

# CÁC NGUYÊN TẮC, THỦ PHÁP TẠO DỰNG CÂU HỎI, BÀI TẬP CHO SINH VIÊN HỌC HỢP TÁC KHI TÌM HIỂU, NGHIÊN CỨU VỀ LỊCH SỬ VĂN HỌC

TS. HOÀNG THỊ MAI  
Trường Đại học Hồng Đức

## 1. Đặt vấn đề

Kĩ năng hợp tác và tư duy phê phán là hai trong sáu chuẩn kĩ năng đầu ra bắt buộc đối với sinh viên (SV) mọi ngành học ở các nền giáo dục tiên tiến; đây cũng là hai kĩ năng yếu kém, thiếu hụt của SV Việt Nam nói chung. Đối với SV khối ngành Ngữ văn vốn mang nặng truyền thống học tiếp thu – tái hiện, việc tăng cường các giờ thảo luận, thực hành nhóm là biện pháp cấp thiết nhằm khắc phục những yếu kém, thiếu hụt trên. Tuy nhiên, hiện tại, không ít ý kiến than phiền rằng, sức Ý của SV quá lớn, giờ thảo luận thực hành thường diễn ra hết sức buồn tẻ vì SV kém hứng thú, lười biếng... Khảo sát thực trạng "sức Ý" của SV trong giờ thảo luận, thực hành các học phần Lịch sử văn học (Văn học sử) ở một số trường đại học miền Bắc và miền Trung [5] cho thấy, một trong những nguyên nhân cơ bản của tình trạng này là do các câu hỏi, bài tập thực hành, thảo luận nhóm chưa phù hợp, không đủ sức hấp dẫn và thách thức bản lĩnh sáng tạo của SV.

Để góp phần nâng cao hiệu quả các giờ thảo luận, thực hành nhóm, trên cơ sở lí thuyết tiếp nhận văn học, tâm lí học nhận thức, giáo dục học hiện đại và đặc điểm các học phần Văn học sử ở đại học, bài viết nghiên cứu, bổ sung, hệ thống hoá các nguyên tắc, thủ pháp tạo dựng câu hỏi, bài tập có vấn đề cho SV học hợp tác khi tìm hiểu, nghiên cứu về tác gia, tác phẩm văn học.

## 2. Một số nguyên tắc xây dựng câu hỏi, bài tập cho SV học hợp tác về văn học sử

### 2.1. Xác định rõ mục tiêu, yêu cầu kết quả đầu ra đối với câu hỏi, bài tập và nhiệm vụ của SV

Mục tiêu và kết quả đầu ra là hai mắt xích then chốt của một quá trình hoạt động. Để có thể định hướng, chỉ đạo quá trình thảo luận, thực hành nhóm, trước hết, người dạy phải xác định rõ mục tiêu, yêu cầu kết quả đầu ra của câu hỏi, bài tập. Câu hỏi mơ hồ, mục tiêu không rõ ràng sẽ khó đo đếm sản phẩm đầu ra, là nguyên nhân thất bại đầu tiên của giờ học nhóm.

Trên cơ sở mục tiêu, kết quả đầu ra đã được xác định, câu hỏi, bài tập cần nêu rõ nhiệm vụ của SV. Nhiệm vụ phải cụ thể, tránh chung chung kiểu

