



Số 6 – 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

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.

MỘT QUAN NIỆM VỀ ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Tất cả các quốc gia trên thế giới đều thiết lập những định chế và những quá trình đặc biệt để đào tạo và huấn luyện giáo viên, tuy nhiên, những định chế và quá trình này lại rất khác biệt từ nước này đến nước khác trên các phương diện cấu trúc, mục tiêu cũng như tổ chức. Những sự khác biệt này không chỉ xuất phát từ những dị biệt của các nền văn hoá khác nhau mà còn do từ sự chuyển đổi quan trọng mà lãnh vực giáo dục sư phạm đã và đang trải qua trong các nước phát triển kể từ thập niên 80. Ở đầu thế kỷ 21 này, sự chuyển đổi này đã bắt đầu tác động đến nhiều nước đang phát triển khác. Trong nhiều năm, sự đào tạo và giáo dục sư phạm thường được biết đến

dưới một từ ngữ phổ biến là “huấn luyện giáo viên” (teacher training). Từ ngữ này phản ánh một quá trình dạy học trong đó giáo sinh hoặc giáo viên tại chức được trang bị kiến thức của một số các môn học cũng như những tri thức có tính chất công cụ sư phạm khác để họ có thể truyền tải hoặc chuyển giao thông tin cho học sinh của họ sau này. Lối giáo



dục sư phạm theo kiểu này vẫn còn phổ biến trong phần lớn các nước đang phát triển, đặc biệt là ở châu Phi, châu Á và châu Mỹ La tinh, nơi mà sự thiếu hụt các giáo viên được huấn luyện bài bản là yếu tố chính tạo nên một kiểu “huấn luyện giáo viên” như ta thường thấy. Tuy nhiên, khuynh hướng hiện nay là sử dụng từ ngữ “huấn luyện giáo viên” chỉ để nói về các khoá huấn luyện ngắn hạn, đặc biệt mà giáo viên có thể trải qua để thực hiện một kĩ năng đặc biệt nào đó (thí dụ như kĩ năng sử dụng máy vi tính). Khuynh hướng hiện nay là xem việc đào tạo giáo viên như là một sự **bồi dưỡng chuyên môn** (professional development) vì điều này cho thấy rõ giáo viên là những người có trình độ chuyên môn và công việc của họ là cả một quá trình phức hợp nhằm giúp đỡ học sinh học tập và phát triển suốt đời. Việc phát triển chuyên môn như thế bao gồm cả những kinh nghiệm chính thức (như hoàn tất một chương trình đào tạo giáo viên ban đầu, tham dự các buổi làm việc chuyên môn hoặc các buổi làm việc chung nhằm chia sẻ ý kiến và kinh nghiệm, tranh thủ ý kiến của những người giàu kinh nghiệm, hoàn tất một công trình nghiên cứu...) lẫn những kinh nghiệm không chính thức (như đọc các ấn phẩm chuyên môn, xem các chương trình TV có liên hệ đến các bộ môn học thuật, tham gia các nhóm nghiên cứu với những giáo viên khác...)

MÔ THỨC MỚI VỀ GIÁO DỤC SƯ PHẠM

Quan điểm mới về giáo dục sư phạm xem việc đào tạo giáo viên là cả một quá trình dài hạn, và quá trình này bao

gồm nhiều cơ hội và kinh nghiệm khác nhau được hoạch định một cách có hệ thống nhằm khuyến khích sự tăng trưởng và phát triển trong nghề nghiệp của giáo viên. Quan điểm mới này đã được chào đón từ các nhà giáo dục ở khắp nơi trên thế giới và nó đã tạo ra một ấn tượng mạnh đến mức có nhiều người xem đây là một hình ảnh mới về quá trình học tập của giáo viên hoặc một mô hình mới về giáo dục sư phạm, thậm chí là một cuộc cách mạng trong giáo dục hoặc một mô thức mới về sự phát triển chuyên nghiệp.

Mô thức mới về giáo dục sư phạm này có nhiều đặc điểm. Trước hết, mô thức mới này được xây dựng trên nền tảng của lý thuyết kiến tạo (constructivism) hơn là căn cứ theo mô hình truyền đạt – định hướng (transmission – oriented model). Theo đó, giáo viên được đối xử như là những người học tập tích cực, những người luôn tham gia vào các công việc cụ thể như dạy học, đánh giá, quan sát và suy nghĩ. Nhiều công trình nghiên cứu đã cho thấy rằng khi phương pháp kiến tạo được sử dụng trong việc đào tạo giáo viên, kết quả đạt được hoàn toàn có tính chất tích cực: Giáo viên tham gia vào quá trình này đều phải động não suy nghĩ nhiều và hoạt động của họ cũng có hiệu quả hơn. Tuy nhiên, cũng có một số ít công trình nghiên cứu phê phán phương pháp này vì nó chỉ có hiệu quả khi áp dụng với những học viên có trình độ trung bình hoặc chỉ được sử dụng trong một số ít các hoàn cảnh đặc thù với một số điều kiện nhất định nào đó.

Mô thức mới này cũng được quan niệm như quá trình dài hạn khi nó cho

rằng giáo viên cần phải học suốt cuộc đời mình. Vì thế, những kinh nghiệm có liên quan chỉ được xem là hữu dụng và có hiệu quả khi những kinh nghiệm này cho phép giáo viên có thể liên hệ những kiến thức thu thập từ trước với những kinh nghiệm mới. Những sự hỗ trợ đều đặn tiếp theo sau được quan niệm như là một chất xúc tác cần thiết của quá trình biến đổi liên tục.

