



# TỪ ĐỔI MỚI MỤC TIÊU GIÁO DỤC ĐẾN ĐỔI MỚI PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC NGỮ VĂN

**PGS.TS. HOÀNG HÒA BÌNH**  
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

## 1. Mục tiêu và đổi mới mục tiêu giáo dục

### 1.1. Khái niệm mục tiêu giáo dục

Các nhà nghiên cứu thường phân biệt *mục tiêu giáo dục* với *mục đích giáo dục* nhưng không thống nhất với nhau về thuật ngữ cũng như nội hàm của hai khái niệm này. Có người quan niệm *mục tiêu* là "đích đến" của giáo dục nói chung, còn *mục đích* là "đích đến" của một hoạt động giáo dục cụ thể [1, tr.188] ngược lại, có người cho rằng *mục đích* khái quát hơn *mục tiêu* [2, tr.41-42].

Thực ra, trong tiếng Việt, nghĩa của hai từ *mục đích* và *mục tiêu* rất khó phân biệt với nhau, đặc biệt là không hề có sự phân biệt mức độ khái quát/cụ thể, xa/gần trong nghĩa của chúng [3, tr. 648-649]. Tác giả Viên Chấn Quốc cũng cho biết, ở Trung Quốc "*mục đích* và *mục tiêu* thường sử dụng thay nhau, không phân biệt" và từ điển Từ hải cũng giải thích *mục tiêu* là *mục đích* [1, tr.188-189].

Về thuật ngữ tiếng Anh, *Từ điển Việt - Anh* dịch *mục đích* là *aim, goal, object, end* và *purpose*; còn *mục tiêu* tương đương với *task, object, objective* và *aim* [5, tr.517]. Trong khi đó, *Từ điển Anh - Việt* giải nghĩa các từ *aim, goal, object, objective* là *mục đích, mục tiêu*; và *end, purpose* là *mục đích, kết quả* [6]. Còn trong *Từ điển tường giải tiếng Anh* thì các từ này đều được giải nghĩa tương tự nhau hoặc lấy từ họ giải thích cho từ kia [7]. Trong tiếng Pháp, tiếng Nga, tình hình cũng tương tự.

Từ những phân tích trên, có thể thấy việc sử dụng những từ đồng nghĩa *mục đích, mục tiêu* không đáp ứng được yêu cầu phân biệt các khái niệm khác nhau. Vì vậy, chỉ nên chọn một trong hai từ, cụ thể là từ *mục tiêu* và phân biệt các khái niệm khác nhau bằng định ngữ đứng sau từ đó, ví dụ: *mục tiêu giáo dục chung, mục tiêu giáo dục Tiểu học, mục tiêu giáo dục của môn Tiếng Việt - Ngữ văn,...*

Theo cách hiểu chung nhất, mục tiêu giáo dục là mô hình nhân cách mà một chương trình giáo dục cần hình thành được ở người học.

### 1.2. Đổi mới mục tiêu giáo dục

Từ trước tới nay, vẫn tồn tại hai quan điểm về mục tiêu giáo dục. Thuyết "bản vị xã hội" lấy việc đáp ứng nhu cầu xã hội làm mục tiêu giáo dục. Đây là quan niệm phổ biến vào thời kì cổ đại và trung đại. Mục tiêu của giáo dục lúc đó là đào tạo người phục vụ vương quyền, thần quyền, ví dụ ở Trung Quốc và Việt

Nam thời xưa, không triều đại nào giáo dục không nhằm đào tạo quan lại.

Ngược với thuyết này, những người chủ trương thuyết "bản vị cá nhân" lấy việc phát triển, hoàn thiện nhân cách của cá nhân làm mục tiêu giáo dục. Quan điểm này phát triển từ thời kì Phục Hưng, khi người ta lấy con người làm trung tâm, từ đó xem xét mọi giá trị và định hướng trong xã hội.

Ở nước ta, cho đến nay, trong mục tiêu giáo dục, sự phát triển của cá nhân vẫn chỉ được đề cập như là phẩm chất mà công dân cần có để thực thi nghĩa vụ xã hội của mình. Chưa bao giờ chúng ta nhận thức rằng sự phát triển đa dạng về nhân cách của người học là một mục tiêu giáo dục, mặc dù không ít lần bày tỏ mong muốn "biến quá trình giáo dục thành quá trình tự giáo dục".

