn theo một số nguyên tắc nhất định để tạo thành môn học tích hợp cho cấp THCS của Việt Nam cũng đã được thực hiện trong khuôn khổ đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ (B91 – 37 về đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học trường THCS). Ở giai đoạn dự án hỗ trợ kĩ thuật của dự án phát triển giáo dục THCS, nhóm các chuyên gia trên quan điểm đổi mới nội dung, PPDH đã dự thảo chương trình khung các môn tích hợp gồm môn *Khoa học tự nhiên*, môn *Sử - Địa* và môn *Ngữ văn* (trên cơ sở kết hợp chặt chẽ giữa việc dạy học ba phân môn: Tiếng Việt, Giảng văn, Tập làm văn). Môn *Khoa học tự nhiên* của cấp THCS được chia thành hai giai đoạn. Giai đoạn 1 (lớp 6, 7) có tên gọi môn Khoa học gồm các chủ đề: thế giới quanh ta, sự biến đổi quanh ta, thế giới sinh vật, chất và năng lượng. Giai đoạn 2 (lớp 8, 9) môn học này được tạo bởi 3 phân môn: Vật lí, Hoá học, Sinh học.

Môn Sử - Địa được kết hợp để tạo thành 5 mạch kiến thức: Trái Đất và sự thay đổi của nó; địa điểm và không gian; cá nhân, các tập đoàn người, dân tộc, hợp tác và xung đột; văn hoá và các nền văn minh; tài nguyên và các hoạt động kinh tế.

Tuy nhiên, khi chuẩn bị triển khai, nhiều ý kiến còn băn khoăn về điều kiện để thực hiện tích hợp có hiệu quả.

(Xem tiếp trang 16)

Tăng cường thảo luận - biện pháp tích cực nâng cao chất lượng dạy học trong trường đại học

TS. NGUYỄN VĂN LỊCH
Học viện Quan hệ quốc tế

1. Thực trạng

Trong những năm gần đây, quy mô các trường đại học ngày càng được mở rộng, xu hướng đa ngành ngày càng được chú ý. Đứng trước thực tế là số lượng sinh viên (SV) đang tăng lên, việc giảng dạy và học tập cần lưu ý ở những điểm sau:

- Số lượng giờ giảng của thầy trong tổng số quỹ thời gian học tập của SV chiếm tỉ lệ khá cao.
- Theo quy định, số giờ thảo luận phải chiếm khoảng 30% tổng số giờ lên lớp. Nhưng thực tế, nhiều khi chỉ đạt 10%, thậm chí còn ít hơn.

Nguyên nhân của tình trạng đó là do GV ngại cho SV thảo luận. Vì trình độ còn hạn chế, GV sợ rằng, khi tiến hành thảo luận, SV thắc mắc, đặt nhiều câu hỏi, nêu nhiều vấn đề mà mình không giải quyết được sẽ mất uy tín người thầy. Đây là một thực tế, vì trong quá trình thảo luận, nhiều khi SV nêu những câu hỏi khá phức tạp, nếu thầy không nắm vững và sâu kiến thức sẽ rất lúng túng. Mặt khác, do thầy chưa có kinh nghiệm, chưa biết cách tổ chức một buổi thảo luận, nên buổi học hoặc là máy móc; hoặc là lộn xộn, kém sức hấp dẫn, không gợi mở, kích thích khả năng sáng tạo của SV.

Về phía SV, do không chịu đọc thêm tài liệu, không tích cực, chủ động nghiên cứu, nhiều khi lên thảo luận chỉ là đối phó nên hiệu quả thường không cao; nhiều SV giở sách hoặc giáo trình ra để đọc lại, mượn nhau bài chuẩn bị,... Tóm lại là không ai, cả thầy và trò, muốn thảo luận nữa và tốt nhất là cứ giảng một mạch cho xong.

Thực tế trên dẫn đến việc SV ít được và ít phải thảo luận, phần lớn chỉ học chay. Thầy chỉ lên lớp thuyết trình, trò cũng chỉ ngồi nghe; ghi chép thế nào, học thế nào là tuỳ từng người.

Cũng phải kể đến một thực tế hiện này là, mỗi lớp học thường quá đông, ít cũng phải 80 - - 100 SV, nhiều thì 200 - 300 người. Đối với các môn chung, điều này là khá phổ biến. Vì thế, dù có tiến hành thảo luận, trong một buổi học, số được phát biểu, tham gia ý kiến cũng rất hạn chế. Theo một cách tính toán, với 45 tiết học, thảo luận 1/3 thời gian, mỗi lần SV phát biểu hết 7 – 10 phút thì tổng số chỉ được khoảng 70 lượt SV. Như vậy, với lớp có 200 SV, thì rất nhiều người chưa được và không phải phát biểu lần nào.

Vì thế, việc tiếp thu kiến thức của SV thường rất thụ động. Họ ngại đọc sách, ngại nghiên cứu, ỷ vào kiến thức và bài giảng trên lớp của thầy. Dĩ nhiên, kiến thức của họ sẽ hạn chế và để đáp ứng yêu cầu thi cử, sẽ nảy ra tình trạng đối phó, thiếu trung thực, tiêu cực trong học tập.

2. Tác dụng và ý nghĩa của việc tăng cường thảo luận

Có thể nói, với việc tăng cường thảo luận cho SV, chúng ta sẽ biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo, thông qua đó, nâng cao chất lượng cả bài giảng của thầy và kiến thức của trò.

Đối với SV, thảo luận là biện pháp thúc đẩy SV phải làm việc một cách chủ động, sáng tạo, qua đó tăng cường khả năng làm việc độc lập, biết cách tìm tòi, suy nghĩ trước một vấn đề. Đây là dịp để SV được rèn luyện kĩ năng trình bày một vấn đề trước đông người. SV sẽ học được cách dẫn dắt, cách đặt câu hỏi, trả lời chất vấn và qua đó nâng cao khả năng làm chủ trong nhiều lĩnh vực khác. Thảo luận còn là điều kiện giúp SV nâng cao khả năng viết. Kĩ năng viết trong các kì thi (tự luận) thường có yêu cầu theo một cách khác. Với thảo luận, kĩ năng viết sẽ được trau dồi, rèn luyện và mở rộng, làm phong phú đa dạng thêm cách diễn đạt, trình bày bằng ngôn ngữ viết cho SV.

Đối với thầy, trước hết, thảo luận sẽ nâng cao trách nhiệm, ý thức nghề nghiệp của GV. Nếu thầy không có sự chuẩn bị, không có sự gia công thì hiệu quả của thảo luận không cao. Chuẩn bị giờ thảo luận cho GV là dịp để GV nâng cao và củng cố kiến thức. Đứng trước những vấn đề hóc búa, bản thân GV cũng phải suy nghĩ, tìm tòi, đọc thêm sách vở,... mới có thể giải quyết được. Thảo luận cũng là điều kiện để GV rèn luyện khả năng điều khiển một buổi sinh hoạt khoa học, qua đó, có thể điều khiển các buổi sinh hoạt khoa học khác lớn hơn, khó hơn. Như vậy, bản thân người thầy cũng vững vàng hơn lên về mọi mặt. Thông qua mỗi buổi thảo luận, thầy và trò tăng thêm sự hiểu biết lẫn nhau, không những về kiến thức mà còn về nhiều phương diện khác. Đây là những tác dụng mà cách lên lớp thuần tuý không có được.

3. Một số vấn đề cần chú ý để thảo luận có hiệu qủa

Về phía GV, việc chuẩn bị các đề tài cho thảo luận phải hết sức cẩn thận, khoa học,

không dễ quá, nhưng cũng không khó quá. Đặc biệt là phải khơi dậy được tính say mê và sáng tạo của SV. Cung cấp cho SV các loại tài liệu cần nghiên cứu; tên tài liệu, số lượng cần đọc, nguồn cung cấp;... Điều này giúp SV giảm bớt được thời gian tìm kiếm, tăng hiệu quả của việc nghiên cứu. Trong quá trình thảo luận, GV phải có định hướng, tránh sa đà mất thời gian. Việc tổng kết đánh giá (kể cả đánh giá kết quả cho mỗi SV) là hết sức cần thiết. Cần có kết luận đúng, sai rõ ràng và chỉ rõ phần nào cần tiếp tục nghiên cứu, trao đổi. Đối với những ý kiến hay và đúng của SV, cần được tính vào kết quả học tập chung.

Đối với SV, cần có ý thức tự giác và sự say mê trong chuẩn bị thảo luận. Nếu không sẽ rơi vào tình trạng chuẩn bị chỉ là đối phó, cốt cho đủ bài, và như vậy hiệu quả sẽ không cao.

4. Kiến nghị

Thảo luận có vai trò, tác dụng rất lớn trong quá trình đào tạo đại học. Để nâng cao hơn nữa hiệu quả của PPDH này, căn cứ vào thực tế cần có sự sửa đổi, điều chỉnh một số vấn đề sau:

- Bộ GD - ĐT cần xem xét thay đổi cách quy định, tính toán giờ chuẩn cho thảo luận. Hiện nay, một giờ thảo luận chỉ bằng 0,75 một giờ giảng là chưa hợp lí. Để có một giờ thảo luận, GV phải vất vả không kém gì (thậm chí còn vất vả hơn) chuẩn bị một giờ giảng. Do vậy, nên tính một giờ thảo luận ít nhất bằng một giờ giảng, hoặc có thể bằng 1,2 hoặc 1,3. Con số này tuy nhỏ, nhưng nó thể hiện cách nhìn nhận, đánh giá về vai trò, tác dụng của thảo luận trong dạy học đại học. Và trên thực tế, có như vậy, GV mới hăng hái, tích cực tổ chức và tiến hành thảo luận.

- Trên cơ sở thực tiễn, các cơ sở đào tạo nên chia các lớp học cho phù hợp, chỉ 30 - 50 cho 1 giờ thảo luận là vừa. Với quy mô 100 - 200 SV/lớp, hiệu quả của thảo luận sẽ rất thấp.

- Các trường đại học cần chú ý tăng cường nguồn tài liệu, cơ sở vật chất phục vụ việc dạy và học của thầy và trò. Coi việc đảm bảo số giờ quy định về thảo luận trên lớp trong quá trình giảng dạy của mỗi môn học là một yêu cầu có tính bắt buộc. Việc này, nhiều nơi, nhiều lúc còn chưa làm nghiêm túc, mặc dù đã có quy chế rõ ràng. ❑

MỤC ĐÍCH...

(Tiếp theo trang 7)

tổn hại đến chất lượng của cơ sở hoặc chương trình đào tạo bằng cách cung cấp các điểm chuẩn khách quan, không phụ thuộc vào các lực lượng tác động đến sự nhìn nhận của công chúng đối với KĐ; - Nâng cao danh tiếng của cơ sở đào tạo đã được KĐ do có sự chú ý của công chúng đối với kết quả KĐ. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Minh Đường: **KĐ chất lượng đào tạo nghề.** Tài liệu hội thảo "Kiểm định chất lượng trong giáo dục kĩ thuật và dạy nghề ở Việt Nam" Tổng cục Dạy nghề, Bộ Lao động-Thương binh và Xã hội, Quảng Ninh, 6/2001.
2. Phan Văn Kha: **Quản lí chất lượng đào tạo nghề ở Việt Nam.** Tài liệu hội thảo "Kiểm định chất lượng trong giáo dục kĩ thuật và dạy nghề ở Việt Nam", Tổng cục Dạy nghề, Bộ Lao động thương binh và Xã hội, Quảng Ninh, 6/2001.
3. Sallis, E.: **Total Quality Management in Education.** Kogan Page, Philadelphia, 1993.
4. TA No. 2671-VIE Technical Education Project: *Final Report.* ADB and MOET Vietnam, Hanoi 2/1998.
5. TA No. 2671-VIE Chương trình Hỗ trợ kĩ thuật, Dự án Giáo dục kĩ thuật: **Dự thảo báo cáo kết thúc.** Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam và Ngân hàng Phát triển châu á, Hà Nội, 11/1997.
6. Van Vught, F. A.; Westerheijden, D. F.: **Quality Management and Quality Assurance in European Higher Education.** Enschede: CNEPS, 1993.
7. Vroeijentijn, T: **External Quality Assessment, Servant of Two Masters? In Craft A. (ed.): Quality Assurance in Higher Education.** The Falmer Press, London, 1992.
8. Webb, C.: *Quality Audit in the Universities,* in Green, D.: What is Quality in Higher Education? Society for Research into Higher Education & Open University Press, Buckingham, 1994.
9. Young Huyn Lee: *A Technical Study on Accreditation of Technical and Vocational Education Training Institutions.* International Labour Office, Bangkok, 1997.

Xu thế tích hợp...

(Tiếp theo trang 14)

Đề tài *"Thử nghiệm nội dung tích hợp môn khoa học tự nhiên và khoa học xã hội ở trường THCS"* tiếp tục góp phần làm sáng tỏ một số vấn đề đang đặt ra cho giáo dục Việt Nam nói chung và việc xây dựng chương trình các môn học nói riêng.

Qua nghiên cứu lí luận và thử nghiệm tại trường phổ thông, đề tài đã đề xuất một số phương án tích hợp ở Việt nam. Trên cơ sở phân tích những ưu điểm và hạn chế của mỗi phương án, đề xuất hướng thực hiện tích hợp ở Việt Nam trong thời gian trước mắt.

Tích hợp là một xu thế mới, tích cực trong việc xây dựng chương trình và sách các môn học ở trường phổ thông. Việc thực hiện quan điểm tích hợp giúp cho việc hình thành và phát triển các năng lực của HS có hiệu quả hơn góp phần thực hiện mục tiêu đào tạo tốt hơn. Do đó cần tiếp tục nghiên cứu và vận dụng để đổi mới chương trình và SGK ở Việt Nam. Tuy nhiên, việc vận dụng quan điểm này cần được xem xét và thử nghiệm để lựa chọn có hiệu quả một trong các phương án đã nêu ở trên.

Đối với cấp THCS: trước mắt duy trì nhóm môn Khoa học và nhóm môn Sử- Địa; nhưng chỉ nên dừng ở mức độ thấp, thực hiện tích hợp trong nội bộ từng môn học. Khi có điều kiện, có thể xây dựng tích hợp 2 môn Lí - Hoá, Sinh - Địa như đối với Khoa học, môn Sử- Địa như chương trình của Pháp.❑

Phương án bài giảng nhằm phát huy tính tự giác, tích cực độc lập, khả năng tự học tự nghiên cứu của sinh viên sư phạm ngành toán

PGS. TS. ĐÀO TAM
Trường Đại học Vinh

Chức năng thực hiện phương án của giáo viên (GV)

1. Gợi tình huống sư phạm

Tình huống sư phạm là những vấn đề phương pháp, những nội dung toán học sinh viên (SV) cần nắm vững, sâu sắc để dạy học có hiệu quả ở trường phổ thông trong tương lai gần. Những vấn đề đó chưa được giải quyết sâu sắc ở trường phổ thông, khi dạy học các vấn đề đó GV toán còn gặp khó khăn.

Việc giải quyết các vấn đề đặt ra trước SV sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học, góp phần rèn luyện cho SV khả năng tự học, tự nghiên cứu các vấn đề đặt ra trong toán học phổ thông, phát triển năng lực khai thác tiềm năng SGK Toán ở trường phổ thông.

2. Trình bày tổng quan giải quyết vấn đề, điều khiển để SV tự giải quyết một số khâu của vấn đề đặt ra, trên cơ sở kiến thức của SV đã được chuẩn bị ở các môn học liên quan từ toán cao cấp và toán sơ cấp.

GV dự kiến để lại một số khâu then chốt của vấn đề đặt ra có yêu cầu cao về sự tổng hợp kiến thức, về kĩ thuật tinh tế, về sự sáng tạo,... khi SV giải quyết vấn đề.

3. GV giới thiệu các sách tham khảo để SV tự nghiên cứu vấn đề đặt ra và tìm cách giải quyết.

4. Tổ chức seminar cho các nhóm SV trao đổi các cách giải quyết vấn đề GV đặt ra cho HS.

5. Kiểm tra đánh giá (có thể nhiều lần) thích ứng với từng phần từng khâu giải quyết vấn đề, sau đó kiểm tra đánh giá toàn bộ việc giải quyết vấn đề.

Giới thiệu bài giảng cụ thể: "Vai trò của việc nghiên cứu các phép biến hình ở trường phổ thông; cách trình bày các phép biến hình ở trường phổ thông".

1. Tình huống sư phạm

SGK *Hình học* lớp 10 trường THPT hiện hành thừa nhận định lí sau đây: *"Mọi phép dời hình f chỉ có thể hoặc phép quay tâm O góc α hoặc phép tịnh tiến hoặc phép đối xứng trượt".*

SV năm thứ 4 sư phạm ngành Toán không thể chứng minh định lí trên ở lớp học, không nêu được hướng giải quyết. Việc giải quyết định lí này đòi hỏi vận dụng nhiều định lí về tích các phép dời hình và đặc biệt là định lí về sự xác định phép dời: "Cho hai bộ ba điểm không thẳng hàng {A, B, C} và {A', B', C'} sao cho AB = A'B'; AC = A'C'; BC = B'C'. Khi đó có phép dời duy nhất f biến A thành A'; B thành B'; C thành C'. Từ việc chứng minh định lí trên suy ra mệnh đề "Một phép dời hình f là tích không quá ba phép đối xứng trục".

2. Đường lối tổng quát chứng minh "mọi phép dời f hoặc là phép quay hoặc là tịnh tiến hoặc là đối xứng trượt" là xét tích của hai phép đối xứng trục trong mặt phẳng, tích của ba phép đối xứng trục trong mặt phẳng; chứng tỏ các tích trên hoặc là đối xứng trục hoặc phép quay, hoặc phép tịnh tiến, hoặc đối xứng trượt, trong đó đối xứng trục là trường hợp đặc biệt của phép đối xứng trượt.

GV điều khiển SV xét trường hợp tích của hai phép đối xứng trục. Kiến thức này đã được trình bày trong bộ môn Hình học sơ cấp và các tài liệu tham khảo khác về phép biến hình.

Vấn đề đặt ra để HS tự giải quyết như sau:

Hãy biểu diễn tích của ba phép đối xứng trục về dạng hoặc phép đối xứng trượt hoặc phép quay, hoặc phép tịnh tiến trong các trường hợp sau: a) ba trục song song; b) hai trục song song và cắt trục thứ ba; c) ba trục đồng quy; d) ba trục đôi một cắt nhau.

SV chưa thể giải quyết các vấn đề trên ở lớp do thiếu các kĩ thuật biểu diễn; Chẳng hạn xét tích của ba phép đối xứng trục qua ba trục Δ_1; Δ_2; Δ_3 trong đó $\Delta_1 // \Delta_2$ và Δ_3 cắt hai trục Δ_1, Δ_2; Kí hiệu tích đó là $Đ\Delta_3 \circ Đ\Delta_2 \circ Đ\Delta_1$. SV chỉ biết biểu diễn: $Đ\Delta_3 \circ Đ\Delta_2 \circ Đ\Delta_1 = Đ\Delta_3 \circ T_{\vec{v}}$; Trong đó $T_{\vec{v}}$ là phép tịnh tiến có $\vec{v} = 2\vec{d}$; $\vec{d}$ là vectơ dời hướng từ trục thứ nhất đến trục thứ hai, vuông góc với hai trục và độ dài khoảng cách giữa hai trục Δ_1 và Δ_2.

SV không biết cách biểu diễn $T_{\vec{v}} = T_{\vec{v}_2} \circ T_{\vec{v}_1}$ với $\vec{v} = \vec{v}_1 + \vec{v}_2$, trong đó $\vec{v}_1$ thuộc đường thẳng song song với Δ_3 và $\vec{v}_2$ thuộc đường thẳng vuông góc với Δ_3. Như vậy $Đ\Delta_3 \circ Đ\Delta_2 \circ Đ\Delta_1 = Đ\Delta_3 \circ T_{\vec{v}_2} \circ T_{\vec{v}_1}$. Tiếp tục phân tích $T_{\vec{v}_2} = Đ\Delta_5 \circ Đ\Delta_4$, trong đó $\Delta_4 // \Delta_5 // \Delta_3$ và vectơ dời từ Δ_4 đến Δ_5 bằng Δ_3. Khi đó ta có:

$$Đ\Delta_3 \circ Đ\Delta_2 \circ Đ\Delta_1 = Đ\Delta_3 \circ Đ\Delta_5 \circ Đ\Delta_4 \circ T_{\vec{v}_1} = Đ\Delta \circ T_{\vec{v}_1}$$

Tích $Đ\Delta \circ T_{\vec{v}_1}$ là phép đối xứng trượt, thuộc dạng chính tắc xét trên và Δ là trục song song với các trục song song với các trục Δ_3, Δ_4, Δ_5.

Khó khăn của SV trong việc biểu diễn trên là kĩ thuật thay $T_{\vec{v}}$ bằng tích $T_{\vec{v}_2} \circ T_{\vec{v}_1}$ và biểu diễn $T_{\vec{v}_2}$ thành hai phép đối xứng trục như đã xét trên.

3. GV hướng dẫn SV đọc các sách tham khảo của NXB *Giáo dục*, như: Văn Như Cương, Vũ Dương Thụy, Trương Công Thành, **Hình học 10** (1990); Văn Như Cương (Chủ biên), Phan Văn Viện, **Hình học 10**, Sách chỉnh lí hợp nhất năm 2000; Nguyễn Văn Bàng, Lê Đình Phi, **Hình học sơ cấp**, Tập I, (1977); Nguyễn Mộng Hy, **Các phép biến hình trong mặt phẳng**, (1997); Trương Đức Hinh - Đào Tam, **Cơ sở hình học và hình học sơ cấp**, (1995).

4. Tổ chức kiểm tra đánh giá

Thực hiện bài kiểm tra 90 phút theo các câu hỏi bài tập sau:

Câu I. Chứng minh rằng tích của ba phép đối xứng trục với ba trục phân biệt là phép đối xứng trượt.

Câu II. Cho ngũ giác lồi $O_1O_2O_3O_4O_5$. Hãy dựng ngũ giác *ABCDE* có các cạnh *AB, BC, CD, DE, EA* lần lượt nhận các điểm O_1; O_2; O_3; O_4; O_5 là các trung điểm.

Tiến hành kiểm tra ba lớp SV năm thứ 4; các lớp $39A_1$; lớp $39A_3$ được chỉ dẫn, gợi vấn đề nghiên cứu và được hướng dẫn giải quyết một số khâu của vấn đề đặt ra, còn lớp $39A_2$ chưa được gợi vấn đề nghiên cứu.

Kết quả kiểm tra đánh giá thể hiện qua bảng sau:

Lớp và số SV	$39A_1$ (48 SV)	$39A_2$ (38 SV)	$39A_3$ (51 SV)
Điểm TB trở lên	60%	13%	43%
Điểm khá	13%		10%

Qua việc tổ chức dạy học theo hướng phát huy vai trò tự giác, độc lập của SV và tổ chức kiểm tra đánh giá, bước đầu rút ra các kết luận sau:

- Có thể tổ chức cho SV cách học theo hướng độc lập nghiên cứu trong điều kiện đảm bảo đầy đủ giáo trình, tài liệu tham khảo.
- Có thể trong từng học phần các môn toán GV giảm bớt các giờ giảng theo hướng thuyết trình 40% để thay vào đó tổ chức các buổi seminar của SV có sự hướng dẫn, tổng kết, đánh giá của GV.
- Kết quả học tập các học phần sẽ tốt hơn nếu SV độc lập nghiên cứu, sử dụng tốt các tài liệu tham khảo kể cả các tài liệu nước ngoài.
- Việc kiểm tra đánh giá SV cần theo hướng tổng hợp các nội dung đã học, giải quyết sáng tạo các vấn đề, khai thác các ứng dụng các kiến thức đã học. ❑

Sự phát triển...

(Tiếp theo trang 9)

quả tạo hình trong đầu (mô hình tâm lí) phù hợp với nội dung đã lựa chọn. Sức hấp dẫn của các hình vẽ mà trẻ có thể tạo nên phụ thuộc phần lớn vào mức độ đầy đủ, phong phú và rõ nét của các thông tin hình ảnh trong trẻ vào khả năng liên kết các ấn tượng, các kinh nghiệm cũ hoặc thay đổi, bổ sung các hình ảnh khái quát ban đầu, làm cho chúng ngày càng sinh động và mang mầu sắc nghệ thuật hơn.

Nhìn chung, cách tổ chức HĐTH cho trẻ em, sẽ có ảnh hưởng rất lớn tới sự xuất hiện và phát triển trí tưởng tượng của trẻ em. Nếu biết cách phối hợp một cách hợp lí giữa các bài tập tạo hình theo mẫu với các bài tập tạo hình tự do, nếu khéo léo nâng dần yêu cầu sáng tạo từ hình thức tạo hình theo đề bài bắt buộc tới hình thức tạo hình theo đề tài tự do, các nhà sư phạm có thể từng bước khơi dậy, phát triển tính tích cực HĐ của tư duy sáng tạo và tưởng tượng sáng tạo ở trẻ em. ❑

Tài liệu tham khảo

Trần Trọng Thuỷ: "Tưởng tượng", Tạp chí *Tâm lí học*, số 1, 1998.

Nguyễn Ánh Tuyết: **Phương pháp nghiên cứu trẻ em**, NXB *ĐHQG*, H, 1999.

Joan chambers, Molly hood. A Work of Art (Creative activities inspired by famous artists) World Print Limited, Hong Kong 1999

Một số nhận xét...

(Tiếp theo trang 11)

phương pháp dạy trẻ khoa học, gia đình rất quan tâm và yêu quý con. Khi bố mẹ ở nhà, trong lúc sinh hoạt hay rảnh rỗi họ đều có ý thức giáo dục, uốn nắn con. Do vậy, cháu được học bằng chơi, chơi mà học. Bố mẹ nói với con một cách mạch lạc, rõ ràng; khi con đưa ra các câu hỏi, bố mẹ đều giải thích một cách chính xác, ngắn gọn, rõ ràng, dễ hiểu chứ không bỏ qua hay cáu gắt với con. Bố mẹ các cháu luôn tạo ra các tình huống để kích thích sự suy nghĩ và sáng tạo của con. Ngoài ra, việc mua sắm đồ chơi, sách, tranh truyện cho phù hợp với đặc điểm tâm lí của con, việc hướng dẫn cho con chơi cũng được cha mẹ các cháu đặc biệt quan tâm. Hàng ngày, thời gian các cháu được tiếp xúc với người lớn là tương đối nhiều, đặc biệt, chất lượng trong thời gian tiếp xúc là điều kiện cơ bản giúp trẻ phát triển tốt.

Những cháu có hoàn cảnh gia đình khó khăn, bố mẹ có trình độ văn hoá thấp, ít được chăm sóc, ít được tiếp xúc với những người xung quanh mà thường tha thẩn chơi một mình, ít được trò chuyện và hành động với đồ vật thường rụt rè, ngại tiếp xúc. Các cháu đó ít được kích thích, động viên về cảm giác vận động cũng như về tình cảm để cho NN phát triển. Như vậy, có thể nói, được sống trong môi trường gia đình tốt là điều kiện hết sức thuận lợi để khả năng NN của trẻ phát triển. ❑

MỘT TƯ TƯỞNG LỚN VẪN TIẾP TỤC TỎA SÁNG

(Đọc lại bài "Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện" của cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng)

ThS. VŨ THỊ HỒNG THẮM

Phạm Văn Đồng (1906 - 2000) là vị Thủ tướng nhiệm chức lâu nhất trong lịch sử hành chính thế giới, một nhà cách mạng, một lãnh tụ lớn của Đảng, của dân tộc, được báo chí phương Tây coi là "người khổng lồ", "nhà kiến trúc sư của cách mạng Việt Nam" (1). Trong suốt 75 năm hoạt động cách mạng liên tục, với 32 năm trên cương vị Thủ tướng Chính phủ, Phạm Văn Đồng đã để lại nhiều dấu ấn lớn ở nhiều lĩnh vực: chính trị, văn hoá, quân sự, ngoại giao... trên mỗi chặng đường phát triển của đất nước. Mang tầm nhìn sâu rộng của một nhà lí luận chính trị, văn hoá sâu sắc, Phạm Văn Đồng đã dành rất nhiều tâm huyết đối với sự phát triển của nền giáo dục (GD) nước nhà - lĩnh vực mà ông đặc biệt quan tâm.

Những năm 60 của thế kỉ XX, Phạm Văn Đồng đã từng xuống tận trường phổ thông để dự giờ, nắm tình hình GD. Rồi đến những năm 90 của thế kỉ XX, "khi ngoài 90 tuổi trong những ngày tháng cuối cùng của cuộc đời, mắt đã mờ, chân đã yếu nhưng ông vẫn đến dự giờ ở đại học (ĐH) để có thêm thực tế cho một bài viết quan trọng về cuộc cách mạng phương pháp dạy học (PPDH) mà ông đang lo lắng, sẻ chia trong ngành GD"(2). Điều đó không phải người đứng đầu Nhà nước nào cũng làm được. Đến với GD, Phạm Văn Đồng không chỉ với tư cách là một nhà lãnh đạo, ông mang cả tình cảm chân thành của một người đã từng trải qua nghề dạy học (DH). Chỉ hơn 11 tháng trước khi mất, ông đã viết: "Tôi sắp viết đến dòng cuối cùng của bài viết này. Trong suốt thời gian chuẩn bị viết loại bài về GD, tâm trí tôi luôn nghĩ về sự nghiệp cách mạng của nhân dân ta, về con đường xã hội chủ nghĩa của dân tộc ta, về thế hệ trẻ của đất nước ta, về nền GD quốc dân và công tác GD, công tác mà tôi yêu mến với tất cả tấm lòng thiết tha của mình"(3). Có lẽ vì thế mà những bài viết, những cuộc nói chuyện của Phạm Văn Đồng về vấn đề GD luôn là những cống hiến, đóng góp vô cùng quý báu đầy sức thuyết phục, là kim chỉ nam cho hoạt động GD nước nhà hôm qua, hôm nay và đến tận mai sau. Trong số đó phải kể đến bài *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"* đăng trên Tạp chí *Nghiên cứu Giáo dục* số 28/11/1973. (Bài lược ghi ý kiến của đồng chí Phạm Văn Đồng về việc dạy văn trong nhà trường phổ thông tại buổi gặp các đồng chí lãnh đạo Bộ GD và các cơ quan của Bộ cùng các cán bộ nghiên cứu cải cách GD, các cán bộ biên soạn chương trình các môn học của nhà trường phổ thông (8/9/1973).

