

**PROPOSING PRINCIPLES OF
QUESTIONING IN WRITING TEACHING
TO HIGH SCHOOL STUDENTS BASED ON
THEORY OF LANGUAGE ACQUISITION**

Truong Thanh Tong^{*1} and Pho Dang Khoa²

¹*Tra Vinh Department of Education and
Training, Tra Vinh province, Vietnam*

²*Son Cang High School, Tra Vinh province,
Vietnam*

**Corresponding author Truong Thanh Tong,
e-mail: tt.truongjapan@gmail.com*

**ĐỀ XUẤT NGUYÊN TẮC ĐẶT CÂU
HỎI TRONG DẠY VIẾT CHO HỌC
SINH THPT: NHÌN TỪ LÝ THUYẾT
THỤ ĐẮC NGÔN NGỮ**

Truong Thanh Tòng^{*1} và Phó Đăng Khoa²

¹*Sở Giáo dục và Đào tạo Trà Vinh,
tỉnh Trà Vinh, Việt Nam*

²*Trường THPT Sơn Cang, tỉnh Trà Vinh,
Việt Nam*

**Tác giả liên hệ: Truong Thanh Tòng,
e-mail: tt.truongjapan@gmail.com*

Received January 1, 2025.

Revised March 20, 2025.

Accepted March 27, 2025.

Ngày nhận bài: 1/1/2025.

Ngày sửa bài: 20/3/2025.

Ngày nhận đăng: 27/3/2025.

Abstract. Based on the theory of language acquisition and issues about questioning in writing teaching for high school students, the paper aims to propose principles of effective questioning in writing teaching. Grounded in specific foundations, the article affirms that the theory of language acquisition can effectively apply principles for questioning in writing teaching for high school students. Along with the on-site survey, we have identified a number of current situations regarding questioning in writing teaching today, such as lack of connection with students' background knowledge, misalignment with local socio-cultural conditions, and the absence of predictable results. Identifying the difficulties that teachers and students are facing, as well as the serious consequences, has positive impacts on the quality of education. The article offers suggestions on how to formulate questions that enhance the writing teaching effectiveness, promote active teaching and learning activities in the classroom, and contribute to improve the quality of education in general and the quality of writing teaching activities in particular.

Keywords: question, writing teaching, language acquisition, qualities, competencies.

Tóm tắt. Bài viết dựa trên cơ sở lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ và những vấn đề về đặt câu hỏi (CH) trong dạy Viết cho học sinh (HS) trung học phổ thông (THPT) nhằm đề xuất nguyên tắc đặt CH trong dạy Viết. Bằng những cơ sở cụ thể, bài viết khẳng định lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ có đủ khả năng vận dụng hiệu quả để đề xuất nguyên tắc đặt CH trong dạy viết cho HS THPT, cùng với khảo sát thực tế, người viết đã xác định một số thực trạng về việc đặt CH trong dạy Viết hiện nay như: CH thiếu liên kết với tri thức nền của HS; CH xa rời điều kiện xã hội, văn hóa tại địa phương; CH không được dự đoán trước kết quả, xác định được những khó khăn mà GV và HS đang gặp phải cũng như những hậu quả nghiêm trọng ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục gây ra từ vấn đề này. Bài viết cung cấp những gợi ý trong việc đặt câu hỏi để quá trình dạy Viết đạt hiệu quả, đảm bảo hoạt động dạy – học trên lớp diễn ra tích cực và hướng đến nâng cao chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng hoạt động dạy Viết nói riêng.

Từ khóa: câu hỏi, dạy viết, thụ đắc ngôn ngữ, phẩm chất, năng lực.