Phương pháp tiếp cận giáo dục sư phạm mới này được quan niệm như một tiến trình xảy ra trong một hoàn cảnh đặc biệt. Trái với các cơ hội phát triển nhân sự theo truyền thống mà theo đó chúng không có liên hệ khái niệm “huấn luyện” với những kinh nghiệm thực tế trong lớp học, cách phát triển chuyên nghiệp đầy hiệu quả này căn cứ trên chính thực tế của trường học, liên quan đến các hoạt động hàng ngày của giáo viên và học sinh. Nhà trường được chuyển thành cộng đồng của người học, cộng đồng điều tra, cộng đồng nghề nghiệp và cộng đồng chăm sóc bởi vì một lí do là các giáo viên đều tham dự vào các hoạt động phát triển nghề nghiệp. Những cơ hội phát triển giáo viên thành công nhất đều là những hoạt động hướng về công việc học tập như nhóm học tập, nghiên cứu hành động...

Nhiều người xác định quá trình sư phạm này như là một quá trình có liên quan mật thiết với việc cải cách giáo dục vì sự phát triển chuyên môn chính là một quá trình xây dựng văn hoá chứ không phải là một hoạt động nhằm huấn luyện kĩ năng, và đó là một quá trình chịu ảnh hưởng bởi sự liên kết chặt chẽ của các chương trình giáo dục. Trong

trường hợp này, giáo viên được quyền hoạt động như những nhà chuyên nghiệp, và họ cần được đối xử theo cùng một cách thức mà xã hội mong họ đối xử với học sinh. Sự phát triển chuyên môn của giáo viên nếu không nhận được sự ủng hộ từ phía nhà trường cũng như từ việc cải cách chương trình giáo dục sẽ không có hiệu quả.

Với phương cách tiếp cận giáo dục sư phạm này với quan niệm “sự phát triển chuyên môn” như thế, người thầy được xem như là một **nhà thực hành có suy tưởng** (reflective practitioner), là người đi vào lãnh vực nghề nghiệp chuyên môn của mình với một nền tảng kiến thức vững chắc và là người biết cách xây dựng kinh nghiệm và tri thức mới căn cứ trên những kiến thức đã có từ trước. Vì lí do này, vai trò của sự phát triển chuyên nghiệp là tạo điều kiện dễ dàng cho việc xây dựng thực tiễn và lí thuyết sư phạm mới đồng thời giúp cho người giáo viên cải tiến khả năng chuyên môn của mình.

Sự phát triển chuyên môn cũng được xem như là một quá trình hợp tác. Cho dù có thể chỉ có vài cơ hội cho các công việc riêng biệt, sự phát triển chuyên nghiệp có hiệu quả nhất thường xảy ra khi có những hoạt động tương tác đầy ý nghĩa, không chỉ giữa các giáo viên mà còn giữa những nhà quản lí, các bậc phụ huynh cũng như giữa những thành viên khác của cộng đồng.

Sự phát triển chuyên nghiệp có thể rất khác nhau trong những hoàn cảnh khác nhau, và thậm chí ngay cả trong một hoàn cảnh thôi, sự phát triển này

cũng có thể mang những kích thước khác biệt. Không thể có một mô hình phát triển chuyên nghiệp “tốt nhất” có thể được áp dụng ở tất cả mọi nơi. Nhà trường và các nhà giáo dục phải tự đánh giá nhu cầu và các đặc điểm văn hoá của mình để quyết định xem mô hình phát triển chuyên nghiệp nào là có thể áp dụng thành công nhất trong mọi bối cảnh đặc thù. Rõ ràng là các yếu tố của hoàn cảnh như cấu trúc và văn hoá trường học có thể ảnh hưởng đến cảm thức về tính hiệu quả của người thầy giáo cũng như động cơ nghề nghiệp. Trong một bài viết có tựa đề là “phát triển chuyên nghiệp theo định hướng kết quả: đi tìm một sự kết hợp tối ưu các yếu tố của hoàn cảnh” (1995), tác giả Thomas Guskey đã đề cập đến tầm quan trọng của các yếu tố hoàn cảnh để sự “kết hợp tối ưu này có thể được xác định và hoạch định một cách rõ rệt. Nói cách khác, quá trình phát triển chuyên nghiệp phải được xem xét trong khuôn khổ của các khuynh hướng, biến cố chính trị, kinh tế và xã hội. Trong một bài viết khác với tựa đề là “phát triển chuyên nghiệp trong lãnh vực giáo dục”(1995), Guskey viết “tính độc đáo và đặc thù của hoàn cảnh luôn luôn là một yếu tố quan trọng trong lãnh vực giáo dục. Điều gì hoạt động hiệu quả trong tình huống này có thể hoạt động không hiệu quả trong tình huống khác ... Do tính đa dạng cực lớn của các hoàn cảnh giáo dục, sẽ không bao giờ có một câu trả lời hoặc một giải pháp duy nhất đúng. Thay vì thế, sẽ có một tập hợp các giải pháp khác nhau và mỗi giải pháp chỉ phù hợp với một hoàn cảnh đặc thù. Vì vậy, sự **kết hợp tối ưu**, tức là một tập hợp các quá trình và các công nghệ phát triển có

khả năng hoạt động tốt nhất trong một hoàn cảnh đặc thù”(tr.117).

Hình thức giáo dục sư phạm mới này có một tác động quan trọng và tích cực đối với niềm tin và hoạt động của giáo viên, đến quá trình học tập của học sinh cũng như đối với việc thực hiện các cuộc cải cách giáo dục. Trong thực tế, như tác giả Linda Darling – Hammond đã nhận xét trong bài viết năm 1999 trong tạp chí “Staff Development” rằng “Đầu tư vào kiến thức và kỹ năng của giáo viên sẽ có tác dụng làm gia tăng kết quả học tập của học sinh lớn hơn bất kỳ một việc sử dụng ngân sách giáo dục nào khác” (tr.32)

GIÁO VIÊN CẦN BIẾT NHỮNG GÌ?

Trong nhiều năm, các nhà giáo dục cũng như các chuyên gia khác đã thảo luận về việc đào tạo giáo viên nên ưu tiên nhấn mạnh đến loại tri thức khoa học hay loại tri thức sư phạm. Theo quan điểm của mô hình mới về sự phát triển nghề nghiệp giáo viên này, chúng ta nhận thức được rằng nghề thầy giáo là một công việc có tính **phức hợp** và vì thế nó đòi hỏi một quan điểm có tính chất bao gồm và rộng mở hơn. Những tác giả như Ann Grosso de Leon, Anne Reynolds, Robert Glaser, Hilda Borko, Ralph Putnam, Olugbemi Jegede, Margaret Taplin và Sing –Lai Chan đã cung cấp một loạt các danh sách bao gồm nhiều loại hình tri thức, kỹ năng, phẩm chất và giá trị mà giáo viên cần phải có để có thể hoạt động một cách hiệu quả. Danh sách này bao gồm:

- Kiến thức sư phạm tổng quát: loại này bao gồm các kiến thức về

môi trường học tập và các chiến lược dạy học, quản lý lớp học, và kiến thức về chính đối tượng học sinh cũng như về quá trình học tập.

- Kiến thức bộ môn: loại này bao gồm các kiến thức về nội dung của các khoa học, về các loại cấu trúc, đặc biệt là cấu trúc cú pháp (loại kiến thức này tương đương với kiến thức về một bộ môn khoa học)
- Kiến thức về nội dung sư phạm: Phương pháp dạy học bộ môn kiến thức về các chiến lược dạy học và cách trình bày, biểu đạt, tri thức về sự hiểu biết cũng như về khả năng có thể hiểu lầm của học sinh, tri thức về chương trình và về các phương tiện dạy học.
- Kiến thức về hoàn cảnh và phẩm chất của học sinh để có thể hiểu rõ hơn về họ, về gia đình và trường học của họ
- Một hệ thống các cách thức dùng để nối liền lý thuyết với thực tế
- Kiến thức về đánh giá học tập
- Huấn luyện thực địa
- Kiến thức về các chiến lược, kỹ thuật và công cụ dùng để tạo nên và duy trì một môi trường hoặc một cộng đồng học tập, và khả năng sử dụng của chúng.
- Kiến thức, kỹ năng và phẩm chất dùng để làm việc với trẻ em thuộc các nguồn gốc khác nhau về văn hoá, xã hội, ngôn ngữ. Quan điểm đa văn hoá trong việc đào tạo giáo viên là một điều quan trọng đối với một chương trình giáo dục sư phạm có hiệu

quả cũng như đối với quá trình phát triển chuyên nghiệp.

- Kiến thức và thái độ nhằm ủng hộ những điều tốt đẹp, công lí, công bằng trong lãnh vực xã hội và chính trị sẽ là những nhân tố giúp cho giáo viên trở thành những tác nhân quan trọng của sự biến đổi xã hội. Trong một số các tình huống có tính chất cực đoan, (như ở Nam Phi sau chế độ A-Pac-Thai và Namibia sau khi thu hồi độc lập), phương diện đặc biệt này trong nghề nghiệp của giáo viên được nhấn mạnh hơn và vì thế các định chế đào tạo giáo viên đã chấp nhận điều này và xem đây như là một yêu cầu của chương trình đào tạo. Michael Samuel, Katarina Norberg và một số tác giả khác cho rằng việc phát triển một ý thức phê bình như thế nên được xem là một phần trong chương trình đào tạo giáo viên, không chỉ trong các trường hợp cực đoan mà cả trong những tình huống bình thường ở tất cả các nước khác nhau.
- Kiến thức và kỹ năng về cách sử dụng công nghệ trong chương trình giáo dục.

NHỮNG KHUYNH HƯỚNG GIÁO DỤC SƯ PHẠM VÀ PHÁT TRIỂN CHUYÊN MÔN TRONG THẾ KỶ 21

Ngày nay, nhiều nước thừa nhận rằng giáo dục sư phạm tiền chức (pre-service teacher education) có tính chất khởi đầu chỉ là bước đầu tiên trong quá trình phát triển chuyên nghiệp của giáo viên, một quá trình có thể kéo dài suốt

đời. Đa số các quốc gia đang bắt đầu đòi hỏi tất cả các giáo viên đều phải được đào tạo theo một trình độ như nhau, bất kể sau này họ sẽ dạy học ở cấp nào, và khuynh hướng phổ biến trên thế giới hiện nay là yêu cầu tối thiểu phải có bằng cử nhân để có thể bước vào các chương trình đào tạo giáo viên.

