BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CẤP BỘ

TÌM HIỂU, NGHIÊN CỨU VIỆC SỬ DỤNG BỘ SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT VÀ VĂN HỌC BẬC PTTH (Cải cách giáo dục) Ở CÁC TỈNH PHÍA NAM.

Mã số đề tài:

Chủ nhiệm đề tài:

Thành phố Hồ Chí Minh

Luanvan24

TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CẤP BỘ

TÌM HIỂU, NGHIÊN CỨU VIỆC SỬ DỤNG BỘ SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT VÀ VĂN HỌC BẬC PTTH (Cải cách giáo dục) Ở CÁC TỈNH PHÍA NAM.

Mã số đề tài:

Thành phố Hồ Chí Minh

Luanvan24

NHÓM NGHIÊN CỨU:

Chủ nhiệm đề tài:

Ủy viên:

1.

Luanvan24

DANH SÁCH CÁC CỘNG TÁC VIÊN

@@@

MỤC LỤC

PHẦN THỨ NHẤT: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG 5
I. Mục đích của đề tài.....5
II. Cơ sở lí luận và thự tiễn của đề tài.....6
III. Giới hạn của đề tài 6
IV. Phoɹơng pháp nghiên cứu 6
V. Khả năng ứng dụng của công trình 8
PHẦN THỨ HAI NHỮNG VẤN ĐỀ CỤ THỂ.....9
CHCɹƠNG I: VỀ PHÂN MÔN VĂN HỌC VIỆT NAM.....9
CHCɹƠNG II: VỀ PHÂN MÔN VĂN HỌC NCɹỚC NGOÀI .....50 CHCɹƠNG III. VỀ PHẦN MÔN LÝ LUẬN VĂN HỌC.....57 CHCɹƠNG IV: VỀ PHÂN MÔN TIẾNG VIỆT .....64 CHCɹƠNG V: VỀ PHẦN MÔN LÀM VĂN 75

Luanvan24

PHẦN THỨ NHẤT: NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG

I. Mục đích của đề tài

1. Sách giáo khoa Văn PTTH viết theo Dự thảo chơơng trình năm 1989 đã hoàn thành đơợc 3 năm nay. Thời gian qua, các cơ quan có trách nhiệm trong ngành giáo dục đã tiếp nhận đơợc nhiều ý kiến, khen có chê có. Trong các cuộc tọa đàm với giáo viên nhiều tỉnh phía Nam cũng nhơ trong các cuộc hội thảo khoa học tổ chức ở Đại học Cần Thơ (1992), Đại học Huế (1992), ở Huế do các đơn vị Hội Nghiên cứu và Giảng dạy văn học TP.HCM, trơờng Đại học sơ phạm Huế, Nhà xuất bản Giáo dục, 2 sở Giáo dục - Đào tạo Huế và Quảng Nam - Đà Nẵng phối hợp tổ chức (1993), hầu hết các chuyên viên chỉ đạo bộ môn Văn ở các tỉnh, các giáo viên giỏi đứng lớp ở PTTH và các nhà nghiên cứu, các giáo sơ đại học cũng đã đều khẳng định tính hơn hẳn về nhiều mặt của bộ sách Tiếng Việt và Văn học vua hoàn thành so với bộ sách trơớc đây, đồng thời cũng nêu lên nhiều tồn tại mà những ngơời soạn thảo

Luanvan24

chơƖơng trình cũng nhơƖ những ngơƖời biên soạn sách giáo khoa cần nghiên cứu để tìm cách khắc phục.

Chia sẻ với thái độ xây dựng, đúng mực nói trên, nhóm đề tài chúng tôi muốn thông qua công trình nghiên cứu tơƖơng đối dài hơi, có hệ thống này làm rõ những mà đơƖợc và chơƖa đơƖợc của chơƖơng trình và sách giáo khoa Tiếng Việt - Văn học ở PTTH có thể góp phần hoàn thiện chơƖơng trình và chỉnh lý sách giáo khoa theo chơƖơng trình cải cách giáo dục.

2. Hiện nay Bộ Giáo dục và Đào tạo lại đang tiến hành thí điểm việc phân ban PTTH. Mỗi tỉnh, thành phố có từ 2 đến 3 trơƖờng ở trong diện thực nghiệm. Ở các trơƖờng đó, cũng mới chỉ có một số ít lớp học theo chơƖơng trình và sách phân ba Những cuốn sách này chơƖa đơƖợc coi là sách giáo khoa chính thức mà mới chỉ là tài liệu thực nghiệm, lơƖu hành nội bộ.

Trong vài năm tới, Bộ Giáo dục và Đào tạo mới cho chỉnh lý, nâng cấp để sử dụng đại trà cho tất cả các trơƖờng PTTH trong toàn quốc, một khi cấp học này đã hoàn toàn việc phân ban. Vì thế công trình này nếu thật sự có ít nhiều giá trị, sẽ là tài liệu tham khảo có ích cho bộ phận soạn thảo chơƖơng trình cũng nhơƖ cho các tác giả biên soạn sách giáo khao Tiếng Việt và Văn học. Vì, nếu nhơƖ đối chiếu 2 chơƖơng trình (cải cách phân ban), 2 bộ sách (cải cách và thực nghiệm phân ban), ta sẽ thấy rất rõ tính kế thừa

và hoàn thiện của chơƖơng trình và bộ sách sau so với chơƖơng trình và bộ sách soạn trơƖớc Chúng tôi nghĩ, đây là việc làm thiết thực để góp phần thực hiện Nghị quyết Trung ơƖơng lần thứ tơƖ về văn hóa văn nghệ cũng nhơƖ góp phần nhỏ bé vào việc "tiếp tục đổi mới sự nghiệp giáo dục và đào tạo".

II. Cơ sở lí luận và thự tiễn của đề tài

Công trình của chúng tôi dựa trên các cơ sở sau đây:

- Các Nghị quyết của Đảng về giáo dục, văn hóa, văn nghệ.
- Các văn bản của Bộ GD-ĐT về mục tiêu, phơƖơng pháp dạy học các môn Tiếng Việt - Văn học ở các trơƖờng PTTH.
- ChơƖơng trình và sách giáo khoa cải cách giáo dục (từ 1990 đến 1992) và Dự thảo chơƖơng trình, tài liệu thực nghiệm phân ban (từ 1993 đến 1995).
- Thực trạng giảng dạy ở các trơƖờng PTTH phía Nam, chủ yếu là các trơƖờng Quảng Nam - Đà Nẵng, Khánh Hòa, TP Hồ Chí Minh, Long An. Đồng Tháp.

Luanvan24

III. Giới hạn của đề tài

- Thông qua thực tiễn dạy và học môn Tiếng Việt - Văn học ở bậc PTTH thuộc các tỉnh phía Nam (tính từ Thừa Thiên - Huế trở vào), nhận xét đánh giá chơƣơng trình và sách giáo khoa môn học này về tất cả 5 phân môn: Văn học Việt Nam. Văn học nơƣớc ngoài, Lý luận văn học, Tiếng Việt, Làm văn.

- Ở từng phân môn đều có lơƣu ý thích đáng đến việc nêu những kiến nghị cụ thể để chỉnh lý chơƣơng trình và nâng cao chất lơƣợng biên soạn sách.

Tất cả qui trình này đều nhằm mục đích nâng cao chất lơƣợng dạy và học Văn ở PTTH.
- Trong quá trình thực hiện cải cách giáo dục, Bô GD-ĐT đã mạnh dạn thực hiện việc biên soạn 2 bộ sách cho 2 miền. Có 2 môn học - Văn và Toán - đã có đơƣợc may mắn này. Chúng tôi tập trung khảo sát bộ sách giáo khoa do Hội Nghiên cứu - Giảng dạy văn học TP. Hồ Chí Minh biên soạn.

Nếu có nhắc đến bộ sách do trơƣờng ĐHSP Ha Nội I biên soạn cho các tỉnh phía Bắc cũng là để so sánh, đối chiếu, tuyệt đối không có ý nghĩa bình giá hơn kém.

IV. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng các phơƣơng pháp nghiên cứu chủ yếu sau đây:

1. *Phương pháp so sánh đối chiếu* giữa mục tiêu đào tạo với các công đoạn nhằm

hiện thực hóa mục tiêu đào tạo đó (Chơƣơng trình sách giáo khoa và việc sử dụng sách trong quá trình dạy và học).

2. *Phương pháp khảo sát thực tế* qua các hoạt động: điều tra xã hội, tiến hành trắc nghiệm lấy ý kiến giáo viên và học sinh PTTH, dự giờ thăm lớp, hội thảo khoa học. Cụ thể chúng tôi đã:

a/ Tiến hành dự giờ, thăm lớp ở chín trơƣờng thuộc 7 tỉnh, thành phố: Lê Hồng Phong (TP. HCM), PTTH thị xã Long An, PTTH chuyên Nguyễn Bỉnh Khiêm và PTTH Lơƣu Văn Liệt (Vĩnh Long), PTTH thị xã Cao Lãnh và PTTH Tràm Chim (Đồng Tháp), PTTH Quốc Học (Huế), PTTH Lê Quí Đôn (Nha Trang). PTTH Thăng Long (Đà Lạt).

b/ Tổ chức 4 cuộc tọa đàm, với:

- Cán bộ chỉ đạo bộ môn và đại biểu giáo viên dạy Văn tỉnh Lâm Đồng (2/1993). - Giáo viên thuộc tổ bộ môn Văn trơƣờng PTTH Lơƣu Văn Liệt (Vĩnh Long - tháng 4/1994)

Luanvan24

- Giáo viên thuộc tổ bộ môn Văn trợờng PTTH Trần Quí Cáp (Quảng Nam - Đà Nẵng-tháng 6/1993)

- Giáo viên thuộc tổ bộ môn Văn trợờng PTTH Sa Đéc (Đồng Tháp - 4/1995) c/ Phát 300 phiếu trắc nghiệm đến giáo viên và học sinh của 3 trợờng Lê Quí Đôn (Nha Trang), Thăng Long (Đà Lạt) và Lợu Văn Liệt (Vĩnh Long)

d/ Góp phần tổ chức và tham dự cuộc hội thảo khoa học:

- Dạy tiếng Việt ở PTTH (do Hội Ngôn ngữ học TP.HCM và trợờng ĐHSP Huế tổ chức ở Huế tháng 7/1992).

- Dạy Lý luận văn học ở PTTH (do ĐHSP Huế tổ chức tháng 4/1993)

- Nhận xét chợơng trình, sách giáo khoa Văn học - Làm văn (do 5 đơn vị đã nói trên tổ chúc tại Huế tháng 8/1993). Nhiều phần trong công trình nghiên cứu đã đợợc đợa ra đọc tại Hội thảo để lắng nghe ý kiến phản hồi.

3. *Phương pháp thực nghiệm* qua các tiết thao giảng ở trợờng PTTH Thạnh Mỹ Tây, Nguyễn Thái Bình (TP.HCM), PTTH thị xã Long An (Long An). Lê Quí Đôn (Nha Trang), PTTH Quốc Học (Huế), PTTH thị xã Cao Lãnh (Đồng Tháp).

Những tiết giảng này đợợc đông đảo giáo viên Văn PTTH tham dự, có trao đổi nhận xét, đúc rút kinh nghiệm.

V. Khả năng ứng dụng của công trình .

1. Giúp cán bộ chỉ đạo bộ môn Văn và giáo viên Văn PTTH các tỉnh xem xét, rút kinh nghiệm khi lên lớp dạy theo chợơng trình cải cách giáo dục.

2. Giúp các tác giả biên soạn sách giáo khoa của Hội tham khảo, chỉnh lí sách (nếu có chủ trợơng của Bộ và NXB Giáo dục).

3. Có tác dụng gợi ý cho các nhà soạn thảo chợơng trình phân ban và các tác giả biên soạn sách phân ban về bộ môn Tiếng Việt-Văn học.

4. Có thể dùng làm tài liệu phục vụ cho chợơng trình bồi dợỡng thợờng xuyên do Bộ chủ trì. Chợơng trình này mới đợợc bắt đầu tiến hành trên cả nợớc.

Thực hiện công trình này, chúng tôi đã đợợc sự động viên nhiệt tình của Ban Giám hiệu trợờng ĐHSP TP. HCM, sự giúp đỡ tích cực của phòng Nghiên cứu khoa học trợờng cũng nhợ của Ban Giám đốc tám Sở Giáo dục Đào tạo: Thừa Thiên - Huế. Quảng Nam - Đà

Luanvan24

Nẵng, Khánh Hòa, Lâm Đồng, TP. Hồ Chí Minh, Long An, Đồng Tháp, Vĩnh Long; sự ủng hộ chân thành của nhiều bạn đồng nghiệp dạy Văn PTTH các tỉnh nói trên.

Nếu không có sự động viên, giúp đỡ rất cụ thể nói trên, chắc chắn chúng tôi sẽ còn gặp nhiều khó khăn hơn nữa trong quá trình hoàn thành công trình này. Dọ́ới đây là những nội dung khảo sát và kết luận chủ yếu của nhóm công trình. Dù đã gắng đầu tọ́ sức lực, thời gian đến múc tối đa; dù dã đọ́ợc sự hợp tác nhiệt tình, chặt chẽ của đông đảo giáo viên PTTH; dù dã đọ́ợc kiểm nghiệm bọ́ớc đầu qua các cuộc tọa đàm, hội thảo; nhọ́ng chúng tôi vẫn chỉ dám đề xuất ý kiến của mình với tất cả sự dè dặt. Chỉ có điều, chúng tôi cả tin: cải cách giáo dục đã đọ́ợc thực hiện 6 năm. Dù chọ́ơng trình và SGK này chỉ đọ́ợc dùng trong 4, 5 năm nữa thì việc chỉnh lý chọ́ơng trình và SGK vẫn cần đọ́ợc đặt ra để có thể tạo điều kiện cho thầy trò PTTH nâng cao chất lọ́ợng dạy và học bộ môn rất quan trọng này.

***

PHẦN THỨ HAI NHỮNG VẤN ĐỀ CỤ THỂ

CHƠƯƠNG I: VỀ PHÂN MÔN VĂN HỌC VIỆT NAM

A. VĂN HỌC DÂN GIAN

I. CHƠƯƠNG TRÌNH

Nhìn lại thực trạng cải cách chọ́ơng trình môn văn ở PTTH, thời gian qua tuy chọ́a đủ để có những kết quả thỏa đáng, song những ý kiến nảy sinh trong quá trình giảng dạy cũng gợi lên bao điều đáng suy nghĩ đối với công tác chỉ dạo, biên soạn sách giáo khoa. Những ý kiến dọ́ới đây cũng chỉ xem nhọ́ sự gợi ý, mong dọ́ợc tiếp tục trao đổi thêm trên bọ́ớc đọ́ờng thực hiện.

1. Với văn học dân gian, trong phạm vi 14 tiết, chọ́ơng trình phải chuyển tải một khối lọ́ợng kiến thức lớn, bao gồm lý thuyết đại cọ́ơng, lý thuyết thể loại và phân tích tác phẩm. Trong số đó thời gian dành cho lý thuyết thuần túy là 8/14. Kể ra với trình độ, năng lực nhận

Luanvan24

thức của học sinh lớp 10, thời gian bố trí nhoị vậy không phải là ít. Nhoịng so với yêu cầu của bộ môn văn học dân gian cần thể hiện đầy đủ, hợp lí những vấn đề lí thuyết, thì quả là khó cho việc tinh giản, lựa chọn trong công tác biên soạn. Có thể nói rằng mọi sự thành công hay thất bại của sách giáo khoa đều xuất phát từ khâu tuyển chọn và trình bày này. Dĩ nhiên hiệu quả của chất loịợng dạy văn ở nhà troịờng, không chỉ do sách mà còn liên hệ mật thiết tới năng lực, trình độ của giáo viên nữa. Bất cứ một choịơng trình nào trong sách giáo khoa cũng đuợc biên soạn theo một hệ thống nhất đinh. Đó là tổng hòa của một loạt các yếu tố, trong đó bao gồm các quan niệm, nhận thức về đối toịợng; đặc biệt là sự khu biệt và giới hạn của vấn đề đoịợc đề cập. Nói kỹ hơn, thì một choịơng trình bao giờ cũng quan tâm đến các vấn đề nhìn

1- Sự phân bố hợp lí của choịơng trình trong toịơng quan với trình độ nhận thức giữa các cấp học cùng quan tâm đến lĩnh vực khoa học, dối toịợng nào đó.

* Sự toịơng đồng giữa choịơng trình với trình độ phát triển khoa học của đối toịợng đoịợc quan tâm.

* Tính chất, múc độ phổ quát của kiến thức đoịợc trình bày. Điều đó có Ý nghĩa các chuẩn tắc, qui phạm của hệ thống thực chất nhằm giới hạn vấn đề học thuật trong

một phạm vi thích ứng với đối toịợng tiếp nhận.

Trên tinh thần đó, một trong những quan niệm cần phải làm rõ là sự khác nhau giữa thao tác tinh giản với thao tác giới hạn. Dĩ nhiên tinh giản, rút gọn là một hình thức giới hạn. Những điều cần đề cập ở đây là sự rút gọn tóm loịợc nhoịng đầy đủ các khía cạnh của vấn đề khác với cách trình bày tỉnh loịợc khía cạnh này để tập trung nói kỹ khía cạnh khác. Cịu điểm, hạn chế của hai kiểu phoịơng pháp trên tuy thuộc vào yêu cầu của đối toịợng tiếp nhận. Với học sinh PTTH, có lẽ thích ứng với cách trình bày thứ hai. Việc biên soạn, vì vậy phải hết sức nhất quán để tránh tình trạng thu gọn giáo trình đại học trong từng phần, từng bai mà đây đó phần văn học dân gian trong bộ sách đang đề cập đã mắc phải.

Sau đây xin đi vào một số vấn đề cụ thể.

Troịớc hết, khi đề cập đến tính phổ quát, nó doịợc xem là một mặt giới hạn của choịơng trình. Ở nhiều mức độ khác nhau, tính phổ quát sẽ tham gia chỉ đạo khâu tuyển chọn. Nếu choịơng trình văn học dân gian cấp II đoịợc xây dụng liên hệ thống nguyên tắc giới thiệu tác phẩm, thì tính phổ quát là vẻ đẹp thẩm mỹ mang tính đặc thù của thể loại nhoịng chỉ ở

Luanvan24

mức độ

cảm nhận chứ chơia phải ở tầng nhận thức lý thuyết. Theo hệ thống này, ngơời ta chỉ chú trọng trình bày những tác phẩm đơn lẻ mà ít quan tâm đến nguồn gốc bản chất xã hội của chúng.

Với PTTM, chơiơng trình văn học dân gian lại đơiợc xây dựng trên hệ thống nền tảng lý thuyết. Hai hệ thống này xuất phát từ trình độ nhận thức khác nhau. Và phải thừa nhận rằng chơiơng trình cải cách lần này đã nâng kiến thức của văn học dân gian lên một cấp độ cao hơn so với trơiớc đây. Tất nhiên vì bản thân vấn đề phức tạp nên khác với đại học, hệ thống văn học dân gian ở lớp 10 cũng chỉ đơiợc giới hạn trong một số phạm vi nhơi "Một số thể loại chính của văn học dân gian Việt Nam". Có nghĩa là chơiơng trình theo ý do biên soạn chỉ đề cập đến những đơiờng nét cơ bản của hiện trạng văn học dân gian Việt Nam trên cơ sở lí thuyết đại cơiơng. Đây là nhận thức hoàn toàn đúng đắn, khoa học, đơiợc chú ý đúng mức trong phần lý thuyết đại cơiơng mà nhơi đã nêu, lác giả đã nhấn mạnh giới hạn trong "thể loại chính" của văn học dân gian Việt Nam. Để thấy rõ hơn các quan niệm và thao tác này, xin thống kê lại một phần chơiơng trình, chủ yếu là thể loại tự sự trong sách giáo khoa các lớp cấp II và cấp III.

Lớp 6 chỉ giới thiệu tác phẩm

Tập 1: Ở mục Thần thoại, Truyền thuyết, Cổ tích có 12 bài chính khoá đơiợc phân

bổ nhơi sau:

- Trong số 5 Thần thoại, có 1 của dân tộc Ba Na
- Trong số 7 Cổ tích, có 1 của dân tộc Lô Lô, 1 của Ấn Độ, 1 của Băngladét.
- Trong 8 bài đọc thêm, có 4 của Nhật, Hy Lạp, Bắc Âu, Nêpan.

Tập II: Mục Ngụ ngôn có 4 bài chính khoa, trong đó: 1 của Kinh, 1 cửa Tày. 1 Tây Nguyên, 1 Hungari.

- Trong 5 bài đọc thêm thì có 2 của Kinh, 1 của Khơme, 1 của Trung Quốc, 1 của Ba Tơi.

Lớp 7

Mục Truyền thuyết, Cổ tích có 6 bài của Kinh.

Rõ ràng cách cấu tạo trên, chỉ dựa vào nét đặc thù thể loại và tính đại đồng của nhân loại, để tuyển chọn, giới thiệu tác phẩm. Dầu không đơiợc hơiớng dẫn về lý thuyết, học sinh

Luanvan24

cũng cảm nhận đoịợc điều đó. Và với hệ thống tác phẩm này, học sinh sẽ có cơ sở để nhận thức cao hơn bằng sự khái quát trong hệ thống lí thuyết ở choịơng trình PTTH.

Sang lớp 10, choịơng trình đã đuợc sánh giáo khao thể hiện nhoị sau:

A. Phần lí thuyết đại coịơng gồm có:

I. Văn học dân gian là những sáng tác văn học của quần chúng nhân dân.

II. Văn học dân gian là những sáng tác vô danh, truyền miệng.

III. Những đặc điểm ngôn ngữ và phuơng pháp nghệ thuật của văn học dân gian.

IV. Những thể loại chính của văn học dân gian Việt Nam.

B. Phần lí thuyết thể loại và phân tích tác phẩm gồm:

I. Thần thoại và sử thi dân gian.

1. Thần thoại (lí thuyết)

- Quả bầu mẹ (giảng văn)

2. Sử thi dân gian (lí thuyết)

- Chặt cây thần (giảng văn)

II. Cổ tích (lí thuyết)

- Lấy vợ cóc (giảng văn)

- Làm theo lời vợ dặn (giảng văn)

C. Phần đọc thêm:

- Đẻ đất đẻ noịớc.

Trong phần lí thuyết đại coịơng, những vấn đề nhoị bản chất xã hội, phoịơng thức sáng tạo, đặc troịng thẩm mỹ của vặn học dân gian đoịợc đề cập với dung loịợng nhoị vậy la vừa phải, hợp lí. Học sinh đoịợc tiếp cận với văn học dân gian trên bình diện mới về bản chất hiện toịợng, điều ma ở cấp II chỉ cảm nhận mơ hồ. Mặt khác, nhoị đã nêu, việc giới hạn trong phạm vi những thể loại chính là nhằm vào tính phổ quát của văn học dân gian Việt Nam, đồng thời giúp cho việc dạy và học tránh bi sa vào những rắc rối thuộc lĩnh vực học thuật không cần thiết. Bởi vậy nó cần doịợc trình bày những thể loại, tác phẩm, vấn đề hết sức thông dụng và được thống nhất trong cách nhìn nhận. Thế nhoịng tại đây dã bộc lộ những vấn đề cần làm sáng tỏ.

Sau phần đại coịơng, do hạn chế về thời gian, choịơng trình buộc phải chọn giải pháp lựa chọn một số thể loại và tác phẩm để giới thiệu. Dù muốn hay không, lôgic của cấu tạo

Luanvan24

chơƖơng trình, cũng gây nên áp lực tâm lý cho rằng. những tác phẩm, thể loại đơƖợc trình bay không thể không tiêu biểu và mang tính phổ quát cho nền văn học dân gian Việt Nam. Do đó vẫn đề trở nên rắc rối ở mục *Thần thoại và Sử thi dân gian*. Có thể do ý đồ quan niệm nào đó mà chơƖơng trình chỉ đạo cho sách phải giới thiệu thể loại sử thi và truyện thơ. Trong lúc đó lại vắng bóng thể loại truyền thuyết vốn đơƖợc đề cập nhiều hơn thần thoại ở cấp II. Đành rằng khi luận giải, sách dã trình bày thể loại sử thi nhơƖ là hình thức qui hợp từ Thần thoại và Truyền thuyết. Thế nhơƖng rốt cuộc lại nó là hai hay một? Bản chất xã hội, vi trí của chúng trong đời sống "tinh thần xã hội, tơƖơng quan với nhau thế nào? Hay xem lại quan niệm về chức năng thể loại này. Giáo trình ĐHSP khi nêu khái niệm về chức năng thể loại truyền thuyết, đã viết "...chủ yếu hơƖớng vào những sự kiện, những biến cố lịch sử có ý nghĩa trọng đại và những nhân vật lịch sử nổi lên trong những sự kiện, những biến cố ấy" (Sách đọc thêm tr.24). Còn sách giáo khoa *Văn lớp 10* (Hội NGGDVH TP.HCM) lại viết về sử thi: "Kể lại những sự kiện quan trọng đối với toàn thể cộng đồng" (Tr,27). NhơƖ vậy cả hai thể loại để cùng quan tâm đến những vấn đề mang tầm vóc lịch sử của cộng đồng dân tộc. Và khi dẫn tác phẩm tiêu biểu cho truyền thuyết thì ngơƖời ta thơƖờng dẫn tác phẩm *Lạc Long-Ân Cơ, An Dương Vương*. Còn tác phẩm tiêu biểu cho sử thi thì đơƖa *Đam San, Đẻ đất đẻ nước*. Vậy thể loại nào trong đó mang tính phổ quát hơn, hay ít ra cũng hợp lí hơn trong chuỗi liên kết của chơƖơng trình văn học dân gian các lớp? Đây là chơƖa tính đến ngơƖời dạy, vốn đơƖợc đào tạo trong truyền thống ở Đại học sơƖ phạm, từng xem văn học dân gian miền núi (các dân tộc ít ngơƖời) là một hệ thống riêng trong chơƖơng trình văn học dân gian

Việt Nam. Từ đó, hệ luận tất yếu trong cảm nhân của ngơƖời dạy là: những thể loại chính, tác phẩm tiêu biểu của nó đơƖợc trình bày trong sách giáo khoa lại là văn học dân gian miền núi! Cách suy luận nhơƖ vậy, thực ra có phần đơn giản mà chơƖa thấy hết tính phức tạp của vấn đề học thuật trong đó. Đáng ra phải lý giải vì sao ngơƖời Kinh không có sử thi mà chỉ có ở các dân tộc ít ngơƖời? Và nó có tiêu biểu, mang tính phổ quát cho nền văn học dân gian Việt Nam hay không? Đó là nghi án để khiến cho chơƖơng trình ở Đại học sơƖ phạm né tránh. Cụ thể là giáo trình văn học dân gian (tập 1) bộ mới do nhà xuất bản Giáo dục xuất bản năm 1990, khi đề cập đến thể loại này, giáo sơƖ Đỗ Bình Trị có quan tâm trong phần lý thuyết đại cơƖơng. Thế nhơƖng sau phần lý thuyết thể loại (tập II) giáo sơƖ Hoàng Tiến Tựu lại không nhắc đến. Trong chơƖơng trình Văn học dân gian Đại học sơƖ phạm, thể loại, tác phẩm trên đuợc xem nhơƖ nét

Luanvan24

độc đáo, di biệt của một số dân tộc ít ngoời. Vấn đề ở đây không phải là ai đúng ai sai, mà ở chỗ, lại sao vấn đề thể loại còn rắc rối về mặt học thuật nhoị vậy lại dựa vào choơng trình phổ thông. Điều này, troớc hết, gây trở ngại cho chính ngoời dạy khi sử dụng toị liệu, kiến thức vào công tác giảng dạy.

Xét về mặt lý thuyết thuần túy, sử thi là thể loại khá phổ biến trong kho tàng văn học dân gian của nhiều noớc trên thế giới. Tiêu biểu cho thể loại này, ngoời ta thoờng đề cập đến *Hyal, Ôdyxê* (Hy Lạp) và *Ramayana* (Ấn Độ). Nhong cũng nên biết rằng *Hyat*, *Ôđyxê* là một phần linh hồn của ngoời Hy Lạp. Cũng nhoị vậy, *Ramayana* là phần tâm thức của dân Ấn Độ. Không một ngoời dân Ấn Độ nào lại không tìm thấy mối quan hệ của mình với sử thi này. Nghĩa là tính phổ quát của chúng đạt đến biểu toợng tinh thần của dân tộc. Có gì đó hao hao với niềm tự hào "Con rồng cháu tiên" qua truyền thuyết "*Bọc trăm trứng*" của ngoời Việt. Trong lúc đó, troờng ca Đam San, Đẻ đất đẻ noớc chỉ mới đuợc soạu tầm và giới thiệu trên doới 30 năm với ngoời đọc cả noớc. Mặt khác, nó chỉ tồn tại trong đời sống tinh thần của một số dân tộc nhoị Ê đê, Ba na, Moờng. Thậm chí *Đẻ đất đẻ nước* cũng chỉ là công cụ mang tính ma thuật sử dụng trong các nghi lễ của tầng lớp thầy mo! Thế thì lam sao có thể gọi là phổ quát và đại diện cho văn học dân gian Việt Nam đuợc.

Hình nhoị ngoời biên soạn sách giáo khoa cũng thấy đoợc chừng mực sự bất hợp lý này của choơng trình cho nên đã mạnh dạn tuớc bỏ thể loại *Truyện thơ vốn* của dân tộc ít ngoời. Trong lúc đó sách giáo khoa lớp 10 (ĐHSP HN 1) lại giới thiệu theo chỉ đạo của choơng trình. Nhoị vậy lẽ nào tính dị biệt, độc đáo lại đồng nhất với tính phổ quát.

Rất có thể ở trình độ lớp 10, thể loại, tác phẩm nêu trên choơa đoợc xem là phổ quát, mà ở Đại học thì nó lại đoợc xem là phổ quát. Ta không tuyệt đối hóa về bộ phận văn học dân gian ngoời Việt (Kinh). Nhoơng ít nhất đối với học sinh phổ thông cũng phải xây dựng một ý niệm về chủ thể, nền tảng văn hóa Việt Nam, căn bản do cộng đồng ngoời Việt xây dựng là chủ yếu. Và quan trọng hơn là về mặt phoơng pháp, học sinh sẽ từ cái dễ hiểu, trong máu thịt của ngoời Kinh, nó sẽ so sánh và hiểu thêm tính da dạng, độc đáo của các dân tộc anh em. Từ ý thức về sự giới hạn này, việc trình bày có liên quan đến phần dẫn luận.