1. Mở đầu

Trong dạy Viết, GV không chỉ đánh giá chất lượng căn cứ vào sản phẩm cuối cùng (đánh giá theo sản phẩm) mà còn phải đặc biệt quan tâm đến quá trình viết của HS (đánh giá theo tiến trình). Dạy học theo tiến trình đã được Donal M. Murray lần đầu quan niệm trong bài viết *Teach writing as a process not product* (1972) [1]. Tại Việt Nam cũng đã có những công trình nghiên cứu về vấn đề này như: *Dạy học tạo lập văn bản dựa trên tiến trình - những bài học kinh nghiệm cho dạy tạo lập văn bản ở Việt Nam* (2017) của Nguyễn Thị Hồng Nam và cộng sự [2], *Vận dụng lí thuyết dạy viết dựa trên tiến trình vào phát triển năng lực tạo lập văn bản tự sự cho học sinh trung học cơ sở* (2018) của Lê Thị Minh Nguyệt [3], *Tác động của phương pháp dạy viết dựa trên tiến trình đối với sự phát triển năng lực viết văn nghị luận xã hội của học sinh* (2019) của Nguyễn Thị Kim Hoa và cộng sự [4]. Nhìn chung các công trình nêu trên đều đã nghiên cứu bao quát về lí thuyết dạy viết dựa trên tiến trình đối với hoạt động dạy Viết, đề xuất cụ thể từng bước thực hiện trong đó CH là một trong những yếu tố hỗ trợ quan trọng. Tuy nhiên bài viết vẫn chưa thật sự nghiên cứu sâu về vấn đề đặt CH trong tiến trình viết. Ở từng bước của quá trình viết, bên cạnh những CH trong SGK, GV cần đồng hành, chia sẻ và đặt những CH nhằm tạo cơ hội phát triển nhận thức, tư duy của HS về bản chất của hoạt động viết cũng như những vấn đề xoay quanh đề tài bài viết. Để có thể thực hiện tốt nhiệm vụ này đòi hỏi phải có một quy chuẩn cụ thể trong việc lựa chọn và tổ chức các CH mà ở đó nhận thức của người học được đặt ở vị trí trung tâm, kết hợp với tinh thần đổi mới của chương trình. Bên cạnh đó, người viết nhận thấy lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ cũng đã được nghiên cứu và khẳng định được vai trò quan trọng của người học qua các công trình như *Second Language Acquisition and Language Teaching* (2004) của Elsa Tragant và Carmen Muñoz, *The study of literature as a resource for second language acquisition* (2016) của Agnes Simataa và Sifiso F. Nyathi [5], [6]. Vì vậy, bài viết này đề xuất nguyên tắc đặt CH trong dạy Viết cho HS cấp THPT từ cơ sở lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ của Krashen và những vấn đề về đặt CH trong dạy Viết hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí thuyết và thực tiễn

2.1.1. Lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ của Krashen

Lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ về căn bản là lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (*Second Language Acquisition*) được đề xướng bởi Stephen D. Krashen, lí thuyết này lấy khả năng học tập bẩm sinh của con người làm trung tâm, cho rằng quá trình học ngoại ngữ ở mọi người đều diễn ra theo một quy tắc nhất định [7]. Đồng thời lí thuyết nhấn mạnh hiệu quả của việc thụ đắc ngôn ngữ tỉ lệ thuận với mức độ thoải mái của tinh thần. Lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ được chia ra nhiều nhánh, trong bài viết này người viết tập trung vào *Thuyết thụ đắc vô thức (acquisition – learning distinction)*, *Thuyết trình tự nhiên (natural order hypothesis)*, *Thuyết đầu vào (input hypothesis)*, *Thuyết giám sát (monitor hypothesis)* và *Thuyết bộ lọc cảm xúc (affective filter hypothesis)* với vai trò là những cơ sở quan trọng cho vấn đề nghiên cứu. Về bản chất, đây là lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai (ngoại ngữ) nhưng nó cũng chứng tỏ có hiệu quả nhất định đối với việc đặt câu hỏi trong dạy Viết ở những cơ sở sau:

Thứ nhất, lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ khẳng định mối quan hệ chặt chẽ giữa ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai. Muốn hiểu được ngôn ngữ thứ hai, người học cần có được nền tảng cơ bản về đặc điểm của ngôn ngữ thứ hai đó và phải liên tục đối chiếu với ngôn ngữ thứ nhất trong quá trình tiếp nhận ngôn ngữ mới. Tương tự, để có thể trả lời câu hỏi, HS phải nắm vững được căn bản thông tin của CH và soi chiếu với tri thức nền để giải quyết vấn đề.

