

## **TÌM HIỂU VỀ “TƯ DUY LỊCH SỬ” VÀ “PHÁT TRIỂN TƯ DUY LỊCH SỬ” CHO HỌC SINH Ở NHẬT BẢN TỪ SAU NĂM 1945 ĐẾN NAY**

**NGUYỄN QUỐC VƯƠNG\***

**P**hát triển tư duy cho học sinh trong học tập lịch sử là một trong những vấn đề quan trọng thu hút sự quan tâm nghiên cứu và ứng dụng vào thực tiễn của các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản hiện đại. Sau năm 1945, khi cuộc cải cách giáo dục toàn diện nhằm xây dựng nước Nhật hòa bình, dân chủ bắt đầu, hình ảnh người công dân có tư duy độc lập đã trở thành nơi thể hiện tập trung triết lý mới của nền giáo dục (1). Giáo dục lịch sử cùng với giáo dục địa lý, giáo dục công dân thể hiện tích hợp trong môn *Nghiên cứu xã hội* (Social Studies)-thường được gọi tắt là môn *Xã hội*-đã trở thành hạt nhân của công cuộc cải cách giáo dục thời hậu chiến. Trong quá trình đổi mới sử học và cải cách giáo dục lịch sử, những vấn đề như “tư duy lịch sử là gì?”, “làm thế nào để phát triển tư duy lịch sử cho học sinh?” đã trở thành các chủ đề tranh luận học thuật sôi nổi và đã có một số lượng lớn các “*thực tiễn giáo dục*” được tiến hành (2). Bài viết này sẽ điểm lại một vài nét chủ yếu về sự phát triển ở cả phương diện lý luận và thực tiễn xung quanh vấn đề tư duy lịch sử và phát triển

tư duy lịch sử cho học sinh ở Nhật Bản từ sau Chiến tranh thế giới thứ Hai đến nay.

### **1. Quan niệm về tư duy lịch sử của các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản**

Trước Chiến tranh thế giới thứ Hai, trong chương trình học tập ở các trường phổ thông Nhật Bản có tồn tại môn *Quốc sử* (Lịch sử Nhật Bản), tuy nhiên triết lý mục tiêu giáo dục lúc bấy giờ là giáo dục nên những thần dân trung thành với thiên hoàng, vì thế chức năng của bộ môn lịch sử đơn thuần chỉ là cung cấp các sự kiện, nhân vật lịch sử được “chọn lọc” phù hợp với lợi ích của nhà nước chuyên chế. Vấn đề “tư duy lịch sử” và “phát triển tư duy lịch sử” không được các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản quan tâm, nghiên cứu. Tuy nhiên, từ sau tháng 8 năm 1945, trong bối cảnh làn sóng cải cách giáo dục diễn ra mạnh mẽ và triết lý giáo dục thay đổi, vấn đề “tư duy lịch sử” đã được đặt ra và tranh luận sôi nổi (3). Các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản khi tranh luận về tư duy lịch sử đã đứng ở nhiều góc độ cũng như vận dụng nhiều học thuyết khác nhau vì vậy các ý kiến đưa ra rất phong phú, đôi khi khác

\*ThS. Khoa Lịch sử - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

biệt và khó đi đến một định nghĩa hoàn chỉnh, thống nhất. Đã có một số lượng lớn tài liệu liên quan đến vấn đề đã được công bố, tuy nhiên trong khuôn khổ bài viết này chúng tôi chỉ giới thiệu những ý kiến của các học giả Nhật Bản về tư duy lịch sử ở hai nhóm: nhóm nhìn nhận "tư duy lịch sử" trong mối quan hệ với "học lực" và nhóm nhìn nhận tư duy lịch sử trong mối quan hệ với ý thức lịch sử và nhận thức lịch sử.

### *1.1. Tư duy lịch sử trong mối quan hệ với "học lực"*

"Học lực" là một vấn đề quan trọng không thể thiếu trong việc đánh giá chất lượng giáo dục và hiệu quả giáo dục. Các nhà giáo dục Nhật Bản cho rằng định nghĩa thế nào là "học lực" là việc làm rất khó khăn (4). Thêm nữa, phương thức tiếp cận "học lực" rất đa dạng nên trên thực tế ở Nhật Bản cho đến thời điểm hiện tại những tranh luận về "học lực" vẫn chưa đi đến hồi kết. Trong số các ý kiến về học lực, đáng chú ý là ý kiến của nhà giáo dục học Tanikawa Akihide. Ông cho rằng "học lực" bao gồm ba nội dung:

*a. Học lực mục tiêu: học lực với tư cách là thứ hướng đến cần được hình thành và là thứ cần phải đạt được.*

*b. Học lực đo lường: học lực với tư cách là thứ đã học được, có thể tiến hành đo được.*

*c. Học lực tiềm tàng: học lực với tư cách là khả năng học tập trước các vấn đề mới (5).*

Các học giả Nhật Bản cho rằng, nếu tán thành nội dung trên thì "học lực mục tiêu" trong môn *Xã hội* khi xem xét ở phạm vi rộng sẽ trở thành "nhận thức xã hội" hay "phẩm chất công dân" hoặc cũng có thể là cả hai. Tương tự như thế, "học lực đo lường" trong môn *Xã hội* được coi là các "tri thức,

kĩ năng cơ bản" và "học lực tiềm tàng" tương ứng với "năng lực tư duy" (năng lực tư duy lịch sử, năng lực tư duy địa lý), năng lực sử dụng tư liệu... Ngoài ra "học lực" theo Tanikawa còn thể hiện ở "mối quan tâm, lòng mong muốn, thái độ" của học sinh.

