



ĐẠI HỌC
SƯ PHẠM

LÊ A - NGUYỄN QUANG NINH - BÙI MINH TOÁN

PHƯƠNG PHÁP
DẠY HỌC
TIẾNG VIỆT



NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

LÊ A (Chủ biên)
NGUYỄN QUANG NINH - BÙI MINH TOÁN

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TIẾNG VIỆT

(Tái bản lần thứ mười)

NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

LỜI NÓI ĐẦU

Từ năm học 1984 - 1985, chương trình bộ môn *Phương pháp dạy học tiếng Việt* được chính thức triển khai ở khoa Ngữ văn các trường DHSP trong cả nước. Từ đó đến nay đã hơn 10 năm, vẫn chưa có giáo trình cho sinh viên học tập. Điều đó gây khó khăn không nhỏ cho việc dạy và học của các trường. Nhận thức được điều này, nhóm cán bộ giảng dạy khoa Ngữ văn DHSP thuộc Đại học quốc gia Hà Nội đã mạnh dạn cố gắng nghiên cứu và tập trung tư liệu để gấp rút biên soạn giáo trình. *Phương pháp dạy học tiếng Việt* nhằm đáp ứng nhu cầu dạy - học của sinh viên, giáo viên khoa Ngữ văn các trường DHSP. Ngoài ra, giáo trình này còn có thể dùng làm tài liệu tham khảo cho giáo viên Tiếng Việt và Văn học trường THPT và THCB. Giáo trình gồm hai phần :

Phần một : *Những vấn đề chung về phương pháp dạy học tiếng Việt* gồm các chương :

Chương I - Môn Tiếng Việt ở trường THPT.

Chương II - Phương pháp dạy học tiếng Việt là một khoa học.

Chương III - Các nguyên tắc và phương pháp dạy học tiếng Việt.

Phần hai : *Phương pháp dạy học các hợp phần tiếng Việt ở trung học phổ thông* gồm các chương :

Chương IV - Phương pháp dạy những vấn đề lí thuyết chung về tiếng Việt và ngôn ngữ.

Chương V - Phương pháp dạy học từ ngữ.

Chương VI - Phương pháp dạy học ngữ pháp

Chương VII - Phương pháp giảng dạy phong cách học.

Chương VIII - Phương pháp dạy học làm văn.

Nhân dịp giáo trình *Phương pháp dạy học tiếng Việt* ra đời, chúng tôi xin chân thành cảm ơn giáo sư Đỗ Hữu Châu, phó giáo sư Đinh Trọng Lạc, giáo sư Nguyễn Minh Thuyết đã có nhiều ý kiến đóng góp quý báu cho chúng tôi trong quá trình hoàn thiện bản thảo.

Môn Phương pháp dạy học tiếng Việt là một bộ môn mới, thành tựu nghiên cứu của chúng tôi chưa được bao nhiêu. Chắc chắn giáo trình không thể tránh khỏi những khiếm khuyết. Chúng tôi mong nhận được các ý kiến đóng góp của bạn đọc để có thể sửa chữa, bổ sung cho lần tái bản sau.

Thay mặt nhóm tác giả

PGS. TS. LÊ A

MỞ ĐẦU

Phần một

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TIẾNG VIỆT

Chương 1

MÔN TIẾNG VIỆT Ở NHÀ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Cùng với lao động, ngôn ngữ góp phần hình thành và phát triển xã hội loài người. Ngôn ngữ là một sáng tạo kì diệu của loài người, là phương tiện giao tiếp phổ biến nhất và thuận lợi nhất. Ngôn ngữ còn là công cụ tổ chức quá trình tư duy, giúp cho tư duy phát triển.

Mặt khác, ngôn ngữ còn là một trong những yếu tố cơ bản cấu thành dân tộc, duy trì và phát triển truyền thống văn hóa của dân tộc. Tiếng Việt là sản phẩm của dân tộc Việt, góp phần duy trì sự thống nhất quốc gia, chiến thắng mọi âm mưu chia cắt của bất cứ thế lực thù địch nào.

I - ĐIỂM QUA VẤN ĐỀ DẠY TIẾNG ME ĐỀ Ở NHÀ TRƯỜNG VIỆT NAM

Tiếng Việt đã có một quá trình lịch sử và phát triển lâu đời nhưng môn Tiếng Việt trong nhà trường chỉ mới xuất hiện trong những thập kỉ gần đây. Suốt thời kì Phong kiến, các vương triều Đại Việt do nhiều nguyên nhân lịch sử - xã hội đã phải sử dụng Hán ngữ làm ngôn ngữ quốc gia trong việc đào tạo quan chức và quản lí hành chính. Hán học được lấy làm "quốc học" trong các nhà trường.

Đến thời kì Pháp thuộc, do ý đồ muốn tách nhanh Việt Nam khỏi ảnh hưởng của Trung Hoa, người Pháp coi trọng việc dạy chữ quốc ngữ ở bậc tiểu học để nhanh chóng chuẩn bị cho các lớp sau bước sang "Tây học". Nghị định kí tháng 8 năm 1898 buộc khoa thi hương ở trường Nam phái có bài thi tiếng Việt. Năm 1918 thì bãi hẳn các khoa thi Hán học. Tuy vậy, tiếng Việt chỉ được dạy với tư cách là một chuyên ngữ trong thời gian đầu, chưa thể nói đến một bộ môn Tiếng Việt thực sự trong nhà trường.

Cách mạng tháng Tám thành công, tiếng Việt trở thành ngôn ngữ quốc gia. Song, nhận thức được vai trò của môn Tiếng Việt, với tư cách là một môn học độc lập trong nhà trường phổ thông là quá trình không đơn giản và mau chóng.

Ở bậc tiểu học (thường gọi là cấp I), cho đến trước cuộc CCGD năm 1981, SGK⁽¹⁾ dạy cả Văn lẫn Tiếng. Nhưng trên thực tế phần dạy Tiếng vẫn bị coi nhẹ.

Từ năm 1986, ở cấp THCS⁽²⁾ (thường gọi là cấp II), Văn và Tiếng mới tách thành hai môn riêng. Tiếng Việt mới có tư cách là một môn học độc lập.

Môn Tiếng Việt ở THPT⁽³⁾ (thường gọi là cấp III) lại còn được khẳng định muộn hơn nữa. Cho đến cuối những năm 80,

(1) SGK : Sách giáo khoa

(2) THCS : Trung học cơ sở

(3) THPT : Trung học phổ thông

vì thấy nhu cầu quá cấp thiết của môn Tiếng Việt, Vụ Giáo dục phổ thông mới bổ sung vào chương trình Văn một số giờ Tiếng Việt - Làm văn qua tài liệu dạy học Tiếng Việt - Làm văn lớp 10 và lớp 11. Phải chờ đến năm 1990, Tiếng Việt mới thành môn học chính thức ở nhà trường THPT - có chương trình và SKG riêng. Từ 1993, với chương trình thí điểm chuyên ban, môn Tiếng Việt ngày càng được khẳng định và có một vị trí thỏa đáng hơn.

Vậy là phải sau 40 năm, môn Tiếng Việt mới có vai trò thích đáng như hiện nay ở bậc giáo dục phổ thông. Và cùng với sự khẳng định ấy, môn *Phương pháp dạy học tiếng Việt cho người Việt* bắt đầu trở thành bộ môn khoa học trong các trường sư phạm.

II - VỊ TRÍ VÀ NHIỆM VỤ CỦA MÔN TIẾNG VIỆT

1. Vị trí của môn Tiếng Việt

Để xác định vị trí của môn Tiếng Việt, chúng ta cần phải làm rõ bản chất của môn này với tư cách là một môn học và mối quan hệ của nó với các môn học khác.

a) Tiếng Việt với tư cách là một môn học độc lập

Trong chương trình CCGD cũng như chương trình thí điểm chuyên ban, tiếng Việt được xác định là một môn học độc lập. Với tư cách là một môn học, tiếng Việt có nhiệm vụ cung cấp cho HS những tri thức ngôn ngữ học, hệ thống tiếng Việt, quy tắc hoạt động và những sản phẩm của nó trong mọi hoạt động giao tiếp. Mặt khác, tiếng Việt là một công cụ giao tiếp và tư duy, nên môn Tiếng Việt còn đảm nhận thêm một chức năng kép mà các môn học khác không có. Đó là chức năng trang bị cho HS công cụ để giao tiếp : tiếp nhận và diễn đạt mọi kiến thức khoa học trong nhà trường.

Những điều vừa trình bày trên đây chứng tỏ môn Tiếng Việt là một trong những môn có tầm quan trọng đặc biệt trong các

môn khoa học xã hội - nhân văn, có vai trò trọng yếu trong việc giữ gìn và phát huy tiếng nói dân tộc. Chất lượng dạy học tiếng Việt ở trường phổ thông có quan hệ trực tiếp đến năng lực ngôn ngữ, năng lực tư duy của các thế hệ nối tiếp, và ảnh hưởng trực tiếp đến vận mệnh tiếng Việt, vận mệnh văn hóa Việt Nam.

b) Quan hệ giữa Tiếng Việt với các môn khác

Lâu nay, khi bàn đến quan hệ liên môn của môn Tiếng Việt, người ta thường bàn đến quan hệ giữa môn này với môn Văn. Điều đó là đúng, nhưng chưa đủ. Cần phải thấy môn Tiếng Việt không những chỉ có quan hệ với môn Văn mà còn có quan hệ với tất cả các môn học khác trong nhà trường.

Với các môn học khác trong chương trình THPT, môn Tiếng Việt, như trên đã nói, giữ vai trò "môn học công cụ" giúp học sinh tiếp nhận và diễn đạt tốt các thông tin khoa học được giảng dạy ở nhà trường. Nói cách khác, học sinh, để thực hiện tốt các nhiệm vụ học tập; trước hết phải nghiên cứu và rèn luyện các kĩ năng sử dụng tiếng Việt - chìa khóa của nhận thức, của học vấn, của sự phát triển trí tuệ. Thiếu quan tâm đúng mức đến việc rèn luyện năng lực tiếng Việt, học sinh không thể hoàn thành tốt được nhiệm vụ học tập của bất cứ bộ môn khoa học nào trong nhà trường.

Nói đến quan hệ liên môn, còn cần phải lưu ý đến tác dụng trở lại của các môn khác đến môn Tiếng Việt. Tri thức khoa học các môn học khác được thể hiện thông qua hệ thống khái niệm và thuật ngữ khoa học. Học tập các môn khoa học đó, học sinh đồng thời học các hệ thống thuật ngữ tương ứng và sử dụng các thuật ngữ đó. Nói cách khác, vốn từ ngữ của các em sẽ được làm giàu hơn thông qua các môn khoa học trong nhà trường. Mặt khác được tiếp xúc với nhiều môn học, học sinh sẽ thấy được các cách diễn đạt phong phú của tiếng Việt trong các phong cách khác nhau, từ đó mà có thể rèn luyện

cho mình kĩ năng sử dụng tiếng Việt theo nhiều phong cách khác nhau.

Trong số các môn học, môn Tiếng Việt có quan hệ gắn gũi và mật thiết với môn Văn. Đã hàng chục năm nay, người ta nhập Văn và Tiếng Việt làm một, thấy giáo dạy văn đồng thời cũng là thầy giáo dạy tiếng. Điểm môn Văn và điểm môn Tiếng Việt được đánh giá chung làm một. Điều này chứng tỏ sự gắn gũi và mật thiết giữa hai môn học đó. Tuy vậy, nếu xem môn Văn và môn Tiếng Việt là một, sẽ không hợp lí, bởi các lẽ sau đây :

Về bản chất, văn học là hình thái ý thức xã hội thuộc thượng tầng kiến trúc, thể hiện quan hệ thẩm mĩ giữa con người và cuộc sống bằng phương tiện ngôn ngữ. Ngôn ngữ không phải là một hình thái ý thức, không thuộc thượng tầng kiến trúc. Ngôn ngữ là hệ thống tín hiệu làm công cụ để tư duy và phương tiện giao tiếp xã hội, đồng thời cũng là phương tiện để xây dựng các hình tượng văn học.

Đối tượng giảng dạy của môn Văn là những tác phẩm nghệ thuật ngôn từ của dân tộc và nhân loại từ cổ chí kim, còn nội dung giảng dạy của môn Tiếng Việt là hệ thống ngôn ngữ (tiếng Việt), những quy luật hành chức của tiếng Việt trong giao tiếp và các sản phẩm lời nói bằng tiếng Việt, hệ thống các kĩ năng cần thiết để giao tiếp xã hội.

Về mặt phương pháp dạy học, cách tiếp cận hai bộ môn này cũng khác nhau. Dạy văn là quá trình hướng dẫn học sinh khám phá, rung động với vẻ đẹp về nội dung và hình thức của các áng văn thơ. Còn dạy tiếng là quá trình hướng dẫn học sinh khám phá cấu trúc tiếng Việt, cách thức hoạt động của tiếng Việt và những sản phẩm của quá trình này. Dạy văn tác động nhiều đến cảm xúc, còn dạy tiếng lại tác động nhiều đến tư duy và trí tuệ của học sinh.

Chính vì các lẽ trên, Văn và Tiếng Việt hiện nay được tách riêng thành hai môn là hợp lí. Tuy nhiên, chúng ta không nên từ cực đoan này chuyển sang cực đoan khác : tách rời đi đến

đối lập giữa Văn và Tiếng. Lâu nay, có một số người quan niệm : học tiếng là để phục vụ cho học văn. Điều đó không hoàn toàn đúng, vì nó làm cho ta có cảm giác là tiếng và văn về bản chất không có quan hệ với nhau, tiếng phục vụ văn như phục vụ một cái gì bên ngoài mình. Thực ra, về bản chất, bên cạnh các chức năng giao tiếp, chức năng tư duy, chức năng siêu ngôn ngữ... ngôn ngữ còn có chức năng thẩm mĩ. Ngôn ngữ là phương tiện để tạo nên cái đẹp - hình tượng nghệ thuật. Tiếp thu và vận dụng ngôn ngữ toàn dân, các bậc thầy trong nghệ thuật ngôn từ-các nhà văn và nhà thơ có tên tuổi, đã đẩy ngôn ngữ toàn dân lên thành một phương tiện toàn bích, tạo cho ngôn ngữ những vẻ đẹp hấp dẫn. Học Văn học, học sinh thấy được vẻ đẹp của ngôn ngữ vì thực chất công việc phân tích các hình tượng văn học là công việc đi từ nghệ thuật ngôn từ mà khám phá ra vẻ đẹp, ý nghĩa của các hình tượng văn học. Yêu văn chương, các em càng yêu tiếng Việt hơn.

Để cao chức năng thẩm mĩ của ngôn ngữ, môn Tiếng Việt trong nhà trường hướng nhiều vào nội dung ngôn ngữ nghệ thuật, học tiếng Việt trong các tác phẩm nghệ thuật, học tiếng Việt để hiểu nghệ thuật văn chương. Chúng ta hãy lấy việc dạy học từ làm ví dụ. Khi dạy nghĩa của từ, ta cần dạy cho học sinh những tri thức về tính đa nghĩa, tính hệ thống của từ về mặt ngữ nghĩa. Những tri thức này phải được thiết kế sao cho chính bản thân học sinh tự tìm hiểu đặc điểm về nghĩa từ trong các tác phẩm nghệ thuật mà rút ra các đặc tính chung về nghĩa từ. Hơn thế nữa, học sinh còn phải biết khám phá vẻ đẹp, tính đa nghĩa, tính hệ thống của từ thể hiện trong các tác phẩm nghệ thuật.

Tóm lại, sự phân tích sâu sắc các thành tựu của ngôn ngữ học, trong khi dạy học môn Văn là cách bồi dưỡng năng lực ngôn ngữ tối ưu cho người học. Mặt khác, hiểu biết sâu sắc về ngôn ngữ lại tác động mạnh trở lại đến năng lực cảm thụ thơ văn của học sinh. Kết hợp hài hòa giữa dạy văn và dạy tiếng sẽ tạo được hiệu quả cao cho cả hai môn Văn và Tiếng Việt.

2. Nhiệm vụ của môn Tiếng Việt trong nhà trường THPT

Có người nghĩ rằng việc đưa môn Tiếng Việt vào THPT là để "chữa cháy" nhằm mục tiêu hạn hẹp là chống tình trạng yếu kém một cách đáng sợ của học sinh về viết và nói. Điều này là cần nhưng không phải là duy nhất, cũng không phải là nhiệm vụ chính. Nói chung, so với cấp THCS, học sinh THPT phải đạt tới trình độ cao hơn trong tri thức về tiếng Việt cũng như trong năng lực hoạt động ngôn ngữ bằng tiếng Việt.

Nhiệm vụ cụ thể của môn Tiếng Việt ở THPT, được chương trình quy định như sau :

- Tiếp tục nâng cao, hoàn chỉnh hóa cho học sinh tri thức về tiếng Việt : những tri thức có tính chất lí thuyết về hệ thống các đơn vị của tiếng Việt, về ngữ nghĩa, phong cách, nghệ thuật ngôn từ ; những tri thức cơ bản về quá trình phát triển của tiếng Việt trong lịch sử, qua đấu tranh để tự khẳng định và phát triển, cũng như qua tiếp xúc với những ngôn ngữ khác. Nói chung, học sinh cần đạt một trình độ tối thiểu về tri thức ngôn ngữ học để có thể vận dụng tri thức ấy vào các phạm vi của hoạt động ngôn ngữ.

- Tiếp tục nâng cao, hoàn chỉnh hóa cho học sinh năng lực hoạt động ngôn ngữ với các kĩ năng quan trọng mà học sinh cấp THCS đã hình thành nhưng chưa đạt đến mức tự giác chủ động cao. Học sinh THPT cần có năng lực lĩnh hội tốt các ngôn bản, bao hàm năng lực phân tích, lí giải, bình luận các giá trị chân, thiện, mỹ trong tác phẩm văn học. Học sinh THPT cũng cần có năng lực tạo lập tốt các loại ngôn bản, bao hàm năng lực nói và viết đúng chuẩn mực tiếng Việt, và biết làm cho ngôn bản của mình thích hợp với mục đích, hoàn cảnh và điều kiện xã hội của giao tiếp, biết tự đánh giá, tự điều chỉnh cách viết, cách nói của mình hợp với các phong cách ngôn ngữ. Nói khái quát, môn Tiếng Việt ở THPT, trong quan hệ mật thiết với môn Văn học, cần tạo cho học sinh năng lực thường thức, thẩm định giá trị nghệ thuật của tác phẩm văn

chương, phong cách của các nhà văn, và tự xây dựng cách viết, cách nói bắt đầu có phong cách của mình.

- Tiếp tục nâng cao cho học sinh năng lực tư duy, theo hướng làm cho học sinh biết tích lũy cho mình một vốn tri thức ngày càng phong phú, biết huy động và tổ chức những tri thức cần thiết cho một đề tài, biết tự đặt vấn đề và tự giải quyết vấn đề, biết diễn đạt kết quả tư duy của mình một cách rành mạch, chặt chẽ, logic, có sức thuyết phục về trí tuệ và tình cảm. Sự nâng cao năng lực tư duy, qua sự nâng cao năng lực hoạt động ngôn ngữ, có tác dụng hết sức quan trọng đến sự đào tạo năng lực lao động của thanh niên trong đời sống xã hội, cũng như năng lực học tập của họ ở bậc đại học ⁽¹⁾.

- Cuối cùng, thông qua việc tổ chức thực hiện các nhiệm vụ vừa kể trên, cùng với các bộ môn khác trong nhà trường, môn Tiếng Việt góp phần hình thành cho các em thế giới quan khoa học, những phẩm chất tốt đẹp của thế hệ Việt Nam mới như lòng yêu quê hương, đất nước, yêu gia đình, bạn bè, ý thức trách nhiệm trước cuộc sống, ý thức chủ động sáng tạo, lòng yêu quý và ý thức giữ gìn, phát triển bản sắc giàu đẹp của tiếng Việt, một thứ của cải " vô cùng phong phú, vô cùng lâu đời của dân tộc" như Chủ tịch Hồ Chí Minh đã dạy.

III - CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT Ở TRƯỜNG THPT

1. Những cơ sở để xây dựng chương trình

Chương trình là pháp lệnh của Nhà nước, là cương lĩnh chiến lược chỉ đạo toàn bộ việc biên soạn tài liệu dạy học và quá trình tổ chức dạy học. Để có thể đảm nhiệm được sứ mệnh nặng nề đó, chương trình phải được vạch ra trên những cơ sở khoa học đáng tin cậy với một quan điểm thống nhất biện chứng.

(1) Đỗ Hữu Châu. *Tiếng Việt 10* (Tài liệu bồi dưỡng giáo viên).

Chương trình cần có một tư tưởng chỉ đạo chung, tư tưởng đó phải thấm sâu vào từng đơn vị tri thức từ nhỏ cho đến lớn, từ các phần đến các chương trình, các mục. Sau đây là một số cơ sở cơ bản.

a) Đặc trưng của môn Tiếng Việt

Môn Tiếng Việt bao gồm hai bộ phận : tri thức về ngôn ngữ học như một ngành khoa học nghiên cứu về ngôn ngữ ; về tiếng Việt với tư cách là một công cụ giao tiếp xã hội. Về phương diện thứ nhất, việc dạy tiếng Việt cần cung cấp cho học sinh một số khái niệm, một số tri thức không những cần thiết để hiểu tiếng Việt mà còn để hiểu các ngôn ngữ khác mà các em được học trong nhà trường. Những đơn vị kiến thức này giúp các em có thể tự lí giải được những hiện tượng đơn giản của tiếng Việt, khỏi bỡ ngỡ khi học ngoại ngữ. Tất nhiên, giờ tiếng Việt không phải là giờ ngôn ngữ học. Bởi vậy, phần này chiếm một tỉ lệ không nhiều, chỉ bao gồm những tri thức không thể không có để hiểu tiếng Việt và học ngoại ngữ.

Đứng về phương diện thứ hai, tiếng Việt cần được hiểu như một thực thể đang sống, đang hoạt động. Theo tinh thần này, học tiếng Việt là học cơ cấu hệ thống tiếng Việt gồm các bộ phận hợp thành như ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp ; là học các quy tắc sử dụng tiếng Việt trong giao tiếp xã hội và các sản phẩm được tạo ra trong quá trình đó - các kiểu ngôn bản khác nhau.

Các bộ phận trên của tiếng Việt tuy có quan hệ mật thiết với nhau nhưng không đồng nhất. Chương trình Tiếng Việt không thể không tính toán để phân bố và phối hợp một cách hợp lí tối ưu các tri thức và kĩ năng liên quan đến chúng trong các chương mục, thậm chí trong từng bài cụ thể.

b) Mục tiêu đào tạo của bậc THPT

Chương trình môn Tiếng Việt là một bộ phận của chương trình đào tạo học sinh mà Nhà nước quy định cho cả cấp học. Mục tiêu đào tạo của cấp học chỉ phối mục tiêu của các môn học, trong đó có môn Tiếng Việt. Tốt nghiệp THPT, một số

học sinh tiếp tục học lên các trường đại học và cao đẳng, một số đông hơn sẽ tham gia trực tiếp vào các hoạt động kinh tế nhiều thành phần của xã hội. Vào đời, hành trang tiếng Việt của từng em đóng vai trò không nhỏ trong việc quyết định hiệu quả công việc của họ. Chương trình môn Tiếng Việt phải chuẩn bị tích cực cho đại đa số học sinh có thể sử dụng tiếng Việt trong cuộc sống và chuẩn bị tiềm lực cho các em tiếp tục học lên ở các cấp học cao hơn.

Quan niệm về mục tiêu môn học ảnh hưởng trực tiếp đến việc lựa chọn tri thức, sắp xếp các tri thức tiếng Việt trong chương trình. Để môn Tiếng Việt đáp ứng được yêu cầu của cuộc sống cần tránh hai khuynh hướng cực đoan : khuynh hướng thiên về tri thức ngôn ngữ, Việt ngữ học và khuynh hướng quá thực dụng chỉ chú trọng đến các kĩ năng, kĩ xảo sử dụng tiếng Việt.

c) Những thành tựu của các ngành khoa học liên quan

Ảnh hưởng đến việc làm chương trình trực tiếp nhất là những thành tựu đạt được của ngôn ngữ học và Việt ngữ học. Những thành tựu đó cho phép người làm chương trình chọn lựa được tri thức cơ bản nhất của tiếng Việt. Nghiên cứu tiếng Việt theo quan điểm chức năng và những thành tựu đạt được của ngữ pháp chức năng, của phong cách học, giúp ích nhiều cho việc soạn thảo chương trình. Nội dung chương trình về câu, về hội thoại và nghĩa học, nghĩa tường minh và nghĩa hàm ẩn của câu, của văn bản v.v... chính là sự vận dụng những thành tựu nghiên cứu mới nhất về tiếng Việt.

Day tiếng Việt thực chất là một hoạt động giáo dục nên những hiểu biết về tâm lí học lứa tuổi học sinh THPT, những quy luật và nguyên tắc giáo dục học cũng là cơ sở cần thiết cho việc xây dựng chương trình tiếng Việt.

2. Nguyên tắc xây dựng chương trình Tiếng Việt THPT

a) Nguyên tắc khoa học

Nguyên tắc khoa học đòi hỏi chương trình môn Tiếng Việt phải bảo đảm cung cấp cho học sinh những tri thức khoa học

chính xác, hiện đại. Nguyên tắc này còn yêu cầu việc sắp xếp bố trí nội dung tri thức tiếng Việt vừa phản ánh được cấu trúc, sự hoạt động của tiếng Việt, vừa hợp với quy luật tiếp nhận và khả năng tâm lí của học sinh THPT.

b) Nguyên tắc hệ thống và phát triển

Nguyên tắc khoa học gắn liền với nguyên tắc hệ thống và phát triển. Nguyên tắc hệ thống yêu cầu các tài liệu học tập tiếng Việt phải được trình bày theo thứ tự hợp lí và nêu được mối quan hệ giữa chúng với nhau. Để minh họa điều này, ta hãy phân tích cấu trúc của chương trình từ ngữ trong chương trình chuyên ban. Các tri thức về từ ngữ được trình bày theo các bước : từ ngữ tiếng Việt có những đặc điểm gì, chúng được khai thác và vận dụng ra sao, làm thế nào để đánh giá được giá trị của việc sử dụng từ ngữ (tiếp nhận lời nói) và để tạo ra cái mới trên cơ sở vốn từ ngữ của tiếng Việt đã có.

Chương trình Tiếng Việt THPT cũng cần phải bảo đảm sự kế thừa và phát triển chương trình ở các cấp học dưới, tránh tình trạng "trống đánh xuôi, kèn thổi ngược". Những hiểu biết mà học sinh THCS đã tích lũy được cần phải được sử dụng để tiếp nhận tri thức mới. Nói cách khác, các chương trình phải có sự đồng tâm, nghĩa là có sự nhắc lại những điều cần thiết, nhắc lại để nâng cao hơn, đi sâu hơn.

c) Nguyên tắc vừa sức

Những thành tựu của tâm lí học hiện đại đã khẳng định ở mỗi độ tuổi, học sinh có những đặc điểm tâm lí tiếp nhận riêng, có ngưỡng nhất định. Việc xác định dung lượng về độ khó của nội dung chương trình tùy thuộc vào những đặc điểm này của học sinh. Khác với lứa tuổi ở các cấp dưới, học sinh THPT đã trưởng thành về mặt tâm lí, khả năng tư duy đã tương đối hoàn thiện. Chương trình Tiếng Việt THPT cần phải tính đến lợi thế này để vừa đáp ứng yêu cầu "vừa sức", vừa "tạo sức" cho học sinh.

3. Nội dung chương trình Tiếng Việt THPT

a) Các hợp phần của chương trình

Chương trình tiếng Việt được tạo thành bởi hai hợp phần cơ bản : những tri thức cần cung cấp và các kĩ năng cần rèn luyện cho học sinh.

Các tri thức cần cung cấp bao gồm ba loại :

- Những tri thức chung về tiếng Việt : nguồn gốc và quá trình lịch sử của tiếng Việt, loại hình tiếng Việt, chức năng của ngôn ngữ, tính hệ thống của ngôn ngữ...

- Những tri thức về hệ thống tiếng Việt và hoạt động của hệ thống đó. Chương trình không đề cập đến toàn bộ hệ thống tiếng Việt mà chủ yếu chú trọng đến những nội dung có quan hệ trực tiếp đến hoạt động giao tiếp của tiếng Việt, đến ngôn ngữ nghệ thuật, đến cách nói và cách viết của học sinh. Đó là phần từ vựng và cú pháp, ngữ nghĩa trong tiếng Việt.

- Tri thức về các loại hình văn bản, chủ yếu là văn bản nghị luận.

Hợp phần thứ hai là các kĩ năng cần rèn luyện cho học sinh. Đó là các kĩ năng chủ yếu sau : kĩ năng lĩnh hội ngôn bản, kĩ năng sản sinh ngôn bản thích hợp với đích giao tiếp và các điều kiện giao tiếp. Các kĩ năng thường hay nói đến như : nghe, đọc, nói, viết được bao hàm trong hai loại kĩ năng trên.

Kĩ năng lĩnh hội ngôn bản bao gồm : kĩ năng biết cách nghe, đọc để hiểu lời nói của người khác. Kĩ năng này còn bao gồm cả kĩ năng đánh giá lời nói của người khác, đặc biệt là giá trị của các lời nói nghệ thuật.

Kĩ năng sản sinh ngôn bản bao gồm : kĩ năng nói và viết. Viết các văn bản trường quy - chủ yếu là văn bản nghị luận văn học. Chương trình quy định việc rèn luyện kĩ năng nói trong các cuộc thảo luận và hội thảo khoa học. Ngoài ra, trong quy trình giảng dạy, giáo viên cần phải quan tâm uốn nắn cách nói của học sinh trong bất cứ lúc nào có thể được.

Việc tách ra từng hợp phần chỉ có tính chất kĩ thuật trong trình bày. Trong thực tế cấu tạo chương trình các hợp phần này không thể tách rời nhau. Khi trình bày về tri thức thì đồng thời cũng đề cập đến những kĩ năng tương ứng để thể hiện tri thức đó. Ngược lại, qua việc hình thành kĩ năng mà hiểu thêm sâu sắc, vững chắc tri thức. Mặt khác tri thức sẽ định hướng và đề ra yêu cầu cho kĩ năng. Sự thành thạo về kĩ năng và độ chín về tri thức là hiệu quả tổng hợp của việc cung cấp kiến thức và rèn luyện kĩ năng của chương trình.

b) Nội dung chương trình CCGD

Chương trình môn Tiếng Việt được phân phối số tiết cho các phân môn Tiếng Việt và Làm văn như sau :

Phân môn	Số tiết học			
	Lớp 10	Lớp 11	Lớp 12	Cộng
Tiếng Việt	33	33		66
Làm văn	33	33	33	99
Cộng :	66	66	33	165

CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT

Lớp 10

1 tiết × 33 tuần = 33 tiết

I - LÝ THUYẾT

(5 tiết)

1. Tổng quan về tiếng Việt : nguồn gốc, quan hệ thân thuộc, tiếp xúc giữa tiếng Việt và các ngôn ngữ khác ở Việt Nam. Quá trình đấu tranh để tự khẳng định và phát triển. Tiếng Việt trong giai đoạn hiện nay. 2 tiết.
2. Lịch sử chữ quốc ngữ. 1 tiết

3. Những yêu cầu của việc sử dụng tiếng Việt có tính chất nghệ thuật : tính chính xác, tính hình tượng, hợp phong cách, tính hàm súc, tính cá thể, hiệu quả tác động (thuyết phục, truyền cảm, gợi hành động ở người tiếp nhận)... 2 tiết

II - RÈN LUYỆN NGÔN NGỮ... 28 tiết

1. Rèn luyện về từ ngữ. Ôn tập về từ và nghĩa của từ. Đồng nghĩa, trái nghĩa (chú ý hiện tượng nhiều nghĩa và khả năng gợi liên tưởng, gợi cảm xúc của từ). Các biện pháp tu từ về từ... 4 tiết
- Các lỗi dùng từ 4 tiết
 - Lựa chọn từ ngữ để đạt hiệu quả nghệ thuật 4 tiết
 - Ôn, kiểm tra 2 tiết
2. Rèn luyện về câu. Ôn tập các kiểu câu theo cấu trúc và theo mục đích nói năng. Kết hợp câu, mở rộng, rút gọn, chuyển đổi kiểu câu. Câu trong văn bản.. 6 tiết
- Các lỗi về câu (chú ý lỗi câu trong văn bản) 3 tiết
 - Các biện pháp tu từ cú pháp và cách viết câu đạt hiệu quả nghệ thuật... 3 tiết
 - Ôn, kiểm tra... 2 tiết

Lớp 11

1 tiết × 33 tuần = 33 tiết

I - LÍ THUYẾT (5 tiết)

1. Đặc điểm của tiếng Việt. Đặc điểm loại hình (so sánh hoặc với tiếng Nga hoặc với tiếng Anh, hoặc với tiếng Pháp) và đặc điểm ngữ nghĩa. Sự phong phú và trong sáng của tiếng Việt. Giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt... 2 tiết

2. Giao tiếp bằng ngôn ngữ. Các chức năng của ngôn ngữ thể hiện trong giao tiếp. Nhân tố giao tiếp. Mục đích và hiệu quả giao tiếp. Tác động của các nhân tố và mục đích giao tiếp thể hiện trong giao tiếp...	3 tiết
II - PHONG CÁCH - TU TỪ HỌC...	20 tiết
1. Khái niệm về phong cách, về tu từ. Phong cách, tu từ và giao tiếp...	
- Nói và viết, đặc điểm, yêu cầu...	2 tiết
- Các phong cách thường gặp...	8 tiết
Phong cách hành chính-công vụ	
Phong cách khoa học, chính luận	
Phong cách nghệ thuật	
Phong cách báo chí, công luận (public itaire)	
- Các lỗi về phong cách...	3 tiết
2. Thi luật	
- Tính nhạc trong văn- tiếng Việt. Vai trò của "tiếng" (âm tiết) trong ngôn ngữ thơ ca...	2 tiết
- Thơ thất ngôn, thơ lục bát, hát nói. Thơ mới (thơ hiện đại xét về thi luật (métrique))	3 tiết
- Ôn, kiểm tra	2 tiết
III - NGHĨA CỦA CÂU	8 tiết
1. Câu và phát ngôn. Các thành phần của thông tin ngữ nghĩa của phát ngôn. Nghĩa tường minh (hiển ngôn) và nghĩa hàm ẩn (hàm ngôn)...	2 tiết
- Nghĩa hàm ngôn từ vựng...	1 tiết
- Nghĩa hàm ngôn mệnh đề...	2 tiết
- Sự phân tích nghĩa hiển ngôn và nghĩa hàm ngôn trong văn học...	2 tiết
- Ôn.	1 tiết

CHƯƠNG TRÌNH LÀM VĂN

Lớp 10

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

- Đọc và tóm tắt một văn bản văn học, nghị luận có độ dài khoảng 20 trang in (khổ 13 - 19) : 3 tiết
- Phát biểu, thảo luận trong sinh hoạt tổ : 3 tiết
- Viết các bài làm văn có nội dung về nhân sinh quan, xã hội và văn học trong đó có sử dụng chứng minh, giải thích, bình luận...
8 bài × 2 tiết = 16 tiết
- Ôn tập, rèn luyện, nâng cao hiểu biết và kĩ năng làm văn : 11 tiết

Lớp 11

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

- Đọc và tóm tắt một văn bản nghệ thuật có độ dài 50 trang : 3 tiết
- Hội thảo về khoa học xã hội : 3 tiết
- Viết các bài văn bình giảng, phân tích tính cách, tâm trạng, hiệu quả nghệ thuật của ngôn ngữ, hình tượng...
8 bài × 2 tiết = 16 tiết
- Ôn tập, củng cố nâng cao hiểu biết và kĩ năng làm văn : 11 tiết.

Lớp 12

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

- Viết một số văn bản hành chính, công cụ thuộc phạm vi xã hội (đơn từ, văn khế, hợp đồng, tường trình, thông báo...) : 6 tiết.

- Bình giải, phân tích, bình luận nghệ thuật một tác phẩm văn học hoàn chỉnh (một bài thơ, một truyện ngắn), phân tích nhân vật (một nhân vật hoàn chỉnh) :

8 bài \times 2 tiết = 16 tiết

- Ôn tập, củng cố nâng cao hiểu biết về kĩ năng làm văn : 11 tiết

Trên đây là nội dung cơ bản nhất trong chương trình Làm văn bậc phổ thông trung học CCGD.

c) Nội dung chương trình chuyên ban

Đặc điểm của chương trình chuyên ban là có sự phân biệt về dung lượng, nội dung và hướng dạy và học.

Phân môn Làm văn vẫn được học ở cả 3 lớp với mỗi lớp 33 tiết

Phân môn Tiếng Việt ở Ban KHXH được học liên tục từ lớp 10 cho đến hết 12, còn hai Ban KHTN và KHTN- KT chỉ học ở lớp 10 trong 33 tiết.

Chương trình Ban KHXH định hướng vào ngôn ngữ nghệ thuật, còn chương trình ở hai Ban KHTN và KHTN-KT lại hướng tới giao tiếp trong lĩnh vực khoa học tự nhiên và kĩ thuật.

Đây chỉ mới là chương trình thí điểm, chắc chắn còn có sửa chữa và điều chỉnh sau khi tiến hành thí điểm.

Chương trình được phân phối như sau :

Ban	Phân môn	Số tiết học			
		Lớp 10	Lớp 11	Lớp 12	Cộng
KHXH	Tiếng Việt	66	33	33	132
	Làm văn	33	33	33	99
	Cộng	99	66	66	231
KHTN và KHTN-KT	Tiếng Việt	33			33
	Làm văn	33	33	33	99
	Cộng	66	33	33	132

CHƯƠNG TRÌNH MÔN TIẾNG VIỆT
TRƯỜNG TRUNG HỌC CHUYÊN BAN
(Ban khoa học tự nhiên và Ban khoa học tự nhiên - kĩ thuật)

Lớp 10

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

1. Những yêu cầu về hành văn của văn bản. Các lỗi nên tránh. 2 tiết
2. Đặc điểm của văn bản thuộc phong cách khoa học. Sự khác nhau giữa văn bản thuộc phong cách khoa học và văn bản văn chương. 3 tiết
3. Từ ngữ trong văn bản khoa học. Các lỗi về dùng từ ngữ. 3 tiết
4. Câu trong văn bản khoa học kĩ thuật. Liên kết câu. Các lỗi về câu. 4 tiết
5. Bố cục, đoạn văn, sắp xếp ý trong văn bản khoa học kĩ thuật. Các lỗi về bố cục, đoạn văn.... 5 tiết
6. Lập luận trong văn bản khoa học kĩ thuật. Hướng lập luận. Các lỗi thường gặp về lập luận. 3 tiết
7. Các từ quan hệ cần thiết cho việc tổ chức, liên kết các câu theo một hướng lập luận nhất định. Lỗi về dùng từ quan hệ. 4 tiết
8. Một số biện pháp tu từ thường được dùng trong văn bản khoa học (phổ biến khoa học). Các lỗi nên tránh. 3 tiết
9. Một số đặc điểm của ngôn ngữ văn chương. Cách đánh giá giá trị thẩm mĩ về mặt ngôn ngữ. 4 tiết
10. Ôn tập, kiểm tra : 2 tiết

Cộng : 33 tiết

CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT BAN KHOA HỌC XÃ HỘI

Lớp 10

(2 tiết × 33 tuần = 66 tiết)

I - NHỮNG TRI THỨC TỔNG QUÁT VỀ TIẾNG VIỆT (4.1)

1. Các chức năng của tiếng Việt. 1 tiết
2. Các bộ phận hợp thành tiếng Việt. 3 tiết

II - KHÁI QUÁT VỀ GIAO TIẾP (bằng tiếng Việt) (4.1)

1. Định nghĩa giao tiếp. 1 tiết
2. Sơ lược về các nhân tố giao tiếp. 1 tiết
3. Ngôn bản như là phương tiện và sản phẩm trực tiếp của giao tiếp. 2 tiết

III - CÁC PHONG CÁCH NGÔN NGỮ (10.1)

1. Khái quát về phong cách ngôn ngữ và phong cách ngôn ngữ cá nhân. 1 tiết
 2. Những phong cách ngôn ngữ thường gặp (khoa học, chính luận, báo, hành chính...). 4 tiết
 3. Ngôn ngữ văn chương. 2 tiết
 4. Dạng ngôn bản - nói và viết. 2 tiết
 5. Yêu cầu về việc nói và viết đúng phong cách. 1 tiết
- Ôn tập, kiểm tra 1 tiết

IV - TỪ NGỮ VÀ VIỆC DÙNG TỪ NGỮ TRONG NGÔN BẢN (29.1)

1. Từ ngữ cố định (kể cả tục ngữ). Yêu cầu tổng quát của việc dùng từ ngữ. 3 tiết
2. Ý nghĩa của từ. Các loại ý nghĩa của từ (ý nghĩa chỉ vật và ý nghĩa chỉ khái niệm, ý nghĩa biểu cảm). Ý nghĩa của từ trong ngôn ngữ và trong ngôn bản. Từ ngữ và tính chính xác, tính biểu cảm (truyền cảm) của ngôn ngữ văn chương. 4 tiết

3. Tính nhiều nghĩa của từ ngữ, quan hệ giữa các ý nghĩa trong từ nhiều nghĩa. Tính nhiều nghĩa của từ ngữ và tính nhiều nghĩa của ngôn ngữ văn chương. 4 tiết.
 4. Khái niệm về trường nghĩa. Đồng nghĩa, trái nghĩa, đồng âm. Sự lựa chọn từ ngữ và tính hệ thống trong ngôn ngữ văn chương. 5 tiết
 5. Tính trừu tượng và tính cụ thể của từ ngữ tiếng Việt (đặc biệt chú ý các ngữ cố định). Tính hình tượng của ngôn ngữ văn chương 3 tiết
 6. Từ ngữ thuộc các phong cách ngôn ngữ khác nhau. Từ phương ngữ và biệt ngữ. Tính cá thể hóa của ngôn ngữ văn chương. 3 tiết
 7. Các biện pháp tu từ từ vựng quen thuộc : ẩn dụ, hoán dụ, chơi chữ, nói quá, nói giảm, điệp từ ngữ, nói bóng... Tính hàm súc của ngôn ngữ văn chương. 7 tiết
- Ôn tập, kiểm tra 2 tiết

V - CÁC YẾU TỐ HÁN VIỆT THƯỜNG DÙNG TRONG TIẾNG VIỆT (14.1)

1. Sơ lược về lịch sử tiếng Việt. 1 tiết
 2. Chữ Hán, chữ Nôm, chữ Quốc ngữ. Vai trò của hệ thống Hán Việt trong tiếng Việt. 2 tiết
 3. Một số những gốc từ Hán Việt trong tiếng Việt. Đặc điểm phong cách của từ Hán Việt. Những điều cần lưu ý khi dùng từ Hán Việt. 11 tiết
- Ôn tập, kiểm tra 2 tiết

Tiếng Việt lớp 11

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

I - ĐẶC ĐIỂM LOẠI HÌNH CỦA TIẾNG VIỆT (2.1)

II - CÂU TRONG NGÔN BẢN (chủ yếu là văn bản viết) (4.1)

1. Ngôn bản. Sự lệ thuộc của câu vào ngôn bản về ngữ nghĩa và hình thức. 2 tiết

2. Các kiểu câu thường gặp trong ngôn bản xét theo mục đích nói. 2 tiết

III - CÂU TRẦN THUẬT ĐƠN (7.1)

1. Định nghĩa. Vị trí của câu trần thuật đơn. 1 tiết
2. Cấu trúc ngữ nghĩa của câu đơn trần thuật. 2 tiết
3. Các thành tố ngữ nghĩa của câu đơn trần thuật và sự thể hiện chúng bằng các thành phần câu như chủ ngữ, bổ ngữ. Khả năng chuyển đổi các thành tố ngữ nghĩa thành các thành phần câu khác nhau. 2 tiết
4. Sự phức hóa thành tố ngữ nghĩa và cấu trúc ngữ nghĩa của câu. 2 tiết

IV - CÂU TRẦN THUẬT GHEP (5.1)

1. Sự liên kết các câu trần thuật đơn với nhau trong ngôn bản để diễn đạt các quan hệ khác nhau giữa các sự kiện. Câu ghép. 1 tiết
2. Quan hệ lập luận trong ngôn bản. 2 tiết
3. Các phương tiện hình thức như trật tự câu, đặc biệt là các từ quan hệ để diễn đạt các quan hệ giữa các sự kiện và quan hệ lập luận. 2 tiết

V - TÁC ĐỘNG QUA LẠI GIỮA CÁC CÂU TRONG MỘT VĂN BẢN TRẦN THUẬT (8.1)

1. Tính liên kết giữa các câu trong văn bản. 3 tiết
2. Cấu trúc đề - thuyết thể hiện quan hệ nội dung. 2 tiết
3. Các phương tiện hình thức thể hiện tính liên kết nội dung. 3 tiết

VI - CÁC PHONG CÁCH NGÔN NGỮ VÀ CẤU TRÚC CÂU (5.1)

1. Sự phù hợp giữa cấu trúc câu với phong cách của ngôn bản. 2 tiết
2. Câu trong văn xuôi và trong thơ. 1 tiết

- | | |
|--------------------------------|--------|
| 3. Các biện pháp tu từ về câu. | 2 tiết |
| Ôn tập, kiểm tra. | 2 tiết |

Tiếng Việt lớp 12

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

- I - HỘI THOẠI NHƯ LÀ HÌNH THỨC GIAO TIẾP PHỔ BIẾN CƠ BẢN (16.t)
- | | |
|--|--------|
| 1. Khái niệm hội thoại. | 2 tiết |
| 2. Cấu trúc hội thoại. | 3 tiết |
| 3. Một số nguyên tắc hội thoại. Văn hóa hội thoại và tư cách con người trong hội thoại | 3 tiết |
| 4. Các câu theo mục đích nói trong hội thoại. Các nghi thức thường dùng với các câu theo mục đích nói trong hội thoại. | 2 tiết |
| 5. Hội thoại trong đời sống : một số kiểu hội thoại : trò chuyện, thảo luận, thuyết trình. | 2 tiết |
| 6. Hội thoại trong văn học. Đối thoại giữa tác giả và độc giả qua tác phẩm. Hội thoại như một thủ pháp nghệ thuật. | 4 tiết |
- II. Ý NGHĨA TƯỜNG MINH VÀ Ý NGHĨA HÀM ẨN (12.t)
- | | |
|--|--------|
| 1. Khái niệm ý nghĩa tường minh và ý nghĩa hàm ẩn. Cách dùng ý nghĩa hàm ẩn trong nói năng hàng ngày và trong văn học. | 2 tiết |
| 2. Phân loại ý nghĩa hàm ẩn. Ý nghĩa hàm ẩn không chủ định và ý nghĩa hàm ẩn có chủ định, thuộc mục đích phát ngôn. | 2 tiết |
| 3. Tiên giả định. Khái niệm. Tiên giả định từ vựng và tiên giả định của câu. | 3 tiết |
| 4. Hàm ngôn. Khái niệm. Hàm ngôn có chủ định. Cách tạo nghĩa hàm ngôn có chủ định. | 4 tiết |

5. Vai trò của ý nghĩa hàm ẩn trong văn học. 1 tiết
- III - TỔNG KẾT VỀ TIẾNG VIỆT (sau ba năm học ở bậc THPT ban KHXH) (3.1)
- Ôn tập, kiểm tra. 2 tiết

CHƯƠNG TRÌNH MÔN LÀM VĂN (BAN KHXH)

Lớp 10

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

- I - PHÂN TÍCH BÀI MẪU VÀ HƯỚNG DẪN LÀM BÀI (15 tiết)
- II - LUYỆN TẬP THỰC HÀNH (18 tiết)
1. Đọc và tóm tắt một văn bản (một truyện ngắn, một văn bản nghị luận) có độ dài khoảng 20 trang in. 4 tiết
 2. Cách viết một số đơn từ thường dùng. 2 tiết
 3. Nghị luận xã hội (3 bài). 6 tiết
 4. Nghị luận văn học (3 bài). 6 tiết

Lớp 11

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

- I - PHÂN TÍCH BÀI MẪU VÀ HƯỚNG DẪN LÀM BÀI (15 tiết)
- II - LUYỆN TẬP THỰC HÀNH (18 tiết)
1. Đọc và tóm tắt một văn bản (một truyện vừa, một chương sách lí luận v.v...) có độ dài khoảng 50 trang in 3 tiết
 2. Cách phát biểu, hướng dẫn thảo luận... trong một cuộc thảo luận có điều khiển. 3 tiết
 3. Nghị luận xã hội (2 bài). 4 tiết
 4. Nghị luận văn học (4 bài). 8 tiết

Lớp 12

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

I - PHÂN TÍCH BÀI MẪU VÀ HƯỚNG DẪN LÀM BÀI (11 tiết)

II - LUYỆN TẬP THỰC HÀNH (22 tiết)

1. Cách trình bày (nói) ý kiến, tranh luận, điều khiển một cuộc thảo luận. 6 tiết
2. Nghị luận xã hội (2 bài). 4 tiết
3. Nghị luận văn học (6 bài). 12 tiết

CHƯƠNG TRÌNH MÔN LÀM VĂN (Ban KHTN và KHKT)

Lớp 10

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

I - PHÂN TÍCH BÀI MẪU VÀ HƯỚNG DẪN LÀM BÀI (13 tiết)

II - LUYỆN TẬP THỰC HÀNH (20 tiết)

1. Đọc và tóm tắt một văn bản nghị luận hoặc văn bản khoa học (có độ dài khoảng 20 trang in). 3 tiết
2. Phát biểu, thảo luận trong sinh hoạt tổ, lớp. 5 tiết
3. Nghị luận xã hội, khoa học : 4 bài (2 bài làm ở lớp, 2 bài làm ở nhà). 8 tiết
4. Nghị luận văn học : 2 bài (1 bài làm ở lớp, 1 bài làm ở nhà). 4 tiết

Lớp 11

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

I - PHÂN TÍCH BÀI MẪU VÀ HƯỚNG DẪN LÀM BÀI (13 tiết)

II - LUYỆN TẬP THỰC HÀNH (20 tiết)

1. Đọc và tóm tắt một văn bản nghị luận hoặc văn bản khoa học (có độ dài khoảng 30 trang in). 3 tiết

2. Phát biểu, tham luận trong các buổi hội thảo (khoa học xã hội hoặc khoa học tự nhiên). 5 tiết
3. Nghị luận xã hội, khoa học : 4 bài (2 bài làm ở lớp, 2 bài làm ở nhà)... 8 tiết
4. Nghị luận văn học : 2 bài (1 bài làm ở lớp, 1 bài làm ở nhà). 4 tiết

LỚP 12 .

(1 tiết × 33 tuần = 33 tiết)

I - PHÂN TÍCH BÀI MẪU VÀ HƯỚNG DẪN LÀM BÀI (12 tiết)

II - LUYỆN TẬP THỰC HÀNH (21 tiết)

1. Đọc và tóm tắt một văn bản khoa học (có độ dài khoảng 40 trang in). 3 tiết
2. Viết một số văn bản hành chính công vụ thuộc phạm vi xã hội (đơn từ, văn khế, hợp đồng, tường trình, thông báo...). 6 tiết
3. Nghị luận xã hội, khoa học : 4 bài (2 bài làm tại lớp, 2 bài làm ở nhà). 8 tiết
4. Nghị luận văn học : 2 bài (1 bài làm tại lớp, 1 bài làm ở nhà). 4 tiết

IV - BỘ SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT

Sách giáo khoa bao gồm mỗi bộ ba quyển : sách học sinh, sách giáo viên và sách bài tập.

1. Sách giáo khoa THPT - CCGD

Theo chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo, chương trình Tiếng Việt được triển khai thành hai bộ sách, do hai nhóm tác giả biên soạn.

- Bộ sách giáo khoa Tiếng Việt và Làm văn do Trường đại học Sư phạm Hà Nội 1 biên soạn.

- Bộ sách giáo khoa Tiếng Việt và Làm văn do Hội Nghiên cứu và giảng dạy Văn học Thành phố Hồ Chí Minh biên soạn.

Bộ sách thứ nhất sử dụng làm tài liệu cho khu vực phía Bắc, còn bộ thứ hai cho khu vực phía Nam (Từ Thừa Thiên - Huế trở vào). Cả hai bộ sách đều thể hiện một chương trình nên có nhiều điểm thống nhất với nhau. Tuy nhiên, chúng có sự khác biệt và cần có sự khác biệt. Giáo viên và học sinh trong khi sử dụng bộ sách này nên tranh thủ tham khảo thêm bộ sách kia để cho bài học thêm phong phú. Sau một thời gian thực hiện và rút kinh nghiệm, các bộ sách *Tiếng Việt* và *Làm văn* được hợp nhất và chỉnh lí thành sách chung cho toàn quốc từ năm 2000-2001.

2. Sách giáo khoa Trung học chuyên ban

Bắt đầu từ năm học 1992 - 1993, một số trường học theo chương trình và sách giáo khoa thí điểm chuyên ban. Vì là thí điểm, nên toàn quốc sử dụng cùng một bộ sách giáo khoa do các nhà nghiên cứu, các nhà giáo ở cả hai miền cộng tác biên soạn. Tuy mới chỉ là tài liệu giáo khoa thí điểm, song các tác giả đã tiếp thu được thành tựu của bộ sách giáo khoa cải cách, lại viết theo chương trình chuyên ban nên có nhiều đổi mới, bảo đảm yêu cầu của sách giáo khoa. Tuy nhiên, cũng như chương trình, bộ sách giáo khoa này cần phải được đánh giá, rút kinh nghiệm và chỉnh lí, sửa chữa để có kết quả tốt hơn.

Chương II

PHƯƠNG PHÁP DẠY - HỌC TIẾNG VIỆT LÀ MỘT KHOA HỌC

I - MỘT SỐ VẤN ĐỀ CHUNG

Phương pháp dạy - học tiếng Việt là một hệ thống lí thuyết nhằm bảo đảm cho việc dạy và học tiếng Việt đạt kết quả. Khi nói phương pháp dạy - học tiếng Việt là một hệ thống, cần lưu ý :

Phương pháp dạy - học tiếng Việt bao gồm nhiều bộ phận khác nhau : phương pháp dạy - học tiếng Việt cho người Việt, phương pháp dạy - học tiếng Việt cho người dân tộc thiểu số, phương pháp dạy - học tiếng Việt cho người nước ngoài,... Phương pháp dạy - học tiếng Việt cho người Việt lại có thể bao gồm phương pháp dạy - học tiếng Việt ở cấp tiểu học, cấp THCS, THPT, THCB và đại học. Từng bộ phận mang những đặc trưng riêng biệt của mình.

Tuy nhiên, sự khác biệt đó không hề làm giảm tính thống nhất của phương pháp. Phương pháp như một khoa học thống nhất, trước hết cần phải quan tâm đến những quy luật chung nhất như mục đích và nguyên tắc dạy học tiếng, các quy luật lĩnh hội lời nói, các kĩ năng và kĩ xảo ngôn ngữ. Hệ thống phương pháp cần phải gắn chặt lí thuyết với thực tiễn, thực tiễn là cơ sở của lí thuyết, lí thuyết phải hướng tới phục vụ cho thực tiễn dạy và học tiếng Việt.

Nói phương pháp dạy - học tiếng Việt là một khoa học vì bộ môn này có đối tượng và nhiệm vụ riêng, có các tiến đề lí thuyết và thực tiễn, có các phương pháp nghiên cứu đặc thù của mình.

II - ĐỐI TƯỢNG CỦA PHƯƠNG PHÁP DẠY - HỌC TIẾNG VIỆT

Phương pháp dạy - học tiếng Việt lấy quá trình dạy và học tiếng Việt ở nhà trường phổ thông làm đối tượng nghiên cứu chính của mình (ở đây, chỉ bàn đến việc dạy tiếng Việt ở trường phổ thông với tư cách là tiếng mẹ đẻ). Quá trình đó gồm các yếu tố cơ sở sau đây :

1. Nội dung dạy và học tiếng Việt.
2. Hoạt động của người thầy giáo.
3. Hoạt động của học sinh.

1. Nội dung dạy và học tiếng Việt

Môn Tiếng Việt bao gồm hai bộ phận. Thứ nhất là bộ phận những tri thức về ngôn ngữ học như là một ngành nghiên cứu

về ngôn ngữ nói chung và tiếng Việt nói riêng. Về mặt này, môn Tiếng Việt cũng giống như tất cả các bộ môn khác dạy trong nhà trường : vật lí, toán học, lịch sử... Xét về mặt này thì nội dung tiếng Việt phải làm thế nào cung cấp cho học sinh một số khái niệm, một số tri thức, một số phương pháp nghiên cứu không những cần thiết để hiểu tiếng Việt, mà còn để hiểu các ngôn ngữ khác mà học sinh được học trong nhà trường. Tuy nhiên, nhà trường phổ thông không nhằm đào tạo những nhà ngôn ngữ học nên phần này chỉ cung cấp những khái niệm và hiểu biết cơ sở của một môn khoa học không thể không dạy. Mặt khác, học có nghĩa là ý thức hóa những vốn tự phát, vô thức. Những khái niệm cơ sở của ngành ngôn ngữ học chính là những tiền đề cần cho sự ý thức hóa, tự giác hóa việc sử dụng tiếng Việt ở học sinh.

Bộ phận nội dung thứ hai của môn học này là tiếng Việt như một đối tượng cần giảng dạy. Khái niệm tiếng Việt không phải là một khái niệm đơn giản. Thứ nhất, tiếng Việt được hiểu như một hệ thống công cụ gồm các bộ phận hợp thành : ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp. Thứ hai, tiếng Việt như một hoạt động, như những quy tắc điều khiển sự sử dụng công cụ đó trong đời sống hằng ngày, cá nhân cũng như xã hội. Thứ ba, tiếng Việt như những sản phẩm được hình thành trong hoạt động bao gồm các văn bản, lời thoại nói và viết.

Mặt khác, tiếng Việt còn là một bộ môn công cụ cho mọi bộ môn. Bởi vậy, dạy tiếng Việt nhằm làm cho học sinh sử dụng tốt tiếng Việt với tư cách là công cụ tư duy, nhận thức và giao tiếp xã hội, nói một cách khác là dạy cho học sinh năng lực hoạt động lời nói bằng tiếng Việt. Theo A.A. Lê-ôn-chép, hoạt động lời nói bao gồm 3 yếu tố :

- Các điều kiện sinh lí và tâm lí bảo đảm cho mọi thành viên của xã hội của cộng đồng ngôn ngữ có thể lĩnh hội và sản sinh lời nói.

- Những tri thức về chuẩn ngôn ngữ.

- Năng lực hiện thực hóa tri thức chuẩn nhằm thỏa mãn nhu cầu của hoạt động giao tiếp và tư duy⁽¹⁾.

Những tri thức về chuẩn tiếng Việt có liên quan đến những điều đã được trình bày ở phần tiếng Việt với tư cách là một bộ môn khoa học. Điều quan trọng hơn cả là phải trang bị cho học sinh năng lực biến những tri thức và khả năng tâm lí, sinh lí của mình thành hoạt động giao tiếp cụ thể. Nói cách khác là việc rèn luyện các kĩ năng hoạt động giao tiếp (tiếp nhận và sản sinh lời nói) phải là nội dung chủ yếu của môn Tiếng Việt.

Tóm lại, nội dung dạy và học tiếng Việt bao gồm các lí thuyết và thực hành về ngôn ngữ nói chung, về tiếng Việt nói riêng. Trong đó nổi bật hơn cả là tiếng Việt với tư cách là một công cụ giao tiếp và tư duy, là hệ thống các kĩ năng hoạt động giao tiếp bằng tiếng Việt.

2. Hoạt động của người thầy giáo

Thầy giáo là người tổ chức và điều khiển hoạt động học của học sinh trong nhà trường, là chủ thể của việc giảng dạy. Bộ môn phương pháp cần phải nghiên cứu hoạt động của người thầy giáo nhằm tổ chức, kiểm tra đánh giá quá trình học tập của học sinh. Hoạt động này thể hiện ở : quá trình chuẩn bị bài học, điều khiển và tổ chức bài học, giúp đỡ học sinh kém, bồi dưỡng học sinh giỏi, kiểm tra và đánh giá bài học, chất lượng học tập của học sinh...

3. Hoạt động học tập của học sinh

Phương pháp không chỉ giới hạn trong việc xác định hoạt động của chủ thể giảng dạy mà còn bao gồm phần nghiên cứu các hoạt động của học sinh trong giờ tiếng Việt. Việc nghiên

(1) Lê-ôn-chép A.A. *Hoạt động lời nói.*

cứu hoạt động của học sinh rất quan trọng vì các em không phải chỉ là đối tượng giáo dục, mà còn là chủ thể tích cực của quá trình đó. Môn *Phương pháp dạy học tiếng Việt* cần phải quan tâm nghiên cứu những hoạt động cụ thể của học sinh để chuẩn bị cho giờ học tiếng Việt, hoạt động của các em trong giờ học tiếng Việt và các hoạt động khác liên quan đến việc học tiếng Việt như hoạt động học tập ở nhà, hoạt động ngoại khóa và hoạt động xã hội.

III - NHIỆM VỤ CỦA PHƯƠNG PHÁP DẠY - HỌC TIẾNG VIỆT

Nhiệm vụ chung nhất của phương pháp dạy - học tiếng Việt là trên cơ sở quy luật nhận thức và yêu cầu xã hội, trên cơ sở của khoa học tiếng Việt hoạch định hệ thống dạy - học tiếng Việt hợp trình độ học sinh, có tính chất khoa học cao và được kiểm tra chu đáo nhằm không chỉ trang bị cho học sinh tri thức, kĩ năng, kĩ xảo ngôn ngữ mà còn góp phần giáo dục tư tưởng, phát triển tư duy và nâng cao tính tích cực, tự giác của học sinh. Theo truyền thống, người ta hay đặt ra các câu hỏi : Dạy cái gì ? Dạy như thế nào ? Tại sao lại như thế ? Trả lời ba câu hỏi trên một cách trọn vẹn, đầy đủ là nhiệm vụ chủ yếu của phương pháp dạy - học tiếng Việt.

1. Dạy và học cái gì ?

Trả lời câu hỏi này chính là nhiệm vụ nghiên cứu nội dung dạy và học môn Tiếng Việt trong nhà trường. Việc xác định được nội dung dạy - học có một ý nghĩa vô cùng to lớn vì "mục đích dạy học cần phải được biểu hiện trong phạm trù nội dung giảng dạy"⁽¹⁾. Muốn xác định nội dung dạy học tiếng Việt, cần phải xuất phát từ bản chất của môn học Tiếng Việt : tiếng

(1) Lec - Nhe I-Ja. *Hệ thống các phương pháp dạy học (Phương pháp dạy học tiếng mẹ đẻ*. H - 1989)

Việt vừa là một bộ môn khoa học vừa là một môn học công cụ, căn cứ vào mục tiêu của việc dạy tiếng Việt, và cuối cùng là các điều kiện cụ thể của nhà trường và học sinh từng cấp, từng lớp.

Nói chung, nội dung dạy - học tiếng Việt bao gồm các hợp phần : tri thức về ngôn ngữ, về hệ thống tiếng Việt, những quy tắc sử dụng tiếng Việt, các dạng lời nói và hệ thống kĩ năng sử dụng tiếng Việt vào hoạt động giao tiếp. Những tri thức và kĩ năng này phải được lựa chọn sao cho phù hợp với mục tiêu từng cấp học, với khả năng tiếp nhận của học sinh và với các điều kiện cụ thể khác của nhà trường.

2. Dạy và học như thế nào ?

Nội dung trả lời câu hỏi này chính là phương pháp hoạt động của thầy giáo và học sinh. Lĩnh vực này bao gồm việc soạn thảo các phương pháp, thủ pháp, hình thức và phương tiện dạy và học tiếng Việt.

Để giải quyết nhiệm vụ này, các nhà phương pháp cần phải soạn ra hàng loạt các giáo trình phương pháp, tài liệu hướng dẫn giảng dạy cho thầy giáo về hướng dẫn học tập cho học sinh.

Vấn đề phương pháp dạy học tiếng Việt đã được thể hiện một phần trong các sách giáo khoa, sách giáo viên và sách bài soạn tiếng Việt. Dù sao, đây cũng chỉ là một "phương án" hoặc chỉ là những gợi ý cho giáo viên về phương pháp giảng dạy. Các cuốn sách trên vẫn dành chỗ cho giáo viên phát huy năng lực độc lập và sáng tạo của mình.

3. Tại sao lại dạy và học như thế ?

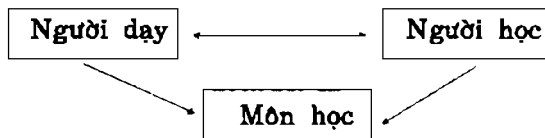
Để việc trả lời hai câu hỏi trên có giá trị thuyết phục và tránh tình trạng kinh nghiệm chủ nghĩa, phương pháp dạy và học tiếng Việt cần phải được xây dựng trên những cơ sở lí thuyết cũng như thực tiễn tin cậy : Muốn trả lời được câu hỏi này, nhà phương pháp cần phải nghiên cứu các quy luật lĩnh hội kiến thức, hình thành kĩ năng và kĩ xảo ngôn ngữ cho học

sinh, nghiên cứu và am hiểu sâu sắc về tiếng Việt. Tất cả những hiểu biết lí thuyết trên chỉ có tác dụng tích cực khi phương pháp gắn liền với thực tiễn dạy và học tiếng Việt ở nhà trường. Nhà phương pháp còn phải luôn luôn nắm bắt được yêu cầu và khả năng của nhà trường nhằm tránh tình trạng viển vông, phi thực tế, nóng vội, duy ý chí.

Tóm lại, trên cơ sở của các quy luật nhận thức, mục đích dạy học môn Tiếng Việt, phương pháp dạy học tiếng Việt cần phải nghiên cứu nội dung và cách thức học tiếng Việt sao cho hợp trình độ học sinh, bảo đảm tính khoa học và hiện đại nhằm truyền thụ cho học sinh những tri thức về hệ thống tiếng Việt, chuẩn tiếng Việt văn hóa, các quy luật vận dụng tiếng Việt và giao tiếp, hình thành vững chắc kĩ năng và kĩ xảo lời nói, đồng thời rèn luyện tư duy, hình thành thế giới quan duy vật và giáo dục nhân cách, đạo đức mới cho học sinh, làm cho học sinh có ý thức yêu mến và gìn giữ sự trong sáng của tiếng Việt" một của cái vô cùng phong phú, vô cùng lâu đời của dân tộc ta"⁽¹⁾.

IV - NHỮNG CƠ SỞ LÍ THUYẾT VÀ THỰC TIỄN

Để xác định cơ sở lí thuyết của phương pháp dạy - học tiếng Việt cần tìm hiểu cấu trúc của hoạt động này. Cụ thể, các yếu tố tham gia vào quá trình này có thể hình dung như sau :



Người học là người tiếp thu môn học, hoạt động này có tính chất "tâm lí". Người dạy phải tuân theo những nguyên tắc chung, sử dụng các phương pháp, thủ pháp nhất định nhằm đạt mục

(1) Viện khoa học Giáo dục. Dự thảo chương trình Tiếng Việt-Văn học H-1989.

tiêu giáo dục, cho nên hoạt động này có tính chất "giáo dục". Cả người dạy lẫn người học đều có quan hệ với nhau thông qua môn học Tiếng Việt, môn học này có tính chất "ngôn ngữ". Như vậy ít nhất có ba bộ môn làm cơ sở chủ yếu cho phương pháp dạy - học tiếng Việt : tâm lí học, giáo dục học và ngôn ngữ học.