Thứ hai, lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ đề cao sự phát triển có trình tự ở người học và sự thoải mái tinh thần trong học tập. Đây là vấn đề được đề cập trong *Thuyết thụ đắc vô thức* khi cho rằng

con người là “chủ thể” của giáo dục và việc can thiệp quá mức trong giáo dục sẽ phản tác dụng cũng như sự tiếp nhận tri thức một cách miễn cưỡng, không theo trình tự sẽ không thể mang lại giá trị hoàn thiện cho người học. Điều này giống với việc HS phải giải quyết những CH không phù hợp với kiến thức, kỹ năng, điều kiện vốn có của bản thân.

2.1.2. Những vấn đề về đặt câu hỏi trong dạy Viết

CH là kiểu câu nghi vấn có mục đích tìm hiểu, làm rõ sự kiện hay sự vật nhất định, đòi hỏi sự cung cấp, giải thích, nhận xét, đánh giá thông tin từ sự vật, sự mô tả, sự phân tích, so sánh có liên quan đến sự vật và về bản thân sự vật dưới hình thức trả lời đáp lại [8]. CH trong dạy học là những yêu cầu, những vấn đề đưa ra cần được giải quyết trong quá trình tương tác giữa GV và HS [9], trong dạy học môn Ngữ văn nói chung và dạy viết văn cho HS THPT nói riêng, CH đóng vai trò đặc biệt quan trọng bởi nó được đặt ra để hướng dẫn, gợi mở HS tìm ý và lập dàn ý, viết và chỉnh sửa.

Cụ thể, ở bước chuẩn bị viết, GV cần chuẩn bị các CH hướng dẫn dựa trên đề bài để định hướng bài viết cho HS cũng như đặt CH nhằm kích hoạt, bổ sung kiến thức đối với những kiểu văn bản mới mẻ đối với người học. Đối với bước tìm ý, GV cần xây dựng hệ thống CH cụ thể để hỗ trợ HS tìm các ý chính, ý phụ dựa trên cơ sở đề bài và kiểu văn bản HS sẽ viết, sau đó GV hướng dẫn HS lập dàn ý. Khi HS tiến hành viết bài, GV cần có những CH để định hướng HS về những yêu cầu mà bài viết phải đạt được nhằm giúp HS hình dung và có nhận thức để đạt được những yêu cầu ấy. Bước xem lại, chỉnh sửa, GV có thể sử dụng CH để hướng dẫn HS điều chỉnh, tự đánh giá bài viết. Có thể nói, hệ thống câu hỏi là điểm tựa vững chắc để HS thực hiện các bước của tiến trình viết, vì vậy khi GV đặt câu hỏi phải bám vào các nhiệm vụ viết cụ thể, phải xác định rõ mục đích hỏi và biết cách đặt câu hỏi. Tuy nhiên, hiện nay vẫn tồn tại một số thực trạng về đặt câu hỏi trong dạy viết như sau:

Câu hỏi thiếu liên kết với tri thức nền của HS

Trong dạy học, CH mang vai trò kiến tạo tri thức, hướng đến phát triển tư duy của người học dựa vào yêu cầu cần đạt của chương trình và đảm bảo mức độ tư duy mà chương trình quy định. Tuy nhiên, việc đặt CH trong dạy Viết ở một số trường hợp chưa đảm bảo được yêu cầu này. Ví dụ trường hợp dạy phần *Viết văn bản nghị luận phân tích, đánh giá một bài thơ* ở lớp 10 (bộ sách Chân trời sáng tạo), giáo viên (GV) đặt CH yêu cầu HS giải thích ý nghĩa của các từ Hán Việt gắn với những điển cố, điển tích đòi hỏi HS phải biết được ý nghĩa của những từ Hán Việt đó hoặc những điển tích được sử dụng trong bài thơ thì mới có thể giải quyết vấn đề. Hay có trường hợp GV yêu cầu HS trình bày đặc điểm của các bài thơ mang màu sắc tượng trưng, siêu thực, những vấn đề đòi hỏi cần nhiều thời gian và kiến thức sâu rộng mới có thể phân tích được. Những CH như vậy sẽ có những đơn vị kiến thức nằm ngoài tri thức nền của đa số HS, phản ánh việc chuẩn bị cho đơn vị kiến thức không được diễn ra một cách thống nhất khiến CH trở nên có phần mơ hồ, gây hoang mang cho HS dẫn đến hoạt động dạy Viết không đáp ứng được yêu cầu đề ra.

Câu hỏi xa rời điều kiện xã hội, văn hóa tại địa phương

Khi lựa chọn CH, một số GV bám sát vào SGK và bỏ qua mối liên hệ giữa nội dung CH với điều kiện xã hội, văn hóa tại địa phương. Đó là thực trạng HS phải suy nghĩ, thậm chí tưởng tượng để trả lời những CH có nội dung xa rời hoàn cảnh sống của bản thân. Chẳng hạn khi dạy phần *Viết bài luận về bản thân* (SGK Ngữ văn 10 – Bộ sách Chân trời sáng tạo), GV yêu cầu HS suy nghĩ *nếu muốn tham gia vào một câu lạc bộ em sẽ giới thiệu những đặc điểm gì về bản thân?* Tuy nhiên nếu địa phương, trường học có những hạn chế về điều kiện kinh tế, xã hội, tại đó không có câu lạc bộ và bản thân HS cũng chưa từng tham gia câu lạc bộ hay có hiểu biết về câu lạc bộ thì bắt buộc HS phải tưởng tượng ra hoàn cảnh để giải quyết CH này. Như vậy, việc đặt CH phù hợp với điều kiện xã hội, văn hóa tại địa phương là điều kiện cần thiết để đảm bảo tính liên mạch trong sự phát triển kỹ năng và năng lực của HS.

CH đặt ra không chỉ đơn thuần để nhận lấy câu trả lời mà còn góp phần khơi gợi, phát triển tư duy nơi HS, thậm chí thông qua CH, HS có thể phát huy khả năng “suy nghĩ sâu sắc và có đầu

óc phê phán (*critical thinking*), tự đánh giá được tính xác đáng, đúng đắn của tư duy” [10]. Vì vậy các CH phải có sự chọn lọc và cân nhắc vô cùng cẩn thận để đảm bảo được tính thẩm mỹ và giáo dục lâu dài. Thực trạng GV đặt CH nhằm khai thác phản hồi từ HS mà không dự đoán khả năng CH có thể gây ra ảnh hưởng không tốt đến tư duy hay tạo nên suy nghĩ sai lệch nơi HS, đặc biệt ở những phần viết văn bản nghị luận về vấn đề xã hội thì những CH có hướng mở yêu cầu HS thể hiện quan điểm nếu không được dự đoán kết quả sẽ dẫn đến những ý kiến trái chiều, khiến hoạt động dạy Viết trở nên thiếu đồng bộ và không mang lại hiệu quả cao.

