

Phát triển năng lực nhận thức và tư duy lịch sử của học sinh trong dạy học Lịch sử Việt Nam (1919 - 1930) ở trường trung học phổ thông

Lê Thị Hương*

*GV Trường TH&THCS Hải An, thị xã Hải Lăng, tỉnh Quảng Trị

Received: 13/12/2023; Accepted: 18/12/2023; Published: 29/12/2023.

Abstract: Based on theoretical analysis, the article presents measures to develop students' cognitive capacity and historical thinking in teaching Vietnamese history (1919 - 1930) in high schools.

Keywords: Cognitive capacity and historical thinking, teaching Vietnamese history (1919 - 1930), high school.

1. Đặt vấn đề

Môn Lịch sử ở cấp trung học phổ thông (THPT) có sứ mệnh giúp học sinh (HS) hình thành và phát triển năng lực lịch sử (NLLS), thành phần của năng lực (NL) khoa học đồng thời góp phần hình thành, phát triển những phẩm chất chủ yếu và NL chung được xác định trong Chương trình tổng thể. Trong NLLS thì năng lực nhận thức và tư duy lịch sử (NLNT&TDLS) giữ một vai trò quan trọng, không chỉ giúp HS “biết sử” mà còn “hiểu sử” làm cơ sở để rút ra các quy luật, bài học lịch sử, để vận dụng vào thực tiễn hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm

2.1.1. *Năng lực*: NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tổ chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể [1].

2.1.2. *Phát triển NL nhận thức và tư duy lịch sử*

Theo Chương trình môn Lịch sử THPT năm 2022, môn Lịch sử hình thành và phát triển cho HS NLLS gồm các thành phần: tìm hiểu lịch sử, NLNT&TDLS, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học. Ba thành phần NLLS có mối quan hệ mật thiết, gắn bó, không thể tách rời trong quá trình học tập lịch sử của HS.

NLNT&TDLS là giai đoạn hai trong quá trình hình thành, phát triển NL đặc thù cho HS. Biểu hiện của thành phần NL này là [2]:

– Giải thích được nguồn gốc, sự vận động của các sự kiện lịch sử từ đơn giản đến phức tạp; chỉ ra được quá trình phát triển của lịch sử theo lịch đại và đồng

đại; so sánh sự tương đồng và khác biệt giữa các sự kiện lịch sử, lí giải được mối quan hệ nhân quả trong tiến trình lịch sử.

– Đưa ra được những ý kiến nhận xét, đánh giá của cá nhân về các sự kiện, nhân vật, quá trình lịch sử trên cơ sở nhận thức và tư duy lịch sử; hiểu được sự tiếp nối và thay đổi của lịch sử; biết suy nghĩ theo những chiều hướng khác nhau khi xem xét, đánh giá, hay đi tìm câu trả lời về một sự kiện, nhân vật, quá trình lịch sử.

Như vậy, phát triển NLNT&TDLS là làm cho khả năng sử dụng kiến thức lịch sử để giải thích nguồn gốc, những mối liên hệ nội tại, tính quy luật, ý nghĩa, bản chất và rút ra đánh giá, nhận xét các sự kiện, hiện tượng, nhân vật lịch sử của HS ngày càng hiệu quả hơn.

2.2. *Biện pháp phát triển NLNT&TDLS của HS trong DHLS Việt Nam (1919 - 1930) ở trường THPT*

Lịch sử Việt Nam từ năm 1919 đến năm 1930 là giai đoạn tiếp theo của thời kì lịch sử Việt Nam (1858 - 1918). Đây là giai đoạn lịch sử gắn liền với những chuyển biến quan trọng của phong trào cách mạng Việt Nam. Bắt đầu khi Chiến tranh thế giới thứ nhất kết thúc, thực dân Pháp đẩy mạnh khai thác thuộc địa lần thứ hai, tạo ra sự biến đổi về kinh tế và tác động mạnh mẽ đến sự phân hóa giai cấp sâu sắc trong lòng xã hội Việt Nam. Trong giai đoạn này, lịch sử cũng chứng kiến sự xuất hiện nhiều phong trào yêu nước theo xu hướng dân chủ tư sản và vô sản. Trong đó, nổi bật nhất hoạt động ra đi tìm đường cứu nước và quá trình Nguyễn Ái Quốc chuẩn bị về chính trị, tư tưởng và tổ chức cho sự ra đời của Đảng Cộng sản Việt Nam (2/1930).

