



HỌC HỢP TÁC: CƠ SỞ KHOA HỌC, KHÁI NIỆM VÀ HÌNH THỨC VẬN DỤNG

*Dương Thị Hồng Hiếu**

Phòng Đào tạo - Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh

Ngày Tòa soạn nhận được bài: 15-02-2017; ngày phân biên đánh giá: 30-02-2017; ngày chấp nhận đăng: 15-4-2017

TÓM TẮT

Học hợp tác là một trong những cách dạy học tích cực, phát huy được năng lực của học sinh (HS) nên đã được nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới sử dụng từ khá lâu. Ở Việt Nam, hình thức này cũng đã trở thành quen thuộc đối với giáo viên (GV) và HS nhưng dường như vẫn chưa có một cách hiểu thống nhất về khái niệm cũng như những cơ sở khoa học của hình thức dạy học này. Do vậy, cách vận dụng, mức độ vận dụng và tính hiệu quả cũng rất khác nhau tùy từng người sử dụng. Trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi muốn phân tích rõ những cơ sở khoa học, những khái niệm liên quan để từ đó xác lập một cách hiểu thống nhất về học hợp tác, làm cơ sở cho việc vận dụng, triển khai trong thực tế dạy học Ngữ văn.

Từ khóa: dạy học tích cực, học cộng tác, học hợp tác, học theo nhóm.

ABSTRACT

Collaborative Learning: Theoretical Foundation, Concept and Forms of Application

Collaborative learning is an active teaching method able promote students' competence, which has been implemented in many countries with advanced education for a long time. In Vietnam, this form has become familiar to teachers and students, but there seems to be no consistent understanding of the concept as well as the theories. Therefore, the approach and level of application and the efficiency vary according to different users. This paper analyzes the underlying theories and the related concepts so as to establish a unified understanding of collaborative learning as a basis for implementation in teaching Language Arts and Literature.

Keywords: active learning, cooperative learning, collaborative learning, group work.

1. Đặt vấn đề

Hình thức học hợp tác ra đời đã lâu và đã trở thành quen thuộc trong nhiều nhà trường ở các quốc gia trên thế giới. Tuy nhiên, từ khi ra đời đến nay, hình thức dạy học này đã được nhiều nhà giáo dục định nghĩa theo những cách khác nhau. Điều này cho thấy việc hiểu và vận dụng cho đúng hình thức này là một điều không đơn giản. Một số nhà giáo dục trên thế giới đã

dùng những thuật ngữ khác nhau và có khi không phân biệt (cooperative, collaborative, group work...) để cùng chỉ hình thức dạy học này. Slavin (2011) dùng thuật ngữ cooperative learning với ý là “phương pháp giảng dạy trong đó GV tổ chức HS thành nhóm nhỏ để làm việc cùng nhau nhằm giúp đỡ nhau học hỏi nội dung học tập” (p.344). Johnson và Johnson (1990) cũng sử dụng thuật ngữ

* Email: hieudth@hcmue.edu.vn

“cooperative learning” với ý nghĩa đây là “việc sử dụng các nhóm nhỏ để HS làm việc với nhau để tối đa hóa việc học của mình và của nhóm” (p.69). Sử dụng thuật ngữ collaborative learning, Gokhale (1995) coi đây là “một phương pháp dạy học trong đó HS ở nhiều trình độ khác nhau làm việc cùng nhau trong những nhóm nhỏ để cùng đạt một mục đích chung” (p.22). Định nghĩa này nhấn mạnh việc cần chia sẻ trách nhiệm vì mục đích học tập là chung và chỉ đạt được khi cả nhóm cùng làm tốt nhiệm vụ. Jacobs cùng nhóm tác giả (2002) lại giải thích collaborative learning là “những nguyên tắc và kỹ thuật để giúp HS làm việc cùng nhau hiệu quả” (p.1). Quan điểm này cho thấy rằng hợp tác không đơn giản là cho HS làm việc trong nhóm và việc làm thế nào để các em biết hợp tác làm việc hiệu quả là rất quan trọng.

Tại Việt Nam, trong tài liệu Tổ chức học hợp tác trong dạy học Ngữ văn, tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam dùng thuật ngữ “học hợp tác” và cho rằng:

Học hợp tác là một hình thức tổ chức dạy học trong đó các nhóm HS cùng nhau giải quyết các nhiệm vụ học tập do GV nêu ra, từ đó rút ra bài học dưới sự hướng dẫn của GV. Hình thức học tập này đòi hỏi sự tham gia đóng góp trực tiếp và tích cực của mỗi HS vào quá trình học tập và sẽ tạo nên môi trường giao tiếp, hợp tác giữa trò-trò, thầy-trò, trong đó vai trò của mỗi HS gần như ngang nhau (Nguyễn Thị Hồng Nam, 2006, tr.2)