"Đặc điểm sáng tác của Tô Hoài", hoặc hình thức kiểu "Đọc giáo trình từ trang... đến trang...". Cần thiết phải kèm theo những chỉ dẫn, yêu cầu rõ ràng, ví dụ: "Đọc và tóm tắt giáo trình từ trang... đến trang... lý giải vì sao...". Nhiệm vụ được nêu cụ thể sẽ khuyến khích SV chủ động, có trách nhiệm hơn; đồng thời, trong nhiệm vụ đã có cơ sở để đo lường kết quả, mức độ thành thạo của người học. Các cụm động từ, chẳng hạn tóm tắt (tác phẩm), thống kê (tần số xuất hiện của nhân vật/hình tượng), xác định (đặc điểm nghệ thuật), lý giải (ý nghĩa cách kết thúc tác phẩm), giải mã (biểu tượng), nêu quan điểm cá nhân (quan điểm/ý kiến của bạn về...), bình luận (quan điểm/ý kiến), phê phán/phản biện/đánh giá (quan điểm/các thủ pháp nghệ thuật), thiết kế (trang bìa tác phẩm), so sánh/phân biệt (đặc điểm sáng tác/thi pháp), khái quát (chủ đề, cảm hứng chủ đạo), viết (một bài giới thiệu về tác phẩm/tác giả), vẽ (bản đồ không gian nghệ thuật tác phẩm), xây dựng (kịch bản, kế hoạch hội diễn)... đều là những động từ thích hợp để chỉ rõ nhiệm vụ của SV trong các giờ thảo luận, thực hành về Văn học sử.

### 2.2. Câu hỏi, bài tập yêu cầu mỗi SV đảm nhận một phần công việc, trách nhiệm với sản phẩm đầu ra của nhóm

Câu hỏi, bài tập phải đảm bảo cơ hội tham gia công bằng để cả nhóm có thể đạt được mục tiêu chung, đồng thời, mỗi thành viên đều có thể nâng cao được kiến thức và kỹ năng cá nhân. Yêu cầu, khối lượng công việc, tính phức tạp của câu hỏi, bài tập phải phù hợp với cấu trúc, số lượng của nhóm. Chẳng hạn, bài tập yêu cầu SV "Liệt kê một số hình ảnh, biểu tượng có khả năng thể hiện rõ nét cá tính sáng tạo của Hàn Mặc Tử, lý giải vì sao bạn lại chọn như vậy." là một bài tập không đơn giản nhưng cũng không quá khó, khối lượng công việc không nhiều, vì vậy, nhóm từ 2 - 3 SV là phù hợp.

Trong thực tế, nếu giảng viên chỉ yêu cầu "hãy thảo luận theo nhóm", thì sự thực là, một vài SV sẽ làm việc thật sự, còn một số khác chỉ "ăn theo"; hoặc kết quả của từng người sẽ được chấp nhận, mỗi SV chỉ hiểu một phần trong toàn bộ tính hệ thống của vấn đề. Để hạn chế điều này, câu hỏi, bài tập hợp tác cần



được thiết kế thoả mãn các điều kiện: 1) phụ thuộc lẫn nhau tích cực (nếu một thành viên không hoàn thành trách nhiệm sẽ ảnh hưởng đến kết quả của cả nhóm); 2) tự chịu trách nhiệm của cá nhân (mỗi SV chịu trách nhiệm phần việc của mình và cả những người khác); 3) tương tác trực tiếp; 4) phát triển và sử dụng đúng các kĩ năng hoạt động nhóm (lãnh đạo, quản lí thời gian, giao tiếp tích cực, giải quyết mâu thuẫn); 5) tự đánh giá thường xuyên hoạt động nhóm (nhóm học tập đang làm tốt điều gì? điều gì cần được sửa đổi?...) [6, tr.111]. Ví dụ, bài tập sau cần có 4 SV tham gia với 4 "vai diễn" khác nhau: *Tự lực văn đoàn* trên tờ *Ngày nay* số ra ngày 25.3.1937, Vũ Trọng Phụng viết: "Các ông muốn tiểu thuyết cứ là tiểu thuyết, tôi và các nhà văn cùng chí hướng như tôi muốn tiểu thuyết là sự thực ở đời". Hãy xây dựng kịch bản, sắm vai theo nhóm tranh luận với *Tự lực văn đoàn* và Vũ Trọng Phụng về quan điểm tiểu thuyết nên "cứ là tiểu thuyết" hay nên là "sự thực ở đời"?

Yêu cầu tranh luận của bài tập này buộc các thành viên phải hợp tác chặt chẽ, mỗi SV phải chịu trách nhiệm phần nội dung và thực hành đối thoại của một vai diễn (người dẫn chương trình, *Tự lực văn đoàn*, Vũ Trọng Phụng, bạn đọc) trong mối tương tác chủ động với các vai diễn khác; phải thảo luận mặt đối mặt, sử dụng đầy đủ các kĩ năng hợp tác và thường xuyên điều chỉnh hoạt động nhóm mới có thể đạt được mục tiêu, nhiệm vụ.

