

Bài báo nghiên cứu**ĐỀ XUẤT NGUYÊN TẮC LỰA CHỌN NGỮ LIỆU DẠY HỌC
BIỆN PHÁP TU TỪ NHÌN TỪ LÍ THUYẾT THỤ ĐẮC NGÔN NGỮ
CỦA KRASHEN****Hà Tuấn Kiệt*, Tăng Thị Tuyết Mai***Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam***Tác giả liên hệ: Hà Tuấn Kiệt – Email: tuankien99lhp@gmail.com**Ngày nhận bài: 01-4-2021; ngày nhận bài sửa: 14-4-2021; ngày duyệt đăng: 21-10-2021***TÓM TẮT**

Bài viết dựa trên lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ của Krashen, thực trạng ngữ liệu (NL) trong sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn hiện hành và kết quả khảo sát việc dạy – học biện pháp tu từ (BPTT) để đề xuất một số nguyên tắc lựa chọn NL trong dạy học BPTT. Các nguyên tắc đó là: NL phải liên kết được với tri thức nền của HS, NL phải hướng vào cơ chế thụ đắc vô thức của HS, NL phải được trình bày theo độ khó, NL phải tạo ra được sự đối chứng liên tục giữa các lớp nghĩa/ giá trị tu từ. Qua đó, bài viết cung cấp những gợi ý trong việc lựa chọn và tổ chức hệ thống NL để quá trình dạy – học được diễn ra hiệu quả.

Từ khóa: biện pháp tu từ; Ngữ văn; ngữ liệu

1. Đặt vấn đề

Hướng dẫn học sinh (HS) xác định, phân tích được đặc điểm và tác dụng của các BPTT là một trong những nội dung dạy học quan trọng. Để cả GV và HS có thể thực hiện tốt nhiệm vụ đó, cần có một chiến lược lựa chọn và tổ chức các NL dạy học BPTT phù hợp, đáp ứng tốt các yêu cầu của chương trình và yêu cầu về nhận thức của HS. Điều này đòi hỏi phải có một lí thuyết học tập trong đó lấy nhận thức ngôn ngữ của người học làm trung tâm, kết hợp với tinh thần đổi mới trong dạy học. Vì thế, trong bài viết này, chúng tôi đề xuất nguyên tắc lựa chọn NL trong dạy học BPTT (nhìn từ lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ của Krashen, những vấn đề về NL trong SGK Ngữ văn hiện hành và thực tế dạy – học BPTT).

2. Giải quyết vấn đề**2.1. Cơ sở lí luận và thực tiễn****2.1.1. Lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ và cơ sở áp dụng**

Cite this article as: Ha Tuan Kien, & Tang Thi Tuyet Mai (2021). Proposing principles of selecting linguistic materials in teaching figures of speech based on Krashen's theory of language acquisition. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 18(10), 1828-1841.

Lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ¹, lí thuyết học tập ngôn ngữ lấy khả năng học tập bẩm sinh của con người làm trung tâm, cho rằng quá trình học ngoại ngữ, bất luận là ở trẻ em hay người lớn, đều diễn ra theo một quy tắc nhất định. Lí thuyết này nhấn mạnh hiệu quả thụ đắc ngôn ngữ trong sự tương ứng với mức độ thoải mái của tinh thần. Lí thuyết chia làm nhiều nhánh con với những hướng tiếp cận khác nhau, trong đó, đề tài quan tâm đến các nhánh *Thuyết thụ đắc vô thức*², *Thuyết đầu vào*³, *Thuyết trình tự tự nhiên*⁴ và *Thuyết giám sát*⁵ như các cơ sở quan trọng cho quá trình nghiên cứu. Mặc dù cơ sở lí luận của bài viết là lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai nhưng nó lại tỏ ra hiệu quả khi được áp dụng để dạy học BPTT – vốn là kiến thức về tiếng Việt, bằng chứng nằm ở 3 cơ sở:

Thứ nhất, lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ thứ hai được Krashen phát triển từ những nguyên tắc thụ đắc ngôn ngữ thứ nhất (và ngôn ngữ nói chung). Chính Krashen khi giới thiệu *Thuyết thụ đắc vô thức* đã có những mở đầu như sau: “Cách thức đầu tiên là sự thụ đắc ngôn ngữ, một quá trình tương tự, nếu không nói là giống hệt cách thức trẻ em phát triển năng lực ngôn ngữ tiếng mẹ đẻ”⁶ (Krashen, 1982, p.10). Như vậy, để hoàn thành hệ thống lí thuyết của mình, tác giả đã lấy nguyên tắc thụ đắc ngôn ngữ nói chung để làm quy chiếu.

Thứ hai, lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ nỗ lực thiết lập mối quan hệ giữa ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai, trong khi ngôn ngữ phi nghệ thuật và ngôn ngữ nghệ thuật cũng có một mối quan hệ tương tự như thế. Để hiểu được ngôn ngữ thứ hai, con người cần có được một nền tảng cơ bản về đặc điểm ngôn ngữ thứ hai đó, đồng thời liên tục soi chiếu với ngôn ngữ thứ nhất trong quá trình kiến giải nghĩa. Tương tự, để giải thích được một hiệu quả tu từ trong một diễn đạt có sử dụng BPTT, HS cũng cần phải nắm vững đặc điểm của từng biện pháp, liên tục soi chiếu với những diễn đạt thông thường để nhận ra các lớp nghĩa hàm ẩn/ giá trị tu từ.

Thứ ba, lí thuyết thụ đắc ngôn ngữ của Krashen kế thừa những nguyên tắc nhận thức chung của con người. *Thuyết đầu vào* và *Thuyết trình tự tự nhiên* có sự tương đồng nhất định với lí thuyết *Vùng phát triển gần* (*the Zone of Proximal Development*) của Vygotsky. Vùng phát triển gần được Vygotsky (1978) định nghĩa là “khoảng cách giữa

¹ Lí thuyết này được đề xướng bởi Stephen D. Krashen từ những năm 1970, được ông khái quát lên thành những nguyên tắc chung khi học ngôn ngữ, trong đó thụ đắc trực tiếp (*Acquisition*) được nhấn mạnh như một yếu điểm.

