

MÔ HÌNH “TRƯỜNG HỌC LÀ CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP” VÀ VIỆC ĐÁP ỨNG MỤC TIÊU CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Không Thị Diễm Hằng

Đại học Monash, Australia

Email: khongthidiemhang@gmail.com

Article history

Received: 03/4/2024

Accepted: 11/5/2024

Published: 20/7/2024

Keywords

School as learning community, professional development, lesson study, 2018 General Education Curriculum

ABSTRACT

The “School as a learning community” model was established by Professor Manabu Sato, University of Tokyo, Japan, in the 1990s. From a few initial pilot schools, this model has now widely applied throughout Japan and countries worldwide, such as South Korea, China, Taiwan, Thailand, Indonesia, Vietnam, and Mexico. This article introduces the fundamental theories and elements that constitute this model. It is believed that if the model of professional development based on Lesson Study, which was presented in 2006 in Vietnam by Eisuke Saito, Monash University, Australia, is properly implemented, it can become a nucleus of the development of the “School as a learning community” model, meeting the objectives of the 2018 General Education Curriculum.

1. Mở đầu

“Trường học là cộng đồng học tập” (TH-CĐHT) có thuật ngữ tiếng Anh là “Schools as Learning Community” (SLC) hay “Lesson Study for Learning Community” (LSLC); thuật ngữ tiếng Nhật là “manabi no kyodotai”. Mô hình đổi mới nhà trường toàn diện này được Manabu Sato đề xuất từ những năm 1990 nhằm phản hồi tình trạng HS thiếu động lực học tập do mất hi vọng vào học tập trong bối cảnh nền kinh tế Nhật bị suy thoái (Sato & Sato, 2015). TH-CĐHT là sự phản kháng lại chủ nghĩa tân tự do quy trách nhiệm cho cá nhân.

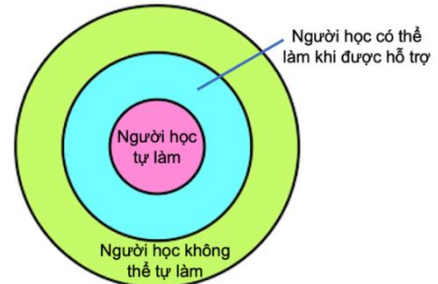
TH-CĐHT hướng đến việc xây dựng cộng đồng học tập (CĐHT) ở 3 cấp độ: (1) CĐHT trong lớp học giữa HS với HS và giữa HS với GV; (2) CĐHT giữa GV trong trường; (3) CĐHT cấp trường bao gồm cả cha mẹ HS và cộng đồng địa phương. Sato (2024) nhấn mạnh, TH-CĐHT không phải là một công thức, kỹ thuật, hay một cách tiếp cận đơn lẻ mà là một thực hành tích hợp nhằm đảm bảo việc học tập tích cực, hợp tác và suy ngẫm, nghiên cứu bài học tập trung vào việc học của HS, tình đồng nghiệp, sự tự chủ và dân chủ hóa chính sách trường học nhằm hiện thực hóa quyền học tập của tất cả HS và sự phát triển chuyên môn của tất cả GV. Tính đến năm 2010, có khoảng 7% số trường phổ thông ở Nhật Bản thực hiện TH-CĐHT. Mô hình này cũng lan toả ra nhiều nước trên thế giới, trong đó có Hàn Quốc, Trung Quốc, Đài Loan, Thái Lan, Indonesia và Mexico.

Ở Việt Nam, mô hình này được Eisuke Saito giới thiệu vào năm 2006 với tên gọi “Sinh hoạt chuyên môn mới”, nay gọi là “Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học” (SHCM-NCBH) (Saito et al., 2021). Tuy nhiên, những hiểu biết, nghiên cứu về TH-CĐHT vẫn còn hạn chế. SHCM-NCBH dường như chỉ tập trung vào việc phát triển chuyên môn thuần túy mà thiếu đi nhiều yếu tố cấu thành của TH-CĐHT. Việc hình thành các CĐHT trong nhà trường chưa được chú ý tới. Điều này có thể làm hạn chế những tác động tích cực của mô hình. Vì vậy, bài báo sẽ làm rõ các lý thuyết nền tảng và các yếu tố cấu thành của TH-CĐHT, tạo ra cái nhìn tổng thể về mô hình này. Đồng thời, chúng tôi sẽ xem xét mối quan hệ giữa TH-CĐHT đối với việc đáp ứng mục tiêu Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận của mô hình “Trường học là cộng đồng học tập”

