

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI**

NGUYỄN THỊ QUỐC MINH

**XÂY DỰNG HỆ THỐNG CÂU HỎI PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC
ĐỌC HIỂU TRONG DẠY HỌC TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG
CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

HÀ NỘI, 2016

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI**

NGUYỄN THỊ QUỐC MINH

**XÂY DỰNG HỆ THỐNG CÂU HỎI PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC
ĐỌC HIỂU TRONG DẠY HỌC TÁC PHẨM VĂN CHƯƠNG
CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG**

Chuyên ngành: **Lí luận và phương pháp dạy học Văn – Tiếng Việt**

Mã số: **62.14.01.11**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Người hướng dẫn khoa học:

GS.TS. NGUYỄN THANH HÙNG

HÀ NỘI, 2016

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi, được hoàn thành với sự hướng dẫn và giúp đỡ tận tình của các nhà khoa học. Các số liệu, các kết quả nghiên cứu được trình bày trong luận án là trung thực, khách quan và chưa từng được công bố ở công trình nào.

Hà Nội, ngày 22 tháng 4 năm 2016

Người cam đoan

Nguyễn Thị Quốc Minh

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT TRONG LUẬN ÁN

STT	Viết đầy đủ	Viết tắt
1	Học sinh	HS
2	Giáo viên	GV
3	Tác phẩm văn chương	TPVC
4	Sách giáo khoa	SGK
5	Sách giáo viên	SGV
6	Câu hỏi	CH
7	Trung học phổ thông	THPT
8	Thực nghiệm	TN
9	Đối chứng	ĐC
10	Cải cách giáo dục	CCGD

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
MỞ ĐẦU	1
1. Lí do chọn đề tài.....	1
2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....	3
3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu.....	3
4. Phương pháp nghiên cứu.....	4
5. Giả thuyết khoa học.....	5
6. Đóng góp của luận án.....	5
7. Bố cục luận án.....	6
NỘI DUNG	7
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN VỀ VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU	7
1.1. Tình hình nghiên cứu về câu hỏi.....	7
1.2. Tình hình nghiên cứu về năng lực.....	20
1.3. Tình hình nghiên cứu về phát triển.....	25
1.4. Tình hình nghiên cứu đọc hiểu và dạy học đọc hiểu.....	28
1.4.1. Tình hình nghiên cứu đọc hiểu.....	28
1.4.2. Tình hình nghiên cứu về dạy học đọc hiểu.....	34
Tiểu kết chương 1.....	38
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA VIỆC XÂY DỰNG HỆ THỐNG CÂU HỎI PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU TRONG DẠY HỌC TPVC CHO HỌC SINH THPT	39
2.1. Cơ sở lí luận của việc xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.....	39
2.1.1. Những vấn đề cơ bản về câu hỏi.....	39
2.1.2. Những vấn đề cơ bản về phát triển.....	47
2.1.3. Những vấn đề cơ bản về năng lực.....	52
2.1.4. Những vấn đề cơ bản về đọc hiểu.....	56

2.2. Cơ sở thực tiễn của việc xây dựng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.....	74
2.2.1. <i>Khảo sát câu hỏi trong SGK Ngữ văn THPT</i>	74
2.2.2. <i>Khảo sát câu hỏi trong sách giáo viên</i>	80
2.2.3. <i>Khảo sát câu hỏi trong giáo án của giáo viên</i>	80
2.2.4. <i>Khảo sát sự đánh giá về câu hỏi trong SGK Ngữ văn THPT của các nhà nghiên cứu và giáo viên</i>	84
Tiểu kết chương 2.....	89
CHƯƠNG 3: BIỆN PHÁP XÂY DỰNG VÀ VẬN DỤNG HỆ THỐNG CÂU HỎI PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU TRONG DẠY HỌC TPVC CHO HỌC SINH THPT	91
3.1. Vai trò của tiếp nhận trong cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC.....	91
3.2. Tâm lí tiếp nhận của học sinh THPT trong cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC.....	96
3.3. Nguyên tắc và biện pháp xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.....	98
3.3.1. <i>Nguyên tắc xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT</i>	98
3.3.2. <i>Những biện pháp xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT</i>	99
3.4. Nguyên tắc và biện pháp vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.....	104
3.4.1. <i>Nguyên tắc vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT</i>	104
3.4.2. <i>Biện pháp vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC</i>	105
Tiểu kết chương 3.....	120
CHƯƠNG 4: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM	121
4.1. Mục đích thực nghiệm.....	121
4.2. Yêu cầu thực nghiệm.....	121
4.3. Quá trình thực nghiệm sư phạm.....	121

4.3.1. Tiêu chuẩn lựa chọn địa bàn thực nghiệm.....	121
4.3.2. Tiêu chuẩn lựa chọn GV và HS để thực hiện thực nghiệm	122
4.3.3. Chuẩn bị thực nghiệm	123
4.4. Triển khai thực nghiệm	124
4.4.1. Xây dựng giáo án thực nghiệm	124
4.4.2. Quy trình tổ chức thực nghiệm.....	124
4.4.3. Đánh giá kết quả sau thực nghiệm.....	125
4.4.4. Phương pháp thực nghiệm	128
4.5. Tiến hành thực nghiệm vòng 1.....	133
4.5.1. Giáo án thực nghiệm	133
4.5.2. Mô tả khái quát diễn biến giờ dạy học thực nghiệm.....	133
4.5.3. Những điều chỉnh sau thực nghiệm vòng 1.....	134
4.6. Tiến hành thực nghiệm vòng 2.....	136
4.6.1. Giáo án thực nghiệm	136
4.6.2. Mô tả khái quát giờ dạy học thực nghiệm vòng 2.....	136
4.7. Kiểm tra và kết quả kiểm tra sau TN	137
4.7.1. Đề kiểm tra sau thực nghiệm	137
4.7.2. Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm.....	137
4.8. Nhận xét, đánh giá.....	143
4.8.1. Nhận xét	143
4.8.2. Đánh giá về việc vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT	144
Tiểu kết chương 4.....	146
KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ	147
1. Kết luận	147
2. Khuyến nghị.....	149
CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI.....	151
TÀI LIỆU THAM KHẢO	152
PHỤ LỤC	

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

1.1. Câu hỏi chưa được phân tích, tổng hợp một cách khoa học để vận dụng đạt hiệu quả cao

Như chúng ta đã biết, CH được biết tới và được vận dụng trong dạy học TPVC từ lâu đời nhưng phần lớn chúng ta chưa tìm hiểu về bản chất nhận thức, đối thoại của CH nói chung và CH dạy học TPVC nói riêng, mà chỉ xem xét nó như là một phương tiện, công cụ để thực hiện mục đích dạy học. Cần phải xem CH như một nội dung và hình thức có giá trị tác động đến sự hình thành và phát triển con người, trong đó bao gồm cả *kiến thức* (trí lực và tư duy) cùng với *năng lực* (ứng phó, vận dụng, “dĩ bất biến, ứng vạn biến”, hành vi, thao tác hiện thực hóa, hành động đạt đích...) và *thái độ* (tự tin, hợp tác thân thiện, giao tiếp, dân chủ, thực sự cầu thị, tôn trọng và biết lắng nghe ý kiến người khác trên cơ sở tôn trọng chân lí, lễ phải...)

Dạy học TPVC, một vấn đề khá lớn và đầy hấp dẫn đối với môn Ngữ văn trong nhà trường và của phần lớn GV. Dù là *giảng văn, phân tích tác phẩm* hoặc *bình giảng tác phẩm văn học* hay *đọc hiểu TPVC* như hiện nay, thì vấn đề CH với vị trí, tầm quan trọng, chức năng, giá trị của nó vẫn chưa được phân tích, tổng hợp và vận dụng một cách khoa học để đạt hiệu quả cao như mong muốn.

1.2. Câu hỏi đọc hiểu cần được hoàn thiện về mặt lí thuyết để phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC

Sau hơn một thập kỉ đổi mới giáo dục và đổi mới dạy học TPVC, có một nội dung lí luận mới có ý nghĩa phương pháp đã được đưa vào chương trình và SGK là vấn đề đọc hiểu. Trong kho tàng CH rất đa dạng và phong phú đã được sử dụng bấy lâu, nay lại xuất hiện CH đọc hiểu “nhập cư” vào. Sự khác biệt của CH đọc hiểu với CH thông thường về đặc điểm, tính chất, chức năng, bản chất như thế nào chưa được phân tích một cách đầy đủ. Đây là cơ hội đề tài muốn can dự sâu hơn và nhấn mạnh vai trò đặc biệt của CH đọc hiểu bên cạnh hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu, mà công trình nghiên cứu này muốn làm rõ.

1.3. Xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu để nâng cao hiệu quả dạy học TPVC, đáp ứng kịp thời sự phát triển mạnh mẽ và hội nhập sâu rộng sự đổi mới giáo dục THPT trên phạm vi quốc gia và toàn thế giới

Ngày nay, trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế sâu rộng, sự phát triển như vũ bão của khoa học công nghệ, khoa học giáo dục, sự cạnh tranh mạnh mẽ quyết liệt của các quốc gia trên tất cả các lĩnh vực đang diễn ra hằng ngày. Đây vừa là thách thức nhưng vừa là cơ hội để phát triển giáo dục nước nhà. Để bắt kịp sự đổi thay mạnh mẽ ấy, gần đây nhất, Hội nghị lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương Đảng khóa XI (09/10/2013) đã nhất trí ban hành Nghị quyết số 29 về “*Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*”. Hội nghị đã nêu bật nội dung quan trọng là: cần phải chuyển đổi căn bản toàn bộ nền giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực người học, biết vận dụng tri thức vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Thực hiện theo tinh thần đó, chính phủ đã trình Quốc hội Đề án “*Đổi mới chương trình và SGK phổ thông*” với mục tiêu phát triển năng lực của người học. Trong đó, chương trình và SGK sẽ chú ý đến vấn đề phát huy trải nghiệm của HS, tạo điều kiện cho HS vận dụng những kiến thức học được để giải quyết những vấn đề trong cuộc sống hằng ngày. Mục tiêu phát triển năng lực cho HS đặt ra yêu cầu cho dạy học nói chung và dạy học Ngữ văn nói riêng là phải mạnh dạn đổi mới để tạo ra những chuyển biến tích cực về nhận thức cũng như hành động của GV và HS. Trong đó, đổi mới việc xây dựng hệ thống CH gắn liền với năng lực trả lời CH trong học tập của HS giữ vị trí đặc biệt quan trọng và có ý nghĩa tiên quyết.

1.4. Câu hỏi trong SGK Ngữ văn và câu hỏi trong giờ dạy học TPVC của GV chưa thật sự làm “đòn bẩy” cho sự phát triển năng lực, đặc biệt là năng lực đọc hiểu TPVC của HS

Qua thực tế khảo sát ở SGK, SGV và giáo án của GV ở THPT chúng tôi nhận thấy giờ học TPVC sẽ thành công hơn khi người GV làm chủ và tổ chức nội dung bài học qua hệ thống CH khoa học, hợp lí, biết cách đặt ra những CH có khả năng kích thích sự say mê, tích cực và sáng tạo nhằm phát triển năng lực đọc hiểu cho HS. Học sinh chỉ có thể thật sự phát huy được tư duy khi tham gia nêu CH, tìm

hiểu hoặc phản biện, trả lời được các CH của GV thông qua các hoạt động học tập của mình. Thế nhưng, hiện nay các CH trong SGK Ngữ văn và cách xây dựng CH trong từng tiết dạy TPVC của GV chưa thật sự làm “đòn bẩy” cho sự phát triển năng lực, đặc biệt là năng lực đọc hiểu TPVC của HS. Đây là vấn đề chúng tôi trăn trở và muốn tìm giải pháp giúp GV tháo gỡ những khó khăn trong thực tiễn dạy học.

Vì những lí do và thực tế nêu trên, chúng tôi quyết định chọn nghiên cứu đề tài: **“Xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học tác phẩm văn chương cho học sinh trung học phổ thông”**. Đề tài tuy bản đến chuyên rất cổ điển, vì xưa nay không hề vắng mặt CH trong dạy học TPVC, nhưng nó vẫn mang tính thời sự cấp thiết, nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học TPVC trong tình hình đổi mới hiện nay.

2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Khái quát hóa lí luận về nội dung, đặc điểm của CH phát triển năng lực đọc hiểu và đề xuất cách thức vận dụng có kết quả vào quá trình dạy học TPVC cho HS THPT.

2.2. Phạm vi nghiên cứu

Đề tài tìm hiểu cơ sở lí luận về quá trình hình thành và quá trình phát triển của CH trong dạy học TPVC và thực tiễn vận dụng thiết thực hiệu quả trong quá trình dạy học TPVC ở THPT.

3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

3.1. Mục đích nghiên cứu

- Nhấn mạnh ý nghĩa và tầm quan trọng của CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong xu thế đổi mới hiện nay.

- Đề xuất cách thức xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC.

- Góp phần hoàn thiện lí thuyết về CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

3.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

- Khảo sát yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện chương trình giáo dục phổ thông; tiếp thu quan điểm và kinh nghiệm dạy học đọc hiểu ở trong nước và ngoài nước.

- Khảo sát hệ thống CH đọc hiểu trong SGK, SGV và thăm dò thực trạng dạy học TPVC theo hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu ở THPT

- Tiến hành dạy học TN để kiểm chứng giả thuyết khoa học về tính khả thi của hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.

4. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài được thực hiện với một số phương pháp nghiên cứu chủ yếu sau:

- *Phương pháp nghiên cứu tài liệu*: phương pháp này được sử dụng nhằm xác định cơ sở lí luận và thực tiễn cho đề tài. Các tài liệu được nghiên cứu bao gồm các tài liệu lí luận có liên quan đến việc xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS ở cấp THPT, đồng thời bao gồm cả các tài liệu liên quan đến thực tiễn chương trình dạy học đọc hiểu TPVC như: SGK, SGV. Phương pháp này được thực hiện thông qua các thao tác: phân tích, tổng hợp, so sánh...

- *Phương pháp điều tra thăm dò*: điều tra về trình độ nhận thức, kết quả dạy và học của GV và HS trong quá trình vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC. Sử dụng biện pháp thống kê các loại CH đã được vận dụng trong SGK và trong giáo án dạy học của GV để thấy ưu điểm và nhược điểm của chúng trong quá trình dạy học đọc hiểu TPVC theo hướng phát triển năng lực HS.

- *Phương pháp quan sát sư phạm*: quan sát hoạt động học tập của HS (trả lời CH) trong mối quan hệ với hoạt động dạy của GV (đặt CH) để tìm hiểu sự đổi mới trong sử dụng CH của GV và hứng thú học tập và kết quả trả lời của HS đối với CH trong giờ dạy học TPVC.

- *Phương pháp đánh giá của chuyên gia*: tác giả luận án trao đổi, thu thập thông tin từ các chuyên gia về những vấn đề có liên quan đến đề tài như: câu hỏi, phát triển, năng lực, đọc hiểu và CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC ở THPT.

- *Phương pháp thực nghiệm sư phạm*: được sử dụng để đánh giá, điều chỉnh và hoàn thiện hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS THPT. Hình thức tiến hành: chọn một số trường đảm bảo tính đại diện và tiêu chí đã được định trước, tiến hành TN một số tiết với thiết kế bài học có áp dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu; lấy thông tin từ quá trình TN, kiểm tra, đánh giá kết quả; thống kê phân loại, tính số lượng, tính phần trăm (%); sử dụng phần mềm SPSS để xử lý số liệu, tính các tham số đặc trưng như tần số, điểm trung bình, độ lệch chuẩn... từ đó đưa ra các nhận xét, kết luận về tính khả thi và hiệu quả của hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu mà luận án đề xuất.

5. Giả thuyết khoa học

Nếu luận án xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT phù hợp với đặc trưng TPVC, với trình độ, khả năng của HS thì sẽ giúp HS hình thành và phát triển năng lực đọc hiểu TPVC. Qua đó, góp phần nâng cao hiệu quả, chất lượng của giờ học TPVC nói riêng và môn Ngữ văn nói chung.

6. Đóng góp của luận án

6.1. Về lí luận

- Bước đầu phác thảo được quan niệm, nội dung, đặc điểm và bản chất của CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

- Phân tích thực tiễn sử dụng CH nói chung và CH phát triển năng lực đọc hiểu nói riêng, để làm căn cứ khẳng định tính chất khoa học, thời sự, mới mẻ của việc xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT. Kết quả nghiên cứu của luận án tiếp tục bổ sung, hoàn thiện một loại CH mới tác động tích cực vào năng lực đọc hiểu TPVC của HS và khẳng định hướng chuyển đổi căn bản toàn diện nền giáo dục từ trang bị kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực người học là hoàn toàn cần thiết và đúng đắn.

6.2. Về thực tiễn

Đề xuất cách thức xây dựng và vận dụng thiết thực, có hiệu quả của hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong dạy học TPVC.

7. Bố cục luận án

Ngoài phần *Mở đầu*, *Kết luận*, *Phụ lục* và *Tài liệu tham khảo*, luận án gồm 4 chương với những nội dung sau:

Chương 1: Tổng quan về vấn đề nghiên cứu

Chương này xem xét, làm nổi bật các đầu mối nội dung có liên quan với nhau theo yêu cầu đặt ra của đề tài. Xác định được nội dung trọng điểm của đề tài từ đó sẽ điều phối đến việc triển khai các nội dung khác theo từng vấn đề cụ thể có liên quan.

Chương 2: Cơ sở khoa học của việc xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho học sinh THPT

Chương này trình bày, phân tích, tổng hợp, đánh giá những vấn đề lí luận và thực tiễn có liên quan. Đây được coi là cơ sở để xác lập các nguyên tắc, các biện pháp xây dựng và vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.

Chương 3: Biện pháp xây dựng và vận dụng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho học sinh THPT

Ở chương này chúng tôi nêu ra *nguyên tắc và biện pháp xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC*. Đề xuất *nguyên tắc và biện pháp vận dụng cụ thể*. Nêu ý nghĩa của từng biện pháp và các ví dụ cụ thể. Đó là kết quả của việc lựa chọn, đúc rút từ nội dung, đặc điểm của CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong tiến trình dạy học TPVC. Có thể là cơ sở cho GV đứng lớp vận dụng và sáng tạo các biện pháp nhất định, phù hợp với trình độ, thực sự có hiệu quả với HS.

Chương 4: Thực nghiệm sư phạm

Chương 4 sẽ cụ thể hóa các nguyên tắc và biện pháp đã đề xuất ở chương 3 qua các giáo án cụ thể, quy trình triển khai dạy học TN. Từ đó đánh giá kết quả nhằm kiểm chứng hiệu quả, tính khả thi của chúng. Rút ra những kết luận hữu ích cho việc xây dựng và vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.

NỘI DUNG

CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN VỀ VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

1.1. Tình hình nghiên cứu về câu hỏi

Thời đại chúng ta đang sống đã và đang diễn ra những biến động to lớn, mạnh mẽ về các mặt xã hội, chính trị, quân sự, văn hóa... có tác động hai mặt lên đời sống con người. Cơ hội thì nhiều nhưng thách thức cũng không ít. Do vậy, con người phải thường xuyên tự ý thức và phản tư trong mọi lĩnh vực nhất là trong khoa học.

Lời truyền lại từ ngàn xưa của Socrates “*Con người hãy tự nhận thức bản thân mình. Nhưng đừng quá!*”. Tự nhận thức là tự xem xét bản thân mình, chân thật với chính mình, trung thực với các ưu điểm cũng như hạn chế trong khả năng, để từ đó có thể tiếp tục phát triển tốt hơn.

Tự nhận thức và tự ý thức cũng là một cách "đối thoại với chính mình" và chắc chắn sẽ không thể không sử dụng CH trong quá trình đối thoại ấy. Tự ý thức về CH và sự trả lời chẳng những là công việc của con người nói chung, mà còn là nơi hình thành những phương pháp khác nhau trong từng lĩnh vực sống và khám phá cuộc sống của những nhà chuyên môn với nghiệp vụ của mình.

Isaac Newton (1642 - 1727) nhà khoa học vĩ đại của nước Anh từng nói rằng “*Những điều chúng ta biết chỉ là giọt nước. Những điều chúng ta chưa biết là cả một đại dương*”. Phải chăng vì xung quanh chúng ta là một “đại dương” bao la, mênh mông những điều con người không biết, nên con người không ngừng tự hỏi, không ngừng đặt ra những CH để tìm hiểu về thế giới, về mọi sự vật hiện tượng xung quanh và thậm chí là tự hỏi để hiểu về chính mình.

Chúng ta bắt đầu đặt ra vô vàn những CH từ khi còn nhỏ cho đến khi từ già cuộc đời: “*Tôi là ai mà còn ghi dấu lệ? Tôi là ai mà còn trần gian thế?*” (Trịnh Công Sơn). Kinh nghiệm dân gian thường dạy: “*Muốn biết phải hỏi. Muốn giỏi phải học*”. Khái niệm “học hỏi” sinh ra như một nguyên tắc trong đời sống và học tập. Có lẽ vì thế mà CH luôn luôn có mặt trong cuộc sống hằng ngày của mỗi chúng ta. Có cả những CH đặt ra để suốt đời tìm cách trả lời hoặc không cần phải trả lời.

Con người luôn luôn đặt ra CH, thể hiện nhu cầu tìm hiểu thế giới xung quanh và khát vọng nhận thức của con người. *CH cũng là phương tiện chủ yếu để giao tiếp giữa con người với nhau.*

Trong dạy học, CH là công cụ để GV và HS giao tiếp đối thoại với nhau. Thông qua CH và câu trả lời để mang lại thông tin hữu ích, để khai thác và bổ sung kiến thức cho HS. GV đặt CH, HS trả lời. Cũng có khi HS đặt CH cho GV để thể hiện những thắc mắc, hoài nghi mà bản thân các em muốn được làm sáng tỏ. HS đặt CH cho bạn bè để các em trao đổi kiến thức, kinh nghiệm với nhau, và có khi HS cũng tự đặt CH để hỏi chính mình. Đây là cách để các em từng bước tìm hiểu những vấn đề còn chưa rõ và thách thức trí sáng tạo của bản thân.

CH cũng là cách để GV kiểm tra, đánh giá khả năng, năng lực học tập và phát triển toàn diện của HS. CH trong dạy học luôn được định hướng sự phạm, có mục tiêu và hướng đích rõ ràng. Cách thức thực hiện hỏi đáp trong dạy học có nguyên tắc khoa học nhất định. Vận dụng CH là một trong những phương pháp dạy học lâu đời nhất, gắn liền với tên tuổi của những người thầy đầu tiên trong lịch sử văn minh nhân loại như Socrates, Platon, Khổng Tử...

Từ trước công nguyên, Socrates (469 – 399 TCN) là một triết gia Hi Lạp cổ đại, người được mệnh danh là “bậc thầy về truy vấn”, người đặt nền móng cho thuật hùng biện dựa trên hệ thống những CH đối thoại. Socrates đã sử dụng phương pháp đặt CH khi giảng bài nhằm mục đích lôi cuốn, kích thích tính chủ động tích cực, tính tự vận động, sáng tạo cho các học trò. Các bài dạy của ông thường được chia làm hai phần dựa trên sự đối thoại. Phần thứ nhất, là phần đặt CH và trả lời cho đến khi người đối thoại nhận ra được vấn đề đúng, sai. Phần thứ hai, là phần lập luận, ông giúp cho người đối thoại tự hiểu và tự tìm lấy câu trả lời. Ông được xem là “người đỡ đần cho những bộ óc”.

Một trong những học trò xuất sắc, người đã tiếp thu và phát huy những tinh hoa trong tư tưởng giáo dục của Socrates là Platon. Platon (428 – 348 TCN), là nhà triết học cổ đại Hi Lạp, được xem là thiên tài trên nhiều lĩnh vực. Platon đã tiếp tục con đường, tư tưởng và phương pháp dạy học do người thầy kính yêu của mình

khởi xướng. Đó là dùng CH để kích thích sự ham hiểu biết của người học. Ông đánh giá rất cao sự tự học, tự nhận thức, với ông “Tự chinh phục mình là chiến công vĩ đại nhất”.

Khổng Tử (551 – 479 TCN) là một nhà triết học, nhà giáo dục nổi tiếng ở Trung Quốc cổ đại. Khổng Tử là nhân vật kiệt xuất đã có ảnh hưởng lớn đến nền giáo dục Việt Nam trong một thời gian dài, được người đời tôn kính gọi là “Vạn thế sư biểu”. Theo Khổng Tử, người học phải có nhu cầu nhận thức, ham hiểu biết, khám phá cái mới; phải độc lập suy nghĩ và sáng tạo trong quá trình học tập, nhận thức. Người dạy không chỉ truyền đạt tri thức mà cái cơ bản là truyền cho người học phương pháp học sáng tạo để người học tự tìm đến với tri thức. Ông nói: kẻ nào không cố công tìm kiếm ta chẳng chỉ vẽ. Kẻ nào không bộc lộ tư tưởng của mình, ta chẳng khai sáng cho. Kẻ nào ta dạy mà không biết chỉ bằng ta chẳng dạy... Trong quá trình dạy học Khổng Tử bắt học trò phải tích cực suy nghĩ để trả lời CH của ông, ông khuyến khích học trò đặt CH cho ông. Ông luôn nhắc nhở học trò phải học cho rộng, hỏi cho kĩ. Có những điều không học, nhưng khi đã học điều gì thì học cho kĩ được. Có những điều không hỏi, nhưng khi đã hỏi điều gì thì phải hỏi cho thật hiểu!

Hai khái niệm *học* và *hỏi* luôn đi liền với nhau như hình với bóng. Hỏi được xem là sự hoàn tất quá trình học suốt đời.

Sau này J.A.Comenxki (1592 – 1670) nhà giáo dục vĩ đại của thế kỉ XVII, cũng đã dùng CH để kích thích tính tích cực và lôi cuốn HS vào hoạt động học tập. Comenxki đòi hỏi người thầy phải làm thế nào để HS thích thú học tập và có những cố gắng của bản thân để nắm lấy tri thức. Ông luôn chú ý để phát triển mạnh mẽ năng lực nhận thức của HS, làm bùng lên ngọn lửa khát khao tri thức nhiệt tình say mê học tập. Theo ông, để làm được điều đó phải kết hợp cái hứng thú với điều ích lợi khuyến khích tính tò mò của HS

Đề cập đến vấn đề CH, tác giả Marion D. Jenkinson thuộc trường đại học của Alberta, Alta, Canada cho rằng: để giờ học thật sự đạt hiệu quả thì chúng ta phải chú ý đến nghệ thuật đặt CH cho HS, và khuyến khích, cổ vũ HS đặt CH khi

đọc (dẫn theo *Ralph C. Staiger - The teaching of reading, UnescoParis Ginn and Company A Xerox Education Company Lexington, 1973*)

Theo các tác giả trên thì CH là một trong những biện pháp hữu hiệu nhất trong dạy học. Đây là biện pháp tạo điều kiện cho HS tham gia đối thoại với tác giả, với GV, với bạn bè và cả với chính bản thân để các em từng bước chiếm lĩnh tri thức, bổ sung vào kho tàng kiến thức của mình và mạnh dạn, tự tin hơn trong học tập, trong cuộc sống. Đặt CH và trả lời CH đã trở thành “cẩm nang” của việc tự học.

Hiện nay chúng ta vẫn lấy khả năng sáng tạo kiến thức mới của người học làm mục tiêu giáo dục, nhưng điều đó không có nghĩa là hạ thấp vai trò của người GV. Sẽ không có HS sáng tạo nếu như không có những GV sáng tạo, tài năng. GV là người đóng vai trò chủ đạo, người vận dụng sáng tạo chiến lược, dẫn dắt, định hướng, điều chỉnh, thay đổi, tiên đoán những khó khăn trở ngại của HS và kiên trì sáng tạo những biện pháp đạt hiệu quả dạy và học mong muốn. Đây cũng là cách gián tiếp nhìn thấy *mối liên hệ gắn bó giữa người GV và sự hữu dụng của CH và phương pháp sử dụng CH.*

GV vào lớp học là hỏi như một sự giao tiếp ngẫu phát. Khi vào bài học, GV mới bắt đầu dùng CH và phát triển CH trọng tâm, thực sự có ý thức khoa học. CH không còn dừng lại ở nắm bắt tình hình, trạng thái HS mà là sự đối thoại trao truyền tri thức, kỹ năng, thái độ học tập chuyên môn. CH phải thành câu cú, mới dễ nghe, dễ hiểu và được đồng cảm vì nó mang đến cho HS không những vẻ đẹp trí tuệ mà còn vẻ đẹp tâm hồn, đem lại cảm hứng thẩm mỹ cho HS. Nghĩa là CH phải đạt hiệu quả dạy học trong quá trình kiến tạo kiến thức và phát triển năng lực.

Tác giả Robert Z. Maczano trong cuốn *"The art and science of teaching"* (Nghệ thuật và khoa học dạy học - Nguyễn Hữu Châu dịch) đã đề cập đến *CH hiệu quả*. Theo tác giả, CH hiệu quả là CH biết hướng dẫn người học phát hiện vấn đề, suy nghĩ về các giả thuyết, phác họa đường hướng tìm tòi lời đáp từ khả năng sử dụng những kiến thức nền tảng và hiểu biết chuyên sâu được tổng hợp từ nhiều môn học và gợi ý những kỹ năng để đưa ra biện pháp mới cho vấn đề cần giải quyết. Tác giả Maczano còn khẳng định thêm: CH hiệu quả là CH đảm bảo yêu cầu khoa học

tác động vào tư duy bậc cao như khái quát hóa, suy luận, diễn giải và xây dựng được những kiến thức sâu sắc, và hài hòa với nghệ thuật vận dụng CH thông qua các kỹ năng đặt CH và trả lời CH.

Tiếp theo Robert Z. Maczano về ý tưởng CH hiệu quả, nhà nghiên cứu Mỹ là Ivan Hannel cho phát hành cuốn sách "*Highly effective questioning*" (Đặt và sử dụng CH hiệu quả cao - Đinh Quang Thú dịch). Cuốn sách này có giá trị cảm nang, hỗ trợ GV cách thức đặt CH và sử dụng CH trong lớp học như một phương pháp dạy học chính. Bởi vì sử dụng CH có chiều sâu như là nền tảng cho công việc giảng dạy của họ trong môi trường văn hóa hợp tác và khuyến khích HS thể hiện tiếng nói và bản sắc cá nhân của mình. Vấn đề cá tính sáng tạo và bản sắc độc đáo là nhân tố cần được đánh thức để trở thành tiềm năng của sự phát triển năng lực HS. Nhà nghiên cứu Ivan Hannel đã không thiếu tham vọng khoa học khi nhắm tới mức độ cao và có ý tôn trọng trong việc đặt và sử dụng CH hiệu quả. Với tác giả, đó là việc loại trừ những CH mang tính trực giác (ngẫu hứng, thiếu công phu, ít hàm lượng trí tuệ, chưa nhìn rõ cách trả lời đúng...). CH hiệu quả cao mà Ivan Hannel đề xuất là CH giúp cải thiện trình độ hiểu biết và phương pháp tư duy cho HS, để HS có thể tham gia tích cực, chủ động vào hoạt động học tập.

Năm 2015, tác giả luận án được tiếp xúc với một số cuốn sách về chủ đề CH, được viết cụ thể, thiết thực, chẳng những hữu ích cho GV, HS mà còn rất giá trị cho những ai muốn tự học. Tính chất lí thuyết không hề thiếu bởi cách nhìn mới của các nhà nghiên cứu. Tính thực hành cũng khá thuận lợi bởi cách trình bày giản dị, ngắn gọn, thiết thực, cụ thể của các công trình này. Các nhà nghiên cứu mà tác giả luận án muốn nói tới là Richard Paul và Linda Elder trong công trình tập thể là *Cẩm nang Tư duy đặt CH bản chất, Cẩm nang Tư duy học tập và nghiên cứu, Cẩm nang Tư duy phản biện* và *Cẩm nang Tư duy phân tích* do tác giả Bùi Văn Nam Sơn hiệu đính.

Về mặt phân loại CH, hai tác giả Richard Paul và Linda Elder chia ra thành hai loại: *Một là*, loại CH phân tích về hệ thống, về vấn đề, về khái niệm, về thông tin và kinh nghiệm. *Hai là*, loại CH đánh giá về giá trị, phẩm chất, về lập luận, về sự rõ ràng chính xác. Đặc biệt, chúng tôi tìm thấy những gợi ý vừa bất ngờ, vừa mới

mê về CH khi đọc, CH khi viết, những CH bên trong các bộ môn khoa học, bộ môn xã hội và bộ môn nghệ thuật, những CH để tự nhận thức và tự phát triển.

Điều lưu ý trước hết trong những công trình của các tác giả nêu trên là nội dung và hình thức của cách đặt CH có giá trị cao về phương pháp. Tư tưởng dạy và học không có sự tách rời nhau, vị trí của chúng đôi khi có thể thay thế cho nhau. Nói cách khác là giữa chúng có sự vận động. Sự vận động ấy chính là phương pháp “học cách học” (*apprendre à apprendre*). Dạy bằng đặt CH của thầy, học bằng trả lời CH và đặt CH tiếp của trò như một gợi ý lí luận để tác giả luận án có thể đề cập tới *tính biện chứng giữa đặt CH và trả lời CH trong dạy học TPVC*. TPVC có giá trị không bao giờ chỉ đặt CH và trả lời nó một lần là xong. Sự nối dài của quá trình nhận thức và tự nhận thức sẽ làm cho sự vật và con người phát triển cao hơn những gì đã có. Đó là CH nội tâm hay là những CH tự đặt ra cho mình để hiểu mình hơn, đóng một vai trò quan trọng cho sự phát triển bản thân. Cốt lõi của CH nội tâm là tự ý thức và trải nghiệm với mình, về mình gắn bó với suy nghĩ, tư duy bên trong, vì đã là CH thì bao giờ cũng xác định nhiệm vụ trình bày các vấn đề và vạch ra những mâu thuẫn cần tranh luận. Chúng thúc đẩy tư duy hướng về phía trước không ngừng nghỉ bằng những sự trả lời cuối cùng để chấm dứt tư tưởng. CH bản chất là CH hướng tâm trí theo đuổi những sự kiện và nội dung kiến thức đặc thù, có tác dụng kích hoạt tư duy không bao giờ kết thúc, làm phát sinh những CH sâu rộng hơn và phát hiện cách thức tư duy mới mẻ sâu sắc cho việc học và sự năng động trong cuộc sống.

Nhìn chung, những công trình của hai nhà nghiên cứu Richard Paul và Linda Elder đã giúp người GV hiểu nội dung để khám phá ý nghĩa của TPVC trong quá trình dạy học không thể tách rời năng lực tư duy về chính đối tượng và hình thức tư duy trình bày đối tượng. Các nhà nghiên cứu trên trình bày năng lực hiểu biết về đọc, viết, nói và nghe đều gắn liền với năng lực tư duy và vai trò quan trọng bậc nhất của CH trong tư duy và học tập: “Tư duy không bị lèo lái bởi những câu trả lời mà bởi những CH. Mỗi lĩnh vực chỉ sống động trong chừng mực những CH mới được sản sinh và được xem xét một cách nghiêm túc như lực truyền dẫn trong một quá trình tư duy. Để tư duy thấu suốt hay tái tư duy bất kì điều gì ta phải đặt ra

những CH có khả năng kích thích, khơi dậy sự ham mê tìm tòi, sáng tạo... Đó là lí do tại sao chỉ khi chúng ta có các CH thì mới thực sự đang tư duy và đang học tập” [122;tr78]. Rõ ràng việc học của trò được bắt đầu với CH thầy “cho” và câu trả lời trò “có”. Nếu muốn học tốt để phát triển thực sự không ngừng thì người học phải biết đặt ra các CH dẫn đến những CH sâu hơn, và chúng sẽ còn có thể dẫn đến những CH khác sâu hơn nữa! Biết đặt CH tốt với những CH bản chất, CH có hiệu quả là biểu hiện của sự học tập tốt. Bài học rút ra đối với chúng tôi chính là *câu trả lời dù hoàn hảo đến đâu trong dạy học và trong tự học vẫn chưa phải là mục đích cuối cùng, mà quan trọng hơn nhiều còn nằm trong những CH đã được đặt ra và sẽ được đặt ra tiếp theo sau đó nữa.*

Ở Việt Nam đã có rất nhiều nhà nghiên cứu quan tâm đến vấn đề CH. Mỗi nhà nghiên cứu, mỗi tác giả quan tâm đến những vấn đề khác nhau nhưng về cơ bản thì các tác giả chủ yếu tập trung vào những nội dung then chốt của CH là: tính hệ thống và tính khơi gợi sức khám phá, say mê tìm tòi, tích cực trong tiếp nhận.

Tác giả Phan Trọng Luận khẳng định: "Điều có thể nhất trí như một nguyên lí cho mọi CH, như hạt nhân sáng tạo của từng CH là làm cho HS phải suy nghĩ tìm tòi, tổng hợp, khái quát, tự HS tìm ra được câu trả lời" [104;tr52]

Tác giả Nguyễn Thị Thanh Hương cũng dành sự quan tâm đến vấn đề CH. Theo tác giả, trong giờ dạy TPVC, giữa GV và HS phải trao đổi đàm luận nhằm tạo không khí văn chương và phát huy khả năng tiếp nhận, sáng tạo của HS. Việc đặt CH trong giờ văn là biện pháp không thể thiếu nhằm tạo ra sự băn khoăn, buộc HS phải tìm kiếm cách giải quyết.

Tác giả Nguyễn Trọng Hoàn đã nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc đặt CH cho HS trong quá trình cảm thụ và tiếp nhận văn học. Theo tác giả, “việc đặt CH đối với HS trong quá trình tiếp nhận văn học có ý nghĩa làm thay đổi tình thái của giờ học...”; “các CH liên tưởng và tưởng tượng trong hệ thống các CH sáng tạo trong bài học TPVC được xem như một trong các giải pháp liên kết phương hướng triển khai quá trình hình thành kiến thức, góp phần làm phong phú các hướng tiếp nhận tích cực ở HS” [74;tr21]

Tác giả Nguyễn Việt Chử cũng rất quan tâm đến vấn đề CH, tác giả đã có sự nghiên cứu vận dụng linh hoạt hệ thống CH cảm thụ để dạy học TPVC ở nhà trường. Tác giả phân ra thành 3 nhóm CH: nhóm CH cảm xúc, nhóm CH hình dung tưởng tượng, nhóm CH hiểu biết, với tổng cộng 9 loại CH. Tác giả Nguyễn Việt Chử đã đưa ra những cơ sở lí luận, những yêu cầu có tính nguyên tắc cho việc đặt CH trong quá trình dạy học và vận dụng cách thức đặt CH cho những thể loại văn học tiêu biểu.

Tác giả Nguyễn Ái Học đã cung cấp cho người đọc những gợi ý về phương pháp tư duy hệ thống trong dạy học TPVC. Đặc biệt trong phần “*Định hướng khai thác cấu trúc truyện ngắn Chí Phèo (Nam Cao)*”, tác giả đã đề cập tới ba loại CH: 1) CH giúp HS tóm tắt tác phẩm, tái tạo thế giới nghệ thuật căn bản. 2) CH phân tích văn bản. 3) CH giúp HS phát hiện, khám phá chỗ sâu sắc độc đáo của tác phẩm.

Tác giả Nguyễn Quang Cường đã nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc sử dụng hệ thống CH. Chính hệ thống CH đã giúp HS thâm nhập, tìm hiểu và cảm thụ đúng tác phẩm văn học. Bên cạnh đó, tác giả cũng đã đề ra các nguyên tắc và tiêu chí cũng như phân loại các dạng CH có trong SGK Ngữ văn để giúp HS có khả năng tự khai thác, chiếm lĩnh, nâng cao năng lực tự học của mình.

Tác giả Trương Thị Bích cũng đã nêu ý kiến cá nhân của mình: muốn cho HS có niềm say mê chân thành, đồng cảm sâu sắc với các vấn đề mà nhà văn đặt ra trong tác phẩm thì GV phải biết khơi gợi niềm ham thích của HS bằng hệ thống CH của mình. Tác giả cũng đặt ra yêu cầu là: CH phải thật sự phong phú, đa dạng về loại hình, phù hợp với HS. Có như vậy mới kích thích sự hứng thú ở các em khi tiếp xúc với TPVC.

Vấn đề CH cũng đã trở thành đề tài nghiên cứu của nhiều luận án tiến sĩ hoặc đề tài nghiên cứu cấp Bộ của các cá nhân và tập thể. Dưới đây chúng tôi khảo sát ba công trình nghiên cứu, trong đó có hai công trình luận án tiến sĩ và một công trình là đề tài nghiên cứu cấp Bộ (ở đây chúng tôi sắp xếp theo trình tự thời gian).

Đầu tiên là luận án “*Hệ thống câu hỏi sách giáo khoa văn học*” của tác giả Nguyễn Quang Cường. Trong luận án tác giả đã thống kê được số lượng bài học, số

lượng CH trong hai cuốn sách văn học CCGD. Và đã nêu nhận xét về CH trong hai cuốn sách ấy:

- CH trong hai cuốn sách này chưa chú trọng đến nhu cầu và hứng thú của bản thân HS. CH nặng tính chủ quan và chỉ mới hướng vào cái văn bản sẵn có

- CH chưa hay, chưa phong phú và hấp dẫn, đặc biệt là hình thức, cách nêu CH còn đơn điệu. Nhiều CH chỉ dừng lại ở dạng CH tái hiện. CH sáng tạo không có nhiều.

- Chưa có sự toàn diện và đồng bộ trong việc biên soạn từ nội dung đến hình thức.

Tác giả kiến nghị nên có sự thống nhất chung ở một số vấn đề sau:

- Thế nào là CH (nội dung, quy mô, mức độ) nên gọi CH hay bài tập? Những CH này có gì khác hay giống một đề văn nghị luận?

- Những mục đích cụ thể của hệ thống CH trong SGK Văn học?

- Xuất phát từ cơ sở nào để đề ra những CH trong SGK Văn học?

- Có những loại, dạng CH nào? Nên tập trung vào loại nào? Vì sao lại nên tập trung vào những loại ấy? Loại hình CH giữa các lớp của cấp học có khác nhau không? Loại nào được lặp lại ở tất cả các lớp, loại nào chỉ nên đưa ra cho lớp cao hơn?...

Bên cạnh đó, tác giả Nguyễn Quang Cường còn phân loại CH trong SGK thành 5 loại. Sau đó, tác giả đề xuất những tiêu chí để xây dựng hệ thống CH của SGK Văn học THPT. Từ những tiêu chí nêu trên tác giả đưa ra 5 loại hình CH lớn, rồi từ loại hình CH lớn đó tác giả lại chia ra làm các dạng CH cụ thể, dựa vào các tiêu chí cụ thể, chi tiết hơn nữa.

Nhìn chung, luận án của tác giả Nguyễn Quang Cường đã nêu bật lên được nhiều vấn đề quan trọng và cần thiết đối với việc xây dựng một hệ thống CH để giúp HS tìm hiểu bài. Tuy nhiên, đó chỉ là CH nói chung chứ trong luận án chưa tìm hiểu đến CH đọc hiểu hay CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS.

Cũng bàn về vấn đề có liên quan đến CH, ở đề tài nghiên cứu cấp Bộ “*Xây dựng các dạng CH, bài tập cho sinh viên học hợp tác khi dạy các học phần Văn học sử ở Đại học*” tác giả Hoàng Thị Mai cũng đã đề ra được nhiều hướng đi mới cho CH. Đề tài đã nghiên cứu, thiết kế một hệ thống CH, bài tập hợp tác về Văn học sử

gồm: 5 nhóm, 11 loại, và hơn 90 dạng tương ứng với đặc trưng kiến thức các kiểu bài văn học sử.

Theo tác giả, nội dung CH là quan trọng nhưng cách thức nêu CH cũng không kém phần quyết định trong việc thôi thúc SV tư duy tích cực và sáng tạo, nên trong đề tài nghiên cứu của mình, tác giả đã đề xuất một số thủ pháp chung khi tạo dựng CH, bài tập có vấn đề về Văn học sử như: lạ hóa cách nêu CH tạo ra tính thách đố, thách thức trong CH, bài tập; gợi ra sự mâu thuẫn, nghịch lí, thiếu lôgic của hiện tượng văn học buộc SV phải sắp xếp, tư duy lập luận lại; đưa ra nhiều tình huống, ý kiến, quan điểm khác nhau buộc SV phải lựa chọn hoặc thể hiện quan điểm riêng; tạo CH, bài tập có vấn đề bằng chính các CH, quan điểm đánh giá lệch lạc, cực đoan của chính SV và bằng yêu cầu so sánh, đối chiếu, cắt nghĩa, lí giải...

Qua đề tài nghiên cứu của mình, tác giả Hoàng Thị Mai đã góp phần bổ sung, hoàn thiện hóa hệ thống lí thuyết về các hình thức dạy học tích cực trong dạy học Văn nói chung, dạy học Văn học sử ở trường đại học nói riêng. Cụ thể hóa các căn cứ xây dựng CH, bài tập nhóm và một số dạng CH, bài tập có khả năng phát triển tư duy phê phán, tư duy sáng tạo và khả năng hợp tác của SV. Tuy nhiên, trong đề tài vẫn chưa đề cập đến vấn đề CH đọc hiểu trong dạy học TPVC.

Nghiên cứu về vấn đề CH đọc hiểu, gần đây nhất phải kể đến luận án “*Mô hình CH dạy học đọc hiểu văn bản nghị luận trong chương trình Ngữ văn trung học*” của tác giả Phạm Thị Huệ. Tác giả Phạm Thị Huệ đã làm rõ khái niệm: CH là gì? Phân biệt CH nói chung và CH trong dạy học đọc hiểu văn bản. Tác giả cũng đề cập đến mục đích hỏi. Theo tác giả, tùy vào mục đích hỏi mà chúng ta thiết kế CH cho phù hợp.

Tác giả cũng rất chú ý đến tâm lí tiếp nhận của HS, chú ý đến tinh thần ham học hỏi, khao khát tìm hiểu chân lí, niềm đam mê thông tỏ mọi điều của HS. Tác giả còn đề xuất hệ thống CH hướng dẫn đọc hiểu cho SGK. Theo tác giả, hệ thống CH hướng dẫn đọc hiểu văn bản cần được thể hiện trong SGK như sau:

- Cần đảm bảo tính thống nhất trong từng kiểu loại văn bản
- Tiếp tục hạn chế tới mức thấp nhất, tiến tới là không còn những CH đưa ra một nhận định, một ý kiến, một nội dung sẵn có rồi yêu cầu HS giải thích, chứng

minh. Bởi nó mang tính áp đặt đối với HS, thường không phát huy được khả năng sáng tạo của người học. Loại CH này tất yếu sẽ dẫn đến cách kiểm tra học thuộc ý của GV, của tài liệu đã có đồng thời diễn đạt theo kiểu sao chép máy móc

- Nên tăng cường các CH đánh giá phản hồi

- Tăng cường nêu CH tình huống liên quan đến vấn đề thực tiễn, cụ thể nhằm yêu cầu HS vận dụng thông tin đọc để trao đổi tranh luận hoặc bày tỏ ý kiến về vấn đề của văn bản, hoặc những vấn đề có liên quan đến chủ đề của văn bản.

- Cách trình bày CH hướng dẫn đọc hiểu nên đổi mới theo hướng sao cho hấp dẫn, cuốn hút, kêu gọi được hứng thú của HS khi tiếp cận văn bản.

Nhìn chung, trong luận án của mình tác giả Phạm Thị Huệ đã bàn đến các vấn đề: lí luận về đọc hiểu văn bản nghị luận, về xây dựng hệ thống CH và mô hình CH dạy học đọc hiểu văn bản nghị luận.

Như vậy, trong ba công trình trên đều có đề cập đến vấn đề CH, nhưng mỗi tác giả có sự nghiên cứu, xem xét ở những góc độ khác nhau. Tác giả Nguyễn Quang Cường thì chủ yếu tập trung vào CH trong SGK nói chung. Tác giả Hoàng Thị Mai thì bàn đến CH đọc hiểu về các bài Văn học sử, trong đó có những CH đọc hiểu về TPVC với tư cách là một bài Văn học sử. Tác giả Phạm Thị Huệ có bàn đến vấn đề CH đọc hiểu và dạy học đọc hiểu nhưng chỉ đi sâu vào loại văn bản nghị luận. Cả ba tác giả đều chưa đề cập đến vấn đề CH đọc hiểu một cách sâu, rộng, toàn diện và CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS THPT thì càng không được nhắc đến. Tuy nhiên, những công trình đã kể trên sẽ là cơ sở ban đầu làm tiền đề cho chúng tôi nghiên cứu tiếp theo và nâng cao hơn.

Cuối năm 2010, tác giả Nguyễn Thanh Hùng công bố bài báo được viết công phu với tiêu đề “*Câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương và những cách nhìn hiện đại*” trên *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 60, tháng 9 năm 2010 (từ trang 18 đến trang 23). Ngay từ đầu bài, tác giả đã xem trọng CH trong dạy học TPVC và mong muốn suy nghĩ mới về CH để đạt hiệu quả dạy học tốt hơn: “Hãy đi lại những con đường lịch sử đã đi qua... để khám phá lại những điều đã cũ hơn là tìm hiểu dở dang những điều mới lạ hoàn toàn. Trọng dụng cái cũ (CH) không phải là học lấy

cái kết luận đúng tương đối, phi tình huống, vô điều kiện mà duyệt soát lại phương pháp tư duy hệ thống tồn tại trong lịch sử, thì cái mới trong từng giai đoạn, thời điểm sẽ là tiền đề cho tư duy đa chiều, mới mẻ hơn với những hệ thống tư duy cụ thể về CH” [89;tr18]

Bài báo đề ra ba hướng tiếp cận CH trong dạy học TPVC. Đầu tiên, là hướng *tiếp cận bản thể học* đối với CH. Nó tìm về nguồn gốc, sự hình thành và triển vọng của CH.

Tiếp theo là hướng *tiếp cận sinh tồn* đối với CH trong dạy học TPVC. Hướng tiếp cận này chỉ ra rằng: “TPVC không minh họa bản chất con người mà là tìm kiếm bản chất cái tôi đích thực để tự hiểu mình trong bản chất của sự làm người. Con người luôn luôn sáng tạo ra mình qua thái độ sống thực trong hoàn cảnh mà nó tiến hành tư duy về mối quan hệ với con người và sự kiện trong quan hệ sinh tồn với thời gian và môi trường sống” [89;tr18]. Tác giả cho rằng những CH trong dạy học TPVC gắn liền với mối quan hệ giữa con người được phản ánh trong tác phẩm và thái độ hiện sinh của tác giả. Đồng thời CH ấy không chỉ nhằm vào tác phẩm mà còn được nuôi dưỡng trong mối quan hệ giao tiếp sống động, tức thời giữa GV và HS với tư cách là những con người cá thể tìm thấy mình trong những con người khác, trong những tình huống cụ thể của sinh tồn. Biểu hiện của nó chính là sự chia sẻ và đồng cảm hay thấu cảm của bạn đọc HS với sự sống thật của con người trong những trạng thái, tình huống “một đi không trở lại” trong TPVC để nâng cao đời sống tâm hồn của HS.

Hướng tiếp cận thứ ba là hướng *tiếp cận theo lí thuyết kiến tạo*. Tác giả viết: “Đó là kiểu học một biết mười. Kiến thức và kĩ năng môn học là một hệ thống được lựa chọn thường xuyên trong kho tàng kiến thức nhân loại để đáp ứng mục tiêu đào tạo con người của thời đại xã hội nhất định” [89;tr19]. Dạy học TPVC với hệ thống CH kiến tạo tri thức nhấn mạnh vai trò của ngôn ngữ như là nền tảng của tư duy để giải quyết vấn đề trong học tập và tự học. Ngôn ngữ cung cấp phương tiện cần thiết cho HS tư duy và phương tiện này được GV sử dụng để giải thích các nội dung kiến thức cho người học. Ngôn ngữ trao đổi trong lớp học đóng vai trò then chốt trong

việc tiếp nhận và điều chỉnh năng lực, kĩ năng viết, đọc, nói, nghe và tư duy trong dạy học TPVC.

Ngoài ra, tác giả Nguyễn Thanh Hùng cũng đề cập đến “sứ mệnh CH trong dạy học TPVC”. Theo cách hiểu của tác giả: sứ mệnh là nhiệm vụ tối cao được thực hiện bằng hành động nhất quán. Sứ mệnh của CH trong dạy học TPVC không phải là phần đệm cho “bài ca thuyết trình” của GV mà là một phần nội dung để xây dựng kiến thức, kĩ năng Ngữ văn và thái độ sống cho HS. Hơn nữa CH trong dạy học TPVC không phải là sự hỏi đáp đơn thuần hay sự giao tiếp đơn chiều mà là sự đối thoại đa chiều. CH không còn là đầu mối của việc xác nhận những tri thức vĩnh cửu mà là phương tiện nội dung gây hiệu ứng tìm tòi phát hiện chiều sâu và công năng của kiến thức. Việc xác nhận sứ mệnh của CH như trên với việc xem bản chất của CH trong dạy học TPVC là sự khai thông và giải quyết việc học tập lẫn nhau trong quá trình kiến tạo tri thức, đem lại niềm vui trí tuệ và khuyến khích HS đưa ra những câu trả lời mang tính cá nhân trong giờ học.

Từ sứ mệnh ấy của CH trong dạy học TPVC, tác giả đề xuất “nguyên tắc phát triển” trong việc đặt CH tạo cơ hội cho HS biết đối thoại, giao tiếp thông minh tức là nắm vững “lôgic đối thoại”, biết trả lời đúng hướng và biết hỏi lại người hỏi. Nguyên tắc phát triển làm cho GV và HS hiểu được sự tinh tế trong nghệ thuật đặt CH để được hỏi tiếp.

Để thực hiện nguyên tắc phát triển, tác giả Nguyễn Thanh Hùng nêu ra "những yêu cầu đặt CH trong dạy học TPVC" với hai sự nhấn mạnh: "*Một là, CH trong dạy học TPVC cần tác động vào quá trình nhận thức của HS vì dạy học theo quan điểm kiến tạo tri thức thì vai trò nhận thức cần đặt lên hàng đầu. Hai là, chỉ có qua hành động thì mọi tri thức, hiểu biết, đạo lí mới được phơi bày. Cần khai thác ưu thế của các cơ quan cảm nhận như tai nghe, mắt thấy, óc nghĩ, tay làm và miệng nói... phối hợp với nhau trong đặt CH và trả lời CH thì sự nhận thức và trình bày hiểu biết mới bền vững.*" [89;tr21]

Về nội dung CH dạy học TPVC, tác giả bài báo phân biệt ra thành hai dạng: *CH chất lượng* và *CH ít hiệu quả*, để HS tìm hiểu kiến thức cơ bản, để làm sáng tỏ

ý nghĩa mỹ học của TPVC, để HS học hỏi, biết phê phán và khắc phục lỗi lầm trong tự học theo những tiêu chí:

- Kích thích trí tuệ HS
- Trả lời để được hỏi lại (tính liên kết của nội dung kiến thức được đánh thức)
- Hỏi để được hỏi tiếp (tính hệ thống, chiều sâu của CH)
- Ý kiến cá nhân của HS phải đạt tới giới hạn cần làm rõ trong nhận thức
- Tạo được cơ hội để HS học tập chủ động, nắm vững nghệ thuật đối thoại

giao tiếp

Tác giả còn gợi ý cho GV cần sử dụng hài hòa, thích hợp, kết hợp tính đa năng của các loại CH truyền thống và hiện đại trong dạy học TPVC. Tác giả Nguyễn Thanh Hùng quan niệm: về mặt phương pháp, CH trong dạy học TPVC là phần nhạy cảm nhất để nhận ra sự đổi mới thật sự hay chỉ là sự “cải lương, nửa vời” trong chiến lược dạy học theo định hướng hiện nay. Vị thế của HS được cải thiện trong cơ chế dạy học bằng cách tạo ra niềm tin bản thân với thái độ tự do, dân chủ và bình đẳng trước chân lí, lẽ phải và cái đẹp nghệ thuật nhờ vận dụng tốt hệ thống CH.

Bài báo “*Câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương và những cách nhìn hiện đại*” đã đưa ra nhiều ý kiến bổ ích gợi ý cho chúng tôi nghĩ sâu hơn về CH và CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC ở THPT.

Chúng tôi hiểu rằng, hệ thống CH là phương tiện hữu hiệu và nội dung tri thức được chắt lọc đưa con người đến những nguồn tri thức còn tiềm ẩn, giúp HS và GV trong giờ dạy học TPVC biết phân vân, chờ đợi và bất ngờ có được sự thỏa mãn về nhận thức, đánh giá và thưởng thức nghệ thuật trong đọc hiểu TPVC.

1.2. Tình hình nghiên cứu về năng lực

Thuật ngữ *năng lực* có nguồn gốc tiếng Latinh "competentia", có nghĩa là *gặp gỡ*. Trong tiếng Anh, năng lực có thể được dùng với những thuật ngữ như: *capability, ability, competency, capacity*...

Dù có nhiều khái niệm về năng lực, nhưng những yếu tố không thể thiếu trong các định nghĩa đó là: sự phát triển, kĩ năng, kiến thức, thái độ sống... được sử dụng để thâm nhập và hoàn thành một hoạt động có chất lượng cao. Năng lực còn là

sự đáp ứng và huy động nguồn tài nguyên trí tuệ, kinh nghiệm, ngôn ngữ, trí thông minh... để tiếp cận và vận dụng tổng hợp có hiệu quả mọi tiềm năng của con người, để thực hiện hiệu quả công việc bằng hành động tích cực, sáng tạo và bản lĩnh cá nhân. Dưới đây là những nghiên cứu cụ thể về năng lực:

- *Năng lực được nghiên cứu dưới góc độ từ nguyên học*: Theo “*Từ điển Tiếng Việt*” do Hoàng Phê (chủ biên) thì năng lực có thể được hiểu theo hai nét nghĩa:

+ *Thứ nhất*, năng lực chỉ một khả năng, điều kiện tự nhiên có sẵn để thực hiện một hoạt động nào đó

+ *Thứ hai*, năng lực là một phẩm chất tâm sinh lí tạo cho con người có khả năng để hoàn thành một hoạt động nào đó có chất lượng cao.

Hiểu theo nét nghĩa thứ nhất, *năng lực là một khả năng có thực*, được bộc lộ ra thông qua việc thành thạo một hoặc một số kĩ năng nào đó của người học. Hiểu theo nét nghĩa thứ hai, *năng lực là một cái gì đó sẵn có ở dạng tiềm năng* của người học, có thể giúp họ giải quyết những tình huống có thực trong cuộc sống.

Như vậy, từ hai nét nghĩa trên, chúng ta có thể hiểu năng lực là một cái gì đó vừa tồn tại ở dạng tiềm năng vừa là một khả năng được bộc lộ thông qua quá trình giải quyết những tình huống có thực trong cuộc sống. Khía cạnh hiện thực của năng lực là cái mà nhà trường phổ thông có thể tổ chức hình thành và đánh giá HS.

- *Theo quan điểm của tâm lí học mácxít*, năng lực của con người luôn gắn liền với hoạt động của chính họ, năng lực không phải là một thuộc tính tâm lí duy nhất nào đó (ví dụ như khả năng tri giác, trí nhớ...) mà là sự tổng hợp các thuộc tính tâm lí cá nhân đáp ứng được những yêu cầu hoạt động và đảm bảo hoạt động đó đạt được kết quả mong muốn.

- *Theo cách tiếp cận tích hợp*, tác giả F.E.Weinert (2001) cho rằng: năng lực là những khả năng và kĩ xảo học được hoặc có sẵn của cá nhân nhằm giải quyết các tình huống xác định như sự sẵn sàng về động cơ, xã hội và khả năng vận dụng các cách giải quyết vấn đề một cách có trách nhiệm và hiệu quả trong những tình huống linh hoạt. Năng lực của HS là sự kết hợp hợp lí kiến thức, kĩ năng và sự sẵn sàng tham gia để cá nhân hành động có trách nhiệm và biết phê phán tích cực hướng tới giải pháp

cho các vấn đề. Theo tác giả F.E.Weinert, năng lực bao gồm các thành phần: năng lực chuyên môn, năng lực phương pháp, năng lực xã hội, năng lực cá thể.

Denyse Tremblay (2002), nhà tâm lí học người Pháp, quan niệm rằng năng lực là khả năng hành động, đạt được thành công và chứng minh sự tiến bộ nhờ vào khả năng huy động và sử dụng hiệu quả nhiều nguồn lực tích hợp của cá nhân khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống.

- *Năng lực được nghiên cứu trên cơ sở cấu trúc nhân cách* với những công trình của N.Udonatde (1886 - 1960), I.Rubinstêin (1889 - 1960), N.Lêônchiep (1903 - 1979). *Nghiên cứu năng lực theo hướng hoạt động* có công trình của A.Platônôp (1899 - 1951). Họ cho rằng quá trình hình thành và phát triển năng lực phải dựa trên một hệ thống kiến thức nhất định làm cơ sở cho việc hình thành và phát triển các kĩ năng để hình thành năng lực nhất định.

- *Năng lực được nghiên cứu dưới góc độ hoạt động xã hội* gồm có J.A.Comenxki (1592 - 1670), Robert Owen (1771 - 1858). Họ chủ trương kết hợp giáo dục với hoạt động sản xuất, kết hợp giáo dục trong trường lớp với giáo dục trong lao động và hoạt động xã hội như A.Makarenko (1888 - 1939) đã vận dụng có kết quả.

Nhà tâm lí học người Mỹ, ông Richard E.Snow (1936 – 1997) thì cho rằng năng lực là khả năng đáp ứng ngay lập tức – phù hợp hay không – với một tình huống cụ thể hoặc một tập hợp tình huống nào đó. Khái niệm năng lực hết sức gần gũi với tâm thế sẵn lòng (như sẵn lòng đọc sách), vẻ hài hòa, tính nhạy cảm (để xử lí hoặc thuyết phục) và sự chịu đựng. Ở đây khái niệm năng lực chú ý tới các trạng thái tâm lí của đối tượng trong khi giải quyết tình huống, mức độ sẵn lòng học hỏi và tiến hành tốt trong một lĩnh vực nhất định.

- Tác giả Hoàng Hòa Bình trong bài viết "*Năng lực và cấu trúc của năng lực*" cho rằng:" Năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tổ chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể. Hai đặc trưng cơ bản của năng lực là: 1) Được bộc lộ, thể hiện qua hoạt động; 2) Đảm bảo hoạt động có hệ quả, đạt kết quả mong muốn" [38;tr5]

Nhìn chung, cho đến hiện nay có rất nhiều định nghĩa về năng lực và chưa thống nhất với nhau. Nhưng chúng ta có thể thấy rằng năng lực là thuộc tính để con người đáp ứng yêu cầu của một nhiệm vụ về trí lực, thể lực hay một hoạt động thực tiễn. Năng lực được tổng hợp từ ba thành tố: 1) *Những tố chất sinh học của con người.* 2) *Những tố chất tâm lí, nhân cách của con người.* 3) *Các điều kiện xã hội con người sống và phát triển.* Hai thành tố đầu mang tính chủ quan, thành tố sau mang tính khách quan. Ba thành tố này có mối quan hệ biện chứng với nhau, tạo ra sự phát triển toàn diện cho con người. Và năng lực thì luôn gắn với hoạt động cụ thể.

Để hình thành và phát triển năng lực cần xác định các thành phần và cấu trúc của chúng. Có nhiều loại năng lực khác nhau, việc mô tả cấu trúc và các thành phần năng lực cũng khác nhau. Cấu trúc chung của năng lực được mô tả là sự kết hợp của bốn năng lực thành phần: *năng lực chuyên môn, năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá thể.* (Mô hình bốn thành phần năng lực trên phù hợp với bốn trụ cột giáo dục theo UNESCO là: *Học để biết; Học để làm; Học để cùng chung sống; Học để tự khẳng định.*)

Theo *Dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* vừa được Bộ GD&ĐT công bố ngày 5/8/2015, chương trình giáo dục phổ thông mới của Việt Nam sẽ hướng đến hình thành tám năng lực chung cho HS. Tám năng lực đó là: *Năng lực tự học; Năng lực tự giải quyết vấn đề và sáng tạo; Năng lực thẩm mỹ; Năng lực thể chất; Năng lực giao tiếp; Năng lực hợp tác; Năng lực tính toán; Năng lực công nghệ thông tin và truyền thông.*

Bên cạnh những năng lực chung thì năng lực chuyên biệt/ năng lực riêng cũng cần được phát triển. Năng lực chuyên biệt hay còn được gọi là năng lực riêng là năng lực thuộc một lĩnh vực hay môn học mà ở các lĩnh vực khác, môn học khác không có. Môn Ngữ văn ngoài việc góp phần hoàn thiện những năng lực chung còn có nhiệm vụ phát triển những năng lực riêng. Các nước trên thế giới đều có cách gọi tên và xác định những năng lực riêng khác nhau. Nhưng nhìn chung thì tương tự nhau về mặt nội dung, đó là cùng khẳng định bốn kĩ năng: *nói, nghe, đọc, viết* các loại văn bản là bốn phạm trù thuộc năng lực chuyên biệt, riêng của môn Ngữ văn.

Bốn phạm trù trên có thể quy về hai năng lực chuyên biệt môn Ngữ văn cần phát triển cho HS đó là *năng lực tiếp nhận văn bản* và *năng lực tạo lập văn bản*. Vì năng lực được cấu tạo từ các thành phần như tri thức, kĩ năng tiến hành hoạt động và điều kiện tâm lí để thực hiện những tri thức, kĩ năng đó trong bối cảnh cụ thể... nên cần dựa trên cơ sở phát triển tổng hợp các yếu tố đó. Sự phát triển năng lực về thực chất là làm thay đổi cấu trúc nhận thức và hành động của mỗi cá nhân chứ không chỉ đơn thuần là sự bổ sung các mảng kiến thức riêng lẻ.

Từ nền tảng hiểu biết chung về năng lực, mỗi ngành khoa học đều xây dựng cho mình những đặc điểm về năng lực riêng, phản ánh sự nắm vững bản chất của đối tượng khoa học cần chiếm lĩnh, những hoạt động chủ yếu tác động vào đối tượng để đạt mục đích bằng hiệu quả có thể đánh giá sự phát triển của năng lực cá nhân. Những năng lực riêng đó như *năng lực HS* - tác giả Trần Trung Dũng (Sở GD-ĐT Hà Tĩnh) đã đề cập đến trong bài "*Tổ chức hoạt động dạy học ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực HS*". *Năng lực hoạt động xã hội* - tác giả Hà Mỹ Hạnh (Đại học Tân Trào) đã nghiên cứu trong luận án tiến sĩ "*Phát triển năng lực hoạt động xã hội cho sinh viên các trường Đại học Sư phạm khu vực miền núi phía Bắc trong đào tạo theo học chế tín chỉ*". *Năng lực học tập* - tác giả Trần Khánh Đức (Viện sư phạm kĩ thuật – Trường Đại học Bách khoa Hà Nội) đã tập trung thể hiện trong cuốn "*Lí luận và phương pháp dạy học hiện đại (phát triển năng lực và tư duy sáng tạo)*". Hay *năng lực đọc hiểu* - tác giả Phạm Thị Thu Hương (ĐHSP Hà Nội) đã đề cập đến trong cuốn "*Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*"... là những biểu hiện cụ thể của việc vận dụng năng lực chung.

Những năng lực riêng xuất phát từ chuyên ngành, nghề nghiệp và lĩnh vực nghiên cứu chuyên sâu đã góp phần khẳng định giá trị lí luận phổ quát của khái niệm năng lực. Đồng thời làm phong phú, đa dạng bằng sự hiện thực hóa, cụ thể hóa tiềm năng khoa học, khả năng vận dụng và sức sống của năng lực con người được phát triển sâu sắc trong từng địa hạt nghiên cứu và ứng dụng trong thực tiễn đời sống hiện đại.

Việc phát triển các năng lực thành phần phải thông qua thực hành các tình huống trong một thời gian nhất định. Khi cá nhân tiến hành giải quyết các bối cảnh, tình huống với sự phức tạp tăng dần, một vài năng lực cũng sẽ dần dần được hình thành và phát triển. Nếu sử dụng tích cực và thường xuyên một loại năng lực nào đó, năng lực này sẽ trở nên mạnh hơn, độ thành thạo cao hơn và ngược lại. Mỗi người có thể có sự thành thạo khác nhau về năng lực nhất định khi xử lý một tình huống cụ thể. Năng lực của HS được hình thành, phát triển ở trong và ngoài nhà trường. Nhà trường được coi là môi trường chính thức giúp HS có những năng lực chung cần thiết, song đó không phải là nơi duy nhất. Những bối cảnh và không gian khác như: gia đình, cộng đồng, xã hội... với phương tiện thông tin đại chúng, tôn giáo, môi trường văn hóa... cũng góp phần bổ sung, hoàn thiện và phát triển năng lực cá nhân. Năng lực của mỗi cá nhân con người phụ thuộc vào sự bẩm sinh, di truyền và rèn luyện (học tập, lao động...). Tất nhiên, sự cố gắng rèn luyện, chăm chỉ học tập, kiên trì vượt khó... là yếu tố quyết định rất cao cho sự hình thành và phát triển năng lực.

1.3. Tình hình nghiên cứu về phát triển

Phát triển là một khái niệm có nội dung khoa học cần được làm rõ trong đề tài luận án của chúng tôi. Nó vừa có nghĩa là danh từ (phát triển là gì). Nó lại có nghĩa là động từ (phát triển như thế nào) và nguồn tác động xuất phát từ đâu, ảnh hưởng đến đối tượng nào để liên tục làm thay đổi nội lực của đối tượng (trong trường hợp này là HS THPT) và từ nội dung, đặc điểm của nội dung và hình thức của nguồn tác động (với luận án này đó là câu hỏi phát triển năng lực). Ngoài ra tác giả luận án có nhiệm vụ xây dựng hệ thống câu hỏi có tên "câu hỏi phát triển năng lực" (danh từ) và vận dụng đặc điểm, chất lượng của hệ thống "câu hỏi phát triển năng lực" để tìm cách tác động vào trình độ HS THPT bằng nội lực của HS và bằng tài năng sư phạm của GV.

Theo một số nhà nghiên cứu khoa học xã hội phương Tây, đặc biệt là Pháp, đã nêu rõ là khái niệm phát triển chỉ mới xuất hiện vào đầu thế kỷ XX, cụ thể là những năm sau chiến tranh thế giới lần thứ nhất. Từ phát triển ba lần được sử dụng trong báo cáo gồm 14 điểm của tổng thống Mĩ Wilson. Trong các tài liệu của Hội

Quốc liên năm 1919, khái niệm phát triển được sử dụng đi đôi với khái niệm không phát triển, chậm phát triển. Khái niệm phát triển lúc này gắn với khái niệm văn minh. Có thể khái niệm văn minh thường quen dùng với xã hội, còn khái niệm phát triển thường gắn với sự tiến bộ của cá thể cá nhân con người trong giáo dục.

Một số nhà khoa học xã hội khác của phương Tây lại có ý kiến cho rằng khái niệm phát triển bắt nguồn từ thuyết tiến hóa của R.Darwin (1809 - 1882). Thời kì thế kỉ ánh sáng, nó gắn với khái niệm tiến bộ được N.Candorcet (1743 - 1794) nêu lên. Sau đó, nó gắn với sự phát triển kinh tế lần đầu tiên xuất hiện với tác phẩm “*Những giai đoạn của phát triển kinh tế*” (Bruno Holdebrand, 1876) và gần 100 năm sau, vào những năm 60 của thế kỷ XX, chúng ta biết đến tác phẩm của Watl Rostow (1916 - 2003) “*Những giai đoạn của tăng trưởng kinh tế - một tuyên ngôn không cộng sản*”. Điều mà nhiều nhà nghiên cứu khoa học xã hội mácxít đã có nhiều công trình nghiên cứu sâu sắc đã phân tích những quan điểm của Mác và Ăngghen về sự phát triển của phương thức sản xuất, các hình thái kinh tế xã hội đã và đang diễn ra trong lịch sử xã hội loài người.

Cho đến những năm 70 của thế kỉ XX, xuất hiện sự “lạm phát” các khái niệm về phát triển: *phát triển về liên đới, phát triển về nội sinh, phát triển về cộng đồng, phát triển về hội nhập, phát triển về sinh thái, phát triển xã hội chủ nghĩa...* Mãi đến những năm 80 và đầu những năm 90 mới có những lí thuyết về phát triển kinh tế gắn với sự phát triển con người, được xem là nhân vật chủ thể, động lực chính trong sự phát triển kinh tế và xã hội. Ở đây họ nhấn mạnh đến sự phát triển bền vững. Khái niệm phát triển bền vững sau đó lại được mở rộng thêm, đi vào các nhân tố xã hội, con người qua các bản tuyên bố quan trọng.

Hiện nay, khái niệm về phát triển vẫn còn tiếp tục là vấn đề tranh luận giữa các nhà nghiên cứu khoa học và hoạch định chính sách trên thế giới. Chưa bao giờ trong giới nghiên cứu khoa học trên thế giới nêu vấn đề phát triển lên thành trọng tâm hàng đầu như hiện nay. Hầu như không có lĩnh vực nghiên cứu nào không gắn với phát triển: tài nguyên con người và phát triển; môi trường và phát triển; khoa học và phát triển; tôn giáo và phát triển; giáo dục và phát triển...

Qua từng giai đoạn gắn với khái niệm phát triển, chúng ta thấy có những điểm tương đồng và khác biệt, nhưng chung quy lại có thể hiểu phát triển như một quá trình tiến hóa của mọi xã hội, mọi cộng đồng dân tộc, trong đó các chủ thể lãnh đạo và quản lí, bằng các chiến lược và chính sách thích hợp với những đặc điểm về lịch sử, chính trị, kinh tế, văn hóa, xã hội... của xã hội và cộng đồng dân tộc mình, tạo ra, huy động và quản lí các nguồn lực tự nhiên, con người nhằm đạt được những thành quả bền vững và được phân phối công bằng cho các thành viên trong xã hội vì mục đích không ngừng nâng cao chất lượng cuộc sống của họ. Quan điểm này hoàn toàn thiếu vắng sự phát triển gắn liền với sự tiến bộ, sự vượt qua các cấp độ đã đạt được về một lĩnh vực nào đấy để tự hoàn thiện cá nhân. Đó là điều mà chúng tôi cần hiểu biết để vận dụng vào luận án.

Khái niệm phát triển mà chúng tôi tâm niệm có hai nội dung cùng tồn sinh trong nó. *Một là*, sự làm mới, làm tốt những CH đã có. *Hai là*, những CH đó có khả năng tác động vào sự hình thành và hoàn thiện từng bước năng lực đọc hiểu của HS THPT.

Muốn phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS phải xem trọng cái cá biệt, cái khác người tốt đẹp trong sự đa dạng của cộng đồng HS để thực hiện mối quan hệ hài hòa và logic giữa năng lực nhận thức, năng lực đánh giá và năng lực thưởng thức về thế giới nhân tính được tạo sinh với nghệ thuật, tự bật sáng long lanh trong các kiểu lời nói và giọng điệu, sáng tạo nên những vẻ đẹp và ý nghĩa mới mẻ của TPVC.

Ca ngợi cá tính, đề cao tính độc đáo trong quan điểm cá nhân thực sự là một thành quả to lớn của chủ nghĩa nhân văn hiện đại. Nó đã phê phán kịch liệt sự cào bằng cá nhân và hạ thấp cá tính sáng tạo của cái tôi con người, hướng vào những lợi ích phát triển song song của mỗi cá nhân và những người khác trong cộng đồng nuôi dưỡng nó mà không đánh mất giá trị sống. Đó là khả năng được thay đổi trở thành cái khác tốt hơn và phải tìm thấy mình, hiện thực hóa mình, tìm thấy sự đồng thuận với xã hội và thời đại mình để được phát triển.

1.4. Tình hình nghiên cứu đọc hiểu và dạy học đọc hiểu

1.4.1. Tình hình nghiên cứu đọc hiểu

Đọc hiểu là một khái niệm mới xuất hiện gần đây, khoảng những thập niên 40 của thế kỉ XX. *Khái niệm đọc hiểu gắn liền với khái niệm đọc văn*. Descartes (1596 – 1650) đã nói rất hay về đọc văn như sau: “Đọc một cuốn sách hay cũng giống như sự đối thoại với những người phong nhã từ những thế kỉ trước. Chính trong cuộc đối thoại ấy họ đem đến cho chúng ta những gì tinh túy như trong tư tưởng của họ” (Dẫn theo Viện Văn học, “*Phê bình văn học Pháp thế kỉ XX*”. NXB Văn học. H, 1995, trang 71).

Còn A. Puskin (1799 - 1837) thì cho rằng đọc văn là cách học tập tốt nhất. Cho đến nay vẫn phát huy ý nghĩa sâu xa của nó. Đọc văn khi đã trở thành thói quen, có ý thức lại ảnh hưởng lâu dài đến trình độ văn hóa của con người. Không phải vô cớ mà Voltaire khẳng định: đọc những tác phẩm viết hay, chúng ta sẽ tập được thói quen lịch sự và văn hóa.

Một số tác giả đã lưu ý đến đọc văn như hành vi ngôn ngữ. Tác giả Nguyễn Thái Hòa trong bài viết “*Vấn đề đọc hiểu và dạy đọc hiểu*” đăng trên Tạp chí Thông tin Khoa học Sư phạm, số 8, năm 2004, cũng đã từng nêu khái quát vấn đề đọc văn, theo tác giả dù đơn giản hay phức tạp đều là hành vi ngôn ngữ, sử dụng một loạt thủ pháp và thao tác bằng cơ quan thị giác, thính giác để tiếp nhận, phân tích, giải mã và ghi nhớ nội dung thông tin, cấu trúc văn bản.