2. Dẫn luận khác với các mục tiểu dẫn nhoị trong sách đã trình bày. Nó không chỉ dừng lại ở mức giới thiệu tác phẩm, để học sinh hình dung đoạn trích, mà phải thực sự là hình

Luanvan24

thức giới hạn kiến thức. Nó nhằm giúp cho đối tượng tiếp nhận xác định được tọa độ kiến thức, dung lượng công việc cũng như phạm vi kiến thức trong các cấp học. Đó là điều cần thiết để chuẩn bị tâm thế hợp lí cho học sinh khi tiếp cận đối tượng.

Sách giáo khoa *Văn 10* (ĐHSP HN I) có lời dẫn luận tốt, hợp lí khi đề cập đến mục "khái niệm văn học dân gian". Tác giả viết: "Trong nhà trường, học sinh không có điều kiện học tạp toàn bộ các sáng tạo văn hóa, nghệ thuật dân gian mà chỉ có điều kiện học tập văn học dân gian, những yếu tố lời làm chất liệu cơ bản để xây dựng hình tượng nghệ thuật". Một luận điểm như vậy đã hình thành cho học sinh ý thức về qui mô, tính phức tạp của vấn đề, đồng thời tránh được ảo tưởng thỏa mãn về cái tận cùng của kiến thức. Mặt khác nó còn hóa giải ấn tượng về sự nhàm chán do trùng lặp tác phẩm ở các cấp học. Tiếp cận với lý thuyết là phải tạo được ý thức về cấp độ tiếp cận. Cùng một tác phẩm, một vấn đề mà việc tiếp cận có thể ở nhiều mức độ khía cạnh khác tùy theo trình độ, năng lực nhận thức. Đó chính là nguyên lí để tạo nên phương pháp học thích ứng cho mọi đối tượng. Giá mà chương trình VHDG trong sách giáo khoa nói trên quan tâm thêm phần này một cách hợp lí. Chẳng hạn hãy chỉ cho học sinh biết vì sao ta chỉ tập trung giới hạn thể loại này mà không thể loại khác, vì sao giới thiệu tác phẩm này mà không tác phẩm khác. Nghĩa là phải chỉ lí do, ý đồ định hướng, thì mọi rối rắm trên kể như được hóa giải một cách hợp lí. Và suy cho cùng, nếu việc giới hạn, không có phần dẫn luận, sẽ trả thành cái ngẫu nhiên, rồi sẽ lạc vào trong miên man, khiến cho kiến thức chọn lọc mất ý nghĩa định hướng.

3. Một vấn đề khác là tính nhất quán trong chương mục trình hay. Hệ thống chương mục bao giờ cũng phản ảnh qui trình, phương pháp tiếp cận. Khi đặt ra mục

chủ đề, bố cục hay những mục tiêu cụ thể như "chủ nghĩa nhân đạo"... có ý nghĩa tác phẩm đang được tìm hiểu trên khía cạnh đó. Đối với học sinh, kết cấu nầy rất quan trọng vì đó là những định hướng, chỉ dẫn cụ thể. Thế nhưng bố cục trong chương mục của phần tự sự trong sách giáo khoa của Hội có điều bất ổn. Ở Thần thoại, mục đầu tiên được gọi là: *"Những đặc điểm thể loại của Thần thoại"*. Cũng mục ấy ả Sử thi thì đề: *"Khái quát Sử thi dân gian"*. Và ở Cổ tích là: *"Định nghĩa"*. Tính chất bất nhất này sẽ khiến cho học sinh ngộ nhận rằng thể loại này có đặc điểm mà thể loại khác không có. Nghĩa là các thể loại không bình đẳng trong phương pháp và cấp độ tiếp cận. Điều này còn bộc lộ ở khía cạnh khác trong các quan hệ với

Luanvan24

giáo trình đại học. Chẳng hạn *Tiếng hát làm dâu* trong quan niệm của giáo trình đại học là thể loại truyện thơ. Và ngay SGK *Văn 10* (ĐHSP HN I) cũng xếp nó vào loại truyện thơ, còn sách *Văn 10* cùn Hội lại cho nó là ca dao - dân ca (tr. 67). Rất may, bài này ở SGK miền Bắc học chính khóa, còn SGK miền Nam chỉ đọc thêm để tham khảo. Đây không phải chỉ vấn đề xếp loại mà nếu giảng dạy, giáo viên sẽ xử lí thế nào khi vận dụng những đặc trọng của ca dao để phân tích tác phẩm này.

Còn khá nhiều những khía cạnh đại loại nhọ thế chung quanh việc giới hạn, tuyển chọn thể loại, tác phẩm. Chẳng hạn trong mục cổ tích, chọn tác phẩm Lấy vợ cóc và Nghe lời vợ dặn. Tại sao mô típ thiện, ác, ngọời bất hạnh, vốn đã đọợc học sinh tiếp xúc ít nhiều ở lớp trọớc và cũng là vẫn đề nổi bật trong cổ tích của ta lại không đọợc quan tâm.

Tóm lại, qua các hệ thống trên của SGK lớp 10 ở chọơng trình VHDG, vấn đề nổi cộm là quan niệm về kiến thức mới chua rõ ràng. Gìn xác định kiến thức mới là phần lí thuyết. Nó đọợc xem nhọ công cụ để qui hợp, nhìn lại cái đã học chứ không phải cái chọa có ở cấp II thì lên cấp III nói cho hết. Và vô hình chung văn học dân gian miền núi đọợc dịp trình bày, giới thiệu. Điều này, nhọ phân tích trên, dễ làm lạc họớng ý đồ chiến lọợc về kiến thức đối với học sinh lớp 10.

4. Cuối cùng xin đọợc đề xuất ý kiến nhỏ. Vì văn học dân gian là hiện tọợng có tính chất địa phọơng sâu, do đó chọơng trình nên chăng dành phần đọc thêm cho những tác phẩm,thể loại mang màu sắc đặc thù của vùng văn hóa. Thiết nghĩ sự tồn tại hai bộ sách không phải là thừa khi biết tận dụng ọu thế này. Sẽ rất có ý nghĩa về nhiều phọơng diện khi hai bộ sách vừa là nơi đối chứng của trọờng phái, quan niệm mang màu sắc học thuật, thì cũng là nơi tạo nên sắc thái độc đáo cho bộ mặt văn học trong từng

vùng. Đối với văn học dân gian, bên cạnh cái chung của dân tộc, có thêm cái riêng em địa phọơng hẳn sẽ giúp cho học sinh tự hào một cách có cơ sở và chính đáng về quê họơng, tổ tiên. Nếu không nhầm thì một câu ca dao hay ở vùng đồng hằng Bắc hộ chọa chắc ngọời miền Nam cảm nhận hết ý vị của nó và ngọợc lại. Xét về tính chất khoa học lẫn mục tiêu đào tạo, điều đó chắc không sai.

II. SÁCH GIÁO KHOA

1. Phần lý thuyết đại cọơng

Luanvan24

Tác giả dã có những nhận định xác đáng "văn học dân gian là tiếng nói chung của công bằng chứ không phải tiếng nói riêng của một tác giả nhoị trong văn học viết" (tr. 14) hay "sự lặp đi lặp lại, sự giống nhau ở nhiều tác phẩm có thể gây nên ấn toợng nhàm chán. Song mặt khác lại nối lên sự oịa thích của ngoời bình dân tập trung vào những điểm nào... Sự oịa thích này đã tạo nên những truyền thống độc đáo của văn học dân gian nói chung và của văn học dân gian từng dân tộc, từng địa phoịơng nói riêng" (tr. 14).

Lẽ ra trên cơ sở những luận điểm này, nên có những dẫn chứng cụ thể phù hợp để làm sáng tỏ thì tác giả lại tập trung đề cao và chỉ dùng lại ở sự giống nhau giữa VHDG các dân tộc. Trong phần này có lẽ không nên đi sâu vào phân loại các nhóm truyện. Lý do là vốn liếng của học sinh còn ít ỏi cộng với những nhận định khoa học trừu toợng để trở thành gánh nặng trong quá trình tiếp thu.

- Mục 3 (trang 16), trong khi phân tích đặc điểm ngôn ngữ, tác giả có đề cập đến sự khác nhau giữa ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết. Đặc điểm "ngắn gọn" đã đoịợc trình bày. Tuy vậy bên cạnh nhận định: "giản dị, dễ hiểu", cần thêm một yếu tố nữa: "*dễ nhớ*". Điều này sẽ cắt nghĩa đoịợc tại sao phoịơng thức sáng tác, loịu truyền bằng miệng chỉ có ởVHDG.

- Mục 2 nhỏ (tr. 16) tác giả đề cập đến dặc điểm về cách *nhận thức và phản ánh hiện thực*. Hiểu đoịợc điều này, học sinh sẽ nắm sâu hơn bản chất thẩm mỹ của VHDG. Tuy nhiên vì thuộc phạm vi *lý thuyết phản ánh luận* nên rất khó đối với học sinh lớp 10. Hơn nữa, theo lý giải của tác giả, hầu nhoị chỉ giới hạn trong thể loại thần thoại và cổ tích mà choịa phổ quát đối với các thể loại khác.

Riêng với phoịơng pháp ghi chép văn học dân gian không nên đặt ra ở đây. Đó là thao tác dành cho ngoịời làm công tác chuyên môn.

2. Mục Thần thoại và Sử thi dân gian

- Phần "Những đặc điểm của thể loại thần thoại" chia làm 3 mục. Cách sắp xếp

khập khiễng. Ngoịời đọc nhận ra rằng mục 2 chỉ về *đặc điểm kiểu nhân vật*, mục 3 chỉ về *ý nghĩa nội dung*. Còn mục 1 nói về gì? Phải chăng đó là định nghĩa, là cách nhìn khái quát về thể loại này? Nếu vây trong mục I đã bao hàm mục 2,3, hà tất phái tách ra nhoị thế.

- Mục "Những chủ đề chính của thần thoại Việt Nam" choịa bàn đến số loịợng chủ đề, mà chỉ riêng việc trích dẫn quá nhiều tác phẩm của các dân tộc ít ngoịời là không phù hợp. (Chắc chắn học sinh không có điều kiện tiếp cận với những tác phẩm này). Trong lúc đó

Luanvan24

nhiều tác phẩm đã học ở cấp II lại không đoợc đoịa ra dẫn chứng. Nên xem quan hệ choợng trình giữa các cấp là mối quan hệ đồng tâm. Theo đó, cấp III liên hệ thống hóa cái đã học ở cấp II trên bình diện lý thuyết.

- Lý thuyết đã thiên lệch về văn học dân gian miền núi, đến phần giảng văn lại một lần nữa sử dụng tác phẩm "Quả bầu mẹ" (dân lộc Khơ Mú) càng làm cho nó thiếu cân đối hơn.

- Cũng phần tiêu mục, ở thần thoại thì đoợc đặt là "Những đặc điểm", nhoợng ở Sử thi thì "Khái quát về sử thi...". Điều này thiếu tính nhất quán về mặt thuật ngữ. 3. Mục "Truyện cổ tích"

- Về định nghĩa, nên chăng thêm vào ý nghĩa, nội dung nhoị "số phận, cuộc đời. oớc mơ" hơn là chỉ dừng lại ở nhận định: "Câu chuyện toởng toợng xoay quanh một số nhân vật quen thuộc" (tr. 36). Bởi vì một định nghĩa đã mang tính định hoớng cho việc tiếp cận.

- Trong thứ tự sắp xếp kiểu nhân vật cổ tích Việt Nam, có lẽ không nên đoịa "nhân vật dũng sĩ" lên đầu. Nên chú trọng kiểu "nhân vật nghèo khổ". Đó không phải là sự sắp xếp thuần túy mà còn là sự đề cao đặc thù văn hóa, tâm thức dân tộc. Ngay nhoị hình toợng Thạch Sanh, trong tâm thức của ngoời Việt, vẫn thiên về khía cạnh ngoời mồ côi, bất hạnh hơn là dũng sĩ.

Nhìn chung phần lý thuyết cổ tích, vẫn nặng về khía cạnh học thuật. Có thể choịa thích hợp lắm với đối toợng.

- Hai tác phẩm chọn giảng: "Lấy vợ cóc", "Làm theo lời vợ dặn" choịa tiêu biểu cho cổ tích Việt Nam. Riêng với truyện "Làm theo lời vợ dặn" lại gần với thể loại truyện coời. 4. Mục "Ca dao - dân ca"

- Phần định nghĩa ở mục 1 rõ ràng, súc tích, dễ hiểu, nhoợng mục 2 khó phân định

nó thuộc định nghĩa hay giải thích thêm khái niệm.

- Nếu mục 2, 3 đoợc xem là đề tài của ca dao thì mục 1 không thể gọi là đề tài mà chỉ là quan hệ giữa hình thức ca hát với đời sống tinh thần của nhân dân. Do nằm ngoài hệ thống đề tài, nên ghép với mục 2 của phần I thì phù hợp hơn. Chẳng hạn ở mục trên đã chú: "Ca dao miêu tả tâm trạng, tình cảm của con ngoời. Ca dao dân ca là những sáng tác trữ tình dân gian có nội dung chính là đời sống nội tâm, đời sống toị toởng của ngoời bình dân". Chuyển mục

Luanvan24

1 (II) vào 2 (I) vừa logic mà đỡ rợờm rà cho nội dung.

- Phân trích giảng có một số câu nhợ 8, 9, 10, 11 nhợ chỉ có tác dụng minh họa cho một số luận điểm về tính đặc thù mô típ của ca dao hơn là một tác phẩm có giá tri tiêu biểu về nội dung hình thức đợa ra giảng.

5. Bài đọc thêm.

Cách sắp xếp chợa rõ cấu tạo theo nguyên tắc nào? Nếu xem nó bổ sung cho toàn bộ các thể loại thì sao lại chỉ có một tác phẩm sử thi và một số bài dân ca các dân tộc ít ngợời? Còn các thể loại khác tại sao lại không có? Cách trình bày này lộ ra hai khía cạnh đáng suy nghĩ:

+ Ở phần Thần thoại, Cổ tích nhợ đã nêu, nặng về tợ liệu VHDG miền núi. Đến phần đọc thêm ấn tợợng đó càng rõ.

+ "Tiếng hát ngợời làm dâu" trong giáo trình kinh điển ở đại học đợợc xem là truyện thơ. Vậy tại sao giới thiệu với tợ cách là ca dao?

Về kết cấu tổ chức chợơng này, theo đề nghi của nhiều giáo viên, phần đọc thêm nên sắp xếp sau từng thể loại cho học sinh tiện theo dõi.

6. Những tác phẩm chính đợợc chọn giảng nên là của ngợời Việt. Và không nhất thiết là phải ngoài chợơng trình cấp II. Vì nhợ đã nói chợơng trình VHDG cấp III nhìn nhận tác phẩm dợới giác độ lý thuyết. Chẳng hạn tại sao không giảng "Bọc một trăm trứng" thay cho "Quả bầu mẹ". Hơn nữa phân tích trong tổng quan với "Quả bầu mẹ" càng sâu sắc hơn chứ sao.

B-VĂN HỌC VIẾT TỪ THẾ KỶ X ĐẾN HẾT THẾ KỶ XIX

I- CHƠƠNG TRÌNH

- Trong chợơng trình môn Văn cải cách giáo dục phổ thông trung học, phần văn học viết Việt Nam từ thế kỷ X đến hết thế kỷ XIX chiếm một vị trí quan trọng: - Trong tổng số 122 tiết dành cho văn học Việt Nam, phần này chiếm 43 tiết, tỉ lệ

32,5 phần trăm.

-Trong 9 tác giả đợợc dạy và học, có 4 tác giả thuộc phần này.

1/NHỮNG ƠƯU ĐIỂM:

1-1: Chợơng trình đã thể hiện đợợc quan điểm đổi mới trong việc nhìn nhận đánh giá di sản văn học của cha ông xợa.

Luanvan24

- Trước hết, xét đơn thuần về mặt cấu trúc, nếu chương trình trước cải cách giáo dục chỉ dành cho phần văn học này 27,2 phần trăm số tiết (58/213 tiết văn học Việt Nam) thì chương trình cải cách giáo dục đã nâng lên đến 35,2 phần trăm. Thật ra, vấn đề không phải ở chỗ thêm mấy phần trăm, mà là ở chỗ mấy phần trăm ấy đã thể hiện cách nhìn đúng mức hơn về mối quan hệ văn học cổ điển - văn học hiện đại, bước đầu giải tỏa được mối băn khoăn của một trong những nhà văn hiện đại có tác phẩm được đưa vào dạy học ở trường phổ thông: "Tôi không có số liệu cụ thể, không biết các em học được ở trường mấy phần trăm là văn của cha ông chúng ta, và mấy mươi phần trăm là văn của chúng tôi? Song chắc có thể nói phần văn chương của cha ông chúng ta trong chương trình là rất nhỏ bé, còn phần của chúng tôi chiếm chỗ trong đó thì quá lớn, đến mức vô lý và kỳ cục" (Nguyên Ngọc - Lâu nay ta đã dạy Văn trong trường như thế nào Báo *Tuổi trẻ chủ nhật* số 50 - 1989).

- Qua chương trình cải cách giáo dục, diện mạo của 10 thế kỷ văn học dân tộc thời phong kiến được hình dung đầy đủ hơn, bớt phiến diện hơn, trên tổng thể cũng như đối với từng người sáng tác.

Dự thảo chương trình đã nêu rõ một trong những nội dung cần khái quát là "Văn học với cuộc đấu tranh dựng nước và giữ nước xây dựng *tâm hồn con người* trong thời đại này" (trang 20), do vậy có tác phẩm như *Chinh phụ ngâm* của Đặng Trần Côn, *Sở kính tân trang* của Phạm Thái chỉ được nhắc đến trong bài khái quát, nay đã được đưa vào giảng văn hoặc đọc thêm. Chính nhờ chú trọng khía cạnh xây dựng tâm hồn con người mà chương trình đã chọn *Bài ca ngất ngưởng* của Nguyễn Công Trứ, *Khóc Dương Khuê* của Nguyễn Khuyến.

Và cũng chính nhờ thế nên Chu Mạnh Trinh mới có thể hiện diện trong chương trình với *Hương sơn phong cảnh ca*.

Chương trình trước cải cách giáo dục (thông qua sách giáo khoa) thể hiện cái nhìn về văn học Thiền tông như sau: "Phật giáo cho rằng cuộc sống trước mắt đầy khổ đau, nên khuyên người ta tìm cách tu hành để dứt cái khổ đau ấy và để sau này được sống

kiếp khác sung sướng hơn. Chính vì vậy mà Phật giáo thường dẫn con người ta đến đấu tranh tiêu cực (...) Rất nhiều thơ văn của sư tăng (nhất là sư tăng đời Lý)(...) ca ngợi tư tưởng (...) Phật nói trên" (Văn học lớp 10 phổ thông - tập I - NXB. Giáo dục - 1987 -trang 73, 74). Từ đó, chương trình trước cải cách giáo dục hoàn toàn vắng bóng văn học Thiên tông. Với chương

Luanvan24

trình cải cách giáo dục, tình hình nêu trên đã đoợc thay đổi khá căn bản. Bài thơ *Tỏ lòng* của Không Lộ thiên sơ đoợc đoa vào giảng văn chúng tỏ văn học Thiền tông boớc đầu đã đợc nhận thức lại, và chính điều này góp phần làm cho đời sống văn học của một thời đại "khổng lồ và rực rỡ đến kỳ lạ" (chữ dùng của Nguyên Ngọc - Bđd) là thời đại Lý Trần khôi phục đoợc sự phong phú vốn có của nó.

1-2 Choơng trình đã trả môn Văn về với môn Văn

-Troớc tiên, trả môn Văn về với môn Văn có nghĩa là phải đoa vào choơng trình những tác phẩm văn choơng đúng là tác phẩm văn choơng, đồng thời loại bỏ khỏi choơng trình các văn- bản - không - đích - thực - là - văn - bản - nghệ - thuật.

Đối với phần văn học từ thế kỷ thứ X đến thế kỷ XIX, yêu cầu này tuy không đoợc đặt ra gay gắt nhơ với phần văn học hiện dại, nhơng vẫn có, và choơng trình cải cách giáo dục dã cố gắng thực hiện tốt.

Chẳng hạn, đã không còn trong choơng trình những *Bày kế đánh tan quân Hoằng Thao* vốn đoợc chú thích là mấy lời Ngô Quyền nói với toớng tá, hay những *Hịch đánh Tây*, *Chính khí* ca non yếu về mặt nghệ thuật...

- Trả môn Văn về với môn Văn còn có nghĩa là phải xem xét lịch sử văn choơng với tơ cách là lịch sử văn choơng. Để làm rõ điều này, những ngoời biên soạn choơng trình cải cách giáo dục đã không công nhận năm 1858 là cái mốc đánh dấu sự kết thúc thời kỳ văn học trung đại. Với họ, cái mốc ấy là cuối thế kỷ XIX. Theo các tác giả SGK, vào thời điểm 1858, về quan điểm nghệ thuật, quan điểm mĩ học, về hệ thống thi pháp văn choơng, đời sống văn học noớc ta choa có gì thay đổi cả. "Thơ Nguyễn Du, Ba Huyện Thanh Quan, Cao Bá Quát, Nguyễn Công Trứ...(troớc 1858) hay thơ Nguyễn Đình Chiểu, Nguyễn Quang Bích. Nguyễn Khuyến, Tú Xoơng...(sau 1858) vẫn một quan điểm nghệ thuật ấy, vẫn một tơ toởng mĩ học và vẫn một thi pháp ấy" (Tài liệu BDGV môn Văn lớp 10 - trang 24).

2. NHỮNG NHƠỢC ĐIỂM

2-1. Nhoợc điểm dễ thấy nhất là tính choa hợp lý trong mối quan hệ giữa choơng trình phổ thông trung học và choơng trình cấp II cải cách giáo dục

Tính choa hợp lý biểu hiện không phải ở bản thân sự lặp lại một số tác giả, tác phẩm giữa hai choơng trình, bởi lẽ cấu tạo theo lối đồng tâm là một xu hoớng quen thuộc và hoàn toàn có thể chấp nhận đoợc.

Luanvan24

Điều chọa hợp lý nằm ở chỗ các nhóm soạn thảo chọơng trình đã không thể (vì không có một sự phối hợp chung) tính toán sao cho sự lặp lại ấy nằm đúng vào *quỹ đạo của những vòng tròn đồng tâm*. Do vậy, đã xuất hiện những sự lặp lại không cần thiết. Chẳng hạn có ngọời đã nêu rất đúng trọờng hợp *Bình Ngô đại cáo* của Nguyễn Trãi (xem Mai Văn Hoan - Về tính đồng bộ trong việc sắp xếp lại chọơng trình văn ở bậc phổ thông - Báo GD và TĐ số 24 - 1991). Còn có thể tiếp tục nêu thêm một số trọờng hợp khác nhọ sau: - Bài thơ *Bến đò xuân đầu trại* của Nguyễn Trãi đã đọợc giảng văn ở lớp 9, không cần đọa vào đọc thêm ở lớp 10.

- Bài thơ *Sở kiến hành* của Nguyễn Du cũng vậy, đã đọợc giảng văn ở lớp 9, không cần đọa vào đọc thêm ở lớp 10.

- Bài thơ *Chí anh hùng* của Nguyễn Công Trứ đã đọợc giảng văn ở lớp 9, ở lớp 11 có thể chọn một bài ở chủ đề khác thay cho bài *Chí nam nhi* (nhọ *Vịnh cây thông* chẳng hạn) để cho đọc thêm.

- Chùm thơ thu của Nguyễn Khuyến hoặc chỉ nên giảng thêm *Thu vịnh, Thu ẩm* ở lớp 11 (vì *Thu điếu* đã đọợc giảng kỹ ở lớp 8), hoặc nếu thấy cần thiết phải giảng chung cả chùm 3 bài thì thôi không giảng ở lớp 8 nữa.

- Đáng chú ý nhất là trọờng hợp của thơ Tú Xọơng. Hai bài thơ *Năm mới chúc nhau* và *Thương vợ* đã đọợc giảng văn ở lớp 8 (trong 3 tiết học) lại đọợc đọa vào giảng văn ở lớp 11 (trong 2 tiết học).

Điều chọa hợp lý còn nằm ở chỗ có những trọờng hợp học sinh cấp II lại đọợc học kỹ, học rộng hơn học sinh phổ thông trung học, chẳng hạn nhọ *Truyện Kiều* của Nguyễn Du (xem Mai Văn Hoan - Bđd), hay nhọ *Lục Vân Tiên* của Nguyễn Đình Chiểu (lớp 9 trích giảng 2 đoạn, đọc thêm 1 đoạn, trong lúc đó lớp 11 không trích giảng, chỉ đọc thêm một đoạn)...

Đọơng nhiên nhọợc điểm vừa nêu trên là hoàn toàn không thể tránh khỏi, một khi thiếu sự tổng chỉ huy trong suốt quá trình biên soạn chọơng trình chung cho cả bậc học phổ thông (từ lớp 6 đến lớp 12) nói riêng và cho cả hệ thống giáo dục quốc dân nói chung.

2-2. Nhọợc điểm thứ hai là những ngọời biên soạn chọơng trình đã cấu trúc toàn bộ phần văn học từ thế kỉ X đến hết thế kỉ XIX vào lớp 10 và nữa đầu lớp 11 Ở đây chúng tôi

Luanvan24

không cho rằng làm thế là tạo nên sự quá tải đỗi với học sinh đầu cấp phổ thông trung học (do phải liên tục tiếp xúc với một khối lợợng lớn thơ văn đợợc sáng tác theo thi pháp trung đại). Ngay học sinh lớp 8, 9 cũng phải chấp nhận tình trạng đó, không còn cách nào khác. Vả chăng không phải tất cả văn học cổ đều khó hiểu hơn so với những tác phẩm văn chợơng hiện đại (xin xem GS. Đỗ Bình Trị - *Mấy vấn đề của bồi dưỡng thay sách văn năm 89* - trang 18 và GS. Nguyễn Đăng Mạnh - Tài liệu BDGV môn văn lớp 10 - trang 20,21).

Nhiều giáo viên quan niệm đây là một nhợợc điểm của chợơng trình bởi vì chính sách cấu trúc theo trình tự văn học sử nhợ vậy, cộng với cách ra đề thi tốt nghiệp chủ yếu dựa vào chợơng trình lớp 12 *sẽ làm triệt tiêu động lực dạy và học đối với phần văn học trung đại*. Nhà thơ Nguyên Ngọc, trong bài báo dẫn trên đã có một nhận xét rất đúng về hậu quả của chợơng trình trợớc cải cách giáo dục: "Giá có ai đó thử lợợc lại tất cả các đề thi Văn tốt nghiệp phổ thông trung học và thi vào đại học khoảng vài chục năm nay, xem có bao nhiêu đề thi hỏi về Kiều, về Nguyễn Trãi, về Lý Trần, về Phạm Đình Hổ và Nguyễn Dữ, về Ngô gia văn phái...?". Chúng tôi nghĩ, nhận xét này đợờng nhợ vẫn còn đúng với cải cách giáo dục hôm nay!

2-3. Nhợợc điểm căn bản nhất của chợơng trình này là ở tính thống nhất, duy nhất của nó khi áp dụng vào quá trình đào tạo học sinh phổ thông trung học, do vậy nó vừa bất cập với đối tợợng học sinh này, lại vừa thái quá với đối tợợng học sinh khác

Với đối tợợng học sinh đại trà, học văn học trung đại nhằm mở mang kiến thức phổ thông, nâng cao tâm hồn nhân bản thì với liều lợợng chợơng trình hiện hành là quá tải, chợa đạt đến mức tinh giản cần thiết. Còn với đối tợợng học sinh muốn đi sâu vào các ngành liên quan tới văn học nghệ thuật sau này thì chừng ấy hầu nhợ chợa đủ. Chí ít đối tợợng này cần đợợc tiếp xúc thêm với truyện *Hoa tiên* của Nguyễn Huy Tự, với *Cung oán ngâm khúc* của Nguyễn Gia Thiều... Cố nhiên chỉ có thể khắc phục đợợc nhược điểm này khi đã tiến hành phân ban ở phổ thông trung học. Song cần nói thêm, dẫu với đối tợợng học sinh nào đi nữa thì tỉ lệ 35,2 phần trăm của phần văn học này vẫn còn là một tỉ lệ bị áp đảo so với phần văn học hiện đại. Lẽ ra, tỉ lệ này có thể lớn hơn nữa và mối quan hệ cổ điển - hiện đại có thể hợp lý hơn nữa. Bởi vì, "trên thế giới có nơi

quan niệm rằng ở trợờng phổ thông cũng nhợ ở bậc đại học chỉ dạy văn học dân gian văn học cổ điển và tinh hoa văn học cổ điển nợớc ngoài. Họ cho rằng văn học hiện đại là cái đang

Luanvan24

diễn ra hoặc mới xuất hiện, sự khen chê trong đánh giá về nó chưa ổn định, người ta chỉ đưa vào giảng dạy ở trường học những giá trị đã ổn định" (dẫn theo Nguyễn Xuân Kính - *Phần văn học dân gian trong chương trình phổ thông trung học* - Báo Văn nghệ số 95 - 1992).

II SÁCH GIÁO KHOA

1. NHỮNG ƯU ĐIỂM

1.1Sách giáo khoa đã giúp khắc phục được một số nhược điểm của chương trình. - Tính chưa hợp lý trong mối quan hệ giữa chương trình phổ thông trung học và chương trình cấp II được các soạn giả sách giáo khoa giải quyết bằng việc thay đổi một số tác phẩm so với dự thảo chương trình. Chẳng hạn không đưa *Bến đò xuân đầu trại* vào đọc thêm, thay bằng *Quê cũ nhà ta*, cũng không đưa *Sở kiến hành* vào đọc thêm, thay bằng trích đoạn *Văn chiêu hồn*. Đồng thời, không đưa *Năm mới chúc nhau* vào giảng văn, thay bằng *Mồng hai tết viếng cố Kí*.

- Ngoài ra do thay đổi vị trí giảng văn - đọc thêm đối với một số tác phẩm so với vị trí đã qui định trong dự thảo chương trình, sách giáo khoa góp phần tăng cường *tính vừa sức* của chương trình, từ đó làm cho chương trình bớt quá tải hơn (so với đối tượng học sinh đại trà). Chẳng hạn đưa thơ Thiên Không Lộ vào đọc thêm (thay cho giảng văn) và thay luôn Tỏ lõng bằng *Cảnh nhàn của ông chái* để phù hợp với trình độ của học sinh.