Quan điểm về "học lực" và "năng lực tư duy" của Tanikawa được nhiều học giả khác tán đồng, tuy nhiên trong thực tế việc coi cả a, b, c có phải là "học lực" của môn *Xã hội* hay không và trong ba học lực trên thì học lực nào đóng vai trò trung tâm là vấn đề gây tranh cãi khó đi đến thống nhất. Có những ý kiến cho rằng "học lực" phải được tiếp cận từ góc độ xem xét cấu tạo bên trong của nó. Những đại diện tiêu biểu tán thành phương cách tiếp cận này là Hirooka Ryozo, Katsuta Shuichi, Nakauchi Toshio, Honda Koei... Trong đó đáng chú ý là ý kiến của Honda Koei (6). Honda đã đưa ra cơ cấu học lực môn *Xã hội* được hình thành từ "ý thức người làm chủ". "Học lực" này liên quan mật thiết đến quá trình "hình thành con người" và "nhận thức xã hội một cách khoa học" xuất phát từ tri thức cơ bản về sự việc, sự vật, hiện tượng và hình thành khái niệm.

Theo "Bản hướng dẫn học tập môn *Xã hội*" của Bộ Giáo dục Nhật Bản thì quan niệm "học lực" bao gồm "hiểu biết về cuộc sống xã hội" và "phẩm chất công dân cơ bản" (7). Hai thành phần này được Bộ Giáo dục Nhật Bản cụ thể hóa bằng 4 yếu tố: "mối quan tâm, lòng mong muốn, thái độ đối với hiện tượng xã hội", "tư duy phê phán xã hội", "kĩ năng quan sát, sử dụng tư liệu, trình bày", "hiểu biết, tri thức về các hiện tượng xã hội".

Như vậy, chúng ta thấy rằng ở đây các học giả Nhật Bản ở một mức độ nào đó đã đưa ra cấu tạo, đặc điểm của tư duy nói

chung và tư duy trong môn *Xã hội* (Lịch sử-Địa lý-Giáo dục công dân) nói riêng. Tuy nhiên, ở đây vấn đề cụ thể "thế nào là tư duy lịch sử?" vẫn chưa được chỉ rõ và trong nhiều trường hợp không tách bạch "tư duy" với "học lực".

## 1.2. Tư duy lịch sử trong mối quan hệ với "ý thức lịch sử" và "nhận thức lịch sử"

Khi đặt ra câu hỏi "tư duy lịch sử là gì?", phần đông những người có liên quan đến giáo dục lịch sử ở Nhật Bản thường cho rằng nó là "cách nhìn, cách suy nghĩ về lịch sử". Ở đây "cách nhìn, cách suy nghĩ" này có hai nội hàm: nó chỉ "cách nhìn, cách nghĩ" với tư cách là sự hướng về quá khứ, nhận thức quá khứ của con người, mặt khác cũng là "nhận thức hiện tại" nhằm đọc hiểu các hiện tượng hiện tại xuất phát từ cách nhìn nhận trong quá khứ. Trong tư duy dân cải, tương hỗ của nhận thức quá khứ và nhận thức hiện tại này, "cách nhìn, cách suy nghĩ về lịch sử" sẽ được làm sâu sắc thêm. Trong khi tán thành quan niệm phổ quát trên, các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản cho rằng "tư duy lịch sử" (năng lực tư duy lịch sử) là "tư duy so sánh quá khứ và hiện tại", "tư duy về sự thay đổi và biến chuyển", "tìm kiếm sự khởi nguyên của sự vật", "tư duy về mối liên quan với các điều kiện xã hội" (8). Tức là vô số các thao tác của các dạng thức tư duy phong phú và nền tảng hoạt động của nó như "đọc hiểu sự thật lịch sử", "đánh giá ý nghĩa sự thật lịch sử" và vận dụng vào cuộc sống hiện tại.

Các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản cho rằng, nếu nhìn từ quan điểm tư duy lịch sử là "cách nhìn, cách nghĩ về lịch sử" thì "sự thật lịch sử" là thứ chỉ "thực" với tư cách là sản phẩm của nhận thức đối với xã hội bản thân chúng ta. Theo đó, sự thực tồn tại một

cách tuyệt đối như "chân lý hiển nhiên" là không thể. Nhà giáo dục lịch sử Tanaka Masatoshi từng thừa nhận rằng "nhận thức" về "sự thực" của ông có giới hạn và ông "chỉ có thể nhận thức được cái cá biệt, một phần hiện tại hay chỉ là một mặt trong cái hiện thực toàn thể phong phú" (9). Nói một cách ngắn gọn, theo Tanaka "sự thực lịch sử" chỉ là một bộ phận nhận thức của con người đối với hiện thực và con người cũng chỉ nhận thức hiện thực một cách tổng hợp, phức tạp thông qua trung gian là một bộ phận sự thực lịch sử tương tự. Lúc này, hiện thực vừa có nghĩa là hiện thực xã hội của một thời đại nhất định trong quá khứ, vừa có nghĩa là hiện thực của hiện thực xã hội chúng ta đang sinh sống. Khi đó, tư duy về các vấn đề xã hội đang xảy ra trong hiện thực được coi trọng. Nói cụ thể hơn thì đó là việc "tư duy dưới góc độ lịch sử về hiện thực nhằm giải quyết các vấn đề đang đặt ra" (10).

