

KĨ NĂNG TƯ DUY SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN

NGUYỄN TRỌNG HOÀN*

Ngày nhận bài: 07/07/2016; ngày sửa chữa: 08/08/2016; ngày duyệt đăng: 08/08/2016.

Abstract: “The most important objectives of teaching in general and teaching Philology in particular are to cultivate learner’s mind, to train thinking abilities, research methods, inquiry techniques and knowledge application skills” (Pham Van Dong). Accordingly, meaning learning differs from rote learning which means learning something by memorizing without giving any thought to what is being learned. Critical thinking learning helps learners develop logical and dialectical thoughts, translate knowledge into reality. This article focuses on specific skills in some creative thinking aspects under pedagogic approaches with aim to understand inner knowledge transformation of learners, therefore turn the objective of teaching from “what to learn” into “how to learn” through teaching Philology lessons towards learners’ competences.

Keywords: Creative thinking, reading thinking, questioning thinking, analytical thinking, writing thinking, critical thinking.

1. “Tinh thần biết tư duy” và “điều chủ yếu” trong dạy học định hướng năng lực

Từ bình diện tâm lí học, quan điểm hoạt động cho rằng: con người là một thực thể tự sinh ra chính bản thân mình bằng hoạt động và tương tác xã hội. Định nghĩa này thống nhất với tư tưởng của C. Mác: con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy - tức con người vừa là sản phẩm của hoàn cảnh, đồng thời cũng là chủ thể năng động sáng tạo ra/tác động lại hoàn cảnh. Giáo dục, với tư cách một hoạt động nhằm tác động một cách có hệ thống đến sự phát triển tinh thần, thể chất của đối tượng (người học), làm cho đối tượng ấy dần dần có được những phẩm chất và năng lực theo mục tiêu đề ra - mà trước hết là tác động đến nhận thức, từ đó hình thành tư duy để phát triển. Cái đích mà các nhà tâm lí cũng như các nhà giáo dục qua mọi thời đại hướng tới là xây dựng các mô hình dạy học nhằm tạo ra các tương tác để phát triển, thay đổi các hành động bên ngoài dẫn đến sự thay đổi cấu trúc bên trong của mỗi cá nhân người học. Về vấn đề này, nhà bác học Albert Einstein cho rằng: Giá trị của một nền giáo dục không phải là dạy và học được nhiều sự kiện mà là đào luyện cho tinh thần biết tư duy. Sinh thời, Thủ tướng Phạm Văn Đồng cũng khẳng định: “*Học sinh học nhiều, nhớ nhiều là điều đáng khuyến khích, nhưng đó quyết không phải là điều chủ yếu. Điều chủ yếu là dạy học sinh suy nghĩ, sáng tạo*” [1; tr 389]. Đây là dấu

hiệu trước hết phân biệt sự khác nhau giữa dạy học định hướng nội dung (cung cấp kiến thức “dạy và học được nhiều sự kiện”) với dạy học định hướng năng lực. *Tinh thần biết tư duy* hay *Điều chủ yếu* ở đây chính là giai đoạn phát triển cao của quá trình nhận thức, người học có khả năng đi sâu vào bản chất và phát hiện ra tính quy luật của sự vật, hiện tượng bằng những hình thức tư duy thông qua biểu tượng, khái niệm, phán đoán và suy lí.

Tinh thần biết tư duy hay *Điều chủ yếu* nói trên, có lẽ đều thống nhất với ý tưởng trong những cuốn sách của René Descartes: “Các quy tắc hướng dẫn tư duy” (*Règles pour la direction de l’esprit*) viết năm 1628 và “Luận văn về phương pháp” (*Discours de la Méthode*) viết năm 1637 - những cuốn sách mà giá trị của nó từng được cho là “khoa học và tư duy khoa học thật sự bước vào thời hiện đại”. Và, trên cơ sở khoa học của các tiền đề khai mở mang tính chất đề dẫn về việc khuyến khích hoạt động tư duy đó, Quỹ “Tư duy phản biện” (The Foundation for Critical Thinking) - một tổ chức học thuật của Hoa Kỳ, cung cấp nhiều cẩm nang về tư duy khoa học do Tiến sĩ Linda Elder là Giám đốc điều hành và Tiến sĩ Richard Paul là Giám đốc nghiên cứu đã biên soạn những tài liệu hữu ích cho việc nghiên cứu, phát triển, vận dụng triển khai hoạt động tư duy trong đời sống nói chung và trong giáo dục nói riêng.

