

PHÁT TRIỂN KHẢ NĂNG PHÂN TÍCH, TỔNG HỢP VÀ SÁNG TẠO CỦA SINH VIÊN QUA DẠY HỌC CÁC MÔN KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

TS. Nguyễn Thị Ngọc Bích
Khoa S- phạm
Đại Học Quốc Gia Hà Nội

Trong cuốn sách, A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing-A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (2001), các tác giả đã dựa trên mô hình nhận thức của Bloom (1956), để biên tập và đ- a ra mô hình tổng hợp về cấp độ nhận thức và trình độ kiến thức t- ong ứng sau:

Mức độ phát triển kiến thức (The Knowledge Dimension)	Qui trình nhận thức (The Cognitive Process Dimension)					
	1 Nhớ (remember)	2 Hiểu (understand)	3 Ứng dụng (Apply)	4 Phân tích (Analyze)	5 Đánh giá (Evaluation)	6 Sáng tạo (Create)
A. Kiến thức cơ bản (Factual knowledge)						
B. Kiến thức khái niệm (Conceptual Knowledge)						
C. Kiến thức thực hành -có tính qui trình (Procedural knowledge)						

Nếu dựa trên bản phân loại trên, có thể dễ nhận thấy kết quả dạy học của chúng ta nhìn chung dừng lại ở mức 1, 2 và A, B. Làm thế nào để nâng cao các mức độ tương ứng trong bảng đã và đang là thách thức của các nhà quản lý lãnh đạo giáo dục và các nhà giáo chúng ta. Các phương pháp giảng dạy tích cực và hiệu quả đang được bàn và đưa vào giảng dạy tại các khoa và trường cao đẳng, đại học. Khoa Sư phạm Đại Học Quốc Gia Hà Nội và nhiều cơ sở đào tạo giáo viên khác trong cả nước đã và đang không chấp nhận phương thức thuần túy truyền thụ kiến thức một chiều của giáo viên nữa. Trong từng môn học và bài giảng, các giáo sinh đang được làm việc theo nhóm, được trao đổi và trình bày ý kiến, phải tự học và nghiên cứu để chia sẻ kiến thức, phải giải quyết các tình huống và thậm chí phải thường xuyên đóng vai làm thầy làm cô để cùng nhau đánh giá và rút kinh nghiệm về chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm.

Hiện nay hai phương pháp giảng dạy đang được nhấn mạnh nhiều ở đại học là dạy học dựa trên các vấn đề (problem-based teaching) và dạy học dựa trên nghiên cứu (research-based teaching) với mục tiêu chính là phát triển tư duy ở mức độ cao (critical thinking) - đó là khả năng tìm hiểu sâu vấn đề, biết phân tích, tổng hợp và có khả năng nghiên cứu, sáng tạo. Các môn KHXH và Nhân văn rất cần các cuộc cải cách đích thực về chương trình, phương pháp dạy học và phương thức đánh giá để góp phần đào tạo ra những con người có năng lực đối phó hiệu quả với một thế giới đầy các thay đổi nhanh chóng như hiện nay. Đã đến lúc chúng ta phải thay phương thức đánh giá cơ bản là các bài kiểm tra tại lớp bằng việc đánh giá quá trình: tham dự đầy đủ, tích cực tham gia xây dựng bài, hợp tác với thầy và bạn trong quá trình lĩnh hội mục tiêu của bài học, môn học, kỹ năng trình bày và làm việc nhóm, và ít nhất phải có một bài viết khoảng 10-15 trang về một vấn đề cơ bản của môn học mà sinh viên thực sự quan tâm và một bài đánh giá về một cuốn sách hay một bài nghiên cứu có liên quan đến mục tiêu môn học nói riêng và chuyên ngành nói chung. Tất nhiên tất cả những vấn đề này đều nằm trong kế hoạch và sự hướng dẫn cụ thể của giáo viên ngay từ ngày đầu tiên.

Nếu dạy đúng bản chất của các môn khoa học xã hội trong thực tế Việt Nam và trong mối tương quan so sánh, học hỏi một cách chất lọc các nguồn bên ngoài cả theo nghĩa chuyên môn nói riêng (có thể dựa vào tác phẩm văn học để lý giải thêm lịch sử là một ví dụ) và của thế giới nói chung (có những so sánh với các nước trong khu vực hoặc trên thế giới về những giai đoạn phát triển nhất định) thì chắc chúng ta sẽ tạo ra được sản phẩm của nền giáo dục vừa có tính dân tộc vừa có tính thời đại như mong muốn.