² Lí thuyết này khẳng định ưu thế của lối học ngôn ngữ theo kiểu thụ đắc vô thức: để cho những hiểu biết về ngôn ngữ đi vào trí óc con người một cách tự nhiên, không có sức ép (1982, p.10).

³ Lí thuyết này nhấn mạnh đến một nội dung đầu vào *i+1* có tính liên kết với tri thức nền *I* của người học.

⁴ Lí thuyết này khẳng định ngôn ngữ như một cấu trúc được tiếp thu có trình tự.

⁵ Krashen cho rằng kiến thức về ngôn ngữ thứ hai luôn theo dõi và điều chỉnh quá trình học tập của người học sao cho nó được diễn ra đúng quy tắc.

⁶ Nguyên văn: “The first way is language acquisition, a process similar, if not identical, to the way children develop ability in their first language.”

mức độ phát triển hiện tại với một mức độ phát triển cao hơn, được xác định bằng khả năng giải quyết một vấn đề phức tạp hơn dưới sự hướng dẫn của người lớn hoặc phối hợp với các bạn cùng lứa tuổi”⁷ (p.86). Như vậy, lí thuyết này quan tâm đến sự phát triển ở người học như một quá trình có trình tự.

Nguyên tắc đề cao sự thoải mái tinh thần khi học tập trong *Thuyết thụ đắc vô thức* của Krashen có phần đồng điệu với quan niệm giáo dục thuận theo tự nhiên của Rousseau⁸ (2010, p.20) khi ông cho rằng việc can thiệp quá tải trong giáo dục sẽ phản tác dụng, và sự nhồi nhét tri thức miễn cưỡng chưa bao giờ có thể cho đứa trẻ một sự hoàn thiện như những trải nghiệm chân thực và tự nhiên từ bản thân chúng.

2.1.2. Những vấn đề về NL dạy học BPTT của SGK hiện hành

• **Thực trạng NL chưa kết nối với tri thức nền của HS**

Để có được tri thức về BPTT, HS phải quán triệt cơ chế tạo ra hiệu quả tu từ của các BPTT. Muốn vậy, trước tiên, HS cần phải hiểu thật rõ, thật sâu sắc về nội dung của NL được dẫn. Tuy nhiên, một số những NL dạy học BPTT hiện nay chưa đảm bảo được yêu cầu đó. Ví dụ (VD), trong bài học *Ẩn dụ* của SGK Ngữ văn 6 hiện hành (2011), các NL sau đã được dẫn ra và làm HS khá bối rối:

(1) Về thăm quê Bác làng Sen
Có hàng râm bụt **thấp** lên **lửa hồng**

(Nguyễn Đức Mậu)

(2) Thuyền về có nhớ bến chăng?
Bến thì một dạ khăng khăng đợi thuyền

(Ca dao)

Cả hai NL trên khi dẫn ra đều vi phạm một lỗi: có một đơn vị thông tin/ kiến thức nằm ngoài tri thức nền của đa phần HS lớp 6 nhưng lại không có những gợi dẫn hay hình ảnh minh họa đi kèm. Lúc này, việc cung cấp tri thức nền hoàn toàn phụ thuộc vào sự chuẩn bị của GV. Ở NL (1), vấn đề đặt ra là sẽ có rất nhiều HS chưa từng nhìn thấy hoa râm bụt, đặc biệt là hoa râm bụt dưới nắng. Vấn đề trong NL (2) là sẽ có rất nhiều HS không biết thông tin: trong xã hội cũ, người con trai thường xuyên phải xa nhà, đi đây đi đó, còn người con gái thường ở nhà, ít phải tha hương, vì thế đôi lứa thường không được gần nhau. Những đơn vị thông tin/ kiến thức đó đều góp một phần rất lớn trong việc hiểu nghĩa của cả câu thơ, từ đó tìm ra cơ chế tu từ của ẩn dụ. Tuy nhiên, chúng lại nằm ngoài

⁷ Nguyên văn: “It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.”

⁸ Nhà triết học, nhà giáo dục có tầm ảnh hưởng lớn đối với đời sống chính trị, giáo dục của phương Tây cận đại và hiện đại nói chung và Pháp nói riêng.

vùng tri thức nền của HS, và sự chuẩn bị cho những đơn vị đó lại không được diễn ra một cách thật đồng bộ và chắc chắn.

Ngoài ra, các đơn vị bài học về BPTT trong chương trình Trung học phổ thông (THPT) cũng chưa thực sự tuân thủ đúng quy trình lĩnh hội của người học. VD, trong chương trình Ngữ văn 12, HS sẽ học bài *Thực hành một số phép tu từ ngữ âm* (điệp âm, điệp thanh, điệp vần) và *Thực hành một số phép tu từ cú pháp* (phép lặp cú pháp, phép liệt kê, phép chêm xen) trong khi chưa từng được học bài học lí thuyết về các BPTT này trong cả chương trình THPT lẫn Trung học cơ sở (THCS) (trừ BPTT liệt kê đã học ở lớp 7) (Ministry of Education and Training, 2016, p.129, 150).

