

Phát triển tư duy phê phán cho học sinh qua bài học môn Đạo đức của Chương trình Giáo dục công dân mới

Nguyễn Thị Liên¹, Ngô Vũ Thu Hằng²

¹Email: liensupham@gmail.com

²Email: hangnvt@hnue.edu.vn

Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
136 Xuân Thủy, Cầu Giấy, Hà Nội, Việt Nam

TÓM TẮT: Tư duy phê phán là một công cụ tư duy quan trọng của con người. Phát triển tư duy phê phán là một trong những mục tiêu của giáo dục nói chung và mục tiêu chương trình Giáo dục công dân nói riêng. Trong bài viết này, nhóm tác giả đề cập đến một số vấn đề lý luận về tư duy phê phán và phát triển tư duy phê phán cho học sinh tiểu học qua môn Đạo đức. Với năng lực tư duy phê phán, học sinh Việt Nam không chỉ được trang bị để trở thành nguồn nhân lực có chất lượng cho đất nước mà còn được trang bị để trở thành người “công dân toàn cầu” – phù hợp với yêu cầu mới đặt ra cho chính chương trình Giáo dục công dân trên thế giới hiện nay.

TỪ KHÓA: Tư duy; tư duy phê phán; học sinh tiểu học; chương trình Giáo dục công dân; môn Đạo đức.

Nhận bài 26/01/2018 → Nhận kết quả phản biện và chỉnh sửa → 15/02/2018 → Duyệt đăng 25/3/2018

1. Đặt vấn đề

Tư duy phê phán (TDPP) là loại hình tư duy đặc trưng chỉ có ở con người. TDPP là một trong những công cụ quan trọng nhất giúp cho con người thích ứng với những sự thay đổi và phát triển mạnh mẽ về mọi khía cạnh của đời sống xã hội. Vì thế, phát triển TDPP được coi là "mục tiêu hàng đầu của mỗi chương trình (CT) giáo dục (GD)" (Gelder, 2005). Nền GD có hiệu quả đòi hỏi phải thiết kế CT học gắn với việc GD TDPP cho học sinh (HS) (Facion, 2011) và coi sự phát triển TDPP là một trong những vấn đề quan trọng nhất của hoạt động học và đổi mới (McCollister & Sayler, 2010). Có thể khẳng định điều này do TDPP đóng vai trò trung tâm trong việc phát triển kỹ năng (KN) suy luận – một KN được thừa nhận có thể giúp HS ứng phó và đưa ra quyết định về những vấn đề trong cuộc sống (Kurfiss, Joanne Gainen, 2006). GD HS trở thành những người có TDPP là việc quan trọng đối với bản thân HS nói riêng và đối với xã hội nói chung (Ennis, 1986, Shefler, 1973, Lipman, 1977, Gardner, 1983, Arons, 1983, Beyler, 1985; Costa, 1985; Scriven, 1985; Sternberg, 1985).

Việc phát triển TDPP cho HS được nhấn mạnh thông qua việc đổi mới CT môn GD công dân (Kennedy, 1997, Yang & Chung, 2009). Gần đây, việc tích hợp TDPP vào CT môn GD công dân đã được chú ý và ngày càng được nghiên cứu ở nhiều nước đang phát triển ở châu Á, nơi chịu ảnh hưởng bởi nền văn hóa Nho giáo (Ngô Vũ Thu Hằng và cộng sự, 2015). Các phương pháp GD phổ biến ở các nước này được cho là mang tính truyền thống, đặc trưng là các phương pháp lấy giáo viên (GV) hay sách giáo khoa làm trung tâm và coi trọng sự ghi nhớ (Couchman, 1997; Jonathan, ED Richmond, 2007; Liu & Littlewood, 1997; Ngô Vũ Thu Hằng và cộng sự, 2015). Điều này cản trở HS có những KN tư duy cần thiết để đương đầu với những thách thức của cuộc sống hiện đại. Theo Richmond (2007), để thúc đẩy các nước đang phát

triển, đòi hỏi cần GD TDPP để giúp HS có thể xác định các vấn đề, lên kế hoạch và thực hiện thay vì mò mẫm áp dụng các biện pháp không phù hợp.