Có thể nói, đó là những lời tâm huyết, ân cần, chu đáo của ông khiến cho những người làm công tác GD, đặc biệt là những người trực tiếp tham gia giảng dạy văn học phải suy ngẫm, trăn trở. Cái làm nên giá trị trường tồn và in dấu ấn sâu đậm trong lòng những ai quan tâm đến vấn đề đổi mới PPDH chính bởi tính đúng đắn khoa học và tính thời sự bức xúc trong quan niệm về dạy văn của ông. Nhận thức sâu sắc về bản chất của bộ môn "khoa học về con người" (M.Gorki) về vấn đề "văn học là nhân học", Phạm Văn Đồng đã chỉ rõ *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"*. Cái toàn diện ở đây bao gồm những vấn đề như *tâm hồn, nhân cách, tri thức, đạo đức, nhân sinh,...* mà người dạy văn (một môn học vừa mang tính khoa học, vừa mang tính nghệ thuật) phải đảm nhiệm.

Đã bắt đầu một thế kỉ mới, cuộc cách mạng về PP của chúng ta vẫn đang tiếp tục. Đọc lại những lời di huấn của Phạm Văn Đồng qua bài *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"* cách đây gần 30 năm chúng ta càng xúc động thấm thía và trân trọng tầm nhìn chiến lược của ông về vấn đề cốt lõi của việc nâng cao chất lượng GD - vấn đề phương pháp. Phạm Văn Đồng khẳng định "đây là một trong những vấn đề quan trọng bậc nhất của GD, là nhân tố chủ yếu đưa đến kết quả thiết thực của việc dạy và học"(4). Trong *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"*, ông đã phê phán lối dạy học "kiểu rất xưa" không chỉ của nước ta mà còn ở nhiều nước khác, đồng thời Phạm Văn Đồng cũng đề xuất, gợi mở, khuyến khích một cách DH mới phát huy tiềm năng sáng tạo của chủ thể người học. Phạm Văn Đồng đã thẳng thắn chỉ ra thực trạng của việc dạy văn trong nhà trường phổ thông chúng ta đó là hiện tượng dạy văn theo điệu *"sáo", "nghĩa là cho HS học nhiều, yêu cầu HS nhớ nhiều để bắt chước, và như vậy gọi là "làm văn"* (...). Đó là lối DH mà khoa học về PP gọi là lối DH thuyết giảng. Thầy cứ nói, trò cứ nghe và ghi chép, không có đối thoại. J.Vial gọi là kiểu DH *"từ mồm đến tai"*. Đây là lối DH giáo điều, không hiệu quả. Dạy như thế là đẩy HS vào tình trạng

thụ động, làm thui chột khả năng sáng tạo ở các em, không cho các em được cơ hội bày tỏ, bộc lộ những suy nghĩ, khám phá, phát hiện của bản thân mình. Và như thế, theo ông *"lúc ra đời thì không xoay sở được bao nhiêu"*. Những nhận xét về tình hình dạy văn trong nhà trường phổ thông chúng ta của Phạm Văn Đồng là kết luận rút ra từ thực tế. Ông đã "ngạc nhiên cao độ" khi ở thời điểm của những năm cận kề thế kỉ XXI mà vẫn còn gặp phải lối DH "chỉ nghe thầy nói, trò chép trong gần một tiếng đồng hồ, không nghe thầy giảng cũng không nghe đối thoại giữa thầy và trò"(4). Từ thực tế đó Phạm Văn Đồng đã chỉ rõ trong DH nói chung người dạy phải xác định được vấn đề là: *"Dạy cái gì? Học cái gì? Luyện tập cho HS cái gì là chủ yếu: bộ óc hay chỉ là trí nhớ?"* (điều này rất phù hợp với quan điểm DH mà sinh thời Hồ Chủ tịch đã từng căn dặn). Với việc dạy học văn, Phạm Văn Đồng nhấn mạnh: *"Tôi nghĩ rằng mục đích của việc dạy văn là phải rèn luyện cho HS có ý thức, từ đó có cố gắng, rồi có khả năng tự mình suy nghĩ, suy nghĩ nhiều, suy nghĩ sâu về những điều mình muốn nói, muốn viết và lúc nói, lúc viết, phải diễn tả ý của mình làm sao cho trung thành, sáng sủa, chặt chẽ, chính xác và hay"*. Để làm được điều đó, Phạm Văn Đồng đã gợi ý quy trình của hoạt động dạy văn là phải bắt đầu từ việc *"dạy từ"*, *"dạy cách viết, cách nói"*, cách *"đọc văn"* *"để làm cho giờ giảng văn trở thành một giờ hấp dẫn, một giờ sôi nổi, một giờ rất hứng thú đối với HS, để sau giờ đó HS còn say sưa suy nghĩ thêm, tìm tòi và học hỏi thêm"*. Ngoài ra, ông còn lưu ý anh chị em GV đặc biệt chú trọng đến khâu chấm bài. Cũng trong bài viết *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"*, Phạm Văn Đồng chân thành khuyên những người làm công tác GD hãy nên đọc sách báo nước ngoài để học hỏi, trao đổi, thảo luận để tìm ra cách dạy văn thích hợp đem lại hiệu quả tốt. Những hoạt động đó để nhằm hướng tới yêu cầu của việc đào tạo là *"gợi suy nghĩ, tìm tòi, rèn luyện bộ óc, trí thông minh, tài sáng tạo"*, bởi theo ông: *"Sự hiểu biết của con người luôn luôn đổi mới. Cho nên, dù học được trong nhà trường bao nhiêu chăng nữa cũng chỉ là rất có hạn. Thế thì cái gì là quan trọng?"* Một lần nữa Phạm Văn Đồng nhấn mạnh: *"Cái quan trọng nhất trong giảng dạy nói chung, và trong giảng dạy văn học nói riêng, là rèn luyện bộ óc, là rèn luyện PP suy nghĩ, PP nghiên cứu, PP tìm tòi, PP vận dụng kiến thức của mình"* (không những kiến thức từ sách vở mà còn cả những "kinh nghiệm của mình, đời sống của mình" để rèn luyện tính tình, tư cách, đạo đức cho HS. Biến quá trình dạy văn thực sự là một quá trình rèn luyện toàn diện). Nêu lên thực trạng của tình hình dạy văn trong nhà trường phổ thông của ta những năm 70 của thế kỉ XX, chỉ ra điểm yếu của lối DH cũ, đề xuất một cách DH mới phát huy được chủ thể tích cực của người học "khơi được nguồn nước ngầm" của tiềm năng sáng tạo ở HS là đóng góp hết sức quý giá của Phạm Văn Đồng cho GD.

Kể từ buổi nói chuyện chân tình ấy, đã gần 30 năm trôi qua, chúng ta đang sống những năm đầu của thế kỉ XXI, đọc lại bài *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"* của Phạm Văn Đồng, chúng ta vẫn thấy vẹn nguyên tính khoa học và tính thời sự của nó. Thực trạng mà Phạm Văn Đồng đã có lần nêu lên (đã đề cập ở trên) đến nay không phải là hiếm thấy. Đã qua mấy lần CCGD mà GV hầu như vẫn chưa tiếp cận được PP mới. PP cũ vẫn thịnh hành - PP "thông tin - tiếp thụ" một chiều từ phía GV vẫn còn ngự trị dai dẳng. Tìm hiểu tình hình giảng dạy và học tập môn văn của GV và HS THPT đại trà ở 4 trường THPT: Nguyễn Tất Thành - Hà Nội, Hà Bắc - Hải Dương, Hoài Đức A, Hồng Thái - Hà Tây năm học 2000 - 2001 vừa qua, chúng tôi nhận thấy một thực tế tình tình DH văn không mấy sáng sủa hơn so với mấy thập kỉ trước. Được hỏi: "Coi HS là bạn đọc sáng tạo được hiểu như thế nào? Làm sao để phát huy được chủ thể sáng tạo của HS trong giờ DH văn?..." không ít GV còn lúng túng. Tạo một bầu không khí văn chương bằng những lời dẫn dắt, giới thiệu vào bài..., sử dụng những loại câu hỏi như: câu hỏi tái hiện, câu hỏi gợi mở, câu hỏi phát hiện, câu hỏi sáng tạo,... để phát huy được chủ thể sáng tạo của HS trong giờ DH văn là điều không mấy GV làm được.

Trong bối cảnh hội nhập toàn cầu, đường mở ra thế giới đôi khi lại chỉ là một màn hình vi tính với xa lộ thông tin toàn cầu cùng những làn sóng, những dòng chảy thông tin ào ạt, trong chúng ta rất có thể sẽ có người "chết chìm" trong biển thông tin đó nếu như không có một nhãn quan, "một bộ óc để suy nghĩ, để tiếp thu cái gì có giá trị, sau đó tự học và vận dụng sáng tạo". Và khi ấy chúng ta càng thấm thía và cảm phục về tầm nhìn xa trông rộng, một tấm lòng thiết tha với GD của nhà chiến lược Phạm Văn Đồng. Cuộc cách mạng về PPGD đang diễn ra từng ngày, từng giờ trong hoạt động GD của chúng ta. Những ý tưởng, sự định hướng và những gợi mở thiết thực của Phạm Văn Đồng về vấn đề DH văn từ 29 năm về trước vẫn luôn lay động, thôi thúc những ai quan tâm đến vấn đề GD nước nhà *"phải suy nghĩ, phải tìm tòi, phải sáng tạo để có cách dạy văn tốt nhất"*. ❑

Những chữ in nghiêng trong ngoặc kép của bài viết được trích trong *"Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện"*

Tài liệu tham khảo

1. Dư luận quốc tế ca ngợi nguyên Thủ tướng Phạm Văn Đồng - Tạp chí *Người làm báo* số tháng 5/2000.
2. Phan Trọng Luận: "Phạm Văn Đồng với giáo dục". Tạp chí *Giáo dục* số 6 năm 2001.
3. Phạm Văn Đồng: "Giáo dục - Quốc sách hàng đầu, tương lai của dân tộc". *Nhân dân*, ngày 5/10/1999.
4. Phạm Văn Đồng: "Về phương pháp giảng dạy và học tập". Tạp chí *Nghiên cứu Giáo dục* số 332/1999.

Tích hợp và liên hội hướng tới kết nối
TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN

TS. NGUYỄN TRỌNG HOÀN
Bộ Giáo dục và Đào tạo

Một trong những xu thế phát triển của khoa học hiện đại là kiến tạo mối quan hệ liên kết giữa các chuyên ngành, rút ngắn thời gian nghiên cứu nhằm tăng trưởng thành tựu theo cấp số nhân. Trong nhà trường, với sự quy định về một số môn học, học trình cơ bản của bậc học, cấp học, một vấn đề đặt ra là phải hình thành một khối lượng đơn vị kiến thức, đủ để HS phát triển thông qua con đường học tiếp ở trình độ cao hơn hoặc có thể đáp ứng nhu cầu của hoạt động thực tiễn sinh động và đa dạng.

Đối với nước ta, việc kết nối hệ thống tri thức thông qua con đường dạy học *liên phân môn, liên môn* và *liên ngành* từng được đề cập trong khoa học phương pháp từ hàng chục năm trước (1) nhằm rút gần khoảng cách và khai thác *thế mạnh cộng hưởng* giữa các bộ môn khoa học, cũng như quan điểm tích hợp mới đây được thể hiện trong việc xây dựng chương trình, SGK trung học cơ sở (2) dường như đang còn là vấn đề thời sự bức thiết trong lí luận dạy học nói chung và phương pháp dạy học (PPDH) Văn - Tiếng Việt (gọi chung là Ngữ văn) nói riêng, có thể được xem như những biểu hiện tích cực hướng tới hiệu quả nói trên.

1. Tích hợp là thuật ngữ mà nội hàm của nó chỉ hướng tiếp cận kiến thức từ việc khai thác giá trị của các tri thức công cụ thuộc từng phân môn trên cơ sở một (hoặc một số) văn bản có vai trò như là kiến thức nguồn (Trong *chương trình và SGK Ngữ văn THCS thí điểm,* các tri thức công cụ dùng cho các phân môn *Tiếng Việt, Tập làm văn* được lấy từ Bài văn được giới thiệu trước đó. Ví dụ: Ở bài 23, *Ngữ văn 6,* tập 2, các ngữ liệu mà HS sẽ học trong bài tiếng Việt "Nhân hóa" sẽ được lấy từ việc *Đọc - hiểu* và *Luyện tập* thông qua văn bản hai bài thơ Lượm và Mưa, đồng thời thực hành đọc thêm một số đoạn trích văn bản khác; ở bài 26, để nắm vững nghệ thuật quan sát và miêu tả loài vật, HS sẽ phân tích và khai thác ngữ liệu từ việc *đọc - hiểu* bài văn *Lao xao* và *Luyện tập,...*). Qua cách thức dạy học này, tri thức của từng phân môn tưởng như bị cắt rời, bóc tách ra khỏi chỉnh thể (văn bản nguồn: *Bài văn*) nhưng thực chất là để tô đậm, làm sáng tỏ rồi nhận diện chức năng trong bài Tiếng Việt, từ đó HS có thể áp dụng thực hành trong bài Tập làm văn. Trong giáo trình học tập của sinh viên các khoa tiếng Nga và khoa Văn các trường Đại học Sư phạm ở Liên Xô trước đây cũng quy định: việc đọc diễn cảm mặc dù rất được coi trọng (thậm chí xác định đó là một trong bốn PPDH văn) trong nhà trường nhưng cũng *không tách ra thành một môn học riêng biệt* mà nó được tích hợp trong các giờ học *văn học,* các giờ *tiếng Nga* và các hình thức *ngoại khoá*. Như thế, trong khi nhận diện các đặc điểm, yêu cầu, nguyên tắc và phương pháp đọc diễn cảm,... HS cũng đồng thời tái hiện được các kiến thức khác trong mối quan hệ liên đới.

Vấn đề quan trọng trong công việc dạy học theo quan điểm tích hợp là xác định vị trí, chức năng có tính chất "nguồn", "định hướng" của *kiểu* và *thể loại* văn bản trong mối quan hệ với các phân môn khác trong bài học. Khi xác định kiểu và thể loại văn bản là trục cơ bản để tiến hành tích hợp thì việc học tập bộ môn sẽ là quá trình tiếp nhận kiến thức công cụ và chuyển hóa kiến thức công cụ đó sang một dạng kiến thức khác: kiến thức phương pháp. Việc dạy học tích hợp do đó được nhìn nhận như là quá trình giáo viên tổ chức và hướng dẫn người học *tiếp nhận và chuyển hóa kiến thức từ thể tiềm năng* sang *các khả năng hiện thực.* Điều đó phù hợp với nhu cầu và khát vọng nếm trải của chủ thể tiếp nhận, như Hegen khái quát: "Con người có những đòi hỏi, những mong muốn mà tự nhiên không thể thoả mãn được. Anh ta phải chiếm hữu những đối tượng của tự nhiên, sửa chữa nó, biến đổi nó, gạt bỏ khỏi đường đi của mình tất cả những gì cản trở, bằng cách sử dụng một cách có ý thức những hiểu biết mà mình có được, và như vậy là biến đổi cái bên ngoài thành một phương tiện mà anh ta sử dụng để có thể thể hiện chính mình trong mọi mục đích của mình" (3). Sau khi học các kiểu văn bản (tự sự, miêu tả, biểu cảm,...) hoặc học xong các thể loại văn bản (truyện, kí, tiểu thuyết, thơ, kịch,...) thông qua một số văn bản tiêu biểu, HS sẽ có thể tự tin và sáng tạo khi ứng dụng các hiểu biết của mình để tiếp nhận các tác phẩm cùng kiểu và thể loại không có trong chương trình và SGK; theo đó, các khoảng cách trong nhận thức của chủ thể tiếp nhận cũng từng bước sẽ được rút ngắn hoặc nối liền. Như thế, những tri thức riêng lẻ, tri thức bộ phận khi dạy học tích hợp sẽ được

tiếp cận một cách có định hướng trong mối quan hệ đồng bộ của một bài học hoàn chỉnh và nhất quán theo đặc trưng bộ môn. Nói cách khác, dạy học theo hướng tích hợp có thể giúp HS vừa nắm được những kiến thức cơ bản, vừa hình thành được các thái độ, năng lực và kĩ năng thực tiễn mà môn học đặt ra.

Có thể nói, điều kiện để thực hiện dạy học Ngữ văn theo quan điểm tích hợp là việc xây dựng chương trình và SGK trên tinh thần mã hoá một cấu trúc kiến thức ngầm có tính hệ thống và đảm bảo nguyên tắc đồng quy. Ưu thế của việc quán triệt nguyên tắc này là giúp người học tiết kiệm được thời gian; không những có thể tránh được những biểu hiện cô lập, tách rời từng phương diện kiến thức mà còn phát triển được ở người học khả năng tư duy biện chứng, khả năng thông hiểu và vận dụng kiến thức một cách thực chất. Như thế, các phương diện kiến thức được tiếp nhận dưới dạng một quá trình vận động có tính định hướng của mục tiêu giáo dục.

2. Liên hội là xu hướng đã xuất hiện khá lâu trong lịch sử nghiên cứu, dựa trên cơ sở ứng dụng các thành tựu khoa học liên ngành. Ngày nay, sự ra đời và phát triển như vũ bão của các loại hình thông tin dường như cũng là điều kiện tích cực để thúc đẩy việc tiếp nhận tri thức theo hướng chuyên sâu và liên hội về hai thái cực trái ngược và tương hỗ lẫn nhau, vừa ở bề rộng lẫn bề sâu. Tính chuyên sâu trong việc trình bày thông tin hiện nay đang thể hiện nhiều ưu thế, bởi nó giúp người học có điều kiện nhìn nhận, khai thác vấn đề một cách thấu đáo, toàn diện. *Tính chuyên đề* tạo nên khả năng chuyên sâu cho mục đích thông tin. Cùng với *chuyên sâu*, tính *liên hội* cũng được đề cao như là một xu hướng tiếp cận song hành. Đó là một trong những xu thế phổ biến về việc lĩnh hội tri thức nhằm đáp ứng sự phát triển GD của nhiều nước, và gần đây được thể hiện nổi bật trong nội dung Hội thảo quốc tế đón chào thế kỉ 21 có tên *"Kết nối hệ thống tri thức trong một thế giới học tập"* với sự tham gia của gần 400 nhà GD thuộc 18 quốc gia được tổ chức từ ngày 6 đến 8/12/2000 tại Manila (Philippines). Một trong những nội dung chính được bàn luận sôi nổi tại Hội thảo này là: các con đường và cách thức kết nối hệ thống tri thức hướng vào người học trong thời đại thông tin. Muốn đáp ứng được nhu cầu kết nối hệ thống tri thức trong một thế giới học tập, đòi hỏi tư duy liên hội phải được thiết kế ngay trong nội dung, phương tiện nghiên cứu và phương pháp giảng dạy. Như thế, khi đứng trước nhu cầu giải quyết mâu thuẫn kiến thức của tình huống học tập, người học không chỉ tìm đến phương án giải quyết theo hướng trực tuyến hoặc nội suy mà có thể còn giải quyết bằng cách ứng dụng một cách linh hoạt các khả năng liên hội kiến thức. Với tính năng động có thể tạo nên một hệ thống "mở" của hệ hình chiếm lĩnh tri thức này, liên hội là một trong những xu hướng dạy học tích cực đang được khẳng định ở nhiều nước phát triển.

Xu hướng liên hội được thể hiện trên nhiều bình diện, cấp độ và giải pháp lĩnh hội các kiến thức của bộ môn. Giải pháp khá quen thuộc là tiếp cận liên phân môn hoặc liên bộ môn. Chẳng hạn: để tiếp nhận kiến thức bài văn học sử, người học không chỉ phải nắm vững quy luật sinh thành và phát triển của các hiện tượng và quá trình văn học diễn ra trong những điều kiện xã hội - lịch sử xác định (các vấn đề tác giả, tác phẩm, thể loại, trào lưu,...), mà còn phải huy động những kiến thức lí thuyết về các đặc trưng phản ánh đời sống hiện thực bằng hình tượng nghệ thuật, lí thuyết về cấu trúc của tác phẩm văn học và lí thuyết về quá trình văn học thuộc bộ môn lí luận văn học. Muốn nghiên cứu PPDH, cần có kiến thức về lịch sử văn học, về tác gia, tác phẩm, về lí luận văn học, về tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm v.v,... Ở cấp độ thấp hơn, xu hướng liên hội còn có thể sử dụng trường liên tưởng do khả năng gợi ra từ ý nghĩa khách quan của hình tượng tác phẩm. Chẳng hạn, để tìm hiểu sức sống mãnh liệt của con người thể hiện trong truyện ngắn *"Vợ nhặt"* của Kim Lân có thể liên hệ với tinh thần lạc quan của người xưa từng được gửi gắm trong bài ca dao *"Mười cái trứng"*. Để mở rộng nhận thức về nỗi niềm của tác giả viết về số phận của những người thủy thủ không trở về trong bài thơ *"Biển đêm"* của Vichto Huygo có thể liên tưởng đến cảm xúc và khát vọng của nhân vật trữ tình trong bài thơ *"Sóng"* của Xuân Quỳnh, liên tưởng đến tình cảm nồng nàn cháy khát của chủ thể trữ tình trong bài thơ *"Biển"* của Xuân Diệu.

Một giải pháp khác cũng thuộc xu hướng liên hội là tiếp cận liên ngành. Dựa trên những khả năng giao thoa và tác động thẩm mĩ giữa các loại hình nghệ thuật (mà Aristote trong *Nghệ thuật thơ ca* và Heghen trong *Mĩ học* đã từng đề cập) để hiểu thêm một tác phẩm nghệ thuật. Ví dụ, muốn hiểu thêm tác phẩm **"Chí Phèo"**, có thể xem phim *Làng Vũ Đại ngày ấy* chuyển thể kịch bản từ truyện của Nam Cao; để hiểu thêm về **"Quan Âm Thị Kính"** có thể tham khảo vở diễn cùng tên qua loại hình nghệ thuật sân khấu chèo,...

3. Kết nối hệ thống tri thức trong dạy học ngữ văn là nội dung cần được nghiên cứu trong mối quan hệ tổng thể: mục tiêu, chương trình, SGK, vai trò và vị thế của giáo viên, đặc điểm và xu thế phát triển của HS,... và các điều kiện dạy học hiện đại. Nhìn từ bình diện lí luận, vấn đề này có ý nghĩa thiết thực đối với PPDH tích cực hướng vào hoạt động của người học. Nó không chỉ đặt ra yêu cầu tái hiện và lựa chọn kiến thức, không chỉ là

(Xem tiếp trang 29)

Văn học dân gian ở trung học cơ sở và trung học phổ thông - thực trạng và giải pháp

XUÂN NGUYÊN

I. THỰC TRẠNG

1. Về chương trình và sách giáo khoa

Chương trình và sách giáo khoa (SGK) ở tiểu học, THCS và THPT đang được sửa đổi để tiến tới hoàn thiện. Thực trạng chúng tôi bàn ở đây căn cứ vào chương trình và SGK chỉnh lí năm 1995 đối với bậc học THCS, chương trình và SGK chỉnh lí hợp nhất năm 2000 đối với bậc học THPT. Ở cả hai bậc học, VHDG đều được học ở các lớp đầu cấp (6,7 và 10) vừa phù hợp với tâm lí lứa tuổi, lại đúng với tiến trình phát triển của lịch sử văn học dân tộc. Số tiết ở THCS là 62 tiết (51 tiết VHDG của Việt Nam và 11 tiết VHDG của thế giới) chiếm 24,3% tổng số tiết của chương trình văn học toàn cấp; số tiết ở THPT là 14 tiết dành cho VHDG của Việt Nam, không học VHDG của thế giới.

Ở THCS, học sinh (HS) được học *8 thể loại:* thần thoại, truyền thuyết, cổ tích, ngụ ngôn, truyện cười, tục ngữ, vè, ca dao; ở THPT được học thêm *2 thể loại* sử thi, truyện thơ, còn hai thể loại cổ tích và ca dao thì được học kĩ hơn theo cách học đồng tâm có nâng cao so với THCS. Như vậy, hết bậc học phổ thông, các em đã được học hầu hết các thể loại VHDG của dân tộc (*câu đố* được học từ tiểu học) chỉ còn một thể loại duy nhất là *sân khấu dân gian* chưa có mặt trong chương trình (1). Và, để mở rộng tầm mắt của HS, SGK lớp 6 và lớp 7 đã đem đến cho các em một số truyện hay của kho tàng VHDG nhân loại như *Nữ Oa vá trời* (thần thoại Trung Quốc), *Heraklex đi tìm những quả táo vàng* (thần thoại Hi Lạp), *Chú bé tí hon* (truyện cổ Grim), *Ông lão đánh cá và con cá vàng* (truyện cổ tích Nga), *Cây bút thần* (truyện cổ tích Trung Quốc),v.v... Có thể nói, phần VHDG ở THCS và THPT đã có một bước tiến mới về chất lượng, thể hiện khá rõ trong SGK chỉnh lí lớp 6,7 năm 1995 và SGK chỉnh lí hợp nhất lớp 10 năm 2000, tập I, phần Văn học Việt Nam (2).

Tuy nhiên, vì chỉ ở mức độ chỉnh lí, nên phần VHDG ở các cuốn sách nói trên vẫn còn một số vấn đề cần xem xét lại, cả về mặt khoa học cũng như mặt sư phạm, để có thể hoàn thiện hơn trong SGK mới của chương trình cải tiến (3). Trước hết, *+ Có nên giữ lại thể loại thần thoại ở lớp 6 không?* Chúng ta đều biết, do nhiều nguyên nhân, thần thoại ở nước ta không nhiều và không thành hệ thống như thần thoại ở một số nước trên thế giới (Hi Lạp, Trung Quốc,...) mà thường có mối quan hệ chặt chẽ với truyền thuyết theo xu hướng lịch sử hoá. Nhiều truyền thuyết, đặc biệt truyền thuyết thời các vua Hùng như *Con Rồng, Cháu Tiên, Thánh Gióng, Sơn Tinh, Thuỷ Tinh,...* là những thần thoại đã được lịch sử hoá. Như vậy, nếu đã học kĩ truyền thuyết (nhất là các truyền thuyết đời các vua Hùng) thì có lẽ cũng không nên giữ lại thần thoại vốn là một thể loại không đậm nét như các thể loại khác trong VHDG nước ta. Vả chăng, hai tác phẩm được chọn lọc, xét chung, đều không thật thú vị và hấp dẫn đối với tuổi thơ của các em: *Thần Trụ Trời* và *Đi san mặt đất* (có lẽ vì không còn truyện nào hay hơn, nên đành chọn hai truyện này chăng?). *+ Tuyển chọn tác phẩm của từng thể loại.* Về truyền thuyết, không nên chọn *Mị Châu, Trọng Thuỷ* vì quá khó đối với HS lớp 6 lại không phù hợp với tâm lí tuổi thơ. Cả 3 nhân vật trong truyện *An Dương Vương, Mị Châu, Trọng Thuỷ* đều có mặt tích cực và tiêu cực đan xen phức tạp trong mối quan hệ cha con, tình yêu, Tổ quốc, nghĩa vụ; chủ đề của truyện cho đến nay vẫn còn những ý kiến chưa thống nhất, vậy làm sao các em nhỏ 11 tuổi có thể tiếp nhận được? Đã có một vài bài báo của GV và phụ huynh HS lên tiếng đề nghị bỏ bài giảng này trong SGK lớp 6. Về *cổ tích,* chọn 6 bài học (và 4 bài đọc thêm) có lẽ hơi nhiều, trong đó có đến 3 bài về *sự tích (Sự tích dưa hấu, Sự tích trầu cau, Sự tích bánh chưng bánh giầy)* nên lược bớt, chỉ giữ lại một bài tiêu biểu cho loại truyện nói về sự tích mang yếu tố thần kì là *Sự tích trầu cau.* Đối với thể loại vè, nên bỏ bài *Vè con dao* ở lớp 7 và thay bằng một bài vè khác có giá trị nghệ thuật cao hơn. *+ Xác định thể loại cho từng tác phẩm được chọn để dạy học.* Rõ ràng là trong các cuốn sách nói trên, các tác phẩm được chọn đã có sự xác định đứng đắn về thể loại trên ở cơ sở khoa học. Tuy vậy cũng còn một trường hợp nghi vấn, xin nêu ra để trao đổi: *Sự tích bánh chưng, bánh giầy* là cổ tích hay truyền thuyết lịch sử thời các vua Hùng? SGK chỉnh lí lớp 6, tập II, 1995 xếp truyện này vào thể loại cổ tích, nhưng căn cứ vào nội dung truyện thì dấu ấn truyền thuyết rõ hơn, các chi tiết lịch sử thời Hùng Vương đậm nét hơn, nên không thể là cổ tích được (4). *+ Hướng*

tiếp cận một cách có định hướng trong mối quan hệ đồng bộ của một bài học hoàn chỉnh và nhất quán theo đặc trưng bộ môn. Nói cách khác, dạy học theo hướng tích hợp có thể giúp HS vừa nắm được những kiến thức cơ bản, vừa hình thành được các thái độ, năng lực và kĩ năng thực tiễn mà môn học đặt ra.