TH-CĐHT được xây dựng dựa trên một số lý thuyết. Thứ nhất, thuyết văn hóa xã hội của Vygotsky, nhà tâm lý học người Nga. Theo Vygotsky (1962), ngôn ngữ là công cụ tâm lý quan trọng nhất của con người, nhờ đó mà con người có thể tư duy và phát triển nhận thức. Cũng giống như ngôn ngữ có nguồn gốc xã hội thông qua giao tiếp, học tập là quá trình xã hội đạt được thông qua tương tác với người khác. Vì vậy, Vygotsky đề xuất học tập cộng tác giữa HS. Một trong những lý thuyết quan trọng của ông chính là “Vùng phát triển gần” (Vygotsky, 1978). Học tập cần phải tạo ra “vùng phát triển gần”, ở



Hình 1. Vùng phát triển gần theo Vygotsky (1978)

đó HS có thể đạt được năng lực với sự hỗ trợ của GV và bạn bè. Ứng dụng của lí thuyết này bao gồm học tập cộng tác giữa HS và GV hỗ trợ việc học của HS.

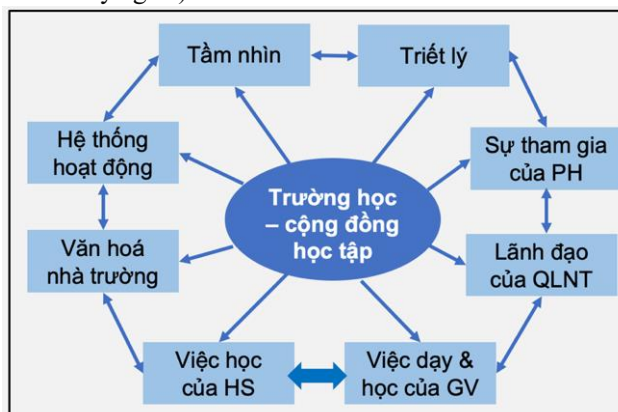
Thứ hai, thuyết dân chủ và giao tiếp của Dewey, nhà triết học, tâm lí học và nhà đổi mới giáo dục người Mỹ nửa đầu thế kỉ XX. Theo Dewey (2010) dân chủ là “là một phương thức của đời sống liên kết” (tr 113), ở đó con người chia sẻ những kinh nghiệm chung, xem xét, điều chỉnh hành động của mình trong mối tương quan với hành động của người khác. Ông cũng nhấn mạnh giao tiếp giữa các cá nhân với nền tảng là sự lắng nghe lẫn nhau.

Thứ ba, thuyết tư duy suy ngẫm của Schön (1992). GV, cũng như các nhà thực hành khác như bác sĩ, điều dưỡng, luật sư, học tập thông qua việc suy ngẫm về việc làm. Việc nghiên cứu trường hợp (với GV là nghiên cứu bài học cụ thể) giúp họ kiến tạo ra lí thuyết. Như vậy, GV cần thường xuyên quan sát lớp học và suy ngẫm về bài học cụ thể cùng với đồng nghiệp.

Ngoài ra, phải kể đến thuyết đạo đức quan tâm của Noddings (1988). Học giả này cho rằng, quan tâm là nhu cầu của con người. Để xây dựng mối quan hệ, hai bên cần dành nhiều thời gian ở bên nhau. Trong lớp học, GV là người quan tâm đến HS. Các em HS quan tâm đến bạn của mình.