Nguyễn Thị Kim Dung (2014) thì dùng thuật ngữ “dạy học theo nhóm nhỏ” nhưng cũng cho rằng: “Dạy học theo nhóm nhỏ là phương pháp dạy học trong đó GV

sắp xếp HS thành những nhóm nhỏ theo hướng tạo ra sự tương tác trực tiếp giữa các thành viên, mà theo đó HS trong nhóm trao đổi, giúp đỡ và cùng nhau phối hợp làm việc để hoàn thành nhiệm vụ chung của nhóm”. Với các định nghĩa trên, hai tác giả Hồng Nam và Kim Dung đã nhấn mạnh việc tương tác, giao tiếp, giúp đỡ lẫn nhau để cùng thực hiện nhiệm vụ chung. Cũng theo Hồng Nam và Kim Dung thì để phương pháp này thành công cần phải có sự phụ thuộc tích cực giữa các thành viên trong nhóm. Mỗi thành viên đều phải đóng góp tích cực chứ không dựa vào công việc của những người khác. Tuy nhiên, Kim Dung chú ý nhiều đến việc nhóm phải làm việc mặt đối mặt trong khi Hồng Nam không nhấn mạnh ý này.

Như vậy, tuy có những cách phát biểu khác nhau, sử dụng những thuật ngữ khác nhau, nhưng nhìn chung các tác giả trên đều nhấn mạnh điểm cơ bản nhất của cách dạy học này là HS không làm việc độc lập mà làm việc cùng nhau trong những nhóm nhỏ để thực hiện một nhiệm vụ học tập. Có lẽ chính vì thế mà trên thế giới ngoài hai thuật ngữ thông dụng nhất là học cộng tác (cooperative learning) và học hợp tác (collaborative learning) còn xuất hiện nhiều cách gọi tên như làm việc theo nhóm (group work), thảo luận nhóm (group discussion). Tương tự, ở Việt Nam, nhiều nhà giáo dục cũng sử dụng các tên gọi khác nhau, trong đó, tên gọi ám chỉ việc HS làm việc theo nhóm được sử dụng phổ biến nhất.

Như vậy, hiểu theo nghĩa rộng nhất thì học hợp tác là một hình thức dạy học trong đó các HS làm việc theo nhóm để

giải quyết các nhiệm vụ học tập nhằm phát triển năng lực của bản thân cũng như của các thành viên trong nhóm. Tuy nhiên, cách hiểu này sẽ không phân biệt được học hợp tác với các hình thức dạy học có sử dụng nhóm nhỏ HS khác. Dưới đây, chúng tôi sẽ phân tích các cơ sở khoa học của hình thức học hợp tác nói riêng, các hình thức dạy học theo nhóm nhỏ nói chung để từ đó có thể phân định ranh giới, giúp việc hiểu và vận dụng hình thức học hợp tác đúng và hiệu quả hơn.

2. Cơ sở khoa học của hình thức học hợp tác

Học hợp tác là hình thức dạy học được hình thành dựa trên những cơ sở khoa học, bao gồm cả cơ sở tâm lý học và lý luận dạy học.

2.1. Cơ sở tâm lý học

Thuyết hoạt động cho hoạt động học của con người là một hoạt động đặc thù mang những đặc điểm sau:

- Đối tượng của hoạt động học là tri thức, kỹ năng, kỹ xảo tương ứng vốn không thể chiếm lĩnh nếu người học chỉ là những khách thể bị động.

- Hoạt động học hướng vào làm thay đổi chính chủ thể của hoạt động này hay nói cách khác thì hoạt động học làm cho chính chủ thể hoạt động thay đổi và phát triển.

- Trong hoạt động học, chủ thể hoạt động còn hướng vào tiếp thu cả phương pháp chiếm lĩnh tri thức. Vì vậy, GV không chỉ quan tâm đến việc giúp cho HS nắm được nội dung tri thức mà còn phải giúp cho các em hiểu được cách học, con đường chiếm lĩnh tri thức đó.

Như trên, có thể nói theo tâm lý học

hoạt động thì:

hoạt động học chính là quá trình người học chiếm lĩnh những phương thức hoạt động đã tồn tại trong một nền văn hóa nhất định thông qua việc tham gia vào những hoạt động xã hội - văn hóa được người dạy tổ chức. Theo đó, dạy học không phải là sự tác động một chiều từ người dạy đến người học mà là quá trình hợp tác thực sự giữa người dạy và người học, trong đó người dạy tổ chức hướng dẫn, chỉ đạo, khuyến khích hoạt động của người học (Trần Thị Hương, 2012, tr.25).

Theo thuyết kiến tạo thì tri thức không có sẵn để được “rót” vào người học. Tri thức không thể được truyền thụ một cách thụ động từ bên ngoài vào mà chỉ có thể được kiến tạo nhờ sự tích cực chủ động của chủ thể tự nhận thức. Có thể coi quá trình nhận thức chính là quá trình tự kiến tạo tri thức, trong đó chủ thể tự kiến tạo tri thức mới cho mình dựa trên kiến thức nền mà họ đã có. Do vậy, trong hoạt động dạy học thì vai trò của GV phải là tổ chức và hướng dẫn việc học của HS nhằm giúp cho các em tự khám phá, kiến tạo tri thức chứ không phải là cung cấp tri thức có sẵn. Ngoài ra, người học sẽ học một cách hiệu quả hơn nếu có thể được tham gia tích cực vào việc điều khiển quá trình học. Vì thế GV cần xây dựng môi trường dạy học trong đó người học được phép lựa chọn, quyết định mục tiêu, kế hoạch, cách thức học tập.