Xuất phát từ quan niệm trên, hiện nay ở Nhật Bản, trong các giờ học, giáo viên hướng dẫn học sinh truy tìm mối quan hệ giữa "sự thực lịch sử" với "nhận thức hiện thực" thông qua bộ lọc cá nhân đang trở thành vấn đề quan trọng được quan tâm sâu sắc.

Cùng với việc xem xét tư duy lịch sử trong mối quan hệ với nhận thức lịch sử, các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản còn quan tâm đến mối quan hệ giữa ý thức lịch sử và tư duy lịch sử (11). Đại diện tiêu biểu cho xu hướng này là Saito Hiroshi, người vốn được coi là học giả có nghiên cứu sớm nhất về ý thức lịch sử ở Nhật Bản (12). Trong nghiên cứu ông đã sử dụng phương pháp tiên tiến thời bấy giờ là bảng hỏi để phỏng vấn 1.800 học sinh tiểu học, trung học cơ sở. Saito đã tiến hành điều tra dựa trên giả thiết đặt ra là ý thức lịch sử (được

hiểu là đồng nghĩa với tư duy lịch sử) có cấu tạo 5 tầng và kết quả là ông đã định hình hóa được các giai đoạn phát triển ý thức lịch sử của học sinh từ tiểu học tới trung học cơ sở. Năm tầng bậc của ý thức lịch sử (tư duy lịch sử) được Saito chỉ ra là:

1. Ý thức về quá khứ
2. Ý thức về sự khác biệt giữa quá khứ và hiện tại
3. Sự hiểu biết về sự biến thiên và phát triển
4. Nắm được mối quan hệ nhân quả của lịch sử
5. Hiểu biết về sự phát triển của lịch sử.

Saito cũng phân tích cụ thể nội dung của từng tầng bậc tư duy lịch sử đã chỉ ra ở trên. "Ý thức về quá khứ" là sự suy nghĩ bằng thước đo thời gian về các hiện tượng của quá khứ. Ông cho rằng tư duy này sẽ được nâng cao ở học sinh lớp 3, lớp 4 trở đi. "Ý thức về sự khác biệt giữa quá khứ và hiện tại" là sự tư duy trong đó học sinh có thể so sánh động hướng của toàn thể xã hội quá khứ với hiện tại. Tư duy này được nâng cao từ lớp 4, lớp 5 cấp tiểu học. "Sự hiểu biết về sự biến thiên và phát triển" là khuynh hướng cố gắng nắm được rằng các hiện tượng xã hội tiến triển trong mối tương quan lẫn nhau. Tư duy này được mở rộng từ cấp trung học cơ sở. "Nắm được mối quan hệ nhân quả của lịch sử" là khả năng tư duy đa diện, đa chiều trong mối liên quan giữa nguyên nhân và kết quả của sự vật, hiện tượng. "Hiểu biết về sự phát triển của lịch sử" được hiểu là việc học sinh nắm được rằng các yếu tố chính trị, xã hội, kinh tế, văn hóa... có liên quan mật thiết với nhau và phát triển một cách tổng hợp.

Sau Saito, các nghiên cứu tương tự cũng được chú trọng ở cấp trung học cơ sở và trình bày trong các hội thảo khoa học. Các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản đã làm rõ

nhiều vấn đề liên quan đến loại hình của tư duy lịch sử và con đường phát triển tư duy. Tuy nhiên, từ thập niên 80 của thế kỉ XX trở đi, do chịu tác động từ những thay đổi về lý luận sử học xung quanh các vấn đề như "nghiên cứu về lịch sử xã hội của phái Annal-Pháp", "cuộc tranh luận về sự hình thành quốc gia-dân tộc ở Nhật Bản", "lý luận về hệ thống thế giới"... năng lực "tư duy lịch sử thực tiễn nhằm giải quyết vấn đề" dần được coi trọng trong số các năng lực tư duy đã đề cập ở trên.

Gần đây, trong quá trình cải cách giáo dục nhằm thích ứng với xu hướng toàn cầu hóa và dân chủ hóa, các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản lại chú trọng nhiều hơn tới "tư duy lịch sử phê phán". Ở đây, xin được giới thiệu khái quát về quan điểm của nhà giáo dục lịch sử Kodama Yasuhiro, một trong những đại biểu nhấn mạnh tầm quan trọng của "tư duy lịch sử phê phán".