GD đạo đức thuộc môn GD công dân nằm trong hoạt động đổi mới GD hiện nay ở Việt Nam. Thiết kế CT GD đạo đức mới được nhấn mạnh như là một phương tiện để phát triển các năng lực (NL) thiết yếu của HS. Điều này không chỉ vì lợi ích của tương lai cá nhân HS mà còn vì lợi ích của tương lai của đất nước. HS cần phải được chuẩn bị để trở thành công dân toàn cầu, sáng tạo và có TDPP. Sự đổi mới CT giảng dạy được thừa nhận là những thay đổi có ý nghĩa và mang tính GD khi TDPP được xem xét nghiêm túc như là một chiến lược thúc đẩy và phát triển GD thông qua việc dạy và học các bài học môn GD đạo đức.

Bài viết này đề cập đến một số vấn đề lý luận góp phần hữu ích cho việc đánh giá (ĐG) và thiết kế CT GD đạo đức nhằm phát triển TDPP phù hợp với bối cảnh văn hoá và GD trong giai đoạn hiện nay. *Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ phát triển Khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED), mã số tài trợ 503.01-2017.01.*

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tư duy phê phán

TDPP là một khái niệm phức tạp, có nhiều định nghĩa khác nhau với một số thuật ngữ và ý nghĩa đối lập.

Cách tiếp cận định nghĩa có thể được thực hiện bằng cách chỉ ra các biểu hiện của TDPP. Tiếp cận này dựa trên tư tưởng gốc về TDPP của John Dewey (1916), người đề xuất rằng TDPP liên quan đến sự phán đoán và hoài nghi. McPeck (1981) cũng ủng hộ quan điểm này với một niềm tin rằng đặc tính đáng chú ý nhất của TDPP liên quan đến sự hoài nghi, tranh cãi hoặc sự cân nhắc ý kiến, trước khi có thể đưa ra lời khẳng định. Robert Ennis (1987) định nghĩa

TDPP là tư duy phản ánh hợp lí, tập trung vào những điều đáng tin và làm. Tuy nhiên, theo Lipman (1988), TDPP được sử dụng với nhiều mục đích, không chỉ để quyết định những gì đáng tin và làm. Tuy cách diễn đạt có khác nhau, song các tác giả đều dựa trên luận điểm gốc của Dewey, nhấn mạnh sự xem xét các khả năng của một vấn đề một cách thận trọng, công bằng, mang tính chất xây dựng; nhận xét, ĐG một luận điểm, một sự kiện dựa trên các bằng chứng khoa học từ việc đọc và quan sát trong thực tiễn và tư duy tích cực có hoài nghi.

Paul (1993) và Halpern (1996) nhấn mạnh cách thức để thực hiện TDPP. Họ cho rằng, TDPP thực chất “là tư duy về cách tư duy”, cụ thể hơn là sự “sử dụng các KN và chiến lược nhận thức”. Với cách hiểu này, phản ánh được nội dung cốt lõi – cách để tư duy phân biện - chiến lược nhận thức. Tuy nhiên, GD TDPP không chỉ dừng lại ở các KN như vậy mà còn GD thái độ đối với TDPP và trong khi thực hiện TDPP. Có nghĩa là, khả năng TDPP thể hiện ở thái độ hoài nghi nhưng cần sự công bằng, khách quan và bền bỉ khi tiếp cận một vấn đề.

TDPP là một KN tư duy nhưng không phải mọi KN tư duy có giá trị đều là KN TDPP. TDPP có liên quan rất nhiều với các hình thức tư duy bậc cao, cùng với việc giải quyết vấn đề (GQVĐ), ra quyết định và tư duy sáng tạo (Facione, 1980). Đó là việc đưa ra ý kiến có chủ định, tự điều chỉnh dẫn đến giải thích, phân tích, ĐG và suy luận, cũng như sự suy nghĩ có bằng chứng, có căn cứ, theo các khái niệm, phương pháp luận, hay theo ngữ cảnh, làm căn cứ cho ý kiến đưa ra. TDPP là tư duy bậc cao, được gọi là "quá trình trí tuệ có tổ chức" (Scriven & Paul, 2004). Nó bao gồm việc khái niệm hóa, phân tích, tổng hợp, ĐG và áp dụng. Sternberg (1986) cho rằng TDPP là "phương pháp, chiến lược và biểu trưng" được sử dụng để GQVĐ, đưa ra các quyết định và tiếp thu các quan niệm mới. Paul (1985) cho rằng TDPP là đang học để hỏi và trả lời các câu hỏi về phân tích, tổng hợp và ĐG. Theo Paul, Fisher và Nosich (1993), khi một người suy nghĩ về quá trình tư duy của mình và có ý thức cố gắng để cải thiện nó, nghĩa là họ đã có TDPP. Watson và Glaser (1980) coi TDPP là tập hợp các KN, tri thức và thái độ. Lưu ý rằng, có NL TDPP là một yếu tố then chốt để hữu dụng trong xã hội hiện đại.