Để thực hiện đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam, trước hết, cần đổi mới mục tiêu giáo dục. Lúc này, một mục tiêu giáo dục để đạt được sự đồng thuận hơn cả là kết hợp hài hòa sự phát triển tự do của cá nhân với sứ mệnh đào tạo nhân lực phục vụ xã hội. Mục tiêu giáo dục mới tất yếu dẫn đến những đổi mới toàn diện nền giáo dục, mà một trong những lĩnh vực cần đổi mới trước tiên là phương pháp dạy học (PPDH).

## 2. PPDH và đổi mới PPDH

### 2.1. Khái niệm PPDH

Tại Hội thảo quốc gia về Khoa học giáo dục Việt Nam tháng 12 - 2011, chúng tôi đã có dịp trình bày quan niệm của mình về PPDH và các PPDH [9, tr.17-28]. Phân tích quan hệ giữa ba nhân tố chủ yếu của hoạt động dạy và học trong nhà trường là *thầy* (GV), *trò* (HS) và *đối tượng* của hoạt động dạy và học (gọi tắt là *đối tượng học tập*), chúng tôi nhận thấy:

(1) *Giữa thầy với trò* có thể có hai kiểu quan hệ hợp tác như sau:

- GV *thuyết trình* cho HS những tri thức mình có hoặc được SGK cung cấp. Trong trường hợp này, tri thức là một khối có sẵn được cung cấp cho GV; GV tác động một chiều đến HS bằng lời giảng và hành động của mình hoặc hành động làm mẫu của một vài HS; HS tiếp nhận tri thức một cách gián tiếp thông qua lời giảng và hành động của GV hoặc hành động làm mẫu của một vài bạn trong lớp;

- GV *tổ chức cho HS* tác động vào đối tượng học tập (từ, câu, văn bản hay sự vật, hiện tượng,...) nhằm

chiếm lĩnh tri thức chứa trong đó và hình thành kỹ năng tương ứng. Trong trường hợp này, về bản chất, tri thức không phải là một khối cho sẵn mà được hình thành như kết quả của quá trình “chuyển vào trong” ở mỗi HS và có thể được cả GV lẫn HS điều chỉnh trong quá trình khám phá, chứ không “nhất thành bất biến”. Mỗi quan hệ giữa GV với HS trong trường hợp này là mối quan hệ hai chiều.

Hai kiểu quan hệ hợp tác trên thể hiện hai quan điểm dạy học khác nhau, gắn với chúng là những PPDH khác nhau đều đã từng hiện diện trong lịch sử giáo dục:

- Quan điểm “GV là nhân vật trung tâm” (hoặc “Dạy là hoạt động trung tâm”), thể hiện ở nhóm *Phương pháp thuyết trình*;

- Quan điểm “HS là nhân vật trung tâm” (hoặc “Học là hoạt động trung tâm”), thể hiện ở nhóm *Phương pháp tổ chức hoạt động*.

(2) Xét theo *quan hệ giữa thầy và trò với đối tượng học tập*, mỗi môn học có thể có những cách tiếp cận đối tượng khác nhau, tùy thuộc vào xu hướng và trình độ phát triển của khoa học chuyên ngành, khoa học giáo dục ở mỗi giai đoạn khác nhau. Ví dụ, trong việc dạy ngoại ngữ, trước những năm 60 của thế kỷ XX, người ta quan tâm trang bị cho HS các kiến thức về ngữ pháp là chủ yếu, còn từ những năm 60, những PPDH mô phỏng quá trình phát triển tự nhiên của việc học tiếng mẹ đẻ lại được đặt lên hàng đầu [10, tr.57-80]. Ở nước ta, việc dạy tác phẩm văn chương theo kiểu xã hội học trước đây và theo thi pháp học hiện nay [11, tr. 20-35] cũng thể hiện những quan điểm khác nhau về cách tiếp cận đối tượng.

Những quan điểm khác nhau về cách tiếp cận đối tượng học tập như trên được thể hiện bằng các PPDH cụ thể, như *giảng văn, đọc hiểu, giao tiếp*,... trong môn Ngữ văn.