- Tăng cường tính vùn sức ở đây còn có nghĩa là đưa thêm vào sách giáo khoa những *Nỗi thất vọng của người cung nữ* (trích Cung oán ngâm khúc), *Văn tế Trương Quỳnh Như, thơ thiên Trần Nhân Tông...không có trong dự thảo chương trình*.

1-2 Sách giáo khoa đã rất coi trọng phần hướng dẫn học tập (đối với những tác phẩm giảng văn) và hướng dẫn tìm hiểu bài (đối với những tác phẩm đọc thêm). Nhìn chung các soạn giả đã đề ra được những câu hỏi mà qua đó tự học sinh có thể phát hiện ra cái hay, cái đẹp của văn bản. Về cơ bản, các soạn giả đã cố gắng tránh đưa ra những câu hỏi áp đặt, buộc học sinh mặc nhiên thừa nhận và phụ họa theo, hay những râu hỏi mà học sinh không cần nghiên cứu văn bản cũng có thể trả lời được đại khái, hoặc những câu hỏi chỉ chú trọng mặt nội dung đạo đức xã hội mà hoàn toàn coi

nhẹ giá tri thẩm mỹ của tác phẩm. Những cố gắng này rất đáng trân trọng vì đây là chỗ đóng

Luanvan24

góp lớn nhất của bản thân các soạn giả trong một cuốn sách giáo khoa và vì, đúng nhoị GS. Nguyễn Lộc - thay mặt các soạn giả - quan niệm: "...việc nêu lên những câu hỏi để học sinh chuẩn bị trong phần hoíớng dẫn học thêm gần nhoị là *chiếc chìa khóa của việc cải cách giảng dạy*" (Tài liệu BDGV môn Văn lớp 10 - trang 40).

1.3 Sách giáo khoa có sự kết hợp giữa kênh chữ và kênh hình ở một mức- độ có thể chấp nhận đoịợc, chẳng hạn đã đoịa vào sách chân dung 3/4 tác giả (Nguyễn Trãi, Nguyễn Đình Chiểu, Nguyễn Khuyến) và đối với tác giả còn lại là Nguyễn Du, đã giới thiệu ảnh trang bìa Truyện Kiều (bản Liễu Văn đoịờng) và tranh minh họa cảnh Kim - Kiều tiễn biệt. 2. NHỮNG NHCỊỢC ĐIỂM

2-1 Bài khái quát về văn học viết từ thế kỷ X đến thế kỷ XIX (từ trang 72 đến trang 84- VĂN HỌC 10 - tập I):

a/ Nhoịợc điểm lớn nhất của bài này là thiếu sự nhất quán cần thiết.

- Troịớc hết là sự thiếu nhất quán khi phác vẽ diện mạo, giới thiệu thành tựu của hai bộ phận: văn học chữ Hán và văn học chữ Nôm. Các soạn giả có phần thiên trọng về phía văn học chữ Nôm. Chẳng hạn ở mục II, chỉ có bộ phận văn học chữ Nôm là đoịợc nêu đích danh tác giả nhoị Nguyễn Thuyên, Nguyễn Trãi, đích danh tác phẩm nhoị Quốc âm thi tập, trong lúc đó lẽ ra cũng rất nên đề cặp với mức độ toịơng tự nhằm làm rõ hơn nhận định: "Trong nền văn học thanh văn của dân tộc ta bộ phận văn học ra đời sớm nhất là bộ phận văn học viết bằng chữ Hán" (trang 74).

Rồi khi giới thiệu các thể loại văn học thì riêng đối với thơ chữ Hán, hầu nhoị các soạn giả không hề nhắc đến một thành tựu tiêu biểu nào, kể cả *Ức Trai thi tập* của Nguyễn Trãi, *Thanh Hiên thi tập*, *Bắc hành tạp lục* của Nguyễn Du, *Chu Thần thi tập* của Cao Bá Quát, hay *Chinh phụ ngâm* - nguyên tác chữ Hán của Đặng Trần Côn...

Chính sự thiếu nhất quán này rất dễ dẫn tới một cách hình dung phiến diện về goịơng mặt văn học trung đại Việt Nam trên bình diện tổng quát lẫn trên góc độ tác giả cụ thể. - Thứ nữa là thiếu nhất quán khi phân chia giai đoạn văn học. Có thể thay là các soạn giả đã sử dụng một số biến cố lịch sử dân tộc để làm mốc phân chia thời kỳ văn học trung đại thành 4 giai đoạn: sự kiện noịớc ta giành lại độc lập - sự kiện chiến thắng quân Minh - sự kiện Lê Toị Thanh lên ngôi - sự kiện nông dân khởi nghĩa thể kỷ XVIII - sự

Luanvan24

kiện thực dân Pháp xâm lược nước ta. Thế nhưng, cuối cùng những người soạn sách lại lấy lại sự qua đời của Tú Xương và Nguyễn Khuyến để làm mốc kết thúc giai đoạn nửa cuối thế kỷ XIX.

Đứng trên quan niệm "lịch sử văn chương trước hết là lịch sử văn chương" mà xét thì việc lấy những sự kiện văn học (tức là những tác phẩm, những tác giả, những trào lưu văn học, và rộng hơn là thi pháp của một thời kỳ lịch sử văn học) làm mốc để phân kỳ (bao gồm chia thời kỳ và chia giai đoạn) là hoàn toàn hợp lý. Như vậy xem sự qua đời của hai nhà thơ Tú Xương và Nguyễn Khuyến như là sự cáo chung của giai đoạn nửa cuối thế kỷ XIX đồng thời của cả thời đại văn học Hán Nôm là đúng. Vấn đề đặt ra là có thể tạo nên tính nhất quán cao hơn nếu lấy *sự xuất hiện của dòng văn học Thiền Tông* làm thời điểm mở đầu và lấy *sự qua đời* của Nguyễn Trãi là thời điểm kết thúc giai đoạn từ thế kỷ thứ X đến tiên bán thế kỷ XV; lấy sự xuất hiện của Tao đàn nhi thập bát tú và cửa hàng loạt ngâm khúc, hàng loạt truyện thơ viết bằng chữ Nôm để đánh dấu các giai đoạn văn học mới...

Cần nói thêm là tuy không có những nhận định thiếu khách quan về văn học Thiền Tông như ở sách giáo khoa trước cải cách giáo dục, song các soạn giả cũng chưa đề cập đến mảng văn thơ này với tư cách là một trào lưu văn học có mối hệ thống thi pháp đặc sắc, lại giữ vai trò mở đường cho lịch sử văn học dân tộc. Và cũng khó khuôn Nguyễn Trãi vào một giai đoạn văn học được khẳng định là đã kết thúc với sự kiện chiến thắng quân Minh, lại chỉ "bao gồm văn học đời Lý, văn học đời Trần và văn học *những năm đầu đời* Lê trong cuộc kháng chiến chống quân Minh" (trang 79), bởi vì Ức Trai thi tập và Quốc âm thi tập được chính các soạn giả nhận định "là thơ cả một đời, từ lúc trẻ đến tuổi già, nhiều nhất là khoảng thời gian mười năm tìm đường và *thời gian về nghỉ ở Côn Sơn*" (trang 95).

b) *Một nhược điểm khác* là dẫu đã trình bày khá kỹ về mốt số yếu tố như văn tự (chữ Hán và chữ Nôm được dùng trong sáng tác văn học một cách phổ hiển) hay *thể loại* (gồm các thể tài và hệ thống thi luật có tính định hình tương ứng) nhưng nhìn chung học sinh vẫn chưa thể nhận thức được các yếu tổ đó với tư cách 2 đặc điểm thi pháp quan trọng của văn học trung đại.

Chưa kể các soạn giả hầu như không hề đề cập ở đây những yếu tố khác cũng khá đặc trưng cho thi pháp trung đại, chẳng hạn như *ngôn ngữ nghệ thuật* ước lệ hoặc kiểu *tư duy nghệ thuật* quen nghĩ và phải nghĩ qua các nghệ thuật kiểu mẫu có sẵn, đã thành

Luanvan24

công thức cũng nhoị thiên về nắm bắt cái khái quát; cái tinh túy, cái thần của sự vật, của tâm trạng...

Rõ ràng, nếu không tạo điều kiện cho học sinh tìm hiểu dù rất sơ loịợc, ngay từ bài khái quát, những đặc điểm cơ bản của thi pháp trung đại thì chắc chắn các em sẽ gặp khó khăn trong việc cảm thụ, tiếp nhận các sáng tác cụ thể của thời kỳ văn học này, và càng khó khăn hơn khi phải phân biệt thời kỳ này với thời kỳ tiếp theo, xác định sự khác biệt giữa hai phạm trù văn học.

2-2 Bài Thuật hoài (Tỏ lòng) của Phạm Ngũ Lão (từ trang 84 đến trang 86) a/ Nhoịợc điểm của bài này không nhiều, chỉ có một sai sót nhỏ ở phần hoịớng dẫn học tập. Rõ ràng khi nêu yêu cầu học sinh so sánh *Thuật hoài với Ngôn hoài* của Không Lộ thiền soị và *Cảm hoài* của Đặng Dung, soạn giả làm nhoị quên không tính đến việc đã thay *Ngôn hoài* bằng *Ngư nhàn*; nói cách khác, học sinh khó có điều kiện căn bản để so sánh nỗi lòng của ba thế hệ hầu nhoị khẳng định nét riêng hào hùng cùa thời đại Phạm Ngũ Lão. b/ Hai ý kiến khác nhau về nghĩa câu thơ thứ hai, một cho rằng "ba quân mạnh nhoị hổ báo, khí thế át sao Ngoịu", một hiểu ngoịu là trâu, từ đó hiểu là quân đội khí thế nhoị hổ báo nuốt trâu, theo tôi không nên đoịa vào phần chú thích mà nên đoịa vào luôn trong phần huống dẫn học tập để góp phần thể hiện tính chất đa nghĩa của văn choịơng (có thể nêu hoặc không nêu định hoịớng "có lẽ cách hiểu (sau) không hợp với biểu toịợng đẹp của thơ cổ"). 2-3 Bài Bạch Đằng giang phú của Troịơng Hán Siêu (tử trang 86 đến trang 92) a/ Nói chung phần chú thích trong sách nên tránh lặp lại đối với các đơn vị từ ngữ đoịợc chú giải. Đặc biệt ở bài này, hoàn toàn có thể không cần nói thêm gì về các từ tì hổ và ba quân vừa đoịợc chú thích troịớc đó 5 trang sách.

b/ Nội dung chú thích về từ "*khách* " - chủ thể trữ tình đồng thời là nhân vật ngoịời kể chuyện trong bài phú (Phú có nội dung vừa miêu tả, vừa kể chuyện, vừa nói lên cảm nghĩ của tác giả. Để cho hình thức sinh động, hấp dẫn, ngoịời viết thoịờng toịởng toịợng ra một nhân vật thứ hai, thứ ba cùng trò truyện với mình. Ở đây, tác giả cho mình là khách chơi trên sông, khách sẽ gặp những cụ già ở địa phoịơng, nghe họ kể chuyện đời xoịa) nên chuyển thành nội dung hoịớng dẫn học tập, cụ thể nên thay vào mục 2 của phần hoịớng dẫn học tập (bởi lẽ yêu cầu chia đoạn bài phú là không cần thiết khi mà từng đoạn đã đoịợc đánh số trong văn bản, còn yêu câu tóm ý mỗi đoạn sẽ đoịợc giải quyết ở

Luanvan24

các mục 3, 4, 5, 6 tiếp theo). Ở đây chỉ cần hoíớng dẫn học sinh phân tích hệ thống cấu tứ của *Bạch Đằng giang phú* - dụng công nghệ thuật của tác giả.

2-4 Bài Nguyễn Trôi (từ trang 93 đến trang 100):

Nhoíợc điểm của bài này tập trung chủ yếu vào phần II - THƠ VĂN. Troíớc hết, qua cách giới thiệu của các soạn giả, học sinh chỉ có thể hình dung đóng góp của Nguyễn Trãi về mặt nội dung, từ đó khẳng định đoíợc vẻ đẹp tâm hồn, nhân cách Ức Trai, chứ choía thấy đóng góp của ông về mặt hình thức nghệ thiệt - là đóng góp có ý nghĩa nhất đối với sự phát triển của văn học dân tộc (dù điều này có đoíợc đề cập một cách khái quát ở phần Kết luận: "Dùng tiếng Việt làm thơ là đã có tinh thần dân tộc cao, mà còn nâng nó lên thành tiếng nói văn học đẹp và hay, dù rằng đến nay nhiều toí đã cũ, thì đó là một của cải quí hơn châu ngọc đối với văn học. Ông đã dùng rất thuận tay thể thoí bảy câu tám chữ của noíớc ngoài và có khi sáng tạo thêm bằng cách chen vào đôi câu sáu chữ, tạo ra một âm điệu mới").

Mặt khác cách sắp xếp thành 3 mục 1, 2, 3 khi trình bày chắc sẽ nhất quán hơn nếu các soạn giả đặt thêm cho mục 1 một tiêu đề.

2-5 Bài Bình Ngô Đại cáo của Nguyễn Trãi (từ trang 100 đến trong 112): a/ Nhoíợc điểm dễ thấy nhất ở bài này là sự lặp lại không cần thiết lắm đối với học sinh lớp 10.

- Troíớc hết, nhoí đã nêu trong *phần nhận xét về chương trình* việc chọn lại một tác phẩm đoíợc dạy - học khá kỹ ở lớp 9 để đoía vào giảng văn là sự lặp lại không đáng có.. Nói cách khác, những giá trị nội dung và nghệ thuật của áng thiên cổ hùng văn này chỉ nên đoíợc khắc sâu bằng một vài nhận định thật cô đọng trong bài khái quát về tác giả Nguyễn Trãi.

- Sự lặp lại còn thể hiện trong việc chọn đơn vị từ ngữ đặng chú giải. Có thể kể đến các từ biền ngẫu, *Lưu Cung, Ô Mã, Bạch Đằng* vừa đoíợc chú giải trong bài *Bạch Đằng giang phú*, hay từ đại cáo cùng lúc đoíợc đề cập hai lần, một ở phần tiểu dẫn. một ở phần chú thích của bài này.

b/ GS. Nguyễn Lộc đã quan niệm rất đúng rằng cần chọn những từ ngữ, điển cố, câu thơ nào mà cảm thấy học sinh lớp 10 có thể không hiểu để đoía vào phần chú thích. Nhoíng doíờng nhoí đôi khi các nhà soạn sách có phần nuông chiều học sinh, bởi vì sau 9 năm học - choía kể tiềm lực từ ngữ của ngoíời bản địa - về tiếng Việt, học sinh lớp 10 chắc sẽ không cần đọc phần chú thích mới có thể hiểu đoíợc những từ ngữ nhoí *gian tà*,

Luanvan24

cầu vinh, phục dịch, cá mập, thuồng luồng, canh củi, hoang dã, nguồn lương thực, thoát thân... Chú thích những từ ngữ vừa nêu chỉ làm cho sự tiếp thụ của học sinh đối với những đơn vị từ ngữ thật sự cần đoợc chú giải toờng tận bị hạn chế.

2-6 Bài Cảnh tình mùa hè của Nguyễn Trãi (từ trang 112 đến trang 114): a/ Để góp phần thể hiện tính chất đa nghĩa của văn choơng, nên chăng đoa vào phần hoớng dẫn học tập thay vì đoa vào phần chú thích các nội dung sau:

- Cả hai câu 7, 8 ý nói: Lẽ ra đã nên có đuợc một đời thái bình nhoơ đời vua Thuấn thì dân chúng khắp nơi đã thực sự đoợc giàu đủ. Cách hiểu câu này liên quan đến cách hiểu cả bài thơ. Ngoài cách hiểu nêu trên đây có cách hiểu khác: Lẽ nên có cây đàn vua Thuấn gảy lên để ca ngợi cuộc sống của dân chúng khắp nơi đang đoợc giàu đủ (trang 113).

- Cách hiểu này xuất phát từ chỗ coi bài thơ này nằm trong chùm *Bảo kính cảnh giới*, có khả năng đoợc sáng tác thời tác giả về ở Côn Sơn lúc đã tuổi sáu moơi, troớc khi đoợc Lê Thánh Tông mời ra làm những việc quan trọng, do đó, nó có chứa đựng tâm trạng, nhoợng chỉ là tâm trạng tiếc rẻ nhẹ nhõm. Có cách hiểu khác coi đây chỉ là miêu tả mùa hè, trong đó cảnh vui, ngoời vui và tác giả cũng vui (trang 114).

b/ Nói chung phần tiểu dẫn chúa một số thông tin lặp (vì đã đề cập trong các bài khái quát về văn học Hán Nôm và về Nguyễn Trãi. Nếu thấy cần thiết phải lặp lại thì theo chúng tôi có thể đoa nội dung: "Thể thơ thất ngôn bát cú của Trung Quốc đã đoợc ông sử dụng thuần thục nhoơ một thể thơ dân tộc và có khi chen vào chỗ thích hợp một số câu lục ngôn (câu sáu chữ) thay đổi đoợc âm điệu bài thơ" vào mục 4 phần hoớng dẫn học tập.

c/ Về phoơng diện văn bản học, các soạn giả chọn bản phiên âm, chú giải của Đào Duy Anh để ghi ba chữ cuối câu thơ thứ toơ là tin *mùi hương* và hiểu là *hết mùi hương*, từ đó hiểu cả câu là ao sen hồng đã hết sen vì cuối hè rồi. Tuy nhiên, nếu căn cứ vào bản phiên âm, chú giải của Trần Văn Giáp và Phạm Trọng Diêm thì ba chữ này có thể phiên âm là tiễn (chứ không phải tin) *mùi hương*, với nghĩa *đưa hương*. Cách hiểu này không phải không có sức thuyết phục khi xét trong mối quan hệ với các hình ảnh thơ nhoơ hòe xanh biếc, lựu đỏ, tiếng ve kêu nhoơ tiếng đàn Nên chăng có thêm phần khảo di văn bản đối với troờng hợp này.

2-7 Bài Nỗi thoơng nhớ của Đặng Trần Côn - Phan Huy Ích (từ trong 114 đến trang 118):

Luanvan24

Bài này có một nhầm lẫn nhỏ về số liệu: đoạn trích bắt đầu từ câu 111 chứ không phải câu 113 nhoị đã nêu trong phần tiểu dẫn. Đây có thể là lỗi mô-rát, song cũng có thể xuất phát từ sự lúng túng trong quá trình chọn câu mở đầu đoạn trích: chọn đúng câu 113, lúc là câu bắt đầu phần IV (theo cách phân đoạn trong *Những khúc ngâm chọn lọc* do Nguyễn Thạch Giang biên khảo và chú giải) hay chọn câu 111 nằm ở cuối phần III, *mà dẫn tới nhầm lẫn*. Theo chúng tôi, không nhất thiết phải trích thêm hai câu 111. 112 bởi chẳng có hai câu này thì ý thơ cũng chẳng tổn hại gì mấy. Đó là choịa kể thể thơ song thất lục bát đòi hỏi nên bắt đầu tác phẩm cũng nhoị từng trích đoạn bằng hai câu thất ngôn.

2-8 Bài Mời trầu của Hồ Xuân Hoịơng (từ trang 118 đến trang 120):

Trong phần hoịớng dẫn học tập, ngoịời soạn sách cố yêu cầu học sinh, qua bài thơ. nhận xét về số chữ, số câu, vần, ngắt nhịp của thơ tứ tuyệt. Đề ra yêu cầu này ở đây là không tính đầy đủ đến mối quan hệ liên môn (học sinh sẽ đoịợc học về thi liệt thơ thất ngôn trong choịơng trình môn tiếng Việt lớp XI) cũng nhoị đến mối quan hệ với choịơng trình Văn các lớp doịới. Chỉ tính riêng thơ Nôm tứ tuyệt của Hồ Xuân Hoịơng, học sinh đã đoịợc học *Bánh trôi nước* và *Đề đền Sầm Nghi Đống*, từ đó vẫn có thể nắm đoịợc những kiến thức tối thiểu về thi luật thơ tứ tuyệt.

2-9 Bài Tự tình của Hồ Xuân Hoịơng (từtrang 120 đến trang 121):

Từ *hồng nhan* trong câu thơ thứ hai đoịợc chú giải là má hồng, *chỉ người phụ nữ*. Lẽ ra có thể chú thích rõ ràng hơn nhoị ở trang 140 là *chỉ người con gái đẹp*. Mặt khác cố lẽ đơn vị từ ngữ cần chú giải không phải là hồng nhan mà là *cái hồng nhan* - một cụm từ rất Hồ Xuân Hoịơng.

2-10 Bài văn tế Troịơng Quỳnh Nhoị của Phạm Thái (từ trang 121 đến trong 124): Do *hiểu thù* trong *tiên thù với tục* là *khác* nhoị trong từ ghép đặc thù, các soạn giả *đã chú tiên thù với tục là tiên khác với tục*. Đó là mộ cách hiểu. Song có lẽ cũng nên loịu ý một cách hiểu khác về từ thù trong văn cảnh này: *thù là thù hận, thù hằn*. Đối với từ Hán Việt đoịợc sử dụng trong các văn bản tiếng Việt, ngoịời ta thoịờng chia làm hai loại: loại có thể sử dụng độc lập trong câu và loại không thể sử dụng độc lập trong câu (tức chỉ tồn tại trong một tổ hợp từ). *Thù* với nghĩa là *thù hận, thù hằn* có khả năng trở thành loại thứ nhất, còn thù với nghĩa là

Luanvan24

khác dợờng nhợ không có khả năng ấy. Trong tiếng Việt hiện đại, *thù* là *khác* chỉ xuất hiện trong từ ghép *đặc thù*, không rõ tiếng Việt thời Phạm Thái thù (khác) có thể đợợc sử dụng trong câu một cách độc lập không?

2-77 Bài Nguyễn Du (từ trang 124 đến trang 133):

a/ Ở trang 127, khi nêu ý "năm 1965 Hội đồng hòa bình thế giới quyết định kỷ niệm 200 năm ngày sinh của nhà thơ trên toàn thế giới", theo nhiều giáo viên có lẽ nên có một chú thích nhợ đã chú trong sách giáo viên để học sinh khỏi ngỡ ngàng với sự thiếu nhất quán về năm sinh của Nguyễn Du trong cùng một bài học.

b/ Ở trang 129, các soạn giả cho rằng "thông qua văn mệnh của một ngợời con gái, nhà thơ dã nói lên vận mệnh của con ngợời nói chung trong một xã hội bất công, tàn bạo". Chúng tôi nghĩ, Nguyễn Du không nói về vận mệnh của con ngợời nói chung trong tác phẩm *Đoạn trường tân thanh*. Nhận định ấy có lẽ sẽ dùng hơn trong trợờng hợp của *Văn chiêu hồn*. Còn riêng với Truyện Kiều, Nguyễn Du *dành để nói về vận mệnh của người tài, người đẹp*. Vì vậy, giáo viên rất tâm đắc khi đọc những câu nhợ "Khi xây dựng nhân vật Thúy Kiều,nhà thơ muốn thể hiện ở nhân vật này tất cả những gì là ợu tú, là tinh hoa của con ngợời. Thúy Kiều không chỉ có tài sắc thông thợờng nhợ các cô gái khác trong văn học cổ, mà Thúy Kiều *là tuyệt đỉnh của tài sắc*; và không chỉ có tài sắc, mà Thúy Kiều còn có ý thúc sâu sắc về cuộc sống của mình và của chung quanh. Có thể nói Nguyễn Du muốn *xây dựng nhân vật Thúy Kiều như một tượng trưng cho tất cả những gì là đẹp, là tinh hoa của con người*" (trang 130).

2-12 Hai bài Trao duyên và Những nỗi lòng tê tái trích Truyện Kiều của Nguyễn Du (từ trang 133 đến trang 141):

a/ Trợớc hết, không hiểu vì lý do gì, cả hai trích đoạn Truyện Kiều đều không ghi xuất xứ văn bản, làm tăng thêm cảm giác về sự thiếu nhất quán của cuốn sách. b/ Có một số chú thích lặp lại không cần thiết, ví dụ chín suối (đã chú ở bài *Văn tế Trương Quỳnh Như*), *bạc như vôi* (đã chú ở bài *Mời trầu*), *hồng nhan* (đã chú ở bài *Tự tình*)... c/ Nên đợa chú thích về các từ ngữ của chung và dù trong hai câu "Duyên này thì giữ, vật này của chung - Dù em nên vợ nên chồng" vào luôn phần hợớng dẫn học tập vì cách hiểu các từ này liên quan tới sự cảm nhận tâm trạng Thúy Kiều lúc này. Hiểu của chung nghĩa là Thúy Kiều cũng có phần trong đó và dù nghĩa là nếu nhợ, từ đó cho rằng Kiều đang hết sức lúng túng, đang giằng xé giữa lý trí và tình cảm, là một cách hiểu.

Luanvan24

2-13 Bài Độc Tiểu thanh kí của Nguyễn Du (từ trang 141 đến trang 143): Những cách hiểu khác nhau về hai câu thục (thông qua bản dịch của Vũ Tam Tập và của Trần Trọng San) nên đoạ vào phần hoớng dẫn học tập (cụ thể là đoạ mục hai).

2-14 Các bài đọc thêm (từ trang 143 đến trang 190):

a/ *Ngư nhàn* là một trong những bài thơ Thiên. Thơ Thiên đoợc sáng tác theo một thi pháp riêng. Hiện thực trong thơ Thiên chủ yếu là hiện thực tâm linh. Vì thế những cách lí giải theo kiểu "Noớc ta làm gì có cảnh tuyết xuống đầy thuyền nhoị thế này". Có thể xem đây là cách tả của thơ xoạa, ý nói: ông chài thức dậy thì thấy thuyền của mình đã đổi khác (...) Bài thoị này nói lên sự gắn bó của nhà soị với cảnh vật thôn quê, với cảnh sống thanh nhàn của ông chài (...) Nếu bài thơ đoợc sáng tác doới thời Lý Nhân Tông thì đời ấy noớc ta quả có cảnh sống nhoị vậy" (trang 144, 145) chỉ mới tiếp cận bài thơ thiên này ở phần nổi của "tảng băng trôi".

b/ Một số giáo viên đề nghị, không nhất thiết phải đoạ vào đọc thêm bài *Chiến về việc làm bài* HẬU TỰ HUẤN *để răn bảo thái tử* của Nguyễn Trãi (từ trang 158 đến trang 161), bởi dẫu sao thì văn choạng troớc hết vẫn phải là văn choạng, một bài văn hành chính dù có giọng điệu sôi nổi tha thiết đến mấy cũng không nên xếp vào hàng ngũ các văn bản nghệ thuật.

c/ Phần tiểu dẫn bài *Chuyện cái chùa hoang ở Đông Triều* không cần giới thiệu lại tiểu sử *Nguyễn Dữ* và những nét khái quát về tác phẩm *Truyền kì mạn lục* (vì học sinh đã đoợc học ở lớp 9).

d/ Bài Nỗi lo của *người chinh phụ* (trích *Chinh phụ ngâm*) có mấy chú thích cần đoợc xem xét lại. Chẳng hạn chú thích về Trác Văn Quân chỉ phù hợp khi cần chú giả câu Kiều số 475 (Khúc đầu Toị Mã Phoợng cầu), chứ không phù hợp với yêu cầu chú giải câu Chinh phụ ngâm số 337 (và 338): Kìa Văn Quân mĩ miêu thủo troớc - E đến khi *đầu bạc* (chúng tôi nhấn mạnh) mà thoạng. Ngay trong *Những khúc ngâm chọn lọc*, Nguyễn Thạch Giang, ngoài nội dung chú thích nhoị sách giáo khoa, còn nêu rõ, và nhờ thế đã đáp ứng đoợc nhu cầu tìm hiểu ý nghĩa hai câu thơ này: *"Về sau Tương Như có ý muốn cưới thiếp, Văn Quân viết khúc Bạch đầu ngâm, Tương Như câm hèn thôi"* (trang 55). Hay chú thích thứ 31 (Vầng nhật: mặt trời. Chàng noợng vầng nhật tức là chàng sống với mặt trời) có phần vô nghĩa. Học sinh khó

Luanvan24

có thể lĩnh hội đoợc hình ảnh của ngoời chinh phụ sống với mặt trời mà soạn giả đã nêu ra. Giá mà nói rõ nhoị Nguyễn Văn Xuân khi ông phân tích: "Gái hình ảnh của chàng trở thành nhoị một thứ thần toợng lồ lộ cho đến nỗi cố lúc nàng toởng chàng đoịa vào cả mặt trời để di chuyển trong không gian vô tận: Chàng noịong vầng nhật... Choịa bao giờ trong thi ca Việt Nam và của cả nhân loại có một hình ảnh vĩ đại hơn nữa. Thế mà nó chỉ thu gọn trong cặp mắt nhỏ

bé và rớm lệ của nàng" (*Chinh phụ ngâm diễn âm tân khúc* của Phan Huy Ích - NXH. Lá Bối - Sài Gòn - 1971- trang 157) thì may ra còn dễ hiểu. Nhoịng đoịờng nhoị cả Nguyễn Văn Xuân cũng không quan tâm lắm đến nguyên tác chữ Hán của Đặng Trần Còn toịơng ứng với câu *Chàng nương vừng nhật thiếp nguyền*. Có vẻ Đặng Trần Côn chẳng liên toởng gì đến hình ảnh mặt trời khi viết về ngoời chinh phụ: Quân y quang hề thiếp sở nguyện (Chàng noịong *bóng sáng* chừ sở nguyện của thiếp). Liệu có thể hiểu *quang - bóng sáng* ở đây là sự vinh hiển chăng?

Ngoài ra, sự chú thích về từ Ngừng nên đoịa troịớc, ở bài *Nỗi thương nhớ*, vì bài này có cụm từ *ngập ngùng* lặp lại hai lần đoịợc dùng theo nghĩa cổ là *tràn nước mắt*, nếu không chú thích ngay lúc ấy, học sinh sẽ dễ nhầm với từ *ngập ngùng* dùng theo nghĩa hiện đại (thực chất là một tổ hợp từ khác hẳn).

đ/ Bài *Nỗi thất vọng vừa người cung nữ* không phải chú giải từ *hôn hoàng* trong câu thơ *Hoàng hôn thôi lại hôn hoàng* vì từ này đã được chú thích kỹ trong bài *Những nỗi lòng tê tái*.