Tác giả Nguyễn Trọng Hoàn nhấn mạnh: “Đọc không chỉ đọc bằng kĩ thuật mà còn đọc bằng hồn, đọc bằng khế ước văn hóa, bằng trải nghiệm không ngừng. Đọc văn, chính là đọc người, đọc nhân cách nhà văn để hoàn thiện nhân cách của mình. Và do đó, mỗi hình ảnh, mỗi chi tiết trong tác phẩm cũng là gợi ý cho hình dung, tưởng tượng, so sánh để người đọc tri âm. Đọc văn để thấy người, thấy thời đại” [75;tr25]

Trong thi pháp học cấu trúc, tác giả J.Culler xem là lí thuyết về đọc, đã giải thích rằng: “Đứng trước một tác phẩm, dường như các độc giả thành thạo đều biết cách lấy ra những ý nghĩa của nó, biết đánh giá lời giải thích nào có thể chấp nhận được... Đọc là tham gia vào hoạt động của văn bản tác phẩm, là hành động sáng tạo

nghĩa cùng tác giả và ta không thể xem như cái gì đó mang tính ngẫu nhiên” (Dẫn từ *Chủ nghĩa cấu trúc và văn học*, trang 63)

Nhà văn Nguyễn Khải đã nhấn mạnh tầm quan trọng của đọc văn trong “*Tùy bút chính trị*” (Diễn đàn 2006), đại ý là: chỉ có những giây phút chìm đắm trong sự đọc họ mới có cơ hội ngẫm nghĩ về thân phận của mình, của đồng loại để tìm lại cái bản gốc cá nhân đang lưu lạc nơi góc khuất nào đó của riêng mình. Rồi khỏi trang sách là rơi ngay vào vòng quay của trăm ngàn công việc chả có nghĩa lí gì ngoài sự mưu sinh để tồn tại.

Tác giả Xavier Roegiers cho rằng: đọc văn không bao giờ giản đơn chỉ là đọc văn bản, mà còn bao hàm sự nhận thức cả cái cách mà mình hiểu tác phẩm nào đó tìm ra cái tác phẩm của mình.

Tương đồng với ý kiến của Xavier Roegiers, tác giả Antoine cũng nhận xét: trải nghiệm về việc đọc tất nhiên phải là một trải nghiệm kép, mập mờ không rõ, giằng xé: giữa hiểu và yêu thích, giữa từ ngữ văn học và hình ảnh ngụ ý, giữa tự do và câu thúc, giữa sự chú ý đến người khác và mối bận tâm về mình.

Đọc văn dường như là sự tổng hợp của hành động cảm nhận sáng tạo về trí tuệ cảm xúc và suy tư lôgic. Nó đặt ra cùng một lúc tính cốt yếu của chủ thể và đối tượng (TPVC). Đối tượng là cốt yếu bởi nó tương đối nằm ngoài kinh nghiệm và kiến thức của người đọc. TPVC thường áp đặt cấu trúc riêng của nó về phương diện ngôn từ, phương diện hình tượng và phương diện ý tưởng tình cảm nên người đọc phải chờ đợi và tuân thủ theo cấu trúc đó mà kiến tạo nghĩa ngày càng thỏa đáng hơn cho tác phẩm và cho bản thân mình trong quá trình đọc. Người đọc bao giờ cũng vượt trước ngôn từ tác phẩm và luôn được phát triển, khai mở theo sự mở rộng, đi sâu vào thế giới nghệ thuật. Đọc mang chức năng đánh thức ngôn từ tác phẩm thành sự lộ diện dần dần những hình ảnh, biểu tượng, làm nên hình tượng nghệ thuật để xác định ý nghĩa. Nếu nhìn nhận đọc văn như là hoạt động sáng tạo là sự lao động phức tạp thì người đọc phải thực hiện sự đồng hóa những gì tác phẩm gợi nên một cách thuyết phục và đồng thời phải điều ứng hành động đọc và ý nghĩa giá trị của tác phẩm sao cho hợp tình hợp lí.

Đọc văn là sự thực hiện một thỏa ước về sự đồng ý, đồng tình có giới hạn giữa người đọc và nhà văn. Trong khi đọc, thế giới của nhà văn chỉ được bộc lộ ra trong tất cả chiều sâu của nó dưới sự suy nghĩ, thán phục hay bất hòa của người đọc. Có thể nói sự thỏa ước trong suy tư về tác phẩm là sự đồng tình với những gì được giữ gìn từ tác phẩm. Sự bất hòa nếu có là biểu hiện sự thề nguyện biến cải. Còn tình yêu tác phẩm thông qua sự thán phục sẽ là sự tâm niệm của người đọc muốn noi theo.

Tác giả Phan Trọng Luận cũng có nhận định rằng đọc văn không phải là quá trình thụ động tiếp nhận nghĩa văn bản mà là cả một quá trình kiến tạo, làm sống dậy nghĩa của văn bản bằng sự tương tác tích cực với văn bản. Theo tác giả, khi đọc văn là người đọc đang trò chuyện với tác giả và với chính bản thân mình. Cuộc trò chuyện đó giúp bản thân người đọc hiểu biết thêm và cũng là để tự nhận thức.

Từ quan niệm đọc văn như thế những nhà nghiên cứu tiếp thu và phát triển thành khái niệm đọc hiểu. Đọc hiểu là một phạm trù khoa học có khái niệm và lí thuyết của nó. Đọc hiểu sinh thành từ hoạt động đọc, nhất là đọc văn nhưng không vì thế mà xem nó là một phương pháp như phương pháp đọc diễn cảm, phương pháp đọc thẩm mĩ... Cũng không nên xem đọc hiểu là “một giai đoạn đọc”. Đọc hiểu có mặt ở tất cả các giai đoạn, thời điểm của quá trình đọc TPVC. Không nhiều thì ít, không sâu thì nông, không toàn diện thì phiến diện, người đọc luôn thu nhận được kiến thức, vẻ đẹp của ngôn từ, hình tượng nghệ thuật đã làm nên ý nghĩa nào đấy trong quá trình tiếp nhận. Từ những góc nhìn khác nhau theo mục đích nghiên cứu đọc hiểu như góc nhìn triết học, văn hóa, ngôn ngữ, giao tiếp, đối thoại, giáo dục người ta sẽ nhấn mạnh yếu tố này hay yếu tố khác trong đọc hiểu.

Sau đây chúng tôi xin được trình bày một vài cách tiếp cận khái quát nhất:

“Đọc hiểu là năng lực nhận thức phức tạp yêu cầu khả năng tích hợp thông tin trong văn bản với tri thức người đọc” (Anderson và Pearson, 1984)

“Đọc hiểu là quá trình tương tác xảy ra giữa một người đọc và một văn bản” (Rumelhart, 1994)

“Đọc hiểu là quá trình tư duy có chủ tâm, trong suốt quá trình này, ý nghĩa được kiến tạo thông qua sự tương tác giữa văn bản và người đọc” (Durkin, 1993)

“Đọc hiểu là sự hiểu biết, sử dụng, phản hồi và chiếm lĩnh các văn bản viết nhằm đạt được những mục đích, phát triển tri thức và tiềm năng cũng như tham gia vào đời sống xã hội của mỗi cá nhân” (PISA, 2012).

Về đối tượng đọc hiểu, một trong những vấn đề lí thuyết phổ thông của khái niệm đọc hiểu, PISA cho rằng: đối tượng đọc hiểu của PISA có hai dạng là văn bản liên tục (continuous tests) hay văn bản liền mạch (gồm các loại tự sự: tự sự, giải thích, miêu tả, lập luận, giới thiệu, tư liệu hoặc ghi chép, siêu văn bản) và văn bản không liên tục (non – continuous tests) (gồm biểu đồ và đồ thị, bảng biểu và ma trận, sơ đồ, thông tin, tờ rơi, tín hiệu và quảng cáo, hóa đơn chứng từ và văn bằng chứng chỉ)... Vậy đối tượng của đọc hiểu là các văn bản liên tục và không liên tục như đã nêu trên.

Theo tác giả Mirian Alfssi trong *Tạp chí The Journal of Education Research – 2004*, chúng ta thấy việc vận dụng chiến lược đọc hiểu vô cùng linh hoạt và đem lại sức sống cho việc đổi mới tư duy và hình thành, phát triển lí thuyết đọc hiểu. Trước hết, đọc hiểu rất chú trọng mô hình như một minh chứng về bước đi và hiệu quả của nghiên cứu đọc hiểu. Tác giả Mirian Alfassi đề xuất “mô hình dạy tương hỗ” và “mô hình giải thích trực tiếp”. Cái hay của "mô hình dạy tương hỗ" là một kĩ thuật hướng dẫn đọc hiểu tương tự như hoạt động giải quyết vấn đề nhằm thúc đẩy tư duy trong khi đọc. Còn “mô hình giải thích trực tiếp” tập trung yêu cầu người đọc giải thích các tiến trình thuộc trí tuệ và năng lực lập luận trong đọc hiểu.

Ví dụ: trong ngữ cảnh của tác phẩm đọc thì chiến lược nào? (đặt CH, tóm tắt, tìm nghĩa, dự đoán những sự kiện, tình huống tiếp theo...) có thể được vận dụng.

Một số tác giả trong nước và nước ngoài cũng đưa các cấp độ đọc hiểu vào nội dung. Như hai tác giả J.Adler (1902 - 2001) và Chales Dores thì quan niệm "đọc để lấy thông tin và đọc để hiểu biết".

Tác giả Trần Đình Sử thì gọi các cấp độ đọc bằng “khâu cơ bản” nhất. Nó bắt đầu từ: hiểu từ, hiểu câu, hiểu đoạn, hiểu liên kết, hiểu nghĩa toàn bài. Theo tác giả, có hiểu đúng thì mới nói chuyện hiểu sáng tạo.

Dưới góc độ cấu trúc văn bản TPVC, tác giả Nguyễn Thanh Hùng phân chia cấp độ đọc thành ba cấp độ cấu trúc của TPVC. Nói đến cấu trúc là phải xem xét cách tổ chức bên trong do các yếu tố liên kết với nhau trong tác phẩm. Đơn giản nhất là mối quan hệ giữa nội dung và hình thức. Đi sâu hơn nữa người ta thấy có mối liên hệ bên trong nội dung bao gồm: nội dung sự kiện, nội dung hình tượng và nội dung quan niệm. Xét nội tại hình thức TPVC cũng có thể thấy các hình thức mô phỏng hiện thực, hình thức tu từ học của chất liệu ngôn ngữ. Sau đó là luật lệ, thể thức của thể tài văn học. Cuối cùng là thi pháp, một cách nhìn chuyên sâu đặc biệt về giá trị biểu hiện nội dung đích thực của hình thức tác phẩm. Khi thi pháp học ra đời, người ta mới hiểu rõ sự gắn bó hữu cơ, biện chứng giữa hình thức nghệ thuật và nội dung tư tưởng tác phẩm được tổ chức trong sự vận động đa tầng như thế nào trong tác phẩm.

Tác giả Nguyễn Thanh Hùng đề nghị trước hết là “*đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ*” tiếp theo là “*đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng cấu trúc hình tượng*” và sau cùng là “*đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng tư tưởng và ý vị nhân sinh của tác phẩm*”. Tác giả viết: “Hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ của TPVC là tìm cách nắm vững ngày càng đầy đủ và sâu sắc mối quan hệ giữa những kí hiệu nền tảng như: từ, nhóm từ, đoạn, phần của văn bản tác phẩm (...) Ngoài ra, khi tìm hiểu tầng cấu trúc ngôn từ TPVC còn phải nắm được không gian ngữ nghĩa trong các loại văn cảnh” [90;tr48]

Về cấp độ đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc hình tượng nghệ thuật, tác giả viết: “Hiểu tầng cấu trúc này người đọc có điều kiện thâm nhập vào sự sáng tạo nghệ thuật mới mẻ trong tác phẩm một cách đầy đủ, trọn vẹn nhất” [90;tr50]

Về cấp độ đọc hiểu tầng cấu trúc tư tưởng và ý vị nhân sinh, tác giả viết như sau: “khi đọc TPVC chân chính, độc giả bao giờ cũng tìm thấy những ý nghĩa tư tưởng, quan niệm và sự trình bày khác nhau về chúng được quy tụ vào những tư tưởng nhân bản của con người” [90;tr54]

Tác giả còn lưu ý thêm các cấp độ đọc hiểu này không tách biệt nhau mà cuối cùng phải tự tìm thấy ý nghĩa trong giá trị tổng thể, cốt lõi suy ra từ ba tầng cấu

trúc ấy”. Nói như Roland Barthes: “Một tác phẩm cùng chứa đựng đồng thời một số nghĩa do bản thân cấu trúc của nó. Đó là bản thân một tập hợp nhiều nghĩa” (Dẫn theo *"Sáng tạo nghệ thuật hiện thực và con người"* - Khrapchenko).

Tác giả Brigitte và Burnelt trong công trình *"Cải thiện đọc hiểu"* (đại học Saint Xavier, Chiago, Illinois) đã đưa ra tiến trình ba cấp độ đọc hiểu đơn giản gọi là “chỉ số chiến lược tiền nhận thức” gồm *trước khi đọc hiểu, trong khi đọc hiểu, sau khi đọc hiểu*. Chúng tôi nhận thấy cả ba cấp độ hay còn gọi là “chỉ số chiến lược tiền nhận thức” đều tập trung tìm kiếm những hành động đọc. Bên cạnh việc sử dụng những hành động đọc thích hợp với việc nâng cao năng lực nhận thức tác phẩm, tác giả còn lưu ý đến suy nghĩ của người đọc về tựa đề mới tốt hơn, về ý nghĩa của những từ đa nghĩa, nghĩ về những gì mình đã biết về tác phẩm... Cuối cùng, tác giả cũng đưa ra một số CH tự đặt cho người đọc dựa vào tác phẩm để có câu trả lời và những CH dự đoán và kiểm tra mục đích đọc, CH hỏi lại những CH người đọc bản khoán và đã dự đoán.

Tác giả Trần Đình Sử trong khi trò chuyện với GV về chủ đề *"Văn bản văn học: ngôn từ, thông báo, ý nghĩa"* đã đưa ra các cấp độ đọc hiểu đó là: 1) *Đọc thông*. 2) *Đọc thông báo*. 3) *Đọc ý nghĩa*. 4) *Đọc tổng hợp*. Xuất phát từ cấu trúc luận, tác giả Trần Đình Sử xây dựng những kĩ năng đọc hiểu tương thích, như kĩ năng đọc ngôn từ, kĩ năng đọc thông báo, kĩ năng đọc tư tưởng tình cảm và kĩ năng đọc tổng hợp.

Trong khi đó, tác giả Nguyễn Thanh Hùng lại đề nghị rèn luyện bốn kĩ năng sau: 1) *Kĩ năng đọc chính xác*. 2) *Kĩ năng đọc phân tích*. 3) *Kĩ năng đọc sáng tạo*. 4) *Kĩ năng đọc tích lũy*.

Tác giả Phạm Thị Thu Hương thì nhấn mạnh đến tầm quan trọng của kĩ năng đọc hiểu “Không có kĩ năng đọc, độc giả sẽ không thể làm việc với các con chữ, giải mã, xây dựng thông điệp nghệ thuật và đáp ứng đối với văn bản mình đang đọc (...) Đơn giản nhất là kĩ năng chuyển từ kí hiệu chữ viết sang tín hiệu âm thanh gắn với hiểu nghĩa của từ trong văn cảnh mà chúng ta quen gọi là “hành động đọc” [100;tr58]

Các tác giả Taffy. E Rapcheal và Efrieda Hiebert trong cuốn “*Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản*” không trực tiếp gọi là kỹ năng nhưng đã đưa ra các thủ thuật đọc hiểu như: Xác định thông tin quan trọng, tóm tắt thông tin, suy luận, đặt CH, giám sát khả năng hiểu bao gồm tự đánh giá và điều chỉnh thủ thuật khi cần thiết.

Cuối cùng có thể nhận thấy lí thuyết đọc hiểu nghiên cứu nội dung thông báo, nội dung thông điệp thẩm mỹ và ý nghĩa của tác phẩm.

Theo tác giả Trần Đình Sử thì “văn bản ngôn từ có nghĩa: nghĩa từ, nghĩa câu, nghĩa đoạn. Các nghĩa ấy xây dựng nên trong tâm trí người đọc một thông báo. Thông báo là nội dung thực tại mà văn bản biểu đạt (...). Thông báo đó tức là nghĩa cũng tức là nội dung của văn bản (...). Xuyên qua thông báo, văn bản biểu hiện một ý nghĩa. Ý nghĩa tức là cái thông điệp mà văn bản muốn gửi gắm đến người đọc” [128]. Khá là phức tạp khi phải hiểu thấu suốt rạch ròi nội dung và cách biện luận của tác giả về ý nghĩa có liên hệ chặt chẽ với nội dung, thông báo và thông điệp. Chỉ biết rằng thông báo là sự mặc định nghĩa của nội dung đã được xác lập trong tác phẩm, còn thông điệp là ý nghĩa của quá trình giao ước, thương lượng giữa tác phẩm với “những người đã đọc tác phẩm trong thời gian lịch sử tồn tại của tác phẩm”.

Quá trình tạo nghĩa là một trong những nội dung căn bản của đọc hiểu “Đọc hiểu văn bản thực chất là quá trình người đọc kiến tạo ý nghĩa của văn bản đó thông qua các hoạt động, hành động, thao tác nhất định” [100;tr19]

Nhà thi pháp học hiện đại Bakhtin (1895 - 1975) nói đại ý rằng: ý nghĩa của TPVC không nằm trong ý thức nhà văn, cũng không nằm trong ý thức người đọc và lại không có sẵn trong văn bản tác phẩm mà nó được hình thành trong sự tương tác qua lại giữa tác giả và người đọc trên cơ sở các tín hiệu nghệ thuật mà nhà văn tạo ra trong đó. Chính vì vậy mà chỉ qua đối thoại, tranh luận thì ý nghĩa tác phẩm mới nảy sinh, được bộc lộ đích thực, phong phú, sinh động và chân xác.

1.4.2. Tình hình nghiên cứu về dạy học đọc hiểu

Tác giả Phạm Thị Thu Hương từng nêu ý kiến rằng: "cần phân biệt đọc hiểu và hoạt động dạy đọc hiểu, một hoạt động của người học và một hoạt động thuộc về người dạy" [100;tr19]

Những công trình nghiên cứu thiên về lí thuyết đọc hiểu xuất phát từ đọc văn với những thao tác kĩ thuật, kĩ năng thuộc các loại và thể loại khác nhau như Hertimer Adler (1940). Những cuốn sách nghiên cứu “*Dạy học tập đọc ở Tiểu học*” (2001) của tác giả Lê Phương Nga; và cuốn “*Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học*” của tác giả Nguyễn Thị Hạnh đã trình bày khá thuyết phục về cơ sở khoa học của việc dạy học đọc hiểu.

Các tác giả Nguyễn Thanh Hùng, Trần Đình Sử, Đỗ Ngọc Thống, Phạm Thị Thu Hương, Nguyễn Trọng Hoàn, Trần Đình Chung, Nguyễn Thanh Bình... đều đã nêu lên những ý kiến của mình về “mô hình dạy học đọc hiểu TPVC theo thể loại”. Hướng dạy học đọc hiểu theo “chiến thuật đọc hiểu” thì có tác giả Phạm Thị Thu Hương với 10 chiến thuật hoặc có thể là hành động tiếp nhận: 1) Huy động tri thức trải nghiệm đọc hiểu. 2) Xác định mục tiêu đọc. 3) Giải mã văn bản. 4) Tạo kết nối trong và sau quá trình đọc văn bản. 5) Dự đoán. 6) Hình dung tưởng tượng. 7) Suy luận, cắt nghĩa. 8) Đặt CH. 9) Tổng hợp đánh giá và vận dụng. 10) Giám sát việc hiểu của bản thân.

Ngoài ra, còn có chiến thuật đọc hiểu 10 bước để thực hành kĩ năng đọc của John Langan (1998). Đó là: 1) Suy nghĩ rõ ràng, nhận ra ý chính, ý phụ. 2) Hiểu từ vựng trong ngữ cảnh để hiểu ý nghĩa của từ ngữ. 3) Tìm các ý chính từ việc tách ý tổng quát ra khỏi ý phụ và tìm chủ đề, tìm câu chủ đề và tìm chi tiết bổ sung cho ý chính. 4) Nhận ra các chi tiết hỗ trợ, nghĩa là nhận ra nguyên nhân, bước, bằng chứng để giải thích ý chính, chuẩn bị dàn ý, chuẩn bị bản đồ, biểu đồ chỉ rõ quan hệ giữa ý chính và ý phụ. 5) Vị trí của ý chính. 6) Các ý chính hàm ẩn, ám chỉ. 7) Tìm các mối quan hệ. 8) Trình bày cụ thể các mối quan hệ. 9) Kết luận bằng các ý chưa được khẳng định trực tiếp. 10) Đọc chủ động gắn với thao tác đọc liền mạch, vừa đọc vừa nghĩ về ý chủ đạo, và nghĩ về ý thứ yếu, tìm các mối quan hệ, dự đoán trong khi đọc và đọc lại nếu cần thiết.

Ưu tiên nghiên cứu về CH đọc hiểu có tác giả Nguyễn Thị Huệ với “*Mô hình câu hỏi đọc hiểu văn bản nghị luận trong chương trình Ngữ văn trung học*”. Những đóng góp của tác giả là: hệ thống CH hướng dẫn đọc hiểu văn bản cần được thể hiện

trong SGK với tính thống nhất trong từng kiểu loại. Hạn chế thấp nhất CH áp đặt, tăng cường CH đánh giá phản hồi, nâng cao tính hấp dẫn, khơi gợi được hứng thú của HS... Ngoài ra, còn có công trình “*Tìm hiểu chương trình và SGK Ngữ văn THPT*” của tác giả Đỗ Ngọc Thống, đề cao sự quan trọng của việc hướng dẫn các em tìm hiểu các tín hiệu thẩm mỹ của văn bản bằng một hệ thống CH đọc hiểu.

Theo hướng nghiên cứu CH đọc hiểu còn có các tác giả Nguyễn Minh Thuyết, Hoàng Hòa Bình, Trần Đình Chung. Đặc biệt, hướng khẳng định đọc hiểu như một phương pháp, tức là có phương pháp đọc hiểu với sự luận giải của hai tác giả Nguyễn Minh Thuyết và Hoàng Hòa Bình. Cả hai tác giả này đều cho rằng: thể hiện sự đề cao vai trò chủ thể tích cực sáng tạo của HS trong hoạt động đọc phân biệt với phương pháp dạy học có tên gọi giảng văn thể hiện sự đề cao vai trò của GV thuyết trình.

Hai bộ SGK Ngữ văn THPT hiện hành đều đề cập đến vấn đề đọc hiểu. SGK Ngữ văn bộ sách nâng cao có bài: *Tổng kết phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 10)*; *Tổng kết phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 11)*; *Tổng kết phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 12)*. SGK Ngữ văn bộ chuẩn có ba bài: *Ôn tập phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 10)*; *Ôn tập phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 11)*; *Ôn tập phương pháp đọc hiểu (Ngữ văn 12)*.

SGK Ngữ văn 12, bộ nâng cao nêu lên ba phương pháp đọc hiểu như sau: 1) Phát hiện các từ ngữ, biểu hiện cách cảm nhận độc đáo, hiểu được tư tưởng tình cảm tác giả thể hiện qua từ ngữ, câu văn, đoạn văn cùng với phát hiện hình tượng, chủ đề và đặc sắc nghệ thuật. 2) Phân tích nội dung đoạn văn, tìm ra ý tứ nối liền các câu trong đoạn và ý nghĩa tượng trưng của hình ảnh. 3) Khái quát nội dung của nhân vật, tư tưởng, tình cảm của tác giả qua tác phẩm hay đoạn trích, khái quát những chủ đề, hình tượng và đặc sắc nghệ thuật. Với các bài thơ cần chú ý đặc điểm của ngôn ngữ thơ, tìm hiểu từ ngữ, giọng điệu, hình ảnh, tứ thơ, mối liên kết chìm giữa các hình ảnh.

Đọc hiểu và dạy học đọc hiểu trong các công trình nghiên cứu đã nêu trên tuy có cách thể hiện khác nhau nhưng về cơ bản vẫn bổ sung cho nhau và vẫn hợp

lưu vào dòng chảy gắn liền trong thiết kế vận dụng với chiến lược và chiến thuật đọc hiểu đa dạng, phong phú, mới mẻ và thấy rõ hiệu quả những bước đi của nó. Những vấn đề đọc hiểu được trình bày đều liên quan đến tiếp nhận, như: “Tiếp nhận văn học đồng nghĩa với năng lực đọc hiểu những gì đã đọc và những gì có ý nghĩa nhân sinh thâm mỹ” [90]. Đọc hiểu lại cũng gắn gũi với phương pháp đặt và trả lời CH mà những năng lực nhận thức gắn với sự phát triển tư duy, năng lực ngôn ngữ gắn với việc phát triển khả năng trình bày, cắt nghĩa, luận giải. Và năng lực tự nhận thức gắn với tự hiểu, gắn với sự thay đổi tính chủ quan của người học, gắn với năng lực phản xạ, phản tỉnh, năng lực suy nghĩ điều đọc được. Cuối cùng, đọc hiểu không tách biệt hoàn toàn với năng lực đánh giá, năng lực thưởng thức cái đẹp, và năng lực cảm xúc thâm mỹ trong đọc hiểu TPVC. Đây sẽ là những tiền đề gợi ý cho tác giả luận án triển khai nội dung luận án.

Tiểu kết chương 1

Trong chương này chúng tôi tập trung làm nổi bật các đầu mối nội dung có liên quan với nhau theo yêu cầu đặt ra của đề tài. Đồng thời qua đó thấy được vấn đề CH, năng lực, phát triển, đọc hiểu và dạy học đọc hiểu đã được nhiều nhà nghiên cứu trong và ngoài nước quan tâm, đã gợi ý những nội dung đọc hiểu và CH phát triển năng lực đọc hiểu đã được hình thành từ lịch sử dạy học TPVC và phát triển mới phù hợp với mục tiêu đổi mới nội dung và phương pháp giáo dục theo xu hướng quốc tế.

Đây chính là nền tảng, là tiền đề lí luận định hướng quá trình nghiên cứu của đề tài, đồng thời gợi ý tác giả luận án đi sâu vào mối quan hệ nội dung của các khái niệm khoa học và đề xuất các biện pháp xây dựng và vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT. Từ đó có thể khẳng định rằng hướng nghiên cứu xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT là có ý nghĩa khoa học và thực tiễn.

Chúng tôi không liệt kê theo trình tự thời gian những công trình nghiên cứu, hay phân loại theo phạm vi trong nước, nước ngoài... mà tập trung tổng quan các vấn đề nội dung khoa học.

Vẫn còn nhiều tác giả trong và ngoài nước với những công trình nghiên cứu có liên, nhưng do phạm vi giới hạn của đề tài và thời gian nghiên cứu nên chúng tôi chỉ chọn ra một số tài liệu để tham khảo trong luận án này.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA VIỆC XÂY DỰNG HỆ THỐNG CÂU HỎI PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU TRONG DẠY HỌC TPVC CHO HỌC SINH THPT

2.1. Cơ sở lí luận của việc xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

2.1.1. Những vấn đề cơ bản về câu hỏi

2.1.1.1. Câu hỏi trong đời sống – sự tự do tư tưởng, khát khao chinh phục tri thức

Lẽ thông thường ai cũng biết, CH sinh ra với con người và chỉ với con người mà thôi. Đời sống con người cộng sinh với muôn loài: động vật, cỏ cây, núi non, sông nước... nhưng chỉ con người mới biết đặt ra CH. Bởi vì chỉ con người mới có ngôn ngữ. Dù hỏi thăm, hỏi mình hay hỏi thiên nhiên trong từng cảnh huống: “*Trời làm chi cực bậy trời*”; hay “*Trăng ơi từ đâu đến*”... thì hình thức tồn tại của CH vẫn phải dựa vào ngôn từ để ghi lại trong giao tiếp.

Ngôn ngữ là đặc ân mà con người được ban phúc. Có ngôn ngữ là con người đã có một năng lực tuyệt vời, năng lực bao trùm lên mọi năng lực khác để thực hành trong đời sống. *Ngôn ngữ là sự biểu hiện, đồng thời cũng là thành quả của tư duy.* Mặc khác, *ngôn ngữ còn là công cụ thiết yếu của đời sống, là hiện tượng diệu kì luôn mang tính ý hướng.* Tính ý hướng phản chiếu tính tò mò của con người về sự hiện hữu của sự vật, thiên nhiên, xã hội và con người trong vũ trụ. Tính ý hướng ấy cũng là sự khao khát trí tuệ, muốn nhận thức để hiểu biết mọi sự việc ở thế gian. Nhưng trong hữu hạn của cuộc đời, con người khó có thể có được hiểu biết đầy đủ về tất cả. Thế nên con người phải lựa chọn mục đích thiết thực, tức là những gì cơ bản, thiết yếu nhất với mình từ hiện thực khách quan chưa tỏ tường, ẩn kín, cần khám phá để sống thuận theo tự nhiên chi phối bản thân mình. Như vậy, mục đích cụ thể nhằm nắm vững những nội dung vấn đề thiết yếu, hữu dụng với con người chính là nơi bắt đầu hình thành và xuất hiện những CH. Tính ý hướng là sự phóng tưởng chiều kích lí tính thuần túy. Còn tính mục đích của lí tính thực tiễn là nơi xuất phát của CH trong đời sống con người, phản ánh niềm đam mê hiểu biết. Hay nói cách khác, là khát vọng chinh phục tri thức, biết tự ngừng để nâng cao năng lực nhận thức thế giới xung quanh.

CH trường tồn trong đời sống của loài người và xuất hiện ở mỗi người mỗi khác, để được hiểu biết và được yêu thương, để chuẩn bị đối diện với những thuận lợi và thử thách đang chờ đợi trong cuộc sống.... Tất cả chúng ta đều hỏi từ lúc sinh ra đời cho đến khi từ giã cuộc đời, và phần lớn chúng ta đều ôm theo biết bao CH chưa lời đáp! Nhưng tất cả chúng ta đều tạo ra sự thỏa nguyện rằng: mình đã từng hỏi về cuộc đời này, về bản thân mình rất nhiều. Và thực sự những CH đó là một phần của cuộc sống hữu ích, có ý nghĩa với chúng ta. Mặc dù không phải ai hỏi nhiều rồi cũng sẽ trở thành người tài giỏi. Cái vách ngăn cách ở đây có thể là: không phải chỉ không ngừng hỏi là đủ, mà còn phải biết hỏi, hỏi cái gì, hỏi ra sao... tức là biết đặt CH. Đó là nguyên cơ đầu tiên để có thể tự giải đáp và có được câu trả lời giá trị và ý nghĩa.

Chúng tôi đang nói đến tầm quan trọng và lợi ích của CH luôn đồng hành trong cuộc sống của mỗi con người. Một khát khao hiểu biết, khát khao chinh phục tri thức để con người làm chủ bản thân trước thực tại, một thái độ thân thiện của con người với tạo vật và sự tôn trọng chính bản thân thông qua CH hỏi.

Nhìn lại, chúng ta nhận ra những đặc điểm của CH trong đời sống xã hội, nó *tồn tại thường xuyên như một tất yếu phải có để sống*. Số đo của nó là toàn bộ ý thức về cuộc đời mỗi người, loại CH này *tồn tại như một phương tiện để phát triển bản thân cá thể, nó không bị gò bó bởi thời gian trả lời*. Nó cũng không cần chúng ta phải trả lời đầy đủ, hoàn hảo cho mọi CH được đặt ra. *Tự hỏi chiếm phần nhiều*, và thường bị bắt lực trước CH do chính mình đặt ra cũng không ít. CH trong đời sống là sự tự phát và do nhu cầu không giống nhau tạo nên xu hướng nhân cách của con người trong xã hội họ sống và trong tương lai của nhân loại. Chẳng hạn, N.Secusepxki đặt CH "*Làm gì*" và tự trả lời bằng cả một tác phẩm văn học nổi tiếng. Đây là một trong những CH lớn của đời sống. Theo truyền thống triết học Đức, Schelling đã nói "chỉ có hành động của anh mới là cái quy định giá trị của chính mình". Đồng thời, nhà thơ được tôn sùng ở Đức như J.W.Goethe đã nghĩ về hành động như một kiểu thiên chức làm người trong châm ngôn "Khởi đầu là hành động" để đối lập lại với sự khải thị của Kinh Thánh "Khởi thủy là lời". Từ CH "*Làm gì*" vang lên ở nước Nga thời của các nhà chủ nghĩa xã

hội dân chủ đã ảnh hưởng to lớn đến vận mệnh của cậu học trò xuất sắc Vôlôđia mà sau này trở thành V.I.Lênin của toàn nhân loại.

CH trong đời sống phải đảm bảo dẫn tới sự tự do tư tưởng, phải khích lệ ý chí chinh phục tri thức và khả năng lựa chọn hướng hành động khác nhau. CH đời sống bao giờ cũng có mục đích. Nó biểu thị những đường nét chung nhất trong nhận thức mang đặc trưng giao tiếp của con người. Các CH đã và sẽ vẫn là những phương tiện giao tiếp của con người - một phương tiện thuộc kỹ năng tự học chính. Chúng cho phép dẫn dắt khéo léo cuộc đối thoại với chính mình, nhờ nó mà khoảng trống thông tin và sự thiếu hụt kiến thức đã được lấp đầy. Cái dấu hỏi đặt cuối là dấu hiệu chỉ sự tồn tại và nối dài của nhận thức trong giao tiếp. Nếu CH không đúng đắn, không rõ nghĩa thì dấu hỏi ấy có thể trở thành dấu chấm than (!) đối với người được hỏi.

Từ CH trong đời sống xã hội, mỗi lĩnh vực hoạt động cụ thể như khoa học, giáo dục, tâm lí, pháp luật, tòa án... sẽ vận dụng CH theo đặc trưng chuyên ngành của mỗi lĩnh vực ấy, đặc biệt phổ biến và thường xuyên hơn là CH trong dạy học.

2.1.1.2. Câu hỏi trong dạy học – văn hóa giao tiếp đối thoại trong nhà trường

Nhà trường là nơi vạch ra những con đường hiệu quả để người học tiếp thu, sáng tạo kiến thức cơ bản có giá trị về tinh hoa văn hóa của nhân loại. Vừa để bồi dưỡng học vấn, vừa phải hình thành năng lực và thái độ sẵn sàng thích ứng với đời sống, nhằm hình thành nhân cách cho con người.

Có một điều gần như hiển nhiên trong dạy học là *việc đặt CH có mặt trong hầu hết các phương pháp dạy học.* Phương pháp thuyết trình, nêu vấn đề; Phương pháp vấn đáp; Phương pháp đàm thoại, kiến tạo; Phương pháp đặt và giải quyết vấn đề... đều sử dụng CH với những mức độ và hiệu quả khác nhau. CH là “công dân danh dự” không thể thiếu trong “thế giới phương pháp”. Vì do bản chất CH được thực hiện chủ yếu bằng đối thoại trong quá trình dạy học để tận dụng hai tiềm năng cơ bản là *chủ thể con người* và *phương tiện ngôn ngữ* được sản sinh và sáng tạo.

CH trong dạy học là sự cụ thể hóa CH trong đời sống trên cơ sở phân biệt lĩnh vực chuyên ngành, nhưng lại vô cùng đa dạng và phức tạp hơn nhiều so với CH trong đời sống. Bằng các CH thích hợp, Socrates và Khổng Tử thời cổ đại đã dẫn

dắt người đối thoại đi đến chân lí cần thiết. Lịch sử đã ghi công này và đặt thành “Phương pháp Socrates”, một phương pháp có ý nghĩa “tiền trạm” trong dạy học và giáo dục. Nó là một thủ pháp giảng bài mà GV thường đặt ra cho HS hàng loạt CH và thông qua đó dẫn dắt HS đi đến kết quả quan trọng mà họ tự tìm thấy để có một câu trả lời lôgic.

A.Einstein (1879 - 1955), một nhà khoa học vĩ đại của nhân loại đã từng phê phán mạnh mẽ kiểu giáo dục “mớm cơm” cho trẻ con, kiểu giáo dục này dù có tránh cũng không thoát được những sai lầm và tác hại ngoài ý muốn. Với A.Einstein, một nền giáo dục hoàn hảo và toàn diện là phải luôn gợi mở để người học không những biết đặt CH, mà quan trọng hơn là *biết hỏi để được hỏi tiếp để không ngừng thu nhận thêm tri thức và kiến tạo tri thức.*

Trong công trình “*Đối thoại*”, Platon đã phủ nhận gay gắt khả năng thực hiện một hệ thống lí luận và vấn đề nội dung hoàn chỉnh. Tinh thần chung trong “*Đối thoại*” là mọi quan điểm đều có sự liên tục, hợp lí và có thể thực hành theo một kiểu cách nào đó đều có thể đóng góp vào sự hiểu biết của HS trong giờ dạy học. CH trong dạy học vừa tuân thủ quan điểm giao tiếp để xã hội hóa tri thức vừa lay động trái tim của chủ thể HS thông qua đối thoại.

Đối thoại trong dạy học và giáo dục của chúng ta trong quá khứ chịu ảnh hưởng của tư duy duy lí cổ điển và lôgic hình thức. Đó là lôgic thầy bao giờ cũng làm chủ trí tuệ và là người “thắng cuộc”, còn học trò là “ăn theo” bị ràng buộc bởi CH và đa phần là “thua cuộc”. CH phần lớn xuất phát từ ý đồ GV nhưng không tuân theo tinh thần giao tiếp trong dạy học một cách đúng nghĩa.

CH ngày nay được thiết kế với nội dung và hình thức đã khác nhiều so với trước. Sự đối thoại xuất hiện và được bảo tồn trong đặt CH và trả lời CH đều xuất phát từ HS và được chú trọng đến tính dân chủ, đều được lắng nghe nhau giữa GV và HS. Dù ở vị trí người hỏi hay người đáp đều được tôn trọng để có cơ hội đóng góp sự sáng tạo vào việc giải quyết vấn đề nội dung, yêu cầu của CH. Đây là kiểu dạy học đối thoại theo cung cách mềm dẻo, linh hoạt mà mỗi người tham thoại có thể bộc lộ hết mình về vai trò trách nhiệm và thái độ lịch thiệp tôn trọng lẫn nhau

trong môi trường nhà trường thân thiện. Nhờ thế mà cả hai nhân tố thầy và trò đều gặt hái được kết quả mà không ai “đánh bại” ai. Sự đối thoại này không phải là sự thỏa hiệp “được sao hay vậy” mà người GV kém thường vin vào sự yếu kém của HS để không thay đổi CH và cách vận dụng CH của mình.

CH trong dạy học thể hiện nội dung và chất lượng văn hóa trong nhà trường.
 Nội dung và chất lượng văn hóa ấy được tích hợp trong môn học nhằm truyền thụ, lưu truyền bảo tồn và phát huy theo tinh thần ứng xử nhân văn giữa con người với nhau. Mục tiêu môn học, yêu cầu cần đạt, nội dung, phương pháp dạy học được cụ thể hóa bằng hệ thống CH đối với từng bài dạy và tiết học. Mục tiêu văn hóa của môn học buộc HS học để biết cách làm, biết sử dụng vật liệu, biết sử dụng trực tiếp công nghệ từ đơn giản đến phức tạp, từ thô sơ đến tinh xảo. Mục tiêu văn hóa ấy được thể hiện trong chính mỗi cá nhân HS, thông qua họ những sáng tạo vật chất, tinh thần được tích lũy, lựa chọn từ trước và cả trong những thành tựu hiện nay đang được vận dụng.

Trả lời CH, thực sự đã trở thành cách thức học qua giao tiếp đối thoại văn hóa, sẽ trở thành hành trang vào đời để đối mặt với môi sinh tồn tại. Hãy tìm cách làm cho HS tự tin, nỗ lực cao hơn, bằng tâm lí thoải mái với tất cả câu trả lời của mình. Dù có trả lời sai nhưng không phải là vấn đề không thể nào sửa chữa, nếu HS tiếp tục cố gắng rèn luyện, vận dụng tâm trí và suy nghĩ. Cái đáng sợ trong giờ học không phải là nghe câu trả lời sai, mà đáng sợ là phải chứng kiến những CH tâm huyết của GV đã nêu ra, nhưng phải nhận lại là sự nghèo nàn kiến thức, sự thờ ơ hững hờ trong câu trả lời của HS. Hợp tác học tập giữa thầy và trò là điều mới nhận thấy gần đây về sự lợi ích của việc đối thoại qua CH. Hay – dở chưa đo nghiệm đầy đủ và cũng chưa phải là điều quan trọng nhất mà chủ yếu là thầy trò sẽ có cơ hội thường xuyên để trở lại và làm mới mình qua CH trong giờ học. Đặt CH cũng là cách để GV có thể tự nâng cao kiến thức và kinh nghiệm dạy học khi đào sâu vào nội dung cơ bản toàn diện của bài học và tìm cách giúp HS chiếm lĩnh nó ra sao bằng việc nghĩ ra những CH có chất lượng.

CH trong dạy học tiếp tục bổ sung nhấn mạnh và đi sâu vào tính năng động, mềm dẻo và kiên trì về bản chất đối thoại và văn hóa trong truyền thống giáo dục.

Như trên đã nói, CH trong dạy học là sự cụ thể hóa, đa dạng hóa CH đời sống theo nội dung chuyên ngành môn học.

Bên cạnh đó, CH trong dạy học phải tuân theo mục tiêu, yêu cầu cần đạt của bài học. *Tính mục đích phải được đặt lên hàng đầu khi đặt CH.* Mục đích đặt CH trong dạy học là từng bước thực hiện điều chỉnh và hướng dẫn sự phát triển trình độ nhận thức đến kết quả mong muốn thông qua CH.

Về mặt thời gian chuẩn bị trả lời CH trong dạy học không thể co giãn tùy ý như CH trong đời sống. CH trong dạy học xác định thời gian tùy vào nội dung hỏi, qui định vấn đề thời gian trả lời CH trong dạy học cũng là một yếu tố thử thách trí tuệ và sự tích cực học tập của HS.

Một lưu ý rất quan trọng trong việc đặt và sử dụng CH trong dạy học là phải chú ý đến *tính hệ thống* của CH có nội dung đi sâu vào *đặc trưng bản chất của môn học*. Muốn thực hiện CH dạy học theo quan điểm giao tiếp – đối thoại – văn hóa của CH nói chung trong đời sống chúng ta dần phải tìm hiểu *mối quan hệ biện chứng giữa việc đặt CH và trả lời CH*. Phải biết phối hợp nghệ thuật hỏi để hỏi tiếp hay là ngừng hỏi và cố gắng tích cực trả lời trong lớp học có chú trọng thích đáng đến “sự im lặng bùng nổ” hàm chứa sự tập trung suy tư, căng thẳng chính đáng của HS.

2.1.1.3. Câu hỏi trong dạy học TPVC – đòn bẩy để bồi dưỡng cảm xúc nhân văn, nâng cao kiến thức, phát triển, hoàn thiện phẩm chất và năng lực HS

a) Câu hỏi trong thơ văn - sự tham chiếu về cách đặt câu hỏi tu từ giàu cảm xúc và ẩn dụ nghệ thuật cho GV

Có một môn học trong nhà trường đã in sâu vào tâm trí của mỗi con người từ thuở ấu thơ cho đến khi tận lão, với cuộc sống rộn ràng, tươi vui, đầy mơ mộng: “*Thuở còn thơ ngày hai buổi đến trường. Yêu quê hương qua từng trang sách nhỏ*” (Giang Nam). Để tuổi trẻ thân nhận chân lí khoa học, tình người và lẽ đời thường nhật với con mắt rạch ròi như phấn trắng, bảng đen. Để hoài niệm, mến yêu và hi vọng về cuộc đời. Đó chính là môn Văn!

Văn là một môn khoa học chứa đầy CH nhân sinh đủ loại mà cuộc sống có thể cần phải đặt ra: “*Ai lên ai Bắc ngày xưa ấy. Khóc tiễn cha đi mấy dặm trường...*” (Tố

Hữu). Hay “*Trời làm chi cực bầy trời. Nào ai vu thác cho người hợp tan...*” (Nguyễn Du). Mơ mộng huyền ảo như: “*Hỡi cô tát nước bên đàng. Sao cô múc ánh trăng vàng đổ đi*”. Và có khi là những CH vừa đáng yêu vừa như một sự lo ngại: “*Bây giờ mặn mới hỏi đào. Vườn hồng đã có ai vào hay chưa*”. Còn thiết tha nào như nỗi nhớ âm thầm: “*Mình về mình có nhớ ta. Mười lăm năm ấy thiết tha mặn nồng. Mình về mình có nhớ không. Nhìn cây nhớ núi, nhìn sông nhớ nguồn*” (Tố Hữu). Thương mến nào hơn những hồi tưởng xót xa bật lên thành CH: “*Có nhớ chăng hồi gió rét thành Ba Lê. Một viên gạch hồng, Bác chống lại cả một mùa băng giá*” (Chế Lan Viên). Dày đặc những CH “trá hình” trong văn chương, kiểu hỏi người mà là hỏi chính mình: “*Sao anh không về chơi thôn Vĩ*” (Hàn Mặc Tử); “*Đưa người ta không đưa qua sông. Sao có tiếng sóng ở trong lòng*” (Thâm Tâm). Đôi khi là sự thương cảm, xót xa, kính phục hoặc có khi là sự tin yêu, đợi chờ, hi vọng. Và có đôi lúc bật lên cao vút tận thình không một CH như tiếng thở dài ngao ngán: “*Xanh kia thăm thẳm tầng trên. Vì ai gây dựng cho nên nỗi này*” (Đặng Trần Côn).

Đó là những CH mang đặc tính hỏi mà không cần đáp lại, chỉ gợi ra suy tưởng cho người đọc. Trong dạy học có lúc GV cũng nên tận dụng nó. Hỏi để tự trả lời như tự vấn lương tri, như một kiểu ru lịm vào tâm hồn con người những lẽ đời trần trụi, những thế thái nhân tình. Đó là nền tảng rất phong phú, đa dạng và tự nhiên để chúng ta nghĩ thêm nữa và vận dụng tốt CH trong dạy học Văn.

CH dạy học Văn đã được bàn rất nhiều trong các Hội nghị chuyên đề, Hội thảo khoa học chuyên ngành Lí luận và Phương pháp dạy học Ngữ văn, trong các tuyển tập công trình nghiên cứu, trong các chuyên luận cá nhân và được hướng dẫn nhiều năm trong SGK Ngữ văn các cấp.

b) Quan hệ biện chứng giữa câu hỏi và câu trả lời trong dạy học TPVC

Sẽ là tư biện và lí thuyết suông nếu chúng ta chỉ tập trung vào việc đặt CH mà tách rời với câu trả lời, xem nhẹ câu trả lời. Không thấy tương quan giao tiếp, đối thoại giữa chúng. Nói đến CH mà không nghĩ tới câu trả lời, hoặc bàn về việc đặt CH mà lại không quan tâm khả năng đáp lại thì việc đặt CH, sử dụng CH mới diễn ra được một nửa chặng đường.

Tất cả chúng ta đều biết rằng *đặt CH đúng đã là sự đảm bảo một nửa câu trả lời cho HS*. Vấn đề này chưa hề được đề cập tới trong lịch sử nghiên cứu CH trong dạy học từ trước đến nay.

CH là phương tiện dạy học và đồng thời cũng là nội dung theo quan điểm giao tiếp và kỹ năng đối thoại. CH có thể và gần như được dùng phối hợp trong hầu hết các phương pháp dạy học. CH là “đại sứ lưu động” trong dạy học nói chung. Có thể nhận ra rằng, mối quan hệ biện chứng giữa việc đặt CH và trả lời CH luôn thực hiện sự tương tác qua lại theo chiều hướng tiến triển quá trình dạy học tốt hơn, nghĩa là từng bước đi đến gần hơn mục đích tổng thể của bài học và giờ dạy học. CH và câu trả lời liên kết lại để thực hiện các bước đi của con đường dạy học đã vạch trước hay có thể xem nó là lộ trình dạy học.

Phép biện chứng có nghĩa là “sự tương phản bên trong” chỉ ra khả năng dẫn dắt cuộc hội thoại và thuyết phục người cùng giao tiếp tranh luận về sự chân xác, đúng đắn với mình được thể hiện trong CH. Đó là nghệ thuật lôi cuốn, hấp dẫn, sự sẵn sàng giải quyết vấn đề qua giao tiếp để có sự đồng thuận đạt được trong quá trình nhận thức. Điều cơ bản trong việc thực hiện mối quan hệ qua lại giữa đặt CH và câu trả lời là HS phải trình bày nội dung suy nghĩ chính yếu bằng ngôn từ cá nhân, có khả năng thu hút sự tán thành hay vừa ý của GV và bạn bè trong lớp để hiểu biết thêm về nhau. Đó cũng chính là nghệ thuật trả lời tương ứng.

Bên cạnh đó, nội dung CH của GV đặt ra cũng phải nhằm vào mục đích giúp HS, đồng hành cùng HS đi tìm kiến thức trong bài học, tìm đến bầu trời bao la của chân – thiện – mỹ trong cuộc sống qua trang sách. CH được GV nêu ra phải có tính kích thích tư duy, khích lệ sự say mê tìm tòi, khám phá, động viên sự tự tin, mạnh dạn thể hiện mình cho HS. Không nên xem việc đặt CH như là “nhạc đệm” cho “bài ca thuyết trình” của GV. Có như vậy thì mới có thể tạo ra mối quan hệ biện chứng giữa CH và câu trả lời.

Nói cách khác, từ mối quan hệ gắn bó này chúng ta sẽ hiểu thêm tầm quan trọng, vị trí xứng đáng và tinh thần trách nhiệm trong học tập của HS khi đặt nhân

cách của bản thân mình đầy đủ trọn vẹn vào câu trả lời nghiêm túc, chứ trả lời không phải là đưa ra một câu đáp lại để xoa dịu CH.

2.1.2. Những vấn đề cơ bản về phát triển

2.1.2.1. Khái niệm, bản chất của phát triển

Ở chương "Tổng quan về vấn đề nghiên cứu" chúng tôi cũng đã có nhắc tới nội dung phát triển. Đến đây, các vấn đề liên quan đến phát triển sẽ được nâng cao tính lí thuyết và được tìm hiểu sâu hơn, để gắn các đầu mối nội dung lại với nhau.

Điều quan trọng trước tiên có lẽ là phải xác lập ý nghĩa và khái niệm của từ phát triển. Tác giả luận án dựa vào định nghĩa có tính từ nguyên học (etymology), lấy nó làm điểm xuất phát để có khái niệm phát triển trong vận dụng.

a) Phát triển dưới góc nhìn từ nguyên học

Theo định nghĩa của *Đại Từ điển Tiếng Việt* (do Nguyễn Như Ý chủ biên) thì phát triển là vận động, tiến triển theo chiều hướng tăng lên (như phát triển kinh tế, văn hóa, giáo dục...)

b) Phát triển dưới góc nhìn triết học

Có rất nhiều lĩnh vực khoa học, giáo dục quan tâm nghiên cứu nhưng trước hết và quan trọng nhất vẫn là triết học. Trong đó, triết học duy vật lịch sử, triết học duy vật biện chứng mácxít đã chỉ ra và xây dựng được phép biện chứng khoa học hiện đại với tư cách là học thuyết có nội dung toàn diện, sâu sắc nhất về sự phát triển. Đó là học thuyết về các quy luật chung nhất của sự phát triển trong tự nhiên, xã hội và tư duy. Sự phát triển có quan hệ mật thiết với sự vận động bên trong sự vật và chịu sự tác động của những yếu tố khách quan bên ngoài. Phát triển là một tiến trình có những bước nhảy vọt đột biến. Nó là sự phát triển lâu dài của một quá trình bởi những kích thích nội tại do sự mâu thuẫn và xung đột giữa những lực lượng và xu thế khác nhau đang tác động vào sự vật hiện tượng nhất định.

Khái niệm phát triển có liên quan đến nhiều vấn đề, nhưng ở luận án này vấn đề được giới hạn lại là *phát triển trong con người HS*. Triết học nhân văn hiện đại đã có một bước tiến vượt bậc khi chú trọng đến sự phát triển và khẳng định giá trị của cá tính độc đáo ở mỗi cá nhân. Do vậy, tri thức khoa học là các thang bậc

của nhận thức phát triển theo lịch sử. Nội dung của nó phụ thuộc vào sự phát triển trước đó và chỉ thông qua mối quan hệ đó nó mới phản ánh đối tượng nghiên cứu bằng một phương pháp nhất định. Có thể nói *quá trình nhận thức là quá trình phát triển cùng với tự ý thức, tự phát triển*. Trong giáo dục và đào tạo ở nhà trường THPT, chức năng nhận thức bao gồm tri thức và cả tư duy với tư cách là sự tổ chức vật chất của bộ óc vẫn không bao giờ được xem nhẹ. Tự phát triển bằng nội lực, hay phát triển từ những tác động ngoại tại thì hoạt động phản ánh sự tồn tại riêng mang cá tính và sản phẩm của hoạt động đó là giá trị của mỗi cá nhân phát triển đạt được.

Nội dung khái niệm phát triển được ghi nhận ở sự lớn lên không ngừng về nhân cách. Mỗi một giai đoạn làm xuất hiện cái mới thêm vào cái có trước đó. Cái mới đó không chỉ có được bằng ý thức mà phải thông qua hành động và càng không thể tiên đoán được hết.

c) Phát triển dưới góc nhìn tâm lí, giáo dục học

Những thực nghiệm tâm lí và giáo dục đã đưa đến nhận định rằng: chỉ số thông minh (IQ: intelligence quotient) chưa thật sự đem đến sự xuất sắc trong cạnh tranh lâu dài và không đảm bảo hoàn toàn cho sự tinh thông nghề nghiệp. Cần phải thừa nhận rằng vai trò của chỉ số trí tuệ cảm xúc (EQ: emotional quotient) chiếm vị trí ngày càng lớn, và có khả năng vượt qua những rào cản của trí tuệ. Trí tuệ cảm xúc là khả năng kết hợp suy tư với tình cảm, đặc biệt là tình yêu, sự đam mê công việc hoặc nghề nghiệp của mình.

Từ đó, có thể thấy, những gì học ở trường lớp không hoàn toàn giúp chúng ta xác định chính xác những HS nào sẽ trở thành xuất sắc và thành công trong tương lai. Những kiến thức HS thu nhận được chỉ là ngưỡng cửa để HS bước vào một lĩnh vực nghề nhưng điều đó chưa đảm bảo HS đó sẽ trở thành người xuất sắc, nghĩa là trở thành người tinh thông nghề nghiệp, người nắm vững toàn bộ thông tin chuyên môn, và các kĩ năng ứng dụng thực tế. Kiến thức thực tế đóng vai trò ngang hàng với chỉ số thông minh trong việc hành nghề có hiệu quả. Đây là những cơ sở củng cố cho *sự chuyển hướng giáo dục đào tạo từ chủ yếu cung cấp*

kiến thức hàn lâm, lí thuyết sang rèn luyện và phát triển năng lực chung, năng lực chuyên biệt cho HS.

Lí thuyết phát triển về nhân cách tức là phương diện ý thức con người trong mỗi quan hệ giữa xã hội và cái tôi, mà tiêu biểu là cái bản ngã mang cá tính độc đáo, kết hợp với những hành vi bản năng vô thức dẫn dắt. Cái tôi cá nhân trong tâm lí học cực kì phức tạp, sâu kín. Bất cứ hoạt động sống và hành vi ứng xử mang tính xã hội nào cũng đều mang đặc trưng ý thức về cá nhân như một thành viên trong cộng đồng xã hội đó. Trong học tập một hoạt động tinh tế được hiểu là sự huy động tổng giác và đa trí tuệ đã phản chiếu đặc điểm cái tôi cá nhân rõ rệt nhất. Mục đích, động cơ, hứng thú và phương pháp học tập đã kết hợp chỉ số thông minh IQ, chỉ số đam mê (CQ: creative quotient), và chỉ số trí tuệ cảm xúc EQ làm nền tảng chi phối hoạt động học tập. Tăng cường sự hài hòa giữa chỉ số thông minh IQ và chỉ số trí tuệ xúc cảm EQ trong sự phát triển cho HS với chỉ số vượt khó (AQ: adversity quotient) nhằm mục đích cho HS cố gắng, vượt lên trên sức vốn có.

Nếu như với IQ, HS được khen ngợi thì với EQ, GV sẽ tin tưởng và thông cảm với HS nhiều hơn. Những người thành công và thành đạt cao không bao giờ có chỉ số EQ thấp. Vì vậy, đảm bảo một sự hài hòa cho cả hai chỉ số IQ và EQ là điều rất cần thiết trong việc phát triển năng lực cho HS.

Cả IQ và EQ một phần là bẩm sinh nhưng một phần cũng do giáo dục, rèn luyện mà có được. EQ không đối lập với IQ mà mục đích của giáo dục là phát triển song song hai chỉ số này. Và khi EQ, IQ kết hợp với AQ thì sẽ tạo động lực cho HS rất nhiều trong sự phát triển năng lực cho bản thân của các em. Nhấn mạnh điều này để lưu ý thích đáng đến định hướng nội dung của câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu.

d) Phát triển dưới góc nhìn chú giải học

Trong quá trình đào sâu vào nội dung lí thuyết của khái niệm phát triển chúng tôi tìm thấy những đóng góp quan trọng của lí thuyết chú giải học mà tiêu biểu là của nhà nghiên cứu hàng đầu Gadamer (1900-2002). HS các cấp phổ thông khao khát muốn học tập bởi họ tin vào người lớn, vào thầy giáo, cô giáo, người đứ tư cách giải thích cho họ nhiều điều cần biết ở lứa tuổi ấy. Trong lĩnh vực phát triển

tri thức, một trong những cơ sở nền tảng để phát triển nhân cách toàn diện, hài hòa, được tính cả đến năng lực và phương pháp hành động thì hiểu cái gì đó, điều gì đó, HS phải dựa vào tri thức đã nhận được trước đó (tiền tri thức – Precomprehension). Những kiến thức nền hoặc ý tưởng này đã được tiếp thu, định hướng cho phát triển học tập để họ kết thúc một giai đoạn nhận thức, rồi chuyển sang một giai đoạn tìm kiếm tri thức sâu rộng hơn. “Vòng tròn chú giải” bắt buộc với tiền tri thức của vấn đề cần được phát triển nói chung với tư cách là tri thức đã tham gia vào tiến trình phát triển không bao giờ kết thúc bởi những bổ sung và cải biến liên tục trong quá trình nhận thức.

HS thực hiện học tập để phát triển không bao giờ bắt đầu từ một tờ giấy trắng nguyên vẹn. Họ đã phát triển từ dấu vết còn in của di sản tri thức và nhân cách trước đó. *Phát triển đối với HS là bắt đầu trên cơ sở những điều đã tiếp thu và trở thành sở hữu trí tuệ của mình không ngừng nghỉ.* Tiền tri thức vẫn được bảo toàn bên lề với sự cách tân chuyển hóa đột biến trong quá trình phát triển. Tiền tri thức không bao giờ là gánh nặng mà còn tốt hơn khi dạy học, nên chúng ta cần khai thác sự phong phú ở tầng sâu của nó, vì tri thức là sự đa hướng và không khép kín. Cần mở rộng chân trời định nghĩa và cần phải dung hợp những tầm nhìn khác nhau về chúng bởi chân lí hay tri thức không phải là độc thoại mà là đối thoại.

Cái cơ sở ban đầu để phát triển tri thức không phải chỉ là sự nhắc lại, tái hiện trong trí nhớ mà là kết quả của hành động tiếp thu và kiến giải. Trong những ngữ cảnh mới việc lĩnh hội tri thức và kiến tạo nó là sự tái sản sinh tri thức và những trải nghiệm bên trong với phương pháp nội quan, tức là phương pháp tự quan sát và nhận thức chính mình bằng quy luật liên tưởng để kết hợp những bước chuyển hóa, những đột biến trong kiến giải khác nhau về đối tượng trong chủ thể HS. Nó chính là quá trình phát triển bản chất của sự vật hiện tượng mà chú giải học đã góp phần làm sáng tỏ hơn.

Nhìn khái quát, *triết học nêu vấn đề bản chất của phạm trù phát triển. Giáo dục học và tâm lí học là một bước cụ thể hóa và sơ đồ hóa sự phát triển vì nó trực tiếp chạm đến vấn đề năng lực hoạt động của con người để thực hiện sự phát triển.*

Còn những lĩnh vực chuyên ngành cụ thể sẽ vận dụng có điều tiết quan niệm về phát triển, tích hợp với cấu trúc nội dung và chức năng đặc trưng của chuyên ngành cũng như những quy luật phát sinh, hình thành chuyển hóa mâu thuẫn và hoàn kết trong toàn bộ quá trình phát triển của nó.

Khoa học dạy học và Lí luận dạy học Ngữ văn đã không hài lòng với việc chép, dẫn và viết văn theo mẫu mực người khác một cách dửng dưng đứng ngoài tác phẩm và vô can với mọi nỗi niềm, tâm sự của nhà văn. Lí luận và phương pháp dạy học Ngữ văn cần phải làm sáng tỏ những vấn đề cơ bản có ý nghĩa phát triển người học để thấy rõ nhân cách HS bộc lộ, vận động đi lên một cách toàn diện, hài hòa trong các hình thức, biểu hiện sinh động, đa dạng, phong phú trong quá trình dạy học. Ngoài ra, hoạt động đào tạo, giáo dục của GV trong quá trình vận dụng hệ thống CH được xây dựng và tiến hành thế nào để HS có năng lực linh hội tính toàn vẹn nghệ thuật của TPVC một cách chủ động, tự tin, sáng tạo và có hệ thống.

Khái niệm mang tính hai nghĩa về phát triển mà luận án muốn khai thác những cách hiểu mới, là ở chỗ không chỉ dùng CH như một phương tiện, hoặc công cụ của phương pháp dạy học TPVC, hoặc như một điểm tựa để chống lại sức ỳ của cá thể HS và sự sáo mòn vô bổ của kiến thức định sẵn. Mà chính việc sử dụng CH tốt, có hiệu quả là một phương pháp. Hơn thế nữa, là một chiến lược, một sự phối hợp hành động có mục đích trong các bước đi thận trọng, được tính toán rõ ràng với những thao tác dự kiến, khả năng vượt qua và cán đích chủ động. Thực chất, chiến lược (strategy) là cách tư duy tốt nhất được kết tinh bởi kiến thức sâu rộng trong quá trình nhận thức đối tượng cần chiếm lĩnh do sự lặp lại thường xuyên những yếu tố chung nhất về nội dung được thể hiện độc đáo. Hạn chế tối đa những rủi ro trong hành động, và hạn chế sự ngẫu hứng tùy tiện. Mục đích lí luận của người viết là lựa chọn và làm nổi bật ý nghĩa thứ hai của nội dung phát triển, chính là sự tự phát hiện, tự ý thức, tự nhận thức ra chính mình ở từng cá nhân HS bằng hệ thống CH nhằm xác nhận và nhớ lại những kiến thức, kĩ năng, lối sống đã có và những gì chưa rõ, chưa biết ở HS.

Từ những quan niệm lí luận về khái niệm, nội dung, bản chất của phát triển được nêu trên sẽ là cơ sở để người viết xây dựng “CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC” trong vô vàn các dạng thức về CH trong đời sống, trong dạy học bộ môn đặc biệt này với đặc trưng công cụ và nghệ thuật độc đáo của nó. Chúng ta hãy nhấn mạnh bản chất của CH phát triển.

2.1.2.2. Bản chất của câu hỏi phát triển

Nhìn một cách khái quát, bản chất của CH phát triển là biểu hiện khát vọng tự nhiên về sự trưởng thành tiến bộ vượt bậc và hoàn thiện nhân cách, cá tính sáng tạo và năng lực của con người được đặt ra thành vấn đề cần giải đáp.

CH phát triển được trình bày trong một quá trình bao gồm mâu thuẫn thống nhất biện chứng với những bước nhảy vọt theo quy luật vận động nội tại và sự ảnh hưởng tác động của môi trường khách quan, trong đó nó chứa đựng mục đích, động cơ, chiến lược đến định hướng thúc đẩy sự phát triển đã xác định và thực hiện thông qua hành động tương tác giữa cá thể và xã hội để hình thành, phát triển năng lực sống có ý nghĩa trong hệ giá trị của nó.

2.1.3. Những vấn đề cơ bản về năng lực

2.1.3.1. Khái niệm năng lực

Đã có nhiều bàn bạc trên thế giới và ở Việt Nam đủ để người viết tổng hợp khái quát hóa những nội dung chung nhất và quan trọng nhất làm định hướng để xác định năng lực đọc hiểu cần phát triển cho HS trong dạy học TPVC. Theo tư duy của người Đức, các nhà khoa học sư phạm tâm lí đã đưa ra một hệ khung về năng lực với thứ bậc các khái niệm như sau: đầu tiên là *khả năng*, sau đó là *năng lực*, tiếp đến là *kĩ năng* và cuối cùng là *kĩ xảo*.

Khả năng là sự biểu hiện hành động thực hiện có triển vọng một vấn đề rộng, phức tạp nhiều mặt về lí thuyết hay thực tiễn. Khả năng thường nhấn mạnh đến tiềm năng của cá nhân cần có những điều kiện thực hiện và chưa bộc lộ bằng hành động

Năng lực là sự bộc lộ cụ thể và sự thực hiện hoàn hảo những hành động giải quyết vấn đề với yêu cầu chuyên sâu một lĩnh vực

Kĩ năng là những hành động thành thực, phản ánh sự toàn diện các khía cạnh cụ thể của năng lực

Cuối cùng, *kĩ xảo* là biểu hiện sự điều luyện của hành động. Sự hiện thực hóa kĩ năng của con người đến mức độ tự động hóa thao tác mà không cần suy nghĩ. Tất cả khả năng - năng lực - kĩ năng - kĩ xảo đều gắn liền với sự hiểu biết, tức là sự làm chủ kiến thức và phải thể hiện bằng hành động ở những mức độ hoàn thiện sâu sắc và thành thạo nào đấy

Quan niệm này về năng lực cũng trùng hợp với suy nghĩ của tác giả Nguyễn Minh Thuyết và tác giả Hoàng Hòa Bình. Theo hai tác giả thì chúng ta không nên quy năng lực vào phạm vi khả năng. Vì người có năng lực trong một lĩnh vực nào đó, chắc chắn sẽ thực hiện thành công loại hành động tương ứng. Trong khi khả năng là cái tồn tại ở dạng tiềm năng, có thể biến thành hiện thực nhưng cũng có thể không biến thành hiện thực. Theo tác giả Nguyễn Minh Thuyết và tác giả Hoàng Hòa Bình thì năng lực có hai đặc trưng cơ bản là: được bộc lộ thể hiện qua hoạt động và đảm bảo hoạt động có hiệu quả mong muốn.

Theo *Từ điển Bách khoa Việt Nam (tập III)* thì "Năng lực là đặc điểm của cá nhân thể hiện mức độ thông thạo - tức là có thể thực hiện một cách thành thực và chắc chắn một số dạng hoạt động nào đó" [73; tr 41]

Tác giả Phạm Minh Chánh trong bài viết "*Dạy học theo định hướng phát triển năng lực HS*" đã bổ sung khía cạnh kinh nghiệm, sự sẵn sàng trách nhiệm đạo đức vào năng lực.

Tác giả Hoàng Phê chú ý đến khía cạnh sinh lí và điều kiện thực hiện năng lực có hiệu quả và chất lượng.

Tác giả Đỗ Ngọc Thống lại quan tâm đến nguồn nhân lực (hay người ta còn gọi là tài nguyên của năng lực trong học tập ở trường học và ngoài xã hội). Ngoài ra tác giả còn coi năng lực là một tiêu chuẩn, một trạng thái hay một phẩm chất

Tác giả Lương Việt Thái với bài viết "*Xác định các năng lực chung cốt lõi cho chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 và một số vấn đề về việc vận dụng*" cố gắng đi sâu vào bản chất của năng lực là hành động và đề xuất tri thức về hành động, kĩ năng tiến hành hoạt động những điều kiện tâm lí để tổ chức và thực hiện tri thức kĩ năng trên trong những cơ sở thống nhất theo định hướng rõ ràng như ý chí động cơ tình cảm thái độ...

Những nhà nghiên cứu nước ngoài như Xavier Roegiers (1996) cho rằng: năng lực là sự tích hợp các kỹ năng tác động một cách tự nhiên lên các nội dung trong một loại tình huống cho trước, để giải quyết những vấn đề do tình huống này đặt ra.

Tác giả M. Romainville (1996), năng lực là thuật ngữ tiếng Pháp đã được sử dụng trong bối cảnh đạo tạo nghề, đề cập đến khả năng thực hiện một nhiệm vụ cụ thể

Tác giả Weinert (2001), một nhà nghiên cứu uy tín trong lĩnh vực phát triển năng lực đã nhấn mạnh tính cấp độ và hệ thống để xác định năng lực trong mối quan hệ với khái niệm kỹ năng, kỹ xảo trên tinh thần của kinh nghiệm phê phán tích cực.

Từ những nguồn tham khảo trên về năng lực, luận án đã tổng hợp, lựa chọn và khái quát hóa thành khái niệm, nội dung, đặc trưng bản chất của năng lực như sau: Năng lực là phẩm chất của cá nhân con người, được tích lũy qua học vấn, kinh nghiệm, phương pháp ở nhà trường, trong gia đình và ngoài xã hội. Được tiếp tục phát triển gắn liền với hệ thống cấp độ, khả năng, kỹ năng, kỹ xảo, thể hiện sự hoàn thiện năng lực bằng hoạt động, kiến thức, kỹ năng và hành vi, thái độ ứng xử, sẵn sàng đáp ứng những thử thách của tình huống mới để đạt được những mục đích nhất định trong học tập, trong cuộc sống có chất lượng và giá trị cao.

Đây là định hướng chung cốt lõi để tác giả luận án bàn luận tiếp về CH phát triển năng lực

2.1.3.2. Nội dung cơ bản của câu hỏi phát triển năng lực

Trong phần bàn luận về CH ở chương trước, người viết đã luôn gắn kết CH với câu trả lời. Đó là mối quan hệ biện chứng giữa cách đặt CH và cách trả lời CH. Vì vậy CH phát triển năng lực vẫn giữ lại mối quan hệ ấy về CH nói chung

a) CH phát triển năng lực là loại CH tác động vào *năng lực tư duy* của HS, năng lực này được hình thành và vận dụng có chất lượng nhờ vào hệ thống CH phát triển.

Tư duy của HS chủ yếu là hướng vào những CH là chính chứ không phải từ câu trả lời và CH là những đề xuất nền tảng về kiến thức chuyên môn tức là những kiến thức về TPVC và năng lực đọc hiểu nó.

CH phát triển năng lực là CH thu hút được sự nỗ lực tư duy sâu sắc vì nhiệm vụ đầu tiên và quan trọng của giáo dục phổ thông, thậm chí trong từng bài dạy của

từng môn học là phải nâng cao trình độ học vấn chuyên ngành với kiến thức cơ bản, hiện đại và rèn luyện sự phát triển năng lực tư duy phức hợp để HS trở thành người lao động có năng lực hiểu biết chuyên sâu và có hành vi văn hóa.

Hơn nữa, mỗi đối tượng cần học tập lĩnh hội chỉ sống động trong chừng mực những CH mới được sản sinh và được xem xét trong tiến trình suy nghĩ. Để tư duy thấu đáo hay tái tư duy bất kỳ vấn đề gì, người ta đều phải đưa ra những CH kích lệ suy nghĩ như một hoạt động của tư duy để tạo thành quan điểm tư tưởng. Những CH như thế sẽ chỉ ra nhiệm vụ cụ thể, trình bày các vấn đề cốt lõi của đối tượng nhận thức cần trao đổi, đối thoại, bàn luận cho ra nhẽ. Mặt khác, câu trả lời thường báo hiệu một đoạn ngắt của tư tưởng và chỉ khi một câu trả lời làm phát sinh một CH khác có giá trị tiếp tục và nâng cao nhận thức thì tư tưởng mới tồn tại. Đó là lý do chúng ta hiểu việc đặt CH phải có ý nghĩa thì mới thực sự đang tư duy và đã nhìn trước được một phần của đáp án để HS học tập có hiệu quả. Trong năng lực tư duy cần chú trọng năng lực tư duy phê phán và năng lực tư duy sáng tạo.

b) CH phát triển năng lực cũng rất chú trọng đến sự diễn đạt CH (đặt CH thế nào cho có tính nghệ thuật). Vì thế, nó rất cần phát triển *năng lực ngôn ngữ* trong giao tiếp để thông hiểu (hiểu lẫn nhau) giữa người hỏi và người đáp. Thật không quá lời khi người ta đề cao *năng lực ngôn ngữ là năng lực “người” nhất và bao trùm lên mọi năng lực khác* mà từ đó mọi tranh cãi và đồng tình, đồng ý về vấn đề nào đó sinh ra. Ngôn ngữ là tác nhân gây ra đối thoại và một phần đã hình thành nên CH, lời đáp. *Năng lực ngôn ngữ là biểu hiện tinh túy của năng lực giao tiếp và là năng lực bao trùm lên mọi năng lực của con người : như năng lực tư duy, năng lực diễn giải, diễn đạt, trình bày, bình luận, thuyết minh, miêu tả, nghị luận...* Trong luận án này, năng lực ngôn ngữ còn biểu hiện trong cách đặt CH, bằng hình thức diễn đạt của ngôn từ như thế nào là thích hợp và đáp ứng được mong muốn của GV chờ đợi ở sự trả lời thỏa đáng của HS.

c) Nội dung năng lực thứ ba của CH phát triển năng lực cho HS chính là *năng lực tự nhận thức*. Từ thời cổ đại Hi Lạp, Socrates đã viết trên cổng đền thờ Đenphô câu nhắc nhở: *“Hãy tự nhận thức bản thân. Nhưng đừng quá...”*. Phần sau

của câu nói này dường như cảnh báo sự chủ quan kiêu ngạo về bản thân con người. Ý tưởng cổ xưa ấy cũng được chủ nghĩa nhân văn hiện đại khuyến khích, nhấn mạnh bằng việc đề cao những quan niệm độc đáo trong cá tính sáng tạo của mỗi cá nhân từ sức mạnh tự ý thức về mình mà không dẫn tới nguy cơ "tự kỉ trung tâm luận" và xem mình là tất cả, là trung tâm.

2.1.4. Những vấn đề cơ bản về đọc hiểu

2.1.4.1. Khái niệm, nội dung của đọc hiểu

Đọc hiểu là toàn bộ quá trình tiếp xúc trực tiếp với văn bản (gồm quá trình cảm thụ kí hiệu vật chất và nhận ra ý nghĩa của những kí hiệu đó); là quá trình nhận thức, quá trình tư duy (tiếp nhận và phân tích lí giải ý nghĩa của văn bản, phát hiện ra ý nghĩa không có sẵn giữa các dòng văn, đọc ra những biểu tượng, ẩn ý của văn bản và diễn đạt lại bằng lời của người đọc, kiến tạo ý nghĩa văn bản); là quá trình phản hồi, sử dụng văn bản (sự thay đổi nhận thức, tư tưởng, tình cảm của người đọc, người đọc tìm ra ý nghĩa lịch sử, giá trị của văn bản trong các thời đại khác nhau).

Việc PISA trình bày khái niệm đọc hiểu như trên là khá đầy đủ tính thuyết phục về nội dung khoa học của đọc hiểu và làm nổi bật ý niệm về "hiểu" trong đọc hiểu. Nhưng theo chúng tôi, cũng cần lưu ý tới hành động "đọc" trong khi trình bày khái niệm này. Đọc hiểu không phải là sự ghép hợp hai hành động (hay có nhà nghiên cứu gọi là hai kĩ năng đọc và hiểu lại với nhau) mà phải xem đọc hiểu là một khái niệm không chia tách cơ học mà có thể hiểu đúng nội dung và bản chất đọc hiểu.

"Hiểu" trong đọc hiểu nghĩa là gì? Hiểu theo nghĩa đen của động từ "hiểu" khác với hiểu là danh từ. Hiểu là sự đồng hóa làm cho giống với mình những cái gì lúc đầu hiện ra như một cái khác. Đó là sự giống nhau có được từ sự chuyển hóa những sự khác nhau.

Muốn "hiểu" phải xem xét trong tính đặc thù của đối tượng muốn tìm hiểu. Hiểu còn có nghĩa là thông hiểu, nghĩa là hiểu lẫn nhau. "Hiểu" tức là nắm được lôgic đặc thù của đối tượng. Người đọc cần nhận ra những dấu hiệu nghệ thuật nhà văn thể hiện trong "đề án tiếp nhận" để khơi dậy khả năng hình dung, liên tưởng, tưởng tượng, phán đoán, lí giải trong tư duy và cảm nhận mà J. Rousseau (1712 - 1778) còn xem cảm nhận cao hơn cả tư duy để biểu hiện sự tồn tại của con người.

Theo tác giả Wilhelm Ditley (1833-1911) thì cho rằng: hiểu là phải đạt đến chỗ dung hợp giữa tầm nhìn của tác phẩm và tầm nhìn của người đọc và tạo ra nghĩa.

