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

NGUYỄN THỊ THU HẰNG

PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Hà Nội – 2017

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

NGUYỄN THỊ THU HẰNG

PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Chuyên ngành: Lí luận và phương pháp dạy học bộ môn Văn và Tiếng Việt
Mã số: 62.14.01.11

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC

1. GS. PHAN TRỌNG LUẬN
2. PGS.TS. HOÀNG THỊ MAI

Hà Nội – 2017

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan bản luận án là công trình nghiên cứu khoa học của tôi. Những số liệu và tài liệu được trích dẫn trong luận án là trung thực và có nguồn gốc rõ ràng. Nội dung và kết quả nghiên cứu này không trùng với bất cứ công trình nào được công bố trước đó.

Hà Nội, ngày 20 tháng 07 năm 2017

Nguyễn Thị Thu Hằng

Lời cảm ơn

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới hai người thầy: Cố **GS. Phan Trọng Luận** và **PGS.TS Hoàng Thị Mai**- những nhà khoa học đã tận tình hướng dẫn để Luận án được hoàn thành.

Tôi xin trân trọng cảm ơn những đóng góp quý báu của các nhà khoa học, các thầy cô trong tổ *Lí luận và PPDH bộ môn Văn và Tiếng Việt, Khoa Ngữ văn, Phòng sau Đại học* – Trường Đại học Sư phạm Hà Nội - những cơ quan, đơn vị đã tạo điều kiện thuận lợi cho tôi thực hiện Luận án.

Tôi xin gửi lời cảm ơn chân thành nhất tới gia đình, bạn bè đã ủng hộ, quan tâm động viên, giúp đỡ tôi trong suốt quá trình học tập.

Tác giả luận án

Nguyễn Thị Thu Hằng

MỤC LỤC

1. Tính cấp thiết của đề tài.....1
2. Mục tiêu nghiên cứu.....3
3. Nhiệm vụ nghiên cứu.....4
4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....4
5. Phương pháp nghiên cứu.....4
6. Giả thuyết khoa học.....5
7. Đóng góp của luận án.....5
8. Cấu trúc luận án.....5

CHƯƠNG 1

TỔNG QUAN VỀ VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1.1. Tình hình nghiên cứu về vấn đề phát triển CXTM và TDKQ trong dạy học văn...7
1.1.1. Về vấn đề phát triển CXTM trong dạy học văn.....7
1.1.2. Về vấn đề phát triển TDKQ cho học sinh trong dạy học văn.....13
1.2. Tình hình nghiên cứu về PPDH thơ trữ tình và vấn đề phát triển CXTM, TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình.....18
1.2.1. Về vấn đề dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT.....18
1.2.2. Về vấn đề phát triển CXTM, TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình.....18
Tiểu kết chương 1.....21

CHƯƠNG 2

CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH

2.1. Cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát là những năng lực cao cấp của con người trong quá trình đồng hóa hiện thực.....22
2.1.1. Cảm xúc thẩm mĩ.....22
2.1.2. Tư duy khái quát.....30
2.2. Cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát là hai phẩm chất thiết yếu của nhà văn trong quá trình sáng tác.....34

2.2.1.Cảm xúc thẩm mĩ là động lực sáng tạo của nhà văn, là nội dung, sức sống của tác phẩm văn học 34
2.2.2. Tư duy khái quát là phương tiện giúp nhà văn nhận thức bản chất của hiện thực và kiến tạo thế giới nghệ thuật của tác phẩm 36
2.3. Cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát là hai năng lực thiết yếu của bạn đọc trong quá trình tiếp nhận văn học 39
2.3.1. Đọc văn, đọc hiểu văn bản và tiếp nhận văn học 39
2.3.2. Cảm xúc thẩm mĩ là tiền đề, nội dung và hiệu quả của hoạt động tiếp nhận văn học 39
2.3.3. Tư duy khái quát là phương tiện giúp người học tiếp cận chiều sâu giá trị, ý nghĩa của tác phẩm văn chương 41
2.4. Mối quan hệ giữa cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát trong quá trình tiếp nhận văn chương 42
2.5. Thơ trữ tình là "mảnh đất màu mỡ" giúp học sinh phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát 43
2.5.1. Khái niệm thơ và thơ trữ tình 43
2.5.2. Cảm xúc thẩm mĩ trong thơ trữ tình và khả năng bồi dưỡng cảm xúc thẩm mĩ cho học sinh 45
2.5.3. Tư duy khái quát trong thơ trữ tình và khả năng phát triển tư duy khái quát cho học sinh 47
2.6. Thực trạng phát triển năng lực cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trong giờ học thơ trữ tình ở THPT 49
2.6.1. Phần thơ trữ tình trong chương trình và sách giáo khoa Ngữ văn hiện hành 49
2.6.2. Khảo sát thực trạng phát triển năng lực cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở THPT 49
2.6.3. Miêu tả và đánh giá thực trạng 50
Tiểu kết chương 2 61

CHƯƠNG 3

CÁC BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH

3.1. Hướng dẫn học sinh nhận diện và đánh giá các trạng thái cảm xúc có trong văn bản thơ tạo tiền đề cho việc bộc lộ cảm xúc thẩm mĩ 63
3.1.1. Cơ sở khoa học 63

3.1.2. Cách thức tiến hành 63
3.2. Khuyến khích HS bộc lộ những trải nghiệm cá nhân, những cảm nhận, đánh giá hồn nhiên trước thế giới nghệ thuật thơ 65
3.2.1. Cơ sở khoa học 65
3.2.2.Cách thức tiến hành 65
3.3. Hướng dẫn HS huy động thị giác thẩm mĩ để hỗ trợ phát triển cảm xúc thẩm mĩ khi đọc thơ trữ tình 76
3.3.1. Cơ sở khoa học 76
3.3.2.Cách thức tiến hành 77
3.4. Hướng dẫn HS nâng cao năng lực liên tưởng, tưởng tượng để hỗ trợ phát triển cảm xúc thẩm mĩ khi đọc thơ trữ tình 84
3.4.1. Cơ sở khoa học 84
3.4.2. Cách thức tiến hành 85
3.5. Luyện thao tác phân tích để phát triển TDKQ cho HS khi học thơ trữ tình 95
3.5.1 Cơ sở khoa học 95
3.5.2. Cách thức tiến hành 96
3.6. Luyện thao tác so sánh để phát triển TDKQ cho HS khi học thơ trữ tình 100
3.6.1. Cơ sở khoa học 100
3.6.2. Cách thức tiến hành 102
3.7. Luyện thao tác tổng hợp, khái quát hóa, trừu tượng hóa cho học sinh khi học thơ trữ tình. 105
3.7.1. Cơ sở khoa học 105
3.7.2. Cách thức tiến hành 106
3.8. Kết hợp bồi dưỡng CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình 108
3.8.1. Cơ sở khoa học 108
3.8.2. Cách thức tiến hành 108
Tiểu kết chương 3 110

CHƯƠNG 4

THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Mục đích yêu cầu thực nghiệm 111
4.2. Nội dung thực nghiệm 111
4.3. Đối tượng, địa bàn và thời gian thực nghiệm 111

4.3.1. Đối tượng và địa bàn thực nghiệm 111
4.3.2. Thời gian thực nghiệm, đối chứng 112
4.4. Quy trình thực nghiệm 112
4.4.1. Xây dựng kế hoạch thực nghiệm.....112
4.4.2. Thiết kế giáo án thực nghiệm 112
4.5. Tổ chức dạy học thực nghiệm 113
4.5.1. Tổ chức dạy học thực nghiệm 113
4.5.2. Kiểm tra kết quả học tập của học sinh sau dạy thực nghiệm 113
4.6. Đánh giá kết quả thực nghiệm.....115
4.6.1. Đánh giá định lượng 115
4.6.2. Đánh giá định tính 115
4.7. Phương pháp xử lý kết quả thực nghiệm.....123
4.8. Một số kết luận rút ra từ thực nghiệm 137
Tiểu kết chương 4 139
KẾT LUẬN 140
Tài liệu tham khảo 143

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT TRONG LUẬN ÁN

STT	Viết đầy đủ	Viết tắt
1	Cảm xúc thẩm mĩ	CXTM
2	Chương trình và sách giáo khoa	CT và SGK
3	Đối chứng	ĐC
4	Giáo viên	GV
5	Học sinh	HS
6	Liên tưởng, tưởng tượng	LT,TT
7	Phương pháp dạy học	PPDH
8	Sách giáo khoa	SGK
9	Sách giáo viên	SGV
10	Tư duy khái quát	TDKQ
11	Tác phẩm văn chương	TPVC
12	Thực nghiệm	TN
13	Trung học phổ thông	THPT
14	Văn bản	VB

DANH MỤC BẢNG

Bảng 2.1. Các VB thơ trữ tình trong CT& SGK cơ bản và nâng cao……..49
Bảng 2.2. Các trường THPT được khảo sát đánh giá.....50
Bảng 2.3. Kết quả khảo sát các dạng câu hỏi hướng dẫn học bài trong SGK Ngữ văn THPT… 51
Bảng 2.4. Kết quả thăm dò nhận thức của GV và HS về CXTM 52
Bảng 2..5. Kết quả thăm dò nhận thức của GV và HS về TDKQ…… 54
Bảng 2.6. Ý kiến của GV và HS về việc sử dụng các biện pháp phát triển CXTM cho HS trong giờ học thơ trữ tình…….....57
Bảng 2.7. Kết quả bài làm của học sinh…… 61

DANH MỤC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 4.1: Phân phối điểm đạt được của hai nhóm HS lớp 10 giai đoạn trước TN.....124
Biểu đồ 4.2: Phân phối điểm đạt được của hai nhóm HS lớp 11 giai đoạn trước TN.....125
Biểu đồ 4.3: Phân phối điểm đạt được của hai nhóm HS lớp 12 giai đoạn trước TN.....126
Biểu đồ 4.4: Kết quả bài kiểm tra của HS lớp 10 (sau TN) 129
Biểu đồ 4.5: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HS lớp 10 (sau TN).....129
Biểu đồ 4.6: Kết quả bài kiểm tra của HS lớp 11 (sau TN) 131
Biểu đồ 4.7: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HS lớp 11 (sau TN).....131
Biểu đồ 4.8: Kết quả bài kiểm tra của HS lớp 12 (sau TN) 133
Biểu đồ 4.9: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HS lớp 12 (sau TN).....134
Biểu đồ 4.10: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HSTN lớp 10 (trước và sau TN).....135
Biểu đồ 4.11 Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HSTN lớp 11 (trước và sau TN)..…....136
Biểu đồ 4.12: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HSTN lớp 12 (trước và sau TN).....136

MỞ ĐẦU

1. TÍNH CẤP THIẾT CỦA ĐỀ TÀI

1.1. Phát triển năng lực người học là tư tưởng cơ bản của các nền giáo dục tiên tiến, là trọng tâm của đổi mới giáo dục ở Việt Nam hiện nay

Để hội nhập quốc tế, giáo dục Việt Nam đang đổi mới mạnh mẽ với xuất phát điểm là chuyển từ trọng tâm giáo dục kiến thức sang trọng tâm phát triển năng lực của người học. Bước đổi mới này là sự cụ thể hóa quan điểm, đường lối chỉ đạo của Đảng và Nhà nước về đổi mới giáo dục nói chung, giáo dục bậc THPT nói riêng đã được trình bày trong Luật Giáo dục 2008, Báo cáo chính trị tại Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XII, Nghị quyết Trung ương VIII khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Điều 27, Luật Giáo dục nêu rõ, mục tiêu giáo dục phổ thông là: "Giúp HS phổ thông phát triển toàn diện về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mĩ và kỹ năng cơ bản, phát triển năng lực cá nhân, tính năng động và sáng tạo, hình thành nhân cách con người Việt Nam xã hội chủ nghĩa, xây dựng tư cách và trách nhiệm công dân, chuẩn bị cho HS tiếp tục học lên, hoặc đi vào cuộc sống lao động, tham gia xây dựng và bảo vệ tổ quốc" [24,tr.16]. Để đạt được mục tiêu đó, giáo dục phải đổi mới về nội dung và phương pháp. Nghị quyết Trung ương VIII chỉ rõ: "Nội dung giáo dục theo hướng tinh giảm, hiện đại, thiết thực, phù hợp với lứa tuổi (…) tăng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Chú trọng giáo dục nhân cách, đạo đức, lối sống, tri thức, pháp luật và ý thức công dân; tập trung vào những giá trị cơ bản của văn hóa truyền thống, đạo lí dân tộc, tinh hoa văn hóa nhân loại, giá trị cốt lõi nhân văn của chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh" [169]. Về phương pháp dạy học, Nghị quyết Trung ương VIII nhấn mạnh: "Phát huy tính tích cực chủ động sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học, khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực (…) đẩy mạnh ứng dụng thông tin truyền thông trong dạy và học [169,tr.5]. Ngữ văn - một môn học quan trọng trong nhà trường THPT cũng phải đổi mới một cách đồng bộ theo tinh thần trên.

1.2. CXTM và TDKQ là hai năng lực quan trọng mà nhà trường THPT cần hình thành cho HS

CXTM là những rung động, cảm xúc của con người được nảy sinh khi con người tri giác các đối tượng thẩm mĩ. Còn TDKQ là năng lực tư duy ở cấp độ cao, là thao tác tư duy phức tạp bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một loại, một nhóm trên cơ sở những dấu hiệu hoặc thuộc tính giống nhau. CXTM và TDKQ là hai năng lực quan trọng của con người trong cuộc sống. Nếu CXTM là ngọn nguồn, là động lực để con người có thể nhận thức, khám phá và biến đổi thế giới theo quy luật của cái đẹp, thì TDKQ là phương tiện để mở rộng giới hạn của nhận thức, giúp con người nắm bắt được hệ thống tri thức mang tính lí luận, khoa học để từ đó có thể giải quyết những vấn đề phức tạp trong cuộc sống, góp phần cải tạo cuộc sống, cải tạo thế giới. TPVC là

kết quả của nguồn CXTM dồi dào của nhà văn và khả năng khái quát hiện thực cuộc sống tinh tế của tác giả. Vì vậy, để chiếm lĩnh được những giá trị thẩm mĩ và giá trị tư tưởng sâu sắc của tác phẩm, HS cần được hình thành và phát triển cả 2 năng lực CXTM và TDKQ.

HS THPT là lứa tuổi đang phát triển về tâm sinh lí, đang hình thành các giá trị nhân văn thẩm mĩ, giàu ước mơ, ham hiểu biết và sáng tạo; muốn suy nghĩ, phán đoán, kết luận mọi việc một cách độc lập; muốn tự vạch ra cho mình và tự mình thực hiện một mục tiêu, kế hoạch, phương châm xử thế nhất định. Song, so với sinh viên đại học, lứa tuổi này vẫn còn thiếu vốn sống và sự trải nghiệm, thiếu hiểu biết xã hội, nên cách cảm, cách nghĩ, cách hành động còn bồng bột chưa có chiều sâu, thậm chí sai lạc. Hơn nữa, trong thời đại kĩ thuật số, khoa học kĩ thuật phát triển mạnh mẽ, văn hóa nghe nhìn đang có khuynh hướng lấn át văn hóa đọc khiến con người có phần ngại tư duy, ỷ lại vào công nghệ; văn hóa ngoại lai tràn vào xã hội Việt Nam vừa đem đến những ảnh hưởng tích cực vừa tác động tiêu cực đến CXTM cũng như suy nghĩ, hành động của HS. Nạn bạo lực học đường, lối sống bàng quan, thực dụng, ích kỷ; sự trơ lì cảm xúc, sự "giá lạnh tâm hồn" của một bộ phận lớp trẻ khiến chúng ta không khỏi lo lắng cho tương lai của đất nước, dân tộc. Vì vậy, nuôi dưỡng và phát triển nguồn cảm xúc hồn nhiên, dồi dào trước cái đẹp trong cuộc sống cũng như trong nghệ thuật; đồng thời rèn luyện khả năng phân tích, đánh giá, khái quát các sự kiện, hiện tượng của đời sống là một trong những biện pháp quan trọng, góp phần phát triển sâu sắc, cân đối, hài hòa cả tình cảm và trí tuệ ở lứa tuổi HS THPT.

1.3. Thơ trữ tình là "mảnh đất" giàu tiềm năng để phát triển CXTM và TDKQ cho HS

Thơ trữ tình chiếm một khối lượng lớn trong CT& SGK *Ngữ văn*, được dạy xuyên suốt từ lớp 1 đến lớp 12. Các tác phẩm thơ trữ tình trong CT & SGK *Ngữ văn* THPT là những tác phẩm thơ ca tiêu biểu, chọn lọc, bao gồm nhiều chủ đề phong phú, có tầm vóc tư tưởng rộng lớn, có giá trị thẩm mĩ cao, đáp ứng nhu cầu nhận thức thẩm mĩ của HS. Thơ, nói như Lamactine, "là sự hiện thân cho những gì thầm kín nhất của con tim và thiêng liêng nhất của tâm hồn con người, và cho những hình ảnh tươi đẹp nhất, âm thanh huyền diệu nhất trong thiên nhiên".[16,tr.128]. Thơ vừa gây xúc động trực tiếp qua những cảm xúc, suy nghĩ cụ thể của nhà thơ vừa gián tiếp qua những hình ảnh liên tưởng, tưởng tượng phong phú. Thơ phản ánh đời sống khách quan nhưng lại gắn với chiều sâu và sự phong phú của tâm hồn nhà nghệ sĩ. Điều đó làm cho thơ có khả năng vô tận trong việc khơi gợi cảm xúc và suy tư của người đọc. Tình cảm là nhân tố trực tiếp xây dựng nên hình tượng thơ nhưng tình cảm đó không tĩnh mà luôn vận động, vận động từ cảm xúc đến suy nghĩ, từ rung động trực tiếp đến chiều sâu nhận thức. Vì vậy, đọc thơ, cùng một lúc, người đọc phải huy động cả khả năng rung cảm, đồng cảm, vốn sống, vốn trải nghiệm và khả năng lí giải, phân tích, đánh giá mới có thể thâm nhập và chiếm lĩnh được thế giới cảm xúc đầy suy tư của nhà nghệ sĩ. Đọc

thơ trữ tình, vì vậy là một môi trường, điều kiện tốt để HS vừa có thể phát triển năng lực CXTM vừa nâng cao khả năng TDKQ.

1.4. Khả năng bộc lộ CXTM và TDKQ của HS THPT trong quá trình đọc văn còn nhiều hạn chế

Mấy năm gần đây, đã có nhiều chuyên luận, nhiều ý kiến chỉ đạo từ Bộ, ngành chức năng, nhiều hội nghị, nhiều cuộc phát động thực thi đổi mới dạy học nói chung, dạy học văn nói riêng ở THPT. Và thực tế, việc dạy học văn trong nhà trường đã có những biến chuyển tích cực. Song so với yêu cầu, mục tiêu đổi mới giáo dục, việc dạy học văn nói chung, thơ trữ tình nói riêng ở nhà trường phổ thông vẫn còn nhiều bất cập.

Như đã nói, thơ trữ tình là tiếng nói của tư tưởng, tình cảm, cảm xúc. Nhưng cảm xúc trong thơ lại được mã hóa bằng các biểu tượng, hình ảnh, hệ thống âm thanh, nhịp điệu. Vì vậy, tạo điều kiện và khuyến khích HS cảm nhận, nếm trải, thể nghiệm cảm xúc, sự vận động cảm xúc của nhân vật trữ tình và giải mã, khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của bài thơ là nội dung, nhiệm vụ cơ bản của giờ dạy học tác phẩm thơ trữ tình. Tuy nhiên, trong thực tế, GV thường cảm thụ thơ và truyền lại kết quả cảm thụ đó cho HS chứ ít quan tâm đến hứng thú, cảm nhận của HS. GV "chưa thật sự hướng dẫn HS từ kinh nghiệm cá nhân, từ đời sống tinh thần cá nhân thông qua tác phẩm, nâng mình lên, hòa vào tầm vóc, tư tưởng, đạo đức thẩm mĩ mà xã hội mong muốn thế hệ trẻ vươn tới… Phân tích tác phẩm, thầy chưa đi từ HS, bằng HS, cho HS" [75,tr. 252]. HS ít khi nhận thức được các cung bậc, trạng thái cảm xúc cũng như cái hay cái đẹp của tác phẩm bằng chính tâm hồn mình; ít khi được dạy kĩ năng thể hiện quan điểm, cách phân tích, đánh giá, khái quát về một hình tượng, hình ảnh, hiện tượng văn học. Những gì được trình bày trong các bài làm văn của các em hầu hết là "vay mượn" từ bài giảng của GV, sách tham khảo, SGV. Đứng trước một đoạn thơ, bài thơ mới ngoài chương trình, HS có thể rất xúc động nhưng không biết cách bày tỏ, diễn giải niềm xúc động đó. Như vậy, CXTM và TDKQ là những phạm trù quen thuộc, những năng lực cần thiết để tiếp cận và thưởng thức TPVC nói chung, thơ trữ tình nói riêng nhưng hiện vẫn là điểm yếu của HS THPT.

Từ những lí do trên, chọn đề tài *Phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trong giờ học thơ trữ tình ở trung học phổ thông*, người viết mong muốn đóng góp một cách nhìn hệ thống về khả năng và cách thức phát triển 2 năng lực đọc văn quan trọng là CXTM và TDKQ cho HS qua việc dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT. Vấn đề nếu được giải quyết không chỉ có ý nghĩa ở phạm vi phương pháp luận chuyên ngành mà còn có ý nghĩa xã hội, ý nghĩa giáo dục sâu sắc, là biện pháp góp phần phát triển con người cân đối, hài hoà về cả tâm hồn và trí tuệ, CXTM và tư duy khoa học.

2. MỤC TIÊU NGHIÊN CỨU

Trên cơ sở nghiên cứu đặc điểm của CXTM và TDKQ nói chung, đặc điểm CXTM và TDKQ trong thơ trữ tình nói riêng; từ việc khảo sát, đánh giá thực trạng dạy

học thơ trữ tình ở THPT hiện nay, luận án tập trung nghiên cứu, đề xuất các biện pháp bồi dưỡng, phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT qua giờ học thơ trữ tình, từ đó mà nâng cao năng lực đọc hiểu thơ, đồng thời góp phần phát triển cân đối, hài hòa tâm hồn, trí tuệ HS.

3. NHIỆM VỤ NGHIÊN CỨU

3.1. Tổng quan các công trình nghiên cứu liên quan đến việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình.

3.2. Xác lập cơ sở lí luận và thực tiễn của việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ thơ trữ tình ở THPT.

3.3. Đề xuất các biện pháp nhằm phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở THPT.

3.4. Thực nghiệm sư phạm: Thiết kế giáo án và tổ chức dạy học một số văn bản thơ trữ tình theo hướng phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS để kiểm chứng tính khả thi của các biện pháp đã đề xuất.

4. ĐỐI TƯỢNG, PHẠM VI NGHIÊN CỨU

4.1 Đối tượng nghiên cứu

Phát triển CXTM và TDKQ cho HS THPT qua dạy học bộ môn Ngữ văn là một vấn đề rộng lớn. Trong phạm vi đề tài này, luận án chỉ tập trung nghiên cứu việc phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho học sinh trong giờ học thơ trữ tình ở trường THPT. Khái niệm "giờ học thơ trữ tình" được chúng tôi sử dụng trong luận án này không có nghĩa là "một giờ học ở trên lớp" mà với hàm nghĩa là quá trình dạy học đọc – hiểu các văn bản thơ trữ tình trong sự đối sánh với quá trình dạy học đọc – hiểu các văn bản tự sự hoặc văn bản kịch.

4.2. Phạm vi nghiên cứu

Để tìm hiểu đối tượng nghiên cứu trên, phạm vi khảo sát của luận án là các công trình nghiên cứu có liên quan đến CXTM và TDKQ; đặc điểm của thơ trữ tình; các tác phẩm trữ tình trong chương trình Ngữ văn THPT và thực tế dạy học thơ trữ tình ở một số trường THPT tỉnh Vĩnh Phúc, Phú Thọ, ngoại ô Hà Nội.

5. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

5.1. Nhóm phương pháp nghiên cứu lí thuyết

- Tổng hợp, phân tích, hệ thống hoá các vấn đề lí luận về CXTM, TDKQ, thơ trữ tình và dạy học thơ trữ tình ở trường THPT.

- So sánh, đối chiếu giữa lí luận và thực tiễn dạy học thơ trữ tình ở trường THPT, giữa thể nghiệm và đối chứng về dạy học thơ trữ tình theo hướng phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT.

5.2. Nhóm phương pháp nghiên cứu thực tiễn

- Điều tra, khảo sát, phỏng vấn, dự giờ dạy học thơ trữ tình ở trường THPT.
- Thống kê, phân loại, đánh giá kết quả khảo sát và thực nghiệm

- Thực nghiệm thiết kế và dạy học 3 văn bản thơ trữ tình*: Cảnh ngày hè của* Nguyễn Trãi (lớp 10); *Vội vàng* của Xuân Diệu (lớp 11); *Sóng* của Xuân Quỳnh (lớp 12) theo hướng phát triển CXTM và TDKQ cho học sinh THPT.

6. GIẢ THUYẾT KHOA HỌC

Nếu đề xuất và áp dụng được các biện pháp cụ thể để phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT trong quá trình dạy học thơ trữ tình thì HS sẽ được nuôi dưỡng CXTM và rèn luyện TDKQ, đồng thời có khả năng sử dụng năng lực CXTM và TDKQ để thưởng thức, đánh giá cái hay, cái đẹp của tác phẩm trữ tình, để tác phẩm trữ tình phát huy tác dụng, hiệu quả trong việc giáo dục tư tưởng, tình cảm thẩm mĩ và khả năng tư duy khoa học cho HS, khắc phục tình trạng HS phải vay mượn cảm xúc và suy nghĩ của người khác về tác phẩm.

7. ĐÓNG GÓP CỦA LUẬN ÁN

7.1. Về lí luận

Bổ sung một số luận điểm mới về các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS THPT trong giờ dạy học thơ trữ tình theo hướng phát triển năng lực đọc độc lập của HS, góp phần hoàn thiện hóa hệ thống lí thuyết dạy học đọc - hiểu văn bản trữ tình ở nhà trường phổ thông.

7.2. Về thực tiễn

- Là tài liệu tham khảo cho GV và HS trong dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT.

- Là tài liệu tham khảo trong đào tạo giáo viên Ngữ văn ở các trường Sư phạm.

8. CẤU TRÚC CỦA LUẬN ÁN

Ngoài phần mở đầu, kết luận, danh mục các công trình công bố của tác giả và tài liệu tham khảo, nội dung của luận án gồm 4 chương:

Chương 1: Tổng quan về vấn đề phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trong giờ học thơ trữ tình ở trung học phổ thông. Từ kết quả khảo sát tư liệu, chương này trình bày tổng quan những thành tựu lí luận có liên quan đến vấn đề nghiên cứu của luận án như: Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về CXTM và TDKQ; các công trình nghiên cứu về vấn đề phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học văn nói chung, dạy học thơ trữ tình nói riêng. Kết quả tổng quan cho thấy, mặc dù các nhà nghiên cứu đều thừa nhận vai trò của CXTM và tầm quan trọng của việc rèn luyện các thao tác của TDKQ cho HS trong dạy học văn nói chung, thơ trữ tình nói riêng, tuy nhiên, những lưu ý trên còn rất lẻ tẻ, rời rạc; cho đến nay chưa có một công trình, bài viết có hệ thống nào bàn về vấn đề này.

Chương 2: Cơ sở khoa học của việc phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trung học phổ thông trong giờ học thơ trữ tình. Chương này đi sâu làm sáng tỏ vấn đề vì sao phải đặt vấn đề phát triển CXTM và TDKQ cho học sinh THPT trong dạy học thơ trữ tình. Cụ thể, luận án nghiên cứu, hệ thống hoá đặc trưng, bản chất, vai trò của CXTM và TDKQ; xác định các chỉ số, dấu hiệu của CXTM và TDKQ, năng lực CXTM và

TDKQ trong đọc hiểu thơ trữ tình; khảo sát, phân tích, đánh giá thực trạng dạy học thơ trữ tình, thực trạng phát triển CXTM và TDKQ cho học sinh THPT trong dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT hiện nay. Kết quả khảo sát cho thấy, việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS trung học trong dạy học thơ trữ tình có những ưu điểm nhưng cũng còn nhiều hạn chế. Đây là những tiền đề lí luận và thực tiễn quan trọng để tác giả luận án đề xuất các biện pháp khoa học nhằm nâng cao hiệu quả phát triển CXTM và TDKQ cho HS THPT trong dạy học thơ trữ tình.

Chương 3: Các biện pháp phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trung học phổ thông trong giờ học thơ trữ tình. Chương này đề xuất một hệ thống các biện pháp cụ thể nhằm nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS khi dạy học thơ trữ tình như: Hướng dẫn học sinh nhận diện và đánh giá các trạng thái cảm xúc có trong văn bản thơ tạo tiền đề cho việc bộc lộ CXTM; Khuyến khích HS bộc lộ những trải nghiệm, cảm nhận, đánh giá hồn nhiên, chủ quan trước thế giới nghệ thuật thơ; Hướng dẫn HS huy động thị giác thẩm mĩ để hỗ trợ phát triển CXTM khi đọc thơ trữ tình; Bồi dưỡng năng lực liên tưởng, tưởng tượng để hỗ trợ phát triển CXTM khi đọc thơ trữ tình; Luyện thao tác phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát hóa, trừu tượng hóa cho HS khi học thơ trữ tình; Kết hợp bồi dưỡng CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình. Các biện pháp trên đều được trình bày một cách có cơ sở khoa học và có cách thức thực hiện cụ thể.

Chương 4: Thực nghiệm sư phạm. Chương này kiểm chứng tính khả thi của những biện pháp sư phạm được đề xuất ở chương 3, từ đó rút ra những đề xuất, kiến nghị cần thiết về vấn đề nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS khi dạy học thơ trữ tình nói riêng, dạy học thơ trữ tình ở trường phổ thông nói chung nhằm góp phần phát triển toàn diện tâm hồn, trí tuệ HS**.**

CHƯƠNG 1
TỔNG QUAN VỀ VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

1.1. Tình hình nghiên cứu về vấn đề phát triển CXTM và TDKQ trong dạy học văn

1.1.1. Về vấn đề phát triển CXTM trong dạy học văn

Cảm xúc (hay *xúc cảm*) là sự rung động trong lòng, một hình thức trải nghiệm cơ bản của con người về thái độ của chính mình đối với sự vật, hiện tượng của hiện thực khách quan, đối với người khác và với bản thân. Người ta thường chia cảm xúc thành nhiều loại, chẳng hạn: cảm xúc đạo đức, cảm xúc trí tuệ, cảm xúc thẩm mỹ,...

CXTM là một nội dung nghiên cứu của nhiều ngành khoa học như: Triết học, Tâm lí học, Văn học, Nghệ thuật học, đặc biệt là Mĩ học. Trong các các công trình nghiên cứu về Mĩ học của các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước, tiêu biểu như: *Mỹ học của* Heghen (Nxb Văn học, Hà Nội 2005, Phan Ngọc giới thiệu và dịch), *Mỹ học* của Denis Huisman (Nxb Thế giới 1999, Huyền Giang dịch), *Nguyên lý Mỹ học Mác - Lênin* của I.V. Lukin (Nxb Sách giáo khoa Mác - Lênin, Hà Nội 1984), *Mỹ học đại cương* của Đỗ Văn Khang (Nxb GD, Hà Nội 1997), *Mỹ học đại cương* của Lê Ngọc Trà (Chủ biên, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội, 1994). Trong khi nghiên cứu các vấn đề chung của Mĩ học, các nhà nghiên cứu đã đề cập đến CXTM và khái quát hoá một số vấn đề lí luận cơ bản về CXTM như: thế nào là CXTM, đặc điểm của CXTM, vai trò của CXTM trong đời sống xã hội con người.

Các luận điểm quan trọng về vai trò CXTM đã được các nhà văn, nhà nghiên cứu khai thác, vận dụng vào quá trình giáo dục nói chung, dạy học văn nói riêng ở nhà trường phổ thông.

Về tầm quan trọng của CXTM đối với nhà văn và sáng tác của họ, M. Arnauđốp trong công trình *Tâm lí học sáng tạo văn học (1978)* khẳng định: " Nhà thơ chân chính có thiên bẩm, giữ gìn trong lòng mình một kho tàng quý giá ngày càng được nhân lên mãi, một niềm thông cảm với tất cả những khổ đau và vui sướng sống trong số phận những con người chẳng khác nào vầng dương đang chuyển động từ đêm sang ngày làm nên thao thức… Nhiều tác phẩm thơ ca đã được nảy sinh từ những tình cảm tương tự như vậy trong đó có sự gặp gỡ của các cảm thụ, các hồi tưởng, các xúc cảm và các ý nghĩa phổ biến hơn mà tất cả những cái này dường như đang thôi thúc trí tưởng tượng phải hoạt động - nhưng những cái đó sẽ hình thành vốn liếng đối với số ít người hay sẽ trở thành kinh nghiệm quan sát thuộc trí tuệ và tình cảm của nhiều người" [3,tr.29]. Cũng theo M. Arnauđốp, CXTM chính là kho báu, là vầng dương làm nên nỗi "thao thức" trong tâm hồn nhà thơ, thúc giục họ sáng tác: "Một nhà thơ chân chính có thiên bẩm gìn giữ trong lòng mình một kho tàng quý giá ngày càng được nhân lên mãi, một niềm thông cảm với tất cả những khổ đau và vui sướng trong số phận những con người, tiến bước với một tấm lòng nhạy bén, hiếu cảm chẳng khác

nào vầng dương đang chuyển động … từ đêm sang ngày và làm nên thao thức giấc ngủ của cuộc đời giữa lúc những kẻ khác còn chìm ngập trong mộng mị; một nhà thơ như vậy không rút ra những kết luận sai lầm về sức mạnh của mình và có khả năng xây dựng nên những cái tốt đẹp nhất trong nghệ thuật của mình"[3,tr.31].M. Arnauđốp đồng thời chứng minh rằng, CXTM chính là yếu tố tạo nên tên tuổi nhà thơ và sức sống của tác phẩm.

Tương tự, K.Pautovxki, nhà văn Nga trong tác phẩm *Bông hồng vàng* (1982) cũng thừa nhận CXTM không chỉ là động lực mà còn là nội dung, mục đích sáng tác của các nhà văn, nhà thơ chân chính. Ông tự đặt câu hỏi: "Cái gì thôi thúc nhà văn đến với cái lao động tuyệt mĩ nhưng đôi khi cay cực kia?" Và ông tự khẳng định: "trước tiên là tiếng gọi của trái tim mình, tiếng gọi của lương tâm và lòng tin ở tương lai không cho phép nhà văn chân chính sống trên trái đất như một bông hoa điếc và không truyền đạt cho người khác một cách hào phóng nhất tất cả cái phong phú của tư tưởng tình cảm tràn ngập trong chính tâm hồn nhà văn" [133,tr.28].

Vai trò của CXTM đối với chủ thể tiếp nhận văn học cũng là vấn đề được nhiều nhà nghiên cứu lí luận, phê bình nghệ thuật đề cập đến. Trong *Tâm lí văn nghệ - Mĩ học hiện đại* (1991), Chu Quang Tiềm vừa mô tả đặc điểm, bản chất, vừa chỉ rõ vai trò của CXTM mà ông gọi là "*kinh nghiệm mĩ cảm*" trong việc thưởng thức và đánh giá nghệ thuật. Theo ông, "Kinh nghiệm mĩ cảm là một thứ tập trung tư tưởng hay tụ tinh hội thần để quan chiếu vào sự vật. Ta chỉ dùng một bộ phận của "tự ngã" là sự hoạt động của trực giác để tiếp xúc với sự vật… không xen vào đó những dục niệm và ý chí. Về phía sự vật cũng chỉ dùng đến một bộ phận thôi là hình tướng của nó đối diện với ta (…) Ta chỉ có việc tụ hội hết cả tinh thần để thưởng ngoạn… Chu Quang Tiềm đồng thời gợi mở cách thức để sử dụng *kinh nghiệm mĩ cảm* trong tiếp nhận nghệ thuật: "Muốn đạt đến cảnh giới vừa kể trong khi thưởng ngoạn chúng ta phải tạo nên một khoảng cách thích đáng giữa đối tượng được thưởng ngoạn với đời sống thực tế (…) Khoảng cách quá gần dễ khiến chúng ta trở về với cuộc sống thực tế (…) Khoảng cách quá xa thì không thể đưa đến sự thích thú…Trong kinh nghiệm mĩ cảm, chúng ta thường mô phỏng lại những động tác dáng điệu mà chúng ta đã thấy được trong trí tưởng tượng, đồng thời cũng phát sinh ra những cử chỉ hay những vận động thích ứng khiến cho tri giác sáng tỏ hơn" [147,tr.113].

Sự hình thành và phát triển cảm xúc là điều kiện tất yếu của sự phát triển nhân cách con người. Vì vậy, ***phát triển CXTM cho HS là một vấn đề quan trọng, được nhiều nhà giáo dục học chú ý***. Trong công trình *Lí luận giáo dục thẩm mĩ cho HS phổ thông (1989)***,** nhà lí luận B.T.Likhachốp quan niệm: "Nghệ thuật phản ánh và biểu hiện bản chất thẩm mĩ của hiện thực một cách tập trung, toàn vẹn, hàm súc và cô đọng dưới hình tượng nghệ thuật cho nên nó là một công cụ sắc bén và hữu hiệu để hình thành thái độ của con người đối với cuộc sống" [95,tr.88]. Từ đó, ông nêu tầm quan trọng của việc giáo dục nghệ thuật: "Học tập nghệ thuật là quá trình HS chiếm lĩnh

toàn bộ những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo, quá trình hình thành thế giới quan trong lĩnh vực nghệ thuật và sáng tạo nghệ thuật" [95,tr.89]. Ông cho rằng, việc phân tích tác phẩm có ý nghĩa rất lớn trong việc phát triển tư duy, tình cảm cho trẻ: "Phân tích tác phẩm nghệ thuật có một ý nghĩa quyết định đối với việc hình thành thế giới quan cho trẻ (…) Chỉ khi nào được phản chiếu vào ý thức, tác phẩm nghệ thuật mới khêu gợi xúc động, tư tưởng, tình cảm, khêu gợi tất cả những gì có thể liên hệ với ý nghĩ, xúc động tình cảm của các nhân vật, của người khác, của bản thân tác giả và những gì có thể mang ra phân tích, so sánh, khái quát đối chiếu" [95,tr.117-118]. Theo B.T.likhachốp, giáo dục thẩm mĩ có một mục đích đặc biệt quan trọng đối với thế hệ trẻ là: "Hình thành cho trẻ một nhân cách sáng tạo, tích cực, có khả năng tiếp nhận và đánh giá cái đẹp, cái bi, cái hài, cái xấu trong đời sống xã hội và trong nghệ thuật, biết sống và sáng tạo theo quy luật của cái đẹp" [95,tr.87-88]. Đồng thời, tác giả cũng đã gợi mở con đường và biện pháp thực hiện quá trình giáo dục thẩm mĩ cho HS. Tuy nhiên, công trình của ông mới chỉ dừng ở vấn đề lí luận giáo dục thẩm mĩ trong tác phẩm nghệ thuật nói chung.

Về giáo dục thẩm mĩ và cảm xúc thẩm mĩ cho HS qua dạy học văn học, tuy chưa có công trình chuyên sâu, có hệ thống, nhưng trong nhiều công trình, bài viết, các nhà nghiên cứu cũng đã ít nhiều đề cập đến. Điểm gặp gỡ giữa các tác giả của các công trình, bài viết này là khẳng định tầm quan trọng của CXTM và giáo dục CXTM cho HS qua dạy học văn. Theo họ, giáo dục CXTM vừa là thế mạnh vừa là mục tiêu, nội dung, yêu cầu, nhiệm vụ đặc thù của bộ môn Văn trong nhà trường phổ thông. Tiêu biểu có thể kể đến: *Phương pháp giảng dạy văn học ở trường phổ thông* (1978) của V.A. Nhikonxki, *Dạy văn là một quá trình rèn luyện toàn diện, Một số vấn đề giảng dạy văn trong nhà trường* (1971) của Phạm Văn Đồng; *Mấy vấn đề giảng dạy tác phẩm theo loại thể (*1971) của Trần Thanh Đạm; *Hãy trả lại bản chất kỳ diệu cho bộ môn văn trong nhà trường (*1982) của Nguyễn Đức Nam; *Giáo dục thẩm mĩ và việc xây dựng con người Việt Nam* (1982) của Lê Anh Trà; *Dạy văn dạy cái hay cái đẹp* (1983) của Nguyễn Duy Bình, *Giáo dục thẩm mĩ món nợ lớn đối với thế hệ trẻ* (1997) của Đỗ Xuân Hà; *Cảm xúc văn chương và vấn đề dạy văn ở trường phổ thông* (1998) của Phạm Quang Trung; *Nghệ thuật đọc diễn cảm (*1999) của Vũ Nho*; Hiểu văn - Dạy văn* (2000), *Đọc và tiếp nhận văn chương* (2002) của Nguyễn Thanh Hùng; *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương theo loại thể* (2000) của Nguyễn Viết Chữ, *Dạy học Văn ở nhà trường phổ thông – nhìn từ góc độ trí tuệ xúc cảm* (2010) của Hoàng Thị Mai, *Phát triển năng lực cảm xúc cho học sinh phổ thông qua dạy tác phẩm văn học* (2014) của Nguyễn Thị Hồng Vân,...

Trong giáo trình *Phương pháp giảng dạy văn học ở trường phổ thông* (1978), V.A. Nhikonxki nhấn mạnh: "Văn học nghệ thuật đã phát hiện cho HS những chất thơ của cuộc sống thực tế, giáo dục HS nhạy cảm với cái đẹp, văn học tiên tiến truyền thụ cho những độc giả trẻ tuổi lòng tin vào con người, vào khả năng vô tận của con người

và mang đến cho độc giả ý nghĩ: Người với người là bạn, là đồng chí, là anh em [127, tr.40]. Từ đó, tác giả khẳng định vai trò của người GV trong quá trình dạy học văn là: "Thầy giáo phải dạy cho HS biết lắng nghe tiếng gọi của nhà văn, biết cảm xúc với những tình tiết trong tác phẩm nghệ thuật, biết tìm thấy những đặc điểm con người do nhà văn miêu tả" [127,tr.44]. Nghĩa là, thầy giáo phải có cách dạy, cách khêu gợi, cách dẫn dắt HS cảm nhận được cảm xúc của nhà văn, phải chuyển những CXTM trong tác phẩm thành CXTM ở người đọc. Nhiệm vụ của người thầy giáo là "phải quan tâm đến cảm xúc của HS sao cho các CXTM của các em trở nên phong phú và đa dạng. Nhu cầu thẩm mĩ của thanh niên được phát triển trên những CXTM đó (…) những quan điểm thẩm mĩ và những cách đánh giá thẩm mĩ cần phải dễ hiểu đối với họ. Nhưng kết quả quan trọng nhất của các giờ văn học là sự hình thành cho HS lí tưởng thẩm mĩ trong cuộc sống" [127,tr.44].

Khẳng định CXTM là yếu tố đặc thù của bộ môn Văn và là nội dung giáo dục thẩm mĩ trong nhà trường, trong bài *Hãy trả lại bản chất kỳ diệu cho bộ môn Văn* (1982), Nguyễn Đức Nam lí giải: cái đẹp là nhân tố trung tâm, là bản chất kỳ diệu của môn Văn trong nhà trường mà người GV phải làm rõ cái hay cái đẹp ấy cho HS, ông nhấn mạnh: "Ở trung tâm của bộ môn Văn phải là cái đẹp, cái mĩ ở trong suy nghĩ đúng đắn của từ này. Chương trình SGK, PPDH không làm nổi bật cái đẹp này, không tạo nên những rung động thẩm mĩ sâu sắc, không khiến người ta say mê thì dạy văn không thể là niềm vui lớn lao. Bằng quan niệm cơ bản đã thay đổi, bằng CT và SGK, bằng những phương pháp dạy và học thích hợp phải trả về cho bộ môn Văn sức mê hoặc của nghệ thuật " [119,tr.79-85].

Đồng quan điểm và cách tiếp cận đó, trong chuyên luận *Dạy văn, dạy cái hay cái đẹp* (1983), Nguyễn Duy Bình cũng khẳng định cái hay, cái đẹp là nội dung của môn Văn, là mục đích chính của dạy học văn ở nhà trường phổ thông. Theo ông, người GV phải giúp HS lưu giữ cái hay cái đẹp trong tác phẩm thành cái hay, cái đẹp trong tâm hồn các em để các em biết trân trọng, bảo vệ, giữ gìn, phát huy: "Môn Văn có nhiệm vụ giúp HS tìm hiểu, tiếp xúc với những giá trị tinh thần cao đẹp của dân tộc, ý thức được dòng "máu thơm thiên cổ" của "mạch giống nòi" cảm thấy tự hào, tự tin, thấy trách nhiệm phải giữ gìn thừa kế và phát huy những di sản thiêng liêng, quý báu ấy. Dạy văn không tốt tức là làm tắc cái "mạch giống nòi" ấy, không truyền đến được cho HS di sản tinh thần ấy của dân tộc - một khi các em đang lứa tuổi non trẻ không tiếp nhận được sự giáo dục đúng đắn về tư tưởng, về tâm hồn qua môn Văn thì trong các em sẽ có khoảng trống về tinh thần, đó là chỗ để cho quan niệm lệch và sai lầm về lẽ sống, về cái đẹp thâm nhập một cách dễ dàng" [4,tr.101-102]. Đây là một công trình quan trọng trong việc tạo cơ sở khoa học để xác định lại mục tiêu, nội dung, đặc trưng tính chất của môn Văn trong nhà trường; xác định đúng bản chất của lao động dạy văn – một lao động vừa có tính khoa học vừa có tính nghệ thuật; đề cao và tôn trọng sự cảm thụ của HS. Mặc dù

vậy, nội dung của công trình này cũng mới dừng ở những vấn đề chung, chưa đi vào các biện pháp cụ thể nhằm phát triển CXTM cho HS trong giờ dạy học TPVC.

Nhấn mạnh vị trí của môn Văn trong nhà trường, tầm quan trọng của giáo dục thẩm mĩ và cách thức phát triển CXTM cho HS qua tác phẩm văn học phải kể đến một số luận điểm trong công trình nghiên cứu *Giáo dục thẩm mĩ, món nợ lớn đối với thế hệ trẻ (*1997) của Đỗ Xuân Hà. Trong cuốn sách này, với bài viết *Vị trí của văn học trong hệ thống giáo dục thẩm mĩ của môn Văn ở trường phổ thông*, tác giả đã nhấn mạnh khả năng hình thành và phát triển tình cảm, thị hiếu thẩm mĩ và năng lực sáng tạo nghệ thuật của môn Văn cho HS; đề xuất cải tiến CT, SGK, PPDH để môn Văn có vị trí xứng đáng của nó trong việc hình thành và phát triển văn hóa cho HS. Tác giả nhấn mạnh: "Tác phẩm đưa vào chương trình phải hay, phải làm cho người đọc rung động"; "GV phải tìm mọi cách gây ở HS sự hứng thú đối với nghệ thuật ngôn từ, tạo ra ở các em nhu cầu thường xuyên được tiếp xúc với tác phẩm văn chương hay, có chất lượng về tư tưởng nghệ thuật" [28,tr.113]. Nghĩa là, GV phải giúp HS cảm nhận được cái hay, cái đẹp trong cảm xúc, suy tưởng của nhà văn cũng như nghệ thuật sử dụng ngôn từ tài tình, điêu luyện của tác giả; chuyển cái hay, cái đẹp của tác phẩm thành sự "rung động" trong tâm hồn, suy nghĩ của các em. Từ đó tác giả đề ra cách thức phát triển CXTM ở HS: "Phải dạy cho các em cách đọc, cách thưởng thức, cách suy nghĩ, cách đánh giá những điều đã học và từ những rung động thực sự trước nghệ thuật tài tình của nhà văn, nhà thơ, các em phải tự rút ra những điều bổ ích cho bản thân" [28,tr.115]. Đây là những gợi ý có ý nghĩa đối với việc giáo dục thẩm mĩ cho HS thông qua tình yêu văn học.

Nguyễn Thị Thanh Hương trong công trình *Dạy học văn ở trường phổ thông* (2001) cũng đã khẳng định sức mạnh của TPVC trong việc giáo dục khả năng thẩm mĩ cho HS. Theo tác giả, vai trò của người GV không chỉ là một nhà sư phạm mà còn là một người nghệ sĩ: "Người GV phải có nhiệm vụ sử dụng một cách tối ưu sức mạnh của tác phẩm văn chương để giáo dục và bồi dưỡng khả năng thẩm mĩ văn học cho HS" [41,tr.92]; "Dạy văn là một nghệ thuật (…) dạy văn là khám phá cái hay, cái đẹp trong văn bản nghệ thuật nên trước hết nó phải là nghệ thuật, nghệ thuật cảm thụ và phô diễn cái đẹp (…) dạy văn không cần đến kiến thức là đủ mà còn cần cảm xúc, tình cảm, sự rung động của con tim, cái xuất thần của tâm hồn, cần không khí văn, chất văn trong lớp học, trong mỗi cá nhân thầy và trò" [41,tr.46-75]. Tác giả đồng thời gợi ý một số giải pháp cụ thể như: "Chọn đoạn trích hướng vào hứng thú HS, phân tích tác phẩm phải chú ý đến loại hình loại thể, phát triển các kỹ năng và bổ sung tri thức về tác phẩm" [41,tr.95].

Trong bài *Hoạt động giáo dục thẩm mĩ của giáo viên văn ở trường THCS* (*Tạp chí Nghiên cứu giáo dục* số 6/2000), vận dụng lí thuyết về đặc điểm của CXTM, tác giả Vũ Nho đã cụ thể hoá vai trò, mục tiêu của phát triển CXTM cho HS qua dạy học văn. Theo ông, giáo dục thẩm mĩ không chỉ là cung cấp tri thức thẩm mĩ mà còn giúp HS có ý thức thẩm mĩ, quan điểm thẩm mĩ, tình cảm thẩm mĩ. Tác giả nêu rõ: "Môn văn

có nhiều lợi thế hơn những bộ môn khác trong việc giáo dục thẩm mĩ cho HS (…) Khi cung cấp tri thức thẩm mĩ cũng là lúc GV tiến hành việc hình thành ý thức thẩm mĩ cho HS, bước đầu định hướng hình thành quan điểm thẩm mĩ, tình cảm thẩm mĩ, thị hiếu thẩm mĩ" [126].

Trong nhiều công trình nghiên cứu của mình, GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng vừa đi sâu tìm tòi, phát hiện "chiều sâu" vẻ đẹp của TPVC vừa nhấn mạnh mục tiêu, nội dung, phương pháp hướng dẫn HS tiếp cận vẻ đẹp đó bằng cả năng lực trực cảm và tư duy khoa học. Theo ông, nếu "Nhà văn thiết tha gửi vào tác phẩm của mình những tiếng gọi đánh thức cái đẹp ẩn tàng chưa đi vào cuộc sống" [30,tr.94] thì hiệu quả tiếp nhận văn chương, suy cho cùng, "phải đem lại một số lợi ích nào đấy chẳng hạn lợi ích nhận thức, lợi ích giáo dục, lợi ích bồi dưỡng mĩ cảm và cái đẹp..." [30.tr,145]. Đồng thời, một trong những tiêu chí quan trọng để đo lường hiệu quả tiếp nhận văn chương, theo ông, phải là cường độ của CXTM: "Hiệu quả tiếp nhận văn học nghệ thuật phải biểu thị bằng cường độ của cảm xúc mĩ học, nó đem lại sự thoả mãn tột cùng vừa thán phục, vừa khoái trá (deslectation)" [30,tr.169].

Tương tự, trong hầu hết các công trình nghiên cứu về PPDH Văn, đặc biệt là các công trình: *Phân tích tác phẩm văn học trong nhà trường* (1978*), Cảm thụ văn học giảng dạy văn học* (1983), *Văn chương bạn đọc sáng tạo* (2011), *Văn học nhà trường - những điểm nhìn* (2011), *Phương pháp dạy học văn* (2008), *Văn học nhà trường - nhận diện, tiếp cận, đổi mới* (2012), GS. Phan Trọng Luận một mặt vừa đề cao việc phát triển tư duy, "giải phóng tiềm năng sáng tạo" của bạn đọc - HS vừa hết sức nhấn mạnh đến việc phát triển các năng lực CXTM cho người đọc. Trong bài *Cộng hưởng cảm xúc trong giảng văn*, tác giả khẳng định: "Đọc văn hay dạy văn cũng sẽ mất hết ý nghĩa khi nội dung tình cảm thẩm mĩ của văn bản bị tước bỏ" [71, tr.228]. Tác giả cho rằng, CXTM là tiêu chí đo lường hiệu quả của một giờ văn: "Hiệu quả một giờ giảng văn phải được tính toán một cách tương đối, toàn diện trong sự phát triển toàn diện con người HS về hiểu biết nhận thức, tư tưởng, kỹ năng (…) Nhưng điều quan trọng là tất cả nội dung trên phải được chuyển hóa thành tình cảm, nhất là tình cảm thẩm mĩ, là kết quả tổng hợp có tính đặc thù trong giờ giảng văn, là kết quả chuyển hóa từ thế giới tác phẩm sang thế giới tinh thần của bản thân chủ thể HS". Nội dung giờ giảng, vì vậy, ngoài những kiến thức về văn học, ngôn ngữ, đời sống, kỹ năng thực hành, cần phải tạo được "những rung động sâu xa trong tâm hồn HS để rồi trên cơ sở đó hình thành dần một cách vững chắc, tự nhiên quan niệm đúng đắn về nhân sinh, về thế giới quan, về lí tưởng thẩm mĩ" [71,tr.236]. Ông quan niệm, sự *Cộng hưởng cảm xúc* giữa 3 chủ thể GV – HS – Nhà văn phải là chỉ số đánh giá sự thành công của một giờ giảng. Ở đó, GV không phải là người "rót" cảm xúc một chiều, "GV không phải là diễn viên mà chỉ là người hướng dẫn, tổ chức cho HS cảm nhận, thâm nhập tác phẩm" [71,tr.236-237]. Tác giả cũng bước đầu lưu ý một số biện pháp phát triển CXTM cho HS từ việc lựa chọn văn bản vào chương trình cho đến đổi mới PPDH.

Trong khuôn khổ một bài viết ngắn, tác giả Nguyễn Thị Hồng Vân trong bài *Phát triển cảm xúc thẩm mĩ cho học sinh qua dạy học tác phẩm văn học* (2014), đã bàn về vai trò của CXTM, khả năng phát triển CXTM cho học sinh qua dạy học tác phẩm văn học. Theo tác giả, "Quá trình sáng tác văn chương là quá trình nhà văn ký thác những cảm xúc, suy tư, ý tưởng vào những hình tượng nghệ thuật và người đọc bằng sự sẻ chia, đồng cảm, bằng trí tưởng tượng và sự trải nghiệm cá nhân sẽ giải mã câu chữ, hình ảnh, hình tượng để thu nhận ý đồ tư tưởng nghệ thuật của tác phẩm cho chính mình… Nhận ra được giá trị thẩm mĩ thể hiện trong tác phẩm: cái đẹp, cái xấu, cái hài, cái bi, cái cao cả, cái thấp hèn… cảm hiểu được những giá trị của bản thân qua việc cảm hiểu tác phẩm, hình thành và nâng cao nhận thức và xúc cảm thẩm mĩ của các nhân vật hiểu vẻ đẹp của thiên nhiên, con người, cuộc sống, có hành vi đẹp đối với bản thân và các mối quan hệ xã hội, hình thành thế giới quan thẩm mĩ cho bản thân qua việc tiếp nhận tác phẩm" [5,tr.274-275]. Từ đó, tác giả nhấn mạnh vai trò của việc dạy học tác phẩm văn học: " Dạy học tác phẩm văn học cho HS, trước hết là giúp HS có niềm yêu thích say mê văn chương, mong muốn tìm tòi, tìm hiểu cái hay cái đẹp của thế giới nghệ thuật để từ đó hình thành phát triển các năng lực cần thiết… và hướng tới hình thành nhân cách" [5,tr.276]. Để thực hiện mục đích trên, tác giả nêu ra một số biện pháp phát triển năng lực CXTM cho HS qua dạy học tác phẩm như: Đọc diễn cảm, khơi gợi liên tưởng, tưởng tượng trong việc phân tích, khám phá hình tượng thẩm mĩ của tác phẩm, tạo cơ hội, tình huống để HS trải nghiệm… Có thể nói, đây là bài viết trực tiếp bàn đến vấn đề phát triển CXTM cho HS qua dạy học TPVC. Tuy nhiên, vì trong khuôn khổ có hạn, các đề xuất của tác giả cũng mới chỉ dừng ở vài gợi ý bước đầu.

Ngoài các công trình nghiên cứu trên còn có thể kể đến rất nhiều bài báo, luận văn, luận án có đề cập đến vai trò của CXTM trong dạy học văn như: *Nhà văn với chức năng hình thành phát triển nhân cách thẩm mĩ cho học sinh* (1989) của Đỗ Quang Lưu; *Giáo dục thẩm mĩ trong nhà trường hiện nay* (1992) của Vũ Minh Tâm; *Cùng học sinh khám phá qua mỗi giờ văn* (2005) của Đặng Thiêm; *Đến với tác phẩm văn chương* (2009) của Nguyễn Xuân Nam; *Dạy học thơ ở trường THPT* (2014) của Vũ Nho,...

Nhìn chung, các công trình, bài viết kể trên, bằng nhiều hướng tiếp cận khác nhau đã ít nhiều làm sáng tỏ vai trò của CXTM, khả năng to lớn của văn học trong việc bồi dưỡng CXTM cho HS và sự cần thiết phải đề cao việc phát triển CXTM cho HS qua dạy học văn. Tuy nhiên, vấn đề đặc trưng, nội dung cụ thể của CXTM trong cảm thụ văn chương; vấn đề PP, cách thức phát triển CXTM cho HS qua dạy học Văn hầu như chưa được nghiên cứu sâu sắc, có hệ thống mà mới chỉ dừng ở mức đặt vấn đề, gợi mở. Tuy vậy, các nghiên cứu lí luận về CXTM kể trên đã cung cấp cho tác giả luận án những cơ sở lí thuyết quan trọng giúp tác giả đi sâu nghiên cứu cách thức phát triển CXTM cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở nhà trường THPT.

1.1.2. Về vấn đề phát triển tư duy khái quát cho học sinh trong dạy học văn

Cũng như cảm xúc, tư duy là đối tượng nghiên cứu của nhiều ngành khoa học, đặc biệt là Triết học, Tâm lí học và Giáo dục học. Dựa theo những căn cứ và mục tiêu nghiên cứu khác nhau; xuất phát từ những góc độ tiếp cận khác nhau, người ta chia tư duy thành nhiều loại. Trong các loại hình tư duy đó, khái quát là một loại hình tư duy phức tạp.

Về vấn đề tư duy khái quát và phát triển tư duy khái quát cho học sinh, qua nguồn tư liệu tiếng Việt và tiếng Anh mà tác giả khảo sát được cho thấy, hiện chưa có một công trình chuyên biệt nào bàn về loại hình tư duy này. Tuy nhiên, trong nhiều công trình nghiên cứu về tư duy, *khái quát* được xem như một thao tác tư duy bậc cao, một loại hình tư duy phức tạp, kết quả của quá trình nhận thức của chủ thể sau khi đã thực hiện các thao tác phân tích, so sánh, tổng hợp. Có thể kể đến một số công trình tiêu biểu như: *Thang phân loại tư duy* của B.Bloom (1956), *Tư duy của học sinh* (1970) của M.N Sađacốp, *Các dạng khái quát hóa trong dạy học* (2000) *của* V.V.Đa-vư-đôp, *Một tư duy hoàn toàn mới* (2008) của Daniel H.Pink, *Dạy và học cách tư duy* (2008) của Lê Hải Yến, *Bộ sách cẩm nang về tư duy* (2015): *Cẩm nang tư duy đọc, Cẩm nang tư duy phân tích, Cẩm nang tư duy đặt câu hỏi bản chất, Cẩm nang tư duy học tập và nghiên cứu, Cẩm nang tư duy viết* của hai tác giả Richard Paul và Linda Elder; *Nghệ thuật và khoa học dạy học* (2013) của Robert J. Marzano; *Đa trí tuệ trong lớp học* (2014) của Thomas Armstrong,... Trong khi nghiên cứu về tư duy, các loại hình tư duy và khẳng định sự tồn tại của đa loại trí tuệ trong lớp học, các tác giả trên đã ít nhiều đề cập đến vai trò, đặc điểm của TDKQ; cụ thể hoá và hệ thống hoá các dạng khái quát hóa trong dạy học. Theo các nhà nghiên cứu, tư duy khái quát là hình thức tư duy đặc biệt của con người, giúp con người có khả năng tư duy và hệ thống hoá tri thức mang tính lí luận. Điều đó có nghĩa, TDKQ giúp con người nhận thức được bản chất của các sự vật, hiện tượng; có khả năng nắm bắt và giải quyết các vấn đề trong cuộc sống một cách tổng thể và sâu sắc. TDKQ là một trong những thước đo trình độ nhận thức của con người.

Trong công trình *Tư duy của học sinh* (1970), M.N Sađacốp đã mô tả vai trò, đặc điểm, bản chất của TDKQ là đi từ những sự vật hiện tượng cụ thể, tìm ra nét chung, nét bản chất trong mối quan hệ của chúng để khái quát lên mang tính khái niệm về những đối tượng đó. Theo ông, "Chỉ có khái quát hóa các dấu hiệu và các mối quan hệ bản chất và trừu tượng của một nhóm các sự vật hay hiện tượng nhất định nào đấy ta mới thu được những tri thức mang tính chất khái quát về các nhóm sự vật và hiện tượng đó" [145,tr.234]. Sađacốp đồng thời chỉ rõ quy trình của TDKQ: "Trong tư duy, các tính chất và thuộc tính chung, bản chất của những sự vật riêng lẻ thuộc loại nào đó được nhận thức và sau đó được khái quát lên thông qua phân tích, so sánh, tổng hợp (…). Nhờ hoạt động tư duy như vậy mà con người thu nhận được tri thức khái quát có tính chất khái niệm về những đối tượng của thế giới khách quan" [145,tr.234]. Còn Đavưđôv thì khẳng định: "Con đường dạy học theo hướng lĩnh hội sớm kiến thức khái quát và nắm chắc các thao tác tư duy cần thiết cho sự khái quát hóa đó sẽ tạo ra sự

thay đổi về chất trong hoạt động tư duy của trẻ (…) Một trong những mục tiêu cơ bản của dạy học trong nhà trường" [25,tr.13].

Trong *Các dạng khái quát hóa trong dạy học* (2000), V.V.Đavưđôp đã mô tả rõ hơn đặc điểm, quy trình của TDKQ và phần nào con đường phát triển tư duy khái quát cho HS. Theo ông, "Khi khái quát hóa, chúng ta làm rõ cái chung trong các sự vật hiện tượng riêng lẻ của hiện thực, khi tách ra cái chung, con người thường kí hiệu nó bằng từ ngữ, gắn với các sự vật hiện tượng riêng lẻ của hiện thực với sự vật hiện tượng có cái chung đó. Từ cây được gắn với tất cả các loại cây dù đó là giống cây gì, có đặc điểm khác biệt như thế nào. Vì tất cả chúng đều có tính chất chung nào đó. Từ ngữ là tín hiệu của nhiều sự vật khác nhau nhưng lại có cái gì đó chung" [25,tr.12-13]. Tác giả cho rằng, quá trình hình thành tư duy khái quát có thể diễn ra theo hai chiều. Đó là đi từ cụ thể đến khái quát, và ngược lại cũng có thể đi từ khái quát đến cụ thể. "Con đường thứ nhất diễn ra bằng cách *so sánh* nhiều sự vật, hiện tượng, tìm ra ở chúng những tính chất giống nhau, sau đó *khái quát* chúng, định vị chúng vào từ ngữ. Những tính chất chung đó trở thành nội dung của khái niệm (…). Con đường thứ hai diễn ra từ khái niệm trừu tượng đến cụ thể, từ cái chung đến cái riêng bằng cách *phân tích* các khái niệm" [25,tr.46]. Từ đó ông rút ra kết luận có ý nghĩa đối với dạy học: "Thứ nhất, việc hình thành ở trẻ sự khái quát hóa và khái niệm được coi như là mục tiêu cơ bản để hình thành khái niệm (…). Thứ hai, sự hình thành ở HS khái quát hóa về nội dung là điều kiện quan trọng đưa các phương pháp gần với trình độ HS hiện tại. Thứ ba, trong thực tiễn dạy học có thể trình bày tri thức đi từ cái chung đến cái riêng" [25,tr.46].

Ở Việt Nam, vấn đề phát triển TDKQ cho HS cũng đã được đề cao trong dạy học các môn thuộc khoa học tự nhiên, đặc biệt là môn Toán. Trong các công trình *Phương pháp dạy học môn Toán* (Nguyễn Bá Kim, Vũ Dương Thụy, Nxb GD 1992), *Phương pháp dạy học môn Toán* (Nguyễn Bá Kim, Nxb ĐHSP 2004), *Rèn luyện tư duy trong dạy học Toán* (Trần Thúc Trình, 2003), các tác giả đã làm rõ khái niệm khái quát hóa trong Toán học, vai trò của khái quát hoá, các dạng bài toán khái quát hoá và cách thức rèn luyện tư duy khái quát hoá cho HS qua việc giải bài tập toán học.

Về vấn đề phát triển tư duy khái quát cho học sinh qua dạy học Văn, tuy chưa được đặt vấn đề nghiên cứu một cách độc lập, nhưng thoảng qua trong một số công trình, bài viết, chúng ta cũng có thể nhận thấy vai trò quan trọng của việc phát triển TDKQ cho học sinh qua dạy học văn. Trong giáo trình *Phương pháp dạy học văn ở trường phổ thông* (1978), V.A.Nhikonxki bước đầu đã chỉ ra sự cần thiết phải rèn cho HS khả năng khái quát hoá và gợi mở cách thức hướng dẫn HS thực hiện khái quát hoá khi tiếp nhận văn học. Theo ông, sự hình thành khái niệm văn học cho HS phải trải qua nhiều giai đoạn khác nhau và là quá trình phức tạp, tương đối khó nên GV Ngữ văn phải nhắc nhở cho HS chú ý đặc biệt đến các sự kiện văn học dẫn đến sự khái quát hóa các khái niệm đã học làm cơ sở để nghiên cứu những khái niệm có tính chất tổng quát hơn. Ông gợi ý: "Muốn hướng dẫn HS có được khái niệm tổng quát từ những sự

kiện văn học, trước hết thầy giáo phải làm cho HS làm quen với các hiện tượng văn học. Đó chính là quá trình HS tích lũy những biểu tượng văn học sinh động về các hiện tượng văn học cụ thể (…) Những biểu tượng đó làm cơ sở cho sự hình thành các khái niệm về sau này sẽ gắn chặt với những khái niệm đó trong nhận thức của HS và làm cho ý niệm khái quát có nội dung cụ thể" [127,tr.47].

Từ thập niên cuối của thế kỉ XX đến nay, vấn đề phát triển tư duy cho HS qua dạy học Văn đã được nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới quan tâm. Đặc biệt, các nghiên cứu không dừng ở việc phát triển tư duy chung chung mà đã đi sâu vào các loại hình, các kiểu tư duy cụ thể cho HS qua dạy học văn như tư duy phân tích (*analysic thinking)*, tư duy phê phán/phản biện (*critical thinking*) và tư duy sáng tạo (*creative thinking)*. Trong ba kiểu tư duy đó, các bài viết bàn về vai trò, đặc điểm, cách thức phát triển tư duy phê phán cho HS qua hoạt động đọc văn được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm hơn cả. Có thể kể ra một số công trình, bài viết mà tác giả luận án bao quát được như: *Developing Creativity Through Reading* (*Phát triển tư duy sáng tạo qua dạy đọc văn,* 1979) của Sharon Dunn; *Critical Thinking: Promoting It in the classroom* (*Phát triển tư duy phê phán cho HS trong giờ học,*1989) của Tama, M. Carrol; *Teaching Critical Thinking through Literature (Phát triển tư duy phê phán cho HS qua văn học,* 2004) *của* S. Jaffar; *Literary Texts and Critical Thinking* (*VB văn học và tư duy phê phán,* 2012) của Mohammad Khatib, Javad Mohammad Janpour; *Developing critical thinking through literature reading* (*Phát triển tư duy phê phán cho HS qua dạy đọc văn,* 2009) của Chi-An Tung, Shu-Jing Chang; *Developing critical thinking skills in English language teaching classes through novels* (*Phát triển các kĩ năng tư duy phê phán cho HS qua tiểu thuyết văn học trong giờ Tiếng Anh,* 2015) của Gülşah KÜLEKÇİ và Esin KUMLU, … Riêng vấn đề TDKQ và phát triển TDKQ cho HS qua dạy học văn thì chưa có công trình, bài viết nào bàn đến.

Ở Việt Nam, vấn đề phát triển tư duy trong dạy học văn cũng đã được quan tâm từ những năm 60 của thế kỷ XX. Khởi đầu có thể kể đến Phạm Văn Đồng với các bài viết: *Đào tạo thế hệ trẻ của dân tộc thành người chiến sĩ dũng cảm thông minh sáng tạo* (1969); *Dạy văn là quá trình rèn luyện toàn diện* (Nghiên cứu giáo dục số 28.1973*); Dạy học phát huy tính tích cực, một phương pháp vô cùng quý báu* (Nghiên cứu Giáo dục số 2.1998). Cả 3 bài viết đều nhấn mạnh đến sự phát triển tư duy, rèn luyện trí thông minh, đề cao tư duy sáng tạo của người học như một mục tiêu quan trọng của việc dạy học văn.

Tiếp đó, một số công trình, bài viết của các nhà nghiên cứu phương pháp giảng dạy văn trong nhà trường tiếp tục nhấn mạnh tầm quan trọng của tư duy, phương pháp dạy học phát triển tư duy cho người học, coi đây là nhiệm vụ, là nội dung, là mục đích của dạy học văn. Người đầu tiên đi sâu nghiên cứu việc phát triển tư duy cho HS trong dạy học văn ở Việt Nam là GS. Phan Trọng Luận với các công trình tiêu biểu như: *Rèn luyện tư duy qua giảng dạy văn học* (1969*); Phân tích tác phẩm văn chương trong nhà*

trường (1978); *Cảm thụ văn học, giảng dạy văn học (1983); Đổi mới giờ dạy tác phẩm văn chương trong nhà trường* (1999)... Trong các công trình nghiên cứu trên, tác giả Phan Trọng Luận đã đặt vấn đề cần phải đề cao khả năng độc lập, sáng tạo của bạn đọc – HS trong quá trình cảm thụ, tiếp nhận văn học; phân tích chỉ ra mối quan hệ giữa trực cảm và phân tích khoa học trong tiếp nhận văn chương. Đồng thời, tác giả đã nêu rõ đặc điểm, con đường hình thành TDKQ cho HS qua dạy học văn; vai trò của nó trong sự nhận thức của con người; nhiệm vụ của ông thầy trong quá trình phát triển tư duy của HS. Tác giả nhấn mạnh: "Giáo viên phải biết làm cho HS hứng thú nhận thức đi từ tri thức cảm tính của HS đi đến những khái niệm, những nhận định, những quy luật (…) HS sau giờ học không thêm khối lượng kiến thức cụ thể nhưng có lớn về phương pháp tư duy và năng lực tư duy (…) Đó là con đường biện chứng trong giảng dạy (…) Chuyển những kinh nghiệm sống của HS lên trình độ khái niệm khoa học, nâng những tri thức cụ thể lên thành khái niệm, tạo điều kiện để HS có thể nhận xét cao hơn là giải thích được thế giới xung quanh để dần có ý thức cải tạo nó" [79,tr.35-36]. Tác giả đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của phương pháp rèn luyện tư duy cho HS là phải làm cho HS biết suy nghĩ, biết hành động một cách chủ động mà trong đó, vai trò của ông thầy khá quan trọng trong việc phát triển tư duy của HS: "Phải rèn luyện phương pháp tư duy cho HS, phải làm cho HS suy nghĩ và biết cách suy nghĩ để rồi hành động một cách tự lập được (…) Ông thầy phải là người giáo dục, người rèn luyện, vun xới HS về mọi mặt trong đó không thể thiếu mặt phương pháp tư duy" [79,tr.26]. Ngoài ra, tác giả còn đưa ra một số biện pháp để phát triển tư duy HS như cải tiến cách soạn giáo án, tạo điều kiện phát huy năng lực tư duy của HS, khêu gợi hứng thú học tập và cảm nhận của HS trên lớp cũng như ở nhà…

Ngoài ra, trong một số công trình, bài viết về PPDH văn, một số nhà nghiên cứu cũng đã ít nhiều đề cập đến thao tác TDKQ như một công cụ, phương tiện giúp người đọc tiếp cận chiều sâu TPVC. Có thể kể đến một vài công trình tiêu biểu, chẳng hạn: *Bản chất dạy học văn ở trường phổ thông* (Nghiên cứu giáo dục 1989), *Phân tích chiều sâu của tác phẩm văn chương trong nhà trường* (Nghiên cứu Giáo dục số 6.1990), *Phương pháp giảng dạy thơ trữ tình* (Nghiên cứu Giáo dục số 3.1991), *Hiểu văn dạy văn* (2000) của tác giả Nguyễn Thanh Hùng*; Dạy học văn ở trường phổ thông* (2001) của Nguyễn Thị Thanh Hương; *Rèn luyện tư duy sáng tạo trong dạy học văn* (2003) của Nguyễn Trọng Hoàn; *Dạy học thơ ở trường phổ thông* (2014) của Vũ Nho; *Phát triển các kĩ năng tư duy phê phán cho sinh viên qua hoạt động nghiên cứu, phê bình và tiếp nhận văn học* (2013), *Tư duy phê phán và tư duy sáng tạo trong cảm thụ văn chương ở nhà trường phổ thông* (2013) của Hoàng Thị Mai,…

Như vậy, vấn đề phát triển tư duy cho HS trong dạy học nói chung, dạy học văn nói riêng đã và đang là tâm điểm nghiên cứu của các nhà giáo dục học, tâm lí học nhận thức. Các công trình, bài viết kể trên đã bước đầu cho thấy tính trừu tượng, đa dạng và phức tạp của tư duy, vai trò quan trọng của việc phát triển tư duy cho HS, khả năng

tiềm tàng của văn học trong việc phát triển tư duy cho HS và một số lưu ý về TDKQ trong dạy học văn. Tuy nhiên, vấn đề phân loại tư duy, vấn đề nhận diện đặc trưng, bản chất, quá trình của các loại hình tư duy trong dạy học văn mới chỉ bắt đầu; vấn đề đặc trưng, cấu trúc, PP, cách thức phát triển TDKQ cho HS qua dạy học văn hầu như chưa được nghiên cứu một cách có mục tiêu và hệ thống. Mặc dù vậy, tất cả những công trình nghiên cứu trên đã tạo cho tác giả luận án những tiền đề lí thuyết quan trọng về TDKQ để tác giả có thể vận dụng, đi sâu vào việc nghiên cứu cách thức phát triển TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở nhà trường THPT.

1.2. Tình hình nghiên cứu về PPDH thơ trữ tình và vấn đề phát triển CXTM, TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình

1.2.1. Về vấn đề dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT

Thơ trữ tình chiếm một số lượng lớn, là thể loại đóng vai trò quan trọng bậc nhất trong cấu trúc CT và SGK *Ngữ văn* THPT từ trước đến nay. Các công trình nghiên cứu về thơ ở trong và ngoài nước vô cùng phong phú, nhưng các thành tựu lí luận về PPDH thơ ở nhà trường phổ thông, nhìn chung vẫn còn hạn chế, đặc biệt là các công trình nghiên cứu ở trong nước.

Trong khi nghiên cứu phương pháp dạy học TPVC theo đặc trưng loại thể, một số tác giả đã dành một phần trong công trình của mình để bàn về đặc trưng của thơ và gợi ý vận dụng các đặc trưng đó vào quá trình dạy học thơ ở nhà trường phổ thông. Tiêu biểu cho hướng nghiên cứu này là Trần Thanh Đạm với công trình *Vấn đề giảng dạy tác phẩm văn học theo loại thể* (1971), Hoàng Ngọc Hiến với *Năm bài giảng về thể loại* (1992), Mã Giang Lân với *Đọc thơ* (2004), Nguyễn Viết Chữ với *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương theo loại thể* (2006), Nguyễn Văn Long với *Phân tích tác phẩm văn học hiện đại Việt Nam từ góc nhìn thể loại* (2009), Phan Trọng Luận với *Phương pháp dạy học văn, tập 1* (2001), *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học* (2014), Nguyễn Thanh Hùng với *Hiểu văn, dạy văn* (2000), *Đọc và tiếp nhận văn chương* (2002), Đỗ Huy Quang với *Tổ chức học sinh hoạt động trong giờ học tác phẩm văn chương* (2008), Phạm Thị Thu Hương với *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông* (2012), Hoàng Hòa Bình với *Phương pháp đọc hiểu tác phẩm văn chương* (2014), Vũ Nho với *Dạy học thơ ở trường THPT* (2014),... Vì không phải là mục tiêu nghiên cứu chính, nên ý kiến của các nhà nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình trong các công trình kể trên còn khá lẻ tẻ, chưa có hệ thống. Riêng tác giả Nguyễn Thị Thanh Hương có bàn đến *Đặc trưng của thơ và phương pháp đọc hiểu thơ trong nhà trường phổ thông* (2009), nhưng trong khuôn khổ một bài viết ngắn nên các đề xuất của tác giả cũng mới chỉ dừng ở mức nêu vấn đề. Một số đề tài luận văn, luận án có đặt vấn đề nghiên cứu về PPDH thơ nhưng phạm vi nghiên cứu chủ yếu là ở một VB/nhóm VB hoặc tập trung vào cách dạy của giáo viên hơn là dạy cách đọc thơ cho HS.

1.2.2. Về vấn đề phát triển CXTM, TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình

Theo số liệu mà chúng tôi khảo sát được, bằng cả tiếng Việt và tiếng Anh, hiện chưa có một công trình nghiên cứu chuyên biệt nào đề cập đến vấn đề phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình. Tuy nhiên, lẻ tẻ trong các công trình nghiên cứu về dạy học thơ trữ tình kể trên, các tác giả cũng đã phần nào đề cập đến vai trò của CXTM và chỉ ra các thao tác tư duy có tính khái quát cần sử dụng khi tiếp nhận thơ trữ tình. Không dừng lại làm rõ đặc trưng, cấu trúc của năng lực CXTM trong dạy học thơ trữ tình nhưng các tác giả đều khẳng định CXTM của người đọc là một tiền đề quan trọng của quá trình thưởng thức và đánh giá tác phẩm thơ; và đọc diễn cảm là một biện pháp dạy học thơ không thể thiếu để khơi gợi cảm xúc và tạo tâm thế cho quá trình tiếp nhận. Đồng thời, tuy không bàn đến TDKQ, nhưng các tác giả đã đề cao các thao tác tư duy cần hình thành cho HS qua quá trình tiếp nhận thơ như: phân tích, cắt nghĩa, bình giá, đánh giá.

Trong *Hiểu văn, dạy văn,* tác giả Nguyễn Thanh Hùng sau khi khẳng định vị trí, bản chất, khả năng tác động và những đặc trưng riêng của thể loại thơ trữ tình đã đi đến những gợi mở về phương pháp: "Cần phải lưu ý đặc biệt đến nhà thơ – tác giả khi dạy tác phẩm trữ tình và cần phải quan tâm đến bình diện diễn đạt ngôn ngữ nghệ thuật" [36,tr.14]. Trong công trình *Đọc và tiếp nhận văn chương* (2002), ông nhấn mạnh đến vai trò của cảm xúc và CXTM của người đọc: "Tác phẩm văn học là vũ trụ tình cảm nhận thức đánh giá cuộc sống hiện thực và có ý nghĩa của nó đều dựa trên sự tỉnh táo của con tim để được thưởng thức thẩm mĩ trong cái khát vọng về cái tốt cái đẹp với con người (…). Đọc tác phẩm là giải mã văn học bằng cách đọc (…) Tiếp xúc với tác phẩm, người đọc nào mà chẳng thấy một chút con người mình trong số phận dưới dạng đắng cay hoặc thấy mình đáng yêu (…) đồng hóa mình vào các vai khác nhau" [30,tr.67]. Tác giả cho rằng: "Đọc văn cung cấp cho người tiếp nhận cách đọc để có quan điểm đọc, thái độ đọc, kỹ năng đọc những sáng tạo ngôn ngữ theo quan điểm thẩm mĩ đời sống nhất định (…) Đọc văn chương bao gồm từng bước, từng yêu cầu và mức độ gắn liền với kỹ năng đọc đúng, đọc hay, đọc diễn cảm" [30,tr.89].

Nhấn mạnh đến vai trò của các thao tác tư duy, ông viết: "Hoạt động phân tích tác phẩm văn chương trở thành cách tiếp nhận bề sâu hình tượng trong cấu trúc nghệ thuật thì không thể vận dụng kiểu phân tích máy móc, khuôn mẫu, cứng nhắc, dàn đều những gì đã được thể hiện mà còn phải tìm tòi phát hiện những gì làm cho người đọc rung cảm chân thật và trí tuệ có thể bám sát vào một cách sáng tỏ" [30,tr.150]. Khi phân tích, theo tác giả, phải lựa chọn những yếu tố đặc sắc của tác phẩm, đi sâu vào cảm xúc mãnh liệt trung thực nhất trong thế giới nội tâm, phân tích cái gì có khả năng cắt nghĩa chúng. Không cắt nghĩa được lí do tồn tại và giá trị nghệ thuật của đối tượng phân tích trong tác phẩm thì sự lựa chọn đối tượng phân tích được coi không chính xác. "Cắt nghĩa được một cách thuyết phục nội dung phân tích là bằng chứng về sức cảm hóa hiểu thấu đáo giá trị nội dung của hình tượng tác phẩm"[30,tr.153]. Còn "bình giá" tác phẩm chính là đề cao nội dung lí tưởng về cuộc sống và con người trên

cơ sở khái quát hóa và điển hình hóa lí tưởng ấy trong hình tượng văn học. "Vấn đề hoạt động bình giá tác phẩm là vấn đề cái đẹp được nhận thức và đánh giá như thế nào. Bởi bản chất nghệ thuật của tác phẩm văn học là cái đẹp của tư tưởng và quan niệm của nhà văn về cuộc sống, cái đẹp của hình tượng văn học, cái đẹp của tri thức văn học" [30,tr.160].

Là người sớm đặt ra vấn đề dạy tư duy thông qua văn học, tác giả Phan Trọng Luận cũng có nhiều gợi ý về việc dạy các thao tác phân tích tác phẩm. Ông lưu ý: "Phân tích tác phẩm, GV phải biết phát hiện được những chi tiết, những yếu tố, những sự kiện, những điểm sáng thẩm mĩ nào lấp lánh nhất, ý nghĩa tư tưởng lớn của tác phẩm để định hướng HS trong suốt quá trình đọc và học tác phẩm" [75,tr.271]. Theo ông, hoạt động phân tích, bình giá, khái quát văn học gắn bó chặt chẽ với nhau: "Những hình thức phát hiện, tìm tòi dẫn dắt HS định hướng vào cấu tạo đặc thù và tư tưởng cơ bản của tác phẩm. Nhưng mọi sự tìm kiếm, nhận biết đó chỉ thực sự có ý nghĩa khi người đọc biết khái quát thành những vấn đề có ý nghĩa tiêu biểu quy tụ vào chủ đề của tác phẩm (…) Mọi tiêu chuẩn quan trọng về khả năng cảm thụ văn chương là kết hợp được sự cảm hiểu chi tiết với *sức khái quát* sâu sắc khi chiếm lĩnh một tác phẩm văn học" [75,tr.289-290]. Cho nên, tiếp nhận tác phẩm phải hiểu được tác phẩm bằng chính máu thịt của từng chi tiết để nắm bắt linh hồn tác phẩm. Theo ông, hoạt động phân tích, cắt nghĩa, khái quát tác phẩm không chỉ dừng lại ở nhận thức cảm tính mà là nhận thức lí tính có chủ đích, giúp HS hiểu sâu sắc tác phẩm để rồi có cách cảm, cách nghĩ tốt đẹp hơn.

Đỗ Huy Quang trong *Tổ chức học sinh hoạt động trong giờ học tác phẩm văn chương* (2008) cũng nhấn mạnh đến cách đọc: "Đọc văn là hình dung, tưởng tượng và tiếp nhận nội dung thông tin ẩn chứa trong văn bản. Đọc văn diễn ra hai quá trình song song: tri giác văn bản, tạo âm thanh, ngữ điệu, giọng điệu cho văn bản và hình dung ra nội dung thông tin chứa trong văn bản (…) Đọc là hành vi giao tiếp. Đọc tiếp nhận, người đọc giao tiếp với nhà văn, giao tiếp với thế giới nghệ thuật với nhân vật (…) làm sống dậy thế giới trong tác phẩm, người đọc như thực hiện một cuộc tham quan thú vị" [tr,430]. Như vậy, đọc là một hoạt động rất quan trọng, không có hoạt động này, HS không thể tiếp nhận tác phẩm một cách đầy đủ, sâu sắc.

Trong công trình *Đọc thơ* (2004), Mã Giang Lân lưu ý: "Thơ là tâm sự, là ký thác, là tấc lòng của tác giả gửi gắm, không dễ dàng mà bắt được những " thông điệp ngầm" sau câu chữ, vì thế mới cần đến người đọc "tri âm" (…) từ đa nghĩa, hình ảnh đa nghĩa, câu thơ đa nghĩa chắc chắn khi cảm nhận không thể cùng một lúc phát hiện ra được tính đa nghĩa của nó mà là sự phát hiện dần dần, mỗi lần đọc là một lần phát hiện" [89,tr.584].

Vũ Nho trong *Dạy học thơ trữ tình ở trường THPT* (2014) đề xuất vấn đề cần phải chú ý đến kĩ thuật đặt câu hỏi với hai loại câu hỏi chính: Loại câu hỏi nhằm tìm hiểu nội dung và nghệ thuật của tác phẩm, có tính chất nghiên cứu và loại câu hỏi

nhằm khơi gợi hoạt động tự bộc lộ và đồng sáng tạo của HS với tư cách là bạn đọc. Đặc biệt, câu hỏi nêu vấn đề cần được nghiên cứu kỹ và xác định tình huống có vấn đề để tạo cho HS suy nghĩ. Ông quan niệm: "Trên lớp học, bài thơ là phương tiện, thay mặt cho tác giả giao tiếp với bạn đọc HS. Người GV cũng là người đọc có kinh nghiệm từng trải, cũng là bạn đọc mà nhà thơ hướng tới. Vấn đề đặt ra là thầy phải tổ chức để cho sự giao tiếp giữa nhà thơ với bạn đọc HS đạt hiệu quả cao nhất. Vì thế, người thầy phải đóng vai là người tổ chức, khơi gợi, người tạo điều kiện để HS giao tiếp đối thoại với HS" [5,tr.243].

Như vậy, dù rất quan tâm đến PPDH thơ, vai trò của việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ, nhưng do những mục tiêu, xuất phát điểm khác nhau nên các nhà nghiên cứu kể trên chưa có điều kiện đi sâu nghiên cứu đề xuất cách thức, biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình theo hướng phát triển năng lực đọc độc lập, sáng tạo của người học. Và vì vậy, đây sẽ là trọng tâm nghiên cứu mà luận án của chúng tôi muốn tập trung giải quyết.

Tiểu kết chương 1

Tổng quan tình hình nghiên cứu cho thấy, vấn đề CXTM và tư duy của con người là đối tượng nghiên cứu của rất nhiều ngành khoa học. Các nghiên cứu lí thuyết của Triết học, Mĩ học, Tâm lí học, Giáo dục học về đặc điểm, cấu tạo, bản chất của cảm xúc, CXTM và tư duy là tiền đề phương pháp luận cho tác giả luận án xác định quan điểm, lập trường, góc độ tiếp cận để nghiên cứu, giải quyết vấn đề phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình. Tuy nhiên, trong khi bàn đến tư duy nói chung và các loại hình tư duy nói riêng, TDKQ là kiểu tư duy ít được các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước tập trung làm sáng tỏ, từ khái niệm cho đến đặc trưng, cấu trúc.

