

BẢN CHẤT CỦA HOẠT ĐỘNG ĐỌC VĂN VÀ VIỆC DẠY ĐỌC VĂN BẢN VĂN HỌC TRONG NHÀ TRƯỜNG

DƯƠNG THỊ HỒNG HIẾU*

TÓM TẮT

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông ở Việt Nam hiện nay, để đáp ứng nhu cầu xã hội thì việc dạy học văn cũng cần có nhiều thay đổi. Dựa trên góc độ bản chất của hoạt động đọc văn, bài viết tìm hiểu các quan niệm về việc dạy đọc văn bản văn học trong nhà trường trên thế giới. Từ đó phân tích tình hình dạy văn ở Việt Nam và đưa ra một số kiến nghị về những giải pháp giúp đưa việc dạy học văn về đúng với bản chất của hoạt động đọc văn.

Từ khóa: hoạt động đọc văn, đổi mới dạy văn, quan niệm dạy văn, dạy văn trong nhà trường.

ABSTRACT

The essence of Literature reading activity and reading-comprehension teaching in secondary schools

In the context of fundamental and comprehensive educational reform in Vietnam nowadays, the practice of literature teaching needs to be changed. Based on the essence of literature reading activity, this paper examines conceptions of literature teaching in some educational systems, through which the ways of literature teaching in Vietnam are analysed and some solutions to restore the essence of reading literature in this practice are suggested.

Keywords: reading literature, innovating teaching literature, conception of literature teaching, literature teaching in schools.

1. Bản chất của hoạt động đọc văn

Việc đọc văn bản văn học trong nhà trường so với đọc tự nhiên ngoài xã hội ngoài một số điểm khác biệt thì vẫn có nhiều điểm chung cơ bản. Những điểm chung này xuất phát từ bản chất của hoạt động đọc văn. Vì vậy, có thể nói nên và cần coi bản chất của hoạt động đọc văn là một trong những cơ sở cho việc xây dựng cách dạy đọc văn bản trong nhà trường.

Nhà nghiên cứu Frank Smith (2004) cho rằng nghĩa gốc của thuật ngữ “đọc” (reading) là giải thích, hiểu (interpretation) và nó được dùng để chỉ tất cả những hành động của chúng ta nhằm để hiểu, kiến tạo nghĩa cho những gì chúng ta thấy, những gì

điển ra xung quanh chúng ta. Như vậy, “đọc” chính là kiến tạo nghĩa (making sense). Việc kiến tạo nghĩa lại dựa trên việc chúng ta liên hệ tình huống mới với những gì chúng ta đã biết (relating the situation you are in to everything you know already) [9, tr. 13] . “Đọc” như cách chúng ta hiểu là đọc một văn bản viết, theo Frank Smith, chỉ là một cách dùng đặc biệt của thuật ngữ này. Hiểu “đọc” là kiến tạo nghĩa (making sense), Frank Smith (2004) chú trọng đến kiến thức nền và việc đoán nghĩa của người đọc. Ông cho rằng chúng ta không cần phải biết một điều gì đó trước để có thể hiểu nó nhưng chúng ta phải liên hệ được nó (new thing) với kiến thức nền, tức là những gì ta đã biết để có thể hiểu nó. Và khi một người không hiểu khi đọc về

* TS, Trường Đại học Sư phạm TP HCM

một vấn đề thì đó có thể chỉ là do người đó không có đủ kiến thức nền về điều đó mà thôi. Ông cũng cho rằng trong khi đọc thì việc đoán nghĩa rất quan trọng. Người đọc sẽ dùng tất cả hiểu biết của họ, kiến thức nền của họ để giúp họ đoán và nhờ đó, họ có thể hiểu, trải nghiệm, và thưởng thức những gì họ đang đọc. Theo ông, đoán có nghĩa là tự mình hỏi những câu hỏi về văn bản. Và việc “hiểu” (comprehension) sẽ diễn ra khi người đọc có thể trả lời dù chỉ một số trong những câu hỏi đó chứ không phải là tất cả. Hiểu không có nghĩa là không còn gì để khám phá vì những câu hỏi mới có thể nảy sinh từ những câu trả lời và cứ thế tạo thành dòng suy nghĩ trong người đọc. Dòng suy nghĩ này có thể không có điểm dừng khi những câu hỏi vẫn tiếp tục được nêu ra. Cũng theo Frank Smith, khi người A nói người B không hiểu văn bản không hẳn là người B không hiểu mà có thể chỉ là vì người B không quan tâm và tự đặt ra những câu hỏi mà người A nghĩ là cần hỏi mà thôi.