Tác giả Trần Đình Sử quan niệm rằng: hiểu thực chất là tự hiểu, nghĩa là làm nảy sinh, sinh thành trong ý thức của người đọc một tri thức mong muốn, nghĩa là làm thay đổi tính chủ quan của người đọc. Thực chất của hiểu là năng lực phản xạ, phản tỉnh. Và theo tác giả, đọc hiểu là đọc với năng lực phản tỉnh và suy ngẫm những điều đã đọc được.

Từ việc xem sự bổ sung nhau giữa thuật ngữ đọc và thuật ngữ hiểu, chúng ta có thể khái quát lại như sau: Đọc hiểu là khái niệm được xác định trong phạm trù nghiên cứu và giảng dạy văn học. Bản thân nó là khái niệm có quan hệ với năng lực đọc, hành động đọc, kỹ năng đọc. Khái niệm đọc hiểu cũng gắn liền với hoạt động nhận thức, đánh giá và thưởng thức của người đọc để nắm vững ý nghĩa ngôn từ và hình thức nghệ thuật của TPVC nếu người đọc biết vận dụng hành động đọc thích hợp. Đọc chính xác thì hiểu đúng. Vận dụng tốt hành động đọc kỹ, đọc phân tích thì hiểu sâu. Thành thạo với hành động đọc trải nghiệm thì hiểu được vẻ đẹp nhân tình. Nắm vững hành động đọc sâu, đọc sáng tạo thì hiểu được cái khác, cái mới để làm giàu vốn văn học và vốn sống.

Đọc hiểu bộc lộ khả năng đọc được, biết đọc và đọc ra những điều ẩn kín, những điều không được nói ra trong văn bản và những vết tích của vô thức, những liên tưởng bất ngờ làm bật sáng nội dung tư tưởng tác phẩm. Đọc hiểu thể hiện khả năng thâm nhập tác phẩm và bóc tách những thông tin nghệ thuật và thông điệp ghi lại của nhà văn. Mọi TPVC luôn tồn tại ở dạng khả thể, ở trạng thái tiềm năng. Nó luôn được người đọc đọc hiểu bằng sự tiếp cận, phân tích, cắt nghĩa, đánh giá lại để người đọc hiểu biết thêm những cách nhìn mới, ý nghĩa mới.

Bất kỳ ai đọc TPVC cũng đều biết rằng: muốn xác định nội dung đọc hiểu thì không thể tách rời việc hiểu gì trong tác phẩm với việc hiểu những gì đang biến đổi và phát triển trong bản thân người đọc.

Nói khác đi, đó là sự “tự hiểu, nghĩa là làm cho nảy sinh, sinh thành trong ý thức của người đọc một tri thức mong muốn. Nghĩa là làm thay đổi tính chủ quan

của người đọc”. Nhập vào tác phẩm trong khi đọc để sống, để tìm kiếm sự sống hơn là để biết tác phẩm nói gì, đó là bình diện thứ hai của nội dung đọc hiểu.

Trước hết, cần phân biệt hai vấn đề không thể nhầm lẫn khi đề cập đến nội dung đọc hiểu và những công trình nghiên cứu bàn về nội dung đọc hiểu. Nhiều bài báo, nhiều cuốn sách trên thế giới và ở Việt Nam đã đề cập đến những nội dung trong đọc hiểu.

Một số tác giả quan tâm đến “mục đích của đọc hiểu”. Tìm nghĩa là cái gốc, và suy ra ý nghĩa là cái nghĩa phái sinh, cũng là một nội dung quan trọng của đọc hiểu. Nói như tác giả Trần Đình Sử thì mọi sự đọc dù động cơ như thế nào đều không thoát li được việc tìm nghĩa văn bản, cho nên tác giả quan niệm "mọi sự đọc đều là đọc hiểu”.

Tác giả Phạm Thị Thu Hương cũng nói về tìm nghĩa trong đọc hiểu như sau: “Đọc hiểu văn bản thực chất là quá trình người đọc kiến tạo ý nghĩa của văn bản đó thông qua hệ thống các hoạt động, hành động, thao tác” [100;tr19]

Hiện nay vấn đề chiến lược và chiến thuật đọc hiểu được quan tâm khá đặc biệt trong rất nhiều công trình nghiên cứu đọc hiểu. Vì nó có khả năng vận dụng một chương trình hành động, một kế hoạch làm việc dài hơi, một mục đích được tính toán với những mức độ có thể và không thể, được dự kiến lấp chỗ thiếu sót, nhìn thấy sự khó khăn và kỹ thuật vượt qua khó khăn để thực hiện cái đích đến của chiến thuật được hình thành qua những kỹ năng đọc hiểu chắc chắn và mới mẻ. Có tác giả quan niệm: mục đích của tất cả người đọc là “hiểu những gì họ đọc” và "hiểu những gì họ đọc" chính là “nội dung đọc hiểu”. Điều này không hoàn toàn chính xác vì hiểu như vậy là võ đoán, thiếu cơ sở lí luận.

Công trình của tác giả Teele (năm 2004) cho rằng người đọc giỏi thì có liên quan một cách chủ động với văn bản tác phẩm, và họ ý thức đến tiến trình sử dụng để hiểu những gì họ đọc thông qua chiến lược đọc bao gồm dự đoán, tạo nối kết, hình dung, suy luận, nêu vấn đề và tóm tắt.

Những kỹ năng tư duy bậc cao trong đọc hiểu cũng trở thành một nội dung cơ bản trong việc cải thiện đọc hiểu của tác giả Brigtie A.Mekown (Đại học Saint Xavier, Chicago, Illinois) vừa tiếp nối ý tưởng, vừa tìm cách trình bày và hướng dẫn

cụ thể chiến lược đọc hiểu như một chiến lược giải pháp nhằm vào kĩ năng tư duy bậc cao trong khi đọc văn bản tác phẩm. Bao gồm khẳng định vấn đề và bối cảnh. Ngoài vấn đề tổng thể trong bối cảnh, tác giả chú ý tiếp tục đề xuất “bằng chứng của vấn đề” nhằm khẳng định khả năng đọc thành thạo liên quan đến sự thành đạt của một người trong nghề nghiệp và đời sống tương lai.

Trong việc tìm hiểu những “chiến lược đọc siêu nhận thức” của tác giả Katherire Kapustka, người ta thấy tác giả nhấn mạnh đến việc HS tạo ra những dự đoán khi đọc. Họ tự đánh giá những dự đoán đó và chuyển hóa, thay đổi dự đoán nếu cần thiết. Bên cạnh đó “chiến lược đọc siêu nhận thức” sẽ xem xét văn bản tác phẩm để kích hoạt tiền kiến thức và tập hợp thông tin cần thiết có thể tạo ra những dự đoán.

Ngoài ra, “chiến lược đọc siêu nhận thức” xác lập mục đích đọc để tìm hiểu ý nghĩa và học cách tạo ra những CH cho bản thân để đảm bảo sự lĩnh hội nội dung và định hướng cách đọc. Muốn tạo ra những CH trong chiến thuật đặt CH cho bản thân phải tìm đến những CH chính nảy sinh khi đọc. Có thể đó là những CH dành cho GV hoặc bạn bè cùng lớp nhưng quan trọng hơn vẫn là đặt CH cho mình trong khi đọc để thu thập thông tin hoặc muốn được giải đáp. Những CH này định hướng ý tưởng của người đọc trong toàn bộ quá trình đọc tác phẩm. Người đọc có thể từ đó chia sẻ bất kì CH nào nảy sinh trong khi đọc. Tránh hỏi những CH liên quan đến sự kiện, tình huống có thật trong tác phẩm mà nên hỏi những CH yêu cầu suy nghĩ sâu, những CH này thường bắt đầu bằng “tại sao”, hoặc “cách nào”. Đó là những CH khám phá.

Trong cuốn "*Handbook of reading reaseach*" (Cẩm nang nghiên cứu đọc) tác giả M. Pressley cho rằng: việc đầu tiên phải dạy đọc hiểu cho HS là dạy đọc hiểu từ ngữ. Đó là cơ sở để hiểu đúng và hiểu sâu những thông điệp mà tác giả muốn truyền đi. Tác giả M. Pressley cũng cho rằng biện pháp hữu hiệu nhất trong dạy học đọc hiểu có hiệu quả đó là biện pháp đặt CH.

Khái quát lại, đọc hiểu là phạm trù khoa học trong nghiên cứu và giảng dạy văn học. Bản thân nó là khái niệm có quan hệ với năng lực tư duy trong quá trình

nhận thức ý nghĩa tác phẩm và được rèn luyện qua kỹ năng đọc hiểu. Đọc chính xác thì hiểu đúng. Đọc phân tích thì hiểu sâu. Đọc trải nghiệm thẩm mỹ thì hiểu được vẻ đẹp nhân tình. Đọc sâu, đọc sáng tạo thì hiểu được cái mới. Đọc tích lũy thì mở rộng được sức sống, tiềm năng và chiều sâu tác phẩm.

Bản chất của đọc hiểu có thể là: Đọc để tạo nguồn tri thức và phát triển năng lực nhận thức đều phát sinh thông qua những bản khoản trí tuệ. Suy cho cùng, nếu nhìn một cách khái quát thì bản chất đọc hiểu là một hoạt động tiếp nhận kiến thức, là sự kiến giải cái được nhận thức phù hợp với mục đích đọc và lí tưởng thẩm mỹ của người đọc. “Đọc hiểu không là gì khác ngoài sự hòa nhập các đặc điểm của chủ thể đọc lẫn vào nhau. Nó diễn ra sự ghi nhận các ý tưởng sống động của con người lên các quá trình khách quan của đối tượng đọc và là sự trao đổi tư tưởng, là sự đối thoại với những người cùng thời với quá khứ và tương lai” (dựa theo ý kiến của nhà triết học Nga – Davidôvich trong tác phẩm “*Dưới lăng kính triết học*”. NXB Chính trị quốc gia. H, 2002)

Trong cuốn “*Kỹ năng đọc hiểu Văn*” tác giả Nguyễn Thanh Hùng đã khái quát hóa lại rằng: bản chất của đọc hiểu là hành động nhận thức tích cực với toàn bộ năng lực tinh thần, thể xác, kí ức, kinh nghiệm và là quá trình nắm vững ý nghĩa tác phẩm của người đọc.

2.1.4.2. Nội dung cơ bản của năng lực đọc hiểu TPVC

Chúng tôi kế thừa những thành quả nghiên cứu đi trước về năng lực văn và xem đó là nguồn gốc của năng lực đọc hiểu TPVC. Theo quan niệm và cách giải thích trong chương trình Ngữ văn hiện hành thì phân môn Văn được gọi là phần đọc văn bản không chỉ là TPVC – văn bản hư cấu, mà còn bao gồm các văn bản khác với những phương thức biểu đạt khác nhau trong đời sống dưới dạng những kí hiệu chữ viết, bảng vẽ, biểu đồ, giáo án điện tử... Riêng phần đọc hiểu TPVC được xem như phân môn giảng văn hay phân tích TPVC trong chương trình Ngữ văn trước kia. Tuy nhiên, khái niệm đọc hiểu không hoàn toàn trùng khớp với khái niệm giảng văn. Cái làm cho năng lực đọc hiểu khác với năng lực giảng văn là chỗ có sự can thiệp sâu về phương pháp đọc văn, chất lượng đọc văn, cũng như hành

động đọc văn (lối đọc, kiểu đọc, cách đọc, phép đọc...) và sự thương lượng ý nghĩa trong thụ nghĩa (tiếp thu nghĩa từ tác phẩm), sự kiến tạo nghĩa ở bản đọc HS hay còn gọi là cải biến nghĩa và sự xác lập nghĩa đích thực của tác phẩm thông qua sự diễn giải trong bối cảnh văn hóa và sự tiếp cận đồng bộ tác phẩm theo hướng thi pháp, sinh tồn, tiểu sử, liên văn bản, biểu hiện tâm lí, trải nghiệm nghệ thuật, tiếp cận ngôn ngữ, tiếp cận xã hội học, tiếp cận mỹ học tác động...

Năng lực đọc hiểu bắt nguồn từ năng lực văn và gắn gũi với năng lực tiếp nhận văn học. Trong đó trình độ đọc, khả năng nắm bắt thông tin của tín hiệu nghệ thuật, thông điệp thẩm mỹ và thông hiểu chúng trong tương tác nhiều chiều với nhiều nhân tố tham gia giao tiếp nghệ thuật và văn hóa xã hội trong quá trình đọc và diễn giải giá trị ý nghĩa tác phẩm được phát triển. Tác giả Phan Trọng Luận từng khẳng định: “Trong nhà trường phổ thông, năng lực cần nhớ nhất là năng lực tiếp nhận văn học... cho nên trong nhà trường phổ thông chúng ta chủ yếu chú ý đến năng lực tiếp nhận và năng lực bình giá TPVC” (dẫn theo *Hội thảo phương pháp dạy học Ngữ văn*, Viện khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội, tháng 7 - 2008, trang 24)

Tác giả Đỗ Ngọc Thống trong tài liệu “*Đổi mới đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn*” cho rằng: năng lực Ngữ văn là trình độ vận dụng các kiến thức, kĩ năng cơ bản về văn học và tiếng Việt để thực hành giao tiếp trong cuộc sống. Năng lực Ngữ văn gồm hai năng lực bộ phận là năng lực tiếp nhận và năng lực tạo lập văn bản văn học.

Như vậy, năng lực đọc hiểu là năng lực cần hình thành trong dạy học TPVC. Nó có cùng bản chất với năng lực tiếp nhận văn bản hư cấu bao gồm các kĩ năng đọc hiểu. Cốt lõi của việc xác định năng lực đọc hiểu là phải tiếp thu, cải biến từ năng lực tiếp nhận và nội dung, bản chất của đọc hiểu TPVC

Trong những tài liệu tác giả luận án tham khảo về năng lực đọc hiểu, vẫn còn nhiều ý kiến khác nhau. Cụ thể như: Nhà nghiên cứu Aderson và Pearson (1984), xem “đọc hiểu là năng lực nhận thức phức tạp” (Dẫn theo Nguyễn Thị Hạnh - *Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu trong môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam*)

Tác giả Phạm Thị Thu Hương, trong quan niệm về đọc hiểu thì cho rằng “đọc hiểu thực chất là quá trình người đọc kiến tạo ý nghĩa của văn bản thông qua hệ thống hoạt động hành động thao tác” [100;tr19]

“Đọc hiểu là phạm trù khoa học trong nghiên cứu và giảng dạy tác phẩm. Bản thân nó là khái niệm có quan hệ với năng lực đọc, hành động đọc, kĩ năng đọc để nắm vững ý nghĩa của văn bản nghệ thuật ngôn từ” [90;tr 26]

Từ những định nghĩa về đọc hiểu và năng lực đọc hiểu mà tác giả luận án đã tìm thấy và khái quát lại, thấy nổi lên nội dung cơ bản nhất của đọc hiểu và năng lực đọc hiểu mà các nhà nghiên cứu tương đối thống nhất là: *Năng lực đọc hiểu là hoạt động nhận thức tìm kiếm ý nghĩa trong mối quan hệ tương tác giữa người đọc và văn bản thông qua những biểu hiện như kiến tạo, đáp ứng phản hồi, sử dụng và giải mã văn bản tác phẩm...*

Trên nền tảng ấy, luận án trình bày khái niệm năng lực đọc hiểu như sau: *Năng lực đọc hiểu là quá trình hoạt động nhận thức nắm vững thông tin trọng tâm và thông điệp nghệ thuật thẩm mỹ của tác phẩm văn học thông qua việc vận dụng các hoạt động đọc đa dạng có mục đích khám phá, bổ sung ý tưởng cho văn bản tác phẩm qua đối thoại giữa các chủ thể đọc (kể cả nhà văn) để kiến tạo nên ý nghĩa đích thực trong ngữ cảnh văn hóa cụ thể của sự đọc.*

Chắc chắn còn rất nhiều quan niệm khác nữa về năng lực đọc hiểu được biểu hiện thông qua năng lực giải mã và thông hiểu tác phẩm với mục đích nắm vững ý nghĩa để sử dụng và phản hồi về tác phẩm.

2.1.4.3. Cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC

a) Năng lực nhận thức nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật TPVC

Năng lực này đáp ứng chức năng nhận thức và giá trị học vấn mà giáo dục đào tạo nhà trường phổ thông đều phải thực hiện. Kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm và phương pháp là cơ sở và có mối quan hệ hình thành và phát triển năng lực cho HS.

Năng lực nhận thức góp phần hình thành, phát triển năng lực tư duy logic, tư duy hình tượng, tư duy tổng hợp, khái quát, tư duy phức hợp, tư duy sáng tạo... rất đa dạng của con người.

b) Năng lực đánh giá ý nghĩa nhiều tầng, nhiều phương diện xã hội nhân sinh và sáng tạo nghệ thuật với những tiêu chí giá trị văn học, văn hóa, thời đại

Năng lực đánh giá là năng lực tự chịu trách nhiệm trong suy luận, phán đoán sự phân tư (như khả năng suy nghĩ để tránh định kiến và niềm tin sai lầm, thể hiện bản lĩnh cá nhân HS với những quan điểm độc lập của mình trên cơ sở vận dụng tri thức đọc hiểu vốn văn hóa, sự trải nghiệm đời sống và năng lực tư duy phê phán của HS

c) Năng lực thưởng thức cái đẹp, sự “thấu cảm thẩm mỹ” để thanh lọc tâm hồn

Đây là năng lực làm nên sức mạnh thuyết phục và khả năng tự thức tỉnh năng lực cá thể HS. Năng lực này góp phần phát triển năng lực cảm nhận giá trị nghệ thuật trong đọc hiểu TPVC.

Tóm lại, năng lực nhận thức, năng lực đánh giá và năng lực thưởng thức đã gắn bó với lí thuyết nhận thức (cognitive theory) lí thuyết biểu hiện (expressive theory) là hai lí thuyết chính của nghệ thuật tồn tại lâu dài trong lịch sử.

Năng lực nhận thức lấy sự thật và chân lí làm nội dung hoặc đối tượng khám phá nên năng lực này thể hiện ở chỗ xác định được cái đúng cái sai, cái chân thật cái giả dối. Năng lực đánh giá nhằm vào mục đích và chất lượng sáng tác văn học, nên năng lực này thể hiện ở chỗ nhận ra cái tốt, cái chưa tốt. Năng lực thưởng thức cái đẹp và sự thấu cảm thẩm mỹ không có tiêu chuẩn chung phổ quát cho tất cả mọi người nên sự thể hiện của năng lực này chính là khả năng cảm nhận cái đẹp, cái không đẹp, cái chân chính và cái dỏm, hoặc sự sinh động, hay sự nghèo nàn trong sáng tạo và khi đọc hiểu TPVC.

Cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC mà chúng tôi đề xuất gắn gũi với chức năng nhận thức, chức năng giáo dục, chức năng thẩm mỹ quen thuộc trong giảng văn và tương đồng với năng lực tiếp nhận tác phẩm nhờ thành thạo các kĩ năng tiếp cận, phân tích, cắt nghĩa và bình giá tác phẩm. Đồng thời muốn hình thành nên những năng lực ấy phải đảm bảo cho HS có những nền tảng kiến thức, kĩ năng, thái độ trong dạy và học ở trường THPT.

Từ việc xác định cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC như trên, chúng tôi có cơ hội thuận lợi triển khai nội dung cốt lõi của luận án là *xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC.*

Trong giáo dục hiện đại, xu hướng chung của thế giới đang quan tâm nhiều đến hoạt động hình thành, phát triển năng lực hài hòa cho HS để họ đạt chất lượng trong học tập và đạt được mục đích sống chủ động, sáng tạo với sự biến đổi không ngừng trong giao tiếp văn hóa, tiếp cận và nắm vững tri thức, thông tin trong một “thế giới phẳng” có nhiều cơ hội tốt nhưng cũng lắm thử thách. Trong bối cảnh ấy thì việc xây dựng và vận dụng CH phát triển năng lực cho HS và hướng dẫn, tác động vào sự phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS THPT là rất hữu ích và kịp thời.

2.1.4.4. Quan niệm, đặc điểm của CH đọc hiểu TPVC

a) Quan niệm về câu hỏi đọc hiểu TPVC

Đây là loại CH chưa được bàn nhiều về phương diện khái niệm của nó. Những CH này trước hết buộc HS phải chuẩn bị bài trước khi lên lớp. Muốn trả lời tốt những CH ấy HS không thể không đọc đoạn trích tác phẩm hay toàn bộ tác phẩm với số lần nhiều hay ít, với những hành động đọc nhất định nào đấy đến độ từng cá nhân HS có thể trả lời các CH hướng dẫn học bài về tác phẩm, đoạn trích... trong SGK. Nếu HS khá, giỏi hoặc có ý thức và thông minh có thể không chỉ trả lời đầy đủ các CH đấy mà còn biết tìm hiểu mối quan hệ giữa các CH ấy trong hệ thống để nhận thức bao quát về ý nghĩa của tác phẩm và thấy rõ hơn được những yếu tố nghệ thuật dẫn tới ý nghĩa tác phẩm hay và đẹp như thế nào.

Người đọc có kĩ năng chỉ đọc tài liệu cũng có thể hiểu được những gì trong nội dung và ngoài nội dung đã đọc như một sự thông hiểu sâu và rộng, vấn đề chứa trong tác phẩm đọc. Như vậy, *thông qua việc đọc người ta cũng có thể tự học có hiệu quả*. Người có văn hóa đọc và thành thạo, sành sỏi luôn biết *chủ động đặt CH trong quá trình đọc*. Họ đặt CH để hiểu và để đánh giá những gì họ thu nhận được từ việc đọc để đưa ra những ý tưởng mới trong tư duy nghệ thuật của mình. Người đọc có trình độ học vấn và thói quen phê phán trong tự học xem *đọc TPVC như một cuộc đối thoại tích cực, chủ động qua việc thường xuyên đặt CH*. Đây là đặc điểm của CH đọc hiểu TPVC.

CH đọc hiểu TPVC là loại CH mà người đọc chủ động đặt ra để trao đổi, tranh luận, để hiểu và đánh giá nội dung hình thức và giá trị của tác phẩm. CH đọc hiểu TPVC buộc HS vận dụng những hành động đọc thích hợp và tích cực sáng tạo để phát

hiện những đặc sắc về nội dung và hình thức của tác phẩm để hiểu ý nghĩa của nó trong mối quan hệ qua lại giữa tác giả, tác phẩm và bạn đọc HS, tạo cơ hội cho HS đáp ứng, bổ sung và nghĩ thêm về tác phẩm. Đó có thể là những CH về chủ ý của tác giả, điểm nhìn nghệ thuật của nhà văn về cuộc sống và con người qua nhan đề, chủ đề, kết cấu, thi pháp, thể loại, lối viết, hoặc là những vấn đề nội dung và hình thức trình bày trong tác phẩm mà mình chưa nắm vững. Ngoài ra, CH đọc hiểu TPVC cần tiếp tục hỏi về những CH trước đó để có đáp án trả lời “hết ý” để chuyển sang việc đọc tiếp.

b) Đặc điểm của câu hỏi đọc hiểu TPVC

Điều cần nhấn mạnh để phân biệt đặc điểm của CH đọc hiểu TPVC với CH thông thường là ở chỗ: *Thứ nhất*, trước hết CH đọc hiểu TPVC tìm kiếm, vận dụng những hành động đọc thích hợp ứng với mục đích cụ thể trong phát hiện, phân tích, khám phá, đánh giá và thưởng thức những giá trị độc đáo về thế giới nghệ thuật của tác phẩm và những trải nghiệm của HS về nội dung, ý nghĩa, mối quan hệ nhân sinh của xã hội, con người trong tác phẩm khơi gợi sự chia sẻ, đồng cảm và sự ứng đáp như sự tán thành hay phản đối của họ. *Thứ hai*, CH đọc hiểu TPVC cần đi sâu vào mối quan hệ nội tại hài hòa, sâu sắc, giữa năng lực nhận thức nội dung với năng lực đánh giá hình thức nghệ thuật tác động vào xúc cảm thẩm mỹ và năng lực phát hiện, nuôi dưỡng cái đẹp, thấu cảm niềm vui, nỗi buồn, tức là năng lực thưởng thức để nâng cao sự cảm nhận riêng cho HS về cấu trúc chỉnh thể nghệ thuật tác phẩm. Góc rẽ của vấn đề này thường nằm trong việc vận dụng kĩ năng đọc chính xác, đọc phân tích, đọc sáng tạo và đọc tích lũy tác phẩm để tìm thấy chiều sâu và sức sống của tác phẩm.

2.1.4.5. Câu hỏi đọc hiểu trong dạy học TPVC

a) Đặc điểm của CH đọc hiểu trong dạy học TPVC

CH đọc hiểu trong dạy học TPVC vừa có điểm giống lại vừa có điểm khác so với những CH dạy học truyền thống.

- *Khác ở chỗ*: nó phải giữ lại đặc điểm của CH đọc hiểu là phải đọc nhiều cách khác nhau bằng nhiều hành động đọc cụ thể. Có thể xem đây là một phần quan trọng để dạy HS cách đọc, phương pháp đọc, chiến lược đọc, biện pháp đọc... có hiệu quả

để hiểu những gì có trong tác phẩm và về tác phẩm. Mỗi cách đọc ấy có vai trò như công cụ, phương tiện, kĩ thuật có thể tác động vào những chỗ quan trọng mới mẻ của tác phẩm để HS cảm nhận và thấu suốt hay còn gọi là thấu cảm và rút ra được ý nghĩa tư tưởng, giá trị của tác phẩm trong tiềm năng sáng tạo của tác giả, trong tình thế của tác phẩm và trong ý thức độc lập của bạn đọc HS.

- *Giống ở chỗ*: CH đọc hiểu trong dạy học TPVC phải xuất phát từ yêu cầu cần đạt về các mặt kiến thức, kĩ năng, thái độ mà tác phẩm hàm chứa và gợi ra. CH đọc hiểu trong dạy học TPVC còn phải thể hiện được từng bước tìm hiểu phát hiện vấn đề cơ bản về nội dung tư tưởng và giá trị nghệ thuật gắn bó với nội dung ấy để cuối cùng HS vừa tiếp nhận vừa đánh giá tác phẩm từ vốn sống, từ trình độ văn hóa, từ suy nghĩ độc lập để bổ sung ý nghĩa giá trị và nêu ra những bất cập của tác phẩm.

b) Yêu cầu của CH đọc hiểu trong dạy học TPVC

CH đọc hiểu trong dạy học TPVC cần được biên soạn có hệ thống, đây là một điểm quan trọng mà ta đã thấy trong ý kiến chung của nhiều người. Tính hệ thống của CH dạy học đọc hiểu TPVC là sự liên kết nội dung cơ bản giữa CH hướng dẫn học bài với nội dung giải thích bài học cũng như gợi ý tiến trình dạy học trong SGK. Cần đối chiếu với SGK để lựa chọn và xác định nội dung, phương pháp dạy học tác phẩm làm nổi bật giá trị ý nghĩa nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật tác phẩm với hệ thống cấp độ nhận thức của HS và kế hoạch, chiến lược, phương pháp, biện pháp được thể hiện cụ thể trong tiến trình hoạt động dạy và học trên lớp.

CH đọc hiểu trong dạy học TPVC không ngừng khuyến khích và dẫn dắt HS vận dụng phù hợp và hiệu quả các hành động đọc đa dạng với tác phẩm. Hệ thống CH này nêu kết hợp với các phương pháp dạy học khác để hình thành khả năng đọc thông qua các kĩ năng đọc hiểu như đọc chính xác, đọc phân tích, đọc sáng tạo, đọc tích lũy, đọc hồi đáp (hay đọc ứng đáp) để nâng cao văn hóa đọc trong và ngoài nhà trường sát hợp với năng lực đọc hiểu của HS.

Hệ thống CH đọc hiểu trong dạy học TPVC là sản phẩm sáng tạo được chuyên hóa từ CH trong SGK và SGK của mỗi GV đứng lớp. Nó là con đường chiến lược dẫn tới những kĩ năng đọc hiểu của HS đã thực hiện yêu cầu cần đạt của bài học nhằm phát triển năng lực chuyên biệt về tiếp nhận, diễn giải, trình bày

bằng khả năng trí tuệ, năng lực tự nhận thức, năng lực đánh giá, năng lực thưởng thức tác phẩm của mỗi HS.

Hệ thống CH đọc hiểu trong dạy học TPVC là một nội dung quan trọng nhất khi ta hiểu bản chất quá trình dạy học TPVC là giờ học giao tiếp của GV và HS thông qua đối thoại sinh động, đa dạng, phức tạp bên ngoài sự đối thoại giữa thầy và trò với không khí lớp học với tính tích cực học tập của HS, với tâm thế GV, với những tình huống có vấn đề sẽ phát sinh trong quá trình dạy học. Hệ thống CH đọc hiểu trong giáo án dạy học TPVC là chính yếu và có tính quyết định nhưng khi thực hiện dạy học trong một quá trình không thể dự đoán hết những tình huống bất ngờ thì hệ thống CH đọc hiểu đó sẽ trở thành chưa đầy đủ. Và như vậy thì GV phải sáng suốt “đi bất biến ứng vạn biến” cho phù hợp.

c) Hệ thống câu hỏi đọc hiểu trong dạy học TPVC

Hệ thống CH đọc hiểu trong dạy học TPVC bao gồm:

- Một là, *CH chức năng hướng vào giá trị, ý nghĩa vốn có của TPVC mà bạn đọc HS cần khám phá.*

CH chức năng này bao gồm ba loại nhỏ:

+ Loại CH chức năng bao gồm *hệ thống CH hướng dẫn khai thác những nội dung có ý nghĩa ngoài tác phẩm* như: *CH hướng dẫn HS đọc và tóm tắt những nội dung chính xác về quan niệm nghệ thuật trong sự nghiệp sáng tác văn học của tác giả. Trong đó nổi bật hơn cả là thời điểm, hoàn cảnh sáng tác tác phẩm, phong cách nghệ thuật của nhà văn.*

Ví dụ: Đây thôn Vĩ Dạ là bài thơ được sáng tác trong hoàn cảnh đặc biệt. Dựa vào phần Tiểu dẫn và thông tin thu thập được, em hãy cho biết hoàn cảnh đặc biệt ấy là gì? Hoàn cảnh ấy đã được phản ánh vào bài thơ như thế nào?

(Đây thôn Vĩ Dạ - Hàn Mặc Tử)

+ Loại CH chức năng bao gồm *hệ thống CH tìm hiểu, phát hiện, nghiên cứu những nội dung nền tảng độc đáo trong tác phẩm. Đó là những CH về giá trị, ý nghĩa thông qua tên tác phẩm, thể loại, kết cấu, chủ đề và phương thức trình bày nghệ thuật mới của tác phẩm.*

+ Bên cạnh đó là những *CH cụ thể hóa và khái quát hóa nghệ thuật* trong chỉnh thể toàn vẹn đa nghĩa của tác phẩm.

Ví dụ: Các em hãy đọc diễn cảm bài thơ "Sóng" và cho biết đâu là hình tượng nghệ thuật trung tâm của bài thơ? Hãy giải thích lí do vì sao em chọn hình tượng ấy?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

- Hai là, *CH tác động hướng vào mối tương tác qua lại giữa bạn đọc HS và TPVC để tạo nên sự đa nghĩa trong đọc hiểu*

CH tác động thường chú trọng các dạng CH như:

- + CH xung quanh vấn đề nhận thức và tự nhận thức
- + CH cảm thụ và đồng cảm
- + CH tiếp thu và phê phán
- + CH phản tư và CH ứng đáp.

Ví dụ 1: Qua đoạn trích em có suy nghĩ gì về mối quan hệ giữa thể xác và linh hồn con người? Em hiểu thế nào là sống đẹp?

(Hồn Trương Ba, da hàng thịt - Lưu Quang Vũ)

Ví dụ 2: Từ những thông tin về cuộc đời bất hạnh, về mối quan hệ tình cảm giữa cảnh và người Vĩ Dạ và về giá trị sáng tạo của nhà thơ Hàn Mặc Tử, em hãy phát biểu suy nghĩ, cảm tưởng của mình đối với cuộc đời và sự nghiệp sáng tác, cũng như bài thơ "Đây thôn Vĩ Dạ" của Hàn Mặc Tử.

(Đây thôn Vĩ Dạ - Hàn Mặc Tử)

Ví dụ 3: Em hãy đọc thầm và đọc kĩ phần đầu của truyện, rồi em nhập vai vào nhân vật đám đông để phát biểu suy nghĩ, thái độ của "nhân vật đám đông" về việc Tràng dất người đàn bà về nhà mình trong ngày hôm ấy.

(Vợ nhặt - Kim Lân)

Ví dụ 4: Theo em, cách cắt nghĩa, lí giải tình yêu trong bài thơ "Sóng" có hợp lí không? Em cho biết ranh giới giữa tình yêu và tình bạn, giữa tình yêu và hôn nhân là gì?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Hệ thống CH đọc hiểu trong dạy học TPVC là tiền đề lí luận gợi ý tác giả luận án tiếp tục xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT. Chúng ta bắt đầu với khái niệm phát triển.

2.1.4.6. Câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

a) Nội dung của CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC

Trên thực tế, không phải chờ đến khi GV tự giác sử dụng CH phát triển năng lực cho HS thì mới hình thành và phát triển được năng lực cho họ. Ngay từ thuở ban sơ của CH trong dạy học, GV sử dụng CH để kiểm tra bài cũ, CH dạy học bài mới, CH về nhà... đã hàm chứa ít nhiều mục đích hướng dẫn sự phát triển năng lực HS về trí - đức - thể - mỹ mà nhà trường truyền thống đã làm. Việc thực hiện ấy chưa đạt hiệu quả của sự phát triển vì thiếu sự quan tâm chủ động tích cực của GV và HS chưa có đủ năng lực để tìm cách phát triển năng lực thực sự cho HS. Đặt CH vốn đã là việc làm có mục đích giải quyết dần dần những nội dung, vấn đề cơ bản của sự phát triển phẩm chất và năng lực HS. Mầm mống của sự phát triển đó đã được quy định trong nội dung, kiến thức, kĩ năng, thái độ ở chương trình môn học theo lớp, theo cấp và tăng dần lên. Phát triển, đối với HS là kết quả đạt được về nội dung kiến thức, năng lực và trình độ văn hóa đã được hình thành trong thời gian.

Việc diễn đạt CH có ảnh hưởng rõ rệt đến mức độ hoạt động trí tuệ của HS. Vì những CH là sự gợi mở để HS huy động kiến thức, tìm kiếm chiến lược trả lời. CH phát triển đạt tới sự sâu rộng về trọng điểm nội dung vấn đề, và phạm vi hỏi sẽ lôi cuốn HS muốn thỏa mãn khát vọng trí tuệ, niềm tự trọng, lòng tự tin để họ kiểm nghiệm, khẳng định giá trị bản thân. Muốn phát triển có chất lượng thì CH phải nắm chắc sự phát động tư duy sản sinh kiến thức bằng độ mở của CH và dự đoán được tiềm năng đối thoại và ứng đáp cụ thể, đa dạng có thể có của HS. CH phát triển năng lực đọc hiểu thường dựa vào bối cảnh học tập và những tình huống có vấn đề để vừa đảm bảo kiến thức nền tảng và nâng cao cùng năng lực phản ứng nhanh nhạy dẫn đến hoạt động đối thoại tích cực, tức thời vì nó chạm tới con người sống động mà HS phải đối mặt với nội dung bài học, với không khí hợp tác

thân thiện, cởi mở, với thử thách cao trong học tập làm cho HS muốn học, phải học và thích học hơn.

CH phát triển năng lực đọc hiểu là CH tiếp ứng hào hứng của HS trong trả lời để tiếp tục hỏi nữa, để tiếp thu thông tin và kiến thức theo một cách mới. Không phải HS chỉ quan tâm đến đáp án của CH mà họ còn muốn hiểu bằng cách nào mình đến được với đáp án về nội dung CH ấy. Nói cách khác, CH phát triển năng lực đọc hiểu không xem nhẹ phương pháp tìm tòi sáng tạo cách trả lời.

Nội dung cơ bản thứ nhất của CH phát triển năng lực là chú trọng *phát triển năng lực tư duy* đặc biệt là tư duy phê phán và tư duy sáng tạo.

Nội dung cơ bản thứ hai của CH phát triển năng lực là tăng cường và đẩy nhanh quá trình *phát triển năng lực ngôn ngữ* bao gồm năng lực đối thoại như một sự tiếp lời để thực hiện nghệ thuật đặt CH là “hỏi để hỏi tiếp” và năng lực đặt CH, diễn đạt CH qua ngôn ngữ chính xác trong sáng của CH mà HS hiểu được sâu sắc hàm ý của vấn đề đặt ra và tìm cách diễn giải, trình bày sự trả lời của họ. Nói cách khác, HS trả lời CH là thực hiện các kỹ năng của năng lực ngôn ngữ như trình bày, giải thích, diễn giải. Trình bày là một trong những kỹ năng quan trọng để HS trả lời CH có chất lượng. Phải lưu ý HS trình bày câu trả lời có hệ thống và rõ ràng thể hiện sự phát triển kỹ năng trí tuệ đặc biệt như sự thông hiểu. Muốn đặt ra những CH hiệu quả người GV cần tạo ra môi trường dân chủ để HS tham gia trả lời như là một phương tiện giao tiếp ngôn ngữ. Thái độ sẵn sàng như là biểu hiện nhiệt hứng, trí năng và sự lan truyền cảm xúc hợp tác thân ái trong cộng đồng lớp học của HS là yếu tố quyết định thành tích học tập của họ, thậm chí còn quan trọng hơn cả năng lực nhận thức sẵn có. Không quan tâm tới điều này thì dù CH đưa ra hay đến mấy cũng không thể tạo ra không khí học tập mong ước.

Nội dung cơ bản thứ ba của câu hỏi phát triển năng lực là phát huy *năng lực nhận thức*, nhất là *năng lực tự nhận thức*. Để phát triển năng lực tự nhận thức cần sử dụng CH thẩm bình, CH thương thức và CH ứng đáp.

Từng loại CH này đều phản ánh đặc điểm chung nhất của CH là phương thức khám phá để HS hiểu biết và tồn tại trong sự phát triển của nó.

b) Đặc điểm của CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC

CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS phải đảm bảo được hai đặc điểm chính sau đây:

Thứ nhất, đó là những CH chức năng. Có nghĩa là CH buộc HS kết nối các phần bài học với nhau để tạo ra nội dung kiến thức trọn vẹn, hoàn chỉnh. Rút gọn lại chính là những CH khám phá chiều sâu nội dung tư tưởng nghệ thuật và hình thức sáng tạo tương ứng của nó trong TPVC.

Ví dụ về CH chức năng:

Ai cũng biết "sóng" là biểu tượng tình yêu lứa đôi trong bài thơ cùng tên của nhà thơ Xuân Quỳnh.

Có thể nói lần đầu tiên thơ tình Việt Nam qua bài thơ "Sóng" Xuân Quỳnh vừa nói đến sự vô thức trong tình yêu nhưng cũng không quên khám phá những lí lẽ của trái tim yêu đương cho nên xúc cảm nồng nàn, say đắm trong "Sóng" vẫn có đấy nhưng những suy nghiệm mang tính trí tuệ cũng không hề ít để làm cho bài thơ tình "Sóng" sâu sắc hơn nhiều về tư tưởng nghệ thuật.

Những câu thơ diễn tả sự vô thức trong tình yêu nổi bật như:

"Sóng bắt đầu từ gió
Gió bắt đầu từ đâu
Em cũng không biết nữa
Khi nào ta yêu nhau"

Còn lí lẽ của trái tim lại được "dậm" vào những câu thơ tự nhủ với mình như:

"Dữ dội và dịu êm
Ồn ào và lặng lẽ
Sông không hiểu nổi mình
Sóng tìm ra tận bể
Ôi con sóng ngày xưa
Và ngày sau vẫn thế
Nỗi khát vọng tình yêu
Bồi hồi trong ngực trẻ"

Sự xác tín của tình yêu chín chắn, chính là hạnh phúc mà con người tự nguyện cảm nhận và trao đi. Khổ thơ tiêu biểu cho điều này là khổ thơ dung dị, chân thật nhất trong toàn bài:

"Dẫu xuôi về phương Bắc
Dẫu ngược về phương Nam
Nơi nào em cũng nghĩ
Hướng về anh một phương"

Cái ý lớn trong bài thơ "Sóng" là đặc điểm tự nhiên, hồn nhiên của tình yêu nhưng muốn thoát khỏi những nghịch lí luôn giày vò tình yêu: *"Dữ dội và dịu êm. Ôn ào và lặng lẽ. Sông không hiểu nổi mình. Sóng tìm ra tận bể"*. Xuân Quỳnh đã tìm ra một giải pháp trải nghiệm lí trí cho khát vọng bình yên trong hạnh phúc của tình yêu. Đó là hãy xem tình yêu lứa đôi là một phần của sự sống con người. Mà sự sống, diễn ra như thế nào, ai có thể biết chắc ra sao. Vậy hãy đặt tình yêu cá nhân trong tình yêu đối với cuộc đời, với mọi người thì tình yêu sẽ tồn tại mãi mãi

"Làm sao được tan ra
Thành trăm con sóng nhỏ
Giữa biển lớn tình yêu
Để ngàn năm còn vỗ"

GV có thể đặt ra những CH chức năng - một dạng CH phát triển năng lực đọc hiểu như sau:

Câu hỏi 1: Em hãy đọc toàn bài thơ "Sóng", phát hiện và kết nối những câu thơ biểu hiện cảm xúc yêu đương với những câu thơ khơi sâu suy nghĩ về tình yêu trong tâm hồn nhà thơ để khái quát tư tưởng chủ đề của "Sóng". (vừa hỏi vừa kết hợp với yêu cầu)

Câu hỏi 2: Các em thử thống kê trong tác phẩm "Sóng" có bao nhiêu từ ngữ liên quan đến suy tư của nhà thơ. Những từ ngữ đó biểu lộ khát vọng gì?

CH đó giúp kiểm tra đánh giá kiến thức HS nắm được trong từng thời điểm, khâu đoạn dạy học liên tục nhờ đó tạo thời cơ cho HS học tập khác hơn, mới hơn.

Thứ hai, đó là những CH tác động. CH tác động là CH chú ý đến chất lượng

vận dụng kiến thức và trình độ hiểu biết cao hơn bao quát cả chiều rộng và chiều sâu vấn đề, có tác dụng khởi động tư duy, phát huy trí tuệ và bộ óc.

Nói một cách súc tích, CH tác động thường xoáy sâu vào trình độ nhận thức, về năng lực trí tuệ và về khả năng vận dụng kiến thức để giải quyết những vấn đề đặt ra trong học tập và trong đời sống thực tiễn. CH tác động rõ ràng mang hoạt tính tác động vào chủ thể HS để phát huy hoạt động trí tuệ và vận dụng tư duy bậc cao để có thể hoạt động thực tiễn có chất lượng sáng tạo độc đáo.

Ví dụ về CH tác động

Câu hỏi 1: Em hãy so sánh cách nhìn mới và cách suy nghĩ mới của các nhà thơ tài hoa xuất sắc trong lĩnh vực thơ tình qua "hình tượng sóng" của Xuân Diệu, Xuân Quỳnh và Hữu Thỉnh?

Câu hỏi 2: Bài thơ "Sóng" của Xuân Quỳnh gợi ra giá trị mà tình yêu lứa đôi phải có. Theo em, đó là những giá trị gì?

Điều quan trọng nhất là CH tác động phải nhằm vào việc làm bộc lộ cá tính HS. Các nhà nghiên cứu đã khẳng định: sự vun trồng cá tính là nhân tố duy nhất sản sinh ra và có thể sản sinh ra những con người phát triển tốt.

Phần lớn những CH trong dạy học bộ môn trước đây thường chú trọng đến các CH hình thức như CH chuẩn bị bài, CH thăm dò cảm thụ, CH tu từ, CH tái hiện... bây giờ các CH khám phá nội dung được lưu ý vận dụng nhiều hơn. Những CH có chiều sâu buộc GV và HS phải xử lí quan hệ phức hợp giữa các hiện tượng, sự kiện trong tác phẩm. Ngoài ra, khi đặt CH về mục đích học tập HS phải xác định rõ các nhiệm vụ đạt được mục đích đó. Nếu sử dụng CH về thông tin thì buộc HS phải tìm kiếm nguồn thông tin và lựa chọn những thông tin có chất lượng. Nếu đặt CH về sự diễn giải thì HS cần chú ý việc tạo nghĩa cho thông tin như thế nào cho rõ ràng, thỏa đáng. Khi gặp CH về giả định, HS phải kiểm tra điều gì là đương nhiên đối với mình và điều gì cần bổ sung cho đủ. Những CH về hàm ý thì chắc chắn HS không thể chỉ căn cứ vào câu chữ bề mặt mà phải đi sâu vào tương quan ý tứ với lời lẽ tập trung vào một chỗ nào đấy của nội dung. Nếu gặp với CH về sự chính xác thì buộc HS phải đưa ra những chi tiết về sự vật cụ thể. Khi CH thử thách sự nhất quán thì HS chắc chắn phải tránh sự mâu thuẫn trong tư duy của mình và xiết chặt kết cấu

ý tưởng thành một hệ thống... Đây là những CH minh chứng cho mối quan hệ biện chứng giữa đặt CH và trả lời CH giữa mối quan hệ của GV và HS trong giờ học và là một số ví dụ về CH phát triển năng lực.

2.2. Cơ sở thực tiễn của việc xây dựng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

Để có thể xây dựng được hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC có hiệu quả, việc đầu tiên là chúng tôi tiến hành khảo sát CH trong SGK, SGV và một số giáo án của GV ở THPT để có những nhận định tương đối chính xác và cụ thể.

2.2.1. Khảo sát câu hỏi trong SGK Ngữ văn THPT

Chúng tôi tiến hành khảo sát và phân loại câu hỏi dạy học TPVC ở bộ SGK Ngữ văn trong chương trình THPT (cả bộ chuẩn và bộ nâng cao). Số lượng CH chỉ tính theo số thứ tự ghi ở cuối bài học về một tác phẩm nào đó, không tính theo các câu nhỏ trong một CH lớn. Tính cả các tác phẩm đọc thêm. Nhìn chung thì đa số các tác phẩm ở hai bộ sách (bộ chuẩn và bộ nâng cao) là trùng nhau, số tác phẩm chênh lệch nhau ít (bộ nâng cao có nhiều tác phẩm hơn). Cụ thể như sau:

2.2.1.1. Khảo sát CH trong SGK Ngữ văn (bộ chuẩn)

- Lớp 10 tập 1: có 23 bài, tất cả có 115 CH
- Lớp 10 tập 2: có 13 bài, tất cả có 72 CH
- Lớp 11 tập 1: có 21 bài, tất cả có 121 CH
- Lớp 11 tập 2: có 18 bài, tất cả có 108 CH
- Lớp 12 tập 1: có 18 bài, tất cả có 100 CH
- Lớp 12 tập 2: có 12 bài, tất cả có 61 CH

=> SGK Ngữ văn THPT (bộ chuẩn) có tất cả 105 bài, với 577 CH.

2.2.1.2. CH trong SGK Ngữ văn (bộ nâng cao)

- Lớp 10 tập 1: có 25 bài, tất cả có 175 CH
- Lớp 10 tập 2: có 19 bài, tất cả có 95 CH

- Lớp 11 tập 1: có 29 bài, tất cả có 163 CH
 - Lớp 11 tập 2: có 25 bài, tất cả có 128 CH
 - Lớp 12 tập 1: có 17 bài, tất cả có 100 CH
 - Lớp 12 tập 2: có 12 bài, tất cả có 75 CH
- => SGK Ngữ văn THPT (bộ nâng cao) có tất cả 127 bài, với 736 CH.

Nhận xét:

Qua kết quả khảo sát, chúng tôi có những nhận xét như sau:

SGK Ngữ văn bộ chuẩn có ít tác phẩm và ít CH hơn SGK Ngữ văn bộ nâng cao. Cụ thể, SGK Ngữ văn bộ chuẩn có tổng là 105 tác phẩm với 577 CH. SGK Ngữ văn bộ nâng cao có 127 tác phẩm với 736 CH (SGK Ngữ văn bộ nâng cao có nhiều hơn SGK Ngữ văn bộ chuẩn 22 bài và 159 CH).

Trong cả hai bộ sách có điểm giống nhau là số lượng *CH tìm hiểu nội dung* là nhiều nhất. Cụ thể, CH tìm hiểu nội dung trong SGK Ngữ văn bộ chuẩn có 219/577 và trong SGK Ngữ văn bộ nâng cao là 311/736.

Tiếp theo, xếp vị trí có số lượng cao thứ hai là loại *CH tổng quát và nâng cao*. Cụ thể, CH tổng quát và nâng cao trong SGK Ngữ văn bộ chuẩn có 188/577 và trong SGK Ngữ văn bộ nâng cao là 162/736.

Xếp vị trí thứ ba về số lượng CH trong cả hai bộ sách là loại *CH tìm hiểu nội dung qua nghệ thuật*, thứ tư là loại *CH tìm hiểu nghệ thuật* và cuối cùng là loại *CH có hướng dẫn thao tác làm việc với tác phẩm*.

Trong loại CH có hướng dẫn thao tác làm việc với tác phẩm có một số CH yêu cầu “*Đọc Tiểu dẫn...*” hoặc “*Đọc kĩ đoạn văn...*” ở đây chúng tôi thấy “thấp thoáng bóng dáng” của hành động đọc hiểu, nhưng nếu xét cả nội dung lẫn hình thức thì chưa thể xếp loại CH này là CH đọc hiểu được.

Qua đó ta thấy:

CH đơn thuần tìm hiểu nội dung là CH không thể phát triển năng lực đạt hiệu quả cao cho HS, nhưng lại là CH chiếm số lượng nhiều nhất. Điều này có thể gây cho HS sự nhầm chán (nhất là HS khá, giỏi), gây tâm lí chủ quan không cần tích

cực suy nghĩ trong khi trả lời CH. Từ đó làm cho các em không hăng say, giảm hứng thú học tập, giờ học không đủ sức lôi cuốn hấp dẫn các em. Lâu dài sẽ dẫn đến hậu quả là TPVC không còn khả năng rung động nghệ thuật và cảm xúc thẩm mỹ.

Loại CH tổng quát và nâng cao có thể có khả năng kích thích tư duy của HS, làm phát sinh vấn đề buộc HS phải suy nghĩ, phải tư duy. Loại CH này chỉ chiếm vị trí thứ hai. Tuy nhiên, trong loại câu hỏi này hình thức hỏi vẫn còn dè dặt, và tương đối giống nhau, chủ yếu là hỏi "ý kiến" của HS đối với vấn đề nào đó như thế nào, hay yêu cầu HS nêu khái quát cuộc đời, khái quát tư tưởng của một tác giả nào đó.

Cụ thể:

Loại 1: Loại CH thuần túy tìm hiểu nội dung của tác phẩm

Ví dụ 1: Bức tranh phố huyện trong truyện ngắn được nhà văn miêu tả theo trình tự nào? Hãy nêu nội dung bao quát của từng đoạn đã được đánh số. Bức tranh đã được nhìn qua con mắt của ai? Điều này có ý nghĩa gì?

(Bài *Hai đứa trẻ* – Ngữ văn 11 tập 1, bộ nâng cao)

Ví dụ 2: Tình huống truyện của tác phẩm *Chữ người tử tù* là gì? Tính chất éo le của tình huống truyện thể hiện ở đâu? Tình huống này có tác dụng gì đối với việc thể hiện tính cách nhân vật và kịch tính của truyện?

(Bài *Chữ người tử tù* – Ngữ văn 11 tập 1, bộ nâng cao)

Ví dụ 3: Phân tích hoàn cảnh trở trêu mà nhân vật Hồn Trương Ba đã rơi vào từ khi phải trú ngụ trong thân xác anh hàng thịt (qua lời thoại với các nhân vật người vợ, cái Gái, chị con dâu và đặc biệt là lớp kịch "Cuộc đối thoại giữa Hồn và Xác")

(Bài *Hồn Trương Ba, da hàng thịt* – Ngữ văn 12 tập 1, bộ nâng cao)

Ví dụ 4: Hoàn cảnh và tâm trạng của An-đrây-Xô-cô-lốp sau khi chiến tranh kết thúc và trước khi gặp bé Va-ni-a được miêu tả như thế nào?

(Bài *Số phận con người* – Ngữ văn 12 tập 2, bộ chuẩn)

Loại 2: Loại CH tìm hiểu nghệ thuật của tác phẩm

Ví dụ 1: Anh (chị) có nhận xét gì về cách dùng phép đối và phép điệp ở cặp từ *ghét, thương* trong đoạn thơ này? Tìm hiểu giá trị nghệ thuật của biện pháp tu từ đó?

(Bài *Lẽ ghét thương* - Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 2: Anh (chị) có nhận xét gì về nghệ thuật miêu tả và giọng văn của Thạch Lam?

(Bài *Hai đứa trẻ* - Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 3: Nhận xét về các biện pháp tu từ dùng trong bài thơ. Có gì đáng chú ý trong nhịp điệu của các câu thơ?

(Bài *Từ ấy* - Ngữ văn 11 tập 2, bộ chuẩn)

Ví dụ 4: Nhận xét về hình thức nghệ thuật đậm đà tính dân tộc trong đoạn trích?

(Bài *Việt Bắc* - Ngữ văn 12 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 5: Phân tích các biện pháp tu từ, nhạc điệu làm nên giá trị nghệ thuật của khúc ngâm qua đoạn trích?

(Bài *Tình cảnh lẻ loi của người chinh phụ* - Ngữ văn 10 tập 2, bộ nâng cao)

Loại 3: Loại CH tìm hiểu nội dung thông qua hình thức nghệ thuật

Ví dụ 1: Hai câu thơ cuối cho ta hiểu tâm lòng của Nguyễn Trãi đối với người dân như thế nào? Âm điệu câu thơ lục ngôn (sáu chữ) kết thúc bài thơ khác âm điệu những câu thất ngôn (bảy chữ) như thế nào? Sự thay đổi âm điệu như vậy có tác dụng gì trong việc thể hiện tình cảm của tác giả?

(Bài *Cảnh ngày hè* - Ngữ văn 10 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 2: Bút pháp ước lệ trong đoạn trích có ý nghĩa như thế nào đối với việc diễn tả thân phận éo le của nàng Kiều? Qua đó, có thể nói gì về tình cảm của tác giả đối với nhân vật?

(Bài *Nỗi thương mình* - Ngữ văn 10 tập 2, bộ chuẩn)

Ví dụ 3: Phân tích diễn biến tâm trạng của Rô-mê-ô qua hình thức so sánh liên tưởng trong lời thoại đầu tiên của nhân vật này?

(Bài *Tình yêu và thù hận* - Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 4: Giữa *sóng* và *em* trong bài thơ có mối quan hệ như thế nào? Anh (chị) có nhận xét gì về nghệ thuật kết cấu của bài thơ? Người phụ nữ đang yêu tìm thấy sự tương đồng giữa các trạng thái của tâm hồn mình với những con sóng. Hãy chỉ ra tương đồng đó.

(Bài *Sóng* - Ngữ văn 12 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 5: Những yếu tố nghệ thuật nào của đoạn trích (sử dụng từ ngữ, hình ảnh, nhịp điệu, cách ví von, so sánh...) thể hiện được nỗi oán sâu và tâm trạng uất ức của người cung nữ?

(Bài *Nỗi oán của người cung nữ* – Ngữ văn 10 tập 2, bộ nâng cao)

Loại 4: Loại CH hướng dẫn thao tác làm việc với tác phẩm

Ví dụ 1: Đọc Tiểu dẫn để hiểu nội dung hai chữ *vô vi*, sau đó thử giải thích vì sao tác giả lại khẳng định "*Vô vi trên điện các – Chốn chốn dứt đao binh*"

(Bài *Vận nước* – Ngữ văn 10 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 2: Đọc Tiểu dẫn, nắm những nét cơ bản về thể văn tế. Tìm bố cục của bài văn tế này?

(Bài *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc* – Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 3: Đọc Tiểu dẫn, chú ý bối cảnh lịch sử đất nước và những ảnh hưởng từ nước ngoài để hiểu bài thơ.

(Bài *Lưu biệt khi xuất dương* – Ngữ văn 11 tập 2, bộ chuẩn)

Ví dụ 4: Đọc kĩ bài *Tự do* để hiểu được chủ đề tác phẩm. Tìm hiểu cách liệt kê các hình ảnh trong bài thơ (chú ý tính chất hình ảnh thị giác)

(Bài *Tự do* – Ngữ văn 12 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 5: Việc trích dẫn bản *Tuyên ngôn Độc lập* (1776) của nước Mĩ và bản *Tuyên ngôn Nhân quyền và Dân quyền* (1791) của Cách mạng Pháp trong phần mở đầu bản *Tuyên ngôn Độc lập* của tác giả có ý nghĩa gì? (Đọc kĩ phần Tiểu dẫn, chú ý đối tượng mà Chủ tịch Hồ Chí Minh hướng tới để xác định cách trả lời.)

(Bài *Tuyên ngôn độc lập* – Ngữ văn 11 tập 2, bộ chuẩn)

Loại 5: Loại CH tổng quát hoặc nâng cao

Ví dụ 1: Nếu được yêu cầu viết đoạn kết của truyện, anh (chị) sẽ đồng tình với cách kết thúc như đã có hay sẽ chọn một cách kết thúc khác? Trình bày và giải thích ý kiến của mình.

(Bài *Chuyện chức phán sự đền Tản Viên* – Ngữ văn 10 tập 2, bộ chuẩn)

Ví dụ 2: Có ý kiến cho rằng "nóng như Trương Phi" còn là nóng lòng muốn biết sự thực, nóng lòng xác định phải trái, đúng sai, chứ không phải chỉ là nóng nảy do cá tính gàn dở. Anh (chị) có đồng ý không? Vì sao?

(Bài *Hỏi trống cổ thành* – Ngữ văn 10 tập 2, bộ chuẩn)

Ví dụ 3: Với những kiến thức đã học về Nguyễn Trãi và Nguyễn Đình Chiểu, anh (chị) cảm nhận được điều gì gần gũi về tư tưởng nhân nghĩa giữa hai nhà thơ này? Hãy trình bày ý kiến của mình.

(Bài *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc* – Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 4: Anh (chị) có ấn tượng sâu sắc với nhân vật nào, với chi tiết nghệ thuật nào trong truyện *Hai đứa trẻ*? Vì sao?

(Bài *Hai đứa trẻ* – Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Ví dụ 5: Trong truyện ngắn *Đời thừa*, Nam Cao viết: "*Văn chương không cần đến những người thợ khéo tay, làm theo một vài kiểu mẫu đưa cho. Văn chương chỉ dung nạp những người biết đào sâu, biết tìm tòi, khơi những nguồn chưa ai khơi, và sáng tạo những cái gì chưa có*"

Với những hiểu biết về sự nghiệp sáng tác của Nam Cao, anh (chị) hãy phát biểu ý kiến của mình về quan điểm nghệ thuật nói trên của nhà văn.

(Bài *Chí Phèo* – Ngữ văn 11 tập 1, bộ chuẩn)

Nhìn chung, cả hai bộ SGK Ngữ văn ở THPT, về hình thức CH vẫn còn nghèo nàn, đơn giản, trùng lặp nhau. Về nội dung vẫn chưa thật sự đột phá, đổi mới và gây ấn tượng. Vì thế, khi GV xây dựng CH trong giáo án của mình thì nên lưu ý là vừa phải kế thừa những CH trong SGK đồng thời cũng nên sáng tạo thêm cho hấp dẫn. Không nên "sao y bản chính" tất cả những CH này hay chấp nhận với một sự dễ dãi. Khi kiểm tra bài ở lớp hay ra đề kiểm tra và thi thì GV cũng nên dành nhiều sự quan tâm cho những dạng CH tổng quát và nâng cao, có khả năng phát triển năng lực đọc hiểu cho HS.

Cần chú ý bồi dưỡng những HS có khả năng tư duy vấn đề tốt, sáng tạo trong suy nghĩ, cách lập luận để giải quyết vấn đề.

2.2.2. Khảo sát câu hỏi trong sách giáo viên

2.2.2.1. Khảo sát câu hỏi trong SGK (bộ chuẩn)

- Lớp 10 tập 1: có 12 bài, tất cả có 37 CH
- Lớp 10 tập 2: có 11 bài, tất cả có 29 CH
- Lớp 11 tập 1: có 15 bài, tất cả có 48 CH
- Lớp 11 tập 2: có 10 bài, tất cả có 48 CH
- Lớp 12 tập 1: có 8 bài, tất cả có 32 CH
- Lớp 12 tập 2: có 9 bài, tất cả có 33 CH

2.2.2.2. Khảo sát câu hỏi trong SGK (bộ nâng cao)

- Lớp 10 tập 1: có 16 bài, tất cả có 77 CH
- Lớp 10 tập 2: có 14 bài, tất cả có 68 CH
- Lớp 11 tập 1: có 21 bài, tất cả có 121 CH
- Lớp 11 tập 2: có 14 bài, tất cả có 78 CH
- Lớp 12 tập 1: có 10 bài, tất cả có 46 CH
- Lớp 12 tập 2: có 9 bài, tất cả có 53 CH

=> Chúng tôi không phân loại CH, vì CH trong sách GV tương đối ít và CH trong sách GV chủ yếu vẫn là hướng dẫn trả lời cho CH trong SGK, cung cấp tư liệu tham khảo chứ chưa thật sự mới mẻ, hấp dẫn và gợi mở sự khám phá, tự đọc hiểu cho HS.

2.2.3. Khảo sát câu hỏi trong giáo án của giáo viên

Chúng tôi tiến hành khảo sát 20 giáo án của 20 GV khác nhau ở bốn trường: Trường THPT Lai Vung 1 và Trường THPT Lai Vung 3, trên địa bàn huyện Lai Vung, tỉnh Đồng Tháp. Trường THPT thành phố Sa Đéc (thành phố Sa Đéc, tỉnh Đồng Tháp) và THPT chuyên Nguyễn Đình Chiểu (xã Tân Phú Đông, thành phố Sa Đéc, tỉnh Đồng Tháp)

Cụ thể:

Stt	Tên bài soạn	Tên người soạn	Trường TN
1	Thương vợ	Nguyễn Thị Huỳnh Anh	THPT Lai Vung 3
2	Việt Bắc	Nguyễn Thị Diễm Trang	THPT Lai Vung 3
3	Hai đứa trẻ	Nguyễn Phúc Huy	THPT Lai Vung 3

4	Sóng	Đinh Phụng Yến	THPT Lai Vung 3
5	Vợ chồng A Phủ	Trịnh Thị Hồng Cẩm	THPT Lai Vung 3
6	Rừng xà nu	Võ Văn Khánh	THPT Lai Vung 3
7	Chiếc thuyền ngoài xa	Lê Văn Trứ	THPT Lai Vung 1
8	Ai đã đặt tên cho dòng sông	Nguyễn Phú Hào	THPT Lai Vung 1
9	Người lái đò sông Đà	Tạ Thị Kim Chi	THPT Lai Vung 1
10	Hồn Trương Ba, da hàng thịt	Dương Ngọc Linh	THPT Lai Vung 1
11	Vào phủ chúa Trịnh	Nguyễn Hương Phi	THPT Thành phố Sa Đéc
12	Tự tình II	Trần Thị Ánh Tuyết	THPT Thành phố Sa Đéc
13	Câu cá mùa thu	Phan Thành Thông	THPT Thành phố Sa Đéc
14	Bài ca ngất ngưỡng	Hà Thị Thanh Vân	THPT Thành phố Sa Đéc
15	Cây đàn ghi ta của Lor - ca	Tổng Phước Thành	THPT Thành phố Sa Đéc
16	Đất nước	Nguyễn Ngọc Trinh	THPT chuyên Nguyễn Đình Chiểu
17	Tây Tiến	Nguyễn Anh Dân	THPT Nguyễn Đình Chiểu
18	Tuyên ngôn độc lập	Lê Trung Liệt	THPT Nguyễn Đình Chiểu
19	Vợ nhặt	Phạm Thị Cẩm Loan	THPT Nguyễn Đình Chiểu
20.	. Những đứa con trong gia đình.	Trần Thị Ngọc Yến	THPT Nguyễn Đình Chiểu

Kết quả khảo sát số lượng CH trong giáo án của GV

TT	Tên TPVC	Số lượng CH trong SGK	Số CH trong giáo án của GV	Số CH phát triển năng lực đọc hiểu trong giáo án của GV
1	Thương vợ	5	10	1
2	Việt Bắc	6	11	2
3	Hai đứa trẻ	8	16	2
4	Sóng	5	22	2
5	Vợ chồng A Phủ	4	17	2
6	Rừng xà nu	6	15	3
7	Ai đã đặt tên cho dòng sông	6	14	2
8	Người lái đò sông Đà	7	18	2
9	Chiếc thuyền ngoài xa	7	19	2
10	Hồn Trương Ba, da hàng thịt	6	21	3
11	Vào phủ chúa Trịnh	5	10	1
12	Tự tình II	6	13	1
13	Câu cá mùa thu	7	16	2
14	Bài ca ngất ngưỡng	5	12	1
15	Cây đàn ghi ta của Lorca	4	12	3
16	Đất nước	4	13	3
17	Tây tiến	7	19	3
18	Tuyên ngôn độc lập	5	16	2
19	Vợ nhặt	8	18	1
20	Những đứa con trong gia đình	7	18	1

Nhận xét:

Số lượng CH trong giáo án của GV luôn nhiều hơn số lượng CH trong SGK. Chúng tôi GV cũng có sự đầu tư thời gian, công sức cho giáo án.

Tuy nhiên, về mặt hình thức lẫn nội dung, CH trong giáo án của GV nhìn chung là không có sự mới mẻ, hấp dẫn. Chủ yếu vẫn là dựa vào CH trong SGK, hoặc GV chỉ đặt CH xoay quanh phần tiêu dẫn, tác giả và phần nghệ thuật. Chiếm tỉ lệ từ 60-70% CH trong các giáo án là CH dành cho phần *Tìm hiểu tác giả; Hoàn cảnh ra đời của tác phẩm; Nghệ thuật sử dụng hình ảnh, từ ngữ; Nghệ thuật xây dựng nhân vật; Tư tưởng nhân đạo...*

CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS chưa được GV chú trọng. Mỗi giáo án có từ 1 đến 3 CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS. Chiếm tỉ lệ rất thấp. Như vậy, thật khó để có thể gây ấn tượng cho HS, khó làm cho HS thấy thích thú, phấn khởi, say mê với những giờ học TPVC bởi nó cứ diễn ra đều đều, bình thường, trầm lắng.

Có lẽ do GV vẫn chịu ảnh hưởng nhiều từ truyền thống lí luận dạy học trước đây (trong đó có mục tiêu dạy học nói chung và dạy học TPVC nói riêng) thường chú trọng chủ yếu vào việc lĩnh hội thu nhận kiến thức của HS. Tư tưởng dạy văn để dạy người, thực chất vẫn là sự quy chiếu, suy ra từ bản chất, chức năng của giảng văn, nặng về bản chất nghệ thuật của tác phẩm và đặc trưng truyền cảm bởi ngôn từ diễn đạt hấp dẫn chứa đầy mỹ từ và xúc cảm cá nhân. Từ đó, việc giảng văn hay phân tích TPVC chỉ lưu ý bồi dưỡng sự thanh lọc tâm hồn, trân trọng cái đẹp trong thưởng thức nghệ thuật văn chương để tạo ra những rung động tế nhị, nhạy cảm với cái đẹp của TPVC. Quan điểm dạy người qua dạy học TPVC cũng chỉ giới hạn như vậy hoặc có thêm sự liên hệ bản thân và những bài học rút ra từ tác phẩm.

Với phương pháp truyền thụ kiến thức chủ yếu từ nguồn thông tin của tác phẩm, từ kiến văn và kinh nghiệm của GV nên vai trò của HS trong cơ chế dạy học không được xem trọng. Dạy học quyền uy, vị trí độc tôn, dạy học độc thoại áp đặt thụ động một chiều... đã được phê phán những năm gần đây khi tư tưởng giáo dục mới lấy HS làm trung tâm ra đời.

Từ những năm 60 của thế kỉ trước với tầm nhìn chiến lược giáo dục sáng suốt với tư duy phản biện sắc sảo, cố thủ tướng Phạm Văn Đồng đã từng căn dặn và đến cuối đời càng nhắc lại thiết tha hơn: “Không thể dạy văn như cũ, dạy như thế không những không hay mà không phát triển được năng lực toàn diện của HS. Trước hết phải dạy sao để HS biết suy nghĩ bằng trí óc của mình...” [162]. Trong một lần khác, cố thủ tướng lại nhắc lại: “Ngày nay sự hiểu biết được con người luôn

luôn đổi mới cho nên dù học được trong nhà trường bao nhiêu chăng nữa cũng chỉ rất có hạn. Thế thì cái gì quan trọng? Cái quan trọng là rèn luyện bộ óc, rèn luyện phương pháp suy nghĩ, phương pháp học tập, phương pháp vận dụng kiến thức phương pháp vận dụng tốt nhất bộ óc của mình. Bởi vì bộ óc có thể phát huy tất cả cái hay, cái mới và phát huy mãi mãi” [162]

Hiện nay ngành giáo dục đang chuyển hướng từ dạy học thiên về *cung cấp kiến thức sang hình thành phát triển năng lực và phẩm chất HS*, đó là tư tưởng giáo dục hiện đại, tích cực và có ý nghĩa xã hội rộng lớn. Thế nhưng, gần đây chỉ có một luận văn Thạc sĩ nghiên cứu vấn đề *phát triển CH trong SGK thành CH cho GV trong dạy học thơ trữ tình lớp 12* của tác giả Nguyễn Thị Huệ, Đại học sư phạm Thái Nguyên (2011). Vì vậy, vấn đề trung tâm của phần CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC không có nhiều tư liệu và thực tế dạy học để tác giả luận án tham khảo, tổng hợp, nhận định trong tiểu mục này cụ thể và đầy đủ hơn.

2.2.4. Khảo sát sự đánh giá về câu hỏi trong SGK Ngữ văn THPT của các nhà nghiên cứu và giáo viên

2.2.4.1. Đánh giá của các nhà nghiên cứu

Nơi có tính chất pháp quy mẫu mực như SGK nhưng CH vẫn ít được chú ý đến tính hệ thống, ít chú ý đến quan điểm song trùng dạy và học trong đối thoại hỏi đáp, thường vụn vặt theo kinh nghiệm dạy Văn. CH được nhìn nhận như là phương tiện dạy học Văn nhưng mục đích đặt CH, nội dung CH, cách đặt CH, nghệ thuật hỏi, mối quan hệ hữu cơ giữa tiến trình dạy với CH... vẫn còn những chỗ bất cập, hạn chế. Đó là một trong những nguyên nhân làm cho GV không phát huy triệt để được đặc trưng bản chất của CH vào quá trình vận dụng nó. Một số soạn giả SGK chưa có cách nhìn mới về tiềm năng vận dụng CH dạy học TPVC.

Các tác giả trong Hội đồng bộ môn Ngữ văn (cả khoa học cơ bản lẫn khoa học phương pháp) đều bày tỏ sự chưa hài lòng về việc nắm vững thế mạnh và tiềm năng vận dụng CH trong dạy học TPVC. Sinh thời tác giả Lê Trí Viễn đã từng nói “*Kinh nghiệm của tôi khiến cho tôi có chỗ chưa hài lòng về hệ thống CH hướng dẫn trong SGK*” (dẫn theo *Kỹ năng đọc hiểu Văn* - Nguyễn Thanh Hùng)

Tác giả Đỗ Bình Trị từng là Chủ tịch Hội đồng bộ môn Ngữ văn của Bộ Giáo dục và Đào tạo đã nhận định: *“Đáng lưu ý hơn cả là vấn đề hệ thống thao tác tiếp cận tác phẩm và hệ thống CH bài tập. Các CH hầu hết đều là những CH tái hiện tức là sơ đẳng nhất trong bảy cấp độ CH, bài tập dành cho HS”* (dẫn theo *Kĩ năng đọc hiểu Văn* - Nguyễn Thanh Hùng)

Trong một bài đăng trên báo Văn Nghệ ngày 19/02/1998 đề cập đến nhiều vấn đề cấp thiết của việc dạy học môn Ngữ văn, tác giả Trần Đình Sử đã nhấn mạnh: *“Hiện nay nội dung cách đọc cũng đã được chú ý qua một số CH hướng dẫn học bài nhưng chưa thành hệ thống, chưa có CH kiểm tra sự hiểu biết của HS”*.

Tác giả Nguyễn Thanh Hùng không quên theo dõi và quan tâm đến vấn đề CH trong dạy học TPVC. Không hện mà nên, tác giả cũng đặt vấn đề hệ thống CH lên hàng đầu như các nhà nghiên cứu khác và xem đó như là một tiêu chí quan trọng của việc đặt CH dạy học TPVC. Tác giả khẳng định: nội dung CH, hình thức CH, diễn đạt trình bày CH và mô hình cấu trúc CH đã phong phú và đa dạng hơn nhiều, nhưng vấn đề quan trọng hơn vẫn là làm sao sắp xếp xây dựng CH cho thành những hệ thống chặt chẽ hợp lí...

Nhân đó tác giả Nguyễn Thanh Hùng cũng nói thêm về tính hệ thống của CH. Theo tác giả, tính hệ thống của CH được thể hiện ở các bình diện nội dung được hỏi phù hợp với đối tượng khách quan qua kiến thức, cách hỏi, hình thức hỏi, kĩ thuật hỏi. Tính hệ thống của CH phụ thuộc vào cách tiếp cận đối tượng và vấn đề. Nếu tiếp cận tái hiện người ta sẽ dùng hệ thống CH nhằm vào dạng thức bên ngoài, về số lượng, về tính chất và đặc điểm đối tượng, hoặc nhằm vào trí nhớ việc học thuộc lòng và liệt kê. Tiếp cận sáng tạo sẽ có những CH theo một hệ thống khác. Đó là CH nhằm vào việc so sánh nhiều đối tượng với nhau. CH nhận định đánh giá rút ra từ bài học, CH nội dung khái quát, CH mở rộng đi sâu vào vấn đề trọng tâm và những CH vận dụng tư duy tổng hợp, tư duy phê phán như CH đọc sáng tạo, CH nêu và giải quyết vấn đề, CH giải thích và bình luận...

Tác giả Phan Trọng Luận cũng nêu ý kiến rằng CH được dùng trong giờ Văn đã *“cố gắng làm cho mỗi người HS thấy phải làm cái gì đó như thế nào”*. Sinh thời

tác giả Phan Trọng Luận cho rằng CH trước hết gắn với hình thức tìm tòi phát hiện là những hình thức và biện pháp gợi mở dần dần tìm tòi khám phá nâng dần lên giai đoạn quan niệm tính về TPVC mà theo tác giả “*chủ yếu ở đây là vấn đề xây dựng hệ thống CH tích hợp. Đường ranh giới phân biệt CH trong giảng văn thường là những CH có tính chất tái hiện và trong đọc hiểu, việc nhằm hướng dẫn HS tự mình khám phá chiếm lĩnh tác phẩm mới biểu lộ bản chất sáng tạo của văn học. Loại CH có vấn đề đòi hỏi suy ngẫm, phân tích đánh giá trong hệ thống CH cho HS hiện nay còn quá hiếm hoi và tùy tiện*” (Dẫn theo Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, *Hội thảo Phương pháp dạy học Ngữ văn*, Hà Nội 2008. Trang 29, 30, 31)

Nói đến đánh giá SGK, trước hết là phải xem nó thể hiện nội dung và phương pháp được đề xuất bắt buộc trong chương trình đến đâu và như thế nào. Chính CH trong SGK không chỉ là phương tiện dạy học đối với GV và HS mà nó còn thể hiện nội dung kiến thức cơ bản và nâng cao cũng như hướng dẫn tự học cho HS.

Tác giả Nguyễn Khắc Phi – người đã từng theo sát, am hiểu nhiều mặt về chỉ đạo biên soạn chương trình Ngữ văn Trung học và tham gia viết SGK đã nhận xét: *SGK Ngữ văn Trung học đã xây dựng được một hệ thống CH có chất lượng có tác dụng gợi ý cho HS có thể tự khám phá vẻ đẹp của các văn bản, một số bài đã vận dụng tốt nguyên tắc tích hợp trong việc trình bày kiến thức mới. Các CH gợi ý ở phần văn học, nhìn chung là có chất lượng. SGK cũng cung cấp những gợi ý cần thiết để có thể dẫn dắt HS tự tìm hiểu bài, tuy nhiên hướng nỗ lực chủ yếu vẫn tập trung vào việc khám phá bài đang học mà chưa chú ý đúng mức đến việc qua bài đang học rèn luyện cho HS các cách giải quyết, khám phá, giải mã những vấn đề tương tự, những văn bản tương đồng cùng loại” [117].*

Cùng quan tâm đến vấn đề CH dạy văn, tác giả Nguyễn Việt Chử nhận định về nhược điểm của CH trong SGK xuất phát từ “*chúng ta cũng không quá yêu bộ môn của mình chuyên sâu mà phải đặt nó trong tương quan với các bộ môn khác và mục tiêu xây dựng người công dân mới, mà đạo đức là năng suất lao động, con người sống thế nào nếu thiếu phương tiện tư duy*”. Và chúng tôi hiểu ý của tác giả muốn nói: CH cũng là một phương tiện giao tiếp trí tuệ tự giác, tự ý thức với tất cả

mọi thứ trên thế gian này mà con người thấy cần tìm hiểu để sống, để làm người. Vì vậy, tác giả Nguyễn Viết Chữ nhận định tiếp: *“Trên thực tế, mấy thập kỉ nay chúng ta cũng chưa thoát ra khỏi tình trạng theo thói quen tùy tiện... Thói quen với một cấu trúc bài giảng với những CH nhằm chán: chủ đề, bố cục, phân tích, tổng kết... CH trong dạy học Ngữ văn chủ yếu là CH phát hiện, nhận xét nhân vật, chứ chưa động não để hình dung tưởng tượng về hình tượng trong mỗi người đọc và trong mỗi lần đọc”* [46].

