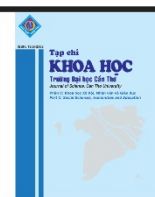




Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ
Số chuyên đề: Khoa học Giáo dục

website: sj.ctu.edu.vn



DOI:10.22144/ctu.jsi.2019.091

DAY HỌC TRUYỆN NGẮN VIỆT NAM HIỆN ĐẠI TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN TRUNG HỌC PHỔ THÔNG HIỆN HÀNH THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Phan Thị Nở*

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Trà Vinh

*Người chịu trách nhiệm về bài viết: Phan Thị Nở (email: ptno@tvu.edu.vn)

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 20/03/2019

Ngày nhận bài sửa: 22/04/2019

Ngày duyệt đăng: 22/07/2019

Title:

Teaching and learning modern
Vietnamese short stories in current
literature of high school using
competency-based development

Từ khóa:

Phát triển năng lực, phương pháp
dạy học, truyện ngắn Việt Nam hiện
đại

Keywords:

Modern Vietnamese short stories,
teaching and learning method,
competency-based development

ABSTRACT

This paper is aimed to apply competency-based development in teaching and learning methods in modern Vietnamese short stories in the current high school literature. The process of the teaching and learning includes pre-teaching preparation, conducting teaching in class, and post-teaching assessment. In which, the teaching in class need to apply the teaching method actively, flexibly and creatively.

TÓM TẮT

Bài viết nhằm vận dụng những phương pháp dạy học tích cực để giảng dạy về truyện ngắn Việt Nam hiện đại trong chương trình Ngữ văn trung học phổ thông hiện hành theo hướng tiếp cận năng lực. Tiến trình dạy học áp dụng gồm chuẩn bị, tổ chức dạy học ở lớp và kiểm tra đánh giá sau học tập. Trong đó, giai đoạn tổ chức dạy học trên lớp cần vận dụng các phương pháp dạy học một cách tích cực, linh hoạt và sáng tạo.

Trích dẫn: Phan Thị Nở, 2019. Dạy học truyện ngắn Việt Nam hiện đại trong chương trình Ngữ văn trung học phổ thông hiện hành theo định hướng phát triển năng lực. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ. 55(Số chuyên đề: Khoa học Giáo dục): 1-7.

1 ĐẶT VẤN ĐỀ

Truyện ngắn Việt Nam hiện đại (TNVNHD) là mảng văn bản văn học đóng vai trò quan trọng trong chương trình Ngữ văn Trung học phổ thông (THPT) hiện hành, và trong chương trình Ngữ văn mới sau năm 2020, và vẫn tiếp tục là một nguồn ngữ liệu quan trọng phục vụ trực tiếp cho việc phát triển các phẩm chất và năng lực học sinh (HS) theo mục tiêu, yêu cầu cần đạt của chương trình. Tuy nhiên, cũng như tất cả những nội dung dạy học và hoạt

động giáo dục khác, quá trình chuyển việc dạy học TNVNHD từ cách tiếp cận nội dung sang cách tiếp cận năng lực đang đặt ra rất nhiều vấn đề mới trên cả hai phương diện lí luận và thực tiễn. Trong giai đoạn hiện nay, để chuẩn bị cách tiếp cận tốt nhất đối với chương trình giáo dục Ngữ văn mới sau năm 2020, thì nghiên cứu, đổi mới phương pháp dạy học TNVNHD trong chương trình hiện hành nhưng theo định hướng phát triển năng lực người học được xem là việc làm cần thiết, mang tính thời sự và có giá trị khoa học - sư phạm cao.

2 NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1 Nội dung, dung lượng truyện ngắn Việt Nam hiện đại trong chương trình Ngữ văn hiện hành

Mảng truyện ngắn Việt Nam hiện đại trong chương trình Ngữ văn THPT được phân bổ ở hai khối lớp 11 và khối lớp 12. Số tiết dạy, tuần dạy và bài dạy được phân bổ theo phân phối chương trình như sau:

Lớp	Tuần	Số tiết	Tác phẩm
Lớp 11	Tuần 10	Tiết 37, 38	<i>Hai đứa trẻ</i> - Thạch Lam
	Tuần 11	Tiết 41, 42	<i>Chữ người tử tù</i> - Nguyễn Tuân
	Tuần 13	Tiết 51	<i>Chí phèo</i> - Nam Cao
	Tuần 14	Tiết 53, 54	<i>Chí Phèo</i> (tiếp theo) - Nam Cao
	Tuần 15	Tiết 57, 58	Đọc thêm: <i>Cha con nghĩa nặng</i> – Hồ Biểu Chánh; <i>Vì hành</i> - Nguyễn Ái Quốc
Lớp 12	Tuần 19	Tiết 55, 56	<i>Vợ chồng A Phủ</i> - Tô Hoài
	Tuần 21	Tiết 60, 61, 62	<i>Vợ nhặt</i> - Kim Lân
	Tuần 22	Tiết 64, 65, 66	<i>Rừng xà nu</i> - Nguyễn Trung Thành
	Tuần 23	Tiết 67, 68	<i>Những đứa con trong gia đình</i> - Nguyễn Thi
	Tuần 24	Tiết 70, 71	<i>Chiếc thuyền ngoài xa</i> - Nguyễn Minh Châu
	Tuần 25	Tiết 74	Đọc thêm: <i>Một người Hà Nội</i> - Nguyễn Khải

