

# **DẠY HỌC VĂN Ở NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG DƯỚI TÁC ĐỘNG CỦA MỘT SỐ KHUYNH HƯỚNG LÍ LUẬN HIỆN ĐẠI**

**TS. LÊ THỊ PHƯỢNG**  
Đại học Hồng Đức

## **Đặt vấn đề**

Văn là môn học có “tuổi thọ” lâu đời nhất trong nhà trường Việt Nam, lại có vị trí rường cột trong chương trình (CT) giáo dục phổ thông (PT), thế nhưng học sinh (HS) hiện nay đang quay lưng lại với môn Văn, không thích học văn. Số lượng HS học ban Xã hội nhân văn và thi khối C ngày càng ít, chất lượng ngày càng giảm. Vấn đề này đang là mối lo chung của toàn ngành, toàn xã hội. Những luận điểm có ý nghĩa mở chốt một bài toán hóc búa về chất lượng dạy học văn “Học sinh là bạn đọc sáng tạo” [1], “Tiếp cận đồng bộ tác phẩm văn chương trong nhà trường” [2] vẫn chưa được thực thi một cách đồng bộ. Trên cơ sở tiếp nhận và ứng dụng những tư tưởng tích cực của lí luận hiện đại; khảo sát đánh giá việc dạy học văn theo CT, sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn hiện hành, chúng tôi xin nêu ra một vài kiến giải về đổi mới dạy học văn ở bậc học phổ thông sau năm 2015.

## **1. Một số khuynh hướng lí luận phê bình văn học phương Tây (PBVHPT) hiện đại ảnh hưởng đến việc dạy học văn**

Nhiều thập kỉ qua, việc dạy văn, học văn trong nhà trường các nước đã chịu ảnh hưởng trực tiếp và khá mạnh mẽ của các khuynh hướng nghiên cứu, phê bình văn học. Nước Mỹ một thời gian khá lâu “chịu ảnh hưởng nặng nề của chủ nghĩa phê bình mới thì nay lại có chiều hướng tuyệt đối hóa tiếp nhận của người đọc theo lí thuyết đáp ứng (responses centred approach)” [2, tr.262]. Chương trình môn Văn cấp THCS của Singapore chịu ảnh hưởng của lí thuyết chiết trung, trung thành với quan điểm của các nhà lí luận theo thuyết đáp ứng như Rosenblatt, Iser và Probst, “Chương trình đặt mục tiêu người học tham gia vào văn bản, thể hiện ý kiến cá nhân về văn bản, thể hiện sự nhận thức mang tính trí tuệ và xúc cảm về các chủ đề, các nhân vật, bối cảnh và ngữ cảnh” [5, tr.676]. Ở Việt Nam cũng vậy, hướng nghiên cứu và giảng dạy văn học trong SGK cải cách, sách chính lí hợp nhất trước năm 2000, SGK hiện hành luôn bị biến đổi dưới ảnh hưởng của một số khuynh hướng lí luận hiện đại “có khi đã quá thiên về mặt lịch sử phát sinh nên tuyệt đối hóa yếu tố ngoài tác phẩm, có khi lại chịu ảnh hưởng của cấu trúc luận”, quá chú trọng vào khám phá cấu trúc văn bản mà “biệt lập văn bản khỏi hoàn cảnh phát sinh”, khi lại cường điệu một cách máy móc bạn đọc sáng tạo dẫn đến tình trạng “cảm thụ chủ quan của người đọc thoát li văn bản, phi văn bản,

ngoài văn bản” [5, tr.261 - 262]. Một vài khuynh hướng lí luận PBVHPT hiện đại mà bài viết điếm qua dưới đây là cơ sở để nhận xét dạy học văn ở nhà trường phổ thông của nước ta hiện nay và đề xuất đổi mới dạy học văn sau năm 2015.

**1.1. Chủ nghĩa phê bình mới** có ảnh hưởng lớn nhất trong lí luận phê bình văn học Anh và Mỹ từ những năm đầu của thế kỉ XX (từ 1920 đến 1960), trở thành chương trình giảng dạy ở bậc học phổ thông của Mỹ suốt những năm 1960, 1970. Các đại biểu chính của khuynh hướng này là T.S. Eliot, I.A. Richards (Anh), J.C. Ransom, W.K.Wimsatt, M. Beardsley (Mỹ), Tz. Todorov và R.Barthes (Pháp).