* Bộ Giáo dục và Đào tạo

DIỄN ĐÀN ĐỔI MỚI CĂN BẢN, TOÀN DIỆN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO (Diễn đàn với sự hợp tác của Hội đồng Quốc gia Giáo dục và Phát triển nhân lực)

Cách tiếp cận vấn đề của các tác giả thể hiện trong những tài liệu trên đây là những gợi ý, tiền đề khoa học quan trọng khi chúng tôi tiến hành nghiên cứu kĩ năng đặc thù của một số lĩnh vực tư duy sáng tạo mang tính giải pháp sư phạm, góp phần tìm hiểu quá trình chuyển hóa các *hoạt động bên trong* của cá nhân người học - thực hiện mục tiêu “*day cách học*” và chuyển trọng tâm từ chủ yếu dạy “*cái*” sang chú trọng dạy “*cách*” - thông qua các ví dụ vận dụng khi dạy học Ngữ văn theo định hướng năng lực.

2. Một số kĩ năng tư duy của học sinh trong dạy học Ngữ văn

“Muốn tư duy tốt, ít nhất ta phải hiểu những nguyên tắc cơ bản của tư tưởng, những cấu trúc cơ bản nhất mà từ đó mọi tư duy được tạo nên” [2; tr 12]. Cũng như vậy, muốn “*day cách học*”, cần phải nghiên cứu các kĩ năng tư duy học. Trong số các lĩnh vực tư duy phức hợp đó, bài biết đề cập một số kĩ năng tư duy đặc trưng của học sinh trong dạy học Ngữ văn.

2.1. Tư duy đọc và đọc hiểu văn bản

Người phương Tây cho rằng: nếu biết đọc tốt một đoạn văn, sẽ có khả năng đọc được một chương sách, vì một chương sách gồm nhiều đoạn văn; và nếu biết đọc tốt một chương sách, thì có thể đọc được cả một cuốn sách, vì một cuốn sách bao gồm nhiều chương. Lập luận đó đặt ra “*vấn đề*” mà người đọc nói chung và các nhà sư phạm nói riêng đặc biệt quan tâm: *thế nào là “biết đọc tốt” và làm thế nào để “đọc tốt”?* Bởi vì, cùng một cuốn sách, với người đọc khác nhau hoặc cùng một người đọc nhưng đọc trong tâm thế, mục đích khác nhau thì sẽ thu được những kết quả đọc không giống nhau.

Trên thực tế, việc đọc thường nhằm vào một số mục đích: i) Giải trí đơn thuần (đọc thông thường); ii) Để nắm một số thông tin (đọc lướt, chú ý những chỗ cần thiết); iii) Để đi sâu tìm hiểu và đánh giá một số quan điểm/vấn đề (đọc sâu, lưu ý những điểm mới và khó). Trên cơ sở vốn từ ngữ và hiểu biết đã tích lũy, mục đích đọc sách phổ biến được cho là: đọc để hiểu được nội dung/chủ đề mà tác giả nói đến; và về bản chất, đọc là tìm hiểu điều tác giả muốn nói/giải mã văn bản; nói cách khác - đó là quá trình chuyển dịch từ/ cụm từ/câu thành nghĩa được kết tinh từ những trải nghiệm và ý tưởng của tác giả.

Có thể xem quá trình đọc là quá trình đi ngược lại quá trình viết (hoạt động viết: tác giả hình dung hướng tới nhằm gửi thông điệp đến người đọc), còn hoạt

động đọc (người đọc hình dung ngược lại, nhằm chia sẻ với người viết); và về bản chất, đó là một cuộc giao tiếp im lặng. Như vậy, khi đọc, phải sử dụng các kĩ năng: Đặt ra các mục đích (mục đích ban đầu); Nêu ra các câu hỏi (theo mục đích); Huy động, kết nối các lĩnh vực/vấn đề đã đọc và sử dụng/vận dụng trong tình huống thực tiễn đọc hiện tại; Sử dụng thông tin sẵn có để lí giải thông tin trong tài liệu đọc; Suy luận từ thông tin sẵn có kết hợp với thông tin mới vừa đọc được; Dự kiến sử dụng kết quả vừa đọc và vừa được gợi ra với những vấn đề sẽ tiếp tục tìm hiểu trong thời gian tới (mục đích phái sinh);...

