

TỪ CÁC GIÁ TRỊ CỐT LÕI CỦA PHƯƠNG PHÁP MONTESSORI SUY NGHĨ VỀ BỐI CẢNH GIÁO DỤC MẦM NON VIỆT NAM

Nguyễn Ngọc Lưu Ly¹

Tóm tắt. Giáo dục mầm non là bậc học nền tảng và là bước khởi đầu để giúp trẻ trở thành một thành viên của xã hội. Trong quá trình xây dựng và phát triển các cơ sở giáo dục mầm non Việt Nam, chúng ta thấy rằng, ngày càng có nhiều trường Montessori được thành lập; bên cạnh đó, cũng có những ý kiến trái chiều về hiệu quả cũng như tính khả thi của nó, như đó là môi trường chỉ dành cho nhà giàu, hay việc phụ thuộc quá mức vào những học liệu Montessori,... Trong bài viết này, chúng tôi mong muốn định vị phương pháp Montessori trong xu thế giáo dục thế giới, phân tích các giá trị của phương pháp Montessori trong mối quan hệ với các quan điểm giáo dục tiên tiến dưới góc độ khoa học để nắm bắt được cái cốt lõi, bản chất; từ đó, trao đổi về điều kiện và mức độ vận dụng phù hợp với bối cảnh giáo dục mầm non Việt Nam.

Từ khóa: *Giá trị cốt lõi, Montessori, định hướng giáo dục, con người, học liệu.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục mầm non là bậc học nền tảng và là bước khởi đầu để giúp trẻ trở thành một thành viên của xã hội. Thực hiện Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa VI và các chủ trương của Đảng, Nhà nước về định hướng chiến lược phát triển giáo dục-đào tạo trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa, lĩnh vực giáo dục và đào tạo nước ta đã đạt được nhiều thành tựu, xây dựng được hệ thống giáo dục và đào tạo tương đối hoàn chỉnh từ mầm non đến đại học. Xã hội hóa giáo dục được đẩy mạnh; hệ thống giáo dục và đào tạo ngoài công lập góp phần đáng kể vào phát triển giáo dục và đào tạo chung của toàn xã hội. Cơ sở vật chất, thiết bị giáo dục, công tác quản lý, cơ hội tiếp cận giáo dục có những bước chuyển biến nhất định. Riêng đối với đổi mới giáo dục mầm non, nghị quyết đã chỉ rõ mục tiêu từng bước chuẩn hóa hệ thống các trường và nội dung giáo dục mầm non, phát triển giáo dục mầm non dưới 5 tuổi có chất lượng phù hợp với điều kiện của từng địa phương và cơ sở giáo dục. Trong công cuộc đổi mới, nhiều diễn đàn, hội thảo các cấp đã và đang được tổ chức cũng không nằm ngoài mục đích trên.

Trong quá trình xây dựng và phát triển các cơ sở giáo dục mầm non, chúng ta thấy rằng ngày càng có nhiều trường Montessori được thành lập; sự nở rộ của các trung tâm đào tạo giáo viên Montessori hay các học cụ Montessori cho thấy sức hút mạnh mẽ của phương pháp này đối với thị trường giáo dục mầm non Việt Nam; bên cạnh đó, cũng có những ý kiến trái chiều về hiệu quả cũng như tính khả thi của nó, như đó là môi trường chỉ dành cho nhà giàu, hay việc phụ thuộc quá

Ngày nhận bài: 30/08/2017. Ngày nhận đăng: 15/09/2017.

¹Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội;
e-mail: nguyen.ngocluuly@vnu.edu.vn.

mức vào những học liệu Montessori,... Trong bài viết này, chúng tôi mong muốn định vị phương pháp Montessori trong xu thế giáo dục thế giới, phân tích các giá trị của phương pháp Montessori trong mối quan hệ với các quan điểm giáo dục tiên tiến dưới góc độ khoa học để nắm bắt được cái cốt lõi, bản chất; từ đó, trao đổi về điều kiện và mức độ vận dụng phù hợp với bối cảnh giáo dục mầm non Việt Nam.

2. Triết lý Montessori và các giá trị cốt lõi

Năm 1907, lớp học đầu tiên theo phương pháp Montessori được hình thành tại một khu căn hộ nghèo ở thủ đô Roma, Italia. Tác giả của phương pháp này, vốn là một bác sĩ tâm lý, đã thông qua quan sát những gì trẻ trải nghiệm với môi trường xung quanh, thiết kế các học cụ và hỗ trợ trẻ phát triển theo đúng những nét đặc thù trong diễn biến tâm lý bẩm sinh của trẻ. Việc tiếp nhận, phát triển phương pháp này đã trải qua nhiều thăng trầm trong lịch sử.

Ngày nay các trường Montessori được mở tại nhiều quốc gia Bắc và Nam Mỹ, khắp Châu Âu, Châu Phi, Châu Á, Úc và New Zealand, chỉ riêng ở Mỹ đã có đến hơn 4000 trường Montessori. Một số trường chỉ đào tạo bậc mầm non; một số khác đào tạo cả bậc tiểu học hoặc trung học; trước đây đa phần là các trường tư, sau số lượng các trường công cũng ngày một tăng [1;17].

Các trường Montessori được thiết kế để giúp mỗi trẻ khám phá và phát triển khả năng riêng của mình. Họ coi mỗi trẻ là một cá nhân độc lập, cho phép trẻ học theo cách riêng của mình, tôn trọng sự phát triển tâm sinh lý tự nhiên của trẻ, cũng như trang bị đầy đủ cho trẻ các kiến thức khoa học công nghệ tiên bộ và hiện đại [1;30].