### **2.3. Câu hỏi, bài tập phải khơi gợi và tôn trọng sự đa dạng trong cách tiếp cận, ứng đáp và lí giải các vấn đề văn học, có tính thách thức tư duy phê phán của SV**

Theo George D. Kuh (2006), một trong những chức năng quan trọng của giáo dục bậc đại học là "giúp SV thấy rõ những ý tưởng và kinh nghiệm mới đang thách thức những cách tư duy và ứng xử vốn đã quen thuộc và chuẩn bị cho họ trở thành những thành viên xã hội làm việc có hiệu quả và có trách nhiệm cộng đồng" [7, tr.176]. Những người sử dụng lao động ngày nay, theo Rutherford P. (1998) đã "bớt quan tâm hơn đến việc SV tốt nghiệp đại học có lượng hiểu biết nhiều bao nhiêu mà quan tâm hơn đến việc liệu họ có thể thu nhận và áp dụng được thông tin mới bằng những cách thức có hiệu quả và sáng tạo hay không, có thể dự báo và xác định đúng được những nhu cầu đang phát sinh của cơ quan họ hay không." [7, tr.177].

Văn học sử cũng phải có nhiệm vụ rèn cho SV khả năng đổi đầu và đáp ứng thông minh với những thách thức trong cuộc sống và nghề nghiệp sau này. Hơn nữa, kiến thức Văn học sử có tính trừu tượng, đà

chiều, đa cấp độ, không có một cách lí giải duy nhất đúng, duy nhất đầy đủ. Các câu hỏi, bài tập cho SV học hợp tác, vì vậy phải tập trung vào những vấn đề có tính phức tạp về nội dung, có khả năng khuyến khích và tôn trọng sự đa dạng trong các câu trả lời, cách lí giải, ứng đáp của SV, buộc SV phải sử dụng tư duy phê phán, tư duy sáng tạo và sự hợp tác tích cực mới giải quyết thoả đáng. Câu hỏi cần làm cho SV thấy rằng, tuy họ chưa có ngay lời giải nhưng đã có một số kiến thức, kĩ năng liên quan tới vấn đề đặt ra và nếu tích cực tư duy sẽ có thể giải quyết được. Chẳng hạn, vấn đề sau khá phức tạp nhưng SV có thể dựa vào vốn kiến thức đã có về sáng tác của F. Kafka và năng lực tư duy phân tích - phê phán để lí giải: *Kafka từng định nghĩa vai trò của nhà văn là "Người đi tìm hạnh phúc". Tuy nhiên, dường như ám hưởng bao trùm trong nhiều tác phẩm của ông lại là tư tưởng bí quan về thân phận con người. Phải chăng giữa quan điểm và thực tế sáng tác của Kafka là một khoảng cách đầy nghịch lý?*

Tiêu chí đánh giá ở đây không phải là câu trả lời đúng/sai mà là: 1) cách thức, con đường tìm ra câu trả lời đó có thuyết phục, sáng tạo không; 2) các đánh giá, kết luận được đưa ra có dựa trên những luận chứng, lập luận sắc bén không; 3) các kĩ năng tư duy phê phán, kĩ năng nghiên cứu, phê bình văn học có được mài sắc hơn không...

### **2.4. Câu hỏi, bài tập phải đảm bảo tính khoa học và phù hợp, có khả năng khơi gợi hứng thú, niềm đam mê nghiên cứu của SV**