Đọc hiểu văn bản Ngữ văn trong nhà trường là một thuật ngữ khoa học, một hoạt động, phương thức tiếp cận và chiếm lĩnh giá trị của văn bản nhằm phát triển năng lực học sinh. GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng - chuyên gia khoa học có nhiều thành tựu về phương pháp dạy học Ngữ văn là người đầu tiên đề cập vấn đề này ở Việt Nam (1999), đã cho rằng: “Hoạt động đọc văn đòi hỏi người đọc trước hết phải huy động khả năng tri giác ngôn ngữ để tìm hiểu không chỉ các tầng ý nghĩa của lớp từ và câu mà còn thức tỉnh cảm xúc, khơi dậy năng lực liên tưởng, tưởng tượng để tái hiện thế giới nghệ thuật của tác phẩm” [3; tr 34]. Trong quá trình đọc hiểu văn bản - thông qua hoạt động tri giác, cảm thụ và tiếp nhận sáng tạo - các bình diện nghĩa từ *nghĩa cấu trúc, nghĩa hình tượng* đến *nghĩa ngôn từ* có thể được tiếp cận từ các tín hiệu: Những thông tin về tác giả, tác phẩm; Nội dung; chủ đề; tình huống; nhân vật; Đặc trưng ngôn ngữ; Ý nghĩa của văn bản; Từ vựng; ngữ pháp; phong cách ngôn ngữ; các biện pháp tu từ; Các kiểu văn bản; Các phương thức biểu đạt; các thao tác lập luận; Các yếu tố thể loại; Cốt truyện, kết cấu; trào lưu, khuynh hướng văn học;...

Đọc hiểu văn bản thực chất là quá trình thực hiện *cơ chế chuyển mã - từ mã ngôn ngữ sang mã hình tượng và biểu tượng, hình dung và cảm xúc; thông qua quá trình tạo nghĩa - từ tiền đề nghĩa tín hiệu và hệ thống, khám phá vẻ đẹp nghệ thuật của ngôn ngữ và nghệ thuật cấu trúc văn bản - hướng tới sự tác động tích cực giữa hiệu quả đọc hiểu đối với chủ thể nhận thức*. Bởi vậy, năng lực đọc hiểu văn bản được thể hiện qua việc người đọc đáp ứng các mức độ khác nhau của khung nhận thức trong tư duy đọc hiểu: từ *nhận biết, thông hiểu* đến *vận dụng và vận dụng cao*. Đồng thời, các thao tác: đọc, phân tích,

DIỄN ĐÀN ĐỔI MỚI CĂN BẢN, TOÀN DIỆN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO *(Diễn đàn với sự hợp tác của Hội đồng Quốc gia Giáo dục và Phát triển nhân lực)*

tổng hợp, khái quát, cắt nghĩa, bình giá, suy luận,... được thể hiện một cách linh hoạt, hướng vào *mục tiêu của đọc hiểu văn bản là thông qua quá trình nhận biết và thông hiểu, người đọc có khả năng vận dụng kết quả của hoạt động đọc vào việc bộc lộ và trình bày ý kiến cá nhân.*

Vì lẽ đó, *đọc là một hoạt động trí tuệ và có tính kiến tạo.* Thực tiễn cho thấy: những người học giỏi thường đọc nhiều và có năng lực đọc tốt.

2.2. Tư duy đặt câu hỏi

Câu hỏi vừa là phương tiện vừa là cách thức để tư duy thực hiện mục đích hoạt động của con người. Chất lượng tư duy được xác định bởi chất lượng của những câu hỏi.

