



Số 4 – Năm 2005

# GIÁO DỤC QUỐC TẾ

## TƯ LIỆU THAM KHẢO

VIỆN NGHIÊN CỨU GIÁO DỤC – ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH  
115 Hai Bà Trưng, Quận I - TPHCM, ĐT: 8355100 - Fax: 8393883, Email: [ciecerc@hcm.vnn.vn](mailto:ciecerc@hcm.vnn.vn)

### LỜI NÓI ĐẦU

Để giúp các nhà nghiên cứu và quản lý giáo dục, các nhà giáo, sinh viên đại học sư phạm có thêm thông tin về tình hình phát triển giáo dục hiện nay ở các nước trên thế giới, bên cạnh “Bản tin giáo dục” (ra mỗi tháng 2 kỳ), bắt đầu từ tháng 1/2002, Viện Nghiên cứu Giáo dục tổ chức biên soạn thêm bản tin **Tư liệu tham khảo “Giáo dục quốc tế”** bao gồm một số bài viết về các vấn đề quan trọng và có tính thời sự đang đặt ra cho giáo dục ở các nước, được trình bày dưới dạng những bài tổng thuật, lược thuật hay dịch từ nguyên tác.

Trung tâm Nghiên cứu & Giao lưu Văn hóa Giáo dục Quốc tế thuộc Viện NCGD là đơn vị được giao thực hiện bản tin này. Chúng tôi mong nhận được sự cộng tác và ý kiến đóng góp của bạn đọc để không ngừng nâng cao chất lượng của bản tin.

## GIÁO DỤC TÍNH PHỨC HỢP- MỘT NỘI DUNG MỚI CỦA GIÁO DỤC HIỆN ĐẠI



**T**rong một cuộc Hội thảo chuyên đề về vấn đề “nên giảng dạy những tri thức gì ở các trường trung học?” do Bộ Giáo dục

nước Cộng hoà Pháp bảo trợ, các nhà giáo dục, nhà khoa học và triết học của nước Pháp đã cùng ngồi lại với nhau không phải để bàn luận, cải cách hoặc soạn thảo chương trình theo hướng đã trở thành phổ biến ở nhiều nước như: hiện đại hoá chương trình hoặc sửa đổi, chỉnh lý, bổ sung, gia giảm chương trình như thế nào mà là để “kích thích sự suy tư, bởi lẽ suy tư là cái thiếu hụt nhiều nhất” (Edgar Morin) trong vấn đề này. Cuộc hội thảo kéo

dài trong tám ngày với nhiều chủ đề như: thế giới, trái đất, sự sống, loài người, ngôn ngữ, văn minh, nghệ thuật, lịch sử, thanh thiếu niên và liên kết trí thức. Tất cả đều

đặt dưới sự chủ tọa và đề dẫn của Edgar Morin, một nhà triết học, xã hội học và nhân loại học nổi tiếng của nước Pháp, là tác giả của trên 50 tác phẩm viết về nhiều lĩnh vực khác nhau trong đó có một số tác phẩm viết về giáo dục như “La Tête bien faite” (bộ óc được rèn luyện tốt), “Les sept savoirs nécessaires L’ éducation du futur” (những hiểu biết cần thiết về nền giáo dục của tương lai), “Relier les connaissances” (liên kết tri thức)... Edgar Morin chính là người cha đẻ của tư duy phức hợp và là người cải cách trí năng của con người (theo cách đánh giá của Koichiro Matsura, tổng Giám đốc UNESCO). Hiện nay, ông là người nổi tiếng khắp thế giới với tư cách là người bảo vệ triệt để một cách tư duy mới mà ông và các đồng nghiệp gọi là “**tư duy phức hợp**” (la pensée complexe), một kiểu tư duy chủ trương chối bỏ tình trạng nhốt chặt tri thức vào các ô ngăn cách nhau cũng như các quan điểm khoa học có tính chất cơ giới, nhằm bảo đảm năng lực liên kết mọi tri thức bộ phận trong bối cảnh của nó và trong khối tổng thể mang lại ý nghĩa cho nó.

## TỪ SỰ CHIA CẮT TRI THỨC TRONG NỀN GIÁO DỤC CŨ...

Trước hết, theo Edgar Morin, đã có hai cuộc cách mạng khoa học quan trọng diễn ra trong thế kỷ 20. Cuộc cách mạng khoa học lần thứ nhất diễn ra ở nửa đầu thế kỷ 20, chủ yếu với vật lý học lượng tử và đã dẫn đến việc tất yếu phải “đối xử” với cái vô trật tự và “hoà giải” với cái bất định (entropi). Cuộc cách mạng khoa học lần thứ hai diễn ra trong nửa sau thế kỷ 20 với sự nổi lên của những khoa học có tính chất tập hợp đa bộ môn như vũ trụ học, các khoa học về Trái Đất, sinh thái học, các khoa học mới về thời tiền sử... Hai cuộc cách mạng