Bộ môn ph- ơng pháp và công nghệ dạy học trong các tr- ờng, khoa s- phạm rất cần đ- ợc chú trọng xây dựng và hoàn thiện cả về lý thuyết và thực hành. Từ việc xác định mục tiêu xây dựng ch- ơng trình phát triển để có thể thực sự đào tạo đ- ợc các giáo viên t- ơng lai có kiến thức chuyên môn vững, nghiệp vụ s- phạm giỏi-có khả năng ứng dụng linh hoạt các ph- ơng pháp tích cực trong giảng dạy, có kỹ thuật đánh giá thích ứng để có thể bảo đảm đ- ợc chất l- ợng học tập của ng- ời học và không ngừng phát triển. Tóm lại, các giáo viên hiện nay và t- ơng lai rất cần là hình mẫu của sự đổi mới ph- ơng pháp, thực sự là ng- ời tổ chức, điều khiển, và h- ớng dẫn sinh viên tiếp cận, lĩnh hội tri thức một cách tích cực và hào hứng nhất. Chúng ta đã có một số sách, báo bàn về đổi mới ph- ơng pháp và mẫu thiết kế các bài giảng văn, tiếng Việt và sử (xem Phan Ngọc Liên-chủ biên, 1999, Nguyễn Trí, Nguyễn Trọng Hoàn, Đinh Thái Hương tuyển chọn và giới thiệu, 2001, v. v...), nhưng các chiến l- ợc dạy học, nhất là các kế hoạch xây dựng bài giảng theo h- ớng tích cực, sáng tạo và hiệu quả (có thể “đo lường” được mức độ đạt được của mục tiêu bài học), và cách thức đánh giá các môn khoa học xã hội của thực tế ch- ơng trình của Việt Nam thì ch- a đ- ợc bàn đến một cách cụ thể. Có một thực tế rất rõ là hầu hết học sinh phổ thông của chúng ta rất ngại và sợ học các môn khoa học xã hội, sinh viên đại học của chúng ta thì cũng rất khó khăn trong việc trình bày và nghiên cứu sâu các vấn đề thuộc lĩnh vực chuyên môn. Vì sao và làm thế nào vẫn đang là những câu hỏi lớn cho tất các các giáo viên, đặc biệt cho các cơ sở đào tạo giáo viên.

Bài viết chỉ xin bàn đến một số vấn đề sau:

1. Thực tế tiếp nhận và phát triển tri thức của sinh viên hiện nay.
2. Một vài kỹ thuật dạy để phát triển khả năng ứng dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá và sáng tạo của sinh viên.

I. Thực tế tiếp nhận và phát triển tri thức của sinh viên

Trong cuốn sách, A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing-A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives (2001), các tác giả đã dựa trên mô hình nhận thức của Bloom (1956), để biên tập và đ- a ra mô hình tổng hợp về cấp độ nhận thức và trình độ kiến thức t- ơng ứng sau:

Mức độ phát triển kiến thức (The Knowledge Dimension)	Quy trình nhận thức (The Cognitive Process Dimension)					
	1 Nhớ (remember)	2 Hiểu (understand)	3 Ứng dụng (Apply)	4 Phân tích (Analyze)	5 Đánh giá (Evaluation)	6 Sáng tạo (Create)

A. Kiến thức cơ bản (Factual knowledge)						
B. Kiến thức khái niệm (Conceptual Knowledge)						
C. Kiến thức thực hành - có tính qui trình (Procedural knowledge)						
D. Kiến thức siêu nhận thức (Meta-Cognitive Knowledge)						

Không dễ dịch thật sự chính xác từ Tiếng Anh sang tiếng Việt, tuy nhiên từ A đến D vẫn được chúng ta khái quát trong câu “từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng” để nói về các cấp độ kiến thức, nhận thức và việc l- u ý truyền tri thức theo những mức độ phù hợp.

Tr- ớc khi bàn về một vài chiến l- ợc nâng cao khả năng t- duy và nhận thức của sinh viên, tôi xin định nghĩa sơ l- ợc lại về các cấp độ kiến thức ng- ời học cần phát triển.

A. Kiến thức cơ bản (Factual knowledge)- là các phần cơ sở mà ng- ời học cần biết để có thể đạt đ- ợc mục tiêu tối thiểu của môn học hoặc giải quyết đ- ợc một số vấn đề cơ bản thuộc môn học. Ví dụ các thuật ngữ kỹ thuật, hệ thống chữ cái và các hiện t- ợng ngữ pháp cơ bản, các nốt nhạc, các nguồn tài nguyên

thiên nhiên chính, các đặc tr- ng cơ bản về một nền văn hoá hay một xã hội cụ thể nào đó.