Qua những ý kiến trên, chúng ta phần nào thấy rằng CH trong SGK chưa được chú trọng đến tính hệ thống và nâng cao chất lượng kiến thức và năng lực trong quá trình dạy học TPVC. Điều này ít nhiều có ảnh hưởng đến kết quả dạy học của GV và HS. Nên chăng cần xây dựng một hệ thống CH có tính khoa học và sự phạm hơn để chất lượng dạy học TPVC được đảm bảo, nâng cao.

2.2.4.2. Đánh giá của giáo viên

Nhận xét về SGK Ngữ văn THPT, tác giả Hoàng Dũng với bài viết *“Siêu tập trung nút thắt của việc giảng dạy môn Văn”* đã dẫn ý kiến của GV đứng lớp *“Việc biên soạn SGK Ngữ văn THPT kĩ đến độ cứ trước mỗi kiến thức cần cung cấp, sau mỗi ý mỗi đoạn là có CH gợi ý, người dạy phải theo đó mà thực hiện”*, một GV khác thành thực nói *“GV nào đột phá sáng tạo CH mới không có trong SGK thường không được sự hưởng ứng của đồng nghiệp và của thanh tra dự giờ”*.

Tác giả Trịnh Trọng Nam (Sở GD-ĐT Thanh Hóa) có bài *“phê phán”* CH trong SGK Ngữ văn còn nhiều nhược điểm, nhất là phần CH hướng dẫn học bài *“Thực tiễn nhận thấy, phần hướng dẫn học bài của SGK có một vai trò quan trọng trong SGK hiện hành được xem là có cải cách so với SGK chỉnh lí trước đó, nhưng sự cải cách đó chỉ nằm ở cơ cấu bài học còn phương pháp tiếp cận tác phẩm (thể hiện trong phần hướng dẫn học bài) lại chưa thể hiện được sự thay đổi tích cực”* (dẫn theo *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt nam*. NXB Đại học sư phạm. H 2012, trang 183)

Tác giả Trịnh Trọng Nam nhận xét: phần CH hướng dẫn học bài là yếu tố quyết định đến việc tự học của HS. Nhưng chính hệ thống CH hướng dẫn học bài trong SGK chưa thực sự hợp lí. Hệ thống CH trong phần hướng dẫn học bài trong SGK không lột tả được vấn đề chủ yếu của văn bản tác phẩm, không góp phần làm rõ giá trị của áng văn chính luận mẫu mực. Tác giả có dẫn chứng cụ thể là những CH hướng dẫn học bài trong bài "*Nguyễn Đình Chiểu – Ngôi sao sáng trong văn nghệ dân tộc (Phạm Văn Đồng)*". Tiếp theo, tác giả Trịnh Trọng Nam cho rằng: hệ thống CH vụn vặt không mang tính vấn đề nên không kích thích được tư duy và sự sáng tạo của HS. Thậm chí có những CH rất khó trả lời. Có thể thấy đó là yêu cầu chưa phù hợp với mức độ nhận thức và tư duy của số đông HS ở lứa tuổi THPT.

Tác giả Trần Hà Nam cũng có bài "*Góp ý về chương trình sách giáo khoa môn Ngữ văn*" (cụ thể là SGK Ngữ văn lớp 11, bộ cơ bản) trên website ngoisaoblog.com. Trong bài viết của mình tác giả có nêu nhận xét: nhiều CH trong SGK Ngữ văn đã xem nhẹ tính hệ thống, tính chỉnh thể, tính khoa học, tính lịch sử của văn chương, qua đó gián tiếp thủ tiêu sức mạnh nhân văn của tác phẩm trong thời đại.

Đồng ý kiến với tác giả Trần Hà Nam, tác giả Bùi Công Thuận trên website vanchuongviet.org cũng có nhận xét rằng: nhiều CH trong SGK Ngữ văn không mang tính hệ thống, xé tác phẩm ra thành những mảnh, làm mất cấu trúc hoàn chỉnh của tác phẩm.

Trên đây là những ý kiến nhận định về CH trong SGK, nhất là SGK Ngữ văn hiện hành mà tác giả tìm hiểu được trong thời gian gần đây với sự xuất hiện của phân môn đọc văn hay đọc hiểu (thay thế cho giảng văn). Hệ thống CH hướng dẫn học bài trong SGK hiện hành chính là CH đọc hiểu cơ bản trọng tâm của bài dạy học về TPVC.

Tiểu kết chương 2

Ở chương này, chúng tôi đã chú ý nhiều đến nội dung của các loại CH có mối quan hệ chặt chẽ với nhau trong quá trình sử dụng CH theo đặc điểm, vai trò, chức năng của chúng. Cụ thể như :

- *CH trong đời sống* – phương tiện giao tiếp của con người, thể hiện sự tự do tư tưởng, khát khao chinh phục trí tuệ của con người. Dạng CH này tồn tại như một phương tiện để phát triển bản thân cá thể, nó không bị gò bó bởi thời gian trả lời. CH trong đời sống là sự tự phát và do nhu cầu không giống nhau tạo nên xu hướng nhân cách của con người trong xã hội họ sống và trong tương lai của nhân loại.

- *CH trong dạy học* là sự cụ thể hóa CH trong đời sống trên cơ sở phân biệt lĩnh vực chuyên ngành nhưng lại vô cùng đa dạng và phức tạp hơn nhiều so với CH trong đời sống nói chung. Từ CH trong dạy học, chúng tôi đi sâu hơn vào chuyên ngành Văn, cụ thể hóa thành những CH mang đậm màu sắc văn chương. Đó là *CH trong dạy học TPVC*.

- Ngoài ra, chúng tôi còn chú ý đến *mối quan hệ biện chứng giữa CH và câu trả lời*. Người đặt CH mong muốn nhận được câu trả lời. Người trả lời mong muốn được khẳng định niềm tin về kiến thức, để từ đó mở rộng, nâng cao sự hiểu biết cho mình. Và cũng từ đó CH tiếp tục được nảy sinh. Điều cơ bản trong việc thực hiện mối quan hệ qua lại giữa đặt CH và câu trả lời là HS phải trình bày nội dung suy nghĩ chính yếu bằng ngôn từ cá nhân, có khả năng thu hút sự tán thành hay vừa ý của GV và bạn bè trong lớp để hiểu biết thêm về nhau. Đó cũng chính là nghệ thuật trả lời CH tương ứng cần phát triển ở HS.

- Bên cạnh đó, chúng tôi còn chú ý *đến tính hệ thống của CH trong quá trình dạy học TPVC*. CH đặt ra cho HS trong dạy học TPVC phải có tính hệ thống. Bởi CH trong dạy học TPVC là sản phẩm sáng tạo được chuyển hóa từ CH trong SGK và SGK của mỗi GV đứng lớp. Nó là con đường, chiến lược dẫn tới những kĩ năng đọc hiểu của HS đã thực hiện yêu cầu cần đạt của bài học nhằm phát triển năng lực

tiếp nhận, diễn giải, trình bày bằng khả năng trí tuệ, năng lực tự nhận thức, năng lực đánh giá, năng lực thưởng thức tác phẩm của mỗi HS.

- Vấn đề quan trọng nhất mà chúng tôi đề cập đến chính là vấn đề *CH đọc hiểu TPVC*. Đây là loại CH chưa được bàn nhiều về phương diện khái niệm và nội dung, đặc điểm của nó. Từ *CH đọc hiểu TPVC* giành riêng cho bạn đọc cá thể chúng tôi đi sâu và phát triển thành *CH đọc hiểu trong dạy học TPVC* trong sự tương tác nhiều chiều giữa HS với TPVC, với tác giả, với GV, với những HS trong lớp và với môi trường văn hóa đọc.

- Ngoài ra chúng tôi còn khảo sát thực tiễn việc xây dựng CH trong SGK, SGV, trong giáo án của GV ở THPT để qua đó có những nhận định về việc sử dụng CH trong dạy học hiện nay.

Tóm lại, nghiên cứu để xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT trên cơ sở tìm hiểu lí luận và thực tiễn sẽ giúp tác giả luận án có cái nhìn tổng thể, khoa học để từ đó đề xuất những nguyên tắc và biện pháp phù hợp để xây dựng thành công, có hiệu quả hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.

CHƯƠNG 3: BIỆN PHÁP XÂY DỰNG VÀ VẬN DỤNG HỆ THỐNG CÂU HỎI PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU TRONG DẠY HỌC TPVC CHO HỌC SINH THPT

3.1. Vai trò của tiếp nhận trong cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC

Ở chương Cơ sở khoa học, người viết đã nhấn mạnh đến năng lực đọc hiểu xuất phát từ năng lực đọc văn (thu nhận kiến thức và ghi nhớ) đến năng lực giảng văn là biết phân tích nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật của tác phẩm, rồi chuyển qua năng lực tiếp nhận TPVC của HS mà chủ yếu là học cách đọc văn với tư cách người đọc có văn hóa đọc. Từ đó người viết luận án đã dựa vào những quan điểm của những tác giả đáng tin cậy ở một số công trình khoa học để tiếp tục mạch suy nghĩ ấy ở chương 3.

Tác giả Đỗ Đức Hiểu cũng có nhận định về đọc văn và vai trò của người đọc như sau: người đọc sống trong thế giới tưởng tượng của mình, thông qua tác phẩm người đọc xây dựng cho mình một xứ sở riêng. Đọc là một hoạt động tích cực, người đọc nhập cuộc, hóa thân với những cảm xúc riêng của mình, những kỉ niệm, kí ức, khát vọng riêng. Đọc là chuyển đổi tác phẩm nghệ thuật thành một vũ trụ tình cảm, cảm xúc, tư duy hình tượng riêng của người đọc. Theo tác giả, đọc văn chương là một khoa học mà đối tượng là người đọc, người tiếp nhận văn bản.

Trong di sản khoa học của mình, tác giả Phan Trọng Luận từng khẳng định: "Trong nhà trường phổ thông, năng lực cần nhớ nhất là năng lực tiếp nhận văn học... cho nên trong nhà trường phổ thông chúng ta chủ yếu chú ý đến năng lực tiếp nhận và năng lực bình giá TPVC" (*dẫn theo Hội thảo Phương pháp dạy học Ngữ văn, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội tháng 7 năm 2008, trang 24*)

Nhà nghiên cứu Anderson và Pearson (1984) xem "đọc hiểu là năng lực nhận thức phức tạp" (*dẫn theo Nguyễn Thị Hạnh - Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu trong môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam*)

Từ chuyên luận "Kĩ năng đọc hiểu văn" của tác giả Nguyễn Thanh Hùng, tác giả luận án đã đọc thấy nhận định "Tiếp nhận văn học đồng nghĩa với năng lực đọc hiểu".

Trên nền tảng ấy tác giả luận án trình bày năng lực đọc hiểu như sau: Năng lực đọc hiểu bắt nguồn từ năng lực đọc Văn, gắn bó mật thiết với năng lực tiếp nhận. Đó là năng lực vận dụng các hành động đọc đa dạng, phù hợp với mục đích nắm vững thông tin nội dung và thông điệp nghệ thuật thẩm mỹ của tác phẩm trong ngữ cảnh văn hóa để khám phá sáng tạo ý nghĩa thông qua quá trình nhận thức, đánh giá và thưởng thức của bạn đọc HS.

Chắc chắn còn nhiều quan niệm khác nữa về năng lực đọc hiểu được biểu hiện thông qua năng lực giải mã, và thông hiểu tác phẩm với mục đích nắm vững ý nghĩa để sử dụng và phản hồi về tác phẩm.

Với tư cách là một sáng tạo nghệ thuật, TPVC có hàm lượng nghệ thuật trong "phương thức trình bày nghệ thuật" rất cao. Ngoài ra, khi diễn giải năng lực tiếp nhận, chương trình Ngữ văn sau năm 2015 còn bổ sung thêm "năng lực thưởng thức", "năng lực cảm thụ thẩm mỹ". Cùng với năng lực nhận thức và năng lực đánh giá TPVC, quan niệm này cũng đã được tác giả Phan Trọng Luận đề cập nhiều lần trong các bài viết trước đây.

Như vậy năng lực đọc hiểu được thể hiện trong quá trình tiếp cận, phân tích, cắt nghĩa và bình giá tác phẩm bao gồm hoạt động cảm thụ kí hiệu thẩm mỹ, thông điệp nghệ thuật để nhận ra ý nghĩa của nó. Đồng thời đây cũng là quá trình nhận thức gắn liền với năng lực tư duy và khả năng diễn đạt những ý tưởng trong quá trình ấy bằng ngôn ngữ của người đọc để diễn giải, phản hồi, ứng đáp nhằm thay đổi nhận thức, tư tưởng, tình cảm của người đọc nhằm phát hiện ý nghĩa và khám phá giá trị đích thực của tác phẩm trong các thời đại lịch sử đã qua và hiện thời.

Một đầu mối nội dung trong đề tài cần phải bàn tới chính là chức năng, giá trị của TPVC trong quá trình đào tạo, giáo dục HS. Điều này được thể hiện trong

việc lựa chọn những tác gia và tác phẩm có tiềm năng đào tạo, giáo dục phẩm chất và năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong SGK hiện hành. Nhìn chung, những TPVC trong phần đọc văn đã thoả mãn yêu cầu chất lượng nghệ thuật, tư tưởng truyền thống và hiện đại một cách hài hòa. Việc nhận thức ra sự thật đời sống và chân lí hoặc sự thật nghệ thuật không hề đơn giản trong những kiệt tác như thế. Do đó năng lực đọc hiểu TPVC là quá trình gắn kết chặt chẽ giữa nhận thức và tư duy. Tư duy phê phán và tư duy sáng tạo là sự cụ thể hóa năng lực nhận thức của HS với mức độ tư duy bậc cao so với tư duy tái hiện tác phẩm. Tác phẩm văn chương đích thực bao giờ cũng mang đặc trưng chính thể giữa nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật của nó trong sáng tạo TPVC của nhà văn và sự tiếp nhận đọc hiểu nó ở người đọc.

Nhà văn đứng giữa hiện thực đời sống và tác phẩm của mình sẽ viết ra thông qua sự lựa chọn khắt khe từng chi tiết, sự kiện, hiện tượng trong sự thật đời sống để trở thành chân lí nghệ thuật của tác phẩm. Nhà văn lớn thường lựa chọn chi tiết đời sống để sáng tạo nên những điểm sáng thẩm mỹ thông qua sự đánh giá xác đáng về ý nghĩa mỹ học của nó. Cũng như thế, người đọc là người đứng giữa tác phẩm với sự đánh giá lại sự đánh giá của nhà văn về cái hay cái đẹp của tác phẩm theo quan điểm sáng tạo độc đáo của mình trong quá trình đọc hiểu tác phẩm.

Vì thế năng lực thành phần tiếp theo trong năng lực đọc hiểu cần hình thành và phát triển cho HS THPT trong dạy học TPVC chính là năng lực đánh giá cái hay hoặc còn gọi là "tính xã hội", và cái đẹp hoặc còn gọi là "tính văn học" của tác phẩm.

Năng lực đánh giá trong tổ hợp năng lực đọc hiểu cần được phát triển ở HS THPT chỉ được thực hiện hóa thông qua khả năng sử dụng ngôn ngữ, mang đặc điểm phong cách cá nhân để diễn đạt chính xác và biểu lộ trí tuệ xúc cảm của họ. Vì thế luận án triển khai năng lực đánh giá thành năng lực ngôn ngữ với thao tác (kĩ năng) trình bày, giải thích và diễn giải.

Độc hiểu TPVC là một quá trình vừa chăm chú vừa phân tâm nghĩ tới những tác phẩm khác đã được học, nhất là sự soi chiếu những gì đang xuất hiện trong hồi ức, trí nhớ của bản thân người đọc. Đó là sự tương tác hai chiều giữa tác động thẩm mỹ của TPVC và sự ứng đáp, thưởng thức của người đọc như sự lan truyền cảm hứng với giá trị thẩm mỹ của tác phẩm được thực hiện trong tâm lí nhà văn khi sáng tác và tâm lí người đọc khi tiếp nhận qua năng lực thưởng thức của họ.

Để có được sự thưởng thức và trải nghiệm thẩm mỹ trong độc hiểu TPVC người ta rất coi trọng kinh nghiệm sống và kinh nghiệm văn học nghệ thuật của người đọc. Kinh nghiệm đó luôn được thử thách, thay đổi và sửa chữa. W.Iser một trong những đại diện của trường phái tiếp nhận Konstanz cho rằng: trải nghiệm trong quá trình độc hiểu TPVC tương tự như việc người đọc tiếp thu một kinh nghiệm mới. Nó làm cho bạn đọc HS mở rộng biên độ ra những góc khuất trong thế giới tâm hồn họ. Kinh nghiệm đó còn dẫn tới khả năng biểu hiện về chính mình và từ đó khám phá ra những gì trước kia dường như vượt qua ý thức người đọc.

Chính tác giả Hans Robert Jauss, người đã đi sâu vào kinh nghiệm thẩm mỹ cũng từng bày tỏ rằng người đọc có năng lực độc hiểu TPVC một cách thỏa đáng, như HS THPT chẳng hạn thường lắng nghe thứ tiếng nói bên trong tác phẩm và trong bản thân. Độc hiểu TPVC là tìm cách chia sẻ với tác giả kinh nghiệm đó. TPVC kêu gọi, khích lệ người đọc tìm đến kinh nghiệm nền tảng hay còn gọi là nền tảng văn hóa trong truyền thống và thời đại đã làm nên sự sống động trong tác phẩm. Chắc chắn không có gì trong kinh nghiệm của người đọc, nhất là kinh nghiệm thẩm mỹ một biểu hiện kinh nghiệm nội tâm lại mâu thuẫn với chân lí nghệ thuật và sự thật đời sống... Với hành động đọc cùng trình độ văn hóa và tiềm năng sáng tạo của những chủ thể đọc khác nhau sẽ tạo nên kinh nghiệm thẩm mỹ.

Tác phẩm văn chương là một sáng tạo nghệ thuật về đời sống thiên nhiên, xã hội và con người. Nó là sản phẩm triển khai giá trị trong cấu trúc, bắt đầu với ngôn

ngữ văn học mang đặc trưng nghệ thuật ngôn từ để xây dựng hình tượng, một thứ thông điệp thẩm mỹ đa chiều. Vì thế ngoài năng lực nhận thức, năng lực đánh giá như đã trình bày, năng lực thưởng thức cũng là một trong ba năng lực chủ chốt trong năng lực đọc hiểu TPVC.

Nếu ba năng lực đọc hiểu này được thừa nhận như quan niệm và sự phân tích diễn giải trong luận án thì đương nhiên muốn xây dựng để vận dụng câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC ở THPT nhất thiết phải hướng nội dung câu hỏi và hình thức hỏi một cách tập trung và hấp dẫn vào ba năng lực đọc hiểu TPVC trên.

Các nhà nghiên cứu cho rằng: quá trình nhận thức là quá trình tư duy - nên CH phát triển năng lực trước hết tập trung vào CH tư duy phê phán và tư duy sáng tạo. Hai năng lực trí tuệ này sẽ thúc đẩy quá trình phát triển nội lực của từng cá nhân như là nội dung chủ yếu của sự phát triển.

Nói đến năng lực là nói đến tiềm năng của sự phát triển và ngược lại. Không thể có sự phát triển của bạn đọc học sinh nếu thoát li năng lực tư duy. Từ năng lực đánh giá trong đọc hiểu TPVC, tác giả luận án tập trung vào năng lực ngôn ngữ để HS làm chủ sự diễn đạt vừa trong sáng vừa hấp dẫn, thuyết phục thông qua CH trình bày, giải thích và diễn giải đối với HS. Với năng lực thưởng thức trong đọc hiểu TPVC luận án cụ thể hóa năng lực này thành năng lực tự nhận thức bao gồm các CH thẩm bình, CH thưởng thức và CH ứng đáp. Năng lực nhận thức có chỗ khác với năng lực tự nhận thức. Một bên thiên về đối tượng khách thể của TPVC còn bên còn lại thiên về đối tượng chủ thể người đọc. Nói đến phát triển không thể quên tác động của sự phát triển từ bên ngoài bởi TPVC trong đó có ý đồ của nhà văn được thể hiện trong "đề án tiếp nhận" và "kết cấu vẫy gọi" cùng tiến trình dạy học TPVC trên lớp. Đồng thời cũng phải nhấn mạnh hiệu quả của sự phát triển năng lực đọc hiểu được quyết định phần lớn ở sự tôn trọng cá tính sáng tạo và quan điểm độc đáo của từng cá nhân bạn đọc HS. Vì thế tác giả luận án mạnh dạn tách năng lực tự nhận thức ra khỏi năng lực nhận thức.

3.2. Tâm lí tiếp nhận của học sinh THPT trong cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC

Luận án sẽ trình bày về năng lực đọc hiểu của HS THPT trong dạy học TPVC. Có nhiều cách để khảo nghiệm thực trạng này theo các tiêu chí khác nhau với những giá trị khoa học khác nhau. Người viết có thể dựa vào năng lực nhận thức, năng lực đánh giá và năng lực thưởng thức trong đọc hiểu TPVC để tạo ra sự nhất quán trong luận án nhưng đây là việc khá phức tạp và đòi hỏi nhiều công sức. Với trình độ có giới hạn của tác giả luận án, sự hạn hẹp của thời gian và điều kiện làm việc với các trường THPT, tác giả luận án sẽ cụ thể hóa các tiêu chí gắn liền với cấu trúc năng lực đọc hiểu TPVC thành các CH về năng lực tư duy, về năng lực ngôn ngữ và năng lực tự nhận thức trong thiết kế giáo án thực nghiệm sư phạm ở chương 4.

Phần nội dung này tác giả luận án đưa ra những nhận định từ các phiếu điều tra thăm dò năng lực đọc hiểu của HS, điều tra tìm hiểu về thời gian dành cho hoạt động đọc của GV... ở một số trường, lớp nhất định.

Theo kết quả nghiên cứu của NAEP (Các Hiệp hội quốc gia giáo dục tiến bộ) thì khoảng 1/4 (một phần tư) trong số HS trung học được khảo sát cho biết rằng: hằng ngày các em đọc khoảng 5 trang hoặc ít hơn (tính cả thời gian học ở trường và làm bài tập ở nhà). Và thời gian đọc này có xu hướng giảm đi khi các em học lên lớp cao hơn.

Trong điều kiện cho phép của mình, tác giả luận án cũng thực hiện khảo sát trên 200 HS ở cấp THPT và 30 GV dạy môn Ngữ văn để tìm hiểu hứng thú đọc hiểu TPVC của HS, cũng như cách GV quan tâm đến việc giúp đỡ HS của mình đọc hiểu TPVC. Kết quả cho thấy, GV trả lời rằng họ thường xuyên yêu cầu HS đọc tác phẩm trước khi đến lớp (100%) nhưng mức độ HS thực hiện tốt việc này chỉ chiếm 30%. Tổng thời gian GV cho HS đọc trên lớp từ 5 - 10 phút là chiếm đa số (62%), trong khi đó đọc trên 10 phút chỉ có 13%, đọc dưới 10 phút là 25%.

Đến lượt mình, khi được hỏi rằng "*Các em có thích đọc TPVC không?*" thì đến quá nửa (51%) các em trả lời rằng "*Bình thường*", 45% trả lời "*Có thích*". Đa số các em chỉ tóm tắt đối với văn xuôi và học thuộc lòng đối với thơ khi được yêu cầu

(72%), và các em ít thể hiện, ít hòa cùng cảm xúc (yêu, ghét, vui, buồn...) với nhân vật hay tình tiết trong tác phẩm.

Như thế không có nghĩa là HS của chúng ta "quay lưng" với việc đọc và học TPVC, nhưng con số "đam mê" không chiếm tỉ lệ cao. Vì thế rất cần những biện pháp để giúp các em phát huy khả năng, năng lực đọc hiểu TPVC của mình.

Để có thể xây dựng thành công các biện pháp xây dựng và vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT thì chúng ta cần hiểu rõ tâm lí tiếp nhận ở lứa tuổi của các em HS ở cấp THPT (cấp 3) ở vào độ tuổi từ 15 - 18 tuổi (lứa tuổi vị thành niên). Đây là độ tuổi đang diễn ra nhiều sự thay đổi, sự phát triển về các mặt: thể chất, tinh thần, trong đó đặc biệt quan trọng là sự phát triển về nhận thức và xã hội.

- *Về mặt xúc cảm*: lứa tuổi này (lứa tuổi HS ở cấp THPT) đã cảm nhận và thể hiện các cảm xúc một cách mạnh mẽ, phát triển khả năng thấu cảm với những người khác và cả sự tự kiểm soát bản thân mình. Các em ở độ tuổi này thích được khẳng định mình, thích thể hiện bản thân với mọi người xung quanh. Các em rất nhạy cảm với những nhận xét của mọi người xung quanh, nhất là những lời khen - chê của GV và các bạn.

- *Về mặt nhận thức*: Đây là giai đoạn tiến gần đến sự trưởng thành thật sự. Trong giai đoạn này có hai thay đổi chính. *Một là*, dần phát triển khả năng suy luận, lập luận dựa trên các giả thuyết. *Hai là*, phát triển tư duy trừu tượng. Tư duy trừu tượng là khả năng tư duy về những điều không có thực hoặc không hữu hình, hay về những khả năng có thể xảy ra. Khi tư duy trừu tượng phát triển thì các em bắt đầu suy nghĩ, hiểu, suy luận một cách linh hoạt về các khái niệm trừu tượng như: các phạm trù về đạo đức, về thẩm mỹ... và các em hiểu được mối quan hệ phức tạp giữa chúng.

- *Về mặt xã hội*: ở độ tuổi này các em rất quan tâm đến mối quan hệ và tương tác với mọi người xung quanh, đặc biệt bạn bè cùng trang lứa. Những nhận thức cũng như niềm tin của các em sẽ được phản ánh qua bạn bè là chủ yếu.

Tóm lại, HS lứa tuổi này đã sẵn sàng với những thử thách trí tuệ và thực sự bị thu hút vào những nhiệm vụ học tập phức tạp vì các em có nhu cầu "thể hiện bản thân". Các em bắt đầu phát triển khả năng suy luận và thể hiện quan niệm riêng về những vấn đề sâu sắc của nhân loại, quan tâm đến những sự kiện đã và đang xảy ra xung quanh. Các em bắt đầu thích và làm việc có hiệu quả với tập thể (hoạt động đôi bạn, hoạt động nhóm, thuyết trình trước tập thể...). Tuy nhiên, các em cũng cần có sự định hướng một cách tinh tế, hợp lí của gia đình và thầy cô giáo để các em thực sự phát triển đúng hướng. Phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho các em ở giai đoạn này là rất phù hợp và cần thiết.

Sau đây tác giả luận án xin đề xuất một số biện pháp xây dựng và vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT như sau:

3.3. Nguyên tắc và biện pháp xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

3.3.1. Nguyên tắc xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

Muốn phát triển, bổ sung, cải biến hoặc làm mới CH trong SGK thành hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC, luận án cần đáp ứng những nguyên tắc sau đây:

- Phải tôn trọng chất lượng CH đọc hiểu trong SGK và xem đó là cơ sở để tác giả nghiên cứu, lựa chọn, đề xuất hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS.
- Xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cần tránh những gợi ý sát nút câu trả lời cho HS.
- Hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu phải được xây dựng cân đối hài hòa giữa năng lực nhận thức, năng lực đánh giá và năng lực thưởng thức TPVC.
- CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC phải kích hoạt hứng thú và tính tích cực trả lời CH của HS để củng cố mối quan hệ biện chứng giữa đặt CH và trả lời CH,
- Đặt CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC phải tuân theo tiến trình dạy học hợp lí để làm sáng tỏ mối quan hệ lô gic nội dung bài học TPVC với lô gic tư duy và các giai đoạn nhận thức của HS.

3.3.2. Những biện pháp xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

Biện pháp 1:

Tiếp thu có chọn lọc những ưu điểm về chất lượng đào tạo, giáo dục và phê phán những nhược điểm về nội dung, hình thức của CH truyền thống về dạy học TPVC trong SGK hiện hành.

- Ý nghĩa của biện pháp

+ Tiếp thu có sáng tạo giáo dục truyền thống của dân tộc

+ Tận dụng chất lượng khoa học sư phạm về CH trong SGK

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ Khảo sát CH dạy học TPVC trong SGK Ngữ văn THPT hiện hành theo mục tiêu giáo dục THPT, mục tiêu dạy học phân môn Ngữ văn và yêu cầu cần đạt của bài học đọc hiểu TPVC.

+ Nghiên cứu, đánh giá thành tựu khoa học về đổi mới, phát triển CH đọc hiểu ở Việt Nam và quốc tế trong dạy học TPVC để bổ sung, hoàn thiện CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC.

- Ví dụ: Luận án mong muốn CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cần chú ý đến các hành động đọc và phải xác định được năng lực đọc hiểu có những nội dung nào. Cho HS để xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu phù hợp với năng lực nhận thức, vận dụng trong dạy và học của GV và HS.

Biện pháp 2:

Tiếp thu những tổng kết, những đánh giá, kinh nghiệm thực tiễn vận dụng CH đọc hiểu trong dạy học TPVC để xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu phù hợp với năng lực nhận thức, và vận dụng trong quá trình dạy học của GV và HS.

- Ý nghĩa biện pháp

+ Chú trọng khả năng vận dụng thực tế và đào tạo năng lực, phẩm chất

+ Tạo một bước chuyển trong đổi mới căn bản toàn diện giáo dục phổ thông Việt Nam theo xu hướng quốc tế.

- *Cách thức thực hiện*

+ Dùng phiếu khảo sát bằng trả lời CH tác giả luận án chuẩn bị (cho đối tượng GV và HS).

+ Sử dụng phương pháp quan sát, ghi chép tình hình đặt CH và trả lời CH theo định hướng phát triển năng lực đọc hiểu trong một số giờ dạy học TPVC.

+ Tác giả luận án đưa ra một số nhận định có căn cứ lí luận về kết quả vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu.

- *Ví dụ:* Tác giả luận án đối chiếu sự sáng tạo của GV trong quá trình vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC ở THPT so với dự kiến của mình.

Biện pháp 3:

Tham khảo các công trình nghiên cứu về CH đọc hiểu trong dạy học TPVC trong nước, nước ngoài để xác định sự đúng đắn của quan điểm, nội dung khoa học của CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC trong luận án.

- *Ý nghĩa của biện pháp*

+ Tăng cường cơ sở lí thuyết cho nội dung, quan điểm, bản chất của vấn đề đọc hiểu, CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC ở THPT.

+ Đảm bảo sự phát triển bền vững của việc xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC.

- *Cách thức thực hiện biện pháp*

+ Không tiếp thu lí luận nước ngoài một cách lệ thuộc mà cần phát huy tính độc lập trong tư duy khoa học và phải tính đến điều kiện thực tiễn giáo dục THPT ở Việt Nam.

+ Tổng hợp những điểm tương đồng và khác biệt trong hai nội dung then chốt có liên quan đến đề tài là năng lực đọc hiểu và CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC để bổ sung kịp thời cho việc xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS của luận án.

- *Ví dụ:* Có nên dựa hoàn toàn vào nghiên cứu và công bố kết quả về đọc hiểu, chuẩn năng lực đọc hiểu, cách đánh giá kết quả đọc hiểu của PISA khi họ không đi sâu vào TPVC?

Biện pháp 4:

Xác định rõ hàm nghĩa phát triển và tác động hai chiều khách thể, chủ thể của sự phát triển để xây dựng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC

- Ý nghĩa của biện pháp:

+ Hiểu rõ khái niệm phát triển vừa là mục đích, vừa là thước đo cho bất cứ hoạt động có kết quả nào, nhất là trong lĩnh vực giáo dục và dạy học TPVC.

+ Làm nổi bật một nội dung mới, hứa hẹn nhiều triển vọng về đào tạo năng lực đọc hiểu cho HS trong sử dụng CH như một phương tiện quan trọng, phổ biến trong dạy học TPVC.

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ Nâng cao chất lượng của CH chức năng tập trung vào phân tích và giải mã kí hiệu thẩm mỹ nghệ thuật chứa đựng trong TPVC để thấy được ý nghĩa đa dạng phong phú như nguồn tác động sự phát triển từ ngoại lực.

+ Tìm kiếm hiệu quả của CH tác động hướng vào chủ thể học sinh để khai thác nội lực, sự sẵn sàng, tích cực chủ động tham gia trả lời CH và đặt CH phát triển quan điểm cá nhân sáng tạo, độc đáo, bảo vệ cá tính riêng biệt.

- Ví dụ: Xây dựng những CH có chiều sâu về hình thức sáng tạo nghệ thuật TPVC hoặc những CH trái chiều về chủ đề tư tưởng của TPVC

Xây dựng những CH về trải nghiệm, về thưởng thức cái hay, cái đẹp của HS khi đọc hiểu TPVC.

Biện pháp 5:

Phân tích sự chuyển biến của năng lực đọc hiểu từ nguồn năng lực đọc văn trong giảng văn, trong tiếp nhận văn chương tới năng lực đọc hiểu để tác giả luận án đi đến kết luận năng lực đọc hiểu TPVC bao gồm năng lực nhận thức, năng lực đánh giá, năng lực thưởng thức, năng lực tổng hợp khái quát ý nghĩa tư tưởng và giá trị nhân sinh trong cấu trúc TPVC.

- Ý nghĩa của biện pháp

+ Tạo nên mạch triển khai tư tưởng khoa học nhất quán độc lập ít lệ thuộc vào quan niệm nước ngoài

+ Thể hiện chính kiến của tác giả luận án.

- *Cách thức thực hiện biện pháp*

+ Tìm hiểu và phân tích những điểm chung về nội dung tác động đến sự phát triển năng lực Văn (năng lực chuyên môn) đến năng lực giảng văn (năng lực chuyên sâu như năng lực đọc và phân tích TPVC với các hoạt động tiếp cận, phân tích, kiến giải, bình giá TPVC được tập trung vào năng lực nhận thức, năng lực đánh giá, năng lực thưởng thức khi dạy học TPVC). Từ năng lực giảng văn đến năng lực đọc hiểu tác giả luận án đã nhận ra những điểm chung giữa giảng văn và đọc hiểu là năng lực tiếp nhận văn chương. Vì vậy, luận án sẽ lựa chọn những nội dung chung cơ bản trong giảng văn, tiếp nhận văn chương vào năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC. Như thế, muốn xây dựng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC tất yếu phải hướng CH vào những năng lực đọc hiểu vừa xác định.

+ Hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu được cụ thể hóa trên nền tảng năng lực nhận thức với CH về phát triển tư duy phê phán và tư duy sáng tạo, năng lực đánh giá với CH phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực thưởng thức với CH về năng lực tự nhận thức. Trong đó quan trọng hơn cả là những CH thẩm bình, CH trải nghiệm, CH ứng đáp, CH thưởng thức thẩm mỹ.

- *Ví dụ:* Cụ thể hóa CH phát triển năng lực ngôn ngữ trong năng lực đọc hiểu thành CH trình bày, CH giải thích, CH diễn giải.

Biện pháp 6:

Tận dụng tinh hoa CH truyền thống diễn ra trong lịch sử phát triển đời sống và giáo dục nhà trường để xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC.

- *Ý nghĩa của biện pháp*

+ Phân tích, lựa chọn những CH mới có chất lượng giáo dục đào tạo trong dạy học TPVC

+ Bổ sung đầy đủ đầu mối nội dung quan trọng của luận án

- *Cách thức thực hiện biện pháp*

+ Tham khảo một số CH dạy học TPVC mới về lí luận và giá trị vận dụng như CH bản chất, CH nội tâm, CH thông minh, CH mở, CH phát hiện... với những

yếu tố góp phần phát triển năng lực khám phá giải mã tác phẩm, phát triển năng lực tự bộc lộ quan điểm độc lập và cá tính sáng tạo của cá nhân HS.

+ Phù hợp với sự tương tác trong phát triển năng lực đọc hiểu từ hướng ngoại lực, từ giá trị của TPVC kết hợp với hướng nội lực chủ thể đọc hay bạn đọc sáng tạo HS để chọn ra hai loại: CH chức năng (hướng vào giá trị TPVC) và CH tác động (hướng vào tiềm năng sáng tạo của bạn đọc HS) rồi triển khai cụ thể hai loại CH ấy trong vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS.

- *Ví dụ:* Phân tích cấu trúc nghệ thuật TPVC để xác định hình tượng nhân vật trung tâm trong hai truyện ngắn "Vợ nhặt" của Kim Lân và "Chiếc thuyền ngoài xa" của Nguyễn Minh Châu.

Lựa chọn những điểm sáng thẩm mỹ trong cảnh mùa xuân vùng cao Tây Bắc và những đêm tình mùa xuân trong diễn biến tâm trạng nhân vật Mị để HS thẩm bình, ứng đáp và trải nghiệm cá nhân.

Biện pháp 7:

Phối hợp hài hòa kiến thức nền, kiến thức kĩ năng, chiến thuật và kiến thức diễn giải trong xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu khi dạy học TPVC.

- *Ý nghĩa của biện pháp*

+ Đảm bảo định hướng đổi mới căn bản toàn diện giáo dục phổ thông Việt Nam
+ Đảm bảo nền tảng kiến thức đa dạng tập trung vào hoạt động học tập thường xuyên của HS.

+ Nâng cao chất lượng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC về mặt lí thuyết để phát triển năng lực lâu dài cho HS.

- *Cách thức thực hiện biện pháp*

+ Nắm vững kĩ năng đọc hiểu, chiến thuật đọc hiểu mà các nhà khoa học như Marzano, và Pressley đánh giá là tri thức đặc biệt để dạy học rõ ràng, là sự khởi đầu của quá trình kiến tạo tri thức bằng năng lực nhận thức, năng lực tư duy. Vì thế, CH

phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC không thể thiếu những kỹ năng đọc hiểu.

+ Hiểu rõ khái niệm kiến thức nền gắn với tâm lý học nhận thức được nghiên cứu cơ bản từ Piaget với hai kiểu phát triển năng lực nhận thức. Đây là quá trình sát nhập kiến thức mới vào vốn kiến thức hiện có của người học hay còn gọi là quá trình đồng hóa bao gồm việc tạo ra sự liên kết giữa kiến thức cũ và kiến thức mới kết hợp với quá trình điều ứng bao gồm sự thay đổi cấu trúc của kiến thức đã có tạo ra sự tương tác với nội dung khó mà kiến thức cũ không giúp được nhiều trong nhận thức và tư duy. Từ đó phải sử dụng những góc nhìn khác nhau trong tư duy của HS để thiết kế CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC.

+ Phối hợp kiến thức hành vi với kiến thức diễn giải để làm sâu sắc nội dung CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC đồng thời sửa chữa và hoàn thiện cách đặt CH có chất lượng hơn.

- *Ví dụ:* Trình bày, diễn giải nội dung một đoạn văn trong TPVC bằng sơ đồ theo CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC.

3.4. Nguyên tắc và biện pháp vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

3.4.1. Nguyên tắc vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

Để có thể vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT cần tuân thủ những nguyên tắc sau đây:

- Tuân thủ nguyên tắc phát huy tính tích cực, chủ động trả lời CH với những mức độ khó về khám phá, sáng tạo tác phẩm, về năng lực vận dụng kiến thức nền vào trải nghiệm và thưởng thức nghệ thuật của HS.

- Vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS phải phát huy nguyên tắc tích hợp giữa tính khoa học chính xác phong phú và tính nghệ thuật, truyền cảm hứng trong đặt CH và trả lời CH.

- Vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS phải kết hợp hài hòa giữa CH chức năng và CH tác động để nhân mạnh hiệu quả phát triển.

3.4.2. Biện pháp vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC

3.4.2.1. Phối hợp các dạng CH mở, CH khám phá, CH nêu và giải quyết vấn đề sáng tạo với CH phát triển năng lực tư duy như CH tư duy phê phán và CH tư duy sáng tạo

CH mở là những CH đòi hỏi một câu trả lời đầy đủ bằng cách sử dụng kiến thức, lí lẽ, lập luận hay cảm nhận riêng về một vấn đề nào đó. Khác với dạng CH đã có các đáp án cho sẵn (Có/Không; Đồng ý/Không đồng ý...)

CH khám phá là những CH có yêu cầu cao, buộc người được hỏi phải vận động tư duy, lập luận để tìm ra lời giải đáp, chứ lời giải đáp không có sẵn, hoặc không hiển thị rõ ràng để dễ dàng tìm kiếm.

CH nêu và giải quyết vấn đề sáng tạo đó là những CH tạo ra sự đối lập giữa điều đã xác định với điều cần tìm. CH nêu và giải quyết vấn đề sáng tạo với khả năng tạo tình huống mâu thuẫn nên đòi hỏi HS phải tổng hợp tri thức, phân tích, lí giải, đánh giá... kích thích tính tích cực giải quyết vấn đề nhằm lĩnh hội kiến thức vừa rèn luyện thao tác tư duy, tạo nên sự thăng hoa trong nhận thức.

Cả ba loại vừa nêu đều dựa trên đặc trưng của tư duy văn học, nhằm khai thác tính nghệ thuật và khám phá nội dung tác phẩm một cách sáng tạo nhưng đồng thời cũng rất lôgic, có hệ thống và phù hợp với khả năng nhận thức của HS. Các loại CH này đều đòi hỏi HS phải biết liên tưởng, tưởng tượng, tổng hợp, khái quát; đưa ra những lập luận, lí lẽ riêng của bản thân nhằm đánh thức sự sáng tạo, cá tính của các em. Tác động đến tình cảm, khơi gợi cảm xúc và đồng thời còn tác động rất lớn về nhận thức trí tuệ và giáo dục nhân cách cho HS.

- Ý nghĩa của biện pháp

Tăng cường tập trung và đa dạng hóa CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ GV và HS phải phân biệt nội dung và định hướng vận dụng của CH chức năng và CH tác động. Hai loại CH chủ chốt của CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC.

+ CH chức năng là những CH vận dụng tư duy bậc cao như tư duy hệ thống, tư duy khái niệm, biểu tượng, tư duy phức hợp, tư duy phản biện, tư duy sáng tạo để phát hiện vấn đề có giá trị về nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật của TPVC.

+ CH tác động là CH bao hàm nội dung vấn đề gần gũi mà ít nhiều HS đã tích lũy được. Đó là CH gọi chạm và lay động vào thế giới tinh thần nội tâm, trí tuệ, xúc cảm, tình yêu thiêng liêng và lối sống, lễ sống, lí tưởng sống trong quan niệm của cá nhân HS làm bùng cháy lên sự đồng tình, gặp gỡ với nhà văn và tác phẩm hoặc sự phản ứng trái chiều với sự nhận thức và sự biểu lộ của nhà văn thông qua tác phẩm để HS vận dụng kiến thức, kĩ năng, thái độ có chất lượng trong học tập.

+ Những CH chức năng và CH tác động sẽ được vận dụng phối hợp với CH phát triển năng lực tư duy, CH phát triển năng lực ngôn ngữ và CH phát triển năng lực tự nhận thức của HS trong dạy học TPVC.

- *Ví dụ:* Phát triển năng lực tư duy, CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS cần coi trọng vận dụng CH tư duy phê phán và Ch tư duy sáng tạo.

Giải thích về CH tư duy phê phán theo Elins (1987) là "suy nghĩ được phản ánh vào niềm tin cần tập trung vào việc giải quyết nội dung phải làm gì là quan trọng trong giá trị nổi bật của TPVC theo quan điểm cá nhân HS cho là đúng đắn và có tác động mãnh liệt chân thật của họ". Đây là một năng lực tư duy bậc cao. Nó xem xét và cân nhắc các thông tin có chứng cứ để HS có thể đưa ra ý kiến đánh giá có cơ sở hợp lí, và bao giờ cũng có sự chênh lệch nhất định về TPVC.

Những CH thuộc về tư duy phê phán sẽ khuyến khích HS nhìn nhận vấn đề, hiện tượng, sự kiện, tri thức theo cách hiểu riêng vừa đồng thuận vừa không bị cuốn theo những cách hiểu khác một cách máy móc đơn giản.

+ Trong một bài dạy học TPVC, GV nên đặt từ 2 đến 3 CH tư duy phê phán. Đó là CH về tư duy sâu như về mối quan hệ giữa các chủ đề, mạch truyện, tuyến nhân vật trong tác phẩm được đặt ra để trao đổi, tranh luận trong lớp theo hình thức

“đôi bạn rì rầm” hoặc GV hướng dẫn cả lớp cùng trao đổi từ kết quả hội ý của “đôi bạn rì rầm” trên.

Cũng có thể sử dụng biện pháp khái quát một nội dung then chốt của tác phẩm. Chẳng hạn, từ việc miêu tả có tính chất khắc họa nhân vật, kết hợp với những chi tiết mô tả môi trường sống của xã hội, những tình cảnh riêng tư trong cuộc đời nhân vật HS sẽ tập khái quát hóa thành nét độc đáo về bản chất của hình tượng nhân vật.

Ví dụ 1: Trong những sáng tác của mình Nam Cao hay để cho nhân vật phải đi đến con đường tự kết liễu cuộc sống như: Chí Phèo, lão Hạc, và những sáng tác của Nam Cao hay miêu tả về cái đói, cái nghèo như: Đời thừa, Một bữa no, Lang rận... Hiện tượng trên gợi cho em những suy nghĩ gì về sức mạnh tư duy phê phán của Nam Cao với xã hội thời ông sống, đồng thời em có tán thành với sự phê phán ấy của nhà văn?

(CH này có thể sử dụng trong khi dạy tác phẩm "Đời thừa" hoặc "Chí Phèo", hoặc tìm hiểu về tác giả Nam Cao)

Ví dụ 2: Em có đồng tình với ý kiến của GS. Hà Minh Đức nêu chủ đề tư tưởng của bài thơ "Đây thôn Vĩ Dạ" (Hàn Mặc Tử) như thế này không?

"Thiên nhiên đẹp và tình người với những ước mơ, dè dặt, tình đời nửa thực, nửa hư, bộc lộ nhiều mơ ước và hiểu rõ giới hạn mà mình có thể tìm đến với đời" (*Hà Minh Đức, Văn học Việt Nam hiện đại - Bình giảng và phân tích tác phẩm*).

(Đây thôn Vĩ Dạ - Hàn Mặc Tử)

Ví dụ 3: Em hãy trở lại với cách nhìn, cách nghĩ và cách cảm của Xuân Quỳnh về sóng - biểu tượng khát vọng tình yêu. Theo em, những điều ấy có chính xác hay không? Hãy cho biết ý kiến của em?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Ví dụ 4: Có người nhận xét hành động cắt dây trói cứu A Phủ của Mị chỉ là hành động ngẫu nhiên, mang tình thương của những người cùng cảnh ngộ chứ chưa hẳn đã là ý thức, khát vọng tự do của Mị. Em có nhận định như thế nào về nhận xét trên?

(Vợ chồng A Phủ - Tô Hoài)

Ví dụ cụ thể về CH tư duy sáng tạo

Có thể nói tư duy là một thuộc tính tự nhiên của con người. Những hành động như làm theo cái đã có sẵn, rồi đến cải tiến làm khác cái đã biết, cái đã làm. Cuối cùng con người phải vận dụng tư duy bậc cao mới có thể làm ra cái mới, được xem là hành động của năng lực sáng tạo. Cả ba mức độ hoạt động tư duy của bộ óc đó đều có thể xem là tư duy sáng tạo có hiệu quả hay là hành động của năng lực sáng tạo.

Trong quá trình hoạt động trí tuệ của đời sống tinh thần và thực tiễn, đến một mức độ nào đấy sẽ nảy sinh tư duy sáng tạo. CH tư duy sáng tạo góp phần thúc đẩy sự phát triển năng lực nhận thức thường tập trung vào hành động tìm hiểu, phát hiện và làm thay đổi những mối quan hệ vốn có của đối tượng - như TPVC chẳng hạn. Tư duy sáng tạo sản sinh ra một cái mới nguyên bản và độc đáo. Nhưng xét về nguồn gốc thì nó được sản sinh là do suy nghĩ dựa trên cái gì đã có và tư duy mới hơn về cách thức tạo ra sản phẩm tốt hơn, ích lợi hơn.

Trước hết hãy nghĩ đến biện pháp đọc diễn cảm để HS phát hiện ra sự thể hiện và đóng góp ý nghĩa của nhịp điệu kể, nhịp điệu trữ tình, giọng điệu trữ tình... xuất phát từ cảm hứng sáng tạo của nhà văn hay mạch cảm xúc trữ tình trong ngôn ngữ nghệ thuật của tác phẩm.

GV có thể nêu tình huống giả định về một yếu tố trong tác phẩm như: thay đổi tên tác phẩm hay một hành động nào đó của nhân vật đặt trong một bối cảnh khác, để HS dự đoán và đánh giá về tính cách nhân vật, về kết cấu của tác phẩm và hiệu quả nghệ thuật của nó. Việc đặt HS vào tâm thế của tác giả hay trong một nhân vật của tác phẩm để ứng xử và hoạt động khác hơn mà vẫn đảm bảo chủ đề, tư tưởng tác phẩm cũng là một cách đặt CH và trả lời CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC ở THPT cho HS.

Ví dụ 1: Em hãy đọc diễn cảm đoạn văn miêu tả cảnh thê lương của nạn đói năm 1945 trong "Vợ nhặt" (Kim Lân) và cho biết đó là lời kể của ai? Nhịp điệu kể, giọng kể thế nào và có ý nghĩa gì đối với tác phẩm?

(Vợ nhặt - Kim Lân)

Ví dụ 2: Nếu cho phép em đặt lại tên tác phẩm *Vợ chồng A Phủ* (Tô Hoài) thì em sẽ đặt như thế nào? Giải thích vì sao em lại đặt như vậy?

(Vợ chồng A Phủ - Tô Hoài)

Ví dụ 3: Hành động cứu A Phủ mang ý nghĩa gì đối với việc khắc họa thế giới tâm hồn, tình cảm của Mị? Diễn giải ý kiến của em

(Vợ chồng A Phủ - Tô Hoài)

Ví dụ 4: Các em hãy đọc kĩ bài thơ *Sóng* (Xuân Quỳnh) và tìm ra những bản khoăn, thậm chí là nỗi hoài nghi của nhân vật trữ tình "em" về sự tròn đầy, toàn vẹn của tình yêu. Điều đó được diễn đạt bằng những lời thơ nào?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Ví dụ 5: Theo em, có thể đặt tiêu đề cho bài thơ là "Sóng thức" hay là "Sự giác ngộ về tình yêu" như có nhà lí luận phê bình đã viết được không? Tại sao?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

3.4.2.2. Kết nối các dạng CH mở, CH đặt vấn đề và giải quyết vấn đề, CH khám phá với dạng CH phát triển năng lực ngôn ngữ như CH trình bày, CH giải thích, CH diễn giải

- Ý nghĩa của biện pháp

+ Phát triển sự linh hoạt và cảm xúc thẩm mĩ trong vận dụng ngôn ngữ giao tiếp xã hội và ngôn ngữ giao tiếp nghệ thuật.

+ Nâng cao nhận biết về sức thuyết phục của ngôn ngữ trong đối thoại nhất là vẻ đẹp của ngôn ngữ văn chương giàu tiềm năng ý nghĩa.

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ Ba loại CH phát triển năng lực ngôn ngữ để phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC như CH trình bày, CH giải thích, và CH diễn giải thể hiện sự hiểu biết sâu sắc về giá trị kì diệu trong sáng tạo ngôn ngữ từ nền tảng tiếng Việt trong TPVC của nhà văn. "Ngôn ngữ là hiện thực trực tiếp của tư tưởng" và năng lực ngôn ngữ là năng lực bao trùm lên mọi năng lực khác. Ngôn ngữ phản ánh năng lực văn hóa của con người. Đặc biệt hơn, loại CH diễn giải tạo được niềm tin cho cả người trả lời CH và người nhận câu trả lời. Trả lời CH diễn giải còn tạo ra sự thông

hiểu của HS chẳng những với tác phẩm mà còn với tác giả của nó. Người ta khẳng định: thông hiểu trước hết là hiểu nhau!

Trình bày là một trong những nội dung quan trọng của năng lực phát triển ngôn ngữ cho HS. Cấp độ trình bày đòi hỏi HS nêu lên những ý tưởng chủ đạo hoặc vấn đề chính qua ngôn từ chính xác, trong sáng, giàu cảm xúc của bản thân HS trong một hệ thống dẫn dắt mạch lạc có minh họa hay dẫn chứng cụ thể.

Giải thích thì phức tạp hơn trình bày. Giải thích là làm sáng tỏ ý kiến hay vấn đề cơ bản để trình bày theo cách suy luận của cá nhân dựa vào quan điểm riêng của HS phù hợp với bản chất vấn đề nội dung ý tưởng.

Diễn giải thì mang tính chất tổng hợp và khái quát tri thức rộng và sâu về văn hóa về các khuynh hướng lí thuyết can thiệp vào sự tiếp nhận trong đọc hiểu TPVC, về lịch sử diễn giải và xác định giá trị tác phẩm trong cộng đồng người đọc diễn giải. Ngôn từ diễn giải trong trả lời CH cần tôn trọng sự thật khoa học và đảm bảo sự mềm dẻo, quyết đoán trong lựa chọn cách thức và nội dung diễn giải của HS.

Theo chú giải học thì ngoài sự hiểu ra, không cái gì còn có ý nghĩa hơn đối với người đọc, nên HS hiểu hiện thực cuộc sống trong TPVC bằng sự biểu thị ngôn ngữ của nó. Điều đơn giản mà có tính bắt buộc là bạn đọc - HS cần phải cố gắng tìm hiểu, khám phá tất cả những gì có thể hiểu được từ TPVC.

Sự hiểu theo cách nói của nhà nghiên cứu uy tín về chú giải học Gadamer không đơn giản chỉ là hiểu văn bản. TPVC bao hàm hình tượng hay sự kiện nào khác của cuộc sống văn hóa mà là hiểu tư tưởng của chúng vì chính tư tưởng cho biết giá trị nhân văn của mọi hiện tượng thuộc về con người và xã hội của chúng. Diễn giải theo quan niệm vừa nói tới không quan tâm chủ yếu đến các sự kiện mà chủ yếu là cách giải thích, kiến giải những sự kiện có ý nghĩa mà thôi. Trình bày, giải thích hay diễn giải trong CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC thực chất là kiến giải ý nghĩa tư tưởng tác phẩm. Bất cứ sự kiến giải nào cũng chưa phải là tuyệt đối tin cậy vì nó bị giới hạn về khả năng của người diễn giải trong thời gian lịch sử.

Đặt CH trình bày, CH giải thích và CH diễn giải trong hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC là tạo cơ hội để HS biết cách chọn ra

những ý nghĩa của nó, biết trình bày lời giải thích nào có thể chấp nhận và biết diễn giải nào sát gần với giá trị đích thực của TPVC.

- Ví dụ:

GV sử dụng hình thức tóm tắt tác phẩm và trình bày tại lớp sau khi HS đã đọc kĩ tác phẩm ở nhà và đọc lướt lại trên lớp

GV đặt CH trao đổi tranh luận về sự tồn tại hợp lí của tình huống cụ thể, một chi tiết nghệ thuật đặc sắc hoặc một lời nói ẩn ý của nhân vật... bằng sự giải thích độc lập của HS theo hướng kết cấu tác phẩm, theo ý nghĩa chủ đề tư tưởng, theo đặc điểm loại hình nhân vật

Trong dạy học tác phẩm cụ thể GV nên tăng cường kết hợp CH giải thích miệng và CH diễn giải viết để HS có thể tập luyện năng lực diễn đạt nói và viết để phát triển năng lực ngôn ngữ.

Ví dụ 1: Dựa vào việc đọc tác phẩm ở nhà, em hãy tóm tắt sơ lược đoạn trích *Vợ chồng A Phủ* (có thể tóm tắt theo bố cục của tác phẩm, theo nhân vật, theo trình tự thời gian...) để trình bày trên lớp.

(Vợ chồng A Phủ - Tô Hoài)

Ví dụ 2: Em hãy đọc phân tích hai khổ thơ cuối và viết một đoạn văn ngắn (khoảng 10 dòng) cho biết cảm nhận của em về quan niệm tình yêu mà Xuân Quỳnh đã thể hiện trong đó.

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Ví dụ 3: Các em hãy đọc thầm toàn bài thơ "Sóng", chú ý những từ ngữ then chốt và giải thích ý nghĩa nghệ thuật của chúng để có thể xác định đây là bài thơ tình.

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Ví dụ 4: Theo em, vì sao Tràng đưa người đàn bà về nhà mình mà lại "thấy sờ sợ". Biểu hiện của nỗi sợ ấy như thế nào. Em hãy diễn giải vì sao Tràng lại lâm vào tình trạng ấy?

(Vợ nhặt - Kim Lân)

3.2.2.3. *Lựa chọn và vận dụng có hiệu quả CH phát triển năng lực tự nhận thức từ CH chức năng và CH tác động cụ thể như CH thẩm bình, CH thưởng thức, CH ứng đáp*

- *Ý nghĩa của biện pháp*

+ Chú trọng hơn đến yếu tố phát triển năng lực chủ yếu xuất phát từ năng lực cá nhân như năng lực tự nhận thức với CH nội tâm, CH tự bộc lộ.

+ Thường xuyên rèn luyện cá tính sáng tạo và quan điểm độc đáo của cá nhân HS trong dạy học TPVC là nhân tố chủ yếu để phát triển năng lực đọc hiểu

- *Cách thức thực hiện biện pháp*

+ Con người muốn tiến bộ, muốn tiếp tục phát triển trước hết hãy tự tin vào bản thân mình nhưng không phải là tin vào sự toàn năng, toàn thiện của mỗi người người mà là tin vào năng lực hiện có, còn nhiều khiếm khuyết cần phải khắc phục và vươn lên. Biết mình biết người thì mới cố gắng vươn lên một cách độc lập, tự chủ. Nói cách khác, có tự đánh giá được bản thân thì mới có phương hướng tự học, tự làm để phát triển.

+ Nhà nghiên cứu đọc hiểu Nga M.Cachurin từng cho rằng: người đọc HS không chỉ truyền đạt những điều họ khai thác được từ TPVC mà còn phát triển sự giàu có trong hiểu biết và kinh nghiệm văn chương nghệ thuật của bản thân mình. Đó là kết quả của suy tư và cảm xúc đang dâng lên trong khi đọc đã làm cho tác phẩm chuyển hóa thành "thế giới thứ hai" trong tư duy và tưởng tượng của họ.

Nói cách khác, đây là quá trình tự đi sâu và hồi tưởng về quá khứ của bản thân. Sự hồi tưởng này không những đem lại một nhận thức mới, một trình độ phát triển mới cao hơn trong mối quan hệ của TPVC với sự tự đắm đuối vào mình của người đọc.

+ CH về năng lực tự nhận thức nhằm phát triển năng lực đọc hiểu rất cần được quan tâm vận dụng nhiều hơn trong dạy học TPVC. Những CH ấy thường tập

trung vào mục đích, động cơ, hứng thú trong khi đọc hiểu tác phẩm cụ thể. GV có thể sử dụng CH nội tâm, CH tự bộc lộ để đáp lại sự mong đợi của HS khi thực hiện đọc hiểu tác phẩm. Đó là những CH có khả năng gợi nên những ấn tượng sâu sắc làm thay đổi cách nghĩ của HS về những yếu tố làm nên tài năng của nhà văn, về phong cách nghệ thuật trong kể chuyện, miêu tả, khắc họa nhân vật, trong lập tứ, hình thành mạch cảm xúc trữ tình trong tác phẩm thơ... Bên cạnh đó, cần ưu tiên cho những CH trải nghiệm và CH ứng đáp của HS để phán đoán, nhận định và đánh giá được sự chuyển hướng trong suy tư, sự thay đổi trong hành động, phẩm chất và năng lực của HS.

+ Khi nói về động cơ thúc đẩy HS tham gia trả lời CH phát triển năng lực tự nhận thức, một trong những đặc trưng rõ rệt hơn cả xuất phát từ tâm lí học là quan điểm cái tôi. Quan điểm cái tôi điều khiển những gì HS quyết định chú ý vào vấn đề họ lựa chọn cho mình.

Cái tôi không phải là một phần thông tin bình thường mà nó bao hàm hầu hết mọi thứ HS cần nhận thức như: kí ức, hành động, khát vọng, ước muốn, hứng thú hoặc sự đau khổ.

Cấu trúc quan điểm cái tôi bao gồm cái tôi tích cực chủ động và cái tôi tiêu cực bị động. Cái tôi tích cực khởi nguồn từ sự đánh giá kiên trì, tự nhiên có đẳng cấp cao hơn cái tôi tiêu cực bị động.

- Ví dụ:

Vận dụng CH phát triển năng lực tự nhận thức, GV có thể chi tiết hóa vào CH thẩm bình

CH thẩm bình biểu hiện rõ ràng bản lĩnh cái tôi. Cái tôi về phương diện nào đó chính là cá tính độc đáo.

Phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC nếu không chú ý đến thẩm bình là đã bỏ qua một cơ hội tốt để HS kết hợp hài hòa năng lực tư duy, năng lực ngôn ngữ được thể hiện ở việc đặt và trả lời CH thẩm bình.

Nội dung thẩm bình đích đáng phải được lựa chọn thông qua tư duy sáng tạo. Cái hay của thẩm bình là sự tương ứng và tương xứng của lời thẩm bình với nội

dung bình giải. Đó là nghệ thuật và tính văn chương hay chất văn của CH thẩm bình. Cái hay cái đẹp thể hiện trong sự sáng tạo về nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật của TPVC được phát hiện để khen chê đúng mức thì đặt CH và trả lời CH thẩm bình mới thật sự có hiệu quả.

GV cần bổ sung những câu văn, đoạn văn thẩm bình có giá trị được lựa chọn từ nhà phê bình để đưa vào đúng lúc, đúng chỗ trong dạy học TPVC để HS học hỏi.

- Ví dụ:

Ví dụ 1: Trong truyện ngắn "Vợ nhặt" chúng ta thấy xuất hiện biểu tượng chiếc xe bò với Tràng và người đàn bà ở vị trí đầu truyện, cuối truyện. Em hãy thẩm bình về "chiếc xe bò định mệnh" ấy.

Ví dụ 2: Mùa xuân của đất trời và lòng người dân Tây Bắc có mối quan hệ nội tại với ý nghĩa là sự tự giải phóng kép: cho người khác và cho mình bởi khác vọng tình yêu và mơ ước về hạnh phúc trong cuộc sống của Mị. Em hãy suy nghĩ và viết ra sự thẩm bình của mình trong khoảng 10 dòng.

- *Ví dụ vận dụng CH tự nhận thức vào CH thưởng thức*

Môn Ngữ văn, nhất là phần đọc hiểu TPVC với tư cách là môn học và tác phẩm nghệ thuật ngôn từ rất đặc biệt trong thế giới tưởng tượng, hư cấu chủ tâm và sáng tạo hình thức sống động của quy luật liên tưởng đó giúp nâng cao năng lực thưởng thức của HS THPT

GV hãy chú ý đặt những CH thưởng thức về biểu hiện cái đẹp, cái cao cả về hình tượng văn học, con người và thời đại xã hội.

GV cũng nên đặt CH thưởng thức về các trạng thái cảm xúc nhất là niềm vui, nỗi buồn, lòng vị tha, sự khoan dung, sự chia sẻ được biểu hiện trong TPVC và mức độ lây lan cảm xúc ấy trong tâm hồn HS.

GV cần đặc biệt tìm cách đặt CH về khả năng thấu cảm của HS đối với những vấn đề nhân thế, nhân tình, nhân tâm trong tác phẩm đã tác động đến HS như thế nào để chuyển hóa thành sự thanh lọc tâm hồn, sự đồng cảm, sự sẻ chia với con người một cách có ý thức.

Ví dụ 1: Em hãy đọc kĩ hai khổ thơ đầu của bài thơ Sóng và xác định hình tượng trung tâm chi phối toàn bộ cấu trúc và ý nghĩa tư tưởng của tác?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Ví dụ 2: Em hãy đọc chậm và phân tích chiều sâu nghệ thuật của các đoạn độc thoại nội tâm và trữ tình ngoại đề của tác phẩm "Hồn Trương Ba da hàng thịt" để hiểu cái tài và cái tâm của tác giả?

(Hồn Trương Ba, da hàng thịt - Lưu Quang Vũ)

- Ví dụ vận dụng CH phát triển năng lực tự nhận thức được cụ thể hóa trong CH ứng đáp

Ứng đáp là dạng CH coi trọng ảnh hưởng và tác động của bối cảnh xã hội, văn hóa đến sự đối thoại và luận giải diễn ra giữa người đọc và TPVC.

Các tác giả Robert Jauss và Stanley Fish đã nghiên cứu sâu sắc về sự ứng đáp của nhiều thế hệ người đọc trong lịch sử tiếp nhận văn học. Đó là cơ sở để GV tin cậy, học hỏi và vận dụng.

Vấn đề đặt ra đối với CH ứng đáp là bạn đọc HS đọc hiểu văn bản TPVC thụ động hay chủ động. HS bị sự cám dỗ của TPVC do chú ý hoặc là ý đồ của nhà văn để tiếp nhận ý nghĩa và giá trị tác phẩm hay họ sẽ đem một "thước đo" hay chuẩn mực của một bối cảnh văn hóa khác và của một cái tôi riêng để tạo ra nghĩa mới cho tác phẩm bằng trải nghiệm của chính bản thân mình.

Lí thuyết ứng đáp được hiểu là người đọc thừa nhận giá trị của TPVC đã kích lệ, mời gọi và tác động đến sự phát triển các năng lực trí tuệ xúc cảm, đặc biệt là năng lực tự nhận thức và năng lực thấu cảm của HS tham gia vào quá trình đọc hiểu. Đó là những nhân tố chính tạo nên ý thức bản thân, hình thành và phát triển cá tính trong việc thông hiểu và luận giải ý nghĩa, trên cơ sở lợi ích và bản lĩnh cá nhân để trải đời, hiểu người, thưởng thụ nghệ thuật và giá trị thẩm mỹ.

GV có thể đưa ra những CH để HS trao đổi, tranh luận về quan điểm nghệ thuật hay ý tưởng mới về cách nhìn đời sống xã hội hiện thời, hoặc bằng lí tưởng và phạm trù mỹ học mới của tác giả thể hiện trong tác phẩm.

GV nêu CH để HS bù khuyết vào những “điểm trắng”, điểm chưa có lời đáp thỏa đáng về nội dung cũng như hình thức trong tác phẩm.

GV phân nhóm theo bạn học cùng bàn để chia sẻ, lắng nghe và thỏa thuận với nhau về ấn tượng chung về giá trị tác phẩm, điểm đột phá về thi pháp cách giải quyết vấn đề trọng điểm trong cấu trúc tác phẩm.

Ví dụ 1: Em có cảm thấy điều gì bất ổn, hoặc không hoàn hảo về cách xử lí mối quan hệ giữa chân lí nghệ thuật và sự thật đời sống thông qua truyện "Chiếc thuyền ngoài xa" của Nguyễn Minh Châu không?

(Chiếc thuyền ngoài xa - Nguyễn Minh Châu)

Ví dụ 2: Tại sao người đàn bà làng chài vẫn tiếp tục chấp nhận sống với người chồng vũ phu hay đánh đập mình? Cuộc sống riêng của em, những trải nghiệm của em có giúp gì cho việc em cảm thông với suy nghĩ của nhân vật không?

(Chiếc thuyền ngoài xa - Nguyễn Minh Châu)

Ví dụ 4: Năm nay các bạn là học sinh cuối cấp, đã 18 tuổi. Các bạn đã từng yêu chưa? Các em hiểu gì về cảm xúc của người phụ nữ đang yêu trong bài thơ Sóng của Xuân Quỳnh? Theo bạn, làm thế nào để tình yêu được cao đẹp và hữu ích hơn?

(Sóng - Xuân Quỳnh)

Tác giả luận án đã đề xuất những nguyên tắc, biện pháp xây dựng và vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC. Mỗi biện pháp tác giả triển khai thành ba nội dung về ý nghĩa của biện pháp, về cách thực hiện biện pháp và về ví dụ để chia sẻ với GV và HS.

Sau đây tác giả luận án xin lấy ví dụ về hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho bài thơ *Sóng - Xuân Quỳnh* (Ngữ văn 12, tập 1) mà tác giả luận án đã xây dựng.

Hướng dẫn HS đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ của Sóng

1. Cả lớp đọc thầm toàn bài thơ, tìm xem có bao nhiêu khổ thơ, mỗi khổ có mấy dòng thơ? Mỗi dòng có bao nhiêu từ? Đó là thể thơ gì? Suy nghĩ và trả lời xem có gì đặc biệt không? (*CH phát hiện, khám phá*)

2. Chỉ riêng khổ thơ 6 dòng này đã phá vỡ cấu trúc thể loại bài thơ. Em hiểu gì về điều này và tại sao tác giả làm vậy? Hãy phân tích cái hay của nó. (*CH chức năng*)

3. Cả lớp đọc lướt toàn bài thơ. Ghi nhớ ý chính của từng khổ thơ. Ai là người đọc tốt, đọc hay trong lớp. Các em cử họ đọc diễn cảm bài thơ cho chúng ta nghe. (*Câu hỏi trình bày, diễn giải*)

CH tác động (để đánh giá năng lực tự nhận thức, năng lực thưởng thức, để phát triển quan điểm riêng, độc đáo của HS)

4. Các em thử thống kê trong tác phẩm có bao nhiêu từ ngữ liên quan đến suy tư của nhà thơ. Những từ ngữ đó biểu lộ khát vọng gì?

5. Trên cơ sở đọc kĩ bài thơ, các em cố gắng phát hiện những bản khoăn, thậm chí nổi hoài nghi của nhân vật trữ tình "em" về sự tròn đầy, toàn vẹn của tình yêu. Điều đó được diễn đạt bằng những lời thơ nào?

CH kết nối các nội dung trong tác phẩm đã hỏi và cần hỏi tiếp để phát triển năng lực tư duy tổng hợp khái quát hóa vấn đề tạo nên sự hiểu biết về chỉnh thể nghệ thuật toàn vẹn cho HS.

6. Vào đầu giờ học, các em đã đọc kĩ toàn bài thơ Sóng và đã nêu ra những ý chính trong từng khổ thơ, các em hãy suy nghĩ thêm và trình bày bằng ngôn từ riêng sát hợp với từng cung bậc cảm xúc của chủ thể trữ tình được biểu lộ trong các khổ thơ?

7. Em hãy bình ngắn gọn về sự sáng tạo trong cách dùng từ ngữ của khổ thơ thứ 6. Theo em, khổ thơ hay ở chỗ nào? Vì sao lại hay đến thế?

Hướng dẫn đọc hiểu tầng cấu trúc hình tượng của bài thơ Sóng

8. Các em hãy đọc nhanh bài thơ và cho biết đâu là hình tượng nghệ thuật trung tâm? Hãy giải thích lí do em chọn hình tượng ấy.

9. Ai trong số các em đồng ý với nhận định này? Và trình bày ví dụ từ các khổ thơ.

CH phát triển năng lực tự nhận thức

10. Bằng lời bình ngắn gọn có chất văn, em hãy thử sức mình khi vừa diễn giải vừa bình giá "câu hỏi" và "câu trả lời" chứa đựng trong khổ thơ thứ 3. (*CH bình giá*)

11. Tại sao hình tượng cái tôi trữ tình em chỉ đặt ra câu hỏi về gió? (*CH bình giá*)

12. Ấn tượng nào lưu lại sâu đậm nhất với em khi theo dõi sự phát triển mạch cảm xúc của hình tượng cái tôi trữ tình xưng em? (*Câu hỏi thăm dò đánh giá sự thường thức nghệ thuật của HS*)

Hướng dẫn đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc tư tưởng và giá trị nhân sinh của tác phẩm

13. Em hãy trở lại với cách nhìn, cách nghĩ và cách cảm của Xuân Quỳnh về sóng - một biểu tượng khát vọng tình yêu tuổi trẻ. Theo em, những điều ấy có chính xác và hay không? Hãy cho biết ý kiến của em. (*CH phát triển tư duy phê phán*)

14. Đọc thêm nhiều lần bài thơ theo "đôi bạn rì rầm", trao đổi và cử đại diện phát biểu xem từ chìa khóa để hóa giải những băn khoăn về cách diễn đạt nội dung, hình thức của biểu tượng sóng và tâm tình, cảm xúc của tác giả bài thơ. (*CH phát triển năng lực ngôn ngữ*)

15. Chúng ta đã thống nhất với nhau bài thơ Sóng viết về đề tài tình yêu lứa đôi, trong đó nổi bật lên chủ đề khát vọng tình yêu tuổi trẻ. Vậy chủ đề tư tưởng của Sóng là gì? (*CH tư duy khái quát hóa tư tưởng*)

CH ứng đáp, trải nghiệm (CH ứng đáp là dạng CH tác động vào sự suy tưởng, cảm nhận, diễn giải của người đọc vượt ra khỏi văn cảnh tác phẩm và qui chiếu vào văn cảnh văn hóa xã hội và thời đại để chủ động tiếp nhận và lựa chọn cách nhìn để kiến tạo ý nghĩa cho tác phẩm bằng trải nghiệm cá nhân)

16. Bao nhiêu em đồng ý với nội dung chủ đề tư tưởng mà cô vừa nêu? Bao nhiêu em chưa tán thành, và nêu ý kiến khác? Lí do?

17. Theo em có thể đặt tiêu đề bài thơ Sóng là "Sóng thức" như có nhà lí luận phê bình đã viết hay là "Sự giác ngộ về tình yêu" được không? Tại sao? (*CH tư duy sáng tạo, kết nối giữa ý nghĩa tác phẩm và tiêu đề tác phẩm*)

CH trải nghiệm, CH tác động

18. Đọc hết bài thơ Sóng em thấy vui, hay buồn?

19. Cảm nghĩ tình yêu như Xuân Quỳnh em có thấy hợp lí không? Có thể tát nhân tình không? Vì sao?

20. Năm nay các em đã 18 tuổi, các em đã từng yêu chưa? Theo em, phải làm thế nào cho tình yêu cao đẹp và hữu ích hơn?

21. Em cho biết ranh giới giữa tình yêu và tình bạn, giữa tình yêu và hôn nhân là gì?

22. Tất cả các em hãy cùng suy nghĩ tiếp để phân biệt đâu là "nhân vật trữ tình", đâu là hình tượng "cái tôi trữ tình" và đâu là "hình tượng tác giả" trong bài thơ *Sóng*.

Đây là ví dụ minh họa cho hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho một bài học cụ thể. Trong mỗi lớp học với trình độ tiếp nhận khác nhau thì GV có thể linh hoạt điều chỉnh để đảm bảo sự vừa sức, tạo sức cũng nhưng phát huy cá tính sáng tạo cho HS.

Tiểu kết chương 3

Trên cơ sở đã nghiên cứu lí luận và thực tiễn về việc xây dựng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT, ở chương 3, tác giả luận án đề xuất những yêu cầu cơ bản của việc xây dựng CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC, đề xuất những biện pháp xây dựng và vận dụng cụ thể hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC. Mỗi biện pháp vận dụng tác giả luận án đều nêu ý nghĩa của biện pháp, cách thực hiện biện pháp và có những ví dụ cụ thể vào dạy học các TPVC trong chương trình, và những ví dụ này tác giả luận án sẽ lồng ghép phù hợp vào giáo án TN.

Tác giả luận án không cho rằng những nguyên tắc, biện pháp vận dụng đã xây dựng lên là hoàn toàn đúng đắn, đầy đủ khi áp dụng vào một giáo án, mà GV cần chọn lựa trên cơ sở đặc trưng tác phẩm, năng lực HS, tài năng GV và mục đích yêu cầu cụ thể của giờ dạy học những biện pháp phù hợp và đảm bảo chất lượng học tập có hiệu quả cho HS

CHƯƠNG 4: THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Mục đích thực nghiệm

Mục đích TN là kiểm chứng sự đúng đắn của giả thuyết khoa học đã nêu trong luận án. Việc so sánh đối chiếu kết quả dạy học đọc hiểu ở các lớp TN và lớp ĐC sẽ giúp đánh giá tính khả thi và hiệu quả của việc xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS THPT đã được đề xuất.

4.2. Yêu cầu thực nghiệm

- TN phải đảm bảo tính khoa học, khách quan, toàn diện bằng cách sử dụng hài hòa, hợp lí hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC và những dạng CH khác trong giờ học

- TN phải đảm bảo độ tin cậy khi sử dụng các phương pháp TN: phương pháp thống kê; phương pháp so sánh; phương pháp kiểm tra, đánh giá.

4.3. Quá trình thực nghiệm sư phạm

4.3.1. Tiêu chuẩn lựa chọn địa bàn thực nghiệm

- Đảm bảo điều kiện cơ sở vật chất phục vụ dạy và học bình thường
- Đội ngũ cán bộ, quản lí nhà trường và GV có chất lượng, đảm bảo về trình độ chuyên môn nhiệt tình và ý thức trách nhiệm

Sau khi khảo sát tình hình thực tế ở một số trường THPT, căn cứ vào các tiêu chuẩn trên, chúng tôi chọn HS và GV thuộc 4 trường: trường THPT Thành phố Sa đéc (thành phố Sa đéc, tỉnh Đồng Tháp) và trường THPT chuyên Nguyễn Đình Chiểu (thành phố Sa đéc, tỉnh Đồng Tháp) là hai trường có chất lượng cao của tỉnh. Trường THPT Lai Vung 1 (xã Long Hậu, huyện Lai Vung, tỉnh Đồng Tháp) là trường có chất lượng ở mức khá của tỉnh Đồng Tháp; và trường THPT Lai Vung 3 (xã Tân Thành, huyện Lai Vung, tỉnh Đồng Tháp) là một trường mới thành lập, chất lượng trung bình. Đây là một điều kiện cần thiết cho việc dạy học TN về hiệu quả và tính khả thi của việc xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS THPT.