Tường minh, mạch lạc trong cách diễn đạt là yêu cầu bắt buộc để mục tiêu, nhiệm vụ hợp tác được xác định rõ ràng. Ở đây, cần phân biệt sự mạch lạc và ngắn gọn. Một câu hỏi dài nhưng được diễn đạt tường minh, nhiệm vụ rõ ràng có giá trị và hiệu quả hơn một câu hỏi ngắn nhưng nhiệm vụ chung chung, không xác định. Ví dụ, câu hỏi sau khá dài nhưng là một câu hỏi thú vị cho SV thực hành nhóm khi nghiên cứu về *Hamlet* của Shakespeare: *Có rất nhiều cách lí giải khác nhau của các nhà phê bình về nguyên nhân sự ngập ngừng của Hamlet trong việc giết tên vua: Hoặc do tính cách và tâm hồn yếu đuối của Hamlet - một con người có sứ mệnh quá lớn; hoặc vì Hamlet không thể giết nổi, và lại nhiệm vụ của chàng chỉ là "chứng minh cho mọi người thấy tội lỗi của y sau đó mới trừng phạt"; hoặc do Hamlet cảm thấy mình cũng không hơn gì kẻ đã giết cha chàng để chiếm đoạt mẹ chàng; còn Vygotski thì lí giải nguyên nhân từ nghệ thuật xây dựng cốt truyện của Shakespeare, rằng toàn bộ vở bi kịch được xây dựng "theo quan điểm của nhân vật chính" và mục đích cuối cùng của ông là để "khán giả cảm nhận và rung động được tất cả những mâu*



thuần khó khăn đã từng vò xé ý thức và vô thức" nhân vật. *Cách lí giải của bạn?*

Ngoài ra, theo nghiên cứu thực nghiệm của các nhà tâm – sinh – lí học, "những liên kết từ trung tâm cảm xúc limbic đến vỏ não tư duy nhiều hơn so với những liên kết theo chiều ngược lại", vì vậy, "cảm xúc thường là nhân tố mạnh mẽ hơn trong việc gây ảnh hưởng đến hành vi của chúng ta hơn là những suy nghĩ logic" [2, tr.89]. Văn học sử không phải là văn chương nhưng cũng là khoa học về văn chương. Vì vậy, để khơi gợi hứng thú và niềm đam mê nghiên cứu của SV, các câu hỏi, bài tập vừa phải bám sát mục tiêu, nội dung chương trình, vừa phải phù hợp với năng lực, "tâm đón nhận", sự trải nghiệm của SV, vừa phải có khả năng thúc đẩy trí tò mò sáng tạo ở SV.

### **2.5. Câu hỏi, bài tập phải cân đối giữa rèn luyện năng lực nghiên cứu với năng lực trí tuệ xúc cảm cho SV**

Trí tuệ xúc cảm, theo Daniel Goleman (1995), là khả năng "kiểm soát được tình cảm để chúng bộc lộ một cách thích hợp và hiệu quả, khuyến khích được những người xung quanh hợp tác ăn ý với nhau để đạt đến mục tiêu chung" [1, tr.26]. Phát triển trí tuệ xúc cảm không chỉ là mục tiêu mà còn là điều kiện để SV học tốt các học phần Văn học sử, bởi vì, việc học tập có chiều sâu nhất, theo George D. (2006), "thường thông qua sự trải nghiệm cụ thể khi tầng ý nghĩa sâu hơn của kiến thức được bộc lộ và được đồng hoá. Những trải nghiệm như thế nuôi dưỡng cả sự phát triển về tri thức và xã hội cũng như ảnh hưởng đến cách con người tư duy và cư xử" [7, tr.185]. Ở một góc độ nhất định, dạy văn là dạy cho SV trải nghiệm. Vì vậy, bên cạnh các câu hỏi, bài tập có tính nghiên cứu cần phải có các câu hỏi bài tập cho phép SV được trải nghiệm, ứng đáp, "đồng sáng tạo" với tác giả, tác phẩm như những người đọc thông minh, tích cực và sôi nổi nhất, chẳng hạn: *Hãy tranh luận với Nguyễn Minh Châu về quan điểm cần phải đọc lời "ai điếu" cho văn học cách mạng Việt Nam 1954 - 1975; Theo bạn, đâu là phần hay nhất/khổ tiếp cận nhất/dở nhất của câu chuyện/bài thơ? Vì sao?; Mở một phiên tòa cho phép nhân vật tự bào chữa về những tội lỗi mà anh ta đã phạm phải, v.v...*