Nhưng nếu xem xét một cách kĩ càng, số lượng các bộ môn có thể làm cơ sở lí thuyết cho môn học này không phải chỉ có thế. Theo Lvóp M.R. các khoa học đó có thể chia làm bốn nhóm :

a) Các khoa học giúp cho việc hình thành phương pháp luận : triết học Mác-Lênin, ngôn ngữ học đại cương,...

b) Các khoa học cơ sở lí luận dạy học, lí luận dạy tiếng, tâm lí học, tâm lí - ngôn ngữ học.

c) Các khoa học được giảng dạy : ngôn ngữ học đại cương, khoa học nghiên cứu các ngôn ngữ cụ thể.

d) Các khoa học được dùng như những phương tiện hỗ trợ : toán học, lí thuyết thống kê...⁽¹⁾

Dưới đây, sẽ trình bày những cơ sở lí thuyết gắn gũi trực tiếp nhất đối với bộ môn phương pháp dạy - học tiếng Việt.

1. Ngôn ngữ học và Việt ngữ học

Phương pháp dạy - học tiếng Việt trước hết gắn liền với ngôn ngữ học nói chung, Việt ngữ học nói riêng. Điều này cũng dễ hiểu vì phương pháp dạy - học không thể tách rời bộ môn phải dạy, phương pháp bao giờ cũng gắn liền với nội dung, bị chi phối bởi nội dung môn học. Có thể nói, hầu như mọi lĩnh vực của phương pháp dạy - học tiếng Việt đều tìm thấy cơ sở lí thuyết từ ngôn ngữ học nói chung, Việt ngữ học nói riêng.

Những hiểu biết về bản chất của ngôn ngữ, đặc biệt là bản chất xã hội của nó : công cụ để giao tiếp xã hội, phương tiện

(1) Lvóp M.R. *Những vấn đề chung của phương pháp dạy học tiếng Nga* (Phương pháp dạy học tiếng mẹ đẻ, H., 1989)

tạo nên hình tượng nghệ thuật ngôn từ, phương tiện của hoạt động tư duy,... góp phần đặc biệt quan trọng vào việc định ra các nguyên tắc và phương pháp dạy - học tiếng Việt.

Muốn xác định nội dung dạy - học cần phải hiểu sâu sắc tiếng Việt với những đặc điểm loại hình của nó. Tri thức về cơ cấu của tiếng Việt, về đặc trưng loại hình của tiếng Việt tạo nên nội dung chủ yếu của chương trình và sách giáo khoa phổ thông. Khoa học Việt ngữ càng phát triển, càng đạt được nhiều thành tựu bao nhiêu thì nội dung môn Tiếng Việt càng phong phú và hiện đại bấy nhiêu. Mỗi lần thay đổi chương trình là mỗi lần bộ môn Tiếng Việt bám sát bước phát triển và thành tựu của ngành Việt ngữ học. Nếu hiểu biết sâu sắc về tiếng Việt, nắm được khoa học tiếng Việt, ta có thể tránh được những sai sót về nội dung chương trình cũng như sách giáo khoa. Đáng tiếc là các sai sót này thỉnh thoảng vẫn còn gặp trong bộ sách giáo khoa cải cách giáo dục.

Sắp xếp nội dung môn học cũng là điều quan trọng. Tri thức về tiếng Việt là một trong những cơ sở giúp nhà phương pháp bố trí, sắp xếp hệ thống tri thức và kỹ năng một cách hợp lý và khoa học. Tại sao những người viết sách lại lấy đơn vị câu làm trung tâm ? Tại sao dạy ngữ lại kết hợp với dạy từ loại ? Tại sao thành phần cơ bản của câu lại được học trước các thành phần phụ của câu ? v.v... Tất cả những câu hỏi đó đều có cơ sở trả lời ở bộ môn Việt ngữ học.

Cuối cùng, hệ thống bài tập khoa học, toàn diện và có hiệu quả chỉ được soạn thảo một cách chắc chắn khi các nhà phương pháp nắm chắc được các tri thức về tiếng Việt.

2. Giáo dục học

Lí luận dạy học nghiên cứu những phạm trù chung nhất của việc dạy học. Phương pháp dạy học tiếng Việt vận dụng những phạm trù chung nhất đó vào lĩnh vực của mình. Trên cơ sở mục tiêu dạy học nói chung của nhà trường, phương pháp dạy học tiếng Việt cụ thể hóa, để ra mục tiêu riêng của mình phù hợp với các yêu cầu xã hội nói chung.

Trong khi xây dựng hệ thống các nguyên tắc và phương pháp dạy - học bộ môn, phương pháp dạy - học tiếng cũng tìm thấy những tiến đề chung do giáo dục học quy định.

Về mặt tổ chức, việc dạy và học tiếng Việt cũng phải tuân theo hệ thống tổ chức giáo dục nói chung. Mọi kế hoạch tổ chức dạy và học tiếng Việt, hệ thống bài học, bài tập ở nhà, các hình thức dạy và học tiếng Việt đều thuộc một hệ thống giáo dục tuân theo một tư tưởng chủ đạo của khoa học giáo dục.

Cuối cùng, phương pháp dạy và học tiếng Việt sử dụng hàng loạt thuật ngữ và khái niệm giáo dục học như mục đích, mục tiêu, nguyên tắc, phương pháp, thủ pháp, bài học...

3. Tâm lí học và tâm lí - ngôn ngữ học

Không thể dạy tiếng Việt mà lại không tuân theo những quy luật và đặc điểm tâm lí của học sinh, những quy luật tâm lí trong việc lĩnh hội và sản sinh lời nói đã được khoa học tâm lí và tâm lí - ngôn ngữ học đúc kết.

Trước hết khoa học tâm lí sư phạm nghiên cứu đặc điểm tâm lí lứa tuổi, khả năng tiếp nhận tri thức và hình thành kĩ năng ở các độ tuổi khác nhau. Để tránh tình trạng "quá tải" hoặc ngược lại, để tri thức và kĩ năng tiếng Việt dễ đến với các em hơn, nhà phương pháp phải nắm chắc đặc điểm tâm lí lứa tuổi. Chính vì nhận thức được đặc điểm tư duy trực quan, cụ thể của các em ở lứa tuổi nhỏ, chương trình Tiếng Việt ở bậc tiểu học chủ yếu dựa vào trực cảm ngôn ngữ của học sinh. Tính trí tuệ càng ngày càng được nâng cao hơn từ cấp THCS cho tới bậc THPT.

Những thành tựu của tâm lí học hiện đại trong học thuyết tâm lí học hoạt động về bản chất động của quá trình nhận thức là cơ sở khoa học chắc chắn để xác lập quy trình truyền thụ tri thức, hình thành kĩ năng kĩ xảo hoạt động giao tiếp bằng tiếng Việt cho học sinh.

Tâm lí ngôn ngữ học nghiên cứu những vấn đề tối quan trọng đối với phương pháp dạy học tiếng : quá trình sản sinh và tiếp nhận lời nói, quá trình hình thành và phát triển ngôn ngữ ở trẻ em và người lớn. Những thành tựu nghiên cứu về hoạt động lời nói là cơ sở chắc chắn để đề xuất nội dung và phương pháp phát triển bốn dạng hoạt động lời nói : đọc, nghe, nói, viết. Đặc biệt, từ lí thuyết hoạt động sản sinh lời nói, ta có thể suy nghĩ về các kĩ năng và phương pháp hình thành các kĩ năng đó cho học sinh qua các giờ dạy tập làm văn, một lĩnh vực rất quan trọng nhưng còn nhiều chỗ bỏ trống hiện nay chưa nghiên cứu đến.

Các quy luật trong quá trình xuất hiện và phát triển ngôn ngữ ở trẻ em trước và sau khi đến trường, các kết quả về sự chiếm lĩnh các mặt ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp ở các lứa tuổi khác nhau, nếu được nghiên cứu có kết quả sẽ giúp ích rất nhiều cho các nhà phương pháp cơ sở để xuất nội dung và phương pháp rèn luyện, phát triển vốn từ, vốn cấu trúc cú pháp và khả năng sử dụng thành thạo chúng trong giao tiếp.

4. Triết học Mác - Lênin

Phương pháp dạy học tiếng Việt có cơ sở phương pháp luận, đó là triết học Mác - Lênin. Những tiên đề triết học về vai trò của ngôn ngữ trong sự phát triển xã hội, trong việc hình thành nhân cách, vai trò của ngôn ngữ với tư duy, nhận thức luận... có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong phương pháp dạy học tiếng Việt.

Lí luận nhận thức Mác-Lênin chỉ ra con đường biện chứng của nhận thức chân lí theo các giai đoạn nhận thức cảm tính, nhận thức lí tính và hoàn thành bằng việc kiểm tra trong thực tiễn. Các giai đoạn nhận thức, đặc biệt là giai đoạn nhận thức lí tính, không thể tách rời hoạt động ngôn ngữ. Nói cách khác, ngôn ngữ là phương tiện của hoạt động nhận thức, được hoàn thiện và nâng cao trong quá trình nhận thức. Bởi vậy, giáo dục ngôn ngữ cho học sinh cần phải đi trước một bước, và đồng

thời cũng phải được tiến hành song song với rèn luyện tư duy cho các em.

Vì nhận thức lí tính được củng cố, khắc sâu trong các hình thức ngôn ngữ, là giai đoạn thứ hai của nhận thức, dựa vào giai đoạn nhận thức cảm tính, giai đoạn nhận thức gắn trực tiếp với hiện thực khách quan, nên quá trình chiếm lĩnh ngôn ngữ của từng cá nhân học sinh phải luôn luôn gắn liền với hiện thực khách quan. Quá trình nhận thức hoàn thành bằng việc kiểm tra các kết quả nhận thức trong thực tế. Bởi vậy, việc nghiên cứu các đơn vị ngôn ngữ phải gắn liền với việc tổ chức sử dụng chúng trong thực tế xã hội và đời sống của từng cá nhân học sinh. Chỉ có thông qua các hoạt động đó, các kĩ năng và kĩ xảo ngôn ngữ của các em mới được hình thành và củng cố một cách vững vàng.

Bản thân từng đơn vị riêng lẻ của ngôn ngữ như từ, câu, cụm từ không thể đảm nhận chức năng công cụ nhận thức, chức năng này của ngôn ngữ chỉ được hoàn thành chủ yếu bằng các văn bản : các tác phẩm văn học nghệ thuật, khoa học, chính luận, ... Như vậy, việc nghiên cứu lí thuyết và thực hành ngôn ngữ không thể tách rời văn bản, tức là các tác phẩm mà qua đó học sinh không phải chỉ lĩnh hội nội dung nghệ thuật khoa học, chính trị mà còn lĩnh hội được các cấu trúc và quy luật ngôn ngữ, các chuẩn ngôn ngữ.

Những hiểu biết Mác xít về bản chất xã hội của ngôn ngữ có tác dụng to lớn trong việc phát triển phương pháp dạy học tiếng Việt. Trong tác phẩm "Về quyền tự quyết của các dân tộc", Lênin đã viết : "Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp quan trọng nhất của con người". Điều đó có nghĩa là ngôn ngữ không đơn thuần chỉ là phương tiện giao tiếp mà còn là phương tiện giao tiếp quan trọng nhất, phương tiện giao tiếp đặc trưng cho loài người. Giao tiếp là điều kiện và động lực làm xuất hiện và phát triển ngôn ngữ ngay từ đầu. Ngôn ngữ không thể xuất hiện ngoài giao tiếp. Ngôn ngữ xuất hiện "Do yêu cầu, do sự cần thiết thực sự của giao tiếp với người khác". Và ngày nay,

ngôn ngữ càng giàu có và phát triển hơn do yêu cầu giao tiếp ngày càng phức tạp hơn, phong phú hơn.

Bản chất xã hội của ngôn ngữ thể hiện trước tiên qua quan hệ của nó với quảng đại quần chúng nhân dân, những người sáng tạo và sử dụng ngôn ngữ. Ngôn ngữ phục vụ cho mọi thành viên trong cộng đồng và là dấu hiệu thống nhất của dân tộc. Việc sáng tạo ngôn ngữ văn hóa là điều kiện cần thiết để bảo tồn, phát triển văn hóa, khoa học và nghệ thuật.

Nếu ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp trao đổi tư tưởng và các thành tựu văn hóa, thì việc giảng dạy và học tập nó phải gắn liền với hoạt động chức năng, phải lấy việc hình thành cho các em các kĩ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ làm mục đích, phải lấy hoạt động giao tiếp làm phương tiện để dạy và học tiếng Việt. Ngôn ngữ là tài sản vô cùng quý giá của dân tộc. Cần phải làm cho các em yêu quý và phát triển tài sản đó.

Phương pháp với tư cách là một khoa học cần phải quan hệ chặt chẽ với thực tiễn dạy và học tiếng trong nhà trường. Chính thực tiễn cũng là cơ sở của phương pháp, là nơi nảy sinh ra các vấn đề mà phương pháp cần nghiên cứu, là nơi kiểm nghiệm, đánh giá kết quả nghiên cứu của các nhà phương pháp. Kinh nghiệm dạy học của các giáo viên giỏi và các cơ sở giáo dục tiên tiến làm phong phú cho kho tàng phương pháp, là những gợi ý và tài liệu quý giá cho các nhà phương pháp tiếp tục hoàn thiện và nâng cao hơn.

V - CÁC PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp dạy học tiếng Việt thường hay sử dụng một số phương pháp nghiên cứu cơ bản sau đây :

1. Phương pháp quan sát

Phương pháp này được áp dụng nhằm điều tra, đánh giá trình độ tri thức, kĩ năng của học sinh. Hình thức chủ yếu của phương pháp này là cho học sinh làm bài kiểm tra đã được

người nghiên cứu chuẩn bị trước nhằm những mục đích nhất định. Trên cơ sở bài làm của học sinh, nghiên cứu việc lập các phiếu thống kê, phân tích tư liệu thống kê và rút ra những nhận xét cần thiết.

2. Phương pháp thực nghiệm

Phương pháp thực nghiệm là phương pháp có vị trí đặc biệt quan trọng của khoa học giáo dục nói chung và phương pháp dạy tiếng nói riêng. Để việc tổ chức thực nghiệm đạt kết quả, người thực nghiệm cần chú ý một số yêu cầu sau đây :

Trước khi thực nghiệm, người thực nghiệm phải xây dựng được giả thuyết khoa học, xây dựng được nội dung thực nghiệm, xác định mục đích thực nghiệm và vạch ra kế hoạch thực nghiệm hợp lí khoa học.

Bên cạnh đó, phải xây dựng được những tiêu chí để đánh giá thực nghiệm để có thể "cân đong đo đếm" được hiệu quả thực nghiệm. Bởi vậy, các tiêu chí đánh giá càng cụ thể, chi tiết càng tốt. Bên cạnh đó, các tiêu chí đánh giá cần được sử dụng một cách nhất quán từ đầu cho đến cuối quá trình thực nghiệm.

Trong khi tiến hành thực nghiệm, cần khống chế loại bỏ các yếu tố ngẫu nhiên, các loại "nhiều" gây ảnh hưởng bất lợi, chi phối kết quả thực nghiệm. Lí tưởng nhất là người thực nghiệm cần loại bỏ các nhân tố khác, tạo điều kiện thuận lợi nhất cho nhân tố "giả thuyết" phát huy tác dụng cao nhất và rõ nhất. Ví dụ, tổ chức một giờ thực nghiệm nhưng vì một lí do nào đó, giờ thực nghiệm đó lại được bố trí vào tiết 1 của mùa đông hoặc tiết thứ 5 của mùa hè... hoặc giờ thực nghiệm đó có nhiều người đến dự hoặc xung quanh phòng học có nhiều tiếng ồn... Rất có thể những yếu tố ngẫu nhiên đó làm ảnh hưởng xấu đến kết quả thực nghiệm.

Đối tượng thực nghiệm được lựa chọn phải bảo đảm tính chất tiêu biểu điển hình (không chọn lớp học sinh chuyên, trường chuyên nhưng cũng không chọn trường, lớp quá kém,

học sinh quá kém). Để bảo đảm tính khách quan của thực nghiệm, cần chọn nhiều loại đối tượng khác nhau, thuộc nhiều địa bàn khác nhau. Tính khách quan của thực nghiệm càng được nâng lên khi số lần thực nghiệm càng nhiều, thời gian thực nghiệm càng lâu, phạm vi thực nghiệm càng rộng và đa dạng.

Mục đích và cách thức tổ chức thực nghiệm tùy thuộc vào các loại thực nghiệm khác nhau. Người ta thường tổ chức các loại thực nghiệm : thực nghiệm điều tra, thực nghiệm định hướng, thực nghiệm giảng dạy, thực nghiệm kiểm tra, điều chỉnh... Các loại thực nghiệm này thường được tiến hành có sự dẫn chứng : thực nghiệm đối chứng và thực nghiệm theo giả thuyết cần nghiên cứu. Nói cách khác, người thực nghiệm cần phải tổ chức các lớp thực nghiệm có áp dụng những giả thuyết mới đang tìm tòi và các lớp đối chứng dạy theo nội dung và phương pháp truyền thống vẫn đang thịnh hành. Để việc so sánh đạt hiệu quả, các lớp đối chứng và lớp thực nghiệm cần phải được lựa chọn có chất lượng ngang nhau, học trong những hoàn cảnh như nhau và với những giáo viên có trình độ như nhau. Ở đây, việc trung hòa, cô lập những nhân tố ngẫu nhiên như trên kia đã nói là đặc biệt quan trọng. Ở đây, thái độ trung thực, khách quan của người tổ chức thực nghiệm cũng vô cùng quan trọng.

Khi đánh giá kết quả thực nghiệm cũng như kết quả đối chứng cần có tiêu chuẩn thống nhất. Các tiêu chuẩn đó cần phải lưu ý đến cả mặt chất lượng và số lượng, tiêu chí về trình độ tiếng Việt cũng như tiêu chí về sự hứng thú, năng lực hoạt động độc lập, trình độ tư duy của học sinh.

Thực nghiệm giảng dạy yêu cầu một quy mô lớn hơn, địa bàn rộng hơn, số lượng học sinh nhiều hơn và thời gian lâu hơn. Mặt khác, thực nghiệm giảng dạy cũng cần phải được lặp đi lặp lại nhiều lần để có thể có thời gian loại bỏ yếu tố ngẫu nhiên và có giá trị thuyết phục hơn. Vì thực nghiệm này có quy mô lớn, có thời gian lâu, nên người làm thực nghiệm càng

cần có kế hoạch chủ động, phải thường xuyên theo dõi, hiệu chỉnh công việc thực nghiệm.

Thực nghiệm kiểm tra, điều chỉnh được tiến hành trong quá trình thực nghiệm giảng dạy hoặc sau khi đã rút ra những kết luận sơ bộ về các kết quả thực nghiệm dạy học hoặc toàn bộ quá trình nghiên cứu. Mục đích của loại thực nghiệm này nhằm bổ sung thêm kết quả những lí thuyết đã được chỉ ra từ trước.

3. Phương pháp thống kê

Các quy luật có thể được đúc kết ra khi khái quát một số lớn tài liệu thống kê. Phương pháp nghiên cứu thống kê hiện nay được áp dụng rộng rãi trong ngôn ngữ học và cũng được áp dụng trong lĩnh vực phương pháp giảng dạy.

Phương pháp thống kê thường được áp dụng để giải quyết một số nhiệm vụ sau đây :

- Lí giải đặc trưng chung của sự phát triển ngôn ngữ ở học sinh hoặc mức độ kĩ năng và kiến thức của các em. Trên cơ sở này, bằng thống kê có thể thấy được các sai sót thường gặp và lựa chọn các phương tiện khác phục chúng.

- Xác định phạm vi và những đặc trưng của lời nói cá nhân của học sinh.

- Thể loại hóa, chương trình hóa nội dung dạy học.

- Khái quát hóa các kết quả thực nghiệm đại trà.

Độ tin cậy của nghiên cứu thống kê phụ thuộc vào số lượng các sự kiện được đem ra phân tích, tính khách quan, chính xác của những sự kiện phân tích đó.

4. Phương pháp nghiên cứu và khái quát hóa các kinh nghiệm giáo dục tiên tiến

Trong lí luận dạy tiếng, có rất nhiều thủ pháp, phương tiện dạy - học xuất hiện đầu tiên và được công nhận ở các điển hình tiên tiến. Sự tìm tòi và sáng tác của các giáo viên có tay nghề thành thạo, có trình độ vững vàng có thể trở thành những

yếu tố hiện thực trong sự phát triển của khoa học về phương pháp dạy - học tiếng Việt.

Người ta thường chia kinh nghiệm của giáo viên ra làm hai loại : sự thành thạo và sự tìm tòi sáng tạo. Dạng thông thạo là sự áp dụng một cách thành công những phương pháp và thủ pháp có sẵn vào hoạt động dạy học phù hợp với những điều kiện cụ thể của nhà trường.

Việc nghiên cứu kinh nghiệm loại này cho phép xác định mức độ, khả năng ứng dụng một phương pháp nào đấy vào trong điều kiện hiện tại. Những kinh nghiệm này có thể là cơ sở để biên soạn các tư liệu tham khảo cho giáo viên, đặc biệt là đối với những giáo viên còn trẻ, ít kinh nghiệm sư phạm.

Dạng thứ hai có tác dụng tìm tòi, phát hiện ra các thủ pháp, phương pháp và phương tiện dạy học mới. Loại kinh nghiệm này đòi hỏi cần phải được kiểm tra cẩn thận, phải nghiên cứu và khái quát chu đáo. Bởi vì loại kinh nghiệm này có thể có nhiều yếu tố chủ quan, có tính chất cá nhân, rất khó áp dụng đối với các giáo viên khác.

Kinh nghiệm thực tế cho hay, tốt nhất là ở bước đầu tiên chính tác giả của sáng kiến, kinh nghiệm cần viết các kinh nghiệm và sáng kiến của mình. Việc khái quát kinh nghiệm bản thân giúp cho chúng ta bảo tồn được tính chất nguyên vẹn, sinh động của sáng kiến. Đằng sau những sáng kiến và kinh nghiệm đó là cả tấm lòng nhiệt tình với nghề nghiệp, sự lao động bền bỉ của hàng nghìn giáo viên. Tuy nhiên, từ những sáng kiến, kinh nghiệm này, không thể khẳng định ngay thành những chỉ dẫn có tính chất phương pháp chung, vì chúng còn không ít những hạn chế cần được khắc phục. Thứ nhất, nhiều bản báo cáo khoa học của giáo viên chỉ mới dừng lại ở mức độ miêu tả công việc và thành tích đã đạt được chứ chưa được nâng lên mức độ khái quát hóa, trừu tượng hóa cần thiết. Thứ hai, đề tài của các kinh nghiệm được báo cáo thường được khái quát ở diện quá rộng hoặc lại quá hẹp. Thứ ba là tình trạng

thường né tránh những sự kiện phức tạp dễ bị phản bác. Người báo cáo cũng thường chỉ chú trọng phần ưu điểm, thành công của mình, ít nói những mặt yếu, thậm chí những sai sót trong quá trình thực hiện sáng kiến, kinh nghiệm.

Nhận thức được những hạn chế vừa nêu trên của sáng kiến, kinh nghiệm, nhà nghiên cứu phương pháp cần phải xử lý cẩn thận và kiểm tra bằng lí thuyết và thực tiễn đối với các sáng kiến, kinh nghiệm thực tế. Quá trình này có thể chia làm ba giai đoạn : giai đoạn chuẩn bị, giai đoạn kiểm tra hoàn thiện kinh nghiệm và giai đoạn viết và công bố kinh nghiệm. Quan trọng nhất là giai đoạn thứ hai vì nó bảo đảm tính đúng đắn và khả thi của sáng kiến, kinh nghiệm. Để kiểm tra và làm sáng tỏ sáng kiến kinh nghiệm có thể tiến hành các thực nghiệm bộ phận. Thực nghiệm này được nhắc lại vài lần với các phương án khác nhau.

Chương III

CÁC NGUYÊN TẮC VÀ PHƯƠNG PHÁP DẠY TIẾNG VIỆT

I - CÁC NGUYÊN TẮC

1. Khái niệm về nguyên tắc dạy tiếng mẹ đẻ

Có thể quan niệm : nguyên tắc giảng dạy tiếng mẹ đẻ là những tiền đề cơ bản xác định nội dung, phương pháp và cách tổ chức hoạt động dạy học tiếng mẹ đẻ của thầy giáo và học sinh.

Trong các công trình về phương pháp giảng dạy tiếng, các nhà nghiên cứu đưa ra nhiều hệ thống nguyên tắc khác nhau. Các hệ thống này chưa đạt đến sự thống nhất cần thiết. Một trong những lí do đưa đến tình hình trên là do cơ sở xuất phát

điểm định nguyên tắc của các nhà nghiên cứu không hoàn toàn giống nhau. Có người chỉ đưa ra những nguyên tắc giáo dục học nói chung và vận dụng chúng vào phương pháp giảng dạy tiếng mẹ đẻ⁽¹⁾, có người lại dựa vào các quy luật thủ đắc ngôn ngữ để rút ra các nguyên tắc dạy tiếng⁽²⁾, lại có người để ra chúng căn cứ vào chức năng xã hội - tâm lí và các đặc điểm cấu trúc nội bộ của ngôn ngữ⁽³⁾.

Trong chuyên luận "Các nguyên tắc và phương pháp dạy tiếng Nga", Phê-đô-ren-cô đề xuất 5 quy luật thủ đắc ngôn ngữ và theo đó là 5 nguyên tắc dạy tiếng mẹ đẻ sau đây :

1. Nguyên tắc "chú ý đến mặt vật chất của ngôn ngữ".
2. Nguyên tắc thông hiểu các ý nghĩa từ vựng và ngữ pháp của ngôn ngữ.
3. Nguyên tắc "đánh giá tính gợi cảm của ngôn ngữ".
4. Nguyên tắc "hình thành nhạy cảm ngôn ngữ".
5. Nguyên tắc "bảo đảm tiếp thu dạng nói trước dạng viết".

Với công trình này, Phê-đô-ren-cô đã đề xuất được một hệ thống nguyên tắc hoàn chỉnh dựa trên một cơ sở khoa học chặt chẽ - các quy luật của quá trình thủ đắc ngôn ngữ. Tuy vậy, những quy luật tác giả nêu đã phản ánh và khái quát được bản chất quá trình dạy tiếng mẹ đẻ chưa ? Quy luật của quá trình thủ đắc ngôn ngữ đã phải là quy luật dạy tiếng mẹ đẻ chưa, hay còn cái gì khác nữa ? Chắc là bản thân tác giả cũng như các nhà nghiên cứu đều không trả lời khẳng định đối với những câu hỏi trên. Hơn nữa, nhiều người tỏ ra nghi ngờ đối với nguyên tắc 5. Thực ra, đối với trẻ mới tập nói và ở tuổi bắt đầu đến trường thì quả đúng là các em nói trước viết. Nhưng càng lên các lớp cao hơn thì nhiều khi trong các em lại

(1) Chê-cu-chép A.V. *Phương pháp dạy tiếng Nga trong trường PTTH*. M., 1981.

(2) Phê-đô-ren-cô L.F. *Các nguyên tắc và phương pháp dạy tiếng Nga*. M., 1972.

(3) Du-nhi-cốp A.V. *Về nguyên tắc chiến lược và chiến thuật của phương pháp dạy học tiếng Nga*. (Tiếng Nga trong nhà trường. N°3/1974.)

xây ra quá trình ngược lại. Nhiều khi lời nói miệng chỉ là âm thanh hóa của lời nói viết đã được chuẩn bị trước mà thôi (ví dụ như các câu trả lời miệng, các bài báo cáo...).

Người chủ trương căn cứ vào chức năng xã hội - tâm lí và đặc điểm cấu trúc ngôn ngữ để định nguyên tắc dạy tiếng mẹ đẻ là Du-nhi-cốp A.V. Theo tác giả, cần phải chia nguyên tắc dạy tiếng thành hai loại : Các nguyên tắc chiến lược và các nguyên tắc chiến thuật. Tác giả khẳng định : "Nguồn gốc này sinh các nguyên tắc đặc thù của việc dạy tiếng chỉ có thể là các chức năng tâm lí - xã hội và các đặc trưng của tiếng mẹ đẻ. Trên cơ sở này, các yếu tố thuộc về chức năng tâm lí - xã hội đóng vai trò cơ sở cho các nguyên tắc chiến lược, còn các yếu tố về cấu trúc ngôn ngữ thì tạo cơ sở cho nguyên tắc chiến thuật"⁽¹⁾. Các nguyên tắc chiến lược được đề cập đến là :

1. Nguyên tắc tích cực hóa tác dụng của tư duy đối với ngôn ngữ cũng như ngôn ngữ đối với tư duy trong quá trình dạy tiếng.

2. Nguyên tắc hướng về chức năng thông báo với mọi biểu hiện của nó.

3. Nguyên tắc phát hiện chức năng thẩm mĩ của tiếng mẹ đẻ bằng cách chỉ ra các yếu tố ngôn ngữ có giá trị thẩm mĩ và gợi tả trong các tác phẩm nghệ thuật.

Các nguyên tắc chiến thuật :

1. Nguyên tắc sử dụng phép quy nạp như một phương thức tư duy trong quá trình nghiên cứu các phạm trù và hiện trạng ngôn ngữ riêng biệt.

2. Nguyên tắc gắn bó giữa các cấp độ ngôn ngữ trong giảng dạy ở nhà trường, đồng thời vạch ra hệ thống nội bộ của các cấp độ.

(1) Du-nhi-cốp A.V. Về nguyên tắc chiến lược và chiến thuật của phương pháp dạy học tiếng Nga (Tiếng Nga trong nhà trường. N^o 3/1974)

3. Nguyên tắc dựa vào các đơn vị của lời nói khi nghiên cứu các đơn vị và cấp độ ngôn ngữ cũng như dựa vào các đơn vị của ngôn ngữ khi dạy phát triển các dạng lời nói khác nhau.

Tuy cơ sở xác định hệ thống nguyên tắc của hai nhà nghiên cứu trên khác nhau nhưng các nguyên tắc được đề ra cũng có phần giống nhau và đan chéo vào nhau. Điều đó có thể được giải thích bằng mối quan hệ qua lại và gắn gũi giữa các quy luật thủ đắc ngôn ngữ và những đặc trưng chủ yếu của nó (chức năng và cấu trúc).

Để định ra hệ thống nguyên tắc, nếu chỉ dựa trên những quy luật riêng lẻ, những đặc trưng riêng lẻ thì các mặt khác sẽ bị bỏ quên và tất yếu sẽ dẫn đến bỏ trống một số mặt trong thực tế và lí thuyết giảng dạy. Đúng như giáo sư Lvốp M.R. khẳng định khi bàn đến các nguyên tắc giảng dạy tiếng Nga "Các nguyên tắc chỉ được rút ra trên cơ sở các quy luật giảng dạy tiếng Nga chứ không phải bất cứ một quy luật nào khác"⁽¹⁾. Như vậy, khi soạn thảo hệ thống nguyên tắc dạy tiếng mẹ đẻ cần phải chú ý đến những cơ sở sau đây :

- Mục đích của việc dạy tiếng mẹ đẻ ở nhà trường là "rèn luyện cho các em kĩ năng nghe, nói, đọc, viết đúng tiếng Việt văn hóa".

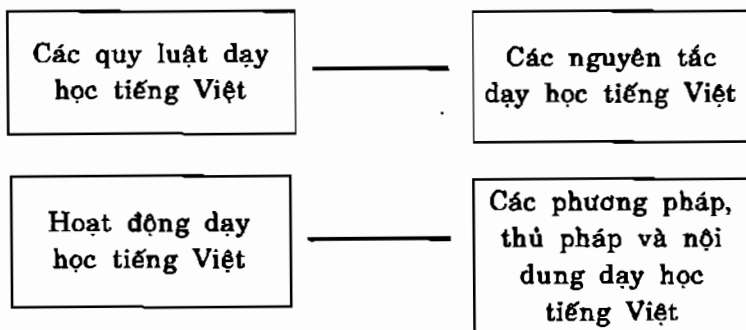
- Các quy luật chi phối quá trình dạy học tiếng Việt. Các quy luật này được rút ra từ nhiều yếu tố chi phối trực tiếp quá trình dạy học : quy luật giáo dục, quy luật thủ đắc tiếng mẹ đẻ, đặc điểm của tiếng Việt và khoa học nghiên cứu nó.

Thật đáng tiếc, cho đến nay, các quy luật này vẫn chưa được nghiên cứu và đúc kết một cách có hệ thống và đầy đủ.

Như đã khẳng định, các nguyên tắc cần phải được đúc kết trên cơ sở mục đích của việc dạy học tiếng Việt và quá trình dạy học tiếng Việt trong nhà trường. Đến lượt mình, nguyên tắc lại chi phối sự lựa chọn phương pháp, nội dung và việc tổ chức quá trình dạy học tiếng Việt. Một mặt, các quy luật dạy

(1) Lvốp M.R. *Những vấn đề chung của phương pháp dạy học tiếng Nga* (Phương pháp dạy học tiếng mẹ đẻ, H., 1989).

học tiếng Việt được rút ra từ thực tiễn dạy học, mặt khác, các quy luật này có tác dụng chỉ phối trở lại thực tiễn thông qua hệ thống nguyên tắc dạy học. Quá trình đó có thể hình dung như sau :



2. Việc vận dụng các nguyên tắc giáo dục vào quá trình dạy học tiếng Việt

Nguyên tắc giáo dục là những tiến đề cơ bản, bảo đảm hiệu quả cao nhất cho việc dạy học trong nhà trường. Các nhà nghiên cứu lí luận dạy học đã nêu lên nhiều nguyên tắc nhưng cho đến nay việc lựa chọn, sắp xếp chúng thành hệ thống vẫn chưa đạt được sự thống nhất cần thiết. Khi lí giải các nguyên tắc giáo dục học nói chung được vận dụng như thế nào vào bộ môn Phương pháp dạy tiếng, chúng ta cần phải chỉ ra việc vận dụng, thể hiện chúng như thế nào trong một bộ môn khoa học cụ thể. Sau đây, ta thử lí giải một số nguyên tắc giáo dục được vận dụng vào phương pháp dạy tiếng như thế nào.

a) Nguyên tắc bảo đảm tính tư tưởng

Nhà trường cần phải bảo đảm giáo dục tư tưởng, đạo đức, hình thành thế giới quan khoa học cho học sinh, khả năng góp phần giáo dục tư tưởng của bộ môn *Tiếng mẹ đẻ* để có thể được thực hiện thông qua nhiều hoạt động khác nhau :

1. Những kiến thức về ngôn ngữ (hệ thống cấu trúc, hoạt động hành chức, vai trò của ngôn ngữ...) góp phần hình thành

thế giới quan duy vật biện chứng cho học sinh. Việc nghiên cứu các yếu tố ngôn ngữ trong hệ thống, trong quá trình phát triển của nó sẽ góp phần không nhỏ vào việc rèn luyện tư duy logic cho các em.

2. Tiếng Việt rất giàu và đẹp. Giáo dục sự kính trọng và yêu mến tiếng Việt, ý thức giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt là nhiệm vụ của bộ môn Tiếng Việt trong nhà trường phổ thông. Các bài văn, bài thơ hoặc đoạn trích có tính nghệ thuật và tư tưởng cao là vũ khí giúp cho người thầy giáo hình thành nhạy cảm ngôn ngữ và trình độ ngôn ngữ văn hóa cao cho học sinh. Thông qua đó mà ý thức tốt đối với tiếng Việt, đối với các tác phẩm nghệ thuật bằng tiếng Việt được nâng cao lên một bước. Việc sử dụng những văn bản yếu kém về nghệ thuật, và về nội dung tư tưởng là không thể nào chấp nhận được.

3. Các tài liệu ngôn ngữ được lựa chọn sử dụng trong giờ dạy tiếng mẹ đẻ phải bảo đảm tính tư tưởng, phải góp phần hình thành những phẩm chất tư tưởng và đạo đức con người mới xã hội chủ nghĩa Việt Nam. Bởi vậy, chủ đề của các tài liệu ngôn ngữ được sử dụng phải hướng về vẻ đẹp của thiên nhiên và đất nước, về những thành tựu văn hóa, khoa học kỹ thuật rực rỡ của đất nước, về truyền thống anh hùng của đất nước và những người con anh hùng của Tổ quốc.

4. Các bài tập sáng tạo lời nói có tầm quan trọng đặc biệt trong việc giáo dục tư tưởng cho học sinh. Bài tập làm văn là sản phẩm độc lập, đòi hỏi những đóng góp riêng của từng cá nhân, phản ánh tư tưởng, tình cảm, nguyện vọng của từng học sinh. Do vậy, chúng có tác dụng giáo dục lòng tự tin vào năng lực của bản thân, phát triển hứng thú với hoạt động học tập, duy trì động cơ tốt trong việc học tiếng Việt. Cũng chính vì thế, thầy giáo phải có thái độ trân trọng với bài làm của học sinh. Cần phải có ý thức gắn liền đề tài các bài tập phát triển lời nói với những vấn đề thời sự đang đặt ra của cuộc sống xã hội. Việc gắn liền với đề tài mà cuộc sống đang đặt ra góp phần hình thành cho học sinh những quan điểm và ý kiến đúng

dán với cuộc sống, tạo tiền đề cho học sinh đi vào cuộc sống sau này.

5. Các phương pháp được lựa chọn sử dụng, cách tổ chức tiến hành dạy tiếng Việt cũng góp phần giáo dục tư tưởng cho các em học sinh. Việc áp dụng một cách có hệ thống những công việc đòi hỏi tính tự giác cao, việc đổi mới thường xuyên các tài liệu và nội dung học tập góp phần giáo dục cho các em lòng yêu lao động, tính tích cực độc lập và khả năng khắc phục khó khăn, tinh thần trách nhiệm với công việc được giao, ý thức vươn lên trong nhận thức và lòng tự hào với những thành tích của mình.

Thực hiện những yêu cầu nêu trên chính là đòi hỏi của nguyên tắc bảo đảm tính tư tưởng trong giờ dạy tiếng Việt, là góp phần nâng cao hiệu quả của môn Tiếng Việt trong nhà trường phổ thông.

b) Nguyên tắc trực quan

Nói đến tính trực quan của bài giảng, nhiều người nghĩ ngay đến việc sử dụng các phương tiện trực quan quen thuộc như : biểu bảng, sơ đồ, tranh ảnh, phim đèn chiếu, đài, điện ảnh, vô tuyến truyền hình...

Quả là các phương tiện trực quan đó đã được sử dụng và góp phần không nhỏ trong giờ dạy tiếng. Tuy vậy, tính trực quan trong giờ dạy tiếng Việt chủ yếu được thể hiện ở tính "trực quan ngôn ngữ". Tính trực quan này "được thể hiện trong việc quan sát ngôn ngữ sống - lời nói - trong việc lựa chọn các văn bản nói hoặc viết khi nghiên cứu ngữ pháp, ngữ âm và các tài liệu ngôn ngữ khác"⁽¹⁾. Tài liệu trực quan trong giờ dạy tiếng Việt chính là tiếng Việt trong các áng văn chương của những nghệ sĩ ngôn từ tài năng và của chính bản thân học sinh - đối tượng tác động, chủ thể nhận thức của quá trình dạy học. Như

(1) Lớp M.R. *Những vấn đề chung của phương pháp dạy học tiếng Nga* (Phương pháp dạy học tiếng mẹ đẻ, H., 1989).

vậy, tính trực quan trong giờ dạy tiếng không những chỉ đòi hỏi dựa trên cơ sở thị giác mà cả thính giác nữa.

c) Nguyên tắc bảo đảm tính khoa học

Tính khoa học của việc dạy tiếng Việt trước hết đòi hỏi các khái niệm, các quy tắc được đưa vào khóa trình không những chỉ bảo đảm tính chính xác khoa học mà còn đòi hỏi sự tương đối thống nhất của nhiều nhà nghiên cứu, phải tuyệt đối tránh sự mâu thuẫn trong nội bộ các khái niệm và quy tắc được trình bày. Các kiến thức trang bị cho học sinh phải là những kiến thức cơ sở cho việc nghiên cứu và sử dụng tiếng Việt (đọc, nghe, nói, viết). Tính khoa học còn đòi hỏi cách trình bày tài liệu sao cho phù hợp với quá trình nhận thức của học sinh, phục vụ đắc lực cho mục đích dạy tiếng Việt, phù hợp với quy luật nội tại của hệ thống tiếng đó. Nguyên tắc này chỉ có thể được thực hiện khi các tác giả của sách giáo khoa, sách hướng dẫn giảng dạy, các thầy giáo hiểu biết và nắm chắc khoa học ngôn ngữ, nắm chắc được hệ thống tiếng Việt của mình.

d) Bảo đảm tính hệ thống và phát triển

Nguyên tắc khoa học liên hệ mật thiết với nguyên tắc hệ thống và phát triển. Nguyên tắc hệ thống yêu cầu phải trình bày các tài liệu học tập một cách toàn diện theo một thứ tự hợp lý và nêu được mối quan hệ giữa chúng với nhau. Tuy vậy, cần phải lưu ý là hệ thống kiến thức được trình bày trong sách giáo khoa không nhất thiết lúc nào cũng trùng khớp với hệ thống của bản thân khoa học ngôn ngữ. Ví dụ khi trình bày hệ thống ngôn ngữ, người ta thường đi từ các đơn vị bậc thấp đến bậc cao hơn. Thường thì thứ tự trình bày các đơn vị đó như sau : âm vị, hình vị, từ, cụm từ, câu, đoạn văn, văn bản. Cách trình bày hệ thống ngôn ngữ trong sách giáo khoa lại không phải như vậy. Mục đích cơ bản của việc dạy tiếng Việt là dạy cho học sinh biết cách sử dụng thành thạo tiếng Việt trong hoạt động nhận thức và giao tiếp xã hội, tức là phát triển lời nói một cách toàn diện (đọc, nghe, nói, viết) có mục

dịch cho học sinh. Bởi vậy, việc lấy các đơn vị thuộc bậc giao tiếp như câu, đoạn văn làm xuất phát điểm, làm trung tâm là đúng đắn và phù hợp.

Trình tự trình bày các kiến thức phải bảo đảm cho học sinh có cơ sở tiếp thu kiến thức mới trên cơ sở kiến thức cũ, sao cho học sinh luôn luôn cảm nhận được cái mới trong quá trình học tập. Người thầy giáo phải biết huy động những kiến thức học sinh đã có để tiếp thu kiến thức mới, vì cái mới không bao giờ được tiếp thu tách rời với cái cũ đã có. Việc gắn kiến thức cũ với kiến thức mới cho phép người thầy giáo tiết kiệm thời gian trình bày lý thuyết, dành thời gian còn lại cho việc luyện tập phát triển lời nói, phát huy tính tích cực và hứng thú học tập của học sinh. Người thầy giáo còn cần gắn kiến thức đang được trình bày với những kiến thức mới sẽ được trình bày sau này. Điều này cho phép người thầy giáo mở rộng nội dung của kiến thức và tạo cơ sở cho các hoạt động nhận thức tiếp theo.

d) Nguyên tắc vừa trình độ

Học sinh ở mỗi lứa tuổi khác nhau có những đặc điểm tâm lý riêng trong quá trình tiếp thu kiến thức và kỹ năng mới. Khi xác định nội dung giảng dạy, áp dụng và lựa chọn phương pháp giảng dạy, người giáo viên cần phải xuất phát từ trình độ nhận thức của học sinh, trình độ tiếng mẹ đẻ của các em. Nếu nội dung giảng dạy quá khó đối với học sinh thì các em bắt buộc phải học thuộc lòng một cách máy móc và giờ học trở nên nặng nề, buồn tẻ. Ngược lại, nếu nội dung bài học lại quá dễ không đòi hỏi sự nỗ lực của học sinh thì các em sẽ chủ quan, không chịu suy nghĩ và giảm hứng thú học tập. Tuân theo nguyên tắc này, người soạn thảo chương trình và người thầy giáo phải nắm chắc đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh, nắm chắc trình độ tiếng Việt của các em để xây dựng hệ thống giảng dạy, chuẩn bị và tiến hành giờ dạy tiếng sao cho các em đủ khả năng và hứng thú tiếp thu kiến thức, hình thành các kỹ năng và kỹ xảo lời nói.

Từ những điều vừa trình bày trên đây, rõ ràng các nguyên tắc giáo dục nói chung khi áp dụng vào bộ môn phương pháp

dạy học tiếng Việt không bị mất đi bản chất của mình mà lại được cụ thể hóa hơn, được làm phong phú hơn bằng một bình diện mới và cụ thể.

3. Các nguyên tắc đặc thù của phương pháp dạy học tiếng Việt

a) Nguyên tắc rèn luyện ngôn ngữ gắn liền với rèn luyện tư duy

Ngôn ngữ là công cụ để tư duy, tư duy là hiện thực trực tiếp của ngôn ngữ. Hai lĩnh vực này không hề mâu thuẫn, tách biệt nhau, mà trái lại, là một khối thống nhất biện chứng, có quan hệ thúc đẩy lẫn nhau cùng phát triển. Quá trình chiếm lĩnh tiếng Việt khoa học ở các em học sinh là quá trình thông hiểu các quy luật cấu trúc nội bộ của tiếng Việt, quy luật hoạt động của nó, và trên cơ sở đó mà hình thành các kĩ năng và kĩ xảo ngôn ngữ. Song song với quá trình đó, đồng thời cũng xảy ra quá trình hình thành và phát triển các thao tác, các phẩm chất tư duy. Hai quá trình này có tác dụng thúc đẩy, hỗ trợ lẫn nhau. Thực tiễn giảng dạy đã cho thấy rằng học sinh nào yếu về tư duy đồng thời cũng yếu về ngôn ngữ và ngược lại, em nào yếu về ngôn ngữ cũng yếu về năng lực tư duy. Ngay đối với một học sinh cũng vậy, nếu am hiểu và nắm vững nội dung vấn đề cần trình bày, em sẽ nói và viết lưu loát, ngược lại em sẽ diễn đạt lúng túng, mắc nhiều sai sót nếu chưa thật hiểu nội dung vấn đề cần trình bày.

Nguyên tắc rèn luyện ngôn ngữ gắn liền với rèn luyện tư duy trong quá trình dạy tiếng Việt đòi hỏi người giáo viên, cần lưu ý một số yêu cầu sau đây :

- Phải chú ý rèn luyện các thao tác tư duy, phẩm chất tư duy trong quá trình dạy tiếng.

- Phải làm cho học sinh thông hiểu ý nghĩa các đơn vị ngôn ngữ, gắn từ, câu, đoạn văn với nội dung hiện thực mà chúng

phản ánh đồng thời phải thấy được giá trị của chúng trong hệ thống ngôn ngữ.

- Phải chuẩn bị tốt nội dung các đề tài cho các bài tập rèn luyện lời nói liên kết (tập làm văn). Muốn vậy, các đề tài này phải gắn gũi với đời sống của các em, các em cần phải thường xuyên quan sát, ghi chép thực tế, chuẩn bị thật đầy đủ nội dung cần trình bày.

b) Nguyên tắc hướng vào hoạt động giao tiếp

Ngôn ngữ là hệ thống hoạt động chức năng, tách khỏi hoạt động chức năng thì nó không còn sức sống, sẽ trở thành một hệ thống khô cứng. Nói cách khác, ngôn ngữ phải được thể hiện trong các dạng lời nói khác nhau, mọi quy luật cấu trúc và hoạt động của hệ thống ngôn ngữ chỉ được rút ra trên cơ sở nghiên cứu lời nói sinh động. Mặt khác, muốn hình thành các kĩ năng và kĩ xảo ngôn ngữ, học sinh phải trực tiếp tham gia vào hoạt động giao tiếp. Việc lĩnh hội lời nói của người khác, sản sinh ra các lời nói đúng và hay vừa là phương tiện, đồng thời lại vừa là mục đích của bộ môn Tiếng Việt ở nhà trường phổ thông. Đây chính là đặc trưng của bộ môn Tiếng Việt so với các bộ môn khoa học khác trong nhà trường phổ thông.

Nguyên tắc dạy tiếng hướng vào hoạt động giao tiếp đòi hỏi :

- Đặt các đơn vị ngôn ngữ cần nghiên cứu vào hệ thống hành chức của nó. Từ là đơn vị cơ bản, cố định hóa cả nội dung lẫn hình thức biểu hiện. Một từ cụ thể có thể mang nhiều nét nghĩa khác nhau, nhưng tình hình sẽ khác đi nếu đặt từ vào các đơn vị lớn hơn : câu, đoạn văn. Tính đa nghĩa của từ bị gạt bỏ khi chúng đi vào ngôn bản (trừ những trường hợp cố ý). Bù vào đó, các sắc thái phong cách, ý nghĩa ngữ pháp và sắc thái tình cảm lại được thể hiện cụ thể hơn. Bởi vậy, không thể dạy từ riêng lẻ mà phải tìm cách đưa từ vào các đơn vị lớn hơn, đưa từ vào hoạt động hành chức.

Nói đến câu, nhiều người nghĩ ngay đến tính độc lập và tính hoàn chỉnh. Tuy vậy, tính hoàn chỉnh và độc lập của nó cũng chỉ là tương đối, nếu xét câu với tư cách là một thành tố của

các đơn vị lớn hơn. Như vậy, không thể dạy câu riêng lẻ mà phải dạy câu trong đơn vị lớn hơn : đoạn văn, văn bản, không thể kết thúc việc dạy tiếng Việt ở bậc câu mà phải tiếp tục dạy cho học sinh cả ngôn ngữ học văn bản nữa.

Phương hướng tốt nhất để dạy các đơn vị ngôn ngữ trong hoạt động hành chức là phải tìm mọi cách hướng học sinh vào hoạt động nói năng. Trên kia chúng tôi đã khẳng định hoạt động giao tiếp vừa là phương tiện, vừa là mục đích của việc dạy học tiếng Việt. Học tiếng Việt, học sinh không phải chủ yếu chỉ nghiên cứu về nó mà phải biết cách sử dụng thành thạo vũ khí này vào tư duy và giao tiếp. Thấy giáo phải tìm mọi cách để hướng các em học sinh vào hoạt động nói năng. Muốn đạt được điều đó, cần phải tạo được các hoàn cảnh giao tiếp, tình huống giao tiếp khác nhau để kích thích động cơ giao tiếp cho các em có nhu cầu giao tiếp. Các hình thức hoạt động ngoại khóa, các cuộc tranh luận là các hình thức tạo hình hướng giao tiếp, kích thích nhu cầu và động cơ giao tiếp cho học sinh.

Nguyên tắc dạy tiếng hướng vào hoạt động giao tiếp chi phối trực tiếp việc lựa chọn nội dung và sắp xếp nội dung kiến thức tiếng Việt cần giảng dạy. Các tác giả sách giáo khoa cải cách giáo dục đã cố nhiều cố gắng, đã đạt được những thành tựu nhất định nhưng thành công đó mới chỉ là bước đầu, còn nhiều điều cần phải suy nghĩ, bàn bạc thêm để có cách xử lý thỏa đáng hơn.

c) Nguyên tắc chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của học sinh

Trong khi nghiên cứu các bộ môn khác, người học tiếp xúc với một hiện tượng hoàn toàn mới lạ, thì trái lại, khi học môn tiếng Việt, học sinh tiếp xúc với một đối tượng vô cùng quen thuộc và gắn bó mật thiết với cuộc sống hàng ngày của mình. Trước tuổi đến trường, các em đã biết sử dụng tương đối thành thạo tiếng Việt ở hai hình thức nói và nghe. Sự hiểu biết này là do các em tiếp xúc với môi trường ngôn ngữ tự nhiên hàng ngày với người lớn và bạn bè.

Học tiếng mẹ đẻ cũng khác với học ngoại ngữ. Người học ngoại ngữ phải tiếp xúc với một hệ thống cơ cấu ngôn ngữ

hoàn toàn mới mẻ. Muốn đọc, nghe, nói, viết người học cần phải được trang bị cho mình một lượng kiến thức tối thiểu về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp của ngoại ngữ cần học, những kĩ năng và kĩ xảo mới cần thiết về các phương thức hoạt động của ngoại ngữ đó.

Chú ý đến trình độ tiếng Việt vốn có của học sinh là phát huy tính tích cực chủ động của học sinh trong giờ giảng dạy tiếng, một yêu cầu đang đặt ra một cách cấp thiết trong lí luận và thực tiễn giảng dạy. Khác với các bộ môn khoa học thường học trong nhà trường (như toán chẳng hạn), phải ở những lớp giữa cấp hoạt động học tập của học sinh mới có nhiều khả năng mang tính chất nghiên cứu, ngay từ đầu, bộ môn Tiếng Việt có đầy đủ điều kiện và khả năng đặt học sinh vào tình huống nghiên cứu : giáo viên có thể cùng học sinh tìm ngữ liệu, quan sát, phân tích ngữ liệu rồi khái quát, tổng hợp nên những quy tắc, quy luật ngôn ngữ.

Nguyên tắc này lưu ý các nhà phương pháp, các nhà giáo cần phải điều tra nắm vững khả năng ngôn ngữ của học sinh theo từng độ tuổi, từng địa phương để trên cơ sở đó mà xác định nội dung về phương pháp dạy học thích hợp. Thậm chí, giáo viên còn cần nắm được trình độ của từng học sinh để lập kế hoạch học tập cụ thể cho từng lớp, từng em một. Hãy lấy việc dạy chính tả so sánh ở cấp I làm ví dụ. Hiện nay có tình trạng các vùng khác nhau đều cùng học một chương trình giống như nhau. Sự bất hợp lí đó dẫn đến hậu quả là có những bài giảng không cần thiết. Chính tả so sánh bên cạnh nội dung thống nhất cho cả nước, cần phải có nội dung quan trọng (thậm chí lại là chủ yếu) dành cho từng vùng một.

Chú ý đến trình độ tiếng mẹ đẻ của học sinh có nghĩa là cần phải hệ thống hóa, phát huy những năng lực ngôn ngữ, tích cực của học sinh, hạn chế và đi đến thủ tiêu những mặt tiêu cực về lời nói của học sinh trong quá trình học tập. Xin minh họa một trường hợp tiêu biểu.

Trước khi đến trường, các em mới nắm được ngôn ngữ đối thoại. Về mặt tâm lí - ngôn ngữ học, hình thức đối thoại được

xây dựng theo nguyên tắc "kích thích" - "phản ứng". Trái lại, ngôn ngữ độc thoại là hình thức ngôn ngữ nói đã được phát triển ở mức độ cao hơn, mang nhiều đặc trưng khác biệt với đối thoại. Dạng lời nói này học sinh cần phải học mới biết được. Nhà trường cần phải lưu ý dạy các em hiểu và sản sinh các lời nói độc thoại, một dạng lời nói mà các em chưa đạt được ở trước tuổi đến trường.

d) Nguyên tắc so sánh và hướng tới cả dạng nói lẫn dạng viết

Dạng nói và dạng viết là hai dạng tồn tại khác nhau của lời nói, mang những đặc điểm khác nhau. Bởi vậy, muốn cho học sinh nắm được cả hai dạng lời nói này, cần phải so sánh, đối chiếu và chỉ ra sự khác biệt giữa chúng với nhau, lưu ý học sinh không nên "nói như viết" hoặc "viết như nói".

Đặc biệt, giai đoạn đầu tiểu học, trẻ em chỉ tiếp nhận và sản sinh được lời nói viết khi nào các em có khả năng thông hiểu ngôn ngữ âm thanh, gắn liền âm thanh với chữ viết. Đến trường, các em mới chỉ nói được chữ chưa viết được. "Đối với trẻ em, dạng viết là giai đoạn thứ hai của việc chiếm lĩnh ngôn ngữ"⁽¹⁾, "Dạng viết không thể được chiếm lĩnh nếu như trẻ không nắm được dạng nói"⁽²⁾. Việc chuẩn bị cho dạng viết bằng dạng nói đối với học sinh nhỏ tuổi như học sinh tiểu học là hoàn toàn cần thiết. Chính điều này là cơ sở để vạch ra quy trình dạy tập làm văn : tìm hiểu bài - tập làm văn miệng - tập làm văn viết ở các lớp đầu cấp học này. Lên các lớp trên, không nhất thiết dạng nói cần phải được rèn luyện trước dạng viết (có khi là ngược lại) nhưng việc rèn luyện hai dạng lời nói này có tác dụng hỗ trợ cho nhau, đều là đích vươn tới của việc học tập tiếng Việt.

Cần nhấn mạnh : các nguyên tắc dạy tiếng chỉ có cơ sở khoa học và thực tiễn khi chúng được xây dựng trên cơ sở những

(1) Lvov M.R. *Những vấn đề chung của phương pháp dạy học tiếng Nga*. /Phương pháp dạy học tiếng mẹ đẻ H., 1989/.

(2) Phê-đô-ren-kô L.F. *Các nguyên tắc và phương pháp dạy tiếng Nga*. M., 1972.

quy luật đích thực của việc dạy học tiếng. Các quy luật này phải được khái quát từ thực tiễn sinh động của quá trình dạy và học. Cho đến nay việc nghiên cứu các quy luật của quá trình dạy học tiếng vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Một số nguyên tắc nêu trên đây cần phải được cân nhắc cẩn thận và đầy đủ hơn, cần phải được chứng minh bằng thực tiễn và các quy luật đầy đủ hơn nữa.

II - PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TIẾNG VIỆT

1. Về khái niệm phương pháp dạy học

Khi bàn đến nhiệm vụ của bộ môn Phương pháp ta đã khẳng định : phương pháp dạy tiếng không những chỉ giải quyết vấn đề "dạy cái gì" mà còn cần phải giải quyết vấn đề "dạy như thế nào". Các phương pháp dạy học tiếng Việt cần phải giải quyết vấn đề mà câu hỏi thứ hai đề ra.

Trong khoa học giáo dục và lí luận dạy học bộ môn chưa có một định nghĩa và cách giải thích hoàn toàn thống nhất về thuật ngữ phương pháp dạy học. Có quan niệm cho rằng : "Phương pháp dạy học là cách thức làm việc giữa thầy giáo và học sinh, nhờ đó mà học sinh nắm vững được kiến thức, kĩ năng và kĩ xảo, hình thành thế giới quan và phát triển năng lực"⁽¹⁾. Lại có quan niệm coi phương pháp dạy học là "những hình thức kết hợp hoạt động của giáo viên và học sinh hướng vào việc đạt mục đích nào"⁽²⁾. Nhìn chung, nhiều người tán thành quan điểm thứ nhất nhưng có cách hiểu "cách thức" rất khác nhau nên dẫn đến các hệ thống phương pháp khác nhau.

Khi xác định khái niệm phương pháp dạy học cũng cần phải phân biệt nó với các khái niệm phương pháp luận, phương pháp với tư cách là một môn học, thủ pháp và hình thức dạy học. Trước tiên là khái niệm phương pháp luận. Khái niệm này bao gồm hai phương diện cơ bản sau đây :

(1) *Bách khoa toàn thư sư phạm* (Kai-rov I.A chủ biên) M. ; 1965.

(2) Ki-rin-xki D.M. ; Pô-lô-xin V.X. *Phương pháp dạy học* M. ; 1970.

- Là học thuyết về phương pháp khoa học nói chung, tức là khoa học về phương pháp, về các phương pháp nghiên cứu. Với nghĩa này, triết học Mác - Lênin chính là phương pháp luận của mọi khoa học, từ khoa học tự nhiên đến khoa học xã hội - nhân văn.

- Là tổng hợp những cách, những phương pháp tìm tòi trong một ngành khoa học nào đó.

Như vậy, phương pháp luận thường mang ý nghĩa khái quát, tổng hợp.

Tiếp theo, là khái niệm phương pháp với tư cách là một bộ môn khoa học nghiên cứu nội dung, cách thức, phương pháp nghiên cứu việc tổ chức quá trình dạy học. Ta thường gọi phương pháp dạy học tiếng Việt, phương pháp dạy học văn học, phương pháp dạy học lịch sử v.v... là theo tinh thần này.

Phương pháp và thủ pháp có liên quan mật thiết với nhau. Thủ pháp là cách thức giải quyết một vấn đề cụ thể nào đó thuộc một phương pháp nhất định, chính là các thao tác bộ phận của một phương pháp nhất định. Ví dụ : để tiến hành phương pháp phân tích ngôn ngữ cần áp dụng nhiều thao tác khác nhau như phân tích, so sánh đối chiếu, suy diễn, tổng hợp, khái quát hóa v.v...

Phương pháp dạy học cần có những hình thức thể hiện nhất định như diễn giảng, đàm thoại, đọc sách giáo khoa v.v...

Giáo dục học nghiên cứu và đề xuất hệ thống phương pháp dạy học nói chung. Đó là hệ thống có tính chất khái quát và tổng hợp. Từng bộ môn lại vận dụng hệ thống đó trên cơ sở đặc trưng môn học và những đặc thù của quá trình tổ chức dạy học môn học đó.

Trên tinh thần chung như vậy, có thể quan niệm phương pháp dạy học tiếng Việt là cách thức làm việc của thầy giáo và học sinh nhằm làm cho học sinh chủ động chiếm lĩnh tri thức, hình thành các kĩ năng và kĩ xảo tiếng Việt.

2. Một số cách tiếp cận khác nhau đối với việc xây dựng hệ thống phương pháp dạy học tiếng

a) Các bình diện khác nhau của phương pháp dạy học

Hiện nay việc phân loại phương pháp dạy học nói chung và phương pháp dạy tiếng nói riêng đang có nhiều hệ thống khác nhau do tính chất nhiều chiều của phương pháp. Xét về phương diện này, ta có thể liệt kê phương pháp theo kiểu này, xét về một phương diện khác, ta lại có thể liệt kê các phương pháp theo kiểu khác. Việc xây dựng một hệ thống phân loại phương pháp là việc rất khó. Trước mắt, vấn đề là phải biết xem xét các phương diện khác nhau, thấy được phương pháp dạy học xét theo từng phương diện, biết sử dụng các phương pháp đó cho đúng lúc, đúng chỗ và biết sử dụng một số các phương pháp đó khi cần thiết. Chính vì vậy, sau đây xin giới thiệu một cách khái quát những phương pháp dạy học về nhiều phương diện khác nhau và một số hệ thống phân loại cụ thể.

a. Phân loại theo các chức năng điều hành quá trình dạy học : Việc phân loại phương pháp theo chức năng thực chất là bám sát từng bước lên lớp : vào bài, dạy học bài mới, củng cố, hướng dẫn học sinh học bài ở nhà.

b. Phân loại theo các con đường nhận thức và đặc trưng hoạt động tư duy : suy diễn, so sánh, phân tích và tổng hợp, trừu tượng hóa, khái quát hóa.

c. Phân loại theo các hình thức tổ chức dạy học : dạy học theo lớp, dạy học theo nhóm, dạy học theo cặp. Mặt khác, dựa vào tính chất đồng loạt hay phân hóa của quá trình dạy học lại có thể phân biệt : dạy học đồng loạt, dạy học phân hóa : dạy lớp chuyên, lớp chọn, dạy nhóm học sinh yếu kém v.v...

d. Phân loại theo phương thức đặc thù tiếp nhận các nội dung tri thức : giải thích - minh họa, tái hiện, nghiên cứu, trình bày nêu vấn đề, tìm kiếm bộ phận.

b) Một số tổ hợp phương pháp dạy tiếng thường được nói tới

Trên thực tế, khi trình bày các phương pháp dạy tiếng, các tác giả không giới thiệu các phương pháp theo từng bình diện mà thường chọn một nhóm trong các phương pháp đã nêu.

Dưới đây, xin giới thiệu một số tổ hợp phương pháp hay được nhắc tới trong các tài liệu dạy học tiếng Nga.

a) Chê-cu-chép A.V. đề xuất các phương pháp : lời thầy giáo, đàm thoại, diễn giảng, phân tích ngôn ngữ, bài tập⁽¹⁾.

b) L.P.Phê-đô-ren-cô chia phương pháp thành các nhóm theo quá trình dạy học một chủ điểm nào đấy :

- Phương pháp nghiên cứu lí thuyết ngôn ngữ : thông báo, đàm thoại, đọc sách giáo khoa.

- Phương pháp thực hành lí thuyết : quan sát, phân tích, biến đổi cấu trúc, xây dựng cấu trúc.

- Phương pháp thực hành : trần thuật, viết một đoạn văn, một bài văn.

c) Nhiều tác giả chỉ nghiên cứu và phân loại phương pháp theo từng phân môn : phương pháp dạy học ngữ âm, phương pháp dạy học từ ngữ, phương pháp dạy học ngữ pháp, phương pháp dạy học phong cách, phương pháp dạy học làm văn v.v...⁽²⁾.

3. Các phương pháp dạy học tiếng Việt thường được sử dụng

Dưới đây, chúng tôi xin giới thiệu một số phương pháp thường được áp dụng cho tất cả các phân môn trong dạy học tiếng Việt.

a) Phương pháp thông báo - giải thích

Dạy học tiếng Việt có điểm giống quá trình nghiên cứu tiếng Việt nhưng không hẳn là quá trình đó. Thực chất của quá trình dạy học là quá trình điều khiển học sinh hoạt động để phát hiện lại những tri thức đã được các nhà Việt ngữ khẳng định chứ không nhằm phát hiện ra điều gì hoàn toàn mới mẻ. Và

(1) Chê-cu-chép A.V. *Phương pháp dạy tiếng Nga trong trường PTTH*. M. ; 1981.

(2) Lvốp M.R. ; Ram-za-eva T.G. Xvet-lop-xkai-ja N.N. *Phương pháp dạy tiếng Nga ở trường cấp I*. M. ; 1987.

Ra-zde-xven-xki N.X. *Phương pháp dạy tiếng Nga ở trường cấp I*. M. ; 1975.

lại, các nhà nghiên cứu giáo dục cũng đã khẳng định phương pháp giải thích - minh họa cũng là một cách thức tiếp thu tri thức của con người, phương pháp này đã được áp dụng có kết quả ở tất cả các cấp học trong nhà trường. Hiện nay có thể có một số ý kiến bài xích phương pháp này vì cho rằng nó có tính chất áp đặt không đánh giá đúng vai trò chủ động, vai trò trung tâm của học sinh trong nhà trường. Vấn đề không phải hoàn toàn như thế, vấn đề là ở chỗ liều lượng, thời điểm và tính chất cũng như vai trò của các loại tri thức trong bài học. Và lại, không nên bỏ đi một phương pháp truyền thống, có hiệu quả và tiết kiệm thời gian như vậy? Hơn nữa, áp dụng phương pháp này, người thầy giáo có điều kiện cung cấp cho học sinh những mẫu lời nói thông qua lời thuyết minh và giải thích của mình.

Bản chất của phương pháp thông báo - giải thích là thầy giáo dùng lời nói của mình để giải thích, minh họa các tri thức mới, còn học sinh tập trung chú ý lắng nghe, suy nghĩ và tiếp nhận những tri thức đó. Thấy giáo còn có thể sử dụng sách giáo khoa, mô hình, biểu bảng hoặc các phương tiện kĩ thuật khác để học sinh hiểu các tri thức được thông báo. Để việc áp dụng phương pháp này đạt hiệu quả, người thầy giáo phải nắm chắc kiến thức và diễn đạt trong sáng, dễ hiểu, biết giải thích, phân tích, biện luận một cách chặt chẽ để bênh vực cho luận điểm của mình.