2-15 Bài Quang Troịng tiến quân ra Bắc - Trích Hoàng Lê nhất thống chí (từ trang 5 đến trang 12 VĂN HỌC 11-tập I):

- Vấn đề của bài này là ở việc chọn trích đoạn. Đoạn trích *Quang Trung tiến quân ra Bắc*, học sinh lớp 9 đã đoịợc đọc thêm ở lớp (tức là đọc thêm doịới sự hoịớng dẫn của giáo viên), rất không nên đoịa vào giảng văn ở lớp 11. Những ngoịời soạn thảo choịơng trình có lẽ cũng đã tính toán sao cho tránh đượ sự trùng lặp không cần thiết này nên qui đinh trích đoạn *Kiêu binh nổi loạn*. Những lý do mà các soạn giả nêu ra khi muốn thay đổi qui định của dự thảo choịơng trình (Đoạn văn này đã khắc họa rất tài tình hình ảnh ngoịời anh hùng dân tộc Nguyễn Huệ (...) Mặt khác, nó đã làm rõ lòng yêu nuốt nồng nhiệt, sự nhất trí cao trong hàng ngũ nghĩa quân Tây Sơn" (Tài liệu bồi doịỡng dạy sách giáo khoa lớp 11 CCGD - trang 7, 8) sẽ hoàn toàn có sức thuyết phục trong troịờng hợp không xảy ra sự lặp lại nêu trên.

Luanvan24

- Nên ghi thêm tên dịch giả (Nguyễn Đức Vân - Kiều Thu Hoạch) bởi có nhiều dịch giả cùng đích Hoàng Lê nhất thống chí, chẳng hạn nhoị Cát Thành (1912) hay Ngô Tất Tố (1942), và cũng để tạo ra sự nhất quán trong cách trình bày sách.

- Chú thích số 13 (Từ thời Lê Hồng Đức, các trấn ở Bắc Hà đều gọi là "*thừa tuyên*") dễ gây hiểu lầm là lúc ấy các trấn ngoài khu vực Bắc Hà không đoịợc gọi là "*thừa tuyên*". Trong khi đó thì *Hồng Đức bản đồ* ghi rõ rằng không kể Trung đô, noịớc ta thời

ấy có cả thảy 13 thừa tuyên, bao gồm những thùa tuyên không thuộc khu vực Bắc Hà nhoị thừa tuyên Thanh Hóa, thừa tuyên Nghệ An, thừa tuyên Thuận Hóa và thừa tuyên Quảng Nam (xem Hồng Đức bản đồ - Bộ Quốc gia Giáo dục- Sài Gòn - 1962).

2-16 Bởi Chí nam nhi của Nguyễn Công Trứ (từ trang 12 đến trang 14): Nhoịợc điểm chủ yếu của bài này cũng toịơng tự nhoị của bài *Quang Trung tiến quân ra Bắc*. Ngay cả chọn bài đọc thêm cũng không nên chọn bài này (hoặc những bài cùng chủ đề với bài này).

Phần chú thích *về thể hát nói* đề ra yêu cầu "xem thêm sách Tiếng Việt lớp XI. chọịơng III - Thi luật", nhoịng tại cuốn sách dẫn trên, hầu nhoị không có thông tin gì về thi luật hát nói cả.

2-17 Bài Đề sát viện Bùi Công yên đài anh ngữ khúc hậu của Cao Bá Quát (từ trang 14 đến trang 19):

Có lẻ, nên thay bản dịch của Hoàng Tạo bằng bản dịch của Trúc Khê Ngô Văn Triện. Bản này chuyển ngữ thơ chữ Hán của Cao Bá Quát theo thể lục bát, dễ nhớ, dễ thuộc, phù hợp với tâm lý tiếp nhận của học sinh.

2-18 Bài Nguyễn Đình Chiểu (từ trong 20 đến trang 28):

Nhận định *"Tác phẩm còn có những nhân vật phản diện xấu xa (...) Chúng đối diện với các nhân vật chính diện thành tùng cặp"* (trang 22) hoàn toàn đúng đối với Thể Loan, Trịnh Hâm song có phần khắc nghiệt và định kiến đối với Bùi Kiệm. Bùi Kiệm không phải là nhân vật chính diện, điều ấy đã rõ. Tuy nhiên anh ta cũng choịa hẳn là nhân vật phản diện, càng không phải là nhân vật phản diện xấu xa. Ngoịời ta thoịờng đem đặt Bùi Kiệm bên cạnh Voịơng Tử Trực để thấy rằng hai nhân vật này rất khác nhau trong cách ứng xử với hai ngoịời phụ nữ cùng có liên quan đến Vân Tiên. Thật ra làm thế là chỉ xét vấn đề trên góc độ có nghĩa hay bất nghĩa. Quả là Bùi Kiệm không có nghĩa với Vân Tiên bằng Tử Trục. Song điều đó chẳng có gì khó hiểu, không nhoị thế mới là lạ, bởi vì Bùi Kiệm đâu có thân thiết, thâm giao

Luanvan24

với Vân Tiên nhọ Tử Trực? Và quan trọng hơn là, trong khi Tử Trục không hề có chút tình ý gì với Thể Loan thì Bùi Kiệm lại yêu Nguyệt Nga say đắm, "từ ngay thấy mặt Nguyệt Nga, đêm đêm trằn trọc phòng hai mấy lần" (câu 1561, 1562). Làm sao có thể không yêu Nguyệt Nga đọ̣c trong khi nàng đáng yêu đến thế? Đọ̣ơng nhiên, đây là tình yêu đơn phọ̣ơng, chuyện ấy quá rõ ràng! Thế nhọ̣ng, thực chất Nguyệt Nga cũng yêu Vân Tiên bằng tình yêu đơn phọ̣ơng đấy thôi. Thử hỏi, nếu Vân Tiên đến đọ̣c với Thể Loan thuận buồm xuôi gió,

thì tình yêu của Nguyệt Nga dành cho Vân Tiên há chẳng phải là trăm năm vô vọng ọ̣? Theo chúng tôi, mối quan hệ Bùi Kiệm - Nguyệt Nga là một cuộc đuổi bắt "đèn cù" của tình yêu đơn phọ̣ơng: Bùi Kiệm yêu Nguyệt Nga, Nguyệt Nga yêu Vân Tiên. Trong truyện này Bùi Kiệm là ngọ̣ời có lỗi, đúng vậy, nhọ̣ng chủ yếu là *lỗi nhịp với tình*, chứ không *lỗi lầm* với nghĩa. Muốn đánh giá một hình tọ̣ợng nhân vật, theo chúng tôi phải bám sát vào văn bản nghệ thuật, không nên căn cứ vào định kiến.

2-19 Bài Thà đui mà giữ đạo nhà và bài Ngỏng gió Đông của Nguyễn Đình Chiểu (từ trang 35 đến trang 41):

Đây là hai bài trích trong *Ngư Tiều thuật vấn đáp*. Có giáo viên băn khoăn dẫu sao đây cũng là một cuốn sách về nghề thuốc, từng đọ̣c Nhà xuất bản Y học giới thiệu với bạn đọc (Hà Nội - 1983), do vậy không nhất thiết phải đọ̣a vào chọ̣ơng trình và sách giáo khoa Văn, đặc biệt không nên đọ̣a vào giảng văn (sách giáo khoa trọ̣ớc cải cách giáo dục cũng chỉ đọ̣a hai bài này vào phần đọc thêm). 2-20 Bài Khóc Dọ̣ơng Khuê (trong 20): Soạn giả chọn bản chép "muốn viết" đối với câu thơ thứ 31: *Câu thơ nghĩ đắn đo muốn viết*. Đắn đo muốn viết cũng có thể hiểu là chọ̣a viết, không viết, nhọ̣ng có lẽ nên chọn bản chép "không viết" bởi ba lí do sau: Một là, nhiều ngọ̣ời dã chọn bản chép "không viết", kể cả nhóm biên soạn cuốn Thơ văn Nguyễn Khuyến (Nxb Văn học - H -1979) vốn đọ̣c xác định là *nguồn trích dẫn* bài Khóc Dương Khuê trong sách giáo khoa (ở đó, muốn viết đọ̣c đọ̣a xuống phần khảo dị). Hai là, không viết phù hợp hơn với mạch thơ chữ Nôm (Rọ̣ợu ngon *không* có bạn hiền - *Không* mua *không* phải *không* tiền không mua - Câu thơ nghĩ đắn đo *không viết*) và với mạch thơ chữ Hán (Hũu tửu vị thùy mãi - Bất mãi phi vô tiền - Hữu thi vi thúy tả - Bất tả phi vồ tiên). Da là, soạn giả sách làm văn 11 (GS. Trần Thanh Đạm chủ biên) có trích dẫn lời bình bài tha Khóc Dọ̣ơng Khuê của một nhà phê bình trong đó ngọ̣ời bình chọn bản *không viết*. Nên cố gắng tạo ra *sự thống nhất về văn bản học* ở những bộ sách cùng một Tổng chủ biên.

Luanvan24

Chú thích số 12 về chuyện Bá Nha - Tử Kỳ không cần thiết vì câu chuyện này đã được trình bày khá kỹ tại chú thích số 1, trang 178 sách Văn học 10 tập một. Ở đây chỉ cần chú thích "câu này nhắc lại chuyên Bá Nha - Tử Kỳ" là đủ.

2-21 Bài Ba bài thơ viết về mùa thu (từ trang 51 đến trang 54)

Chú thích câu thơ cuối bai Thu vịnh, các soạn giả đề ra hai khả năng: "*có thể vì* Nguyễn Khuyến thấy thái độ từ quan về nhà của ông không đoịợc đứt khoát nhoị Đào

Tiềm nên ông "thẹn" với Đào Tiêm (thẹn về nhân cách, sĩ khí). *Cũng có thể* là ông khiêm tốn nghĩ thơ mình viết về thiên nhiên không thể hay bằng Đào Tiêm nên vừa muốn viết mà vừa "thẹn" với Đào Tiêm (thẹn vì tài thơ kém). Nên chăng giới thiệu với học sinh một khả năng khác nữa rằng *cũng có thể* chủ thể trữ tình bài Thu vịnh đang định làm thơ (vừa toan cất bút) thì bỗng thấy "thẹn" với Đào Tiêm, bởi sực nhớ hình ảnh Đào Tiêm ôm cây đàn không dây mà bảo rằng những bài thơ hay nhất là những bài thơ không viết đoịợc nên lời; nói cách khác, Nguyễn Khuyến thẹn vì lẽ không ngộ đoịợc cái vi diệu của nghệ thuật nhoị Đào Tiêm (xem thêm Thạch Trung Giả - Văn học phân tích toàn thoị - Nxb Lá Bối - Sài Gòn - 1973 - trang 132, 133). Xin nói thêm, đây là *dường như Nguyễn Khuyến* bi ám ảnh bởi cây đàn không dây của Đào Tiêm. Trong bài thơ *Bùi viên cựu trạch ca*, Nguyễn Khuyến từng viết: "Bành Trạch tố cầm ngâm cựu cú", nghĩa là ông Bành Trạch gảy đàn không dây, ngâm câu thơ cũ.

Nhiều giáo viên PTTH đề nghị, nếu đã cấu trúc ba bài thơ này thành một chùm thơ để giảng thì phần hoịớng dẫn học tập nên gợi ý cho học sinh phát hiện những nét đặc sắc quán xuyến chung cả ba tác phẩm. Chẳng hạn có thể gợi ý để các em khai thác sự thống nhất của những yếu tố đối lập hay những yếu tố hiện-thực-phi-oịớc-lệ (viết về mùa thu bằng sự quan sát cụ thể của mình chứ không phải theo những công thức của mùa thu thoịờng thấy trong văn học cổ) cùng đoịợc thể hiện ở trong cả ba bài.

Mục 4 (trang 54) có di theo hoịớng này khi yêu cầu học sinh nêu cảm nhận về thái độ của nhà thơ đối với thiên nhiên và cuộc sống nông thôn. Tuy nhiên, qua chùm thoị thu của mình, Nguyễn Khuyến còn bày tỏ ở nhiều mức độ khác nhau tiếng lòng của ông đối với non sông, đất noịớc, với thời cuộc; đồng thời bộc lộ nỗi day dứt về thân phận (cả ba bài đều toát lên *cái gì đó dang dở*, *dở dang của cuộc đời Nguyễn Khuyến*). Hoàn toàn có thể gợi ý cho học sinh phát hiện những điều này.

2-22 Bài Thoịơng vợ của Trần Tế Xoịơng (từ trang 54 đến trang 56):

Luanvan24

Để thể hiện tính đa nghĩa của văn chơương, nên đưa vào phần hướng dẫn học tập những cách hiểu khác nhau về hai chữ *đò đông* trong câu thứ tư: đông ngươời trên một con đò; nhiều con đò chen chúc trên sông; và cả cách hiểu con đồ vào mùa đông lạnh lẽo, ướt át.

2-23 Bài Hương Sơn phong cảnh (trang 20): Chú thích số 6 (Khách tang hải: chỉ ngươời chưa *ngộ đạo*) tuy không sai nhưng chưa rõ. Theo chúng tôi cách chú thích của Bùi Giáng có sức thuyết phục hơn: ngươời

khách của cuộc đời dâu bể, ngươời khách của trần tục (Xem Bùi Giáng - Giảng luận về Chu Mạnh Trinh - NXB Tân Việt - Sài Gòn - 1959). Vả lại, giây phút giật mình chính là giây phút đốn ngộ của khách tang hải, song trước và sau giây phút đó khách tang hải vẫn chính là khách tang hải thôi!

3. Về cấu trúc giữa hai loại giảng văn và đọc thêm (trang 20):

Theo ý kiến của nhiều giáo viên, không nên tách loại bài giảng văn và *loại bài đọc thêm* thành hai mảng riêng nhưng hiện nay (hết bài giảng văn mới tới bài đọc thêm của từng thời kỳ văn học). Để phát huy hơn nữa tác dụng của bài đọc thêm, nên chăng bố trí chúng ngay sau bài giảng văn của cùng một tác giả, tác phẩm.

Riêng đối với những tác phẩm *đọc thêm* của các tác giả không có mặt trong phần giảng văn thì tùy theo dụng ý của soạn giả mà sắp xếp cho phù hợp. Chẳng hạn có thể xếp *Cảm hoài* (Đặng Dung) - đọc thêm sau *Thuật hoài* (Phạm Ngũ Lão) - *giảng văn* nếu muốn làm nổi bài nét riêng trong nỗi lòng từng thế hệ. Hoặc có thể xếp trích đoạn *Cung oán ngâm khúc - đọc thêm* sau các trích đoạn *Chinh phụ ngâm - giảng văn* và *Chinh phụ ngâm đọc thêm* nếu muốn nhấn mạnh luận điểm đã nêu trong bài khái quát: "...loại ngâm khúc viết bằng thể song thất lục bát là (...) thành tựu rực rỡ nhất của (...)" (bộ phận văn học chữ Nôm).

4. Về một số nhược điểm của sách giáo viên (trang 22):

- Ở trang 13 (SÁCH GIÁO VIÊN VĂN HỌC 11) có đoạn: "Đối với lợi danh ông (tức Nguyễn Công Trứ) phê phán gay gắt:

Chen chúc lợi danh đà chán ngát,
Cúc tùng phong nguyệt mới vui sao,
Đám phồn hoa trót bước chân vào,
Sục nghĩ lại giật mình bao xiết kể..."

Luanvan24

Ở đây không có gì đáng gọi là "*gay gắt", cũng chưa hẳn hàm ý phê phán*. Trong khổ đầu bài hát nói *Thoát vòng danh lợi* này, Nguyễn Công Trứ chỉ nhận thức lại quá trình nhập thế của mình. Đó là quá trình chen chúc với lợi danh, với đám phồn hoa, với xa mã thị thành. Ngay từ thuở hàn vi, Nguyễn đã ý thức rằng "chẳng lợi danh gì lại hóa hay" (Than nghèo) song phải đến khi "làm quan bị cách", Nguyễn mới thực sự thấm thía *tính chất hai mặt* của lợi danh: "Ra trợờng danh lợi vinh liên nhục". Có thể nói, càng ngay Nguyễn càng *nhận thức* rõ hơn về bản chất của danh lợi và tỏ ý chán không muốn gắn bó với nó nữa, chứ không chủ định lên án danh lợi là cái mà dẫu sao Nguyễn

cũng đã tự nguyện chấp nhận, đúng hơn, đã tự giác lựa chọn. Và chính lúc này đây, trong khổ thứ ba bài *Thoát vòng danh lợi*, Nguyễn vẫn hẹn với lợi danh bạ chén rợợu", nghĩa là đâu có chối bỏ danh lợi bao giờ.

Đúng là Nguyễn Công Trứ có xu hợớng phân biệt danh, *công danh với danh lợi*. Nhợng trong cách hiểu của Nguyễn, chúng không hoàn toàn khác nhau. Ngay khi Nguyễn phân biệt *danh và lợi* (Lại mang lấy lợi, danh, vinh, nhục - Cuộc đời kia lắm lúc bi, hoan - bài *Chơi xuân kẻo hết xuân đi*) thì tất cả những lợi, danh, vinh, nhục, bi, hoan ấy đều nằm chung trong một phạm trù, đều là *sản phẩm của quá trình nhập thế, của "cuộc đời kia"*.

- Ở trang 54 (SÁCH GIÁO VIÊN VĂN HỌC 11), soạn gia khẳng định: "...vì các nhà thơ khác về sau lại cứ theo cái lệ ấy, hễ tả buổi chiều hôm nhớ nhà là có khói sóng, có yên ba, nên trong bài Tràng giang phản ứng lại cái công thức ợớc lệ ấy, Huy Cận đã viết: Lòng quê dợn dợn vời con nợớc - Không khói hoàng hôn cũng nhớ nhà". *Chúng tôi nghĩ nếu quả tình ở đây có một liên tưởng nào đó bài ngoài văn mạch của Tràng giang thì đó là sự liền tưởng đến bài Hoàng hạc lâu của Thôi Hiệu* đúng nhợ sách giáo khoa văn học 11 đã nêu (xem trang 136) và chỉ liên tợởng trong phạm vi câu kết của bài Đợờng thi nổi tiếng ấy mà thôi. Mở rộng trợờng liên tợởng của Huy Cận đến mức nhợ sách giáo viên thật khó thuyết phục (túc đến ca những nhà thơ dời sau mô phỏng thơ cổ một cách công thức). Đó là chợa kể không chừng Huy Cận, ngay khoảnh khắc sáng tạo nên *Tràng giang*, chỉ xuất phát từ văn mạch của bản thân bài thơ này mà viết nên câu thợ cuối. Văn mạch đó là *không đò*, *không* cầu và *không* khói, không có gì gắn với thế giới ngợời, để cô liêu thực sự là cô liêu. Và tuyệt đối hóa cô liêu chính là thủ pháp nghệ thuật cần thiết nhằm làm bật lên tình ý của bài thơ: một khi "lòng quê" hãy còn tràn đầy thì dù chìm lẫn vào không gian thời khắc đã đợợc loại trừ tối đa khả

Luanvan24

năng giao tiếp với thế giới ngoài, con ngoài vẫn cứ nhớ nhà, đoạc hiểu là nơi *ngụ cư thân thiết của tâm linh!*

C. VĂN HỌC VIẾT TỪ ĐẦU THẾ KỶ XX ĐẾN NĂM 1975

I. CHƯƠNG TRÌNH

So với các phần khác của văn học Việt Nam, biên soạn phần văn học Việt Nam hiện đại có những thuận lợi cũng nhoị khổ khan nhất định. Thuận lợi cơ bản là các tác giả, các tác phẩm, các sự kiện văn học toịong đối gần gũi với chúng ta. Việc đánh giá.

bình luận có những mặt thuận tiện hơn các giai đoạn khác. Tuy nhiên biên soạn giai đoạn này cũng có khó khăn là các tác giả văn học, các tác phẩm văn học, các sự kiện văn học còn thiếu một "độ lùi" nhất định để đánh giá khách quan hơn. Các giá trị văn học-chọa phải đã thật ổn định, chọa phải đã đoạc thử thách qua thời gian. Từ những tiền đề này chúng tôi nêu lên một số nhận xét về chọiơng trình trên các mặt: 1. Vi trí, cơ cấu chung của phần văn học Việt Nam hiện đại so với phần văn học Việt Nam và tổng quát chọiơng trình văn nói chung. 2. Xét cơ cấu và nội dung của văn học Việt Nam hiện dại về mặt thể loại. 3. Xét cơ cấu và nội dung phần văn học Việt Nam hiện đại về mặt tác giả và tác phẩm. 4. Đánh giá tổng quát về đặc điểm của chọiơng trình.

1 - Văn học Việt Nam hiện đại đoạc giảng dạy ở lớp 11 và 12 với tổng số tiết giảng là 66 tiết. Nếu so với lịch sử văn học, 66 tiết là quá ít. Song nếu so với toịong quan chung của chọiơng trình thì đó là một thời loịợng không nhỏ.

Chọiơng trình văn ở bậc PTTH có tổng số tiết là 363 tiết. Số tiết đoạc chia ra cho năm phân môn nhoị sau: Văn học Việt Nam 140 tiết, Văn học noịớc ngoài 46 tiết, lý luận văn học 12 tiết, làm văn 99 tiết, tiếng Việt 66 tiết. Nhoị vậy với 66 tiết Văn học Việt Nam hiện đại chiếm 47,1% tổng số giờ dành cho văn học Việt Nam, gấp roịỡi số giờ dành cho văn học noịớc ngoài, hằng số giờ của môn tiếng Việt, gấp năm lần roịỡi số giờ môn lý luận văn học. Nếu so sánh xa hơn một chút, chúng ta thấy là ở troịờng Đại học Tổng hợp và Đại học Soị phạm TP Hồ Chí Minh, phần văn học Việt Nam hiện đại là 90 tiết thì số giờ dành cho văn học Việt Nam hiện đại ở bậc phổ thông với 66 tiết là không phải ít (bằng 73,3% số tiết dành cho chuyên ngành ở bậc đại học). Còn nếu lần ngoịợc lại chính chọiơng trình văn học Việt Nam ở

Luanvan24

bậc trung học thì chúng ta thấy cả văn học dân gian và 10 thế kỷ văn học (từ thể kỷ X đến hết thế kỷ XIX) cũng chỉ có 74 tiết (bằng 52,9% tổng số giờ dành cho văn học Việt Nam).

Nhoị vậy, xét trên cơ cấu chung của choịơng trình văn và xét ở cấp học khác, chúng ta thấy phần văn học Việt Nam hiện đại trong choịơng trình văn đã đuợc "oịu ái" một thời loịợng lý toịởng và đoịợc đặt trong một vị trí rất quan trọng (một phần lớp 11; toàn bộ lớp 12; và thoịờng là phần trọng tâm, nếu không nói là duy nhất để thi tốt nghiệp PTTH).

2. Về cơ cấu các loại thể, văn học Việt Nam hiện đại đoịợc giảng dạy gồm các loại bài sau đây: giai đoạn văn học, tác giả văn học, tác phẩm văn học. Ở loại bài tác phẩm văn học dạy 4 loại thể là: Truyện ngắn, tiểu thuyết, ký, thơ. Số tiết phân bố cho các loại

bài trong toàn bộ choịơng trình văn học Việt Nam hiện đại nhoị sau:

- Bài khái quát giai đoạn văn học: 2 bài 6 tiết - Bài giới thiệu về tác giả văn học: 5 bài 6 tiết - Bài giảng văn tác phẩm thơ: 23 tác phẩm 22 tiết - Bài giảng văn tác phẩm truyện ngắn: 12 tác phẩm 24 tiết - Bài giảng văn tác phẩm tiểu thuyết: 3 tác phẩm 6 tiết - Bài giảng văn tác phẩm ký: 1 tác phẩm 2 tiết - Bài giảng văn tác phẩm kịch: 0 tác phẩm 0 tiết

Cộng: 46 bài 66 tiết

Nhìn vào bảng phân phối này chúng ta sẽ thấy cái khó của ngoịời làm sách giáo khoa: chọn sao cho thật tiêu biểu với một số loịợng tác phẩm ít (39 tác phẩm) lại đại diện cho gần một thế kỷ văn học, lại vừa tiêu biểu cho các tác giả đoịợc chọn. Nhìn chung, về mặt thể loại choịơng trình đã bao quát đoịợc những thành tựu của văn học Việt Nam hiện đại. Tuy nhiên, theo ý kiến của nhiều giáo viên, cần chú ý một số điểm sau đây để điều chỉnh cho phù hợp.

a/ Trong toàn bộ choịơng trình không giảng một tác phẩm kịch nào là choịa toàn diện. Trong phần khái quát có nhắc đến và đánh giá về kịch, phần lý luận văn học cũng học về đặc troịng thể loại kịch, nhoịng lại không học một tác phẩm nào cả là không ổn. Cũng cần loịu ý thêm là trong toàn bộ phần văn học Việt Nam, kể cả văn học dân gian, văn học cổ và văn học hiện đại, không có một vở kịch nào đoịợc đoịa vào choịơng trình giảng cả dù là kịch hát dân tộc (chèo, tuồng, cải loịơng) hay kịch nói. Thậm chí cả trong phần đọc thêm cũng không có. Chỉ trích giảng một số tác phẩm kịch của noịớc ngoài.

b/ Gần một thế kỷ văn học mà chỉ chọn giảng *3 tiểu thuyết* (*Con nhà nghèo* của Hồ Biểu Chánh, *Số đỏ* của Vũ Trọng Phụng và *Cửa biển* của Nguyên Hồng) là quá ít và không

Luanvan24

phản ánh đúng sự phát triển của thể loại này.

Nhoị nhiều nhà nghiên cứu đã khẳng định, phải đến thế kỷ XX tiểu thuyết Việt Nam mới thật sự phát triển và bộc lộ những đặc trọng cơ bản của nó. Từ những tiểu thuyết đầu thế kỷ của Hồ Biểu Chánh, Hoàng Ngọc Phách, cho đến tiểu thuyết Tự lực văn đoàn, tiểu thuyết hiện thực phê phán... đã chứng tỏ sự phát triển rực rỡ của thể loại này ở thời hiện đại trong văn học Việt Nam.

Từ đó chúng tôi thấy rằng nên có thể bớt đi việc giảng một số tác phẩm thơ và

truyện ngắn, mà chọn thêm một tiểu thuyết của Tự lực văn đoàn, một tiểu thuyết của văn học hiện thực phê phán, và một hoặc hai tiểu thuyết thời kỳ sau 1945. Chẳng hạn nhoị ở Nam Cao không nên giảng hai truyện ngắn mà giảng một truyện ngắn và một tiểu thuyết *(Chí Phèo, Sống mòn;* thay vì hiện nay đang giảng Chí *Phèo* với Đời *thừa). Hoặc* ở giai đoạn sau nên thay truyện ngắn *Mảnh trăng cuối rừng* của Nguyễn Minh Châu bằng tiểu thuyết *Dấu chân người lính,* bởi mấy lẽ: giai đoạn trọớc 1975, ở Nguyễn Minh Châu tiểu thuyết tiêu biểu hơn truyện ngắn; mặt khác đọa tiểu thuyết *Dấu chân người lính* vào bổ sung một khiếm khuyết là cả giai đoạn chống Mỹ không có một tiểu thuyết nào đọợc giảng cả; và mặt nữa, cũng bổ sung thêm chất "sử thi", một đặc điểm phổ quát của văn học giai đoạn này, lại chọa đọợc thể hiện rõ trong chọơng trình.

Cũng xin nói thêm là trong ba tiểu thuyết đọợc chọn, ngoại trừ *Số đỏ* còn hai tiểu thuyết có thể thay thế. Đó là chọa nói, tiểu thuyết *Cửa biển* chọa thật tiêu biểu cho tiểu thuyết Việt Nam thế kỷ XX. Qua tiếp xúc với nhiều anh chị em giáo viên, cán bộ chỉ dạo văn của một số nơi, chúng tôi cũng đọợc nghe những ý kiến tọơng tự.

c/ Về truyện ngắn và ký, chọơng trình chọn giảng 12 truyện ngắn và một tùy bút. Giai đoạn 1900-1945 có 5 truyện ngắn đọợc chọn giảng. Đó là các truyện *Hai đứa trẻ* của Thạch Lam, *Chữ người tử tù* của Nguyễn Tuân, *Chí Phèo* và *Đời thừa* cửa Nam Cao, *Vi hành* của Nguyễn Ái Quốc. Sách miền Bắc thêm Tỏa *nhị Kiều* của Xuân Diệu.

Giai đoạn 1945-1975 có 7 truyện ngắn và một tùy bút đọợc đọa giảng đó là các truyện ngắn *Vợ nhặt* của Kim Lân, *Đôi mắt* của Nam Cao, *Vợ chồng APhủ* của Tô Hoài. *Rừng xà nu* của Nguyễn Trung Thành, *Những đứa con trong gia đình* của Nguyễn Thi, *Mảnh trăng cuối rừng* của Nguyễn Minh Châu, *Mùa lạc* của Nguyễn Khải và tùy bút *Sông Đà* của Nguyễn Tuân.

Luanvan24

Nhìn chung các truyện ngắn trên đều tợơng đối tiêu biểu cho các giai đoạn và nói chung đều là những truyện ngắn hay. Tuy nhiên ở đây có thể điều chỉnh lại một số tác phẩm. Chẳng hạn, nên chăng chọn thêm (hoặc thay một truyện nào đó) để bổ sung thêm một truyện ngắn của Nguyễn Công Hoan. Nhắc đến truyện ngắn Việt Nam thế kỷ XX không thể không nhắc đến Nguyễn Công Hoan. Do đó nên chọn thêm của ông một truyện ngắn. Hoặc nhợ trợờng hợp Tô Hoài, *Vợ chồng APhủ đã* thật tiêu biểu chợa? Có thể thay truyện ngắn này bằng truyện vừa *Mường Giơn* (trong cùng tập *Truyện Tây Bắc)* tiêu biểu cho Tô Hoài hơn, mà hệ thống thể loại tác phẩm cũng đợợc mở rộng hơn.

d/ Về tác phẩm thơ: Có thể nói tác phẩm thơ đợợc chọn nhiều nhất 23/39 tác

phẩm, chiếm 59%). Sở dĩ thơ đợợc chọn nhiều vì một phần thành tựu của thơ cũng phong phú, một phần khác thơ phù hợp với khung thời lợợng của tiết giảng hơn (45 phút). Giai đoạn 1900-1945 có 14 bài thơ đợợc chọn giảng. Đó là các bài sau: *Chơi xuân*, *Bài ca chúc tết thanh niên* của Phan Bội Châu; *Thề non nước* của Tản Đà; *Thơ duyên, Đây mùa thu tới, Vội vàng* của Xuân Diệu; *Tràng giang* của Huy Cận; *Đây thôn Vĩ Dạ* của Hàn Mặc Tử, *Tống biệt hành* của Thâm Tâm; *Chiều tối, Giải đi sớm, Cảnh chiều hôm, Mới ra tù tập leo núi* của Hồ Chí Minh; *Tâm tư trong tù* của Tố Hữu.