Theo phân phối này, chương trình Ngữ văn hiện hành của cả cấp THPT có 8 tác phẩm TNVNHD và 2 tác phẩm đọc thêm. Chương trình quy định chi tiết như tên tác phẩm, trích đoạn tác phẩm, số tiết dạy trên một tác phẩm tuần dạy tác phẩm đó. Quy định đó có thể đáp ứng được một số yêu cầu nhất định như đảm bảo tính thống nhất trong việc biên soạn sách giáo khoa, thực hiện chương trình, ra đề thi

2.2 Phương pháp dạy học truyện ngắn hiện nay

Trong những công trình nghiên cứu quen thuộc về phương pháp dạy học (PPDH) truyện ngắn, các tác giả nhìn chung đều bám sát những đặc trưng về thể loại vốn đã được lí luận văn học khẳng định từ lâu để từ đó đưa ra những gợi ý về cách thức phân tích, khai thác văn bản truyện ngắn. Ở đây, quan điểm chung là “Nhà văn sáng tác theo loại thể thì người đọc cũng cảm thụ theo loại thể và người dạy cũng giảng dạy theo loại thể. Nói một cách khác, phương thức cấu tạo hình tượng mà tác giả đã sử dụng khi sáng tác qui định phương thức cảm thụ hình tượng đó của người đọc và cũng từ đó qui định phương thức giảng dạy của chúng ta” (Trần Thanh Đạm, 1976). Trong tài liệu *Vấn đề giảng dạy tác phẩm văn học theo loại thể*, ở phần *Truyện và giảng dạy truyện*, các tác giả đã nhấn mạnh đến ba yêu cầu là “Làm cho học sinh nắm vững được sự phát triển của tình tiết trong tác phẩm tức là nắm được cốt truyện; làm cho học sinh cảm thụ được sâu sắc, đánh giá được đúng đắn nhân vật trong tác phẩm; và làm cho học sinh cảm và hiểu được cái ý vị trong lời kể của tác giả (hay của người kể chuyện)” (Trần Thanh Đạm, 1976). Trong tài liệu *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương theo loại thể*, Nguyễn Việt Chữ (2006) cũng khẳng định rằng “Dạy học loại truyện này không thể không phân tích sự tự vận hành

của tình huống, quá trình hình thành, diễn biến tâm trạng nhân vật. Những điểm nút của tình huống cũng là nơi có phẩm chất thẩm mỹ nghệ thuật cao nhất. Câu hỏi hình dung tưởng tượng phát huy tác dụng xen kẽ với câu hỏi phân tích lí giải”. Khi PPDH tác phẩm văn chương chuyển từ giảng văn sang đọc hiểu văn bản, dưới ảnh hưởng của lí thuyết tiếp nhận thì nhiều phương pháp, cách thức dạy học truyện ngắn mới đã được giới thiệu nhằm phát triển năng lực cho học sinh (HS). Ví dụ, trong tư tưởng trở về với văn bản, xem đọc tác phẩm là một hành vi có cá tính của HS, Trần Đình Sử (2009) gợi ý “Điểm then chốt để HS bắt đầu tư duy sau khi đọc là thầy giúp HS tìm ra “điểm chưa xác định” hay “điểm còn để trống” của văn bản. Điểm đó thường là chủ đề, tư tưởng, dụng ý, cách diễn đạt, sự liên kết khác thường, từ ngữ phi logic, ... Chẳng hạn, tại sao từ một người đã thành vô cảm như con rùa nuôi trong xó cửa, Mị lại cởi dây trói cho A Phủ, rồi sau đó lại đi theo A Phủ? Tại sao Chí Phèo sau khi bị Thị Nở từ chối, định đi trả thù Thị Nở mà lại đến nhà Bá Kiến? Tại sao Chí Phèo??? đến chỉ để đòi lương thiện, rồi giết Bá Kiến và tự sát? Nhiều người nói Chí Phèo là con quỷ dữ của làng Vũ Đại, nói như vậy có đúng không? Cần biết khai thác nhiều điểm chưa xác định và biết lựa chọn những điểm then chốt nhất, đích đáng nhất trong văn bản cho HS tìm cách xác định”. Một cách tương tự, trong tài liệu *Định hướng hoạt động tiếp nhận sáng tạo tác phẩm văn chương cho học sinh THPT*, Nguyễn Thị Thanh Hương (2013) yêu cầu: khi đọc truyện ngắn “phải làm nổi bật giọng điệu, các cung bậc cảm xúc trong tác phẩm, làm rõ cái tôi người kể chuyện, cái tôi nhân vật”. Trong chuyên luận *Phương pháp nghiên cứu và phân tích tác phẩm văn học*, Trần Đăng Suyền (2014) mặc dù đã mở rộng việc nghiên cứu về tìm hiểu hoàn cảnh ra đời, phân tích tác phẩm