Đặc điểm cơ bản của phê bình mới là “coi trọng đặc điểm toàn vẹn của văn bản, đặt trọng điểm ở hình thức tác phẩm, phương pháp tiếp cận tác phẩm là giải thích văn bản, không coi trọng việc phân tích tác phẩm theo đặc trưng thể loại” (Phượng Lưu). “Phương pháp nghiên cứu phân tích văn bản của phê bình mới được cô lập khỏi các hiện tượng của thực tại và đời sống của nhà văn. Chú ý vào “ý nghĩa và cách thức tồn tại (mode of existence) của cấu trúc tác phẩm” (E.A.Suganova), “coi nhẹ mọi thành tố ngoài tác phẩm văn học” (Lại Nguyên Ân), “Tập trung vào tác phẩm đơn độc, coi nhẹ ảnh hưởng định hình của tâm lí cá nhân người đọc” (David Bleich), “không tạo điều kiện để độc giả đọc một cách sáng tạo” (J.R.Willingham) [4, tr.3,4]. Quan điểm của phê bình mới là “Dạy dựa trên văn bản (text – based approach), trong đó vai trò của giáo viên được xem là người nắm giữ kiến thức và người đánh giá xem HS có nắm được ý nghĩa về văn bản đã được xác định trước và có hiểu và nhớ các ý nghĩa này hay không. Quan điểm này dẫn đến phương pháp dạy học “đưa HS tham gia vào một cộng đồng những người có chung phương pháp đánh giá và cách giải thích về văn bản, tạo ra những người có cách đánh giá, cách hiểu giống nhau về văn bản” (Judith A. Langer) [5, tr.680].

**1.2. Chủ nghĩa phê bình chủ quan** với đại biểu chính là David Bleich. Đối lập với chủ nghĩa phê bình mới chú trọng vào văn bản và kĩ thuật đọc khép kín (close reading), “Lí thuyết của Bleich phủ nhận văn bản, để cao vai trò của người đọc cá nhân và nhóm người đọc. Ông đặt nguồn ý nghĩa vào người đọc cá nhân. Ông quan niệm cái quan trọng là tổng hợp chủ quan của người đọc chứ không phải văn bản. Ông phủ nhận ý kiến cho rằng văn bản có tác động đến người đọc,

văn bản chỉ là một vật thể và chỉ có chủ thể mới có khả năng khởi động hành vi. Vì vậy, văn bản không thể gây tác động, không chỉ huy người đọc. Người đọc cá nhân tự định hướng cho mình trong hành vi đọc” [5, tr.613 – 614].

Như vậy, D.Bleich đặt cá nhân HS vào trung tâm của việc dạy văn, nhấn mạnh vào sự tự do của người đọc cá nhân, nhưng ông không thành công bởi không chú trọng đến văn bản.

**1.3. Lí thuyết chiết trung gắn với tên tuổi của các nhà lí luận vĩ đại như Rosenblatt, Iser và Langer.** Nhằm chống lại cách tiếp cận của chủ nghĩa phê bình mới, quan điểm của Rosenblatt chú trọng quan hệ qua lại giữa văn bản và người đọc. Bà “một mặt thừa nhận tiềm năng của người đọc sẽ ảnh hưởng lớn đến hình dung mà tác phẩm văn học tạo ra trong trí óc họ, mặt khác cho rằng bản thân tác phẩm có sức mạnh tác động đến người đọc, hướng họ đi theo hoặc xa rời một số con đường nhất định” [5, tr.614]. Theo Iser, “Văn bản là một tác nhân tích cực. Văn bản thiết lập một triển vọng. Văn bản kêu gọi và hướng dẫn trí tưởng tượng của người đọc thông qua hành vi sáng tạo của việc đọc” [5, tr.615]. Sự tương tác giữa văn bản và người đọc thể hiện qua “điểm nhìn lưu chuyển” là sự hiện diện của người đọc trong văn bản, cho phép người đọc thấu hiểu văn bản từ bên trong, thay vì từ bên ngoài... Trải nghiệm của quá trình đọc tương tự như việc ta tiếp thu một kinh nghiệm mới. Nó làm ta mở rộng biên giới kinh nghiệm và phơi bày những góc khuất trong thế giới tâm hồn của chính mình. Ta biết được những điều chưa được biết về chính mình và thế giới” [3, tr.2-3].