4.3.2. Tiêu chuẩn lựa chọn GV và HS để thực hiện thực nghiệm

4.3.2.1. Tiêu chuẩn lựa chọn giáo viên

Khi lựa chọn GV dạy TN để đảm bảo tính khả thi và phổ quát, chúng tôi chú ý đến những tiêu chuẩn sau:

- Là những GV trẻ, tuổi nghề từ 5 năm trở lên, có trình độ chuyên môn trung bình, khá trở lên.

- Là những GV nhiệt tình trong giảng dạy, có ý thức trong việc đổi mới phương pháp dạy và học.

- Là những GV có kỹ năng máy tính, cùng một số phần mềm dạy học ứng dụng Internet trong soạn giảng.

4.3.2.2. Tiêu chuẩn lựa chọn học sinh

Chúng tôi chọn HS của khối 12 để áp dụng TN. Những lớp này có tỉ lệ HS và trình độ tương đương nhau.

Cụ thể:

*** Ở vòng 1:**

- Trường THPT Lai Vung I

- + Lớp ĐC: 12CBA1. GV dạy: Nguyễn Phú Hào

- + Lớp TN: 12CBA2. GV dạy: Lê Văn Trứ

- + Lớp ĐC: 12CBB. GV dạy: Dương Ngọc Linh

- + Lớp TN: 12CBD. GV dạy: Nguyễn Thị Chi

- Trường THPT Lai Vung III

- + Lớp ĐC: 12CB1. GV dạy: Lê Thị Hồng Nương

- + Lớp TN: 12CB4. GV dạy: Nguyễn Thị Diễm Trang

- +Lớp ĐC: 12CB2. GV dạy: Trịnh Thị Hồng Cẩm

- +Lớp TN: 12CB3. GV dạy: Nguyễn Thị Huỳnh Anh

*** Ở vòng 2**

- Trường THPT Lai Vung I

- + Lớp ĐC: 12AB. GV dạy: Dương Ngọc Linh

- + Lớp TN: 12AA. GV dạy: Nguyễn Thị Mỹ Thảo

- + Lớp ĐC: 12A1. GV dạy: Huỳnh Thị Lành
- + Lớp TN: 12A2. GV dạy: Nguyễn Thị Bảo Ngọc

- Trường THPT Lai Vung III

- + Lớp ĐC: 12CB2. GV dạy: Lê Thị Hồng Nương
- + Lớp TN: 12CB3. GV dạy: Nguyễn Thị Quỳnh Hoa
- + Lớp ĐC: 12CB1. GV dạy: Lê Thị Hồng Nương
- + Lớp TN: 12CB4. GV dạy: Nguyễn Phúc Huy

(Do điều kiện thời gian nên chúng tôi chưa thể tiến hành dạy TN ở trường THPT thành phố Sa đéc và THPT chuyên Nguyễn Đình Chiểu được, mà chúng tôi chỉ mới khảo sát CH qua giáo án của 10 GV ở hai trường này)

4.3.3. Chuẩn bị thực nghiệm

4.3.3.1. Công việc chuẩn bị của tác giả luận án

- Trình bày với tổ chuyên môn rõ ràng, cụ thể những nội dung, mục đích và cách thức TN

- Giải thích cặn kẽ những nội dung mới, cách thức mới trong vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu, để tổ chuyên môn hiểu rõ, đồng tình và chủ động trong quá trình dạy học TN.

- Tranh thủ ý kiến của tổ chuyên môn về tiêu chí đánh giá kết quả và CH kiểm tra, đánh giá kết quả (cho cả lớp TN và ĐC)

- Gặp gỡ trao đổi với GV dạy ĐC những yêu cầu cụ thể như sau:

+ Cùng suy nghĩ và thống nhất tiêu chí đánh giá năng lực đọc hiểu TPVC của HS.

+ Cùng thống nhất cách nêu CH kiểm tra (cho cả hai lớp TN và ĐC) để đảm bảo tính khoa học, khách quan, trung thực, xác đáng...

- Cùng tổ chuyên môn dự giờ TN và ĐC; ghi chép và nhận xét giờ dạy học (GV dạy như thế nào; không khí và thái độ học tập của HS như thế nào?; nội dung CH, cách nêu CH và cách trả lời của HS ra sao?...)

4.3.3.2. Công việc chuẩn bị của tổ chuyên môn

- Dự giờ TN và ĐC. Ghi chép lại những nội dung cần trao đổi với tác giả luận án

- Đọc thiết kế giáo án TN để góp ý về nội dung và phương pháp
- Đối chiếu việc thực hiện giáo án trên lớp với giáo án thiết kế
- GV dạy TN nghiên cứu giáo án TN. Sau đó trao đổi lại với tác giả luận án (nếu cần)
- GV dạy TN có thể dạy thử (không có HS) để tác giả luận án bổ sung thiết kế giáo án và góp ý cho GV điều chỉnh nội dung, phương pháp (nếu cần)
- Họp đánh giá kết quả dạy học TN. Cho ý kiến nhận xét sau mỗi buổi dự giờ.
- GV của lớp TN và lớp ĐC cùng chấm bài kiểm tra.

4.4. Triển khai thực nghiệm

4.4.1. Xây dựng giáo án thực nghiệm

Do điều kiện thời gian chúng tôi chưa thể cùng GV áp dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho tất cả các TPVC trong chương trình, mà chỉ chọn một số TPVC tiêu biểu cho hai thể loại quan trọng, đặc trưng nhất của TPVC là *thơ* và *truyện ngắn* để thiết kế giáo án. Chúng tôi chọn 2 văn bản: *Sóng – Xuân Quỳnh*; *Vợ chồng A Phủ - Tô Hoài* (cả hai văn bản này đều của lớp 12, SGK Ngữ văn, bộ cơ bản).

Trong chương trình Ngữ văn lớp 12 cũng có nhiều TPVC là văn học nước ngoài nhưng chúng tôi không chọn dạy TN. Vì đó là tác phẩm dịch, việc hướng dẫn HS đọc hiểu tác phẩm sẽ bị hạn chế do đã chuyển ngữ mà chúng tôi lại không có điều kiện để làm việc trực tiếp với nguyên tác văn bản. Do đó, chúng tôi ưu tiên cho hai văn bản đã nêu trên để dạy học TN.

4.4.2. Quy trình tổ chức thực nghiệm

- Thời gian TN: năm học 2014-2015 và 2015-2016
- Quy trình dạy học TN gồm các bước sau:

Bước 1: Xác định đối tượng TN

Tìm hiểu địa bàn TN thông qua báo cáo tổng kết thi đua cuối năm của các cơ sở giáo dục. Xác định khu vực cần TN phù hợp với tiêu chí và yêu cầu luận án đặt ra. Lựa chọn trường, lớp và GV, HS tham gia quá trình TN. Gồm cả GV và HS của lớp TN và lớp ĐC.

Bước 2: Làm việc với tổ chuyên môn và GV dạy TN, trực tiếp gặp gỡ GV dạy TN, giao tài liệu TN. Trao đổi về mục đích, nội dung TN, cách thức tiến hành, chia sẻ những khó khăn, thuận lợi về điều kiện dạy học và đối tượng HS. Hướng dẫn GV soạn các tiết dạy TN theo hướng vận dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS mà luận án đã đề xuất.

Bước 3: Dự giờ, trao đổi, lấy ý kiến của tổ chuyên môn, GV và HS về các tiết dạy (cả 2 lớp TN và ĐC). Các lớp ĐC dạy theo giáo án như từ trước đến nay GV vẫn soạn. Các lớp TN dạy theo giáo án mà tác giả luận án đã đề xuất, có sử dụng CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS.

Bước 4: Tổ chức cho cả các lớp TN và ĐC làm bài kiểm tra sau khi dạy TN.

Bước 5: Thống kê, phân tích và xử lý kết quả bài kiểm tra sau TN, nhằm xem xét độ chênh lệch giá trị trung bình của điểm số các bài kiểm tra của hai lớp TN và ĐC và độ lớn ảnh hưởng của tác động sau TN.

Bước 6: Nhận xét, điều chỉnh giáo án TN của vòng 1.

Bước 7: Tiến hành TN vòng 2.

Bước 8: Đánh giá kết quả TN vòng 2. So sánh kết quả của lớp TN và ĐC sau hai vòng TN. Để từ đó có cơ sở kết luận về tính khả thi của việc vận dụng, triển khai mô hình CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS.

4.4.3. Đánh giá kết quả sau thực nghiệm

4.4.3.1. Tiêu chí đánh giá

a) Về mặt định tính

Chúng tôi đánh giá chủ yếu trên các mặt sau đây:

- Không khí lớp học, các hoạt động đọc hiểu của HS trong giờ học TN
- Thái độ, nhận thức của HS đối với việc đọc TPVC
- Thái độ, hứng thú, đánh giá của HS đối với CH trong giờ dạy học đọc hiểu TPVC

b) Về mặt định lượng

Chúng tôi đánh giá hiệu quả cách dạy đọc hiểu TPVC theo hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC mà tác giả luận án đã đề xuất (thông qua kết quả bài kiểm tra sau TN của HS)

Luận án đánh giá bài kiểm tra sau TN của HS theo các mức sau: *Không đạt yêu cầu* (từ 0-4 điểm) và *Đạt yêu cầu* (từ 5-10 điểm).

- Mức *Không đạt yêu cầu* (tương đương 0,1,2,3,4 điểm): Hiểu không đúng, không chính xác nội dung. Không trình bày được vấn đề mà CH yêu cầu. Không thể hiện được quan điểm cá nhân xoay quanh vấn đề mà bài học và các CH đọc hiểu mà GV nêu ra.

- Trong mức *Đạt yêu cầu* chúng tôi phân ra thành 3 mức độ:

+ Mức độ thưởng thức được vấn đề (tương đương 9,10 điểm): Hiểu đầy đủ, chính xác, sâu sắc nội dung bài học, nội dung mà GV đưa ra. Có thể chứng minh, giải thích một cách rõ ràng, mạch lạc, lập luận lôgic, trôi chảy. Có chủ kiến, quan điểm cá nhân đúng đắn, khoa học, nhân văn, lập luận lôgic, trôi chảy.

+ Mức độ đánh giá được vấn đề (tương đương 7,8 điểm): Hiểu đầy đủ, chính xác nội dung bài học, nội dung CH đọc hiểu mà GV đưa ra. Phân tích lí giải đúng (nhưng chưa sâu sắc); trình bày được (nhưng chưa rõ ràng mạch lạc) quan điểm cá nhân về vấn đề mà bài học và CH đọc hiểu mà GV nêu ra.

+ Mức độ nhận thức được vấn đề (tương đương 5,6 điểm): Hiểu nhưng chưa thật đầy đủ nội dung tác phẩm. Nhận biết được nhưng chưa phân tích, lí giải, chưa trình bày mạch lạc quan điểm cá nhân những vấn đề mà bài học và các CH đọc hiểu mà GV nêu ra.

Bài làm kiểm tra của HS là kết quả có tính cá nhân, phản ánh khách quan, trung thực kết quả của quá trình dạy học đọc hiểu TPVC. Qua bài làm kiểm tra, người chấm có thể đánh giá cả trên phương diện định tính và định lượng.

Tiêu chí đánh giá và xếp loại như trên chỉ mang tính chất tương đối, nhưng hướng đến mục đích là so sánh, phân hóa mức độ đọc hiểu TPVC giữa hai đối tượng là HS lớp ĐC và HS lớp TN thì vẫn có tính khả thi và phù hợp.

4.4.3.2. Hình thức đánh giá

Kết quả TN được xem xét, đánh giá cả về định tính và định lượng

Định tính qua quan sát, dự giờ; qua phỏng vấn HS, GV sau khi dạy - học và qua xem xét cách thức giải quyết vấn đề trong các bài làm kiểm tra

Định lượng qua chấm bài kiểm tra, xử lý kết quả điểm số thu được và đánh giá theo các tiêu chí đã đưa ra

Luận án đã vận dụng các phương pháp xác suất thống kê trong khoa học giáo dục phối hợp với sử dụng phần mềm xử lý số liệu SPSS để đánh giá kết quả TN. Phần mềm này đã được mã hóa các chức năng thống kê như:

- Tính các tham số đặc trưng như điểm trung bình, độ lệch chuẩn, tần số, xác định mức điểm thấp nhất, cao nhất... từ đó xếp loại HS

+ Điểm trung bình là trung bình cộng điểm số của các HS đạt được trong mỗi nhóm đối tượng, cho thấy mức bình quân trình độ của HS hay mặt bằng năng lực người học trong nhóm đối tượng đó.

+ Tần số phân bố điểm là số lượng của từng loại điểm trong một nhóm đối tượng, cho thấy trình độ của người học tập trung ở mức độ nào

+ Độ lệch chuẩn (hay độ lệch tiêu chuẩn) là một đại lượng thống kê miêu tả dùng để đo mức độ phân tán của một tập dữ liệu đã được lập thành bảng tần số. Khi độ lệch chuẩn càng lớn thì cho thấy mức phân tán càng cao và ngược lại. Mức phân tán cao chứng tỏ trình độ thiếu đồng đều và cũng có nghĩa là sự tác động của các biện pháp dạy học đến trình độ của HS không lớn hoặc chưa phù hợp.

- Kiểm định sự khác nhau giữa lớp ĐC và TN bằng cách tìm độ lệch chuẩn (s). Nếu $s > 0,05$ thì không có ý nghĩa. Nếu s càng nhỏ hơn 0,05 ($s < 0,05$) thì mức ý nghĩa càng cao. Bởi theo một quy ước khoa học tất cả các trị số $s < 0,05$ (tức thấp hơn 5%) đều có ý nghĩa thống kê.

Cụ thể như sau:

Lập bảng thống kê điểm của HS từ các bài kiểm tra. Các số liệu về điểm kiểm tra được tập hợp và xử lý theo công thức và kết quả sau:

$$1. \text{ Điểm trung bình: } \bar{x} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^k n_i x_i ; \left(\text{với } \sum_{i=1}^k n_i = n \right)$$

Trong đó:

- ✓ \bar{x} là điểm trung bình;
- ✓ x_i là điểm đạt được;

- ✓ n_i là số bài (số HS) đạt được điểm x_i tương ứng ở mỗi lần kiểm tra;
- ✓ k là số nhóm điểm khác nhau;
- ✓ n là kích thước mẫu (tổng số HS được kiểm tra).

2. Phương sai điều chỉnh được tính theo công thức: $s^2 = \frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^k n_i x_i - \bar{x}^2$

3. Độ lệch chuẩn mẫu điều chỉnh: $s = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^k n_i x_i - \bar{x}^2}$

Phương sai s^2 , độ lệch chuẩn s đặc trưng cho độ phân tán (so với số trung bình) của dãy số liệu. Phương sai càng nhỏ thì mức độ phân tán của các số liệu cũng càng nhỏ.

4. Kiểm định giả thuyết về sự khác nhau giữa các phương sai khi sử dụng hai phương pháp bằng tiêu chuẩn kiểm định $F = \frac{S_{TN}^2}{S_{DC}^2}$ nếu $S_{DC}^2 < S_{TN}^2$ hoặc

$$F = \frac{S_{DC}^2}{S_{TN}^2} \text{ nếu } S_{TN}^2 < S_{DC}^2$$

5. Chúng ta cũng có thể kiểm định giả thuyết về so sánh hai giá trị trung bình của hai mẫu độc lập (khi chưa biết phương sai) bằng tiêu chuẩn kiểm định:

$$T = \frac{|\bar{x}_{TN} - \bar{x}_{DC}|}{\sqrt{\frac{S_{TN}^2}{n_{TN}} + \frac{S_{DC}^2}{n_{DC}}}}$$

Sau khi thu được các kết quả định tính và định lượng nêu trên, chúng tôi tiến hành tổng hợp, thống kê, tính độ lệch chuẩn và so sánh các kết quả, rút ra kết luận.

4.4.4. Phương pháp thực nghiệm

4.4.4.1. Thực nghiệm so sánh

TN so sánh được tiến hành trên hai đối tượng là lớp ĐC và lớp TN, nhằm tìm chỗ khác biệt về hiệu quả dạy học TPVC với hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu giữa lớp TN và lớp ĐC.

4.4.4.2. Thực nghiệm kiểm tra

TN kiểm tra được tiến hành nhằm xem xét độ chênh lệch về năng lực đọc hiểu TPVC của HS lớp TN và ĐC sau tác động, để kiểm chứng giả thuyết đã nêu.

4.4.4.3. Thực nghiệm đánh giá

a) Thống kê, xử lí kết quả bài kiểm tra sau thực nghiệm

Kết quả TN được đo thông qua việc so sánh chênh lệch điểm trung bình bài kiểm tra sau tác động. Khi có sự chênh lệch điểm trung bình các bài kiểm tra, người nghiên cứu có thể kết luận hoạt động TN được áp dụng đã có kết quả.

b) Tổng hợp, đánh giá kết quả thăm dò ý kiến của GV và HS

Để đảm bảo độ tin cậy của kết quả TN, chúng tôi sử dụng thêm một số phương pháp sau:

* Phương pháp thứ nhất: Quan sát đánh giá không khí lớp học

- Lớp thực nghiệm:

Dù chưa thể và tất nhiên chưa tạo ra được sự đổi mới triệt để nhưng qua quan sát chúng tôi thấy lớp học luôn ở trạng thái động, HS tham gia vào giờ học rất sôi nổi tích cực: thảo luận nhóm, thảo luận đôi bạn, đặt CH cho bạn, cho GV và tham gia tìm hiểu trả lời các CH của GV... HS nắm vững kiến thức trọng tâm, có kĩ năng đọc tác phẩm và kĩ năng trình bày vấn đề. Các em hứng thú với những cách nêu CH một sáng tạo, mới mẻ của GV, các em hào hứng với tiết học.

Ví dụ: Nếu em là tác giả, cho em đặt lại tên của tác phẩm "Vợ chồng A Phủ" thì em sẽ đặt như thế nào? Vì sao em lại đặt như vậy?

Với CH hỏi này thì các em phát biểu ý kiến rất sôi nổi. Có em thì đặt là "*Đêm định mệnh*" vì dựa vào tình tiết cái đêm Mị cắt dây trói và chạy theo A Phủ đến Hồng Ngài. Có em thì đặt là "*Tìm lại chính mình*" vì các em cho rằng việc cắt dây trói và bỏ trốn sang Hồng Ngài rồi thành vợ chồng... là sự tìm lại chính mình, tìm lại tự do và hạnh phúc cho mình. Không thể chấp nhận mãi sự áp bức, sống mà như đã chết và chấp nhận chết dần chết mòn như vậy...

Trên lớp, các hoạt động của GV, các CH mà GV đưa ra nghiêng về hướng dẫn gợi mở hơn là thuyết trình so với giờ dạy mà giáo án không áp dụng

hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS. GV hướng dẫn và giúp đỡ HS tiến hành đọc hiểu với các thao tác cụ thể: đọc thầm hay đọc to, đọc lướt hay đọc kĩ đoạn văn nào, câu nào, phần nào... nhằm giúp HS hiểu kĩ, hiểu sâu hơn về tác phẩm và có thể trả lời được các CH mà GV nêu ra. GV trao đổi với HS trên tinh thần cùng hoàn thiện câu trả lời và gợi mở cho HS tiếp tục suy nghĩ về tác phẩm.

Ví dụ: Em hãy đọc nhanh hai khổ thơ cuối, và viết một đoạn văn ngắn (khoảng 10 dòng) cho biết cảm nhận của em về quan niệm tình yêu mà Xuân Quỳnh đã bộc bạch.

- Lớp đối chứng

Không khí lớp học trầm lắng hơn. HS ít phát biểu ý kiến của mình mà chủ yếu nghe GV giảng giải và ghi chép. Giờ học nhìn chung khô khan, buồn tẻ, thiếu sự kết nối với đời sống văn học cũng như đời sống xã hội, mà nguyên nhân chủ yếu là do CH mà GV nêu ra thường dừng ở việc phân tích, lí giải, cắt nghĩa chứ không tập trung vào mở rộng hay CH hướng dẫn HS phản hồi hay liên hệ nhằm phát triển đọc hiểu cho các em.

GV vẫn sử dụng phương pháp thuyết trình là chủ yếu. Nếu có nêu các CH thì phần lớn CH là để dẫn dắt, chuyển ý hoặc làm cái cớ cho GV thuyết giảng ý hiểu của mình. Cách nêu CH đơn điệu, chưa có nghệ thuật phản hồi tích cực với ý kiến của HS.

** Phương pháp thứ hai: Lấy ý kiến của giáo viên*

- GV dạy đối chứng:

+ Cô Tạ Thị Kim Chi (GV trường THPT Lai Vung 1) có nhận xét: *Với hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS và các bước tổ chức hoạt động cho HS như các GV dạy TN đã tiến hành thì giờ học khác hẳn những giờ học trước đây. Thứ nhất, trên lớp GV ít nói hơn. Thứ hai, HS được làm việc thực sự và khá hiệu quả, hào hứng. Sau giờ học, các em HS ở lớp học TN đánh giá đây là những giờ học Văn hay và lạ. Phần đông HS thích thú và muốn được học nhiều những giờ học như bài TN. Các em không chỉ hiểu được kiến thức trong tác phẩm*

là các em còn có thêm kinh nghiệm sống, được liên hệ kiến thức với cuộc sống thực tế, được học kỹ năng làm việc phối hợp, được tự do trình bày suy nghĩ quan điểm của cá nhân cá nhân các em về các vấn đề có liên quan trong bài học. Nhưng các em cũng tỏ ra lo lắng cho các bài kiểm tra hoặc thi cử vì các em ghi được lời giảng của GV ít quá.

+ Cô Nguyễn Thị Ngọc Giàu (GV trường THPT Lai Vung 3) nêu nhận xét: *Với hệ thống CH như vậy đã làm cho HS hứng thú, hăng hái với giờ học hơn. Các em thấy thích thú hơn khi được hỏi những CH có liên quan đến kiến thức đời sống, xã hội và những CH cho các em được tự do phát biểu ý kiến, cảm nhận của mình. Không khí lớp học sôi động, vui nhộn. Nhưng cần chú ý đến những HS trung bình, yếu kém. Vì các HS đó sẽ chậm tiếp nhận thông tin kiến thức hơn so với các bạn khác. Nhất là không được GV đọc cho viết thì các em sẽ càng khó viết bài.*

+ Thầy Nguyễn Phúc Huy (GV trường THPT Lai Vung 3) có nhận xét như sau: *Hệ thống CH được sử dụng trong giờ học TN làm các HS khá giỏi thích thú. Cách vận dụng các hành động đọc trên lớp, cũng như các hoạt động thảo luận... đã mang lại nhiều hiệu quả cho giờ học. Tuy nhiên, lớp học hơi ồn ào trong lúc thảo luận.*

+ Cô Nguyễn Hương Phi (GV trường THPT Thành phố Sa Đéc) nêu nhận xét: *Giáo án sử dụng hệ thống CH này làm HS và cả GV đều thích thú, tiết học sinh động hơn, các em phát biểu nhiệt tình và tự nhiên hơn.*

- GV dạy thực nghiệm

+ Thầy Lê Văn Trứ (GV trường THPT Lai Vung 1) nêu nhận xét: *Vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC như đã đề xuất, bài soạn đã chú ý quan tâm sử dụng các tình huống phức hợp, tình huống thực tiễn trong dạy học, chú ý tới khả năng hành động theo tình huống. Do vậy HS tham gia tích cực trong học tập và được rèn luyện, phát triển năng lực giải quyết các vấn đề thực tế của cuộc sống. HS nhận thấy việc học mang lại lợi ích và có ý nghĩa đối với cuộc sống hiện tại, tương lai của các em do đó sẽ có thái độ tích cực đối với việc học TPVC*

+ Thầy Dương Ngọc Linh (GV trường THPT Lai Vung 1) nêu nhận xét: *Hệ thống CH hay, hợp lí giúp HS tích cực hơn, hăng say hơn. Từ đó cũng làm cho GV*

thấy phấn chấn hơn. GV làm đúng vai trò là người hướng dẫn, định hướng còn HS là những người đi khám phá, chinh phục kiến thức. Chính cái cảm giác là người đi khám phá, chinh phục kiến thức ấy càng làm các em thêm hăng hái nhiệt tình trong giờ học.

+ Cô Nguyễn Thị Diễm Trang (GV Trường THPT Lai Vung 3) có nhận xét: *Hệ thống CH hay, hấp dẫn được HS. HS rất thích thú với những CH cho các em phát biểu ý kiến cá nhân. Lớp học sôi động, cả HS và GV đều tham gia vào bài học rất hăng say. Tuy nhiên, với nội dung CH như vậy thì cũng đòi hỏi HS phải có sự chuẩn bị ở nhà (như đọc khám phá, tìm hiểu nội dung và nghệ thuật của tác phẩm). GV phải có sự đầu tư kỹ lưỡng, công phu hơn thì mới thật sự mang lại hiệu quả. HS rất thích thú với những CH cho các em phát biểu ý kiến cá nhân.*

+ Thầy Trần Anh Dân (GV trường THPT chuyên Nguyễn Đình Chiểu) nhận xét: *so với những tiết học khác thì tiết học có sử dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC đã tạo cho HS nhiều hứng thú, các em hăng hái tìm hiểu và trả lời CH, từ đó cũng làm cho GV thấy phấn khởi, thấy yêu nghề của mình hơn.*

* *Phương pháp thứ ba: Dùng Phiếu khảo sát để thăm dò thái độ, hứng thú và đánh giá của HS sau khi tham gia học TN. Và Phiếu khảo sát để biết GV dành thời gian cho hoạt động đọc như thế nào, sử dụng CH trong SGK ra sao.*

(Xem Phiếu khảo sát và kết quả khảo sát ở phần Phụ lục)

Nhận xét chung:

Như vậy, có thể thấy những CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC được GV và HS đón nhận hào hứng. Các GV cảm thấy phấn khởi khi giờ học có sự thay đổi tích cực từ thái độ học tập của HS, đến không khí lớp học, và hiệu quả tiết học. Ngoài ra tỉ lệ HS đánh giá CH “hay” là khá cao. Việc vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS như vậy đã dần dần tiệm cận với mục đích cuối cùng là thay đổi cách học của HS. HS tiếp nhận CH và vận dụng kiến thức, kinh nghiệm sống, quan điểm cá nhân để thể hiện rõ chính kiến, suy nghĩ của mình về vấn đề đặt ra là dấu hiệu đáng mừng.

4.5. Tiến hành thực nghiệm vòng 1

4.5.1. Giáo án thực nghiệm

(Xem Phụ lục)

4.5.2. Mô tả khái quát diễn biến giờ dạy học thực nghiệm

4.5.2.1. Mô tả khái quát giờ dạy học bài “Sóng”- Xuân Quỳnh

Văn bản *Sóng – Xuân Quỳnh* được dạy ở tuần thứ 12, dạy trong 3 tiết (theo phân phối chương trình của trường) tại lớp 12CBA2, gồm 36 HS vào ngày 09/11/2015.

Bắt đầu giờ dạy là phần *Giới thiệu bài mới* của GV nhằm khơi gợi sự thích thú, tạo bầu không khí văn chương cho lớp học.

GV hướng dẫn HS đọc diễn cảm bài thơ, GV đọc mẫu một lần trước, sau đó gọi 2 HS đọc diễn cảm lại. Em Dương Thị Hồng Nga đọc diễn cảm tốt (em cũng là HS xếp loại Giỏi trong lớp, có điểm học môn Văn tương đối cao)

Giờ học diễn ra trong sự hứng thú, chủ động, tích cực của HS. Tính chủ động thể hiện rõ nhất ở mục 2. *Tìm hiểu văn bản*. Khi GV đặt CH, các em rất tích cực suy nghĩ để tham gia trả lời CH. Có HS trả lời chưa thật đầy đủ, chưa đúng thì các HS khác phát biểu bổ sung ý đúng cho bạn. Các em tham gia nhiệt tình, hăng hái vào các hoạt động thảo luận nhóm, thảo luận đôi bạn mà GV nêu ra.

Có lẽ vì đây là bài thơ viết về tình yêu, có phần lãng mạn nên các em tỏ ra rất thích thú. Có em còn tìm hiểu thêm thông tin và cho biết rằng: đây là bài thơ Xuân Quỳnh viết để đáp lời lại bài thơ “Trước Biển” của tác giả Vũ Quần Phương.

4.5.2.2. Mô tả khái quát giờ dạy học bài “Vợ chồng A Phủ” – Tô Hoài

Tác phẩm “Vợ chồng A Phủ” được tiến hành dạy trong 5 tiết (trong đó có 1 tiết tự chọn) của tuần thứ 19, tại lớp 12A1, có 37 HS. Tiến hành dạy vào ngày 28/12/2015.

Sau khi *Giới thiệu bài mới* để tạo bầu không khí văn chương cho lớp học thì GV yêu cầu 1 HS đọc nhanh phần Tiểu dẫn. Khả năng đọc nhanh của HS tốt.

Lớp học diễn ra trong sự sôi động, nhiệt tình tham gia của HS, các em rất hào hứng tham gia trả lời những CH mà GV đưa ra. Phần *Tìm hiểu văn bản* vẫn là

phần sôi động, hấp dẫn các em nhất. Bởi phần này có nhiều CH và nhiều các hoạt động trên lớp nhất.

Trong phần thảo luận CH thì lớp có chút ồn ào do các em có sự di chuyển chỗ ngồi và trao đổi ý kiến với nhau.

Có HS thắc mắc là: *Tại sao tục bắt vợ gây ra nhiều “oan trái” như vậy, nó rất cổ hủ mà sao nhà nước không vận động người dân tộc ở các vùng miền ấy xóa bỏ tục đó (vẫn giữ lại phần vui chơi văn hóa trong ngày Tết)?* Có em còn dẫn chứng thêm rằng: *Dù là tập tục lâu đời nhưng nếu thấy không còn phù hợp thì nên bỏ, cũng như tục “chém lợn” ở làng Vệ, huyện Tiên Du, tỉnh Bắc Ninh vào ngày Tết. Đây là tục lâu đời nhưng lại không mang nét nhân văn, không có ý nghĩa văn hóa nên cần loại bỏ.*

GV làm một “phép thử” trên lớp, hỏi cả lớp rằng “*Có bao nhiêu bạn đồng tình với ý kiến bỏ tục bắt vợ?*” thì có khoảng 50% HS trong lớp đồng tình. Các HS ấy giải thích rằng không còn phù hợp, gây ra nhiều hệ lụy nếu như người bắt không phải là người cô gái yêu (như trường hợp của Mi). Và sẽ là “cơ hội” cho những kẻ bắt cóc người. Số HS không tán thành bỏ thì lại giải thích rằng: Đây là tục lâu đời của người dân tộc miền núi Tây Bắc, tục này có nét hay riêng của nó, không nhất thiết phải bỏ. Mà các chàng trai và cô gái có thể chủ động thông tin với nhau cho chính xác thông qua điện thoại, nhắn tin... Những ý kiến của các em đều có phần đúng, hợp lý. Các em mạnh dạn thể hiện suy nghĩ, chính kiến của mình qua con mắt của thế hệ trẻ trong xã hội hiện đại, công nghệ.

4.5.3. Những điều chỉnh sau thực nghiệm vòng 1.

4.5.3.1. Điều chỉnh giáo án bài “Sóng” – Xuân Quỳnh

Sau khi dạy TN bài *Sóng – Xuân Quỳnh* ở vòng 1, các GV trong tổ và người thực nghiệm có gặp gỡ trao đổi để rút kinh nghiệm một số vấn đề như cách trình bày bảng, cách quản lí, bao quát lớp học. Về phương pháp dạy học thì có một số điều chỉnh như sau:

Trong giáo án GV cần ghi rõ là đã giao việc ở nhà cho HS như thế nào (đọc kĩ bài thơ, tìm hiểu về tác giả...)

Ở phần *Đọc hiểu văn bản*, đã có sự điều chỉnh phương pháp: chia lớp thành 4 nhóm và cả 4 nhóm đều tham gia tìm hiểu chung vấn đề (*không chia ra nhóm 1, 2 tìm hiểu khổ thơ thứ 1. Nhóm 3, 4 tìm hiểu khổ thơ thứ 2 như ở vòng 1*)

Ở phần *Tổng kết*, GV cho HS thảo luận đôi bạn để có sự hợp tác giữa HS, giúp các em phát hiện và giải quyết vấn đề nhanh hơn. Sau đó đôi bạn nào viết ra được nhanh nhất thì trình bày trước lớp, các đôi bạn khác có thể bổ sung.

4.5.3.2. Điều chỉnh giáo án bài “*Vợ chồng A Phủ*” - Tô Hoài

Sau khi dạy TN bài “*Vợ chồng A Phủ*” - Tô Hoài ở vòng 1, các GV trong tổ và GV dạy TN có gặp gỡ trao đổi để rút kinh nghiệm một số vấn đề như cách quản lí, bao quát lớp học nhất là lúc các em thảo luận, phải làm sao để các em trật tự nhất, làm việc có hiệu quả nhất. Về phương pháp dạy học thì có một số điều chỉnh như sau:

- Trong giáo án GV cần ghi rõ đã giao việc về nhà cho HS như thế nào (đọc kĩ tác phẩm *Vợ chồng A Phủ*, tìm hiểu sơ lược về nhà văn Tô Hoài, tìm hiểu văn hóa của người dân tộc ở Tây Bắc...)

- Ở phần *Hoạt động tìm hiểu về tác giả, tác phẩm* thì GV sẽ không cho đọc nhanh trên lớp và trả lời CH như đã làm ở vòng 1, mà phần này các em phải tự đọc và chuẩn bị sẵn ở nhà, đến lớp GV cho các em trả lời vào Phiếu học tập, vừa là để kiểm tra việc đọc, chuẩn bị ở nhà của các em vừa là không để mất nhiều thời gian trên lớp

- Ở phần *Tìm hiểu văn bản*, GV sẽ chia lớp thành 3-4 nhóm và mỗi nhóm sẽ tóm tắt tác phẩm theo những cách khác nhau (theo nhân vật, theo kết cấu, theo bố cục, theo trình tự thời gian...) thay cho cách gọi riêng lẻ HS tóm tắt. Cách chia nhóm này sẽ giúp các em tập hợp được nhiều ý kiến hay, cách làm hay. Và các em có thêm cơ hội làm việc nhóm với nhau, tăng cường sự giao lưu trao đổi kiến thức.

- Ở phần *Luyện tập, củng cố* sẽ thay 2 câu hỏi bằng *Phiếu học tập* nhằm kiểm tra xem các em có nhớ và hiểu như thế nào.

- Hệ thống CH được điều chỉnh, có gắn với các hoạt động đọc cụ thể.

- Có một lưu ý nữa là: khi đại diện các nhóm trả lời CH hoặc trình bày ý kiến của nhóm thì GV có thể cho nhóm tự cho đại diện, hoặc GV có thể chỉ định HS trình bày, để tránh trường hợp chỉ có một vài bạn mạnh dạn cứ đại diện trình bày, còn các bạn không sẽ nhút nhát không chịu tập thói quen nói trước đám đông.

4.6. Tiến hành thực nghiệm vòng 2

4.6.1. Giáo án thực nghiệm

(Sau khi điều chỉnh giáo án TN vòng 1, chúng tôi tiến hành tổ chức dạy học TN vòng 2. Giáo án TN vòng 2 xem ở phần *Phụ lục*)

4.6.2. Mô tả khái quát giờ dạy học thực nghiệm vòng 2

Sau những điều chỉnh ở vòng 1, chúng tôi tiến hành TN vòng 2.

Bài “*Sóng*” – Xuân Quỳnh được dạy ở lớp 12CB3 (37 HS) trường THPT Lai Vung 3. Được dạy vào ngày 13/11/2015

Bài “*Vợ chồng A Phủ*” – Tô Hoài được dạy ở lớp 12A2 (36 HS) trường THPT Lai Vung 1. Được dạy vào ngày 2/1/2016

+ Do đã được góp ý, chỉnh sửa và rút kinh nghiệm qua vòng 1, nên các tiết dạy ở vòng 2 tiết kiệm được thời gian hơn, các hoạt động đọc cũng có hiệu quả hơn. Các em tích cực tham gia thảo luận và trả lời CH, các em có sự “nhập thân” vào nhân vật để diễn tả cảm xúc, nêu suy nghĩ, cách ứng xử hành động của mình.

+ Trong tiết học bài “*Sóng*” các em hào hứng trả lời những CH do GV nêu ra. Các em cũng mạnh dạn thể hiện quan niệm của mình về vấn đề tình yêu nam nữ, vấn đề “sống thử” của một số bộ phận thanh niên hiện nay.

+ Trong tiết học bài “*Vợ chồng A Phủ*” các em cũng nhiệt tình tham gia vào bài học, thảo luận, trao đổi và phát biểu ý kiến. Các em tỏ ra thích thú khi nghe GV giải thích thêm về tục bắt vợ của người dân tộc thiểu số Tây Bắc. GV có mở rộng ra cho các em hiểu thêm về những phiên chợ tình. Có HS nói rằng: sau khi học xong bài này em lại có ước muốn là đi Tây bắc du lịch để thăm các cảnh đẹp, tìm hiểu thêm về phong tục tập quán của người dân tộc ở đây.

4.7. Kiểm tra và kết quả kiểm tra sau TN

4.7.1. Đề kiểm tra sau thực nghiệm

(Sau khi dạy TN, chúng tôi tiến hành kiểm tra. Đề kiểm tra xem ở phần *Phụ lục*)

4.7.2. Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm

Chúng tôi tiến hành đánh giá khả năng đọc hiểu TPVC của HS bằng các bài kiểm tra 15 phút sau tiết học TN. Mục đích của hình thức kiểm tra này là nhằm đánh giá về chuẩn kiến thức và kỹ năng các em nắm được và khả năng đọc hiểu theo cấp độ tư duy nhận biết, đánh giá và thưởng thức. Đề văn này chúng tôi sử dụng cho cả vòng 1 và vòng 2. Tất cả các lớp TN và ĐC đều làm bài với đề như nhau. Đồng thời để đảm bảo tính khách quan và thật sự hiệu quả chúng tôi cho HS làm thêm bài kiểm tra lấy dữ liệu bên ngoài (không phải là TPVC có trong SGK), HS lớp TN và ĐC đều làm đề giống nhau.

Căn cứ vào mô hình phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS, quy trình giờ học đọc hiểu đã đề xuất đề kiểm tra và đáp án kiểm tra sau TN. Chúng tôi tiến hành định lượng bài kiểm tra theo hai mức: *Không đạt yêu cầu* (từ 0 – 4 điểm) và *Đạt yêu cầu* (từ 5 – 10 điểm). Nhằm cụ thể hơn mức độ của năng lực đọc hiểu TPVC của HS chúng tôi cũng định lượng số bài đạt yêu cầu thành 3 mức độ: mức độ nhận thức được vấn đề, mức độ đánh giá được vấn đề và mức độ thưởng thức được vấn đề. Chúng tôi thu được kết quả như sau:

4.7.2.1. Kết quả kiểm tra sau thực nghiệm vòng 1

a) *Kết quả kiểm tra bài thơ “Sóng” – Xuân Quỳnh (ở trường THPT Lai Vung 1)*

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	36 (100%)	28 (77.8%)	8 (22.2%)
ĐC	37 (100%)	26 (70.3%)	11 (29.7%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	28 (100%)	11 (39.3%)	13 (46.4%)	4 (14.3%)
ĐC	26 (100%)	13 (50%)	11 (42.3%)	2 (7.7%)

b) Kết quả kiểm tra bài thơ “Sóng” – Xuân Quỳnh (ở trường THPT Lai Vung 3)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	36 (100%)	26 (72.2%)	10 (27.8%)
ĐC	38 (100%)	24 (63.2%)	14 (36.8%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	26 (100%)	15 (57.7%)	7 (26.9%)	4 (15.4%)
ĐC	24 (100%)	15 (62.5%)	7 (29.2%)	2 (8.3%)

c) Kết quả kiểm tra bài “Vợ chồng A Phủ” - Tô Hoài (ở trường THPT Lai Vung 1)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Tổng số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	37 (100%)	29 (78.4%)	8 (21.6%)
ĐC	36 (100%)	25 (69.4%)	11 (30.6%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	29 (100%)	16 (55.2%)	8 (27.6%)	5 (17.2%)
ĐC	25 (100%)	18 (72.0%)	5 (20.0%)	2 (8.0%)

d) Kết quả kiểm tra bài “Vợ chồng A Phủ” - Tô Hoài (ở trường THPT Lai Vung 3)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	38 (100%)	29 (76.3%)	9 (23.7%)
ĐC	36 (100%)	27 (75.0%)	9 (25.0%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	29 (100%)	18 (62.1%)	7 (24.1%)	4 (13.8%)
ĐC	27 (100%)	19 (70.4%)	6 (22.2%)	2 (7.4%)

e) Bảng thống kê tổng hợp kết quả bài kiểm tra “Sóng” – Xuân Quỳnh (của cả 2 trường)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Tổng số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	72 (100%)	54 (75.0%)	18 (25.0%)
ĐC	75 (100%)	50 (66.7%)	25 (33.3%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá được vấn đề	Thưởng thức được vấn đề
TN	54 (100%)	26 (48.2%)	20 (37.0%)	8 (14.8%)
ĐC	50 (100%)	28 (56.0%)	18 (36.0%)	4 (8.0%)

f) Bảng thống kê tổng hợp kết quả bài kiểm tra “Vợ chồng A Phủ” (của cả 2 trường)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Tổng số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	75 (100%)	58 (77.3%)	17 (22.7%)
ĐC	72 (100%)	52 (72.2%)	20 (27.8%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá được vấn đề	Thưởng thức được vấn đề
TN	58 (100%)	34 (58.6%)	15 (25.9%)	9 (15.5%)
ĐC	52 (100%)	37 (71.2%)	11 (21.2%)	4 (7.6%)

4.7.2.2. Kết quả kiểm tra TN vòng 2

a) Kết quả bài kiểm tra bài thơ “Sóng” – Xuân Quỳnh (ở trường THPT Lai Vung 1)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	38 (100%)	30 (78.94%)	8 (21.06%)
ĐC	37 (100%)	26 (70.3%)	11 (29.7%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	30 (100%)	10 (33.3%)	13 (43.4%)	7 (23.3%)
ĐC	26 (100%)	13 (50%)	11 (42.3%)	2 (7.7%)

b) Kết quả bài kiểm tra bài thơ “Sóng” – Xuân Quỳnh (ở trường THPT Lai Vung 3)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	37 (100%)	29 (78.4%)	8 (21.6%)
ĐC	38 (100%)	24 (63.2%)	14 (36.8%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	29 (100%)	10 (34.5%)	12 (41.4%)	7 (24.1%)
ĐC	24 (100%)	15 (62.5%)	7 (29.2%)	2 (8.3%)

c) Kết quả kiểm tra bài “Vợ chồng A Phủ” - Tô Hoài (ở trường THPT Lai Vung 1)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Tổng số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	36 (100%)	30 (83.3%)	6 (16.7%)
ĐC	36 (100%)	25 (69.4%)	11 (30.6%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	30 (100%)	8 (26.6%)	14 (46.7%)	8 (26.7%)
ĐC	25 (100%)	18 (72.0%)	5 (20.0%)	2 (8.0%)

d) Kết quả kiểm tra bài “Vợ chồng A Phủ” - Tô Hoài (ở trường THPT Lai Vung 3)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	36 (100%)	30 (83.3%)	6 (16.7%)
ĐC	36 (100%)	27 (75.0%)	9 (25.0%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá vấn đề	Thưởng thức vấn đề
TN	30 (100%)	10 (33.3%)	14 (46.7%)	6 (20.0%)
ĐC	27 (100%)	19 (70.4%)	6 (22.2%)	2 (7.4%)

e) Bảng thống kê tổng hợp kết quả bài kiểm tra “Sóng” – Xuân Quỳnh (của cả 2 trường)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Tổng số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	75 (100%)	59 (78.7%)	(21.3%)
ĐC	75 (100%)	50 (66.7%)	25 (33.3%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá được vấn đề	Thưởng thức được vấn đề
TN	59 (100%)	20 (33.9%)	25 (42.4%)	14 (23.7%)
ĐC	50 (100%)	28 (56.0%)	18 (36.0%)	4 (8.0%)

f) Bảng thống kê tổng hợp kết quả bài kiểm tra “Vợ chồng A Phủ” - Tô Hoài (của cả 2 trường)

Bảng 1: Tỷ lệ HS đạt yêu cầu và không đạt yêu cầu

Lớp	Tổng số bài	Đạt yêu cầu	Không đạt yêu cầu
TN	72 (100%)	60 (83.3%)	12 (16.7%)
ĐC	72 (100%)	52 (72.2%)	20 (27.8%)

Bảng 2: Bảng thống kê mức độ đọc hiểu (những bài đạt yêu cầu)

Lớp	Số bài đạt yêu cầu	Nhận biết được vấn đề	Đánh giá được vấn đề	Thưởng thức được vấn đề
TN	60 (100%)	18 (30.0%)	28 (46.7%)	14 (23.3%)
ĐC	52 (100%)	37 (71.2%)	11 (21.2%)	4 (7.6%)

4.8. Nhận xét, đánh giá

4.8.1. Nhận xét

Qua quá trình TN chúng tôi nhận thấy:

So với các giờ học ĐC, giờ học TN phát huy được tính chủ động, tích cực, mạnh dạn của HS. Các em được phân công hoạt động theo đôi bạn, theo nhóm nên thể hiện được sự đoàn kết, hỗ trợ lẫn nhau, phát huy được trí tuệ tập thể. Có những CH thiên về ý kiến cá nhân của HS nên các em có điều kiện tự do thể hiện suy nghĩ cá nhân của mình dựa trên những kiến thức hoặc trải nghiệm của bản thân, gia đình. Từ đó cũng là hướng để GV kịp thời nắm bắt suy nghĩ, tâm lí của các em mà điều chỉnh hoạt động, nội dung cho phù hợp.

Trong giờ dạy học TN, HS sôi nổi phát biểu hơn và làm việc nhóm tích cực hơn nên đôi khi gây sự ồn ào trong lớp học. Nhưng đây là biểu hiện của sự nhiệt tình tham gia vào bài – một biểu hiện tích cực. Tuy nhiên, GV cũng có thể nghĩ cách để hạn chế sự ồn ào thì càng tốt.

Không khí nhiệt tình, tích cực trong giờ học cũng như kết quả kiểm tra ở lớp TN luôn cao hơn lớp ĐC. Kết quả kiểm tra ở vòng 2 đạt tốt hơn kết quả kiểm tra ở vòng 1 (những bài không đạt yêu cầu giảm xuống, bài đạt yêu cầu tăng lên). Kể cả bài kiểm tra lấy dữ liệu ngoài SGK, ở lớp TN cũng đạt kết quả cao hơn lớp ĐC, và vòng 2 cũng tốt hơn vòng 1. Điều đó cho thấy hệ thống CH và phương pháp dạy học mà chúng tôi đề xuất là có hiệu quả.

Tuy nhiên, như vậy không có nghĩa là không có những mặt hạn chế cũng như những khó khăn mà trong quá trình TN chúng tôi đã gặp phải. Cụ thể như:

** Từ phía GV:*

Có GV còn ngại sử dụng nhiều phương pháp dạy học trong cùng một giờ học, vì GV cho rằng mất nhiều thời gian (bởi mỗi tiết dạy chỉ có 45 phút). GV vẫn có tâm lí e ngại HS sẽ gây ồn ào trong lúc thảo luận.

Có GV ngại đầu tư cho hệ thống CH bởi sợ HS không trả lời được hoặc chậm trả lời sẽ dẫn đến mất thời gian, nên tâm lí GV vẫn muốn “bám sát” CH trong SGK.

Do tâm lí thi cử, vì đây là lớp 12, các em sẽ thi tốt nghiệp THPT và Đại học mà đề thi của Bộ GD&ĐT đưa ra, đề thi thường dựa theo SGK (phần thuộc lòng chiếm điểm đa số) nên GV muốn HS theo sát trong SGK, ngại hỏi CH nâng cao hoặc liên quan đến kiến thức đời sống (ngoài SGK).

** Từ phía HS*

Kĩ năng về đọc hiểu còn yếu. Nhiều em chưa ý thức được tầm quan trọng của hoạt động đọc hiểu.

Có HS còn thụ động trong việc hợp tác nhóm, không dám mạnh dạn trình bày trước tập thể ý kiến cá nhân của mình.

Từ những nhận xét trên, chúng tôi thiết nghĩ để có thể thực hiện có hiệu quả việc xây dựng và vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC thì rất cần những điều kiện sau:

Cả GV và HS đều phải đầu tư nhiều thời gian chuẩn bị bài hơn. Quan trọng nhất là GV phải hướng dẫn HS đọc TP để lấy thông tin từ tác phẩm, xử lí thông tin đó và tìm kiếm những thông tin có liên quan. HS phải tự học, tự nghiên cứu nghiêm túc bài học trước khi tới lớp. Đó là hai yếu tố quyết định khả thi và thành công của việc vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS.

Việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn cần đổi mới theo định hướng năng lực. Tăng cường các CH liên quan đến trí tuệ cảm xúc, các CH để HS thể hiện được kinh nghiệm sống cũng như quan điểm cá nhân của các em về các vấn đề có liên quan.

SGK cần được biên soạn theo định hướng là một tài liệu hướng dẫn HS tự học một cách khoa học, sát đối tượng.

4.8.2. Đánh giá về việc vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT

GV dạy TN đã soạn các bài giảng với hệ thống các CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS, các CH này đảm bảo được các phương diện cũng như các bước cụ thể của quá trình đọc hiểu một TPVC, nhất quán trong việc bám sát đặc trưng thể loại TPVC, hướng dẫn HS biết cách đọc, biết vận dụng các hành động đọc để hiểu

hết nghĩa của các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết, tình huống, nhân vật... trong tác phẩm. Các em phải dừng lại trên từ chữ, từng dòng để ngẫm nghĩ... HS biết phân tích, biết nhận thức, đánh giá và thưởng thức TPVC.

Trong giờ dạy học theo giáo án TN với hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu, HS chủ động, tích cực hơn. HS có thể vận dụng hết những kiến thức văn hóa xã hội, kinh nghiệm sống, quan niệm cá nhân của bản thân vào việc trả lời các CH, biết kết nối các kiến thức kỹ năng, phát triển năng lực đọc hiểu tác phẩm, biết cách trao đổi với bạn bè thầy cô, tự đặt CH cho mình và cho bạn, cho thầy cô...

Điểm nổi bật khác nữa là với hệ thống CH đã xây dựng, GV bước đầu biết thiết kế bài học và tổ chức giờ học theo hướng hình thành năng lực đọc hiểu, lấy hoạt động học tập của HS làm trung tâm dưới sự định hướng, dẫn dắt của GV. Trong đó có các dạng CH tập trung vào phát triển năng lực tư duy (CH tư duy phê phán, CH tư duy sáng tạo); phát triển năng lực ngôn ngữ (CH trình bày, giải thích, diễn giải) và phát triển năng lực nhận thức (CH đánh giá, thưởng thức và ứng đáp) Để thực hiện định hướng mới này, bài soạn đã kết hợp phương pháp nêu đa dạng các loại CH, trong đó tập trung vào CH phát triển năng lực, phối hợp với các phương pháp tổ chức hoạt động một cách linh hoạt, có hiệu quả. Kết quả kiểm tra sau hai vòng TN đã cho chúng ta thấy HS lớp TN có kết quả bài làm tốt, số lượng bài không đạt yêu cầu giảm đáng kể, số bài đạt điểm cao (7-8-9 điểm) tăng lên ở cả hai trường TN và trên cả hai tác phẩm thực nghiệm là *Sóng* (Xuân Quỳnh) và *Vợ chồng A Phủ* (Tô Hoài).

Tiểu kết chương 4

Hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS THPT đã được vận dụng vào một số bài học cụ thể và áp dụng TN ở địa bàn tỉnh Đồng Tháp. Tính khả thi của giả thuyết khoa học đã được chứng minh, qua phân tích đánh giá toàn bộ quá trình TN, bước đầu có thể rút ra một số kết luận sau:

Một là, hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu đã được GV tiếp nhận và vận dụng linh hoạt, hiệu quả trong các giờ học cụ thể. Với cách thiết kế CH như trên GV giúp HS tìm hiểu bài sâu hơn, nắm bài vững hơn và GV cũng hứng thú với hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu đa dạng có hiệu quả hơn trước đây.

Hai là, sau tác động sư phạm, các nhóm TN đã thể hiện năng lực đọc hiểu TPVC tốt hơn so với nhóm ĐC. Điều này được thể hiện rõ qua kết quả kiểm tra. Bằng các phương pháp quan sát và phỏng vấn chúng tôi nhận thấy HS tham gia các tiết học TN một cách chủ động, hào hứng và tích cực hơn HS ở các lớp đối chứng. Các em HS sẵn sàng và tích cực trả lời các CH mới và bản chất hơn trong giờ học.

Ba là, những kết quả thu được trong chương TN sư phạm là cơ sở để chúng tôi có thể đưa ra nhận xét: xây dựng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT là hướng nghiên cứu đúng đắn và có thể triển khai hiệu quả trong dạy học đọc hiểu ở nhà trường hiện nay và hoàn toàn có thể ứng dụng trong chương trình đổi mới sau năm 2015.

KẾT LUẬN VÀ KHUYẾN NGHỊ

1. Kết luận

Đề tài luận án “**Xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học tác phẩm văn chương cho học sinh trung học phổ thông**” là cả một chân trời tri thức vừa quen vừa lạ đối với nghiên cứu sinh. Khi đặt dấu chấm hết vào trang cuối cùng của luận án, tác giả luận án mới nhận ra rằng còn nhiều điều cần tiếp tục suy nghĩ, bổ khuyết thêm cho việc triển khai đề tài lên một tầm cao mới. Tuy nhiên, với điều kiện, trình độ nghiên cứu, và khuôn khổ thời gian có hạn, tác giả luận án xin nêu một số ý nghĩ trong kết luận sau đây:

1.1. Tác giả luận án trình bày phần “*Tổng quan về vấn đề nghiên cứu*” thành một chương trong phần nội dung luận án, sau phần mở đầu. Đây là chương rất quan trọng. Chương này làm nổi bật các đầu mối nội dung có liên quan với nhau theo yêu cầu đặt ra của đề tài. Đối với tác giả luận án, xác định được nội dung trọng điểm (vấn đề đọc hiểu và vấn đề CH) của đề tài là hết sức quan trọng, vì nó sẽ điều phối việc triển khai nội dung luận án theo trọng điểm liên quan với các nội dung khác theo từng vấn đề, với sự đóng góp của các nhà khoa học trong và ngoài nước. Làm như vậy cốt để soi sáng phạm vi nội dung và thành tựu nghiên cứu hiện thời với cái nhìn khái quát để người viết tiếp thu và tiếp tục đi sâu vào công việc của mình.

1.2. Chương 2 có tên là “*Cơ sở khoa học của việc xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho học sinh THPT*”. Chương này nhấn mạnh vai trò, nội dung thiết thực của CH nói chung trong đời sống và CH trong nhà trường. CH được nhận thức ngày càng đầy đủ, sâu sắc hơn và được vận dụng từng bước có hiệu quả hơn. Tác giả luận án đã có sự nâng cao tính lí thuyết của CH, coi trọng mối quan hệ biện chứng giữa đặt CH và trả lời CH và cũng đã chú ý đến khái niệm, nội dung, bản chất của sự phát triển dưới góc nhìn từ nguyên học, triết học, tâm lí giáo dục học và chú giải học để mở rộng biên độ vận dụng vào câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC ở THPT có căn cứ khoa học hơn. Người viết đã khảo sát nội dung, phương pháp hướng dẫn dạy học TPVC

theo hệ thống CH trong SGK Ngữ văn và thực trạng dạy học ở nhà trường THPT thông qua các giáo án, thiết kế giờ dạy học TPVC và các phiếu hỏi đối với GV và HS.

Tác giả luận án có sự mở rộng biên độ tiếp cận về thành tựu mới để bổ sung vào nội dung bản chất. Khái niệm khoa học mang tính cập nhật, hiện đại hơn. Chẳng hạn, bàn về khái niệm phát triển, tác giả không chỉ tiếp cận nó dưới góc độ triết học Mác - Lênin, và tâm lí học mà còn bổ sung những tiếp cận giáo dục học, từ nguyên học, chú giải học. Khi luận bàn về khái niệm năng lực, tác giả đã tiếp thu vận dụng quan niệm mới, đa dạng về mối quan hệ giữa chỉ số thông minh, chỉ số trí tuệ cảm xúc, chỉ số đam mê, chỉ số vượt khó trong tâm lí học tập và sự phạm của giáo dục trong nhà trường. Cách nhìn này đã góp phần chú ý nhấn mạnh vào sự chuyển hướng sang hình thành phát triển năng lực, tạo động lực đồng bộ mới mẻ cho sự phát triển không chỉ vừa sức HS mà còn tạo sức cho HS.

Luận án tập trung vào nội dung *CH phát triển năng lực đọc hiểu*, một dạng CH xưa nay chưa được đề cập tới một cách trực tiếp, vì chưa có tiền đề khoa học thuận lợi như bây giờ, nên thực trạng dạy học TPVC có vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT chỉ được nhìn nhận gián tiếp thông qua việc vận dụng các CH đọc hiểu trong dạy học TPVC.

Với luận án này, tác giả đã dựa vào CH truyền thống và CH đổi mới trong dạy học TPVC để triển khai sự phát triển của nội dung CH, cách đặt CH trong tương quan khăng khít giữa chúng với CH phát triển năng lực đọc hiểu để góp phần phát triển năng lực tư duy, năng lực ngôn ngữ và năng lực tự nhận thức của HS THPT trong việc dạy học TPVC ở THPT.

1.3. Trong chương 3, tác giả luận án chủ yếu bàn luận về *Biện pháp xây dựng và vận dụng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong dạy học TPVC*. Trong chương này tác giả luận án đề xuất những nguyên tắc cơ bản của việc xây dựng hệ thống câu hỏi và biện pháp vận dụng cụ thể hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học TPVC cho HS THPT.

Những biện pháp vận dụng hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong dạy học TPVC là kết quả của việc lựa chọn và đúc rút từ nguyên tắc, yêu cầu, cấu trúc của CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong tiến trình dạy học TPVC, có thể giúp GV đứng lớp vận dụng sáng tạo các biện pháp, phù hợp với trình độ và thực sự có hiệu quả với HS và tài năng sư phạm của GV, cũng như với TPVC cụ thể.

1.4. Chương 4 là chương “*Thực nghiệm sư phạm*” bao gồm quy trình thực hiện phổ biến được sử dụng lâu nay. Chúng tôi có sử dụng các phiếu điều tra thăm dò, phỏng vấn sâu GV và HS để có thêm thông tin về vấn đề mà đề tài đang nghiên cứu, phần này chúng tôi đưa vào phần phụ lục của luận án.

Thực hiện quá trình nghiên cứu và hoàn thành luận án, tác giả luận án đã nỗ lực để học hỏi, vận dụng kiến thức nền, những tri thức liên ngành để gợi mở những tri thức mới, như kiến thức đặc biệt (kỹ năng, chiến thuật), kiến thức thực hành và kiến thức điển giải. Không thể có kỹ năng nếu không có biện pháp vận dụng CH để rèn luyện theo quy trình nhận biết, phân tích, vận dụng, chỉnh sửa, làm lại... Chính vì thế mà luận án đã xuất phát từ sự tích hợp kiến thức nền, kiến thức thực hành và kiến thức đặc biệt để đề ra các biện pháp vận dụng cụ thể các CH phát triển năng lực đọc hiểu cho HS THPT trong dạy học TPVC để đáp ứng việc phát triển năng lực và phẩm chất trong nhân cách HS hiện nay.

2. Khuyến nghị

Bản thân nghiên cứu sinh rất cần sự góp ý của các nhà khoa học và sự quan tâm của các cơ quan hữu trách, của Bộ GD&ĐT, Sở GD&ĐT và nhà trường phổ thông. Cụ thể là:

2.1. Về nội dung chương trình và SGK Ngữ văn THPT sau năm 2015 cần tăng cường tính bắt buộc (tính pháp quy) và tính tự do (tính mở) của nó. Nhất là cần tuyển chọn những TPVC đích đáng, có giá trị nghệ thuật và giá trị trường tồn của nó, không vì bất cứ lí do ngoại lai nào.

2.2. Bộ GD&ĐT nên tổ chức biên soạn những tài liệu hướng dẫn dạy học đổi mới về đọc hiểu, có nội dung cơ bản, thống nhất và có chất lượng hơn. Phát huy

tinh thần tự chủ, tích cực, năng động, sáng tạo thực sự bằng việc làm cụ thể ở các cấp lãnh đạo giáo dục đến GV và HS để tránh tình trạng cầu an, ngại khó, thiếu tinh thần sáng tạo trong dạy và học. Không nên đổi mới một cách hình thức mà quên chất lượng và tính khả thi.

2.3. Nâng cao công tác tổ chức và đánh giá nghiêm túc, có chất lượng, theo sát công cuộc đổi mới giáo dục và gắn liền từng bước với định hướng dạy học đọc hiểu môn Ngữ văn, nhất là năng lực đọc hiểu TPVC của HS THPT hiện nay

Chắc chắn luận án không tránh khỏi những sai sót trong nội dung và cách trình bày luận án. Rất mong được sự chỉ bảo chân tình, thẳng thắn của các nhà khoa học các bạn đồng nghiệp để tác giả luận án có cơ hội học tập và hoàn thiện luận án tốt hơn.

CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI

1. Nguyễn Thị Quốc Minh (*Vai trò của hệ thống câu hỏi tích cực hóa với việc hình thành kỹ năng nhận thức, đánh giá và thưởng thức tác phẩm văn học của học sinh trung học phổ thông*. Giáo dục & Xã hội, Số 20 (80) tháng 10 – 2012 (trang 32)
2. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Vấn đề dạy đọc hiểu trong môn Ngữ văn ở trung học cơ sở*. Giáo dục & Xã hội, Số 21 (81) tháng 11 – 2012 (trang 31)
3. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Một số nguyên tắc và tiêu chí xây dựng hệ thống câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương cho học sinh trung học phổ thông*. Tạp chí Khoa học, trường Đại học Vinh. Tập 42, số 1B năm 2013 (trang 17)
4. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Giáo án đọc văn – nghệ thuật tổng hợp kiến thức của giáo viên*. Giáo dục & Xã hội, Số 34+35 (95+96) tháng 1+2 – 2014 (trang 63)
5. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Phát triển năng lực văn học cho học sinh trung học phổ thông bằng câu hỏi trắc nghiệm*. Tạp chí Giáo dục, Số Đặc Biệt, tháng 6 – 2014 (trang 147)
6. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Rèn luyện kỹ năng tóm tắt tác phẩm cho học sinh – khâu then chốt trong giờ dạy học tác phẩm văn xuôi*. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, Số Đặc Biệt, tháng 7 – 2014 (trang 50)
7. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Khái niệm đánh giá theo năng lực và những hình thức đánh giá theo năng lực trong dạy học Ngữ văn*. Giáo dục & Xã hội, Số 42 (103) tháng 9 – 2014 (trang 34)
8. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Xây dựng hệ thống bài tập nhằm khám phá ý đồ của tác giả và sự tác động tích cực của bạn đọc học sinh đối với tác giả, tác phẩm*. Giáo dục & Xã hội, Số Đặc Biệt, tháng 5 – 2015 (trang 51)
9. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Xây dựng hệ thống câu hỏi giúp học sinh khám phá nội dung và hình thức của tác phẩm văn chương trong chương trình Ngữ văn trung học phổ thông*. Giáo dục & Xã hội, Số Đặc Biệt, tháng 6 – 2015 (trang 62)
10. Nguyễn Thị Quốc Minh – *Từ câu hỏi trong đời sống đến câu hỏi dạy học tác phẩm văn chương - Đòn bẩy để phát triển năng lực văn học cho học sinh*. Giáo dục & Xã hội, Số Đặc Biệt, tháng 5 – 2016 (trang 26)

TÀI LIỆU THAM KHẢO

I. Tài liệu tiếng Việt

1. Alêcxâyép (1976), *Phát triển tư duy cho học sinh*, NXB Giáo dục Hà Nội
2. Antoine Compagnon (2006), *Bản mệnh của lí thuyết văn chương và cảm nghĩ thông thường*. NXB Đại học sư phạm
3. Arnaudóp (1978), *Tâm lí học sáng tạo văn học*, NXB Văn học, Hà Nội
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 10 tập 1 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 10 tập 2 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 10 tập 1 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 10 tập 2 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 11 tập 1 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
9. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 11 tập 2 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 11 tập 1 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
11. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 11 tập 2 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
12. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 12 tập 1 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
13. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 12 tập 2 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
14. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 12 tập 1 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục

15. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *SGK Ngữ Văn 12 tập 2 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
16. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 10 tập 1 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
17. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 10 tập 2 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
18. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 10 tập 1 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
19. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 10 tập 2 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
20. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 11 tập 1 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
21. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 11 tập 2 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
22. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 11 tập 1 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
23. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 11 tập 2 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
24. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 12 tập 1 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
25. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 12 tập 2 (bộ cơ bản)*, NXB Giáo dục
26. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 12 tập 1 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
27. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Sách Bài tập Ngữ Văn 12 tập 2 (bộ nâng cao)*, NXB Giáo dục
28. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Những vấn đề chung về đổi mới giáo dục Trung học phổ thông môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục

29. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Hướng dẫn thực hiện Chuẩn kiến thức kỹ năng môn Ngữ văn lớp 10*, NXB Giáo dục Việt Nam
30. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Hướng dẫn thực hiện Chuẩn kiến thức kỹ năng môn Ngữ văn lớp 11*, NXB Giáo dục Việt Nam
31. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Hướng dẫn thực hiện Chuẩn kiến thức kỹ năng môn Ngữ văn lớp 12*, NXB Giáo dục Việt Nam
32. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *PISA và các dạng câu hỏi*, NXB Giáo dục Việt Nam
33. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014) *Đề án đổi mới chương trình và SGK giáo dục phổ thông*
34. Đặng Quốc Bảo (2004), “*Quan điểm phát triển giáo dục trong điều kiện kinh tế thị trường và việc vận dụng vào hoàn cảnh Việt Nam*”, Tạp chí Khoa học giáo dục số 107
35. Hoàng Hòa Bình (2013), *Từ đổi mới mục tiêu giáo dục đến đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn*, in trong Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học sư phạm
36. Hoàng Hòa Bình, Nguyễn Minh Thuyết (2012), *Phương pháp dạy học tiếng Việt nhìn từ tiểu học*, NXB Giáo dục Việt Nam
37. Hoàng Hòa Bình (chủ biên) và Nguyễn Thị Hạnh, Nguyễn Thúy Hồng, Nguyễn Thị Hiền Lương, Vũ Nho, Nguyễn Thị Phương Thảo, Đỗ Ngọc Thống, Nguyễn Thị Hồng Vân. *Dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông*, NXB Giáo dục, 2014
38. Hoàng Hòa Bình – *Năng lực và cấu trúc năng lực*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 117, tháng 6/2015
39. Trương Thị Bích, “*Hệ thống câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn học*”, Tạp chí Tự Học, số 17 (4/2001)
40. Nguyễn Hải Châu (2006), *Một số vấn đề đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá môn Ngữ Văn 10*. NXB Giáo dục Hà Nội, Hà Nội
41. Nguyễn Hữu Châu (2001), *Một số xu thế của giáo dục ở thế kỉ 21*, Tạp chí Giáo dục, số 8

42. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục
43. Nguyễn Đức Chính (2011), *Bàn về chương trình giáo dục*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 74
44. Trần Đình Chung (2004), *Tiến tới một qui trình đọc hiểu văn bản trong bài học Ngữ văn mới*, Tạp chí Văn học và tuổi trẻ, số 2
45. Trần Đình Chung (2006), *Thiết kế hệ thống CH Ngữ văn 6*. NXB Giáo dục
46. Nguyễn Viết Chử, *Sức mạnh CH trong giờ giảng văn, Kỉ yếu HTKH “Đổi mới phương pháp dạy văn PTTT”* tại ĐHSPhN, tháng 11 – 1995
47. Nguyễn Viết Chử (2010), *Phương pháp dạy học TPVC trong nhà trường*, NXB Giáo dục Việt Nam
48. Nguyễn Viết Chử: *"Vấn đề đổi mới toàn diện việc dạy học Ngữ văn"* – Kỉ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông VN. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, năm 2012
49. Nguyễn Quang Cường (2002), *Câu hỏi và bài tập với việc dạy – học TPVC*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội
50. Nguyễn Quang Cường (2011), *"Thực chất của việc dạy đọc hiểu và tích hợp ở môn Ngữ văn"*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 65 tháng 2
51. Nguyễn Đình Chú, Đặng Thanh Lê, Trần Gia Linh, Nguyễn Đăng Mạnh (1990) *Văn 10, phần Văn học Việt Nam*, NXB Giáo dục, HN
52. Nguyễn Nghĩa Dân, *Phương pháp giáo dục tích cực với mục tiêu nhân cách sáng tạo*, Nghiên cứu giáo dục, số 8 – 1996
53. Phan Huy Dũng, *Mâu thuẫn đặc thù của TPVH và cách đặt CH then chốt cho một giờ giảng văn – kỉ yếu HTKH đổi mới PPDH Văn*
54. Trần Trung Dũng, *"Tổ chức hoạt động dạy học ở trường THPT theo định hướng phát triển năng lực học sinh"*,
55. Hồ Ngọc Đại (1985), *Bài học là gì?* NXB Giáo dục, Hà Nội
56. Hồ Ngọc Đại (1983), *Tâm lí dạy học*, NXB Giáo dục Hà Nội

57. Phạm Văn Đồng, "*Dạy Văn là một quá trình rèn luyện toàn diện*", Nghiên cứu Giáo dục, số 2 - 1973
58. Hà Minh Đức (chủ biên) (1998), *Lí luận văn học*, NXB Giáo dục
59. Trần Khánh Đức (đồng chủ biên) (2007), *Giáo dục Việt Nam – Đổi mới và phát triển hiện đại hóa*, NXB Giáo dục Hà Nội
60. Trần Khánh Đức (2009), *Giáo dục và phát triển nguồn nhân lực trong thế kỉ XXI*, NXB Giáo dục Việt Nam
61. Trần Khánh Đức (2013), *Lí luận và phương pháp dạy học hiện đại (phát triển năng lực và tư duy sáng tạo)*
62. Phạm Minh Hạc (1991), *Góp phần đổi mới tư duy giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội
63. Phạm Minh Hạc (1997) "*Những yêu cầu của CNH – HĐH, những nhu cầu phát triển con người Việt Nam, xã hội Việt Nam đối với những năm đầu thế kỉ XXI*", Kỉ yếu Hội thảo về chính sách phát triển Giáo dục THCS, Hà Nội
64. Hà Mỹ Hạnh, luận án Tiến sĩ "*Phát triển năng lực hoạt động xã hội cho sinh viên các trường Đại học sư phạm khu vực miền núi phía Bắc trong đào tạo theo học chế tín chỉ*"
65. Nguyễn Thị Hạnh (2003), *Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học*. NXB Giáo dục
66. Nguyễn Thị Hạnh (2014), "*Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam*", Tạp chí Khoa học ĐHSP TP. Hồ Chí Minh, số 56
67. Nguyễn Thị Hạnh (2015), "*Viết tiếp bài: Đột phá từ đọc hiểu văn bản (ngày 18/09): Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu*", báo Giáo dục Online, số đăng ngày 21/09/2015.
68. Vũ Ngọc Hải, "*Cơ sở lí luận và thực tiễn tư duy phát triển giáo dục ở nước ta*", Tạp chí Giáo dục số 2 và số 3, năm 2005
69. Phạm Thị Thu Hiền (2014) Luận án Tiến sĩ KHGD "*So sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới*", Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

70. Đỗ Đức Hiểu (2000), *Thi pháp hiện đại*. NXB Hội nhà văn.
71. Nguyễn Thái Hòa (2004), “*Vấn đề đọc hiểu và dạy học đọc hiểu*”, Thông tin khoa học sư phạm, Viện Nghiên cứu sư phạm, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, số 5 (trang 4-7)
72. Nguyễn Ái Học (2010), *Phương pháp tư duy hệ thống trong dạy học Văn*, NXB Giáo dục Việt Nam
73. Hội đồng quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển bách khoa Việt Nam (2011), *Từ điển bách khoa Việt Nam*, NXB Từ điển Bách khoa
74. Nguyễn Trọng Hoàn (2001) *Rèn luyện tư duy sáng tạo trong dạy học TPVC*, NXB Giáo dục
75. Nguyễn Trọng Hoàn (2003), “*Một số vấn đề đọc hiểu văn bản Ngữ văn*”, Tạp chí Giáo dục số 56 (trang 25-27)
76. Nguyễn Trọng Hoàn (2003), “*Phát triển năng lực đọc trong dạy học Ngữ văn*”, Tạp chí Văn học và tuổi trẻ, số 7
77. Trần Bá Hoàn (2010) *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình SGK*, NXB Đại học Sư phạm
78. Trần Bá Hoàn, “*Phương pháp tích cực*”, Nghiên cứu giáo dục số 3 – 1996
79. Nguyễn Thúy Hồng (2012), “*Khung năng lực chủ chốt của chương trình đánh giá quốc tế PISA*”, Tạp chí KHGD, số 77
80. Nguyễn Thúy Hồng (2012), “*Tác động của đánh giá PISA tới phát triển chương trình giáo dục phổ thông ở một số nước*”, Tạp chí KHGD, số 81
81. Lê Văn Hồng – Lê Ngọc Lan – Nguyễn Văn Thành (2001), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm dùng cho các trường Đại học sư phạm, Cao đẳng sư phạm*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
82. Phạm Thị Huệ (2014), *Luận án Tiến sĩ KHGD “Mô hình CH dạy đọc hiểu văn bản nghị luận trong chương trình Ngữ văn trung học*”, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam

83. Bùi Mạnh Hùng (2013), *Về định hướng đổi mới chương trình và SGK môn Ngữ văn ở trường phổ thông*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
84. Nguyễn Thanh Hùng (2001), *“Dạy đọc hiểu là tạo nền tảng văn hóa cho người đọc”*, *Khoa Ngữ văn, trường Đại học sư phạm Hà Nội (Hợp tuyển những công trình nghiên cứu)*, NXB Giáo dục,
85. Nguyễn Thanh Hùng (2000), *Hiểu Văn, dạy Văn*, NXB Giáo dục
86. Nguyễn Thanh Hùng (2002), *Đọc và tiếp nhận văn chương*. NXB Giáo dục Hà Nội
87. Nguyễn Thanh Hùng (2008), *Đọc hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường*, NXB Giáo dục
88. Nguyễn Thanh Hùng (Chủ biên), Lê Thị Diệu Hoa (2006), *Phương pháp dạy học Ngữ văn Trung học phổ thông những vấn đề cập nhật*, NXB Đại học Sư phạm
89. Nguyễn Thanh Hùng, *“Câu hỏi trong dạy học TPVC và những cách nhìn hiện đại”*. Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 60 tháng 9/2010
90. Nguyễn Thanh Hùng (2011), *Kỹ năng đọc hiểu Văn*, NXB Đại học Sư phạm
91. Nguyễn Thanh Hùng (1997), *Văn học tâm nhìn biến đổi*, NXB Văn học, Hà Nội
92. Nguyễn Thanh Hùng – *Giáo trình Phương pháp dạy học Ngữ văn ở Trung học cơ sở*. NXB Đại học sư phạm Hà Nội, 2007
93. Đặng Hữu (2001), *Phát triển kinh tế tri thức*, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội
94. Đặng Thành Hưng (2002), *Dạy học hiện đại: lý luận – biện pháp – kỹ thuật*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
95. Đặng Thành Hưng (2004), *“Hệ thống kỹ năng học tập hiện đại”*, Tạp chí Giáo dục số 2/78
96. Đặng Thành Hưng (2005), *Tương tác của thầy – trò trên lớp học*, NXB Giáo dục
97. Đặng Thành Hưng (2009), *Kỹ thuật dạy học hiện đại*, NXB Giáo dục

98. Nguyễn Thị Thanh Hương (2001), *Dạy học Văn ở trường phổ thông*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
99. Nguyễn Thị Thanh Hương, “*Các điều kiện để nâng cao hiệu quả giờ dạy học văn*”, Nghiên cứu Giáo dục, số 2 – 1991
100. Phạm Thị Thu Hương (2012), *Độc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm
101. Nguyễn Kỳ, *Sơ đồ so sánh các phương pháp giáo dục*, Nghiên cứu giáo dục, số 10 – 1993
102. Nguyễn Kỳ (1994), *Phương pháp giáo dục tích cực*. NXB Giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh
103. Đặng Bá Lãm (2003), “*Giáo dục Việt Nam những thập niên đầu thế kỉ XXI – Chiến lược phát triển*”, NXB Giáo dục HN
104. Phan Trọng Luận (1999), *Thiết kế bài học tác phẩm văn chương (tập 1)*, NXB Giáo Dục, Hà Nội
105. Phan Trọng Luận (2002), *Văn học giáo dục thế kỉ XXI*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
106. Phan Trọng Luận (2011), *Văn chương bạn đọc sáng tạo*, NXB Đại học Sư phạm
107. Phan Trọng Luận (2013), *Tiếp tục hoàn thiện đổi mới chương trình và phương pháp*, in trong *Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
108. Phan Trọng Luận (2014), *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học*, NXB Đại học sư phạm
109. Luật Giáo dục (2013), NXB Lao động
110. Hoàng Thị Mai (), đề tài nghiên cứu cấp Bộ “*Xây dựng các dạng câu hỏi, bài tập cho sinh viên học hợp tác khi dạy các học phần văn học Sử ở Đại học*”
111. Lê Phương Nga (2001), *Dạy học tập đọc ở Tiểu học*, NXB Giáo dục, Hà Nội
112. Nghị quyết 29 – NQ/TW Hội nghị trung ương 8 khóa XI về *Đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo*

113. Nghị quyết TW 2 khóa XIII về *Định hướng chiến lược phát triển giáo dục đào tạo trong thời kì CNH – HĐH*. NXB Chính trị Quốc gia, HN 1997
114. Vũ Nho (1999), *Nghệ thuật đọc diễn cảm*. NXB Thanh niên
115. Nhiều tác giả (1993), *Kỷ yếu hội thảo khoa học: Nhận xét chương trình SGK Văn học – làm văn*; Huế tháng 8/1993)
116. Nhiều tác giả - *Đánh giá về chương trình SGK Ngữ văn hiện hành và một số đề xuất về chương trình SGK Ngữ văn ở trường phổ thông sau năm 2015*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam. NXB ĐHSP Hà Nội 2012
117. Nguyễn Khắc Phi - *Đánh giá chương trình SGK*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học Quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam. NXB Đại học sư phạm. HN 2012
118. Hoàng Phê chủ biên (2005), *Từ điển Tiếng Việt*, Trung tâm Từ điển học, NXB Đà Nẵng
119. Đỗ Huy Quang (2013), "*Cảm hứng vì ngày mai, hướng đến tương lai của môn Ngữ văn*", in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
120. Quyết định số 201, 2001 của TTCP ngày 28/12/2001 về *Chiến lược phát triển giáo dục 2001 – 2010*
121. Richerd Paul và Linda Elder (2015), *Cẩm nang Tư duy đặt câu hỏi bản chất*, NXB Tổng hợp TPHCM, 2015
122. Richerd Paul và Linda Elder (2015), *Cẩm nang Tư duy học tập và nghiên cứu*, NXB Tổng hợp TPHCM, 2015
123. Richerd Paul và Linda Elder (2015), *Cẩm nang Tư duy phản biện*, NXB Tổng hợp TPHCM, 2015
124. Richerd Paul và Linda Elder (2015), *Cẩm nang Tư duy phân tích*, NXB Tổng hợp TPHCM, 2015
125. Robet Z.Marzano (2013), *Nghệ thuật và khoa học dạy học*, NXB Giáo dục Việt Nam.