Cũng theo thuyết kiến tạo, dù những đặc điểm tâm lý bên trong của chủ thể người học có tác động quan trọng đến quá trình kiến tạo tri thức nhưng việc học lại là một quá trình mang tính chất xã hội, văn

hóa và liên nhân cách. Cho nên GV cần xây dựng môi trường học tập sao cho HS có thể có cơ hội trao đổi ý kiến, hợp tác với bạn học.

Khái niệm học tập hợp tác chủ yếu bắt nguồn từ thuyết văn hóa xã hội (sociocultural theory) của Vygotsky. Ông đề cao vai trò của hoạt động văn hóa – xã hội đối với việc học. Theo đó, người học không tự mình khám phá tri thức một cách đơn độc mà việc học phải là một sự hợp tác: hợp tác giữa HS với GV, giữa HS với HS khác. Việc học hợp tác sẽ mang lại hiệu quả cao hơn nhiều so với việc tự mỗi cá nhân tự mò mẫm để chiếm lĩnh tri thức. Cũng theo Vygotsky (1978) thì nếu hợp tác với người lớn hay bạn học có năng lực cao hơn thì HS sẽ dễ phát triển hơn. Vygotsky cũng cho rằng dạy học phải đi trước sự phát triển và kéo theo sự phát triển. Lí thuyết về “vùng phát triển gần” của ông là một đóng góp lớn cho Tâm lí học dạy học. Theo lí thuyết này thì GV không chỉ có nhiệm vụ xác định mức độ phát triển hiện tại của người học mà còn cần xác định được vùng phát triển gần nhất tức tiềm năng phát triển của các em để từ đó xác định nội dung, cách thức dạy học phù hợp. Chính lí thuyết về “vùng phát triển gần” của ông đã dẫn đến sự hình thành của một chiến thuật dạy học gọi là “chiến thuật giàn giáo” (scaffolding), theo đó, lúc đầu GV có thể cung cấp nhiều sự hỗ trợ cho HS nhưng rồi khi HS ngày càng quen với việc học hơn thì GV sẽ rút dần các sự trợ giúp và tiến đến ngưng hẳn các trợ giúp khi HS có thể tự học độc lập.

Việc học tập không chỉ liên quan đến sự phát triển nhận thức mà còn liên quan

đến vấn đề người học cảm thấy thế nào về việc học của họ. Các nhà tâm lí học xã hội cho rằng thái độ có ảnh hưởng mang tính định hướng tới hành vi của một người, trong đó có hành vi học tập. Slavin (1996) phê bình việc HS phải cạnh tranh trong lớp học truyền thống để chứng minh ưu thế so với những người bạn của mình. Slavin cho rằng điều này có thể dẫn đến một hiệu ứng nguy hại đối với nỗ lực học tập. Vì vậy, các lí thuyết tạo động lực (motivational theories) đã quan tâm đến việc làm sao cho người học muốn đạt thành tựu của chính mình thì cũng đồng nghĩa với việc cần giúp bạn học cùng thành công. Jones và Issroff (2005) cho rằng học hợp tác có thể kết hợp nhiều khía cạnh lợi ích của cả quá trình học tập cá nhân và xã hội, tạo động lực mạnh dẫn đến kết quả tối ưu trong học tập.

Tuy nhiên, những người chủ trương lí thuyết sự phụ thuộc mang tính xã hội (social interdependence theory) thì lại muốn nhấn mạnh đến tính gắn kết trong nhóm hợp tác. Các em hợp tác giúp đỡ nhau cùng thực hiện nhiệm vụ học tập không phải vì mình muốn đạt thành tích mà thực sự vì muốn cùng nhau học tập. Nhiều nhà nghiên cứu ủng hộ lí thuyết này đều đồng thuận trong việc đánh giá cao tầm quan trọng của sự phụ thuộc mang tính tích cực (positive interdependence) giữa các thành viên trong nhóm hợp tác (Johnson (chủ biên), 1994).

Như vậy, các lí thuyết tâm lí học tìm cách giải thích cơ chế của việc học tập, tạo cơ sở để xây dựng, tổ chức, thực hiện tối ưu hóa quá trình học tập của HS. Qua những phân tích trên, có thể thấy học hợp tác phản ánh khá đầy đủ những tư tưởng

tích cực từ các lí thuyết tâm lí học. Trong học hợp tác, kiến thức không có sẵn mà chỉ được hình thành thông qua hoạt động hợp tác giữa các thành viên trong nhóm nhỏ. Trong lớp, GV là người tổ chức, định hướng còn HS là những chủ thể tích cực, tham gia vào quá trình khám phá tri thức và qua đó học được những kiến thức mới, những kĩ năng, kĩ xảo mới để thay đổi bản thân. Và một trong những mục đích mà học hợp tác hướng tới là tạo ra “sự phụ thuộc tích cực” giữa các thành viên.