Giai đoạn 1945-1975 có 9 bài thơ đợợc chọn giảng là *Tây tiến* của Quang Dũng; Bền kia sông *Đuống* của Hoàng Cầm; *Đất nước* của Nguyễn Đình Thi; *Tiếng hát con tàu* của Chế Lan Viên; *Các vị La hán chùa Tây Phương* của Huy Cận; *Việt Bắc, Kính gửi cụ Nguyễn Du của* Tố Hữu; *Đất nước* của Nguyễn Khoa Điềm, *Sóng* của Xuân Quỳnh.

Điều nhận thấy đầu tiên là tất cả các bài thơ đuợc chọn đều là những bài thơ tợơng đối tiêu biểu cho các tác giả và các giai đoạn văn học. Các bài thơ đều có chất thơ, không cố bài nào thuần túy minh họa. Tuy nhiên, nếu xét kỹ, có một số chỗ cần điều chỉnh: Thơ trong giai đoạn chống Mỹ chỉ chọn có một bài (*Đất nước* của Nguyễn Khoa Điềm) nhợ thế có quá ít chăng? Một số tác giả có thợ hay không kém các tác giả đợợc chọn không có mặt (nhợ *Tiếng Thu* của Lợu Trọng Lợ, *Lỡ bước sang ngang* của Nguyễn Bính so với *Tống biệt hành* của Thâm Tâm, hoặc nhợ Tế Hanh giai đoạn sau này). Có tác giả thơ đợợc chọn nhiều, nhợ Huy Cận đợợc chọn ai hai giai đoạn và ở lớp 9 THCS cũng đã chọn giảng *Đoàn thuyền đánh cá*. Ở trợờng hợp Chế Lan Viên, *Ngợời đi tìm hình của nước* hơn là *Tiếng hái con tàu*. Ngoài ra còn một số ý kiểu về tác giả chúng tôi kết hợp trình bày ở dợới.

3- Về phợơng diện tác giả, văn học Việt Nam hiện đại chia làm hai thời kỳ và số

Luanvan24

lọợng các tác giả, tác phẩm đọợc chọn giảng nhọ sau:

a. Giai đoạn 1900-1945. Có 13 tác giả đuợc chọn là:

- Phan Bội Châu * 2 tác phẩm 2 tiết
- Tản Đà * 1 tác phẩm 1 tiết
- Hồ Biểu Chánh 1 tác phẩm 2 tiết
- Xuân Diệu* 3 tác phẩm 5 tiết (kể cả tiết tác giả) - Huy Cận 1 tác phẩm 1 tiết

- Hàn Mặc Tử 1 tác phẩm 1 tiết
- Thâm Tâm 1 tác phẩm 1 tiết
- Thạch Lam 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Tuân 1 tác phẩm 2 tiết
- Vũ Trọng Phụng 1 tác phẩm 2 tiết
- Nam Cao 2 tác phẩm 5 tiết (kể cả tiết tác giả) - Hồ Chí Minh * 5 tác phẩm 6 tiết (kể cả tiết tác giả) - Tố Hữu 1 tác phẩm 1 tiết

Trong giai đoạn này 12 tác giả đọợc chọn đọa vào *Đọc thêm* là: Phan Bội Châu, Tản Đà, Thế Lữ, Xuân Diệu, Nguyễn Bính, Nguyễn Công Hoan, Nguyên Hồng, Nam Cao, Tô Hoài, Bùi Hiển, Hoài Thanh, Hồ Chí Minh.

b. Giai đoạn 1945-1975 có 17 tác giả đọợc chọn giảng là:

- Quang Dũng 1 tác phẩm 1 tiết
- Hoàng Câm 1 tác phẩm 1 tiết
- Nam Cao 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Đình Thi 1 tác phẩm 1 tiết
- Chế Lan Viên * 1 tác phẩm 1 tiễt
- Huy Cận 1 tác phẩm 1 tiết
- Tố Hữu * 2 tác phẩm 3 tiết (kể cả tiết tác giả) - Nguyễn Tuân * 1 tác phẩm 3 tiết (kể cả tiết tác giả) - Kim Lân 1 tác phẩm 2 tiết
- Tô Hoài 1 tác phẩm 2 tiết

Luanvan24

- Nguyên Hồng 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Trung Thành 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Thi 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Minh Châu 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Khải 1 tác phẩm 2 tiết
- Nguyễn Khoa Điềm 1 tác phẩm 1 tiết
- Xuân Quỳnh 1 tác phẩm 1 tiết

[Ghi chú: (*) Các tác giả có đánh dấu hoa thị * là tác giả vừa đoợc chọn giảng, vừa đoợc chọn đọc thêm.]

Trong giai đoạn này có 9 tác giả đoợc chọn đọc thêm là: Chế Lan Viên, Tố Hữu,

Nguyễn Tuân, Chính Hữu, Xuân Diệu, Anh Đức, Nguyễn Quang Sáng, Sơn Nam, Lê Anh Xuân.

Tổng quát lại có 37 tác giả đoợc chọn giảng và đọc thêm. Trong đó có *4 tác giả được giảng cả hai giai đoạn là Nam Cao, Tố Hữu, Nguyễn Tuân, Huy Cận*. Trong 26 tác giả đoợc chọn giảng, có 5 tác giả đoợc giảng với toị cách tác giả là: *Xuân Diệu* (5 tiết; lớp 11), *Nam Cao* (7 tiết; lớp 11, 12), *Hồ Chí Minh* (6 tiết; lớp 12), *Tố Hữu* (4 tiết; lớp 11,12), *Nguyễn Tuân* (5 tiết, lớp 11,12).

Nếu so với với toàn bộ nền văn học Việt Nam hiện đại, 26 tác giả đoợc chọn giảng là quá ít. Song nói chung các tác giả chọn giảng đều toợng đối tiêu biểu. Có thể đề nghị thêm tác giả này, bớt tác giả kia, song trong phạm vi đã chọn, các tác giả đoợc đoợa giảng đều có nét đặc sắc nhất định.

Tuy nhiên, ở phoợng diện này, có lẽ nên có một số điều chỉnh cho phù hợp hơn với tiến trình và diện mạo của văn học mà chúng tôi thiển nghĩ ở một số điểm sau: a/ Nên chăng chooợng trình cần chọn thêm một tác giả Tự lực văn đoàn. Tiểu thuyết Tự lực văn đoàn có đóng góp đáng kể trong tiễn trình lịch sử văn học Việt Nam cũng nhoị diện mạo văn học thế kỷ XX này, lẽ nào không chọn đoợc một tác giả đại diện? b/ Các tác giả trong phong trào thơ mới đoợc chọn toợng đối tiêu biểu. Tuy nhiên troờng hợp Thâm Tâm cân xem lại. Phải nói rằng *Tống biệt hành* của ông là một bài thơ hay. Nhoợng về phoợng diện tác giả thì Thâm Tâm không tiêu biểu bằng Loợu Trọng Loị, Nguyễn Bính, Thế Lữ, mà những tác giả này cũng có những tác phẩm rất nổi tiếng không thua kém gì *Tống Biệt hành*. Giả dụ nhoị ở đây chọn Loợu Trọng Loị với *Tiếng thu* hoặc Nguyễn Bính với *Lỡ bước sang ngang* hoặc *Tương tư* thì

Luanvan24

tính chất tiêu biểu sẽ cao hơn chăng? c/ Có tác giả xuất hiện ở nhiều cấp học, ở nhiều giai đoạn nhơ Huy Cận (đã nói ở trên) theo chúng tôi chỉ nên chọn một giai đoạn thật tiêu biểu, để dành giới thiệu thêm các tác giả khác. Chẳng hạn có thể giới thiệu thêm Tế Hanh, hay Nguyễn Duy, Phạm Tiến Duật - Đó là những nhà thơ không chỉ có phong cách, mà có vi trí nhất định trong nền văn học. d/ Nếu có thể, theo chúng tôi, nên chọn thêm Tản Đà giảng với tơ cách tác giả. Xét ở cả hai phơơng diện về đặc điểm phong cách cũng nhơ vị trí trong lịch sử văn học thì Tản Đà hoàn toàn có thể chọn giảng với tơ cách một tác giả tiêu biểu.

Trên đây là một số nhận xét về từng phơơng diện của chơơng trình. Nhơng chơơng trình cũng cần đơợc đặt dơới một cái nhìn tổng thể. Phần tiếp theo dơới đây chúng tôi sẽ nhận xét chung về nội dung của chơơng trình.

4- Có thể nói, để xây dựng một chơơng trình văn học Việt Nam hiện đại thật hoàn thiện không những đòi hỏi về mặt khoa học mà cũng cần có một độ lùi thời gian nhất định. Do đó chơa có thể nói đầy là một chơơng trình hoàn toàn tối ơu. Bởi lẽ, nhơ đã phân tích, ngay các yếu tố đơợc chọn lập thành chơơng trình có thể rất tiêu biểu về mặt này, lại không tiêu biểu về mặt kia, mà nếu hợp những mặt "không tiêu biểu" này lại thì "thành những nhơợc điểm khiếm khuyết, đôi khi thấy đó mà không thể khắc phục đơợc Lại nữa, do để bảo đảm tính chất "cân đối" về các mặt, nên đôi khi lựa chọn cũng mang tính chất tơơng đối. Vì vậy những khiếm khuyết mặt này, mặt kia trong chơơng trình là khó tránh khỏi.

Nhơng xét trong quan hệ với lịch sử văn học và so với chơơng trình cũ, thì có thể nói rằng đây là một chơơng trình hay hơn, tốt hơn trên nhiều phơơng diện. Có thể thấy một số nét lớn mà chơơng trình văn học Việt Nam hiện đại trong sách giáo khoa văn học dã thể hiện đơợc là:

a/ Chơơng trình đã chú ý "chất văn" nhiều hơn. Tất cả các tác phẩm đơợc chọn, ở những mức độ khác nhau, đều có chất văn. Không còn loại những tác phẩm thuần túy minh họa cho một nội dung xã hội cụ thể nào đó. Chất văn nằm trong phạm vi đã lựa chọn những tác phẩm hay, thực sự là văn học. Chất văn mở rộng ra không chỉ ở văn chơơng mà cả ở nội dung tơ tơởng, không chỉ ở nghệ thuật mà còn ở những vấn đề văn học đặt ra. Chất văn đơợc thể hiện ở nhiều mặt, nhiều vẻ, không chỉ bó hẹp trong phạm vi nào đó. Nhờ đó, nếu học và dạy một cách nghiêm túc, chơơng trình văn càng hay hơn, hấp dẫn hơn.

Luanvan24

Chất văn cũng đuợc thể hiện ở việc lựa chọn các phong cách đa dạng hơn, nhiều vẻ hơn. Thoíớc đo văn học đã đoíợc áp dụng trong tất cả các phoíơng diện tác giả, tác phẩm, toí toíởng, nghệ thuật.

Chú ý đến chất văn, nhoíng choíơng trình không rơi vào văn choíơng thuần túy, hoí vô chủ nghĩa, mà vẫn đuợc soi roi với một quan điểm toí toíởng đầy chất nhân văn. Đó cũng là đặc điểm thứ hai của choíơng trình.

b/ Choíơng trình thể hiện đoíợc tinh thần nhân văn chủ nghĩa với nội dung phong phú và toàn diện của nó.

Trong choíơng trình cũ, ở phần văn học Việt Nam hiện đại cũng nhoí ở các phần khác, chủ nghĩa nhân văn chủ yếu đuợc qui về chủ nghĩa yêu noíớc. Phạm vi chủ nghĩa nhân văn chủ yếu phát triển trong quan hệ với chủ nghĩa yêu noíớc. Từ yêu noíớc mà nói , đến thoíơng dân - Từ yêu noíớc mà nói đến căm thù giặc v.v... Nói cách khác, các mặt khác đều đo bằng thoíớc đo của chủ nghĩa yêu noíớc. Thậm chí đôi khi cố gò, cố tìm cho ra phẩm chất này, cho nên không tránh khỏi những troíờng hợp khiên coíỡng (Chẳng hạn nhoí cố chứng minh chủ nghĩa yêu noíớc ở Tản Đà); đã không tránh khỏi troíờng hợp có những tác phẩm hay nhoíng không nằm trong phạm trù yêu noíớc thì không đoía vào choíơng trình (nhoí đối với văn học lãng mạn). Và ít nhiều có biểu hiện hiểu phạm trù yêu noíớc có tính chất đơn giản chỉ ở những hiện toíợng "xả thân" - Do đó nội dung giảng dạy thoíờng là "yêu noíớc, thoíơng dân, căm thù giặc", không tránh khỏi nhiều chỗ sơ loíợc, minh họa. Những thiếu sót này có những nguyên nhân xã hội lịch sử của nó. Ở đây nêu lên với tính chất nhoí là nhận xét đặc điểm, chứ không nhằm phê phán.

Trong choíơng trình mới, quan niệm chủ nghĩa nhân văn đoíợc mở rộng hơn. Troíớc hết, đó là lòng yêu noíớc, yêu tổ quốc. Nhoíng không chỉ dừng lại ở đó, chủ nghĩa nhân văn mở rộng ra tất cả các phoíơng diện, tất cả các lĩnh vực mà con ngoíời quan tâm. Ở đây do đó, không chỉ là lòng yêu noíớc, tinh thần lạc quan, mà có thể là một nỗi buồn, có thể là một khát vọng, có thể là một nỗi đau, có thể là một chút bâng khuâng..., nghĩa là tất cả mọi trạng thái nhân thế của con ngoíời. Do đó mà học sinh ngoài việc đoíợc học những vần thơ thống thiết của Phan Bội Châu, lại có thể vừa đoíợc đọc những vần thơ lãng mạn của Xuân Diệu, Huy Cận, Hàn Mặc Tử, có thể vừa đoíợc đọc về sức sống mãnh liệt, ý chí chiến đấu kiên coíờng nhoí *Rừng xà nu* của Nguyễn Trung Thành, lại vừa đoíợc đọc những vần thơ tình yêu mặn mòi nhoí *Sóng* của Xuân Quỳnh v.v...

Luanvan24

c/ Sách giáo khoa đã cung cấp một cách tợơng đối hệ thống tri thức về văn học Việt Nam hiện đại.

Ở hai bài khái quát hai giai đoạn (1900-1945 và 1945-1975) các soạn giả viết công phu, nghiêm túc và đổi mới, cho thấy đ̛ược diện mạo và diễn tiến của tiến trình văn học. Một điểm không thể không nhắc đến ở đây là các nhận định đều có tính khoa học, khách quan. Chẳng hạn không ít ng̛ời cho rằng văn học Việt Nam 1945-1975 đặt d̛ới sự lãnh đạo của Đảng, phục vụ kịp thời các nhiệm vụ chính trị nh̛ là một "thành tựu", thì các soạn giả sách giáo khoa xem đó là một "đặc điểm". Chúng tôi cho rằng quan niệm nh̛ vậy là khoa học hơn, khách quan hơn. Hoặc nhận định văn học Việt

Nam 1945-1975 "phong phú về nội dung, đa dạng về hình thức thể hiện" (sách 12. tr.52) với nghĩa là ngày càng phát triển nhiều về loại hình, số l̛ợng, chứ không hẳn đã phát triển chất l̛ợng là nhận xét thỏa đáng. Hoặc đánh giá rất cao văn học Việt Nam 1900-1945, xem là b̛ớc chuyển mình "trên đ̛ờng hiện đại hóa" văn học dân tộc cũng là một nhận xét phù hợp với tiến trình văn học. Các soạn giả đều cố gắng nói những mặt mạnh, mặt yếu của từng giai đoạn một cách khách quan, khoa học, không có giọng "bốc thơm" hoặc chê bai quá mức.

Mặc khác sự phân kỳ giai đoạn văn học cũng khoa học hơn. Văn học Việt Nam hiện đại th̛ờng đ̛ợc xem hoặc là từ 1930, tức là khi Đảng Cộng Sản Việt Nam ra đời hoặc là từ 1945, tức là từ khi nhà n̛ớc Việt Nam Dân Chủ Công Hòa ra đời. Sự phân chia giai đoạn nh̛ vậy chủ yếu dựa trên cơ sở ý thức; hệ nhiều hơn là dựa trên sự phát triển tự thân của văn học.

Ch̛ơng trình mới xem văn học hiện đại Việt Nam đ̛ợc bắt đầu từ thập niên đầu thế kỷ là căn cứ vào sự phát triển nội tại của văn học trong những điều kiện lịch sử xã hội nhất định. Ngay từ những thập niên đầu tiên của thế kỷ XX những yếu tố hiện đại của văn học bắt đầu xuất hiện. Và khoảng trong 30 năm đầu, tính hiện đại đã dần dần hình thành và trở nên toàn diện sâu sắc trong thấp niên thứ ba và thứ t̛, đặc biệt trong khoảng 15 năm (khoảng 1932-1945). Mặt khác từ 1945 trở đi, văn học hiện dại Việt Nam phát triển trong những điều kiện khác, tuy nhiên chủ yếu vẫn nằm trong phạm vi ảnh h̛ởng của những cách tân văn học đã đ̛ợc đặt ra ở nửa đầu thế kỷ.

Từ đó cho thấy rằng việc xác định phạm trù hiện đại của văn học Việt nam là từ đầu thế kỷ, cũng nh̛ xác đinh hai giai đoạn phát triển chính là một cách nhìn khoa học, sát đúng với tiến trình phát triển của văn học.

Luanvan24

Việc lựa chọn, đánh giá các tác giả, tác phẩm cũng mang tính chất khoa học hơn. Các tác giả đoợc lựa chọn đều dựa trên tiêu chí có phong cách, các tác phẩm đều dựa trên tiêu chí phải hay. Nhờ đó mà đã chọn đoợc những tác phẩm, tác giả toơng đối tiêu biểu. Ngay cả những tác giả đoợc chọn trong choơng trình cũ, ở choơng trình mới cũng đoợc "nhìn lại" một cách khoa học hơn. Chẳng hạn trong choơng trình cũ. Xuân Diệu đoợc chọn ở giai đoạn sau cách mạng với tác phẩm đoợc giảng là *Ngói mới*. Trong choơng trình mới, Xuân Diệu đuợc chọn giảng ở giai đoạn troớc cách mạng với các tác phẩm là *Vội vàng*, *Thơ duyên*, *Đây mùa thu tới*... Rõ ràng chọn nhoơ vậy là đúng hơn. Trên phoơng diện thơ ca thì thành công lớn nhất của Xuân Diệu là troớc Cách mạng,

chứ không phải sau Cách mạng. Hoặc choơng trình mới có thêm những tác giả mà nếu không có đổi mới thì không thể nào có mặt đoợc nhoơ Hàn Mặc Tử, Hoàng Cầm... d/ Tuy nhiên nhìn tổng quát choơng trình cũng bộc lộ một số khiếm khuyết mà chúng tôi đã phân tích ở trên.

Chẳng hạn về thể loại choơa có kịch, tiểu thuyết chọn choơa thật tiêu biểu. Về phoơng diện tác giả có những tác giả cần bổ sung, cũng nhoơ thay thế, bổ sung một số tác phẩm khác... Những mặt này xin không phân tích thêm đây.

Chúng tôi chỉ muốn nói thêm một điểm là các tác phẩm, các tác giả đoợc chọn nhoơ vậy là toơng đối tiêu biểu. Nhoơng về "tính chất sử thi" của văn học giai đoạn 1945-1975 nhoơ sách giáo khoa đã nêu lên lại không đoợc thể hiện rõ lắm. Vấn đề đặt ra là có cần làm nổi rõ tính chất này của văn học giai đoạn 1945-1975 trong choơng trình không?

Một mặt khác, có lẽ cũng cần làm rõ thêm ở phần khái quát cũng nhoơ phần trích giảng một số dòng văn học nhoơ về nhóm Tự lực văn đoàn, văn học đô thị miền Nam thời kỳ tạm chiếm. Việc in lại, đánh giá lại các dòng văn học này gần đây đã cho phép choơng trình có một cái nhìn toàn diện hơn nữa.

II. SÁCH GIÁO KHOA

Trong phần trên, khi xem xét choơng trình, chúng tôi đã kết hợp nói đến sách giáo khoa. Chỉ xin nói thêm một đôi ý cùng với sự đổi mới về choơng trình, sách giáo khoa cũng đã có những cải tiến, thay đổi đáng kể.

Phần văn học Việt Nam hiện đại trong sách giáo khoa cải cách đoợc bố trí vào sách văn học 11 và văn học 12. Trong đó, giai đoạn văn học 1900-1945 chủ yếu phân bố ở sách văn học 11 (trừ phần văn học cách mạng), phần văn học cách mạng (1900-1945) và toàn bộ

Luanvan24

văn học giai đoạn 1945-1975 phân bố sách văn học 12.

Nhận xét chung về phần văn học hiện đại đoợc biên soạn trong sách giáo khoa chúng tôi thấy có một số vấn đề sau đây:

1. Về ọu điểm:

- Sách giáo khoa thể hiện đầy đủ các ọu điểm của choợng trình. Nghĩa là sách đã thể hiện chất văn rõ hơn, chủ nghĩa nhân văn bao quát hơn và tính khoa học cao hơn. - Phần hoớng dẫn học bài nhìn chung đã đi vào đoợc trọng tâm của tác phẩm, vấn đề cần giảng. Hầu hết các bài đều tránh đoợc những loại câu hỏi quá thô thiển, ít chất văn choợng. Trong đó có không ít những câu hỏi có tính chất gợi mở, phát huy trí sáng

tạo của học sinh.

- Phần chú thích công phu, nghiêm túc. Hầu hết những từ, ngữ khó đều có chú thích toợng đối chính xác.

2. Về nhoợc điểm:

Đây là những nhoợc điểm nằm rải rác trong tất cả các phần. Ở đây chúng tôi chỉ nêu lên một số troờng hợp có tính chất tiêu biểu.

a. Về văn bản tác phẩm.

Theo chúng tôi nhoợc điểm lớn nhất về mặt văn bản là sự trích dẫn không đầy đủ tác phẩm. Khi giảng dạy, giáo viên có thể không giảng toàn bộ tác phẩm, nhoợng sách giáo khoa phải có đầy đủ tác phẩm đó để học sinh tham khảo. Trừ tiểu thuyết, còn nói chung tác phẩm nên in đầy đủ. Chẳng hạn với các tác phẩm nhoợ Chí Phèo (lớp 11), Rừng xà nu, Mảnh trăng cuối rùng (lớp 12) không nên trích mà cần phải in toàn bộ.

Khi in văn bản tác phẩm, sách giáo khoa đã bỏ đi nhiều yếu tố để hiểu tác phẩm. Rất nhiều bài thơ đã bị loợc bỏ mất lời "đề từ" chẳng hạn nhoợ Đây mùa thu tới, Vội vàng (của Xuân Diệu) v.v...

Văn bản tác phẩm ở nhiều chỗ in sai so với nguyên tác, chẳng hạn ở sách văn học 11 truyện Chí Phèo tr. 209, đáng lẽ in là "máu vẫn cồn ứa ra" thì lại in "máu vẫn còn ọ ra", "đây những huy choợng" (sách văn 11 tr. 173) lại in thành "đây những huân choợng" v.v...

b. Trật tự sắp xếp các tác phẩm ở nhiều bài không nhất quán và choợa thật khoa học. Chẳng hạn ở sách văn học lớp 11 trong mục Nam Cao lẽ ra phải xếp Chí Phèo troớc, mới đến Đời thừa. Đằng này sách giáo khoa lại làm ngoợc lại. Hay ở sách văn học lớp 12, các bài đọc

Luanvan24

thêm có khi xếp ngay dọ́ới bài giảng văn, có khi lại đọ́a xuống cuối chọ́ơng tạo nên sự không đồng bộ.

c. Phần tiểu dẫn tác giả tác phẩm còn nhiều chỗ chọ́a chính xác. Chẳng hạn sách giáo khoa ghi là Chế Lan Viên mất năm 1990 (Sách văn học 12, tr.97) trong khi thực tế Chế Lan Viên mất 1989; hoặc phần tiểu dẫn Bên kia sông Đuống lại ghi Men đá vàng của Hoàng Cầm in 1991 trong khi nhà xuất bản Trẻ đã in từ 1988 v.v... Những sai sót loại này khá nhiều, dù nhiều lần in lại, vẫn không thấy sửa.

d. Phần câu hỏi họ́ớng dẫn học tập có nhiều câu quá dài. Quá nhiều câu hỏi từ 5 dòng trở lên. Xin đơn cử một số trọ́ờng hợp: Sách văn 11: Câu 3 trang 139:9 dòng; Câu 4 trang 153: 8 dòng; Câu 2 trang 164: 9 dòng; Câu 3 trang 178: 7 dòng v.v... Sách văn

12: câu 4 trang 123: 8 dòng; Câu 3 trang 158: 7 dòng; Ở những câu này có thể rút bớt từ để hỏi, hoặc tách ra thành nhiều câu.

Người Viết: Trần Hữu Tá

Hồ Quốc Hùng

Bùi văn Tiếng

Lê Tiến Dũng.

***

Luanvan24

CHƯƠNG II: VỀ PHÂN MÔN VĂN HỌC NƯỚC NGOÀI

I- CHƯƠNG TRÌNH CHUNG VÀ SỰ VẬN DỤNG Ở BỘ SÁCH GIÁO KHOA CỦA HỘI

Chương trình chung của phần văn học nước ngoài trong sách giáo khoa PTTH được bố trí như sau:

Lớp 10: 15 tiết: Anh hùng ca Hôme (Ôđixê), Sử thi Ramayana Ấn Độ, Thơ Đường (Lý Bạch, Đỗ Phủ, Bạch Cư Dị, Thôi Hiệu), Sêchphia (Rômêô Duyliet, Người lái buôn thành Vơnidơ), Tam quốc. Phần đọc thêm: Sử thi Mahabharata, Liêu trai.

Luanvan24

Lớp 11: Sile (Âm mọu và Tình yêu), Huygô (Đêm đại dọịơng), Banzắc (Lão Gôriô), Puskin, L. Tônxtôi (Chiến tranh và Hòa bình), Lỗ Tấn (Thuốc), Tagor. Đọc thêm: các tác phẩm hoặc các đoạn trích của 7 tác giả nói trên, thêm Prem Chândơ (Ấn Độ).

Lớp 12: 16 tiết, L M.Goocki, Sôlôkhốp, Secgây Exênhin, L.Arauông, Heeminuây. Mác Tuên. Các tác giả trên tùy ý lựa chọn một truyện ngắn, một bài thơ hoặc trích một đoạn tiểu thuyết tiêu biểu. Đọc thêm: bộ của Trọịờng cũng nhọị bộ của Hội đều chọn Kawabata và G.Amadô.

Nhọị vậy số tiết học chính thức là 14 tiết, chiếm gần 25% Số tiết dành cho môn Văn PTTH. Tỉ lệ này so với sách giáo khoa trọiớc CCGD đã đọịợc nâng cao (trọiớc kia năm cao nhất là 17%). Việc nâng cao tỉ lệ này đuợc hoan nghênh và nhiều ý kiến cho là có thể nâng cao thêm nữa.

Xuất phát từ quan niệm: học văn nọiớc ngoài là học các đỉnh cao nghệ thuật, có chiếu cố các tác giả và tác phẩm gần gũi với văn học Việt Nam, chọịơng trình đọịợc sắp xếp nhọị trên đã tọịơng đối hợp lý (Có ý kiến nên bớt văn học Xô viết, thêm văn học Nhật, có ý kiến về chọn tác phẩm này thay cho tác phẩm nọ, chọn tác giả này thay cho tác giả kia, nhọịng chung qui đều thừa nhận chọịơng trình CCGD là một bọiớc tiến đáng khẳng định). Sự hợp lý ấy có thể thấy từ mấy mặt sau:

a. Xét về tiến trình phát triển của văn học thế giới, ta thấy:

Thời cổ đại: 2 đỉnh cao.

Thời trung đại: 3 đỉnh cao.

Thời Phục họịng: 1 đỉnh cao.

Thế kỷ XVIII: 1 đỉnh cao.

Thế kỷ XIX: 4 đỉnh cao.

Thế kỷ XX: 10 đỉnh cao.

Tổng cộng: 21 đỉnh cao.

Sự phân bố các đỉnh cao tùy thuộc vào thành tựu thực tế của văn học thế giới. Số đỉnh cao ở thế kỷ XX có nhiều hơn còn bắt nguồn từ yêu cầu hiện đại hóa kiến thức và nhu cầu thỏa mãn hiểu biết của con ngọịời hiện đại.

Luanvan24

b. Xét về mặt giới thiệu các trào lọu, phọương pháp sáng tác và thể loại văn học: Anh hùng ca cổ đại: 2 Văn học trung đại: 3 Văn học Phục họưng: 1 Văn học Anh sáng: 1 Văn học lãng mạn: 1 Văn học hiện thực: 12

c. Xét về khu vực:

Phọương Đông: 5 đỉnh cao (Trung Quốc, Ấn Độ, nếu kể phần đọc thêm về Kawabata thì là 6 đỉnh cao) Phọương Tây: 13 đỉnh cao Châu Mỹ: 3 đỉnh cao Ở đây có sự im tiên nhất định cho các nền văn học quen thuộc, có ảnh họưởng đến văn học Việt Nam (Trung Quốc, Pháp, Nga và Xô viết).

d. Xét về thể loại:

Thơ ca: 7 đỉnh cao

Kịch: 2 đỉnh cao

Tiểu thuyết và truyện ngắn: 10 đỉnh cao

Nhọ vậy, xét từ nhiều mặt, chọương trình văn học nọước ngoài dành cho 3 lớp PTTH là tọương đối hợp lý.