Chức năng của câu hỏi là xác lập tình huống có vấn đề. Theo tâm lí học, mỗi lĩnh vực trí tuệ được sinh ra từ những câu hỏi hướng vào sự chú ý, theo đuổi những sự kiện và khát vọng hiểu biết đặc thù. *Học là một hoạt động tư duy; để tư duy thấu suốt trong quá trình học, việc đặt ra những câu hỏi về mục đích học, nội dung học, phương pháp học,... được xem như thiết kế các chìa khóa mở vào chiều sâu bản chất của việc học.* Richard Paul - Linda Elder khẳng định: không có câu hỏi thì con người sẽ không có gì để tư duy; thậm chí “Một tâm trí không có câu hỏi nào cả là một tâm trí không sống về mặt trí tuệ”[4; tr 13], nếu tâm trí của bạn không chủ động phát ra những câu hỏi, bạn vẫn chưa tham gia vào việc học thực sự; đồng thời phân định 4 lĩnh vực câu hỏi: *Những câu hỏi phân tích* (câu hỏi về cấu trúc tư duy; câu hỏi về các khái niệm; câu hỏi về dữ kiện, thông tin và kinh nghiệm,...); *Những câu hỏi đánh giá* (câu hỏi xác định giá trị, phẩm chất; câu hỏi đánh giá lập luận; câu hỏi khi đọc; câu hỏi khi viết,...); *Đặt câu hỏi bên trong các bộ môn học thuật; Đặt câu hỏi để nhận thức và tự phát triển.*

Tư duy đặt câu hỏi có thể sử dụng trong bất cứ hoạt động học tập nào: từ chuẩn bị bài, thực hành đọc, trao đổi thảo luận, thực hành viết,... Chẳng hạn, có thể đặt các câu hỏi khi đọc một văn bản trong sách giáo khoa hoặc tài liệu tham khảo: Mục đích đọc văn bản/tài liệu này là gì? Dự kiến sẽ thu hoạch được gì sau khi đọc? Mục đích của tác giả viết văn bản/tài liệu này là gì? Có thể thu nhận, học tập hoặc trao đổi những gì từ/với tác giả? Tại sao tác giả đặt tiêu đề, đề mục, mở đầu, kết cấu, kết thúc... hoặc nhấn mạnh một số ý như vậy? Có thể tóm tắt nội

dung văn bản/tài liệu này bằng một câu/một đoạn văn? Nội dung văn bản/tài liệu này gợi nhớ/có liên quan đến tài liệu nào đã đọc? Câu nào, ý nào, đoạn nào trong văn bản/tài liệu là khó hiểu hoặc gợi ra những ý tưởng mới cho bản thân? Có thể vẽ sơ đồ ý chính của văn bản/tài liệu như thế nào? Điểm cần lưu ý nhất trong văn bản/tài liệu này? Trong văn bản, tác giả sử dụng những từ, ngữ nào phải tra từ điển? Có từ, ngữ nào tác giả sử dụng với nghĩa phái sinh/sáng tạo riêng? Nếu đặt tên khác cho văn bản/tài liệu, tên đó sẽ là gì? Nếu chia sẻ hoặc trao đổi với tác giả/thầy cô giáo/các bạn trong lớp về một vấn đề đã nghe/đọc, sẽ chia sẻ hoặc trao đổi nội dung gì?...

Đặt câu hỏi là một hình thức kiểm soát chất lượng tư duy. Để nâng cao chất lượng và hiệu quả sử dụng kĩ năng đặt câu hỏi, cần hình thành thói quen tự phản biện để lựa chọn: *câu hỏi đặt ra đã theo một cách hệ thống, đảm bảo bản chất, mức độ để đáp ứng mục tiêu học tập hay chưa?*

2.3. Tư duy phân tích

Phân tích được xem là cơ sở để đánh giá. Nói đến tư duy phân tích là nói đến tính logic của vấn đề. Trước đây, yêu cầu phân tích một tác phẩm/đoạn trích/vấn đề văn học đều hướng tới làm rõ bố cục, giá trị đặc sắc về nghệ thuật và nội dung, logic của lập luận, ý nghĩa của đối tượng phân tích.

Nội hàm của tư duy phân tích hướng tới là sự rõ ràng của vấn đề, sự chính xác của các thao tác, chỉ ra mối quan hệ liên quan đến vấn đề phân tích, logic của vấn đề phân tích, ý nghĩa của việc phân tích. Theo đó, yêu cầu của việc phân tích một văn bản/tài liệu học tập cần tập trung trả lời các câu hỏi: Mục đích của tác giả thể hiện qua văn bản/tài liệu? Logic cấu trúc của tài liệu? Logic các lập luận của tác giả khi viết văn bản/tài liệu? Logic các thông tin và thông tin quan trọng nhất được đề cập trong văn bản/tài liệu? Logic những vấn đề/khái niệm then chốt trong văn bản/tài liệu? Những dấu hiệu nghệ thuật/lập luận chính trong văn bản/tài liệu? Giá trị của vấn đề được phân tích?...