Kodama khẳng định, năng lực tư duy lịch sử ở nghĩa rộng là hoạt động tinh thần và xét về bản chất nó là hoạt động tự do của mỗi cá nhân nên nó không phải là thứ có tính chất định hướng một cách cưỡng chế bởi người khác. Tuy nhiên, ông cũng nhấn mạnh giáo dục trường học (giáo dục lịch sử trong môn *Xã hội*) sẽ đảm nhận nghĩa vụ cải tạo từng phần tư duy nói trên làm cho nó trở thành thứ "*có hiệu quả, tác dụng hơn đối với bản thân người đó và những người khác sinh sống trong xã hội dân chủ*" (13). Ông đưa ra kết luận đó vì cho rằng, cũng giống như năng lực tính toán hay năng lực ngôn ngữ, với tư cách là năng lực, tư duy lịch sử là không thể thiếu và "giáo dục năng lực tư duy lịch sử để học sinh có thể đóng vai trò chủ thể trong phê phán sự giải thích lịch sử nhất định" ngày nay đã trở thành yêu cầu đặt ra cấp thiết và yêu cầu này chỉ có thể được giải quyết

dựa vào các môn học trong nhà trường. Kodama cho rằng, xã hội ngày nay là xã hội đa nguyên hóa và các giá trị đa dạng cùng tồn tại vì thế đi kèm theo nó luôn là sự hiện hữu của những sự giải thích lịch sử khác nhau, đối lập nhau và va chạm với nhau (14). Đứng sau sự giải thích lịch sử trong phần lớn các trường hợp là các giá trị quan nhất định và sự đối lập trở thành hai đường thẳng song song. Theo ông, trong phần lớn các trường hợp người ta chỉ đưa ra các sự thực lịch sử có lợi và để cho sự đối lập nói trên không kết thúc một cách vô vị, nhạt nhẽo mà đem lại thứ hữu ích hơn, thú vị hơn, năng lực lý giải khách quan quan điểm lịch sử và sự giải thích lịch sử được đặt ra. Ông cho rằng sự giải phóng bản thân khỏi sự bó buộc bởi quan điểm lịch sử cùng sự giải thích lịch sử nhất định và đưa đối thoại thường tới tương lai thông qua lịch sử là năng lực cần thiết trong xã hội toàn cầu hóa.

Kodama đã khái quát mô hình mẫu về "tư duy lịch sử phê phán" với 4 mức độ như sau:

*Mức độ 1: Tư duy mang tính sự thực = tư duy hiểu được sự giải thích*

- Sự thực lịch sử tại sao lại xảy ra? (tư duy về nguyên nhân, điều kiện, mục đích, lý do).

- Sự thực lịch sử đã xảy ra như thế nào, về sau nó ra sao? (tư duy về kết quả, ảnh hưởng, chức năng, ý nghĩa, phương hướng)

- Ý nghĩa, bản chất của sự thật lịch sử là gì? (tư duy về đặc điểm, bản chất, ý nghĩa lịch sử)

*Mức độ 2: Tư duy "phản tỉnh" = tư duy xem xét một cách phê phán sự giải thích*

- Sự thực lịch sử đóng vai trò là căn cứ của giải thích là gì?

- Các căn cứ mang tính sự thực chứng minh cho giải thích có đầy đủ hay không? (tư duy về mối quan hệ tương hỗ giữa sự thật lịch sử và giải thích lịch sử: sự thực lịch sử và giải thích lịch sử phân chia một cách tương đối thành hai tầng, cái sau thuyết minh cho cái trước, cái trước là căn cứ của cái sau).

- Sự giải thích đó hữu dụng đến mức nào? Nó có khả năng thuyết minh cho sự thực lịch sử khác hay sự triển khai về sau không? (tư duy về giới hạn trong năng lực thuyết minh của sự giải thích nhất định).

- Có sự thực nào bị coi nhẹ hay không được đưa ra với lý do không thể thuyết minh bằng giải thích đó hay không? (tư duy về việc khi chỉ dựa trên sự giải thích /lý luận nào đó thì các sự thực không bao hàm trong đó sẽ bị loại trừ).

- Có sự giải thích nào khác hay không? Nếu như có giải thích khác thì cái nào hữu dụng hơn (tư duy được rằng các sự thực trở thành nguyên liệu phản chứng đối với giải thích /lý luận nào đó sẽ trở thành nguyên liệu tạo thành giải thích khác).

*Mức độ 3: Tư duy phân tích giá trị*

- Sự quan tâm vấn đề của người xây dựng giải thích đó là gì? Tình hình xã hội vây quanh anh ta như thế nào? Mối quan hệ của những thứ này với sự giải thích như thế nào?

- Tại sao cùng với sự thay đổi mối quan tâm đối với vấn đề hay thời đại mà sự giải thích cùng các sự thật được đưa lại cũng thay đổi theo? Sự thay đổi đó diễn ra như thế nào?

*Mức độ 4: Tư duy mang tính lý luận*

- Bằng việc nghiên cứu so sánh nhiều giải thích có thể hình thành nên giải thích mới như thế nào?

- Sức thuyết phục của giải thích mới có ở mức độ nào? Nó có hữu dụng đối với cả các sự thực ở khu vực khác hay thời đại khác hay không?