Mặc dù các nhà nghiên cứu đều thừa nhận vai trò của CXTM và tầm quan trọng của việc rèn luyện các thao tác của TDKQ cho HS trong dạy học văn nói chung, thơ trữ tình nói riêng, tuy nhiên, khảo sát tài liệu cho thấy, những lưu ý trên còn rất lẻ tẻ, rời rạc; cho đến nay chưa có một công trình, bài viết chuyên biệt, có hệ thống nào bàn đến. Các phương pháp, biện pháp, kĩ thuật dạy học thơ trữ tình ở THPT tuy là một trong những tâm điểm nghiên cứu của các nhà phương pháp luận dạy văn ở Việt Nam mấy thập niên gần đây; nhưng cách tiếp cận cũng chưa thật đồng bộ, kết quả vì vậy chưa đáp ứng yêu cầu thực tế của việc dạy học thơ trữ tình ở nhà trường phổ thông, nhất là trong bối cảnh chúng ta đang đề cao mục tiêu phát triển năng lực thực sự của người học. Vấn đề quan trọng đặt ra tiếp theo là, cần phải làm rõ các chỉ số, dấu hiệu của năng lực CXTM và TDKQ trong đọc hiểu thơ trữ tình; từ đó đề xuất được một hệ thống các nguyên tắc, biện pháp, kĩ thuật phù hợp để vừa phát triển CXTM vừa nâng cao được năng lực khái quát hoá cho HS qua dạy học thơ trữ tình. Trên cơ sở kế thừa các quan điểm, gợi ý của những người đi trước, luận án này sẽ đi sâu nghiên cứu cụ thể hóa các vấn đề chưa được tập trung làm sáng tỏ kể trên.

CHƯƠNG 2
CƠ SỞ KHOA HỌC CỦA VIỆC PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH

2.1. Cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát là những năng lực cao cấp của con người trong quá trình đồng hóa hiện thực

2.1.1. Cảm xúc thẩm mĩ

2.1.1.1. Khái niệm cảm xúc thẩm mĩ

Trước hết, cần phân biệt giữa cảm xúc thông thường và CXTM. Khi phản ánh thế giới khách quan, con người không chỉ nhận thức bản chất, quy luật của chúng mà còn bày tỏ thái độ của mình trước hiện thực đó. Xem một bức tranh đẹp, nghe một bản nhạc du dương, thấy một em bé ngã, ta không chỉ nhìn, nghe mà còn thấy *"bồi hồi","xúc động""hoảng hốt"*. Những biểu thị thái độ của con người đối với những cái mà họ nhận thức được như vậy gọi là xúc cảm hay cảm xúc (emotion). Nhưng không phải mọi cảm xúc đều trở thành CXTM. Những rung động cảm xúc có liên quan đến sự thỏa mãn hay không thỏa mãn các nhu cầu về ăn uống, ngủ nghỉ, vui chơi, giải trí thuộc về cảm xúc thông thường hằng ngày, hay còn gọi là cảm xúc vật chất, cảm xúc sinh lí. Ví dụ, khi được ăn một bữa ngon, ta thấy sung sướng thoải mái, nhưng người ta không gọi đó là CXTM. Cảm xúc chỉ trở thành CXTM khi nó là kết quả của sự tổng hòa các yếu tố tình cảm, nhận thức, văn hóa và đánh giá đối tượng thẩm mĩ.

Có rất nhiều cách phát biểu khác nhau về khái niệm CXTM (aesthetic emotions). Theo Trung tâm nghiên cứu Khoa học xúc cảm của trường đại học Geneva (Thuỵ Sỹ), "CXTM là loại cảm xúc hiện hữu xuyên suốt quá trình chủ thể thực hiện một hoạt động hoặc một sự thưởng thức, đánh giá thẩm mĩ nào đó. Loại cảm xúc này được biểu hiện ở nhiều dạng thức, chẳng hạn nỗi sợ hãi, sự kinh ngạc, niềm đồng cảm hoặc các trạng thái cụ thể tuỳ thuộc vào các ngữ cảnh thẩm mĩ cụ thể" [180].

Theo Kubovy's (1999), CXTM là "một trong những niềm vui sướng của trí tuệ". Niềm vui sướng này không phải là những phản ứng xúc cảm giản đơn mà là một tập hợp các cảm xúc nảy sinh trong suốt thời gian chúng ta đọc một tiểu thuyết, xem một bộ phim hoặc một vở kịch chẳng hạn" [181,tr.6].

Nhà Tâm lí học người Serbia, Slobodan Marković (2012) thì quan niệm: "CXTM là loại cảm xúc có mối quan hệ thống nhất, đặc biệt với những đối tượng thẩm mĩ. Đó là những cảm xúc như: sự ngưỡng mộ, niềm vui sướng, trạng thái mê say, cảm giác yêu kính và tôn thờ, …khi thưởng thức một tác phẩm nghệ thuật hoặc một sự vật, hiện tượng tự nhiên có thể mang lại cho ta niềm vui sướng" [182, tr.7].

Chu Quang Tiềm, giáo sư Đại học Bắc Kinh cũng có một cách diễn đạt khác: "Kinh nghiệm mĩ cảm (...) là sự hoạt động của tâm lí khi chúng ta thưởng ngoạn một

tác phẩm nghệ thuật hay một cảnh thiên nhiên đẹp". Đó là "một thứ tập trung tư tưởng hay tụ hội tinh thần để quan chiếu vào sự vật (...) để thưởng ngoạn cái ý tượng hay hình ảnh như hoàn toàn biệt lập của sự vật". [147, tr.13-113]

Trong giáo trình *Mĩ học đại cương*, tác giả định nghĩa: "*Cảm xúc thẩm mĩ là trạng thái rung cảm của con người trước các ấn tượng thẩm mĩ nhận được khi con người tri giác các khách thể thẩm mĩ trong cuộc sống và trong nghệ thuật''* [171, tr.43].

Như vậy, tuy mỗi nhà khoa học có cách phát biểu khác nhau, nhưng tựu chung, theo tác giả luận án, CXTM là trạng thái cảm xúc nảy sinh ở chủ thể khi tri giác một đối tượng thẩm mĩ trong thiên nhiên, trong đời sống, trong nghệ thuật với các cung bậc cảm xúc cụ thể. Đó là những cảm giác thoát khỏi sự ham thích và mục đích cá nhân hẹp hòi, ích kỷ. Nó gợi lên trong ta nhu cầu, khát vọng sáng tạo. Nó là một hình thức độc đáo và phổ biến nhất của "cảm xúc người".

2.1.1.2. Các biểu hiện của cảm xúc thẩm mĩ và năng lực cảm xúc thẩm mĩ

a/ Các biểu hiện của cảm xúc thẩm mĩ

Theo Pieter M. A. Desmet (2012), các nhà khoa học thường chia cảm xúc thành 2 nhóm lớn: tích cực và tiêu cực. Mỗi nhóm gồm một số loại cảm xúc nền tảng, và trong mỗi loại cảm xúc nền tảng đó lại bao gồm nhiều trạng thái cảm xúc cụ thể. Chẳng hạn, nhóm tích cực thường có các loại cảm xúc nền tảng như: *Niềm vui, niềm hạnh phúc, tình yêu, sự hứng thú, sự chấp nhận, trạng thái đề phòng, sự ngạc nhiên vui sướng...* Loại tiêu cực gồm có các cảm xúc nền tảng như: *nỗi sợ hãi, sự giận dữ, nỗi buồn phiền, trạng thái chán ghét, sự ghê tởm, sự khinh bỉ, nỗi xấu hổ, cảm giác tội lỗi, niềm tiếc thương, sự ân hận, sự ngượng ngập, bối rối…* Trong niềm vui lại bao gồm các cảm xúc: niềm kiêu hãnh, sự toại nguyện, sự khuây khoả, trạng thái giàu cảm hứng; trong tình yêu bao gồm: trạng thái đồng cảm, sự ngưỡng mộ, lòng tốt, sự ham muốn, lòng tôn kính,…

Các loại cảm xúc trên đều có thể nảy sinh ở chủ thể trong quá trình giao tiếp, tương tác với đối tượng thẩm mĩ. Sự xuất hiện của CXTM là kết quả gặp gỡ của hai yếu tố: đối tượng thẩm mĩ và chủ quan của người tiếp nhận. Đối tượng thẩm mĩ hiện ra muôn hình muôn vẻ. Đó là cái đẹp trong thiên nhiên, trong cuộc sống con người và trong tác phẩm nghệ thuật. Đó là cái cao cả của con người và nghệ thuật; cái bi trong đời sống xã hội; cái hài có mặt ở khắp mọi nơi; cái xấu, cái ác vẫn hiện hữu trong cuộc sống hàng ngày... Các khách thể thẩm mĩ ấy tác động vào chủ thể thẩm mĩ qua các giác quan đã được "xã hội hóa" cao độ, tạo nên sự tiếp nhận bằng các rung cảm thẩm mĩ. Vì vậy, khách thể thẩm mĩ có bao nhiêu dáng vẻ thì CXTM ở chủ thể có bấy nhiêu sắc thái cảm xúc.

Dựa vào các căn cứ, mục đích và xuất phát điểm khác nhau, các nhà nghiên cứu có những tuyên bố khác nhau về các trạng thái, dạng thức biểu hiện của CXTM. Chẳng hạn, trong một nghiên cứu thực nghiệm, dựa vào 8 yếu tố động cơ, các tác giả

Sadia Riaz, Dayang Rohaya Awang Rambli, Rohani Salleh and Arif Mushtaq (2011) đã đưa ra 59 loại CXTM:

Yếu tố thúc đẩy	***Các chỉ số xúc cảm thẩm mĩ***	***Yếu tố thúc đẩy***	***Các chỉ số xúc cảm thẩm mĩ***
Sự mơ mộng	1. Tính tưởng tượng 2. Thành công 3. Danh tiếng 4. Cảm hứng 5. Thanh lịch 6. Quyến rũ 7. Cao cả 8. Hài hòa 9. Niềm thích thú tội lỗi 10. Màu mè	Sự tập trung	1. Tự giác 2. Sáng tạo 3. Khởi đầu 4. Suy tư 5. Hứng thú 6. Xúc động 7. Chú tâm 8. Phô diễn
Sự điều khiển	11. Có tổ chức 12. Có kết cấu 13. Có hỗ trợ 14. Sự quyết đoán 15. Nắm bắt được tình hình	Sự liên hệ, liên quan	9. Có ý nghĩa 10. Có hiểu biết 11. Biết rõ/Quen thuộc 12. Sự tinh thông 13. Sự thành thạo 14. Khả năng ghi nhớ 15. Óc thực tế 16. Cá nhân hóa
Sự tò mò	16. Sự phấn khích 17. Sự ngạc nhiên 18. Không toàn vẹn 19. Khác thường 20. Nghịch lí 21. Kỳ quái 22. Sự ham muốn 23. Sự kích thích 24. Tình thần kì	Sự tự tin	17. Sự ung dung 18. Có hiệu quả 19. Có năng lực 20. Có năng lượng 21. Năng lực 22. Tháo vát
Sự thách thức	25. Sự định hướng 26. Có sự tập trung 27. Cẩn thận 28. Có đổi mới 29. Sự ngẫu nhiên 30. Tương tác 31. Tăng cường	Sự thỏa mãn	23. Mãn nguyện 24. Hài lòng 26. Thư giãn 17. Tin cậy 28. Hạnh phúc

Nguồn: [180]

Có thể nhận thấy hầu như tất cả các trạng thái cảm xúc trên đều xuất hiện khi ta đọc một tác phẩm văn học. Đó là cảm xúc sung sướng, mê say, cuồng nhiệt khi ta cảm nhận được vẻ đẹp tươi non đầy sức sống của cảnh vật mùa xuân trong *Vội vàng* của Xuân Diệu:*"Ta muốn ôm cả sự sống mới bắt đầu mơn mởn"*. Đó là niềm tự hào, tôn kính và yêu quý trước sự vĩ đại mà giản dị của Bác Hồ trong thơ Tố Hữu: *"Bác sống như trời đất của ta/ Yêu từng ngọn lúa mỗi nhành hoa / Tự do cho mỗi đời nô lệ/ Sữa để em thơ, lụa tặng già*". Đó là nỗi đồng cảm, xót thương với số phận bất hạnh của những người cung nữ bị nhốt trong cung cấm, người thiếu phụ bị chiến tranh phi nghĩa cướp đi hạnh phúc, những người phụ nữ tài sắc như Thúy Kiều, Đạm Tiên, Tiểu Thanh… bị xã hội chà đạp khi đọc *Chinh phụ ngâm khúc* của Đặng Trần Côn, *Truyện Kiều* của Nguyễn Du. Đó là nỗi thương nhớ quê hương da diết khi ta bắt gặp nỗi niềm của Đỗ Phủ trong *Thu hứng: "Khóm cúc tuôn thêm dòng lệ cũ, / Con thuyền buộc chặt mối tình nhà"*. Đó là nỗi hờn căm uất nghẹn khi đọc những hình ảnh đau thương của *Đất nước* qua thơ Nguyễn Đình Thi: *"Ôi những cánh đồng quê chảy máu / Dây thép gai đâm nát trời chiều",...*

Như vậy, CXTM trong cảm thụ văn học bao gồm tất cả những trạng thái xúc cảm tích cực và tiêu cực nảy sinh trong quá trình thưởng thức, đánh giá một tác phẩm văn chương. Quá trình hình thành và phát triển CXTM ở chủ thể tiếp nhận luôn gắn liền với thực tiễn khách quan và sự phát triển của nghệ thuật. Thực tiễn khách quan và nghệ thuật là mảnh đất màu mỡ làm nảy nở CXTM ở chủ thể tiếp nhận.

Nói như vậy, không có nghĩa CXTM ở chủ thể phụ thuộc một cách "tuyệt đối" vào khách thể thẩm mĩ. Thực tế cho thấy, cùng đứng trước một vẻ đẹp thần tiên của cảnh vật nhưng không phải ai cũng có CXTM và CXTM giống nhau. Có người sung sướng mê say muốn giữ mãi vẻ đẹp đó, tận hưởng nó, làm chủ nó, song cũng có người ít hoặc không có cảm xúc gì. Thấy một người tai nạn trên đường, có người hốt hoảng, thương xót, dừng lại cứu giúp, song có người vẫn bình thản đi qua. Nhìn thấy cái xấu, cái ác có người phẫn nộ lên án, song cũng có người bàng quan, vô cảm. Như vậy, để phát triển CXTM, ngoài yếu tố khách thể, chủ thể phải được giáo dục về năng lực thẩm mĩ, về văn hóa, đạo đức, lối sống và nhân cách.

b/ Các biểu hiện của năng lực cảm xúc thẩm mĩ

Giáo dục phổ thông Việt Nam đang thực hiện bước chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực của người học. Vì vậy, khái niệm *năng lực* hiện là một từ khóa thường xuyên được đề cập tới khi bàn về vấn đề giáo dục. Có rất nhiều cách phát biểu khác nhau về khái niệm năng lực. Theo chúng tôi, năng lực là khả năng làm chủ hệ thống kiến thức, kĩ năng, thái độ và vận hành, kết nối chúng một cách hợp lí vào việc thực hiện thành công nhiệm vụ hoặc giải quyết hiệu quả những tình huống, vấn đề đặt ra trong cuộc sống. Tương tự, có thể hiểu năng lực CXTM là khả năng nhận biết, làm chủ và sử dụng cảm xúc của bản thân vào việc thưởng thức, đánh giá một đối tượng thẩm mĩ.

Theo nhà Tâm lí học người Mỹ Daniel Goleman (1993), tác giả của bộ sách *Trí tuệ xúc cảm, Trí tuệ xúc cảm - Ứng dụng trong công việc, Trí tuệ xã hội,* năng lực xúc cảm bao gồm:

- "Nhận ra và gọi tên các xúc cảm" [27,tr.141]. Nghĩa là, không chỉ biết rung động và xúc cảm, người có năng lực cảm xúc còn phải biết nhận diện và gọi tên được các trạng thái, các sắc thái, các cung bậc cảm xúc của mình và của những người khác.

- "Diễn đạt các xúc cảm" [27,tr.141]. Sau khi nhận ra các trạng thái cảm xúc, người có năng lực cảm xúc phải biết trình bày, bộc lộ, mô tả, diễn đạt mạch lạc, sáng tỏ các trạng thái cảm xúc đó.

- "Đánh giá cường độ các xúc cảm" [27,tr.141]. Không chỉ biết nhận diện và trình bày, người có năng lực cảm xúc còn phải biết nhận xét, đánh giá mặt tích cực, tiêu cực; cường độ mãnh liệt, sâu sắc hay mơ hồ, thoáng qua của các sắc thái, cung bậc cảm xúc.

- "Trì hoãn sự thoả mãn ham muốn" [27,tr.141]. Nghĩa là, chủ thể phải biết kìm chế cái mong muốn chủ quan của mình để có thể đánh giá các cảm xúc hiện có của chính mình, của người khác một cách chính xác, khách quan.

- "Kiểm soát các xung lực" [27,tr.141]. Xung lực, trong quan niệm của Goleman là những cảm xúc tiêu cực, các cơn bốc đồng, các thành kiến, định kiến. Người có năng lực cảm xúc phải biết kiểm soát các xung lực đó để có thể bày tỏ, bộc lộ và đánh giá về các cảm xúc một cách chính xác, khách quan và thuyết phục.

- Giảm bớt căng thẳng [27,tr.141]. Đó là khả năng tự điều tiết các cảm xúc tiêu cực, các xung lực mạnh mẽ để có được một trạng thái tinh thần hài hòa, thanh lọc.

- Nhận biết sự khác nhau giữa các xúc cảm và các hành động" [27,tr.141]. Nghĩa là, người có năng lực cảm xúc còn phải biết phân biệt giữa các xúc cảm và các hành động, mối quan hệ hai chiều giữa cảm xúc và hành động, biết khi nào thì bày tỏ cảm xúc và khi nào thì thể hiện bằng hành động,...

Như vậy, quan niệm của Daniel Goleman về các biểu hiện của năng lực cảm xúc là khá cụ thể, đầy đủ, theo quy trình, thang bậc từ thấp đến cao: từ các kĩ năng nhận diện, bày tỏ, đánh giá đến các kĩ năng tự kiểm soát, tự điều tiết và phân biệt. Các thang bậc, chỉ số này cũng rất phù hợp với quy trình thưởng thức và đánh giá một tác phẩm văn chương trong nhà trường. Vận dụng quan niệm của Daniel Goleman, tác giả luận án xác định năng lực CXTM, đặc biệt trong cảm thụ thơ trữ tình gồm các chỉ số cơ bản sau:

(1) Nhận ra và gọi tên được các trạng thái, sắc thái xúc cảm có trong VB (thơ) và các trạng thái xúc cảm nảy sinh ở người đọc trong quá trình đọc.

(2) Diễn đạt được các xúc cảm có trong VB thơ và các trạng thái xúc cảm nảy sinh ở người đọc.

(3) Đánh giá được cường độ các xúc cảm có trong VB thơ và các trạng thái xúc cảm nảy sinh ở người đọc.

(4) Kiểm soát, đánh giá được các trạng thái cảm xúc có tính thành kiến, định kiến có trong VB thơ và nảy sinh ở người đọc

(5) Nhận biết được sự khác nhau giữa các xúc cảm, giữa xúc cảm và hành động.

(6) Sử dụng các xúc cảm đó vào việc kiến tạo các giá trị, ý nghĩa của cuộc sống cho chính mình, cho xã hội.

Các chỉ số này là căn cứ, tiền đề khoa học để tác giả luận án đi sâu đề xuất các biện pháp phát triển năng lực CXTM cho HS khi dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT.

2.1.1.3. Đặc điểm, vai trò của cảm xúc thẩm mĩ

a/ Cảm xúc thẩm mĩ là sự tự thoả mãn chính nó

Về bản chất, CXTM có tính vô tư, trong sáng, "không bị tiêm nhiễm bởi thực dụng" [147,tr.119]. Nó là những rung động thoát khỏi mọi ham thích và mục đích cá nhân tầm thường. Nó là kết quả của hoạt động thẩm mĩ không nhằm theo đuổi lợi ích vật chất, không phục vụ một lí do riêng tư ích kỷ nào cũng không bị một áp lực bản năng nào ép buộc. Tuy nhiên, theo Apter M J. (1984), đặc trưng phân biệt của CXTM không phải là tính không có mục đích hay tính không vụ lợi mà là sự tự thoả mãn chính nó" (self-rewarding) [182, tr.1]. CXTM nảy sinh một cách tự nguyện, chân thành, tự nhiên, vô tư. Nó là cảm giác tinh thần thuần túy nhưng không hề ngẫu nhiên, giản đơn. CXTM được hun đúc trong quá trình lịch sử, trên cơ sở thói quen đã thấm nhuần tư tưởng tập thể và nguyện vọng có lí trí. Tưởng như nó bộc lộ tự phát nhưng thực chất nó dựa trên nền tảng sâu sắc của cuộc sống có ý thức. CXTM bắt nguồn từ cuộc sống thực tiễn của con người. Nó mang những dấu vết, ước vọng, mục đích, ý tưởng được nhận thức do cuộc sống xã hội sinh ra, phụ thuộc vào các quy luật xã hội và do lao động, do hoạt động, do nghệ thuật đem lại. Nó không bắt nguồn trực tiếp từ sự thỏa mãn những nhu cầu có tính chất bản năng, vật chất mà xuất phát từ những cảm hứng thẩm mĩ hoàn toàn mang "tính người". Không có CXTM, con người không thể nảy sinh nhu cầu khám phá, thưởng thức cái đẹp. CXTM có nguồn gốc xã hội, được dẫn dắt bởi lí tưởng thẩm mĩ, lí tưởng đạo đức, lí tưởng chính trị xã hội với toàn bộ năng lực phẩm chất người của nhà nghệ sĩ và mang lại những lợi ích to lớn cho con người.

b/ Cảm xúc thẩm mĩ là ưu thế đặc biệt của con người trong quá trình nhận thức hiện thực

Theo Mĩ học hiện đại, động vật chưa có CXTM. Con công múa, con họa mi hót, con ong làm tổ, ... là những hoạt động của bản năng sinh tồn chứ không phải là hoạt động thẩm mĩ. Mác nói, khi sáng tạo theo quy luật của cái đẹp chính là lúc con người và con vật khác nhau rõ ràng nhất: "…*Súc vật chỉ nhào nặn vật chất theo thước đo và nhu cầu của giống loài, còn con người thì có thể áp dụng thước đo thích dụng cho đối tượng, do đó con người cũng nhào nặn vật chất theo qui luật của cái đẹp* [171, tr.10]. Vì vậy, CXTM là ưu thế đặc biệt của con người.

Sự xuất hiện của CXTM là kết quả của sự gặp gỡ thống nhất giữa hai mặt khách quan và chủ quan. Nếu không có sự tác động kích thích của các ấn tượng thẩm mĩ từ phía khách thể thì không có sự nảy sinh CXTM ở chủ thể. Song, nếu chủ thể không có

năng lực cảm thụ, tiếp nhận các khách thể thì cũng không thể có CXTM. Thực tế cho thấy, đứng trước cảnh biển hồ buổi sáng tuyệt đẹp, có người lưu luyến muốn giữ mãi khoảnh khắc đó trong lòng nhưng cũng có người chẳng có cảm nhận gì đặc biệt. Như vậy, CXTM là điều kiện cần thiết, là ưu thế đặc biệt của con người trong quá trình nhận thức, lĩnh hội thế giới thực tại trong tính hoàn chỉnh, phong phú và sinh động vốn có của nó. Có thể nói, CXTM luôn là nền tảng cho các hành vi đạo đức, bởi vì suy cho cùng, "*Nó gắn bó với khát vọng đem lại lợi ích cho nhân loại và đấu tranh cho sự tiến bộ của cuộc sống*" [105,tr.127]. Bielinski rất có lí khi nhấn mạnh vai trò quan trọng của CXTM: "*Thiếu đi cái cảm xúc ấy, sẽ không có thiên tài, không có tài năng, không có trí thông minh mà chỉ còn lại cái thứ đầu óc tỉnh táo một cách ti tiện, cần thiết cho sinh hoạt thường ngày trong nhà, cho những tính toán nhỏ nhen của bệnh ích kỷ"* [105,tr.8]. Như vậy, là một ưu thế đặc biệt của con người trong quá trình nhận thức hiện thực nhưng CXTM không phải luôn luôn sẵn có mà phải được bồi dưỡng, giáo dục, tích lũy và phát triển.

c/ Cảm xúc thẩm mĩ là cơ sở để xây dựng mối quan hệ đặc thù giữa con người với hiện thực

Theo Chu Quang Tiềm (1991), "tính chất của mĩ cảm là một sự phản chiếu, cái ý vị thích thú giữa *ta* và *vật* thường giao lưu qua lại với nhau, nghĩa là nó có tính cách vừa bị động mà cũng vừa chủ động" [147,tr.120]. Có nghĩa rằng, quá trình tri giác, thưởng ngoạn đối tượng thẩm mĩ cũng là quá trình con người hiểu biết thêm về đối tượng, tạo dựng nên mối quan hệ đặc thù với hiện thực, là cơ sở để cải tạo và sáng tạo thế giới khách quan. CXTM là những rung động cảm xúc của con người được nảy sinh khi con người tri giác các đối tượng thẩm mĩ của hiện thực. Điều này cũng có nghĩa, CXTM chính là sợi dây liên hệ, kết nối giữa con người với thế giới hiện thực. CXTM là ngọn nguồn, là động lực để con người có thể nhận thức, khám phá và biến đổi thế giới theo quy luật của cái đẹp. Thực tế cho thấy, khi không có tình yêu với cái đẹp, con người khó có thể có nhu cầu khám phá, thưởng thức và sáng tạo cái đẹp. Đặc biệt trong sáng tạo khoa học và nghệ thuật, CXTM có vai trò vô cùng quan trọng. Trạng thái dâng trào cảm hứng mà các nhà khoa học, các nhà nghệ thuật từng thể nghiệm trong quá trình làm việc của mình đều có liên quan đến những thành công trong sáng tạo của họ. Ví dụ từ các nhà Nobel vật lý, hóa học, cảm xúc rất quan trọng trong việc tạo nên động lực để họ phát minh, sáng tạo ra các định luật, định lí, lí thuyết. CXTM thường xác định hành vi của con người, xác định việc xây dựng mục đích này hay mục đích kia trong cuộc sống. Một con người vô cảm với tất cả mọi việc thì không thể đề ra, giải quyết những nhiệm vụ to lớn, có ý nghĩa sống còn, không có khả năng đạt tới những thắng lợi và thành tích chân chính. CXTM có vai trò đặc biệt quan trọng đối với việc nhận thức hiện thực của con người, bởi nó luôn bao hàm trong đó cả yếu tố lí trí, trí tuệ. CXTM được nảy sinh khi con người tri giác các đối tượng thẩm mĩ trong hiện thực, tuy mang tính trực tiếp, cảm tính nhưng bao giờ cũng được soi sáng, dẫn dắt bởi

lí tưởng thẩm mĩ, lí tưởng đạo đức, chính trị xã hội nhất định. Một khi CXTM mất đi thì thái độ thẩm mĩ cũng biến mất, chỉ còn là những "phán đoán" có tính chất duy lí thuần túy. CXTM không kích thích ở ta ý muốn chiếm đoạt, sở hữu thế giới hiện thực như vật sở hữu mà gợi ra trong ta ý thức giữ gìn, xây đắp, nâng niu trân trọng nó để góp phần thúc đẩy cuộc sống có ý nghĩa và tốt đẹp hơn, làm cho con người luôn luôn có ý thức sáng tạo những gì tốt đẹp cho thế giới hiện thực này.

Đối với sáng tạo và tiếp nhận văn học, CXTM đóng vai trò hết sức quan trọng. Nó chính là dòng suối vô tận khơi nguồn sáng tạo để cho ra đời những tác phẩm còn lại mãi với thời gian, là phương tiện bản chất nhất của văn học nghệ thuật. Nó đem lại cho con người những rung động, xúc cảm mạnh mẽ trước tác phẩm, tác động vào toàn bộ lí trí, tình cảm, dẫn dắt người đọc cảm thụ và đánh giá tác phẩm theo quy luật của cái đẹp. CXTM thôi thúc, lôi cuốn người đọc tìm đến tác phẩm. Vì vậy, nắm vững bản chất của CXTM vừa là điều kiện vừa là phương tiện để thực hiện giáo dục tư tưởng, tình cảm, kĩ năng cho HS thông qua dạy học môn Ngữ văn nói chung, dạy học thơ trữ tình nói riêng.

d/ Cảm xúc thẩm mĩ là sản phẩm cao cấp của mối quan hệ đặc thù giữa con người với hiện thực

Không chỉ tạo dựng nên mối quan hệ đặc thù, CXTM còn là kết quả của chính mối quan hệ đó. Như đã nêu ở trên, CXTM không đơn thuần là cảm giác mang tính sinh lí, phản ánh thuần túy bản năng hoặc cảm xúc về yếu tố bên ngoài riêng lẻ về khách thể thẩm mĩ mà bao hàm trong mình cả nhân tố trí tuệ. Bởi trong mỗi CXTM đều có sự chi phối trực tiếp của các bộ phận hợp thành ý thức thẩm mĩ như thị hiếu thẩm mĩ, lí tưởng thẩm mĩ. Đó là những thành tố, tuy vẫn biểu hiện trong hình thức hình tượng cảm tính nhưng đã mang đậm chất khái quát của tư duy lí luận. CXTM tuy là hình thức khởi đầu, là "*bậc thang thấp nhất của ý thức thẩm mĩ nhưng nó là kết quả của một quá trình hoạt động tích cực và thống nhất của tất cả các yếu tố thuộc ý thức thẩm mĩ, của cả con tim lẫn khối óc, của cả cảm xúc, tình cảm lẫn trí tuệ"* [171,tr.45].

Thế giới hiện thực khách quan vô cùng phong phú, đa dạng là phương tiện nhận thức tốt để con người đi sâu vào bản chất của sự vật, hiện tượng nhưng chúng không đem lại cho con người một bức tranh toàn cảnh về thế giới như chính bản thân nó. "*Do vậy cùng với tư duy khoa học, cảm xúc thẩm mĩ là điều kiện cần thiết để con người nhận thức lĩnh hội thế giới thực tại trong tính hoàn chỉnh phong phú và sinh động vốn có của nó*" [171,tr.46]. Phạm Văn Đồng từng lưu ý: "*Dạy cái hay, cái đẹp trong văn từ đó dạy bao thứ khác*". Tác giả Nguyễn Duy Bình nhấn mạnh: "*Môn văn còn là môn học có nhiệm vụ dẫn dắt học sinh tiếp xúc với những áng văn thơ bất hủ của dân tộc để qua đó mà rèn luyện cảm xúc, bồi dưỡng tâm hồn*" [4,tr.49].

CXTM thúc đẩy con người hoạt động, giúp con người khắc phục những khó khăn, trở ngại gặp phải trong quá trình hoạt động. Sự thành công của bất kỳ một loại

công việc nào cũng đều phụ thuộc phần lớn vào thái độ của con người đối với công việc đó, đặc biệt với hoạt động sáng tạo.

Như vậy, cảm xúc về cái đẹp chỉ trở thành CXTM khi nó là những cảm giác, nhận thức giúp ta nắm được bản chất chân chính của sự vật, hiện tượng, qua sự đánh giá sự vật, hiện tượng bằng tình cảm. CXTM giúp con người có thái độ, tình cảm đúng đắn trước cái đẹp và trước cuộc sống, giúp con người tự hoàn thiện mình để vươn tới cái đẹp, có ý thức sáng tạo cái đẹp, góp phần làm cho cuộc sống tốt đẹp hơn, phong phú hơn. Nói cách khác, CXTM chính là sản phẩm cao cấp của mối quan hệ đặc thù giữa con người với hiện thực.

2.1.2. Tư duy khái quát

2.1.2.1. Khái niệm tư duy khái quát

Tư duy (thinking) là một phạm trù triết học, là sản phẩm cao nhất của vật chất được tổ chức một cách đặc biệt - bộ não người. Tư duy phản ánh tích cực hiện thực khách quan dưới dạng các khái niệm, sự phán đoán, lý luận,v.v...” [166].

Có rất nhiều cách phân loại tư duy. Tuỳ thuộc vào mục đích nghiên cứu, người ta có thể chia tư duy thành nhiều loại khác nhau. Theo hình thức thể hiện, có tư duy bằng hình tượng và tư duy bằng ngôn ngữ. Theo nội dung, có tư duy triết học, tư duy nghệ thuật, tư duy khoa học; theo cách thức vận hành, có tư duy phân tích, tư duy tổng hợp, tư duy khái quát, tư duy phê phán, tư duy sáng tạo... TDKQ là một trong những kĩ năng tư duy bậc cao của con người.

TDKQ cũng là một loại hình tư duy được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Tuy nhiên, xuất phát từ những góc độ khác nhau, mỗi người có một cách định nghĩa khác nhau. Theo các nhà triết học, TDKQ là một phần hay một mặt trong bản chất của cái riêng lẻ được tách ra để nhận thức về thế giới khách quan.

Còn các nhà Tâm lí học định nghĩa: “Tư duy khái quát là quá trình dùng trí óc để hợp nhất nhiều đối tượng khác nhau thành một nhóm, một loại theo những đặc tính, những liên hệ, quan hệ nhất định” [145,tr.102]. Hoặc: “Tư duy khái quát là việc hợp nhất trong ý nghĩ những sự vật, hiện tượng của hiện thực khách quan trên cơ sở những thuộc tính chung nào đó hoặc tư duy khái quát được xem là thao tác tư duy phức tạp, là khả năng khái quát hóa của tư duy - quá trình bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một loại, một nhóm trên cơ sở những dấu hiệu hoặc thuộc tính giống nhau”[145,tr.102].

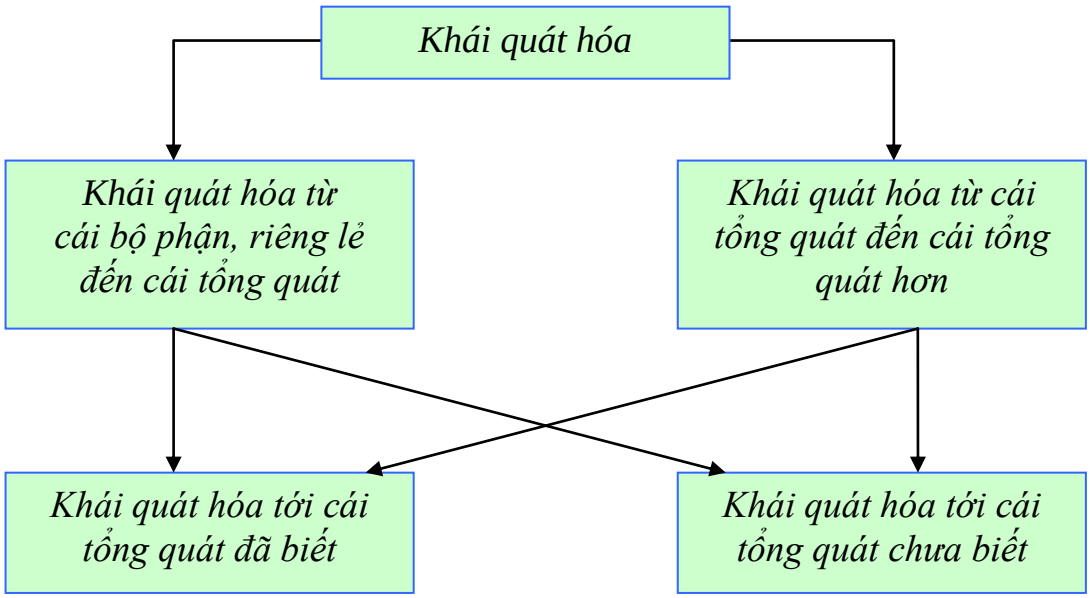
Từ góc độ Giáo dục học, các nhà khoa học quan niệm: “khái quát hóa là thao tác tư duy mà con người dùng để xếp các thuộc tính, các dấu hiệu, các mối liên hệ bản chất của sự vật, hiện tượng cùng loại vào một nhóm. Và trong việc hình thành khái niệm thì trừu tượng hóa luôn gắn liền với khái quát hóa và được coi là một thành phẩm của tư duy khái quát” [153,tr.281]. Hoặc: “Khái quát hóa là chuyển từ một tập hợp đối tượng sang một tập hợp lớn hơn chứa tập hợp ban đầu bằng cách nêu bật một số trong các đặc điểm chung của các phần tử của tập hợp xuất phát” [63, tr.31].

Như vậy, có thể hiểu, TDKQ là một mô hình tư duy bậc cao của con người, là quá trình hợp nhất trong ý nghĩ những sự vật, hiện tượng của hiện thực khách quan trên cơ sở những thuộc tính chung nào đó; là khả năng bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một loại, một nhóm trên cơ sở những dấu hiệu hoặc thuộc tính giống nhau.

2.1.2.2. Đặc điểm, quá trình của tư duy khái quát

Dựa trên những hiện tượng, sự vật của thế giới khách quan, TDKQ được hình thành và phát triển bằng hình thức khái quát hóa bản chất của sự vật, hiện tượng. Quá trình TDKQ được bắt đầu bằng việc tách các thuộc tính bản chất của một loạt các sự vật, hiện tượng riêng lẻ, cụ thể để hợp nhất, liên kết chúng vào trong cùng một loại và kết thúc quá trình TDKQ là định vị chúng vào từ ngữ, gọi tên nhóm nhất định. TDKQ có quan hệ chặt chẽ với ngôn ngữ. Nó phải dùng ngôn ngữ để diễn đạt những khái niệm, nhận định; những quy luật, quy tắc, kết luận. Để có được TDKQ, chủ thể nhận thức phải thực hiện một quá trình thao tác như phân tích, liên tưởng, so sánh, tổng hợp. Nghĩa là khái quát hóa phải thông qua phân tích và trừu tượng hóa để xác định các mối liên hệ tất yếu mang tính bản chất, quy luật của hiện tượng.

Các dạng khái quát hóa thường gặp trong quá trình tư duy nói chung, quá trình dạy học văn nói riêng, có thể được biểu diễn theo sơ đồ sau:



Ví dụ, nêu khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của một khổ thơ sau khi phân tích chính là dạng *Khái quát hóa từ cái bộ phận, riêng lẻ đến cái tổng quát;* còn nêu khái quát chủ đề bài thơ trên cơ sở các nhận định khái quát về giá trị nội dung, nghệ thuật của từng khổ thơ trong bài thơ đó chính là dạng *Khái quát hóa từ cái tổng quát đến cái tổng quát hơn,...*

Như vậy, có hai dạng khái quát hóa: Dạng thứ nhất dựa trên cơ sở phân tích, so sánh các yếu tố, bộ phận riêng lẻ; dạng thứ hai dựa trên sự phân tích cái tổng quát bậc thấp để nhằm tới một sự khái quát hóa cao hơn.

2.1.2.3. Các thao tác của tư duy khái quát

Khái quát hóa là một quá trình tư duy dựa trên kết quả của sự phân tích, so sánh, tổng hợp, quy nạp và trừu tượng hóa. Nói cách khác, TDKQ được hình thành bởi các thao tác nhận thức cơ bản sau:

Thao tác phân tích: Là hoạt động phân chia sự vật, hiện tượng thành các yếu tố, bộ phận, chi tiết để nghiên cứu chúng một cách tỉ mỉ, đầy đủ, sâu sắc hơn theo một hướng nhất định.

Thao tác tổng hợp: Là thao tác kết hợp những thuộc tính, thành phần đã được phân tách vào một chỉnh thể để nhận thức đối tượng một cách có hệ thống, toàn diện và bao quát hơn. Phân tích và tổng hợp là cặp thao tác có quan hệ mật thiết, bổ sung và chi phối nhau. Chúng có quan hệ chặt chẽ với các thao tác khác trong quá trình tư duy.

Thao tác so sánh: Là đối chiếu các sự vật, hiện tượng hoặc các thuộc tính của sự vật, hiện tượng với nhau để tìm ra những điểm giống và khác nhau, đồng nhất và không đồng nhất, mâu thuẫn và thống nhất, nét chung và nét riêng. So sánh được tiến hành dựa trên cơ sở phân tích, tổng hợp, có vai trò quan trọng trong việc nhận thức thế giới, đặc biệt là giai đoạn đầu của sự tìm hiểu các đối tượng khác nhau.

Trừu tượng hóa và khái quát hóa: Là tách rời một tính chất, một bộ phận không cần thiết ra khỏi các tính chất, bộ phận khác của sự vật, hiện tượng và giữ lại các yếu tố cần thiết để tư duy. Trừu tượng hóa cho phép suy nghĩ về đối tượng ở những nét tiêu biểu nhất, chung nhất, quan trọng nhất. Khái quát hóa được thực hiện trên cơ sở trừu tượng hóa bởi vì chủ thể bắt đầu suy nghĩ về các tính chất được trừu tượng hóa ngay dưới dạng khái quát hóa của chúng. Hai thao tác này là cặp thao tác cơ bản đặc trưng của tư duy con người, chúng cũng có mối quan hệ mật thiết xen kẽ và bổ sung các thao tác khác để thực hiện thông suốt quá trình tư duy.

Khả năng khái quát hóa là tiêu chí đánh giá mức độ phát triển của hoạt động trí tuệ, là một phẩm chất của tư duy bậc cao. Đến mức độ phát triển nào đó của sự vật (bộ não) trong đời sống cá thể người thì mới xuất hiện khả năng khái quát hóa. Ở mỗi lứa tuổi khác nhau, trình độ khái quát hóa cũng khác nhau. Ở lứa tuổi nhỏ, sự khái quát hóa mang tính trực quan - cảm tính về mọi hiện tượng sự vật xung quanh qua những dấu hiệu mà mình tri giác được như màu sắc, đường nét, âm thanh. Kết quả của hoạt động khái quát này là những đúc kết bao hàm cả những dấu hiệu bản chất và không bản chất về đối tượng. Đến giai đoạn trưởng thành, mọi điều kiện tâm sinh lí và sự rèn luyện trong môi trường giáo dục đã giúp cho các thao tác tư duy từ mức độ thấp, đơn giản như phân tích, so sánh, trừu tượng hóa phát triển hoàn chỉnh. Con người đã loại bỏ những dấu hiệu không bản chất khi khái quát hóa về sự vật, hiện tượng để thu nhận được những tri thức mang tính bản chất, quy luật về chúng. Sản phẩm của hoạt động TDKQ hóa lúc này chứng tỏ TDKQ của con người đã hoàn thiện và mang tính chất khoa học. Hơn nữa, TDKQ phát triển theo hướng đi từ khái quát rộng đến khái quát ngày càng phân hóa hơn. Quy luật này thể hiện ở chỗ con người từ khả năng tư duy để

nắm bắt những tri thức mang tính bản chất chung cho một loại lớn đến khái quát hóa sâu sắc hơn, cao hơn để nắm bắt được những tri thức chung bản chất cho một loại, một phạm trù nhỏ hẹp hơn, vừa mang dấu hiệu đặc trưng chỉ loại lớn vừa có nét đặc trưng chỉ loại nhỏ. Vấn đề đặt ra là người tư duy phải nắm được cả những tri thức rộng của loại lớn lại phải hiểu biết được cả những tri thức chung mang tính đặc thù cho loại nhỏ. Học sinh ở lớp càng cao thì TDKQ cũng cao hơn. Đó là TDKQ có lựa chọn và TDKQ có phân hóa.

Chẳng hạn, trước một tác phẩm văn học, học sinh Tiểu học chỉ có thể phát hiện là truyện hay thơ, nhưng học sinh THCS có thể xác định tác phẩm ấy thuộc thể loại thơ, truyện nào nhờ có sự hiểu biết về thể loại tác phẩm. Nắm được mức độ và quy luật vận động của TDKQ này là cơ sở để các nhà sư phạm có thể định hướng rèn luyện cho học sinh năng lực tư duy một cách hiệu quả, giúp HS có thể lĩnh hội được tri thức một cách có hệ thống, sâu sắc và khoa học.

2.1.2.4. Vai trò của tư duy khái quát

TDKQ có vai trò vô cùng quan trọng đối với nhận thức của con người trong cuộc sống. Thế giới xung quanh chúng ta muôn màu, muôn vẻ, rất phức tạp và đầy bí ẩn. Nhiệm vụ của con người là khám phá ra những điều bí ẩn đó – những vấn đề thuộc bản chất, quy luật vận động của sự vật, hiện tượng. Kinh nghiệm, trực giác là rất cần thiết nhưng con người cần nắm bắt được bản chất của thế giới để có thể làm chủ, cải tạo nó theo cách của mình. Tư duy nói chung, TDKQ nói riêng đã mở rộng giới hạn của nhận thức và khả năng vượt ra ngoài những giới hạn của kinh nghiệm trực tiếp do cảm giác và tri giác mang lại, giúp con người làm chủ cuộc sống, làm chủ thế giới. Nghĩa là, TDKQ là công cụ, phương tiện giúp con người nắm bắt được hệ thống tri thức mang tính lí luận, khoa học để từ đó có thể giải quyết những vấn đề trong cuộc sống hôm nay và cả mai sau, góp phần cải tạo cuộc sống, cải tạo thế giới.

TDKQ đặc biệt quan trọng đối với khoa học và giáo dục. TDKQ giúp các nhà khoa học, GV, HS nhanh chóng tổng hợp, hệ thống hoá tri thức. Kho tàng tri thức của nhân loại là vô tận; tri thức trong CT & SGK cũng không phải là ít. TDKQ giúp người học tạo ra một mô hình thu gọn về đối tượng để dễ nắm bắt và nghiên cứu, ứng dụng.

Như đã nói, TDKQ nhìn nhận vào bản chất, quy luật của sự vật, hiện tượng, vì vậy nó giúp chúng ta tập trung vào điểm cốt lõi của vấn đề cần quan tâm giải quyết. TDKQ không chỉ nâng cao tri thức lí luận mà về ý nghĩa phương pháp, nó là công cụ của hoạt động trí óc, là phương tiện suy luận, là phương pháp khái quát hóa nội dung, chuyển hoá nhận thức của con người từ hiện tượng sang bản chất. TDKQ là phương tiện, công cụ để lĩnh hội tri thức ở dạng cô đọng, khái quát, từ đó giúp con người dễ dàng vận dụng vào giải quyết những vấn đề phức tạp đặt ra trong cuộc sống, công việc và học tập. Chẳng hạn, nhớ về bài thơ *Tây Tiến*, người học có năng lực không phải chỉ nhớ - thuộc lòng VB thơ mà còn phải nắm vững trong đầu nội dung cốt lõi của bài thơ là hình ảnh những người lính Tây Tiến hào hoa, lãng mạn mà anh dũng, bất khuất.

2.2. Cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát là hai phẩm chất thiết yếu của nhà văn trong quá trình sáng tác

2.2.1. Cảm xúc thẩm mĩ là động lực sáng tạo của nhà văn, là nội dung, sức sống của tác phẩm văn học

2.2.1.1. Cảm xúc thẩm mĩ là động lực thúc đẩy nhà văn sáng tạo

Trong hoạt động sáng tạo nghệ thuật, CXTM đóng vai trò như "một sự thúc bách tình cảm, một động lực trực tiếp khơi nguồn cho ý đồ sáng tạo" [171, tr.100]. Sự ra đời của bất cứ một tác phẩm nghệ thuật nào cũng đều bắt nguồn từ những rung động mãnh liệt của người nghệ sĩ trước khách thể thẩm mĩ của đời sống. Sáng tạo nghệ thuật là quá trình người nghệ sĩ "đối tượng hóa", "vật thể hóa" những rung động, cảm xúc, suy tư của mình về con người, về cuộc sống xã hội rồi cô đúc chúng lại, đem gửi gắm vào tác phẩm. Cho nên khi tiếp xúc với tác phẩm, cái mà người ta cảm nhận, sau những âm thanh, màu sắc, hình ảnh là cả tâm hồn của người nghệ sĩ. Đó là những trăn trở, tâm sự, khát khao cháy bỏng cần được giãi bày, chia sẻ. Và điều cơ bản là những khát khao ấy không kích thích ở ta ý muốn chiếm đoạt, sở hữu nó như vật sở hữu mà gợi lên ý thức gìn giữ, nâng niu, trân trọng những điều tốt đẹp. CXTM chính là nguồn suối vô tận để tạo nên những tác phẩm còn lại mãi với thời gian. *Bác ơi* của Tố Hữu làm rưng rưng trái tim người đọc một phần là ở tấm lòng của Tố Hữu, của dân tộc đối với Bác. Nếu không có một tình yêu, niềm tự hào sâu thẳm, Nguyễn Đình Thi không thể có một bức tranh tuyệt mĩ về đất nước:

"Việt Nam đất nước ta ơi
Mênh mông biển lúa đâu trời đẹp hơn
Cánh cò bay lả rập rờn
Mây mờ che đỉnh Trường Sơn sớm chiều".

Ngô Thì Nhậm nhận xét rất có lí: "Mây gió, cỏ hoa xinh tươi kỳ diệu đến đâu hết thảy cũng từ trong lòng mà nảy ra… Hãy xúc động hồn thơ để cho ngọn bút có thần"[15,tr.168]. Thực tế cho thấy, CXTM luôn chứng tỏ được vai trò lớn lao của mình như một sự thúc bách, khơi gợi tình cảm - một động lực trực tiếp làm nảy sinh ý đồ sáng tạo của nhà thơ. Ý đồ sáng tạo này xuất phát từ quá trình tư duy nghệ thuật của nhà văn và được khơi nguồn từ sự vật, hiện tượng có sức khơi gợi CXTM. CXTM của nhà văn rất phong phú, đa dạng, nó chất chứa những trải nghiệm, suy tư về cái đẹp, cái cao cả, cái bi, cái hài và tất cả những gì xung quanh con người và thuộc về con người. Quá trình tích lũy cảm xúc đó dồn nén, chất chứa đến mức độ cao sẽ nảy sinh nhu cầu giải thoát một cách rất tự nhiên dưới tác động trực tiếp của một đối tượng mang ý nghĩa thẩm mĩ nào đó. Lê Quý Đôn nói: "*Thơ khởi phát từ lòng người ta*"; Tố Hữu khẳng định:"*Thơ chỉ trào ra khi trong ta cuộc sống đã thật đầy*". Như vậy, nếu không có CXTM sẽ không có TPVC. Vì thế, đọc hiểu và dạy đọc hiểu một TPVC, đặc biệt là thơ trữ tình, người đọc phải chú trọng cảm nhận và đánh giá CXTM của nhà thơ để tạo nên những hiệu ứng thẩm mĩ ở người đọc.

2.2.1.2. Cảm xúc thẩm mĩ là một phần nội dung, sức sống của tác phẩm văn học, đặc biệt là tác phẩm trữ tình

Tác phẩm văn học chứa đựng nội dung thông tin thẩm mĩ phong phú đa dạng dưới hình thức nghệ thuật ngôn từ giàu giá trị biểu cảm. Văn học chính là hình ảnh chủ quan của thế giới khách quan. Việc phản ánh này gắn liền với sự đánh giá, tình cảm thẩm mĩ, lý tưởng thẩm mĩ, quan điểm thẩm mĩ của tác giả. Tác phẩm văn học nào cũng biểu hiện tư tưởng tình cảm theo cách riêng. Ở tác phẩm trữ tình, những cảm xúc và suy tư của nhà thơ hoặc của nhân vật trữ tình trước các hiện tượng đời sống được thể hiện một cách trực tiếp. Là tiếng nói của tâm hồn, thơ trữ tình có khả năng thể hiện những biểu hiện phức tạp của thế giới nội tâm, tức là các cung bậc tình cảm cho tới những chính kiến, những tư tưởng triết học của con người. Trong tác phẩm trữ tình, thế giới quan của con người, tức là những suy nghĩ, cảm xúc, tình cảm được coi là nội dung chủ yếu. Nội dung thông tin thẩm mĩ của tác phẩm văn học chính là tri thức hiện thực đã được chưng cất qua kênh CXTM. Nó chứa đựng kho tàng tâm tư, tình cảm để con người có thể trải nghiệm, tự sống lại, có khi với chính mình, có khi với một số phận khác lạ mà vẫn tìm thấy mình ở đó. Thơ trữ tình thường ít thấy những xung đột, mâu thuẫn, cốt truyện như tác phẩm tự sự, kịch, mà chủ yếu là những cảm xúc, tâm trạng, suy nghĩ. Nói như vậy không có nghĩa thơ trữ tình không phản ánh thế giới khách quan. Ai cũng biết mọi cảm xúc, tâm trạng, suy nghĩ của con người đều là cảm xúc về cái gì, tâm trạng trước hiện thực nào, suy nghĩ về vấn đề gì. Hiện thực khách quan là mảnh đất màu mỡ cho CXTM. Nội dung tác phẩm chính là đối tượng được chiếm lĩnh với mục đích thể hiện chân lí đời sống gắn với cảm hứng mãnh liệt muốn khẳng định hoặc phủ định và biểu hiện rõ nét khuynh hướng tư tưởng của nhà văn. Các sự kiện đời sống được thể hiện một cách gián tiếp thông qua cảm xúc riêng tư của nhân vật trữ tình. Tuy nhiên, cũng có những bài thơ, hiện thực được hiện lên ở hàng thứ nhất như: "*Chiếc gậy*" (Hồ Chí Minh), "*Bánh trôi nước*"(Hồ Xuân Hương), "*Hương Sơn phong cảnh ca"(*Chu Mạnh Trinh) "*Cảm xúc mùa thu*" (Đỗ Phủ), "*Sông Lấp*" (Tú Xương), "*Qua Đèo Ngang*" (Bà Huyện Thanh Quan), "*Tùng*" (Nguyễn Trãi), "*Tre Việt Nam*" (Nguyễn Duy)... Nhưng đằng sau những cảnh vật được miêu tả trong tác phẩm, điều mà độc giả quan tâm lắng nghe nhất đó là tấm lòng của nhà thơ, cách cảm, cách nghĩ, lời nhắn nhủ thầm kín, thái độ của nhà thơ đối với con người và xã hội; là khát vọng của nhà thơ về cuộc sống, con người. Vì vậy, ẩn sau những bức tranh phong cảnh là bức tranh tâm cảnh của tác giả. Những bài thơ như *Viếng bạn* của (Hoàng Lộc), *Núi Đôi* (Vũ Cao), *Quê hương* (Giang Nam) ít nhiều có kể về các sự kiện, nhưng chức năng chủ yếu của các sự kiện ấy là tái hiện đối tượng để chủ thể bộc lộ CXTM của mình. Tác phẩm trữ tình làm sống dậy cái thế giới của hiện thực khách quan, giúp ta đi sâu vào thế giới của những riêng tư, nỗi niềm, tâm trạng, thế giới của cái đẹp trong cuộc sống, trong lòng người. Có thể nói, có bao nhiêu sắc thái tình cảm trong đời sống thì có bấy nhiêu cung bậc tình cảm trong văn học. Bất kỳ một tác phẩm

văn học nào cũng thấm nhuần CXTM, bất kỳ một yếu tố nào trong tác phẩm cũng đều phản ánh một quan hệ nào đó đối với CXTM. Một tác phẩm chân chính vẫn có thể đẹp ngay cả khi phản ánh cái xấu, bởi phản ánh cái xấu, xuất phát từ lý tưởng đúng đắn tiến bộ để phê phán và phủ định cái xấu, giúp ta nhận diện nó rõ hơn, căm ghét và tránh xa nó. Cái đẹp trong thơ chính là sự thống nhất của hiện thực khách quan với cái đẹp trong tâm hồn nhà thơ. Và đó cũng chính là nội dung của tác phẩm văn học nói chung, tác phẩm trữ tình nói riêng.

Không chỉ là một phần nội dung, CXTM còn là yếu tố góp phần tạo nên sức sống của tác phẩm văn học. CXTM tham gia vào cấu trúc của hình tượng nghệ thuật, tạo cho tác phẩm một giọng điệu riêng. CXTM giúp cho sản phẩm sáng tạo của người nghệ sĩ tránh khỏi sự sao chép, mô phỏng. Những CXTM của chủ thể được đối tượng hóa (khách thể) trong hình tượng đã đem lại cho nghệ thuật nét riêng biệt, độc đáo, một sức mạnh lớn lao có khả năng gây "chấn động" toàn bộ tâm hồn, tình cảm người đọc. Không thể có tác phẩm trường tồn cùng thời gian khi bản thân nó không chứa đựng những cảm xúc mãnh liệt của nhà nghệ sĩ trước hiện thực. Phát hiện được nét chủ yếu nào đó ẩn sâu trong bản chất của đối tượng và cung cấp cho nó một sự liên tưởng đẹp, một sự giải thích mang CXTM và ý nghĩa xã hội khiến tác phẩm trở nên bất hủ. *Truyện Kiều* của Nguyễn Du ghi chép biết bao cảnh đời phong phú, phức tạp, nhưng trái tim nhà thơ rung lên trước những số phận chìm nổi khổ đau đã đánh thức những tình cảm thẩm mĩ mới mẻ ở người đọc. Đó mới là lí do khiến *Truyện Kiều* trở thành một tác phẩm bất hủ:

"Nghìn năm sau nhớ Nguyễn Du
Tiếng thương như tiếng mẹ ru những ngày".

Như vậy, để sáng tác được những tác phẩm lưu danh đến muôn đời, nhà văn không chỉ có năng khiếu, vốn sống, vốn văn học mà đặc biệt phải có nguồn cảm xúc phong phú. Bởi nguồn cảm xúc mãnh liệt đó không chỉ tạo nên nội dung tác phẩm mà còn là một trong những lí do làm nên sức sống mạnh mẽ và đời sống lịch sử dài lâu của tác phẩm văn học. Nói như nhà thơ người Mỹ Robert Frost, "Không có nước mắt của nhà văn - không có nước mắt của bạn đọc. Không có sự ngạc nhiên của nhà văn - không có sự ngạc nhiên của bạn đọc".

2.2.2. Tư duy khái quát là phương tiện giúp nhà văn nhận thức bản chất của hiện thực và kiến tạo thế giới nghệ thuật của tác phẩm

2.2.2.1. Văn học phản ánh và khái quát đời sống bằng hình tượng

Văn học khám phá cuộc sống bằng hình tượng, mà hình tượng nghệ thuật lại có ý nghĩa khái quát rất cao. Hình tượng nghệ thuật là sản phẩm của tư duy hình tượng - cảm tính. Nó là một loại tư duy đặc biệt của con người. Loại tư duy này dựa trên cơ sở tiếp xúc cảm tính với đối tượng, làm sống lại toàn vẹn đối tượng bằng nhìn, nghe và tưởng tượng. Lối tư duy này vừa phát hiện khách thể vừa bộc lộ chủ thể. Nó cho phép sử dụng hư cấu, tưởng tượng để xây dựng những hình tượng có tầm cỡ khái quát về cuộc sống. Khi xây dựng hình tượng nghệ thuật, tác giả nhập thân bằng tưởng tượng,

bằng những thể nghiệm của bản thân, bằng hư cấu nghệ thuật và tất nhiên bằng cả khả năng khái quát hoá. Hình tượng nghệ thuật vừa gắn liền với những đặc điểm cụ thể, cá biệt, sinh động về đối tượng vừa là sự khái quát hoá đời sống. Hình tượng nghệ thuật trong thơ được thể hiện rất phong phú. Đó là hình tượng về con người, hoặc một tập thể người như: Thúy Kiều, Mã Giám Sinh, Bá Kiến, Hồ Chí Minh, những người lính trong *Tây Tiến,* tập thể nhân dân trong *Việt Bắc, Đất Nước*; hình tượng về sự vật như: *cây tre Việt Nam, rừng xà nu, cây tùng*; hình tượng về cảnh sắc thiên nhiên như *Sang thu, cảnh Đèo Ngang*…. Mỗi hình tượng đó không chỉ nói về một con người cụ thể mà còn có ý nghĩa đại diện cho một lớp, nhóm người, có ý nghĩa khái quát về một vấn đề, một phần hiện thực nào đó của cuộc sống. Hình tượng người lính "*Gục trên súng mũ bỏ quên đời/Áo bào thay chiếu anh về đất*" không chỉ nói về đoàn quân Tây Tiến mà Quang Dũng còn muốn thể hiện phẩm chất anh hùng, bất khuất của thế hệ trẻ Việt Nam thời kháng chiến chống thực dân. Qua nhân vật Bá Kiến với *"cái giọng rất sang, cái cười Tào Tháo*" cùng với lời dụ dỗ "*ngon ngọt*", tác giả muốn khái quát bản chất độc ác, xảo quyệt của tầng lớp địa chủ thống trị trước năm 1945. Hình tượng cây tre của Nguyễn Duy không nhằm để nói về cây tre mà muốn khẳng định, ngợi ca tính cách, phẩm chất của con người Việt Nam...

Như vậy, hình tượng trong tác phẩm văn học vừa có tính trực quan vừa là sự khái quát những chân lý về cuộc sống, về cuộc đời con người. Hình tượng nghệ thuật không bao giờ tách khỏi những hiện tượng cụ thể, cá biệt, "hình tượng nghệ thuật bao giờ cũng tái hiện cuộc đời từ những hiện tượng cá thể, riêng biệt của nó và trong sự thống nhất thâm nhập vào nhau của những thuộc tính chung, phổ biến với cái riêng biệt độc đáo" [171, tr.46]. Vì vậy, đọc văn, bên cạnh việc nhận biết CXTM của nhà văn, người đọc còn phải biết phân tích, đánh giá được khả năng khái quát cuộc sống của nhà văn thông qua việc lựa chọn và xây dựng những hình tượng nghệ thuật trong tác phẩm. Đây cũng là cơ sở để rèn luyện TDKQ cho HS trong quá trình đọc văn.

2.2.2.2. Văn học phản ánh và khái quát đời sống bằng chất liệu ngôn từ

Văn học là đứa con tinh thần của người nghệ sỹ. "*Nó không phải là vật thể thẩm mĩ mà là một tồn tại phi vật thể thông qua hình tượng thẩm mĩ được vật chất hóa bằng hệ thống tín hiệu ngôn ngữ nghệ thuật*" [74,tr.324]. Văn học là một loại hình nghệ thuật mà chỗ phân biệt với các loại hình nghệ thuật khác trước hết là ở chất liệu ngôn từ. Công trình này có một kiểu tổ chức nhất định để tạo thành một cấu trúc hoàn chỉnh là văn bản ngôn từ. Người ta thường nói, nhà văn lớn chính là nhà nghệ sĩ ngôn từ. Xét cho cùng, có vốn sống phong phú, có thế giới quan, nhân sinh quan tiến bộ, có tâm hồn nhạy cảm, có khả năng lựa chọn ý đồ tư tưởng nghệ thuật và có cảm hứng sáng tác, nhưng phương tiện quyết định sự hình thành thế giới nghệ thuật của tác phẩm là chất liệu ngôn từ. Hình tượng văn học được xây dựng bằng chất liệu ngôn từ là loại hình tượng gián tiếp chỉ có thể tái tạo, hình dung qua trí tưởng tượng, liên tưởng (TT, LT) của người đọc. Bởi vậy, nhà văn phải hiểu được ngôn ngữ đến mức tinh tường,

hoàn toàn chủ động trong việc sử dụng ngôn ngữ, nắm vững đặc tính, và quy luật của ngôn ngữ mới có thể sáng tạo nên ngôn từ nghệ thuật. Như Nguyễn Du miêu tả Mã Giám Sinh: "*Ghế trên ngồi tót sỗ sàng /Mày râu nhẵn nhụi áo quần bảnh bao*" - Bằng mấy từ "*tót, sỗ sàng, nhẵn nhụi, bảnh bao*", tác giả đã lột trần bộ mặt thật của tên họ Mã với một thái độ khinh bỉ tột độ...

Dấu hiệu tài năng văn học thể hiện rất rõ ở cách viết, ở khả năng khám phá, khai thác những khía cạnh tiềm ẩn tinh tế của ngôn ngữ. Theo Nguyễn Đình Thi: "Câu văn trong sáng tác là những câu tổng hợp đã nhuần nhuyễn nhiều suy nghĩ, nhiều cảm xúc từng trải với cuộc sống và thực ra câu văn trong sáng tác là phản ánh một tâm hồn trong sáng" [78,tr.236]. Bằng tất cả sự tồn tại của mình, bằng cả sự hiểu biết, trực giác, ý thức và vô thức, nhà văn có khả năng định hình, vật chất hóa những cảm nghĩ, những ấn tượng nhiều khi rất mâu thuẫn, mơ hồ bằng chất liệu ngôn ngữ, cô đọng chúng lại trong hình ảnh, nhịp điệu để cho mình và người khác nghe thấy được, cảm nhận được, rung động được. Ví dụ như câu thơ của Nguyễn Du viết về Tú Bà *" Thoắt trông nhờn nhợt màu da, /Ăn gì cao lớn đẫy đà làm sao?"*. Câu thơ đã vẽ lên đầy đủ bức chân dung Tú Bà từ màu da đến hình dáng, làm cho người đọc như nhìn thấy nhân vật đang hiển hiện trước mặt. Chân dung này nhà họa sĩ có thể vẽ được. Song nhà họa sĩ sẽ rất khó để thể hiện tư tưởng, lẽ sống của mụ. Bằng chất liệu ngôn từ, Nguyễn Du đã nói lên đầy đủ, thâm thúy bản chất, lẽ sống của mụ, gợi lên trong lòng người đọc sự căm ghét, ghê tởm và nhiều liên tưởng khác...

Như vậy, bằng chất liệu ngôn từ, văn học có thể khám phá và khái quát nên những chân lí của đời sống, khắc họa chân dung tư tưởng của con người, không chỉ bộc lộ tư tưởng mà còn miêu tả tư tưởng. Đúng như Heghen, "Văn học là nghệ thuật phổ quát, nó có khả năng diễn đạt và phát biểu bất cứ nội dung nào dưới bất cứ một hình thức nào".[16,tr.34]. Đọc văn, vì vậy, người đọc cũng phải có tư duy khái quát để có thể tiếp cận được những khái quát nghệ thuật tinh vi và phức tạp đó.

2.2.2.3. Tác phẩm văn chương là một chỉnh thể nghệ thuật thống nhất - kết quả của tư duy khái quát

Tác phẩm văn học là "chỉnh thể trung tâm, là tế bào, là bộ mặt của đời sống văn học, là cơ sở của mối quan hệ giữa tác giả với cuộc sống và người đọc" [16,tr.111]. Nói đến tính chỉnh thể của tác phẩm là nói đến một tổng hoà nhiều yếu tố có mối quan hệ mật thiết nội tại, mang tính tổ chức cao, tồn tại như một cơ thể sống. Chỉnh thể không phải là tổng cộng đơn giản các yếu tố tạo nên nó mà là một "siêu liên kết", tạo ra nội dung mới, chức năng mới vốn không có trong các yếu tố khi chúng tách rời nhau. Chẳng hạn, trong hai câu thơ: *''Thuyền về nước lại, sầu trăm ngả;/ Củi một cành khô lạc mấy dòng''*. Các từ *"về, sầu, lạc, một, trăm"* cùng với các hình ảnh *"thuyền, nước, củi"* kết hợp với nhau hàm ý về thân phận nhỏ bé, lạc loài của kiếp người trong xã hội bấy giờ. Nhưng nếu tách rời các yếu tố đó, chúng sẽ không mang ý

nghĩa như vậy. Đặt yếu tố trong tính chỉnh thể tác phẩm thì hình thức và nội dung đích thực của tác phẩm mới xuất hiện. Cấu trúc chỉnh thể đó không phải là một sự sắp xếp tuỳ tiện mà là kết quả của một quá trình nhào nặn, sắp đặt theo một ý đồ nhất định.

Tác phẩm văn học nào cũng có sự thống nhất giữa nội dung cụ thể và nội dung khái quát. Nội dung cụ thể là sự thể hiện một cách sinh động và khách quan một phạm vi hiện thực cụ thể của đời sống với sự diễn biến của các sự kiện, sự thể hiện các hình ảnh, hình tượng, sự suy nghĩ và cảm xúc của tâm hồn con người. Nội dung khái quát hay còn gọi là nội dung tư tưởng chính là sự khái quát hóa từ những nội dung cụ thể. Và điều quan trọng là qua nội dung cụ thể, nhà văn muốn khái quát những vấn đề của đời sống và giải quyết những vấn đề ấy theo một khuynh hướng tư tưởng nhất định.

Như vậy, để kiến tạo tác phẩm trở thành một chỉnh thể nghệ thuật thống nhất, tác giả phải là người có TDKQ, có khả năng khái quát hoá đời sống trong một mô hình độc đáo. Đến lượt mình, để tiếp cận được chiều sâu giá trị tác phẩm và tài năng của nhà văn, người đọc phải nhận ra được cấu trúc chỉnh thể này; lí giải các yếu tố, chi tiết trong ý đồ sáng tạo của nhà văn, phải đặt nó trong cấu trúc chỉnh thể của tác phẩm. Tiếp cận tác phẩm trong tính chỉnh thể của nó cũng là điều kiện để phát triển TDKQ cho HS.

2.3. Cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát là hai năng lực thiết yếu của bạn đọc trong quá trình tiếp nhận văn học

2.3.1. Đọc văn, đọc hiểu văn bản và tiếp nhận văn học

Hiện có một số cách quan niệm và cách sử dụng khác nhau đối với khái niệm đọc văn và đọc- hiểu VB; 1) Được dùng để chỉ một phần của môn Ngữ văn (phần văn bên cạnh tiếng Việt và làm văn); 2) Được dùng để chỉ toàn bộ quá trình đọc- tiếp nhận VB); 3) Được dùng để chỉ một phương pháp dạy học (bên cạnh phương pháp giảng bình, thảo luận nhóm, thuyết trình…). Ở cấp độ thứ 2, đọc văn cũng có nhiều cách phát biểu khác nhau: đọc văn là một quá trình tạo nghĩa cho văn bản; đọc văn là một kỹ năng nhận thức nhằm thu nhận thông tin và tạo nghĩa cho VB; đọc văn là quan sát các chuỗi biểu tượng của VB và tạo nghĩa cho chúng; đọc văn là một quá trình nhận thức, một quá trình tư duy tích cực để giải nghĩa các biểu tượng nhằm để hiểu và kiến tạo nghĩa cho VB.

Tựu chung lại, đọc văn là một kỹ năng giao tiếp, một kỹ năng nhận thức, là quá trình người đọc tương tác tích cực với VB để kiến tạo nghĩa tác phẩm cho chính mình. Ở đây người đọc là một chủ thể năng động, tích cực, độc lập và sáng tạo trong quá trình tạo nghĩa. Khái niệm đọc- hiểu VB hiện cũng được hiểu và sử dụng ở nhiều cấp độ nghĩa như vậy.

Trong luận án này, chúng tôi sử dụng khái niệm đọc văn, và đôi khi là đọc hiểu VB với nội hàm là toàn bộ hoạt động đọc- cảm thụ, tiếp nhận văn chương bao gồm các thao tác như: đọc, liên tưởng, cắt nghĩa, lí giải, phân tích, đánh giá, khái quát, sáng tạo….

2.3.2. Cảm xúc thẩm mĩ là tiền đề, nội dung và hiệu quả của hoạt động tiếp nhận văn học

2.3.2.1. Cảm xúc thẩm mĩ của người đọc là tiền đề, dấu hiệu của hoạt động tiếp nhận văn học

Văn hào Nga L.Tolstoi từng nói, điều mong mỏi của ông là làm sao bạn đọc nhỏ cho đôi giọt nước mắt trên số phận các nhân vật của mình. Bạn đọc đó được ông đánh giá rất cao (bạn đọc sáng tạo). Mong muốn cao nhất của người sáng tác là truyền đến cho bạn đọc niềm xúc động mãnh liệt của nhà nghệ sĩ. Đến lượt mình, người đọc cũng phải có CXTM mới có thể "gặp gỡ" được tấc lòng của thi nhân. CXTM là tiền đề, là chiếc cầu nối người đọc với tác phẩm. Không có cảm xúc, không có sự tiếp nhận văn học thực sự. Do đó tiếp nhận tác phẩm văn học thực chất là một cuộc giao tiếp đối thoại giữa người đọc và tác giả thông qua tác phẩm, đòi hỏi người đọc tham gia với tất cả trái tim, khối óc, hứng thú, nhân cách, tri thức và sáng tạo. Trong tiếp nhận văn học, người đọc ở vào trạng thái đặc biệt vừa quên mình, vừa nhập thân, vừa sống và thể nghiệm nội dung của tác phẩm, vừa phân thân, duy trì khoảng cách thẩm mĩ để nhìn nhận tác phẩm từ bên ngoài, để thưởng thức tài nghệ, hoặc nhận ra điều bất cập, hoặc cắt nghĩa khác với tác giả. Để tiếp nhận tác phẩm, điều đầu tiên người tiếp nhận phải có niềm hứng thú, say mê để phát hiện những gì mới mẻ, đẹp đẽ trong tác phẩm, để tự soi chiếu vào mình, làm cho tâm hồn mình trong sạch, phong phú hơn. Đứng trước một tác phẩm văn học, người tiếp nhận không có nhu cầu đọc, không có cảm xúc vui buồn, yêu ghét, đồng tình hay phẫn nộ thì chưa có sự hòa đồng thẩm mĩ, chưa có sự cảm thụ nghệ thuật cho dù người đó có huy động hết vốn liếng, hiểu biết của mình. Khám phá tác phẩm trước hết phải bằng trái tim mình, " lấy hồn tôi để hiểu hồn người", nếu không, người tiếp nhận sẽ không thể nào thâm nhập vào được chiều sâu tác phẩm. Để giúp HS nhập thân vào tác phẩm, GV phải khơi gợi, đánh thức được CXTM của HS trước tác phẩm.

2.3.2.2. Cảm xúc thẩm mĩ của người đọc là một phần nội dung, hiệu quả của quá trình tiếp nhận văn học

Không chỉ là tiền đề, dấu hiệu, CXTM còn chính là một phần nội dung, hiệu quả quá trình tiếp nhận văn học. Nói cách khác, kết quả tiếp nhận văn học không chỉ là những phân tích, đánh giá khách quan, lạnh lùng về tác phẩm mà còn là niềm yêu ghét, say mê, thấu cảm, đồng cảm của người đọc đối với nhân vật, đời sống trong tác phẩm và chính nhà văn.

Như đã nói, một phần nội dung của tác phẩm chính là cảm xúc, là "những khát vọng thiết tha muốn thể hiện một quan niệm về lẽ sống, một chân lý về cái đẹp, cái thật trong các hiện tượng tự nhiên và xã hội, trong các quan hệ giữa người và người, trong tính cách con người, một chân lý mà nghệ sĩ đã thể nghiệm và mong muốn được giãi bày, chia sẻ và thuyết phục người khác" [16,tr.13]. Vì vậy, khi người đọc, với trái tim rộng mở, biết rung động, vui buồn, yêu ghét, thông cảm, chia sẻ với nhà văn và nhân vật trong tác phẩm cũng chính là chỉ số đo lường hiệu quả tiếp nhận. Đó chính là

sự "cộng hưởng cảm xúc" (Phan Trọng Luận). Cộng hưởng cảm xúc không chỉ đơn thuần là sự đồng nhất hay nhất trí hoàn toàn với quan điểm tư tưởng thẩm mĩ của tác giả mà còn là sự tập trung vào những điểm sáng thẩm mĩ của tác phẩm để cảm thụ. Theo kinh nghiệm của Hoài Thanh, "Mỗi bài thơ hay là một cánh cửa cho tôi đi vào tâm hồn. Những tâm hồn không có lối vào, những tâm hồn bưng bít thì tôi còn biết gì mà nói. Chủ nhân không mở cửa, tôi đành chịu đứng ngoài cho nên gặp những bài thơ hay, tôi triền miên trong đó. Tôi ngâm đi ngâm lại, ngâm hoài, cố lấy hồn tôi để hiểu hồn người" [11 tr.140].

Cảm thụ văn học bao giờ cũng nâng con người lên về tâm hồn, tình cảm đạo đức. Nó là cơ sở, làm nền tảng của hành vi đạo đức, gắn bó với khát vọng đem lại lợi ích cho con người, cho sự đấu tranh vì sự tiến bộ của cuộc sống con người. Bielinski nói: "Cảm xúc về cái kiều diễm là một điều kiện làm nên phẩm giá con người, phải có nó mới có được trí tuệ, phải có nó nhà bác học mới cất mình lên tới những tư tưởng tầm cỡ thế giới, mới hiểu được bản chất của các hiện tượng trong tính thống nhất của chúng (…). Thiếu nó, thiếu đi cái cảm xúc ấy sẽ không có thiên tài, không có tài năng, không có trí thông minh mà chỉ còn lại cái thứ đầu óc tỉnh táo một cách ti tiện cần thiết cho sinh hoạt hàng ngày trong nhà, cho những tính toán nhỏ nhen của bệnh ích kỷ" [171,tr.48]. Nếu đọc văn chỉ để biết về cốt truyện, chỉ để hiểu thêm về những câu chuyện về con người, về cuộc đời thì có lẽ chỉ cần học Lịch sử, Giáo dục công dân...
Đối với tiếp nhận văn chương, CXTM vừa phải là tiền đề, vừa phải là hiệu quả của quá trình tiếp nhận. CXTM của HS là một trong những tiêu chí để đánh giá hiệu quả tiếp nhận văn học, hiệu quả một giờ học văn trong nhà trường. Trong bối cảnh đạo đức xã hội đáng báo động như hiện nay, "Thông qua những bài văn thấm đẫm tính nhân văn, chúng ta cần dạy cho HS không vô cảm, ngược lại biết rung động trước niềm vui, nỗi khổ đau và bất hạnh của người khác; biết phản đối và tránh xa cái ác… biết thưởng thức và nâng niu cái đẹp… vận dụng sáng tạo những thành tựu tri thức của nhân loại vào cuộc sống và nghề nghiệp…" [72,tr317].

2.3.3. Tư duy khái quát là phương tiện giúp người học tiếp cận chiều sâu giá trị, ý nghĩa của tác phẩm văn chương

Như đã nói, tác phẩm văn học là một mô hình nghệ thuật khái quát về cuộc sống, một chỉnh thể nghệ thuật thống nhất. Để tiếp cận được chỉnh thể nghệ thuật có ý nghĩa khái quát đó, người đọc không thể không vận dụng các thao tác của TDKQ như phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá.

Tác phẩm có giá trị là tác phẩm có tầm khái quát những vấn đề vĩnh cửu của đời sống. Độ sâu của tác phẩm thể hiện ở cách nhìn cuộc sống độc đáo và đặc biệt ở mức độ "đồng cảm", hóa thân của tác giả với tư cách là cái tôi nghệ sĩ có khả năng "giao cảm"

với nhiều trái tim. Nói một cách cụ thể, chiều sâu của tác phẩm chính là từ tấm lòng của người sáng tác mà "hòa vào" cõi lòng của mọi người, từ cái "tôi", đến "cái ta" cộng đồng, giai cấp, dân tộc, nhân loại. Mỗi sáng tác là một "hiện hữu" tư tưởng nhà văn. Nói như Giáo sư Nguyễn Thanh Hùng, "Tính chất độc đáo của sự phản ánh của tác phẩm là một phần thực tại khách quan được tác giả tiếp thu từ những suy nghĩ, thể nghiệm trong sự nếm trải chủ quan trực tiếp. Điều đó nhấn mạnh mức độ mãnh liệt, say đắm về tình cảm và sức sáng tỏ của sự hợp lí trí tuệ đến mức khó nhận ra đâu là tư duy, đâu là tình cảm, đâu là khối óc, đâu là con tim trong tác phẩm" [36,tr.102].

Con đường đi vào tác phẩm, do vậy, là con đường trải qua nhiều bước, nhiều giai đoạn, đi từ cụ thể đến khái quát. Muốn tiếp cận chiều sâu tác phẩm, người đọc không chỉ có CXTM mà cần phải có năng lực TDKQ. Cụ thể, người đọc phải có khả năng phân tích, chia tách các yếu tố trong chỉnh thể tác phẩm để cắt nghĩa, lí giải, đánh giá chức năng, ý nghĩa của chúng một cách thấu đáo; có khả năng tổng hợp, khái quát được chủ đề, giá trị nội dung, nghệ thuật của tác phẩm; có khả năng so sánh đối chiếu để nhận ra nét riêng, độc đáo của tác phẩm, cá tính sáng tạo của nhà văn thông qua tác phẩm. Có như vậy, năng lực đọc, năng lực nhận thức của người đọc mới được nâng lên một tầm cao mới.

2.4. Mối quan hệ giữa cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát trong quá trình tiếp nhận văn chương

Trong quan niệm truyền thống, "cảm xúc làm rối loạn hệ thống tư duy", "một người được coi là tư duy minh mẫn phải là người điềm tĩnh, khách quan và không để tình cảm chen vào suy nghĩ" [26,tr.82]. Nhưng khoa học hiện đại đã chứng minh điều ngược lại, cảm xúc không "phá rối" mà "là một phần của tư duy" [26, tr.82]. Cảm xúc chi phối tư duy và ngược lại. Theo cách nói của nhà tâm lí học người Mỹ Daniel Goleman (1995), con người có "hai bộ não, hai tinh thần và hai hình thức khác nhau của trí tuệ; trí tuệ lí trí và trí tuệ xúc cảm" [27,tr.48]. Hai "trí tuệ" này bổ sung, chỉ dẫn, điều chỉnh lẫn nhau. "Trong vũ điệu của xúc cảm và tư duy, xúc cảm thường xuyên hướng dẫn lựa chọn của chúng ta, chúng hoạt động khớp với tinh thần lí trí và cho phép hoặc ngăn cấm hoạt động của lí trí. Cũng vậy, bộ não suy nghĩ đóng vai trò điều hành cảm xúc của chúng ta, trừ khi các xúc cảm thoát khỏi sự kiểm soát của chúng ta và để cho bộ não xúc cảm làm chủ" [27,tr.48].

Đề cập đến mối quan hệ này, Lênin cũng có một cách diễn đạt mạnh mẽ, khúc chiết: "Tri giác cảm tính đem lại cho ta sự vật nhưng lí trí thì đem lại cho ta tên gọi. Không có cái gì tồn tại trong lí trí mà không tồn tại trong tri giác cảm tính; nhưng cái tồn tại một cách thực tế trong tri giác cảm tính thì chỉ tồn tại bằng tên gọi trong lí trí. Lí trí là vật tồn tại tối cao, là kẻ thống trị thế giới; nhưng chỉ trên danh nghĩa, chứ không phải trên thực tế" [93,tr.176].

Tương tự, trong quá trình tiếp nhận nghệ thuật nói chung, tiếp nhận văn học nói riêng, hai năng lực CXTM và TDKQ không tách rời, đối lập mà thường bổ sung, tác động qua lại, xuyên thấm và hòa quyện lẫn nhau. Bởi vì, CXTM là "những cảm xúc thông minh dựa trên kinh nghiệm phong phú của lí trí, luôn được bồi dưỡng kinh nghiệm phong phú của lí trí" [25,tr.12]. Theo Đặng Thai Mai, trong quá trình đọc văn, "Cảm thấy hay chưa đủ. Có hiểu là hay, sự thưởng thức mới có nghĩa lí và có tác dụng" [113 tr.14]. Nếu mục tiêu của việc đọc văn, học văn là "vừa xúc động cảm quan, vừa là giác ngộ lí tính của độc giả" thì sự kết hợp giữa "cảm" và "hiểu", giữa nhận thức cảm tính và lí tính, giữa CXTM và TDKQ là một yêu cầu có tính nguyên tắc. Nếu CXTM đòi hỏi phải có "sự cảm nhận của trái tim", "thị hiếu thẩm mĩ và bề dày kinh nghiệm" thì TDKQ yêu cầu phải có "sự tinh vi của lí trí phân tích", "một học vấn đầy đủ và tri thức chuyên ngành sâu sắc" [37, tr.154]. Nếu CXTM tạo cho người đọc hứng thú, niềm đam mê, động cơ khám phá tác phẩm thì TDKQ giúp người đọc điều chỉnh những hứng thú, niềm đam mê, động cơ đó theo hướng logic và khoa học. Nếu CXTM đưa ra những rung cảm, nhận xét, đánh giá về hình tượng, tác phẩm thì TDKQ chỉ dẫn người đọc kiểm chứng lại những nhận xét, đánh giá đó bằng cách giải thích, phân tích, so sánh, đối chiếu... Tương tự, nếu TDKQ đưa ra những phân tích, khái quát, CXTM sẽ đóng vai trò chỉ dẫn để các lí giải, phân tích, lựa chọn đó có chiều sâu và sức thuyết phục hơn; bởi vì "bất cứ một quyết định sáng suốt nào cũng thể hiện xúc cảm vào thời điểm đưa ra quyết định cuối cùng" [26,tr.82].

Như vậy, CXTM và TDKQ là hai giai đoạn của quá trình nhận thức thẩm mĩ. Mối quan hệ giữa chúng là mối quan hệ biện chứng, tương tác, điều chỉnh, xuyên thấm lẫn nhau. Trong CXTM đã có yếu tố của TDKQ và ngược lại, trong TDKQ cũng có sự thúc đẩy của CXTM. CXTM đem đến cho chủ thể cảm thụ "Khả năng cảm thấy trực tiếp, mực thước, chân chính để đo giá trị của các hiện tượng. Nhờ đó mà chủ thể khám phá được cái hay, cái đẹp trong tác phẩm" [171,tr.47]. Vì vậy, để nâng cao năng lực đọc văn cho HS, chúng ta vừa phải coi trọng và tạo điều kiện cho HS được nếm trải mọi cảm xúc yêu, ghét, say mê, thấu hiểu, ngợi ca hay phản đối của nhân vật và nhà văn, biết "lấy hồn ta để hiểu hồn người", vừa phải chú trọng rèn luyện cho HS kĩ năng cắt nghĩa, lí giải, phân tích, so sánh, khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của tác phẩm. Hình thành được hai năng lực này là nền tảng để HS có thể đọc văn một cách chủ động và sáng tạo.

2.5. Thơ trữ tình là "mảnh đất màu mỡ" giúp học sinh phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát

2.5.1. Khái niệm thơ và thơ trữ tình

Trong thực tế, có hàng trăm định nghĩa về thơ. Sở dĩ có hiện tượng đó là do hình tượng thơ luôn biến hóa phức tạp, phẩm chất thơ giàu có, các nhà lí luận về thơ lại

đứng ở nhiều góc độ khác nhau, có đặc điểm riêng về thị hiếu thẩm mĩ, quan điểm sống, tầng lớp xã hội, bối cảnh thời đại, bản sắc dân tộc…

Theo Từ điển Văn học: "Thơ là hình thức sáng tác văn học phản ánh cuộc sống qua những tâm trạng, những cảm xúc dạt dào, những tưởng tượng mạnh mẽ trong một ngôn ngữ giàu hình ảnh và nhất là có nhịp điệu rõ ràng" [167, tr. 357].

Bạch Cư Dị - đại thi hào Trung Quốc khẳng định: "Với thơ, gốc là tình cảm, mầm lá là ngôn từ, hoa là âm thanh, quả là ý nghĩa". Lamactine cho rằng: "Thơ là sự hiện thân cho những gì thầm kín nhất của con tim và thiêng liêng nhất của tâm hồn con người và cho những hình ảnh tươi đẹp nhất, âm thanh huyền diệu nhất trong thiên nhiên". Tố Hữu quan niệm: " Thơ là điệu hồn đi tìm những hồn đồng điệu… thơ phải là sự cố gắng hòa hợp tình cảm của cá nhân với hiện thực thế giới chúng ta" [17, tr.17-18]. Lưu Trọng Lư phát biểu: "Thơ là sự sống tập trung cao độ, là cái lõi của cuộc sống*"* [17, tr.16].