B. Kiến thức khái niệm: mối liên kết và đặc tr- ng hoá các thành phần cơ bản học đ- ọc ở phân A, có thể:

- là kiến thức của sự phân loại hoá ví dụ nh- kiến thức về các thể loại văn học, các thành phần của câu (danh từ, động từ, tính từ...), các loại hình khác nhau của các vấn đề tâm lý, các hình thức doanh nghiệp.
- Kiến thức về các qui tắc và sự khái quát hoá: định lý Pitagore, luật cung cầu,
- Kiến thức về lý thuyết, mô hình và cấu trúc: cấu trúc gen, thuyết tiến hoá, cơ cấu tổ chức của quốc hội.

Tóm lại: kiến thức ở mức “khái niệm” là sự liên kết giữa các kiến thức cơ bản đã đạt đ- ọc từ A trong cấu trúc rộng hơn để có thể thể hiện đ- ọc các đặc tr- ng và chức năng nhất định.

C. Kiến thức để thực thi, ứng dụng có tính qui trình chính là cách để làm đ- ọc một việc gì đó--phát triển các kỹ năng thể hiện nhận thức và ứng dụng kiến thức học đ- ọc để giải quyết các vấn đề đặt ra. Có thể hiểu là cách thức để làm đ- ọc điều gì đó, ph- ơng pháp nghiên cứu, biết các điều kiện để sử dụng các kỹ năng, các kỹ thuật, và ph- ơng pháp. Ví dụ: kỹ năng tập hợp các qui tắc hoặc các b- ớc cần thiết để giải toán, các kỹ thuật phỏng vấn, các ph- ơng pháp nghiên cứu khoa học xã hội và tự nhiên, các ph- ơng pháp nghiên cứu và phê bình văn học, biết các điều kiện bảo đảm để ứng dụng các định luật hay các điều kiện cần để đánh giá tính khả thi của giá thành phẩm, kỹ thuật cần thiết để làm tranh sơn mài, các ph- ơng pháp viết các bài luận chứng minh, nghị luận, phê bình, các cách tiến hành khảo cổ, các điều kiện nghiên cứu văn học cổ và văn học hiện đại, v.v.

D. Kiến thức siêu nhận thức (Meta-Cognitive Knowledge) là kiến thức tổng hợp cả về lý thuyết và thực hành-- đã đ- ọc thu nhận và biến thành của riêng ng- ời đã học--đây chính khả năng tự tìm tòi, sáng tạo và tự học, có thể dùng các kiến thức đã học để thực hiện nhiều nhiệm vụ khác nhau: giảng dạy, nghiên cứu, viết báo, sách, v.v.

Tóm lại đây là mức độ về khả năng tóm tắt và khái quát hoá, tự kiểm tra và tự đặt câu hỏi, khả năng đánh giá, phân tích, giải quyết vấn đề, mô hình hoá, tự đánh giá khả năng để thay đổi, tự hoạch định kế hoạch hành động và thực hiện các mục tiêu nghiên cứu, phát triển chuyên môn.

Nếu dựa trên bản phân loại trên, có thể dễ nhận thấy kết quả dạy học của chúng ta nhìn chung dừng lại ở mức 1, 2 và A, B. Làm thế nào để nâng cao các mức độ tương ứng trong bảng đã và đang là thách thức của các nhà quản lý lãnh đạo giáo dục và các nhà giáo chúng ta. Các phương pháp giảng dạy tích cực và hiệu quả đang được bàn và đưa vào giảng dạy tại các khoa và trường cao đẳng, đại học. Khoa Sư phạm Đại Học Quốc Gia Hà Nội không chấp nhận phương thức thuần túy truyền thụ kiến thức một chiều của giáo viên nữa. Trong từng môn học và bài giảng, các giáo sinh đang được làm việc theo nhóm, được trao đổi và trình bày ý kiến, phải tự học và nghiên cứu để chia sẻ kiến thức, phải giải quyết các tình huống và thậm chí phải đóng vai làm thầy làm cô để cùng nhau đánh giá và rút kinh nghiệm về chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm.

Quá trình nhận thức và nhu cầu phát triển các kiến thức và kỹ năng cần thiết từ mô hình trên đòi hỏi từng giáo viên cũng phải trang bị sâu các kiến thức và các phương pháp phù hợp để giúp người học phát triển kiến thức và kỹ năng tương ứng.

Phần tiếp theo chỉ xin bàn một vài cách thức phát triển khả năng hiểu sâu vấn đề và phát triển trí tuệ ở các mức C, D và 3, 4, 5 theo bảng phân loại của phần I.