Facione, Simpson và Elaine (1990) nhìn nhận TDPP như là một quá trình, bao gồm các lĩnh vực nhận thức và cảm xúc. Nó được phát triển thông qua phân tích cá nhân và tương tác xã hội (Garrison, Anderson và Archer, 1998; Newman, Webb và Cochrane, 1995). Từ quan điểm cá nhân, TDPP là kết quả thu được từ sự hiểu biết và học tập sâu sắc, sản phẩm có thể được ĐG thông qua các phần riêng lẻ (Garrison, Anderson và Archer, 1998). Kết quả của quá trình TDPP là khả năng của người học trong việc áp dụng kiến thức trước đó của mình, ĐG tư duy của mình và thay đổi hành vi của bản thân mình (Norris, 1985). Học tập sâu sắc đòi hỏi sự hiểu biết mang bản chất của TDPP và được thúc đẩy bởi sự tham gia tích cực

của người học trong một bối cảnh xã hội cụ thể. Nó đối lập với cách tiếp cận học tập bề ngoài bao gồm học lướt, học chỉ bằng ghi nhớ và sử dụng lại ý kiến của người khác như là của mình (Newman, Webb, & Clive Cochrane, 1995).

Nguyễn Gia Cầu (2013) coi TDPP là giá trị quan trọng của nhân cách, bao gồm quá trình phân tích, lựa chọn và ĐG thông tin hay vấn đề theo cách nhìn khác nhằm làm sáng tỏ vấn đề. TDPP được hiểu là sự ĐG hay sự suy lí về vấn đề nào đó dựa trên phân tích, lập luận có cơ sở của cá nhân để có nhận định khách quan đối với sự vật hiện tượng (Đỗ Thị Thủy, 2016). TDPP là quá trình nhận thức lại tiến trình và sản phẩm của tư duy bằng cách phát hiện vấn đề, lật ngược vấn đề, GQVĐ dựa trên thái độ xây dựng và hoài nghi tích cực nhằm đạt được mục đích tư duy đã đề ra (Nguyễn Thu Trang, 2016).

Phạm Minh Hạc (2016) cho rằng, TDPP nằm trong tư duy sáng tạo. TDPP thể hiện ở sự động não, suy nghĩ lại, ĐG lại; tư duy sáng tạo muốn làm ra cái mới trước hết phải phê phán cái cũ (cải tiến), tìm tòi cái mới, đề xuất ý tưởng, đưa ra các giả định, cuối cùng là tìm được giải pháp mới. Tư duy sáng tạo gắn liền với TDPP.

Như vậy, các quan niệm trên đều cho thấy, TDPP là loại tư duy bậc cao của hoạt động nhận thức, giúp cho con người có thể nhìn nhận, suy xét, lí giải và ĐG các vấn đề một cách khách quan, công bằng, thấu đáo với sự am hiểu kiến thức sâu sắc.

2.2. Tư duy phê phán của học sinh tiểu học

2.2.1. Đặc điểm chung

Nghiên cứu Tâm lí học chỉ ra rằng, trẻ ở Tiểu học là lứa tuổi lần đầu tiên đến trường để trở thành người HS và có học tập là hoạt động chủ đạo. Hoạt động này có vai trò đặc biệt ý nghĩa đối với sự phát triển tâm lí của HS tiểu học, nhất là về mặt trí tuệ. Cùng với cuộc sống nhà trường, hoạt động học tập đem đến cho trẻ những thử thách trước đó chúng chưa bao giờ nhận được. Trẻ tạo lập nên đời sống tâm lí của mình, trước hết là tính chủ định, KN làm việc trí óc và sự tự nhận xét bản thân – những cấu tạo tâm lí mới đặc trưng cho lứa tuổi này (Bùi Văn Huệ, Phan Thị Hạnh Mai, Nguyễn Xuân Thúc, 2008).