Đồng quan điểm với Frank Smith, nhà nghiên cứu Langer (1992) cũng cho rằng đọc văn bản là hành động tạo nghĩa (sense making) hơn là tìm sự kiện (fact finding). Nếu như Frank Smith cho rằng việc đọc văn bản là một quá trình không ngừng của việc đoán nghĩa và dựa trên kiến thức nền để tìm câu trả lời thì Langer cũng mô tả cách đọc văn chương như là hướng tới chân trời của những khả năng (reaching toward a horizon of possibilities). Chân trời này là vô tận, luôn ở phía trước. Hoạt động đọc không chỉ xảy ra ngay khi đang đọc mà ngay cả sau khi đọc thì người đọc vẫn tiếp tục suy nghĩ về văn bản và những ý tưởng về văn bản đó vẫn có thể nảy sinh thêm hoặc thay đổi. Vì vậy, việc không hiểu hết, chưa hiểu rõ phải được coi như là

một phần bình thường của việc đọc văn bản. Khi một điều gì đó làm cho nhận thức của người đọc thay đổi thì cách hiểu, cách giải thích trước đây của họ về văn bản cũng có thể thay đổi. Hơn nữa, Langer (1995) còn nhấn mạnh rằng mỗi người đọc, với những kiến thức nền riêng sẽ có thể có những hình dung, tưởng tượng (envisionment) khác nhau về cùng một văn bản. Probst (1984) cũng rút ra kết luận tương tự khi nói rằng đọc là “một hoạt động sáng tạo hơn là việc tìm kiếm một ý nghĩa đúng” (an act of creation rather than a search for one true meaning) [5, tr.53]. Cũng nhấn mạnh ý này, nhà nghiên cứu Rosenblatt (1978) đề xuất lí thuyết về sự tương tác giữa người đọc và tác phẩm và cho rằng trong tiếp nhận văn chương không thể có khái niệm “hiểu đúng”. Theo bà, sử dụng khái niệm “hiểu đúng” trong đọc văn chương là một điều nguy hiểm vì nó khiến người ta đặt ra những tiêu chí để đánh giá cách hiểu của người khác. Điều này có thể dẫn đến việc áp đặt sự đồng nhất cách hiểu về tác phẩm mà điều này hoàn toàn trái ngược với bản chất của việc đọc văn vốn dĩ là luôn tiếp diễn và để ngỏ cho việc khám phá những cách hiểu mới.

Các nhà nghiên cứu còn nhấn mạnh một đặc điểm cơ bản nữa của việc đọc văn. Họ coi đọc văn là một quá trình tương tác. Smith (2004) nhấn mạnh bản chất xã hội của việc đọc văn. Langer (1993) coi đọc là sự tương tác với cách hiểu trước đó của bản thân và cách hiểu của những người khác. Rosenblatt (1978) thì gọi đó là sự tương tác giữa văn bản, quan điểm cá nhân và bối cảnh tạo nghĩa cho văn bản. Ruddell (1984) thì nói rằng đọc văn trong nhà trường là tiến trình thương lượng giữa văn bản, giáo viên và các thành viên khác trong lớp học... Tóm lại, đọc được coi là một quá

trình tương tác giữa người đọc với văn bản, với chính mình và với những người đọc khác. Liên quan đến việc đọc văn, các nhà nghiên cứu còn bàn đến vai trò của hứng thú và mục đích đọc của người đọc. Smith (2004) đã phân tích và kết luận rằng ý nghĩa văn bản không có sẵn để chúng ta nhặt lấy mà hoàn toàn tùy thuộc vào những gì chúng ta đã biết và những gì chúng ta muốn biết. Mục đích của người đọc sẽ quyết định họ sẽ quan tâm và đọc cái gì. Rosenblatt dựa trên đặc trưng của văn bản văn học so với các loại văn bản khác, lại nhấn mạnh ý nghĩa của việc đọc tác phẩm văn học đối với cuộc sống của cá nhân học sinh. Bà viết: “tất cả những hiểu biết của học sinh về lịch sử văn học, về tác giả, và về các thời kì và thể loại văn học sẽ trở nên hoàn toàn vô nghĩa nếu chúng không hướng học sinh đến việc tìm trong văn học những kinh nghiệm có ích cho cuộc sống cá nhân của họ” [7, tr. 59]. Short (1997) cũng có ý kiến tương tự khi ngụ ý rằng học sinh sẽ chỉ cảm thấy hứng thú khi đọc nếu họ tìm thấy điều gì đó có ý nghĩa hay quan trọng với cuộc sống của chính họ. Carter và Long (1991) thì nhấn mạnh rằng văn bản văn học không giống như các loại văn bản khác. Chúng là loại văn bản đặc biệt có thể ban cho ta những cảm xúc đặc biệt mà nếu điều này mất đi thì việc dạy và học văn cũng mất đi giá trị cơ bản của nó.