Như vậy, có rất nhiều định nghĩa khác nhau về thơ, nhưng tựu chung, có thể hiểu, *thơ là sự bộc lộ trực tiếp thế giới chủ quan của con người, bao gồm cảm xúc, tâm trạng, ý nghĩ thông qua hệ thống ngôn từ giàu hình ảnh, nhịp điệu, hàm súc và cô đọng.*

Thơ trữ tình cũng mang những đặc điểm chung của thơ, nhưng vẫn có nét đặc thù riêng của thơ trữ tình. Hiện thuật ngữ *thơ trữ tình* được sử dụng với nhiều cấp độ nghĩa khác nhau. Ở cấp độ khái quát, *thơ trữ tình* (hay *thơ/thơ ca*) được sử dụng để phân biệt với tự sự và kịch. Do "Tính trữ tình là đặc trưng nổi bật nhất của nội dung thơ " [142,tr156] nên thuật ngữ *trữ tình* thường được gắn với *thơ* để nhấn mạnh nét đặc trưng thể loại so với kịch và tự sự . Nếu tự sự là phương thức chiếm lĩnh và cắt nghĩa đời sống theo nguyên tắc khách quan; kịch là phương thức chiếm lĩnh và cắt nghĩa đời sống qua các xung đột, thì trữ tình là phương thức chiếm lĩnh và cắt nghĩa đời sống theo nguyên tắc chủ quan. Khác với tự sự và kịch, yếu tố trữ tình – tức sự bộc lộ/biểu lộ cảm xúc, suy tư một cách trực tiếp của chủ thể trữ tình; tính chất cá thể hóa của cảm nghĩ và tính chất chủ quan hóa của sự thể hiện là những dấu hiệu đặc trưng của thơ. "Cảnh vật, sự kiện trong thơ không đơn giản là cảnh vật, sự kiện khách quan mà đã là tâm cảnh, ý cảnh, tình cảnh, tâm sự, ý sự" [129,tr.162]. Tình cảm trong thơ là thứ "tình cảm được ý thức, được siêu thăng, tình cảm được lắng lọc qua cảm xúc thẩm mĩ gắn liền với khoái cảm của sự tự ý thức về mình, về đời" [142,tr258]. Vì vậy, các nhà nghiên cứu, phê bình đôi khi sử dụng thuật ngữ "thơ trữ tình", nhấn mạnh yếu tố "trữ tình" để định danh thơ, xét trong sự đối sánh với tự sự và kịch.

Ở cấp độ cụ thể, xét theo phương thức biểu hiện*, thơ trữ tình* được dùng để phân biệt với *thơ tự sự*. Ở đây, thơ trữ tình là loại trực tiếp bộc lộ suy nghĩ, cảm xúc của nhân vật trữ tình, còn thơ tự sự "*là loại thơ có cốt truyện hoàn chỉnh hoặc tương đối hoàn chỉnh với các nhân vật, sự kiện, diễn biến trong không gian, thời gian*, phản ánh đời sống qua hệ thống nhân vật và sự kiện, biến cố của cốt truyện" [142,tr.275]. Ở cấp độ này, các nhà lí luận văn

học có nhiều cách phân loại thơ trữ tình khác nhau. Dựa trên thể tài, chủ đề của tác phẩm, người ta chia thành bốn loại: Trữ tình công dân, trữ tình thế sự, trữ tình đời tư và trữ tình thiên nhiên; dựa vào dung lượng có thơ trữ tình trường thiên và thơ trữ tình ngắn; dựa vào các giai đoạn phát triển, sự đổi mới của tư duy thơ, kiểu nhà thơ, có thơ trữ tình dân gian, trữ tình trung đại và trữ tình hiện đại.

Ở luận án này, khái niệm thơ trữ tình được tác giả luận án sử dụng với hàm nghĩa rộng (ở cấp độ khái quát), bao gồm toàn bộ các tác phẩm thơ trong sự đối sánh với tự sự và kịch. Và như vậy, trong luận án, tác giả xem xét đến cả các trích đoạn trong *Truyện Kiều* – thể loại truyện thơ nhưng các trích đoạn lại mang đầy đủ đặc điểm cơ bản của thơ trữ tình theo nghĩa hẹp - để làm cơ sở cho việc đề xuất các biện pháp, kĩ thuật dạy học đọc hiểu thơ một cách hiệu quả.

2.5.2. Cảm xúc thẩm mĩ trong thơ trữ tình và khả năng bồi dưỡng cảm xúc thẩm mĩ cho học sinh

Tác phẩm văn học nào cũng nhằm biểu đạt tư tưởng tình cảm. Nhưng với thơ trữ tình, tình cảm là yếu tố đứng ở hàng thứ nhất. Tình cảm trong thơ được nảy sinh từ những rung động trực tiếp của nhà thơ trước hiện thực muôn màu muôn vẻ của cuộc sống. Tố Hữu nói: "Thơ là kết quả của sự nhập tâm đời sống trí tuệ, tài năng của nhà thơ, nhập tâm được bao nhiêu với nhân dân mình, nhập tâm từ tâm hồn, tình cảm đến dáng đi, giọng nói, tiếng khóc, tiếng cười nhập tâm đến mức nào đó thì thơ mới hình thành và ông khẳng định thơ chỉ tràn ra khi trong tim ta cuộc sống đã thật đầy" [47,tr.439]. Đó cũng là quan điểm của Chế Lan Viên: *"Chẳng có thơ đâu giữa lòng đóng khép"*

Những nhà thơ lớn là những nhà nhân văn, họ vui với cái vui của bao người khác, đau khổ trước những nỗi khổ đau của đồng loại, hân hoan vui sướng trước những điều tốt đẹp, đau khổ và phẫn nộ trước những ngang trái bất công. Điều đó thật dễ chứng minh. Nếu không có sự nhạy cảm và nỗi đau sâu thẳm trước số phận con người, Nguyễn Du không thể sáng tác được *Truyện Kiều, Độc Tiểu Thanh ký.* Nếu không có lòng tự hào trước những chiến công hiển hách của dân tộc trong cuộc chiến với kẻ thù hung bạo, Trần Quang Khải không thể viết nên bài thơ bất hủ *Tụng giá hoàn kinh sư* ; nếu không có khát vọng về tình yêu, hạnh phúc, Hồ Xuân Hương, Xuân Quỳnh… không thể có những bài thơ tình nổi tiếng. Cũng như Tố Hữu, nếu không có niềm say mê lí tưởng cộng sản và một tình yêu thiết tha với đất nước, với lãnh tụ, với nhân dân chắc hẳn ông không thể có các tập thơ *Từ ấy, Việt Bắc, Gió lộng, Ra trận, Máu và hoa…*

Nhưng cảm xúc trong thơ trữ tình không phải là thứ cảm xúc thông thường. Đó là thứ cảm xúc đã được chưng cất qua lăng kính chủ quan của nhà nghệ sĩ, được trau chuốt bởi một thứ chất liệu đặc biệt. Thơ không chỉ phản ánh, biểu hiện mà còn thể

hiện sự đánh giá trực tiếp hiện thực. Nói như Tế Hanh, cảm xúc trong thơ trữ tình phải luôn gắn với cái đẹp: "Ngày xưa tôi làm thơ để ca ngợi cái đẹp của tự nhiên, đất trời hoa lá cỏ cây, trăng sao và cái đẹp tưởng tượng mà cuộc đời thực không cho tôi. Ngày nay tôi làm thơ cũng để ca ngợi cái đẹp, nhưng cái đẹp bây giờ rộng hơn, lớn hơn, không chỉ của đất trời hoa lá mà của đất nước Việt Nam, cái đẹp của con người Việt Nam…" [16,tr. 47].

Nói như thế không có nghĩa thơ trữ tình cứ phải đi theo chiều hướng khai thác cái đẹp, như vậy sẽ rơi vào thi vị hóa cuộc sống. Thơ trữ tình có thể đi vào những khía cạnh buồn đau nhất của cuộc đời, con người, của đất nước. Các bài thơ *Khóc Dương Khuê, Viếng bạn, Núi Đôi, Bác ơi*… đều viết về sự đau thương mất mát, nhưng đọc lên ta không thấy buồn chán bi ai, tuyệt vọng mà như được tiếp thêm sức mạnh, niềm tin vào những gì tốt đẹp nhất của cuộc đời. *Núi đôi* của Vũ Cao viết về sự hy sinh của cô du kích nhưng sự hy sinh ấy sẽ nở hoa chiến thắng: *"Em sẽ là hoa trên đỉnh núi/Bốn mùa thơm mãi cánh hoa thơm"*. Tố Hữu viết về sự ra đi của Bác nhưng tuyệt nhiên không làm ta bi thiết mà:*"Yêu Bác lòng ta trong sáng hơn/ Xin nguyện cùng Người vươn tới mãi/ Vững như muôn ngọn dải Trường Sơn"*.

Cho nên bất cứ viết về điều gì, kể cả viết về nỗi buồn và sự tuyệt vọng, ngọn đèn thơ cũng thường thắp sáng ước mơ, tình yêu, niềm tin vào những gì tốt đẹp. Nhà thơ luôn xuất phát từ mong ước lí tưởng, lẽ sống đẹp để nhìn nhận và cảm xúc về cuộc sống. Cái nhìn của nhà thơ là cái nhìn đầy trách nhiệm, nhân hậu, giàu lòng tin yêu con người. Thái độ của nhà thơ trước cái buồn là:

" Buồn ta là của muôn đời
Buồn ta không chảy thành đôi lệ hèn
Buồn ta ấy lửa đang nhen
Buồn ta ấy rượu lên men say nồng". (Tố Hữu)

Như vậy, hơn bất cứ thể loại văn học nào, thơ trữ tình có rất nhiều khả năng trong việc phát triển CXTM cho HS, là "mảnh đất màu mỡ" để người đọc – HS được tắm mình, trải nghiệm trong một thế giới cảm xúc đa dạng và mãnh liệt. Đến với thơ trữ tình, HS có cơ hội được hoà vào những rung động hồn nhiên của con người trước vẻ đẹp của cuộc sống, nơi mà con người ít nhiều không bị ràng buộc, dày vò bởi nhu cầu vật chất tối thiểu. Khả năng rung động trước cái đẹp là dấu hiệu của một con người phát triển, nó mang lại tình yêu cuộc sống, cảm hứng sáng tạo, niềm khát khao vươn tới cái toàn thiện, toàn mĩ. Quy luật của tình cảm là sự lây lan. Tình cảm trong thơ trữ tình góp phần hun đúc nên ở người đọc một tâm hồn phong phú, đẹp đẽ; giúp HS biết nhạy cảm, biết vui, biết buồn, biết yêu, biết ghét, biết hy vọng, biết ước mơ, biết vượt qua những khó khăn trở ngại trong cuộc sống và cả những khó khăn của chính bản thân mình để đi đến một cái đích cao đẹp của con người. Nói như Nguyễn Duy Bình: " Tác phẩm văn học giúp người đọc mở rộng cuộc sống tâm hồn của cá nhân, dẫn dắt họ

tiếp xúc với những suy nghĩ, tình cảm rộng lớn của nhiều thế hệ trong nhiều cảnh ngộ khác nhau của dân tộc, của nhân loại hoặc băng mình vượt lên trước thời gian để sống cái tương lai sắp tới. Tất cả sẽ góp phần tạo nên sự phong phú của tâm hồn, nhân cách."[4,tr.22].

Ngoài ra, đến với tác phẩm thơ trữ tình, HS không chỉ được tiếp xúc với một thế giới tâm hồn đẹp của con người mà còn được tiếp xúc với vẻ đẹp kỳ diệu, phong phú của tiếng mẹ đẻ, tiếp xúc với vốn văn hóa dân tộc, văn hóa nhân loại kết tinh trong tác phẩm, góp phần hình thành và phát triển toàn diện tâm hồn, nhân cách của học sinh. So với các thể loại văn học khác, thơ trữ tình tạo cho HS nhiều cơ hội nhất để nuôi dưỡng tình yêu tiếng Việt. Mà tình yêu tiếng mẹ đẻ chính là một trong những dấu hiệu chứng tỏ một con người thực sự trưởng thành.

2.5.3. Tư duy khái quát trong thơ trữ tình và khả năng phát triển tư duy khái quát cho học sinh

Thơ nói chung, thơ trữ tình nói riêng gây xúc động vừa bằng những cảm xúc suy nghĩ cụ thể vừa bằng những hình tượng trữ tình và những liên tưởng, tưởng tượng phong phú. Thơ gắn với đời sống khách quan, chiều sâu và sự phong phú của đời sống tâm hồn. Điều đó làm cho thơ có khả năng vô tận. Thơ trữ tình lấy điểm tựa là sự bộc lộ thế giới tâm cảm của nhà thơ trước cuộc đời. Những suy nghĩ có ý nghĩa triết học, những nhận thức mang màu sắc đạo lí, những tình cảm xã hội sâu sắc, những cảm giác với nhiều sắc thái cảm nhận và rung động tinh tế đều thuộc về cuộc sống bên trong của nhà thơ và đối tượng của thơ. Đúng như mô tả của Hà Minh Đức, "Nhà thơ chính là con ong hút nhụy từ những bông hoa của đời sống, không có sự tài tình của con ong thì phấn hoa cũng không thể thành mật ngọt, nhưng rõ ràng nếu không có những chuyến bay xa để đem về hương phấn hoa của cuộc đời thì ong cũng không thể mãi mãi tạo nên mật ngọt" [16].

Tình cảm trong thơ là nhân tố trực tiếp xây dựng hình tượng thơ. Tình cảm ấy không ở trạng thái tĩnh mà luôn ở trạng thái vận động, vận động từ cảm xúc đến suy tư, từ rung động trực tiếp đến chiều sâu nhận thức. Tình cảm trong thơ không mâu thuẫn với lí trí. Cảm xúc và suy nghĩ có khả năng tạo nên những kết hợp. Sự suy tưởng trong thơ không thích hợp với dạng thuần túy trừu tượng. Thơ không chấp nhận triết lí khô khan. Triết lý trong thơ là triết lý từ cuộc sống với những tình cảm cụ thể và những hình ảnh sinh động. Vì vậy khái quát trong thơ trữ tình có một tầm vóc phổ quát nhất về tồn tại nhân sinh. Biết bao câu thơ đi vào lòng người như một phương châm sống, phương châm hành động:

Con dù lớn vẫn là con của mẹ
Đi hết đời, lòng mẹ vẫn theo con.
(Chế Lan Viên)

Hay:

Lòng em nhớ đến anh

Cả trong mơ còn thức.

(Xuân Quỳnh)

Nơi hầm tối là nơi sáng nhất

Nơi con nhìn ra sức mạnh Việt Nam.

(Dương Hương Ly)

Cái tư thế của anh giải phóng quân trên đường băng Tân Sơn Nhất là cái *"Dáng đứng Việt Nam tạc vào thế kỷ*". Tình cảm của Tố Hữu trong bài thơ *Bác ơi* đâu chỉ là tình cảm riêng của nhà thơ đối với Bác mà chính là tình cảm của dân tộc đối với vị lãnh tụ kính yêu. Cho nên, khái quát trong thơ trữ tình luôn hoà quyện với tình yêu lớn, rung động lớn của một trái tim nồng nhiệt. Bởi, thiếu tình cảm nồng nàn chân thật, khái quát sẽ trở nên trống rỗng, giáo điều, khô khan. Theo Nguyễn Đình Thi, "Hình ảnh của thơ phải là hình ảnh thực, nảy lên trong tâm hồn khi ta sống trong một cảm hứng hay một trạng thái nào đấy. Đụng chạm với hành động hàng ngày, tâm hồn nảy lên bao hình ảnh như những tia lửa tóe lên khi búa đập vào sắt trên đe. Người làm thơ lượm những tia lửa ấy, kết nên bó sáng, nó là hình ảnh thơ" [86, tr.57]. Thơ trữ tình bao giờ cũng mang lại sự thật về sự sống, tâm hồn của những cá nhân trong tình huống sinh hoạt xã hội nhất định. Tình cảm riêng của nhà thơ bao giờ cũng gắn với những tình cảm chung có ý nghĩa khái quát. Vì vậy khi sáng tác thơ trữ tình, tác giả thường tự nâng mình lên thành người mang tâm trạng, cảm xúc, ý nghĩ cho một loại người, một thế hệ, một thời đại. Những điều tưởng như rất chủ quan, riêng tư của nhà thơ lại tiêu biểu cho tâm trạng, quan điểm, xu hướng của một tầng lớp, một giai cấp.

Bielinski nhận định: " Bất cứ thi sĩ nào cũng không trở thành vĩ đại nếu chỉ do ở mình, và chỉ miêu tả mình- dù là miêu tả những nỗi khổ đau của mình hay những hạnh phúc của mình. Bất cứ thi sĩ vĩ đại nào, sở dĩ họ vĩ đại là bởi vì những đau khổ và hạnh phúc của họ bắt nguồn từ khoảng sâu thẳm của lịch sử của xã hội; bởi vì họ là khí quan và đại biểu của xã hội, của thời đại và của nhân loại." [129,tr.153]. Tác phẩm thơ trữ tình còn mãi với thời gian là những tác phẩm có một tầm tư tuởng lớn. Ai cũng biết mục đích của TDKQ trong thơ trữ tình là tìm đến bản chất của sự vật và hiện tượng để nắm bắt quy luật của đời sống khách quan, phản ánh cái chung qua cái cụ thể, mang tính đại diện, mang tính quy luật. Bản thân "cái phản ánh" là kết quả của quá trình cảm nhận và đồng hóa hiện thực. Ví dụ, cảm hứng nhân đạo, cảm hứng yêu nước đều bắt nguồn từ những tình cảm, hành động rất cụ thể của con người; cảm thông chia sẻ nỗi đau và trân trọng đề cao phẩm giá con người, là sự căm ghét tất cả những gì xấu xa tàn hại con người, là tinh thần đấu tranh, dám hy sinh vì con người vì đất nước. Nắm được đặc điểm của TDKQ trong thơ trữ tình chẳng những định hướng học sinh biết khám phá, cảm nhận được nội dung ý nghĩa sâu sắc của tác phẩm mà quan trọng hơn, học sinh có một nguồn kiến thức phong phú để trả lời cho những câu hỏi của cuộc sống đặt ra như: "Anh hùng và xã hội, tự do và trách nhiệm, hạnh phúc và đấu tranh, hy sinh và

hưởng thụ, sống và chết, cá nhân và thời gian, con người và hoàn cảnh, lòng tốt và tội ác, hiện thực và lý tưởng, giá trị thực và giá trị ảo…" [72,tr. 60].

Như vậy, không chỉ dồi dào CXTM, thơ trữ tình còn là phương tiện để bồi dưỡng, phát triển TDKQ cho HS. Đọc thơ trữ tình, học sinh không chỉ biết nhạy cảm trước cái đẹp của thiên nhiên, của con người, của cuộc đời mà còn có ý thức và khát vọng vươn tới cái đẹp, cái cao thượng, bảo vệ cái đẹp và sáng tạo cái đẹp. CXTM và TDKQ trong thơ trữ tình không chỉ là "tiền đề đạo đức cho tính tích cực hoạt động mà còn là sự tăng cường năng lực nhận thức, tư duy khoa học. Một câu thơ hay, một áng văn thẩm mĩ khơi dậy những tình cảm sáng tạo và khát vọng sống cao đẹp, sống có ý nghĩa và có ý thức hơn" [72,tr.61].

2.6. Thực trạng phát triển năng lực cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trong giờ học thơ trữ tình ở THPT

2.6.1. Phần thơ trữ tình trong Chương trình và sách giáo khoa Ngữ văn hiện hành

Trong CT và SGK Ngữ văn THPT hiện hành, các văn bản thơ trữ tình được đưa vào phần đọc – hiểu với một khối lượng khá lớn. Cụ thể, văn bản thơ trữ tình trong hai bộ sách cơ bản và nâng cao như sau:

Bảng 2.1. Các VB thơ trữ tình trong CT& SGK cơ bản và nâng cao (phụ lục 1)

Thống kê CT cho thấy, phần thơ trữ tình trong CT & SGK Ngữ văn rất phong phú, đa dạng, có hệ thống. Đó là những tác phẩm có giá trị, tiêu biểu cho các thể loại, giai đoạn, tác gia, phong cách, trào lưu, nền văn học. Các tác phẩm này có khả năng tiềm tàng trong việc bồi dưỡng tư tưởng, tình cảm cho HS, từ tình yêu quê hương, Tổ quốc, nhân dân đến tình yêu gia đình, hạnh phúc cá nhân; từ lí tưởng, lẽ sống đến niềm tin vào tương lai và những điều tốt đẹp… Các tác phẩm đồng thời cung cấp cho HS những kiến thức cơ bản về các thể loại trữ tình, các phong cách sáng tác, các kiệt tác của các nhà thơ nổi tiếng thế giới,… Đây không chỉ là đối tượng để HS thưởng thức, khám phá cái hay, cái đẹp mà còn là công cụ, phương tiện hữu ích để phát triển CXTM và TDKQ cho HS.

Mặc dù vậy, CT thơ trữ tình cũng có một số hạn chế như: nhiều tác phẩm thơ cổ, thơ nước ngoài hàm súc, đa nghĩa, có sự cách xa về khoảng cách không gian và quan điểm thẩm mĩ; nặng về các thể loại; nhiều tác phẩm được đưa vào dạy chỉ là đoạn trích, thời lượng lại ngắn nên GV và HS không thể khám phá hết cái hay, cái đẹp của một tác phẩm như *Chinh phụ ngâm, Cung oán ngâm khúc, Truyện Kiều, Việt Bắc…* Đây cũng là một trong những nguyên nhân khiến việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS qua giờ học thơ trữ tình bị hạn chế mà chúng tôi sẽ trình bày kĩ hơn ở phần sau.

2.6.2. Khảo sát thực trạng phát triển năng lực cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho học sinh trong giờ học thơ trữ tình ở THPT

2.6.2.1. Mục đích khảo sát

Đánh giá được thực trạng năng lực CXTM và TDKQ của HS và thực trạng phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình nhằm xác định cơ sở thực

tiễn cho việc đề xuất các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở THPT.

2.6.2.2. Nội dung khảo sát

Để đánh giá thực trạng một cách đầy đủ, toàn diện, tác giả tập trung khảo sát các tài liệu phục vụ dạy học thơ trữ tình, tình hình dạy học thơ trữ tình và khả năng sử dụng các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ trong giờ học thơ trữ tình ở THPT.

2.6.2.3. Đối tượng, phạm vi khảo sát

- Khảo sát các tài liệu tham khảo phục vụ dạy học thơ trữ tình và phát triển CXTM và TDKQ trong dạy học thơ trữ tình gồm: Chuẩn kiến thức kĩ năng, SGK, SGV, Sách bài tập *Ngữ văn 10, 11, 12* bộ cơ bản và nâng cao; các sách *Thiết kế dạy học Ngữ văn*, sách hướng dẫn học tốt *Ngữ văn 10, 11, 12;* các bài bình giảng, phân tích tác phẩm văn học….

- Điều tra, phỏng vấn ý kiến của GV Ngữ văn và HS ở các trường THPT trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc (THPT Tam Đảo, THPT Triệu Thái, THPT Ngô Gia Tự); Mê Linh- Hà Nội (THPT Tiến Thịnh, THPT Yên Lãng); tỉnh Phú Thọ (THPT Phù Ninh). Cụ thể các trường được khảo sát:

Bảng 2.2. Các trường THPT được khảo sát, đánh giá (phụ lục 2)

2.6.2.4. Phương pháp khảo sát

Để tiến hành khảo sát, tác giả luận án sử dụng phối kết hợp nhiều phương pháp khác nhau: phân tích nội dung SGK và các tài liệu tham khảo phục vụ cho dạy học; điều tra bằng phiếu, phỏng vấn, trò chuyện thăm dò ý kiến của GV và HS; nghiên cứu giáo án, dự giờ và đánh giá một số tiết dạy của GV; ra câu hỏi, bài tập cho HS làm bài để đánh giá khả năng CXTM và TDKQ ở HS; thảo luận ở tổ chuyên môn để rút ra những kết luận cần thiết.

2.6.3. Miêu tả và đánh giá thực trạng

2.6.3.1. Thực trạng về tài liệu dạy học phục vụ việc phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình ở THPT

SGK, SGV, Chuẩn kiến thức kĩ năng và các loại tài liệu hỗ trợ dạy học khác là công cụ, phương tiện dạy và học của GV và HS. So với SGK Văn học cũ, SGK, sách giáo viên Ngữ văn mới là tài liệu hỗ trợ đắc lực cho GV trong việc tìm hiểu kiến thức, thiết kế giáo án và tổ chức quá trình dạy học. SGV Ngữ văn THPT nêu ra những định hướng, gợi ý rất cần thiết cho GV cả về phương diện nội dung lẫn kiến thức và phương diện tổ chức dạy học. Những định hướng cụ thể tập trung vào ba phần chính: Mục tiêu cần đạt, thiết kế dạy và học, giới thiệu các bài viết liên quan đến bài dạy. Việc đưa các mục tiêu cần đạt giúp GV xác định được những đơn vị kiến thức trọng tâm trong giờ học, thiết kế bài dạy và học, các hoạt động, thao tác cụ thể, các gợi ý, giúp cho mỗi giờ Ngữ văn ở trường THPT không còn là giờ thầy truyền giảng, trò ngáp ngắn ngáp dài hay là giờ giảng chính trị, đạo đức… mà là giờ hợp tác giữa thầy và trò. SGK, SGV, còn giới thiệu các bài viết liên quan bài học giúp GV và HS có thêm một hình thức học

phong phú nhẹ nhàng, hấp dẫn, đầy hứng thú, HS được nâng cao về mặt kiến thức, thái độ tình cảm.

Tuy nhiên, theo quan điểm mới, SGK, SGV, Chuẩn kiến thức kĩ năng và các loại tài liệu hỗ trợ dạy học khác không chỉ là phương tiện dạy của GV và mà còn là công cụ học và tự học của HS. Nhưng SGK, SGV Ngữ văn, thiết kế bài dạy môn Ngữ văn ở THPT hiện hành, về cơ bản vẫn là công cụ dạy của giáo viên hơn là phương tiện học tập và tự học của HS. Phần Chuẩn kiến thức kĩ năng, Mục tiêu cần đạt của từng bài được diễn đạt khá chung chung như: Giúp HS *nắm được, thấy được, hiểu được, cảm nhận được…* Vì chuẩn chưa được cụ thể hóa thành các kĩ năng, các tiêu chí đo đếm, đánh giá được nên việc hình thành năng lực đọc cho HS bị hạn chế. Chẳng hạn mục tiêu của bài *Sóng* được trình bày trong SGV Ngữ văn 12 như sau:

- Giúp HS cảm nhận được vẻ đẹp tâm hồn và niềm khát khao của người phụ nữ về một tình yêu chung thủy 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.

Yêu cầu đánh giá, nhận xét, liên hệ để kiến tạo nên những hệ giá trị sống phù hợp với tuổi trẻ, thời đại và cá nhân HS qua bài thơ này hầu như không được lưu tâm.

Còn ở trong SGK Ngữ văn 12, phần hướng dẫn học bài và ghi nhớ nêu ra một hệ thống câu hỏi như:

- Em có nhận xét gì về âm điệu, nhịp điệu của bài thơ?

- Âm điệu nhịp điệu đó được tạo nên bởi yếu tố nào?

- Hình tượng bao trùm xuyên suốt bài thơ là hình tượng sóng. Hãy phân tích hình tượng này?

Các câu hỏi trên được thiết kế thành một hệ thống cơ bản và khoa học, tuy nhiên, chủ yếu yêu cầu phân tích các yếu tố nội dung và nghệ thuật của bài thơ. Có rất ít hoặc hầu như không có các câu hỏi khuyến khích HS bộc lộ cảm xúc, đánh giá, quan điểm cá nhân về hình tượng, tác phẩm.

Bảng 2.3. Kết quả khảo sát các dạng câu hỏi hướng dẫn học bài trong SGK Ngữ văn THPT

Tên tài liệu	***Dạng câu hỏi***				
	Nhận biết Số lượng/ Tỉ lệ %	*Thông hiểu - phân tích* Số lượng/ Tỉ lệ %	*So sánh* Số lượng/ Tỉ lệ %	*Đánh giá –khái quát* Số lượng/ Tỉ lệ %	*Phát biểu cảm xúc, suy nghĩ của HS* Số lượng/ Tỉ lệ %
SGK Ngữ văn 10,11, 12	51 39,23	39 30,00	19 14,61	18 13,84	3 2,30
SGK Ngữ văn 10,11, 12 (nâng cao)	47 27.01	62 35,63	26 14,91	28 16,09	11 6,32

Nhận xét: Hầu hết các tài liệu phục vụ dạy và học cũng đã bước đầu đề cập đến hệ thống câu hỏi, bài tập củng cố kiến thức và luyện tập thực hành. Tuy nhiên, hệ thống câu hỏi, bài tập này chủ yếu tập trung vào nhóm câu hỏi, bài tập ghi nhớ, nhận biết, phân tích; ít các câu hỏi, bài tập dạng so sánh, đánh giá, bộc lộ cảm xúc, suy nghĩ cá nhân, tổng hợp, khái quát. Nói cách khác, các tài liệu dạy học đã chưa chú ý đúng mức cần thiết đến việc tạo điều kiện cho HS bộc lộ những rung động thẩm mĩ, những xúc động đậm chất nhân văn nảy sinh từ chính tâm hồn HS. Các loại câu hỏi yêu cầu HS *Phát biểu cảm xúc, suy nghĩ của HS* chỉ chiếm 2,3% (sách cơ bản) và 6,32% (sách nâng cao), trong khi loại câu hỏi *Nhận biết* lần lượt là 39,23% và 27%. Điều này làm hạn chế hiệu quả, sự sáng tạo trong cảm nhận tác phẩm của HS. Như vậy, tuy CXTM và TDKQ của HS có được chú ý qua một số dạng câu hỏi như: *Em có nhận xét gì về…*; hay *Em hãy phát biểu chủ đề của …* nhưng nhìn chung chưa được chú ý đúng mức và có định hướng, mục tiêu phát triển năng lực HS một cách cụ thể.

2.6.3.2. Thực trạng phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở trường THPT hiện nay

Để đánh giá thực trạng phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình, tác giả đã thăm dò ý kiến của 30 GV Ngữ văn ở trường THPT bằng các phiếu khảo sát với 10 câu hỏi về nhiều vấn đề có liên quan và tiến hành dự giờ một số tiết dạy về thơ trữ tình ở một số trường THPT Tam Đảo, THPT Triệu Thái, THPT Ngô Gia Tự (Vĩnh Phúc), THPT Phù Ninh (Phú Thọ), THPT Tiến Thịnh, THPT Yên Lãng (Hà Nội). Đối với HS, tác giả đã tiến hành thăm dò ý kiến bằng 9 câu hỏi khảo sát và một đề kiểm tra chung ở 258 HS tại một số trường THPT trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc, Hà Nội, Phú Thọ. Dưới đây là những kết quả khảo sát GV và HS.

a/ Thực trạng nhận thức của GV và HS về CXTM và TDKQ

Tác giả luận án tiến hành khảo sát thực trạng nhận thức của GV và HS về CXTM và TDKQ thông qua các câu hỏi cụ thể về nội dung, đặc điểm, vai trò của CXTM và TDKQ trong cảm thụ và tiếp nhận văn học. Kết quả, nhận thức của GV và HS về CXTM và TDKQ được thể hiện qua số liệu sau:

Bảng 2.4. Kết quả thăm dò nhận thức của GV và HS về CXTM

Câu hỏi 1:Thầy /Cô/ Em hiểu như thế nào về CXTM	**Giáo viên**		**Học sinh**	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
a) Cảm xúc của con người trước thế giới khách quan	1	3.33	55	21.32
b) Cảm xúc của con người trước cái đẹp	2	6.67	90	34.88
c) Cảm xúc của con người trước cái đẹp, cái cao cả, cái bi, cái hài, cái xấu	27	90.00	113	43.80
d) Ý kiến khác	0	0.00	0	0.00
Câu hỏi 2: Theo thầy /Cô/ Em, CXTM có				

đặc điểm gì?				
a) Là ưu thế của con người trong nhận thức hiện thực	1	3.33	60	23.26
b) Là cơ sở để con người xây dựng mối quan hệ giữa con người với hiện thực	1	3.33	69	26.74
c) Mang tính tự nguyện, vô tư, trong sáng	2	6.67	30	11.63
d) Tất cả các đặc điểm	26	86.67	99	38.37
Câu 3:Theo thầy /Cô/ Em CXTM có vai trò như thế nào trong việc giúp người đọc cảm thụ được cái hay cái đẹp của tác phẩm văn chương?				
a) Là tiền đề của tiếp nhận văn học	1	3.33	53	20.54
b) Là một phần nội dung của tiếp nhận văn học	3	10.00	62	24.03
c) Là một phần hiệu quả của tiếp nhận văn học	2	6.67	18	6.98
d) Tất cả các vai trò trên	24	80.00	125	48.45

Nhận xét: *Về phía GV,* đa số đã hiểu đúng về bản chất, đặc điểm của CXTM. Vì vậy một số GV đã có ý thức vận dụng vào việc bồi dưỡng CXTM cho HS trong quá trình dạy học văn nói chung, dạy học thơ trữ tình nói riêng. Tuy nhiên, vẫn còn khoảng 10% GV chưa nhận thức thấu đáo về CXTM và 13,33% GV chưa nhận thức đúng về đặc điểm của CXTM. Số GV này còn nhầm lẫn giữa cảm xúc thông thường và CXTM, hoặc cho rằng CXTM chỉ là cảm xúc về cái đẹp. Khi được hỏi về vai trò của CXTM trong tiếp nhận văn học, 80% GV đã nhận thức đầy đủ về vai trò của CXTM. Đây là cơ sở thuận lợi để GV thực hiện giảng dạy đúng thể loại, khám phá được chiều sâu tác phẩm. Nhiều thầy cô đã không ngừng trau dồi phẩm chất, năng lực chuyên môn, tìm ra những phương pháp, biện pháp tốt nhất để dạy thơ trữ tình một cách có chất lượng. Cô giáo Trần Thị Mai, hiệu trưởng trường THPT Tam Đảo cũng là GV dạy văn có nhiều kinh nghiệm cho biết: "*Khi dạy bài thơ Tôi yêu em của Puskin, tôi đã nêu ra một số câu hỏi như: Em cảm nhận gì về tình yêu của Puskin? Tại sao yêu như thế mà tác giả lại nói "Cầu em được người tình như tôi đã yêu em"? Em nghĩ sao về điều này? Em quan niệm thế nào về một tình yêu đích thực? Một tình yêu đích thực khác và giống một tình yêu thông thường ở điểm nào? Sau đó, tôi giới thiệu cho các em một loạt bài thơ tình, các em đã rất hào hứng với bài học*"... Như vậy, khi có CXTM và nhận thức được vai trò của CXTM, GV sẽ có ý thức không ngừng trau dồi CXTM, phẩm chất, năng lực chuyên môn, tìm ra những phương pháp, biện pháp dạy thơ trữ tình một cách có hiệu quả nhất.

Về phía HS, khi được hỏi về bản chất, đặc điểm, vai trò của CXTM, kết quả cho thấy gần một nửa HS đã có nhận thức đúng về: bản chất của CXTM (43,80%), về đặc

điểm (38,37%), về vai trò (48,45%). Số còn lại, hơn một nửa nhận thức chưa chính xác hoặc chưa đầy đủ về bản chất, đặc điểm và vai trò của CXTM. Điều này cũng dễ hiểu, vì đây là một vấn đề khó, trừu tượng đối với HS THPT. Tuy nhiên, đó cũng là một trong những nguyên nhân vì sao HS cảm hiểu một bài thơ thường rất khó khăn hoặc rất chung chung, hoặc vay mượn cảm xúc của GV, của các nhà phê bình, soạn sách... Vì vậy, khi dạy thơ trữ tình, ở một mức độ nhất định, GV cần lưu ý một số vấn đề lí thuyết về CXTM cho HS, trên cơ sở đó, giúp các em có định hướng để cảm hiểu bài thơ trữ tình dễ dàng và sâu sắc hơn.

Bảng 2.5. Kết quả thăm dò nhận thức của GV và HS về TDKQ

Câu hỏi 4: Thầy /Cô/ Em hiểu như thế nào về TDKQ?	**Giáo viên**		**Học sinh**	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
a) Là chia tách sự vật, đối tượng thành các yếu tố, bộ phận, chi tiết để nghiên cứu chúng một cách tỉ mỉ, sâu sắc hơn.	2	6.67	62	24.03
b) Là thao tác kết hợp, sắp xếp các yếu tố, thuộc tính, thành phần đã được phân tích vào một nhóm.	3	10.00	82	31.78
c) Là khả năng bao quát các đối tượng khác nhau thành một loại, một nhóm trên cơ sở những dấu hiệu hoặc thuộc tính chung nào đó.	25	83.33	114	44.19
d) Ý kiến khác	0	0.00	0	0.00
Câu hỏi 5: Theo Thầy/Cô/Em, TDKQ được hình thành bởi các thao tác nhận thức cơ bản nào sau đây?				
a) Rung động, hứng thú, phân tích, so sánh, khái quát hóa.	2	6.66	66	25.58
b) Rung động, phân tích, tổng hợp, phản bác, trừu tượng hóa và khái quát hóa.	3	10,00	80	31.01
c) Giải thích, phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa.	2	6,66	20	7.75
d) Phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa và khái quát hóa.	23	76,66	92	35.66
Câu hỏi 6: Theo Thầy/Cô/Em, TDKQ có vai trò như thế nào trong việc giúp người đọc khám phá được chiều sâu, giá trị của tác phẩm văn chương?				
a) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc có thể đọc diễn cảm tác phẩm văn chương.	4	13.33	51	19.77
b) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc phân tích được các yếu tố nghệ thuật trong tác phẩm	3	10.00	68	26.36

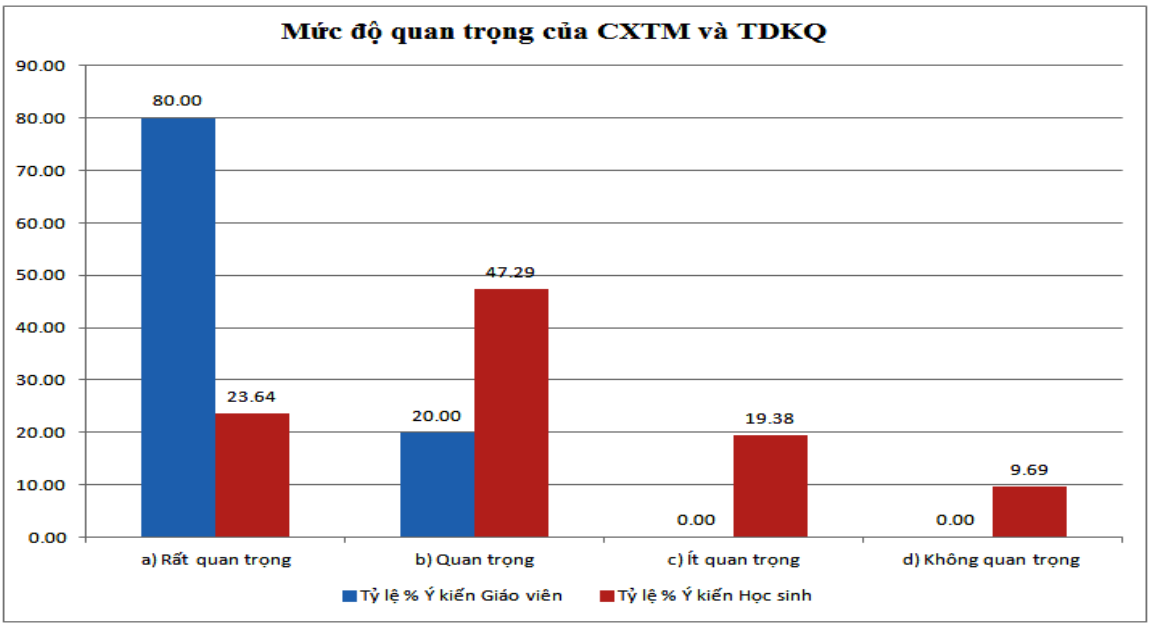
văn chương.				
c) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc khái quát được giá trị, ý nghĩa của tác phẩm văn chương.	6	20.00	20	7.75
d) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc khái quát được chủ đề, thông điệp của tác phẩm văn chương.	17	56.67	119	46.12
Câu hỏi 7: Quan điểm của Thầy/Cô/Em về sự cần thiết phải nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT trong giờ học thơ trữ tình				

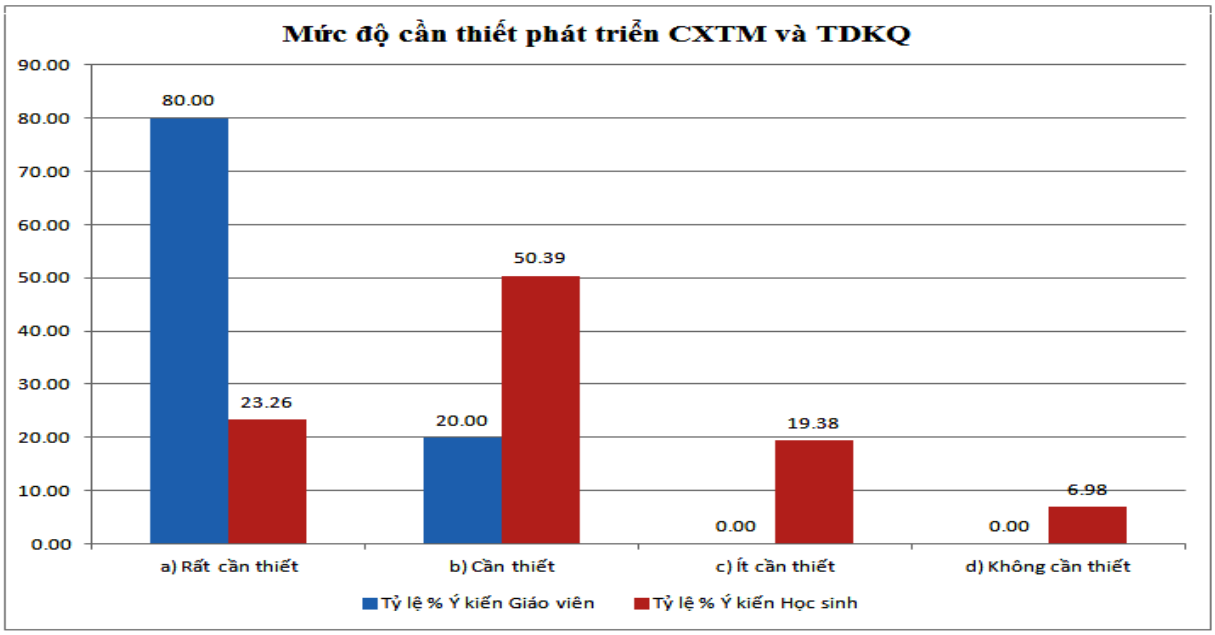
Nhận xét:

Về phía GV, khi được hỏi về bản chất, đặc điểm, vai trò của TDKQ, kết quả cho thấy đa số GV nhận thức đúng về bản chất của TDKQ (83,33%), về đặc điểm của TDKQ (76,66%) , và về vai trò của TDKQ (56,67%). Tuy nhiên, vẫn còn một số GV hiểu chưa đầy đủ, còn lờ mờ giữa tổng hợp và khái quát (23,32%), chưa xác định đúng các thao tác nhận thức cơ bản của TDKQ. Điều này phù hợp với thực tế giảng dạy. Trong quá trình dự giờ, tác giả nhận thấy GV chỉ thường sử dụng thao tác phân tích, tổng hợp là chủ yếu: các thao tác so sánh, khái quát hóa hầu như chưa được ý thức như những kỹ năng cần tập trung rèn luyện cho HS.

Đối với HS, đa số các em cũng nhận thức đúng về bản chất, đặc điểm, vai trò của TDKQ. Đây là lí do giúp HS cảm hiểu sâu sắc về đặc điểm của thơ trữ tình. Tuy nhiên vẫn còn 55,81% HS hiểu về bản chất của TDKQ, 64,34% HS hiểu về đặc điểm của TDKQ, 53,88% HS hiểu về vai trò của TDKQ chỉ đúng một phần. Điều này cũng phần nào cho thấy TDKQ là một loại tư duy phức tạp đối với HS. Đó cũng là một trong những nguyên nhân vì sao HS khó cảm nhận và phát biểu được một cách mạch lạc cảm hứng chủ đạo, chủ đề, thần thái, chiều sâu, vị trí riêng của bài thơ trên văn đàn, dẫn đến sự cảm hiểu một bài thơ còn nông cạn, thậm chí sai lệch. Thông tin khảo sát này cho thấy, GV cần phát hiện được những mặt mạnh, cũng như điểm yếu của HS trong nhận thức cũng như thực hành về TDKQ để có biện pháp bồi dưỡng và phát triển thông qua dạy học văn nói chung, thơ trữ tình nói riêng.

Về mức độ quan trọng và cần thiết của việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS THPT trong giờ học thơ trữ tình, ý kiến của GV và HS có thể được biểu diễn cụ thể hơn qua sơ đồ sau:





Nhận xét: Như vậy, vì chưa hiểu đầy đủ vấn đề nên vẫn có 19, 38% HS cho là ít cần thiết và quan trọng và 6,98% HS quan niệm không cần thiết phải dạy các năng lực CXTM và TDKQ. Với GV, mặc dù nhận thức về đặc điểm, bản chất của CXTM và TDKQ còn nhiều điều cần chú ý, nhưng phần lớn GV đều nhận thấy tầm quan trọng và sự cần thiết phải tăng cường phát triển năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT trong giờ học thơ trữ tình (80%). Đây là điều đáng mừng khi chúng ta đang hướng đến phát triển năng lực thực sự của người học, đào tạo cho người học những kỹ năng nhất định để có thể tiếp nhận, thu thập, xử lí thông tin, giải quyết vấn đề trong bối cảnh xã hội luôn biến động, đầy tình huống thách thức như ngày hôm nay. Em Vũ Thái Hà, HS trường THPT Ngô Gia Tự tâm sự*: "Em thấy môn văn rất quan trọng, đặc biệt là mảng thơ trữ tình. Qua những bài thơ, em thấy tâm hồn con người giàu đẹp, tinh tế. Học thơ trữ tình, em học được cách cảm, cách nghĩ, cách sống thế nào cho hay cho đẹp, cho đúng. Để tiếp thu bài học thật tốt, bao giờ em cũng đọc thêm những tài liệu có liên*

quan đến bài học như các bài văn mẫu, đọc những bài thơ trữ tình, đọc truyện, đọc báo xem phim… Nhưng bảo em tự viết một bài hay một đoạn cảm thụ về một tác phẩm thơ, em thấy khó quá, phải có tài liệu tham khảo…". Tâm sự của em cũng là băn khoăn mong mỏi của rất nhiều HS muốn được dạy các kỹ năng đọc văn để các em có thể tự mình đọc và thưởng thức một tác phẩm văn học, để có thể tìm thấy niềm vui trong sự đọc, để duy trì sự đọc trong suốt cuộc đời. Đây cũng là điều thôi thúc chúng ta suy nghĩ, tìm kiếm các cách thức, biện pháp hữu hiệu cho dạy thơ trữ tình để phát triển CXTM và TDKQ cho HS.

b/ Thực trạng phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình

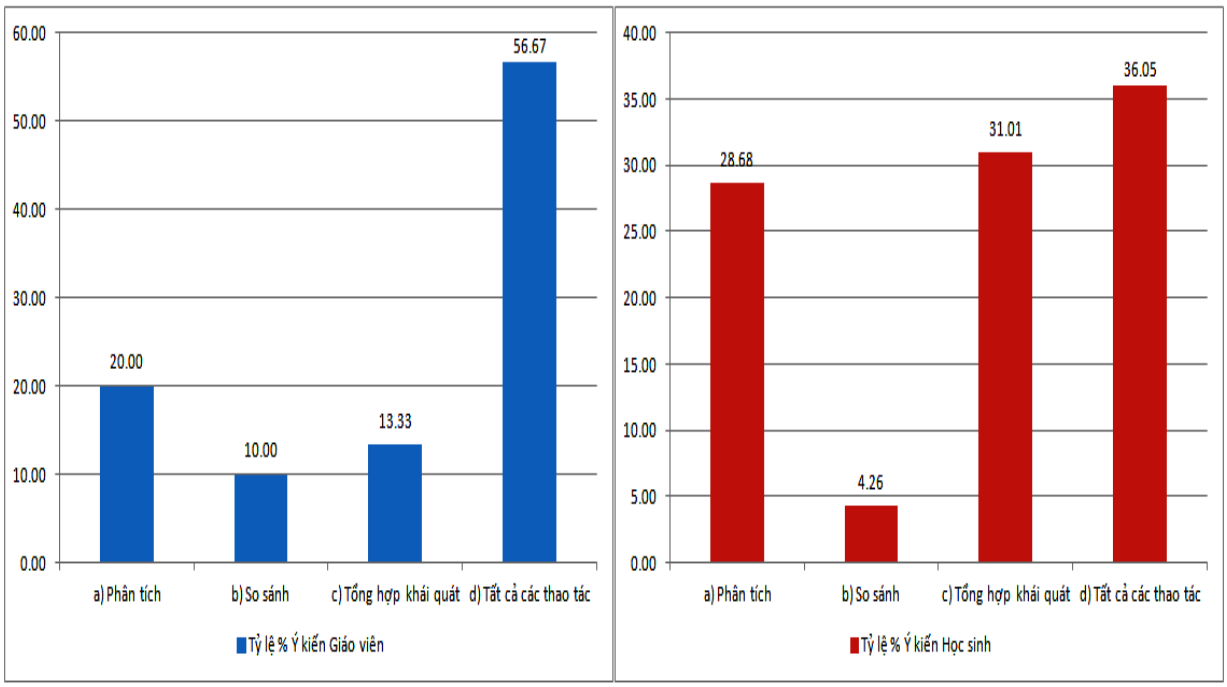
Qua nghiên cứu giáo án, dự giờ và điều tra phỏng vấn GV và HS tại 3 lớp 10,11,12 thuộc các trường THPT Ngô Gia Tự, THPT Tiến Thịnh, THPT Phù Ninh về thực trạng sử dụng các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS, chúng tôi thu được kết quả như sau:

Bảng 2.6. Ý kiến của GV và HS về việc sử dụng các biện pháp phát triển CXTM cho HS trong giờ học thơ trữ tình

Câu hỏi 8: *- Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/Cô thường sử dụng những biện pháp nào sau đây để phát triển CXTM cho HS (cho GV)* *- Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/Cô của em thường sử dụng những biện pháp dạy học nào sau đây (cho HS)*	**Giáo viên**		**Học sinh**	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
a) Đọc diễn cảm	6	20.00	74	28.68
b) Khuyến khích HS bộ lộ cảm xúc	3	10.00	12	4.65
c) Phát huy năng lực liên tưởng, tưởng tượng	3	10.00	82	31.78
d) Tất cả các biện pháp	18	60.00	90	34.88
Câu hỏi 9: *- Theo Thầy/Cô/, những thao tác nào được sử dụng để phát triển TDKQ ? (cho GV)* *- Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/Cô của em thường chú ý luyện cho em những thao tác nào sau đây để phát triển TDKQ? (cho HS)*				

Các thao tác của việc phát triển TDKQ cho HS THPT trong giờ học thơ trữ tình, ý kiến của GV và HS có thể được biểu diễn cụ thể qua sơ đồ sau:

Những thao tác được sử dụng để phát triển TDKQ



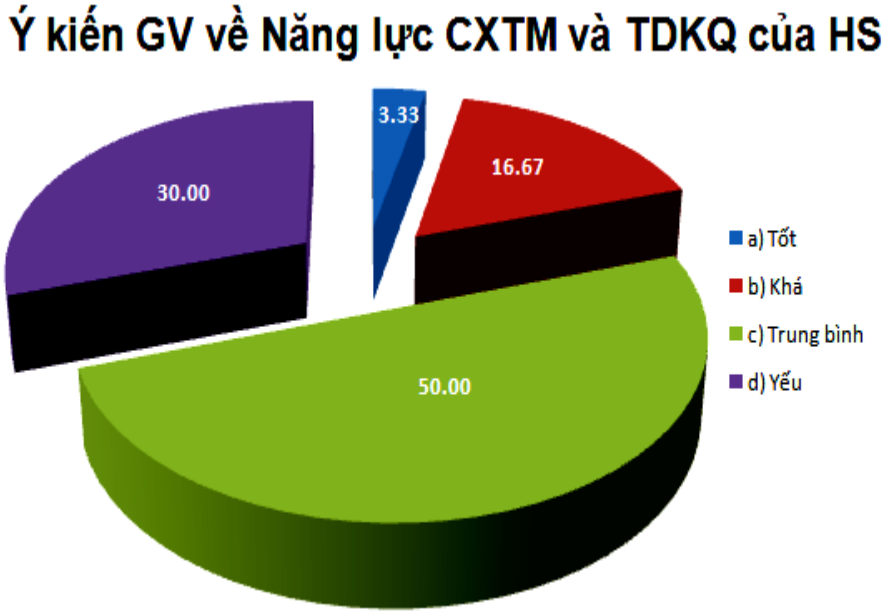
Nhận xét:

Về phía GV, nhìn vào sơ đồ trên cho thấy, đa số GV đã nhận thức đúng, đầy đủ các biện pháp, các thao tác phát triển CXTM (60%) và TDKQ (56,67%) cho HS. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều ý kiến lựa chọn các phương án khác nhau theo khả năng nhận thức và kinh nghiệm cá nhân (40 %) cho CXTM (43,33%) cho TDKQ. Khảo sát 12 giáo án và giờ dạy đọc hiểu thơ trữ tình ở trên lớp tại 3 lớp 10,11,12 thuộc các trường THPT kể trên, chúng tôi thấy rằng, về cơ bản, ý kiến của GV và phản ánh của HS về thực trạng sử dụng các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS là tương đối sát với thực tế. Một số GV vẫn còn lúng túng trong việc sử dụng các biện pháp, thao tác phát triển CXTM và TDKQ cho HS: Có GV sử dụng biện pháp đọc diễn cảm là chính (20%) nhưng chủ yếu là thầy đọc. Trong các giờ đọc hiểu thơ trữ tình ở trên lớp mà chúng tôi tham dự, GV có hướng dẫn HS đọc diễn cảm; yêu cầu HS liên tưởng, tưởng tượng ra các khung cảnh, hình ảnh, hình tượng thơ; khuyến khích chia sẻ, bộc lộ các trải nghiệm, cảm xúc cá nhân về bài thơ,… Tuy nhiên, tần suất, tỉ lệ sử dụng các biện pháp này rất thấp. Rất ít HS được đọc diễn cảm tác phẩm và được chỉ dẫn về cách đọc. Riêng biện pháp khuyến khích chia sẻ, bộc lộ các trải nghiệm, cảm xúc cá nhân về hình tượng trữ tình, về tác giả, về bài thơ… rất hiếm được sử dụng. Vì vậy, HS về cơ bản, chưa có điều kiện để bộc lộ và phát huy CXTM của mình trong việc cảm thụ thơ trữ tình. Để khắc phục điều này, GV cần phải thiết kế được hệ thống câu hỏi gợi mở, khuyến khích HS bộc lộ cảm xúc và sử dụng các thao tác tư duy so sánh, khái quát của mình trước thế giới nghệ thuật tác giả. Về TDKQ, các câu hỏi, yêu cầu HS nhận xét, đánh giá, khái quát, so sánh hầu như rất ít, chỉ chiếm khoảng 3-4%. Trong giờ học, GV làm việc là chủ yếu, HS hờ hững với bài thơ, tâm sự của nhà thơ.

Về phía HS, qua kết quả khảo sát từ HS cho thấy, thực trạng sử dụng các biện pháp, các thao tác để phát triển CXTM và TDKQ của GV cũng chưa đồng đều và cũng tương đối nhất quán với tự đánh giá của GV. Trong đó, so sánh vẫn là thao tác ít được GV chú ý rèn luyện cho HS (chỉ chiếm 4,26%). Khám phá vẻ đẹp, chiều sâu của tác phẩm không thể chỉ dùng một hoặc hai biện pháp, thao tác rời rạc; phân tích là thao tác quan trọng nhưng không thể là thao tác độc tôn. Các biện pháp, thao tác khám phá tác phẩm bao giờ cũng gắn bó, tương hỗ lẫn nhau như những mắt xích. Chẳng hạn khi phân tích một bài thơ, trước hết ta phải trực tiếp tiếp xúc với tác phẩm bằng hoạt động đọc, cùng với hoạt động đọc phải có liên tưởng, tưởng tượng, phát hiện ra những điểm sáng thẩm mĩ, trên cơ sở ấy phải giảng bình, phải tổng hợp khái quát, nhận xét đánh giá tác phẩm. Chỉ có 34,88% HS cho rằng GV sử dụng tất cả các biện pháp phát triển CXTM và 36,5% HS đánh giá là GV đã sử dụng tất cả các thao tác trên để luyện TDKQ cho HS. Theo cảm nhận của HS, GV chủ yếu sử dụng thao tác phân tích, bình giảng, thuyết trình. Số liệu trên cũng phản ánh khá sát với thực tế dạy học của GV ở trên lớp.

c/ Đánh giá năng lực CXTM và TDKQ của học sinh

Để có thêm cơ sở đề xuất các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ đọc hiểu thơ trữ tình sát với thực tế, chúng tôi đã tiến hành kiểm tra đánh giá năng lực CXTM và TDKQ của học sinh qua tham khảo ý kiến của GV và cho HS làm một bài kiểm tra cụ thể. Kết quả tham khảo ý kiến GV như sau:



Số liệu này cũng là một kênh cho thấy năng lực CXTM và TDKQ của HS còn nhiều hạn chế. Năng lực tốt và khá của các em chỉ chiếm 20%, còn lại chủ yếu là trung bình đến yếu (80%). Để kiểm chứng năng lực CXTM và TDKQ thực sự của HS, tác giả đã cho HS làm một bài kiểm tra với đề bài sau:

Đề bài:

(*Thời gian làm bài 30 phút*)

Em hãy đọc kỹ đoạn thơ sau và thực hiện các yêu cầu nêu ở phía dưới:

... "Đất nước
Của những người mẹ
Mặc áo thay vai
Hạt lúa củ khoai
Bền bỉ nuôi chồng, nuôi con chiến đấu "…

(*Chúng con chiến đấu cho Người sống mãi Việt Nam ơi* - Nam Hà)

Câu hỏi:

1) Trạng thái cảm xúc của chủ thể trữ tình trong đoạn thơ trên là gì? (2.0 điểm)

2) Đoạn thơ trên làm em liên tưởng đến điều gì? (2.0 điểm)

3) Cảm xúc của em sau khi đọc xong đoạn thơ? (3.0 điểm)

4) Em hãy nêu khái quát nội dung, chủ đề của đoạn thơ trong khoảng từ 3 đến 5 dòng. (3.0 điểm)

Giải quyết đề bài này, HS phải đạt được các yêu cầu sau:

Câu 1: Gọi tên được trạng thái cảm xúc của chủ thể trữ tình trong đoạn thơ trên. Gợi ý: khẳng định, ngợi ca và biết ơn những người mẹ đã làm nên đất nước.

Câu 2: Biết liên tưởng và trình bày được các hình ảnh, nội dung liên tưởng. Gợi ý: Đoạn thơ gợi liên tưởng đến những người mẹ, người vợ vất vả, chịu thương, chịu khó, hi sinh tất cả vì chồng, vì con, vì đất nước; gợi liên tưởng đến cuộc kháng chiến trường kỳ, gian khổ nhưng vô cùng anh dũng của dân tộc…

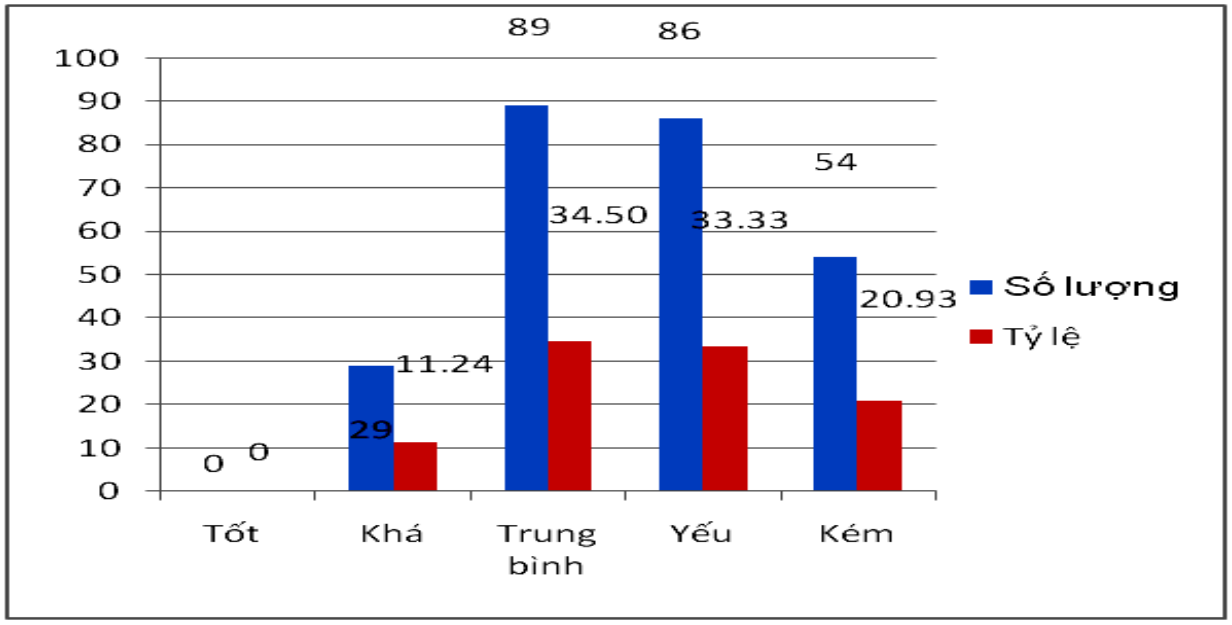
Câu 3: Phát biểu được cảm xúc của mình khi đọc đoạn thơ trên. Ví dụ: Đoạn thơ giúp ta hiểu sâu sắc về đất nước, về nhân dân. Đất nước được bảo vệ, được trường tồn bởi nhân dân, trong đó có sự đóng góp, hy sinh lớn lao của những người mẹ. Hình ảnh những người mẹ chắt chiu, tận tụy, bình dị mà vĩ đại khơi gợi ở chúng ta ý thức, trách nhiệm đối với sự phát triển của Tổ quốc hôm nay…

Câu 4: Nêu khái quát được nội dung chính của đoạn thơ. Gợi ý: Thông qua hình ảnh người mẹ vất vả, lam lũ, chịu thương chịu khó, hi sinh tất cả vì chồng, vì con, Nam Hà muốn khẳng định và ngợi ca một đất nước Việt Nam kiên cường, anh dũng, không chịu khuất phục bất cứ kẻ thù nào.

Để đánh giá năng lực CXTM và TDKQ của HS trong bài viết của các em, tác giả cùng nhóm thực nghiệm đã dựa vào hướng dẫn trên để chấm, trao đổi trực tiếp về bài viết của HS. Kết quả, loại tốt (đạt được các yêu cầu như gợi ý và hướng dẫn ở trên): không. Loại khá: chiếm 11,24 %, là những em biết bộc lộ cảm xúc, ý nghĩ riêng về hình ảnh người mẹ và biết sử dụng linh hoạt các thao tác phân tích, liên tưởng, khái

quát ý nghĩa, nội dung chính của đoạn trích, diễn đạt tương đối mạch lạc nhưng nội dung chưa đầy đủ và sâu sắc. Loại trung bình: chiếm 34,50 %, đa số các em đã cảm hiểu được ý chính của đoạn thơ, song chưa gọi trúng trạng thái cảm xúc của chủ thể trữ tình, chưa nêu được cảm xúc, ý nghĩ riêng của mình về hình ảnh người mẹ; chỉ sử dụng thao tác phân tích, chưa biết liên tưởng, khái quát ý nghĩa, nội dung chính của đoạn trích, diễn đạt còn nhiều lỗi. Loại yếu: 33,33 %; kém: 20,93 % - chưa cảm hiểu được đoạn thơ, diễn đạt mang tính kể lể, diễn xuôi, chưa phân tích, khái quát được nội dung chủ đề của đoạn thơ. Kết quả cụ thể được trình bày trong bảng sau:

Bảng 2.7. Kết quả bài làm của học sinh



Để khắc phục tình trạng trên, để giúp HS phát triển CXTM và năng lực TDKQ khi học thơ trữ tình, GV phải có phương pháp, biện pháp dạy học phù hợp, hiệu quả. Tất cả những biện pháp đó phải nhằm tổ chức, dẫn dắt để cuộc giao tiếp giữa nhà thơ với bạn đọc- HS đạt hiệu quả cao nhất.

Tiểu kết chương 2

CXTM và TDKQ là những năng lực bậc cao chỉ có ở con người. CXTM là ưu thế đặc biệt của con người trong quá trình khám phá hiện thực; là động lực, nền tảng thôi thúc con người cải tạo và sáng tạo thế giới theo quy luật của cái đẹp. Còn TDKQ là công cụ giúp con người nhận thức được bản chất của sự vật, hiện tượng; là phương tiện giúp con người làm chủ và giải quyết được các tình huống phức tạp đặt ra trong cuộc sống. Nếu trong sáng tác, CXTM và TDKQ là hai phẩm chất thiết yếu của nhà văn trong quá trình sáng tác thì trong tiếp nhận, CXTM và TDKQ là hai năng lực thiết yếu của bạn đọc. Nếu CXTM là ngọn nguồn sáng tạo của nhà văn, là động lực thúc đẩy nhà văn sáng tạo, là một phần nội dung, sức sống của tác phẩm văn học, thì đến lượt tiếp nhận văn học, CXTM là tiền đề, một phần nội dung và hiệu quả của hoạt động cảm thụ và tiếp nhận văn học. Nếu TDKQ là phương tiện giúp nhà văn nhận thức

bản chất của hiện thực và kiến tạo thế giới nghệ thuật của tác phẩm thì đến lượt tiếp nhận, TDKQ cũng là phương tiện giúp người học tiếp cận chiều sâu giá trị, ý nghĩa của TPVC. CXTM giúp HS có hứng thú, niềm say mê, động lực để đi tiếp trên con đường khám phá tác phẩm; ngược lại, TDKQ giúp CXTM có chiều sâu của sự đánh giá. Vì vậy, phát triển CXTM và TDKQ cho HS nói chung, HS THPT nói riêng là mục tiêu của nhiều môn học trong nhà trường, đặc biệt là môn Ngữ văn.

Với đặc trưng biểu hiện thế giới chủ quan của nhà nghệ sĩ, lại được thể hiện trong một hình thức nghệ thuật đặc biệt, cô đọng và hàm súc, thơ trữ tình có nhiều ưu thế trong việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Tuy nhiên, việc dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT hiện chưa khai thác tốt thế mạnh này. Dạy thơ vẫn chủ yếu là thầy giảng bình, trò ghi chép. Cảm xúc thực sự của HS trước bài thơ chưa được khuyến khích bộc lộ; các kĩ năng TDKQ có được chú ý qua các câu hỏi yêu cầu HS phân tích, so sánh, khái quát chủ đề bài thơ, nhưng nhìn chung, tất cả đều bị hạn chế trong quỹ đạo dạy học thầy đọc - giảng, trò chép và tái hiện kiến thức trong bài kiểm tra. Năng lực đọc hiểu một bài thơ bằng cảm xúc, suy nghĩ và kĩ năng phân tích, so sánh, khái quát của chính HS còn hạn chế. Từ những cơ sở khoa học đã phân tích ở trên, chương 3 của luận án sẽ đi sâu nghiên cứu đề xuất các biện pháp nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở nhà trường THPT.

CHƯƠNG 3
CÁC BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN CẢM XÚC THẨM MĨ VÀ TƯ DUY KHÁI QUÁT CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG GIỜ HỌC THƠ TRỮ TÌNH

3.1. Hướng dẫn học sinh nhận diện và đánh giá các trạng thái cảm xúc có trong văn bản thơ tạo tiền đề cho việc bộc lộ cảm xúc thẩm mĩ

3.1.1. Cơ sở khoa học

Như đã nói, nội dung chủ yếu trong tác phẩm thơ trữ tình là tư tưởng, cảm xúc, tâm trạng, thái độ… của chủ thể trữ tình và nhân vật trong thơ trữ tình. Nhưng cảm xúc trong thơ thường không giản đơn, bất biến và dễ nhận biết. Nó cũng mơ hồ, hàm ngôn, khó nắm bắt như chính ngôn ngữ thể hiện nó. Cùng hướng về thôn Vĩ nhưng tâm trạng của Hàn Mặc Tử trong khổ thơ 1 không giống với khổ thơ 2 và khác với khổ thơ 3. Cùng một nỗi buồn thế hệ, nhưng nỗi buồn trong thơ Huy Cận khác Lưu Trọng Lư, khác Chế Lan Viên. Cùng viết về đề tài tình yêu nhưng cảm xúc về tình yêu trong thơ Xuân Diệu khác Nguyễn Bính, Hàn Mặc Tử... Vì vậy, nhận diện và gọi tên đúng được trạng thái cảm xúc đó là dấu hiện đầu tiên của một người đọc có năng lực CXTM. Đồng thời, để nâng cao năng lực đó, người đọc còn phải tiến thêm một bước, đó là lí giải, đánh giá được ý nghĩa của trạng thái cảm xúc đó trong việc bộ lộ tư tưởng chủ đề tác phẩm.

3.1.2. Cách thức tiến hành

3.1.2.1. Hướng dẫn HS đọc và nhận diện các từ ngữ, hình ảnh, nhịp điệu thể hiện cảm xúc trong văn bản thơ

Các nhà Tâm lí học thường nói đến quy luật lây lan cảm xúc ở con người. Trong dạy học văn, sự rung động, tình yêu đối với tác phẩm có thể được truyền lại từ phía GV, nhưng như thế không tránh khỏi sự áp đặt, gò ép. Mục tiêu của chúng ta không phải dạy HS đi vay mượn cảm xúc mà phải có năng lực xúc cảm thực sự khi đứng trước mỗi số phận, mỗi cuộc đời, mỗi con người. Vì vậy, cho học sinh đọc đi đọc lại văn bản để học sinh thực sự cảm nhận được nỗi niềm của tác giả, nhân vật trữ tình theo cách cảm nhận hồn nhiên của các em là một con đường đúng đắn để phát triển CXTM.

Hơn nữa, ngôn ngữ thơ trữ tình là thứ ngôn ngữ đặc biệt, "có nhịp điệu, có nhạc điệu, dễ biến hóa trên nền của thanh bằng, cách gieo vần, đối thanh, nhịp dễ hài hòa và tạo nên âm hưởng trữ tình mềm mại, ngân vang" [16,tr.290]. Khác với văn bản tự sự, thơ trữ tình cùng một lúc có thể tác động đến thị giác, thính giác, xúc giác ở người đọc, người nghe. Vì vậy, đọc diễn cảm và đọc diễn cảm nhiều lần là yêu cầu bắt buộc để có thể cảm nhận được các cung bậc cảm xúc trong thơ. Điều này không có gì mới, nhưng trong thực tế, vì nhiều lí do, khâu đọc tác phẩm của HS còn mang tính hình thức. Vào đầu giờ, HS cũng được đọc tác phẩm nhưng GV ít chú ý đến việc dạy đọc, tức dạy HS vừa đọc vừa làm việc với những con chữ, hình ảnh, chi tiết, nhịp điệu... để làm hiện lên thế giới trữ tình. Để khơi gợi thứ cảm xúc hồn nhiên, thực sự là của HS với tác

phẩm, học sinh phải được tiếp xúc trực tiếp với văn bản, được hướng dẫn HS cách đọc. Đó là, "Đọc cho âm vang, đọc để tri giác được, cảm nhận được bằng mắt, bằng tai về từ ngữ, hình ảnh, chi tiết của bài thơ. Trong quá trình đọc những tín hiệu ngôn ngữ, những hình ảnh, chi tiết của bài thơ sẽ hiện lên tuần tự như cuốn phim được tráng trong nước thuốc hiện hình" [83,tr.105].

GV cần chỉ cho HS biết cách nhận diện và nhấn giọng vào những từ ngữ giàu hình ảnh, giàu âm thanh, giàu nhạc điệu, gợi tả, gợi cảm. HS phải được thực hành đọc diễn cảm kết hợp với việc nhận diện, gạch chân, liệt kê các âm thanh, từ ngữ chỉ tâm trạng, cảm xúc, thái độ của chủ thể trữ tình và nhân vật trữ tình. Chẳng hạn, trong khi cho HS đọc khổ thơ thứ nhất của bài *Tràng giang*, GV có thể hướng dẫn và gợi ý:

- Em hãy đọc, gạch chân tất cả các từ, ngữ chỉ cảm xúc và tất cả các từ, ngữ khơi gợi cảm xúc trong khổ thơ.

- Tâm trạng của chủ thể trữ tình trong khổ thơ thứ nhất là gì?Em dựa vào từ, ngữ, hình ảnh nào để đưa ra nhận xét đó? Hãy gạch chân/liệt kê từ, ngữ, hình ảnh đó.

- Nhịp điệu khổ thơ này như thế nào? Em hãy dùng dấu gạch chéo để xác định nhịp thơ? Nên đọc khổ thơ này bằng giọng (vui? buồn? đau khổ? sợ hãi?) và tốc độ (nhanh? chậm?) như thế nào cho phù hợp với cảm xúc của chủ thể trữ tình?...

3.1.2.2. Hướng dẫn HS gọi tên các trạng thái xúc cảm có trong VB thơ và diễn đạt được các xúc cảm đó

Nhận diện được trạng thái cảm xúc có trong VB thơ là yêu cầu đầu tiên của năng lực CXTM, nhưng quan trọng hơn, phải biết gọi tên, đặt tên cho trạng thái cảm xúc đó và mô tả, hình dung được nó bằng lời của mình. Hiện tại, điểm yếu của HS Việt Nam nói chung chính là khả năng diễn giải, thuyết trình bằng văn bản nói. Tạo điều kiện và tăng cường cho HS mô tả cảm xúc của nhân vật trong tác phẩm trữ tình cũng là một giải pháp giúp HS vừa phát triển được khả năng thấu cảm, vừa rèn luyện được kĩ năng giao tiếp bằng ngôn ngữ nói. Để rèn luyện kĩ năng này cho HS, GV có thể gợi ý, chẳng hạn với bài thơ *Đây thôn Vĩ Dạ* của Hàn Mặc Tử:

- Theo em, tác giả ở vào tâm trạng như thế nào khi đặt câu hỏi "Sao anh không về chơi thôn Vĩ"? Trách móc? Hờn giận? Ghen? Tiếc nuối?...

- Em hãy đọc kĩ văn bản và xác định xem trạng thái cảm xúc của của thể trữ tình ở mỗi khổ thơ có gì khác nhau?

- Giọng điệu của bài thơ ổn định hay biến đổi? Nếu biến đổi thì biến đổi như thế nào (từ buồn sang vui? Từ tiếc nuối đến trách móc?...)? Dẫn chứng nào trong bài cho em đi đến kết luận đó?

- Em thử gọi tên âm điệu chung của bài thơ này? Giả sử được chọn một trong các cụm từ sau, em thích chọn cụm từ nào: Xa cách? Tiếc nuối? Nhớ nhung? Đau thương? ...

- Em có thể gọi tên cảm hứng chủ đạo của bài thơ này là gì?...

3.1.2.3. Hướng dẫn HS lí giải và đánh giá ý nghĩa của các trạng thái xúc cảm trong văn bản thơ

Xác định trúng trạng thái cảm xúc của nhân vật trữ tình là một yêu cầu không đơn giản, nhưng để hiểu được cảm xúc, tâm trạng thường có tính phức tạp, mơ hồ, tinh vi đó, HS cần phải biết cách lí giải, phân tích, đánh giá. Yêu cầu cao hơn của năng lực CXTM là HS phải biết chỉ ra ý nghĩa biểu đạt của các trạng thái cảm xúc đó, vai trò của nó trong việc làm nổi bật cảm hứng chủ đạo, chủ đề, thông điệp của bài thơ.

Chẳng hạn, lấy lại ví dụ về bài thơ *Tràng giang*, sau khi cho HS nhận diện cảm xúc, GV có thể yêu cầu HS lí giải trạng thái cảm xúc đó bằng các câu hỏi gợi ý:

- Trong khổ thơ thứ nhất, tác giả dùng đến 2 chữ chỉ tâm trạng buồn là "buồn" và "sầu". Theo em, tâm trạng buồn khác tâm trạng sầu như thế nào? Có thể đảo từ "sầu" lên trước (...sầu điệp điệp) và "buồn" xuống sau (...buồn trăm ngả) được không? Vì sao?

- Vì sao chủ thể trữ tình ở vào tâm trạng này? Vì đứng trước cảnh không gian rợn ngợp? Vì cô đơn trong lúc chiều tà? Vì bối cảnh xã hội, thời đại lúc bấy giờ? Vì lí tưởng sống mờ nhạt?...

- Tâm trạng của nhân vật trữ tình, của nhà thơ ẩn chứa thông điệp gì?...

3.2. Khuyến khích HS bộc lộ những trải nghiệm cá nhân, những cảm nhận, đánh giá hồn nhiên trước thế giới nghệ thuật thơ

3.2.1. Cơ sở khoa học

Khác với Triết học, hình tượng thơ được chưng cất từ vốn sống thực tế, vốn ngôn ngữ và đời sống tâm hồn phong phú của nhà nghệ sĩ. Để thẩm thấu được tác phẩm, đòi hỏi người tiếp nhận cũng phải huy động tối đa vốn sống, vốn trải nghiệm và những cảm xúc của cá nhân của chủ thể cảm thụ. Vì vậy, khuyến khích và tạo không khí, môi trường cho HS được trải nghiệm những kinh nghiệm, cảm xúc cá nhân trước tác phẩm; bộc lộ sự cảm thụ hồn nhiên, chủ quan về hình tượng, tác phẩm thơ trong quá trình đọc không chỉ để hiểu văn bản thơ mà còn để hiểu chính tâm hồn mình, từ đó mà nâng cao năng lực CXTM.

3.2.2.Cách thức tiến hành

3.2.2.1. Xác định rõ các loại kinh nghiệm cảm xúc thẩm mĩ có thể khơi gợi và phát triển ở HS khi đọc hiểu tác phẩm trữ tình

Trong văn bản thơ trữ tình, các loại kinh nghiệm cảm xúc vô cùng phong phú. Chỉ riêng trong bài *Vội vàng*, Xuân Diệu đã cho người đọc trải nghiệm nhiều cung bậc, trạng thái cảm xúc, từ niềm say mê ngây ngất trước cảnh sắc trần gian đến lòng ham sống bồng bột và mãnh liệt của tuổi trẻ; từ nỗi lo âu thời gian có thể mang đi tất cả đến khát vọng chạy đua với thời gian; từ sự "chếnh choáng" trước vẻ đẹp của sự sống đến sự vồ vập và khát vọng tận hưởng, thâu tóm sự sống; từ một khát khao sống mãnh liệt đến một tâm thế sống cuồng nhiệt,...

Những cung bậc, tình huống cảm xúc như vậy được truyền đến bạn đọc - HS trong quá trình đọc; khơi gợi, làm sống dậy ở bạn đọc những cảm xúc tương tự. Bên cạnh đó, quá trình đọc tác phẩm còn làm nảy sinh ở người đọc tình yêu đối với tác

phẩm, tình yêu đối với hình tượng nghệ thuật. Chẳng hạn, trước cái đẹp mà tác phẩm đem lại, HS biết hân hoan, vui thích, nâng niu; trước tình yêu biết trân trọng và gìn giữ; trước lí tưởng biết khát vọng và nuôi hoài bão; trước khổ đau, bất hạnh biết thấu cảm và chia sẻ; trước cái cao cả biết khâm phục và có khát vọng vươn lên để chế ngự, chinh phục, khẳng định vai trò và sức mạnh của con người; trước cái thấp hèn biết khinh ghét, phê phán; trước cái xấu, cái ác biết khó chịu và lên án; trước cái chết biết đau đớn, xót thương... Những cung bậc, tình huống cảm xúc đó rất dồi dào trong các tác phẩm trữ tình và tiềm tàng trong mỗi con người cá nhân HS, nhất là HS THPT. Vấn đề là, qua tác phẩm trữ tình, chúng ta cần phải khơi gợi, đánh thức và phát triển những cảm xúc đó, giúp HS nhận diện và đánh giá đúng cảm xúc của chính mình để từ đó biết cách điều khiển chúng bộc lộ một cách thích hợp và hiệu quả trong từng hoàn cảnh giao tiếp cụ thể.

Chẳng hạn, để phát triển CXTM cho HS, khi dạy học bài thơ *Vội vàng,* trước hết, giáo viên phải lựa chọn, xác định và tập trung vào một số xúc cảm chính có trong bài thơ, từ đó lồng ghép, định hướng, gợi ý cho HS bộc lộ cảm xúc, suy nghĩ của mình về những vấn đề liên quan như:

- Cảm xúc, tình yêu đối với mùa xuân, với sự sống ở trần thế của Xuân Diệu như thế nào? Còn em?

- Cảm xúc, thái độ của Xuân Diệu/của em trước sự một đi không trở lại của thời gian, tuổi trẻ ? Nên bình thản đón nhận mọi sự? Buồn bã, nuối tiếc? Tìm mọi cách để chế ngự nó, vượt qua nó? Bằng cách nào?...

- Tâm thế sống của Xuân Diệu/của bạn trước sự giới hạn của tuổi trẻ và tình yêu? Có nên yêu vội, sống vội để bù lại khoảng thời gian ngắn ngủi của đời người? Vì sao?...

3.2.2.2. Sử dụng kỹ thuật K-W-H-LA-Q để khuyến khích HS huy động vốn sống và bộc lộ ấn tượng, cảm xúc, sự đánh giá về tác phẩm

K-W-H-L-A-Q có gốc từ biểu đồ K-W-L do Donna Ogle đề xuất năm 1986, đầu tiên được sử dụng như một kĩ thuật, một mô hình dạy học của giáo viên trong quá trình dạy đọc văn bản, sau đó được áp dụng cho HS trong quá trình tự học. Trong quá trình sử dụng kĩ thuật của Donna Ogle (1986), các nhà giáo dục học như Jill Lewis (1999), Jonh Barrell (1992, 2007)... đã bổ sung, mở rộng biểu đồ K-W-L thành nhiều phiên bản khác nhau với những mục tiêu và hiệu quả khác nhau, sử dụng trong các môn học khác nhau. Theo tác giả Hoàng Thị Mai [111,tr.28-31], có khá nhiều cách ứng dụng, mở rộng, bổ sung biểu đồ K-W-L của Ogle, nhưng tựu chung, có thể tóm lược chiến thuật đọc này trong 6 câu hỏi chính với những mục tiêu, tác dụng tương ứng như sau:

Các câu hỏi của chiến thuật K-W-L	*Mục tiêu*
1) **K**- Tôi **đã biết** gì về chủ đề/VB này? *(What do I **Know**?)*	• Xác định vốn hiểu biết có trước của học sinh về chủ đề/VB
2) **W**- Tôi **muốn/cần biết** gì về chủ đề/VB này? *(What do I **Want** to know?)*	• Xác định mục tiêu cho hoạt động đọc
3) **H**- Tôi sẽ tìm ra điều đó **bằng cách nào**? *(**How** do I find out?)*	• Xác định biện pháp, cách thức để tìm ra câu trả lời
4) **L**-Tôi **đã học được** gì về chủ đề/VB này? *(What have I **Learned**?)*	• Tìm câu trả lời, hệ thống hóa kiến thức, tự giám sát quá trình đọc-hiểu
5) **A**- Tôi sẽ **ứng dụng** điều đã học được như thế nào (để mở rộng sự đọc)? *(What **action** will I take?)*	• Tạo cơ hội cho HS thể hiện suy nghĩ, ý tưởng riêng vượt ra ngoài khuôn khổ bài đọc.
6) **Q**- Tôi còn **câu hỏi** nào sau khi học xong chủ đề/VB này? **Q** *(What new **Questions** do I have?)*	• Tạo điều kiện cho HS tiếp tục tìm tòi, khám phá sáng tạo về chủ đề/VB.

Sử dụng biểu đồ K-W-L và các phiên bản của nó là một chiến thuật dạy học tích cực, phù hợp với tư tưởng đổi mới phương pháp dạy học văn ở nhà trường phổ thông hiện nay. K-W-H-LA-Q cũng rất phù hợp để thúc đẩy HS huy động vốn sống, vốn hiểu biết liên quan đến tác phẩm thơ và bộc lộ những cảm xúc, suy nghĩ riêng về tác phẩm, đặc biệt khi HS làm việc với các cột K, W, A, Q. Để sử dụng kĩ thuật này, GV có thể hướng dẫn HS thực hiện các thao tác sau:

* *Làm việc với cột **K** để huy động vốn kiến thức nền*: GV yêu cầu HS động não và điền tất cả những gì đã biết về tác giả, tác phẩm; những vốn sống, kinh nghiệm cảm xúc đã trải qua có liên quan đến chủ đề/bài thơ vào cột **K**. Trong thực tế dạy học Văn nói chung, dạy học thơ nói riêng ở nhà trường Việt Nam từ trước đến nay, thao tác này thường ít được khởi động theo đúng nghĩa là tạo tâm thể tiếp nhận tác phẩm một cách hứng thú, thay vào đó là khâu Kiểm tra bài cũ khá căng thẳng. Thực nghiệm của chúng tôi về việc sử dụng kĩ thuật K-W-L trong giờ dạy học bài *Sóng* của Xuân Quỳnh (ở chương 4) cho thấy, những bộc lộ, trải nghiệm của HS khá đa dạng và thú vị. Với các câu hỏi: *Em đã từng thích một ai đó chưa? Cảm xúc của em khi nhìn hoặc gặp mặt người đó như thế nào? Giống những con sóng vỗ ngoài khơi xa hay những con sóng vỗ vào bờ cát? Em có thấy cảm xúc tình yêu giống như những con sóng không?...* Lúc đầu, đa số HS lớp 12 trường THPT Ngô Gia Tự còn ngại ngần, nhưng sau đó nhiều em đã mạnh dạn và khá thích thú để chia sẻ những trải nghiệm cảm xúc và liên tưởng của mình. Vì vậy, giờ đọc hiểu trở nên hứng thú và hiệu quả hơn.

Thực hiện bước này vừa có tác dụng tạo dựng không khí, tâm thế hứng khởi cho giờ học vừa cho phép HS bộc lộ và tự đánh giá vốn tri thức nền, vừa giúp GV đánh giá

được vốn tri thức sẵn có của HS để thiết kế nội dung bài học sát đối tượng, theo hướng thúc đẩy "vùng phát triển gần nhất" của học sinh, tránh lãng phí thời gian.

Tương tự, chẳng hạn, trước khi đi vào đọc hiểu chi tiết bài thơ *Tràng giang*, GV có thể yêu cầu và gợi ý cho HS bộc lộ những kỉ niệm, dấu ấn, cảm xúc, suy nghĩ trước một dòng sông đã từng gắn bó hoặc đã từng ghé chân qua, hoặc một khoảnh khắc đã từng đứng trước một buổi chiều mênh mông tĩnh lặng… GV có thể dẫn dắt bằng hệ thống câu hỏi như:

- Em đã từng sống bên cạnh hoặc gần một dòng sông? Cảm nhận của em về con sông đó? Kỉ niệm của em bên những dòng sông mà em đã từng gắn bó hoặc để lại dấu chân qua?

- Em đã từng đứng trước dòng sông vào một buổi chiều tà? Ấn tượng, cảm xúc của em khi đó?...

** Làm việc với cột **W** để bộc lộ nhu cầu nhận thức thẩm mĩ*: Cột W hướng vào việc khơi gợi HS bộc lộ hứng thú, niềm đam mê, nhu cầu nhận thức thẩm mĩ của cá nhân HS về chủ đề bài thơ. GV có thể yêu cầu HS đọc kĩ VB và nêu câu hỏi hoặc những điều các em muốn biết thêm về chủ đề bài thơ. Những cảm xúc, nhu cầu nhận thức này sẽ là động lực thúc đẩy HS khám phá và sáng tạo trong quá trình đọc. Chẳng hạn, sau khi thực hiện xong bước khởi động, GV có thể dẫn dắt HS nêu câu hỏi hoặc vấn đề như:

- Em mong muốn khám phá điều gì khi đọc bài Tràng giang?

- Mục tiêu của em khi đọc hiểu bài Tràng giang?

- Em thử đặt một số câu hỏi về bài Tràng giang?...

** Làm việc với cột **A** để liên hệ cảm xúc trong thơ với cảm xúc của người đọc:* Đây là bước người đọc thể hiện sự thấu hiểu cảm xúc của chủ thể trữ tình, cảm xúc của chính mình và mối liên hệ giữa hai loại cảm xúc đó trong việc tạo ra những giá trị sống ở người đọc. GV có thể yêu cầu HS liên hệ tâm trạng, tình cảm, ý nghĩ của chủ thể trữ tình, nhân vật trữ tình với tâm trạng, cảm xúc, suy nghĩ, tình huống của cá nhân HS; liên hệ vận dụng vào việc làm thay đổi cảm xúc, thái độ, lập trường, hành động của người khác. Chẳng hạn, sau khi đọc - hiểu Tràng giang, GV có thể khuyến khích HS liên hệ:

- Nếu ở vào tình thế của Huy Cận cũng như các nhà Thơ mới, em sẽ làm thế nào để thoát khỏi tâm trạng cô đơn, lạc loài như vậy?