Đọương nhiên có thể chỉ rõ là chọương trình còn chọa đặt đúng vị trí một nền văn học có đóng góp, lại gần gũi với Việt Nam - đó là văn học Nhật. Cũng có thể chỉ rõ là chọương trình còn vắng bóng mảng văn học Ảrập. Mặt khác, có những đỉnh cao của văn

học nhân loại nhọ Xecvăngtex, Gớth; có những nhà văn hiện thực nổi tiếng khác của Anh (nhọ Đikkenx...), Pháp (nhọ Môpatxăng, cha con Đuyma...), Nga (nhọ Sêkhốp, Gôgôn...) chọa đọược đọa vào chọương trình. Nhọng chung qui, với thời lọượng hạn chế, với mục tiêu là cho tuổi trẻ tiếp cận các đỉnh cao của văn hóa nhân loại thì sự chọn lựa của chọương trình là vừa phải (yêu cầu cao phải chờ đến Đại học văn khoa). Mặt khác, một số tác giả nhọ Xecvăngtex, Pautôpxki, Gôgôn đã có học tí chút ở bậc PTCS, thì trong tọương quan thời lọượng hạn chế cũng có thể giành cho các tác giả và tác phẩm khác.

Trở lên trên là nhìn chung về sự phân bố chọương trình văn học nọước ngoài ở PTTH.

Luanvan24

Cả hai bộ sách về cơ bản đã đoợc biên soạn theo choợng trình chung đó. Nhoợng trong chừng mực cho phép, hai bộ cũng có những chỗ khác nhau. Đem so sánh đối chiếu hai bộ, có thể thấy những chỗ khác nhau từ các mặt sau đây:

Về tác giả chọn giảng. Choợng trình lớp 10 và 11 hoàn toàn thống nhất. Choợng trình lớp 12 về cơ bản thống nhất (6 tác giả: M.Goocki, Sôlôkhốp, Êxênhin, Aragông. Hêminuây, Mac Tuên...).

- Về tác phẩm chọn giảng: cơ bản thống nhất, chỉ khác nhiều ở trích đoạn (cùng một tác phẩm nhoợng chọn đoạn trích khác nhau) ví dụ dạy *Chiến tranh và hòa bình,* bộ của Troợờng trích đoạn *Hai tâm trạng và Khúc nhạc thần kỳ.* Còn bộ của Hội trích đoạn *Cây sồi bên đường* và *Đêm trăng ở Otradnưi.* Sau đó phần đọc thêm lại là *Gặp lại cây sồi bên đường.* Theo tác giả Hoàng Ngọc Hiến, đều nhằm khai thác sự đổi mới trong tâm hồn và tâm trạng Andrây doợới một ngòi bút miêu tả "biện chứng tâm hồn" con ngoợời. Hay là sử thi Ramayana, bản của Troợờng trích đoạn Ramayana buộc tội, còn bản của Hội thì trích đoạn Hồ Pampa. Troợờng hợp Những cuộc phiêu loợu của Tom Xoayơ của tác giả Mac Tuên cũng nhoợ vậy.

Troợờng hợp khác nhau trong trích đoạn thoợờng xuất hiện ở troợờng ca và tiểu thuyết, nghĩa là những tác phẩm có dung loợợng lớn, nhiều chủ đề, ngoợời chọn đoạn này, ngoợời chọn đoạn kia.

Đối với thơ và truyện ngắn, sự khác nhau trong lựa chọn càng lỗ hơn. Cũng là tác phẩm của Puskin, nhoợng bản của Troợờng chọn *Gửi Sađaep* và *Tôi yêu em, đến nay chừng có thể* (bản dịch choợa hấp dẫn, giáo viên ngại dạy), bản của Hội do Phạm Vĩnh Coợ soạn, chọn *Lá thư bị đốt cháy.* Ngoài ra còn truyện vừa Con đầm Pích. Thơ Tagor, bản của Troợờng chọn Bài thơ tình số 28 và Thoợợng đế là lao động, bản của Hội: Nói với

chim, Chờ đợi. Các bài thơ đoợc chọn đều nằm trong hai tập Ngoợời giữ voợờn và Thơ dâng. Về M.G(X)cki bản của Troợờng chọn *Một con người ra đời,* bản của Hội chọn *Sách* (cả hai đều là truyện ngắn).

- Vê tác phẩm đọc thêm. Hai bộ thống nhất về nguyên tắc: bổ sung thêm tác phẩm cùng lại hoặc cùng một tác giả. Ví dụ Sử thi Ramayana đã học chính thức thì đọc thêm Mahabharata. Tiểu thuyết cổ Trung Quốc đã học chính thức Tam quốc thì đọc thêm Liêu trai. Văn học cận đại Ấn Độ đã học Tagor thì đọc thêm Prem Chand. Văn học hiện đại thế giới đã

Luanvan24

học Mac Tuên, Hêminuây, Amgông, Goocki, Êxênhin. Sôlôkhốp thì đọc thêm Kawabata, Amađô, Sucsin .v.v...

Tuy nhiên trong cách chọn tác giả và tác phẩm đọc thêm cũng có chỗ khác nhau. Về tác giả: sách văn 10 và văn 11 giống nhau. Sự khác nhau chủ yếu ở Văn 12: cuốn của Trọờng đọc thêm 3 tác giả Vôznetxenski (Triệu bồng hồng), Eptusenkô (Tuyết cứ rơi cứ rơi) về sau có bổ sung Kawabata. Cuốn của Hội đọc thêm 2 tác giả Kawwabata và G.Amađô.

Sự khác nhau ở phần đọc thêm chủ yếu rơi vào tác phẩm. Ví dụ: ở lớp 10 phần văn học Trung Quốc đọc thêm Liêu trai, thì bản ở Trọờng chọn *Đạo sĩ núi Lao Sơn với* định họớng giáo dục tuổi trẻ phải rèn luyện trọớc khi họởng thụ; bản của Hội chọn *Tịch Phương Bình* với định họớng "khát vọng trả thù mãnh liệt" (xem Văn học 10. tr . 112). Phần Thơ Đọờng của Trọờng đọa *Hoàng hạc lâu* (Thôi Hiệu) vào giảng chính thức thì bản của Hội đọa xuống phần đọc thêm, thay vào đó là Đăng cao của Đỗ Phủ. Phần chọn đọc thêm ở sử thi Mahabharata hai bộ cũng chọn hai đoạn có định họớng khác nhau. Ở văn 11 cũng diễn ra tình hình nhọ vậy, nghĩa là chọn đọc thêm có khác nhau. Ở lớp 12, sự khác nhau càng rõ. Từ Mac Tuên, Heminuây, đến Amgông, Goocki. Êxênhin, Sôlôkhốp, không những tác phẩm và trích đoạn tác phẩm (chủ yếu là thơ và truyện ngắn) đọa vào học thêm cũng khác nhau.

Chung qui, hai bộ sách thống nhất về cơ cấu tác phẩm chính và tác giả chính chọn giảng chính thức. Về tác phẩm (hay trích đoạn) chọn giảng chính thức cũng có chỗ khác nhau, còn tác phẩm đọc thêm thì khác nhau nhiều.

Có thể coi đây là "đại đồng tiểu dị", không có gì quan trọng. Nhọng cũng có thể từ cái "đại đồng tiểu dị" ấy, đặt ra một số vấn đề cần bàn bạc thêm.

II- MỘT SỐ VẤN ĐỀ CẦN BÀN BẠC THÊM

1. Sách giáo khoa văn chọơng khác sách giáo khoa các bộ môn khác. Có giáo viên

nêu vấn đề: sách giáo khoa CCGD của các bộ môn khác đọợc học sinh và giáo viên tiếp nhận thoải mái, còn sách giáo khoa Văn thì có nhiều khó khăn. Ở dây có nhiều vấn đề (nhọ họớng dẫn tìm hiểu bài văn, dinh họớng và định lọợng kiến thức, ôn tập củng cố v.v...) sẽ bàn ở phần dọới. Nhọng trọớc hết phải thống nhất một điều: do đặc trọng của văn chọơng, sách giáo khoa bộ môn Văn khác biệt với sách giáo khoa các bộ môn khác. Trong sách giáo khoa Toán, Vật lý, Hóa...v.v... ngọời soạn không chỉ đọa ra công thức. định lý, mà còn cung cấp

Luanvan24

đầy đủ chứng minh, thí nghiệm, ứng dụng. Trên lớp, thầy giáo giảng giải, hệ thống hóa, mở rộng, củng cố. Học sinh từ trình độ trung bình trở lên hoàn toàn có thể tiếp nhận thoải mái. Sách giáo khoa lịch sử, địa lý cung cấp đầy đủ cứ liệu, sự kiện với nhận định, phân tích, đánh giá. Qua sự dẫn dắt của thầy giáo, học sinh hoàn toàn có thể tiếp nhận đầy đủ ý đồ của sách giáo khoa.

Nhoịng văn choịong thì có khác. Tính đa nghĩa, đa âm, mối quan hệ đặc thù giữa sáng tạo và tiếp nhận không cho phép đoịa ra những lí giải và đánh giá cố định. Cho nên sách giáo khoa Văn không thể là cái "cẩm nang thần kỳ", càng không thể là "mì ăn liền". Ở đây vai trò của ngoịời thầy đặc biệt quan trọng. Hầu nhoị thầy giáo dạy văn còn phải làm công việc cảm nhận và tái tạo. Ở đây cái đúng choịa đủ mà còn cần cái hay, nghĩa là đòi hỏi ở giáo viên cảm hứng thẩm mỹ. Mặc dù vậy, bộ môn văn vẫn cần sách giáo khoa, vấn đề là ở chỗ sách giáo khoa văn có đặc troịng riêng của nó.

2. Cần gợi ý nhiều hơn cần có những bài giảng văn chuẩn Không kể phần tiểu dẫn, các trích đoạn tiểu thuyết, các bài thơ, các truyện ngắn dựa vào sách giáo khoa chỉ mới là những "cứ liệu" văn choịong. Phẩm bình ra sao đây, choịa được viết ra trong sách giáo khoa. Đứng troịớc sách giáo khoa, thầy và trò vẫn nhoị đứng troịớc bài toán đố. Nhoịng nêu thuyết minh lý giải, thậm chí chứng minh quá rạch ròi thì lại có nguy cơ "giết chết" tác phẩm văn choịong. Có lẽ chỉ nên dừng lại ở gợi ý và bên cạnh đó, nếu chọn đoịợc những bài giảng văn thật chuẩn thì cung cấp cho giáo viên tham khảo.

Định hoịớng soạn sách giáo khoa Văn có lẽ nên khai thác các khía cạnh của thi pháp tác giả và thi pháp tác phẩm. Không nên nhằm vào việc cung cấp kiến thức, vì nó vô cùng và không bổ ích lắm cho thao tác giảng dạy. Chúng tôi hiểu thi pháp nhoị là phoịong thức và phoịong tiện để chuyển tải toị toịởng, nó tạo nên cái độc đáo của mỗi nhà văn, mỗi tác phẩm. Có ngoịời nhận xét: sách của Hội nghiêng về định hoịớng văn học sử, sách của troịờng nghiêng về định hoịớng thi pháp. Đúng hay không, cần bàn bạc thêm.

Có điều cần chỉ rõ là không phải phần nào sách của Troịờng cũng thấm nhuần định hoịớng thi pháp và ngoịợc lại, không phải phần nào sách của Hội cũng đều không chú ý tới thi pháp. Các phần hoịớng dẫn của Phùng Văn Tửu nhoị Ngang trái (Sile), Quán trọ bà Vôke (Balzac) có thể coi là theo định hoịớng khai thác thi pháp. Tác giả đã từ các lớp ngôn ngữ, các lớp sự kiện đến mạch văn và kết cấu để giúp ngoịời đọc hiểu từ xa đến gần, từ cạn đến sâu, nhoị kiểu dạy

Luanvan24

ngoịời ta "bóc bánh". Tất nhiên, đích hoịớng dẫn đi từ các lớp ngôn ngữ, các lớp sự kiện để hiểu mạch văn và kết cấu, từ đó nắm bắt ý đồ của tác giả và chủ đề toị toịởng của tác phẩm là khó và nếu lạm dụng cũng sẽ gọi lên toị duy toán học có phần ảnh hoịởng đến sự cảm nhận của văn choịơng. Nhoịng xét cho cùng, định hoịớng này là cần thiết và thích hợp với việc học; học để cảm nhận, để thoịởng thức cho đúng.

Nói sách giáo khoa của Hội nghiêng về định hoịớng văn học sử cũng tức là nói ngoịời soạn hầu nhoị chú ý nhiều hơn đến chức năng lịch sử của tác giả và tác phẩm, đến vị trí và ý nghĩa nói chung mà choịa chú ý phát quật thật sâu vào trích đoạn hay tác phẩm cụ thể. Chú ý mặt này là đúng và cần. Nhoịng có lẽ trong toịơng quan giữa cái nên biết và cần biết, trong phạm vi thời loịợng hạn chế, trong yêu cầu trang bị cho học sinh tuổi từ 14-17 đang ngơ ngác, chập chững vào đời, thì định hoịớng này cần sắp xếp vào vi trí thứ hai sau định hoịớng thi pháp.

Theo định hoịớng thi pháp thì một số cách hoịớng dẫn trong sách giáo khoa của Hội là quá rộng, không giúp ích gì lắm cho việc khai thác bài văn, bài thơ cụ thể. Ví dụ phần thơ Đoịờng, câu hỏi hoịớng dẫn số 3: Phong cách thơ Lý Bạch khác gì với Đỗ Phủ và Bạch Coị Dị? Câu này chỉ thích hợp với sinh viên Đại học Văn khoa sau khi đã học kỹ thơ Đoịờng. Còn học Đỗ Phủ mà không chọn *Thu hứng* (nhoị bản của Troịờng) lại chọn *Đăng cao* cũng là một vấn đề đáng bàn. Cho dù *Đăng cao* rất tiêu biểu cho thơ giai đoạn sau của Đỗ Phủ và cũng rất hay, nhoịng tâm trạng cô đơn của một ông già đau ốm thì xa lạ với học sinh. Bản của Troịờng dạy *Hoàng hạc lâu* cũng đâu phải chỉ khai thác nỗi buồn tha phoịơng nơi đất khách mà ở đây còn có sự chiến thắng của nhân sinh quan nhập thế, vào đời, của nho gia đối với nhân sinh quan xuất thể của Đạo gia. Phần Liêu trai, bản của Hội chọn *Tịch Phương Bình* đoịa vào đọc thêm có phần nặng nề, bởi vì toị toịởng trả thù nếu đem so sánh với lời khuyên: "Phải học hành đến nơi đến chốn rồi mới có cơ may hoịởng thụ" thể hiện trong *Đạo sĩ núi Lao Sơn* (bản của Troịờng) thì không thích hợp bằng.

Cũng với định hoịớng nói trên, những câu hỏi sau đây là qúa rộng, có phần chung chung không ích lợi thiết thực cho việc khai thác bài văn, bài thơ cụ thể. Câu hỏi hoịớng dẫn ôn tập cuối năm (Sách Văn học l0) (ví dụ các câu: Ảnh hoịởng của văn học Ấn Độ và những sử thi trong nền văn học các dân tộc thiểu số ở noịớc ta. Thử so sánh những sử thi Hiat Ôđixê

Luanvan24

với Ramayana và Mahabharata của Ấn Độ).

Câu hỏi ôn tập cuối năm (Sách văn học 11) 3 lần đặt câu hỏi: Căn cứ vào đâu mà ngoịời ta suy tôn Puskin là thi hào dân tộc Nga? Gìn cứ vào đâu mà ngoịời ta gọi Lỗ Tấn là đại văn hào của Trung Quốc và thế giới ? Căn cứ vào đâu ma ngoịời ta gọi Tagor là đại văn hào của Ấn Độ và thế giới?

Nêu ra mấy nhận xét trên chẳng qua là trong dòng suy nghĩ: có lẽ các tác giả cần đầu toị nhiều công sức hơn nữa cho việc soạn sách.

III.- MẤY ĐỀ NGHỊ :

1.Có hai bộ sách là việc tốt, có càng nhiều bộ càng tốt. Vấn đề không ở chỗ một hay hai bộ mà là sự hoàn thiện của các bộ, cần đầu toị để hoàn thiện cả hai bộ. Hiện nay loại sách "Dạy văn" "Luyện văn" xuất hiện trên thị troịờng khá nhiều, Bộ nên có hiện pháp rà soát lại và có ý kiến chính thức về các cuốn sách hoịớng dẫn thiếu trách nhiệm.

2.Sách giáo khoa môn Văn nên khác sách giáo khoa các môn khác. Ở đây sự chính xác, chặt chẽ là chính xác, chặt chẽ của văn choịong (Có lẽ chỉ nên cung cấp các gọi ý và các hình mẫu giảng văn chuẩn).

3. Nên giành cho giáo viên một sự lụa chọn phóng khoáng hơn tùy theo sở đắc. Có thích thì mới thay hay, có thấy hay thì mới giảng tốt đoịợc.

4. Nên soạn sách theo định hoịớng khai thác thi pháp tác giả và thi pháp tác phẩm để giúp học sinh rèn luyện thao tác phân tích tổng hợp. Tránh những nhận xét chung chung quá rộng, quá cao, chỉ thích hợp với sinh viên văn khoa.

5. Phầm văn học thế giới cần cấp bách có các tác phẩm hoàn chỉnh đoịợc chú thích đây đủ và có định hoịớng khai thác theo yêu cầu choịong trình PTTH.

Người viết: Lương Duy Thứ

Trần Hữu Tá.

***

CHƠƯƠNG III. VỀ PHẦN MÔN LÝ LUẬN VĂN HỌC

Muốn dành giá thỏa đáng choịong trình lý luận văn học cũng nhoị các bài giảng về

Luanvan24

môn này trong sách giáo khoa phổ thông trung học, cần phải xác định những mục tiêu của việc giảng dạy lý luận văn học trong nhà trợ̀ng. Nói cách khác, cần phải quan niệm thật rõ ràng dạy lý luận văn học để làm gì, thì mới có thể trả lời chính xác nên dạy cái gì và dạy nhợ̀ thế nào.

I. Dạy lý luận văn học cho học sinh phổ thông trung học để làm gì?

Theo ý chúng tôi, việc dạy các bài lý luận văn học ở các lớp 10, 11, 12 là nhằm các mục đích sau đây:

1. Để giúp học sinh hiểu và cảm tốt hơn, sâu sắc hơn, tinh tế hơn các hiện tợ̀ợng văn học và các tác phẩm văn học đợ̀ợc giảng trong chợ̀ơng trình văn học sử. Tất nhiên ngay trong khi giảng phần này, sách giáo khoa đã trang bị cho các thầy cô giáo và học sinh những công cụ lý luận cần thiết. Nhợ̀ng chính nhờ tìm hiểu các khái niệm và luận điểm thuộc về lý luận văn học mà học sinh sẽ tự mình phát hiện thêm những vẻ đẹp và sự phong phú của các áng văn thơ đợ̀ợc học trong chợ̀ơng trình.

2. Để giúp học sinh trang bị kiến thúc và năng lực cần thiết nhằm cảm thụ và đánh giá các hiện tợ̀ợng văn học mà họ không ngừng tiếp xúc trong cuộc sống. Ai cũng biết là học sinh của chúng ta, ngoài những tác phẩm phải học trong nhà trợ̀ờng, còn thợ̀ởng thúc một khối lợ̀ợng lớn hơn rất nhiều lần những tác phẩm đông tây kim cổ mà các nhà làm sách thợ̀ờng xuyên cung cấp cho họ. Thậm chí, đối với không ít ngợ̀ời, những tác phẩm mà nhà trợ̀ờng giảng dạy chỉ là thứ bắt buộc họ phải đọc - và thợ̀ờng khi chỉ cần nghe tóm tắt nội dung - để đi thi, còn thì thứ văn học thực sự lôi cuốn họ lại là những tác phẩm khác. Đặc biệt, đại đa số học sinh phổ thông sau khi rời ghế nhà trợ̀ờng thì không còn bao giờ tiếp xúc trở lại với những vấn đề lý luận văn học trực tiếp, nhợ̀ng đời sống văn học nói chung thì họ vẫn không thể xa rời. Vậy thì lý luận văn học trong nhà trợ̀ờng không thể không góp phần chuẩn bị cho những năm tháng tợ̀ơng lai của họ, nhất là khi họ lúng túng trợ̀ớc một tác phẩm gây những luồng dợ̀ luận trái ngợ̀ợc nhau trong xã hội.

3. Lý luận văn học là bố môn cung cấp kiến thúc, rèn luyện khả năng trừu tợ̀ợng

hóa và khái quát hóa cao nhất trong các môn khoa học xã hội ở nhà trợ̀ờng phổ thông trung học. Đây cũng là bộ môn giúp cho học sinh có điều kiện tiếp xúc với những tợ̀ tợ̀ởng triết học

Luanvan24

và mỹ học của nền văn hóa nhân loại. Cho nên lý luận văn học nếu dạy đàng hoàng sẽ cho phép học sinh tiếp cận những lý thuyết văn học mà các nhà tơ tưởng đã dày công suy ngẫm, xây dựng. Từ đó, học sinh sẽ biết tiếp thu một cách có phán xét những quan niệm văn học và nghệ thuật để hình thành cho mình một cách nhìn của chính mình chứ không phải do ai ấn vào đầu mình. Đây là một yếu tố hết sức cần thiết cho việc hình thành năng lực tự suy nghĩ, tự phán xét trước những vấn đề tơ tưởng - văn hóa trong xã hội hiện đại.

Nhơ vậy là xét về phương diện mục tiêu, việc giảng dạy lý luận văn học ở trường phổ thông trung học vừa hướng tới những hiện tượng văn học sử lại vừa hướng tới chính sự phát triển của tơ duy lý luận; vừa đáp ứng những đòi hỏi của nhu cầu cảm thụ văn học ở một con người, vừa nhằm nâng cao khả năng suy luận, phán đoán những vấn đề thuộc về văn hóa, nghệ thuật, tơ tưởng nói chung ở con người đó.

II. Chương trình lý luận văn học hiện nay ra sao ?

Nếu căn cứ vào chương trình lý luận văn học trong bộ sách giáo khoa cũ, chúng ta không thể phủ nhận rằng chương trình lý luận văn học trong sách giáo khoa mới đã có một bước tiến nhất định về quan niệm văn học cũng như về cập nhật hóa kiểu thức. Tuy nhiên, chương trình này cũng bộc lộ những nhược điểm không thể chối cãi. Theo ý kiến của giáo viên phổ thông, chương trình lý luận văn học ở cấp phổ thông trung học hiện nay có ba mâu thuẫn sau đây cần giải quyết:

1. Mâu thuẫn giữa chương trình ôm đồm quá nhiều vấn đề với số giờ giảng quá eo hẹp: có thể nói là những người soạn chương trình đã quá tham lam, họ muốn cung cấp cho học sinh một khối lượng kiến thức quá lớn về lý luận văn học, từ lý luận về tác phẩm đến tiến trình văn học, từ lý luận về các loại hình văn học đến từng thể loại văn học, từ lý luận về chủ thể sáng tác đến lý luận về chủ thể tiếp nhận. Về khối lượng các vấn đề thì một sinh viên học giai đoạn I ở khoa ngữ văn cũng phải tiếp thu trong khoảng 60 tiết không nhiều hơn là mấy so với các học sinh phổ thông trung học thời gian 12 tiết. Làm sao trong vòng 12 tiết đó có thể giải thích cho học sinh hiểu được - cùng với những dẫn chứng cần thiết - những khái niệm và luận điểm lý luận mà chúng ta nêu ra?

Nếu thử làm một cuộc điều tra xã hội học về tình hình và hiệu quả dạy môn lý luận văn học trong nhà trường phổ thông, thì tin chắc rằng các cứ liệu thu thập được sẽ

không làm chúng ta lạc quan. Thiết tưởng đó là điều tất yếu khi cải cách sách giáo khoa được

Luanvan24

thực hiện quá nhanh, nhoịng cải cách soị phạm lại quá chậm.

2. Mâu thuẫn thứ hai thấy rõ trong choịong trình lý luận văn học nói riêng và toàn bộ choịong trình ở phổ thông trung học nói chung là mâu thuẫn giữa ý nguyện đổi mới các quan điểm văn học với những sự trì trệ và quán tính của quá khứ. Điều đó thể hiện ở chỗ trong những giờ dành riêng cho môn lý luận văn học, học sinh đoịợc học những vấn đề khá mới mẻ nhoị đặc troịng của văn học, quá trình sáng tác và tiếp nhận văn học..., còn trong nội dung lý luận mà choịong trình yêu cầu cho các bài khái quát về lịch sử văn học, về các tác giả, tác phẩm thì vẫn là những vẫn đề quen thuộc nhoị chủ nghĩa hiện thực xã hội chủ nghĩa, nghệ thuật và tuyên truyền, tính Đảng của văn học... Đây là những vấn đề thực sự choịa đoịợc luận chứng về mặt khoa học và đang gây nhiều tranh cãi, làm rối trí cả thầy giáo lẫn học sinh.

Chính tình trạng "một boịớc tiễn, một boịớc lùi" trong việc cải cách choịong trình lý luận văn học này đã khiến cho học sinh rất lúng túng khi sử dụng bộ đề thi và sách hoịớng dẫn ôn thi vào các troịờng Đại học do Bộ giáo dục và Đào tạo chính thức ban hành. Cả noịớc có hai bộ sách giáo khoa và sự khác biệt giữa hai bộ sách này không phải là không đáng kể, nhoịng chỉ có một bộ đề thi và lời giải. Học sinh sẽ nghĩ gì khi thấy có những kiến thức bộ đề thi đòi hỏi mà sách giáo khoa lại không cung cấp nhoị vấn đề điển hình hóa, vấn đề tính nhân dân, tính dân tộc v.v... Dễ thấy rằng trong bộ sách hoịớng dẫn làm bài thi này, choịa nói đến những đáp án mà nội dung của nó rất sơ loịợc và đáng nghi ngờ về cơ sở lý luận, còn có những đề thi có thể đoịa lên bàn tranh luận. Chẳng hạn đề thi có liên quan đến ý kiến của Vũ Trọng Phụng: "Các ông muốn tiểu thuyết cứ là tiểu thuyết. Tôi và các nhà văn cùng chí hoịớng nhoị tôi muốn tiểu thuyết là sự thực ở đời". Hoặc đề thi về nhận xét cho rằng "Nhân vật trong tác phẩm nhiều khi thật hơn cả con ngoịời thật" v.v...

3. Mâu thuẫn thứ ba là mâu thuẫn giữa những quan niệm lý luận thoịờng đoịợc khái quát chủ yếu từ thực tiễn của văn học hiện thực chủ nghĩa với việc đòi hỏi vận dụng nó để tìm hiểu sự phát triển đa dạng và phong phú của văn học thế giới. Cần nhìn thẳng một thực trạng là nhiều trào loịu, troịờng phái của văn học thế giới hầu nhoị nằm ngoài sự khảo sát của lý luận văn học ở noịớc ta.

Trong sách giáo khoa ở Đại học, chúng ta cũng dễ dàng tìm thấy những dẫn chứng để thuyết minh cho các quan điểm lý luận từ tác phẩm của các nhà văn hiện thực

Luanvan24

nhoị Balzac, Tolstoi, Gorki... Chú có mấy khi đoịợc nghe nhắc đến Kafka. Proust. Kawabata...? Ngay khi lý luận văn học đụng đến lịch sử văn học dận tộc thì những tác giả thoịờng đoịợc nhắc đến vẫn là Nguyễn Trãi, Nguyễn Du, Nguyễn Công Hoan. Ngô Tất Tố... Chứ mấy khi lại là tác giả *Chinh phụ ngâm, Sơ kính tân trang...*, tuy đây cũng là những tác phẩm đoịợc học trong nhà troịờng?

Khi ngoịời làm choịơng trình đã không có đoịợc một quan niệm và định hoịớng rõ ràng về nội dung giảng dạy lý luận văn học, thì sẽ dẫn đến những sự diễn đạt mơ hồ, kiểu nhìn "Đặc troịng của đối toịợng nhận thức và nội dung văn học (Những quan hệ của thế giới hiện thực, troịớc hết là quan hệ xã hội của con ngoịời). Nhận thức bản chất thế giới và tình trạng thẩm mỹ của thế giới(?). Văn học phản ánh hiện thực nhoịng không đồng nhất với nội dung đời sống hiện thực..." (Choịơng trình môn văn học phổ thông trung học, trang 23-24)

Chúng tôi cho rằng muốn lý luận văn học trở thành một môn học thực sự có ích cho học sinh, thì cần phải giải quyết các mâu thuẫn trên đây trong nội dung choịơng trình. Chúng tôi xin nêu lên vài đề nghị:

a. Tăng thêm giờ giảng cho lý luận văn học, ít nhất là 8 tiết mỗi năm.

b. Cần tạo sự thống nhất trong cấu trúc choịơng trình, với quan niệm rằng choịơng trình lý luận văn học ở phổ thông trung học không phải là sự giản loịợc choịơng trình ý luận văn học ở đại học. Nên tham khảo choịơng trình đoịợc áp dụng không chỉ ở các noịớc lâu nay chúng ta vẫn quen chịu ảnh hoịởng, mà cả các noịớc phoịơng Tây, các noịớc trong khu vực.

c. Nhất thiết phải xem lại bộ đề thi tuyển sinh và sách hoịớng dẫn làm bài thi do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức biên soạn và đang loịu hành hiện nay để tránh tình trạng khác biệt quá đáng giữa choịơng trình học và choịơng trình thi về lý luận văn học. Nói một cách nghiêm khắc, nếu muốn có học sinh giỏi thực sự, thì không nên sử dụng bộ đề thi đó. III. Sách giáo khoa đã viết về lý luận văn học nhoị thế nào?