Phương pháp thông báo - giải thích có thể được áp dụng để dạy học tri thức lí thuyết mới, cũng có thể để giới thiệu các phương thức hoạt động mẫu để thực hiện một nhiệm vụ nào đó. Tuy nhiên, như đã nói trên đây, chúng ta không nên quá lạm dụng phương pháp này, lạm dụng đến nỗi biến học sinh thành đối tượng thụ động, biến giờ học thành giờ diễn thuyết, độc thoại của thầy giáo. Để tránh tình trạng này, phương pháp thông báo - giải thích chỉ nên được áp dụng cho việc giới thiệu chủ điểm của một số bài học (một số bài lại có cách vào bài theo kiểu khác), áp dụng để giao và giải thích nhiệm vụ nào

đó (ví dụ bài tập về nhà chẳng hạn), dùng để dạy học các đơn vị kiến thức phụ, kiến thức triển khai cho những kiến thức cơ bản trong một bài học. Muốn thế, người thầy giáo phải xác định được các đơn vị kiến thức, phân biệt tầm quan trọng của nó. Biết sử dụng phương pháp thông báo - giải thích đúng liều lượng không những không biến học sinh thành đối tượng thụ động mà còn làm thay đổi hình thức giờ học, là thời cơ để cung cấp cho học sinh các mẫu lời nói, những tài liệu ngôn ngữ không thể thiếu được của phương pháp dạy học theo mẫu, một trong những phương pháp đặc thù trong việc dạy học tiếng Việt.

b) Phương pháp phân tích ngôn ngữ

Viện sĩ Chê-cu-chép A.V. đã định nghĩa phương pháp phân tích ngôn ngữ là phương pháp "học sinh dưới sự chỉ dẫn của thầy giáo vạch ra những hiện tượng ngôn ngữ nhất định từ các tài liệu ngôn ngữ cho trước, quy các hiện tượng đó vào một phạm trù nhất định và chỉ rõ những đặc trưng của chúng"⁽¹⁾. Như vậy, thực chất của phương pháp này là từ việc quan sát, phân tích các hiện tượng ngôn ngữ theo các chủ đề nhất định và tìm ra những dấu hiệu đặc trưng của các hiện tượng ấy. Phương pháp phân tích ngôn ngữ còn có thể được chia nhỏ tùy theo đối tượng phân tích : phân tích ngữ âm, phân tích từ vựng, phân tích ngữ pháp, phân tích ngữ nghĩa, phân tích phong cách v.v... Dù kiểu phân tích nào cũng đều phải tiến hành các thao tác cơ bản sau :

- Phân tích - phát hiện. Trên cơ sở các tài liệu mẫu thầy giáo sử dụng các câu hỏi định hướng để học sinh quan sát, so sánh đối chiếu tìm ra các nét đặc trưng cơ bản của khái niệm và quy tắc mới. Thao tác này thường được áp dụng trong quá trình hình thành quy tắc, khái niệm mới của bài học.

Ví dụ, để hình thành khái niệm "trường sự vật", thầy giáo có thể tiến hành như sau :

(1) Chê-cu-chép A.V. *Phương pháp dạy tiếng Nga trong trường PTTH*. M. ; 1981

Thấy giáo chọn một danh từ (danh từ "tay" chẳng hạn) và yêu cầu học sinh :

+ Các em hãy tìm cho thấy các từ chỉ các bộ phận của tay (ngón, cánh tay, cổ tay, bàn tay, móng, đốt...).

+ Để miêu tả tay, người ta thường dùng các tính từ nào ? (thon, búp măng, chuối mắn, rắn chắc, thon thả, khẳng khiu, v.v...).

+ Vậy, để chỉ các hoạt động dùng tay, ta có thể có các động từ nào ? (cắm, nắm, ném, quăng, thắt, buộc, sờ, mó, v.v...).

Các từ mà các em đã tìm đều chỉ các bộ phận, đặc tính liên quan đến "tay" và lập nên một trường sự vật về tay. Như vậy, các em hãy cho biết thế nào là một trường sự vật ? (tập hợp những từ đồng nhất với nhau về một nghĩa chỉ vật nào đấy).

Qua việc tìm trường sự vật của từ "tay" các em hãy theo cách tương tự để tìm tiếp cho thấy các từ chỉ trường sự vật về "lửa" :

Lửa, tia, ánh...

Đèn, đuốc, nến, lò...

Cháy, thiêu, đốt...

Rừng rực, bập bùng, lom đom...

Đến đây, chúng ta có thể biết được cách tìm các từ cùng trường sự vật. Em nào hãy cho thấy biết làm thế nào để tìm ra một trường sự vật ? (chọn một danh từ rồi tìm các từ là danh từ, động từ, tính từ cùng chung nghĩa chỉ sự vật đó).

- Phân tích - chứng minh. Sau khi đã sơ bộ hình thành được tri thức mới, học sinh cần củng cố và khắc sâu chúng và hình thành các kĩ năng cụ thể. Muốn đạt mục đích này, chúng ta cần phải cho học sinh tiến hành thao tác phân tích - chứng minh. Cách phân tích này được tiến hành như sau : Giáo viên đưa ra các tài liệu ngôn ngữ chứa các hiện tượng ngôn ngữ mà các em mới được học, yêu cầu các em phát hiện và chứng minh chúng bằng việc vận dụng tri thức mới được học. Thao tác này được lặp đi lặp lại một số lần cho đến lúc giáo viên

yên tâm là các em đã nắm và áp dụng được khái niệm và quy tắc mới. Để minh họa, ta lại tiếp tục bàn về bài học có hiện tượng trường sự vật trên đây. Thấy giáo có thể cung cấp một trường sự vật, một tập hợp từ khác không phải là một trường sự vật và yêu cầu các em nhận diện, chứng minh sự lựa chọn của mình là đúng bằng cách vận dụng khái niệm trường sự vật. Tiếp theo, thấy có thể đề ra nhiệm vụ cho học sinh tìm một số trường sự vật khác theo quy tắc tìm trường sự vật đã học.

- Phân tích - phán đoán. Nhờ phân tích - chứng minh, học sinh đã hình thành được kĩ năng cơ bản và thấy giáo kiểm tra được kiến thức của các em. Tuy vậy, thao tác này đòi hỏi khá nhiều thời gian. Để tiết kiệm thời gian và thành thực hóa kĩ năng mới được hình thành, thấy giáo chuyển sang giai đoạn cho học sinh tiến hành phân tích - phán đoán.

Phân tích - phán đoán không yêu cầu học sinh tái hiện lại các định nghĩa, quy tắc mà cần phải nhận diện ngay các hiện tượng ngôn ngữ đã học. Để đạt hiệu quả chắc chắn, thao tác này chỉ được áp dụng khi thao tác phân tích - chứng minh đã thành thạo. Ví dụ, ở bài học đã nhắc tới trên đây, ta có thể cho học sinh trong một thời gian ngắn phải công bố ngay danh sách của một vài trường sự vật.

- Phân tích - tổng hợp. Điều quan trọng trong bài học tiếng Việt là phải hướng học sinh sử dụng hiện tượng ngôn ngữ vào hoạt động giao tiếp. Thao tác phân tích - tổng hợp là bước cao nhất, bước cuối cùng của quá trình phân tích cần hướng tới mục đích này. Ví dụ, giáo viên cho học sinh phát hiện việc dùng các từ cùng trường sự vật trong các đoạn văn, khổ thơ và nhận xét giá trị của nó, đặt một đoạn văn có sử dụng một trường sự vật nào đó.

c) Phương pháp rèn luyện theo mẫu

Quá trình hình thành và phát triển ngôn ngữ của con người gắn liền với quá trình "bắt chước", học tập các mẫu lời nói của

người khác trong hoạt động giao tiếp. Mô phỏng cũng là phương pháp rèn luyện và hình thành các kỹ năng thực hành tiếng Việt nói chung. Tuy nhiên, cần phải phân biệt sự bắt chước vô thức và sự học tập mẫu có ý thức theo tính thân của phương pháp rèn luyện theo mẫu. Bởi vậy, phương pháp rèn luyện theo mẫu là phương pháp mà thầy giáo chọn và giới thiệu các mẫu hoạt động ngôn ngữ rồi hướng dẫn học sinh phân tích để hiểu và nắm vững cơ chế của chúng và bắt chước mẫu đó một cách sáng tạo vào lời nói của mình. Ví dụ, khi học về hiện tượng trường sự vật, ta có thể chọn một đoạn văn, một khổ thơ có sử dụng hiện tượng đó rồi dắt dẫn học sinh phát hiện, phân tích cách dùng của các tác giả, đánh giá giá trị biểu đạt của chúng và theo mẫu đó, các em tạo ra các đoạn văn khác có sử dụng hiện tượng trường sự vật. Hoặc khi học một kiểu bài làm văn nào đó, ta có thể chọn mẫu một bài điển hình, học sinh phân tích các phương diện và theo mẫu đó viết một văn bản khác. Như vậy, để áp dụng phương pháp rèn luyện theo mẫu có thể tiến hành các bước sau đây :

- Cung cấp mẫu lời nói hoặc hành động lời nói.
- Giáo viên hướng dẫn học sinh phân tích mẫu theo một số yêu cầu.
- Học sinh mô phỏng mẫu để tạo ra lời nói của mình.
- Kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm.

d) Phương pháp giao tiếp

Từ chức năng của ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp "Trọng yếu nhất của xã hội loài người" và từ mục đích của việc dạy tiếng là hình thành và nâng cao khả năng giao tiếp cho học sinh có thể thấy giao tiếp vừa là mục đích, lại cũng vừa là phương thức để dạy học tiếng Việt. Điều này chứng tỏ, phương pháp giao tiếp là phương pháp quan trọng trong việc tổ chức dạy học tiếng Việt. Phương pháp giao tiếp là phương pháp hướng dẫn học sinh vận dụng lý thuyết được học vào thực hiện các nhiệm vụ của quá trình giao tiếp, có chú ý đến đặc điểm và

các nhân tố tham gia vào hoạt động giao tiếp. Trên tinh thần này, phương pháp giao tiếp trở thành phương pháp chủ yếu để phát triển lời nói cho học sinh. Phương pháp này có thể được áp dụng khi dạy học từ ngữ, câu, phong cách và đặc biệt là trong các bài học thuộc phân môn làm văn. Theo tinh thần của phương pháp này, dạy làm văn phải tiến hành một số bước sau đây :

- Giáo viên tạo tình huống, cung cấp các nhân tố giao tiếp thông qua một đề làm văn cụ thể.

- Học sinh định hướng bài viết thông qua việc tìm hiểu đề

- Học sinh tiến hành tìm, chọn ý, lập bố cục bài văn theo tinh thần định hướng. Sau đó, các em triển khai đề cương thành bài văn cụ thể.

- Giáo viên chấm và trả bài. Học sinh rút kinh nghiệm và sửa chữa lại bài viết của mình.

Trên đây là ví dụ về việc sử dụng phương pháp giao tiếp vào dạy làm văn. Tuy nhiên, tùy theo từng phân môn cụ thể, phương pháp giao tiếp mang những đặc trưng riêng biệt và cần phải có những thao tác phù hợp. Tuy nhiên, dù trong lĩnh vực nào cũng cần phải tiến hành một số thao tác sau đây :

- Tạo tình huống kích thích nhu cầu giao tiếp và định hướng giao tiếp cho học sinh.

- Học sinh xác định hướng giao tiếp khi tiến hành áp dụng các tri thức tiếng Việt. Nói cách khác, các em cần phải trả lời được các câu hỏi sau : nói (viết) với ai ? về cái gì ? trong hoàn cảnh nào ?

- Học sinh căn cứ vào nhiệm vụ giao tiếp để tạo ra các lời nói cụ thể.

- Đánh giá, nhận xét, rút kinh nghiệm.

Trên đây là một số phương pháp tương đối đặc thù cho việc dạy tiếng Việt trong nhà trường. Nhìn chung, phương pháp phân tích ngôn ngữ, phương pháp thông báo - giải thích thường thích

hợp với bài dạy học kiến thức mới, bài ôn tập, còn phương pháp rèn luyện theo mẫu, phương pháp giao tiếp thích hợp với các bài học thực hành rèn luyện kỹ năng ngôn ngữ cho học sinh. Tuy nhiên, trong thực tế dạy học, các phương pháp này không hoàn toàn tách biệt lẫn nhau. Mỗi phương pháp có đặc thù và chỗ mạnh của nó, người giáo viên cần phải vận dụng một cách linh hoạt và sáng tạo mới có thể thu được hiệu quả mong muốn.

III - MỘT SỐ THỦ PHÁP THƯỜNG ĐƯỢC SỬ DỤNG TRONG DẠY HỌC TIẾNG VIỆT

1. Phân tích và tổng hợp

Phân tích là tách một hiện tượng nào đó ra các bộ phận cấu thành để có thể xem xét chúng ở tất cả mọi mặt, lí giải đặc trưng của chúng và trên cơ sở đó mà đánh giá hiện tượng một cách trọn vẹn. Tổng hợp là thao tác tư duy nhằm phát hiện ra các mối liên hệ giữa các mặt, các bộ phận của hiện tượng, trên cơ sở đó mà hình dung ra cả chính thể sự vật, hiện tượng.

Như vậy, phân tích và tổng hợp luôn luôn đi kèm với nhau, giúp con người nhận thức toàn diện hiện thực khách quan. Bản chất của quá trình dạy học tri thức mới là quá trình tư duy nhằm nắm được tri thức đó toàn diện và chi tiết. Bởi vậy, phân tích và tổng hợp trở thành thủ pháp dạy học. Thủ pháp này được áp dụng trong phương pháp thông báo - giải thích, phân tích ngôn ngữ, rèn luyện theo mẫu và cả phương pháp giao tiếp. Trước một tài liệu ngôn ngữ, học sinh phải phân tích nó ra các phương diện, thấy được quan hệ giữa chúng đối với nhau.

2. So sánh đối chiếu

So sánh đối chiếu là thao tác tư duy để phân biệt hiện tượng, khái niệm với các hiện tượng, khái niệm khác. Một khái niệm ngôn ngữ, một quy tắc ngôn ngữ chỉ trở thành yếu tố tâm lí của học sinh khi các em biết đặt nó vào hệ thống các yếu tố

tâm lí của mình. Nói một cách khác, các em cần phải so sánh đối chiếu chúng với các khái niệm và quy tắc đã có của mình để định vị nó trong đầu óc của mình. Mặt khác, tiếng Việt là một hệ thống giá trị và bản chất của các yếu tố cấu thành nó chỉ được xác định trong mối quan hệ với các yếu tố khác trong hệ thống, nói một cách khác cần so sánh với các yếu tố khác để tìm ra quan hệ tương đồng và đối lập giữa chúng với nhau. Xem như vậy, so sánh đối chiếu là thủ pháp quan trọng, thường dùng nhất trong tất cả các phương pháp dạy tiếng Việt, trong các công đoạn dạy tiếng Việt. Ví dụ, để làm nổi bật các nét nghĩa biểu niệm của một từ nào đấy, ta cần so sánh đối chiếu nó với những từ trong cùng một trường biểu niệm. Tìm giá trị biểu cảm, giá trị gợi hình tượng của một từ nào đó, một câu nào đó, ta cần so sánh với một số từ, một số câu đồng nghĩa với chúng. Dạy hiện tượng đồng nghĩa, hiện tượng trái nghĩa cần liên hệ chúng với hiện tượng trường nghĩa của từ v.v...

3. Khái quát hóa

Khi tiến hành phân tích ngôn ngữ để rút ra các khái niệm và quy tắc, ta cần khái quát hóa, vì khái quát hóa là thao tác tư duy nhằm rút ra các đặc điểm bản chất nhất của nhiều hiện tượng được phân tích. Học sinh tiến hành phân tích và tổng hợp, so sánh đối chiếu để rút ra đặc điểm cơ bản của các hiện tượng ngôn ngữ, các quan hệ giữa chúng với nhau. Công việc dạy học không dừng ở đó, mà phải rút ra và phát biểu các khái niệm và quy tắc. Muốn vậy, các em phải thực hiện thao tác khái quát hóa. Xem như vậy, thủ pháp này thường được sử dụng cho phương pháp thông báo - giải thích và phương pháp phân tích ngôn ngữ. Để khái quát hóa thu được hiệu quả tin cậy, thầy giáo cần phải chọn lọc các mẫu lời nói điển hình với một số lượng cần thiết.

4. Quy loại và phân loại

Gắn bó mật thiết với thủ pháp khái quát hóa là thủ pháp phân loại và quy loại. Khi rút ra cái chung của các sự kiện

ngôn ngữ, học sinh đã phát hiện khả năng phân chia chúng ra từng nhóm và quy loại chúng vào các nhóm riêng biệt. Việc chia các hiện tượng ngôn ngữ thành các nhóm đưa vào sự giống nhau và khác nhau của chúng được gọi là sự phân loại. Tiếp đó, việc đưa các hiện tượng ngôn ngữ vào các nhóm thích hợp gọi là sự quy loại. Thủ pháp phân loại và quy loại thường được ứng dụng đối với phương pháp thông báo - giải thích, phương pháp phân tích ngôn ngữ trong giờ lí thuyết, đặc biệt là trong các giờ thực hành lí thuyết. Ví dụ, học sinh có thể phân tích nghĩa của từ và chia chúng ra thành các thành tố : nghĩa biểu vật, nghĩa biểu niệm, nghĩa biểu cảm ; quy các từ ngữ cho trước vào các trường nghĩa thích hợp (khi nghiên cứu về các thành phần nghĩa, về các hiện tượng trường nghĩa).

5. Tạo tình huống có vấn đề

Để tăng cường tính chủ động, tích cực tư duy, cần phải tạo bằng được nhu cầu nhận thức cho học sinh. Nhu cầu này xuất hiện trong những trường hợp mà trong quá trình hoạt động học tập học sinh gặp phải khó khăn và trở ngại về nhận thức. Và qua quá trình đó, các em sẽ tìm tòi, phát hiện ra các tri thức mới. Việc tạo các tình huống như vậy gọi là tạo tình huống có vấn đề. Trong dạy học, thủ pháp này thường được áp dụng khi nghiên cứu tài liệu mới. Giáo viên tạo ra và đặt học sinh vào tình huống có vấn đề cung cấp những tài liệu ngôn ngữ để các em quan sát, còn học sinh tự quan sát, phân tích, so sánh và rút ra những kết luận cần thiết và sau đó phát biểu định nghĩa các khái niệm và quy tắc. Ví dụ, khi hình thành khái niệm về từ phản nghĩa, giáo viên có thể đặt câu hỏi : Các từ phản nghĩa có những nét gì đồng nhất với nhau không ? Học sinh có thể có hai ý kiến : có và không. Tiếp đó giáo viên nêu ví dụ và cho học sinh phân tích so sánh các nét tương đồng và khác biệt giữa các từ phản nghĩa (ví dụ : Tại sao lại nói "ngắn" trái nghĩa với "dài" mà không trái nghĩa với "cao" ? giữa "ngắn" và "dài" có nét nào tương đồng ? Có nét nào trái nghĩa với nhau ?)

IV - CÁC HÌNH THỨC THỂ HIỆN CỦA PHƯƠNG PHÁP

Phương pháp phải được thể hiện thông qua các hình thức của nó. Một hình thức có thể được sử dụng cho nhiều phương pháp khác nhau. Sau đây là một số hình thức thể hiện của phương pháp thường gặp trong quá trình dạy học tiếng Việt.

1. Hình thức diễn giảng

Diễn giảng là hình thức giáo viên dùng lời nói độc thoại để giải thích, chứng minh các sự kiện ngôn ngữ và trên cơ sở đó học sinh nắm được các khái niệm và quy tắc sử dụng ngôn ngữ, biết cách thực hiện các nhiệm vụ mà giáo viên yêu cầu.

Hình thức diễn giảng là hình thức đặc trưng cho phương pháp thông báo - giải thích. Hình thức này còn có thể được sử dụng để giải thích, đề ra nhiệm vụ khi áp dụng phương pháp rèn luyện theo mẫu. Lời nói của thầy giáo được thể hiện theo nhiều kiểu khác nhau : kể chuyện, chứng minh, giải thích, bình luận, trình bày nêu vấn đề. Dù ở kiểu nào, khi diễn giảng, giáo viên phải bảo đảm một số yêu cầu cơ bản sau :

- Đảm bảo tính khoa học chính xác nội dung trình bày. Lí lẽ nêu ra có tính thuyết phục và được trình bày một cách hợp lí.

- Ngôn ngữ diễn giảng phải mẫu mực : đúng chuẩn, trong sáng, bảo đảm tính giáo dục, âm thanh, nhịp điệu phải vừa phải.

- Thái độ cử chỉ của giáo viên phải mẫu mực. Tuyệt đối tránh lối phô trương, sáo rỗng hoặc gắt gỏng học sinh. Trong khi trình bày, giáo viên không nên có những động tác thừa, tránh đi lại trong lớp.

2. Hình thức đàm thoại

Đàm thoại là hình thức trao đổi giữa thầy giáo và học sinh, trong đó thầy nêu ra hệ thống câu hỏi dẫn dắt gắn bó logic với nhau để học sinh quan sát, suy nghĩ rút ra kiến thức cần thiết. Đàm thoại được sử dụng nhiều nhất trong phương pháp phân tích ngôn ngữ và kế đó là phương pháp rèn luyện theo

mẫu và phương pháp giao tiếp. Trong khi tiến hành đàm thoại, cần lưu ý một số yêu cầu sau :

- Học sinh phải có ý thức về toàn bộ hay một phần lớn cuộc đàm thoại.

- Chủ đề đàm thoại phải là hệ thống những vấn đề được lựa chọn và sắp xếp hợp lý nhằm hướng tới mục đích của bài học.

- Số lượng, nội dung và tính chất phức tạp của câu hỏi chủ yếu phụ thuộc vào kiến thức cần thiết, trình độ học sinh. Không nên đề ra những câu hỏi vụn vặt quá, những câu hỏi mập mờ không rõ yêu cầu hoặc những câu hỏi quá khó với học sinh. Khi học sinh không trả lời được, giáo viên cần để thêm các câu hỏi phụ để gợi mở đầu.

- Báo đảm lời cuốn mọi học sinh tham gia vào đàm thoại. Câu hỏi cần phải được cả lớp lắng nghe và cùng suy nghĩ tìm cách trả lời. Chỉ sau khi đạt được yêu cầu này, giáo viên mới chỉ định hoặc học sinh xung phong trả lời, các em khác chú ý theo dõi để nhận xét, bổ sung.

3. Hình thức đọc sách giáo khoa

Sách giáo khoa là tài liệu học tập chủ yếu của học sinh, thầy giáo và học sinh cần biết sử dụng có hiệu quả phương tiện học tập này. Sách giáo khoa có thể thay cho một số lời diễn giảng của thầy khi áp dụng phương pháp thông báo - giải thích. Sách giáo khoa còn cung cấp cho cả thầy lẫn trò các mẫu lời nói để làm tài liệu cho phương pháp rèn luyện theo mẫu.

4. Hình thức làm bài tập tiếng Việt

Bài tập tiếng Việt là một đơn vị nội dung định hướng cho việc dạy học tiếng Việt. Thông qua việc hướng dẫn học sinh làm bài tập và quá trình làm bài tập của các em, giáo viên kiểm tra kết quả hoạt động dạy của mình, học sinh củng cố được tri thức và thực sự hình thành được các kĩ năng sử dụng tiếng Việt. Nhiều phương pháp dạy học tiếng Việt như phương

pháp rèn luyện theo mẫu, phương pháp phân tích ngôn ngữ, phương pháp giao tiếp chỉ được thực hiện thông qua việc hướng dẫn học sinh làm bài tập. Bởi vậy, bài tập có một vai trò rất lớn trong quá trình dạy học tiếng Việt. Để có thể đảm nhận được vai trò này bài tập phải bảo đảm tính mục đích, bài tập phải đa dạng và vừa đủ, bài tập phải hướng vào việc rèn luyện kỹ năng giao tiếp. Các loại bài tập phân tích nhận diện, so sánh đối chiếu, xây dựng cấu trúc, biến đổi cấu trúc, bài tập sản sinh và lĩnh hội lời nói, bài tập hiệu đính sửa chữa v.v... là các loại bài tập phổ biến trong giáo trình dạy học tiếng Việt.

Phần hai

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CÁC HỢP PHẦN TIẾNG VIỆT Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Chương IV

PHƯƠNG PHÁP DẠY NHỮNG VẤN ĐỀ LÍ THUYẾT CHUNG VỀ TIẾNG VIỆT VÀ NGÔN NGỮ

I - VỊ TRÍ, MỤC ĐÍCH VÀ NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH

1. Vị trí : Chương trình Tiếng Việt ở THPT hiện nay có dành một phần cho những vấn đề lí thuyết chung về tiếng Việt và ngôn ngữ. Đó là vấn đề "Lịch sử tiếng Việt và chữ viết" ở lớp 10 (bao gồm vấn đề nguồn gốc - quan hệ thân thuộc, quá trình phát triển và vấn đề chữ viết) ; vấn đề "đặc điểm của tiếng Việt" (đặc điểm loại hình và đặc điểm ngữ nghĩa) và vấn đề "giao tiếp bằng ngôn ngữ" ở lớp 11.

Phần này của chương trình là hoàn toàn mới so với chương trình Tiếng Việt ở THCS⁽¹⁾. Nếu như nhiều phần khác trong

(1) Ở THCS chỉ nhắc gọi qua về nguồn gốc, quan hệ, sự phát triển và tính chất giàu, đẹp của tiếng Việt. *Tiếng Việt lớp 7*, t.1. tr. 36. GD. 1987.

chương trình Tiếng Việt ở THPT mang tính chất đồng tâm so với chương trình Tiếng Việt ở THCS thì nội dung kiến thức của phần này, học sinh THCS chưa hề được tiếp xúc và trang bị trực tiếp. Mặt khác, nếu so với nội dung kiến thức về tiếng Việt mà chương trình Tiếng Việt trước CCGD trang bị cho học sinh THPT thì đây cũng là những vấn đề liên quan đến đặc điểm loại hình, đến giao tiếp bằng ngôn ngữ, và phần nào là những vấn đề liên quan đến nguồn gốc, quan hệ thân thuộc của tiếng Việt.

2. Mục đích : Việc đưa phần nội dung này vào chương trình Tiếng Việt ở THPT nhằm vào những mục tiêu chung của môn Tiếng Việt :

Trước hết là nhằm nâng cao và hoàn chỉnh những tri thức về tiếng Việt và ngôn ngữ nói chung. Những tri thức về nguồn gốc, quan hệ thân thuộc và quá trình phát triển của tiếng Việt và chữ Việt chẳng những giúp cho học sinh hiểu được lịch sử của tiếng mẹ đẻ và chữ viết của dân tộc mà còn hiểu rõ sự gắn bó chặt chẽ giữa lịch sử tiếng Việt, chữ Việt và lịch sử hình thành, phát triển của dân tộc, của đất nước.

Những tri thức ấy cũng bồi dưỡng và phát triển thêm lòng tự hào dân tộc, tình cảm gắn bó gắn gũi giữa các dân tộc anh em cùng sống trên mảnh đất Việt Nam, đồng thời còn hỗ trợ thêm cho cả các kiến thức về lịch sử, về văn học.

Cũng nhằm nâng cao những tri thức về tiếng Việt và ngôn ngữ nói chung là những vấn đề thuộc về đặc điểm loại hình và đặc điểm ngữ nghĩa của tiếng Việt (trong chương trình lớp 11). Những tri thức được cung cấp ở đây vừa giúp cho học sinh hiểu sâu hơn, rộng hơn về tiếng mẹ đẻ của mình, vừa giúp cho học sinh nâng cao thêm hiểu biết về các ngoại ngữ mà các em được trang bị trong nhà trường, về sự đa dạng, phong phú của ngôn ngữ loài người. Từ đó thông qua đối chiếu so sánh, học sinh sẽ có cơ sở thuận lợi hơn khi học tiếng nước ngoài, đồng thời dần dần hình thành ý thức, thói quen và kĩ năng trong

khi sử dụng tiếng Việt. Chẳng hạn, khi nhận biết được vai trò quan trọng của trật tự từ trong câu (một đặc điểm loại hình quan trọng của tiếng Việt), các HS có thể thấy rõ sự khác biệt giữa tiếng Việt với một thứ tiếng nước ngoài (tiếng Nga, tiếng Anh, tiếng Pháp và ngay cả với tiếng Hán), đồng thời sẽ có ý thức và dần dần có kĩ năng thành thạo trong việc sắp xếp thứ tự của các từ trong câu, sẽ cảm nhận và phân tích được sự khác biệt và độ tinh tế giữa những cách sắp xếp từ ngữ khác nhau trong một lời nói, một câu văn, câu thơ. Như thế là sự trang bị những kiến thức này không chỉ nhằm mục đích nâng cao kiến thức lí thuyết về tiếng Việt, về ngôn ngữ nói chung, mà còn tạo điều kiện thuận lợi để rèn luyện kĩ năng sử dụng tiếng Việt (và phần nào là cả tiếng nước ngoài mà HS được học ở môn ngoại ngữ).

Nhằm vào cả mục đích nhận thức và cả mục đích hành động (sử dụng) như vậy là phần kiến thức về "Giao tiếp bằng ngôn ngữ". Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp quan trọng nhất của con người (V.I.Lênin). Tuy thế, ngôn ngữ học và việc dạy ngôn ngữ trong nhà trường, một thời gian dài trước đây thiên về việc nghiên cứu và cung cấp những tri thức có tính hệ thống - cấu trúc của ngôn ngữ. Đối với tiếng Việt cũng như vậy. Gần đây đã có một sự chuyển hướng khá rõ : cần nghiên cứu và giảng dạy ngôn ngữ trong hoạt động hành chức của nó - trong hoạt động giao tiếp. Sự chuyển hướng này vừa phù hợp với bản thân sự tồn tại và chức năng của ngôn ngữ (ngôn ngữ vừa tồn tại ở trạng thái tĩnh như một hệ thống - cấu trúc, lại vừa hoạt động để thực hiện chức năng), vừa phù hợp với mục tiêu của việc dạy học ngôn ngữ (trang bị kiến thức và rèn luyện kĩ năng sử dụng).

Tất nhiên bồi dưỡng năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ là một quá trình diễn ra thường xuyên, liên tục trong suốt quá trình học tập ở nhà trường (và trong suốt cả cuộc đời của một con người !). Việc trình bày và phân tích cơ chế của hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ, các nhân tố chi phối hoạt động này,

các chức năng (cụ thể) của ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp, ... trước hết nhằm cung cấp một cái nhìn chung, toàn cảnh về hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ – một hiện tượng quá quen thuộc mà học sinh thường xuyên thực hiện trong cuộc sống nhưng không phải đã có ý thức, thói quen, trình độ hiểu biết và năng lực tiến hành khi tham gia hoạt động, khi nhận xét, lí giải. Trên cơ sở nhận thức chung về hoạt động giao tiếp như vậy, học sinh có ý thức và tập luyện dần những thói quen, những kĩ năng, những thao tác của hoạt động giao tiếp khi nói, viết, nghe, đọc.

Tóm lại, những vấn đề lí thuyết chung về tiếng Việt và về ngôn ngữ được đưa vào chương trình lớp 10 và lớp 11 THPT trong CCGD đều nhằm hướng tới *phục vụ cho mục tiêu chung của môn Tiếng Việt trong nhà trường*. Đó không chỉ là việc *nâng cao tri thức về tiếng Việt trong lịch sử và những đặc điểm ở trạng thái hiện nay của nó*, không chỉ là những *hiểu biết lí thuyết về hoạt động giao tiếp của ngôn ngữ* mà còn là việc *tạo ra cơ sở cho sự hình thành ý thức, thói quen và kĩ năng sử dụng tiếng Việt, đồng thời bồi dưỡng tình cảm yêu quý đối với ngôn ngữ dân tộc*.

3. Phân tích nội dung chương trình được thể hiện trên SGK

Nội dung của những vấn đề lí thuyết chung về tiếng Việt và ngôn ngữ chiếm một dung lượng không lớn trong chương trình Tiếng Việt lớp 10 và lớp 11. Tất cả chỉ có 11 tiết học ; ở lớp 10, 6 tiết, ở lớp 11, 5 tiết : khoảng 16,6% tổng số thời gian của môn Tiếng Việt (không kể môn Làm văn).

Nội dung những vấn đề lí thuyết chung được phân bố ở phần đầu của chương trình Tiếng Việt các lớp 10 và 11.

Trong chương trình ở lớp 10 và lớp 11 có 5 vấn đề lí thuyết chung về tiếng Việt và ngôn ngữ :

1) Nguồn gốc, quan hệ thân thuộc, quá trình phát triển lịch sử của tiếng Việt (tương quan họ hàng).

2) Đặc điểm loại hình (tương quan loại hình) và đặc điểm ngữ nghĩa của tiếng Việt.

3) Chữ viết : lịch sử phát triển và đặc điểm của chữ quốc ngữ.

4) Giao tiếp bằng ngôn ngữ.

5) Yêu cầu của việc sử dụng tiếng Việt có tính chất nghệ thuật.

Đó không phải chỉ là những vấn đề lí thuyết về tiếng Việt, mà còn là những vấn đề lí thuyết về ngôn ngữ nói chung. Ngay cả ở những phần (3 phần đầu) chủ yếu trình bày về tiếng Việt, thì cũng qua đó hình thành những nhận thức chung về ngôn ngữ loài người.

II - PHƯƠNG PHÁP DẠY - HỌC

A - CƠ SỞ XÁC ĐỊNH PHƯƠNG PHÁP

Như trên đã nói, đây là phần mới trong chương trình Tiếng Việt ở nhà trường và là phần mang tính chất lí thuyết. Tuy thế, nội dung kiến thức ở mức độ nhất định đã có những cơ sở trong tiềm năng của học sinh, và trong kiến thức thu nhận được ở các môn học khác, ở quá trình học tập trong nhà trường của học sinh. Vì thế khi xác định phương pháp dạy - học có thể dựa vào những cơ sở này.

1. Những cơ sở trong tiềm năng ngôn ngữ và thực tiễn sử dụng ngôn ngữ của học sinh

Đến độ tuổi học THPT, học sinh đã tích lũy được một vốn tiếng Việt ở mức độ nhất định. Liên quan đến phần chương trình này là các phương diện sau đây :

a) Thực tiễn hoạt động giao tiếp bằng tiếng Việt. Hoạt động này diễn ra trong đời sống hàng ngày, ở cả 4 phương diện : nói, nghe, đọc, viết. Học sinh dễ dàng nhận thức được rằng giao tiếp bằng ngôn ngữ là một hoạt động thiết yếu của con người. Học sinh có thể nhận thấy các nhân tố trong hoạt động

giao tiếp và ảnh hưởng tác động của nó đến nhiệm vụ và mục đích giao tiếp. Tuy thế những hiểu biết này có thể mới chỉ ở mức độ kinh nghiệm, chưa có ánh sáng khoa học soi rọi vào.

b) Chữ quốc ngữ - một thứ kí hiệu mà học sinh được học từ lớp mẫu giáo và nâng cao dần ở các lớp trên. Hàng ngày, học sinh sử dụng chữ quốc ngữ và có thể cảm nhận được sự tiện lợi cùng những rắc rối, chưa hợp lí của nó. Đồng thời, đến trình độ THPT, học sinh cũng đã biết, qua các phương tiện thông tin đại chúng và có thể qua cả việc học ngoại ngữ, rằng trên thế giới còn có những thứ chữ khác như chữ Trung Quốc, chữ Nhật, chữ Ả rập, chữ Nga, ...

c) Những cảm nhận sơ bộ về đặc điểm của tiếng Việt như tính âm tiết (rõ nhất là số tiếng trong dòng thơ khi nói đến các thể thơ), như trật tự sắp xếp các từ (nhất là khi đổi trật tự thì nghĩa thay đổi : gà con \neq con gà)...

Còn có thể có những hiểu biết và kinh nghiệm khác nữa mà học sinh đã tự tích lũy được.

2. Những cơ sở trong vốn kiến thức mà học sinh tích lũy được trong nhà trường

Liên quan đến phần chương trình này, cần chú ý nhất đến các phương diện sau đây :

a) Những kiến thức về lịch sử, địa lí Việt Nam, về lịch sử, địa lí khu vực Đông Nam Á và thế giới. Những kiến thức này là cơ sở thuận lợi cho việc tiếp thu những vấn đề về nguồn gốc, quan hệ thân thuộc, quá trình phát triển của tiếng Việt và chữ Việt, và có thể cho cả vấn đề về đặc điểm loại hình của tiếng Việt.

b) Vốn ngoại ngữ mà học sinh đã được học hoặc tự học, đồng thời cả vốn hiểu biết về ngôn ngữ các dân tộc khác ở Việt Nam (nhất là ở các vùng song ngữ). Những hiểu biết này tuy có thể còn sơ giản nhưng là cơ sở cho sự đối chiếu so sánh

để thấy rõ đặc điểm loại hình của tiếng Việt, hoặc để thấy quan hệ thân thuộc của tiếng Việt.

c) Những kiến thức về tiếng Việt và văn học mà học sinh đã được trang bị dần dần từ những lớp dưới. Nội dung kiến thức của phần chương trình mà chúng ta đang bàn tới ở đây phần nào mang tính tổng hợp và khái quát. Những kiến thức vốn có của học sinh về ngữ âm, từ vựng, ngữ nghĩa, ngữ pháp, chữ viết của tiếng Việt là cơ sở để đi đến những kết luận về đặc điểm của tiếng Việt, đặc điểm của chữ quốc ngữ, về chức năng của ngôn ngữ trong giao tiếp. Vì thế trong việc dạy học phần chương trình này (tuy mới và mang tính lí thuyết) cần triệt để khai thác những kiến thức về tiếng Việt và văn học mà học sinh đã được trang bị.

B . MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP VÀ THỦ PHÁP DẠY HỌC

Căn cứ vào nội dung của phần chương trình này và dựa vào những cơ sở đã trình bày ở trên, khi giảng dạy, giáo viên có thể sử dụng phối hợp một số phương pháp và thủ pháp sau đây.

1. Phối hợp giữa diễn giảng và đàm thoại

Đây là phần chương trình nặng về lí thuyết. Nhưng như trên đã trình bày, phần chương trình này lại có tính chất tổng kết, khái quát hóa từ nội dung kiến thức mà học sinh đã được cung cấp và tích lũy từ lớp dưới, hơn nữa có cơ sở từ những vốn kiến thức qua các môn khoa học khác và qua thực tiễn sử dụng trong cuộc sống. Cho nên giáo viên cần triệt để khai thác các lợi thế đó mà huy động học sinh tham gia vào quá trình dạy học qua các hình thức đàm thoại, phát vấn, nêu vấn đề, ...

Chẳng hạn, ở bài đặc điểm của tiếng Việt, giáo viên có thể lựa chọn một số câu làm ví dụ. Sau đó cho học sinh biến đổi trật tự sắp xếp các câu, từ đó nhận xét về các trường hợp không thể thay đổi trật tự từ, các trường hợp có thể thay đổi trật tự từ nhưng trong những điều kiện nhất định, các trường hợp thay đổi trật tự từ thì câu mang màu sắc cảm xúc và tu

từ... Cuối cùng giáo viên cùng với học sinh kết luận trật tự từ là một phương thức ngữ pháp quan trọng trong tiếng Việt.

Một ví dụ khác, ở bài về Chữ quốc ngữ, để đi đến nhận định chữ quốc ngữ là một thứ chữ ghi âm, giáo viên có thể yêu cầu học sinh kể ra những nhóm từ đồng âm khác nghĩa trong tiếng Việt (ví dụ : cốc₁ - đồ dùng đựng nước uống ; Cốc₂ - động tác dùng các ngón tay gõ vào đầu ; Cốc₃ - tên một loài chim ; Cốc₄ - tiếng mõ khi gõ ; Cốc₅ - một loại than, ...) ; từ đó rút ra nhận định các từ có âm thanh giống nhau, tuy nghĩa khác nhau, nhưng đều được ghi giống nhau bằng chữ quốc ngữ. Ở một thứ chữ ghi ý hay ghi hình (như chữ Trung Quốc) thì chữ viết không theo nguyên tắc ghi âm như thế.

Nhìn chung có thể có nhiều cách để huy động vốn hiểu biết vốn có về ngôn ngữ của học sinh. Qua phát vấn, đàm thoại, học sinh đóng góp vào bài học. Giáo viên chỉ cần diễn giảng ở những trường hợp cần tổng kết, khái quát, rút ra những nhận định chung, mang tính lí thuyết.

Trong quá trình tiến hành hoạt động đàm thoại, phát vấn giáo viên cần lưu ý các thao tác sau đây :

- Chọn lựa ngữ liệu (ví dụ) cho thích hợp với nội dung bài học, với trình độ học sinh, với vốn kiến thức đã có của học sinh.
- Gợi ý, hướng học sinh suy nghĩ và phân tích nhằm đúng mục tiêu của bài học và trọng tâm của vấn đề.
- Gợi mở và huy động những kiến thức mà học sinh đã được trang bị ở lớp dưới.
- Uốn nắn và điều chỉnh những sự phân tích, nhận xét, đánh giá chưa thật hợp lí của học sinh.
- Tổng hợp và tiến tới nhận xét chung, kết luận khái quát bằng lời văn cô đọng, trong sáng, chặt chẽ.

Tuy rằng phân chương trình này nặng về những vấn đề lí thuyết, nhưng giáo viên cần tránh xu hướng thuần túy diễn giảng, trình bày lí luận, mà nên tận dụng và huy động vốn

hiểu biết đã có của học sinh về tiếng Việt được tích lũy từ quá trình sống và học tập. Có như thế việc dạy .à học mới có thể đạt tới những kết quả bổ ích cả về mặt nâng cao kiến thức, rèn luyện kĩ năng, bồi dưỡng tình cảm hứng thú đối với tiếng Việt và môn học.

2. So sánh và đối chiếu

Đây là các thủ pháp được dùng rộng rãi trong lãnh vực nghiên cứu ngôn ngữ học. Nó cũng rất cần thiết trong lãnh vực giảng dạy.

So sánh và đối chiếu là các hoạt động nhằm xác định sự giống nhau và khác nhau giữa các sự vật, hiện tượng để có thể đi đến một kết luận nào đó về bản chất, về đặc điểm và về mối quan hệ của chúng. Trong quá trình dạy học những vấn đề lí thuyết chung về ngôn ngữ và tiếng Việt, có thể vận dụng thủ pháp này ở nhiều bài học, nhiều tiết học : ở bài nguồn gốc, quan hệ thân thuộc của tiếng Việt, ở bài đặc điểm của tiếng Việt, ở bài chữ quốc ngữ, ...

Khi tiến hành đối chiếu và so sánh, giáo viên cần chú ý đến các thao tác và nguyên tắc thực hiện sau đây :

a) *Chọn lựa ngữ liệu để so sánh và đối chiếu.* Giáo viên cần chuẩn bị trước các ngữ liệu sao cho các ngữ liệu đó phục vụ tốt cho mục đích cần đi tới, lại gắn gũi và dễ tiếp thu với học sinh.

Ví dụ : - Ở bài nguồn gốc và quá trình phát triển của tiếng Việt, cần chọn lựa các từ tương ứng giữa tiếng Việt và tiếng Mường, Khơ-mú, Ba-na, Mơ-nông, Stiêng, Khơ-me, Môn sao cho đảm bảo điều kiện : chúng thuộc lớp từ vựng cơ bản, có nghĩa tương đương, có sự tương ứng đều đặn trong sự chuyển đổi âm thanh... (ví dụ như lấy từ "tay", trong SGK *Tiếng Việt 10*)

- Ở bài đặc điểm loại hình của tiếng Việt cần lựa chọn các từ và các câu của tiếng Việt và của một thứ tiếng Ấn Âu sao cho vừa dễ hiểu, vừa trình độ ngoại ngữ của học sinh, lại vừa thấy rõ đặc điểm của các ngôn ngữ và các loại hình ngôn ngữ...

b) *Nêu rõ yêu cầu khi so sánh đối chiếu* : phương diện nào ? Yếu tố nào ? Nhằm mục đích gì ? Ví dụ : khi so sánh các từ cùng có nghĩa là "đọc" ở các ngôn ngữ Việt, Anh, Pháp, Nga mà sách *Tiếng Việt 11* đã dẫn ở trang 4 thì giáo viên cần nêu rõ yêu cầu so sánh hình thức ngữ âm và ngữ pháp của từ tương ứng khi chưa tham gia cấu tạo câu (ở nguyên dạng) và khi tham gia cấu tạo câu (ở các dạng thức phù hợp với ngôi, số, thời).

c) *Hướng dẫn và gợi ý để học sinh có thể tự tiến hành đối chiếu, so sánh*. Các ngữ liệu và các yêu cầu của việc so sánh, đối chiếu thường không phải dễ dàng nhận thức được ngay. Giáo viên cần gợi mở và từng bước lưu ý học sinh. Chẳng hạn khi so sánh từ "đọc" của tiếng Việt với các hình thái lire (nguyên dạng) và lisons (dạng thức ngôi thứ nhất, số nhiều, thời hiện tại phiếm định (SGK *Tiếng Việt 11*, tr. 4), không phải học sinh dễ dàng nhận ra được, đó là hai dạng thức của cùng một từ. Cần gợi ý để học sinh tách được căn tố và phụ tố (bộ phận biến đổi của từ) và cả sự chuyển đổi của phụ âm ở vị trí giữa căn tố và phụ tố.

d) *Rút ra nhận định và kết luận* : đây là thao tác cuối cùng của hoạt động so sánh - đối chiếu. Giáo viên cần gợi ý, điều chỉnh để học sinh tham gia vào việc xây dựng kết luận. Những kết luận này cần được phát biểu ngắn gọn, rõ ràng, chuẩn xác... Ví dụ : ở mục tác dụng tạo nghĩa trong cấu tạo từ thuộc tiết 2 của bài 1 "Một vài đặc điểm của tiếng Việt" ở lớp 11, cần tiến hành so sánh từng từ ghép bình đẳng với các từ đơn là thành tố cấu tạo của chúng (quần áo / quần, áo ; ăn mặc / ăn, mặc ; bếp núc / bếp, núc ; binh lính / binh, lính), hơn nữa lại cần so sánh nghĩa chung của các từ được dẫn ra (quần áo, ăn mặc, bếp núc, binh lính) để đi đến một kết luận : "quan hệ bình đẳng có chức năng (công dụng) tạo ra ý nghĩa tổng hợp cho từ ghép đẳng lập".

Khi tiến hành các thao tác trên đây cần chú ý :

+ Giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn : cung cấp ngữ liệu chính, nêu yêu cầu, gợi ý và tổng kết thành kết luận.

+ Học sinh là người thực hiện các thao tác so sánh đối chiếu, hơn nữa học sinh có thể đề xuất, bổ sung thêm ngữ liệu để so sánh đối chiếu.

Ngoài tiết học trên lớp, trong các bài tập về nhà cho học sinh, giáo viên cần cho học sinh làm các bài tập so sánh, đối chiếu để vừa mở rộng kiến thức, vừa củng cố các thao tác so sánh đối chiếu. Nội dung của các bài tập so sánh, đối chiếu có thể phong phú, đa dạng liên quan đến nhiều phần nội dung của các bài học. Ví dụ : so sánh chữ quốc ngữ với chữ Trung Quốc (nếu học sinh biết) ; so sánh một câu đơn giản của tiếng Việt với một câu có nghĩa tương đương trong các ngôn ngữ Nga, Anh, Pháp, ... ; so sánh những câu trả lời khác nhau đối với cùng một câu hỏi để thấy tác động của các nhân tố giao tiếp đến hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ ; so sánh những câu có cùng thành phần từ ngữ nhưng khác nhau về trật tự sắp xếp để thấy vai trò của trật tự từ như một đặc điểm loại hình của tiếng Việt, v.v...

3. Sử dụng đồ dùng dạy học

Trong phần chương trình này, có thể sử dụng các đồ dùng dạy học để phục vụ cho quá trình dạy và học. Các đồ dùng này có thể do Công ti thiết bị đồ dùng dạy học cung cấp (bản đồ), nhưng chủ yếu là giáo viên dạy tiếng Việt chuẩn bị. Có thể sử dụng các đồ dùng dạy học như sau :

a) Bản đồ

Để phục vụ cho bài "Nguồn gốc - quan hệ thân thuộc của tiếng Việt" nên dùng một bản đồ vùng Đông Nam Á. Có thể dùng một bản đồ in sẵn hoặc giáo viên tự vẽ một bản đồ, nhưng quan trọng là trên bản đồ đó ngoài các địa danh nêu trong bài cần ghi rõ địa bàn cư trú của người Việt cổ (lưu vực sông Hồng, sông Mã) và các vùng cao nguyên nam Đông Dương,

vùng núi phía bắc Đông Dương, những vùng phụ cận (Thái Lan, Miến Điện, Trung Quốc...) là nơi cư trú của người Môn và người Khơme cổ. Cùng với bản đồ có thể có tranh ảnh về người Mường, người Thái, ... cùng trang phục, nếp sinh hoạt của họ. Trong quá trình sử dụng bản đồ, giáo viên cần làm cho các kiến thức về ngôn ngữ, về nguồn gốc và quan hệ thân thuộc của tiếng Việt gắn với các kiến thức về lịch sử và địa lí.

b) *Các sơ đồ, bảng biểu, mô hình*

Trong quá trình dạy - học phần chương trình này, giáo viên còn có thể thiết kế và sử dụng những đồ dùng dạy học khác, như :

- Sơ đồ ngữ hệ Nam Á (Sơ đồ ngữ hệ thường được vẽ theo hình cây). Có thể sử dụng sơ đồ ngữ hệ này của M.Ferlus⁽¹⁾.

- Bảng đối chiếu so sánh đặc điểm loại hình của tiếng Việt với các ngôn ngữ khác loại hình (Anh, Pháp, Nga...). Bảng này nên thiết kế có nhiều cột, mỗi cột tương ứng với một đặc điểm đem ra so sánh. Sách *Tiếng Việt 11* có trình bày một bảng như thế nhưng giới hạn ở một đặc điểm : hiện tượng không biến hình của từ.

- Sơ đồ về hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ trong đó có các nhân tố của hoạt động giao tiếp, như sơ đồ ở trang 12 sách *Tiếng Việt 11*.

- Ngoài ra cũng có thể sưu tầm và vẽ to những chữ thuộc các hệ chữ viết khác nhau : chữ Trung Quốc, chữ Ả Rập, chữ Nga, chữ La Tinh, ... Từ đó phân tích đặc điểm, ưu thế của chữ viết La Tinh nói chung và chữ quốc ngữ nói riêng.

Việc sử dụng đồ dùng dạy học là hoạt động được thực hiện ở nhiều môn học. Trong môn Tiếng Việt, ở phần chương trình này, nội dung dạy học có những thuận lợi cho việc sử dụng đồ dùng dạy học. Giáo viên cần triệt để tận dụng cơ sở thuận lợi

(1) Xem trong Mai Ngọc Chừ, ... *Cơ sở ngôn ngữ học và tiếng Việt*, NXBDH và THCN, H. 1990, tr. 65.

đó để việc dạy học thêm sinh động, hấp dẫn, tạo điều kiện cho học sinh dễ dàng lĩnh hội kiến thức. Các đồ dùng dạy học (bản đồ, sơ đồ, bảng biểu, mô hình...) cần được chuẩn bị chu đáo trước giờ học, đồng thời sau giờ học, giáo viên có thể yêu cầu học sinh tự thiết kế, xây dựng (trong phần bài tập về nhà) những bản đồ hoặc bảng biểu thích hợp. Làm như thế vừa gây hứng thú học tập, vừa bổ ích cho sự lĩnh hội kiến thức.

Chương V

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TỪ NGỮ

(10 tiết)

I - VỊ TRÍ, MỤC ĐÍCH VÀ NỘI DUNG CHƯƠNG TRÌNH TỪ NGỮ

1. Vị trí của việc dạy học từ ngữ

Trong chương trình phân môn Tiếng Việt cải cách giáo dục cấp THPT, từ ngữ được dạy trong 14 tiết/66. Số tiết dành cho phần này được tăng lên gấp ba (42/132) ở chương trình thi điểm chuyên ban THPT ban KHXH. Như vậy là dù trong chương trình nào thì phần từ ngữ cũng chiếm một tỉ lệ đáng kể. Điều đó nói lên ý nghĩa quan trọng của việc dạy từ ngữ ở THPT.

Trong hệ thống ngôn ngữ, từ là đơn vị tín hiệu đích thực. Bản chất tín hiệu là tạo điều kiện cho ngôn ngữ trở thành công cụ giao tiếp của xã hội loài người. Từ vựng là một trong các bộ phận của hệ thống ngôn ngữ, thiếu từ vựng thì không có bất cứ ngôn ngữ nào. Thành phần ngữ âm thành phần ngữ pháp cũng được thể hiện trong từ. Như vậy, dạy học từ ngữ là bộ phận không thể thiếu trong chương trình Tiếng Việt ở phổ thông nói chung, trường THPT nói riêng.

Trong giao tiếp, nếu không nắm được từ, người tiếp nhận sẽ không hiểu hết, thậm chí hiểu sai lệch ý của người phát ; Còn bản thân người phát thì lại khó làm cho người nhận hiểu được ý của mình. Cùng với những non yếu về ngữ pháp, những non yếu trong việc hiểu biết và sử dụng từ ngữ làm cho việc giao tiếp gặp nhiều khó khăn và không đạt hiệu quả. Điều đó chứng tỏ rằng để phát huy chức năng làm công cụ giao tiếp của ngôn ngữ, chúng ta nhất thiết phải hiểu được từ, có khả năng huy động và sử dụng được từ. Và dạy từ phải là một nhiệm vụ quan trọng trong chương trình giáo dục ở nhà trường phổ thông.

Về mặt nhận thức và tư duy, từ giúp con người ta nhìn hiện thực phong phú, phức tạp và đa dạng thành những nhóm sự vật, hiện tượng đồng nhất với những nét đồng nhất và khác biệt của chúng. Sự khác biệt và đồng nhất này giúp con người vượt lên trên sự phản ánh đơn giản hiện thực qua tiếp nhận cảm tính đơn thuần, giúp chúng ta nhìn vào bản chất của sự vật, nắm được bản chất của sự vật khách quan, thông qua hệ thống khái niệm chứa đựng trong từ. Nắm được từ, học sinh nắm được khái niệm. Nắm khái niệm, học sinh hiểu biết thêm hiện thực khách quan, có cơ sở để làm đơn vị trong quá trình tư duy của mình. Bởi vậy, không chỉ riêng dạy học tiếng Việt mà đối với tất cả các bộ môn, người thầy giáo luôn luôn phải quan tâm đến việc giúp học sinh hiểu từ ngữ đến nơi đến chốn.

Việc dạy từ ngữ liên quan trực tiếp và nhiều nhất đến việc dạy văn trong nhà trường. Văn học xây dựng các hình tượng nghệ thuật bằng phương tiện ngôn từ. Tất cả các đơn vị của ngôn ngữ từ các đơn vị ngữ âm đến các đơn vị ngữ pháp đều góp phần làm tròn nhiệm vụ này. Tuy nhiên không phải bỗng dưng mà người ta gọi văn học là nghệ thuật ngôn từ. Có thể nói, các nhà văn, nhà thơ lớn đều quan tâm nhiều nhất đến việc lựa chọn từ ngữ, hao tâm tổn lực để làm công việc này. Nhiều lúc, chỉ một "nhân tự" cũng đủ làm cho hình tượng văn học khắc sâu vào tâm khảm người đọc, nêu bật được tứ của

câu thơ, khổ thơ. Có dạy từ ngữ tốt, dạy từ ngữ theo hướng ngôn ngữ nghệ thuật, giúp học sinh thâm nhập vào địa hạt thẩm mỹ của từ ngữ, chúng ta mới có thể làm cho học sinh cảm nhận được đầy đủ nghệ thuật văn thơ, ngoài việc nhận thức được giá trị của các yếu tố phức tạp khác.

Việc dạy học từ ngữ càng có ý nghĩa cấp thiết vì tiếng Việt đương trong giai đoạn phát triển ào ạt, chưa bao giờ tiếng Việt đòi hỏi phải bổ sung, sáng tạo nhiều từ ngữ như bây giờ bởi vì công cuộc đổi mới sâu sắc toàn diện của chúng ta đang phát triển với tốc độ nhanh chóng, chính sách mở cửa đang đặt tiếng Việt của chúng ta trong quan hệ tiếp xúc với nhiều ngôn ngữ trên thế giới. Hàng loạt từ mới, cách nói mới ra đời, có cách hay, cũng có nhiều cách nói không hay hoặc thậm chí không thể chấp nhận được. Trên báo chí, trên các phương tiện truyền thanh và truyền hình, nhất là các biển quảng cáo, tên các cửa hàng cửa hiệu nhan nhản từ nước ngoài, nhiều tên gọi Tây không ra Tây, Việt Nam không ra Việt Nam. Việc tạo từ mới là cần thiết, tìm cách hòa nhập với thế giới, với nền kinh tế thị trường là cần thiết song chúng ta không thể chấp nhận lối nói lai căng, lối tạo từ một cách tự phát vì chúng sẽ làm cho tiếng Việt mất bản sắc dân tộc, dẫn đến sự gia tăng "nhiều" tín hiệu ngôn ngữ. Giáo dục phải giữ vai trò quan trọng trong việc chuẩn hóa từ ngữ tiếng Việt hiện đại.

Hiện trạng nắm và sử dụng từ ngữ của thanh niên ta cũng không lấy gì làm vui. Khảo sát các bài thi môn văn vào các trường cao đẳng và đại học thuộc khối C, ta thấy quá nhiều lối vẽ dùng từ, đặc biệt là dùng từ Hán Việt, hiện tượng dùng từ thừa, từ lặp khá phổ biến do nghèo vốn từ. Trong khẩu ngữ nhan nhản những từ tục tĩu, ghê tai như xưng hô và phủ định. Cách nói ấy dường như đã thành một thị hiếu ngôn ngữ của cả những người có học. Thị hiếu thấp kém ấy làm tiếng Việt đang mất đi cái vẻ thanh lịch của nó, và từ sự xô bồ, bỏ bã của ngôn từ trong giao tiếp đến sự tầm thường hóa kỉ cương luật pháp chỉ còn một bước nhỏ. Trong văn viết, cái thô tục

bổ bã chưa vào được. Song lại khá phổ biến lối viết rập khuôn vài ba mẫu mã cố sẵn, lối dùng từ sáo rỗng chẳng chứa đựng một nội dung đáng kể nào. Điều đó phản ánh một tình trạng nghèo nàn trong tâm hồn, trong suy nghĩ, làm cho tâm hồn và suy nghĩ trở thành xơ cứng, làm mất cá tính trong diễn đạt.

Tình trạng trên đây là đáng lo ngại, đòi hỏi phải có sự giáo dục ngôn ngữ kịp thời và chu đáo, trong đó có việc dạy học từ ngữ trong nhà trường THPT.

Từ những điều trình bày trên đây, có thể kết luận thêm một lần nữa rằng việc dạy từ ngữ ở trường THPT là vô cùng cần thiết và quan trọng, không những cần thiết cho mục đích giáo dục ngôn ngữ, giáo dục thẩm mỹ mà còn là điều kiện không thể thiếu được để rèn luyện tư duy, tạo cơ sở thuận lợi cho việc tiếp thu tất cả các môn học khác trong nhà trường.

2. Mục đích của dạy học từ ngữ

Việc dạy học từ ngữ ở trường phổ thông trung học (THPT) nhằm cả hai mục đích : nhận thức và ứng dụng.

Mục đích nhận thức của việc dạy học từ ngữ thể hiện ở việc hình thành cho học sinh thế giới quan khoa học, trang bị những kiến thức cơ bản về từ ngữ tiếng Việt với tư cách là một hệ thống hoạt động chức năng và phát triển năng lực thẩm mỹ cho các em học sinh.

Khi hình thành cho các em học sinh thế giới quan khoa học, kiến thức về từ vựng đóng một vai trò tối quan trọng trong quá trình phát hiện chức năng của ngôn ngữ trong xã hội (giao tiếp, tàng trữ thông tin), quan hệ giữa ngôn ngữ với cuộc sống xã hội. Ngôn ngữ của loài người là ngôn ngữ bằng từ ngữ. Từ là tên gọi của sự vật, hiện tượng mà con người nhận thức được trong thế giới hiện thực xung quanh mình. Từ vựng thể hiện một cách đầy đủ, toàn diện mối quan hệ giữa ngôn ngữ và cuộc sống xã hội. Sự xuất hiện một sự vật, một hiện tượng mới trong thế giới hiện thực kéo theo sự xuất hiện những đơn vị từ vựng mới trong hệ thống ngôn ngữ.

Đặc biệt, việc dạy học từ ngữ giúp các em hiểu sâu thêm về tiếng Việt vì như trên đã nói từ ngữ là một bộ phận của tiếng Việt, mọi đơn vị khác đều có quan hệ mật thiết với từ ngữ. Thông qua việc học tập từ ngữ, các em hiểu được sự thể hiện, sự kết hợp của các âm tiết như thế nào. Có nắm được nghĩa của từ, đặc điểm ngữ pháp của từ, các em mới nắm được các quy tắc ngữ pháp sắp xếp và kết hợp các từ thành câu v.v... Việc nghiên cứu từ ngữ giúp các em nắm vững ngữ nghĩa của từ, trên cơ sở đó mà nắm được ngữ nghĩa của câu và các đơn vị lớn hơn.

Tiếp theo, nhiệm vụ giáo dục thẩm mĩ ngôn ngữ cũng chỉ có thể thực hiện thông qua, nhờ vào việc dạy học từ ngữ. Phần từ ngữ không những chỉ trang bị cho các em các tri thức về từ ngữ tiếng Việt mà còn cung cấp cho các em những hiểu biết về từ ngữ để có thể hiểu được giá trị nghệ thuật của chúng trong ngôn ngữ nghệ thuật.

Cuối cùng, việc dạy học từ ngữ còn cần phải góp phần giáo dục tình cảm dân tộc, tạo điều kiện phát triển năng lực trí tuệ và tình yêu tiếng Việt, có ý thức giữ gìn và phát triển tiếng Việt.

Về mặt ứng dụng, việc dạy học từ ngữ cần phải hướng tới mục đích trang bị tri thức từ ngữ để các em có thể giao tiếp tốt hơn, giúp các em cơ sở để phát hiện và đánh giá được hiệu quả thẩm mĩ của ngôn ngữ nghệ thuật, góp phần sáng tạo nên cái đẹp bằng nghệ thuật ngôn từ.

3. Nội dung chương trình dạy học từ ngữ

a) Định hướng chương trình

Muốn xác định được nội dung chương trình dạy học, ta cần làm rõ định hướng việc dạy học từ ngữ ở trường THPT.

- *Su kế thừa và nâng cao tri thức và kĩ năng từ vựng*

Phần từ vựng được xác định theo tinh thần tận dụng triệt để những tri thức và kĩ năng mà học sinh được học ở cấp dưới,

đặc biệt là cấp THCS. Những nội dung được dạy về từ ngữ ở cấp THPT phải thống nhất với các cấp dưới, xuất phát từ cấp dưới chứ không đi lại từ đầu.

Sự nâng cao được thực hiện theo phương hướng sau đây :

+ Tăng thêm những tri thức và những kĩ năng mới chưa được giảng dạy ở cấp THCS. Những tri thức về trường nghĩa, hệ thống ngữ nghĩa của từ, các đặc trưng và yêu cầu của từ ngữ nghệ thuật như tính hệ thống, chính xác, cá thể hóa, hình tượng, gợi cảm và hàm súc, v.v... chính là theo tinh thần này.

+ Mở rộng, đào sâu những tri thức và kĩ năng đã học. Điều chỉnh lại những tri thức đó trong những điều kiện cần thiết. Ví dụ, các em vẫn tiếp tục được học về ngữ nghĩa của từ, các biện pháp tu từ từ vựng nhưng ở mức độ sâu sắc hơn, chính xác hơn.

+ Cuối cùng là việc mở rộng phạm vi vận dụng các tri thức về từ vựng, đặc biệt là việc thường thức và đánh giá hiệu quả thẩm mĩ của từ ngữ trong các tác phẩm nghệ thuật. Nếu như ở cấp THCS, các thực tế đưa ra để giải thích thường đơn giản, dễ hiểu, dễ thấy, thì các thực tế trong phần từ ngữ ở cấp THPT phức tạp hơn, tế nhị hơn, khó giải thích hơn. Chúng chủ yếu được rút ra từ các tác phẩm văn học được học ở cùng cấp. Khi xử lí các thực tế này, học sinh phải vận dụng một cách tổng hợp nhiều tri thức được học chứ không đơn giản chỉ sử dụng một tri thức đơn lẻ nào.

- *Day từ ngữ gắn liền với hoạt động giao tiếp, gắn liền với ngôn bản, đặc biệt là các ngôn bản nghệ thuật*

Bản chất của tiếng Việt chỉ được thể hiện đầy đủ trong hoạt động giao tiếp, tức là trong ngôn bản với mọi mối quan hệ với các nhân tố tham gia vào hoạt động giao tiếp. Định hướng giao tiếp quan trọng nhất là giao tiếp trong lĩnh vực ngôn ngữ nghệ thuật, dạy tiếng Việt phải gắn chặt và hỗ trợ cho việc dạy Văn học. Việc tìm hiểu ngôn bản, đặc trưng của ngôn ngữ nghệ

thuật trước khi bước vào tìm hiểu các tri thức cụ thể về từ ngữ trong chương trình và sách giáo khoa Tiếng Việt cải cách là theo quan điểm này. Quan điểm này lại càng được thể hiện rõ ràng hơn trong chương trình và sách giáo khoa thực nghiệm chuyên ban. Ở ban khoa học xã hội, các tri thức và kĩ năng từ ngữ hướng trực tiếp vào ngôn ngữ nghệ thuật. Tất cả các chủ điểm tri thức về từ ngữ đều được lựa chọn để hiểu các tác phẩm văn học, đều hướng vào sự thể hiện nó như thế nào và cách bình giá hiệu quả thẩm mĩ của chúng như thế nào trong các tác phẩm văn học. Ở hai ban khoa học tự nhiên và khoa học tự nhiên - kĩ thuật, giao tiếp chủ yếu là giao tiếp trong lĩnh vực khoa học tự nhiên - kĩ thuật. Từ ngữ chủ yếu được xét trong các ngôn bản thuộc loại chức năng ngôn ngữ này.

b) Nội dung chương trình và sách giáo khoa.

Trên cơ sở chương trình chung, phần từ ngữ trong SGK Tiếng Việt 10 được triển khai thành hai bộ như trên đã nói.