Về nội dung các chương trình đào tạo giáo viên, các nước thường khác nhau ở chỗ nước này nhấn mạnh đến bộ phận này của nội dung chương trình, nước khác lại nhấn mạnh đến bộ phận kia của chương trình. Nhưng về đại thể, hầu hết nội dung chương trình đều bao gồm các giáo trình về các bộ môn khoa học, về giáo dục và về những ngành học chuyên môn khác (như sư phạm học và các giáo trình về phương pháp). Ngoài ra còn có một số nội dung khác như phát triển trẻ em và thực tập dạy học của sinh viên. Trong phần lớn các nước, phương hướng chung là nhấn mạnh đến việc giảng dạy nội dung trong giai đoạn đào tạo ban đầu và nhấn mạnh đến tính sư phạm trong các chương trình giáo dục thuộc giai đoạn sau của quá trình phát triển chuyên nghiệp.

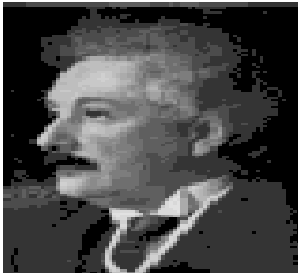
Cũng có khuynh hướng mở rộng nội dung của các chương trình đào tạo giáo viên cũng như gia tăng số lượng thời gian mà các giáo sinh phải sử dụng ở các nơi mà họ thực tập giảng dạy. Chỉ có những chương trình giáo dục tiền chức nào cung cấp nhiều cơ hội thực tập giảng dạy trong suốt thời gian của khóa học mới là có hiệu quả nhất. Về số lượng thời gian thực tập này, có một sự khác biệt rộng lớn giữa các nước trên thế giới. Ở một số nước, nơi mà thời

gian thực tập ngắn ngủi, các giáo viên thường được yêu cầu phải thực tập ngay trong thời gian tại chức dưới sự giám sát nghiêm khắc.

Ở trong một số nước phát triển và đang phát triển, nhu cầu về việc cần phải có nhiều giáo viên hơn nữa cũng như sự thiếu hụt các ứng viên cho nghề dạy học là mảnh đất màu mỡ cho sự phát sinh một số các chương trình thay thế dùng để hợp thức hoá giáo viên. Những chương trình này thường bao gồm phần lớn các nội dung của việc huấn luyện tại chức và thường bắt đầu với một “giáo trình đặc biệt” về tri thức sư phạm được hoàn thành trong một thời gian rất ngắn. Sự hình thành và phổ biến những chương trình như thế đã tạo ra nhiều cuộc tranh luận ở hầu hết các nước đang thực hiện chương trình này.

Trong số các khuynh hướng phát triển gần đây nhất, có một khuynh hướng là cung cấp cho giáo viên mới một vài sự hỗ trợ dưới hình thức “những chương trình đào tạo kiến thức tổng quát” (introduction programs). Những chương trình này được hoạch định một cách có hệ thống nhằm duy trì sự trợ giúp cho những giáo viên mới vào nghề. Và cuối cùng là khuynh hướng giáo dục tại chức nhằm cung cấp một số lớn các cơ hội để phát triển chuyên môn cho các giáo viên.

TS. Nguyễn Ngọc Thanh lược dịch
(*Nguồn: Teacher Preparation, International Perspective, 2003*)



EINSTEIN

BÀN VỀ GIÁO DỤC

LTS: Năm nay, thế giới kỷ niệm 100 năm ngày khai sinh Thuyết Tương đối của Albert Einstein, người được coi là một thiên tài lỗi lạc bậc nhất của thế kỷ XX. Ông không chỉ được biết đến như là cha đẻ của thuyết tương đối, mà còn như một nhà triết học, do vậy những ý kiến của ông về giáo dục cũng rất đáng chú ý, và dù đã nửa thế kỷ trôi qua, những ý kiến ấy vẫn còn nguyên giá trị thời sự. Bản tin TLTK Giáo dục Quốc tế số này xin giới thiệu bài tổng thuật của TS.Nguyễn Ngọc Thanh về những tư tưởng chính yếu của Einstein trong lĩnh vực giáo dục.

Chúng ta điều biết rằng Einstein (1879 – 1955) là một nhà khoa học vĩ đại nhất của thế kỷ 20, là người đã mở ra một kỷ nguyên mới đầy rực rỡ trong lịch sử loài người: kỉ nguyên nguyên tử, một kỷ nguyên có thể nâng cao đời sống con người lên tuyệt đỉnh đồng thời cũng có thể đưa đến sự diệt chủng của chính loài người. Cái đáng quý trong con người, tư tưởng và sự nghiệp của Einstein là ở chỗ ông không phải chỉ là một nhà khoa học đơn thuần có những đóng góp quyết định và có tính chất cách mạng cho sự phát triển của khoa vật lí học hiện đại, mà điều đáng nói hơn ông là một nhà văn hoá lớn có tư chất minh triết. Ở nơi ông có một sự kết hợp hài hoà và hiếm có giữa trí thông minh của tư duy khoa học và “trí thông minh của tâm hồn”.