- Có lúc nào em cảm thấy kiếp người cũng nhỏ bé, nổi trôi như cành củi khô lạc loài trên sông? ...

** Làm việc với cột **Q** để mở rộng niềm hứng thú, đam mê khám phá về tác phẩm:* Bằng việc bổ sung cột **Q,** cùng với cột **W**, HS một lần nữa được khuyến khích bộc lộ nhu cầu nhận thức thẩm mĩ, có cơ hội mở rộng kiến thức và theo đuổi những cảm xúc, ý nghĩ mới trong quá trình thưởng thức và đánh giá tác phẩm thơ. Hơn nữa, dạy HS cách đặt câu hỏi cũng chính là dạy HS cách tư duy, bởi câu hỏi là nguồn lực

của tư duy. Chẳng hạn, sau khi học xong bài thơ *Tràng giang*, GV có thể gợi ý và làm mẫu để HS đặt câu hỏi:

- Còn bài thơ nào viết về sông nước buồn/không buồn như Tràng giang?

- Tại sao nói, Tràng giang tiêu biểu cho phong cách nghệ thuật thơ Huy Cận trước cách mạng tháng Tám?…

Như vậy, K-W-H-L-A-Q không phải là kĩ thuật dành riêng cho dạy học thơ, nhưng nhiều thao tác trong kĩ thuật này rất phù hợp trong việc khuyến khích và tạo điều kiện cho HS huy động tối đa vốn sống, sử dụng những kinh nghiệm cảm xúc cá nhân để tiếp cận tác phẩm thơ. Nó đồng thời cho phép HS bộc lộ những cảm nhận, đánh giá, nhu cầu nhận thức thẩm mĩ trước thế giới nghệ thuật thơ, tạo tiền đề cho việc cảm thụ chiều sâu tác phẩm.

3.2.2.3. Tạo dựng bầu không khí cởi mở, chia sẻ và sử dụng các dạng câu hỏi gợi mở để khuyến khích HS bộc lộ CXTM

Không thể tự do bày tỏ cảm xúc, suy nghĩ của mình trong một môi trường "quyền uy", áp đặt. Vì vậy, cần phải tạo dựng một bầu không khí sẵn sàng chia sẻ, sẵn sàng lắng nghe và sẵn sàng tôn trọng những ý kiến khác biệt mới có thể khuyến khích HS bộc lộ những cảm xúc suy nghĩ thầm kín của mình.

Có rất nhiều cách để tạo dựng môi trường học tập tích cực mà GV là người đóng vai trò quyết định. Chẳng hạn, GV có thể là người đầu tiên chia sẻ những kỉ niệm, những hồi ức, những cảm nhận riêng tư về tác phẩm hoặc có liên quan đến tác phẩm để thu hút sự chú ý của HS. Sau đó, GV khuyến khích HS chia sẻ và luôn là người thúc đẩy, cố vấn, dẫn dắt, đạo diễn, trọng tài để bầu không khí chia sẻ và xây dựng đó được duy trì trong suốt giờ học. GV cũng có thể dẫn lời đánh giá, nhận xét của các nhà phê bình văn học nổi tiếng về tác phẩm để gây chú ý cho HS; sử dụng các phương tiện kỹ thuật hiện đại để thu hút sự chú ý của HS. Những hình ảnh, màu sắc, âm thanh trực quan sinh động qua các phương tiện kỹ thuật hiện đại đó có thể tác động cùng một lúc tới nhiều giác quan của HS, làm cho các em hứng thú với bài học hơn. Chẳng hạn, dạy bài *Sóng,* GV có thể gợi tả về cảnh biển, chiếu một đoạn clip về sóng biển, nghe bài hát *Thuyền và biển* phổ thơ Xuân Quỳnh sẽ khiến HS háo hức đi vào bài thơ và cuộc đời nhà thơ. Dạy *Vội vàng* của Xuân Diệu, GV có thể viện dẫn lời nhận xét đánh giá của nhà phê bình Hoài Thanh ("Xuân Diệu là nhà thơ mới nhất trong các nhà thơ mới… Xuân Diệu luôn say đắm tình yêu, say đắm cảnh trời, vội vàng cuống quýt… khi vui cũng như khi buồn, người đều nồng nàn tha thiết" và lưu ý HS "kiểm chứng" lời bình này qua việc đọc hiểu bài thơ. Dạy *Đàn ghi ta của Lor-ca*, GV có thể cho HS xem tranh ảnh/trích đoạn hình ảnh người hiệp sĩ với con bò tót ở đấu trường để gợi sự liên tưởng về nhân vật Lor-ca trong bài học, hoặc cho HS nghe bài hát "*Nếu tôi chết hãy chôn tôi cùng với cây đàn ghi ta*" của nhạc sĩ Thanh Tùng để gây ấn tượng sâu sắc về bài học.

Song song với việc gây dựng bầu không khí thân thiện, thường xuyên sử dụng các dạng câu hỏi gợi mở cũng là một cách để GV khuyến khích HS bộc lộ CXTM.

Một trong những nguyên nhân khiến HS không sẵn sàng chia sẻ là vì nội dung câu hỏi và cách nêu câu hỏi của GV có tính mệnh lệnh và áp đặt, kiểu: *Em hãy cho cô biết...; Em hãy trình bày...; Em hãy giải thích...* Câu hỏi, bài tập GV đưa ra phải trở thành niềm hứng thú, cuốn hút HS tham gia vào việc bộc lộ cảm xúc, tự tin nêu quan điểm đánh giá của các em về những vấn đề đặt ra trong tác phẩm. Câu hỏi hay, gợi mở là một trong những yếu tố quyết định hiệu quả của giờ học. Hệ thống câu hỏi phải có khả năng hướng dẫn HS từng bước thâm nhập vào đời sống tình cảm trong tác phẩm, phát hiện ra bản chất sự vật, quy luật của hiện tượng, kích thích sự tìm tòi, ham hiểu biết của HS, qua đó, HS có được niềm vui của người khám phá và tự tin khi thấy trong kết luận của thầy có phần đóng góp ý kiến của mình. Cách nêu câu hỏi cũng phải thể hiện sự trân trọng đối với mọi câu trả lời của HS, chẳng hạn: *Em có thể...; Em thử đoán xem...; Em có cho rằng...; Em đã từng ..., Theo em, ...* Lấy lại một số ví dụ về các dạng câu hỏi khuyến khích HS bộc lộ CXTM trong phần khởi động giờ đọc hiểu bài *Sóng*:

- *Em có thể đọc một câu thơ hoặc một câu văn nói về sóng không?*
- *Cảm xúc đầu tiên của em khi đọc tiêu đề bài thơ này như thế nào?*
- *Em thử đoán xem bài thơ muốn nói đến điều gì?*
- *Em đã từng thấy, từng quan sát sóng biển chưa? Liệu có điểm gì chung giữa sóng và tình yêu không nhỉ?...*

Như vậy, GV tạo không khí cởi mở sẽ giúp HS mạnh dạn nói lên cảm xúc, đánh giá của mình về những vấn đề đặt ra trong tác phẩm. Cảm xúc, sự đánh giá của các em chỉ thực sự diễn ra khi GV biến giờ đọc hiểu thơ thành giờ đàm thoại, đối thoại tâm tình, cởi mở giữa 3 chủ thể GV – nhà thơ (thông qua bài thơ) - HS.

3.2.2.4. Cho HS nhập vai để trải nghiệm cảm xúc của nhân vật trữ tình và nhân vật trong thơ trữ tình

Nhập vai (hay đóng vai, sắm vai) trong dạy học thơ trữ tình là biện pháp cho HS thực hành "sống thử" tâm trạng, tình cảm, cảm xúc, suy nghĩ của nhân vật trong những tình huống, bối cảnh trữ tình cụ thể để cùng chia sẻ, trải nghiệm với tác giả hoặc nhân vật về cách cảm, cách nghĩ, cách ứng xử đối với những vấn đề trong cuộc sống. Trong thơ trữ tình, nhân vật trữ tình (hay chủ thể trữ tình) là người trực tiếp bộc lộ cảm xúc. Nhân vật trữ tình có khi là chính tác giả, có khi là tác giả hóa thân vào nhân vật để trải nghiệm. Còn nhân vật trong thơ trữ tình là đối tượng được nói tới, là cội nguồn cho nhân vật trữ tình bộc lộ cảm xúc. Tuy không được khắc hoạ đầy đặn về ngoại hình, chân dung, tâm lí, tính cách như nhân vật tự sự, nhưng nhân vật trữ tình cũng được cụ thể hoá qua giọng điệu, qua cách cảm, cách nghĩ. Vì vậy, nhập vai vào nhân vật trữ tình hoặc hóa thân vào nhân vật trong thơ trữ tình là một lần HS được sống đời sống cảm xúc của nhân vật, được nếm trải những cảm xúc, suy nghĩ của nhân vật để từ đó có thể thấu hiểu hơn nhân vật và nhà thơ, từ đó có cơ sở để suy luận, đánh giá hoặc tranh luận với bạn đọc - HS khác và phát biểu suy nghĩ, quan điểm, thái độ, đánh giá của mình về các vấn đề đặt ra trong tác phẩm.

Có nhiều cách thức cho HS sắm vai, nhập vai. Không hẳn cứ phải thiết kế thành những màn kịch nhỏ, nhiều nhân vật, HS mới được trải nghiệm. Tuỳ tác phẩm mà GV có thể sử dụng hình thức "độc thoại", tức cho HS đọc kĩ văn bản, tự đặt mình vào tình huống trữ tình của nhân vật để nói lên những cảm xúc, suy nghĩ của họ bằng lời của mình và/hoặc nói lên những cảm xúc, suy nghĩ của mình trong tình huống đó. Chẳng hạn, khi dạy học bài *Chiều tối* của Hồ Chí Minh, để HS dễ hình dung, cảm nhận được nghị lực, khí phách và tâm hồn của một người tù vĩ đại, GV có thể cho HS trải nghiệm:

- Em thử hình dung mình đang ở trong hoàn cảnh: phải đeo xiềng xích nặng khoá tay và chân, bị giải đi bộ từ sáng sớm đến chiều tối trong thời tiết buốt giá, trong cơn đói khát hành hạ... Lúc đó em sẽ quan tâm và nghĩ đến điều gì (nghĩ đến nỗi đau thể xác của chính mình hay quan sát vẻ đẹp của cuộc sống?)Tâm trạng của em lúc đó sẽ như thế nào? Cảm xúc của em khi nhìn những đàn chim trời tìm về tổ ấm và cô gái xay ngô nơi xóm núi? Đừng nói theo kiểu lí tưởng, hãy nói cảm xúc, suy nghĩ thật của chính em ...

- Bây giờ em thử hình dung và mô tả lại hoàn cảnh, tâm trạng, cảm xúc của nhân vật trữ tình. Em cảm nhận được gì nếu so sánh với cảm xúc, suy nghĩ của một người bình thường, như em chẳng hạn?...

Cũng có thể cho HS đóng vai đối đáp qua đó mà làm rõ tâm trạng, cảm xúc của nhân vật trữ tình, đặc biệt trong những bài thơ có diễn biến cảm xúc đa dạng, phức tạp. *Truyện Kiều,* đúng như tiêu đề tác phẩm, là một tác phẩm truyện nhưng, ngoại trừ cốt truyện - có sự kiện, có tình tiết, còn lại, tất cả đều là thơ, thấm đẫm chất thơ, từ cảm hứng, hình tượng, hình ảnh đến ngôn ngữ, giọng điệu. Tâm trạng, cảm xúc của nhân vật trữ tình trong *Truyện Kiều* diễn biến rất tinh tế và phong phú. Chẳng hạn, nỗi giày vò, day dứt, khắc khoải khi quyết định trao kỉ vật tình yêu cho Thuý Vân của Thuý Kiều; tâm trạng bi kịch, đau đớn đến tuyệt vọng của nàng sau khi trao duyên là những diễn biến tâm lí đa dạng và phức tạp. Để giúp HS thấu hiểu rõ hơn diễn biến tâm trạng này, GV có thể cho 1 HS đóng vai hỏi và 1 HS đóng vai Kiều để trả lời – mô tả cụ thể hơn tâm trạng của mình. Để làm tốt hoạt động này, GV phải giúp HS xây dựng kịch bản trên cơ sở văn bản tác phẩm, thiết kế một hệ thống câu hỏi gợi ý để giúp HS hoàn thành "vai diễn" của mình một cách hiệu quả, đáp ứng mục tiêu là giúp HS thấu hiểu hơn bi kịch tâm trạng của một người yêu thuỷ chung, sâu sắc mà phải tự nguyện rời bỏ tình yêu đó, ví dụ:

Hỏi: *Cử chỉ, thái độ, lời nói của chị đối với chị Thuý Vân có điều gì đó bất thường. Tại sao chị phải cậy nhờ và "lạy" em của mình vậy?*

Thuý Kiều: Vì điều chị sắp nói với Thuý Vân vô cùng hệ trọng, thiêng liêng, đó là nhờ em thay mình trả nghĩa cho Kim Trọng; vì Thuý Vân là người phải hi sinh, phải chấp nhận lấy một người không yêu mình và có thể mình cũng không yêu họ, và chị là người chịu ơn đức hi sinh đó nên chị phải lạy tạ em của chị.

Hỏi: *Vậy sau đó, chị nhắc lại kỉ niệm tình yêu để làm gì? Phải chăng vì chị muốn níu kéo tình yêu đó?*

Thuý Kiều: Không, không phải chị muốn níu kéo, chị chỉ muốn giãi bày tâm sự để Thuý Vân thấu hiểu, thấu cảm mà nhận lời trả nghĩa cho Kim Trọng giúp chị.

Hỏi: *Theo chị, thái độ của chị Thuý Vân lúc đó như thế nào? Sao chị ấy không nói gì cả?*

Thuý Kiều: Thuý Vân ngạc nhiên không thốt nên lời. Chuyện này thực sự rất bất ngờ đối với chị ấy. Kim Trọng yêu chị nhưng chị lại nhờ Thuý Vân kết duyên cùng chàng. Đây là một nỗi thiệt thòi, một sự hi sinh lớn lao của chị ấy, nhưng vì thương chị mà Thuý Vân đành phải chấp nhận mối tơ duyên gượng ép này.

Hỏi: *Hình như khi trao kỉ vật, tâm trạng của chị không được dứt khoát lắm thì phải? Sao đã trao kỉ vật mà chị còn dặn vật này là "của chung", rồi tự coi mình là người mệnh bạc, "thác oan", tự nhủ "hồn còn mang nặng lời thề…"? Hay chị không muốn trao duyên nữa?*

Thuý Kiều: *Không, chị đã quyết định rồi. Nhưng đau đớn lắm em ơi! Những kỉ vật nhắc chị nhớ lại lời thề nguyền đính ước của một mối tình đẹp và sâu nặng, đâu dễ dàng dứt bỏ ngay được. Mặc dù ý chí đã quyết nhưng tâm trạng của chị lúc đó đầy mâu thuẫn giằng xé. Chị trao được kỉ vật nhưng không biết làm sao để quên đi tình yêu sâu nặng dành cho Kim Trọng. Mâu thuẫn đó khiến chị cảm thấy mình sống mà như đã chết…*

Tương tự, dạy bài *Việt Bắc* của Tố Hữu, GV có thể cho một HS nam đóng vai là một cán bộ về xuôi (người đi), một HS nữ đóng vai là đồng bào Việt Bắc (người ở lại). Khung cảnh diễn ra trong buổi tiễn đưa đầy lưu luyến, xúc động giữa người đi và người ở. Lưu ý HS rằng, cả người đi và người ở lại đều phải thể hiện được tình cảm lưu luyến nhớ thương, xúc động nghẹn ngào qua cử chỉ, ánh mắt, lời hỏi, lời đáp giữa hai người. Các HS còn lại phải theo dõi tỉ mỉ, phát biểu nhận xét, đánh giá của mình về sự nhập vai của bạn, chỗ nào đạt, chỗ nào chưa đạt, tại sao chưa đạt, cần bổ sung, điều chỉnh điểm nào. Có như thế, cả lớp mới thực sự được "sống thử", "nếm trải thử" các cung bậc cảm xúc nhân văn của con người.

Cũng có những tác phẩm trữ tình được kết cấu như một màn kịch, vì vậy, xây dựng kịch bản đối thoại để HS được hóa thân vào vai nhân vật, được thể nghiệm những cảm xúc, tâm trạng, ý nghĩ, hành động, cử chỉ của nhân vật trong những không gian trữ tình cụ thể là một biện pháp cần được khuyến khích. *Hầu trời* của Tản Đà là một tác phẩm như vậy. Đây là một bài thơ khá dài, có nhiều chi tiết được sắp xếp một cách logic theo trình tự thời gian giống như một tác phẩm tự sự, một vở kịch thể hiện rõ tài năng hư cấu và sức tưởng tượng của tác giả. Ở đây có khá nhiều nhân vật, có điều kiện cho nhiều HS được hóa thân. Tuy nhiên, để làm được điều đó, GV phải đầu tư thời gian và công sức giúp HS thiết kế kịch bản và hoàn thành "vai diễn" của mình; đồng thời, với một tác phẩm dài như vậy, nên tổ chức vào buổi ngoại khóa văn học là thuận tiện và hiệu quả nhất. GV cần nêu một số câu hỏi cho HS thảo luận, trao đổi

nhóm để thẩm thấu được suy nghĩ, tâm trạng của từng nhân vật, sau đó dàn dựng và biểu diễn vở kịch với tiêu đề *Hầu trời (giờ ngoại khóa):*

A. Công việc chuẩn bị:

- Thiết kế và thảo luận kịch bản
- Thiết kế trang phục (bằng giấy hoặc chất liệu dễ kiếm) cho các nhân vật Trời, chư tiên, thi sĩ
- Chọn HS đóng vai
- Chọn và trang trí sân khấu, dụng cụ, đạo cụ phù hợp
- Phân công nhiệm vụ học tập cho các HS còn lại.

B. Tổ chức biểu diễn

Cảnh 1: Thi sĩ mơ gặp được tiên:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 1,2,3;
- Lưu ý diễn xuất: Thể hiện cảm giác sung sướng, bồn chồn, thú tiêu dao thanh nhã của thi sĩ qua lời nói và cử chỉ.

Cảnh 2: Hai tiên nữ xuất hiện:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 4. Nói rõ lí do xuống gặp thi sĩ là do thơ hay "Vang cả sông Ngân Hà - Làm trời mất ngủ - Trời mời thi sĩ lên đọc thơ".
- Lưu ý diễn xuất: Thán phục, trân trọng.

Cảnh 3: Thi sĩ lên gặp trời:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 1,2,3;
- Lưu ý diễn xuất: Thái độ cung kính, sụp lạy.

Cảnh 4: Thái độ của trời:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ thơ 7,8.
- Lưu ý diễn xuất: Mời thi sĩ ngồi ghế bành; Mời thi sĩ uống nước nhấp giọng, thái độ thể hiện sự ngưỡng mộ, trân trọng.

Cảnh 5: Thái độ của chư tiên

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 8
- Lưu ý diễn xuất: Chăm chú, ngưỡng mộ: ngồi "tĩnh túc" để lắng nghe thi sĩ đọc thơ.

Cảnh 6: Thi sĩ đọc thơ cho Trời và các chư tiên nghe

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 9,10
- Lưu ý diễn xuất: Giọng đọc rất say sưa, cao hứng vì tự hào tự đắc về thơ của mình, và vì đã gặp được người " tri kỷ".
- Các chư tiên thán phục, mê say, hâm mộ "nở dạ, lè lưỡi, chau đôi mày,lắng tai, đứng, vỗ tay".

Cảnh 7: Trời nhận xét, đánh giá:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 12,13

- Lưu ý diễn xuất: Khen hết lời, đánh giá rất cao về thơ thi sĩ "giàu, lắm lối, tuyệt, đẹp, hùng mạnh, êm, tinh, đầm, lạnh". Thể hiện sự tự hào, tự khẳng định tài năng thơ văn của mình. Trời hỏi tên quê quán việc "thiên lương" của nhân loại?

Cảnh 7: Thi sĩ tâm sự:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 14,15
- Xưng tên và quê quán thể hiện ý thức tự hào về quê hương đất nước.
- Lưu ý diễn xuất: Giọng buồn, trầm khi kể tình cảnh dưới trần gian, thể hiện trách nhiệm với đời.

Cảnh 8: Trời an ủi, cảm thông:

- Chuyển thể nội dung khổ thơ 18
- Lưu ý diễn xuất: An ủi, cảm thông.

Cảnh 9: Cảnh chia tay giữa trời và thi sĩ

- Chuyển thể khổ thơ kết
- Lưu ý diễn xuất: Xúc động, lưu luyến.

Nếu HS diễn được như yêu cầu trên, các vai diễn cho người xem thấy được bản ngã "cái tôi" cá nhân - một "cái tôi" phóng túng, ngông nghênh tự ý thức đầy đủ về tài năng và giá trị đích thực của mình và niềm khao khát được khẳng định mình giữa cuộc đời của chủ thể trữ tình thì chứng tỏ HS đã cảm hiểu sâu sắc nhân vật trữ tình, đồng thời cảm hiểu sâu sắc thông điệp của bài thơ.

Như vậy, nhập vai để sống thử cảm xúc của nhân vật trữ tình và nhân vật trong thơ trữ tình là một biện pháp học hứng thú, hấp dẫn và sáng tạo đối với HS. Qua đây, HS được hóa thân vào tác giả hoặc nhân vật để thấu hiểu, đồng cảm và chia sẻ những tâm sự, ý nghĩ của nhân vật. Đó là cơ sở giúp người đọc cắt nghĩa, lí giải, đánh giá về nhân vật một cách có chiều sâu và sự khái quát hơn. Trên cơ sở tôn trọng ý nghĩa khách quan của tác phẩm, ý đồ chủ quan của tác giả, HS có thể đem vào đó cách cảm, cách hiểu, cách nghĩ, cách diễn đạt của riêng mình, từ đó mà phát triển các kĩ năng quan trọng, đặc biệt, là cơ hội để phát triển năng lực cảm thụ sáng tạo và bộc lộ những cảm xúc, suy nghĩ chân thật, hồn nhiên của mình về tác phẩm.

3.2.2.5. Hướng dẫn HS sử dụng nhật kí đọc văn để ghi lại những cảm xúc, suy nghĩ hồn nhiên về tác phẩm

Nhật kí đọc văn (hay sổ tay văn học) là một phương tiện dạy học, phương tiện tự học hiệu quả. Khuyến khích và yêu cầu HS sử dụng sổ nhật kí đọc văn là một kĩ thuật dạy học tích cực được giáo viên ở các nhà trường tiên tiến áp dụng triệt để. Bởi đọc văn là một quá trình, đọc nhiều lần, tại nhiều thời điểm với nhiều yêu cầu về mức độ khác nhau. Cùng một chủ thể nhưng cảm xúc đọc lần đầu tiên khác với lần thứ hai, lần thứ hai khác với lần thứ ba… Với một người đọc tốt, mỗi lần đọc là một lần khám phá mới với những cảm xúc mới. Những cảm xúc đó rất dễ bị trôi qua, bị lãng quên khi người đọc rời trang sách quay lại với vô vàn hoạt động và những cuộc tương tác trong một ngày dài. Vì vậy, nhật kí đọc văn sẽ là công cụ cần thiết để lưu giữ những cảm

xúc, ấn tượng, suy nghĩ rất riêng của chủ thể bạn đọc về tác phẩm. Đặc biệt, khi chúng ta đang nhấn mạnh đến việc phát triển năng lực đọc độc lập, sáng tạo của HS thì khuyến khích HS thường xuyên ghi nhật kí đọc văn là một biện pháp luyện tập năng lực đọc văn hiệu quả.

Nhật kí đọc văn là nơi có thể ghi lại bất cứ cảm xúc, suy nghĩ, lưu ý gì của HS khi đọc các tác phẩm. Đó có thể là niềm yêu thích hoặc căm ghét một nhân vật trong tác phẩm; cũng có thể là sự bình phẩm, khen chê, đánh giá về một chi tiết, yếu tố nghệ thuật; hoặc những câu hỏi, băn khoăn, thắc mắc về một yếu tố, vấn đề nào đó trong tác phẩm; hoặc những liên hệ tác phẩm với những vấn đề mà HS quan tâm; hoặc đơn giản là tóm tắt lại câu chuyện, cuộc đời nhân vật, chi tiết sự kiện trong tác phẩm theo cách riêng của người đọc, v.v… GV cần có những hướng dẫn HS cách thức ghi nhật kí đọc văn. Chẳng hạn, đọc *Vội vàng,* GV có thể hướng dẫn HS ghi lại cảm xúc, suy nghĩ của mình về một số vấn đề do HS tự xác định hoặc GV gợi dẫn như:

- *Bức tranh thiên nhiên được tái hiện qua con mắt của Xuân Diệu.*
- *Quan niệm của Xuân Diệu về thời gian. Đúng/sai? Tán thành hay phản đối?*
- *Quan niệm của Xuân Diệu về tuổi trẻ và tình yêu. Đúng/sai? Tán thành hay phản đối?*
- *Tâm thế của Xuân Diệu trước cuộc đời? Tích cực hay tiêu cực? Đồng tình hay phản đối?*
- *Cách cấu trúc, bố cục bài thơ?*
- *Cách sử dụng từ ngữ, hình ảnh, câu thơ? Ấn tượng trước cách ví "Tháng giêng ngon = cặp môi gần"?...*

Nhật kí đọc văn cũng có thể ghi lại những đoạn thơ hay, những hình ảnh đẹp, những tác phẩm cùng đề tài, chủ đề, những đoạn/bài bình thơ tiêu biểu, những tư liệu quý liên quan đến tác phẩm làm tư liệu để so sánh và mở rộng hiểu biết về tác phẩm học trên lớp. Thực hành tốt với sổ nhật kí đọc văn, HS không chỉ có nguồn tư liệu quý mà còn là sự chuẩn bị sẵn sàng cho những cuộc thảo luận nhóm, lớp thú vị. Trên cơ sở những ý kiến, quan điểm riêng đã được chuẩn bị trước, HS sẽ tự tin hơn để chia sẻ trong nhóm, lớp; tự tin chứng minh, bảo vệ ý kiến của mình, đồng thời được chia sẻ cách cảm, cách nghĩ, cách đánh giá của các bạn, qua đó mà hình thành các kĩ năng tư duy và giao tiếp cần thiết.

Nhật kí đọc văn cũng là phương tiện để HS tập làm thơ, tập sáng tác thơ theo các chủ đề đã học; hoặc vẽ chân dung nhà thơ, phác hoạ chân dung nhân vật trữ tình… Đây là những hình thức phát triển năng lực sáng tạo, năng lực diễn đạt cách cảm, cách nghĩ của mình bằng những phương tiện nghệ thuật độc đáo.

Chẳng hạn, sau đây có thể là một thiết kế nhật kí mà GV gợi ý cho HS thực hiện khi dạy học đọc hiểu bài *Vội vàng:*

Xuân Diệu và Vội vàng trong tôi

1) Những ấn tượng độc đáo nhất của bài thơ sau mỗi lần đọc?

Lần 1:.....

Lần 2:.....

2) Điểm gặp gỡ giữa thi sĩ và tôi?.....

Những câu hỏi thú vị về Xuân Diệu và bài thơ?

.....

3) Những hình ảnh và câu thơ hay nhất trong bài?

.....

Chân dung Xuân Diệu trong mắt tôi trước và sau khi đọc bài thơ? .....

Thư gửi Xuân Diệu:.....

Như vậy, cùng với các phương tiện, kĩ thuật dạy học khác, nhật kí đọc văn có những tiềm năng, tác dụng đặc biệt trong việc nâng cao năng lực thẩm văn, bình văn cho HS. Nó đồng thời là phương tiện hữu hiệu trong việc giúp HS nâng cao năng lực CXTM, tư duy sáng tạo; rèn luyện cho HS năng lực diễn đạt giàu hình ảnh, đồng thời nâng cao năng lực tự học cho HS.

3.3. Hướng dẫn HS huy động thị giác thẩm mĩ để hỗ trợ phát triển cảm xúc thẩm mĩ khi đọc thơ trữ tình

3.3.1. Cơ sở khoa học

"Thị giác là quân chủ bài trong tất cả các giác quan"; "Thị giác chiếm vị trí thống trị trong hầu hết mọi giác quan của chúng ta, nắm giữ một nửa tiềm lực của não" [106, tr.328]. Đó là tuyên bố của nhà Sinh học phân tử thực nghiệm, Giám đốc Trung tâm Nghiên cứu ứng dụng Quy luật trí não trong học tập của trường đại học Seattle Pacific, Hoa Kỳ. Giác quan thị giác được sử dụng nhiều nhất trong các giác quan của con người. Ấn tượng thu được từ thị giác vô cùng phong phú, đa dạng. Các ấn tượng do thị giác, và cả thính giác mang lại có vai trò hết sức quan trọng trong việc giúp con người cảm nhận được thế giới hiện thực. Ấn tượng thị giác gắn liền với không gian, màu sắc, đường nét, hình khối, góp phần xác định tính vật thể của sự vật, hiện tượng; trong khi ấn tượng thính giác gắn liền với thời gian, âm thanh, thể hiện rõ nét đời sống tinh thần của con người. Các ấn tượng thị giác và thính giác hỗ trợ nhau, tạo ra sức mạnh của tri giác trực quan, của nhận thức cảm tính - giai đoạn thứ nhất của quá trình nhận thức của con người.

Trong sáng tạo nghệ thuật, thị giác nghệ thuật đóng vai trò chính trong việc tổ chức tri giác. Để trở thành tác phẩm nghệ thuật, vật thể phải được con người làm ra, được tổ chức, sắp xếp theo những dụng ý nhất định. Chính sự tổ chức các tính chất tạo

ấn tượng thị giác của vật thể về màu sắc, đường nét, hình khối mà nghệ thuật thị giác trở nên có ý nghĩa, dù được tiếp cận từ bất kỳ góc độ nào.

So với các giác quan khác, thị giác và thính giác có vai trò đặc biệt trong việc tiếp nhận các giá trị thẩm mỹ nói chung, thơ trữ tình nói riêng. Khi nói đến nghệ thuật thị giác, người ta thường nghĩ ngay đến hội họa, điêu khắc, kiến trúc và một phần là điện ảnh, sân khấu, vũ đạo. Ở đây, người thưởng thức phải dùng mắt để tiếp cận, thưởng thức và đánh giá nghệ thuật. Văn chương nói chung, thơ trữ tình nói riêng là nghệ thuật của thời gian - diễn tả quá trình tâm trạng và hành động, giúp người đọc hòa nhập vào dòng chảy không dứt của con người và cuộc đời. Con đường đi vào TPVC nói chung, thơ trữ tình nói riêng là đọc. Nhưng, đọc sẽ chỉ là đọc chứ không phải là thưởng thức, đánh giá nếu trong quá trình đọc không kết hợp với việc sử dụng thị giác để tri giác, khám phá các biểu tượng ngôn ngữ của tác phẩm. Là nghệ thuật của thời gian nhưng văn học cũng như thơ lại sử dụng chất liệu ngôn từ để tạo hình và biểu cảm. Thi trung hữu họa. Vì vậy, đọc – hiểu thơ, người đọc phải biết sử dụng thị giác thẩm mĩ - khả năng tri giác ngôn ngữ nghệ thuật để phát hiện, nhận biết và lí giải các hình ảnh, kí hiệu, biểu tượng, dấu hiệu nghệ thuật nổi bật trên biển ngôn từ tác phẩm trong quá trình đọc.

3.3.2. Cách thức tiến hành

3.3.2.1. Hướng dẫn học sinh dùng thị giác kết hợp với thính giác để phát hiện các yếu tố ngôn ngữ nổi bật về màu sắc, hình nét, ánh sáng, âm thanh, không gian, vần nhịp… trong quá trình đọc; phân tích khả năng cảm nhận, quan sát, miêu tả sự vật tinh tế của nhà thơ về những đại lượng nghệ thuật đó trong tác phẩm trữ tình.

Khi đọc tác phẩm tự sự, người đọc chú ý trước hết và nhiều nhất đến tính cách nhân vật, cốt truyện. Khi đọc tác phẩm trữ tình, sau tình cảm, cảm xúc của nhân vật trữ tình, người đọc đặc biệt lưu tâm đến các hình ảnh, kí hiệu, biểu tượng về màu sắc, hình nét, ánh sáng, âm thanh, vần nhịp… Những yếu tố đó đã được nhà thơ dày công gọt rũa, trau chuốt, sáng tạo. Đó là những biểu hiện trực tiếp của thị giác thẩm mĩ của nhà thơ, có khả năng tác động trực tiếp đến cảm xúc, thị hiếu thẩm mĩ của người đọc, người học. Chẳng hạn, khi dạy học bài *Cảnh ngày hè* của Nguyễn Trãi, GV vừa hướng dẫn HS đọc, vừa yêu cầu HS tri giác ngôn ngữ để phát hiện và gạch chân những từ ngữ, hình ảnh, biểu tượng chỉ màu sắc, hình khối, đường nét, không gian của bức tranh; sau đó gợi ý cho HS phân tích, đánh giá nghệ thuật – tài năng của nhà thơ trong việc kiến tạo bức tranh ngày hè đặc sắc bằng nghệ thuật ngôn từ:

- Theo em, tác giả đã cảm nhận được cảnh ngày hè bằng những giác quan nào? Thính giác hay thị giác?

- Em hãy gạch chân những từ ngữ, hình ảnh chỉ màu sắc? Có bao nhiêu gam màu trong bức tranh này? Sự kết hợp các gam màu trong bức tranh này như thế nào?

- Những từ ngữ, hình ảnh nào đặc tả đường nét, hình khối của bức tranh? Không gian được quan sát theo chiều nào? Từ ngữ nào nói lên điều đó? Ý nghĩa của cách miêu tả đó?

- Hãy gạch chân các từ ngữ, hình ảnh chỉ âm thanh, ánh sáng? Em hãy đọc lại, vừa đọc vừa lắng nghe và sau đó miêu tả lại âm thanh đó? Những âm thanh đó có tác dụng gì trong việc tạo nên bức tranh ngày hè?

- Cảm nhận của em về sự lựa chọn và kết hợp các yếu tố âm thanh, màu sắc đường nét, ánh sáng... khi miêu tả cảnh ngày hè của Nguyễn Trãi?...

Bằng sự quan sát trong quá trình đọc và sự gợi ý của GV, HS sẽ nhận ra được những từ ngữ, hình ảnh chỉ màu sắc: "lục, đỏ, hồng"; chỉ ánh sáng: "tịch dương"; chỉ đường nét, hình khối - sức sống của cảnh vật: "đùn đùn, phun, tiễn, rợp giương"; chỉ âm thanh: "lao xao, dắng dỏi". Cảnh ngày hè là một bức tranh tuyệt đẹp, giàu sức sống được cảm nhận bằng cả thính giác, thị giác và khứu giác; được tạo nên bởi bàn tay đa tài của người nghệ sĩ ngôn từ: Màu xanh của tán lá hòe làm nền tô điểm nổi bật màu đỏ như lửa của hoa thạch lựu, màu hồng của sen nổi bật giữa màu xanh của lá, hương đưa thoang thoảng; màu vàng của ánh trời chiều dát vàng lên những tán lá xanh; tiếng ve kêu râm ran - âm thanh đặc trưng của mùa hè, hòa với tiếng lao xao xa xa của chợ cá - âm thanh đặc trưng của làng chài. Cảnh vật được miêu tả trong khoảnh khắc chiều hè "cuối ngày" nhưng sự sống, nhịp sống không chậm lại mà dường như còn căng tràn hơn: "đùn đùn", "giương lên", "phun"ra. Bức tranh thiên nhiên hiện ra thật đẹp, giàu sắc màu, đầy sức sống, tràn đầy niềm vui và hi vọng. Phải yêu thiên nhiên và cuộc sống con người tha thiết và sâu lắng; phải có năng lực cảm xúc thẩm mĩ và khả năng quan sát hết sức tinh tế, tác giả mới "vẽ" được bức tranh bằng ngôn từ tươi mới và sống động như vậy.

Trong thực tế dạy đọc - hiểu từng bài thơ cụ thể ở nhà trường THPT hiện nay, GV vẫn chú ý bình giảng các yếu tố nghệ thuật tiêu biểu về màu sắc, hình nét, ánh sáng, âm thanh, không gian, vần nhịp... trong thơ. Tuy nhiên, việc hướng dẫn cho HS cách thức phát hiện và phân tích, đánh giá để hình thành năng lực đọc độc lập chưa được chú trọng. Để nâng cao năng lực CXTM, qua mỗi giờ đọc hiểu thơ, GV cần lưu ý HS kết hợp đọc với việc quan sát ngôn ngữ và sử dụng các giác quan cần thiết để phát hiện và giải mã được ý nghĩa của những đại lượng nghệ thuật thú vị này. Đây cũng là những yếu tố thu hút hứng thú, niềm yêu thích văn chương của các em.

3.3.2.2. Hướng dẫn học sinh nhận diện và phân biệt các loại hình tượng, đặc biệt là hình tượng thị giác, thính giác, khứu giác và vị giác trong thơ để nâng cao năng lực thưởng thức thẩm mĩ

Các nhà Hình thức Nga đã từng phủ nhận tính hình ảnh của thơ, rằng "hình ảnh - chỉ là thứ phẩm của thơ ca đích thực", và nhà ngôn ngữ học R.Jacobson đã từng lấy *Tôi yêu em* của A.Puskin như một minh chứng tiêu biểu cho thứ thơ phi hình ảnh. Tuy nhiên, nhìn chung, ngôn ngữ thơ là thứ ngôn ngữ giàu tính hình tượng. Đó là khả năng tái hiện cuộc sống một cách sinh động bằng những hình ảnh, biểu tượng có khả năng gây ấn tượng mạnh

mẽ đối với trí tưởng tượng và cảm nhận của người đọc. Con người có bao nhiêu giác quan thì có bấy nhiêu loại hình tượng giác quan trong thơ. Tuy nhiên, xuất hiện nhiều nhất, nổi bật nhất là hình tượng thị giác và hình tượng thính giác; sau đó là hình tượng khứu giác và vị giác. Mỗi loại hình tượng này có đặc trưng riêng, có khả năng tạo ấn tượng riêng và vì vậy cũng quy định cách cảm nhận riêng của người đọc. Biết nhận diện và phân biệt các loại hình tượng này; phân tích, đánh giá ý nghĩa biểu đạt của nó trong chỉnh thể thơ sẽ góp phần nâng cao năng lực thưởng thức và đánh giá nghệ thuật của người đọc. Chẳng hạn, lưu ý HS nhận diện hình tượng thị giác:

- ***Trời thu xanh ngắt*** *mấy tầng cao*
Cần trúc lơ phơ *gió hắt hiu*
(*Cảm xúc mùa thu*- Nguyễn Khuyến)

- ***Dốc lên khúc khuỷu*** *dốc thăm thẳm*
Heo hút ***cồn mây súng ngửi trời***
Ngàn thước lên cao, ngàn thước xuống
Nhà ai Pha Luông ***mưa xa khơi****...*
(*Tây Tiến* – Quang Dũng)

- *Gió thổi* ***rừng tre phấp phới***
Trời thu thay áo mới
(*Đất nước*- Nguyễn Đình Thi)

Các hình tượng thính giác:

-***Lao xao chợ cá*** làng ngư phủ
Dắng dỏi cầm ve lầu tịch dương
(*Cảnh ngày hè* – Nguyễn Trãi)

- Đâu ***tiếng làng xa*** vãn chợ chiều…
(*Tràng giang* – Huy Cận)

-***Đã nghe sợi tóc*** bạc trên tay mình.
(*Lời ru đồng đội* – Nguyễn Duy)

Các hình tượng khứu giác:

-Đường trong làng: ***hoa dại với mùi rơm***
Người cùng tôi đi giữa ***đường thơm***
(*Đi giữa đường thơm*- Huy Cận)

- Này lắng nghe em ***khúc nhạc thơm***
Say người như rượu tối tân hôn.
(*Huyền diệu* – Xuân Diệu)

- Nhớ ôi Tây Tiến cơm lên khói
Mai Châu mùa em ***thơm nếp xôi***
(*Tây Tiến*- Quang Dũng)

Các hình tượng vị giác:

- ***Tháng giêng ngon*** như một cặp môi gần

- Mùi tháng năm đều rớm ***vị chia phôi***

(*Vội vàng*- Xuân Diệu)

*- Ta yêu **giọng em cười** trong trẻo*

***Ngọt ngào** như nước dừa xiêm*

(*Trở về quê nội* – Lê Anh Xuân)

Ngoài ra, thơ là kết quả của sự tương giao giữa các giác quan. Các nhà tượng trưng chủ nghĩa quan niệm, giữa vũ trụ và con người có sự tương giao, đặc biệt, có sự tương giao giữa các giác quan. Theo Baudelaire, "Mùi hương, màu sắc và âm thanh tương giao cùng nhau". Trong *Tương ứng,* ông mô tả: "Có những mùi hương mát như da thịt trẻ con, ngọt ngào như tiếng sáo, xanh mượt tựa cỏ non" [165]. Ảnh hưởng lối thơ tượng trưng, Bích Khê cũng có những câu thơ đan bện nhiều cảm giác đến mức khó lòng tách biệt:

- Gió đi chới với trong khung trắng

Lộ nửa vần thơ nửa điệu ca

- Nường hé môi ra. Bay điệu nhạc

- Mắt như xuân mà ngọt tợ hương.

(Hiện hình)

Đặc biệt, Xuân Diệu và thơ Xuân Diệu là một ví dụ điển hình về hành trình "thức nhọn" các giác quan của thi sĩ để mang đến cho thơ vẻ đẹp lung linh, kỳ diệu và hấp dẫn:

*- **Mùi tháng năm*** đều rớm ***vị chia phôi***

(Vội vàng)

*- **Đàn buồn, đàn lặng**, ôi đàn chậm*

*- Mỗi **giọt rơi tàn** như lệ ngân.*

(*Nguyệt cầm)*

Để cảm nhận được vẻ đẹp của thế giới nghệ thuật mới lạ đó, người đọc chỉ có thể sử dụng khả năng trực giác nghệ thuật. Muốn vậy, thông qua đọc – hiểu thơ, người đọc phải thường xuyên được rèn luyện khả năng nhanh nhạy của các giác quan kết hợp với trí tưởng tượng phong phú. Cách thức chung là thông qua hệ thống câu hỏi, bài tập hợp lí, chẳng hạn:

- Hãy đọc kĩ, quan sát, lắng nghe và xác định xem hình tượng thơ được tác giả cảm nhận và miêu tả bằng giác quan nào?

- Có gì mới lạ và độc đáo trong cách cảm nhận và miêu tả hình tượng đó?

- Hiệu quả nghệ thuật của cách miêu tả đó?

- Đánh giá của em về khả năng quan sát, miêu tả hình tượng của nhà thơ?...

3.3.2.3. Nâng cao tri thức về đặc điểm ngôn ngữ thơ và năng lực sử dụng ngôn ngữ thơ cho học sinh trong quá trình dạy học thơ trữ tình

So với ngôn ngữ sinh hoạt hằng ngày và ngôn ngữ truyện, ngôn ngữ thơ có những đặc trưng riêng. Đó là thứ ngôn ngữ hàm ngôn, đa nghĩa, giàu tính hình tượng và biểu cảm, giàu

tính nhạc và luôn được lạ hoá. Nó là kết tinh của quá trình lao động sáng tạo nhọc nhằn mà đầy đam mê của nhà nghệ sĩ. Nói như nhà thơ Nga Maiakovski:

Phải phí tốn ngàn cân quặng chữ
Để thu về một chữ mà thôi
Nhưng chữ ấy làm cho rung động
Triệu trái tim trong hàng triệu năm dài.

Đỗ Phủ có câu châm ngôn: "Ngữ bất kinh nhân, tử bất hưu" (Lời thơ chưa làm cho người đọc kinh ngạc, thán phục, đến chết chưa thôi lao động sáng tạo); còn nhà thơ Trần Dần thì gọi các nhà thơ là "phu chữ". Hiểu biết ở một mức độ nhất định đặc trưng của ngôn ngữ thơ, lấy đó làm phương tiện, công cụ để thưởng thức, soi chiếu vào từng bài thơ cụ thể là một yêu cầu không đơn giản đối với HS THPT. Tuy nhiên, để nâng cao năng lực cảm xúc và đánh giá thẩm mĩ, HS cần phải được trang bị những kiến thức lí luận cơ bản đó.

Chẳng hạn, chúng ta thường dễ dàng khẳng định ngôn ngữ thơ giàu tính nhạc. Nhưng tính nhạc trong thơ được thể hiện như thế nào? Tính nhạc trong thơ được tạo nên bởi những yếu tố nào? Làm thế nào để HS hiểu, cắt nghĩa, chứng minh được điều đó và vận dụng vào việc đọc hiểu những bài thơ khác?... Nói đến nhạc tính trong thơ là nói đến những yếu tố ngoài ngữ nghĩa, được tạo nên bởi vỏ âm thanh của từng từ ngữ và sự kết hợp âm thanh giữa các từ ngữ theo những thủ pháp nghệ thuật nhất định nhằm biểu đạt những nhu cầu cảm xúc khác nhau. Tiếng Việt được người nước ngoài nhận định là một thứ tiếng êm ái, giàu chất nhạc và chất thơ. Có thể kể ra một số yếu tố tạo nên tính nhạc trong ngôn ngữ thơ tiếng Việt như: thanh điệu, sự lặp lại phụ âm đầu, sự hiệp vần, sự điệp từ, điệp ngữ, điệp cú pháp, các từ tượng thanh (bắt chước các âm thanh tự nhiên như: *tí tách, róc rách, leng keng, bì bạch, đùng đùng…*); cách ngắt nhịp/tiết tấu (nhanh-chậm-đều); cách ngắt dòng, ngắt đoạn; sự móc nối, bắc cầu, vắt dòng, bậc thang; giai điệu (cao-thấp, lên-xuống, mạnh mẽ, dữ dội-nhẹ nhàng, trầm lắng),... Để diễn tả chiếc xe ngựa đi trên con đường xấu, lồi lõm, gồ ghề, Nguyễn Du viết: "*Vó câu khấp khểnh, bánh xe gập ghềnh".*Ở đây, yếu tố quan trọng nhất tạo nên tính nhạc cho câu thơ (như nhịp bước của con ngựa và vòng quay của bánh xe) không phải là thanh điệu hay phần vần mà chính là sự lặp lại cặp phụ âm đầu "kh" và "g". Nhạc điệu đó kết hợp với thanh điệu lúc lên (thanh sắc khấp khểnh), lúc xuống (thanh nặng, huyền gập ghềnh) và nghĩa của vần khiến người đọc như trông thấy rõ vó ngựa đang bước cao bước thấp; tiếng móng ngựa lộp cộp, tiếng bánh xe lọc-xọc, chiếc xe lắc lư, nghiêng ngả và người ngồi trong xe hẳn là bị nhồi lên nhồi xuống trong một hành trình hết sức vất vả, nhọc nhằn…

Hay khi miêu tả mùa hè, Nguyễn Du viết: *" Dưới trăng quyên đã gọi hè/ Đầu tường, lửa lựu lập lòe đâm bông". (Truyện Kiều* - Nguyễn Du*)* Âm hưởng của 4 tiếng lửa lựu lập lòe bắt đầu bằng phụ âm đầu "l" lặp liền nhau gợi cho người đọc cảm giác như "nghe" thấy mỗi bông lựu đỏ như một ngọn lửa nhỏ đang cháy lung linh, bập bùng dưới

cái nắng hè hừng hực, gay gắt. Sự lặp lại âm đầu đã tạo nên điệu nhạc cho câu thơ, khiến cho bức tranh mùa hè trở nên sinh động và ấn tượng.

Yếu tố có vai trò chi phối mạnh mẽ, phong phú, hữu hiệu bậc nhất đến tính nhạc trong ngôn ngữ thơ tiếng Việt phải kể đến thanh điệu. Thanh điệu là một đặc thù của riêng tiếng Việt. Tiếng Việt có lẽ là thứ ngôn ngữ giàu thanh điệu bậc nhất với sáu thanh: bằng, huyền, ngã, hỏi, sắc, nặng. Để tả vẻ đẹp hoang sơ, hùng vĩ, dữ dội của núi rừng Tây Bắc, Quang Dũng dùng nhiều thanh trắc (thanh sắc, hỏi):

- Dốc lên khúc khuỷu dốc thăm thẳm
Heo hút cồn mây súng ngửi trời
Ngàn thước lên cao, ngàn thước xuống

Nhưng để miêu tả vẻ đẹp lãng mạn, thơ mộng, huyền ảo của núi rừng Tây Bắc, nhà thơ dùng toàn thanh bằng (thanh huyền, thanh không): " *Nhà ai Pha Luông mưa xa khơi".* Tương tự, để miêu tả những cảm xúc nhẹ nhàng, tinh tế, các nhà thơ thường dùng thanh bằng (thanh huyền, thanh không):

Sáng nay tiếng chim thanh
Trong gió xanh
Dìu vương hương ấm thoảng xuân tình...
(Màu thời gian)

Đoàn Phú Tứ đã miêu tả tiếng chim trong trẻo, tiếng gió nhẹ nhàng và mùi hương ban mai dìu dịu, vấn vương bằng hầu hết thanh bằng cùng với lối láy vần tạo nên một giai điệu thơ đẹp, êm dịu và tình tứ.

Bên cạnh thanh điệu, cách ngắt nhịp, tiết tấu cũng là yếu tố quan trọng tạo nên tính nhạc của thơ. Nói như nhà thơ người Mỹ Edgar Poe, "Làm thơ cũng tức là sáng tạo nhịp điệu của cái đẹp". Nhịp thơ, tiết tấu được xác định dựa trên logic ngữ pháp, logic ngữ nghĩa của câu và logic cảm xúc, suy tư của nhân vật trữ tình. Chẳng hạn, 2 câu thơ "*Nắng xuống, trời lên, sâu chót vót - Sông dài, trời rộng, bến cô liêu*" miêu tả sự rời rạc, không tương tác, không giao nối giữa các sự vật, Huy Cận đã sử dụng hầu hết các từ đơn. Nhịp điệu câu thơ có thể được xác định như sau:

Nắng / xuống // trời / lên // sâu / chót vót/
Sông / dài // trời / rộng // bến / cô liêu

Mỗi tiếng chỉ một sự vật, một động tác, một chiều hướng khác nhau. Tiết tấu riêng lẻ, rời rạc đó đã góp phần thể hiện một cách ám ảnh bức tranh sông nước cô liêu buổi chiều tà.

Dẫn ra một số ví dụ về tính nhạc trong thơ như vậy để thấy, có hiểu biết về đặc điểm ngôn ngữ thơ, HS mới có thể nhạy cảm trước cái hay, cái đẹp của tác phẩm thơ, từ đó mới có thể tiếp nhận, thưởng thức và đánh giá nó. Vì vậy, trong quá trình dạy đọc hiểu thơ trữ tình, qua mỗi bài thơ, mỗi giờ học thơ, GV cần trang bị cho HS những hiểu biết nhất định về đặc trưng của ngôn ngữ thơ để giúp HS có được những kiến thức công cụ quan trọng, từ đó HS biết tự mình khám phá nét đẹp của ngôn ngữ thơ

qua những bài thơ mới. Ví dụ, *Vội vàng* của Xuân Diệu có thể là một mẫu bài tiêu biểu để dạy HS những đặc điểm của ngôn ngữ thơ. Cách sử dụng ngôn ngữ trong bài thơ của Xuân Diệu hết sức độc đáo và tài tình đã diễn tả được nhiều cung bậc sắc màu, cảm xúc, tâm trạng của sự sống, con người. Để giúp HS cảm nhận được điều đó, GV có thể hướng dẫn HS nhận xét về cách dùng cụm danh từ (*ong bướm, yến anh, tuần tháng mật, thần vui...*); động từ (*thì thào, ôm, riết, say, thâu*), tính từ (*mơn mởn, lá biếc, xuân hồng...*); cách tạo dáng cho câu thơ; hệ thống điệp từ - liên từ (*của, này, đây...),* v.v... Tất cả đã diễn tả sự bao la vô tận của cảnh vật mùa xuân, có niềm hạnh phúc ngọt ngào trong "tuần tháng mật" của ong bướm, có vẻ lộng lẫy "hoa của đồng nội xanh rì", có cái mơn mởn trẻ trung "lá của cành tơ phơ phất", có âm thanh rạo rực nồng nàn trong "khúc tình si" của yến anh, có cái rực rỡ chan hòa của ánh sáng chớp hàng mi... Qua cặp mắt xanh non biếc rờn của thi sĩ, cuộc sống trần thế xung quanh bỗng được phát hiện như một thiên đường phong phú giầu có. Mỗi vẻ đẹp của mùa xuân đều tràn trề nhựa sống, gợi đến tuổi trẻ, tình yêu và hạnh phúc" [54,tr.142]. Đằng sau bức tranh xuân là tình yêu mãnh liệt của Xuân Diệu đối với thiên nhiên đất trời, với tuổi trẻ, tình yêu và hạnh phúc của con người.

Bên cạnh việc trang bị kiến thức về ngôn ngữ thơ ca, để nâng cao khả năng nhạy cảm thẩm mĩ khi đứng trước tác phẩm thơ, GV cần tăng cường rèn luyện cho HS cách nói, cách viết, cách sử dụng ngôn ngữ giàu hình ảnh và biểu cảm. Hiện nay, vì nhiều nguyên nhân, tình trạng HS sử dụng từ ngữ khẩu ngữ, thậm chí sử dụng tiếng lóng trong bài bình văn, bình thơ đang dần trở nên khá phổ biến. Chẳng hạn, HS hồn nhiên nhận định: "Hàn Mặc Tử bị *hủi* về thể xác nhưng tâm hồn nhất quyết không *bị hủi",* thay vì: "Mặc dù bị đau đớn, giày vò về thể xác nhưng tâm hồn Hàn Mặc Tử vẫn tràn ngập cảm hứng sáng tạo"; câu thơ gợi nhớ về một địa danh đẹp với hình ảnh "mùa em" đầy chất thơ "*Mai Châu mùa em thơm nếp xôi*" trong bài *Tây Tiến* của Quang Dũng được HS "giải phẫu" một cách nhạt nhẽo: "Có lẽ dù chiến tranh có đi qua, các chiến binh Tây Tiến trở lại làng quê cũ nhưng hình ảnh cô em gái Mai Châu ngày đêm tảo tần nấu món xôi nếp cho họ ăn sẽ không bao giờ phai trong lòng các anh bộ đội"; cắt nghĩa 2 câu thơ: "*Tây Tiến đoàn binh không mọc tóc/Quân xanh màu lá dữ oai hùm"*, HS viết: "Có lẽ giữa trời hè nóng nực, cộng với khói lửa chiến tranh các chiến binh Tây Tiến đã quyết định "gọt" trọc để thoải mái thoáng mát hơn và tiện cho việc vệ sinh"; bình câu thơ "*Đất nước là nơi ta hò hẹn*" trong bài *Đất nước* của Nguyễn Khoa Điềm, HS hồn nhiên lí giải: "Đất nước là nơi chứng kiến mối tình vụng trộm của lứa đôi",… Thiết nghĩ, những lỗi dùng từ ngữ thiếu tinh tế và thiếu chọn lọc như vậy có thể tìm thấy rất nhiều trong bài làm văn của HS, kể cả những HS khá. Vì vậy, thông qua thảo luận, thuyết trình; thông qua cách luyện viết đoạn văn, bài văn, GV cần chú ý hơn trong việc rèn cho HS khả năng diễn đạt vừa chính xác, vừa tinh tế, phù hợp với hoàn cảnh giao tiếp. Đây cũng là cách để nâng cao năng lực CXTM cho HS.

3.4. Hướng dẫn HS nâng cao năng lực liên tưởng, tưởng tượng để hỗ trợ phát triển cảm xúc thẩm mĩ khi đọc thơ trữ tình

3.4.1. Cơ sở khoa học

Tưởng tượng và liên tưởng là hai phẩm chất quan trọng của tư duy sáng tạo. Về vai trò của trí tưởng tượng, nhà vật lí học Albert Einstein từng có nhiều phát ngôn ấn tượng: "Logic đưa bạn đi từ A-B, còn trí tưởng tưởng có thể đưa bạn đến khắp mọi nơi"; hay: "Dấu hiệu thật sự của trí tuệ không phải là kiến thức mà là trí tưởng tượng", "Trí tưởng tượng quan trọng hơn kiến thức",...

Người ta thường chia tưởng tượng thành 2 loại: Tưởng tượng tái tạo và tưởng tượng sáng tạo. Tưởng tượng sáng tạo là khả năng dựng lên trong tâm trí những hình ảnh về con người, sự vật, sự kiện, cảm giác mà mình chưa từng gặp, chưa từng thấy hoặc chưa có trong hiện thực. Tưởng tượng sáng tạo là đặc trưng phẩm chất của nhà nghệ sĩ, mà "Thơ là nghệ thuật kỳ diệu bậc nhất của trí tưởng tượng" [15, tr.173]. Diễn tả niềm vui sướng tột độ của con người Việt Nam khi cách mạng tháng Tám thành công, Tố Hữu viết: *"Ngực lép 4000 năm, Trưa nay cơn gió mạnh / Thổi phồng lên.Tim bỗng hóa mặt trời/ Có con chim nào trong tóc nhảy nhót hót chơi/ Ha! nó hót cái gì vui nghe lạ quá"(Huế tháng Tám).* Không có năng lực tưởng tượng sáng tạo, nhà thơ không thể sản sinh ra một thế giới nghệ thuật mới lạ và sống động đó. Nhờ trí tưởng tượng phong phú, thơ không chỉ phản ánh, bộc lộ mà còn dự báo được tương lai của loài người.

Còn tưởng tượng tái tạo là quá trình hình dung, tái hiện lại những sự vật, hiện tượng, con người... dựa trên cơ sở vốn sống, vốn kinh nghiệm hoặc sự miêu tả, gợi ý của người khác. Tưởng tượng tái tạo là đặc trưng của hoạt động cảm thụ văn học. Đó là khả năng làm "sống dậy" cuộc sống, thế giới nghệ thuật trong tác phẩm từ những "ký hiệu im lìm"; là bước "chuyển" hiện thực cuộc sống từ trang sách của nhà văn thành hiện thực cuộc sống hiển hiện trước mắt người đọc. Tưởng tượng càng đầy đủ chuẩn xác bao nhiêu thì sự tiếp nhận văn học càng sâu sắc bấy nhiêu. Tác phẩm chỉ thực sự tồn tại trong sự tiếp nhận bằng tưởng tượng tái tạo của người đọc. Tưởng tượng chính là là chiếc cầu nối giữa nhà văn và bạn đọc. GS. Phan Trọng Luận chỉ rõ: "Muốn cho thế giới nghệ thuật của tác phẩm hiện hình lên, người đọc phải có khả năng tái hiện bằng hoạt động tưởng tượng (…) tưởng tượng tái hiện là bước giúp người đọc nhìn ra thế giới bên trong của tác phẩm nằm dưới các ký hiệu ngôn ngữ (…) có tưởng tượng tái hiện thì thế giới tác phẩm mới hiện hình với bao nhiêu bức tranh nhiều mầu, với bao nhiêu con người khác nhau về diện mạo, tính cách (…). Không chú ý giúp HS rèn luyện trí tưởng tượng tái hiện, giờ học văn trở nên nhạt nhẽo, không lôi cuốn HS vì thế giới tác phẩm chưa hiện hình trong tưởng tượng của HS. Chỉ có thể bắt đầu giờ giảng văn khi ít nhất trong đầu óc HS đã làm sống dậy được thế giới của tác phẩm"[71,tr.173]. Như đã nói, đặc trưng của ngôn ngữ thơ trữ tình là hàm súc, ý tại ngôn ngoại. Vì vậy, đọc thơ trữ tình, người đọc phải vận dụng tối đa năng lực tưởng tượng mới có thể tiếp cận và giải mã được thế giới nghệ thuật thơ.

Cùng với tưởng tượng, liên tưởng cũng là một năng lực thiết yếu trong sáng tạo và tiếp nhận văn học. "Liên tưởng là một hiện tượng tâm lí khiến người ta nghĩ đến sự vật có liên quan, hoặc vì gần nhau hoặc vì trái ngược nhau" [91,tr.374]. Liên tưởng chỉ "mối liên hệ giữa các yếu tố tâm lí, nhờ đó xuất hiện của một yếu tố này trong những điều kiện nhất định gây nên một yếu tố khác liên quan đến nó" [39,tr.25]. Liên tưởng khiến hai sự vật, hiện tượng "tưởng chừng tách rời nhau, tựa hồ không thể đứng bên nhau trong một mạch suy nghĩ, đã xuất hiện một mối liên hệ để chúng đột nhiên trở nên gần gũi, cái này là biểu tượng tốt nhất của cái kia trong khoảng cách ấy, mối liên hệ này có được chính nhờ một thao tác tư duy, một năng khiếu tinh thần trong hoạt động nhận thức, một hiện tượng tâm lí. Liên tưởng không chỉ là tái tạo đơn thuần, gợi lại hồi ức mà còn là sáng tạo, làm nên những kết hợp mới mẻ. "Liên tưởng không chỉ là cái "bắc cầu" giữa quá khứ và hiện tại dù giữa chúng là cả một khoảng không gian, thời gian khó xác định mà còn là con đường, dựa trên những linh cảm trí tuệ để đi đến sáng tạo mới, xác lập những mối tương quan bất ngờ" [128,tr.133-134]. Theo GS. Phan Trọng Luận, "Từ gợi ý của nhà văn thông qua những chi tiết, những hình ảnh, những con người, những tâm trạng, người đọc với vốn sống trực tiếp, hoặc gián tiếp của mình, bắt gặp được ý, lời tâm tình của nhà văn… Liên tưởng của người đọc bắt gặp được liên tưởng của nhà văn càng nhanh, càng sâu sắc bao nhiêu thì hiệu quả tiếp nhận càng cao bấy nhiêu" [71, tr.174].

Có rất nhiều loại liên tưởng, tuy nhiên, người ta thường nhắc tới một số dạng xuất hiện khá thường xuyên trong sáng tạo và cảm thụ văn học như: liên tưởng tương đồng, liên tưởng tương phản và liên tưởng ký ức. Quá trình sáng tác của nhà thơ chính là đem liên tưởng của mình đến với người đọc để khơi gợi ở người đọc những trường liên tưởng mới. Vì vậy, để thấu hiểu được tâm sự của nhà thơ, người đọc cũng phải vận dụng tối đa năng lực liên tưởng mới có thể tiếp cận và giải mã được thế giới nghệ thuật thơ.

Liên tưởng và tưởng tượng có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Liên tưởng có được nhờ cảm xúc và trí nhớ. Còn tưởng tượng là kết quả của quá trình cảm giác, tri giác, biểu tượng hoá. Trong liên tưởng có tưởng tượng, trong tưởng tượng có liên tưởng. Nhờ có liên tưởng, những hình ảnh mà tưởng tượng tạo ra trở nên phong phú, sinh động hơn và ngược lại, nhờ có tưởng tượng mà trường liên tưởng trở nên rộng mở, phong phú hơn. Vì vậy, trong quá trình dạy học thơ trữ tình, GV vừa phải chú ý nâng cao năng lực tưởng tượng, vừa phải hướng dẫn HS huy động tối đa vốn sống, vốn tri thức của mình để chắp cánh cho những liên tưởng sáng tạo trong quá trình tạo nghĩa cho tác phẩm.

3.4.2. Cách thức tiến hành

3.4.2.1. Cho HS nhận diện sản phẩm tưởng tượng và đánh giá khả năng tưởng tượng của nhà thơ

Để nâng cao khả năng tưởng tượng, trước hết, HS cần biết học cách tưởng tượng của các nhà thơ. Sản phẩm tưởng tượng của nhà thơ là các hình ảnh sáng tạo, vì vậy,

trong quá trình đọc - hiểu thơ, GV cần hướng dẫn HS phát hiện và lí giải được ý nghĩa nghệ thuật của các sản phẩm tưởng tượng đó thông qua các gợi ý, dạng:

- Theo em, trong bài/khổ/câu thơ này, hình ảnh nào được miêu tả phóng đại/cường điệu hoá/khác thường/không giống với sự thực?

- Hãy gạch chân các hình ảnh mà em cho là mới lạ, độc đáo trong bài/khổ/câu thơ trên?

- Tác giả đã sử dụng thủ pháp nào để tạo nên những hình ảnh độc đáo, khác thường đó? (Thay đổi kích thước, số lượng, thành phần của sự vật, hiện tượng? Quá nhấn mạnh vào một đặc điểm, phẩm chất nào đó?Chắp nối các bộ phận của nhiều sự vật khác nhau tạo thành một hình ảnh mới?...)

- Hình ảnh nào khiến ta tạm thoát li ngôn từ để đi vào những chuyến viễn du trong tâm trí?

- Hình ảnh X. trong bài/khổ/câu thơ trên khiến ta liên tưởng đến điều gì?

- Tại sao tác giả đã phóng đại/cường điệu hoá hình ảnh này? Ý nghĩa nghệ thuật của nó? ...

Chẳng hạn, đoạn thơ "Của ong bướm… mới hồi xuân" trong *Vội vàng* là kết quả của trí tưởng tượng phong phú của Xuân Diệu. Sản phẩm tưởng tượng đó là các hình ảnh mới mẻ, độc đáo, khác lạ chỉ có thể là Xuân Diệu: *yến anh ca khúc tình si, ong bướm tuần tháng mật, ánh sáng chớp hàng mi, tháng giêng ngon như một cặp môi gần*... Xuân Diệu cảm nhận cảnh vật bằng cả thị giác, thính giác, khứu giác và vị giác khiến bức tranh hiện lên thật cụ thể, sống động, muôn sắc muôn hương và tình tứ.

Đặc biệt cảnh ấy được Xuân Diệu gợi tả trong quan hệ với con người tuổi trẻ, với người yêu như tình yêu đôi lứa đang tràn trề hạnh phúc. Tác giả dùng một loạt hình ảnh so sánh tưởng tượng mới lạ "*Ong bướm tuần tháng mật, yến anh ca khúc tình si, ánh sáng chớp hàng mi, thần vui gõ cửa, tháng giêng ngon như một cặp môi gần*". Cách so sánh, liên tưởng mới lạ này khiến cho ta tưởng tượng cảnh vật giống như con người: đẹp đẽ, trẻ trung, tình tứ, vui, tràn trề tình yêu và hạnh phúc. Quan niệm này của Xuân Diệu khác với quan niệm của các nhà thơ xưa. Người xưa thường lấy vẻ đẹp của thiên nhiên tạo hóa làm chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của con người: "*Hoa cười ngọc thốt đoan trang/ Mây thua nước tóc tuyết nhường màu da*"(Nguyễn Du). Xuân Diệu thì ngược lại lấy vẻ đẹp của con người làm chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của tạo hóa. Có thể nói, bằng cách liên tưởng so sánh mới lạ cùng cách sử dụng điệp ngữ, điệp từ tài tình, Xuân Diệu đã thổi vào bức tranh cảnh vật một nét tươi trẻ, đẹp đẽ, đầy sức sống. Qua đó, ta thấy được tình yêu của Xuân Diệu đối với sự sống là một tình yêu đắm say, nồng nàn tha thiết. Để giúp HS cảm nhận sâu sắc đoạn thơ qua cách dùng hình ảnh và những thủ pháp nghệ thuật mới lạ, GV có thể nêu một số câu hỏi gợi mở:

- Xuân Diệu cảm nhận cảnh vật qua các giác quan nào?

- Hãy chỉ ra những hình ảnh, màu sắc, âm thanh, trạng thái của cảnh vật. Hình dung của em về cảnh vật như thế nào?

- Tác giả đã sử dụng thủ pháp nghệ thuật mới lạ nào để dựng lên bức tranh độc đáo ấy?

- Qua thủ pháp nghệ thuật trên, em cảm nhận gì về bức tranh và tâm hồn thi sĩ?...

3.4.2.2. Cho HS nhận diện sản phẩm liên tưởng và đánh giá khả năng liên tưởng của nhà thơ

Như đã nói, liên tưởng có nhiều loại, và sản phẩm liên tưởng của các nhà thơ là *các hồi ức, các mối tương quan bất ngờ, mới lạ,* kiểu: "*Hoa cúc vàng như nỗi nhớ dây dưa*" của Tế Hanh, "*Tháng giêng ngon như một cặp môi gần*" của Xuân Diệu, hay "*Ôi chói chang tiếng sáo biếc trên đầu*" của Chế Lan Viên,... Trong quá trình đọc - hiểu thơ, GV cần hướng dẫn HS nhận diện được các loại liên tưởng, các hình ảnh liên tưởng độc đáo của nhà thơ và lí giải được ý nghĩa nghệ thuật của chúng thông qua các dạng câu hỏi gợi ý như:

- Bài thơ được ra đời từ tình huống trữ tình như thế nào? Hoặc: Bài thơ được gợi hứng từ đâu?

- Câu thơ, hình ảnh nào dẫn ta đến những chân trời mới lạ, những hình ảnh khác thường?

- Hãy gạch chân các hồi ức, kỉ niệm, liên tưởng được nhắc tới trong bài/khổ/câu thơ trên?

- Hình ảnh X. trong bài/khổ/câu thơ trên khiến em liên tưởng đến điều gì?- Mối liên hệ giữa giữa các sự vật, hiện tượng trong câu/đoạn/bài thơ trên là mối liên hệ gần gũi, tương đồng hay đối lập? Tại sao khi nói đến A., tác giả lại liên tưởng đến B.? Dụng ý nghệ thuật của sự liên tưởng này?

- Có mối tương quan bất ngờ, sự liên hệ mới lạ nào giữa các sự vật, hiện tượng trong bài/khổ/câu thơ trên? Hiệu quả nghệ thuật của sự liên tưởng này?

- Theo em, câu thơ X. có gì khó hiểu? Giữa A. và B. có điểm gì chung để trong phút rung cảm về A. lại khiến tác giả nhắc đến B.?

- Mạch cảm xúc, suy tư nào đã dẫn nhà thơ đi từ hình ảnh/sự vật A. đến hình ảnh/sự vật B.?

- Tại sao nhà thơ lại đặt hai sự vật/hiện tượng có vẻ rất ngược nhau đứng bên cạnh nhau? Hiệu quả nghệ thuật của mối liên hệ tương phản này?...

Chẳng hạn, *Đàn ghi ta của Lor-ca* là một bài thơ giàu liên tưởng. Bài thơ được khởi nguồn từ cái chết của Lor-ca, một nhà thơ, nhạc sĩ thiên tài của Tây Ban Nha, một chiến sĩ đại diện cho tinh thần tự do dân chủ và khát vọng cách tân nghệ thuật của thế kỷ XX bị chế độ độc tài Pri-nô đê Ri-vê-ra Tây Ban Nha sát hại một cách tàn độc. Cảm phục, ngưỡng mộ trước tài năng của Lor-ca, căm giận trước tội ác của bọn phản động và lòng xót thương vô hạn đối với cái chết của Lor-ca, Thanh Thảo xúc động viết lên bài thơ này. Cả bài thơ là một trường liên tưởng phong phú đa chiều. Ngay cả nhan đề bài thơ cũng mang một ý nghĩa ẩn dụ sâu sắc. Đàn ghi ta không chỉ biểu hiện cho nhạc cụ truyền thống của Tây Ban Nha mà còn được coi là biểu tượng cho nền nghệ

thuật của đất nước này, biểu tượng cho những cách tân của người nghệ sĩ thiên tài Lor-ca. Như vậy, nhan đề đã hé lộ cho ta thấy hình tượng trung tâm của tác phẩm là Lor-ca. Mỗi hình ảnh trong thơ đều gợi cho chúng ta một sự liên tưởng về Lor-ca cũng như tình cảm của Thanh Thảo dành cho nhân vật. Hình ảnh áo choàng đỏ gắt cùng với hợp âm li-la-li-la-li-la, "vầng trăng chếnh choáng, yên ngựa mỏi mòn"có sức gợi liên tưởng mạnh mẽ, giúp ta cảm nhận được vẻ đẹp của người chiến sĩ Tây Ban Nha không ngừng đấu tranh cho quyền sống của con người cùng với khát vọng cách tân nghệ thuật. Song sự chiến đấu ấy, khát vọng ấy còn đơn độc mỏi mòn, được biểu hiện rõ trong hình ảnh "đi lang thang về miền đơn độc/ trên yên ngựa mỏi mòn". Hình ảnh "không ai chôn cất tiếng đàn, như cỏ mọc hoang, giọt nước mắt vầng trăng, long lanh trong đáy giếng" là những hình ảnh gợi nhiều cảm xúc. Đó là sự nuối tiếc cho hành trình cách tân nghệ thuật của Lor-ca thiếu vắng người kế tục. Đây không chỉ là nỗi xót thương của tác giả đối với Lor-ca mà còn đối với cả nền nghệ thuật Tây Ban Nha. Song cho dù bị kẻ thù sát hại một cách tàn độc, nhưng hình tượng Lor-ca cùng với di sản nghệ thuật của ông, lí tưởng của người chiến sĩ, nghệ sĩ suốt đời đấu tranh cho nền dân chủ, cho nghệ thuật chân chính không bao giờ lụi tắt. Trái lại, nó càng "long lanh hơn bao giờ hết". Vầng trăng của thiên nhiên, vầng trăng của nghệ thuật đã giao thoa với nhau để soi tỏ con người đã chết cho nghệ thuật, cho quê hương. Bằng những hình ảnh liên tưởng phong phú đa chiều, Thanh Thảo đã nói lên được cảm xúc sâu lắng của mình đối với Lor-ca. Để giúp HS hiểu được giá trị đặc sắc của những hình ảnh liên tưởng đó, GV có thể gợi mở:

- Bài thơ được gợi hứng từ đâu?

- Hình tượng đàn ghi ta của Lor-ca có hàm ý, ẩn dụ gì chăng?

- Nhận diện và gạch chân các hình ảnh gợi liên tưởng. Ý nghĩa biểu tượng của những hình ảnh đó?

- "*Vầng trăng chếnh choáng, yên ngựa mỏi mòn*"*gợi liên tưởng đến điều gì?*

- Em hình dung ra điều gì khi quan sát các hình ảnh: tiếng đàn như cỏ mọc hoang, giọt nước mắt vầng trăng, long lanh trong đáy giếng?

- Cảm nhận của em về cảm xúc của Thanh Thảo đối với nhân vật?...

3.4.2.3. Khuyến khích HS hình dung, tưởng tượng lại tâm trạng, cảm xúc của nhân vật trữ tình

Hình dung, tưởng tượng lại tâm trạng, cảm xúc của nhân vật trữ tình chính là thao tác của tưởng tượng tái tạo trong tiếp nhận văn chương. Nếu HS chưa dựng lại được bức tranh tâm trạng, cảm xúc của nhân vật trữ tình trong hình dung, tưởng tượng của mình thì chưa thể đi đến bước phân tích, cắt nghĩa. Đặc biệt, đối với những bài thơ khó, cảm xúc của nhân vật trữ tình có tính phức tạp, hình dung tưởng tượng được tâm trạng nhân vật, ở một mức độ nhất định, cũng chính là đã thấu hiểu nhân vật. Hơn nữa, hình dung, tưởng tượng lại tâm trạng nhân vật bằng lời của mình không chỉ nâng cao năng lực tưởng tượng tái tạo mà còn là tiền đề để phát triển trí tưởng tượng sáng tạo

cho HS. Biện pháp chủ yếu để phát triển kĩ năng này là cho HS mô tả bằng lời hoặc bằng văn bản; mô tả ở ngôi thứ ba hoặc đóng vai nhân vật để nói lên tâm trạng, cảm xúc của mình.

Chẳng hạn, *Đàn ghi- ta của Lor-ca* của Thanh Thảo là một bài thơ hay nhưng khó dạy đối với GV, khó học đối với HS. Phải có những hiểu biết nhất định về chủ nghĩa tượng trưng siêu thực, về Lor-ca và thế giới nghệ thuật trong thơ Lor-ca mới có thể cảm nhận được chiều sâu cảm xúc và suy tư trong bài thơ của Thanh Thảo. *Đàn ghi- ta của Lor-ca* có sự đan cài và nhiều khi là song trùng 3 hình tượng: Hình tượng cây đàn ghi ta, hình tượng Lor-ca và hình tượng chủ thể trữ tình. Hình tượng Lor-ca là trung tâm nhưng không được miêu tả cụ thể, trực tiếp mà gián tiếp qua hình tượng tiếng đàn và các hình ảnh, biểu tượng**:** "áo choàng đỏ gắt", "áo choàng bê bết đỏ" "vầng trăng", "yên ngựa", "cô gái Di-gan",… Trên cơ sở ngôn từ, hình ảnh trong tác phẩm kết hợp với những tư liệu ngoài tác phẩm, GV cần giúp HS hình dung, cảm nhận được tâm trạng của Lor-ca. Đó là một nhà thơ hiện đại nhưng rất yêu nhạc dân gian, người đã nỗ lực và kiên trì đấu tranh với một nền chính trị độc tài và nền nghệ thuật già nua, bảo thủ để bảo vệ những giá trị nhân văn, tiến bộ trong cuộc đời và nghệ thuật. Nhưng, cuộc đấu tranh đó dường như chưa gặp được những cộng sự đắc lực, nhà nghệ sĩ lãng mạn xứ sở Tây Ban Nha trở thành "nhà kị sĩ văn chương" lẻ loi, đi về miền đơn độc; "chếnh choáng" trước sức mạnh của thứ nghệ thuật già nua, lạc hậu và trước đòn thù của các thế lực phản động; mòn mỏi đến kiệt sức trong một cuộc chiến không cân sức *(Đi lang thang về miền đơn độc - Với vầng trăng chếnh choáng - Trên yên ngựa mỏi mòn)…* Sau khi cho HS đọc diễn cảm bài thơ, GV có thể hướng dẫn HS hình dung, tưởng tượng ra tâm trạng, cảm xúc của chủ thể trữ tình và nhân vật trong thơ trữ tình qua các câu hỏi gợi mở:

- Dựa vào ý thơ của Thanh Thảo và những hiểu biết về Lor-ca, em hãy hình dung và mô tả lại tâm trạng của Lor-ca trong 2 khổ thơ đầu.

- Thử hình dung và mô tả cảm xúc, thái độ của tác giả trong khổ thơ thứ 2/khi đặt bút viết hình ảnh "áo choàng bê bết đỏ"...

- Dựa vào các hình ảnh sau, hãy tái hiện lại cuộc đời của nhà nghệ sĩ Lor-ca: đi lang thang về miền đơn độc, trên yên ngựa mỏi mòn, áo choàng bê bết đỏ, Lor-ca bị điệu về bãi bắn, đường chỉ tay đã đứt, tiếng ghi ta ròng ròng máu chảy, Lor-ca bơi sang ngang, ném lá bùa cô gái Digan, ném trái tim mình vào lặng yên.

- Hình ảnh Lor-ca, nhà thơ - nhạc sĩ - nghệ sĩ Tây Ban Nha được hiện lên như thế nào trong tưởng tượng của Thanh Thảo?

- Em hãy đọc kĩ tác phẩm và mô tả lại mạch cảm xúc của Thanh Thảo khi viết Đàn ghi ta của Lor-ca?...

3.4.2.4. Hướng dẫn HS hình dung, mô tả lại bức tranh thiên nhiên, bức tranh đời sống trong tác phẩm trữ tình

Cũng như tác phẩm tự sự, khung cảnh thiên nhiên, khung cảnh sinh hoạt, bức tranh đời sống muôn màu cũng là đối tượng phản ánh và thể hiện của thơ trữ tình. Nhưng khác tác phẩm tự sự, do dung lượng hạn chế, các bức tranh thiên nhiên đời sống trong thơ chỉ được miêu tả bằng những nét chấm phá. Vì vậy, cho HS LT,TT và hình dung, mô tả lại… là một cách để tô đậm, cụ thể hóa bức tranh đó, đồng thời qua đó mà nâng cao năng lực thưởng thức và đánh giá thẩm mĩ. Có thể dẫn ra đây một ví dụ của Trần Thanh Đạm về khả năng hình dung, tưởng tượng, liên tưởng của người đọc khi tri giác hai câu thơ trong bài *Đất nước* của Nguyễn Đình Thi: *"Ôi những cánh đồng quê chảy máu/ Dây thép gai đâm nát trời chiều*". Trần Thanh Đạm viết: "Hình ảnh cánh đồng quê chảy máu gợi trong tâm tưởng chúng ta nhiều mối liên tưởng khác nhau: Cảnh những trận càn của giặc trên đồng lúa; cảnh giặc đuổi dân, bắn người trên cánh đồng; cảnh những vụ gặt giành từ tay giặc, từng hạt thóc, bông lúa và mỗi hạt thóc, mỗi bông lúa đều thấm máu nhân dân; cảnh những người du kích đổ máu để bảo vệ đồng quê ruộng lúa, xóm làng (…). Tưởng như làng xóm, đồng quê không còn nhà cửa, cây cối nữa, chỉ có dây thép gai của giặc trùm lên tất cả, in cả lên nền trời (…) Hai tiếng trời chiều không gợi lên sự yên ả bình yên mà gợi lên màu máu đỏ. Chúng ta hình dung một mảng trời chiều đỏ rực khi mặt trời vừa lặn in những hình dây thép gai lởm chởm nhọn hoắt tưởng như đâm nát cả trời chiều làm cho nền trời cũng ứa máu" [18,tr.58]

Để hình dung, mô tả, làm sống dậy các bức tranh vốn chỉ được chấm phá trong thơ, người đọc phải biết phát hiện và chọn lọc những hình ảnh tiêu biểu. Chẳng hạn, trong *Việt Bắc* của Tố Hữu có một bức tranh "tứ bình" đặc sắc. Chỉ với 4 cặp thơ lục bát, 4 mùa của thiên nhiên Việt Bắc được gợi tả sắc nét, tràn đầy sức sống. Mùa đông, trong cái màu xanh bạt ngàn của núi rừng, một nét chấm phá về màu đỏ tươi của hoa chuối rừng và vẻ đẹp khỏe khoắn, rắn chắc của con người Việt Bắc làm chủ thiên nhiên đã đem đem đến hơi ấm, ánh sáng và sức sống cho cảnh vật. Mùa xuân, Việt Bắc hiện ra trong màu trắng tinh khiết của hoa mơ rừng đem lại cho cảnh vật một vẻ đẹp thơ mộng, quyến rũ. Gắn với cảnh vật đó là hình ảnh con người lao động cần cù, tỉ mỉ khéo tay làm ra những chiếc nón duyên dáng. Sang mùa hè, bức tranh Việt Bắc nổi bật với nhiều âm thanh, sắc màu kỳ lạ, sống động: Tiếng ve râm ran dạo nhạc, cả cánh rừng phách chuyển sang màu vàng rực, cô gái hái măng một mình trong bản nhạc sôi động của mùa hè. Sang thu, cảnh vật hiện ra êm ả, thanh bình với ánh trăng sáng dịu, hoà với tiếng hát trong trẻo, ấm áp ân tình làm cho bức tranh Việt Bắc càng đẹp và bay bổng. Điểm đặc sắc của bộ tứ bình Việt Bắc không chỉ là vẻ đẹp hài hoà về âm thanh, ánh sáng, màu sắc mà còn nổi bật với vẻ đẹp khoẻ khoắn của con người lao động. Dựng lại được bộ tứ bình từ 8 câu thơ chấm phá đó bằng lời của mình chứng tỏ HS đã cảm hiểu được nội dung đoạn thơ và có năng lực LT,TT. GV cần hướng dẫn HS xác định, lựa chọn các hình ảnh

tiêu biểu, hướng dẫn HS sử dụng các kĩ thuật phù hợp (nói, viết, vẽ, phác hoạ tranh...) để tái hiện thông qua các câu hỏi gợi ý, dạng:

- Em có thể mô tả cụ thể hơn bức tranh mùa đông Việt Bắc từ 2 câu thơ: "Rừng xanh hoa chuối đỏ tươi/ Đèo cao nắng ánh dao gài thắt lưng?

- Từ 2 câu thơ Ngày xuân mơ nở trắng rừng/ Nhớ người đan nón chuốt từng sợi giang, em hãy hình dung đầy đủ hơn bức tranh mùa xuân Việt Bắc bằng lời của mình?

- Em hãy thử phác hoạ vài nét cảnh rừng Việt Bắc mùa hè từ 2 câu thơ của Tố Hữu: Ve kêu rừng phách đổ vàng/ Nhớ cô em gái hái măng một mình?

- Em hãy mô tả lại trong 10 dòng cảnh mùa thu ở núi rừng Việt Bắc từ những gợi ý của tác giả: Rừng thu trăng rọi hòa bình/ Nhớ ai tiếng hát ân tình thủy chung?...

3.4.2.5. Chọn lọc, giới thiệu những bài phê bình trực giác xuất sắc để HS học tập và thực hành

Phê bình trực giác (hay Phê bình ấn tượng, Phê bình chủ quan) là một trong những khuynh hướng phê bình tiêu biểu, xuất hiện vào cuối thế kỉ XIX, có ảnh hưởng lớn đến văn học và triết học Pháp và Phương Tây nửa đầu XX. Nền tảng lí luận của Phê bình trực giác là Thuyết trực giác của Henri Louis Bergson. Nguyên tắc chủ yếu của phê bình trực giác là dùng cảm giác và tin vào cảm giác để nhận thức và đánh giá hiện tượng văn học; phải diễn đạt thành hình ảnh một cách có hình ảnh những ấn tượng đặc trưng về tác phẩm; phải có sự LT,TT để làm cho sự diễn đạt và các nhận xét, đánh giá của mình phong phú, sinh động, cuốn hút. Các tác gia tiêu biểu của Phê bình trực giác có thể kể đến như Jules Lemaitre, Anatole France, Emile Faguet... Ở Việt Nam, nói đến Phê bình trực giác, người ta nghĩ ngay đến Hoài Thanh với *Thi nhân Việt Nam* và nhiều bài phê bình của các nhà thơ như Nguyễn Đình Thi, Xuân Diệu,… Phê bình của họ giàu chất văn, giàu hình ảnh, giàu LT,TT, bay bổng, có tính gợi tả, gợi cảm phong phú. Chẳng hạn, đây là một đoạn phê bình thể hiện khả năng trực giác nghệ thuật tuyệt vời của Hoài Thanh. Nhờ khả năng kì diệu này mà dù không phân tích, giải thích, cắt nghĩa, Hoài Thanh vẫn xác định đúng cái thần thái, những nét riêng, nét độc đáo trong sáng tác của từng thi sĩ thuộc phong trào Thơ mới: *"Chưa bao giờ người ta thấy xuất hiện cùng một lần, một hồn thơ rộng mở như Thế Lữ, mơ màng như Lưu Trọng Lư, hùng tráng như Huy Thông, trong sáng như Nguyễn Nhược Pháp, ảo não như Huy Cận, quê mùa như Nguyễn Bính, kỳ dị như Chế Lan Viên... và thiết tha rạo rực, băn khoăn như Xuân Diệu"*. Hơn nữa, khả năng "mở nếp áng văn" này lại được diễn đạt bằng một ngôn ngữ tinh tế, giàu cảm xúc, hình ảnh, nhịp điệu mà nói như Đỗ Lai Thuý là "ngôn ngữ khoa học bất lực", rằng "Hoài Thanh đã làm phê bình như làm thơ" [158] . Tất cả đã làm nên một *Thi nhân Việt Nam – "kiệt tác phê bình thơ vô tiền khoáng hậu ở Việt Nam"* (Nguyễn Đình Chú) khiến người đọc vẫn chưa thôi thích thú và ngưỡng mộ.