Sách của Hội bố trí 11 tiết từ ngữ, phân bố như sau :

- Từ và nghĩa của từ : 3 tiết
- Biện pháp tu từ về từ : 3 tiết
- Lựa chọn về từ ngữ để đạt hiệu quả nghệ thuật (4 tiết)
- Ôn tập : 1 tiết

Sách của Trường : 9 tiết

- Giảm yếu về từ vựng (3 tiết)
- Các biện pháp tu từ từ vựng (3 tiết)
- Lựa chọn từ ngữ (1 tiết)
- Lỗi dùng từ nên tránh (1 tiết)
- Ôn tập (1 tiết)

Bắt đầu từ năm học 2000-2001, phần từ ngữ trong sách Tiếng Việt chính lí hợp nhất được dạy trong 9 tiết và được phân phối như sau :

- Giản yếu về từ vựng (3 tiết)
- Các biện pháp tu từ từ vựng (3 tiết)
- Lựa chọn từ ngữ (2 tiết)
- Ôn tập (1 tiết)

Xem xét phần từ ngữ trong 3 cuốn SGK trên ta thấy về đại thể cách thức triển khai, nội dung kiến thức về cơ bản là thống nhất.

Sự khác biệt chỉ thể hiện ở dung lượng (sách của Hội : 11 tiết, sách của Trường : 9 tiết, sách chính lí hợp nhất : 9 tiết).

Ngoài ra, sách của Hội bố trí một số tiết dành riêng cho việc thực hành chứ không đưa nội dung này lồng vào các giờ lí thuyết như sách của Trường. Trong bộ sách chính lí và hợp nhất, nhóm tác giả dựa trên sách của Trường với một số chỉnh lí : giản lược bớt lí thuyết, tăng cường thời gian thực hành, tăng dung lượng phần "Lựa chọn từ ngữ..." từ 1 tiết lên 2 tiết, bỏ tiết "Lỗi dùng từ nên tránh". Tuy phần từ ngữ có chú ý ôn tập về đặc điểm cấu tạo của từ song có thể thấy phần này chủ yếu bàn về nghĩa của từ. Từ cơ sở nắm chắc bản chất nghĩa, các bình diện nghĩa của từ, sách hướng người học cách khai thác nghĩa của chúng bằng các biện pháp tu từ từ vựng, lựa chọn sử dụng từ để nâng cao hiệu quả biểu đạt.

II - NHỮNG CƠ SỞ CỦA VIỆC DẠY HỌC TỪ NGỮ

1. Cơ sở ngôn ngữ học

Những thành tựu nghiên cứu về từ tiếng Việt là cơ sở chủ yếu cho việc xác định nội dung tri thức khoa học cũng như các kĩ năng về từ ngữ.

a) Trước tiên, từ và các ngữ cố định là đơn vị của ngôn ngữ, với tư cách là một hệ thống tín hiệu. Bản chất là thành viên của hệ thống ngôn ngữ là cơ sở để chúng ta phải xét từ trong toàn bộ cơ cấu và hoạt động của hệ thống. Dạy học từ ngữ không thể xem xét từ ngữ một cách cô lập mà phải thấy

được hoạt động của nó, mối quan hệ của nó với các đơn vị bé hơn (tiếng) và những đơn vị lớn hơn (câu, đoạn văn và ngôn bản). Với tư cách là một tín hiệu, từ gồm hai mặt : cái được biểu đạt và cái biểu đạt. Hai mặt này luôn luôn gắn bó với nhau như hai mặt của một tờ giấy. Những tri thức về cấu tạo từ tiếng Việt và quan hệ giữa chúng với nghĩa của từ, những hiểu biết về ngữ nghĩa từ tiếng Việt là cơ sở khoa học chính yếu tạo nên nội dung dạy học từ ngữ trong chương trình THPT.

b) Nghĩa của từ là một hệ thống. Từ nào cũng có nghĩa. Nghĩa của từ là sự kết hợp chặt chẽ giữa nghĩa từ vựng và nghĩa ngữ pháp. Tạo nên nghĩa từ vựng của từ là các thành phần : nghĩa biểu vật, nghĩa biểu niệm và nghĩa biểu cảm. Nghĩa biểu thị tên sự vật hiện tượng, tính chất, trạng thái, hoạt động... được gọi nghĩa biểu vật. Nghĩa biểu vật của từ quy định phạm vi sự vật mà từ được sử dụng. Nghĩa biểu niệm của từ là những hiểu biết mà từ gợi ra về sự vật, hiện tượng, hoạt động, trạng thái v.v... được gọi tên. Trong khi gọi tên hiện thực khách quan, biểu thị quan niệm về hiện thực khách quan ấy, con người bày tỏ thái độ, tình cảm với hiện thực được nói tới, đồng thời biểu lộ thái độ trọng khinh đối với người nghe, người đọc. Đó là nghĩa biểu cảm của từ. Đến lượt mình, nghĩa biểu niệm lại là một hệ thống được tạo thành bởi nhiều nét nghĩa khác nhau.

c) Nghĩa của từ là một yếu tố trong hệ thống từ vựng. Từ trong hệ thống ngôn ngữ không tồn tại cô lập mà luôn luôn nằm trong mối quan hệ với các từ khác. Mối quan hệ này được thể hiện ở ba dạng : quan hệ ngữ nghĩa, hệ thống từ loại và quan hệ giữa chúng với các từ khác trong ngôn bản và các yếu tố của hoạt động giao tiếp. Đặc biệt lưu ý trong quan hệ này là quan hệ ngữ nghĩa giữa các từ trong hệ thống từ vựng. Xét về quan hệ ngữ nghĩa của từ, ta có các mối quan hệ : quan hệ giữa các từ đồng nghĩa, quan hệ giữa các từ trái nghĩa, quan hệ trường nghĩa. Thứ đến, cần lưu ý là ý nghĩa của từ được cụ thể xác định và biến đổi trong hoạt động giao tiếp (tức trong quan hệ với ngôn bản và với các nhân tố giao tiếp). Trong ngôn

bản, nghĩa rất chung của từ sẽ chuyển thành nghĩa trong ngôn bản. Nghĩa biểu vật của từ sẽ ứng với sự vật được nói tới chỉ sự vật cá thể hay chỉ loại sự vật. Nghĩa biểu niệm của từ sẽ ứng với khái niệm cá thể nếu từ chỉ sự vật cá thể, ứng với khái niệm loại nếu từ chỉ cả loại sự vật. Nghĩa biểu cảm của từ cũng có sự thay đổi. Trong ngôn ngữ, từ có thể không có nghĩa biểu cảm đặc biệt nhưng trong ngôn bản có thể có nghĩa biểu cảm tốt hay xấu. Mặt khác, cũng chính trong ngôn bản, trên cơ sở cái nền chung về nghĩa của từ, người viết hoặc người nói có thể góp phần sáng tạo thêm nghĩa mới cho từ. Đó là trường hợp sử dụng từ của các nhà văn, nhà thơ lớn, có tên tuổi, có phong cách ngôn ngữ cá nhân của mình.

Từ ngữ được sử dụng trong ngôn bản thuộc một phong cách chức năng cụ thể. Có những từ đa phong cách và có những từ đơn phong cách. Từng phong cách đòi hỏi một số "khuôn mẫu" riêng về dùng từ, ví như từ trong phong cách khoa học cần đơn nghĩa, trung hòa về sắc thái biểu cảm, có tính trừu tượng, khái quát cao. Đặc trưng cho phong cách khoa học là việc sử dụng hệ thống thuật ngữ trong các ngành khoa học. Việc hiểu đặc trưng phong cách của từ ngữ sẽ góp phần biến từ ngữ thụ động thành vốn từ tích cực của học sinh.

2. Cơ sở tâm lí - ngôn ngữ học

Từ được nhận thức, được tích lũy và sử dụng theo một quy luật tâm lí nhất định nên những quy luật này là cơ sở đáng tin cậy cho việc dạy học từ ngữ.

a) Nghĩa của từ và hoạt động

Sự hình thành và phát triển nghĩa của từ chỉ xảy ra trong hoạt động. Thông qua hoạt động lao động, hoạt động nhận thức và cải tạo hiện thực khách quan, con người ngày càng nhận thức ra các sự vật, hiện tượng và đặc trưng của chúng. Kết quả nhận thức này được biểu hiện trong tên gọi (nghĩa biểu vật) và quan niệm về chúng (nghĩa biểu niệm). Về mặt nhận thức ý nghĩa của từ cũng vậy, để hiểu nghĩa của từ, con người cũng cần thông qua hoạt động và trong quá trình đó mới tiếp

xúc, hiểu biết bản chất của hiện thực, nắm vững các khái niệm và tên gọi của chúng - từ ngữ. Không có hoạt động, hoạt động thực tiễn và hoạt động nhận thức, con người không thể nào chiếm lĩnh được khái niệm và theo đó cũng không bao giờ có một vốn từ cần thiết và khả năng sử dụng chúng. Hoạt động giao tiếp là hoạt động đặc trưng cho con người, có quan hệ trực tiếp nhất đến việc hình thành và phát triển năng lực ngôn ngữ nói chung, năng lực từ ngữ nói riêng. Con người học từ, trước hết là học trong thực tiễn giao tiếp. Trong giao tiếp, từ ngữ không đứng riêng rẽ mà tồn tại trong phát ngôn, trong một ngôn bản nhất định, trong mối liên hệ với các nhân tố của hoạt động giao tiếp. Chính văn cảnh, hoàn cảnh trong đó từ mới xuất hiện sẽ là động cơ thúc đẩy người nghe, người đọc dần dần đoán nhận ra nội dung ngữ nghĩa, qua đó mà "chiếm lĩnh" từ ngữ mới vào vốn liếng riêng của mình.

b) Sự tích lũy và sử dụng từ ngữ

Vốn từ vựng của con người càng ngày càng phong phú đa dạng và tích cực nhờ sự tích lũy liên tục và không ngừng. Vốn từ vựng đó trong con người không phải là một tập hợp hỗn độn, cô lập lẫn nhau mà là một hệ thống chặt chẽ cũng tương tự như hệ thống từ vựng trong ngôn ngữ vậy. Trong đầu óc của con người, từ được sắp xếp theo các lớp hạng trên cơ sở những mối liên hệ đồng nhất và đối lập giữa chúng với nhau. Các nhà tâm lý - ngôn ngữ học đã tiến hành nhiều thí nghiệm khác nhau và đều dẫn đến kết luận trên. Chẳng hạn khi đưa ra một từ "Kim" và hỏi một số người nào đó xem những từ đầu tiên mà từ "kim" gợi lên cho họ là gì, thì câu trả lời sẽ là một loạt từ như : chỉ, vải, vá, khâu, may... Các từ : Kim, chỉ, vá, khâu, may... xuất hiện dất dầy nhau như vậy không phải là chuyện ngẫu nhiên mà chính là vì chúng đều liên quan đến một ý niệm chung, một chủ đề chung là chủ đề "may vá", chúng đã tạo nên một hệ thống liên tưởng. Hệ thống liên tưởng này có thể là liên tưởng theo nội dung ngữ nghĩa, cũng có thể

liên tưởng theo một đặc điểm nào đấy về nguồn gốc, về hình thức cấu tạo của từ.

Như vậy là sự phân tích từ góc độ tâm lí về mặt tiếp cận, tích lũy từ ngữ rất thống nhất với sự phân tích bản thân hệ thống từ vựng của ngôn ngữ. Từ ngữ trong đầu óc của mỗi con người là một bản sao, một biểu hiện của hệ thống từ vựng ngôn ngữ. Tất nhiên "bản sao" này trong mỗi con người có khác nhau và không thể hoàn toàn đầy đủ như hệ thống từ vựng ngôn ngữ.

Trên đây, chúng ta đã khẳng định vốn từ vựng của mỗi người được sắp xếp thành hệ thống dựa trên quan hệ liên tưởng. Sự sắp xếp này làm cơ sở cho thao tác lựa chọn và kết hợp từ trong quá trình sản sinh lời nói. Khi đứng trước yêu cầu cần diễn đạt một ý nào đấy, con người cần tạo ra một hoặc một số phát ngôn. Lắp đầy các phát ngôn là các đơn vị từ vựng được sắp xếp ở các vị trí thích hợp. Ở từng vị trí một trong phát ngôn, dựa vào quan hệ ngang, con người "lôi ra" một "ngăn kéo" từ có thể có khả năng phù hợp. Các từ đó được tập hợp, huy động theo quan hệ liên tưởng, tạo thành một hệ hình từ vựng. Trên cơ sở hệ hình đó, con người một lần nữa lại chọn lọc tiếp để có một từ thích hợp nhất vừa phù hợp với quan hệ ngang, vừa diễn đạt chính xác nhất, vừa phù hợp với các nhân tố giao tiếp. Đến đây, một lần nữa ta lại thấy có sự bất gặp giữa kết quả nghiên cứu tâm lí - ngôn ngữ học với lí luận đại cương về hệ thống tín hiệu ngôn ngữ - quan hệ liên tưởng trong ngôn ngữ.

Những điều trình bày trên đây có ý nghĩa rất quan trọng đối với việc dạy học từ ngữ, đặc biệt là cách sắp xếp nội dung giảng dạy, phương pháp tích lũy vốn từ và sử dụng từ ngữ cho học sinh. Kiến thức về từ ngữ phải được trình bày một cách hệ thống, phải theo các chủ điểm sao cho giữa các chủ điểm ấy bảo đảm một quan hệ liên tưởng nào đấy, giữa các yếu tố trong một chủ điểm cũng phải thỏa mãn yêu cầu như vậy. Việc

làm giàu vốn từ cho học sinh cũng phải được thực hiện theo các mối quan hệ liên tưởng, phải bảo đảm cung cấp các từ theo một kiểu quan hệ nào đó chứ không cung cấp các từ lẻ tẻ, cô lập nhau. Những bài học về cấu tạo từ, về hiện tượng đồng nghĩa, trái nghĩa, đồng âm, trường nghĩa chính là chủ điểm thuận lợi để học sinh làm giàu thêm vốn từ của mình theo sự liên hệ về cấu tạo, về nghĩa và trường nghĩa. Việc rèn luyện năng lực sử dụng từ ngữ cho học sinh cũng cần phải tính đến quy luật liên tưởng này. Chính thông qua quan hệ liên tưởng mà các em có thể huy động ra từng hệ hình từ vựng, trên cơ sở đó mà so sánh, đối chiếu để thấy được hiệu quả của việc dùng từ trong ngôn bản, cũng như có thể lựa chọn được từ ngữ cần thiết, đạt hiệu quả nhất để tạo ra lời nói của chính bản thân mình.

Bàn đến cơ sở của việc dạy từ ngữ, còn phải tính đến tâm lí tiếp nhận của học sinh, đến các quy luật giáo dục học, đến mục tiêu của cấp học. Các nhân tố đó đều là cơ sở cần thiết. Tuy vậy, chúng ta chỉ đề cập đến cơ sở ngôn ngữ học và cơ sở tâm lí - ngôn ngữ học vì chúng là những cơ sở trực tiếp, ảnh hưởng nhiều nhất đến việc lựa chọn nội dung, cách thức sắp xếp nội dung và phương pháp tổ chức quá trình dạy học từ ngữ.

III - NGUYÊN TẮC DẠY HỌC TỪ NGỮ

Ở phần lí luận chung, chúng ta đã bàn đến những nguyên tắc dạy học tiếng Việt. Các nguyên tắc đó là cơ sở lí thuyết chung, chi phối toàn bộ việc tổ chức dạy học tiếng Việt. Tuy vậy, mỗi phân môn (từ vựng, ngữ pháp, phong cách, làm văn, v.v...) có những đặc trưng riêng của mình, đòi hỏi một cách tiếp cận thích hợp.

Dạy học từ ngữ ngoài việc tuân theo nguyên tắc dạy học tiếng Việt nói chung, còn tuân theo một số nguyên tắc riêng,

nguyên tắc đặc thù. Các nguyên tắc đặc thù này, một mặt phản ánh những riêng biệt của việc dạy học từ ngữ, mặt khác cũng phải thống nhất, dựa trên cơ sở của các nguyên tắc dạy tiếng, làm sáng tỏ cho các nguyên tắc dạy tiếng. Sau đây, chúng ta hãy xem xét một số nguyên tắc dạy học từ ngữ chủ yếu.

1. Nguyên tắc trực quan

Tín hiệu từ là một chỉnh thể thống nhất giữa cái biểu đạt và cái được biểu đạt, bởi vậy cần phải luôn luôn bảo đảm mối liên hệ giữa từ với hiện thực khách quan mà từ biểu đạt. Ở các lớp dưới, nguyên tắc này thể hiện ở chỗ dùng các phương tiện trực quan (vật thật hoặc tranh ảnh) để giải thích nghĩa của từ. Đến cấp Trung học phổ thông, năng lực tư duy logic của các em đã phát triển tương đối toàn diện, và lại vốn từ cần cung cấp thường là những từ có tính khái quát và trừu tượng cao nên khó mà liên hệ giữa từ với tranh ảnh, vật thật để làm rõ ý nghĩa của chúng. Mối liên hệ này thường được thực hiện nhờ chức năng siêu ngôn ngữ của tiếng Việt, nghĩa là dùng chính tiếng Việt để giải thích, lí giải ý nghĩa của từ, làm cho học sinh nắm được ý nghĩa của từ.

2. Nguyên tắc hệ thống

Trên kia, ta đã khẳng định từ vựng trong ngôn ngữ là một hệ thống. Tính hệ thống này cũng được thể hiện trong vốn từ và cách sử dụng từ của mỗi cá nhân. Đặc trưng này của từ vựng tiếng Việt đòi hỏi nguyên tắc hệ thống, đòi hỏi các hiểu biết lí thuyết về từ ngữ phải được trình bày theo một mối quan hệ liên tưởng nào đấy, việc tích lũy và rèn luyện kĩ năng từ ngữ cũng phải theo các hệ hình được tạo lập theo quan hệ liên tưởng nhất định. Ví dụ, chẳng hạn như hiện tượng nhiều nghĩa cần liên hệ với hiện tượng đồng âm, hiện tượng trái nghĩa cần liên hệ với hiện tượng trường nghĩa, hiện tượng nhiều nghĩa và hiện tượng đồng nghĩa. Việc làm giàu vốn từ cho học sinh cũng cần được thực hiện theo các liên hệ về cấu tạo, đồng nghĩa, nhiều nghĩa, trái nghĩa và trường nghĩa.

Đặc biệt lưu ý đến sự chi phối của nguyên tắc hệ thống đến việc lựa chọn nội dung và cách trình bày về nghĩa của từ. Sách cần chỉ ra bản chất hệ thống của tổ chức nghĩa của từ vựng và từng từ một. Hiện tượng trường nghĩa, đồng nghĩa, trái nghĩa, tính hệ thống của việc sử dụng từ ngữ trong ngôn bản là biểu hiện tính hệ thống của từ vựng về mặt nghĩa của từ. Tính hệ thống này còn được thể hiện ngay trong bản thân từng từ một ở hiện tượng nhiều nghĩa của từ, hiện tượng các thành phần ngữ nghĩa và các nét nghĩa của một từ.

3. Nguyên tắc chức năng

Là đơn vị của một hệ thống chức năng, từ đảm nhận chức năng gọi tên, chỉ quan niệm và thái độ tình cảm của người nói hoặc người viết. Dạy từ cần làm cho học sinh nắm được các chức năng này của chúng được thể hiện như thế nào trong ngôn ngữ và trong lời nói. Mặt khác, việc sử dụng từ ngữ còn tùy thuộc vào lĩnh vực giao tiếp, mục đích giao tiếp, tức là phụ thuộc vào các phong cách chức năng của ngôn ngữ. Có những từ được dùng chung cho mọi phong cách, nhưng lại có những từ chỉ dùng trong một phong cách nhất định. Chính vì vậy, khi dạy học từ phải gắn liền với đặc điểm phong cách chức năng, phải thấy sự chi phối của phong cách chức năng đối với việc lựa chọn sử dụng từ ngữ. Theo tinh thần này, phần từ ngữ trong chương trình của ban khoa học tự nhiên và ban khoa học tự nhiên - kĩ thuật được hướng vào các ngôn bản khoa học, chỉ ra những quy tắc sử dụng từ trong loại văn bản đó. Trái lại, phần từ ngữ ở ban khoa học xã hội lại hướng vào ngôn ngữ nghệ thuật, gắn liền việc dạy học từ ngữ với văn học. Các tài liệu dạy học đều được trích từ các tác phẩm văn học, nội dung dạy học phục vụ trực tiếp cho việc hiểu và bình giá hiệu quả thẩm mĩ của ngôn ngữ nghệ thuật. Chương trình và sách giáo khoa viết về từ ngữ ở ban này dựa vào nguyên tắc : những tri thức nào gắn trực tiếp với các đặc điểm của ngôn ngữ nghệ thuật, là cơ sở để lí giải các đặc điểm của ngôn ngữ nghệ thuật

thì sẽ được lựa chọn. Từ ngữ trong ngôn ngữ là từ ngữ trong ngôn bản là thống nhất chứ không phải đồng nhất. Muốn nắm được cách sử dụng từ ngữ trong ngôn bản nghệ thuật và đánh giá được hiệu quả thẩm mỹ của chúng, học sinh cần phải được trang bị những tri thức về từ ngữ gắn liền với hoạt động của chúng trong ngôn bản. Chính vì vậy sau khi trình bày một vấn đề nào đó về từ ngữ (như tính nhiều nghĩa, trường nghĩa, v.v...), bài học sẽ nói đến một đặc điểm nào đó của ngôn ngữ nghệ thuật (ứng với các bài học dẫn trên là tính đa nghĩa, tính hệ thống của ngôn ngữ nghệ thuật).

4. Nguyên tắc lịch sử

Nguyên tắc lịch sử đòi hỏi việc dạy học từ ngữ phải chỉ ra nguồn gốc của từ, quá trình phát triển của từ trong tiếng Việt. Việc thực hiện nguyên tắc này góp phần hình thành ở học sinh quan điểm lịch sử và qua đó phát triển vốn từ ngữ cho các em. Các bài học về từ Hán - Việt được đưa vào chương trình và sách giáo khoa lớp 10 dựa trên nhiều cơ sở, trong đó có cơ sở là nguyên tắc lịch sử. Thông qua các bài học này, học sinh nắm được quá trình, những nguyên tắc vay mượn từ Hán Việt vào tiếng nước ta, đồng thời tích lũy thêm một vốn từ được dùng phổ biến trong các phong cách ngôn ngữ chính luận, khoa học, hành chính, báo chí v.v... một vốn từ mà các em còn thiếu lơ mơ nhất, còn nhiều sai sót nhất.

IV - PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC LÍ THUYẾT VÀ LUYỆN TẬP TỪ NGỮ

1. Phương pháp dạy học lí thuyết

Các bài học về từ ngữ trong sách giáo khoa nhìn chung đều chia làm hai phần : trang bị những tri thức lí thuyết và luyện tập để củng cố khác sâu lí thuyết, hình thành kĩ năng sử dụng từ ngữ. Các bài ôn tập đều thuộc thành phần thứ hai. Giáo trình này chủ trương xét phương pháp dạy học phần lí thuyết

và phương pháp dạy học phần thực hành luyện tập vì mỗi phần đó có một yêu cầu và cách thức thực hiện riêng. Tuy nhiên cũng cần thấy rằng hai phần này gắn bó hữu cơ với nhau, không thể tách rời nhau trong một bài học.

Bàn về cách dạy lí thuyết tiếng Việt nói chung, về tri thức từ vựng nói riêng, thật khó mà có một mẫu, và cũng không nên có một mẫu duy nhất ứng dụng cho mọi trường hợp, vì cách dạy học phải tùy theo đối tượng, tùy theo đặc điểm của nội dung tri thức cần cho học sinh lĩnh hội, chiếm lĩnh. Trong phần này chúng ta chỉ đề cập đến những thao tác chung nhất bắt buộc phải thực hiện khi dạy học lí thuyết về từ ngữ. Cũng cần lưu ý thêm rằng việc ổn định tổ chức, kiểm tra bài cũ, hướng dẫn học sinh học tập ở nhà trong mỗi bài học, tiết học là những việc làm cần thiết, không thể bỏ qua. Tuy nhiên, các công việc đó là công việc chung cho tất cả mọi bài học, và cũng không khó khăn, phức tạp nên không bàn tới ở đây.

a) Công việc chuẩn bị của giáo viên

Để có thể "thi công" một bài học, người giáo viên phải chuẩn bị trước một cách công phu thông qua việc "thiết kế" bài giảng. Trước khi bắt tay vào làm công việc này, người giáo viên cần phải :

- Nghiên cứu sách giáo khoa, tài liệu tham khảo để nắm vững nội dung, yêu cầu bài học. Việc học tập để nâng cao trình độ là công việc thường xuyên trong cuộc đời người thầy giáo. Tuy nhiên, đối với từng bài học, thầy có điểm nào còn hiểu chưa chắc chắn, chưa sâu sắc, người thầy giáo cần tìm lời giải đáp trong các tài liệu tham khảo, trong sách giáo viên. Hiểu được chắc chắn rồi, chúng ta cần trả lời thêm một số câu hỏi sau :

+ Bài học gồm bao nhiêu đơn vị kiến thức, các kiến thức đó được phân bố như thế nào cho mỗi tiết học, đơn vị kiến thức nào là trọng tâm, là khó đối với học sinh ?

+ Liên quan đến những tri thức cần giảng dạy là những tri thức nào là các em đã được học ở cấp dưới, lớp dưới và các bài

học trước ? Các tri thức đó còn được tiếp tục triển khai như thế nào trong những tiết sau, bài học sau ?

- Dự kiến các tình huống và phương pháp giảng dạy.

Trên cơ sở nắm được vị trí của bài học, tiết học, các đơn vị tri thức và kĩ năng cần rèn luyện, giáo viên xác định các phương pháp, hình thức thích hợp với mỗi đơn vị tri thức.

Sau những công việc trên, giáo viên bắt tay vào soạn giáo án (thiết kế bài dạy) để thực hiện những ý đồ định hướng đã được dự định.

b) Giới thiệu bài mới, tạo tâm thế tiếp nhận cho học sinh

Có nhiều cách giới thiệu bài mới nhưng chủ yếu và phổ biến nhất là phương pháp thông báo - giải thích. Để hiện thực hóa phương pháp này, giáo viên có thể dùng hình thức diễn giảng thông báo cho học sinh nắm được vấn đề kiến thức cần nghiên cứu và ý nghĩa của nó. Khi thuyết giảng, cần căn cứ vào các tri thức đã có của học sinh rồi trên cơ sở đó mà hướng học sinh tiếp cận tới vấn đề sẽ được nghiên cứu trong bài học. Ví dụ, để giới thiệu tiết "Nghĩa của từ" (xem bài 3, sách Tiếng Việt 10 chính lí hợp nhất trang 29-30), giáo viên có thể mở đầu như sau :

Ở tiết trước, các em đã biết từ có đặc điểm về ngữ âm và cấu tạo. Những hiểu biết này tạo điều kiện cho chúng ta dùng từ đúng với hình thức vốn có của nó. Tuy nhiên, chúng ta dùng từ bao giờ cũng để chỉ một cái gì đấy. Muốn vậy, phải nắm chắc được nghĩa của từ. Bài học hôm nay chúng ta sẽ tìm hiểu về vấn đề quan trọng này.

Để gây hứng thú cho học sinh, chúng ta có thể sử dụng một chuyện vui ngôn ngữ, hay một văn cảnh có sử dụng hiện tượng từ vựng cần nghiên cứu rồi trên cơ sở đó mà hướng dẫn thông qua lời diễn giảng của thầy, các câu hỏi đàm thoại để vào bài. Cũng dạy tiết này có thể vào bài bằng cách dẫn ra một cuộc đối thoại giữa Chủ tịch Hồ Chí Minh và cụ Phạm Khắc Hòe :

- Thưa Cụ, ông Bảo Đại vừa được gặp Cụ về, cho tôi biết rằng Cụ cho phép tôi tới chào Cụ.

- Không ! Tôi vừa gặp ông Vĩnh Thụy chứ có gặp ông Bảo Đại đâu !

Giáo viên có thể đề ra các câu hỏi sau :

- 1) Ông Vĩnh Thụy và Bảo Đại có phải là một không ?
- 2) Tại sao Bác lại thay tên gọi Bảo Đại bằng Vĩnh Thụy ?
- 3) Việc thay như thế có tác dụng gì ?

Sau đó giáo viên khẳng định hai tên gọi đó cũng chỉ một người nhưng biểu thị quan niệm và thái độ khác nhau. Như vậy, hai danh từ riêng này nghĩa không hoàn toàn giống nhau. Tại sao vậy ? Để trả lời câu hỏi này, chúng ta cùng nhau tìm hiểu tiết "Nghĩa của từ".

Cũng có thể vào bài bằng cách tạo ra một tình huống có vấn đề có chứa đựng nhiệm vụ học tập của bài học. Để tạo ra tình huống, giáo viên có thể sử dụng hình thức diễn giảng nêu vấn đề hoặc có thể dùng hình thức đàm thoại với học sinh. Giả dụ, phải dạy cho học sinh mục "Trường nghĩa", ta có thể lấy ví dụ sau để tạo tình huống :

Từ xưa đến nay, mỗi khi Tổ quốc bị xâm lăng thì tinh thần ấy lại sôi nổi, nó kết thành một làn sóng vô cùng mạnh mẽ, to lớn, nó lướt qua mọi sự nguy hiểm, khó khăn, nó nhấn chìm tất cả lũ bán nước và cướp nước.

(Hồ Chí Minh)

Giáo viên cho học sinh đọc đoạn văn và giới thiệu xuất xứ của nó và đề xuất câu hỏi :

Giữa các từ ngữ "sôi nổi", "lướt qua", "nhấn chìm", "to lớn", "mạnh mẽ" có những đặc điểm nào chung về nghĩa không ?

Các em học sinh có thể có nhiều ý kiến khác nhau, càng khác nhau, thậm chí mâu thuẫn nhau càng tốt. Trên cơ sở cuộc tranh luận đó, giáo viên giới thiệu bài học và tiếp tục đặt các câu hỏi tiếp theo để hướng dẫn học sinh tự giải quyết mâu

thuần, hoàn thành nhiệm vụ cụ thể của "bài toán", và trên cơ sở đó hoàn thành nhiệm vụ nhận thức của bài học.

c) *Chọn mẫu lời nói*

Các khái niệm, quy tắc được rút ra trên cơ sở các mẫu lời nói (tức các ví dụ, các tài liệu ngôn ngữ được sử dụng trong bài học). Việc lựa chọn và giới thiệu mẫu lời nói có ảnh hưởng tương đối lớn đến quá trình hình thành tri thức mới cho học sinh. Mẫu có thể được sử dụng để giáo viên hướng dẫn học sinh quan sát, phân tích để phát hiện ra tri thức mới, cũng có thể làm tài liệu để giáo viên (hoặc học sinh) phân tích để minh họa, khắc sâu kiến thức mới. Mẫu quan trọng như vậy, nên việc lựa chọn mẫu cần phải thỏa mãn các yêu cầu sau đây :

- Chứa hiện tượng từ ngữ cần nghiên cứu với đầy đủ các đặc trưng cơ bản của tri thức mới cần hình thành.

- Ngắn gọn và có tần số sử dụng cao trong bài dạy. Ngắn gọn để tiết kiệm thì giờ viết mẫu và đọc mẫu, để học sinh dễ phát hiện ra hiện tượng ngôn ngữ cần nghiên cứu. Có tần số sử dụng cao, cũng để tiết kiệm thời giờ thay mẫu khác.

- Có nội dung lành mạnh. Mẫu phải bảo đảm tính tư tưởng, có tác dụng giáo dục tư tưởng, tình cảm lành mạnh cho các em học sinh.

- Bảo đảm chuẩn mực ngôn ngữ và cố gắng đạt đến giá trị thẩm mỹ cao. Những mẫu này thường tìm được trong các tác phẩm của các nhà thơ, nhà văn ưu tú của dân tộc.

Bên cạnh các mẫu tích cực trên, cũng cần phải chọn các mẫu "tiêu cực" của chính bản thân học sinh thể hiện trong bài viết của mình để làm tài liệu cho bài bàn về lỗi thường gặp về từ của học sinh. Tuy nhiên loại "mẫu" này không cần thiết phải nhiều lắm như loại mẫu tích cực, chuẩn mực nói ở trên đây.

Việc chọn mẫu nên tiến hành như thế nào ? Xưa nay, có một số giáo viên tự "bịa" ra mẫu. Việc làm này có thể có lợi là đỡ mất thời gian, chọn được mẫu ngắn gọn và đúng ý của

thấy. song tính thuyết phục yếu, tính thẩm mỹ không cao. Lại có người động viên học sinh tự huy động vốn từ ngữ của mình để tìm ra mẫu. Đi theo con đường này có lợi là phát huy được năng lực từ ngữ vốn có của học sinh, các em học sinh phần khởi tự tin hơn nhưng mất nhiều thời gian, khó tìm được mẫu như ý muốn, không cung cấp được mẫu cho các em học tập. Lại có người chủ trương mẫu không thể được thấy hoặc trò "bịa ra" mà phải chọn trong các tác phẩm văn học của các nhà văn, nhà thơ có tên tuổi. Bởi vì, mẫu này bảo đảm tính chất khách quan, bảo đảm tính thẩm mỹ và có tác dụng cho học sinh mô phỏng học tập để tạo ra lời nói của mình. Thật ra, không nên cực đoan quá, cũng không nên dễ dãi quá trong việc chọn mẫu lời nói. Đối với mẫu để dạy đoạn văn, văn bản (trong giờ ngữ pháp), dạy hoạt động của từ ngữ trong ngôn bản, đặc biệt là ngôn bản nghệ thuật, việc chọn mẫu trong các ngôn bản nghệ thuật là tất yếu. Tuy nhiên, khi chọn mẫu để dạy tri thức về từ ngữ trong ngôn ngữ, ở chừng mực nào đấy có thể cho phép thầy tự chọn hoặc huy động học sinh đóng góp nhưng phải bảo đảm những yêu cầu vừa nói trên đây. Tuy nói là cho phép tự tạo mẫu, song mẫu chủ lực phải là các mẫu được trích dẫn từ các ngôn bản nghệ thuật của các bậc thầy về nghệ thuật ngôn từ.

d) Phân tích mẫu và rút ra kết luận

Mẫu có thể được sử dụng cho phương pháp thông báo - giải thích, cũng có thể được sử dụng cho phương pháp phân tích ngôn ngữ. Phân tích mẫu trong mối quan hệ với tri thức mới cũng có thể theo con đường quy nạp hoặc con đường diễn dịch, cũng có thể bằng hình thức diễn giảng hoặc quy nạp. Giáo viên dùng cách tiếp cận nào là tùy thuộc vào tính chất của tri thức, vai trò của tri thức cần truyền thụ và phương pháp được áp dụng.

Đối với các tri thức có vị trí cơ bản của nội dung bài học, những tri thức không quá khái quát mà học sinh có thể tự hoạt động chiếm lĩnh được, chúng ta nên đi theo con đường

quy nạp và hình thức đàm thoại. Ví dụ, tri thức khái niệm trường nghĩa là đơn vị tri thức thuộc dạng này của bài học "Quan hệ ngữ nghĩa giữa các từ - trường nghĩa" (Xem tiết 9 - Tiếng Việt 10 sách chính lí hợp nhất). Để hình thành khái niệm này cho học sinh, giáo viên lần lượt hướng dẫn các em làm các bài tập rồi trên cơ sở đó mà khái quát thành khái niệm trường nghĩa. Thứ tự công việc có thể hình dung như sau :

- Các em hãy tìm từ chỉ chức vụ, nghề nghiệp, các thành viên trong gia đình và các từ chỉ hoạt động, tính chất của người.

- HS lần lượt tìm các nhóm từ theo yêu cầu

+ Các thành viên trong gia đình : bố, mẹ, ông, bà, anh, chị, chú, bác, cô, dì...

+ Các từ chỉ hoạt động : đi, đứng, ngồi, lao động, học tập, suy nghĩ...

- Các từ kể trên đều chỉ người và các hoạt động, tính chất của người. Chúng được tập hợp nhau thành một trường nghĩa chỉ người.

- Các em tìm thêm các từ hợp thành trường nghĩa chỉ sự đời chỗ.

- Học sinh tìm các từ chỉ sự đời chỗ : đi, chạy, nhảy, lượn, bay...

- Từ hai ví dụ trên, các em cho biết thế nào là một trường nghĩa ?

Dựa vào các câu trả lời của HS, GV uốn nắn những sai sót và chốt lại khái niệm trường nghĩa trong SGK : những từ có một sự đồng nhất chung nào đấy về nghĩa hợp lại thành một trường nghĩa.

Đối với các tri thức không mới, không cơ bản, một số tri thức lại quá chung, quá trừu tượng hoặc một số bài do có tính chất ôn lại, hệ thống hóa các tri thức đã học nên có dung lượng lớn, ta không nên quá chú trọng đến yêu cầu cho học sinh tự phát hiện, đi theo con đường quy nạp mà có thể theo đường diễn dịch và nặng về áp dụng phương pháp thông báo - giải

thích (dùng hình thức diễn giảng). Ví dụ, khi dạy bài *Khái niệm từ vựng* (tiết 7), ta nên áp dụng cách tiếp cận trên là chủ yếu. Sau đây xin nêu một số ví dụ khác nữa.

Bài : *Yêu cầu của việc sử dụng tiếng Việt có tính kết nghệ thuật* (4 tiết). Đây là bài có dung lượng khá lớn mà thời gian giảng dạy lại ít, mẫu lời nói lại rất dài (phải lấy trong các tác phẩm văn học). Thêm vào đó, các đặc trưng này lại có tính khái quát cao. Bởi vậy, phải biết xác định và lựa chọn cách tiếp cận hợp lí.

Tiết 5 của bài này gồm có 6 đơn vị kiến thức

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| - Tính chính xác | - Tính cá thể |
| - Tính truyền cảm | - Tính hàm súc |
| - Tính hình tượng | - Tính hợp phong cách |

Trong sáu tính chất này, tính truyền cảm là đặc tính dễ thấy nhất, và lại học sinh đã được tiếp xúc nhiều ngay từ khi được học văn học trong nhà trường với tính cá thể, ta thấy cũng ít được sử dụng. Nói một cách khác, trọng tâm của tiết học tập trung vào bốn tính còn lại. Việc xác định đó có liên quan đến cách phân tích mẫu. Với mẫu về tính truyền cảm, tính cá thể, giáo viên sử dụng phương pháp thông báo - giải thích thông qua hình thức diễn giảng xuất phát từ yêu cầu chung của tính truyền cảm, tính cá thể mà phân tích minh họa mẫu. Với bốn tính còn lại, có thể tổ chức bài giảng đi từ việc hướng dẫn học sinh phân tích mẫu bằng hình thức đàm thoại rồi rút ra kết luận nhưng tốt nhất là từ định nghĩa để phân tích mẫu rồi tổng kết, nâng cao.

Sau khi đã sơ bộ hình thành khái niệm tri thức mới (phát biểu định nghĩa, quy tắc chính xác hóa bằng hình thức đọc sách giáo khoa và ghi vào vở), bài học chuyển sang công đoạn thứ 2 : luyện tập.

2. Phương pháp dạy thực hành từ ngữ

Học sinh phát biểu hoặc học thuộc các khái niệm, định nghĩa, các phương thức sử dụng từ, điều đó chưa chứng tỏ các em đã

nắm được tri thức, càng chưa có cơ sở nào thể hiện năng lực từ ngữ của mình. Luyện tập thực hành đóng vai trò quyết định trong việc nắm tri thức và hình thành kĩ năng từ vựng ở học sinh.

Luyện tập thực hành trong môn Tiếng Việt cũng như các bộ môn khoa học khác, có tác dụng làm cho học sinh nắm vững khái niệm, hiểu sâu sắc khái niệm hơn. Bằng thực hành, học sinh được trực tiếp hoạt động, các em có điều kiện tự mình phát hiện lại tri thức, vận dụng tri thức vào giải quyết các hiện tượng từ vựng trong ngôn ngữ và lời nói. Thông qua quá trình vận dụng và phát hiện này mà tri thức của các em được chính xác, củng cố và khắc sâu hơn.

Mặt khác, kĩ năng chỉ có thể được hình thành khi biết cách hành động theo những phương thức hành động. Thực hành luyện tập, các em có điều kiện vận dụng từ ngữ vào hoạt động lời nói của mình, nâng trình độ tiếng mẹ đẻ từ tự phát lên tự giác, có điều kiện để tập sử dụng từ ngữ đạt hiệu quả diễn đạt, hiểu và đánh giá được giá trị thẩm mĩ của từ ngữ trong ngôn bản. Để có thể luyện tập, khâu quan trọng nhất là hệ thống bài tập thực hành, năng lực và phương pháp tổ chức thực hành cho học sinh của người thầy giáo.

a) Bài tập từ ngữ tiếng Việt

Hệ thống bài tập từ ngữ cần đa dạng, đủ về số lượng, phù hợp với mục đích giảng dạy và trình độ của học sinh. Sau đây là một số kiểu bài tập từ ngữ thường gặp.

(1) Bài tập nhận diện hiện tượng từ vựng được học trong câu, đoạn văn, văn bản. Đây là loại bài tập yêu cầu thấp nhất nhằm làm học sinh nhớ lại tri thức đã học về từ vựng. Ví dụ :

Trong truyện *Hai dòng sữa*, Nguyễn Hồng viết những câu :

" Bà rung động vô cùng vì cái tính ngọt bùi chia sẻ của con sớm tỏ ra trong cảnh cùng khổ song bà không thấy cơ cực lắm vì khổ sở quá mà phải bóp mồm bóp miệng để nhường nhịn thế này. Người ta vẫn tươi cười cày cấy, mò cua bắt ốc làm hàng xay hàng xáo và chợ búa quán quật suốt ngày suốt đêm."

(2) Bài tập tái hiện : Học sinh phải tự nghĩ trên cơ sở vốn ngôn ngữ của mình các ví dụ để minh họa hiện tượng từ vựng mới được học.

Ví dụ : Tìm các thành ngữ so sánh (có từ so sánh "như" mà em biết và thử sắp xếp các thành ngữ đó theo cấu trúc của bộ phận so sánh (đứng trước từ "như") và bộ phận dùng để so sánh (sau từ "như")

(3) Bài tập phân loại, quy loại

Ví dụ : Hãy phân loại các từ sau thành từ đơn một âm tiết, từ đơn nhiều âm tiết, từ ghép, từ láy : bắt khuấy, làm lụng, mặc cả, bỏ chao, công nghiệp nặng, điện khí hóa, nhanh nhẹn, tím ngắt, mùa màng, thấp thòm, thối thắm, bánh ngọt, bánh su sê, kẹo cao su, mua, trả, trả lời.

(4) Phân tích vai trò đặc điểm và hiệu quả biểu đạt của các hiện tượng từ vựng trong văn bản :

Ví dụ :

Phân tích giá trị của các ẩn dụ trong cuốn sách *Đời sống sinh vật biển*.

- + Những kẻ đánh cắp lửa Mặt Trời (thực vật).
- + Những hang hốc trong bùn và ngôi nhà bằng vỏ ốc.
- + Những đôi bạn vàng (động vật biển cộng sinh).
- + Thế giới của những cánh bướm (loài sứa).
- + Hùm xám đại dương (cá mập).
- + Thần chết áo trắng (cá mập trắng).
- + Hạm đội tàu ngầm phản lực (loài mực).
- + Cung điện của Thủy tề (san hô).

(5) Bài tập điển từ và thay thế từ :

Ví dụ :

Cho các từ : đường, ngõ, nói, linh tinh, tâm địa, bọn trộm cắp, ý nghĩ, anh chàng. Hãy dùng những từ trên điền vào chỗ trống sao cho thích hợp :

... quanh, ... quanh co, ... quanh quẩn, ... quanh quất, ... quanh quéo, ... loanh quanh.

Hoặc :

Hãy thay từ "lộp độp" trong câu :

Vào lúc xẩm tối, gió thổi mạnh và mưa lớn đập vào mái nhà lộp độp.

bằng những từ có thể thay thế được. Từ đó nhận xét sự khác nhau về nghĩa (nghĩa chỉ khái niệm) của các từ đó. Theo em trong những từ thay thế cho nhau được, từ nào hay nhất ? Vì sao ?

(6) Bài tập đặt câu đoạn văn với những hiện tượng từ vựng được học (từ, ngữ, biện pháp tu từ từ vựng, v.v...).

- Bài tập phát hiện, phân tích và sửa chữa các lời nói có chứa hiện tượng từ vựng bị dùng sai.

Ví dụ :

Sau đây là một số câu văn :

+ Ông đưa tay nói cổ áo, ông vò đầu bứt tai bằng vẻ mặt *khổ hạnh*.

+ Không sao thoát được sự *ám ảnh* chật chội của bốn bức tường.

+ Nhìn vẻ mặt *nhân nhúm* của bố, Công chột dạ.

Những từ in nghiêng dùng đúng hay sai ? Hãy dùng từ đồng nghĩa thay vào các từ đó sao cho đúng nghĩa và hợp với ý nghĩa chung của câu văn.

b) Công việc chuẩn bị của giáo viên

Tổ chức cho học sinh luyện tập là việc làm khó. Khó vì thực tế muôn màu muôn vẻ so với lí thuyết, khó vì có thể gặp nhiều tình huống bất ngờ, khó vì sách giáo khoa không có lời giải (dạy lí thuyết cũng khó nhưng ít nhiều đã có sẵn trong sách). Bởi vậy, trước khi lên lớp, giáo viên phải chuẩn bị cẩn thận. Tối thiểu, giáo viên phải hoàn thành một số việc sau :

- Xác định được các dạng bài tập, mục đích yêu cầu của chúng.
- Giải trước cẩn thận tất cả các bài tập dự kiến sẽ luyện tập, dự kiến các tình huống có thể xảy ra.
- Vạch kế hoạch về biện pháp tiến hành các bài tập.

c) Tổ chức luyện tập trên lớp

Công việc tổ chức cho học sinh luyện tập từng kiểu bài tập có thể tiến hành như sau :

- Cho học sinh đọc lại bài tập để cả lớp nắm được nội dung bài tập.
- Học sinh xác định yêu cầu và nhiệm vụ cần phải thực hiện.
- Học sinh giải bài tập. Trong khi một (hoặc hai) học sinh giải trên bảng, các em khác theo dõi và đối chiếu với lời giải của mình.
- Thầy cho học sinh nhận xét, phát biểu cách giải của mình (nếu có cách giải khác, kết quả khác).
- Thầy nhận xét, khẳng định và chứng minh lời giải đúng (nếu có ý kiến mâu thuẫn). Từng kiểu bài tập mới, thầy nêu tổng kết, rút ra quy trình giải và kết hợp ôn lại, khác sâu kiến thức từ vựng được ứng dụng. Nếu tiếp tục làm bài khác mà dạng như thế thì thầy chỉ cần nhận xét, đánh giá và bổ sung những điểm cần thiết.

3. Phương pháp dạy học từ Hán Việt

Thực ra, dạy học từ Hán Việt cũng giống như dạy học các đơn vị từ vựng khác. Tuy nhiên, kiểu bài này có một vài đặc thù nên cần tách riêng thành mục để có những lưu ý cần thiết.

Khác với chương trình cải cách, chương trình chuyên ban (ban khoa học xã hội) có thêm 11 tiết dành cho việc dạy học từ Hán Việt và được phân bố như sau :

- Khái quát về từ Hán Việt (3 tiết)
- + Lịch sử hình thành từ Hán Việt.

- + Phương thức tiếp nhận từ Hán Việt.
- + Yêu cầu học tập từ Hán Việt.
- Bài học về từ Hán Việt (8 tiết).
 - + Trích đoạn *Chinh phụ ngâm*.
 - + Trích đoạn *Truyện Kiều*.
 - + Trích đoạn *Cung oán ngâm khúc*.
 - + Trích đoạn *Lời di chúc của Chủ tịch Hồ Chí Minh*.

a) *Yêu cầu của việc dạy học từ Hán Việt*

Theo các nhà nghiên cứu, số lượng từ Hán Việt trong từ vựng tiếng Việt chiếm gần tới 70%. Bởi vậy, để hiểu và sử dụng từ ngữ, học sinh không thể không học từ Hán Việt. Chính vì vậy, cả chương trình THPT cơ sở lẫn THPT chuyên ban đều chú trọng đến lớp từ vựng này. Nhìn chung, yêu cầu của việc dạy học từ Hán Việt cũng là yêu cầu của việc dạy học từ ngữ nói chung. Tuy nhiên, cần lưu ý thêm một số yêu cầu sau :

Trong giao tiếp, chúng ta dùng khá nhiều từ Hán Việt song những người học văn bình thường khó mà lí giải được chính xác nghĩa của chúng. Chính vì vậy, cần làm cho học sinh hiểu chính xác nghĩa của chúng, nắm được nghĩa chính cũng như nghĩa chuyển của những yếu tố thường gặp. Một trong những hiện tượng khá phổ biến là hiện tượng đồng âm của các từ tổ Hán Việt. Ví dụ, yếu tố "quan" (trong "quan ái") có nghĩa chính là "đóng" (trái nghĩa với "mở") có tới ba từ tổ đồng âm thông dụng :

- Xem xét, nhìn ; cảnh tượng trông thấy ; nhận thức đối với sự vật.

- Hòm đựng xác người chết.

- Thành viên trong bộ máy nhà nước, có tính chất công hữu, bộ phận cơ thể sinh vật có chức năng nhất định.

Để tránh nhầm lẫn, cần làm cho học sinh có ý thức về hiện tượng này, phân biệt được các yếu tố đồng âm với nhau.

Như trên đã nói, việc xác định nghĩa chính xác của các từ Hán Việt rất khó, và lại chúng lại có nhiều yếu tố đồng âm

cho nên lỗi về sử dụng từ Hán Việt là lỗi khá phổ biến, chiếm tỉ lệ nhiều hơn lỗi về từ thuần Việt nhiều lần. Có thể nói, khắc phục lỗi dùng từ Hán Việt là khắc phục đại bộ phận lỗi dùng từ ngữ thiếu chính xác khi nói và khi viết.

Ngoài ra việc học từ Hán Việt còn có quan hệ đến việc giáo dục tình cảm yêu mến tiếng Việt, ý thức giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt. Qua các bài học về từ tiếng Việt, các em cảm nhận được ý thức tự cường ngôn ngữ của dân tộc, sự sáng tạo của cha ông trong quá trình vay mượn và Việt hóa từ Hán làm cho tiếng Việt ngày càng phong phú và giữ vững bản sắc dân tộc của nó. Cũng qua các bài học này, các em có thái độ đúng trong việc dùng từ vay mượn, chỉ dùng khi tiếng ta không có, chỉ dùng khi có sự đối lập về sắc thái nghĩa giữa từ thuần Việt với từ vay mượn (mà chủ yếu là từ Việt gốc Hán).

b) Tổ chức dạy học từ Hán Việt

b.1. Phương hướng dạy từ Hán Việt

Ai cũng thấy việc học từ Hán Việt là tối cần thiết nhưng hiện nay chúng ta còn chưa có nhiều thành tựu và kinh nghiệm dạy lớp từ này. Sách giáo khoa Tiếng Việt THCS đã đề xuất một kiểu dạy lớp từ này. Tinh thần cơ bản của các tác giả là cho các em học sinh học tập trung một số yếu tố Hán Việt nhất định nào đó kèm theo những thao tác lắp ráp chúng với các yếu tố khác để thành từ và tập vận dụng chúng vào lời nói. Tuy nhiên, chúng ta có cảm tưởng rằng công việc còn thiếu cơ sở cần thiết, tách rời môi trường sử dụng của các từ Hán Việt.

Để dạy từ Hán Việt đạt hiệu quả, cần phải tạo điều kiện cho các em được tiếp xúc nhiều hơn nữa và do đó quan tâm gắn bó hơn nữa với việc đi sâu vào ngôn ngữ văn hóa của dân tộc đã hình thành trong một hoàn cảnh lịch sử đặc biệt thông qua việc học tập một cách có hệ thống những vấn đề có liên quan đến văn hóa phương Đông hiện đại. Cách viết phần từ Hán Việt trong sách giáo khoa Tiếng Việt chuyên ban là một

thực nghiệm theo phương hướng này. Bằng các văn bản tiếng Việt mẫu mực (cả văn học cổ như *Chinh phụ ngâm*, *Cung oán ngâm khúc*, *Truyện Kiều*, cả văn hiện đại như *Lời di chúc của Chủ tịch Hồ Chí Minh*), các em có điều kiện hiểu từ Hán Việt trong giao tiếp thật sự, học từ Hán Việt gắn liền với văn học, cảm nhận được giá trị của việc sử dụng lớp từ này trong thực tế giao tiếp, đặc biệt là giao tiếp văn học.

Bên cạnh đó, tốt hơn nữa, giáo viên cần hướng dẫn và gây thói quen tích lũy từ Hán Việt một cách chủ động, có hệ thống tích lũy dần dần bằng việc tự biên soạn "Sổ tay từ Hán Việt", "Sổ tay" này sẽ ghi lại các từ học trong bản thân môn Tiếng Việt, trong các môn học khác, trong sách báo v.v... Mỗi từ Hán Việt đều được ghi kèm theo nghĩa chính xác, cách vận dụng qua các ví dụ tiêu biểu, phân biệt nghĩa chính với các nghĩa chuyển và các hiện tượng đồng âm.

b.2. Bố trí giờ dạy từ Hán Việt

11 tiết học về từ Hán Việt được viết phía sau sách nhưng không nên để dồn học vào cuối năm. Bài "Khái quát về từ Hán Việt" nên được học kèm tiếp sau bài 3 (Khái quát về lịch sử tiếng Việt và lịch sử chữ Quốc ngữ). Các bài học từ Hán Việt còn lại nên học rải vào các tuần còn lại trong năm học.

b.3. Tổ chức dạy các bài "Bài học từ Hán Việt"

Cách dạy bài "Khái quát về từ Hán Việt" không có gì khác với cách dạy bài lí thuyết về từ ngữ tiếng Việt. Đáng bàn tới là cách tổ chức dạy học các "Bài học từ Hán Việt". Có 4 bài cụ thể, mỗi bài dạy trong 2 tiết. Các bài này có bố cục giống nhau :

- Giới thiệu đoạn trích cần học.
- Chú giải các từ Hán Việt khó.
- Giải thích nghĩa gốc, nghĩa chuyển, các kết hợp phổ biến của các yếu tố Hán Việt có tần số sử dụng cao, phân biệt chúng với các yếu tố đồng âm khác.

Để dạy kiểu bài này cần tránh khuynh hướng biến bài Tiếng Việt thành bài giảng văn đoạn trích, mặt khác cũng tránh xu

hướng chỉ thiên về giải thích và dạy từng từ một. Trên tinh thần này, theo chúng tôi bài học có thể tiến hành như sau (chỉ bàn đến công đoạn dạy kiến thức mới).

- Tìm hiểu đoạn trích.

+ Thấy giáo đọc mẫu, một hoặc hai học sinh đọc đoạn trích.

+ Thấy giáo dùng phương pháp thông báo - giải thích để giới thiệu xuất xứ đoạn trích.

+ Thấy giáo hướng dẫn học sinh tìm hiểu phần giải thích nghĩa của các từ khó và cho các em thuật xuôi bài thơ, hoặc tóm tắt nội dung của đoạn văn xuôi được trích dẫn.

+ Thấy gợi ý, hướng dẫn học sinh đánh giá hiệu quả của việc dùng từ Hán Việt trong các đoạn trích thông qua hình thức đàm thoại.

- Tìm hiểu sâu thêm về nghĩa và hoạt động của các yếu tố Hán Việt có tần số sử dụng cao. Danh sách các yếu tố này đã xác định trong sách giáo khoa, giáo viên có thể theo đây mà tiến hành giờ học.

Từng yếu tố cần tiến hành một số nội dung :

+ Xác định nghĩa chính, nghĩa chuyển và các tổ hợp từ với các yếu tố tương đương. Để xác định nghĩa, thầy giáo nên áp dụng phương pháp thông báo - giải thích dưới hình thức diễn giảng. Sau đó các em học sinh huy động vốn hiểu biết của mình để tìm các từ Hán Việt có chứa các yếu tố Hán Việt tương đương.

+ Xác định và phân biệt yếu tố Hán Việt đó với các yếu tố đồng âm, tìm các từ Hán Việt có yếu tố đồng âm ấy. Về phương pháp, giáo viên có thể tiến hành như công việc trên.

+ Học sinh tập đưa một số từ Hán Việt có yếu tố mới học vào lời nói của mình. Các từ được tìm ở các bước trên có thể nhiều, giáo viên cần chọn những từ có tần số sử dụng cao và tương đối khó để học sinh luyện tập. Có thể chia ra nhiều nhóm, mỗi nhóm tập sử dụng một hai từ và cuối cùng chữa tập thể.

Chương VI

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC NGŨ PHÁP

I - KHÁI QUÁT VỀ CHƯƠNG TRÌNH NGŨ PHÁP TIẾNG VIỆT Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1. Vị trí và đặc điểm của chương trình

"Ngữ pháp tiếng Việt" trong chương trình Trung học phổ thông được triển khai ở lớp 10 và lớp 11. Dung lượng thời gian dành cho nó không nhiều (có 23 tiết ở cả hai khối lớp), nhưng nội dung các vấn đề khá phong phú và không phải là giản đơn.

Nhìn chung, ở trường phổ thông, ngữ pháp tiếng Việt được dạy ngay từ các lớp dưới của bậc tiểu học và liên tục suốt các lớp ở tiểu học, qua các lớp của Trung học cơ sở và đến các lớp của Trung học phổ thông. Không có chương trình Tiếng Việt ở lớp học nào lại bỏ qua phần Ngữ pháp. Đó là vì vai trò quan trọng của ngữ pháp trong hệ thống ngôn ngữ nói chung và trong hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ nói riêng.

So với các lớp dưới, chương trình "Ngữ pháp tiếng Việt" ở trường Trung học phổ thông có những điểm nổi rõ như sau :

a) Tập trung vào phần cú pháp, nghĩa là phần ngữ pháp ở bậc câu, và ở lĩnh vực trên câu (văn bản). Các vấn đề thuộc về từ pháp, từ loại và cụm từ đã được giải quyết ở các lớp dưới, nên không trực tiếp đề cập đến trong nội dung chương trình, tuy rằng chúng vẫn liên quan đến cú pháp và ngữ pháp văn bản.

b) Trong phạm vi ngữ pháp ở bậc câu, chương trình ở Trung học phổ thông quan tâm đến nhiều bình diện khác nhau của câu :

- Tiếp tục hệ thống hóa và nâng cao một số kiến thức về cú pháp đã được dạy và học ở các lớp dưới, như các vấn đề cấu tạo ngữ pháp của câu, các kiểu câu phân loại theo mục

dịch nói, sự liên kết của câu trong văn bản (lớp 10). Nhưng ngay trong phạm vi những vấn đề này, chương trình Trung học phổ thông cũng trình bày sâu hơn, rộng hơn và nâng cao hơn so với các lớp dưới, như việc phân loại các kiểu câu ghép, việc lựa chọn trật tự cho các thành phần trong câu đơn và các vế trong câu ghép, việc mở rộng câu và tách câu trong mối liên hệ tới sự liên kết của các câu... (lớp 10).

- Đặc biệt chú trọng đến bình diện ngữ nghĩa của câu. Đây là bình diện gần như chưa được trình bày ở chương trình các lớp dưới. Ở bình diện này, chương trình ở Trung học phổ thông vừa chú ý đến nghĩa mệnh đề (nghĩa miêu tả) và nghĩa tình thái của câu, vừa chú ý đến nghĩa tường minh, nghĩa hàm ẩn và hàm ngôn của câu, cũng như của văn bản nghệ thuật (lớp 11). Đồng thời liên quan đến ngữ nghĩa của câu, chương trình Tiếng Việt Trung học phổ thông cũng rất chú ý đến việc sử dụng các kiểu câu phân loại theo mục đích nói theo lối trực tiếp và gián tiếp, vì vấn đề này liên quan đến các hành vi ngôn ngữ khi sử dụng ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp.

c) Quan tâm đến các bình diện trên đây của câu, Chương trình ngữ pháp ở Trung học phổ thông cũng bộc lộ rõ một khuynh hướng tích cực là khảo sát và trình bày câu trong hoạt động hành chức của nó. Dạy và học về câu không thể chỉ dừng lại ở việc nhận thức mô hình cấu tạo của câu, ở việc tìm hiểu câu trong trạng thái cô lập, tách rời khỏi mối liên hệ với hoàn cảnh giao tiếp, với những câu khác trong ngôn bản, mà cần khảo sát câu trong mối liên hệ với hoạt động hành chức. Vì thế trong nội dung chương trình ngữ pháp ở Trung học phổ thông được trình bày nhiều vấn đề liên quan đến cách nhìn nhận đó. Đó là những vấn đề như : câu và phát ngôn, mối quan hệ giữa câu và hiện thực được phản ánh, giữa ý nghĩa mệnh đề và ý nghĩa tình thái của câu. Hơn nữa, gắn với việc dùng câu trong một hoàn cảnh giao tiếp cụ thể là các ý nghĩa hàm ẩn của câu, là việc tạo ra nghĩa hàm ngôn cho câu, là

việc sử dụng các câu phân loại theo mục đích nói theo lối trực tiếp hay gián tiếp. Về mặt hình thức cấu tạo, khi đặt câu vào hoạt động hành chức của nó, cũng có hàng loạt vấn đề nảy sinh. Nhưng trong chương trình môn Tiếng Việt ở Trung học phổ thông chỉ chọn trình bày một số vấn đề dễ thấy nhất như vấn đề lựa chọn trật tự cho các thành phần câu, vấn đề sự liên hệ qua lại của câu về mặt cấu tạo ngữ pháp thể hiện qua các trường hợp mở rộng câu và tách câu.

Việc dạy và học về câu đặt trong hoạt động hành chức của nó chính là phục vụ cho các mục tiêu của môn Tiếng Việt : không chỉ cung cấp kiến thức, nâng cao nhận thức về các bình diện của câu, mà còn cần rèn luyện các kĩ năng tạo câu trong các hoạt động nói và viết, sao cho người học càng ngày càng vững vàng và thành thạo trong việc tạo lập các câu vừa đúng về cấu tạo ngữ pháp bên trong, vừa thích hợp với việc thể hiện các nội dung ý nghĩa (nhận thức, tư tưởng, tình cảm) định biểu lộ, lại vừa phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp và các câu khác trong ngôn bản.

d) Chương trình Tiếng Việt ở Trung học phổ thông, trong đó có phần ngữ pháp tiếng Việt, còn chú ý đến mối quan hệ giữa ngôn ngữ và văn học. Bởi vì ngôn ngữ là chất liệu của nghệ thuật văn chương và một trong các chức năng của ngôn ngữ là chức năng thẩm mĩ. Việc dạy và học tiếng Việt còn nhằm mục đích bồi dưỡng năng lực phân tích, thẩm định các giá trị của ngôn ngữ văn chương, để thấy được cái hay, cái đẹp của nó, đồng thời để lĩnh hội được hết giá trị tư tưởng, tình cảm, lí tưởng thẩm mĩ của các tác giả và tác phẩm nghệ thuật.

Nổi bật nhất trong phần ngữ pháp ở Trung học phổ thông mà có quan hệ mật thiết đến điều đó là phần ngữ nghĩa của câu và của văn bản nghệ thuật, nhất là nghĩa hiển ngôn và hàm ngôn trong văn bản nghệ thuật. Nhận thức được nghĩa hiển ngôn và hàm ngôn của câu và của văn bản nghệ thuật, học sinh được trang bị về lí luận và được rèn luyện về kĩ

năng lĩnh hội ý nghĩa sâu xa, ý nghĩa hàm ẩn của tác phẩm văn chương.

Việc gắn với chức năng thẩm mĩ của ngôn ngữ văn chương còn được thực hiện ở các phần chương trình trình bày về sự lựa chọn trật tự sắp xếp các thành phần câu, lựa chọn kiểu câu, hoặc phần trình bày cách sử dụng trực tiếp và gián tiếp các kiểu câu. Bởi vì chính những sự lựa chọn trật tự hoặc các cách thức sử dụng ấy nhằm tạo nên các sắc thái nghệ thuật khác nhau, tạo nên các giá trị biểu cảm hoặc tạo hình của ngôn ngữ nghệ thuật.

2. Mục tiêu : Sự phân tích khái quát về chương trình ngữ pháp ở Trung học phổ thông đã cho thấy các mục tiêu mà chương trình hướng tới :

a) Cũng như môn Tiếng Việt nói chung, phần ngữ pháp của môn học trước hết nhằm *cung cấp các tri thức về cú pháp tiếng Việt*. Những tri thức này gồm các phương diện như :

- Tri thức về hệ thống cú pháp tiếng Việt : Cấu tạo ngữ pháp của câu, các thành phần câu, các kiểu câu phân loại theo cấu tạo ngữ pháp và theo mục đích nói, các phép liên kết câu trong văn bản. Nghĩa mệnh đề của câu và cấu trúc nghĩa mệnh đề của câu,...

- Tri thức về các quy tắc hoạt động của cú pháp tiếng Việt. Đây là các quy tắc về hoạt động hành chức trong lĩnh vực cú pháp và liên quan mật thiết đến các hoàn cảnh giao tiếp nhất định. Ở Trung học phổ thông, chương trình ngữ pháp chú ý đến các quy tắc lập đề, quy tắc đối trật tự trong câu, quy tắc sử dụng trực tiếp và gián tiếp các loại câu, quy tắc liên kết câu trong văn bản, quy tắc tạo nghĩa hàm ẩn và hàm ngôn của câu và của văn bản.

- Trên cơ sở các tri thức từ tiếng Việt và các bộ môn khác, trong đó có cả các bộ môn ngoại ngữ, việc dạy và học ngữ pháp ở Trung học phổ thông còn góp phần cung cấp và nâng

cao những tri thức ngôn ngữ học nói chung, với tư cách là một khoa học về ngôn ngữ. Học sinh nâng cao dần sự hiểu biết chung về ngôn ngữ, về chức năng, về cơ chế tổ chức và hoạt động của nó. Những tri thức về mô hình cấu tạo ngữ pháp của câu, về sự hiện thực hóa nó thành các phát ngôn trong hoạt động giao tiếp, về sự liên kết của câu trong văn bản, về các thành phần ngữ nghĩa của phát ngôn, về nghĩa tường minh và nghĩa hàm ẩn,... đều là các tri thức ngôn ngữ học chung cho mọi ngôn ngữ. Nắm được những tri thức này, học sinh có cơ sở khoa học để hiểu các vấn đề cú pháp của tiếng Việt và vận dụng nó vào hoạt động giao tiếp bằng tiếng Việt, đồng thời có cơ sở để học và lĩnh hội các ngôn ngữ khác.

b) Mục tiêu thứ hai không kém phần quan trọng của môn Tiếng Việt nói chung và của phần ngữ pháp nói riêng là *rèn luyện các kĩ năng*. Ở phần ngữ pháp, đó là các kĩ năng đặt câu, tạo lập văn bản sao cho vừa phù hợp với các quy tắc cú pháp tiếng Việt, vừa thích hợp với hoàn cảnh giao tiếp ; đồng thời đó cũng là các kĩ năng tiếp nhận và lĩnh hội được các câu, các văn bản, trong đó có cả văn bản nghệ thuật.

Việc dạy và học ngữ pháp phải đồng thời nhằm vào cả hai mục tiêu và thực hiện tại hai mục tiêu đó trong mối quan hệ tương tác với nhau. Cung cấp các tri thức về hệ thống cú pháp tiếng Việt và các tri thức về quy tắc hoạt động hành chức của nó không phải chỉ để nâng cao nhận thức mà còn là chuẩn bị cơ sở lí luận cho việc rèn luyện kĩ năng. Ngược lại rèn luyện các kĩ năng (tạo lập và lĩnh hội) về câu và văn bản vừa để nâng cao trình độ sử dụng trong giao tiếp, vừa để củng cố, mở rộng, cụ thể hóa,.. những tri thức lí luận.