khoa học này không chỉ làm đảo lộn những quan điểm và nhận thức khoa học cũ mà điều quan trọng hơn nữa là chúng đã kéo theo những hệ quả tri thức học quan trọng, đòi hỏi chúng ta phải **suy ngẫm lại** về những nguyên tắc cơ bản của tri thức luận nói chung và tri thức khoa học nói riêng, và từ đó không nên đồng nhất khoa học với tính tất định tuyệt đối vì nói như Ilya Prigogine, “**Khoa học là cuộc đối thoại giữa con người với tự nhiên**” và bức tranh về thế giới tự nhiên mà con người có được không đơn thuần chỉ là một sự mô phỏng, sao chép máy móc phù hợp với một thứ logic tất định, bất biến, mà về thực chất, đó là kết quả của một quá trình đối thoại, hợp tác giữa con người với tự nhiên, giữa cái trật tự, logic, tất định với cái vô trật tự, ngẫu nhiên, phi logic, bất định.

Theo đánh giá và nhận xét của Edgar Morin, nhìn chung, phần lớn nội dung các bộ môn khoa học đang được giảng dạy trong các nhà trường Pháp không có đủ khả năng trả lời **những thách đố của tính phức hợp** (la complexité), một trong những khái niệm chủ chốt nhất của nền khoa học hiện đại và đồng thời cũng là tiêu chí quan trọng nhất để căn cứ vào đó người ta tiến hành các cuộc cải cách về tư duy và tâm trí. Chính khái niệm về “tính phức hợp” này đã làm lung lay tận gốc rễ bốn nguyên tắc cơ bản mà dựa vào đó nền khoa học cổ điển được thiết lập và các bộ môn được giảng dạy trong nhà trường từ trước tới nay cũng gắn liền với bốn nguyên tắc cơ bản này. Đó là:

\* **Nguyên tắc trật tự** (principe d’ordre): Ở đây ý tưởng trật tự bao hàm ý tưởng quyết định luận, chứa đựng mọi thứ ổn định, không thay đổi, đều đặn và tất cả đều tuần hoàn theo một chu kỳ và qui luật nhất định.

Nhưng hình ảnh hoàn hảo của trật tự này cũng đồng thời là một hình ảnh quá sức nghèo nàn, đó là hình ảnh của sự lặp đi lặp lại có tính chất bất lực trong việc giải thích và thấu triệt cái vô trật tự, cái ngẫu nhiên, cái mới và cái sáng tạo.

\* **Nguyên tắc phân cách** (principe de séparation): Nguyên tắc này đầu tiên được xác lập rất chặt chẽ trong tác phẩm “Discours de la méthode” (luận về phương pháp) của Descartes, người đã tiến hành một cuộc phân cách cổ điển về khách thể “được tìm biết” với chủ thể “đi tìm biết” và cũng là người khởi xướng nguyên tắc chuyên môn hoá, một nguyên tắc đã được áp dụng một cách triệt để và cực đoan trong khoa học cho tới tận ngày nay. Nhưng cũng theo Edgar Morin, nếu tuân theo nguyên tắc này một cách triệt để thì người ta sẽ không nhận ra rằng những phát kiến to lớn hiện nay thường được thực hiện chủ yếu trong các lĩnh vực trung gian, mờ ảo, không bị phân cách. Chẳng hạn như gần đây môn sinh học phân tử hay di truyền học đều sinh trưởng tại ranh giới của hoá học và sinh học trong một lĩnh vực còn xa lạ đối với nhiều người. Bất chấp nguyên tắc phân cách, nhiều ý tưởng, khám phá và học thuyết lớn đều nảy sinh từ các tuyến ranh giới ở các khu vực mờ ảo và không nằm gọn trong một bộ môn riêng biệt nào.

\* **Nguyên tắc giản lược** (principe de réduction): theo nguyên tắc này việc hiểu biết các đơn vị cơ bản cho phép hiểu biết các tập hợp mà chúng cấu thành, nghĩa là một hệ thống được giản lược thành những đơn vị cấu tạo trong khi đó, theo nguyên lý phức hợp thì một hệ thống là một gì **khác hơn** so với tổng thể các đơn vị cấu thành.

\* **Nguyên tắc logic diễn dịch – qui nạp – đồng nhất** (principe de logique déductive-inductive-identitaire): Nguyên tắc này gắn

cho phép qui nạp và diễn dịch một giá trị chân lý gần như tuyệt đối và nếu theo đúng nguyên tắc này thì mọi mâu thuẫn đều là không “hợp lý” và cần phải được loại trừ ra khỏi quá trình suy luận. Trong khi đó, mọi mâu thuẫn vẫn cứ tồn tại một cách bất hợp lý không phải trong nhận thức lô gích của con người mà chính là trong thế giới thực tại tự nhiên. Nguyên tắc bài trung chính là con đẻ của nguyên tắc này và đã đến lúc cần phải phủ nhận sự độc đoán của chúng, nhân danh nguyên lý phức hợp mà Edgar Morin và hiệp hội tư duy phức hợp (APC) đã đề ra.