Theo đó, đặc điểm chủ yếu trong phát triển xúc cảm – tình cảm của trẻ ở giai đoạn lứa tuổi này vẫn còn mang những đặc điểm của lứa tuổi trước. Ở giai đoạn đầu tiểu học, xúc cảm – tình cảm của các em còn mang tính chưa bền vững, chưa sâu sắc và khó kiềm chế. Các em dễ dàng thay đổi đối tượng cảm xúc, dễ dàng chuyển hóa đối tượng cảm xúc, dễ bộc lộ khả năng kiềm chế yếu (Võ Thị Minh Chí, Lê Mỹ Dung, 2015, 2016). Xúc cảm – tình cảm có những biến đổi diễn ra cả về hình thức và nội dung khi các em ngày càng tham gia sâu vào hoạt động học và giao tiếp, khả năng kiềm chế xúc cảm dần được hình thành. Các nghiên cứu tâm lí học cũng cho thấy, cùng với các quá trình tâm lí khác, quá trình nhận thức (tư duy) của trẻ đều có sự tham gia trực tiếp của tình cảm làm cho chúng trở nên đượm màu sắc của xúc cảm. Điều đó cũng

có nghĩa xúc cảm – tình cảm giữ vai trò rất quan trọng đối với sự phát triển các khía cạnh tâm lý của trẻ ở giai đoạn lứa tuổi này. Như vậy, sự phát triển trí tuệ (nhận thức) gắn liền với xúc cảm tình cảm, được gọi là trí tuệ cảm xúc (Emotional intelligence: EI). Gần đây, có nhiều công trình nghiên cứu tâm lý học đã chứng minh điều đó, tiêu biểu như Salovey và Mayer (1990), Daniel Goleman (1995, 1998).

2.2.2. Đặc điểm tư duy phê phán của học sinh tiểu học

* Đặc điểm tư duy của HS tiểu học:

Đặc điểm chủ yếu trong phát triển nhận thức của trẻ về tư duy ở giai đoạn 7 đến 8 tuổi, tư duy trực quan hành động chiếm ưu thế. Những khái quát về sự vật, hiện tượng của trẻ còn mang tính trực tiếp, cảm tính. Phần lớn những khái quát hoá của trẻ chủ yếu dựa trên việc tri giác những dấu hiệu cụ thể nằm trên bề mặt của đối tượng hoặc những dấu hiệu thuộc công dụng và chức năng.

Từ lớp 3 trở đi, tư duy của trẻ phát triển lên mức cao hơn, trẻ bắt đầu nắm được các mối quan hệ của khái niệm, trẻ không chỉ lĩnh hội được các thao tác thuận mà còn biết loại trừ. Những thao tác tư duy như phân loại, phân hạng tính toán, thao tác về không gian, thời gian... hình thành và phát triển mạnh. Đến lớp 5, HS đã biết khái quát hoá trên những cơ sở, biểu tượng đã tích lũy được trước đây thông qua sự phân tích, tổng hợp bằng trí tuệ. Đến đây, vai trò của tư duy trực quan hình tượng dần nhường chỗ cho kiểu tư duy ngôn ngữ. HS có thể lĩnh hội được các tri thức dựa vào ngôn ngữ, mô hình mà nhà GD mang lại. Đây là tiềm năng quan trọng để chuyển sang bước phát triển mới trong tư duy của trẻ ở các giai đoạn tiếp theo.