126. Vũ Trọng Rỹ (2009), *Báo cáo kết quả nghiên cứu đề tài: Định hướng phát triển giáo dục Việt Nam trong quá trình hội nhập quốc tế*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
127. Huỳnh Văn Sơn, *Nhập môn tâm lí học phát triển*, NXB Giáo dục Việt Nam
128. Trần Đình Sử (2003) "*Độc hiểu văn bản – Một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy Văn hiện nay*", Thông tin khoa học Sư phạm, số 1, tháng 8/2003
129. Trần Đình Sử, "*Từ giảng văn qua phân tích tác phẩm đến dạy học đọc hiểu văn bản văn học*". In trong Kỉ yếu Hội thảo khoa học "*Dạy học Ngữ văn ở trường THPT theo chương trình và SGK mới*". NXB Nghệ An, 2014
130. Trần Đình Sử (2008), *Đổi mới phương pháp dạy học môn Ngữ văn, Hướng dẫn thực hiện CT, SGK Ngữ văn lớp 12*. NXB Giáo dục
131. Trần Đình Sử (2009), "*Con đường đổi mới cơ bản phương pháp dạy học Văn*", Báo Văn nghệ số 10
132. Trần Đình Sử (2011), *Văn bản văn học và đọc hiểu văn bản, in trong Tài liệu tập huấn giáo viên trường Chuyên – môn Ngữ văn*, Bộ Giáo dục và đào tạo
133. Trần Hữu Tá, Nguyễn Lộc, Hoàng Như Mai, Nguyễn Đăng Mạnh, Phạm Văn Phúc (1991), *Văn học 11*, NXB Giáo dục, HN
134. Lương Việt Thái (2012) "*Xác định các năng lực chung cốt lõi cho chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 và một số vấn đề về việc vận dụng*" (Báo cáo khoa học tại Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam)
135. Đỗ Ngọc Thống (2006), *Tìm hiểu chương trình và SGK phổ thông*, NXB Giáo dục
136. Đỗ Ngọc Thống (2009), *Đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh nhìn từ yêu cầu của PISA*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 40 tháng 1
137. Đỗ Ngọc Thống (Chủ biên), Nguyễn Thanh Huyền (2010), *Dạy và học Nghị luận xã hội*, NXB Giáo dục Việt Nam
138. Đỗ Ngọc Thống (2011), *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí KHGD, số 68

139. Đỗ Ngọc Thống (2011), *Chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam*, NXB Giáo dục
140. Đỗ Ngọc Thống (2013), *Dạy học Ngữ văn trong nhà trường Việt Nam – hiện trạng, hướng phát triển và những vấn đề liên quan*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
141. Đỗ Ngọc Thống (2014), *Đổi mới đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn*.
142. Trần Thị Hồng Thu (2006), “*Vận dụng linh hoạt các hình thức đọc hiểu hướng dẫn học sinh từng bước chiếm lĩnh chiều sâu của TPVC*”, Tạp chí Giáo dục, số 134
143. Trần Thị Hồng Thu (2007), “*Mô hình đọc hiểu theo đặc trưng loại thể với việc hình thành và bồi dưỡng kỹ năng đọc hiểu văn bản văn chương cho học sinh THPT*”, Tạp chí Giáo dục, số 162
144. Nguyễn Đăng Thục (2006), *Lịch sử triết học phương Đông*. NXB Từ điển Bách Khoa
145. Nguyễn Minh Thuyết (2013), *Một số vấn đề đánh giá chương trình, SGK Ngữ văn hiện hành và đề xuất hướng biên soạn chương trình, SGK mới*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
146. Nguyễn Minh Thuyết (2013), *Mục tiêu giáo dục của chương trình Ngữ văn hiện hành và đề xuất đổi mới trong CT sau 2015*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
147. Phùng Huy Triệu, “*Lập hệ thống CH trong giờ giảng văn*”, Nghiên cứu văn học, số 3 – 1970
148. Nguyễn Ánh Tuyết (1997), *Tâm lý học trẻ em*, NXB Giáo dục
149. Nguyễn Thị Hồng Vân (2013), *Phát triển CT giáo dục phổ thông môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm

150. Trịnh Xuân Vũ, *Lịch sử nghiên cứu PPGD văn chương trong nhà trường Liên Xô*, Nghiên cứu giáo dục, số 3 – 1984
151. Trịnh Xuân Vũ, "*Những biện pháp tích cực hóa hoạt động tiếp nhận của HS*", Nghiên cứu giáo dục, số 5 - 1993
152. Viện Ngôn ngữ học (2004), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng
153. Phạm Viết Vượng (2010), *Giáo dục học*, NXB Đại học Sư phạm
154. Xavier Roegiers (1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*, NXB Giáo dục
155. *21 điểm trong chiến lược phát triển giáo dục của Unesco*, phụ san Tạp chí Người đưa tin Unesco, số 1/1991 (trang 5-6)

II. Các trang Web tham khảo chính

156. <http://chungta.com>
157. <http://educate.intel.com>
158. <http://en.wikipedia.org>
159. <http://evan.com.vn>
160. <http://giaovien.net>
161. <http://mspil.net.vn>
162. <http://thuvienkhoahoc.com>
163. <http://www.vanchuongviet.org>
164. <http://www.ngoisaoblog.com>

III. Tài liệu tiếng nước ngoài

165. Amanda Ford, Elizabeth Haywood (2010) - *Successful Comprehension* - Oxford University Press. Australia
166. Danielle S. McNamara, *Reading Comprehension strategies* (2010) - Lawrence Erlbaum Associates
167. F.E Weinert (2001), Vergleichende Leistungssessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, In F.E Weinert (eds). Leistungsmessung in Schulen, Weinheim und Basel: BeltzVerlag

168. Geoffrey R. Roberts (1999) - *Learning to Teach reading* - Paul Chapman Publishing Ltd- London
169. Geof Dean (2000) – *Teaching Reading in Secondary Schools* – David Fulton publishers – London
169. Laurie Blass, Elizabeth Whalley (2006) - *Reading for a Reason: Expanding reading Skills* - Mc Graw Hill – Singapore
170. Mary Lee Field (2005) *Text Features and Reading Comprehension* – SEAMEO regional Language Center
171. OECD (2002) Definition and selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation
172. Pressley (2000), What should comprehension instruction of?, Handbook of reading reseach, Vol 3. Hillsdale, NJ; Lawrence Erlbaum Associates
173. Richards, J and Rodgers, T., (2001), Approaches and Methods in Language Teaching, New York, NY: Cambridge University Press
174. Tremblay Denyse (2002), The Competency – Based Approach: Helping learners becom autonomous. In Adult Education – A Lifelong Journey

PHỤ LỤC
GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM VÒNG 1
SÓNG (XUÂN QUỲNH)

Tuần 12

Tiết 58-59-60

Người thiết kế: Nguyễn Thị Quốc Minh

I. Định hướng kiến thức, kỹ năng, thái độ

Sau khi học xong bài này, HS sẽ

- Cảm nhận được vẻ đẹp tâm hồn và khát khao hạnh phúc của người phụ nữ đang yêu thông qua hai hình tượng *sóng* và *em*. Nắm được những nét đặc sắc về nghệ thuật của bài thơ: hình ảnh, nhịp điệu, ngôn ngữ...

- Phát triển kỹ năng phân tích thơ trữ tình, đặc biệt là kỹ năng nắm bắt mạch cảm xúc thơ trữ tình

- Nhận thức đúng đắn về tình yêu, hạnh phúc

II. Phương pháp và phương tiện dạy học chủ yếu

1. Phương pháp: Nêu vấn đề, phát vấn, đàm thoại, trao đổi thảo luận, kết hợp với một số tranh ảnh minh họa

2. Phương tiện: SGK, giáo án thiết kế, tài liệu tranh ảnh liên quan đến cuộc đời và thơ của nhà thơ Xuân Quỳnh

III. Tiến trình dạy học

1. Hoạt động giới thiệu bài mới

Như chúng ta đã biết, tình yêu là đề tài muôn thuở của nhân loại, là mạch nguồn dạt dào, tươi mát cho các văn nhân, thi sĩ. Nhà thơ Xuân Diệu – “ông hoàng” của thơ tình yêu đã từng viết: “*Làm sao cắt nghĩa được tình yêu*”... “*Làm sao sống được mà không yêu*”. Thật vậy, tình yêu cùng những cung bậc cảm xúc của nó chưa bao giờ thôi xót xa, da diết, nồng nàn và bỏng cháy... trong những sáng tác của các thi nhân. Hôm nay, cô và các em sẽ cùng tìm hiểu một bài thơ tình của một nhà thơ nữ nổi tiếng ở Việt Nam. Đó là bài *Sóng* của nhà thơ *Xuân Quỳnh*.

2. Hoạt động tìm hiểu tác giả, tác phẩm

* GV yêu cầu: Dựa vào phần đọc, tự tìm hiểu ở nhà, em hãy giới thiệu vài nét về cuộc đời và thơ Xuân Quỳnh.

* HS trả lời. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ:

Xuân Quỳnh tên đầy đủ là Nguyễn Thị Xuân Quỳnh, sinh ngày 6/10/1942 tại làng La Khê, Hà Đông, một làng quê nổi tiếng với nghề dệt the lụa.

Xuân Quỳnh mồ côi mẹ từ nhỏ, sống với bà nội. Có lẽ vì thiếu thốn tình mẹ từ nhỏ nên trong lòng Xuân Quỳnh luôn khao khát những yêu thương. Tuổi thơ của Xuân Quỳnh có ảnh hưởng nhiều đến những sáng tác của bà

Thơ tình yêu là một mảng đặc sắc của Xuân Quỳnh, tiếng thơ bao giờ cũng sôi nổi, mãnh liệt mà sâu sắc, chân thành, đậm thắm, khát khao yêu và được yêu.

Bài thơ *Sóng* được sáng tác vào ngày 29/12/1967, tại cửa biển Diêm Điền, tiêu biểu cho phong cách thơ Xuân Quỳnh. Bài thơ có kết cấu song trùng đan cài giữa hai hình tượng *sóng* và *em*. Sóng là hình ảnh ẩn dụ của em, là hóa thân của em. Hai hình tượng phân đôi soi chiếu vào nhau, cộng hưởng. Sóng soi chiếu vào các cung bậc cảm xúc để em nhận rõ lòng mình, và em nâng đỡ cho hình tượng sóng để bắt từ mãi cùng sóng.

3. Hoạt động tìm hiểu văn bản

3.1. Hoạt động tìm hiểu chung

3.1.1. Hướng dẫn cách đọc bài thơ

GV hướng dẫn cách đọc: *Sóng* là bài thơ tình yêu cho nên bài thơ này cần phải đọc diễn cảm theo nhịp của sóng: khi sôi sục, gấp gáp, mạnh mẽ; khi lắng sâu, khi tha thiết, nhẹ nhàng.

GV có thể đọc diễn cảm một lần trước, sau đó gọi 1-2 HS đọc diễn cảm lại trước lớp.

3.1.2. Tìm hiểu cảm hứng sáng tác và âm điệu

* GV nêu vấn đề: Em hãy đọc diễn cảm bài thơ rồi cho biết cảm hứng của bài thơ là gì? Các em có cảm nhận như thế nào về âm điệu bài thơ? Những yếu tố nào làm nên âm điệu ấy?

* HS trả lời. GV nhận xét và bổ sung cho đầy đủ ý

Cảm hứng của bài thơ này là cảm hứng trữ tình yêu, một đề tài quen thuộc xưa nay nhưng chưa bao giờ là “lỗi thời” và luôn mang ý nghĩa nhân văn toàn nhân loại

Bài thơ mang âm hưởng dạt dào của sóng, khi nhịp nhàng, khi sôi nổi trào dâng, khi lắng sâu, khi miên man trầm trở. Đó là sự hòa điệu của sóng biển và sóng lòng. Hai yếu tố tạo nên âm điệu ấy là thể thơ năm chữ và phương thức tổ chức ngôn từ, hình ảnh.

3.1.3. Tìm hiểu nhân vật trữ tình

* GV nêu CH: *Trong bài thơ có mấy hình tượng? Theo em, đâu là hình tượng trung tâm?*

* HS trả lời. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

Bài thơ có hai hình tượng là *sóng* và *em*.

Sóng là hình tượng trung tâm bởi vì sóng là mạch nguồn kết nối các hình ảnh thơ, ý thơ. Sóng soi chiếu vào nhân vật em để làm sáng lên tâm hồn em với những sắc thái tâm trạng phong phú, đa dạng; có khi sóng hòa điệu vào tâm hồn em để giải bày, bộc bạch. Thực chất hai hình tượng tuy hai mà một, đều thể hiện một cái tôi Xuân Quỳnh tha thiết yêu thương, Nhân vật trữ tình trong thơ chính là tác giả.

3.2. Hoạt động đọc hiểu văn bản

3.2.1. Khổ 1, 2

* GV chia lớp thành 4 nhóm và giao nhiệm vụ cụ thể:

- Nhóm 1 và 2: *Đọc kỹ khổ 1 và cho biết: sóng được miêu tả ở trạng thái như thế nào? Qua đó thể hiện tâm trạng gì của người phụ nữ trong tình yêu?*

- Nhóm 3 và 4: *Đọc kỹ khổ thơ thứ 2 và cho biết: qua sự trường tồn của sóng, Xuân Quỳnh đã nói lên quy luật gì của tình yêu?*

(Thời gian thảo luận nhóm là 3 phút)

* HS làm việc nhóm, đại diện nhóm trả lời, các nhóm còn lại lắng nghe, ghi chép ý và bổ sung.

+ *Khổ 1:*

Mở đầu bài thơ, sóng được thể hiện trong những trạng thái trái ngược (dữ dội/dịu êm; ồn ào/lặng lẽ). Hai câu thơ với bốn tính từ liên tiếp diễn tả thật sống động các sắc thái đối cực của sóng. Khi biển bình yên sóng dịu êm, lặng lẽ, khi biển động sóng dữ dội, ồn ào. Đó là đặc điểm muôn đời của sóng. Sóng hồn nhiên, quyết liệt không chịu bó mình trong sông chật hẹp, sóng tìm ra biển lớn để thỏa sức vẫy vùng: *Sông không hiểu nổi mình/ Sóng tìm ra tận bể*.

Mượn sóng để nói chuyện lòng mình, Xuân Quỳnh đã diễn tả thật cụ thể những trạng thái vô cùng phong phú, phức tạp của trái tim người phụ nữ đang yêu. Tình yêu là quà tặng vô giá mà thượng đế ban cho con người. Với người con gái, yêu là nhớ nhung, mong ngóng, giận dỗi, hờn ghen... những đối cực ấy vốn rất phổ biến. Cái đối nghịch này làm nên nét đáng yêu nữ tính của người con gái. Nó không mâu thuẫn mà lại rất thống nhất trong quy luật biện chứng của tình cảm. Xuân Quỳnh đã đưa ra một quan niệm thật mới mẻ về tình yêu. Người phụ nữ khao khát một tình yêu đích thực, không lặng im thụ động mà quyết liệt, chủ động đến với chân trời yêu bao la như sóng “dứt khoát” phải “tìm ra tận bể” bởi “sông không hiểu nổi mình”.

+ *Khổ 2:*

Đến khổ thơ thứ 2, Xuân Quỳnh khẳng định chân lí muôn đời của tình yêu. Con sóng từ ngàn đời xưa cho đến mai sau vẫn còn cào trong lòng biển cả, cũng như khát vọng tình yêu là vĩnh hằng, muôn thuở, nhất là trong trái tim tuổi trẻ “*Nỗi khát vọng tình yêu/ Bồi hồi trong ngực trẻ*”. Bài ca đẹp nhất của cuộc đời chính là tình yêu, dù trong mọi hoàn cảnh tình yêu chân chính vẫn ngời ngời sức sống, giúp những người yêu nhau có thể vượt qua hết mọi khó khăn, gian khổ, cách trở thậm chí là hiểm nguy để đến bên nhau. Tình yêu mang lại sức mạnh, soi sáng tâm hồn con người, nâng đỡ và cứu rỗi con người. Thế giới sẽ trở nên khô cằn nếu thiếu những yêu thương. Con người yêu và mãi mãi mong muốn được sống trong tình yêu, khát vọng ấy bồi hồi mãnh liệt. Đó là một khát khao mang tính nhân bản của loài người.

GV có thể bình thêm để chuyển ý: Với Xuân Quỳnh biển bao giờ cũng gọi dậy ước mơ, khao khát “*Suốt cuộc đời biển gọi ước mơ/ Nỗi khao khát những chân trời chưa đến*”

3.2.2. *Khổ 3 và 4*

* GV nêu vấn đề: *Các em hãy đọc thầm và đọc phân tích đoạn 3 và 4, cho biết cảm nhận của em về giọng điệu trong hai đoạn này? Tác giả đã cất nghĩa, lí giải điều gì về tình yêu? Nó thể hiện tâm trạng gì của người phụ nữ đang yêu?*

* HS đọc thầm, suy nghĩ, trả lời CH của GV. GV nhận xét, bổ sung cho đầy đủ ý

Hình tượng sóng đến đây đã hòa nhập vào em để soi chiếu làm nổi bật những băn khoăn của lòng em. Giọng thơ như lời thầm thì tự bạch, ý thơ được kết nối tự nhiên, những băn khoăn của lòng em làm nên chất suy tư ngọt ngào của riêng Xuân Quỳnh.

Vốn dĩ là phụ nữ nên khi yêu ai cũng có những lo lắng, trăn trở, băn khoăn. Ở hai khổ này nhân vật em đang thử cất nghĩa, lí giải nơi bắt đầu của tình yêu, đi tìm cội nguồn của tình yêu. Trước sóng bề muôn trùng, nhân vật em nghĩ về em, về anh và tự hỏi “*Sóng bắt đầu từ gió/ Gió bắt đầu từ đâu/ Em cũng không biết nữa/ Khi nào ta yêu nhau*”.

Nếu nhà thơ Xuân Diệu đã từng thắc mắc “*Làm sao cất nghĩa được tình yêu*”, thì nay băn khoăn ấy lại được Xuân Quỳnh bộc bạch thật hồn nhiên, chân thành. Sóng bắt đầu từ nơi có cơn gió lên, gió thì bắt đầu từ nơi đâu, thật khó có câu trả lời. Cũng giống như tình yêu vậy, chúng ta không thể giải thích được nơi khởi đầu của nó. Không tìm được câu trả lời, Xuân Quỳnh đã đưa ra cách cất nghĩa rất riêng của mình. Tình yêu cũng tự nhiên tựa hồ như gió mây, khó hiểu và bất ngờ như biển cả, bí ẩn như các hành tinh. Tình yêu vừa cụ thể vừa mơ hồ, vừa gần gũi vừa xa xôi “*Em cũng không biết nữa/ Khi nào ta yêu nhau*”.

* *GV có thể mở rộng*: Xuân Quỳnh đã chỉ ra một quy luật rất thật của tình yêu: chúng ta luôn muốn tìm hiểu đến tận cùng bản chất của tình yêu, nhưng vẫn loay hoay chưa có lời đáp thỏa đáng. Nhưng ngay trong lúc “không lời đáp” ấy lại chính là lúc chúng ta đang được sống thật với chính mình, với tình mình của mình. Xuân Quỳnh phát hiện ra “quy luật của trái tim” bằng trực cảm nhạy bén, bằng chất nữ tính đậm đà, bằng sự trải nghiệm của bản thân qua những khổ đau, dang dở. Hai

câu thơ bộc bạch thật chân thành như lời tự thú hồn nhiên mà sâu sắc, đáng yêu, rất nhân văn, đậm nét riêng của Xuân Quỳnh

3.2.3. *Khổ 5*

* GV nêu vấn đề: *Các em hãy đọc nhanh khổ thơ thứ 5 và cho biết trong khổ thơ này sóng được miêu tả như thế nào? Qua đó nói lên điều gì về tâm trạng của em và qui luật của tình yêu?*

* HS nêu ý kiến theo quan điểm cá nhân. GV nhận xét, bổ sung

Ở khổ thơ thứ 5 sóng và em phân đôi, soi chiếu vào nhau để làm sáng lên những tâm sự sâu kín trong em. Đó là một nỗi nhớ mênh mông sâu thẳm. Dù con sóng âm ỉ trên bề mặt hay lặng thầm cuộn trào bên dưới lòng sâu thì đều chung nhau một điểm là đều vào bờ dù có muôn vàn xa xôi, cách trở. Vì thế mà biển không bao giờ lặng yên, bởi sóng luôn cồn cào nỗi nhớ. Ý thơ được kết nối và phát triển thật tự nhiên, những câu thơ không ngắt nhịp đặt cạnh nhau liên tiếp như nhịp sóng miên man nhưng nhớ. Khổ thơ kéo dài tới sáu câu như phá vỡ trạng thái tâm hồn bình yên tạo độ nhấn cho dòng cảm xúc mãnh liệt tuôn chảy.

Từ sóng, Xuân Quỳnh đã nói lên quy luật tất yếu của tình yêu. Tình yêu bao giờ cũng gắn liền với nỗi nhớ. Nếu như sóng nhớ bờ ở tầng sâu, bề rộng của đại dương, chế ngự cả không gian, thời gian thì em nhớ anh trong từng hơi thở, ý nghĩ “*Lòng em nhớ đến anh/Cả trong mơ còn thức*”.

Một nỗi nhớ mãnh liệt thường trực cả khi thức, khi ngủ, xâm nhập vào tiềm thức, cuộn cuộn vô hồi vô hạn. Từ xa xưa, ông bà ta cũng đã biết thể hiện tình yêu, sự nhớ thương qua từng câu ca dao chất phác, dung dị mà ngọt ngào sâu lắng “*Nhớ ai bồi hồi bồi hồi/ Như đứng đống lửa, như ngồi đống than*” hoặc “*Nhớ ai như nhớ thuốc lào/ Đã chôn điếu xuống lại đào điếu lên*”

Nhà thơ Xuân Diệu – ông hoàng thơ tình cũng đã từng thể hiện nỗi nhớ tưởng chừng như có thể đốt cháy tâm can “*Anh nhớ tiếng, anh nhớ hình, anh nhớ ảnh/ Anh nhớ em, anh nhớ lắm em ơi*”.

Ở bài thơ *Sóng*, nỗi nhớ của một nữ chủ thể trữ tình nồng nàn, cháy bỏng mà hồn hậu. Sóng nhớ bờ đến ngày đêm không ngủ được. Vẫn chưa thỏa lòng, em phải

"tự thú" với chính mình về một nỗi nhớ đến "Cả trong mơ còn thức". Nỗi nhớ cụ thể trong tâm tưởng, hiển hiện trong cả giấc ngủ, nhớ đến kiệt cùng tâm linh. Xuân Quỳnh luôn tha thiết với một tình yêu vượt lên biên giới chia lìa của sự sống và cái chết "Em trở về đúng nghĩa trái tim em/ Là máu thịt đời thường ai chẳng có/ Vẫn ngừng đập khi cuộc đời không còn nữa/ Nhưng biết yêu anh cả khi chết đi rồi"

Hình ảnh thơ hé lộ một suy cảm, một khát khao hạnh phúc rất chân thành: sóng khao khát có bờ cũng như em khao khát có anh. Tình yêu của người con gái đắm thắm, giản dị và trong sáng, thủy chung. Xuân Quỳnh đã táo bạo nói lên khát vọng tình yêu sôi nổi, mãnh liệt của mình, một tiếng nói đầy mạnh mẽ, quyết liệt nhưng không kém phần da diết thiết tha.

3.2.4. Khổ 6 và 7

* GV nêu vấn đề: *Em hãy đọc kĩ khổ 6, 7 và cho biết ở hai đoạn thơ này sóng được khám phá thêm ở góc độ nào? Các em có phát hiện thêm điều gì về nhân vật trữ tình "em" trong bài thơ?*

* HS đọc kĩ khổ 6, 7, suy nghĩ và trả lời. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

Nếu ở khổ thơ thứ 5 sóng được khám phá theo chiều thời gian thì đến khổ thơ 6, 7 sóng được khám phá theo chiều rộng của không gian ở hai miền xuôi – ngược. Ở góc độ nào sóng cũng luôn trào dâng một nỗi nhớ bờ. Con sóng dù xuôi về phương Bắc hay ngược về phương Nam thì cuối cùng vẫn tìm về với bờ: *Con nào chẳng tới bờ/ Dù muôn vời cách trở.*

Thông thường thì người ta hay nói ra Bắc vào Nam hay xuôi Nam ngược Bắc. Ở đây Xuân Quỳnh lại nói xuôi Bắc ngược Nam, chúng ta thấy dường như cái logic thông thường đã bị xóa mờ chỉ còn lại hai miền xuôi ngược để trần trở tìm nhau, để khát khao được bên nhau. Giọng thơ tha thiết, lắng sâu đưa ta đến với chân trời của sóng và tận cùng của trái tim em.

Con sóng kia muôn đời thao thức để khoắc khoải hai miền xuôi ngược tìm bờ thì em chỉ duy nhất với một phương anh. Đây là một sáng tạo độc đáo của Xuân Quỳnh. Bốn phương Đông – Tây – Nam Bắc là của đất trời chỉ duy nhất nơi anh là "phương" của em. Cấp độ tình yêu cũng tăng dần lên, nếu ở trên là "nhớ" thì đến

đây là “nghĩ”: “*Nơi nào em cũng nghĩ/ Hướng về anh một phương*”. Nghĩ bao hàm cả yêu thương, mong nhớ, có cả những hờn ghen, lo lắng. Nếu như nhớ là tình cảm tự nhiên, hờn ghen thì nghĩ là suy tư chín chắn, sâu sắc. Nhân vật trữ tình em trong bài thơ cháy hết mình cho tình yêu và khẳng định sự duy nhất, tuyệt đối, sự gắn bó thủy chung với tình yêu.

* GV có thể mở rộng: sống và em hòa nhịp, cộng hưởng để tình em hiện lên cụ thể, sống động. Xuân Quỳnh đã bày tỏ tình yêu rất mạnh bạo song cũng rất nữ tính, chân thành. Quan niệm truyền thống về một tình yêu thủy chung duy nhất được thể hiện thật mới mẻ. Và phải chăng khi khẳng định tình yêu chung thủy, sâu sắc của mình dành cho người yêu thì Xuân Quỳnh cũng mong muốn nhận lại được tình yêu chân thành, trọn vẹn.

3.2.5. Khổ 8, 9

* GV yêu cầu HS: *Đọc nhanh hai khổ thơ cuối và cho biết cảm nhận của em về quan niệm tình yêu mà tác giả đã bộc bạch?*

* HS suy nghĩ trả lời. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

Trải qua những trải nghiệm của bản thân: tuổi thơ mất mẹ, những đò vỡ dang dở trong hôn nhân gia đình... cùng với sự nhạy cảm, tinh tế của một tâm hồn thi sĩ Xuân Quỳnh thấm thía sự trôi chảy của thời gian, sự hữu hạn ngắn ngủi của đời người so với sự bao la của vũ trụ, sự vô hạn của thời gian. Tình yêu của nhân loại thì vô hạn, mà đời người thì ngắn ngủi thì cần sống làm sao, yêu làm sao để không phí hoài đời người, tuổi trẻ.

Xuân Quỳnh vừa thổ lộ trực tiếp vừa thông qua hình tượng sóng để bộc lộ những suy tư về thời gian vũ trụ và khát vọng về một tình yêu thủy chung, vững bền, vĩnh cửu “*Giữa biển lớn tình yêu/ Để ngàn năm còn vỗ*”.

Đó là sự vận động nhất quán bởi mở đầu bài thơ là con sóng không chịu bó mình trong khuôn khổ chật hẹp, vươn mình đến với chân trời yêu rộng lớn và đến cuối bài thơ là khát vọng được bất tử hóa tình yêu đến muôn thuở. Mong muốn hòa nhập vào tình yêu rộng lớn của cuộc đời để tình yêu đôi lứa mãi mãi vĩnh hằng là khát khao rất đời nhân văn của một người phụ nữ mang tâm hồn hồn hậu, đảm

thăm. Trong suốt cuộc đời làm thơ, không ít lần Xuân Quỳnh đã nhắc lại sự bất tử của tình yêu “*Tiếng yêu từ những ngày xưa/ Vượt qua năm tháng bây giờ đến ta/ Tiếng yêu từ những ngày xa/ Trải qua cay đắng vẫn là vẹn nguyên*” (Nguồn gốc từ ngữ).

4. Tổng kết

* GV yêu cầu HS: *Viết nhanh vài nét khái quát về nội dung và nghệ thuật của bài thơ Sóng*

* Gọi 1-2 HS trình bày trước lớp

Gợi ý các ý chính:

- *Sóng* đã thể hiện một cái tôi yêu nồng nàn tha thiết, thủy chung trọn vẹn, vượt lên sự thử thách sự ngăn cách của thời gian, không gian và sự hữu hạn của đời người.

- Thông qua hình tượng sóng nhà thơ đã khám phá ra rất nhiều những quy luật tình cảm cũng như những phẩm chất tốt đẹp của người phụ nữ trong tình yêu

- Bài thơ có những sáng tạo độc đáo về nghệ thuật, từ việc xây dựng hình tượng song đôi *sóng* và *em* đến việc sử dụng thể thơ năm chữ, tạo nhịp điệu thơ như nhịp ngân vang của sóng biển và xây dựng cấu tứ, hình ảnh thơ giàu ý nghĩa biểu tượng.

5. Luyện tập và củng cố

Câu 1: Vì sao nói bài thơ Sóng có âm điệu vô cùng độc đáo?

Gợi ý các ý chính

Thể thơ năm chữ có vần gián cách: *bẻ - thế - bể; phương – dương; qua – xa – ra...* kết hợp với những câu thơ liền mạch: *Sông không hiểu nổi mình/ Sóng tìm ra tận bể*

Cách ngắt nhịp linh hoạt 2/3 như nhịp cao thấp nối nhau của sóng biển: *Dữ dội/ và dịu êm - Ôn ào/ và lặng lẽ; nhịp 3/2: Em nghĩ về/ biển lớn - Từ khi nào/ sóng lên; Nhưng có khi nhịp thơ lại rất bất ngờ 1/2/2 rồi xen với 1/4: Sông/ không hiểu/ nổi mình - Sóng/ tìm ra/ tận bể; Nhịp 1/4 xen với nhịp 2/3: Ôi/ con sóng nhớ bờ - Ngày đêm/ không ngủ được*

Ngôn từ và hình ảnh được tổ chức theo nguyên tắc hô ứng, tương xứng, trùng điệp: *Dữ dội và dịu êm/ Ổn ào và lặng lẽ; Con sóng dưới lòng sâu/ Con sóng trên mặt nước; Dẫu xuôi về phương Bắc/ Dẫu ngược về phương Nam...*

6. Dặn dò

- Học thuộc bài, học thuộc lòng văn bản *Sóng*
- Tìm các bài thơ tình yêu của Xuân Quỳnh mà em biết (từ 1-3 bài), tìm các bài thơ cũng so sánh tình yêu với sóng hoặc biển (từ 1-3 bài)
- Chuẩn bị cho tiết học văn tiếp theo, bài *Cây đàn ghi ta của Lor-ca* (Thanh Thảo).

GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM VÒNG 1

VỢ CHỒNG A PHỦ (TÔ HOÀI)

Tuần 19

Tiết dạy: Tiết 91-92-93-94-95

I. Định hướng về kiến thức, kĩ năng, thái độ

Sau khi học xong bài này, HS sẽ:

- Hiểu được giá trị nhân văn của tác phẩm: sự khẳng định và ngợi ca vẻ đẹp tâm hồn của người dân lao động miền núi Tây Bắc.
- Phân tích được những đặc sắc nghệ thuật của truyện: nghệ thuật miêu tả tâm lí nhân vật; nghệ thuật kể chuyện; lời văn tinh tế, giàu chất tạo hình, đậm chất thơ.
- Biết trân trọng khát vọng tự do, khát vọng hạnh phúc chân chính của con người.

II. Phương pháp và phương tiện dạy học chủ yếu

1. *Về phương pháp*: phối hợp nhiều hành động đọc: đọc lướt, đọc nhanh, đọc chậm, đọc kĩ, đọc thâm..., đối thoại, nêu vấn đề, giảng bình

2. *Về phương tiện*: SGK, một số tư liệu về nhà văn Tô Hoài và tác phẩm *Vợ chồng A Phủ*

III. Tiến trình tổ chức hoạt động dạy học

1. Giới thiệu bài mới

Tô Hoài là một nhà văn lớn của văn học Việt Nam hiện đại. Ông có vốn hiểu biết phong phú, sâu sắc về phong tục tập quán của nhiều vùng khác nhau trên đất

nước. Ông viết nhiều và cũng đã thành công ở nhiều thể loại. Nếu như trước đây các em đã được biết đến Tô Hoài qua tác phẩm nổi tiếng “*Dế mèn phiêu lưu kí*” thì hôm nay chúng ta lại cùng thưởng thức một sáng tác nữa của Tô Hoài, tác phẩm này được Tô Hoài viết vào năm 1952 khi ông đi cùng bộ đội vào giải phóng Tây Bắc. Đó là tác phẩm “*Vợ chồng A Phủ*”

2. Hoạt động tìm hiểu vài nét về tác giả, tác phẩm

2.1. Tìm hiểu về tác giả

* GV đặt CH: *Dựa vào sự chuẩn bị ở nhà, em hãy giới thiệu đôi nét về tác giả Tô Hoài?*

* HS trả lời, GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

Tô Hoài là một nhà văn lớn, có số lượng tác phẩm đạt kỷ lục trong văn học VN hiện đại. Tô Hoài có quan niệm nghệ thuật “vị nhân sinh” độc đáo và có phần quyết liệt “*Viết văn là quá trình đấu tranh để nói ra sự thật. Đã là sự thật thì không thể tầm thường, cho dù phải đập vỡ những thần tượng trong lòng người đọc*”

Tô Hoài là nhà văn có vốn hiểu biết phong phú, sâu sắc về phong tục, tập quán của nhiều vùng khác nhau trên đất nước ta. Văn Tô Hoài luôn hấp dẫn người đọc bởi lối trần thuật hóm hỉnh, sinh động trên cơ sở vốn từ vựng giàu có.

2.2. Tìm hiểu về tác phẩm

* GV gọi HS giới thiệu về tác phẩm và đoạn trích

* HS giới thiệu, GV bổ sung đầy đủ ý

Vợ chồng A Phủ (1952) là một trong 3 tác phẩm: *Vợ chồng A Phủ*, *Mường Giôn và Cứu đất cứu mường*, in trong tập *Truyện Tây Bắc* – tác phẩm đạt giải Nhất, giải thưởng Hội Văn nghệ VN 1954 – 1955. Tác phẩm là kết quả của chuyến đi cùng bộ đội vào giải phóng Tây Bắc năm 1952. Đây là chuyến đi thực tế dài tám tháng sống với đồng bào dân tộc thiểu số từ khu du kích trên núi cao đến những bản làng mới giải phóng của nhà văn

Vợ chồng A Phủ gồm có hai phần, phần đầu viết về cuộc đời của Mị và A Phủ ở Hồng Ngài, phần sau viết về cuộc sống nên vợ nên chồng, tham gia cách mạng của Mị và A Phủ ở Phiêng Sa. Đoạn trích là phần mở đầu của truyện ngắn.

3. Hoạt động tìm hiểu văn bản

3.1. Hoạt động đọc và tóm tắt văn bản

GV gọi một số HS tóm tắt tác phẩm. Định hướng HS tóm tắt theo các cách khác nhau (theo nhân vật, theo kết cấu, theo bố cục...)

Cho HS tóm tắt theo cách của các em, miễn sao thể hiện được những nội dung cơ bản của đoạn trích. Ví dụ:

Tóm tắt theo nhân vật

Tác phẩm kể về hai nhân vật chính là Mị và A Phủ. Mị và A Phủ đều là người dân tộc Mèo. Mị là cô gái trẻ đẹp, cô đang đến tuổi yêu. Một đêm tình mùa xuân cô bị bắt cóc về làm vợ A Sử - con trai thống lí Pá Tra để trừ món nợ từ lâu của gia đình. Lúc đầu, đêm nào Mị cũng khóc, Mị định ăn lá ngón để tự tử nhưng vì cha Mị khóc lóc xin Mị, Mị thương cha nên Mị không thể chết được, Mị đành chấp nhận sống kiếp tôi tớ, tui cực trong nhà thống lí Pá Tra. Mị làm việc cực khổ hơn cả trâu, cả ngựa “*Con ngựa con trâu còn có lúc, đêm nó còn được đứng gãi chân, đứng nhai cỏ, đàn bà con gái trong nhà này thì vùi vào việc làm cả đêm cả ngày*”. Mị phó mặc số phận trong sự bất cần và buồn tui “*Mỗi ngày Mị càng không nói, lùi lũi như con rùa nuôi trong xó cửa... Mị nghĩ rằng mình cứ chỉ ngồi trong cái lỗ vuông ấy mà trông ra, đến bao giờ chết thì thôi*”. Nhưng rồi mùa xuân lại đến, nghe tiếng sáo gọi bạn tình thiết tha da diết, Mị nhớ lại những ngày Mị còn trẻ, những đêm tình mùa xuân tươi vui của cô gái mới lớn... Mị thấy mình vẫn còn trẻ, Mị muốn đi chơi và Mị đã chuẩn bị để đi chơi nhưng bị A Sử bắt gặp, A Sử đã trói đứng Mị trong buồng tối.

Lại nói về A Phủ, A Phủ là một chàng trai nghèo, khỏe mạnh, lao động giỏi nhưng lại mồ côi. Vì một lần đánh A Sử nên bị bắt, bị đánh đập, phạt vạ rồi trở thành đầy tớ không công cho nhà thống lí Pá Tra. A Phủ đi chăn bò, một hôm bị mất một con bò, A Phủ bị bắt trói đứng vào góc nhà. Lúc đầu nhìn cảnh tượng ấy Mị thản nhiên, nhưng rồi lòng thương, tình thương giữa con người với con người trong hoàn cảnh ấy đã trỗi dậy trong lòng Mị. Thương người cũng là thương mình. Mị cắt dây trói cho A Phủ rồi đã quyết định đứng đắn sáng suốt là chạy theo A Phủ khỏi Hồng Ngài...

3.2. Hoạt động đọc hiểu văn bản

3.2.1. Hoạt động tìm hiểu nhân vật Mị

* GV nêu vấn đề: *Em hãy đọc nhanh đoạn từ “Ai ở xa về... con trai thống lí Pá Tra” và hãy cho biết cảm nhận của em về nhân vật trong đoạn văn mở đầu tác phẩm*

* HS đọc, trả lời CH. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

Một cô gái sống lặng lẽ âm thầm, lúc nào cũng mang tâm trạng buồn “*cúi mặt*”, “*mặt buồn rười rượi*”

Hình ảnh ấy đối lập với thân phận (vợ của A Sử - con dâu nhà thống lí Pá Tra) cái nhà “*nhiều nương, nhiều bạc, nhiều thuốc phiện nhất làng*” => báo hiệu sự bất bình thường, nhiều nỗi niềm và tình tiết trái ngang!

* GV gợi mở và đặt CH: *Không phải ngẫu nhiên mà ngay ở trang viết đầu tiên nhà văn Tô Hoài đã giới thiệu với người đọc những nét trái ngang trong cuộc đời của Mị. Liệu có phải bao nhiêu oái oăm, oan trái và những sóng gió cuộc đời đang ở phía trước, ngay sau “màn ra mắt” của nhân vật? Các em hãy đọc lướt từ đoạn “Cô Mị về làm dâu nhà Pá Tra... đến bao giờ chết thì thôi” để làm rõ hơn về những ngang trái trong cuộc đời của Mị.*

* HS lần lượt giải quyết vấn đề

Đúng là cuộc đời của Mị có nhiều oan trái: Mị hội tụ đầy đủ những yếu tố để được sống hạnh phúc, xứng đáng được hưởng hạnh phúc nhưng hạnh phúc đã không đến với Mị mà là bi kịch “con dâu gạt nợ” ở nhà thống lí Pá Tra đã xảy đến với Mị

Trước hết, Mị là cô gái có ngoại hình đẹp và nhiều phẩm chất tốt:

+ Một cô gái trẻ đẹp và có tài thổi sáo: Nhà văn không trực tiếp miêu tả vẻ đẹp ngoại hình của Mị nhưng với chi tiết “*Trai đến đứng nhìn chân vách đầu buồng Mị*” đã cho chúng ta biết điều đó. Ngoài ra, Mị còn có tài thổi sáo, điều này nhà văn đã nói rõ cho chúng ta biết “*Mị thổi sáo giỏi*”, “*Mị uốn chiếc lá trên môi, thổi lá cũng hay như thổi sáo. Có biết bao nhiêu người mê, ngày đêm đã thổi sáo đi theo Mị*”. Mị đã có người yêu, Mị đã hẹn với người yêu trong đêm tình mùa xuân

ấy “*Tiếng gõ vách hò hẹn của người yêu...*” => Mị tràn trề cơ hội được hưởng tình yêu và hạnh phúc

+ Một cô gái chăm làm, sẵn sàng lao động, không quản ngại khó khăn và có tấm lòng hiếu thảo: Mị biết “*cuốc nương làm ngô*” và sẵn sàng “*làm nương ngô giả nợ thay cho bố*”. Mị có thể bỏ trốn khỏi nhà thống lí Pá Tra hoặc chọn cái chết để kết thúc sự tủi cực nhưng vì cha Mị không thể làm vậy.

+ Mị là một cô gái yêu cuộc sống tự do, trân trọng tình yêu, không tham giàu sang phú quý: Mị từng đề nghị bố đừng bán cô cho nhà giàu. Khi bị bắt cóc và bị ép làm vợ A Sử thì Mị đã định tự tử. Cô định ăn lá ngón để kết thúc cuộc đời tủi cực, nô lệ và không có tình thương giữa người với người, không có tình yêu dù mang danh nghĩa “vợ chồng”

Tuy nhiên, trái ngược với những gì Mị đáng được hưởng, bi kịch đã đến với Mị một cách phũ phàng bởi sức mạnh của bạo lực và sức mạnh của những hủ tục lạc hậu

+ Mị là “con dâu gạt nợ” ở nhà thống lí Pá Tra: về danh nghĩa là con dâu (vì Mị là vợ A Sử) nhưng thực chất Mị chỉ như một món đồ không hơn không kém, Mị bị bắt về để gạt nợ, món nợ mà đời bố mẹ Mị đã nợ và không trả được. Điều đau đớn trong thân phận của Mị là ở chỗ: nếu chỉ là “gạt nợ” thì Mị vẫn còn hi vọng sẽ được tự do sau khi món nợ đã được trả đủ (bằng thời gian lao động, sức lao động, bằng tiền...) nhưng đằng này lại là con dâu, bị cướp về và “cúng trình ma” ở nhà thống lí. Linh hồn Mị đã bị con ma ấy “cai quản”. Đến hết đời, dù món nợ đã được trả hết nhưng Mị cũng không thể được tự do (đây là những hủ tục lạc hậu, mê tín đã đè nặng lên đời Mị nói riêng, đời những người dân tộc thiểu số miền núi Tây Bắc nói chung) => Bi kịch trong cuộc đời Mị.

+ Đời làm “con dâu gạt nợ” ở nhà thống lí Pá Tra là quãng thời gian vô cùng tủi cực, sống mà như chết.

Mị dường như tê liệt cả lòng yêu đời, yêu sự sống và sự phản kháng của bản thân. Nhà văn Tô Hoài đã miêu tả điều đó rất chi tiết “*Ở lâu trong cái khổ, Mị quen khổ rồi*”, Mị không còn ý niệm về sự khổ. Mị không còn nhận thức bản thân, hay

nói đúng hơn là Mị đang “đánh lừa khái niệm” bằng suy nghĩ “*Mị tưởng mình cũng là con trâu, cũng là con ngựa...*” và Mị sống cam chịu như cái xác không hồn “*Mỗi ngày Mị càng không nói, lù lũi như con rùa nuôi trong xó cửa*”.

Mị chỉ như một công cụ lao động trong nhà thống lí: “*Tết xong thì lên núi hái thuốc phiện, giữa năm thì gặt đay, xe đay, đến mùa thì đi nương bẻ bắp, và dù lúc đi hái củi, lúc bung ngô, lúc nào cũng gài một bó đay trong cánh tay tước thành sợi*”.

Thân phận của Mị không bằng con trâu con ngựa trong nhà: “*Con ngựa con trâu làm còn có lúc, đêm nó còn được đứng gãi chân, đứng nhai cỏ, đàn bà con gái nhà này thì vùi vào làm việc cả đêm cả ngày*”.

=> Mị sống như một tù nhân của chốn địa ngục trần gian.

* GV đặt CH: *Từ quăng đời làm “con dâu gặt nợ” của Mị, các em có nhận xét gì về tài năng cũng như tình cảm của tác giả dành cho nhân vật của mình?*

* HS trả lời, GV bổ sung đầy đủ ý

Nhà văn Tô Hoài đã thành công trong việc khắc họa chiều sâu hiện thực và thể hiện tinh thần nhân đạo sâu sắc. Bằng cách dựng lại quăng đời “*làm dâu gặt nợ*” ở nhà thống lí Pá Tra của Mị, tác giả không chỉ tố cáo sự áp bức bóc lột của bọn địa chủ phong kiến miền núi mà còn nói lên sự thật đau xót: dưới ách thống trị của cường quyền bạo lực và thân quyền hủ tục, người dân lao động miền núi Tây Bắc bị chà đạp một cách tàn nhẫn về tinh thần đến mức tê liệt cảm giác về sự sống, mất dần ý niệm về cuộc đời, từ những con người có lòng ham sống, yêu sự tự do mãnh liệt đã trở thành con người “*sống mà như chết*”, tê nhạt, vô thức, mất sự nhận thức bản thân => Sự hủy diệt ý thức sống của con người thật đáng sợ!

* GV tiếp tục dẫn dắt rồi hướng dẫn HS làm việc theo nhóm. Chia lớp thành 4 nhóm. Phân công cụ thể như sau:

- Nhóm 1, 2: *Em hãy đọc kỹ đoạn từ “Trên đầu núi, các nương ngô... mình không bằng con ngựa” và hãy cho biết những tác nhân nào đã làm thức dậy trong Mị lòng ham sống và khát khao hạnh phúc mãnh liệt trong đêm mùa xuân ở Hồng Ngài?*

- Nhóm 3, 4: *Em hãy đọc kĩ đoạn từ “Trên đầu núi, các nương ngô... mình không bằng con ngựa” và hãy phân tích diễn biến tâm lí, hành động của nhân vật Mị.*

(Thời gian HS làm việc nhóm là 5 phút)

* Đại diện các nhóm lên trình bày, các nhóm khác bổ sung. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

- Những tác động của ngoại cảnh: Mùa xuân về ở Hồng Ngại đã có những tác động tích cực đối với cuộc đời tăm tối và giá lạnh của Mị

Trước hết là khung cảnh mùa xuân tươi vui, tràn đầy sức sống và đầy màu sắc “*Trong các làng Mèo đỏ, những chiếc váy hoa đã đem ra phơi trên mỏm đá xòe như con bướm sặc sỡ... Đám trẻ đợi Tết, chơi quay, cười ầm trên sân chơi trước nhà*”

Tiếp đó là “*tiếng ai thổi sáo rủ bạn đi chơi*” – tiếng sáo gọi bạn tình “*vọng*” vào tâm hồn Mị “*thiết tha bồi hồi*”. Từng lời hát giản dị mộc mạc nhưng lại có sức mời gọi lớn lao đối với Mị “*Ta không có con trai con gái. Ta đi tìm người yêu*”, “*Anh ném pao, em không bắt. Em không yêu, quả pao rơi rồi...*”. Và bay theo tiếng sáo, “*những đêm tình mùa xuân đã tới...*”

Bữa cơm Tết cúng ma đón năm mới rộn rã “*chiêng đánh ầm ỉ*”, “*Vừa hết bữa cơm lại tiếp ngay bữa rượu bên bếp lửa*”

Những biểu hiện của ngoại cảnh ấy không thể không tác động đến Mị, nhất là tiếng sáo. Tiếng sáo có sức mạnh gợi nhớ lớn lao. Tiếng sáo gọi bạn tình, tiếng sáo rủ bạn đi chơi chính là tiếng lòng, là tiếng ca của hạnh phúc, là biểu tượng của tình yêu đôi lứa. Nó đã xuyên qua được sự chai sạn, bất cần, buông xuôi ở bên ngoài để “*vọng*” vào miền sâu thẳm trong tâm hồn Mị, đánh thức cái sức sống vẫn còn lẩn khuất, tiềm tàng đâu đó trong cõi lòng cô gái này

- Diễn biến tâm lí, hành động của Mị

Đầu tiên, Mị “*ngồi nhâm thắm bài hát của người đang thổi*”. Sau bao ngày lặng câm nay Mị đã cất tiếng, dù đó chỉ là những lời “*thăm thì*”. Bài ca tình yêu, bài ca của những đôi trái gái đang tuổi yêu, của những người khát khao hạnh phúc đã

cất lên trên đôi môi của Mị, đánh dấu một bước trở lại của người con gái yêu đời, yêu cuộc sống ngày nào.

Trong không khí của một đêm tình mùa xuân, trong cái nồng nàn của bữa rượu ngày Tết. *“Mị cũng uống rượu, Mị lén lấy hũ rượu, cứ uống ực từng bát”*. Cách uống rượu của Mị không khiến người đọc ngạc nhiên, cũng không cảm thấy khó hiểu, khó lí giải. Bởi sau bao ngày tháng tủi nhục, đau đớn giờ là giây phút Mị được sống lại với chính mình. Mị uống như để quên đi cái phần đời cay đắng vừa qua, để sống lại mạnh mẽ cái phần đời tươi trẻ đã có. Trong lòng Mị giờ đây chỉ còn lại kỉ niệm của những ngày vui vẻ, tươi trẻ, hồn nhiên của cô gái vừa mới chớm xuân.

Việc sống lại những kí ức đẹp tươi của quá khứ đã khiến Mị tiến thêm một bước nữa trên hành trình tìm lại chính mình, tìm lại niềm vui sống và khát khao hạnh phúc. Tình trạng sống mà như đã chết của Mị được cởi bỏ, Mị bây giờ *“thấy phơi phới trở lại, trong lòng đột nhiên vui sướng như những đêm Tết ngày trước”*. Lần đầu tiên sau những tháng ngày mất ý niệm về không gian, thời gian, về bản thân, Mị thấy *“Mị trẻ lắm. Mị vẫn còn trẻ. Mị muốn đi chơi”*. Rõ ràng lòng ham sống trong Mị đã trỗi dậy, khát vọng hạnh phúc thưở nào trong Mị đã bừng tỉnh. Mị ý thức rất rõ quyền được sống, được “đi chơi ngày Tết” của mình như bao người phụ nữ có chồng khác *“Bao nhiêu người có chồng cũng đi chơi ngày Tết. Huống chi A Sử với Mị, không có lòng với nhau mà vẫn phải ở với nhau!”*

Như một lẽ tự nhiên khi ý thức sống đã trỗi dậy thì cũng là lúc Mị cảm thấy rõ hơn bao giờ hết cái vô nghĩa lí của cuộc sống thực tại. Nếu trước đây Mị “quen khổ” đến mức chai sạn, không còn nghĩ đến việc ăn lá ngón tự tử thì giờ đây *“Nếu có nắm lá ngón trong tay lúc này Mị sẽ ăn cho chết ngay chứ không buồn nhớ lại nữa”*. Đây chính là biểu hiện của sự phản kháng với hoàn cảnh, của sự xung đột gay gắt giữa một bên là khát vọng sống chân chính đã thức tỉnh với một bên là thực tại đau đớn vẫn đang hiện hữu. Những giọt nước mắt của Mị càng chứng tỏ là Mị đã hồi sinh và Mị đang ý thức rất rõ hoàn cảnh đau xót của mình.

Tiếng sáo vẫn đang “lửng lơ bay ngoài đường”, những giai điệu tình yêu, cả những dở dang đau đáu đầy tiếc nuối *“Anh ném pao, em không bắt. Em không*

yêu, quả pao rơi rồi...” vẫn vang lên đâu đây. Từ chỗ là một âm thanh bên ngoài, tiếng sáo đã trở thành những nốt nhạc trong tâm hồn Mị “*Trong đầu Mị đang rập rờn tiếng sáo*”. Và tiếng sáo nội tâm ấy giống như một chất “xúc tác” để “phản ứng đi chơi” của Mị diễn ra nhanh hơn. Trước đó, Mị đã “*đến góc nhà, lấy ống mỡ, xắn một miếng bỏ thêm vào đĩa đèn cho sáng*”, nay tiếng sáo rập rờn hồi thúc Mị “*quấn lại tóc*”, “*với tay lấy cái váy hoa vắt ở phía trong vách*” để “*đi chơi*”. Có thể thấy, những biến động mạnh mẽ trong tâm hồn Mị đã chuyển hóa thành hành động và hành động này dẫn đến những hành động tiếp theo không thể ngăn được.

Giữa lúc những hoạt động sống trong Mị trào sôi thì cũng là lúc nó bị vùi dập một cách dã man bởi người chồng của Mị là A Sử. Hắn đã trói đứng Mị vào cột nhà, quấn tóc Mị lên cột khiến Mị “*không cúi, không nghiêng được đầu*”. Tuy nhiên, A Sử chỉ có thể trói buộc được thân xác Mị, ngăn cản hành động thực tế là đi chơi của Mị chứ không thể trói được sức sống đang trỗi dậy trong tâm hồn Mị, và không ngăn được cuộc đi chơi Tết trong tâm tưởng, hồi ước lẩn khát khao của Mị. Lúc này Mị như quên là mình đang bị trói, quên những đau đớn về thể xác, trong cơ thể Mị hơi rượu vẫn “nồng nàn” và nhất là tiếng sáo gọi bạn tình vẫn đưa Mị đi theo những cuộc chơi...

GV chuyển ý: Có thể thấy đêm tình mùa xuân, tiếng sáo gọi bạn tình... đã giúp chúng ta nhận ra sức sống, sự phản kháng, khát khao tình yêu và tự do trong con người Mị. Nhưng vẫn chưa dừng lại ở đó đây, đây chỉ như là bước chuẩn bị cho những hành động thức tỉnh mạnh mẽ và táo bạo hơn diễn ra tiếp theo.

* GV yêu cầu: *Các em hãy phân tích diễn biến tâm trạng và hành động của Mị trong đoạn văn Mị cứu A Phủ để chứng minh cho điều vừa nêu trên?*

* HS phân tích. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

Ban đầu, trước cảnh tượng A Phủ bị trói Mị hoàn toàn dửng dưng. Cô thân nhiên “*thối lữa hơ tay*”. Thái độ này của Mị cũng là hiển nhiên vì cảnh trói người đến chết như thế ở nhà thống lí cũng là bình thường. Với lại có thể vì Mị cũng quá khổ nên Mị thấy cái khổ của người khác cũng bình thường thế thôi.

Nhưng sau đó thì Mị nhìn thấy dòng nước mắt chảy xuống hai hõm má đã xám đen lại của A Phủ, Mị nhớ lại đêm năm trước Mị cũng bị trói đứng như thế kia

Vì thương mình, thương người, Mị càng nhận rõ tội ác của cha con thống lí “*chúng nó thật độc ác. Cơ chừng chỉ đêm mai là người kia chết, chết đau, chết đói, chết rét, phải chết*”

Mị cắt dây trói cứu A Phủ rồi cùng A Phủ chạy trốn khỏi Hồng Ngài: cuối cùng thì sức mạnh của tình thương người và khát vọng tự do đã trỗi dậy, khiến Mị vượt qua nỗi sợ hãi để dẫn đến hành động quyết liệt, táo bạo là cắt dây trói cứu A Phủ và theo A Phủ bỏ trốn khỏi Hồng Ngài.

=> Đây là hệ quả tất yếu sau những gì đã diễn ra ở Mị. Từ đêm tình mùa xuân cho đến cái đêm cắt dây trói cứu A Phủ là hành trình tự đấu tranh với nỗi sợ hãi, cam chịu của bản thân, tìm lại chính mình và tự giải thoát mình khỏi những “gông xiềng” của cả cường quyền bạo lực và thần quyền lạc hậu. Đó cũng là sự khẳng định ý nghĩa của cuộc sống và khát vọng tự do cháy bỏng của người dân lao động Tây Bắc.

3.2. Hoạt động tìm hiểu nghệ thuật truyện

* GV đặt CH: *Các em có nhận xét gì về đặc sắc nghệ thuật của truyện?*

* HS trả lời. GV nhận xét, bổ sung đầy đủ ý

Nghệ thuật kể chuyện: Lối trần thuật của Tô Hoài hấp dẫn người đọc. Như đoạn mở đầu truyện ngắn, bằng những lời dẫn dắt rất tự nhiên, nhà văn đã đưa người đọc vào thế giới nghệ thuật của câu chuyện, vào hoàn cảnh sống thường ngày của nhân vật: “*Ai ở xa về, có việc vào nhà thống lí Pá Tra thường thấy có một cô gái...*”. Không giới thiệu dài dòng, nhà văn dựng chân dung nhân vật ngay sau đó bằng những nét điển hình nhất và cũng nhiều mâu thuẫn nhất: một cô gái âm thầm, lẻ loi giữa khung cảnh đông đúc, tấp nập của nhà thống lí; một cô con dâu của một gia đình quyền thế, giàu có nhưng lúc nào cũng “*cúi mặt*”, “*mặt buồn rười rượi*”. Những chi tiết này vừa hé mở số phận nhân vật, vừa gợi lên bao băn khoăn, thắc mắc cho người đọc. Và câu trả lời chỉ có thể tìm thấy trong những trang văn tiếp

theo... Đây đúng là cách gợi vấn đề khéo léo của tác giả. Nhà văn chỉ đưa đến những thông tin trái chiều mà không đưa ra lời giải ngay tức khắc.

Nghệ thuật xây dựng nhân vật: Nhà văn Tô Hoài đã thành công trong nghệ thuật miêu tả tâm lí và phát triển tính cách nhân vật đặc sắc. Nhà văn ít tả hành động mà chủ yếu là khắc họa tâm tư, nhiều khi mới chỉ là các ý nghĩ chập chờn trong tiềm thức nhân vật. Giọng kể của nhà văn có lúc hòa vào dòng tâm tư của nhân vật, vẽ lên đủ loại cung bậc tình cảm của nhân vật: lúc tự tin, lúc ai oán, lúc giận dữ, uất ức, lúc quả quyết, mạnh mẽ...

Nghệ thuật tả cảnh đặc sắc: Cảnh thiên nhiên thơ mộng được miêu tả bằng ngôn ngữ giàu chất thơ và chất tạo hình (cảnh mùa xuân về trên núi Hồng Ngài). Cảnh miền núi với những nét sinh hoạt, phong tục riêng, sinh động (cảnh đêm tình mùa xuân, cảnh cúng trình ma, cảnh xử kiện).

4. Tổng kết

* GV đặt CH: *Qua bài học, các em cảm nhận được điều gì về giá trị hiện thực, nhân đạo của tác phẩm?*

* HS phát biểu những cảm nhận riêng của mình

Gợi ý trả lời

Truyện miêu tả chân thật số phận nô lệ cực khổ của người dân lao động nghèo Tây Bắc dưới ách thống trị của bọn cường quyền phong kiến miền núi; Truyện phơi bày bản chất tàn bạo của giai cấp phong kiến thống trị miền núi; Truyện thể hiện lòng yêu thương, sự đồng cảm sâu sắc với thân phận đau khổ của người lao động nghèo miền núi; Truyện thể hiện thái độ căm thù mãnh liệt các thế lực tàn bạo, chà đạp lên quyền sống con người; Truyện khẳng định niềm tin vào vẻ đẹp tâm hồn, sức sống mãnh liệt và khát vọng hạnh phúc cháy bỏng của con người.

* GV nêu vấn đề: *Vợ chồng A Phủ là câu chuyện về một đôi trai gái người Mông ở miền núi cao Tây Bắc cách đây đã mấy chục năm. Tuy nhiên, có nhiều vấn đề mà câu chuyện này đề cập vẫn còn nguyên ý nghĩa thời sự của nó. Các em nghĩ gì về điều này?*

* HS phát biểu suy nghĩ

Gợi ý trả lời

Truyện đặt ra nhiều vấn đề có ý nghĩa nhân sinh, nhân bản, vẫn còn nguyên tính thời sự cho đến ngày hôm nay

Con người cần được sống cho ra sống, chứ không thể sống mà như đã chết, chỉ là sự tồn tại mờ nhạt của hình hài. Phải tự ý thức giá trị bản thân, nói như nhà thơ Tố Hữu “*Nếu là con chim, chiếc lá/ Thì con chim phải hót, chiếc lá phải xanh/ Lẽ nào vay mà không có trả/ Sống là cho, đâu chỉ nhận riêng mình*” (Một khúc ca xuân).

Hạnh phúc vợ chồng phải được xây dựng trên cơ sở tình yêu đích thực. Mọi sự áp đặt, ép buộc hay trao đổi vì lợi ích gì đó... đều có nguy cơ dẫn đến bi kịch trong cuộc sống gia đình

Cần phải đấu tranh với những hủ tục lạc hậu, mê tín dị đoan... vẫn còn tồn tại đâu đó trong xã hội hiện đại của chúng ta, nhất là ở các vùng nông thôn, vùng sâu, vùng xa, vùng miền núi...

Cần lên tiếng đấu tranh với nạn bạo hành gia đình (bạo hành thể chất, tinh thần)

5. Luyện tập, củng cố

Câu 1: Trong đoạn trích, nhà văn nhiều lần nhắc tới “tiếng kèn”. Vậy tiếng kèn có ý nghĩa như thế nào trong cuộc đời của Mị?

Câu 2: Trong đoạn trích, có ba lần nhà văn nói đến chuyện Mị ăn lá ngón tự tử. Em hãy phân tích, cắt nghĩa tâm trạng, suy nghĩ của Mị trong mỗi lần đó và nêu ý kiến của em về vấn đề nhân sinh, nhân bản của đời sống con người mà Tô Hoài đã đặt ra từ những tình huống này?

6. Dặn dò

- Các em có thể vẽ tranh về nhân vật Mị, A Phủ hoặc vẽ về mùa xuân trên vùng núi Tây Bắc theo sự tưởng tượng của em

- Các em về đọc kỹ lại tác phẩm. Học thuộc nội dung bài học

- Chuẩn bị cho tiết học Văn tiếp theo.

THIẾT KẾ GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM (VÒNG 2)

SÓNG

Xuân Quỳnh

Tuần 12

Tiết 58-59-60

Người thiết kế: Nguyễn Thị Quốc Minh

I. Mục tiêu cần đạt

1. Kiến thức:

Sau khi học xong bài này HS sẽ:

- Hiểu được khát vọng mãnh liệt và sâu sắc về tình yêu lứa đôi của người con gái đang yêu được bày tỏ chân thành, xúc động
- Hiểu được những trải nghiệm đầy trí tuệ của tác giả Xuân Quỳnh khi cất nghĩa sự tồn tại vĩnh hằng và giá trị, ý nghĩa của tình yêu
- Hiểu được vẻ đẹp riêng của cách dùng từ ngữ điêu luyện, sự vận dụng sáng tạo thể thơ ngũ ngôn để khắc họa sự đa điệu và vẻ đẹp tâm hồn của hình tượng cái tôi trữ tình "em" hòa nhập vào biểu tượng sóng và những hình ảnh thực và mơ giàu suy tư và cảm xúc của tài năng thơ độc đáo

2. Kỹ năng:

- HS biết đọc chính xác ngôn từ chủ chốt của bài thơ. Biết đọc phân tích hình tượng cái tôi trữ tình "em", đọc tích lũy để khái quát hóa nội dung tư tưởng và lựa chọn ý nghĩa đích thực của tác phẩm Sóng
- Khích lệ HS vận dụng, trả lời câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học Sóng.

3. Thái độ:

- HS sẽ có thái độ trân trọng và trung thực trong tình yêu lứa đôi
- Biết đặt tình yêu cá nhân trong tình yêu lớn của cuộc đời để thấy giá trị và ý nghĩa cao đẹp của nó.

II. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. Phương pháp:

- Sử dụng phương pháp nêu và giải quyết vấn đề thông qua hệ thống CH phát triển năng lực đọc hiểu, kết hợp với phân tích, cắt nghĩa, bình giá nghệ thuật.

- Vận dụng phương pháp đặt CH tốt và CH hiệu quả (CH khám phá và CH tác động) để dẫn dắt HS đối thoại với bài thơ, với thầy cô và bạn học để hiểu giá trị đích thực của *Sóng*.

2. Phương tiện: SGK, bảng phụ, giáo án thiết kế, tài liệu tranh ảnh liên quan đến cuộc đời và ảnh chân dung nhà thơ của nhà thơ Xuân Quỳnh, ảnh biển Diêm Điền (nơi nhà thơ đi thực tế sáng tác)

III. Tiến trình dạy học dạy học

1. Ổn định lớp

2. Kiểm tra bài cũ

3. Lời vào bài mới (gợi hứng thú học tập)

Biển cả là biểu tượng thi ca mà nhiều nhà thơ tìm đến. Nhà thơ lớn Pê-tô-phi (Hungary) đã viết: *"Buồn đau là biển cả. Niềm vui là hạt châu. Khi ta mò được hạt châu đáy biển. E nửa vời tan nát biết đâu"*

Nhiều nhà thơ ở Việt Nam cũng thường mượn hình ảnh biển làm thi tứ trong thơ tình của mình. Trước hết phải nhắc tới Xuân Diệu *"Anh không xứng là biển xanh"*, rồi Hữu Thỉnh *"Và sóng đã làm anh nghiêng ngả vì em"*, đến cả Trần Đăng Khoa thì cũng *"Biển một bên và em một bên"*. Người ta đã "vẽ" biển trong khung trời bao la vô tận nhưng nhà thơ Xuân Quỳnh đã nhìn thấy biển trong lòng thăm sâu vô đáy với linh hồn của nó là những con sóng bạc đầu thương nhớ ngày đêm

Và hình ảnh sóng đã trở thành khát vọng tình yêu muôn đời của tuổi trẻ (*Ôi con sóng ngày xưa. Và ngày sau vẫn thế. Nỗi khát vọng tình yêu. Bồi hồi trong ngực trẻ*)

4. GV nêu CH kiểm tra, tìm hiểu hoạt động chuẩn bị bài và tự học của HS (nói kết hoạt động học tập và hoạt động giảng dạy)

Câu hỏi: Các bạn thân mến, ai là người sẵn sàng tóm tắt những nội dung và ý chính của phần tiểu dẫn trong SGK, xin mời nào. Chúng ta hãy chờ đợi!

* HS bổ sung cho nhau, GV tổng hợp và khái quát chi tiết đúng.

5. GV và HS cùng thực hiện bài học *Sóng* (bằng hoạt động dạy, học của mình)

Lời dẫn của GV (thay cho tri thức đọc hiểu)

Mỗi TPVC là một "sinh mệnh nghệ thuật" (lời của GS Đặng Thai Mai). Nghĩa là mỗi TPVC bất kì đều có cấu trúc để định dạng hình thức và phần nội dung

chứa đựng bên trong nó. Không có hai TPVC hoàn toàn giống nhau (dù là của cùng một tác giả). Nó có đặc điểm riêng biệt độc đáo của mình do ngôn ngữ nghệ thuật, hình tượng thâm mĩ và ý nghĩa của tư tưởng sáng tạo làm nên. Mỗi TPVC đều cùng chứa đựng trong nó đồng thời một số nghĩa do bản thân cấu trúc bao gồm một sự dung hợp nhiều nghĩa. Muốn tiếp nhận đúng đắn và thỏa đáng bài thơ *Sóng*, chúng ta cần phải biết vận dụng năng lực đọc hiểu như năng lực nhận thức tích cực sáng tạo, năng lực kiến tạo ý nghĩa cho tác phẩm, năng lực nắm vững tri thức đọc hiểu và khả năng vận dụng kĩ năng đọc hiểu trong việc phân tích, tổng hợp nghĩa của tầng cấu trúc ngôn từ với nghĩa của tầng cấu trúc hình tượng và nghĩa của tầng cấu trúc tư tưởng nghệ thuật với ý vị nhân sinh của tác phẩm *Sóng* để hiểu giá trị đích thực toàn vẹn của *Sóng*. Chúng ta sẽ lần lượt thực hiện những công việc này.

5.1. Hướng dẫn HS đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ của *Sóng*

* Yêu cầu của GV: Bây giờ các em cùng cô đọc hiểu tầng cấu trúc ngôn từ của bài thơ *Sóng*

Câu hỏi 1: (CH phát hiện, khám phá)

Cả lớp đọc thầm toàn bài thơ, tìm xem có bao nhiêu khổ thơ, mỗi khổ có mấy dòng thơ? Mỗi dòng có bao nhiêu từ? Đó là thể thơ gì? Suy nghĩ và trả lời xem có gì đặc biệt không?

Gọi 2-3 HS phát biểu. GV chỉ ra hoặc khẳng định sự đặc biệt đó. Và đặt CH tiếp theo

Câu hỏi 2: (CH chức năng)

Chỉ riêng khổ thơ 6 dòng này đã phá vỡ cấu trúc thể loại bài thơ. Em hiểu gì về điều này và tại sao tác giả làm vậy? Hãy phân tích cái hay của nó.

* HS trả lời CH. GV gợi ý bổ sung bằng sự kết hợp giảng bình

Nếu quan sát cách dùng từ "sóng" như một ẩn dụ muôn thuở của khát vọng tình yêu tuổi trẻ luôn tồn tại như qui luật muôn đời không thể cắt nghĩa được bởi tính chất hồn nhiên, vô tư của nó được thể hiện trong 4 khổ đầu của bài thơ. Những khổ thơ này thể hiện cái nhìn khách quan của nhà thơ về khát vọng tình yêu nói chung ở ngoài cuộc đời. Đó mới chỉ là tương quan giữa biểu tượng "sóng" với "sông" và biểu tượng "sóng" với "biển lớn". Nhưng đến khổ thơ thứ 5 thì biểu tượng sóng đã hòa nhập vào "em" để thành hình tượng nghệ thuật trung tâm của bài thơ.

Với cách nhìn từ bên trong của cái tôi trữ tình tự cảm và tự thú, con sóng ấy chính là tâm hồn "em", mang nặng tình cảm của "em". Từ đây con sóng ấy luôn tràn trở vật vã với nỗi nhớ anh khôn cùng. Con sóng ấy chính là tấm lòng thủy chung của em "*Lòng em nhớ đến anh. Cả trong mơ còn thức*". Nỗi nhớ anh tồn tại trong suốt thời gian sống của em, cả ngày và đêm, giữa mơ và thực. Cái hay của sự "ngoại lệ" này có hai nguyên nhân chi phối. *Thứ nhất*, đó là nội dung tư tưởng nghệ thuật đã tràn đầy thì dẫn tới sự thay đổi hình thức để đáp ứng nội dung đó. *Thứ hai*, chính là sự xúc động chân thành của cái tôi trữ tình "em" không thể kìm nén, buộc phải nói ra, làm khổ thơ xôn xao tình ý, với câu thơ thật, thật một cách dốc lòng.

Câu thơ thật hoàn hảo: "*Lòng em nhớ đến anh*". Câu thơ đã tự nó trọn vẹn, không còn là dòng thơ nữa. Nó không những hay mà còn đẹp nữa! "*Lòng em nhớ đến anh*" - đó là tình cảm nhớ nhung trong tâm hồn trong sáng, tràn ngập sự thánh thiện của linh hồn, phải đâu chỉ là thể xác!

* Lời dẫn của GV (thay cho tri thức đọc hiểu)

Phân tích tìm hiểu cấu trúc nghệ thuật của TPVC là phát hiện ra cách tổ chức ngôn ngữ văn học mang mục đích thẩm mỹ để xây dựng nên thế giới hình tượng của tác phẩm. Từ đó, phân tích khám phá mối quan hệ bên trong và bên ngoài tác phẩm để kiến tạo, thương lượng ý nghĩa tư tưởng, xác định cụ thể ý vị nhân sinh bị che lấp và chìm khuất sau sự sinh động, đa dạng, bất thường và phức tạp của đời sống trong tác phẩm

Thông thường khi đọc hiểu thơ trữ tình, chúng ta không cần phải chia bố cục hay kết cấu của TPVC như đối với văn xuôi tự sự. Bởi vì thơ không nói ý nghĩa cuộc sống bằng sự kiện, tình huống mà bộc lộ thái độ tâm tình và những cảm xúc sâu lắng của con tim trước cuộc đời. Mạch cảm xúc trữ tình định ra phương hướng khám phá các cung bậc tình cảm của nhân vật trữ tình và giọng điệu nghệ thuật của nhà thơ

Câu hỏi trình bày, diễn giải

Cả lớp đọc lướt toàn bài thơ. Ghi nhớ ý chính của từng khổ thơ. Ai là người đọc tốt, đọc hay trong lớp. Các em cử họ đọc diễn cảm bài thơ cho chúng ta nghe.

* HS đưa ý kiến đề cử. GV chỉ định 1 trong những HS được đề cử đọc diễn

cảm bài thơ và nêu ý chính của từng khổ thơ. HS khác bổ sung (chú ý nhấn mạnh ngôn ngữ trình bày, diễn giải của HS). GV chỉnh sửa ý kiến HS phát biểu và cách trình bày diễn giải của HS

GV nêu yêu cầu: Các em hãy đọc thầm bài thơ, chú ý những từ ngữ then chốt để có thể xác định "Sóng" là bài thơ tình.

Trả lời: cặp từ *anh - em*; *ta yêu nhau*; *lòng em nhớ đến anh...*

GV tiếp tục nêu yêu cầu: Em hãy căn cứ vào cách nhìn "sóng", cách nghĩ và cách cảm về "sóng" để nêu lên chủ đề của bài thơ.

GV gợi ý:

- Cách nhìn của Xuân Quỳnh về "sóng":

+ Sóng với sông (hạn hẹp, cá nhân, tình yêu vị kỉ)

+ Sóng với biển (lớn lao cao cả, tình yêu lớn...)

+ Sóng và em (sóng chính là em, là tất cả những gì tình yêu đã có và giờ đây em muốn thể hiện: thủy chung, đắm say, chân thật...)

+ Sóng với cuộc đời (rộng lớn bao la, vĩnh cửu)

- Cách nghĩ của Xuân Quỳnh về "sóng":

+ Bất thường

+ Tình cảm tự nhiên

+ Tồn tại với thời gian

+ Nảy sinh cùng tuổi trẻ

- Cách cảm của Xuân Quỳnh về "sóng":

+ Tình yêu là bản chất của cuộc đời

+ Tình yêu chân chính thì không có sự so đo, tính toán. Nó trong sáng vô tư, như là sự sắp xếp của định mệnh.

+ Tình yêu là sự thật mang nhiều đắng cay chứ đâu chỉ ngọt ngào; có hợp có tan...

