



Phạm Toàn

CÔNG
NGHỆ
ĐẠY
Văn



NHÀ XUẤT BẢN LAO ĐỘNG
TRUNG TÂM VĂN HÓA NGÔN NGỮ ĐÔNG TÂY

CÔNG NGHỆ DẠY VĂN

PHẠM TOÀN

CÔNG NGHỆ DẠY VĂN

(DẪN LUẬN - CƠ SỞ TÂM LÝ HỌC)

(Sách tham khảo)

(Tái bản)

NHÀ XUẤT BẢN LAO ĐỘNG
TRUNG TÂM VĂN HÓA NGÔN NGỮ ĐÔNG TÂY

Kính dâng hương hồn bà,
tên thời con gái: Dương Thị Cúc,
Khắc Niệm, Võ Giang, Bắc Ninh,
tên về nhà chồng: bà Lê Kỳ,
Cự Lộc, Quan Nhân, Hà Nội,
người Mẹ tinh thần từ tấm bé,
người ảnh hưởng suốt cuộc đời

TÁC GIẢ

MỤC LỤC

	<i>Trang</i>
• <i>Lời giới thiệu (cho lần tái bản)</i>	9
• <i>Lời nhà xuất bản (Lần xuất bản đầu tiên)</i>	11
Chương mở đầu. PHƯƠNG PHÁP VIẾT CUỐN SÁCH NÀY	17

PHẦN THỨ NHẤT **MỘT CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC MỚI**

Chương một. MỘT THỜI THẢ LỎNG	30
Chương hai. CHẠNG VẠNG RẠNG ĐÔNG	47
• <i>Trở lại phương Đông</i>	51
• <i>Nhà trường sáng tạo</i>	71
• <i>Kĩ thuật tiên tiến</i>	91
Chương ba. PHƯƠNG THỨC NHÀ TRƯỜNG	108
• <i>Nhà trường của khái niệm</i>	112
• <i>Khái niệm là gì</i>	119
• <i>Chiếm lĩnh khái niệm</i>	123
• <i>Lại nói thêm về chiếm lĩnh khái niệm</i>	129
• <i>Công nghệ Giáo dục - một lí thuyết</i>	137

PHẦN THỨ HAI
MỘT CHIẾN LƯỢC DẠY VĂN MỚI

Chương bốn. TẠI SAO LẠI DẠY VĂN?	150
Chương năm. ĐI TÌM ĐỐI TƯỢNG VĂN	166
<i>Phần I: Hiểu lầm và chống hiểu lầm</i>	166
Chương sáu. ĐI TÌM ĐỐI TƯỢNG VĂN	195
<i>Phần II: Đối tượng văn nhìn từ phía người lớn</i>	195
• <i>Hệ thống biểu trưng</i>	199
• <i>Biểu trưng ẩn dụ</i>	213
• <i>Động cơ tạo biểu trưng ẩn dụ</i>	219
• <i>Từ ý kiến chuyên gia: nguyên lí đôi mắt ướt</i>	221
• <i>Vô thức và ý thức</i>	228
• <i>Ảo tưởng khóc mướn</i>	233
Chương bảy. ĐỐI TƯỢNG VĂN	
TỪ VIỆC LÀM VÀ THAO TÁC	245
<i>Phần I: Ba hành động tạo tác phẩm văn</i>	245
• <i>Cảm hứng sáng tác</i>	252
• <i>Tạo dáng tác phẩm</i>	261
• <i>Hành động sắp xếp</i>	269
Chương tám. ĐỐI TƯỢNG VĂN	
TỪ VIỆC LÀM VÀ THAO TÁC	278
<i>Phần II: Hai thao tác tạo tác phẩm văn</i>	278
• <i>Về khái niệm thao tác</i>	280
• <i>Thao tác tưởng tượng</i>	290
• <i>Thao tác liên tưởng</i>	301

PHẦN THỨ BA
NHỮNG VẤN ĐỀ KỸ THUẬT
TRONG CHIẾN LƯỢC DẠY VĂN MỚI

Chương chín. HỆ THỐNG HOẶC QUY TRÌNH	311
• Về vấn đề hệ thống	315
• Hệ thống dạy văn Dương Quảng Hàm	321
• Hệ thống dạy văn Công nghệ Giáo dục	331
• Nói đi nói lại chẳng thừa	336
Chương mười. KỸ THUẬT THỰC THI	343
I - Ba việc làm căn bản	343
• Mục 1: Giảng nghĩa từ như thế nào?	345
• Mục 2: Thao tác tưởng tượng - Tạo dựng hình tượng	360
• Mục 3: Thao tác liên tưởng - Tìm ý của hình tượng - Đi từ NGHĨA để tìm đến Ý	370
Chương mười một. KỸ THUẬT THỰC THI	377
II - Giai đoạn chuẩn bị học văn	377
• Vật liệu đồng dao	381
• Vật liệu câu đố	385
• Vật liệu tục ngữ	391
• Vật liệu ca dao	395
Chương mười hai. KỸ THUẬT THỰC THI	402
III - Thể loại tự sự	402
• Truyện kể dân gian	404
• Văn xuôi thời hiện đại	412

Chương mười ba. KỸ THUẬT THỰC THI	417
IV - Chiếm lĩnh thể loại trữ tình	417
• <i>Thơ và nghệ sư phạm</i>	419
• <i>Tìm ấn tượng đối với cảm hứng của nhà thơ</i>	430
• <i>Tạo hình thù tác phẩm</i>	437
• <i>Hành động sắp xếp</i>	440
Chương mười bốn. KỸ THUẬT THỰC THI	446
V - Xử lí với thể loại kịch	446
• <i>Kịch ở trong nhà trường</i>	447
• <i>Dạng hoạt động 1: kịch câm</i>	450
• <i>Dạng hoạt động 2: dùng kịch câm giải nghĩa từ ngữ</i>	453
• <i>Dạng hoạt động 3: chuyển thể bài văn sang kịch</i>	454
Chương mười lăm. KỸ THUẬT THỰC THI	457
VI - Tập làm văn	457
Chương mười sáu. KẾT LUẬN	478
<i>Phần chú thích</i>	485

LỜI GIỚI THIỆU

(Cho lần tái bản)

Cùng với cuốn *Nghề dạy văn* công bố năm 1991 “như một thăm dò khoa học” (lời tự bạch của tác giả), công trình mang tên *Công nghệ dạy văn* này là một tổng kết đầy tự tin thể hiện sự tôn trọng nghề dạy học như một sứ mệnh góp phần thay đổi công nghệ nhằm hiện đại hóa đất nước. Nhà xuất bản Đại học quốc gia đã giúp công bố công trình này với đông đảo bạn đọc, mà đối tượng chính là các nhà nghiên cứu dạy Văn và giáo viên văn nước nhà.

Công nghệ dạy văn tổng kết những thực nghiệm trong hơn hai mươi năm tại 43 tỉnh và thành phố trong cả nước, chứ không phải là cuốn sách mang tính chất thuần tư biện. Mặc dù vậy tác phẩm đã giúp tóm tắt giới thiệu khá nhiều công trình lý thuyết gợi ý cho các nhà nghiên cứu tiếp tục đi sâu vào mảng đề tài này, cố gắng góp phần nào đáp ứng nhu cầu tư duy theo hướng đổi mới phương thức dạy văn, một cách dạy văn giúp học

sinh được chủ động hơn trong việc tự mình chiếm lĩnh đối tượng văn để tự tạo ra một năng lực văn cho chính mình. Đóng góp của công trình *Công nghệ dạy văn* là ở tầm nhìn đó. Những cuộc thảo luận, thậm chí tranh cãi về Giáo dục trong những năm qua vẫn cho thấy rằng sự đổi mới không thể diễn ra bằng những thay đổi vụn vặt, mà cần có một suy nghĩ dài hơi. Tác phẩm *Công nghệ dạy văn* cần thiết cho chúng ta chính ở phương diện lý thuyết đó, một lý thuyết thấm đượm tinh thần thực dụng vì đã được kiểm nghiệm trong non một phần tư thế kỷ theo cung cách thực nghiệm.

Để đáp ứng nhu cầu của công cuộc xã hội hóa giáo dục, chúng tôi tái bản công trình này và xin trân trọng giới thiệu cùng bạn đọc.

NHÀ XUẤT BẢN

LỜI NHÀ XUẤT BẢN

(Lần xuất bản đầu tiên)

Đây là cuốn sách nói về công việc dạy Văn ở nhà trường phổ thông, nhưng phạm vi gợi ý của nó có thể nhiều hơn: nên xây dựng chương trình Văn như thế nào? nên huấn luyện giáo viên dạy Văn như thế nào? và nên chăng tổ chức công việc dạy Văn trong một tổng thể dạy *ngữ pháp nghệ thuật*, sao cho học sinh học ít hơn, nhưng có thể tự đem lại cho mình một tình cảm nghệ thuật cao hơn và những kiến thức nghệ thuật sâu hơn.

Chỉ đạo đường lối *công nghệ dạy văn* ở đây là tư tưởng *Công nghệ Giáo dục*, một thực tiễn giáo dục được xây dựng ở Việt Nam từ năm học 1978-1979 và đến nay đã có mặt ở hầu khắp các miền trong cả nước. Tác giả là đồng tác giả biên soạn sách *Văn thực nghiệm bậc Tiểu học*, mới đầu dùng trên diện hẹp tại *Trường tiểu học thực nghiệm Giảng Võ ở Hà Nội* từ năm 1980, và đã tái bản nhiều lần dùng trên diện rộng trong cả nước kể từ năm học 1986-1987. Cùng với việc biên soạn sách, tác giả đã tham gia huấn luyện giáo viên thực thi Công nghệ dạy

Văn. Tác giả không ngồi nghĩ ra mấy sáng kiến dạy Văn rồi viết thành sách này. Sau hai thập kỷ làm công việc thực nghiệm dưới sự chỉ đạo sát sao của giáo sư tiến sĩ khoa học Hồ Ngọc Đại, tác giả đã lấy những thành tựu chung kết hợp với những đúc kết riêng để viết thành sách này.

Như tên sách đã ghi, đây là cuốn *dẫn luận về công nghệ dạy văn*. Đó là bản trình bày tổng thể đường lối *công nghệ giáo dục* vận dụng vào công việc dạy văn. Những điều cơ bản của cuốn dẫn luận này như sau, xin giới thiệu vắn tắt cùng bạn đọc:

1. Phần thứ nhất: Giới thiệu chiến lược giáo dục mới.

1.1. Theo tác giả, công việc dạy học và giáo dục cần phải trở thành *một nghề*. Xác định một nghề là ở *công cụ* của nghề đó. Vì công cụ cũng xác định *cách làm ra sản phẩm* đặc trưng cho nghề. Đây là những công cụ của cách làm ra sản phẩm giáo dục? Công cụ đó tuyệt nhiên không phải là phấn, bảng, giấy, bút, mực và những lời giảng giải của người thầy giáo. Công cụ của giáo dục nằm trong *cơ chế tâm lí* của việc *chiếm lĩnh các đối tượng học tập*. Tâm lí học giúp ta xác định được *cơ chế học tập* của người học, và từ đó nhà trường có thể tổ chức được việc dạy học một cách không cầu may.

1.2. Theo tinh thần đó, phần thứ nhất của cuốn sách này được dành để nói về quan điểm cốt lõi của chiến lược giáo dục mới có tên là *Công nghệ Giáo dục*. Để giúp bạn đọc hình dung *cái mới* của Công nghệ Giáo dục, tác giả

trình bày chiến lược giáo dục mới này trong sự so sánh với rất nhiều tư tưởng giáo dục tiến bộ từng có trong lịch sử. Đây là chỗ khác nhau giữa các tư tưởng giáo dục cũ và tư tưởng Công nghệ Giáo dục mới? Đó là, khi cái cũ là sự nghiệp cho *thiếu số dân cư*, thì cái mới là thành tựu phải đem lại cho *trăm phần trăm dân cư*. Khi cái cũ là *lời khuyên, lời giảng* của người thầy, thì ở cái mới đó là *hệ thống việc làm* để người học tự tạo ra năng lực người. Khi cái cũ nếu có đem lại những thành tựu nhất định, thì đó không hẳn là những sản phẩm do nhà trường chủ động tạo ra một cách chắc chắn, khác hẳn với hệ thống giáo dục mới.

1.3. Cũng trong phần thứ nhất này, tác giả có ý phê phán một số khuynh hướng được tác giả gọi bằng những "ảo tưởng". Những khuynh hướng này đi ngược với tinh thần Công nghệ Giáo dục. Tác giả chỉ ra cái ảo tưởng thứ nhất muốn "trở về phương Đông" một cách mơ hồ; tác giả phê phán ảo tưởng đó ở chỗ nó không chỉ ra được *cách làm cụ thể*, cũng không chứng minh nổi tính khoa học tích cực của xu thế ấy. Có cái ảo tưởng thứ hai nằm trong sự du nhập "kĩ thuật tiên tiến" vào giáo dục; tác giả cho thấy rằng du nhập kĩ thuật là không sai, nhưng phải có một *lí thuyết đúng* chỉ đạo việc du nhập kĩ thuật đó. Còn ảo tưởng thứ ba, theo tác giả, là sự hô hào "sáng tạo". Tác giả cho rằng, đối với tuyệt đại bộ phận người học, cái có thực trong tay nhà giáo là dạy cho họ biết *làm đúng* rồi từ cái làm đúng mà tiến dần lên *làm đẹp, làm nhanh*. Cách làm như thế phải là yêu cầu cốt lõi và

chắc ăn. Trên cơ sở *đúng, đẹp, nhanh* may ra sẽ có sáng tạo, chứ không thể "sáng tạo" theo lối cầu may.

2. Phần thứ hai: Giới thiệu chiến lược dạy văn mới

2.1. Làm cách gì để Công nghệ Giáo dục *tổ chức được* công việc học của người học theo một lí tưởng mới mẻ như thế? Công nghệ Giáo dục tìm cách *phân giải* chi tiết cơ chế học như đã nói ở trên. Cơ chế học là sự tác động tích cực của phía *người học* lên *đối tượng học tập* nhằm biến cái *đối tượng tồn tại tự-nó* thành cái *đối tượng cho-ta*. Muốn tổ chức được công việc chiếm lĩnh đối tượng như thế, người học không thể tiến hành cùng một lúc trên nhiều đối tượng, càng không thể tiến hành trên những "đối tượng" không được xác định rõ. Theo tác giả, Công nghệ Giáo dục đã giải quyết được sự hiểu lầm từ lâu đối với môn học gọi bằng Ngữ-Văn trong nhà trường. Công nghệ Giáo dục đã tách đối tượng Văn khỏi đối tượng Ngữ, vì *logic tồn tại* của hai đối tượng đó hoàn toàn khác nhau. Logic của Ngữ là tính khoa học; còn logic của Văn là tính nghệ thuật.

2.2. Do đó, trong phần thứ hai của sách, tác giả tìm cách xác định *đối tượng văn*. Đối tượng văn nằm ở đâu? Để làm công việc phân giải này, tác giả đã phân tích cái logic tồn tại của Văn trong hai nơi cư trú: *tình cảm văn* và *văn bản văn*, tình cảm văn như *cái gốc* còn văn bản văn như *cái cơ* cho tình cảm văn bộc lộ. Tác giả cũng

phân tích về *cách làm ra sản phẩm* ở người đi trước, tức nhà văn cũng như người nghệ sĩ nói chung, và *cách làm lại* sản phẩm văn đó ở người đi sau, tức học sinh. Chiếm lĩnh đối tượng văn là *đi lại con đường* nhà văn đã đi để *làm lại* cái sản phẩm văn đó. Việc *đi lại con đường* của người đi trước là nguyên tắc chung của mọi hành động học. Song có sự khác nhau giữa việc "làm lại" cái đối tượng khoa học và "làm lại" cái đối tượng nghệ thuật.

2.3. Khái niệm "làm lại" đối tượng nghệ thuật (văn) được tác giả xác định trong những *hành động* và những *thao-tác* chuyên biệt tạo ra sản phẩm văn. Có ba hành động, được diễn ra ở người đi trước, đó là: tìm *cảm hứng* để muốn có CÁI biểu đạt, *tạo dáng tác phẩm* để làm hiện ra CÁCH và CÁI biểu đạt, và hành động *sắp xếp* để làm cho chủ đề sắc nhọn lên. Còn hai thao tác diễn ra với cả người đi trước lẫn người đi sau, đó là *tưởng tượng* và *liên tưởng*.

