

TƯ DUY PHẢN BIỆN QUA GÓC NHÌN CỦA MỘT SỐ GIÁNG VIÊN TIẾNG ANH

Ngô Hữu Hoàng - Trường Đại học Thăng Long

Đỗ Thị Thúy Vân - Học viện Khoa học Xã hội, Viện Hàn lâm Khoa học Xã hội Việt Nam

Ngày nhận bài: 09/9/2019; ngày chỉnh sửa: 29/9/2019; ngày duyệt đăng: 04/10/2019.

Abstract: This is a qualitative study of critical thinking in regard to teaching and learning English as a foreign language. It is done with a survey of the critical thinking perceptions and views by a group of 30 English-teaching teachers at some universities located in Hanoi. The result points out most of the teachers have a good awareness of critical thinking. They believe critical thinking is a good tool in teaching and learning. However, in reality, to deploy critical thinking in the classroom is still a problem to them.

Keywords: Critical thinking, Teaching and learning English, skill, education, teacher, learner, lecturer of English, students.

1. Mở đầu

Tư duy phản biện (TDPB) được coi là một trong những nhân tố đưa người học ra khỏi tình trạng học máy móc, thiếu tư duy độc lập, sáng tạo, thiếu tầm nhìn và quan sát khách quan... Tuy nhiên, TDPB không phải xuất phát từ người học mà chính là từ người dạy. Nói cách khác, người dạy cần có TDPB trước tiên rồi mới triển khai đến người học. Để minh họa và củng cố thêm quan điểm này, chúng tôi thực hiện một nghiên cứu định tính về dạy và học tiếng Anh trong mối quan hệ với nhận thức và triển khai TDPB.

Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu được thực hiện thông qua một cuộc khảo sát về quan điểm và nhận thức của một nhóm 30 giảng viên (GV) dạy tiếng Anh ở các trường đại học trên địa bàn Hà Nội về TDPB và việc triển khai nó như thế nào trên lớp học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về tư duy và tư duy phản biện

Theo triết học, tư duy được hiểu là “*quá trình trong đó con người so sánh các tài liệu thu được từ nhận thức cảm tính hoặc các ý nghĩa với nhau, phân tích chúng, suy xét, luận chứng để từ các tài liệu hoặc các ý nghĩa đó rút ra các ý nghĩa khác với tri thức mới*” [1; tr 494].

Theo tâm lý học, tư duy là “*một quá trình tâm lý phản ánh những thuộc tính, bản chất, những mối liên hệ và quan hệ bên trong có tính quy luật của sự vật, hiện tượng trong hiện thực khách quan mà trước đó ta chưa biết*” [2; tr 106].

Tư duy là biểu hiện đặc trưng nhất của trí tuệ con người; vì vậy, nói đến tư duy được hiểu là nói đến trí tuệ con người. Muốn cho quá trình đó được nuôi dưỡng và phát triển, con người thường phải tự mình chất vấn, phân tích, kiểm tra và chọn lọc.

Thật vậy, ngay từ lúc mới biết nói, một đứa trẻ đã có những suy nghĩ duy lý về thế giới xung quanh, bước đầu đã có thể đặt ra những “câu hỏi về các sự vật, sự việc, hiện tượng xảy ra trong thế giới tự nhiên và xã hội (thông qua những từ để hỏi như: Cái gì? Khi nào? Tại sao? Thế nào? Bằng cách nào?... Qua đó, trẻ nhận biết, đánh giá thế giới xung quanh và thỏa mãn những hoài nghi của mình” [3]. Chính vì thế mà Willingham cho rằng, TDPB thoát đầu là “*một loại suy nghĩ mà ngay cả một đứa bé lên ba cũng làm tốt nhưng một chuyên gia giỏi cũng thất bại*” [4]. Bên cạnh đó, theo chúng tôi, “*loại suy nghĩ*” đó thường mang tính “*phản biện*”. Nếu được rèn luyện và phát triển tốt thì đứa bé sẽ tiếp tục có những “*câu hỏi tốt*” trong suốt cuộc đời để phát triển tư duy của mình thành kỹ năng suy nghĩ độc lập, khách quan và sáng tạo nhằm xác định và giải quyết, xử lý các vấn đề của cuộc sống.