Như vậy, tuy có những cách lí giải khác nhau nhưng nhìn chung các nhà nghiên cứu đều nhấn mạnh bản chất của việc đọc văn vốn là một quá trình tương tác mà ở đó người đọc dựa trên kiến thức nền của mình để kiến tạo nghĩa cho văn bản. Quá trình này luôn tiếp diễn và không tồn tại khái niệm “hiểu đúng”. Hơn nữa, việc đọc thực sự hay quá trình kiến tạo nghĩa chỉ diễn ra một cách hiệu quả khi học sinh

quan tâm và có hứng thú đọc, cảm thấy việc đọc mang lại một ý nghĩa gì đó cho cuộc sống của họ.

2. Việc dạy đọc văn bản văn học trong nhà trường

Trên thế giới, sau khi các nghiên cứu về lí thuyết tiếp nhận văn chương, về bản chất của hoạt động đọc đạt được nhiều thành tựu thì việc dạy học văn trong nhà trường cũng có những chuyển biến. Tuy nhiên, không phải bất cứ lúc nào và nơi nào việc dạy đọc cũng tuân theo đúng những quy luật của hoạt động đọc văn. Bàn về việc dạy đọc văn bản văn học trong nhà trường, hai nhà nghiên cứu Ronald Carter và Michael N. Long (1991) trong công trình nghiên cứu về *Việc dạy học văn chương* đã phân biệt *việc học văn học* (the study of literature) và *việc sử dụng văn học như một tài nguyên* (the use of literature as a resource); *kiến thức về văn học* (knowledge about literature) và *kiến thức văn học* (knowledge of literature). Theo hai ông, việc phân biệt những khái niệm này là cần thiết vì trên thực tế chúng đã dẫn đến việc giáo viên sử dụng những phương pháp dạy học khác nhau và tạo ra những kết quả đọc khác nhau ở học sinh.

Nếu sự quan tâm của giáo viên là *học văn học* thì điều đó có nghĩa việc học nhằm mục đích chính là giúp học sinh vượt qua các kì thi. Giáo viên sẽ cung cấp cho học sinh một loạt những khái niệm và thuật ngữ mà học sinh được yêu cầu phải sử dụng khi bàn bạc và viết về văn học. Việc học cũng có thể bao gồm việc phân tích những đoạn văn, bài văn cụ thể. Một loạt những thông tin về lịch sử văn học, những quy ước, mối quan hệ giữa nhà văn, văn bản và hoàn cảnh sáng tác cũng sẽ được giảng dạy. Điều này có ưu điểm là giúp học sinh không những hiểu các chi tiết trong văn

bản mà còn hiểu cả bối cảnh lịch sử, xã hội cụ thể đã tạo ra văn bản ấy. Theo quan điểm *sử dụng văn học như một tài nguyên* thì người giáo viên lại coi văn học như một nguồn tài nguyên đặc biệt giúp cho việc phát triển cá nhân. Mục đích của việc dạy văn học lúc này sẽ là giúp học sinh phát triển khả năng cảm thụ, tự ý thức và hiểu hơn về thế giới xung quanh chúng ta (greater sensitivity and self-awareness and greater understanding of the world around us). Văn học cũng cung cấp nhiều ngữ liệu cho việc học ngôn ngữ, do vậy cũng có thể coi là một nguồn tài nguyên chính đáng và có giá trị cho việc dạy ngôn ngữ.

Kiến thức về văn học (knowledge about literature) là khái niệm mà Carter và Long (1991) dùng để chỉ việc chú trọng tích lũy những sự kiện, thông tin về ngữ cảnh, ngày tháng, tác giả, tiêu đề văn bản, thuật ngữ văn học... Trái lại, *kiến thức văn học* (knowledge of literature) được dùng để chỉ niềm vui thích, hứng thú và sự thưởng thức văn học của người đọc. Dĩ nhiên, những thông tin, sự kiện bổ ích cũng được quan tâm nhưng sự khác biệt ở đây là giáo viên sẽ quan tâm hơn đến hứng thú khi đọc văn. Giáo viên sẽ chọn những phương pháp giảng dạy giúp học sinh chủ động tham gia vào quá trình đọc và khám phá văn bản hơn là việc tiếp nhận các thông tin về văn bản một cách bị động.