Nhìn vào sự nghiệp nghiên cứu khoa học, **trước tác và** giảng dạy của Einstein, chúng ta dễ dàng thấy có hai giai đoạn lớn: nếu trong giai đoạn thứ nhất (tính từ 1905 là năm ông công bố “ thuyết tương đối hẹp” và một khảo cứu về chuyển động Brown cho đến 1945 là năm trái bom nguyên tử đầu tiên được đem ra thử nghiệm ở sa mạc Alamogardo, Hoa Kỳ và sau đó là tấn thảm họa nguyên tử

thực sự đã xảy ra ở Hiroshima và Nagasaki, Nhật Bản) Einstein chủ yếu tập trung vào các vấn đề chuyên môn khoa học, thì trong giai đoạn thứ hai, từ 1945 đến khi ông mất, bên cạnh nhà khoa học Einstein chúng ta còn thấy nổi bật nhà tư tưởng Einstein, một người luôn có mối quan tâm sâu sắc đến tình cảm nhân loại, bất công xã hội, áp bức chính trị, mối đe dọa nguyên tử, đạo đức, tôn giáo và những vấn đề hệ trọng khác của loài người. (Trong giai đoạn thứ hai này, một số tác phẩm “tự luận” của ông đã được xuất bản như: “The world as I see it” (1949), “Out of my later years” (1950), “Ideas and Opinions” (1954), “Cosmic Religion”...). Có thể nói một Einstein về cuối đời chủ yếu là một nhà tư tưởng thường hay trầm tư về các “vấn đề muôn thuở” của xã hội và con người hơn là một nhà khoa học kiệt xuất đã sáng tạo ra Thuyết Tương đối lừng danh. Và trong những “vấn đề muôn thuở” ấy, vấn đề giáo dục cũng chiếm một vị trí khá quan trọng trong suy tư của ông. Những gì Einstein phát biểu về giáo dục tuy không nhiều (chủ yếu được trình bày trong tác phẩm “ Out of My Later Years”) và mặc dù ý kiến về giáo dục của ông đã được trình

bày cách đây hơn nửa thế kỷ, nhưng ngày nay, trong bối cảnh những vấn đề (và cả những vấn nạn) giáo dục đang được đặt ra không chỉ ở Việt Nam mà còn ở nhiều nước khác trên thế giới, đọc lại những ý kiến của Einstein về giáo dục, chúng ta không khỏi ngạc nhiên và thán phục trước tầm nhìn và quan niệm sâu sắc của ông về các vấn đề của giáo dục. Đó là những ý kiến vẫn còn có giá trị cho đến tận ngày nay, và có thể đóng góp cho công cuộc đổi mới và chấn hưng giáo dục hiện nay. Trước hết, ông khiêm tốn cho rằng những gì ông nói và viết về giáo dục chỉ là những ý kiến cá nhân xuất phát từ những kinh nghiệm riêng tư của một người vừa với tư cách là một học sinh vừa như là một thầy giáo đã từng giảng dạy ở một số trường nổi tiếng trên thế giới (chủ yếu ở Đức, Thụy Sĩ và Hoa Kỳ). Với tư cách là một học sinh, ông không thoát khỏi sự ám ảnh nặng nề từ những năm tháng còn là một học sinh trung học ở thành phố Munich, phải sống và học tập trong môi trường hết sức nặng nề mà ông vô cùng bất mãn, thậm chí là căm thù. Vào thời đó, nước Đức đang thi hành các chính sách đối nội và đối ngoại có tính chất chuyên chế và cường quyền. Trong lĩnh vực giáo dục, nhà cầm quyền Đức chủ trương đào tạo học sinh thành những người trung thành với giai cấp thống trị, phục tùng chế độ gần như vô điều kiện, và có tinh thần dân tộc cực đoan. Với cách dạy nhồi nhét, khô khan và đơn điệu nhà trường đã biến học sinh thành những cỗ máy chỉ biết vâng lời, phục tùng mệnh lệnh từ cấp trên đưa xuống. Trong khi đó, mặc dù còn trẻ tuổi, nhưng Einstein đã tỏ ra là một người có tư tưởng độc lập và có cá tính mạnh. Cậu học sinh Einstein

thường chống đối những qui định khắt khe và vô lí của nhà trường và chính điều này đã nhiều lần làm cho giáo viên và lãnh đạo nhà trường vô cùng tức giận và có ác cảm đối với cậu học sinh “cá biệt” mà họ đánh giá là “cô độc, kỳ lạ, đần độn, không giữ kỷ luật, hay lo ra và không cố gắng học tập”. Thậm chí thầy giáo chủ nhiệm của Einstein còn đưa ra một nhận xét hết sức khắc nghiệt: “Einstein về sau chắc chắn không thể thành công được” và cuối cùng, điều gì phải đến cũng đã đến: nhà trường ra lệnh đuổi học Einstein, và nhận được quyết định này Einstein vừa cảm thấy hoang mang, đau khổ lại vừa có cảm giác sung sướng như con chim được xổ lồng. Sau này, dù đã thành công trong lĩnh vực sáng tạo khoa học (được trao giải Nobel Vật lí năm 1921), ông vẫn không sao quên được những ký ức không hay trong thời gian theo học bậc trung học ở Munich, và sau khi phát biểu về giáo dục, ông luôn đòi hỏi nhà trường phải tôn trọng “cá tính” (hiểu đúng theo ý nghĩa của từ “individuality”) của học sinh và không thể biến học sinh thành một công cụ đơn thuần của cộng đồng giống như con ong hoặc cái kiến. Đối với Einstein, một cộng đồng bao gồm các cá nhân được chuẩn hoá theo một tiêu chí duy nhất mà không quan tâm đến những mục đích và đặc trưng sáng tạo của từng cá nhân sẽ là một cộng đồng nghèo nàn không có khả năng phát triển. Ngày nay, chúng ta thường hay nói đến phương pháp dạy học cá thể hoá, hoặc gần đây nhất là phương pháp dạy học lấy học trò làm trung tâm chính là xuất phát từ quan niệm “individuality” của Einstein cũng như của các nhà giáo dục khác. Theo quan niệm của Einstein,