2.2. Thực trạng giáo dục kỹ năng tư duy phản biện trong giáo dục Việt Nam

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về Đổi mới căn bản, toàn diện GD-ĐT đề ra nhiệm vụ “*khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực*” [5]. Điều này cho thấy, cần tăng cường giáo dục TDPB cho học sinh trong nhà trường.

Hiện nay, TDPB thường xuất hiện một cách gián tiếp trong các phương pháp giảng dạy theo hướng đề cao và phát huy tiếp cận “*lấy người học làm trung tâm*”; trao cho người học quyền tự chủ trong học tập, rèn luyện kỹ năng tự học, làm việc cá nhân, làm việc nhóm, nghiên cứu chương trình, đề thi, phương thức đánh giá kích thích sự sáng tạo của học sinh [6]. Tuy nhiên, những kỹ năng đó không được gọi một tên

chung là TDPB, để từ đó nó được tồn tại như là một đối tượng nghiên cứu cụ thể hay một môn học xuyên suốt qua các môn học khác, giúp triển khai các môn học khác bằng đường hướng suy nghĩ có phân biện nhằm dạy và học tốt những môn học đó.

Thực tế hiện nay cho thấy, tình trạng dạy và học từ chương, thiếu quá trình duy lí, suy nghĩ độc lập và sáng tạo vẫn là tình trạng cần phải thay đổi trong giáo dục Việt Nam.

2.3. Nghiên cứu về tư duy phân biện trong việc triển khai dạy học

2.3.1. Giả thuyết và mục đích nghiên cứu

Như đã nói trên, TDPB rất quan trọng cuộc sống cũng như trong GD-ĐT. Một giả thuyết được đặt ra là khái niệm TDPB chưa được hiểu một cách chính xác trong xã hội nói chung và trong giáo dục nói riêng. Kể đến, nếu người học được yêu cầu phải có khả năng TDPB để học tốt thì chính người dạy “cần phải được trang bị TDPB trước tiên và sau đó chính họ lan tỏa đến người học” [6]. Tuy nhiên, trong thực tế giáo dục Việt Nam, người dạy dường như chưa được hay chưa muốn được trang bị và sử dụng TDPB trong việc phát triển kĩ năng nghề nghiệp của mình. Từ đó, nghiên cứu này được thực hiện với mục đích điều tra khảo sát một nhóm giảng viên (GV) dạy tiếng Anh tại một số trường đại học trên địa bàn Hà Nội để phát hiện mức độ nhận thức TDPB trong nhà trường và mối quan hệ của nó với việc triển khai dạy học tiếng Anh.

2.3.2. Phương pháp nghiên cứu

Đây là một nghiên cứu định tính sử dụng một bộ công cụ câu hỏi bằng phiếu điều tra khảo sát ngắn, phân tích và tổng hợp để tìm hiểu về nhận thức của một nhóm GV dạy tiếng Anh về TDPB. Các thành tố của nghiên cứu gồm có:

- Đối tượng khảo sát: 30 GV dạy tiếng Anh tại một số trường đại học tại Hà Nội; gồm: 8 GV có thời gian giảng dạy là 15 năm, 4 GV 14 năm; có 6 GV mới ra trường 1-2 năm; 12 GV còn lại có kinh nghiệm giảng dạy từ 3-10 năm.

- Bộ câu hỏi: Gồm 5 câu hỏi khảo sát như sau:

+ Câu hỏi 1: Đã có bao giờ bạn nghe đến cụm từ “Tư duy phân biện chưa”? (critical thinking)? (Bạn có thể trả lời CÓ hoặc KHÔNG, tùy hoàn cảnh thực tế). Tuy nhiên, theo bạn, “Tư duy phân biện” là gì theo một nghĩa thông thường và ngắn gọn nhất?

+ Câu hỏi 2: Bạn có thể cho 1 ví dụ cụ thể về mối quan hệ giữa TDPB và việc dạy tiếng Anh của bạn không?