trên bình diện cấu trúc văn bản nghệ thuật từ những mối liên hệ biện chứng nội tại, chú trọng mối quan hệ giữa nội dung và hình thức, nghiên cứu tác phẩm dưới góc nhìn văn hóa và vấn đề tiếp nhận văn học,... nhưng vẫn đặc biệt nhấn mạnh: cần phải chú ý đến đặc trưng thể loại, mỗi tác phẩm có một thể loại riêng tùy thuộc tác phẩm thuộc thể loại nào mà có hướng tiếp cận cho phù hợp: *“Phân tích tác phẩm văn học phải gắn với đặc trưng thể loại; khi dạy truyện ngắn, không những cần chú ý đến cốt truyện, kết cấu, nhân vật mà còn phải tập trung khảo sát tình huống truyện và nghệ thuật trần thuật”*.

Trong xu hướng đổi mới mạnh mẽ PPDH, chương trình bồi dưỡng giáo viên (GV) THPT môn Ngữ văn những năm gần đây bước đầu đã vận dụng lí thuyết tự sự học (loại hình trần thuật, tác giả, nhân vật, vai, người nghe chuyện, người kể chuyện) để khám phá sâu hơn mối quan hệ giữa hình thức và nội dung của tác phẩm truyện ngắn. Nhìn chung, những nghiên cứu về PPDH truyện ngắn nói chung và TNVNHD nói riêng thời gian qua đều có những đóng góp nhất định vào hành trình nghiên cứu và giảng dạy TNVNHD. Tuy nhiên, trong khuôn khổ của chương trình giáo dục phổ thông hiện hành, về cơ bản là chương trình giáo dục tiếp cận nội dung, những yêu cầu về dạy học phát triển năng lực người học vẫn chưa được các tác giả quan tâm đúng mức. Hiệu quả dạy học vẫn nói chung, TNVNHD nói riêng trong nhà trường chúng ta dường như vẫn ở trong trạng thái bất cập, điều bất cập đó được một tác giả nước ngoài chia sẻ: *“Bất cập lớn của việc dạy học văn trong nhà trường là cho đến nay, mục tiêu của việc dạy học vẫn là cố gắng làm sao để tất cả học sinh chỉ có một cảm nhận duy nhất về Oneghin, một tình cảm duy nhất về Natasha Rostova, một đánh giá duy nhất về Paven Corsaghin,... Tất nhiên, cách tiếp cận cứng nhắc như thế hoàn toàn mâu thuẫn với bản chất của nghệ thuật, cũng như mâu thuẫn với bản chất của cảm thụ nghệ thuật, là kiểu cảm thụ luôn mang màu sắc cá nhân”* (Vladimirovna, 2018).

2.3 Dạy học truyện ngắn theo định hướng phát triển năng lực

Trần Đình Sử (2014) đã từng không đồng tình không nên nhìn nhận về tác phẩm văn học nói chung, truyện ngắn Việt Nam hiện đại nói riêng *“như một khách thể khép kín, rắn chắc, tĩnh tại, đã hoàn thành và bất biến, không phụ thuộc vào người đọc có đọc nó hay không và hiểu nó như thế nào. Quan niệm này cũng gắn với suy nghĩ cho rằng tác giả là người duy nhất đem lại nội dung tư tưởng cho tác phẩm”*. Theo quan niệm của thi pháp học hiện đại, tác phẩm văn chương nói chung, truyện ngắn nói riêng, là một hệ thống mở, một phát ngôn mang *“nhiều tiếng nói”*, có quan hệ với tác giả, với hiện thực và với người đọc. Trong công trình *Tác phẩm*