Một khi bốn nguyên tắc cơ bản nói trên trở thành “có vấn đề” thì điều cần thiết là phải rà soát lại toàn bộ nội dung chương trình đang được giảng dạy trong các nhà trường, tìm hiểu vì sao bốn nguyên tắc cơ bản nói trên, những nguyên tắc đã từng thống trị gần như tuyệt đối trong lãnh vực giảng dạy các tri thức khoa học và cả tri thức nghệ thuật, lại không đủ khả năng tạo ra một bức tranh toàn diện và trung thực về thế giới tự nhiên cũng như về thế giới con người, vì sao thay vì phải nhấn mạnh đến quá trình tổng hợp và tích hợp tri thức, các nhà khoa học và các nhà giáo dục của chúng ta lại quá sa đà vào vấn đề phân tích và chi tiết hoá các tri thức khoa học để đến nỗi toàn bộ nội dung chương trình giảng dạy thay vì là một tổng thể các tri thức không thể chia cắt được lại được “bộ môn hoá” thành những khu vực tri thức có tính chất biệt lập. Đã đành chuyên môn hoá các lĩnh vực tri thức là một điều cần thiết không thể không làm nhưng nếu sự chuyên môn hoá này không gắn liền, một cách có ý thức, với quá trình tổng hợp và cao hơn nữa là quá trình phức hợp tri thức thì sự chuyên môn hoá này sẽ dẫn đến hậu quả là bức tranh hiện thực của thế giới, vốn có tính chất tổng thể ở cả hai chiều kích lịch đại và đồng đại,

sẽ bị chia cắt thành manh mún và điều này, trên lãnh vực giáo dục, sẽ có một tác dụng tiêu cực trong nhận thức của cả người dạy lẫn người học.

Suy nghĩ và đánh giá về chương trình giáo dục của Pháp hiện nay (và phần nào là của cả cộng đồng Châu Âu nói chung), trong bài thuyết trình “ Vật lý học trong qui mô nhân loại” nhà vật lý học Sébactien Balibar, thành viên Hội đồng Quốc gia về chương trình giáo dục, đã cảnh báo về tình trạng lạc hậu của chương trình giáo dục trung học so với sự phát triển của khoa học đương đại. Môn vật lý học đang giảng dạy tại các trường trung học Pháp, theo ông, về thực chất, chỉ là vật lý học thế kỷ 19 mặc dù vẫn có một số nội dung mới nhất định. Và sự thiếu hụt nghiêm trọng những tri thức hiện đại không chỉ thể hiện ở các ngành khoa học tự nhiên mà còn cả trong lãnh vực các khoa học xã hội và nhân văn. Đã thế, nhà trường còn thiên về việc truyền đạt cho học sinh một mô hình tri thức học đường cứng nhắc gần như chỉ để phục vụ cho việc thi cử hơn là giúp cho họ khám phá và chuẩn bị sáng tạo thế giới. Và những tri thức học đường này lại thường có tính chất rời rạc hoặc bị đóng khung trong các bộ môn riêng biệt ít có khả năng liên thông với nhau. Điều đó hoàn toàn không phù hợp với việc nhận thức các thực tại đa chiều và các vấn đề có tính chất toàn cầu, siêu quốc gia. Do ảnh hưởng từ nội dung chương trình giảng dạy, về mặt phương pháp, nhà trường thường tập trung dạy học sinh cách phân tích, tách biệt sự vật với sự vật, sự vật với môi trường, tách biệt các bộ môn với nhau chứ không chú trọng đến việc dạy họ biết cách liên kết tri thức lại với nhau để tạo thành một hệ thống có tính chất phức hợp hơn.

Từ đó Sébactien Balibar đi đến kết luận rằng cuộc cách mạng trong giáo dục không thể hoàn thành trong một sớm một chiều, và cũng không thể làm theo kiểu cũ là cứ mỗi khoá Quốc hội mới lại sửa đổi nội dung chương trình giáo dục vì, theo ông “ hiện đại hoá việc giảng dạy là một nhiệm vụ khó khăn cần được tiến hành thường xuyên, nếu ta không muốn lâm vào thế đứt đoạn rất đáng tiếc giữa khoa học đương đại với công dân tương lai”.

Nếu Edgar Morin, Sébactien Balibar, Jean – Luise Le Moigne cùng một số nhà khoa học nhà giáo dục khác đều lên tiếng phê phán về tình trạng chia cắt tri thức của nền giáo dục đương đại thì không phải ai cũng có thể lý giải được tại sao lại có tình trạng như thế, tại sao hai tiến trình phân tích hoá và tổng hợp hoá lại không thể đồng thời song hành với nhau mà trong thực tế tư duy phân tích hoá thường chiếm một ưu thế áp đảo so với tư duy tổng hợp, để đến nỗi nhiều nhà triết học, như Whitehead và B.Russell gọi thế kỷ 20 vừa qua là “thời đại của sự phân tích” (Age of Analysis).