II. Sử dụng các nguồn khác nhau để kích thích học tập, nâng cao hiệu quả dạy học, phát triển khả năng phân tích và đánh giá, ứng dụng và sáng tạo qua các môn KHXH.

Theo quan niệm truyền thống, dạy và học các môn khoa học xã hội rất khó vì các môn này có liên quan trực tiếp đến con người và sự phát triển của xã hội loài người. Sự khó nắm bắt được tính phức tạp của tư duy, tình cảm, các khuynh hướng tư tưởng chính trị và các cơ cấu phát triển xã hội qua các thời kỳ khác nhau là một điều không thể phủ nhận. Tuy nhiên, cũng không đúng nếu vì vậy mà nói môn học này khó hơn môn học kia, dạy học văn khó hơn dạy học toán. Mỗi môn học có một đặc trưng cơ bản riêng, người thầy giỏi là người phải hiểu rõ bản chất, mục tiêu của môn mình dạy để từ đó có được phương pháp phù hợp trong việc giúp người học hiểu sâu và muốn tìm hiểu sâu bản chất ấy qua sự kết nối chặt chẽ giữa các bài học. Môn học nằm trong tổng thể chung của chương trình đào tạo và là một bộ phận tạo nên mục tiêu chung của giáo dục. Bởi vậy sự hiểu biết của từng môn học sẽ tạo nên một tổng thể tri thức hài hòa. Xin nói một cách ngắn gọn: văn học là nhân học, sử học là các động lực phát triển xã hội, sinh học là qui luật phát triển của cơ

thể con người và các loài thực động vật khác, vật lý là tìm hiểu các nguyên lý vận hành và biến đổi của các sự vật hiện tượng, hoá học là qui luật của biến đổi chất, ngoại ngữ là giao tiếp (communication)... Người thầy phải dựa vào bản chất của môn học để giúp người học lĩnh hội và phát triển kiến thức đang học theo đúng bản chất của nó.

Ví dụ: khi xác định ngoại ngữ là công cụ giao tiếp, “là chìa khoá để mở ra kho tàng tri thức của nhân loại” như nhiều sách báo vẫn viết mà giáo viên lại vẫn chỉ thuần túy áp dụng phương pháp ngữ pháp dịch (grammar translation method), chú ý đến dạy cấu trúc ngữ pháp và từ vựng qua dịch, không kết hợp vận dụng các chiến lược dạy giao tiếp đời thực hành hiện nay trong dạy ngoại ngữ là “communicative strategies” để tạo cơ hội cho người học biết cách dùng “chìa khoá” hay giải mã khoá để thực hành phát triển các kỹ năng nói, nghe, đọc, viết và tư duy bằng chính ngoại ngữ đang học ngay trong từng tiết học (qua tranh ảnh, băng hình, đóng vai, trò chơi, lập hội thoại, ...) thì việc dạy học đó đã không còn hiệu quả và đúng mục tiêu của học ngoại ngữ nữa. Nếu dạy văn mà chỉ thuần túy dạy từng phần của giáo trình cho hết: từ giới thiệu hoàn cảnh chung của từng giai đoạn, tiểu sử tác giả, hoàn cảnh ra đời của tác phẩm, nội dung tư tưởng và nghệ thuật một cách đơn điệu và rất thứ tự thì đúng là không thể trách sinh viên thiếu khả năng cảm thụ cái đẹp của văn chương, không hiểu ý tứ sâu sắc của tác giả một bài thơ và đặc biệt rất dễ lý giải vì sao rất nhiều học sinh không thích và sợ học văn.

Thực tế hiện nay là học sinh không thích học sử, ngại học văn, và thấy không hứng thú hoặc hữu ích khi học giáo dục công dân. Học sinh của chúng ta chỉ đang nhắc lại những gì được dạy chứ không tiếp nhận được tri thức bằng trí tuệ, tâm hồn và tình cảm của mình và không biết cách tái tạo một cách sinh động và sâu sắc qua phát biểu hay bài viết của mình. Các mẫu “đáp án” của các bài văn rõ ràng không phải là giải pháp tốt cho việc nâng cao sự hiểu biết và cảm thụ văn học, cũng như việc học thuộc lòng để viết lại các sự kiện và nguyên nhân của các cuộc cách mạng không phải giải pháp và phương pháp học tốt môn lịch sử. Đây là thách thức đối với các giáo viên chúng ta, đặc biệt là các cơ sở đào tạo giáo viên.