* GV gọi 2 - 3 HS phát biểu về chủ đề của bài thơ. GV xác định và cung cấp chủ đề bài thơ cho HS

"Sóng" là bài thơ viết về đề tài tình yêu lứa đôi, tác giả đã tập trung làm nổi bật chủ đề của nó là niềm khát vọng về tình yêu cao đẹp, xứng đáng với tuổi trẻ và con người.

* GV nêu CH tốt - loại CH phân tích, cắt nghĩa hoặc diễn giải nội dung sâu sắc có giá trị mỹ cảm về ngôn từ hoặc hình ảnh của bài thơ

Câu hỏi 1: *Các bạn hãy lựa chọn những từ ngữ đắt giá và phân tích giá trị biểu cảm của khát vọng tình yêu trong những từ ngữ ấy.*

* Khoảng 1 - 2 HS trả lời. GV bổ sung cho đầy đủ yêu cầu của CH.

Lựa chọn từ ngữ: những từ ngữ đắt giá ấy tập trung vào chữ *khát vọng*, và chữ *ngỡ* trong câu thơ "*Nỗi khát vọng tình yêu. Bồi hồi trong ngực trẻ*"; "*Nơi nào em cũng ngỡ*". Phân tích rõ giá trị biểu cảm của các từ "*nỗi khát vọng*", "*bồi hồi*", "*ngỡ*"

* GV đưa ra những CH tiếp để giải quyết trọn vẹn vấn đề chủ đề khát vọng tình yêu của bài thơ

GV đặt CH tác động (để đánh giá năng lực tự nhận thức, năng lực thưởng thức, để phát triển quan điểm riêng, độc đáo của HS)

Câu hỏi: *Các em thử thống kê trong tác phẩm có bao nhiêu từ ngữ liên quan đến suy tư của nhà thơ. Những từ ngữ đó biểu lộ khát vọng gì?*

Gợi ý: không hiểu (*Sông không hiểu nỗi mình*); tìm ra (*Sóng tìm ra tận biển*); ngỡ về (*Em ngỡ về biển lớn. Em ngỡ về anh em*); không biết nữa (*Em cũng không biết nữa*); Khi nào (*Khi nào ta yêu nhau*); Con nào (*Con nào chẳng tới bờ*); Làm sao (*Làm sao được tan ra*)

* HS trả lời CH theo gợi ý của GV

Với nhà thơ Xuân Quỳnh, đó là khát vọng tìm hiểu ngọn nguồn xa xưa, bản chất trung thực, tính chất trẻ trung, nhất là mong muốn, nung nấu, muốn cắt nghĩa thế nào là tình yêu say đắm, tin cậy, cao đẹp và trường tồn.

Câu hỏi phát triển tư duy sáng tạo cho HS

Trên cơ sở đọc kỹ bài thơ, các em cố gắng phát hiện những bản khoăn, thậm chí nỗi hoài nghi của nhân vật trữ tình "em" về sự tròn đầy, toàn vẹn của tình yêu. Điều đó được diễn đạt bằng những lời thơ nào?

* HS trả lời. GV bổ sung đầy đủ ý

Gợi ý trả lời:

GV diễn giải trước, rồi sau đó nêu lời thơ bộc lộ nỗi băn khoăn thậm chí sự hoài nghi của chủ thể trữ tình.

Lời diễn giải của GV: sóng nhỏ, sóng lớn đều là của sông và biển cả: "Sông không hiểu nổi mình", chữ *mình* trong trường hợp này thể hiện sự đồng nhất giữa sóng và sông, giữa sóng và biển. Nói cách khác, sông, biển là nơi chứa đựng sóng với tính chất là khát vọng tình yêu cũng tự nhiên như biểu tượng của tạo vật và cuộc đời, vậy thì còn gì không rõ mà phải hỏi "sóng", và tiếp tục hỏi tình yêu là gì, bắt đầu từ đâu. Tác giả đã tự trả lời "Sóng bắt đầu từ gió" cũng đồng nghĩa với tình yêu bắt đầu từ sự không bình yên, hay đi kèm giông bão. Cần phân biệt điều này, Xuân Quỳnh không hỏi về nguồn gốc của tình yêu mà hỏi về khát vọng tình yêu thông qua biểu tượng sóng. Người ta đã hỏi và trả lời nhiều về tình yêu "Làm sao cắt nghĩa được tình yêu..." (Xuân Diệu) "Tình yêu có từ nơi đâu..." (Phan Lạc Hoa) nhưng với Xuân Quỳnh lí do trực tiếp nhất của khát vọng tình yêu là gió, biểu trưng cho trắc trở, gập ghềnh, bất trắc... cũng không hiểu nó từ đâu đến.

Câu hỏi tiếp theo, dạng CH tốt - đây là CH kết nối các nội dung trong tác phẩm đã hỏi và cần hỏi tiếp để phát triển năng lực tư duy tổng hợp khái quát hóa vấn đề tạo nên sự hiểu biết về chỉnh thể nghệ thuật toàn vẹn cho HS.

GV nêu CH: Vào đầu giờ học, các em đã đọc kĩ toàn bài thơ Sóng và đã nêu ra những ý chính trong từng khổ thơ, các em hãy suy nghĩ thêm và trình bày bằng ngôn từ riêng sát hợp với từng cung bậc cảm xúc của chủ thể trữ tình được biểu lộ trong các khổ thơ?

* GV gọi 3 - 4 HS trả lời (bao gồm cả HS giỏi, khá, trung bình và yếu trả lời)

Gợi ý đáp án

- Khổ 1, 2, 3, 4: từ *Dữ dội và dịu êm ...* đến *Khi nào ta yêu nhau*

=> Cảm xúc **bồi hồi, bồn chồn** của chủ thể trữ tình

- Khổ 5: từ *Con sóng dưới lòng sâu...* đến *Cả trong mơ còn thức*

=> Cảm xúc **nhớ nhung, da diết**

- Khổ 6: từ *Dẫu xuôi về ...* đến *Hướng về anh một phương*

=> Cảm xúc **thương xót "anh"** của chủ thể trữ tình

- Khổ 7: từ *Ở ngoài kia...* đến *Dù muôn vời cách trở*

=> Cảm xúc **tin tưởng sắt son** vào tình yêu thủy chung

- Khổ 8: từ *Cuộc đời tuy...* đến *Mây vẫn bay về xa*

=> Cảm xúc về **sự tự thức tỉnh** của hình tượng cái tôi trữ tình "em" (tình yêu dù cao đẹp đến đâu rồi cũng sẽ qua đi theo năm tháng cùng với tuổi trẻ)

- Khổ 9: từ *Làm sao được ...* đến *Để ngàn năm còn vỡ*

=> Cảm xúc về **vóc mơ thánh thiện** của khát vọng tình yêu

GV lưu ý HS phân tích cách hiểu từ "nghĩ" có nhiều ý nghĩa mới trong văn cảnh: nghĩ = quan tâm lo lắng, che chở, cầu mong, theo dõi từng bước của anh và đòi hỏi cao ở anh để xứng đáng với tình em trao gửi. Dùng chữ "nghĩ" ở khổ thơ này là đúng chỗ, đắt địa (phần em em đã bộc lộ hết lòng, còn phần anh nơi xa ấy anh nghĩ gì về sự nghĩ ngợi đau đầu của em?) Tình yêu chân thật thì luôn đòi hỏi phải được đáp lại.

GV tiếp tục đặt CH như sau: *Em hãy bình ngắn gọn về sự sáng tạo trong cách dùng từ ngữ của khổ thơ thứ 6. Theo em, khổ thơ hay ở chỗ nào? Vì sao lại hay đến thế?*

Gợi ý trả lời

Khổ thơ chứa đựng nghịch lí thông thường để tạo ra một "sự thật nghệ thuật" trong thơ (xuôi Bắc ngược Nam), so với thời điểm bài thơ ra đời trong bối cảnh thời đại chống Mĩ cứu nước có thể giải thích sự tinh tế có nghĩa lí của các từ xuôi - ngược.

Toàn khổ thơ này không có một từ hoa mỹ, không cố tình trau chuốt và vẽ vời làm văn mà vẫn giàu nghệ thuật và chất thơ đời sống. Nghệ thuật đạt đến độ hoàn hảo của sự thật và cách viết chân thành, giống như nhà văn Mĩ Heminway đã cố gắng cả một đời để "viết được một câu văn thật, nghĩa là một câu văn hoàn hảo"

Khổ thơ *Dẫu xuôi... Hướng về anh một phương*, ngoài nghịch lí nói trên còn là khổ thơ thuần khiết về tiếng Việt. Từ ngữ dung dị đến không ngờ và đạt đến ngưỡng cuối cùng giới hạn của tình cảm yêu thương. Có lẽ vì thế mà nhà thơ Xuân Quỳnh có bài thơ nặng lòng yêu tiếng Việt:

"Tiếng yêu từ những ngày xưa
Vượt qua năm tháng bây giờ đến ta
Tiếng yêu từ những ngày xa
Trái qua cay đắng vẫn là vẹn nguyên"
(Nguồn gốc từ ngữ)

- Về không gian, nhà thơ "trung dụng" không gian ảo mà thật vì đạt đến suy tư trừu tượng khái quát, cả ở trần gian, thiên đường và địa ngục bằng "nơi nào". "Nơi nào" nghĩa là khắp chốn mọi nơi nếu có em tồn tại hữu hình hay vô hình, khi đang còn sống và cả khi đã chết thì em vẫn yêu anh không phải chỉ *trọn đời* mà là yêu cho đến *hết kiếp*.

Diễn đạt thơ như thế là đi đến cấp độ tột cùng của yêu thương mà người phụ nữ có thể thực hiện được. Không những khổ thơ đạt đến "mĩ cảm về cái nhạt" màu sắc của tính từ mà xông xáo sức sống bội nghĩa của động từ "nghĩ" mà còn thể hiện sự bền vững tất yếu của tình yêu thủy chung duy nhất thông qua sự sáng tạo ra một phương trời mới đó là "phương anh"

* Diễn giải và chuyển nội dung dạy học *Sóng* của GV.

Chúng ta đã cùng nhau đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc ngôn từ nghệ thuật của tác phẩm *Sóng* trên cơ sở tiếp cận, phân tích, cắt nghĩa và bình giá các từ được sáng tạo độc đáo của nhà thơ và suy nghĩ phát hiện các quan hệ tương thuộc giữa chúng để thấy ý nghĩa nền tảng vốn có của bài thơ *Sóng*. Đối với TPVC hư cấu ngôn ngữ nghệ thuật là tất cả. Ngôn từ vừa là phương tiện vừa là nội dung vì nó bao giờ cũng được lựa chọn với sự tinh táo trí tuệ của con tim, nên đôi khi ngôn từ thơ còn là kết quả của vô thức và trực cảm, như tự nó đi đến và tự nó làm đầy tràn ý nghĩa. Cũng vì vậy mà trường phái "Phê bình mới" đã ưu tiên rất lớn cho ngôn từ TPVC và đẩy tác dụng chức năng của nó đến cực hạn. Thế giới nghệ thuật của TPVC do phong cách nhà văn và cách viết riêng có ở từng người tạo nên nhưng không thể không tính đến giá trị sáng tạo của hình tượng nghệ thuật. Ngay sau đây chúng ta chuyển sang hoạt động đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc hình tượng của bài thơ *Sóng*

5.2. Hướng dẫn đọc hiểu tầng cấu trúc hình tượng của bài thơ *Sóng*

Lời dẫn của GV

Phương pháp cấu trúc có xu hướng đồng nhất cấu trúc với những quan hệ của sự vật, hiện tượng khép kín trong ngôn ngữ của tác phẩm, và lơ đi quan hệ giữa con người với nhau, thậm chí phủ nhận những yếu tố bên ngoài tác phẩm như hoàn cảnh xã hội, bối cảnh thời đại và hiện thực đời sống cũng như vai trò nhà thơ. Đó là điều chúng ta nên tránh khi vận dụng cấu trúc trong đọc hiểu bài thơ.

* GV nêu CH cho HS suy nghĩ và trả lời

Các em hãy đọc nhanh bài thơ và cho biết đâu là hình tượng nghệ thuật trung tâm? Hãy giải thích lí do em chọn hình tượng ấy.

* HS làm việc và trả lời (khoảng 2 HS)

Gợi ý trả lời:

Đó là sóng. Sóng được nhắc tới nhiều lần (10 lần) trong bài thơ này. Lúc đầu sóng là biểu tượng cho khát vọng tình yêu, sau đó sóng hòa nhập vào nhân vật trữ tình "em" và trở thành hình tượng cái tôi trữ tình có bóng dáng "hình tượng tác giả trong bài thơ"

Câu hỏi phát triển tư duy sáng tạo cho HS

GV gợi dẫn:

Nếu đọc kĩ từng khổ thơ sát kê nhau, ta sẽ phát hiện ra dường như có sự tương ứng trong cấu trúc bài thơ là những cặp câu hỏi và sự trả lời sau đó.

GV nêu CH: Ai trong số các em đồng ý với nhận định này? Và trình bày ví dụ từ các khổ thơ.

* GV chỉ định 1 trong số những HS đó trình bày ý kiến của mình

* HS trình bày và trao đổi, bổ sung. GV xác định tính đúng đắn của nhận định bằng cách phân tích rõ hơn bằng những ví dụ từ các khổ thơ

Ví dụ: Sự bất thường và đồng danh của sóng, lúc thì thế này, khi thì thế khác như một câu hỏi ngầm "vì sao sóng lại như thế?" Và câu trả lời đã hiện rõ ở khổ thơ tiếp sau "Ôi con sóng ngày xưa. Và ngày sau vẫn thế. Nỗi khát vọng tình yêu. Bồi hồi trong ngực trẻ". Nghĩa là: sóng đồng danh thật thường vì đây là khát vọng, nhất là khát vọng tình yêu thì lại phức tạp, đa dạng vô cùng. Hơn nữa, đó còn là khát vọng tình yêu của tuổi trẻ đã được minh chứng từ xưa đến nay đều không thay đổi.

Đại loại như thế các em hãy tự suy xét và tìm cách phân tích cách đặt câu hỏi ngầm ẩn và cách trả lời câu hỏi kín đáo như thế mới thấy hết chiều sâu suy nghĩ của nhà thơ Xuân Quỳnh trước vấn đề khát vọng tình yêu của tuổi trẻ

CH phát triển năng lực tự nhận thức

CH bình giá

Câu hỏi: Bằng lời bình ngắn gọn có chất văn, em hãy thử sức mình khi vừa diễn giải vừa bình giá "câu hỏi" và "câu trả lời" chứa đựng trong khổ thơ thứ 3.

GV gợi dẫn:

Tại sao hình tượng cái tôi trữ tình "em" không hỏi về sóng, một biểu tượng về khát vọng tình yêu và là một phần quan trọng của hình tượng trữ tình em. Câu trả lời rất đơn giản vì câu hỏi về sóng đã được giải quyết xong rồi trong cặp hỏi - đáp ở khổ 1 và khổ 2 của bài thơ bằng qui luật tự nhiên tồn tại cùng thời gian của khát vọng tình yêu tuổi trẻ.

Diễn giải của GV:

Trong phần lí thuyết về câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu cho HS trong dạy học TPVC chúng tôi đã lưu ý luận điểm về mối quan hệ giữa CH trước và CH tiếp sau về cùng vấn đề đặt ra để HS giải quyết. CH trước là điều kiện tiên quyết, là tiền đề của CH sau. Trong trường hợp cụ thể này, CH hỏi sau có thể không nhắc lại vấn đề đã đặt ra, đã được giải quyết mà chuyển sang vấn đề khác có chiều sâu rộng hơn. Đó là nghệ thuật đặt câu hỏi mà chúng tôi đã đề cập trong bài.

CH tiếp theo là: *Tại sao hình tượng cái tôi trữ tình em chỉ đặt ra câu hỏi về gió?*

GV gợi ý:

Vì gió, một biểu trưng của thay đổi, của giông bão, của bất trắc, làm nghiêng ngả đổi thay sóng. Đặt câu hỏi "*Gió bắt đầu từ đâu*" có nghĩa là hỏi về nơi khai sinh ra khát vọng tình yêu, thì tất cả chúng ta cũng đành chịu, không thể trả lời được. Một câu hỏi không lời đáp. Nói đúng ra là có lời đáp ngầm ẩn, lời đáp ấy phải chăng là do chính em và cả chính anh mà ra, (chúng ta tự nguyện đến với nhau mà không thể chọn chính xác là khi nào). Nó hoàn toàn tự nhiên và vô tư như khí trời để thở. "*Anh nhớ em mỗi bước đường anh bước. Mỗi tối anh nằm, mỗi miếng anh ăn*" (Nhớ - Nguyễn Đình Thi)

* GV giao nhiệm vụ học tập

Chia lớp thành 4 nhóm, trao đổi tranh luận với nhau về câu hỏi này

GV theo dõi, đưa ra gợi ý, tổng kết thành lời giải phù hợp.

Câu hỏi thăm dò đánh giá sự thưởng thức nghệ thuật của HS.

Câu hỏi: *Ấn tượng nào lưu lại sâu đậm nhất với em khi theo dõi sự phát triển mạch cảm xúc của hình tượng cái tôi trữ tình xưng em?*

* Lời chuyển dẫn của GV vào tìm hiểu trọng tâm khác của bài thơ

TPVC cũng phát nghĩa để người đọc nhận nghĩa và tạo nghĩa theo nhu cầu văn hóa của mình. Tác phẩm chỉ là sự minh họa đời sống nếu không khái quát đời sống xã hội đương thời thành hình tượng nghệ thuật. Hình tượng nghệ thuật không tạo ra tư tưởng thâm mỹ và ý vị nhân sinh thì tác phẩm không thể đi xa và bay cao để neo giữ những bài học đạo lý trên đôi cánh thâm mỹ của hình tượng nghệ thuật. Mục đích bao trùm của đọc hiểu TPVC là thông hiểu những gì có thể hiểu trong quá trình đọc văn, một quá trình nhận thức phức tạp và tập trung vào thế giới hình tượng và sự thật nghệ thuật để hiểu thỏa đáng ý nghĩa tầng cấu trúc tư tưởng và giá trị nhân sinh của tác phẩm

5.3. Hướng dẫn đọc hiểu ý nghĩa tầng cấu trúc tư tưởng và giá trị nhân sinh của tác phẩm

CH phát triển tư duy phê phán

Em hãy trở lại với cách nhìn, cách nghĩ và cách cảm của Xuân Quỳnh về sóng - một biểu tượng khát vọng tình yêu tuổi trẻ. Theo em, những điều ấy có chính xác và hay không? Hãy cho biết ý kiến của em.

* HS trả lời CH. GV tổng hợp, khái quát hóa và nâng cao chất lượng trả lời

CH phát triển năng lực ngôn ngữ

Đọc thêm nhiều lần bài thơ theo "đôi bạn rì rầm", trao đổi và cử đại diện phát biểu xem từ chìa khóa để hóa giải những băn khoăn về cách diễn đạt nội dung, hình thức của biểu tượng sóng và tâm tình, cảm xúc của tác giả bài thơ.

Gợi ý trả lời: đó là khát vọng tình yêu

CH tư duy khái quát hóa tư tưởng

Chúng ta đã thống nhất với nhau bài thơ Sóng viết về đề tài tình yêu lứa đôi, trong đó nổi bật lên chủ đề khát vọng tình yêu tuổi trẻ. Vậy chủ đề tư tưởng của Sóng là gì?

* HS trao đổi từng bàn và cử đại diện trả lời CH. GV điều chỉnh nhấn mạnh đến khuynh hướng trí tuệ trong cảm hứng khám phá cắt nghĩa giá trị cao đẹp và sự trường tồn của tình yêu đôi lứa.

GV nêu chủ đề tư tưởng của bài thơ "Sóng": Tình yêu lứa đôi đã trở thành qui luật tồn tại vĩnh viễn như đời sống. Dù thăng trầm bất trắc, chẳng bình yên,

thậm chí đắng cay thì tình yêu đó vẫn tự sinh sôi, đơm hoa kết trái trong đắm say, yêu thương, chia sẻ, giữ gìn, bồi đắp tình yêu ngày càng cao đẹp và gắn tình yêu riêng vào sự trường tồn của tình yêu, sự sống.

CH ứng đáp, trải nghiệm (CH ứng đáp là dạng CH tác động vào sự suy tưởng, cảm nhận, diễn giải của người đọc vượt ra khỏi văn cảnh tác phẩm và qui chiếu vào văn cảnh văn hóa xã hội và thời đại để chủ động tiếp nhận và lựa chọn cách nhìn để kiến tạo ý nghĩa cho tác phẩm bằng trải nghiệm cá nhân)

Câu hỏi: Bao nhiêu em đồng ý với nội dung chủ đề tư tưởng mà cô vừa nêu? Lí do?

Bao nhiêu em chưa tán thành, và nêu ý kiến khác? Lí do?

CH tư duy sáng tạo, kết nối giữa ý nghĩa tác phẩm và tiêu đề tác phẩm

Theo em có thể đặt tiêu đề bài thơ Sóng là "Sóng thức" như có nhà lí luận phê bình đã viết hay là "Sự giác ngộ về tình yêu" được không? Tại sao?

* HS trả lời. GV điều chỉnh, bổ sung đầy đủ

CH trải nghiệm, CH tác động

Câu hỏi 1: Đọc hết bài thơ Sóng em thấy vui, hay buồn?

Câu hỏi 2: Cắt nghĩa tình yêu như Xuân Quỳnh em có thấy hợp lí không? Có thể tắt nhân tình không? Vì sao?

Câu hỏi 3: Năm nay các em đã 18 tuổi, các em đã từng yêu chưa? Theo em, phải làm thế nào cho tình yêu cao đẹp và hữu ích hơn?

Câu hỏi 4: Em cho biết ranh giới giữa tình yêu và tình bạn, giữa tình yêu và hôn nhân là gì?

(GV có thể gợi ý cho HS: nếu thấy không đủ tự tin và e ngại thì các em hãy viết vào giấy và nộp cho cô. Cảm ơn các em!)

Bài tập nâng cao:

Tất cả các em hãy cùng suy nghĩ tiếp để phân biệt đâu là "nhân vật trữ tình", đâu là hình tượng "cái tôi trữ tình" và đâu là "hình tượng tác giả" trong bài thơ Sóng

* GV giao nhiệm vụ: Về nhà mỗi em viết câu trả lời và nộp lại cho cô trong tiết học sau.

6. Tổng kết

Nói về tình yêu với những cảm nhận khác nhau của con người cá nhân là vô cùng vô tận. Giải pháp ứng xử để vun đắp tình yêu lứa đôi thành một phần cuộc sống tươi đẹp của hạnh phúc không thể chỉ biết khoanh tay chờ đợi ở duyên số hay định mệnh mà đảm bảo nhất cho hạnh phúc và tình yêu là sự tự nguyện cùng nhau vun đắp tình yêu bằng sự trân trọng người yêu và tự trọng với chính mình để có thể nói được như nhà thơ lớn Nguyễn Đình Thi trong bài thơ Nhớ của ông: "*Chúng ta yêu nhau kiêu hãnh làm người*"

Nhà thơ Xuân Quỳnh đã nhìn, đã nghĩ và đã cảm bằng trí tuệ của trái tim thi sĩ về chất đời và sự thánh thiện của tình yêu gái trai, và đã cắt nghĩa tình yêu một cách hợp lí đạt tình về sự ra đời, với nỗi trắc trở đấng cay, và hạnh phúc tràn đầy trách nhiệm với tình yêu cá nhân, hòa hợp trong giải pháp nhân văn của ứng xử rất văn hóa giữa tình yêu cá nhân và tình yêu lớn với con người và cuộc sống

Bài thơ *Sóng* đã đóng góp mới mẻ và tạo ra chất lượng cho thơ tình Việt Nam bằng cá tính sôi nổi đậm thắm, khoan dung và phong cách trí tuệ trong thơ để tạo nên những xúc động thơ bất ngờ đến ngạc nhiên và làm thỏa nguyện người đọc, nhất là giới trẻ.

Sóng là một minh chứng cho sự thành công của Xuân Quỳnh trong việc vận dụng sáng tạo thể thơ ngũ ngôn với thủ pháp vận gián cách và câu thơ liền mạch bởi liên từ, và nối nghĩa giữa hai dòng thơ cạnh nhau. *Sóng* đã thực sự là "sóng tình" khi nó được trải mình theo tiết nhịp không cố định từ 3/2 đến 1/2/2 xen với 1/4 và 2/3... kết hợp với sự trùng lặp liên hồi cố ý và đột ngột tạo nên nhịp điệu tâm hồn của người sáng tạo và người đọc đồng cảm với nhau và nhận ra ý nghĩa sâu xa của tác phẩm *Sóng*.

7. Dặn dò

Các em học thuộc lòng bài thơ *Sóng*. Suy nghĩ tiếp về giá trị nội dung tư tưởng và hình thức nghệ thuật của bài thơ này

GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM VÒNG 2 VỢ CHỒNG A PHỦ (TÔ HOÀI)

Tuần 19

Tiết dạy: Tiết 91-92-93-94-95

Người thiết kế giáo án: Nguyễn Thị Quốc Minh

I. Mục tiêu cần đạt

1. Kiến thức

- HS hiểu được giá trị nhân văn của tác phẩm: sự khẳng định và ngợi ca vẻ đẹp tâm hồn, khát vọng tình yêu, tinh thần quật khởi và ý chí tự giải phóng cuộc đời thoát khỏi sự nghèo đói áp bức bóc lột của người dân lao động miền núi Tây Bắc trong cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp.

- HS phân tích được những đặc sắc nghệ thuật của truyện: nghệ thuật miêu tả tâm lí nhân vật; nghệ thuật kể chuyện; lời văn tinh tế, giàu chất tạo hình, đậm chất thơ

2. Kỹ năng

- HS biết đọc chính xác những từ ngữ then chốt trong đoạn văn.
- HS rèn luyện kỹ năng phân tích tác phẩm
- HS biết vận dụng, trả lời câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy tác phẩm

3. Thái độ

- HS biết trân trọng khát vọng tự do, khát vọng hạnh phúc chân chính của con người
- HS biết yêu quý cái tốt, cái thiện và đấu tranh chống cái xấu, cái ác

II. Phương pháp và phương tiện dạy học

1. *Về phương pháp:* phối hợp nhiều hành động đọc: đọc lướt, đọc nhanh, đọc chậm, đọc kĩ, đọc thâm..., đối thoại, nêu vấn đề, giảng bình thông qua hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu.

2. *Về phương tiện:* SGK, một số tư liệu về nhà văn Tô Hoài và tác phẩm *Vợ chồng A Phủ*.

III. Chuẩn bị

GV đề nghị HS về nhà đọc chậm, đọc chính xác và phác họa không gian, thời gian nghệ thuật của truyện. Đọc toàn bộ truyện *Vợ chồng A Phủ* và tóm tắt nội dung tác phẩm theo các cách khác nhau (theo tuyến nhân vật, theo trình tự thời gian). Đọc kĩ phần Tiểu dẫn để tìm hiểu về cuộc đời Tô Hoài và quá trình sáng tác của ông

IV. Tiến trình tổ chức hoạt động dạy học

1. Ổn định lớp

2. Kiểm tra bài cũ

3. Giới thiệu bài mới

Nếu như trước đây các em đã được biết đến nhà văn Tô Hoài qua tác phẩm nổi tiếng “Dế mèn phiêu lưu kí” thì hôm nay chúng ta lại cùng nhau đọc hiểu truyện Vợ chồng A Phủ một trong những sáng tác tiêu biểu nhất của Tô Hoài. Tác phẩm này được tác giả viết vào năm 1952 khi ông đi cùng bộ đội vào giải phóng Tây Bắc. Tác phẩm viết về đời sống nghèo khổ, lạc hậu, bị áp bức bóc lột cả sức lao động lẫn tinh thần, và khát vọng tự do của người dân tộc ở vùng cao Tây Bắc trước khi có ánh sáng của Đảng, của cách mạng dẫn đường.

4. Hoạt động tìm hiểu vài nét về tác giả, tác phẩm

4.1. Tìm hiểu về tác giả

* GV đặt CH: Dựa vào sự chuẩn bị ở nhà, các em hãy trả lời các CH trong Phiếu học tập (thời gian 5 phút)

PHIẾU HỌC TẬP Ở LỚP

<p>Họ và tên:</p> <p>Lớp:</p>
<p>Dựa vào sự chuẩn bị ở nhà, các em hãy trả lời các câu hỏi sau</p> <p>Câu 1:</p> <p>- Nhà văn Tô Hoài tên thật là gì?</p> <p>- Sinh năm:</p> <p>- Tác phẩm <i>Vợ chồng A Phủ</i> được sáng tác năm nào?</p>

Câu 2: Quan niệm nghệ thuật của nhà văn Tô Hoài là gì?

.....
 Hãy viết lại câu nói thể hiện quan niệm nghệ thuật ấy

Câu 3: Em hãy kể tên các nhân vật chính trong tác phẩm

.....

* HS trả lời vào Phiếu học tập. Sau đó GV gọi một số HS trả lời từng CH trong phiếu. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý:

- Tô Hoài tên khai sinh là Nguyễn Sen (1920 - 2014). Ông sinh ra tại làng Nghĩa Đô, phủ Hoài Đức, tỉnh Hà Đông, nay là phường Nghĩa Đô, quận Cầu Giấy, Hà Nội. Là một nhà văn lớn, có số lượng tác phẩm đạt kỉ lục trong văn học VN hiện đại

- Tô Hoài có quan niệm nghệ thuật “vị nhân sinh” độc đáo và có phần quyết liệt “*Viết văn là quá trình đấu tranh để nói ra sự thật. Đã là sự thật thì không thể tầm thường, cho dù phải đập vỡ những thần tượng trong lòng người đọc*”

- Tô Hoài là nhà văn có vốn hiểu biết phong phú, sâu sắc về phong tục, tập quán của nhiều vùng khác nhau trên đất nước ta. Văn Tô Hoài luôn hấp dẫn người đọc bởi lối trần thuật hóm hỉnh, sinh động trên cơ sở vốn từ vựng giàu có.

4.2. Tìm hiểu về tác phẩm

* GV gọi HS giới thiệu về tác phẩm và đoạn trích

* HS giới thiệu, GV bổ sung đầy đủ ý

- Vợ chồng A Phủ (1952) là một trong 3 tác phẩm: *Vợ chồng A Phủ*, *Mường Giòn* và *Cứu đất cứu mường*, in trong tập *Truyện Tây Bắc* – tác phẩm đạt giải Nhất, giải thưởng Hội Văn nghệ VN 1954 – 1955. Tác phẩm là kết quả của chuyến đi cùng bộ đội vào giải phóng Tây Bắc năm 1952. Đây là chuyến đi thực tế dài tám tháng sống với đồng bào dân tộc thiểu số từ khu du kích trên núi cao đến những bản làng mới giải phóng của nhà văn

- *Vợ chồng A Phủ* gồm có hai phần, phần đầu viết về cuộc đời của Mị và A Phủ ở Hồng Ngài, phần sau viết về cuộc sống nên vợ nên chồng, cùng tham gia cách mạng của Mị và A Phủ ở Phiềng Sa. Đoạn trích là phần mở đầu của truyện ngắn.

5. Hoạt động đọc hiểu truyện "Vợ chồng A Phủ"

5.1. Hoạt động đọc và tóm tắt truyện

- Trước khi đến lớp GV cần yêu cầu HS đọc kỹ tác phẩm ở nhà (khuyến khích đọc toàn văn truyện ngắn) và tóm tắt những nội dung chính của đoạn trích

- GV gọi một số HS tóm tắt tác phẩm. Định hướng HS tóm tắt theo các cách khác nhau (theo tuyến nhân vật, theo kết cấu tình huống, theo bố cục các phần nội dung trần thuật...)

- Cho HS tóm tắt theo cách của các em, miễn sao thể hiện được những nội dung cơ bản của đoạn trích. Ví dụ:

Ví dụ 1: Tóm tắt theo tuyến nhân vật

Tác phẩm kể về hai nhân vật chính là Mị và A Phủ. Mị và A Phủ đều là người dân tộc Mèo. Mị là cô gái trẻ đẹp, cô đang đến tuổi yêu. Một đêm tình mùa xuân cô bị bắt cóc về làm vợ A Sử - con trai thống lí Pá Tra để trừ món nợ từ lâu của gia đình. Lúc đầu, đêm nào Mị cũng khóc, Mị định ăn lá ngón để tự tử nhưng vì cha Mị khóc lóc xin Mị, Mị thương cha nên Mị không thể tìm đến cái chết được, Mị đành chấp nhận sống kiếp tôi tớ, tui cực trong nhà thống lí Pá Tra. Mị làm việc cực khổ hơn cả trâu, cả ngựa “*Con ngựa con trâu còn có lúc, đêm nó còn được đứng gãi chân, đứng nhai cỏ, đàn bà con gái trong nhà này thì vùi vào việc làm cả đêm cả ngày*”. Mị phó mặc số phận trong sự cam chịu và buồn tủi “*Mỗi ngày Mị càng không nói, lúi lũi như con rùa nuôi trong xó cửa... Mị nghĩ rằng mình cứ chỉ ngồi trong cái lỗ vuông ấy mà trông ra, đến bao giờ chết thì thôi*”. Nhưng rồi mùa xuân lại đến, nghe tiếng sáo gọi bạn tình thiết tha da diết, Mị nhớ lại những ngày Mị còn trẻ, những đêm tình mùa xuân tươi vui của cô gái mới lớn... Mị thấy mình vẫn còn trẻ, Mị muốn đi chơi và Mị đã chuẩn bị để đi chơi nhưng bị A Sử bắt gặp, A Sử đã trói đứng Mị trong buồng tối.

Lại nói về A Phủ, A Phủ là một chàng trai nghèo, khỏe mạnh, lao động giỏi nhưng lại mồ côi. Vì một lần đánh A Sử nên bị bắt, bị đánh đập, phạt vạ rồi trở thành đầy tớ không công cho nhà thống lí Pá Tra. A Phủ đi chăn bò, một hôm bị mất một con bò, A Phủ bị bắt trói đứng vào góc nhà. Lúc đầu nhìn cảnh tượng ấy Mị thản nhiên, nhưng rồi lòng thương, tình thương giữa con người với con người trong hoàn cảnh ấy đã trỗi dậy trong lòng Mị. Thương người cũng là thương mình. Mị cắt dây trói cho A Phủ rồi đã quyết định đứng đắn sáng suốt là chạy theo A Phủ khỏi Hồng Ngài...

Ví dụ 2: Tóm tắt theo cốt truyện

Mị là cô gái trẻ đẹp, có tài thổi kèn. Bao nhiêu chàng trai say mê Mị và tiếng kèn của Mị. Mị cũng có người yêu. Một đêm tình mùa xuân, Mị nghe tiếng gõ vách nhà mình (như Mị đã hẹn với người yêu), nhưng không ngờ đó không phải là người yêu của Mị. Mị bị bắt cóc, đem về làm vợ A Sử - làm con dâu gạt nợ cho nhà thống lí Pá Tra. Mị nhiều lần định tự tử, nhưng thương cha già Mị lại thôi. Từ từ Mị thành câm lạng và chịu đựng. Mị chỉ biết làm việc. Mị coi như mình đã chết.

Nhưng rồi những đêm tình mùa xuân lại đến, Mị lại nghe tiếng kèn, Mị nhớ lại ngày xưa, những ngày vui vẻ hồn nhiên. Mị lấy rượu ra uống, rồi Mị thay quần áo, Mị muốn đi chơi. Nhưng A Sử chồng Mị bắt gặc, A Sử trói Mị vào cột nhà... cho đến khi người chị dâu cùng hoàn cảnh khốn khổ như chị cắt dây trói cho Mị bảo Mị đi hái lá thuốc cho A Sử, vì A Sử đi chơi bị thanh niên làng bên đánh

Mị cũng sống lầm lũi, không hạnh phúc. Có nhiều đêm Mị dậy rất sớm đốt đồng lửa ngồi hơ tay. Đêm ấy Mị cũng đốt lửa hơ tay, Mị thấy A Phủ bị trói. Đầu tiên Mị cũng thản nhiên (vì cảnh trói người đầu phải là lạ lắm gì trong cái nhà này), nhưng sau đó Mị nhìn thấy hai dòng nước mắt của A Phủ chảy xuống. Mị nghĩ thầm chắc người này sẽ phải chết. Rồi Mị nghĩ đến người đã từng bị trói và chết trong căn nhà này. Mị nghĩ thương A Phủ, thương thân mình và căm phẫn bố con nhà thống lí Pá Tra. Mị quyết định cắt dây trói cho A Phủ. Và rất nhanh chóng Mị cũng chạy theo A Phủ. Hai người cùng nhau chạy khỏi nơi tăm tối ấy. Họ đến với nhau, thành vợ chồng, và cùng nhau đến với ánh sáng của cách mạng.

5.2. Hoạt động đọc hiểu văn bản

5.2.1. Hoạt động tìm hiểu, phân tích nhân vật Mị

* GV nêu vấn đề bằng CH khám phá: *Em hãy đọc chậm đoạn từ “Ai ở xa về... con trai thống lí Pá Tra”, em cảm nhận được gì về vẻ ngoài của nhân vật Mị trong đoạn văn mở đầu tác phẩm?*

* HS đọc, trả lời CH. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

- Một cô gái sống lặng lẽ âm thầm, lúc nào cũng mang tâm trạng buồn “*cúi mặt*”, “*mặt buồn rười rượi*”

- Hình ảnh ấy đối lập với thân phận (vợ của A Sử - con dâu nhà thống lí Pá Tra) cái nhà “*nhiều nương, nhiều bạc, nhiều thuốc phiện nhất làng*” => báo hiệu sự bất bình thường, nhiều nỗi niềm và tình tiết trái ngang!

* GV gợi mở: *Không phải ngẫu nhiên mà ngay ở trang viết đầu tiên nhà văn Tô Hoài đã giới thiệu với người đọc những nét trái ngang trong cuộc đời của Mị. Liệu có phải bao nhiêu oán oăm, oan trái và những sóng gió cuộc đời đang ở phía trước, ngay sau “màn ra mắt” của nhân vật.*

GV đặt CH: *Các em đọc kĩ đoạn văn từ “Cô Mị về làm dâu nhà Pá Tra... đến bao giờ chết thì thôi”. Em hãy phân tích “cái chết chậm” trong tâm hồn của nhân vật Mị. Bi kịch cuộc đời Mị thể hiện ra sao?*

* HS lần lượt giải quyết vấn đề

Đúng là cuộc đời của Mị có nhiều oan trái: Mị hội tụ đầy đủ những yếu tố để được sống hạnh phúc, xứng đáng được hưởng hạnh phúc nhưng hạnh phúc đã không đến với Mị mà là bi kịch “con dâu gạt nợ” ở nhà thống lí Pá Tra đã xảy đến với Mị

- Trước hết, Mị là cô gái có ngoại hình đẹp và nhiều phẩm chất tốt:

+ Một cô gái trẻ đẹp và có tài thổi sáo: Nhà văn không trực tiếp miêu tả vẻ đẹp ngoại hình của Mị nhưng với chi tiết “*Trai đến đứng nhìn chân vách đầu buồng Mị*” đã cho chúng ta biết điều đó. Ngoài ra, Mị còn có tài thổi sáo, điều này nhà văn đã nói rõ cho chúng ta biết “*Mị thổi sáo giỏi*”, “*Mị uốn chiếc lá trên môi, thổi lá cũng hay như thổi sáo. Có biết bao nhiêu người mê, ngày đêm đã thổi sáo đi*

theo Mị". Mị đã có người yêu, Mị đã hẹn với người yêu trong đêm tình mùa xuân ấy "*Tiếng gõ vách hò hẹn của người yêu...*" => Mị tràn trề cơ hội được hưởng tình yêu và hạnh phúc

+ Một cô gái chăm làm, sẵn sàng lao động, không quản ngại khó khăn và có tấm lòng hiếu thảo: Mị biết "*cuộc nương làm ngô*" và sẵn sàng "*làm nương ngô giả nợ thay cho bố*". Mị có thể bỏ trốn khỏi nhà thống lí Pá Tra hoặc chọn cái chết để kết thúc sự tủi cực nhưng vì cha Mị không thể làm vậy.

+ Mị là một cô gái yêu cuộc sống tự do, trân trọng tình yêu, không tham giàu sang phú quý: Mị từng đề nghị bố đừng bán cô cho nhà giàu. Khi bị bắt cóc và bị ép làm vợ A Sử thì Mị đã định tự tử. Cô định ăn lá ngón để kết thúc cuộc đời tủi cực, nô lệ và không có tình thương giữa người với người, không có tình yêu dù mang danh nghĩa "vợ chồng"

Tuy nhiên, trái ngược với những gì Mị đáng được hưởng, bi kịch đã đến với Mị một cách phũ phàng bởi sức mạnh của bạo lực và sức mạnh của những hủ tục lạc hậu

+ Mị là "con dâu gạt nợ" (thực chất là kẻ ở đợ) ở nhà thống lí Pá Tra: về danh nghĩa là con dâu (vì Mị là vợ A Sử) nhưng thực chất Mị chỉ như một món đồ không hơn không kém, Mị bị bắt về để gạt nợ, món nợ mà đời bố mẹ Mị đã nợ và không trả được. Điều đau đớn trong thân phận của Mị là ở chỗ: nếu chỉ là "gạt nợ" thì Mị vẫn còn hi vọng sẽ được tự do sau khi món nợ đã được trả đủ (bằng thời gian lao động, sức lao động, bằng tiền hay gì đó) nhưng đằng này lại là con dâu, bị cướp về và "cúng trình ma" ở nhà thống lí. Linh hồn Mị đã bị con ma ấy "cai quản". Đến hết đời, dù món nợ đã được trả hết nhưng Mị cũng không thể được tự do (đây là những hủ tục lạc hậu, mê tín đã đè nặng lên đời Mị nói riêng, đời những người dân tộc thiểu số miền núi Tây Bắc nói chung) => Bi kịch trong cuộc đời Mị.

+ Đời làm "con dâu gạt nợ" ở nhà thống lí Pá Tra là quãng thời gian vô cùng tủi cực, sống mà như chết.

Mị dường như tê liệt cả lòng yêu đời, yêu sự sống và sự phản kháng của bản thân. Nhà văn Tô Hoài đã miêu tả điều đó rất chi tiết "*Ở lâu trong cái khổ, Mị quen*

khổ rồi”, Mị không còn ý niệm về sự khổ. Mị không còn nhận thức bản thân, hay nói đúng hơn là Mị đang “đánh lừa khái niệm” bằng suy nghĩ “*Mị tưởng mình cũng là con trâu, cũng là con ngựa...*” và Mị sống cam chịu như cái xác không hồn “*Mỗi ngày Mị càng không nói, lù lũi như con rùa nuôi trong xó cửa*”

Mị chỉ như một công cụ lao động trong nhà thống lí: “*Tết xong thì lên núi hái thuốc phiện, giữa năm thì gặt đay, xe đay, đến mùa thì đi nương bẻ bắp, và dù lúc đi hái củi, lúc bung ngô, lúc nào cũng gài một bó đay trong cánh tay tước thành sợi*”

Thân phận của Mị không bằng con trâu con ngựa trong nhà: “*Con ngựa con trâu làm còn có lúc, đêm nó còn được đứng gãi chân, đứng nhai cỏ, đàn bà con gái nhà này thì vùi vào làm việc cả đêm cả ngày*”.

=> Mị sống như một tù nhân của chốn địa ngục trần gian.

* GV nêu yêu cầu: *Hãy phân tích và bình giá những chi tiết nghệ thuật độc đáo mà tác giả đã dùng để khắc họa nhân vật Mị.*

* HS trả lời, GV bổ sung đầy đủ ý

- Nhà văn Tô Hoài đã thành công trong việc khắc họa chiều sâu hiện thực và thể hiện tinh thần nhân đạo sâu sắc. Bằng cách dựng lại quặng đời “*làm dâu gặt nợ*” ở nhà thống lí Pá Tra của Mị, tác giả không chỉ tố cáo sự áp bức bóc lột của bọn địa chủ phong kiến miền núi mà còn nói lên sự thật đau xót: dưới ách thống trị của cường quyền bạo lực và thần quyền hủ tục, người dân lao động miền núi Tây Bắc bị chà đạp một cách tàn nhẫn về tinh thần đến mức tê liệt cảm giác về sự sống, mất dần ý niệm về cuộc đời, từ những con người có lòng ham sống, yêu sự tự do mãnh liệt đã trở thành con người “*sống mà như chết*”, tê nhạt, vô thức, mất sự nhận thức bản thân => Sự hủy diệt ý thức sống của con người thật đáng sợ.

* GV tiếp tục dẫn dắt rồi hướng dẫn HS làm việc theo nhóm. Chia lớp thành 4 nhóm. Phân công cụ thể như sau:

- Nhóm 1, 2: *Em hãy đọc kỹ, đọc phân tích đoạn từ: “Trên đầu núi, các nương ngô... mình không bằng con ngựa” và cho biết những tác nhân nào đã làm thức dậy trong Mị lòng ham sống và khát khao hạnh phúc mãnh liệt trong đêm mùa xuân ở Hồng Ngài?*

- Nhóm 3, 4: *Em hãy đọc kĩ, đọc phân tích đoạn từ: “Trên đầu núi, các nương ngô... mình không bằng con ngựa”. Sau đó phân tích diễn biến tâm lí, hành động của nhân vật Mị và bình ngắn gọn cái hay nó.*

(Thời gian HS làm việc nhóm là 5 phút)

* Đại diện các nhóm lên trình bày, các nhóm khác bổ sung. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý.

Đáp án trả lời:

- Những tác động của ngoại cảnh: Mùa xuân về ở Hồng Ngại đã khơi gợi khát vọng sống, khát vọng tình yêu tuổi trẻ và thức tỉnh lòng yêu đời của Mị

Trước hết là khung cảnh mùa xuân tươi vui, tràn đầy sức sống và đầy màu sắc “Trong các làng Mèo đỏ, những chiếc váy hoa đã đem ra phơi trên mỏm đá xòe như con bướm sặc sỡ... Đám trẻ đợi Tết, chơi quay, cười ầm trên sân chơi trước nhà”

Tiếp đó là “tiếng ai thổi sáo rủ bạn đi chơi” – tiếng sáo gọi bạn tình “vọng” vào tâm hồn Mị “thiết tha bồi hồi”. Từng lời hát giản dị mộc mạc nhưng lại có sức mời gọi lớn lao đối với Mị “Ta không có con trai con gái. Ta đi tìm người yêu”, “Anh ném pao, em không bắt. Em không yêu, quả pao rơi rồi...”. Và bay theo tiếng sáo, “những đêm tình mùa xuân đã tới...”

Bữa cơm Tết cúng ma đón năm mới rộn rã “chiêng đánh ầm ỹ”, “Vừa hết bữa cơm lại tiếp ngay bữa rượu bên bếp lửa”

Lời bình: Những biểu hiện của ngoại cảnh ấy không thể không tác động đến Mị, nhất là tiếng sáo. Tiếng sáo có sức mạnh gợi nhớ sâu xa. Tiếng sáo gọi bạn tình, tiếng sáo rủ bạn đi chơi chính là tiếng lòng, ca ngợi hạnh phúc tuổi trẻ, là biểu tượng của tình yêu đôi lứa. Nó đã xuyên qua được sự chai sạn, bất cần, buông xuôi ở bên ngoài để “vọng” vào miền sâu thẳm trong tâm hồn Mị, đánh thức cái sức sống vẫn còn lẩn khuất, tiềm tàng đâu đó trong cõi lòng cô gái này.

- Diễn biến tâm lí, hành động của Mị

Đầu tiên, Mị “ngồi nhâm thắm bài hát của người đang thổi”. Sau bao ngày lặng câm nay Mị đã cất tiếng, dù đó chỉ là những lời “thâm thì”. Bài ca tình yêu, bài ca của những đôi trái gái đang tuổi yêu, của những người khát khao hạnh phúc đã

cất lên trên đôi môi của Mị, đánh dấu một bước trở lại của người con gái yêu đời, yêu cuộc sống ngày nào.

Trong không khí của một đêm tình mùa xuân, trong cái nồng nàn của bữa rượu ngày Tết. *“Mị cũng uống rượu, Mị lên lấy hũ rượu, cứ uống ực từng bát”*. Cách uống rượu của Mị không khiến người đọc ngạc nhiên, cũng không cảm thấy khó hiểu, khó lí giải. Bởi sau bao ngày tháng tủi nhục, đau đớn giờ là giây phút Mị được sống lại với chính mình. Mị uống như để quên đi cái phần đời cay đắng vừa qua, để sống lại mạnh mẽ cái phần đời tươi trẻ đã có. Trong lòng Mị giờ đây chỉ còn lại kỉ niệm của những ngày vui vẻ, tươi trẻ, hồn nhiên của cô gái vừa mới chớm xuân.

Việc sống lại những kí ức đẹp tươi của quá khứ đã khiến Mị tiến thêm một bước nữa trên hành trình tìm lại chính mình, tìm lại niềm vui sống và khát khao hạnh phúc. Tình trạng sống mà như đã chết của Mị được cởi bỏ, Mị bây giờ *“thấy phơi phới trở lại, trong lòng đột nhiên vui sướng như những đêm Tết ngày trước”*. Lần đầu tiên sau những tháng ngày mất ý niệm về không gian, thời gian, về bản thân, Mị thấy *“Mị trẻ lắm. Mị vẫn còn trẻ. Mị muốn đi chơi”*. Rõ ràng lòng ham sống trong Mị đã trỗi dậy, khát vọng hạnh phúc thưở nào trong Mị đã bừng tỉnh. Mị ý thức rất rõ quyền được sống, được “đi chơi ngày Tết” của mình như bao người phụ nữ có chồng khác *“Bao nhiêu người có chồng cũng đi chơi ngày Tết. Huống chi A Sử với Mị, không có lòng với nhau mà vẫn phải ở với nhau”*

Như một lẽ tự nhiên khi ý thức sống đã trỗi dậy thì cũng là lúc Mị cảm thấy rõ hơn bao giờ hết cái vô nghĩa lí của cuộc sống thực tại. Nếu trước đây Mị “quen khổ” đến mức chai sạn, không còn nghĩ đến việc ăn lá ngón tự tử thì giờ đây *“Nếu có nắm lá ngón trong tay lúc này Mị sẽ ăn cho chết ngay chứ không buồn nhớ lại nữa”*. Đây chính là biểu hiện của sự phản kháng với hoàn cảnh, của sự xung đột gay gắt giữa một bên là khát vọng sống chân chính đã thức tỉnh với một bên là thực tại đau đớn vẫn đang hiện hữu. Những giọt nước mắt của Mị càng chứng tỏ là Mị đã hồi sinh và Mị đang ý thức rất rõ hoàn cảnh đau xót của mình.

Tiếng sáo vẫn đang “lửng lơ bay ngoài đường”, những giai điệu tình yêu, cả những dở dang đau đáu đầy tiếc nuối *“Anh ném pao, em không bắt. Em không yêu,*

quả pao rơi rồi...” vẫn vang lên đâu đây. Từ chỗ là một âm thanh bên ngoài, tiếng sáo đã trở thành những nốt nhạc trong tâm hồn Mị “*Trong đầu Mị đang rập rờn tiếng sáo*”. Và tiếng sáo nội tâm ấy giống như một chất “xúc tác” để “phản ứng đi chơi” của Mị diễn ra nhanh hơn. Trước đó, Mị đã “*đến góc nhà, lấy ống mỡ, xắn một miếng bỏ thêm vào đĩa đèn cho sáng*”, nay tiếng sáo rập rờn hồi thúc Mị “*quấn lại tóc*”, “*với tay lấy cái váy hoa vắt ở phía trong vách*” để “*đi chơi*”. Có thể thấy, những biến động mạnh mẽ trong tâm hồn Mị đã chuyển hóa thành hành động và hành động này dẫn đến những hành động tiếp theo không thể ngăn được.

Giữa lúc những hoạt động sống trong Mị trào sôi thì cũng là lúc nó bị vùi dập một cách dã man bởi người chồng của Mị là A Sử. Hắn đã trói đứng Mị vào cột nhà, quấn tóc Mị lên cột khiến Mị “*không cúi, không nghiêng được đầu*”. Tuy nhiên, A Sử chỉ có thể trói buộc được thân xác Mị, ngăn cản hành động thực tế là đi chơi của Mị chứ không thể trói được sức sống đang trỗi dậy trong tâm hồn Mị, và không ngăn được cuộc đi chơi Tết trong tâm tưởng, hồi ức lẫn khát khao của Mị. Lúc này Mị như quên là mình đang bị trói, quên những đau đớn về thể xác, trong cơ thể Mị hơi rượi vẫn “*nồng nàn*” và nhất là tiếng sáo gọi bạn tình vẫn đưa Mị đi theo những cuộc chơi...

GV chuyển ý: Có thể thấy đêm tình mùa xuân, tiếng sáo gọi bạn tình... đã giúp chúng ta nhận ra sức sống, sự phản kháng, khát khao tình yêu và tự do trong con người Mị. Nhưng vẫn chưa dừng lại ở đó đây, đây chỉ như là bước chuẩn bị cho những hành động thức tỉnh mạnh mẽ và táo bạo hơn diễn ra tiếp theo.

* GV nêu yêu cầu: *Các em hãy nối kết những chi tiết nghệ thuật đặc sắc của đoạn văn kể lại đêm Mị cứu A Phủ và cùng trốn khỏi Hồng Ngài với anh ta.*

* HS phân tích. GV nhận xét và bổ sung đầy đủ ý

- Ban đầu, trước cảnh tượng A Phủ bị trói Mị hoàn toàn dửng dưng. Cô thân nhiên “*thối lữa hơ tay*”. Thái độ này của Mị cũng là hiển nhiên vì cảnh trói người đến chết như thế ở nhà thống lí cũng là bình thường. Với lại có thể vì Mị cũng quá khổ nên Mị thấy cái khổ của người khác cũng bình thường thế thôi.

- Nhưng sau đó thì Mị nhìn thấy dòng nước mắt chảy xuống hai hõm má đã xám đen lại của A Phủ, Mị nhớ lại đêm năm trước Mị cũng bị trói đứng như thế kia

- Vì thương mình, thương người, Mị càng nhận rõ tội ác của cha con thống lí
“chúng nó thật độc ác. Cơ chừng chỉ đêm mai là người kia chết, chết đau, chết đói, chết rét, phải chết”

- Mị cắt dây trói cứu A Phủ rồi cùng A Phủ chạy trốn khỏi Hồng Ngài: cuối cùng thì sức mạnh của tình thương người và khát vọng tự do đã trỗi dậy, khiến Mị vượt qua nỗi sợ hãi để dẫn đến hành động quyết liệt, táo bạo là cắt dây trói cứu A Phủ và theo A Phủ bỏ trốn khỏi Hồng Ngài

* GV nêu CH tư duy sáng tạo: *Hành động cứu A Phủ của Mị là hành động tự phát nhất thời hay là hành động sáng suốt, chín chắn, là quá trình tự đấu tranh với chính mình? Em hãy kiến giải?*

* HS trả lời

Đây là hệ quả tất yếu sau những gì đã diễn ra ở Mị. Từ đêm tình mùa xuân cho đến cái đêm cắt dây trói cứu A Phủ là hành trình tự đấu tranh với nỗi sợ hãi, cam chịu của bản thân, tìm lại chính mình và tự giải thoát mình khỏi những “gông xiềng” của cả cường quyền bạo lực và thần quyền lạc hậu. Đó cũng là sự khẳng định ý nghĩa của cuộc sống và khát vọng tự do cháy bỏng của người dân lao động Tây Bắc.

5.2.2. Hoạt động tìm hiểu nghệ thuật truyện

* GV đặt CH giải thích: *Các em hãy giải thích vì sao nhân vật Mị ngay từ đầu truyện đã thu hút sự chú ý của người đọc?*

* HS trả lời. GV nhận xét, bổ sung đầy đủ ý

- *Nghệ thuật kể chuyện*: Lối trần thuật của Tô Hoài hấp dẫn người đọc. Như đoạn mở đầu truyện ngắn, bằng những lời dẫn dắt rất tự nhiên, nhà văn đã đưa người đọc vào thế giới nghệ thuật của câu chuyện, vào hoàn cảnh sống thường ngày của nhân vật: *“Ai ở xa về, có việc vào nhà thống lí Pá Tra thường thấy có một cô gái...”*. Không giới thiệu dài dòng, nhà văn dựng chân dung nhân vật ngay sau đó bằng những nét điển hình nhất và cũng nhiều mâu thuẫn nhất: một cô gái âm thầm, lẻ loi giữa khung cảnh đông đúc, tấp nập của nhà thống lí; một cô con dâu của một gia đình quyền thế, giàu có nhưng lúc nào cũng *“cúi mặt”*, *“mặt buồn rười rượi”*. Những chi tiết này vừa hé mở số phận nhân vật, vừa gọi lên bao băn khoăn, thắc

mắc cho người đọc. Và câu trả lời chỉ có thể tìm thấy trong những trang văn tiếp theo... Đây đúng là cách gọi vấn đề khéo léo của tác giả. Nhà văn chỉ đưa đến những thông tin trái chiều mà không đưa ra lời giải ngay tức khắc nên đã thu hút sự chú ý của người đọc vào nhân vật Mị.

* GV đặt CH tư duy phê phán: *Có người cho rằng trong tác phẩm này nhà văn Tô Hoài ít miêu tả hành động mà chủ yếu là khắc họa tâm tư nhân vật. Em nghĩ thế nào về ý kiến này? Hãy trình bày ý kiến của em.*

* *Gợi ý trả lời:*

Nhà văn Tô Hoài đã thành công trong nghệ thuật miêu tả tâm lí và phát triển tính cách nhân vật đặc sắc. Nhà văn ít tả hành động mà chủ yếu là khắc họa tâm tư, nhiều khi mới chỉ là các ý nghĩ chập chờn trong tiềm thức nhân vật. Giọng kể của nhà văn có lúc hòa vào dòng tâm tư của nhân vật, vẽ lên đủ loại cung bậc tình cảm của nhân vật: lúc tự tin, lúc ai oán, lúc giận dữ, uất ức, lúc quả quyết, mạnh mẽ... điều này đã làm nên nét độc đáo, đặc sắc cho tác phẩm.

* GV đặt CH bình giá và thưởng thức nghệ thuật: *Em hãy phân tích nét đặc sắc của cảnh mùa xuân Tây Bắc. Nó có liên hệ gì với việc khắc họa nhân vật Mị?*

* *Gợi ý trả lời:*

Tác giả đã sử dụng nghệ thuật tả cảnh đặc sắc: cảnh thiên nhiên thơ mộng được miêu tả bằng ngôn ngữ giàu chất thơ và chất tạo hình (cảnh mùa xuân về trên núi Hồng Ngài với cảnh những chiếc váy hoa phơi trên những mỏm đá như những con bướm sặc sỡ; cảnh chơi đùa ngày tết...). Cảnh miền núi với những nét sinh hoạt, phong tục riêng, sinh động (cảnh đêm tình mùa xuân, cảnh cúng trình ma, cảnh xử kiện). Những chi tiết nghệ thuật này đều gắn với cuộc đời Mị.

6. Tổng kết

* GV đặt CH: *Qua bài học, các em cảm nhận được điều gì về giá trị hiện thực, nhân đạo của tác phẩm?*

* HS phát biểu những cảm nhận riêng của mình

Gợi ý trả lời

Truyện miêu tả chân thật số phận nô lệ cực khổ của người dân lao động nghèo Tây Bắc dưới ách thống trị của bọn cường quyền phong kiến miền núi;

Truyện phơi bày bản chất tàn bạo của giai cấp phong kiến thống trị ở miền núi; Truyện thể hiện lòng yêu thương, sự đồng cảm sâu sắc với thân phận đau khổ của người lao động nghèo miền núi; Truyện thể hiện thái độ căm thù mãnh liệt các thế lực tàn bạo, chà đạp lên quyền sống con người; Truyện khẳng định niềm tin vào vẻ đẹp tâm hồn, sức sống mãnh liệt và khát vọng hạnh phúc cháy bỏng của con người.

* GV nêu vấn đề: *Vợ chồng A Phủ là câu chuyện về một đôi trai gái người Mông ở miền núi cao Tây Bắc cách đây đã mấy chục năm. Tuy nhiên, có nhiều vấn đề mà câu chuyện này đề cập vẫn còn nguyên ý nghĩa thời sự của nó. Các em nghĩ gì về điều này?*

* HS phát biểu suy nghĩ

Gợi ý trả lời

Truyện đặt ra nhiều vấn đề có ý nghĩa nhân sinh, nhân bản, vẫn còn nguyên tính thời sự cho đến ngày hôm nay

- Con người cần được sống cho ra sống, chứ không thể sống mà như đã chết, chỉ là sự tồn tại mờ nhạt của hình hài. Phải tự ý thức giá trị bản thân, nói như nhà thơ Tố Hữu *“Nếu là con chim, chiếc lá/ Thì con chim phải hót, chiếc lá phải xanh/ Lẽ nào vay mà không có trả/ Sống là cho, đâu chỉ nhận riêng mình”* (Một khúc ca xuân)

- Hạnh phúc vợ chồng phải được xây dựng trên cơ sở tình yêu đích thực. Mọi sự áp đặt, ép buộc hay trao đổi vì lợi ích gì đó... đều có nguy cơ dẫn đến bi kịch trong cuộc sống gia đình

- Cần phải đấu tranh với những hủ tục lạc hậu, mê tín dị đoan... vẫn còn tồn tại đâu đó trong xã hội hiện đại của chúng ta, nhất là ở các vùng nông thôn, vùng sâu, vùng xa, vùng miền núi...

- Cần lên tiếng đấu tranh với nạn bạo hành gia đình (bạo hành thể chất, tinh thần)

7. Luyện tập, củng cố

GV yêu cầu HS đóng tập sách lại, GV phát cho HS phiếu học tập, đề nghị các em trả lời các câu hỏi trong phiếu

Họ và tên:

Lớp:

Thời gian: 3 phút

Em hãy trả lời những câu hỏi sau đây

Câu 1: Tác phẩm *Vợ chồng A Phủ* thuộc thể loại gì? (khoanh tròn vào chữ cái trước câu mà em chọn)

A. *Truyện ngắn*
 B. *Tùy bút*
 C. *Kí sự*
 D. *Kịch*

Câu 2: Tính cách trầm lắng, lầm lũi của Mị sau khi bị bắt về ở nhà thống lí Pá Tra được tác giả so sánh với con vật gì? Em hãy viết lại câu đó.

A. *Con ngựa*
 B. *Con rùa*
 C. *Con trâu*

Viết lại câu văn đó:

Câu 3: Sự vất vả của phụ nữ trong nhà thống lí Pá Tra nói chung và Mị nói riêng được tác giả so sánh như thế nào? Em hãy viết lại câu đó.

A. *Vất vả nhưng không bằng con trâu, con ngựa*
 B. *Vất vả như con trâu, con ngựa*
 C. *Vất vả hơn con trâu, con ngựa*

Viết lại câu văn đó:

.....

.....

8. Dặn dò

- Các em có thể vẽ tranh về nhân vật Mị, A Phủ hoặc cảnh mùa xuân trên vùng núi cao Tây Bắc theo sự tưởng tượng của các em
- Các em về đọc kĩ lại tác phẩm. Học thuộc nội dung bài học
- Chuẩn bị cho tiết học Văn tiếp theo

Giáo án đối chứng

Tiết: 91 - 95

VỢ CHỒNG A PHỦ

Tuần: 19

Tô Hoài

Người soạn: Tạ Thị Kim Chi

I. Mục tiêu :

1. <u>Kiến thức</u>:	2. <u>Kĩ năng</u>:	3. <u>Thái độ</u>:
Hiểu được cuộc sống cơ cực, tối tăm của đồng bào các dân tộc thiểu số vùng cao dưới ách áp bức kìm kẹp của thực dân và chúa đất thống trị; quá trình người dân các dân tộc thiểu số thức tỉnh cách mạng và vùng lên tự giải phóng đời mình, đi theo tiếng gọi của Đảng	Nắm được những đóng góp riêng của nhà văn trong nghệ thuật khắc hoạ tính cách các nhân vật, sự tinh tế trong diễn tả đời sống nội tâm; Sở trường của nhà văn trong quan sát những nét lạ về phong tục, tập quán và cá tính người Mông; Nghệ thuật trần thuật linh hoạt, lời văn tinh tế, mang màu sắc dân tộc và giàu chất thơ	Thấy được hiện thực đời sống của nhân dân miền núi dưới ách thống trị của thực dân phong kiến.

II. Phương pháp: Gợi tìm, phân tích, so sánh, tổng hợp**III. Chuẩn bị:**

1. <u>Giáo viên</u> :	2. <u>Học sinh</u> :
Phân ảnh tác giả.	Sách giáo khoa, bài soạn.

IV. Tiến trình giảng dạy:**1. Ôn định lớp****2. Kiểm tra bài cũ:**

3. Giảng bài mới :

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p style="text-align: center;"><u>Hoạt động 1:</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Tìm hiểu chung</u></p> <p>Đọc phần <i>Tiểu dẫn</i>, dựa vào những hiểu biết của bản thân để trình bày những nét cơ bản về:</p> <p>Cuộc đời, sự nghiệp văn học và phong cách sáng tác của Tô Hoài.</p> <p style="text-align: right;">Xuất xứ truyện <i>Vợ chồng A Phủ</i></p>	<p>- Tô Hoài tên khai sinh là Nguyễn Sen. Ông sinh năm 1920.</p> <p>- Quê quán: Kim bài- Thanh Oai- Hà Đông (Nay là Hà Nội)</p> <p>- Tô Hoài viết văn từ trước cách mạng, nổi tiếng với truyện đồng thoại “<i>Đế mèn phiêu lưu kí</i>”.</p> <p>“<i>Vợ chồng A Phủ</i>” (1952) in</p>	<p style="text-align: center;"><i>VỢ CHỒNG A PHỦ</i></p> <p style="text-align: right;"><i>Tô Hoài</i></p> <p style="text-align: center;"><u>I. Tìm hiểu chung</u></p> <p style="text-align: center;"><u>1. Tác giả</u></p> <p>- Tô Hoài tên khai sinh là Nguyễn Sen. Ông sinh năm 1920.</p> <p>- Quê quán: Kim bài- Thanh Oai- Hà Đông (Nay là Hà Nội)</p> <p>- Tô Hoài viết văn từ trước cách mạng, nổi tiếng với truyện đồng thoại “<i>Đế mèn phiêu lưu kí</i>”. Tô Hoài là một nhà văn lớn sáng tác nhiều thể loại như: truyện ngắn, tiểu thuyết, kí, tự truyện, tiểu luận... với một số lượng lớn (gần 200 đầu sách) đạt kỉ lục trong nền văn học Việt Nam hiện đại.</p> <p>- Năm 1996, Tô Hoài được nhà nước tặng giải thưởng Hồ Chí Minh về văn học nghệ thuật.</p> <p>- Tác phẩm tiêu biểu của Tô Hoài như: <i>Đế mèn phiêu lưu kí</i> (1941), <i>O chuột</i> (1942), <i>Nhà nghèo</i> (1944), <i>Truyện Tây Bắc</i> (1953), <i>Miền Tây</i> (1967),...</p> <p style="text-align: center;"><u>2. Xuất xứ tác phẩm</u></p> <p>“<i>Vợ chồng A Phủ</i>” (1952) in trong</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>của Tô Hoài.</p> <p>Dựa vào sách giáo khoa hãy tóm tắt lại nội dung tác phẩm?</p> <p><u>Hoạt động 2:</u> Đọc – hiểu văn bản</p>	<p>trong tập truyện “<i>Tây Bắc</i>”. Tập truyện được tặng giải nhất- giải thưởng Hội văn nghệ Việt Nam 1954- 1955</p> <p>Mị, một cô gái xinh đẹp, yêu đời, có khát vọng tự do, hạnh phúc bị bắt về làm con dâu gạt nợ cho nhà Thống lí Pá Tra.</p> <p>Lúc đầu Mị phản kháng nhưng dần dần trở nên tê liệt, chỉ "lùi lũi như con rùa nuôi trong xó cửa".</p> <p>Đêm tình mùa xuân đến, Mị muốn đi chơi nhưng bị A Sử (chồng Mị) trói đứng vào cột nhà...</p>	<p>tập truyện “<i>Tây Bắc</i>”. Tập truyện được tặng giải nhất- giải thưởng Hội văn nghệ Việt Nam 1954- 1955</p> <p>2. Tóm tắt</p> <p>- Mị, một cô gái xinh đẹp, yêu đời, có khát vọng tự do, hạnh phúc bị bắt về làm con dâu gạt nợ cho nhà Thống lí Pá Tra.</p> <p>- Lúc đầu Mị phản kháng nhưng dần dần trở nên tê liệt, chỉ "lùi lũi như con rùa nuôi trong xó cửa".</p> <p>- Đêm tình mùa xuân đến, Mị muốn đi chơi nhưng bị A Sử (chồng Mị) trói đứng vào cột nhà.</p> <p>- A Phủ vì bất bình trước A Sử nên đã đánh nhau và bị bắt, bị phạt vạ và trở thành kẻ trừ nợ cho nhà Thống lí.</p> <p>- Không may hổ vồ mất 1 con bò, A Phủ đã bị đánh, bị trói đứng vào cọc đến gần chết.</p> <p>- Mị đã cắt dây trói cho A Phủ, 2 người chạy trốn đến Phiêng Sa.</p> <p>- Mị và A Phủ được giác ngộ, trở</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Trước khi trở thành con dâu gạt nợ Mị là cô gái như thế nào ?</p> <p>Phản ứng lúc đầu của Mị khi về nhà thống lí Pá Tra như thế nào?</p> <p>Mị bị đầy đọa như thế nào về thể xác và tinh thần? Em có nhận xét gì về số phận nhân vật Mị?</p>	<p>Trẻ đẹp, tài hoa, yêu đời. Khao khát tự do, hiếu thảo. Nhà nghèo.</p> <p>Vì món nợ truyền kiếp của cha mẹ → Mị trở thành con dâu gạt nợ => nô lệ.</p> <p>Thê xác: Công việc nặng nhọc: xe đay, dệt vải, hái củi, bưng ngô mỗi mùa mỗi năm, đầu năm, giữa năm, cuối năm... Tâm trạng: nguội lạnh, tê dại, cam phận như con rùa lùi lũi trong xó cửa, mặt cúi xuống, buồn rười rượi</p>	<p>thành du kích.</p> <p><u>II. Đọc – hiểu văn bản</u></p> <p><u>1. Nhân vật Mị</u></p> <p><u>a. Cuộc đời của Mị trước khi làm dâu gạt nợ</u></p> <p>- Trẻ đẹp, tài hoa, yêu đời. - Khao khát tự do, hiếu thảo. - Nhà nghèo.</p> <p><u>b. Cuộc đời của một con dâu gạt nợ</u></p> <p>Vì món nợ truyền kiếp của cha mẹ → Mị trở thành con dâu gạt nợ => nô lệ.</p> <p>* Lúc đầu : Trốn về nhà, đêm nào cũng khóc, định tự tử bằng lá ngón, đau đớn, phản kháng nhưng vì thương cha, Mị ném lá ngón → hiếu thảo.</p> <p>* Một thời gian sau</p> <p>- Thê xác: Công việc nặng nhọc : xe đay, dệt vải, hái củi, bưng ngô mỗi mùa mỗi năm, đầu năm, giữa năm, cuối năm.....</p> <p>- Tâm trạng: nguội lạnh, tê dại, cam phận như con rùa lùi lũi trong xó cửa, mặt cúi xuống, buồn rười rượi, không buồn nói năng → tê liệt tinh thần phản kháng</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Phân tích diễn biến tâm trạng Mị trong đêm tình mùa xuân?</p> <p>Điều gì đã khiến cho sức sống trỗi dậy trong tâm hồn Mị ?</p>	<p>rượu, không buồn nói năng → tê liệt tinh thần phản kháng</p> <p>+Lắng nghe tiếng sáo, nhấm thẳm → nhớ lại kỉ niệm quá khứ.</p> <p>+ Uống rượu, say lịm người, sống lại kỉ niệm thời con gái hạnh phúc, nhận thức về thực tại, đột nhiên vui sướng.</p> <p>+ Sức sống trỗi dậy: hành động - thấp đèn cho sáng lấy váy, quần tóc, đi chơi →khao khát tự do, hạnh phúc.</p> <p>Sức mạnh của sự sống, lòng ham sống, khát vọng tình yêu, hạnh phúc.</p>	<p>* Diễn biến tâm lí trong đêm tình mùa xuân</p> <p>- Ngoại cảnh: + Mùa xuân tràn về trên núi cao Tây Bắc + Tiếng sáo gọi bạn tình tha thiết ⇒ Xao xuyên bồi hồi.</p> <p>- Diễn biến tâm lí của Mị trong đêm tình mùa xuân: +Lắng nghe tiếng sáo, nhấm thẳm → nhớ lại kỉ niệm quá khứ. + Uống rượu, say lịm người, sống lại kỉ niệm thời con gái hạnh phúc, nhận thức về thực tại, đột nhiên vui sướng. + Sức sống trỗi dậy: hành động - thấp đèn cho sáng lấy váy, quần tóc, đi chơi → khao khát tự do, hạnh phúc.</p> <p>- Bị A Sử trói: + Quên nỗi đau, bay bổng cùng tiếng sáo, sống lại quá khứ. + Chân muốn bước đi. ⇒Khẳng định sức mạnh của sự</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Tâm trạng Mị lúc bị trói được miêu tả như thế nào ?</p> <p>Phân tích diễn biến nội tâm của Mị trong hành động cởi trói cho A Phủ:</p> <p>Vì sao Mị cởi trói cho A Phủ ?</p> <p>GV: Hành động mang tính tự phát, táo bạo, quyết liệt và cao cả. Mị cắt dây trói cứu A Phủ. Từ hành động mang tính tự phát dẫn đến hành động tự giác: Mị vùng chạy trốn theo A Phủ.</p>	<p>A Sử trói đứng vào cột Mị cũng không hề phản ứng...khi đã bị trói đứng vào cột Mị vẫn nòng nòng nhớ về ngày trước.</p> <p>Nhìn thấy dòng nước mắt → Mị nhớ lại cảnh bị A Sử trói năm trước → đồng cảm, thương xót => cắt dây cởi trói cho A Phủ.</p> <p>Khoẻ mạnh. Gan góc. Nghèo khổ → không lấy được vợ.</p>	<p>sống, lòng ham sống, khát vọng tình yêu, hạnh phúc → Thân phận phụ nữ miền núi dưới ách thống trị phong kiến.</p> <p><u>c. Mị cởi trói cho A Phủ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Theo thói quen Mị ngồi sưởi lửa, lúc đầu: Ngọn lửa bùng lên, nhìn thấy A Phủ → Mị đứng đưng, thản nhiên. - Mị thương mình và từ đó Mị thương người cùng cảnh ngộ - Mị thấy căm thù kẻ đã gieo tội ác... - Mị sẵn sàng chết thay cho A Phủ... Từ những ý nghĩ đó Mị đã đi đến một hành động hết sức bất ngờ cắt giây trói cho A Phủ... Mị hoảng sợ.. - Bùng tỉnh chạy theo A Phủ giải thoát cuộc đời của mình. <p>⇒ Mị chiến thắng thần quyền, cường quyền. Khát vọng tự do, khát vọng giải phóng con người.</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Nhân vật A Phủ trước khi bị bắt về làm nô lệ như thế nào ?</p> <p>Cuộc đời A Phủ ra sao khi trở thành nô lệ ?</p> <p><u>Hết tiết 2</u></p> <p>Nhân vật A Phủ có gì giống và khác với nhân vật Mị về số phận và tính cách?</p> <p>Nêu giá trị nhân đạo của tác phẩm?</p>	<p>A Phủ đánh A Sử → bị trói, bị đánh đập → nô lệ</p> <p>- Mất bò : Phải tự chôn cột, lấy dây mây trói mình thể mạng.</p> <p>Tô Hoài đã thể hiện sự đồng cảm đối với những con người bị áp bức, chà đạp. Ông đã đứng về phía họ để tố cáo tội ác của giai cấp thống trị.</p>	<p><u>2. Nhân vật A Phủ</u></p> <p><u>a. Lai lịch, tính cách</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Khoẻ mạnh - Gan góc. - Nghèo khổ → không lấy được vợ <p><u>b. Cuộc đời nô lệ</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A Phủ đánh A Sử → bị trói, bị đánh đập → nô lệ - Mất bò : Phải tự chôn cột, lấy dây mây trói mình thể mạng. ⇒ Thân phận của kẻ nghèo hèn bị áp bức, bóc lột <p><u>a. Giá trị nhân đạo</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Tô Hoài đã thể hiện sự đồng cảm đối với những con người bị áp bức, chà đạp. Ông đã đứng về phía họ để tố cáo tội ác của giai cấp thống trị. - Tô Hoài thể hiện niềm tin vào bản chất tốt đẹp (Mị), lòng vị tha, niềm khát khao hạnh phúc, sức mạnh phản

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Qua phần tìm hiểu trên em hãy rút ra chủ đề tác phẩm?</p> <p><u>Hoạt động 3:</u> Tổng kết</p> <p>Hãy khái quát lại giá trị nội dung của tác phẩm?</p>	<p>Thông qua số phận và cuộc đời khổ nhục của Mị và A Phủ, tác giả đã tố cáo tội ác dã man của giai cấp thống trị đối với người dân miền núi, đặc biệt là người phụ nữ. Qua đó đề cao khát vọng về tình yêu, hạnh phúc, khát vọng sống, khát vọng tự do của con người.</p> <p>Giá trị hiện thực, Giá trị nhân đạo</p>	<p>kháng của nhân vật, những nét đẹp không thể bị vùi dập.</p> <p>- Lòng nhân đạo mới của TH ở chỗ ông đã chỉ ra được con đường giải thoát cho những nhân vật của mình (so sánh với chị Dậu)</p> <p>* <u>Chủ đề</u></p> <p>Thông qua số phận và cuộc đời khổ nhục của Mị và A Phủ, tác giả đã tố cáo tội ác dã man của giai cấp thống trị đối với người dân miền núi, đặc biệt là người phụ nữ. Qua đó đề cao khát vọng về tình yêu, hạnh phúc, khát vọng sống, khát vọng tự do của con người.</p> <p><u>III. Tổng kết</u></p> <p>Nội dung:</p> <p>- <i>Giá trị hiện thực:</i> Tố cáo xã hội phong kiến miền núi độc ác và dã man. Tố cáo tư tưởng thần quyền.</p> <p>- <i>Giá trị nhân đạo:</i> Phát hiện và</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Hãy khái quát lại giá trị nội dung của tác phẩm?</p>	<p>-Ngôn ngữ giàu chất thơ, đậm phong vị miền núi, sáo.</p> <p>- Bộ cục tác phẩm hấp dẫn bởi các tình huống chặt chẽ hợp lí.</p> <p>...</p>	<p>khẳng định sức sống mãnh liệt của khát vọng sống, khát vọng hạnh phúc, tự do của con người.</p> <p>Nghệ thuật:</p> <p>- Nhà năn đã khắc hoạ nhân vật hết sức sinh động, tâm lí, tính cách diễn biến tâm lí hợp logic rất thật, rất sống, nhất là nhân vật Mị</p> <p>- Ngôn ngữ giàu chất thơ, đậm phong vị miền núi, phù hợp với con người, cảnh vật Tây Bắc như đoạn miêu tả những đêm tình mùa xuân nhất là hình ảnh tiếng sáo.</p> <p>- Bộ cục tác phẩm hấp dẫn bởi các tình huống chặt chẽ hợp lí.</p>

V. Củng cố – Dẫn dò:

1. Củng cố:

- Giá trị hiện thực của tác phẩm?
- Giá trị nhân đạo?