2.2. Cơ sở lí luận dạy học

Dạy học bao gồm hai hoạt động chính là dạy và học. Lí luận dạy học hiện đại ngày nay không coi hoạt động dạy là sự truyền thụ tri thức, là việc ông thầy rót tri thức vào bình chứa HS mà coi đó là việc tổ chức, hướng dẫn và điều khiển cho người học tự tìm kiếm, chiếm lĩnh tri thức, kĩ năng, kĩ xảo. Việc cung cấp những tri thức mới tuy cần thiết nhưng không quan trọng bằng việc tổ chức cho người học tự khám phá tri thức mới. Vì vậy, một ông thầy giỏi không phải là ông thầy chỉ biết nói cho hay, biết thể hiện những hiểu biết của mình mà phải là ông thầy biết tổ chức các hoạt động học tập sao cho khoa học, giúp HS tự biết chiếm lĩnh tri thức. Các chức năng của hoạt động dạy, do đó sẽ gồm “định hướng, tổ chức, hướng dẫn, điều khiển, ủy thác, kích thích, động viên, trợ giúp, tham vấn, giúp đỡ, kiểm tra, đánh giá, điều chỉnh... hoạt động học tập của người học” (Trần Thị Hương, 2012, tr.26). Tương tự, một người trò giỏi không còn chỉ là người học trò biết nghe chăm chú như uống lầy từng lời của thầy. Hoạt động học cũng sẽ không phải là sự tiếp nhận thụ động một chiều mà

phải là hoạt động tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo chiếm lĩnh tri thức. Nói cách khác, quá trình học phải là quá trình HS, bằng những kinh nghiệm, vốn kiến thức nền riêng của mình, chuyển hóa những kinh nghiệm xã hội mới thành của bản thân. Quá trình chuyển hóa này chỉ diễn ra hiệu quả khi HS làm chủ quá trình đó một cách có ý thức. Chức năng của hoạt động học, do đó, là chủ động tổ chức, tự điều khiển, tiếp nhận, cấu trúc lại các kinh nghiệm xã hội nhằm phát triển bản thân.

Hoạt động dạy và hoạt động học có mối quan hệ tương tác, theo đó, GV và HS phải cùng trở thành chủ thể hợp tác của việc dạy và học. Mọi hoạt động dạy của GV phải luôn hướng tới và tạo ra hoạt động học cho HS. HS vừa là chủ thể vừa là đối tượng của quá trình nhận thức. Chất lượng dạy học sẽ đạt hiệu quả cao nhất khi có sự cộng hưởng giữa tác động dạy của GV với năng lực tự học của HS.

Trên cơ sở lí luận dạy học trên, để học hợp tác trở thành một trong những cách tổ chức hoạt động dạy học tích cực thì phải hướng tới việc làm sao cho cả GV và HS trở thành chủ thể hợp tác của hoạt động dạy - học. Và một khi điều này chưa diễn ra thì khi đó hoạt động học hợp tác chưa diễn ra hiệu quả.

3. Các mức độ trong dạy học

Xét trên cơ sở lí luận dạy học thì mọi hoạt động dạy và học về cơ bản đều có thể diễn ra trên một trục mà hai đầu là hai định hướng khác nhau. Chính quan niệm về dạy và học của người thầy sẽ quyết định hoạt động dạy-học của lớp mà người đó dạy diễn ra ở đâu trên trục này.

1. GV làm trung tâm.....HS làm

trung tâm

(Teacher centered) (Student centered)

Nếu quan niệm HS là trung tâm thì có nghĩa là HS có quyền quyết định lớp học sẽ làm gì và làm như thế nào bao gồm cả việc học được tổ chức như thế nào (đọc, thảo luận, nghe giảng hay thực hành...), cách thành lập nhóm, các hoạt động mà nhóm sẽ thực hiện, cách kiểm tra đánh giá, cách thưởng, phạt... Còn trong lớp học mà GV là trung tâm thì các quyết định là do GV đưa ra. GV sẽ làm chủ còn HS chỉ làm theo những gì GV yêu cầu.

2. Truyền thụ kiến thức.....Xây dựng kiến thức

(Knowledge transmission) (Knowledge construction)

Tiến trình học của HS diễn ra như thế nào cũng tùy thuộc vào việc chúng ta coi việc học là quá trình HS tự xây dựng kiến thức hay là quá trình HS tiếp nhận kiến thức mà GV truyền thụ. Theo các nhà tâm lí học nhận thức thì học là quá trình tự xây dựng kiến thức bằng cách đặt các thông tin mới trong mối liên hệ với kiến thức nền và mối quan tâm của HS. Dù cùng học chung nhưng mỗi HS với những mối quan tâm khác nhau, kiến thức nền khác nhau thì có thể xây dựng nên những kiến thức khác nhau. Khi đó, GV chỉ đóng vai trò tạo điều kiện cho hoạt động xây dựng kiến thức diễn ra thuận lợi.