2.2. Các yếu tố cấu thành của mô hình “Trường học là cộng đồng học tập”

- *Triết lí và tầm nhìn*: Theo Saito và cộng sự (2015) mô hình này được vận hành dựa trên 03 tầm nhìn và 03 triết lí: + *03 tầm nhìn*: (1) Đảm bảo cơ hội có chất lượng học tập cho mọi HS; (2) Đảm bảo cơ hội học tập cho mọi GV; (3) Đảm bảo nhiều cơ hội cho phụ huynh và cộng đồng địa phương tham gia vào quá trình học tập; + *03 triết lí*: (1) Triết lí công bằng/dân chủ (mọi thành viên trong nhà trường đều là nhân vật trung tâm), (2) Triết lí công (trường học là nơi rộng mở cho cả những thành viên bên trong và ngoài nhà trường); (3) Triết lí xuất sắc (hướng đến nhiệm vụ học tập mang tính thách thức và có ý nghĩa).



Hình 2. Các yếu tố tạo nên TH-CDHT (Nguồn: Saito và cộng sự, 2015)

Để hiện thực hóa tầm nhìn và triết lí trên, cần thiết lập một hệ thống hoạt động gồm 3 cấu thành: (1) Việc học tập cộng tác của HS trong các bài học hằng ngày; (2) Sự hình thành CDHT chuyên môn của GV qua việc thường xuyên cùng nhau dự giờ và suy ngẫm về bài học theo nghiên cứu bài học; (3) Sự tham gia vào bài học trên lớp của phụ huynh và người dân địa phương (Saito & Yeo, 2016).

Tầm nhìn	Triết lí	Hệ thống hoạt động
<ul style="list-style-type: none"> Đảm bảo việc học của mọi học sinh Đảm bảo việc học của mọi giáo viên Đảm bảo việc học của phụ huynh/cộng đồng địa phương 	<ul style="list-style-type: none"> Công Dân chủ Xuất sắc 	<ul style="list-style-type: none"> Học tập cộng tác giữa học sinh Cộng đồng chuyên môn của GV Sự tham gia của phụ huynh/cộng đồng địa phương

Hình 3. Tầm nhìn, triết lí và hệ thống hoạt động của TH-CDHT (Nguồn: Saito và Yeo, 2016)

Sato (2022) đưa ra khái niệm “trường học xuất sắc” với bốn yếu tố cấu thành: HS, GV, bài học và văn hóa nhà trường. Dựa trên ý tưởng của Sato (2022) và kinh nghiệm cá nhân, chúng tôi cho rằng “HS xuất sắc” không hẳn là những em đạt điểm cao trong các bài kiểm tra hay các kì thi. Quan trọng hơn là các em học tập một cách chủ động, tích cực, say sưa và kiên trì khi gặp nhiệm vụ thách thức trong các bài học hằng ngày, thậm chí cả trong cuộc sống. Các em nỗ lực học tập có chất lượng cao, biết học tập cộng tác và khám phá cùng với bạn. “HS xuất sắc” biết lắng nghe và tôn trọng bạn và GV, biết chủ động tìm kiếm sự giúp đỡ khi gặp khó khăn hay chưa hiểu và sẵn lòng giúp đỡ bạn cho tới khi bạn hiểu. Lưu ý rằng việc hỗ trợ này dựa trên mối quan hệ lắng nghe, tương hỗ chứ không phải là mối quan hệ dạy học. “GV xuất sắc” không hẳn là GV đạt giải trong các kì thi GV dạy giỏi hay có HS đạt giải các cấp huyện, tỉnh, hay quốc gia. “GV xuất sắc” là chuyên gia học tập, chuyên gia lắng nghe kiểu mẫu. Họ nỗ lực tạo ra việc học đích thực, có ý nghĩa, và liên quan đến cuộc sống của HS. Họ là người thiết kế, điều phối và suy ngẫm về việc học của HS. Họ có chủ đề nghiên cứu của bản thân và mưu cầu nó trong các bài học hằng ngày và bài học nghiên cứu mà họ tình nguyện tiến hành. “Bài học xuất sắc” là bài học trong đó quyền học tập của HS được hiện thực hóa. Không HS nào bị bỏ rơi trong lớp học. HS được học tập khám phá và cộng tác, giải quyết nhiệm vụ chia sẻ (cơ bản) và nhiệm vụ bước nhảy (thách thức). Việc học tập của các em phản ánh hay thể hiện bản chất của môn học (ví dụ: HS được trải nghiệm công việc của nhà khoa học khi học môn khoa học hay công việc của nhà sử học khi học lịch sử).