Theo hội đồng Montessori quốc tế ở Bắc Mỹ [1;30], các trường Montessori “chính thống” vẫn có thể đa dạng về kích thước, phương tiện, chương trình và cả bầu không khí cảm xúc; ở mỗi trường, mỗi lớp lại trông khác biệt nhau, tùy theo mỗi quan tâm và tính cách của giáo viên. Tuy nhiên, có những giá trị cốt lõi, chỉ đạo các thực hành hàng ngày, thì nhất định phải có, đó là:

1. Trẻ có động lực nội tại, và trẻ sẽ thành công khi các hoạt động học tập của trẻ kết hợp chặt chẽ với vận động và các cơ hội để tự lập.
2. Trẻ được quyền lựa chọn các hoạt động học tập được thiết kế theo nhu cầu phát triển và học hỏi chuyên biệt, như vậy, trẻ sẽ trở nên tự giác.
3. Mỗi lớp học, với các trẻ không cùng độ tuổi là một cộng đồng tôn trọng lẫn nhau.
4. Các lớp học và các không gian trường học khác là môi trường học tập được chuẩn bị với chương trình giảng dạy và học liệu.
5. Giáo viên được đào tạo và cấp chứng chỉ giáo viên Montessori.
6. Phụ huynh hiểu và hỗ trợ mục đích giáo dục trẻ của trường, là đối tác của trường.

Những giá trị cốt lõi này của phương pháp Montessori gợi cho chúng tôi nhiều suy nghĩ, về tư tưởng giáo dục chủ đạo định vị trẻ trong quá trình giáo dục, về nhân tố con người hỗ trợ trẻ (giáo viên, phụ huynh, trẻ khác), cũng như về môi trường và học liệu hỗ trợ trong điều kiện bối cảnh thực tế của giáo dục mầm non Việt Nam; bởi lẽ tinh thần của phương pháp Montessori là “lấy người học làm trung tâm”, tương đồng với Locke, Rousseau hay Froebel; và tạo điều kiện đặc thù để trẻ “học hỏi từ việc chơi và trải nghiệm”, tương đồng với các trường phái giáo dục như Reggio Emilia, hay Waldorf (Rudolf Steiner), trên thực tế không dễ tiên hành đối với các nhà giáo dục trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng. Milne [2;14] chỉ ra rằng, không thể bê công thức sách để nói phải làm gì và làm như thế nào mỗi ngày trong năm. Giáo viên có thể lấy ý tưởng từ sách vở, song mấu chốt vẫn là tiếp tục học hỏi từ quan sát, đặt câu hỏi và trao đổi với các đồng nghiệp

cùng định hướng. Mỗi trẻ cùng phụ huynh và đồng nghiệp đều là những thử thách mới và cơ hội học hỏi cho cả trẻ lẫn giáo viên mầm non. Do đó, giáo viên cần hiểu định hướng giáo dục và các nguyên tắc hoạt động thì mới có thể chủ động. Cũng theo Milne, giáo viên cần phải giải thích được cho mọi người giá trị của mỗi hoạt động chơi đang tiến hành.

3. Một số trao đổi khi vận dụng triết lý Montessori trong đổi mới giáo dục mầm non Việt Nam

Quan sát lịch sử hình thành và phát triển phương pháp Montessori trên thế giới và bối cảnh giáo dục mầm non Việt Nam, chúng tôi có những suy nghĩ muốn trao đổi như sau.

3.1. Định hướng giáo dục

Montessori đã đạt được những thành công, theo chúng tôi, một phần quan trọng là do thể hiện được triết lý giáo dục rõ nét và nhân văn, dựa vào việc hiểu trẻ và bản chất của việc học hỏi ở trẻ để tiếp cận giáo dục. Mấu chốt quan trọng trong triết lý Montessori là tôn trọng trẻ, hỗ trợ để trẻ khám phá khả năng riêng của mình, phát triển các thói quen và kỹ năng để học tập suốt đời. Trẻ được dạy cách chủ động suy nghĩ, hỏi và tìm câu trả lời, chứ không đơn thuần là ghi nhớ, phản hồi và quên [1;30]. Do đó, các giáo viên được đào tạo để quan sát và xác định khả năng học tập riêng của mỗi trẻ, khuyến khích trẻ và linh động khi giải quyết các nhu cầu của trẻ, trẻ học trong quan hệ đối tác giáo dục với giáo viên của mình. Trẻ được lắng nghe và tôn trọng, nên phát triển sự tự tin và trở nên tự chủ hơn. Trẻ là trung tâm của mọi hoạt động với công thức giúp trẻ tự định hướng học tập là: “Khi trẻ quan tâm, trẻ tự hình thành hứng thú. Hứng thú này dẫn dắt trẻ trở nên tự giác. Khi tự giác, trẻ tham gia vào quá trình học tập hiệu quả và phát triển đầy đủ tiềm năng của mình” [1;16]. Như vậy, trẻ đón nhận quá trình học tập một cách bản năng và hứng khởi vì quá trình này thuận theo những đặc thù tâm lý của trẻ, như nhận định của John Holt [3], nhà giáo dục học Hoa Kỳ “Đối với trẻ nhỏ, việc học cũng tự nhiên như hơi thở”.