- ***Thực trạng NL quá tiêu biểu cho vùng tư duy bản ngữ của HS***

Khi tiếp xúc với những NL dạy học BPTT, bước đầu tiên và vô cùng quan trọng trong tư duy ngôn ngữ của HS là nhìn ra *tính chất có vấn đề* của NL so với cách diễn đạt thông thường. Nói cách khác, NL phải có khả năng giúp HS nhận ra sự đối lập tu từ học giữa các phương tiện tu từ và các phương tiện trung hòa. Nếu không có bước này, HS sẽ không thể tiến hành phân tích các lớp nghĩa hoặc/ và hiệu quả tu từ của NL. Đối lập với hiện tượng NL chưa kết nối với tri thức nền của HS đã nói trên, NL tiêu biểu cho vùng tư duy bản ngữ của HS là thực trạng NL được sử dụng đã trở nên quá quen thuộc với lối sinh hoạt, nói năng thường nhật, làm cho quá trình nhận ra tính cá biệt và hiệu quả tu từ trong NL của HS gặp cản trở. Trong bài học *Hoán dụ* của SGK Ngữ văn 6 hiện hành, các NL sau đã được dẫn ra nhưng chưa tính đến vùng tư duy bản ngữ của HS:

a) *Làng xóm ta xưa kia lam lũ quanh năm mà vẫn quanh năm đói rách. Làng xóm ta ngày nay bốn mùa nhộn nhịp cảnh làm ăn tập thể.* (Hồ Chí Minh)

b) *Vì lợi ích mười năm phải trồng cây./ Vì lợi ích trăm năm phải trồng người.* (Hồ Chí Minh) (Ministry of Education and Training, 2011a, p.84)

Nếu không có sự hướng dẫn của GV, khả năng lớn HS không thể nhìn ra BPTT hoán dụ được sử dụng trong những NL đó, vì khi này, lối nói nghệ thuật của Hồ Chí Minh – một tác giả với quan niệm Văn học phải có tính dân tộc, phải thật dễ hiểu với quần chúng – có xu hướng tiệm cận với ngôn ngữ phi nghệ thuật, trở thành những cách nói, cách diễn đạt đã ăn sâu vào đời sống sinh hoạt thường nhật của con người.

- ***Thực trạng NL chưa gắn với yêu cầu thực hành, vận dụng***

Nhận xét về hệ thống NL của bài học tiếng Việt, Đỗ Ngọc Thống cho rằng: “Các ngữ liệu gắn với tình huống giao tiếp thực trong đời sống chiếm một tỉ lệ ít khiến cho việc kết nối/ vận dụng kiến thức tiếng Việt đã học để giải quyết một vấn đề/ tình huống trong cuộc sống chưa rõ nét” (Do, 2020, p.145). Chương trình hiện hành thực ra cũng có sử dụng các NL gắn với yêu cầu thực hành vận dụng. Tuy nhiên, theo khảo sát của chúng tôi, các loại NL này chỉ tập trung trong bài học về các BPTT nói quá và nói giảm – nói tránh. Vì thế chúng chỉ bó hẹp trong phạm vi các ngữ cố định, chưa phải là BPTT với tính năng sản của lời nói. VD:

1. Điền các thành ngữ sau đây vào chỗ trống /.../ để tạo BPTT nói quá: *bầm gan tím ruột, chó ăn đá gà ăn sỏi, nở từng khúc ruột, ruột để ngoài da, vắt chân lên cổ.*

- a) Ở nơi/.../ thế này, cỏ không mọc nổi nữa là trồng rau, trồng cà.
- b) Nhìn thấy tội ác của giặc, ai ai cũng/.../
- c) Cô Nam tính tình xởi lởi,/.../
- d) Lời khen của cô giáo làm cho nó/.../
- e) Bọn giặc hoảng hồn/.../ mà chạy.

2. Đặt câu với các thành ngữ dùng biện pháp nói quá sau đây: *ngiênêng nước nghiêng thành, dòi non lấp biển, lấp biển vá trời, mình đồng da sắt, nghĩ nát óc.* (Ministry of Education and Training, 2011b, p.101)

• **Thực trạng NL trung tâm mờ nhạt hoặc không có trong nội dung bài học**

Việc dạy học BPTT khi đi từ đặc điểm đến tác dụng cần được diễn ra trên nền là một NL nhất định (tạm gọi là NL trung tâm). Điều này là cần thiết cho tính liên mạch trong sự phát triển kỹ năng và năng lực của HS, thông qua việc HS nhận thức được rằng bất cứ NL nào có sử dụng BPTT thì luôn được vận hành theo một cơ chế tu từ nhất định, từ đó tạo ra được hiệu quả tu từ. Việc đưa vào đa dạng các NL để phân tích trong quá trình dạy học là cần thiết nhưng cần cho HS biết (một cách chính thức hoặc không chính thức) rằng luôn có một NL quan trọng cuối cùng cần phân tích để lĩnh hội được kiến thức về BPTT. Lê A (2007) cũng đã đặt ra yêu cầu về *mẫu* (cách gọi khác của NL trong dạy học làm văn) như sau: “Khi đã có mẫu, nên khai thác triệt để các dữ kiện của mẫu, tránh tình trạng dùng nhiều mẫu trong một giờ giảng.”

2.1.3. *Thực tế dạy – học BPTT*

Thực trạng dạy đọc hiểu BPTT của GV hiện nay đang là một vấn đề đáng quan tâm. Khảo sát 23 GV và 49 HS THCS về thực tế dạy học BPTT, chúng tôi đã rút ra những kết luận như sau:

Các GV đa phần đều đề cập BPTT trong mỗi tiết dạy đọc hiểu nhưng chưa thật hệ thống, chưa liên kết BPTT đó với các kiến thức về đặc điểm và tác dụng của chúng. Khi được hỏi về mục tiêu dạy học BPTT, 43,5% số GV vẫn cho rằng *để cung cấp kiến thức, kỹ năng để HS hoàn thành tốt những bài kiểm tra đánh giá*. Tiến trình của một tiết học về BPTT còn quá đơn điệu và mang nặng lý thuyết (78,3% GV sử dụng NL gợi ý trong SGK), chưa lấy HS làm trung tâm trong việc lĩnh hội BPTT.