Cũng như vậy, khi phân tích chương trình *Ngữ văn 10* chẳng hạn, có thể hình dung tổng quát Chương trình gồm ba phần (Tiếng Việt, Làm văn, Văn học) đồng thời nhận diện logic cấu trúc và nội dung/lĩnh vực chính của từng phần. Nhờ việc phân tích trên, học sinh có thể xây dựng kế hoạch học tập, xác định các hoạt động học phù hợp với từng nội dung/lĩnh vực

DIỄN ĐÀN ĐỔI MỚI CĂN BẢN, TOÀN DIỆN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO *(Diễn đàn với sự hợp tác của Hội đồng Quốc gia Giáo dục và Phát triển nhân lực)*

chương trình, chủ động chuẩn bị các điều kiện (tài liệu, phương pháp, thời gian) để thực hiện hiệu quả các nhiệm vụ học tập,...

2.4. Tư duy viết

Nghe, nói, đọc, viết đều là các hoạt động của tư duy. Nghe hiểu, nói mạch lạc/có nghệ thuật, đọc hiểu, và viết hay,... đều đòi hỏi sự thể hiện những thích ứng cao độ của năng lực.

Ở Cộng hòa Liên bang Đức, trong 4 lĩnh vực năng lực chuyên môn thì viết (tạo lập văn bản) thuộc lĩnh vực *năng lực phương pháp*. Chương trình môn Tiếng Đức bậc Trung học cơ sở (bang Berlin và Brandenburg) xây dựng theo định hướng năng lực năm 2000 quy định chuẩn đầu ra: i) Học sinh biết các hình thức đa dạng và chức năng của viết như là phương tiện giao tiếp và phản ánh; ii) Học sinh có khả năng soạn các văn bản một cách độc lập, theo định hướng và mục đích phù hợp với tình huống và người tiếp nhận; iii) Học sinh nắm vững một số hình thức viết chủ yếu và thiết kế các văn bản của mình với việc vận dụng các chiến lược viết thống nhất về ngôn ngữ và phong cách, có khả năng tra cứu từ điển để soát lỗi; iv) Có thể phát triển một cách chặt chẽ các chủ đề chuyên môn và trình bày ngày càng phức hợp (đa dạng) các kết quả phân tích và kiến giải của các văn bản; v) Đối với các trạng huống gây tranh cãi, học sinh có thể đại diện lập luận cho một quan điểm; vi) Học sinh biết chức năng và khả năng thiết kế các hình thức thể hiện được lựa chọn của văn bản được viết (biểu đồ, báo tường, áp phích, internet) và thiết kế chúng phù hợp với nhiệm vụ và định hướng của người nhận.

Tùy theo từng bối cảnh, nghe - nói - đọc - viết vừa là phương tiện, vừa là mục đích của việc học. Học viết đòi hỏi sự huy động đồng thời nhiều kĩ năng tư duy: huy động trí nhớ, liên tưởng, tưởng tượng, lập luận, phân tích, tổng hợp, khái quát, suy luận,...

Có thể rèn kĩ năng tư duy viết thông qua các thao tác: Chọn, nhận diện chủ đề/vấn đề để viết; Lựa chọn và huy động vốn trải nghiệm/tư liệu; Lập dàn ý bài viết; Chọn cách mở bài; Chọn cách lập luận/triển khai các luận điểm, luận cứ, luận chứng; Chọn cách kết bài; Tự nhận xét kết quả (có điều rất cần thiết là, hãy nêu giả định: *nếu viết lại, sẽ phát huy sở trường nào và khắc phục hạn chế nào và tại sao*);...

Đồng thời, tạo lập một số thói quen: i) Tóm lược/ viết lại ý sau khi nghe người khác nói; ii) Đọc một bài thơ, bài văn, bài báo, một chương sách giáo khoa,...

và viết tóm tắt (có thể nhận xét cấu trúc, đặc điểm, những điều cần lưu ý; ban đầu có thể tóm tắt dài, sau ngắn dần, thậm chí chỉ một câu); iii) Thường xuyên tập viết về một chủ đề nào đó, thể hiện theo một phương thức biểu đạt, một phong cách ngôn ngữ,... tự chọn với những cách lập luận khác nhau và (nhất thiết) trả lời các câu hỏi: *Tại sao lại chọn cách viết này? Có cách viết khác được không và tại sao?*

Viết để học. Muốn viết tốt, đòi hỏi phải huy động tổng hòa nhiều năng lực khác, nên viết là một cách rèn luyện tư duy "học cách học" hiệu quả.