Nếu nhìn lại các chương trình, giáo trình giáo dục mầm non Việt Nam đã được biên soạn thì dường như chưa có triết lý hay định hướng giáo dục nào cụ thể được văn bản hoá. Còn trong thực tế, dường như giáo dục Việt Nam muốn hướng đến “con ngoan, trò giỏi”, nghĩa là trẻ biết vâng lời và học thuộc và đủ những điều được dạy, theo đặc điểm âm tính của xã hội nông nghiệp lúa nước, như nhận định của Trần Ngọc Thêm [4]. Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa VI về định hướng chiến lược phát triển giáo dục-đào tạo trong thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa dừng lại ở mục tiêu “tiến tới phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ 5 tuổi; giúp trẻ phát triển thể chất, tình cảm, hiểu biết, thẩm mỹ, hình thành các yếu tố đầu tiên của nhân cách”, chứ chưa đặt mục tiêu đó trong nền tảng của định hướng giáo dục nào. Như vậy, các nguyên tắc, phương pháp, nhiệm vụ và nội dung được mô tả trong các chương trình, giáo trình sẽ dễ gặp mâu thuẫn khi triển khai. Với ví dụ rất nhỏ từ giáo trình cho sinh viên sư phạm của tác giả Vũ Thị Ngân [5;6-57], nội dung đầu tiên về phát triển thể lực nêu: “Các kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo về vệ sinh trật tự trong khi ăn, dùng thìa tay phải... các bài tập phát triển thể lực như bài tập thở, tay chân, đi chạy...”. Sang đến phần sau, khi miêu tả nguyên tắc và phương pháp có phần “tôn trọng” trẻ. Chúng ta thấy rằng khi nội dung ấn định nhiều quan điểm áp đặt, chưa coi trẻ em là một cá thể cần được tôn trọng và kích thích tối đa hứng thú cho trẻ, thì bản thân nội dung đó đã vi phạm nguyên tắc đề ra, và mâu thuẫn với quy trình các bước học hiệu quả đối với trẻ nhỏ [6,7], trong khi xu thế chung của các nước tiên tiến thường giúp trẻ hứng thú bằng cách cho trẻ tự do lựa chọn hoạt động để khám phá bản thân [6,8,9,10]. Cùng thử suy nghĩ, nếu hàng ngày các bé luôn được đề nghị trật tự khi ăn, dùng tay phải và cùng tập thể dục, thì liệu kết quả đạt được nhiều nhất ở đây sẽ là thể lực, hay là sự tuân thủ và kỷ luật? Nếu đặt vấn đề, làm như thế nào để trẻ đạt được hứng thú tối đa khi luyện tập thể lực, chúng ta có

ưu tiên triển khai nội dung này hay không? Khi thiếu định hướng giáo dục làm kim chỉ nam thì trong trường hợp mâu thuẫn như trên, giáo viên sẽ theo nội dung hay theo nguyên tắc?

Bên cạnh đó, khi rà soát số lượng lớn các sáng kiến kinh nghiệm từ các trường mầm non, chúng ta cũng thấy rằng, dường như vì thiếu định hướng triết lý rõ ràng nên chủ yếu sáng kiến dừng lại ở miêu tả việc áp dụng một số hoạt động; kết quả đạt được thường không thông qua dữ liệu định lượng và định tính theo quy chuẩn, không khái quát hoá để rút ra kinh nghiệm và lan toả. Nội dung của các sáng kiến kinh nghiệm ít điểm mới, tính hệ thống không cao và không đặt trong tổng thể những mục tiêu giáo dục để có thể định vị và lựa chọn áp dụng phù hợp với điều kiện thực tế.

Ngoài ra, chúng ta hay bắt gặp trong chương trình, giáo trình đã được biên soạn những “yêu cầu cần đạt”, nghĩa là kết quả, thay vì cách thức tiếp cận, gợi ý hay câu hỏi suy nghĩ. Đối với giáo dục mầm non, những áp lực về kết quả sẽ khiến giáo viên buộc phải áp đặt việc dạy để đạt được những kết quả đó, thay vì để trẻ tự do lựa chọn, khám phá những gì trẻ quan tâm. Ví dụ như những chỉ số và tỷ lệ chất dinh dưỡng hàng ngày cho trẻ có thể đặt áp lực cho giáo viên và phụ huynh, nếu như nó được đặt ở mục “yêu cầu”, thay vì mục “gợi ý” hay “tham khảo”. Việc nhận thức thấu đáo triết lý giáo dục và bản chất của việc học hỏi ở trẻ sẽ giúp cho các nhà giáo dục, đội ngũ giáo viên và phụ huynh có cái nhìn quang đãng, sáng sủa hơn về thứ tự ưu tiên chính phụ, mức độ nặng nhẹ, bắt buộc hay tự chọn của từng thành tố, chương mục trong quá trình xây dựng chương trình cũng như thực hành thực tế.

Với Montessori hay các hướng tiếp cận giáo dục khác như Reggio Emilia, Waldorf, chúng tôi nghĩ sẽ thật tốt nếu chúng ta hiểu được tinh thần và các giá trị cốt lõi trong bối cảnh hình thành và phát triển của nó. Việc thấu hiểu bản chất đó sẽ giúp các nhà xây dựng chính sách và các nhà giáo dục Việt Nam chủ động và vững tin ở mỗi bước đi trong công cuộc đổi mới, từng bước xây dựng triết lý nhân văn trên cơ sở kế thừa những thành tựu quốc tế và và tính đến sự phù hợp cho toàn cảnh giáo dục Việt Nam. Nếu nghiên ngẫm các công trình nghiên cứu về giáo dục ở các nước tiên tiến, chúng ta thấy có đặc điểm chung sau: các tác giả đều ưu tiên cách tiến hành với những bước rất nhỏ, thay đổi rất ít, như chỉ xoay quanh một quan điểm song họ suy nghĩ rất kỹ, có sự xâu chuỗi với các công trình đồng đại, lịch đại theo cùng định hướng, kế thừa và phát triển dựa trên những thực nghiệm, bằng chứng cụ thể, do đó các sản phẩm tạo ra có cấu trúc logic rất chặt chẽ với quan điểm của họ.