Như vậy, có thể hiểu PPDH (tiếng Nga: *metod*; tiếng Anh: *method*) là một hệ thống hành động của GV nhằm tổ chức hoạt động nhận thức và thực hành của HS phù hợp với mục tiêu giáo dục, kiểu chương trình giáo dục và đối tượng học tập nhất định.

Định nghĩa này không chỉ giúp chúng ta phân biệt PPDH với khái niệm ở bậc khái quát cao hơn là *phương pháp luận dạy học* (quan điểm dạy học) mà còn giúp phân biệt PPDH với một số khái niệm ở bậc thấp hơn, như *biện pháp dạy học* (BPDH), là những giải pháp kỹ thuật dạy học nhằm xử lý các tình huống hoặc vấn đề riêng biệt trong giờ học, *thủ pháp kỹ thuật* (là những thao tác cụ thể nhằm thực hiện các BPDH), *quy trình dạy học* (là hình thức phối hợp và trình tự thực hiện các BPDH, các hoạt động cụ thể,... trong giờ học), các *thao tác tư duy* (vốn không phải đặc thù của riêng hoạt động dạy học), như so sánh, phân tích, tổng hợp, trừu tượng

hoá, khái quát hoá, suy lí,... và với từ *phương pháp* được dùng theo nghĩa thông thường như trong các cụm từ *PPDH đồng loạt, PPDH phân hoá, phương pháp dạy lớp chuyên, phương pháp dạy HS yếu kém hoặc phương pháp vào bài, phương pháp dạy bài mới*,...

Việc phân tích quan hệ giữa ba nhân tố GV, HS và đối tượng học tập cũng làm sáng tỏ vấn đề phân loại PPDH, qua đó giải đáp câu hỏi: *Mỗi môn học có một hệ thống PPDH riêng, không môn nào giống môn nào, hay giữa các môn học cũng có những PPDH chung?*

Theo quan điểm của chúng tôi, các PPDH có thể được phân loại theo hai phương diện sau đây:

*Thứ nhất, phân loại theo quan hệ hợp tác giữa thầy với trò.* Đây là những PPDH chung cho nhiều môn học, bao gồm:

- Nhóm phương pháp thuyết trình, với các phương pháp *thông báo, thuyết trình, trình diễn*,... Dễ nhận thấy là tên các phương pháp cụ thể thuộc nhóm thuyết trình biểu thị hoạt động của thầy và hoạt động này chủ yếu là bằng lời.

- Nhóm phương pháp tổ chức hoạt động, với các phương pháp *làm việc nhóm, làm việc theo góc, làm việc theo dự án*,... Tên các phương pháp thuộc nhóm tổ chức hoạt động biểu thị hoạt động của trò dưới sự tổ chức của thầy. Các hoạt động này có thể là hoạt động bên ngoài (cơ bắp) hay hoạt động bên trong (tư duy).

*Thứ hai, phân loại theo quan hệ giữa thầy và trò với đối tượng học tập.* Đây là những PPDH đặc thù của từng môn học hay phân môn. Ví dụ, ở phân môn Tiếng Việt, Tập làm văn có các phương pháp *cấu trúc, giao tiếp*,...; ở phân môn Văn học có các phương pháp *giảng văn, đọc hiểu*,...

## 2.2. ĐỔI MỚI PPDH

### 2.2.1. Đổi mới PPDH để đáp ứng mục tiêu giáo dục

Để đáp ứng mục tiêu phát triển và hoàn thiện nhân cách phù hợp với sở nguyện, sở trường và điều kiện của mỗi cá nhân, các nước phát triển đều thực hiện việc chuyển đổi từ chương trình theo định hướng nội dung (content-based approach) thành chương trình theo định hướng năng lực (competency-based approach).