Trong “trường học xuất sắc”, văn hóa nhà trường chuyển từ “văn hóa cạnh tranh” sang “văn hóa cộng tác”. Ở đó hình thành nên CDHT và cộng đồng quan tâm giữa HS với nhau, giữa HS với GV và giữa GV với nhau.

Bảng 1. Trường học xuất sắc (Sato, 2022)

HS	Bài học	GV	Văn hóa nhà trường
<ul style="list-style-type: none"> - Học tập chủ động, say sưa, kiên trì - Mưu cầu học tập có chất lượng cao - Học tập cộng tác, khám phá - Lắng nghe, tôn trọng - Hỏi và giúp đỡ bạn 	<ul style="list-style-type: none"> - Quyền học tập của HS được thực hiện - Khám phá và cộng tác được hiện thực hóa ở tất cả bài học - Bao gồm nhiệm vụ cơ bản và nâng cao 	<ul style="list-style-type: none"> - Là chuyên gia học tập, lắng nghe - Mưu cầu việc có chất lượng cao cho HS - Thiết kế, điều phối, suy ngẫm 	<ul style="list-style-type: none"> - Chuyển từ “văn hóa cạnh tranh” sang “văn hóa cộng tác” - Tạo ra cộng đồng quan tâm giữa HS và giữa GV với nhau

- *Văn hóa nhà trường*: Văn hóa nhà trường thường không được thể hiện trên văn bản nhưng là yếu tố cần thiết tạo nên TH-CDHT. Khi tiến hành đổi mới nhà trường không chỉ đơn giản là đổi mới phương pháp dạy học. Điều này đúng nhưng chưa đủ bởi chưa có văn hóa nhà trường phù hợp thì việc đổi mới chưa có được nền tảng vững chắc để tạo ra sự đổi mới sâu rộng. Đổi mới nhà trường trước hết cần đổi mới các mối quan hệ trong nhà trường. Trong TH-CDHT, mọi thành viên trong nhà trường cần tôn trọng, lắng nghe ý kiến của nhau, quan tâm, tin tưởng lẫn nhau, cộng tác, hỗ trợ cho nhau. Những văn hóa này được thể hiện ở mọi khía cạnh của đời sống trường học, trong và ngoài lớp học. Văn hóa dân chủ, bình đẳng cũng cần được thiết lập: mỗi thành viên đều có tiếng nói và là nhân vật trung tâm của nhà trường, được tạo cơ hội học tập như nhau.

- *Việc học của HS*: Học tập của HS trong TH-CDHT khác so với quan điểm học tập truyền thống. “*Học tập không chỉ đơn giản là quá trình tích lũy kiến thức hay đạt được kỹ năng máy móc mà là hành trình từ thế giới đã biết đến thế giới chưa biết ở đó người học gặp gỡ và tương tác với thế giới mới, những người khác mới và bản thân mới của mình. Vì vậy, học tập không phải là quá trình tự nhiên mà là thực hành mang tính văn hóa, xã hội và đạo đức tích hợp 3 thực hành đối thoại: đối thoại với đồ dùng/tài liệu học tập, đối thoại với bạn bè và đối thoại với bản thân*” (Sato, 2019, tr 4). Như vậy, trong TH-CDHT, học tập khám phá và cộng tác được nhấn mạnh. HS cần phải có nhiều cơ hội được giao nhiệm vụ học tập sâu, mang tính thách thức, phản ánh bản chất của môn học, có ý nghĩa và được học tập cộng tác với bạn. HS học tập một cách tích cực, tự nhiên, điềm tĩnh. Các em biết chủ động tìm kiếm sự giúp đỡ nếu chưa hiểu hoặc chưa rõ, được bạn bè và GV hỗ trợ và sẵn sàng giúp đỡ bạn. Qua đó, HS phát triển bản thân và tìm ra bản ngã của riêng mình.