3. Động lực từ bên ngoài.....Động lực nội tại

(Extrinsic motivation) (Intrinsic motivation)

HS sẽ tham gia học tập vì những động lực nào? Do chính HS muốn hay do ai khác hay gì khác tác động? Nguồn gốc

của động lực học tập cũng tác động không nhỏ đến hiệu quả học tập. Nếu HS tham gia học là do bản thân các em thích học, thấy học là niềm vui, thấy vấn đề học thú vị và các em muốn trau dồi bản thân thì việc học sẽ diễn ra thuận lợi và đạt kết quả bền vững hơn. Ngược lại, nếu HS học vì cha mẹ, thầy cô yêu cầu, vì phần thưởng hay vì sợ bị phạt thì hiệu quả học không bền vững. Khi không còn những tác động bên ngoài đó, các em có thể không còn hứng thú học và học không tốt nữa.

4. Kiểm soát (structured).....Nới lỏng (loose)

Trong lớp học, người thầy cần kiểm soát mọi hoạt động của HS một cách chặt chẽ, HS chỉ được làm những gì thầy yêu cầu hay nên cho các em quyền chủ động, cho các em sự tự do trong học tập? Ở Việt Nam, có một thời chúng ta đã quá đề cao vai trò của người thầy, đặt người thầy ở một vị trí cao, tách rời khỏi HS. Một người thầy giỏi từng được coi là người thầy có cách giảng hay khiến mỗi lời được HS đón nghe và học thuộc. Một lớp học ngoan từng được coi là lớp học im phăng phắc, tất cả HS chăm chú nghe như uống lầy từng lời thầy giảng và ghi chép. Trong lớp, quyền uy của người thầy là tối thượng và HS luôn phải nghe theo, làm theo thầy trong mọi tình huống. Tuy nhiên, như trên đã phân tích, các nghiên cứu về tâm lí học và dạy học hiện đại đều đã chỉ ra rằng học tập chỉ mang lại hiệu quả thực sự khi HS là chủ thể của hoạt động học, được chủ động tham gia vào quá trình học và có một sự tự do đáng kể trong lớp học.

Tóm lại, mọi hoạt động dạy và học, dù dưới hình thức nào, đều diễn ra đâu đó

trên một đường được mô tả như dưới đây. Trong đó, hoạt động dạy-học được cho là

tích cực, hiệu quả hơn nếu diễn ra ở nửa bên phải của đường này.



Hình 1. Sự chuyển đổi mức độ dạy học

Các hình thức học tập theo nhóm cũng không ngoại lệ. Nếu GV vẫn là người quyết định thành viên của từng nhóm, quyết định thời gian mà nhóm phải hoàn tất nhiệm vụ do GV xác định dựa trên tài liệu mà GV chọn cho. Và nếu GV cũng là người toàn quyền đánh giá các hoạt động và kết quả học tập nhóm thì rõ ràng hình thức này vẫn diễn ra ở nửa bên trái của đường trên và GV vẫn đang là trung tâm. Ngược lại, nếu HS được quyền quyết định chọn nhóm, xác định thời gian, xác định nhiệm vụ, tài liệu... thì khi đó hoạt động nhóm lại diễn ra ở nửa bên phải của đường này. Lúc này, HS đã đang là trung tâm của hoạt động dạy học.

Hoạt động nhóm trong lớp học theo quan điểm truyền thụ kiến thức thì chỉ là để giải quyết các nhiệm vụ mà GV giao cho theo đúng cách GV muốn. Do vậy, dù HS vẫn làm việc theo nhóm nhưng hoạt động dạy học vẫn đang diễn ra ở nửa bên trái của đường chuyển đổi. Nhưng nếu các nhóm được tạo cơ hội để xây dựng và trải nghiệm kiến thức do chính mình xây dựng (ví dụ qua việc trả lời các câu hỏi mở) thì hoạt động dạy học này lại đang diễn ra ở nửa bên phải của đường này.

Việc tham gia vào các nhóm học tập

cũng thế. Nếu đó là do các em chọn, để làm những điều các em muốn thì các em sẽ hoạt động nhóm tốt hơn. Nếu là do GV ép buộc thì các em có thể tham gia một cách miễn cưỡng, không tích cực. Hoạt động học tập theo nhóm cũng có thể diễn ra theo hai kiểu, có sự kiểm soát chặt của GV hay HS được tự do làm việc nhóm. Trên thực tế, tùy theo tình hình lớp học của mình, đặc biệt là việc các HS đã quen hay chưa quen với cách học hợp tác mà GV chọn mức độ kiểm soát hợp lí. Họ có thể bắt đầu bằng việc kiểm soát các em, dạy cho các em các kĩ năng làm việc nhóm, kĩ năng tương tác nhóm nhưng khi các em đã quen với việc làm việc nhóm và biết làm việc hiệu quả thì họ có thể từ từ nói lòng sự kiểm soát của mình, cho các em nhiều không gian, nhiều quyền chủ động hơn.