Như vậy, khác hẳn hai khuynh hướng trên, Rosenblatt, Iser và Langer “coi việc trao đổi văn bản và người đọc là quá trình tạo ra nghĩa” [5, tr.615], là “hành động tạo nghĩa hơn là tìm sự kiện” [5, tr.682]. Các lí thuyết về đọc dựa trên sự đáp ứng phản hồi của người đọc do các nhà lí luận này khởi xướng từ năm 1938 đến năm 2000 cho rằng “Tất cả các ý nghĩa nằm trong người đọc và xem người đọc là người kiến tạo nghĩa tích cực với những kiến thức, niềm tin cá nhân và lịch sử. Những yếu tố này tác động đến cách giải thích và ý kiến của người đọc, và tạo ra một tiềm năng to lớn cho cách tạo nghĩa chứ không phải chỉ có một cách hiểu duy nhất được coi là đúng”. Cũng theo Langer “Đọc tác phẩm văn chương là sự thám hiểm khi việc không hiểu hết, hiểu rõ chắc chắn là một phần bình thường của hoạt động đọc và khi tìm ra cách hiểu mới khơi gợi những điều có thể/cách hiểu khác... Người đọc suy ngẫm, thường ngoan các cảm xúc, các vấn đề, các ngụ ý của tác giả, sử dụng kiến thức về những khả năng của con người để vượt qua giới hạn ý nghĩa của tác phẩm và “làm đầy” hình tượng bằng cách hiểu của mình” [5, tr.680, 682].

## 2. Ưu điểm và những mặt hạn chế của dạy học văn ở nhà trường phổ thông hiện nay dưới tác động của lí luận PBVHPT hiện đại

### 2.1. Ưu điểm

CT, SGK Ngữ văn phần văn bậc học phổ thông được xây dựng theo quan điểm tích hợp. Cả ba phần Văn – Tiếng Việt – Làm văn đều có mối quan hệ và tác động qua lại mật thiết với nhau trong một bài học. Những kiến thức, kĩ năng giúp cho việc đọc văn cũng đồng thời giúp cho việc làm văn hoặc Tiếng Việt và ngược lại. Quan điểm tích hợp không chỉ được thực hiện theo nguyên tắc hàng ngang (tích hợp tri thức liên môn) mà còn được thực hiện theo nguyên tắc đồng tâm và nâng cao (tích hợp giữa các cấp/lớp từ đơn giản đến phức tạp). Đây là xu hướng đang được áp dụng tại các nước có nền giáo dục tiến bộ và phát triển như Mỹ, Úc, Hà Lan, Trung Quốc, Singapore, Malaysia.

CT, SGK Ngữ văn coi trọng đọc hiểu văn bản theo đặc trưng thể loại, vì vậy đã đưa vào giảng dạy trong nhà trường một khối lượng thể loại phong phú, bao gồm văn chương hình tượng/fiction (sử thi, truyện ngắn, tiểu thuyết, thơ, kịch, tùy bút; loại văn bản phi hình tượng/nonfiction (các bài bình luận như nghị luận xã hội, nghị luận văn học, sử kí, văn bia, tiểu sử, hồi kí); loại văn bản nhật dụng cung cấp thông tin/information (thư từ, diễn văn, bài luận)... Các văn bản phần văn được tổ chức sắp xếp theo cụm thể loại theo các giai đoạn và thời kì phát triển của văn học nhằm giúp người học nắm vững đặc trưng thể loại văn bản/tác phẩm văn học và có kĩ năng đọc theo thể loại, đồng thời thấy được tiến trình phát triển cũng như thành tựu của văn học qua từng giai đoạn lịch sử.

Để xích gần khoảng cách văn học nhà trường với đời sống xã hội, CT và SGK Ngữ văn đã mở rộng giai đoạn sau năm 1945 đến cuối những năm 2000. Các tác phẩm văn học sau 1980 đại diện cho thành tựu văn học đổi mới đã được đưa vào giảng dạy ở cả hai cấp THPT và THPT: chẳng hạn, truyện ngắn *Bến Quê* (lớp 9) và *Chiếc thuyền ngoài xa* (lớp 12) của Nguyễn Minh Châu, *Một người Hà Nội* (lớp 12) của Nguyễn Khải, *Kí Ai đã đặt tên cho dòng sông* (lớp 12) của Hoàng Phủ Ngọc Tường, *Đàn ghi ta của Lorca* của Thanh Thảo (lớp 12), Nguyễn Duy với bài thơ *Ánh trăng* (lớp 9), *Đò Lèn* (lớp 12), *Mùa lá rụng trong vườn* của Ma Văn Kháng (lớp 12), kịch *Tôi và chúng ta* (lớp 9), *Hồn Trương Ba, da hàng thịt* của Lưu Quang Vũ (lớp 12).