TH-CDHT mưu cầu học tập đích thực cho HS. Vậy học tập đích thực có nghĩa là gì? Đây là một khái niệm đa nghĩa: (1) Học tập về thế giới thực; (2) Học tập theo hướng khám phá, tìm hiểu; (3) Học tập liên quan đến và tích hợp kiến thức đa dạng trong các nhiệm vụ thực tế; (4) Học tập mưu cầu tư duy bậc cao; (5) Học tập khám phá không có câu trả lời cố định; (6) Học tập thúc đẩy tư duy suy ngẫm sâu sắc; (7) Học tập tìm kiếm chân lí trong khi cộng tác với các cá nhân đa dạng (Sato, 2024).



Hình 4. Học tập đích thực (Sato, 2024)

- *Việc dạy và học của GV*: Theo quan điểm giáo dục truyền thống, GV là người nắm giữ, truyền tải kiến thức trong sách giáo khoa bằng cách giảng giải một chiều. Trong TH-CDHT, vai trò của GV có sự thay đổi lớn. Họ là người thiết kế học tập, điều phối (lắng nghe, kết nối, quay trở lại) và suy ngẫm về việc học của HS. GV chính là những chuyên gia học tập kiểu mẫu, chuyên gia quan sát, “đọc hiểu” về việc học của HS và học tập từ chính HS của mình. Họ sẵn sàng điều chỉnh giáo án để “đi theo” HS nếu cần. GV học tập chuyên môn thông qua việc quan sát, dự giờ và thảo luận về bài học cùng với đồng nghiệp hằng tuần. Họ tập trung quan sát việc học của HS khi dự giờ, tích cực chia sẻ ý kiến mô tả việc học của HS, phân tích nguyên nhân và từ đó gợi ý giải pháp chứ không áp đặt giải pháp ngay từ đầu. Họ tình nguyện tiến hành bài học nghiên cứu để đồng nghiệp cùng dự ít nhất một lần trong năm học. Điều quan trọng là họ coi những vấn đề của đồng nghiệp như là vấn đề của chính mình và áp dụng các bài học học được trong khi suy ngẫm, thảo luận về bài học để cải thiện bài học hàng ngày của bản thân mình. Điều này khác so với việc chuẩn bị bài học minh họa trong sinh hoạt chuyên môn hay trong các kì thi GV giỏi một cách kĩ lưỡng nhưng các bài học hằng ngày lại không có gì thay đổi.

- *Sự lãnh đạo của CBQL nhà trường*: CBQL nhà trường, đặc biệt là hiệu trưởng nhà trường, đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành, phát triển và duy trì TH-CDHT. Họ cần có hiểu biết sâu về mô hình này, coi đó là chính sách trụ cột để phát triển nhà trường, và quyết tâm thực hiện. CBQL đối thoại với GV để thuyết phục họ tham gia xây dựng TH-CDHT, tạo điều kiện về cơ sở vật chất và thời gian cho GV toàn trường tham gia, lên kế hoạch thực hiện, đi đầu trong việc tiến hành bài học minh họa để tạo sự tin tưởng ở GV, dẫn dắt thảo luận sau bài học, nhất là vào thời kì ban đầu để tạo ra sự hiểu biết chung giữa các GV. Một điều rất quan trọng đối với CBQL nhà trường là dành thời gian quan sát việc học của HS trên lớp hằng ngày (mỗi lớp khoảng 5 phút) và chia sẻ, tư vấn cho GV đứng lớp. Việc làm này sẽ giúp GV kết nối những gì họ học được trong SHCM-NCBH và bài học hằng ngày, tăng cơ hội giúp GV suy ngẫm về việc học và dạy, từ đó giúp họ thay đổi dần dần. Họ có chương trình hỗ trợ GV mới ra trường hay GV mới chuyển từ trường khác qua để giúp họ tiếp cận với TH-CDHT. CBQL nhà trường áp dụng các tiêu chí để đánh giá hằng năm việc thực hiện mô hình này, qua đó điều chỉnh, tăng cường các hoạt động cần thiết. Ngoài ra, CBQL cần tích cực học tập, trao đổi chuyên môn, tham quan các trường thí điểm về mô hình này và có thể mời GV trong trường tham gia cùng. Họ có thể viết suy ngẫm, hướng dẫn cho GV trong và ngoài trường và hỗ trợ các trường khác thực hiện TH-CDHT.