Các giáo viên cần vượt ra khỏi các kiến thức của sách giáo khoa khi dạy các môn học: phải chuẩn bị nhiều nguồn để giúp người học hiểu vấn đề một cách sâu sắc và thực sự hứng thú-giáo viên không một mình làm và bao phủ tất cả các vấn đề có liên quan đến một tác giả, tác phẩm hay một trào lưu văn học,

Ví dụ: Khi dạy về một sự kiện lịch sử nào đó, giáo viên có thể dựa vào các nguồn khác nhau sau để giúp sinh viên hiểu lịch sử từ nhiều góc độ, có các quan điểm và cách giải thích lịch sử khác nhau để có sự lựa chọn, so sánh và đánh giá:

- sách
- tiểu thuyết lịch sử
- các tác phẩm văn học có liên quan
- kịch
- phim
- tranh ảnh
- các báo, tạp chí và công trình nghiên cứu trong và ngoài nước

- hồi ký
- tiểu sử
- nhân chứng
- các chuyên gia

Giáo viên cần phát triển kỹ năng tổ chức và sử dụng thông tin, kỹ năng giải quyết vấn đề và kỹ năng lập quyết định, có thể đọc các chính kiến của sinh viên qua việc học các môn KHXH.

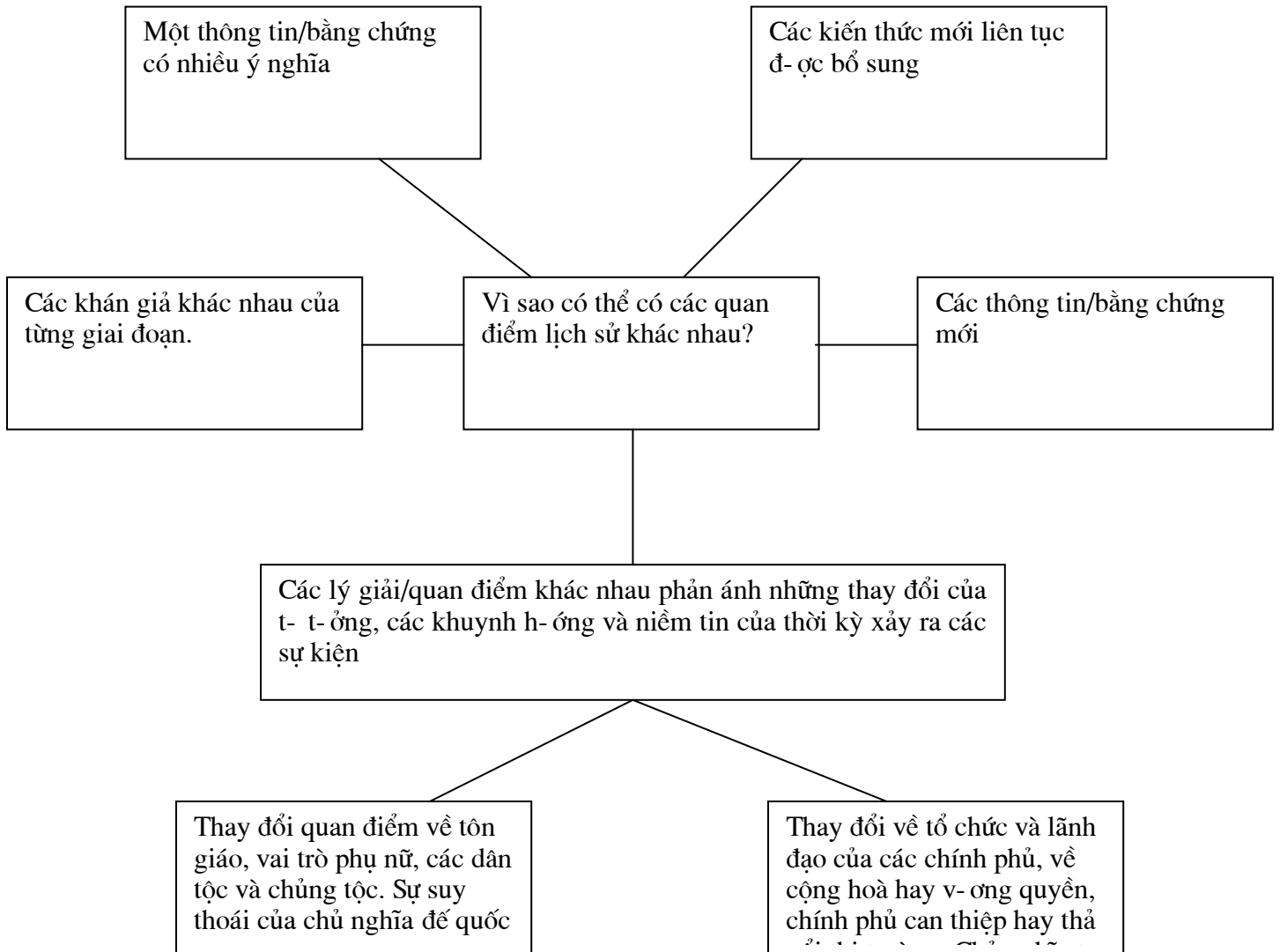
- Kỹ năng tổ chức và sử dụng thông tin chính là khả năng biết tập hợp và phân loại, hệ thống hoá các vấn đề. Từ khả năng này sinh viên sẽ dễ dàng trình bày được các vấn đề mạch lạc và logic.
- Giải quyết vấn đề: đặt câu hỏi, phát hiện vấn đề, phát triển giả thuyết, diễn dịch, đánh giá - ưu nhược, thuận lợi, khó khăn và dự đoán tình thế phát triển và có giải pháp hiệu quả.
- Ra quyết định: cân nhắc các giải pháp, đánh giá, lựa chọn, ủng hộ, bảo vệ, chọn - ưu tiên, và có quyết định thực hiện.