mở nổi tiếng, Trương Đăng Dung có viết: *“Tính chất mở là điều kiện của mọi sự thưởng thức thẩm mĩ, và tất cả mọi hình thức thưởng thức, nếu mang giá trị thẩm mĩ, đều mở”* (Trương Đăng Dung, 2004). Trong thực tế, ý nghĩa và giá trị của tác phẩm văn chương không ngừng biến đổi qua những giai đoạn lịch sử khác nhau, trong những không gian văn hoá khác nhau, với những người đọc khác nhau. *“Không nên quan niệm tác phẩm như một cái gì đó cố định, bất biến; trái lại về hình thức cũng như về nội dung, nó mang ý nghĩa của một cuộc đối thoại. Nếu tác phẩm đi trước thời đại ra đời của nó, tức là nó hàm ẩn một câu trả lời cho thời đại sau. Vì vậy, đây là cuộc đối thoại giữa con người hiện tại với một văn bản quá khứ. Cuộc đối thoại đó cho thấy tác phẩm văn chương chứa đựng cả một chân trời ý nghĩa có thể bùng sáng lên khi cấu trúc thẩm mĩ của nó tự đánh thức hay được đánh thức trong một môi trường thích hợp”* (Nguyễn Văn Hạnh và Huỳnh Như Phương, 1999). Vì vậy, trong quá trình dạy học văn ở nhà trường, việc xây dựng một thái độ sáng tạo đối với tiếp nhận văn học có ý nghĩa quan trọng hàng đầu. Dạy HS đọc và tiếp nhận tác phẩm là giúp cho HS bộc lộ những rung động, cảm xúc trước thể giới nghệ thuật của nhà văn, khuyến khích HS giải mã, tạo nghĩa cho tác phẩm theo kinh nghiệm, kiến thức, năng lực của mình. *“Chỉ khi nào học sinh thực sự tham gia vào quá trình tiếp nhận tác phẩm, thực sự sống với tác phẩm, cùng trầm trồ suy ngẫm về những vấn đề đã được định hướng trong tác phẩm, cùng hồi hộp, mong chờ các diễn biến, sự kiện trong tác phẩm, cùng tác giả nếm trải những đoạn đời, những cảnh ngộ, những trần trở, suy tư, lúc đó quá trình “đồng sáng tạo” mới xuất hiện và vòng đời của tác phẩm: tác giả - tác phẩm - bạn đọc mới được hoàn thiện”* (Nguyễn Thanh Hùng, 2008); do vậy *“cần dành cho học sinh có khoảng trời riêng để các em biểu lộ tình cảm, sự thích thú, suy nghĩ, chủ động tìm hiểu và thể nghiệm. Cần biết tôn trọng cách cảm thụ, cách hiểu và thể nghiệm độc đáo của học sinh, làm sao cho học sinh cảm thấy mình làm chủ việc đọc của mình dưới sự hướng dẫn của thầy. Điều này phù hợp với nguyên tắc tôn trọng chủ thể học sinh, phát triển chủ thể học sinh”* (Trần Đình Sử, 2009) và cũng phù hợp với định hướng dạy học phát triển năng lực mà chúng ta đang hướng tới.

Theo định hướng chung của đổi mới PPDH nhằm phát triển năng lực HS, GV phải quan tâm tới việc phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo; rèn luyện thói quen và khả năng tự học, tinh thần hợp tác, năng lực vận dụng kiến thức vào những tình huống khác nhau trong học tập và trong thực tiễn; tác động đến tư tưởng và tình cảm để đem lại niềm vui, hứng thú trong học tập cho HS. Do vậy, nguyên tắc chung của việc xác định, vận dụng các PPDH là phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của

HS thông qua hàng loạt tác động của GV; GV tổ chức các hoạt động học tập cho HS theo tinh thần chú ý đến việc rèn luyện phương pháp tư duy, khả năng tự học, nhu cầu hành động và thái độ tự tin; có sự kết hợp giữa học tập cá thể (hình thức học cá nhân) với học tập hợp tác (hình thức học theo nhóm, theo lớp); chú trọng kết hợp học với hành, nâng cao tri thức với rèn luyện các kỹ năng, gắn với thực tiễn cuộc sống; phát huy thế mạnh của các PPDH tiên tiến, hiện đại; các phương tiện, thiết bị dạy học và những ứng dụng của công nghệ thông tin; chú trọng cả hoạt động đánh giá của GV và tự đánh giá của HS,... Như vậy, quá trình tổ chức dạy học tác phẩm văn học, trong đó có truyện ngắn, sẽ triển khai vận dụng nhiều PPDH (kể cả phương pháp chung và phương pháp đặc thù) nhưng tất cả đều phải hướng đến mục tiêu phát triển được năng lực HS; tức là ưu tiên cho việc giải mã, tạo nghĩa văn bản, gắn các nội dung học tập với trải nghiệm của HS; đặt người học vào các tình huống của thực tiễn đời sống để yêu cầu phát biểu suy nghĩ và đề xuất các giải pháp hành động.

2.4 Tiến trình dạy học truyện ngắn Việt Nam hiện đại theo định hướng phát triển năng lực

2.4.1 Giai đoạn chuẩn bị trước giờ học

a. Hoạt động tiếp cận, tìm hiểu văn bản truyện ngắn

Là người đọc, việc HS tiếp cận, tìm hiểu văn bản chính là quá trình HS tự chuyển hoá văn bản văn học của tác giả thành tác phẩm của mình “*Khởi điểm của môn Ngữ văn là dạy học sinh đọc hiểu trực tiếp văn bản văn học; nếu học sinh không trực tiếp đọc các văn bản ấy, không hiểu được văn bản, thì coi như mọi yêu cầu, mục tiêu cao đẹp của môn văn đều chỉ là nói suông, khó với tới, đừng nói gì đến tình yêu văn học*” (Trần Đình Sử, 2009).