- *Sự tham gia của cha mẹ HS và cộng đồng*: Theo triết lí công ở trên, trường học là nơi công cộng mở rộng cửa cho các thành viên trong và ngoài nhà trường cùng học tập. TH-CDHT nhấn mạnh sự tham gia của cha mẹ HS và cộng đồng vào việc đổi mới nhà trường. Công cuộc này cần có sự ủng hộ và hỗ trợ của cộng đồng. Cha mẹ HS và cộng đồng địa phương có thể tham gia dự giờ, từ đó hiểu rõ hơn quá trình sư phạm ở trường, tạo ra sự đồng thuận trong việc giáo dục trẻ em. Họ cũng có thể đóng góp vào quá trình học tập của HS trên lớp thông qua việc trực tiếp chia sẻ các chủ đề liên quan đến chuyên môn của họ, chia sẻ kiến thức, tài nguyên cho GV, kết nối nhà trường với các nguồn lực bên ngoài.

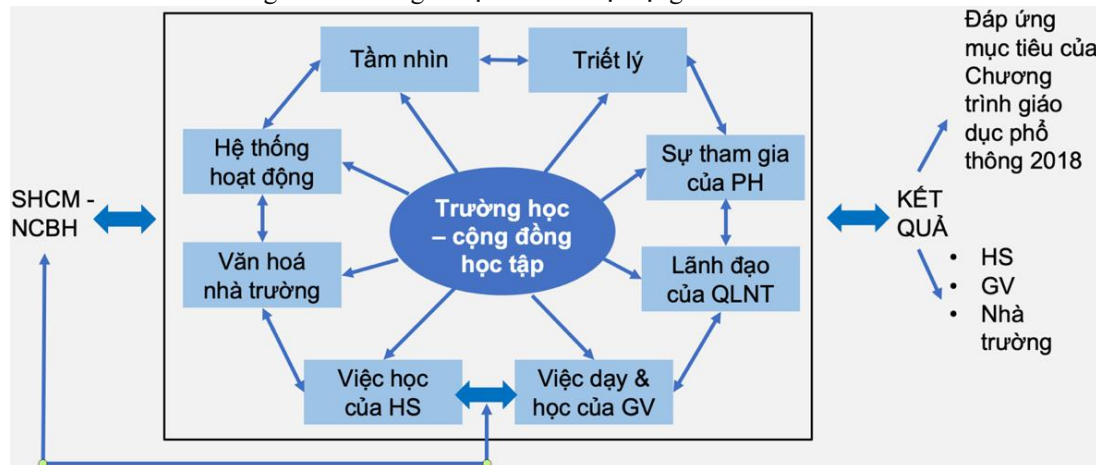
2.3. Mối quan hệ giữa “Trường học là cộng đồng học tập”, “sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học” và mục tiêu Chương trình giáo dục phổ thông 2018

Tại Việt Nam, Bộ GD-ĐT đã đưa mô hình SHCM-NCBH vào các dự án Trường học mới VNEN (ở cả cấp tiểu học và THCS), chương trình “Đảm bảo chất lượng giáo dục trường học” (dự án SEQAP) và triển khai đại trà trên cả nước theo Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH của Vụ Giáo dục Trung học (Bộ GD-ĐT, 2014) và Công văn số

1315/BGDĐT-GDTH của Vụ Giáo dục tiểu học (Bộ GD-ĐT, 2020). Ngoài ra, một số tổ chức phi chính phủ như Tổ chức Plan tại Việt Nam và tổ chức Aide et Action Việt Nam cũng áp dụng mô hình này trong hơn 10 năm qua ở một số dự án khác nhau thực hiện trên các địa bàn nơi có nhiều trẻ em người dân tộc thiểu số sinh sống.