không nên nghĩ một cách đơn giản và sai lầm rằng nhà trường chỉ là một công cụ chuyển giao một số lượng tri thức nhất định cho các thế hệ học sinh kế tiếp nhau. Tri thức thì rất dễ lạc hậu, lỗi thời, bất toàn trong khi nhà trường có bốn phận phải phục vụ cho cuộc sống luôn biến đổi không ngừng. Đúng hơn, phải xem nhà trường như một phương tiện quan trọng nhất có chức năng chuyển giao các giá trị của truyền thống và của nền văn minh từ thế hệ này sang các thế hệ khác, và đây chính là nơi có nhiệm vụ rèn luyện và phát triển những phẩm chất và năng lực cho học sinh để họ sau này có thể phục vụ hữu hiệu cho lợi ích của cộng đồng. Mục đích tối hậu của nhà trường là huấn luyện và đào tạo học sinh để họ trở thành những cá nhân có khả năng suy nghĩ và hành động độc lập và tìm thấy lợi ích của bản thân mình trong sự phục vụ cộng đồng. Về phương diện này Einstein đánh giá hệ thống giáo dục của nước Anh và Thụy sĩ cao hơn Đức và Nga.

Để đạt được mục đích lý tưởng này, theo Einstein, không thể chỉ dùng suông lời lẽ để thuyết giảng một cách giáo điều, khô khan bởi vì nhân cách của học sinh không thể được hình thành thông qua những gì được nói và nghe, mà nhân cách này chỉ có thể được tác động một cách có hiệu quả thông qua những hoạt động cụ thể và quá trình lao động. Phương pháp giáo dục quan trọng nhất, theo ông, phải là phương pháp có khả năng tạo ra một môi trường thích hợp để học sinh có thể tiến hành những hoạt động cụ thể và thực tiễn một cách có hiệu quả nhất. Einstein phê phán mãnh liệt lối học về chương nặng về chữ nghĩa vì theo ông, từ ngữ chỉ là những âm

thanh trống rỗng sẽ không đưa đến một hiệu quả nào nếu không gắn liền với các hoạt động hiện thực trong trường học cũng như ngoài xã hội. Nhận định nói trên của Einstein về phương pháp giáo dục vẫn còn có giá trị và ý nghĩa thời sự khi mà ở một số nước châu Á ngày nay, trong đó có Việt Nam, người ta vẫn chưa hoàn toàn xoá bỏ được lối học từ chương, và đây là một trở ngại rất lớn trên con đường đổi mới cải cách giáo dục. Liên quan đến phương pháp giáo dục là vấn đề động cơ học tập cũng được Einstein đề cập và đưa ra những nhận xét rất tinh tế. Theo ông, có nhiều động cơ khác nhau, thậm chí hoàn toàn đối lập với nhau thúc đẩy và chi phối các hành vi và hoạt động học tập của học sinh. Ông cho rằng bất cứ một đứa trẻ lành mạnh và phát triển bình thường nào cũng đều tự nhiên có sẵn trong mình một thứ phẩm chất tâm lý đặc biệt mà ông gọi là “sự tò mò thần thánh” (divine curiosity) mà nếu nhà trường không có các phương pháp giáo dục hữu hiệu, thích hợp thì thay vì phải phát triển óc tò mò đó lên thì sẽ làm thui chột hoặc làm suy yếu nó đi. Trong thực tế, do áp dụng sai phương pháp nhiều trường học đã làm méo mó “sự tò mò thần thánh” vốn có nơi trẻ em, khiến nó không thể phát triển một cách lành mạnh được, và điều này không những có hại cho trẻ em mà còn gây tổn thất cho xã hội sau này. Đối với Einstein, không có điều gì tệ hại bằng việc nhà trường thường xuyên áp dụng các phương pháp đe dọa, bạo lực, tạo ra một thứ sợ hãi bằng một thứ quyền uy giả tạo áp đặt từ bên ngoài và hoàn toàn trái với bản chất trẻ em. Một kiểu xử sự như vậy, theo ông, chỉ dẫn đến sự huỷ diệt những tình cảm lành