Hiện nay, GV Ngữ văn tại nhiều trường THPT đã đẩy mạnh việc hướng dẫn HS tiếp cận, tìm hiểu văn bản thông qua một số hình thức chủ yếu như phiếu học tập và nhật ký đọc sách. Những hình thức này, HS có thể ghi lại tất cả, không chỉ là những cảm xúc, suy nghĩ, cảm nhận, đánh giá ban đầu của mình về một hiện tượng, sự kiện văn học, một nhân vật điển hình hay một chi tiết, thủ pháp nghệ thuật,... mà còn cả những băn khoăn, vướng mắc trong quá trình tiếp cận văn bản, góp phần hình thành một bối cảnh thích hợp, thôi thúc HS có mong muốn trình bày ý kiến, phát biểu cảm nhận chủ quan của bản thân với tư cách là một người đọc tích cực, một người đọc có khát vọng giao tiếp, trao đổi với những người đọc khác.

b. Chuẩn bị bài theo hệ thống câu hỏi trong sách giáo khoa

Trong sách giáo khoa (SGK) Ngữ văn hiện hành, hệ thống câu hỏi hướng dẫn đọc hiểu văn bản nhìn chung mới chỉ có tác dụng dẫn dắt HS thu nhận kiến thức về văn bản. Trên cơ sở đó, GV cần bổ sung thêm những câu hỏi mới hướng đến việc hình thành, rèn luyện và phát triển năng lực đọc hiểu văn bản văn học cho HS, giúp HS tự mình tìm hiểu tác phẩm bằng cách tự học, tự suy nghĩ, tìm tòi, sáng tạo.

c. Tìm hiểu các tài liệu tham khảo liên quan đến văn bản truyện ngắn

Năng lực chỉ được hình thành và phát triển trên cơ sở tích hợp được kiến thức thuộc nhiều nguồn khác nhau. Vì vậy, trong quá trình tiếp cận, tìm hiểu truyện ngắn và ghi lại những cảm nhận, suy nghĩ, đánh giá, băn khoăn,... của mình, HS cũng cần tham khảo thêm các nguồn tài liệu liên quan đến văn bản truyện ngắn đó. Sự tham khảo những nguồn tài liệu này sẽ giúp HS có cái nhìn đa diện, đa chiều hơn về văn bản truyện ngắn, gợi ý, giải đáp phần nào những băn khoăn, thắc mắc của HS khi mới tiếp cận văn bản truyện ngắn, giúp các em có thêm những phương án so sánh, lựa chọn để cảm nhận sâu sắc hơn, thấu đáo hơn về văn bản truyện ngắn.

2.4.2 Giai đoạn tổ chức dạy học trên lớp

Lâu nay, ở trường phổ thông, việc dạy học nói chung vẫn diễn ra theo tiến trình GV phải thực hiện đầy đủ các bước: ổn định tổ chức, kiểm tra bài cũ, giới thiệu bài mới, dạy bài mới, củng cố, dặn dò. Dấu hiệu sự phạm của giờ dạy học theo định hướng phát triển năng lực không phải ở chỗ GV có tiến hành đầy đủ các bước lên lớp hay không mà chính là ở cách thức GV tổ chức các hoạt động học tập, thiết kế các chủ đề, văn cảnh thảo luận cho HS; ở việc GV sử dụng các phương pháp, phương tiện dạy học một cách hợp lý để phát huy vai trò chủ thể của HS. Hiệu quả của giờ dạy học TNVNHD theo định hướng phát triển năng lực không chỉ đánh giá HS có nắm được tác phẩm hay không mà quan trọng là HS có được nói lên những cảm nhận cá nhân của mình về tác phẩm hay không, có được chia sẻ với những người đọc khác trong lớp về tác phẩm hay không, và việc tiếp nhận tác phẩm đó kết thúc khi giờ học kết thúc hay vẫn tiếp tục là một “kết cấu vẫy gọi”, vẫn là một chân trời nghệ thuật chờ đón sự đồng sáng tạo của HS ở tầm đón nhận cao hơn,... Với cách tiếp cận đó, chúng tôi cho rằng giờ dạy học TNVNHD theo định hướng phát triển năng lực cần chú ý trước hết đến một số phương pháp như sau:

a. Diễn giảng của GV

Diễn giảng của GV vốn đã là một PPDH hết sức quen thuộc. Tuy nhiên, theo định hướng mới, GV

cần diễn giảng một cách linh hoạt, nhạy bén, tạo sự nối kết liên mạch giữa các phần, chủ đề của bài học. Ví dụ: Khi dừng lại chủ đề thứ nhất về cảnh phố huyện buổi chiều tà, để chuyển sang chủ đề thứ hai về cảnh phố huyện lúc về đêm trong tác phẩm *Hai đứa trẻ*, GV có thể dẫn dắt như sau: “*Ở chủ đề thứ nhất, thầy/cô và các em đã cùng trao đổi về cảnh phố huyện buổi chiều tà. Khung cảnh đó khép lại bằng những hình ảnh đầy ám ảnh - bà cụ Thi điên, những đứa trẻ nhà nghèo nhặt rác, mẹ con chị Tí đói nghèo, lam lũ,... Khung cảnh đó chắc hẳn vẫn gọi lên cho các em nhiều cảm xúc, suy nghĩ mới nhưng bây giờ, chúng ta cần chuyển sang nội dung tiếp theo: Khi chiều tà khép lại, màn đêm buông xuống, liệu cuộc sống của những người dân phố huyện có gì khác không?*”.