1. Với một choịơng trình đoịợc qui định choịa thật tối oịu nhoị trên kia đã nói, theo ý chúng tôi, các bài viết về lý luận văn học trong bộ sách giáo khoa do Hội Nghiên cứu và giảng dạy văn học TP Hồ Chí Minh biên soạn đã có những đóng góp và oịu điểm rất đáng trân trọng.

a/ Trong tất cả 8 bài lý luận văn học của 3 tập sách giáo khoa lớp 10, 11, 12, soạn

Luanvan24

giả đã cố gắng nâng bộ môn lý luận văn học trong nhà trợờng phổ thông trung học lên thành lý thuyết văn học phổ quát chứ không phải là lý thuyết về văn học cách mạng hay lý thuyết về văn học hiện thực chủ nghĩa. So với ngay cả một vài bộ sách đang đợợc sử dụng ở Đại học, thì nhiều luận điểm khái quát về lý luận của soạn giả cho thấy khả năng bao quát và vận dụng vào các hiện tợợng văn học một cách rộng rãi hơn nhiều. Trong các dẫn chứng, tác giả cũng tỏ ra có sự cân nhắc và dụng công. Chẳng hạn bài viết về thơ có 51 dẫn chứng thì 20 là dẫn chứng từ ca dao và thơ ca truyền thống, còn 31 là dẫn chứng từ thơ thời kỳ 1932- 1975.

b/ Về cơ bản giáo viên PTTH tán thành cách cấu trúc các bài giảng lý luận văn học: đi từ việc phân loại tác phẩm văn học, làm sáng tỏ các đặc trợng của thể loại: đến những vấn đề chung nhất nhợ đặc trợng của văn học, sáng tác và tiếp nhận, sự phát triển lịch sử của văn học. Thiết nghĩ cách cấu trúc nhợ vậy cũng có ý nghĩa về mặt sợ phạm vì nó phù hợp với sự phát triển của tợ duy học sinh từ lớp 10 đến lớp 12.

c/ Trong nội dung các bài viết, soạn giả đã đợa ra những ý kiến và nhận định có tính chất chừng mực, thỏa đáng và thận trọng. Sau đây là quan niệm về văn học mà soạn giả muốn gởi gắm cho học sinh: "Viết truyện, viết kịch hay làm thơ là để ghi lại những câu chuyện, những cảnh đời mà nhà văn trông thấy, nghe thấy, để nói lên một cảm xúc, một tâm trạng tràn ngập tâm hồn, một quan niệm, một ý nghĩ mà mình nung nấu, nghiền ngẫm từ lâu, để bộc lộ thái độ với thời cuộc. Do vậy, tác phẩm văn học vừa là tấm gợơng về hiện thực thông qua sự cảm nhận của nhà văn, vừa là bức tranh về đời sống tinh thần của con ngợời trợớc những biến động của xã hội và âm vang của lịch sử. Văn học không chỉ chứa đựng "những điều trông thấy", những cảnh đời, con ngợời, sự kiện, mà còn là niềm vui hay nỗi đau về số phận, về cuộc đời, là khát vọng, ợớc mơ về hạnh phúc" (Văn học lớp 10, tập 2, NXB Giáo dục, in lần thứ 2, 1991, tr. 113-114). Một quan niệm nhợ vậy chắc chắn là dễ đợợc sự chia sẻ của mọi ngợời. Ở đây sự cẩn trọng của tác giả là điều cần ghi nhận trong hoàn cảnh sinh hoạt lý luận ở nợớc ta đang chứng kiến nhiều cuộc tranh luận rất gay gắt. Sự cân nhắc của soạn giả khi trình bày các vấn đề có ý nghĩa thời sự nhợ đặc trợng của văn học, chức năng của văn học... cũng là điều hết sức cần thiết không những đối với hiệu quả tiếp thu của học sinh mà còn đối với việc tổ chức bài giảng của giáo viên, trong điều kiện thời gian ít ỏi. Tuy nhiên,

Luanvan24

thận trọng không có nghĩa là nói y nhọ cũ, ngay trong những vấn đề rất cũ. Bảo đảm sự chừng mực của một cuốn sách giáo khoa, tác giả đồng thời tránh

đọợc nhọợc điểm đó. Chẳng hạn, tác giả viết: "Cùng với quá trình xây dựng một nhà nọớc công nông và hai cuộc kháng chiến ngoại xâm, ở nọớc Việt Nam đã hình thành một trào lọu văn học mới chiếm ọu thế tuyệt đối trong nền văn học phát triển ở miền Bắc và các vung giải phóng ở miền Nam. Các nhà nghiên cứu gọi đó là trào lọu văn học hiện thực xã hội chủ nghĩa" .(Văn học lớp 12, tập 2, NXB Giáo dục, 1992, tr. 138). Nhọ vậy là vẫn ghi nhận chủ nghĩa hiện thực xã hội chủ nghĩa nhọ một phạm trù lịch sử, còn triển vọng của nó, nhất là với tọ cách một phọơng pháp nghệ thuật, thì để cho giáo viên và học sinh tự tìm hiểu thêm. 2. Có thể băn khoăn về những vấn đề sau đây:

a/ Về việc phân loại tác phẩm văn học, soạn giả viết: "Một trong những cách phân loại tác phẩm văn học, quan trọng nhất là chia thành ba nhóm: Truyện, thơ kịch. Sở dĩ nói cách chia này quan trọng là vì nó không phải chỉ dựa vào những đặc điểm về cách truyền bá tác phẩm văn học (truyền miệng, hoặc viết, in trên giấy) hay tính chất hình thức của câu văn (văn xuôi hoặc văn vần) mà chủ yếu căn cứ vào sự khác nhau về nội dung cũng nhọ cách thể hiện của nội dung ấy trong tác phẩm.

Truyện, thơ, kịch thọ ờng đọợc gọi là ba loại hình của văn học (Văn học lớp 10. tập 2, NXB Giáo dục, in lần thứ 2, tr. 117).

Từ đó, tác giả chia thành hai nhóm: truyện kể và ký. Truyện kể bao gồm các thể loại: truyện thần thoại, truyện sử thi, truyện cổ tích, truyện cọời, truyện ngắn, truyện vừa, truyện thơ, tiểu thuyết. Còn nhóm ký thì gồm các thể loại: phóng sự, ký sự, hồi ký, bút ký.

Cách phân loại của tác giả không phải không có hạt nhân hợp lý. Tuy nhiên, trong tiếng Việt sự phân biệt giữa "truyện" và "truyện kể" vốn không thật rõ ràng. Mặt khác, thể tùy bút sẽ nằm ở đâu trong bản phân loại trên đây?

Về vấn đề này, chúng tôi nghĩ nên giữ lại cách phân loại truyền thống, với ba loại hình chính là tự sự, trữ tình và kịch, trong mỗi loại hình có nhiều thể loại khác nhau. Tất nhiên mọi sự phân loại đều có ý nghĩa tọơng đối và có những thể loại nằm ở ranh giới tiếp giáp của các loại hình.

b/ Nên chăng chuyển bài viết về thơ trữ tình lên dạy cho lớp 10, còn bài viết về các

Luanvan24

thể văn tự sự sẽ dạy cho lớp 11. Lý do: trong chọ̣ơng trình văn học Việt Nam và văn học thế giới ở lớp 10 có nhiều tác phẩm thơ mà giáo viên có thể liên hệ, còn trong chọ̣ơng trình lớp 11 lại có nhiều tác phẩm tiểu thuyết hơn.

c/ Phần họ̣ớng dẫn ôn tập các bài lý luận văn học nên viết sinh động và linh hoạt hơn, nên đặt những câu hỏi lý luận từ thực tế tác phẩm mà học sinh đọ̣ợc học trong năm. Nhọ̣ vậy học sinh sẽ cảm thấy hứng thú hơn khi tìm hiểu các vẫn đề lý luận. Có cảm giác các câu hỏi trong phần này còn "khô khan", "bài bản" quá, tuy thật ra không có gì là khó vì nội dung trả lời đã nằm sẵn trong bài giảng. Thiết nghĩ, ngoài việc kiểm tra kiến thúc lý luận, các câu hỏi đó còn phải nhằm đánh giá năng lực vận dụng lý luận để tìm hiểu, cảm thụ tác phẩm ở học sinh.

Người viết: Huỳnh Như Phương
Nguyễn Thành Thi.

***

Luanvan24

CHƠƠNG IV: VỀ PHÂN MÔN TIẾNG VIỆT

I. NHỮNG ƠU ĐIỂM

1. Chơơng trình môn TV ở PTTH nhằm nâng cao và hoàn chỉnh tri thức về TV và năng lực hoạt động ngôn ngữ bằng TV cho học sinh. Vấn đề quan hệ giữa nâng cao và hoàn chỉnh hóa là ở chỗ nâng cao để hoàn chỉnh hóa và hoàn chỉnh hóa phải trên cơ sở nâng cao trong khuôn khổ học vẫn phổ thông. "Nâng cao" còn có nghĩa là đi sâu vào những kiến thức vốn có mà ở cấp dơới còn trình bày sơ lơợc, và điều chỉnh lại cách nhìn về một số khái niệm để phù hợp với quan niệm mới của ngôn ngữ học hiện đại nhơ khái niệm về câu ghép. Đó là điểm mà sách giáo khoa TV đã làm đơợc.

2. Quá trình nâng cao và hoàn chỉnh hóa đã bao gồm trong đó một qui tắc không thể thiếu của lí luận dạy học - đó là tính kế thừa. Chính vì thế sách TV lớp 10, 11 lần đầu tiên dạy một số

Luanvan24

khái niệm mới về ngôn ngữ học và tiếng Việt, tuy nhiên điều đó không làm cản trở nhiều đến việc giảng dạy của giáo viên và việc tiếp thu kiến thức mới của học sinh. Khi trình bày những vấn đề về tiếng Việt có liên quan đến lớp dợới, sách có kế thừa và phát triển cơ sở kiến thức lớp dợới (tuy ở một mức độ có hạn), nhợ kiến thức về từ ngữ, kiến thức về câu...

3/ Vấn đề đợa vào sách tiếng Việt những vấn đề mới nhất là nhằm trang bị thêm một số tri thức lí thuyết chung (Bài 1 sách 10, 11, phần ngữ nghĩa của câu...). Những kiến thức tuy không nằm trong sự miêu tả đồng đại về hệ thống cấu trúc của TV, không tác động đến sự hình thành và phát triển các kỹ năng lời nói nhợng lại có tác động nâng cao và hoàn chỉnh hóa vốn hiểu biết về tiếng mẹ đẻ của học sinh.

- Sách TV 10, 11 đã trình bày các vấn đề liên quan đến ngôn ngữ học và TV một cách khá hệ thống và tợơng đối chặt chẽ, định hợớng kiến thức có thể nói là vừa phải, chú ý tính chất thực hành đúng mức.

II. NHỮNG NHƠỢC ĐIỂM

Chỉ ra một số thiếu sót cụ thể của từng chợơng mục, điều này theo chúng tôi nghĩ là quan trọng hơn, để giúp các tác giả sửa chữa trong khi tái bản cũng nhợ để các tác giả khác biên soạn sách giáo khoa phân ban có thể tham khảo.

1/ Bài 1 (TV 10): "Tiếng Việt - nguồn gốc quan hệ thân thuộc - Quá trình phát triển": Đây là bài mới hoàn toàn đối với giáo viên và học sinh phổ thông. Hai bài 1(10,

11) thuộc nội dung ngôn ngữ học so sánh (ngôn ngữ học đối chiếu, ngôn ngữ học so sánh - lịch sử và loại hình học). Về kiến thức của bài này, khi còn học ở ĐHSP, giáo viên chợa đợợc trang bị bao nhiêu (trừ những giáo viên học chuyên ngành Ngữ học ĐHTH Hà Nội). Nhợng khi giảng bài 1 (sách TV 10, 11) giáo viên phải lí giải cho đợợc: tại sao tiếng Việt và tiếng Hán không cùng họ? (mặc dầu mọi ngợời đều biết rằng TV có hơn 50% từ gốc Hán - theo Maspéro 60%). Nhóm biên soạn đã trình bày đơn giản các vấn đề lí thuyết, nhợng ở đây lại khó hiểu về nội dung. Sách TV 10 viết "So sánh tiếng Việt với tiếng Mợờng có thể tìm thấy sự tợơng ứng về ngữ âm, ngữ nghĩa của nhiều từ" (trang 4).

Chính ở phần này phải lí giải cho học sinh hiểu cụ thể hơn. Chẳng hạn từ nào có quan hệ tiếng Mợờng? Tại sao lại chọn những từ đó để so sánh (những từ của bộ phận cơ thể, hiện tợợng thiên nhiên, số từ đơn giản...) Những từ giống nhau này thuộc lớp từ vựng cơ bản mà

Luanvan24

các em đã học ở lớp dợới.

Theo chúng tôi nghĩ phần này phải đợợc hợớng dẫn kỹ thêm ở loại sách giáo viên. Chẳng hạn sách giáo viên có thể cho giáo viên biết thêm kiến thức các giải pháp, nguồn gốc TV, các họ ngôn ngữ của dân tộc thiểu số... (Họ Hán - Tạng ở Việt Nam có ngôn ngữ Hoa, Sán Chỉ, Sáu Dìu, họ Thái ở Việt Nam có Tày, Thái, Nùng, Giấy, họ Nam-Đảo có Chàm, Raglai, Êđê, Tarai, họ Nam Á: Khơ-me, Pakô, Nguồn, Chú...). Những kiến thức về loại hình ngôn ngữ, họ ngôn ngữ, giáo viên rất thiếu, thậm chí có giáo viên dạy mà chợa hiểu nội dung của bài. Khi nói về đặc điểm loại hình đơn lập của tiếng Việt, SGK 10 chợa làm sáng tỏ qua sự so sánh với loại hình ngôn ngữ khác bằng một vài ví dụ đơn giản.

2/ Từ ngữ và câu là những đơn vị đã dạy ở lớp dợới, ngay từ cấp 1. Vì vậy khi đợa vấn đề này vào sách phổ thông trung học không phải là để lặp lại đơn giản mà là phải nâng cao bổ sung thêm tri thức về từ - câu. Chẳng hạn có thể nêu ra những khiếm khuyết nhợ sau:

2-1. Về định nghĩa câu cảm của "TV" 10 không chính xác và cụ thể bằng TV6: *"Câu cảm trực tiếp bộc lộ cảm xúc (vui, mừng, giận...) hoặc nêu sự việc để bộc lộ cảm xúc* (TV 6. tập 1. tr. 53). TV 10", trang 54, Ví dụ (lb): *Cô còn là con một gia đình giàu có.* Tác giả biên soạn sách đợa ra gợi ý về từ còn.- còn biểu thị bổ sung, ý tiếp tục. Đây là hai ý khác nhau, ý tiếp tục không thuộc trợờng hợp mà (tôn chứng nêu ra, (1b)

- Ở trang 49 chú thích: *"Khi nói hoặc viết có trường hợp dùng câu hỏi mà không đòi hỏi phải trả lời. Câu hỏi như vậy gọi là câu hỏi tu từ"*. Đây là một câu không chính xác bởi không phải câu nào nhợ vậy cũng là câu hỏi tu từ, chẳng hạn những câu hỏi có giá trị ngôn trung gián tiếp (hỏi để cầu khiến) thì sao? Mục đích của câu hỏi tu từ là gì?

+ Về loại câu hỏi tợờng thuật cần trình bày nhợ thế nào để ngợời đọc (ngợời dạy. ngợời học) thấy đợợc ngữ nghĩa (chứ không phải đặc điểm từ loại) của vị ngữ đợợc đợa lên trợớc làm căn cứ để phân loại. Điều này sách "TV 10" chợa làm đợợc.

4- Trong nội dung miêu tả câu hỏi, một số điểm có lẽ nên xem lại và có thể sửa đổi. Những ngợời biên soạn "TV 10" đã coi nhẹ tác dụng của phợơng tiện ngữ điệu, phợơng tiện trợ từ (cuối câu) trong việc cấu tạo câu hỏi.

Luanvan24

Về ngữ điệu có nói đến trong câu cầu khiến và câu cảm nhoịng với câu hỏi thì không. Tại sao nhoị vậy, trong khi ngữ điệu (nhấn mạnh ở điểm hỏi, lên giọng mỗi câu) tồn tại trong câu hỏi là một thực tế khách quan, huống hồ có nhiều troịờng hợp ngoài ngữ điệu câu hỏi không có một hình thức nào khác. Loại câu này hiện nay xuất hiện với tần số cao, dễ bắt gặp trong truyện, ký. (*"- Cậu là nhà văn? - Vậy là ngay lúc đó, cháu đã biết hư cấu?"*) (Niềm vui của ngoại - Nguyễn Quang Sáng). Xét trong hệ thống ngữ điệu thì cả 4 loại câu phân chia theo mục đích phát ngôn càng nổi bật lên trong câu hỏi. Phải nói rằng TV mặc dầu bị khống chế bởi thanh điệu thì ngữ điệu của câu hỏi vẫn có tác dụng.

+ Loại câu chia theo mục đích phát ngôn, có liên quan đến vấn đề trợ từ (*à, ư, nhỉ, nhé, chứ, sao...*). Trong sách "Tiếng Việt 10', trợ từ đoịợc nói đến khi miêu tả hình thức câu cầu khiến nhoịng lại bị bỏ rơi khi miêu tả hình thức câu hỏi (tr. 48 chỉ thấy nhắc đến các đại từ nghi vấn). Trợ từ không đoịợc nói tới trong bài học lí thuyết nhoịng lại đoịợc đoịa ra trong bài thực hành (tr.58). Tuy vậy ở bài thực hành này các trợ từ cũng chỉ đoịợc xem về mặt sắc thái tình cảm. Tất nhiên trợ từ có tác dụng về sắc thái tình cảm nhoịng troịớc hết vẫn là những yếu tố tạo hình thức câu hỏi.

Cấu trúc toịờng thuật + trợ từ = câu hỏi.

Nếu nhoị trong đối thoại khi phuơng tiện ngữ điệu bị khống chế bởi bộ phận thanh điệu của tiếng Việt thì việc dùng hình thức câu hỏi có trợ từ là vô cùng cần thiết. Trợ từ không nêu ra trong bài học của SGK nhoịng lại đuợc nêu ra trong sách giáo viên (tr.80). - Việc phân loại câu hỏi có nhiều hạn chế, sách Tiếng Việt 10 thiên về hình thức,

cách thức hỏi, choịa căn cứ vào nội dung, phạm vi của sự hỏi. Nếu xét về nội dung cũng nhoị hình thức đã qui chế hóa, thì câu hỏi có trợ từ không thể nhập cùng loại với câu hỏi dùng đại từ nghi vấn. (- *Anh biết anh Dịu chứ ? không thể cùng loại với: Anh thấy anh Dịu là ngoời thế nào ?*). Ở đây nên căn cứ vào nội dung và phạm vi hỏi để phân loại. Câu hỏi sẽ đoịợc chia thành: câu hỏi tổng quát (chung/diện), câu hỏi bộ phận (riêng/điểm) và câu hỏi biểu thái. Mỗi một loại nhoị vậy có hình thức riêng. Nếu nhoị sau bài thực hành về câu hỏi hình thức (hỏi để câu khiến, phủ định, khẳng định) nếu không rút ra qui tắc, công thức cấu tạo những loại câu này thì học sinh sẽ khó nhớ. Trong sách Tiếng Việt 10 chỉ có những câu tiểu kết chung chung *"Như vậy có thể dùng hình thức cấu tạo của câu hỏi để bày tỏ sự phủ định"* (tr. 59) hoặc

Luanvan24

"Như vậy có thể dùng hình thức câu hỏi phối hợp với sự phủ định để bày tỏ sự khẳng định" (tr. 59 mục 6). Với những tiểu kết này học sinh không thể nào đặt câu đoợc.

+ Ở mục 2, tiết 17 Tiếng Việt 10 có nên đoịa ra hai khái niệm khẳng định và phủ định hay không? Theo nhiều giáo viên dạy phần này đều cho rằng phần này nên đoịa vào các loại câu chia theo phát ngôn thì có tác dụng hơn. Mặc dầu đến lớp 10 học sinh mới biết đoợc rằng khẳng định, phủ định đều có thể có ở các câu toịờng thuật, câu hỏi, câu cầu khiến và câu cảm. Tuy vậy không nên nêu ra bằng một câu sơ loợc nhoị SGK mà phải minh họa bằng một vài ví dụ để học sinh hiểu và từ đó nhận thức đúng đắn rằng phủ định, khẳng định không phải chỉ có ở câu toịờng thuật.

Ở mục 3, tiết 18 (tr. 53) có một câu mẫu đáng nghi ngờ: (1b) "*Một hôm, một thanh niên khôi ngô, tuấn tú có đến thăm cô và ngỏ lời cầu hôn*" (tr. 52). Đây là một câu giả tạo, khiên coỊỡng, có thể do ngoịời biên soạn tự ý thêm từ có vào để dựng lên hình thức khẳng định. Song có lẽ nó không "đứng" đoợc.

Ta hãy so sánh câu này với câu (2b) *"Trước khi ra cửa, anh ta có quay lại nói với cô gái"*

Câu này (2b) là hợp lý vì *"anh ta"* là chủ ngữ xác đinh, trong khi câu (1b) nêu trên *"một thanh niên"* là chủ ngữ không xác đinh.

Ta thử lại so sánh câu (1b) với câu sau: *"Một hôm có một thanh niên khôi ngô, tuấn tú đến thăm cô..."* thì thấy câu này tự nhiên, "đứng đoợc"; trong câu từ "có" đặt troớc chủ ngữ. Vậy từ có ở đây là cái gì, có chức năng gì, nó nguyên là động từ tồn tại nữa không?... Nêu câu (1b) (tr.52 TV10) chúng tôi muốn loịu ý rằng cần phải thận trọng khi thêm, bớt một yếu tố nào đó vào một câu tự nhiên để tránh tạo ra những mẫu

không chuẩn.

2-2. Ở phần câu chia theo cấu trúc (tiết 24 trang 64) có nhiều điểm cần phải bàn lại với các tác giả Tiếng Việt 10.

a. Về phần cấu trúc câu đơn, SGK trình bày cũng không có gì khác so với sách giáo khoa về ngữ pháp Tiếng Việt cấp 2. Nhoịng ở phần câu đơn, có một điểm cần loịu ý là các tác giả SGK choịa loịu ý đúng mức về vấn đề *câu đơn chỉ ý tồn tại*. Thật ra, nếu không chú ý đúng mức loại câu này thì sẽ xảy ra việc nhận diện một cách máy móc loại câu chỉ tồn tại với loại câu toịơng tự kiểu này nhoịng lại sai ngữ pháp. Mô hình loại câu chỉ tồn tại:

Luanvan24

Từ vị trí + danh từ (ngữ danh từ) → ngữ động từ chỉ tồn tại cho một đối tọợng nào đó. Trong nhà // có khách

Trên trời // có đám mây xanh

Phân biệt với loại câu có mô hình tọợng tự:

Từ vị trí + ngữ danh từ → ngữ động từ

Trong truyện Kiều của ông - đã miêu tả một cách sâu sắc xã hội thối nát (Nếu nhọ SGK không có sự phân biệt cụ thể vấn đề này mà chỉ xem loại câu chỉ tồn tại là câu đặc biệt nhọ Tiếng Việt 10 thì sẽ không sửa sai đọợc cho học sinh).

b. Về phần cấu trúc của câu ghép, SGK định nghĩa: "Câu ghép gồm hai cụm chủ-vị trở lên mà các cụm chủ-vị này không bao hàm nhau". Định nghĩa không nhắc tới sự liên quan với câu đơn là một thiếu sót. Bởi thế, từ định nghĩa trên đây đã xảy ra thắc mắc đối học sinh khi chạm đến những ví dụ nhọ: *Sáng nay, tôi đến nhưng anh đi vắng*. Trong câu đơn ngoài thành phần chính câu có thành phần phụ sáng nay, (tôi đến). Vậy câu ghép có thành phần phụ không?

Chính vì định nghĩa câu ghép không nhắc đến câu đơn nên có nhiều vấn đề học sinh không lí giải rõ ràng đọợc. Mối liên hệ giữa câu đơn và câu ghép không đọợc chỉ ra đúng mức nên gây khó khăn rất nhiều cho việc dạy phần này ở lớp X phổ thông. Hoặc có lúc SGK Tiếng Việt X nói đến câu ghép chặt có quan hệ giữa hai vế là quan hệ dựa vào nhau, học sinh không thể hiểu thế nào là vế, vì vế ở cấp 2 hiểu khác (ở cấp 2 kết cấu chủ-vị đọợc gọi là vế câu). SGK Tiếng Việt X dùng vế theo nghĩa khác, đáng lí phải giải thích rõ hơn để khỏi nhầm lẫn. Rất đáng tiếc là hiện tọợng này gây nhầm lẫn ở các em học sinh lớp X rất nhiều, khiến cho việc tiếp thu kém hiệu quả.

Nếu nhọ sách Tiếng Việt X quan niệm phần câu đơn chỉ giới thiệu đơn giản thôi thì điều đó quả là sai lầm khi dạy và học phần câu chia theo cấu trúc.

Đáng lẽ khi soạn phần câu đơn cần phải chú ý luyện tập, thực hành nhiều. Tất nhiên là không nên tản mạn, khi giới thiệu lại một cách quá chi tiết về câu đơn nhọng lại cũng không cần thiết nhọ SGK trình bày phần chủ-vị câu đơn (tr.). Theo kinh nghiệm giảng dạy tiếng Việt cho học sinh phổ thông, khi phân tích thành phần câu thì chủ ngữ có thể là từ, ngữ, kết cấu chủ-vị thì khái quát hơn và làm cho học sinh dễ nhận diện. Câu vị ngữ cũng vậy, vị ngữ có

Luanvan24

thể là từ, ngữ, kết cấu chủ-vị. Và sau đó lại nhắc lại loại từ làm vị ngữ nhiều nhất là động, tính từ (ngữ động từ, ngữ tính từ). Trong phần bài tập, làm thế nào để học sinh nhận diện cho đoợc toơng đối tốt phần động, tính từ làm vị ngữ và động tính từ làm định tố khi đứng sau danh từ. Đây là vấn đề thực sự quan trọng, bởi nó thoờng gây sự nhầm lẫn rất nhiều, nhoợng đáng tiếc là SGK Tiếng Việt X không hề đề cập đến. Chính vì không hiểu điều này là quan trọng nên khi phân tích câu "Mấy đứa trẻ con nhà nghèo ở ven chợ cúi lom khom trên mặt đất đi lại tìm tòi" (tr.79) thì cả cô giáo lẫn học sinh ở một lớp X troờng PTTH nọ loay hoay mãi khi xác định vị ngữ của câu.

Cũng cần nói rõ là cách lập luận ở phần "Phức tạp hóa cấu trúc câu" choợa thật chặt chẽ nếu không muốn nói là thiếu tính hệ thống, dễ gây hiểu lầm cho cả ngoời dạy lẫn ngoời học. Chẳng hạn ở trang 83, Tiếng Việt X viết: "Cụm chủ-vị có thể đùng làm bộ phận trong thành phần câu đơn". Nhoợng troớc đó (tr.65) Tiếng Việt X lại đinh nghĩa câu đơn "Câu đơn là câu có một cụm chủ vị".

Hoặc phần "tách gộp câu" thật ra rất quan trọng, vì đây là sự thể hiện vận dụng linh hoạt nhoợng cần giữ đoợc tính cấu trúc của hệ thống câu; tiếng Việt. Nhoợng đáng tiếc ở phần này các tác giả cũng viết thiếu chặt chẽ, nếu không nói là phi lô gic. Chẳng hạn Tiếng Việt X viết: "Có thể tách trạng ngữ, hô ngữ, thành phần cảm thán, thành phần chú thích thành một câu khi chúng ở vị trí đầu hay cuối câu" (tr.83) nhoợng liền sau đó lại đoợa ra một câu mà cho rằng không thể tách trạng ngữ đoợc. "Trong khi mọi ngoời đang tích cực làm việc để xây dựng đất noớc. Em tự thấy mình không đoợc phép loời biếng học tập" (tr.83). Ở đây đáng ra phải loợu ý các troờng hợp không tách trạng ngữ đoợc khỏi câu khi đứng troớc thành phần trạng ngữ bằng các quan hệ từ: trong, qua, bằng, vơi, về. Chỉ có thể tách trạng ngữ đoợc, khi trạng ngữ đó mở đầu không phải bắt đầu bằng các quan hệ từ. Phải chăng ở phần này cũng cần nói rõ thêm là việc tách,

gộp câu mang nhiều sắc thái ý nghĩa tu từ hơn là ngữ pháp trong câu diễn đạt. Việc gộp và tách câu, điều quan trọng là do mạch liên kết của đoạn văn. Ngay cả việc tách câu ghép thành câu đơn cũng phụ thuộc nhiều mạch liên kết của nội dung câu, nội dung đoạn văn.

Hoặc việc tỉnh loợc chủ ngữ hoặc vị ngữ cũng rất đáng chú ý, điều này ở một số troờng hợp kết cấu rất cụ thể có qui tắc riêng của nó chứ không thể tùy tiện. Đừng nên nghĩ một cách đơn giản là troờng hợp nào cũng có thể phục hồi lại hoặc dễ hiểu nhầm chủ ngữ hay

Luanvan24

vị ngữ một cách thật chính xác. Điều này phụ thuộc vào mạch liên kết nội dung văn bản (liên kết nội dung, liên kết hình thức).

2-3. Trong sách Tiếng Việt X thì phần "Câu trong văn bản" là phần gần nhoị vô bổ, nhạt và không có mấy tác dụng thực tế của việc dạy, học ở lớp X. Nếu nhoị các phần này các tác giả biết cách mở rộng và thực hành những phần mà học sinh đã học ở lớp IX thì sẽ có bổ ích hơn nhiều. Chẳng hạn nhoị các phép liên kết, các cách dùng liên kết... Những phần c*âu mở đầu văn bản* và *câu mở đầu đoạn văn* hình nhoị việc soạn còn quá sơ sài, ngoịời dạy có cảm giác nhoị "tác giả bị áp đặt phải viết". Nên nhớ rằng ở lớp X, phần này đoịợc dạy kết cấu đoạn văn ở sách Làm văn 10. Bởi thế, ở lớp 10 PTTH rất nhiều giáo viên đá bỏ qua không dạy phần này và chú ý dạy ra ở phần Làm văn. Bởi thế hiệu quả của phần "câu trong văn bản" hầu nhoị thực tế thu đoịợc là "âm".

2-4. Về phần "Biện pháp tu từ cú pháp" trong sách Tiếng Việt, kết quả dạy, học cũng không cố gì khả quan hơn phần vừa nói trên. Vì thực ra ở phần "ngữ pháp văn bản" đã khai thác những điều đó rồi, tất nhiên, ở mức độ khác nhau tùy thuộc vào bài giảng của giáo viên. Một vài đề nghị.

Qua việc phân tích những điều choịa thật tối oịu về nội dung choịơng "rèn luyện câu" trong sách Tiếng Việt và qua việc điều tra thẹc tế giảng dạy về choịơng trình này ở troịờng PTTH, chúng tôi thử đề nghị viết lại choịơng này theo hoịớng sau:

a/ Câu chia theo mục đích phát ngôn

b/ Câu chia theo cấu trúc: Câu đơn, câu ghép.

c/ Vận dụng linh hoạt cấu trúc các kiểu câu

Về câu chia theo mục đích phát ngôn: chủ yếu dạy về ý nghĩa, chú ý nhiều nhất tính quan hệ giữa các loại câu và cách sử dụng các loại câu đó.

Về phần chia theo cấu trúc đơn ghép. Troịớc hết cần xác định lại câu đơn thật kỹ.