Dạy học văn ở trường THPT - ở một mức độ nhất định là dạy HS cách đọc văn, cách viết văn, học bắt chước theo mẫu sau đó mới có thể sáng tạo. Các bài cảm thụ

phê bình văn học hay là những văn bản mẫu giúp HS luyện cách nghĩ, cách cảm, cách dùng từ đặt câu, cách diễn đạt bay bổng và sáng tạo. Một người không thể có năng lực CXTM nếu không biết phân biệt và sử dụng ngôn ngữ khẩu ngữ và ngôn ngữ văn chương phù hợp với ngữ cảnh giao tiếp. Đặc biệt, trong bối cảnh HS đang đem ngôn ngữ khẩu ngữ vào bài bình văn; vay mượn cảm xúc của các nhà phê bình và thầy cô giáo để thể hiện trong bài cảm thụ văn chương của mình một cách vô tư như hiện nay thì việc chú trọng rèn cho HS khả năng diễn đạt chính xác mà tinh tế, khả năng "lấy hồn tôi để hiểu hồn người" theo nguyên tắc của Phê bình ấn tượng là một sự bổ sung cần thiết cho các hướng tiếp cận giải mã thi pháp văn bản. Trong quá trình dạy học tác phẩm trữ tình, GV có thể lựa chọn các đoạn, các văn bản phê bình tiêu biểu, chỉ cho HS thấy cái hay của nhà phê bình trong cách dùng từ ngữ, hình ảnh, cách diễn đạt giàu chất LT,TT; phân tích nguyên nhân làm nên cái hay của đoạn phê bình; sau đó cho HS luyện tập "bắt chước" và "sáng tạo".

Khi trích các đoạn văn này, GV yêu cầu HS nhận diện các câu văn, hình ảnh LT,TT của nhà phê bình, chỉ cho HS thấy rõ vai trò của LT,TT trong việc làm nên cái hay của đoạn phê bình, sau đó yêu cầu HS thực hành viết những câu, đoạn văn giàu hình ảnh và biểu cảm. Tuy khả năng LT,TT ở mỗi người không giống nhau nhưng nền tảng ít nhiều đều có. Vấn đề là cần phải quan tâm và biết cách phát triển nó.

3.4.2.6. Lưu ý HS sử dụng chiều liên tưởng văn bản – văn bản trong quá trình đọc hiểu để nâng cao năng lực thưởng thức và đánh giá tác phẩm thơ

Theo các nhà Hậu cấu trúc luận, mọi văn bản đều là *liên văn bản*: ở những cấp độ khác nhau, trong hình thức được nhận biết ít hay nhiều, bao giờ cũng hiện diện những văn bản khác – những văn bản của văn hoá trước đó và những văn bản của văn hoá bao bọc xung quanh. Theo R. Barthes, TPVC nào cũng được đan bện bằng vô số *mã văn hoá* mà đa số tác giả đều không mảy may chú ý và họ đã hấp thụ chúng hoàn toàn vô thức. Các đơn vị được chúng tạo thành chẳng phải là gì khác ngoài những mảnh nhỏ của một cái gì đó, một cái gì *đã* được đọc, *đã* được thấy, *đã* được thực hiện, *đã* được trải nghiệm [65]. Thơ cũng vậy. Một bài thơ không được hình thành từ chân không, dù có thể nó được viết ra trong khoảnh khắc, mà là kết quả của một quá trình *đọc, thấy, thực hiện, sống, trải nghiệm* và *chưng cất.*

Chẳng hạn, "mùa xuân" là một mã văn hoá, thường hàm chứa vẻ đẹp tơ non, tràn đầy sức sống. Mùa xuân cũng là mùa của tuổi trẻ, của niềm vui, của khát vọng, tình yêu và hạnh phúc. Biết bao nhà thơ đã viết về mùa xuân, nhưng mùa xuân trong mỗi nhà thơ có một dáng vẻ khác nhau. Mùa xuân trong thơ Nguyễn Du là một không gian khoáng đạt và tinh khôi với "*Cỏ non xanh rợn chân trời/ Cành lê trắng điểm một vài bông hoa*"; trong thơ Hàn Mặc Tử, mùa xuân mang vẻ đẹp trong sáng, rạo rực, say mê, quyến rũ với "làn nắng ửng, khói mơ tan", với tiếng ca vắt vẻo, thầm thĩ, "sột soạt gió trêu tà áo biếc". Với Nguyễn Bính, mùa xuân là mùa của hội làng, của hẹn hò, tình tự với "mưa xuân phơi phới bay", "*hoa xoan lớp lớp rụng rơi đầy".* Trong thơ Xuân

Diệu, mùa xuân trẻ trung, tơ non, căng tràn sức sống, gợi nhớ đến tuổi trẻ, tình yêu và khát vọng hạnh phúc nơi trần thế. Còn với Tố Hữu, mùa xuân vừa thơ mộng, vừa khoẻ khoắn, ấm áp hơi thở của sự sống con người với *"mơ nở trắng rừng",* "người đan nón chuốt từng sợi giang"... Khi dạy *Vội vàng* hay *Việt Bắc*, mở rộng trường liên tưởng về mã văn hoá *mùa xuân* trong các liên văn bản sẽ khiến sự khám phá vẻ đẹp thơ trở nên vô cùng thú vị.

Như vậy, trong khi đọc, người đọc phải thường xuyên mở rộng so sánh, mở rộng trường liên tưởng đến các bài thơ khác có nét giống, gần gũi, hoặc khác biệt, để từ đó có thể cảm nhận được nét riêng, nét độc đáo của mỗi tác phẩm. Qua đây, HS không chỉ tích luỹ được một vốn kiến thức văn học phong phú mà còn được đánh thức khát vọng tự tìm kiếm và kiến tạo những kiến thức mới.

3.4.2.7. Lưu ý HS tích lũy vốn sống thực tế để nâng cao năng lực liên tưởng, tưởng tượng

Như đã nói, văn học xuất phát từ cuộc sống, "Hình tượng thơ cũng sinh ra từ chất liệu cuộc sống, lời thơ bao giờ cũng là lời kết tinh chắt lọc từ chất liệu cuộc sống, tâm tư con người" [18,tr.55]. Để hiểu thơ, HS cần phải hiểu đời và ngược lại. Sử dụng hình ảnh trực quan, phim tư liệu, hình ảnh minh hoạ, bài tập khảo sát, điều tra, điền dã thực tế hay các loại hình ngoại khoá khác là những biện pháp nâng cao vốn sống thực tế cho HS.

Chẳng hạn, dạy *Việt Bắc* của Tố Hữu, để giúp HS hiểu biết về cảnh thiên nhiên Việt Bắc cũng như cuộc sống tâm tình của đồng bào, hiểu về cán bộ kháng chiến và Bác Hồ, GV có thể tổ chức cho HS thăm quan chiến khu Việt Bắc, quan sát cảnh thiên nhiên núi rừng Việt Bắc, thăm các địa danh, di tích lịch sử như suối Lê-nin, cây đa Tân Trào, đình Hồng Thái, nơi ở và làm việc của Bác Hồ và các chiến sĩ cách mạng, tìm hiểu đời sống của người dân Việt Bắc, hoặc tổ chức cho các em đi thăm Viện Bảo tàng Hồ Chí Minh, Viện bảo tàng dân tộc, Bảo tàng quân đội… Những cảnh vật, con người đã được trực tiếp chứng kiến sẽ giúp các em có cơ sở thực tế để liên tưởng tới những hình ảnh, hình tượng thơ trong trang sách. Sau mỗi lần đi thực tế, GV yêu cầu HS trao đổi, viết bài thu hoạch về những điều mắt thấy, tai nghe hoặc cảm nhận được. Dạy *Tây Tiến* của Quang Dũng, GV có thể cho HS liên tưởng tới các chiến sĩ nơi hải đảo xa xôi hay ở vùng biên cương heo hút mà các em đã được gặp trên truyền hình, nghe được qua đài phát thanh, đọc được trên báo chí để từ đó hiểu sâu về bản lĩnh, phẩm chất của người chiến sĩ trong bất kỳ tình huống nào cũng sẵn sàng hiến dâng tuổi thanh xuân cho Tổ quốc.

Dạy các bài thơ trữ tình, GV có thể tổ chức những buổi ngoại khóa văn học, cho các em bình thơ, chuyển thể văn bản, diễn kịch, đóng vai nhân vật để làm cơ sở hiểu sâu về tác phẩm. Chẳng hạn, cho HS diễn một đoạn kịch về đoạn chia tay giữa cán bộ miền xuôi với đồng bào Việt Bắc; đọc diễn cảm các bài thơ giàu hình ảnh, giàu nhạc tính; hát hoặc nghe các bài hát được chuyển thể từ những bài thơ qua giọng ghi âm của

các nghệ sĩ nổi tiếng và so sánh với văn bản văn học như: *Mùa xuân nho nhỏ, Viếng lăng Bác, Đây thôn Vĩ Dạ, Thuyền và Biển, Việt Nam trên đường chúng ta đi…*

Như vậy, bằng nhiều hình thức tổ chức, GV có thể giúp HS được chứng kiến, được thể nghiệm; biết cách tích lũy vốn sống, vốn hiểu biết thực tế để giúp các em mở rộng kiến thức văn, từ đó mà vận dụng hiệu quả vào quá trình thưởng thức, đánh giá tác phẩm thơ.

Ngoài ra, cho HS liên hệ với thực tế đời sống trong quá trình đọc hiểu thơ cũng là một biện pháp hữu hiệu nhằm nâng cao khả năng cảm thụ cho HS. Chẳng hạn, học *Tôi yêu em* của Puskin, bài thơ nói về cách lựa chọn và ứng xử của một người yêu đơn phương, GV có thể khuyến khích HS chia sẻ những trải nghiệm thực tế của mình bằng cách khơi gợi, chẳng hạn: *Có bạn nào đã từng thầm thương trộm nhớ một người mà người đó không biết chưa nhỉ? Cảm xúc, tâm trạng của bạn khi đó như thế nào? Có giống với Puskin không? Bạn nào đã từng ở vào trạng thái, tình huống cảm xúc như nhân vật trữ tình trong bài thơ này? Theo em, tình yêu của Puskin có phải là một tình yêu đẹp, khác với những tình yêu thông thường? Em có cho rằng, một tình yêu sâu sắc và cao thượng là phải biết từ bỏ chính nó vì người mình yêu?...*

Tương tự, dạy *Thương vợ* của Tú Xương, từ hình ảnh bà Tú chịu thương, chịu khó đảm đang, hy sinh hết mình vì chồng con, GV có thể gợi mở cho HS liên tưởng đến những người mẹ, người bà, người chị trong cuộc sống hàng ngày, để từ đó HS biết cảm thông, yêu thương kính trọng những con người lam lũ, vất vả mưu sinh trong cuộc sống. Đây cũng là một hình thức bồi dưỡng tình cảm nhân văn cao quý một cách có hiệu quả cho HS khi học văn bản văn chương nói chung, thơ trữ tình nói riêng.

3.4.2.8.Cho HS tập sáng tác để nâng cao năng lực liên tưởng, tưởng tượng và CXTM

Sáng tác văn học không phải là nhiệm vụ chủ yếu của nhà trường phổ thông, song cũng là biện pháp rất quan trọng trong việc phát hiện năng khiếu văn học ở người học. Cho HS tập sáng tác là một biện pháp hiệu quả trong việc bồi dưỡng năng lực LT,TT cho HS từ đó mà nâng cao năng lực CXTM. Sáng tác là công việc lao động vất vả nhọc nhằn, đòi hỏi năng lực sáng tạo cao hơn so với tiếp nhận văn học. Tập cho HS sáng tác thơ là tập cho HS tự mình đi lại con đường của nhà thơ đã đi, từ cuộc sống qua trái tim, khối óc, sự LT,TT… đến tác phẩm. Dù ở dạng nào, mức độ nào, sáng tác thơ cũng thể hiện sự giãi bày suy nghĩ của người viết trước một vấn đề của cuộc sống bằng năng lực LT,TT. Theo Đặng Hiển, "Phải đặt nhiệm vụ thứ hai của nhà trường trong việc dạy văn là phát hiện, phát huy năng khiếu sáng tác của HS và tập cho toàn thể HS sáng tác văn học để rèn luyện tư duy hình tượng, bồi dưỡng mĩ cảm và trau dồi ngôn ngữ văn học cho các em" [29,tr.102]. Ông đề xuất: "Cần thiết đưa sáng tác văn học vào nhà trường như một hoạt động ngoại khóa bắt buộc, hơn thế một phần của nội khóa môn Văn tiếng Việt" [29,tr.103]. Và thực tế là, trong chương trình môn Ngữ văn ở THCS những từ những năm 2000, phần Tập làm thơ đã trở thành một nội dung bắt buộc. Ở đó, HS được tập làm thơ 4 chữ, 5 chữ, 8 chữ, lục bát,... Qua những bài học

này, HS có điều kiện được hiểu sâu hơn về đặc điểm, khả năng miêu tả và biểu hiện phong phú của thơ ca; nhận diện được các thể thơ qua các đoạn văn bản, văn bản; bước đầu biết cách làm thơ, biết phát huy trí sáng tạo; nâng cao hứng thú trong học tập và rèn luyện năng lực cảm thụ thơ ca. Tiếc rằng, nội dung này chỉ dừng ở cấp THCS. Tuy nhiên, sáng tác văn học có nhiều dạng, nhiều mức độ khác nhau; cách tổ chức cho HS sáng tác thơ cũng rất linh hoạt và đa dạng. Các bài tập yêu cầu sáng tác thơ ở THPT có thể rất thích hợp để sử dụng ở phần Luyện tập hoặc phần Tự học ở nhà của HS. Kể cả những bài luận về thơ, ở một mức độ nhất định cũng có ý nghĩa sáng tác nếu đề văn có khả năng khơi gợi hứng thú thẩm mĩ ở HS hoặc GV chú trọng đưa ra những yêu cầu cụ thể về năng lực CXTM, chẳng hạn:

- Cảm nhận của em về hình ảnh "áo choàng bê bết đỏ" trong bài Đàn ghi ta của Lor - ca? Nếu có thể, em hãy sáng tác 2-3 câu thơ nói về cảm xúc đó?

- Câu thơ nào trong bài thơ Vội vàng, theo em, là dở nhất? Em thử viết lại câu thơ đó?

- Em thử chuyển thể khổ thơ thứ nhất trong bài Tràng giang thành thể thơ 5 chữ và nhận xét?

- Em hãy chọn một câu thơ mà em thích nhất trong bài X. và hãy viết cảm xúc, suy nghĩ của em về câu thơ đó?...

Hoặc các dạng đề tự do bàn về một chủ đề nào đó trong tác phẩm, chẳng hạn:

- Tương tư trong thơ Nguyễn Bính

- Thôn Vĩ xưa và nay

- Mùa thu trong thơ Xuân Diệu,...

Như vậy, tuy không phải là một yêu cầu bắt buộc, nhưng nếu giáo viên văn học có năng khiếu sáng tác sẽ là một thuận lợi trong quá trình dạy học thơ trữ tình. Để HS hứng thú hơn khi học thơ trữ tình, GV không chỉ làm tốt vai trò của một nhà khoa học, một nhà sư phạm mà còn phải biết phát huy tố chất của một nhà thơ, đồng thời biết phát huy tố chất của một nhà thơ vốn có ở HS.

3.5. Luyện thao tác phân tích để phát triển TDKQ cho HS khi học thơ trữ tình

Ở trên chúng ta đã bàn đến các biện pháp phát triển CXTM cho HS. Như đã nói, trong quá trình cảm thụ, tiếp nhận văn chương, giữa CXTM và TDKQ có mối quan hệ tương hỗ, xuyên thấm lẫn nhau. Tuy nhiên, cũng như CXTM, TDKQ có những thao tác, cấu trúc, quy trình riêng. Đi sâu vào TDKQ để tìm ra các biện pháp cụ thể nhằm luyện cho HS thành thạo các thao tác của TDKQ, vì vậy, là một yêu cầu thiết yếu.

3.5.1. Cơ sở khoa học

Thao tác quan trọng đầu tiên của TDKQ là phân tích. Trong tiếp nhận thơ trữ tình, phân tích là khả năng chia tách văn bản thơ thành các yếu tố, đơn vị cụ thể; khả năng cắt nghĩa, lí giải nội dung, chức năng, ý nghĩa của từ, câu, đoạn, hình ảnh, hình tượng, yếu tố một cách khoa học, thuyết phục trên cơ sở bám sát văn bản và vận dụng những hiểu biết phù hợp ngoài văn bản.

Thơ trữ tình là một "chỉnh thể" nghệ thuật, một "siêu" liên kết các chi tiết nghệ thuật. Đặc biệt, ở những tác phẩm ưu tú, mỗi từ, mỗi hình ảnh, mỗi âm thanh, vần luật đều hàm chứa những ý nghĩa sâu xa. Thơ trữ tình là sự "nén chặt" năng lượng cảm xúc của suy tư, của trí tuệ, tâm hồn trong những hình thức nghệ thuật độc đáo, hấp dẫn. Vì vậy, "cảm thấy hay chưa đủ", phải lí giải được cái hay đó, kết quả cảm thụ mới sâu sắc và bền vững.

3.5.2. Cách thức tiến hành

3.5.2.1. Hướng dẫn HS nhận diện và phân tích kết cấu mạch cảm xúc của bài thơ

Nếu cốt truyện làm nên cái khung của tác phẩm tự sự thì mạch cảm xúc là xương sống của tác phẩm trữ tình. Dạy thơ trữ tình, trước hết HS phải nắm trình tự diễn biến logich phát triển của tâm tư tác giả hoặc nhân vật trữ tình với mọi sắc thái và biểu hiện của nó qua các chặng thời gian cũng như qua các lớp không gian. Nghĩa là GV phải hướng dẫn HS biết chia bố cục, nhận định mạch thơ, ý thơ, mối quan hệ giữa các khổ thơ, đoạn thơ, lí giải các yếu tố trong mối quan hệ chặt chẽ với chủ đề hoặc đại ý của bài thơ. Nếu không nắm rõ được kết cấu (từng phần từng đoạn) của bài thơ sẽ không hiểu được chủ đề của bài thơ và như vậy việc phân tích bài thơ sẽ gặp nhiều khó khăn, dẫn đến việc cảm hiểu bài thơ trở nên nông cạn hời hợt. Ở bước phân tích này, GV thường đặt câu hỏi:

-Bài thơ có thể chia thành mấy đoạn, mấy phần?

-Căn cứ vào đâu em chia đoạn như vậy? Mỗi đoạn ý muốn nói gì?

-Giữa các đoạn liên quan với nhau như thế nào?

Chẳng hạn, *Sóng* của Xuân Quỳnh là dòng cảm xúc, suy nghĩ về đặc tính của sóng và tình yêu. Những mâu thuẫn, khó hiểu, rắc rối trong tâm lí của người phụ nữ trẻ khi yêu cũng rắc rối như quy luật của sóng nước. Hình tượng sóng trước hết được gợi ra từ âm hưởng nhịp nhàng, dạt dào của cám xúc. Thể thơ 5 chữ đã tạo nên nhịp điệu những con sóng lúc dạt dào sôi nổi, lúc sâu lắng dịu êm chạy suốt bài thơ. Đó cũng là nhịp điệu của tấm lòng, của tâm hồn đang rung lên đồng điệu, hòa nhịp đến khó thấy đâu là nhịp sóng, đâu là nhịp tim. Qua hình tượng sóng, nhà thơ diễn tả những cung bậc khác nhau trong trái tim người phụ nữ dạt dào yêu đương. Mỗi trạng thái tâm hồn cụ thể của con người đang yêu có thể tìm thấy sự tương đồng của nó với một khía cạnh, đặc tính nào đó của sóng. Khi dạy đọc hiểu bài thơ, GV đặt câu hỏi:

- Sợi dây nào xuyên suốt bài thơ, kết nối bài thơ thành một chỉnh thể?

- Giữa sóng và em có mối quan hệ như thế nào?

- Theo em, kết cấu bài thơ có gì đặc biệt?

- Thử chia đoạn và đặt tiêu đề cho mỗi đoạn?,…

3.5.2.2. Hướng dẫn HS lí giải, cắt nghĩa chức năng, ý nghĩa của các yếu tố, chi tiết nghệ thuật độc đáo trong thơ

Tiếp nhận chiều sâu của tác phẩm không chỉ bằng đọc, tri giác ngôn ngữ, LT,TT mà trên cơ sở đó phải biết phân tích, cắt nghĩa" mở nếp áng văn" (chữ dùng Đặng Thai Mai). Phân tích, cắt nghĩa từ ngữ, hình ảnh, đánh giá là bước tiếp theo của quá trình

cảm thụ cảm tính, là thao tác nhận thức lí tính. Vì vậy, để đưa ra được những nhận định tổng hợp, khái quát về hình tượng thơ, bài thơ, trước hết cần phải rèn cho HS các kỹ năng phân tích, đánh giá. Đó là kĩ năng chia nhỏ một đối tượng thành các bộ phận để xem xét, đánh giá cấu trúc, mối quan hệ giữa các yếu tố, vai trò và ảnh hưởng của yếu tố trong tổng thể, mối liên hệ và ảnh hưởng của đối tượng đó đối với các đối tượng khác. Chẳng hạn, từ hai câu thơ: "*Dấu xưa xe ngựa hồn thu thảo/ Nền cũ lâu đài bóng tịch dương*" (*Thăng Long thành hoài cổ* - Bà Huyện Thanh Quan), người học phải chỉ ra được cảnh, tình cụ thể được gợi lên từ đó. Đó là cảnh Thăng Long xưa với lâu đài nguy nga, tráng lệ; ngựa xe đi lại náo nhiệt… nhưng giờ đây chỉ còn lại cỏ cây um tùm, chiều tà hắt bóng tiêu điều, hoang vắng, buồn thương… Nếu không giảng giải và cắt nghĩa như vậy, sự thưởng thơ sẽ không tránh khỏi hời hợt, nông cạn.

a/ Hướng dẫn HS phát hiện ra những điểm sáng thẩm mĩ của tác phẩm

Trong việc khám phá giá trị tác phẩm, bỏ qua một chi tiết có thể làm tổn hại đến chỉnh thể của nó (nhất là đối với bài thơ tứ tuyệt). Song đối với những bài thơ dài, thời lượng giảng trên lớp có hạn, vả lại trong tác phẩm không phải chi tiết nào cũng có giá trị ngang nhau, việc lựa chọn, tìm kiếm các chi tiết độc đáo, điểm sáng thẩm mĩ, yếu tố then chốt của tác phẩm để bình giảng là một kĩ năng tất yếu cần hình thành cho HS. Điểm sáng thẩm mĩ là "điểm huyệt nối liền mối thần kinh của tác phẩm. Hiểu và cảm bài thơ phải bán chắc các yếu tố then chốt lại cực kỳ quan trọng" [83,tr.582]. Điểm sáng thẩm mĩ ấy có khi là một từ, một chi tiết, một hình ảnh, một kết cấu và có khi nằm ngay trong tiêu đề bài thơ có khả năng hàm chứa những thông điệp sâu sắc, những ý nghĩa sâu xa cũng như thể hiện tài năng của thi nhân trong nghệ thuật thể hiện. Bình giảng thấu đáo những điểm sáng thẩm mĩ đó sẽ giúp HS "Say mê với tác phẩm, hào hứng đi vào thế giới sáng tạo ấy để cho sự tiếp xúc của HS còn đọng lại được trong những ấn tượng lâu bền, có sức thanh lọc nâng đỡ tâm hồn các em, khuyến khích ở các em tiếp tục suy nghĩ" [4,tr. 47].

Để khắc họa nhân vật Sở Khanh, một tên lưu manh bất chính luôn lừa đảo phụ nữ, Nguyễn Du dùng từ "lẻn": "*Rẽ song, đã thấy Sở Khanh lẻn vào*". Diễn tả nỗi cực nhọc vất vả âm thầm chịu đựng của bà Tú vì miếng cơm manh áo của chồng con, Tú Xương dùng hình ảnh ẩn dụ: "*Lặn lội thân cò khi quãng vắng*". Công việc của GV là giúp HS phát hiện ra những điểm sáng thẩm mĩ ấy bằng cách hướng dẫn HS nhận diện:

- Em hãy đọc kĩ và gạch chân những từ ngữ, hình ảnh, chi tiết độc đáo/khác lạ trong khổ/đoạn thơ?

- Khi đọc đoạn thơ, từ ngữ, hình ảnh nào lưu lại ấn tượng lâu nhất trong tâm trí em?

- Vì sao em chú ý đến những hình ảnh đó mà không phải là những từ ngữ, hình ảnh khác ?

- Những từ ngữ, hình ảnh, chi tiết nào trong khổ/đoạn thơ khiến em khó hiểu?...

b/ Hướng dẫn HS phân tích cắt nghĩa bình giá các điểm sáng thẩm mĩ

Phát hiện ra điểm sáng thẩm mĩ của tác phẩm là một khâu quan trọng, nhưng phải phân tích, cắt nghĩa, bình giá mới làm toát lên cái hay, cái đẹp, cái độc đáo của nó cũng như của bài thơ. Để HS thành thạo thao tác này, GV nên thường xuyên luyện tập cho HS vừa đọc, vừa suy ngẫm, vừa tự đặt ra và giải quyết các loại câu hỏi, chẳng hạn:

- *Vì sao nhà thơ sử dụng từ này, hình ảnh này, nhan đề này mà không phải là từ..., hình ảnh..., nhan đề ...?*

- *Nếu thay những từ ngữ, hình ảnh, chi tiết này bằng những từ ngữ, hình ảnh, chi tiết ... thì ý thơ có hay hơn không? Vì sao?,...*

Tiếp nhận thơ trữ tình mà không cắt nghĩa tường tận từ, câu, hình ảnh, nhan đề tác phẩm… sẽ không hiểu được ý đồ nghệ thuật của nhà thơ, "máu thịt" của tác phẩm. Để cắt nghĩa thấu đáo các chi tiết nghệ thuật độc đáo của tác phẩm đòi hỏi GV và HS phải có vốn sống, vốn văn hóa phong phú, đặc biệt là vốn hiểu biết sâu rộng về ngôn ngữ dân tộc, sự cảm nhận tinh tế của tâm hồn. Vai trò quan trọng của GV là phải có phương pháp, biện pháp hướng dẫn HS phân tích, cắt nghĩa, bình giá tác phẩm.

Ví dụ lời phân tích, cắt nghĩa, bình của Tố Hữu về câu thơ trong truyện Kiều tả viên quan lại " *Trông lên mặt sắt đen sì"*. Tố Hữu viết " Tôi cho đó là một trong những câu hay nhất trong truyện Kiều. Chỉ có sáu chữ nhưng chứa chất bao nhiêu căm phẫn, khinh bỉ đối với bọn thống trị! Nó có sức mạnh của một cái búa tạ đập và mặt chúng (tôi nhấn mạnh PTL). Tại sao lại " trông lên" mà không trông xuống, trông ngang, trông vào, trông ra? Ở đây, tác giả đứng về phía nhân dân bị áp bức mà " trông lên" bọn thống trị ngồi lên đầu họ: nhưng rồi đốp một cái: *mặt sắt* và tiếp theo *đen sì*. Thật không có chữ nào miêu tả bọn thống trị một cách gọn mà sắc hơn, mạnh hơn. *Mặt sắt* lạnh lùng không còn chút tình người, đạo lí. Và *đen sì* đến ghê tởm! (tôi nhấn mạnh PTL). Không chỉ là nghĩa của chữ mà âm của chữ sắt, chữ sì chỉ nghe thôi cũng đủ thấy tàn ác, thật ghê người! Tác giả " đưa lên" để " quật xuống". Văn như thế thật là tuyệt"[80,tr.217].

Mỗi khi phân tích, cắt nghĩa, HS phải được luyện tập tự đặt ra và trả lời các câu hỏi: Tại sao? Nếu … thì…? Giả sử … thì…? Cảm nhận của em về …? . Đồng thời, lưu ý HS "Mọi công việc phân tích lớn nhỏ đều phải tập trung làm sáng tỏ ý đồ của tác giả, tìm ý nghĩa của công việc phân tích là sự thể hiện cụ thể ý thức tự giác về mục đích dưới ánh sáng chủ đề" [156,tr.61-62). Khi phân tích theo chủ đề phải đảm bảo tính chỉnh thể của tác phẩm, đồng thời phải lựa chọn đối tượng để phân tích. Cần phân tích trong mối quan hệ biện chứng giữa cái riêng và cái chung giữa cái cụ thể và khái quát.

Ví dụ, phân tích, cắt nghĩa, bình giá hình ảnh "*Lặn lội thân cò khi quãng vắng"* trong bài thơ *Thương vợ* của Tú Xương, HS cần biết tự đặt ra và trả lời câu hỏi: *Tại sao tác giả lại dùng hình ảnh thân cò để nói về bà Tú? Nếu thay bằng "thân bà" thì ý thơ sẽ thế nào?* Trả lời được câu hỏi này cũng có nghĩa là HS có thể cảm hiểu sâu sắc được ý tứ của câu thơ: Tác giả lấy hình ảnh ẩn dụ *thân cò* trong ca dao nói về thân phận

nhỏ bé, lam lũ của người lao động. Hình ảnh thân cò gợi lên sự cô đơn, nhỏ nhoi tội nghiệp, nỗi vất vả âm thầm của bà Tú mà ông Tú – con người trụ cột của gia đình không giúp được gì cho vợ. Sáng tạo của Tú Xương là từ hình ảnh "*Con cò lặn lội bờ sông"* đã đổi thành *thân cò* và đảo lại *"Lặn lội thân cò khi quãng vắng*" gợi lên một ấn tượng thật sâu sắc về nỗi vất vả, gian truân của bà Tú. Khi "quãng vắng" là thời gian và không gian vắng vẻ đầy bất trắc, vậy mà chỉ có một mình bà lặn lội, cực nhọc âm thầm vì miếng cơm manh áo của chồng con. Đằng sau sự vất vả cực nhọc của bà Tú ta thấy được sự thương cảm vô bờ bến của ông đối với bà...

Phân tích, cắt nghĩa thơ trữ tình phải luôn gắn với bình giá. GV cần định hướng và tạo hứng thú cho các em bình giá sau khi đã chỉ ra và cắt nghĩa sơ bộ về điểm sáng thẩm mĩ. Bình thơ là một thao tác thể hiện rõ nhất đặc trưng của công việc dạy học thơ trữ tình. Hoạt động bình giá là vấn đề cái đẹp được nhận thức như thế nào. Bởi bản chất của thơ trữ tình là cái đẹp. Nhờ vào biện pháp này mà điểm sáng thẩm mĩ có sức "tỏa sáng" những thông tin thẩm mĩ của nhà thơ, tạo nên sự thanh lọc hóa tâm hồn ở học sinh.

Trong hoạt động này, có những điểm sáng thẩm mĩ, học sinh bình chưa hay, chưa sâu, giáo viên có thể bổ sung để học sinh thấy được cái hay, cái đẹp trong nghệ thuật tác phẩm, nhờ đó mà năng lực thẩm mĩ của học sinh được nâng lên. Bình tốt những điểm sáng thẩm mĩ, học sinh sẽ được bồi dưỡng về năng lực ngôn ngữ, năng lực thẩm mĩ, cách diễn đạt, cách phát huy cảm xúc, thể hiện bản sắc cá nhân. Hoạt động bình giá mở rộng, đi sâu hơn vào giá trị tác phẩm bằng sự phong phú đầy cá tính của người tiếp nhận tác phẩm. Cái hay, cái đẹp cần lưu ý HS bình là ở cái "bề sâu, bề xa" của tác phẩm. Giáo sư Nguyễn Thanh Hùng giải thích: "Cái bề sâu ấy có lẽ là ở nghệ thuật thể hiện tâm hồn, cái bề sâu và bề xa phải chăng là tư tưởng,là bài học về lẽ sống, là tình đời chất nặng ý vị nhân sinh" [30,tr.162]. Cho nên phân tích cắt nghĩa những điểm sáng thẩm mĩ mà thiếu lời bình thì bài giảng sẽ khô khan, thiếu lôi cuốn học sinh. Song, bình mà không dựa trên giảng thì lời bình trở nên chủ quan tùy tiện, cảm tính. Giảng kết hợp với bình mới thấy được độ sâu, độ hay của tác phẩm. Hoài Thanh viết: "Bình thơ mà nói chưa đến thì không đạt, nói quá là tán, nói nhiều cũng không nên, phải biết dừng lại đúng chỗ, đúng lúc để người đọc suy nghĩ mở rộng (..) bình thơ ở chỗ mình thấy hay làm cho người khác cũng thấy hay" [154,tr.148]. "Bình thơ là một cách phát biểu ý kiến, không phải chỉ là phát biểu về thơ mà trước hết phải là phát biểu về tư tưởng, tình cảm đang đặt ra trong cuộc sống" [154,tr.209]. Bình thơ tốt đòi hỏi người bình phải có một kiến thức tổng hợp, phải hiểu bài thơ, hiểu hoàn cảnh ra đời của bài thơ, hiểu người làm thơ, đặc biệt phải có tâm hồn phong phú, nhạy cảm trước những vấn đề của hiện thực khách quan, trên cơ sở của sự hiểu biết khoa học.

Bình những điểm sáng thẩm mĩ của tác phẩm có khi chỉ xoáy vào một từ cũng có thể gợi lên bao ý nghĩa về vẻ đẹp của từ đó. Ví dụ bình chữ "*hồng"* trong bài *Mộ* của Hồ Chí Minh, Hoàng Trung Thông viết: "Với một chữ *"hồng*", Bác đã làm sáng rực cả

bài thơ, đã làm mất đi sự mệt mỏi, sự uể oải, sự vất vả nặng nề đã diễn ra trong ba câu đầu, đã làm sáng rực lên khuôn mặt của cô em sau khi xay ngô tối… Với chữ "hồng" đó có ai còn cảm giác nặng nề, mệt mỏi, nhọc nhằn nữa đâu mà chỉ thấy màu đỏ nhuốm lên cả bóng đêm, cả nhân hình cả lao động của cô gái yêu kia. Đó là màu đỏ của tình cảm của Bác" [92,tr.172].

Cũng có khi tập trung bình một cụm từ. Ví dụ, bình câu thơ "Quê ta lúa nếp thơm nồng" trong bài thơ *Bên kia sông Đuống* của Hoàng Cầm, giáo viên có thể gợi ý cho HS tập trung vào cụm từ "*Quê hương ta*". Trong ba từ đó, tác giả gửi gắm vào đó biết bao yêu thương, tự hào của mình. Bởi quê hương có bao sản vật quý báu, trong đó có "*lúa nếp thơm nồng*". Lúa nếp thơm là sản vật của đồng quê Việt Nam nhưng cái vị thơm nồng của lúa nếp chỉ có ở vùng Kinh Bắc - quê hương của nhà thơ. Cái vị thơm nồng ấy như được chưng cất từ lòng đất mẹ, do mồ hôi nước mắt chăm bẵm sớm khuya của những người lao động tạo nên. Cái vị thơm nồng của lúa nếp gợi cho ta nhớ tới một miền quê rộng lớn, một cánh đồng lúa trĩu bông vàng. Chỉ vài từ "quê hương ta lúa nếp thơm nồng", Hoàng Cầm đã làm sống dậy trong tâm trí người đọc về một vùng quê trù phú, giàu đẹp và đặc biệt là tình yêu, lòng tự hào của Hoàng Cầm dành cho quê hương.

Hoặc bình câu thơ của Nguyễn Khuyến *"Trời thu xanh ngắt mấy tầng cao*" giáo viên có thể gợi ý cho học sinh: Em có cảm nhận gì cái màu "*xanh ngắt*" của trời thu? Câu trả lời mà học sinh cần hướng tới là: Chỉ bằng hai từ "*xanh ngắt*", tác giả đã cho ta hình dung về một bầu trời thu thật trong trẻo, không một gợn mây. Cái màu *"xanh ngắt*" ấy như đẩy mãi bầu trời lên cao hơn, bát ngát hơn. Chỉ hai từ *"xanh ngắt*" Nguyễn Khuyễn đã vẽ ra cả bầu trời thu, vừa cao, vừa rộng vừa trong vừa xanh. Đằng sau bức tranh thu đẹp là cả tấm lòng Nguyễn Khuyến đối với cảnh vật thiên nhiên. Nguyễn Khuyến đúng là "*Nhà thơ của làng cảnh Việt Nam*"…

Như vậy, luyện cho HS thành thạo các thao tác phân tích, cắt nghĩa, bình giá thơ là một trong những mục tiêu đọc hiểu thơ quan trọng để sự cảm thụ thơ không chủ quan, tùy tiện. Nói cách khác, đó là biện pháp giúp HS luôn nói về thơ bằng những chứng cứ có từ văn bản, tránh được cách nói vu vơ, nông cạn và hời hợt.

3.6. Luyện thao tác so sánh để phát triển TDKQ cho HS khi học thơ trữ tình

3.6.1. Cơ sở khoa học

Nếu trong thơ trữ tình, nhà thơ thường mượn hình ảnh so sánh để thể hiện thế giới cảm xúc, tư tưởng, tình cảm của mình đối với những vấn đề của hiện thực đời sống thì trong tiếp nhận, người đọc cũng phải dùng thao tác tư duy so sánh để cảm nhận sâu sắc về đối tượng thẩm mĩ là bài thơ. Những hình ảnh so sánh khá dày đặc trong thơ: *Thân em như dải lụa đào; Vườn ai mướt quá xanh như ngọc; Tháng giêng ngon như một cặp môi gần; Ta lẫn Bác với màu trời và giọt lệ/Với hương mộc trong đêm và lộc nõn trên cành; Tình yêu ta như cánh kiến hoa vàng*… Đến lượt mình, so sánh là một biện pháp quen thuộc, hữu hiệu trong nghiên cứu, phê bình và giảng dạy văn học. Vai trò,

hiệu lực của phương pháp so sánh trong giảng văn đã được người xưa ý thức. Trong *Vân đài loại ngữ*, Lê Quý Đôn đã dẫn lời của Chu Tử như một "chỉ bảo về phép đọc sách": " Phàm xem văn thì nên chú ý xem những chỗ các nhà văn nói giống, nhau khác nhau. Ta ngày trước xem văn chỉ chuyên xem chỗ giống nhau, khác nhau" (Điều 12, chương văn nghệ). Lê Hữu Trác trong bài *Tựa y hải cầu nguyên* cũng xem so sánh như một biện pháp hữu hiệu nhằm soi thấu" hiện tượng: "đối với những câu mà lí lẽ ở ngoài lời thì lấy thần mà suy để nắm được "nội dung" lại đem những hiện tượng tương tự ra so sánh (nhằm) tìm kiếm mọi góc cạnh của vấn đề" [109,tr.101].

Trong các công trình nghiên cứu, phê bình có giá trị, phương pháp so sánh được sử dụng thường xuyên. Những nhà thơ, nhà giáo, nhà nghiên cứu phê bình văn học như Xuân Diệu, Lê Chí Viễn, Trần Thanh Đạm, Nguyễn Đức Nam, Hoài Thanh, Đặng Thai Mai… đã khai thác triệt để phương pháp so sánh để phát hiện vẻ độc đáo của mỗi tác giả qua những bài thơ cụ thể.

Để nêu bật cái hay, cái độc đáo của bài thơ *Câu cá mùa thu* của Nguyễn Khuyến, Xuân Diệu đã dùng nhiều loại hình so sánh: "Thơ hay là hay cả hồn lẫn xác, hay cả bài, như con gà ngon, ngon ở từng phao câu đầu cánh lắt lẻo khửu xương, không thể tóm tắt thơ được mà phải đọc lại. Cái thú vị của bài *Thu điếu* là ở các điệu xanh, xanh ao, xanh bờ, xanh sóng, xanh tre, xanh trời, xanh bèo, có một màu vàng đâm ngang của chiếc lá thu rơi; ở những cử động: chiếc thuyền con lâu lâu mới nhích, sóng gợn tí, lá đưa vèo, tầng mây lơ lửng, ngõ trúc quanh, chiếc cần buông, con cá động; ở các vần thơ: không phải chỉ giỏi vì là những tử vận hiểm hóc mà chính hay vì kết hợp với từ, với nghĩa chữ, đến một cách thoải mái đúng chỗ, do một nhà nghệ sĩ cao tay; cả bài thơ không non ép một chữ nào, nhất là câu 3-4(…). Quá trình ngôn ngữ của thơ đi từ thời Lê Hồng Đức, thật hãy còn vất vả, nặng nề "*Trời muôn trượng thẳm làu làu sạch*", đến Nguyễn Khuyến thành ra: *"Trời thu xanh ngắt mấy tầng cao"* thật trong sáng nhẹ nhàng, như không một trở lực nào níu được sự diễn đạt nữa. Thế mới biết những câu thơ thoải mái tự nhiên là kết quả của một sự khổ luyện, khổ luyện qua những thời đại hoặc là khổ luyện trong một người" [84,tr.121].

So sánh là một phương tiện, là con đường đi vào chiều sâu tác phẩm, giúp người đọc cách khám phá vẻ đẹp độc đáo của tác phẩm, phong cách của nhà thơ. Bằng cách chỉ ra sự gần gũi, giống nhau hoặc khác nhau giữa đối tượng phân tích với một sự vật, hiện tượng, người đọc có thể phát hiện vẻ riêng độc đáo của đối tượng. Trong thực tế dạy văn nói chung, giảng dạy thơ trữ tình nói riêng ở nhà trường phổ thông, việc vận dụng phương pháp này còn nhiều hạn chế. Một số GV khi dạy thơ trữ tình chỉ giới hạn trong việc giảng bài thơ ấy, ít có sự mở rộng so sánh. Ngược lại, một số GV lại lạm dụng so sánh, lấy so sánh thay cho việc phân tích, bình giá khám phá tác phẩm, dẫn đến sự xa rời chủ đề bài thơ. Cùng với việc so sánh, người đọc bao giờ cũng phải nhận xét, khen chê, đánh giá. Vì vậy, bên cạnh việc rèn luyện cho HS kỹ năng so sánh, GV phải

chú trọng rèn cho HS kỹ năng đánh giá khi cảm thụ, tiếp nhận thơ trữ tình. Để so sánh hiệu quả, GV và HS cần phải tuân thủ những nguyên tắc và có biện pháp nhất định.

3.6.2. Cách thức tiến hành

3.6.2.1. Hướng dẫn HS tuân thủ các nguyên tắc so sánh

Nguyên tắc so sánh trong văn học là không được lấy nội dung so sánh thay cho việc khám phá, phân tích, bàn luận về tác phẩm. So sánh chỉ là một biện pháp tiếp cận chiều sâu tác phẩm, không thay thế sự khám phá, hiểu biết bản thân tác phẩm. So sánh trong phân tích văn bản thơ phải dựa vào "cơ cấu nội tại" của tác phẩm và những mối liên hệ "hữu cơ" vốn có của tác phẩm với cuộc sống sản sinh và nuôi dưỡng nó. Khi so sánh phải tôn trọng tính chỉnh thể của thơ, không được tách rời từ ngữ, chi tiết, hình ảnh ra khỏi chỉnh thể để so sánh với một số yếu tố "ít nhiều" có liên quan để rồi bình luận xa rời chủ đề tác phẩm, dạng như: "*Quân xanh màu lá tức là màu xanh của hi vọng, ý muốn nói rằng quân ta sẽ toàn thắng",* hay: "*Mỵ và A Phủ là một đôi thanh mai trúc mã, họ thực lòng thực dạ yêu nhau quên trời quên đất",…* So sánh nào cũng phải hướng tới đích của nó là làm nổi bật chủ đề, giá trị của tác phẩm. So sánh là để làm sáng tỏ đối tượng đang phân tích trong sự "tương quan với đối tượng khác" để có sự đánh giá chính xác về nó.

Khi so sánh phải đặt các đối tượng vào cùng bình diện, đánh giá trên cùng một tiêu chí mới thấy được sự giống và khác nhau giữa chúng, đồng thời phải nêu ra ý kiến quan điểm của người viết.

Sự so sánh bao giờ cũng phải đi kèm với sự lí giải, cắt nghĩa, đánh giá. Bỏ qua sự lí giải cắt nghĩa, bình giá tác phẩm thì sự so sánh ấy chỉ là những bảng "liệt kê" những hiểu biết nặng về "xã hội học". So sánh là một phương pháp "đặc thù" của chuyên ngành, một "kỹ thuật" cơ bản trong phân tích và giảng dạy văn học nói chung, giảng dạy thơ trữ tình nói riêng nhưng không được tuyệt đối hóa nó.

Để tránh vi phạm các nguyên tắc so sánh, GV có thể trích nêu những đoạn phân tích - so sánh thơ của HS hoặc những người đọc khác, cho HS phát hiện ra những điểm chưa hợp lí trong cách so sánh hoặc nội dung so sánh, sau đó khái quát các nguyên tắc so sánh cần tuân thủ. Chẳng hạn, so sánh bài thơ hay như một con gà ngon của Xuân Diệu trích dẫn ở trên là một cách so sánh lạ nhưng không phải ai cũng chấp nhận được. Bởi, đem một cái đẹp thuần về tư tưởng, tinh thần so sánh với cái ngon trong ăn uống là một cái gì đó không tương thích về bình diện so sánh nên khó thuyết phục. GV có thể lưu ý HS thông qua câu hỏi: *Vì sao người viết bài này lại so sánh hình ảnh này với hình ảnh kia? Sự so sánh ấy có hợp lí và thuyết phục không? Nên so sánh hình tượng thơ này với điều gì để chứng tỏ sự thấu hiểu cái hay của hình ảnh thơ?...*

3.6.2.2. Hướng dẫn HS sử dụng các kỹ năng, giới hạn, phạm vi so sánh khi đọc thơ trữ tình

Giới hạn và phạm vi so sánh khi tiếp nhận thơ trữ tình rất rộng, luận án chỉ nêu một vài giới hạn và phạm vi nhất định.

a/ Hướng dẫn HS so sánh các yếu tố nội tại trong tác phẩm trữ tình

Hợp thành tác phẩm trữ tình là một tập hợp nhiều yếu tố hữu hình và vô hình, "vi mô và vĩ mô". Vì vậy, việc phân tích bằng con đường so sánh những mối liên hệ phức tạp, đa dạng giữa các yếu tố đó cũng là cách phát hiện ra sự thống nhất trong đa dạng cũng như kết cấu chỉnh thể của thơ. Mối liên hệ giữa các yếu tố trong tác phẩm trữ tình được thể hiện ở nhiều cấp độ trong tác phẩm: Từ - từ, câu – câu - đoạn - đoạn, hình ảnh - hình ảnh…. Đối chiếu các yếu tố, và mối quan hệ giữa chúng trong nội tại tác phẩm nhằm làm nổi bật ý nghĩa độc lập của mỗi yếu tố, đồng thời xác định ý nghĩa, chức năng của chúng trong việc "làm nổi bật trọng tâm hứng thú tác phẩm" [142]. Giới hạn so sánh này có khả năng giúp chúng ta nhận ra những diễn biến "Cái không lặp lại" để khái quát lên giá trị khách quan đích thực của ý thơ, hình tượng thơ.

Chẳng hạn, phân tích bài thơ *Chiều tối* của Hồ Chí Minh, GV có thể cho HS so sánh hai câu thơ đầu với hai câu thơ cuối của bài thơ để thấy được sự vận động của bức tranh và tâm trạng của một người tù cộng sản vĩ đại. GV có thể dẫn dắt bằng các câu hỏi:

- Cũng là bức tranh chiều tối nhưng cảnh chiều tối trong hai câu thơ đầu có gì giống và khác hai câu cuối? Điểm khác biệt đó là gì? Nếu hình ảnh thơ không thay đổi thì âm hưởng của bài thơ sẽ ra sao?...

GV có thể gợi ý để HS thấy được bức tranh thiên nhiên trong hai câu thơ đầu đẹp và buồn (Yêu cầu HS phân tích, cắt nghĩa), từ đó thấy được bức tranh cảnh vật cũng là bức tranh tâm trạng của Người; tâm hồn yêu nước, yêu thiên nhiên. Hai câu thơ cuối là bức tranh về cuộc sống lao động của con người (HS phân tích, cắt nghĩa). Qua hai bức tranh đó, người đọc thấy được vẻ đẹp tâm hồn, ý chí nghị lực của Hồ Chí Minh.

b/ Hướng dẫn HS so sánh, đối chiếu bản dịch thơ với bản dịch nghĩa và nguyên tác

Có những bản dịch thơ làm tăng giá trị, hiệu quả biểu đạt so với nguyên tác, dịch giả không chỉ đơn thuần chuyển dịch nghĩa văn bản mà còn để lại những dấu ấn sáng tạo đậm nét. Bản dịch *Tôi yêu em* của Thúy Toàn là một ví dụ. Bài thơ của Puskin không có hình ảnh, dịch giả đã dịch ý thơ "tình yêu trong tôi chưa tắt hẳn" thành hình ảnh "Ngọn lửa tình" khiến cho câu thơ của Puskin có một vẻ đẹp mới. Ngược lại, nhiều bản dịch thơ, vì nhiều lí do, có những lúc, những chỗ chưa lột tả hết chủ ý của nhà thơ, khả năng biểu đạt của từ ngữ trong nguyên tác, làm giảm giá trị của nguyên tác. Ví dụ, một số bản dịch bài *Vọng Lư sơn bộc bố* của Lí Bạch đã bỏ mất từ "quải" (*treo*) trong ý "dòng thác ba nghìn thước treo lơ lửng ngang trời như dải lụa trắng", bản dịch chỉ còn là *"Xa trông dòng thác khúc sông này"* khiến cho bức tranh của Lí Bạch giảm đi vẻ đẹp hùng vĩ và diễm lệ vốn có của nó.

Để giúp HS nhận ra điểm khác biệt giữa bản dịch và nguyên tác, GV có thể hướng dẫn HS so sánh thông qua các dạng câu hỏi, chẳng hạn:

- Bản dịch thơ so với nguyên tác có chỗ nào sát, độc đáo, sáng tạo hoặc chưa sát? Vì sao?

- Theo em, bản dịch thơ đã làm tăng hay giảm giá trị biểu đạt của nguyên tác? Vì sao?...

3.6.2.3. Hướng dẫn HS so sánh tác phẩm thơ với các tác phẩm khác cùng đề tài chủ đề

So sánh tác phẩm đang phân tích với những tác phẩm cùng chủ đề là nhằm để nhận ra nét tương đồng cũng như nét khác biệt trong cách cảm, cách nghĩ, cách thể hiện của nhà thơ. Cách so sánh này làm rõ những nét độc đáo trong phong cách sáng tác của thi nhân. Chẳng hạn, cùng nói về nỗi nhớ quê hương nhưng *Tràng giang* của Huy Cận có cách nói khác với *Thu hứng* của Đỗ Phủ và *Hoàng Hạc Lâu* của Thôi Hiệu. GV có thể gợi dẫn để HS mở rộng trường liên tưởng, so sánh:

- Nét chung của các bài thơ trên là gì?

- Cùng nói về nỗi buồn nhớ quê hương, gia đình nhưng mỗi nhà thơ có cách nói riêng. - Em thử chỉ ra nét độc đáo đó?

- Nỗi buồn nhớ quê hương của Huy Cận được thể hiện có gì giống và khác các nhà thơ trên?

Dựa vào những câu hỏi trên, HS phải so sánh chỉ ra được*:* Ba bài thơ đều gợi nỗi buồn nhớ quê hương trong một chiều thu trên sông nước. Song mỗi nhà thơ có cách thể hiện nỗi buồn riêng. Đỗ Phủ nghe thấy tiếng chày giặt vải mà chạnh lòng nhớ gia đình, quê hương. Thôi Hiệu nhớ quê hương khi nhìn thấy khói, sóng trên sông. Huy Cận không cần bất cứ một nguyên cớ nào mà lòng tác giả nhớ quê hương cứ "dợn dợn" như con sóng… Như vậy, tuy lấy lại ý của người xưa nhưng cách diễn tả nỗi nhớ quê hương, gia đình của Huy Cận ám ảnh, da diết hơn.

3.6.2.4. Hướng dẫn HS so sánh nhân vật, hình tượng trữ tình với những nguyên mẫu trong cuộc sống

Văn học là tấm gương phản ánh cuộc sống. Nhân vật trữ tình cũng được gợi cảm hứng từ những con người gần gũi quanh ta, những nhân vật có thật trong cuộc đời thực. Người thật, việc thật của cuộc sống là nguồn cảm hứng vô tận của thơ ca. Đó là lí do vì sao những bài thơ viết về Bác Hồ, về người chiến sĩ, về người mẹ, người vợ lại gây xúc động lòng ta đến thế. Vì vậy, để cảm hiểu hơn nhân vật trong thơ, người đọc cần liên hệ với nhân vật có thật trong cuộc đời thực. Phân tích hình ảnh Bác Hồ, mẹ Tơm, mẹ Suốt, người con gái Việt Nam trong thơ Tố Hữu, GV có thể cho HS liên hệ so sánh với nguyên mẫu Bác Hồ, mẹ Tơm, mẹ Suốt, chị Lý, chị Út Tịch trong cuộc sống thực. Sự so sánh này không những giúp HS hiểu sâu tác phẩm mà còn khơi sâu được giá trị khái quát của hình tượng nhân vật, ý nghĩa tư tưởng của tác phẩm, đồng thời giúp HS nhận rõ mối quan hệ chặt chẽ giữa hiện thực đời sống khách quan với văn học nghệ thuật để từ đó thấy rằng, hiện thực là "mảnh đất màu mỡ" để cho ra đời những "*kiệt tác*".

3.6.2.5. Hướng dẫn HS so sánh cảm xúc, hình tượng của nhà thơ trong những thời điểm khác nhau

Mỗi giai đoạn sáng tác của nhà thơ gần như là một bước chuyển biến trong nhận thức, quan điểm thẩm mĩ và tài năng nghệ thuật. Vì vậy, so sánh sẽ giúp người học thấy được phong cách (sự lặp lại) và sự bứt phá sáng tạo của chính tác giả. Điều này được thể hiện rõ trong thơ Tố Hữu, Chế Lan Viên, Huy Cận…Ví dụ, phân tích bài thơ *Từ ấy* của Tố Hữu, GV có thể hướng dẫn HS so sánh với bài *Nhớ đồng* của tác giả để thấy rõ sự chuyển biến trong quan niệm sáng tác hay phong cách nghệ thuật của tác giả. Dạy bài thơ *Tràng giang* của Huy Cận có thể so sánh với bài *Đoàn thuyền đánh cá* của chính tác giả để thấy rõ sự chuyển biến về quan niệm sống, quan điểm sáng tác, phong cách nghệ thuật của nhà thơ, trước và sau cách mạng tháng Tám. GV có thể nêu các dạng gợi ý như:

- Cùng viết về…. nhưng các bài thơ trong tập Lửa thiêng có điểm gì giống và khác với…?

- Cảm hứng chủ đạo của Huy Cận trong các bài thơ sáng tác sau 1945 có gì khác so với các bài thơ trước đó?

- Nguyên nhân nào dẫn đến sự mới mẻ, khác biệt đó?...

Như vây, để phát hiện ra nét độc đáo trong thơ trữ tình, so sánh có một vai trò hết sức quan trọng. Nó không chỉ "góp phần gợi ý định hướng cho sáng tác mà còn góp phần nâng cao năng lực, trình độ thưởng thức tiếp nhận cho người đọc – HS… khơi gợi ở người đọc, người học khát khao tìm hiểu, khát khao đọc nhiều, biết nhiều, hiểu nhiều để tự nâng cao tầm trí thức và khả năng thưởng thức, đánh giá nghệ thuật" [101]. Từ đó, so sánh giúp HS tăng vốn sống, vốn văn học, góp phần nâng cao thị hiếu, lí tưởng thẩm mĩ và góp phần phát triển tâm hồn, cá tính HS.

3.7. Luyện thao tác tổng hợp, khái quát hóa, trừu tượng hóa cho học sinh khi học thơ trữ tình

3.7.1. Cơ sở khoa học

Tác phẩm văn học nói chung, thơ trữ tình nói riêng bao giờ cũng được sinh ra trong những hoàn cảnh cụ thể, trong điều kiện lịch sử xã hội nhất định, gắn liền với tài năng sáng tạo của người nghệ sĩ. Do vậy, nội dung của tác phẩm thơ trữ tình không chỉ là hiện thực khách quan được phản ánh mà trong đó bộc lộ thế giới chủ quan của chủ thể trữ tình. Nội dung ấy không bó hẹp bởi những suy tư trữ tình mà thường hàm chứa chân lí đời sống, những vấn đề mang tầm "nhân loại". Do đó, tiếp nhận tác phẩm trữ tình không chỉ dừng lại ở nội dung cụ thể mà phải nâng lên tầm khái quát tư tưởng, chủ đề tác phẩm. Trong thơ trữ tình thường có hai lớp nội dung. Đó là bức tranh hiện thực khách quan và những ý nghĩ, cảm xúc, suy tư ẩn sau bức tranh đó mà người ta gọi là "cảnh và tình", "sự và tình" "bức tranh tâm cảnh". Một nhà thơ có tài không chỉ giàu CXTM, năng lực LT,TT mà phải có khả năng lí trí, khả năng khái quát nhận thức về cuộc đời, về con người dưới ánh sáng của một chủ đề nhất định.

Tiếp nhận thơ trữ tình, người đọc phải biết tổng hợp những vấn đề đã được phân tích diễn giải cụ thể để từ đó có cái nhìn bao quát và khái quát về câu thơ, đoạn thơ,

bài thơ. Cho nên, tổng hợp khái quát là những kĩ năng tiếp nhận vô cùng quan trọng. Nếu chỉ phân tích, không tổng hợp, khái quát, vô tình làm cho bài thơ nát vụn, thiếu một nhận thức hệ thống, sâu sắc. Từ tác phẩm cho đến chương, phần, đoạn, câu, đều có chủ đề, ý chính nhất định. Phân tích cắt nghĩa các yếu tố nghệ thuật là để hiểu tường tận thấu đáo tác phẩm. Nhưng nếu không biết thâu tóm, khái quát những điều đã phân tích cắt nghĩa cụ thể kia thành những phạn trù ý, luận điểm ngắn gọn, cô đọng thì sự cảm thụ sẽ hời hợt vụn vặt. "Tư duy khái quát là quá trình tư duy dựa trên kết quả của sự phân tích, so sánh, tổng hợp, quy nạp và trừu tượng hóa" [145,tr.9]. Nói một cách khác, "khái quát trong cảm thụ, phân tích văn học là khả năng bao quát, nâng cao những hiểu biết cụ thể về đối tượng cảm thụ, phân tích dưới dạng những nhận định, nhận xét, tiểu kết, kết luận cô đọng hàm súc" [153, tr28].Tổng hợp là hoạt động tư duy kết hợp các bộ phận, các yếu tố riêng lẻ của sự vật, hiện tượng đã được phân tích để nhận thức cái toàn bộ.

Trừu tượng hóa là quá trình con người dùng trí óc gạt bỏ những mối liên hệ quan hệ thứ yếu của sự vật, hiện tượng và chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết cho tư duy. Kết quả hình thức tư duy trên là cơ sở, dữ liệu cho hình thức tư duy cao hơn là khái quát hóa. Khái quát hóa nhằm tìm ra cái chung, cái bản chất trong số các dấu hiệu của sự vật, hiện tượng rồi quy chúng lại thành khái niệm nhận định. Trong quá trình tư duy nói trên thì hình thức nào cũng cần thiết nhưng quan trọng hơn và có mức độ ảnh hưởng tốt đến kết quả khái quát hóa là thao tác phân tích. Thao tác này giúp ta vạch được bản chất khách quan của sự vật hiện tượng ở mức độ nào để chuyển khái quát lên một dạng cao hơn. Tuy vậy, trong một số tình huống thực tế, các thao trên đan chéo, xen kẽ chứ không nhất thiết phải tuân theo một trình tự máy móc, cứng nhắc.

3.7.2. Cách thức tiến hành

3.7.2.1. Hướng dẫn HS tóm tắt nội dung đoạn thơ, khổ thơ, bài thơ

Tác phẩm thơ là một chỉnh thể nghệ thuật, là sự kết hợp chặt chẽ giữa các phần, các đoạn của bài thơ. Tuy không rõ các sự kiện, tình tiết như truyện nhưng mỗi đoạn, mỗi phần của bài thơ đều thể hiện một khía cạnh, một phương diện của chủ đề bài thơ. Vì vậy, để hiểu nội dung khái quát bài thơ, HS phải biết tóm tắt nội dung từng phần, từng đoạn và cả bài thơ. Thao tác này sẽ giúp HS nhớ lâu bài thơ, rèn luyện kỹ năng tổng hợp khái quát cho HS. Ví dụ dạy *Hoàng Hạc Lâu* của Thôi Hiệu, GV hướng dẫn HS tóm tắt nội dung bốn câu thơ đầu và bốn câu thơ cuối, sau đó yêu cầu HS nêu nội dung của mỗi đoạn thơ và cả bài thơ, ví dụ:

Bốn câu thơ đầu: Hoàng Hạc Lâu là một di tích lịch sử nổi tiếng của tỉnh Hồ Bắc - Trung Quốc. Tương truyền có Phí Văn Vi luyện thành tiên thường cưỡi hạc vàng bay về đây nghỉ, về sau không thấy Phí Văn Vi và hạc vàng trở lại lầu này. Để tưởng nhớ vị tiên này, người đời đặt tên ngôi lầu là Hoàng Hạc. Thôi Hiệu một lữ khách ghé thăm nơi đây nhưng chỉ thấy ngôi lầu trống không và mây trắng bay trên bầu trời, nhà thơ cảm thấy nhớ tiếc và buồn thương.

Bốn câu cuối: Cảnh Hoàng Hạc Lâu hiện ra trước mắt: Một dòng sông trong lặng, hàng cây xanh, một bãi cỏ non, trên dòng sông là khói và sóng. Cảnh đẹp nhưng vắng lặng và buồn, nhà thơ cảm thấy nhớ gia đình, quê hương da diết.

Sau khi HS tóm tắt được từng phần của bài thơ, GV hướng dẫn HS tóm tắt nội dung của toàn bài: Cảnh vật hiện lên trong hai khổ thơ đẹp và buồn. Tâm trạng của nhà thơ là tâm trạng hoài cổ, tâm trạng nhớ gia đình, quê hương da diết.

3.7.2.2. Hướng dẫn HS đưa ra những nhận định, nhận xét đánh giá khái quát về nội dung, nghệ thuật của đoạn thơ, bài thơ

Nhận định, nhận xét, đánh giá khái quát về câu, đoạn, bài thơ là bước tiếp theo của quá trình phân tích. Đây là một yêu cầu khó nhưng là yêu cầu bắt buộc đối với HS THPT để có khả năng nắm được cốt lõi của một vấn đề. GV có thể nêu câu hỏi:

- Từ những phân tích trên, em hãy khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của đoạn/ khổ thơ/ bài thơ?

- Có thể phát biểu khái quát về đoạn thơ này như thế nào?

- Nhận xét của em về mỗi đoạn thơ?

- Nếu cần nói một câu khái quát về khổ này em sẽ nói như thế nào?...

Lấy lại ví dụ về *Hoàng Hạc Lâu,* sau khi hướng dẫn HS phân tích, GV có thể dẫn dắt giúp đỡ HS đưa ra các nhận định khái quát:

- Đoạn thơ đầu: Sự luyến tiếc, nỗi buồn của Thôi Hiệu xuất phát từ thái độ không bằng lòng với xã hội hiện tại. Đó là xã hội thời Đường thối nát, chiến tranh liên miên, vua quan ăn chơi sa đọa, cuộc sống nhân dân lầm than đói khổ. Đoạn thơ không chỉ cho ta biết lai lịch của ngồi lầu mà hơn thế nữa là tâm trạng hoài cổ, một nỗi luyến tiếc một triều đại "vàng son" đã qua.

- Đoạn thơ cuối: Tác giả đến với những gì tốt đẹp của quá khứ nhưng quá khứ "một đi không trở lại", nhà thơ quay về hiện tại và chính lòng mình. Nỗi lòng của nhà thơ xuất phát từ tình yêu quê hương, gia đình, đất nước nhưng bất lực trước cuộc đời. Nhà thơ chỉ còn biết gửi nỗi niềm ấy vào trong những dòng thơ chứa chan cảm xúc buồn thương. Tâm trạng này cũng là tâm trạng của một số nhà thơ Việt Nam trước cách mạng tháng Tám.

3.7.2.3. Hướng dẫn HS phát biểu khái quát chủ đề, cảm hứng chủ đạo của tác phẩm

Để luyện cho HS cách thức khái quát chủ đề, GV phải hướng dẫn HS tóm tắt các ý lớn, trọng tâm của các câu, các khổ, các đoạn và các thủ pháp nghệ thuật tiêu biểu để làm nổi bật các ý trọng tâm đó. Dạy bài thơ *Cảnh ngày hè* của Nguyễn Trãi, GV nêu câu hỏi:

- Em có nhận xét gì về nội dung và nghệ thuật của bài thơ?

- Bài thơ có tựa đề là Cảnh ngày hè, vậy cảnh ngày hè có phải đó là nội dung chính của bài thơ không? Nếu không, có thể phát biểu chủ đề bài thơ như thế nào?

- Em hãy viết hai câu văn nêu chủ đề bài thơ?...

Đây là một bài thơ có nhiều từ cổ nhưng không phải vì vậy mà khó hiểu. Trái lại, ngôn ngữ của bài thơ rất gần gũi với cuộc sống con người - ngôn ngữ sống động gợi tả, gợi cảm, vui tươi cho ta thấy "không chỉ vẻ đẹp đầy sức sống của thiên nhiên mà còn thấy được vẻ đẹp của "cái tâm, cái trí" một đời người của nhà thơ - người lo cho dân, cho nước nhưng lại không được như nguyện" [170]. Bài thơ thể hiện một tình yêu thiên nhiên tha thiết nhưng trên hết vẫn là tấm lòng yêu dân, vì dân. Vì vậy, ẩn trong bức tranh cảnh vật thiên nhiên, bức tranh về cuộc sống của người dân vẫn là một tình yêu thương nhân dân tha thiết sâu nặng của tác giả. Có thể nói mọi niềm vui, nỗi buồn cũng như mơ ước của Nguyễn Trãi đều xuất phát "từ dân, vì dân, cho dân". Bài thơ thể hiện một lẽ sống cao đẹp đến nay vẫn còn nguyên giá trị, giá trị nhân văn, ý nghĩa thẩm mĩ.

Tóm lại, trong quá trình tư duy khái quát, thao tác nào cũng cần thiết, nhưng quan trọng và cơ bản nhất là thao tác phân tích. Thao tác này giúp ta vạch được bản chất khách quan của sự vật ở mức độ nhất định để chuyển khái quát lên dạng cao hơn. Ngoài ra trong tình huống thực tế, các thao tác trên không nhất thiết phải theo một trình tự cố định, tùy theo đặc điểm nghệ thuật và nội dung của từng bài, GV phải có cách hướng dẫn vận dụng linh hoạt và sáng tạo.

3.8. Kết hợp bồi dưỡng CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình

3.8.1. Cơ sở khoa học

Như đã nói, CXTM và TDKQ là hai năng lực luôn tác động qua lại, xuyên thấm và hòa quyện lẫn nhau trong hoạt động cảm thụ, tiếp nhận văn chương. CXTM tạo cho người đọc hứng thú, niềm đam mê, động cơ khám phá tác phẩm, còn TDKQ giúp người đọc điều chỉnh những hứng thú, niềm đam mê, động cơ đó theo hướng logic, khoa học và thuyết phục. Trong khi CXTM giúp người đọc đưa ra những rung cảm, nhận xét, đánh giá về hình tượng, tác phẩm thì TDKQ chỉ dẫn người đọc kiểm chứng lại những nhận xét, đánh giá đó bằng cách giải thích, phân tích, so sánh, đối chiếu... Tương tự, khi TDKQ đưa ra những phân tích, khái quát, CXTM sẽ đóng vai trò chỉ dẫn để các lí giải, phân tích, lựa chọn đó có chiều sâu và sức thuyết phục hơn.

Để xem xét thấu đáo vấn đề, trên đây, luận án đã đi sâu tìm kiếm các biện pháp cụ thể, đặc thù trong việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình. Trong thực tế đọc hiểu thơ, người đọc luôn phải sử dụng kết hợp đồng thời cả hai năng lực này. Vì vậy, lồng ghép, kết hợp bồi dưỡng CXTM và TDKQ cho HS trong dạy học thơ trữ tình vừa là một yêu cầu, vừa là biện pháp, cách thức để nâng cao năng lực đọc thơ cho HS.

3.8.2. Cách thức tiến hành

Sự lồng ghép, kết hợp bồi dưỡng CXTM và TDKQ cho HS có thể được thực hiện trong mọi khâu, mọi lúc, mọi hoạt động của quá trình dạy học thơ. Ngay khi đọc diễn cảm, HS vừa phải tri giác khái quát ngôn ngữ câu, đoạn, bài thơ để xác định từ

ngữ, hình ảnh đặc sắc cần nhấn giọng, vừa phải đồng thời thể hiện cảm xúc phù hợp trong giọng đọc, ngữ điệu đọc. Chẳng hạn, đọc diễn cảm bản dịch bài thơ *Chiều tối*, GV lưu ý HS vừa phải bao quát bằng mắt để xác định được các từ ngữ, hình ảnh chủ chốt như *chim mỏi, chòm mây, cô em xóm núi, xay ngô tối, lò than rực hồng* vừa phải thể hiện được giọng điệu trầm, buồn ở hai câu thơ đầu và giọng vui, khỏe khoắn ở hai câu thơ cuối.

Khi nêu cảm nhận, đánh giá về những từ ngữ, hình ảnh đặc sắc trong bài thơ, HS vừa phải thể hiện tình cảm, cảm xúc, vừa phải sử dụng các thao tác của tư duy khái quát như phân tích, giải thích để đưa ra những nhận xét, đánh giá thuyết phục về giá trị biểu đạt của chúng. Chẳng hạn, đoạn cảm nhận sau về bài thơ *Chiều tối* là kết quả của sự kết hợp giữa CXTM và TDKQ. Sẽ rất khó để phân biệt đâu là cảm xúc của chủ thể, đâu là sự phân tích khoa học, khái quát:

Bị đày ải cực khổ, Bác quên cảnh ngộ của riêng mình để dõi theo một cánh chim chiều, một chòm mây trên bầu trời với một cái nhìn thân thương trìu mến. Cánh chim và chòm mây xuất hiện trên bầu trời gợi cho ta cảm nhận về trời thu cao rộng trong trẻo nhưng cũng chính là bức tranh tâm trạng của Người. Một người yêu nước, gắn bó sâu nặng với Tổ quốc, nhân dân mà lại bị đày ải phải xa lìa Tổ quốc, nhân dân. Cảnh ấy, tình ấy làm sao Người không cảm thấy buồn, cô đơn!

Nếu như cảnh thiên nhiên ở hai câu thơ đầu đẹp và thoáng buồn thể hiện tâm trạng sâu lắng của Bác thì hai câu kết là cuộc sống lao động của con người và hình ảnh bếp than hồng vui, ấm áp. Vui vì Người đã quên cảnh ngộ của riêng mình, lấy niềm vui trong cuộc sống lao động của con người làm niềm vui của mình. Điều đó thể hiện một tấm lòng nhân ái bao la của Bác. Hình ảnh lò than rực hồng trong đêm tối như xua tan cảnh tăm tối vắng lặng nơi rừng núi heo hút, như đem lại áng sáng, hơi ấm cho cảnh vật và con người. Nó sưởi ấm lòng Bác làm vơi đi ít nhiều nỗi cay cực mà Người phải chịu đựng. Chữ hồng ở cuối bài thơ, như lời nhận xét của Hoàng Trung Thông, "Chữ hồng là màu đỏ của tình Bác"...

Khi khái quát giá trị nội dung nghệ thuật của bài thơ, HS đồng thời vừa phải đưa ra những nhận định cô đọng, hàm súc nhưng đồng thời vẫn phải thể hiện quan điểm, đánh giá của riêng mình; biết đánh giá những cảm xúc tư tưởng của tác giả thể hiện trong bài thơ đồng thời biết bộc lộ cảm xúc suy nghĩ của mình sau khi học bài thơ.

Tóm lại, khơi gợi, đánh thức, sử dụng kết hợp cả hai năng lực CXTM và TDKQ khi đọc hiểu thơ trữ tình là một yêu cầu tự nhiên, tất yếu đối với HS. Vai trò của GV là luôn ý thức và có các biện pháp dạy học phù hợp để phát triển hài hòa hai năng lực này ở HS.

Tiểu kết chương 3

Thơ trữ tình là kết quả của những rung cảm mãnh liệt nhất, sâu sắc nhất của nhà nghệ sĩ, đồng thời cũng là đỉnh cao của sự khái quát chân lí cuộc sống, có ý nghĩa toàn nhân loại. Tác phẩm văn chương nói chung, thơ trữ tình nói riêng là "sản phẩm của cái đẹp, biểu tượng của cái đẹp, có khả năng khơi gợi hứng thú thẩm mĩ, thỏa mãn nhu cầu về cái đẹp tinh thần và là phương tiện giáo dục, phát triển năng khiếu thẩm mĩ cho học sinh" [142]. Thơ là kết quả lao động sáng tạo của thi nhân, là sự kết hợp hài hòa giữa năng lực CXTM dồi dào và khả năng TDKQ vượt trội. Đến lượt mình, người tiếp nhận cũng phải bằng CXTM kết hợp với TDKQ mới có thể cảm, hiểu thấu đáo được thế giới tinh thần tinh tế và sâu sắc của nhà thơ.

Tác phẩm trữ tình chứa đựng những tiền đề thích hợp cho việc phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho HS. Tuy nhiên, trong thực tế dạy học, chúng ta chưa khai thác tốt tiềm năng này. CXTM của HS phần nhiều là vay mượn của các nhà phê bình hoặc bị áp đặt bởi giáo viên, kỹ năng tư duy khái quát thực sự còn yếu.

Để khắc phục tình trạng này, tác giả luận án nêu ra một số biện pháp cụ thể với trọng tâm là hướng dẫn HS, tạo điều kiện cho HS trở thành một bạn đọc độc lập có XCTM và TDKQ phát triển như: Cho HS tiếp xúc với văn bản; khuyến khích học sinh bộc lộ những trải nghiệm, cảm nhận, đánh giá hồn nhiên của mình trước thế giới nghệ thuật của tác phẩm, sử dụng thị giác thẩm mĩ để hỗ trợ phát triển CXTM; luyện các thao tác liên tưởng, tưởng tượng, phân tích, so sánh, khái quát hóa để phát triển TDKQ… Mục đích của những biện pháp này là nhằm giúp học sinh cảm nhận được vẻ đẹp của hình tượng ngôn ngữ thơ, thấu hiểu được những quan niệm nhân sinh, những chân lí đời sống, những khát vọng thầm kín mà nhà thơ đã gửi gắm qua những con chữ, hình ảnh... bằng chính sự đọc của các em. Những cố gắng của tác giả phản ánh trong chương này là làm thế nào để những giá trị đích thực của thơ in đậm lên tư tưởng, tình cảm, tâm hồn học sinh, làm cho học sinh biết vận dụng những suy nghĩ, cảm xúc trong thơ vào việc giải được những bài toán khó trong đời sống xã hội và đời sống tinh thần của chính các em.

CHƯƠNG 4
THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Mục đích, yêu cầu thực nghiệm

- Đối chiếu, kiểm nghiệm tính khả thi và hiệu quả thực tế của các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình đã được đề xuất, mô tả ở chương 3 của luận án, góp phần xác định những vấn đề lí luận cần bổ sung, điều chỉnh trong phương pháp luận dạy học thơ trữ tình ở trường THPT.

- Tiếp tục góp phần khẳng định quan điểm đổi mới dạy học nói chung, môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông Việt Nam nói riêng theo hướng phát triển năng lực người học.

Mục đích như vậy, nhưng từ lí thuyết đến kết quả thực nghiệm là cả một quá trình phụ thuộc vào nhiều yếu tố chủ quan, khách quan khác nhau như điều kiện mẫu thực nghiệm, thời gian, kinh phí... có hạn. Vì vậy, tác giả không cho rằng kết quả thực nghiệm mà tác giả thu được ở phần sau là chuẩn tuyệt đối mà chỉ có tính chất tương đối.

4.2. Nội dung thực nghiệm

Số lượng văn bản thơ trữ tình ở THPT là khá nhiều, trong khuôn khổ luận án và điều kiện thời gian có hạn, tác giả luận án chọn dạy TN 03 văn bản: *Cảnh ngày hè* - Nguyễn Trãi (lớp 10), *Vội vàng* (lớp 11) và *Sóng* - Xuân Quỳnh (lớp 12). Thông qua kết quả dạy học, chúng tôi sẽ kiểm chứng tính khả thi của các biện pháp phát triển CXTM và TDKQ cho HS qua giờ học thơ trữ tình theo lí thuyết đã đề xuất ở chương 3.

Lựa chọn 03 văn bản này, tác giả dựa trên những căn cứ chính như sau:

- Đây là những bài thơ đậm chất trữ tình, giàu xúc cảm, giàu hình ảnh và gợi cảm. Đồng thời, thông qua lớp ngôn ngữ cô đọng, hàm súc, cả ba bài thơ đều có khả năng khái quát những chân lí đời sống, những giá trị vĩnh cửu của cuộc đời - chân lí về tình yêu, về hoài bão và lẽ sống, rất thuận lợi cho việc kiểm chứng tính khả thi của việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS qua giờ học thơ trữ tình.

- Ba bài thơ có tính chất đại diện nhất định cho thể loại thơ trữ tình với những đặc điểm phong cách khác nhau ở từng giai đoạn mà HS được học ở bậc THPT.

- Ba bài thơ này trải đều ở ba khối lớp 10, 11, 12 trong chương trình THPT, giúp tác giả có thể nhận ra được điểm khác biệt về năng lực của HS ở mỗi khối lớp.

Giáo án TN được triển khai thể hiện rõ mục đích dạy học phát triển CXTM và TDKQ cho HS nhưng vẫn trên cơ sở đảm bảo mục tiêu chuẩn kiến thức, kĩ năng của từng bài theo quy định. Trong khi soạn giáo án TN, căn cứ vào nội dung dạy học cụ thể, tác giả đã chú ý sử dụng linh hoạt một số biện pháp nhằm phát triển CXTM và TDKQ cho HS như đề xuất ở chương 3; bước đầu hướng tới phát triển các năng lực đặc thù của môn Ngữ văn cho HS mà tiêu biểu là năng lực cảm thụ thẩm mĩ, năng lực tư duy khái quát.

4.3. Đối tượng, địa bàn và thời gian thực nghiệm

4.3.1. Đối tượng và địa bàn thực nghiệm

Để TN đảm bảo tính khách quan, chính xác và đủ cơ sở khẳng định tính khả thi của các biện pháp sư phạm đề ra, đối tượng TN vừa phải phù hợp với mục đích nghiên cứu mà đề tài hướng đến vừa phải đa dạng. Trong phạm vi nghiên cứu của luận án, tác

giả chọn dạy TN và ĐC ở các khối lớp 10, 11, 12 thuộc 3 trường THPT trên địa bàn 3 tỉnh Hà Nội, Vĩnh Phúc, Phú Thọ, cụ thể trong bảng sau:

Bảng 4.1. Tổng hợp giáo viên dạy TN và ĐC tại các trường THPT (phụ lục 4.)

Những trường THPT này đều có mặt bằng năng lực HS ở mức trung bình. Những lớp được chọn để dạy TN và ĐC cũng là những lớp trung bình của các trường. Tác giả đã tiến hành tìm hiểu về tình hình, đặc điểm của đối tượng tham gia TN để góp phần đảm bảo tính khách quan, hợp lí, cân bằng giữa nhóm TN và nhóm ĐC qua những cách sau:

- Điều tra sơ bộ về tình hình học tập và điều kiện học tập của HS qua hồ sơ quản lí kết quả học tập; quan sát tìm hiểu cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học của các lớp TN.

- Nắm bắt tình hình của tập thể lớp qua việc trao đổi với GV và Ban cán sự lớp để hiểu rõ hơn về đối tượng TN.

4.3.2. Thời gian thực nghiệm, đối chứng

Theo phân phối chương trình Ngữ văn ở THPT, Tác giả tiến hành TN và ĐC 2 vòng, vào học kỳ I và kỳ 2 năm học 2013 - 2014 và 2014 - 2015. Các tiết học cụ thể là: Tiết 36 lớp 10 (*Cảnh ngày hè* - Nguyễn Trãi), Tiết 77-78 lớp 11 (*Vội vàng* - Xuân Diệu), Tiết 37-38 (*Sóng* - Xuân Quỳnh) lớp 12.

Các giờ học TN được tiến hành trong cùng khoảng thời gian với các giờ học ĐC theo đúng phân phối chương trình.

4.4. Quy trình thực nghiệm

4.4.1. Xây dựng kế hoạch thực nghiệm*:* Bao gồm các công việc cụ thể như làm việc với Ban giám hiệu các trường THPT được lựa chọn dự kiến TN; nghiên cứu hồ sơ phân công giảng dạy, lịch báo giảng của GV môn Ngữ Văn các khối lớp 10, 11, 12 để xác định thời gian TN phù hợp với thực tế dạy học; chọn và đề xuất GV và lớp dạy TN, ĐC theo những tiêu chí cụ thể; trao đổi với GV dạy TN về mục đích, ý nghĩa, nội dung cách thức tiến hành TN.

4.4.2 Thiết kế giáo án thực nghiệm*:* Để giáo án thiết kế vừa phù hợp với mục đích nghiên cứu của luận án, vừa khả thi với đối tượng HS, tác giả đã tìm hiểu, khảo sát tình hình dạy và học thơ trữ tình ở các trường TN bằng cách trao đổi, phỏng vấn tổ trưởng chuyên môn, GV dạy môn Ngữ văn và HS; nghiên cứu, phân tích giáo án của giáo viên, vở ghi, vở soạn bài của HS, phát phiếu điều tra thăm dò hứng thú, nhu cầu của HS đối với bài được chọn làm TN…Có thể nói, trong các giờ dạy đọc hiểu thơ trữ tình ở trường THPT mà tác giả đã dự, khâu chuẩn bị bài của giáo viên và HS hầu như vẫn chưa có gì mới ngoài việc GV vẫn cho các em soạn bài, chuẩn bị bài ở nhà theo các câu hỏi trong SGK. Đây cũng là những trăn trở để tác giả suy nghĩ thêm khi thiết kế giáo án TN nhằm thể hiện được ý đồ sư phạm đã đặt ra. Các giáo án TN được viết theo cách tổ chức hoạt động học cho HS. Đó là điểm mới thể hiện quan điểm dạy học hiện đại mà tác giả đã tiếp cận được. Khi trao đổi với GV dạy TN, tác giả đặc biệt lưu ý vấn đề này. Vì để phát triển CXTM và TDKQ cho HS chính là góp phần phát triển năng lực thẩm mĩ và năng lực tư duy khái quát nên HS cần phải được học thông qua hoạt động, học bằng hoạt động. Các biện pháp cụ thể mà luận án đề xuất được xem xét, cân nhắc sử dụng phù hợp ở từng bài, từng hoạt động học của HS. Khi thiết kế xong, giáo án TN được chuyển tới các GV dạy TN để các thầy/cô xem xét, góp ý và tác giả tiếp tục cân nhắc, hoàn thiện.

- **Thiết kế giáo án 1:** ***Cảnh ngày hè*** (Nguyễn Trãi), (Xem phụ lục 6, tr12-18)
- **Thiết kế giáo án 2:** ***Vội vàng*** (Xuân Diệu), (Xem phụ lục 6, tr 19-27)
- **Thiết kế giáo án 3*: Sóng*** (Xuân Quỳnh), (Xem phụ lục 6, tr 28-36)

4.5. Tổ chức dạy học thực nghiệm

4.5.1. Tổ chức dạy học thực nghiệm

Việc dạy học TN được tiến hành trong hai vòng ở các trường trên địa bàn tỉnh Vĩnh Phúc, Phú Thọ, Hà Nội. Kết quả thực nghiệm vòng thứ nhất cho thấy những biện pháp sư phạm được cụ thể hóa trong giáo án nhìn chung phù hợp với thực tế dạy học ở THPT và có tính khả thi. Tuy nhiên, một số tri thức trong giáo án còn trừu tượng chưa phù hợp, chưa vừa sức với khả năng của HS. Sau khi thực nghiệm vòng thứ nhất, tác giả luận án đã điều chỉnh nội dung giáo án TN cho phù hợp với thực tế giảng dạy và khả năng của HS để tiến hành thực nhiệm vòng 2. Dù biết rằng, nếu trích dẫn ra đủ các giáo án đối chứng tương ứng với các giáo án thực nghiệm sẽ giúp chúng ta dễ dàng hơn trong việc so sánh, nhìn nhận vấn đề, nhưng do khuôn khổ luận án, tác giả không thể trích dẫn toàn văn các giáo án đối chứng của bài dạy nói trên mà chỉ chọn ra một kiểu giáo án có tính chất chung, phổ biến cho các giáo án đối chứng còn lại (xem phụ lục). Hy vọng rằng, người đọc có thể nắm bắt được phần nào thực tế dạy học TPVC nói chung, thơ trữ tình nói riêng ở nhà trường phổ thông.

4.5.2. Kiểm tra kết quả học tập của HS sau dạy thực nghiệm

Kiểm tra là bước cuối cùng của quá trình tổ chức thực nghiệm ở trường THPT. Kết quả kiểm tra sẽ là căn cứ quan trọng để người nghiên cứu có thể đánh giá được hiệu quả của các biện pháp đã được đề xuất trong luận án. Vì thế, đề kiểm tra phải đánh giá được năng lực CXTM và TDKQ của HS qua việc tiếp nhận sáng tạo văn bản thơ vừa học. Đề kiểm tra thực nghiệm được tiến hành trong thời gian 45 phút như sau:

Đề bài (dành cho HS lớp 10): ***Học xong bài Cảnh ngày hè, em thấy thích nhất câu thơ hoặc hình ảnh nào? Vì sao?***

Đề bài tương tự như vậy được dành cho HS lớp 11 nhưng là với văn bản *Vội vàng;* và HS lớp 12 là văn bản *Sóng.*

Đề bài chỉ gồm một câu nhưng có thể vừa kiểm tra khả năng bộc lộ, chia sẻ cảm xúc, suy nghĩ, cách thưởng thức đánh giá riêng của HS ***(... em thấy thích nhất câu thơ hoặc hình ảnh nào?)*** vừa kiểm tra năng lực lí giải, phân tích, lí giải của HS ***(Vì sao?)***. Đồng thời để chọn ra được một câu thơ hoặc hình ảnh hay nhất, HS phải có cái nhìn so sánh, khái quát. Đề bài được dùng cho cả 2 lớp TN và ĐC.

* ***Yêu cầu***: Mục đích của đề kiểm tra là để đánh giá năng lực CXTM và TDKQ một cách sáng tạo của HS sau giờ đọc hiểu bài thơ: *Cảnh ngày hè (* Nguyễn Trãi*), Vội vàng* (Xuân Diệu), *Sóng* (Xuân Quỳnh). Sự đánh giá được thực hiện theo yêu cầu chung của thực nghiệm, trong đó khuyến khích những cảm nhận riêng, độc đáo mới mẻ của HS.

Hướng dẫn chấm:

HS đạt 9- 10 điểm (Giỏi) khi đáp ứng các yêu cầu sau:

- Lựa chọn được câu thơ hoặc hình ảnh thơ đặc sắc có tính hàm ngôn, mới lạ, độc đáo, có giá trị nghệ thuật và tính khái quát cao, có khả năng gieo vào lòng người đọc những ấn tượng mạnh mẽ và sâu sắc, chẳng hạn: "*Hòe lục đùn đùn tán rợp giương/ Thạch lựu hiên còn phun thức đỏ/ Hồng liên trì đã tiễn mùi hương"* (*Cảnh ngày hè*); hay " *Mỗi buổi sớm thần vui hằng gõ cửa;/ Tháng giêng ngon như một cặp môi gần" (Vội vàng);* hoặc: *" Lòng em nhớ đến anh/ Cả trong mơ còn thức"* (*Sóng*),... (2.0 điểm)

- Bày tỏ được cảm xúc, suy nghĩ, ấn tượng về câu thơ hoặc hình ảnh thơ đó (2.0- 2.5 điểm).

- Phân tích, cắt nghĩa lí giải được cái hay về tư tưởng, cái độc đáo, đặc sắc về mặt nghệ thuật của câu thơ hoặc hình ảnh thơ đó, làm nổi bật lí do vì sao câu thơ hoặc hình ảnh thơ đó đã để lại cho mình nhiều cảm xúc, ấn tượng, suy tư nhất (2.5 điểm).

- Lập luận chặt chẽ thuyết phục (1.5-2.0 điểm).

HS đạt 7- 8 điểm (Khá) khi đáp ứng các yêu cầu sau:

- Biết lựa chọn được câu thơ hoặc hình ảnh thơ đặc sắc mang tính hàm súc cao, có giá trị nghệ thuật và tư tưởng, có khả năng gieo vào lòng người đọc những ấn tượng sâu sắc, chẳng hạn như các câu thơ trên hoặc: " *Dẽ có Ngu cầm đàn một tiếng/ Dân giàu đủ khắp đòi phương." (Cảnh ngày hè),* hay " *Mùi tháng năm đều rớm vị chia phôi/ Cơn gió xinh thì thào trong lá biếc*" (Vội vàng) hoặc " *Dữ dội và dịu êm/ Ồn ào và lặng lẽ; Sông không hiểu nổi mình/ Sóng tìm ra tậm biển…*" (*Sóng)* (1.0 - 1.5 điểm).