Ngoài ra, cùng một hiện tượng văn học có thể có nhiều cách tiếp cận khác nhau, trong khi học hợp tác lại là nơi cho phép mỗi thành viên có thể tự do bày tỏ quan điểm riêng, vì vậy, những tranh luận gay gắt, bất đồng trong nhóm là điều khó tránh khỏi. Nhưng xét từ góc độ trí tuệ xúc cảm, những xung đột, bất hòa, thái quá trong khi thảo luận, phê phán sẽ là những trải nghiệm cần thiết giúp SV rèn luyện khả năng tự kim chế các cảm xúc nóng nảy, tiêu cực;

nâng cao khả năng tự nhận thức, tự điều chỉnh và các kỹ năng xã hội khác.

### **3. Một số thủ pháp tạo dựng câu hỏi, bài tập cho SV học hợp tác về văn học sử**

#### **3.1. Lạ hoá cách nêu câu hỏi, tạo ra tính thách đố, thách thức trong câu hỏi, bài tập**

Theo tâm lí học hiện đại, việc dạy học định hướng vào "quá khứ phát triển", vào các chu trình phát triển đã "chín muồi" ở người học không đưa đến sự phát triển mà chỉ "bám theo đuôi sự phát triển". Theo L. Vygotski, cần phải xác định được "trình độ phát triển hiện thời" và "vùng phát triển gần nhất" của người học, sau đó, việc dạy học cần phải "tao ra vùng phát triển gần nhất", khi đó, việc dạy học sẽ "khêu gợi hàng loạt các chức năng đang ở trong giai đoạn chín muồi, nằm trong vùng phát triển gần nhất", và "chỉ có cách dạy học nào đi trước sự phát triển mới là tốt" [8, tr.210 – tr.217]. Yêu cầu SV giải đáp các câu hỏi, bài tập có tính thách đố, thách thức vừa tạo ra "vùng phát triển gần nhất", vừa khích lệ mạnh mẽ nhu cầu khám phá sáng tạo vốn rất dồi dào ở đối tượng SV. Sự thách đố, thách thức là thuốc thử ý chí bất khuất, bản lĩnh kiên cường của con người. Trong phạm vi lớp học, những câu hỏi, bài tập có tính thách thức tạo ra nguồn cảm hứng và những cú huých mạnh mẽ, thúc đẩy động cơ, khát vọng chinh phục khó khăn, thử thách ở SV. Tính thách đố, thách thức nằm trong nội dung câu hỏi và cả trong cách nêu câu hỏi. Cùng một nội dung, yêu cầu nhưng chỉ cần "lạ hoá" cách dẫn dắt đã tạo ra một hiệu ứng khác hẳn. Chẳng hạn, câu hỏi *Nhan đề "Chí Phèo"/"Hamlet" có vẻ đơn giản quá, không chuyển tải được sức nặng của tư tưởng và nghệ thuật mà nhà văn gửi gắm trong tác phẩm. Ý kiến của bạn? Thủ tìm cho tác phẩm một tiêu đề có đủ sức nặng, theo quan điểm của bạn?* là một tình huống đầy thách thức. Hiệu lực, khả năng thu hút đam mê trải nghiệm của SV cao hơn hẳn các câu hỏi có nội dung tương tự nhưng được nêu lên một cách "hiền lành" hơn, chẳng hạn: *Ý nghĩa của nhan đề tác phẩm "Chí Phèo"/"Hamlet"? Hoặc: Hãy phân tích ý nghĩa nhan đề tác phẩm "Chí Phèo"/"Hamlet"...*

#### **3.2. Tạo dựng câu hỏi, bài tập hợp tác bằng cách gợi ra sự mâu thuẫn, nghịch lí, thiếu logic trong bản thân hiện tượng văn học buộc SV phải xem xét lại vấn đề từ nhiều phía**