2. Dẫn dò:

Học bài, soạn bài mới

VI. Rút kinh nghiệm - Bổ sung

SÓNG*Xuân Quỳnh*

Tiết(PPCT):

Tuần:

Người soạn: Dương Ngọc Linh

I. Mục tiêu :

1. Kiến thức:	2. Kỹ năng:	3. Thái độ:
Cảm nhận được vẻ đẹp tâm hồn và niềm khát khao của người phụ nữ về một tình yêu thủy chung, bất diệt.	Nắm được những nét đặc sắc về nghệ thuật kết cấu, xây dựng hình ảnh, nhịp điệu và ngôn từ của bài thơ.	Thấy được cái mới trong tình yêu theo cách cảm nhận của Xuân Quỳnh.

II. Phương pháp: Phát vấn gợi mở, thảo luận, thực hành luyện tập.**III. Chuẩn bị:**

1. Giáo viên :	2. Học sinh :
SGK, giáo án, ảnh.	SGK, bài soạn.

IV. Tiến trình giảng dạy:**1. Ôn định lớp****2. Kiểm tra bài cũ:****3. Giảng bài mới :**

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<u>Hoạt động 1:</u> <u>Tìm hiểu chung</u> Qua tiểu dẫn em hãy nêu vài nét về nhà thơ?		<u>I. Tìm hiểu chung</u> <u>1. Tác giả</u> - Xuân Quỳnh (1942 - 1988) tên khai sinh là Nguyễn Thị Xuân Quỳnh. - Quê: La Khê, Hà Đông, Hà Tây.

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Hãy nêu những tác phẩm chính của Xuân Quỳnh?</p> <p>Nêu hoàn cảnh sáng tác của bài thơ?</p>	<p>Xuân Quỳnh là một phụ nữ tài hoa, tâm hồn tinh tế, nhạy cảm, trí tuệ thông minh sắc sảo.</p> <p>Là một nhà thơ của tình yêu rất nổi tiếng được nhiều người yêu thích.</p> <p>Thơ Xuân Quỳnh hồn nhiên tươi mát, nhiều lo âu và luôn da diết khát vọng đời thường.</p> <p>Nêu tác phẩm chính của Xuân Quỳnh</p> <p>Bài thơ là kết quả của chuyến đi thực tế dài ở vùng biển</p>	<p>- Xuất thân: gia đình công chức.</p> <p>- Xuân Quỳnh là một phụ nữ tài hoa, tâm hồn tinh tế, nhạy cảm, trí tuệ thông minh sắc sảo.</p> <p>- Là một nhà thơ của tình yêu rất nổi tiếng được nhiều người yêu thích.</p> <p>2. Tác phẩm: SGK</p> <p>3. Bài thơ “Sóng”</p> <p>- Bài thơ là kết quả của chuyến đi thực tế dài ở vùng biển Quảng Ninh, Thái Bình, Thanh Hoá, Hải Phòng.</p> <p>- Viết 29/12/1967 in trong tập thơ “ Hoa</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p><u>Hoạt động 2:</u> <u>Hướng dẫn đọc</u> <u>– hiểu văn bản</u></p> <p>Hãy xác định bố cục bài thơ và ý chính từng đoạn?</p> <p>Với 2 cặp từ đối lập XQ giới thiệu thế nào về sóng?</p> <p>Từ đặc điểm này của sóng nhà thơ liên tưởng đến vấn đề gì?</p> <p>Ở 2 câu thơ này cũng như hình tượng sóng</p>	<p>Quảng Ninh, Thái Bình, Thanh Hoá, Hải Phòng.</p> <p>Viết 29/12/1967 in trong tập thơ “<i>Hoa dọc chiến hào</i>” xuất bản 1968.</p> <p>Đọc bài thơ và xác định bố cục.</p> <p>Sóng dữ dội ồn ào -> biến động sóng trào dâng. Sóng dịu êm -> trời êm biển lặng</p> <p>Mạnh mẽ cuồng nhiệt và sâu lắng dịu êm.</p>	<p>đọc chiến hào” xuất bản 1968.</p> <p><u>II. Đọc – hiểu văn bản</u></p> <p><u>1. Bố cục</u></p> <p><u>2. Phân tích</u></p> <p><u>a. Hai khổ đầu : Giới thiệu sóng và tình yêu</u></p> <p>* “<i>Dữ dội ... lặng lẽ</i>” <i>Dữ dội</i> ≠ <i>dịu êm</i> <i>Ồn ào</i> ≠ <i>lặng lẽ</i>.</p> <p>→ Hai trạng thái đối lập mà thống nhất của sóng → đặc điểm phức tạp của cuộc sống và tình yêu.</p> <p>* “<i>Sóng không ... tận bể</i>” → Ẩn dụ - sóng là em - em khát vọng tìm hiểu những biến động trong lòng : day dứt, suy tư, thắc mắc.</p> <p>* <i>Sóng - ngày xưa - ngày sau vẫn thế</i> : Khái niệm thời gian + “<i>vẫn thế</i>” → khẳng định sóng tồn tại vĩnh hằng. Tình yêu “<i>bồi hồi</i>”, rạo rức, cháy bỏng, gắn</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>trong suốt bài thơ, tác giả sử dụng nghệ thuật gì? Tác dụng của nó ra sao?</p> <p>Sóng và tình yêu song hành. Sóng tồn tại vĩnh hằng thì tình yêu ra sao ? Xuân Diệu từng khẳng định: Tuổi trẻ sống không thể thiếu tình yêu, câu thơ đó như thế nào ? Nói như vậy tuổi già có tình yêu không?</p> <p>Ở câu thơ này ta cần phân tích những từ ngữ nào? Nghệ thuật và nội dung của nó?</p>	<p>Ẩn dụ - sóng là em - em khát vọng tìm hiểu những biến động trong lòng: day dứt, suy tư, thắc mắc.</p> <p>Tình yêu “ bồi hồi”, rạo rức, cháy bỏng, gắn chặt với tuổi trẻ.</p> <p>Hai câu hỏi liên tục về điểm bắt đầu của sóng, khó giải thích tường tận.</p> <p>Mỗi người mỗi</p>	<p>chặt với tuổi trẻ.</p> <p>⇒ Sóng như tình yêu lúc mãnh liệt, cuồng nhiệt, lúc sâu lắng dịu êm. Sóng tồn tại vĩnh hằng tình yêu gắn liền với tuổi trẻ.</p> <p><u>b. Bốn khổ giữa: Những biểu hiện của tình yêu.</u></p> <p>* “ <i>Trước ... biển lớn</i>”.</p> <p><i>Em nghĩ về biển lớn, em nghĩ về anh, em.</i></p> <p>Điệp ngữ → suy nghĩ nhiều về tình yêu: trọn vẹn, tốt đẹp, gắn chặt với cuộc đời.</p> <p>* “<i>Từ nơi nào ... yêu nhau</i>”</p> <p>- “<i>Từ nơi nào sóng lên ?</i>”</p> <p>- “<i>Gió bắt đầu từ đâu ?</i>” → Hai câu hỏi liên tục về điểm bắt đầu của sóng - khó giải thích tường tận.</p> <p>- “<i>Khi nào ta yêu nhau</i>” → Câu hỏi</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Câu hỏi về tình yêu của Xuân Quỳnh có gì khác lạ so với cách hỏi của nhiều nhà thơ khác ?</p> <p>Tại sao khó giải thích tường tận câu hỏi về điểm bắt đầu của tình yêu ?</p> <p>XD - “ông hoàng” của tình yêu cũng không giải thích được. Điều đó thể hiện qua những câu thơ nào?</p> <p>Từ câu hỏi rất độc đáo ấy</p>	<p>khác, tình yêu thuộc về lĩnh vực tình cảm -> trừu tượng.</p> <p>- “Đó ai ... gió hiu hiu” (XD)</p> <p>- “Tình yêu là gì nhỉ ... quanh ta”.</p> <p>(Đoàn Vy)</p> <p>Tình yêu luôn gắn liền với nỗi nhớ, nhớ nhưng càng nhiều tình yêu tình yêu càng tha thiết, nỗi nhớ của Xuân Quỳnh thế nào ta đọc những câu thơ tiếp theo.</p> <p>“ Có không gian nào dài hơn chiều dài nỗi nhớ. Có một khoảng mênh</p>	<p>của XQ, của mọi người, của muôn đời về điểm bắt đầu của tình yêu - khó giải thích.</p> <p>→ Một cái nhìn tinh tế đối với tình yêu lứa đôi hay <i>thắc mắc, suy nghĩ về mình về tình yêu.</i> (Biểu hiện thứ I)</p> <p>* <i>“Con sóng ... còn thức”.</i></p> <p>- <i>“Sóng nhớ bờ - ngày đêm không ngủ”</i> → Nhân hoá + yếu tố thời gian, nỗi nhớ của sóng triền miên, da diết → chuyển ý khéo léo → nỗi nhớ của chính mình:</p> <p>- <i>“ Lòng em ... còn thức”</i> → Nỗi nhớ da diết cháy bỏng từ trong sinh hoạt, trong mơ.</p> <p>- <i>Dẫu xuôi – phương Bắc</i></p> <p>- <i>Dẫu ngược – phương Nam</i></p> <p>Nhịp thơ nhanh. Nỗi nhớ bao trùm cả không gian vượt qua thử thách, sắt son chung thủy “ <i>Hướng về anh một phương</i>” (Biểu hiện thứ II). Tình yêu cuồng nhiệt, đắm say, tha thiết, đắm thắm dịu dàng, kín đáo rất con gái.</p> <p>⇒ Điệp ngữ, nhân hoá ... tình yêu với</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Xuân Quỳnh giúp em nhận thấy Xuân Quỳnh có cách nhìn thế nào về tình yêu?</p> <p>Từ chỗ bộc bạch nỗi nhớ em nhận xét ra sao về tình yêu của Xuân Quỳnh ?</p> <p>Tình yêu của Xuân Quỳnh có điểm nào giống và khác tình yêu của Xuân Diệu? Từ tình yêu của Xuân Quỳnh và</p>	<p>mông nào sâu thẳm hơn tình yêu”.</p> <p>Tình yêu với nhiều cung bậc, sắc son chung thủy gắn với tình thương và nỗi nhớ.</p> <p>Phái nam ->. Chủ động, phái nữ -> kín đáo -> đó là nét đẹp của phụ nữ truyền thống.</p> <p>Phái nữ trong thời hiện đại -> chủ động bày tỏ tình cảm.</p> <p>“Tình ta như hàng cây. Đã qua mùa bão tố. Tình ta như dòng sông. Đã yên ngày</p>	<p>nhiều cung bậc, sắc son chung thủy gắn với tình thương và nỗi nhớ.</p> <p><u>3. Ba khổ cuối : Khát vọng của tình yêu.</u></p> <p>* “<i>Ở ngoài kia ... cách trở</i>”</p> <p>- Sóng khát khao tới bờ dù muôn vời cách trở → con người khát khao tình yêu hạnh phúc → sức mạnh vượt qua thử thách.</p> <p>- Trong thực tế không phải ai yêu cũng vượt qua được thử thách, cần phải có yếu tố niềm tin.</p> <p>* “<i>Cuộc đời ... về xa</i>”</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>Xuân Diệu ta hiểu gì về tình yêu của phái nam và phái nữ?</p> <p>Ở đoạn thơ này XQ diễn tả khát khao của sóng được tới bờ dù phải vượt qua biển cả. Trong tình yêu, người đang yêu khát khao điều gì? Muốn đạt được mục đích ấy họ phải làm gì?</p> <p>Tìm trong ca dao câu thơ tương tự?</p> <p>Trong thực tế có</p>	<p>thác lũ”</p> <p>(Thơ tình cuối mùa thu)</p> <p>Yêu nhau ... cũng qua</p> <p>“Tan ra” => khát vọng đạt độ cháy bỏng. (Tan ra chưa đủ cường độ so với chữ “nghiền nát” của XD :</p> <p>“Cũng có khi ào ạt. Như nghiền nát bờ em”.</p> <p>Khát vọng tình yêu tha thiết, thủy chung, cao</p>	<p>Triết lí sâu sắc: Cuộc đời hữu hạn, tình yêu vô hạn (kiên trì, nhẫn nại) vượt qua tất cả, hướng tới tình yêu hạnh phúc.</p> <p>* “<i>Làm sao ... còn vỡ</i>”</p> <p>Sóng muốn tồn tại: hoà vào với biển cả, tình yêu muốn bền vững phải có : Lòng vị tha, không ích kỉ, tách xa tình người→ Ý nghĩa chân thực của tình yêu.</p> <p>⇒ Mượn biểu tượng sóng để nói lên khát vọng tình yêu tha thiết cháy bỏng và quan niệm : Tình yêu không có điểm bắt đầu, nó phức tạp, mãnh liệt. Muốn vững chắc phải có niềm tin và lòng kiên nhẫn, tình yêu phải gắn liền với cuộc sống.</p> <p>Mượn biểu tượng sóng, XQ đã tự bộc bạch quan niệm, khát vọng tình yêu nồng nàn, mãnh liệt và sâu lắng dịu dàng. Tình yêu gắn chặt với cuộc đời và tình người.</p> <p><u>III. Tổng kết</u></p> <p><u>Nội dung</u></p> <p>- Khát vọng tình yêu tha thiết, thủy</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	<p>phái ai yêu cũng vượt qua được thử thách không? Tại sao? Sóng muốn tồn tại thì phải hoà vào biển cả, tình yêu muốn bền vững phải làm thế nào?</p> <p>Ngàn năm: tình yêu bất tử => khát vọng của Xuân Quỳnh yêu hết mình và dâng hiến hết mình.</p> <p>Nêu chủ đề của bài thơ?</p> <p><u>Hoạt động 3:</u> <i>Tổng kết</i></p> <p>Hãy khái quát lại vài nét về giá trị nội dung của bài?</p>	<p>thượng, thơ tình XQ mạnh mẽ, táo bạo.</p> <p>Khẳng định sức mạnh tình yêu của phái yếu</p> <p>Ẩn dụ, từ ngữ sóng đôi.</p> <p>Thể thơ năm chữ không ngừng ngắt.</p> <p>Giọng điệu tha thiết chân thành.</p> <p>Âm hưởng thơ sâu lắng.</p> <p>Nghệ thuật so sánh, nhân hoá...</p>	<p>chung, cao thượng, thơ tình Xuân Quỳnh mạnh mẽ, táo bạo.</p> <p>- Khẳng định sức mạnh tình yêu của phái yếu</p> <p><u>Nghệ thuật</u></p> <p>- Ẩn dụ, từ ngữ sóng đôi.</p> <p>- Thể thơ năm chữ không ngừng ngắt.</p> <p>- Giọng điệu tha thiết chân thành.</p> <p>- Âm hưởng thơ sâu lắng.</p> <p>- Nghệ thuật so sánh, nhân hoá...</p>

TG	Hoạt động dạy	Hoạt động học	Nội dung
	Hãy khái quát lại vài nét về giá trị nghệ thuật của bài?		

V. Củng cố – Dẫn dò:

1. Củng cố:

Bài thơ *Sóng* gợi cho em những suy nghĩ gì về tình yêu? Hình tượng sóng và em được nhà thơ xây dựng với dụng ý nghệ thuật như thế nào?

2. Dẫn dò:

Học bài, soạn bài “Luyện tập vận dụng kết hợp các phương thức biểu đạt trong bài văn nghị luận”.

VI. Rút kinh nghiệm - Bổ sung

ĐỀ KIỂM TRA SAU THỰC NGHIỆM
ĐỀ KIỂM TRA
(SAU KHI HỌC BÀI SÓNG - XUÂN QUỲNH)

Thời gian: 15 phút

Câu 1: Em hãy đọc phân tích bốn câu thơ sau đây, và viết đoạn văn ngắn (khoảng 10 - 15 dòng) cho biết cảm nhận của em về quan niệm tình yêu mà Xuân Quỳnh đã bộc bạch (5 điểm)

Làm sao được tan ra
Thành trăm con sóng nhỏ
Giữa biển lớn tình yêu
Để ngàn năm còn vỗ

Câu 2: Bài thơ Sóng (Xuân Quỳnh) với hình ảnh *biển, sóng* đã gợi nhắc em nhớ đến những bài thơ nào khác mà em đã học, đã đọc? Trích dẫn vài câu mà em nhớ, hoặc em thích (3 điểm)

Câu 3: Theo em, điều gì sẽ giúp cho tình yêu được bền vững? (2 điểm)

Gợi ý đáp án:

Câu 1:

- Xuân Quỳnh có tuổi thơ mất mẹ, lớn lên thì đổ vỡ hạnh phúc gia đình, cùng với sự tinh tế, nhạy cảm của một tâm hồn thi sĩ... Xuân Quỳnh cảm nhận được sự trôi chảy, vô tận của thời gian, sự hữu hạn của đời người. Nên Xuân Quỳnh trân quý sự chân thành, sự thủy chung, nhất là trong tình yêu

- Muốn hòa nhập vào tình yêu rộng lớn của cuộc đời để tình yêu lứa đôi mãi mãi vĩnh hằng là khát khao rất nhân văn

Câu 2:

Hình ảnh biển, sóng có trong các bài thơ sau:

- *Biển* (Xuân Diệu): "*Anh không xứng là biển xanh/ Nhưng anh muốn em là bờ cát trắng...*"

- *Thư tình người lính biển* (Hữu Thịnh): "*Anh xa em, trăng cũng chợt lẻ loi thân thờ. Biển vẫn thấy mình dài rộng thế, xa cánh buồm một chút đã cô đơn*"

- *Thuyền và biển* (Xuân Quỳnh): "*Chỉ có thuyền mới hiểu/ Biển mệnh mông
đường nào/ Chỉ có biển mới biết/ Thuyền đi đâu về đâu*"

Câu 3:

Tùy theo cách nghĩ của từng HS, dưới đây là những gợi ý:

Điều có thể giúp cho tình yêu bền vững là: tình yêu phải xuất phát từ cả hai phía, trong tình yêu phải có sự tin tưởng, sự cảm thông và tôn trọng.

Trong xã hội hiện nay thì cần đảm bảo thêm yếu tố kinh tế (cần phải học hành đàng hoàng để sau này có công ăn việc làm ổn định). Bởi ngôn ngữ Pháp có câu "*Khi nghèo khó đi vào nhà bằng cửa sổ thì tình yêu đã chạy ra ngoài bằng cửa chính*"

ĐỀ KIỂM TRA

(SAU KHI HỌC XONG BÀI VỢ CHỒNG A PHỦ - TÔ HOÀI)

Câu 1: Trong tác phẩm có ba lần nhà văn nói đến chuyện Mị định ăn lá ngón tự tử. Em hãy đặt mình vào nhân vật Mị và phân tích tâm trạng của Mị trong những lần đó.

Câu 2: Nếu cho em đặt lại tên tác phẩm thì em sẽ đặt như thế nào? Vì sao?

Gợi ý đáp án

Câu 1: Hai lần đầu Mị muốn ăn lá ngón để tự tử vì Mị quá đau khổ, quá chán chường với cuộc sống như địa ngục trần gian ở nhà thống lí Pá Tra và phải làm vợ A Sử - người mà Mị không yêu thương và A Sử cũng chẳng yêu thương Mị. Mị ý thức mạnh mẽ về bản thân mình, về tình yêu, hạnh phúc nên mình muốn kết thúc cuộc sống đau khổ, buồn chán đó

- Lần thứ 3 Mị nghĩ đến chuyện ăn lá ngón "Nếu có nắm lá ngón trong tay lúc này Mị sẽ ăn cho chết ngay chứ không buồn nhớ lại nữa". Lần này ý thức "mình là một con người" trong Mị đã trỗi dậy sau một khoảng thời gian dài sống cam chịu "như con rùa nuôi trong xó nhà". Chính vì ý thức được bản thân nên Mị càng chua chát cho số phận.

Những lần nghĩ đến cái chết chính là lúc Mị "đang sống", đang biết rất rõ mình là ai, như thế nào

Câu 2:

Có thể đặt lại là

Đêm định mệnh, dựa vào tình tiết cái đêm Mị cắt dây trói cứu A Phủ mà cũng là cứu cuộc đời mình, để hai người thành vợ thành chồng và tìm đến ánh sáng của cách mạng, để thoát khỏi kiếp người nô lệ bị áp bức, bóc lột, bị hành hạ cả thể xác lẫn tinh thần

ĐỀ KIỂM TRA LẤY DỮ LIỆU NGOÀI SGK

Thời gian: 15 phút

Tự trường

*Những nàng thiếu nữ sông Hương
Da thơm là phấn, môi hường là son
Tự trường san sát chân thon
Lao xao nón mới, màu son sáng ngời*

*Gió thu cứ mãi trêu người
Đôi thân áo mỏng toi bời bay lên
Dịu dàng đôi ngón tay tiên
Giữ hờ mép áo làm duyên qua đường*

(Nguyễn Bính)

Em hãy đọc kĩ bài thơ và trả lời các câu hỏi sau:

Câu 1: Trong câu thơ "Da thơm là phấn, môi hường là son" tác giả đã sử dụng biện pháp nghệ thuật gì?

Câu 2: Em hãy tìm thêm sáng tác khác của Nguyễn Bính cũng viết về ngôi trường với những kỉ niệm đầy vui, viết những câu mà em thích.

Câu 3: Viết cảm nhận của em về bài thơ *Tự trường* của Nguyễn Bính (khoảng 10 - 15 câu)

Gợi ý đáp án

Câu 1: "Da thơm là phấn, môi hường là son" tác giả đã sử dụng biện pháp so sánh. Nói là so sánh chứ thật ra tác giả đã đồng nhất hóa, khẳng định vẻ đẹp kiều sa của "những nàng thiếu nữ sông Hương" với làn da trắng mịn như là phấn, đôi môi đỏ thắm như son. Lời ngợi khen thật tài tình và có duyên

Câu 2: Bài thơ *Trường huyện* của Nguyễn Bính cũng viết về ngôi trường với những kỉ niệm đầy vui:

*"Em đi phố huyện tiêu điều lắm
Trường huyện giờ xây kiểu khác rồi
Mà đến hôm nay anh mới biết
Tình ta như chuyên bướm xưa thôi"*

Câu 3:

- Nguyễn Bính là nhà thơ tài năng về thể thơ lục bát: Tương tư, Chân quê, Tự trường...

- Bài thơ ngắn gọn, chỉ tám câu thơ lục bát được vắt thành hai khổ nhưng đã phác họa được vẻ đẹp của người con gái Huế, cũng chính là vẻ đẹp của người thiếu nữ Việt Nam đang ở tuổi xuân thì

- Tác giả sử dụng biện pháp so sánh chứ thật ra tác giả đã đồng nhất hóa, khẳng định vẻ đẹp kiều sa của "những nàng thiếu nữ sông Hương" với làn da trắng mịn như là phấn, đôi môi đỏ thắm như son. Lời ngợi khen thật tài tình và có duyên

- Nguyễn Bính tài tình trong việc miêu tả vẻ đẹp hình thể bên ngoài và tinh tế khi diễn tả vẻ đẹp tâm hồn bên trong.

ĐỀ KIỂM TRA LẤY DỮ LIỆU NGOÀI SGK**Thời gian: 15 phút***Cho văn bản sau:*

Một chàng thanh niên nộp đơn xin ứng tuyển vị trí giám đốc quản trị của một công ti. Người Tổng giám đốc công ti trực tiếp phỏng vấn, thấy học bạ của anh ta từ tiểu học cho đến khi tốt nghiệp đại học đều đạt loại giỏi, xuất sắc. Người Tổng giám đốc liền hỏi: *"Từ nhỏ đến lớn anh đã nhận được bao nhiêu học bổng?"*, anh ta đáp: *"Thưa ông, tôi không nhận được bất cứ học bổng nào"*. Người Tổng giám đốc lại hỏi: *"Thế thì cha anh phải trả học phí hằng năm cho anh?"*. Chàng thanh niên đáp: *"Cha tôi mất khi tôi mới được một tuổi, mẹ tôi mới là người trả học phí cho tôi"*. Khi được hỏi về nghề nghiệp của bà mẹ, anh ta đáp: *"Mẹ tôi làm công việc giặt quần áo thuê cho khách hàng"*. Người Tổng giám đốc yêu cầu anh ta đưa hai bàn tay của anh ta cho ông xem. Hai bàn tay trắng trẻo, mềm mại. Ông liền hỏi: *"Có bao giờ anh giúp mẹ giặt quần áo cho khách chưa?"* và ông nhận được câu trả lời: *"Tôi chưa bao giờ. Mẹ tôi chỉ yêu cầu tôi chuyên cần học tập. Và lại bà giặt ủi quần áo rất nhanh..."*. Người Tổng giám đốc yêu cầu anh thanh niên về nhà và hãy lau sạch bàn tay cho mẹ, và hôm sau quay lại gặp ông. Khi về đến nhà người thanh niên đề nghị mẹ cho anh lau bàn tay. Lần đầu tiên trong đời anh cầm và nhìn kĩ đôi bàn tay mẹ mình. Vừa lau nước mắt anh vừa chảy xuống. Đôi bàn tay nhăn nheo, gầy guộc và nhiều vết bầm tím đau nhức, đến nỗi nhiều lần bà rùng mình khi anh chạm đến...

*(nguồn <http://chungta.com>)****Yêu cầu***

Câu 1: Em hãy đọc kĩ đoạn văn trên và cho biết bài học giáo dục mà tác giả muốn gửi gắm đến chúng ta là gì?

Câu 2: Em hãy tưởng tượng mình là tác giả và viết tiếp đoạn kết thúc

Câu 3: Em hãy đặt tựa đề cho đoạn văn.

Gợi ý trả lời

Câu 1:

- Các bậc cha mẹ đừng yêu thương và cưng chiều con thái quá. Dù là gia đình khá giả hay khó khăn thì ngoài việc chăm chỉ học hành ra cũng nên tập cho trẻ con lao động đúng theo độ tuổi để biết trân quý thành quả lao động của người khác mà mình hưởng thụ

- Dạy con biết chia sẻ, quan tâm mọi người xung quanh, nhất là người thân trong gia đình.

Câu 2: Tùy theo cảm xúc và suy nghĩ của các em. Ví dụ: *Anh thanh niên ôm chầm lấy mẹ, những giọt nước mắt của anh thấm ướt bàn tay mẹ. Từ đó ngoài việc đi làm kiếm tiền ở công ti, anh thường xuyên giúp mẹ giặt ủi quần áo cho khách*

Hoặc: *Hôm sau anh đến gặp ông Tổng giám đốc. Anh kể lại cho ông ấy nghe chuyện bàn tay của mẹ mình. Ông Tổng giám đốc hỏi anh: "Anh có cảm nghĩ gì?". Anh thanh niên trả lời: "Tôi càng hiểu thấu hơn công ơn biển trời của mẹ tôi. Tôi sẽ quyết tâm làm việc chăm chỉ, hiệu quả để có thu nhập cao, để mẹ tôi không vất vả nữa!". Ông Tổng giám đốc gật đầu, nhận anh thanh niên vào vị trí ứng tuyển.*

Câu 3: Có thể đặt tựa đề là: *Bàn tay mẹ; Bàn tay yêu thương; Tấm lòng của mẹ...*

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO HỌC SINH

(Dành cho học sinh sau khi đã học tiết thực nghiệm)

- **Mục đích:** Tìm hiểu thái độ, đánh giá của học sinh sau khi tham gia tiết học thực nghiệm
- **Yêu cầu:** Em hãy đọc kĩ và khoanh tròn vào chữ cái trước câu mà em thấy đúng/ phù hợp với em. Và nêu ý kiến (nếu có).

Họ và tên (có thể ghi hoặc không):

Lớp:

Nội dung khảo sát

Câu 1: Em có nhận xét gì về phong thái (nét mặt, cử chỉ, điệu bộ, giọng đọc, giọng nói...) của GV trong khi giảng dạy

A. Tự tin/ lôi cuốn

45%

B. Bình thường

36%

C. Không tự tin/ lôi cuốn

19%

Câu 2: Các phương pháp dạy học đã được thực hiện trong tiết học (thảo luận đôi bạn, thảo luận nhóm, các trò chơi...) có phát huy được tinh thần tập thể/sự hợp tác giữa các em không?

A. Có

41%

B. Bình thường

31%

C. Không

28%

Câu 3: Nếu cho em đề xuất thêm các hoạt động học tập trên lớp thì em sẽ đề xuất như thế nào? Ghi ý kiến đề xuất (nếu có), hoặc ghi *không đề xuất* nếu không có ý kiến.

Ý kiến đề xuất:

.....

.....

Câu 4: Theo em, các hoạt động đọc trên lớp mà GV đề xuất (đọc diễn cảm, đọc kỹ, đọc chậm, đọc nhanh, đọc lướt...) có phù hợp với nội dung, yêu cầu của CH không?

A. Có phù hợp 48%

B. Không phù hợp 25%

C. Có câu phù hợp, có câu không phù hợp 27%

* Ghi ra hoạt động đọc không phù hợp với nội dung, yêu cầu của CH (nếu có)

.....

Câu 5: Theo em, các hoạt động đọc trên lớp mà GV đề xuất (đọc diễn cảm, đọc kỹ, đọc chậm, đọc nhanh, đọc lướt...) có làm tăng thêm hiệu quả đọc hiểu trong giờ học không?

A. Có nhiều 45%

B. Có nhưng ít 32%

C. Không có 23%

Câu 6: Trong tiết học vừa rồi, bản thân em đã phát biểu ý kiến/trả lời CH bao nhiêu lần?

A. Không lần nào 30%

B. Từ 1-3 lần 59%

C. Nhiều hơn 3 lần 11%

Câu 7: Em hãy cho biết không khí/ tinh thần học tập của lớp trong tiết học?

A. Chán/ trầm lắng 15%

B. Bình thường 40%

C. Thích thú/ hấp dẫn/ sôi nổi 45%

Câu 8: Hãy cho biết cảm nhận chung của em sau khi tham gia tiết học

A. Chán/ không thích	8%
B. Bình thường	33%
C. Thích thú/ ấn tượng	59%

Cảm ơn các em đã tham gia trả lời/ góp ý kiến cho nội dung khảo sát.

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO HỌC SINH

- **Mục đích:** Tìm hiểu hứng thú, thái độ và cách đọc TPVC của học sinh
- **Yêu cầu:** Các em hãy đọc kĩ câu hỏi và khoanh tròn chữ cái trước mỗi mức độ gợi ý mà các em lựa chọn.

Họ và tên (có thể ghi hoặc không ghi):

Lớp:

Câu 1: Em có thích đọc TPVC không?

A. Có thích	45%
B. Bình thường	51%
C. Không thích	4%

Câu 2: Ngoài những tác phẩm trong SGK, em có thường xuyên tìm đọc thêm những tác phẩm bên ngoài không?

- A. Có thường xuyên
- B. Có nhưng không thường xuyên
- C. Không bao giờ

Câu 3: GV có yêu cầu các em đọc TPVC trước khi đến lớp không?

A. Luôn yêu cầu	79%
B. thỉnh thoảng yêu cầu	21%
C. Không yêu cầu	0%

Câu 4: Em thường đọc TPVC như thế nào?

- | | |
|--|-----|
| A. Đọc lướt, đọc nhanh | 40% |
| B. Đọc chậm, đọc kĩ | 49% |
| C. Đọc phân tích, đọc tích lũy, đọc sáng tạo | 11% |

Câu 5: Sau khi đọc xong một TPVC em có tóm tắt lại nội dung (đối với văn xuôi) và học thuộc lòng (đối với thơ) không?

- | | |
|-----------------------------------|-----|
| A. Có thường xuyên | 20% |
| B. Chỉ thực hiện khi được yêu cầu | 72% |
| C. Không bao giờ | 8% |

Câu 6: Em thực hiện việc tóm tắt nội dung TPVC (đối với văn xuôi) như thế nào?

- | | |
|--|-----|
| A. Dựa vào nội dung để ghi lại các ý chính trong tác phẩm | 41% |
| B. Nhớ lại các ý chính và ghi lại theo cách hiểu của em | 36% |
| C. Nhớ lại các ý chính, đọc thêm tài liệu tham khảo, tổng hợp lại và ghi lại thêm cách hiểu của em | 23% |

Câu 7: Em thực hiện việc học thuộc lòng TPVC (đối với tác phẩm thơ) như thế nào?

- | | |
|--|-----|
| A. Đọc nhiều lần | 62% |
| B. Đọc nhiều lần và ngâm nghĩ | 25% |
| C. Đọc nhiều lần và tìm nét tương đồng, hoặc ghi nhớ bằng những tình tiết, hình ảnh... liên quan đến bản thân/ bản thân yêu thích. | 13% |

Câu 8: Em có thường tự trả lời những CH hướng dẫn học bài trong SGK sau khi em tự đọc ở nhà không?

- | | |
|--------------------------------|-----|
| A. Có thường xuyên | 35% |
| B. Có nhưng không thường xuyên | 52% |
| C. Không bao giờ | 13% |

Câu 9: Khi đọc TPVC có bao giờ em thấy vui, buồn, yêu, ghét, đau khổ, giận dữ... với nhân vật hay tình tiết nào không?

A. Có thường xuyên 19%

B. thỉnh thoảng 42%

C. Không bao giờ 39%

Câu 10: Có khi nào em muốn “hóa thân” thành tác giả để chỉnh sửa lại, thay đổi tình tiết, hành động của nhân vật... trong TPVC không?

A. Có thường xuyên 12%

B. thỉnh thoảng 32%

C. Không bao giờ 56%

Câu 11: Theo em, việc đọc TPVC ở nhà có giúp ích/ hỗ trợ hơn cho việc tiếp nhận TPVC trên lớp không?

A. Có nhiều 39%

B. Bình thường 41%

C. Không có 20%

Cảm ơn các em đã tham gia trả lời câu hỏi khảo sát!

PHIẾU KHẢO SÁT

(Dành cho quý thầy/cô tổ Ngữ văn tại trường thực nghiệm)

- **Mục đích:** Tìm hiểu để biết GV dành thời gian cho hoạt động đọc như thế nào. Và sử dụng hệ thống CH có trong SGK, giáo án ra sao.
- **Yêu cầu:** Quý thầy/cô vui lòng đọc kỹ những CH bên dưới và khoanh tròn vào chữ cái trước mỗi gợi ý mà quý thầy/cô thấy phù hợp

Nội dung khảo sát

Câu 1: Thầy/cô có yêu cầu HS của mình đọc/tìm hiểu văn bản TPVC ở nhà trước khi đến lớp không?

A. Thường xuyên yêu cầu 100%

B. Ít khi yêu cầu 0%

C. Không yêu cầu 0%

Câu 2: Thầy/cô nhận xét thấy HS của mình có thực hiện tốt việc đọc/tìm hiểu văn bản TPVC ở nhà trước khi đến lớp không?

A. Tốt 30%

B. Bình thường 45%

C. Không tốt 25%

Câu 3: Thường thì thầy/cô dành bao nhiêu thời gian cho hoạt động đọc trên lớp?

A. Không có 0%

B. Dưới 5 phút 25%

C. Từ 5-10 phút 62%

D. Trên 10 phút 13%

Câu 4: Khi tiến hành hoạt động đọc trên lớp thầy/cô có gặp trở ngại/khó khăn gì không?

A. Có 65%

B. Không 35%

Vui lòng ghi trở ngại/khó khăn mà thầy/cô gặp trong khi tiến hành hoạt động đọc trên lớp (nếu có).....

Câu 5: Thầy/cô có sử dụng hết tất cả CH trong SGK và SGV không?

A. Không sử dụng hết 0 %

B. Sử dụng hết 35%

C. Sử dụng hết và có bổ sung thêm CH 51%

D. Không sử dụng hết nhưng có bổ sung thêm CH 14%

Câu 6: Thầy/cô thấy HS của mình có hứng thú với dạng CH yêu cầu cao nhằm phát triển năng lực đọc hiểu TPVC không?

A. Có nhiều 41%

B. Có nhưng ít 47%

C. Không có 12%

Câu 7: Theo thầy/cô chúng ta có nên xây dựng lại hệ thống CH để có thể phát triển năng lực đọc hiểu TPVC cho HS không?

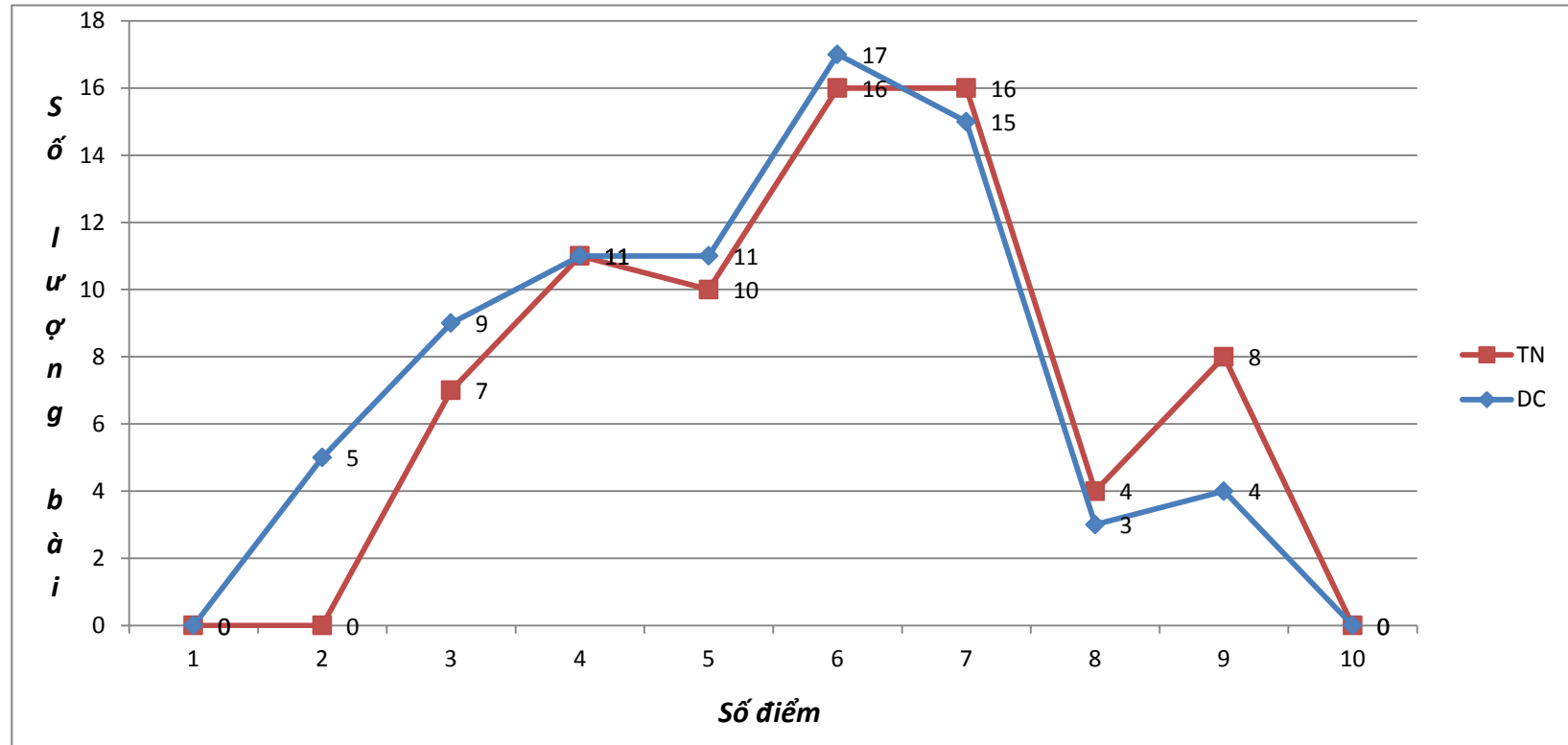
A. Không nên 0 %

B. Nên xây dựng lại hoàn toàn 31%

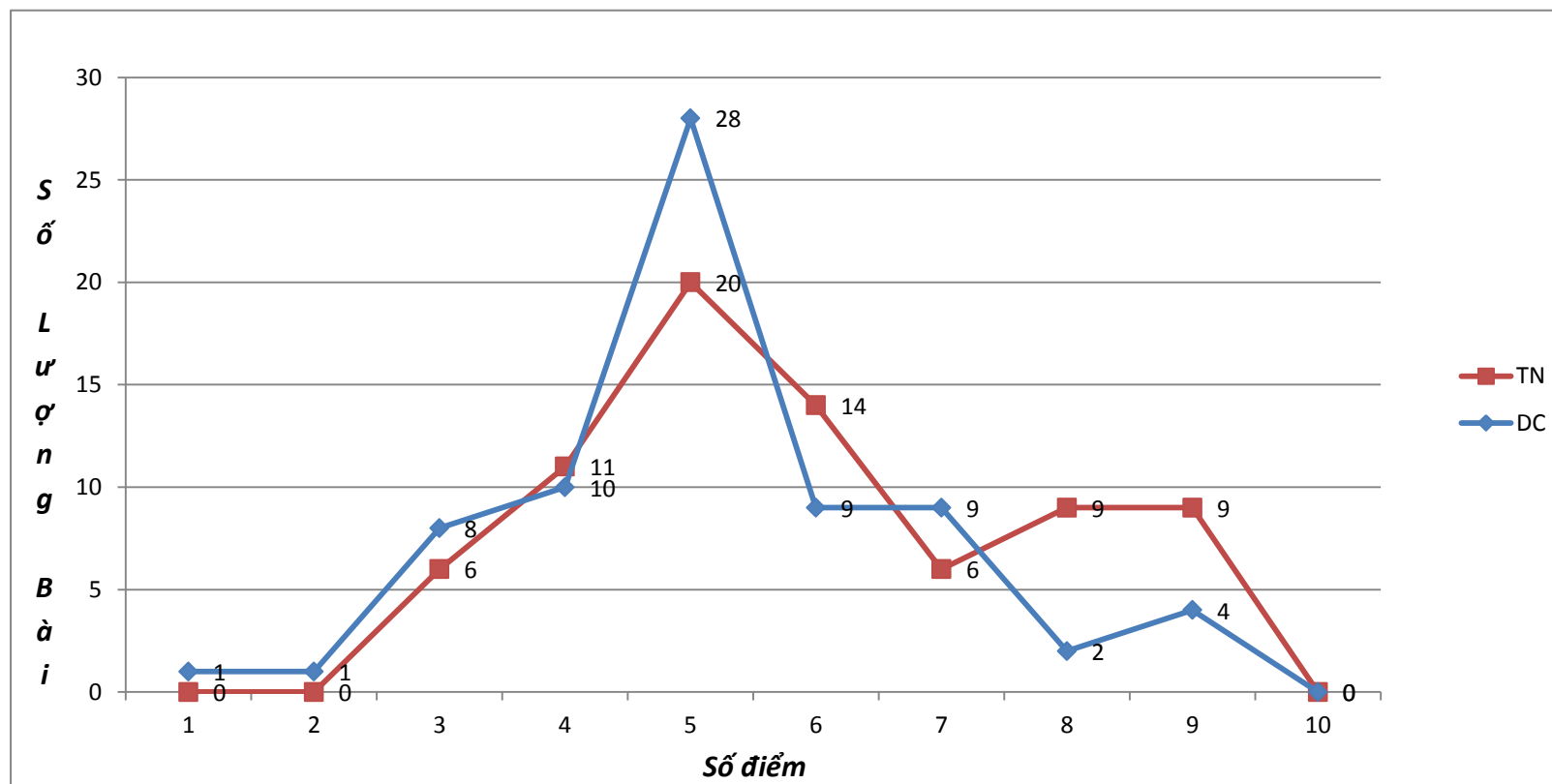
C. Xây dựng lại dựa trên hệ thống CH hiện tại đã có 69%

Xin chân thành cảm ơn quý thầy/cô!

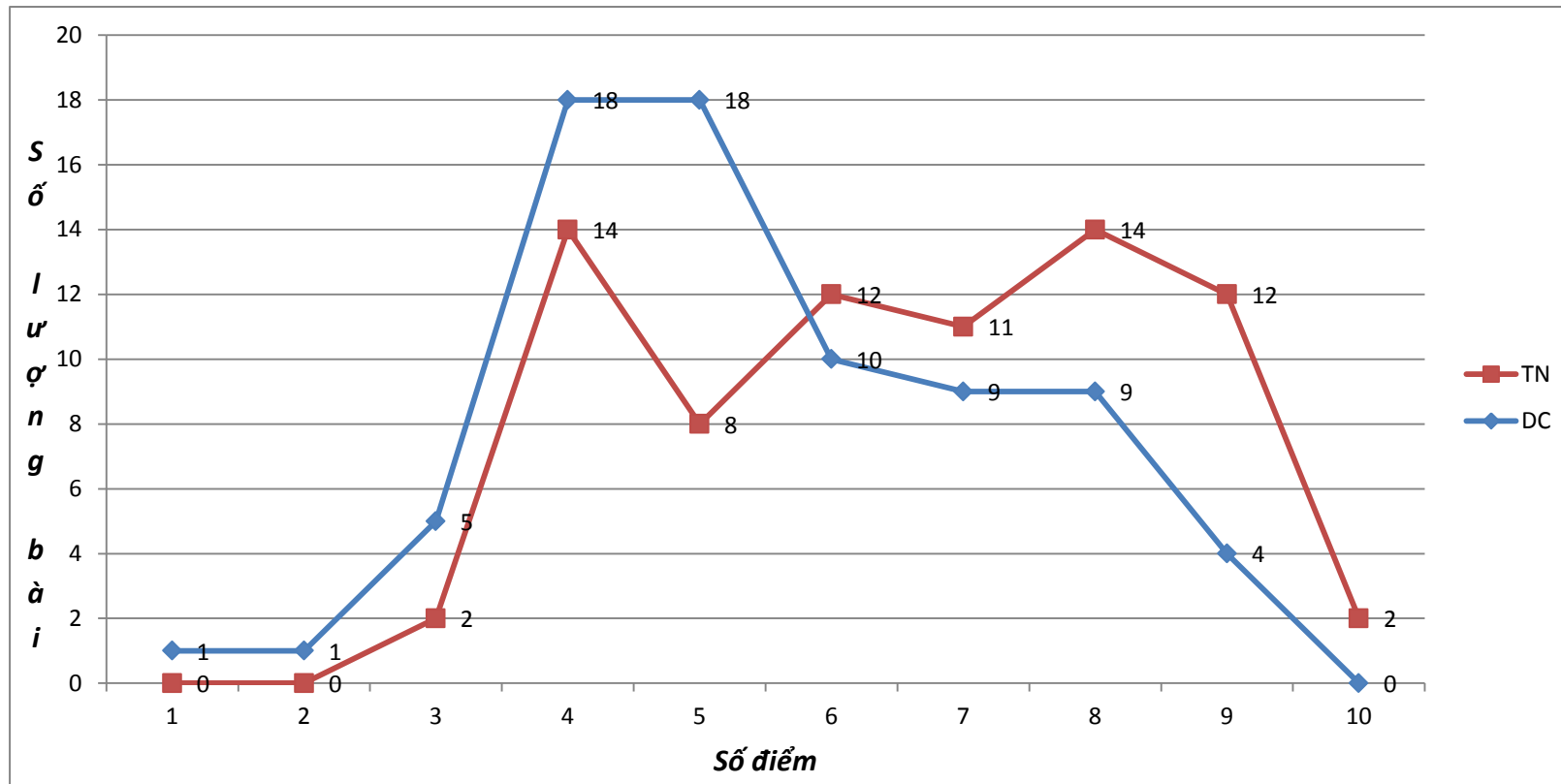
Biểu đồ tần số thể hiện điểm kiểm tra sau thực nghiệm Bài “Sóng” (Vòng 1)



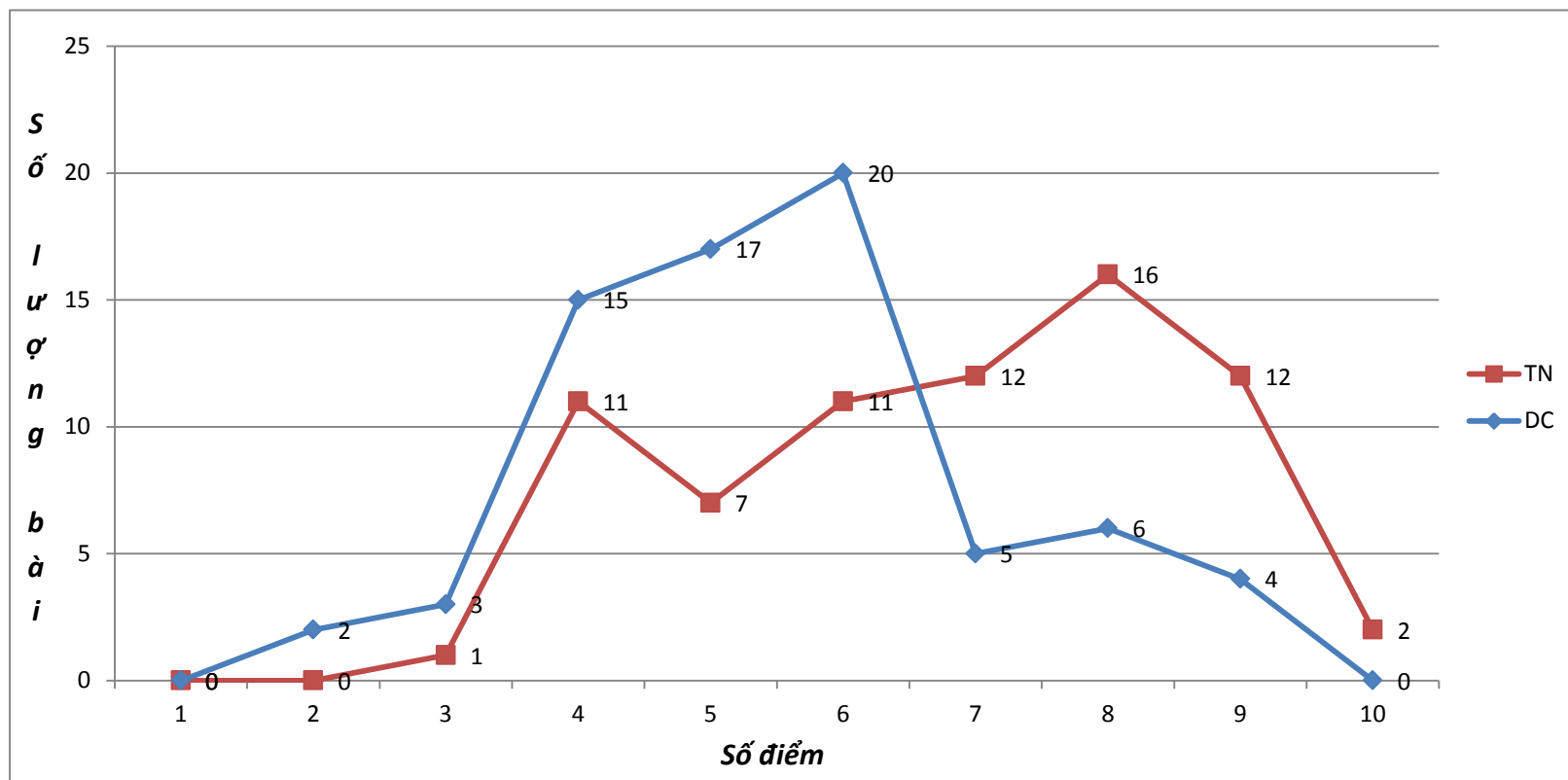
Biểu đồ tần số thể hiện điểm kiểm tra sau thực nghiệm Bài “Vợ chồng A Phủ” (Vòng 1)



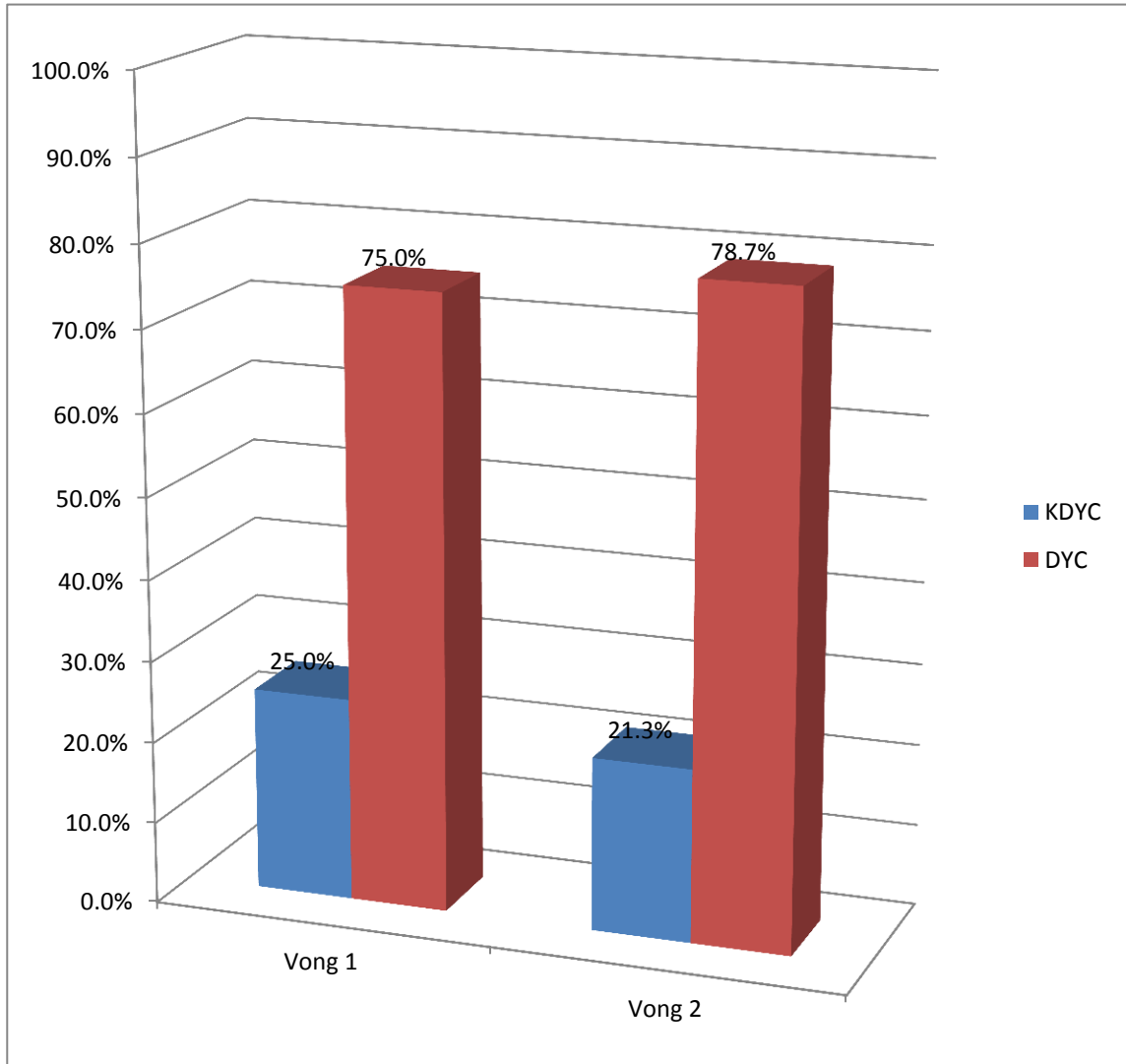
Biểu đồ tần số thể hiện điểm kiểm tra sau thực nghiệm Bài “Sóng” (Vòng 2)



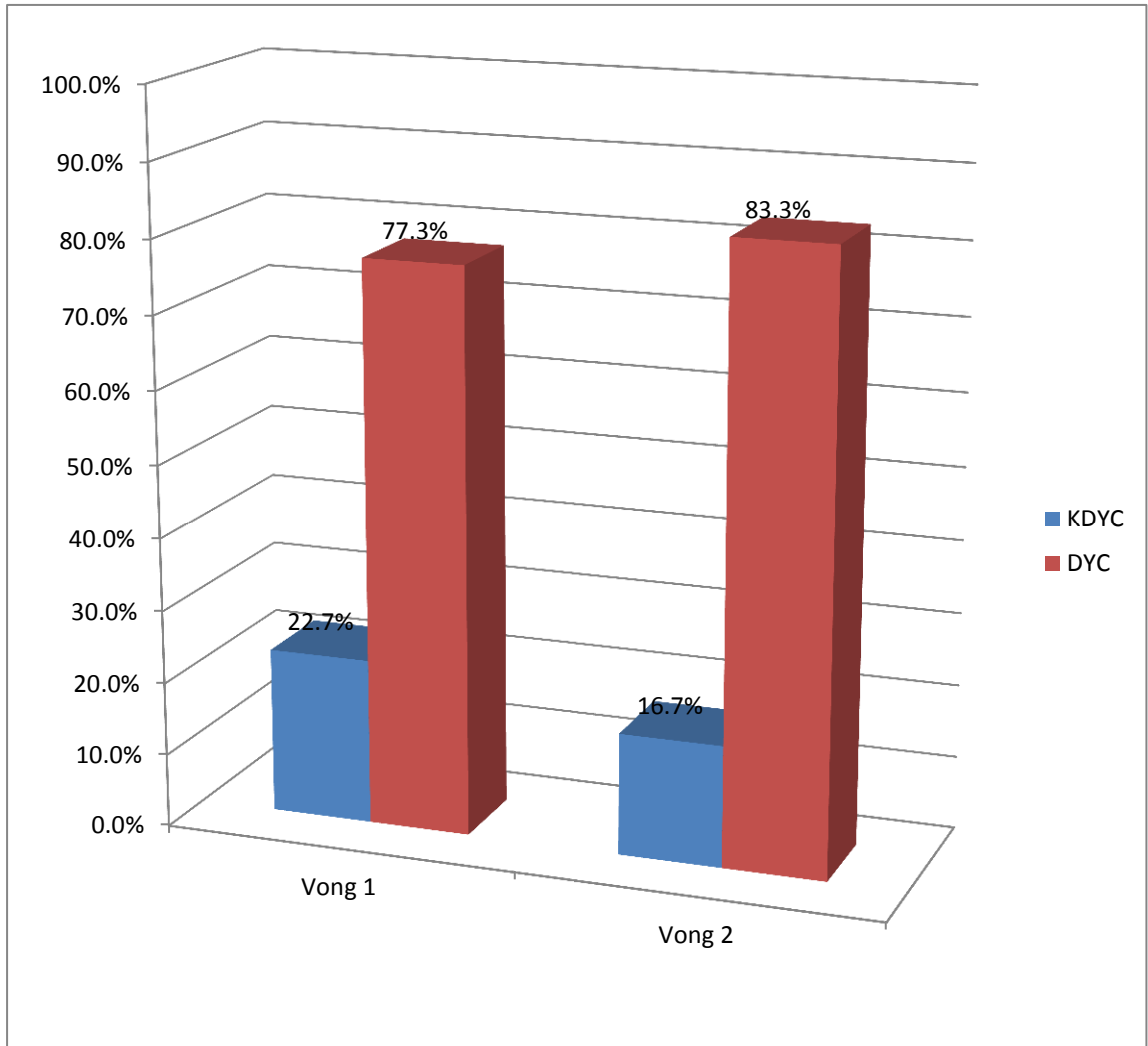
Biểu đồ tần số thể hiện điểm kiểm tra sau thực nghiệm Bài “Vợ chồng A Phủ” (Vòng 2)



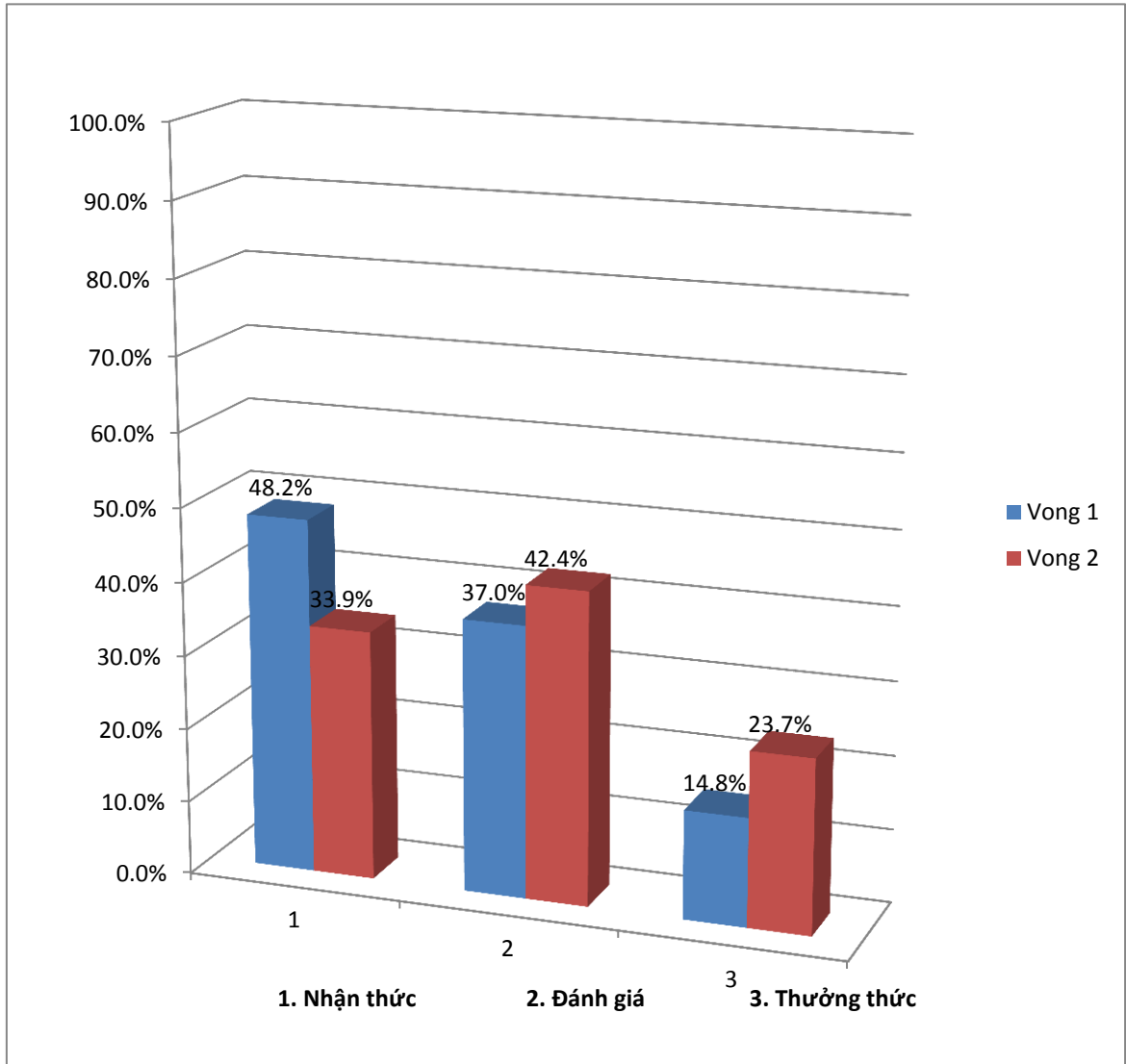
Biểu đồ thể hiện kết quả bài kiểm tra sau thực nghiệm bài “Sóng”



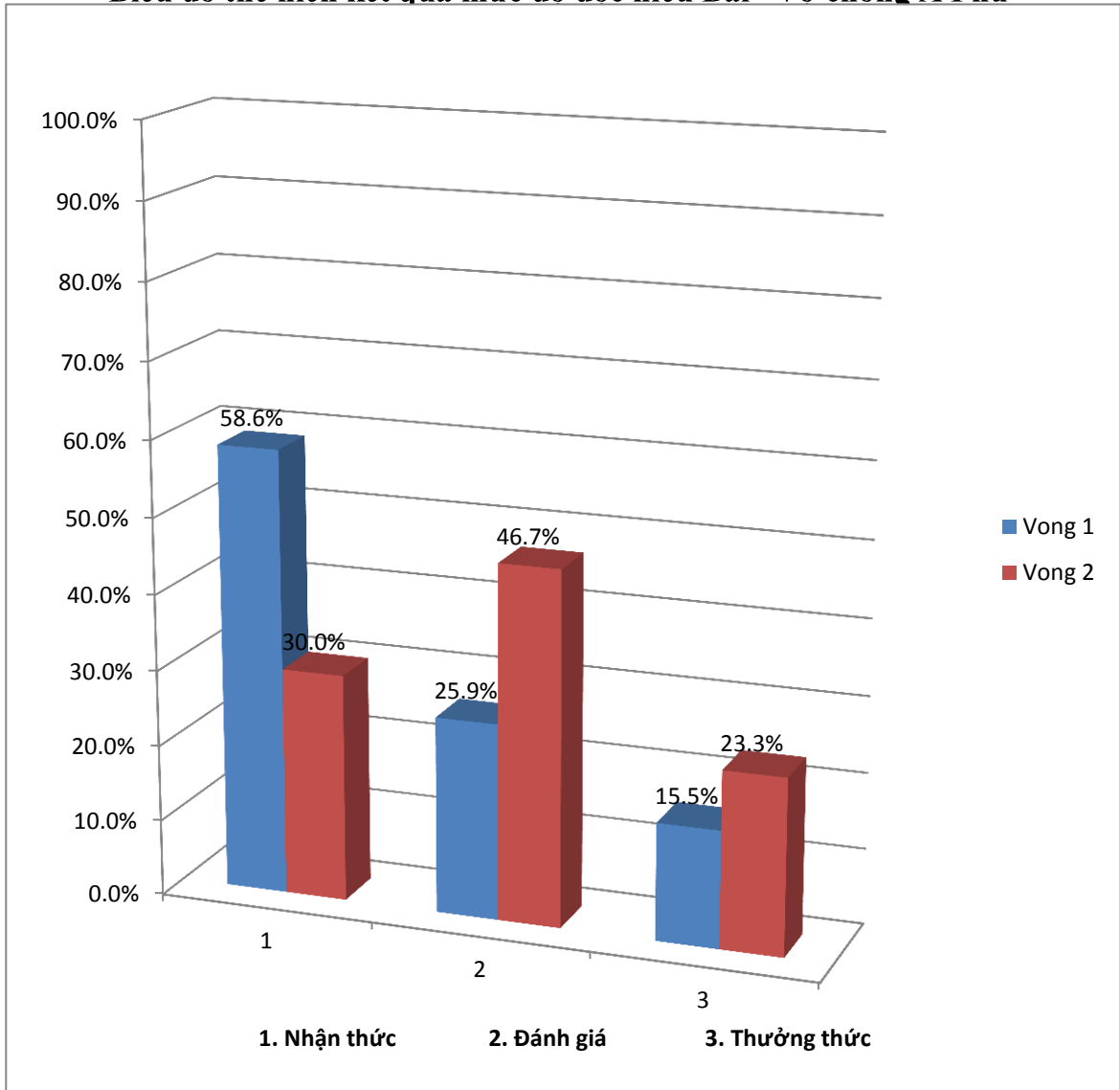
**Biểu đồ thể hiện kết quả bài kiểm tra sau thực nghiệm
Bài “Vợ chồng A Phủ”**



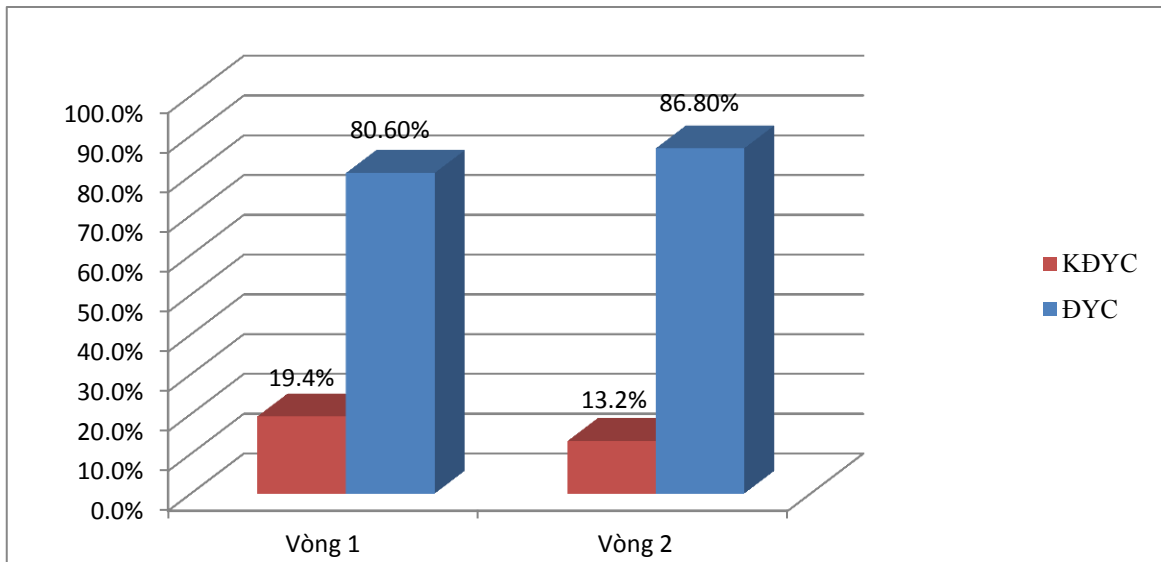
Biểu đồ thể hiện kết quả mức độ đọc hiểu Bài “Sóng”



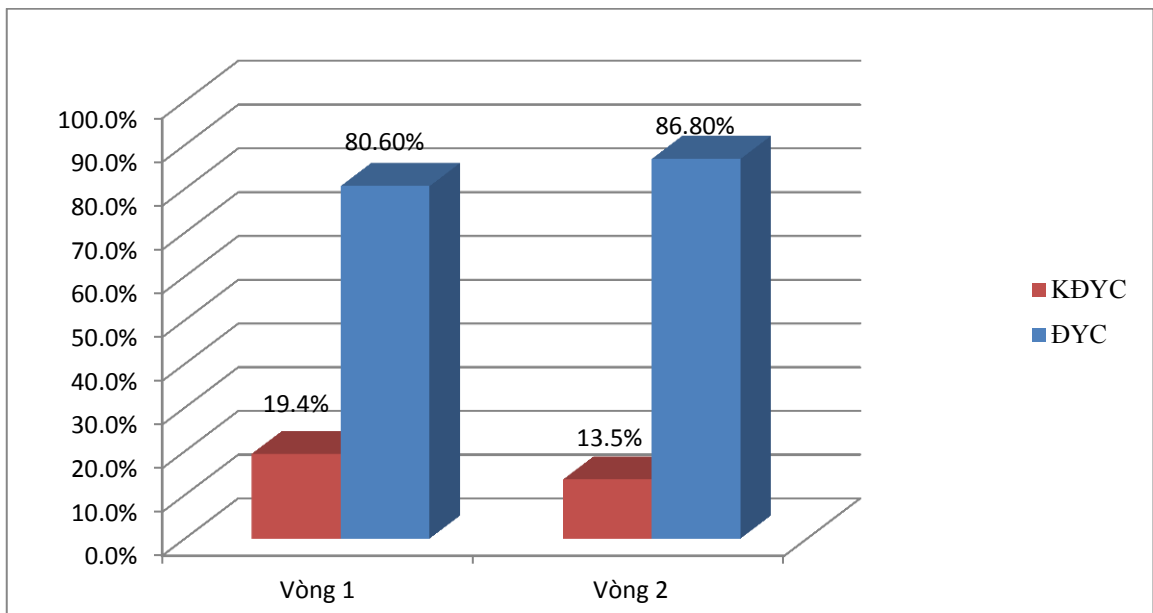
Biểu đồ thể hiện kết quả mức độ đọc hiểu Bài “Vợ chồng A Phủ”



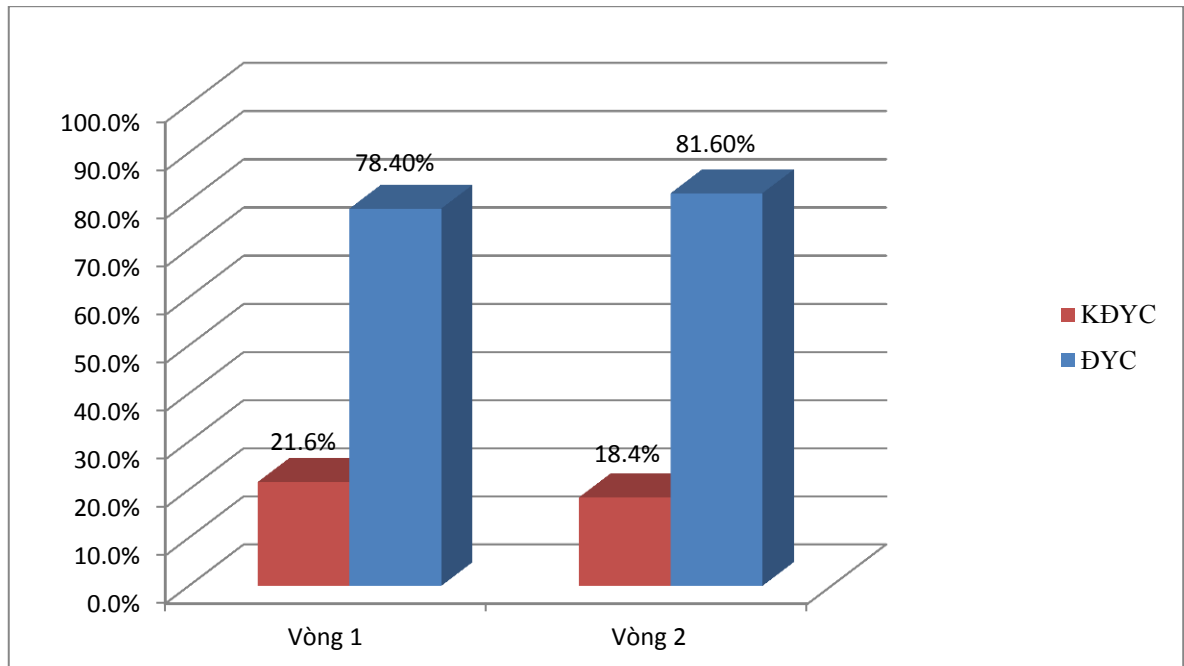
Kết quả kiểm tra 15 phút - phần thơ - Trường THPT Lai Vung 1 (lấy dữ liệu ngoài SGK)						
Vòng 1						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(36)	100%	(29)	80.60%	(7)	19.40%
ĐC	(37)	100%	(28)	75.70%	(9)	24.30%
Vòng 2						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(38)	100%	(33)	86.80%	(5)	13.20%
ĐC	(37)	100%	(30)	81.10%	(7)	18.90%



Kết quả kiểm tra THỞ trường THPT Lai Vung 3 (dữ liệu ngoài SGK)						
Vòng 1						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(36)	100%	(29)	80.60%	(7)	19.40%
ĐC	(38)	100%	(28)	73.70%	(10)	26.30%
Vòng 2						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(37)	100%	(32)	86.50%	(5)	13.50%
ĐC	(38)	100%	(30)	78.90%	(8)	21.10%



Đề kiểm tra bài văn xuôi 15 phút lấy dữ liệu ngoài SGK Trường THPT Lai Vung 1						
Vòng 1						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(37)	100%	(29)	78.40%	(8)	21.60%
ĐC	(36)	100%	(25)	69.40%	(11)	30.60%
Vòng 2						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(38)	100%	(31)	81.60%	(7)	18.40%
ĐC	(36)	100%	(30)	83.30%	(6)	16.40%



Đề kiểm tra bài văn xuôi 15 phút (lấy dữ liệu ngoài SGK) Trường THPT Lai Vung 3						
Vòng 1						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(38)	100%	(30)	78.90%	(8)	21.10%
ĐC	(37)	100%	(28)	75.70%	(9)	24.30%
Vòng 2						
Lớp	Số Bài		Đạt Yêu Cầu		Không Đạt YC	
TN	(36)	100%	(31)	86.10%	(5)	13.90%
ĐC	(36)	100%	(30)	83.30%	(6)	16.70%