b. Nêu và giải quyết vấn đề

Khi vận dụng phương pháp này, GV cần xây dựng được một hệ thống câu hỏi không nhằm mục đích tái hiện kiến thức mà huy động tư duy, sự lí giải của HS, tạo được một trạng thái tâm lí cần thiết để khơi gợi hứng thú và sự say mê của HS trong giờ học. Ví dụ, dạy tác phẩm *Vợ chồng A Phủ*, nếu GV chỉ sử dụng những câu hỏi mang tính chất tái hiện như: “*Em hãy tìm những chi tiết miêu tả cuộc sống của Mị khi về làm dâu gạt nợ cho nhà thống lí Pá Tra. Những chi tiết ấy giúp em cảm nhận được điều gì về cuộc sống của Mị?*” thì HS mới chỉ đơn thuần tái hiện những chi tiết nói về cuộc sống, công việc và nơi ở của Mị, cũng như ấn tượng về một cuộc sống khổ đau, lam lũ của nhân vật này. Nhưng nếu GV đặt ra cho HS những câu hỏi mang tính chất nêu vấn đề như: “*Theo em, tại sao Tô Hoài lại đặt Mị trong căn buồng kín mít, có một chiếc cửa sổ lỗ vuông bằng bàn tay? Căn buồng ấy là một hình ảnh tả thực hay là hình ảnh có ý nghĩa biểu tượng? Nếu đó là hình ảnh có ý nghĩa biểu tượng thì nó biểu tượng cho điều gì? Tại sao trong suốt phần đầu tác phẩm, Tô Hoài gần như không để cho Mị nói một lời trực tiếp nào?*” thì để trả lời, HS phải trải qua một quá trình tư duy, tự suy nghĩ với mình và trao đổi với những người đọc khác để tìm kiếm được cách lí giải hợp lí.

c. Thảo luận nhóm

Phương pháp này giúp các thành viên trong nhóm chia sẻ những băn khoăn, kinh nghiệm, hiểu biết của bản thân, từ đó cùng nhau xây dựng nhận thức mới. Bằng cách nói ra những điều đang nghĩ, mỗi người có thể nhận rõ trình độ hiểu biết của mình về chủ đề nêu ra, thấy mình cần học hỏi thêm những gì; bài học trở thành quá trình học hỏi lẫn nhau chứ không phải là sự tiếp nhận thụ động từ GV. Khi tổ chức thực hành, GV cần lưu ý: Vấn đề đưa ra để thảo luận nhóm phải là vấn đề lớn, quan trọng của tác phẩm, đòi hỏi sự cộng tác, chia sẻ của nhiều thành

viên trong nhóm. Ví dụ: Dạy truyện ngắn *Hai đứa trẻ*, có GV tổ chức cho HS thảo luận nhóm theo các vấn đề: tâm trạng của chị em Liên trước khi tàu đến; tâm trạng của chị em Liên khi tàu đến; tâm trạng của chị em Liên khi tàu đi qua,... Thực chất, những vấn đề này chỉ tương ứng với những câu hỏi mang tính chất gợi mở, tái hiện. Trong khi đó, cũng với tác phẩm này, nếu GV đặt ra vấn đề thảo luận: “*Em hãy so sánh âm thanh và ánh sáng của con tàu với âm thanh và ánh sáng của phố huyện, từ đó, lí giải ý nghĩa biểu tượng của hình ảnh chuyến tàu*” thì mỗi HS sẽ có cơ hội được đóng góp tích cực vào quá trình thảo luận, đem lại những kiến giải khác nhau về ý nghĩa hình ảnh chuyến tàu để thấy được rằng, chuyến tàu đã đem lại một thứ âm thanh, một thứ ánh sáng khác hẳn với những âm thanh buồn bã, những ánh sáng le lói, yếu ớt của phố huyện; nó đã phá tan đi cái màn đêm âm u, tĩnh lặng đang bủa vây khắp phố huyện; nó là biểu tượng của kí ức rộn rã âm thanh và rực rỡ ánh sáng trong tâm hồn hai chị em Liên, là biểu tượng cho một thế giới đáng sống, một thế giới rực rỡ ánh sáng, biểu tượng cho khát vọng nhỏ nhoi, mong manh và tội nghiệp của hai chị em Liên và người dân phố huyện.