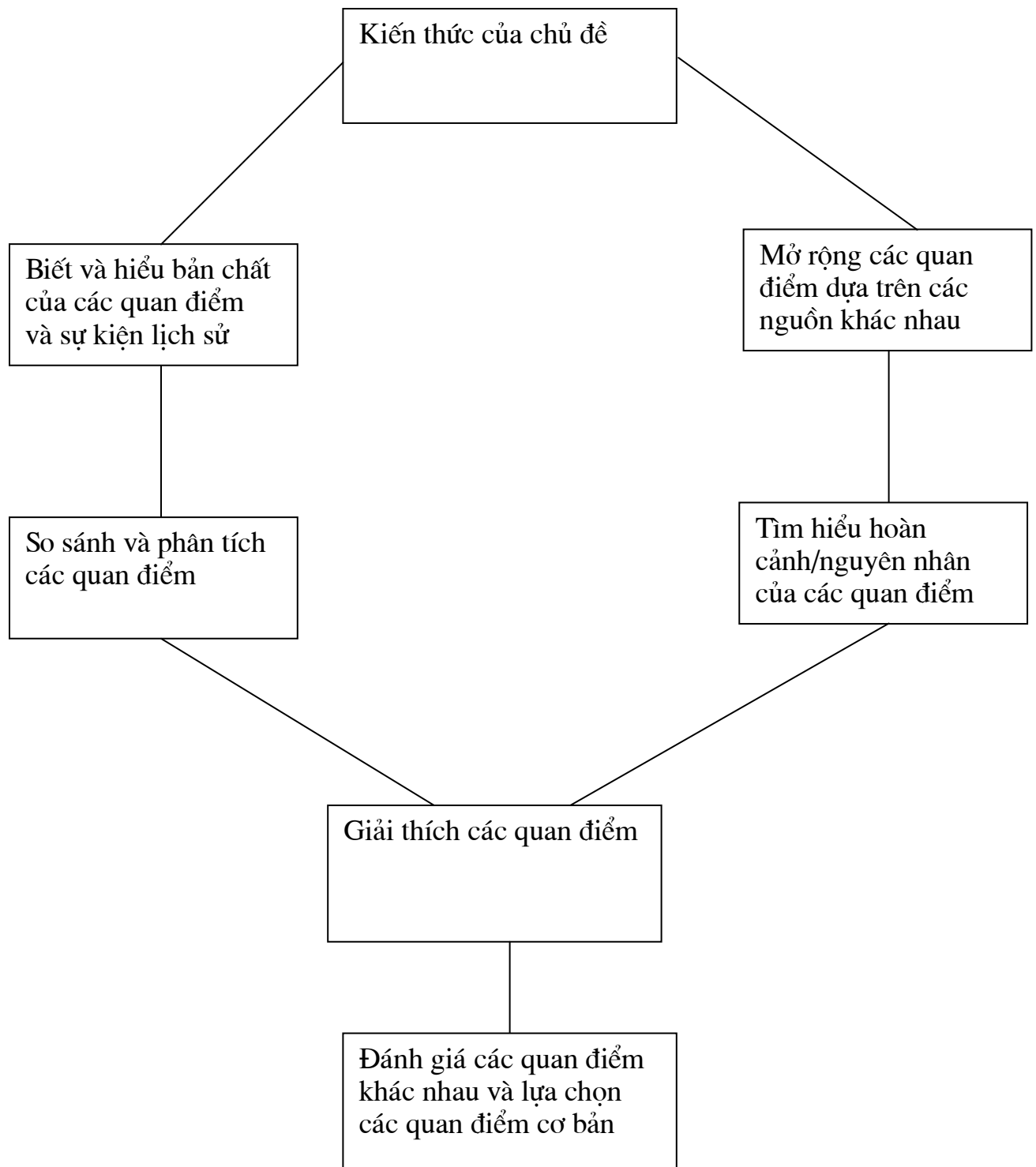
Cũng giống như những môn KHXH khác liên quan đến con người, lịch sử có một tầm quan trọng đặc biệt trong mục tiêu giáo dục vì nó lý giải cả tiến trình lịch sử phát triển của xã hội loài người. Sau các cuộc chiến tranh, các cuộc cách mạng và mọi diễn biến khác chính là những lực đẩy cho bánh xe của xã hội loài người quay. Quay theo chiều “thuận” (phát triển) hay “ngược” (lạc hậu, huỷ diệt...) là do con người tác động và quyết định. Sự hấp dẫn của lịch sử là làm cho người học hiểu sâu và toàn diện các sự kiện lịch sử, có thể hoà nhập và thực sự sống lại trong quá khứ, nhận thấy ý nghĩa của sự kiện đó đối với hiện tại của bản thân và xã hội và xác định động cơ hướng tới một tương lai hay có sự thôi thúc đóng góp cho tương lai của từng cá nhân.