Theo các công văn này, SHCM-NCBH nhằm bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ GV, đáp ứng các yêu cầu của chương trình phổ thông mới. Tiến trình SHCM-NCBH gồm 4 bước: (1) Xây dựng bài học minh họa; (2) Tổ chức dạy học minh họa và dự giờ; (3) Phân tích bài học; (4) Vận dụng kết quả SHCM vào bài học hằng ngày. Các bước này cũng xuất hiện trong một số tài liệu hướng dẫn SHCM-NCBH của Tổ chức Plan tại Việt Nam (2011, 2019), tạo thành chu trình nghiên cứu bài học liên tục (Saito et al., 2021).

SHCM-NCBH cần được tiến hành theo toàn trường và theo khối lớp. Cần lưu ý rằng việc dự giờ và suy ngẫm về bài học tập trung vào việc học tập của HS, sử dụng trích đoạn hình ảnh video bài học làm bằng chứng cho việc phân tích, thảo luận sâu. Song song với việc phát triển chuyên môn cho GV, SHCM-NCBH còn hướng tới việc đổi mới nhà trường toàn diện, tạo ra các CĐHT trong nhà trường (giữa HS với nhau, giữa GV với nhau, giữa nhà trường và cộng đồng địa phương). Khi đó, nó chính là hạt nhân xây dựng TH-CĐHT với các yếu tố cấu thành: (1) tầm nhìn; (2) triết lý; (3) hệ thống hoạt động; (4) văn hóa nhà trường; (5) việc học của HS; (6) việc dạy và học của GV; (7) sự lãnh đạo của quản lý nhà trường; và (8) sự tham gia của cộng đồng địa phương. SHCM-NCBH ảnh hưởng đến tất cả các yếu tố trên, đặc biệt nó ảnh hưởng trực tiếp đến (5) việc học của HS và (6) việc dạy và học của GV. Các yếu tố cấu thành nên TH-CĐHT cũng sẽ ảnh hưởng trở lại đối với hoạt động SHCM-NCBH.



Hình 5. Mối quan hệ giữa SHCM-NCBH, TH-CĐHT và việc đáp ứng mục tiêu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (Nguồn: Tác giả)

Khi TH-CĐHT được hình thành, nó có thể tạo ra các tác động tích cực đối với HS, GV và nhà trường. Tại Nhật Bản, nhiều trường học gặp khó khăn sau khi thực hiện mô hình này đã có sự cải thiện vượt bậc, thậm chí đảo ngược thứ hạng từ trường có thành tích thấp nhất thành trường có thành tích tốt nhất trong tỉnh (Saito et al., 2021). Các vụ bạo lực học đường, HS không đến trường cũng giảm đi rõ rệt (Sato, 2024). Việc học tập đích thực (học tập cộng tác khám phá, học tập tích hợp, học tập liên quan đến thực tế...) thường xuyên giúp HS phát triển các năng lực nhận thức được định nghĩa là “các chức năng nhận thức cơ bản tạo nền tảng cho quá trình tư duy phức tạp ở mức độ cao” (Icenogle et al., 2019). Một số ví dụ về năng lực nhận thức đó là đọc hiểu, lập luận, tư duy logic, lập kế hoạch, giải quyết vấn đề. Ngoài ra, nó còn giúp hình thành các năng lực phi nhận thức như sẵn sàng hỗ trợ bạn (Saito et al., 2015). HS cũng sẽ nâng cao các năng lực chung như giao tiếp, cộng tác, tự học, giải quyết vấn đề, và năng lực đặc thù cho từng môn học. Như vậy, TH-CĐHT có tiềm năng đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018, hiện thực hóa giáo dục tiếp cận phẩm chất, năng lực của HS.