Để có được năng lực tư duy trên thực tế thì người học phải trải nghiệm tư duy thông qua bài học lịch sử cụ thể. Từ sau năm 1945 đến nay, giáo dục lịch sử Nhật Bản đã phát triển qua nhiều chặng đường và đạt được nhiều thành tựu trong đó có các thực tiễn chú trọng phát triển tư duy lịch sử cho học sinh. Ở phần tiếp theo, chúng tôi sẽ giới thiệu thực tiễn giáo dục của Kato Kimiaki như là ví dụ tiêu biểu.

## 2. Phát triển tư duy lịch sử cho học sinh trong thực tiễn "Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán" của Kato Kimiaki

Kato Kimiaki sinh năm 1950, tốt nghiệp cao học trường Đại học Waseda năm 1976 và giảng dạy lịch sử Nhật Bản tại các trường trung học phổ thông tỉnh Chiba, Nhật Bản. Từ năm 2005, ông trở thành giảng viên thỉnh giảng trường Đại học Yamaguchi.

Kato trong giai đoạn đầu khoảng 7 năm mới vào nghề đã tiến hành giờ học lịch sử kiểu thuyết trình với trung tâm là nội dung sách giáo khoa, chú trọng truyền đạt thành tựu sử học tới học sinh. Tuy nhiên từ năm 1983, ông bắt đầu tiến hành cải cách giờ học lịch sử nhằm hướng tới giờ học ở đó học sinh sôi nổi học tập và tự mình hình thành năng lực của bản thân để trở thành người làm chủ xã hội. Thực tiễn giáo dục này được ông đặt tên là "Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán" (16).

Theo Kato, "Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán" là một loạt giờ học ở đó học sinh trung học phổ thông suy ngẫm về lịch sử trong tư cách là chủ thể, thông qua quá trình thảo luận, trao đổi ý kiến,

*giao lưu, phê phán lẫn nhau mà phát triển nhận thức lịch sử của bản thân, hình thành và nâng cao năng lực nhận thức lịch sử khoa học (tính thực chứng, tính lô-gíc, tính chủ thể) (16).*

Theo quan điểm của Kato thì đây không phải là giờ học giống như thông thường ở đó giáo viên giảng giải, thuyết minh các khái niệm, sự kiện thông sử một chiều, mà trước hết giáo viên sẽ sử dụng các sự thực lịch sử làm cho những tri thức lịch sử thông thường hay quan niệm lịch sử mà học sinh đang có dao động hoặc bị phủ định khiến cho học sinh đặt ra câu hỏi "tại sao lại thế?", "thật sự thì điều đó là như thế nào?". Tiếp nhận vấn đề đặt ra, từng học sinh sẽ tiến hành các hoạt động điều tra thông tin, nghiên cứu tư liệu, huy động tri thức sẵn có để tạo ra các câu trả lời của chính mình. Tiếp đó, kết quả này sẽ được mài sắc qua việc tranh luận trước lớp với trung tâm là việc phê phán lẫn nhau và nhờ đó nhận thức lịch sử của bản thân trở nên tổng hợp hơn, khoa học hơn.

Có sở lý luận của giờ học kiểu này là việc Kato cho rằng: "*Mục đích của giáo dục lịch sử là làm trường thành nhận thức lịch sử của học sinh với tư cách là chủ thể*" và để đạt được mục đích này cần phải nâng cao "học lực lịch sử" của học sinh. Cụ thể hơn, Kato đã đưa ra định nghĩa về "học lực lịch sử" như sau: "*Vậy thì học lực lịch sử là gì? Tôi cho rằng đó là năng lực tư duy đúng đắn về lịch sử tức là năng lực nhận thức lịch sử một cách khoa học. Một cách cụ thể có thể tóm tắt lại thành năng lực tư duy dựa trên các sự thực đã được kiểm chứng hay các nguồn sử liệu phong phú (tính thực chứng), năng lực tư duy thống nhất, lô-gíc (tính lô-gíc) và năng lực tư duy bằng chính cái đầu của mình sử dụng cảm tính và tri thức của bản thân chứ không phải là sự bắt chước người khác*" (17).

Ở đây ta thấy, Kato cũng xem xét tư duy lịch sử trong mối quan hệ với học lực lịch sử và nhận thức lịch sử giống như các học giả khác mà chúng tôi đã đề cập ở phần trên.

Thông thường "Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán" có cấu trúc gồm 3 phần: 1. "Giáo viên đề xướng vấn đề", 2. "Học sinh thiết lập giả thuyết và tiến hành thảo luận", 3. Hướng dẫn học sinh học tập sau thảo luận.

Theo Kato thì sự thành bại của "Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán" phụ thuộc phần lớn vào vấn đề được đề xướng. Theo ông một vấn đề hay, thích hợp phải đạt được 4 điều kiện cơ bản: 1. Phải là vấn đề có sức cuốn hút, hấp dẫn khiến cho học sinh mong muốn suy nghĩ về nó. 2. Phải là vấn đề mà càng suy nghĩ sâu sắc thì học sinh càng có được nhận thức lịch sử đúng đắn; 3. Phải là vấn đề mà học sinh có thể đứng trên nhiều lập trường để suy ngẫm, trước hết là lập trường của dân chúng; 4. Phải là vấn đề có khả năng triển khai thành cuộc thảo luận sôi nổi với các ý kiến khác biệt nhau.