Tư tưởng đổi mới của CT, SGK Ngữ văn sau năm 2000 là “chuyển từ phương pháp giảng văn sang phương pháp đọc hiểu văn bản (dạy văn thực chất là dạy cho HS cách khám phá, giải mã văn bản – tác phẩm, từ đó hình thành năng lực tự học, tự đọc, tự tiếp nhận văn bản)”. Đó là một bước tiến trong PPDH văn ở nhà trường phổ thông nhằm phát triển năng lực đọc

văn và năng lực tạo lập văn bản cho HS. Tuy nhiên, “tư tưởng và phương pháp đọc hiểu nhìn chung mới chỉ dừng lại ở nhận thức là chính, chưa được hiện thực hóa một cách toàn diện và đồng bộ trong thực tế dạy học từ khâu biên soạn SGK, đến công tác đào tạo, bồi dưỡng GV về PP dạy học và kiểm tra, đánh giá” [5, tr.13].

## 2.2. Những mặt hạn chế

Nội dung chương trình đọc văn còn nặng nề ở khâu lựa chọn văn bản theo cơ cấu vùng miền, giai đoạn và thể loại. Số lượng văn bản đọc hiểu nhiều, nhiều văn bản khó và dài, thời lượng cho mỗi văn bản lại ít dẫn đến tình trạng dạy và học theo kiểu “cưỡi ngựa xem hoa”, HS cái gì cũng học, nhưng lại ít có điều kiện hiểu sâu, hiểu kĩ về một tác phẩm. HS ít có khả năng vận dụng thực tế.

Các văn bản, tác phẩm đưa vào giảng dạy trong SGK Ngữ văn phần lớn đều chỉ là trích đoạn như truyện ngắn “Chí Phèo”, “Vợ nhặt”, “Vợ chồng A Phủ”, “Những đứa con trong gia đình”, kịch “Vũ Như Tô”, tiểu thuyết “Những người khốn khổ”... khiến cho HS khi học chỉ tóm tắt được đoạn trích mà không nắm được tinh toàn vẹn của văn bản, tác phẩm. Nhiều HS nhầm lẫn giữa tác phẩm với đoạn trích.

Phần *Hướng dẫn học bài* của SGK Ngữ văn THPT và *Câu hỏi đọc hiểu văn bản* trong SGK Ngữ văn THCS chủ yếu mới chỉ tập trung vào việc tìm hiểu nghĩa/phân tích nghĩa của văn bản tác phẩm “bao gồm hiểu nội dung tư tưởng, chủ đề văn bản, tâm sự, thái độ lập trường của tác giả, nhân vật về cuộc đời và con người; hiểu được cấu trúc văn bản, các thủ pháp, biện pháp nghệ thuật, ngôn từ tương ứng với các thể loại văn bản” [5, tr.649] mà lại phải theo cách hiểu của các nhà phê bình, nghiên cứu văn học chứ chưa chú trọng cách hiểu và sự trải nghiệm của chủ thể người học. SGK Ngữ văn và đề văn hiện nay còn thiếu vắng loại câu hỏi khơi gợi kí ức, kinh nghiệm sống (kiến thức nền) của người đọc giúp họ sử dụng kinh nghiệm của bản thân để hiểu văn bản; rất ít câu hỏi phát triển tư duy phê phán cho HS bằng cách yêu cầu HS nêu ưu điểm và nhược điểm của văn bản, thảo luận, chứng minh ý kiến của mình bằng lập luận và những dẫn chứng từ văn bản. Nhiều câu hỏi không sát vấn đề trọng tâm của văn bản, không góp phần làm sáng rõ giá trị văn bản, chẳng hạn câu hỏi học bài *Nguyễn Đình Chiểu ngôi sao sáng trong văn nghệ của dân tộc* (lớp 12), *Đây thôn Vĩ Giã* (lớp 11), *Chó sói và cừu trong thơ ngụ ngôn của La Fonten* (lớp 9), v.v... Một số bài sử dụng câu hỏi trắc nghiệm hướng dẫn học bài làm hạn chế năng lực trình bày, diễn đạt ý tưởng và các phát hiện mới mẻ của HS về văn bản đọc hiểu ví dụ bài *Hung Đạo Vương Trần Quốc Tuấn*, bài *Chức phán sự ở đền Tản Viên*.