Sự chuyển đổi về chương trình đòi hỏi những chuyển đổi tương ứng về PPDH. Từ những PPDH với mục tiêu giáo dục đồng loạt, đặt người học vào thế thụ động, cần chuyển sang áp dụng các PPDH mang tính cá thể hóa, tích cực hóa hoạt động của người học, làm nảy sinh ở người học nhu cầu khám phá thế giới, khám phá năng lực của bản thân để phát triển. Bởi vì năng lực không thể được hình thành và phát triển bằng con đường truyền giảng thụ động. Kiến thức có thể được tiếp thu qua lời giảng, nhưng người học chỉ làm chủ được những kiến thức này khi chiếm



lĩnh chúng bằng chính hoạt động có ý thức của mình. Kỹ năng cũng vậy, muốn phát triển nó, người học phải được hoạt động trong môi trường gần với môi trường thực dưới sự hướng dẫn của người dạy. Tương tự, những tư tưởng, tình cảm và nhân cách tốt đẹp chỉ có thể được hình thành chắc chắn thông qua sự rèn luyện trong thực tế.

2.2.2. *Đổi mới PPDH như thế nào ?*

\* *Áp dụng các PPDH chung:*

Qua những điều đã trình bày, có thể thấy PPDH thích hợp nhất để thực hiện chương trình theo định hướng năng lực là *tổ chức hoạt động*, biểu hiện của triết lí "lấy HS làm nhân vật trung tâm". Đây là PPDH chung cho các môn học, trong đó có môn Ngữ văn.

Bản chất của phương pháp tổ chức hoạt động là cá thể hóa và tích cực hoá hoạt động của người học, trong đó GV đóng vai trò người tổ chức hoạt động của HS, mỗi HS đều được hoạt động, mỗi HS đều được bộc lộ mình và được phát triển.

Những dấu hiệu đặc trưng của phương pháp tổ chức hoạt động là:

- GV là người tổ chức, hướng dẫn hoạt động của HS, tạo môi trường học tập thân thiện để khuyến khích HS tích cực tham gia vào các hoạt động, không làm thay hoặc áp đặt quan điểm của mình cho HS.

- HS được đặt vào các tình huống có vấn đề, trực tiếp quan sát, thảo luận, làm thí nghiệm và được khuyến khích đưa ra cách giải quyết vấn đề theo quan điểm riêng của mình.

- Giữa GV với HS và giữa các HS với nhau thiết lập được quan hệ hợp tác nhiều chiều; khi làm việc, không chỉ có câu hỏi GV đặt ra cho HS mà có cả câu hỏi HS đặt ra cho GV hoặc đặt ra cho HS khác.

- HS có hứng thú học tập, có khả năng chủ động đề xuất nội dung học tập và khả năng tự đánh giá.

- Qua hoạt động học tập tích cực, HS được hình thành kiến thức, kỹ năng một cách vững chắc và học được phương pháp tiếp cận vấn đề, phương pháp tự học; ngày càng có nhiều HS thể hiện được bản sắc riêng trong nhận thức, kỹ năng và nhân cách.

*Căn cứ cách thức hoạt động của HS, có thể xác định ba phương pháp tổ chức hoạt động là làm việc theo góc, làm việc theo hợp đồng, làm việc theo dự án<sup>1</sup>. Đối với môn Ngữ văn, phương pháp làm việc theo dự án là giải pháp để GV và HS có thể lựa chọn những tác phẩm văn chương phù hợp với sở thích của tuổi*

trẻ hiện nay, thay vì chỉ giới hạn trong phạm vi những tác phẩm tuy có giá trị trong lịch sử văn học nhưng xa lạ với tâm lí và xu hướng thẩm mĩ của các em. Theo chúng tôi, chương trình mới chỉ nên xác định những kiến thức, kỹ năng cần đạt, mức độ cần đạt, chứ không buộc phải học những tác phẩm, trích đoạn tác phẩm cụ thể nào. Ví dụ, chương trình chỉ nêu yêu cầu nắm được khái niệm nhân vật văn học, cách xây dựng nhân vật của một thể loại, một trường phái, một phong cách nào đó; việc lựa chọn tác phẩm cụ thể để dạy về nhân vật văn học một phần do tác giả SGK, một phần do thầy và trò quyết định. Một chương trình mở như vậy sẽ luôn tạo cơ hội cho HS giới thiệu và thảo luận với các bạn cùng lớp những tác phẩm mình mới đọc. Tính mở của chương trình còn phải thể hiện ở sự phân phối hợp lí giữa thời gian học tập trên lớp với thời gian hoạt động cá nhân mà chương trình hiện hành vẫn xếp vào loại "hoạt động ngoại khóa" như đi thư viện, bảo tàng. Ngay trong thời điểm hiện nay, có những trường phổ thông đã coi việc đọc sách ở thư viện là một hoạt động chính khóa. Tất cả HS đều được bố trí thời gian đến thư viện đọc sách, mỗi em có một cuốn sổ đọc sách để ghi lại những cảm nhận về cuốn sách vừa đọc. Những cảm nhận này được thầy cô đọc và cho điểm, tính vào điểm Ngữ văn. Các em còn viết luận hoặc sáng tác theo chủ đề; những bài viết tốt được in thành sách lưu hành nội bộ. Đó là những cách học Văn rất tốt mà ngay bây giờ các trường cũng có thể học hỏi, áp dụng phù hợp với điều kiện của trường mình.