Khả năng đọc hiểu BPTT ở một bộ phận không nhỏ HS THCS cũng là một thực tế đáng báo động. Việc đọc hiểu BPTT của các em, vì nhiều lý do, vẫn còn rất kém. Trong một câu hỏi trắc nghiệm khảo sát kiến thức về BPTT mà đáp án là *Ẩn dụ*, 46,9% số HS chọn đáp *Chơi chữ*, chiếm số lượng lớn nhất. Điều này cho thấy có sự nhập nhằng trong nhận thức về hiệu quả tu từ của cả hai BPTT nói trên ở HS. Khi được hỏi về tần suất xuất hiện BPTT trong các tác phẩm nghệ thuật, nơi mà gần như mỗi câu mỗi chữ đều có sự gia công nghệ thuật của người viết, 81,6% số HS cho rằng BPTT chiếm dưới 90% trong tác

phẩm. Kết quả này phản ánh tình trạng chưa nhận thức đầy đủ về BPTT và đặc trưng của văn bản văn học.

2.2. Nguyên tắc lựa chọn NL dạy học BPTT

2.2.1. NL phải liên kết được với tri thức nền của HS

- **Cơ sở đề xuất nguyên tắc**

Nguyên tắc này xuất phát từ *Thuyết Đầu vào*. Khi Krashen gọi khả năng hiện tại của người học là i và $i+1$ là độ khó thông tin đầu vào mà người đó nên tiếp xúc, ông muốn nhấn mạnh rằng $i+1$ vẫn nằm trong khả năng thông hiểu của người học bằng việc huy động tri thức nền kết hợp phân tích ngữ cảnh của $i+1$. Thông qua quá trình tiếp xúc với $i+1$, người học sẽ dần dần lĩnh hội các thông tin mới trong sự liên quan mạch lạc với những gì họ đã hiểu⁹ (Krashen, 1982, p.20). Điều này giúp cho người học phát triển ngôn ngữ một cách tự nhiên, liên tục.

- **Đề xuất phương án thực hiện**

Một trong những phương án thực hiện nguyên tắc này là tích hợp kiến thức về BPTT với NL đọc hiểu. Tác giả Bùi Mạnh Hùng trong bài báo “Phác thảo chương trình Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực” đã khẳng định trong chương trình Ngữ văn mới “không có bài học riêng về tiếng Việt. Những khái niệm công cụ của Việt ngữ học được giới thiệu, giải thích xung quanh VB đọc hiểu có liên quan và ở cuối bài học” (Bui, 2014, p.28). Như vậy, với những HS chưa có khái niệm về BPTT, nguồn NL được chọn phải là NL đọc hiểu (trong điều kiện đã được thẩm nhuận), những NL đã được học qua trước đó (càng gần bài học hiện tại về BPTT càng tốt) hoặc lời ăn tiếng nói trong sinh hoạt hằng ngày, thuộc ngôn ngữ toàn dân. Với những HS đã có hoặc đã nắm vững khái niệm BPTT, nguồn NL có thể mở rộng ra nhưng vẫn phải đảm bảo tiêu chí không được mang thông tin nằm ngoài những kiến thức về BPTT vừa được học.

2.2.2. NL phải hướng vào cơ chế thụ đắc vô thức của HS

- **Cơ sở đề xuất nguyên tắc**

Khi Krashen khẳng định: “Sự thụ đắc ngôn ngữ là một quá trình thuộc về tiềm thức” (1892, p.10), ông muốn ám chỉ một hoạt động ngầm diễn ra khi ta tiếp xúc trực tiếp với ngoại ngữ, tương tự như quá trình học tiếng mẹ đẻ của trẻ em: thông qua sự giao tiếp bằng ngôn ngữ (như xem phim, nghe nhạc, đọc sách...), chúng ta lưu hình thái ngôn ngữ thứ hai vào tiềm thức, lấy đó làm nguyên liệu cho những quá trình học tập ngôn ngữ phức tạp về sau.

⁹ Nguyên văn: “[...] how do we move from stage i , where i represents current competence, to $i + 1$, the next level? The input hypothesis makes the following claim: a necessary (but not sufficient) condition to move from stage i to stage $i + 1$ is that the acquirer understand input that contains $i + 1$ ”

- **Đề xuất phương án thực hiện**

- (i) **Khai thác đủ lượng các NL hỗ trợ**

Hiện nay có một số trường hợp, NL từ vai trò minh họa đã trở thành cơ sở soi chiếu cho định nghĩa và hàng loạt các NL khác, như trường hợp “Áo chàm đưa buổi phân li” (Tố Hữu) của BPTT hoán dụ. Tuy nhiên, tình hình có thể đổi khác nếu trong quá trình phân tích NL trên, trước khi đi đến kết luận, GV cũng đồng thời dẫn ra nhiều NL hỗ trợ có cùng độ khó¹⁰ với NL “Áo chàm đưa buổi phân li”, đặt cho HS những câu hỏi phân tích một loạt các NL để HS nhận ra: tất cả những NL đã cho cùng tạo ra giá trị tu từ theo một cơ chế duy nhất đặc trưng cho BPTT đó. VD (xem Bảng 1):

Bảng 1. Hệ thống NL đề xuất trong dạy học BPTT hoán dụ

NL trung tâm	NL hỗ trợ		
	(1)	(2)	(3)
“Ngày Huế đổ máu Chú Hà Nội về Tình cờ chú cháu Gặp nhau Hàng Bè.” (Tố Hữu)	“ Mắt thương nhớ ai/ Mắt ngủ không yên” (Ca dao)	“ Miền Nam mong Bác nổi mong cha” (Tố Hữu)	“ Một nghề cho chín còn hơn chín nghề” (Tục ngữ)