Thật ra những tri thức và kĩ năng về cú pháp không phải chỉ giới hạn trong phân môn ngữ pháp, mà có mối quan hệ hữu cơ với các tri thức và kĩ năng ở các phân môn khác như phong cách học, làm văn, và cả từ ngữ nữa. Hơn nữa còn có quan hệ đến cả các tri thức và kĩ năng ở các môn học khác như văn học, ngoại ngữ,... Tất cả đều tác động qua lại và hình

thành nên sản phẩm chung là trình độ văn hóa của người học sinh.

3. Nội dung chương trình và SGK (phần ngữ pháp)

Phần Ngữ pháp trong chương trình và SGK Tiếng Việt ở Trung học phổ thông bao gồm 3 mảng lớn :

a) Cấu tạo của câu, các kiểu câu xét theo cấu tạo ngữ pháp và các kiểu câu xét theo mục đích nói

Mảng này được trình bày trong SGK Tiếng Việt 10 ở bài 7 với nhan đề "Giản yếu về câu", và được ấn định thời gian là 6 tiết.

Đây là phần thiên về ôn tập và hệ thống hóa lại (tuy có nâng cao) một số kiến thức về cú pháp tiếng Việt. Câu ở đây được xem xét chủ yếu trong dạng cô lập, chưa xét đến mối quan hệ trong văn bản hoặc trong hoạt động giao tiếp.

b) Câu trong văn bản

Mảng này nằm trong chương trình và SGK Tiếng Việt lớp 10, ở bài 8, nhan đề "Câu trong văn bản", thời gian 4 tiết. Nội dung chứa đựng 2 vấn đề cơ bản :

+ Liên hệ qua lại của các câu trong văn bản về mặt cấu tạo ngữ pháp.

+ Liên kết câu trong văn bản. Đây là vấn đề học sinh đã được học ở các lớp dưới. Vì vậy ở chương trình lớp 10 chỉ trình bày 2 biểu hiện của sự liên kết : a) bằng các phép liên kết (nối, lặp, thế) ; và b) bằng nội dung quan hệ.

Cuối chương trình ngữ pháp lớp 10 có bố trí một bài chữa lỗi về câu (1 tiết). Các lỗi về câu được phân tích và phân loại theo nguyên nhân từ trong quá trình tư duy : do không ý thức rõ về thành phần câu, hoặc quan hệ ý nghĩa giữa các thành phần câu hay giữa các câu.

c) Ngữ nghĩa của câu và của văn bản nghệ thuật

Mảng này nằm ở chương trình và SGK Tiếng Việt lớp 11, từ bài 12 đến bài 16 với thời lượng 8 tiết.

Đây là nội dung mới được đưa vào giảng dạy trong những năm gần đây, kể cả ở bậc đại học. Học sinh các lớp dưới gần như chưa được tiếp xúc về lí thuyết, tuy rằng trong thực tiễn sử dụng ngôn ngữ phần nào vẫn cảm nhận được. Nội dung của các bài học về ngữ nghĩa tập trung vào các vấn đề cơ bản sau :

+ Phân biệt phát ngôn với câu và phân tích 2 thành phần tin ngữ nghĩa của phát ngôn là ý nghĩa mệnh đề và ý nghĩa tình thái.

+ Phân biệt nghĩa tường minh với nghĩa hàm ẩn.

+ Trình bày về nghĩa hàm ẩn : những đặc điểm trong cách dùng hàm ngôn, cách tạo nghĩa hàm ẩn và mối quan hệ của hàm ẩn với mục đích của hành động ngôn ngữ.

+ Phân tích nghĩa tường minh và nghĩa hàm ẩn trong văn bản nghệ thuật.

Tóm lại, nội dung phần Ngữ pháp trong chương trình và SGK Tiếng Việt ở THPT đề cập đến ba vấn đề ở bậc câu : Cấu tạo ngữ pháp, sự liên kết trong văn bản và bình diện ngữ nghĩa.

II - NHỮNG CƠ SỞ VÀ NGUYÊN TẮC CỦA VIỆC DẠY NGỮ PHÁP Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG :

A - CƠ SỞ CỦA VIỆC DẠY NGỮ PHÁP Ở THPT

Trên đây, ở chương II, đã trình bày những cơ sở lí luận và thực tiễn của dạy học tiếng Việt nói chung. Đó cũng là những cơ sở cho việc dạy học ngữ pháp. Tuy nhiên, để vận dụng vào việc dạy học ngữ pháp ở Trung học phổ thông, gần với nội dung và đối tượng cụ thể của bậc học này, chúng ta có thể phân tích và trình bày cụ thể một số cơ sở sau đây :

1. Cơ sở lí luận

Dạy học ngữ pháp ở Trung học phổ thông, cũng như dạy học các bộ phận khác của tiếng Việt đều có một số cơ sở lí luận chung từ triết học, từ tâm lí học, từ giáo dục học, từ ngôn

ngữ học và từ nhiều ngành khoa học khác. Riêng về lí luận ngôn ngữ học, cần chú ý đến những cơ sở chủ yếu sau đây :

a) *Lí thuyết hoạt động giao tiếp*. Lí thuyết này có quan hệ rất mật thiết đến việc dạy học phần ngữ pháp ở Trung học phổ thông :

- Trước hết lí thuyết hoạt động giao tiếp ngôn ngữ chỉ phối mục tiêu của việc dạy học ngữ pháp : không phải chỉ truyền thụ và lĩnh hội các tri thức về hệ thống ngữ pháp, hay cú pháp, mà cả các tri thức về các quy tắc trong hoạt động hành chức (giao tiếp), hơn nữa còn là nâng cao các kĩ năng sử dụng (đến mức thành thạo) ngôn ngữ trong giao tiếp.

- Lí thuyết hoạt động giao tiếp quyết định nội dung dạy - học ngữ pháp. Trong nội dung dạy - học ngữ pháp ở Trung học phổ thông chỉ dành một phần cho mô hình cấu tạo ngữ pháp của câu (các thành phần câu và các kiểu câu), mà đây lại là phần thiên về ôn tập và hệ thống hóa các kiến thức ở lớp dưới (Bài 7 "Giản yếu về câu" ở lớp 10). Phần lớn nội dung dạy và học là hướng về những vấn đề của câu trong hoạt động giao tiếp. Chính trong hoạt động giao tiếp câu được hiện thực hóa trong các phát ngôn. Chính trong hoạt động giao tiếp câu mới có sự biến hóa đa dạng về thành phần cấu tạo (mở rộng câu, tỉnh lược thành phần câu, ghép câu, tách câu...) về trật tự sắp xếp, về cách sử dụng theo lối trực tiếp hay gián tiếp... Và cả những yêu cầu về tính liên kết, về mối liên hệ qua lại của các câu cũng được đặt ra khi sử dụng câu trong giao tiếp (trong văn bản). Về mặt ngữ nghĩa, chính trong hoạt động giao tiếp, gắn chặt với hoàn cảnh giao tiếp, câu mới nảy sinh các ý nghĩa hàm ẩn sâu sắc, xa xôi, bên cạnh các nghĩa tường minh (được bộc lộ trực tiếp qua các từ ngữ hiện diện). Rõ ràng là, với tư cách là môn học về một phương tiện giao tiếp và nhằm vào mục tiêu nâng cao trình độ giao tiếp bằng ngôn ngữ, môn Tiếng Việt nói chung và phân môn ngữ pháp không thể bỏ qua những vấn đề trên đây. Điều đó lí giải vì sao trong nội dung dạy học ngữ pháp ở phổ thông trung học cần phải bao gồm

những vấn đề về việc sử dụng câu, về câu trong văn bản, về ngữ nghĩa (tường minh và hàm ẩn) của câu,...

- Lí thuyết hoạt động giao tiếp chi phối phương pháp và các thủ pháp dạy - học. Trong dạy học ngữ pháp không phải chỉ dừng lại ở việc mô hình hóa, mặc dầu ngữ pháp có đặc tính trừu tượng và khái quát. Các hoạt động trừu tượng hóa và khái quát hóa là rất cần thiết cho sự phân loại, cho việc xác định đặc tính của các kiểu loại, cho việc xác định các điển dạng, các hàng thế. Song, như trên đã nói, trong hoạt động giao tiếp, do sự chi phối của các nhân tố giao tiếp, và do sự chế định của hoàn cảnh giao tiếp mà các yếu tố ngôn ngữ luôn luôn có sự năng động, linh hoạt để phù hợp với hoàn cảnh và đạt được mục tiêu và hiệu quả giao tiếp. Vì thế việc dạy học tiếng Việt nói chung, và dạy học ngữ pháp nói riêng cần thấm nhuần quan điểm giao tiếp cả trong phương pháp dạy học. Phương pháp này thể hiện ở nhiều mặt : khi dạy lí thuyết ngữ pháp cần xuất phát và đặt cơ sở trên thực tiễn của hoạt động giao tiếp ngôn ngữ, cần hình thành các khái niệm và quan hệ trong chính hoạt động giao tiếp ngôn ngữ, cần hướng tới việc rèn luyện các kĩ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ... Còn trong hoạt động thực hành thì chú trọng các hoạt động tạo lập, lĩnh hội, sửa chữa, biến đổi các sản phẩm của hoạt động giao tiếp... với nhiều thao tác cụ thể như đặt câu, mở rộng câu, rút gọn câu, ghép câu, tách câu, biến đổi câu, liên kết câu, dựng đoạn, biến đổi đoạn, liên kết đoạn, chuyển đổi thứ tự trong câu và giữa các câu, sửa chữa câu, ... Đó mới chỉ là một số các thao tác thực hành liên quan đến phần ngữ pháp ở Trung học phổ thông. Các hoạt động và các thao tác này đều hướng tới việc tạo lập các sản phẩm ngôn ngữ trong giao tiếp, lĩnh hội được các sản phẩm đó, và cả đánh giá chúng.

b) Lí thuyết ngôn ngữ học văn bản và ngữ pháp văn bản

Lí thuyết này gắn với lí thuyết hoạt động giao tiếp nhưng giới hạn trong phạm vi văn bản. Văn bản vừa là sản phẩm của

sự liên kết các câu, vừa là một thứ hoàn cảnh giao tiếp của câu. Vì thế việc dạy học về câu cần đặt trong mối quan hệ với văn bản. Lí thuyết về văn bản đặt cơ sở để xem xét mối quan hệ tương tác ở 2 phương diện sau :

- Sự liên kết của các câu khi tạo thành văn bản. Sự liên kết này tạo nên đặc trưng cơ bản của văn bản, đồng thời đảm bảo cho sự tồn tại, sự đứng vững của mỗi câu trong văn bản.

- Sự chế định của văn bản đối với mỗi câu về các phương diện thành phần cấu tạo, trật tự sắp xếp thành phần, hình thức tổ chức của câu. Sự chế định này cũng xác định cho mỗi câu một nhiệm vụ giao tiếp nhất định và hàm chứa một nội dung ngữ nghĩa (tường minh hay hàm ẩn) nhất định.

Lí thuyết ngữ pháp văn bản đã được đưa vào chương trình dạy học tiếng Việt ở các lớp dưới. Ở chương trình Trung học phổ thông, nó là cơ sở lí luận trực tiếp của phần "Câu trong văn bản" ở lớp 10 (tuy rằng đều có thể thấy nó liên quan đến nhiều vấn đề của các phần khác). Chính sự chế định của văn bản đối với câu dẫn đến những khả năng và sự cần thiết của việc tách câu, mở rộng câu, lựa chọn trật tự cho các bộ phận trong câu, những vấn đề mà bài "Câu trong văn bản" (lớp 10) trình bày.

c) Lí thuyết ba bình diện của tín hiệu ngôn ngữ và hoạt động giao tiếp bằng tín hiệu ngôn ngữ.

Theo lí thuyết này thì tồn tại ba bình diện :

- Bình diện nghĩa học : là bình diện của mối quan hệ giữa tín hiệu với sự vật, hiện tượng. Mối quan hệ này tương ứng với thành phần ý nghĩa mệnh đề, hay ý nghĩa miêu tả, ý nghĩa sự vật của câu. Cũng chính mối quan hệ này là cơ sở cho tương quan giữa các tham thể của sự kiện mà câu phản ánh với các thành phần cú pháp của câu.

- Bình diện cú học là bình diện của mối quan hệ giữa các tín hiệu trong một phát ngôn, nghĩa là mối quan hệ giữa các

từ, cụm từ trong câu. Nó được thể hiện trong lĩnh vực cú pháp ở các mối quan hệ cú pháp của các từ, của các thành phần ngữ pháp của câu. Chẳng hạn mối quan hệ giữa chủ ngữ và vị ngữ, giữa thành phần chính và thành phần phụ, giữa các vế trong câu ghép...

- Bình diện dụng học là bình diện của mối quan hệ giữa tín hiệu hay các yếu tố ngôn ngữ với người sử dụng và việc sử dụng chúng trong một hoàn cảnh giao tiếp nhất định. Chính trên cơ sở xem xét bình diện này mà hàng loạt các vấn đề liên quan đến câu cần phải được tìm hiểu và nắm vững như các vấn đề về ý nghĩa tình thái và thành phần tình thái của câu, vấn đề điều kiện sử dụng của các kiểu câu, vấn đề ý nghĩa hàm ẩn (hàm ngôn) của câu, vấn đề các hành vi ngôn ngữ và hiệu quả của chúng trong hoạt động giao tiếp,...

Còn có thể nhận thấy nhiều vấn đề lí luận khác, nhưng những cơ sở lí luận trên đây cũng đủ cho thấy tính tất yếu của những nội dung dạy học ngữ pháp (và cả phương pháp dạy học ngữ pháp) mà chương trình và SGK Tiếng Việt Trung học phổ thông đưa vào. Người giáo viên cần tìm hiểu thêm về các cơ sở lí luận ngôn ngữ học này để hiểu thấu đáo hơn nội dung dạy học ngữ pháp, cũng như vận dụng cho thích hợp phương pháp dạy học phân môn này ở phổ thông trung học.

2. Cơ sở thực tiễn

Việc dạy học ngữ pháp ở phổ thông trung học còn có thể dựa trên các cơ sở thực tiễn. Có thể chú ý đến những cơ sở chủ yếu như sau :

a) Kinh nghiệm và trình độ sử dụng tiếng Việt của học sinh : Học sinh trung học đã ở vào độ tuổi khá phát triển về trình độ tiếng mẹ đẻ. Thông qua giao tiếp hàng ngày ở gia đình, trong nhà trường và ngoài xã hội, trình độ tiếng Việt nói chung, và trình độ ngữ pháp nói riêng đã phát triển hơn nhiều so với học sinh tiểu học, hoặc học sinh cấp cơ sở. Do đó một trong

những nhiệm vụ và nguyên tắc cơ bản của việc dạy học ngữ pháp ở trung học là ý thức hóa được những kinh nghiệm đó, biến những kinh nghiệm thành những kĩ năng sử dụng một cách có ý thức. Chẳng hạn, những vấn đề về nghĩa tường minh và nghĩa hàm ẩn của câu, tuy là lần đầu được tiếp xúc về mặt lí luận, nhưng trong thực tế ngôn ngữ hàng ngày, học sinh trung học cũng đã từng nói, viết hoặc lĩnh hội được khi nghe, hoặc đọc những câu "nói bóng gió", những câu ngụ ý xa xôi, những câu với mục đích gián tiếp. Chính những kinh nghiệm đã tích lũy từ thực tiễn giao tiếp ấy sẽ là cơ sở để các em tiếp nhận những vấn đề về lí luận ngữ pháp, bởi vì những lí luận này vốn xây dựng từ thực tiễn hoạt động của ngôn ngữ.

b) Tư duy trừu tượng của học sinh trung học cũng đã phát triển. Đó là kết quả của quá trình trưởng thành về tâm lí lứa tuổi. Đó cũng là kết quả tổng hợp của việc học tập nhiều bộ môn khó học từ các lớp dưới. Tư duy trừu tượng phát triển là cơ sở thuận lợi cho việc học tập các khái niệm và quy tắc ngữ pháp vốn là lĩnh vực có tính trừu tượng và khái quát cao của khoa học ngôn ngữ. Trong ngữ pháp, các khái niệm, các quan hệ, các mô hình cấu trúc, các quy tắc hoạt động và sử dụng mang tính khái quát, trong khi đó thực tế giao tiếp luôn luôn đa dạng và nằm trong trạng thái chuyển hóa linh hoạt. Vì thế dạy học ngữ pháp vừa yêu cầu năng lực trừu tượng hóa, khái quát hóa, vừa yêu cầu năng lực cụ thể hóa, hiện thực hóa. Mối quan hệ giữa câu và phát ngôn là một ví dụ. Phát ngôn là sự hiện thực hóa cụ thể của câu : cả về phương diện hình thức tổ chức, cả về phương diện ngữ nghĩa. Khi sử dụng, cũng như khi học tập nghiên cứu đều đòi hỏi phải biết đi từ cái chung của câu đến những biểu hiện cụ thể trong phát ngôn, và ngược lại, từ những cái riêng trong phát ngôn mà quy về cái chung của câu.

c) Tri thức ngữ pháp của học sinh trung học đã được trang bị từ các lớp dưới. Đây cũng là một cơ sở thực tiễn. Trên đây,

có nhận xét rằng chương trình ngữ pháp ở trung học chỉ tập trung ở phần cú pháp về câu và văn bản, mà không còn đề cập đến những vấn đề về cấu tạo từ, từ loại, cụm từ nữa. Song những tri thức về từ và cụm từ vẫn rất cần thiết và phải làm cơ sở cho ngữ pháp ở các cấp độ trên. Dạy học ngữ pháp ở trung học chính là sự tiếp tục và nâng cao những tri thức và kĩ năng mà học sinh đã tích lũy và rèn luyện từ những lớp dưới. Có như thế các tri thức và kĩ năng mới trở thành một hệ thống không mâu thuẫn, và phát huy được tác dụng của mình đối với các hoạt động giao tiếp.

Làm cơ sở cho dạy học ngữ pháp ở Trung học phổ thông còn có thể có cả những hiểu biết về ngữ pháp mà học sinh tích lũy được qua việc học một ngoại ngữ nào đó. Chính những hiểu biết này có tác dụng khác sâu hơn những điểm giống nhau và khác nhau giữa các ngôn ngữ, do đó giúp cho học sinh hiểu sâu sắc hơn về chính tiếng mẹ đẻ của mình. Người giáo viên cần khai thác cơ sở này trong những điều kiện có thể để đạt được những hiệu quả nhất định.

d) Tri thức văn học mà học sinh đã tích lũy được từ cuộc sống và từ việc học tập trong nhà trường. Văn học và ngôn ngữ có quan hệ mật thiết với nhau : văn học là nghệ thuật của ngôn từ và ngôn ngữ là yếu tố thứ nhất của văn học. Cho nên vốn tri thức ở hai lĩnh vực này luôn luôn có sự tương tác, hỗ trợ cho nhau. Học sinh ở Trung học phổ thông đã có một vốn hiểu biết về ngôn ngữ văn học, về các phương tiện và biện pháp nghệ thuật của tác phẩm văn chương, về những cách sử dụng các yếu tố ngôn ngữ để tạo nên giá trị nghệ thuật.

Về mặt nội dung ý nghĩa, học sinh Trung học phổ thông đã từng biết và làm quen với việc phân tích nội dung ngữ nghĩa của tác phẩm văn chương, với những hàm ý sâu sắc và tế nhị của hình tượng ngôn ngữ, với những tầng nghĩa bóng bẩy, xa xôi của ngôn ngữ văn chương. Những điều đó tạo cơ sở thuận lợi họ tiếp thu các lí thuyết về bình diện ngữ nghĩa của câu

trong môn Tiếng Việt : như nghĩa mệnh đề và nghĩa tình thái, nghĩa tường minh và nghĩa hàm ẩn,...

d) Cơ sở thực tiễn sống động nhất của việc dạy ngữ pháp ở Trung học phổ thông chính là hoạt động giao tiếp diễn ra ở mọi nơi, mọi lúc trong cuộc sống mà người học sinh có sự tiếp xúc. Như trên đã nói, lĩnh vực ngữ pháp mà chương trình Tiếng Việt ở THPT tập trung hướng đến là lĩnh vực cú pháp, là lĩnh vực của câu và văn bản. Đó là các đơn vị ngôn ngữ mang tính chất tự nhiên nhất, là những đơn vị hiện thực của hoạt động ngôn ngữ, đồng thời là sản phẩm của chính hoạt động giao tiếp.

Cho nên việc tiếp cận với lĩnh vực câu và văn bản trong chương trình Tiếng Việt ở THPT có sự gắn gũi và liên quan mật thiết với hoạt động giao tiếp hàng ngày. Ngữ liệu lấy từ hoạt động giao tiếp đi vào lĩnh vực lí luận ngữ pháp, rồi lại từ lĩnh vực lí luận ngữ pháp mà trở về hoạt động giao tiếp. Với học sinh ở Trung học phổ thông, hoạt động giao tiếp bằng tiếng Việt (nói, nghe, đọc, viết, hiểu) đã đạt đến trình độ nhất định, nghĩa là học sinh THPT đã tích lũy được một vốn kinh nghiệm ngôn ngữ nhất định. Chính trình độ ngôn ngữ này làm cơ sở cho việc tiếp tục học tiếng Việt (trong đó có ngữ pháp) và nâng cao vốn tri thức, cũng như năng lực sử dụng tiếng Việt.

B - MỘT SỐ NGUYÊN TẮC DẠY HỌC NGỮ PHÁP

Dạy học ngữ pháp ở Trung học phổ thông cần được tiến hành theo những nguyên tắc chung của dạy học, cũng như theo những nguyên tắc của dạy học tiếng Việt nói chung (xem chương III). Tuy nhiên, nên chú ý đến một số nguyên tắc có liên quan mật thiết đến việc dạy ngữ pháp sau đây :

1. Nguyên tắc hướng vào hoạt động giao tiếp

Ngữ pháp là lĩnh vực mang tính trừu tượng và khái quát. Các khái niệm ngữ pháp và các quy tắc ngữ pháp được đúc rút từ những thực tế hoạt động đa dạng của ngôn ngữ. Hơn nữa việc dạy ngữ pháp, như trên đã nói, không chỉ nhằm mục đích

cung cấp những khái niệm và những quy tắc ngữ pháp lí thuyết, mà còn nâng cao năng lực sử dụng tiếng Việt cho học sinh. Do đó, việc dạy ngữ pháp cần luôn luôn đặt trong mối quan hệ với hoạt động giao tiếp sinh động bằng ngôn ngữ.

Nguyên tắc hướng vào hoạt động giao tiếp có thể được thực hiện thông qua một số phương diện sau :

- Cần xuất phát từ những ngữ liệu trong hoạt động giao tiếp mà hình thành các khái niệm ngữ pháp và các quy tắc ngữ pháp.

- Cần hướng dẫn cho học sinh thấy rằng các khái niệm và các quy tắc ngữ pháp có sự biểu hiện rất đa dạng và có thể có những sự chuyển hóa, biến đổi trong hoạt động giao tiếp.

- Luôn luôn vận dụng các tri thức ngữ pháp vào hoạt động giao tiếp : vào việc tạo lập các sản phẩm giao tiếp, vào việc lĩnh hội, phân tích và đánh giá các sản phẩm của hoạt động giao tiếp. Sự vận dụng đó nhằm thực hiện tốt nhất các nhiệm vụ giao tiếp, các mục đích giao tiếp trong các hoàn cảnh giao tiếp nhất định.

- Huy động các kinh nghiệm vốn có của học sinh trong hoạt động giao tiếp hàng ngày vào việc hình thành các kiến thức ngữ pháp, vào việc củng cố, bổ sung và điều chỉnh các kiến thức đó.

Hoạt động giao tiếp diễn ra ở mọi nơi, mọi lúc trong cuộc sống của con người. Đó là một thuận lợi cho việc thực hiện nguyên tắc này, chỉ cần học sinh có ý thức, có thói quen và dựa trên cơ sở những kiến thức ngôn ngữ học là có thể tiến hành "học ngữ pháp" trong chính hoạt động hàng ngày đó.

2. Nguyên tắc gắn liền lí thuyết với thực hành

Nguyên tắc này trong việc dạy ngữ pháp có sự gắn gũi với nguyên tắc thứ nhất. Cũng như trong các lĩnh vực dạy học khác, việc thực hiện nguyên tắc này ở lĩnh vực ngữ pháp có

tác dụng tích cực đến việc thực hiện hai mục tiêu chính yếu :
trang bị kiến thức và rèn luyện kĩ năng.

Nguyên tắc này không phải chỉ được quán triệt trong các hoạt động thực hành mà nó còn chi phối cả việc dạy lí thuyết ngữ pháp. Những vấn đề về lí thuyết ngữ pháp cần phải được chọn lựa và trình bày sao cho phù hợp với nhu cầu và thực tiễn sử dụng ngôn ngữ, sao cho có tác dụng làm cơ sở và hướng dẫn các hoạt động tạo lập, lĩnh hội và đánh giá các sản phẩm ngôn ngữ. Hơn nữa lí thuyết ngữ pháp cần chú trọng hệ thống các quy tắc và thao tác hoạt động trong thực hành ngược lại, hoạt động thực hành để làm sáng tỏ thêm lí thuyết, củng cố các kiến thức lí thuyết, đồng thời rèn luyện các kĩ năng nói, nghe, đọc, viết và hiểu.

Chính vì tầm quan trọng của nguyên tắc này mà trong chương trình và SGK Tiếng Việt, song song với các bài học lí thuyết luôn luôn là các bài thực hành, và trong các bộ sách dạy học có các sách thực hành (thực hành ngữ pháp, thực hành phong cách học,...).

3. Nguyên tắc trực quan

Có mối liên hệ với hai nguyên tắc trên là nguyên tắc trực quan trong dạy học ngữ pháp. Những vấn đề trừu tượng của lí thuyết ngữ pháp cần được trình bày và nhận thức một cách cụ thể, trực quan. Điều đó có thể được biểu hiện thông qua các phương diện như sau :

- Sử dụng các ngữ liệu từ thực tế giao tiếp (lời nói, câu văn, từ ngữ, văn bản...). Các ngữ liệu này chính là những tài liệu trực quan cho việc dạy học ngữ pháp. Chúng là điểm xuất phát cho sự hình thành các khái niệm lí thuyết, là nơi trở lại để củng cố, vận dụng các khái niệm, các quy tắc ngữ pháp và luyện tập các kĩ năng ngữ pháp. Vì thế cần lựa chọn và phân tích các ngữ liệu sao cho chúng phục vụ được một cách cụ thể, rõ ràng các vấn đề lí thuyết.

- Ngôn ngữ của giáo viên trong quá trình dạy học cũng là một tài liệu trực quan. Vì thế một yêu cầu đối với ngôn ngữ của giáo viên là tính trong sáng, chuẩn mực của ngôn ngữ văn hóa. Nó chẳng những là phương tiện nghề nghiệp của người giáo viên, mà đối với môn Tiếng Việt, nó còn chính là một tài liệu trực quan, thường xuyên tác động đến học sinh.

- Các mô hình cấu trúc, các bảng biểu tổng kết so sánh, và cả các tranh ảnh được sử dụng đúng chỗ, đúng lúc, phù hợp với nội dung giảng dạy. Chẳng hạn, một bức tranh là một tài liệu trực quan để tạo nên một tình huống giao tiếp, hoặc là cơ sở cho ý nghĩa mệnh đề (ý nghĩa miêu tả, ý nghĩa sự vật) của một câu nào đó, hay của các câu khác nhau nhưng cùng một ý nghĩa mệnh đề.

4. Nguyên tắc tiếp cận các vấn đề ngữ pháp trong mối liên hệ hữu cơ giữa nội dung và hình thức ngữ pháp

Các đơn vị và các hiện tượng ngữ pháp luôn luôn là sự thống nhất giữa nội dung và hình thức ngữ pháp. Cho nên chẳng những trong việc nghiên cứu mà cả trong việc dạy học ngữ pháp cũng cần tiếp nhận chúng trong mối quan hệ hữu cơ đó. Trong việc hình thành các khái niệm và xác lập các quy tắc ngữ pháp không thể tách rời tuyệt đối hai phương diện nội dung và hình thức ngữ pháp, cũng không thể chỉ quan tâm đến một phương diện nào. Việc chú trọng đến mối quan hệ này chẳng những đáp ứng các nhu cầu về nhận thức các vấn đề ngữ pháp, mà đáp ứng cả nhu cầu trong hoạt động sử dụng.

Chẳng hạn, khi tiếp cận thành phần để ngữ của câu, ngoài việc chú ý đến đặc trưng nội dung của nó (thể hiện chủ đề của câu), còn cần lưu ý học sinh đến đặc trưng hình thức của nó (đứng ở vị trí đầu câu và tách biệt khỏi các thành phần còn lại của câu bằng chỗ ngắt hoặc một hư từ "thì" hay "là"). Điều đó chẳng những giúp cho học sinh nhận diện rõ thành phần này, mà còn hướng dẫn cách sử dụng nó nữa.

5. Nguyên tắc kết hợp giữa phát triển tư duy và phát triển ngôn ngữ

Đây là một nguyên tắc chung của việc dạy học tiếng Việt ở tất cả các phân môn. Nhưng với phân môn ngữ pháp cần chú ý đến mối quan hệ giữa sự phát triển các năng lực về ngữ pháp và các năng lực tư duy trừu tượng.

Ngôn ngữ và tư duy, như đã biết, có mối quan hệ mật thiết với nhau. Vì thế các hoạt động ngôn ngữ và các hoạt động tư duy, các sản phẩm ngôn ngữ và các sản phẩm tư duy cũng luôn luôn gắn bó với nhau. Năng lực ngôn ngữ và năng lực tư duy của từng người có sự song song hình thành và phát triển. Nói riêng trong lĩnh vực ngữ pháp thì năng lực tạo câu, phân định các thành phần câu, xác lập mối quan hệ giữa các thành phần câu và giữa các câu với nhau, năng lực tạo dựng văn bản... có liên quan mật thiết với các năng lực nhận thức, phán đoán, lập luận,... của con người. Do đó việc dạy học ngữ pháp nói riêng, và dạy học tiếng Việt nói chung luôn luôn cần đặt trong mối quan hệ với các hoạt động tư duy và các phạm trù tư duy. Điều đó có thể biểu hiện qua một số trường hợp như sau :

- Trong sự hình thành các khái niệm ngữ pháp và xác lập các quy tắc ngữ pháp lí thuyết cần luôn luôn tiến hành các hoạt động và thao tác tư duy như trừu tượng hóa, khái quát hóa, so sánh, đối chiếu, phân tích, tổng hợp, ... Thông qua các thao tác tư duy này mà hình thành và nâng cao các tri thức lí luận ngữ pháp từ ngữ liệu thực tế, rồi lại từ tri thức lí luận mà vận dụng vào hoạt động sử dụng.

- Việc rèn luyện các kĩ năng tạo lập các sản phẩm giao tiếp (câu, đoạn, văn bản) cần được tiến hành song song với việc rèn luyện các năng lực tư duy như lập luận, giải thích, chứng minh, quy nạp, diễn dịch... Các năng lực tư duy này làm cơ sở và phối hợp nhuần nhuyễn trong các hoạt động ngôn ngữ nhằm tạo lập sản phẩm.

- Trong quá trình lĩnh hội các sản phẩm giao tiếp, cũng cần thực hiện nhiều hoạt động tư duy. Vì thế việc rèn luyện các kĩ năng tiếp nhận và lĩnh hội các sản phẩm ngôn ngữ cũng cần phối hợp với việc rèn luyện các thao tác tư duy như phân tích, so sánh, đối chiếu, khái quát hóa, ... Chẳng hạn, để lĩnh hội tốt một văn bản khoa học cần nắm được các luận điểm cơ bản và quá trình lập luận dẫn tới luận điểm đó. Muốn thế cần phân tích văn bản, rút ra những nội dung khái quát nhất đưa về các phạm trù, ... để rồi phân xuất được các luận điểm. Đó chính là các hoạt động của nhận thức, tư duy trên một đối tượng là văn bản ngôn ngữ.

- Ngay trong việc hướng dẫn học sinh phát hiện và sửa chữa các lỗi ngữ pháp, cũng cần gắn với các năng lực tư duy. Nhiều lỗi ngữ pháp là sự biểu hiện những sai sót trong tư duy và cần tìm nguyên nhân trong quá trình tư duy. Đồng thời việc sửa chữa các lỗi ngữ pháp đó cũng là việc sửa các sai sót trong quá trình tư duy. Chính vì thế mà trong SGK Tiếng Việt 10, ở bài 9 đã phân tích và sửa chữa hai loại lỗi về câu. Lỗi về thành phần câu, lỗi về quan hệ ý nghĩa đều dựa trên hai nguyên nhân :

- Lỗi do chưa ý thức rõ về những thành phần nào đó trong câu.

- Lỗi do chưa ý thức rõ về quan hệ ý nghĩa giữa các bộ phận trong câu và giữa câu với câu.

Như thế 2 loại lỗi này về câu đã được xem xét trong mối quan hệ với việc "chưa ý thức" rõ về thành phần câu hoặc quan hệ giữa chúng. Từ đó việc sửa chữa các lỗi ngữ pháp về câu cũng chính là việc uốn nắn và điều chỉnh các hoạt động tư duy.

Trên đây mới chỉ trình bày một số nguyên tắc trong việc dạy học ngữ pháp ở trường Trung học phổ thông. Còn có thể có một số nguyên tắc khác nữa như : nguyên tắc kết hợp giữa ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, nguyên tắc phối hợp dạy học ngữ pháp trong các phân môn tiếng Việt khác (từ vựng, làm văn) và cả trong các môn khoa học khác, nhất là văn học.

III - PHƯƠNG PHÁP DẠY CÁC KIỂU BÀI NGỮ PHÁP

A - DẠY LÍ THUYẾT NGỮ PHÁP

Một trong những mục đích của việc dạy học ngữ pháp là cung cấp những tri thức khoa học về ngữ pháp, trên cơ sở đó học sinh lĩnh hội được một trình độ lí luận vững chắc và có hệ thống. Do đó trong chương trình ngữ pháp không thể không có những bài, những tiết dạy học lí thuyết ngữ pháp. Những bài, những tiết này cung cấp cơ sở lí luận cho hoạt động thực hành và rèn luyện các kĩ năng ngữ pháp.

Dạy học lí thuyết ngữ pháp ở Trung học phổ thông bao gồm việc hình thành các khái niệm ngữ pháp và việc lĩnh hội các quy tắc vận hành của ngữ pháp. Tương ứng trong chương trình ngữ pháp cũng bao gồm các bài, các tiết thuộc về hai lĩnh vực này. Tuy nhiên hai lĩnh vực này không phải hoàn toàn tách biệt với nhau. Trong các khái niệm ngữ pháp cũng đã hàm chứa quy tắc ngữ pháp, ngược lại các quy tắc ngữ pháp bộc lộ các đặc trưng của khái niệm. Do đó nên nói rằng có bài thiên về việc hình thành khái niệm và có bài nặng về trình bày các quy tắc ngữ pháp.

Thuộc về số những bài, những tiết hình thành khái niệm ở lớp 10 là bài 7 "Giản yếu về câu" với các tiết dành cho các kiểu câu đơn (hai thành phần và câu đơn đặc biệt, câu đơn mở rộng với các thành phần trạng ngữ và để ngữ), câu phức, câu ghép, câu bị động, câu phủ định và các loại câu phân theo mục đích nói. Bài 8 cũng có những tiết củng cố các khái niệm về các phép liên kết câu trong văn bản và khái niệm liên kết bằng nội dung quan hệ. Ở lớp 11 có nhiều tiết học dành cho việc hình thành các khái niệm như câu và phát ngôn, nghĩa tường minh, nghĩa hàm ẩn, các thành phần tin ngữ nghĩa của phát ngôn (nghĩa mệnh đề và nghĩa tình thái) và khái niệm tường minh và hàm ẩn trong văn bản nghệ thuật (bài 16).

Song song hoặc đan xen với các bài, các tiết về khái niệm ngữ pháp là các bài, các tiết về các quy tắc ngữ pháp. Ở lớp 10 trong bài 7 trình bày các quy tắc về đổi vị trí các vế trong câu ghép chính phụ, quy tắc sử dụng câu phân loại theo mục đích nói theo lối gián tiếp, còn bài 8, các tiết 1 và tiết 2 dành cho các quy tắc tách câu, mở rộng câu, tạo câu ghép và quy tắc lựa chọn trật tự cho các bộ phận trong câu. Ở chương trình lớp 11, cùng với việc hình thành các khái niệm về nghĩa tường minh và hàm ẩn là tiết học ở bài 15 dành cho một số quy tắc về cách dùng nghĩa hàm ẩn, cách tạo nghĩa hàm ẩn, và sử dụng các kiểu câu phân loại theo mục đích nói để tạo nên nghĩa hàm ẩn...

1. Hình thành khái niệm ngữ pháp

Khái niệm ngữ pháp cũng như các khái niệm khoa học là kết quả của hoạt động nhận thức, tư duy trừu tượng. Trong mỗi khái niệm đều hàm chứa một tập hợp các đặc trưng (các dấu hiệu, các thuộc tính). Tập hợp các đặc trưng này vừa để xác định cho khái niệm, vừa chỉ ra sự đồng nhất và khác biệt của nó với các khái niệm hữu quan, nghĩa là cũng xác định các mối quan hệ giữa các khái niệm trong một hệ thống. Nắm được khái niệm là phải nắm được các đặc trưng của nó và cả mối tương quan của nó với các khái niệm khác trong hệ thống. Vì thế có thể nêu yêu cầu của việc hình thành khái niệm ngữ pháp trong dạy học ngữ pháp ở một số điểm cơ bản như sau :

- Phân xuất được những đặc trưng cơ bản của khái niệm và diễn đạt chúng một cách mạch lạc.

- Sắp xếp các đặc trưng theo một trình tự hợp lí.

- Thông qua các đặc trưng mà thể hiện sự giống nhau và khác nhau giữa các khái niệm hữu quan, các mối quan hệ trong hệ thống của chúng.

- Nhận diện và phân tích được sự thể hiện của khái niệm trong thực tế, hiện thực.

Ví dụ : khái niệm nghĩa hàm ẩn (bài 15, Tiếng Việt 11) được xác định thông qua các đặc trưng cơ bản sau :

- Không lộ ra ngay trên mẫu câu và từ ngữ

- Người tiếp nhận phải tìm cách suy ra từ nghĩa tường minh và một số căn cứ nào đấy (tình huống phát ngôn, cách thức sử dụng mẫu câu, từ ngữ và quy tắc suy nghĩ hợp logic). Để học sinh nắm được nghĩa hàm ẩn, lại cần cho các em so sánh nghĩa hàm ẩn với nghĩa tường minh mới được học ở bài trước :

- Nghĩa tường minh bộc lộ trực tiếp qua từ ngữ và mẫu câu.

- Nghĩa hàm ẩn không được bộc lộ trực tiếp qua từ ngữ và mẫu câu mà phải suy ra từ nghĩa tường minh và một số căn cứ nào đấy.

Sau khi các em định nghĩa khái niệm nghĩa hàm ẩn, giáo viên hướng dẫn các em nhận diện ra nghĩa hàm ẩn trong các hoạt động giao tiếp (có thể lấy ví dụ trong SGK hoặc tìm thêm các ví dụ mới). Phần tiếp theo : Phần tiết nghĩa hàm ẩn vừa dạy các em quy tắc tìm nghĩa hàm ẩn vừa có tác dụng cụ thể hóa khái niệm này cho học sinh.

Thông thường việc hình thành khái niệm ngữ pháp được tiến hành thông qua các bước như sau :

a) Chọn ngữ liệu có chứa đựng khái niệm ngữ pháp, trình bày ngữ liệu và phân tích ngữ liệu với mục đích làm rõ những đặc trưng, những dấu hiệu của khái niệm. Việc lựa chọn ngữ liệu (ví dụ) cần đảm bảo yêu cầu tiêu biểu, sáng rõ, phù hợp với trình độ và tâm lí học sinh, lại vừa đảm bảo tính mẫu mực, trong sáng về ngôn ngữ, tính giáo dục về tư tưởng, tình cảm,...

Chẳng hạn, trong SGK Tiếng Việt 11 ở bài 15, để dẫn tới khái niệm nghĩa hàm ẩn, tác giả đã dẫn 3 ngữ liệu gồm hai

phát ngôn độc lập kèm theo tình huống ngôn ngữ và truyện cười "Lợn cưới áo mới".

Ở bước này cần thực hiện các thao tác phân tích ngữ liệu, trừu tượng hóa những biểu hiện cụ thể để phân xuất được những đặc trưng.

b) Khái quát hóa các đặc trưng của khái niệm, sắp xếp các đặc trưng đó theo các mối quan hệ. Ở bước này cần tiến hành các thao tác so sánh, đối chiếu, tổng hợp và khái quát. Chẳng hạn, ở ví dụ nêu trên trong SGK *Tiếng Việt 11*, cần so sánh nghĩa hàm ẩn với nghĩa tường minh về hai phương diện : cách thể hiện và cách lĩnh hội thông qua các ví dụ cụ thể. Thế là sự phân tích, so sánh đã dần dần dẫn đến những đặc trưng cần yếu của khái niệm.

c) Trình bày định nghĩa về khái niệm với yêu cầu chính xác hóa các đặc trưng của khái niệm và mối quan hệ giữa chúng. Các định nghĩa này phải ngắn gọn mà đủ rõ và chính xác. Trong SGK chúng thường được làm nổi bật bằng cách in nghiêng, in đậm, hoặc bằng phần tóm tắt cuối bài với hai gạch thẳng đứng ở sát lề sách.

Tất nhiên mức độ chính xác khoa học của các định nghĩa khái niệm còn phụ thuộc vào điều kiện và trình độ của các cấp học. Ở cấp Trung học phổ thông, mức độ này đòi hỏi cao hơn nhiều so với cấp Tiểu học, hoặc cấp II (Trung học cơ sở).

Trong việc nêu định nghĩa khái niệm cần bao quát được tất cả các đặc trưng bản chất (có thể tách bạch rõ ràng bằng cách đánh dấu), đồng thời hàm chứa mối tương quan với các khái niệm hữu quan (thông qua việc đặt chúng vào cùng hệ thống, cùng bình diện và chú trọng sự đồng nhất và khác biệt theo các đặc trưng bản chất).

Ví dụ : trong SGK *Tiếng Việt 10* ở bài 8, định nghĩa về khái niệm phép liên tưởng, cần nêu rõ các đặc trưng :

- Đó cũng là một phép liên kết câu trong văn bản (đặt vào cùng một hệ thống với các phép liên kết khác như phép nối, phép lặp, phép thế...)

- Được thực hiện bằng các yếu tố từ vựng thường cùng xuất hiện trong một tình huống sử dụng. Chúng có quan hệ liên tưởng với nhau.

d) Bước cuối cùng trong quá trình hình thành khái niệm ngữ pháp là cụ thể hóa khái niệm và củng cố khái niệm bằng các ngữ liệu mới. Các ngữ liệu này có thể đa dạng, có sự biến hóa sinh động, có thể tồn tại trong các biến thể khác nhau. Chúng không nhất thiết tiêu biểu và điển hình như ngữ liệu ở bước 1. Các ngữ liệu này chủ yếu chứa đựng trong các bài tập thực hành, các bài luyện tập với yêu cầu vận dụng khái niệm để phân tích ngữ liệu, để làm sáng tỏ khái niệm, để thấy hết tính đa dạng trong sự biểu hiện cụ thể của nó.

Tất nhiên, ở Trung học phổ thông, một bài hoặc một tiết dạy lí thuyết ngữ pháp về khái niệm không nhất thiết đều phải trải qua các bước trên đây. Sở dĩ như vậy là vì :

- Trong chương trình ở Trung học phổ thông, có nhiều bài nhiều tiết học mà nội dung chủ yếu là hệ thống hóa và nâng cao khái niệm ngữ pháp mà học sinh đã được hình thành ở các lớp dưới, như bài 7 "Giản yếu về câu" (6 tiết) trong chương trình lớp 10. Bài này được cấu tạo theo nguyên tắc đồng tâm có phát triển các kiến thức đã có.

- Trong chương trình ngữ pháp ở Trung học phổ thông, có nhiều khái niệm ngữ pháp nằm cùng hệ thống với các khái niệm ngữ pháp mà học sinh đã được tiếp thu từ các lớp dưới. Do đó việc tiếp thu các khái niệm mới có thể thực hiện bằng con đường so sánh, đối chiếu các khái niệm, từ khái niệm đã có dẫn đến khái niệm mới, mà không nhất thiết bắt đầu bằng việc phân tích ngữ liệu (nghĩa là bằng con đường quy nạp) tuy rằng ngữ liệu là yếu tố không thể thiếu được trong việc dạy

học các khái niệm ngữ pháp. Cách làm việc này cũng có cơ sở thuận lợi, như đã phân tích ở trên, là trình độ tư duy logic của học sinh trung học đã phát triển.

Ví dụ : để hình thành khái niệm "phát ngôn" (bài 12 SGK *Tiếng Việt 11*) có thể dựa trên khái niệm "câu", "sơ đồ cấu tạo câu" hay "khuôn hình câu", chuyển từ khái niệm "câu" ở bình diện cấu tạo ngữ pháp sang khái niệm "phát ngôn" ở bình diện sử dụng để đi đến chỗ xác định "phát ngôn chính là câu xét trong tình huống sử dụng cụ thể".

Nhìn chung đối với những trường hợp hệ thống hóa và nâng cao kiến thức ngữ pháp, hoặc kiến thức ngữ pháp có quan hệ mật thiết với kiến thức ở lớp dưới, khi dạy học có thể gọi lại các khái niệm đã tích lũy ở học sinh, rồi bổ sung, điều chỉnh cho đầy đủ và chính xác hơn. Bởi vì nhiều khái niệm ngữ pháp, học sinh được giới thiệu ở lớp dưới chỉ trong dạng sơ giản.

Ví dụ : Các khái niệm về các loại câu phân loại theo mục đích nói (tường thuật, nghi vấn, cầu khiến, cảm thán) (bài 7, *Tiếng Việt 10*) đã được đưa vào chương trình Tiếng Việt từ tiểu học. Cho nên khi dạy bài này ở trung học phổ thông, giáo viên có thể gợi ý để học sinh nhớ lại những kiến thức đã biết, rồi bổ sung, điều chỉnh để có được một khái niệm chính xác, đầy đủ. Chẳng hạn, khái niệm "câu tường thuật" với hai đặc trưng cơ bản :

- Là câu được dùng để kể, xác nhận, mô tả sự vật.
- Không có những dấu hiệu hình thức riêng ngoài ngữ điệu có chiều hạ thấp ở cuối câu.

Trong việc dạy học các khái niệm ngữ pháp (cả khi hình thành khái niệm mới, cả khi hệ thống và hoàn chỉnh khái niệm đã có) có thể thường xuyên sử dụng thủ pháp lập sơ đồ, bảng biểu so sánh hoặc hệ thống hóa. Căn cứ cho việc làm này là sự đồng nhất hay khác biệt về các đặc trưng của khái niệm.

Các sơ đồ, bảng biểu như thế cũng là một thứ tài liệu trực quan, bên cạnh "ngữ liệu sống" lấy từ thực tế giao tiếp.

Ví dụ : để hình thành và nắm vững các khái niệm "nghĩa tường minh", "nghĩa hàm ẩn" có thể lập bảng so sánh đối chiếu chúng về ba phương diện như sau (những phương diện thể hiện được các đặc trưng của các khái niệm, trong đó có những đặc trưng đồng nhất và các đặc trưng khác biệt) :

Nghĩa \ Đặc trưng	Cách thể hiện	Giá trị	Cách lĩnh hội
Nghĩa tường minh	Được biểu hiện trực tiếp bằng từ ngữ và mẫu câu	Có thể trực tiếp hoặc gián tiếp thể hiện điều thông báo	Căn cứ vào nghĩa của từ ngữ và mẫu câu
Nghĩa hàm ẩn	Không được biểu hiện trực tiếp bằng từ ngữ và mẫu câu	Có giá trị thông báo	Được suy ra từ từ ngữ, mẫu câu và một số căn cứ khác

2. Hình thành các quy tắc ngữ pháp

Như ở trên đã nói, trong chương trình dạy lí thuyết ngữ pháp ở Trung học phổ thông, ngoài các bài về khái niệm ngữ pháp, còn có các bài về quy tắc ngữ pháp. Đó là các quy tắc vận hành của ngữ pháp, cũng là các quy tắc cấu tạo và sử dụng các đơn vị ngữ pháp, như các quy tắc cấu tạo các thành phần câu, cấu tạo câu, lựa chọn các biến thể, liên kết các câu trong văn bản...

Giữa khái niệm ngữ pháp và quy tắc ngữ pháp có mối quan hệ qua lại mật thiết. Có nắm được khái niệm ngữ pháp mới có cơ sở để lĩnh hội và thực hiện các quy tắc ngữ pháp. Ngược lại khi lĩnh hội và thực hiện thành thạo các quy tắc trong hoạt động giao tiếp thì càng hiểu thấu đáo hơn về các khái niệm. Chẳng hạn, khái niệm chủ ngữ của câu liên quan mật thiết với

quy tắc chọn lựa và tạo lập chủ ngữ cho câu, khái niệm câu ghép chính phụ là cơ sở cho quy tắc về thay đổi vị trí các vế trong câu ghép chính phụ, cho quy tắc tách vế của câu ghép chính phụ thành câu riêng... Cho nên có thể nói rằng điều kiện đầu tiên để lĩnh hội các quy tắc ngữ pháp là phải nắm vững các khái niệm hữu quan trong quy tắc.

Các quy tắc ngữ pháp, đặc biệt là các quy tắc thuộc lĩnh vực cú pháp - trọng tâm chương trình ngữ pháp ở Trung học phổ thông - phục vụ trực tiếp cho hoạt động giao tiếp (tạo câu, sản sinh và lĩnh hội văn bản). Tuy rằng số lượng và phạm vi các quy tắc ngữ pháp được trình bày trong chương trình Tiếng Việt ở THPT hiện nay chưa phải là nhiều, nhưng nó bỏ ích cho quá trình chuyển giao từ lí thuyết ngữ pháp đến thực tiễn sử dụng ngôn ngữ.

Trong việc dạy học các quy tắc ngữ pháp ở THPT cần đảm bảo tốt những yêu cầu cơ bản sau đây :

a) Xác định đúng nội dung của các quy tắc và các khái niệm ngữ pháp liên quan.

Ví dụ : Bài 15 "Nghĩa hàm ẩn" đề cập đến quy tắc phân tích nghĩa hàm ẩn của phát ngôn. Để học sinh nắm được quy tắc này, chỉ ít các em cũng phải nắm được các khái niệm : nghĩa tường minh, nghĩa hàm ẩn, tình huống giao tiếp. Quy tắc này có nội dung chủ yếu sau :

- Tìm nghĩa tường minh của phát ngôn dựa trên sự phân tích từ ngữ và mẫu câu.

- Xác định tình huống giao tiếp có gì đặc biệt những cách thức sử dụng câu chữ và quy tắc suy nghĩ hợp logic có liên quan đến phát ngôn.

- Suy luận dựa trên cơ sở nghĩa tường minh, tình huống giao tiếp hoặc cách thức sử dụng câu chữ và quy tắc suy nghĩ hợp logic.

b) Xem xét các điều kiện để thực hiện quy tắc.

Mỗi quy tắc có thể thực hiện trong những điều kiện nhất định, nếu ở ngoài điều kiện đó, quy tắc có thể không có khả năng thực thi. Vì vậy trong việc dạy học ngữ pháp cần chú ý đến việc xác định các điều kiện thực hiện quy tắc.

Ví dụ : Trong bài 8, tiết 23 ở *Tiếng Việt lớp 10* có trình bày việc tách vế câu ghép chính phụ thành câu riêng. Điều này chỉ có thể được thực hiện trong các điều kiện :

- Đó là câu ghép chính phụ. Còn đối với câu ghép đẳng lập (đặc biệt khi giữa các vế không có quan hệ từ, như "Pháp chạy, Nhật hàng, vua Bảo Đại thoái vị") thì không có gì phân biệt giữa các vế của câu ghép tách ra và các câu đơn vốn có.

- Câu ghép chính phụ đó có vế phụ đi sau. Lúc đó dù có tách ra thành câu riêng, thì vế phụ đó vẫn giữ được mối quan hệ với vế chính (đã là câu độc lập) đi trước (Xem ví dụ trong SGK : "Nó thêm. Vì nó đói thực").

Tuy nhiên sự phụ thuộc của quy tắc vào điều kiện thực hiện có nhiều mức độ khác nhau. Có trường hợp ở mức độ thấp.

c) Cần nêu rõ *mục đích và tác dụng của từng quy tắc*, nghĩa là trả lời cho câu hỏi : việc thực hiện quy tắc đó nhằm mục đích gì, mang lại hiệu quả như thế nào ? Trong việc dạy học các quy tắc ngữ pháp, việc trình bày mục đích và hiệu quả cũng đồng thời là việc phân tích, bình giá các cách thức cấu tạo và sử dụng các đơn vị ngữ pháp.

Ví dụ, khi tách vế phụ của câu ghép chính phụ thành câu riêng thì vế phụ đó sẽ trở thành một phát ngôn độc lập. Điều này làm cho nội dung ngữ nghĩa được diễn đạt trong vế phụ được nhấn mạnh thêm.

d) Dạy học các quy tắc ngữ pháp còn cần phải *chú trọng các thao tác trong quá trình thực hiện quy tắc*. Các thao tác này có thể được tiến hành theo một trình tự nhất định. Việc thực hiện các thao tác theo các trình tự sẽ dẫn đến kết quả mà quy tắc hướng tới.

Ví dụ : Quy tắc tách vế phụ trong câu ghép chính phụ bao gồm các thao tác chủ yếu sau :

- Đảo vế phụ ra sau vế chính (nếu câu cần tách, là câu ghép trật tự thuận, tức vế phụ đứng trước vế chính).

- Tách vế phụ thành câu độc lập bằng cách đặt dấu ngắt câu vào ranh giới giữa hai vế của câu ghép.

- Bỏ quan hệ từ trước vế chính (nếu có), viết hoa chữ mở đầu các câu được tách ra.

Nhìn chung, quy tắc ngữ pháp vừa liên quan đến các khái niệm ngữ pháp, đến các vấn đề của lí thuyết ngữ pháp, vừa gắn liền với các hoạt động ngôn ngữ trong thực tiễn sử dụng. Vì thế việc dạy học các quy tắc ngữ pháp cần quán triệt các nguyên tắc gắn lí thuyết với thực hành, hướng vào hoạt động giao tiếp, để từ các quy tắc mà hướng dẫn việc tạo lập các sản phẩm giao tiếp, việc chuyển đổi chúng cho thích hợp với từng hoàn cảnh giao tiếp cụ thể. Chẳng những thế, các quy tắc ngữ pháp còn là cơ sở cho việc tiếp nhận và lĩnh hội các sản phẩm ngôn ngữ trong giao tiếp. Nắm được các quy tắc chi phối hoạt động, người tham gia hoạt động giao tiếp càng hiểu rõ những điều kiện và những mục đích sử dụng của một nhân tố ngữ pháp nào đó. Chính các quy tắc ngữ pháp đặt cơ sở và hướng dẫn các hoạt động thực hành : các hoạt động tạo lập và lĩnh hội các sản phẩm ngôn ngữ trong giao tiếp. Việc dạy học các quy tắc ngữ pháp chính là lĩnh vực chuyển từ ngữ pháp lí luận sang ngữ pháp thực hành.

B - DẠY THỰC HÀNH NGỮ PHÁP

Dạy thực hành ngữ pháp là khâu không thể thiếu được trong dạy học ngữ pháp. Bởi vì thực hành ngữ pháp nhằm :

- Làm sáng tỏ thêm và củng cố các khái niệm, các quy tắc ngữ pháp. Từ đó có nhận thức sâu, rộng, vừa khái quát, vừa cụ thể về các khái niệm và quy tắc ngữ pháp.

- Rèn luyện các năng lực phân tích, lĩnh hội có cơ sở khoa học các hiện tượng ngữ pháp, từ đó mà hiểu và cảm các sản phẩm giao tiếp ngôn ngữ một cách chính xác và tinh tế.

- Nâng cao năng lực viết và nói sao cho phù hợp với các quy tắc ngữ pháp, thích hợp với hoàn cảnh giao tiếp, đạt được trình độ trong sáng và chuẩn mực. Đồng thời phát hiện và sửa chữa được những lỗi thường mắc trong hoạt động giao tiếp.

Để đạt được các mục đích đó, việc thực hành ngữ pháp ở trung học phổ thông cần tuân thủ những nguyên tắc và đáp ứng những yêu cầu mà trên đây đã từng trình bày như nguyên tắc gắn lí thuyết với thực hành, nguyên tắc tích cực hóa và ý thức hóa vốn kinh nghiệm ngôn ngữ của học sinh, nguyên tắc kết hợp giữa phát triển tư duy và phát triển ngôn ngữ, nguyên tắc hướng vào hoạt động giao tiếp...

Cần quán triệt các nguyên tắc này cả trong việc xây dựng nội dung thực hành, cả trong phương pháp tiến hành thực hành.

Trong chương trình ngữ pháp ở THPT, ngoài một số bài dành riêng cho luyện tập thực hành (như bài 10 ở chương trình lớp 10 dành cho "lỗi về câu") còn phần lớn các bài tập thực hành được bố trí sau các bài học lí thuyết. Tất nhiên không phải vì thế mà hoạt động thực hành chỉ được tiến hành sau bài học lí thuyết, mà có thể xen kẽ trong bài học lí thuyết.

Các bài tập thực hành ngữ pháp ở THPT (ngoài các câu hỏi hướng vào các vấn đề lí thuyết) thường thuộc về các loại sau đây : a) Bài tập nhận diện, phân tích, b) Bài tập chuyển đổi, c) Bài tập tạo lập và d) Bài tập sửa chữa.

1. Thực hành bài tập nhận diện, phân tích

Đây là một loại bài tập cho sẵn một ngữ liệu và yêu cầu phân tích, xác định, nhận diện một yếu tố ngữ pháp, một kết cấu ngữ pháp..., nói chung là một hiện tượng ngữ pháp nào đó có trong ngữ liệu đó.

Loại bài tập này có *mục đích* làm sáng tỏ và củng cố, phát triển một khái niệm ngữ pháp đã được tiếp thu từ bài học lí thuyết. Có thể, trong ngữ liệu cho sẵn của bài tập, khái niệm được biểu hiện trong nhiều dạng, nhiều vẻ. Học sinh cần phải dựa vào những đặc trưng cơ bản của khái niệm, có thể bỏ qua những biểu hiện chi tiết, để nhận diện và phân tích khái niệm.

Loại bài tập này thường gồm 2 phần : phần trình bày yêu cầu, phần dẫn ngữ liệu. Yêu cầu có thể được diễn đạt bằng nhiều cách như : tìm, xác định, cho biết, phân tích, tìm hiểu, phân loại, thống kê,... Đồng thời có thể kết hợp thêm các yêu cầu khác như giải thích, lí giải, so sánh các hiện tượng ngữ pháp.

Với loại bài tập này, khi làm thực hành, người giáo viên cần hướng dẫn học sinh thực hiện *các bước sau* :

- Căn cứ vào đặc trưng của khái niệm ngữ pháp.
- Vận dụng vào ngữ liệu của bài tập để xác định đối tượng cần nhận diện, phân tích.
- Phân tích đối tượng tìm được để xác định đặc điểm của nó, xem nó có đáp ứng đặc trưng của khái niệm lí thuyết không. Từ đó có thể củng cố thêm khái niệm.

Ví dụ : Bài tập số 3 của bài 7, tiết 7, trong *Tiếng Việt 10* yêu cầu "tìm chủ ngữ và để ngữ trong câu : b) "Ghép cây cũng như nuôi chim, anh vẫn thích và vốn biết từ nhỏ". Đây là loại *bài tập nhận diện* thành phần câu.

Có thể tiến hành như sau :

- Giáo viên gợi ý để học sinh nhớ lại hoặc nhắc lại khái niệm về chủ ngữ và để ngữ của câu.
- Vận dụng vào câu trích, tìm được chủ ngữ là "anh", để ngữ là : "ghép cây cũng như nuôi chim".

- Phân tích : "anh" là từ chỉ người (sự vật) nằm trong mối quan hệ với nội dung ý nghĩa của động từ ("thích") và "biết" các từ nêu đặc trưng và làm vị ngữ.

"Ghép cây... nuôi chim" là tổ hợp từ nêu chủ đề của câu và đứng đầu câu, do đó là đề ngữ.

Có thể đầu bài không nêu khái niệm, mà yêu cầu phân tích ngữ liệu rồi quy về các phạm trù khái niệm. Đó là loại *bài tập phân tích*. Ví dụ :

Bài tập 12 (tiết 20, bài 7, *Tiếng Việt 10*) : "Xác định kiểu câu theo mục đích nói trong văn bản sau đây và chỉ ra dấu hiệu của kiểu câu".

Ở loại bài tập phân tích thì quy trình lại bắt đầu từ khâu phân tích ngữ liệu, tìm ra những đặc điểm của nó (về ý nghĩa ngữ pháp và hình thức ngữ pháp) rồi đối chiếu với khái niệm ngữ pháp để xác định bản chất và quy loại cho nó.

2. Thực hành bài tập chuyển đổi

Đây là loại bài tập cũng cho trước một ngữ liệu có sẵn, nhưng yêu cầu chuyển đổi ngữ liệu về một phương diện nào đó : về thành phần cấu tạo, về trật tự sắp xếp, về kiểu cấu tạo... Loại bài tập này vừa có tác dụng củng cố khái niệm và quy tắc ngữ pháp, vừa góp phần rèn luyện năng lực tạo lập các sản phẩm mới.

Thực hiện loại bài tập này, cần chú ý đến các bước :

- Nắm vững yêu cầu của đề bài và hiểu rõ ngữ liệu đã cho (cần tiến hành phân tích ngữ liệu và yêu cầu).

- Thực hiện đúng các yêu cầu chuyển đổi của đề bài cùng các điều kiện giới hạn (nếu có).

- Kiểm tra lại sản phẩm mới theo yêu cầu luyện tập và theo các chuẩn mực ngôn ngữ, đồng thời so sánh ngữ liệu đã cho với sản phẩm mới để thấy sự giống nhau, khác nhau và giá trị của chúng.

Trong phạm vi của chương trình ngữ pháp ở THPT hiện nay có thể tiến hành thực hành theo loại bài tập này với những nội dung như : mở rộng câu, rút gọn câu, ghép câu, tách câu, đổi trật tự các thành phần câu hoặc vẽ câu ghép, chuyển đổi giữa các câu bị động và chủ động, câu khẳng định và phủ định, các câu có mục đích nói khác nhau, thay thế các phương tiện liên kết câu, chuyển đổi kết cấu của đoạn,...

Loại bài tập này hiện nay trong SGK Tiếng Việt THPT chưa nhiều. Sau đây là một ví dụ :

Bài tập 22 ở tiết 22, bài 7 (giản yếu về câu) trong SGK *Tiếng Việt lớp 10* yêu cầu thử đổi phần câu diễn đạt nội dung phủ định sau đây (lấy trong phần trích ở bài tập 20) thành cách diễn đạt nội dung phủ định mà không dùng các từ "không", "chẳng", "chưa" :

..., mà vẫn chưa thu về một xu nào cả.

Bài tập này thuộc tiết dạy về câu phủ định.

Yêu cầu của bài tập này là luyện cho học sinh khả năng diễn đạt bằng nhiều hình thức khác nhau đối với một ý phủ định.

GV cho HS phân tích hình thức biểu hiện ý phủ định trong phát ngôn đã cho : phủ định bằng từ phủ định "chưa". HS phải tìm mọi cách không dùng các từ phủ định : không, chẳng, chưa nhưng vẫn diễn đạt ý phủ định. Ví dụ có thể diễn đạt như sau :

... mà đã thu về được xu nào đâu.

... mà đâu đã thu về được xu nào

... mà nào đã thu về được gì đâu.

Như thế trong sự chuyển đổi, cần phân tích chính xác ngữ liệu đã cho, và tạo lập ngữ liệu mới sao cho thỏa mãn yêu cầu của bài tập, đồng thời bảo đảm được tính chuẩn mực, trong sáng. Vì thế, bài tập chuyển đổi nằm ở vị trí chuyển tiếp giữa loại bài tập nhận diện - phân tích và loại bài tập tạo lập.

3. Thực hành bài tập tạo lập (sáng tạo)

Bài tập tạo lập là loại bài tập yêu cầu học sinh tự mình tạo nên (nói hoặc viết) sản phẩm ngôn ngữ theo một yêu cầu nào đó. Việc thực hiện những bài tập này gắn với những hoạt động nói và viết hàng ngày của học sinh nhưng vẫn ở dạng luyện tập theo yêu cầu.

Trong phạm vi ngữ pháp ở trung học phổ thông, có thể luyện tập tạo lập câu hoặc tạo lập văn bản : Các bài tập tạo lập có thể có một vài mức độ và yêu cầu khác nhau :

a) *Tạo lập theo mẫu* : Bài tập yêu cầu học sinh tạo lập sản phẩm theo mẫu. Mẫu là một ngữ liệu cho trước hoặc một mô hình khái quát. Khi thực hiện loại bài tập này cần phân tích để nắm vững và hiểu thấu mẫu đã cho, vận dụng kiến thức lí luận và vật liệu ngôn ngữ để tạo ra sản phẩm theo mẫu. Sau đó cần kiểm tra sản phẩm xem có tương ứng với mẫu không.

Ví dụ : "Em hãy theo mẫu cách lập luận trong cụm câu sau đây mà đặt ra một cụm câu trong đó có sử dụng các kết từ *nếu* và *tuy* theo kiểu đã cho (và giải thích vì sao có thể dùng chúng như vậy) :

"Tôi đương nói với các đồng chí về văn : viết văn thì phải cố gắng viết cho hay. Vì *nếu* không cố gắng thì làm sao có văn hay, *tuy* rằng không phải nhất định cố cố gắng thì có văn hay".

Phân tích mẫu : cụm câu có nhiều cấp độ và nhiều quan hệ - cấp độ 1 : Kết cấu ghép ở từng phân câu : "Nếu... thì..." "không phải... thì..." Cấp độ 2 : kết cấu ghép giữa hai phân câu với quan hệ đối lập nhưng khác vị trí bình thường (*tuy* rằng không phải nhất định cố cố gắng thì có văn hay (*nhưng*) nếu không cố gắng, thì làm sao có văn hay). Cấp độ 3 : Quan hệ giữa câu văn thứ hai và câu văn thứ nhất - câu thứ 2 giải thích nguyên nhân cho câu văn thứ nhất (qua quan hệ từ *vì*). Hay nói cách khác, câu văn thứ 2 nêu luận cứ, còn câu văn thứ nhất nêu kết luận của lập luận.