Có thể nói, điều kiện để thực hiện dạy học Ngữ văn theo quan điểm tích hợp là việc xây dựng chương trình và SGK trên tinh thần mã hoá một cấu trúc kiến thức ngầm có tính hệ thống và đảm bảo nguyên tắc đồng quy. Ưu thế của việc quán triệt nguyên tắc này là giúp người học tiết kiệm được thời gian; không những có thể tránh được những biểu hiện cô lập, tách rời từng phương diện kiến thức mà còn phát triển được ở người học khả năng tư duy biện chứng, khả năng thông hiểu và vận dụng kiến thức một cách thực chất. Như thế, các phương diện kiến thức được tiếp nhận dưới dạng một quá trình vận động có tính định hướng của mục tiêu giáo dục.

2. Liên hội là xu hướng đã xuất hiện khá lâu trong lịch sử nghiên cứu, dựa trên cơ sở ứng dụng các thành tựu khoa học liên ngành. Ngày nay, sự ra đời và phát triển như vũ bão của các loại hình thông tin dường như cũng là điều kiện tích cực để thúc đẩy việc tiếp nhận tri thức theo hướng chuyên sâu và liên hội về hai thái cực trái ngược và tương hỗ lẫn nhau, vừa ở bề rộng lẫn bề sâu. Tính chuyên sâu trong việc trình bày thông tin hiện nay đang thể hiện nhiều ưu thế, bởi nó giúp người học có điều kiện nhìn nhận, khai thác vấn đề một cách thấu đáo, toàn diện. *Tính chuyên đề* tạo nên khả năng chuyên sâu cho mục đích thông tin. Cùng với *chuyên sâu*, tính *liên hội* cũng được đề cao như là một xu hướng tiếp cận song hành. Đó là một trong những xu thế phổ biến về việc lĩnh hội tri thức nhằm đáp ứng sự phát triển GD của nhiều nước, và gần đây được thể hiện nổi bật trong nội dung Hội thảo quốc tế đón chào thế kỉ 21 có tên *"Kết nối hệ thống tri thức trong một thế giới học tập"* với sự tham gia của gần 400 nhà GD thuộc 18 quốc gia được tổ chức từ ngày 6 đến 8/12/2000 tại Manila (Philippines). Một trong những nội dung chính được bàn luận sôi nổi tại Hội thảo này là: các con đường và cách thức kết nối hệ thống tri thức hướng vào người học trong thời đại thông tin. Muốn đáp ứng được nhu cầu kết nối hệ thống tri thức trong một thế giới học tập, đòi hỏi tư duy liên hội phải được thiết kế ngay trong nội dung, phương tiện nghiên cứu và phương pháp giảng dạy. Như thế, khi đứng trước nhu cầu giải quyết mâu thuẫn kiến thức của tình huống học tập, người học không chỉ tìm đến phương án giải quyết theo hướng trực tuyến hoặc nội suy mà có thể còn giải quyết bằng cách ứng dụng một cách linh hoạt các khả năng liên hội kiến thức. Với tính năng động có thể tạo nên một hệ thống "mở" của hệ hình chiếm lĩnh tri thức này, liên hội là một trong những xu hướng dạy học tích cực đang được khẳng định ở nhiều nước phát triển.

Xu hướng liên hội được thể hiện trên nhiều bình diện, cấp độ và giải pháp lĩnh hội các kiến thức của bộ môn. Giải pháp khá quen thuộc là tiếp cận liên phân môn hoặc liên bộ môn. Chẳng hạn: để tiếp nhận kiến thức bài văn học sử, người học không chỉ phải nắm vững quy luật sinh thành và phát triển của các hiện tượng và quá trình văn học diễn ra trong những điều kiện xã hội - lịch sử xác định (các vấn đề tác giả, tác phẩm, thể loại, trào lưu,...), mà còn phải huy động những kiến thức lí thuyết về các đặc trưng phản ánh đời sống hiện thực bằng hình tượng nghệ thuật, lí thuyết về cấu trúc của tác phẩm văn học và lí thuyết về quá trình văn học thuộc bộ môn lí luận văn học. Muốn nghiên cứu PPDH, cần có kiến thức về lịch sử văn học, về tác gia, tác phẩm, về lí luận văn học, về tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm v.v,... Ở cấp độ thấp hơn, xu hướng liên hội còn có thể sử dụng trường liên tưởng do khả năng gợi ra từ ý nghĩa khách quan của hình tượng tác phẩm. Chẳng hạn, để tìm hiểu sức sống mãnh liệt của con người thể hiện trong truyện ngắn *"Vợ nhặt"* của Kim Lân có thể liên hệ với tình thần lạc quan của người xưa từng được gửi gắm trong bài ca dao *"Mười cái trứng"*. Để mở rộng nhận thức về nỗi niềm của tác giả viết về số phận của những người thủy thủ không trở về trong bài thơ *"Biển đêm"* của Vichto Huygo có thể liên tưởng đến cảm xúc và khát vọng của nhân vật trữ tình trong bài thơ *"Sóng"* của Xuân Quỳnh, liên tưởng đến tình cảm nồng nàn cháy khát của chủ thể trữ tình trong bài thơ *"Biển"* của Xuân Diệu.

Một giải pháp khác cũng thuộc xu hướng liên hội là tiếp cận liên ngành. Dựa trên những khả năng giao thoa và tác động thẩm mĩ giữa các loại hình nghệ thuật (mà Aristote trong *Nghệ thuật thơ ca* và Heghen trong *Mĩ học* đã từng đề cập) để hiểu thêm một tác phẩm nghệ thuật. Ví dụ, muốn hiểu thêm tác phẩm **"Chí Phèo"**, có thể xem phim *Làng Vũ Đại ngày ấy* chuyển thể kịch bản từ truyện của Nam Cao; để hiểu thêm về **"Quan Âm Thị Kính"** có thể tham khảo vở diễn cùng tên qua loại hình nghệ thuật sân khấu chèo,...

3. Kết nối hệ thống tri thức trong dạy học ngữ văn là nội dung cần được nghiên cứu trong mối quan hệ tổng thể: mục tiêu, chương trình, SGK, vai trò và vị thế của giáo viên, đặc điểm và xu thế phát triển của HS,... và các điều kiện dạy học hiện đại. Nhìn từ bình diện lí luận, vấn đề này có ý nghĩa thiết thực đối với PPDH tích cực hướng vào hoạt động của người học. Nó không chỉ đặt ra yêu cầu tái hiện và lựa chọn kiến thức, không chỉ là

(Xem tiếp trang 29)

Văn học dân gian ở trung học cơ sở và trung học phổ thông - thực trạng và giải pháp

XUÂN NGUYÊN

I. THỰC TRẠNG

1. Về chương trình và sách giáo khoa

Chương trình và sách giáo khoa (SGK) ở tiểu học, THCS và THPT đang được sửa đổi để tiến tới hoàn thiện. Thực trạng chúng tôi bàn ở đây căn cứ vào chương trình và SGK chỉnh lí năm 1995 đối với bậc học THCS, chương trình và SGK chỉnh lí hợp nhất năm 2000 đối với bậc học THPT. Ở cả hai bậc học, VHDG đều được học ở các lớp đầu cấp (6,7 và 10) vừa phù hợp với tâm lí lứa tuổi, lại đúng với tiến trình phát triển của lịch sử văn học dân tộc. Số tiết ở THCS là 62 tiết (51 tiết VHDG của Việt Nam và 11 tiết VHDG của thế giới) chiếm 24,3% tổng số tiết của chương trình văn học toàn cấp; số tiết ở THPT là 14 tiết dành cho VHDG của Việt Nam, không học VHDG của thế giới.

Ở THCS, học sinh (HS) được học *8 thể loại:* thần thoại, truyền thuyết, cổ tích, ngụ ngôn, truyện cười, tục ngữ, vè, ca dao; ở THPT được học thêm *2 thể loại* sử thi, truyện thơ, còn hai thể loại cổ tích và ca dao thì được học kĩ hơn theo cách học đồng tâm có nâng cao so với THCS. Như vậy, hết bậc học phổ thông, các em đã được học hầu hết các thể loại VHDG của dân tộc (*câu đố* được học từ tiểu học) chỉ còn một thể loại duy nhất là *sân khấu dân gian* chưa có mặt trong chương trình (1). Và, để mở rộng tầm mắt của HS, SGK lớp 6 và lớp 7 đã đem đến cho các em một số truyện hay của kho tàng VHDG nhân loại như *Nữ Oa vá trời* (thần thoại Trung Quốc), *Heraklex đi tìm những quả táo vàng* (thần thoại Hi Lạp), *Chú bé tí hon* (truyện cổ Grim), *Ông lão đánh cá và con cá vàng* (truyện cổ tích Nga), *Cây bút thần* (truyện cổ tích Trung Quốc),v.v... Có thể nói, phần VHDG ở THCS và THPT đã có một bước tiến mới về chất lượng, thể hiện khá rõ trong SGK chỉnh lí lớp 6,7 năm 1995 và SGK chỉnh lí hợp nhất lớp 10 năm 2000, tập I, phần Văn học Việt Nam (2).

Tuy nhiên, vì chỉ ở mức độ chỉnh lí, nên phần VHDG ở các cuốn sách nói trên vẫn còn một số vấn đề cần xem xét lại, cả về mặt khoa học cũng như mặt sư phạm, để có thể hoàn thiện hơn trong SGK mới của chương trình cải tiến (3). Trước hết, *+ Có nên giữ lại thể loại thần thoại ở lớp 6 không?* Chúng ta đều biết, do nhiều nguyên nhân, thần thoại ở nước ta không nhiều và không thành hệ thống như thần thoại ở một số nước trên thế giới (Hi Lạp, Trung Quốc,...) mà thường có mối quan hệ chặt chẽ với truyền thuyết theo xu hướng lịch sử hoá. Nhiều truyền thuyết, đặc biệt truyền thuyết thời các vua Hùng như *Con Rồng, Cháu Tiên, Thánh Gióng, Sơn Tinh, Thuỷ Tinh,...* là những thần thoại đã được lịch sử hoá. Như vậy, nếu đã học kĩ truyền thuyết (nhất là các truyền thuyết đời các vua Hùng) thì có lẽ cũng không nên giữ lại thần thoại vốn là một thể loại không đậm nét như các thể loại khác trong VHDG nước ta. Vả chăng, hai tác phẩm được chọn lọc, xét chung, đều không thật thú vị và hấp dẫn đối với tuổi thơ của các em: *Thần Trụ Trời* và *Đi san mặt đất* (có lẽ vì không còn truyện nào hay hơn, nên đành chọn hai truyện này chăng?). *+ Tuyển chọn tác phẩm của từng thể loại.* Về truyền thuyết, không nên chọn *Mị Châu, Trọng Thuỷ* vì quá khó đối với HS lớp 6 lại không phù hợp với tâm lí tuổi thơ. Cả 3 nhân vật trong truyện *An Dương Vương, Mị Châu, Trọng Thuỷ* đều có mặt tích cực và tiêu cực đan xen phức tạp trong mối quan hệ cha con, tình yêu, Tổ quốc, nghĩa vụ; chủ đề của truyện cho đến nay vẫn còn những ý kiến chưa thống nhất, vậy làm sao các em nhỏ 11 tuổi có thể tiếp nhận được? Đã có một vài bài báo của GV và phụ huynh HS lên tiếng đề nghị bỏ bài giảng này trong SGK lớp 6. Về *cổ tích*, chọn 6 bài học (và 4 bài đọc thêm) có lẽ hơi nhiều, trong đó có đến 3 bài về *sự tích (Sự tích dưa hấu, Sự tích trầu cau, Sự tích bánh chưng bánh giầy)* nên lược bớt, chỉ giữ lại một bài tiêu biểu cho loại truyện nói về sự tích mang yếu tố thần kì là *Sự tích trầu cau*. Đối với thể loại vè, nên bỏ bài *Vè con dao* ở lớp 7 và thay bằng một bài vè khác có giá trị nghệ thuật cao hơn. *+ Xác định thể loại cho từng tác phẩm được chọn để dạy học.* Rõ ràng là trong các cuốn sách nói trên, các tác phẩm được chọn đã có sự xác định đứng đắn về thể loại trên ở cơ sở khoa học. Tuy vậy cũng còn một trường hợp nghi vấn, xin nêu ra để trao đổi: *Sự tích bánh chưng, bánh giầy* là cổ tích hay truyền thuyết lịch sử thời các vua Hùng? SGK chỉnh lí lớp 6, tập II, 1995 xếp truyện này vào thể loại cổ tích, nhưng căn cứ vào nội dung truyện thì dấu ấn truyền thuyết rõ hơn, các chi tiết lịch sử thời Hùng Vương đậm nét hơn, nên không thể là cổ tích được (4). *+ Hướng*

dẫn HS học tập các tác phẩm VHDG trên cơ sở thi pháp thể loại. Đây là yêu cầu sư phạm của SGK, nhưng yêu cầu này lại gắn bó chặt chẽ với mặt khoa học của cuốn sách, tức thi pháp VHDG. Nó được thể hiện chủ yếu trong phần *hướng dẫn HS học bài* bằng một hệ thống câu hỏi để tìm hiểu, khám phá ra những cái hay, cái đẹp của tác phẩm. Điều này, các tác giả đã có nhiều cố gắng, nhưng nhìn chung vẫn chưa đạt được yêu cầu mong muốn. Các câu hỏi vẫn nghiêng về ý nhiều hơn văn, và chưa thực sự bằng con đường thi pháp VHDG mà gợi ý, hướng dẫn HS đi vào thế giới của folklore để chiếm lĩnh tác phẩm. Về mặt sư phạm, nhiều câu diễn đạt không rõ, không trong sáng, còn lặp nhiều cách hỏi khô cứng, đơn điệu, thiếu chất văn, đặc biệt là các cụm từ "là gì", "cái gì", "như thế nào", "chứng tỏ điều gì?",... Có thể nêu lên điều đó ở bài sau đây: *Đi san mặt đất* (thần thoại dân tộc LôLô): 1/ Truyện này kể về những việc gì? ở thời nào? Những việc ấy lớn lao như thế nào? Việc gì con người làm được? Việc gì không làm được? 2/ Truyện này có những chi tiết sự việc gì kỳ lạ hoang đường? Những chi tiết, sự việc ấy phản ánh công việc gì và thể hiện ước mơ của con người ngày xưa? (...); *Thánh Gióng* : 1/ Truyện này kể về ai? Người đó đã có công gì đối với đất nước? 2/ Truyện này có những chi tiết, sự việc gì kỳ diệu? Những chi tiết, sự việc ấy được người xưa tưởng tượng để thể hiện ước mơ gì, tinh thần tình cảm gì của nhân dân? Dựa vào những chi tiết nào, người ta đã coi truyện này có "cái lõi là sự thật lịch sử"? 3/ Chi tiết, sự việc nhân dân góp gạo nuôi chú bé làng Gióng có ý nghĩa gì? (...).

Ngoài ra, đây đó cũng còn những câu hỏi vượt quá trình độ HS, các em chưa đủ vốn sống, hiểu biết và lí luận để cảm nhận và giải đáp. *Ví dụ:* câu hỏi 2 truyện ngụ ngôn *Đeo nhạc cho mèo*". Truyện này có ngụ một ý nhận xét về "Việc làng" ngày xưa, và nói rộng ra, về các thứ hội họp được gọi là "Hội đồng chuột". Em hãy nêu cách hiểu của em về ngụ ý đó" (lớp 6); hay "giải thích câu tục ngữ *Đánh mõ không bằng gõ thớt"* trong bài ôn tập ở lớp 7; hoặc câu hỏi 2, truyện cổ tích *Em bé thông minh:* "Vì sao truyện cổ tích lại đề cao trí thông minh trong đời sống, trong sự giải quyết những khó khăn cụ thể hơn là trong những lĩnh vực hoạt động khác? v.v..." ở lớp 6. Thiết nghĩ, đó là những câu hỏi quá cao và quá khó đối với HS nhỏ tuổi còn hết sức xa lạ đối với cuộc sống trong quá khứ.

2. Về giảng dạy và học tập

1) Đồng nhất giữa VHDG và VHV, dạy VHDG như dạy VHV, nên đã hiện đại hoá tác phẩm VHDG, đánh mất cái sắc thái folklore vốn là vẻ đẹp độc đáo và ý vị nhất của những bài ca, truyện kể,... Biểu hiện của khuynh hướng này như sau: + tiếp cận VHDG bằng thi pháp của VHV, phân tích các yếu tố nghệ thuật của VHDG như phân tích các yếu tố đó của VHV; + chỉ phân tích một cách cô lập trên văn bản ngôn từ mà không đặt tác phẩm VHDG vào môi trường văn học dân gian, thời điểm phát sinh và sự lưu truyền trong đời sống nhân dân để khai thác - tức là chỉ chú ý đến những yếu tố văn chương mà chưa quan tâm đến những yếu tố phi văn chương của nó (những yếu tố này trong nhiều trường hợp lại có tác dụng định hướng thẩm mĩ để hiểu đúng và hiểu sâu văn bản ngôn từ của tác phẩm VHDG).

2) Ngược lại với khuynh hướng nói trên là *khuynh hướng xóa nhòa ranh giới giữa khoa nghiên cứu VHDG với các khoa học liên quan* như dân tộc học, lịch sử, xã hội học, văn hóa học,... làm cho bài dạy mất đi những thông tin cần thẩm mĩ mà chỉ còn lại những bức tranh xã hội khô cứng. Biểu hiện như sau: + Coi tác phẩm VHDG chỉ là một điểm xuất phát, là cái cớ để giải thích các vấn đề xã hội, lịch sử, dân tộc,... + Từ tác phẩm VHDG, liên tưởng, mở rộng, dẫn dắt HS đến những vấn đề khác ngoài tác phẩm; + Lấy cái bên ngoài để lôi cuốn, hấp dẫn HS chứ không phải bản thân tác phẩm VHDG.

3) Phổ biến nhất, đặc biệt ở THCS, là cách dạy dễ dãi, đơn giản hóa tác phẩm VHDG mà biểu hiện thường thấy là "diễn xuôi" một cách khô khan bài ca dao; hoặc chia nhân vật cổ tích thành hai tuyến chính nghĩa và gian tà rồi phân tích một cách sơ lược, công thức theo lối xã hội học dung tục,...

4) Ở một cực khác, đó là cách dạy tầm chương trích cú, nhấm nháp ngôn từ, hình ảnh, làm cho HS "thấy cây mà không thấy rừng"; hoặc viện dẫn quá xa, luôn bàn lan man ra ngoài tác phẩm.

Cả hai cách dạy 3 và 4 này đều không tạo ra *cảm nhận liền mạch, toàn khối* để tìm ra vẻ đẹp đích thực của tác phẩm folklore. Tất cả những cách dạy trên đây, suy cho cùng, đều do *người dạy chưa có phương pháp tiếp cận đúng đắn một tác phẩm VHDG,* để hiểu đúng, hiểu sâu và nắm được vẻ đẹp folklore của nó. Chưa chiếm lĩnh và làm chủ được tác phẩm thì cũng chưa tạo ra được phương pháp giảng dạy thích hợp. Điều này chỉ có được khi giáo viên nắm chắc thi pháp VHDG, để không chỉ tiếp cận đúng tác phẩm mà còn tiến hành giảng dạy theo thi pháp đó đối với từng tác phẩm của từng thể loại. Tiếc rằng việc bồi dưỡng thi pháp VHDG và phương pháp giảng dạy VHDG trong những năm qua làm chưa thật tốt, kết quả chưa vững chắc, nên chưa tạo ra bước chuyển biến và đổi mới; về cơ bản, trên tổng thể, vẫn là cách dạy VHDG theo kiểu cũ.

Về việc học, nhìn chung, *HS vẫn học VHDG với tầm thức của việc học VHV;* và vì là thế hệ của ngày nay, nên các em có một khoảng cách quá xa về nhiều mặt với cái thế giới của VHDG mà không dễ gì có thể bù đắp ngay được (về vốn sống, cách cảm, cách nghĩ, về ngôn ngữ,v.v...). Đây cũng là

một khó khăn không nhỏ trong việc cảm thụ và tiếp nhận các tác phẩm VHDG.

II. GIẢI PHÁP

1. Về chương trình và sách giáo khoa: Cũng nên có sự rà soát lại để điều chỉnh, thêm bớt cho hài hoà, hợp lí các tác phẩm và thể loại được học (hoặc đọc thêm) đồng thời chỉnh lí, đính chính lại những phần viết chưa rõ, chưa hay, hoặc còn nhầm lẫn, sai sót. Riêng về thể loại, nếu bớt đi thần thoại (như trong sách thí điểm *Ngữ văn lớp 6, tập I* soạn theo chương trình mới) thì có nên thêm vào thể loại *sân khấu dân gian (chèo)* hay không? Cái đáng quan tâm nhất của SGK hiện nay là *hệ thống câu hỏi* để dẫn dắt các em vào thế giới folklore của từng tác phẩm, vì vậy, cần tập trung sức để chỉnh lí lại phần này cho tốt, và ở một số bài nhất định, có thể viết lại hệ thống câu hỏi khác hay hơn (vừa dựa trên thi pháp VHDG lại mang tính gợi mở, nhất là đối với bậc THCS). Các tác giả SGK, Nhà xuất bản *Giáo dục* nên lấy ý kiến rộng rãi của người dạy và tìm hiểu kĩ đối tượng viết sách của mình (học sinh lớp nào) để hoàn thiện hệ thống câu hỏi cho từng tác phẩm VHDG được học (hoặc đọc thêm). Chỉ như thế, SGK mới là người bạn đồng hành, người dẫn đường để đưa các em đến với thế giới đầy hương sắc của folklore.

2. Về giảng dạy VHDG: Đây là khâu trung tâm, có tính chất quyết định, là giải pháp cơ bản, chủ yếu để nâng cao chất lượng dạy - học VHDG trong nhà trường. *Phải tạo ra được một sự đổi mới trong việc giảng dạy VHDG theo những quan điểm khoa học, trong đó phương hướng cơ bản là dạy VHDG theo thi pháp VHDG.* Vì sao vậy? Dạy văn học là dạy một loại hình nghệ thuật, vì vậy phải khám phá cái thế giới nghệ thuật đó bằng những quy luật nghệ thuật và bằng thi pháp của chính nó. Do đó, cách dạy khoa học nhất là cách dạy theo quan điểm thi pháp học. VHDG có thi pháp riêng, không giống thi pháp thi pháp VHV; bởi vậy, không thể dạy VHDG bằng thi pháp của VHV mà phải dạy VHDG theo thi pháp của VHDG. Muốn vậy, người dạy phải nắm được thi pháp VHDG, không chỉ để có phương hướng đúng tiếp cận, chiếm lĩnh tác phẩm, mà còn để hướng dẫn HS đi vào tìm hiểu tác phẩm đó trên cơ sở của thi pháp VHDG. Giải pháp về cách dạy thực chất là giải pháp về người dạy, bởi muốn đổi mới về cách dạy thì trước hết người dạy học cũng được đổi mới. Phải tiến hành bồi dưỡng cho người GV đứng lớp cả thi pháp VHDG và *phương pháp giảng dạy VHDG*, lấy thi pháp để soi sáng, hỗ trợ cho phương pháp giảng dạy, và phải gắn việc bồi dưỡng kiến thức lí luận với việc thực hành nâng cao tay nghề.

Thi pháp VHDG và *Phương pháp dạy học VHDG* đã được đề cập đến trong nhiều cuốn sách và bài viết (5). Đó là những tài liệu bổ ích và thiết thực có thể giúp chúng ta trong việc đổi mới giảng dạy VHGD theo những quan điểm khoa học. Tuy vậy, mỗi tác giả cũng chỉ đi sâu vào một mặt, một vấn đề nhất định. Nên chăng, có thể biên soạn lại thành hai cuốn sách công cụ với nội dung đầy đủ và hoàn chỉnh *(Thi pháp VHDG và Phương pháp giảng dạy VHDG)* để làm tài liệu gốc cho việc bồi dưỡng giáo viên, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy VHDG trong nhà trường.

3. Về học tập VHDG: Giải pháp chủ yếu ở khâu này là phải *xây dựng cho các em một cách học VHDG phù hợp với quy luật tiếp nhận tác phẩm folklore như nó vốn có trong đời sống.* Do đó, nó phải khác cách học một tác phẩm VHV, có nghĩa là người học luôn cho mình *một tâm thế thưởng thức đặc biệt* (thưởng thức tác phẩm như nó đang sống trong không khí dân gian, trong môi trường văn hóa dân gian), với *một ý thức rõ rệt về cách tiếp cận tác phẩm:* không chỉ tiếp cận trên văn bản ngôn từ mà còn tiếp cận với nhiều yếu tố folklore khác, để qua đó, bằng thi pháp VHDG mà tìm hiểu, khám phá và chiếm lĩnh tác phẩm. Như vậy, khi dạy VHDG theo thi pháp VHDG chính là đã tạo ra cho HS một cách học VHDG đúng và có hiệu quả. Ngoài ra, trong quá trình dạy, người thầy cũng nên tìm cách lấp dần khoảng cách giữa các em với thế giới VHDG của người xưa để các em ngày càng xích lại gần hơn với cách cảm, cách nghĩ, cách nói và ngôn ngữ của cha ông, từ đó mà đến với vẻ đẹp của folklore. Trong việc học tập VHDG, cần coi trọng việc thực hành, ngoại khóa, không chỉ trong VHDG mà nên mở rộng đến các lĩnh vực khác có liên quan của văn hoá dân gian như tham dự các lễ hội, thi tìm hiểu và hát các làn điệu dân ca như một số trường THCS ở TP. Hồ Chí Minh đã thực hiện có kết quả.

4. *Về sự cộng tác và phối hợp của các cơ quan văn hóa:* Đây là giải pháp đồng bộ nhưng là đồng bộ ở cả diện rộng hơn: xã hội. Khi GD đã được xã hội hóa, thì việc dạy - học của thầy trò không chỉ đóng khung trong nhà trường mà đã được mọi người quan tâm. Chỉ riêng bộ phận VHDG với số giờ không nhiều lắm trong chương trình cũng đã có bao nhiêu bài viết của các nhà giáo, nhà văn, nhà folklore học và cả các bậc cha mẹ HS trên báo chí. Điều này cho phép ta nghĩ đến sự cộng tác và phối hợp của các cơ quan văn hóa đối với nhà trường như là *một giải pháp không thể thiếu* trong việc nâng cao chất lượng dạy - học VHDG.

Trên đây chỉ là những ghi nhận bước đầu về thực trạng của VHDG trong nhà trường, từ đó mà đề ra một số giải pháp chủ yếu, không ngoài mục đích góp phần đổi mới và nâng cao chất lượng dạy - học VHDG - bộ phận văn học có nhiều tiềm năng và sức mạnh trong việc bồi đắp tâm hồn dân tộc cho thế hệ trẻ để họ không tự đánh mất mình, mà

(Xem tiếp trang 32)

Những điều cần lưu ý khi tiến hành đọc diễn cảm trong dạy thơ ở trường phổ thông

TS. NGUYỄN HUY QUÁT
Trường ĐHSP - Đại học Thái Nguyên

1. Đọc diễn cảm (ĐDC) là biện pháp dạy học đặc thù của môn Văn, chủ yếu là dạy học tác phẩm văn chương (Giảng văn) trong nhà trường. Thực ra, ĐDC là một phần của *đọc sáng tạo* - một phương pháp đòi hỏi người đọc (HS, SV) đem vốn sống, kinh nghiệm và vốn tri thức của cá nhân vào việc tiếp nhận tác phẩm văn chương một cách chủ động, sáng tạo, trên cơ sở trực tiếp tiếp xúc với văn bản tác phẩm. Đọc sáng tạo có thể đọc thầm, đọc to, đọc ở bất cứ đâu, miễn là người đọc trực tiếp tri giác, "sống" với văn bản tác phẩm. Còn ĐDC thì phải đọc thành tiếng và chủ yếu được tiến hành trong giờ học trên lớp này.

Biện pháp ĐDC đòi hỏi người đọc phải đọc *đúng* và đọc *hay*. Đọc đúng có nghĩa là trung thành với văn bản (đúng từ, ngữ, âm điệu, vần điệu, ngữ điệu, nhịp điệu và các loại dấu câu...) để lột tả được đầy đủ nội dung tác phẩm. Đọc hay là biết phối hợp lao động đọc, biết phát huy ưu thế chất giọng, biết khắc phục những nhược điểm về phát âm; thể hiện đúng cao độ, trường độ và sức ngân vang của ngôn ngữ; biết làm chủ giọng đọc và kĩ thuật đọc, có sắc thái biểu cảm, cảm xúc phù hợp với giọng điệu của nhà văn, nhà thơ. ĐDC thể hiện mối quan hệ cảm xúc và sự hiểu biết sâu sắc của cá nhân đối với tác phẩm. Đó là nghệ thuật đọc vượt qua cấp độ lĩnh hội nội dung ý nghĩa từng câu để tái tạo hình tượng nghệ thuật hoàn chỉnh, trọn vẹn, tiến tới biểu đạt ý nghĩa có mầu sắc cảm xúc cá nhân. Để đọc diễn cảm có kết quả tốt, cần có kĩ năng "diễn xuất" như của các ca sĩ, nghệ sĩ. M.A Rubnikova (Nga) khẳng định rằng: "Đọc diễn cảm là hình thức đầu tiên và cơ bản của việc giảng dạy văn học một cách trực quan và cụ thể. ..; là hình thức trực quan quan trọng hơn bất kì một hình thức trực quan bằng thị giác nào"(1).