Việc có đa dạng NL sẽ là một hỗ trợ đắc lực trong dạy học về mô hình phân loại các BPTT. Đây cũng là một vấn đề cần xem xét trong chiến lược lựa chọn NL đối với dạy học các BPTT có mô hình phân loại. Trong VD trên, để dạy học BPTT hoán dụ, chúng tôi đã đề xuất lựa chọn NL trung tâm là khổ thơ đầu của bài thơ *Lượm*, đồng thời làm đại diện cho kiểu hoán dụ “Lấy dấu hiệu của sự vật, hiện tượng để chỉ sự vật, hiện tượng” khi dạy đến mô hình phân loại. Các NL hỗ trợ (1), (2), (3) được dùng làm trợ lực để phân tích cơ chế tu từ của NL trung tâm và sẽ lần lượt minh họa cho các kiểu hoán dụ “Dùng bộ phận để chỉ toàn thể”, “Lấy vật chứa đựng chỉ vật bị chứa đựng”, “Lấy cái cụ thể để gọi cái trừu tượng”.

Bên cạnh đó, cần có một lưu ý rằng, dù sử dụng đa dạng các NL hỗ trợ, tính quan yếu của NL trung tâm vẫn cần phải được đảm bảo.

- (ii) **Lựa chọn NL mang tính đại chúng**

Trong quá trình dạy học BPTT cho HS, cần cho HS tiếp xúc nhiều với các NL mang tính đại chúng như NL trích từ sách, báo, quảng cáo, lời bài hát, lời thoại trong phim... Trong nhiều trường hợp, nếu NL mang tính đại chúng cao nhưng lại đáp ứng rất tốt cho mục tiêu hình thành tri thức về BPTT thì vẫn có thể được chọn để trở thành NL dạy học. Ở đây, tính dễ hiểu được ưu tiên hơn tính mô phạm, học thuật. VD (xem Hình 1):

¹⁰ Vấn đề về độ khó NL sẽ được chúng tôi làm rõ ở mục 2.2.3.

 <p>Hình 1. Ảnh minh họa cho nội dung dạy học BPTT Ấn dụ (Nguồn: Internet)</p>	<p>Quan sát hình vẽ trên và trả lời những câu hỏi: Địa điểm trong hình là:</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Nơi thu mua laptop B. Nơi trưng bày laptop C. Nơi bán laptop D. Nơi sửa chữa laptop <p>Từ ngữ nào cho em biết điều đó? Em có nhận xét gì về cách dùng từ ngữ của doanh nghiệp này?</p>
--	---

Tuy nhiên, càng về sau, khi HS đã nắm vững khái niệm và đặc điểm của BPTT, loại NL này cần được hạn chế để tập trung vào những NL mang giá trị tu từ đặc sắc hơn. Bởi nói như nhà nghiên cứu Đinh Trọng Lạc: “Các tác phẩm văn chương mẫu mực đều chứng tỏ rằng các nhà văn lớn luôn luôn là những người nắm bắt được một cách tinh tế những màu sắc tu từ trong sự diễn đạt vừa chính xác, vừa sinh động cả tình cảm, thái độ chủ quan của mình” (Đinh, 2013, p.59). BPTT vì thế chỉ phát huy tối đa vẻ đẹp của mình khi sống dưới ngòi bút sáng tạo của các nhà văn.

(iii) Tăng cường yêu cầu về thực hành, vận dụng

Nhận xét về hệ thống bài tập trong phân môn Tiếng Việt ở SGK Ngữ văn THCS, Đỗ Ngọc Thống cho rằng: “xét về tổng thể, hệ thống bài tập này mới chú ý đến năng lực tiếp nhận văn bản mà chưa chú ý đúng mức tới năng lực tạo lập văn bản của học sinh” (Do, 2020, p.146). Nội dung bài học vì thế cần phải tăng cường yêu cầu về thực hành, vận dụng không chỉ vì mục tiêu rèn luyện những kỹ năng tạo lập mà hơn hết, khắc sâu những nội dung lí thuyết đã học bằng cách vận dụng linh hoạt để giải quyết các tình huống thực tiễn. GV có thể tổ chức những bài tập dạng tình huống, yêu cầu HS sử dụng BPTT để giải quyết hoặc áp dụng các BPTT đã học để phân tích cái hay, cái đẹp trong một tác phẩm mới.

2.2.3. NL phải được trình bày theo độ khó

• **Cơ sở đề xuất**

Như đã nói trong nguyên tắc trên, việc lặp lại các NL đồng dạng (cùng độ khó) là một yêu cầu thiết thực trong dạy học BPTT. Tuy nhiên, không phải NL nào cũng có thể được lấy để làm NL hỗ trợ. Theo *Thuyết Trình tự tự nhiên*: “[...] việc tiếp thu các cấu trúc ngôn ngữ diễn ra theo một trật tự có thể đoán trước được. Những người học thụ đắc một ngôn ngữ nhất định có xu hướng tiếp thu sớm các cấu trúc nhất định, và một số khác thì trễ sau” (Krashen, 1982, p.12).

- **Đề xuất phương án thực hiện**

- (i) *Về việc định độ khó cho NL*

Hiện nay, trên thế giới đã có rất nhiều đề xuất cho việc định ra một hệ tiêu chuẩn hướng vào độ khó của văn bản, một trong số đó là *Chuẩn cốt lõi của chương trình Ngữ văn và Đọc hiểu trong các môn học Xã hội, Tự nhiên và Kỹ thuật*¹¹. Trong phần đề xuất chuẩn phương pháp tiếp cận độ khó của văn bản, chương trình đã đưa ra ba yếu tố quyết định một văn bản được xem là phức tạp hay đơn giản: (1) Chiều kích chất lượng của độ khó (*Qualitative dimensions of text complexity*); (2) Chiều kích số lượng của độ khó (*Quantitative dimensions of text complexity*); (3) Người đọc và các nhiệm vụ (*Reader and task considerations*). Khác với đối tượng của *Chương trình cốt lõi* là văn bản – trung tâm của quá trình đọc hiểu nội dung, bài viết này chủ yếu hướng vào vấn đề NL, nên trên tinh thần kế thừa và phát triển các kết quả của *Chuẩn cốt lõi của chương trình Ngữ văn* nói trên, hệ thống các tiêu chí nhằm xác định độ khó của các NL được xác lập như Bảng 2 sau đây:

Bảng 2. Đề xuất hệ tiêu chí xác định độ khó cho NL dạy học BPTT

Hệ tiêu chí xếp loại độ khó của NL		Mã hóa
Chiều kích chất lượng của độ khó		C
1	NL có ít hoặc không có giá trị tu từ (khả năng tạo nghĩa và/ hoặc biểu cảm)	C1
2	NL có BPTT không là “đặc sắc hình thức của nội dung”	C2
3	NL mang thông tin có vấn đề (so với diễn đạt thông thường) dễ nhận biết	C3
4	NL có hệ thống từ ngữ đương đại, quen thuộc (không có thuật ngữ, từ cổ, phương ngữ...)	C4
Chiều kích số lượng của độ khó		S
5	NL có xuất hiện các dấu hiệu hình thức đặc trưng chỉ rõ BPTT	S1
6	NL có dung lượng trong một câu hoặc ít hơn một câu	S2
7	NL không có sự thay đổi về kết cấu ngữ pháp so với diễn đạt thông thường (không có hiện tượng đảo ngữ, nhiều vế câu/ thành phần câu, bị lược giản các phương tiện liên kết cần thiết...)	S3
Người đọc		N
8	NL không cần được hiểu bởi một đơn vị thông tin/ kiến thức khác	N1
9	NL đã được HS tiếp xúc qua chương trình học trước đó	N2
10	NL phù hợp với lứa tuổi, tâm lý tiếp nhận của HS	N3

¹¹ *The Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*: Chương trình được ban hành bởi Hiệp hội các thống đốc quốc gia (National Governors Association) và Hội đồng viên chức quản lý giáo dục ở cấp tiểu bang (Council of Chief State School Officers) của Hoa Kỳ nhằm mục đích cung cấp đầy đủ những kiến thức và kỹ năng, đảm bảo cho tất cả các HS đều biết đọc và viết trước khi hoàn tất cấp ba, chuẩn bị cho giai đoạn đại học và nghề nghiệp.

Hệ tiêu chí độ khó này được chúng tôi trình bày theo hình thức bảng kiểm (checklist) với các tiêu chí được cụ thể hóa bằng việc miêu tả NL ở mức độ dễ nhất của nó. Trong quá trình xây dựng hệ thống trên, chúng tôi đã loại bỏ các tiêu chí không phục vụ sát sao cho việc đo lường văn bản ở cấp độ NL, thay đổi vị trí nhóm của một số tiêu chí, loại bỏ nhóm tiêu chí về các nhiệm vụ (*task considerations*) để hướng đến đối tượng trung tâm là NL. Với hệ tiêu chí nói trên, bất kì một NL nào cũng có thể định được độ khó. Xét NL: “Mọc giữa dòng sông xanh/ Một bông hoa tím biếc/ Oi con chim chiền chiện/ Hót chi mà vang trời/ Từng giọt long lanh rơi/ Tôi đưa tay tôi hứng.” (Thanh Hải, *Mùa xuân nho nhỏ*), giả định HS chưa học qua bài thơ này, ta thấy ngữ liệu sẽ **không thỏa mãn** các tiêu chí (C1), (C2), (S2), (S3), (N2)¹² vì:

- Ở tiêu chí (C1) *NL có ít hoặc không có giá trị tu từ*: NL **không thỏa mãn** tiêu chí này vì có lớp nghĩa đặc biệt ở từ *giọt* khi xác định *giọt* ở đây chính là *giọt tiếng chim*, vì vậy mà *giọt* không còn mang nghĩa từ điển khi tham gia vào nội dung câu thơ.

- Ở tiêu chí (C2) *NL có BPTT không là “đặc sắc hình thức của nội dung”*, được hiểu là BPTT không là một sáng tạo đặc sắc, không là một hình thức phục vụ cho nội dung: NL **không thỏa mãn** tiêu chí này vì khi gọi tiếng chim là *giọt*, Thanh Hải có đã cho thấy cái thanh âm của cuộc sống lúc bấy giờ bé nhỏ, ít ỏi, hữu hạn, đẹp đẽ đến long lanh, thể hiện sự trân quý hết mực với vẻ đẹp cuộc sống, **phản ánh đúng tình trạng của tác giả trong những ngày tháng cuối cùng trên giường bệnh**. Ở đây, có một nội dung đã được nói thông qua hình thức. Như vậy, thông qua từ *giọt*, nội dung được thể hiện một cách sâu sắc hơn, và *giọt* trở thành một “đặc sắc về hình thức”, là hình thức của nội dung và tiêu biểu cho nội dung. Hiện tượng này tuy không thường thấy nhưng nếu xuất hiện sẽ là một điểm sáng của BPTT. Một VD khác: nổi lưu luyến, bịn rịn, trông tìm không dứt của lúa đôi thể hiện qua BPTT điệp vòng (điệp chuyển tiếp) trong trích đoạn *Sau phút chia li (Chinh phụ ngâm)*; nổi khắc khoải đợi mong, lo âu cuống quýt của nhân vật trữ tình trong câu hỏi tu từ “Có chớ trăng về kịp tôi nay?” (Hàn Mặc Tử)...

- Ở tiêu chí (S2) *NL có dung lượng trong một câu hoặc ít hơn một câu*: NL **không thỏa mãn** vì là một khổ thơ dài gồm nhiều câu.

- Ở tiêu chí (S3) *NL không có sự thay đổi về kết cấu ngữ pháp so với diễn đạt thông thường*: NL **không thỏa mãn** vì xuất hiện hiện tượng đảo ngữ trong hai câu thơ đầu tiên.