d. Nhập vai tác giả

Tác phẩm văn chương dù có nội dung và hình thức nghệ thuật hoàn chỉnh rõ ràng và có sự hấp dẫn đến đâu cũng sẽ trở thành một sự đóng kín đối với HS nếu như các em không tự giác tìm hiểu, thể nghiệm, phân tích trên cơ sở đồng sáng tạo với tác giả. Hình thức nhập vai tác giả là một trong những điều kiện để giúp HS gần hơn, hiểu hơn về tác giả, vừa cảm nhận giọng điệu riêng của tác giả qua tác phẩm, vừa tạo được hiệu quả giao cảm với tác giả ở từng HS. Ví dụ: HS có thể đóng vai tác giả để đàm thoại với các bạn đọc khác qua những câu hỏi như: Tại sao tôi (Nam Cao) lại chuyển tên tiểu thuyết từ *Chết mòn* thành *Sống mòn*? Vì sao tôi (Ngô Tất Tố) chỉ có thể kết thúc tác phẩm *Tắt đèn* bằng hình ảnh “trời tối đen như mực”? Ngược lại, HS cũng có thể biểu lộ một tiếng nói khác với quan niệm của tác giả, chẳng hạn: Nếu là nhà văn Ngô Tất Tố, tôi sẽ không để chị Dậu bán con mà để chị tự bán mình như nhân vật Phăng-tin trong tác phẩm *Những người khốn khổ* của Huy-gô.

e. Nhập vai nhân vật

Trong quan niệm của Bakhtin (1993) “*Nhân vật là người mang lời nói có toàn vẹn giá trị chứ không phải là một vật thể câm lặng của lời văn tác giả*”. Vì vậy, phương pháp này góp phần giúp HS thấu hiểu, thông cảm với cảnh ngộ, tâm trạng, thái độ nhân vật, những căng thẳng trong xung đột, mâu thuẫn nội tại, khó khăn trong tìm giải pháp quyết định hành động của nhân vật khi mang tiếng nói của nhân vật đến với bạn đọc, đồng thời bộc lộ được xu hướng đánh

giá nhân vật (đồng tình hay phản đối) của HS. Ví dụ: Nếu trong hoàn cảnh của Mị (*Vợ chồng A Phủ*) khi thấy A Phủ bị trói, bạn có hành động như Mị không? Nếu là nhân vật người đàn bà xóm chài trong truyện ngắn *Chiếc thuyền ngoài xa*, bạn có chấp nhận chịu những trận đòn dã man để đổi lấy việc có một người đàn ông trong gia đình không? Hãy nhập vai Liên (trong truyện ngắn *Hai đứa trẻ*) để kể về những cảm xúc, ấn tượng của những người dân phố huyện đợi từng chuyến tàu đêm như mong mỏi một niềm hi vọng ngàn ngời, mong manh.

f. Nghiên cứu tình huống

Khác hơn so với phương pháp nêu và giải quyết vấn đề (chủ yếu đưa ra các tình huống có vấn đề được phát sinh từ chính tác phẩm), phương pháp nghiên cứu tình huống là thông qua tác phẩm, GV đặt ra các tình huống thực tiễn để rèn luyện kỹ năng giải quyết tình huống trong thực tiễn. Ví dụ: Khi tìm hiểu truyện ngắn *Chí Phèo*, bằng PPDH nêu vấn đề, GV có thể đặt ra các câu hỏi: *Tại sao Nam Cao không giữ nguyên nhan đề Cái lò gạch cũ hoặc sử dụng nhan đề Đôi lứa xứng đôi mà lại đặt lại tên cho tác phẩm là Chí Phèo?*; *Tại sao ở phần đầu tác phẩm, Nam Cao không miêu tả trực tiếp ngoại hình nhân vật Chí Phèo mà để Chí Phèo xuất hiện cùng tiếng chửi?* *Tại sao ở phần cuối tác phẩm, Nam Cao để cho Thị Nở nhìn nhanh xuống bụng rồi nghĩ đến cái lò gạch cũ bị bỏ không?* Khác hơn, bằng PPDH nghiên cứu tình huống, GV có thể đặt ra các tình huống có vấn đề như: *Nếu em là một người dân của làng Vũ Đại, đứng trước hoàn cảnh của Chí Phèo, em sẽ cư xử như thế nào?*; *Nếu em là nhà văn Nam Cao, em có để truyện ngắn Chí Phèo kết thúc như vậy không? Em có thể đề xuất một kết thúc khác không?*

Tất nhiên, trong thực tế phát triển của lý luận dạy học và trong thực tế vận dụng các PPDH, số lượng các PPDH cũng như cách thức miêu tả, lý giải chúng là vô cùng phong phú, sinh động.

2.4.3 Kiểm tra đánh giá sau giai đoạn học tập

Theo nguyên tắc sư phạm, dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả dạy học là hai phương diện có liên quan mật thiết với nhau: tiếp cận dạy học theo định hướng nào thì tiếp cận kiểm tra đánh giá theo định hướng đó. Như vậy, để kiểm tra đánh giá hiệu quả dạy học TNVNHD theo định hướng phát triển năng lực, các câu hỏi, hình thức kiểm tra đánh giá phải tạo điều kiện để HS được nói lên quan điểm, cách nhìn nhận của cá nhân mình đối với những vấn đề đặt ra trong tác phẩm; phát triển tư duy phản biện, biết tổng hợp, khái quát, thu nhận những ý tưởng khác, làm phong phú thêm cách giải mã, tạo nghĩa cho tác phẩm,... Trong xu thế đổi mới ra đề kiểm tra viết hiện nay, cách ra đề theo hướng mở và tích hợp