2. ĐDC không thoát lí văn bản tác phẩm, do đó cần phải chú ý đến các yếu tố đặc trưng của nó, với tư cách là một văn bản nghệ thuật:

- Cần nhấn mạnh *từ ngữ* bởi vai trò quan trọng của nó trong văn cảnh, từ tượng thanh, tượng hình, từ láy...
- *Cách sắp xếp, tổ chức từ ngữ* theo âm luật (bằng, trắc), vần điệu, nhịp điệu để tạo nên giá trị nghệ thuật của tác phẩm thơ, phù hợp với nội dung tư tưởng mà tác giả muốn thể hiện.
- *Các dấu câu* (chấm, phẩy, chấm than, chấm hỏi, chấm lửng) và các hình thức nghệ thuật khác như: đảo ngữ, đối thanh, đối từ, đối ý... để tạo nên giá trị biểu cảm của tác phẩm thơ.
- *Giọng điệu* của đoạn thơ, bài thơ (trầm lắng hay sôi động, bâng khuâng, man mác hay bay bổng vui tươi, hài hước hay bi hùng,...).

Đó là những yếu tố có tính chất hiển ngôn mà GV, HS cần phải thấy và lưu ý khi ĐDC để bảo đảm yêu cầu đọc đúng và đọc hay.

3. Trên cơ sở hiểu biết về biện pháp ĐDC và xác định được những yếu tố cần lưu ý trong tác phẩm thơ khi tiến hành ĐDC, chúng ta sẽ khảo sát, phân tích một số ví dụ được rút ra từ chương trình giảng văn ở trường phổ thông để làm sáng tỏ vấn đề nêu trên.

Ví dụ 1: Khi giảng bài *Tự tình* của Hồ Xuân Hương ở lớp 10, cần lưu ý những yếu tố sau đây khi tiến hành ĐDC.

+ Nhấn mạnh các từ có ý nghĩa trong câu thơ, đoạn thơ, các từ điệp, các đảo ngữ, những từ gợi tả, từ giàu sắc thái biểu cảm, vừa chân thực, vừa trữ tình;

+ Cách ngắt nhịp 3/4 liên tiếp từ câu 1 đến câu 7 (tiết tấu không thay đổi), cộng thêm các vần ở câu 1,4,6 là thanh trầm bình *(dồn, tròn, hòn)*, khiến cho giọng đọc phải chậm rãi, đều đều, trầm trầm, phù hợp với tâm trạng buồn cô đơn của một con người yêu đời, tràn đầy sức sống như Hồ Xuân Hương nhưng gặp cảnh éo le, khiến cho tình yêu đôi lứa bị dở dang, bất hạnh. Riêng câu cuối bài *Tự tình* được chuyển nhịp thành 2/2/3 với dấu chấm than (!) như một tiếng thở dài, có tác dụng làm nổi rõ ý ngao ngán, chua chát của nhân vật trữ tình - Hồ Xuân Hương, một phụ nữ sống trong xã hội phong kiến, khao khát tình yêu, náo nức đón chờ xuân là thế, mà cuối cùng chỉ nhận được *mảnh tình san sẻ tí con con* (đã tí lại còn *con con;* đã là *mảnh tình* lại còn bị *san sẻ).* Xin xem bản bài thơ đã được chúng tôi ngắt nhịp và nhấn mạnh những từ ngữ cần lưu ý (in nghiêng) khi đọc diễn cảm:

Đêm khuya văng vẳng/trống canh dồn,
Trơ cái hồng nhan/với nước non.
Chén rượu hương đưa/*say lại tỉnh,*
Vầng trăng *bóng xế/khuyết* chưa tròn.
Xiên ngang mặt đất/rêu từng đám,
Đâm toạc chân mây/đá mấy hòn.
Ngán nỗi *xuân đi/xuân lại* lại,
Mảnh tình/*san sẻ/tí con con!*

Ở một bài thơ khác, bài *Mời trầu,* có người nêu ra cách ngắt nhịp và yêu cầu nhấn mạnh vào một số từ ngữ để lưu ý HS khi đọc phải thể hiện được nét tiêu biểu trong phong cách sáng tác của Hồ Xuân Hương.

Quả cau *nho nhỏ*/miếng trầu/*hôi,*
Này, của *Xuân Hương*/mới *quệt rồi.*
Có phải *duyên* nhau/thì *thắm* lại,
Đừng *xanh* như lá/*bạc* như vôi (2).

Cũng như vậy, trong bài *Đây mùa thu tới* của Xuân Diệu có những từ ngữ gợi tả, gợi cảm *(dìu hiu,*

đứng chịu tang, tóc buồn buông, lệ ngàn hàng, áo mơ phai, sắc đỏ rũa màu xanh, luống run rẩy, nhánh khô gầy xương mỏng manh, rét mướt luồn trong gió...), rồi cách thay đổi vần, cách đặt ba chấm lửng sau 5 câu thơ khác nhau, cũng là nét cần chú ý khi ĐDC bài thơ này. Hay ở bài *Tôi yêu em* của Puskin (cả nguyên bản và bản dịch), với 8 dòng thơ nhưng chỉ có 2 câu, cho nên cả bài thơ chỉ có 2 dấu chấm, còn lại là dấu phẩy, do đó cứ 4 dòng thơ hình thành 1 câu và phải đọc liền mạch thì mới diễn tả được cái thiết tha, say đắm, nồng nàn, mãnh liệt của nhân vật trữ tình trong bài thơ này.

Ví dụ 2: ở bài *Hoàng Hạc lâu* (lầu Hoàng Hạc) của Thôi Hiệu (*Văn 10*, tập II), cần lưu ý cách sắp xếp các thanh *bằng, trắc* và *vần* ở 4 câu đầu, vì đây là hiện tượng không bình thường so với 4 câu sau: Tích nhân dĩ thừa Hoàng Hạc *khứ*/Thử địa không dư Hoàng Hạc lâu/ Hoàng *Hạc nhất khứ bất phục phản*/ Bạch *vân thiên tải không du du*

Câu 1: Vần khứ (cuối câu) đáng lẽ phải là thanh bằng

Nội dung câu 1 và câu 2 có sự đối ý: Người xưa đã cưỡi hạc vàng bay đi/ Nơi đây chỉ còn trơ lại lầu Hoàng Hạc

Câu 3: 6/7 là thanh trắc (không theo luật bằng, trắc của Đường thi)

Câu 4: 5/7 là thanh phù bình (không theo luật bằng, trắc của Đường thi)

Cách sắp xếp *vần* và *thanh điệu* như thế là dụng ý của tác giả (3) Bởi lẽ hình thức ấy nói lên sự nuối tiếc đến cao độ của nhà thơ khi đến thăm Hoàng Hạc lâu: Mong muốn thấy hạc vàng và người xưa nhưng thực tế thì chỉ còn lại lầu không và mây trắng lững lờ trôi đã hàng nghìn năm!. Rốt cục, truyền thuyết vẫn chỉ là truyền thuyết! Buồn! Thất vọng! Tản Đà dịch Hoàng Hạc lâu ra lục bát, rất mượt mà, nhưng lại mất đi sắc thái biểu cảm của vần *khứ* ở câu 1 và một loạt thanh trắc ở câu 3, rồi tiếp theo là những thanh phù bình ở câu 4. Dịch giả Khương Hữu Dụng đã cố gắng bổ khuyết phần nào nhược điểm của Tản Đà ông bám rất sát vào vần, vào các tiếng bằng, trắc trong nguyên tác, đồng thời vẫn giữ nguyên thể thất ngôn bát cú của bài thơ. Ai cưỡi hạc vàng đi mất *hút*,/ Trơ lầu Hoàng Hạc chốn này thôi!/ *Hạc* vàng *một đã đi đi biệt*,/ *Mây* trắng *ngàn năm bay chơi vơi*./ Sông tạnh Hán Dương cây sáng ửng,/ Cỏ thơm Anh Vũ bãi xanh ngời./ Hoàng hôn về đó quê đâu tá?/ Khói sóng trên sông não dạ người (4).

GV cần lưu ý HS đọc nguyên bản (bản phiên âm Hán - Việt và dịch nghĩa) và cho các em ĐDC, phân tích bài thơ theo bản dịch của Khương Hữu Dụng vì những ưu điểm của nó mà chúng tôi đã chỉ ra ở trên.

Ở bài *Tràng giang* của Huy Cận *(Văn 11)* thì nỗi buồn cô đơn của tác giả (và cũng là của lớp trí thức tiểu tư sản đương thời) như được trải ra cả chiều dài và chiều rộng của dòng sông, giữa vũ trụ bao la. Cả một hệ thống từ ngữ, hình ảnh gợi buồn như được kết dệt trong từng dòng thơ ở mỗi khổ thơ (Từ ngữ: *buồn điệp điệp, sầu trăm ngả, đìu hiu, cô liêu, lặng lẽ, dợn dợn...* Hình ảnh: *sóng gợn, thuyền xuôi mái, củi một cành khô lạc mấy dòng, lơ thơ cồn nhỏ, bèo dạt về đâu, chim nghiêng cánh nhỏ, bóng chiều sa...)*. Nhờ tài nghệ sử dụng từ ngữ, hình ảnh gợi buồn trong mối quan hệ hài hoà với gieo vần, ngắt nhịp... nên ở mỗi khổ thơ có sắc thái biểu cảm riêng, không lặp lại. Đó là một trong những thành công của Huy Cận trong bài *Tràng giang*. Do đó, khi tiến hành ĐDC bài thơ này, cần lưu ý đến những yếu tố tạo nên sắc thái riêng nói trên để có thể diễn tả được sát, đúng tư tưởng tình cảm của nhà thơ trong từng khổ thơ.

- Những ví dụ cụ thể được nêu ra và phân tích trên đây, nhằm làm sáng tỏ một vấn đề: Khi tiến hành phương pháp ĐDC đối với tác phẩm thơ trong giảng văn ở trường PT, người GV cần lưu ý đến các yếu tố mang tính đặc trưng của loại tác phẩm này, được thể hiện trên văn bản. Bởi vì có quan tâm tìm hiểu và nhận thức được giá trị của các yếu tố ấy trong tác phẩm thì mới tìm được biện pháp thích hợp để đọc *đúng* và đọc *hay*.

Trong giáo án của mình, nhiều GV thường yêu cầu HS ĐDC bài thơ trước khi tiến hành phân tích. Dựa vào những yếu tố nào về hình thức trong tác phẩm mà gợi ý HS đọc diễn cảm như thế này hoặc như thế kia? Nếu yêu cầu HS đọc *chậm rãi, hơi trầm* để thể hiện *nỗi buồn kín đáo, xót xa* ở bài *Tự tình* thì tất nhiên phải dựa trên những yếu tố về từ, nhịp... mà chúng tôi đã nêu ở ví dụ 1. Hoặc là, căn cứ vào đâu mà hướng dẫn HS đọc đoạn Thuý Kiều dặn Thuý Vân *(Trao duyên)* lại phải đọc *chậm, thiết tha*, rồi sau đó đọc với giọng *khẩn thiết, não nùng?* Phải chăng yêu cầu các em đọc như thế là vì căn cứ vào một trong những yếu tố về nhịp và sự thay đổi nhịp ở đoạn trích này: *Cậy em/em có chịu lời* (2/4), rồi đến câu sau: *Ngồi lên/cho chị lạy/rồi sẽ thưa* (2/3/3), v.v... Còn ở bài *Tiếng chổi tre* (Tố Hữu) ở SGK *Văn 7*, vì phỏng theo động tác quét rác của chị lao công nên nhịp thơ ngắn, chậm và đều đặn, do đó phải ngắt theo nhịp 3/3/2/3/4/3/2/2/3/2/2:

Những đêm hè/ Khi ve ve/ Đã ngủ/ Tôi lắng nghe/ Trên đường Trần Phú/ Tiếng chổi tre/ Xao xác/ Hàng me/ Tiếng chổi tre/ Đêm hè/ Quét rác.../ Những đêm đông/ Khi cơn giông/ Vừa tắt/ Tôi đứng trông/ Trên đường lặng ngắt/ Chị lao công/ Như sắt/ Như đồng/ Chị lao công/ Đêm đông/ Quét rác...

Trên đây là suy nghĩ bước đầu của chúng tôi về những điều cần lưu ý khi tiến hành ĐDC trong giảng dạy tác phẩm thơ ở trường phổ thông. Rất mong được các bạn đồng nghiệp quan tâm trao đổi. ❑

---

(1). **Phương pháp đọc diễn cảm** (dịch). NXB *Giáo dục*, H.1974, tr30.

(2). Xem **Thiết kế bài học TPVC ở nhà trường phổ thông**, NXB *Giáo dục*, H. 2000, tập II, trang 68.

(3). Về thể thơ, "Hoàng Hạc lâu" không hoàn toàn được sáng tác theo thể thất ngôn bát cú, mà 4 câu trên theo thể Cổ phong, 4 câu sau mới theo thể Đường luật. (Xem bài: "Về thể thơ của Hoàng Hạc lâu", *NCGD* số 7-1996, bài viết của Phạm Luận).

(4) Khương Hữu Dụng dịch, **SGK Văn 10**, tập II, NXB *Giáo dục*, H. 2000.

Những khó khăn khi học phần văn học trung đại đối với học sinh trung học cơ sở Sơn La

ThS. TRẦN THỊ THANH HỒNG
Trường Đại học Tây Bắc

Trong dạy học (DH) văn ở trường phổ thông, dạy và học phần *Văn học trung đại* (Văn học cổ) có nhiều khó khăn nhất. Đối với các trường miền núi (như Sơn La), vấn đề này càng khó khăn hơn. Sau khi tiến hành khảo sát thực tế tại tám trường THCS ở Sơn La, chúng tôi thấy có những vướng mắc trong DH phần Văn học trung đại (VHTĐ) nói riêng, phần văn học nói chung:

1. Những khó khăn cơ bản

Điều kiện thông tin văn hoá, cơ sở vật chất phục vụ DH phần VHTĐ còn thiếu thốn. Ngay cả SGK cũng không đủ cho mỗi em một cuốn. Những trường vùng sâu, vùng xa, DH văn chủ yếu dựa vào sự truyền đạt của GV và sự tiếp thu của HS.

Vốn kiến thức văn học của học sinh miền núi tỉnh Sơn La (gọi tắt là HS) còn hạn chế so với HS miền xuôi. Do đời sống tinh thần nghèo nàn, ít có điều kiện đọc sách báo, HS không nắm bắt được các thông tin, hiểu biết về văn hoá - xã hội còn ít ỏi,... Trong khi đó, tác phẩm văn học có biết bao nét đẹp truyền thống có thể làm rung động lòng người nhưng HS miền núi lại lãnh đạm, thờ ơ, không cảm nhận được. Vì vậy, khi dạy văn, nhất là các tác phẩm VHTĐ, GV phải diễn giải nôm na nhiều hơn, sau đó mới hướng dẫn HS tìm hiểu dụng ý nghệ thuật của tác giả. Chẳng hạn, khi dạy bài *Bánh trôi nước* của Hồ Xuân Hương, GV phải mô tả quy trình làm bánh trôi, từ chất liệu đến quá trình làm chín trong nước sôi "bảy nổi, ba chìm", và đến khi chiếc bánh được ăn có màu sắc, mùi vị gì,... để HS liên hệ hình ảnh chiếc bánh trôi trong bài thơ; Sau đó, GV mới hướng dẫn HS chiếm lĩnh lớp nghĩa thứ hai của bài thơ - dụng ý nghệ thuật của tác giả (nói về cuộc đời bất hạnh của người phụ nữ trong xã hội xưa cũng như niềm tự tin của họ đối với cuộc đời).

HS miền núi có vốn từ tiếng Việt quá ít ỏi, sử dụng ngôn ngữ phổ thông để giao tiếp còn chưa thành thạo, lại càng khó khăn hơn trong việc hiểu ngôn ngữ văn chương, ngôn ngữ nghệ thuật. Trong khi đó, tiếp nhận tác phẩm văn học, trước hết đòi hỏi người đọc phải hiểu được ngôn từ, chữ nghĩa, cảm nhận được các chi tiết, tình tiết, hình ảnh,... Đây thực sự là một vấn đề khó khăn đối với HS miền núi. Đến với tác phẩm VHTĐ, HS vấp phải hàng rào cản từ ngữ, địa danh, cách xây dựng những hình ảnh, điển tích, điển cố, từ cổ, tính chất đa nghĩa của hình tượng nghệ thuật, tính chất nhiều tầng, nhiều lớp của tác phẩm,... càng trở nên xa lạ, khó hiểu, tạo ra khoảng cách lớn giữa tác phẩm văn học với người tiếp nhận tác phẩm. Mặt khác, HS dân tộc thiểu số thường hay phát âm sai các phụ âm đầu như: b-v, l-đ, k-c,... dẫn đến hiểu sai nghĩa của từ. Qua khảo sát, chúng tôi thấy, HS không cắt nghĩa được từ. Chẳng hạn, khi yêu cầu HS giải thích từ *"anh hào"* trong câu thơ "Đường đường một đấng anh hào" *(Truyện Kiều* - Nguyễn Du), có HS giải thích: *anh hào* là *ánh hào quang;* Từ *"cầm thư"* trong câu thơ "Cái nợ cầm thư phải trả xong" *(Đi thi tự vịnh* - Nguyễn Công Trứ) được giải thích là: cầm thư của người khác thì phải trả ngay, không sẽ mắc nợ,... Như vậy, nhược điểm dễ nhận thấy ở HS miền núi là không hiểu được nghĩa của từ, dẫn đến khả năng tiếp nhận nội dung tác phẩm rất hạn hẹp, theo đó, năng lực cảm thụ tác phẩm văn học của HS miền núi (Sơn La) có nhiều hạn chế. HS không có khả năng độc lập suy nghĩ nên gặp khó khăn khi trả lời các câu hỏi có tính suy luận. ở các phiếu điều tra về kiến thức VHC, phần lớn HS trả lời sơ sài hoặc sai sót,... Chúng tôi xin nêu vài ví dụ về mức độ cảm hiểu VHC của HS:

Khi yêu cầu HS trả lời câu hỏi về sự cảm hiểu thơ văn Nguyễn Trãi, có HS cho rằng "Học thơ văn Nguyễn Trãi, em thấy thấm thía nhất là khi ông cáo quan về ở ẩn, vì ông có quan niệm là khi lập công danh rồi thì phải vui vẻ về ở ẩn"; Có HS lại có ý kiến "Học thơ văn Nguyễn Trãi, em thấy rất thấm thía và đọng lại trong lòng mỗi con người chúng ta một điều gì đó rất đau xót, bởi vì thơ văn Nguyễn Trãi chuyên nghiên cứu về đất nước",... Như vậy, HS không hiểu gì về thơ văn Nguyễn Trãi; các tác phẩm khác cũng vậy. Đó là một thực trạng rất phổ biến ở các trường THCS Sơn La – HS không hiểu vấn đề mình đang học, không nắm được kiến thức.

Khi học văn, HS chưa có thói quen chủ động tìm hiểu, khám phá tác phẩm, ngại phát biểu, muốn diễn đạt nhưng không có vốn từ, chỉ ghi chép những gì GV giảng. Do hạn chế về vốn từ tiếng Việt, việc ghi chép cũng không chính xác. Điều đó làm cho HS ngại học văn, không có hứng thú học tập. Khi điều tra về tâm lí tiếp nhận tác phẩm VHC Việt Nam (thích hay không thích),70% HS trả lời không thích. Họ cho rằng, khó khăn lớn đầu tiên là khoảng cách quá xa về thời gian, tư tưởng thẩm mĩ, nghệ thuật,... của tác phẩm. Khó khăn không nhỏ từ

phía HS là vốn tiếng Việt và văn học quá ít ỏi. Việc học VHC không được quan tâm đúng mức, khiến các em bỡ ngỡ khi đến với tác phẩm. Nhiều từ cổ khó hiểu, nhiều điển tích, điển cố, hình tượng trừu tượng,... rất khó tiếp nhận. Có HS đã viết trong phiếu điều tra: "Em không thích học tác phẩm VHC vì VHC không dễ hiểu như văn học hiện đại. Vì có nhiều từ ngữ cổ, nhiều điển cố, đọc lên em không hiểu được nghĩa của nó, và học rất khó thuộc". HS không thích học VHC là một thực trạng đáng để chúng ta phải suy nghĩ.

HS thường cảm nhận văn chương một cách đơn giản theo kiểu tư duy trực cảm, chưa thể đảm nhận được vai trò chủ động, tích cực trong quá trình học tập tác phẩm văn học nói chung, VHC nói riêng.

2. Nguyên nhân dẫn tới tình trạng trên

Do thiếu vốn từ phổ thông, ít tiếp xúc với ngôn ngữ nghệ thuật, HS thường hay mắc lỗi chính tả và lỗi diễn đạt khi học văn.

HS chưa có nhu cầu tự thân bộc lộ sự hiểu biết, cảm nhận văn học của mình do đặc điểm tâm lí nhút nhát, ngại phát biểu ý kiến, không dám tự tin vào bản thân mình.

HS dành thời gian cho việc học ít, không có sách để đọc thêm. Bố mẹ các em ít quan tâm với việc học của con.

Phần đông HS đến 19, 20 tuổi mới học đến lớp 9. HS quan niệm: Học chẳng để làm gì, học xong cũng chỉ ở nhà làm ruộng; Học chỉ để biết chữ, biết con tính, còn học văn thì không quan trọng,... Quan niệm này làm cản trở khả năng phát triển năng lực học văn ở HS.

Sơn La là một tỉnh miền núi. Những thông tin mới về DH văn cũng như các môn khác không đến được với GV. GV gặp rất nhiều khó khăn trong DH văn cho HS dân tộc. Nhiều khi, GV phải sử dụng tiếng dân tộc để giảng giải cho HS hiểu bài. Việc DH VHC lại càng khó khăn hơn. GV rất lúng túng khi dạy phần này.

3. Những giải pháp

1) GV mạnh dạn thay đổi cách dạy để đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH văn hiện nay; Tạo điều kiện cho HS tích cực tham gia vào việc tìm hiểu tác phẩm dưới sự tổ chức, định hướng của GV. Muốn vậy, GV phải có kĩ năng sư phạm để có thể vận dụng linh hoạt các PP, biện pháp hướng dẫn quá trình chiếm lĩnh tác phẩm một cách hứng thú; Tạo bầu không khí cởi mở để HS bộc lộ suy nghĩ của mình trong giờ học văn. GV hướng dẫn HS ứng dụng được kiến thức văn học trong các tình huống thực hành, tăng tính hiệu quả.

2) GV phát hiện khoảng cách tiếp nhận của HS với tác phẩm VHC để có phương hướng dạy phù hợp với đối tượng. GV nắm được tâm lí tiếp nhận, khả năng cảm thụ văn học cũng như những khó khăn của HS khi tiếp cận tác phẩm VHC. Từ đó, GV tìm ra con đường rút ngắn khoảng cách tiếp nhận cho HS. GV biết nghe thông tin từ phía HS để điều chỉnh cách dạy và hướng HS cảm thụ đúng hướng.

3) GV bồi dưỡng và tạo điều kiện cho HS sử dụng thường xuyên vốn từ phổ thông, từ đó, HS nắm bắt được ý nghĩa sâu xa của các tác phẩm VHC.

4) Có nhiều GV kiến nghị tăng thời gian cho những tiết học tác phẩm văn học khó (từ 45 lên 60 phút). Thiết nghĩ, đây là một nguyện vọng thoả đáng, cần giải quyết.

5) Đầu tư trang thiết bị, đồ dùng dạy học, các phương tiện thông tin,... để góp phần nâng cao chất lượng dạy học. Xây dựng tủ sách cho các trường THCS ở Sơn La để GV và HS có điều kiện đọc thêm, tham khảo thêm.

6) Chương trình bồi dưỡng thường xuyên cho GV nên có phần dành riêng cho vấn đề cung cấp những kiến thức, đặc thù riêng về VHC, để tìm ra biện pháp khai thác tác phẩm đúng hướng và có hiệu quả.

7) Ngay khi còn học tập ở các trường sư phạm, GV dạy văn tương lai cần được trang bị kiến thức Hán Nôm cần thiết để đáp ứng việc DH văn cho HS THCS sau này. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Sĩ Cẩn. **Mấy vấn đề giảng dạy thơ văn cổ điển Việt Nam.** NXB *Giáo dục*, H. 1993
2. Nguyễn Thanh Hùng. **Văn học tầm nhìn biến đổi.** NXB *Văn học*. H. 1996.
3. Phan Trọng Luận. **Cảm thụ Văn học - Giảng dạy Văn học.** NXB *Giáo dục*. H. 1983.
4. Lê Trí Viễn. **Đặc trưng Văn học trung đại.** NXB *Khoa học xã hội*. H.1996.

Tích hợp và liên hội...

(Tiếp theo trang 22)

việc hội tụ thông tin và định hướng tư duy; nó còn đặt vấn đề *liên thông kiến thức theo một phương án tối ưu nhất* nhằm giải quyết hiệu quả nhất nhiệm vụ học tập. Đồng thời, nó cũng đề xuất về khả năng thiết kế những quan hệ mới, hướng giải quyết tình huống mới, nguyên tắc hình thành tri thức mới trong hoạt động học tập, mở hướng đi sáng tạo trên những chất liệu tri thức khác nhau, đa dạng và phong phú. ❑

1. Phan Trọng Luận (chủ biên). **Phương pháp dạy học văn.** NXB *Giáo dục*, H. 2001.
2. Nguyễn Khắc Phi. Tích hợp - một nét nổi bật trong Chương trình (thí điểm) và SGK (thí điểm) môn Ngữ văn bậc trung học cơ sở. Tập san *Các vấn đề sách giáo dục*, tập 1. H. 2000.
3. Heghen. **Mĩ học.** Tập 1. NXB *Văn học*. 1999, tr.11.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Trọng Hoàn. **Rèn luyện tư duy sáng tạo trong dạy học tác phẩm văn chương.** NXB *Giáo dục*. H. 2001.
2. B.X. Naidenop - L.lu. Korenhiuc - R. R. Maiman - N.M. Xoloveva - T.Ph. Zavatxkaia: **Phương pháp đọc diễn cảm** - Hoàng Tuấn và Kim Lân dịch, NXB *Giáo dục*. H. 1979.
3. C.J. Patrick Nolan - David H. McKinnon. **Integrative Secondary School Education and IT- Augmented Learning,** 7th SEAMEO INNOTECH International Conference, Manila, December 6-8, 2000.

THỰC TRẠNG CHUẨN BỊ TIẾNG VIỆT CHO TRẺ 5 TUỔI DÂN TỘC THIỂU SỐ VÀO HỌC LỚP 1

TRƯƠNG THỊ KIM OANH
Viện Khoa học giáo dục

1. Vấn đề chuẩn bị cho trẻ 5 tuổi vào học lớp 1 là một trong những nhiệm vụ giáo dục toàn diện của giai đoạn trước tuổi học, việc chuẩn bị phải phù hợp với nhiệm vụ học tập ở tiểu học; ngoài sự chuẩn bị chung, toàn diện nhưng còn có sự chuẩn bị chuyên biệt. Cả hai sự chuẩn bị này đều thống nhất với nhau trên những mặt phát triển cơ bản của trẻ: thể chất, tình cảm, xã hội, nhận thức và ngôn ngữ. Trong đó việc chuẩn bị ngôn ngữ là vấn đề quan trọng nhất. Bởi vì, ngôn ngữ là phương tiện quan trọng để giao tiếp với những người xung quanh, để lĩnh hội kinh nghiệm xã hội được kết tinh trong nền văn hoá dân tộc, để tiếp thu khoa học và là phương tiện của tư duy,...

Việt Nam có 54 dân tộc (DT), trong đó có 53 dân tộc thiểu số (DTTS), mỗi DT đều có ngôn ngữ riêng của mình, trong đó tiếng Việt (TV) là ngôn ngữ quốc gia, là tiếng phổ thông của cộng đồng các dân tộc Việt Nam và đã được quy định trong Điều 5 *Luật Giáo dục* "TV là ngôn ngữ chính thức dùng trong nhà trường". Đối với trẻ em DTTS, ngoài sự chuẩn bị chung, còn có sự chuẩn bị riêng về TV để trẻ theo học được CT tiểu học quốc gia. Người Kinh học TV, với với tư cách là tiếng mẹ đẻ (TMĐ), đã không phải là dễ, vì giữa TV khẩu ngữ với TV văn hoá có một khoảng cách xa, do đó việc học TV của trẻ em DTTS rất khó khăn. Trẻ em DTTS từ khi sinh ra đến khi bắt đầu cắp sách tới trường đều sống trong môi trường TMĐ *không phải là TV*, vì thế các em không thể có vốn ngôn ngữ TV hồn nhiên ban đầu để rồi sẽ được nâng cao và phát triển dưới tác động của TV do được học mà có. Đây là một thách thức lớn đối với trẻ em ở vùng dân tộc (DT). Những em không vượt qua "cửa ải" đó không thể tiếp thu được bài đã phải lưu ban hoặc bỏ học.

2. Những khó khăn khi chuẩn bị TV cho trẻ DTTS

- HS DTTS hàng ngày tiếp xúc với TMĐ, *không có môi trường giao tiếp TV*. Khảo sát 27 gia đình ở xã Đông Ngũ, huyện Tiên Yên, tỉnh Quảng Ninh và 15 gia đình ở xã Lao Chải, huyện Mù Căng Chải, tỉnh Yên Bái cho thấy, trên 70% phụ nữ ở vùng dân tộc Dao không biết nói tiếng phổ thông (TV), chỉ có đàn ông nói được tiếng phổ thông. Khi được hỏi: "anh chị có sử dụng TV ở nhà để nói chuyện với con mình không"? có 7/42 người trả lời: "thỉnh thoảng nói để cho chúng nó biết nói TV". Mặt khác, đời sống kinh tế khó khăn, các gia đình đồng bào DTTS không có phương tiện thông tin như: đài, vô tuyến sách báo,... trình độ văn hoá của các bậc cha mẹ chỉ đến lớp 3, nhưng đã bị tái mù nên hầu hết không biết đọc, viết. Như vậy, ở nhà các em không có cơ hội để giao tiếp với những người trong gia đình và cộng đồng bằng TV. Môi trường duy nhất để có thể học nói TV đó là ở trường học.