2.1.3. Thực tiễn việc sử dụng câu hỏi trong dạy – học Viết hiện nay

Hiện nay việc sử dụng CH trong dạy Viết là một vấn đề rất cần được quan tâm. Người viết đã tiến hành khảo sát GV và HS một số trường thuộc khu vực tỉnh Trà Vinh và khu vực như Tiền Giang, Bến Tre, TP. Hồ Chí Minh bằng hình thức phiếu khảo sát (Google Forms) trong khoảng thời gian từ tháng 6/2024 đến tháng 7/2024. Nội dung khảo sát gồm những câu hỏi: GV có hoàn toàn sử dụng CH gợi ý có sẵn trong SGK và SGV để dạy Viết không? GV có yêu cầu HS soạn trước CH trong SGK tại nhà không? HS có được GV yêu cầu soạn bài trước tại nhà không? HS có sử dụng tài liệu hỗ trợ để soạn bài không? Việc soạn sẵn câu trả lời tại nhà có tác động đến việc học trên lớp của HS không?... kết quả cho thấy:

Đa phần GV đều sử dụng CH gợi ý trong SGK và rất hạn chế đặt CH để khơi gợi suy nghĩ cho HS, đồng thời để có thể tiết kiệm thời gian thì có 55,5% GV yêu cầu HS soạn trước (tại nhà) câu trả lời cho các CH trong SGK và lên lớp trình bày. Như vậy có thể thấy vẫn tồn tại tình trạng tiết dạy Viết diễn ra một cách nặng lí thuyết và đơn điệu cũng như yêu cầu về nhận thức của HS vẫn chưa được xác định rõ ràng ở vị trí trung tâm khi lựa chọn CH trong dạy Viết.

Bên cạnh đó, việc trả lời CH trong tiết học Viết của HS cũng còn nhiều bất cập, có 83,3% HS cho biết các em chỉ cần soạn trước câu trả lời từ những CH có sẵn trong SGK cũng như chuẩn bị sẵn bài viết (dựa vào tài liệu tham khảo) và lên lớp dựa vào đó để trình bày. Mặt khác, HS cũng cảm thấy việc học trên lớp dần trở nên không cần thiết khi mọi vấn đề đã có thể được giải quyết tại nhà và lên lớp chỉ trình bày để được ghi nhận về mặt điểm số. Có thể thấy thực trạng GV chỉ sử dụng CH trong SGK hay đặt CH không phù hợp đã dẫn đến tâm thế thụ động trong tư duy của HS, tạo nên tâm lí chán nản, không hứng thú đối với hoạt động Viết nói riêng và môn Ngữ văn nói chung, gây ảnh hưởng nghiêm trọng đến chất lượng giáo dục.

2.2. Đề xuất nguyên tắc đặt câu hỏi trong dạy Viết

2.2.1. Câu hỏi phải có mối liên hệ với tri thức nền trong hoạt động viết của HS

Nguyên tắc này được đề xuất dựa trên *Thuyết đầu vào* khi cho rằng thụ đắc ngôn ngữ chỉ xảy ra khi người học tiếp xúc với những điều mà họ hiểu được. Krashen gọi khả năng hiện tại của người học là *i* và tri thức thông tin đầu vào mà người đó tiếp xúc là *i+1* (cao hơn đôi chút và nằm trong khả năng thông hiểu của người học), thông qua tiếp xúc với *i+1* người học sẽ dần lĩnh hội các thông tin mới trong sự liên quan mạch lạc với những gì đã hiểu, giúp người học phát triển ngôn ngữ một cách tự nhiên và liên tục.

Từ cơ sở trên có thể thấy việc lựa chọn CH cần quan tâm đến sự liên kết giữa nội dung CH với tri thức nền của HS. Nội dung CH sử dụng trong hoạt động dạy Viết có thể được mở rộng nhưng phải tuân thủ tiêu chí không được mang thông tin nằm ngoài những kiến thức học sinh đã được học và phải đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình, làm sao để HS có thể đưa ra được kết luận bằng cách huy động tri thức nền kết hợp với việc phân tích *i+1* trong CH. Khi đặt CH, trước tiên GV phải xem yêu cầu cần đạt của bài rồi từ đó soạn nội dung CH phù hợp. Ví dụ khi dạy *Viết văn bản nghị luận phân tích, đánh giá một bài thơ* ở lớp 10 (bộ sách Chân trời sáng tạo), bên cạnh những CH trong SGK, ở bước Chuẩn bị viết GV có thể đặt CH: *Em đã được biết đến những bài thơ (lục bát, thất ngôn bát cú, tứ tuyệt) nào? Bài thơ em biết có những nét đặc sắc nào về nội dung và nghệ thuật khiến em ấn tượng? Theo em, những đặc điểm nổi bật về nội dung và nghệ*