Mâu thuẫn là quy luật tất yếu của sự tồn tại và phát triển. Gợi ra sự mâu thuẫn, nghịch lí, thiếu logic của văn đề là đặt SV trước những khó khăn, rào cản, "sai lầm" trí tuệ, thôi thúc SV phải sử dụng tư duy phản biện, phê phán nhằm nỗ lực giải quyết hoặc vượt qua được các nghịch lí. Chẳng hạn, câu hỏi sau nêu ra mâu



thuẫn tất yếu trong tác phẩm văn học - mâu thuẫn giữa cái biểu đạt và cái được biểu đạt: *Nhiều nhân vật trong các tác phẩm của Nguyễn Minh Châu sau 1975 như gã đàn ông trong "Chiếc thuyền ngoài xa", lão Khùng, mụ Huệ trong "Khách ở quê ra", "Phiên chợ Giát"... bộc lộ một sự không ăn khớp rõ rệt giữa tính cách với hành vi, cử chỉ, ngôn ngữ. Hình như Nguyễn Minh Châu thiếu một lập trường thống nhất, một điểm nhìn nhất quán trong cách thể hiện nhân vật?* Khả năng thu hút SV vào các cuộc thảo luận, tranh luận của câu hỏi này cao hơn rất nhiều so với câu hỏi có nội dung tương tự nhưng được nêu ra thuận chiều, không có nghịch lí, chẳng hạn: *Quan niệm nghệ thuật của Nguyễn Minh Châu về con người trong các sáng tác của ông sau 1975?*

### **3.3. Tạo dựng câu hỏi, bài tập hợp tác bằng cách nêu lên các quan điểm, cách đánh giá không thống nhất về hiện tượng văn học buộc SV phải lựa chọn, phê phán hoặc có quan điểm riêng**

Tác phẩm văn học không chỉ “tái hiện”, “giải thích” mà còn “phán xử” các hiện tượng của đời sống” theo thế giới quan của nhà văn. Đến lượt mình, nghiên cứu, phê bình văn học không chỉ mô tả, giải thích mà còn “phán xử” tác phẩm và các hiện tượng văn học theo quan điểm, lập trường, cảm xúc chủ quan của nhà nghiên cứu, phê bình. Vì vậy, việc có nhiều nhận định, đánh giá khác nhau về một hiện tượng văn học là tất yếu. Tạo dựng câu hỏi, bài tập có vấn đề bằng cách đổi chiều các tình huống, ý kiến, quan điểm khác nhau, thậm chí trái ngược, mâu thuẫn, cực đoan giữa các nhà nghiên cứu, phê bình hoặc người tiếp nhận cũng là một cách lôi cuốn SV vào những cuộc tranh luận, đổi thoại thú vị. Những câu hỏi dạng này thường đặt SV vào những tình thế buộc phải lựa chọn hoặc thể hiện quan điểm riêng, mà để lựa chọn buộc phải sử dụng triết để tư duy phê phán. Ví dụ: *Hoa Bằng Hoàng Thúc Trâm coi Hồ Xuân Hương chẳng những là nhà đại thi hào mà còn là nhà tư tưởng, nhà đại cách mạng; ngược lại, Nguyễn Văn Hanh, Trương Tửu dựa trên học thuyết của Freud cho rằng, thơ Hồ Xuân Hương là thơ “hiếu dâm”, “khiêu dâm”, tục tĩu. Quan điểm của bạn về vị trí, đóng góp của thơ Hồ Xuân Hương?*

### **3.4. Tạo dựng câu hỏi, bài tập hợp tác bằng chính các câu hỏi, quan điểm, cách đánh giá chủ quan, cực đoan của SV**

Khi SV được tôn trọng như một bạn đọc bình đẳng, một nhà nghiên cứu, phê bình có bản lĩnh nhất định thì tất yếu sẽ nảy sinh những lập luận, quan điểm riêng, thậm chí cực đoan. Nắm lấy những quan điểm chủ quan, cực đoan đó để tạo dựng thành tình huống có vấn đề nhiều khi sẽ châm ngòi cho một cuộc thảo luận, tranh luận hết sức bổ ích và lí thú về chủ đề học

tập. Bởi vì đây là “tâm nhìn” của SV, mâu thuẫn được gợi ra từ phía SV nên các cuộc tranh luận sẽ có xu hướng dân chủ, cởi mở hơn, SV cảm thấy tự tin và tích cực hơn. Các câu hỏi này thường được nêu dưới dạng: *Có bạn cho rằng, ..., bạn có đồng ý với cách cắt nghĩa/ đánh giá đó không? Tại sao?; hoặc: Quan điểm của bạn A là, ..., nhưng bạn B lại lí giải ... Bạn đồng ý với ý kiến nào? Tại sao?/ Quan điểm của bạn?, v.v...*