* Đặc điểm TDPP của HS tiểu học:

Các nghiên cứu tâm lý học (Trần Trọng Thủy và cộng sự, 2001. Bùi Văn Huệ, Phan Thị Hạnh Mai, Nguyễn Xuân Thúc, 2008) cho thấy rõ: Ở giai đoạn từ 9 tuổi, với những yêu cầu trong hoạt động học tập của trẻ ở nhà trường, trẻ đã ngày càng bộc lộ khả năng phân tích một cách hợp lý và khách quan những phán đoán và hành vi của bản thân có phù hợp với ý định và điều kiện của hoạt động hay không. Trẻ lập luận, tự xem xét và tự ĐG các suy nghĩ, hành động của mình, gọi theo cách của P.Ia.Galpêrin (1966) là các “hành động kiểm tra và ĐG” ở thao tác trí tuệ của trẻ. Nếu như ở giai đoạn đầu của cấp Tiểu học (lớp 1, lớp 2), các thao tác phân tích của trẻ còn sơ đẳng, đến các lớp cuối tiểu học, trẻ có khả năng phân biệt những dấu hiệu, khía cạnh khác nhau của đối tượng, biết tiến hành so sánh, đi tìm sự giống và khác nhau khi so sánh đặc điểm giữa các đối tượng hay sự vật. Từ đó, khả năng phán đoán và suy luận trong tư duy của trẻ phát triển đến mức có thể chứng minh hay lập luận cho phán đoán của mình. Sự phát triển của các thao tác tư duy đó chính là những dấu hiệu cực kì quan trọng cho sự phát triển bền vững của TDPP hay trở thành nền tảng cho sự phát triển của tư duy sáng tạo – loại hình tư duy cao nhất trong hoạt động nhận thức ở con người.

2.3. Phát triển tư duy phê phán cho học sinh tiểu học qua môn Đạo đức

2.3.1. Môn Đạo đức trong chương trình Giáo dục công dân mới

GD công dân trong Dự thảo Chương trình GD mới (2017) giữ vai trò chủ đạo trong việc giúp HS hình thành, phát triển ý thức và hành vi của người công dân. Thông qua các bài học về lối sống, đạo đức, pháp luật, kinh tế, môn GD công dân bồi dưỡng cho HS những phẩm chất chủ yếu và NL chung, bao gồm: NL tự chủ và tự học, NL giao tiếp và hợp tác, NL GQVĐ và sáng tạo; đặc biệt là tình cảm, niềm tin, nhận thức, cách ứng xử phù hợp với chuẩn mực đạo đức và quy định của pháp luật, có KN sống và bản lĩnh để học tập, làm việc và sẵn sàng thực hiện trách nhiệm công dân trong sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam và hội nhập quốc tế.

Ở tiểu học, GD công dân được thực hiện qua môn học Đạo đức. Môn học này vừa giúp HS hình thành và phát triển cảm xúc tích cực, ý thức đúng đắn về những chuẩn mực hành vi đạo đức trong quan hệ với chính bản thân, với gia đình, quê hương, cộng đồng, với công việc và môi trường xung quanh; thái độ tự trọng, tự tin vào khả năng của bản thân; tình yêu quê hương, gia đình, lòng yêu thương, tôn trọng con người; đức tính trung thực, chăm học, chăm làm; ý thức trách nhiệm với hành vi, hành động của mình; sự đồng tình với cái thiện, cái đúng, cái tốt, không đồng tình với cái ác, cái sai, cái xấu; vừa giúp HS có được cách cư xử phù hợp với bản thân, với gia đình, quê hương, cộng đồng, với công việc và môi trường tự nhiên; những thói quen, nề nếp cơ bản, cần thiết trong học tập và sinh hoạt phù hợp với giá trị văn hoá, chuẩn mực đạo đức, quy tắc của cộng đồng, quy định của pháp luật, quy luật của tự nhiên và xã hội.

Trong chuẩn dự kiến, không có diễn đạt cụ thể cho TDPP ở HS tiểu học. Tuy nhiên, mong đợi về TDPP có thể dễ dàng nhận thấy qua sự thể hiện cơ bản của các NL chung, nhất là NL GQVĐ và NL sáng tạo.

2.3.2. Phát triển tư duy phê phán cho HS tiểu học

Các nghiên cứu GD học đã cho thấy, phát triển TDPP thường thực hiện qua một số cách tiếp cận trong dạy học như: Dạy học qua trải nghiệm, dạy học khám phá, dạy học dựa vào vấn đề và dạy học theo tiếp cận kiến tạo xã hội.