*Căn cứ các hình thức hợp tác trong lớp học, có thể xác định ba phương pháp tổ chức hoạt động như sau:*

(1) *Phương pháp làm việc theo lớp:* Đây là một hình thức tổ chức dạy học rất quen thuộc. Trong chương trình giáo dục cũ, học theo lớp gần như là cách thức làm việc duy nhất và ở đó hoạt động thuyết trình của GV đóng vai trò trung tâm. Hình thức dạy học này được kế thừa trong chương trình giáo dục mới bằng các BPDH phân tích mẫu, làm mẫu, rèn luyện theo mẫu, phản hồi tích cực, KWL và sơ đồ hóa, nhưng thay đổi về bản chất với việc đề cao hoạt động học tập của HS.

(2) *Phương pháp làm việc theo nhóm* (gọi tắt là *làm việc nhóm*): Làm việc nhóm là tổ chức lớp học thành những nhóm nhỏ để HS cùng nhau thực hiện nhiệm vụ học tập bằng cách kết hợp giữa làm việc cá nhân với chia sẻ kinh nghiệm và hợp tác trong nhóm.

Về cách tổ chức làm việc nhóm, theo David Johnson và Roger Johnson, có ba loại nhóm học tập là<sup>2</sup>:

- *Nhóm tạm thời* (nhóm đôi, nhóm với người

<sup>1</sup> Về các PPDH làm việc theo góc, làm việc theo hợp đồng, làm việc theo dự án và các BPDH phân hồi tích cực, KWL, sơ đồ hóa, khăn trải bàn, phòng tranh, XYZ, mảnh ghép, nhóm tranh luận, bẻ cá,... nói ở phần tiếp theo, xem: Meier Bernd, Nguyễn Văn Cường. *Phát triển năng lực thông qua phương pháp và phương tiện dạy học mới*. Tài liệu hội thảo tập huấn, Dự án Phát triển giáo dục trung học phổ thông, Hà Nội, 2005; Nguyễn Lăng Bình (Chủ biên). *Dạy và học tích cực - Một số phương pháp và kĩ thuật dạy học*. Dự án Việt - Bỉ, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội, 2010.

<sup>2</sup> Dẫn theo Marzano Robert J., Pyckering Debra J., Pollock Jane E., *Các phương pháp dạy học hiệu quả*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, 2011, tr.113 - 114.

bên cạnh): Đây là những nhóm có tính chất tức thì, chỉ kéo dài vài phút trong giờ học. Loại nhóm này thích hợp với những công việc có yêu cầu cụ thể, nhất thời, cần HS tập trung suy nghĩ, thảo luận. Cách này cho phép HS suy nghĩ sâu hơn về các thông tin hoặc đi tới kết luận.

- *Nhóm chính thức*: Loại nhóm này được lập ra để đảm bảo cho HS có đủ thời gian hoàn thành một nhiệm vụ chính thức nào đó. Một nhóm chính thức có thể kéo dài vài ngày hoặc vài tuần.

- *Nhóm cơ sở*: Đây là nhóm dài hạn, ví dụ trong một học kì hoặc một năm học, với mục đích tạo cho HS sự hỗ trợ lẫn nhau trải đều trong suốt một học kì hoặc một năm.

Cách phân loại của David Johnson và Roger Johnson dựa trên tính cố định của nhóm. Còn nếu lấy cấu tạo của nhóm và nội dung, cách thức hoạt động nhóm làm tiêu chí phân loại thì chúng ta có thể nói đến những BPDH theo nhóm phổ biến, phù hợp với nhà trường Việt Nam như: nhóm đôi, nhóm vòng tròn, khăn trải bàn, XYZ, mảnh ghép, nhóm tranh luận, ổ bi, bể cá.