3. Phần thứ ba: Giới thiệu các kĩ thuật thực thi công nghệ dạy văn

Trong phần thứ ba của sách này, tác giả giới thiệu những kĩ thuật thực thi. Đây chưa phải là một bản *thiết kế* chi tiết như Công nghệ Giáo dục văn sử dụng cho các giáo viên những trường thuộc hệ thống này. Phần kĩ thuật thực thi viết trong sách này vừa đủ *tư biện* để không áp đặt kĩ thuật lên người đọc sách, đồng thời phần kĩ thuật này cũng vừa đủ *cụ thể* để hấp dẫn người đọc sách, kích thích

người đọc sách áp dụng vào thực tiễn dạy văn, thay đổi chi tiết ngay cả khi chưa thay đổi được cả hệ thống.

★

Cuốn sách này mang tính *dẫn luận* nên nó xử lí trọn vẹn cùng một lúc cả những vấn đề lí thuyết và thực tiễn. Chúng tôi có lời gợi ý về cách dùng sách này như sau.

Những bạn nào quan tâm đến công việc dạy văn cả về lí thuyết lẫn kĩ thuật thì dĩ nhiên nên đọc tất cả các phần. Nhưng nếu có những bạn đọc nào thấy ít hứng thú với những vấn đề lí thuyết thì, sau khi đọc *chương mở đầu* và *chương bốn*, có thể đi thẳng vào *Phần thứ ba* của sách viết về những kĩ thuật thực thi. Sau đó, khi nào bạn thấy hấp dẫn lại về lí thuyết, thì sẽ đọc trở lại hai phần trên.

Các bạn có thể đồng tình hoặc chưa hoàn toàn đồng tình với những kiến giải của tác giả, nhưng đây là một cuốn sách biên soạn công phu, với lối hành văn thân mật, dễ đọc, có thể là một tài liệu tham khảo tốt đối với các nhà giáo, các nhà nghiên cứu và các bạn sinh viên.

Xin trân trọng giới thiệu.

Hà Nội, tháng 10-2000

NHÀ XUẤT BẢN ĐHQGHN

CHƯƠNG MỞ ĐẦU

PHƯƠNG PHÁP VIẾT CUỐN SÁCH NÀY

THÀNH THẬT MÀ NÓI, tôi viết cuốn sách này mà trong lòng pháp phủng. Vì tôi không có được cái niềm tin như của nhiều người, cái đã khiến sách của các bạn đó như là những chân lí rành rành. Song, dù có pháp phủng thì cũng cứ phải viết. Dần dà, bạn đọc sẽ rõ.

Người nước Nam ta hay có tật tốt bụng, thích mách giúp bảo dùm. Chia sẻ là "làm phúc", còn biết mà không chia sẻ, không mách bảo, thì "phải tội" đấy chứ chả vừa đâu.

Có hai lĩnh vực thường được bà con ta giúp nhau không công, đó là chữa bệnh và dạy học.

Trong lĩnh vực chữa bệnh, khuyên người đời dùng nước Thánh đền Bì thì chỉ có ông Vũ Trọng Phụng làm. Mà ca dùng thuốc duy nhất đó cũng không nhằm chữa bệnh, chỉ cốt làm cho con bệnh là bố đẻ cụ cố Hồng chết quách. Các trường hợp còn lại thấy đều xuất phát từ lòng tốt và từ kinh nghiệm của người đi trước. Cứ nghe theo lời khuyên, nếu không khỏi hẳn bệnh thì ít ra cũng cảm thấy bệnh tật có phần thuyên giảm. Nếu có xảy ra chết người chẳng qua cũng vì người bệnh đã đến ngày tận số.

Mà tận số thì còn ai cứu nổi? Chứ chẳng ai đến nổi ác tâm... như trò đùa của cái nhà ông Phụng.

Trong lĩnh vực dạy học, cái chuyện chết người không xảy ra nhỡn tiền. Vì vậy mà lời khuyên cứ gọi là đầy rẫy. Quyển sách này rốt cuộc rồi cũng phải đưa ra một vài lời khuyên. Đây là cuốn sách nói về *nghề dạy Văn*, nhưng tác giả lại muốn cho tâm của nó không chỉ bó tròn trong một chủ đề ấy. Vì vậy mà trước khi vào sách càng cần phải trình bày phần phương pháp này. Đó là cách thức người viết tôn trọng bạn đọc thôi.

Vậy là, ở đây, ngay từ đầu, việc tác giả báo cáo với bạn đọc về *Phương pháp viết cuốn sách này* sẽ giúp bạn đánh giá cái phương pháp đó để có cái nhìn tổng quan về những điều mình sẽ đọc. Tôi học cách làm đó từ những người viết sách nghiêm túc khác khi làm công việc viết lách của họ.

Hegel ngay từ khi mở đầu phần *Dẫn luận* cuốn *Hiện tượng học tinh thần* cũng nói ngay:

Chuyện rất là tự nhiên khi nghĩ rằng, trong Triết học, trước khi đề cập đến bản thân sự vật, thì trước hết phải xem xét cái tri thức được coi là công cụ cho phép ta rồi sẽ chiếm lĩnh được cái tuyệt đối, hoặc coi như là cái phương tiện qua đó ta tri giác được cái tuyệt đối⁽¹⁾.

Trong một tác phẩm khác, khảo cứu về *Tính sáng tạo và bệnh điên*, ngay từ đầu, tác giả cũng "trình làng" cái phương pháp tiến hành để làm ra cuốn sách. Phương pháp đó, ngoài phần tư biện, dĩ nhiên rất cần, còn là công việc phỏng vấn kéo dài tổng cộng hơn 2.000 giờ (tôi nhấn mạnh: *hai nghìn giờ*) đối với những người được coi là có tài, là thiên tài, hoặc là những người nổi tiếng. Tác giả lấy tiêu chuẩn về những người

đặc biệt đó như sau: đó là những người được giải thưởng Nobel, được giải Pulitzer, được nhận Huy chương Vàng toàn nước Mỹ, đoạt giải Sách Quốc gia Hoa Kỳ, giải Thơ ca mang tên Bollingen; tác giả cũng phỏng vấn cả những người được đề nghị danh hiệu Nhà Thơ có sách trong Thư viện Hạ Viện Mỹ, những người được đề nghị làm thành viên Viện Hàn lâm Nghệ thuật và Văn học Mỹ, Viện Nghệ thuật và Văn học quốc gia Mỹ, Viện Hàn lâm Khoa học Mỹ hoặc Viện Hàn lâm Hoàng gia Anh tại London. Dĩ nhiên, xem xét về *một cách làm việc* như vậy sẽ giúp người đọc tin cậy vào cái sản phẩm họ đang đọc⁽²⁾.

Trong một tác phẩm tâm lý học khác nữa, giáo sư Howard Gardner đã kê khai cách thức ông dùng những tài liệu liên quan đến vấn đề *Trí khôn*. Đó là những tài liệu tư biện trong lịch sử, những công trình nghiên cứu sinh lý thần kinh, tâm lý thần kinh, đến cả những công trình về tiếng hót của chim nữa (vì sẽ liên quan tới lập luận về năng lực *trí khôn ngôn ngữ*), những chuyên đề nghiên cứu thiên tài, thần đồng và cả về các *bác học ngu xuẩn* (dùng tiếng Pháp trong nguyên văn *savant idiot*). Tác giả còn thông báo cách tự phê phán quan điểm của chính ông, đồng thời sau khi trình bày quan điểm mới, cũng lại có hẳn một mục *tự đánh giá*. Tất cả những điều đó đều được tác giả thông báo từ đầu, coi như một phần không thể thiếu để xét độ tin cậy của tác phẩm trong tay bạn đọc, nói theo ngôn ngữ đầu tư đương thời, thì đó như thể một *báo cáo tiền khả thi*, có nó thì mới có tiền⁽³⁾.

Kể ra ba thí dụ để thấy sự cần thiết phải trình bày trước về phương pháp viết sách này. Phương pháp dùng để viết cuốn *Nghệ dạy văn* này sẽ như thế nào?

Phương pháp đó gồm hai mặt: một mặt là tìm cách tư biện để cố gắng chứng minh cho một cách làm được tác giả coi là cách làm mới. Mặt khác, công việc tư biện đó sẽ phải thể hiện là chúng đã được và phải được trụ đỡ bởi những việc làm có thật, bởi những "người thật việc thật" hẳn hoi.

Nghĩa là những điều sẽ được nói trong cuốn sách này về nghề dạy văn nằm trong hệ thống quan điểm giáo dục tác giả có vinh dự tham gia chủ động tạo ra trong hiện thực tại Việt Nam.

Từ năm học 1978-1979, do Hồ Ngọc Đại sáng lập, hệ thống giáo dục này mang một niềm tin hết sức mạnh mẽ vào sứ mệnh lịch sử xây dựng mới một sự nghiệp giáo dục phổ thông xứng đáng tầm vóc phải có của dân tộc ta, xứng đáng với đòi hỏi lịch sử đối với đất nước ta. Có thể thấy điều đó ngay trong tên gọi của đề tài cấp Nhà nước mang mã số 87-54-026 này: *Mô hình nhà trường tổ chức sự phát triển tối ưu của trẻ em Việt Nam hiện tại bằng giáo dục thực nghiệm*. Trong tên gọi ấy chứa đựng đầy đủ về Cái phải đạt tới cũng như Cách làm để đạt tới mục đích.

Kể từ ngày đó, kể từ khi giáo sư Hồ Ngọc Đại sáng lập trường Thực nghiệm Giảng Võ vào năm 1978, tới khi đề tài được Hội đồng cấp Nhà nước nghiệm thu và cái cơ sở nghiên cứu nhỏ bé vụt lớn lên thành Trung tâm Công nghệ Giáo dục vào cuối năm 1990, cho tới cái ngày được coi là bắt đầu năm bản lề sang thế kỷ 21, sang thiên niên kỷ thứ ba của loài người, thời gian đâu có nhiều. Chỉ hơn hai chục năm. Nhưng qua hơn hai chục năm, một tập thể khoa học khiêm tốn đã nhân được số học sinh từ năm đầu chỉ gồm 120 em lớp 1 thành gần nửa triệu em trong 43 tỉnh và thành phố trong cả nước. Cái sự tăng vọt về số lượng đó rất quan trọng: nó có

nghĩa là, cùng với nửa triệu trẻ em, là một triệu cha mẹ các em, là nhiều triệu bạn bè họ hàng của những người đó, và là vô số nhà giáo dục đã "đầu quân" vào một sự nghiệp giáo dục khác hẳn. Ngoài những sản phẩm có thực thể hiện ở những *con người* đó, tập thể khoa học này còn để lại những sản phẩm cũng hoàn toàn có thực khác nữa, là những *tác phẩm* khả dĩ giúp mọi người đến được dễ dàng hơn với *Công nghệ Giáo dục*. Cuốn sách này sẽ phải dùng đến những thành tựu đó⁽⁴⁾.

Trong vòng mấy năm trở lại đây, Trung tâm Công nghệ Giáo dục còn kết hợp với Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2 tại Xuân Hòa tổ chức các khóa cao học. Vì vậy đã có thêm nhiều nghiên cứu sinh mà sản phẩm của họ là những luận văn đi sâu vào một vài mảng nhỏ của Công nghệ Giáo dục. Liên quan đến nội dung dạy Văn xét trong sách này có ba tác phẩm của cô giáo người Tây tỉnh Cao Bằng Bế Hồng Hạnh, cô giáo sư phạm tỉnh Thái Nguyên Nguyễn Lệ Thu và cô giáo trường Tiểu học Thực nghiệm Giảng Võ Nguyễn Thị Lê. Luận văn của Bế Hồng Hạnh⁽⁵⁾ nghiên cứu về thao tác tưởng tượng của học sinh khi học văn. Luận văn của Nguyễn Lệ Thu⁽⁶⁾ nghiên cứu về thao tác liên tưởng của học sinh khi học văn. Nguyễn Thị Lê⁽⁷⁾ nghiên cứu về hứng thú học văn và sự hình thành năng lực văn của trẻ em trường tiểu học. Chúng tôi sẽ còn có dịp quay trở lại các luận văn này trong những chương sau.

Bản thân người viết sách này cũng từng là tác giả biên soạn nhiều tài liệu theo quan điểm Công nghệ Giáo dục, trong đó có bộ sách *Văn thực nghiệm* diện hẹp rồi diện rộng từ lớp 2 đến lớp 5. Cùng với các sách khác, các sách Văn đó đã được thử thách khá rộng trong học sinh cả nước. Kê khai như vậy để thấy là, khi tác giả nói tới những gì gọi là *cái mới* trong

cuốn sách này, thì những cái đó không phải là những điều vớ vẩn, mà đó là những điều chính tác giả đã từng cùng với bạn đồng nghiệp của mình tạo ra trong thực tiễn Việt Nam. Đó là *những điều có thật*^(*).

Cấu tạo cuốn sách này sẽ như sau.

Phần thứ nhất sẽ viết về một *Chiến lược Giáo dục mới*. Để nói được cái mới đó, trước hết cũng có phần nhỏ đánh giá lại những cái đã có trong quá khứ mà ta có thể xếp chung vào mục "cổ truyền". Tiếp đó, phần chủ yếu sẽ phải trình bày cái gọi là *mới* trong chiến lược giáo dục không cổ truyền kia là gì. Cốt lõi của cái mới này có thể được nói gọn như sau: *Phương pháp Nhà trường mới* đó sẽ là nhà trường của *Khái niệm* và của *Công nghệ* tổ chức chiếm lĩnh các khái niệm (mà nói theo thuật ngữ Hồ Ngọc Đại thì đó là *CÁI* đem lại cho học sinh và *CÁCH* tổ chức công việc chiếm lĩnh khái niệm đó)^(*).

Tiếp theo, trong phần thứ hai, sẽ nói về một *Con đường học Văn mới*. Dĩ nhiên đó là con đường học Văn của trẻ em theo quan điểm Công nghệ Giáo dục. Nói chung, Nhà trường mới là nhà trường của Khái niệm. Nhưng với môn học nghệ thuật là môn Văn, khái niệm chỉ mới là phần cốt lõi để từ đó còn phải tạo ra một *cái gì đó* nữa khác với mặt duy lý của khái niệm. Cũng ở phần này tác giả sẽ cố gắng trình bày để bạn đọc thấy rằng một *công nghệ* tổ chức các hành động học Văn của trẻ em là điều có thể và cần thiết. Hơn ở đâu hết, trong việc học một môn nghệ thuật, lí thuyết tâm lí học trụ đỡ cho *công nghệ học Văn* càng tỏ ra hữu ích.

(*) Xin coi Hồ Ngọc Đại, *CÁI và CÁCH*, ĐHSP Hà Nội xuất bản, H., 2003, 616 trang. (*Chú thích cho lần tái bản*)

Cuối cùng, trong phần thứ ba, sẽ nói về các *kĩ thuật dạy văn* thể hiện con đường học văn nói trên. Những kĩ thuật đó sẽ nằm trong những *thao tác* học Văn cụ thể mà người giáo viên có thể dùng chúng để "ra lệnh" cho trẻ em thực hiện để rồi các em tự đến được với tác phẩm Văn. Rất nhiều kĩ thuật đó đã rời khuôn khổ thực nghiệm để trở thành tài sản chung dùng cho học sinh phổ thông cả nước. Trong phần này, để giúp ích cho bạn đọc, sách sẽ không đi tỉ mỉ vào kĩ thuật, mà nói rõ về cái nguyên tắc lí thuyết nằm bên dưới các kĩ thuật đó.

Trước khi kết thúc phần mở đầu này, tác giả xin bộc bạch một điều cùng bạn đọc. Cái gì đã khuyến khích tác giả viết cuốn sách này?

Đó là kết quả học Văn mà tác giả từng chứng kiến trong những học sinh Công nghệ Giáo dục ở trường Thực nghiệm Giảng Võ trước đây, và trong những trường Công nghệ Giáo dục trong cả nước⁽⁹⁾. Dĩ nhiên, đó cũng là sự cố vũ của các giáo viên đã tìm thấy ở những kĩ thuật dạy Văn này một lối thoát cho lòng yêu nghề của họ.

Ngoài ra, xin thú thực là còn hai người nữa đã đứng ra "động viên" tôi viết sách này. Một người là ông Charles Chaplin, người kia là ông Jean-Jacques Rousseau, đều là những con người lãng mạn cả.

Charles Chaplin, ông Vua Hề Charlot của loài người, trong cuốn *Tiểu sử tự viết*, đã gửi gắm nhiều điều cho nhà giáo.

Người viết sách này thích nhất đoạn ông kể chuyện hồi lên năm tuổi. Khi đó, mẹ ông, nữ diễn viên tạp kĩ, chiếc cần câu cơm của cái gia đình một mẹ và hai con trai, còn người bố nghiện ngập không ở chung nữa. Một lần, bà đang hát thì bị

mất tiếng nên không biểu diễn được nữa. Bà bị la ó bởi khán giả, những công chúng ngoại ô London nghèo thời đó, những con người ấy bỗng trở thành thô bạo, những người tự cho là đã bỏ tiền mua vé tiêu sấu thì phải "mua mâm đấm cho thủng, mua thúng đựng cho rách".

Vậy là, đêm sau, Charlot xin ông bầu cho lên biểu diễn thay mẹ. Ông bắt chước y trang bài hát mẹ mình vẫn biểu diễn. Ông còn bắt chước y hệt cả cái đoạn mẹ ông bỗng đứng bị khan tiếng rồi bắt chước luôn việc mẹ mất tiếng giữa chừng. Thật bất ngờ khi tiền bay ào ào lên sân khấu. Hóa ra cái công chúng nghèo ấy cũng có lúc rộng bụng.

Về đường học hành thì chàng Charlot tội nghiệp không được như người khác. Theo cái lý đó, khi có "quyền lợi" đi học, hẳn Charlot phải "biết ơn" cái Nhà trường đó chứ? Không đâu ạ! Charlot đã nhớ lại và viết về cái cung cách Nhà trường cổ truyền đó như sau:

Giờ đây, nhà trường với tôi là đoạn khởi đầu của những chân trời mới: lịch sử, thơ ca và khoa học. Nhưng nhiều đề tài lại dung tục và ngớ ngẩn, đặc biệt là môn số học: món cộng và trừ gợi ra hình ảnh một anh viên chức và một anh giữ két, còn công dụng tốt nhất của số học có lẽ là để không bị trả nhầm tiền lẻ.

Lịch sử là một bộ lưu trữ tính ác và bạo lực, một sự liên tục các cảnh bấy tôi giết vua còn vua thì giết hoàng hậu, giết anh em con cháu; địa lý thì chỉ những bản đồ là bản đồ; thơ ca thì chẳng có gì hơn là công việc rèn trí nhớ. Nền giáo dục đã làm tôi hoang mang, vì các kiến thức và các sự kiện là những thứ tôi thật ít quan tâm.

Charlot liền ước mơ và hóm hỉnh ("hê" mà!) gửi các nhà giáo nào biết đón nhận thông tin những lời tâm sự này:

Giả sử như có một ai đó đã [...] cho tôi một bài mở đầu cho mỗi điều phải học để kích thích trí tuệ tôi, đã phả vào hồn tôi cái thần kỳ thay vì chỉ có các sự kiện, đã làm tôi thú vị và cảm thấy mình nhập cuộc vì vẻ lừa gạt của những con số, đã lãng mạn hóa các tấm bản đồ, đã đem lại được cho tôi một quan điểm về lịch sử và dạy cho tôi nhạc tính của thơ ca, nếu vậy thì hẳn là tôi đã có thể thành một nhà bác học rồi đấy⁽¹⁰⁾.

Còn người lãng mạn kia, Jean-Jacques Rousseau?

Vào năm 1750, Viện Hàn lâm Dijon của Pháp tổ chức một cuộc thi đọc diễn từ yêu cầu trả lời câu hỏi do Viện nêu: "*Liệu phục hồi các khoa học và nghệ thuật có góp phần vào làm thanh sạch các tập tục?*". Rousseau đã đoạt giải nhất trong cuộc thi đó. Diễn từ này về sau in ra dưới tên *Diễn từ bàn về khoa học và nghệ thuật*. Phải nói luôn, nội dung của diễn từ đó bộc lộ một quan niệm rất bi quan. Nhưng đọc nó, sao tôi cứ nghĩ rằng, có lẽ cần phải bi quan đến hết cỡ theo tạng của người lãng mạn như Rousseau, thì rồi mới bùng lên được những kiến giải trong sáng (và không tưởng) về giáo dục như trong cuốn sách mang tên *Emile*.

Dẫu sao, những lời này của Rousseau trong *Diễn từ* sao mà đẹp, sao mà động viên, sao mà khích lệ ta, sao mà rung động lòng ta đến thế:

Thật là cả một khung cảnh huy hoàng và vĩ đại, được thấy con người bằng cách nào đó chỉ dựa vào chính sức mình mà thoát thân ra khỏi chốn hư vô; thấy con người bằng ánh sáng của lý trí mình làm tan biến được bóng đêm tăm tối vốn do

thiên nhiên bủa vây lấy nó; thấy con người vươn lên cao hơn chính mình; thấy con người bằng tư duy lao vào được những miền cao siêu thiên giới; thấy con người cũng như mặt trời dùng bước chân khổng lồ sải đi trong vũ trụ bao la; và, đây là điều còn to tát hơn nữa và khó khăn hơn nữa, thấy con người nhập trở lại nội tâm mình và hiểu biết bản chất mình, hiểu biết các nghĩa vụ và mục tiêu tối hậu của mình. Toàn bộ những điều kỳ vĩ đó đã được đổi mới chỉ trong vòng vài thế hệ mới đây thôi⁽¹¹⁾.

Éo le thay là cái ảo tưởng đổi mới của con người. Thời nào cũng thấy có những lời lẽ đổi mới. Song, như Hồ Ngọc Đại thường giễu cợt một "bà già nhà quê", tôi xin được phép kể lại câu chuyện anh vẫn nói tới như sau. Bà già đi chợ về khoe "mới mua được con dao mới". Hồ Ngọc Đại bình luận: thật tội nghiệp, đó vẫn là con dao cũ. *Cũ về nguyên lý*. Cái nguyên lý dùng con dao đó vẫn y nguyên không chút gì đổi mới.

Những điều sẽ bàn tiếp cùng bạn đọc trong các phần tiếp theo liệu có là cái gì thực sự mới, *mới từ trong nguyên lý*? Hay đó vẫn chỉ là con dao mới theo cách nhìn của bà già nhà quê?

PHẦN THỨ NHẤT
MỘT CHIẾN LƯỢC GIÁO DỤC MỚI

Trong việc xác định *cái mới* và cổ vũ cho cái mới, mỗi tác giả thường có cách làm riêng. Có tác giả chăm chú chứng minh một điều: *ta thắng, địch thua, cả nước được mùa, thế giới ủng hộ*. Nên hay không nên xếp loại luận văn này vào hàng khoa học, còn tùy hoàn cảnh, nhưng không mang chúng ra bàn ở sách này.

Ngược lại với cách vừa nêu, là một cách làm như của Hồ Ngọc Đại. Tác giả này, thông qua không chỉ một tác phẩm, kiên trì xác định cái mới trong giáo dục dựa trên một tiêu chuẩn cốt lõi, đó là *nghề dạy học* cùng cái *cơ sở tâm lí học* trụ đỡ cho cái nghề đó. Trong tác phẩm đầy hăm hở về nghề dạy học, lần đầu tiên Hồ Ngọc Đại hào hứng bòn rút ruột gan, ra mắt bà con về phương diện lí thuyết bằng cả một cuốn sách, *Tâm lí học dạy học*⁽¹⁾, trong phần mở đầu tác phẩm đó ông đã viết một cách trực diện và thẳng băng:

Mỗi nghề được xác định bởi sản phẩm riêng của nó và phương pháp làm ra sản phẩm ấy. Trong giáo dục các phương

pháp có thể chia làm hai loại: phương pháp Thử và Sai (mò mẫm) và phương pháp điều khiển quá trình theo một kế hoạch từ trước.

Đặt vấn đề thẳng thừng và nêu ra nhiệm vụ cũng thẳng thừng không kém. Hồ Ngọc Đại đề nghị *xét xem trong giáo dục có thể có quy trình công nghệ không?* Đó mới chính là điều ông quan tâm. Đó là cái mới ông cố ý đem lại cho đất nước. Rồi ông nêu câu hỏi tưởng đâu như lằm cằm nữa, nhưng lại rất đúng: *liệu có thể có một nghề gọi là nghề sư phạm không?* Và điều quan trọng nữa là, nếu có cái nghề sư phạm ấy, thì *bộ đồ nghề của người thầy giáo là gì?*⁽²⁾

Đó là cách cư xử của nhà tâm lí học - trẻ em - sư phạm thứ thiệt. Do am hiểu thực sự tâm lí học, nên cái tâm lí học được ông xây đắp đã không mọc trên bãi đất trống. Ông đã "thoát nạn mù chữ" về tâm lí học (như ông thường tự nói về mình bằng cách nhắc lại lời đánh giá của thầy) và ông đã "có được một nghề trong tay" (theo lời ông kể, ông đã báo cáo như vậy về công việc học hành với một vài đồng chí lãnh đạo cao cấp của Nhà nước Việt Nam cách mạng). Ông cần được thi thố trên mảnh đất màu - trẻ em, trước hết là trẻ em của Tổ quốc mình. Đó sẽ là nơi "khảo thí" một lần nữa xem năng lực khoa học của ông có ích hay không có ích.

Đúng như một tờ báo khoa học nhân văn của Pháp nhân dịp sắp bước sang thiên niên kỷ mới đã viết:

Từ lâu rồi, nhà trường là một phòng thực nghiệm quý báu cho các nghiên cứu về công việc học. Khoa sư phạm và khoa dạy học được gợi ý từ các lí thuyết tâm lí học - tưởng mình hoặc đôi khi hàm ẩn - và áp dụng chúng vào công việc dạy học. Dẫu cho

ngày nay, con người có học tập cả đời, mọi tuổi đều học, học ở mọi nơi mọi lúc, thì nhà trường vẫn là địa điểm tiêu biểu duy nhất ở đó ta có thể quan sát được con người đang tiến hành công việc học tập của mình ra sao⁽³⁾.

Từ những gợi ý đó, trong cuốn sách này, tác giả cũng sẽ khảo sát sự vật theo góc chuẩn là phương pháp giáo dục và dạy học, rồi lại chia lịch trình phương pháp đó thành hai giai đoạn, đặt tên là một thời *không kiểm soát được quá trình*, sau đây sẽ tạm gọi bằng thời *thả lỏng*, và một thời nhà giáo *có thể và phải kiểm soát được quá trình*, sau đây sẽ gọi bằng thời *thiết kế*.

Thời thả lỏng cũng là cái thời những nhà triết học đồng thời là những nhà giáo dục, không là nhà giáo "chính hiệu" thì cũng là những bậc "chăn dân" về phương diện tinh thần, những nhà tu hành làm công việc chăn chiên - *pasteur* - chẳng hạn.

Vô vàn ý tưởng tốt đẹp bàn về giáo dục một thời thả lỏng đã đem lại những *quan điểm giáo dục* cho người đời sau chúng ta.

CHƯƠNG MỘT

MỘT THỜI THẢ LỎNG

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Quan điểm của người viết cuốn sách này là con đường Công nghệ giáo dục. Cách đặt vấn đề chung của cả cuốn sách đi theo cách nhìn của người khởi xướng Công nghệ giáo dục ở Việt Nam, giáo sư Hồ Ngọc Đại, theo đó mỗi nghề được xác định bởi sản phẩm riêng của nó và phương pháp làm ra sản phẩm ấy. Trong giáo dục các phương pháp có thể chia làm hai loại: phương pháp Thử và Sai (mò mẫm) và phương pháp điều khiển quá trình theo một kế hoạch từ trước.

Chương này điểm lại quan điểm của những nhà sư phạm vĩ đại trong lịch sử và những quan điểm cùng những lời khuyên của các vị đó. Toàn bộ những chiến lược giáo dục cổ truyền đó đều khó thực hiện nếu không nói là không thể áp dụng trong thực tiễn, đặc biệt là, nếu có đem chúng ra áp dụng thì cũng không thể điều khiển được quá trình theo một kế hoạch từ trước. Toàn bộ những chiến lược giáo dục cổ truyền đòi hỏi những tay nghề cá nhân của những nhà sư phạm làm việc như những thợ thủ công tài khéo vô cùng. Những năng lực sư phạm cá nhân đó có thể áp dụng tốt hoặc

rất tốt cho một thiểu số người học trong toàn bộ một trăm phần trăm dân cư. Khi đem vào áp dụng cho toàn bộ dân cư thì các chiến lược giáo dục cổ truyền đó sẽ mất thiêng.

Dẫu sao, các tuyên ngôn giáo dục cũ thực sự là những ý tưởng đẹp, cần thiết để cấu thành những lý tưởng cho nhà sư phạm đương thời. Mặc dù vậy, việc định ra một cái gì khác hẳn với cái cổ truyền là điều không tránh khỏi.

*

TA HÃY THỬ BẮT ĐẦU từ phương Tây với Socrates (469 - 399 tr. CN). Nhà giáo dục vĩ đại người Hy Lạp xưa tuy không để lại những văn bản viết về tư tưởng của chính mình, nhưng người đời sau có nhiều dịp xem xét nội dung quan điểm giáo dục của ông trong những tác phẩm của các học trò, đặc biệt trong tác phẩm của Platon và Xenophon.

Thực sự ngay từ thời Socrates, những vấn đề lớn về giáo dục đã được ông nêu ra. Dạy học nghĩa là gì vậy? Học nghĩa là gì vậy? Thế nào là đào tạo một con người cho một tương lai giản đơn hoặc đa dạng của chính con người ấy? Platon thường nhắc tới lời giải đáp của Socrates: *Con ngựa quan trọng hơn cái hàm thiếc*, hiểu theo nghĩa là, con người có thể dạy dỗ được thì quan trọng hơn là những phương tiện tốt hoặc xấu được đem dùng cho con người đó, dùng vào việc dạy dỗ con người đó.

Quan niệm về giáo dục của Socrates thật là giản dị nhưng sâu xa: giáo dục là việc làm xua tan cái sai và phát hiện cái đúng. Socrates chấp nhận luận điểm của nhà lý luận trường phái Ngụy biện đương thời Protagoras “Con người là thước đo

mọi vật”, song không thừa nhận tri thức chỉ là những cảm giác, mà coi “tri thức tức là đạo đức”, và tri thức con người là những khái niệm chứ không phải chỉ là những tri giác đơn thuần cảm quan.

Sống ở một thời mà những người có học phải là những người giỏi nói, truyền thống ấy sâu đậm đến nỗi ngôn ngữ đã gán cho công việc *nghe* cứu cái từ Hy Lạp *logos*, có nghĩa là *lời*, Socrates cho rằng: mục đích giáo dục không nhằm đào tạo ra những người thông minh mà những con người có tri thức sinh ra từ năng lực tư duy, từ phân tích và trải nghiệm. Ông không cho rằng động lực tình cảm, cảm xúc là quan trọng đối với người được giáo dục. Phương pháp giáo dục của ông là sử dụng những câu hỏi khéo léo, dùng cách tư duy biện chứng để biết phân biệt giữa cái hình thức bề ngoài như là bất biến và cái bên trong luôn luôn biến động của sự vật, từ đó nhận ra những khái niệm trên cơ sở những điều tri giác được ⁽⁴⁾.

Muốn nghĩ sao thì nghĩ, muốn đánh giá thế nào thì tùy, song về những quan niệm giáo dục kiểu Socrates, hẳn khó có thể không cùng nghĩ thế này: giả sử tất cả các thầy giáo đều làm được như mong muốn của Socrates, chắc chắn mọi nền giáo dục đều đẹp. Chẳng thế mà, hễ đã làm anh học trò trường sư phạm, anh nào mà chẳng có một thời tôn thờ Socrates?

Platon (429 - 348 tr.CN) ra đời sau Socrates 40 năm và qua đời sau Socrates 41 năm, vào khoảng năm ông tám mươi một tuổi, chín chín tám mốt, ba ba là chín, một con số đẹp ngay cả cho việc chết! Về triết học, người ta thường nói rằng, chỉ cần đọc các chú thích bên dưới trang của tất cả các tác giả, thì người đọc chỉ thấy có Platon mà thôi, và có thể coi như toàn bộ lịch sử triết học được tóm tắt ở đó⁽⁵⁾. Không biết vì sao,

kể từ khi gặp Socrates và sau cuộc trò chuyện về triết học bữa đó, thì Platon chuyên chú ghi chép những tư tưởng Socrates. Đặc biệt là sau khi Socrates bị buộc uống thuốc độc chết vì không chịu làm trái niềm tin, trước sự dũng dũng của con người đối với một cái chết vĩ đại đến thế, thì Platon suy nghĩ tập trung hơn về giáo dục công dân.

Platon do đó cũng có những quan điểm về giáo dục không kém vĩ đại so với thầy. Theo Platon, giáo dục là đem lại cho thân xác và tâm hồn con người một sự vẹn toàn cao nhất, trọn vẹn nhất, mà chúng có thể đạt tới được. Giáo dục là khám phá và làm phát triển những ưu thế của cá nhân phù hợp với những giai cấp trong xã hội. Giáo dục là phải tạo ra sự nhịp nhàng giữa những động lực của xã hội và của cá nhân.

Với Platon, ở nhà trường đã bắt đầu có phân chia chương trình học không khác lắm với cách làm và những quan niệm đương thời của chúng ta. Từ nhỏ tới 10 tuổi là bậc tiểu học; chương trình học gồm có các trò chơi, những bài luyện tập cơ thể và tâm trí, những truyện kể. Từ 10 tuổi tới 20 tuổi chia làm hai bậc nhỏ, sơ học và trung học. Bậc sơ học có nội dung là học âm nhạc ("âm nhạc" hiểu theo nghĩa là các môn học "xã hội - nhân văn") và rèn luyện thân thể. Bậc trung học có nội dung là tập luyện quân sự. Từ 20 tuổi đến 30 tuổi là bậc cao học có nội dung: toán, thiên văn, âm nhạc, biện chứng pháp, triết học. Phương pháp dạy học do Platon chủ trương là dùng phép tư duy tiên nghiệm, dùng trực cảm, tìm ra mặt khoa học của các ý tưởng, dùng phép suy lý biện chứng, nhằm đạt tới cái Thiện nhờ đã làm hài hòa được những tư tưởng mà người học đã đạt tới với các đối tượng tự nhiên xung quanh con người⁽⁶⁾.

Quả tình, nếu như ta che tên ngài Platon đi, ta chỉ nghĩ

ngãmm với nhau về những phát ngôn chứa đựng tư tưởng giáo dục lỗi Platon như vậy, liệu ai có can đảm bài bác lại?

Quan điểm của những nhà giáo dục vĩ đại tiếp theo (tiếp tục dòng phương Tây), xét về thực chất, vẫn chỉ là sự nối dài, sự góp thêm vào những cái gốc đại thụ từng có.

Aristote (384 - 322 tr.CN) học trò của Platon, và có lẽ là học trò yêu, vì thầy từng gọi trò này là "thằng hay đọc" - *le liseur*. (Mở ngoặc cho vui: tác giả sách này cũng từng được thầy Nguyễn Hữu Tảo gọi giật lại giữa đường và phán thật dễ thương "*Anh là con một sách*"). Nhưng xem ra thầy Tảo không yêu con một sách này lắm, mà hai trong số các con của thầy yêu người bạn học cùng lớp này hơn!). Aristote "khôn" hơn Socrates ngày xưa: khi rục rịch có chuyện mình có thể bị xử tội, ông bèn chuồn đi khỏi chỗ đang hiểm nguy, về một hòn đảo quê mẹ, rồi năm sau qua đời tại đấy, thọ sáu mươi hai tuổi. Người từng nghĩ ra và viết *Logic* và các *Phạm trù*, người từng cho rằng *giữa Bạn bè và Chân lí, tôi yêu cả hai, nhưng khi cần thì có thể hy sinh Bạn bè, chứ không hy sinh Chân lí*, người suy nghĩ mênh mông về các luật của tư duy người, người đó mới chỉ khôn đến thế hẵn là chưa nhiều.

Đọc những tác phẩm ông viết, cũng tức là những hoạt động giáo dục, thì thấy công việc ông làm thật mênh mông. Thống kê theo *Bách khoa Toàn thư Universalis*, ta có: 1. *Các phạm trù*; 2. *Về các cách diễn đạt* (đúng ra là lí thuyết về mệnh đề); 3. *Phép phân tích bậc một* (2 cuốn); 4. *Phép phân tích bậc hai* (2 cuốn); 5. *Các chủ đề* (8 cuốn); 6. *Bác bẻ bằng ngụ biện*; 7. *Vật lý học* (8 cuốn); 8. *Luận đề về Trời* (4 cuốn); 9. *Bàn về sinh sôi và mất mát* (2 cuốn); 10. *Thiên văn học* (4 cuốn, cuốn thứ 4 chưa xác định thật rõ tác giả); 11. *Về linh hồn* (3 cuốn);

12. *Các tiểu luận về Sinh học* (Giác quan và các yếu tố giác cảm, Ký ức và hồi ức, Ngủ và thức, Giác mơ, Diễn giải các giấc mơ, Sống lâu và không sống lâu, Trẻ và già, Sống và chết, Thở); 13. *Lịch sử động vật* (thực ra là nghiên cứu về động vật, 10 cuốn); 14. *Các bộ phận của động vật* (4 cuốn); 15. *Sự vận động của động vật*; 16. *Bước đi của động vật*; 17. *Sinh sản của động vật*; 18. *Các vấn đề*; 19. *Về Xénophane, Mélissos và Gorgias*; 20. *Siêu hình học* (18 cuốn); 21. *Đạo đức học bàn với Nicomaque* (10 cuốn); 22. *Luân lý* (2 cuốn); 23. *Đạo đức học bàn với Eudème* (4 cuốn); 24. *Chính trị* (8 cuốn); 25. *Kinh tế* (2 cuốn); 26. *Tu từ* (3 cuốn); 27. *Nghệ thuật Thi ca*.

Nhà triết học này chủ trương quan điểm cho rằng: mục đích thực sự của giáo dục là làm cho con người đạt tới hạnh phúc thông qua đạo đức hoàn thiện. Có vẻ như quan điểm của con người duy vật ấy lại rất là duy tâm! Nói như vậy là một cách nói rất sơ lược. Nó cũng sơ lược như sự "tổng kết" của nhà danh họa Raphael về sự khác nhau giữa Platon và Aristote qua bức tranh có tên là *Giới trí thức ở Athènes*. Trong bức tranh nổi tiếng này, đứng ngay hàng đầu giữa đông đúc các nhà hiền triết ở thủ đô Hy Lạp đang tranh cãi sôi nổi, có hình tượng Platon đang chỉ một ngón tay lên trời và có hình tượng Aristote chỉ một ngón tay xuống đất (7 và 7a). Sự "đối lập" thời đó xem ra cũng mong manh, vì đối với sự nghiệp giáo dục thì cả hai bên đối lập nhau đều cùng mắc một khuyết điểm trầm trọng: mọi quan điểm của họ đều đẹp, chỉ có điều khó thực thi thôi.

Bằng đi một thời gian dài vẫn được gọi bằng "đêm trường Trung cổ", ta ít có dịp gặp những người mơ mộng và tự do như vừa điểm sơ qua.

Rồi xuất hiện Martin Luther (1483 - 1546), một ông thầy tu, một nhà cải cách tôn giáo. Tiểu sử đời ông có ghi chép rằng một bận ở quê, hồi đó ông đã tốt nghiệp đại học (1500) và đã làm xong bậc *master* (1502), ông đang đi thi trời nổi cơn dông, sét đánh ngang đầu và ông nghe được "lời thần linh" *Lạy thánh Anne, xin cứu giúp, con sẽ đi vào con đường tu hành*. Rồi năm 1512 ông có bằng Tiến sĩ Thần học. Giai thoại đó đúng tới đâu? Nó cũng cùng tính chất với giai thoại cô Trinh nữ sau rồi trở thành Thánh Jeanne d'Arc nước Pháp: Nàng cũng nghe được tiếng thần linh thúc giục nàng đứng lên tổ chức quân đội, khởi nghĩa chống lại ách ngoại xâm. Có lẽ Luther cũng như Jeanne d'Arc đều "nghe" được lời của lòng mình, thúc giục ông đứng ra làm công cuộc Cải cách Tôn giáo vĩ đại, tạo ra cả một hệ Nhà thờ mang tên ông. Dẫu sao, có thể thấy nét tiểu sử đó có ảnh hưởng vào đường lối giáo dục do ông chủ trương. Martin Luther cho rằng đối tượng của giáo dục là chuẩn bị cho con người phụng sự có hiệu lực công việc Nhà thờ và Nhà nước. Giáo dục là huấn luyện con người thực hiện được các nghĩa vụ gia đình, công việc làm ăn, tôn giáo và quốc gia⁽⁸⁾.

Francois Rabelais (1483 - 1553), nhà văn, nhà văn hóa lớn, nhà triết học Pháp, người cùng với nhiều người khác đã báo hiệu cho một Thời kỳ ánh sáng, thì cho rằng: mục đích của giáo dục là đào tạo con người toàn diện, khéo léo trong nghệ thuật và trong công nghiệp (hiểu như là trong sản xuất, P.T)⁽⁹⁾.

Michel de Montaigne (1533 - 1592) thuộc tầng lớp *quý tộc mua* (noblesse de robe) chứ không thuộc quý tộc nòi. Ông hưởng thụ một nền giáo dục do chính người cha đào tạo cho. Ông là nhà triết học đầy hí hước, người viết văn thiên tài, người lịch lãm. Chỉ hiếm sức khỏe ông rất yếu (ông bị sỏi thận đến

nổi lần thứ hai được bầu vào chức vụ thị trưởng ông dành từ chối), song yếu đau vậy mà cũng lại là người du lịch nhiều. Vậy thì có lẽ phải nghĩ rằng Montaigne cũng có tính "hơi bị lười" làm quan, tương tự như Nguyễn Bình Khiêm nước mình chẳng? Montaigne chủ trương rằng giáo dục là nghệ thuật đào tạo những con người chứ không phải là đào tạo những người chỉ biết và chỉ giỏi về một nghề chuyên môn riêng nào đó⁽¹⁰⁾.

Francis Bacon (1561 - 1626) thì có quan điểm là giáo dục, với tư cách là khoa học, không phải cái gì hơn là một phương tiện cho một mục đích, đó là việc làm cho con người thống trị mọi vật. Khoa học của con người và quyền lực của con người là hòa nhập với nhau. Con người chẳng là gì khác hơn là kẻ phụng sự và kẻ diễn giải tự nhiên; mà tự nhiên thì chỉ có thể bị điều khiển một khi nó được con người tuân theo; vì thế mà tri thức của con người và quyền năng của con người thực sự nhập lại làm một⁽¹¹⁾.

Quay về phương Đông, ta thấy đường lối giáo dục ở Trung Hoa xưa có lẽ thể hiện tập trung nhất qua Khổng Tử. Ngoài trường phái của Khổng, còn nhiều trường phái khác, nhưng trường phái của Lão thì có thể "địch" được Khổng. Hai bên chống chọi lại nhau về quan điểm và cả sự bành trướng trong thực tiễn. Song, có điều đáng chú ý là, chung cho cả hai hệ thống đối lập nhau đó, *tiêu biểu hơn cả cho tư tưởng Trung Hoa đó là sự hướng vào văn hóa chứ không hướng vào tri thức đơn thuần, đó là sự hướng vào cái khôn ngoan của trí năng chứ không hướng vào hiểu biết khoa học, nó hướng vào việc nối con người với vũ trụ, vì "vũ trụ là nơi ngự trị duy nhất"*⁽¹²⁾.

Dù là Khổng Nho hay Đạo Lão, thì đều thấm nhuần rằng giáo dục là đạo đức, có giáo dục là có năng lực hành xử ở đời, *tư*

tưởng con người có chức năng không chỉ là tri thức thuần túy mà phải là hành động cải biến cuộc sống theo hướng văn minh hóa: vai trò của tư tưởng con người là tiết ra cái trật tự mang tính hành động và toàn diện. Do đó, không hề có một khái niệm nào lại không liên quan đến một thái độ, không có một học thuyết nào lại không hòa làm một với một lối sống ở đời (12a).

Tư tưởng ấy đã được các "nhà" biến thành chuẩn mực, trở thành triết lý và đạo lý. Đạo lý được cả loạt tác giả ngợi ca, bảo vệ và "tuyên truyền phổ biến".

Đạo Khổng ra đời, phát triển và tồn tại dai dẳng theo cách đó là một ví dụ. Người lập ra đạo này là ông Khổng Khâu. Nghe đồn ông có một cái "khâu" ở sọ phía sau gáy, mà ý nghĩa của "vật thể lạ" đó được gán cho là "cực kỳ thông minh". Thông minh và cực kỳ có ý chí trong công việc dạy học giúp đời. Sứ chép là có lần đi tìm kiếm học trò, bị bỏ đói ngoài đồng không được cho vào bên trong thành, nhưng vẫn không bỏ rơi sự nghiệp. Ông viết bộ sách gốc tên là *Luận Ngữ* có nghĩa là "Những ý kiến luận bàn và những lời nói" (hiểu ngầm là lời nói hay và đẹp chỉ ra các chuẩn mực). Theo đạo Khổng thì số phận con người là do "Trời" định và không thể thay đổi tình trạng con người, vì thế mà phải chấp nhận tình hình trong xã hội có "quân tử" và "tiểu nhân", có người sang và kẻ hèn. Người quân tử có sứ mệnh lớn: tu thân, tề gia, trị quốc, bình thiên hạ. Người trẻ phải ngoan ngoãn phục tùng người lớn, người bề trên. Trên đầu cả nước có Vua là "con của Trời" (Thiên tử) thay mặt Trời cai trị bần dân thiên hạ. Trong gia đình có cha, cha chết thì "quyền huynh thế phụ". Đàn bà con gái thì không thể sánh vai với đàn ông và con trai. Khi trẻ thì phải "Nam nữ thụ thụ bất thân" và phải chịu sự "cha mẹ đặt đâu con (gái) ngồi đấy".

"Công, Dung, Ngôn, Hạnh" là bốn chuẩn mực con gái đàn bà nào cũng phải theo... Cả đời người phụ nữ từ bé tới già chỉ là "ở nhà theo cha, lấy chồng theo chồng, chồng chết theo con" (tại gia tòng phụ, xuất giá tòng phu, phu tử tòng tử) (12b).

Trong một cuốn sách tuy chỉ nói về *Văn học - Học văn*, song Hoàng Ngọc Hiến đưa vào một đoạn trích Nguyễn Trãi liên quan đến những lời khuyên về giáo dục mà có lẽ nên đưa vào đây cho "trọn bộ" đông tây:

Nên thợ nên thầy vì có học

No ăn no mặc bởi hay làm.

Đây là lời bình của Hoàng Ngọc Hiến vì tác giả thấy tâm đắc quá:

Ở đây đã đặt ra những vấn đề và những yêu cầu cơ bản nhất của cuộc sống làm người: làm và học, no ăn no mặc và nên thợ nên thầy (...) Theo quan niệm truyền thống "học" được gắn liền với "thông kinh thuộc sử", "minh tâm khai trí", "khoa danh hoạn lộ". Nhưng ở đây, "học" được gắn với "nên thợ nên thầy", một yêu cầu hết sức thiết thực. Đó là một tư tưởng giáo dục học vĩ đại của Nguyễn Trãi.

Hăng hái lên, Hoàng Ngọc Hiến còn chú thích thêm nữa:

"Trong lúc tình hình con em ta qua nhà trường phổ thông, thậm chí qua trường chuyên nghiệp, đến lúc bước vào đời "thợ không ra thợ", "thầy không ra thầy" thì tư tưởng này của Nguyễn Trãi phải trở thành một tư tưởng chỉ đạo cải cách giáo dục của ta"⁽¹³⁾.

Sau khi cài thêm được ý kiến người nước Nam mình vào cuốn sách này, xin phép bạn cho tôi hầu chuyện nốt theo mạch nội dung đang còn dở dang. Tôi muốn kê ra thêm nữa, thêm nữa,

những nhà giáo dục vĩ đại. Song, sách thì nhiều, giấy thì không dư dật lắm, và thời giờ còn khan hiếm hơn, tôi xin được kể thêm một người. Đó là Johann Amos Comenius (1592 - 1670), vị giám mục xứ Moravia nước Tiệp Khắc, người có lẽ cũng vẫn nên xếp vào hàng ngũ "thả lỏng" mặc dù đường như ngày nay ai ai cũng thừa nhận đóng góp to lớn của ông vào khoa học giáo dục ngay cả thời chúng ta nữa.

Có người cho rằng: mầm mống của hầu hết lí thuyết giáo dục của thế kỷ thứ 18 và 19 được thấy trong những luận điểm của Comenius. Quan điểm cơ bản của ông về giáo dục là: làm phát triển con người trọn vẹn nhằm đạt tới mục tiêu cuối cùng, con người được sống hạnh phúc cùng Chúa. Trong tác phẩm *Khoa dạy học vĩ đại* của mình, ông đề ra những điểm cơ bản như sau: mọi sự học vấn phải được phân chia theo từng bậc và tuân theo bản chất tự nhiên của con người; nhà giáo phải thường xuyên gọi ra sự tri giác bằng cảm giác của trẻ em để dẫn tới nhận thức trí tuệ của các em; nhà trường phải có tổ chức chu đáo và chặt chẽ gồm trường mẫu giáo nhận trẻ em đến 6 tuổi, trường bản ngữ nhận trẻ em từ 6 - 12 tuổi, trường tiếng La tinh nhận trẻ em từ 12 - 18 tuổi và trường đại học từ 18 - 24 tuổi. Do quan tâm cụ thể tới giảng dạy, đặc biệt trong việc dạy ngôn ngữ, Comenius đã soạn và cho xuất bản cả loạt sách đi theo sự phát triển của học sinh, cả sách bản ngữ cũng như sách La tinh. Khái niệm sách giáo khoa gắn liền với tên tuổi ông. Có những nhà giáo dục đương thời thích dùng phương tiện trực quan, để giảng dạy hấp dẫn dễ hiểu và liên hệ với thực tế... thực chất đó cũng bắt nguồn từ Comenius⁽¹⁴⁾.

Ở một thời lẽ ra đã phải chịu ảnh hưởng nhiều bởi cuộc cách mạng công nghiệp, song John Dewey (1857 - 1952), một nhà giáo

dục tại trường Đại học Columbia cho tới khi qua đời, lại vẫn "thả lỏng" không kém những tiền bối ta đã bắt gặp trên kia.

Xuất thân từ tầng lớp trung lưu, cha là chủ của hàng tạp hóa ở một thị trấn nông thôn mười bốn ngàn dân, John Archibald Dewey lại học giỏi và ra công tác sớm (được phong giáo sư năm ông mới 25 tuổi), con người ấy hẳn là phải có những tư tưởng dân chủ đến mức lý tưởng hóa. Đọc tên tác phẩm ông viết cũng thấy phần nào tính cách đó: *Tín ngưỡng sư phạm của tôi* (1897), *Nhà trường và xã hội* (1899), *Nhà trường tương lai* (1915), *Dân chủ và giáo dục* (1916).

Trong tác phẩm *Dân chủ và Giáo dục* của Dewey, những luận điểm chính là: Trường công lập là phương tiện chủ chốt để cải thiện xã hội; Một nhà trường lý tưởng phải là một xã hội thu nhỏ; Mục tiêu của giáo dục là hiệu quả của nó trong xã hội; Một sự nghiệp giáo dục phải diễn ra trong quá trình con người (hiểu là: thầy và trò) cùng hợp tác với nhau; Giáo dục tồn tại như là chính cuộc đời thực chứ không phải là một sự chuẩn bị cho đời. Những phương tiện của giáo dục là: chơi, xây dựng, sử dụng các công cụ, tiếp xúc với thiên nhiên, con người tự bộc lộ mình và hoạt động. Nhà trường phải làm cho học sinh đến với các thiết chế xã hội và các tiến trình công nghệ nhờ tổ chức cho học sinh thực sự sống và lao động. Nhà trường phải là một môi trường xã hội thu nhỏ, giản đơn hóa, không bị nhiễu, hài hòa nhịp nhàng trong các hoạt động có tổ chức thành từng bước đi nâng cao dần. Việc học gắn liền với làm, tính độc đáo và tính sáng tạo phải là những đặc điểm chủ chốt của nhà trường và cuối cùng những cơ sở cho giáo dục ở nhà trường phải mang tính chất tâm lý học và xã hội học. Thú vị hơn nữa là chủ trương của ông tổ chức những cuộc đua tài thể thao, nghệ

thuật, để con người tránh va chạm nhau trên chiến địa. Có một cuốn sách nhỏ của ông về *Chúng ta tư duy như thế nào* (*How we think*, 1913) phân chia cách tư duy của con người thành 5 giai đoạn, đã được nhiều trường học tiên tiến áp dụng. Song, căn cứ theo tiêu chuẩn chúng ta đang theo trong sách này, tiêu chuẩn về *tính khả thi* của phương pháp, thì vẫn thấy Dewey còn quá u "thả lỏng" (14, 14a, 14b).

Tôi hoàn toàn không dám hành động như Fénelon đã báng bỏ người đi trước, đến mức dám viết cả một tác phẩm *Những người đã chết đối thoại với nhau*, không dám tự ý viết ra những cuộc chuyện trò giữa Socrates và Khổng Tử như Fénelon đã làm. Rất tôn trọng thánh nhân, tôi đã dành một tỉ lệ thích đáng trong sách này chỉ để xưng vinh các bậc tiền bối. Không rõ bạn như thế nào, chứ riêng người viết cuốn sách này, khi xem xét những tư tưởng giáo dục lớn của các nhà giáo dục vĩ đại trong quá khứ, cảm nhận quan trọng của tôi là khó có thể bác bỏ được các vị. Song phải thừa nhận và buộc phải công nhận các vị thì vẫn cứ ăm ức. Vì thế mà tôi chỉ xin trích vài đoạn *đối thoại* giữa Socrates và Khổng Tử do Fénelon viết, chỉ cốt đưa ra vài gợi ý cho bạn đọc, và do đó cũng chỉ dám đưa trong mục *chú thích* mà thôi⁽¹⁵⁾.

Nhưng, liệu vào thời đại ngày nay, chúng ta có thể thực hiện được chút gì, thực hiện được bao nhiêu phần trăm những ý tưởng vĩ đại về giáo dục như đã trình bày?

Trước hết, ta thử trả lời câu hỏi này: liệu những tư tưởng vĩ đại của các nhà giáo dục tiền bối có khi nào trở thành hiện thực cho 100 phần trăm dân cư được không? Liệu các tư tưởng ấy có được hay không các điều kiện vật chất để tạo ra được công việc tổ chức các hành động học của học sinh? Đặt câu hỏi như vậy

đã hàm chứa việc hỗ nghị các tư tưởng giáo dục cũ, những cái đều đã ra đời khi sự nghiệp giáo dục không dành cho một trăm phần trăm dân cư, mà chỉ nhằm đào luyện những con người trong một thiểu số dân cư. Trái lại với những chân lí cũ, nhà khởi xướng một nền giáo dục mới vào thời hiện đại sẽ phải có

[...] lời thưa với các bậc cha mẹ, tức là với toàn thể dân tộc, về việc giáo dục con em⁽¹⁶⁾.

Và nhà giáo dục đó sẽ không thể "thả lỏng" mà phải đứng trong hàng ngũ "thiết kế":

Nội dung hiện nay của chương trình môn học là nội dung của những Cái-Không-Thể-Không-Có trong xã hội hiện đại, trong mọi lĩnh vực của đời sống thực trần gian...⁽¹⁷⁾.

Cuộc sống thực, trần gian ấy, là cuộc sống thực của Tất-cả-mọi-người. Còn khi Socrates coi "con người là thước đo mọi vật", chắc chắn đó không phải là con người-toàn dân, con người phổ cập. Con người đó đã được Socrates nhằm vào để uốn nắn sao cho họ "không chỉ nói năng thông minh mà phải biết nói năng với trình độ tư duy chặt chẽ". Con người nào vậy lại có nhiều thời giờ nhàn tản để ngồi dưới những tán cây ô liu bên bờ Địa Trung Hải hây hây gió, chẳng lo ăn lo mặc, và luyện nói suốt ngày đêm? Chắc chắn đó không phải là những anh nông nô, những anh lính trơn trong ngạch chiến binh của Nhà nước dân chủ - nô lệ thời Hy Lạp cổ đại. Đúng là Socrates đã là cha đẻ của thuật ngữ Môn học đồng nghĩa với Kỷ luật (*discipline*), nhưng hẳn là ta phải hiểu cái kỷ luật đó dành cho ai nhằm đào tạo những người rường cột của Nhà nước không của một trăm phần trăm dân cư đó.

Platon còn rành mạch hơn khi phân chia các giai cấp xã hội thành ba loại để tổ chức các công việc giáo dục: các triết gia, các

chiến binh và những người lao động. Cái Nhà nước được Platon coi như hòa đồng với Công bằng gồm ba giai cấp đó tương ứng với năng lực tinh thần của mỗi loại người ấy: ở giai cấp thứ nhất là trí thông minh hoặc lý trí; ở giai cấp thứ hai là những đam mê, tinh thần thượng võ và nguyện vọng chinh phục; ở giai cấp thứ ba là những ham muốn, những thèm khát, được gọi bằng những cảm giác. Đòi hỏi đạo đức học đối với ba giai cấp đó cũng khác nhau: với giai cấp thứ nhất, đó là sự thông tuệ hoặc sự đúng đắn trong tư tưởng; ở giai cấp thứ hai, đó là danh dự, sự dũng cảm, ý chí dũng mãnh và tình cảm thông minh; ở giai cấp thứ ba thì chỉ cần như sau là đủ: sự tự kiềm chế, sự điều độ. Cái chính trị mà Platon đề ra cho từng giai cấp ấy chính là yêu cầu họ thực hiện các nghĩa vụ theo đúng tính chất giai cấp của mình: giai cấp triết gia là những người để điều hành đất nước, giai cấp chiến binh để bảo vệ Nhà nước, và giai cấp còn lại là để tuân thủ và làm giá đỡ cho các giai cấp trên. Thử hỏi, trong một thực tại như vậy, những lý tưởng giáo dục tuyệt vời trên ngôn từ làm sao có thể trở thành tuyệt vời trong thực tiễn đối với tất cả mọi người?

Do chỗ nền giáo dục trong quá khứ chưa bao giờ là của một trăm phần trăm dân cư, nên nhu cầu nghiên cứu hành động học của người học cũng không cao. Nhận định một cách định ninh tuyệt đối là người xưa dạy học không có phương pháp sẽ là sai lầm và bất công đối với các bậc tiền bối. Nhưng có lẽ nhận định như sau chắc sẽ không sai lầm: nghề dạy học của người xưa được thực hiện nhờ những sáng kiến cá nhân, những cách làm riêng biệt. Người thầy của kiểu nhà trường cũ lấy mình làm thước đo và tìm cách nâng học trò lên gần ngang tầm của mình. Đó là một nguyện vọng cao đẹp. Nó chỉ hàm

chứa một nhược điểm: khó có thể tạo ra cách dạy học chung cho mọi thầy giáo khi nghệ thuật sư phạm chỉ nằm trong tay từng nhà giáo riêng rẽ.

Về điều này, Hồ Ngọc Đại đã viết:

Chiến lược giáo dục cũ xây hào đắp lũy bằng khái niệm kinh nghiệm chủ nghĩa. Nhà trường hiện đại giao cho cuộc sống hàng ngày làm việc đó. Bốn phận của nhà trường là lo hình thành cho trẻ em hệ thống khái niệm khoa học. Những ông thầy tách riêng ra thì xứng đáng được đặt vào vị trí trang trọng nhất. Nhưng những ông thầy tổng thể hợp lại trong nền giáo dục cũ thì lại thành hòn đá tảng đè nặng lên hiện tại. Vấn đề không phải là đức tính cá nhân: hai thế hệ đại diện cho hai trình độ lịch sử!⁽¹⁸⁾

Ta có thể dựng lên một bức tranh tưởng tượng và sinh động về cách dạy học cũ khi ông thầy là một cá nhân. Ta tưởng tượng Socrates dùng phương pháp đàm luận với học trò để cùng nhau đi tìm đối tượng của Toán học. Thầy giáo đưa học trò đi từ những thí dụ gần: Địa chất học nghiên cứu gì? Nghiên cứu đất đá. Nếu đất đá biến mất, thì có còn khoa học địa chất nữa không? Dĩ nhiên là không. Tiếp tục: Y học nghiên cứu gì? Bệnh tật làm hại con người. Thế nếu bệnh tật mất đi, thì có còn khoa Y học nữa không? Dĩ nhiên là hết. Từ đó thầy giáo đưa học trò vào mê cung mới do mình chẳng bầy. Nếu vứt bỏ các con số, các đại lượng, các hình hình học đi, có còn Toán học không? Thầy và trò như thế cùng tìm ra chân lí: vẫn còn Toán học vì nó chẳng cần đến những vật liệu cụ thể đó cũng vẫn nghiên cứu được các quan hệ Toán học. Từ “chân lí” đó đi tới kết luận rằng Toán học không cần tới đối tượng nghiên cứu như các khoa học khác, và do đó nó là siêu đẳng hơn mọi khoa học.

Chúng ta thừa biết đây là một chuyện giả định. Song, qua câu chuyện giả định này, ta lại rút ra điều lý thú bổ ích cho vấn đề đang xét. Ông thầy giỏi với tư cách cá nhân mang trong tay nghề mình những bí mật theo kiểu phường hội, sản xuất thủ công, cách làm đó là con dao hai lưỡi. Trong trường hợp tích cực, ông thầy đó có thể đào tạo ra một ít những người học trò giỏi. Trong trường hợp ngược lại, ông thầy đó tạo ra những học trò... cũng nguy hiểm giỏi như mình.

Cái huyết dòng để nghi ngờ rồi bác bỏ các bậc tiền bối vĩ đại về giáo dục nằm ở chỗ này đây: nếu như người học chỉ là số ít trong dân cư, nếu như điều phải chiếm lĩnh lại chỉ là những “đạo lý”, những “định nghĩa bằng lời”, chỉ là một vài “tấm gương sáng” nào đó để tùy thích noi theo, khi đó công việc của người dạy học thật đơn giản. Chỉ cần huy động trí nhớ của học sinh là đủ. Ai nhớ nhiều, người ấy giỏi. Ai bắt chước được nhiều, người ấy giỏi.

Tình hình sẽ khác đi một khi sự nghiệp giáo dục được đặt ra cho một trăm phần trăm dân cư. Khi đó, cái phải chiếm lĩnh không phải là những lời lẽ, mà là cung cách làm ăn, là các cách cư xử thực tế, là các thao tác nghề nghiệp, tóm lại là năng lực thực tiễn, khi đó, tuy trí nhớ vẫn rất cần, nhưng chỉ riêng trí nhớ là hoàn toàn chưa đủ. Tình hình sẽ khác đi một khi thầy giáo không phải là một cá nhân, mà là một phương pháp, hơn nữa phải là phương pháp tiên tiến nhất. Ta sẽ gọi đó là phương pháp nhà trường⁽¹⁹⁾.

Cuốn sách này của chúng tôi chủ ý nói về cái Nhà trường đó. Nhưng trước khi đi vào vùng đất lạ ấy, có lẽ cũng cần xua tan một vài ảo tưởng chẹn đường.

CHƯƠNG HAI

CHẠNG VẠNG RẠNG ĐÔNG

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Mục đích của phần thứ nhất cuốn sách này là giới thiệu về chiến lược giáo dục mới. Trước khi chính thức đi vào giới thiệu cái mới, chương này cần nói về những cản trở đối với việc cái mới ra đời.

Lẽ ra, để tạo ra sự sống mới cho nền giáo dục, thì cần thực nghiệm một công cuộc Giáo dục mới như Công nghệ giáo dục Việt Nam đã làm từ năm 1978 tại Hà Nội rồi triển khai thành tựu đi các nơi. Những thành tựu giáo dục mới này, một khi được lặp lại để nhân bản rộng ra khắp nơi, do chỗ đã thực nghiệm chu đáo, hẳn sẽ được coi là có tính khoa học đích thực. Đó mới chính là một cung cách nghiên cứu thực sự mang tính nghiên cứu.

Thế nhưng, cung cách cũ và suông trong "nghiên cứu" vẫn còn mạnh thế. Sự cũ và suông bây giờ cao đạo hơn. Lúng túng trước cách giải quyết những bất cập của nền giáo dục, dù chưa tìm ra lối thoát, nhưng lại không cam chịu chấp nhận những thành tựu của Công nghệ giáo dục, đã có nhiều kiểu nguy hiểm. Có người bám lấy luận điểm "trở lại

phương Đông": họ cho rằng Giáo dục là vô cùng khó, khó đến mức con người đành bỏ tay, vì "miền tâm linh" là miền của giáo dục hoạt động, lại là cái miền vô cùng khó hiểu. Có giáo sư dạy văn còn tuyên bố, đã là văn thơ hay thì không thể dạy được ở trường. Có người còn chê trách việc tạo ra tư duy phân tích cho trẻ em là "nhắm mắt theo phương Tây".

Đối cực của việc hô hào trở lại một phương Đông kín mít của vùng tâm linh là việc hô hào "sáng tạo". Nhìn bề ngoài thì việc hô hào sáng tạo có vẻ hay ho, một tác phong "tin vào quần chúng". Nhìn kĩ thì nó tỏ ra thiếu trách nhiệm. Sáng tạo chỉ có thể nằm giữa hai cực sau. Một là, trong tầm tay của những con người bình thường, sáng tạo là nhờ nắm vững được kĩ năng cơ bản của điều đang học đang làm, nhờ đó đủ sức làm ra những sản phẩm bình thường, rồi dựa trên năng lực đó mà làm thêm được cao hơn yêu cầu đã định, sản phẩm làm ra đẹp hơn và mới lạ hơn mục tiêu đã định. Một phương diện khác của sáng tạo là những gì thuộc về hành động của thiên tài, là hoạt động của người tài giỏi. Những thành tựu này không thuộc phạm vi trách nhiệm của nền giáo dục phổ thông, và nền giáo dục cũng không đủ năng lực làm công việc đó. Nếu chỉ hô hào "sáng tạo" rồi buông trôi là thiếu trách nhiệm, do thiếu hiểu biết những điều cơ bản về hoạt động sáng tạo.

Bên cạnh đó, trước những điều kiện của thời đại mới, cũng có những cố gắng triển khai nền giáo dục dựa trên những kĩ thuật mới: phát triển các phương pháp và kĩ thuật đo nghiệm, ứng dụng mạnh mẽ công nghệ thông tin, và luôn luôn có ý đồ đuổi kịp các nước khu vực. Dùng kĩ thuật tiên tiến thì không sai, thậm chí rất đúng. Nhưng, mọi việc làm theo hướng này cần phải được suy tính kĩ dựa trên một lí

thuyết chắc chắn. Thiếu một lí thuyết chắc chắn, mọi phương tiện kĩ thuật cao chỉ dẫn con người đi chệch xa khỏi mục tiêu đúng đắn. Một thí dụ rõ nét nhất là dùng máy tính tạo ra con gà gây thành chữ "o" để dạy tiếng Việt lớp 1.

Những phê phán xoay quanh chủ đề "thiếu lí thuyết" nhằm chuẩn bị cho chương sau khi nói đến Công nghệ Giáo dục như một hệ thống lí thuyết chứ không phải là một hệ thống kĩ thuật đơn thuần.

*

TRONG KHO TIẾNG VIỆT có câu tục ngữ rất gợi cảm: *tôm chạng vạng, cá rạng đông*. Nó chỉ ra cái ranh giới thời gian lúc chưa sáng bảnh và hồi chưa tối mịt. Thời điểm để đi xúc tôm và bắt loài cá nhỏ. Gạt sang bên chuyện tôm cá, còn lại chuyện mang tính triết lý về thời khắc. Cái lúc *chạng vạng* ấy, tuy vẫn còn thuộc ban ngày nhưng ở nhà quê đã phải đốt đèn đi cài cửa chuồng gà, đi chèn cổng ngõ. Cái lúc *rạng đông* ấy, tuy đã bắt đầu là ngày mới, nhưng ra đường vẫn chưa là ngày, vẫn còn là đêm, nhiều khi vẫn còn phải đốt đuốc, và đi còn ối đường đất mới đến lúc tỏ mặt người. Trong tiểu thuyết *Con đường đau khổ* của Alecei Tolstoi cũng có đoạn anh kĩ sư trẻ đi theo Hồng quân, người yêu dấu của nàng Đasa mỏng mảnh (có đêm nàng chờ chồng tại thành Leningrad mất điện đã quẹt hết cả diêm để tìm ánh sáng, hết như em bé bán diêm Thụy Điển của Andecxen vậy), anh đã động viên nàng nhẫn nhục đợi chờ ngày toàn thắng; anh cũng viện dẫn hình ảnh *thời khắc rạng đông* đã sang một ngày mới nhưng ngày cũ vẫn còn đen tối lắm.

Trong sự phát triển giáo dục cũng thế. Con đường chúng ta phải đến là một *chiến lược giáo dục mới*, cái thời khắc sáng bảnh, cái *ngày mới* hoàn toàn với những người mang niềm tin này. Cuốn sách này, tuy thủng thảng đầy nhưng với quyết tâm cao, sẽ trình bày với bạn đọc và hy vọng cùng bạn đến với chiến lược giáo dục mới đó. Nhưng vào lúc chạng vạng rạng đông, đã có biết bao điều gây nhiễu.

Hồ Ngọc Đại đã từng phân tích rất nhiều lần trên rất nhiều diễn đàn (sách, báo, bục giảng, trò chuyện tay đôi và cả... tay bo...), đã lột trần những ảo tưởng một thời chạng vạng trong lý luận dạy học như nguyên tắc *trực quan*, nguyên tắc *vừa sức*, nguyên tắc *hứng thú*, *tích cực* và *tự giác*⁽¹⁾. Xin bạn đọc cũng chớ nên nhầm nhò khi thấy Hồ Ngọc Đại giễu cợt về *hấp dẫn* trong những *cải tiến* kiểu dùng tiếng gà thay tiếng người khi học ngữ âm người, hoặc trong cách thức các cụ "lão nông tri điền" dùng sợi thừng bằng ni-lông dắt con trâu truyền kiếp thay cho sợi chấu đánh bằng đay, coi đó chẳng qua chỉ là những thay đổi nhỏ giọt không sao giúp con người tự vượt qua được *bước nhảy sinh mệnh*...⁽²⁾

Trong sách này, để không lặp lại những phân tích của giáo sư Đại, tác giả sẽ trình bày ra một cách nhìn bao trùm hơn. Chúng ta cần gọi tên ra và xem xét một vài ảo tưởng, trong đó cần gọi những ảo tưởng dễ bị gây hiểu lầm hơn cả để cho ra tòa trước: một là ảo tưởng *Trở lại phương Đông*, hai là ảo tưởng *Nhà trường sáng tạo*, ba là ảo tưởng *Kĩ thuật tiên tiến*, mà đi kèm với ảo tưởng này là một điều tuy khó nói nhưng rồi cũng phải nói, đó là ảo tưởng *Giá trị khu vực*.

1. Trở lại phương Đông

Để tránh mọi hiểu lầm, kể cả sự cố tình hiểu lầm lật vật nhất, người viết cần nói ngay ở đây, ngay khi mở đầu mục này và trong suốt mục này, là ở đây không hề có sự chống lại những cốt lõi khoa học và nhân bản của *phương Đông*. Không có sự chống lại đạo Phật chẳng hạn. Không chống lại những thầy thuốc am tường tuyệt đối thuyết Âm-Dương để vận dụng vào cuộc cứu Thế. Không chống lại những phong tục vô cùng đẹp đẽ của dân tộc Việt Nam ta cũng như các dân tộc khác. Không chống lại vô số sản vật văn hóa vật chất và tinh thần mang tính "phương Đông" của dân tộc ta và các dân tộc khác được gọi là "thuộc khu vực phương Đông". Và càng không dùng phương nọ chống phương kia.

Tác giả chỉ thấy ngạc nhiên rằng, kỳ lạ thật, bỗng dưng có vô số ý tứ và hành vi kêu gọi và muốn lôi mọi người "trở về với phương Đông". Làm như thế "phương Đông" xa lạ lắm ấy! Mà phương Đông là phương Đông gì, phương Đông như thế nào chứ nhỉ? Quanh quẩn chỉ một cái phương Đông mơ hồ "lạ lắm, cao siêu lắm", học bao nhiêu cũng chẳng tới được! Một cái phương Đông làm nản chí nhiều bậc phụ huynh, và cả nhiều nhà khoa học nữa. Rồi lễ bái, rồi đốt vàng mã, rồi ngay cửa phòng của những Viện khoa học này nọ cũng khói hương nghi ngút. Còn nhiều...

Trong một cuốn sách nghiên cứu, Edward Said đã nói rõ rằng cái mà lâu nay vẫn thường được gọi bằng *phương Đông* "chính là do sự tạo dựng ra của phương Tây". Phương Đông vốn có, cũng như phương Tây vốn vẫn tồn tại với sắc thái riêng. Song đã có một sự tạo dựng và trước đây nó "gắn bó với

thái độ thuộc địa của các chính quốc châu Âu". Và đây là điều quan trọng, nguyên nhân của sự quay trở lại phương Đông bằng mọi giá, đó là "cái thái độ tư duy *phương Tây* đó có ý đồ thống trị, tổ chức lại và tạo ra quyền uy đối với phương Đông"⁽³⁾. Edward Said trong cuốn sách đang dẫn đã cho biết, chỉ một thời kỳ tính riêng từ năm 1800 đến năm 1950, trên thế giới, chủ yếu là từ các nước phương Tây (*Tây* nhìn sang *Đông* mà!) đã có ước chừng 60.000 (xin nói cả chữ và đóng trong ngoặc: sáu chục nghìn) cuốn sách (xin nhắc lại: *sách*, chứ không phải *bài báo*) đi vào khảo cứu cái "thế giới" này, và dĩ nhiên là đúng có, sai có, lẫn lộn. (3a) Và như thế, để nhằm cổ vũ cho một thái độ *phương Đông* đúng đắn "từ phía Tây", tác giả muốn *Phương Đông học* cần thấy rõ hơn nữa:

Còn có những năng lượng trí tuệ, mỹ học, khoa học và văn hóa nào khác nữa đang hình thành theo lối phương Đông học để quốc như đã từng có? Các thứ lí thuyết ngữ âm, từ vựng, lịch sử, sinh học, chính trị và kinh tế, cả tiểu thuyết và thơ ca đã phục vụ cho phương Đông học mang quan điểm để quốc như thế nào? Đã có những thay đổi, hiệu chỉnh, tu chỉnh, thậm chí cả những thay đổi có tính cách mạng nào trong địa hạt phương Đông học? Trong bối cảnh đó, thế nào là độc đáo, là kế thừa, là cái riêng? Phương Đông học đã chuyển giao, thay đổi, từ thời này sang thời khác ra sao? [...] Được chỉ đạo vì những quan niệm như thế, một công việc nghiên cứu phương Đông học có ý thức trách nhiệm cần mang tính chất chính trị và văn hóa. (Tôi nhấn mạnh để tự nhắc nhở mình phải cẩn thận - PT) (3b)

Riêng đối với người viết sách này, phương Đông không chỉ là những điều trong sách, mà là cả những điều trong đời sống tinh thần và máu thịt của riêng mình nữa.

Tác giả từng ngỡ ngàng trước những tuôn chảy tư tưởng của một Mahatma Gandhi khi nghe Ngài giới thiệu kinh *Bhagava Djita*. Gandhi Vĩ Đại (*Mahatma*) trước khi đi vào thiên Sử thi kia, đã nêu vấn đề về tính chính xác lịch sử của câu chuyện. Tác giả không nói *có* và cũng chẳng nói *không*, vậy mà vẫn không phải là một thái độ chiết trung gây khó chịu cho người đọc. Mahatma đã viết thế này:

Bạn hãy nhìn giọt nước đang rơi chảy từ giọt mái tranh xuống kia. Bạn có đoán chắc có thể mô tả được thực sự đúng cái giọt nước ấy không?⁽⁴⁾

Hiểu nổi một con người như thế thì mới đến được với sự kiện khi Ngài chủ trương "bất bạo động", vì cái chủ thuyết kia cũng nhất thiết phải là con đẻ của cái nền văn hóa phương Đông khôn ngoan ấy. *Ahimsa* là một thuật ngữ gồm phần đầu [a] có nghĩa phủ định, và phần sau [himsa] bắt nguồn từ [han] có nghĩa là "đánh", "đánh đập", "làm thương tổn", "giết". Cái cách dịch *Ahimsa* thành "bất bạo động" cũng chỉ diễn tả được phần nào nền tảng văn hóa "phương Đông" ấy. Cái nền văn hóa đã khiến Gandhi nói ra được những ý tưởng đẹp này, mà ngày nay biết bao người miệng hô hào "giá trị phương Đông" chẳng những không hiểu nổi mà còn hành động hoàn toàn ngược lại nữa chứ:

Tất cả các tôn giáo của loài người đều như là những cành của cùng một gốc cây⁽⁵⁾.

Người Việt Nam mình, còn ai là không xúc động trước việc Vua Trần Nhân Tông, sau khi lãnh đạo đất nước đánh thắng quân xâm lược Nguyên-Mông, lại đã từ bỏ thế sự, lên Bắc Giang lập chùa Vĩnh Nghiêm, rồi lên tiếp mãi trên Côn Sơn lập chùa

mới, gần mây bay hơn, gần tiếng thông reo hơn, gần với tiếng suối hát ca hơn, dễ gần với sự trầm mặc của lòng mình hơn.

Đó là vài điều gạn lọc nói xa, về những điều thuộc phương Đông đáng cho mọi người kính trọng.

Còn nói gần, thì thực lòng, tác giả vẫn hằng mơ ước được trở về với cái *ngày xưa* không bao giờ xa của chính mình để nghe tiếng sáo diều vi vu hòa quyện trong tiếng chuông chùa ngân nga mỗi khi chiều xuống; để những mùa xuân được về làng xem rước kiệu và nín thở dõi theo "kiệu bay"; để những mùa nghỉ hè được leo ké lên lưng trâu ra đồng rồi lại cùng trâu quay về tắm ao làng; để sáng sáng lại được tới nhà cụ đồ cũng là bậc bề trên trong họ để học chữ thánh hiền; và khi "ra chơi" thì lắng người đi nghe con trai cụ đồ chơi nhị, tiếng nhị của *ông trẻ* nhỏ tuổi hơn ông cháu lúc đó sao mà nao lòng; ô mà sao cái người dùng ngón tay nắn và kéo ra tiếng nhị lúc đó lại khác hẳn "phong cách" ông trẻ khi trong giờ ra chơi bạn khác ông trẻ rủ lũ bạn đồng liêu (cũng là lũ cháu họ) đi bắt chim sẻ non về nướng ăn...

Không, rất xa lạ là sự chống đối những gì thiêng liêng, sâu xa và gần gũi của *phương Đông*.

Nhưng tác giả sẽ chống đối kịch liệt một điều và chỉ một điều này thôi: hình như đang có quá nhiều người không ngớt hô hào không một chút cơ sở nào hết về "âm dương" này nọ, "tâm linh" kia khác, đòi "quay về với phương Đông" nơi đâu đó... Và chẳng tác giả cũng chỉ chống đối những điều đó khi chúng có liên hệ tới *chiến lược giáo dục mới*, còn nếu chỉ là việc đồng cô bóng cậu của riêng một vài bậc đạo cao đức trọng nào đó, thì thây kệ các thầy.

*

* *

Thoạt kỳ thủy thì con người không có nhà trường, và có lẽ cũng chẳng cần có nhà trường. Điều đó xảy ra khắp nơi, chẳng phân biệt, cả ở phương Đông cũng như phương Tây. Khi cuộc sống còn ở trình độ quá đơn giản, thì nơi tiến hành công việc giáo dục thuở xa xưa chắc là diễn ra ngay tại hiện trường hái lượm, săn bắt, chăn nuôi, trồng trọt, và cầu cúng. Giáo dục khi đó là nơi diễn ra việc truyền tay các kinh nghiệm cho nhau để thỏa mãn nhu cầu sinh tồn quá đơn giản. Tác phong còn lại mãi đến hôm nay của nhiều bác phó cả bắt học trò “cứ nhìn người ta làm mà bắt chước” có lẽ là phương thức nối dài quá lâu của nhà trường nguyên sơ đó. Cũng nên lưu ý một điều, các bác đều được gọi bằng “phó” nhưng chính thức lại là “chánh”. Không ai gọi ông thợ cắt tóc, thợ may, thợ mộc, thợ nề, thợ làm cối xay lúa là “chánh cạo”, “chánh may”, “chánh mộc”, “chánh nề” và “chánh cối” cả. Xét trên bình diện phương pháp giáo dục và đào tạo, nghĩ rằng có lẽ các bác “phó” đó không biết cách dạy học, nên khiêm tốn không nhận mình là “chánh”.

Ở huyện Thuận Thành, thuộc tỉnh Bắc Ninh ngày nay, còn lại dấu vết bốn ngôi chùa mang tên Pháp Vân (mây), Pháp Vũ (mưa), Pháp Lôi (sấm) và Pháp Điện (chớp). Chỉ ít đó cũng là dấu vết từ xưa để lại mang trong những tên gọi kia một cách hiểu về vũ trụ. Rồi dẫn học trò đi tập cầu cúng, lạy Trời mưa xuống, lấy nước tôi uống, lấy ruộng tôi cấy, lấy dây bát cơm, lấy rơm đun bếp, cần gì phải có lý lẽ và có phương pháp? Chắc chắn vào thời điểm đó chưa thể xuất hiện khái niệm “phương pháp nhà trường” như ngày nay chúng ta đặt ra. Hồ Ngọc Đại từng viết:

Phương pháp truyền tay hoàn toàn đủ cho một trình độ sản xuất thấp kém, với một kỹ thuật thô sơ, trong điều kiện sự phân công lao động còn mới phôi thai. Mãi cho tới khi đạt được sự phân công lao động thực sự, nghĩa là từ khi có sự phân công lao động chân tay và trí óc thì mới xuất hiện những nhà tư tưởng, thầy tu... Và có lẽ thầy giáo cũng không thể ra đời sớm hơn⁽⁶⁾.

Nhưng ta cũng đừng nghĩ rằng, một khi có thầy giáo và có nhà trường thì cũng có ngay phương pháp nhà trường. Chưa đâu! Nhà trường còn phải vật lộn mãi với chính nó, trong chính những hoạt động của nó, để nó tự đổi thay và dần dần mới đến được khái niệm phương pháp nhà trường.

Khi nhà trường ra đời với tư cách một thiết chế xã hội, nó vừa là bước tiến của nhân loại, cũng lại vừa đánh dấu trình độ lạc hậu của tư duy con người đối với hiện tượng nhà trường. Bước tiến là ở chỗ nhà trường là nơi củng cố trong trí óc con người những thành tựu văn hóa con người đã đạt được. Song, ngay trong ưu điểm này, do chỗ suốt đời nọ sang đời kia nhà trường chỉ làm cái việc củng cố những thành tựu sẵn có, nhà trường như thế luôn luôn bị bọc trong khung cảnh “cũ đi, mòn đi, gỉ ra”. Nhà trường luôn luôn bị mệnh danh và được ca tụng là “người lính gác cho cái trì trệ”. Vì nhà trường chỉ có chức trách truyền bá những cái đã có, nó không có nhiệm vụ phát minh, sáng chế như nhiệm vụ các ngành khoa học cơ bản. Có lẽ chính vì lý do đó mà nhà trường dễ trở thành bảo thủ: nhiều cái mới thậm chí còn bị chính nhà trường cấm đoán truyền bá, bất chấp tính chất tiến bộ đích thực của những cái mới đó. Trong hoàn cảnh như vậy, làm sao bật ra nổi khái niệm phương pháp nhà trường!

Còn cái khoa học cơ bản của riêng nhà trường là tâm lí học, giáo dục học, thì hình như rất ít được để ý đúng mức. Hai vợ chồng Michael Cole và Sheila Cole, trong công việc biên tập, giới thiệu và viết lời bạt cho một tác phẩm của Alexander R. Luria, đã mở đầu bằng nhận xét của nhà tâm lí học Đức Hermann Ebbinghaus và bình luận thêm như sau:

Vào thời kỳ chuyển sang đầu thế kỷ này, nhà tâm lí học Đức Hermann Ebbinghaus đã ngẫm nghĩ và nói về Tâm lí học rằng "quá khứ của nó thì dài, nhưng lịch sử của nó thì ngắn". Ebbinghaus đã bình luận về sự kiện là, trong khi việc xây dựng lí thuyết tâm lí học đã có cùng thời với lịch sử tư duy ghi lại thành văn của con người, thì mới chỉ ra đời từ một phần tư thế kỷ qua những nhóm khoa học đầu tiên tự ý thức được về vai trò tâm lí học khoa học qua những "phòng thí nghiệm tâm lí học"⁽⁷⁾.

Điều mới mẻ được Ebbinghaus ca tụng khi nhắc tới trên đây không phải do một cá nhân nào "phát minh" ra, thậm chí bịa đặt ra, mà đó là kết quả của một sự phát triển tất yếu mang tính thời đại. Nói cho rõ ra, đó là kết quả của đời sống đã tới thời *công nghiệp hóa*.

Phải nói luôn rằng, cái sự kiện trọng đại của nhân loại - *sự kiện công nghiệp hóa* - là một bước tiến lên tất yếu của con người. Và nó lại xảy ra trước ở phương Tây, "đi tiên phong" ở nơi khác với phương Đông. Đến đây, tác giả muốn dựa thẳng vào một tài liệu nhỏ, nói về *Cuộc cách mạng trong nông nghiệp* để nói được ngắn gọn hơn và chất lọc hơn đến cái sự nghiệp công nghiệp hóa kỹ vĩ kia. Những diễn giải dưới đây có nội dung rút từ tài liệu đã nói⁽⁸⁾.

Việt Nam ta chừng mười năm nay mới thấy nói đến "nông nghiệp hàng hoá" và đang bắt đầu đua nhau làm theo hướng đó. Khi thấy nông dân ta canh tác theo lối "trang trại" rồi bán được sản vật theo cung cách "thị trường" thì báo chí reo mừng, hết tin tức ngắn dài, lại phóng sự dài ngắn, rồi cả xã luận nữa nhắc đi nhắc lại sự kiện trọng đại ấy. Thế mà, ở phương Tây, công việc như thế đã xảy ra từ thế kỷ thứ 17 và 18, có nơi cá biệt còn xảy ra từ thế kỷ 16 (như ở nước Anh). Giờ đây, nhắc tới sự thay đổi kỳ vĩ trong nông nghiệp này, có những nhà bình luận đã nhại bài thơ *Người gieo hạt* của Victor Hugo để ca tụng rằng, người nông dân trên con đường cách mạng nông nghiệp, đã "quên mất rồi cái *geste* vĩ đại của người gieo hạt". Quả là có thế, hình ảnh người nông dân đeo túi vải đựng thóc giống vung hạt thóc trong ánh bình minh, sao mà thơ mộng. (Gợi ý đại cho các ông làm phim nước ta: liệu có nên ghi nhanh những thước phim nông dân Việt Nam vẫn dùng thùng cấp bên nách và vung hạt lên trời cao cho rơi xuống mảnh ruộng tấp đất tấp vàng? Nếu không ghi nhanh những thước phim này, e rằng có ngày lại đến phải nhờ các cụ đóng lại cảnh ấy!).

Cái nền nông nghiệp trước khi công nghiệp hóa có đặc tính này: nó được tổ chức để bảo đảm sự sinh tồn riêng lẻ của *một hộ nông dân*. Đó là nền nông nghiệp cốt để sống, không cốt để làm giàu. Nhìn xuyên suốt lịch sử có thể gọi nền nông nghiệp cổ truyền đó bằng định tính "sự bất động". Đó là cái gì đó còn hơn là "sự trì trệ" nữa kia.

Cuộc sống "trung bình tiên tiến" phổ biến là như sau: Nuôi bò sữa, sáng sáng vắt sữa cho cả gia đình dùng cả ngày, không

để thừa sang hôm sau, vì sữa có thể bị vữa. Bánh mì do nhà mình làm ra cho nhà mình ăn, cũng không để lưu cữu lắm. Tuy nhiên, có một lần lưu cữu trong lịch sử bánh mì đã đem lại cho loài người cái ngày nay công nghiệp có thể làm rồi bán ra từng hộp đóng sẵn, trên vỏ hộp có in chữ dạy cách pha phách với bột để nhào rồi đem nướng thành bánh: men nở. Đồn rằng có lần một người nông dân vĩ đại nào đó đã tiếc của giời trộn bột mới với số bột nhào thừa bác ta để quên khuấy không dùng mấy ngày liền bên bếp lò nóng. Hóa ra số bột ít ỏi kia đã được nhiệt của lò cho lên men hột. Khi nhào với bột mới, mẻ bánh làm ra ăn ngon hơn, cầm vào thấy xốp hơn, ăn vào cảm thấy dễ tiêu hơn. Nhà phát minh vô danh kia thế là đã củng cố cho nền nông nghiệp tự cung tự cấp bằng cái ngon của bánh mì. Và từ đó mỗi mẻ bột làm bánh gia đình đều được giữ lại ít bột cũ làm men nở.

Sau đó, trong tiến trình *cách mạng* nông nghiệp mà các tác giả đề nghị nên gọi đúng tính chất là cuộc *tiến hóa* trong nông nghiệp, đã có những gì xảy ra trong sự *phát triển tự nhiên* đó?

Thứ nhất là sự xuất hiện và phổ biến rộng rãi các *giống cây trồng mới*. Sự kiện này có sự chắt chiu nhặt nhạnh của từng người nông dân, và đồng thời cho thấy có sự tham gia của các nhà khoa học, những nhà thám hiểm, và cả những nhà thực dân nữa. Khoai tây, ngô... được đem từ Bắc Mỹ về trồng ở châu Âu. Nhiều loại rau và cây ăn quả được đem về từ các vùng đất phía Đông. Một giống lúa mạch Mông Cổ cũng được nhập. Các giống cây trồng với năng suất khác tuy vẫn dùng lối canh tác cũ đã đem lại bài học về sự đổi thay.

Một hiện tượng thứ hai là các đầm lầy biến dần. Người nông dân bắt đầu thấy cần có nhiều đất đai canh tác hơn. Một

phần cũng là để thỏa mãn sự gia tăng dân số tự nhiên. Diện tích canh tác mở rộng đã thúc đẩy các kĩ thuật canh tác, cách làm phân bón, cách tưới tiêu. Rồi những thu hoạch cả với giống cây trồng mới lẫn giống cây trồng cũ đem lại cho người nông dân cái nhìn so sánh. Họ chấp nhận cái lợi, không chấp nhận cái thiệt.

Cùng với sự thay đổi về cây trồng trên diện tích ngày càng phình ra hơn, thì chăn nuôi cũng phát triển. Vô tình lặp lại sự phân chia giữa trồng trọt và chăn nuôi diễn ra từ thời xã hội cộng đồng nguyên thủy, khi ấy nguyên nhân có lẽ là sự ăn thừa những con vật bị săn bắt về đã tạo thành những chuồng trại tự phát, lần này, lương thực dư thừa của con người có thể giúp cho con vật nuôi lớn lên nhanh hơn trước và cung cấp thịt và sữa với chất lượng khác trước. Việc này thúc đẩy sự trao đổi buôn bán cả sản phẩm của chăn nuôi cũng như trồng trọt.

Quá trình đó cũng thúc đẩy thêm cả việc tổ chức lại các chu kỳ cây trồng sao cho hợp lí hơn trước. Vì con người mỗi năm chỉ có mười hai tháng để tổ chức thời vụ làm ra mọi sản phẩm nông nghiệp. Sự tổ chức lại các chu kỳ lại được sự "hỗ trợ" của các giống mới và công cuộc "thị trường hoá" sản phẩm làm cho công việc tái cơ cấu nông vụ ngày càng thuận lợi. Chu kỳ canh tác đó đã giúp nâng cao thêm năng suất, năng suất cao lại đòi mở rộng thêm diện tích, hai bên cứ thế thúc đẩy lẫn nhau. Để nâng cao năng suất và tăng thêm diện tích, những người đi tiên phong trong cách mạng nông nghiệp đã đầu tư vốn, mới đầu là đồng vốn khá to, rồi đồng vốn rất to khi có điều kiện. Điều này khiến ta có thể nghĩ rằng đó mới là thái độ đích thực đổi mới, đích thực mang tính cách mạng trong nông nghiệp. Như bá tước

Mirabeau đã quả quyết là: "Tiền là thứ phân bón cần thiết nhất mà con người có thể rải trên đất".

Cuối cùng, những sự phát triển như nói bên trên đã thúc đẩy cái đòi hỏi của chính người nông dân về chế độ sở hữu đất đai mới. Các nhà khoa học, các nhà lí thuyết đã giúp nhiều vào sự định hình về ý thức, tư tưởng này. Trước đó, người ta viết sách thuần kĩ thuật canh tác nông nghiệp. Nói riêng ở Pháp chẳng hạn, có các tác giả như Olivier de Serre, Bernard Palissy, Charles Estienne và Liebault, những người đã cung cấp cho thư viện những cuốn sách được nhiều người mượn đọc nhất. Đó là các cuốn *Sân khấu của nền nông nghiệp hay là sự quản lý đồng ruộng* (xuất bản năm 1600), cuốn *Khảo luận về các loại muối và nền canh nông* (xuất bản năm 1563), và cuốn *Nền nông nghiệp trong ngôi nhà cổ lỗ* (xuất bản năm 1564). Tiến lên bước nữa, các nhà khoa học bắt đầu viết sang chính trị, về chính sách đất đai. Cuốn sách đầu tiên có tác dụng ghê gớm về phương diện giúp người nông dân đòi quyền ruộng đất là cuốn *Khảo luận chính trị - kinh tế các xã*. Cuốn sách ra đời năm 1770, và thú vị thay, tác giả cuốn sách lại là một nhà quý tộc, bá tước d'Essuiles. Cuốn sách vừa đưa ra những quyền của người nông dân đối với đất đai, vừa hướng dẫn tổ chức lại các sự "tách-nhập" đất đai sao cho dẫn đến năng suất cao hơn và tránh được xung đột giữa bà con mình với nhau. Trên phạm vi thế giới, những cuốn sách đó cũng đi theo với những "con đường ngô", "con đường bông"... tràn lan len lách đi khắp nẻo. Khi đã có những sự phân công bất thành văn, thì đã có những thành phố chuyên trách làm công việc thu mua và xuất nhập chuyên nghiệp. Nho ở địa chỉ nào nổi tiếng mãi đến tận hôm

nay? Rượu vang vùng nào nổi tiếng đến nỗi sinh ra câu đùa hãnh diện "Nước Pháp có mấy con sông lớn? - Ba con: sông Seine, sông Loire, và sông *Bourgogne*" (tương tự như "Việt Nam có ba con sông lớn, Hồng Hà, Cửu Long và *Carlberg* hoặc *Halida* tùy khẩu vị). Một trong những địa chỉ lớn đó, thành phố Winnipeg ở Canada chẳng hạn, chính cái xứ rét mướt đó, từng được gọi tên là "Thành phố lúa mì", tên đặt không phải trong thế kỷ này, mà danh xưng ấy đã có từ lâu lắm.

Nói những điều trên không phải để chỉ ra rằng nông dân phương Tây giỏi hơn nông dân phương Đông, và cũng chẳng để nói là các nhà bác học phương Tây thông minh và dũng cảm hơn đồng nghiệp ở phương Đông. Tất cả những điều họ đã làm được như vậy *trong nông nghiệp* và *cho nông nghiệp* thực ra lại chính là *kết quả tất yếu của cuộc cách mạng trong công nghiệp*.

Cuộc cách mạng trong công nghiệp cũng lại diễn ra ở phương Tây trước phương Đông. Cuộc cách mạng công nghiệp đã để lại không chỉ là những sản phẩm ngày một *nhanh, nhiều, tốt, rẻ* tại những khu sản xuất tập trung, bằng những dây chuyền sản xuất, trong những nhà máy nổi tiếng nhiều thế kỷ. Cuộc cách mạng đó đã để lại *một cách làm*. Ngày nay, người ta có thể *làm* và nói thậm chí không chỉ những sản vật vật chất, mà cả sản vật tinh thần, như *công nghiệp điện ảnh, công nghiệp quảng cáo, công nghiệp in, công nghiệp chế biến thức ăn gia súc...* thậm chí đã có cả một nền *công nghiệp viện trợ*⁽⁹⁾ rất nhân đạo, bà Tú Để cho một thì bà cũng biết cách đem về được chí ít cũng là một, nếu không là hai, ba...