Các chương trình giáo dục mầm non của Canada, Phần Lan, Thụy Sĩ, New Zealand,... [11] đều bắt đầu thuyết minh từ triết lý hay định hướng giáo dục, rồi mới đi dần đến mục tiêu, và các nguyên tắc đảm bảo quá trình hoạt động. Trong một số chương trình, các nguyên tắc còn được làm sáng tỏ hơn thông qua các câu hỏi suy ngẫm, giúp gợi ý về cách đạt được mục tiêu theo định hướng giáo dục. Chỉ sau toàn bộ quá trình trên, chương trình giáo dục mầm non mới “gợi ý” một số nội dung hay yêu cầu đầu ra về kiến thức, kỹ năng, thái độ theo định hướng đã nêu. Và thậm chí để dễ hình dung, một số chương trình còn đưa các ví dụ ứng với mỗi độ tuổi, các câu hỏi suy ngẫm để những người quan tâm nắm được tinh thần, và chủ động áp dụng để có thể giúp trẻ phát triển năng lực theo cùng định hướng, dù ở trong gia đình hay nhà trường. Các định hướng giáo dục và giá trị cốt lõi mà mỗi quốc gia áp dụng có thể có nhiều điểm khác biệt, song quy trình xây dựng lại có sự thống nhất cao độ ở điểm này. Chúng tôi nghĩ đây là những gợi mở quan trọng để chúng ta có thể suy nghĩ đến cách tiếp cận, các bước tiến hành và thứ tự ưu tiên khi xây dựng khung định hướng giáo dục mầm non.

3.2. Con người

Con người luôn là nhân tố quyết định và quan trọng nhất trong mọi hoàn cảnh. Trường phái Montessori trải qua nhiều năm bị cô lập nhiều phần cũng vì giao tiếp kém hiệu quả và thái độ bảo

thủ của một số người theo trường phái này. Đã có những ý kiến trái ngược về Montessori, một số nhà phê bình cho rằng phương pháp Montessori cứng nhắc, thiếu cơ hội cho trẻ sáng tạo và tương tác xã hội; một số khác lại cho rằng Montessori quá nhẹ nhàng và thiếu cấu trúc [12;102]. Theo Bruce [13], những nhận định này thực ra không chính xác, nếu tập trung vào sự tự nguyện và tự phát tham gia vào các hoạt động ở trẻ thì những quan sát và đánh giá sẽ khác quan hơn. Những kinh nghiệm về việc khai thác triết lý Montessori ở Anh nhờ có những hỗ trợ chính thức từ chính phủ cho giáo dục mầm non cũng đã tạo cơ hội tốt cho việc khắc phục những khó khăn kể trên [12;102]. Trong quá trình mở rộng và lan toả triết lý Montessori, chúng ta còn bắt gặp một thực tế, đó là sự đa dạng của các chương trình Montessori, được xây dựng bởi các tổ chức khác nhau, như Association Montessori Internationale, the American Montessori Society, Montessori Education UK, the Montessori St. Nicholas Charity, Montessori Aotearoa New Zealand... chúng ta có thể lý giải sự đa dạng này do bản thân Maria Montessori cũng không bảo hộ việc sử dụng tên tuổi của bà trong việc đào tạo giáo viên và xây dựng các chương trình định hướng Montessori [12;99].

Như vậy, trong bối cảnh này, theo chúng tôi, để vận dụng hiệu quả những ưu điểm của Montessori ở Việt Nam, chúng ta cần chú trọng trước tiên tới nhân tố con người, những con người trực tiếp hỗ trợ trẻ phát triển, đó là:

3.2.1. *Giáo viên*

Tôi từng tham quan 2 trường Montessori tại Hà Nội. Tôi ấn tượng bởi các học liệu được thiết kế kỹ lưỡng, chuyên biệt để dùng cho các hoạt động giáo dục đa dạng. Tôi xem có bé lắp các miếng gỗ vào khung cho sẵn, vụng về, loay hoay hồi lâu mới được 2 mảnh vừa với khung. Cô giáo đến, ánh mắt không giao lưu, gắn thêm các miếng gỗ vào khung của trẻ. Chi tiết rất nhỏ nhưng cứ nằm lại trong suy nghĩ của tôi và khiến tôi băn khoăn mãi. Chúng tôi nghĩ rằng để chất lượng giáo dục mầm non Việt Nam bắt kịp xu thế quốc tế thì việc một cơ sở giáo dục mầm non Việt Nam áp dụng phương pháp Montessori hay không, không quan trọng bằng việc mỗi giáo viên tại cơ sở đó hiểu rõ bản chất việc học hỏi của trẻ, khiêm nhường và quan sát tinh tế, có quan sát tinh tế mới có thể hỗ trợ đúng lúc, đúng chỗ, đúng liều lượng, như Montessori [14;137] đã chỉ ra “Người giáo viên phải điềm tĩnh. Sự điềm tĩnh này bao gồm sự khiêm nhường trong phẩm chất và sự trong sáng của trí tuệ để có thể hiểu được trẻ”. Do đó, việc giúp giáo viên nhận thức được bản chất việc học hỏi ở trẻ thông qua những khoá học bài bản là điều cần thiết như trong giá trị cốt lõi của Montessori đã chỉ ra (nhận thức đúng nên được lan toả cho mọi giáo viên mầm non, chứ không chỉ trong hệ thống các trường Montessori); song, những khoá học đào tạo mới chỉ là khởi điểm, điều này không đủ vì thay đổi một thói quen là điều rất khó trong mọi tình huống. Nhận thức đúng thì vẫn cần luyện tập thực hành bền bỉ để hành động được theo những nhận thức này, như Isaacs [12;102] nhận định “Người giáo viên mà tìm cách hiểu trẻ và sử dụng công cụ đối thoại khi tiếp cận sẽ là người được trang bị tốt để chia sẻ và lan toả công việc của họ với những bạn đồng nghiệp khác”. Trong bối cảnh Việt Nam, chúng ta nên chẳng giúp giáo viên trang bị đủ hành trang nhận thức, hỗ trợ họ về thời gian, không gian và không khí bình yên để họ có thể quan sát trẻ hoạt động, thực sự lắng nghe họ, trao đổi trên tinh thần xây dựng; từ đó, mạnh dạn điều chỉnh, bổ sung một số hoạt động tổ chức lớp học, hoạt động nào không còn phù hợp bỏ, hoạt động nào có ảnh hưởng tốt thì chia sẻ, rút kinh nghiệm và nhân rộng; từng bước kéo gần phụ huynh với nhà trường thông qua hoạt động cụ thể;...