Theo đó, để hình thành và phát triển NLNT&TDL cho HS, trong quá trình dạy học lịch sử ở trường THPT, GV cần sử dụng linh hoạt các phương pháp dạy học (PPDH) có ưu thế như:

2.2.1. Sử dụng PPDH nêu vấn đề

Nêu vấn đề là PPDH trong đó GV tạo ra tình huống có vấn đề, điều khiển HS phát hiện vấn đề, tự giác, tích cực hoạt động giải quyết tình huống, thông qua đó lĩnh hội tri thức, phát triển năng lực, phẩm chất và đạt được các mục đích dạy học khác.

Dạy học nêu vấn đề bao gồm: trình bày nêu vấn đề, tình huống có vấn đề và bài tập nêu vấn đề (bài tập nhận thức).

- Trình bày nêu vấn đề khác với thông báo tài liệu. Khi trình bày nêu vấn đề, GV cần đặt HS trước một tình huống cần giải quyết một nhiệm vụ học tập mới mà HS chưa biết. Đồng thời, GV tổ chức HS cách giải quyết vấn đề, tìm ra bản chất của sự kiện lịch sử trên cơ sở nghiên cứu tư liệu học tập, huy động kiến thức đã có, kết hợp với trao đổi thảo luận theo nhóm/cặp đôi và sự hướng dẫn của GV.

Ví dụ:

Trước khi dạy Bài 13: Phong trào dân tộc dân chủ ở Việt Nam từ 1925 đến 1930, GV nêu vấn đề: Vì sao nói *Đảng Cộng sản Việt Nam ra đời là bước ngoặt vĩ đại của lịch sử cách mạng Việt Nam?*

- Tình huống có vấn đề là “trở ngại về trí tuệ của con người, xuất hiện khi anh ta chưa biết cách giải thích hiện tượng, sự kiện... Tình huống này kích thích con người tìm tòi cách giải thích hay hành động mới” [3, tr. 74]. Tình huống có vấn đề xuất hiện khi HS đứng trước sự cần thiết phải tìm ra cái mới nhưng chưa biết bằng cách nào để giải quyết nhiệm vụ đó. Những cách thức xây dựng tình huống có vấn đề trong dạy học:

+ Cách thứ nhất: Tình huống nghịch lý - bế tắc: Có thể coi đây là một dạng tình huống có vấn đề với 2 đặc điểm hoặc tách ra 2 kiểu tình huống nhỏ là nghịch lý và bế tắc:

Tình huống nghịch lý: GV đưa ra vấn đề mà mới nhìn thấy dường như rất vô lý, trái ngược với những nguyên lý chung đã được công nhận.

Ví dụ:

Khi dạy Mục II.2. Hội nghị thành lập Đảng Cộng sản Việt Nam, Bài 13: Phong trào dân tộc dân chủ ở Việt Nam từ 1925 đến 1930, GV nêu vấn đề: *Em hãy chứng minh Hồ Chí Minh đã vận dụng sáng tạo quy luật ra đời Đảng cộng sản của chủ nghĩa Mác - Lênin và chỉ ra quy luật ra đời đặc thù của Đảng Cộng sản Việt Nam.*

Tình huống bế tắc: Cũng là tình huống (lí thuyết hoặc thực nghiệm) mà khi xem xét thì có mâu thuẫn và nếu dùng lí thuyết đã biết để giải thích thì gặp bế tắc. Khi đó phải vận dụng lí thuyết hoặc quy luật khác để giải thích.

+ Cách thứ hai: Tình huống lựa chọn: Là tình huống có vấn đề được tạo ra khi HS phải lựa chọn giữa 2 hay nhiều phương án giải quyết, và chỉ lựa chọn được một phương án duy nhất để đảm bảo việc giải quyết nhiệm vụ đặt ra. Đây là tình huống lựa chọn hoặc tình huống bác bỏ.

Ví dụ:

Khi dạy Mục III.1. Việt Nam Quốc dân Đảng, Bài 13: Phong trào dân tộc dân chủ ở Việt Nam từ 1925 đến 1930, GV nêu tình huống: Nếu em là những người lãnh đạo Việt Nam Quốc dân Đảng, em có tiến hành cuộc khởi nghĩa Yên Bái không? Vì sao?