Về mặt nội dung, đầu bài không hạn định. Do đó có thể dựa theo mẫu qua sự phân tích ở trên mà tạo lập một cụm câu có sử dụng các từ *nếu, tuy*. Chẳng hạn :

"Giải bài tập hình học thì phải nắm vững lí thuyết hình học. Vì nếu không nắm vững lí thuyết thì làm sao giải được bài tập hình, tuy rằng không phải chỉ nắm vững lí thuyết thì có thể giải được bài tập hình".

b) Tạo lập tiếp sản phẩm theo những yêu cầu nhất định

Loại bài tập này cho sẵn một phần của sản phẩm và yêu cầu học sinh tạo lập tiếp theo yêu cầu về kết cấu, về quan hệ ý nghĩa, về hướng triển khai, về liên kết,... Nó tương tự loại bài tập diễn từ vào chỗ trống, hoặc bài tập viết tiếp câu văn mà học sinh đã làm ở các lớp dưới. Thực hiện loại bài tập này, giáo viên cần hướng dẫn học sinh phân tích để nắm vững phần sản phẩm đã có và yêu cầu của bài tập, rồi tiến hành tạo lập tiếp, sao cho thỏa mãn yêu cầu trên và tạo ra sản phẩm thích hợp về quan hệ ý nghĩa, về liên kết ngữ pháp.

Ví dụ : Lấy câu văn sau đây làm câu mở đầu cho đoạn và hãy viết tiếp một đoạn văn theo kết cấu diễn dịch để phát triển ý cho câu mở đầu :

"Trong hoàn cảnh "trăm dâu đổ đầu tầm", ta càng thấy chị Dậu thật là một người phụ nữ đảm đang, tháo vát".

Bài tập này nêu ra hai yêu cầu chính :

+ Dùng câu đã cho làm câu mở đoạn. Câu này có ý chính là đức tính "đảm đang, tháo vát" của chị Dậu trong hoàn cảnh khó khăn của gia đình.

+ Viết tiếp các câu khác để thành một đoạn văn, trong đó các câu sau khai triển (cụ thể hóa) ý của câu mở đoạn theo quan hệ diễn dịch.

Do đó khi viết tiếp cần đáp ứng được cả hai yêu cầu trên, đồng thời chú ý đến sự liên kết của các câu về nội dung và

hình thức. Chẳng hạn, có thể viết tiếp như tác giả của câu văn trên đã viết :

"Trong hoàn cảnh... tháo vát. Một mình chị phải giải quyết mọi khó khăn đột xuất của gia đình, phải đương đầu với những thế lực tàn bạo : quan lại, cường hào, địa chủ và tay sai của chúng. Chị cố khóc lóc, cố kêu trời, nhưng chị không nhắm mắt khoanh tay, mà tích cực tìm cách cứu được chồng ra khỏi cơn hoạn nạn".

(Nguyễn Đăng Mạnh)

c) *Tạo lập sản phẩm chỉ dựa vào những yêu cầu nhất định.*
Loại bài tập này không có mẫu, cũng không có bộ phận nào cho trước, mà chỉ có những yêu cầu về một số phương diện nào đó của sản phẩm : về quan hệ ngữ pháp, về phương tiện ngữ pháp, về quan hệ ý nghĩa, về hoàn cảnh sử dụng (hoàn cảnh giao tiếp), về phong cách chức năng... Có thể có nhiều mức độ yêu cầu : từ ít đến nhiều, từ đơn giản đến phức tạp. Cho nên việc tạo lập sản phẩm phải luôn luôn chú ý để đáp ứng được các yêu cầu này. Việc đáp ứng các yêu cầu cũng là quá trình rèn luyện các năng lực ngôn ngữ về phương diện đó. Giáo viên cần hướng dẫn học sinh hiểu và nắm vững các yêu cầu, rồi tiến hành các thao tác tạo lập đáp ứng các yêu cầu. Loại bài tập này trong SGK Tiếng Việt hiện nay chưa được nhiều, nhưng là loại bài tập bổ ích để rèn luyện kĩ năng sử dụng.

Ví dụ : Bài tập số 13 ở tiết 20 trong bài 7 "Giản yếu về câu" (sách *Tiếng Việt lớp 10 - SHS*) như sau :

"Hãy đặt hai câu hỏi về khái niệm " nếp sống văn hóa" đối với cô giáo (hay thầy giáo) và hai câu hỏi về khái niệm đó đối với một người bạn thân. Ghi lại và phân tích chúng về phương diện kiểu câu theo mục đích nói".

Bước 1 : Phân tích yêu cầu của bài tập : Bài tập này nêu nhiều yêu cầu, mỗi yêu cầu tương ứng với một nhân tố của hoàn cảnh giao tiếp :

+ Tạo câu với mục đích hỏi.

+ Nội dung : " nếp sống văn hóa".

+ Đối tượng : hai loại (thầy, cô giáo và bạn thân).

Bài tập chỉ không yêu cầu về cách thức đạt đến mục đích, do đó có thể tạo câu trực tiếp đáp ứng mục đích hoặc gián tiếp đáp ứng mục đích (nghĩa là có thể dùng các kiểu câu phân loại theo mục đích nói khác nhau).

Bước 2 : Tạo câu : Cần chú ý tạo câu mang nội dung " nếp sống văn hóa", nhằm mục đích hỏi và thích hợp với hai loại đối tượng khác nhau (chú ý cả việc dùng từ cho thích hợp).
Chẳng hạn

Với cô giáo :

+ Trực tiếp hỏi : Thưa cô, thế nào là " nếp sống văn hóa" ạ ? (câu hỏi).

+ Gián tiếp : "Xin cô giải thích cho em rõ nội dung của " nếp sống văn hóa" ! (câu cầu khiến).

Với bạn thân :

+ Trực tiếp hỏi : "Này, " nếp sống văn hóa" là gì nhỉ ?".

+ Gián tiếp : Cậu giúp tớ giải thích " nếp sống văn hóa" đi ! (câu cầu khiến).

Sau 2 bước trên đây, cần kiểm tra lại xem sản phẩm tạo ra có đáp ứng đúng và đủ các yêu cầu của bài luyện tập không, đồng thời có đảm bảo được tính trong sáng, chuẩn mực của lời nói không. Nếu có sai sót thì cần tiến hành sửa chữa.

Tóm lại, trong việc thực hành loại bài tập tạo lập sản phẩm, người giáo viên cần hướng dẫn học sinh thực hiện tốt các bước như sau :

- Phân tích yêu cầu của bài tập và phân tích mẫu hoặc phần ngữ liệu cho sẵn để nắm vững các yêu cầu này cùng đặc điểm của mẫu (hay ngữ liệu) đã cho.

- Tiến hành các thao tác tạo lập sản phẩm sao cho đáp ứng đúng và đủ các yêu cầu của bài tập.

- Kiểm tra lại sản phẩm theo các yêu cầu và đối chiếu với mẫu ; sửa chữa, điều chỉnh sản phẩm nếu có sai sót.

Loại bài tập tạo lập, cũng như loại bài tập chuyển đổi, như trên đã nói, hiện còn ít trong các SGK *Tiếng Việt* ở trung học phổ thông. Vì vậy khi dạy học, giáo viên cần chú ý vào nội dung của từng phần trong chương trình mà soạn thảo thêm. Trong việc soạn thảo cần lưu ý cả mục đích củng cố lí thuyết ngữ pháp, cả mục đích rèn luyện kĩ năng ngôn ngữ, đồng thời với trình độ học sinh, đảm bảo tính khoa học, tính tư tưởng và tính sư phạm. Trong việc soạn thảo bài tập tạo lập cần xác định rõ các yêu cầu của bài tập (các yêu cầu này nhằm vào mục đích rèn luyện các kĩ năng tạo lập sản phẩm), và dựa vào các yêu cầu đó để đánh giá các sản phẩm mà học sinh tạo được. Hơn nữa nên hướng các bài tập vào các tình huống (hoàn cảnh) giao tiếp có thể xảy ra (như tình huống hỏi về " nếp sống văn hóa" trên đây). Việc làm đó có tác dụng thiết thực đến việc phát triển lời nói, nâng cao kĩ năng sử dụng ngôn ngữ của học sinh.

4. Thực hành bài tập sửa chữa

Sửa chữa những lỗi sai sót là mặt thứ hai của hoạt động thực hành. Trong hoạt động sửa chữa cũng thực hiện được cả mục đích củng cố những kiến thức lí thuyết, cả mục đích luyện các kĩ năng và trình độ sử dụng. Cho nên trong dạy học ngữ pháp ở nhà trường từ trước đến nay đều chú ý đến việc sửa chữa các lỗi.

Sửa chữa lỗi ngữ pháp có thể tiến hành trong nhiều hoàn cảnh dạy học : trong việc chấm và trả bài viết của học sinh, trong việc nhận xét và uốn nắn lời phát biểu của học sinh, trong việc tiến hành giải các bài tập thuộc loại chuyển đổi hoặc

tạo lập ở trên, và tập trung nhất là ở các bài dành riêng cho hoạt động sửa chữa (như bài 9 Lỗi về câu").

Các lỗi có thể được thống kê từ sách báo, nhưng có hiệu quả hơn cả là sửa chữa những lỗi mà chính học sinh trong lớp mắc phải. Cho nên khi tiến hành sửa chữa lỗi, giáo viên nên đưa vào nội dung thực hành việc sửa lỗi của học sinh trong lớp.

Ở trung học phổ thông, khi thực hành sửa lỗi ngữ pháp, giáo viên cần lưu ý đến một số yêu cầu sau :

- Dựa vào lí luận ngữ pháp mà phân tích lỗi (chú ý xem xét câu ở trạng thái cô lập và đặt trong văn bản của nó, trong hoàn cảnh giao tiếp của nó).

- Phân biệt lỗi ngữ pháp về câu với những trường hợp câu rút gọn, câu đặc biệt, câu được tách ra từ thành phần của những câu khác nhằm một mục đích nào đó.

- Phân tích nguyên nhân mắc lỗi (đặt trong mối quan hệ nhiều mặt : quan hệ với các câu trong văn bản, quan hệ với quá trình tư duy khi sản sinh câu, quan hệ với dấu câu, quan hệ với việc dùng các từ công cụ ngữ pháp...).

- Sửa chữa lỗi ngữ pháp (cũng không phải chỉ đối với câu cô lập, mà cả đối với câu trong văn bản) trong hoàn cảnh giao tiếp.

Nghĩa là cần phân tích lỗi, tìm nguyên nhân của lỗi và sửa chữa lỗi không phải chỉ trong trường hợp câu cô lập, tách khỏi văn bản, mà còn rất cần đặt câu vào văn bản. Có như thế mới xác định được đúng lỗi, phân tích đúng nguyên nhân mắc lỗi và sửa chữa để có được câu văn đúng, đoạn văn đúng và văn bản đúng. Hơn nữa, như trên đã nói, có những lỗi ngữ pháp do sai sót trong tư duy, nên đặt câu vào văn bản chính là một cách để đối theo cả tiến trình tư duy của người viết.

Ví dụ : Ở bài 9 "Lỗi về câu" trong sách *Tiếng Việt 10* có phân tích loại lỗi do "không phân định rõ thành phần trạng ngữ và chủ ngữ" và dẫn ra câu sai :

"(a) Qua nhân vật chị Dậu cho ta thấy rõ những đức tính cao đẹp đó".

Đồng thời SGK đã phân tích rằng "người viết đã hòa nhập chủ ngữ vào trong thành phần phụ trạng ngữ của câu". Khi phân tích trường hợp này, giáo viên nên lưu ý học sinh đặt câu trên vào văn bản của nó. Nếu đoạn văn có chứa câu trên đang "nói về" nhân vật chị Dậu thì cần dùng cụm từ này làm chủ ngữ, cho nên cần bỏ từ "qua". Còn nếu đoạn văn lại đang "nói về" tác giả (Ngô Tất Tố) hoặc tác phẩm (Tắt đèn) thì vẫn có thể dùng cụm từ đó (có giới từ "qua" đi trước) để làm trạng ngữ nhưng cần thêm từ làm chủ ngữ cho câu vào vị trí sau trạng ngữ (thêm : "tác giả", hoặc "Ngô Tất Tố", hoặc "tác phẩm", "Tắt đèn"...).

Chương VII

PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY PHONG CÁCH HỌC

(8 tiết)

I - VỊ TRÍ VÀ MỤC TIÊU CỦA PHẦN PHONG CÁCH HỌC TRONG NHÀ TRƯỜNG PHỔ THÔNG TRUNG HỌC

1. Vị trí

Nói, viết như thế nào cho có hiệu quả là một câu hỏi luôn luôn được đặt ra đối với các nhà nghiên cứu. Qua quá trình quan sát, tìm tòi, phát hiện và cùng với những kinh nghiệm sử dụng ngôn ngữ, các nhà khoa học đã dần dần thấy được những quy luật sử dụng ngôn ngữ và hình thành nên lí thuyết của một bộ môn khoa học. Đó là bộ môn Phong cách học.

Trong chương trình dạy học cũng như trong sách giáo khoa ở nhà trường phổ thông, bậc THCS và bậc THPT, học sinh đã

được làm quen với các khái niệm như *phong cách học* hoặc *phong cách - tu từ học*. Ở đây, *phong cách học* được hiểu là một bộ môn khoa học nghiên cứu những nguyên tắc lựa chọn và sử dụng các phương tiện ngôn ngữ để truyền đạt một nội dung tư tưởng, tình cảm nhất định nhằm đạt được những hiệu quả thực tiễn cụ thể trong những điều kiện giao tiếp cụ thể. Còn *phong cách - tu từ học* được hiểu là một khái niệm chỉ chung cả hai phần nghiên cứu : phong cách học và tu từ học.

Ở bậc THCS, chúng ta đã thấy sách giáo khoa cung cấp cho học sinh những hiểu biết nhất định về tu từ học và một vài nét phác thảo về phong cách học. Sách giáo khoa các lớp 6, 7, 8 tập trung vào những vấn đề về tu từ học, còn sách giáo khoa lớp 9 hướng tới những kiến thức về phong cách học. Tất nhiên tất cả những kiến thức cung cấp cho bậc cơ sở này ở cả lĩnh vực tu từ học lẫn phong cách học đều chỉ dừng lại ở mức sơ lược, khái quát.

Tiếp tục các vấn đề được nêu lên từ bậc THCS, bậc THPT cải cách giáo dục đã nâng cao hơn cả về lượng lẫn về chất những kiến thức tu từ học và phong cách học. Ở lớp 10, học sinh học các vấn đề về biện pháp tu từ từ vựng và tu từ cú pháp. Lên lớp 11, học sinh được học tiếp phần phong cách học. Nội dung chính của phần phong cách học ở lớp 11 là những vấn đề về các phong cách chức năng, các lỗi về phong cách và thêm vào đó là những kiến thức sơ đẳng về thi luật.

Có thể thấy rằng phần phong cách học (và cùng với nó là phần ngữ nghĩa của câu) đã khép lại toàn bộ chương trình tiếng Việt ở nhà trường phổ thông. Điều này cho chúng ta thấy rằng việc học tiếng của học sinh không thể dừng lại ở từ, ở câu. Việc học tiếng cần tiến tới chỗ giúp học sinh biết cách tổ chức giao tiếp, tổ chức văn bản. Nhưng đã nói tới văn bản thì không thể không nói tới phong cách. Văn bản bao giờ cũng thuộc về một phong cách nhất định. Bởi vậy, phần phong cách học ở lớp 11 kết thúc chương trình Tiếng Việt bậc trung học đã một phần

nào đó bộc lộ được mối quan hệ khăng khít giữa phong cách học với tất cả các phần kiến thức khác về tiếng Việt mà học sinh đã học ở các lớp trước.

2. Mục tiêu

Chúng ta khó có thể tách biệt một cách rạch ròi mục tiêu riêng của phần phong cách học ra khỏi mục tiêu chung của việc giảng dạy tiếng Việt. Bởi vậy, ở đây, chúng ta chỉ có thể nói một cách chung nhất mục tiêu của việc giảng dạy và học tập phong cách học ở nhà trường trung học phổ thông hiện nay là : *cung cấp cho học sinh những tri thức về phong cách học đã được hệ thống hóa, được nâng cao so với các lớp dưới, đảm bảo cho các em có cơ sở lí thuyết cần thiết để rèn luyện kĩ năng lĩnh hội văn bản, kĩ năng sản sinh văn bản và kĩ năng nói, viết thích hợp với các điều kiện giao tiếp.*

Như vậy chúng ta thấy rằng phần phong cách học ở THPT nhằm hướng tới việc giúp cho học sinh củng cố các tri thức về phong cách học, tu từ học đã được tiếp thu ở lớp dưới, từ đó nâng cao dần lên thành cơ sở lí thuyết và vận dụng chúng vào việc tự xây dựng văn bản của mình, tự sửa chữa những sai sót, và hình thành dần năng lực nói, viết một cách có phong cách, có nghệ thuật. Nói một cách khác, phần phong cách học nhằm đạt đến mục tiêu giúp học sinh thưởng thức được cái hay của một văn bản viết, nói đúng phong cách và tự mình biết xây dựng cách viết, cách nói đúng chuẩn.

II - MỘT VÀI NÉT VỀ CHƯƠNG TRÌNH VÀ NỘI DUNG PHẦN PHONG CÁCH HỌC TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1. Chương trình

Theo chương trình cải cách giáo dục do Nhà nước ban hành, môn Tiếng Việt được dạy ở lớp 10 và 11. Phần phong

cách - tu từ học cũng được quy định học ở hai lớp trên. (Xem Chương I).

Dựa theo sự quy định của chương trình, các tác giả sách giáo khoa đã thể hiện những nội dung đó thành các bài học cụ thể với những số tiết cụ thể như phần trình bày dưới đây.

2. Nội dung phần phong cách học trong sách giáo khoa Tiếng Việt Trung học phổ thông

Dựa theo dự thảo chương trình năm 1989, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã cho biên soạn và sử dụng đồng thời hai bộ sách Tiếng Việt : Bộ do Hội Nghiên cứu và Giảng dạy Văn học thành phố Hồ Chí Minh biên soạn và bộ do Trường Đại học Sư phạm Hà Nội I biên soạn. Về cơ bản, cả hai bộ sách đã đảm bảo đúng với tinh thần của chương trình, tuy nhiên trong sự thể hiện cụ thể, giữa hai bộ sách có những sự khác biệt nhất định. Để dễ thấy hơn điều này, chúng ta đối chiếu nội dung cụ thể của hai cuốn với nhau.

a) Sách của Hội

Lớp 10 :

- Biện pháp tu từ về từ - 1 tiết
- Thực hành về biện pháp tu từ về từ - 2 tiết
- Lựa chọn từ ngữ để đạt hiệu quả nghệ thuật - 1 tiết
- Thực hành về lựa chọn từ ngữ - 2 tiết
- Biện pháp tu từ cú pháp - 1 tiết
- Thực hành về biện pháp tu từ cú pháp - 2 tiết

Lớp 11 :

- Những hiểu biết cơ bản về phong cách học - 2 tiết
- Phong cách khẩu ngữ - 1 tiết
- Phong cách ngôn ngữ viết - 1 tiết

- Phong cách ngôn ngữ khoa học và phong cách ngôn ngữ nghị luận - 3 tiết

- Phong cách ngôn ngữ hành chính và phong cách ngôn ngữ báo chí - 3 tiết

- Phong cách ngôn ngữ nghệ thuật - 2 tiết

- Tổ chức ngữ âm trong thơ - 2 tiết

- Thi luật thơ tiếng Việt - 3 tiết

b) Sách của Trường DHSPHN

Lớp 10 :

- Các biện pháp tu từ từ vựng - 3 tiết

- Lựa chọn từ ngữ - 1 tiết

- Một số lỗi dùng từ nên tránh - 1 tiết

- Biện pháp tu từ cú pháp - 5 tiết

Lớp 11 :

- Khái quát về phong cách học - 2 tiết

- Các dạng của lời nói - 2 tiết

- Phong cách hành chính - công vụ - 2 tiết

- Phong cách khoa học - 2 tiết

- Phong cách báo - công luận - 2 tiết

- Phong cách chính luận - 2 tiết

- Phong cách hội thoại - 2 tiết

- Các lỗi về phong cách - 1 tiết

- Tính nhạc trong văn tiếng Việt, vai trò của tiếng (âm tiết) trong ngôn ngữ thơ ca - 2 tiết.

- Thơ thất ngôn, thơ lục bát, hát nói, thơ mới (thơ hiện đại xét về thi luật) - 2 tiết.

Như vậy, giữa hai bộ sách, ngoài sự khác nhau về phân phối số tiết cho từng phần kiến thức còn có sự khác nhau nhất định

về việc lựa chọn kiến thức đưa vào sách giáo khoa Tiếng Việt ở lớp 10 và 11. Ở đây, chúng ta không đi sâu vào việc phân tích sự khác biệt này, mà chỉ nêu lên như là một điểm cần lưu ý giáo viên khi giảng dạy phần phong cách học cho học sinh ở trường phổ thông.

Hiện nay trong thực tế dạy học ở nhà trường phổ thông, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành một dự thảo chương trình về môn Tiếng Việt trường phổ thông trung học chuyên ban. Tài liệu thí điểm đã được biên soạn theo chương trình này. Tuy vậy, sẽ còn là sớm khi giới thiệu về tài liệu thí điểm này. Bởi vậy, ở đây, chúng ta nêu vấn đề này lên như một gợi ý để giáo viên tìm đọc thêm những tài liệu thí điểm và làm quen dần với cách dạy, nội dung dạy phần phong cách học trong trường chuyên ban.

Bắt đầu từ năm học 2000-2001, phần phong cách học được viết lại trong SGK Tiếng Việt 11 chính lí hợp nhất. Phần này về cơ bản giống SGK Tiếng Việt 11 do Hội Nghiên cứu và Giảng dạy Văn học thành phố Hồ Chí Minh biên soạn. Phần này được phân bố cụ thể như sau :

Bài 4 : Những hiểu biết cơ bản về phong cách học (2 tiết)

Bài 5 : Phong cách ngôn ngữ sinh hoạt (1 tiết)

Bài 6 : Phong cách ngôn ngữ gọt giũa (1 tiết)

Bài 7 : Phong cách ngôn ngữ khoa học và phong cách ngôn ngữ chính luận (3 tiết)

Bài 8 : Phong cách ngôn ngữ báo - công luận và phong cách ngôn ngữ hành chính (3 tiết)

Bài 9 : Phong cách ngôn ngữ văn chương (2 tiết)

Trên kia ta nói cơ bản giống vì lần viết lại này các tác giả đã có đôi chút thay đổi. Thay đổi dễ thấy nhất là thuật ngữ.

Hãy so sánh :

Sách cũ

Sách chỉnh lí

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| - P/C khẩu ngữ | - P/C sinh hoạt |
| - P/C ngôn ngữ viết | - P/C ngôn ngữ gọt giữa |
| - P/C ngôn ngữ nghị luận | - P/C ngôn ngữ chính luận |
| - P/C ngôn ngữ báo chí | - P/C ngôn ngữ báo - công luận |
| - P/C ngôn ngữ nghệ thuật | - P/C ngôn ngữ văn chương |

Sự thay đổi này tránh được sự hiểu nhầm và chính xác hơn. Ví dụ, nói phong cách khẩu ngữ dễ mang đến ngộ nhận nó chỉ tồn tại ở dạng nói song trong thực tế phong cách này được thể hiện cả ở dạng nói lẫn dạng viết. Hoặc thay "phong cách ngôn ngữ gọt giữa" cho thuật ngữ "phong cách ngôn ngữ viết" cũng tương tự như vậy. Về phương diện này, sách chỉnh lí tiến dần đến sách của Trường hơn. Tuy nhiên những giáo viên đã sử dụng sách của Trường cần lưu ý đến một số khác biệt sau :

- Thay vì văn kiểu phong cách là sự phân chia theo tầng bậc. Đầu tiên là sự lưỡng phân : Phong cách ngôn ngữ sinh hoạt / phong cách ngôn ngữ gọt giữa (chú ý : không nên hiểu phong cách ngôn ngữ gọt giữa là phong cách ngôn ngữ dạng viết)

Bậc tiếp theo, Phong cách ngôn ngữ gọt giữa lại được phân thành :

- + Phong cách ngôn ngữ khoa học.
- + Phong cách ngôn ngữ chính luận.
- + Phong cách ngôn ngữ báo - công luận
- + Phong cách ngôn ngữ hành chính
- + Phong cách ngôn ngữ văn chương.
- Về số lượng các phong cách ngôn ngữ.

Sách chỉnh lí hợp nhất quan niệm ngôn ngữ văn chương cũng là một phong cách ngôn ngữ bởi vậy từ 5 phong cách ngôn ngữ chuyển thành 6 phong cách ngôn ngữ.

III - NHỮNG CƠ SỞ CỦA VIỆC DẠY HỌC PHONG CÁCH HỌC

1. Những tri thức về phong cách học

Để giảng dạy được phần phong cách học ở nhà trường phổ thông, người giáo viên không thể không nắm những tri thức cơ bản của bộ môn phong cách học. Có thể nói ngay rằng chính những tri thức khoa học về phong cách học đảm bảo cho người giáo viên lên lớp những tiết dạy về phong cách học đạt hiệu quả.

Phong cách là một trong những khái niệm trung tâm của phong cách học. Nhưng từ *phong cách* không phải chỉ được dùng trong phong cách học mà còn được dùng rộng rãi trong đời sống (*phong cách sống, phong cách làm việc, phong cách thời đại...*). Hiểu theo nghĩa chung nhất thì khi nói tới phong cách là nói tới một cái gì đó riêng biệt, độc đáo, được lặp đi lặp lại. Cách hiểu chung này vẫn đúng với từ *phong cách* được dùng trong phong cách học với ý nghĩa khái quát nhất của từ này. Như vậy, phong cách được hiểu như một sự xác định cái riêng biệt của hành động trong mối quan hệ biện chứng giữa hình thức và nội dung. Đặc điểm riêng biệt này được định hình nhưng không phải là bất biến.

Bởi vậy, để lên lớp được phần phong cách học, người giáo viên cần chú ý :

a) *Nắm chắc các khái niệm chung về phong cách học và tư tưởng học.* Đó là những khái niệm như : *phong cách học, phong cách chức năng, phương tiện diễn cảm, biện pháp tư tưởng...* Đây là những khái niệm trung tâm của phong cách học mà đi sâu vào bất cứ ngóc ngách nào của phong cách học người giáo viên cũng đều gặp.

b) *Nắm chắc các khái niệm có liên quan trực tiếp tới phần nội dung giảng dạy ở nhà trường phổ thông.* Có thể coi đây là việc nắm những khái niệm then chốt nhất có liên quan trực tiếp tới nội dung các bài giảng trong sách giáo khoa như :

Phong cách khoa học, phong cách hành chính - công vụ, phong cách chính luận, sắc thái biểu cảm, sắc thái phong cách... Những khái niệm liên quan trực tiếp tới nội dung bài giảng được trở đi trở lại nhiều lần trong sách giáo khoa như vậy là những khái niệm buộc người giáo viên phải hiểu một cách kĩ càng (cả khái niệm cơ bản của phong cách tu từ học lẫn những khái niệm chỉ liên quan trực tiếp tới phần kiến thức học sinh được học trong bài giảng).

c) Bên cạnh việc nắm chắc từng khái niệm, người giáo viên phải nắm cả *mối quan hệ giữa các khái niệm đó*. Điều này có nghĩa là các khái niệm phải được đặt trong hệ thống và chỉ có trong hệ thống nhất định ấy các khái niệm đó mới bộc lộ hết giá trị, bộc lộ hết các mối quan hệ với các khái niệm khác. Tách khỏi hệ thống, các khái niệm sẽ không cho ta thấy hết mọi quan hệ, mọi giá trị của chúng.

d) Việc giảng dạy phong cách học còn đòi hỏi người giáo viên phải biết đến *vấn đề chuẩn mực trong việc sử dụng ngôn ngữ*. Thiếu những hiểu biết về chuẩn mực ngôn ngữ, người giáo viên không thể có chỗ dựa để hướng dẫn, để đánh giá cái đúng, cái sai trong việc luyện tập phong cách học thể hiện trong các bài nói, bài viết của học sinh.

Nói một cách khái quát nhất, khi nói đến chuẩn mực là nói đến cái đúng. Cái đúng là cái được cộng đồng sử dụng ngôn ngữ chấp nhận ở một thời điểm nhất định, ở một giai đoạn nhất định trong quá trình phát triển lịch sử của ngôn ngữ. Cái đúng ấy được xác định bởi những quy tắc thuộc phát âm, chữ viết, dùng từ, đặt câu..., hay nói một cách khác, đó là cái đúng về hành vi lập câu xét về mặt quy tắc ngữ âm, ngữ pháp; đúng về mặt lập ý xét về mặt nội dung; đúng về mặt tác động xét về mặt ý đồ của người nói, người viết.

Người ta có thể chia chuẩn mực ra thành hai loại. *Chuẩn mực ngôn ngữ* là hệ thống các phương tiện được mọi người thừa nhận là hợp lí hơn cả, có hiệu quả hơn cả trong việc phục

vụ cho giao tiếp xã hội ở một thời kì nhất định. Còn *chuẩn mực phong cách*... giải quyết vấn đề lựa chọn một biến thể hợp lí nhất, đúng đắn nhất trong số nhiều biến thể có khả năng sử dụng được trong việc giao tiếp ngôn ngữ. Vì thế chuẩn mực về phong cách là toàn bộ những quy ước, những chỉ dẫn về việc sử dụng các phương tiện ngôn ngữ phù hợp với yêu cầu của từng phong cách chức năng ngôn ngữ. Chuẩn mực phong cách giúp cho người sử dụng ngôn ngữ có khả năng diễn đạt tâm tư, tình cảm, nguyện vọng... của mình một cách đầy đủ nhất, tinh tế nhất trong việc giao tiếp bằng ngôn ngữ.

Chính vì lẽ trên, việc nắm chuẩn mực ngôn ngữ là hết sức cần thiết đối với người giáo viên trong việc hướng dẫn học sinh thực hành phong cách. Thiếu hiểu biết về chuẩn mực, người giáo viên không thể đánh giá hết cái sai, cái đúng hoặc cái hay trong những bài viết, bài nói của học sinh một cách chính xác, khoa học.

e) Việc nắm chắc các khái niệm và mối quan hệ giữa các khái niệm phong cách học, tu từ học tuy là điều hết sức quan trọng nhưng chưa phải là tất cả các tri thức đủ để cho người giáo viên dạy tốt phần phong cách học. Để dạy có hiệu quả phần này, người giáo viên còn phải biết nhiều hơn nữa. Chẳng hạn, đó là những hiểu biết về *phương pháp nghiên cứu phong cách học, cơ sở phân loại phong cách chức năng, lịch sử phong cách học, hướng phát triển của phong cách học trong giai đoạn hiện nay*... Những hiểu biết này sẽ giúp cho người giáo viên có một cái nền vững chắc, có một kiến thức đủ rộng để giảng dạy đạt hiệu quả cao phần phong cách học ở nhà trường phổ thông.

2. Những hiểu biết về sự phát triển ngôn ngữ ở trẻ em

Có thể coi đây là cơ sở tâm lí học của việc giảng dạy phong cách học. Dựa vào kết quả điều tra và thực nghiệm, các nhà tâm lí học đã chia sự phát triển lời nói của trẻ em thành những

thời kì sau : tuổi sơ sinh, tuổi nhà trẻ, tuổi mẫu giáo, tuổi tiểu học, tuổi trung học cơ sở, tuổi Trung học phổ thông.

Ở trường trung học phổ thông, học sinh đã bắt đầu hình thành phong cách riêng trong lời nói, biết trau dồi lời ăn tiếng nói của mình. Đó là một thuận lợi rất lớn cho giáo viên trước khi bước vào giảng dạy phong cách.

Tuy vậy ở đây vẫn cần phải nhấn mạnh rằng việc hình thành các cách nói, viết đúng phong cách của học sinh về cơ bản là do sự lặp đi lặp lại, do thói quen sử dụng ngôn ngữ nhiều hơn là do việc sử dụng, lựa chọn một cách tự giác. Chính vì thế việc dùng ngôn ngữ đúng phong cách ở học sinh còn bị động, thiếu chủ động. Học sinh chưa biết tự mình tạo ra cách nói riêng, chưa biết cơ sở để đánh giá việc nói, viết đúng phong cách của mình cũng như của người khác. Bởi vậy, khi điều kiện giao tiếp thay đổi, khi đứng trước những tình huống mới, xử lí với những trường hợp không phù hợp với thói quen sử dụng ngôn ngữ, học sinh thường rất dễ mắc sai lầm, sử dụng ngôn ngữ không đúng phong cách. Đây là điểm yếu của học sinh.

Việc nắm được những chỗ mạnh, chỗ yếu của học sinh trong khi hình thành phong cách nói, viết như vừa nêu trên là điều cần thiết đối với mọi giáo viên. Chỉ có nắm và hiểu hết ý nghĩa của vấn đề này, người giáo viên mới thấy được tầm quan trọng của việc cung cấp lí thuyết, lựa chọn kiến thức và định hướng đúng nội dung thực hành rèn luyện cho học sinh. Chỉ khi các em nắm được các "quy tắc" tu từ học, "quy tắc" phong cách học, các em mới có khả năng tạo ra những lời nói đúng, lời nói hay mà vẫn phù hợp với chuẩn ngôn ngữ, chuẩn phong cách. Khi những hoạt động thực tiễn của việc sử dụng ngôn ngữ được soi sáng bằng các tri thức lí luận, thực tiễn đó sẽ được các em tiếp nhận một cách sâu sắc hơn, chủ động hơn và với những tri thức lí luận này, các em sẽ không phải chỉ tạo được lời nói đúng, lời nói hay mà còn biết đánh giá cái đúng, cái hay trong lời nói của người khác.

Như vậy, quá trình giảng dạy tu từ học, phong cách học trong nhà trường là quá trình hướng dẫn học sinh từ việc sử dụng đúng các phương tiện ngôn ngữ một cách không có ý thức, từ không có cơ sở lí luận sang việc sử dụng đúng các phương tiện ngôn ngữ một cách có ý thức, có cơ sở lí luận. Và chỉ có trên cơ sở rèn luyện có ý thức, tuân theo sự dắt dẫn của lí luận, học sinh mới có thể hình thành được những kĩ năng, kĩ xảo cần thiết trong việc nói và viết đúng phong cách.

IV - PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC PHONG CÁCH HỌC

1. Phương pháp dạy lí thuyết

Để có thể hình thành cho học sinh các khái niệm về phong cách học, mối liên hệ giữa các khái niệm và sử dụng chúng trong thực tế giao tiếp bằng ngôn ngữ, người giáo viên cần phải sử dụng *phương pháp phân tích ngôn ngữ*. Sự thể hiện của phương pháp phân tích ngôn ngữ trong mỗi lĩnh vực khác nhau của ngôn ngữ có những sự thể hiện khác nhau. Trong lĩnh vực phong cách học, sự phân tích ngôn ngữ thực chất là việc *phân tích ngôn ngữ ở khía cạnh phong cách học và tu từ học*. Đó là việc phân tích sự khác biệt về phong cách chức năng trong hoạt động giao tiếp của các đơn vị ngôn ngữ, những màu sắc tu từ, những sắc thái ngữ nghĩa tinh tế nhất của chúng trong khi hành chức... Sau đây là một số cách phân tích tiêu biểu được sử dụng trong việc giảng dạy phong cách học.

a) So sánh đối lập

Chúng ta đều biết rằng ở chỗ nào không có sự đối lập, không có sự lựa chọn thì ở đó cũng sẽ không xuất hiện màu sắc phong cách. Bởi vậy, hướng phân tích và giảng dạy phong cách học là hướng phân tích quá trình lựa chọn âm thanh, từ ngữ, câu văn, đoạn văn... và chỉ ra hiệu quả của sự lựa chọn này đối với những trường hợp giao tiếp cụ thể. Chỉ khi nào đặt ra vấn đề cần phải lựa chọn, cần phải quyết định dùng một trong

nhiều biến thể có khả năng, chúng ta mới thấy hết vai trò to lớn của phương pháp so sánh đối lập.

Phương pháp so sánh đối lập thường bắt đầu bằng một sự đồng nhất hóa, tức là phải phát hiện ra những yếu tố đồng nghĩa với nhau, có khả năng thay thế cho nhau (trong những trường hợp nhất định nào đó), sau đó phải phát hiện ra sự khác biệt hóa giữa các yếu tố đó bằng sự so sánh, đối chiếu để thấy giữa những cách nói đồng nghĩa đó có gì khác nhau về sắc thái biểu cảm, sắc thái phong cách. Từ việc xác định chính xác sự khác nhau đó, ta có thể thấy được ở trường hợp giao tiếp cụ thể này cần phải dùng yếu tố này chứ không thể dùng yếu tố khác, hoặc nên dùng yếu tố này chứ không nên dùng yếu tố kia.

Ví dụ, dùng phương pháp so sánh đối lập ta có thể chỉ ra những yếu tố đồng nghĩa với *chết* là : *hi sinh*, *lãng cù ngoéo*, *tạ thế*... và thấy được sự khác biệt của chúng như sau :

- *Chết* : Trung hòa về sắc thái
- *Hi sinh* : Kính trọng
- *Lãng cù ngoéo* : Hài hước, bông đùa
- *Tạ thế* : Trang nghiêm

Nhờ sự xác định được nét khác biệt giữa các yếu tố đồng nghĩa này, chúng ta có khả năng sử dụng tất cả các từ ngữ trên trong từng trường hợp giao tiếp cụ thể. Với ví dụ dẫn ra dưới đây, cũng bằng sự phân tích tương tự, chúng ta có thể giải thích cho học sinh hiểu vì sao ở câu văn đầu, tác giả dùng từ "*qua đời*", còn trong câu cuối cùng tác giả lại dùng từ "*đi*" mà không dùng từ "*chết*", vốn là một từ "đồng nghĩa" với "*đi*".

"Hai tháng sau thì bà Chín *qua đời*, tôi nhận được tin này ở nước ngoài khi cùng với đoàn cán bộ y tế của ta đi dự Hội nghị quốc tế về bảo vệ môi trường. Lúc trở về ngang qua Nghĩa Bình, tôi ghé lại thăm Phượng và cùng cô ra viếng mộ bà Chín.

Khi cảm nén nhang lên nắm đất đã ngả màu, tôi nghe tiếng Phương thì thầm thoang thoảng đâu đó :

- Mẹ em đi thanh thân lắm..."

(Cao Duy Thảo - *Thời gian*)

Phương pháp giảng giải như chúng ta vừa nêu là phương pháp so sánh đối lập. Có nhiều người cho rằng phương pháp so sánh đối lập là phương pháp được sử dụng chủ yếu và có hiệu quả trong việc phân tích sự biểu đạt của phong cách học. Việc so sánh giữa sự biểu đạt được tuyển chọn với những sự biểu đạt cùng nghĩa vắng mặt (không được chọn) giúp ta thấy rõ được hiệu lực phong cách học thực tế của sự biểu đạt đã được tuyển chọn đó.

b) Thủ nghiệm phong cách học

Đây là phương pháp do hai nhà ngôn ngữ học Nga A.M. Pèskovxki và L.V Shecba nêu lên. Phương pháp này dựa vào khả năng có thể thay thế được cho nhau giữa các yếu tố đồng nghĩa để lựa chọn một yếu tố phù hợp nhất với điều kiện giao tiếp.

Phương pháp thử nghiệm phong cách học và phương pháp so sánh đối lập không loại trừ nhau mà bổ sung cho nhau, giúp cho việc phân tích phong cách học của chúng ta đầy đủ hơn, chặt chẽ hơn. Phương pháp so sánh đối lập có xu hướng nghiêng về việc phân tích, giảng giải để tiếp nhận văn bản ; còn phương pháp thử nghiệm phong cách học đã phần nào nghiêng về góc độ phân tích để sản sinh, xây dựng văn bản.

Trong khi sử dụng ngôn ngữ, chúng ta thường đứng trước việc buộc phải lựa chọn các phương tiện ngôn ngữ để sac cho yếu tố được chúng ta lựa chọn đó diễn đạt được đầy đủ nhất nội dung, chính xác nhất tình cảm... của chúng ta. Thực hiện việc lựa chọn này chính là chúng ta đã thực hiện một thử nghiệm phong cách học ở dạng đơn giản nhất. Quá trình này

có thể hình dung như sau : Đứng trước một tình huống giao tiếp cụ thể, một lời nói nào đó sẽ xuất hiện trong đầu người nói, người viết. Người nói, người viết sẽ tự mình so sánh, đối chiếu với những lời nói khác có thể có để xem lời định nói ra có phù hợp với nội dung, với mục đích, với thái độ... của mình không. Nếu thấy lời nói đó không phù hợp, người nói, người viết buộc phải tìm một cách nói khác. Nếu cách nói khác này vẫn chưa phù hợp, người nói, người viết lại phải tiếp tục điều chỉnh hoặc thay lời nói đó bằng lời nói khác phù hợp hơn. Việc lựa chọn cứ như vậy đến khi nào người nói, người viết thấy mình lựa chọn được cách diễn đạt phù hợp nhất thì dừng lại và sử dụng nó trong giao tiếp. Như vậy là ở đây người nói, người viết vừa *thử*, vừa *nghiệm*. *Thử* là để có nhiều biến thể đồng nghĩa giúp cho việc lựa chọn, *nghiệm* là để có một biến thể tối ưu có khả năng đáp ứng cao nhất yêu cầu của việc giao tiếp cụ thể. *Thử* và *nghiệm* có quan hệ mật thiết với nhau. *Thử* là phương tiện của *nghiệm*, *nghiệm* là kết quả, là mục đích của *thử*. Người ta chỉ có thể thu được *nghiệm* tối ưu khi có nhiều yếu tố để *thử*, nhiều phương tiện để *thử*. Bởi vậy, có thể nói rằng việc *thử nghiệm* không phải chỉ diễn ra ở đơn vị bậc thấp mà còn diễn ra ở cả những đơn vị bậc cao của ngôn ngữ như đoạn văn và văn bản. Ví dụ, để tách ra các đoạn văn như phần trích dưới đây :

Cả ngày hôm ấy, tàu các anh cày ngang cày dọc trên biển, nhưng vẫn chưa mò ra luống cá. Ngày thứ hai, thứ ba, cũng thế.//

Những mẻ lưới kéo lên nhẹ tênh.//

Những tiếng thở dài ngao ngán. //

Những cái nhìn lo lắng về phía chân trời.//

(Nguyễn Trinh - *Di tìm bãi cá*)

chắc hẳn tác giả đã phải lựa chọn trong số nhiều cách tách đoạn khác có thể có, chẳng hạn như :

Cả ngày hôm ấy, tàu các anh cày ngang, cày dọc trên biển, nhưng vẫn chưa mò ra luống cá. Ngày thứ hai, thứ ba, cũng thế.//

Những mé lưới kéo lên nhẹ tếch. Những tiếng thở dài ngao ngán. Những cái nhìn lo lắng về phía chân trời.//

Hoặc :

Cả ngày hôm ấy, tàu các anh cày ngang, cày dọc trên biển nhưng vẫn chưa mò ra luồng cá.//

Ngày thứ hai, thứ ba, cũng thế.//

Những mé lưới kéo lên nhẹ tếch. Những tiếng thở dài ngao ngán. Những cái nhìn lo lắng về phía chân trời.//

Cách thử nghiệm như vậy, đúng về phía người tạo văn bản, sẽ cho một kết quả diễn đạt tối ưu. Còn đúng về phía người tiếp nhận văn bản, muốn thấy hết được công sức lựa chọn của người phát, để thưởng thức được cái hay, cái tinh tế trong cách diễn đạt (hoặc có thể để phê phán cái dở, cái chưa đạt), cần phải có sự so sánh đối lập. Sự so sánh đối lập này ở người nhận càng ít thì càng khó nắm bắt hết ý đồ và dụng công của người phát. Chính vì vậy có thể nói rằng, cả người phát lẫn người nhận đều cần phải rèn luyện cho mình một thói quen không phải chỉ quan sát mà còn cần phải thử nghiệm, phải so sánh đối chiếu phong cách học mỗi khi đến với các sự kiện ngôn ngữ thuộc lĩnh vực phong cách.

c) Thuyết minh phong cách học

Thuyết minh phong cách học là phương pháp phân tích ngôn ngữ dùng sự giải thích, thuyết minh những đặc điểm tu từ, những nét phong cách của từng phát ngôn, từng đoạn văn, từng phần riêng lẻ của văn bản để cuối cùng tổng hợp lại xác định phong cách chức năng chung, phong cách chức năng chủ đạo được thể hiện trong văn bản đang đem ra phân tích, xem xét.

Để có thể rút ra được kết luận chính xác về phong cách chức năng của văn bản, người giáo viên phải thuyết minh màu sắc tu từ rất đa dạng của các phương tiện ngôn ngữ cấu tạo nên những thể thống nhất lời nói. Sự miêu tả, thuyết minh đó phải được tiến hành ở mọi cấp độ, từ cấp độ ngữ âm, cấp độ

từ vựng cho đến cấp độ ngữ pháp. Sự thuyết minh càng đầy đủ, chặt chẽ bao nhiêu thì việc rút ra kết luận về phong cách chức năng của văn bản càng chính xác bấy nhiêu.

Trong thực tế của việc phân tích phong cách chức năng của văn bản chúng ta thấy có những phong cách chức năng được thể hiện một cách thuần nhất và khá rõ ràng ở những văn bản cụ thể nào đấy, nhưng cũng có những văn bản đã không có được sự thuần nhất về mặt phong cách, chúng bị pha trộn nhiều dấu hiệu của những phong cách khác nhau. Sở dĩ như vậy là vì ở những văn bản đó đã có sự đan xen, chuyển hóa lẫn nhau giữa các phong cách. Ở những trường hợp như vậy, việc thuyết minh phong cách văn bản một cách tỉ mỉ giúp học sinh có đủ những dữ kiện tin cậy để rút ra kết luận về phong cách của văn bản là điều hết sức cần thiết.

Việc xác định đặc trưng phong cách của một văn bản cụ thể không phải chỉ cần tới việc thuyết minh các phương tiện ngôn ngữ được sử dụng như thế nào mà cần đến cả sự thuyết minh văn bản đó đề cập tới nội dung gì, nhằm mục đích gì và sự phù hợp giữa nội dung thông báo, mục đích thông báo với cách thức thông báo đến chừng mực nào... chỉ khi làm rõ được các nhân tố trên, chúng ta mới thuyết minh sáng rõ, đầy đủ và có cơ sở khoa học cho phong cách của một văn bản.

Chúng ta thử thuyết minh hai đoạn văn sau (vì khuôn khổ của sách không cho phép chúng ta phân tích đầy đủ một văn bản).

- Sông Đà dài 910km từ Vân Nam vào nước ta theo hướng tây bắc - đông nam gần như song song với sông Hồng. Đoạn chảy ở địa phận nước ta dài trên 500km. Qua Lai Châu, dòng sông chảy trong một thung lũng sâu giữa khối cao nguyên đá vôi vùng Tây Bắc nên lắm thác, ghềnh và đi qua những hẻm hùng vĩ. Đến Hòa Bình, gặp núi Ba Vì, sông quặt lên phía bắc rồi đổ vào sông Hồng ở Trung Hà.

(SGK Địa lí)

- Sông Đà khai sinh ở huyện Cảnh Đông tỉnh Vân Nam, lấy tên là Li Tiên mà đi qua một vùng núi ác, rồi đến gần nửa đường thì xin nhập quốc tịch Việt Nam, trưởng thành mãi lên và đến ngã ba Trung Hà thì chan hòa vào sông Hồng. Từ biên giới Trung Việt tới ngã ba Trung Hà là 500 cây số lượn rồng rần, và tính toàn thân Sông Đà thì chiều dài là 883 nghìn thước mét.

(Nguyễn Tuân)

Ở đoạn văn thứ nhất, từ ngữ được dùng về cơ bản là những từ ngữ trung hòa, không bộc lộ sắc thái tình cảm. Một số từ ngữ mang tính chất thuật ngữ như : *huớng, địa phận, thung lũng, cao nguyên đã với...* Nhìn chung từ ngữ mang tính chính xác cao, đơn nghĩa. Về mặt cú pháp, các câu được diễn đạt theo lối thông thường, ít kết cấu tầng bậc. Cách diễn đạt không bóng bẩy, tránh dùng các biện pháp tu từ. Nội dung và mục đích chính của đoạn văn là tác động tới lí trí, nhằm cung cấp cho người đọc những hiểu biết chính xác về sông Đà, một trong những con sông dữ, lắm thác, nhiều ghềnh ở nước ta. Như vậy, qua sự phân tích, thuyết minh như vừa nêu, ta thấy đoạn văn này thuộc phong cách khoa học.

Ở đoạn văn thứ hai, các từ ngữ được dùng đã khác xa với các từ ngữ ở đoạn văn thứ nhất. Giữa các yếu tố đồng nghĩa (đồng nghĩa từ điển và đồng nghĩa lâm thời) như : *khai sinh - bắt nguồn ; ác - hiểm trở ; xin nhập quốc tịch Việt Nam - đổ vào Việt Nam ; đổ vào sông Hồng - chan hòa vào sông Hồng ; lượn rồng rần - quanh co ; tính toàn thân sông Đà - sông Đà dài ; 883 nghìn thước mét - 883km*, đoạn văn đã nghiêng về phía dùng các từ ngữ, các yếu tố biểu cảm, nhằm tăng độ sinh động, hấp dẫn cho cách diễn đạt. Các câu văn thường lớn về mặt dung lượng, có sự phức tạp hóa về kết cấu. Lời văn mới lạ (*tính toàn thân sông Đà ; 883 nghìn thước mét*), cố gắng tới mức tối đa trong việc sử dụng biện pháp tu từ (*vùng núi ác ; xin nhập quốc tịch Việt Nam*). Nội dung và mục đích chính

của đoạn văn không nhằm tác động tới lí trí, mà chủ yếu tác động tới tình cảm, tới những rung động thẩm mĩ của người đọc. Chính vì thế, đoạn văn này thuộc phong cách hoàn toàn khác với đoạn văn trên.

Việc thuyết minh phong cách của đoạn văn như chúng ta vừa tiến hành chưa cho phép chúng ta có một cái nhìn đầy đủ, chính xác về phong cách của toàn bộ một văn bản hoàn chỉnh. Để có thể rút ra được kết luận một cách sáng rõ về phong cách của văn bản, chúng ta cần thuyết minh toàn bộ văn bản đó. Nhưng trong tập sách này, vì điều kiện không cho phép nên chúng ta đành chấp nhận cách thuyết minh phong cách văn bản thông qua cách thuyết minh phong cách của một đoạn văn. Điều này tuy chưa cho ta thấy hết được mọi ngóc ngách của việc thuyết minh phong cách văn bản nhưng một phần nào đó cũng đã cho ta hiểu được cách thức thuyết minh phong cách khi chúng ta sử dụng phương pháp này trong giảng dạy phong cách ở nhà trường phổ thông.

d) Xác định sắc thái tu từ của các phương tiện ngôn ngữ trong ngữ cảnh

Việc xác định sắc thái tu từ của các phương tiện ngôn ngữ không phải chỉ là phát hiện ra những từ ngữ, những kiểu câu... được ghi nhận như là những phương tiện ngôn ngữ trung hòa hoặc có sắc thái tu từ, mà còn là sự xác định màu sắc tu từ cụ thể của chúng trong ngữ cảnh cụ thể. Chúng ta hãy xem xét ví dụ sau :

"Chị em tự vệ cắt tóc ngắn kể mặc vào bánh xe hơi chúng tôi, hô "đứng lại !". Chúng tôi đưa giấy ra, các chị còn chưa nghe. Tôi phải xuống *thuyết* mãi, các chị nghe có lí, đưa đi gặp đồng chí phụ trách. Anh Trần Quý Hai vừa họp ở Tân Trào đã *băng* về đến đây từ lúc nào rồi. Tương xe mình đi đã nhanh, *anh em* còn nhanh hơn mình nữa".

(Hoàng Quốc Việt kể, Thép Mới ghi
Nhân dân ta rất anh hùng)

Không phải là ngẫu nhiên mà trong đoạn trích trên, tác giả đã dùng *thuyết* thay cho *nói*, dùng *băng* (*về*) thay cho *về*, dùng *anh em* thay cho *các đồng chí khác*. Chỉ có trong ngữ cảnh cụ thể này ta mới giải thích nổi lí do của việc lựa chọn, biến thể như tác giả đã dùng. Thoát khỏi ngữ cảnh chúng ta sẽ không thể hiện một cách đầy đủ, chính xác những ý nghĩa tinh tế của các từ ngữ đó. Chính vì thế nhiều người đã cho rằng chỉ có trong ngữ cảnh, các yếu tố ngôn ngữ mới bộc lộ hết giá trị của chúng. Điều này cho chúng ta hiểu vì sao khi phân tích sắc thái tu từ của bất kì phương tiện ngôn ngữ nào, chúng ta cũng phải đặt chúng vào trong ngữ cảnh.

Thực tế của việc sử dụng ngôn ngữ đã cho chúng ta thấy rằng nhiều đơn vị ngôn ngữ khi đi vào hoạt động có thể được tăng thêm giá trị hoặc rút bớt giá trị (do sự tác động của ngữ cảnh) so với giá trị mà chúng vốn có trong hệ thống. Sở dĩ như vậy là vì trong giao tiếp, một mặt do sự tác động qua lại giữa các yếu tố trong hệ thống tạo nên khi kết hợp theo một mục đích, một chủ định nào đấy ; mặt khác do các yếu tố này được lí giải hoàn toàn khác nhau ở những người sử dụng khác nhau tạo nên. Bởi vậy có thể nói nghĩa của các đơn vị ngôn ngữ trong những ngữ cảnh cụ thể nhiều khi khác với nghĩa của chúng vốn có trong từ điển, trong hệ thống.

Ví dụ, chúng ta hãy đọc đoạn trích sau : "Không biết đã bao nhiêu lần ngành văn hóa mở các đợt *quét* băng hình, băng nhạc nhập lậu. Báo chí cũng để hàng núi giấy, sông mực để lên án rồi, nhưng hoàn toàn là chuyện "nước đổ đầu vịt". Bây giờ ở đâu, đi đâu cũng thấy *ni non* băng nhạc hải ngoại, còn băng hình (hải ngoại) thì chiếu công khai. Buổi tối các tiệm cà phê còn "*rinh*" máy ra đường để *phục vụ* đại chúng cho *hiệu quả hơn*".

(Báo Lao động)

Ở đoạn trích trên, do áp lực chung của nội dung, do mục đích của bài báo, cho nên rất nhiều từ được sử dụng với sắc thái mỉa mai, châm biếm, khác với nghĩa vốn có của chúng.

Các từ như : *quét, ni non, rinh, phục vụ...* là những từ ngữ như vậy.

Chúng ta cùng đọc một ví dụ khác dưới đây :

"Chắc chẳng ai lại tốn công thống kê xem mỗi ngày mình gặp bao nhiêu gánh hàng rong, nhưng xem ra nhiều lắm.

Sáng sớm, chưa kịp ra khỏi chân đã nghe ời ời tiếng rao của những người bán bánh mì, bánh rán, rau quả... Muộn hơn vài giờ là thời gian của những người bán gạo. Cái mặt hàng thiết yếu số một, ngày xưa phải tháng tháng xếp hàng và luôn luôn nơm nớp lo *mất số gạo* thì nay đã được *phục vụ* tận nhà, dù có ở tầng bốn, tầng năm.

Trên đường từ nhà đến cơ quan, xí nghiệp là gặp ngay các tay lái xe thô đèo hàng vào thành phố bán rong. Rồi đến các chú bé, chàng trai với *dôi chân vạm vỡ*, đi khắp các phố phường để bán các thứ lật vật như thắt lưng, ví, dây đeo chìa khóa, dây giày, băng phiến... Ở vỉa hè phố nọ lại vài anh bán rần cho những người muốn có bình rượu rần. Nếu khách yêu cầu, họ sẽ đèo lồng rần sau xe, về tận nhà, làm bộ tam xà hoặc ngũ xà *ngay tại trận*, có đủ rượu tốt, bình thủy tinh *phục vụ thương đế* ngay tức khắc".

(Báo Hà Nội mới chủ nhật - 207)

Rõ ràng là, những từ ngữ được in nghiêng ở trong phần trích dẫn trên, do ngữ cảnh, buộc chúng ta phải lĩnh hội, phải tiếp nhận một cách hiểu sao cho phù hợp với toàn bộ nội dung và mục đích của bài viết. Cách hiểu như vậy đã làm cho các từ ngữ này mang một nội dung khác với nội dung chúng vốn có. Đây chính là lí do giải thích tại sao khi phân tích màu sắc tu từ của các phương tiện ngôn ngữ chúng ta cần phải xác định chúng trong ngữ cảnh.

d) *Phân tích theo những ghi chú tu từ học trong các từ điển*

Thực chất của phương pháp này là dựa vào sự gợi ý, chỉ dẫn của các từ điển giải thích (giải nghĩa), từ điển đồng nghĩa

hoặc trái nghĩa để phân tích màu sắc tu từ của các phương tiện ngôn ngữ. Những sắc thái tu từ được ghi lại trong các từ điển thường là những sắc thái cố định và mang tính chuẩn mực vì vậy việc giảng giải, phân tích tránh được tính chủ quan, áp đặt.

Để thực hiện được những sự phân tích theo phương pháp này, giáo viên có thể cho học sinh xem cách giải thích các phương tiện ngôn ngữ ấy đã được ghi trong từ điển như thế nào rồi dựa trên cơ sở ghi chú của từ điển, giáo viên giảng giải, đánh giá màu sắc tu từ được thể hiện trong những bài văn cụ thể. Ví dụ, trong các từ điển giải nghĩa hiện nay, chúng ta sẽ thấy có một số ghi chú nào đó cho một số từ, chẳng hạn như : *khẩu ngữ*, *thông tục cổ*, *chuyên môn*... Chính những ghi chú này sẽ giúp cho giáo viên cơ sở phân tích màu sắc tu từ học của từng đơn vị đó. Những từ ngữ như : *ăn chắc*, *bắt chet*, *cứng cổ*... mang tính *khẩu ngữ* ; những từ ngữ : *từ trần*, *bắt diết*, *chiều dài*... mang tính *trang trọng* ; những từ ngữ : *chầu rìa*, *cùn đời*, *mọt gông*... mang tính *thông tục*... là những từ ngữ đã nhận được sự ghi chú trong từ điển.

Hiện nay, một cái khó đối với người giáo viên khi sử dụng phương pháp này để giảng dạy là việc ghi chú tu từ học ở các từ điển thường chỉ ở dạng khái quát nhất, chung nhất. Việc tách ra những nét khác nhau tinh tế, chẳng hạn giữa các từ thuộc cùng một lớp như : *khẩu ngữ*, *từ cổ*..., đòi hỏi người giáo viên cần có sự phân tích sâu sắc và tinh tế hơn. Ví dụ, cùng là *khẩu ngữ* nhưng nếu không có được một sự tích lũy vốn sống, vốn sách vở, cách sử dụng lời ăn tiếng nói, người giáo viên rất khó có thể phân tích, giảng giải hết được màu sắc tu từ khác biệt của các từ ngữ *cứng họng* - *cứng lưỡi* - *cứng miệng*.

Để có thể bình giá chính xác màu sắc tu từ của các phương tiện ngôn ngữ và sử dụng được các phương tiện này một cách chính xác, linh hoạt trong các bài viết của mình, học sinh cần phải rèn luyện được thói quen đọc từ điển, đặc biệt là những từ điển đồng nghĩa. Chính việc đọc như vậy sẽ giúp cho học

sinh có được những cảm nhận ngôn ngữ một cách nhạy bén, nắm được những nét đặc sắc, tinh tế trong lời ăn, tiếng nói của dân tộc.

2. Phương pháp dạy thực hành

a) Hướng dẫn thực hành

Để hướng dẫn tốt phần thực hành phong cách học, bên cạnh việc đảm bảo những tính chất chung của việc thực hành ngôn ngữ (sử dụng có hiệu quả các phương tiện ngôn ngữ trong hoạt động giao tiếp) người giáo viên cần chú ý tới những nét riêng của phần kiến thức này khi cho học sinh luyện tập. Dưới đây là một số điểm cụ thể :

- Tất cả những đặc trưng về mặt phong cách chỉ được thể hiện một cách rõ rệt nhất, cụ thể nhất trong *những tình huống giao tiếp xác định*. Các nhân tố như : nội dung giao tiếp, mục đích giao tiếp, hình thức giao tiếp, đối tượng giao tiếp... đều có để lại những dấu ấn của mình trong văn bản. Bởi vậy để luyện tập tốt, những bài tập thực hành về phong cách học cần được xác định rõ các nhân tố trên. Các nhân tố ấy càng được định rõ bao nhiêu, việc luyện tập phong cách học càng đạt được kết quả bấy nhiêu. Không thể nói tới việc luyện tập phong cách tách rời với những tình huống giao tiếp cụ thể.

- Việc luyện tập phong cách học không phải chỉ đòi hỏi học sinh phải có những kiến thức đầy đủ về ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp mà còn đòi hỏi học sinh phải có một số *vốn sống, vốn hiểu biết cũng như sự nhạy cảm ngôn ngữ nhất định*. Việc hiểu biết các kiến thức về ngôn ngữ học cho phép học sinh tạo ra một văn bản đúng quy tắc ngôn ngữ. Nhưng văn bản tổ chức đúng quy tắc ngôn ngữ chưa phải là mục đích của việc giao tiếp bằng ngôn ngữ. Đó chỉ là điều kiện cần thiết để đạt mục đích chứ không phải là bản thân mục đích. Để đạt được mục đích giao tiếp, học sinh cần phải biết tổ chức nội dung đó theo một cách thức phù hợp để sao cho vừa thể hiện đầy đủ, chính xác nội dung, vừa dễ dàng tiếp nhận đối với người nghe, người

đọc. Chính vì thế việc luyện tập phong cách học vừa đòi hỏi học sinh có năng lực ngôn ngữ, vừa đòi hỏi học sinh có năng lực cảm thụ, có vốn sống, vốn hiểu biết phong phú.

- Để có thể tiến hành việc luyện tập có kết quả, việc giáo viên *dẫn mẫu và phân tích mẫu* là hết sức quan trọng. Đây chính là vấn đề trực quan ngôn ngữ trong giảng dạy phong cách học. Dựa vào những mẫu giáo viên đưa ra, dựa vào cách thức phân tích, cách thức đánh giá sắc thái phong cách của văn bản... do giáo viên dắt dẫn, học sinh từng bước hiểu rõ hơn các khái niệm phong cách học cách bình giá màu sắc tu từ của các phương tiện ngôn ngữ được sử dụng trong văn bản cụ thể, và dần dần nắm được phương pháp phân tích phong cách học cũng như việc vận dụng những kiến thức nắm được đó vào việc xây dựng bài viết của mình.

- Những bài tập thực hành nên tiến hành đan xen với lí thuyết. Các nội dung lí thuyết có tác dụng định hướng thực hành, làm cơ sở lí luận cho thực hành. Việc thực hành cần được liên hệ, bổ sung làm sáng rõ lí thuyết, củng cố lí thuyết. Từng khía cạnh của lí thuyết cần được học sinh luyện tập vận dụng, và hệ thống các vấn đề lí thuyết cũng cần được thực hành một cách tổng hợp. Nên tránh việc rèn luyện chỉ thiên về minh họa lí thuyết, làm sáng rõ một khía cạnh của lí thuyết mà nên có nhiều loại bài tập thực hành vận dụng lí thuyết vào việc giải quyết các vấn đề của thực tiễn sử dụng ngôn ngữ, những loại bài tập mang tính chất luyện tổng hợp, củng cố hoặc làm sáng rõ cho nhiều vấn đề lí thuyết. Chẳng hạn, bên cạnh việc rèn luyện khả năng phân tích, sử dụng các biện pháp tu từ một cách riêng lẻ, giáo viên cần có những loại bài tập rèn luyện chung, quy nhóm các biện pháp tu từ để rèn luyện cho học sinh. Có thể cho học sinh luyện tập cùng lúc các biện pháp tu từ *so sánh, nhân hóa, ẩn dụ* vì chúng có cùng một cơ sở là sự liên tưởng tương đồng. Hoặc cũng có thể luyện các biện pháp tu từ *nói quá, nói giảm, chơi chữ* đồng thời với nhau vì chúng cùng dựa trên một cơ sở biến hóa từ ngữ. Thực hiện

việc luyện tập như vậy, học sinh vừa thấy màu sắc tu từ riêng của từng biện pháp vừa thấy được những nét chung đồng nhất giữa chúng.

Trên đây chỉ là một số điểm người giáo viên cần lưu ý khi hướng dẫn học sinh luyện tập thực hành. Với từng đối tượng học sinh cụ thể, độ nhấn vào từng điểm lưu ý trên có sự khác nhau. Đứng trước thực tế đa dạng, phức tạp của việc dạy học, người giáo viên cần tự mình xem xét và quyết định một số phương hướng luyện tập thực hành sao cho có hiệu quả nhất : vừa củng cố được lí luận, vừa sử dụng được lí luận vào thực tiễn giao tiếp ngôn ngữ.

b) Đánh giá việc luyện tập thực hành của học sinh

Khi phân tích, đánh giá việc luyện tập phong cách học của học sinh, chúng ta nên chú ý một số điểm sau đây :

- Khi đánh giá việc sử dụng phong cách học của học sinh cần dựa vào *chuẩn mực* ngôn ngữ. Đây không phải là loại chuẩn mực toán học nên không thể đo đếm một cách chính xác bằng những con số, những biểu đồ. Chuẩn ở đây chỉ là một ý niệm xã hội tồn tại trong cộng đồng những người sử dụng ngôn ngữ. Chính vì vậy chuẩn mực rất dễ bị khúc xạ qua lăng kính chủ quan của người sử dụng. Do đó sẽ xảy ra những trường hợp có cách sử dụng của học sinh sẽ được giáo viên này coi là được, thậm chí là sáng tạo, nhưng sẽ bị giáo viên khác coi là sai, là không thể chấp nhận được. Đứng trước tình hình đó, người giáo viên cần phải có sự phân tích sâu sắc, có sự cảm nhận ngôn ngữ tinh tế và đặc biệt là phải thử nghiệm, thăm dò ý kiến chung của mọi người, và xem xét xu hướng sử dụng của xã hội để có những sự lí giải thỏa đáng, đưa ra được hướng giải quyết cụ thể trong việc đánh giá cách nói, cách viết của học sinh.

- Chuẩn mực trong ngôn ngữ chỉ là những sự chỉ dẫn, những lời gợi ý của xã hội, của tập quán, của truyền thống sử dụng ngôn ngữ. Nhưng không phải vì chuẩn mực chỉ là những gợi

ý, nhưng chỉ dẫn mà người nói, người viết có thể bất chấp chuẩn mực, tùy tiện trong cách nói, cách viết của mình. Sử dụng ngôn ngữ không đúng chuẩn sẽ làm cho việc giao tiếp trở nên khó khăn hơn, hiệu quả giao tiếp cũng vì thế sẽ bị giảm đi một cách rõ rệt. Bởi vậy việc rèn luyện cho học sinh nói, viết đúng chuẩn là việc hết sức cần thiết. Nhưng chuẩn mực không hề ngăn cản, đối lập với sự sáng tạo. Trong khi sử dụng ngôn ngữ, người nói, người viết vẫn có thể đi lệch khỏi chuẩn, miễn là sự lệch chuẩn đó hợp quy luật, được mọi người thừa nhận là đúng, là có thể chấp nhận được. Những sự đi lệch chuẩn thành công sẽ là những đóng góp vào việc làm giàu kho tàng ngôn ngữ dân tộc, làm tinh tế, phong phú hơn tiếng nói của dân tộc.