- Ở tiêu chí (N2) *NL đã được HS tiếp xúc qua chương trình học trước đó*: NL **không thỏa mãn** vì đang giả định HS chưa học bài thơ này.

¹² NL **thỏa mãn các tiêu chí (C3)** vì có sự kiện gọi tiếng chim là *giọt*. Tiêu chí này được đặt ra để đánh dấu những trường hợp NL rơi vào vùng tư duy bản ngữ của HS; **(C4)** vì không có các nhóm từ khó; **(S1)** vì *ẩn dụ* không có dấu hiệu hình thức đặc trưng (chẳng hạn như dấu chấm hỏi ở *câu hỏi tu từ*); **(N1)** vì không có thông tin nào đảm bảo cho việc hiểu NL nằm ngoài tri thức nền HS, **(N3)** vì hoàn toàn phù hợp với lứa tuổi, tâm lí HS.

Từ những nhận xét đó, mã độ khó của NL này được xác lập là **C1, C2, S2, S3, N2**. Việc định độ khó của NL bằng mã có vai trò rất lớn vì sẽ giúp GV, người thiết kế tài liệu học tập, thậm chí máy tính... có thể phân xuất các NL hỗ trợ phù hợp với năng lực hiện tại *i* của người đọc. Đặc biệt trong kiểm tra đánh giá, việc tìm kiếm một NL có độ khó tương đương với NL trung tâm là một yêu cầu quan trọng, nhằm đánh giá được năng lực của HS trong việc giải quyết một tình huống mới có cùng mức độ phức tạp với tình huống đã học. Trong dạy học BPTT, NL hỗ trợ phải có độ khó tương đương hoặc thấp hơn NL trung tâm (NL hỗ trợ có thể không chứa đủ tất cả các nhãn độ khó của NL trung tâm nhưng không được có bất kì nhãn nào mà NL trung tâm không có).

(ii) Về vai trò định hướng của câu hỏi hướng dẫn (CHHD)

CHHD là một trong những công cụ cần được chú trọng khai thác bởi nó góp phần làm NL hiện ra trước HS một cách tường minh hơn. Bằng cách đưa ra những gợi ý, cung cấp kiến thức nền... CHHD giữ vai trò điều chỉnh độ khó của NL theo ý muốn của người thiết kế. Để tăng độ khó, CHHD có thể đưa ra những hiện tượng có vẻ mâu thuẫn, những vấn đề tranh cãi, để HS hiểu rõ hơn về BPTT. VD: Cho NL “Sống làm vợ khắp người ta/ Hại thay thác xuống làm ma không chồng” (Nguyễn Du, *Truyện Kiều*) (xem Bảng 3)

Bảng 3. Vai trò của CHHD trong việc điều chỉnh độ khó của NL

Độ khó	CHHD
Thấp hơn	Trong <i>Truyện Kiều</i> , Nguyễn Du đã nhiều lần sử dụng BPTT nói giảm – nói tránh để diễn đạt những nội dung tiêu cực. Xác định những từ ngữ thể hiện điều đó và cho biết tác dụng của BPTT nói giảm – nói tránh trong trường hợp trên.
Cao hơn	Trong <i>Truyện Kiều</i> , Nguyễn Du đã viết những câu thơ ấy để nói về Đạm Tiên, một người kĩ nữ nổi danh tài sắc nhưng khi chết đi chẳng ai biết đến, nắm mồ hoang lạnh của nàng không người viếng thăm. Theo em, Nguyễn Du đang nói quá hay nói giảm – nói tránh?

2.2.4. NL phải tạo ra được sự đối chứng liên tục giữa các lớp nghĩa/ giá trị tu từ

• **Cơ sở đề xuất nguyên tắc**

Nguyên tắc này được đề xuất dựa trên *Thuyết giám sát* của Krashen (1982, p.15) khi ông cho rằng trong quá trình học ngôn ngữ của người trưởng thành, luôn có một sự liên hệ thường xuyên và mật thiết giữa ngôn ngữ thứ nhất và ngôn ngữ thứ hai. Sự liên hệ này có vai trò như một “giám sát viên” luôn theo dõi và điều chỉnh quá trình tạo lập ngôn ngữ thứ hai của người học sao cho quá trình ấy được diễn ra một cách có quy tắc và chuẩn xác nhất. Cơ sở này khi soi chiếu vào mối quan hệ giữa ngôn ngữ nghệ thuật và ngôn ngữ phi nghệ thuật, thấy có những tương đồng đáng kể.

• **Đề xuất phương án thực hiện**

Nguyên tắc này khi áp dụng vào quá trình dạy học BPTT sẽ được thực hiện như sau: Thứ nhất, nếu có một bài tập tạo lập yêu cầu HS xây dựng một diễn đạt có sử dụng BPTT,

quá trình tư duy của HS sẽ diễn ra một sự đối chứng ngầm giữa hành vi tạo lập với kiến thức về BPTT đã học sao cho kết quả tạo ra là một sản phẩm đáp ứng tốt nhất yêu cầu; thứ hai, nguyên tắc này có thể được áp dụng trong quá trình HS hình thành kỹ năng xác định tác dụng của BPTT, khi HS đối chiếu điển đạt có BPTT với điển đạt mà mình vẫn hay nói hằng ngày có cùng nội dung để nhận thấy được sự đặc sắc của giá trị tu từ mà BPTT mang lại. Điều này cần đến sự can thiệp trực tiếp của hệ thống CHHD. VD (xem Bảng 4):

Bảng 4. Sự đối chứng các lớp nghĩa/ giá trị tu từ trong hệ thống NL

NL trung tâm	NL hỗ trợ		
	(1)	(2)	(3)
“Ngày Huế đổ máu Chú Hà Nội về Tình cờ chú cháu Gặp nhau Hàng Bè.” (Tố Hữu)	“Mắt thương nhớ ai/ Mắt ngủ không yên” (Ca dao)	“ Miền Nam mong Bác nổi mong cha” (Tố Hữu)	“ Một nghề cho chín còn hơn chín nghề” (Tục ngữ)

Từ những ví dụ trên, hãy xác định ý nghĩa thực sự của những từ in đậm. Khi đối sánh giữa nghĩa của những từ in đậm với nghĩa thực sự mà chúng muốn hướng tới, em có nhận xét gì? Mối quan hệ đó trong tất cả các ví dụ có gì giống nhau?