4. Học cộng tác, học hợp tác và học theo nhóm

Điểm chung của nhiều nghiên cứu về hình thức dạy học theo đó HS làm việc trong các nhóm là cùng chú ý đến vai trò của HS và việc làm thế nào để HS tương tác với nhau trong nhóm hiệu quả. Tuy nhiên, trên thế giới, khi nghiên cứu về hình thức dạy học này một số nhà giáo dục đã chú ý hơn đến vai trò của GV. Từ sự phân

biệt vai trò của GV, mức độ tham gia của GV vào quá trình học tập của nhóm HS mà họ phân biệt các mức độ khác nhau. Theo đó, dù có nhiều điểm chung và cùng phát triển trên cơ sở của lí thuyết kiến tạo (constructivism) nhưng chính sự khác biệt trong vai trò của GV đã dẫn đến việc hình thành hai phương pháp học tập khác nhau. Mặc dù vậy, không phải nhà giáo dục nào cũng chú ý đến điều này. Ở Việt Nam điều này lại càng chưa được chú ý đúng mức. Khi bàn về dạy học hợp tác, hầu hết các nhà giáo dục Việt Nam đều không phân biệt rõ mức độ tham gia cũng như vai trò của GV trong quá trình dạy học. Có lẽ đây cũng là xuất phát điểm cho những hạn chế của việc ứng dụng, triển khai hình thức dạy học này trên thực tế.

Dù có nhiều nhà nghiên cứu vẫn dùng hai tên gọi cooperative learning (học cộng tác) và collaborative learning (học hợp tác) để cùng chỉ một hình thức dạy học mà không có sự phân biệt nào nhưng cũng có một số nhà nghiên cứu phân biệt hai khái niệm này. Trong đó, phần lớn thống nhất rằng so với học hợp tác thì học cộng tác có tính cấu trúc chặt chẽ hơn, GV tham gia và hướng dẫn HS làm việc cùng nhau theo nhóm một cách chặt chẽ để đạt những mục tiêu rất cụ thể (Oxford, 1997). Nghĩa là trong học cộng tác (cooperative learning) GV vẫn giữ vai trò làm chủ và điều hành lớp học. GV sẽ hỏi những câu hỏi cụ thể, có thể yêu cầu cụ thể cách thức HS trình bày hoặc sản phẩm HS cần tạo ra... HS cộng tác làm việc là để thực hiện những nhiệm vụ mà GV giao. Một số nhà nghiên cứu còn cho rằng trong học cộng tác, sản phẩm chung được thực hiện bởi sự

phân công lao động giữa các thành viên, trong đó, mỗi người chịu trách nhiệm về một phần việc riêng. Quá trình thực hiện phần việc riêng ấy là quá trình cá nhân tự thực hiện và sản phẩm nhóm là sự cộng gộp các phần riêng ấy. Trong khi đó, học hợp tác lại yêu cầu sự tham gia cùng nhau của mọi thành viên để cùng nỗ lực phối hợp giải quyết vấn đề chung (Roschelle and Teasley, 1995). Trong học hợp tác, GV không “cầm tay chỉ việc”, cũng không buộc HS làm những việc GV muốn mà chủ yếu là tạo ra môi trường học tập để HS thoải mái phát huy tính chủ động tích cực của mình. Các nhóm HS được giao trách nhiệm tự điều hành việc học của mình, kể cả việc đánh giá, GV chỉ là người tạo tình huống, giám sát hành vi của HS và toàn bộ quá trình học tập để sẵn sàng giúp đỡ khi cần thiết.

Như vậy, học hợp tác là một triết lí chứ không đơn thuần chỉ là một kĩ thuật trong lớp học. Trong lớp học theo hình thức này có sự chia sẻ quyền lực và chấp nhận trách nhiệm giữa các thành viên trong nhóm cho các hành động của nhóm. Điều này khác hẳn với việc tranh đua mà trong đó các cá nhân trong nhóm cố gắng vượt lên để thắng các thành viên khác của nhóm. Chính vì thế, ứng dụng học hợp tác chính là một cách để giúp cho HS học được kĩ năng sống chung, làm việc chung với người khác, một trong bốn mục tiêu giáo dục mà UNESCO đã đề ra. Trong học hợp tác thì HS thực sự được trao quyền tự chủ và GV chấp nhận tất cả những rủi ro của việc trao quyền ấy. GV có thể phải chấp nhận việc có nhóm đưa ra những ý khác với những ý của GV hoặc thậm chí đưa ra

những giải pháp trái ngược hẳn với những gì GV suy nghĩ. Khác với học hợp tác, trong học cộng tác, HS không được trao quyền mà chỉ cộng tác để phục vụ mục đích của người hướng dẫn – GV. Nhiệm vụ của các em là tìm ra những câu trả lời đúng hoặc chấp nhận được đã được GV định sẵn.