### **3.5. Tạo dựng câu hỏi, bài tập hợp tác bằng yêu cầu so sánh đổi chiều, cắt nghĩa, giải mã**

So sánh đổi chiều là một yêu cầu không đơn giản vì luôn phải cùng lúc khảo sát ít nhất hai đối tượng để vừa chỉ ra điểm chung vừa chỉ ra điểm riêng. Thực hiện các câu hỏi, bài tập so sánh văn học, SV luôn phải đổi mặt với sự khác biệt giữa các ý tưởng, quan điểm buộc phải phân loại, lựa chọn. Yêu cầu cắt nghĩa, giải mã cũng có nghĩa là không chấp nhận lối trình bày theo kiểu mô tả, tái hiện mà buộc phải phân tích bản chất, giải thích nguyên nhân, cắt nghĩa các mối quan hệ, đưa ra các luận cứ, luận chứng phù hợp, lập luận sắc bén... Không khó khăn để tạo dựng câu hỏi, bài tập giải mã, so sánh văn học nhưng đây lại là một trong những dạng câu hỏi, bài tập khó, rất phù hợp cho SV học hợp tác, hữu ích trong việc giúp SV hiểu thấu đáo đặc điểm, bản chất, căn nguyên của vấn đề, chẳng hạn: *So sánh ý nghĩa của biểu tượng hoa sen trong ca dao và trong thơ Lí Trần? Bản dịch “Chinh phụ ngâm” của Đoàn Thị Điểm đã làm giảm giá trị hoặc làm rạng rỡ thêm cho nguyên tác ở những điểm nào? Vì sao?; Giải mã ý nghĩa biểu tượng sao trời trong thơ Chế Lan Viên...*

## **4. Kết luận**

Hướng dẫn một giờ thảo luận, thực hành về Văn học sử yêu cầu cao đối với người dạy về cả kiến thức và tài năng sư phạm. Tạo được các tình huống có giá trị cho SV thực hành và hợp tác hiệu quả vừa là một khoa học, vừa là một nghệ thuật. Các vấn đề thảo luận được nêu dưới dạng những tình huống cực đoan, nghịch lí, lệch lạc, mâu thuẫn luôn có sức hấp dẫn đặc biệt đối với trí tò mò, sáng tạo ở SV; đồng thời, để châm ngòi cho một giờ thảo luận sôi nổi và hiệu quả, việc nêu và dẫn dắt câu hỏi, bài tập vừa phải đảm bảo tính tường minh, mạch lạc vừa phải có tính thách thức, tính nghệ thuật. Những nguyên tắc, thủ pháp tạo dựng câu hỏi, bài tập nhóm về Văn học sử trên đây không phải hoàn toàn mới. Tuy nhiên, để hoàn thiện hoá lí thuyết và ứng dụng rộng rãi trong thực tế dạy học, việc tiếp tục bổ sung, cụ thể hoá các nguyên tắc, thủ pháp tạo dựng câu hỏi, bài tập đáp ứng mục tiêu chương trình các học phần, kiểu bài Văn học sử vẫn là một yêu cầu bức thiết mà bài viết trên đây chỉ là một số khái quát lí luận chung.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Daniel Goleman, *Trí tuệ xúc cảm ứng dụng trong công việc*, NXB Tri thức, 2007.
2. Colin Rose và Malcolm J. Nicholl, *Kỹ năng học tập siêu tốc thế kỷ XXI*, NXB Tri thức, 2008.
3. Hans Robert Jauss, *Lịch sử văn học như là sự khêu khích đối với khoa văn học*, Tạp chí Văn học nước ngoài, số 1/2002.
4. Susan Hynds, *Challenging question in the literature class - Center for the Learning and Teaching of literature*. The University at Albany State University of New York, 1990.
5. Hoàng Thị Mai, *Xây dựng một số dạng câu hỏi, bài tập cho SV thảo luận, thực hành nhóm khi tìm hiểu, nghiên cứu về tác giả văn học*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, số 6/2011.
6. Pai Obanya, Juma Shabani, Peter Okebukola, *Guide to Teaching and Learning in Higher Education*.