- Bày tỏ được cảm xúc suy nghĩ của mình về câu thơ đó (2.5 điểm).

- Phân tích cắt nghĩa lí giải được cái hay về nghệ thuật, tư tưởng nhưng chưa thật sâu sắc (2.5 điểm).

- Văn viết trôi chảy (1.0 – 1.5 điểm).

HS đạt 5-6 điểm (Trung bình) khi đáp ứng các yêu cầu sau:

- Biết lựa chọn được những câu thơ, hình ảnh hay (1.0-1.5 điểm).

- Nêu được cảm xúc và suy nghĩ của mình về câu/ hình ảnh thơ nhưng chưa sâu (1.5 điểm).

- Phân tích diễn giải cái hay về nghệ thuật, chiều sâu về tư tưởng ít thuyết phục (1.5 điểm).

- Cách lập luận còn tỏ ra lúng túng, thiếu mạch lạc (1.0-1.5 điểm).

HS đạt điểm 3-4 điểm (Yếu) khi đáp ứng các yêu cầu sau:

- Lựa chọn được câu thơ không thực sự độc đáo

- Thể hiện cảm xúc và suy nghĩ của mình về câu thơ đó còn mờ nhạt

- Chưa phân tích, cắt nghĩa lí giải được cái hay, cái độc đáo về nghệ thuật và nội dung của câu thơ.

- Cách lập luận lúng túng, thiếu thuyết phục. Văn viết còn sai lỗi chính tả, ngữ pháp.

HS đạt điểm 1-2 điểm (Kém) khi lựa chọn được câu thơ không độc đáo và không biết diễn đạt cảm xúc, suy nghĩ của mình.

4.6. Đánh giá kết quả thực nghiệm

4.6.1.Đánh giá định lượng

Kết quả của các bài kiểm tra tham gia thực nghiệm và đối chứng được chia thành bốn mức độ:

- HS có điểm 9, 10: Xếp loại Giỏi
- HS có điểm 7,8: Xếp loại Khá
- HS có điểm 5,6 : Xếp loại Trung bình
- HS có điểm 3,4 : Xếp loại Yếu
- HS có điểm dưới 3: Xếp loại Kém.

Việc đánh giá được tác giả tiến hành khách quan. Tuy nhiên, quá trình đánh giá có sự linh hoạt theo vùng miền nhưng vẫn đảm bảo những yêu cầu chung của thực nghiệm.

4.6.2. Đánh giá định tính

Sự tiến bộ của HS không chỉ thể hiện qua điểm số của bài kiểm tra sau TN mà còn được khẳng định thông qua những ý kiến đánh giá của các GV tham gia dạy học TN, qua những nhận xét cụ thể mà tác giả có được từ chính sản phẩm học tập của HS. Những đánh giá định tính về kết quả TN sư phạm sẽ được tác giả phân tích sau đây.

- *Nhận xét của các đối tượng tham gia dạy học TN*

Tác giả đã có những phỏng vấn sâu với một số GV và HS để có cơ sở lí giải về kết quả đạt được ở bài kiểm tra dành cho HS các lớp TN. Cô giáo Lê Minh Hạnh trường THPT Ngô Gia Tự cho rằng với lớp TN, chất lượng của giờ học TN tốt. Phần lớn HS đều nhiệt tình tham gia các nhiệm vụ học tập, tỏ rõ sự say mê khi học; GV đã sử dụng phù hợp các biện pháp dạy học tích cực thông qua tổ chức liên tiếp các hoạt động học tập, từ đó giúp HS tự khám phá những điều chưa biết chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức được sắp đặt sẵn. Trong giờ học, HS được khuyến khích, tạo cơ hội tham gia tích cực vào các hoạt động học tập, đặc biệt là hoạt động theo nhóm và tự học. Từ đó, HS có thể khám phá văn bản, chia sẻ những cảm nhận của mình về bài thơ được học. Dựa trên hệ thống câu hỏi mà GV gợi ý, các nhóm HS trao đổi, thảo luận, bày tỏ quan điểm, thống nhất ý kiến về mỗi câu trả lời.

Cô giáo Nguyễn Thị Quý ở trường THPT Tiến Thịnh, Mê Linh, Hà Nội là GV dạy lớp 10 nhóm TN đã chia sẻ: Giờ dạy TN đã xây dựng được một hệ thống câu hỏi bám sát các hoạt động học rất tốt. Bởi những bài thơ trữ tình như "*Cảnh ngày hè*" chẳng hạn, không chỉ nhấn mạnh yếu tố tình cảm cảm xúc mà điểm nhấn hết sức quan trọng của bài thơ chính là tư tưởng triết lí sống của các bậc hiền tài. Để hiểu được bài thơ, hiểu được Nguyễn Trãi, GV cần khơi gợi để các em hiểu được tư tưởng này. Và hệ thống câu hỏi trong bài học đã giúp HS rất nhiều trong việc đọc hiểu nội dung tư tưởng của tác phẩm. Các hoạt động trong giờ học đã chú trọng rèn luyện cho HS những thao tác tư duy như phân tích, tổng hợp, khái quát hoá,… Điều này không chỉ

góp phần hình thành và phát triển TDKQ mà còn phát triển tiềm năng sáng tạo của HS trong quá trình đọc hiểu thơ trữ tình nói riêng và đọc hiểu văn bản nghệ thuật nói chung.

Cô giáo Nguyễn Thị Hòa trường THPT Phù Ninh, Phú Thọ nhận xét: So với các giờ học khác, giờ học TN, HS tham gia sôi nổi, hào hứng hơn nhiều. Những câu hỏi mới, có biên độ mở cao, phù hợp với nội dung bài đọc và tâm lí lứa tuổi của các em, cách hỏi mềm dẻo, gợi nhiều, đã khơi đúng nguồn, khiến các em thêm hứng thú. Việc tổ chức các hoạt động khiến cho HS được tham gia nhiều hơn vào bài học. Thay vì ngồi lắng nghe và ghi chép như nhiều giờ học khác, giờ học TN, các em được trao đổi, thảo luận nhiều hơn, được đưa ra ý kiến, được bạn bè và GV góp ý, nhận xét cho câu trả lời của mình. Thậm chí có những HS còn được các bạn góp ý cho về cách dùng từ, cách nói cho người nghe dễ theo dõi… Bên cạnh những câu hỏi khám phá chiều sâu xúc cảm của văn bản là những câu hỏi nghiêng về các thao tác tư duy, đòi hỏi người trả lời phải khái quát, tóm tắt, tổng hợp… Nghĩa là HS vừa được phát triển CXTM để biết rung động trước cái đẹp tâm hồn nhà thơ, biết trân trọng tình yêu lứa đôi cao đẹp, biết đồng cảm trước những thổn thức của cõi lòng… vừa biết rút ra những triết lí trong tình yêu, những tư tưởng đúng đắn trong nhận thức. Đó là những điều mà bước đầu tưởng chừng như khó có thể thực hiện vì sự "ngược sáng" nhưng thực chất lại có mối liên hệ rất logic, rất chặt chẽ với nhau.

Cô giáo Nguyễn Thị Hiền, trường THPT Ngô Gia Tự, Vĩnh Phúc dạy lớp 11 thực nghiệm cũng cho rằng: Với giáo án của giờ dạy TN, rõ ràng HS được làm việc nhiều hơn. Nhưng điều đó không có nghĩa là GV được nhàn hơn vì làm việc ít đi. Bởi để có được giáo án với hệ thống hoạt động như vậy thì công sức chuẩn bị của GV là rất nhiều. Những câu hỏi nhiệm vụ xoay quanh việc xác định trạng thái xúc cảm có trong VB thơ và diễn đạt được các xúc cảm đó hay khuyến khích HS bộc lộ những trải nghiệm cá nhân, những cảm nhận, đánh giá hồn nhiên trước thế giới nghệ thuật thơ; những yêu cầu HS liên hệ tâm trạng, tình cảm, ý nghĩ của chủ thể trữ tình, nhân vật trữ tình với tâm trạng, cảm xúc, suy nghĩ, tình huống của cá nhân HS và liên hệ vận dụng vào việc làm thay đổi cảm xúc, thái độ, lập trường, hành động của người khác theo hướng tích cực…. rất hữu ích đối với việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Nó cũng góp phần giúp các em biết cách đọc sâu các tầng nghĩa của văn bản thơ trữ tình. Tuy nhiên, với những lớp mà mặt bằng năng lực HS còn hạn chế thì việc sử dụng những câu hỏi này sẽ gặp không ít khó khăn…Song nếu GV và HS nhận thức được tầm quan trọng của vấn đề thì việc tìm ra những biện pháp cụ thể để khắc phục khó khăn, thực hiện mục tiêu là hoàn toàn có thể thực hiện được. Do đó dạy học phát triển CXTM và TDKQ cho HS qua những giờ dạy đọc hiểu thơ trữ tình sẽ góp phần nâng cao chất lượng dạy học Ngữ văn, tăng tính thiết thực, hữu ích của môn học trong nhà trường THPT.

Như vậy, qua quá trình dạy học TN cũng như việc phỏng vấn, trao đổi với GV và HS sau giờ học TN, tác giả xét thấy các biện pháp được cụ thể hóa trong giáo án TN

là khá phù hợp với thực tế dạy học theo hướng phát triển năng lực cho HS. Việc sử dụng các phương pháp: khuyến khích học sinh trải nghiệm, cho HS tập sáng tác nhằm nâng cao năng lực liên tưởng, tưởng tượng cùng với các thao tác phân tích, so sánh, tổng hợp, khái quát hóa và các kĩ thuật dạy học đã khiến cho giờ học, HS không còn thờ ơ, thụ động như những giờ học bình thường mà tham gia học tập một cách tích cực và say mê, khả năng cảm thụ của HS đã có sự chuyển biến nhất định. Điều này cũng được khẳng định từ chính những trao đổi nhận xét của các GV tiến hành dạy TN.

- *Nhận xét từ một số sản phẩm học tập của HS*

Do khuôn khổ giới hạn của luận án, tác giả không thể trình bày nhiều về những sản phẩm của HS trong quá trình TN mà chỉ lựa chọn một số trường hợp tiêu biểu để đưa ra những nhận xét khái quát cho thấy kết quả khả thi của hoạt động TN và những tín hiệu đáng mừng khi HS biết thể hiện CXTM và TDKQ tương đối rõ nét trong bài kiểm tra. Tác giả luận án xin được giới thiệu ba sản phẩm đại diện của HS thực nghiệm các lớp 10,11,12.

Trước hết là sản phẩn của em Lê Thị Thảo HS lớp 10 trường THPT Tiến Thịnh, Mê Linh, Hà Nội. Em đã hiểu đề, biết lựa chọn được hình ảnh cảnh vật thiên nhiên ngày hè trong bài thơ, có giá trị nghệ thuật và nội dung mà mình yêu thích: *Hòe lục đùn đùn tán rợp giương/ Thạch lựu hiên còn phun thức đỏ/ Hồng liên trì đã tiễn mùi hương*. Trong khi dạy thực nghiệm bài này, GV đã thiết kế nhiệm vụ rèn luyện kỹ năng đọc hiểu thơ trữ tình, đồng thời phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Nhiệm vụ đó là hướng dẫn HS dùng thị giác kết hợp với thính giác, khứu giác và sự liên tưởng tưởng tượng để phát hiện các yếu tố ngôn ngữ về màu sắc, hình nét, ánh sáng, âm thanh, không gian, vần nhịp để cảm nhận cảnh vật thiên nhiên và cuộc sống ngày hè. Vận dụng phương pháp này, em đã có được những nhận xét tinh tế thể hiện trong bài làm của mình. Cụ thể, em đã lựa chọn được những hình ảnh tiêu biểu của cảnh vật*: Hòe lục, thạch lựu, hồng liên* cùng với những động từ *giương, đùn đùn, phun*. Và quan trọng hơn, em cũng bày tỏ được cảm xúc suy nghĩ, ấn tượng của mình về những hình ảnh, từ ngữ đó. Biết phân tích, cắt nghĩa, lí giải, nhận xét, đánh giá cái hay, cái đẹp của những hình ảnh, từ ngữ ấy. Đặc biệt em đã biết liên hệ so sánh bức tranh mùa hè của Nguyễn Trãi với bức tranh mùa hè của Nguyễn Du để nhấn mạnh nét độc đáo trong bức tranh mùa hè của Nguyễn Trãi. Tuy nhiên, những nhận xét, đánh giá của em ít nhiều còn lệ thuộc vào những định hướng của GV trong dạy đọc hiểu bài thơ *Cảnh ngày hè*. Song sự tiếp nhận, lĩnh hội của HS cùng với những thể hiện ban đầu như vậy là rất đáng ghi nhận. Bởi qua những điều HS thể hiện, chúng ta thấy được những CXTM và TDKQ về văn bản đã hình thành. Nó là cơ sở để GV có thể tiếp tục bồi đắp, giúp các em phát triển CXTM và TDKQ trong quá trình khám phá những bài thơ trữ tình khác mà các em đã và sẽ đọc.

Nguyễn Trãi là một nhà thơ lớn của dân tộc. Ông đã để lại tập thơ "Quốc âm thi tập" cho đời có giá trị lớn. Trong tập thơ này phải kể đến bài thơ "Cảnh ngày hè". Ở bài thơ này em thích nhất hình ảnh bức tranh thiên nhiên ngày hè: "Hoè lục đùn đùn tán lọp giương / Thạch lựu hiên còn phun thức đỏ / Hồng liên trì đã tiễn mùi hương".

Cảnh vật thiên nhiên mùa hè được Nguyễn Trãi đón nhận bằng tất cả các giác quan, bằng sự liên tưởng, tưởng tượng và sự nhạy cảm của tâm hồn. Bởi vậy, cảnh vật hiện lên đẹp tươi, sống động, muôn sắc hương: Đó là màu xanh của tán lá hoè ngoài hiên cứ mỗi lúc một tỏa rộng "lọp giương" như một tán ô che lọp cả một khoảng sân rộng. Là hoa thạch đỏ rực trên cây trong như muôn vàng chiếc đèn lồng nhỏ xíu lung linh. Là mùi hương của những đóa sen hồng trong ao đang tỏa hương thơm mát thoang thoảng, tô điểm cho sắc thắm mùa hè.

Cảnh vật tuy được miêu tả vào thời gian chiều muộn nhưng sức sống của nó thì không hề dừng lại, trái lại nó cứ "đùn đùn", "giương lên", "phun" ra, hết lớp này đến lớp khác không thể kìm nén được. Cảnh sắc mùa hè "Thạch lựu hiên còn phun thức đỏ" ta cũng đã bắt gặp cả trong thơ của Nguyễn Du "Đầu tường lửa lựu lập loè đôm bông". Ở Nguyễn Du là bức tranh thiên nhiên vẽ màu sắc còn bức tranh cảnh ngày hè của Nguyễn Trãi lại thiên về sức sống. Như vậy phải có một tâm hồn thanh cao, nhạy cảm và một năng lực cảm xúc thẩm mĩ cùng với khả năng quan sát hết sức tinh tế, Nguyễn Trãi mới vẽ được bức tranh sống động, đẹp tươi đến thế. Bậc già đã biết hoà màu sắc, đường nét theo quy luật của hội hoạ khiến cho bức tranh vừa hình vừa có hồn, sống động, đẹp tươi, gợi tả, gợi cảm sâu sắc.

Qua bức tranh này, ta không chỉ thấy được vẻ đẹp sống động của cảnh vật mà còn thấy được vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi. Đó là lòng yêu thiên nhiên, yêu cuộc sống, một tâm hồn thanh tao, cao quý của nhà thơ. Bức tranh cảnh ngày hè đã giúp em cảm nhận được vẻ đẹp cảnh sắc thiên nhiên Việt Nam trong tâm hồn Nguyễn Trãi.

Sản phẩm tiếp theo là bài kiểm tra của em Lê Thu Hương lớp 11 trường THPT Phù Ninh, Phú Thọ. Giải quyết yêu cầu của đề kiểm tra lớp 11, em đã thể hiện sự tâm đắc của mình qua câu thơ: *Tháng giêng ngon như một cặp môi gần*. Bài viết cho thấy những cảm nhận rất xác đáng, sâu sắc của người học về vấn đề đặt ra. Tác giả lí giải thêm rằng, trong khi dạy TN, GV rất chú ý rèn cho HS biết nhận diện và gọi tên đúng trạng thái cảm xúc của nhân vật trữ tình, coi đó là dấu hiệu đầu tiên của người đọc có năng lực CXTM. Đồng thời để nâng cao năng lực TDKQ, HS còn phải tiến thêm một bước là phải biết phân tích, cắt nghĩa, lí giải, đánh giá những từ ngữ hình ảnh đó. Và em đã lí giải như sau: " Tháng giêng là khái niệm chỉ thời gian, đồng nghĩa với sự khởi đầu của mùa xuân. Vì vậy, khi nó kết hợp với từ *ngon* gợi cho ta cảm nhận về màu xuân thật non tơ đầy sức sống, đầy khát khao thèm muốn". Lí giải, đánh giá được ý nghĩa của trạng thái đó chứng tỏ phần nào HS đã hiểu được ý định của tác giả. Vận dụng tích cực những biện pháp được hướng dẫn, rèn luyện trong giờ thực nghiệm, em còn biết sử dụng thao tác so sánh với những tác phẩm khác để thấy được những nét tương đồng khác biệt trong quan điểm thẩm mĩ của tác giả. Biết liên hệ so sánh câu thơ của Xuân Diệu *Tháng giêng ngon như một cặp môi gần* với câu thơ của Nguyễn Du *Hoa cười ngọc thốt đoan trang* để đi đến phân tích, diễn giải bình giá như sau: " Tháng giêng ngon như cặp môi gần khiến cho ta cảm tưởng tháng giêng- mùa xuân không đơn thuần chỉ là cảnh vật mà là cảnh vật trong quan hệ với con người, thể hiện một quan điểm thẩm mĩ mới lạ, độc đáo của Xuân Diệu khác hẳn quan điểm thẩm mĩ của người xưa…Người xưa lấy vẻ đẹp của thiên nhiên tạo vật làm chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của con người…Xuân Diệu thì ngược lại, ông cho rằng mọi vẻ đẹp của con người mới là chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của thiên nhiên tạo hóa". Sử dụng các biện pháp so sánh trên sẽ giúp cho HS nhận diện, đi vào chiều sâu tác phẩm, khám phá vẻ đẹp độc đáo của tác phẩm. Cứ như vậy tích lũy từng chút một, CXTM và TDKQ của HS sẽ được hình thành và phát triển. Đến một thời điểm nhất định, các em sẽ nhận ra được giá trị lớn lao của mỗi giờ học văn vì nó không chỉ bồi dưỡng cho các em những tình cảm đẹp mà còn giúp các em phát triển tư duy trí tuệ.

Mỗi câu thơ của Xuân Diệu đều gieo vào lòng người đọc những ấn tượng khó quên, trong đó phải kể đến câu thơ nói về mùa xuân: "Tháng giêng ngon như một cặp môi gần". Câu thơ đã gợi tả tất cả những gì Xuân Diệu muốn bày tỏ về mùa xuân, con người và cảm xúc của ông. Tháng giêng là khái niệm chỉ thời gian, đồng nghĩa với sự khởi đầu của mùa xuân. Vậy mà khi nó kết hợp với từ "ngon" gợi cho ta cảm tưởng về mùa xuân thật non tơ, đầy sức sống, đầy khát khao thèm muốn. Hình ảnh này lại được so sánh một cách độc đáo mới lạ "như cặp môi gần". Khiến ta cảm tưởng tháng giêng - mùa xuân không đơn thuần chỉ là cảnh vật mà là cảnh vật trong quan hệ với con người, như con người ở tuổi xuân, tình yêu và hạnh phúc. Tháng giêng ấy bỗng trở thành một đối tượng cụ thể, hiện hữu trước mắt ta, quyến rũ bất ngờ đầy vẻ mời mọc. Cách so sánh này thể hiện một quan điểm thẩm mĩ mới lạ, độc đáo khác hẳn quan điểm thẩm mĩ của người xưa. Người xưa lấy vẻ đẹp của thiên nhiên tạo vật làm chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của con người. Chẳng hạn vẻ đẹp của Thúy Vân "Hoa cười ngọc thốt đoan trang" (Nguyễn Du). Xuân Diệu thì ngược lại. Ông cho rằng mọi vẻ đẹp của con người mới là chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của thiên nhiên tạo vật. Thế giới này đẹp nhất là vì có con người đặc biệt là con người ở tuổi trẻ, tình yêu. Câu thơ của Xuân Diệu đã gợi lên ta biết bao vẻ đẹp quyến rũ của mùa xuân. Vẻ đẹp ấy giống như vẻ đẹp của thiếu nữ đang tràn đầy sức xuân với cặp môi đỏ mọng, tinh khiết đầy khao khát. Cách so sánh này chứa đựng bao rung động tận đáy lòng vừa có sự khát khao thèm muốn sát thiếng liêng mà cũng bất tận tục. Tất cả vẻ đẹp của thiên nhiên được Xuân Diệu nâng niu chut một khiến cho những hình ảnh ấy trở thành một giai nhân tuyệt tác, hấp dẫn và sẵn lòng hiến dâng ban tặng cho đời.

Chỉ một câu thơ "Tháng giêng ngon như một cặp môi gần" cùng với cách dùng từ độc đáo "ngon" và cách so sánh mới lạ "như một cặp môi gần" Xuân Diệu đã thổi vào cảnh vật biết bao tình yêu, khát khao của mình đối với cảnh vật, cuộc sống con người. Câu thơ của Xuân Diệu giúp ta biết yêu hơn cảnh vật con người và cuộc sống xung quanh mình.

Sản phẩm thứ ba là bài viết của em Nguyễn Thị Huyền lớp 12 trường THPT Ngô Gia Tự, Vĩnh Phúc. Đối với lớp 12, HS đã có những nền tảng kiến thức cơ bản, sự tác động của giờ thực nghiệm đã giúp HS khi làm một bài văn kiểm tra có thể bộc lộ được khả năng cảm xúc, suy nghĩ, cách đánh giá thưởng thức của riêng mình. Bài viết của em đã biết lựa chọn hình ảnh *sóng* trong khổ thơ đầu của bài thơ: *Dữ dội và dịu êm/ Ồn ào và lặng lẽ/ Sông không hiểu nổi mình/ Sóng tìm ra tận biển*. Đây là hình ảnh đặc sắc có giá trị nghệ thuật và nội dung cao. Hình ảnh này được đa số HS lựa chọn bày tỏ cảm xúc và đánh giá của mình. Điều đó cũng dễ hiểu bởi hình tượng sóng rất quen thuộc với các em. Vả lại, hình tượng này cũng là hình tượng trung tâm của bài thơ thể hiện sắc nét hồn cốt thơ tình yêu của Xuân Quỳnh. Em đã chỉ ra những trạng thái phong phú của sóng qua các từ ngữ cụ thể: *dữ dội, dịu êm, ồn ào, lặng lẽ* và quan trọng hơn em đã biết phân tích, lí giải các trạng thái ấy và từ đó đưa ra nhận xét đánh giá khái quát về hình tượng này: " Trạng thái này của sóng là hình ảnh ẩn dụ về trạng thái tâm lí tâm hồn của người phụ nữ khi yêu…Chính trạng thái tâm lí tâm hồn này làm nên nét duyên dáng đáng yêu, nữ tính của người phụ nữ". Trên cơ sở đó, em đã dùng biện pháp liên hệ so sánh với câu thơ của nhà thơ Đức nói về tâm lí này, để qua đó khẳng định Xuân Quỳnh thật tinh tế trong việc thể hiện vẻ đẹp tâm hồn của người phụ nữ đang yêu. Không dừng lại đó, em còn khám phá ra đặc tính của sóng: đó là tính quyết liệt, thẳng thắn của sóng *Sông không hiểu nổi mình / Sóng tìm ra tậm biển.* Em cũng đã biết phân tích diễn giải " Tình yêu của người con gái lắm cung nhiều bậc, nữ tính đáng yêu nhưng cũng rất quyết liệt và thẳng thắn. Tình yêu ấy không cam chịu trong một tình yêu tù túng, ích kỷ…đây là một quan niệm mới về tình yêu hiện đại". Và cuối cùng qua hình tượng sóng, em đã biết đánh giá một cách khái quát ý nghĩa của hình tượng này: " mượn hình tượng sóng, Xuân Quỳnh đã nói lên được bao điều muốn nói về tình yêu của người phụ nữ… Vừa mang nét đẹp truyền thống vừa mang nét đẹp hiện đại". Đáng mừng là một số em khá giỏi đã biết dùng thao tác phân tích, so sánh, khái quát trong bài viết của mình một cách hợp lí. Tiếp tục phát huy điểm mạnh này sẽ giúp HS tăng vốn sống, vốn văn học, góp phần nâng cao thị hiếu, lí tưởng thẩm mĩ, giúp HS phát triển tâm hồn, tính cách phong phú, sâu sắc.

Tình yêu là nguồn cảm xúc vô tận của thơ ca từ xưa đến nay. Biết bao nhà thơ đã viết về tình yêu. Sóng ở mỗi nhà thơ lại có cách thể hiện theo cách riêng của mình. Xuân Quỳnh đã mượn hình ảnh "Sóng" biểu để diễn tả trạng thái tâm lí tâm hồn đang yêu của người phụ nữ.

Hình ảnh để lại ấn tượng sâu sắc nhất trong lòng người đọc đó là hình ảnh sóng trong khổ thơ đầu: "Dữ dội và dịu êm ..... Sóng tìm ra tận bể".

Sóng là hiện tượng của thiên nhiên vĩnh hằng. Khi biển động sóng trào dâng dữ dội. Khi biển lặng sóng dịu êm lặng lẽ. Đây là trạng thái muôn đời của sóng biển. Trạng thái này của sóng là hình ảnh ẩn dụ về trạng thái tâm lí, tâm hồn của người phụ nữ khi yêu. Đó là trạng thái phong phú, đa dạng lắm cung nhiều bậc; khi giận dỗi hờn ghen dữ dội, khi say đắm nồng nàn thiết tha, khi sôi nổi trào dâng mạnh mẽ, khi lắng thầm thiết tha sâu lắng. Trạng thái tâm lí này tưởng như mâu thuẫn đối nghịch nhưng thực ra lại rất thống nhất trong trái tim đa tình, đa cảm của người phụ nữ khi yêu. Và chính trạng thái tâm lí, tâm hồn này làm nên nét duyên dáng đáng yêu nữ tính của người con gái khi yêu. Một nhà thơ Đức đã khám phá ra điều này "Em bảo anh đi đi / Sao anh không đứng lại / Em bảo anh đứng lại / Sao anh nỡ về ngay". Bảo người yêu đi đi nhưng lại mong người ấy đứng lại. Bảo đứng đó sao nỡ vội về. Bề ngoài có vẻ không tha thiết nhưng tình cảm bên trong lại nồng nàn không nỡ rời xa nhau. Cho nên khi yêu ta phải hiểu được nét tâm lí đáng yêu nữ tính này.

Xuân Quỳnh còn phát hiện ra một đặc tính nữa của sóng và cũng là của tình yêu. "Sông không hiểu nổi mình. Sông tìm ra tận biển". Sóng có trạng thái phong phú đa dạng như thế nhưng sóng cũng vô cùng quyết liệt, dứt khoát. Sóng không chịu bó mình trong dòng sông bởi dòng sông rất chật hẹp. Sóng phải tìm ra biển lớn để thỏa sức vùng vẫy. Tình yêu của người con gái cũng vậy. Tuy lắm cung nhiều bậc nữ tính đáng yêu nhưng cũng rất quyết liệt và thẳng thắn. Tình yêu ấy không cam chịu trong một tình yêu tù túng tầm thường, ích kỷ, nhỏ hẹp, không có sự chia sẻ. Một tình yêu đích thực phải là tình yêu có sự đồng cảm sẻ chia bao dung. Đây là một điểm mới về tình yêu hiện đại.

Muôn hình tượng sóng, Xuân Quỳnh đã nói lên được bao điều muốn nói về tình yêu của người phụ nữ. Đó là tình yêu lắm cung nhiều bậc, nữ tính đáng yêu mang nét đẹp truyền thống nhưng tình yêu ấy cũng rất thẳng thắn không cam chịu trong tình yêu ích kỷ tầm thường. Đó là nét đẹp của tình yêu hiện đại. Có thể nói muôn hình tượng sóng Xuân Quỳnh đã cho ta hiểu hơn về tình yêu của người phụ nữ Việt Nam./.

Tóm lại, qua chấm bài kiểm tra, tác giả nhận thấy bước đầu HS đã biết vận dụng các phương pháp để phát triển CXTM và TDKQ một cách hợp lí trong bài viết của mình tương đối thuyết phục và có sức truyền cảm. Với những HS năng lực hạn chế, HS chưa thật chú ý vận dụng những biện pháp đã được hướng dẫn trong khi học, hoặc có vận dụng nhưng còn khiên cưỡng chưa đạt hiệu quả. Tuy nhiên, tác giả cũng đã bày tỏ sự khuyến khích, động viên với những HS này. Khi nhận xét về bài viết, tác giả đã cố gắng đưa ra những gợi ý cụ thể với mong muốn các em sẽ rút kinh nghiệm để giúp các em có thể thực hiện tốt hơn ở những bài sau. Với những HS có năng lực khá và tốt, tác giả luôn ghi nhận những cố gắng khi HS tìm cách vận dụng những biện pháp nhằm phát triển CXTM và TDKQ; khuyến khích HS sử dụng đa dạng, linh hoạt các biện pháp, đặc biệt chú ý tới chất lượng hiệu quả khi sử dụng. Những kết quả đạt được ban đầu tuy còn khá khiêm tốn nhưng tác giả tin rằng với sự nỗ lực của cả GV và HS thì việc vận dụng những biện pháp nhằm phát triển CXTM và TDKQ mà luận án nghiên cứu, đề xuất là khả thi với thực tiễn dạy học hiện nay ở nhà trường THPT.

4.7. Phương pháp xử lý kết quả thực nghiệm

Tiến hành TN sư phạm, tác giả đánh giá kết quả bằng phân tích định lượng, những kĩ thuật phân tích được sử dụng như sau:

+ Lập các bảng phân phối: Tần số, tần suất, tần suất lũy tích.

+ Vẽ biểu đồ tần số và tần suất từ bảng số liệu tương ứng

+ Kiểm định chi - bình phương xác định tương quan giữa phân phối điểm của hai nhóm học sinh.

+ Vẽ đường lũy tích từ bảng phân phối tần suất lũy tích

+ Tính các tham số thống kê đặc trưng như:

Giá trị trung bình (Mean) các điểm số của nhóm đối chứng (ĐC), nhóm thực nghiệm (TN) : Đặc trưng cho sự tập trung số liệu

$$\bar{x} = \frac{n_1x_1 + n_2x_2 + \ldots + n_kx_k}{n_1 + n_1 + \ldots + n_k} = \frac{\sum_{i=1}^{k} n_i x_i}{n} \quad (3.1)$$

x_i: Điểm số của bài kiểm tra... trong đó $0 \le x_i \le 10$.

n_i : tần số của các giá trị x_i (số lượng HS đạt điểm x_i)

n: Số lượng HS ở lớp TN hoặc lớp ĐC.

Phương sai S^2 và độ lệnh chuẩn S: Là các tham số đo mức độ phân tán của các số liệu quanh giá trị trung bình cộng.

$$S^2 = \frac{\sum n_i(x_i - x)^2}{n-1} \quad (3.2)$$

$$S = \sqrt{\frac{\sum n_i(x_i - x)^2}{n-1}} \quad (3.3)$$

Giá trị của độ lệch chuẩn S càng nhỏ, chứng tỏ số liệu càng ít phân tán. Điểm số tập trung xung quanh giá trị trung bình cộng chứng tỏ kết quả đồng đều và ngược lại.

+ Kiểm định độ tin cậy về sự chênh lệch của hai giá trị trung bình của TN và ĐC bằng đại lượng kiểm định T-Test hai mẫu độc lập (independent-samples t-test):

Gọi: $\bar{x}_1$ là điểm trung bình của nhóm học sinh ĐC

$\bar{x}_2$ là điểm trung bình của nhóm học sinh TN

Giả thuyết H_0: với $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$ →điểm trung bình của hai nhóm không có sự khác biệt nhau

Giả thuyết H1: với $\bar{x}1 - \bar{x}2 \neq 0$ →điểm trung bình của hai nhóm có sự khác biệt nhau (Sự khác biệt của điểm trung bình của hai nhóm có ý nghĩa thống kê). Các giá trị như sau

	H_0: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 = 0$	
H_1: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 < 0$	H_1: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 \neq 0$	H_1: $\bar{x}_1 - \bar{x}_2 > 0$
Sig.(T < t)	Sig. (|T| > |t|)	Sig. (T > t)
Kiểm định bên trái	*Kiểm định hai bên*	*Kiểm định bên phải*

Quy tắc bác bỏ /chấp nhận giả thuyết H_0 như sau:

Nếu Sig. (p-value) ≥ α → không bác bỏ H_0 (chấp nhận H_0).

Nếu Sig. (p-value) < α→ bác bỏ H_0.

+ Giá trị quy mô ảnh hưởng cho biết những tác động của nghiên cứu có ảnh hưởng đến mức độ nào.

$$\text{ES (SMD)} = \frac{\overline{X}_{TN} - \overline{X}_{DC}}{S_{DC}} x100\%$$

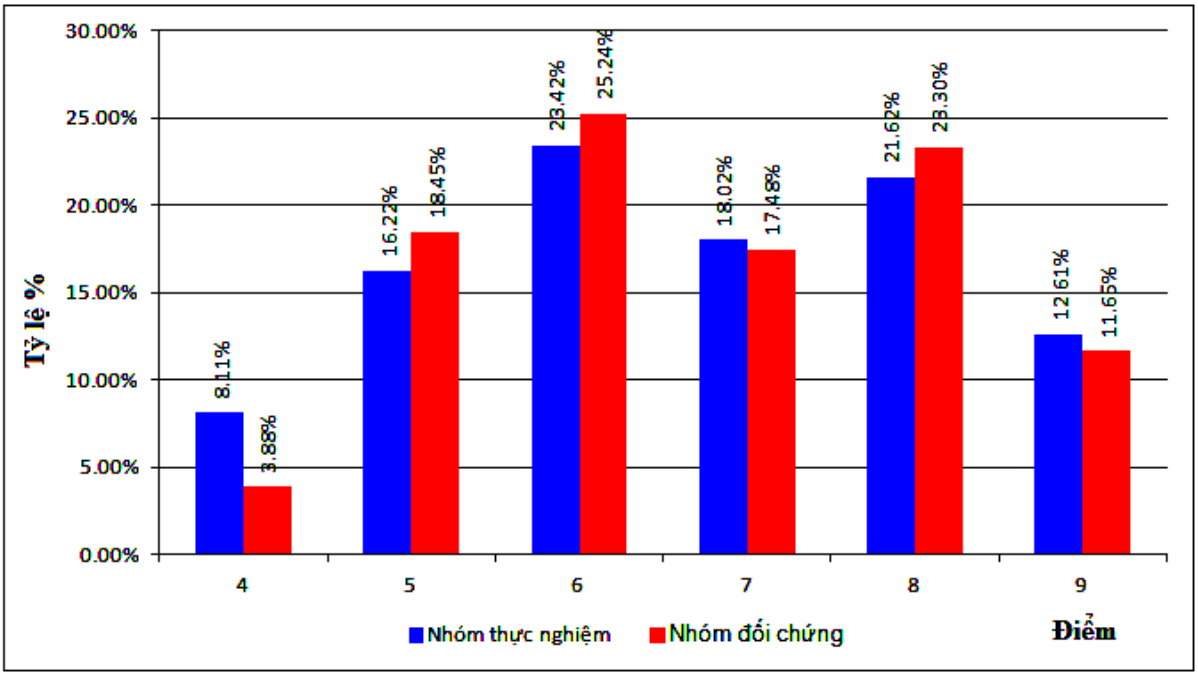
- Đánh giá giá trị quy mô ảnh hưởng, ta sử dụng bảng Hopkins

Giá trị mức độ ảnh hưởng (ES)	**Ảnh hưởng**
Trên 1.00	Rất lớn
0.80 đến 1.00	Lớn
0.50 đến 0.79	Trung bình
0.20 đến 0.49	Nhỏ
Dưới 0.20	Không đáng kể

- *Trước khi tổ chức thực nghiệm*

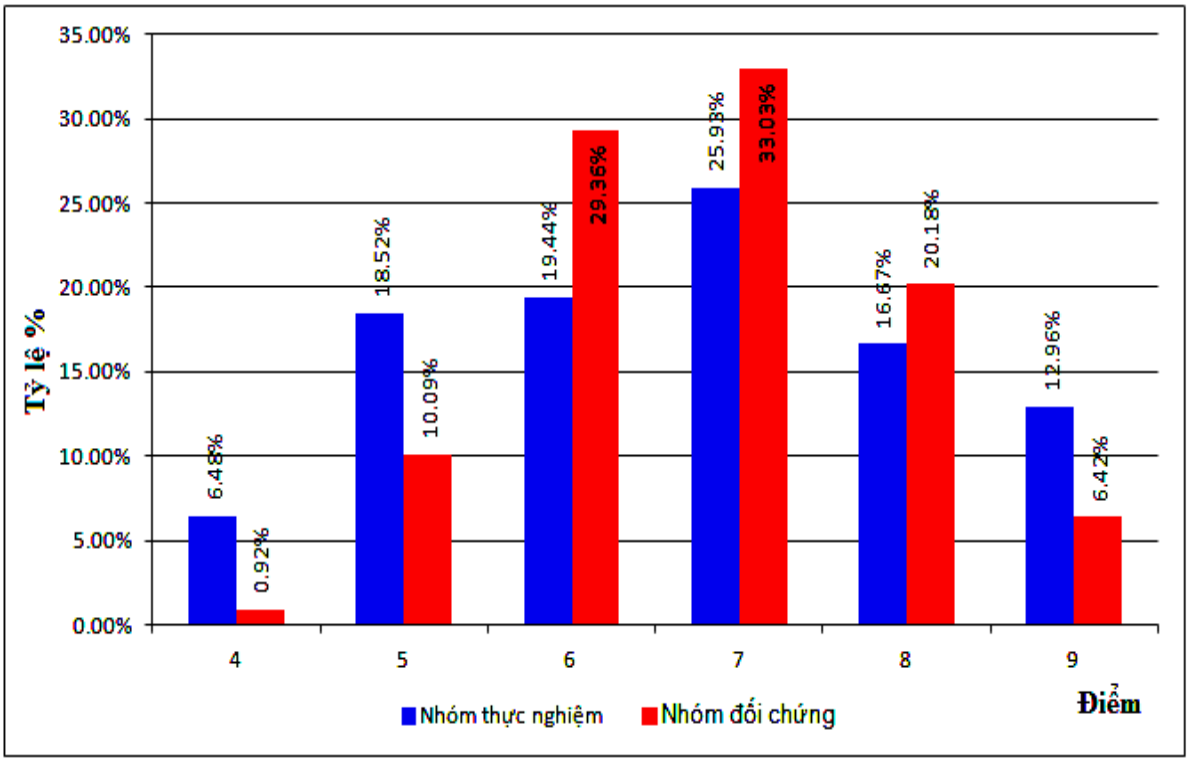
- Khảo sát hồ sơ học tập cho thấy đối tượng được chọn tại 2 lớp TN và lớp ĐC có xếp loại học lực là tương đương nhau. Để tăng tính khách quan tác giả đã tiến hành khảo sát thêm bằng một bài kiểm tra với cả hai nhóm HS tham gia TN và ĐC. Xử lí kết quả bài kiểm tra, những nhận định của tác giả tiếp tục được làm sáng tỏ. Thông số kết quả bài kiểm tra của hai nhóm TN và ĐC ở từng khối lớp cụ thể như sau:

Biểu đồ 4.1: Phân phối điểm đạt được của hai nhóm HS lớp 10 giai đoạn trước TN



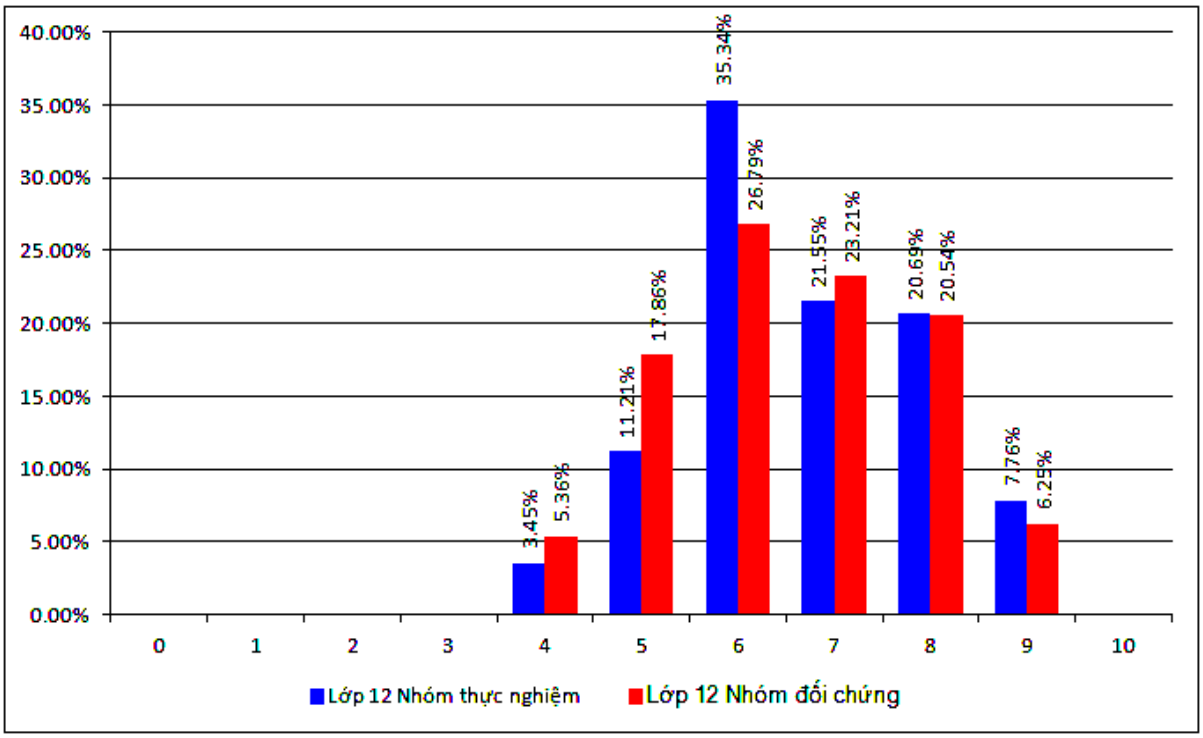
Qua biểu đồ 4.1 cho thấy, điểm số thể hiện kết quả bài kiểm tra của hai nhóm HS hầu như không có sự chênh lệch nhiều, mặc dù điểm của nhóm ĐC hơi cao hơn nhóm HS TN nhưng phần chênh lệch là không đáng kể, không có ý nghĩa phân biệt. Tuy nhiên, có một lưu ý đối với tác giả từ kết quả khảo sát trước TN của nhóm HS lớp 10 là tỉ lệ điểm dưới trung bình của nhóm HS ĐC thấp hơn nhóm TN 4,2%. Điều đó có nghĩa số lượng HS thuộc nhóm TN bị điểm dưới TB cao hơn nhóm ĐC. Mặc dù tỉ lệ chênh lệch không cao nhưng cũng là dấu mốc để có thể đối chiếu kết quả sau TN.

Biểu đồ 4.2: Phân phối điểm đạt được của hai nhóm HS lớp 11 giai đoạn trước TN



Cũng tương tự như nhóm HS lớp 10, kết quả khảo sát bài kiểm tra trước TN của nhóm HS lớp 11 cho thấy một sự tương đương về học lực. Các khoảng điểm 6, 7, 8 thì số lượng HS ở nhóm ĐC thường cao hơn. Nhưng ở khoảng cao nhất (điểm 9) và thấp nhất (điểm dưới trung bình) thì HS nhóm TN lại chiếm tỉ lệ cao hơn nhóm ĐC. Đây cũng là những lưu ý cần thiết để tác giả cân nhắc, xem xét đối chiếu với quá trình học TN và kết quả bài kiểm tra sau TN để có được những nhận xét khách quan, phù hợp.

Biểu đồ 4.3: Phân phối điểm đạt được của hai nhóm HS lớp 12 giai đoạn trước TN



Không có sự khác biệt đáng kể về học lực cũng là nhận xét chung nhất về kết quả bài kiểm tra trước TN của HS lớp 12 được thể hiện ở biểu đồ 4.3. Nhìn vào biểu đồ, có thể xuất hiện một băn khoăn đáng xem xét đối với khoảng điểm 5,6. Theo đó, số lượng HS nhóm TN đạt điểm 5 thấp hơn khá nhiều so với nhóm ĐC; trong khi đó, nhóm HS đạt điểm 6 nhóm TN lại cao hơn nhóm ĐC. Tuy nhiên, tác giả nhận thấy khoảng điểm 5-6 là khoảng điểm trung bình. Sự chênh lệch theo hướng bù trừ giữa hai mức điểm này cũng có thể đưa ra một kết luận về sự tương đương học lực của nhóm HS đạt các mức điểm đó. Vì vậy, xét trên tổng thể thì kết luận về mức độ tương đương học lực của HS giữa hai nhóm TN và ĐC ở cả ba khối vẫn được đảm bảo.

Để có kết luận chính xác hơn về những chênh lệch của hai nhóm HS ở giai đoạn trước TN, luận án sử dụng phép kiểm định Independent-Samples T-Test nhằm kiểm chứng về những chênh lệch của hai nhóm để có thể kết luận những chênh lệch có ý nghĩa thống kê hay chỉ do ngẫu nhiên sinh ra.

Lớp 10	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu vào	111	6.67	1.497	0.142
Nhóm đối chứng đầu vào	103	6.73	1.409	0.139

Phép kiểm định Independent-Samples T-Test

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của phương sai		Kiểm định t-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy =95%	
								Nhỏ hơn	Lớn hơn
Phương sai giả định bằng nhau	.466	0.496	-.309	212	0.758	-0.061	0.199	-0.454	0.331
Phương sai giả định không bằng nhau			-.310	211.959	0.757	-0.061	0.199	-0.453	0.330

Lớp 11	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu vào	108	6.67	1.453	0.140
Nhóm đối chứng đầu vào	109	6.81	1.101	0.105

Phép kiểm định Independent-Samples T-Test

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của phương sai		Kiểm định t-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy =95%	
								Nhỏ hơn	Lớn hơn
Phương sai giả định bằng nhau	11.763	0.001	-.804	215	0.422	-0.141	0.175	-0.485	0.204
Phương sai giả định không bằng nhau			-.803	199.421	0.423	-0.141	0.175	-0.486	0.205

Lớp 12	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu vào	116	6.68	1.241	0.115
Nhóm đối chứng đầu vào	112	6.54	1.314	0.124

Phép kiểm định Independent-Samples T-Test

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của phương sai		Kiểm định t-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy =95%	
								Nhỏ hơn	Lớn hơn
Phương sai giả định bằng nhau	.664	0.416	.806	226	0.421	0.136	0.169	-0.197	0.470
Phương sai giả định không bằng nhau			.805	224.089	0.422	0.136	0.169	-0.198	0.470

Số liệu thống kê về kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene thì: Sig = 0.496 > α = 0.05 (lớp 10); Sig = 0.001 < α = 0.05 (lớp 11); Sig = 0.296 > α = 0.05. Như vậy với kết quả bài kiểm tra của hai nhóm TN và ĐC ở bài kiểm tra giai đoạn trước TN sẽ bác bỏ giả thuyết H_0 nghĩa là không có sự khác nhau về phương sai của hai nhóm TN và ĐC. Ở khối lớp 10 và lớp 12 sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần *"Phương sai giả định bằng nhau"*, phần Phương sai giả định bằng nhau cho biết trong kiểm định t có Sig = 0.758 > α = 0.05 (lớp 10) và Sig = 0.257 > α = 0.05. Còn ở khối lớp 11 sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần *"Phương sai giả định không bằng nhau"*, phần Phương sai giả định không bằng nhau cho biết trong kiểm định t có Sig = 0.423 > α = 0.05 (lớp 11), điều này có nghĩa là lần nữa cho thấy ở cả 3 khối lớp kiểm định -Samples T-Test sẽ bác bỏ giả thuyết H_o, nghĩa là có không sự khác biệt có ý nghĩa về giá trị trung bình. Hay nói cách khác thì sự chênh lệch về điểm trung bình giữa hai nhóm TN và ĐC ở cả 3 khối lớp là không có ý nghĩa thống kê (do ngẫu nhiên). Điều này khẳng định rằng những HS của hai nhóm TN và ĐC ở cả 3 khối lớp trong giai đoạn trước tổ chức TN là tương đương nhau về học lực.

Để đảm bảo tính khách quan trong quá trình TN, tác giả cũng cân nhắc đề xuất lựa chọn GV dạy TN và ĐC là những người có trình độ chuyên môn, có kinh nghiệm giảng dạy từ trong khoảng từ 5-15 năm. Theo đánh giá chung của GV trong tổ bộ môn của các trường thì những thầy/cô được lựa chọn dạy TN và ĐC cũng không có sự chênh lệch nhiều về trình độ chuyên môn nghiệp vụ.

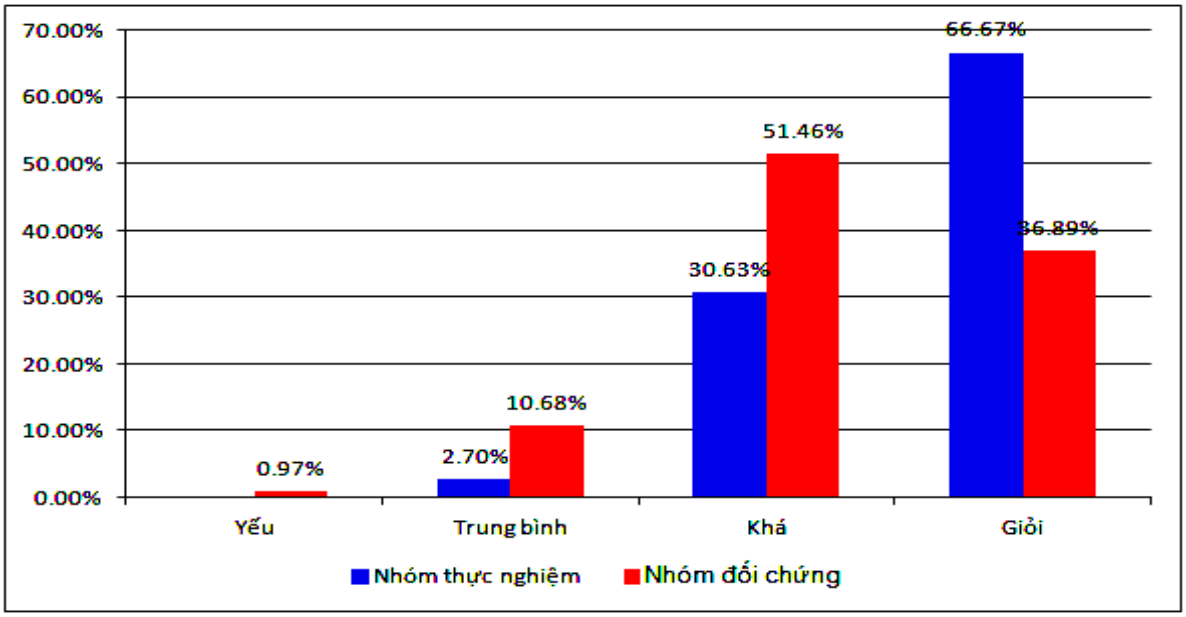
- *Sau khi tổ chức thực nghiệm:*

Kết quả so sánh học lực của hai nhóm HS TN và ĐC ở cả ba khối lớp sau khi tổ chức TN. Những so sánh về kết quả bài kiểm tra của hai nhóm HS cho thấy rằng, nếu kết quả so sánh hai nhóm cho thấy không sự chênh lệch về kết quả bài kiểm tra thì những giải pháp và hình thức tổ chức TN chưa đem lại ý nghĩa và ngược lại nếu kết quả chênh lệch cho thấy nhóm TN có kết quả cao hơn so với nhóm ĐC, nhưng chênh lệch này có ý nghĩa thống kê thì những giải pháp, hình thức tổ chức TN đã bước đầu đem lại ý nghĩa và có tính khả thi.

Dưới đây là những kết quả cụ thể thể hiện qua bài kiểm tra của hai nhóm HS ở ba khối lớp sau giai đoạn TN.

- **Nhóm HS lớp 10**

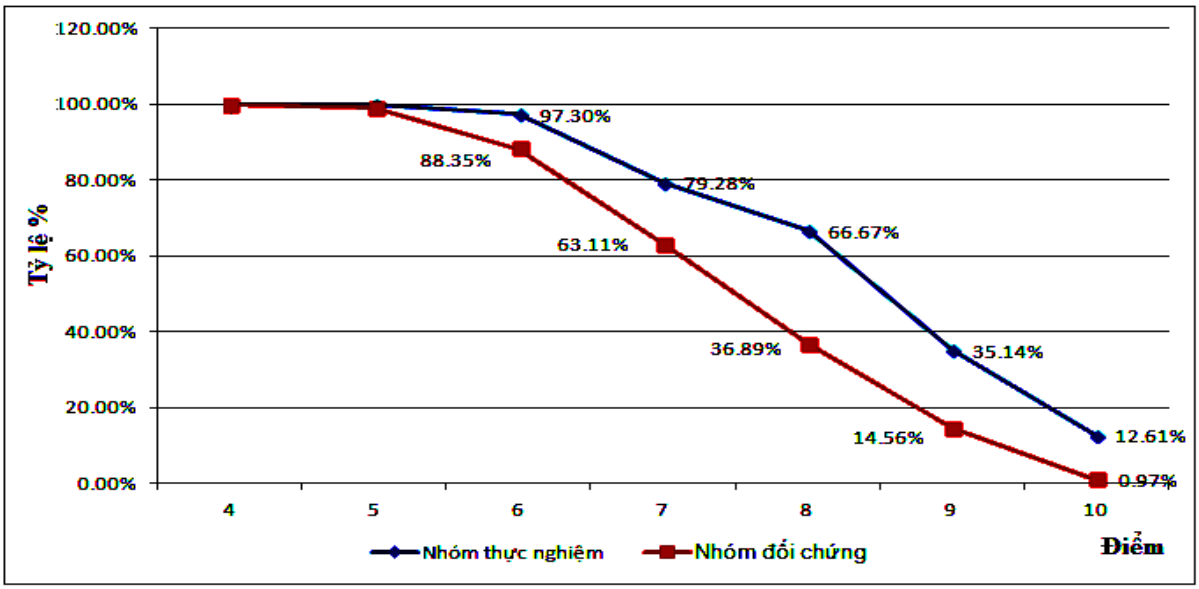
Biểu đồ 4.4: Kết quả bài kiểm tra của HS lớp 10 (sau TN)



Biểu đồ trên cho thấy có sự chênh lệch khá rõ nét về kết quả đạt được ở hai nhóm học sinh TN và ĐC. Cụ thể, tỉ lệ HS đạt điểm giỏi của lớp TN chiếm tới 66,7% trong khi lớp ĐC chỉ đạt 36.89%; tỉ lệ HS bị điểm yếu của lớp ĐC xấp xỉ 1% trong khi lớp TN không có HS bị điểm yếu. Ở các mức trung bình và khá, tỉ lệ HS lớp ĐC cao hơn. Điều này là hiển nhiên vì khoảng cách rõ nhất thể hiện sự chênh lệch có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm HS nằm ở các mức yếu và giỏi.

Để nhận ra được sự chênh lệch này, tác giả lập biểu đồ về dải điểm của hai nhóm đối tượng HS lớp 10. Dải điểm sẽ cho thấy những khác biệt có ý nghĩa về kết quả của hai nhóm. Cụ thể như sau:

Biểu đồ 4.5: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HS lớp 10 (sau TN)



Biểu đồ trên cho thấy lũy tích điểm của HS lớp 10 giai đoạn sau TN. HS của hai nhóm TN và ĐC phần lớn đều có điểm trên trung bình, tuy nhiên ở các mức điểm cao hơn thì bắt đầu có sự chênh lệch khá rõ nét. Cụ thể là đường lũy tích điểm của nhóm TN (đường máu xanh) lệch hẳn sang bên phải, tạo ra khoảng cách với đường lũy tích điểm của nhóm ĐC (đường màu đỏ), điều này cho thấy điểm của nhóm TN có xu hướng cao hơn so với nhóm ĐC. Những biểu hiện của dải phân bố và đường lũy tiến điểm từ bài kiểm tra sau tác động TN sư phạm đã cho thấy mức độ đạt được về kết quả bài kiểm tra của nhóm TN có sự chênh lệch đáng kể so với nhóm ĐC. Điều này đã tạo ra những căn cứ tin cậy để tác giả xem xét sự tiến bộ của HS khi sử dụng các biện pháp nhằm phát triển CXTM và TDKQ trong dạy học thơ trữ tình ở lớp 10.

Để có kết luận chính xác hơn về những chênh lệch của hai nhóm HS lớp 10 ở giai đoạn sau TN, luận án tiếp tục sử dụng phép kiểm định Independent-Samples T-Test nhằm kiểm chứng về những chênh lệch của hai nhóm để có thể kết luận những chênh lệch của hai nhóm có ý nghĩa thống kê hay chỉ do ngẫu nhiên sinh ra.

Lớp 10	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu ra	111	7.91	1.352	0.128
Nhóm đối chứng đầu ra	103	7.03	1.279	0.126

Phép kiểm định Independent-Samples T-Test

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của phương sai		Kiểm định t-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy =95%	
								Nhỏ hơn	Lớn hơn
Phương sai giả định bằng nhau	.199	0.656	4.886	212	0.000	0.881	0.180	0.525	1.236
Phương sai giả định không bằng nhau			4.896	211.917	0.000	0.881	0.180	0.526	1.235

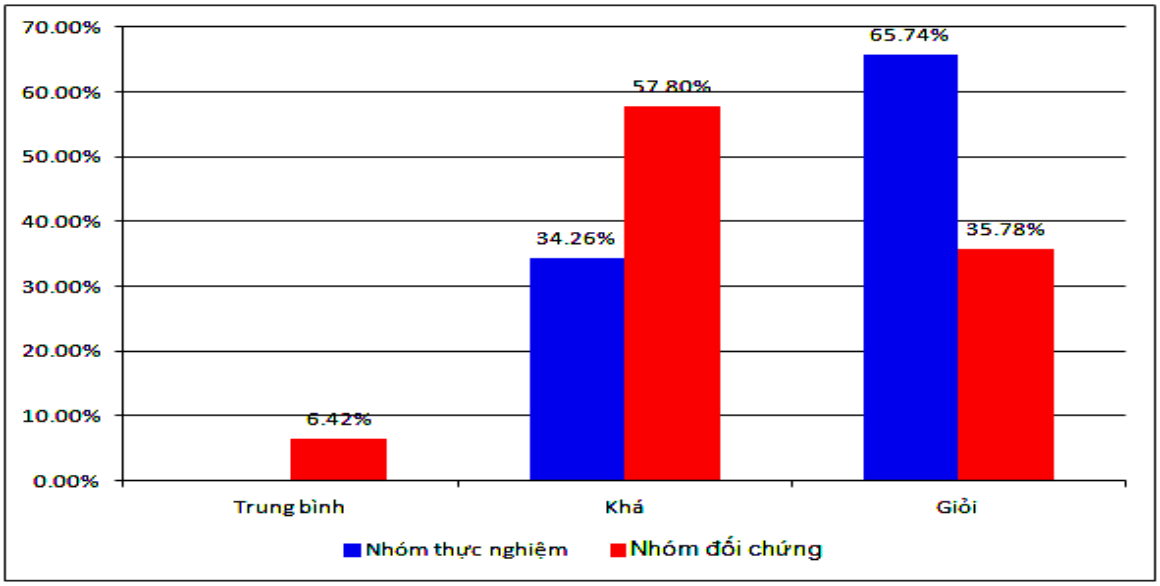
Số liệu thống kê về kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene thì: Sig = 0.656 > α = 0.05 như vậy với kết quả bài kiểm tra của hai nhóm TN và ĐC lớp 10 ở giai đoạn sau TN sẽ bác bỏ giả thuyết H_0 nghĩa là không có sự khác nhau về phương sai của hai nhóm TN và ĐC. Như vậy, kết quả kiểm định t ở phần "Phương sai giả định bằng nhau", phần Phương sai giả định bằng nhau cho biết trong kiểm định t có Sig = $2.0245 * 10^{-06} < \alpha = 0.05$, điều này có nghĩa là chấp nhận giả thuyết Ho, hay là có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về giá trị trung bình. Nói cách khác, thì sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai nhóm TN và ĐC là có ý nghĩa thống kê.

Điểm trung bình của nhóm TN đầu ra là 7.91 điểm và điểm của nhóm ĐC là 7.03 điểm và hai giá trị này có sự chênh lệch nhau, cụ thể là điểm trung bình nhóm TN là cao hơn và những tham số kiểm định cho thấy điểm của nhóm TN đầu ra cao hơn điểm của nhóm ĐC đầu ra là đáng kể và có ý nghĩa thống kê. Tóm lại với nhóm HS lớp 10 điểm của nhóm TN đầu ra là cao hơn hẳn so với nhóm ĐC ở đầu ra. Giá trị ES (SMD) = 0.69 cho thấy mức độ ảnh hưởng ở mức trung bình khá.

- **Nhóm HS lớp 11**

Tiếp tục xử lí kết quả bài kiểm tra của 2 nhóm HS lớp 11 sau TN, tác giả nhận được những kết quả tương đối khả quan. Nhận xét chung nhất là HS của lớp TN đã đạt được những kết quả ban đầu tốt hơn so với nhóm HS lớp ĐC. Các số liệu được thể hiện ở biểu đồ sau đây:

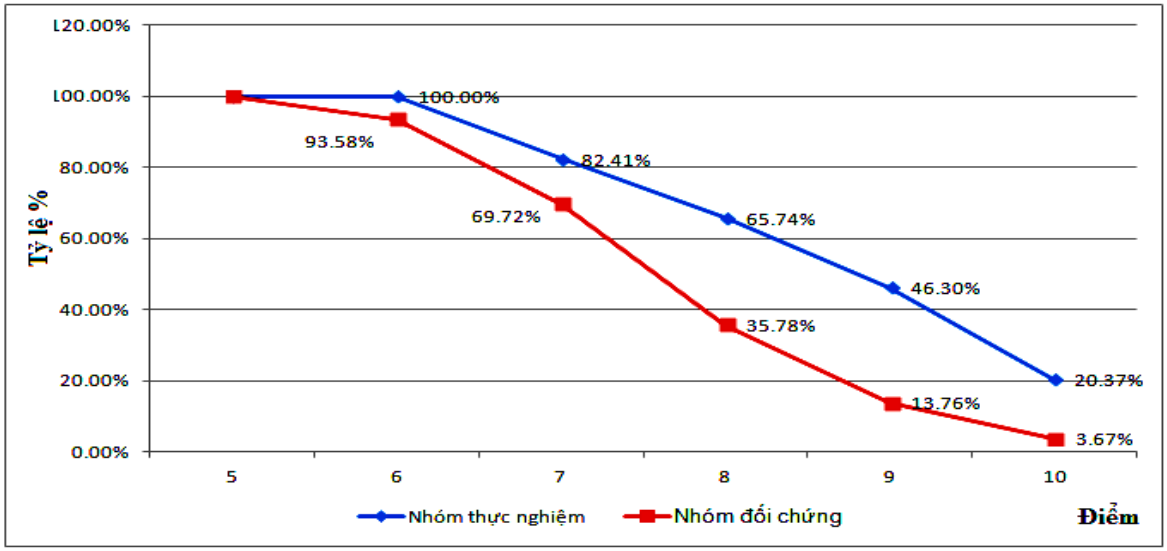
Biểu đồ 4.6: Kết quả bài kiểm tra của HS lớp 11 (sau TN)



Nhìn vào biểu đồ ta thấy, nhóm học sinh lớp TN có tỉ lệ phần trăm ở mức giỏi là (chiếm 65.74%), trong khi nhóm học sinh ĐC thì ở mức giỏi đạt 35.78%. Sự chênh lệch này khá tương đồng với tỉ lệ của các nhóm HS lớp 10. Xem xét tổng thể, tỉ lệ HS lớp TN đạt khá giỏi là 100%, nhóm TN không có HS đạt điểm trung bình và yếu. Đây là kết quả lí tưởng ngoài mong đợi của chúng tôi. Với lớp ĐC, tỉ lệ HS đạt điểm khá giỏi đạt 93,6 %, còn 6,4% HS đạt điểm trung bình, không có HS đạt điểm yếu.

Xem xét trên dải phân phối điểm, mức độ chênh lệch giữa hai nhóm HS của lớp 11 tiếp tục thể hiện rõ.

Biểu đồ 4.7: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HS lớp 11 (sau TN)



Kết quả bài kiểm tra của cả hai nhóm TN và ĐC lớp 11 đều có điểm trên trung bình (đạt 100%). Tuy nhiên, ở các mức điểm cao thì bắt đầu có sự chênh lệch khá rõ nét về điểm của hai nhóm. Trong khoảng điểm cận 10 và 10 (mức cao nhất), tỉ lệ HS lớp TN đạt khoảng 20%; trong khi tỉ lệ này ở lớp ĐC chỉ có hơn 3%. Các mức điểm cận 8 và cận 9, tỉ lệ HS đạt được của lớp TN cũng cao hơn đáng kể so với HS lớp ĐC (khoảng từ 20 -30%). Dải điểm còn cho thấy, tính từ điểm 10 về đến cận 7, tỉ lệ HS của lớp TN chiếm tới 82,4% trong khi lớp ĐC, tỉ lệ này là 69,7%.

Để có kết luận chính xác hơn về những chênh lệch của hai nhóm HS ở giai đoạn đầu ra, luận án tiếp tục sử dụng phép kiểm định Independent-Samples T-Test để có thể kết luận những chênh lệch của hai nhóm có ý nghĩa thống kê hay do ngẫu nhiên.

Lớp 11	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean					
Nhóm thực nghiệm đầu ra	108	8.15	1.393	0.134		0.82			
Nhóm đối chứng đầu ra	109	7.17	1.198	0.115					
Phép kiểm định Independent-Samples T-Test									
	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của phương sai		Kiểm định t-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy =95%	
								Nhỏ hơn	Lớn hơn
Phương sai giả định bằng nhau	6.598	0.011	5.575	215	0.000	0.983	0.176	0.635	1.331
Phương sai giả định không bằng nhau			5.571	209.715	0.000	0.983	0.176	0.635	1.331

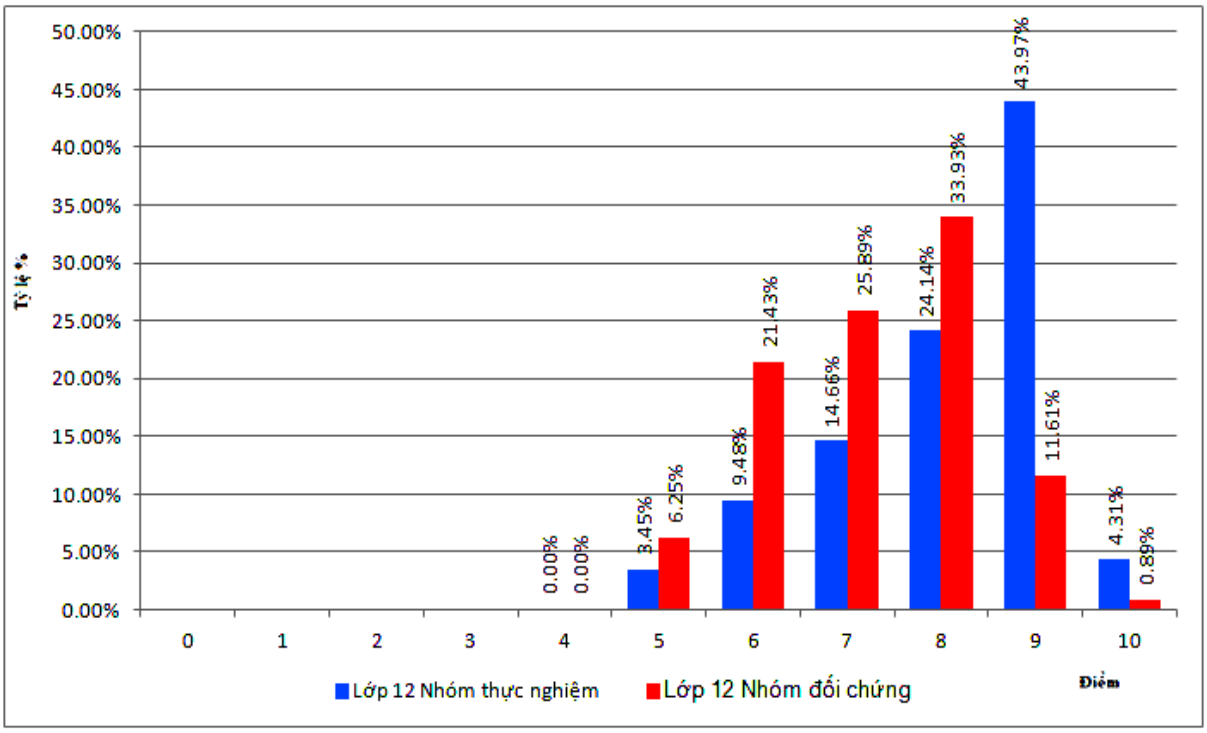
Số liệu thống kê về kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene thì: Sig = 0.011 < α = 0.05. Như vậy với kết quả bài kiểm tra của hai nhóm TN và ĐC ở giai đoạn sau TN sẽ bác bỏ giả thuyết H_0 nghĩa là không có sự khác nhau về phương sai của hai nhóm TN và ĐC. Nghĩa là kết quả kiểm định t ở phần *"Phương sai giả định không bằng nhau"* cho biết trong kiểm định t có Sig = $7.723 * 10^{-08} < \alpha = 0.05$. Điều này có nghĩa là chấp nhận giả thuyết H_o, hay là có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về giá trị trung bình. Nói cách khác thì sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai nhóm TN và ĐC lớp 11 là có ý nghĩa thống kê.

Điểm trung bình của nhóm TN đầu ra là 8.15 điểm và điểm của nhóm ĐC là 7.17 điểm. Hai giá trị này có sự chênh lệch nhau, cụ thể là điểm trung bình nhóm TN cao hơn rõ rệt, những tham số kiểm định cho thấy điểm của nhóm TN cao hơn điểm của nhóm ĐC là đáng kể và có ý nghĩa thống kê. Giá trị ES (SMD) = 0.82 cho thấy mức độ ảnh hưởng khá.

- **Nhóm HS lớp 12**

Kết quả thu được từ việc phân tích, xử lí điểm số bài kiểm tra sau TN của HS lớp 12 cũng cho tác giả có những kết luận khả quan về quá trình TN giả thuyết khoa học của luận án. Những thông tin cụ thể được thể hiện qua biểu đồ sau:

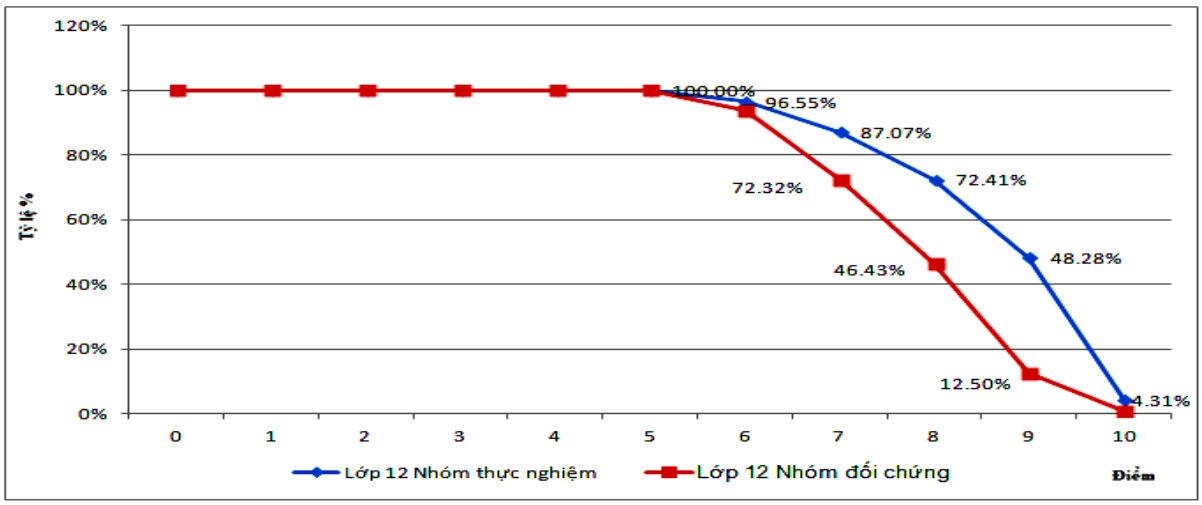
Biểu đồ 4.8: Kết quả bài kiểm tra của HS lớp 12 (sau TN)



Từ biểu đồ này ta thấy, tỉ lệ HS lớp TN đạt điểm giỏi tương đối cao (chiếm 43,97%), trong khi nhóm ĐC thì tỉ lệ này là 11,61%. Nhìn tổng thể, tỉ lệ đạt khá, giỏi của lớp TN qua bài kiểm tra đạt khoảng 68,11%; tỉ lệ đạt trung bình chỉ chiếm gần 4%. Đối chiếu với lớp ĐC, tỉ lệ HS đạt khá giỏi là 45,54%, và tỉ lệ HS đạt mức trung bình cao hơn gần gấp đôi so với lớp TN. Mức độ chênh lệch thể hiện rõ về điểm số ở mức giỏi giữa hai lớp TN và ĐC. Điều này thể hiện những tác động sư phạm trong dạy học TN mà tác giả đã thực hiện có hiệu quả khá cao đối với nhóm HS giỏi. Điều này cũng dễ hiểu bởi HS có năng lực Ngữ văn thì thường là có sẵn "nguồn" CXTM và TDKQ khá tốt. Và nhiệm vụ của tác giả là tìm cách "khơi" lên những "nhiệt năng" đang tiềm ẩn trong tâm hồn, trí tuệ của các em qua giờ học đọc hiểu thơ trữ tình. Những con số từ kết quả TN này đã tiếp sức cho niềm tin của chúng tôi về giả thuyết khoa học mà luận án nêu ra.

Tiếp tục xem xét ở dải phân phối điểm bài kiểm tra sau TN của HS lớp 12, tác giả nhận thấy: Tỉ lệ HS lớp TN đạt mức điểm cận 10 là 4,31%, đây là điểm rơi cao nhất trong dải phân phối điểm; Mức cận 9 -10, tỉ lệ HS lớp TN cũng đạt tới 48,28%, trong khi lớp ĐC là 12,50%. Tỉ lệ HS đạt mức trung bình của lớp TN chỉ bằng 1/2 của lớp ĐC, tuy nhiên điều đáng nói là điểm rơi thấp nhất của lớp TN là cận 6. Dải điểm của lớp TN (đường màu xanh) vẫn tiếp tục lệch về bên phải và tạo ra một khoảng cách nhất định so với dải điểm của lớp ĐC (đường màu đỏ). Điều này có nghĩa, kết quả đạt được của HS lớp TN thể hiện qua bài kiểm tra là cao hơn lớp ĐC.

Biểu đồ 4.9: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HS lớp 12 (sau TN)



Tác giả tiếp tục xử lí số liệu để thực hiện một so sánh khác: so sánh kết quả của HS các nhóm lớp TN ở hai thời điểm khác nhau *trước* và *sau* TN. Kết quả này sẽ là một minh chứng nữa để tác giả có thêm cơ sở đưa ra những nhận định sau TN.

Kết quả bài kiểm tra trước và sau TN đã cho thấy: Ở giai đoạn trước TN chỉ có 12.61% HS lớp 10 đạt được ở mức điểm cận 9 và chưa có HS nào đạt cận 10; nhưng sau TN tỉ lệ HS đạt điểm ở mức cận 10 là 12.61% ; đạt mức cận 9 là 22.52%. Với HS lớp 11 trước TN chỉ có 12.96% HS đạt điểm cận 9 và chưa có HS nào đạt cận 10; nhưng sau TN có đến 20.37% HS lớp 11 đạt được mức điểm cận 10 và 25.93% đạt được ở mức điểm cận 9. Cuối cùng là nhóm HS lớp 12, bài kiểm tra trước TN chỉ có 7,76% đạt mức điểm cận 9 và chưa có HS nào đạt cận 10, trong khi đó ở thời điểm sau TN có tới 43,97% HS lớp 12 đạt được mức điểm cận 9 và 4,31% cận 10 . Sự phân biệt về tỉ lệ điểm giỏi của cả ba khối lớp ở các thời điểm trước và sau TN, một lần nữa khẳng định những tác động sư phạm của các biện pháp dạy học nhằm phát triển CXTM và TDKQ cho HS mà tác giả đề xuất là có cơ sở và bước đầu có kết quả nhất định.

Để có kết luận chính xác hơn về những chênh lệch của hai nhóm học sinh ở giai đoạn đầu ra thì luận án tiếp tục sử dụng phép kiểm định Independent-Samples T-Test nhằm kiểm chứng về những chênh lệch của hai nhóm nhằm kết luận những chênh lệch của hai nhóm có ý nghĩa thống kê hay chỉ do ngẫu nhiên sinh ra.

Lớp 12	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu ra	116	8.09	1.206	0.112
Nhóm đối chứng đầu ra	112	7.26	1.137	0.107

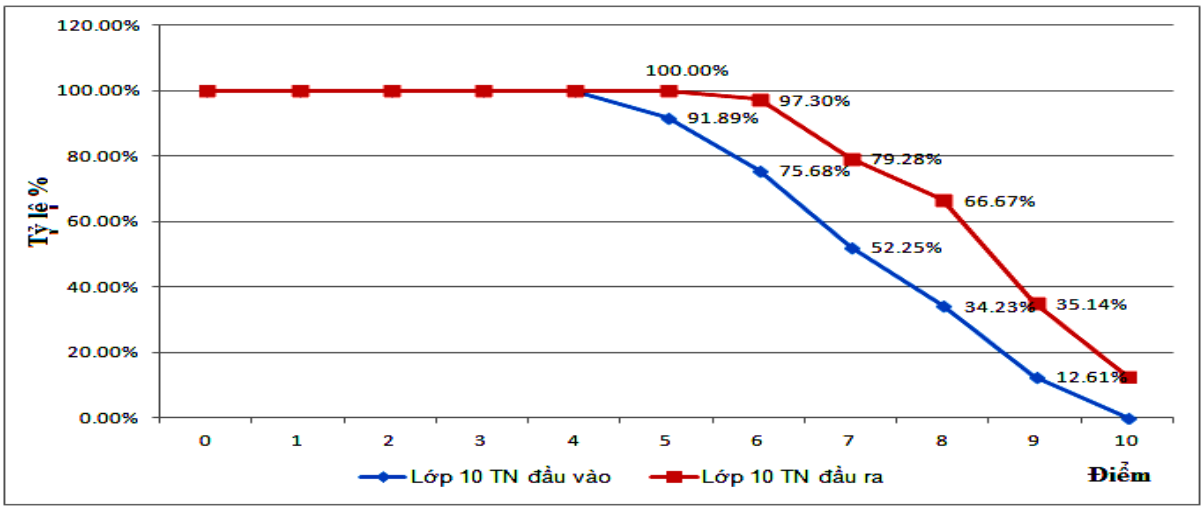
Phép kiểm định Independent-Samples T-Test

	Kiểm định Levene về sự bằng nhau của phương sai		Kiểm định t-test về sự đồng nhất của giá trị trung bình						
	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Sự khác biệt giá trị TB	Sự khác biệt độ lệch chuẩn	Khoảng tin cậy =95% Nhỏ hơn	Khoảng tin cậy =95% Lớn hơn
Phương sai giả định bằng nhau	.020	0.887	5.327	226	0.000	0.827	0.155	0.521	1.133
Phương sai giả định không bằng nhau			5.332	225.877	0.000	0.827	0.155	0.522	1.133

Số liệu thống kê về kiểm định sự bằng nhau của 2 phương sai tổng thể Levene thì: Sig = 0.887 > α = 0.05 như vậy với kết quả bài kiểm tra của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng ở giai đoạn sau thực nghiệm sẽ bác bỏ giả thuyết H_0 nghĩa là không có sự khác nhau về phương sai của hai nhóm thực nghiệm và đối chứng, như vậy sẽ sử dụng kết quả kiểm định t ở phần *"Phương sai giả định bằng nhau"*, phần Phương sai giả định bằng nhau cho biết trong kiểm định t có Sig = $2.413 * 10^{-07} < \alpha = 0.05$, điều này có nghĩa là chấp nhận giả thuyết H_o, hay là có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về giá trị trung bình. Hay nói cách khác thì sự khác nhau về điểm trung bình giữa hai nhóm thực nghiệm và đối chứng là có ý nghĩa thống kê. Điểm trung bình của nhóm thực nghiệm đầu ra là 8.09 điểm và điểm của nhóm đối chứng là 7.26 điểm và hai giá trị này có sự chênh lệch nhau, cụ thể là điểm trung bình nhóm thực nghiệm là cao hơn rõ rệt và những tham số kiểm định cho thấy điểm của nhóm thực nghiệm đầu ra cao hơn điểm của nhóm đối chứng đầu ra là đáng kể và có ý nghĩa thống kê. Tóm lại là điểm của nhóm thực nghiệm đầu ra là cao hơn so với nhóm đối chứng ở đầu ra. Giá trị ES (SMD) = 0.73 cho thấy mức độ ảnh hưởng ở mức trung bình khá.

Lần lượt xem xét mức độ đạt được qua kết quả bài kiểm tra của HS các lớp TN ở mỗi khối tác giả thấy được những tiến bộ có ý nghĩa. Chẳng hạn ở biểu đồ 4.10 dưới đây là lũy tích điểm của đối tượng học sinh TN lớp 10 ở thời điểm trước và sau TN. Đường lũy tích điểm của HS ở thời điểm sau TN (đường màu đỏ) lệch sang phải so với đường lũy tích điểm của HS ở thời điểm trước TN (đường màu xanh) và khoảng cách lệch là khá lớn. Điều này cho thấy sự tiến bộ rất rõ của HS lớp 10 sau thời gian TN.

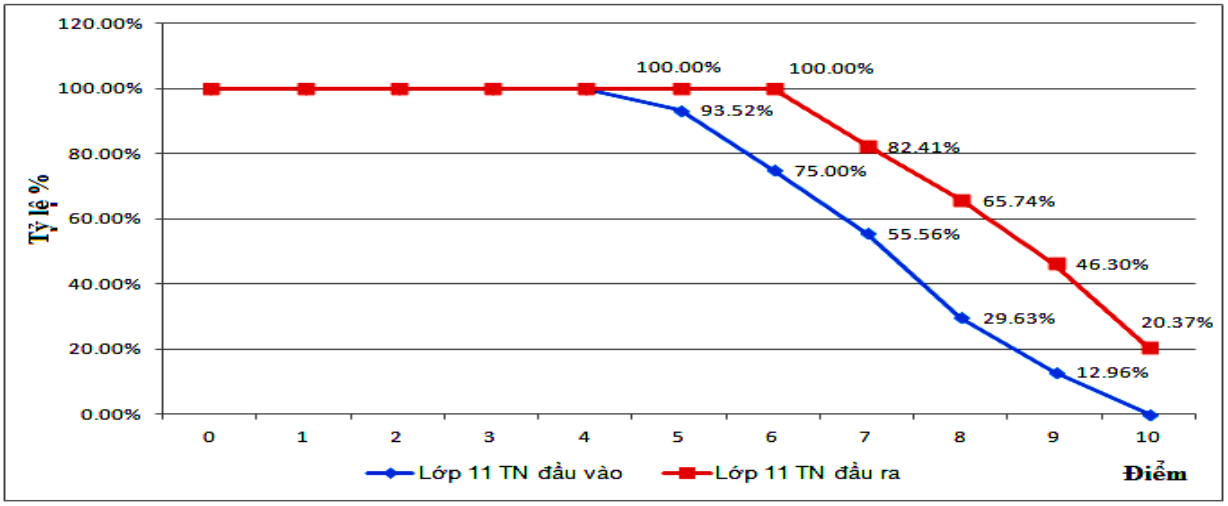
Biểu đồ 4.10: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HSTN lớp 10 (trước và sau TN)



Tương tự như vậy, đường lũy tích điểm của đối tượng TN lớp 11 cũng có những biểu hiện tích cực.

Đối chiếu kết quả của nhóm đối tượng HSTN lớp 11 ở hai thời điểm trước và sau TN tác giả cũng có được những cứ liệu tương tự.

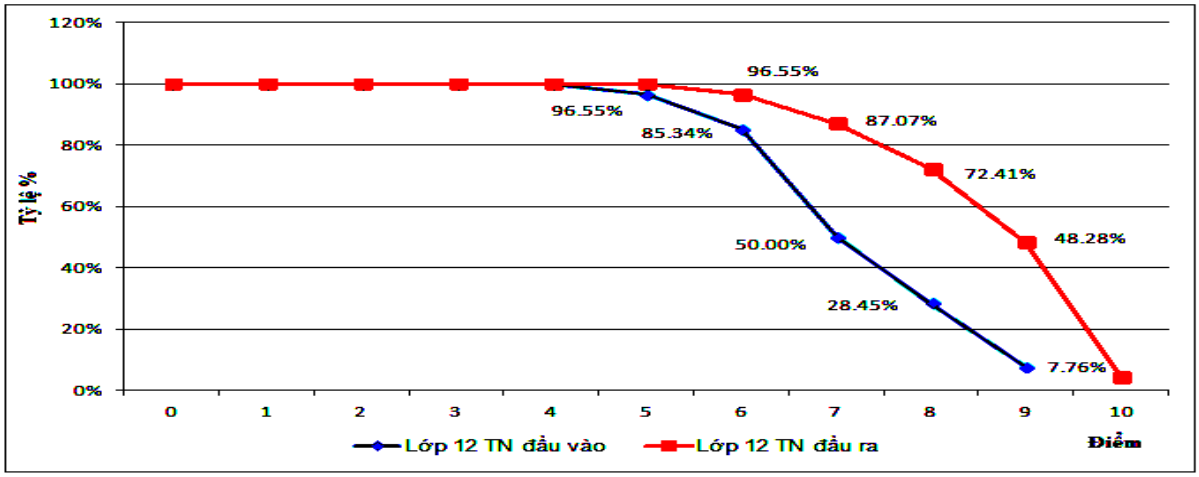
Biểu đồ 4.11 Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HSTN lớp 11 (trước và sau TN)



Nhìn vào biểu đồ ta thấy điểm rơi cao nhất của dải điểm màu đỏ minh họa cho kết quả đạt được của nhóm HSTN lớp 11 ở thời điểm sau TN là mức cận 10, với tỉ lệ HS đạt được lên tới 20,37%; điểm rơi thấp nhất của nhóm đối tượng này là cận 6. Điểm rơi cao nhất của nhóm HSTN lớp 11 ở thời điểm trước TN (đường màu xanh) là mức cận 9 với tỉ lệ 12,96%; điểm rơi thấp nhất của nhóm đối tượng này là cận 5. Tỉ lệ HS đạt mức điểm khá giỏi ở thời điểm sau TN là 82,4%, trong khi ở thời điểm trước TN tỉ lệ này là 55,56% (nhưng không có HS đạt điểm cận 10). Như vậy, có một sự chênh lệch đáng khích lệ về kết quả đạt được ở nhóm HSTN nó cho thấy những tiến bộ rõ rệt của nhóm HS này.