Trên cơ sở lý luận nói trên, Kato đã tiến hành 3 kiểu giờ học thảo luận chủ yếu nhằm phát triển tư duy lịch sử (nhận thức lịch sử) cho học sinh:

**Kiểu 1: Giờ học thảo luận sử dụng tranh ảnh lịch sử**

**Kiểu 2: Giờ học thảo luận sử dụng tư liệu chữ viết**

**Kiểu 3: Giờ học thảo luận sử dụng kênh chữ trong sách giáo khoa**

Dưới đây xin được tóm tắt thực tiễn giáo dục của Kato có tên "Tại sao chó lại được chôn ở ụ vô sô?" để làm rõ các biện pháp phát triển tư duy lịch sử cho học sinh của Kato.

Giờ học được bắt đầu từ một bức ảnh. Đây là bức ảnh lấy từ cuốn "Lịch sử thành phố Chiba". Tấm ảnh chụp bộ xương chó còn nguyên lành được phát quật ở di chỉ ụ vô sô Kasori. Đối với học sinh thì ụ vô sô luôn được xem như là nơi ném rác của người Jomon vì thế việc phát hiện ra bộ xương chó còn nguyên vẹn trở thành sự thực ngoài sức tưởng tượng. Học sinh bắt đầu hình thành nên câu hỏi tại sao và học sinh rơi vào trạng thái mong muốn tự mình suy nghĩ tìm kiếm câu trả lời thỏa đáng (18).

Sau khi giáo viên đề xướng vấn đề, học sinh sẽ xây dựng giả thuyết, phát biểu giả thuyết và tiến hành thảo luận. Khảo sát "hồ sơ giờ học" của Kato cho thấy tùy theo năm học và các lớp mà có sự khác biệt nhưng nhìn chung học sinh đã tích cực giải quyết vấn đề được đưa ra (19). Ví dụ trong thực tiễn "Tại sao chó lại được chôn ở ụ vô sô?" (năm 1993), học sinh đã xây dựng nên 6 giả thuyết:

- 1, "Con chó này là chó nuôi lấy thịt"
- 2, "Con chó này là chó săn"
- 3, "Con chó này là chó rừng"
- 4, "Con chó này là chó giữ nhà"
- 5, "Con chó này là đối tượng của tín ngưỡng" (chó thần)
- 6, "Con chó này là vật nuôi làm cảnh"

Để thuyết minh hợp lý cho giả thuyết "tại sao con chó thời Jomon lại có nguyên hình dạng ban đầu khi khai quật?", học sinh đã xây dựng nên giả thuyết dựa trên chính kinh nghiệm, tri thức, hình ảnh (biểu tượng) về thời kỳ Jomon của bản thân. Tiếp đó, thông qua quá trình thảo luận nhóm và tranh luận ở cấp độ lớp, hình ảnh thời kỳ Jomon của học sinh sẽ tiến gần hơn đến sự thật lịch sử. Cuối cùng sau phần thảo luận ở vào thời điểm giờ học kết thúc sẽ có hoạt động bỏ phiếu để đánh giá các giả thuyết.

Theo Kato, việc tiến hành bỏ phiếu ở đây không phải là để xác định từng giả thuyết đó đúng hay sai đối với vấn đề đặt ra. Tùy theo tình hình lớp học, phương thức triển khai thảo luận mà không phải khi nào giả thuyết thu được nhiều phiếu ủng hộ nhất cũng trùng khớp với thành quả nghiên cứu sử học mới nhất. Do đó ở giờ học thảo luận dạng này thì phần kết luận cuối cùng luôn ở dạng mở.

Sau khi giờ học kết thúc, Kato thường đưa ra đề tài viết tiểu luận (báo cáo) cho học sinh. Việc yêu cầu viết tiểu luận này nhằm phát triển và làm sâu sắc thêm nhận thức lịch sử-tư duy lịch sử của học sinh. Trong quá trình đưa ra giả thuyết và thảo luận trên lớp sẽ có rất nhiều điểm tranh luận được đưa ra và đặt học sinh vào tình huống phải xem xét lại ý kiến của bản thân xem nó có đúng đắn, lô-gíc hay không.

Thực tiễn giáo dục "*Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán*" của Kato chú trọng phát triển tư duy lịch sử của học sinh tiến hành từ năm 1983 đến nay đã có ảnh hưởng tích cực tới các giáo viên giảng dạy lịch sử ở trường phổ thông và có đóng góp quan trọng về lý luận. Đặc điểm nổi bật và cũng là đóng góp đáng kể của Kato là sự thừa nhận tính đa dạng của nhận thức lịch sử trong đó tư duy phê phán được coi trọng. Kato đã coi mục tiêu của giáo dục lịch sử là nâng cao năng lực nhận thức lịch sử (năng lực tư duy lịch sử) cho học sinh với tư cách là chủ thể của quá trình học tập từ đó tiến hành các biện pháp tổ chức, hướng dẫn học tập nhằm phát huy cao độ tư duy độc lập và năng lực tự học của học sinh.