Về vấn đề này, Osho, một nhà tư tưởng Ấn Độ hiện đại, đã đưa ra một cách giải thích khá độc đáo theo đó nếu thế giới là nhiều thì bản thể của thế giới chỉ là một và giữa hai điều này là một tâm trí luôn luôn bị phân chia theo tinh thần nhị nguyên. Nói cách khác, về bản chất, tâm trí không phải là một cái gì nhất nguyên mà nó luôn luôn hướng về sự phân tích, chia sẻ và sơ đồ hoá. Do đó, bất cứ cái gì đi qua tâm trí cũng đều trở thành hai hoặc nhiều. Điều đó cũng giống như một tia sáng trắng đi qua một lăng kính: nó lập tức bị “ phân tách” ra thành bảy màu và cầu vồng được tạo ra. Trước khi ánh sáng đi vào lăng kính thì nó

là một, và khi qua lăng kính rồi thì nó bị phân chia và màu trắng biến mất trong bảy màu của cầu vồng. Osho đưa ra một hình ảnh ẩn dụ: “Thế giới này là cầu vồng, tâm trí là chiếc lăng kính và bản thể là tia sáng trắng”. Về bản chất, nền giáo dục hiện nay trên thế giới chính là sản phẩm của một thứ tâm trí – lăng kính như vậy cho nên không lạ gì nếu con đẻ của nền giáo dục này là một “tấm gương” phản ánh đúng tình trạng của tâm trí - lăng kính nói trên.

## **ĐÈN NHỮNG THÁCH ĐÓ CỦA TÍNH PHỨC HỢP**

Theo Edgar Morin, tính phức hợp trước hết là một vấn đề, một bài toán, và hơn thế nữa đó là một thách đố chứ không phải là một lời giải đáp có sẵn. Lâu nay chúng ta chỉ quen nhìn và miêu tả sự vật một cách giản đơn, dựa theo một mô hình lý thuyết có tính chất tiên nghiệm và dù cho mô hình này có được xây dựng một cách thật chi tiết với nhiều chiều kích khác nhau thì nó cũng không thể miêu tả sự vật một cách trọn vẹn, đầy đủ và trung thành nhất trong tất cả sự đa dạng đầy phức tạp của sự vật. Đó là chưa kể đến khả năng giải thích sự vật của mô hình.

Theo cách trình bày của Edgar Morin, tính phức hợp (lacomplexité) có hai ý nghĩa khác nhau: với nghĩa thứ nhất, tính phức hợp là “những gì được liên kết lại với nhau, đan dệt cùng nhau”. Khác với cái đơn giản có thể tách biệt hay tháo rời các bộ phận ra với nhau, cái phức hợp bao gồm vô số các quan hệ tương tác, những mối liên hệ hữu cơ giữa các bộ phận hợp thành, tạo nên “tấm dệt chung” không thể phân cách và qui giản được. Với nghĩa thứ hai, tính phức hợp cũng bao hàm trong nó cái ngẫu nhiên,

vô trật tự, không chắc chắn. Do vậy cái phức hợp cũng nhất thiết phải mang theo tính bất định.

Trong cuộc thảo luận về tình trạng của **giáo dục tri thức** hiện nay, Edgar Morin đã đặt ra hai vấn đề chủ yếu như sau.

**Vấn đề 1: Thách đố của tính toàn cầu:** Thực tại của một thế giới toàn cầu hiện nay là một thực tại đa chiều, có tính chất tổng thể, siêu quốc gia, toàn hành tinh, và các vấn đề của thế giới này ngày càng được mở rộng ở cả chiều ngang lẫn chiều dọc không chỉ liên quan đến một bộ môn khoa học riêng lẻ mà còn có tính chất xuyên bộ môn hoặc đa bộ môn. Nếu trong các vấn đề về lĩnh vực kinh tế, chính trị, xã hội, vấn đề hội nhập đã được đặt ra và trong thực tiễn quá trình hội nhập đang thực sự diễn ra như một quá trình phức hợp, thì trong lĩnh vực tri thức trong đó có lĩnh vực giáo dục, vấn đề “liên kết”, đặc biệt là “liên kết tri thức” cũng cần phải được đặt ra một cách tương ứng và phù hợp với sự hình thành của một hệ thống thế giới phức hợp, chứ không phải chỉ là những hệ thống nhỏ có tính chất biệt lập như trước kia. “Liên kết tri thức” là một khái niệm có liên quan mật thiết đến “cải cách tư duy” và về thực chất, nó chính là “tiến hành một cuộc cách mạng trong việc tổ chức tri thức”(Edgar Morin thường hay nhắc lại một câu nói nổi tiếng của Montaigne: “Một khối óc được rèn luyện tốt sẽ hơn hẳn một khối óc chứa đầy ắp”). E. Morin nhấn mạnh: “Nếu ta muốn có một tri thức xác thực toàn diện, chúng ta cần phải liên kết, bối cảnh hoá, tổng hợp hoá các thông tin và hiểu biết của ta, tức là cần tìm tòi một tri thức phức hợp (connaissance complexe). Rất hiển nhiên là phương pháp tư duy cổ điển với các qui tắc manh mún

của nó, đã làm cho việc bối cảnh hoá các tri thức là không thể thực hiện được”. Và thay thế phương thức tư duy cổ điển mang nặng tính chất cơ giới bằng tư duy hệ thống, liên hệ thống, tư duy phức hợp, đó chính là nội dung cơ bản của cải cách tư duy mà E. Morin đang kêu gọi thực hiện ở khắp nơi trên thế giới và ông luôn đặc biệt nhấn mạnh đến việc thực hiện điều này trong lĩnh vực giáo dục.