thuật ấy góp phần tạo nên ý nghĩa và giá trị gì cho bài thơ? từ cơ sở đó GV có thể chia sẻ, hỗ trợ để HS có thể nhận biết thêm giá trị nội dung, nghệ thuật của bài thơ (đáp ứng yêu cầu cần đạt) và vận dụng vào các bước tiếp theo. Như vậy, CH và kiến thức mà HS có được sẽ đảm bảo liên kết với tri thức nền và giúp tiến trình viết diễn ra một cách phù hợp với mức độ tư duy của HS.

2.2.2. Câu hỏi phải phù hợp với điều kiện xã hội, văn hóa

Trong *Thuyết giám sát*, Krashen nhấn mạnh quá trình học của con người luôn có sự liên hệ mật thiết giữa ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai. Ngôn ngữ thứ nhất đóng vai trò “giám sát” để đảm bảo tính chuẩn xác của việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai. Yêu cầu người học phải nắm vững được ngôn ngữ thứ hai đồng thời liên tục soi chiếu vào ngôn ngữ thứ nhất thì mới giải quyết được vấn đề. Tương tự khi xét quá trình trả lời CH của HS, ta nhận thấy HS muốn giải quyết được vấn đề thì phải hiểu rõ được nội dung CH và liên tục soi chiếu với kiến thức sẵn có thì mới có thể giải quyết được những yêu cầu của CH đặt ra.

Mặt khác, theo Đỗ Ngọc Thống: “Để chứng minh học sinh có năng lực ở một mức độ nào đó, phải tạo cơ hội cho học sinh được giải quyết vấn đề trong tình huống mang tính thực tiễn. Khi đó học sinh vừa phải vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được học ở nhà trường, vừa phải dùng những kinh nghiệm của bản thân thu được từ những trải nghiệm bên ngoài nhà trường” [11]. Nhận định này đặt ra vấn đề nếu hoàn cảnh văn hóa, xã hội của HS có sự khác biệt so với bối cảnh đặt ra của CH thì khả năng HS vận dụng những kiến thức, kỹ năng thực tiễn để giải quyết vấn đề là không khả quan. Vậy nên khi chọn CH trong hoạt động dạy Viết GV phải có sự chọn lọc CH có nội dung phù hợp hoặc không quá xa rời điều kiện văn hóa, xã hội của HS địa phương mình. Chẳng hạn khi dạy phần *Viết bài luận về bản thân* (SGK Ngữ văn 10 – Bộ sách Chân trời sáng tạo) thay vì đặt HS vào tình huống tham gia câu lạc bộ, GV có thể đặt CH: *Có những trường hợp/tình huống nào em cần giới thiệu về bản thân? Ở trường hợp đó em sẽ giới thiệu những đặc điểm gì về bản thân mình?* Như vậy HS sẽ có thể suy nghĩ đến những tình huống thực tiễn mà bản thân các em đã trải nghiệm để giải quyết vấn đề, phù hợp với hoàn cảnh thực tế và giúp cho việc tư duy cũng như viết bài diễn ra hiệu quả.