- Trong các loại bài tập : nhận diện, phân tích, sáng tạo thì loại bài tập sáng tạo mang tính hoàn toàn chủ động. Giáo viên nên tăng cường rèn luyện bài tập loại này cho học sinh. Tuy vậy kết quả của những giờ luyện tập như thế cũng chưa phản ánh đúng thực chất của việc nắm vững lí thuyết và khả năng vận dụng lí thuyết vào thực tế của học sinh. Bởi vậy, để đánh giá chính xác năng lực sử dụng ngôn ngữ nói chung và năng lực sử dụng phong cách nói riêng của học sinh, giáo viên cần quan sát, phân tích những bài viết tự nhiên của các em, tức là những bài viết không trong khuôn khổ của giờ rèn luyện phong cách học. Đó chính là những bài làm văn trong nhà trường. Ở những bài làm văn ấy, học sinh có thể sử dụng đúng hoặc chưa đúng các vấn đề phong cách học. Việc phân tích cái đúng, cái sai ở các bài làm đó là cần thiết, nhưng mặt khác trong việc đánh giá chất lượng bài làm chung của học sinh, người giáo viên không thể không tính đến ý thức sử dụng các biện pháp tu từ, ý thức về việc viết văn bản cho đúng phong cách trong bài làm của các em.

Chương VIII

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC LÀM VĂN

I - VỊ TRÍ VÀ MỤC TIÊU CỦA MÔN LÀM VĂN TRONG TRƯỜNG PHỔ THÔNG TRUNG HỌC

1. Vị trí

Theo "Dự thảo chương trình môn Tiếng Việt và Văn học trường phổ thông trung học" của Bộ Giáo dục (ban hành năm 1989), môn Tiếng Việt bao gồm : Tiếng Việt và Làm văn. Tiếng Việt hiểu theo nghĩa rộng (gồm Tiếng Việt và Làm văn) được đặt ngang hàng với môn Văn. Còn tiếng Việt hiểu theo nghĩa hẹp (chỉ có tiếng Việt) sẽ thuộc bậc dưới. Chính vì lí do này nhiều người đề nghị gọi Tiếng Việt theo nghĩa hẹp là *phần môn* để phân biệt với Tiếng Việt theo nghĩa rộng được coi là một *môn học*. Như vậy cần phải phân biệt Tiếng Việt như một *môn học* với Tiếng Việt như một *phần môn*. Nhưng thực tế của việc sử dụng các thuật ngữ này cho thấy cách gọi *môn* và *phần môn* đã gây nên những sự rắc rối, bởi thế cách gọi *môn* và *phần môn* dường như đã bị xóa nhòa. Trong nhà trường, phần lớn giáo viên và học sinh đều gọi (và theo đó đều hiểu) Tiếng Việt và Làm văn là những môn học, đó là môn *Tiếng Việt* và môn *Làm văn*.

Trước cái cách giáo dục, Làm văn gắn liền với văn và được coi là một bộ phận của môn Văn. Làm văn được quan niệm là phần rèn luyện cho học sinh tập làm những văn bản văn học (hay chủ yếu là làm những văn bản văn học). Những loại văn bản thông dụng khác dường như làm văn chưa chú ý tới. Bởi vậy, kết quả của những giờ làm văn chưa cao. Học sinh có thể viết được những văn bản văn học nhưng lại chưa có khả năng tổ chức, xây dựng văn bản thông dụng khác trong đời sống hàng ngày ngoài xã hội cũng như trong nhà trường một cách có hiệu quả. Chính quan niệm làm văn là phần thực hành của

văn, là những giờ tập viết những văn bản có nội dung văn học, trong một thời gian dài đã hạn chế kết quả của những giờ làm văn trong nhà trường.

Từ cải cách giáo dục tới nay, Làm văn được coi là một phần của Tiếng Việt. Dạy làm văn và tiếng Việt được quan niệm như dạy kiến thức cơ bản, cung cấp những phương tiện, những cơ sở để học tốt những môn học khác. Dạy làm văn không phải chỉ là dạy văn bản văn chương mà còn phải rèn luyện cho học sinh biết xây dựng các loại văn bản thông dụng. Cách quan niệm như vậy đã có tác động tích cực tới việc soạn thảo chương trình, biên soạn sách giáo khoa và nội dung cũng như phương pháp giảng dạy, học tập trong nhà trường. Dạy làm văn được hiểu là dạy xây dựng văn bản - đơn vị tốt cùng trong hệ thống các đơn vị ngôn ngữ - vì thế làm văn gắn liền với tiếng hơn với văn. Đơn vị tốt cùng này sẽ được miêu tả kĩ về mặt hệ thống - cấu trúc trong phần tiếng. Còn trong làm văn, học sinh sẽ được học tập và rèn luyện kĩ các cách thức, các bước đi để có thể nhanh chóng đến được với đơn vị tốt cùng ấy.

2. Mục đích

Mục tiêu của môn Làm văn ở trường Trung học phổ thông đã được nêu chung với mục tiêu môn Tiếng Việt trong dự thảo "*Chương trình môn Tiếng Việt và Văn học*". Tuy vậy chúng ta vẫn có thể tách riêng ra những mục tiêu chính của môn Làm văn. Những mục tiêu đó là :

- Hoàn chỉnh các tri thức về làm văn. Những vấn đề lí thuyết và thực hành đã được học, rèn luyện ở lớp dưới (cấp cơ sở), sẽ được củng cố, bổ sung, nâng cao. Kết thúc lớp 12, học sinh sẽ được trang bị một hệ thống trọn vẹn, đầy đủ những vấn đề lí thuyết cơ bản cũng như rèn luyện những kĩ năng chính trong việc xây dựng văn bản.

- Nâng cao năng lực sử dụng ngôn ngữ ở mức tự giác hơn, chủ động hơn so với cấp cơ sở. Học sinh cần có năng lực lĩnh hội, sản sinh tốt các loại văn bản viết và nói, bao hàm năng lực viết và nói đúng chuẩn ; biết làm cho văn bản của mình

thích hợp với mục đích, hoàn cảnh, điều kiện giao tiếp ; biết tự đánh giá, tự điều chỉnh cách viết, cách nói. Học sinh cũng cần có năng lực thường thức, thẩm định giá trị nghệ thuật của các tác phẩm văn chương, thấy cái hay, cái đẹp trong phong cách của nhà văn.

- *Nâng cao năng lực tư duy* (qua năng lực sử dụng ngôn ngữ), giúp học sinh biết tích lũy vốn tri thức, biết huy động và tổ chức vốn tri thức, biết đặt ra vấn đề và tự giải quyết vấn đề, biết diễn đạt kết quả của tư duy của mình một cách chặt chẽ, rõ ràng, có sức thuyết phục về lí trí và tranh thủ về tình cảm. Việc nâng cao năng lực tư duy cũng giúp học sinh tạo được những cơ sở nhất định về mặt trí tuệ khi họ tiếp tục việc học tập ở bậc cao hơn, bậc đại học.

Trên đây là những mục tiêu khái quát nhất của môn Làm văn đã được chỉ ra trong chương trình dự thảo môn Tiếng Việt và Văn học trong nhà Trường phổ thông trung học. Ở từng lớp cụ thể mục tiêu này được chi tiết hóa và sẽ được trình bày trong sách giáo khoa Làm văn (sách giáo viên) của từng lớp. Bởi vậy, bên cạnh việc tìm hiểu mục tiêu chung của cả cấp, khi được phân công giảng dạy khối lớp nào, người giáo viên cần xem xét cụ thể mục tiêu của môn Làm văn ở khối lớp đó để có hướng biên soạn giáo án, sử dụng phương pháp giảng dạy cho phù hợp.

II - CHƯƠNG TRÌNH VÀ SÁCH GIÁO KHOA LÀM VĂN TRONG TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1. Chương trình

Chương trình mới nhất có giá trị pháp lí về môn Làm văn là "Dự thảo chương trình môn Tiếng Việt và Văn học trường Trung học phổ thông" được ban hành năm 1989. Chương trình này là cơ sở để biên soạn sách giáo khoa, chỉ đạo và giảng dạy môn Làm văn hiện nay.

Theo chương trình, môn Làm văn ở trung học phổ thông được học đều từ lớp 10 cho tới lớp 12 (khác với tiếng Việt chỉ học ở lớp 10 và 11). Tổng số thời gian học trong toàn cấp về làm văn là 99 tiết và được phân đều mỗi lớp 33 tiết (Xem chương I).

2. Sách giáo khoa

Trước cải cách giáo dục, trong những năm 80, bộ sách giáo khoa làm văn được sử dụng ở bậc Trung học phổ thông là "Tài liệu tham khảo hướng dẫn giảng dạy Tập làm văn", gồm hai tập do các tác giả Tạ Phong Châu, Đỗ Quang Lưu và Nguyễn Quốc Túy biên soạn. Bộ sách này đã có những đóng góp nhất định về nội dung giảng dạy, phương pháp giảng dạy làm văn trong nhà trường. Tuy nhiên, như nhiều người đã nêu lên, bộ sách này được biên soạn vẫn còn nặng về kinh nghiệm và chủ yếu lấy văn bản văn học làm cái đích cần đi tới. Bởi thế, giá trị của cuốn sách còn có những hạn chế.

Đến cải cách giáo dục, do chương trình Làm văn thay đổi nên sách giáo khoa Làm văn cũng được biên soạn lại. Khác với sách Tập làm văn cấp II, chỉ có một bộ duy nhất, sách làm văn ở bậc Trung học phổ thông song song tồn tại hai bộ. Một bộ do Khoa ngữ văn Trường Đại học Sư phạm Hà Nội I biên soạn ; một bộ do Hội Nghiên cứu và Giảng dạy Văn học thành phố Hồ Chí Minh biên soạn. Những bộ sách đầu tiên do hai trung tâm này biên soạn (Làm văn 10) được đưa vào sử dụng chính thức bắt đầu từ năm học 1990 - 1991.

Mỗi bộ sách dành cho từng lớp ở bậc THPT bao gồm nhiều cuốn. Về phía học sinh có : sách giáo khoa *Làm văn*, sách *Bài tập làm văn*, sách *Dàn bài tập làm văn* ; về phía giáo viên có : sách giáo khoa *Làm văn* (sách giáo viên) và sách bồi dưỡng (do các trung tâm biên soạn sách viết). Sách giáo khoa *Làm văn* (sách học sinh) là tài liệu học tập chính thức của học sinh. Dựa theo chương trình, sách trình bày những kiến thức cơ bản và những kĩ năng thực hành mà học sinh ở từng lớp cần đạt được. Vì ở mỗi lớp đều có hai bộ sách giáo khoa làm văn nên theo

tinh thần chỉ đạo của cấp trên, các sở giáo dục, các trường có thể xem xét và tự quyết định lấy bộ sách chính thức cho mình. Tuy nhiên, trên thực tế hiện nay chúng ta thấy, về cơ bản, các trường thuộc những tỉnh phía bắc sử dụng sách của Trường Đại học Sư phạm, các trường thuộc các tỉnh phía nam sử dụng sách của Hội Nghiên cứu và Giảng dạy Văn học thành phố Hồ Chí Minh. Việc sử dụng sách giáo khoa học sinh như thế nào cho tốt, khi đồng thời có mặt cả hai bộ sách, hiện đang còn nhiều ý kiến khác nhau.

Bên cạnh cuốn *Làm văn* (học sinh) còn có cuốn *Bài tập làm văn*. *Bài tập làm văn* giải đáp những bài tập khó trong sách làm văn (học sinh) và đồng thời bổ sung thêm những bài tập với những gợi ý về cách làm. Những bài tập này có liên quan trực tiếp đến việc học tập lí thuyết và thực hành các thao tác, các kiểu bài làm văn được quy định trong nhà trường. *Cuốn sách làm văn* (giáo viên), bên cạnh phần hướng dẫn chung chỉ ra nội dung, mục đích và phương pháp biên soạn sách..., phần quan trọng tập trung vào việc hướng dẫn từng bài (hoặc từng cụm bài) một cách cụ thể. Phần này được biên soạn tương ứng với nội dung sách học sinh để giáo viên tiện tham khảo. Đây không phải là phần cung cấp giáo án mẫu mà chỉ là những gợi ý về nội dung và phương pháp giảng dạy. Cuốn sách *bồi dưỡng giáo viên*, cuốn cuối cùng trong bộ sách làm văn (được gọi theo những tên khác nhau, tùy theo nội dung biên soạn), làm nhiệm vụ bổ sung thêm những vấn đề lí thuyết và thực hành mà do khuôn khổ sách học sinh và giáo viên chưa được trình bày một cách thật đầy đủ.

Trên đây là một vài nét chung nhất về bộ sách làm văn ở trung học phổ thông. Để có thể giảng dạy tốt những giờ làm văn, giáo viên cần tìm đọc và nghiên cứu kĩ nội dung, phương pháp và những hướng dẫn cụ thể khác trong cuốn sách này.

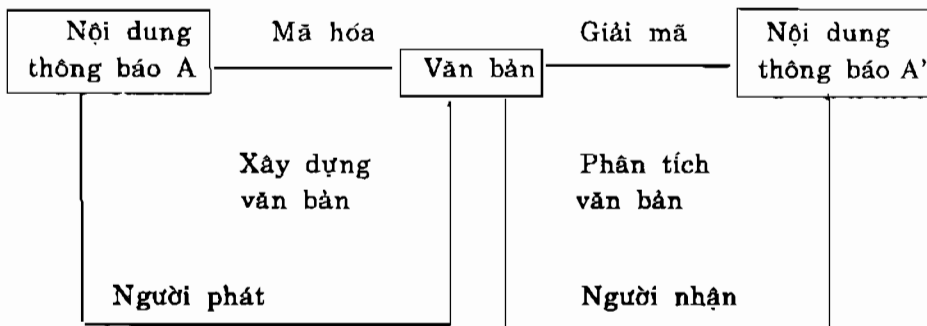
Giống như các phân môn khác, bắt đầu từ năm học 2000-2001, Sách *Làm văn* chính lí hợp nhất thay thế cho hai bộ của Trường và của Hội.

III - MỘT SỐ TIỀN ĐỀ LÝ THUYẾT CỦA VIỆC DẠY HỌC LÀM VĂN

Nói đến sự thành công của một bài văn (văn bản) là nói đến nhiều phương diện. Bài văn hay là sản phẩm của vốn sống, vốn văn học, năng lực tư duy, năng lực giao tiếp, sự thành thạo trong việc sử dụng ngôn ngữ, sự sáng tạo cá nhân... Có thể nói bài văn là sản phẩm tổng hợp nhất tất cả những năng lực của học sinh. Bởi thế, người ta có thể nhìn vào bài văn theo từng góc độ tách biệt, chẳng hạn : góc độ năng lực văn học, năng lực tư duy, năng lực giao tiếp, vốn sống... hoặc năng lực sáng tạo ; nhưng người ta cũng có thể nhìn vào bài văn ở góc độ khái quát nhất, chung nhất. Ở góc độ thứ hai này, chúng ta thấy bài văn không phải là kết quả của một năng lực, một sự hiểu biết và cũng không phải là một phép cộng số học của những năng lực, hiểu biết đó mà là sự phối hợp chặt chẽ, sự tổng hòa của tất cả các nhân tố. Do đó, hiện nay trên con đường tìm tòi một lý thuyết làm văn, người ta đã hướng tới những lý thuyết có sức bao quát cho nhiều loại văn bản và coi đó như là những tiền đề lý thuyết của việc làm văn. Trong số các lý thuyết đó không thể không nhắc tới : *ngôn ngữ học văn bản*, *lý thuyết giao tiếp bằng ngôn ngữ*, *logic học* và do nội dung giảng dạy, học tập về làm văn hiện nay trong nhà trường Việt Nam cũng không thể không nhắc tới *lý luận văn học*. Trong số các lý thuyết trên, ba lý thuyết đầu có sức khái quát lớn, liên quan tới mọi loại văn bản, còn lý thuyết cuối có quan hệ mật thiết với văn bản văn học.

1. Ngôn ngữ học văn bản

Để hiểu rõ hơn vì sao ngôn ngữ học văn bản lại được coi là một tiền đề lý thuyết quan trọng của việc làm văn, chúng ta hãy xem xét quá trình giao tiếp bằng văn bản diễn ra như thế nào. Tạm thời gạt ra một bên những nhân tố chưa được quan tâm đến, chúng ta có thể hình dung sơ đồ của việc giao tiếp sẽ diễn ra như sau :



Người phát, khi đã chuẩn bị được nội dung sẽ tìm cách truyền nội dung đó tới cho người nhận. Nội dung ở đây được hiểu là sự phản ánh một thực tế nào đó về thế giới được người phát nhận thức. Vì vậy, nội dung vừa mang tính khách quan (phản ánh thực tế), vừa mang tính chủ quan (nhận thức của cá nhân). Vì nội dung thông báo là sự phản ánh hiện thực vào ý thức của người phát cho nên nó thuộc hệ thống tinh thần, tồn tại một cách trừu tượng và gắn liền với cơ quan đã sản sinh ra nó là bộ não.

Để thực hiện giao tiếp, người phát phải tìm cách truyền đi nội dung trừu tượng ấy đến cho người nhận. Để làm được việc đó, người phát buộc phải chuyển nội dung thông báo thành một hệ thống thể chất cụ thể. Chỉ thông qua hệ thống tín hiệu có tính thể chất, người nhận mới nắm được nội dung người phát thông báo. Hệ thống đó chính là ngôn ngữ.

Quá trình chuyển nội dung thông báo thuộc hệ thống tinh thần sang hệ thống ngôn ngữ có tính chất vật chất được gọi là quá trình mã hóa nội dung. Để có thể giao tiếp được, nội dung thông báo trừu tượng phải được chuyển thành các tín hiệu ngôn ngữ. Sự mã hóa này không thể tiến hành bằng một từ hoặc một câu (mặc dù trong một số trường hợp vẫn có khả năng này) mà thường bằng một văn bản. Vì vậy, muốn thực hiện giao tiếp, nội dung thông báo cần được mã hóa thành văn bản. Quá trình này được gọi là *quá trình xây dựng văn bản*.

Về phía người nhận, quá trình giao tiếp lại bắt đầu từ việc tiếp nhận văn bản đã được mã hóa. Khi tiếp xúc với văn bản dưới dạng một chuỗi kí hiệu, người nhận phải tìm cách luận giải chúng. Đó là sự luận giải về âm thanh (hoặc đường nét), ngữ nghĩa, ngữ pháp... Mục đích cuối cùng của sự luận giải này là khôi phục lại chính xác nội dung thông báo mà người phát đã truyền đi. Đây là quá trình *giải mã* văn bản. Quá trình này được gọi là quá trình phân tích văn bản (hay quá trình hiểu văn bản).

Như vậy, quá trình giao tiếp được xác lập khi có người phát tin truyền đi một nội dung thông báo nhất định tới người nhận tin nhằm một mục đích nào đó (trường hợp một người nào tự nói với mình hoặc viết ra chỉ để mình đọc là trường hợp đặc biệt : người phát và người nhận trùng làm một). Ở đây, người phát tin và người nhận tin đều có quan hệ chặt chẽ với văn bản. Hiệu quả của việc giao tiếp - người phát có trình bày đúng, đầy đủ ý định của mình hay không, có đạt được mục đích đề ra hay không... và người nhận có hiểu chính xác, hiểu mọi khía cạnh của nội dung thông báo hay không... - gắn liền với việc xây dựng và luận giải văn bản. Như vậy có thể thấy ngay được rằng quá trình làm văn trong nhà trường là quá trình mã hóa văn bản, hay nói một cách khác đó là quá trình xây dựng văn bản. Mà bộ môn chuyên nghiên cứu đặc điểm của văn bản, kết cấu văn bản, các dạng thông tin trong văn bản... chính là *ngôn ngữ học văn bản*. Bởi vậy có thể nói rằng ngôn ngữ học văn bản (hay cụ thể hơn là ngữ pháp văn bản) là một trong những tiến đề lí thuyết của việc làm văn.

Ngôn ngữ học văn bản nghiên cứu rất nhiều vấn đề về văn bản từ nội dung - ngữ nghĩa đến hình thức - kết cấu. Văn bản được xem xét dưới hai góc độ : tĩnh và động. Ở dạng tĩnh, các nhà nghiên cứu đã tìm ra những mô hình, sơ đồ, công thức... của văn bản. Ở dạng động, văn bản lại được xem xét ở các mặt, từ hành vi lập ý xét về mặt nội dung, hành vi xây dựng kết cấu xét về mặt cấu tạo, đến hành vi tác động xét về

mặt dụng học. Rõ ràng với nội dung nghiên cứu như vậy, ngôn ngữ học văn bản đã góp phần đắc lực cho việc đề xuất những nội dung lí thuyết và đặt ra những kĩ năng cần rèn luyện cho học sinh trong môn làm văn ở nhà trường.

2. Lí thuyết giao tiếp ngôn ngữ

Trong giao tiếp hàng ngày - giao tiếp miệng cũng như giao tiếp viết - chúng ta có thể tạo ra những sản phẩm ngôn ngữ với dung lượng lớn nhỏ hay với kích thước ngắn dài tùy ý nhưng không thể nhỏ hơn một câu: Điều đó gây nên ấn tượng rằng, dường như trong giao tiếp, chúng ta chỉ cần tạo ra một câu là đủ. Nhưng thực tế không phải như vậy. Lời nói (được hiểu theo nghĩa rộng gồm cả dạng nói và dạng viết) của chúng ta ít khi chỉ là một câu. Thường đó là một chuỗi câu, một văn bản. Chúng ta thể hiện tư tưởng của mình, ý nghĩ của mình và trao đổi với người khác phổ biến dưới dạng văn bản. Vì vậy có thể nói rằng *văn bản là đơn vị giao tiếp cơ bản nhất của ngôn ngữ.*

Ở trên chúng ta đã nói : *làm văn là làm các loại văn bản,* mà văn bản lại là đơn vị giao tiếp cơ bản, vì vậy chúng ta cũng có thể nói thêm rằng : *làm văn chính là làm các loại văn bản để giao tiếp.* Không có nhu cầu giao tiếp thì không ai lại nói và viết thành văn bản. Từ đây chúng ta có thể thấy một điều là việc làm văn có quan hệ với một lí thuyết khác bên cạnh lí thuyết về văn bản. Đó là lí thuyết giao tiếp bằng ngôn ngữ hay nói gọn hơn là *lí thuyết giao tiếp ngôn ngữ.*

Để hiểu rõ hơn vì sao lí thuyết giao tiếp ngôn ngữ lại được coi là một trong những tiền đề của việc làm văn, chúng ta hãy xem xét những tư tưởng cơ bản của lí thuyết này. Lí thuyết ngôn ngữ có thể tóm tắt trong một số luận điểm chủ yếu sau đây :

a) Việc giao tiếp bằng ngôn ngữ *không phải đơn thuần chỉ nhằm mục đích thông tin mà chủ yếu là quá trình tác động tới người nhận về nhận thức, quan điểm, thẩm mĩ và hành*

động. Trong mối quan hệ giữa thông tin và tác động thì thông tin là phương tiện của tác động, còn tác động là mục đích của thông tin. Không có một văn bản nào chỉ nhằm mục đích thông tin thuần túy (hay nói chính xác hơn là rất ít những văn bản chỉ nhằm mục đích thông tin) mà thường là qua thông tin để nhằm mục đích nhất định, có thể là thông tin để giải thích, thông tin để biện minh, thông tin để làm thay đổi nhận thức và trên cơ sở đó để thay đổi hành vi, thái độ... Vì vậy, khi xem xét văn bản cụ thể - dưới cả hai góc độ xây dựng và phân tích văn bản - chúng ta không chỉ cần chú ý tới việc văn bản cần cung cấp thông tin gì mà còn cần chú ý tới cả việc *văn bản cung cấp thông tin đó để làm gì, nhằm mục đích gì...*

b) Theo quan điểm hệ thống - cấu trúc, phương tiện ngôn ngữ là những yếu tố cố sẵn, đứng yên, khép kín. Nhưng theo quan điểm giao tiếp thì các phương tiện đó trong hoạt động hành chức của mình luôn luôn là những yếu tố có sự biến động. Chúng có thể phát sinh đặc tính mới, tăng cường thêm giá trị hoặc ngược lại cũng có thể suy giảm, rút bớt giá trị mà chúng vốn có trong hệ thống. Sở dĩ có tình hình này là vì trong giao tiếp, một mặt do tác động qua lại giữa các yếu tố trong hệ thống tạo nên khi chúng được kết hợp theo một mục đích, một chủ định nào đó ; mặt khác do các yếu tố này được lí giải hoàn toàn khác nhau ở những người sử dụng khác nhau tạo nên. Chính vì vậy, trong hoạt động hành chức, nội dung một văn bản thường được xác định từ hai góc độ. Ở góc độ thứ nhất, đó là sự xác định do ý nghĩa chung của sự kết hợp giữa các yếu tố ngôn ngữ đem lại. Ở góc độ thứ hai, đó là việc xác định từ sự hiểu biết văn bản ở người nhận đưa tới. Đây là ý nghĩa kéo theo do quá trình tiếp thu văn bản tạo nên. Vì vậy, theo quan điểm giao tiếp, người nghe, người đọc chính là những người mang nghĩa cuối cùng của văn bản chứ không phải là bản thân văn bản. Như vậy, *một văn bản mã hóa đúng quy tắc về ngữ pháp, ngữ nghĩa... là điều kiện cần thiết để đạt mục đích chứ không phải là bản thân mục đích*. Việc tiếp tục

lí giải văn bản trong ý thức của người tiếp nhận và cách thể hiện thái độ, hành vi cụ thể của họ mới nói lên sự thành công hay thất bại của mục đích giao tiếp. Đây là điều người làm văn không thể không biết.

Từ cách hiểu trên, chúng ta thấy rằng để xây dựng bất kì một bài viết nào chúng ta không thể chỉ biết cách tổ chức các đơn vị ngôn ngữ, chỉ chú ý tới những nhân tố ngôn ngữ mà còn phải chú ý tới việc xử lí mối quan hệ giữa bài viết với *những nhân tố khác nằm ngoài hệ thống ngôn ngữ*, mà trong số các nhân tố đó, trước hết phải kể đến đối tượng giao tiếp. Như vậy, một mặt văn bản được xây dựng cần đảm bảo đúng với các quy tắc, chuẩn mực ngôn ngữ và chịu sự chi phối của hệ thống ngôn ngữ. Hiểu theo cách này, văn bản được quan niệm như một hệ thống khép. Mặt khác, văn bản khi đã ra đời lại mang những mục đích, nội dung nhất định, lại phục vụ cho những đối tượng giao tiếp nhất định... Lúc này các đơn vị ngôn ngữ dùng để tổ chức văn bản không phải mang giá trị ngang bằng như khi chúng tồn tại trong hệ thống. Các đơn vị đó có thể có thêm những giá trị mới. Nếu hiểu như vậy, văn bản sẽ được quan niệm như một hệ thống mở. Vì thế có thể coi văn bản là một tổ chức khép về mặt hệ thống - cấu trúc ngôn ngữ nhưng lại là một hệ thống mở về mặt giao tiếp.

c) *Hiểu biết về đối tượng tiếp nhận văn bản là điều không thể thiếu đối với người phát tin.* Hiểu biết này càng cụ thể, phong phú thì hiệu quả giao tiếp đạt càng cao. Đó là những hiểu biết về thói quen sử dụng ngôn ngữ, lợi ích, kinh nghiệm, thói quen, hoàn cảnh sống... Đó là những nhu cầu, hứng thú, tâm lí... của họ. Hiểu biết thói quen ngôn ngữ để có cách lựa chọn phương tiện ngôn ngữ hợp với "khẩu vị" của họ từ cách dùng từ, đặt câu tới cách sử dụng hình ảnh. Hiểu biết sở thích, hứng thú... để chọn nội dung giao tiếp khơi gợi, duy trì được hứng thú của họ. Có khi chỉ bằng một từ, một hình ảnh, một chi tiết đáp ứng được nhu cầu, sự thuyết phục của bài viết sẽ thay đổi hẳn. Bởi vậy có thể nói rằng sự hiểu biết sâu sắc về đối tượng tỉ lệ thuận với hiệu quả của việc giao tiếp.

Có người nghĩ rằng khi là người phát thì muốn trình bày nội dung như thế nào cũng được. Đây là điều sai lầm. Bởi lẽ, trong hoạt động giao tiếp, như đã nói ở trên, bao giờ cũng gồm hai đối tượng : người phát và người nhận, vì vậy hiệu quả giao tiếp không phải chỉ phụ thuộc vào người phát mà còn phụ thuộc vào cả người nhận. Nói, viết những vấn đề mà người nhận không hiểu hoặc không muốn nhận (vì đã biết), hoặc nói những vấn đề không phù hợp với nếp nghĩ, với thói quen trong đời sống thường ngày... thì người phát sẽ không bao giờ đạt được kết quả mong muốn. Chính vì lẽ đó việc hiểu biết đối tượng giao tiếp trở nên quan trọng. Đối tượng giao tiếp sẽ là một nhân tố để lại nhiều dấu ấn trong việc lựa chọn nội dung và cách thức trình bày văn bản.

d) Trong việc giao tiếp, một nhân tố nữa đã có ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp đến việc xây dựng văn bản, đến hiệu quả giao tiếp là *tình huống (hoàn cảnh) giao tiếp*. Hoàn cảnh giao tiếp có thể được hiểu rất rộng : từ hoàn cảnh xã hội đến hoàn cảnh tự nhiên, từ hoàn cảnh tâm lí chung của cộng đồng đến bối cảnh lịch sử... Hoàn cảnh giao tiếp rộng này dù ít hay nhiều đều có những ảnh hưởng nhất định tới việc giao tiếp. Mặt khác, hoàn cảnh giao tiếp có thể được hiểu một cách hẹp hơn, cụ thể hơn đó là *tình huống giao tiếp*. Các nhân tố như địa điểm, thời gian, tình trạng sức khỏe, hình thức giao tiếp, ... tồn tại trong quá trình giao tiếp đều được quan niệm là *tình huống giao tiếp*. Rõ ràng là việc chú ý xử lí những mối quan hệ này trong khi xây dựng văn bản bao giờ cũng sẽ đem lại hiệu quả giao tiếp tối ưu.

Từ những luận điểm cơ bản trên đây của lí thuyết giao tiếp ngôn ngữ, chúng ta thấy rằng làm văn cũng chính là một quá trình giao tiếp bằng ngôn ngữ. Bởi vậy một bài làm văn đòi hỏi học sinh không phải chỉ biết đến các kĩ thuật sử dụng ngôn ngữ mà còn phải biết cách xử lí những mối quan hệ với các yếu tố ngoài ngôn ngữ. Học sinh không thể không biết bài viết của mình nhằm tới đối tượng nào, nhằm mục đích gì, ... mặc

dù đó chỉ là những đối tượng hoặc mục đích giả định. Xử lý tốt bài viết trong mối quan hệ với các nhân tố ngôn ngữ và các nhân tố ngoài ngôn ngữ, hiệu quả giao tiếp đạt được sẽ càng cao hơn.

3. Logic học

Mục đích của bất kì ngành khoa học nào cũng là phục vụ con người, bởi vậy từng ngành đều cố gắng khám phá ra một cách đây đủ hơn, sâu sắc hơn các lĩnh vực của hiện thực xã hội và tự nhiên. Trên bước đường phát triển của mình, mặc dù mỗi ngành khoa học đều có đối tượng riêng, phương pháp nghiên cứu riêng, cách thức thể hiện riêng... nhưng chúng đều có một cơ sở chung. Nghiên cứu khoa học trong bất kì lĩnh vực nào cũng cần phải nắm được cơ sở chung ấy. Bộ môn khoa học nghiên cứu cơ sở chung này chính là logic học.

Trước đây nhiều người cho rằng các vấn đề về logic gắn liền với tất cả các ngành khoa học nên sẽ quá rộng nếu coi logic học là một trong những tiến đề lí thuyết của việc làm văn. Nhưng gần đây chúng ta lại nhận thấy rằng trên con đường xác định một lí thuyết thực sự khoa học cho môn làm văn, ta lại gặp nhiều vấn đề của làm văn gắn liền với logic. Từ khâu ra đề bài, chấm bài, rèn luyện kĩ năng, giảng dạy lí thuyết của giáo viên, đến việc lập ý, dựng đoạn, viết bài... của học sinh. Ở đâu cũng cần sử dụng những hiểu biết về logic học. Các thao tác tư duy được nghiên cứu trong logic học như : suy diễn, chứng minh, kiểm nghiệm, bác bỏ... đã và đang được sử dụng triệt để trong làm văn. Không nắm được các thao tác tư duy, không nắm được những quy luật cơ bản của logic học... không thể tạo dựng được những bài văn chặt chẽ, mạch lạc về nội dung và rõ ràng, trong sáng về diễn đạt. Vì vậy, việc coi logic học là một trong những tiến đề của việc làm văn là hoàn toàn có cơ sở.

Nhiều vấn đề của làm văn, chẳng hạn như việc tìm ý, lập ý, làm bố cục, viết bài... đều có quan hệ trực tiếp hoặc gián

tiếp với lí luận về logic. Có những vấn đề, sự tách biệt đầu là lí luận làm văn, đầu là lí luận logic thật khó phân định rõ ràng. Chúng hòa quyện, xuyên thắm vào nhau đến mức khi trình bày về các vấn đề đó, sách giáo khoa làm văn buộc phải trình bày đan xen cả lí thuyết làm văn lẫn lí luận logic. Chúng ta hãy theo dõi một vài đoạn trích được dẫn ra sau đây từ các sách giáo khoa làm văn hiện nay để thấy rõ hơn về điều này : "Nói một cách tổng quát thì các thao tác trên (phân tích - tổng hợp, diễn dịch - quy nạp) một mặt là các thao tác của logic, tức là của hoạt động tư duy nhằm tìm ra chân lí, cũng tức là tìm ra các ý kiến, mặt khác, là các thao tác trình bày các ý trong một bài văn nghị luận" hoặc : "Luận chứng là sự vận dụng các phép suy luận logic, phối hợp, tổ chức các lí lẽ và dẫn chứng để thuyết minh cho luận điểm. Thực chất của luận chứng là cách lập luận, là cách đưa luận cứ vào quỹ đạo logic để tạo thành sức thuyết phục của luận điểm", hoặc : "Nghị luận là vận dụng tư duy và ngôn ngữ. Khoa học về tư duy là logic học, khoa học về ngôn ngữ là ngôn ngữ học. Song không nhất thiết phải giỏi logic học mới suy nghĩ đúng và phải thạo ngôn ngữ học mới nói viết tốt... Tuy vậy, cũng cần phải biết qua một vài thao tác chính của văn nghị luận"⁽¹⁾.

Từ tất cả những điều vừa trình bày trên, chúng ta phần nào đó cũng có thể thấy rằng logic học chính là một trong những tiền đề của việc làm văn.

4. Lí luận văn học

Sẽ là một thiếu sót lớn nếu nói đến làm văn trong nhà trường mà chúng ta lại không nhắc đến việc làm các văn bản có nội dung văn học. Ngay từ những lớp học ở bậc Tiểu học,

(1) xem :

- *Làm văn 10* - Trần Thanh Dạm, Lương Duy Cán,
- *Làm văn 11* - Phan Trọng Luận, Nguyễn Xuân Nam. Lê A.
- *Làm văn 12* - Trần Đình Sử, Phan Trọng Luận, Nguyễn Minh Thuyết.

chúng ta đã gặp những lí thuyết về việc xây dựng các loại văn miêu tả, tường thuật, kể chuyện... Tới cuối cấp cơ sở và lên cấp trung học, học sinh lại tiếp tục được học lí thuyết về xây dựng các văn bản nghị luận văn học. Điều này chứng tỏ rằng một trong những nội dung quan trọng của việc làm văn là xây dựng các văn bản có nội dung văn học. Đây là một đặc điểm đã có từ rất lâu trong nhà trường Việt Nam. Hơn thế nữa, nhìn rộng ra nước ngoài, chúng ta cũng vẫn thấy tình hình giống như vậy. Bởi thế một hệ quả tất yếu là muốn xây dựng được các văn bản văn học, đặc biệt là các văn bản nghị luận văn học, học sinh không thể không nắm những vấn đề cơ bản của lí luận văn học. Nhưng những vấn đề lí luận văn học không thể đưa thẳng vào làm văn mà cần phải được chất lọc, lựa chọn và thông qua lí thuyết làm văn đến với học sinh. Vì thế có thể nói rằng, lí luận văn học, mặc dù không gắn với tất cả các vấn đề của làm văn mà chỉ có quan hệ trực tiếp với các văn bản văn học - một trong những nội dung quan trọng của việc làm văn - vẫn là một tiến đề lí luận không thể thiếu trong lí thuyết làm văn.

Nhìn lại nội dung làm văn ở nhà trường trung học về mảng nghị luận văn học, chúng ta thấy từ nhiều năm nay đều xoay quanh một số vấn đề như : phân tích nhân vật, phân tích cốt truyện, phân tích kết cấu, phân tích nghệ thuật... (được gọi chung là phân tích tác phẩm) ; phân tích các vấn đề văn học sử : giai đoạn văn học, quan điểm văn học, phương pháp sáng tác... Tất cả những vấn đề trên của lí thuyết làm văn gắn liền với các vấn đề lí luận văn học như : nhân vật, cốt truyện, phương pháp sáng tác... Để giải quyết tốt những vấn đề được đặt ra trong bài nghị luận văn học, rõ ràng là cần phải nắm chắc những vấn đề lí luận văn học. Đây là những tri thức nền không thể thiếu đối với người viết văn bản nghị luận văn học. Thiếu những tri thức này khi làm văn nghị luận thì chẳng khác nào việc chơi cờ mà "chưa sạch nước cờ".

Đã nói đến làm văn nghị luận văn học là đụng chạm tới những thuật ngữ, những khái niệm, những quan điểm, những lí thuyết... của lí luận văn học. Chỉ có thể hiểu một cách đầy đủ, chính xác, rõ ràng những vấn đề cơ bản nhất của lí luận văn học mới có cơ sở để làm bài tốt. Với một đề bài như : "Nhà văn Nam Cao trong truyện ngắn *Giàng sáng* có viết :

"Nghệ thuật không cần phải là ánh trăng lừa dối, không nên là ánh trăng lừa dối, nghệ thuật có thể chỉ là tiếng kêu đau khổ kia, thoát ra từ những kiếp lầm than".

Em hãy giải thích và bình luận ý kiến trên có liên quan chặt chẽ với những vấn đề lí luận văn học : bản chất của văn học, vị trí và nhiệm vụ của nhà văn đối với đời sống, quan điểm sáng tác, phương pháp sáng tác...

Không hiểu được bản chất của những vấn đề ấy, không thể làm tốt được bài làm văn trên.

Như vậy, để có thể giải quyết được các vấn đề đặt ra trong một bài nghị luận văn học, học sinh cần phải có những kiến thức tối thiểu về lí luận văn học. Những kiến thức này sẽ giúp cho học sinh định hướng được nội dung viết, xác định được chính xác vấn đề cần trình bày trong bài làm của mình. Nhưng cũng cần nhớ rằng bài làm văn không phải là bài kiểm tra lí thuyết về lí luận văn học mà đó là sự vận dụng, thể nghiệm những lí luận đã nắm được ở bộ môn lí luận văn học (trong nhà trường trung học là phần lí luận văn học) vào giải quyết những vấn đề cụ thể được đặt ra. Chính vì đặc điểm này nên chúng ta có thể nói rằng lí luận văn học là một tiền đề lí thuyết cho làm văn - làm các văn bản văn học.

Tóm lại, những lí thuyết vừa dẫn ra trên đây mặc dù có quan hệ mật thiết với làm văn nhưng chúng không phải là lí thuyết của làm văn. Chúng ta không thể biến nội dung khoa học của một bộ môn khác thành nội dung lí thuyết của làm văn mà đó chỉ là những gợi ý, những định hướng trên con

đường tìm tòi lí thuyết riêng cho môn học của chúng ta. Hiện nay chúng ta đang trên đường tìm tòi và hình thành một lí thuyết làm văn thật sự khoa học, vì vậy, dù lí thuyết đó chưa được hoàn chỉnh thì những gợi ý, định hướng của những lí thuyết có quan hệ gần gũi với nó cũng giúp chúng ta có những cơ sở nhất định để tìm ra hướng đi đúng cho việc giảng dạy và rèn luyện kĩ năng làm văn cho học sinh.

IV - PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC LÀM VĂN

1. Phương pháp dạy lí thuyết

Như bất kì bộ môn nào trong nhà trường phổ thông, làm văn cũng có những giờ lí thuyết. Nhưng lí thuyết của làm văn không phải lí thuyết lí luận (lí thuyết thuần túy) mà cơ bản là lí thuyết thực hành. Theo sách giáo khoa phổ thông hiện nay, chúng ta thấy ở bậc trung học có thể chia làm văn thành hai loại lí thuyết cơ bản : lí thuyết về kiểu bài và lí thuyết về kĩ năng. Thực chất của những giờ lí thuyết về kĩ năng là những giờ thực hành, hay chính xác hơn chủ yếu là thực hành. Bởi vậy đã có những ý kiến cho rằng trong làm văn "*cần qua thực hành mà dạy lí thuyết, từ thực hành mà khẳng định lí thuyết, mỗi kiến thức lí thuyết phải được minh họa sinh động bằng một mẫu thực hành*". Điều này là hoàn toàn hợp lí.

Mục đích cuối cùng của việc dạy làm văn là giúp học sinh rèn được kĩ năng xây dựng các loại văn bản vừa đạt yêu cầu chính xác về nội dung, chặt chẽ về lập luận, trong sáng về chữ nghĩa, vừa cần phải nhanh, phù hợp với nhiều điều kiện của hoàn cảnh giao tiếp. Bản thân những tiết học lí thuyết không thể tạo nên được những kĩ năng này. Lí thuyết không phải là mục đích cuối cùng của làm văn nhưng đó lại là cơ sở để rèn luyện kĩ năng làm văn, cái đích cuối cùng của việc rèn luyện.

Ở làm văn, thực hành nằm ngay trong lí thuyết. Chỉ có thực hành mới tạo ra được những kĩ năng làm văn, mới giúp cho

việc hiểu sâu lí thuyết và chỉ có thực hành mới tạo ra được những năng lực cần thiết cho học sinh.

Hiện nay những giờ dạy về các kiểu bài, ví dụ như : phân tích văn học, bình giảng văn học, bình luận văn học, bình luận xã hội... được coi là những giờ dạy lí thuyết "thuần túy" nhất trong làm văn. Ở đây, người giáo viên sẽ được "dạy", được "giảng" nhiều hơn những giờ khác. Có những nội dung lí thuyết, có những khái niệm, những vấn đề cần được xác định, cần được làm sáng tỏ. Thiếu những cơ sở dẫn đường này, học sinh không thể nắm được các kiểu bài và cách thức tạo ra những kiểu bài tương tự. Điều này có nghĩa là, trong làm văn có lí thuyết. Tình trạng lơ mơ về lí thuyết sẽ dẫn học sinh đến chỗ mất phương hướng làm bài, không định được kiểu bài và từ đó sẽ viết nên những bài văn nặng về kinh nghiệm, bài nào cũng giống bài nào, chung chung, tẻ nhạt, thiếu hẳn sự sáng tạo cá nhân. Bởi vậy không thể lấy lí do làm văn là thực hành mà coi nhẹ lí thuyết.

Có thể cung cấp lí thuyết làm văn cho học sinh theo những phương pháp sau đây :

a) Truyền đạt trực tiếp các khái niệm, các vấn đề lí thuyết

Phương pháp này sẽ giúp cho học sinh đến thẳng với những lí thuyết cần nắm, tiết kiệm được thời gian nhưng thường dễ gây cho học sinh sự mệt mỏi vì phải tiếp xúc với những khái niệm trừu tượng, phức tạp. Có người cho rằng dạy theo phương pháp này học sinh sẽ không nắm chắc được vấn đề, sự tiếp nhận kiến thức ở các em sẽ thụ động, không vững chắc. Điều này có thể đúng nhưng không phải là tất cả. Ở cấp II, học sinh cũng đã phần nào quen với các thao tác tư duy như quy nạp, diễn dịch, chứng minh... Và đã được tập dượt ở một mức độ nhất định. Các em đã có được một phần nào đó năng lực khái quát, tổng hợp, phân tích và có khả năng nhận thức trừu tượng một vấn đề. Lên cấp III, năng lực tư duy của học sinh

đã tăng lên về chất so với cấp II. Các em đã nhận thức được nhiều vấn đề trừu tượng của toán học, vật lí... và vì thế cũng có khả năng nhận thức trực tiếp bất kì vấn đề lí thuyết nào trong làm văn.

Cái khó nhất trong phương pháp truyền đạt trực tiếp lí thuyết là ở chỗ phải dùng các khái niệm để giải thích các khái niệm. Khái niệm mới chỉ có thể hình thành một cách chính xác, đầy đủ khi mà những khái niệm dùng để giải thích cho khái niệm mới phải được học sinh hiểu một cách rõ ràng. Khi mà một trong số những khái niệm được dùng để giải thích đó bị hiểu lơ mơ hoặc không hiểu thì điều chắc chắn là khái niệm mới sẽ không thể hình thành một cách đầy đủ, trọn vẹn trong đầu học sinh.

Chẳng hạn chúng ta phải dạy cho học sinh khái niệm "bình giảng" bằng phương pháp truyền đạt trực tiếp nội dung khái niệm. Sách giáo khoa làm văn có viết : "*Bình giảng là sự phân tích đi sâu và kĩ vào chi tiết đối với một tác phẩm thơ hay văn tương đối ngắn, trong đó tác giả đã vận dụng một cách sáng tạo các thủ pháp nghệ thuật để thể hiện những cảm xúc mãnh liệt, những ý tưởng sâu sắc của mình*"⁽¹⁾, hoặc : "*Kiểu bài bình giảng văn học là một dạng riêng của kiểu bài phân tích tác phẩm văn học, có nhiệm vụ khám phá sự thống nhất của hình thức và nội dung thể hiện trong nghĩa lí của văn bản tác phẩm văn học, phẩm bình các giá trị biểu hiện của nó*"⁽²⁾. Ở đây "bình giảng" (hoặc kiểu bài bình giảng), là khái niệm mới, khái niệm cần giảng. Chúng ta sẽ phải dùng một loạt các khái niệm khác để giải thích, để "giảng" cho khái niệm mới. Trong số các khái niệm được dùng để giảng chúng ta có : *chi tiết, tác phẩm, thủ pháp, cảm xúc, nghĩa lí, nội dung, hình thức, phân tích, thể hiện, phẩm bình...* Khái niệm mới chỉ có

(1) Xem : *Làm văn 11* - Phan Trọng Luận...

(2) Xem : *Làm văn 12* - Trần Đình Sử...

thể được hình thành một cách chính xác khi tất cả những khái niệm được dùng để giải thích này được học sinh thông hiểu. Việc nắm khái niệm mới tỉ lệ thuận với mức độ thông hiểu các khái niệm được dùng để giải thích.

Cũng cần chú ý là các khái niệm được dùng để giải thích có thể chia làm hai loại : *loại phổ thông* và *loại thuật ngữ*. Nếu như khi sử dụng phương pháp truyền đạt trực tiếp khái niệm mới chỉ cần dùng những khái niệm thuộc loại phổ thông cũng đủ để giúp học sinh hiểu nội dung thì việc dùng phương pháp này thường thuận lợi, tiết kiệm được thời gian và đưa được học sinh đến thẳng với nội dung khái niệm. Nhưng thực tiễn cho chúng ta thấy rằng rất ít khi gặp những trường hợp giải thích một khái niệm khoa học mà lại không dùng những thuật ngữ khoa học. Chúng ta sẽ gặp trong hầu hết mọi trường hợp phải dùng các thuật ngữ khoa học để giải thích cho một khái niệm. Ở đây việc dùng phương pháp truyền đạt trực tiếp sẽ khó khăn hơn nhiều. Giáo viên phải tính toán cân nhắc xem việc truyền đạt trực tiếp ấy có cần dùng nhiều thuật ngữ không, có bao nhiêu khái niệm học sinh đã nhận thức được, có khái niệm nào cần phải chuyển từ cách hiểu thông thường sang cách hiểu của thuật ngữ... Nếu như số khái niệm học sinh không hiểu (hoặc hiểu lơ mơ) quá lớn, giáo viên cần cân nhắc, tính toán nên sử dụng phương pháp nào cho hợp lí nhất với nội dung bài học, tránh tình trạng áp dụng phương pháp truyền đạt trực tiếp cho mọi giờ giảng một cách máy móc.

Nói như trên không có nghĩa là với những bài có nhiều khái niệm mới, nhiều thuật ngữ chuyên ngành..., giáo viên phải sử dụng phương pháp giảng dạy khác. Chúng ta vẫn có thể sử dụng phương pháp truyền đạt trực tiếp khái niệm, nhưng điều cần lưu ý là phải biết sử dụng linh hoạt, "mềm hóa" các thuật ngữ. Nếu các thuật ngữ xuất hiện quá nhiều thì đó chính là những vật cản tâm lí rất khó vượt qua đối với học sinh. Nội dung của các thuật ngữ cần được "dịch chuyển" sang cách hiểu thông thường. Ở đây giáo viên sử dụng kinh nghiệm, vốn hiểu

biết, thói quen, kiến thức học được ở các bài trước... của học sinh vào việc hiểu khái niệm mới. Có thể bắt đầu là dựa vào kiến thức học được trên ghế nhà trường, sau đó là hiểu biết thực tế, và rồi nếu vẫn không đủ thì cần dựa vào sự so sánh, đối chiếu, liên tưởng... Tất cả nhằm tới việc giúp học sinh nắm được khái niệm mới. Cách giảng này tuy có mất thời gian hơn việc giảng trực tiếp bằng các thuật ngữ nhưng lại có ưu điểm là học sinh dễ nắm bắt khái niệm hơn và khái niệm vẫn đến trực tiếp với học sinh. Vì vậy có thể nói rằng việc sử dụng phương pháp giảng dạy truyền đạt trực tiếp các khái niệm như thế nào để đạt hiệu quả cao nhất là do giáo viên tự lượng sức mình, sức trò để có thể có những quyết định hợp lí, phù hợp với nội dung bài giảng, phần giảng.

b) Phương pháp phân tích mẫu

Hiện nay trong việc giảng dạy văn nói chung và giảng dạy làm văn nói riêng chúng ta hay đề cập tới vấn đề phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh. Bởi vậy khi dụng chạm tới những vấn đề "mẫu", chẳng hạn như : *theo mẫu, dẫn mẫu, lấy mẫu, phân tích mẫu...* nhiều người lấy làm e ngại. Rõ ràng là trong "mẫu" có cái gì đó là của người khác, không phải là cách nói, cách nghĩ của bản thân mình. Nhiều khi mẫu lại là cái chỉ để "chiêm ngưỡng", là cái mà học sinh mơ ước. Mẫu đúng là "*cái tuyệt vời*" nhưng cũng đúng là cái khó có thể bắt chước được. Như vậy, nếu nhìn vấn đề theo khía cạnh này thì việc dạy theo mẫu, phân tích theo mẫu để hình thành khái niệm cho học sinh quả là có những điểm hạn chế. Nhưng nếu như chúng ta lại nhìn vấn đề theo một khía cạnh khác, khía cạnh tích cực của nó, ta cũng sẽ có cách đánh giá khác. Chẳng ông ta có câu : "Trăm nghe không bằng một thấy" để nhấn mạnh giá trị của việc thấy tận mắt những điều mà mình chỉ được nghe. Trong làm văn nếu như giáo viên chỉ giảng cho học sinh nghe, chẳng hạn thế nào là văn bản phân tích văn học, bình giảng văn học, bình luận văn học... mà không hề chỉ ra

cho học sinh thấy một mẫu cụ thể đang tồn tại xung quanh các em để các em có thể nhìn tận mắt hình thù cụ thể của loại văn bản đó thì chắc chắn là hiệu quả giờ giảng thấp. Chính những mẫu văn bản, mẫu phân tích... được giáo viên sử dụng trong những giờ lên lớp có giá trị như những "giáo cụ trực quan". Bởi vậy có thể nói "mẫu" trong làm văn là những mẫu thực, gắn liền với cuộc sống thường ngày của các em, không xa lạ với các em. Các em có thể gặp những mẫu này khi đọc các bài trên báo, trong tạp chí hoặc nghe trên đài phát thanh, trên vô tuyến truyền hình... Hơn nữa chúng ta thấy rằng hiện nay trong thực tế có nhiều việc không thể không dạy theo mẫu, chẳng hạn việc dạy phát âm, dạy tập đọc..., nhất là ở giai đoạn đầu của việc học tập. Có dựa theo mẫu, làm theo mẫu, các em mới có thể hình thành được khái niệm, nhất là các thao tác, để sau đó các em làm theo. Và khi làm đúng như mẫu hoặc gần như mẫu, thì lúc đó sản phẩm tạo ra là chính của các em chứ không phải là của người khác nữa. Như vậy, nhìn từ góc độ này, việc dạy theo mẫu, phân tích mẫu vẫn cần thiết và không hề thủ tiêu tính năng động của học sinh.

Phương pháp phân tích mẫu để hình thành những kiến thức lí thuyết, những khái niệm khoa học đòi hỏi việc lựa chọn mẫu hết sức cẩn thận. Trước hết mẫu đó phải đáp ứng được những dữ kiện để hình thành lí thuyết. Các dữ kiện này càng nhiều, càng đa dạng thì việc hình thành lí thuyết ở học sinh càng thuận lợi, càng dễ dàng. Mẫu lí tưởng nhất là mẫu đáp ứng được mọi dữ kiện cho việc hình thành lí thuyết, nhưng trong thực tế không phải lúc nào cũng có thể chọn được những mẫu như vậy. Bởi thế khi lựa chọn mẫu cần chú ý lựa chọn những mẫu đó càng nhiều những dữ kiện đáp ứng được cho việc hình thành những phần lí thuyết quan trọng nhất càng tốt. Khi đã có mẫu, nên khai thác triệt để các dữ kiện của mẫu, tránh tình trạng dùng nhiều mẫu trong một giờ giảng. Hiện nay khi dạy theo mẫu giáo viên thường sử dụng mẫu của sách giáo khoa. Đó là những mẫu tốt đã được lựa chọn cẩn thận, đáp

ứng tương đối đầy đủ các dữ kiện để hình thành lí thuyết vì thế việc sử dụng những mẫu này có nhiều thuận lợi. Tuy vậy đây cũng chỉ là những mẫu gợi ý. Giáo viên có thể chọn những mẫu khác trong những trường hợp nào đấy khi thấy cần thiết.

Bên cạnh việc chọn mẫu đáp ứng được những dữ kiện để hình thành lí thuyết, việc chọn mẫu đáp ứng được những yêu cầu về mặt nội dung tư tưởng cũng hết sức cần thiết, nhất là đối với khoa học xã hội như làm văn. Bởi vậy, giáo viên nên chọn những mẫu có nội dung phù hợp với lứa tuổi học sinh, hợp tâm suy nghĩ, hợp tình cảm của các em. Hơn nữa, những mẫu như vậy cũng nên lưu ý tới giá trị thẩm mĩ, giá trị văn học, nhất là những mẫu phục vụ cho lí thuyết văn bản văn học. Không nên chọn những mẫu có nội dung quá xa lạ với học sinh hoặc nội dung không phù hợp với những sinh hoạt, nếp nghĩ... hiện đại, mặc dù mẫu đó có những dữ kiện đáp ứng cho việc hình thành khái niệm mới. Giáo viên càng không nên chọn những mẫu do tự mình viết ra, nhất là viết với mục đích minh họa cho lí thuyết. Lấy mẫu loại này sẽ làm giảm hẳn tính thuyết phục của bài giảng.

Việc dẫn mẫu một văn bản hoàn chỉnh vào sách giáo khoa là việc rất khó thực hiện vì độ dài quá lớn của các văn bản. Vì thế, trong phần nội dung các bài học, tùy thuộc vào vấn đề lí thuyết, các tác giả sách thường chỉ dẫn một trích đoạn vừa đủ để khắc họa lí thuyết. Đặc điểm này của việc biên soạn để dẫn học sinh tới chỗ hiểu kiến thức một cách rời rạc, tách biệt, thiếu tính khái quát, nhiều khi chỉ "thấy cây mà không thấy rừng". Từng phần trích đoạn (phổ biến là một đoạn văn) trong sách thường chỉ đáp ứng được một vấn đề, phục vụ cho một điểm lí thuyết. Bởi thế, việc quan trọng hơn nữa đối với giáo viên là, biết khai thác những mẫu hoàn chỉnh hơn, có dung lượng lớn hơn, đáp ứng được việc minh họa cho nhiều phần lí thuyết được đặt trong phần luyện tập hoặc phần đọc thêm của sách (phần tham khảo). Thông qua những mẫu "dài hơi" ấy giáo viên có thể phân tích một cách vừa chi tiết, cụ thể, vừa

bao quát toàn diện những vấn đề lí thuyết được trình bày một cách tuần tự, tách biệt theo từng mục của bài học. Đây là một việc làm khó khăn nhưng hiệu quả giờ giảng cao.

Cần phân biệt việc dẫn mẫu, phân tích mẫu để hình thành khái niệm mới, hình thành lí thuyết mới cho học sinh với việc dẫn mẫu, phân tích mẫu nhằm minh họa cho khái niệm, cho lí thuyết. Việc làm thứ nhất đi theo phương pháp quy nạp, khái niệm hoặc những vấn đề lí thuyết thường được học sinh tiếp thu một cách dễ dàng hơn, tự nhiên hơn nhưng mất nhiều thời gian và phần nào đó các khái niệm khoa học cũng bị lược bớt nội dung thuật ngữ của mình. Còn đi theo cách thứ hai, chúng ta đã sử dụng phương pháp diễn dịch cho giờ giảng. Đây chính là phương pháp truyền đạt trực tiếp các khái niệm, các nội dung lí thuyết tới cho học sinh rồi sau đó dùng những dẫn chứng minh họa. Chỗ mạnh của phương pháp này là phát huy được năng lực tư duy trừu tượng, khái quát cho học sinh, đưa thẳng được nội dung khoa học đến cho học sinh mà không cần phải "vòng vo", lãng phí thời gian nhưng dạy theo phương pháp này học sinh hay bị căng thẳng, dễ mệt mỏi. Như vậy mỗi phương pháp có những điểm mạnh, điểm yếu khác nhau vì thế giáo viên khi quyết định sử dụng phương pháp nào cần phải xuất phát từ những khái niệm, những nội dung lí thuyết cụ thể.

2. Phương pháp dạy thực hành

Thực hành làm văn là những giờ dùng để luyện tập hình thành kĩ năng kĩ xảo sản sinh văn bản cho học sinh. Thời gian dùng để luyện tập có thể được bố trí xen kẽ với việc giảng lí thuyết nhưng thường được tách ra thành những tiết luyện riêng. Hiện nay chương trình và sách giáo khoa làm văn (sách học sinh) không định ra cụ thể số tiết thực hành cho từng chương hoặc từng bài cụ thể nhưng qua sách giáo viên, chúng ta có thể tìm được những chỉ dẫn rõ hơn cho tỉ lệ giữa lí thuyết và thực hành ở từng bài, từng chương. Nhìn chung ở tất cả các bài, tỉ lệ thực hành luyện tập phải chiếm tối thiểu một nửa số

thời gian dành cho bài học. Không dành thời gian luyện tập thực hành một cách thích đáng không thể hình thành được kĩ năng cho học sinh. Chính vì thế những giờ luyện tập thực hành trong làm văn có tầm đặc biệt quan trọng. Thực hành vừa củng cố lí thuyết, khẳng định lí thuyết vừa rèn luyện kĩ năng cũ, xây dựng kĩ năng mới và hình thành kĩ xảo. Như vậy thực hành không phải chỉ có tác dụng xây dựng kĩ năng, kĩ xảo mà còn có ý nghĩa khẳng định lí thuyết, soi sáng những vấn đề đặt ra trong lí thuyết. Giáo viên không thể không chú ý tới đặc điểm này của việc thực hành.

Kĩ năng và kĩ xảo là hai thuật ngữ thường được sử dụng nhiều trong việc dạy làm văn nhưng cách hiểu về hai thuật ngữ này còn có chỗ chưa thống nhất. Có người hiểu kĩ năng là những nấc thang đầu, kĩ xảo là những nấc thang cuối nằm trên cùng một thang độ đánh giá khả năng thực hiện một hoạt động nào đó. Nhưng cũng có người cho rằng kĩ xảo là thành tố của kĩ năng, là những yếu tố của kĩ năng đã được tự động hóa. Như vậy, về cơ bản, kĩ năng mang tính chất máy móc, còn kĩ xảo mang tính chất tự động hóa. Ranh giới giữa kĩ năng và kĩ-xảo khó có thể chỉ ra một cách thật rạch ròi, dứt khoát trong thực tiễn làm văn, mặc dù ở mặt lí thuyết người ta có thể xác định được. Tuy vậy, trong việc đánh giá năng lực của học sinh, người ta vẫn cố gắng đưa ra những chỉ số mang tính chất số học nhằm lượng hóa việc đánh giá chất lượng của các kĩ năng, kĩ xảo. Vì vậy có thể nói, kĩ năng, kĩ xảo là những thuật ngữ dùng để đánh giá chất lượng của các hoạt động chứ không phải để đánh giá trình độ nắm kiến thức lí thuyết của học sinh, nhưng thông qua chất lượng của hoạt động, người ta vẫn có thể đánh giá được mức độ thông hiểu kiến thức của các em. Người ta có thể dựa vào một vài chuẩn đánh giá kĩ năng, kĩ xảo sau đây để xem xét khả năng thành thạo trong việc thực hiện hành động ở học sinh :

- Mức độ tự động hóa của thao tác
- Chất lượng của thao tác (có mắc lỗi hay không)

- Thời gian thực hiện thao tác.
- Kết quả của thao tác.

Với việc hình thành kĩ năng làm văn, chúng ta cũng có thể dựa vào những chuẩn này với những chỉ số cụ thể do chúng ta tự xác định cho từng đối tượng học sinh để đánh giá kết quả của những giờ luyện tập thực hành.

Để những tiết luyện tập thực hành đạt kết quả, giáo viên cần chú ý :

a) *Cung cấp đầy đủ những kiến thức lí thuyết định hướng thực hành.* Không có lí thuyết định hướng, học sinh sẽ rơi vào tình trạng nói, viết tùy tiện. Có những tiết luyện tập chỉ nhằm vào việc rèn luyện một thao tác, khẳng định, củng cố một loại kiến thức nhưng phần lớn những tiết luyện tập đều nhằm vào việc củng cố, làm sáng rõ nhiều vấn đề lí thuyết cũng như rèn luyện nhiều kĩ năng. Bởi vậy dù là giờ thực hành nhằm khẳng định, củng cố, rèn luyện một hay nhiều kĩ năng, lí thuyết... giáo viên cũng đều cần cung cấp đủ các nội dung lí thuyết, dù đó là lí thuyết về các thao tác thực hành. Tập làm văn mặc dù lấy thực hành luyện tập là chủ yếu nhưng không vì thế mà lược bớt hoặc bỏ qua những lí thuyết định hướng. Việc coi thường lí thuyết sẽ gây những hậu quả không thể lường trước ở những bước đi sau này của học sinh.

Đúng là những vấn đề lí thuyết định hướng cho thực hành nhưng không phải việc thực hành không có tác động trở lại đối với lí thuyết. Trong nhà trường nhìn chung các vấn đề lí thuyết đều đúng vì vậy việc luyện tập, về cơ bản là để củng cố lí thuyết, khẳng định lại một lần nữa niềm tin vào các vấn đề lí thuyết mà học sinh đã được học. Bởi vậy, khi luyện tập thực hành, giáo viên cần luôn luôn đối chiếu bài viết của học sinh với những vấn đề lí thuyết. Điều này giúp cho các em thấy hết tầm quan trọng của lí thuyết và ý nghĩa của các vấn đề lí thuyết đối với thực hành. Thiếu sự so sánh đối chiếu để làm

sáng rõ bài viết của học sinh, việc thực hành luyện tập chưa phải là tốt.

b) *Chuẩn bị tốt nội dung viết (hoặc nói)*. Chỉ có kiến thức lí thuyết về các kiểu bài làm văn và các thao tác làm văn, học sinh chưa thể tạo ra được một bài văn tốt. Học sinh sẽ không biết viết gì, nói gì trong bài làm của mình khi chưa có những hiểu biết đầy đủ về đối tượng trình bày. Bởi vậy tư liệu, vốn hiểu biết... càng phong phú, đa dạng thì nội dung càng hàm súc, chặt chẽ. Ngược lại, vốn tư liệu và hiểu biết quá ít ỏi, mờ nhạt thì nội dung thường dàn trải, mơ hồ và sự liên kết nội dung sẽ trở nên lỏng lẻo.

Nội dung có thể được quan niệm tương đối rộng, từ những điều cần phải nói tới trong bài viết (nói) đến những hiểu biết về đời sống, xã hội, con người và những tình huống giao tiếp cụ thể. Những hiểu biết sâu rộng về nhiều mặt như vậy ở học sinh sẽ giúp cho các em tạo được cái nền vững chắc cho bài viết. Nhưng nội dung cũng có thể được quan niệm hẹp hơn, đó chỉ là những điều cụ thể được nói tới trong bài văn. Như vậy là không phải tất cả những hiểu biết mọi mặt của học sinh đều được đưa vào bài văn, và thực tế cho thấy không cần và không thể làm như thế. Chỉ một phần kiến thức, hiểu biết của học sinh được huy động vào việc làm bài. Ở đây đòi hỏi học sinh phải có năng lực xử lí cụ thể : lựa chọn cái gì trong vốn hiểu biết của mình cho phù hợp với yêu cầu của đề bài. Bởi vậy việc chuẩn bị tốt những nội dung cho học sinh lựa chọn là điều không thể thiếu trước khi luyện tập.

Chẳng hạn, với một đề văn như : *Hãy phân tích tư tưởng nhân nghĩa của Nguyễn Trãi thể hiện trong "Đại cáo bình Ngô"*, ít ra học sinh phải nắm được các nội dung cụ thể sau : thế nào là tư tưởng nhân nghĩa, hiểu được bài "Đại cáo bình Ngô", những chi tiết nào thể hiện được tư tưởng nhân nghĩa đó và có thêm được các kiến thức như : thời đại, thân thế và sự nghiệp thơ văn của Nguyễn Trãi ... càng nhiều càng tốt. Thiếu những hiểu biết đó, đặc biệt những kiến thức phục vụ trực tiếp

cho đề bài, học sinh không thể tránh được những lúng túng khi triển khai bài viết của mình. Bởi vậy, để có thể tiến hành những giờ thực hành có hiệu quả, giáo viên cần phải chuẩn bị không phải chỉ có lí thuyết làm văn mà còn cần phải chuẩn bị cả những nội dung cần thiết đủ để học sinh lựa chọn, đáp ứng yêu cầu của bài làm. Có tư liệu phong phú, nội dung bài viết bao giờ cũng chặt chẽ, mạch lạc, lập luận vì thế mà trở nên khúc chiết, logic.

c) Tạo được nhu cầu giao tiếp cho học sinh. Đây là một điều hết sức quan trọng, đặc biệt đối với những giờ luyện nói. Học sinh sẽ không thể nói được, viết được bất kể điều gì khi các em không có nhu cầu giao tiếp. Bởi vậy việc khơi gợi ý muốn biểu đạt, khơi gợi sự hứng thú với vấn đề trình bày sẽ giúp các em thể hiện chân thật những suy nghĩ riêng của mình trong bài văn, tránh được tình trạng nói lại, hoặc nói như người khác đã nói.