- Hiện nay, trên toàn quốc, tỉ lệ trẻ 5 tuổi đến lớp là 77%, trong đó, ở vùng DT chỉ có khoảng 30-40%, còn lại đa số trẻ em khi vào học lớp 1 không được chuẩn bị trước ở các lớp mẫu giáo 5 tuổi, do đó trước khi đến trường phổ thông hầu hết trẻ em DTTS đều không biết hoặc biết rất ít TV.

- *TV là ngôn ngữ chính thức giảng dạy trong trường học*, vậy mà trước khi đến trường với một số vốn ít ỏi thậm chí không biết một từ TV nào mà HS DTTS vừa phải học nói TV vừa phải dùng TV để tiếp nhận tri thức. Điều này là một thách thức lớn đối với trẻ em người DTTS.

3. Thực trạng chuẩn bị cho trẻ 5 tuổi DTTS vào học lớp 1

Giáo dục mầm non đã có nhiều chương trình (CT) chuẩn bị cho trẻ 5 tuổi đi học như: CT chăm sóc - giáo dục trẻ từ 3-6 tuổi (CT cải cách), CT 26 tuần cho các lớp mẫu giáo 5 tuổi và CT 26 tuần cho trẻ mẫu giáo miền núi chuẩn bị đi học lớp 1. Các CT này về cơ bản đã được biên soạn theo tinh thần của CT cải cách giáo dục với mục đích phát triển toàn diện cho trẻ.

Do điều kiện khó khăn ở các vùng DT, miền núi nên CT 26 tuần chủ yếu chỉ lựa chọn nội dung hoạt động học tập theo nguyên tắc tối thiểu, thiết yếu. Việc thực hiện CT ở các lớp 5 tuổi vùng DT rất khó khăn do CT nặng nề, không phù hợp với đặc điểm của trẻ em DTTS , nhiều kiến thức xa vời với trẻ, đồ dùng, đồ chơi thiếu thốn. Đội ngũ giáo viên mẫu giáo 5 tuổi không có chuyên môn, chủ yếu là do GV tiểu học đảm nhận, GV tiểu học hầu hết là người Kinh, không biết nói tiếng dân tộc nên khó tiếp cận được với trẻ. Phương pháp giảng dạy cứng nhắc, nặng về truyền thụ kiến thức như phổ thông. Việc chuẩn bị ở các lớp mẫu giáo 5 tuổi chỉ dừng lại ở việc dạy một số bài thơ, bài hát, học

(Xem tiếp trang 32)

Khó khăn, sai lầm của học sinh khi học phương pháp tọa độ trong không gian và một số biện pháp khắc phục

ThS. TÔ THỊ THOA
Trường phổ thông Vũng cao Việt Bắc

Ở trường THPT, học hình học không gian (HHKG) học sinh (HS) được học cả ba phương pháp (PP): Phương pháp tổng hợp (PPTH); phương pháp véc tơ (PPVT); phương pháp toạ độ (PPTĐ). Thực chất đó là hai PP: Tổng hợp; Véc tơ - tọa độ; trong đó hai PP véc tơ và toạ độ quyện vào nhau trong đại số hoá hình học. Với PPTH, HS được học ở lớp 11; ở lớp 12 HS được học hình học bằng PPTĐ (PPTĐ trong mặt phẳng và PPTĐ trong không gian). Thực chất của PPTĐ là nghiên cứu hình học bằng công cụ đại số, tức là hình học phát triển dựa vào thành tựu của đại số, do đó việc nghiên cứu hình học có tính khái quát hoá cao. Tuy nhiên, cũng làm nảy sinh khó khăn kép:

- Các đối tượng hình học trong PPTH tuy trừu tượng nhưng vẫn có chỗ tựa trực quan, khi phát triển từ PPTH sang PPTĐ thì các đối tượng hình học đã được hình thức hoá ở mức trừu tượng cao hơn vì vậy HS khó thấy được ý nghĩa hình học trong PPTĐ.

- Sự mở rộng không gian từ hình học phẳng sang hình học không gian, kết hợp với việc không nắm được ý nghĩa hình học khiến HS dễ nhầm lẫn giữa ngôn ngữ đại số biểu đạt cùng một đối tượng hình học trong PPTH từ mặt phẳng sang không gian.

Vì vậy, khi học PPTĐ trong không gian, HS còn khó khăn, sai lầm.

Qua thực tế dạy học của một số GV toán lớp 12 có kinh nghiệm, có thể nêu lên những khó khăn, sai lầm phổ biến của HS khi học và giải bài tập chương *"PPTĐ trong không gian"* như sau:

+ Không hiểu rõ ý nghĩa của tham số trong phương trình (PT) đường thẳng:

$$(\Delta)\begin{cases} x = x_o + at \\ y = y_o + bt \\ z = z_o + ct \end{cases} \qquad (t \in R)$$

Cho rằng với mỗi $t \in R$ thì xác định một đường thẳng. Cho rằng các PT dạng: $Ax + By + D = 0$; $Ax + D = 0$; $By + D = 0$; $x = 0$; $y = 0$; $z = 0$ là PT đường thẳng trong không gian.

+ Khó khăn khi chuyển PT đường thẳng dưới dạng tổng quát sang dạng tham số và ngược lại.

+ Khó nhớ công thức, nhất là những công thức dài, cồng kềnh và không hiểu bản chất hình học trong các công thức đó.

+ Khó khăn và lúng túng khi giải những bài tập hình học tổng hợp (HHTH) bằng PPTĐ.

Nguyên nhân:

- Do hình học được đại số hoá nên các đối tượng và quan hệ hình học được diễn đạt bằng số, PT, hệ PT, tức hình học trừu tượng hơn, HS khó thấy được bản chất hình học, học tập hình thức, thụ động.

- SGK viết ngắn gọn, chỉ thể hiện được nội dung kiến thức. Một số GV lúng túng trong việc tìm biện pháp khắc phục những khó khăn sai lầm của HS.

Để góp phần chống bệnh hình thức trong HS, khắc phục những khó khăn sai lầm của HS, làm sáng tỏ hơn ý nghĩa tác dụng của PPTĐ, ta có thể nêu lên *một số biện pháp sư phạm* giúp GV và HS dạy và học tốt hơn chủ đề PPTĐ không gian:

1) Làm rõ tương ứng 1-1 giữa đối tượng, quan hệ hình học với số và phương trình đại số.

2) Phiên dịch từ ngôn ngữ HHTH sang ngôn ngữ đại số và ngược lại.

3) Sử dụng hình ảnh trực quan khi dạy và giải bài tập hình học bằng PPTĐ.

4) Tận dụng thao tác tư duy "tương tự hoá" khi mở rộng không gian từ hai chiều sang ba chiều bằng PPTĐ.

5) Rèn luyện kĩ năng biến đổi các phương trình của đường thẳng.

6) Khắc sâu ý nghĩa hình học của các loại PT đường thẳng, mặt phẳng.

7) Rèn luyện kĩ năng giải bài tập HHTH bằng PPTĐ.

Trong các biện pháp trên, biện pháp thứ 7 là biện pháp tổng hợp của các biện pháp, vì một bài tập HHTH muốn giải được bằng PPTĐ thì phải chọn một hệ trục toạ độ trực chuẩn phù hợp, qua tương ứng 1-1 giữa đối tượng quan hệ hình học với số và phương trình đại số chuyển ngôn ngữ HHTH sang ngôn ngữ đại số, sử dụng hình ảnh trực quan là cần thiết để làm giảm bớt tính trừu tượng của hình học đặc biệt là hình học đại số hoá. Sau đó dùng kiến thức đại số để giải toán, có thể sử dụng thao tác tư duy tương tự hoá để HS dễ nhớ công thức... Sau khi giải bài toán bằng đại số thì chuyển ngôn ngữ đại số sang ngôn ngữ HHTH. Sau đây là ví dụ về giải bài tập HHTH bằng PPTĐ.

Ví dụ 1: Cho hình vuông ABCD có cạnh bằng 1. Tìm tập hợp những điểm M trong không gian sao cho $MA^2 + MB^2 + MC^2 - 3MD^2 = 4$

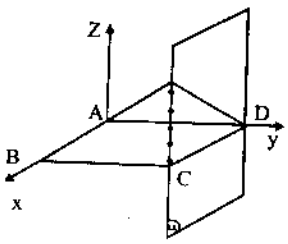
Giải:

Chọn hệ tọa độ Oxyz như sau: O trùng với A, tia OX theo $\vec{AB}$; tia OY theo $\vec{AD}$, tia OZ $\perp$ (ABCD). Khi đó: A (0;0;0); B (1;0;0); C (1;1;0); D (0;1;0)

Gọi M (x;y;z) là một điểm bất kì trong không gian

Ta có:

$\vec{MA} = (-x; -y; -z)$; $\vec{MB} = (1-x; -y; -z)$; $\vec{MC} = (1-x; 1-y; -z)$, $\vec{MD} = -x; 1-y; -z)$



Từ $MA^2 + MB^2 + MC^2 - 3MD^2 = 4$

Ta có: $x^2 + y^2 + z^2 + (1-x)^2 + y^2 + z^2 + (1-x)^2 + (1-y)^2 + z^2 - 3[x^2 + (1-y)^2 + z^2] = 4$

Hay $x - y + 1 = 0$

Vậy tập hợp những điểm M thỏa mãn $MA^2 + MB^2 + MC^2 - 3MD^2 = 4$ là mặt phẳng (α) có phương trình: $x - y + 1 = 0$. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Văn Như Cương (chủ biên), Tạ Mân. **Hình học 12** (Sách chỉnh lí hợp nhất năm 2000) - NXB *Giáo dục*, H.2000.
2. Phạm Gia Đức: **Để học tốt hình học 12** - NXB *Giáo dục*, H.1990.
3. Nguyễn Bá Kim; Đinh Nho Chương; Nguyễn Mạnh Cảng; Vũ Dương Thụy; Nguyễn Văn Thường: **Phương pháp dạy học môn toán, tập 12** - NXB *Giáo dục*, H.1994.
4. Đinh Tấn Phước: **"Vấn đề toạ độ hoá trong việc dạy hình học hiện nay ở trường phổ thông"** - Tạp chí *NCGD* số 10/1996.

Văn học dân gian...

(Tiếp theo trang 25)

phát huy đầy đủ năng lực nội sinh của dân tộc trong sự nghiệp công nghiệp hóa và hiện đại hóa đất nước, vững bước tiến vào thế kỉ XXI. ❑

1. SGK lớp 8 trước đây (tương đương với lớp 10 bây giờ) có học vở chèo **Quan Âm Thị Kính**, SGK lớp 7 (thay sách CCGD, năm 1987) có bài đọc thêm vở chèo cổ **Tôn Mạnh, Tôn Trọng**.
2. Nguyễn Xuân Lạc. Phần *Văn học dân gian Việt Nam* trong SGK chỉnh lí THCS - Tạp chí *Văn hóa dân gian*, số 4-1995; **Văn học 10**, tập I, **phần Văn học Việt Nam**, sách chỉnh lí hợp nhất năm 2000 (Phần VHDG do Chu Xuân Diên và Trần Gia Linh viết).
3. Đây là chương trình được Bộ GD-ĐT ban hành tạm thời tại Quyết định số 2434/QĐ/BGD&ĐT - THPT ngày 8/7/1999. SGK thí điểm lớp 6 và 7, phần VHDG đã được biên soạn theo chương trình này.
4. **Ngữ văn 6**, tập I (SGK thí điểm theo chương trình mới) cũng xếp truyện này vào thể loại truyền thuyết (tr.9).
5. Như các cuốn sách và bài viết sau đây: Nguyễn Xuân Kính. **Thi pháp ca dao**, NXB *Khoa học xã hội*, 1993; Lê Trường Phát. **Thi pháp văn học dân gian** (sách bồi dưỡng thường xuyên chu kì 1997-2000 cho giáo viên tiểu học) NXB *Giáo dục*, H.2000; Hoàng Tiến Tựu. **Mấy vấn đề phương pháp giảng dạy - nghiên cứu văn học dân gian**, NXB *Giáo dục*, H.1997 (lần in này có thêm chương Bảy: Phương pháp sưu tầm văn học dân gian); Đỗ Bình Trị. **Phân tích tác phẩm văn học dân gian** (tài liệu bồi dưỡng thường xuyên chu kì 1992-1996 cho GV THCS), NXB *Giáo dục*, 1995; Nguyễn Xuân Lạc. **Văn học dân gian Việt Nam trong nhà trường**, NXB *Giáo dục*, H.1998; Nguyễn Xuân Lạc. **Đổi mới phương pháp giảng dạy văn học dân gian ở trường PTTH**, Tạp chí *Văn hóa dân gian*, số 1-1997; *Tạp chí Văn hóa dân gian*, số 3-1990 (số chuyên đề về giảng dạy và học tập văn học dân gian trong nhà trường); v.v...

Thực trạng...

(Tiếp theo trang 30)

chữ cái, làm một số phép tính. Các hoạt động vui chơi, hoạt động ngoài trời không được tổ chức.

Qua kết quả khảo sát 30 trẻ đầu năm lớp 1 đã được học qua lớp mẫu giáo 5 tuổi theo CT 26 tuần (ở xã Đông Ngũ, Tiên Yên, Quảng Ninh) bằng test "tiền học đường" cho thấy, chỉ có 11 trẻ (chiếm 30,6%) được chuẩn bị chu đáo trước khi vào học lớp 1, 13 trẻ còn lại không hiểu TV, nên khi có sự trợ giúp bằng tiếng DT thì trả lời hoặc thực hiện được các bài tập bằng tiếng DT. Có 6 trẻ không chịu nói gì và cũng không thực hiện bài tập. Qua đó cho thấy, chất lượng chuẩn bị ở các lớp mẫu giáo 5 tuổi về cơ bản chưa đáp ứng được cho trẻ vào trường phổ thông, đặc biệt là khả năng nói TV. Nếu không có sự chuẩn bị đặc biệt về TV cho trẻ 5 tuổi DTTS trước khi vào lớp 1, thì trẻ khó có thể tiếp thu được CT tiểu học.

4. Từ những hạn chế trên của CT và việc thực hiện CT chuẩn bị cho trẻ mẫu giáo 5 tuổi đi học lớp 1 chưa đáp ứng với những đòi hỏi thực tiễn của TH ở vùng dân tộc. Do trình độ TV còn yếu kém khiến cho HSDT tiếp thu các môn học gặp nhiều trở ngại, nhiều HS học đến lớp 3 vẫn chưa đọc thông viết thạo, điều đó sẽ cản trở HS tiếp tục học ở bậc trung học cơ sở. Thực tế cho thấy 1 số ít HSDTTS biết có một số vốn nhất định, lại được sống trong môi trường gần gũi với HS người kinh thì mới có thể theo học được CT TH chung.

5. Để HS DTTS có thể theo học được CT tiểu học (TH) năm 2000 và chuẩn bị cho việc PCGDTHCS chúng tôi có một số kiến nghị sau:

- Cần phải mở các lớp mẫu giáo 5 tuổi ở tất cả các điểm trường TH ở vùng DT.
- Phải có CT riêng chuẩn bị cho trẻ mẫu giáo 5 tuổi DTTS , CT phải phù hợp với đặc điểm của trẻ em DTTS, ngoài việc chuẩn bị tâm thế chung cho trẻ đi học lớp 1. CT phải đặc biệt chú ý đến phương pháp dạy TV cho trẻ như một ngôn ngữ thứ 2.
- Giáo viên dạy lớp mẫu giáo 5 tuổi vùng DT phải biết 2 thứ tiếng (TV và DT), ngoài việc chuẩn bị TV cho trẻ đi học lớp 1 cần phải giúp trẻ phát triển ngôn ngữ TMĐ. Việc sử dụng tiếng dân tộc trong quá trình tổ chức các hoạt động cho trẻ một mặt nhằm bảo tồn và phát huy bản sắc dân tộc, mặt khác giúp HS DTTS phát triển vững chắc các thao tác tư duy cơ bản bằng TMĐ trước khi chuyển sang tư duy bằng ngôn ngữ thứ 2 là TV. ❑

Tài liệu tham khảo

1. **Văn kiện Hội nghị BCHTW Đảng (khoá VIII).** NXB *Chính trị quốc gia*. H, 1997.
2. **Luật giáo dục.** NXB *Chính trị quốc gia*. H, 1998.
3. " Tìm hiểu vấn đề xây dựng môi trường TV cho HSDT ở trường tiểu học". Đề tài C99-49-12. *Trung tâm Nghiên cứu giáo dục dân tộc.*

Xây dựng trang Web hỗ trợ dạy và học Vật lí ở trường trung học phổ thông

TS. PHẠM XUÂN QUẾ - PHẠM KIM CHUNG
Trường ĐHSP Hà Nội

1. Ngày nay, khoa học kĩ thuật trên thế giới phát triển rất nhanh, do đó cách thức chuyển tải và tiếp nhận thông tin cần thay đổi để đáp ứng sự phát triển đó. Tại các nước phát triển, những thành tựu của công nghệ thông tin - truyền thông được ứng dụng sâu rộng trong nhiều lĩnh vực của công tác ĐT. Dịch vụ **World Wide Web** (WWW) là một trong những dịch vụ mới nhất trên Internet đang ngày càng được khai thác phục vụ ĐT.

Web cho phép kết hợp văn bản, âm thanh, hình ảnh và hoạt hình, tạo nên các nguồn thông tin tư liệu đặc biệt. Công nghệ Web đã tạo ra sự thay đổi phương thức ĐT hiện nay. Cùng với tính năng đa phương tiện, Web có khả năng tự động hoá quá trình ĐT, tham gia một số giai đoạn trong quá trình ĐT. Một ưu điểm rất mạnh của Web đó là khả năng cập nhật thông tin thường xuyên, kế thừa những thông tin có trước, tiết kiệm được nhiều công sức và nâng cao năng suất của người xây dựng Web.

Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ phần mềm (PM), các PM công cụ dùng để xây dựng Web ngày càng dễ sử dụng, tạo cơ hội cho các nhà sư phạm có thể xây dựng các Web dạy học (DH) mà không yêu cầu phải là các chuyên gia lập trình. Điều đó cũng tạo điều kiện nhanh chóng xây dựng các trang Web cho nhà trường phổ thông. Một vấn đề hết sức quan trọng khi xây dựng trang Web là phải có sự kết hợp giữa khoa học sư phạm và kĩ thuật xây dựng Web để tạo ra các trang Web có tính sư phạm cao, đạt được mục tiêu DH. Học tập qua Internet, Intranet (E-learning) còn được gọi là học trực tuyến (Learning on-line). Học tập thông qua Web đang được khai thác mạnh ở các nước phát triển.

Cả về lí luận và thực tiễn cho thấy tính hiệu quả và lợi ích của việc dạy và học thông qua Web, nhưng hiện nay, vấn đề xây dựng trang Web DH như thế nào để đảm bảo hỗ trợ việc học tập của HS nhằm nâng cao chất lượng nắm vững kiến thức và phát triển tư duy sáng tạo của HS trong DH nói chung và DH vật lí nói riêng là vấn đề cần tiếp tục nghiên cứu.

Việc tổ chức xây dựng và sử dụng trang Web một cách hợp lí, hỗ trợ việc giảng dạy, tổ chức hướng dẫn HS giải quyết nhiệm vụ nhận thức (đề xuất vấn đề, lựa chọn phương án giải quyết vấn đề) trong quá trình DH sẽ có tác dụng nâng cao chất lượng DH, giúp HS nắm vững kiến thức; phát triển hứng thú, óc sáng tạo; phát huy tính tích cực, tự lực của HS trong quá trình học tập. Ngược lại, nếu các trang Web DH thiếu tính sư phạm thì không những không phát huy được tính tích cực, tự lực chiếm lĩnh tri thức của HS mà còn làm cho HS ỷ lại vào máy tính, lười tư duy, chỉ mong tìm kiếm những thông tin có sẵn mà không tự lực giải quyết các vấn đề nhận thức được đặt ra.

Dựa trên những quan điểm lí luận DH hiện đại về việc tổ chức hoạt động nhận thức của HS và tận dụng các ưu điểm của Web, trong thời gian qua, chúng tôi tiến hành nghiên cứu xây dựng trang Web hỗ trợ dạy và học vật lí phổ thông. Bước đầu chúng tôi thử nghiệm xây dựng trang Web DH chương: *"Dao động cơ học"* ở chương trình Vật lí lớp 12 - theo hướng *phát triển hứng thú, tính tích cực, tự lực tham gia giải quyết vấn đề* trong học tập của HS, góp phần nâng cao chất lượng nắm vững kiến thức của HS. Đồng thời, chúng tôi cũng nghiên cứu nguyên tắc và kĩ thuật xây dựng các trang Web DH bằng những PM hiện đại, dễ sử dụng và đạt hiệu quả cao, phù hợp với trình độ tin học chung hiện nay của GV và HS.

2. Trong DH vật lí trên Web, cùng với các tính năng Multimedia, Web có khả năng sử dụng trong các lĩnh vực chủ yếu sau:

1) Hỗ trợ việc xây dựng các mô hình: Trong chương trình vật lí phổ thông hiện nay, khi nghiên cứu các hiện tượng, quá trình vật lí, do hạn chế về kiến thức toán học, do hạn chế về phương tiện tính toán cũng như do hạn chế về thời gian của giờ lên lớp..., nhiều kiến thức đưa ra dưới dạng thông báo, ví dụ như dạng nghiệm của phương trình vi phân hạng hai mô tả quá trình dao động của con lắc lò xo dưới tác dụng của lực đàn hồi. HS không có phương tiện hỗ trợ để nghiên cứu quá trình này theo phương pháp thực nghiệm, phương pháp mô hình hoá (các phương pháp đặc thù của VL) vì: nếu HS có đưa ra mô hình dự đoán thì với phương tiện DH truyền thống hiện nay cũng không có thể kiểm tra tính đúng đắn của mô hình đó (1). Hiện nay, với sự trợ giúp của máy tính điện tử (MTĐT) và các PM, khó khăn trên đã được giải quyết dễ dàng. Vì vậy MTĐT và các PM có vai trò rất lớn trong quá trình dạy HS nghiên cứu VL theo phương

pháp mô hình. Việc sử dụng MTĐT và các ứng dụng lập trình trên Web thích hợp, trợ giúp HS xây dựng được nhiều mô hình phức tạp khác nhau, kiểm tra tính đúng đắn của mô hình một cách nhanh chóng, góp phần phát triển tư duy sáng tạo của HS khi nghiên cứu các hiện tượng, quá trình vật lí.

Trong việc xây dựng trang Web, công cụ rất mạnh hỗ trợ cho việc xây dựng các mô hình là *ngôn ngữ mô hình thực tế ảo* (Virtual Reality Modeling Language - VRML). VRML cho phép tạo những hoạt cảnh không gian 3 chiều trên Web mà trong nghiên cứu vật lí rất cần đến.

2) Hỗ trợ trong việc phân tích băng hình nghiên cứu các quá trình VL thực hoặc các thí nghiệm VL. Trong DH VL ở trường phổ thông, khi nghiên cứu các quá trình vật lí xảy ra nhanh, việc quan sát bằng các thiết bị thông thường của phòng thí nghiệm và các phương pháp truyền thống, thường gặp khó khăn trong việc thu thập, xử lí, phân tích số liệu, đo đạc (tính toán, lập bảng biểu diễn mối quan hệ bằng đồ thị) và mất nhiều thời gian. Để khắc phục hạn chế trên, phương pháp mới được đưa ra là phân tích băng hình ghi các quá trình vật lí thực, các thí nghiệm VL khó thực hiện hoặc không thể thực hiện do các điều kiện về cơ sở vật chất. Phương pháp sử dụng MTĐT và PM phân tích băng ghi hình các quá trình VL tạo điều kiện nghiên cứu các quá trình VL theo con đường thực nghiệm. Trong nhà trường có thể sử dụng các tập tin ghi các băng hình về các quá trình VL đã được số hoá (với tư cách là các số liệu, dữ liệu) để phân tích, xử lí, tính toán.

Bằng phương pháp phân tích băng hình, các quá trình VL thực trong thí nghiệm vật lí có thể nghiên cứu (dưới dạng khảo sát) sâu và rộng hơn, xoá bỏ ngăn cách giữa nhà trường và tự nhiên. Những hiện tượng thực trong đời sống hàng ngày được đưa vào trong bài giảng góp phần gây hứng thú học tập cho HS, tiết kiệm thời gian, giải phóng HS khỏi những thao tác không cần thiết để tập trung vào các hoạt động quan trọng của quá trình nhận thức như hoạt động tư duy, ví dụ như đưa ra giả thuyết, kiểm tra giả thuyết,... (2).

Tuy nhiên, các băng hình được số hoá trong máy tính đòi hỏi dung lượng lớn, nhất là khi đưa vào Web, vấn đề về tốc độ đường truyền vẫn còn là một thách thức lớn đối với các tác giả xây dựng trang Web cho DH VL có sử dụng các đoạn băng hình đã số hoá *(Videoclips)*, mặc dù để khắc phục hạn chế này, các đoạn video số hoá được nén lại trước khi đưa vào Web.

3. Chúng tôi xây dựng trang Web dạy và học chương *"Dao động cơ học"* ở VL 12 dựa trên điều tra về những khó khăn của GV và HS thường gặp khi DH chương này bằng phương pháp và phương tiện DH truyền thống để đề ra các giải pháp khắc phục những khó khăn đó với sự hỗ trợ Web nhằm phát triển hứng thú, tính tích cực, tự lực tham gia giải quyết vấn đề của HS. Trang Web dạy và học chương *"Dao động cơ học"* ở Vật lí 12 gồm các bài: *Dao động tuần hoàn và dao động điều hoà; Khảo sát dao động điều hoà; Sự tổng hợp dao động; Dao động tắt dần - dao động cưỡng bức.*

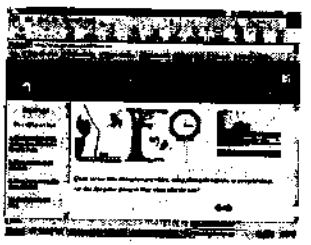
Mỗi bài học chúng tôi xây dựng gồm 3 phần chính: trang Web hỗ trợ hình thành kiến thức, kĩ năng mới; trang Web củng cố (ôn tập, đào sâu, mở rộng, hệ thống hoá) kiến thức, kĩ năng của HS; trang Web kiểm tra và đánh giá kiến thức, kĩ năng mà HS đã thu được.

Dưới đây là một ví dụ về nội dung trang Web hỗ trợ hình thành kiến thức, kĩ năng mới: xây dựng trang Web hỗ trợ hình thành kiến thức, kĩ năng mới. *Đặc trưng cơ bản của DH giải quyết vấn đề là "tình huống có vấn đề", "tình huống học tập".* Để tạo nên tình huống học tập sinh động, chúng tôi đã *chọn lọc, tạo nên và đưa vào Web những ảnh chụp, các đoạn Video clip quay các cảnh thật, các thí nghiệm, các đoạn phim hoạt hoạ, các ảnh động, các hình vẽ. Từ đó gây hứng thú học tập ở HS.*

Các mô hình, tranh ảnh, các đoạn videoclips quay các thí nghiệm thật, các Applet (ứng dụng nhỏ chạy trên Web) mô phỏng các hiện tượng, nhằm cung cấp cho HS các hình ảnh trực quan với tư cách là những cơ sở dữ liệu thực nghiệm, từ đó HS tự lực phân tích, tổng hợp, khái quát hoá (hoặc kiểm chứng) các kiến thức về các khái niệm, định luật VL.

Ứng dụng của phương pháp phân tích băng hình nghiên cứu quá trình VL thực trên trang Web hỗ trợ HS đưa ra mô hình vật lí cũng như kiểm tra và điều chỉnh mô hình cho phù hợp với thực tế.

Ví dụ: Bài dao động tuần hoàn và dao động điều hoà.



Bằng hình ảnh động cành cây đu đưa trước gió, cậu bé chơi cây đu, quả lắc đồng hồ, con lắc lò xo trong phòng thí nghiệm, đặt ra trước HS vấn đề *"các dao động trên giống và khác nhau như thế nào?"*. Qua quan sát, phân tích sự giống và khác nhau, đưa đến khái niệm dao động tuần hoàn và dao động không tuần hoàn. Đến đây, vấn đề đặt ra là "Vậy cụ thể phương trình mô tả dao động tuần hoàn có dạng như thế nào?".

Để nghiên cứu kĩ lưỡng dao động tuần hoàn, chúng tôi tiến hành thí nghiệm con lắc lò xo trên đệm khí, phân tích bằng lí thuyết (như SGK) dẫn đến phương trình vi phân $x''+ \omega^2 . x= 0$, đây là phương trình lạ đối với HS, HS không thể giải được (phương án ở SGK là thông báo dạng nghiệm). Nhưng nhờ hỗ trợ của Web, chúng tôi làm khác. Chúng tôi tiến hành quay băng hình thí nghiệm con lắc lò xo; số hoá băng bình; xử lí bằng PM

Quicktime player, chụp liên tiếp hình ảnh của con lắc lò xo theo các khoảng thời gian bằng nhau; xếp cạnh nhau các hình ảnh này theo thời gian. HS quan sát hình ảnh này trên trang Web và được yêu cầu " Hãy dự đoán quy luật biến đổi li độ của của con lắc lò xo theo thời gian?".