**Vấn đề 2: Tình trạng không phù hợp giữa phương cách và tổ chức tri thức theo kiểu phức hợp với phương cách giảng dạy hiện nay trong nhà trường:** Hiện nay, phần lớn nội dung và phương pháp giảng dạy trong nhà trường vẫn tập trung ở việc dạy cho học sinh sử dụng các thao tác phân cách ở tất cả các công đoạn của quá trình dạy học: phân cách sự vật với môi trường của chúng, phân cách giữa các bộ môn với nhau, chứ không dạy cho học sinh biết cách liên kết những điều trên thực tế đã được “đan dệt cùng nhau”. Trí thông minh nếu chỉ biết phân cách như thế tất cả sẽ phá vỡ khối phức hợp của thế giới hình thành từng mảng rời rạc, chia nhỏ các vấn đề thành từng phần manh mún. Các vấn đề càng trở nên nhiều chiều cạnh hơn thì cũng đồng thời càng bất lực để tư duy về tính đa chiều cạnh của chúng.

Như vậy theo quan điểm của E. Morin, để khắc phục tình trạng không phù hợp nói trên, cần phải liên kết và hội nhập tri thức ngay chính trong mục đích và cứu cánh của giáo dục. Tất cả đều nhằm hướng tới các mục đích như sau:

- 1/ Đào tạo một trí tuệ đủ năng lực tổ chức các tri thức chứ không phải là tích lũy các hiểu biết như kiểu nhập kho

- 2/ Giảng dạy về hoàn cảnh con người
- 3/ Học cách sống
- 4/ Xây dựng lại trường học trên tinh thần phát triển tư cách công dân

– Giảng dạy về hoàn cảnh con người: Hiện nay, hoàn cảnh con người đang hoàn toàn vắng bóng trong nền giáo dục của chúng ta, vì nó đã bị phân rã và đóng khung thành từng mảnh rời rạc trong phạm vi của từng bộ môn khoa học riêng rẽ. Thế nhưng các thành tựu phát triển gần đây của các khoa học tự nhiên và truyền thống chủ lưu của nền văn hoá nhân bản sẽ cho phép phổ cập một nền giáo dục làm hội tụ mọi bộ môn giúp cho tâm trí của mỗi học sinh ý thức được thế nào là một con người trong tính tổng thể của nó.

– Học cách sống: Ở đây, học cách sống có nghĩa là chuẩn bị cho tâm trí con người đủ sức chạm trán với những bất trắc và những vấn đề trong việc tồn tại của con người. Việc giảng dạy tính bất định của thế giới phải xuất phát từ các khoa học và đồng thời thi ca cũng có nhiệm vụ mang đến cho các ngành khoa học nhân văn những chiều cạnh phong phú của cuộc hiện sinh, và chức năng của thi ca là chỉ ra rằng “cuộc sống đích thực” không chỉ thể hiện trong những nhu cầu quan yếu thực dụng không một ai tránh khỏi, mà chủ yếu là trong việc phát triển đầy đủ của bản thân cũng như trong chất thơ của sự tồn tại.

– Học tập tư cách công dân: Ngành giáo dục phải đóng góp để từng thanh niên bắt rễ sâu vào lịch sử và văn hoá của nước mình, đồng thời nhận thức được rằng lịch sử ấy, văn hoá ấy là gắn liền với văn hoá, lịch sử châu Âu và rộng hơn nữa, của thế giới.

Nói một cách tổng quát, nhà trường đặc biệt là đại học, phải giúp cho người học

thấm nhuần tính **văn hoá về tính phức hợp** (culture de la complexité), tức là nền văn hoá của thế giới ngày mai, vì một lẽ đơn giản: Thế giới ngày mai sẽ là một thế giới ngày thêm phức hợp. Giáo dục ngày mai tất nhiên phải giúp cho mỗi học sinh có được một nghề, nhưng nền giáo dục này cũng phải mang lại cho học sinh một thứ ý nghĩa về thái độ tôn trọng người khác, về sự rộng mở và lòng khoan dung. Tóm lại, nền giáo dục hiện đại, thay vì quá chú trọng đến việc tích lũy tri thức, cần phải dạy cho con người biết học **cách học**, học **cách làm**, học **cách tổ chức** các tri thức, liên kết các tri thức, nhằm nâng cao hiệu quả hành động của mình. Nhà sinh học Yoel De Royney, một chuyên gia về lý thuyết hệ thống, nhấn mạnh: “ Học để học là một chuyện. Học để làm là một chuyện khác. Học để quán triệt các kết quả và mục đích của hành động lại là chuyện khác nữa. Hơn hẳn việc thường xuyên tích lũy tri thức, việc kết **hợp giữa phân tích với hệ thống hoá** (chúng tôi nhấn mạnh) sẽ cho phép **liên kết** các tri thức trong một bộ khung qui chiếu rộng lớn hơn, tạo thuận lợi cho thao tác phân tích và logic. Phải chăng đó chính là một trong những mục đích cơ bản của giáo dục?”.