Carter và Long (1991) cho rằng nếu giáo viên chú trọng việc *học văn học* và giúp học sinh tích lũy *kiến thức về văn học*, họ thường sử dụng những phương pháp dạy học dựa trên sự truyền thụ thông tin và không quan tâm nhiều đến việc làm sao giúp học sinh sử dụng những thông tin đó để tự đọc và tự mình kiến tạo nghĩa cho văn bản. Điều này sẽ dẫn đến việc học sinh phụ thuộc vào những nguồn cung cấp kiến

thức bên ngoài như giáo viên, sách lịch sử văn học hay những tài liệu phê bình văn học. Việc dạy như vậy sẽ không giúp cho học sinh biết cách *sử dụng văn học như một tài nguyên* để tự phát triển mình đồng thời cũng không giúp ích nhiều cho việc dạy ngôn ngữ. Còn nếu giáo viên chú trọng *sử dụng văn học như một tài nguyên* và quan tâm đến việc giúp học sinh học những *kiến thức của văn học* thì họ sẽ thường sử dụng những phương pháp lấy học sinh làm trung tâm, dựa trên việc tạo ra các hoạt động học tập để học sinh tham gia tự khám phá văn bản. Những phương pháp diễn giảng, thuyết trình sẽ không phù hợp với mục đích dạy học này.

Nhiều nhà nghiên cứu khác trên thế giới, tuy không cùng sử dụng những thuật ngữ như hai nhà nghiên cứu Carter và Long trong công trình nghiên cứu nói trên nhưng cũng tỏ ra đồng quan điểm. Họ cũng phân biệt hai xu hướng trong dạy học văn. Một là xu hướng lấy giáo viên làm trung tâm (teacher-centred approach). Theo đó, giáo viên là người quyết định điều gì là ý nghĩa của văn bản. Dạy theo xu hướng này giáo viên thường diễn giảng. Tuy nhiên, học sinh cũng có thể được hỏi nhiều câu hỏi nhưng tất cả đều theo một bài bản sẵn của giáo viên. Học sinh hầu như không có cơ hội và không dám bày tỏ quan điểm riêng của mình. Đây là cách dạy gắn với cách mà Rosenblatt (1978) gọi là đọc để lấy thông tin. Theo bà, trong nhà trường, nhiều tác phẩm, nhiều văn bản văn học vốn cần phải được đọc cho kinh nghiệm (read for experience) thì lại chỉ được coi như là một nguồn thông tin. Đó là bởi vì việc đánh giá người đọc dựa trên những thông tin mà họ được yêu cầu phải tiếp nhận sẽ dễ hơn dựa trên kinh nghiệm thưởng thức văn học của họ. Brock (1983) thì chỉ ra

rằng theo xu hướng lấy giáo viên làm trung tâm, nhiều giáo viên quá quan tâm đến việc giảng những chi tiết trong văn bản như các biện pháp nghệ thuật, từ ngữ hay... mà không chú ý đến việc để học sinh tham gia khám phá và thể hiện những quan điểm, suy nghĩ của mình. Điều này khiến cho học sinh trở nên chán học văn.

Các thành tựu nghiên cứu về lí luận dạy học và lí thuyết tiếp nhận văn học nói chung, về bản chất của hoạt động đọc văn nói riêng đã giúp các nhà nghiên cứu, nhà giáo dục và các giáo viên nhận thức được rằng việc dạy học như trên sẽ làm cho việc dạy đọc văn bản trong nhà trường đi lạc hướng với bản chất vốn có của hoạt động đọc văn. Và vì vậy ngày càng có nhiều nhà nghiên cứu tìm hiểu và ủng hộ xu hướng dạy học thứ hai là xu hướng dạy học lấy học sinh làm trung tâm (student-centred approach). Trong dạy học văn, xu hướng này thường được nhắc đến cùng với việc thay đổi mục đích giảng dạy văn từ truyền thụ kiến thức sang giúp học sinh thích đọc (enjoy their reading) và phát triển khả năng cảm thụ văn học cũng như tư duy phê phán (develop their own responses and sensitivities). Đây cũng là xu hướng giúp đưa việc dạy đọc văn trong nhà trường gần với bản chất của hoạt động đọc văn. Dạy học theo xu hướng này, người giáo viên không chỉ quan tâm đến việc tạo sự quan tâm, hứng thú đọc cho học sinh mà còn giúp các em dựa trên kiến thức nền của mình để tự kiến tạo nghĩa cho văn bản.