3. Kết luận

Bài báo đã tập trung tìm hiểu các lý thuyết nền tảng và yếu tố cấu thành của TH-CĐHT và xem xét khả năng mô hình này có thể đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông 2018. TH-CĐHT là một cách tiếp cận đổi mới nhà trường toàn diện xuất phát từ Nhật Bản. Nó được dựa xây dựng dựa trên bốn lý thuyết chính và bao gồm 8 yếu tố cấu thành: (1) triết lý; (2) tầm nhìn; (3) hệ thống hoạt động; (4) văn hóa nhà trường; (5) việc học của HS; (6) việc dạy và học của GV; (7) sự lãnh đạo của quản lý nhà trường; và (8) sự tham gia của cộng đồng địa phương. SHCM-NCBH nếu được thực hiện đúng cách (theo trường hoặc khối lớp, hướng tới đổi mới nhà trường toàn diện,

tập trung vào việc học của HS, mỗi GV tiến hành bài học nghiên cứu ít nhất 1 lần/năm, tạo ra các CDHT trong nhà trường) sẽ là hạt nhân xây dựng nên TH-CDHT. Khi trường học trở thành CDHT thực sự, HS, GV và nhà trường sẽ có sự thay đổi tích cực như đã được chứng minh tại Nhật Bản. Hơn nữa, TH-CDHT nhấn mạnh đến tạo cơ hội học tập đích thực cho HS. Do đó, nó có tiềm năng giúp nhà trường đáp ứng yêu cầu của Chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam. Những kết quả nghiên cứu này sẽ giúp định hướng việc thực hiện SHCM-NCBH, từ đó tạo ra các CDHT hướng tới việc đổi mới nhà trường bền vững.

Tài liệu tham khảo

- Bộ GD-ĐT (2014). *Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 08/10/2014 về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng*.
- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Bộ GD-ĐT (2020). *Công văn số 1315/BGDĐT-GDTH ngày 16/4/2020 về việc hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn thực hiện chương trình Giáo dục phổ thông cấp tiểu học*.
- Dewey, J. (2010). *Dân chủ và giáo dục*. NXB Tri thức.
- Icenogle, G., Steinberg, L., Duell, N., Chein, J., Chang, L., Chaudhary, N., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Fanti, K. A., Lansford, J. E., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Uribe Tirado, L. M., Alampay, L. P., Al-Hassan, S. M., Takash, H. M. S., & Bacchini, D. (2019). Adolescents' cognitive capacity reaches adult levels prior to their psychosocial maturity: Evidence for a "maturity gap" in a multinational, cross-sectional sample. *Law Human Behaviour, 43*(1), 69-85. <http://doi.10.1037/lhb0000315>
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education, 96*(2), 215-230. <http://www.jstor.org/stable/1085252>
- Saito, E., & Yeo, J. (2016). Leading the lesson study process in schools. In K. Tan, M. Heng, & C. Lim-Ratnam (Eds.), *Curriculum leadership by middle leaders* (pp. 218-232). Routledge.
- Saito, E., Murase, M., Tsukui, A., & Yeo, J. (2021). *Nghiên cứu bài học vì cộng đồng học tập: Sách hướng dẫn đổi mới nhà trường bền vững* (Tái bản lần thứ nhất). NXB Đại học Sư phạm.
- Saito, E., Watanabe, M., Gillies, R., Someya, I., Nagashima, T., Sato, M., & Murase, M. (2015). School reform for positive behaviour support through collaborative learning: utilising lesson study for a learning community. *Cambridge Journal of Education, 45*(4), 489-518. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.988684>
- Sato, M. (2019). Spread and progress of School as Learning Community in Asia. In A. Tsukui & M. Murase, *Lesson Study and Schools as Learning Communities: Asian School Reform in Theory and Practice* (pp. 3-13). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315690322>
- Sato, M. (2022). *Xây dựng cộng đồng học tập*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Sato, M. (2024). *Further inquiry and more collaboration: Reimagining learning innovation in School as Learning Communities*. Keynote speech at the 11th International Conference of School as Learning Community, Gakushuin University, Tokyo, Japan.
- Sato, M., & Sato, M. (2015). *Cộng đồng học tập: Mô hình đổi mới toàn diện nhà trường*. NXB Đại học Sư phạm.
- Schön, D. A. (1992). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Tổ chức Plan tại Việt Nam (2011). *Tài liệu hướng dẫn Sinh hoạt chuyên môn dựa trên nghiên cứu bài học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Tổ chức Plan tại Việt Nam (2019). *Chia sẻ kinh nghiệm triển khai mô hình Sinh hoạt chuyên môn dựa trên Nghiên cứu bài học*. NXB Đại học Sư phạm.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.