Về bản thân thuật ngữ “chương trình” theo như cách hiểu phổ biến từ trước tới nay (Chương trình: một tập hợp các bộ môn được bao gồm một khoá học được tổ chức trong nhà trường thuộc các cấp học khác nhau), E.Morin cũng đề nghị nên sử dụng một thuật ngữ khác có tính chất “dẫn dắt, định hướng” để thay thế cho thuật ngữ cũ. Điều này, theo tác giả, sẽ phù hợp hơn với khuynh hướng “liên kết tri thức” theo

hướng phức hợp mà tác giả luôn luôn đề xướng.

E. Morin cũng là người khởi xướng cho cái mà ông gọi là “các môn nhân văn học mới mẻ” (nouvelles humanités) và dành cho các bộ môn này một vị trí tương xứng với tầm quan trọng của nó trong chương trình giáo dục của nhà trường. Theo tác giả, những bộ môn nhân văn này xuất phát từ hai cực bổ sung cho nhau chứ không đối kháng với nhau, đó là **văn hoá khoa học** (culture scientifique) và **văn hoá nhân bản** (culture humaniste). Chính tổng thể các khoa học nhân văn này sẽ cho phép chúng ta phân tích và thấu hiểu được số phận của cá nhân, xã hội, lịch sử, nền kinh tế cũng như các huyền thoại và tôn giáo. Từ phía văn hoá nhân bản, các ngành văn chương, sân khấu, điện ảnh giúp con người, việc hội nhập lịch sử và xã hội của cá nhân cùng những niềm say mê, tình yêu, hận thù, tham vọng và đố kỵ của họ. Các loại hình văn hoá này thúc đẩy người học phải ý thức được những **thực tại nhân tính** nói chung và nói riêng là trong những quan hệ cảm xúc và tình cảm của con người với con người, sự hội nhập trong gia đình, giai cấp, xã hội, dân tộc, lịch sử, tóm lại là ý thức được tính phức hợp của các điều kiện hoàn cảnh con người...

**TS. Nguyễn Ngọc Thanh** tổng thuật  
Nguồn:

- *Thách đố của thế kỷ 21: Liên kết tri thức (Le Défi du XXI siècle: Relier Connaissances, Edgar Morin chủ biên)*
- *Cinq Clés d' une Pensée radicale (Le nouvel Observateur (14 -20, tháng 10, 2004))*

# KIỂM ĐỊNH CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: MỘT THỜI THƯỢNG HAY LÀ MỘT TẮT YẾU

*Sau cơn lốc ô ạt mở rộng giáo dục đại học trên thế giới những năm gần đây, Viện Kế hoạch Giáo dục Quốc tế đã thực hiện một dự án nghiên cứu hệ thống kiểm định giáo dục đại học đang được áp dụng tại Colombia, Hungary, India, Philippines và Mỹ. Kết quả như sau.*

Trong vòng ba thập kỷ qua, hầu như toàn bộ hệ thống giáo dục đại học đều phải đương đầu với một sự mở rộng toàn diện, chủ yếu là vì sự phát triển những đòi hỏi ngày càng tăng của xã hội đối với giáo dục đại học và vì sự gia tăng mối quan tâm của nhà nước trong việc đầu tư cho nguồn lực con người. Với sự mở rộng hệ thống này, những cơ sở đào tạo đại học đủ mọi loại đã gia tăng theo cấp số nhân và bản thân hệ thống đào tạo đại học cũng trở thành hết sức đa dạng. Nhiều nước đã chấp nhận các cơ sở đào tạo tư nhân, coi đó là một cách đáp ứng nhu cầu xã hội với một chi phí thấp và thích hợp với những nguồn tài chính eo hẹp. Thêm vào đó, cả các cơ sở đào tạo của nhà nước và của tư nhân đều bung ra mở các chi nhánh quốc tế, mở các phân khoa, phân hiệu ở nước khác và ký kết những hợp đồng liên kết hợp tác với các trường đại học ở bản xứ. Cuối cùng, giáo dục ảo được bản thân các trường hoặc các tổ chức liên kết thực hiện, ngày càng phát triển và mở rộng, dựa vào việc tiếp cận dễ dàng chương trình và tài liệu học tập trên phạm vi toàn cầu.