3.2.2. *Phụ huynh*

Phụ huynh Việt Nam được đánh giá là quan tâm đến việc học hành của con em mình ở mức cao, luôn cố gắng đầu tư tài chính, tạo ra một môi trường chuyên tâm học tập cho con em mình để giúp các em có được thành tích cao trong học tập. Tuy nhiên, nhiều cha mẹ thường coi con còn bé

bỏ, không thể tự suy nghĩ và ra quyết định. Trẻ được chăm sóc kỹ lưỡng, nếu không muốn ăn sẽ có người xúc chứ không thể bỏ bữa, trời lạnh được mặc thêm áo ấm. Trẻ cũng được mua những đồ chơi, đồ dùng đắt tiền; được bố mẹ dẫn đến những lớp dạy chữ, tiếng anh, nghệ thuật, thể thao,... Ở Việt Nam khá phổ biến việc các gia đình muốn con chuyên tâm học hành nên miễn cho con mọi công việc nhà. Chúng ta thấy rằng, với cách thức giáo dục như trên thì tuy rằng trẻ được quan tâm, chăm sóc kỹ lưỡng, song dường như cách thức giáo dục này lại hoàn toàn đi ngược với những giá trị cốt lõi của Montessori hay những triết lý giáo dục tiên tiến, chú trọng rèn luyện các kỹ năng sinh tồn, tự chủ cho trẻ.

Chúng tôi hoàn toàn đồng tình với giá trị cốt lõi thứ sáu của Montessori đã nêu ở phần trước “Phụ huynh hiểu và hỗ trợ mục đích giáo dục trẻ của trường, là đối tác của trường”. Trẻ học hỏi bằng cách quan sát, nhại theo những gì nghe được và bắt chước những gì nhìn thấy. Do đó, việc gia đình và nhà trường không có cùng quan niệm và mục đích giáo dục sẽ gây hoang mang cho trẻ. Việc phụ huynh hiểu rõ cách tiếp cận trẻ của nhà trường, tham gia tích cực vào công cuộc giáo dục trẻ trong những năm mầm non sẽ giúp việc nhận thức và giáo dục trẻ mầm non sâu sắc và phù hợp hơn. Theo chúng tôi, để thực hiện được điều này, nhiều hình thức mới không có tiền lệ cần được suy nghĩ, tổ chức và áp dụng rộng rãi: Phụ huynh được cho phép quan sát trực tiếp, cùng tham gia các buổi học của con tại trường mầm non; phụ huynh có thể phối hợp thực hiện nhiều buổi trao đổi, chia sẻ về những thói quen, kinh nghiệm giáo dục của gia đình; phụ huynh cũng được khuyến khích tham gia nhiều hoạt động cùng con tại lớp như bữa trưa hay bữa phụ vui vẻ, ngày hội pijama, ngày cười, ngày vẽ mặt,... Những hoạt động trực quan và cụ thể, cùng những trao đổi, chia sẻ thiện chí và liên tục sẽ giúp cho gia đình và nhà trường thêm gắn bó, dễ dàng chung tay để hỗ trợ trẻ phát triển xã hội, tình cảm, cũng như các khía cạnh khác ở trẻ.

3.2.3. *Bạn đồng lứa*

Can và Claxton [15;87-97] đã khẳng định tầm quan trọng của “cộng đồng học tập” đối với sự phát triển năng lực của trẻ, kế thừa lý thuyết của Vygotsky [16] về “vùng phát triển gần” (zone of proximal development), nhấn mạnh đến bối cảnh xã hội của việc học và nhận biết tầm quan trọng của gia đình, cộng đồng và các trẻ khác: Hoạt động tương tác giữa các trẻ rất quan trọng, chúng học hỏi lẫn nhau, trẻ lớn cũng có thể học hỏi được trẻ nhỏ vì khi giúp trẻ nhỏ, trẻ lớn hơn cũng hiểu rõ hơn những gì trẻ lớn đã biết. Rubin (1983, trích từ [17]) cũng nhận định rằng khi trở thành một người chơi, tham gia vào nhóm chơi, trẻ sẽ phát triển rất nhiều kỹ năng. Trẻ cần học hỏi những chiến lược riêng để vào được trong nhóm chơi, tương tác với bạn. Trẻ cần mềm dẻo và sáng tạo trong các trò chơi với những chủ đề và yêu cầu khác nhau. Trẻ cần phát triển những kỹ năng khác nhau như đồng ý, hỗ trợ bạn, giải quyết xung đột, thực hành cảm xúc và xử trí.

Xu hướng tiếp cận dạy học hiện nay rất đề cao vai trò của “nhóm người học” và sự hợp tác, cộng tác với nhau trong nhóm người học [18,19], thay vì đề cập đến vai trò của “người học” như ở giai đoạn trước. Các tác giả đều cho rằng, học tập tự chủ không có nghĩa là học một mình mà bỏ qua những hỗ trợ của bạn học. Việc hợp tác thực sự có ý nghĩa, vì khi cả nhóm hay lớp học cùng làm việc vì một mục tiêu chung sẽ dễ tạo nên động lực và hứng thú cho những người trẻ, vốn luôn có nhu cầu được thể hiện bản thân và được ghi nhận.

Nắm bắt được đặc điểm này, giáo viên nên tạo cơ hội để các nhóm trẻ hợp tác với nhau, hợp tác với bên ngoài, với các lớp khác, tạo cơ hội cho trẻ thể hiện, chia sẻ về các thành quả sản phẩm đã tạo ra. Từ các học liệu hỗ trợ, giáo viên có thể tiếp tục sáng tạo, bày trò, thỉnh thoảng thêm bớt, thay đổi, gợi ý, chỉ can thiệp nếu có trẻ thực sự gặp khó khăn hay phá vỡ quy tắc tôn trọng người khác... để tạo thêm bối cảnh tương tác giữa các trẻ một cách tự nhiên và cuốn hút.