là phù hợp với kiểm tra đánh giá hiệu quả dạy học TNVNHD ở trường phổ thông theo định hướng phát triển năng lực. Đề mở có thể chấp nhận nhiều cách trả lời, thậm chí có những câu trả lời trái ngược nhau, trái ngược với quan điểm của GV, miễn là HS bộc lộ được nhận thức và kỹ năng lập luận logic của mình. Trong quá trình làm bài, HS phải vận dụng cả kiến thức văn học, khoa học, lịch sử, địa lý và vốn hiểu biết về cuộc sống để giải quyết những vấn đề mà đề bài nêu ra. Song song đó, đáp án của GV cũng sẽ không áp đặt nội dung trả lời mà sẽ đề mở, cho phép chấp nhận nhiều cách hiểu và cách giải quyết khác nhau, miễn là tư tưởng của người viết không đi ngược lại những chuẩn mực đạo đức và pháp luật mà xã hội đã quy định, khuyến khích HS vận dụng được những điều đã học vào giải quyết những vấn đề mà thực tiễn đặt ra một cách thuyết phục, hợp lý, tự nhiên. Chẳng hạn, đó sẽ là các đề mở kiểu như: *Từ truyện ngắn Chiếc thuyền ngoài xa, hãy viết bài văn trình bày cảm nhận, suy nghĩ của cá nhân về cách nhìn nhận cuộc sống và con người; Từ truyện ngắn “Chí Phèo” của Nam Cao và những tác phẩm khác viết về đề tài người nông dân trước Cách mạng tháng Tám mà anh/chị biết, hãy viết bài văn trình bày suy nghĩ của mình về số phận người nông dân trong xã hội cũ.*

3 KẾT LUẬN

Dạy học Ngữ văn nói chung, TNVNHD nói riêng hiện đang được tập trung nghiên cứu về quy trình, cách thức, phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực để phù hợp với Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và Chương trình Ngữ văn mới. Bước đầu tiếp cận định hướng đó, bài viết đề xuất quy trình dạy học TNVNHD theo các giai đoạn. Giai đoạn chuẩn bị trước giờ học, học sinh phải tìm hiểu văn bản truyện ngắn, chuẩn bị trả lời hệ thống câu hỏi trong SGK. Giai đoạn tổ chức dạy học trên lớp, giáo viên vận dụng linh hoạt các phương pháp dạy học như diễn giảng, nêu và giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm, nhập vai tác giả, nhập vai nhân vật, nghiên cứu tình huống. Giai đoạn kiểm tra đánh giá, giáo viên tạo điều kiện cho học sinh trình bày được cách nhìn nhận, đánh giá của cá nhân học sinh đối với những vấn đề đặt ra trong tác phẩm; vận dụng kiến thức ở nhiều lĩnh vực và vốn hiểu biết để giải quyết những vấn đề trong cuộc sống.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Bakhtin M., 1993. Những vấn đề thi pháp
Đỗxtoiepxki (Trần Đình Sử, Lại Nguyên Ân,
Vương Trí Nhàn dịch), Nhà xuất bản Giáo dục.
252 trang.
- Nguyễn Viết Chữ, 2006. Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương (theo loại thể), Nhà xuất bản Đại học Sư phạm. Hà Nội, 208 trang.

- Trương Đăng Dung, 2004. Tác phẩm văn chương như là quá trình, Nhà xuất bản Khoa học xã hội. Hà Nội, 474 trang.
- Trần Thanh Đạm, 1976. Vấn đề giảng dạy tác phẩm văn học theo loại thể, Nhà xuất bản Giáo dục. 283 trang.
- Nguyễn Văn Hạnh và Huỳnh Như Phương, 1999. Lí luận văn học – Vấn đề và suy nghĩ, Nhà xuất bản Giáo dục. 224 trang.
- Nguyễn Thanh Hùng, 2008. Đọc hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường, Nhà xuất bản Giáo dục. 251 trang.
- Nguyễn Thị Thanh Hương, 2013. Định hướng hoạt động tiếp nhận sáng tạo tác phẩm văn chương

- cho học sinh THPT, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm. Hà Nội, 223 trang.
- Trần Đình Sử, 2009. Con đường đổi mới căn bản phương pháp dạy - học văn, Văn nghệ số 10, ngày 7/3/2009.
- Trần Đình Sử, 2014. Lí luận văn học, Tập 2, Tác phẩm và thể loại văn học, Nhà xuất bản Đại học Sư phạm. Hà Nội, 440 trang.
- Trần Đăng Suyền, 2014. Phương pháp nghiên cứu và phân tích tác phẩm văn học, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam. 400 trang.
- Vladimirovna B.A., 2018. Đối thoại giáo dục như một sự tương tác sáng tạo (Trần Thanh Bình dịch), Tạp chí Khoa học Quản lí giáo dục, 6: 6-17.