Tóm lại, học cộng tác và học hợp tác có nhiều điểm tương đồng nhưng cũng có những điểm khác biệt. Có thể coi đây như là hai mức độ của một hình thức dạy học. Trong học cộng tác thì GV vẫn giữ quyền kiểm soát tiến trình dạy học và nội dung dạy học. Các nhóm học tập được tổ chức để hoàn thành những nhiệm vụ học tập mà GV đề ra, tìm kiếm những câu trả lời cho những đáp án mà GV đã định trước. Trong khi đó, trong học hợp tác GV trao quyền chủ động cho HS, các em được tham gia và quyết định cách thức, tiến trình học tập. GV chỉ là người hỗ trợ, hướng dẫn khi cần thiết. Đây mới chính là hình thức dạy học tiên tiến phát huy được những thành tựu của tâm lý học và lý luận dạy học hiện đại.

Học theo nhóm (group work) cũng là một khái niệm được nhiều người sử dụng và đôi khi được sử dụng trùng với khái niệm học cộng tác hay hợp tác. Tuy nhiên, do tên gọi dạy học theo nhóm chưa nêu bật được bản chất cộng tác hay hợp tác nên có khi đơn giản chỉ là vài HS cùng làm việc mà có thể chưa có sự cộng tác hay hợp tác. Woolfolk (2004) cho rằng dạy học theo nhóm có thể được coi là giai đoạn khởi đầu để tiến tới học cộng tác và hợp tác. Tuy nhiên, ông lưu ý dù dạy học theo nhóm cũng có những ích lợi nhưng để có sự hợp tác thực sự thì không chỉ đơn giản là đặt

HS vào trong các nhóm.

5. Ứng dụng hình thức học hợp tác trong dạy học Ngữ văn

Như vậy, có thể thấy hoạt động dạy-học luôn diễn ra trên một đường chuyển đổi mà phần đầu thiên về việc lấy GV làm trung tâm, GV kiểm soát chặt chẽ tiến trình học tập, kiến thức được GV truyền thụ, HS học chủ yếu vì những động lực bên ngoài và chuyển đổi, phát triển về hướng lấy HS làm trung tâm, HS được quyền chủ động trong học tập, kiến thức là do HS tự xây dựng dưới sự hướng dẫn của GV và HS học vì bản thân các em muốn học chứ không phải do những tác động bên ngoài. Học cộng tác và học hợp tác sẽ đều diễn ra trên đường này nhưng lệch về hai phía khác nhau. Mỗi GV, tùy theo tình hình thực tế lớp học của mình để chọn một mức độ phù hợp trên đường này nhưng cần hướng tới việc làm sao để dần dần HS biết thực sự hợp tác.

Chẳng hạn, đối với hình thức thảo luận nhóm, một trong những hình thức dạy học khá phổ biến trong dạy học Ngữ văn hiện nay thì GV có thể điều chỉnh các hoạt động để việc thảo luận diễn ra ở nửa trái hay phải của đường chuyển đổi mức độ dạy học. Nếu GV chỉ đơn giản là nêu câu hỏi hay nhiệm vụ rồi bảo nhóm thảo luận mà không hướng dẫn, hỗ trợ các em thảo luận thì rất có thể rơi vào tình trạng “cho hai hay nhiều HS ngồi làm việc cạnh nhau” mà việc nhóm cùng thảo luận có thể chưa diễn ra. Thực tế cho thấy vẫn phổ biến tình trạng GV nêu câu hỏi cho một nhóm quá lớn (tương đương 1 tổ 10 HS trong 1 lớp) thảo luận và trả lời trong vòng 1 đến 3 phút. Và trong thời gian đó chỉ mới có một, hai em trong nhóm trao

đổi ý kiến. Những em khác chưa kịp có ý kiến hay đơn giản là không quan tâm hoặc không có ý kiến. Như thế, việc thảo luận nhóm mới chỉ diễn ra một cách hình thức và nằm hoàn toàn ở đầu bên trái của đường chuyển đổi. Nếu mọi thành viên nhóm đều cùng tham gia thảo luận nhưng là để tìm câu trả lời cho những câu hỏi GV đưa ra, trong một thời gian, không gian và với cách thức do GV quy định thì khi đó hoạt động học tập cũng mới chỉ dừng ở mức học cộng tác vì GV vẫn là người làm chủ, đưa ra các nội dung và quy định. Chỉ khi nào GV tạo môi trường, tình huống để các em tự nảy sinh nhu cầu cần thảo luận và chính các em quyết định nội dung, cách thức, thời gian thảo luận thì khi đó sự hợp tác hoàn toàn mới diễn ra.