3.3. *Môi trường và học liệu*

Ngày nay, cùng với sự gia tăng nhanh chóng về số lượng các trường Montessori trên khắp các Châu lục [20;1-4], [21;9-12], thì học liệu Montessori cũng phát triển mạnh mẽ, vì nhiều mục đích chuẩn hoá cũng như thương mại. Isaacs [12;100] nhận định đa phần các trường Montessori hiện đang hướng tới tầng lớp từ trung lưu trở lên. Thực chất, khi nhìn lại lịch sử, chúng ta thấy rằng đây không phải đối tượng mục tiêu của Maria Montessori, bà bắt đầu lớp học đầu tiên năm 1907 là với nhóm trẻ tại khu dân nghèo ở Italia [14;113].

Môi trường giáo dục của Montessori là nơi học sinh được tự do hoạt động trong một “môi trường được chuẩn bị”, được thiết kế phù hợp với đặc trưng phát triển cơ bản của con người nói chung và tính cách mỗi cá nhân nói riêng ở các giai đoạn phát triển khác nhau. Môi trường đó cho phép trẻ phát huy tính độc lập ở tất cả các lĩnh vực, phù hợp với xu hướng phát triển tâm lý bên trong trẻ. Do đó, phương pháp và cách thực hiện mới là những thông điệp chính mà Montessori muốn truyền tải, học liệu là công cụ hỗ trợ đắc lực và là phương tiện để có thể tiếp cận trẻ.

Tầm quan trọng của học liệu giáo dục đối với trẻ em cũng là chủ đề được nhiều nhà nghiên cứu khắp thế giới khai thác. Thuật ngữ sử dụng có thể khác nhau, như “toys” [22]; “play material” [23]; “playthings” [24]; “objects” [25];... song các tác giả đều đồng thuận ở quan điểm, học liệu phù hợp giữ vai trò quan trọng đối với sự phát triển của trẻ nhỏ. Các hoạt động gắn liền đồ chơi chiếm rất nhiều thời gian của trẻ. Nghiên cứu chỉ ra rằng, ở nhà, trung bình trẻ dành bốn giờ mỗi ngày để chơi cùng đồ chơi, đồ dùng gia đình, vật liệu tự nhiên,... [26]. Ở trường, thời gian tương tác cùng đồ chơi của trẻ thậm chí còn nhiều hơn. Các tác giả Tizard, Philip & Plewis [27] trong nghiên cứu về trẻ mầm non ở Anh đã thu được kết quả rằng 97% các hoạt động chơi tự do của trẻ nhỏ đều gắn với một vài loại hình học liệu chơi. Johnson [28] đưa ra các dữ liệu nghiên cứu về việc các học liệu chơi tác động đến các kiểu chơi như thế nào và đưa ra gợi ý để người lớn sử dụng những thông tin này để khuyến khích các loại hình chơi đặc thù. Ông cũng nhận định rằng trong khi khuyến khích các trò chơi độc lập hoặc chơi nhóm thì học liệu chơi có thể tác động đến chất lượng xã hội của trò chơi; trẻ nhỏ học được những khái niệm quan trọng thông qua chơi với học liệu chơi.

Lợi ích của việc sử dụng, khai thác đồ chơi trong giáo dục cũng được khẳng định qua nhiều nghiên cứu chuyên sâu về loại hình đồ chơi này hay loại hình đồ chơi khác. Chẳng hạn như, theo nghiên cứu của Miller [29;11], vỏ hộp và các vật liệu đơn giản và những nguyên liệu thô không đắt tiền đều có thể tạo ra các món đồ chơi phục vụ học tập chất lượng cao cho trẻ. Chìa khoá của việc sử dụng những vật liệu này như đồ chơi mở ra cơ hội và óc tưởng tượng cho trẻ, là con đường tuyệt diệu để trẻ học hỏi tốt hơn những món đồ chơi mô phỏng đắt tiền. Miller hướng sự suy nghĩ đến những điểm khác biệt của một chiếc điện thoại đồ chơi mãi luôn là một chiếc điện thoại, trong khi một cái hộp lại có thể là nhà, là xe, là tàu... Qua thực nghiệm với trẻ mầm non, Miller cũng đưa ra các nguyên tắc, lưu ý khi làm đồ chơi tự tạo, gợi ý nguyên vật liệu, cách tiếp cận giúp trẻ tham gia hoạt động này chất lượng. Sheridan [24;84] cũng kết luận rằng học liệu chơi tốt nhất thường là những đồ đơn giản nhất. Tác giả Brigitte Bishop [30] tiến hành nghiên cứu chuyên sâu về lợi ích của các loại thiết bị đồ chơi vận động ngoài trời cho trẻ. Ngoài việc phân tích các dữ liệu, thông số kỹ thuật đảm bảo an toàn và hiệu quả sử dụng, tác giả nhấn mạnh vào các yếu tố xã hội có thể tạo lập qua tương tác với thiết bị đồ chơi cùng với bạn đồng lứa.

Do đó, chúng ta thấy rằng, không chỉ học liệu Montessori mới là công cụ giúp trẻ phát triển. Với điều kiện tại số đông các cơ sở giáo dục mầm non Việt Nam hiện nay, chúng ta hoàn toàn không nhất thiết phải nhập khẩu toàn bộ các học liệu Montessori khi muốn tiếp cận giáo dục trẻ theo hướng lấy trẻ làm trung tâm và phát triển tiềm năng riêng ở mỗi trẻ. Trong điều kiện cụ thể, các nhà giáo dục nên khai thác, tiếp thu những thành tựu khoa học đã có, kết hợp chủ động quan