Nguyên tắc này sẽ giải quyết được thực trạng NL quá tiêu biểu cho vùng tư duy bản ngữ của HS đã được trình bày ở mục 2.2.2. nhờ vào sự trợ giúp của CHHD. Bởi không có cách nào để nhìn được ý nghĩa của BPTT hiệu quả bằng cách đặt nó trong tương quan với các điển đạt có cùng nội dung nhưng chỉ gồm các phương tiện trung hòa. Quá trình phân tích sự khác nhau đó được điều phối chủ yếu bởi hành vi giám sát một cách tự động và chặt chẽ trong tư duy người học.

3. Kết luận

Hiện nay, NL dạy học BPTT đang gặp phải những vấn đề như: NL chưa kết nối với tri thức nền của HS; NL quá tiêu biểu cho vùng tư duy bản ngữ của HS; NL chưa gắn với yêu cầu thực hành, vận dụng; NL trung tâm mờ nhạt hoặc không có trong nội dung bài học. Xuất phát từ các cơ sở lí luận và thực tiễn như lí thuyết Thụ đắc ngôn ngữ của Krashen, thực tế dạy học BPTT và những vấn đề về NL trong SGK Ngữ văn hiện hành, bài viết xây dựng các nguyên tắc lựa chọn NL, đó là: NL phải liên kết được với tri thức nền của HS, NL phải hướng vào cơ chế thụ đắc vô thức của HS, NL phải được trình bày theo độ khó, NL phải tạo ra được sự đối chứng liên tục giữa các lớp nghĩa/ giá trị tu từ. Hi vọng những nguyên tắc này sẽ góp phần giúp GV và các soạn giả có thể lựa chọn được những NL phù hợp trong quá trình thiết kế nội dung dạy học các BPTT, khắc phục thực trạng nêu trên.

- ❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Các tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.
- ❖ **Lời cảm ơn:** Chúng tôi xin chân thành cảm ơn các giảng viên, giáo viên và học sinh đã tham gia thực hiện khảo sát ở một số phương diện của đề tài, giúp chúng tôi có thêm một nguồn tư liệu để khảo sát.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bui, M. H. (2014). Phác thảo chương trình Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực [An Outline of Competency-Based Curriculum of Vietnamese Language Arts and Literature]. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 56(2014), 23-44.
- Do, N. T. (2020). *Day hoc phat trien nang luc mon Ngu van Trung hoc co so [Teaching for the competence's development in Literature for Secondary School's Students]*. Hanoi: University of Education.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Le, A. (2010). *Phuong phap day hoc tieng Viet [Vietnamese teaching methods]*. Hanoi: Vietnam Education Publishing House.
- Ministry of Education and Training (2011a). *Ngu van 6, tap 1 [Literature Textbook for Grade 6, volume 1]*. Hanoi: Vietnam Education Publishing House.
- Ministry of Education and Training (2011b). *Ngu van 8, tap 1 [Literature Textbook for Grade 8, volume 1]*. Hanoi: Vietnam Education Publishing House.
- Ministry of Education and Training (2016). *Ngu van 12, tap 1 [Literature Textbook for Grade 12, volume 1]*. Hanoi: Vietnam Education Publishing House.
- Ministry of Education and Training (2018). *Chuong trinh Giao duc pho thong mon Ngu van (Ban hanh kem theo Thong tu so 32/2018/TT-BGDĐT, ngay 26 thang 12 nam 2018 cua Bo truong Bo Giao duc va Dao tao) [The Vietnamese Literature Curriculum (Issued together with the Circular No.32/2018/TT-BGDĐT, dated December 26, 2018 of the Ministry of Education and Training)]*.
- National Governors Association, Council of Chief State School Officers (2017). *Common Core State Standards (Appendix A)*. Retrieved from: http://www.corestandards.org/assets/Appendix_A.pdf
- Rousseau, J. J. (2010). *Emile hay la ban ve giao duc [Emile: or On Education]*. Translated by Le Hong Sam & Tran Quoc Duong. Hanoi: Tri thuc Publishing House.
- Vygotski, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

**PROPOSING PRINCIPLES OF SELECTING LINGUISTIC MATERIALS
IN TEACHING FIGURES OF SPEECH BASED ON KRASHEN'S THEORY
OF LANGUAGE ACQUISITION**

*Ha Tuan Kien, Tang Thi Tuyet Mai**

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

**Corresponding author: Ha Tuan Kien – Email: tuankien99lhp@gmail.com*

Received: April 01, 2021; Revised: April 14, 2021; Accepted: October 21, 2021

ABSTRACT

The article proposes some principles for selecting linguistic materials in teaching figures of speech based on Krashen's theory of language acquisition, the state of linguistic materials in current Language Arts and Literature textbooks, and the results of teaching – learning figures of speech survey. These principles are: the linguistic materials must be linked to students' background knowledge, the linguistic materials must focus on the student's unconscious acquisition, the linguistic materials must be presented according to their difficulty, the linguistic materials must create a continuous comparison between the meanings/rhetorical effects. Thereby, this article provides some suggestions in selecting and organizing the linguistic materials system to make the teaching – learning process more efficient.

Keywords: figures of speech; Language Arts and Literature; linguistic materials