Dạy học qua trải nghiệm:

“Mô hình học tập qua kinh nghiệm” của John Dewey cho thấy quá trình phát triển trí tuệ của người học là kết quả của sự trải nghiệm. Sự phát triển trí tuệ trước hết phải có quá trình hình thành biểu tượng. Trải nghiệm sẽ cho trẻ biểu tượng trong đầu về sự vật, hiện tượng đó. Theo ông, chương trình dạy học và việc dạy học phải là quá trình xâu chuỗi các thành tố trong kinh nghiệm cũ và mới của đứa trẻ. Quá trình học của trẻ phải là quá trình hình thành cái nhìn mới, hứng thú và kinh nghiệm mới. Theo John Dewey, nhà trường và GV phải tạo ra một môi trường học tập trong đó những hoạt động của trẻ chứa đựng cả những tình huống khó khăn, từ đó, người học tự tìm tòi và xây

dựng kiến thức thông qua “kinh nghiệm” và “tư duy”, thông qua “trải nghiệm” của chính bản thân.

Lí thuyết học tập trải nghiệm “Experiential learning” của David Kolb (1984) cho thấy, học tập là một quá trình mà ở đó tri thức được tạo ra thông qua sự biến đổi, chuyển hóa kinh nghiệm. Đó là quá trình thông qua hành động (việc làm), chủ thể tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên ĐG, phân tích những kinh nghiệm, kiến thức sẵn có nhờ sự tác động của “kiến thức” tiếp thu được qua hành động với đối tượng. Học qua trải nghiệm giúp người học không những có được NL thực hiện mà còn có những trải nghiệm cảm giác, cảm xúc, suy ngẫm, trăn trở, đúc rút và nhiều trạng thái tâm lí khác.

Dạy học khám phá: TDPP hình thành và phát triển trên cơ sở HS phát hiện vấn đề, lên kế hoạch thực hiện khám phá và ĐG kết quả thực hiện. Một cách để nuôi dưỡng sự phát triển TDPP trong lớp học là cho phép HS sáng tạo và khám phá về các chủ đề mà các em yêu thích. Sử dụng mô hình học khám phá xuyên suốt các môn học trong CT để phát triển việc học sâu sắc. HS làm việc qua các giai đoạn: Tham gia tích cực, điều tra, liên kết và thể hiện việc học. Qua các giai đoạn này HS có thể suy xét, xây dựng kiến thức nền, phát triển các câu hỏi, tìm kiếm thông tin mới, tổng hợp thông tin, thể hiện việc hiểu và chia sẻ quá trình học với người khác. Thông qua sự khám phá, HS gắn kết mọi thứ với nhau qua một câu hỏi căn bản, giúp các em đào sâu ý nghĩa. Các câu hỏi này là câu hỏi mở, khuyến khích sự hợp tác và nuôi dưỡng sự phát triển TDPP.

Sử dụng câu hỏi: Đặt ra câu hỏi và đi tìm câu trả lời là một đặc trưng của người có TDPP. Dạy HS cách đặt câu hỏi hoài nghi và cách tìm kiếm thông tin, ĐG thông tin trả lời cho câu hỏi đó. Thúc đẩy HS đào sâu hơn việc học của họ bằng cách hỏi các câu hỏi có tính dẫn dắt và cung cấp hàng loạt nguồn lực cho HS tìm ra câu trả lời một cách độc lập. Qua quá trình học, GV khuyến khích HS hỏi và trả lời câu hỏi của cá nhân họ qua thảo luận nhóm nhỏ, suy luận, làm việc theo kế hoạch cá nhân và sử dụng các công cụ tổ chức.

Vấn đáp giữ vai trò quan trọng trong việc nuôi dưỡng KN tư duy phân biện và học sâu sắc. Vấn đáp làm mẫu cho HS trong cách thức tư duy. Sử dụng các câu hỏi mở để khuyến khích thảo luận và học tích cực. Tích hợp vấn đáp trong thảo luận hàng ngày với HS.

Dạy học theo vấn đề: GV không đưa ra câu trả lời cho các vấn đề ngay mà chuyển vấn đề về HS và hỏi họ bằng cách nào để GQVĐ? Điều này cho phép HS cơ hội để GQVĐ của họ một cách độc lập. GQVĐ là sự mở rộng công việc khám phá. Điều quan trọng là HS suy nghĩ bởi chính họ và trong khi GQVĐ họ sử dụng các chiến lược TDPP mà họ đã học.