Việc giúp người học hiểu sâu và tìm thấy sức hút ở mỗi sự kiện lịch sử và mở rộng tầm hiểu biết và thấy được tính hệ thống phát triển từ các sự kiện đơn lẻ là hết sức quan trọng. Bài học lịch sử sẽ trở nên đơn điệu và nhàm chán nếu chúng ta chỉ biết dạy theo mô hình truyền tải kiến thức một chiều lần lượt các sự kiện như một báo cáo các diễn biến.

Sau đây là một mô hình gợi ý một cách dạy sinh viên hiểu rõ các sự kiện lịch sử qua việc mở rộng tìm hiểu các quan điểm và nguyên nhân của các cách

giải thích lịch sử khác nhau để phát triển t- duy phê phán, phân tích và tổng hợp.





Những lời bàn trên chỉ là một ví của một cách mở rộng khi dạy lịch sử để tạo ra sự hứng thú và giúp sinh viên phát triển tư duy phê phán, tìm tòi, sáng tạo. Tuy vậy, dạy lịch sử Việt Nam thì phải chú trọng đến những đặc thù phát triển của Việt Nam. Tôi thấy rất tiếc nếu không trích lại một số ý kiến của cố giáo sư Trần Đình Hượu (1995) trong bài viết “Theo con đường của cái đẹp có tính dân tộc để hiểu văn chương ngày xưa” bởi vì đây thực sự là một lời nhắc nhở hết sức sâu sắc và một quan niệm rất khoa học cho tất cả những người dạy văn học Việt Nam cổ cận đại nói riêng và các môn khoa học xã hội nói chung.

Người Việt Nam có cách hiểu các vấn đề, sống các hoàn cảnh theo cách của mình và có cách riêng dùng ngôn ngữ để diễn đạt những điều đó. Những nét riêng làm thành đặc thù này vậy liên quan đến một cách hình dung thế giới, hình dung cuộc sống, quan niệm con người và cách làm người. Muốn nắm bắt đúng cũng cần quen thuộc cả cung cách đặc biệt của dân tộc này vậy.

Trong các giờ giảng văn học ta thường quy văn học về chỉ một dạng: viết ra để phản ánh hiện thực, để phê phán, để đấu tranh tổ chức trong xã hội... Đi xa hơn nữa là thường đơn giản hoá việc giảng văn thành phân tích tư tưởng, phân tích chính trị, khuyến khích cả việc liên hệ với đường lối chính sách hiện hành. Với cách giảng dạy này học sinh không được hướng dẫn đúng để tiếp cận, để nắm bắt giống nhà tác giả. Kết quả là học sinh thường dùng cách nhìn văn học hiện đại, văn học thế giới để nhìn văn học cổ cận Việt Nam. Tôi nói này vậy là muốn lưu ý đến một sự phân biệt: văn học Việt Nam là một nền văn học phương Đông, giống văn học Trung Quốc, Triều Tiên, Nhật Bản mà rất khác văn học phương Tây là nền văn học ngày nay được phổ biến trên thế giới và cũng đã được khoa nghiên cứu văn học đưa vào để xây dựng lý luận văn học. Thiếu sự phân biệt này học sinh mang những công cụ, những cán, những thước kẻ vào quan trắc một vật thể có chất liệu, kích thước khác hẳn, và bối rối, ngán ngẩm trước cảnh tìm kiếm vô vọng một cái không có ở đó. Nhiều học sinh ngày nay hân hoan tán thưởng cảnh nàng Kiều “xăm xăm băng lối vườn khuya một mình” và đứng dưng trước những tiếng đàn bạc mệnh mà nàng gảy cho chàng Kim nghe. Một bên là “dững cảm xé rào lễ giáo và một bên là chủ nghĩa định mệnh tiêu cực”. Nếu nghĩ thế là đúng thì cũng không hiểu đúng Nguyễn Du