manh, sự trung thực và sự tự tin của học sinh. Để nuôi dưỡng và phát triển “óc tò mò thần thánh” đó, nghĩa là để tạo ra một động cơ học tập đúng đắn và lành mạnh cho học sinh, điều quan trọng, theo Einstein là phải tác động và khơi dậy những yếu tố tâm lí luôn tồn tại trong mỗi cá nhân như sự khát khao tự khẳng định mình, ước vọng được chấp nhận như một phần tử hữu dụng của cộng đồng và nhiều kích thích tâm lí khác mà nếu được khơi dậy một cách đúng mức chúng sẽ trở thành những động cơ lành mạnh thúc đẩy quá trình học tập của học sinh. Là một nhà khoa học Einstein hiểu rất rõ rằng thế giới tâm lí của con người là một thế giới cực kỳ phức tạp trong đó các yếu tố xây dựng luôn tồn tại chung với các yếu tố huỷ diệt. Vấn đề là phải biết phân biệt những động cơ tâm lí nào là lành mạnh, và động cơ tâm lí nào là không lành mạnh, có thể tạo ra sự xung đột giữa cá nhân và cộng đồng. Khát vọng tự khẳng định và thừa nhận là một động cơ tâm lí lành mạnh, nhưng nếu biến khát vọng này thành một sự cạnh tranh, thi đua quyết liệt với chỉ mục đích chứng tỏ sự hơn hẳn của mình so với người khác thì điều này, theo Einstein, rất dễ dẫn đến một thái độ ích kỷ thái quá có hại cho cả cá nhân lẫn cộng đồng. Ở đây, không thể viện dẫn lý thuyết của Darwin về tuyển chọn giống loài qua đấu tranh sinh thành để biện minh cho động cơ cạnh tranh thiếu lành mạnh này bởi vì con người trước hết là một sinh vật có tính xã hội cao, và giá trị thực sự của một người không phải nằm ở những gì người ấy đã nhận mà chính là ở chỗ những gì người ấy đã cho và cống hiến cho xã hội.

Cũng theo Einstein, động cơ tâm lí quan trọng nhất cho các hoạt động trong trường học cũng như trong đời sống chính là niềm vui, là những khoái cảm mà người ta có thể tìm thấy trong học tập, làm việc, trong quá trình thu thập kiến thức và những kết quả mà người ta đã đạt được. Đó chính là điều mà các nhà giáo dục ngày nay gọi là “sự hứng thú trong học tập”, một điều mà đôi khi còn quan trọng hơn cả tri thức thuần túy nhưng tiếc thay đang ngày càng mai một trong các nhà trường hiện đại khi mà các gánh nặng tri thức khoa học đang ngày càng đè nặng lên đôi vai của học sinh. Những khẩu hiệu mà người lớn thường hô hào như “mỗi ngày đi học là một niềm vui” hoặc “trường học là ngôi nhà của hạnh phúc”, chỉ thực sự trở thành hiện thực khi tất cả học sinh đều tìm thấy niềm vui, hứng thú và hạnh phúc trong các hoạt động mà chúng tham gia dưới mái trường. Ở thời Einstein, ông đã từng chứng kiến những “ngôi trường hạnh phúc” như thế, nơi mà học sinh thích những giờ lên lớp hơn là những kỳ nghỉ hè.

Qua quan niệm nói trên của Einstein về động cơ học tập, chúng ta cũng hiểu được vì sao ông rất chú trọng và đề cao cảm xúc, nhất là những cảm xúc có ý nghĩa tra vấn đối với cuộc đời và thế giới tự nhiên. Ông viết “một người không biết đến những cảm xúc mạnh mẽ, không còn thấy bản khoăn hay kinh ngạc trong cuộc đời thì có khác nào đã chết hay chỉ như ngọn nến đã tắt rồi mà thôi”. Và trong thế giới muôn màu của cảm xúc con người, ông đặc biệt nhấn mạnh đến cảm xúc về huyền bí cũng như cảm xúc về cái đẹp. Theo ông, cái đẹp của một công trình khoa học phải

đồng điệu với cái đẹp của thế giới tự nhiên và một lí thuyết khoa học đúng chẳng những không mâu thuẫn với thực nghiệm, nghĩa là được “xác minh từ bên ngoài”, mà còn phải đẹp, nghĩa là đạt đến “hoàn mỹ ngay bên trong”. Không phải là không có lí do mà những vấn đề về “cảm xúc” “giáo dục cảm xúc”, “giáo dục thẩm mỹ” đã được đặt ra từ rất lâu, trước cả Einstein, và nay vẫn tiếp tục được đặt ra qua những khám phá mới về điều được gọi là “trí thông minh cảm xúc” (emotional intelligence) của những tác giả như P. Salovey, J.Mayer, D.Goleman... Nhưng để tạo ra sự hứng thú học tập nơi học sinh, điều có ý nghĩa quyết định là phải thay đổi phương pháp giảng dạy nơi thầy giáo và bản thân người thầy cũng phải có một sự hứng thú nhất định trong hoạt động dạy học của mình. Và sự hứng thú này không thể có được nếu người thầy không được tạo ra một khoảng không gian tự do để họ có quyền tự mình chọn lựa những phương pháp và công cụ giảng dạy thích hợp nhất với từng môi trường giáo dục cụ thể. Einstein chỉ ra rất rõ rằng sự hứng thú trong lao động giảng dạy của giáo viên sẽ bị suy giảm hoặc triệt tiêu khi họ thường xuyên bị áp lực từ bên ngoài đòi hỏi họ phải tuân theo một mô hình dạy học có tính chất áp đặt, bất chấp những đặc trưng cụ thể của từng hoàn cảnh giáo dục. Dưới mắt của Einstein, người thầy không phải là thợ dạy mà là “nghệ sĩ của quá trình sư phạm” hoặc “kĩ sư tâm hồn” theo như cách nói của chúng ta ngày nay (quan niệm của các nhà giáo dục Xô Viết Makarencô, Xukhomlinxki...). Đối với nền giáo dục của nhiều quốc gia trên thế giới, đặc biệt là các nước chậm phát triển, đó vẫn còn là mục

tiêu lí tưởng mà phải phấn đấu sau nhiều thế hệ, người ta nói có thể hi vọng đạt được.