Dạy học theo tiếp cận kiến tạo: Tiếp cận kiến tạo thể hiện qua Lí thuyết về “Vùng phát triển gần nhất” của Vygotsky (1924). Trong đó, nhấn mạnh sự hướng dẫn và hỗ trợ của GV và bạn bè trong quá trình học. Người học giữ vai trò tự chủ (tự phản ánh). Vygotsky cho rằng, trẻ làm việc với người có nhiều kinh nghiệm hơn sẽ giúp quá trình học tập diễn ra

thuận lợi và đạt kết quả cao hơn. Trong khi đó, nghiên cứu của Jean Piaget (1942) cho rằng, phát triển trí tuệ cần sự thảo luận diễn ra giữa những người tương đồng về kinh nghiệm và vị thế (peers). Học với thầy, do khác biệt về vị thế có thể hạn chế sự thảo luận và qua đó ảnh hưởng tới sự phát triển khả năng tranh luận ở HS. Một số nhà GD phát triển lí thuyết dạy học kiến tạo như Rogoff (2008) đưa ra quan điểm, người học đóng vai trò là người học tự chủ và hợp tác với thầy và với bạn qua các công việc mang tính hợp tác. Điều này giúp HS làm chủ hoạt động học và TDPP về các vấn đề. Môi trường học tập lấy HS làm trung tâm là rất phong phú và linh hoạt nhằm điều hòa các nhu cầu của người học và cung cấp các cơ hội liên tục để xây dựng một cộng đồng hợp tác của HS. Môi trường lớp học thúc đẩy sự học theo nhóm nhỏ, nhóm lớn, cá nhân và hợp tác sẽ thúc đẩy sự phát triển TDPP.

Nguyên tắc cơ bản khi phát triển TDPP qua dạy học:

- Nội dung dạy học và cách TDPP: Chú trọng trang bị cho HS hệ thống tri thức khoa học rộng và sâu về nhiều lĩnh vực, đồng thời hình thành và phát triển các phẩm chất trí tuệ và NL trí tuệ qua sự phát triển khả năng quan sát, tư duy, tưởng tượng.

- Người học là trung tâm.

- Mô hình dạy học trải nghiệm, kiến tạo, dựa vào vấn đề, khám phá và vấn đáp.

- Phát huy học cá nhân và học hợp tác.

- Môi trường dạy học dân chủ và khuyến khích HS thể hiện quan điểm riêng và sự sáng tạo.

- Thúc đẩy tranh luận, phân tích, ĐG, GQVĐ.

- Nguồn lực học tập phong phú (sách báo, tài liệu tham khảo).

- Kiểm tra ĐG theo hướng coi trọng và yêu cầu khả năng tư duy phê phán và sáng tạo.

- GD thái độ đúng đắn với TDPP. TDPP không phải là phê bình hay chỉ trích mà cần dựa trên một thái độ công bằng, khách quan, vì chân lí. Nó không dựa trên sự chỉ trích có tính cá nhân mà cần dựa vào bằng chứng khách quan thu thập được.

Một số kĩ thuật phát triển TDPP trong dạy học:

- Dạy HS cách tự đặt ra câu hỏi và tìm câu trả lời qua sử dụng chiến lược câu hỏi: Ai, cái gì, khi nào, ở đâu, tại sao và như thế nào? Trong dạy học, GV khuyến khích HS tò mò khám phá và có KN tự đặt ra các dạng câu hỏi khác nhau. Đây cũng là cách mà tiếp cận dạy học khám phá thường nhấn mạnh nhằm giúp HS phát hiện ra vấn đề, tìm hiểu về vấn đề và tìm cách GQVĐ.

- Những câu hỏi mang tính giả tưởng giúp HS hình thành khả năng phát hiện các khả năng có thể có của một vấn đề, sự kiện nào đó. Ví dụ, HS tự đặt ra câu hỏi: “Điều gì sẽ xảy ra nếu...”.

- Phát triển tư duy phê phán với kĩ thuật tư duy 6 chiếc mũ, sơ đồ tư duy.