Học sinh có thể nhận xét được "Hình ảnh này giống dạng hình Sin".

Trên trang Web chúng tôi gợi ý : "Nếu giả thuyết rằng vị trí con lắc theo thời gian có dạng hình Sin thì có cách nào kiểm tra giả thuyết đó là đúng (hay sai)? "..Sau đó, nhờ Web mà giả thuyết này được khẳng định khi HS tự vẽ và điều chỉnh được một đường đồ thị x =A Sin((t+() - với các giá trị cụ thể của các thông số A, (và (- trùng khít nhất với hình ảnh li độ của con lắc lò xo ở trên.

Từ đó HS tự mình tìm ra quy luật về li độ của con lắc lò xo tuân theo định luật hàm số Sin (hoặc Cosin).

Ngoài ra, chúng ta có thể xây dựng trang Web củng cố (ôn tập, đào sâu, mở rộng, hệ thống hoá) kiến thức, kĩ năng của HS; xây dựng trang Web Kiểm tra, đánh giá kiến thức, kĩ năng của HS.

4. Để đánh giá tính khả thi của phương pháp dạy và học với sự hỗ trợ của trang Web nêu trên, chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm sư phạm (TNSP) trên đối tượng HS lớp 12B - trường PTDL Nguyễn Siêu Hà Nội. Trên cơ sở đó có những sửa đổi, bổ sung để hoàn thiện trang Web. Qua một số ít tiết học với số lượng HS còn hạn chế, tuy chưa đủ để khẳng định giá trị phổ biến hiệu quả của trang Web và phương pháp chúng tôi nêu ra, nhưng với những kết quả bước đầu thu được có thể rút ra một số nhận xét sau:

- Việc tổ chức xây dựng trang Web, hỗ trợ việc dạy và học chương "Dao động cơ học" đã có tác dụng nâng cao chất lượng nắm vững kiến thức; phát triển hứng thú, óc sáng tạo, phát huy tính tích cực, tự lực của HS trong quá trình học tập. Qua thử nghiệm, chúng tôi thấy rằng có thể có các phương án sử dụng trang Web trong DH VL ở trường THPT như sau:

- HS học tập với sự hỗ trợ của Web: HS học tập thông qua Web theo tiến trình giảng dạy đã được lập sẵn, quá trình làm việc với máy tính có sự trợ giúp của giáo viên, HS có thói quen học tập tích cực, tự chủ.

- GV trình bày bài giảng với sự hỗ trợ của Web: Bằng máy tính kết nối với máy chiếu LCD, trang Web có chứa những đoạn Video quay các thí nghiệm thật (ví dụ: thí nghiệm cộng hưởng với bộ thí nghiệm dao động điện từ Pasco), các đoạn Video, các mô hình, các hình ảnh,... giúp giáo viên trình bày bài giảng sinh động và thuyết phục.

- Việc tổ chức cho HS tự lực học tập với sự hỗ trợ của tuy mang lại hiệu quả nhưng phụ thuộc nhiều vào CSVC của các trường THPT, đặc biệt là hệ thống máy tính và chất lượng của các trang Web được xây dựng.

- Một trong những ưu điểm của Web là khả năng truyền tải trên mạng diện rộng, khả năng liên lạc từ xa. Tuy nhiên xây dựng trang Web trong DH VL còn có thể gặp các khó khăn sau: các trang Web DH vật lí chứa đựng các Video clip, các hình ảnh với dung lượng rất lớn (hàng Mb), trong khi đó tốc độ đường truyền hiện tại của nước ta lại rất chậm, điều này làm chậm quá trình tải xuống của trang Web. Ngoài ra, cước phí Internet quá cao, điều này làm giảm tính khả thi của đề tài khi ứng dụng trên các mạng diện rộng và Internet. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Xuân Quế: Máy vi tính hỗ trợ trong việc xây dựng các mô hình trong DH vật lí. Tạp chí *NCGD*, số 4/2000
2. Phạm Xuân Quế: Sử dụng máy vi tính phân tích băng hình nghiên cứu các quá trình VL trong DH ở trường phổ thông. Tạp chí *NCGD*, số 11/1999.
3. Charles Fisher, David c. Dwyer, Keith Yocam. **Education and Technology - Beyon Web Page Design.** *Jossey Bass Publishers*, San Francisco, 1996.
4. Moulbourn Education magazine. A publication of the University of Melbourne. Faculty of Education, issue: 2, 20/8/2000.

Sử dụng quan niệm...

(Tiếp theo trang 36)

hoạch dạy học trên lớp là phù hợp với thực tiễn và góp phần nâng cao hiệu quả dạy học. Tuy nhiên, làm HS bộc lộ những quan niệm của mình trong tiến trình dạy học là một yêu cầu rất quan trọng. Vì thế PPDH chủ yếu là các phương pháp có thể phát huy tính chủ động, tích cực, lôi cuốn HS vào quá trình tìm tòi giải quyết vấn đề (đề xuất dự đoán, thiết kế phương án thí nghiệm kiểm tra dự đoán, phân tích kết quả thí nghiệm,...); - Việc phát hiện các quan niệm sai lầm của HS là hết sức công phu và phức tạp. Nguyên nhân sai lầm lại rất phong phú. Khó có một quy trình chung để khắc phục những định kiến sai lầm của từng HS. Vì vậy, GV có thể cho HS trải nghiệm qua thực tế bằng các bài tập và hệ thống bài tập thực tiễn, để có thể chủ động và tiết kiệm thời gian, khi không có điều kiện nghiên cứu phát hiện các quan niệm vốn có sai lầm của HS một cách hệ thống; - Các phương án dạy học được các tác giả đề xuất thường là là các phương pháp thực nghiệm, tìm tòi nghiên cứu, nêu vấn đề, đòi hỏi phải có thiết bị dạy học đầy đủ. Thực trạng trang bị TBDH hiện nay và trình độ GV (nhất là ở miền núi và vùng khó khăn) đang là một khó khăn cho việc thực hiện các phương án dạy học được đề xuất. Vì vậy các cấp quản lí cần đẩy mạnh việc trang bị TBDH và bồi dưỡng GV. ❑

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Kế Hào: Dạy học lấy HS làm trung tâm, Tạp chí *NCGD*, số 6/1994.
2. Dương Bạch Dương: Tổ chức quá trình dạy học để khắc phục định kiến của HS, *Tạp chí Giáo dục*, số 18 (12/2001).

SỬ DỤNG QUAN NIỆM VỐN CÓ CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC VẬT LÍ LỚP 6

ThS. ĐINH THỊ THÁI QUỲNH
Trường CĐSP Yên Bái

Tri thức mới thường được xây dựng dựa vào tri thức đã có. Nhưng đôi khi, tri thức vốn có được hình thành qua kinh nghiệm sống, có những sai lệch với bản chất của những khái niệm, hiện tượng lại là trở lực cho việc hình thành tri thức mới. Tri thức mới với ý nghĩa đúng đắn của nó, sẽ thực sự được hoà nhập với vốn hiểu biết của học sinh khi nó được xây dựng trên cơ sở tri thức vốn có của HS đã được khắc phục những sai lệch với những tri thức mới cần xây dựng. Trong dạy học Vật lí (VL) đã có nhiều công trình ở trong và ngoài nước nghiên cứu những quan niệm vốn có sai lầm của HS về những khái niệm và hiện tượng VL. Những công trình này chủ yếu tiến hành trắc nghiệm để phát hiện những quan niệm sai lầm của HS về các hiện tượng, sự vật vật lí. Nguyên nhân của những sai lầm trên rất phong phú: do cảm giác cá nhân, sự phong phú về ngôn ngữ, cách dùng thuật ngữ không thống nhất trong chương trình VL, việc suy luận tương tự và khập khiễng, sự truyền miệng từ đời này sang đời khác, và do cả giờ học trên lớp. Trên cơ sở đó, các tác giả đã nghiên cứu đề xuất một quy trình dạy học hợp lí, nhằm khắc phục những sai lầm để hình hình các khái niệm VL đúng với bản chất hơn. Tuy nhiên, để giảm bớt thời gian tìm hiểu phát hiện những sai lầm của HS, *chúng tôi chủ động để HS tự hình thành kiến thức qua các bài tập thực tế giao cho HS* và vận dụng quy trình dạy đã được các tác giả nghiên cứu đề xuất hình thành kiến thức mới. Dưới đây là một phương án thực nghiệm tại trường THCS Yên Thịnh (thị xã Yên Bái) và trường THCS dân tộc nội trú huyện Yên Bình (Yên Bái) theo định hướng trên.

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm dạy bài *"Ròng rọc"* trong SGKVL 6 (chương trình thí điểm). Tiến trình dạy học như sau:

1. Chuẩn bị ở nhà: GV cho HS trực tiếp sử dụng ròng rọc bằng cách cho HS kéo gầu nước từ giếng lên bằng ròng rọc cố định, ròng rọc động và kéo trực tiếp không sử dụng ròng rọc. HS sẽ rút ra nhận xét cụ thể qua từng trường hợp.

2. Tiến trình dạy học cụ thể:

1) Kiểm tra công việc chuẩn bị ở nhà. Tìm hiểu cấu tạo và cách sử dụng ròng rọc: GV yêu cầu HS mô tả cấu tạo và cách sử dụng ròng rọc để kéo vật. HS đã sử dụng ròng rọc để kéo gầu nước lên sẽ nhận thấy kéo gầu nước lên bằng ròng rọc thì dễ dàng hơn là kéo trực tiếp.

2) Nêu tình huống có vấn đề: Khi sử dụng ròng rọc cố định và ròng rọc động thì *hướng* và *độ lớn* của lực tác dụng vào đầu dây như thế nào so với lực tác dụng trực tiếp vào vật (gầu nước) kéo lên theo phương thẳng đứng? - Từ kinh nghiệm HS đã khi sử dụng ròng rọc trong bài tập ở nhà, HS có cảm giác dùng ròng rọc kéo nhẹ hơn là kéo trực tiếp nên dự đoán: *sử dụng ròng rọc cố định và ròng rọc động thì lực tác dụng vào đầu dây đều nhỏ hơn trọng lượng của vật.*

3) Kiểm tra dự đoán. GV đặt vấn đề: muốn xác định dự đoán của chúng ta có đúng không phải làm thế nào? HS trả lời cần tiến hành thí nghiệm kiểm tra. GV đề nghị HS xây dựng các phương án thí nghiệm. Sau khi HS đề xuất các phương án thí nghiệm, GV thống nhất một phương án hợp lí nhất và phát dụng cụ thí nghiệm cho HS tiến hành thí nghiệm để kiểm tra dự đoán.

Với dụng cụ thí nghiệm được phát, HS đo lực tác dụng vào đầu dây kéo vật thông qua ròng rọc động và ròng rọc cố định theo phương án thí nghiệm đã đề xuất và ghi kết quả vào phiếu. Sau khi tổng hợp kết quả của các nhóm, GV yêu cầu HS căn cứ vào kết quả thí nghiệm để rút ra nhận xét.

4) Rút ra kết luận. GV yêu cầu HS căn cứ vào kết quả thí nghiệm đã đo được để rút ra nhận xét về hướng và độ lớn của lực tác dụng vào đầu dây khi dùng ròng rọc và lực tác dụng khi không dùng ròng rọc.

HS có nhận xét: - Lực tác dụng vào đầu dây khi dùng ròng rọc cố định luôn bằng (hoặc lớn hơn) trọng lượng của vật. Hướng của lực thay đổi so với hướng của lực tác dụng vào vật để kéo nó lên theo phương thẳng đứng; - Lực tác dụng vào đầu dây để kéo vật lên bằng ròng rọc động có độ lớn nhỏ hơn trọng lượng của vật và có hướng trùng với hướng của lực tác dụng vào vật theo phương thẳng đứng. Như vậy dự đoán của HS chỉ đúng với trường hợp sử dụng ròng rọc động. Kết quả không đúng với ròng rọc cố định.

Sau khi HS trả lời, GV khái quát hoá thành kết luận chính xác để HS ghi nhớ.

5) Ứng dụng: GV nêu ứng dụng của ròng rọc, nhưng chú ý đến tác dụng của ròng rọc cố định (sử dụng ròng rọc cố định không có lợi về lực nhưng tại sao trong thực tiễn vẫn sử dụng ròng rọc cố định. Để mở rộng kiến thức, GV giới thiệu thêm palăng.

Qua thực nghiệm cho thấy: - Việc sử dụng quan niệm vốn có của HS để thiết kế và soạn thảo kế

(Xem tiếp trang 35)

Giảm tải chương trình môn Tiếng Anh ở phổ thông và các kì thi tuyển đại học

TS. NGUYỄN QUÝ MÃO
Trường ĐHNN-ĐHQG Hà Nội

Bài viết này muốn trao đổi về chương trình môn tiếng Anh THPT, các kì thi tuyển vào ĐH và vấn đề giảm tải chương trình THPT nói chung trên cơ sở tìm hiểu một số cách tổ chức giáo dục (GD) của nước ngoài.

1. Luật Giáo dục của Việt Nam cùng các Quyết định, Chỉ thị, Hướng dẫn của Bộ GD - ĐT đều nhằm tạo ra biến đổi về chất lượng trong hệ thống GD của nước ta, tạo điều kiện để nâng cao hàm lượng chất xám trong hoạt động kinh tế - xã hội góp phần công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước.

Hiện nay hệ thống các trường ĐH của nước ta hàng năm chịu quá tải vì số người dự thi luôn luôn vượt quá yêu cầu và chỉ tiêu của các trường ĐH. Có nhiều nguyên nhân của hiện trạng này và có không ít ý kiến phàn nàn về chuyện thi cử ĐH. Xin nêu một số nguyên nhân như: + Ngày càng có nhiều thanh thiếu niên muốn trang bị cho mình một vốn kiến thức chung và kiến thức chuyên ngành trước khi bắt đầu tạo lập sự nghiệp; + Vì cùng với mức sống ngày càng tăng của cộng đồng, của nhân dân, nhiều gia đình đã có nhu cầu và khả năng tài chính cho con em mình đi học, kể cả khi có nguy cơ phải chịu rủi ro; + Trong nhận thức của nhân dân, học thức là một hành trang cần có nếu muốn phát triển bền vững (không như có lúc trước đây đã có quan niệm sai trái trong một số người cho rằng *"Văn hay chữ tốt không bằng học dốt lắm tiền"*); + Vì các trường ĐH có cơ hội để tuyển chọn những HS tốt nhất cho chương trình đào tạo của mình.

Tuy nhiên những HS không hoặc chưa đủ điều kiện để vào học các trường ĐH danh tiếng, các trường có tính hàn lâm cao thì học ở đâu? Hàng năm số HS chưa đỗ ĐH lại tiếp tục thi lần nữa theo kiểu "dồn toa" càng làm cho quá tải việc tổ chức thi vào các trường ĐH.

Có một thực tế là HS ngày nay có thời lượng học tập rất cao. Số thời gian học chính khoá, ở lớp học thêm, học ở các trung tâm luyện thi chiếm hầu hết thời gian trong ngày. Điều này là rất phổ biến đối với HS lớp 12. Đó là một trong nhiều nguyên nhân dẫn đến khuynh hướng phải giảm tải trong chương trình phổ thông, thể hiện ở nội dung SGK mới và số lượng tiết học hàng tuần cho một số bộ môn.

Trước khi bàn về vấn đề giảm tải chương trình THPT nói chung, chúng ta thử tìm hiểu hệ thống GD của một số nước tiên tiến.

2. Kinh nghiệm GD nước ngoài

2.1. Hệ thống GD Hoa Kì

Hoa Kì là nước có nhiều người được giải thưởng Nobel nhất. Tiếp theo là Anh và Đức *(VTV1. Thời sự. Tháng 12/2001. Lễ kỉ niệm 100 năm ngày Thành lập Giải thưởng Nobel)*. Hoa Kì cũng là quốc gia có sản lượng GDP cao nhất thế giới. Hoa Kì cho đến nay là quốc gia đứng đầu trong nhiều lĩnh vực sản xuất, NCKH như vũ trụ, liên lạc viễn thông,... Thành công này đương nhiên có đóng góp to lớn của hệ thống GD.

Hoa Kì có tất cả 1526 trường ĐH do nhà nước quản lí với chương trình học tập kéo dài 4 năm (nếu tính cả những trường chi nhánh trực thuộc trường lớn thì con số này lớn hơn nhiều). Ngoài hệ thống trường loại này còn có 55 trường chi nhánh (Branch Campuses) với chương trình đào tạo 2 năm. Các trường được phân bố đều theo lãnh thổ. Ở quần đảo Vơ-gin (Virgin Islands) Đại Tây Dương, hay ở vùng núi cao miền tây Oaioming (Wyoming) cũng có trường ĐH của mình.

Chỉ tính riêng ở bang Caliphornia nơi có nhiều Việt kiều sinh sống đã có tới 18 trường do Nhà nước tổ chức, trong đó có hệ thống trường tổng hợp bang Caliphornia (Caliphornia State University System) với 23 trường chi nhánh. Nếu tính cả các trường chi nhánh thì trong bang này con số trường ĐH đã lên tới 41 trường. Ngoài ra ở Hoa Kì còn có 49 trường như kiểu trường chuyên (Featured school) mà chương trình đào tạo nhằm vào một ngành hẹp cụ thể.

Chương trình đào tạo của các trường vô cùng đa dạng, từ khoa học tự nhiên, công nghệ, đến khoa học xã hội, nghệ thuật, tôn giáo,...

Với số lượng trường đông và đa dạng như thế HS trung học ở Hoa Kì sau khi tốt nghiệp đều có thể lựa chọn cho mình một trường tùy thuộc vào khả năng trí tuệ, ý thích của bản thân và khả năng tài chính của gia đình.

Các trường có thời gian đào tạo 2 năm đương nhiên chương trình học dễ hơn, ít tính hàn lâm hơn. Chính bởi vậy thường được quảng cáo là "Nơi tuyệt vời để bắt đầu học hành tại Hoa Kì". Sau

thời hạn này HS có thể học tiếp lên nữa, tùy theo hoàn cảnh, điều kiện của người học.

Về phương diện quản lí, giới thiệu và hướng nghiệp, HS có thể tiếp cận dễ dàng thông tin về các trường mình muốn học qua mạng Internet, bưu điện hoặc gọi điện thoại trực tiếp. Thông tin bao gồm dữ liệu đầy đủ về chương trình học, bằng cấp, học phí, thời gian đào tạo, cuộc sống SV từ học tập, ăn uống, sinh hoạt ngoại khóa, vui chơi, du lịch đến dịch vụ sửa chữa, lắp đặt đồ dùng sinh hoạt, điện thoại,... Cách tổ chức như vậy giúp HS biết trước rất rõ về cuộc sống SV nếu quyết định vào học tại một trường nào đó.

HS Hoa Kì được hướng dẫn thi các bộ môn có liên quan qua các Trung tâm thi quốc gia. Đó là các bài thi có thể là theo kiểu TOEFL, SAT, GRE, GMAT, MAT (SV du học nước ngoài ở nước Việt Nam thường chỉ nghe quen là phải thi TOEFL-Topphơn).

Bài thi có thể lấy thẳng từ mạng, gửi chấm và lại có thể gửi qua mạng tới các trường muốn học. Ví dụ: ĐH Harvard có 2 nơi nhận bài thi, đó là văn phòng nhận tuyển SV chuyển tiếp từ các trường đào tạo 2 hoặc 1 năm học đầy đủ (Harvard College Office of Transfer Admissions) và văn phòng tuyển thẳng SV từ năm thứ nhất (Harvard College Freshman Admissions).

Các trường ĐH Hoa Kì đặt mục tiêu tìm kiếm, phát hiện những SV có phẩm chất cá nhân nổi bật, sẵn lòng phục vụ cộng đồng và dẫn đầu lĩnh vực mình chọn học. Hồ sơ xin học bao gồm báo cáo về điểm ở THPT (School Report), bình thường là được xét tuyển, bài thi của 1 trong các dạng kể trên và 1 thư giới thiệu.

Uỷ ban tuyển sinh của riêng từng trường sẽ cân nhắc và sẽ báo kết quả. Năm 2001 ĐH Harvard chỉ nhận học chuyển tiếp có 55 SV từ con số hơn 1000 người. Những người này có kết quả HT cao và thư giới thiệu rất tốt. Nếu hiểu theo nghĩa "trượt" của Việt Nam thì họ trượt nhiều cũng như ta vậy.

Đối với người nước ngoài muốn vào học tại các trường của Hoa Kì họ được thông tin hướng dẫn xin Visa và các thủ tục liên quan.

2.2. Hệ thống GD của Vương quốc Anh

Luật của nước Anh quy định tất cả HS trung học dưới 16 tuổi đều phải đi học. HS có thể học ở THPT cho đến năm 18 tuổi, mặc dầu một số có thể thi lấy chứng chỉ tốt nghiệp THPT (GCSE - General Certificate of Secondary Education - Tương đương như Bằng tốt nghiệp THPT của nước ta) ở vào tuổi 15 hay 16 . Để có được bằng này các em phải thi từ 5 đến 8 môn học. Những HS học tiếp đến năm 18 tuổi ở THPT sẽ thi tiếp lấy các chứng chỉ A (A Level- "Advanced"- Một kiểu chứng chỉ đánh thứ hạng bằng chữ cái). Về thực chất đây là một kiểu dự bị ĐH như ở Liên Xô cũ). Tùy thuộc vào các trường ĐH muốn học, các em phải có được 3 chứng chỉ A. Môn thi để lấy chứng chỉ là các môn có liên quan đến các môn chuyên ngành mà các em sẽ học ở ĐH sau này. Chứng chỉ kiểu này nếu được đánh từ A đến E (tương đương từ 1 đến 5 theo trình tự bảng chữ cái tiếng Anh) thì được đỗ, nếu đánh là F thì trượt. Hầu hết các em đều được điểm cao để học tiếp lên ĐH. Những em thi trượt lần đầu có thể thi lại nhiều lần cho đến khi khẳng định được năng lực (theo chiều hướng tích cực hoặc tiêu cực) mới thôi.

Ở cả hai quốc gia đều có trường THPT công (nhà nước mở), HS học không mất tiền (Hoa Kì:Public school. Anh: State school) và trường tư – HS học phải trả học phí (Hoa Kì: Private school. Anh: Public school).

3. Trên cơ sở thực tế giảng dạy ở Trường THPT dân lập Lương Thế Vinh, Hà Nội và trên cơ sở học tập của HS một số trường khác, chúng tôi nhận thấy cách tổ chức học các môn thi ĐH như hiện nay vừa thừa lại vừa thiếu. Thừa là thừa so với các kì thi tốt nghiệp PT hàng năm. Có thể tham khảo con số HS tốt nghiệp THPT của Sở GD-ĐT Hà Nội đưa ra hàng năm (do khuôn khổ của bài báo chúng tôi không thể đưa tất cả số liệu của toàn TP Hà Nội). Sau đây là con số chính thức về môn Tiếng Anh ở Trường THPT dân lập Lương Thế Vinh: Năm 2000 có 503 HS dự thi, 487 em đạt trên TB (96,82 %. Năm 2001 có 685 HS dự thi, 328 em đạt điểm 9 & 10, chiếm 47,8% , 316 em điểm 7 đến 8,5 , chiếm 46,1 %. Lưu ý rằng các trường THPT quốc lập có đầu vào cao hơn nhiều so với DL. Con số này nói lên chương trình Tiếng Anh THPT không phải là nặng. Nếu thiếu là so với các đề thi tuyển vào ĐH. Quá tải ở đây là quá tải để thi vào ĐH. Các em vừa phải học để thi tốt nghiệp THPT vừa phải chuẩn bị thi ĐH.

4. Do yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo và thực tế là không đủ chỗ cho tất cả mọi người, nên các trường ĐH quốc lập có chiều hướng ra bài thi ngày một khó hơn. So với nhiều năm trước đây tiếng Anh đã khó lên nhiều.

Trong tất cả các trường ĐH đều không có tài liệu hướng dẫn phải học những vấn đề gì để có thể thi đỗ vào trường. Mảng quan trọng này phó mặc cho các thầy ĐH và phổ thông có trình độ và kinh nghiệm. HS đành làm lại các đề thi tuyển qua các năm, học thêm ở các lớp luyện thi và luôn có cảm giác là học hành vô tận. Các mảng còn lại về cuộc sống SV đều không có thông tin gì. HS lựa chọn các trường chỉ nghe mang máng, không có sự tìm hiểu cụ thể. Vì vậy, việc chọn nhầm so với khả năng của bản thân là đương nhiên.

5. Kết luận. So với các nước trong khu vực và trên thế giới, nước ta không phải là quốc gia có nhiều trường ĐH và số SV cao tính theo đầu người.

Theo kết quả nghiên cứu về xã hội học ở nhiều nước, chất lượng của cuộc sống hiện đại phụ thuộc nhiều vào học vấn và trình độ văn hóa chung của cộng đồng; tỉ lệ tội phạm, nghiện ngập, li hôn, không có trách nhiệm với gia đình, tinh thần vô kỉ luật ở nơi làm việc, thậm chí lái xe ẩu, côn đồ, gây gổ đều thấp trong tầng lớp dân cư có trình độ dân trí cao so với các lớp người khác. Về phương diện này càng có nhiều người đi học càng tốt. Theo 4 trụ cột mà UNESCO đưa ra thì học tập không chỉ để có bằng cấp mà học *để hiểu biết, để sống, để hội nhập, để tự khẳng định mình.*

Tình trạng không có việc làm nhưng có trình độ học vấn cao chiếm tỉ lệ vừa phải trong toàn bộ nền kinh tế tạo nên cạnh tranh lành mạnh trong thị trường lao động, giúp nâng cao hiệu suất lao động.

5.1. Có thể phải điều chỉnh thời gian học ở THPT. HS nên có một thời gian để chỉ học các môn phải thi vào ĐH, kiểu như dự bị ở Liên Xô cũ, hoặc như thi lấy chứng chỉ A của nước Anh. Điều này sẽ giảm tải một cách rõ rệt và ngay lập tức. Hình thức học 1 năm đầy đủ hoặc 2 năm không đầy đủ rồi mới chuyển vào Harvard học về thực chất cũng như thế này.

5.2. Việc thành lập, bố trí các kiểu trường ĐH đòi hỏi nhiều điều kiện có tầm vĩ mô, phụ thuộc vào nền kinh tế của đất nước và các chính sách lớn. Có thể cho phép mở thêm các trường ĐH với các điều kiện ràng buộc hoặc các trường có độ hàn lâm thấp để ai cũng có thể được học tiếp sau THPT và giảm bớt gánh nặng cho ngân sách nhà nước.

5.3. Các trường ĐH nên có chương trình hoặc các chuẩn để HS biết phải học như thế nào, học gì, học bao nhiêu để thi được vào trường mình yêu thích. Về môn tiếng Anh có thể thành lập dễ dàng chuẩn kiểu này. Ví dụ có thể hạn chế chương trình thi tuyển qua các chủ đề và các kiến thức ngữ pháp. Chủ đề được hạn chế sẽ dẫn đến hạn chế được khối lượng từ mới. Kiến thức hạn chế về ngữ pháp sẽ giúp các em tập trung vào phần cần học, chứ không phải học quanh năm (mà toàn là chương trình ĐH) như ở các lò luyện thi ĐH hiện nay. Các môn khác cũng có thể làm tương tự.

5.4. Nên có các trường ĐH với chương trình đào tạo ít tính hàn lâm, trí tuệ hơn. Chỉ nên quản chặt đầu ra và việc sử dụng thì sẽ hạn chế được những người thực sự không làm được việc.

5.5. Đến mùa thi hàng năm chúng ta lại thấy báo chí viết về các lò luyện thi. Không ai để ý rằng nếu bài thi vào các trường ĐH gắn với chương trình THPT, hoặc giả có nhiều loại hình trường hơn thì các lò luyện thi tự nó không tồn tại. Không còn nhu cầu thì tồn tại phục vụ ai? Luyện thi là nhu cầu tự nhiên, người học, người dạy đều tự nguyện.

5.6. Trong tương lai, ở Việt Nam hình thức thi tập trung vào ĐH chắc vẫn là tối ưu nhất. Theo kinh nghiệm, cũng như thực tế cho thấy, đây là kì thi nghiêm túc nhất.

5.7. Yếu tố con người là hết sức quan trọng. Chúng ta đã có năm tuyển thẳng vào ĐH. Chính sách này lập tức bị lợi dụng. Có địa phương chưa bao giờ nổi tiếng về học hành lại có số HS được tuyển thẳng vào ĐH cao nhất nước. Giả sử chúng ta quyết định lấy kết quả thi ở phổ thông để tuyển thẳng vào ĐH thì chắc chắn rằng tất cả HS sẽ có đủ điểm để vào học, ít ra là trong thời điểm hiện nay.