Khi tổ chức cho HS học theo nhóm, GV cần chú ý:

- Hạn chế tổ chức nhóm dựa theo khả năng đồng đều của HS. Nhóm gồm toàn HS kém sẽ đưa đến hiệu quả âm. HS kém được bố trí vào nhóm có những bạn khá hơn sẽ có kết quả học khả quan hơn. Hiệu quả của việc học nhóm gồm toàn HS khá, giỏi là dương, nhưng rất nhỏ. HS có trình độ trung bình có lợi nhiều nhất trong việc học nhóm cùng trình độ.

- Mỗi nhóm hợp tác chỉ nên có số lượng HS ở mức tối thiểu. Nhóm nhỏ 3, 4 thành viên làm việc có hiệu quả hơn là nhóm lớn.

Khi tổ chức hoạt động cho HS, GV cần dựa trên đặc điểm của từng kiểu câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ và đặc điểm của đối tượng HS để cân nhắc nên chọn phương pháp làm việc theo lớp, làm việc độc lập hay làm việc nhóm thì mang lại hiệu quả tốt hơn.

Trong phần lớn các trường hợp, nhất là trong trường hợp câu hỏi, bài tập, đề ra đã rất cụ thể, HS sẽ làm việc tốt hơn khi được làm việc độc lập.

Trong trường hợp câu hỏi, bài tập tương đối trừu tượng hoặc đòi hỏi một sự khái quát nhất định và trong trường hợp nếu làm việc chung theo đơn vị lớp sẽ có ít HS được hoạt động thì làm việc theo nhóm là giải pháp tốt nhất.

Hình thức làm việc theo đơn vị lớp được áp dụng chủ yếu trong trường hợp GV thực hiện các khâu giới thiệu bài, củng cố bài, hướng dẫn HS cả lớp hiểu đúng yêu cầu của câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ, nêu những câu hỏi HS không cần phải suy nghĩ lâu hoặc để HS trình bày kết quả làm việc, để nhận phản hồi của HS,...

(3) *Phương pháp làm việc độc lập*: Phương pháp

làm việc độc lập không có các BPDH riêng, bởi vì khi áp dụng bất kì PPDH, BPDH nào, mỗi HS cũng có cơ hội để suy nghĩ, giải quyết vấn đề một cách độc lập trước khi trình bày trước nhóm hoặc trước lớp. Tuy nhiên, có thể nói, với các BPDH nêu vấn đề, phân tích mẫu, rèn luyện theo mẫu, HS có điều kiện làm việc độc lập nhiều hơn.

*\*Áp dụng các phương pháp đặc thù của môn Ngữ văn:*

Hai PPDH đặc thù được áp dụng phổ biến trong chương trình Ngữ văn mới là phương pháp *giao tiếp* và phương pháp *đọc hiểu*. Trong bài viết này, chúng tôi chỉ giới thiệu phương pháp đọc hiểu. Đây là PPDH được áp dụng cho phân môn Tập đọc ở Tiểu học và phân môn Văn ở THCS, THPT. Tên gọi của phương pháp này thể hiện tinh thần đổi mới vì nó đề cao vai trò chủ thể tích cực, sáng tạo của HS trong hoạt động đọc, phân biệt với PPDH có tên gọi thể hiện sự đề cao vai trò của GV – *thuyết trình (diễn giảng, giảng văn, bình giảng, bình chú,...)*.

Theo định nghĩa của OECD, “đọc hiểu là sự hiểu biết, sử dụng và phản hồi lại trước một văn bản viết, nhằm đạt được mục đích phát triển tri thức và tiềm năng cũng như khả năng tham gia hoạt động của con người trong xã hội”