sát, chiêm nghiệm, phân tích, lý giải cách vận dụng triển khai thực tế tại một số cơ sở giáo dục mầm non của các nước có nền giáo dục chất lượng để có thể chủ động phát triển hệ thống học liệu phù hợp với điều kiện bối cảnh cụ thể, đáp ứng những triết lý hay định hướng điểm giáo dục đã được lựa chọn để có thể phát triển năng lực cho trẻ mầm non. Việc làm này có ý nghĩa thiết thực hơn nữa trong bối cảnh khi Việt Nam đang đối mặt với vấn đề không kiểm soát được thị trường đồ chơi, thông tin toàn diện về các loại đồ chơi giáo dục còn thiếu, không nhiều giáo viên mầm non và phụ huynh nắm vững việc khai thác tính giáo dục ở các loại đồ chơi khác nhau, nhằm hỗ trợ phát triển các nhóm năng lực khác nhau cho trẻ mầm non. Trong hoàn cảnh này, có lẽ nên dựa vào định hướng giáo dục phù hợp, từng bước phổ biến, tuyên truyền, đồng hành với những hoạt động cụ thể và cùng suy ngẫm thảo luận mới có thể dần dần nâng cao nhận thức, tạo thói quen tốt cho giáo viên, phụ huynh và cả trẻ em, để họ trở thành những người tiêu dùng thông minh, có thể bảo vệ và hỗ trợ con em mình phát triển năng lực, ứng với nhiều điều kiện khác nhau ở gia đình, nhà trường và xã hội Việt Nam. Một khi đã có định hướng giáo dục và đội ngũ giáo viên chất lượng, thì việc lựa chọn học liệu hay đồ chơi giáo dục phù hợp sẽ giúp cộng hưởng kết quả phát triển năng lực của trẻ. Nhiều nghiên cứu thế giới đã đồng thuận ở quan điểm: người thầy quan trọng hơn học liệu [31-35]. Chúng tôi cũng cho rằng, thử thách lớn nhất không nằm ở chỗ thầy cô có sử dụng học liệu nào mà là cách họ sử dụng chúng “như thế nào” để củng cố và tăng chất lượng dạy học. Chúng ta nên tham khảo các nguyên tắc khi lựa chọn học liệu chơi, các nguyên tắc cần có khi triển khai hoạt động tương tác cùng học liệu chơi cho trẻ, khi phát triển các khía cạnh khác nhau của năng lực... mà nhiều tác giả [6,23,29,36,37] thông qua các nghiên cứu đã khái quát hoá.

4. Kết luận

Theo chúng tôi, việc hiểu rõ lịch sử hình thành và phát triển một triết lý giáo dục với bản chất và các giá trị cốt lõi sẽ giúp các nhà giáo dục có thêm những thông tin để suy ngẫm, để lý giải, để phản biện, để vừa chủ động áp dụng những điều phù hợp, vừa điều chỉnh những thói quen cố hữu còn chưa thật sự hỗ trợ công cuộc giáo dục, tránh được tình trạng áp dụng máy móc những gì nước ngoài làm để rồi luôn bám theo cái đuôi của các nền giáo dục chất lượng. Chúng tôi đồng tình với nhận định của GS. Trần Ngọc Thêm [4] rằng các nước phát triển đã có con người với các tiêu chuẩn của văn hoá – văn minh công nghiệp, đô thị và hội nhập rồi nên mục tiêu giáo dục của họ không hoàn toàn giống của ta, ta không thể rập khuôn mô hình của họ vào áp dụng. Chúng tôi nghĩ rằng, điều căn bản nhất để cải cách giáo dục mầm non Việt Nam hiện nay là nên bám sát các mục tiêu phát triển năng lực ở trẻ và xây dựng được định hướng giáo dục theo hướng hỗ trợ tối đa phát triển năng lực ở trẻ; tìm hiểu và thực nghiệm với những quan điểm lĩnh hội từ nước ngoài đi theo định hướng đó. Dẫu biết rằng nhận thức luôn là điều quan trọng và cũng là điều khó nhất. Nếu đội ngũ giáo viên lĩnh hội được tinh thần đó, có thể bằng những định hướng giáo dục dấn khắp nơi ở trường mầm non, hay bằng việc lan toả những suy nghĩ tiên tiến nhưng giản dị từ chính đồng nghiệp của mình trong những khung cảnh gần gũi, thân thuộc nhất..., thì đó là khởi điểm của sự tiến bộ, của việc tạo nên một văn hoá học hỏi, cầu thị để làm nên sự “nổi dậy trong cấu trúc cố hữu” [33] - một sự thay đổi tốt đẹp cần được hỗ trợ, tôn trọng và thúc đẩy.

Margaret E. Stephenson, Giám đốc Đào tạo, Viện Washington Montessori đã nhận định “Chỉ có sức mạnh của tình yêu mới giúp được người lớn tiếp cận đủ gần để hiểu được trẻ. Tình yêu và sự khiêm nhường sẽ giải nút “bí mật của tuổi thơ” và cho phép chúng ta hiểu được ý nghĩa nội tại và thực sự trong triết lý Montessori” [14; tr xxi]. Chúng tôi nghĩ rằng yếu tố con người luôn là quan trọng nhất. Khi giáo viên và cơ sở giáo dục có đủ hành trang nhận thức và tình yêu thương với trẻ, kết hợp với sự mở nút của hàng lang cơ chế, họ sẽ có thể giúp trẻ khai thác tốt những học liệu sẵn có và xây dựng bổ sung những học liệu mới phù hợp dựa trên quan sát trẻ và điều kiện

thực tế của cơ sở. Việc đánh giá đúng mức vai trò quan trọng của học liệu trong việc thúc đẩy sự phát triển năng lực của trẻ sẽ giúp quá trình xây dựng học liệu phù hợp và thuận lợi hơn. Sự chia sẻ và gắn bó mật thiết giữa gia đình, nhà trường và cộng đồng sẽ giúp những nhận thức đúng đắn về giáo dục trẻ được lan toả nhanh và mạnh hơn. Làm được như vậy, chúng ta cũng sẽ tránh được tình trạng quan tâm quá mức các học liệu nhập khẩu, hay phủ nhận sạch trơn rằng điều kiện thực tế của trường mầm non công ở Việt Nam không thể áp dụng được Montessori hay triết lý giáo dục nào khác,...