2.5. Tư duy phản biện

Tư tưởng phản ánh kết quả của hoạt động tư duy, được các nhà giáo dục chia thành ba cấp độ: i) Tư duy ở mức thấp nhất: kĩ năng ở mức trung bình trở xuống, thường dựa vào hoạt động trực giác; ii) Tư duy ở mức cao: suy luận có chọn lọc, sử dụng các kĩ năng thuần thục; và iii) Tư duy ở mức cao nhất: sử dụng các kĩ năng điều luyện, tinh xảo và thường xuyên dùng tư duy phản biện. Richard Paul - Linda Elder định nghĩa: "Tư duy nhân biện (critical thinking) là nghệ thuật phân tích, đánh giá tư duy với định hướng cải thiện nó" [5; tr 9]. Theo đó, để phát triển tư duy phản biện, cần: Nêu câu hỏi/vấn đề có giá trị, ý nghĩa khoa học/xã hội/thiết thực/nhân văn...; Mục tiêu phân tích, đánh giá rõ ràng và chính xác; Phương pháp luận và quan điểm phân tích, đánh giá khoa học; Những thông tin liên quan đảm bảo căn cứ cho việc phân tích, đánh giá; Lập luận mạch lạc, chặt chẽ; Kết luận/đề xuất sau khi đã kiểm nghiệm theo những tiêu chí và chuẩn mực phù hợp;...

Tiêu chí của việc phân tích, đánh giá dựa trên: tính chính xác, khoa học, toàn diện, đảm bảo logic, quan điểm tư duy biện chứng khách quan, quan điểm lịch sử cụ thể, tôn trọng tính chất đặc thù và đa dạng văn hóa,... Khi phân tích, đánh giá một hiện tượng hay vấn đề văn học, cần xem xét trong: Thời đại/bối cảnh ra đời của hiện tượng/vấn đề đó; Vị trí của hiện tượng/vấn đề đối với tiến trình lịch sử văn học; Ảnh hưởng xã hội-văn hóa của hiện tượng/vấn đề; Giá trị đóng góp riêng và nổi bật của hiện tượng/vấn đề thông qua lịch sử nghiên cứu, tiếp nhận;... và: Ý kiến/nhận định đề xuất của bản thân.

Cùng với việc định hướng giá trị, có thể khuyến khích tư duy phản biện của học sinh thông qua việc tăng cường đặt câu hỏi sáng tạo trong các hoạt động học tập, phân tích và bàn luận nhiều chiều để rút ra

DIỄN ĐÀN ĐỔI MỚI CĂN BẢN, TOÀN DIỆN GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO *(Diễn đàn với sự hợp tác của Hội đồng Quốc gia Giáo dục và Phát triển nhân lực)*

kết luận thấu đáo. Chẳng hạn: với thực hành làm văn nghị luận, sức hấp dẫn và hiệu quả rèn luyện hiệu quả kĩ năng tư duy này sẽ được hình thành từ việc chọn “vấn đề nghị luận”, xây dựng câu hỏi/đề bài và hướng dẫn đánh giá theo hướng “mở”, tạo nhiều điều kiện cho các thao tác, kĩ năng phân tích, bình luận, đánh giá được phát triển một cách phong phú, đa dạng.

2.6. Tư duy hợp tác

Người thông minh không làm việc một mình. *Hợp tác* trước hết là một khái niệm chỉ năng lực phát triển kĩ năng sống. Trong *Dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* thực hiện sau 2015 do Bộ GD-ĐT công bố, *năng lực hợp tác* là một trong số các năng lực của nhóm năng lực xã hội thuộc “Năng lực chung - cốt lõi”. Theo đó, với tính chất là một môn học công cụ, môn *Ngữ văn* có thể mạnh đặc thù trong mục tiêu góp phần phát triển những năng lực chung - cốt lõi là *năng lực hợp tác* cùng với năng lực sử dụng ngôn ngữ, năng lực giao tiếp và năng lực giải quyết vấn đề.