**KIỂM ĐỊNH NGHĨA LÀ GÌ?**

Sự mở rộng, sự đa dạng và tư nhân hóa của hệ thống giáo dục đại học làm nảy sinh mối lo âu đối với chất lượng của quá trình đào tạo và chất lượng đầu ra, cả ở những nước phát triển lẫn những nước đang phát triển. Hơn nữa, sự biến động ngày càng tăng của sinh viên quốc tế đã đặt ra yêu cầu cao hơn trong những tiêu chuẩn so sánh cũng như phẩm chất và uy tín quốc tế của mỗi trường đại học. Vì vậy gần đây nhiều nhà nước đã đặt ra những định chế mới nhằm quản lý chất lượng từ bên ngoài ở cấp độ quốc gia. Một trong những cách tiếp cận phổ biến để giải quyết nhiệm vụ này là xây dựng một hệ thống được gọi là hệ thống kiểm định chất lượng. Theo tác giả C. Adelman, "kiểm định là một quá trình kiểm soát chất lượng và nhờ sự kiểm tra và đánh giá mà bảo đảm cho đối tượng được kiểm định - một đơn vị đào tạo hoặc một chương trình đào tạo- trở thành được công nhận nhờ đáp ứng được những tiêu chuẩn tối thiểu có thể chấp nhận được".

Thay cho những khái niệm hiển nhiên là quen thuộc về mục đích của kiểm định chất lượng, nhiều sự khác nhau rất quan trọng giữa các nước đã bộc lộ ra qua phương pháp phân tích so sánh. Viện Kế hoạch Giáo dục Quốc tế đã thực hiện một dự án nghiên cứu nhằm tìm hiểu và so sánh những lựa chọn có tính chất phương pháp luận cho hệ thống kiểm định chất lượng, thông qua thực tiễn của Colombia, Hungary, India, Philippine và Mỹ. Các nước này đã được lựa chọn để nghiên cứu một



cách có cân nhắc bởi vì đó là những nước có bối cảnh phát triển khác nhau, có vị trí địa lý khác nhau, và có những hệ thống giáo dục đại học không giống nhau.

## NHỮNG LỰA CHỌN KHÁC NHAU

Khái niệm kiểm định chất lượng như định nghĩa trên đây gây ra một ấn tượng rằng mục tiêu và quá trình kiểm định là thuần nhất. Quả thực có một thỏa thuận chung về các giai đoạn chính của quá trình kiểm định bao gồm tự nghiên cứu, đánh giá lẫn nhau và viết báo cáo.

### *Mục đích và cách tiếp cận của kiểm định chất lượng*

Một sự so sánh các hệ thống kiểm định khác nhau sẽ nhanh chóng làm nổi bật lên một thực tế là mục tiêu của kiểm định có thể khác biệt một cách đáng kể. Những mục tiêu này có thể được xác định hoặc là nhằm bảo đảm những tiêu chuẩn chất lượng tối thiểu, qua đó nhấn mạnh *sự kiểm soát và yêu cầu về trách nhiệm*, hoặc là trực tiếp phục vụ cho việc *cải tiến chất lượng*. Thực chất là chức năng của bất cứ hệ thống kiểm định nào dù mới thành lập hoặc đang được đổi mới cũng đều có thể được thực thi trong phạm vi cơ chế hiện tại của các cơ sở đào tạo nhằm bảo đảm chất lượng trong hệ thống giáo dục đại học. Khi những tiêu chuẩn tối thiểu đã được bảo đảm thông qua quá trình cấp phép, thì hệ thống kiểm định có thể tập trung nhiều hơn cho việc cải tiến chất lượng.

Sự lựa chọn thứ hai liên quan tới vấn đề cách tiếp cận nói chung của việc kiểm định liệu có cần được xây dựng sao cho thích hợp cho mục đích của nó, hay nó chỉ cần dựa trên các tiêu chuẩn

được xác định trước. Xác định cách tiếp cận cho phù hợp với mục đích tức là thừa nhận rằng chất lượng được coi là vấn đề bình đẳng với đối tượng và mục tiêu mà mỗi cơ sở đào tạo xác lập cho mình, trong lúc đó, quan niệm rằng cách tiếp cận của kiểm định chỉ cần dựa trên các tiêu chuẩn có nghĩa là coi chất lượng như vấn đề bình đẳng với những tiêu chuẩn định trước.

### *Tiêu điểm và bản chất của kiểm định chất lượng giáo dục đại học*

Lựa chọn thứ ba là tiêu điểm của cơ chế kiểm định: môn học, chương trình, hay là uy tín của cơ sở đào tạo? Trong kiểm định chất lượng nội dung môn học, tiêu điểm là những vấn đề cụ thể của mỗi môn học cụ thể, hoặc bất cứ cái gì trong chương trình liên quan tới môn học ấy. Kiểm định chất lượng chương trình thì tập trung vào việc nghiên cứu các chương trình, trong lúc kiểm định uy tín của cơ sở đào tạo thì đánh giá chất lượng tổng quát của một cơ sở đào tạo.