Trước đây, trong nhà trường, GV là người truyền thụ kết quả đọc hiểu của mình cho HS. Qua lời giảng của thầy cô, HS được cung cấp những kiến thức về nội dung và giá trị của văn bản, tư tưởng và phong cách của tác giả, vẻ đẹp của hình tượng và ngôn từ,... Tuy nhiên, kiến thức được tiếp thu một cách thụ động khó có thể chuyển thành năng lực. Đặc biệt, đối với việc đọc hiểu tác phẩm văn chương thì cảm thụ qua đôi mắt của người khác là trái với đặc tính bản chất của nghệ thuật, bởi tác phẩm văn chương cũng như nghệ thuật nói chung không đơn thuần là những văn bản ngôn từ, những dòng âm thanh, những hình ảnh hai chiều hay ba chiều, một màu hay nhiều màu mà là những hình tượng nghệ thuật được tái tạo, những giá trị được cảm nhận trong mỗi người. Tùy theo kinh nghiệm và xu hướng thẩm mĩ của mình, mỗi người có thể cảm nhận một tác phẩm văn chương, âm nhạc, hội họa theo cách riêng của mình và chỉ những hình tượng, giá trị được tái tạo trong tâm khảm mỗi người mới thực sự là tác phẩm văn chương, nghệ thuật.

Dạy văn bản nghệ thuật theo phương pháp đọc hiểu là mô phỏng con đường tiếp nhận tác phẩm văn chương. Được thực hiện trong khuôn khổ học đường, dưới sự hướng dẫn của thầy cô và sự cộng tác của các bạn, hoạt động đọc hiểu diễn ra như một lao động sáng tạo mang tính thẩm mĩ của HS, ở đó mỗi em giải mã hệ thống tín hiệu thẩm mĩ của tác phẩm, nhập



thân vào tác phẩm, sống và cảm xúc cùng nhân vật trong tác phẩm, bộc lộ sự thông hiểu, cảm thụ về tác phẩm và chia sẻ ý kiến với bạn bè, thầy cô để hoàn thiện cách cảm thụ của mình.

Mặc dù trên thực tế, trong những trường hợp cụ thể, các hành vi, thao tác có thể đan xen nhau hoặc trở đi trở lại mà không theo một đường thẳng duy nhất, nhưng về cơ bản, có thể khái quát quá trình hướng dẫn HS phổ thông đọc hiểu các văn bản nghệ thuật theo 4 bước sau, mỗi bước ứng với một cấp độ trong tiếp nhận văn học:

- Đọc hiểu ngôn từ - cấp độ tri giác ban đầu trong tiếp cận tác phẩm. Nếu hiểu tín hiệu ngôn từ gồm hai mặt là cái biểu đạt (hình thức) và cái được biểu đạt (nội dung) thì đọc hiểu ngôn từ là quá trình đi từ cái biểu đạt (vở ngữ âm của ngôn từ) đến cái được biểu đạt (nội dung ngôn từ). GV có thể áp dụng các BPDH đọc mẫu, chia tách văn bản, giải nghĩa từ bằng lời miêu tả, giải nghĩa từ bằng cách đặt câu, giải nghĩa từ bằng cách tìm từ đồng nghĩa hoặc trái nghĩa, giải nghĩa từ bằng vật thật, vật thay thế hoặc hành động.

- Tái tạo hình tượng nghệ thuật của tác phẩm (tưởng tượng những hình ảnh, cảnh tượng, nhân vật, hoàn cảnh,... được miêu tả trong tác phẩm). Ở bước này, HS khám phá nội dung của một loại tín hiệu mới, trong đó cái biểu đạt là ngôn từ, còn cái được biểu đạt là hình tượng nghệ thuật. Các BPDH được áp dụng là: đọc thầm, tưởng tượng và liên tưởng.

- Khám phá ý nghĩa (chân lí đời sống) của tác phẩm, tư tưởng, tình cảm, thái độ của tác giả ẩn chứa sau các hình tượng nghệ thuật. Trong trường hợp này, cái biểu đạt của tín hiệu thẩm mĩ là hình tượng nghệ thuật, còn cái được biểu đạt là ý nghĩa của tác phẩm và tư tưởng, tình cảm, thái độ của tác giả. Các BPDH được áp dụng là: đặt câu hỏi, đọc diễn cảm và chuyển đổi văn bản (kể chuyện, dựng hoạt cảnh, đóng kịch, quay phim video,...).