Một trong những ví dụ khác khá dễ hình dung về việc học hợp tác trong dạy học Ngữ văn là việc HS học dựa trên dự án. Trong học dựa trên dự án, GV cùng HS trao đổi, thảo luận để lên ý tưởng về dự án. Sau đó, HS tự chọn nhóm và thảo luận để nhóm cùng quyết định nội dung dự án cùng sản phẩm và cách thức thực hiện dự án. Như vậy, HS được chủ động tham gia vào tất cả các khâu từ việc lên ý tưởng, lập kế hoạch thực hiện và đánh giá sản phẩm nhóm. Để làm được những điều ấy, các em có nhu cầu cần phải hợp tác toàn diện để dự án của nhóm có thể thành công. Tuy nhiên, nếu GV là người quyết định thành viên nhóm, ý tưởng dự án, sản phẩm, cách thực hiện cũng như kế hoạch cụ thể và HS chỉ là nhóm thừa hành, phân công nhiệm vụ để hoàn thành

nhiệm vụ GV giao cho thì việc dạy học lại chỉ mới dừng lại ở mức cộng tác.

Hình thức Câu lạc bộ sách, nhóm văn chương hay thuyết trình nhóm cũng là những hình thức dạy học Ngữ văn dựa trên nền tảng nhóm hợp tác. Tuy nhiên, cũng như thảo luận nhóm và dạy học dựa trên dự án, các hình thức này đưa giờ học diễn ra ở đầu trên đường chuyển đổi cũng hoàn toàn do GV quyết định. Cơ sở để phân định chính là mức độ tham gia của GV vào quá trình học tập của HS. Nếu GV vẫn là người quyết định, HS chỉ thừa hành thì hoạt động học tập dù dưới hình thức nào vẫn diễn ra ở nửa bên trái đường chuyển đổi. Còn nếu HS được giao quyền chủ động, được tham gia vào việc quyết định và lên kế hoạch thực hiện nhiệm vụ học tập thì khi đó hoạt động học tập mới diễn ra ở nửa bên phải của đường này.

Đề xuất của chúng tôi là các giờ học Ngữ văn, đặc biệt là giờ học về văn bản văn học, có nhiều điều kiện để ứng dụng các hình thức học hợp tác. Tùy theo tình hình lớp học, GV nên cho HS làm quen với hình thức này bằng cách bắt đầu với sự tham gia nhiều của GV và từ từ giảm dần để cho HS ngày càng có quyền chủ động hơn. Mục đích cuối cùng hướng tới là tạo một môi trường học hợp tác thực sự. Trong đó, HS tự tin, tự chủ quyết định kế hoạch, cách thức và cả nội dung học của nhóm mình. Dĩ nhiên là GV vẫn có vai trò tổ chức, định hướng, điều chỉnh hoạt động học của HS và tham gia khi cần thiết.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Nguyễn Thị Kim Dung (2014). *Dạy học theo nhóm nhỏ - Lí luận và thực tiễn*. Trung tâm Giáo dục học – Viện NCSP, truy xuất từ: <http://www.ioer.edu.vn/component/k2/item/265>
- Trần Thị Hương (2012). *Dạy học tích cực*. TP Hồ Chí Minh: NXB Đại học Sư phạm TPHCM.
- Nguyễn Thị Hồng Nam (2006). *Tổ chức học hợp tác trong dạy học Ngữ văn*. Cần Thơ: Trường Đại học Cần Thơ.
- Gokhale AA. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *J Technol Edu*, 7(1):22–30.
- Jacobs, G. M., Power, M. A. & Loh, W. I. (2002). *The teacher's sourcebook for cooperative learning: practical techniques, basic principles and frequently asked questions*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1990). *What is Cooperative Learning?* In M. Brubacher, R. Payne & K. Rickett (Eds.), *Perspectives on Small Group Learning: Theory & Practice*, Ontario: Rubicon Publishing Inc, 68-79.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1994). *The new circles of learning: cooperation in classroom and school*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Making Cooperative learning work. Theory into Practice*, College of Education – the Ohio State University, vol.38, no.2, Spring/ 1999, 67-73.
- Jones, A. & Issroff, K. (2005). Learning technologies: affective and social issues in computer-supported collaborative learning. *Computer Education*, 44(4):395–408.
- Oxford, R. (1997). Cooperative learning, collaborative learning, and interaction: three communication strands in the language classroom. *Mod Lang J*, 81(4):443–456.
- Roschelle, J. & Teasley, S. (1995). *The construction of shared knowledge in collaborative problem solving*. In: O'Malley CE (ed) *Computer supported collaborative learning*. Springer, Heidelberg, 69-197.
- Slavin, R. E. (1996). Research on cooperative learning and achievement: what we know, what we need to know. *Contemp Educ Psychol*, 21:43-69.
- Slavin, R. E. (2011). *Instruction Based on Cooperative Learning*. In R. E. Mayer & P. A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction*. New York: Taylor & Francis, 344-360.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Woolfolk, A. (2004). *Educational psychology*. Pearson Education Inc, Boston.