(Một số vấn đề đổi mới phương pháp dạy học Văn, Tiếng Việt, 2001)

III. Kết luận

Các thay đổi về trật tự địa lý chính trị, kinh tế toàn cầu, khoa học và công nghệ đòi hỏi sự phát triển cao của nguồn nhân lực. Tư duy của ngày nay không thể như cũ nữa. Mục tiêu của giáo dục không phải chỉ để đào tạo những người học chỉ biết tuân tuý tiếp nhận mà phải là những nhà tư duy (thinker), những người tiên phong trong học tập và nghiên cứu, và không chấp nhận sự đồng nhất đơn điệu hay những gì đã có sẵn và khuôn sáo. Hiện nay hai phương pháp giảng dạy đang được nhấn mạnh nhiều ở đại học là dạy học dựa trên các vấn đề (problem-based teaching) và dạy học dựa trên nghiên cứu (research-based teaching) với mục tiêu chính là phát triển tư duy ở mức độ cao (critical thinking) - khả năng tìm hiểu sâu vấn

đề, biết phân tích, phê phán, tổng hợp và có khả năng nghiên cứu, sáng tạo. Đã đến lúc chúng ta phải thay ph- ơng thức đánh giá cơ bản là các bài kiểm tra tại lớp bằng việc đánh giá liên tục trong quá trình: tham dự đầy đủ, tích cực tham gia xây dựng bài, hợp tác với thầy và bạn trong quá trình lĩnh hội mục tiêu của bài học, môn học, kỹ năng trình bày và làm việc nhóm, và ít nhất phải có một bài viết khoảng 10-15 trang về một vấn đề cơ bản của môn học mà sinh viên thực sự quan tâm và một bài đánh giá về một cuốn sách hay một bài nghiên cứu có liên quan đến mục tiêu môn học nói riêng và chuyên ngành nói chung. Tất nhiên tất cả những vấn đề này đều nằm trong kế hoạch và sự h- ớng dẫn cụ thể của giáo viên ngay từ ngày đầu tiên.

Các môn KHXH và Nhân văn rất cần các cuộc cải cách đích thực về ch- ơng trình, ph- ơng pháp dạy học và ph- ơng thức đánh giá để góp phần đào tạo ra những con ng- ời có năng lực đối phó hiệu quả với một thế giới đầy các thay đổi nhanh chóng nh- hiện nay. Nếu dạy đúng bản chất của các môn khoa học xã hội về Việt Nam trong thực tế Việt Nam và trong mối t- ơng quan so sánh, học hỏi một cách chất lọc các nguồn bên ngoài cả theo nghĩa chuyên môn nói riêng (có thể dựa vào tác phẩm văn học để lý giải thêm lịch sử là một ví dụ) và của thế giới nói chung (có những so sánh với các n- ớc trong khu vực hoặc trên thế giới về những giai đoạn phát triển nhất định) thì chắc chúng ta sẽ tạo ra đ- ợc sản phẩm của nền giáo dục vừa có tính dân tộc vừa có tính thời đại nh- mong muốn.

Tài liệu tham khảo

Lorin W. Anderson and David R. Krathwohl (editors). 2001. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. Longman.

Nguyễn Trí, Nguyễn Trọng Hoàn, Đinh Thái H- ơng (tuyển chọn và giới thiệu). 2001. Một số vấn đề đổi mới ph- ơng pháp dạy học Văn và Tiếng Việt. Nhà xuất bản giáo dục.

Phan Ngọc Liên (chủ biên). 1999. Thiết kế bài giảng lịch sử ở tr- ờng trung học phổ thông. Nhà xuất bản Đại Học Quốc Gia Hà Nội.

Terry haydn, James Arthur and Martin Hunt. 2001. Learning to Teach History in the Secondary School-A Companion to School Experience (2nd edition). Routledge/Falmer: London & New York.