Trước hết, các nhà giáo dục chú trọng việc làm thế nào để học sinh có thể tích cực tham gia vào quá trình đọc và khám phá văn bản văn học, làm thế nào để học sinh có hứng thú và thực sự quan tâm đến việc “đọc” văn bản. Để giúp học sinh thích đọc văn, nhiều nhà giáo dục cho rằng

giáo viên nên tạo cơ hội để học sinh được tự do lựa chọn cái gì họ muốn đọc. Ví dụ theo nhà nghiên cứu Short (1997), việc để cho học sinh tự chọn văn bản họ muốn đọc và cách họ phản hồi về văn bản ấy có thể tạo ra sự liên hệ với những kinh nghiệm quan trọng trong cuộc sống của họ và chỉ khi đó thì “việc đọc mới có thể trở thành một kinh nghiệm có ý nghĩa đối với cuộc sống của họ” [8, tr. 14]. Trên thực tế, ở nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới, chương trình văn học đều có độ mở nhất định. Giáo viên và học sinh có quyền chọn lựa văn bản phù hợp để dạy và học. Việc học sinh cả nước đều phải học chung một cuốn sách giáo khoa với một số văn bản cố định như ở Việt Nam là khá hiếm.

Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu cũng phải thừa nhận rằng mỗi một quốc gia có quan điểm khác nhau về việc lựa chọn văn bản để dạy trong nhà trường. Ở nhiều nước học sinh không có quyền lựa chọn này. Ngay cả giáo viên thì cũng không phải quốc gia nào, trường nào cũng cho họ cái quyền ấy. Vậy nếu như học sinh buộc phải học những văn bản không do các em lựa chọn thì sẽ như thế nào? Nhà nghiên cứu Brock (1983) đề nghị rằng tuy chúng ta không thể mong đợi học sinh thích tất cả những văn bản được dạy ở nhà trường nhưng chúng ta nên cho họ quyền để đánh giá những văn bản ấy một cách tự do và chân thực. Nhiều nhà nghiên cứu cũng đồng ý rằng việc cho học sinh quyền tham gia khám phá và tự do thể hiện những quan điểm, suy nghĩ của mình không chỉ giúp học sinh thấy đọc văn là một việc làm có ý nghĩa với bản thân, từ đó yêu thích đọc văn hơn mà còn giúp học sinh phát triển khả năng cảm thụ văn học cũng như tư duy phê phán. Đây cũng chính là một trong những

mục đích quan trọng của việc dạy học văn. Để đạt được mục đích này, vai trò của giáo viên và học sinh trong lớp học cũng cần thay đổi.

Theo nhà nghiên cứu Probst (1984), giáo viên phải coi việc thảo luận với học sinh để các em trình bày những kiến giải khác nhau về văn bản là một phần bình thường trong công việc dạy đọc văn trong nhà trường. Tôn trọng những phản hồi của học sinh không có nghĩa là giáo viên không được bày tỏ quan điểm riêng của họ nhưng thay vì nói ra những suy nghĩ của mình, giáo viên nên tham gia vào quá trình thảo luận cùng học sinh và ý kiến của giáo viên nên được coi là ý kiến của một người đọc có kinh nghiệm hơn là ý kiến kết luận. Carter và Long (1991) ủng hộ Probst khi hai ông cũng cho rằng trong lớp học lấy học sinh làm trung tâm, vai trò của giáo viên là tạo điều kiện cho quá trình khám phá văn bản của học sinh trở nên khả thi và dễ dàng hơn. Giáo viên nên tránh làm cho học sinh có suy nghĩ rằng ý kiến của giáo viên là duy nhất đúng. Nhà nghiên cứu Smith (2004) cũng nhấn mạnh việc học sinh cần được tự do phát biểu suy nghĩ của mình. Ông cho rằng nhiều học sinh trở nên rụt rè khi học chỉ bởi vì chúng sợ mắc lỗi. Vì vậy, một trong những công việc chính của giáo viên là làm sao để học sinh tự tin là chúng có thể tự đọc và hiểu văn bản, chấp nhận việc mắc lỗi và có thể bỏ qua những điểm chưa hiểu. Đánh giá cao vai trò quan trọng của kiến thức nền trong việc giúp học sinh đọc và hiểu văn bản, Smith cũng nhấn mạnh vai trò của giáo viên trong việc tạo ra một môi trường học tập thân thiện, trong đó học sinh cảm thấy thoải mái và tự do sử dụng những hiểu biết sẵn có của mình để khám phá văn bản. Ngoài ra, việc học sinh có thể dễ dàng tiếp cận với

một số lượng phong phú những văn bản có ý nghĩa, thú vị và nhận được sự trợ giúp của giáo viên bất cứ khi nào học sinh cần cũng là những điều kiện mà theo Smith, sẽ giúp học sinh biết cách đọc văn bản và học văn hiệu quả hơn.