- Phát hiện các chi tiết đặc sắc thể hiện thi pháp của tác phẩm, tài nghệ và phong cách của tác giả. Đây là bước kết thúc quá trình đọc hiểu văn bản nghệ thuật với yêu cầu từ những biểu hiện cụ thể trong tác phẩm, khái quát thành những vấn đề của đời sống nghệ thuật. Đây cũng là một sự khám phá đi từ cái biểu đạt đến cái được biểu đạt. Các BPDH đặt câu hỏi, đọc diễn cảm và chuyển đổi văn bản cũng được áp dụng trong bước này.

*\*Áp dụng các phương pháp truyền thống theo tinh thần mới:*

Đối mới PPDH không có nghĩa là hoàn toàn đoạn tuyệt với các phương pháp truyền thống. Căn cứ yêu cầu của bài học, trình độ của HS và tình huống sư phạm cụ thể, GV có thể vận dụng một số phương

pháp truyền thống như *thuyết trình, đàm thoại, tham quan* (PPDH chung) và *giảng văn* (PPDH đặc thù của môn Ngữ văn) phối hợp với các PPDH khác nhằm đạt hiệu quả cao nhất của giờ dạy.

*Phương pháp thuyết trình* (truyền thụ bằng lời nói cho HS những điều mình biết, mình cảm nhận hoặc những kiến thức được quy định trong chương trình, SGK) có thể phát huy tác dụng trong các trường hợp giới thiệu chủ đề hay bài học mới, giới thiệu tài liệu học tập, giải thích nhiệm vụ học tập trong trường hợp HS chưa hiểu rõ và trình bày ý kiến riêng của GV, nêu ý kiến riêng của GV, giao nhiệm vụ về nhà cho HS. Các BPDH có thể được áp dụng là: thông báo, giải thích, minh họa, gợi dẫn, mở rộng.

*Phương pháp đàm thoại* (sử dụng hình thức hỏi - đáp để hướng dẫn HS tái hiện, phát hiện và giải quyết vấn đề liên quan đến đối tượng học tập) có ưu điểm rõ ràng là phát huy được tính tích cực của người học. Tuy nhiên, đàm thoại dễ trở thành một hoạt động buồn tẻ, thiếu hiệu quả nếu câu hỏi không kích thích được hứng thú học tập của HS và nếu tiết học chỉ diễn ra dưới một hình thức duy nhất là hỏi - đáp đơn điệu. Để phương pháp đàm thoại thực sự phát huy được tính tích cực của HS và đạt hiệu quả giáo dục cao, GV cần xây dựng được hệ thống câu hỏi thích hợp và phối hợp chặt chẽ với các phương pháp khác trong quá trình triển khai tiết học theo logic của hệ thống câu hỏi đó. Đặc biệt, cần tránh khuynh hướng đơn giản hoá các "kịch bản" đàm thoại, lấy đàm thoại làm cơ sở đặt kiến thức cho HS.

*Phương pháp tham quan* (tổ chức cho HS thăm một số địa điểm ngoài trường học như di tích lịch sử, thắng cảnh, bảo tàng, cơ sở công nghiệp, nông nghiệp, thương mại, thể thao,... giúp các em có hiểu biết thực tế để thực hiện nhiệm vụ học tập hoặc củng cố, bổ sung những kiến thức đã học) là PPDH tiềm tàng khả năng phát huy tính tích cực của HS và đáp ứng nguyện vọng đi dã ngoại của các em, đồng thời cũng phù hợp với yêu cầu "lí luận gắn liền với thực tiễn". Nhưng để tổ chức được các chuyến tham quan, cần có thời gian và tiền bạc. Bên cạnh đó, những chuyến đi cũng tiềm ẩn rủi ro về an toàn giao thông, an toàn lao động, nếu kế hoạch không được chuẩn bị chu đáo hoặc HS thiếu ý thức kỉ luật. Vì vậy, trong hoàn cảnh hiện nay, chỉ nên tổ chức cho HS đi tham quan trong các trường hợp: chuyến tham quan có ý nghĩa quan trọng đối với việc hoàn thành nhiệm vụ học tập của HS và yêu cầu rèn luyện lí tưởng, nhân cách cho HS; địa điểm tham quan gần trường và không tiềm ẩn nguy cơ gây mất an toàn cho HS; số lượng HS tham gia không quá đông và số lượng GV hướng dẫn đủ đảm bảo quản lí được HS.

(Xem tiếp trang 19)