Tiếp tục phân tích và xử lí số liệu kết quả điểm số bài kiểm tra của nhóm HSTN lớp 12 ở hai thời điểm trước và sau TN, tác giả nhận thấy: Điểm rơi thấp nhất của dải điểm nhóm HSTN lớp 12 ở thời điểm trước TN là cận 4 (mức chưa đạt/dưới trung bình), trong khi đó điểm rơi thấp nhất của nhóm HSTN lớp 12 ở thời điểm sau TN là cận 5 (đạt trung bình) và tỉ lệ này cũng rất thấp. Điểm rơi cao nhất của dải điểm nhóm HSTN lớp 12 ở thời điểm trước TN cận 9 với tỉ lệ là 7,76%; trong khi đó điểm rơi cao nhất của nhóm HSTN lớp 12 ở thời điểm sau TN cận 9 cũng khá cao (khoảng 43,97%), và có khoảng 4,31% đạt mức cận 10. Những con số này một lần nữa khẳng định kết quả đạt được sau TN là khả quan và có độ tin cậy.

Biểu đồ 4.12: Dải phân phối điểm bài kiểm tra của HSTN lớp 12 (trước và sau TN)



Những tham số kiểm định cũng cho thấy sự tiến bộ rõ rệt này của HS ở cả ba khối lớp và có ý nghĩa thống kê với P-Value = 0.000 < 0.001 (mức ý nghĩa 99%).

One-Sample Statistics

Lớp 11	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu vào	108	6.67	1.453	.140
Nhóm thực nghiệm đầu ra	108	8.15	1.393	.134

One-Sample Test

Lớp 11	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Lower	95% Confidence Upper
Nhóm thực nghiệm đầu vào	47.671	107	.000	6.667	6.39	6.94
Nhóm thực nghiệm đầu ra	60.788	107	.000	8.148	7.88	8.41

One-Sample Statistics

Lớp 12	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nhóm thực nghiệm đầu vào	116	6.68	1.241	.115
Nhóm thực nghiệm đầu ra	116	8.09	1.206	.112

One-Sample Test

Lớp 12	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Lower	95% Confidence Upper
Nhóm thực nghiệm đầu vào	57.968	115	.000	6.681	6.45	6.91
Nhóm thực nghiệm đầu ra	72.241	115	.000	8.086	7.86	8.31

Như vậy, qua hai lần so sánh về điểm đạt được của HS TN và ĐC cũng như HS TN ở hai thời điểm trước và sau TN đã cho thấy điểm đạt được của HS TN ở giai đoạn sau TN là cao hơn so với nhóm HS ĐC và những chênh lệch về điểm này hoàn toàn có ý nghĩa thống kê, ngoài ra những tiến bộ của HS TN cũng được so sánh và kiểm định các giá trị. Điều này có thể kết luận những giả thuyết và những biện pháp dạy học nhằm phát triển CXTM và TDKQ của luận án là có ý nghĩa. Mặc dù những minh chứng có được này chỉ là bước đầu và mang tính tương đối, song nó cũng đã góp phần chứng minh kết quả của việc dạy học phát triển CXTM và TDKQ cho HS qua dạy học đọc hiểu thơ trữ tình là một nhiệm vụ khả thi mà GV hoàn toàn có thể thực hiện được.

4.8. Một số kết luận rút ra từ thực nghiệm

1. Qua việc dự giờ dạy học đọc hiểu thơ trữ tình tại các lớp đối chứng ở một số trường THPT, chúng tôi nhận thấy một thực tế là nhiều giờ dạy văn đã lấy PPDH đọc chép là chính, PP giảng bình bị lướt qua, thay vào đó là phương pháp hỏi đáp, tái hiện, tiểu kết. Mặc dù là giờ đọc hiểu thơ trữ tình nhưng lại thiếu yếu tố truyền cảm, CXTM bị "vỡ vụn", TDKQ còn nông cạn. Những câu hỏi gợi LT,TT, gợi cảm xúc còn mờ nhạt. Những tình huống có vấn đề, những câu hỏi nêu vấn đề hướng vào chiều sâu của tác phẩm giúp HS khơi gợi, bộc lộ CXTM và TDKQ chưa được phát huy. Nói cách khác, những biện pháp, những thao tác để phát triển CXTM và TDKQ cho HS còn đơn điệu, chưa linh hoạt. Phương tiện kĩ thuật hiện đại cũng rất cần cho giờ dạy thơ trữ tình nhưng chưa được áp dụng, hoặc có áp dụng nhưng chưa hiệu quả, chưa phát huy được tính tích cực của người học, còn nghiêng về trưng bày, thể hiện... Thực tế trên, do nhiều nguyên nhân, trước hết phải kể đến khả năng nhận thức của GV về CXTM và TDKQ chưa thật

thấu đáo, nhận thức về thực thi đổi mới dạy học văn chưa thật đầy đủ. Vì vậy dẫn đến hai khuynh hướng: có giờ chủ yếu là GV làm việc, có giờ HS làm việc là chủ yếu. Sự kết hợp hài hòa giữa ba chủ thể: Nhà giáo - Nhà văn - HS trong một giờ học còn lúng túng, gượng ép. Qua dự giờ, tham khảo ý kiến của GV ở các trường THPT, tác giả được biết tình trạng đó không chỉ có ở Vĩnh Phúc, Phú Thọ và các trường ven đô Hà Nội mà còn là thực tế khá phổ biến ở nhiều địa phương trên cả nước.

2. Bám sát thực tế dạy học của các trường, dựa trên cơ sở lí thuyết mà luận án đã xây dựng, tác giả tiến hành soạn ba giáo án để dạy đọc hiểu ba bài thơ trữ tình trong chương trình THPT. Đó là bài "*Cảnh ngày hè*" (Nguyễn Trãi) trong chương trình Ngữ văn 10; bài "*Vội vàng*" (Xuân Diệu) trong chương trình Ngữ văn 11; bài "*Sóng*" (Xuân Quỳnh) trong chương trình Ngữ văn lớp 12. Đây là ba bài thơ rất đặc sắc thể hiện tình yêu thiên nhiên, con người và khái quát hơn cả là tình yêu cuộc sống. Cả ba bài thơ cũng tiêu biểu cho từng thời kì khác nhau của nền văn học Việt Nam. Những bài thơ này nhìn chung được các em yêu thích. Song cũng tương đối khó với các em vì sự trải nghiệm về bản thân, về cuộc đời chưa thực sự phong phú. Đọc hiểu ba bài thơ này, HS sẽ có cơ hội để cảm nhận tất cả những vấn đề vừa gần gũi vừa bí ẩn trong tâm hồn của mỗi nhà thơ với những nét phong cách khác nhau. Đó là những tâm sự sâu lắng, chiêm nghiệm đầy ưu tư của Nguyễn Trãi; là tình yêu nồng nhiệt, đắm say của Xuân Diệu; là tình yêu sâu sắc, da diết, thánh thiện của Xuân Quỳnh. Đây là những vấn đề vừa hấp dẫn vừa khó khăn đối với HS. Bằng cách dạy của mình, GV cần giúp HS cảm và hiểu được tất cả những điều đó trong bài thơ. Có thể nói trong phạm vi dạy học thơ trữ tình cụ thể, việc xác nhận tầm đón nhận của HS đối với tác phẩm là rất quan trọng. Dựa trên cơ sở đó, GV có thể lựa chọn xây dựng sát hợp hơn bài giảng và hệ thống các biện pháp giảng văn thích hợp nhằm khơi gợi những khả năng tiếp nhận, những tiềm năng sáng tạo "chín muồi của HS". Kết quả TN được coi là sản phẩm cuối cùng phải đạt được của giờ dạy học TN. Đó là quá trình hình thành và phát triển ở HS năng lực CXTM và TDKQ. Cụ thể đó là năng lực đọc diễn cảm, năng lực tri giác ngôn ngữ, năng lực LT,TT, năng lực CXTM, năng lực phân tích, cắt nghĩa, bình giá các chi tiết nghệ thuật trong tác phẩm và khái quát hóa ý nghĩa nghệ thuật của tác phẩm, năng lực tự nhận thức và bộ lộ khái quát trong tiếp nhận. Nói tóm lại, đó là năng lực CXTM và TDKQ cho HS khi học thơ trữ tình.

3. Năng lực CXTM và TDKQ của HS còn được đo qua kết quả các bài kiểm tra đã được thiết kế thể hiện khả năng tiếp nhận và cảm thụ sáng tạo của HS ở các mức độ tái hiện khác nhau của nội dung thông tin tác phẩm. Từ yêu cầu đơn giản nhất là xác định, lựa chọn các chi tiết, hình ảnh tiêu biểu đến những yêu cầu phức tạp như bày tỏ cảm nhận về nhân vật, ngôn ngữ, các biểu hiện tâm trạng cho đến việc cắt nghĩa các chi tiết nghệ thuật đặc sắc. Từ việc thể nghiệm đánh giá của bản thân đến sự bộc lộ thái độ, tình cảm trước các vấn đề nhân sinh được đặt ra trong tác phẩm. Từ việc đồng cảm với nhà văn bằng việc chỉ ra đúng tư tưởng nghệ thuật của tác phẩm đến khả năng bổ sung ý nghĩa mới, những phát hiện kiến giải mới về cái đẹp và ý đồ của nhà văn cũng như

khả năng thanh lọc cảm xúc tâm hồn của các em, giúp các em bồi dưỡng thị hiếu lành mạnh, lí tưởng cao đẹp mà tác phẩm thơ trữ tình mang lại.

Bài kiểm tra mà tác giả thiết kế đã hướng tới sự phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Qua bài kiểm tra, tác giả xem xét cách tiếp nhận thơ trữ tình của HS như thế nào, để từ đó bổ sung vào cách dạy của thầy, cách học của trò. Cái đích cuối cùng là phải giúp HS phát triển CXTM và TDKQ sau mỗi giờ học thơ trữ tình, sau mỗi lần kiểm tra. So sánh kết quả kiểm tra sự cảm thụ, sự nhận thức về CXTM và TDKQ của HS ở lớp TN và lớp ĐC, tác giả nhận thấy HS ở lớp TN có khả năng CXTM và TDKQ tốt hơn lớp ĐC. Điều đó chứng tỏ các biện pháp, các thao tác mà tác giả đề xuất trong giáo án bước đầu phù hợp với việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Về thiết kế giáo án và dạy TN cũng đã được đa số GV đánh giá là " phù hợp", có "khả thi" và "hiệu quả" trong việc dạy thơ trữ tình theo hướng phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Điều đó chứng tỏ các biện pháp, các thao tác trong luận án đề xuất không chỉ có tác dụng giúp HS THPT tiếp nhận thơ trữ tình hiệu quả mà còn giúp GV thiết kết giáo án tốt hơn theo tinh thần dạy học tích cực.

Trên đây là những đóng góp có ý nghĩa mà tác giả đã đạt được trong quá trình TN sư phạm.

Tiểu kết chương 4

Qua thời gian tiến hành thực nghiệm ở 3 trường THPT, tính khả thi của giả thiết khoa học mà luận án đặt ra đã được chứng minh trên một mức độ nhất định. Bằng việc phân tích đánh giá toàn bộ quá trình TN, tác giả rút ra một số kết luận sau:

Thứ nhất, sau tác động sư phạm, năng lực CXTM và TDKQ của HS các nhóm TN đã được nâng lên một bước so với trình độ ban đầu và so với các nhóm ĐC. Điều này được thể hiện rõ trong khi giải quyết các yêu cầu của đề kiểm tra và trong quá trình học một số tiết đọc hiểu thơ trữ tình. Có thể nói, HS các nhóm lớp TN bước đầu đã đạt được mục tiêu, yêu cầu cơ bản mà tác giả đặt ra.

Thứ hai, những biện pháp nhằm phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở THPT mà luận án đề xuất đã được kiểm chứng và thể hiện độ tin cậy nhất định. Dù thời lượng TN chưa nhiều nhưng trong quá trình dạy học TN, HS đã được chú trọng rèn năng lực CXTM và TDKQ bằng những biện pháp tác động phù hợp và tích cực. Các sản phẩm học tập, kết quả trao đổi của HS đã cho thấy, các biện pháp được sử dụng là khả thi, đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực đọc hiểu cho HS, phù hợp với mục tiêu thực nghiệm, trình độ của HS và đảm bảo chuẩn kiến thức kĩ năng của các bài học trong chương trình.

Thứ ba, từ kết quả thu được trong chương 4, tác giả có thể đưa ra nhận xét: *Phát triển CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở THPT* là một hướng nghiên cứu cần thiết, đúng đắn và hoàn toàn có thể triển khai được trong dạy học Ngữ văn ở trường THPT. GV có thể vận dụng linh hoạt những biện pháp dạy học mà luận án đã nghiên cứu đề xuất để phát triển 2 năng lực đọc văn cơ bản này nhằm góp phần phát triển hài hoà tâm hồn và trí tuệ HS.

KẾT LUẬN

1. CXTM và tư duy của con người là đối tượng nghiên cứu của nhiều ngành khoa học. Trong dạy học văn, mặc dù nhiều nhà nghiên cứu thừa nhận vai trò của CXTM và tầm quan trọng của việc rèn luyện các thao tác của TDKQ cho HS. Tuy nhiên, khảo sát tài liệu cho thấy, cho đến nay chưa có một công trình, bài viết chuyên biệt, có hệ thống nào bàn đến. Các phương pháp, biện pháp, kĩ thuật dạy học thơ trữ tình ở THPT tuy là một trong những tâm điểm nghiên cứu của các nhà phương pháp luận dạy văn ở Việt Nam mấy thập niên gần đây; nhưng cách tiếp cận cũng chưa thật đồng bộ, kết quả vì vậy chưa đáp ứng yêu cầu thực tế, nhất là trong bối cảnh chúng ta đang đề cao mục tiêu phát triển năng lực thực sự của người học. Luận án đã nghiên cứu làm rõ các chỉ số, dấu hiệu của năng lực CXTM và TDKQ trong đọc hiểu thơ trữ tình làm cơ sở cho việc đề xuất các nguyên tắc, biện pháp, kĩ thuật phù hợp để vừa phát triển CXTM vừa nâng cao được năng lực khái quát hoá cho HS qua dạy học thơ trữ tình.

2. CXTM và TDKQ là những năng lực bậc cao chỉ có ở con người, là hai phẩm chất thiết yếu của nhà văn trong quá trình sáng tác, là hai năng lực thiết yếu của bạn đọc. CXTM là tiền đề, một phần nội dung và hiệu quả của hoạt động cảm thụ và tiếp nhận văn học. Còn TDKQ là phương tiện giúp người học tiếp cận chiều sâu giá trị, ý nghĩa của TPVC. Vì vậy, phát triển CXTM và TDKQ cho HS nói chung, HS THPT nói riêng là mục tiêu của nhiều môn học trong nhà trường, đặc biệt là môn Ngữ văn. Thơ trữ tình có nhiều ưu thế trong việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS. Tuy nhiên, việc dạy học thơ trữ tình ở nhà trường THPT hiện chưa khai thác tốt thế mạnh này. Dạy thơ vẫn chủ yếu là thầy giảng bình, trò ghi chép. Cảm xúc thực sự của HS trước bài thơ chưa được khuyến khích bộc lộ; các kĩ năng TDKQ có được chú ý qua các câu hỏi yêu cầu HS phân tích, so sánh, khái quát chủ đề bài thơ, nhưng nhìn chung, tất cả đều bị hạn chế trong quỹ đạo dạy học thầy đọc - giảng, trò chép và tái hiện kiến thức trong bài kiểm tra. Năng lực đọc hiểu một bài thơ bằng cảm xúc, suy nghĩ và kĩ năng phân tích, so sánh, khái quát của chính HS còn hạn chế. Vì vậy, đi sâu nghiên cứu, đề xuất các biện pháp nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS trong giờ học thơ trữ tình ở nhà trường THPT là một yêu cầu cấp thiết.

3. Tác phẩm trữ tình chứa đựng những tiền đề thích hợp cho việc phát triển cảm xúc thẩm mĩ và tư duy khái quát cho HS. Tuy nhiên, trong thực tế dạy học, chúng ta chưa khai thác tốt tiềm năng này. CXTM của HS phần nhiều là vay mượn của các nhà phê bình hoặc

bị áp đặt bởi giáo viên, kỹ năng tư duy khái quát thực sự còn yếu. Để khắc phục tình trạng này, cần phải áp dụng nhiều biện pháp với trọng tâm là tạo điều kiện cho HS trở thành một bạn đọc độc lập có CXTM và TDKQ phát triển như: Cho HS tiếp xúc với văn bản; khuyến khích học sinh bộc lộ những trải nghiệm, cảm nhận, đánh giá hồn nhiên của mình trước thế giới nghệ thuật của tác phẩm, sử dụng thị giác thẩm mĩ để hỗ trợ phát triển CXTM; luyện các thao tác liên tưởng, tưởng tượng, phân tích, so sánh khái quát hóa để phát triển TDKQ… Mục đích của những biện pháp này là nhằm giúp học sinh cảm nhận được vẻ đẹp của hình tượng ngôn ngữ thơ, thấu hiểu được những quan niệm nhân sinh, những chân lí đời sống, những khát vọng thầm kín mà nhà thơ đã gửi gắm qua những con chữ, hình ảnh... bằng chính sự đọc của các em.

4. Từ nghiên cứu lí thuyết và thực tiễn dạy học thơ trữ tình ở THPT, Luận án đã xây dựng mô hình thiết kế thực nghiệm dạy học ba bài thơ trữ tình: ***Cảnh ngày hè*** (Nguyễn Trãi) - Ngữ văn 10; ***Vội vàng***(Xuân Diệu) –Ngữ văn 11; ***Sóng*** (Xuân Quỳnh) - Ngữ Văn 12, tổ chức thực nghiệm ở trường THPT trên địa bàn ba tỉnh Hà Nội, Vĩnh Phúc và Phú Thọ. Luận án đã cố gắng đưa ra những biện pháp tích cực, hữu hiệu theo hướng HS là bạn đọc sáng tạo, trên cơ sở chú trọng CXTM và TDKQ để môn Văn thực sự trở thành "vũ khí vô song" trong việc bồi dưỡng, phát triển con người toàn diện, cân đối cả về tâm hồn và trí tuệ. Tuy nhiên, phát triển năng lực CXTM và TDKQ là một vấn đề rộng và không đơn giản. Vì vậy, những kết quả mà tác giả luận án làm được mới chỉ là bước đầu. Hi vọng rằng, người viết sẽ có dịp được tiếp tục đi sâu nghiên cứu vấn đề này trong những công trình sau.

5. Để nâng cao năng lực đọc văn, để văn chương có thể phát huy tác dụng đối với người đọc, người học, việc phát triển CXTM và TDKQ cho HS nói chung, HS THPT nói riêng cần được xem là một trong những căn cứ, tiêu chí trong xây dựng chương trình, sách giáo khoa Ngữ văn sau năm 2018. Theo đó, việc dạy học cũng như kiểm tra đánh giá kết quả học văn của HS cũng cần phải chú ý đánh giá hai năng lực này để việc dạy văn trong nhà trường thực sự có hiệu quả và việc đọc văn, học văn luôn là niềm vui, niềm yêu thích thực sự của HS.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

1. (2017), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Luyện thao tác phân tích để phát triển tư duy khái quát cho học sinh trung học phổ thông khi học thơ trữ tình,* **trang 51 đến trang 55, Tạp chí Giáo dục và Xã hội số 72 (Tháng 3 - 2017).**

2. (2017), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Luyện thao tác so sánh để phát triển tư duy khái quát cho học sinh khi học thơ trữ tình ở trung học phổ thông,* **trang 114 đến trang 116, Tạp chí Giáo dục và Xã hội số đặc biệt (Tháng 3 - 2017).**

3. (2016), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Hướng dẫn học sinh sử dụng kiến thức về đặc trưng thể loại, đặc trưng ngôn ngữ vào việc cảm nhận cái đẹp trong thơ trữ tình ở THPT***, trang 581 đến trang 586, Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.**

4. (2016), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Bồi dưỡng năng lực liên tưởng, tưởng tượng cho HS trong dạy học thơ trữ tình ở trường THPT,* **trang 83 đến trang 92, Tạp chí Khoa học số 1, ĐHSP Hà Nội.**

5. (2014), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Tác phẩm trữ tình giúp học sinh THPT phát triển cảm xúc thẩm mĩ và năng lực tư duy khái quát***, trang 21 đến trang 23, Tạp chí Giáo dục và Xã hội số 41 (Tháng 8 - 2014).**

6. (2012), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Một số ý kiến về dạy văn ở phổ thông,* **trang78 đến trang 80. Kỷ yếu hội thảo khoa học các Trường Đại học - Cao đẳng lần thứ IX năm 2012.**

7. (2010), Nguyễn Thị Thu Hằng, *Nâng cao hiệu quả thẩm mĩ trong dạy học tác phẩm văn chương ở trường phổ thông***, trang27 đến trang 28, Tạp chí Giáo dục số 243 (kỳ 1-8/2010)**

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu Tiếng Việt

1. Lê A (1996), *Đổi mới PPDH Tiếng Việt theo hướng dạy học tích cực lấy HS làm trung tâm*, Kỷ yếu hội thảo đổi mới PPDH Văn và Tiếng Việt ở trường THCS, HN

2. Nguyễn Thị Quế Anh - Luận án TSKHGD (2007), *Bồi dưỡng năng lực nhận thức, đánh giá và thưởng thức ngôn ngữ nghệ thuật cho học sinh trong dạy học thơ trữ tình ở THPT.*

3. M.Araưđốp (1978), *Tâm lý học sáng tạo văn học*, Nxb Văn học Hà Nội.

4. Nguyễn Duy Bình (1983), *Dạy văn dạy cái hay cái đẹp* (Tài liệu bỗi dưỡng GV), Nxb Giáo dục .

5. Hoàng Hòa Bình chủ biên (2014), *Dạy học ngữ văn ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

6. **Nguyễn Viết Chữ** (2010), *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương trong nhà trường*, Nxb Giáo dục Việt Nam.

7. **Nguyễn Viết Chữ** (2010), *Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương theo loại thể*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

8. **Nguyễn Viết Chữ** (2015*), Phương pháp dạy học tác phẩm văn chương trong nhà trường*, Nxb Giáo dục Việt Nam.

9. Huy Cận (1979), *Suy nghĩ về nghệ thuật*, Báo Văn nghệ số 48.

10. M.Catxkin (1980), *Một số vấn đề lí luận dạy học hiện đại*, Nxb Giáo dục.

11. Hoài Thanh - Hoài Chân (1998), *Thi Nhân Việt Nam,* Nxb Văn học.

12. **Trương Đăng Dung** (1995), *Từ văn bản đến tác phẩm văn học và giá trị thẩm mĩ*, Tạp chí Văn học, tr25, 30.

13. Đỗ Thanh Dương (1997), *Rèn luyện năng lực tư duy biện chứng cho HS qua việc giảng dạy văn học sử*, Nghiên cứu Giáo dục số 2.

14. Nguyễn Thị Khánh Dư (2009), *Thi pháp học và vấn đề giảng dạy văn học trong nhà trường,* Nxb Giáo dục**.**

15. **Hà Minh Đức** chủ biên (1996), *Lý luận văn học*, Nxb Giáo dục.

16. Hà Minh Đức(1997), *Thơ và mấy vấn đề trong thơ Việt Nam hiện đại*, Nxb GD.

17. **Bùi Văn Nguyên - Hà Minh Đức** (2003), *Thơ ca Việt Nam hình thức và thể loại*, Nxb Giáo dục Hà Nội.

18. Trần Thanh Đạm(1971), *Vấn đề giảng dạy tác phẩm theo loại thể*, Nxb HN.

19. **Hữu Đạt** (1996), *Ngôn ngữ thơ Việt Nam*, Nxb Giáo dục.

20. **Phạm Văn Đồng** (1971), *Dạy văn là quá trình rèn luyện toàn diện*, Một số vấn đề về phương pháp dạy học văn trong nhà trường, Nxb Giáo dục, HN.

21 Phạm Văn Đồng (1999), *Đôi điều suy nghĩ về giáo dục phổ thông*, Báo nhân dân ra ngày 4-3.

22. **Phạm Văn Đồng (**1969), *Đào tạo thế hệ trẻ của dân tộc thành người chiến sĩ dũng cảm thông minh sáng tạo,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.

23. **Phạm Văn Đồng (** 1998*), Dạy học phát huy tính tích cực một phương pháp vô cùng quý báu.* Nghiên cứu Giáo dục số 2.

24. **Nguyễn Thành Độ** (2008), *Luật giáo dục và nghị định hướng dẫn,* Nxb Đại học kinh tế Quốc dân.

25. V.V. Đa-Vư–Đôv (2000), *Các dạng khái quát hóa trong dạy học*, NxbĐại học Quốc gia, Hà Nội.

26. Edward de Bono (2005), *Tư duy là tồn tại, 6 sắc thái tư duy – 6 chiếc mũ tư duy,* NxbVăn hoá thông tin, Hà Nội, tr.82).

27. Daniel Goleman (1995), *Trí tuệ xúc cảm***,** Nxb Lao động – Xã hội**.**

28. Đỗ Xuân Hà (1997), *Giáo dục thẩm mĩ món nợ lớn đối với thế hệ trẻ*, Nxb Giáo dục.

29. Đặng Hiển (2005), *Dạy văn học văn*, Nxb Đại học Sư phạm HN.

30. Nguyễn Thanh Hùng (2002), *Đọc và tiếp nhận văn chương*, Nxb Giáo dục.

31. Nguyễn Thanh Hùng (1989), *Bản chất dạy học văn ở trường phổ thông*, Nghiên cứu giáo dục số 11.

32. Nguyễn Thanh Hùng (2000), *Sự thống nhất nội tại giữa đào tạo và giáo dục trong giảng dạy văn học để phát triển nhân cách học sinh*, Nghiên cứu giáo dục quý IV .

33. Nguyễn Thanh Hùng (1994), *Văn học và nhân cách*, Nxb Văn học.

34. Nguyễn Thanh Hùng (1990), *Trao đổi thêm về tiếp nhận văn học*, Báo Văn nghệ số 42.

35. Nguyễn Thanh Hùng (1999), *Phương pháp bộ môn, từ những cách nhìn và suy nghĩ*, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục số 6.

36. Nguyễn Thanh Hùng (2000), *Hiểu văn - Dạy văn***,** Nxb Giáo dục**.**

37. Nguyễn Thanh Hùng (1996), *Văn học- Tầm nhìn- Biến đổi***,** NxbVăn học.

38. Sóng Hồng (1966), *Thơ,* Nxb Văn học, Hà Nội.

39. Nguyễn Trọng Hoàn (2003), *Rèn tư duy sáng tạo trong dạy học tác phẩm văn chương*, Nxb Giáo dục.

40. Nguyễn Thị Thanh Hương (1998), *Phương pháp tiếp nhận tác phẩm văn học trường phổ thông trung học*, Nxb Giáo dục.

41. Nguyễn Thị Thanh Hương (2001), *Dạy học văn ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

42. Nguyễn Thị Thanh Hương (2009), *Đặc trưng của thơ và phương pháp đọc hiểu thơ trong nhà trường phổ thông*, Tạp chí văn học, 2009.

43. Bùi minh Toán - Lê A - Đỗ Việt Hùng (1999), *Tiếng Việt thực hành*, Nxb GD

44. Bùi Văn Huệ *(*2000)*, *Giáo trình tâm lí học,* Nxb Đại học quốc gia HN.

45. Lê Văn Hồng (1999), *Tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm*, Nxb GD

46. Tô Hoài (1977), *Sổ tay viết văn*, Nxb Tác phẩm mới, Hà Nội.

47. Tố Hữu (1973), *Xây dựng một nền văn nghệ lớn xứng đáng với nhân dân ta, với thời đại ta,* NxbVăn học Hà Nội.

48. Đỗ Kim Hồi (1998), *Nghĩ từ công việc dạy văn*, Nxb Giáo dục Hà Nội.

49. Phạm Thị Thu Hương (2012), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông,* Nxb Đại học Sư phạm.
50. Phan Trọng Luận - Nguyễn Thanh Hùng (1988), *Phương pháp dạy học văn tập 1,* Nxb Giáo dục.
51. Trần Bá Hoành (1995), *Bàn tiếp về dạy học lấy HS làm trung tâm*, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục số 8, tr 5,6.
52. Hoàng Ngọc Hiến (1997), *Văn học và học văn*, Nxb Văn học Hà Nội.
53. Hoàng Ngọc Hiến (1992), *Năm bài giảng về thể loại*, Nxb Văn học.
54. Trần Hà Nam - Đỗ Kim Hảo (2013), *Bồi dưỡng văn học 11*, Nxb ĐH Sưphạm.
55. Hê ghen (2005), *Mỹ học,* Nxb Hà Nội.
56. Daniel. H. Pink (2009), *Một tư duy hoàn toàn mới* (Bán cầu não phải sẽ thống trị tương lai, Nxb Văn hóa thông tin Hà Nội.
57. Denis Huisman (1997*), Mỹ học*, Nxb Văn hóa thông tin Hà Nội.
58. Nguyễn Hải Khoát (2001), *Tâm lí học đại cương*, Nxb Thống kê Hà Nội.
59. Đỗ Văn Khang (2002), *Mĩ học đại cương*, Nxb Đại học Quốc gia HN.
60. B.M. Khrapchenkô (2002), *Những vấn đề lí luận và phương pháp luận nghiên cứu văn học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
61. **B.M. Khrapchenkô** (1978), *Cá tính sáng tạo của nhà văn và sự phát triển của văn học***,** Nxb Tác phẩm mới Hà Nội.
62. **V. E. Khalizep** (1998), *Tác phẩm trữ tình*, Nxb Giáo dục.
63.Vũ Dương Thụy-Nguyễn Bá Kim (1992), *Phương pháp dạy học môn Toán*, Nxb Giáo dục.
64. Nguyễn Bá Kim (2004), *Rèn luyện tư duy trong dạy học môn toán*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
65. G.K.Kosikov (1998), *Văn bản- liên văn bản- lí thuyết liên văn bản*, Nxb Giáo dục
66. V. Lênin (1997), *Bàn về văn hóa văn học*, Nxb Văn học.
67. Phan Trọng Luận chủ biên (2010), *Dạy học theo chuẩn kiến thức kỹ năng môn ngữ văn lớp 12*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
68. Phan Trọng Luận (2003), *Thiết kế bài học tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông tập 1*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
69. Phan Trọng Luận (2005), *Thiết kế bài học tác phẩm văn chương ở nhà trường phổ thông tập 2*, Nxb Giáo dục.
70. Phan Trọng Luận (2010), *Thiết kế bài học ngữ văn 12 tập 1,* Nxb Giáo dục.
71.Phan Trọng Luận (2011), *Văn chương bạn đọc sáng tạo*, Nxb Đại học Sư phạm
72. Phan Trọng Luận (2011), *Văn học nhà trường những điểm nhìn*, Nxb Đại học Sư phạm.
73. Phan Trọng Luận (1998), *Phương pháp dạy học văn*, Nxb Đại học Quốc gia .
74. Phan Trọng Luận (2006), *Văn học Giáo dục thế kỷ 21* (In lần 2), Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
75. Phan Trọng Luận (2008), *Phương pháp dạy học văn tập1*, Nxb Đại học Sư phạm.

76. Phan Trọng Luận (2011), *Phương pháp dạy học văn tập 2*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
77. Phan Trọng Luận (1996), *Xã hội - Văn học - Nhà trường*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
78. Phan Trọng luận (2011), *Văn học nhà trường nhận diện tiếp cận đổi mới* (in lần 3), Nxb Đai học Sư phạm.
79. Phan Trọng Luận(1969), *Rèn luyện tư duy qua giảng dạy văn học*, Nxb Giáo dục
80. Phan Trọng Luận (1977), *Phân tích tác phẩm văn học trong nhà trường,* Nxb GD
81. Phan Trọng Luận (1983*), Cảm thụ văn học giảng dạy văn học*, Nxb Giáo dục.
82. Phan Trọng Luận (1978), *Con đường nâng cao hiệu quả dạy văn*, Nxb Giáo dục.
83. Phan Trọng Luận (2012), *Tuyển tập*, Nxb Giáo dục.
84. Phan Trọng Luận Tổng chủ biên (2015), *Ngữ văn 11, tập 1,2,* Nxb Giáo dục Việt Nam.
85. Phan Trọng Luận (2013), *Ngữ văn 11, tập 1, 2* (Sách giáo viên), Nxb Giáo dục Việt Nam.
86. Phan Trọng Luận *(*2015*), Ngữ văn 12 tập 1*, Nxb Giáo dục.
87. Phan Trọng Luận (2008), *Ngữ văn 12 tập 1 (Sách giáo viên*), Nxb Giáo dục.
88. **Phương Lựu** (1998), Lí luận văn học, Hà Nội, Nxb Giáo dục.
89. **Mã Giang Lân** (2004), *Đọc thơ, trong tiến trình thơ hiện đại Việt Nam*, Nxb Giáo dục.
90. Vĩnh Quang Lê (1999), V*ề giáo dục thẩm mĩ ở nước ta hiện nay*, Nxb Chính trị Quốc gia.
91. Nguyễn Lân, *Từ điển từ và ngữ Hán Việt*, Nxb Văn học.
92. Nguyễn Xuân Lạn (1997), *Thơ văn Nguyễn Ái Quốc - Hồ Chí Minh trong nghiên cứu phê bình tr 172*, Nxb Đại học Quốc gia *Hà Nội.*
93. Mác-Ăng ghen -Lênin (1977), *Về văn học và nghệ thuật*, Nxb Sự thật.
94. B.T. Likhachop (1975), *Mỹ học của giáo dục*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
95. B.T. Likhachop (1989), *Lí luận giáo dục thẩm mĩ cho học sinh phổ thông*, Nxb Giáo dục.
96. Rô bert.L.Marzano (2013), *Nghệ thuật và khoa học dạy học,* Nxb Giáo dục.
97. Rô bert. L. Marzano (2013), *Các phương pháp dạy học hiệu quả,* Nxb Giáo dục.
98. Richard Paul - Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy đọc*, NxbTổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
99. Richard Paul - Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy viết*, Nxb Tổng hợp Thành Phố Hồ Chí Minh.
100. Richard Paul - Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy phân tích*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
101. Richard Paul - Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy đặt câu hỏi bản chất*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
102. Richard Paul - Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy phản biện*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.

103. Richard Paul - Linda Elder (2015), *Cẩm nang tư duy học tập và nghiên cứu*, Nxb Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.

104. Nguyễn văn Long (2009), *Phân tích tác phẩm văn học hiện đại Việt Nam từ góc nhìn thể loại*, Nxb Giáo dục.

105. I.U.Lukin(1984), *Nguyên lí mĩ học Mác-Lênin*, Nxb sách giáo khoa Mác- Lênin

106. John Medina(2009), *Luật trí não***,** Nxb Thế giới

107. John Medina(2009), Nguyễn Đăng Mạnh chủ biên (2001), *Văn bồi dưỡng học sinh năng khiếu*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

108. Nguyễn Đăng Mạnh (1992), *Những bài văn hay và khó trong chương trình văn PTTH*, Nxb Giáo dục**.**

109. Hoàng Thị Mai (2000), *Đặng Thai Mai với vấn đề phương pháp luận giảng văn ở nhà trường phổ thông*, Luận án TSKHGD, ĐHSP Hà Nội.

110. Hoàng Thị Mai (2013), *Tư duy phê phán và tư duy sáng tạo trong cảm thụ văn chương ở nhà trường phổ thông,* Tạp chí Giáo dục số 311.

111. Hoàng Thị Mai(11/2015), *Sử dụng các phiên bản của biểu đồ K- W-L vào việc dạy đọc hiểu văn bản văn chương ở nhà trường THPT, Tạp chí Giáo dục số 370.*

112. Hoàng Thị Mai (2010), *dạy học văn ở nhà trường PT- nhìn từ góc độ trí tuệ cảm xúc.*

113. Đặng Thai Mai (1992), *Giảng văn Chinh phụ ngâm*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

114. M. Gorki (1970), *Bàn về văn học*, Nxb Văn học, Hà Nội.

115. Giselle O.Martin kniep (2013), *Tám đổi mới để trở thành người giáo viên giỏi,* Nxb Giáo dục Việt Nam.

116. Đái Xuân Ninh (1986), *Giảng văn dưới ánh sáng ngôn ngữ,* Nxb Thành phố Hồ Chí Minh.

117. Đái Xuân Ninh (1974), *Một cách phân tích giảng văn,* Tạp chí Ngôn ngữ số 3, tr 19, 21.

118. Nguyễn Xuân Nam (2009), *Đến với tác phẩm văn chương*, Nxb Giáo dục.

119. Nguyễn Đức Nam (1982), *Hãy trả lại bản chất kỳ diệu cho bộ môn văn trong nhà trường*, Nxb Giáo dục, Hà Nội

120. Trần Đình Sử - Phương Lựu - Nguyễn Xuân Nam (1987), *Lí luận văn học tập 2,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.

121. Phan Ngọc (giới thiệu và dịch) (2005), *Mỹ học của Hê ghen*, Nxb Văn học Hà Nội.

122. Vũ Nho (1993), *Thơ chọn với lời bình, tập 1,* Nxb Văn học**.**

123. Vũ Nho (1999), *Đổi mới phương pháp giảng dạy văn ở THCS - những điều cần làm rõ,* Tài liệu hội thảo Đổi mới PPDH môn Văn - Tiếng Việt ở trường THCS, tập 1, Hà Nội.

124. Vũ Nho (1996), *Mười năm sau nhìn lại cuộc cải cách giáo dục môn văn ở cấp 2,* Kỷ yếu hội thảo Đổi mới PPDh môn Văn - Tiếng Việt ở THCS, Hà Nội.

125. Vũ Nho (1999), *Nghệ thuật đọc diễn cảm*, Nxb Hà Nội

126. Vũ Nho (2000), *Hoạt động giáo dục thẩm mĩ của giáo viên văn ở trường THPT*, tạp chí nghiên cứu Giáo dục số 6.

127. V.A.Nhikonki (1978), Ngọc Toàn, Bùi Lê dịch, *Phương pháp giảng dạy văn học ở trường phổ thông,* tập 1, Nxb Giáo dục.

128. Lê Lưu Oanh (2011), *Văn học và các loại hình nghệ thuật*, Nxb Đại học Sư phạm.

129. Phạm Đăng Dư - Lê Lưu Oanh (1997), *Giáo trình lý luận văn học*, Nxb Giáo dục.

130. Lê Lưu Oanh (1998), *Cái tôi trữ tình trong thơ (qua một số hiện tượng thơ trữ tình Việt Nam 1975-1990),* Luận án TSKH Ngữ văn.

131. Hoàng Phê Chủ biên (2004**)**, *Từ điển tiếng Việt***,** Nxb Đà Nẵng - Trung tâm từ điển học Hà Nội - Đà Nẵng .

132. Vũ Quần Phương (2001), *Thơ với lời bình,* Nxb Giáo dục.

133. K. Pautốpxki (1982), *Bông hồng vàng*, Nxb Văn học.

134. Nguyễn Văn Hạnh - Huỳnh Như Phương (1998) *Lí luận văn học* – mấy vấn đề và suy nghĩ, Nxb Giáo dục.

135. J. Piaget (1996), *Tuyển tập tâm lí học*, Nxb Giáo dục Hà Nội.

136. James H. Stronge (2013), *Những phẩm chất của người giáo viên hiệu quả,* Nxb Giáo dục Việt Nam.

137. Hoàng Hữu Bội - Nguyễn Huy Quát (2001), *Tuyển chọn một số vấn đề phương pháp dạy học văn tròng nhà trường*, Nxb Giáo dục.

138. P.A. Rudich (1984) *Tâm lý học*, Nxb Giáo dục.

139. Trần Đình Sử (1997), *Những thế giới nghệ thuật thơ*, Nxb Giáo dục Hà Nội.

140. Phan Huy Dũng - Trần Đình Sử (1997), *Phân tích và bình giảng tác phẩm văn học lớp 12*, Nxb Giáo dục.

141. Trần Đình Sử (2003), *Đọc hiểu văn bản - Một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy văn hiên nay,* Thông tin Khoa học Sư phạm số1.

142. Trần Đình Sử (2008), *Lí luận văn học - tác phẩm và thể loại văn học, tập 2,* Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

143. Hà Tùng Sơn (2002), *Giáo dục hay là mê hồn trận*, Báo Văn nghệ số 31.

144. Chu Văn Sơn (2007), *Thơ điệu hồn và cấu trúc*, Nxb Giáo dục.

145. M.N.Sa-đa-cốp (1970), *Tư duy của học sinh*, tập 1, Nxb Giáo dục.

146. A. SpiecKin (1960), *Sự hình thành tư duy trừu tượng trong những giai đoạn phát triển đầu tiên của loài người*, Nxb Sự thật Hà Nội.

147 . Chu Quang Tiềm (1991), *Tâm lí văn nghệ- Mĩ học hiện đại*, Nxb Thành phố Hồ Chí Minh.

148. Phạm Toàn (2006), *Công nghệ dạy văn*, Nxb Lao động.

149. Nguyễn Cảnh Toàn (2002), *Học và dạy cách học*, Nxb Đại học Sư phạm.

150. Cao Đức Tiến (1996), *Lấy HS làm trung tâm trong dạy học văn*, Kỷ yếu hội thảo đổi mới PPDH môn văn - Tiếng Việt ở THCS.

151. Vũ Minh Tân (1992), *Về giáo dục thẩm mĩ trong nhà trường phổ thông hiện nay,* Nghiên cứu Giáo dục số 8.

152. Thái Duy Tuyên (1998), *Những vấn đề cơ bản giáo dục học hiện đại* ,Nxb Giáo dục, tr 140.

153. Thái Duy Tuyên (2007), *Phương pháp dạy học truyền thống và đổi mới*, Nxb Giáo dục Hà Nội.

154. Tuyển tập Hoài Thanh (1982), *Văn học hiện đại Việt Nam*, Nxb Hà Nội.

155. Trần Trọng Thủy chủ biên (1998), *Tâm lí đại cương*, Nxb Giáo dục

156. Đặng Thiêm (2015), *Cùng học sinh khám phám qua mỗi giờ văn*, Nxb Giáo dục.

157. Nguyễn Đình Thi (1964), *Công việc của người viết tiểu thuyết*, Nxb Văn học.

158. Đỗ Lai Thúy (4/2003), *Hoài Thanh và phương pháp phê bình ấn tượng*, Tạp chí Sông Hương số 170.

159. Thomas Armstrong (2014*), Đa trí tuệ trong lớp học*, Nxb Giáo dục.

160. Trần Thúc Trình (2003), *Rèn luyện tư duy trong dạy học toán*, Nxb Đại học Sư phạm.

161. Lê Ngọc Trà (1994), *Mĩ học đại cương*, Nxb văn hóa thông tin Hà Nội.

162. Lê Anh Trà (1982), *Giáo dục thẩm mĩ và việc xây dựng con người Việt Nam*, Nxb Hà Nội.

163. Phạm Quang Trung (1998), *Cảm xúc văn chương và mấy vấn đề dạy văn ở trường phổ thông*. Nxb Giáo dục.

164. Nhiều tác giả: (1901), *Tâm lí văn nghệ- Mĩ học hiện đại,* Nxb Thành phố Hồ Chí Minh.

165. Nhiều tác giả (1997), *100 bài thơ Pháp từ thế kỷ XV- thế kỷ XX,*Nxb Giáo dục.

166. Nhiều tác giả (2005), *Từ điển bách khoa toàn thư Việt Nam, tập4, Nxb Từ điển bách khoa Hà Nội.*

167. Nhiều tác giả (1983), Từ điển văn học tập 2, Nxb Khoa học xã hội, Hà Nội.

168. Nhiều tác giả (12/2000), Kỷ yếu Hội nghị khoa học *"Đổi mới phương pháp dạy học Văn - Tiếng Việt trong các trường sư phạm*", Bộ Giáo dục và ĐT.

169. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013, *Hội nghị trung ương VIII khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.*

170. Lê Trí Viễn (1997), *Đến với thơ hay*, Nxb Giáo dục.

171. Lê Văn Dương - Lê Đình Lục - Lê Hồng Vân (2009), *Mĩ học đại cương*, Nxb Giáo dục.

172. L.X.Vưgôtxki (1981), *Tâm lý học nghệ thuật*, Nxb Khoa học Xã Hội.

173. L.X.Vưgôtxki(1997), *Tuyển tập tâm lý học***,** Nxb Đại học Quốc gia.

B. Tài liệu tiếng nước ngoài

174. ***Exploratory Factor Analysis (EFA) to Examine Learner's Aesthetic*** *Perceptions and Motivation Through their Aesthetic-Emotions in Informal Visual Environments*. Information Technology Journal, 10: 1268-1284. http://scialert.net/abstract/?doi=itj.2011.1268.1284).

175 . Elaine Showalter (2003), *Teaching literatur*, Blackwell publishing.

176. Gülşah KÜLEKÇİ và Esin KUMLU (2015), *Developing critical thinking skills in English language teaching classes through novels*, International Journal of Language Academy, Volume 3/2 Summer 2015 p. 76/90);

177. HBJ harcourt brace Jovanovich, publishers (1990**),** *Teaching literature in the secondary school***.** SanDiego New York Chiacago Austin Washington, D.C London Sydney Tokyo Toronto.

178. Mohammad Khatib, Javad Mohammad Janpour: *Literary Texts and Critical Thinking,* Advances in English Linguistics, Vol. 1, No. 2, 2012

179. Sharon Dunn (1979),*Developing Creativity Through Reading*, Reading Horizons, Volume 19, Issue 4 1979

180. Sadia Riaz, Dayang Rohaya Awang Rambli, Rohani Salleh and Arif Mushtaq (2011). *Exploratory Factor Analysis (EFA) to Examine Learner's Aesthetic Perceptions and Motivation Through their Aesthetic-Emotions in Informal Visual Environments*. Information Technology Journal, 10:1268-1284. http://scialert.net/abstract/?doi=itj.2011.1268.1284).

181.**Kubovy's** (1999), [*Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion,* Slobodan Marković, Iperception. 2012; 3(1), tr.6].

182. Slobodan Marković (2012), *Components of aesthetic experience: aesthetic fascination, aesthetic appraisal, and aesthetic emotion* 2012; 3(1), tr.6.

183. S.Jaffar (2004),*Teaching Critical Thinking through Literature,* Journal of Research (Faculty of Languages & Islamic Studies), Vol. 5. p.16

184. Pieter M. A. Desmet(2012),*Faces of Product Pleasure: 25 Positive Emotions in Human-Product Interactions,* International Journal Design, Vol 6, No 2).

185 .Chi-An Tung, Shu-Jing Chang (2009), *Developing critical thinking through literature reading* (p.292 – Feng Chia Feng Chia Journal of Humanities and Social Sciencies, No 19, Dec. 2009.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 1
CÁC VĂN BẢN THƠ TRỮ TÌNH TRONG CT& SGK CƠ BẢN, NÂNG CAO

TT	Chương trình cơ bản		Chương trình nâng cao	
Lớp	Tác phẩm thơ trữ tình			
10	Tác phẩm	Tác giả	Tác phẩm	Tác giả
	Tỏ lòng	Phạm Ngũ Lão	Tỏ lòng	Phạm Ngũ Lão
	Cảnh ngày hè	Nguyễn Trãi	Nỗi lòng	Đặng Dung
	Nhàn	Nguyễn Bỉnh Khiêm	Cảnh ngày hè	Nguyễn Trãi
	Đọc Tiểu Thanh ki	Nguyễn Du	Nhàn	Nguyễn Bỉnh Khiêm
	Tại Lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng	Lí Bạch	Đọc Tiểu Thanh kí	Nguyễn Du
	Cảm xúc mùa thu	Đỗ Phủ	Tại Lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng	Lí Bạch
			Cảm xúc mùa thu	Đỗ Phủ
			Tì bà hành	Bạch Cư Dị
			Thơ Hai-Cư	Ma-su-ô Ba-sô
	Bài đọc thêm			
	Vận nước	Thiền sư Pháp Thuận	Vận nước	Thiền sư Pháp Thuận
	Cáo bệnh, bảo mọi người	Thiền sư Mãn Giác	Cáo bệnh, bảo mọi người	Thiền sư Mãn Giác
	Hứng trở về	Nguyễn Trung Ngạn	Hứng trở về	Nguyễn Trung Ngạn
	Thơ Hai- Cư	Ma-su-ô Ba -sô	Nỗi oán của người phòng khuê	Vương Xương Linh
	Lầu Hoàng Hạc	Thôi Hiệu	Lầu Hoàng Hạc	Thôi Hiệu
	Nỗi oán của người phòng khuê	Vương Xương Linh	Khe chim kêu	Vương Duy
11	Tác phẩm thơ trữ tình			
	Tự tình	Hồ Xuân Hương	Tự tình	Hồ Xuân Hương
	Câu cá mùa thu	Nguyễn Khuyến	Bài ca ngắn đi trên bãi	Cao Bá Quát
	Bài ca ngất ngưởng	Nguyễn Công Trứ	Thương vợ	Trần Tế Xương
	Bài ca ngắn đi trên bãi	Cao Bá Quát	Bài ca ngất	Nguyễn Công Trứ

	cát		ngưởng	
	Lưu biệt khi xuất dương	Phan Bội Châu	Lưu biệt khi xuất dương	Phan Bội Châu
	Hầu trời	Tản Đà	Hầu trời	Tản Đà
	Vội vàng	Xuân Diệu	Vội vàng	Xuân Diệu
	Tràng giang	Huy Cận	Tràng giang	Huy Cận
	Đây thôn Vĩ Dạ	Hàn Mặc Tử	Đây thôn Vĩ Dạ	Hàn Mặc Tử
	Chiều tối	Hồ Chí Minh	Tương tư	Nguyễn Bính
	Từ ấy	Tố Hữu	Chiều tối, Lai tân	Hồ Chí Minh
	Tôi yêu em	Pu- skin	Từ ấy	Tố Hữu
			Tôi yêu em	Pu- skin
	Bài đọc thêm			
	Khóc Dương Khuê	Nguyễn Khuyến	Khóc Dương Khuê	Nguyễn Khuyến
	Vịnh khoa thi hương	Trần Tế Xương	Vịnh khoa thi hương	Trần Tế Xương
	Chạy giặc	Nguyễn Đình Chiểu	Bài ca phong cảnh Hương Sơn	Chu Mạnh Trinh
	Bài ca phong cảnh Hương Sơn	Chu Mạnh Trinh	Đây mùa thu tới, Thơ Duyên	Xuân Diệu
	Lai Tân	Hồ Chí Minh	Tống biệt hành	Thâm Tâm
	Nhớ đồng	Tố Hữu	Chiều Xuân	Anh Thơ
	Tương tư	Nguyễn Bính	Giải đi sớm	Hồ Chí Minh
	Chiều Xuân	Anh Thơ	Nhớ đồng	Tố Hữu
	Bài thơ số 28	Ra-bin-đra-nát Ta-go	*Bài thơ số 28*	R. Ta-go
12	Tác phẩm thơ trữ tình			
	Tây Tiến	Quang Dũng	Tây Tiến	Quang Dũng
	Việt Bắc	Tố Hữu	Việt Bắc	Tố Hữu
	Sóng	Xuân Quỳnh	Tiếng hát con tàu	Chế Lan Viên
	Đàn ghi ta của Lor - ca	Thanh Thảo	Sóng	Xuân Quỳnh
			Đàn ghi ta của Lor-ca	Thanh Thảo
	Bài đọc thêm			
	Dọn về làng	Nông Quốc Chấn	Bên kia sông Đuống	Hoàng Cầm
	Đất nước	Nguyễn Đình Thi	Dọn về làng	Nông Quốc Chấn
	Đò Lèn	Nguyễn Duy	Bác ơi	Tố Hữu
	Tiếng hát con tàu	Chế Lan Viên	Đất nước	Nguyễn Đình Thi
	Bác ơi	Tố Hữu	Đò lèn	Nguyễn Duy
	Tự do	Pôn Ê-luy-a	Tự do	Pôn Ê-luy-a

PHỤ LỤC 2

BẢNG CÁC TRƯỜNG ĐƯỢC KHẢO SÁT

Tỉnh/TP	Tên trường	Số GV được khảo sát lấy ý kiến	Số HS được khảo sát lấy ý kiến
Hà Nội	THPT Tiến Thịnh	5	32
	THPT Yên Lãng	4	42
Vĩnh Phúc	THPT Tam Đảo	6	38
	THPT Ngô Gia Tự	7	73
	THPT Triệu Thái	5	32
Phú Thọ	THPT Phù Ninh.	3	41
Tổng cộng		30	258

PHỤ LỤC 3

PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG DẠY HỌC THƠ TRỮ TÌNH Ở THPT

(Dùng cho giáo viên)

Họ và tên …… ….Trường THPT …… …

Thầy/cô vui lòng trả lời những câu hỏi sau bằng cách khoanh tròn vào phương án mà Thầy/ Cô cho là đúng hoặc điền vào dòng còn trống.

Câu 1:*Thầy/ cô hiểu như thế nào về CXTM?*

a) Cảm xúc của con người trước thế giới khách quan. ☐

b) Cảm xúc của con người trước cái đẹp ☐

c) Cảm xúc của con người trước cái đẹp, cái cao cả, cái bi, cái hài, cái xấu. ☐

d) Ý kiến khác …… ☐

Câu 2: *Theo Thầy/Cô, CXTM có đặc điểm gì?*

a) Là ưu thế của con người trong nhận thức hiện thực. ☐

b) Là cơ sở để con người xây dựng mối quan hệ giữa con người với hiện thực. ☐

c) Mang tính vô tư tự nguyện trong sáng. ☐

d) Tất cả các đặc điểm. ☐

Câu 3: *Theo Thầy/ Cô, CXTM có vai trò như thế nào trong việc giúp người đọc cảm thụ được cái hay, cái đẹp của tác phẩm văn chương?*

a) Là tiền đề của tiếp nhận văn học. ☐

b) Là một phần nội dung của tiếp nhận văn học. ☐

c) Là một phần hiệu quả của tiếp nhận văn học. ☐

d) Tất cả các vai trò trên. ☐

<u>Câu 4</u>: *Thầy/Cô hiểu như thế nào về TDKQ?*

a) Là chia tách sự vật, đối tượng thành các yếu tố, bộ phận, chi tiết để nghiên cứu chúng một cách tỉ mỉ sâu sắc hơn. ☐

b) Là thao tác kết hợp, sắp xếp các yếu tố, thuộc tính, thành phần đã được phân tách vào một nhóm. ☐

c) Là khả năng bao quát các đối tượng khác nhau thành một loại, một nhóm trên cơ sở những dấu hiệu hoặc thuộc tính chung nào đó. ☐

d) Ý kiến khác…… ☐

***<u>Câu 5</u>**: Theo Thầy/ Cô**,** TDKQ được hình thành bởi các thao tác nhận thức cơ bản nào sau đây?*

a) Rung động, hứng thú, phân tích, so sánh, khái quát hóa. ☐

b) Rung động, phân tích, tổng hợp, phản bác, trừu tượng hóa và khái quát hóa. ☐

c) Giải thích, phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa. ☐

d) Phân tích, tổng hợp so sánh, trừu tượng hóa và khái quát hóa. ☐

<u>Câu 6</u>: *Theo Thầy/ Cô TDKQ có vai trò như thế nào trong việc giúp người đọc khám phá được chiều sâu, giá trị của tác phẩm văn chương?*

a) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc có thể đọc diễn cảm tác phẩm văn chương. ☐

b) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc phân tích được các yếu tố nghệ thuật trong tác phẩm văn chương. ☐

c) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc khái quát được giá trị, ý nghĩa của tác phẩm văn chương. ☐

d) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc khái quát được chủ đề, thông điệp của tác phẩm văn chương. ☐

<u>Câu 7:</u> *Quan điểm của Thầy/Cô về sự cần thiết phải nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT trong giờ học thơ trữ tình?*

a) Rất cần thiết ☐

b) Cần thiết ☐

c) Ít cần thiết ☐

d) Không cần thiết ☐

<u>Câu 8:</u> *Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/Cô thường sử dụng những biện pháp nào sau đây để phát triển CXTM cho HS.*

a) Đọc diễn cảm ☐

b) Khuyến khích bộ lộ cảm xúc ☐

c) Yêu cầu liên tưởng, tưởng tượng ☐

d) Tất cả các biện pháp/hoạt động trên ☐

<u>Câu 9</u>: *Theo Thầy/Cô, những thao tác nào được sử dụng để phát triển TDKQ?*

a) Phân tích ☐

b) So sánh ☐

c) Tổng hợp, khái quát ☐

d) Tất cả các thao tác ☐

<u>Câu 10</u>: *Theo Thầy/Cô, năng lực CXTM và TDKQ của HS THPT hiện như thế nào?*

a) Tốt ☐

b) Khá ☐

c) Trung bình ☐

d) Yếu ☐

PHỤ LỤC 4

PHIẾU KHẢO SÁT THỰC TRẠNG HỌC THƠ TRỮ TÌNH

(Dùng cho học sinh)

Họ và tên …… ….Trường THPT ……Lớp…….

Em hãy vui lòng trả lời những câu hỏi sau bằng cách đánh dấu X vào đáp án nào mà em cho là đúng hoặc điền vào những dòng còn trống trong bảng sau:

Câu 1: *Em hiểu thế nào về CXTM?*

a) cảm xúc của con người trước thế giới khách quan ☐

b) Cảm xúc của con người trước cái đẹp ☐

c) Cảm xúc của con người trước cái đẹp, cái cao cả,cái bi,cái hài,cái xấu ☐

d) Ý kiến khác ..... ☐

Câu 2: *Theo em CXTM có đặc điểm gì?*

a) Là ưu thế của con người trong nhận thức hiện thực ☐

b) Là cơ sở để con người xây dựng mối quan hệ giữa con người với hiện thực. ☐

c) Mang tính vô tư trong sáng. ☐

d) Tất cả các đặc điểm..... ☐

Câu 3: *Theo em CXTM có vai trò như thế nào trong việc giúp người đọc cảm thụ được cái hay, cái đẹp của tác phẩm văn chương?*

a) Là tiền đề của tiếp nhận văn học ☐

b) Là nội dung của tiếp nhận văn học ☐

c) Là hiệu quả của tiếp nhận văn học ☐

d) Tất cả các đặc điểm. ☐

<u>Câu 4:</u> *Em hiểu như thế nào về TDKQ?*

a) Là chia tách sự vật, đối tượng thành các yếu tố, bộ phận, chi tiết để nghiên cứu chúng một cách tỉ mỉ sâu sắc hơn. ☐

b) Là thao tác kết hợp, sắp xếp các yếu tố, thuộc tính, thành phần đã được phân tách vào một nhóm.. ☐

c) Là khả năng bao quát các đối tượng khác nhau thành một loại, một nhóm trên cơ sở những dấu hiệu hoặc thuộc tính chung nào đó. ☐

d) Ý kiến khác..... ☐

<u>Câu 5</u>*:* *Theo em, TDKQ được hình thành bởi các thao tác nhận thức cơ bản nào sau đây?*

a) Rung động, hứng thú, phân tích, so sánh, khái quát hóa. ☐

b) Rung động, phân tích, tổng hợp, phản bác, trừu tượng hóa và khái quát hóa. ☐

c) Giải thích, phân tích, tổng hợp, so sánh, trừu tượng hóa. ☐

d) Phân tích, tổng hợp so sánh, trừu tượng hóa và khái quát hóa. ☐

<u>Câu 6</u>: *Theo em TDKQ có vai trò như thế nào trong việc giúp người đọc khám phá được chiều sâu, giá trị của tác phẩm văn chương?*

a) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc có thể đọc diễn cảm tác phẩm văn chương. ☐

b) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc phân tích được các yếu tố nghệ thuật trong tác phẩm văn chương. ☐

c) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc khái quát được giá trị, ý nghĩa của tác phẩm văn chương. ☐

d) Là công cụ, phương tiện giúp người đọc khái quát được chủ đề, thông điệp của tác phẩm văn chương. ☐

<u>Câu 7:</u> *Quan điểm của em về sự cần thiết phải nâng cao năng lực CXTM và TDKQ cho HS THPT trong giờ học thơ trữ tình?*

a) Rất cần thiết ☐

b) Cần thiết ☐

c) Ít cần thiết ☐

d) Không cần thiết ☐

<u>Câu 8:</u> *Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/Cô của em thườngsử dụng những biện pháp dạy học nào sau đây?*

a) Đọc diễn cảm ☐

b) Khuyến khích bộ lộ cảm xúc ☐

c) Yêu cầu liên tưởng, tưởng tượng ☐

d) Tất cả các biện pháp ☐

<u>Câu 9:</u> *Trong giờ học thơ trữ tình, Thầy/ Cô của em thườngchú ý rèn luyện cho em những thao tác nào sau đây để phát triển TDKQ?*

a) Phân tích ☐

b) So sánh ☐

c) Tổng hợp, khái quát ☐

d) Tất cả các thao tác ☐

<u>Đề kiểm tra đánh giá năng lực CXTM và TDKQ của HS</u>

Em hãy đọc kỹ đoạn thơ sau và thực hiện các yêu cầu nêu ở phía dưới:

...“ Đất nước
Của những người mẹ
Mặc áo thay vai
Hạt lúa củ khoai
Bền bỉ nuôi chồng, nuôi con chiến đấu”...

(Chúng con chiến đấu cho Người sống mãi Việt Nam ơi - Nam Hà)

1) Trạng thái cảm xúc của chủ thể trữ tình trong đoạn thơ trên là gì?
……
……..
……
……

2) Đoạn thơ trên làm em liên tưởng đến điều gì?
……
……
……
……
……

3) Cảm xúc của em sau khi đọc xong đoạn thơ ?
……
……
……
……..
……

4) Em hãy nêu khái quát nội dung, chủ đề của đoạn thơ trong khoảng từ 3 đến 5 dòng.
……
……
……
……
……
……
……
……..
……..
……..
……..
……

PHỤ LỤC 5

BẢNG TỔNG HỢP GV DẠY TN VÀ ĐC TẠI CÁC TRƯỜNG THPT

Tên trường/ Tỉnh	*Lớp*	*Họ tên GV*	*Kiểu giờ dạy*	*Số HS*
Vĩnh Phúc	12A9	Lê Minh Hạnh	Thực nghiệm	36
	12A10	Ngô Mỹ Hạnh	Đối chứng	35
	11 A2	Đinh Thị Tuyết	Đối chứng	37
	11A4	Nguyễn Thị Hiền	Thực nghiệm	35
	10 A2	Nguyễn Thanh Hương	Đối chứng	33
	10 A3	Đỗ Thị Hà	Thực nghiệm	35
Mê Linh- Hà Nội	12A2	Nguyễn Thị Hương	Thực nghiệm	38
	12A4	Phạm Thị Loan	Đối chứng	37
	11A2	Đào Thị Tiến	Đối chứng	36
	11A3	Nguyễn Thị Dung	Thực nghiệm	38
	10A1	Nguyễn Thị Quý	Thực nghiệm	37
	10A2	Tô Thùy Linh	Đối chứng	35
Phú Thọ	12A1	Đinh Thị Minh Thanh	Thực nghiệm	42
	12A3	NguyễnThị Thanh Tâm	Đối chứng	40
	11 A2	Nguyễn Thị Hòa	Thực nghiệm	35
	11 A3	Lê Thị Thanh Hương	Đối chứng	36
	10 A1	Trình Trần Mai Anh	Đối chứng	35
	10 A4	Nguyễn Thị Hạnh	Thực nghiệm	39
Tổng số học sinh		Đối chứng 324		
		Thực nghiệm 335		

PHỤ LỤC 6

GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM

- ***Giáo án thực nghiệm 1***

Tiết 36

CẢNH NGÀY HÈ

(*Bảo kính cảnh giới - bài 43)*

- Nguyễn Trãi -

A.MỤC TIÊU CẦN ĐẠT

Sau khi học xong bài này, HS có khả năng:

1. Về kiến thức

Cảm nhận, phân tích, đánh giá được vẻ đẹp độc đáo của bức tranh mùa hè và vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi: Yêu thiên nhiên, yêu đời, nặng lòng với dân với nước.

2. Về kĩ năng

- Có kỹ năng đọc diễn cảm; kỹ năng đọc – hiểu một bài thơ trữ tình Đường luật theo đặc trưng thể loại.

- Biết phân tích một bài thơ tả cảnh ngụ tình. Chú ý cách sử dụng từ ngữ gợi tả, gợi cảm; những câu thơ 6 chữ, cách ngắt nhịp 3/4 để làm nổi bật bức tranh tâm hồn Nguyễn Trãi.

- Biết sử dụng CXTM và TDKQ để đọc hiểu thơ trữ tình.

3.Về thái độ

Bồi dưỡng tình yêu thiên nhiên đất nước, yêu nhân dân, có thái độ trân trọng tấm lòng vì dân vì nước của Nguyễn Trãi.

B. CHUẨN BỊ CỦA GIÁO VIÊN VÀ HỌC SINH

1. Giáo viên

- Sách giáo khoa, sách giáo viên, tài liệu tham khảo, sách chuẩn kiến thức kĩ năng.

- Tập thơ *Quốc âm thi tập*, chân dung nhà thơ Nguyễn Trãi.

- Tư liệu các bài viết về bài thơ *Cảnh ngày hè*, bức tranh về cây thạch lựu, cây sen, cây hòe.

- Thiết kế bài dạy.

2. Học sinh

- Đọc sách giáo khoa và tài liệu tham khảo.

- Sách giáo khoa, vở soạn văn, vở ghi, tìm hiểu về cuộc đời và thơ văn Nguyễn Trãi.

C . TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

Hoạt động 1: Khởi động

GV có thể giới thiệu ảnh Nguyễn Trãi cho HS nhận diện, hoặc đề nghị HS mô tả lại một cảnh đẹp mùa hè mà HS có ấn tượng hoặc dẫn dắt: Nguyễn Trãi không chỉ là tác giả của *áng thiên cổ hùng văn Đại cáo bình Ngô, Phú núi Chí Linh, Côn Sơn ca* mà còn là tác giả của tập thơ *Quốc âm thi tập*. Bài thơ *Cảnh ngày hè* nằm trong tập thơ này...

Hoạt động 2. Hướng dẫn HS đọc hiểu phần tiểu dẫn

GV nêu vấn đề: Em hãy đọc kỹ phần tiểu dẫn, nêu những nét cơ bản về tập thơ *Quốc âm thi tập* và xuất xứ bài thơ *Cảnh ngày hè.*

HS đọc, tóm tắt

GV định hướng:

- *Quốc âm thi tập* là tập thơ viết bằng chữ Nôm sớm nhất còn lại của Nguyễn Trãi. Tập thơ viết theo thể Đường luật được Nguyễn Trãi sử dụng thuần thục như thể thơ dân tộc. Tập thơ gồm 254 bài chia làm 4 phần. Mỗi phần có nhiều mục như: *Ngôn chí* (21 bài), *Man thuật* (14 bài), *Tự thán* (41 bài), *Tự thuật* (bài11), *Bảo Kính cảnh giới* (61 bài).

-*Quốc âm thi tập* thể hiện vẻ đẹp của người anh hùng Nguyễn Trãi có lí tưởng nhân nghĩa, yêu nước thương dân - Một nhà thơ yêu thiên nhiên, yêu cuộc sống, yêu con người, yêu đất nước.

-Bài thơ *Cảnh ngày hè* nằm trong phần vô đề ở mục *Bảo Kính cảnh giới*, là bài thơ số 43 của mục này. Bài thơ không có nhan đề, nhan đề này do người biên soạn sách giáo khoa đặt.

Hoạt động 3. Hướng dẫn HS đọc- hiểu khái quát bài thơ

GV nêu vấn đề:

- Nên đọc bài thơ với giọng điệu như thế nào?

- Bài thơ được sáng tác theo thể loại nào?
- Giải thích nghĩa của các từ cổ?
- Có thể chia bài thơ thành mấy phần, nội dung chính của từng phần?
- Thử mô tả lại bức tranh mùa hè theo cách hiểu của em?

HS thảo luận, thực hành theo cặp.

***GV hướng dẫn*:**

- Đọc đúng nhịp: Câu 1 nhịp 3/3; câu 2 nhịp 4/3; câu 3,4 nhịp 3/4; câu 5,6,7 nhịp 4/3; câu 8 nhịp 2/2/2.
- Giọng đọc vui tươi, thanh thản.
- Thể loại: Đường luật bát cú có xen 2 câu lục ngôn - một cách Việt hóa thơ bát cú đường luật làm cho bài thơ gần gũi, dễ hiểu.
- Giải thích các từ cổ (SGK)
- Bài thơ có 2 nội dung: Cảnh ngày hè và tâm hồn Nguyễn Trãi. Vẻ đẹp tâm hồn Nguyễn Trãi là nội dung chính.
- Dựng lại bức tranh: Nguyễn Trãi ngồi hóng mát trong lúc nhàn nhã của một ngày cuối hè, tác giả quan sát cảnh vật xung quanh: trước hiên, ngoài ao, cuối xóm, nơi lầu gác - tác giả thấy tán lá hòe xanh rợp, sắc hoa lựu đỏ rực, sen cuối mùa ngát hương, tiếng chợ cá lao xao, tiếng ve kêu râm ran. Trước cảnh đó, tác giả mơ ước có tiếng đàn của vua Thuấn để ca ngợi vẻ đẹp và cuộc sống no ấm, thanh bình của nhân dân.

Hoạt động 4: Đọc hiểu chi tiết 4 câu thơ đầu

" Rồi hóng mát thuở ngày trường
... Hồng liên trì đã tiễn mùi hương"

GV hướng dẫn HS vừa đọc vừa tri giác ngôn ngữ 4 câu thơ đầu, ***dùng thị giác kết hợp với thính giác*** *để phát hiện các yếu tố thẩm mĩ về mầu sắc, hình nét, ánh sáng, âm thanh, không gian, vần nhịp;* ***phân tích, so sánh và khái quát*** *được vẻ đẹp của cảnh vật thiên nhiên và cuộc sống ngày hè;* ***nhận diện và gọi tên được trạng thái cảm xúc*** *của tác giả trong 4 câu đầu qua hệ thống câu hỏi gợi mở*:

- Theo em, tác giả đã cảm nhận được cảnh ngày hè bằng những giác quan nào? Thính giác? Thị giác? Xúc giác?...

- Em hãy gạch chân những từ ngữ, hình ảnh chỉ màu sắc? Có bao nhiêu gam màu trong bức tranh này? Sự kết hợp các gam màu trong bức tranh này như thế nào?

- Những từ ngữ, hình ảnh nào đặc tả đường nét, hình khối của bức tranh? Không gian được quan sát theo chiều nào? Từ ngữ nào nói lên điều đó? Ý nghĩa của cách miêu tả đó?

- Hãy gạch chân các từ ngữ, hình ảnh chỉ âm thanh, ánh sáng? Em hãy đọc lại, vừa đọc vừa lắng nghe và sau đó miêu tả lại âm thanh đó? Những âm thanh đó có tác dụng gì trong việc tạo nên bức tranh ngày hè?

- Cảm nhận của em về sự lựa chọn và kết hợp các yếu tố âm thanh, màu sắc đường nét, ánh sáng... khi miêu tả cảnh ngày hè của Nguyễn Trãi?

- Nhận diện và gọi tên trạng thái cảm xúc của tác giả?

-Nhận xét, đánh giá khái quát về bức tranh mùa hè trong 4 câu thơ đầu?

HS phát hiện, phân tích, đánh giá

GV định hướng:

- Từ ngữ, hình ảnh chỉ màu sắc "lục, đỏ, hồng"; chỉ ánh sáng "tịch dương"; chỉ đường nét, hình khối - sức sống của cảnh vật "đùn đùn, phun, tiễn, rợp giương", chỉ âm thanh "lao xao, dắng dỏi".

- Cảnh ngày hè là một bức tranh tuyệt đẹp, giàu sức sống được cảm nhận bằng cả thính giác, thị giác và khứu giác; được tạo nên bởi bàn tay đa tài của người nghệ sĩ ngôn từ: Màu xanh của tán lá hòe làm nền tô điểm nổi bật màu đỏ như lửa của hoa thạch lựu, màu hồng của sen nổi bật giữa màu xanh của lá, hương đưa thoang thoảng; màu vàng của ánh trời chiều dát vàng lên những tán lá xanh; tiếng ve kêu râm ran - âm thanh đặc trưng của mùa hè, hòa với tiếng lao xao của chợ cá - âm thanh đặc trưng của làng chài.

- Cảnh vật được miêu tả trong khoảnh khắc chiều hè "cuối ngày" nhưng sự sống, nhịp sống không chậm lại mà dường như còn căng tràn hơn: "đùn đùn", "giương lên", "phun"ra.

- Trạng thái cảm xúc của tác giả: Say mê, vui và đầy hi vọng. Phải yêu thiên nhiên và cuộc sống con người tha thiết, sâu lắng; phải có năng lực cảm xúc thẩm mĩ và khả năng quan sát hết sức tinh tế, tác giả mới "vẽ" được bức tranh bằng ngôn từ tươi mới và sống động như vậy.

- So sánh: Nếu trong *Truyện Kiều*, Nguyễn Du tả cảnh mùa hè thiên về màu sắc "*Đầu tường lửa lựu lập lòe đâm bông*" thì cảnh ngày hè trong thơ Nguyễn Trãi mang đầy hơi thở của sự sống con người.

- Khái quát: Cảnh ngày hè là một bức tranh tuyệt đẹp, giàu sức sống được cảm nhận bằng cả thính giác, thị giác và khứu giác; vừa giàu hình ảnh và màu sắc, vừa thoảng hương thơm, tràn đầy niềm vui và hi vọng.

Hoạt động 5: Hướng dẫn HS đọc hiểu chi tiết 4 câu thơ cuối

" Lao xao chợ cá làng ngư phủ
... Dân giàu đủ, khắp đòi phương"

GV hướng dẫn HS vừa đọc vừa tri giác ngôn ngữ 4 câu thơ cuối, ***dùng thính giác kết hợp với thị giác*** *để phát hiện các yếu tố thẩm mĩ về ánh sáng, âm thanh, không gian, vần nhịp;* ***phân tích, so sánh và khái quát*** *được vẻ đẹp của cảnh vật và cuộc sống;* ***nhận diện và gọi tên được trạng thái cảm xúc*** *của tác giả trong 4 câu cuối qua hệ thống câu hỏi gợi mở*:

- Phát hiện: *Bức tranh cảnh vật và cuộc sống trong 4 câu cuối được Nguyễn Trãi cảm nhận chủ yếu bằng giác quan nào? Em hãy gạch chân các từ ngữ chỉ âm thanh, ánh sáng?*

- Phân tích: *Tại sao tác giả dùng từ lao xao mà không phải là xôn xao, không viết Chợ cá lao xao mà là Lao xao chợ cá? Không dùng vắng vẻ là là dắng dỏi?*

- Nhận xét: *Nhận xét của em về sự lựa chọn và kết hợp các loại âm thanh đó?*

- Hình dung lại: *Em hãy vừa đọc, vừa lắng nghe sau đó miêu tả lại bức tranh?*

- Nhận diện và gọi tên *trạng thái cảm xúc của tác giả?*

- Nhận xét, đánh giá khái quát *về bức tranh mùa hè trong 4 câu thơ cuối?*

HS phát hiện, phân tích, đánh giá và khái quát

***GV định hướng*:**

- Bức tranh ngày hè ở đây được cảm nhận chủ yếu bằng thính giác, bằng sự tưởng tượng và nhạy cảm của tâm hồn. Tác giả luôn đón nhận, lắng nghe từng âm thanh của cảnh vật và cuộc sống con người. Đó là tiếng *lao xao* của phiên chợ cá làng chài - tiếng chào bán, mặc cả của kẻ mua người bán hẳn phải rất ồn ào, nhộn nhịp, đông vui nhưng vẳng lại từ xa nên chỉ đủ cho tác giả cảm nhận được sự tồn tại của nó. Nếu là *xôn xao* thì không có sự gợi tả không gian rộng lớn của cảnh vật. Phải yêu cuộc sống của người dân lao động như thế nào, tác giả mới say sưa lắng nghe được những âm thanh đó. Hòa trong tiếng *lao xao* của con người trong phiên chợ cá là tiếng ve *dắng dỏi* từ phía lầu cao. Mặc dù là trời chiều nhưng không khí cuộc sống con người và cảnh vật vẫn náo nức, sôi động. Tiếng ve *dắng dỏi* vang lên lúc xa, lúc gần, lúc trầm, lúc bổng ngân xa như tiếng đàn của vua Thuấn ngày xưa. Tác giả nghe âm thanh mà liên tưởng đến người xưa, quả là một tâm hồn nhạy cảm, đẹp đẽ biết bao. Tiếng ve dắng dỏi hòa với tiếng lao xao của chợ cá tạo nên một bản hòa âm hài hòa, trầm bổng thú vị. Nếu thay *dắng dỏi* bằng *văng vẳng* sẽ làm xô lệch bản hòa âm đó.

- *Nhận xét, bình giá:* Rõ ràng phải yêu cảnh vật, yêu cuộc sống lao động của người dân như thế nào, Nguyễn Trãi mới lắng nghe say sưa những âm thanh đó bình dị đó. Có thể nói, đây là một nét vẽ tinh tế đầy chất thơ, chất nhạc làm nổi bật không khí yên vui, thanh bình của cảnh vật, con người trong chiều hè ở vùng quê chài lưới.

***GV nêu vấn đề*:**

- Nghe tiếng ve và âm thanh của sự sống, Nguyễn Trãi liên tưởng đến điều gì? Tại sao? Qua hình ảnh đó, Nguyễn Trãi muốn thể hiện điều gì ?

- Tại sao câu thơ cuối là câu thơ lục ngôn? Cách ngắt nhịp 2/2/2 mang ẩn ý gì?

- Nhận diện và gọi tên *trạng thái cảm xúc của tác giả trong câu cuối?*

HS phát hiện, phân tích, đánh giá và khái quát

***GV định hướng*:**

- Trạng thái cảm xúc của tác giả trong câu cuối: Khát khao, mong mỏi.

- Nguyễn Trãi yêu thiên nhiên nhưng trên hết vẫn là tình thương dân, thương nước. Bất cứ lúc nào, ở đâu, bao giờ, ngay cả lúc buộc phải về nhàn tản ở Côn Sơn, Nguyễn Trãi vẫn canh cánh một tấm lòng thương dân, thương nước " *Bui một tấc lòng ưu aí cũ/ Đêm ngày cuồn cuộn nước triều đông* ", " *Đọc sách thời thông đòi nghĩa sách/ Chăn dân mà nỡ mất lòng dân*" (*Quốc âm thi tập*). Rõ ràng, thân nhàn nhưng tâm không nhàn, lúc nào cũng canh cánh vì dân, thương dân, lo cho dân. Ông muốn cho dân được thanh bình, ấm no, hạnh phúc. Vì vậy, trước cảnh vật và cuộc sống của người dân làng chài trong buổi chiều hè, ông khao khát có một chiếc đàn của vua Thuấn để gẩy khúc Nam phong ca ngợi cảnh sống thanh bình, no đủ của nhân dân khắp bốn phương.

- Cách ngắt nhịp 2/2/2 ở câu cuối " *Dân giàu/ đủ khắp/ đòi phương*" nhấn mạnh khát vọng mong mỏi da diết của Nguyễn Trãi về cuộc sống yên vui, no đủ, thanh bình hạnh phúc cho dân. Hai câu cuối được ngắt nhịp 3/4 và 2/2/2/ phối hợp tạo ra âm hưởng đều đặn, mạnh mẽ đã nhấn mạnh khát vọng cao cả của Nguyễn Trãi. Đó là niềm mong mỏi cho dân được ấm no, hạnh phúc: dân giàu đủ là niềm hạnh phúc nhất của ông.

Hoạt động 6: Hướng dẫn HS tổng kết

***GV nêu vấn đề*:**

- *Em thử nêu* ***nhận xét khái quát*** *về giá trị nội dung và nghệ thuật của bài thơ?*

- *Bài thơ có tên đề là* Cảnh ngày hè*, vậy cảnh ngày hè có phải là nội dung chính của bài thơ không? Nếu không, chủ đề của bài thơ là gì? Hãy* ***phát biểu khái quát*** *chủ đề của bài thơ?*

- *Có thể phát biểu ngắn gọn chủ đề, cảm hứng chủ đạo của bài thơ này như thế nào?*

HS tổng hợp, khái quát.

GV định hướng:

- Bức tranh thiên nhiên đầy màu sắc, ánh sáng, âm thanh, hương vị và sức sống. Tác giả đã hòa màu sắc, đường nét, âm thanh và ánh sáng theo quy luật của cái đẹp trong hội họa, trong âm nhạc làm cho bức tranh vừa có hình, vừa có hồn, gợi tả, gợi cảm sâu sắc. Điều đó chứng tỏ Nguyễn Trãi không chỉ là một nhà thơ tài hoa mà còn là một con người yêu thiên nhiên, yêu thương con người biết nhường nào.

- Đây là một bài thơ tả cảnh ngụ tình. Cảnh vật không phải là nội dung chính, nội dung chính là vẻ đẹp tâm hồn Nguyễn Trãi.

- *Cảm hứng chủ đạo của bài thơ*: Lòng yêu thiên nhiên, yêu đời, yêu cuộc sống, khát vọng về hạnh phúc thái bình cho dân của Nguyễn Trãi.

- *Chủ đề bài thơ*: Thông qua bức tranh ngày hè tuyệt đẹp, bài thơ đã thể hiện tình yêu thiên nhiên, yêu đời, yêu dân, thương dân sâu sắc của Nguyễn Trãi.

Hoạt động 7: Hướng dẫn HS luyện tập và học bài ở nhà

1) Được nói về vẻ đẹp của bài thơ, em sẽ nói về điều gì? (Luyện kĩ năng khái quát).

Gợi ý:

- Vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi: Giản dị, thanh cao, chan hòa với thiên nhiên tạo vật; yêu thiên nhiên, yêu đời, yêu cuộc sống, nặng lòng với dân với nước.

- Vẻ đẹp nghệ thuật: Bài thơ viết theo thể Đường luật thất ngôn bát cú nhưng có xen vào 2 câu lục ngôn, cách ngắt nhịp 3/ 4 hai câu thơ đầu, cách ngắt nhịp 2/2/2 ở câu thơ cuối cùng với ngôn ngữ gợi tả, gợi cảm làm nổi bật vẻ đẹp của bức tranh thiên nhiên và tâm hồn Nguyễn Trãi.

2) Hãy so sánh bức tranh ngày hè của Nguyễn Trãi với bức tranh ngày hè ở quê em (Bồi dưỡng vốn sống).

3) Bằng sự hình dung tưởng tượng của mình, em thử phác họa bằng tranh bài thơ *Cảnh ngày hè* của Nguyễn Trãi? (Luyện kĩ năng sáng tạo).

- Giáo án thực nghiệm 2

Tiết 77 -78

VỘI VÀNG

- Xuân Diệu -

A. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT

Sau khi học xong bài này, HS có khả năng:

1. Về kiến thức

- Cảm nhận và phân tích được nét đẹp trong tâm hồn nhà thơ; quan niệm sống yêu đời, khao khát sống mãnh liệt, giao cảm với đời, sống hết mình và quan niệm về thời gian, tuổi trẻ, hạnh phúc của Xuân Diệu.

- Phân tích, đánh giá được sự kết hợp nhuần nhị giữa mạch cảm xúc mãnh liệt, dồi dào và triết lí sâu sắc trong kết cấu bài thơ.

- Hoàn thiện chân dung một nhà thơ với phong cách nghệ thuật độc đáo: nghệ thuật xây dựng hình tượng, kết cấu, nhịp điệu, ngôn ngữ giàu giá trị biểu cảm.

2. Về kỹ năng

- Có kỹ năng đọc diễn cảm; kỹ năng đọc hiểu thơ tự do.
- Biết sử dụng CXTM và TDKQ để đọc hiểu thơ trữ tình.

3. Về thái độ

Có thái độ sống tích cực, quý trọng thời gian, yêu chính mình, yêu đời, yêu tuổi trẻ và biết khát khao hạnh phúc.

B. CHUẨN BỊ CỦA GIÁO VIÊN VÀ HỌC SINH

1. Giáo viên

- Sách giáo khoa, sách giáo viên, tài liệu tham khảo, sách chuẩn kiến thức
- Ảnh chân dung Xuân Diệu phóng to.

- Tập thơ: *Thơ thơ, Xuân Diệu* - tác gia và tác phẩm.

2. Học sinh

- Đọc sách giáo khoa và tài liệu tham khảo.
- Sách giáo khoa, vở soạn văn, vở ghi, tìm hiểu về cuộc đời và thơ Xuân Diệu.

C. TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

Hoạt động 1: Khởi động và tìm hiểu chung về tác giả, tác phẩm

GV gợi mở: Các em đã đọc bài thơ nào của Xuân Diệu chưa ? Hãy kể tên những bài thơ mà em đã biết?

HS nêu tên tác phẩm

GV khuyến khích HS chia sẻ:

Cảm xúc đầu tiên của em khi đọc tiêu đề bài thơ này như thế nào?

HS bộc lộ, chia sẻ.

GV dẫn dắt: Xuân Diệu được đánh giá là nhà thơ mới nhất trong những nhà thơ mới. Hồn thơ của Xuân Diệu bao giờ cũng tràn ngập một tình yêu cảnh vật, sự sống và con người. Hai tập thơ *Thơ thơ* (1938), *Gửi hương cho gió* (1945) được các nhà phê bình danh tiếng nhất lúc bấy giờ đánh giá cao: "Xuân Diệu là nhà thơ mới nhất trong những nhà thơ mới. Thơ Xuân Diệu là nguồn sống dạt dào chưa từng thấy ở chốn nước non lặng lẽ này. Xuân Diệu say đắm tình yêu, say đắm cảnh trời, sống vội vàng, cuống quýt, muốn tận hưởng cuộc đời ngắn ngủi của mình. Khi vui cũng như khi buồn, người đều nồng nàn tha thiết". Đây là nhận xét của Hoài Thanh trong *Thi nhân Việt Nam*. Chúng ta thử đi kiểm chứng điều này qua tìm hiểu bài thơ *Vội Vàng*.

- Bài thơ *Vội vàng* được rút ra trong tập *Thơ thơ*, bài thơ là một minh chứng cho hồn thơ Xuân Diệu. Hồn thơ ấy được thể hiện ngay tên của bài thơ - *Vội vàng*.

HS dựa vào tiểu dẫn nêu tóm tắt những nét chính về Xuân Diệu và xuất xứ bài thơ, GV nhấn mạnh:

- Tác gia Xuân Diệu tên thật là Ngô Xuân Diệu (1916-1985), quê ở xã Đại Lộc, huyện Can Lộc, tỉnh Hà Tĩnh. Từng làm việc ở Mĩ Tho, thành viên Tự lực văn đoàn, tham gia cách mạng và hoạt động trong lĩnh vực văn học. Ông xứng đáng được xem là một nghệ sĩ lớn, một nhà văn hóa lớn. Ông đã được nhà nước tặng Giải thưởng Hồ Chí Minh về văn học và nghệ thuật năm 1996.

- Tác phẩm chính về thơ: *Thơ thơ* (1938) - tập thơ đầu tay của Xuân Diệu, một trong những tác phẩm tiêu biểu nhất trước cách mạng tháng Tám.

GV chuyển ý: Vội vàng được coi như bài thơ tiêu biểu nhất của Xuân Diệu. Đó là tiếng thơ dào dạt của một tâm hồn trẻ lúc nào cũng thèm yêu, khát sống, say đắm cuộc đời, quyến luyến cảnh sắc trần gian, thể hiện một quan niệm sống mới mẻ, tích cực, chúng ta sẽ cùng tìm hiểu chi tiết bài thơ.

Hoạt động 2: Hướng dẫn HS đọc, nhận diện và phân tích kết cấu mạch cảm xúc của bài thơ

GV gợi mở: Em hãy đọc diễn cảm bài thơ, thể hiện cách đọc và giọng đọc của mình về bài thơ? Em có nhận xét gì về mạch cảm xúc bài thơ? **Sắc thái cảm xúc của tác giả chuyển biến như thế nào, đặt tên cho các trạng thái cảm xúc đó**? Căn cứ vào mạch cảm xúc ấy, bài thơ chia mấy đoạn, đặt tiêu đề cho mỗi đoạn. **Nêu khái quát cảm hứng chủ đạo** của bài thơ?

HS đọc, nhận xét, thảo luận, chia sẻ

GV hướng dẫn: HS đọc với chất giọng mạnh, khỏe ở 4 câu thơ đầu, giọng tha thiết, say mê ở 7 câu thơ tiếp, đọc chậm và trầm ở 17 câu tiếp, đọc với giọng nhanh, sôi nổi ở 9 câu thơ cuối.