Cùng quan điểm với các nhà nghiên cứu trên, Langer (1995) cũng chỉ ra rằng giáo viên cần làm cho lớp học trở thành nơi mà học sinh cảm thấy có thể thoải mái nói ra những điều mình nghĩ mà không sợ ai đó phản bác. Dựa trên nguyên tắc trợ giúp sự phát triển ý tưởng của học sinh, bà đã xây dựng một mô hình dạy học gồm 5 phần (hay 5 lựa chọn) như sau:

- Dễ dàng nhập cuộc trước khi đọc (easing access before reading): Giáo viên tạo bối cảnh và những hoạt động như đọc sách, xem phim, kể chuyện... để khơi gợi, mời gọi học sinh bước vào và khám phá văn bản. Giáo viên cần tạo tâm thế cho học sinh chuẩn bị trình bày những ý tưởng riêng của họ chứ không phải hướng học sinh đến một cách hiểu cụ thể.

- Mời gọi những cách hiểu ban đầu (inviting initial understandings): Giáo viên đưa ra những yêu cầu (vẽ, viết, thảo luận, đặt câu hỏi...) để khơi gợi giúp học sinh trình bày những liên tưởng, suy nghĩ đầu tiên của mình về văn bản. Mục đích là mời gọi học sinh chia sẻ những cách hiểu ban đầu, vì vậy không nên đánh giá ngay.

- Phát triển các cách lí giải (developing interpretations): Giáo viên hỏi những câu hỏi để giúp học sinh mở rộng sự hình dung, tưởng tượng của họ và tìm kiếm những cách lí giải có thể.

- Nhận xét, đánh giá (taking a critical stance): Giáo viên giúp học sinh làm rõ, làm sắc bén những cách lí giải của họ bằng cách phân tích văn bản và những vấn đề liên quan, quan điểm của học sinh trong so

sánh với các quan điểm khác.

- Tóm lược lại (stocktaking): Tóm tắt những vấn đề chính đã được nêu ra, ghi chú những thay đổi về ý tưởng, những đồng ý và bất đồng, và chỉ ra những vấn đề chưa được quan tâm đúng mức. Bài học kết thúc nhưng hoạt động tư duy không dừng lại mà vẫn đề ngỏ những vấn đề cho học sinh tiếp tục khám phá, suy nghĩ. Học sinh được mời tiếp tục suy nghĩ, hình dung về văn bản.

Mô hình dạy học trên được xây dựng dựa trên thuyết kiến tạo kiến thức. Trong đó giáo viên khuyến khích, tìm kiếm, lắng nghe ý kiến của học sinh và dựa trên đó để tổ chức giờ học. Có thể nói, đây là một mô hình dạy đọc văn thể hiện khá đầy đủ những đặc điểm cơ bản của hoạt động đọc văn. Giáo viên không chỉ quan tâm đến việc khuyến khích, tạo điều kiện cho học sinh tự do suy nghĩ, phát biểu, trao đổi ý kiến với giáo viên và các bạn để kiến tạo nghĩa cho văn bản mà còn có những hoạt động giúp học sinh có hứng thú và quan tâm đến việc đọc văn bản. Hiểu rằng quá trình đọc là luôn tiếp diễn và không tồn tại khái niệm “hiểu đúng”, người giáo viên trong mô hình dạy học này rất tôn trọng ý kiến của học sinh, luôn khuyến khích để học sinh mở rộng sự hình dung, tưởng tượng và tìm kiếm những cách lí giải có thể về tác phẩm. Ngay cả sau khi giờ học kết thúc thì học sinh vẫn được mời gọi tiếp tục suy nghĩ về văn bản đã đọc.

Có thể nói các thành tựu nghiên cứu về bản chất của hoạt động đọc văn đã có những tác động khá lớn, làm thay đổi quan niệm về dạy đọc văn bản văn học trong nhà trường. Trên thực tế các thành tựu nghiên cứu ấy đã có những tác động thực sự đến việc xây dựng chương trình, biên soạn tài liệu giảng dạy cũng như việc dạy học văn

của các giáo viên của nhiều nước trên thế giới.