Lựa chọn thứ tư liên quan tới bản chất của quá trình kiểm định: nó là một thủ tục bắt buộc hay tự nguyện? Nếu đó là bắt buộc, mọi cơ sở đào tạo và chương trình đào tạo đều được nhà nước kiểm định chất lượng, còn nếu đó là tự nguyện, các cơ sở đào tạo rất có thể có những yêu cầu cụ thể đối với nó. Việc kiểm định trong hầu hết các hệ thống đã được nghiên cứu là có bản chất tự nguyện, nhưng gắn với những hình thức khuyến khích mạnh mẽ, như là việc tiếp cận với các nguồn ngân quỹ dành cho sinh viên, điều khiến cho kiểm định chất lượng trên thực tế thành ra gần như là bắt buộc đối với các cơ sở đào tạo.

Lựa chọn thứ năm là cơ chế thực hiện việc kiểm định: ai sẽ tiến hành kiểm định chất lượng giáo dục, một cơ chế nhà nước trong đó hệ thống kiểm định được một tổ chức nhà nước xây dựng nên, hay là một tổ chức trung gian cấp nhà nước, hay một tổ chức tư nhân? Hầu hết các hệ thống kiểm định là có bản chất tự nguyện (trừ ngoại lệ là Hungary và chương trình đào tạo giáo viên ở Columbia). Các hệ thống này được phát triển là nhằm lấp đầy chỗ trống của một hệ thống bảo đảm chất lượng ở cấp quốc gia. Nhiều nước, trừ Hungary, nhắm vào việc cải tiến chất lượng hơn là việc nâng cao tính trách nhiệm của các cơ sở đào tạo. Chỉ ở những nơi mà hệ thống bảo đảm chất lượng tối thiểu của nhà nước không còn tiếp tục, hoặc nơi mà nhà nước đảm nhiệm những chương trình như đào tạo giáo viên, thì việc kiểm định chất lượng mới nhằm vào việc bảo đảm mức chất lượng tối thiểu. Các nước thường bắt đầu với một tiêu điểm nhất định, hoặc là các cơ sở đào tạo hoặc là chương trình đào tạo. Tuy vậy, rốt cuộc người ta cũng hiểu là cả hai đều có ảnh hưởng lẫn nhau. Ở India và Columbia chẳng hạn, nơi mà hệ thống kiểm định rõ ràng là chỉ tập trung vào một nhân tố, dần dần qua thời gian nhân tố còn lại cũng bị lôi cuốn vào quá trình kiểm định. Tuy nhiên, ở Hungary và Philippines, hệ thống kiểm định chất lượng tập trung vào cả cơ sở đào tạo lẫn

chương trình đào tạo. Chỉ ở Mỹ, hệ thống kiểm định tập trung vào cả hai và mỗi nhân tố được một tổ chức khác nhau thực hiện việc kiểm định, dù rằng người ta đã thử cố gắng đưa cả hai về một mối.

Cuối cùng, về xu hướng tiếp cận dựa trên mục đích hay dựa trên tiêu chuẩn, cho đến nay người ta vẫn ưa thích xu hướng thứ nhất hơn, trong lúc xu hướng thứ hai mới bắt đầu xuất hiện. Nếu hệ thống kiểm định chất lượng bắt đầu từ sự phân tích nhiệm vụ của cơ sở đào tạo, nó sẽ gia tăng khuynh hướng tập trung vào tiêu chuẩn và phạm vi mà các tiêu chuẩn đó có thể được tiếp cận. Bởi vậy, kiểm định chất lượng đang ngày càng tăng xu hướng dựa trên tiêu chuẩn.

Nhìn chung, cơ chế kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học có xu hướng giống nhau, nhưng cũng có nhiều khác biệt do mục đích và chức năng của các hệ thống giáo dục đại học có thể khác nhau. Tuy nhiên, với sự hỗ trợ của mạng lưới hệ thống kiểm định trong từng vùng, cũng như trong phạm vi quốc tế, đã có những chuyển động trong việc đối chiếu và phát triển một hệ thống các tiêu chuẩn chung nhằm thực hiện chức năng của kiểm định chất lượng giáo dục.

**Michaela Martin**

(Nguồn: *International Institute for Education Planning Newsletter*,  
Vol XXIII, No 1, Jan-March 2005-  
**TS. Phạm Thị Ly** dịch)

*Tư liệu Tham khảo Giáo dục Quốc tế mong nhận được sự cộng tác về bài vở, thông tin và nhận xét góp ý của cán bộ, giáo viên và sinh viên trong trường.*

Mọi thư từ, bài vở xin liên lạc :

**Trung tâm Nghiên cứu và Giao lưu**

**Văn hóa Giáo dục Quốc tế**

**Viện Nghiên cứu Giáo dục (Đại Học Sư Phạm TPHCM)**

Địa chỉ : 280 An Dương Vương, Quận 5, TPHCM, Việt Nam

ĐT: 8355100 Fax : 8393883 E-mail : [ciecer@hcm.vnn.vn](mailto:ciecer@hcm.vnn.vn)

Website : [www.ier.hcmup.edu.vn](http://www.ier.hcmup.edu.vn)