Tư tưởng dạy học phát huy tính sáng tạo, đề cao chủ kiến cá nhân nhìn chung cũng mới chỉ dừng lại ở

nhận thức là chính, chưa thể hiện thống nhất và đồng bộ từ Chuẩn kiến thức, kĩ năng (Chuẩn chương trình môn Ngữ văn THPT và THCS), mục tiêu cần đạt của mỗi bài học trong SGK đến câu hỏi hướng dẫn học bài, đề văn, phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá. Cụ thể là Chuẩn CT, mục tiêu bài học và phương pháp dạy học thì vẫn chỉ hướng HS hiểu được nội dung tư tưởng, chủ đề của văn bản, ý nghĩa hình tượng, các đặc sắc nghệ thuật và cách đọc thể loại văn bản. Đến lượt đề kiểm tra, đề thi thì một bộ phận có đổi mới như hỏi theo hướng mở khuyến khích HS suy nghĩ nhiều chiều trước một vấn đề nhưng chẳng có tác dụng gì khi đáp án vẫn “đóng” kín theo một cách hiểu. Mọi cách hiểu, cách cảm của HS về văn bản khác đáp án đều chưa được khuyến khích cho điểm.

## 3. Một số đề xuất đổi mới dạy học văn ở nhà trường phổ thông sau năm 2015

Để HS có năng lực đọc hiểu văn bản và tạo lập văn bản, một trong những điều kiện cần thiết giúp con người thành đạt trong cuộc sống, CT mới sau 2015 cần tiếp tục giảng dạy nhiều thể loại văn bản, tuy nhiên nên cắt giảm bớt số lượng văn bản ở mỗi thể loại trong từng giai đoạn, thời kì văn học; dành nhiều thời gian cho HS đọc, tìm hiểu, giải mã và kiến tạo nghĩa cho văn bản. Văn bản được chọn dạy phải là những văn bản xuất sắc tiêu biểu cho thể loại, phù hợp với trình độ, tâm lí lứa tuổi HS và được giới thiệu toàn vẹn.

Lí thuyết học tập hiện đại coi kiến thức nền như các yếu tố cơ bản của tiến trình nhận thức (bản chất của kiến thức nền là sự liên kết những kiến thức đã có trước với những kiến thức mới, chúng tác động đến ý nghĩa và sự nắm vững kiến thức của người học). Chính vì vậy, SGK phần văn cần bổ sung những câu hỏi khơi gợi kiến thức nền của HS trong quá trình đọc văn bản vào phần câu hỏi hướng dẫn đọc hiểu văn bản, chẳng hạn như: Văn bản/tác phẩm này khơi gợi cảm xúc gì trong em? Văn bản này gợi em nhớ đến người nào/kí ức nào? Nhân vật nào hay chi tiết, sự kiện nào trong tác phẩm khiến em nghĩ về cuộc sống cá nhân mình/suy nghĩ về cuộc sống hiện tại?... Đây là cách để đổi mới giờ dạy văn không chỉ hướng dẫn HS giải mã văn bản mà còn kiến tạo nghĩa cho văn bản; không chỉ chú ý đến hoàn cảnh sáng tác văn bản mà ngữ cảnh (thời gian) đọc văn bản cũng là yếu tố quan trọng luôn đem lại sự thay đổi và làm phong phú ý nghĩa trong quá trình đọc.

Tư tưởng dạy học phát huy tính tích cực, sáng tạo cần được Chuẩn CT, SGK tạo điều kiện để đổi mới PPDH và kiểm tra, đánh giá một cách đồng bộ và hiệu quả. Cụ thể là, khuyến khích và trợ giúp HS đọc văn bản, thể hiện cảm nhận, suy ngẫm, phân tích và đánh giá văn bản mang tính phê phán, không áp đặt một cách hiểu cho HS. Trong giờ học văn, HS cần phải được thể hiện những phản hồi của cá nhân về văn bản thông qua các

(Xem tiếp trang 60)