3. Tình hình dạy học văn ở Việt Nam hiện nay nhìn từ góc độ bản chất của hoạt động đọc văn

Có thể nói rằng cùng với thế giới, việc nghiên cứu về lí thuyết tiếp nhận văn chương, về bản chất của hoạt động đọc văn ở Việt Nam cũng đạt được nhiều thành tựu. Nhiều nhà nghiên cứu đã “khẳng định vai trò quan trọng của người đọc trong quá trình tạo nên giá trị của văn bản, sự cần thiết phải có giao tiếp, đối thoại, liên văn bản, liên hệ với ngữ cảnh trong quá trình đọc” [1, tr. 31]. Đợt đổi mới chương trình và sách giáo khoa gần đây nhất cùng với việc phổ biến quan điểm dạy đọc hiểu văn bản cũng đã cho thấy các nhà giáo dục Việt Nam đã phần nào tiếp cận với sự đổi mới trong quan điểm dạy đọc văn trên thế giới. Tuy nhiên, ngày nay nhìn lại và đối chiếu chương trình, sách giáo khoa và cách dạy văn học ở trường phổ thông Việt Nam với các đặc điểm về bản chất của hoạt động đọc văn chúng ta thấy còn có nhiều điểm chưa đáp ứng. Thứ nhất, chương trình và sách giáo khoa hiện hành với một số lượng cố định các văn bản bắt buộc phải học chưa tạo điều kiện cho giáo viên và học sinh lựa chọn văn bản. Giáo viên có khi phải dạy những văn bản mà bản thân họ không thích, thậm chí không hiểu. Còn học sinh thì thường phải học những tác phẩm mà các em cho là chẳng có ý nghĩa gì với cuộc sống của mình. Vì vậy, cố gắng học cũng chỉ cốt để thi cho qua mà thôi. Thi xong rồi thì không quan tâm đến nữa. Thứ hai, cách kiểm tra đánh giá hiện nay thiên về đánh giá tổng kết, chưa chú ý đến đánh giá quá trình. Nội dung kiểm tra chủ yếu là kiến thức cụ thể về những văn bản đã học chứ không chú ý đến kĩ năng và năng lực của

học sinh. Hơn nữa, phân tích các đáp án chấm thi hiện nay chúng ta sẽ dễ dàng thấy rằng việc đọc văn bản phải hướng đến các kết luận chính xác, không chấp nhận những ý kiến khác nhau. Thứ ba, phương pháp dạy học hiện nay dù đã quan tâm hơn đến vai trò của người đọc, sự tương tác giữa giáo viên với học sinh và giữa các học sinh với nhau nhưng chưa chú ý đến việc giúp đỡ để học sinh dựa trên kiến thức nền của mình tự kiến tạo nghĩa cho văn bản. Các đối thoại giữa giáo viên với học sinh, giữa học sinh với học sinh trong lớp học chỉ mang tính hình thức vì chỉ nhằm để học sinh phát hiện và phát triển các ý mà giáo viên muốn. Học sinh chưa thực sự được giao vai trò tự kiến tạo nghĩa cho văn bản. Và lại, khi bài học chuẩn bị kết thúc, giáo viên luôn phải làm thao tác “chốt lại” những ý cơ bản, quan trọng để học sinh ghi nhớ và dùng nó để thi. Điều này trái với bản chất của hoạt động đọc văn vốn là luôn tiếp diễn, không có điểm ngừng và không tồn tại khái niệm “hiểu đúng”.

Nhìn chung, dù đã có nhiều thay đổi nhưng việc dạy học văn bản văn học ở trường phổ thông Việt Nam hiện nay vẫn chủ yếu là “đọc để lấy thông tin”, chú trọng việc *học văn học* và giúp học sinh tích lũy *kiến thức về văn học*. Văn bản văn học chưa được coi là nguồn *tài nguyên* và giáo viên chưa quan tâm đến việc giúp học sinh học những *kiến thức văn học* để giúp học sinh phát triển khả năng cảm thụ, tự ý thức và hiểu hơn về thế giới xung quanh. Trong lớp học, dù đã có nhiều sự trao đổi, thảo luận sinh động nhưng giáo viên vẫn là trung tâm, là người quyết định tất cả. Học sinh vẫn chỉ hoạt động một cách “tích cực” theo yêu cầu của giáo viên.

4. Một số giải pháp nhằm cải tiến việc dạy học văn bản văn học ở nhà trường

phổ thông Việt Nam

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông ở Việt Nam hiện nay, để đổi mới việc dạy học văn nhằm đáp ứng nhu cầu thời đại thì phải thay đổi đồng bộ từ quan niệm về mục tiêu môn học, chương trình, sách giáo khoa, phương pháp dạy học và cách thức kiểm tra đánh giá. Đứng từ góc độ bản chất của hoạt động đọc văn, chúng tôi có một số đề xuất sau.