- Mạch cảm xúc và các sắc thái cảm xúc có trong bài thơ: Bài thơ là một mạch cảm xúc tuôn trào của Xuân Diệu. Ngay từ đầu bài thơ, tác giả đã thể hiện cái ý nghĩ thật táo bạo: muốn tước đoạt quyền của tạo hóa để giữ lại hương sắc của cảnh vật. Vì thế, cảnh vật hiện lên trong con mắt, trong tâm hồn của tác giả đẹp quá, mê hồn quá. Tác giả rất mê đắm nó. Song tác giả lại buồn vì đời người có hạn không thể sống mãi mãi để tận hưởng cảnh đẹp thiên đường ấy. Tác giả buồn, suy nghĩ. Song tác giả không tuyệt vọng mà tìm ra cách sống tích cực hơn, phải tận dụng từng giây, từng phút cuộc đời mình để tận hưởng, sống có ý nghĩa.

- Căn cứ vào mạch cảm xúc này, có thể chia bài thơ thành 4 đoạn với các sắc thái cảm xúc chủ đạo như sau:

+ Đoạn 1: 4 câu đầu: Khao khát muốn giữ lại hương sắc của mùa xuân

+ Đoạn 2: 9 câu tiếp theo: Sự say mê trước cảnh sắc mùa xuân.

+ Đoạn 3: 16 câu tiếp theo: Quan niệm về thời gian, tuổi trẻ, tình yêu

+ Đoạn 4: Còn lại: Khao khát sống vội vàng, mãnh liệt.

- Bố cục chặt chẽ, mạch thơ là sự kết hợp giữa lí lẽ, lập luận và cảm xúc trào dâng.

- *Cảm hứng chủ đạo của bài thơ*: Tình yêu cuộc sống mãnh liệt, niềm khát khao giao cảm với đời, nỗi lo âu khi thời gian trôi mau và quan niệm sống mới mẻ tích cực của nhà thơ.

Hoạt động 3: Hướng dẫn HS đọc hiểu 4 câu thơ đầu*: Khao khát muốn giữ lại hương sắc của mùa xuân*

Hướng dẫn HS đọc diễn cảm đoạn thơ*: " Tôi muốn tắt nắng đi*
.. .Cho hương đừng bay đi"

GV gợi mở: Ấn tượng nào lưu lại lâu nhất khi đọc 4 câu thơ đầu? (*thể thơ, cách dùng từ, hình ảnh, nhịp thơ?* **).** Hình ảnh thiên nhiên, sự sống được tác giả cảm nhận như thế nào? Tại sao tác giả lại mở đầu bài thơ bằng 4 câu thơ ngũ ngôn?

HS đọc, nhận xét, thảo luận, chia sẻ.

***GV dẫn dắt*:** - Mở đầu bài thơ bằng kiểu câu ngũ ngôn với một ước muốn không tưởng của người nghệ sĩ: *tắt nắng, buộc gió*, với một mục đích giữ lại màu sắc, cản lại mùi hương đừng cho lan tỏa bay đi (một ước muốn không bao giờ thực hiện được). Sợ thời gian trôi chảy, muốn níu kéo thời gian, muốn tận hưởng mãi hương vị của cuộc sống. Cách nói kỳ lạ tạo sự chú ý.

- Thể thơ ngũ ngôn ngắn gọn, rõ ràng như lời khẳng định, cố nén cảm xúc và ý tưởng.

- Điệp ngữ: *Tôi muốn / tôi muốn* → ý muốn táo bạo, tâm hồn yêu đời, thiết tha với cuộc sống muốn giữ lại tất cả hương vị của cuộc đời để tận hưởng, bốn câu thơ năm chữ, kiểu câu khẳng định. Điệp ngữ, điệp cấu trúc, nhịp thơ gấp gáp, khẩn trương, khẳng định một ước muốn táo bạo, muốn ngự trị thiên nhiên, muốn đạt quyền tạo hóa, một cách diễn đạt mới lạ.

Hoạt động 5. Hướng dẫn HS đọc hiểu 9 câu thơ tiếp theo: *Sự say mê trước cảnh sắc mùa xuân*

HS đọc diễn cảm đoạn thơ "*Của ong bướm này đây tuần tháng mật;*
...Tôi không chờ nắng hạ mới hoài xuân "

- Nhịp điệu khổ thơ này như thế nào? Em hãy dùng dấu gạch chéo để xác định nhịp thơ? Nên đọc khổ thơ này bằng giọng vui? buồn? đau khổ? Và tốc độ đọc nhanh, chậm như thế nào cho phù hợp với cảm xúc của chủ thể trữ tình?

- Xuân Diệu cảm nhận cảnh vật qua các giác quan nào?

- Hãy chỉ ra những hình ảnh, màu sắc, âm thanh, trạng thái của cảnh vật? Hình dung của em về cảnh vật như thế nào?

- Tác giả đã sử dụng thủ pháp nghệ thuật độc đáo mới lạ nào để dựng lên bức tranh độc đáo ấy?

- Vì sao Xuân Diệu lại dùng hình ảnh so sánh "*Tháng giêng ngon như một cặp môi gần* "? Sự so sánh này có hợp lí và thuyết phục không?

- Những hình ảnh*: Yến anh ca khúc tình si, ong bướm tuần tháng mật, ánh sáng chớp hàng mi, thần vui gõ cửa, tháng giêng ngon như một cặp môi gần*".trong khổ thơ khiến ta liên tưởng đến điều gì?

HS thảo luận, liên tưởng, phân tích, so sánh, đánh giá.

GV dẫn dắt: - Nhịp thơ nhanh, câu thơ kéo dài mở rộng thành 8 chữ dễ dàng vẽ lên bức tranh cuộc sống thiên đường chính ngay trên mặt đất này. Cách ngắt nhịp: câu 1:3/2/3; câu 2: 3/3/2; câu 3:3/3/2; câu 4:3/2/3; câu 5:3/2/3; câu 6: 3/2/3; câu 7:3/2/3; câu 8:3/3/2; câu 9:3/2/3 tạo nên sự độc đáo tài tình, diễn đạt được mọi sắc thái cảm xúc tâm trạng của sự sống, con người.

- Xuân Diệu cảm nhận bức tranh cảnh vật bằng thị giác, thính giác, khứu giác, vị giác thật tinh tế. Bởi vậy cảnh vật hiện lên cụ thể, sống động, đẹp tươi, muôn sắc hương và tình tứ. Đó là cảnh " *Đồng nội xanh rì, lá cành tơ phơ phất, yến anh ca khúc tình si, ong bướm tuần tháng mật, ánh sáng chớp hàng mi, tháng giêng ngon như cặp môi gần…*". Cảnh vật hiện lên thật trẻ trung, non tơ, đầy sức sống giống như con người ở tuổi trẻ, tình yêu, hạnh phúc.

- Tác giả sử dụng tài tình nghệ thuật dùng điệp ngữ " này đây" điệp từ " của"để diễn tả sự phong phú đẹp đẽ của cảnh vật. Cảnh ấy như đang hiện ra trước mắt ta, giống như một thiên đường nhưng không phải thiên đường trên trời cao mà là thiên đường trên mặt đất, gần gũi với ta, gắn bó với ta như đang mời gọi người thưởng thức và tận hưởng nó.

- Một sự so sánh độc đáo mới mẻ: *" Tháng giêng ngon như một cặp môi gần*", cảnh ấy được Xuân Diệu gợi tả trong quan hệ với con người tuổi trẻ, với người yêu như tình yêu đôi lứa đang tràn trề hạnh phúc. Tác giả dùng hình ảnh so sánh, tưởng tượng mới lạ, cách so sánh liên tưởng này khiến cho ta tưởng tượng cảnh vật giống như con người: đẹp đẽ, trẻ trung, tình tứ, vui tươi , tràn chề tình yêu và hạnh phúc rất phù hợp với tháng giêng -tháng đầu tiên của mùa xuân.

- Quan niệm này của Xuân Diệu khác với quan niệm của các nhà thơ xưa. Người xưa thường lấy vẻ đẹp của thiên nhiên tạo hóa làm chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của con người: "*Hoa cười, ngọc thốt, đoan trang/ Mây thua nước tóc, tuyết nhường màu da*"(Nguyễn Du). Xuân Diệu thì ngược lại, lấy vẻ đẹp của con người làm chuẩn mực cho mọi vẻ đẹp của tạo hóa thiên nhiên.

Có thể nói bằng cách liên tưởng so sánh mới lạ, cùng cách sử dụng điệp ngữ, điệp từ tài tình, Xuân Diệu đã thổi vào bức tranh cảnh vật một nét tươi trẻ, đẹp đẽ, đầy sức sống, niềm vui và hạnh phúc. Qua đó, ta thấy được tình yêu của Xuân Diệu đối với cảnh vật, sự sống, con người thật đắm say, nồng nàn tha thiết.

Hoạt động 6: Hướng dẫn HS đọc hiểu 6 câu thơ tiếp: *Quan niệm về thời gian, tuổi trẻ, tình yêu*

HS đọc diễn cảm đoạn thơ " *Xuân đương tới, nghĩa là xuân đương qua,*

... Chẳng bao giờ, ôi! Chẳng bao giờ nữa...."

***GV nêu câu hỏi*:**

- Cảm xúc, thái độ của Xuân Diệu trước sự một đi không trở lại của thời gian, tuổi trẻ ?

- Tâm thế sống của Xuân Diệu trước sự giới hạn của tuổi trẻ và tình yêu?...

- Tác giả đã sử dụng thủ pháp nghệ thuật độc đáo, mới lạ nào để dựng lên bức tranh độc đáo ấy?

HS thảo luận, phân tích, so sánh, đánh gía

***GV dẫn dắt*:**

- Quan niệm về thời gian của Xuân Diệu hoàn toàn đổi khác. Thời gian, theo Xuân Diệu là tuyến tính, một đi không trở lại. Mỗi phút trôi qua là mất đi vĩnh viễn. Quan niệm này xuất phát từ cái nhìn động, biện chứng về vũ trụ và thời gian**.**

- Xuân Diệu đưa tiêu chuẩn: Con người hồng hào, mơn mởn là vẻ đẹp chuẩn mực trên thế gian. Nhưng đời người có hạn, thời gian một đi không trở lại, thế giới luôn luôn vận động:

+ *Xuân tới - xuân qua*

+ *Xuân non - xuân già*

+ *Xuân hết - tôi mất.*

+ *lòng rộng - đời chật.*

→ Một hệ thống tương phản để khẳng định một chân lý: tuổi xuân không bao giờ trở lại, phải biết qúy trọng tuổi xuân.

- Người buồn → cảnh buồn :

+ *Năm tháng -.chia phôi*

+ *Sông núi-tiễn biệt.*

+ *Gió - hờn*

+ *Chim-sợ*

- Nhân hóa, cảm nhận bằng mọi giác quan để thấy được nhà thơ yêu say đắm cuộc sống. Mỗi khoảnh khắc trôi qua là một sự mất mát. Cảm nhận tinh tế dòng thời gian được nhìn như một chuỗi vô tận của những mất mát chia phôi, cho nên thời gian thấm đẫm hương vị chia lìa. Khắp vũ trụ là lời thở than của vạn vật, là không gian đang tiễn biệt thời gian. Mỗi sự vật đang ngậm ngùi tiễn biệt một phần đời của chính nó, cùng với sự ra đi của thời gian là sự phôi pha, phai tàn của từng cá thể.

→ Nói thiên nhiên nhưng là nói lòng người: tâm trạng lo lắng, buồn bã, tiếc nuối khi xuân qua.

+ *Mau đi thôi! Mùa chưa ngả chiều hôm* : vẫn trẻ trung, vẫn đủ sức sống cống hiến tuổi xuân cho cuộc đời.

- Điệp từ: *Nghĩa là*: Định nghĩa, giải thích, mang tính khẳng định tính tất yếu qui luật của thiên nhiên.

- Kết cấu: *Nói làm chi nếu...còn nhưng chẳng còn nên*; điệp ngữ: *phải chăng*: Sự lí lẽ, biện minh về chân lí mà nhà thơ đã phát hiện ra.

→ Muốn níu kéo thời gian nhưng không được. Vậy chỉ còn một cách là hãy sống cao độ giây phút của tuổi xuân.

Nhận xét: Giọng thơ triết luận, ngôn ngữ thơ biểu cảm, giàu hình ảnh. Nhà thơ ý thức sâu xa về giá trị của cuộc sống. Mỗi khoảnh khắc trong đời người đều vô cùng quý giá vì một khi đã mất đi là mất vĩnh viễn. Quan niệm này khiến cho con người biết quý từng giây từng phút của đời mình và biết làm cho từng khoảnh khắc đó tràn đầy ý nghĩa. Đây chính là sự tích cực đáng trân trọng trong quan niệm sống của Xuân Diệu.

Hoạt động 7: Hướng dẫn HS đọc hiểu 10 câu thơ cuối: *Quan niệm về thời gian, tuổi trẻ, tình yêu* ... " *Mau đi thôi! Mùa chưa ngả chiều hôm,*

... Hỡi xuân hồng ta muốn cắn vào ngươi! "

GV hướng dẫn HS vừa đọc vừa tri giác ngôn ngữ 10 câu thơ cuối của bài thơ, ***dùng thị giác kết hợp với thính giác*** *để phát hiện các yếu tố thẩm mĩ về mầu sắc, hình nét, ánh sáng, âm thanh, không gian, vần nhịp;* ***phân tích, so sánh và khái quát*** *được vẻ đẹp của cảnh sắc mùa xuân;* ***nhận diện và gọi tên được trạng thái cảm xúc*** *của tác giả trong 10 câu thơ qua hệ thống câu hỏi gợi mở*:

- *Hãy đọc kĩ, quan sát, lắng nghe và xác định xem hình tượng thơ được tác giả cảm nhận và miêu tả bằng giác quan nào?*

- Phân tích tác dụng của các điệp từ "cho, và "; điệp ngữ "ta muốn ", các động từ chỉ cảm xúc, tình cảm mạnh " ôm, riết, sâu, thâu, cắn, chếnh chóng, no nê". Hiệu quả nghệ thuật của cách miêu tả đó?

- Đánh giá của em về khả năng quan sát, miêu tả hình tượng của nhà thơ?...

HS thảo luận, phân tích, so sánh, đánh giá.

GV dẫn dắt. - Đoạn thơ cuối hết sức mới mẻ đặc sắc, thể hiện rõ hồn thơ, phong cách thơ Xuân Diệu.

- Lời giục giã hãy sống vội vàng, hãy ra sức tận hưởng tuổi trẻ, mùa xuân, tình yêu đắm say, cuồng nhiệt, hết mình. Tình cảm ngày càng nồng nhiệt, hành động càng lúc càng vội gấp, ước muốn ngày một mãnh liệt, dâng trào.

- Bộc lộ sự yêu đời, khao khát hòa nhập của tác giả với thiên nhiên và tình yêu tuổi trẻ.

Để cảm nhận được vẻ đẹp của thế giới nghệ thuật đầy mới lạ đó, Xuân Diệu đã cho chúng ta thấy được khả năng đan bện các giác quan một cách tài tình trong các câu thơ.

+ **Thị giác** cảm nhận về không gian của cuộc sống mới mơn mởn, đầy ánh sáng và rất đáng yêu.

+ **Khứu giác** cảm nhận về mùi vị *thơm* hương cuộc sống.

+**Thính giác** cảm nhận *thanh sắc của thời tươi.*

+**Cảm giác** mãnh liệt vồ vập, yêu thương *ta muốn ôm, cắn.*

- Điệp ngữ: *Ta muốn*, động từ: *ôm -riết-say-thâu-hôn...cắn..* → Mức độ tăng dần – càng mạnh càng mê đắm, cuồng nhiệt. Từ chỉ mức độ: *Chếnh choáng- đã đầy-no nê*: Sự hòa nhập của một sức sống nồng nàn, mê say, vồ vập. Đó là một cuộc tự tình với thiên nhiên, với sự sống. Chỉ có thể diễn tả như thế, Xuân Diệu mới diễn tả được lòng ham sống, khát khao hạnh phúc của mình. Câu thơ nghe như nhịp đập con tim hối hả, gấp gáp hiện ra trong những lớp ngôn từ đan chéo, giao thoa và song song vỗ vào tâm hồn người đọc. Điệp ngữ *ta muốn* được lặp đi lặp lại nhiều lần, mỗi lần lại là một trạng thái yêu đương mãnh liệt, nồng nàn hơn; *ôm riết, say, thâu, cắn*.

- Điệp từ; *cho, và* là động thái yêu đương hưởng thụ thỏa thuê; chếnh choáng, đã đầy, no nê càng lúc càng cao, càng đẩy mạnh cảm xúc mãnh liệt của một cuộc sống khát khao hạnh phúc của Xuân Diệu.

- *Tôi → Ta :* Sự hòa nhập đồng điệu trong tâm hồn nhà thơ, mang tính phổ quát.

- Nghệ thuật vắt dòng với 3 từ *và:* Sự mê say vồ vập trước cảnh đẹp, tình đẹp.

→ Sống vội vàng, cuống quít không có nghĩa là ích kỷ, tầm thường, thụ động, mà đó là cách sống biết cống hiến, biết hưởng thụ - Quan niệm nhân sinh của thi sĩ.

Nhận xét: Đoạn thơ vận động một cách tự nhiên về cảm xúc, vừa rất chặt chẽ về luận lí: cho thấy cuộc sống là thiên đường trên mặt đất, nhà thơ sung sướng ngất ngây tận hưởng, nhưng với một tâm hồn nhạy cảm trước bước đi của thời gian, nhà thơ nhận thấy *Xuân đương tới nghĩa là xuân đương qua* . Vì thế vừa day dứt, thi nhân chợt buồn rồi băn khoăn: không thể níu giữ thời gian, không thể sống hai lần tuổi trẻ nên thi nhân vội vàng cuống quýt, khao khát giao cảm với đời. Bài thơ kết ở giây phút đỉnh điểm: *Hỡi xuân hồng, ta muốn cắn vào ngươi!*

Hoạt động 8 : Hướng dẫn HS tổng kết

***GV yêu cầu**: Từ những phân tích trên, em hãy khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của bài thơ?*

HS tổng hợp, khái quát

GV định hướng:

- Một quan niệm sống nhân văn cao đẹp. Một trái tim sôi nổi, trẻ trung, khát vọng hưởng thụ và cống hiến cho đời. Xuân Diệu đã khẳng định được cái tôi trong quan bệ gắn bó với đời.

- Sự kết hợp hài hòa nhuần nhuyễn giữa mạch cảm xúc dồi dào và mạch triết luận sâu sắc; giọng điệu say mê, sôi nổi; những đổi mới táo bạo về so sánh, hình ảnh, cấu tứ, dùng điệp từ, điệp ngữ. Điều đó cho thấy Xuân Diệu là một bậc thầy của tiếng Việt ngay khi ông còn trẻ.

Hoạt động 9: Hướng dẫn HS luyện tập và học bài ở nhà

1) Học thuộc lòng bài thơ

2) Hãy chọn một câu thơ mà em thích nhất trong bài *Vội vàng* và nêu cảm xúc, suy nghĩ của em về câu thơ đó.

3) Câu thơ nào dở nhất trong bài? Thử sáng tạo lại câu thơ đó?

4) Hãy so sánh triết lí sống của Xuân Diệu với Nguyễn Bỉnh Khiêm trong bài thơ *Nhàn?*

5) Theo em, nên *sống vội* hay *sống chậm*? Vì sao?

6) Đọc một số bài viết về Xuân Diệu và bài thơ *Vội vàng* (*Thi nhân Việt Nam,* Đỗ Lai Thúy, *Xuân Diệu – về tác gia tác phẩm, Phân tích, bình giảng tác phẩm văn học lớp 11...*).

- Giáo án thực nghiệm 3

Tiết 37- 38

SÓNG

- XUÂN QUỲNH -

A. MỤC TIÊU CẦN ĐẠT

Sau khi học xong bài này, HS có khả năng:

1. Về kiến thức

- Cảm nhận, phân tích được vẻ đẹp tâm hồn của người phụ nữ trong tình yêu;
- Phân tích, đánh giá được nét nghệ thuật đặc sắc trong bài thơ: Nghệ thuật xây dựng hình tượng trữ tình, kết cấu, nhịp điệu, ngôn ngữ giàu giá trị biểu cảm và có sức khái quát.

2. Về kĩ năng

- Có kĩ năng đọc diễn cảm; kĩ năng đọc – hiểu thể thơ 5 chữ.
- Biết sử dụng CXTM và TDKQ để đọc – hiểu thơ trữ tình..

3. Về thái độ

Nhận thức đúng về tình yêu chân thành, biết khát vọng hạnh phúc chân chính.

B. CHUẨN BỊ CỦA GIÁO VIÊN VÀ HỌC SINH

1. Giáo viên

- Sách giáo khoa, sách giáo viên, tài liệu tham khảo.
- Tập thơ Xuân Quỳnh, chân dung nhà thơ.
- Tư liệu tham khảo các bài thơ tình tiêu biểu của Xuân Quỳnh, Xuân Diệu, Chế Lan Viên, A.Puskin, các đĩa hát của Xuân Quỳnh và các bài viết về bài thơ *Sóng*.
- Thiết kế bài dạy.

2. Học sinh

- Đọc sách giáo khoa và tài liệu tham khảo.
-SGK, vở soạn văn, vở ghi, tìm hiểu về đời và thơ Xuân Quỳnh.

C. TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG DẠY VÀ HỌC

Hoạt động 1: Khởi động và tìm hiểu chung về tác giả

GV có thể hát hoặc bật đĩa nhạc có bài hát Thuyền và biển phổ thơ Xuân Quỳnh, giới thiệu về đề tài tình yêu trong thơ chị, hoặc gợi mở: Các em còn nhớ tác

phẩm thơ nào viết về tình yêu mà các em đã được học, được đọc? Thử kể tên một vài tác phẩm đó.

***HS*:** Nêu tên tác phẩm**.**

GV dẫn dắt: Tình yêu là nguồn cảm xúc vô tận của thơ ca. Biết bao nhà thơ đã viết về tình yêu, mỗi nhà thơ đều có một cách thể hiện riêng. Ca dao lấy biểu tượng thuyền và biển, Nguyễn Bính rất tâm đắc với cặp hình ảnh trầu - cau; Xuân Diệu chọn sóng và bãi cát. Còn Xuân Quỳnh thì mượn sóng để diễn tả tình yêu.

GV khuyến khích HS chia sẻ:

Trong các em ai đã từng đứng trước biển và lắng nghe sóng vỗ chưa? Cảm xúc của em khi đó như thế nào? Em thấy sóng có điểm gì giống với cảm xúc của con người không? (Hoặc có thể chiếu một đoạn clip sóng biển và cho HS bộc lộ cảm xúc)

HS bộc lộ, chia sẻ.

GV dẫn dắt: Xuân Quỳnh là một người đa cảm và tài năng. Thơ Xuân Quỳnh là tiếng lòng của một người phụ nữ có nhiều trắc ẩn, hồn nhiên, chân thành, luôn khát khao tình yêu và hạnh phúc. *Sóng* là bài thơ đặc sắc viết về tình yêu, rất tiêu biểu cho phong cách thơ Xuân Quỳnh. Về Xuân Quỳnh và bài thơ *Sóng*, các em còn biết thêm điều gì nữa?

HS dựa vào tiểu dẫn nêu tóm tắt những nét chính về Xuân Quỳnh và xuất xứ bài thơ, GV nhấn mạnh:

- Xuân Quỳnh (1942- 1988), quê ở Hà Đông có nghề dệt lụa nổi tiếng. Xuân Quỳnh mồ côi mẹ từ nhỏ, từng lỡ dở trong tình yêu; là diễn viên, biên tập báo, ban chấp hành hội nhà văn Việt Nam khóa III.

- Tác phẩm chính: *Tơ tằm, Chồi biếc, Hoa dọc chiến hào, Gió Lào cát trắng, Tự hát, Hoa cỏ may…*

- Hoàn cảnh sáng tác bài *Sóng*: Ra đời 1967, trong chuyến đi thực tế ở vùng biển Diêm Điền - Thái Bình, in trong tập thơ *Hoa dọc chiến hào*.

GV chuyển ý: Để biết Xuân Quỳnh diễn tả tình yêu thông qua những con sóng như thế nào, chúng ta sẽ cùng đọc hiểu chi tiết bài thơ.

Hoạt động 2: Hướng dẫn HS đọc, nhận diện và phân tích kết cấu mạch cảm xúc của bài thơ

GV gợi mở: *Em hãy đọc diễn cảm bài thơ, thể hiện cách đọc và giọng đọc của mình về bài thơ? Em có nhận xét gì về mạch cảm xúc bài thơ?* ***Bài thơ có mấy hình tượng? Đâu là hình tượng trung tâm****? Căn cứ vào mạch cảm xúc ấy, bài thơ chia mấy đoạn, đặt tiêu đề cho mỗi đoạn.* ***Nêu khái quát cảm hứng chủ đạo*** *của bài thơ?*

HS đọc, nhận xét, thảo luận, chia sẻ.

GV hướng dẫn:

- HS đọc đúng nhịp điệu, âm điệu của sóng: khi nhanh, khi chậm, khi sôi nổi mạnh mẽ, khi da diết nồng nàn, khi nhẹ nhàng sâu lắng.

- Bài thơ mang âm điệu của sóng: khi dạt dào sôi nổi trào dâng, khi nhẹ nhàng khoan thai, khi lắng sâu miên man….Yếu tố tạo nên âm điệu ấy là thể thơ năm chữ, cách ngắt nhịp linh hoạt, các cặp xứng đôi trong câu, giữa các khổ thơ. Âm điệu của bài thơ là âm điệu của sóng biển nhưng cũng chính là âm điệu của sóng lòng trong tình yêu của người phụ nữ.

- Bài thơ có hai hình tượng đó là sóng và em, thể hiện cái tôi trữ tình của nhà thơ. Sóng là hình ảnh ẩn dụ về người con gái đang yêu, là sự hóa thân của em- một kiểu đặc biệt của cái tôi trữ tình nhập vai. 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 giãi bày bộc bạch. Hai hình tượng này tuy hai mà là một thể hiện cái tôi trữ tình tha thiết trong tình yêu của Xuân Quỳnh.

- Bài thơ chia 4 phần, căn cứ vào sự vận động mạch thơ, âm hưởng bài thơ cũng như những cung bậc cảm xúc của nhân vật trữ tình. Đó là tính cách của sóng, những suy tư trăn trở về cội nguồn của sóng, của tình yêu, cảm xúc tâm trạng của người phụ nữ trong tình yêu, khát vọng tình yêu. Từ đó ta có thể chia bài thơ thành 4 phần:

Phần 1: khổ thơ 1,2 trạng thái của sóng cũng là trạng thái của người phụ nữ đang yêu.

Phần 2: Khổ thơ 3,4 khát vọng truy tìm nguồn gốc của sóng của tình yêu.

Phần 3: Khổ 5,6,7 tình yêu gắn liền với nỗi nhớ và lòng chung thủy.

Phần 4; Khổ 8,9 nỗi lo âu và khát vọng tình yêu cao cả vĩnh hằng..

- Bài thơ mang cảm hứng trữ tình, tình yêu- một đề tài có ý nghĩa thẩm mĩ nhân văn, nhân loại.

Hoạt động 3: ***Hướng dẫn HS đọc hiểu hai khổ thơ đầu*****:** Trạng thái của sóng cũng là trạng thái của người phụ nữ đang yêu

Hướng dẫn HS đọc diễn cảm hai khổ thơ đầu: " *Dữ dội và dịu êm*
... Bồi hồi trong ngực trẻ"

GV gợi mở**:** Hãy nêu những yếu tố nghệ thuật độc đáo, lí giải, cắt nghĩa, bình giá các yếu tố đó. Quan niệm về tình yêu gắn liền với sông và sóng mang ý nghĩa gì? Ở khổ thơ 1 Xuân Quỳnh đã đưa ra quan niệm về tình yêu thật mới mẻ? Từ ngữ hình ảnh nào thể hiện điều đó.? Em lí giải điều này như thế nào?

HS đọc, phân tích, lí giải, nhận xét, thảo luận, chia sẻ.

GV dẫn dắt: HS đọc đúng nhịp điệu của sóng: khi mạnh mẽ sôi nổi, khi nhẹ nhàng khoan thai, khi nhỏ nhẹ sâu lắng…

-Khi biển động -> Sóng ồn ào dữ dội. Khi biển lặng -> sóng dịu êm lặng lẽ

Dữ dội /và dịu êm/ Ồn ào/ và lặng lẽ . Trạng thái đối cực của sóng lúc thế này, lúc thế kia đó cũng chính là trạng thái tâm lí, tâm hồn của người phụ nữ đang yêu: khi sôi nổi mạnh mẽ, khi giận dỗi hờn ghen, khi tha thiết nồng nàn, khi lắng sâu lặng lẽ. Những trạng thái tâm lí, tâm hồn ấy tưởng như mâu thuẫn nhưng lại thống nhất trong một trái tim của người phụ nữ đang yêu. Đó là nét đáng yêu của người phụ nữ, khi yêu nhau phải hiểu được tâm lí đó. Tác giả sử dụng một loạt tính từ: *Dữ dội.>< dịu êm; ồn ào>< lặng lẽ* diễn tả một cách sinh động trạng thái của sóng cũng là trạng thái phong phú tâm hồn của người phụ nữ đang yêu.

Tâm trạng ấy ta còn tìm thấy trong một số bài thơ khác của các nhà thơ; Một nhà thơ Đức đã viết " *Em bảo anh đi đi/ Sao anh không đứng lại/ Em bảo anh đứng lại/ Sao anh vội về ngay*". Bảo đi nhưng mong người ấy đứng lại, bảo đừng đợi nhưng lại trách sao nỡ vội về. Cái đối nghịch ấy làm nên nét đáng yêu, nữ tính của người con gái. Nó không mâu thuẫn mà thống nhất trong quy luật trái tim của người phụ nữ đang yêu.

- Xuân Quỳnh quan niệm về một tình yêu đích thực là một tình yêu không cam chịu, không nhẫn nhục mà chủ động tìm đến tình yêu cao cả, vì ở đó có sự đồng cảm, sẻ chia. Tình yêu của người phụ nữ cũng như con sóng. Sóng không chịu bó mình trong dòng sông chật hẹp, sóng phải tìm ra biển lớn để thỏa sức vẫy vùng. *Sông không hiểu nổi mình/ Sóng tìm ra tận biển*, Xuân quỳnh đã bộc lộ tình yêu một cách thẳng thắn, mới mẻ.

Khổ thơ 2.

GV gợi mở: Xuân Quỳnh đã khẳng định chân lí muôn đời của tình yêu như thế nào? Ngoài sự khẳng định của Xuân Quỳnh về tình yêu, em còn nhớ những câu thơ khác nào để khẳng định điều đó. (liên tưởng, so sánh). Từ những phân tích trên, em khái quát lại nội dung ý nghĩa hai khổ thơ đầu.

HS thảo luận, liên tưởng, so sánh, bình giá

GV dẫn dắt: Ở khổ thơ thứ hai, Xuân Quỳnh đã khẳng chân lí muôn đời của tình yêu. Con sóng từ ngàn xưa cho đến muôn ngàn mai sau vẫn thế: Vẫn cồn cào trong lòng biển, không bao giờ mất được cũng như khát vọng tình yêu là vĩnh hằng, muôn thuở nhất là trong trái tim tuổi trẻ. Điều này nhà thơ Xuân Diệu, Tố Hữu, Chế Lan Viên cũng khẳng định:

Xuân Diệu " *Làm sao sống được mà không yêu/ Không nhớ không thương một kẻ nào* "

Tố Hữu: " *Có gì đẹp trên đời hơn thế/ Người với người sống để yêu nhau*"

Chế Lan Viên: " *Em về tựa mai về/ Chồi lên xanh lộc biếc*"

Bình giá: Trong khổ thơ 2, Xuân Quỳnh cho ta thấy tình yêu là món ăn tinh thần không thể thiếu được đối với con người. Nó không chỉ thường trực trong tâm hồn mà còn khiến cho con người trẻ lại, tái sinh như con sóng ào lên rồi tan ra, hòa vào biển cả mãi mãi.

- Hai khổ thơ đầu giàu chất suy tưởng. Từ con sóng biển, Xuân Quỳnh không chỉ khám phá và biểu đạt những quy luật tình cảm con người mà còn khẳng định được khát vọng tình yêu muôn đời của con người.

Hoạt động 4: Hướng dẫn HS đọc hiểu khổ thơ 3,4: *Khát vọng truy tìm nguồn gốc của sóng của tình yêu.*

HS đọc diễn cảm đoạn thơ " *Trước muôn trùng sóng bể*

... Khi nào ta yêu nhau "

GV gợi mở: - Em nhận xét gì về giọng điệu thơ?

- Hãy phân tích, cắt nghĩa, lí giải rất nữ tính của Xuân Quỳnh về tình yêu? Qua đó, em hiểu gì về quy luật của tình cảm? hãy nhận xét đánh giá của em về điều đó? Từ những phân tích trên, em hãy nêu nhận xét khái quát nội dung, nghệ thuật khổ thơ 3,4?

HS thảo luận, phân tích, cắt nghĩa, nhận xét, khái quát

GV dẫn dắt: - HS đọc với giọng thiết tha, thầm thì.

- Sóng đến đây đã hòa nhập vào em làm nổi bật những băn khoăn của lòng em. Giọng thơ như thầm thì, tự bạch, ý thơ được kết nối tự nhiên về những băn khoăn của lòng em, làm nên chất suy tư ngọt ngào của Xuân Quỳnh. Cũng như tâm lí quen thuộc của bao người con gái khi yêu: trái tim người phụ nữ vốn có nhiều lo âu trăn trở. Ở hai khổ thơ này, nhân vật em đang thử cắt nghĩa, lí giải nơi bắt đầu của tình yêu, đi tìm cội nguồn của tình yêu. Tác giả mượn sóng biển, gió trời để cắt nghĩa. Song ở mức độ nhất định không thể lí giải cặn kẽ đến cùng nguồn gốc của nó: *Sóng bắt đầu từ gió? Gió bắt đầu từ đâu?* Xuân Quỳnh bất lực không thể giải thích được. Tình yêu cũng như gió biển, gió trời đầy bí ẩn không thể truy đuổi đến cùng ngọn nguồn của nó. Bởi tình yêu là một thứ tâm lí đặc biệt vừa cụ thể, vừa mơ hồ, vừa gần gũi, vừa xa xôi. Yêu bằng trực cảm, bằng sự mách bảo của con tim mà trái tim có quy luật riêng của nó không dễ gì giải thích. Xuân Quỳnh đã thú nhận sự bất lực của lòng mình một cách dễ thương, đáng yêu, nữ tính *" Em cũng không biết nữa/ khi nào ta yêu nhau"*.

- Xuân Quỳnh đã chỉ ra một quy luật rất thật của tình yêu. Tác giả muốn tìm hiểu đến cùng nguồn gốc của nó nhưng chính ngay khi không thể tìm ra câu trả lời là lúc em đang được sống thật nhất với tình yêu của mình. Tâm lí ấy thật giản dị và đẹp đẽ. Xuân Quỳnh phát hiện ra quy luật của trái tim bằng trực cảm nhạy bén, bằng sự

đằm thắm và những trải nghiệm qua nhiều sự đổ vỡ của bản thân. Hai khổ thơ bộc bạch thật chân thành như một lời tự thú hồn nhiên sâu sắc, nữ tính.

Hoạt động 5: Hướng dẫn HS đọc hiểu khổ thơ 5,6,7: Tình yêu gắn liền với nỗi nhớ và lòng chung thủy

HS đọc diễn cảm khổ thơ**:** " *Con sóng dưới lòng sâu*

... Dù muôn vàn cách trở "

***GV nêu câu hỏi*:** Không lí giải được nguồn gốc của tình yêu nhưng Xuân Quỳnh đã phát hiện ra những biểu hiện cao nhất của tình yêu đó là tâm trạng gì? Tâm trạng ấy thể hiện như thế nào qua từ ngữ, hình ảnh, nhịp điệu của khổ thơ.? Hãy phân tích cắt nghĩa, bình giá, khái quát những đặc sắc nghệ thuật ấy. Em có thể so sánh với một số bài thơ khác (câu thơ) để khẳng định điều đó.

HS thảo luận, phân tích, so sánh, cắt nghĩa, bình giá, khái quát

GV dẫn dắt: Ở khổ thơ 5 sóng và em phân đôi, soi chiếu vào nhau làm sáng lên những tâm sự sâu kín trong em. Đó là nỗi nhớ mênh mông, da diết, sâu thẳm của em.

……Không ngủ được

……Tới bờ

…….Trên mặt đất

……..Dưới lòng sâu.

Con sóng trên mặt nước, dưới lòng sâu, nhớ bờ không ngủ. Như vậy, nỗi nhớ bờ của sóng choán cả không gian (*dưới, trên*), choáng cả thời gian (*ngày và đêm*), trong ý thức (*không ngủ*). Đó là nỗi nhớ mênh mông, sâu thẳm và đó cũng chính là nỗi nhớ của người con gái đối với người yêu. Ý thơ được kết nối phát triển tự nhiên, những câu thơ không ngắt nhịp đặt cạnh nhau liên tiếp như nhịp sóng biển vô hồi vô tận. Sóng được lặp lại ba lần trong khổ thơ, khổ thơ kéo dài 6 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 như con sóng nhớ bờ ở tầng sâu, trên mặt nước, chế ngự cả không gian, thời gian thì em nhớ anh cũng da diết, cháy bỏng từng hơi thở, trong từng ý nghĩ, cả khi thức, cả khi ngủ và cả trong mơ.

Nỗi nhớ này không chỉ biểu hiện trong bài thơ của Xuân Quỳnh mà ta còn bắt gặp trong ca dao: *Nhớ ai bổi hồi bổi hồi/ Như đứng đống lửa như ngồi đống rơm; "Anh nhớ tiếng, anh nhớ hình anh nhớ ảnh",(Xuân Diệu)*

Nhận xét khái quát khổ thơ 5

Ở khổ thơ 5, hình ảnh thơ hé lộ một suy cảm, một khát khao hạnh phúc rất chân thành: Sóng khát khao có bờ cũng như em khát khao có anh. Tình yêu đằm thắm giản dị trong sáng bao giờ cũng thể hiện nỗi nhớ da diết cháy bỏng trong xa cách. Có thể

nói Xuân Quỳnh thật táo bạo nói lên khát vọng sôi nổi mãnh liệt của lòng mình- *Một tiếng nói nhân bản hiếm thấy trong văn học Việt Nam trước đó*.

Khổ thơ 6,7

GV gợi mở: - Trong khổ thơ 6,7 tình yêu đích thực, chân thành còn được Xuân Quỳnh khám phá ở góc độ nào? Qua hình ảnh, chi tiết, ngôn ngữ đặc sắc nào? Hãy phân tích, lí giải, đánh giá các đặc sắc đó để thể hiện quan điểm về tình yêu đích thực của Xuân Quỳnh.

HS thảo luận, phân tích, đánh giá

GV dẫn dắt: Ở khổ thơ 6,7, Xuân Quỳnh quan niệm tình yêu sâu sắc đích thực bao giờ cũng gắn liền với sự chung thủy. Xuân Quỳnh đã chọn cách nói ngược: *Dẫu xuôi về phương Bắc/ Dẫu ngược về phương Nam* mang một ẩn ý sâu sắc: Dù cuộc đời bao nghịch lí ngang trái, bất công thì tình yêu của người con gái không bao giờ thay đổi. Ngược lại, bao giờ, ở đâu, khi nào em cũng chỉ *(nghĩ, hướng),* về anh duy nhất *một phương*. Lời thơ như một lời thề, như một lời tự đính ước với người yêu xuất phát từ đáy lòng người con gái.

Tác giả sử dụng điệp từ *dẫu, về* và mối quan hệ giữa các từ *dẫu,* nơi nào, em cũng hướng về anh *một phương*, kết cấu giả định để khẳng định cái bất biến giữa cái vạn biến đó là lòng chung thủy. Nhưng vẫn chưa thỏa, tác giả còn mượn con sóng để khẳng định : *Con nào chẳng tới bờ/ Dù muôn vời cách trở*. Đó là niềm tin mãnh liệt đích thực vào tình yêu chân chính của Xuân Quỳnh. Một tình yêu chân chính đích thực cao cả sẽ giúp con người vượt qua bao sóng gió của cuộc đời để đưa con thuyền tình yêu cập bến bờ hạnh phúc. Có thể nói sóng và em hòa nhập, cộng hưởng diễn tả một tình yêu nồng nàn tha thiết, thủy chung son sắt của người phụ nữ trong tình yêu. Tình yêu này ta còn bắt gặp trong ca dao: *Yêu nhau tam tứ núi cũng trèo/ Ngũ lục sông cũng lội/ Thất bát cửu đèo cũng qua; Chồng em áo rách em thương/ Chồng người áo gấm xông hương mặc người.*

Nhận xét đánh giá khái quát khổ thơ 5,6,7

***GV gợi mở*:** Qua sự phân tích cắt nghĩa, bình giá, em hãy nêu nhận xét đánh giá khái quát về nội dung, nghệ thuật 3 khổ thơ 5,6,7.

HS thảo luận phân tích, nhận xét đánh giá khái quát

***GV dẫn dắt*:** Sóng và em hòa nhập 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. Tác giả quan niệm về một tình yêu đích thực bao giờ cũng gắn liền với nỗi nhớ da diết và lòng chung thủy sắt son dù bất kỳ ở hoàn cảnh nào. Đây không chỉ là nét đẹp trong tình yêu của Xuân Quỳnh mà còn là nét đẹp trong tình yêu của người phụ nữ Việt Nam mang nét đẹp truyền thống.

Hoạt động 6: Hướng dẫn HS đọc hiểu 2 khổ thơ cuối: nỗi lo âu và khát vọng tình yêu cao cả vĩnh hằng.

Hướng dẫn HS đọc diễn cảm khổ thơ cuối: *" Cuộc đời tuy dài thế ... Để ngàn năm còn vỗ*" giọng đọc tha thiết, nhẹ nhàng chú ý vào các hình ảnh *tan ra, trăm con sóng, ngàn năm còn vỗ...*

***GV gợi mở*:** Ở hai khổ thơ cuối, Xuân Quỳnh đã bộc bạch quan niệm rất riêng về tình yêu và cuộc đời như thế nào? Khao khát của nhà thơ làm thế nào để tình yêu của mình trở thành bất tử? Xuân Quỳnh đã chọn cách sống như thế nào? Em cảm nhận gì về cách sống đó? Quan niệm sống đẹp của Xuân Quỳnh cũng là quan niệm sống đẹp của những nhà thơ yêu đời, yêu cuộc sống có đúng không?

HS thảo luận, phân tích, bình giá các chi tiết nghệ thuật

GV dẫn dắt: - Xuân Quỳnh viết bài thơ *Sóng* 1967, thời gian đối với chị còn ở phía trước nhưng trải qua sự đổ vỡ trong tình yêu, sự chiêm nghiệm của bản thân, Xuân Quỳnh rất nhạy cảm với thời gian, sự hữu hạn của đời người, sự mong manh về hạnh phúc. Do vậy ý thức về thời gian đối với chị thường đi liền với lo âu và khát vọng nắm lấy hạnh phúc: *Cuộc đời tuy dài thế / .... Mây vẫn bay về xa* . Đứng trước hiện thực ấy, con người rất dễ chán nản, sống tiêu cực, buông xuôi. Song, Xuân Quỳnh vẫn hồn nhiên tha thiết yêu đời, vẫn ấp ủ biết bao hy vọng, vẫn phơi phới tin vào hạnh phúc, tương lai. Chị khát vọng muốn được *tan ra thành trăm con sóng để ngàn năm còn vỗ.* Đó là cái khát vọng vĩnh viễn bất tử hóa tình yêu cá nhân vào tình yêu cuộc đời rộng lớn, khát vọng cao cả.

- Qua sự phân tích hai khổ thơ cuối, ta thấy Xuân Quỳnh không bao giờ buông xuôi tuyệt vọng. Ngược lại, bao giờ chị cũng tin vào tương lai hạnh phúc- cái đích của cuộc đời. Với niềm tin mãnh liệt này mà tình yêu ở đây không mang màu sắc vị kỷ, tầm thường, nhỏ nhen mà thật lớn lao cao thượng. Cái khát vọng vĩnh viễn bất tử hóa tình yêu cá nhân vào tình yêu cuộc đời rộng lớn là một khát vọng tình yêu dâng hiến, thánh thiện, đậm nữ tính, gắn với trách nhiệm mang tính nhân bản sâu sắc.

Hoạt động 7: Hướng dẫn HS tổng kết

GV yêu cầu: *Từ những phân tích trên, em hãy khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của bài thơ.*

HS tổng hợp, khái quát

GV định hướng:

- Nội dung: Bài thơ Sóng thể hiện cái tôi yêu nồng nàn tha thiết, thủy chung trọn vẹn vượt lên sự thử thách của thời gian và sự hữu hạn của đời người. Thông qua hình tượng sóng, nhà thơ đã khám phá rất nhiều những quy luật tình cảm cũng như

những phẩm chất tốt đẹp của người phụ nữ trong tình yêu. Tình yêu ấy vừa mang nét đẹp hiện đại mới mẻ vừa mang nét đẹp truyền thống của người phụ nữ Việt Nam.

- Nghệ thuật: Bài thơ có những sáng tạo độc đáo về nghệ thuật, từ việc xây dựng hình tượng trùng phức, sóng đôi " *sóng và em*" đến việc thể hiện thể thơ năm chữ tạo nhịp điệu thơ. Nhịp điệu của sóng biển là nhịp điệu tâm hồn của người phụ nữ đang yêu. Hình ảnh thơ rất giàu ý nghĩa biểu tượng: Biểu tượng cho tình yêu phong phú, đẹp đẽ, cao cả.

Hoạt động 9: Hướng dẫn HS luyện tập và học bài ở nhà

1) Nêu những nét nghệ thuật đặc sắc và nội dung của bài thơ**.**

2) HS chọn một khổ thơ mà các em yêu thích nhất để bình giảng.

3) Giới thiệu HS đọc một số bài viết về bài *Sóng* (Bài viết của GS.TS Nguyễn Thanh Hùng về *Sóng thức, Viết một chữ trong bài thơ Sóng* của PGS. Nguyễn Văn Long, *Đối diện với sóng* của Nguyễn Xuân Lạc…

4) Đọc các bài thơ viết về tình yêu của Xuân Diệu, Chế lan Viên, Nguyễn Vũ Tiềm.

5) Học thuộc lòng bài thơ.

PHỤ LỤC 7

GIÁO ÁN ĐỐI CHỨNG 1

Tuần 18:
Ngày soạn : Ngày dạy:.....
Người dạy:

CẢNH NGÀY HÈ
(*Bảo kình cảnh giới- bài 43)*
Nguyễn Trãi

A.MỤC TIÊU CẦN ĐẠT
- Cảm nhận được vẻ dẹp của bức tranh thiên nhiên ngày hè, vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi.
- Nhận thức được đặc điểm thơ Nôm Nguyễn Trãi.

1.Kiến thức
- Vẻ đẹp của bức tranh cảnh ngày hè được gợi mở một cách sinh động
-Vẻ đẹp tâm hồn Nguyễn Trãi: nhạy cảm với thiên nhiên, với cuộc sống đời thường của nhân dân, luôn hướng về nhân dân với mong muốn "Dân giàu đủ khắp đòi phương".

2.Kĩ năng
Đọc – hiểu một bài thơ Đường luật theo đặc trưng thể loại.

B.PHƯƠNG TIỆN THỰC HIỆN
- Sgk. Sgv. Sách chuẩn kiến thức kĩ năng. Giáo án…
- Bài soạn…

C .CÁCH THỨC TIẾN HÀNH
Gv tổ chức giờ dạy học theo cách kết hợp các phương pháp: thảo luận, trả lời câu hỏi, vấn đáp…

D.TIẾN TRÌNH DẠY- HỌC

1. Ổn định lớp

2. Kiểm tra bài cũ
1.Đọc thuộc lòng phần phiên âm và phần dịch thơ bài thơ "Tỏ lòng" – Phạm Ngũ Lão
2. Vẻ đẹp của hình tượng con người thời Trần được thể hiện như thế nào trong bài thơ?
3. Qua bài thơ, em cảm nhận được gì về con người Phạm Ngũ Lão?

3.Bài mới:
Nguyễn Trãi – là tác giả VH lớn của VHTĐVN . Ông không chỉ là tác giả của những áng hùng văn "có sức mạnh bằng mười vạn quân"(*Bình Ngô đại cáo, Quân trung từ mệnh tập)* mà còn là tác giả của những bài thơ Nôm chan chứa cảm xúc, tình yêu thiên nhiên, cuộc sống, nặng lòng với nhân dân, đất nước. Tập thơ Nôm *Quốc âm thi tập* của ông gồm 254 bài là tập thơ Nôm sớm nhất hiện còn, đánh dấu bước phát triển của Vh chữ Nôm trong VHTĐ. Tập thơ đó có nhiều phần, trong đó có phần "*Vô đề*" được xếp thành một số mục cho chúng ta thấy rõ bức chân dung tinh thần của Ức trai. Hôm nay chúng ta sẽ cùng tìm hiểu bài thơ (*Cảnh ngày hè*) thuộc mục *Bảo kính cảnh giới* (*Gương báu răn mình*).

Hoạt động của Gv - Hs	Nội dung cần đạt
Gv cho hs đọc tiểu dẫn Sgk Cho biết đôi nét về tác giả Nguyễn Trãi?	**I. Tìm hiểu chung** **1. Vài nét về tác giả, tác phẩm** - Nguyễn Trãi (1380- 1442) Là anh hùng dân tộc, nhà văn hóa lớn, một tác gia văn

Những nét chính về tác phẩm "Quốc âm thi tập"?	học lớn. - "Quốc âm thi tập": (tiểu dẫn sgk – 117) Gồm 254 bài thơ Nôm., chia làm 4 phần…
Xuất xứ, chủ đề, thể thơ, bố cục bài "cảnh ngày hè"?	**2. Bài thơ "Cảnh ngày hè"** - **Xuất xứ**: bài số 43 thuộc chùm thơ "Bảo kính cảnh giới" trong "Quốc âm thi tập" - **Chủ đề**: bộc lộ nỗi lòng, chí hướng của tác giả. - **Thể thơ** : thất ngôn xen lục ngôn - **Bố cục**: 2 phần Câu 2-5 : cảnh thiên nhiên, cuộc sống Câu 1- 7,8: vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi
Bức tranh thiên nhiên dược tác giả vẽ vào thời gian nào? Em có nhận xét gì về sắc thái, hình ảnh thiên nhiên và cuộc sống được tác giả nhắc đến? Gv: bổ sung (*Khác với tính từ "lập lòe" trong thơ Nguyễn Du "Dưới trăng quyên đã gọi hè/ Đầu tường lauwr lựu lập lòe đơm bông" thiên về tạo sắc)* (*Ngồn sống ấy như tạo ra một sự thôi thúc tự bên trong, đang ứ căng, đang tràn đầy trong lòng thiên nhiên vạn vật,không kìm lại được, khiến chúng phải "giương" lên, "phun" ra hết lớp này tới lớp khác* *Bức tranh thiên nhiên, cuộc sống hết súc sinh động bởi nó có sự kết hợp hài hòa giữa đường nét, màu sắc, âm thanh, con người cảnh vật: màu lục của lá hòe làm nổi bật màu đỏ của hoa lựu, ánh mặt trời buổi chiều như dát vàng trên tán hòe xanh, tiếng ve inh ỏi_âm thanh đcặ trưng của màu hè, hòa cùng tiếng lao xao nơi chợ cá- âm thanh đcặ trưng của làng chài từ xa vọng lại* *Cảnh vật thiên nhiên ở đây mang vẻ dân dã, giản dịu đời thường nhưng*	**II. Đọc- hiểu văn bản** **1. Bức tranh thiên nhiên, cuộc sống** **a) Thiên nhiên** -Thời gian: tịch dương- chiều muộn, ngày tàn. - Mọi hình ảnh đều sống động: Hòe lục đùn đùn, rợp mát như giương ô che rợp, thạch lựu phun trào sắc đỏ, sen hồng đang đọ nức ngát mùi hương. - Mọi sắc màu đều đậm đà: hòe lục, lựu đỏ, sen hồng →Tạo nên vẻ đẹp rực rõ của bức tranh thiên nhiên mùa hè đầy sức sống. *(Hình ảnh, sắc thái thiên nhiên* *+ Cây hòe: động từ mạnh : "đùn đùn"-vận động của nguồn sống mãnh liệt, sôi trào+ "tán rợp giương"-> đang ở độ phát triển, đầy sức sống.* *+ Hoa lựu: + động từ "phun"- tả sức sống.* *+ Hoa sen: +động từ"tiễn mùi hương"(ngát mùi hương) + tính từ "ngát"-> gợi sự bừng nở, khoe sắc tảo hương ngào ngạt của hoa sen mùa hạ.)* **b) Cuộc sống** - Nơi chợ cá dân dã thì "lao xao", tấp nập - Chốn lầu gác thì "dắng dỏi" tiếng ve như một bản đàn →Vẻ đẹp thanh bình của bức tranh đời sống ⇨Cả thiên nhiên và cuộc sống con người đều tràn đầy sức sống. Điều đó cho thấy một tâm hồn, khát sống, yêu đời mãnh liệt và tinh tế, giàu chất nghệ sĩ của tác giả. *- Âm thanh, sắc thái cuộc sống:* *+Lao xao chợ cá: âm thanh đcặ trưng của làng chài, dấu hiệu sự sống của con người* *Âm thanh từ xa vọng lại cái nghiêng tai kì diệu, tinh tế và tấm lòng luôn hướng đến con người và cuộc sống cảu Nguyễn Trãi* *+ Dắng dỏi cầm ve: tiếng ve kêu ing ỏi như tiếng đàn => Những âm thanh gợi tả rộn rã, tươi vui, có sự kết*

cũng hết sức tinh tế, gợi cảm, khác với cách miêu tả bức tranh mùa hè có phần mộc mạc, thô ráp của tác giả thời Hồng Đức.	*hợp hài hòa giữa đường nét, màu sắc, âm thanh, con* người cảnh vật*:* →Bức tranh thiên nhiên cuộc sống được miêu tả vào thời điểm cuối ngày nhưng không gợi cảm giác ảm đạm, ngày sắp tắt nhưng sự sống không dừng lại, nó vẫn dồi dào mãnh liệt, cuộc sống rộn rã tươi vui. **<u>2. Vẻ đẹp tâm hồn của Nguyễn Trãi:</u>** **<u>a)Tâm hồn yêu thiên nhiên, yêu đời và cuộc sống</u>**
Tác giả đã huy động: *+Thị giác: để cảm nhận màu sắc cảu lá hòe xanh, hoa thạch lựu đỏ ngời.* *+Khứu giác: để cản nhận hương sen thơm ngát.* *+Thính giác: để thu nhận âm thanh lao xao của chợ cá làng chài từ xa.* *+Tính giác và sự liên tưởng: để thấy tiếng ve kêu inh ỏi tựa như tiếng đàn Điều đó cho thấy tác giả có sự giao cảm mạnh mẽ, tinh tế giữa thiên nhiên cảnh vật và cuộc sống con người.*	- Hoàn cảnh của nhà thơ: *"Rồi hóng mát thủa ngày trường"* +"Rồi": rảnh rỗi, hóng mát, dạo chơi để tâm hồn thanh thản. +"Thủa ngày trường": ngày rộng tháng dài →Hoàn cảnh hiếm hoi, bất đắc dĩ của nhà thơ. - Tình yêu thiên nhiên của Nguyễn Trãi: +Bức tranh ngày hè được đón nhận bằng nhiều giác quan. +Cảnh vật thanh bình, yên vui ->Tâm hồn giao cảm mạnh mẽ với cảnh vật, tấm lòng yêu đời, yêu cuộc sống. **<u>b)Tấm lòng ưu ái với dân, với nước</u>.** "*Dễ có Ngu cầm đàn một tiếng* *Dân giàu đủ khắp đòi phương*"
Ngu cầm: đàn của vua Ngu Thuấn *+Nguyễn Trãi mơ đến cây đàn của vua Thuấn-> ca ngợi, làm cho dân giàu đủ ấm no hơn*	- Đắm mình trong cảnh ngày hè, ước mơ có cây đàn của vua Thuấn, gảy khúc Nam Phong cầu mưa thuận gió hòa để "Dân giàu đủ khắp đòi phương". - Lấy Nghiêu, Thuấn làm "gương bàu răn mình", Nguyễn Trãi đã bộc lộ chí hướng cao cả: luôn khao khát đem tài trí để thực hành tư tưởng nhân nghĩa yêu nước thương dân. - câu kết thúc (câu lục ngôn) ngắn gọn thể hiện sự dồn nén cảm xúc của cả bài. →Niềm khát khao cao đẹp, điểm kết thúc của hồn thơ Ức Trai không phải ở thiên nhiên, tạo vật mà chính ở con người, ở dân. **<u>III. Tổng kết</u>** **<u>1. Nội dung</u>** Bài thơ là bức tranh ngày hè đẹp, sinh động và đầy sức sống Qua bức tranh thấy được vẻ đẹp tâm hồn Nguyễn Trãi **<u>2. Nghệ thuật</u>** - Hệ thống ngôn từ giản dị, tinh tế xen lẫn từ Hán và điển tích - Sử dụng từ láy độc đáo:*đùn đùn, lao xao, dắng dỏi..* **<u>3. Ghi nhớ (sgk- 119</u>)**

D. CỦNG CỐ, DẶN DÒ

1. Củng cố: Nắm được bức tranh màu hè sinh đọng tràn đầy sức sống, hiểu được tấm lòng của nhà thơ với dân với nước. Hình thức đặc biệt của câu 1 và 8 thể hiện tâm trạng, nỗi niềm nhà thơ….

2.Dặn dò: Học thuộc bài thơ, soạn bài "Tóm tắt văn bản tự sự"!

GIÁO ÁN ĐỐI CHỨNG 2

Tuần 25:

Ngày soạn : ……..Ngày dạy:.....

Người dạy:

Tiết 79,80 Đọc văn: VỘI VÀNG

Xuân Diệu

A - MỤC TIÊU BÀI HỌC:

Giúp HS:

- Cảm nhận được niềm khao khát sống mạnh liệt, sống hết mình và quan niệm vê thời gian, về tuổi trẻ và hạnh phúc của Xuân Diệu.
- Thấy được sự kết hợp nhuần nhị giữa mạch cảm xúc mãnh liệt, dồi dào và mạch luận lí sâu sắc; những sáng tạo độc đáo về nghệ thuật của bài thơ.

B - PHƯƠNG PHÁP, PHƯƠNG PHÁPDẠY HỌC:

- GV tiến hành giờ dạy theo các phương pháp: đọc sáng tạo, tái hiện, gợi tìm, thảo luận, so sánh, thuyết giảng.
- SGK, SGV, thiết kế bài giảng

C - TIẾN TRÌNH DẠY HỌC:

1. Ổn định tổ chức

2. Kiểm tra bài cũ

3. Giới thiệu bài mới

Hoạt động của GV và HS	*Nội dung cần đạt*
HS đọc tiểu dẫn SGK và cho biết vài nét về tác giả?	**I. TIỂU DẪN:** **1. Tác giả**:(SGK) - (1916- 1985) - Tên khai sinh là Ngô Xuân Diệu - Đã được thừa hưởng đức tính cần cù của người cha xứ Nghệ - Xuân Diệu là nghệ sĩ lớn, nhà văn hoá lớn có sức sáng tạo mãnh liệt, bền bỉ và sự nghiệp văn học phong phú. **2. Tác phẩm *Vội vàng*** **a. Xuất xứ:** Bài thơ được in trong tập "Thơ thơ", xuất bản năm 1938. **b. Bố cục:** - 11 câu đầu : Tình yêu cuộc sống say mê, tha thiết của nhà thơ.
- Hãy cho biết xuất xứ bài thơ. - GV đọc mẫu và hướng dẫn HS đọc - HS đọc bài thơ, chia đoạn, nêu ý chính từng đoạn	

	- 18 câu tiếp : Nỗi băn khoăn trước thời gian và cuộc đời - 10 câu còn lại : Khát vọng sống, khát vọng yêu cuồng nhiệt, hối hả: **c. <u>Chủ đề</u>:** Tình yêu cuộc sống mãnh hệt, niềm khát khao giao cảm, nỗi lo âu khi thời gian trôi mau và quan niệm sống mới mẻ tích cực của nhà thơ **II. <u>ĐỌC - HIỂU VĂN BẢN</u>:** **1/ <u>11 câu đầu</u>: Tình yêu cuộc sống say mê, tha thiết của nhà thơ.**
- Nhận xét cách diễn đạt của nhà thơ trong 4 câu thơ mở đầu? (thể thơ, cách dùng từ, hình ảnh, nhịp thơ...?)	***a) 4 câu đầu:*** 4 câu thơ năm chữ, kiểu câu khẳng định. Điệp ngữ "tôi muốn" → điệp cấu trúc, nhịp thơ gấp gáp, khẩn trương. → khẳng định ước muốn táo bạo, mãnh hệt: muốn ngự trị thiên nhiên, muốn đoạt quyền tạo hóa → ý tưởng có vẻ như ngông cuồng của thi nhân xuất phát từ trái tim yêu cuộc sống thiết tha, say mê, và ngây ngất
Hình ảnh thiên nhiên, sự sống được tác giả cảm nhận như thế nào?	***b) 7 câu tiếp:*** Bức tranh thiên nhiên : yến anh, ong bướm, hoa lá, ánh sáng chớp hàng mi ... Thiên nhiên hiện hữu có đôi có lứa, có tình như mời gọi, như xoắn xuýt.
Nhận xét về cách diễn tả tâm trạng tình cảm của thi nhân trước bức tranh thiên nhiên, cuộc sống	- Điệp khúc "này đây" và phép liệt kê tăng tiến cùng một số cụm từ "tuần tháng mật", "khúc tình si" → sự sung sướng, ngất ngây; hối hả, gấp gáp như muốn nhanh chóng tận hưởng vẻ đẹp của cuộc sống. - Cách diễn đạt độc đáo: "Tháng giêng ngon như một cặp môi gần"; so sánh → vật chất hóa khái niệm thời gian qua hình ảnh "cặp môi gần" → vừa gợi hình thể vừa gợi tính chất (thơm ngon và ngọt ngào). ⇒ Quan niệm mới mẻ về cuộc sống, về tuổi trẻ và hạnh phúc. Đối với Xuân Diệu, thế giới này đẹp nhất vì có con người giữa tuổi trẻ và tình yêu. Thời gian quý giá nhất của mỗi đời người là tuổi trẻ mà hạnh phúc lớn nhất của tuổi trẻ là tình yêu. Biết thụ hưởng chính đáng những gì mà cuộc sống dành cho mình, sống hết mình nhất là những tháng năm tuổi trẻ, đó là một quan niệm mới, tích cực, thấm đượm tinh thần nhân văn.
4. Củng cố: Nội dung và nghệ thuật của đoạn thơ **5. Dặn dò:** Học thuộc bài thơ, nắm được nội dung và nghệ	

thuật của bài thơ.	

Tiết 80 Đọc văn:

VỘI VÀNG

Xuân Diệu

A - MỤC TIÊU BÀI HỌC:

Giúp HS:

- Cảm nhận được niềm khao khát sống mạnh liệt, sống hết mình và quan niệm vê thời gian, về tuổi trẻ và hạnh phúc của Xuân Diệu.
- Thấy được sự kết hợp nhuần nhị giữa mạch cảm xúc mãnh liệt, dồi dào và mạch luận lí sâu sắc; những sáng tạo độc đáo về nghệ thuật của bài thơ.

B - PHƯƠNG PHÁP, PHƯƠNG PHÁPDẠY HỌC:

- GV tiến hành giờ dạy theo các phương pháp: đọc sáng tạo, tái hiện, gợi tìm, thảo luận, so sánh, thuyết giảng.
- SGK, SGV, thiết kế bài giảng

C - TIẾN TRÌNH DẠY HỌC:

1. Ổn định tổ chức

2. Kiểm tra bài cũ

3. Giới thiệu bài mới

Hoạt động của GV và HS	*Nội dung cần đạt*
Quan niệm của Xuân Diệu về thời gian có gì khác với quan niệm truyền thống? Quan niêm này được X.Diệu diễn tả như thế nào?	**I. TIỂU DẪN:** **II. ĐỌC - HIỂU VĂN BẢN:** **1/ 11 câu đầu: Tình yêu cuộc sống say mê, tha thiết của nhà thơ.** **2/ 18 câu tiếp theo: Nỗi băn khoăn trước thời gian và cuộc đời.** - "Xuân đương tới ..." →sợ độ phai tàn sắp sửa Xuân Diệu cảm nhận về thời gian trôi mau. Giọng thơ tranh luận, biện bác - một dạng thức triết học đã thấm nhuần cảm xúc. Nhịp thơ sôi nổi, những câu thơ đầy mỹ cảm về cảnh sắc thiên nhiên. Xuân Diệu không đồng tình với quan niệm: thời gian tuần hoàn (quan niệm này xuất phát từ cái nhìn tĩnh, có phần siêu hình, lấy sinh mệnh vũ trụ làm thước đo th.gian) - "Xuân đương tới nghĩa là xuân đương qua ... sẽ già". Điệp từ, nghệ thuật tương phản : Theo Xuân Diệu, thời gian tuyến tính, thời gian như một dòng chảy xuôi chiều, một đi không trở lại. Quan niệm này xuất phát từ cái nhìn động: cảm nhận về thời gian của Xuân Diệu là cảm nhận đầy tính mất

Nét đặc sắc về n.thuật, n.dung của đoạn thơ?	mát. - "Lòng tôi rộng nhưng lượng trời cứ chật... tiếc cả đất trời". Nghệ thuật tương phản, từ láy "bâng khuâng" → cảm xúc lưu luyến tuổi trẻ, mùa xuân, cuộc đời → Nhà thơ yêu say đắm cuộc sống. - "Mùi tháng năm đều rớm vị chia phôi ... tiễn biệt": Nhân hóa, cảm nhận bằng mọi giác quan. Mỗi khoảnh khắc trôi qua là một sự mất mát. Cảm nhận tinh tế dòng thời gian được nhìn như một chuỗi vô tận của những mất mát chia phôi, cho nên thời gian thấm đẫm hương vị của chia lìa. Khắp vũ trụ là lời thở than của vạn vật, là không gian đang tiễn biệt thời gian. Mỗi sự vật đang ngậm ngùi tiễn biệt một phần đời của chính nó → cùng với sự ra đi của thời gian là sự phôi pha, phai tàn của từng cá thể.
Quan niêm sống của X.Diệu có chỗ nào tích cực?	*** <u>Tiểu kết</u>:** Giọng thơ triết luận, ngôn ngữ thơ biểu cảm, giàu hình ảnh. Nhà thơ ý thức sâu xa về giá trị của mỗi cá thể sống. Mỗi khoảnh khắc trong đời con người đều vô của quý giá vì một khi đã mất đi là mất vĩnh viễn → Quan niệm này khiến cho con người biết quý từng giây từng phút của đời mình và biết làm cho từng khoảnh khắc đó tràn đầy ý nghĩa → Đây chính là sự tích cực rất đáng trân trọng trong quan niệm sống của XD.
Khát vọng sống, khát vọng yêu cuồng nhiệt, hối hả được thể hiện như thế nào?	**3/ <u>10 câu cuối</u>: Khát vọng sống, khát vọng yêu cuồng nhiệt, hối hả.** - "Mau đi thôi!" Câu cảm thán → giục giã sống "vội vàng" để tận hướng tuổi trẻ và thời gian, không sống hoài, sống phí... - Điệp ngữ "Ta muốn": khát vọng sống mãnh liệt, khát vọng được yêu thương: "Ta muốn say cánh bướm với tình yêu" - Liệt kê : hình ảnh "mây, gió, cánh bướm, non nước, cây, cỏ, ..." → Thị giác cảm nhận về không gian của cuộc sống mới mơn mởn, đầy ánh sáng rất đáng yêu Khứu giác cảm nhận về mùi vị "thơm" hương cuộc sống Thính giác cảm nhận "thanh sắc của thời tươi" "Cái hôn","cắn"→ cảm giác mãnh liệt, vồ vập, yêu thương

	- "Ta muốn ôm → riết → say → thâu → cắn": các động từ, tăng tiến, phép điệp -> tình yêu mãnh liệt táo bạo của một cái "tôi" thi sĩ yêu cuộc sống cuồng nhiệt, tha thiết với mềm vui trần thế, tâm thế sống tích cực . ⇒ Ba đoạn thơ vận động vừa rất tự nhiên về cảm xúc, vừa rất chặt chẽ về luận lý: thấy cuộc sống là thiên đường trên mặt đất, nhà thơ sung sướng ngây ngất tận hưởng nhưng với một tâm hồn nhạy cảm trước bước đi của thời gian, nhà thơ nhận thấy "xuân đương tới nghĩa là xuân đương qua". Vì thế day dứt, thi nhân bỗng chợt buồn rồi băn khoăn, day dứt. Không thể níu giữ thời gian, không thể sống hai lần tuổi trẻ nên thi nhân vội vàng cuống quýt nỗi khát khao giao cảm với đời. Bài thơ kết ở giây phút đỉnh điểm : "Hỡi xuân hồng ta muốn cắn vào ngươi". **III. <u>TỔNG KẾT</u> :** - Kết hợp nhuần nhị giữa mạch cảm xúc dồi dào và mạch triết luận sâu sắc . Cách sử dụng ngôn từ mới mẻ, độc đáo, sáng tạo.
Nêu kết luận chung	→ Xuân Diệu thực sự là một bậc thầy của tiếng Việt ngay từ khi ông còn trẻ . - Cách nhìn nhận thiên nhiên, quan niệm về thời gian, quan niệm sống của Xuân Diệu diễn tả một tiếng lòng khát khao mãnh liệt và cho thấy ông ý thức sâu sắc về giá trị lớn nhất của đời người là tuổi trẻ, hạnh phúc lớn nhất của con người là tình yêu; thời gian ra đi không trở lại nên ta phải quý trọng thời gian, sống sao cho có ý nghĩa → Cách nhìn nhận của Xuân Diệu rất tích cực với một tinh thần nhân văn mới
4. Củng cố: Nội dung và nghệ thuật của bài thơ **5. Dặn dò:** Học thuộc bài thơ, năm được nội dung và nghệ thuật của bài thơ.	

GIÁO ÁN ĐỐI CHỨNG 3

Tuần 6:
Ngày soạn :. Ngày dạy:.....
Người dạy:
Tiết 1 ***SÓNG***
-XUÂN QUỲNH -

I. Mức độ cần đạt
1. Kiến thức:
- Vẻ đẹp tâm hồn của người phụ nữ trong tình yêu qua hình tượng "sóng".
- Đặc sắc trong nghệ thuật xây dựng hình tượng ẩn dụ, giọng thơ tha thiết, sôi nổi, nồng nàn, nhiều suy tư, trăn trở.

2. Kĩ năng:
- Đọc - hiểu một bài thơ trữ tình theo đặc trưng thể loại.
- Rèn kĩ năng cảm thụ thơ.

KNS: Giao tiếp, Tư duy sáng tạo; Tự nhận thức

3. Thái độ:
- Có ý thức xây dựng những tình cảm trong sáng, chân thành, lành mạnh, từ đó biết quý trọng và hướng tới tình yêu cao đẹp.

II. <u>Chuẩn bị của giáo viên và học sinh:</u>
1. **Chuẩn bị của giáo viên**: SGK, SGV, TLTK.
Tập thơ Xuân Quỳnh, chân dung nhà thơ.
Thiết kế bài dạy.
2. **Chuẩn bị của học sinh**: SGK, vở soạn văn, vở ghi, tìm hiểu về đời và thơ Xuâ Quỳnh.

<u>III. Phương pháp- kĩ thuật dạy học.</u>
Đọc diễn cảm, vấn đáp, nêu vấn đề, thuyết trình, thảo luận.
KT: Động não; trao đổi nhóm; trình bày 1p.

<u>IV.Tiến trình bài dạy:</u>
Bước 1. ổn định.
Bước 2. Kiểm tra bài cũ:
Hãy kể tên những tác phẩm viết về đề tài tình yêu được giới thiệu trong chương trình ngữ văn THPT. Cảm nhận chung về các tác phẩm đó.
Đáp án: Đây thôn Vĩ Dạ của Hàn Mặc Tử, " Tương tư" của Nguyễn Bính,...
" Tôi yêu em" của Pus- kin; " Bài thơ số 28" của Tago; " Rô-mê- ô và Giu- li- ét" của Sếch- xpia,...
Bước 3. Bài mới
Hoạt động 1. Giới thiệu bài mới.
Đề tài tình yêu là đề tài muôn thuở trong thi ca, cũng là đề tài có sức hấp dẫn đặc biệt với đông đảo bạn đọc ở mọi lứa tuổi, mọi thời đại. Xuân Quỳnh là một trong những nhà thơ hiện đại Việt Nam được coi là nhà thơ của tình yêu. " Sóng" cùng với " Thuyền và biển" được coi là hai bài thơ tình vào loại hay nhất của Xuân Quỳnh nói riêng và thơ hiện đại Việt Nam nói chung" (Lưu Khánh Thơ).

Hoạt động của GV và HS	Nội dung cần đạt
Hoạt động 2. Đọc- hiểu tiểu dẫn. * Tìm hiểu Tiểu dẫn.	**I. <u>Đọc hiểu tiểu dẫn</u>** **1. Tiểu sử.** - Nguyễn Thị Xuân Quỳnh (1942- 1988) là nhà thơ trẻ tiêu biểu trong thời kỳ chống Mĩ và thơ ca hiện đại .

- Giáo viên gọi một học sinh đọc phần tiểu dẫn SGK. - GV: Em hãy giới thiệu đôi nét về tác giả Xuân Quỳnh ?	- Quê: Thị xã Hà Đông- tỉnh Hà Tây - Tuổi thơ chịu nhiều thiệt thòi, mồ côi mẹ, không được gần cha, ở với bà ngoại -> Luôn khao khát tình yêu thương, mái ấm gia đình, nhạy cảm với tình mẫu tử . Là một diễn viên múa tài năng, ham thích thơ ca.
HS tự tóm tắt vào vở ghi theo các nội dung chính: - tiểu sử. - đặc điểm thơ - tác phẩm tiêu biểu.	**2. Đặc điểm phong cách sáng tác.** Thơ Xuân Quỳnh là tiếng nói của một tâm hồn phụ nữ hồn hậu chân thành, nhiều lo âu và luôn khao khát hạnh phúc bình dị đời thường. **3. Tác phẩm tiêu biểu.** - Tác phẩm: *Chồi biếc, Hoa dọc chiến hào, Gió lào cát trắng.*
? Hoàn cảnh ra đời bài thơ	**4. Hoàn cảnh ra đời.** Bài thơ "Sóng" rút ra trong tập "Hoa dọc chiến hào" viết vào ngày 26/12/1967 nhân dịp Xuân Quỳnh đi thực tế thăm đơn vị pháp binh bảo vệ bờ biển Diêm Điền- Thái Bình.
Hoạt động 3. Hướng dẫn đọc- tìm hiểu chung văn bản. PP: đọc diễn cảm; vấn đáp. - Giáo viên hướng dẫn học sinh đọc tác phẩm: giọng trầm đều phù hợp với ngôn ngữ của tình yêu .	**II. Đọc tìm hiểu chung văn bản.** **1. Đọc văn bản.** Thể thơ 5 chữ hiện đại, nhịp điệu linh hoạt theo cảm xúc. **2. Bố cục**. 3 phần: - Hai khổ thơ đầu: Sóng- trạng thái tâm lí của người phụ nữ đang yêu. - Năm khổ thơ tiếp theo: Cái tôi trữ tình trước muôn trùng sóng bể.
Hãy nêu bố cục của văn bản?	- Hai khổ thơ cuối: Những lo âu và khát vọng tình yêu.
Hoạt động 4. Hướng dẫn đọc hiểu văn bản. PP: Vấn đáp; gợi mở, thuyết trình, Trao đổi thảo luận. KT: động não. 1. Em có nhận xét gì về âm điệu và nhịp điệu của bài thơ ? Âm điệu và nhịp điệu đó được tạo nên bởi những yếu tố nào ? - *GV gọi HS trình bày nhận xét, bổ sung nội dung.* - *GV nhận xét, diễn giảng và chốt lại những kiến thức cơ bản cần nắm.*	**III. Đọc hiểu văn bản.** **1. Cảm nhận chung về bài thơ.** Âm điệu của bài thơ Sóng là âm điệu của những con sóng trên biển cả, sâu xa hơn chính là nhịp điệu của những con sóng lòng nhiều cung bậc sắc thái cảm xúc trong trái tim nữ thi sĩ. Âm điệu đó được tạo nên bở hai yếu tố: thể thơ năm chữ và phương thức tổ chức ngôn từ, hình ảnh. Thể thơ năm chữ cùng với sự linh hoạt phóng túng khi ngắt nhịp, phối âm đã gợi lên thật ấn tượng nhịp sóng biển(và cả sóng lòng nữa) khi êm dịu, khoan thai, khi dồn dập dữ dội. -"Sóng" là hình tượng nghệ thuật nói về tình yêu với âm hưởng dào dạt, nhịp nhàng với thể thơ 5 chữ, dòng không ngắt nhịp => Sóng tình yêu .
2. - GV gọi mở : Hình tượng "Sóng" được miêu tả trong mối quan hệ song song ứng chiếu với hình ảnh nào ? ý nghĩa ?	- "Sóng" luôn gắn với "em " bao trùm trong toàn bài -> Nghệ thuật ẩn dụ nói về tình yêu, Sóng là sự hoá thân cái tôi trữ tình của nhà thơ, lúc hoà nhập lúc phân đôi để soi chiếu vào nhau cộng hưởng .
* Tìm hiểu hai khổ thơ đầu.	**<u>2. Sóng và em những nét tương đồng</u>**

HS đọc văn bản.	**a-** ***Khổ 1& 2 :***
1. Trong hai câu thơ đầu, tác giả sử dụng những biện pháp nghệ thuật gì?	**<u>Khổ thơ thứ nhất</u>** **- Câu 1,2:** Cặp từ trái nghĩa : Dữ dội – dịu êm Ồn ào – lặng lẽ
Phân tích hiệu quả của từng biện pháp nghệ thuật đó?	→ Đặc tính quen thuộc, muôn thuở của sóng, lúc trào lên lúc lắng xuống nhịp nhàng.
- *GV giảng đặc tính quen thuộc, muôn thuở của sóng.*	→ Trạng thái tâm lý khác thường của người phụ nữ đang yêu đầy biến động phức tạp, sôi nổi, tha thiết, chân thành mãnh liệt, trầm tư sâu lắng.
❈ Em có nhận xét gì về hành trình của sóng ?	Cung bật phong phú, trạng thái đối cực phức tạp đầy bí ẩn và nghịch lí của nhân vật trữ tình. **- Câu 3,4:**
Thực chất Xuân Quỳnh muốn gửi gắm khao khát gì của trái tim phụ nữ đang yêu ?	Hành trình của sóng từ sông → bể => *qui luật của tự nhiên.* + Khát vọng vươn ra xa, thoát khỏi những gì nhỏ hẹp, chật chội, tầm thường của nhân vật trữ tình. "*Sông không hiểu nổi mình* *Sóng tìm ra tận bể".* → Khao khát vượt khỏi tình yêu cá nhân chật hẹp đến với tình yêu cuộc đời rộng lớn để khẳng định mình tự nhận thức về mình. ... Tâm hồn của người phụ nữ đang yêu cũng vậy, khi đang yêu họ luôn trăn trở, thao thức khám phá bản thân mình, ... tìm đến một nơi có trái tim đồng điệu với mình.
Gọi HS đọc khổ 2 . Nhà thơ đã phát hiện ra điều gì tương đồng giữa sóng và tình yêu?	Sóng – trạng thái tâm lí của người phụ nữ đang yêu. Tâm hồn đang yêu tự nhận thức về những *biến động khác thường trong lòng mình.*
	<u>Khổ thơ thứ 2.</u>
Tâm trạng của tác giả? HS trao đổi, phát biểu	+ Quy luật của sóng: *Sóng: ngày xưa, ngày sau: vẫn thế* → sự trường tồn của sóng trước thời gian: vẫn dạt dào, sôi nổi. + Quy luật của tình cảm:
GV liên hệ:	"Khát vọng tình yêu - bồi hồi trong ngực trẻ" → Tình yêu là khát vọng lớn lao, vĩnh hằng của tuổi trẻ và nhân loại. => Xuân Quỳnh đã liên hệ tình yêu tuổi trẻ với con sóng đại dương. Cũng như sóng, con người đã đến và mãi mãi đến với tình yêu. Đó là quy luật muôn đời. Khát vọng tình yêu xôn xao, rạo rực trong trái tim cũng là khát vọng muôn đời của nhân loại mà mãnh liệt nhất là tuổi trẻ -> *mãi mãi trường tồn, vĩnh hằng với thời gian.* **Liên hệ:** - Xuân Diệu :

"Làm sao sống được mà không yêu
Không nhớ, không thương một kẻ nào?"
- Trịnh Công Sơn :
Bài hát : *Vẫn hát lời tình yêu –*
- Tố Hữu:
" Có gì đẹp trên đời hơn thế
Người yêu người sống để yêu nhau"

❈Nội dung của khổ thơ *3 & 4.*

Khao khát lí giải cội nguồn của tình yêu được tác giả nói như thế nào ?
Sử dụng liên tiếp câu hỏi tu từ có tác dụng gì?
HS phát biểu.
Gv gợi mở để HS phân tích, cảm nhận.

GV mở rộng liên hệ với thơ Xuân Diệu.

b- ***Khổ 3 & 4 :***
+ Lặp cụm từ "Em nghĩ về".
+ *Lối đối sánh* : Biển – tình yêu.
+ *Câu hỏi tu từ* : thể hiện sự khao khát lí giải mãnh liệt.
? Điểm bắt đầu của sóng.
? Điểm bắt đầu của tình yêu.
→ Điểm bắt đầu, cội nguồn của sóng, của tình yêu không thể giải thích tường tận. Vì tình yêu là một hiện tượng tâm lí khác thường đầy bí ẩn - > cách cắt nghĩa nữ tính và trực cảm.

Hoạt động 5. Hướng dẫn HS sơ kết tiết 1..
- *GV gọi HS khái quát lại những bút pháp nghệ thuật được sử dụng trong bốn khổ thơ đầu.*

"Em cũng không biết nữa"
→Lời thú nhận thành thật đáng yêu, đầy nữ tính khẳng định sự kì ảo huyền diệu của tình yêu.

Tiết 17

Hoạt động 6. Hướng dẫn đọc hiểu văn bản.
PP: Vấn đáp; gợi mở, thuyết trình, Trao đổi thảo luận.
KT: động não.

c- ***Khổ 5 & 6,7 :***
*** Khổ 5.**
T*ình yêu thường gắn liền với nỗi nhớ khi xa cách – Nỗi nhớ mãnh liệt.*
+ *Nỗi nhớ thường trực :* khi thức khi ngủ, cả không gian và thời gian.
+ *Nghệ thuật :*
. Lặp cấu trúc, điệp từ, ngữ.
. Hình ảnh sóng đôi : sóng – bờ ; anh – em → Sự cộng hưởng→ Thể hiện nỗi nhớ cồn cào, da diết, không yên, không nguôi.
Thời gian : ngày - đêm
Thức – ngủ
→ Thống trị mọi thời gian cả ý thức và tiềm thức, thể hiện một tình yêu cháy bỏng đam mê, khôn cùng, nỗi nhớ thường trực ám ảnh của một tình yêu vĩnh viễn, bất diệt

* Tìm hiểu khổ thơ 5,6,7
Khổ 5.
Hình ảnh con sóng được miêu tả như thế nào?
Tác giả sử dụng biện pháp nghệ thuật gì? tác dụng?

Mượn hình tượng sóng để nói lên điều gì?

Qua đó em có nhận xét gì về cách thể hiện tình yêu của nhà

thơ?	*** Khổ thơ 6,7.** + Nhịp thơ là nhịp sóng. + Sóng khao khát tới bờ. + Em khao khát có anh
❈Phân tích những biện pháp nghệ thuật ở khổ thơ thứ 6 ? Tác dụng của những biện pháp nghệ thuật ấy ? - Hành trình đến đích của sóng là gì? Từ đó tác giả khẳng định điều gì?	⇨Tình cảm chân thành, táo bạo, không hề giấu giếm khát vọng tình yêu sôi nổi, mãnh liệt của một phụ nữ đang yêu. + Xuôi Bắc, ngược Nam → thấp thỏm một linh cảm tai họa trước cuộc đời bất trắc + Điệp từ "*dẫu*" "*về*" + Mối quan hệ giữa các từ ngữ : "*dẫu*" ... "*nơi nào*" ... "*em cũng*" ... "*hướng về anh một phương*".
❈Niềm tin vào tình yêu được tác giả nói như thế nào ở khổ 7 ?	Lối kết cấu giả định – khẳnh định cái bất biến giữa cái vạn biến : **lòng chung thủy.** + Đại dương – muôn vàn cách trở, trăm ngàn con sóng "con nào chẳng tới bờ".
❈Qua việc phân tích và cảm nhận hình tượng *sóng*, em biết gì về vẻ đẹp tâm hồn của người phụ nữ trong tình yêu ?	→ Một qui luật tất yếu của tự nhiên. Đó là niềm tin mãnh liệt vào tình yêu chân chính, đích thực của Xuân Quỳnh. Cách nói thật mạnh mẽ thiết tha, thật đằm thắm nhưng cũng giàu nữ tính. Nhà thơ lấy quy luật của tự nhiên là con sóng đại dương trước sự xô dạt của dòng chảy vẫn trở về bờ để khẳng định tình cảm của em trong dòng đời, ... sóng khát khao bờ như em khát khao được có anh, ... → Thể hiện sự trăn trở, nhớ nhung và bao giờ cũng thủy chung son sắt của tác giả.
* **Tìm hiểu hai khổ thơ cuối.** PP: vấn đáp. Thuyết trình. KT: Động não.	***<u>3. Những suy tư, lo âu, trăn trở trước cuộc đời và khát vọng tình yêu.(hai khổ thơ cuối)</u>*** ***- Khổ 8 :*** + Các cặp từ thường có trong các vế của câu ghép : *tuy - vẫn ; dẫu – vẫn.*
- Câu hỏi định hướng : ❈Quan niệm về thời gian, năm tháng được tác giả nói như thế nào ở khổ 8 ? Từ đó thể hiện tâm trạng gì của nhà thơ ?	→ Bằng *sự chiêm nghiệm* của một trái tim nhạy cảm nhà thơ đó *trăn trở lo âu về sự hữu hạn của đời người, trôi chảy của thời gian mong manh khó bền chặt của hạnh phúc* (đặc điểm thơ Xuân Quỳnh). - **Khổ 9 :** + Nhịp thơ nhanh cảm xúc mãnh liệt.
❈Khát vọng tình yêu vĩnh hằng được tác giả nói như thế nào ở khổ cuối ?	→ *Khát vọng hóa thân vào sóng, hòa tan* vào *sóng* mạnh mẽ, ấm áp. + "*Tan ra*" → khát vọng cháy bỏng. + "*Ngàn năm*" → trường cửu, bất tử.
- *GV giảng - bình*	⇨ Khát vọng vĩnh viễn bất tử hóa tình yêu cá nhân vào tình yêu cuộc đời rộng lớn. Đây là khát vọng tình yêu dâng hiến thánh thiện, đậm nữ tính, gắn với trách nhiệm. : ... và tình yêu tăng lên, tăng lên của sự tận tụy, thủy chung. Xuân Quỳnh cũng khao khát " thành trăm con

sóng nhỏ" để diễn tả muôn trùng trong tình yêu ... về tình yêu vô tận vô biên và sự cống hiến tất cả cảm xúc của con người cho tình yêu.

Hoạt động 7.

Tổng kết.

- GV gọi HS khái quát lại những biện pháp nghệ thuật được sử dụng trong bài thơ.

❈Qua bài thơ "*Sóng*", tác giả thể hiện vẻ đẹp gì của người phụ nữ trong tình yêu ?

III. TỔNG KẾT :

1. Nghệ thuật :

- Thể thơ năm chữ truyền thống, cách ngắt nhịp gieo vần độc đáo, giàu sức liên tưởng.
- Xây dựng hình tượng ẩn dụ, giọng thơ tha thiết.

2. Ý nghĩa văn bản :

Vẻ đẹp tâm hồn của người phụ nữ trong tình yêu hiện lên qua hình tượng sóng: *tình yêu tha thiết, nồng nàn, đầy khát vọng và sắt son chung thủy, vượt lên mọi giới hạn của đời người.*