2.2.3. Câu hỏi phải đáp ứng tính vừa sức

Theo *Thuyết trình tự tự nhiên*, người học sẽ tiếp thu kiến thức theo một trình tự mà ở đó phải đảm bảo người học nắm được những kiến thức nền tảng trước khi giải quyết những vấn đề phức tạp. Điều này cũng được thể hiện trong *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018* khi “các chuẩn cần đạt được xây dựng dựa vào các kỹ năng bộ phận, phân biệt theo nhiều tiêu chí khác nhau như: Mức độ phức tạp của hoạt động viết, mức độ phức tạp của đề tài, sự phân biệt các thể loại” [12] thay đổi theo từng cấp học, lớp học. Cụ thể cùng là viết văn bản nghị luận văn học nhưng với HS lớp 10 thì yêu cầu: “Viết được một văn bản nghị luận phân tích, đánh giá một tác phẩm văn học: chủ đề, những nét đặc sắc về hình thức nghệ thuật và tác dụng của chúng” [12], với HS lớp 11 thì yêu cầu: “Viết được văn bản nghị luận về một tác phẩm văn học hoặc một bộ phim, bài hát, bức tranh, pho tượng; nêu nhận xét về nội dung, một số nét nghệ thuật đặc sắc” [12], với học sinh lớp 12 thì yêu cầu: “Viết được văn bản nghị luận so sánh, đánh giá hai tác phẩm văn học” [12]. Tương tự, dựa vào chương trình và thực tế lớp học, GV sử dụng CH trong hoạt động dạy Viết phải xác định về độ khó sao cho phù hợp với trình tự nhận thức của từng đối tượng HS ở từng cấp lớp khác nhau. Chẳng hạn khi viết bài văn nghị luận phân tích, đánh giá tác phẩm đối với HS lớp 12 có thể yêu cầu HS trả lời CH: *Theo em, tác phẩm A có những phương diện nào tương đồng và khác biệt so với tác phẩm B?* Nhưng đối với HS lớp 10 thì chỉ nên hỏi: *Theo em, tác phẩm này có những nét đặc sắc nổi bật nào về nội dung và nghệ thuật?* Từ cơ sở độ khó của CH và thực tế dạy học trên lớp, GV sẽ có thể lựa chọn CH gắn với thực tiễn HS và vạch ra được kế hoạch giáo dục cụ thể cho HS tại địa phương.

2.2.4. Câu hỏi phải đảm bảo tính giáo dục và thẩm mỹ

Nguyên tắc được đề xuất từ cơ sở *Thuyết bộ lọc cảm xúc* khi xác định trước khi kiến thức đi đến trung tâm xử lý của não bộ thì nó sẽ đi qua một bộ lọc cảm xúc, nếu thông tin tiêu cực thì

bộ lọc này sẽ dày lên, làm chậm quá trình tri nhận của người học và ngược lại. Tương tự, CH nếu thật sự đáp ứng được tính giáo dục và thẩm mỹ sẽ khiến cho quá trình tiếp nhận, xử lý thông tin của HS diễn ra hiệu quả hơn.

Theo Đỗ Ngọc Thống, đặt CH cho HS tức là “dạy cho các em cách suy nghĩ, biết đặt ra các vấn đề cần xem xét và soi chiếu nó dưới nhiều hướng, nhiều chiều... Đó cũng là cách tìm ra ý cho bài văn, dạy phương pháp viết” [13]. Tuy nhiên, mục tiêu của dạy Viết còn đề giáo dục phẩm chất và phát triển nhân cách người học, vì vậy để đảm bảo tính giáo dục và tính thẩm mỹ của hoạt động Viết, GV cần phải có sự chọn lọc, cân nhắc kỹ lưỡng, bắt buộc CH phải định hướng HS đến giá trị tốt đẹp và đánh thức “con người nhân văn” nơi HS. Mặt khác, GV phải tiên lượng hạn chế tối đa những suy nghĩ tiêu cực có thể gọi ra từ CH. Ví dụ khi dạy phần *Viết văn bản nghị luận về một vấn đề xã hội* thì GV nên hạn chế đặt những CH có liên quan đến những vấn đề nhạy cảm như dân tộc, tôn giáo, những CH mang hàm ý đả kích mà trái lại nên hướng HS đến cái nhìn đa chiều về vấn đề cũng như lựa chọn những vấn đề bàn luận phù hợp. Thay vì hỏi *Vấn đề A là đúng hay sai? Em thích hay không thích?* Thì nên hỏi *Vấn đề A có những lợi ích và hạn chế nào?* Đáp ứng nguyên tắc này sẽ giúp CH có những giá trị tích cực tác động đến HS giúp các em có thể giải quyết vấn đề trong tâm thế thoải mái bộc lộ suy nghĩ của bản thân nhưng vẫn trong phạm vi thỏa mãn yêu cầu giáo dục.