(i) *Về quan niệm dạy học văn bản văn học*

Hiểu “đọc” là kiến tạo nghĩa thì việc dạy học văn trong nhà trường chính là quá trình tương tác giữa cá nhân học sinh với chính mình, với văn bản và với xung quanh (bao gồm giáo viên, các học sinh khác và những người khác (hiện diện thông qua các ý kiến của họ được trình bày trong các kênh thông tin khác nhau). Thông qua quá trình này, học sinh dựa trên kiến thức nền tự kiến tạo nghĩa cho tác phẩm. Qua đó, học sinh phát triển năng lực cảm thụ, giao tiếp, tự ý thức và hiểu hơn về thế giới xung quanh. Ngoài ra, qua quá trình dạy học văn, giáo viên còn cần giúp học sinh yêu thích đọc tác phẩm văn học hơn và biết dùng những kinh nghiệm có từ việc đọc này để giúp cho cuộc sống của chính học sinh trở nên tốt hơn.

(ii) *Về chương trình và sách giáo khoa*

Chương trình học phải có độ mở nhất định lấy kĩ năng chứ không phải nội dung kiến thức làm chính. Nên có nhiều bộ sách giáo khoa hoặc có một bộ gồm những văn bản bắt buộc, phần còn lại để giáo viên và học sinh tự chọn.

(iii) *Về phương pháp giảng dạy*

Giáo viên cần hiểu vai trò của mình không phải là người truyền đạt kiến thức mà là giúp tạo ra một môi trường thân thiện phù hợp để học sinh cảm thấy thoải

mái tự do kiến tạo nghĩa cho văn bản. Do vậy, giáo viên cần quan tâm đến việc tổ chức các hoạt động nhằm khơi gợi, tạo hứng thú đọc cho học sinh. Giáo viên cần giúp cho học sinh cảm thấy tự tin về khả năng “đọc” của mình để học sinh có thể tự nhiên phát biểu những suy nghĩ về văn bản. Học sinh phải hiểu được rằng việc hiểu không đúng hay mắc lỗi khi đọc cũng như việc có nhiều ý kiến trái ngược hoặc khác nhau về cùng một văn bản là điều hoàn toàn tự nhiên. Ý kiến của giáo viên chỉ là ý kiến của một bạn đọc có kinh nghiệm hơn và không tồn tại cái gọi là “hiểu đúng”. Việc học văn bản trong nhà trường chỉ là những khơi gợi đầu tiên và học sinh cũng như những người khác vẫn có thể tiếp tục suy nghĩ và có những khám phá tiếp theo về văn bản. Giáo viên có thể sử dụng bất cứ phương pháp giảng dạy nào miễn là đáp ứng những yêu cầu nêu trên.

(iv) Về kiểm tra đánh giá

Cần phải chú ý cả đánh giá tổng kết và đánh giá quá trình. Người ra đề thi có

thể chọn bất cứ văn bản nào đề ra đề, không nhất thiết phải là văn bản học sinh đã được học. Đề thi không nên chú trọng kiểm tra ghi nhớ kiến thức mà cần phải đánh giá được năng lực đọc văn của học sinh.

Trên đây là một số đề xuất về những thay đổi về quan niệm dạy đọc văn, chương trình và sách giáo khoa, phương pháp giảng dạy và cách thức kiểm tra đánh giá. Những thay đổi này nếu được thực hiện sẽ trả việc dạy đọc văn về đúng với bản chất của hoạt động đọc, giúp học sinh thấy được ý nghĩa của việc đọc văn, từ đó yêu văn học và đồng thời giúp học sinh thực sự biết dùng những điều đã học để làm cho cuộc sống của họ trở nên tốt đẹp hơn. Dĩ nhiên, trong khuôn khổ một bài báo, chúng tôi chỉ mới có điều kiện trình bày những đề xuất trên một cách khái quát. Chúng tôi sẽ phân tích những đề xuất này một cách cụ thể hơn trong những bài viết sau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Thị Hồng Nam (2010), “Tiếp nhận văn chương và dạy đọc hiểu văn bản”, *Tạp chí Giáo dục*, (250), tr.31 - 34.
2. Carter, R. & Long, Michael N. (1991), *Teaching literature?*, Longman, New York.
3. Langer, Judith A. (1992), *Literature Instruction, a focus on students response*, National Council of teachers of English.
4. Langer, Judith A. (1995), *Envisioning Literature*, Teachers College Press, New York.
5. Probst, Robert E. (1984), *Adolescent literature: response and analysis*. Charles E. Merrill, Ohio.
6. Rosenblatt, Louise M. (1978), *The Reader, The Text, The Poem: The transactional theory of literary work*, Southern Illinois University Press.
7. Rosenblatt, Louise M. (1970), *Literature as exploration*, Heinemann, London.
8. Short, Kathy G. (1997), *Literature as a way of knowing*, Stenhouse, ME.
9. Smith, F. (2004), *Understanding reading*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, New Jersey, 6th ed.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 15-01-2014; ngày phản biện đánh giá: 24-01-2014;
ngày chấp nhận đăng: 29-01-2014)