Chính sách nào thì cũng do con người soạn thảo ra và cũng do con người thực thi. Chỉ có con người được đãi ngộ xứng đáng, bị ràng buộc bởi kỉ luật lao động và cạnh tranh lành mạnh, có sự say mê nghề nghiệp và tự trọng bản thân, thông qua lựa chọn kĩ càng thì mới thực thi thành công các chính sách GD của Đảng và Nhà nước. ❑

Tài liệu tham khảo

1. **Luật Giáo dục.** NXB *Chính trị quốc gia.* H, 1998.
2. **Văn kiện Hội nghị lần thứ hai BCH TW khoá VIII.** NXB *Chính trị quốc gia.* H, 1997.
3. Chỉ thị số 43/TTg/V của Thủ tướng Chính phủ ngày 11/04/1968 về việc đẩy mạnh công tác dạy và học ngoại ngữ trong các trường phổ thông, các trường chuyên nghiệp, trong cán bộ khoa học, kĩ thuật, kinh tế và trong công nhân kĩ thuật.
4. Quyết định số 251/TTg của Thủ tướng Chính phủ ngày 4/7/1972 về việc cải tiến và tăng cường công tác dạy -học ngoại ngữ trong các trường phổ thông.
5. Quyết định số 943/QĐ của Bộ trưởng Bộ Giáo dục, ngày 14/9/1983 về việc nâng cao chất lượng dạy- học ngoại ngữ.
6. Quyết định số 3722/GD-ĐT của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT ngày 10/12/1994 về các môn thi tuyển sinh vào các trường ĐH và CĐ.
7. Bảng Tổng hợp kết quả tốt nghiệp THPT & THCB (THCS). Sở GD-ĐT TP Hà Nội, ngày 11/8/2000.
8. Bảng Tổng hợp kết quả tốt nghiệp THPT Trường THPT dân lập Lương Thế Vinh , Hà Nội, 2001.
9. http: // usfca. edu.
10. http: // www. ucsd. edu.
11. http: // www. Harvard. edu.
12. http"// study USD. com.
13. http: // www. Berkeley. edu.

THÔNG BÁO

Năm 2002, **Tạp chí Giáo dục** tiếp tục ra 1 tháng 2 kì, cùng 4 số chuyên đề cho mỗi quý, tổng cộng 28 số/năm.

Nội dung các số tạp chí tập trung phản ánh những vấn đề đổi mới giáo dục ở các cấp học, bậc học từ mầm non cho đến đại học.

Kính đề nghị các cơ quan giáo dục, đơn vị trường học và bạn đọc đăng kí đặt mua **Tạp chí Giáo dục** tại các bưu cục gần nhất hoặc trực tiếp tại Tòa soạn, theo địa chỉ:

Tạp chí Giáo dục
101 Trần Hưng Đạo - Hà Nội
Điện thoại: 04.9424890. Fax: 04.9422662

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

VẤN ĐỀ GIẢNG DẠY LỊCH SỬ ĐỊA PHƯƠNG Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

NGUYỄN TẤT THẮNG
Trường ĐHSP Huế

Dạy học lịch sử địa phương (LSĐP) sẽ cung cấp cho học sinh (HS) những tri thức về lịch sử địa phương, trên cơ sở đó giáo dục (GD) được tình yêu và niềm tự hào về quê hương của các em. Đây thực sự là một công tác cần thiết, có ý nghĩa lí luận và thực tiễn sâu sắc, như cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng đã nói: *"GD phổ thông, ngay ở trường PTCS bằng cả việc giảng dạy nội khoá và hoạt động ngoại khoá phải đạt đến kết quả làm cho học sinh biết mình sống trong một huyện, một tỉnh, một nước, một thế giới và một vũ trụ như thế nào! Bản thân con người mình như thế và mình phải làm gì để cống hiến xứng đáng cho dân cho nước,..."*.

Tuy nhiên, qua thực tiễn dạy học lịch sử ở một số nhà trường phổ thông, còn có những GV dạy bộ môn lịch sử chưa thật chú ý tới vấn đề dạy học LSĐP một cách đúng mức. Thậm chí, ở một vài nơi, GV chưa tiến hành lên lớp một tiết giảng nào về LSĐP, mặc dù trong phân phối chương trình bắt buộc phải dạy. Có nơi tiến hành nhưng còn rất ít về số tiết và đặc biệt nội dung, phương pháp còn quá sơ sài, kém hiệu quả.

Điều đáng ngạc nhiên là cho đến nay, một số sở GD-ĐT vẫn chưa tổ chức biên soạn, sưu tập một tư liệu nào để GV có thể dựa vào đó mà thiết kế bài giảng cho riêng mình. Nếu có tổ chức biên soạn thì chưa thật sự khoa học và ít có tính hiệu quả.

Phải chăng, chúng ta chưa nhận thức đúng mức tầm quan trọng của việc giảng dạy LSĐP đối với công tác GD lòng yêu quê hương - đất nước cho HS. Hậu quả của những thiếu sót đó dẫn đến việc HS không hiểu rõ về truyền thống và con người cũng như tình hình và nhiệm vụ hiện nay ở mảnh đất mình đang sống. Chính vì thế, tình cảm yêu mến gắn bó quê hương ở các em còn mờ nhạt. Về mặt tâm lí, đa số HS phổ thông nói chung và HS các vùng nông thôn nói riêng chưa xác định được trách nhiệm của mình đối với quê hương khi rời khỏi ghế nhà trường, vì các em chưa nhận thức được đầy đủ những yêu cầu cấp thiết mà địa phương đang đặt ra đối với lực lượng lao động trẻ, có trình độ văn hoá và khoa học kĩ thuật nhất định.

Mặt khác, một bộ phận HS hiện nay không chú ý tới lịch sử dân tộc, hiểu lịch sử các nước hơn lịch sử Việt Nam thông qua nhiều bộ phim lịch sử của các nước đang thường xuyên được chiếu trên truyền hình và các phương tiện thông tin đại chúng.

Muốn khắc phục tình trạng này, cần tiến hành những biện pháp sau:

1) Phải thực hiện nghiêm túc việc dạy học LSĐP ở trường phổ thông theo đúng chương trình quy định để góp phần GD lòng yêu quê hương đất nước cho HS ở tất cả các cấp học.

2) Các cơ quan quản lí GD cần phối hợp với các cấp có thẩm quyền của địa phương để sớm thu thập và biên soạn tài liệu hướng dẫn giảng dạy LSĐP cho GV. Tài liệu biên soạn phải thực sự khoa học, có tác dụng GD, giáo dưỡng và phát triển cao; phải bảo đảm tính thống nhất nhưng không đồng nhất giữa LSĐP và lịch sử dân tộc.

3) Phải thường xuyên kiểm tra để các trường phổ thông thực hiện đúng chương trình quy định; đặc biệt đối với các bộ môn đòi hỏi phải có sự đầu tư nhiều công sức và thời gian của người làm công tác giảng dạy, trong đó có môn lịch sử.

4) GV phải nhận thức được tầm quan trọng của công tác giảng dạy và học tập LSĐP. GV phải giúp HS hiểu và biết gắn những kiến thức khoa học hiện đại với thực tế LSĐP; kinh nghiệm cổ truyền của nhân dân cũng như truyền thống của địa phương. Có như vậy mới hình thành ở HS những nhận thức, tình cảm và hành động đúng đắn đối với quê hương, đất nước. ❑

CÙNG BẠN ĐỌC

Tạp chí Giáo dục số chuyên đề Quí I/ 2002 sẽ giới thiệu *một số vấn đề về giáo dục tiểu học* và *trung học cơ sở mới*.

Kính mời bạn đọc liên hệ đặt mua tại Tòa soạn: 101 Trần Hưng Đạo - Hà Nội. ĐT: 04.9424890.

TẠP CHÍ GIÁO DỤC

Trường trung học kinh tế - kĩ thuật Nghệ An phục vụ phát triển nông nghiệp - nông thôn

KS. NGUYỄN VĂN NGỌC
Hiệu trưởng

Trường trung học Kinh tế - KT thuật Nghệ An được thành lập theo quyết định 4131 QĐ-UB/VX ngày 31/10/1998 của Uỷ ban nhân dân tỉnh Nghệ An trên cơ sở sáp nhập hai trường: *Trường Trung học Nông lâm* và *Trường Trung học Kinh tế*. Đây là lần sáp nhập thứ ba khối Trung học kinh tế của tỉnh. Trường được giao nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực có trình độ trung cấp thuộc các ngành kinh tế-kĩ thuật phục vụ phát triển kinh tế-xã hội của tỉnh. Trọng tâm là phục vụ phát triển nông nghiệp-nông thôn. Hiện nay trường đang đào tạo với số lượng trên 3200 học sinh bao gồm 9 chuyên ngành : - Kĩ thuật trồng trọt; - Bảo vệ thực vật; - Chăn nuôi, thú y; - Lâm sinh và chế biến lâm sản; - Thuỷ lợi - cơ điện; - Địa chính; - Quản trị kinh doanh thương mại; - Kinh tế nông nghiệp; - Kế toán

Nhìn lại hơn 3 năm qua, trường đã có sự chuyển biến mạnh mẽ từ mục tiêu, chương trình, giáo trình, quy mô, cơ cấu ngành nghề và chất lượng đào tạo. Năm học 1998-1999, quy mô hai trường khi mới sáp nhập cộng lại là 1200 học sinh, trong đó tập trung chủ yếu là ngành Tài chính kế toán gồm 1000 học sinh; các ngành học khối KT thuật nông lâm, Thuỷ lợi trên 250 học sinh chủ yếu là chăn nuôi, thú y và kinh tế nông nghiệp. Đến nay sau hơn 3 năm sáp nhập, năm học 2001-2002 đã có trên 3000 học sinh, cơ cấu ngành nghề đào tạo đã theo hướng tăng dần các ngành kĩ thuật phục vụ cho nông nghiệp nông thôn. Trong tổng số trên 3200 học sinh có 1574 học sinh (50%) học các ngành nghề trồng trọt, bảo vệ thực vật, lâm sinh & chế biến lâm sản, thuỷ lợi- cơ điện, chăn nuôi thú y đã tăng gấp 6 lần so với trước khi sáp nhập.

Trường tích cực thực hiện chủ trương đào tạo theo hướng phân luồng học sinh sau THCS của tỉnh và của Bộ GD-ĐT. Trong tổng số trên 3200 học sinh có trên 500 học sinh tốt nghiệp THCS học chương trình 3 năm. Đặc biệt có trên 80% học sinh nông thôn, trong đó số học sinh là người dân tộc thiểu số, vùng núi cao, vùng sâu chiếm 16%.

Đội ngũ giáo viên của trường đã phát triển về số lượng và mạnh lên về chất lượng. Do hoàn cảnh nhập trường nên có hiện tượng bất hợp lí giữa cơ cấu ngành nghề, giữa giáo viên và nhân viên phục vụ. Trong những năm gần đây, trường tích cực đào tạo và bồi dưỡng, chuyển đổi ngành nghề cho một số giáo viên và nhân viên phục vụ. Đến nay trường đã có 10 thạc sĩ, 4 giáo viên đang theo học đại học văn bằng hai về công nghệ thông tin... Tuy gặp nhiều khó khăn, nhưng thấy được vai trò quyết định của giáo viên trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, nhà trường đã dành một tỉ lệ thích đáng cho việc "đào tạo lại" đội ngũ giáo viên. Nhiều giáo viên được học thêm văn bằng hai về các chuyên ngành mà nhà trường đang triển khai kế hoạch đào tạo. Đến nay đã có 6 giáo viên dạy giỏi cấp Quốc gia, nhiều giáo viên dạy giỏi của ngành và của tỉnh.

Về cơ sở vật chất kĩ thuật phục vụ cho giảng dạy và học tập, trường đã được tỉnh đầu tư, nâng cấp. Đến nay, 60% là nhà học cao tầng, 02 phòng học Tin học với 40 máy, 01 thư viện với 36000 bản sách báo-tạp chí. Đặc biệt trong giai đoạn 2001-2003 tỉnh đã phê duyệt dự án nâng cấp trung tâm thực hành-thực nghiệm và nhà học với số vốn trên 5 tỉ đồng, và mở rộng khuôn viên trường thêm 24000m² để xây dựng khu vui chơi thể thao và khu ký túc xá.

Là tỉnh lớn, Nghệ An có gần 3 triệu dân, đông dân sau thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội ..., có diện tích rộng, có tiềm năng về phát triển kinh tế Nông-Lâm-Ngư, hàng năm có khoảng 4 vạn học sinh tốt nghiệp PTTH, gần 2 vạn tốt nghiệp THCS không có điều kiện học THPT. Đây là một lực lượng lao động trẻ, khoẻ cần được đào tạo để trở thành nguồn lực lao động có trình độ, sau đó trở về phục vụ trực tiếp ở các cơ sở sản xuất công nông lâm ngư nghiệp góp phần vào sự nghiệp công nghiệp hoá hiện đại hoá nông nghiệp nông thôn. Thấy rõ ý nghĩa quan trọng của đội ngũ cán bộ khoa học kĩ thuật và cán bộ quản lí kinh tế trong thời kì mới, vừa qua UBND tỉnh Nghệ An đã có đề án quy hoạch mạng lưới các trường chuyên nghiệp trong tỉnh, trong đó có việc xin phép nâng cấp trường Trung học kinh tế-kĩ thuật thành trường Cao đẳng Kinh tế-KT thuật. Việc xin nâng cấp thành trường cao đẳng đã được Phó Thủ tướng Phạm Gia Khiêm đồng ý tại thông báo số 116TB/VPCP (ngày 2-7-1999). Trong chuyến về thăm và làm việc với tỉnh Nghệ An, Phó Thủ tướng Nguyễn Mạnh Cầm đã đến thăm Trường và cũng đã có ý kiến đồng ý việc nâng cấp trường (Thông báo số 104TB/VPCP - ngày 23-8-2001). Có thể nói đây là những thuận lợi rất cơ bản, tạo điều kiện cho Nhà trường có những bước chuyển biến cần thiết, nhằm phát huy nội lực, vươn lên mạnh mẽ hơn nữa để mở rộng quy mô, nâng cao chất lượng, tăng cường cơ sở vật chất kĩ thuật, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hoá hiện đại hoá nền kinh tế của tỉnh nhà theo mục tiêu của Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Tỉnh lần thứ 15 đề ra là: đến năm 2005, phải có 30% lao động được đào tạo nghề. ❑

[illegible] phòng chống ma túy [illegible] NĂM 2001

THU HƯƠNG

Văn phòng Uỷ ban Quốc gia (UBQG) phòng chống AIDS và phòng chống tệ nạn ma tuý (MT), mại dâm đã tổ chức Hội nghị toàn quốc tổng kết *Chương trình hành động phòng chống MT* (PCMT) giai đoạn 1998-2000 và triển khai *Chương trình hành động PCMT giai đoạn 2001-2005*, đồng thời xây dựng 8 đề án PCMT. Uỷ ban đã tham mưu cho Chính phủ ra Quyết định số 93/QĐ-TTg về việc lấy tháng 6 hàng năm là Tháng hành động PCMT và ngày 16/6 hàng năm là *Ngày toàn dân PCMT* và chỉ đạo các Bộ, ngành thực hiện Quyết định này của Thủ tướng Chính phủ.

UBQG (UBQG) đã chỉ đạo mở 3 đợt cao điểm PCMT nhằm phát động các cấp, các ngành triển khai đồng bộ các mặt công tác PCMT, tấn công toàn diện tội phạm MT. Nhờ vậy tệ nạn MT ở một số địa bàn trọng điểm đã được kiềm chế. Lãnh đạo UBQG trực tiếp chỉ đạo công tác PCMT ở hai địa bàn trọng điểm là Hà Nội và TP Hồ Chí Minh. Các Bộ, ngành thành viên UBQG tổ chức các đoàn kiểm tra ở các Bộ, Ngành và 41 tỉnh, TP. Trong đó đặt trọng tâm vào công tác kiểm soát MT dọc các tuyến biên giới, nâng cao hiệu quả công tác cai nghiện và một bước kiện toàn hệ thống tổ chức bộ máy cơ quan PCMT ở các tỉnh, TP.

Các Bộ, Ngành, UBND các tỉnh, TP Hà Nội, TP Hồ Chí Minh, Quảng Ninh, Lai Châu, An Giang, Nghệ An,v.v... đã chỉ đạo rà soát, lập danh sách người nghiện, các tụ điểm MT phức tạp, các tuyến biên giới, đường bộ, đường sông,v.v... nhằm nâng cao hiệu quả tuyên truyền vận động PCMT, đấu tranh chống tội phạm MT, cai nghiện MT, PCMT trong nhà trường, xoá bỏ và phát triển thay thế cây có chất MT,v.v...

UBND các tỉnh, TP đã củng cố bộ máy Ban Chỉ đạo PCMT ở địa phương; tổ chức các Hội nghị tổng kết Chương trình hành động PCMT giai đoạn 1998-2000; triển khai Chương trình công tác năm 2001 và Chương trình hành động PCMT giai đoạn 2001-2005; chỉ đạo các ban, ngành ở địa phương xây dựng và triển khai kế hoạch mở đợt cao điểm PCMT theo hướng dẫn của UBQG. Các mặt công tác PCMT đã ngày càng được tiến hành đồng bộ và đi vào chiều sâu.

UBQG phòng chống AIDS và phòng chống tệ nạn MT, mại dâm, chỉ đạo các Bộ, ngành theo nhiệm vụ được phân công trong Chương trình 2001-2005 là tập trung xây dựng các văn bản pháp luật quan trọng. Đáng lưu ý là Bộ Công an đã chỉ đạo xây dựng 4 Nghị định hướng dẫn thi hành Luật PCMT gồm: Nghị định về danh mục các chất MT, Nghị định về kiểm soát hợp pháp các chất MT, Nghị định hợp tác quốc tế về PCMT, Nghị định thực hiện Điều 13 Luật PCMT,v.v... Bộ LĐ-TB-XH đã tham mưu cho Chính phủ ban hành Quyết định về chế độ chính sách đối với cán bộ làm việc tại các cơ sở cai nghiện và Quyết định về quy định một số trợ cấp đối với các đối tượng mại dâm nghiện MT chữa trị tại cơ sở chữa bệnh và cộng đồng Bộ cũng đã chỉ đạo xây dựng Nghị định hướng dẫn cai nghiện MT tại gia đình và cộng đồng và Nghị định quy định trình tự, thủ tục và chế độ cai nghiện bắt buộc đối với người nghiện MT vào cơ sở chữa bệnh,v.v...

1. Công tác thông tin, tuyên truyền, giáo dục và vận động nhân dân PCMT

Hoạt động tuyên truyền về PCMT được các Bộ, ngành, các địa phương cùng các cơ quan thông tấn, báo chí ở trung ương và địa phương triển khai liên tục, đều khắp và bám sát các nội dung tuyên truyền như: tác hại của các loại MT, đặc biệt là các loại MT tổng hợp, phổ biến nội dung của Bộ luật hình sự năm 1999, *Luật PCMT*, vai trò của thể thao trong công tác PCMT, công tác đấu tranh phòng chống tội phạm về MT, công tác xét xử tội phạm MT, công tác cai nghiện và QL sau cai, gương người tốt, việc tốt, v.v... Hoạt động tuyên truyền về PCMT đặc biệt được chú trọng trong các đợt cao điểm về PCMT và tháng hành động. Bộ GD-ĐT, Uỷ ban Thường trực Mặt trận Tổ quốc Việt Nam và các tổ chức thành viên như Tổng Liên đoàn Lao động Việt Nam, Trung ương Hội LHPN Việt Nam, Trung ương Đoàn TNCS Hồ Chí Minh, Hội Cựu chiến binh Việt Nam, Hội Nông dân Việt Nam, Bộ VH-TT đã chủ động, sáng tạo tổ chức cuộc mít tinh, biểu diễn nghệ thuật trên địa bàn TP Hà Nội, TP Hồ Chí Minh, Thái Nguyên, Hà Tây, Nam Định, Ninh Bình, Phú Thọ, Thanh Hoá, Huế, An Giang,v.v... tổ chức triển lãm tranh cổ động PCMT, thi tuyên truyền viên phòng chống TNXH. Ngoài ra, các đội công tác của bộ đội biên phòng, các tổ công tác của Hội cựu chiến binh đã phổ biến chủ trương, chính sách PCMT của Đảng,

Chính phủ đến tận các làng bản vùng biên giới và trực tiếp tuyên truyền cho người nghiện về tác hại của MT. Trong năm 2001 đã có hơn 60 triệu lượt người được tuyên truyền PCMT và có hơn 250 chương trình, tin, bài về PCMT được in, phát trên báo, đài. Các Bộ, ngành đã chủ động, sáng tạo tổ chức nhiều cuộc mít tinh, biểu diễn nghệ thuật trên địa bàn TP Hà Nội, TP Hồ Chí Minh, Thái Nguyên, Hà Tây, Nam Định, Ninh Bình, Phú Thọ, Vĩnh Phúc, Thanh Hoá, Thừa thiên - Huế, An Giang v.v... làm dấy lên phong trào PCMT rộng khắp cả nước.

Cuộc tìm hiểu *Luật PCMT* đã được triển khai sâu rộng trên toàn quốc, gây được tiếng vang lớn là một hoạt động tuyên truyền PCMT quan trọng xuyên suốt những tháng cuối năm 2001. Theo thống kê của Bộ GD-ĐT và một số Bộ ngành khác, có 20/22 triệu học sinh, sinh viên toàn quốc và khoảng 60% công dân Việt Nam, 70% cán bộ, công nhân viên chức hưởng ứng cuộc thi này. Trong đó có cả cụ già 100 tuổi, các em nhỏ 7-8 tuổi và người khiếm thị. Thái Bình là tỉnh có đông người tham gia cuộc thi trong cả nước 472.000 bài.

Các Bộ, ngành, địa phương tổ chức tốt công tác tuyên truyền giáo dục PCMT là Trung ương Đoàn, Hội LHPN Việt Nam, Bộ GD-ĐT, Bộ Công an, Bộ VH-TT, Đài THVN, Đài TNVN, các báo Nhân Dân, Công an nhân dân, Lao động, Sài Gòn Giải phóng, Cựu chiến binh, Hà Nội Mới, Thanh niên, Tuổi trẻ,, Hà Tây, Yên Bái, Phú Thọ, Vĩnh Phúc, Bắc Giang, Thái Bình, Hải Phòng, Thái Nguyên, Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Trị, Ninh Bình, Hà Nam, Nam Định, TP Hồ Chí Minh, Cà Mau, Lâm Đồng, Kon Tum, Đắc Lắc, Bình Phước; Đà Nẵng, Quảng Nam, Bến Tre, Tiền Giang, An Giang,v.v...

2. Công tác đấu tranh phòng chống tội phạm MT

Năm 2001, Bộ Công an - Cơ quan thường trực PCMT đã ra các kế hoạch, chỉ thị, điện,v.v... chỉ đạo tổng điều tra, khảo sát các tụ điểm MT, người nghiện MT trên toàn quốc và mở các đợt tấn công trấn áp tội phạm MT trên địa bàn cả nước. Bộ Công an trực tiếp tăng cường lực lượng giải quyết tình hình phức tạp về MT tại Hà Nội, TP Hồ Chí Minh. Nhờ làm tốt công tác nghiệp vụ cơ bản, đẩy mạnh xác lập chuyên án và tăng cường phối hợp đấu tranh giữa các lực lượng Biên phòng, Hải quan, Cảnh sát biển và với Công an các địa phương nên hiệu quả công tác điều tra, khám phá tội phạm MT ngày càng được nâng lên. Năm 2001 cả nước đã điều tra, khám phá 12.811 vụ, bắt 21.103 đối tượng phạm tội về MT. So với năm 2000, số vụ phạm tội về MT tăng 24,4%, số đối tượng phạm tội tăng 8,2%.

Cả nước đã khám phá hàng trăm vụ án MT lớn như vụ bắt giữ đối tượng người Malayxia mang 4.960 viên MT tổng hợp tại sân bay Tân Sơn Nhất; vụ Bộ Công an và Công an tỉnh An Giang đã khám phá đường dây buôn bán heroin từ khu vực biên giới thuộc địa phận tỉnh An Giang vào Việt Nam; vụ Công an TP Hồ Chí Minh khám phá đường dây buôn bán Ecstasy (thuốc lắc) do Ngô Khải Minh cầm đầu, thu 7.990 viên "thuốc lắc", Công an và Hải quan tỉnh Tây Ninh bắt giữ vụ một đối tượng người Campuchia buôn bán, vận chuyển trái phép 28.500 viên thuốc tân dược gây nghiện tại cửa khẩu Mộc Bài.

Cả nước đã tập trung xoá được 670 tụ điểm MT phức tạp, trong đó điển hình là các tụ điểm MT Thanh nhàn và Cống Vị (Hà Nội); tụ điểm Cầu Kho (Quận 1, TP Hồ Chí Minh). Cho đến nay TP Hà Nội đã giải toả thành công tụ điểm MT "xóm liều" Thanh Nhàn, đưa 398 hộ dân cư trú bất hợp pháp đi nơi khác, bàn giao mặt bằng cho xây dựng Công viên Tuổi trẻ Thủ đô.

3. Công tác cai nghiện MT và PCMT trong nhà trường

Bộ LĐ-TB-XH đã chủ trì phối hợp với các Bộ, ngành xây dựng các văn bản chỉ đạo và QL nhà nước trong lĩnh vực cai nghiện phục hồi; tổ chức hướng dẫn điều tra, thống kê người nghiện, phân loại đối tượng nghiện và lập kế hoạch cai nghiện phục hồi cho từng loại đối tượng. Hoạt động cai nghiện MT ở nhiều tỉnh, TP dần đi vào nền nếp, góp phần giảm đi nhu cầu sử dụng MT và giảm tác hại mà người nghiện MT gây ra cho xã hội.

Trong năm 2001, với phương châm xã hội hoá, đa dạng hoá công tác cai nghiện MT, cả nước đã tổ chức cai nghiện cho 28.298 lượt đối tượng, bằng 30,6% tổng số người nghiện có hồ sơ QL, vượt 14% kế hoạch năm 2001. Đáng lưu ý, có 33 tỉnh, TP đã hoàn thành và vượt mức chỉ tiêu cai nghiện đề ra cho năm 2001, tức là cai được trên 20% số đối tượng nghiện có hồ sơ QL của địa phương.

- Công tác PCMT trong nhà trường tiếp tục được đẩy mạnh và có hiệu quả rõ rệt. Bộ GD-ĐT đã chủ động đề ra các biện pháp tăng cường phối hợp với gia đình, chính quyền địa phương trong công tác QL học sinh, sinh viên. Thông qua việc triển khai Kế hoạch liên ngành 1413 và Kế hoạch liên ngành KH03 đã làm tốt hơn công tác QL số sinh viên ngoại trú, sinh viên, học sinh có biểu hiện học tập yếu kém và đạo đức sa sút. Việc đưa kiến thức về PCMT vào giảng dạy trong các môn Giáo dục công dân, Đạo đức và Sức khoẻ, Sinh vật đã phát huy tác dụng tốt trong việc nâng cao hiểu biết và kĩ năng giúp các em học sinh phát triển tính tự tin, tránh được sự cám dỗ của MT.

4. Công tác chỉ đạo xoá bỏ trồng cây có chất MT

Năm 2001, số diện tích tái trồng thuốc phiện được phát hiện trên địa bàn 153 xã vùng cao của 30 huyện thuộc 10 tỉnh miền núi phía Bắc: Cao Bằng, Yên Bái, Lào Cai, Lạng Sơn, Nghệ An, Lai Châu, Sơn La là 351 ha, giảm 77 ha (25%) so với năm 2000. Trong đó, nhiều nhất là các tỉnh: Sơn

La (219 ha), Lai Châu (81,9ha), Lào Cai (15,5ha), Yên Bái (8,2ha) v.v... Hầu hết diện tích tái trồng cây thuốc phiện nằm rải rác ở các khu vực hẻo lánh hoặc giáp đường biên giới Việt Nam - Lào. Cây thuốc phiện thường được trồng xen với các loại rau màu và trồng nhiều đợt vì vậy việc phát hiện, nhổ bỏ gặp khó khăn và phải tiến hành nhiều lần.

Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn, Bộ Công an, Bộ Quốc phòng đã phối hợp chỉ đạo UBND tỉnh, Công an tỉnh, Chi cục Định canh - định cư của các tỉnh Sơn La, Lai Châu, Nghệ An, Yên Bái bàn biện pháp phát triển thay thế cây thuốc phiện, ổn định đời sống cho đồng bào dân tộc; thống kê số cây, diện tích trồng lanh mèo và đề xuất hướng giải quyết.

5. Công tác hợp tác quốc tế

Năm 2001 UBQG đã tổ chức triển khai các dự án hợp tác kĩ thuật ưu tiên giai đoạn 2001-2005; trình Chính phủ kí triển khai 3 dự án quốc gia; tổ chức hơn 30 cuộc hội thảo, tập huấn cho gần 500 cán bộ làm công tác PCMT; tổ chức cho hơn 150 cán bộ PCMT đi nghiên cứu, học tập tại nước ngoài. UBQG đã chỉ đạo tổ chức các hội nghị 2 bên, 3 bên hoạt động hợp tác về PCMT với Cămpuchia, Lào, tổ chức đón đoàn các nhà tài trợ cho các dự án của Liên hợp quốc và tổ chức nhiều hội thảo khu vực, quốc tế về công tác PCMT. Đã kí kết hiệp định PCMT với Trung Quốc và thúc đẩy hiệp định với Hoa Kỳ. Tăng cường phối hợp điều tra tội phạm MT với các nước láng giềng và các nước khác. Đã góp phần ngăn chặn có hiệu quả việc buôn bán hêrôin và MT tổng hợp từ biên giới phía Tây vào nước ta.