Chúng tôi bị thuyết phục bởi suy nghĩ rằng, việc cải cách giáo dục từ bậc mầm non sẽ giúp giải quyết từ gốc, đặt nền móng từ bậc học thấp nhất, là nền tảng vững chắc và hài hoà hơn cho cải cách giáo dục ở các bậc học tiếp theo. Do đó, việc xây dựng định hướng giáo dục mầm non có ý nghĩa rất thực tiễn trong bối cảnh đổi mới giáo dục ở Việt Nam.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Seldin, T - Epstein, P (2006), *The Montessori way*, The Montessori Foundation Press.
- [2] Milne, R (2000), *Marketing play, Using marketing strategies to explain the benefits of a play approach in early childhood education*, Free kindergarten Association of Victoria Inc, Australia.
- [3] Holt, J (1991), *How children learn*, Penguin Books Ltd, UK.
- [4] Trần Ngọc Thêm (2017), *Giáo dục hỏng chính là do triết lý giáo dục sai lầm*, www.baomoi.com.
- [5] Vũ Thị Ngân (ebook), *Các vấn đề chung về giáo dục mầm non*, www.saomaicenter.org.
- [6] McTavish, A (2014), *Playing and exploring in the early years, A practical guide to how babies and young children learn*, Essential Resources Educational Publishers, pp. 48.
- [7] Nguyễn Ngọc Lưu Ly (2017), *Về một đường hướng tiếp cận tiếng Anh cho trẻ mầm non Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo quốc gia, Trường CDMGTW.
- [8] Roger, S (2011), *Presentation at "How children learn" conference*.
- [9] Bruce, T (2001), *Learning through play: Babies, toddlers and the foundation years*, Hodder and Stoughton, London, pp. 12.
- [10] Bronson, M.B (2000), *Self-regulation in early childhood*, nature and nurture.
- [11] Early Childhood Curriculum in Canada, Finland, New Zealand, Switzerland.
- [12] Isaacs, B (2012), *Understanding the Montessori approach, Early years education in practice*, David Fulton Book, Routledge.
- [13] Bruce, T (2011), *Early childhood education*, 4th edition, Hodder Education, London.
- [14] Montessori, M (1966), *The secret of childhood*, translated by J. Costelloe, S.J. The Creighton University, Ballantine books, New York.
- [15] Can, M - Claxton, G (2004), *A framework for teaching learning: the dynamics of disposition*, Early years international journal of research and development, 24(1), pp. 87-97.
- [16] Vygotsky, L.S (1976), *Play and its role in the mental development of the child*, In J.S.
- [17] Bruce, T (2005), *Early childhood education*, 3rd edition, Hodder Arnold.
- [18] Dam, L (1995), *From theory to classroom practice*, Authentik Language Learning Resources, Dublin.
- [19] Soufiane, B (2017), *Collaborative learner autonomy, A mode of learner autonomy development*, Springer, Media Singapore.
- [20] Feez, S (2010), *Montessori and Early Childhood*, Sage Publications. pp. 1-4.

- [21] Qaiser, N (2008), *Realization of Iqbal's educational philosophy in Montessori System*, Muhammad Suheyl Umar Publications, pp. 9-12.
- [22] Hoorn, J.V et Al (2007), *Play at center of the curriculum*, Pearson, Merrill Prentice Hall, Ohio.
- [23] Johnson, J.E et Al (2005), *Play, development and early education*, Pearson Education.
- [24] Sheridan, M.D (2011), *Play in early childhood, from birth to six years*, Routledge.
- [25] Fromberg, D.P (2002), *Play and meaning in early childhood education*, MARC 962 Media.
- [26] Giddings, M - Halverson, C (1981), *Young Children's Use of Toys in Home Environments*, Family relations.
- [27] Tizard, B - Phelps, J - Plewis, L (1976), *Play in preschool centres (1), Play measures and their relation to age, sex and IQ*, Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17, pp. 251-264.
- [28] Johnson, J.E et Al (1999), *Play and early childhood development*, Longman.
- [29] Miller, L.G - Gibbs, M.J (2002), *Making toys for Preschool children, Using ordinary stuff for extraordinary play*, Gryphon house Inc, Beltsville, Maryland.
- [30] Bishop, B (2006), *Promoting friendship in the playground*, Paul Chapman Publishing.
- [31] Karsenti, T (2017), *Grâce au numérique, finie l'école de la dernière chance*, École branchée, 19(2), pp.25-26.
- [32] McKeown, S - McGlashon, A (2012), *Brilliant ideas for using ICT in the inclusive classroom*, a David Futon book, Nasen.
- [33] Hargreaves, A - Shirley, D (2012), *The global fourth way*, The quest for educational excellence, Corwin.
- [34] Hughes, A (2010), *Developing play for under threes*, revised edition, Routledge, Oxon.
- [35] Lebrun, M (2007), *Dans "elearning", ce n'est pas le "e" qui compte le plus*, Institut de pédagogie universitaire et des multimédias, Université Catholique de Louvain.
- [36] Wolfgang, C.H (2004), *Child guidance through play, teaching positive social behaviors (ages 2-7)*, Florida State University, Pearson Education.
- [37] Hutt (1989), *Play, exploration and learning*, Education Books, Routledge, pp. 11.

ABSTRACT

Looking at Vietnamese early childhood education from the core values of Montessori method

Early childhood education is the foundation and the first step to help your child become a member of the society. In the process of building and developing Vietnamese early childhood education institutions, we work out that more and more Montessori schools have been established. However, there are contradictory opinions about its effectiveness and feasibility, for example, it is the environment only for the rich, or excessive dependence on Montessori materials. The current paper looks forward to locating the Montessori method in the world education trend, analyzing the core values of the Montessori method in relation to advanced educational views from scientific perspective to grasp the nature and essence; therefore, discussing the condition and level of appropriated application to the early childhood education context in Vietnam.

Keywords: Core values, Montessori, educational strands, human being, materials.