Cái khó đối với người giáo viên là ở chỗ phải tạo được những tình huống giao tiếp lôi cuốn và hấp dẫn học sinh. Đây là những tình huống giả định, tình huống học tập nhưng cần phải sao cho chân thực tránh gượng ép, khô cứng. Khi học sinh đã nhập được "vai" trong một tình huống giả định nào đó, lúc ấy học sinh sẽ có nhu cầu biểu đạt những suy nghĩ của mình. Tình huống tạo ra càng chân thực bao nhiêu, càng gắn gũi với cuộc đời bao nhiêu thì sự lôi cuốn, hấp dẫn và nhu cầu biểu đạt ở học sinh sẽ càng mạnh mẽ, càng thôi thúc bấy nhiêu. Bởi vậy, trong một giờ luyện tập, người giáo viên không phải chỉ biết cung cấp đề bài, cung cấp kiến thức làm văn... mà còn phải biết xây dựng những tình huống học tập thu hút được sự chú ý, tạo ra được những nhu cầu muốn bộc lộ ý kiến riêng của cá nhân mình về vấn đề được đưa ra trong đề bài.

Những nhu cầu nói, viết ở học sinh thường rất đa dạng. Có thể đó là nhu cầu muốn bộc lộ sự hiểu biết, muốn thể hiện kết quả học tập, rèn luyện. Có thể đó là nhu cầu muốn tranh luận, bàn cãi một vấn đề. Cũng có thể đó chỉ là nhu cầu muốn vươn lên để đạt được điểm số cao... Tất cả các nhu cầu đó ở

học sinh, giáo viên cần phải nắm cho hết để cố gắng sao cho mọi học sinh có nhu cầu biểu đạt đều có thể trình bày ý kiến riêng của mình. Sự quan tâm tới nhu cầu của học sinh sẽ giúp các em phấn khởi học tập, say sưa học tập và vì thế kết quả giờ học, đặc biệt là giờ luyện tập nói sẽ tăng lên rất nhiều.

Việc đưa ra những tình huống để tạo nhu cầu biểu đạt không phải lúc nào cũng cần phải có đối với mọi giờ luyện tập thực hành. Ở bậc phổ thông cơ sở việc tạo những tình huống như vậy là cần thiết trong những giờ làm văn, nhưng lên bậc trung học, đặc biệt ở những lớp cuối cấp, do năng lực và do trình độ nhận thức của học sinh tăng lên, có thể không cần sử dụng nhiều tới những tình huống giao tiếp giả định như thế. Tuy vậy việc nắm vững tác dụng và hiểu được hiệu quả của phương pháp này sẽ giúp cho giáo viên ở bậc trung học sử dụng nó một cách có hiệu quả khi cần thiết trong giờ làm văn.

d) Tạo môi trường giao tiếp tốt. Đây là điểm hết sức quan trọng đối với những giờ luyện nói. Môi trường ở đây được quan niệm là không khí lớp học ; nét mặt, cử chỉ, lời nói của giáo viên ; là các hoạt động của học sinh và những điều kiện khác, diễn biến khác có ảnh hưởng trực tiếp hoặc gián tiếp tới chất lượng giờ học. Học sinh không thể nói hoặc không muốn nói khi cả lớp ồn ào hoặc có thái độ không tôn trọng, coi thường người nói. Học sinh cũng không thể nói trước ánh mắt nghiêm khắc, chặt chẽ của giáo viên, hoặc những cái nhìn xét nét của những giáo viên khác vào dự giờ. Bởi vậy, khi luyện nói giáo viên cần hết sức chú ý tới những diễn biến của lớp học. Một lời động viên của thầy giáo, một ánh mắt trìu mến của cô giáo, sự chăm chú lắng nghe của cả lớp... sẽ là một niềm động viên, khích lệ lớn đối với học sinh. Bởi vậy những giờ luyện nói không phải chỉ là giờ làm việc của học sinh mà còn là giờ làm việc của cả giáo viên. Sự thờ ơ, lãnh đạm của giáo viên sẽ biến giờ luyện nói thành những giờ học tẻ nhạt, hình thức, không đem lại một kết quả cụ thể nào.

Giáo viên cần tránh tình trạng ngắt lời học sinh khi các em đang trình bày bài nói của mình. Sự đứt mạch trong suy nghĩ sẽ làm các em lúng túng và nhiều khi không thể tiếp tục được

bài nói. Sở dĩ như vậy là vì thời gian dành cho việc suy nghĩ của học sinh không nhiều, hơn nữa việc nối tiếp mạch nói đòi hỏi các em cần phải có trí nhớ tốt và sự linh hoạt cao. Do đó chỉ khi thực sự cần thiết, giáo viên mới dừng lời nói của học sinh và cũng nên hết sức tránh tình trạng một bài nói phải dừng tới vài ba lần. Việc dừng ở những thời điểm không thuận lợi và việc can thiệp liên tục của giáo viên vào mạch nói của học sinh sẽ tạo nên một không khí căng thẳng không đáng có trong giờ học và một điều tất nhiên là như vậy các em cũng sẽ không còn nhiệt tình, hứng thú với vấn đề đang được trình bày nữa.

3. Phương pháp ra đề làm văn

Phổ biến hiện nay là tình trạng khi ra đề cho học sinh, giáo viên thường sử dụng những đề và đáp án đã cho sẵn trong sách giáo khoa hoặc sách bài tập. Nhưng đây chưa hẳn đã là một việc làm tốt, vì những đề đó có thể không phù hợp với trình độ, năng lực cụ thể của đối tượng học sinh. Và hơn nữa, không phải lúc nào giáo viên cũng cần và có thể sử dụng được toàn bộ những đề đã cho sẵn đó. Trong những trường hợp nhất định nào đấy, giáo viên phải tự ra đề nhằm những mục đích khác nhau, chẳng hạn như kiểm tra năng lực nắm kiến thức, đánh giá khả năng thuần thục trong thao tác, hoặc luyện một kĩ năng, kĩ xảo nào đấy trong quá trình học tập của học sinh. Bởi vậy, giáo viên không thể không nắm phương pháp ra đề văn, cụ thể là nắm chắc kết cấu của một đề và những yêu cầu cơ bản của từng bộ phận tạo nên kết cấu đó.

Chúng ta biết rằng trước khi nói, viết chúng ta đều phải xác định rõ một số vấn đề cơ bản, đó là : nói, viết cái gì (nội dung) ; nói, viết để làm gì (mục đích) ; nói, viết với ai (đối tượng) và nói, viết như thế nào (phương tiện). Không thể tạo ra được một bài nói, viết tốt khi chưa xác định rõ ràng những nhân tố trên. Bởi vậy, để có thể định được rõ ràng hướng đi cho một bài văn, khi ra đề cho học sinh, giáo viên cần phải

lưu ý xác định các nhân tố trên càng rõ càng tốt trong một đề bài. Thiếu hụt bất kì một nhân tố nào cũng có thể làm cho học sinh trở nên lúng túng. Trên thực tế, đề làm văn có rất nhiều dạng khác nhau, nhưng nhìn chung chúng ta có thể thấy kết cấu chung nhất của một bài làm văn bao giờ cũng gồm hai phần : *Phần cung cấp các dữ kiện làm bài và phần yêu cầu làm bài*. Hai phần này có khi được nêu một cách tách biệt, dễ thấy, nhưng cũng có khi được trình bày đan xen vào nhau, nhưng dù thế nào đi nữa thì hai phần này, về mặt nguyên tắc, đều phải viết như thế nào đó để học sinh có thể nhận thức được.

a) *Phần cung cấp dữ kiện làm bài*

Phần cung cấp dữ kiện làm bài thường giữ một vị trí quan trọng trong đề bài. Đây chính là phần người soạn đề gợi ý, định hướng nội dung cho học sinh. Phần này sẽ giúp cho học sinh trả lời được câu hỏi : *viết cái gì ?* Để định hướng, người soạn thường đưa vào đề bài một câu văn, câu thơ, một đoạn trích, một ý kiến hoặc một câu ca dao, tục ngữ nào đó... Chính lời dẫn này chứa đựng vấn đề hoặc chỉ ra vấn đề cần trình bày trong bài viết. Bởi vậy, khi đưa lời dẫn vào đề bài, giáo viên không nên tùy tiện mà cần phải cân nhắc kĩ từng dấu chấm, dấu phẩy, đảm bảo các ý được hiểu đầy đủ, chính xác. Nếu lời dẫn là những lời nói thâm thúy, bóng bẩy, có chứa đựng hàm ngôn, giáo viên cần dự kiến trước những khó khăn học sinh có thể gặp phải để điều chỉnh được đề bài một cách phù hợp với đối tượng, với yêu cầu dự định. Cần nhớ rằng đề bài không phải là sự đánh đố học sinh, là sự thách thức quá sức đối với học sinh, vì thế dù lời dẫn có chứa hàm ngôn hay không, về nguyên tắc, học sinh đều có khả năng xác định được đúng nội dung trình bày mà đề bài đặt ra. Với những đề bài có chứa đựng hàm ngôn, việc trả lời cho câu hỏi *viết cái gì ?* ở học sinh khó khăn hơn nhiều và không ít những trường hợp các em đi lạc hướng mà không hề hay biết. Đây chính là một loại *đề chìm* theo cách gọi truyền thống trong nhà trường. Muốn "*giải mã*" chính xác được nội dung lời dẫn trong những trường

hợp này, học sinh phải có vốn sống, vốn hiểu biết, kinh nghiệm phong phú. Điều này lại một lần nữa khẳng định vì sao trước khi làm bài, giáo viên cần phải chuẩn bị tốt tư liệu cho các em.

Đối với một đề văn, lời dẫn không nên trích dài quá hoặc ngắn quá. Dài quá, sẽ làm cho dung lượng đề văn quá lớn, vấn đề trở nên loãng, phân tán và không phù hợp với truyền thống ra đề trong nhà trường. Ngắn quá, hoặc bị cắt xén nhiều quá, lời dẫn có thể trở nên tối nghĩa hoặc bị hiểu sai lạc với tinh thần của nguyên bản. Bởi vậy, việc chọn câu nào, lời nào, chọn tới đâu, trích dẫn tới đâu đều là điều giáo viên phải cân nhắc. Cần hết sức tránh tình trạng trích sai, trích lẫn, hoặc có những lời dẫn thiếu chính xác, nhầm lạc lời dẫn. Bởi vậy, khi trích dẫn cần phải cố sự tra cứu, xác định thật rõ ràng mới đưa vào đề bài.

Trong phần cung cấp dữ kiện, bên cạnh lời dẫn, đề bài còn có thể gồm những chi tiết gợi ý khác điển giải cho lời dẫn (tác giả, thời gian, không gian...) hoặc những chỉ dẫn gợi mở giúp cho việc định hướng được chính xác. Những chi tiết này được đưa vào đề bài như thế nào, đến chừng mực nào là tùy thuộc vào sự tính toán, cân nhắc và mục đích của người ra đề.

Trên thực tế, có những đề bài không sử dụng lời dẫn. Ở những trường hợp này, người soạn đề cập trực tiếp đến những vấn đề cần trình bày trong bài văn và định hướng nội dung làm bài cho học sinh. Lúc này, giáo viên cần hết sức chú ý đến tính chính xác, tính khoa học trong nội dung các vấn đề được nêu lên trong đề bài. Tuyệt đối không được để xảy ra tình trạng nhầm lẫn, sơ suất về mặt kiến thức. Những nhận định thiếu cơ sở khoa học, những ý kiến-mơ hồ, thiếu chính xác là điều không thể chấp nhận được. Bởi vậy với đề văn không dẫn lời người khác, giáo viên cần hết sức thận trọng, đặc biệt là thận trọng về mặt khoa học.

Khi định hướng nội dung bài viết cho học sinh, giáo viên cũng cần tính toán với việc liệu học sinh có đủ khả năng để

trình bày vấn đề đó hay không, có hợp với tâm suy nghĩ của các em hay không. Nếu như vấn đề đó các em chưa được chuẩn bị tốt về nội dung, thiếu kiến thức, thiếu kinh nghiệm, chưa có sự tích lũy đầy đủ để làm bài, giáo viên nên lựa chọn nội dung khác. Các em sẽ rơi vào tình trạng mượn lời người khác, mượn ý nghĩ của người khác để nói thay cho ý nghĩa và lời lẽ của mình. Và nếu như vậy, môn làm văn sẽ không bao giờ kích thích được sự sáng tạo, không bao giờ tạo cho các em khả năng thể hiện ý nghĩ riêng biệt của mình. Do đó việc định ra nội dung cần sát với trình độ chung, với chương trình học tập, vừa sức với học sinh, kích thích được sự ham mê sáng tạo, kích thích được nhu cầu thể hiện cái riêng... là điều hết sức cần thiết đối với một đề văn.

b) Phần yêu cầu làm bài.

Dù phần yêu cầu này được đưa vào để bài dưới dạng nào, trực tiếp hay gián tiếp, học sinh đều phải nhận thức được. Phần yêu cầu nếu chung chung quá, "chìm" nhiều quá, học sinh sẽ viết lung tung, mơ hồ, lạc hướng. Chúng ta có thể quan niệm phần yêu cầu làm bài là phần mang đặc tính thông tin hiệu lệnh (tác động). Ở đây chứa đựng một loạt những mệnh lệnh, những yêu cầu mà để bài đòi hỏi học sinh phải giải quyết. Các nhân tố : cách thức làm bài (bình luận, giải thích hay chứng minh...), mục đích làm bài (thuyết phục, khuyên nhủ, bàn bạc...), đối tượng giao tiếp (bạn bè, thầy cô, cha mẹ...) ... sẽ được chỉ ra. Kết hợp những thông tin trong phần yêu cầu với phần cung cấp dữ kiện, học sinh sẽ tìm thấy những chỉ dẫn cần thiết cho nội dung, mức độ, phạm vi ... của vấn đề trình bày. Những chỉ dẫn càng rõ, càng cụ thể bao nhiêu thì bài viết của các em càng thu được kết quả tốt bấy nhiêu.

Để văn không phải chỉ cần đảm bảo chính xác về mặt nội dung, đầy đủ về những chỉ dẫn mà còn đòi hỏi sự *mẫu mực trong cách diễn đạt*. Giáo viên không thể tùy tiện trong cách viết, cấu tạo trong việc dùng từ đặt câu. Chỉ thiếu một dấu phẩy, sơ suất một dấu gạch ngang ... có thể dẫn toàn bộ nội

dung để bài tới chỗ vô nghĩa. Có trường hợp chỉ thay thế một từ, đảo lại vị trí của một bộ phận trong câu ... để bài trở nên trong sáng hơn, rõ ràng hơn. Để văn, nhất là những để về văn học, không chấp nhận cách viết khô cứng, thiếu màu sắc văn chương, diễn đạt một cách thô thiển những kiến thức lí luận. Để văn cũng không chấp nhận cách trình bày dông dài, sử dụng nhiều từ ngữ bay bướm hoặc cách diễn đạt gọn lỏn. Cần hết sức tránh những yếu cấu làm bài dưới dạng những câu mệnh lệnh "lạnh lùng" thiếu sự kích thích, khơi gợi cảm hứng. Một để bài tốt là một để vừa đảm bảo được tính khoa học, chính xác, đặt ra được những vấn đề vừa tầm kiến thức của học sinh, vừa có cách diễn đạt mẫu mực, trong sáng, lôi cuốn, khơi gợi được hứng thú làm bài của học sinh.

Hiện nay trong các để văn, giáo viên thường tập trung định hướng cho học sinh cách thức làm bài (nói, viết như thế nào) và nội dung làm bài (nói, viết cái gì). Như vậy, để văn mới chỉ ra hai trong số bốn nhân tố (nội dung, mục đích, đối tượng, cách thức) cần thiết cho công việc định hướng. Chính vì lâu nay ta chưa chú trọng đến hai nhân tố : đối tượng và mục đích giao tiếp nên học sinh nhầm tưởng rằng đối tượng giao tiếp luôn luôn là giáo viên và mục đích bài viết thường bị đồng nhất với cách thức làm bài (là chứng minh, giải thích hay bình luận ...). Điều này không đúng với thực tiễn của việc giao tiếp bằng ngôn ngữ. Với cùng một nội dung, chúng ta có thể nói đi nói lại rất nhiều lần với những đối tượng khác nhau về lứa tuổi, nghề nghiệp, cương vị xã hội ... và nhằm những mục đích rất đa dạng : xác nhận, bác bỏ, đồng tình, cổ vũ ... và vì thế cách thức trình bày cũng sẽ khác nhau. Rõ ràng là hai nhân tố mục đích và đối tượng có để lại những dấu ấn nhất định của mình trong bài viết, bài nói. Hai nhân tố này góp phần điều chỉnh nội dung, lựa chọn chi tiết, dẫn chứng và quyết định cách thức triển khai văn bản, từ việc chọn từ, đặt câu tới việc lựa chọn bố cục, hình ảnh sao cho đối tượng của mình dễ tiếp thu nhất để đạt được mục đích để ra. Bởi thế việc lãng quên

hai nhân tố này trong đề bài sẽ tạo điều kiện cho bài viết của học sinh trở nên chung chung, tẻ nhạt, bài nào lời lẽ cũng bị lặp lại, thiếu nét sinh động cần thiết. Tất nhiên là không phải ở đề bài nào cũng cần đưa ra đủ bốn nhân tố, vì mỗi đề có những yêu cầu riêng, mục đích riêng, nhưng điều đáng tiếc là hiện nay khi ra các đề văn, giáo viên dường như lãng quên việc định ra mục đích giao tiếp và đối tượng giao tiếp. Điều này khiến cho học sinh trở nên lúng túng, không rèn luyện được khả năng ứng xử linh hoạt trong những tình huống khác nhau của cuộc sống thường ngày và đây cũng là điều kiện để các em áp dụng một cách máy móc, dập khuôn cách viết của bài này vào bài khác. Nếu giáo viên chỉ chú ý tới hai nhân tố *nội dung* và *cách thức* mà quên đi hai nhân tố *đối tượng* và *mục đích* thì chúng ta mới chỉ rèn cho học sinh biết cách thức tổ chức nên văn bản như một đơn vị ngôn ngữ đúng phép tắc, đúng chuẩn mực mà chưa rèn cho học sinh biết cách tổ chức văn bản như một đơn vị giao tiếp với tất cả sự sinh động, đa dạng và cụ thể của việc nói năng. Mà xét cho tới cùng, mục đích của làm văn là rèn cho học sinh năng lực giao tiếp, biết sử dụng lời nói của mình phục vụ giao tiếp có hiệu quả, chính vì vậy, chúng ta không thể không lưu ý đầy đủ tới tất cả các nhân tố định hướng giao tiếp khi soạn thảo đề văn cho học sinh.

Để hiểu rõ hơn về những điều vừa trình bày trên, chúng ta cùng xem xét một đề cụ thể :

"Lớp anh (chị) tổ chức một buổi hội thảo văn học về đề tài *Người phụ nữ Việt Nam anh hùng, bất khuất, trung hậu, đảm đang* trong thơ ca và truyện kí từ Cách mạng tháng Tám đến nay.

Anh (chị) hãy viết một bài dưới dạng nghị luận văn học để trình bày ý kiến của mình trong buổi hội thảo đó".

(Đề thi tốt nghiệp phổ thông trung học 1982)

Đề bài này có kết cấu hai phần rõ rệt : đoạn văn thứ nhất cung cấp các dữ kiện, đoạn văn thứ hai nêu yêu cầu của bài. Vấn đề nội dung cần trình bày được xác định một cách cụ thể

"Người phụ nữ Việt Nam anh hùng, bất khuất, trung hậu, đảm đang", câu hỏi "viết cái gì" đã được vạch ra một cách rõ ràng. Ngoài ra, phần cung cấp dữ kiện còn cho người viết biết đối tượng cần hướng đến là bạn bè cùng lớp "trong buổi hội thảo văn học". Những gợi ý này tự nó đã xác định được việc "viết cho ai" khi định hướng nội dung trình bày. Trong phần yêu cầu, đề bài chỉ ra "hãy viết một bài dưới dạng nghị luận văn học" và như vậy cách thức làm bài cũng đã rõ ràng. Câu hỏi "viết như thế nào" được giải đáp. Còn mục đích bài viết, như đề đã chỉ ra "để trình bày ý kiến của mình trong buổi hội thảo đó". Tạm để sang một bên việc nhận xét đầu bài như vừa nêu là tốt hay chưa tốt, chúng ta thấy một điều nổi bật là đề văn như vậy đã đảm bảo được những yêu cầu cơ bản. Để có đủ kết cấu hai phần, có định hướng cụ thể về nội dung, mục đích, đối tượng và cách thức của bài làm ; cách diễn đạt ngắn gọn, rõ ràng. Đề cũng đảm bảo được tính khoa học, không có sai sót gì trong nhận định. Đề bài như vậy là hoàn toàn có thể khẳng định được. Việc có triển khai được bài làm của mình hay không là tùy thuộc vào năng lực cụ thể của từng học sinh, tùy thuộc vào dung lượng kiến thức, năng lực vận dụng, sự thuần thục trong thao tác tạo văn bản...

Trên đây chúng ta đã tìm hiểu kết cấu chung nhất của một đề bài làm văn và những yêu cầu cơ bản của từng phần đó cũng như của toàn bộ một đề bài. Trong thực tế, chúng ta có thể gặp những đề bài có kết cấu được phức tạp hóa, đa dạng hóa, nhưng cái lõi chung, cái tinh thần chung của một đề bài như chúng ta vừa đề cập tới ở trên là không thay đổi. Bởi vậy việc tập ra đề, tập phân tích cái được và chưa được của đề ... là điều cần rèn luyện của người giáo viên, đặc biệt đối với những giáo viên ít tuổi đời và tuổi nghề.

Để làm văn sẽ định hướng nội dung cho bài văn. Đề bài xác định việc lựa chọn tài liệu, sự kiện, hiện tượng, và cách thức trình bày bài văn. Hiệu quả giáo dục của làm văn, theo ý kiến của một số người, tùy thuộc ở việc ra đề, chọn đề. Đề bài càng

phát huy được tính độc lập sáng tạo, càng gây hứng thú cao thì hiệu quả giáo dục càng tốt. Vì vậy có thể thấy một đề làm văn tốt là một đề góp phần đắc lực để hình thành nhân cách học sinh. Nó khơi gợi cảm xúc, phát huy tính năng động, phát triển óc tìm tòi, suy nghĩ, đánh giá và hệ thống hóa những điều tai nghe, mắt thấy. Làm văn là sự vận dụng tri thức vào việc giải quyết những vấn đề "có tính thực tiễn", là chiếc cầu nối giữa học sinh với xã hội. Làm văn đòi hỏi nhiều năng lực ở học sinh, là nơi tập cho học sinh biết đối chiếu, so sánh, rút kết luận, và làm văn cũng là nơi học sinh được nói cái riêng, cái thâm kín của lòng mình, giúp cho học sinh có lòng tin ở sức lực, khả năng và lời nói riêng của mình. Bởi vậy, để làm văn có tầm quan trọng đặc biệt, nó khơi gợi cảm hứng, lôi cuốn sự sáng tạo, giúp các em được sống những giờ phút hồn nhiên, sôi nổi đúng với tuổi học trò của mình. Vì thế, việc ra đề hay chọn đề đều cần hết sức thận trọng, đảm bảo đúng và đủ những yêu cầu của một đề văn như chúng ta vừa phân tích ở trên.

4. Phương pháp chấm và trả bài làm văn

A - Chấm bài

Chấm bài là một công việc hết sức vất vả, phức tạp nhưng đầy hứng thú. Vất vả, phức tạp vì công việc chấm bài không thể kết thúc nhanh chóng trong vòng vài ba tiếng, giáo viên phải tập trung khá nhiều sức lực và trí tuệ, sự căng thẳng càng lớn khi phải theo dõi, đánh giá nhiều bài viết trong khoảng thời gian liên tục. Nhưng công việc chấm bài cũng đầy hứng thú vì giáo viên được tận mắt nhìn thấy sản phẩm tinh thần của học sinh và đó cũng đồng thời là sản phẩm của chính bản thân mình sau cả một giai đoạn giảng dạy và giáo dục ; được nghe những lời tâm tình, thủ thỉ của từng học sinh ; được chia niềm vui với những cảm hứng sáng tạo của các em... Để việc chấm bài đạt kết quả tốt, chúng ta cần chú ý một số điểm sau đây :

1. Thái độ chấm bài

- Trước hết, đó là *thái độ tôn trọng* bài làm của học sinh. Tiếp xúc với bài làm của học sinh là tiếp xúc với sản phẩm tinh thần của các em, tiếp xúc với tiếng nói riêng biệt, cụ thể của một con người. Bài làm là thành quả lao động của các em, vì thế, dù đạt hay chưa đạt, giáo viên cần hết sức trân trọng thành quả đó. Sự trân trọng này thể hiện ở chỗ : không gạch xóa tùy tiện trong bài ; không ghi những lời nhận xét cẩu thả, thiếu sự cân nhắc ; không phê học sinh với những lời lẽ phũ phàng... Nhưng cũng không nên vì né tránh điều này mà đi tới chỗ không có một lời phê, một lời nhận xét nào trong bài làm của các em. Cả hai thái độ trên đều là không tôn trọng học sinh.

- Giáo viên không nên chỉ ghi nhận xét những cái chưa được mà cần phải có cả những lời *động viên, khích lệ đối với những cái được* trong bài của học sinh. Cần phải biết chắt lọc cái hay, dù cái đó còn nhỏ bé để cổ vũ, thúc đẩy các em cố gắng. Lời khen của giáo viên có giá trị và ý nghĩa to lớn, góp phần tạo niềm hứng thú, say mê của các em trong học tập nói chung và trong văn học nói riêng. Vì thế giáo viên không phải chỉ biết chê mà còn cần phải biết khen đúng chỗ, đúng mức. Dù bài làm của các em có thể chưa đạt yêu cầu, nhưng nếu có chỗ nào đáng biểu dương, giáo viên vẫn nên khen ngợi các em. Sự yêu thương, thái độ ân cần, lời khen ngợi động viên kịp thời sẽ giúp các em có nghị lực cố gắng vươn lên trong các bài làm sau.

- Đảm bảo *chăm nghiêm túc, chính xác, công bằng*. Việc chấm bài làm văn không nên tiến hành theo kiểu "tranh thủ", chấm xen kẽ vào những giờ nghỉ giải lao, hoặc chấm vội cho kịp trả bài ... Chấm như vậy sẽ dẫn đến tình trạng chầm sơ lược, cẩu thả và thường thiếu chính xác. Vì thế việc chấm bài làm văn nên có lịch sắp xếp từ trước và cần phải lên được biểu điểm cụ thể, chỉ tiết xong mới bắt tay vào chấm. Chấm như vậy vừa đảm bảo được sự chính xác, vừa đảm bảo được

sự công bằng giữa các bài. Giáo viên không nên vì ác cảm hay thiện cảm riêng của cá nhân mình với học sinh mà có bài điểm bị hạ quá thấp hoặc được nâng lên quá cao. Chấm không công bằng, nghĩa là đã chấm không chính xác, sẽ dẫn đến chỗ học sinh có những suy nghĩ sai lầm về giáo viên, gây ấn tượng khó phai mờ trong kí ức của các em và từ đó khiến các em chán học văn, làm văn.

2. Phương pháp chấm bài

Ta có thể tạm chia việc chấm bài của giáo viên thành ba bước : *bước chuẩn bị, bước chấm và bước tổng kết.*

a) *Bước chuẩn bị :*

Đây là bước giáo viên *lập biểu điểm* cho bài chấm. Dựa vào *nội dung* để, dựa vào *yêu cầu và mục đích* của đề, giáo viên xây dựng biểu điểm. Biểu điểm càng cụ thể, tỉ mỉ, việc chấm bài càng chính xác.

Việc xây dựng biểu điểm cần làm sao giúp cho giáo viên đánh giá được đúng năng lực của học sinh. Bởi vậy xu hướng hiện nay trong việc xây dựng biểu điểm là cố gắng lượng hóa việc đánh giá chất lượng bài viết. Việc lượng hóa chất lượng bài viết là một việc không phải dễ dàng, và không phải lúc nào cũng có thể cho những đáp số chính xác. Tuy vậy, ở những mặt nào đó có thể lượng hóa được, việc dựa vào những chỉ số cụ thể sẽ giúp cho việc đánh giá của giáo viên dễ dàng hơn, chính xác và khách quan hơn.

Có thể chia biểu điểm thành hai phần : phần nội dung và phần hình thức. Số lượng điểm phân cho từng phần như thế nào tùy thuộc vào từng đề bài cụ thể. Thông thường, phần nội dung có lượng điểm lớn hơn so với phần hình thức. Sau đây là một số khía cạnh gợi ý dùng cho việc đánh giá từng phần.

+ Phần nội dung :

- Có triển khai được đầy đủ và chính xác các vấn đề mà đề bài yêu cầu không ? Mức độ sâu sắc của vấn đề đã được trình bày trong bài ?

- Có biết xây dựng các tiêu chủ đề trong bài không ? Xây dựng được bao nhiêu tiêu chủ đề ? Bao nhiêu tiêu chủ đề sát đề, xa đề ? Bao nhiêu tiêu chủ đề bị trùng lặp nhau ?

- Mức độ sai sót của kiến thức ? Có bao nhiêu lỗi nặng ? Có bao nhiêu lỗi thuộc kiến thức văn học, xã hội, lịch sử ... ?

- Nội dung có điểm nào đặc sắc, đáng biểu dương ? Có bao nhiêu điểm đáng biểu dương như vậy ?

+ Phần hình thức

- Có đúng với *kiểu bài* mà đề yêu cầu không ?

- *Bố cục* bài viết có hợp lí không ? Có cân xứng không ? Có hiện tượng "đầu voi đuôi chuột" không ?

- *Kết cấu* của bài có chặt chẽ không ? Có cho phép triển khai được các vấn đề một cách thuận lợi không ? Kết cấu bị rời rạc, lỏng lẻo, mất tính liên tục ... ở những điểm nào ?

- Cách *hành văn* có trong sáng không ? Có bao nhiêu chỗ có ý mà không biết cách diễn đạt ? Có bao nhiêu chỗ diễn đạt câu ki, sáo rỗng không có nội dung ? Có biết dùng hình ảnh không ? Bao nhiêu chỗ dùng đúng, bao nhiêu chỗ dùng sai ? Văn viết có bị sai phong cách không ? Hành văn chỗ nào hay ?

- *Từ ngữ* có bị lặp không ? Lặp bao nhiêu chỗ ? Có sai nghĩa không ? Sai bao nhiêu chỗ ? Từ ngữ có đúng phong cách không ? Có bao nhiêu từ dùng hay, sáng tạo ?

- *Câu* sử dụng có đa dạng không ? Sử dụng được bao nhiêu kiểu câu ? Bao nhiêu câu mắc lỗi ngữ pháp ? Bao nhiêu câu có số lượng từ ngữ lớn ? Có biết sử dụng đan xen các kiểu câu không ?

- *Đoạn văn* được phân chia có hợp lí không ? Sự phân đoạn có đa dạng không ? Bao nhiêu đoạn viết có câu chủ đề ? Bao nhiêu đoạn viết tản mạn, lung tung ? Có sự phối hợp, đan xen giữa các kiểu kết cấu đoạn không ?

- Có lỗi *chính tả* không ? Bao nhiêu lỗi nặng ? Bao nhiêu lỗi nhẹ ? Những lỗi nào đã nhắc nhiều lần ở lớp mà vẫn bị

mác ? *Viết hoa* có đúng với quy định không ? Xướng dòng có viết lùi vào không ? ...

- Bài viết có bị tẩy xóa nhiều không ? Tẩy xóa bao nhiêu chỗ ? *Chữ viết* có sạch sẽ không, cẩn thận không ?

- *Trình bày bài viết* có đẹp không ? (có để chỗ trống ghi lời phê không, có để lề giấy đúng quy cách không, có để ngày làm bài, bài số bao nhiêu không ?). *Dung lượng* bài viết có lớn không ? Bao nhiêu trang ?

Trên đây là một số khía cạnh có thể được xem xét, đánh giá khi giáo viên xây dựng biểu điểm. Đó chỉ là những tiêu chí có tính chất gợi ý giúp giáo viên có thể hình dung ra được những điểm cần chú ý khi chấm bài. Việc quy điểm như thế nào cho các nội dung vừa trình bày trên tùy thuộc vào từng bài cụ thể và sự cân nhắc tính toán của giáo viên ở từng thời điểm, từng giai đoạn học tập của học sinh.

b) Bước chấm bài :

- Dựa vào biểu điểm đã xây dựng, giáo viên *lần lượt chấm từng bài*.

- Chỗ nào viết tốt hoặc chưa tốt đều cần được giáo viên đánh dấu bằng cách *ghi vài lời nhận xét* (thường bằng một vài từ) ngắn gọn bên lề giấy hoặc *gạch dưới* những điểm được khen hoặc bị chê đó. Lời ghi bên lề cần hết sức chân phương, dễ đọc, Không nên *gạch lờ lợt* trong bài của học sinh mà không hề thấy một lời nhận xét vì lí do gì mà bị *gạch* như vậy.

- Bài nào có điểm đáng *lưu ý chung*, hoặc *lưu ý riêng* cần được giáo viên *ghi vào sổ* chấm vấn của mình để tiện cho việc dẫn chứng trước lớp khi trả bài.

- Công việc cuối cùng là *ghi nhận xét và cho điểm*. Nhận xét cần được ghi cụ thể, tránh chung chung, hời hợt. Kiểu nhận xét như : tốt, được, đạt yêu cầu, giỏi ... là không thể chấp nhận được. Cần ghi nhận xét cả những điểm yếu lẫn điểm mạnh của bài. Lời nhận xét cần được ghi rõ ràng, sạch sẽ,

tránh tẩy xóa và tránh dùng hai ba thứ mực hoặc cùng thứ mực với bài viết của học sinh. Ngôn từ cần chuẩn mực, tránh những lời phê ảnh hưởng tới nhân cách học sinh hoặc ảnh hưởng xấu tới tâm lí học sinh. Khi chấm xong bài nào nên ghi nhận xét ngay bài đó và có thể ghi cả vào sổ theo dõi các bài làm văn của giáo viên để tiện việc giúp đỡ các em trong những bài làm lần sau.

Cho điểm là công việc cuối cùng, kết thúc quá trình chấm bài của giáo viên. Không nên sau khi ghi nhận xét là cho điểm ngay vì như thế sẽ rất khó điều chỉnh khi cần thiết và hơn nữa khi chưa chấm xong toàn bộ bài viết của học sinh, giáo viên chưa thể bao quát được kết quả chung của cả lớp. Bởi vậy, điểm lần đầu nên ghi nhỏ vào góc bài làm để tiện cho điểm chính thức sau khi đã chấm xong tất cả. Sau khi đã cân nhắc, tính toán giữa yêu cầu của bài, dự kiến số điểm dựa vào biểu điểm, kết quả chung của cả lớp ... giáo viên sẽ quyết định điểm chính thức. Cách làm này vừa đảm bảo được sự chính xác, vừa tránh được việc phải chữa đi chữa lại điểm số nhòe nhoẹt.

c) Bước tổng kết

Đây là bước khép lại việc chấm bài nhưng lại là bước chuẩn bị cho một quá trình mới : quá trình trả bài. Có thể nói, về cơ bản, đây là nội dung chính của giáo án phục vụ cho tiết trả bài. Bởi vậy việc tổng kết càng cần thận, chu đáo, giờ trả bài càng đạt hiệu quả cao.

Thường thì ngay từ bước chấm bài, giáo viên đã tiến hành mọi ghi chép cần thiết cho việc tổng kết. Việc ghi chép có thể dựa vào mẫu gợi ý sau :

Tên HS	Nội dung					Hình thức							Ghi chú
	Kiến thức	Số chủ đề	Sát đề	Lạc đề	Xa đề	Bố cục	Kết cấu	Hành văn	Từ ngữ	Câu	Đoạn	Trình bày	

Giáo viên có thể thêm vào mẫu này những nội dung cần đánh giá khác nữa, tùy theo mục đích và yêu cầu bài làm. Nội dung trong các mục này như thế nào, giáo viên tự quyết định và ghi sao cho ngắn gọn, dễ nhìn.

Sau khi đã chấm xong tất cả các bài, dựa vào việc ghi chép, giáo viên làm bảng tổng kết chung cho cả lớp. Bảng này nên chia thành hai phần : phần *nhận xét chung* và phần *nhận xét, dẫn chứng cụ thể*. Trong phần nhận xét chung, có thể lần lượt nêu : ưu điểm - khuyết điểm về nội dung và ưu điểm - khuyết điểm về hình thức, hoặc nêu : ưu điểm về nội dung - hình thức và khuyết điểm về nội dung - hình thức. Trong phần nhận xét cụ thể, giáo viên nên ghi lại (hoặc đánh dấu trong bảng ghi chép lúc chấm) những dẫn chứng cần nêu khi trả bài.

Có thể nêu dẫn chứng cụ thể, bằng cách đọc nguyên văn hoặc tóm tắt, những khía cạnh sau :

- Kiến thức : đầy đủ, chính xác, sai lạc ...
- Triển khai chủ đề : hợp lí, không hợp lí, sát đề, lạc đề, xa đề ...
- Bố cục, kết cấu : cân xứng, không cân xứng, chặt chẽ, lỏng lẻo ...
- Hành văn : trong sáng, trôi chảy, giàu hình ảnh ...
- Từ ngữ : sai nghĩa, sai phong cách, sáng tạo, độc đáo ...
- Câu : sai ngữ pháp, kiểu câu phong phú, đa dạng ...
- Đoạn : hay, không hợp lí ...
- Cách trình bày : sạch sẽ, cẩn thận, cấu thả ...

Tất nhiên trên đây chỉ là những điểm gợi ý. Việc lựa chọn dẫn chứng như thế nào, nên nêu đầy đủ, chi tiết hay lướt qua là tùy thuộc ở kết quả làm bài, tùy thuộc ở mục đích mà giáo viên đặt ra cho học sinh. Dù sao, tất cả những ghi chép chuẩn bị tổng kết càng chi tiết, cụ thể bao nhiêu thì hiệu quả của tiết trả bài càng cao bấy nhiêu.

B - Trả bài

Trả bài là giờ thông báo kết quả học tập, đánh giá sản phẩm tinh thần của học sinh vì vậy giờ này thường được học sinh hết sức chú ý. Trả bài cũng như làm bài, không phải là những tiết "nghỉ ngơi" đối với giáo viên, không phải là những giờ "đệm" vì thế không thể tiến hành giờ trả bài một cách tùy tiện. Cũng không thể vì thiếu giờ mà biến giờ trả bài thành giờ văn học sử hay giảng văn... Có thể nói hoạt động làm văn trong nhà trường chưa thể coi là kết thúc khi chưa có giờ tiến hành trả bài. Trả bài không phải chỉ là hoạt động hoàn lại bài cho các em và công bố điểm số. Trả bài còn là hoạt động đúc rút kinh nghiệm, phân tích cái hay, cái dở, thấy được chỗ mạnh, chỗ yếu chung của lớp và riêng của bản thân để học sinh có hướng sửa chữa, vươn lên ở những bài làm sau. Giờ trả bài nếu được tiến hành một cách nghiêm túc, có sự chuẩn bị chu đáo, tỉ mỉ cũng sẽ lôi cuốn, thu hút học sinh và sẽ tạo được sức bật tốt cho bài làm tiếp theo. Bởi vậy, giờ trả bài làm văn cũng cần có một quy trình hợp lí. Sau đây là một vài điểm gợi ý cho việc phác thảo quy trình này.

1. Thông báo việc trả bài làm văn. Đọc lại đề bài (hoặc chép lên bảng) cho học sinh nhớ lại bài viết của mình.

2. Căn cứ vào đề, giáo viên xác định những yêu cầu chủ yếu của bài làm về mọi mặt : kiến thức, phạm vi, phương pháp... và những vấn đề khác do yêu cầu của đề bài đặt ra. Nếu ghi lên bảng, giáo viên có thể gạch dưới những từ ngữ cần lưu ý.

3. Dựa vào việc phân tích đề ở trên, giáo viên đánh giá kết quả làm bài chung của lớp. Kết quả này đã được chuẩn bị trước trong bảng tổng kết chung. Giáo viên nêu các ưu điểm và khuyết điểm lớn của cả lớp. Thông báo những bài viết tốt, những em có cố gắng vươn lên hoặc có sự tiến bộ rõ rệt. Giáo viên chưa nên công bố điểm số vì làm như vậy học sinh thường mất tập trung, khó theo dõi những công việc tiếp theo của giáo viên.

4. Nêu dẫn chứng cụ thể về các ưu, khuyết điểm của lớp. Giáo viên nên trích đọc từng dẫn chứng minh họa cho phù hợp với nhận xét của mình. Bài nào, đoạn nào, câu nào viết tốt... giáo viên có thể nêu tên học sinh một cách cụ thể vì đây cũng là một hình thức biểu dương, động viên khích lệ các em trước lớp. Với những học sinh mắc lỗi, giáo viên có thể nêu tên hoặc chỉ cần đọc dẫn chứng mà không nêu tên người viết, vì việc nêu tên như vậy có thể gây cho học sinh tâm lý dường như bị phê bình trước lớp và từ đó các em có thể chán nản, không có nhiệt tình học tập.

5. Phân tích và sửa chữa lỗi. Đây là phần cần dành nhiều thời gian nhất. Tất nhiên không phải tất cả những lỗi đều cần phải đưa ra phân tích sửa chữa vì làm như vậy không có thời gian và không thật cần thiết. Giáo viên chỉ tập trung vào phân tích, sửa chữa những lỗi điển hình, phổ biến chung của cả lớp. Giáo viên hướng dẫn học sinh tự phát hiện lỗi và sau đó sửa lại. Những lỗi cần sửa được ghi lên bảng, một học sinh được gọi lên sửa và những em khác ở dưới cùng tiến hành sửa và ghi vào vở làm văn của mình. Khi em trên bảng sửa xong, giáo viên có thể gọi những em khác đọc bài sửa của mình và giáo viên tiến hành nhận xét và khẳng định bài sửa nào là ~~xác~~ đáng và phù hợp với bài làm hơn cả.

Việc phân tích và sửa chữa lỗi có thể tiến hành lần lượt theo trình tự : kiến thức - bố cục - kết cấu - phương pháp làm bài - cách hành văn - đoạn - câu - từ - lỗi chính tả. Đây chỉ là một trình tự gợi ý và không phải mọi khâu trong chuỗi này đều cần đưa ra phân tích, nhận xét. Tùy thuộc vào nhiệm vụ học làm văn trong từng thời điểm, giáo viên có thể chỉ tập trung vào sửa một số điểm nào đó mà thôi. Cần tránh tình trạng phân tích và sửa tràn lan vì như vậy nhiều mà không chắc, rộng mà không sâu và học sinh vẫn có thể bị mắc lại những lỗi tương tự trong các bài làm sau.

6. Xây dựng dàn bài mẫu. Dàn bài này phải do giáo viên hướng dẫn học sinh làm chứ không phải giáo viên tự mình đứng

ra làm. Dàn bài cần được ghi lên bảng và được học sinh chép vào vở. Tùy theo từng đề bài, việc làm dàn bài có thể tiến hành một cách cụ thể, chi tiết hoặc cũng có thể dừng lại ở mức độ đủ để học sinh hiểu và nắm được những vấn đề chính cần triển khai trong bài làm.

7. Giáo viên đọc một vài đoạn mở đề, kết luận hoặc một vài đoạn văn hay cho cả lớp nghe. Khi đọc xong, giáo viên nên có một vài lời bình cần thiết.

8. Công bố điểm và trả bài cho học sinh.

9. Học sinh đọc lại bài, xem lại chỗ sai và sửa chữa. Nếu có học sinh nào thắc mắc hoặc cần hỏi điều gì, giáo viên sẽ trao đổi trực tiếp với học sinh đó.

10. Dặn dò học sinh về việc tự sửa chữa bài và chuẩn bị cho công việc viết bài làm văn tiếp theo.

Mọi phác thảo cho quy trình làm văn - dù là một phác thảo tốt - cũng chỉ được khẳng định khi nào được thực tế xác nhận. Hơn nữa quy trình tốt cũng chỉ phát huy được hiệu quả cao nhất với những giáo viên có lòng yêu nghề, nhiệt tình với thế hệ tương lai và có tinh thần trách nhiệm với học sinh. Bởi vậy những gợi ý vừa nêu trên đây phần nào đó mang tính chất định hướng giúp giáo viên biết xây dựng một quy trình làm văn sao cho phù hợp nhất với đối tượng học sinh của mình.

V - MỘT SỐ KĨ NĂNG LÀM VĂN CẦN RÈN LUYỆN CHO HỌC SINH

1. Kĩ năng xác định nội dung, yêu cầu của đề bài và phương hướng triển khai bài viết

Để có thể xác định được nội dung, yêu cầu của đề bài và vạch ra được phương hướng triển khai bài viết một cách đúng đắn, học sinh cần phải :

- Đọc kĩ đề bài, chú ý tới các dữ kiện đề bài đưa ra và những yêu cầu mà đề bài đòi hỏi.

Khi có những lời dẫn, cần hết sức thận trọng, tìm hiểu cần thận từng từ ngữ, từng mối quan hệ giữa các thành phần câu để có thể hiểu một cách chính xác nội dung vấn đề được nêu. Nếu lời dẫn là một câu tục ngữ, châm ngôn, hoặc lời nói có ngụ ý sâu xa cần phải xem xét cả nghĩa đen lẫn nghĩa bóng để có thể hiểu đúng hướng, tránh sự hiểu lầm hoặc suy diễn thiếu cơ sở.

- Xác định những vấn đề chính của đề : nội dung, giới hạn, dạng đề, mức độ cần giải quyết...

Để có thể định được phương hướng triển khai bài viết, học sinh cần phải trả lời được các câu hỏi : Viết cái gì ? Viết để làm gì ? Viết cho ai ? Viết theo cách nào ? Việc trả lời các câu hỏi này càng rõ ràng, càng cụ thể, chính xác thì hiệu quả của bài viết càng cao. Việc trả lời sai, đặc biệt đối với câu hỏi "viết cái gì ?", sẽ dẫn bài viết tới chỗ lạc đề, loãng đề hoặc phá vỡ toàn bộ nội dung bài viết.

2. Kỹ năng lập dàn ý

Dàn ý được lập trên cơ sở đã xác định được nội dung trả lời cho bốn câu hỏi được đặt ra ở trên.

Lập dàn ý (hay còn gọi là lập dàn bài, lập đề cương...) là cách sắp xếp nội dung chủ yếu của bài viết theo một chiến lược giao tiếp nhất định. Đó là cách tổ chức các luận điểm của bài viết sao cho không phải chỉ bộc lộ được nội dung cần trình bày mà còn có ảnh hưởng tích cực tới người đọc, giúp họ nhận thức bài viết của mình một cách dễ dàng, tác động tới tư tưởng, tình cảm và hành động của họ theo ý mà mình mong muốn.

Trong dàn ý, nội dung cần trình bày được phân ra thành những nhóm nhỏ theo sự quy định của từng tiểu chủ đề. Mỗi chủ đề thể hiện một ý riêng không trùng lặp ý với tiểu chủ đề khác. Trong từng tiểu chủ đề, các tư liệu được phối hợp, sắp xếp hợp lí sao cho bản thân các ý được nổi bật và sau đó đến lượt mình, các tiểu chủ đề lại được cân nhắc, định vị chính

xác để cùng phối hợp với nhau góp phần làm sáng tỏ chủ đề chung (luận đề) của toàn bộ bài viết.

Nhưng dàn ý không phải là sự liệt kê các nội dung cần trình bày. Dàn ý còn phản ánh cả logic của đối tượng được trình bày. Bản thân việc phân chia nội dung bài văn thành từng tiểu chủ đề, sự chuyển từ tiểu chủ đề này sang tiểu chủ đề khác, mối liên hệ chặt chẽ giữa các tiểu chủ đề với nhau... đã tự nó phản ánh một phần nào đấy bản chất của sự vận động, sự phát triển... trong thực tế khách quan của đối tượng đó. Vì vậy, việc sắp xếp các ý trong dàn bài, ý nào trước, ý nào sau theo trật tự tuyến tính của các đơn vị ngôn ngữ trong văn bản cần được người lập dàn ý cân nhắc kĩ càng. Sự sắp xếp đó không phải đơn thuần chỉ là nêu chủ đề cần triển khai mà còn là sự phản ánh cách hiểu, cách nhận thức về bản thân đối tượng của người viết.

Nhưng dàn ý cũng không phải chỉ thể hiện nội dung logic vận động của bản thân đối tượng mà còn thể hiện cả cái logic riêng trong việc trình bày của người viết. Bởi vì nếu logic của đối tượng quy định mọi cách trình bày bài viết thì một kết quả tất yếu là chúng ta luôn luôn thu được những bài viết có dàn ý giống nhau khi cùng viết về một đề tài. Hơn nữa, nhận thức của chúng ta đối với sự vật, hiện tượng luôn mang tính chất chủ động, riêng biệt nên mỗi người sẽ có cách tiếp cận hoàn toàn khác nhau và theo đó là những cách thể hiện và trình bày khác nhau. Vì vậy, ngay ở trong dàn ý, chúng ta đã gặp đồng thời cả hai loại logic : logic vận động của bản thân đối tượng và logic của sự trình bày về bản thân đối tượng đó.

3. Kỹ năng viết đúng theo dàn ý

Trong nhà trường hiện nay còn tồn tại tình trạng khi làm văn học sinh có lập dàn ý nhưng do khi viết không điều khiển được ngòi bút, không điều khiển được dòng suy nghĩ nên bài viết hoặc không bám sát dàn ý, hoặc thoát li hoàn toàn dàn ý. Việc này đã làm cho dàn ý mất hết ý nghĩa và việc lập dàn ý trở thành hình thức, máy móc. Bởi vậy, việc rèn luyện kỹ năng viết đúng theo dàn ý đã lập là điều hết sức cần thiết đối với học sinh.

Để đảm bảo việc viết sát dàn ý sẽ đưa lại kết quả tốt hơn hẳn việc viết không có hoặc thoát li dàn ý, đòi hỏi học sinh phải lập dàn ý hết sức chu đáo, tỉ mỉ. Khi dàn ý được lập đúng, đáp ứng được mọi yêu cầu của bài thì việc viết theo dàn ý sẽ giúp học sinh viết bài liên tục, chủ động. Khi làm bài không có dàn ý, chẳng khác nào người đi trong rừng rậm hoặc đi trên biển không có la bàn, học sinh sẽ dễ viết lung tung, phá vỡ sự tập trung chủ đề, có khi viết dài mà nội dung chẳng có được bao nhiêu. Còn khi viết không theo dàn ý đã lập, học sinh thường bị rơi vào tình trạng làm bài thiếu hụt ý, loãng ý và dễ lúng túng không biết viết tiếp như thế nào sau khi đã triển khai một ý nào đó không có trong dàn ý đã lập. Đây là nguyên nhân dẫn đến tình trạng hụt ý, hổng ý, thiếu tính liên tục, liền mạch trong việc triển khai nội dung và đó cũng là nguyên nhân của việc làm bài thiếu thời gian, bài viết bị "đầu voi, đuôi chuột".

Nói như vậy không có nghĩa là chúng ta buộc học sinh không được viết thêm những gì không có trong dàn ý. Học sinh vẫn có thể bổ sung vào bài viết của mình những điểm bổ sung khi thấy cần thiết, mặc dù điều này chưa được ghi trong dàn ý. Nhưng điều cần chú ý là điểm thêm vào đó phải đảm bảo bắt đúng vào mạch phát triển của vấn đề, không được tạo nên sự gãy khúc trong khi trình bày. Thường những điểm bổ sung này không phải là những luận điểm chính của bài làm. Tuy vậy cũng cần phải khẳng định lại rằng, khi học sinh chưa có kĩ năng viết theo dàn ý thì tốt nhất là giáo viên yêu cầu các em viết đúng theo đề cương đã lập. Có như vậy việc lập dàn ý mới có ý nghĩa, bài làm mới đạt kết quả cao và chỉ có như vậy mới rèn luyện được cho học sinh thói quen viết đúng với những gì mình đã nghĩ, đã lập.

4. Kĩ năng lập luận

Lập luận được quan niệm là cách thức đưa ra vấn đề, trình bày vấn đề sao cho có tính thuyết phục và luôn luôn đảm bảo được sự nhất quán trong suốt quá trình trình bày.

Luận điểm, luận cứ, luận chứng là những yếu tố quan trọng của lập luận

Những yếu tố đó cần phải cùng hướng, phù hợp với lập luận. Nếu lập luận theo chiều hướng tích cực thì các yếu tố đưa ra cũng phải theo hướng tích cực, còn nếu lập luận đi theo hướng tiêu cực thì các yếu tố đưa ra cũng cần theo hướng tiêu cực. Khi lập luận theo hướng này mà các yếu tố của lập luận lại đi theo hướng khác, kết quả là sẽ phá vỡ nội dung, thiếu tính nhất quán.

Luận điểm được coi là một trong những nội dung quan trọng mà người viết muốn đề cập tới, phục vụ cho việc làm sáng rõ luận đề chung của cả bài viết. Luận điểm trong bài văn của học sinh được coi là một tiêu chủ đề. Còn luận cứ là những lí lẽ mà người viết đưa ra nhằm thuyết minh, làm sáng tỏ luận điểm. Đây chính là những ý phụ của luận điểm. Một luận điểm có thể có nhiều luận cứ hoặc cũng có thể chỉ có một luận cứ. Như vậy, luận điểm không cùng bậc với luận cứ, nó thuộc bậc trên, bậc lớn hơn. Còn luận chứng là những tài liệu, dẫn chứng, minh họa... làm sáng rõ cho luận cứ⁽¹⁾. Vì vậy lập luận chính là sự xâu chuỗi các luận chứng, luận cứ sao cho hợp lí nhất, có tính thuyết phục người đọc nhất, giúp cho người đọc nhận ra luận điểm, tin ở luận điểm và hành động theo hướng mà luận điểm đưa ra.

Để lập luận được chặt chẽ, chúng ta có thể áp dụng một số thủ pháp kết cấu. Sau đây là một số thủ pháp kết cấu phổ biến có thể rèn luyện cho học sinh.

- *Thủ pháp liệt kê.* Thủ pháp này có thể chia thành hai loại : liệt kê thông thường và liệt kê tích lũy. Liệt kê thông thường là thủ pháp liệt kê trong đó các sự kiện được đưa ra

(1) Cũng có một cách hiểu khác về luận chứng - luận chứng là một yếu tố của lập luận, là phương pháp cụ thể được vận dụng để thuyết phục người đọc về luận điểm đã có (*Làm văn 12* Ban KHXH).

liên tục, nối tiếp nhau nhằm mục đích cung cấp đầy đủ về mặt số lượng của các thông tin. Khi liệt kê như vậy, các sự kiện phải ngang bậc với nhau, cùng loại với nhau. Còn thủ pháp liệt kê tích lũy là thủ pháp liệt kê chống chất các sự kiện nhằm mục đích nhấn mạnh hoặc phức tạp hóa một sự kiện nào đấy. Thủ pháp này không chú ý tới mặt số lượng như liệt kê thông thường mà chủ yếu tăng dồn dập lượng thông tin để đạt được một điểm nhấn nào đấy cho nội dung.

- *Thủ pháp phân chia.* Đây là thủ pháp bắt đầu từ một khái quát hoặc từ một chân lí chung, phổ biến, sau đó khái niệm được phân nhỏ, hoặc được dẫn giải bằng những chân lí cụ thể trong quá trình triển khai. Điều quan trọng trong thủ pháp này là làm sao cho tổng các yếu tố được chia phải ngang bằng với yếu tố lớn bị chia hoặc những cái cụ thể phải đồng loại và nhỏ hơn cái khái quát. Về thực chất, đây là một thủ pháp được xây dựng trên cơ sở suy luận diễn dịch.

- *Thủ pháp móc xích.* Đây là thủ pháp sắp xếp các sự kiện thành chuỗi liên tục, trong đó sự kiện đi trước thường là những tiền đề xuất hiện của các sự kiện đứng sau. Các sự kiện được triển khai liên tiếp, các yếu tố đứng sau làm nhiệm vụ phát triển, mở rộng, tiếp nối nội dung của các yếu tố đứng trước. Sự móc nối về mặt nội dung trong thủ pháp này thường để lại những dấu ấn cụ thể về mặt hình thức (lặp lại một số từ ngữ nào đó ở câu trước trong câu sau).

- *Thủ pháp hỏi - đáp.* Đây là thủ pháp xây dựng trên cơ sở của những lời thoại hỏi và đáp diễn ra liên tục hoặc cách quãng trong một bài viết. Bằng sự trao đi đổi lại như vậy, các mối liên hệ nghĩa và logic được nhấn mạnh, mạng lưới các mối quan hệ sẽ hiện ra. Thủ pháp này giúp người viết chủ động trong việc đề xuất nội dung và đi thẳng vào những vấn đề cần trình bày.

- *Thủ pháp lập luận ba đoạn.* Đây là phép lập luận hai tiến đề trong logic học. Khi sử dụng thủ pháp này, người viết buộc

phải có đủ hai tiến để rồi mới có thể rút ra được kết luận cần thiết. Nếu người viết bớt đi một tiến để, mạch lập luận sẽ bị đứt quãng, thiếu hẳn tính thuyết phục.

- *Thủ pháp song hành.* Trong thủ pháp này, nội dung sẽ được triển khai trong sự đối chiếu các mặt, các hiện tượng, tính chất của cùng một đối tượng. Như chúng ta đã biết, việc xuất hiện theo trật tự tuyến tính làm cho ngôn ngữ bị hạn chế trong việc diễn tả cái đồng thời trong không gian và thời gian. Để khắc phục điểm yếu này trong ngôn ngữ, người ta dùng thủ pháp song hành. Với thủ pháp này, chúng ta có được những điều kiện thuận lợi trong việc thể hiện cái đa dạng, nhiều hình vẻ cùng tồn tại đồng thời trong bản thân một đối tượng.

- *Thủ pháp tương phản.* Đây là thủ pháp được xây dựng giống như thủ pháp song hành nhưng trong nội dung có chứa đựng những ý đối lập, tương phản nhau. Ở thủ pháp này thường dùng các từ ngữ như : trái lại, ngược lại, nhưng...

5. Kỹ năng hành văn

Nhiều học sinh lầm tưởng rằng khi đã viết văn, làm văn thì càng dùng nhiều hình ảnh, nhiều sự ví von, so sánh hoặc nhiều từ ngữ sinh động là bài viết sẽ đạt kết quả cao. Vì sự ngộ nhận này, nhiều lúc các em cố tình dùng những từ ngữ sáo mòn, cách diễn đạt vòng vèo khiến cho câu văn trở nên cầu kì, không phù hợp với phong cách của bài viết, của nội dung văn để cần trình bày. Bởi vậy việc rèn luyện cách hành văn đúng phong cách, phù hợp với nội dung bài viết là cần thiết.

Có thể gộp vào kỹ năng hành văn cả những năng lực sử dụng các đơn vị ngôn ngữ ở học sinh. Đó là kỹ năng dùng từ, đặt câu, dựng đoạn. N.I. Zinkin, một nhà nghiên cứu ngôn ngữ học Nga đã có ý kiến rất xác đáng rằng : "Khi truyền thông báo thì có hai dạng thông tin : a) Thông tin về sự vật và hiện tượng trong thực tế, b) Thông tin về các quy tắc ngôn ngữ mà thông báo dựa vào để truyền đi. Dạng thông tin thứ hai mang hình thức không sáng rõ, vì rằng quy tắc ngôn ngữ thì được

vận dụng nhưng người ta lại chẳng nói gì về chính quy tắc ấy cả...". Điều này hoàn toàn đúng với trường hợp của học sinh. Các em khi làm văn, về cơ bản chỉ chú ý chạy theo nội dung, bám sát các ý, chưa quan tâm tới việc lựa chọn phương tiện thể hiện nội dung đó như thế nào một cách đầy đủ. Hoặc trong bài viết có ý, có nội dung nhưng do vốn từ ít, nắm không vững các kiểu kết cấu ngữ pháp của câu, hoặc do ít được vận dụng, ít được luyện tập... nên ý không thoát và lời không đạt. Bởi vậy trong việc rèn luyện kĩ năng hành văn, học sinh phải tập được thường xuyên để sao cho bài viết của mình vươn được tới cái đích : rõ trong ý và sáng trong lời.

6. Kĩ năng hoàn thiện bài viết

Kĩ năng này đòi hỏi ở học sinh năng lực biết tự nhận xét, tự đánh giá và điều chỉnh bài viết của mình. Học sinh phải tập nhận xét, biết đâu là chỗ mạnh, đâu là chỗ yếu ; tập phân tích để thấy được đâu là cái đúng, đâu là cái sai... trong bài viết.

Việc hoàn thiện, điều chỉnh có thể tiến hành và thực hiện ngay sau khi học sinh viết bài xong. Đây chính là việc kiểm tra lại bài lần cuối cùng trước khi nộp bài cho giáo viên. Học sinh phải biết tự điều chỉnh những sai sót, nhất là lỗi dùng từ, lỗi đặt câu và cách thức diễn đạt. Nhưng thường thì việc kiểm tra và điều chỉnh sai sót được tiến hành đồng thời với việc viết bài, gắn liền với quá trình tạo văn bản.

Việc hoàn thiện bài viết cũng có thể được tiến hành ở một thời điểm khác, với một yêu cầu khác. Đó là việc hoàn thiện bài viết sau khi đã được giáo viên chấm và nhận xét. Lúc này những lỗi của học sinh đã được chỉ ra, học sinh cần phải sửa lại cho đúng, dựa theo những gợi ý của giáo viên hoặc những lỗi sai tương tự đã được sửa trên lớp.

Trên đây chúng ta đã nêu lên một vài kĩ năng cần rèn luyện cho học sinh trong giờ làm văn. Không phải lúc nào giáo viên cũng đồng thời rèn luyện được tất cả các kĩ năng này. Bởi vậy,

giáo viên cần phân phối kế hoạch cụ thể để ở vào một thời điểm này có thể tập trung rèn luyện một vài kĩ năng này, ở vào một thời điểm khác lại tiếp tục rèn luyện một vài kĩ năng khác. Hoặc cũng có thể khi thấy học sinh còn non yếu ở kĩ năng nào, giáo viên có thể tập trung vào rèn luyện kĩ năng đó trước. Nhưng cái đích cuối cùng cần đạt đến là học sinh phải được rèn luyện đầy đủ, nghiêm túc để có thể hình thành được tất cả các kĩ năng. Khi một kĩ năng nào đó được hình thành thì nó chính là cái cơ sở để tạo nên kĩ năng mới, tiến tới xác lập kỉ xảo - mức độ cao của kĩ năng.

MỤC LỤC

Trang

Mở đầu

Phần một

NHỮNG VẤN ĐỀ CHUNG VỀ PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TIẾNG VIỆT (Lê A)

<i>Chương I</i> : Môn Tiếng Việt ở nhà trường Trung học phổ thông (3 tiết) (Lê A)	5
<i>Chương II</i> : Phương pháp dạy - học tiếng Việt là một khoa học (3 tiết) (Lê A)	30
<i>Chương III</i> : Các nguyên tắc và phương pháp dạy tiếng Việt (10 tiết) (Lê A)	47

Phần hai

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC CÁC HỢP PHẦN TIẾNG VIỆT Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

<i>Chương IV</i> : Phương pháp dạy những vấn đề lí thuyết chung về tiếng Việt và ngôn ngữ (4 tiết) (Bùi Minh Toán)	77
<i>Chương V</i> : Phương pháp dạy học Từ ngữ (10 tiết) (Lê A)	89
<i>Chương VI</i> : Phương pháp dạy học Ngữ pháp (10 tiết) (Bùi Minh Toán)	120
<i>Chương VII</i> : Phương pháp giảng dạy Phong cách học (8 tiết) (Nguyễn Quang Ninh)	159
<i>Chương VIII</i> : Phương pháp dạy học Làm văn (10 tiết) (Nguyễn Quang Ninh)	185
Ôn tập, kiểm tra (2 tiết)	

Chịu trách nhiệm xuất bản :

Chủ tịch HĐQT kiêm Tổng Giám đốc NGÔ TRẦN ÁI
Phó Tổng Giám đốc kiêm Tổng biên tập NGUYỄN QUỲ THAO

Biên tập lần đầu :

VŨ KIM

Biên tập tái bản :

NGUYỄN THỊ LAN

Biên tập mỹ thuật :

TÀO THANH HUYỀN

Sửa bản in :

PHÒNG SỬA BÀI (NXB GIÁO DỤC)

Chế bản :

PHÒNG CHẾ BẢN (NXB GIÁO DỤC)

PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC TIẾNG VIỆT

Mã số : 7G007T7 – DAI

In 2.000 cuốn, khổ 14,5 x 20,5 cm, tại Nhà in Hà Nam.

Giấy phép xuất bản số : 11 – 2007/CXB/178 – 2119/GD.

In xong và nộp lưu chiểu tháng 6 năm 2007.



CÔNG TY CỔ PHẦN SÁCH ĐẠI HỌC - DẠY NGHỀ
HEVOBCO
25 HÀN THUYỀN – HÀ NỘI
Website : www.hevobco.com.vn

TÌM ĐỌC SÁCH THAM KHẢO – BỘ MÔN VĂN HỌC
CỦA NHÀ XUẤT BẢN GIÁO DỤC

- | | |
|---|--------------------------|
| 1. Ngữ pháp Tiếng Việt (2 tập) | <i>Diệp Quang Ban</i> |
| 2. Từ vựng học Tiếng Việt | <i>Nguyễn Thiện Giáp</i> |
| 3. Phong cách học Tiếng Việt | <i>Đinh Trọng Lạc</i> |
| 4. Câu trong Tiếng Việt | <i>Cao Xuân Hao</i> |
| 5. Tiếng Việt thực hành | <i>Bùi Minh Toàn</i> |
| 6. Văn bản và hệ thống liên kết văn bản Tiếng Việt | <i>Trần Ngọc Thêm</i> |
| 7. Tiếng Việt | <i>Nguyễn Đức Dân</i> |
| 8. Văn bản và liên kết trong Tiếng Việt | <i>Diệp Quang Ban</i> |
| 9. Phương pháp dạy học Tiếng Việt | <i>Lê A (Chủ biên)</i> |

Bạn đọc có thể mua tại các Công ty Sách - Thiết bị trường học ở các địa phương hoặc các Cửa hàng của Nhà xuất bản Giáo dục .

Tại Hà Nội : 25 Hàn Thuyên; 187B Giảng Võ; 232 Tây Sơn; 23 Tràng Tiền.

Tại Đà Nẵng : Số 15 Nguyễn Chí Thanh; Số 62 Nguyễn Chí Thanh.

Tại Thành phố Hồ Chí Minh : 104 Mai Thị Lựu, Quận 1; Cửa hàng 451B - 453, Hai Bà Trưng, Quận 3; 240 Trần Bình Trọng - Quận 5.

Tại Thành phố Cần Thơ : Số 5/5, đường 30/4.

Website : www.nxbgd.com.vn



Giá: 17.500đ