6. Đánh giá chung

Trong năm 2001, các Bộ, ngành, đoàn thể, UBND các tỉnh, TP đã có nhiều nỗ lực và tổ chức triển khai nghiêm túc Chương trình hành động PCMT giai đoạn 2001-2005 của Chính phủ. Công tác PCMT tiếp tục được tiến hành đồng bộ trên tất cả các lĩnh vực văn hoá, giáo dục, y tế. Đã huy động được sức mạnh tổng hợp cả hệ thống chính trị và toàn xã hội tham gia công tác này. Đối chiếu với mục tiêu đã đề ra trong Kế hoạch công tác PCMT năm 2001, chúng ta đã thu được một số kết quả quan trọng là: đẩy mạnh công tác tuyên truyền giáo dục và vận động nhân dân PCMT nên đã nâng cao nhận về tác hại của MT kết hợp phổ biến rộng rãi Luật PCMT cho nhân dân; tổ chức điều tra, khám phá nhiều đường dây MT lớn, xoá được nhiều tụ điểm MT phức tạp tồn tại lâu năm. Tệ nghiện MT trong nhà trường đã giảm cơ bản. Diện tích trồng cây thuốc phiện, cây cần sa tiếp tục đwọc giảm cơ bản so với năm 2000. Chương trình kiểm soát MT quốc tế của Liên hợp quốc và các nước đều thừa nhận các kết quả trên đây của Việt Nam. ❑

VỀ CÔNG TÁC TUYỂN SINH VÀO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VÀ CAO ĐẲNG NĂM 2002

1) Kì thi tuyển sinh (TS) ĐH và CĐ tổ chức theo 4 khối, mỗi khối thi 3 môn: Khối A thi: Toán, Lí, Hoá; Khối B thi: Toán, Hoá, Sinh; Khối C thi: Văn, Sử, Địa; Khối D thi: Toán, Văn, Ngoại ngữ. (Khối thi và môn thi các ngành năng khiếu vẫn do Hội đồng TS các trường quy định như mọi năm phù hợp với yêu cầu đào tạo của từng ngành).

2) Thời gian làm bài của mỗi môn thi do Hội đồng đề thi của Bộ GD&ĐT quyết định trong khoảng từ 120 phút đến 180 phút (đối với những đề thi do Bộ ra chung cho các trường ĐH), hoặc do Hội đồng TS trường quyết định (đối với các trường ĐH khối năng khiếu văn hoá, nghệ thuật, TDTT và các trường CĐ không thuộc diện nói tại điểm 5 tại văn bản này tự ra đề thi).

3) Trong toàn quốc, thống nhất tổ chức 3 đợt thi ĐH và CĐ: + Đợt 1 thi khối A; ngày thi: 4/7 và 5/7/2002; + Đợt 2 thi khối B, C, D; ngày thi 9/7 và 10/7/2002; + Đợt 3: Các trường CĐ (trừ các trường nói tại điểm 5 của văn bản này) thi trong các ngày 16/7 và 17/7.

4) Các trường ĐH (công lập và dân lập) thi cùng đợt theo khối thi quy định, dùng chung đề thi do Bộ GD&ĐT biên soạn, sử dụng chung kết quả thi trong việc xét tuyển theo nguyện vọng đăng kí và kết quả thi của thí sinh. Các trường khối năng khiếu văn hoá, nghệ thuật, TDTT, các trường CĐ (trừ các trường nói tại điểm 5 của văn bản này) tổ chức riêng kì thi TS và dùng riêng đề thi do trường tự ra.

Thí sinh được đăng kí dự thi vào nhiều trường. Ngoài trường đã dự thi thí sinh còn được đăng kí xét tuyển vào 2 trường ĐH hoặc CĐ khác cùng khối thi hoặc 2 ngành khác trong cùng một trường ĐH, CĐ, nếu trường đó định điểm xét tuyển theo ngành. Thí sinh dự thi tại trường nào, nếu có yêu cầu, sẽ được trường đó cấp hai giấy chứng nhận kết quả thi TS để sử dụng khi đăng kí xét tuyển vào các trường khác.

5) Các trường CĐTW đóng tại Hà Nội và TP Hồ Chí Minh, các trường CĐSP địa phương, nơi có trường ĐHSP, không tổ chức riêng kì thi TS mà căn cứ kết quả thi ĐH cùng khối thi và nguyện vọng của thí sinh đăng kí xét tuyển vào trường mình để tuyển chọn.

Những thí sinh chỉ có nguyện vọng học tại những trường CĐ nói trên vẫn dự thi tại một trường ĐH mà mình đăng kí theo đề thi chung cùng khối, nhưng với nội dung đã bỏ bớt một phần cho phù hợp với trình độ CĐ để có cơ sở xét tuyển vào các trường CĐ này (như vậy, đương nhiên những thí sinh này không thuộc diện xét tuyển vào các trường ĐH mà chỉ được đăng kí xét tuyển vào 2 trường CĐ).

6) Kì thi TS vẫn tổ chức tại các trường ĐH,nhưng để giảm bớt số thí sinh tập trung về Hà nội và TP Hồ Chí Minh, Bộ GD&ĐT sẽ chỉ đạo tổ chức thí điểm 2 cụm thi:

- Cụm thi tại TP Vinh dành cho thí sinh thi vào trường ĐH Vinh và các thí sinh có hộ khẩu thường trú tại 4 tỉnh:

Hoạt động của tiểu dự án GIÁO DỤC DÂN SỐ NĂM 2002

PHẠM THỊ MẠN LAN
Tiểu dự án giáo dục dân số

Tiểu dự án giáo dục dân số (GDDS), với nguồn vay Ngân hàng Thế giới (WB) được triển khai trong hai năm 2001-2002 ở 20 tỉnh. Dự án nhằm tăng cường GDDS - sức khoẻ sinh sản (SKSS) vị thành niên (VTN).

Năm 2001, tuy đến trung tuần tháng 8 mới giải ngân được, nhưng Tiểu dự án đã hoàn thành được tiến độ theo kế hoạch đề ra. Năm 2001, Tiểu dự án *đã tiến hành các hoạt động chính* sau:

Triển khai hội nghị phổ biến kế hoạch tới cơ sở;

Tuyển được 12 giảng viên cấp Quốc gia;

Tuyển được 318 giảng viên cấp tỉnh và hoàn tất 10 lớp tập huấn nội dung, phương pháp giảng dạy những chủ đề nhạy cảm về GDDS-SKSS cho những giảng viên trên;

Tổ chức đấu thầu trong nước và đã xét thầu chọn được nhà in tài liệu giảng dạy GDDS-SKSS cho GV các trường THPT;

Tổ chức mời thầu, xét thầu chọn cơ quan tư vấn xây dựng tài liệu và tổ chức tập huấn nghiệp vụ quản lí cấp sở GD-ĐT và cấp trường THPT ở 20 tỉnh.

Xây dựng điều khoản tham chiếu về giảng dạy GDDS-SKSS cho các nhóm VTN khác nhau (nhóm trong nhà trường, ngoài nhà trường) trên truyền hình địa phương; tổ chức thi kiến thức GDDS-SKSS trên báo địa phương,...

Đến tháng 12/2002, về cơ bản Tiểu dự án sẽ kết thúc và được đánh giá, tổng kết vào khoảng tháng 6/2003. Để đạt kết quả tốt, năm 2002 Tiểu dự án phải *hoàn tất các nhiệm vụ* sau:

Chỉ đạo, giám sát cơ quan tư vấn biên soạn tài liệu và huấn luyện nghiệp vụ quản lí chương trình GDDS-SKSS cho 20 lãnh đạo sở GD-ĐT và 587 hiệu trưởng trường THPT ở 20 Tỉnh dự án (01-05/2002);

Chỉ đạo, giám sát 20 sở GD-ĐT tiến hành 116 lớp tập huấn để huấn luyện nghiệp vụ giảng dạy GDDS-SKSS cho 3482 GV THPT đang trực tiếp giảng dạy các bộ môn Sinh vật, Địa lí, Giáo dục công dân (02-03/2002);

Chỉ đạo, giám sát tăng cường chỉ đạo GDDS-SKSS ở các trường THPT thuộc 20 Tỉnh dự án (02-12/2002): Tổ chức các hội thi GV dạy giỏi các cấp về GDDS-SKSS; Tổ chức tốt việc lồng ghép tích hợp vào các bộ môn trong chương trình chính khoá; Tổ chức tốt các hoạt động ngoài giờ lên lớp có lồng ghép nội dung GDDS-SKSS,...;

Kí hợp đồng, hướng dẫn, chỉ đạo, giám sát Đài truyền hình ở 20 tỉnh dự án; tổ chức xây dựng và phát sóng 07 bài giảng dạy GDDS-SKSS (GD từ xa) cho các nhóm VTN khác nhau (02-12/2002);

Kí hợp đồng, hướng dẫn, chỉ đạo, giám sát các báo ở 20 Tỉnh dự án tổ chức cuộc thi tìm hiểu kiến thức GDDS-SKSS (02-12/2002);

Xây dựng điều khoản tham chiếu, tổ chức đấu thầu, xét thầu chọn cơ quan tiến hành đánh giá toàn bộ hoạt động trong 2 năm của Tiểu dự án (05-10/2002). ❑

Nghệ An, Hà Tĩnh, Quảng Bình, Quảng Trị, có nguyện vọng thi vào các trường ĐH và CĐ đóng tại khu vực Hà Nội (các thí sinh thuộc diện này không thi tại các trường ở Hà Nội mà thi ngay tại TP Vinh). Cụm thi này do Trường ĐH Vinh chủ trì phối hợp với các trường ĐH liên quan tổ chức thi.

- Cụm thi tại TP Cần Thơ và thị xã Vĩnh Long dành cho thí sinh thi vào trường ĐH Cần Thơ và các thí sinh có hộ khẩu thường trú tại các tỉnh: Cà Mau, Bạc Liêu, Kiên Giang, An Giang, Vĩnh Long, Cần Thơ, Trà Vinh, Sóc Trăng có nguyện vọng thi vào các trường ĐH và CĐ đóng tại khu vực TP Hồ Chí Minh (các thí sinh thuộc diện này không thi tại các trường ở TP Hồ Chí Minh mà thi ngay tại TP Cần Thơ hoặc thị xã Vĩnh Long). Cụm thi này do trường ĐH Cần Thơ chủ trì phối hợp với các trường ĐH liên quan tổ chức thi.

Việc chấm thi và xét tuyển do các trường ĐH có thí sinh đăng kí dự thi đảm nhiệm .

7) Năm 2002 vẫn tiếp tục tuyển thẳng những HS đạt giải quốc tế, quốc gia và cộng điểm thưởng cho HS tốt nghiệp THPT loại giỏi.

8) Năm 2002, chưa thực hiện việc ra đề thi theo phương pháp trắc nghiệm,...

9) Không thực hiện việc đặt thêm các điều kiện về học lực ("ngưỡng") để được dự thi TSĐH, CĐ.

(Trích Thông báo số 746/ĐH, ngày 28/01/2002 của Bộ GD&ĐT V/v kì thi tuyển sinh ĐH và CĐ năm 2002)

GIÁO DỤC LIÊN BANG NGA

PGS. TS VŨ TRỌNG RỸ
Viện Khoa học giáo dục

(Tiếp theo kì trước)

Chiến lược hiện đại hoá nội dung giáo dục phổ thông

Mục tiêu GDPT, mà việc hiện đại hoá nội dung phải đạt tới là những thanh niên tốt nghiệp phổ thông có ý thức sẵn sàng và có khả năng, nhận thức được trách nhiệm cá nhân của mình vì hạnh phúc của bản thân cũng như vì lợi ích của xã hội. Cụ thể là: có tính độc lập và năng lực (NL) tự tổ chức; biết bảo vệ quyền lợi của mình, nắm được những kiến thức về luật pháp ở trình độ cao (biết những tiêu chuẩn luật pháp cơ bản và kĩ năng vận dụng mọi khả năng của hệ thống luật pháp Nhà nước); sẵn sàng hợp tác, phát triển khả năng hoạt động sáng tạo, rộng lượng, khoan dung đối với ý kiến của người khác, biết đối thoại, biết nhượng bộ hợp lí.

Bởi vậy, không phải hệ thống tri thức, kĩ năng, kĩ xảo bản thân nó phải trở thành kết quả cơ bản của hoạt động nhà trường, mà là tập hợp những NL "chìa khoá" (cốt lõi, chủ yếu) trong các lĩnh vực trí tuệ, pháp luật - công dân, giao tiếp, thông tin và các lĩnh vực khác. Do đó tin học, ngoại ngữ, sự thông hiểu các nền văn hoá sẽ chiếm vị trí quan trọng trong nội dung GD.

Chiến lược hiện đại hoá nội dung GDPT đã nêu ra *các nhiệm vụ phải giải quyết:*

1. Khắc phục tình trạng quá tải trong kế hoạch học tập. Mọi môn học phải là cần thiết cho các giai đoạn học tập tiếp sau và đáp ứng cho các hoạt động xã hội, hoặc nghề nghiệp sau này. Tăng cường xu hướng thực hành và xu hướng công cụ trong thiết kế nội dung; kết hợp tối ưu kiến thức cơ bản với kiến thức thực hành; chú trọng phát triển tư duy, rèn luyện các kĩ xảo thực hành, đặc biệt là các kĩ xảo thực hành phân tích thông tin, kĩ xảo tự học. Đề cao vai trò của công tác độc lập của HS.

2. Đảm bảo ở cấp trung học hoàn chỉnh khả năng lựa chọn các chương trình GD (thực hiện phân ban ở cấp học này). ở cấp học này, giảm số giờ bắt buộc trong kế hoạch DH, tăng thời lượng cho công tác độc lập của HS (làm tóm tắt tài liệu, thiết kế, hoạt động nghiên cứu, thí nghiệm).

3. Khắc phục tình trạng lạc hậu so với KH thế giới ở các môn KHXH, nhất là môn kinh tế và luật pháp. Cung cấp cho HS tốt nghiệp trung học những tri thức và kĩ xảo cơ bản trong các lĩnh vực đảm bảo cho HS có khả năng thích ứng xã hội một cách tích cực (môn kinh tế, luật pháp, cơ sở của hệ thống chính trị, QL, xã hội học, v.v...).

4. Tăng cường phần GD mở trong chương trình ở tất cả các cấp học. Đến năm 2005 đảm bảo nối mạng Internet cho tất cả các trường thuộc hệ thống dạy nghề và không dưới 60% trường phổ thông, trong đó bao gồm tất cả các trường nội trú. Tạo điều kiện cho mỗi cá nhân có thể sử dụng Computer trong hệ thống GDPT không dưới 6 giờ mỗi tuần trong khuôn khổ kế hoạch DH và hoạt động ngoại khoá. ở trường trung học, HS phải được ĐT ban đầu cần thiết về ứng dụng công nghệ thông tin và giao tiếp.

5. Thực hiện chuyển sang hệ thống chỉ số chất lượng và tiêu chuẩn của GD ngang hàng với các nước trên thế giới.

6. Đảm bảo cho HS tốt nghiệp trung học hoàn chỉnh thành thạo tối thiểu một ngoại ngữ. Cần phải nâng cao vai trò của các môn học giao tiếp nói chung, trước hết là môn công nghệ thông tin, tiếng Nga và tiếng nước ngoài.

7. Đảm bảo tính đa dạng và tính vừa sức của các chương trình học. Chuyển từ nhiều phương án đối với GV sang nhiều phương án đối với HS. Tăng cường phân hoá và cá nhân hoá của chương trình GD bằng con đường xây dựng chương trình học có nhiều phương án nhằm vào các đối tượng HS khác nhau, từ trẻ em có năng khiếu đến trẻ em bị khuyết tật, cũng như bằng cách xây dựng chương trình và thời khoá biểu riêng có tính đến các đặc điểm và NL của HS.

8. Tăng cường định hướng giá trị, xã hội - nhân văn của nội dung GDPT trung học, đảm bảo mở rộng và cụ thể hoá bối cảnh văn hoá - xã hội của nó.

9. Thiết lập những cơ chế đổi mới một cách có hệ thống nội dung GD ở tất cả mọi cấp học.

Việc đề ra các nhiệm vụ trên như là các ưu tiên mới không có nghĩa là gạt bỏ những mục tiêu truyền thống của GD Nga. Ngược lại, các mục tiêu truyền thống này bây giờ mang một ý nghĩa mới. Mục tiêu hình thành nhân cách sáng tạo, tích cực xã hội có nội dung mới mẻ và đầy đủ hơn. Nền tảng của GD vẫn được duy trì, nhưng lại tăng cường khuynh hướng thực tiễn và thiết thực.

Để đạt tới các mục tiêu nói trên cần phải tạo ra *những điều kiện có tính nguyên tắc* sau đây :

Thứ nhất, giảm tải nội dung GD theo ba khuynh hướng: loại bỏ những quan điểm KH luận chỉ nhằm vào logic của KH tương ứng với đầy đủ nội dung và cấu trúc của nó, mà trong thực tế những kiến thức này không giúp gì cho người học giải quyết các vấn đề của đời sống, nhận thức, định hướng giá trị, giao tiếp v.v...; loại bỏ khuynh hướng dành nhiều thời gian học những kiến thức chỉ làm cơ sở cho việc khái quát ở mức độ cao hơn; loại bỏ khuynh hướng buộc tất cả HS phải học những kiến thức và kĩ năng mà chỉ có ý nghĩa đối với một diện ĐT nào đó của GD nghề nghiệp, tức là loại bỏ những kiến thức mà trong thực tế không phải HS nào cũng cần học.

Thứ hai, tạo ra nhiều phương án và thực hiện cá nhân hoá trong hệ thống GDPT. Để phát huy tính tích cực của HS trong quá trình GD thì phải tạo ra khả năng lựa chọn cho HS và hình thành ở HS NL lựa chọn khái quát. Nhược điểm cơ bản của nội dung GDPT hiện nay không chỉ là sự quá tải mà còn là thiếu sự cá nhân hoá đối với HS. Bởi vậy việc đảm bảo nhiều phương án của hệ thống GD phải là một trong những phương hướng cơ bản của hiện đại hoá nhà trường.

Trong chiến lược hiện đại hoá nội dung GD đã nhấn mạnh những điều kiện cần thiết sau: - Áp dụng lí thuyết và hệ PPDH mới ở trường tiểu học; - Thực hiện phân ban ở cấp trung học hoàn chỉnh; - Thay đổi các phương pháp và công nghệ DH ở tất cả mọi cấp học.

Thứ ba, GD phải là GD phát triển và phù hợp với lứa tuổi của HS.. Trong GD phát triển, các tri thức, kĩ năng, kĩ xảo không chỉ là mục tiêu độc lập, mà chủ yếu là phương tiện trong quá trình phát triển trẻ.

Các vấn đề liên quan đến cá nhân hoá trong GD, tất yếu kéo theo hàng loạt các vấn đề đụng chạm đến đặc điểm lứa tuổi phát triển của trẻ và đặc điểm GD ở các cấp học khác nhau. Do vậy, nguyên tắc giá trị của mỗi lứa tuổi có ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Nguyên tắc này đòi hỏi nội dung và phương pháp GD phải đảm bảo hiện thực hoá đầy đủ các khả năng của đứa trẻ ở lứa tuổi nhất định và dựa trên những kết quả của giai đoạn phát triển trước.

Với quan niệm nội dung GD là kinh nghiệm xã hội của loài người được mô phỏng về mặt sư phạm, nghĩa là về cấu trúc (chứ không phải về khối lượng) nó giống với nền văn hoá của loài người, gồm bốn thành tố cấu trúc là : hệ thống tri thức về tự nhiên, xã hội, tư duy; kinh nghiệm hoạt động thực tiễn (hệ thống các kỹ năng); kinh nghiệm hoạt động sáng tạo; kinh nghiệm thực hiện các quan hệ cảm xúc và giá trị dưới dạng hệ thống các giá trị và định hướng giá trị, các nhà hoạch định chiến lược hiện đại hoá nội dung GD Nga đã đưa ra tiếp cận NL như là một trong những cơ sở của việc đổi mới nội dung GD.

Những tư tưởng cơ bản của tiếp cận NL là: Các NL "chìa khoá" sẽ được đưa vào cơ sở của nội dung đổi mới của GDPT; trong thực tế GD của thế giới, khái niệm NL được coi là khái niệm trung tâm, "cốt lõi", do đó cần phải dựa vào kinh nghiệm của thế giới, đồng thời phải phù hợp với truyền thống và nhu cầu của Nga trong việc vận dụng quan điểm NL vào đổi mới nội dung GD; không đối lập NL với kiến thức, kĩ năng mà nó bao hàm cả kiến thức, kĩ năng, kĩ xảo, không những thế còn cả động cơ, đạo đức và hành vi xã hội.

Các NL được hình thành trong quá trình DH và không chỉ ở trường học mà còn dưới tác động của gia đình bè bạn, chính trị, tôn giáo, văn hoá v.v... Do vậy thực hiện quan điểm NL sẽ phụ thuộc vào toàn bộ hoàn cảnh văn hoá - GD nói chung mà ở đó HS sống và được phát triển.

Có nhiều NL, trong đó có những NL cơ bản, có tính "chìa khoá" (các NL "chìa khoá") - một trong những vấn đề trọng tâm để đổi mới nội dung GD. NL "chìa khoá" là NL thực hiện nhiều chức năng; nó cho phép giải quyết những vấn đề khác nhau trong cuộc sống hàng ngày, trong xã hội và trong nghề nghiệp; cần phải có nó để đạt được những mục tiêu quan trọng khác nhau và giải quyết các nhiệm vụ phức tạp khác nhau trong hoàn cảnh khác nhau. Các NL "chìa khoá" phải là: NL trong hoạt động nhận thức độc lập; NL trong hoạt động xã hội - công dân; NL trong hoạt động lao động xã hội; NL trong cuộc sống thường ngày; NL trong hoạt động giải trí - văn hoá.

Xuất phát từ các luận cứ KH nêu ở trên, các nhà hoạch định chiến lược hiện đại hoá nội dung GDPT Nga đi đến xác định hệ thống chuẩn GD, từ hệ thống chuẩn này thiết kế kế hoạch dạy hoạch cho các cấp học với nhiều phương án khác nhau thích ứng với các đối tượng HS ở các vùng miền khác nhau. Tiếp theo là tổ chức thực nghiệm giai đoạn đầu tiên theo các bước: 1) Trung ương soạn thảo văn bản hướng dẫn về đổi mới hệ thống các hình thức tổ chức GD ở các cấp học; soạn thảo tài liệu hướng dẫn chi tiết về tiến trình thực nghiệm; 2) Soạn thảo kế hoạch DH mẫu cho các trường thực nghiệm; 3) Bộ GD công bố kì thi tuyển các trường tham gia thực nghiệm. Cơ quan QLGD địa phương hướng dẫn cho các trường đăng kí thi tuyển. Lập Hội đồng xét tuyển các trường tham gia thực nghiệm. Thành lập các nhóm theo dõi công việc thực nghiệm; 4) Trên cơ sở các kết quả giám sát tập hợp được và các tài liệu phân tích do các trường

thực nghiệm cung cấp, chuẩn bị kiến nghị mở rộng thực nghiệm và khởi động cho giai đoạn hai.

Những thay đổi trong hệ thống GD chuyên nghiệp, ĐH và sau ĐH

Hệ thống GDĐH của Liên bang Nga hiện nay có nhiều biến đổi theo xu thế GDĐH châu Âu và thế giới; tuy nhiên vẫn giữ và phát huy các truyền thống GD Nga từ thời Pie đệ nhất và thời Xô viết.

Có ba loại trường ĐH: 1) Universitet - Trung tâm ĐTĐH và NCKH cao nhất, đa ngành, đa lĩnh vực, quy mô lớn. Loại trường này không chỉ ĐTĐH mà còn ĐT sau ĐH (thạc sĩ, PTS, TS) và NCKH cơ bản và ứng dụng ở nhiều lĩnh vực, trong trường có nhiều phòng thí nghiệm và Viện nghiên cứu; 2) Akademia - Trung tâm ĐTĐH, sau ĐH ở trình độ cao nhưng không đa lĩnh vực, đa ngành và NCKH cơ bản và ứng dụng chuyên ngành. Loại trường này có quy mô trung bình; 3) Institute - Trung tâm ĐT độc lập hoặc là thành viên của Akademia, Universitet. Loại trường này chủ yếu ĐTĐH và NCKH - kĩ thuật hoặc cơ bản ở mức trung bình. Các trường ĐH NCL cũng phân thành ba loại như vậy do Nhà nước công nhận từng trường.

ĐTĐH có hai trình độ liên tục:

a) Bậc GDĐH không hoàn chỉnh hai năm đầu, học các môn cơ bản, cơ sở phù hợp mục tiêu ĐT ngành chuyên môn sau này. SV học xong bậc này, đạt yêu cầu (không thi quốc gia, chỉ sát hạch theo module) được học tiếp bậc ĐT chuyên nghiệp hoàn chỉnh, hoặc nếu có yêu cầu thì nhận chứng chỉ ĐH không hoàn chỉnh để sử dụng tuỳ mục đích.

b) Bậc ĐT chuyên nghiệp hoàn chỉnh (học tiếp 2 năm sau bậc ĐH không hoàn chỉnh) để nhận bằng tốt nghiệp.

ĐTĐH hoàn chỉnh phải theo danh mục ngành hoặc chuyên ngành có mã số từng ngành, chuyên ngành. Có ba hệ ĐT:

- 95 ngành thuộc 5 lĩnh vực: các KH tự nhiên và toán; các KH nhân văn và xã hội - kinh tế; các KH sư phạm; các KH kĩ thuật; các KH nông nghiệp, mỗi ngành có hai trình độ Bachelor và Master.
- 168 chuyên ngành ĐT 10 lĩnh vực chuyên gia có bằng ĐH về KH cơ bản hay kĩ thuật.
- 84 ngành ĐT 4 lĩnh vực chuyên môn có văn bằng ĐH.

ĐT sau ĐH vẫn có hai trình độ: PTS KH (Kandidat nauk) và TS KH (doktor nauk) theo truyền thống trước đây. Hiện nay Chính phủ Nga chủ trương thoả mãn nhu cầu công dân được ĐT thành chuyên gia trình độ cao, nên không hạn chế việc đăng kí làm nghiên cứu sinh và thực tập sinh cao cấp. Chính phủ khuyến khích ĐT hàng loạt TS KH theo nhiều nguồn kinh phí khác nhau (Nhà nước, cá nhân, tổ chức xã hội, doanh nghiệp v.v...), cho phép nhiều cơ sở ĐT TS. Đào tạo PTS và TS theo hạn mức thời gian tập trung chứ không kéo dài, làm luận án theo chương trình NCKH của trường ĐH hoặc viện nghiên cứu. Bởi vậy số TS KH tăng lên nhanh chóng: năm 1990 toàn nước Nga có 13,7 nghìn, đến năm 1998 đã lên tới 24,3 nghìn. ĐT như vậy vừa có nguồn cán bộ KH kĩ thuật cao dồi dào, vừa hoàn thành nhiều chương trình nghiên cứu của đơn vị, thu hút được kinh phí đầu tư của Nhà nước và ngoài Nhà nước.

Những năm gần đây, mạng lưới các trường ĐH Nga được mở rộng nhanh chóng (trường công lập và trường NCL), thu hút số lượng lớn SV vào học nên tỉ lệ số SV trên vạn dân ngày càng tăng: năm 1998 là 246, năm 2000 gần 300.

Bộ GD Liên bang Nga chủ trương đánh giá chất lượng và khả năng ĐT của từng trường để giao chỉ tiêu ĐT theo chuẩn, trên cơ sở đó phân chỉ tiêu ngân sách ĐT, khuyến khích các trường ĐH thu hút đông đảo người nước ngoài đến học.

Theo Luật GD, các trường ĐH được tự chủ QL rất rộng rãi, khuyến khích và yêu cầu phải trở thành các Trung tâm liên hợp ĐT - KH - sản xuất để tham gia đấu thầu nhận các đề tài NCKH kĩ thuật của Nhà nước hoặc tự tìm đối tác để tham gia nghiên cứu, triển khai, hợp tác sản xuất, được tự do tìm tòi các đề tài KH và lập các trường phái KH. Nhờ vậy, giữa các trường ĐH có cuộc cạnh tranh gắt gao với nhau, còn giữa các nhà KH, giáo sư, phó giáo sư hăng hái tham gia ĐT, NCKH, đi vào thực tế sản xuất. Nguồn kinh phí của trường trở nên đa dạng và phân hoá về mức thu nhập giữa các trường diễn ra ngày càng khác biệt.

Hiện nay các trường ĐH mở nhiều hình thức ĐT để thu hút người học. Nhà nước mở rộng ĐH mở và các loại hình DH từ xa.

Chính sách của Chính phủ Nga đối với GDĐH là tăng cường đầu tư nhưng không nhằm để tăng số lượng SV (không có chủ trương phổ cập ĐH) mà là để tăng cường cơ sở vật chất, thiết bị kĩ thuật, nâng cao chất lượng ĐT, thực hiện NCKH và liên kết với thực tế sản xuất, xã hội. Chính phủ cũng có chính sách chăm lo ĐT, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ giảng dạy ĐH: trẻ hoá đội ngũ, thực hiện ĐT mạnh thạc sĩ, PTS, TS. ❑

Tài liệu tham khảo

1. **UNESCO Statistical Year book,** Paris, 1998
2. Ministry of Education. **Russia educational system.** National Report of the Russian Federation. International Conference on Education, 45th session, Geneva, 1996.
3. Bộ GD Nga. *Bản tin GD*, số 12, tháng 6/2000 (bản tiếng Nga).
4. **Chiến lược hiện đại hoá nội dung GDPT.** Moskva, 2001 (bản tiếng Nga).
5. **GD Liên bang Nga thời hậu Xô viết** (tài liệu tham khảo nội bộ, Viện KH GD, 2000 - Tổng thuật và phân tích: TS Nguyễn Như Ất).

Chúc mừng năm mới - Xuân Nhâm Ngọ

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

Trân trọng kính mời:
Các nhà khoa học, các thày, cô giáo, các tác giả tham gia cuộc thi:

" Viết sách bài tập và sách tham khảo dựa theo chương trình mới của tiểu học và trung học cơ sở"

Chi tiết về thể lệ cuộc thi xin liên hệ với Nhà xuất bản Giáo dục:

* *81 Trần Hưng Đạo- Hà Nội*
* *Điên thoại : 04 8 222 130 - 04 9 423 375*
* *Fax: 04 8 222 388*