+ Cách thứ ba: Tình huống “tại sao”: Là tình huống có vấn đề xuất hiện khi yêu cầu phải tìm kiếm nguyên nhân của một kết quả, nguồn gốc của một hiện tượng, tìm lời giải đáp cho câu hỏi “tại sao?”. I

Ví dụ:

Khi dạy Mục II.1. Sự xuất hiện của các tổ chức cộng sản năm 1929, Bài 13: Phong trào dân tộc dân chủ ở Việt Nam từ 1925 đến 1930, GV nêu vấn đề: Tại sao nói sự ra đời ba tổ chức cộng sản đầu tiên ở Việt Nam năm 1929 là một xu thế tất yếu của lịch sử Việt Nam ở lúc đó?

+ Cách thứ tư: tình huống bác bỏ: Đó là tình huống có vấn đề khi phải bác bỏ một kết luận, một luận đề sai lầm, phản khoa học. Để làm được điều đó người học phải tìm ra những điểm yếu của luận đề, chứng minh tính chất sai lầm của nó.

Ví dụ:

Nói về thắng lợi của Cách mạng tháng Tám năm 1945, có ý kiến cho rằng: Cách mạng tháng Tám của Việt Nam thành công “là một sự ăn may”. Em có đồng ý với quan điểm này không? Vì sao?

- Bài tập nêu vấn đề - bài tập nhận thức là “loại bài tập mà HS độc lập giải quyết, giúp các em có hiểu biết mới về lịch sử xã hội bằng những phương thức đã biết hoặc tạo ra những phương thức giải quyết mới mà trước đó HS chưa biết” [3, tr. 80].

Ví dụ:

Sau khi Bài 13: Phong trào dân tộc dân chủ ở Việt Nam từ 1925 đến 1930, GV nêu bài tập: *Bằng kiến thức của lịch sử Việt Nam từ năm 1919 đến năm 1930, em hãy chứng minh Nguyễn Ái Quốc đã trực tiếp chuẩn bị về chính trị, tư tưởng và tổ chức cho sự ra đời của Đảng Cộng sản Việt Nam.*

2.2.2. Sử dụng PPDH thảo luận nhóm

Tổ chức dạy học hợp tác theo nhóm cho phép các thành viên trong nhóm chia sẻ suy nghĩ, kinh nghiệm của bản thân, cùng nhau xây dựng tri thức mới. Bằng cách nói ra những điều đang nghĩ, mỗi HS có thể hiện rõ trình độ hiểu biết của mình về chủ đề nêu ra, thấy được mình cần bổ sung thêm những gì. Bài học trở thành quá trình học hỏi lẫn nhau chứ không phải là sự tiếp nhận thụ động từ GV. Thông qua quá trình dạy học này, HS có điều kiện để phát triển NLNT&TDLS của mình.

Ví dụ: Khi dạy Mục I.3. Những chuyển biến mới giai cấp trong xã hội Việt Nam”, Bài 12. Phong trào dân tộc dân chủ (1919 - 1925), nhằm đánh giá tác động của sự chuyển biến kinh tế đối với sự phân hóa xã hội Việt Nam lúc bấy giờ và giải thích, đánh giá được thái độ chính trị của các giai cấp, tầng lớp trong xã hội Việt Nam, GV hướng dẫn HS hoạt động 4 nhóm để tìm hiểu sự tác động của chính sách khai thác thuộc địa dẫn đến sự phân hóa của 5 giai cấp, tầng lớp trong xã hội Việt Nam:

+ Nhóm 1: Sự tác động của chính sách khai thác thuộc địa dẫn đến sự phân hóa của giai cấp địa chủ phong kiến.

+ Nhóm 2: Sự tác động của chính sách khai thác thuộc địa dẫn đến phân hóa của giai cấp nông dân.

+ Nhóm 3: Sự tác động của chính sách khai thác thuộc địa dẫn đến sự phân hóa của giai cấp tiểu tư sản, tư sản.

+ Nhóm 4: Sự tác động của chính sách khai thác thuộc địa dẫn đến phân hóa của giai cấp công nhân.