+ Câu hỏi 3: Có bao giờ sinh viên của bạn đặt câu hỏi cho bạn về những gì bạn dạy (gần như là tỏ ý hoài nghi) không? (*luôn luôn, thường, thỉnh thoảng, ít khi, không bao giờ*). Giả định là CÓ, thì bạn thích sinh viên đặt câu hỏi ngay trong giờ học hoặc sau giờ học?

+ Câu hỏi 4: Cảm giác của bạn khi sinh viên thắc mắc là như thế nào (*rất bình thường, bình thường, rất ngạc nhiên, hơi ngạc nhiên, ngạc nhiên, hơi sốc, sốc, rất sốc*), bạn có sẵn lòng trả lời sinh viên không? Nếu câu hỏi đó ngoài khả năng trả lời của bạn thì bạn có sẵn sàng công nhận không?

+ Câu hỏi 5: Có một mẫu đối thoại giữa Nick, Elena, và Mi [7]:

Nick: *Welcome to our house!*

Elena: *Come up stairs, I'll show you my room.*

Mi: *Wow, you have so many dolls.*

Từ mẫu đối thoại này, là bài tập chọn T (đúng) hoặc F (sai) cho câu đã cho: “Elena’s room is on the 1st floor”, nếu bạn giúp giải cho học sinh câu hỏi này, bạn sẽ chọn T hay F? Tại sao?

- Thời gian khảo sát: 07/2019.

2.3.3. Kết quả và thảo luận câu trả lời khảo sát

- *Câu hỏi 1:* Tất cả 30 GV đều xác nhận là “CÓ” và định nghĩa TDPB theo ngôn từ của mình. Nhìn chung, không có định nghĩa nào đi quá xa bản chất của TDPB. Có vẻ như mọi thành viên trong nhóm trả lời đều có nhận thức về bản chất của TDPB. Chúng tôi tổng hợp các câu trả lời theo 3 nhóm tiêu biểu:

+ Nhóm GV dạy lâu năm nhất (14 năm và 15 năm): TDPB là quá trình xem xét một vấn đề theo nhiều chiều, nhiều khía cạnh.

+ Nhóm GV dạy ít năm nhất (1-2 năm): TDPB là việc ai đó có phản ứng lại thông tin được người khác cung cấp.

+ Nhóm GV dạy từ 3 đến 10 năm: TDPB là khả năng nhìn nhận phân tích ưu điểm và nhược điểm, cái đúng và cái sai của một vấn đề.

Dựa vào những câu trả lời, có thể thấy khái niệm về TDPB cũng không đến nỗi xa lạ đối với hầu hết GV được khảo sát. Về mặt lí thuyết, có thể thấy, GV có vẻ nắm rõ được bản chất cơ bản của TDPB.

- *Câu hỏi 2:* Đa số câu trả lời cho câu hỏi (2) rất chung chung, nặng tính lí thuyết, không có mối quan hệ chặt chẽ với câu hỏi (1), hoặc có mối quan hệ khá mờ nhạt. Cụ thể, các câu trả lời tiêu biểu như sau:

+ *Giải thích cho sinh viên về cách sử dụng một cấu trúc trong tiếng Anh. Sinh viên có thể hỏi tại sao lại dùng như thế* (GV dạy từ 3-10 năm). Với ý trả lời trên có thể thấy, nếu GV đã giải thích cấu trúc đó thật kĩ càng, không còn gì để hỏi thì sao? Liệu câu hỏi nào đó

nếu có của học sinh có bị coi là sự phản kháng thầy cô không?

+ *Tôi học tiếng Anh trên trang web, từ bạn bè, đồng nghiệp để áp dụng vào cách dạy của mình cho hiệu quả* (GV dạy từ 1-2 năm). Tuy nhiên, những phương tiện học tiếng Anh đó có phù hợp không khi chúng chưa được kiểm chứng và bằng cách nào để xác quyết kiến thức nào là phù hợp?

+ *GV đặt câu hỏi trả lời, sinh viên có thể đặt câu hỏi ngược lại để GV giải thích* (GV dạy từ 14-15 năm). Tuy nhiên, không phải lúc nào việc dạy và học cũng là một hoạt động chất vấn - trả lời một cách máy móc.

Qua đó, những câu trả lời trên cùng với những câu có nội dung tương tự trong nhóm đều mang tính gượng ép, đặc biệt chưa đi sát ý chính của câu hỏi này là nhân mạnh *mối quan hệ cụ thể giữa TDPB và việc dạy tiếng Anh*.

Có 2 câu trả lời trong chừng mực nào đó tương đối đáp ứng được câu hỏi:

+ *GV có thể đưa ra tình huống và yêu cầu sinh viên thảo luận và đưa ra giải pháp* (GV dạy từ 1-2 năm). Nhưng thực tế, GV trả lời vẫn chưa đưa ra được tình huống cụ thể là gì, và liệu có giải pháp nào là tối ưu cho tình huống đó không?

+ *Khi dạy đọc, viết tiếng Anh, GV áp dụng TDPB bằng cách giúp sinh viên hiểu các vấn đề theo nhiều cách tiếp cận khác nhau* (GV dạy từ 3-10 năm). Nhưng liệu cuối cùng có một cách tiếp cận nào tối ưu nào không?

Nhìn chung, không có một trả lời nào đưa ra được một *ví dụ cụ thể* giữa TDPB và việc dạy tiếng Anh của họ. “Cụ thể” ở đây có nghĩa là GV chủ động gợi ý cho sinh viên tranh cãi có lí luận, có minh chứng cho nội dung học ngoại ngữ từ cấp độ thấp nhất đến cấp độ cao nhất. Chẳng hạn, về cấp độ thấp nhất, tranh cãi về việc dịch một từ ngữ, cụ thể từ “phở” sang tiếng Anh là gì (“noodle soup” hay vẫn giữ lại nguyên gốc của từ này? Tại sao?...?) hay từ “cơm” là gì (“rice” hay vẫn giữ nguyên gốc của từ này? Có nghĩa là tại sao cần dịch hay tại sao không nên dịch?...?). Những tranh cãi như vậy sẽ giúp sinh viên động não, nâng tầm suy nghĩ hơn về khái niệm “dịch” trong học ngoại ngữ dưới góc nhìn phản biện. Hay trong việc dạy và học tiếng Anh ở cấp độ vĩ mô, sinh viên có thể tranh cãi để tìm ra phương hướng học phù hợp. Ví dụ, phương hướng ấy là việc học tiếng Anh theo mô hình tiếng Anh bản ngữ, tức là trung thành tuyệt đối với ngôn ngữ và văn hóa của người nói tiếng Anh bản ngữ như người Anh, người Mỹ,...). Hoặc ngược lại, cần phải học tiếng Anh theo mô hình tiếng Anh như ngôn ngữ toàn cầu (global

language), tức là chấp nhận sự can thiệp các yếu tố văn hóa và ngôn ngữ của tiếng mẹ đẻ hoặc/và các thứ tiếng khác sao cho tiếng Anh không nhất thiết phải là “tiếng Anh” mà là ngôn ngữ trung gian của mọi quốc gia. Tranh cãi giúp người học (và tất nhiên cả người dạy) có thể tìm ra được một triết lí học tiếng Anh thực tế hoặc phù hợp hơn. Những biện luận như thế không thể không có sự giúp sức của TDPB.

- *Câu hỏi số 3*: Gồm những câu trả lời cho 2 câu hỏi nhỏ:

+ *Sinh viên có “hoài nghi”, chủ động hỏi lại bài giảng của GV không?* Câu trả lời của 3 GV là “không bao giờ”; 11 GV trả lời “trước đây thì “không bao giờ, gần đây thì thỉnh thoảng có em hỏi”; 16 người còn lại trả lời “có” nhưng “ít khi” hay “thỉnh thoảng” mà thôi. Đây là một chỉ dấu cho thấy hoạt động giảng dạy và học tập của lớp học tiếng Anh khá thụ động, thiếu sự biểu hiện TDPB của một lớp học ngoại ngữ là việc đặt câu hỏi không chỉ bởi người dạy mà còn bởi người học. Nếu sinh viên không thường xuyên hỏi, không thường xuyên phát biểu thì rõ ràng đó là lớp học “một chiều” từ phía GV, chất lượng dạy và học sẽ thiếu hiệu quả vì có sự tin tưởng tuyệt đối từ phía sinh viên đối với tri thức được cung cấp, dẫn đến sự vắng bóng của hoạt động của TDPB. Như vậy, những câu trả lời có vẻ mâu thuẫn với nhận thức tương đối khá chuẩn về TDPB của GV trong câu trả lời số 1. Nói cách khác, họ nhận thức nhưng không thấy họ áp dụng trong lớp học của họ.

+ *Bạn muốn sinh viên hỏi ngay giờ học hay sau giờ học?* Câu trả lời của tất cả đều hướng về “ngay giờ học”. Đây là một dấu hiệu đáng mừng vì thiên hướng này thuộc về hoạt động TDPB trong lớp học. Bởi lẽ, bản chất của TDPB là mở rộng cho mọi người tham gia bàn thảo. Khi GV trả lời cho câu hỏi của một sinh viên trước cả lớp thì đó là cơ hội cho cả lớp ghi nhận thêm kiến thức và thảo luận thêm cho vấn đề mà sinh viên đó đặt ra, ngay cả vấn đề sau đó vẫn bị bỏ ngỏ.

- *Câu hỏi số 4*: Nội dung trả lời câu hỏi (4) khá tích cực vì tất cả GV đều trả lời không “ngạc nhiên”, và sẵn sàng trả lời cho sinh viên. Khuynh hướng này khác với một lớp học truyền thống mà ở đó “thầy nói trò nghe”, việc đặt câu hỏi tranh luận của người học có khi bị coi là hành vi thất lễ với thầy cô. Nói về “vấn đề sau đó vẫn bị bỏ ngỏ”, một dấu hiệu đáng mừng nữa là tất cả GV trả lời xác nhận không bị phản ứng “sĩ diện” ngay cả với trường hợp họ không trả lời được câu hỏi.

- *Câu hỏi số 5*: Đây là một tình huống sư phạm cụ thể, qua đó có thể đánh giá được “sức bật” của GV về

nhìn nhận, đánh giá kiến thức được cung cấp qua sách giáo khoa sao cho hiệu quả và chuẩn mực, đảm bảo được tính lí luận để chọn lựa kiến thức phù hợp nhằm loại trừ hay chọn lựa để cung cấp cho sinh viên. Nói cách khác, đây là hoạt tính phân biện trong giảng dạy mà người GV cần có.

Kết quả có đến 28 GV chọn câu “Elena’s room is on the 1st floor” là “Sai” (False) vì họ dựa vào “đầu vết” của mẫu đối thoại là “come upstairs”. Chỉ có hai câu trả lời tuy chọn “Sai” nhưng đề đặt ghi chú thêm “Tuy nhiên, nếu bắt bẻ cách gọi tầng theo Anh - Mĩ thì câu trả lời có thể khác”. Đây chính là điểm mấu chốt của vấn đề. Ngay từ đầu, những người soạn sách thiết kế ra đoạn đối thoại này đã cung cấp cho học sinh một câu chuyện không rõ ngữ cảnh (xảy ra ở đâu) nhưng đáp án của họ là “Đúng” (True). Tại sao đáp án của họ là “Đúng”? Theo phỏng đoán của chúng tôi, những người soạn sách định “cài bẫy” học sinh Việt Nam vì trong tư duy của các em, khi đã “upstairs” thì không thể là tầng 1, các em sẽ chọn “Sai” (cũng giống như câu trả lời của nhóm GV). Tuy nhiên, trong suy nghĩ của những người soạn sách, có lẽ học tiếng Anh là phải theo người Anh nên họ lại hướng đến cách tính toán tầng nhà của người Anh ở Anh, tầng thứ 1 được gọi là tầng trệt (ground floor), tầng thứ 2 thì bắt đầu được gọi là tầng 1. Vậy là đáp án trả lời cho câu hỏi này của họ phải là “Đúng”.