Tất nhiên, thực tiễn của Kato cũng chỉ là một sự thử nghiệm, một lối đi riêng của ông. Ngoài "*Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán*" còn có nhiều các thực tiễn khác chú trọng phát triển tư duy lịch sử

của học sinh được tiến hành ở Nhật Bản từ sau năm 1945 đến nay.

Sự thất bại của Nhật Bản trong Chiến tranh thế giới thứ Hai đã đặt ra câu hỏi nghiêm khắc về sự tồn tại của hệ thống giáo dục trước đó. Trong bối cảnh bị quân đồng minh chiếm đóng và giám sát, Nhật Bản đã thực hiện thành công công cuộc cải cách giáo dục toàn diện nhằm phục hưng, xây dựng nước Nhật Bản mới. Trong cuộc cải cách đó môn Xã hội (tích hợp địa lý, công dân, lịch sử) đã đóng vai trò trung tâm. Triết lý giáo dục mới nhằm xây dựng nước Nhật hòa bình, dân chủ, tôn trọng con người đã được thể hiện tập trung ở hình ảnh người công dân có phẩm chất công dân và năng lực tư duy độc lập (20). Vì thế đương nhiên tư duy lịch sử đã trở thành vấn đề học thuật quan trọng được nghiên cứu, bàn luận sôi nổi suốt từ năm 1945 đến nay. Nền giáo dục hoạt động dựa trên mối quan hệ cân bằng giữa "chương trình khung" của Bộ Giáo dục và thực tiễn giáo dục phong phú của giáo viên đã tạo điều kiện và đảm bảo về mặt pháp lý cho những ứng dụng lý luận về tư duy lịch sử vào thực tiễn (21). Thực tiễn "*Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán*" của Kato Kimiaki là một trong những thử nghiệm như thế. Trong giờ học của Kato học sinh không thụ động lắng nghe, ghi chép và ghi nhớ những giảng giải, thuyết minh một chiều của giáo viên mà chủ động tích cực khám phá chân lý (sự thực lịch sử), giải thích nó bằng kinh nghiệm, lý luận của mình và bảo vệ sự giải thích đó. Dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh đã có trải nghiệm giống như những nhà "sử học tí hon" trong việc phát hiện, tìm kiếm sự thực lịch sử và suy ngẫm về nó. Những nghiên cứu về lý

luyện và thực tiễn liên quan đến tư duy lịch sử và phát triển tư duy lịch sử của Nhật Bản từ sau 1945 đến nay có thể sẽ chứa đựng những thông tin tham khảo

cần thiết cho các nhà giáo dục lịch sử Việt Nam trong quá trình đổi mới sử học và giáo dục lịch sử trong bối cảnh toàn cầu hóa.

## CHÚ THÍCH

(1). Người Nhật thường gọi nền giáo dục sau Chiến tranh thế giới thứ Hai là "giáo dục mới" hoặc "giáo dục dân chủ".

(2). Thực tiễn giáo dục xét ở nghĩa hẹp không phải đơn thuần chỉ là giáo án hay nội dung bài giảng của giáo viên mà còn là toàn bộ những hoạt động dạy-học diễn ra trên lớp, những tài liệu, dụng cụ sử dụng trong giờ học, những lời phát biểu, các câu hỏi đưa ra và phản hồi của học sinh trong và sau bài giảng. Sau năm 1945, Nhật Bản thực hiện một chương trình đào tạo có nhiều bổ sách giáo khoa nên thực tiễn của giáo viên rất phong phú.

(3). Ở Nhật Bản "triết lý giáo dục" là cụm từ được dùng tương đối phổ biến. Trong loạt công trình tổng kết về cải cách giáo dục thời hậu chiến ở Nhật Bản do Đại học Tokyo thực hiện gồm 7 tập có riêng tập II dày 462 trang bàn về "triết lý giáo dục Nhật Bản" thời hậu chiến do Nhà xuất bản Đại học Tokyo xuất bản vào năm 1976.

(4), (5). Hội giáo dục môn Xã hội Nhật Bản, *Shakaika kyoiku jiten (Từ điển giáo dục môn Xã hội)*, Gyosei, 2000, tr. 74.

(6). Xin tham khảo Honda Koei, *Shakaika no gakuryoku zo (Hình ảnh học lực môn Xã hội)*, Meiji Tosho, 1980.

(7). Tài liệu này do Bộ Giáo dục Nhật Bản biên soạn và ban hành trong đó tóm lược về mục tiêu, nội dung, phương pháp hướng dẫn học sinh học tập trong các trường phổ thông. Cứ khoảng 10 năm bộ giáo dục Nhật Bản lại tiến hành sửa đổi bản hướng dẫn học tập một lần. Mỗi lần sửa đổi có thể coi là một cuộc cải cách giáo dục. Sau Chiến tranh thế giới thứ Hai, bản hướng dẫn học tập đầu tiên ban hành năm 1947 và bản hướng dẫn học tập mới nhất ban hành tháng 3 năm 2008.

(8). Các nhà giáo dục lịch sử Nhật Bản đôi khi không phân biệt thuật ngữ "tư duy lịch sử" và "năng lực tư duy lịch sử".