Trên cơ sở câu trả lời của các nhóm, GV hướng dẫn HS khai thác sơ đồ về sự phân hóa giai cấp trong xã hội Việt Nam do tác động của chương trình khai thác thuộc địa lần thứ hai của thực dân Pháp để đánh giá được thái độ chính trị của các giai cấp, tầng lớp trong xã hội Việt Nam và xác định được giai cấp, tầng lớp là đối tượng/lực lượng của cách mạng. Sau đó, GV phát vấn: Trong xã hội Việt Nam, mâu thuẫn cơ bản nhất là gì? Từ đó HS rút ra được mâu thuẫn chủ yếu trong xã hội Việt Nam là mâu thuẫn giữa toàn thể dân tộc Việt Nam với thực dân Pháp.

2.2.3. Sử dụng phương pháp tranh luận

“Tranh luận là bàn cãi để tìm ra lẽ phải” [4; tr.1583]. Phương pháp tranh luận rất có ưu thế phát triển NLNT&TDLS cho HS. Bởi lẽ, quá trình tranh luận bao quát toàn bộ vấn đề, phát hiện và tìm mới những luận điểm mới về vấn đề đặt ra để tranh luận. Qua đó, HS có cái nhìn đa chiều và sâu sắc về lịch sử. Trong quá trình tranh luận, GV là người dẫn dắt

vấn đề, tạo điều kiện phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học. Tranh luận tạo điều kiện và cơ hội cho HS được thể hiện quan điểm, chính kiến về một vấn đề, dựa trên những kiến thức có được thông qua học tập và nghiên cứu tìm hiểu.

Ví dụ: Khi dạy Mục II.2. Hội nghị thành lập Đảng Cộng sản Việt Nam, Bài 13: Phong trào dân tộc dân chủ ở Việt Nam từ 1925 đến 1930, GV tổ chức cho HS tranh biện vấn đề: Có ý kiến cho rằng Đảng Cộng sản Việt Nam ra đời là sản phẩm từ ý chí chủ quan của Nguyễn Ái Quốc. Em đồng ý hay không đồng ý với quan điểm này?

GV chia lớp thành 4 nhóm: 2 nhóm đồng ý với quan điểm, 2 nhóm không đồng ý với quan điểm. HS có quyền lựa chọn nhóm đồng ý hoặc không đồng ý.

Kế tiếp, GV tổ chức cho HS tranh luận, trong đó mỗi nhóm phải đưa ra dẫn chứng và lý lẽ để bảo vệ quan điểm của mình. Trong khi các nhóm tranh luận, GV cần giữ vai trò chủ đạo của mình, liên tục có những câu hỏi hướng HS vào trọng tâm của cuộc tranh luận, tránh lệch hướng, lan man. Khi nhận thấy mục tiêu tranh luận đã đạt được thì GV chủ động dừng cuộc tranh luận giữa hai nhóm và tổng kết đánh giá hoạt động của từng nhóm.

Việc tổ chức tranh luận giúp HS hiểu sâu sắc hơn vai trò của Chủ tịch Hồ Chí Minh trong việc thành lập Đảng. Từ đó, các em biết cách phản bác luận điểm chống phá về sự ra đời của Đảng Cộng sản Việt Nam, cũng như vai trò của Chủ tịch Hồ Chí Minh đối với lịch sử dân tộc.

3. Kết luận

NLNT&TDLS được hình thành và phát triển trên cơ sở HS đã có kiến thức cơ bản về các sự kiện lịch sử, đã “biết” lịch sử diễn ra như thế nào một cách chính xác. Trên cơ sở đó, đi sâu tìm hiểu bản chất của các sự kiện lịch sử trên cơ sở sử dụng các thao tác của tư duy (phân tích, so sánh, giải thích, tổng hợp, khái quát...), qua đó giúp HS “hiểu” sâu sắc lịch sử, như Chủ tịch Hồ Chí Minh từng dạy: “Dân ta phải biết sử ta/Cho tường gốc tích nước nhà Việt Nam”.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Lịch sử THPT*, Hà Nội.
3. Nguyễn Thị Côi (2006), *Các con đường, biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học lịch sử ở trường phổ thông*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
4. Hoàng Phê (Chủ biên) (2000), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng.