

TỔ CHỨC VÀ HƯỚNG DẪN HỌC SINH ĐỌC NGOẠI KHOÁ VĂN HỌC

TRẦN THANH BÌNH *

Theo nhận xét của A.T. Tvardovski, văn học trong nhà trường chính là “văn học trong cuộc sống”, và quá trình dạy học văn “là quá trình văn học tác động đến tâm hồn học sinh một cách có kế hoạch, có hệ thống dưới sự quan sát và chỉ đạo nghiệp vụ của giáo viên” [1, tr.230]. Đây là một quá trình phức tạp gồm nhiều nội dung, giai đoạn và cấp độ, trong đó *đọc và nghiên cứu các tác phẩm văn học* là vấn đề giữ vai trò quan trọng hàng đầu, là phương tiện cơ bản để phát triển người đọc – học sinh trong quá trình dạy học văn ở trường phổ thông.

Trong thế giới văn học, mỗi nhà văn là một nhân cách, một phong cách và cá tính sáng tạo, mỗi tác phẩm văn học là một bức tranh độc đáo, sinh động về tự nhiên, xã hội và con người. Do vậy, tạo mọi điều kiện thuận lợi để học sinh có thể tiếp xúc càng nhiều càng tốt với kho tàng văn học phong phú, đa dạng của dân tộc và nhân loại là nhiệm vụ đặc thù và rất quan trọng của quá trình dạy học văn trong nhà trường. Tất nhiên, nhiệm vụ này không phải (và cũng không thể) chỉ được giải quyết trong khuôn khổ đọc và nghiên cứu các tác phẩm văn học hay các trích đoạn có trong sách giáo khoa mà còn phải được mở rộng hơn nữa trong một chương trình đọc ngoại khoá hết sức linh hoạt theo những nguyên tắc và phương pháp nhất định. “Không thể hoàn thành tốt nhiệm vụ phát triển văn học cho học sinh nếu thiếu việc tự đọc và sự tham gia của học sinh vào công tác ngoại khoá văn học” [2, tr.341].

Theo quan niệm chung nhất, *đọc ngoại khoá* là giai đoạn phát triển logic của *học chính khoá* nhằm tiếp tục tích cực hoá hoạt động nhận thức và sáng tạo của học sinh, củng cố và mở rộng những kiến thức cơ bản, phát triển ở học sinh kĩ năng đọc và phân tích tác phẩm văn học ... Với ý nghĩa này, *đọc ngoại khoá* là *hình thức tự nghiên cứu tác phẩm văn học một cách có kế hoạch, có định hướng của học sinh do giáo viên tổ chức, hướng dẫn, theo dõi và kiểm tra* với yêu cầu

* TS, NXB Giáo dục tại TP. Hồ Chí Minh

“bảo đảm được các giai đoạn kế tiếp nhau của hoạt động đọc và mối quan hệ hữu cơ giữa chúng : thứ nhất, cần hình thành hứng thú và thói quen đọc, cần dạy học sinh cách chọn tác phẩm đọc ; thứ hai, người đọc – học sinh phải cảm thụ sâu sắc, hiểu chính xác và đánh giá đúng các tác phẩm đọc ; thứ ba, những kết luận rút ra từ việc đọc phải trở thành kinh nghiệm cá nhân và qui định quan điểm sống, thế giới quan tích cực của học sinh” [3, tr.30]. Như vậy, học chính khoá (các bài giảng văn, văn học sử, lí luận văn học) và đọc ngoại khoá là hai hình thức tổ chức dạy học văn theo hai phương pháp khác nhau và thuộc về hai giai đoạn khác nhau của một quá trình thống nhất. Giữa chúng luôn có mối quan hệ mật thiết và tác động qua lại, bổ sung lẫn nhau : “Học chính khoá, gắn liền với đọc ngoại khoá, sẽ thúc đẩy tích cực hơn khả năng tự đọc của học sinh, hình thành ở học sinh hứng thú đọc, kích thích việc đọc ngoại khoá ; và đọc ngoại khoá, đến lượt mình, là chỗ dựa của toàn bộ chương trình văn học” [4, t.2, tr.239]. Thông qua các hoạt động ngoại khoá sinh động, đa dạng, giáo viên sẽ có những điều kiện thuận lợi để nâng cao hơn nữa khả năng giáo dục đạo đức, tư tưởng thẩm mỹ, phát triển năng lực ngôn ngữ, năng lực tư duy hình tượng và năng lực cảm thụ, sáng tạo cái đẹp cho học sinh thông qua bộ môn văn. Cũng từ mối quan hệ này mà nguyên tắc đầu tiên của việc tổ chức học sinh đọc ngoại khoá văn học là *chương trình đọc ngoại khoá phải kết hợp chặt chẽ và logic với chương trình học chính khoá.*

Để có được sự kết hợp trên, chương trình đọc ngoại khoá phải trở thành bước chuyển tự nhiên và tất yếu từ học chính khoá sang đọc ngoại khoá một cách có mục đích và có ý thức. Ở đây, đọc ngoại khoá một mặt phải dựa trên những kiến thức cơ bản mà học sinh đã tiếp thu được trên lớp để tiếp tục củng cố và mở rộng chúng một cách có hệ thống, mặt khác phải trở thành một bước tiến mới trong quá trình phát triển văn học của học sinh.

Bước chuyển logic từ học chính khoá sang đọc ngoại khoá có thể được triển khai theo nhiều hướng khác nhau dựa trên cơ sở nghiên cứu và so sánh các tác phẩm văn học tương đồng với nhau ở một mức độ nào đó về đề tài, thể loại, phong cách ... Chẳng hạn, nếu trên lớp, học sinh đã nghiên cứu một số bài thơ trữ tình của Puskin thì đọc ngoại khoá có thể, hoặc vẫn là thơ trữ tình của Puskin, hoặc là văn xuôi, trường ca, kịch của Puskin, hoặc là thơ trữ tình của G. Byron

(Anh), H. Heiner (Đức), Xuân Diệu (Việt Nam) ... Một ví dụ khác, nếu trong chương trình giảng văn, học sinh đã làm quen với một vài trích đoạn tác phẩm “Một con người mới ra đời” của M. Gorki thì ở đọc ngoại khoá, giáo viên có thể, hoặc tạo điều kiện để học sinh nghiên cứu trọn vẹn tác phẩm này, hoặc hướng dẫn học sinh đọc các tác phẩm nổi tiếng khác của M. Gorki, hoặc giới thiệu để học sinh tìm đọc và so sánh “Một con người mới ra đời” với các tác phẩm quen thuộc của văn học Việt Nam hiện đại như “Con chị Lộc” của Anh Đức, “Người mẹ cầm súng” của Nguyễn Thi, ...

“Đọc ngoại khoá là đọc một cách có định hướng, có tổ chức với một tập thể học sinh cố định và trong những khuôn khổ thời gian nhất định theo một thời khoá biểu linh hoạt, phù hợp với kế hoạch đọc. Kế hoạch này do giáo viên xác định trên cơ sở những nhiệm vụ giáo dục dạy học tích cực và có tính đến trình độ kiến thức, kỹ năng, thói quen, hứng thú đọc và các hứng thú khác của học sinh” [3, tr.31]. Do vậy, nguyên tắc tiếp theo của việc tổ chức là *chương trình đọc ngoại khoá phải phù hợp với hứng thú đọc của học sinh*, và “hướng dẫn đọc ngoại khoá đòi hỏi trước hết phải làm sáng tỏ khả năng và hứng thú đọc của học sinh” [5, tr.42].

Theo V.A. Nikolski : “hứng thú đọc có thể được xác định như khát vọng nhận thức và tình cảm của người đọc hướng đến những tác phẩm mới nhằm làm phong phú thêm kinh nghiệm sống của mình” [6, tr.37]. Về bản chất, không có một hứng thú đọc đơn nhất cho mọi học sinh ; ngược lại, mỗi học sinh đều có một hứng thú đọc mang đặc trưng riêng. Có học sinh thích đọc tác phẩm của nhà văn này mà không thích đọc tác phẩm của nhà văn khác, có học sinh quan tâm đến thể loại văn học này mà không chú ý đến thể loại văn học kia, có học sinh thích đọc các tác phẩm gây ấn tượng mạnh, có học sinh thích đọc các tác phẩm thể hiện được chiều sâu tâm hồn ... Hơn nữa, hứng thú đọc của học sinh không phải được hình thành một cách tự nhiên, ngay lập tức mà ngược lại, luôn biến động, phát triển dưới ảnh hưởng của những điều kiện xã hội cụ thể. Hứng thú đọc của học sinh thành phố sẽ khác với học sinh nông thôn, của học sinh chuyên ban các khoa học tự nhiên sẽ khác với học sinh chuyên ban các khoa học xã hội ... Trước thực tế đa dạng đó, giáo viên cần có những hiểu biết nhất định về hứng thú đọc của học sinh trong lớp để : 1) Xuất phát từ yêu cầu giáo dục văn học, xây

đựng một kế hoạch đọc chung tương đối phù hợp với trình độ và hứng thú đọc của toàn lớp ; 2) Xác định các kế hoạch riêng cho từng nhóm có trình độ và hứng thú đọc tương đối gần nhau ; 3) Phát triển và điều chỉnh hứng thú đọc cho từng cá nhân học sinh ...

Lâu nay, trong phương pháp dạy học văn, do không có những dữ liệu cơ sở, chúng ta thường gặp nhiều lúng túng khi tổ chức cho học sinh học tập theo hai hình thức đặc thù : 1) tổ chức học sinh học tập theo nhóm, và 2) bồi dưỡng cho học sinh khá, giỏi. Với việc xác định một cách tương đối hứng thú đọc của học sinh trong lớp, giáo viên có thể thiết kế những nhóm học tập có hứng thú đọc gần nhau và dựa vào hứng thú đọc của từng cá nhân để lên kế hoạch bồi dưỡng cho những học sinh khá, giỏi một cách cụ thể, thiết thực.

Nghiên cứu trình độ và hứng thú đọc của học sinh, phương pháp giảng dạy văn học đã xây dựng được một số phương pháp cụ thể, trong đó *lập phiếu điều tra ý kiến học sinh* về các tác giả, tác phẩm hoặc các chủ đề văn học là phương pháp được áp dụng phổ biến hơn cả.

Để tìm hiểu các bình diện cơ bản trong hứng thú đọc của học sinh, phiếu điều tra có thể hướng tới các vấn đề chung như “Các tác giả, tác phẩm, thể loại văn học mà bạn yêu thích”, “Sách trong cuộc sống của bạn”, “Bạn và thư viện”, “Tủ sách của gia đình bạn”, ... Còn khi tìm hiểu hứng thú đọc của học sinh đối với một nhà văn cụ thể, chẳng hạn L.N. Tolstoi, phiếu điều tra của giáo viên có thể bao gồm những câu hỏi chủ yếu sau :

- 1) L.N. Tolstoi đã viết những tác phẩm nào ?
- 2) Bạn đã đọc những tác phẩm nào của L.N. Tolstoi ?
- 3) Trong số các tác phẩm của L.N. Tolstoi mà bạn đã đọc, bạn thích nhất tác phẩm nào ?
- 4) Bạn thích nhất nhân vật nào trong các tác phẩm đã đọc của L.N. Tolstoi?
- 5) Trong số các tác phẩm của L.N. Tolstoi mà bạn đã đọc, bạn không thích tác phẩm nào ?

- 6) Giữa tiểu thuyết và truyện ngắn của L.N. Tolstoi, bạn thích đọc cái gì hơn ? Hay thích đọc cả hai ?
- 7) Bạn đọc tác phẩm của L.N. Tolstoi như thế nào? (Nhanh hay chậm, dễ hay khó, ngẫu hứng hay có kế hoạch, đọc với mục đích gì, có suy nghĩ và ghi chép khi đọc không...).
- 8) Bạn biết gì về L.N. Tolstoi ?

Trên phiếu điều tra này, như đã thấy, câu hỏi thứ nhất nhằm xác định những hiểu biết chung của học sinh về sáng tác của L.N. Tolstoi, từ câu hỏi thứ hai đến câu hỏi thứ bảy – xác định khả năng và trình độ trong thực tế hoạt động đọc của học sinh đối với sáng tác của L.N. Tolstoi, còn câu hỏi thứ tám xác định những hiểu biết của học sinh đối với bản thân nhà văn. Trên cơ sở những phiếu trả lời, giáo viên sẽ có một cái nhìn khái quát về hứng thú đọc của học sinh đối với một nhà văn hay một chủ đề văn học cụ thể để từ đó định hướng xây dựng được các chương trình đọc ngoại khoá thích hợp và thiết thực nhất.

Trong quá trình điều tra, giáo viên cần khuyến khích học sinh tham gia vào công việc một cách nhiệt tình, trung thực, mạnh dạn và tự giác. Chỉ khi nào học sinh cảm thấy ý kiến của mình sẽ được giáo viên thực sự quan tâm và được cân nhắc đến trong công tác giảng dạy, khi đó những câu trả lời của học sinh trên phiếu điều tra mới khách quan và có nội dung, ý nghĩa thiết thực.

Tuy nhiên, cần phải lưu ý rằng : nghiên cứu hứng thú đọc của học sinh là một vấn đề vô cùng phức tạp và không thể giải quyết đơn giản chỉ bằng một vài phiếu điều tra của một vài giáo viên có kinh nghiệm và có ý thức. Về cơ bản, vấn đề này phải trở thành một đề tài nghiên cứu lớn được triển khai thường xuyên, liên tục trên phạm vi cả nước với sự tham gia của tất cả giáo viên, học sinh, với sự giúp đỡ của các hiệu sách, thư viện và cán bộ các chuyên ngành xã hội học, mỹ học, tâm lí học, ... Từ việc nghiên cứu qui mô và toàn diện này, chúng ta sẽ rút ra được những kết luận cần thiết, không chỉ có giá trị trực tiếp đối với chương trình đọc ngoại khoá văn học nói riêng mà còn có ý nghĩa quan trọng đối với việc xây dựng chương trình và biên soạn sách giáo khoa văn học nói chung.

Lựa chọn các tác phẩm cho chương trình đọc ngoại khoá là một vấn đề phức tạp. Nói chung, “chương trình văn học trong nhà trường phải giới thiệu các tác phẩm có tính tư tưởng, nghệ thuật cao và phù hợp với học sinh ở lứa tuổi này hay khác” [2, tr.58]. Đồng thời, để tổ chức tốt chương trình đọc ngoại khoá, việc lựa chọn này còn phải bảo đảm nguyên tắc *hệ thống*. Tức là khi đó, chương trình đọc ngoại khoá sẽ được hình dung như một chỉnh thể thống nhất các sự kiện, vấn đề, qui luật văn học ; chỉnh thể này không chỉ hấp dẫn và phù hợp với nhận thức của học sinh mà còn giúp học sinh xác định các phương hướng mở rộng phạm vi đọc của mình theo những yêu cầu của giáo dục và phát triển văn học nói chung.

Với nguyên tắc hệ thống, chương trình đọc ngoại khoá có thể tập hợp các tác phẩm theo *chủ đề*, ví dụ : “Hình tượng người chiến sĩ cộng sản trong thơ ca cách mạng 1930 – 1945”, “Người nông dân trong văn học hiện thực phê phán”, “Chủ đề công nghiệp trong văn học Việt Nam hiện đại” ... ; hoặc theo *thể loại*, ví dụ : “Ca dao trữ tình Việt Nam”, “Thơ ca kháng chiến chống Mỹ” ... Cần lưu ý thêm là nguyên tắc lựa chọn các tác phẩm theo chủ đề và thể loại như trên không ngăn cản giáo viên tổ chức cho học sinh các chương trình đọc ngoại khoá chuyên về tác phẩm của một nhà văn, chẳng hạn : “Mùa thu trong thơ Nguyễn Khuyến”, “Hình ảnh Bác Hồ trong thơ Tố Hữu”, ... Như vậy, theo nguyên tắc hệ thống, chương trình đọc ngoại khoá trở nên gắn bó mật thiết hơn với chương trình làm văn ; và cùng với việc dạy học sinh các thao tác, kĩ năng xây dựng văn bản, đọc ngoại khoá các tác phẩm văn học theo hệ thống chính là một biện pháp thiết thực giúp học sinh nâng cao chất lượng các bài viết của mình trên cả hai phương diện hình thức và nội dung.

Cấu trúc của chương trình đọc ngoại khoá phải phù hợp với qui luật phát triển của nhận thức. Theo đó, chương trình phải đi từ đơn giản đến phức tạp, từ cụ thể đến khái quát, tức là từ tác phẩm đến quá trình sáng tác của nhà văn, từ sáng tác của nhà văn đến quá trình phát triển văn học của dân tộc và nhân loại nói chung. Do vậy, bên cạnh những tác phẩm văn học tiêu biểu, chương trình đọc ngoại khoá còn có thể giới thiệu thêm những bài nghiên cứu điển hình về các tác giả, tác phẩm điển hình hoặc về các trào lưu, trường phái văn học quan trọng. Những bài nghiên cứu này, một mặt giúp học sinh củng cố và mở rộng kiến thức về lí luận, lịch sử và phê bình văn học, hiểu đúng và sâu hơn các tác giả, tác

phẩm cần nghiên cứu, mặt khác góp phần hình thành ở học sinh kỹ năng phân tích và đánh giá các hiện tượng văn học.

Về cơ bản, đọc ngoại khoá là hình thức học tập ngoài lớp và mang tính tự giác cao, vì vậy mà trong quá trình tổ chức và hướng dẫn của giáo viên, *phát huy tính tích cực của học sinh* phải được xem như một nguyên tắc có ý nghĩa đặc biệt.

Theo kết luận của các nhà nghiên cứu mỹ học và tâm lý học, “Trong khi đọc một tác phẩm văn học, không có tài thánh nào có thể tạo ra kem từ váng sữa chua để thoả mãn nhu cầu khoái khẩu ! Việc đọc làm cho người ta xúc động. Người đọc phải lao động cật lực và độc lập. Không có bất kỳ sự kì diệu nào có thể giải thoát người đọc ra khỏi cường độ làm việc như thế. Lao động để nắm vững từ và câu, để tái hiện thế giới hình tượng trong tác phẩm. Người đọc cần phải biết lao động và sáng tạo chân chính” [7, tr.40]. Điều này giải thích tại sao những người đọc có trình độ khác nhau lại có những cách và cấp độ hiểu khác nhau về một tác phẩm.

“Đọc – tự thân điều đó chưa có ý nghĩa gì cả. Đọc cái gì và hiểu thế nào về cái đã đọc, đây mới là vấn đề cơ bản” (Usinxki K.D.). Như vậy, phát huy tính tích cực của học sinh trong quá trình đọc ngoại khoá chính là phát huy “tính tích cực và chuẩn xác của cảm xúc, chiều sâu hiểu biết tác phẩm, sự cụ thể hoá các hình tượng trong trí tưởng tượng, khả năng đánh giá thẩm mỹ hình thức tác phẩm và phát hiện thế giới nghệ thuật của tác giả” [4, t.1, tr.72], là khuyến khích, động viên học sinh chủ động cảm thụ và phân tích tác phẩm một cách sáng tạo theo quan điểm và kinh nghiệm của mình. Trong các thao tác phân tích, “học sinh phải xác định hệ vấn đề của tác phẩm, nghiên cứu đặc điểm nhân vật, ý thức được ấn tượng của mình đối với tác phẩm, đánh giá tài năng nghệ thuật của tác giả trong việc biểu hiện các đặc điểm nhân vật và sự kiện, tìm hiểu bản chất tư tưởng của tác giả, đặt tác phẩm cần phân tích vào mối quan hệ với toàn bộ sáng tác của nhà văn để phát hiện được những gì là vốn có và những gì là hoàn toàn mới trong tác phẩm đang nghiên cứu” [8, tr.233]. Để thực hiện tốt các nhiệm vụ trên, trong quá trình đọc ngoại khoá, học sinh cần phải có ý thức hình thành và phát triển không ngừng những kỹ năng đọc cần thiết nhất như : rèn luyện thói quen làm việc ở thư viện, tự lập được danh mục các sách cần đọc theo điều kiện cụ thể của mình, thường xuyên ghi chép, giới thiệu, trao đổi sách và tranh luận về

sách với bạn bè, biết tóm tắt và kể lại một cách ngắn gọn, đầy đủ nội dung tác phẩm đã đọc, mạnh dạn có những nhận xét, đánh giá bước đầu về chủ đề tư tưởng và nội dung, chất lượng nghệ thuật của tác phẩm, biết so sánh những nhận xét, đánh giá đó với những nhận xét, đánh giá của những người khác để rút ra những bài học kinh nghiệm bổ ích, ...

Đồng thời, nguyên tắc phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh phải gắn liền với *vai trò tổ chức, hướng dẫn và chỉ đạo sư phạm của giáo viên*.

Trong quá trình tổ chức và hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá văn học, giáo viên không đơn giản cung cấp cho học sinh danh mục các tác phẩm cần đọc mà phải xác định ý nghĩa và tư tưởng của việc đọc, lựa chọn các tác phẩm phù hợp và tập hợp chúng theo chủ đề, đặt ra các vấn đề cần thảo luận trong quá trình đọc và khái quát chúng, định hướng để học sinh có thể tiếp tục tự đọc và “giải mã” các tác phẩm mới một cách đúng đắn ; không chỉ bổ sung kiến thức về một tác giả, tác phẩm hay một giai đoạn, trào lưu văn học mà còn phát triển, điều chỉnh hứng thú đọc của học sinh, góp phần hoàn thiện mục tiêu giáo dục nhân văn trong nhà trường nói chung ; không chỉ hình thành ở học sinh niềm khao khát nhận thức và sáng tạo mà còn hướng đến nhiệm vụ đào tạo cho xã hội những lớp người đọc có bản lĩnh và kĩ năng đọc ở trình độ cao ... Theo đó, quá trình giáo viên hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá văn học cần phải bao gồm ba dạng hoạt động chính sau đây : 1) Hướng dẫn học sinh làm quen với sách và công việc đọc sách nói chung ; 2) Hướng dẫn học sinh đọc các cuốn sách cụ thể ; và 3) Hướng dẫn học sinh nâng cao kĩ năng đọc và sử dụng sách. Trong quá trình này, giáo viên có thể áp dụng nhiều phương pháp khác nhau như đàm thoại, thảo luận, thuyết trình, viết thu hoạch, hội thảo ..., trong đó “đàm thoại là phương pháp cơ bản nhất của việc hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá” [9, tr.517].

Dựa vào các tiêu chí thời điểm, nội dung và mục đích, chúng ta có đàm thoại nêu vấn đề và đàm thoại tổng kết vấn đề.

Đàm thoại nêu vấn đề là những hướng dẫn cụ thể của giáo viên khi phân công học sinh tự đọc một tác phẩm văn học. Thông thường, những hướng dẫn này được thể hiện dưới dạng loạt câu hỏi mà học sinh, trong quá trình tự đọc, nếu lưu ý giải quyết sẽ có khả năng tiếp cận nội dung tác phẩm một cách đúng hướng

và dễ dàng hơn. Tuy nhiên, xây dựng một đề cương đàm thoại nêu vấn đề để hướng dẫn học sinh hiểu đúng tác phẩm không phải điều đơn giản. Ở đây, các câu hỏi mà giáo viên đặt ra, một mặt phải rõ ràng, có tính định hướng và có quan hệ logic với nhau trong một hệ thống ; mặt khác, “các câu hỏi phải kêu gọi được ở mức cao nhất tính tích cực của học sinh, thôi thúc học sinh phân tích hành vi, hoạt động các nhân vật, cũng như so sánh tính cách của các nhân vật với nhau. Các câu hỏi phải động viên học sinh suy nghĩ nghiêm túc về tư tưởng chủ đạo của tác phẩm cũng như quan điểm nhân văn của tác giả, hiểu được chủ đề chung cũng như các chi tiết của tác phẩm ; tức là phải giúp học sinh cảm thụ được tác phẩm trên cả hai bình diện : hiện thực và nghệ thuật. Đặt câu hỏi và trả lời – đó cũng chính là phân tích tác phẩm” [10, tr.146]. Ví dụ : để hướng dẫn học sinh tự đọc tác phẩm “Bài ca chim ưng” của M. Gorki, giáo viên có thể lập đề cương đàm thoại nêu vấn đề với những câu hỏi như sau :

- 1) M. Gorki sáng tác “Bài ca chim ưng” trong thời điểm và bối cảnh xã hội nào của nước Nga ?
- 2) Những tính cách nào đặc trưng cho hai hình tượng đối lập chim ưng – rắn nước ?
- 3) Hình ảnh thiên nhiên (núi non, bầu trời, mặt biển ...) trong “Bài ca chim ưng” được tác giả miêu tả thế nào ? Ý nghĩa của những hình ảnh đó ?
- 4) Các thủ pháp nghệ thuật cơ bản trong tác phẩm “Bài ca chim ưng” ?
- 5) Cảm hứng chủ đạo của “Bài ca chim ưng” ?
- 6) Chủ đề tư tưởng của “Bài ca chim ưng” ?
- 7) Ý nghĩa của “Bài ca chim ưng” ?

Có thể nhận thấy rằng, những câu hỏi nêu vấn đề như trên thực chất là những gợi ý để học sinh từng bước nhận thức được các nhiệm vụ cụ thể của mình khi đọc – phân tích tác phẩm. Với việc trả lời bằng câu hỏi này, đề cương phân tích tác phẩm “Bài ca chim ưng” (tất nhiên chưa đầy đủ) sẽ được hình dung như sau :

- M. Gorki sáng tác “Bài ca chim ưng” năm 1895, khi đó nước Nga đang bị đè nặng dưới mọi hình thức áp bức của phong kiến, tư sản, chuyên chế. Cũng năm

đó, V.I. Lenin sáng lập tổ chức “Hội liên hiệp đấu tranh giải phóng giai cấp công nhân”, đánh dấu bước trưởng thành mới của phong trào cách mạng vô sản Nga.

- Những tính cách đặc trưng của chim ưng : bay lượn trên bầu trời, kiêu hãnh và quả cảm, khát khao chiến đấu và chiến thắng, tìm thấy ý nghĩa và hạnh phúc cuộc sống trong đấu tranh... ; của rắn nước : sống chui lủn dưới đất, cầu an, vị kỉ, không dám có những ước mơ, hoài bão lớn nhưng lại tự đắc cho mình là thông minh, sáng suốt...

- Thiên nhiên trong tác phẩm được miêu tả rất sinh động, vẻ đẹp hùng vĩ của thiên nhiên là cái nền để khẳng định sức mạnh con người, gọi lên ở con người ý chí đấu tranh và khát vọng cải tạo thế giới.

- Các thủ pháp nghệ thuật cơ bản : lối nói cách ngôn, bóng bẩy, hình ảnh, thủ pháp tương phản ...

- Chủ đề tư tưởng của tác phẩm : ca ngợi lẽ sống của những con người có lí tưởng cao cả, phê phán chủ nghĩa cá nhân, cầu an, biến con người thành thấp hèn, bé nhỏ.

- Cảm hứng chủ đạo của tác phẩm : cảm hứng trữ tình, lạc quan, tin tưởng và tràn đầy tính cách mạng trẻ trung, mạnh mẽ.

- Ý nghĩa của tác phẩm : khẳng định vai trò và giá trị bất tử của những chiến sĩ đã hi sinh trong chiến đấu, động viên khích lệ quần chúng tham gia vào phong trào đấu tranh giải phóng xã hội.

Đàm thoại tổng kết vấn đề là hình thức thảo luận giữa giáo viên và học sinh khi học sinh trình bày những thu hoạch của mình về tác phẩm tự đọc. Ở đây, “thảo luận phải được thực hiện sao cho học sinh không chỉ kiểm nghiệm lại những ấn tượng đọc ban đầu của mình mà còn tiếp thụ thêm những kiến thức mới. Với sự giúp đỡ của giáo viên, học sinh phải khám phá sâu hơn những bí ẩn của tác phẩm mà khi tự đọc còn chưa khai thác hết, hiểu được ý nghĩa các chi tiết mà khi tự đọc còn chưa thật quan tâm, đồng thời suy nghĩ tiếp về những vấn đề mới nảy sinh trong quá trình thảo luận cùng giáo viên” [10, tr.145].

Nội dung của đàm thoại tổng kết vấn đề, như đã biết, chủ yếu là những câu hỏi hướng dẫn tìm hiểu tác phẩm mà giáo viên đã đặt ra cho học sinh trong đàm thoại nêu vấn đề. Tuy nhiên, đây không phải là một nội dung có giới hạn cứng nhắc bởi vì khi tìm hiểu tác phẩm, bản thân học sinh nhiều khi cũng tự đặt ra những câu hỏi mới làm sâu sắc thêm hoạt động phân tích của mình. Chẳng hạn, tiếp theo những câu hỏi của giáo viên về tác phẩm “Bài ca chim ưng”, học sinh có thể tự phát hiện thêm những vấn đề khác như : nhân vật ông lão chần chừ Ragim – người kể chuyện đóng vai trò gì trong ý đồ nghệ thuật của tác giả ? Tại sao tác phẩm có tên là “Bài ca chim ưng” nhưng lại nói khá nhiều về hình tượng rắn nước ? ... Học sinh càng có ý thức đọc tác phẩm, những câu hỏi “cho mình” xuất hiện càng nhiều và càng thể hiện rõ nét hơn hứng thú cũng như khuynh hướng tư duy của học sinh. Trong những trường hợp này, giáo viên cần dành sự quan tâm đặc biệt cho những câu hỏi do học sinh tự đặt, một mặt khuyến khích ý thức tự giác và tinh thần chủ động, sáng tạo của học sinh, mặt khác giúp học sinh đánh giá đúng hơn bản chất của những câu hỏi đó trong quan hệ với việc phân tích tác phẩm : câu hỏi đặt ra có cần thiết không, nó làm rối tính hệ thống của quá trình phân tích hay làm cho quá trình phân tích được triển khai sâu rộng hơn, cần đặt câu hỏi mới nảy sinh vào vị trí nào trong hệ thống xử lí văn bản ...

Điều cần lưu ý ở đây là : đàm thoại nói chung chỉ có thể đạt được kết quả một khi bao trùm lên quá trình thảo luận là không khí chan hoà, cởi mở, giáo viên tỏ ra chú ý và có thái độ tôn trọng đối với những câu trả lời của học sinh, còn học sinh cảm thấy thoải mái, tự tin và có hứng thú thể hiện kiến thức của mình về tác phẩm đã đọc.

*
* *
*

Sinh thời, A.X. Puskin hết sức tâm đắc với câu châm ngôn : “ Mọi cuốn sách đều có số phận của mình trong nhận thức người đọc”. Quả thật, câu nói đó đã diễn đạt rất đúng và hay về mối quan hệ giữa tác phẩm – người đọc, về tiếp nhận văn học như là giai đoạn hoàn tất quá trình sáng tác – giao tế của văn học, về người đọc như một yếu tố bên trong của sáng tạo văn học, ... Xét ở một góc độ nhất định, tổ chức và hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá văn học chính là một hoạt động sư phạm nhằm cung cấp cho học sinh các kĩ năng *tiếp nhận văn học* và từng bước rèn

luyện học sinh trở thành những *người đọc* thực sự. Tuy nhiên, cho đến nay, đọc ngoại khoá vẫn chưa chính thức được coi là “chỗ dựa của toàn bộ chương trình văn học” và do vậy vẫn chưa thu hút được sự quan tâm cần thiết của giới chuyên môn. “Đối với việc phát triển khả năng văn học cho học sinh thì các hoạt động ngoại khoá cũng có ý nghĩa quan trọng không kém các giờ học chính khoá” [11, tr.249]. Vì thế, chừng nào đọc ngoại khoá văn học còn bị xem nhẹ, chúng ta còn chưa hoàn toàn hội đủ điều kiện để nói đến việc nâng cao chất lượng dạy học văn nói riêng và “đổi mới phương pháp dạy và học, phát huy tư duy sáng tạo và năng lực tự đào tạo của người học, coi trọng thực hành, ngoại khoá, làm chủ kiến thức, tránh nhồi nhét, học vẹt, học chay” [12, tr.203-204] nói chung.

Nói đến việc tổ chức và hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá văn học một cách thiết thực, hiệu quả, chúng ta cũng cần khách quan chú ý đến một vấn đề đang được dư luận xã hội hết sức quan tâm, đó là hiện trạng học sinh bị “quá tải” với chương trình chính khoá. Giải quyết triệt để mối quan hệ này là một vấn đề lớn nhưng xét riêng từ góc độ môn văn, đầu học sinh có bị “quá tải” bởi chương trình ngữ văn phổ thông thì sự “quá tải” nếu có ấy cũng không hề ngăn cản học sinh say mê, háo hức tìm đọc những tác phẩm văn học phù hợp với hứng thú của mình. Như vậy, vấn đề chủ yếu ở đây không phải là “quá tải” hay “vừa sức” mà là phương pháp tổ chức sự phạm của người giáo viên. Và cũng không loại trừ khả năng : một chương trình đọc ngoại khoá văn học được xây dựng khoa học, hợp lí không chỉ là bước chuyển logic, tất yếu của chương trình chính khoá mà đến lượt mình, chương trình ngoại khoá này lại góp phần cải thiện đáng kể hình ảnh môn văn trong nhận thức của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Tvardovski A.T. (1972), *Các bài báo và ý kiến về văn học*, M., (tiếng Nga).
- [2] Red D.Ia (chủ biên) (1985), *Phương pháp giảng dạy văn học*, M., (tiếng Nga).
- [3] Kurdiunova T.F. (chủ biên) (1985), *Những vấn đề giảng dạy văn học ở trường phổ thông*, M., (tiếng Nga).
- [4] Bordanova O.Iu, Marantxman V.G. (đồng chủ biên) (1995), *Phương pháp giảng dạy văn học*, hai tập, M., (tiếng Nga).

- [5] Maranxman V.G. (1974), *Phân tích tác phẩm văn học và cảm thụ văn học của học sinh*, L., (tiếng Nga).
- [6] Nikolski V.A. (1971), *Phương pháp giảng dạy văn học ở trường phổ thông trung học*, M., (tiếng Nga).
- [7] Axmux V.F. (1971), *Độc là lao động và sáng tạo* (bản dịch tiếng Việt), Trường DHSP Hà Nội.
- [8] Bragie T.G. (chủ biên) (1977), *Phương pháp giảng dạy văn học ở trường buổi tối*, M., (tiếng Nga).
- [9] Kudriasev N.I. (chủ biên) (1961), *Những vấn đề của phương pháp giảng dạy văn học*, M., (tiếng Nga).
- [10] Bodrova N.A., *Tổ chức các giờ đọc ngoại khoá*, trong *Công tác ngoại khoá văn học*, M., 1970 (tiếng Nga).
- [11] Golubkov ... (1962), *Phương pháp giảng dạy văn học*, M., (tiếng Nga).
- [12] Chiến lược phát triển kinh tế – xã hội 2001-2010, trong Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ IX, H., 2001, tr. 203-204.

Tóm tắt :

Tổ chức và hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá văn học

Độc ngoại khoá là giai đoạn phát triển logic của *học chính khoá* nhằm tiếp tục tích cực hoá hoạt động nhận thức và sáng tạo của học sinh, củng cố và mở rộng những kiến thức cơ bản, phát triển ở học sinh kỹ năng đọc và phân tích tác phẩm văn học, ... Với ý nghĩa này, *đọc ngoại khoá* là hình thức tự nghiên cứu tác phẩm văn học một cách có kế hoạch, có định hướng của học sinh do giáo viên tổ chức, hướng dẫn, theo dõi và kiểm tra để từng bước rèn luyện học sinh trở thành những người đọc thực sự. Làm sáng tỏ những nguyên tắc cơ bản của hoạt động tổ chức và hướng dẫn học sinh đọc ngoại khoá văn học là nội dung chính của bài báo này.

Abstract :

Organizing learning activities and guiding students to read extra curricular literary works

Extra-curricular reading is a logical developing stage of in-class study so as to activate students' consciousness and creativeness; consolidate and

expand their basic knowledge, as well as develop their skills of literary reading and analysing, etc. To this purpose, extra-curricular reading is a planning and oriental form of students' self-study of literary works which is organized, guided, supervised and examined by their teachers in order to step-by-step train them to become effective readers. This article is about clarifying basic principles of organizing and guiding students in literary reading as an extra-curricular acitivity.