3. Kết luận

Việc đặt CH trong dạy Viết là một hoạt động quan trọng và có những tác động to lớn đến chất lượng dạy học. Từ nền tảng lý thuyết thụ đắc ngôn ngữ của Krashen và thực tế việc đặt CH trong dạy Viết hiện nay, người viết đã xây dựng các nguyên tắc đặt CH gồm: CH có mối liên hệ với tri thức nền của HS, CH phải phù hợp với điều kiện xã hội, văn hóa, CH phải đáp ứng tính vừa sức, CH phải đảm bảo tính giáo dục và tính thẩm mỹ. Mong rằng các nguyên tắc này sẽ góp phần giúp GV lựa chọn CH phù hợp trong dạy Viết, từ đó phát huy được kiến thức, kỹ năng của HS và nâng cao chất lượng giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Murray D, (1972). Teach writing as a process not product. *The leaflet*, 71(3), 11-14.
- [2] NTH Nam & TNH Thảo, (2017). Dạy tạo lập văn bản dựa trên tiến trình-những bài học kinh nghiệm cho dạy tạo lập văn bản ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, 14(4b), 116.
- [3] LTM Nguyệt, (2018). “Vận dụng lí thuyết dạy viết dựa trên tiến trình vào phát triển năng lực tạo lập văn bản tự sự cho học sinh trung học cơ sở”, *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, 63.
- [4] NTK Hoa & NV Nờ, (2019). Tác động của phương pháp dạy viết dựa trên tiến trình đối với sự phát triển năng lực viết văn nghị luận xã hội của học sinh. *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ*, 55, 15-21.
- [5] Tragant E & Muñoz C, (2004). Second language acquisition and language teaching. *International Journal of English Studies*, 4(1), 197-219.
- [6] Agnes S & Sifiso FN, (2016). “The study of literature as a resource for second language acquisition”. *Journal of University of Namibia Language Centre*, 1(1), 87-98.
- [7] Krashen SD, (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.
- [8] NT Hưng, (2012). *Lí luận phương pháp và kỹ năng dạy học*, Viện khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

- [9] NP Mai, (2021). “Xây dựng hệ thống câu hỏi nhằm nâng cao hiệu quả đọc thẩm mỹ trong dạy học thơ trữ tình ở trường trung học phổ thông môn Ngữ văn”, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 37(1), 36-41.
- [10] BM Hùng, (2013). Chuẩn chương trình cốt lõi của Mĩ và một số liên hệ với việc đổi mới chương trình Ngữ văn ở Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, (45), 40.
- [11] ĐN Thống, (Chủ biên), (2022). *Hướng dẫn dạy học môn Ngữ văn trung học phổ thông theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr. 199 – 203.
- [12] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (Ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [13] ĐN Thống, (2023). *Sổ tay dạy học Ngữ văn*. NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr. 121.
- [14] BM Hùng, (2014). Phác thảo chương trình Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, (56), 23.
- [15] NT Thi, (Chủ biên), (2022). *Sách giáo khoa Ngữ văn 10 – Tập một (Chân trời sáng tạo)*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [16] NT Thi (Chủ biên). (2022). *Sách giáo khoa Ngữ văn 10 – Tập hai (Chân trời sáng tạo)*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.