## VỊ TRÍ, TÍNH CHẤT CỦA LỚP 10 TRƯỜNG

Trung Quốc đã và đang triển khai với những nét riêng nhất định (Nguyễn Lộc, 2011).

### TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hữu Châu, *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục, Hà Nội, 2005.
2. Ngô Hữu Dũng, Một số xu thế đổi mới của Giáo dục trung học hiện nay. *Tạp chí Thông tin KHGD số 54/96*, 1996.
3. Nguyễn Tiến Đạt, *Kinh nghiệm và thành tựu phát triển giáo dục và đào tạo trên thế giới*. Tập 1 và Tập 2. NXB Giáo dục, Hà Nội, 2006.
4. Bùi Minh Hiền (chủ biên, 2006)- Vũ Ngọc Hải - Đặng Quốc Bảo. *Quản lý Giáo dục*. NXB ĐHSP. Hà Nội, 2006.
5. Đặng Thành Hưng, Quan niệm và giải pháp phân hóa dạy học ở trường trung học phổ thông nhằm hội nhập quốc tế. *Tạp chí Giáo dục số 167 (kì 1-7/2007)*, 2007.
6. Lê Thị Thu Hương, *Dạy học phân hóa ở Tiểu học nhằm góp phần nâng cao hiệu quả dạy và học môn Toán*. Luận án Tiến sĩ Giáo dục học. Viện KHDGVN, 2012.
7. Nguyễn Bá Kim, *Phương pháp dạy học môn Toán*. NXB Đại học Sư phạm. Hà Nội, 2002.
8. Trần Luận, *Tổ chức thực hiện dạy học tự chọn trong nhà trường trung học phổ thông*. Bộ GD&ĐT, Báo cáo tổng kết đề tài KHCN cấp Bộ B2006-37-15, 2010.
9. Nguyễn Lộc - Vũ Quốc Chung (đồng chủ biên). *Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình giáo dục*.

Nguồn: <http://www.breda-guide.tripod.com>,

7. Lâm Quang Thiệp, D. Bruce Johnstone, Philip G. Altbach (đồng chủ biên): *Giáo dục đại học Hoa Kỳ*, NXB Giáo dục, 2007.

8. L.Vugôtxki, *Tuyển tập tâm lí học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, 1997.

### SUMMARY

*Applying theories of literature response, cognitive psychology, modern pedagogy and based on the objectives and characteristics of literature history courses, the article was aimed at supplementing and generalizing principles and techniques to create questions and assignments for students in cooperative learning when they study literature history courses at colleges in order to motivate their critical thinking, creative thinking and cooperative skills.*

phổ thông. NXB ĐHQG Hà Nội, 2011.

10. Nguyễn Q. Thắng, *Khoa cử và Giáo dục Việt Nam*, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh, 2005.

11. Carol Ann Tomlinson, *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms 2nd Edition*. Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), 2001.

12. Carol Ann Tomlinson - Cindy A. Strickland (2005). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades 9-12*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, USA (ASCD).

13. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2004). *Changing Teaching Practices, using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO-PARIS.

### SUMMARY

*Based on the structures of general education of key education systems in countries with profound influences to Vietnam and analyzing the updated conception regarding differentiated teaching introduced by Vietnamese and international writers, the article provides an overall description of three traits regarding position and property of Grade 10 from a point of view of differentiated teaching. Built on this, the article proceeds to put forth recommendations with an aim to enhancing quality of differentiated teaching in Grade 10 at present and take into consideration the position and property of Grade 10 within the structure of general education after 2015.*