Các kĩ thuật kể trên giúp HS hình thành khả năng tư duy phân kì và xem xét vấn đề ở nhiều góc cạnh khác nhau, tạo

ra sự cần trọng trước khi đưa ra một quyết định hoặc một kết luận nào đó.

3. Kết luận

Việc phát triển TDPP cho HS thông qua các bài học môn Đạo đức được thiết kế dựa trên cơ sở khoa học vững chắc sẽ góp phần đào tạo ra những thế hệ lao động tương lai có khả

năng thích ứng và hòa nhập cao trong thời kì toàn cầu hóa, có ý thức xây dựng và phát triển cho cuộc sống chung. Với NL TDPP, HS Việt Nam không chỉ được trang bị để trở thành nguồn nhân lực có chất lượng cho đất nước mà còn được trang bị để trở thành người “công dân toàn cầu” – phù hợp với yêu cầu mới đặt ra cho chính CT GD công dân trên thế giới hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2017), *Dự thảo chương trình môn học Giáo dục công dân*.
- [2] Võ Thị Minh Chí, (2016), *Đánh giá “đầu vào” theo cách tiếp cận nghiên cứu nhân cách toàn diện – một hình thức tìm hiểu học sinh có hiệu quả*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế Phát triển đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr. 526 – 535.
- [3] Nguyễn Gia Cầu, (2013), *Bồi dưỡng, phát triển tư duy phân biện cho học sinh trong quá trình dạy học*, Tạp chí Giáo dục, số 311, tr. 22 – 29.
- [4] Phạm Minh Hạc, (2016), *Tâm lý học đại cương*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [5] Bùi Văn Huệ - Phan Thị Hạnh Mai - Nguyễn Xuân Thức, (2008), *Giáo trình Tâm lý học Tiểu học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [6] Đỗ Thị Thủy, (2016), *Tư duy phê phán - nhìn từ góc độ giáo dục*, Tạp chí Giáo dục và Xã hội, số đặc biệt, tháng 2, tr. 32- 34.
- [7] Nguyễn Thu Trang, (2017), *Vài nét về thực trạng biểu hiện năng lực tư duy phê phán của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, Tạp chí Dạy và Học ngày nay, Số 5, tr.56-58.
- [8] Jean Piaget, (1998), *Tâm lý học trí khôn*, NXB Giáo dục.
- [9] Viện Khoa học Giáo dục, (2001), *Một số đặc điểm sinh lý và tâm lý của học sinh tiểu học ngày nay*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- [10] Dewey, J., (1916), *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*, New York: Macmillan.
- [11] Ennis RH, *A concept of critical thinking*. Harvard Educational Review 1962; 22(1): 81-111.
- [12] Facione P. A., (1990), *Executive summary – critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, Millbrae, CA: The California Academic Press (The complete Delphi report, including appendices, is available from The California Academic Press and as ERIC Doc. No. ED 315-423, P. Facione, Principal Investigator).
- [13] Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W., (2000), *Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education*, The internet and higher education, 2(2-3): 87-105.
- [14] Harman, K., & Bich, N. T. N., (2010), *Reforming teaching and learning in Vietnam's higher education system*, In G. Harman, M. Hayden, & T. N. Pham (Eds.), *Reforming higher education in Vietnam: Challenges and priorities* (pp.65-86). London: Springer.

DEVELOPING CRITICAL THINKING FOR PRIMARY PUPILS THROUGH MORAL EDUCATION SUBJECT IN CITIZENSHIP EDUCATION CURRICULUM

Nguyen Thi Lien¹, Ngo Vu Thu Hang²

¹Email: liensupham@gmail.com

²Email: hangnvt@hnue.edu.vn

Hanoi National University of Education
136 Xuan Thuy, Cau Giay, Hanoi, Vietnam

ABSTRACT: *Critical thinking is an important thinking tool of human beings. Developing critical thinking is one of the educational goals in general and the goal of citizenship education in particular. In this article, the authors mentioned theoretical issue of critical thinking and its development for primary pupils through Moral education. With this competency, the Vietnamese pupils will be prepared to become qualified human resources and "global citizens" as well - to meet the new requirements of citizenship education curriculum in the current world.*

KEYWORDS: *Thinking; critical thinking; primary pupils; citizenship education curriculum; Moral education.*