Rõ ràng đây là một vấn đề thoát nhìn thì đơn giản nhưng thực chất rất phức tạp. Có lẽ những người soạn sách không nên thiết kế loại câu hỏi gây tranh cãi này vì trong thực tế nó cũng có thể “Đúng” theo cách gọi của người Anh (cũng là cách gọi của người Việt Nam ở miền Nam), nhưng nó cũng có thể là “Sai” theo cách gọi của người Mĩ (cũng là cách gọi của người Việt Nam ở miền Bắc). Nếu nói như Ennis [8] khi người ta “tin” thì người ta sẽ “làm” thì những người soạn sách và nhóm GV trả lời câu hỏi này đều chỉ có một nửa kiến thức để tin nên họ cho là nửa kia, cái họ chưa biết, là sai.

Tóm lại, qua câu trả lời cho câu hỏi 1, 2, 3, 4, chúng tôi có thể đúc kết là GV được khảo sát hầu như có đầy đủ về khái niệm TDPB nhưng thiếu cả về lí luận và ứng dụng TDPB trong phát triển và rèn luyện kĩ năng tư duy. Họ biết TDPB là hữu dụng nhưng họ hầu như chưa biết cách ứng dụng nó vào lớp học như thế nào.

Ngoài ra, qua câu trả lời cho câu hỏi 5, chúng tôi nhận thấy một điều nữa là trình độ chuyên môn có mối quan hệ rất gần gũi với TDPB. Trình độ chuyên môn càng vững vàng thì càng dễ dàng rèn luyện và triển khai phương hướng TDPB của mình vào bài giảng. Chúng tôi không dám chắc sự thiếu triển khai TDPB

trong lớp học có dẫn đến thiếu hiệu quả trong giảng dạy hay không, nhưng ngược lại, nếu có triển khai TDPB thì chắc chắn bài giảng không thể không tốt.

3. Kết luận

Có thể nói, rất khó để định nghĩa hay xác định các tiêu chí dạy tốt và học tốt. Tuy nhiên có một logic dễ thấy và dễ giải thích là nếu giáo viên dạy tốt thì khả năng học sinh học tốt sẽ cao hơn. Vì vậy, trước hết hãy tìm cho ra những phương hướng nào đó để dạy tốt. Theo chúng tôi, một trong những phương hướng quan trọng là sự “đầu tư” về TDPB vào lớp học từ phía GV. Có TDPB và sử dụng nó khi giảng dạy thì người GV có thể tránh được sự áp đặt, chủ quan trong giảng dạy, kích thích được tính sáng tạo và tự tin từ phía học sinh, tiếp nhận và triển khai tri thức từ nhiều nguồn, có nghĩa là GV không dạy “vẹt” thì học sinh cũng không học “vẹt”.

Tài liệu tham khảo

- [1] Hữu Ngọc (chủ biên, 1987). *Từ điển triết học giản yếu (có đối chiếu từ Nga, Anh, Đức, Pháp)*. NXB Đại học và Trung học chuyên nghiệp.
- [2] Nguyễn Quang Uẩn (chủ biên, 2007). *Giáo trình tâm lí học đại cương*. NXB Đại học Sư phạm.
- [3] Nguyễn Thị Hòa (2017). *Bàn về tư duy phân biện*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Đồng Nai, số 5, tr 23-30.
- [4] Willingham, D. T. (2007). *Critical thinking: Why is it so hard to teach?*. American Educator, Summer, pp. 8-19.
- [5] Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
- [6] Ngô Hữu Hoàng (2018). *Dạy tư duy phân biện trong nhà trường*. Tạp chí Giáo dục và Xã hội, số 90 (152), tr 3-6.
- [7] Nguyễn Thị Chi (chủ biên, 2018). *Tiếng Anh 7*, sách học sinh, tập 1. NXB Giáo dục Việt Nam và Tập đoàn xuất bản giáo dục Pearson.
- [8] Ennis, R. H. (1987). *A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Abilities*. In J. Baron, & R. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman & Company.