Kết cấu gồm chủ \\ vị ngữ. Ngoài hai thành phần chính còn có các thành phần phụ khác (ôn tập và bổ sung phần đã học ở cấp 2). Cần loịu ý nhất thành phần phụ trạng ngữ và loại nào đó có thể làm đoịợc thành phần chủ ngữ - vị ngữ (từ, ngữ kết cấu c-v)

Đến phần câu ghép phải nói sự liên quan đến câu đơn nhoị thế nào: loại câu ghép chặt, ghép lỏng... Phần vận dụng linh hoạt cấu trúc câu, có lẽ chỉ nên dạy phần thay dổi vị trí câu

Luanvan24

ghép, gộp, tách câu. Việc tách gộp câu phải liên quan chặt chẽ đến nội dung muốn diễn đạt, hiệu quả diễn đạt, nghệ thuật diễn dạt.

Riêng phần *câu trong văn bản* nên bỏ phần này hoàn toàn mà dạy thêm phần *liên kết đoạn* trong Làm văn 10. Và phần các biện pháp tu từ cú pháp, chỉ nên nhắc lại có những biện pháp nào cần sử dụng. (Liên hệ ngữ pháp văn bản XI).

Chúng ta đều biết rằng ngữ pháp dạy ở lớp không phải là bắt đầu đối với học sinh phổ thông. Bởi vậy các tác giả soạn sách phải biết kế thừa cái gì đã có hình thành ở học sinh, phải có hệ thống chứ không nên quá xáo trộn - đặc biệt là thuật ngữ. Vì sự thay đổi không đồng bộ sẽ gây khó khăn cho ngoịời học lẫn ngoịời dạy. Tất nhiên ở đây lại cần phải bàn thêm là hệ thống dạy ngữ pháp ở cấp 2 cần thay đổi thế nào để phù hợp thực tế hiện nay. Chúng tôi quan niệm rằng việc dạy tiếng Việt cho các em phải nghiêng về phía thực hành là chủ yếu, làm thế nào để các em có khả năng nắm vững tiếng Việt, sử dụng nó thành thạo trong đời sống và trong các lĩnh vực khác. Vả lại, các em khi ra trọìờng làm nhiều ngành nghề khác nhau chứ không phải trở thành những nhà nghiên cứu văn học hoặc ngôn ngữ học. Vấn đề xác định đơn vị loịợng kiến thức cơ bản về ngữ pháp đến đâu là cần và đủ để khi biên soạn sách giáo khoa đoịợc tốt hơn.

3. Trong "Tiếng Việt X", phần "Câu trong văn bản" yếu hơn cả, trong quá trình dạy nhiều giáo viên PTTH than phiền về tính thiếu tác dụng thực tế của nó. Phần kế thừa những kiến thức "ngữ pháp văn bản" đã học ở lớp doịới hầu nhoị choịa đoịợc các soạn giả chú ý đúng mức. Phần "câu mở đầu văn bản và câu mở đầu đoạn văn" (tr.93-94) soạn quá sơ sài. Nên nhớ, cũng ở lớp 10, trong phân môn Làm văn, phần này đoịợc dạy trong bài "Kết cấu đoạn văn". Giữa hai phần này ở hai phân môn choịa có sự phối hợp hài hòa. Vì vậy nhiều giáo viên PTTH đã bỏ qua không dạy phần "Câu trong văn bản" của môn Tiếng Việt mà lại chỉ chú ý dạy phần "Đoạn văn" trong sách Làm Văn 10.

4. Choịơng "Ngữ nghĩa của câu" (Tiếng Việt 11) mới và khó. Từ trọịớc đến nay, ở Đại học, sinh viên cũng chỉ nghiên cứu câu về phoịơng diện cấu tạo ngữ pháp và cũng

chỉ thoịờng loịu ý đến mặt hình thức cấu trúc của câu tiếng Việt.

Đối với giáo viên dạy phổ thông chỉ bám theo sách và nói theo sách một cách "máy móc" (!) Sách giáo khoa choịa chú ý dùng dẫn chứng để minh họa phân tích, phân biệt rạch ròi câu và lời:

Luanvan24

- Điều này đáng ra phải đoợc trình bày rõ hơn ở sách giáo viên về vấn đề ngữ nghĩa (muốn một phát ngôn có hiệu lực, đạt hiệu quả trong giao tiếp thì phải chú ý đến ngữ nghĩa!) - Về *các nhân tố tham gia giao tiếp* (ngoời nói, ngoời nghe đối toợng đề cập đến trong phát ngôn và văn bản có xuất hiện phát ngôn), nhong ở phần nói đến các nhân tố của hoạt động giao tiếp "T V11" (tr. 16) lại nêu ra sáu nhân tố; ngoài 4 nhân tố nêu trên còn thêm hai nhân tố khác: nhân tố ngôn ngữ, nhân tố đoờng kênh. Ở đây có giáo viên thắc mắc: phải chăng trong phát ngôn các nhân tố ngôn ngữ và đoờng kênh không cần thiết phải có mặt? Điều này có lẽ cần phải lí giải thêm ở sách giáo viên chăng?

- Trong bài "các thành phần thông tin ngữ nghĩa của phát ngôn", SGK đã nêu hai thành phần nghĩa (thành phần nghĩa biểu thị ý toởng, thành phần nghĩa biểu thị tình cảm) (tr.84), SGK đoa dẫn chứng hai câu thơ truyện Kiều khi miêu tả Tú bà, lấy ra các từ *lờn lợt, đẫy đà làm sao, ăn gì* để khẳng định thành phần nghĩa biểu thị tình cảm phủ định, ghê tởm mụ chủ chứa. Ở đây lại gây ấn toợng cho giáo viên: nghĩa này với nghĩa biểu cảm của từ (nhất là đối với lớp từ lấy) thì có gì khác nhau (SGK Tiếng Việt 7 gọi các lớp từ này vào tính biểu cảm của từ).

- Vấn đề nghĩa toờng minh, nghĩa hàm ẩn (tr.88, tr.91.TV11) lại là một vấn đề cực kỳ khó đối với ngoời dạy và ngoời học. Bởi kiến thức; giáo viên thì hạn chế, sách bồi doỡng viết choa rõ! Nghĩa hàm ẩn chỉ danh một tiết có lẽ choa ổn, trong khi đó nhoi một số ngoời cho rằng bài 16 một phần lặp lại kiến thức bài 14 và bài 15 lại dành 3 tiết. Bởi thế việc giải quyết nội dung lí thuyết bài "nghĩa hàm ẩn" còn lúng túng cả về lý thuyết lẫn thực hành.

- Số loợng bài tập choơng "ngữ nghĩa của câu", nhiều giáo viên cho rằng quá ít, vì thế việc hiểu lý thuyết càng thêm hạn chế.

5. Mục II (Nói và viết) (SGK TV11), tác giả đã đoa ra hai cách hiểu trong cùng một đoạn văn khá rối rắm: "*Nói" được dùng để chỉ ngôn ngữ nói hàng ngày, "Viết" được dùng để chỉ ngôn ngữ viết tuân theo những qui định của sách vở. Bởi học này sẽ giới thiệu về "nói" và "viết" theo nghĩa: dạng nói, dạng viết. Các bài học về phong cách*

ngôn ngữ sẽ giới thiệu nói và viết theo ngôn ngũ hàng ngày và ngôn ngữ viết sách vở". (tr.23). Đúng là một cách trình bày khái niệm thiếu gãy gọn, nếu không nói là quá rắc rối! Mọi ngoời đều biết, trong việc dạy phong cách học, không thể không làm một sự phân biệt

Luanvan24

rạch rời khái niệm *"phong cách ngôn ngữ"* và khái niệm *"dạng lời nói"*, khái niệm *Phong cách khẩu ngữ tự nhiên* và khái niệm *dạng nói, phong cách ngôn ngữ viết và dạng viết*. Tác giả sách Tiếng Việt 11 có ý thức về điều này nhưng đáng tiếc không giúp người đọc đạt được sự phân biệt đó.

Thật là vô cùng khó cho học sinh khi mới vừa học xong bài *"Sự giao nếp bằng tiếng Việt "* đã bước sang bài *"Những hiểu biết cơ bản về phong cách học "* như hai vấn đề không có liên hệ gì với nhau. Cũng có thể nghĩ rằng nêu lên mối liên hệ bên trong giữa chương trước và chương sau, bài trước và bài sau là việc làm của giáo viên - người giảng dạy - chứ không phải là nhiệm vụ bắt buộc của người viết sách giáo khoa.

Nhưng sách giáo khoa viết cho học sinh phổ thông tự học song song với nghe giảng không thể không tạo điều kiện cho các em hiểu ngay từ đầu vì sao bài này được học ngay sau bài kia; rằng những tri thức của bài kia là tiền đề, là cơ sở để tiếp thu những tri thức của bài nay. Theo qui luật của nhận thức chỉ khi nào nhận biết được điều đó, người đọc mới có thái độ chủ động và sâu sác hơn trong hoạt động nhận thức Sách giáo khoa chưa cố gắng làm việc này, dù chỉ bằng một vài dẫn giải nhỏ.

Trong bài mở đầu chương Phong cách học, SGK đưa đặc điểm của dạng nói, dạng viết lên trước khái niệm phong cách chức năng ngôn ngữ là có dụng ý, nhưng đã không đạt được hiệu quả mong muốn: Sự phân biệt hai dạng của lời nói thực tế không có tác dụng dọn đường cho sự tiếp thu khái niệm phong cách ngôn ngữ, trái lại còn có thể làm cho học sinh bị vướng mắc khi nghe nói đến phong cách khẩu ngữ hay ngôn ngữ nói hàng ngày, phong cách ngôn ngữ viết. Sự phân biệt dạng nói, dạng viết cũng không tạo điều kiện cho người học phân biệt rạch ròi phong cách khẩu ngữ với dạng nói, phong cách ngôn ngữ viết với dạng viết.

Cách chọn thuật ngữ của sách giáo khoa không chặt chẽ nhất quán cũng góp phần gây khó khăn cho học sinh trong việc lĩnh hội khái niệm. Thử xem hai thuật ngữ "phong cách khẩu ngữ và phong cách ngôn ngữ viết":

- Sự không chặt chẽ và nhất quán ở đây thể hiện trong cách dùng các hình vị (khẩu, yếu tố Hán-Việt, viết yếu tố coi như thuần Việt). Trong cuốn giáo trình *"Phong cách học và đặc điểm tu từ liếng Việt*" viết cho sinh viên đại học, giáo sư Cù Đình Tú

tránh dùng thuật ngữ *"phong cách ngôn ngữ viết"* vì *"e cứ sự hiểu lầm về khái niệm "* (tr.89 PCH và ĐĐTTTV.1983), nhưng khi viết giáo khoa lớp 11 tác giả lại dùng thuật ngữ này, phải

Luanvan24

chăng là không sợ học sinh "hiểu lầm" gì về khái niệm. Thực ra trong trợờng hợp nay dùng thuật ngữ "phong cách ngôn ngữ gợt giũa" nhợ tác giả đã dùng trợớc đây có khi rõ ràng, hợp với sách giáo khoa học sinh hơn.

- Phong cách ngôn ngữ nói/- Phong cách ngôn ngữ viết.

- Phong cách khẩu ngữ/- Phong cách bút ngữ.

- Phong cách khẩu ngữ tự nhiên/- Phong cách ngôn ngữ gợt giũa.

Có lẽ cặp thuật ngữ cuối cùng tốt hơn, vì những đinh ngữ *tự nhiên*, gợt giũa góp phần biểu thị đặc điểm nổi bật của từng phong cách nhợ tác giả đã phân tích ở giáo trình "PCH và ĐĐTTTV).

Trong phần "phong cách chức năng", nói về đặc điểm sử dụng các phợơng tiện diễn đạt của từng phong cách, về bố cục đợợc trình bày rất sơ sài, thợờng chỉ là một hoặc vài câu nhận xét rất khái quát và mơ hồ khiến ngợời đọc có cảm giác các tác giả nêu ra chiếu lệ (tr.37, tr.50, tr.57). Điều này gây khó khăn nhiều cho học sinh khi dùng sách.

- Trên một mức độ nào đó cần phải nói đến cách phân đoạn, dựng đoạn và dùng chuyên các phợơng tiện liên kết nào đó là dấu hiệu của đặc điểm phong cách. Chẳng hạn sự phân đoạn trong văn bản khoa học, văn bản nghị luận khác rất rõ sự phân đoạn trong văn bản nghệ thuật.

- Lẽ ra trong sách giáo khoa phải có một bài về *"các lỗi phong cách"* và theo phân bố của chợơng trình là 3 tiết. Trong loại bài tập về phong cách ngôn ngữ cũng vắng loại bài chữa lỗi về phong cách. Thiếu sót này đành phải chuyển sang cho ngợời dạy học -giáo viên giải quyết.

- Thiết nghĩ trong một cuốn sách giáo khoa viết cho học sinh phổ thông, khi miêu tả phong cách khẩu ngữ, không thể không nói tới tình trạng nói năng thô lỗ, tục tằn... trong một bộ phận thanh thiếu niên, qua đó giáo dục cho học sinh ý thức trau dồi khẩu ngữ văn hóa. Nói năng là sự ứng xử trong giao tiếp. Vả chăng trong bài phong cách ngôn ngữ viết, cần nêu lên mối quan hệ qua lại, quan hệ phụ thuộc lẫn nhau giữa trình độ văn hóa, khoa học và năng lực sử dụng các phong cách ngôn ngữ viết khác nhau trong giao tiếp, nhằm kích thích tinh thần học tập của học sinh.

Người viết: Đặng Ngọc Lệ - Bùi Văn Tiếng.

Luanvan24

Bộ sách làm văn 10, 11. 12, của HỘI NGHIÊN CỨU - GIẢNG DẠY VĂN HỌC T.P Hồ Chí Minh tổ chức biên soạn, cùng với các bộ sách Văn học và Tiếng Việt, đã đoợc thực hiện trọn một "vòng".

Dơ luận chung của giáo viên học sinh và nói chung, giới học đoờng xem đó là một bộ sách tốt, dung dị, nhiều bài dễ dạy, dễ học.

Tuy vậy, xét trong yêu cầu phát triển, khoa học và hiện đại, trong mối toơng quan với bộ sách của Troờng ĐHSP I Hà Nội, cũng có nhiều ý kiến băn khoăn, chơa bằng lòng với bộ sách ấy.

Dựa vào thực tế giảng dạy ở nhà trờng phổ thông, lắng nghe và tham khảo ý kiến của đồng nghiệp, sau khi đã tiếp cận kỹ với bộ sách, chúng tôi xin thực nhận xét và trao đổi về một số vấn đề.

A. TỪ BA VẤN ĐỀ CÓ TÍNH QUAN NIỆM

("Phần cứng" và "Phần mềm"; "Tiếp nối" và "Nâng cao";

"Thực hành " và "Lý thuyết".).

I. "PHẦN CỨNG" VÀ "PHẦN MỀM"; "TIẾP NỐI VÀ "NÂNG CAO": 1. Nói đến "phần cứng" và "phần mềm" của chơơng trình là xét trong sự đối chiếu các mục tiêu của chơơng trình đã được hiện thực hóa, triển khai, qua sách giáo khoa nhơ thế nào. Độ "vênh" tối đa cho phép là 10% (tất nhiên con số tỉ lệ này là rất toơng đối). Nhơng trên thực tế, độ vênh giữa sách giáo khoa làm văn (10, 11, 12) của Hội so với chơơng trình đã bộc lộ nhơ thế nào và có ý nghĩa, hạn chế gì ?.

Nội dung rèn luyện kỹ năng làm văn ở PTTH, theo chơơng trình CCGD của Bộ GD và ĐT, có thể kể đến 21 điểm (Xem dự thảo chơơng trình - Viện KHGD -NXBGD 1989). Sách giáo khoa Làm văn gồm (3 quyển) của Hội đã:

- *Không triển khai 6 nội dung*: văn bản hành chính, phân tích ngôn ngữ nghệ thuật, chữa lỗi làm văn, tóm tắt văn bản, phát biểu thảo luận, ra đề và gợi ý.

- *Triển khai ngoài chương trình 5 nội dung*: đoạn văn nghị luận, kiểu bài tự do sáng tạo, văn nghị luận từ nhà troờng đến cuộc sống, nghị luận tổng quát về tác giả, nghị luận về lịch sử văn học và lý luận văn học.

Luanvan24

Nhoị vậy là cái 10% đã đoịợc triển khai, hiện thực hóa thanh 11 điểm, cứ cho là nhoị thế. Nhìn về hình thức, 11 điểm vênh so với nội dung 21 điểm của choịơng trình là voịợt quá mức cho phép. Tuy nhiên vấn đề không phải là ở ti lệ, số loịợng, mà cốt yếu ở chỗ, *thêm, bớt* nhoị vậy có ý nghĩa lý luận hay thực tiễn nhoị thế nào.

Trong 6 nội dung không triển khai của sách làm văn, đáng loịu ý tới các điểm: *văn bản hành chính và phát biểu thảo luận* nhằm hoịớng việc rèn luyện kỹ năng làm văn chuẩn bị cho ngoịời học sinh boịớc vào cuộc sống, vào đời. Thật khó mà chấp nhận đoịợc rằng, học sinh tốt nghiệp phổ thông trung học, lại không thể viết đoịợc một cái đơn xin việc hay một báo cáo công tác. Cũng thật là mỉa mai khi đã là "ngôi sao" này hay "ngôi sao" khác mà khi đuợc phỏng vấn đột kích, lại nói không nên lời ! Không thể phát biểu ý kiến riêng troịớc đám đông.

Yêu cầu đọc, nói, viết, luôn luôn tự nó gắn nhu cầu và kỹ năng *tóm tắt văn bản*. Không biết tóm tắt văn bản thì đọc, khó tiêu hóa; nói, dễ dài dòng; viết dễ dàn trải, dễ vừa thừa vừa thiếu. Mà con ngoịời thì không phải sinh ra là đã biết tóm tắt văn bản, biết đọc, nói, viết cho hiệu quả. Vậy nên, mục tiêu này đuợc choịơng trình nêu ra là có tính toán..

Còn việc *chữa lỗi làm văn?* Cũng có nhiều ý kiến cho rằng cứ việc dạy cho học sinh làm văn đúng, hay đi, tự khắc lỗi làm văn dần dần tự bị xóa sổ. Điều này cũng có lý nhoị cái việc phòng bệnh hơn chữa bệnh. Nhoịng thực tế cho hay phải biết phối hợp cả hai mới có hiệu quả. Có biết bao nhiêu lỗi lầm văn cần phải chữa cho học sinh: lỗi trong cách lập ý (thừa ý, thiếu ý, lặp ý, quan hệ lớp lang giữa các ý), lỗi trong cách dựng đoạn, đặt câu, dùng từ...

Thiết nghĩ, gạt đi hay không quan tâm đến những nội dung nay là một thiếu sót đáng kể trong cả chiến loịợc (chuẩn bị cho học sinh vào đời) lẫn chiến thuật (hình thành những kỹ năng làm văn cụ thể) của bộ sách Làm văn hiện hành của Hội.

Tuy nhiên, bù lại cho thiếu sót ấy, việc triển khai thêm các yêu cầu, kỹ năng về *đoạn văn nghị luận, kiểu bài tự do sáng tạo, văn nghị luân từ nhà trường đến cuộc sống, nghị luận về tác giả, nghị luận về lịch sử văn học và lý luận văn học*, trong bộ sách, là điều đáng hoan nghênh vì chúng rất cần thiết. Còn việc triển khai ấy có hiệu quả, đoịợc hay choịa đoịợc ở chỗ nào, lại là một chuyện khác, chúng ta sẽ bàn đến ở những phần sau.

Đến đây, một vấn đề có tính mâu thuẫn cần phải đặt ra và giải quyết, ấy là vấn đề tính vừa đủ của mục tiêu choịơng trình và sách giáo khoa làm văn trung toịơng quan với

Luanvan24

định lợợng về thời gian dành cho môn học. Cái gì thấy cũng có nghĩa lý, nội dung nào có vẻ cũng cần, nhợng khi mà quĩ thời gian thì có hạn và bất di bất dịch, thì ngợời ta buộc phải lựa chọn. Tuy vậy, sự lựa chọn không chỉ theo lối hoặc là cái này, hoặc là cái khác, mà còn lựa chọn đâu là nền tảng (diện) đâu là mũi nhọn (điểm). Có lẽ bộ sách Làm văn của Hội đã nặng theo hợớng lựa chọn thứ nhất mà chợa chú ý cách lựa chọn thứ hai (diện và điểm). Nhợ vậy là bỏ mất khả năng điều hòa giữa nội dung chợơng trình vốn nặng với qũi thời gian môn học vốn eo hẹp.

2. Chợơng trình Làm văn đợợc hiện thực hóa bằng Làm văn 10, 11, 12 theo nguyên tắc *đồng tâm*. Điều đó tất yếu đặt ra vấn đề *lặp lại và nâng cao*. Nhợ vậy cũng có nghĩa rằng, vấn đề không còn là nên hay không nên lặp lại, mà là lập lại, tiếp nối nhợ thế nào cho không thừa, không lãng phí, lặp lại trên tinh thần có nâng cao. (đúng ra phải hiểu là TIẾP NỐI và NÂNG CAO).

Dự thảo chương trình của Bộ đã chỉ rõ tinh thần: "*Tiếp tục nâng cao, hoàn chỉnh cho học sinh trình độ hoạt động ngôn ngữ với các kỹ năng quan trọng mà so với cấp 2 PTCS, học sinh PTTH cần có...*" của môn tiếng Việt nói chung và làm văn nói riêng. Nhợ vậy, nguyên tắc đồng tâm này không chỉ thể hiện giữa các lớp PTTH mà cả giữa các lớp PTTH với PTCS.

Dụng ý của chợơng trình, theo tinh thần tiếp nối và nâng cao này, là đi từ Kiểu bài phân loại theo thao tác đến Kiểu bài phân loại theo đối tợợng. *Nghị luận xã hội* xem nhợ chấm dứt từ lớp 10 và *nghị luận văn học* thì dạy học sâu, vợợt về chất ở hai lớp 11. 12. Dứt điểm là việc *phân tích một tác phẩm hoàn chỉnh* (hài thơ hay truyện ngắn).

Sách của Hội triển khai tiếp nghị luận xã hội ở lớp 11. Và kết thúc ở lớp 12 là các kiểu bài *nghị luận văn học* có tính tổng hợp về tác giả, văn học sử và lý luận văn học. Tuy vậy, tính tiếp nối và nâng cao, trên thực tế, đã chợa đợợc thể hiện rõ.

Khách quan mà nói ngay *chương trình* đã có mâu thuẫn. Một mặt thì mục tiêu nêu rõ là phải *tiếp tục nâng cao, hoàn chỉnh hóa*, mặt khác, phân phối khiến ngợời ta có cảm giác rằng phải đến cấp PTTH, học sinh mới luận; chứ không phải rằng các em đã học loại văn này ở các lớp 8,9 (THCS). Nhợ vậy. ngay từ *chương trình* cũng đã chợa thể hiện rõ ràng và đầy đủ yêu cầu tiếp nối và nâng cao của Làm văn PTTH so với THCS. Còn nguyên tắc đồng tâm,

Luanvan24

đoợc thể hiện giữa các lớp 10, 11, 12 nhoị thế nào ? Có thể nói là còn khá mơ hồ. Chẳng hạn, nội dung cụ thể của bài học không thể định loợng hay định chất bằng các tiêu đề rất hình thức đại

loại nhoị "Làm văn nghị luân ở lớp 10", "Làm văn nghị luận ở lớp 11", khi mà thực chất, dù ở 10 hay 11 thì cũng đều là dạy, học nghị luận xã hội và *nghị luận văn học*. Từ một choợng trình nhoị vậy, các soạn giả đã cố gắng phân định yêu cầu cho các lớp: a- Phân định về yêu cầu thao tác: sách Làm văn 10 giới thiệu các thao tác chứng minh, bình luận, giải thích và hoớng dẫn thực hành các loại thao tác này. Làm văn 11 chỉ rõ chỗ nâng cao: "Không phải tiếp tục để học sinh đạt tới sự thành thạo mà còn phải nâng cao thêm với hình thức tổng hợp", "ngoời làm bài không chỉ vận dụng riêng rẽ một thao tác chứng minh, giải thích, bình luận mà thoờng phải vận dụng cả 3 thao tác để giải quyết yêu câu của đề bài". (Làm văn 11 trang 34); "Càng lên lớp trên càng cần đặc biệt chú trọng thao tác bình luận tức là yêu câu ngoời làm văn suy nghĩ và phát biểu những ý kiến riêng của mình đối với vấn đề nghị luận" (Làm văn 11 trang 9).

b- Phân định về yêu câu *nội dung nghị luận*: "Ở lớp 10 các đề tài nghi luận thoờng gắn với văn học dân gian và văn học cận đại. Ở lớp 11 các vấn đề chuyển sang văn học cận đại và hiện đại" (Làm văn 11 trang 9).

c- Về đề tài, thể loại, Làm văn 11 "phong phú, da dạng, sinh động hấp dẫn", "mang tính phân tích nhiều hơn so với lớp 10" (Làm văn 11 trang 10.11). Riêng Làm văn 12: "trọng tâm là phân tích tác phẩm... các kiểu bài nghị luận văn học đoợc đặt vào một bình diện lý luận hoàn chỉnh hơn" (Làm văn 12 trang 11).

Thực ra một sự phân định nhoị vậy e rằng có nhiều chỗ vẫn nặng về hình thức. Chẳng hạn: các thao *tác giải thích, chứng minh, bình luận,* nếu tách riêng để luyện tập là điều không thực tế. Vì rằng nó sẽ đoịa ngoời ta đến chỗ dạy-học viết đoạn văn tách rời một dàn ý chung. (Điều này sẽ bàn thêm ở phần rèn luyện kỹ năng chuyên biệt về đoạn *văn* nghị luận). Hoặc giả, khiến ngoời ta nhầm lẫn *thao tác* với *kiểu bài.* Đúng là *Làm văn 10* có những đề yêu cầu chỉ giải thích, chứng minh, bình luận. Nhoịng đó lại là *kiểu bài.* Mà đã là *kiểu bài* thì ngay trong *kiểu nghị luận giải thích* đã *có thao tác chứng minh.* Ngay *kiểu bài chứng minh* cũng đã có *thao tác giải thích.* Và, *kiểu bài bình luận* thì đã tổng hợp cả ba. Hay nhoị cho rằng *Làm văn 11* "hấp dẫn" hơn, "mang tính phân tích nhiều hơn" lớp 10, thì cũng choịa hẳn. *Làm văn*

Luanvan24

10 và 11, mỗi lớp có cái hấp dẫn riêng. Và chơa chắc ở *Làm văn 11* tính phân tích đã nhiều hơn lớp 10, hiểu theo nghĩa đầy đủ của từ nay. Còn nhơ cho rằng về nội đung *Làm văn 11 khác Làm văn 10* mà lại diễn đạt: lớp 10 đề tài nghị luận thơờng gắn với *văn học dân gian* và *văn học cận đại;* ở

lớp 11 chuyển sang văn học cận đại và hiện đại thì thật là lủng củng. Nói Làm văn 10 gắn với văn học dân gian, Làm văn 11 chuyển sang văn học hiện đại thì con có thể nói. Còn Làm văn 10 gắn với văn học- cận đại, Làm văn 11 cũng gắn với văn học cận đại mà lại dùng chữ "chuyển sang" thì thật lạ: cận đại chuyển sang ... cận đại là nghĩa làm sao ?.

Thực tế thì *Làm văn 11* tiếp nối *Làm văn 10*, *Làm văn 12* tiếp nối *Làm văn 11*. Còn tính nâng cao thì chơa rõ, hay đúng ra không phải lúc nào cũng rõ. Ví dụ với *Nghị luận văn học kiểu bài phân tích nhân vật ở lớp 11* và ở lớp 12 đã không có gì khác nhau đáng kể. Cũng nhơ vậy, kiểu bài *Bình giảng ở Làm văn 12* không đáng kể so với *Bình giảng ở Làm văn 11*, ngoài chỗ, một hên hình giảng nói chung, một bên chỉ *bình giảng tác phẩm trữ tình* (Mà chỗ khác biệt này lại là chỗ chim ổn của Làm văn 12!).

Ngay cả quan niệm về sự tiếp nối giữa các cuốn này cũng cần đơợc quan niệm cho hợp lý hơn. Tiếp nối, nói chung, khác với lặp lại, dù rằng đôi khi để tiếp nối cũng cần dùng đến sự lặp lại (nhằm ôn tập huy chuẩn bị đà để tiếp nối cái mới). Bộ sách Làm văn của Hội, giữa *Làm văn 11* và *Làm văn 10*, giữa *Làm văn 12* và *Làm văn 11*, lặp lại không nhiều.

Đây là chỗ rất nhiều đại biểu trong Hội thảo *"Nhận xét chương trình và sách giáo khoa Văn học - Làm văn PTTH (Huế 23-25/8/1993) rất băn khoăn. Ông Hoằng Văn Phong và ông Trần Hữu Hạnh (Sở GDĐT An Giang) thì sợ rằng Làm văn ở lớp nên "sẽ có sự lặp lại một cách không cần thiết - và sự lặp lại này sẽ gây nên tình trạng nhàm chán cho cả người dạy lẫn người học "*. (Một vài suy nghĩ về chơơng trình môn Làm văn). Còn ông Đinh Xuân Quỳnh (ĐHSP Huế) thì cảm thấy:

"Đọc các tập sách Làm văn cùa Hội chúng tôi thấy Làm văn 11 và Làm văn 12 có nhiều câu được ghi nguyên văn dưới dạng "ôn tập" hoặc trích dẫn từ làm văn 10. Trích dẫn ôn tập để minh họa, nhấn mạnh, củng cố, khắc sâu kiến thức... là cần thiết. Đặc biệt với cấu tạo chương trình đồng tâm, sách sau nhắc lại những định nghĩa, khái niệm... đã nêu ở sách lớp trước là điều chẳng có gì đáng bàn. Điều chúng tôi băn khoăn lời trích, ôn vấn đề gì và trích bao nhiêu là vừa. Số hàng cho một tập sách có hạn do đó việc ghi lại nguyên văn những

Luanvan24

câu, những đoạn đã viết ở tập sách trước phải được toán, cân nhắc chu đáo. Theo thống kê của chúng tôi; chỉ ở Làm văn 11 đã có 23 câu (chiếm gần 2 trang) trích lại Làm văn 10. Đặc biệt trong đó có lúc đã trích lại cả trang (tr.117, làm văn 11). Trích như vậy có quá nhiều không ? Có cần thiết không ?

Luanvan24