Mục tiêu phát triển năng lực hợp tác cũng như các năng lực khác, sẽ chi phối việc lựa chọn nội dung, phương pháp dạy học và phương pháp kiểm tra, đánh giá hoạt động học tập của học sinh. Năng lực hợp tác là một dạng năng lực xã hội, nhưng nó lại có tính chất xuyên thấm và tương tác, thúc đẩy sự phát triển nhiều năng lực khác. Trong quá trình dạy học, năng lực này được học sinh thể hiện qua các kĩ năng/hoạt động: Triển khai nhiệm vụ học tập thông qua phân công nhiệm vụ của các thành viên trong nhóm; Tổ chức thảo luận nhóm, thống nhất cách thức/giải pháp thực hiện nhiệm vụ học tập; Tổ chức/Thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu/trải nghiệm/cùng làm chung sản phẩm; Viết báo cáo quá trình/kết quả thực hiện dự án học tập; Lựa chọn hình thức, phân công thành viên báo cáo/ chia sẻ kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập trước lớp/ khối/trường;...

Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập, hợp tác vừa là một yêu cầu, một hình thức, vừa là một giải pháp để cùng nhau phát hiện kịp thời và đầy đủ; cùng nhau đề xuất biện pháp hỗ trợ thích hợp.

3. Tư duy và sáng tạo

Mọi tri thức đều tồn tại bên trong một hệ thống các lớp nghĩa (mà Richard Paul - Linda Elder gọi là các ý niệm sơ cấp, thứ cấp và ngoại vi) có liên quan chặt chẽ với nhau. Các lớp nghĩa đó bổ sung, giải mã cho nhau;

lớp nghĩa này là đầu mối, nguyên nhân hay hệ quả của lớp nghĩa kia. Chính vì thế, càng tăng cường thiết lập hình thái tư duy theo hệ thống thì càng có điều kiện tiếp cận đối tượng một cách sâu sắc và toàn diện; đồng thời mỗi hệ thống lại giúp chủ thể tư duy trải nghiệm được một phương cách tiếp cận vấn đề mới, thêm được một chìa khóa để đi vào kho tàng tri thức vô tận của nhân loại.

Bản chất của thế giới là đa dạng trong sự thống nhất. Tri thức của nhân loại cũng vậy, luôn luôn tồn tại ở nhiều cấp độ và giao thoa nhiều chiều. Do đó, cùng với *kiểu tư duy theo từng lĩnh vực theo hệ thống nội tại* trên đây, nếu sử dụng *kiểu tư duy kết nối và tương tác trong những kết cấu mở* giữa nhiều hệ thống tri thức thì các năng lực chuyên môn càng có điều kiện phát triển hài hòa, mạnh mẽ và toàn diện theo nhiều hệ quy chiếu với các lĩnh vực năng lực chung. Có thể xem đây là một giải pháp có tính chất phương pháp luận, đáp ứng yêu cầu linh hoạt của dạy học định hướng năng lực.

Học cách tư duy khác với học thuộc những kết quả đọc-chép, ghi nhớ máy móc các kiến thức biệt lập và phiến diện, lí thuyết thuần túy,... hầu như chủ yếu thiên về lưu giữ tư liệu ở định dạng công cụ. Học cách tư duy bên trong sẽ giúp chủ thể phát triển tư duy logic và biện chứng bên trong những hệ thống kết nối khác; khi đó tri thức sẽ chuyển hóa chức năng theo các định dạng phương pháp, có thể biến đổi linh hoạt để đáp ứng nhu cầu vận dụng và xử lí tình huống thực tiễn.

Hiệu hoạt động tư duy với nghĩa sáng tạo có lẽ bởi thế. □

Tài liệu tham khảo

- [1] Phạm Văn Đồng (1996). *Tuyển tập Văn học*. NXB Văn học.
- [2] Richard Paul - Linda Elder (2015). *Cẩm nang tư duy phân tích*. NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
- [3] Nguyễn Thanh Hùng (2011). *Kĩ năng đọc hiểu Văn*. NXB Đại học Sư phạm.
- [4] Richard Paul - Linda Elder (2015). *Cẩm nang tư duy đặt câu hỏi*. NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
- [5] Richard Paul - Linda Elder (2015). *Cẩm nang tư duy phân biện*. NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
- [6] John Dewey (2015). *Cách ta nghĩ*. NXB Tri thức.
- [7] Philip Miller (2013). *Khám phá ngôn ngữ tư duy*. NXB Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
- [8] Edgar Morin (2009). *Nhập môn tư duy phức hợp*. NXB Tri thức.