(9). Xem thêm Tanaka Masatoshi, *Higashi Ajia kingendaishi no hohou (Phương pháp lịch sử cận hiện đại Đông Á)*, Meichokangyokai, 1999.

(10). Hội giáo dục môn Xã hội Nhật Bản, *Shakaika kyoiku jiten (Từ điển giáo dục môn Xã hội)*, Gyosei, 2000, tr. 156.

(11). Ý thức lịch sử và nhận thức lịch sử là những thuật ngữ khó đạt được sự thống nhất trong tranh luận học thuật ở Nhật Bản. Chúng tôi sẽ tiếp tục bàn sâu thêm về vấn đề này ở một dịp khác.

(12). Để biết thêm về các công trình nghiên cứu của ông, mời tham khảo: Saito Hiroshi, *"Chiriteki-rekishiteki ishiki no hattatsu" ("Sự phát triển ý thức địa lý, lịch sử")*, Shinano kyoiku kenkyu kyo dai 19 shu (Kỷ yếu nghiên cứu giáo dục Shinano tập 19) Shinano kyoiku shuppanbu, 1953.

(13). Đại học Hiroshima, *Hiroshima daigaku fuzoku chutogakko no kenkyu kyo, dai 47 go (Kỷ yếu nghiên cứu trường THCS-THPT trực thuộc Đại học Hiroshima, số 47)*, 2000, tr. 3.

(14). Kodama Yasuhiro quan niệm công việc của nhà sử học là "tìm kiếm, làm rõ các sự thực lịch sử" và "giải thích" các sự thực lịch sử đó.

(15). Để biết thêm chi tiết về thực tiễn giáo dục của Kato Kimiaki, mời tham khảo bài viết *"Hướng dẫn học sinh tự học trong "Giờ học lịch sử Nhật Bản bằng tư duy phê phán: của Kato Kimiaki"* của Nguyễn Quốc Vương trong Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia: Nghiên cứu, giảng dạy lịch sử trong bối cảnh hội nhập quốc tế và phát triển kỹ năng tự học cho học sinh, Bộ Giáo dục và Đào tạo-Trường

Dại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội, 2011, tr. 246-260.

(16). Kato Kimiaki, *Nihonshi toron jugyo no susume kata* (Phương pháp tiến hành giờ học thảo luận lịch sử Nhật Bản), Nihon Shoseki, 1995, tr. 1.

(17). Kato Kimiaki, *Nihonshi toron jugyo no susume kata* (Phương pháp tiến hành giờ học thảo luận lịch sử Nhật Bản), Nihon Shoseki, 1995, tr. 1.

(18). Jomon là tên gọi một giai đoạn lịch sử Nhật Bản (13.000-300 tr.CN).

(19). Hồ sơ giờ học là những ghi chép toàn diện về giờ học đã thực hiện của giáo viên phục vụ cho

công tác nghiên cứu. Trong hồ sơ giờ học có ghi đầy đủ và khách quan về giáo án, tài liệu, đồ dùng giảng dạy đã sử dụng, diễn biến giờ học, hoạt động thầy-trò, ý kiến của học sinh và đặc biệt là cảm tưởng, các ý kiến tranh luận của học sinh.

(20). Hòa bình, dân chủ, tôn trọng con người là ba trụ cột cũng gọi là ba nguyên lý của Hiến pháp Nhật Bản 1947. Hiến pháp này còn được gọi là Hiến pháp hòa bình.

(21). Luật giáo dục trường học, Luật giáo dục cơ bản và các bộ luật giáo dục có liên quan đảm bảo cơ sở pháp lý cho các sáng tạo của giáo viên trong các hoạt động thực tiễn giáo dục.

## HỢP TÁC VIỆT-TRUNG TRONG VẤN ĐỀ BIÊN GIỚI...

(Tiếp theo trang 52)

(8). Ủy ban Nhân dân tỉnh Quảng Ninh, Báo cáo kết quả thực hiện bản ghi nhớ hội nghị lần thứ hai UBCTLH giữa các tỉnh phía bắc Việt Nam và khu tự trị dân tộc Choang Quảng Tây, ngày 6 tháng 9 năm 2010, Hạ Long, tr. 4.

(9). Cục Hải quan Quảng Ninh. Báo cáo tổng kết công tác kiểm soát Hải quan 5 năm (2006-2010) số 2005/HQQN-CBL, Quảng Ninh, ngày 26-12-2010.

(10). *Địa chí Quảng Ninh* (2001), tập 1.

(11). Ủy ban Nhân dân tỉnh Quảng Ninh

(2009), Báo cáo tổng kết hoàn thành công tác PGCM trên đoạn biên giới đất liền do tỉnh Quảng Ninh quản lý, tháng 12/2009.

(12). Ủy ban Nhân dân tỉnh Quảng Ninh (2009), Báo cáo tổng kết hoàn thành công tác PGCM trên đoạn biên giới đất liền do tỉnh Quảng Ninh quản lý, từ năm 2000-11/2009, tháng 12/2009.

(13). Bài phỏng vấn Thứ trưởng Bộ Ngoại giao Vũ Dũng, Chủ nhiệm Ủy ban biên giới Quốc gia, Tạp chí *Nghiên cứu Trung Quốc*, số 1 (80), 2008, tr. 4.