Một câu hỏi quan trọng khác được đặt ra “Nhà trường nên chú trọng giảng dạy các bộ môn có tính chất hàn lâm truyền thống thuộc các lãnh vực, ngôn ngữ, lịch sử, triết học cổ điển hay đặc biệt chú trọng bộ môn khoa học và kĩ thuật?”. Về vấn đề này, Einstein trả lời rất rõ ràng là ông không chủ trương thiên hẳn về một bên nào, giáo dục nhân văn hoặc giáo dục kĩ thuật. Điều mà ông quan tâm nhấn mạnh lại lần nữa là mục tiêu mà nhà trường phải đạt tới là tạo học sinh thành những người có **nhân cách hài hoà** (“harmonious personality”, theo chữ dùng của Einstein) chứ không phải như là những chuyên gia thuần túy. Theo quan niệm đó, nhiệm vụ hàng đầu của nhà trường là rèn luyện và phát triển nơi học sinh một khả năng tổng quát để họ có thể suy nghĩ và phán xét một cách độc lập chứ không chỉ đơn thuần biến học sinh thành những chiếc máy thu thập kiến thức đơn thuần. Kiến thức chuyên môn, như Einstein đã từng nhận định, thường rất dễ lỗi thời và không theo kịp với nhiều nhu cầu đa dạng và mới mẻ của cuộc sống, nên vấn đề đặt ra trên phương diện nội dung giáo dục là nhà trường vừa phải dạy cho học sinh lĩnh hội được những kiến thức cơ bản thuộc các bộ môn khoa học khác nhau vừa rèn luyện để họ trở thành những người có khả năng suy nghĩ, làm việc một cách độc lập, sáng tạo và có khả năng thích nghi với những tiến bộ, thay đổi xảy ra thường xuyên trong cuộc sống. Quan niệm giáo dục nói trên của Einstein chịu nhiều ảnh hưởng từ quan niệm của nền

“giáo dục tổng quát” (liberal education) rất thịnh hành ở châu Âu vào thế kỷ 19 và đầu thế kỷ 20. theo quan niệm này, nền giáo dục cần phải chú ý đến việc tăng cường rèn luyện và phát triển tri thức tổng quát và khả năng suy nghĩ cho học sinh hơn là chỉ chú trọng đến việc huấn luyện các kỹ năng chuyên môn về kỹ thuật. Có thể dễ dàng nhận thấy trong quan niệm giáo dục nói trên của Einstein một thiên hướng tri thức rất đặc trưng của ông, đó là thiên hướng đi tìm sự toàn vẹn, thống nhất, hợp nhất không phải chỉ trong đối tượng, sự vật của thế giới vật chất mà còn cả trong lãnh vực tri thức và tinh thần của con người. (Chúng ta nhớ rằng sau khi công bố Thuyết Tương đối hẹp (1905) và Thuyết Tương đối tổng quát (1916), năm 1929, ông bắt đầu nghiên cứu Thuyết Trường Thống nhất với tham vọng “thống nhất” tất cả các lực của thế giới vật chất. Không những thế ông còn chủ trương thống nhất cả tôn giáo, nghệ thuật và khoa học khi cho rằng: “Tất cả các tôn giáo, nghệ thuật và khoa học đều là những cành của một thân cây. Tất cả đều khát khao hướng cuộc sống con người đến sự thanh cao, nâng cuộc sống lên khỏi phạm vi tồn tại thuần vật chất và đưa con người đến tự do”). Với một kiểu tư duy thống nhất ở trình độ phức hợp như vậy, có thể nói rằng Einstein là nhà tiên phong của một khuynh hướng mới của nền giáo dục hiện đại: “giáo dục phức hợp” do nhà tư

tưởng Pháp Edgar Morin chủ xướng, theo đó những kiểu tư duy, tri thức có tính chất manh mún, vụn vặt được đề nghị thay thế bằng một kiểu tư duy có tính chất toàn năng (holistic thinking). Nếu gọi đây là cuộc “cách mạng giáo dục” thì phải nói rằng cuộc cách mạng này đã được khởi xướng và bắt đầu từ Einstein.

Cũng giống như nhiều nhà văn hoá và khoa học khác, Einstein cho rằng “Giáo dục là cái gì còn lại sau khi người ta đã quên hết mọi điều học được từ trong nhà trường” “(Education is that which remain, if one has forgotten everything he learned in school). Để “cái gì còn lại” đó thực sự phát huy tác dụng, làm cho cuộc sống của cá nhân cũng như của cộng đồng ngày càng trở nên tốt đẹp hơn và “con người” trở nên “người” hơn, đẹp hơn và nhân bản hơn, đó phải là nhiệm vụ và chức năng cơ bản của bất cứ một nền giáo dục nào. Mặc dù không phải là một nhà giáo dục học chuyên nghiệp theo như cách hiểu của chúng ta ngày nay, nhưng qua những ý kiến vừa trình bày ở trên, Einstein đã cho chúng ta thấy ông đã có một tri kiến và tầm nhìn như thế nào về giáo dục, và đó là những ý kiến vẫn còn có giá trị cho đến ngày nay.

TS. Nguyễn Ngọc Thanh *tổng thuật*

Nguồn: “The World of Ideas
(M.W.Alssid, W.Kenney, p.24-30)

Tư liệu Tham khảo Nghiên cứu Giáo dục 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

Website : www.ier.hcmup.edu.vn