Thế mà cuộc cách mạng công nghiệp vẫn hấp dẫn và cuốn hút tất cả mọi người, mọi dân tộc, mọi vùng đất xa xôi hẻo lánh

nhất của hành tinh này (và đã bắt đầu là cả vũ trụ này). Nhà văn Pháp Robert Guillaín, trong cuốn sách xuất bản năm 1968 kỷ niệm 100 năm nước Nhật hiện đại hóa⁽¹⁰⁾, đã kể là, vào năm 1864, vua Minh Trị nước Nhật bắt đầu công cuộc "học phương Tây" dẫn nước Phù Tang này đi vào hiện đại hóa và công nghiệp hóa. Nền nhớ, vào năm đó nước Nhật mới chỉ có vài chục kilômet đường sắt. Khi khánh thành đường sắt, khi bước vào toa xe, các bậc chức sắc còn ngỡ là phải trụt dép để cả bên ngoài sân ga để khi vào cố cung thì ai cũng đi chân trần. Còn các mệnh phụ phu nhân thì mặc áo trong, áo ngoài xù xù, sau đó bên ngoài cùng còn đeo toòng teng một thứ "áo" quỷ quái gì đó mới được tặng, nó giống như cái gong vó mà người đời nay gọi bằng cái "xu-chiêng" thì phải. (Điều đó hình như cũng "lập lại sẵn" tình cảnh một nước vĩ đại nào đó dần bà phô phang váy ngủ ra đường, nhưng sau thời đại Minh Trị chừng một thế kỷ rưỡi, đất nước ấy rồi cũng bắt đầu và bắt buộc phải nói và làm "công nghiệp hoá", "hiện đại hoá").

Điều quan trọng đó là ở chỗ cách mạng trong công nghiệp đã đem lại cho loài người cái gì quý hơn cả những sản vật tiêu dùng khó cưỡng nổi? Người làm giáo dục sẽ thấy đó là nó đã tạo ra cả một tư duy mới, *tư duy công nghiệp*, cái tư duy cho phép con người đã đi là ngày một đi xa hơn, đã tiến là ngày một tiến nhanh, tiến mạnh hơn. Không chỉ tư duy trong công nghiệp, mà thời đại công nghiệp hóa đề ra yêu cầu xít xao phổ biến về tư duy. Đâu đâu cũng đòi hỏi có tư duy: tư duy nghệ thuật, tư duy hình tượng, cả tư duy quân sự, tư duy chiến thuật, tư duy kĩ thuật, và thú vị hơn nữa là tư duy thể thao, thậm chí đi sâu cụ thể hơn nữa, tư duy bóng đá... Cái này là

cái mới lạ nhất: xưa nay người ta thường cho rằng thể thao là công việc của những người tứ chi phát triển. Đâu có ngờ thời đại mới đã đưa các kiện tướng vào đội ngũ những nhà trí thức, trí tuệ cao thực sự, có khi còn trí thức cao hơn cả những "nhà" khác. Có nhà bình luận còn nói cuộc đấu giữa hai đội bóng là cuộc chơi không phải chỉ của mỗi bên mười một cầu thủ, mà là cuộc đấu tư duy của *hai cái đầu huấn luyện viên*. Quan trọng thế, mà lại có người khinh thường tư duy, cho rằng trẻ em đi học chỉ cần biết chữ là đủ, chỉ cần biết đọc chứ không cần tư duy đọc. Liều mạng đến thế là cùng! Liều cho bản thân thì chẳng sao, lương vẫn đủ, chỉ khổ trẻ em, học đến quá tải ở trường vẫn còn phải học thêm ở nhiều nơi khác, kể cả trên Tivi. Có gì đâu: một cái đầu dầy và một cái đầu có tổ chức, xưa nay giáo dục vẫn là sự tranh chấp giữa hai đường lối đó.

Trong cuốn *Những bài diễn giảng về Phương pháp*, ngay từ năm 1637, nhà triết học vĩ đại Descartes đã phán đoán rằng, các môn khoa học mới sẽ cho phép con người sử dụng sức mạnh và hoạt động của Lửa, Nước, Không khí, Thiên thể, Bầu trời và mọi Vật thể khác bao quanh con người một cách chính xác, hệt như con người đã từng hiểu biết rõ các dụng cụ đồ nghề của mình, và nhờ đó mà con người trở thành chủ nhân và người sở hữu thiên nhiên. Để đạt được nguyện vọng đó, chỉ nói to nguyện vọng lên là chưa đủ. Nhà triết học Descartes không những chỉ suy tư về Con người *Tôi tư duy, vậy là có cái Tôi trên đời này*, ông còn viết những nghiên cứu tỉ mỉ về Vật lý, về Thiên văn, về các hiện tượng thời tiết như tuyết, mưa, cầu vồng, còn góp ý cả cho các nhà sản xuất cách mài kính nữa... Tóm lại một câu, Descartes *viết sách* của thời đại mình, chứ

không *chép sách* thời Trung cổ, và chính nhờ thế mà ông tham gia vào củng cố tư duy công nghiệp của thời đại⁽¹¹⁾.

Tư duy công nghiệp, đó là tư duy *phân tích*. Cái sự *hiểu rõ như hiểu các dụng cụ đồ nghề của mình* như Descartes nói, chính là nhờ tư duy phân tích vậy. Cái tư duy phân tích đó còn dựa trên (và nhờ đó mà làm phát triển thêm) công việc *thống kê* chính xác và các dụng cụ *đo đạc* chính xác. Chúng ta có thể kiểm chứng cái tính ưa thích chính xác một cách công nghiệp như thế qua những cuốn sách in ở phương Tây. Trong các sách báo đó (nhất là của Mỹ) ta khó có thể gặp và đếm được những từ "vân vân", lại càng không bao giờ được nghe những diễn giả hứng lên phun thả qua màn ảnh nhỏ những "vân vân và vân vân" hùng biện nổi tiếng thời (lạc) hậu công nghiệp bây giờ. Tư duy công nghiệp đó cũng phát triển trên cơ sở làm việc bao giờ cũng quan sát kỹ lưỡng và thực nghiệm cẩn thận. Không bao giờ làm việc theo lối phỏng chừng, không khi nào nói năng lối chung chung áng chừng, đó là phong cách tư duy chính xác triệt để. Thay vì dừng lại ở "âm dương ngũ hành", tư duy công nghiệp dẫn con người tới chỗ đo được vật thể nhỏ tới cấp *nano*. Cấp *nano* bé đến mức nào? Nếu lấy *mili* là đơn vị khởi đầu, sau đó ta có *micro* nhỏ hơn một nghìn lần, sau đó lại có *nano* nhỏ hơn một nghìn lần nữa. Và cứ thế mà tiến... lên cái cấp... nhỏ nữa, nhỏ nữa.

Cũng thấy cần nói luôn cho khỏi hiểu lầm. Các cụ Hải Thượng, Tuệ Tĩnh, quốc sư Từ Đạo Hạnh và Trần Nhân Tông, rồi những chính khách như Hồ Quý Ly, Trần Thủ Độ, chỉ kể vài thí dụ, các vị đó dứt khoát là đều có tư duy phân tích, thậm chí phân tích cực kỳ logic. Song, có chỗ khác nhau giữa hai cách

phân tích: một cách phân tích của phương Đông các học trò chỉ học được nhờ *cảm nhận* chứ không nhờ đã *phân giải thành thao tác* cho dễ học, dễ thực hành. Do đó, vì lí do sư phạm, chúng ta chọn cách tư duy nào khả dĩ *dạy học được*. Còn ngoài giờ học, ngoài nhà trường, ai muốn tư duy phân tích theo lối *huyền bí kín mít* thì xin cứ tùy, chuyện đó không bàn ở đây.

Đây chỉ bàn chuyện nhà trường. Nhà trường không thể đứng ngoài cuộc tiến hóa của nhân loại. Nhà trường phải đem đến cho học sinh cái tư duy công nghiệp hóa thì người học sinh đó mới có thể đi vào con đường hiện đại hóa đất nước. Những lời hô hào chung chung và a-dua "trở lại phương Đông" chỉ là chuyện vớ vẩn.

Có lần một nhà văn trẻ danh đang nổi nhờ tôi giúp một cô sinh viên Nhật Bản sang Hà Nội học tiếng Việt. Rất thông minh và chăm chỉ, Izumi đọc rất sành, nói rất thạo. Có lần, cô đến tôi với chiếc xe đạp mới, tôi hỏi cô xe hôm qua đâu? Cô nói xe đó đã bị mất cắp. Tôi nhăn mặt trách: "Đã bảo ở Hà Nội phải khóa xe cẩn thận..." Cô cười rất xinh "Khóa người ngay chứ khóa đâu được người gian?" Học thầy chưa đủ, cô còn tự học, bằng chứng là câu ngạn ngữ ấy... Tôi thường thích thú nhìn cô viết bằng bút chì vót nhọn vào khe hở giữa hai giòng chữ để chú thích các nghĩa và các ý chợt nảy sinh. Những dấy chữ lít nhít buộc ta phải tự đặt ra câu hỏi: "Làm cách nào mà học sinh Nhật lại giỏi đến thế?"

Tôi khen nền giáo dục Nhật Bản như tôi hình dung thế với cô. Nhưng cô lắc đầu và thủng thẳng giải thích cho tôi. Người Nhật Bản chịu đựng cả trăm năm cái mô hình nhà trường được mệnh danh là các "lò luyện thi". Kỷ luật trong học tập hình như

không nhằm làm cho trẻ em học giỏi mà nhằm làm cho công việc giáo dục của người lớn được rảnh rang. Có bộ luật tên là *Kosoku* quy định đến từng chi tiết nhỏ nhất nhất, bắt trẻ em phải theo: số lỗ ở giày, chiều dài của tóc, quy cách của ống quần, của gấu quần... Việc thi hành bộ luật hà khắc đó lại được củng cố thêm bởi tính khắc nghiệt của các nhà giáo (khắc nghiệt thì vẫn dễ hơn cách làm khác). Đến nỗi có bà mẹ phải đi vài trăm cây số tới nơi con mình đang cùng lớp học cắm trại chỉ để xin lỗi thầy giáo vì con mình... đã trót có cái gấu quần hơi cao hơn mức quy định một centimét. Trong tình trạng kỷ luật hà khắc như thế, sự nhòm ngó nhau là điều dễ xảy ra. Bộ luật *Naishinsho* là những quy định về việc báo cáo hành vi đạo đức, tác phong, tư cách của từng trẻ nhỏ ở từng thời điểm rất nhất, ở từng nơi chốn tinh vi, mà nếu trẻ em vi phạm dù chỉ là một điểm nhỏ cũng làm nổ ra cả một trận lôi đình!

Phương Đông đấy! Nhưng rất có thể nó hợp với "tạng" người Nhật chăng? Về chuyện này, ta chẳng nên can thiệp. Chỉ nên can thiệp khi ở một cái Viện vĩ đại nào đó có hẳn một Ban chuyên dịch các chương trình giáo dục các nước, trong Ban đó lại có hẳn Tiểu ban Nhật Bản, cũng làm câu chuyện chép nhật của người về cho mình. Tôi chỉ chống lại chuyện đó, ngoài ra thì không có nhiều thời giờ để mà lo hộ trẻ em Nhật.

Howard Gardner, trong cuốn *Cơ cấu trí khôn*, tuy rất sùng bái nền giáo dục Nhật Bản đương thời, song vẫn đề ra nhiều trang, trước hết là nêu lên những điều thiên hạ khen và chê nền giáo dục đó, sau rồi chính Gardner cũng phê phán cái phương pháp dạy viôlông cho trẻ em mang tên Suzuki mà ông rất thích. Cái "phương pháp" ấy hay thì hay thật, song vẫn cứ

áp đặt lên người con và cả lên người mẹ, đến mức như là "mẹ cũng bị bắt buộc học cùng với con hay sao ấy"⁽¹¹⁾.

Trong một đoạn khác, Howard Gardner cũng nói đến việc học cái gì của phương Tây thì cần học cho đúng, chứ đừng học sai rồi lại đi chê bai người ta; Gardner nói rất uyển chuyển:

Theo ý tôi, có nhiều mặt trong những mặt có vấn đề nhất của sự hiện đại hóa là kết quả của sự không suy tính đem áp dụng mô thức và lịch sử phương Tây vào những truyền thống xa lạ có lịch sử khác hẳn, có truyền thống giáo dục khác hẳn, và có các kiểu trí khôn được ưu ái khác hẳn. Chính là làm cách nào cân bằng được các yếu tố khác nhau đó để tạo ra các hệ thống giáo dục hữu hiệu là một vấn đề bức mình nhất hạng, mà tôi khó có thể nghĩ rằng mình lại đưa ra được câu trả lời⁽¹²⁾.

Lại có một phản ứng "Phương Đông" khác nữa ở ấn Độ từ nửa đầu thế kỷ này với kiểu nhà trường của nhà tư tưởng Shri Aurobindo. Aurobindo lập ra một làng giáo dục mới của ông, lấy tên là Auroville ("Thành phố Rạng đông"). Trẻ em từ khắp nơi có thể tới đây học, nhưng chỉ được mua vé một lượt, nghĩa là đã vào thì không ra, có tự nguyện ở đây mãi mãi thì hãy đặt chân tới. Khi đã vào làng Auro rồi, trẻ em được tự mình chọn nhận thầy dạy. Mọi người lớn ở đây có trách nhiệm làm thầy giáo cho mọi trẻ em. Vào đây, mọi người sống lại đời Nghiêu Thuấn trong xã hội đương thời; nước đào lấy mà uống, ruộng cây lấy mà ăn, vải dệt lấy mà mặc. Ở công xã Auro này không có tiền tệ, không có nơi gửi thư. Có thể nói rằng, không mấy người trong công xã Auro lại không có ý thức giáo dục. Nhưng mô hình vẫn không thể phát triển ra xa hơn chính nó, và tới cuối những năm 70 thì tắt ngấm, chỉ để lại hình như là một

cuốn phim tài liệu dài chừng 30 phút. Thất bại của Aurobindo là dễ hiểu. Muốn chiến thắng một cái cũ và làm ra một cái mới, thì cái mới phải *hơn hẳn cái cũ về nguyên lý*, chứ không thể tụt lùi về nguyên lý. Lo lắng có nhiều xe máy gây tai nạn giao thông mà chủ trương quay về đi bộ và đi võng, đi kiệu, hẳn sẽ khó có thể coi là một nguyên lý mới. Chung quy vẫn là do chưa có nổi khái niệm phương pháp nhà trường đáp ứng được những đòi hỏi của cuộc sống trong nền văn minh hiện đại.

Song, dường như người ta chưa nhận thấy lỗi của chính nhà trường. Chưa xuất hiện những nhà giáo bác học và cách mạng triệt để xướng xuất ra việc nhà trường chống lại nhà trường. Lỗi vẫn đang có chỗ để dồn vào: đổ cho nghèo, đổ cho xã hội. Đổ lỗi cho cái khung rệu rã của những ngôi trường chẳng mấy khác xa những chuồng trâu. Còn thì vẫn chưa tìm ra cái khung rệu rã nằm ở chính nơi phương pháp nhà trường.

Chiến lược giáo dục mới quan niệm Nhà Trường là nơi chủ động tổ chức trí khôn thời đại cho trẻ em. Quan niệm này làm rõ sứ mệnh của nhà trường là hướng vào trẻ em của cả dân tộc. Trong thời hiện đại nhất thiết trẻ em phải qua nhà trường mới để trở nên con người thực sự trưởng thành về tâm trí và do đó mới thực sự có ích cho xã hội, cho dân tộc, cho loài người, và cho chính mình. Hiểu “cưỡng bách giáo dục” có nghĩa là mỗi trẻ em nhất thiết phải qua nhà trường để được trang bị *những cái không thể không có* để sống hài hòa trong nền văn minh đương thời. Nhà trường đó phải là nhà trường dân chủ hóa, nghĩa là được dành cho trăm phần trăm dân cư. Nhà trường đó cũng là nhà trường hiện đại hóa, nghĩa là nội dung giáo dục của nó phải là những thành tựu cuối cùng của con người. Bản chất

dân chủ và hiện đại làm cho nhà trường được nhân loại hóa và nhân đạo hóa.

Toàn bộ những thành tố xưa nay vẫn quen gọi bằng nội dung giáo dục, phương pháp giáo dục, cấu trúc hoặc tổ chức giáo dục này được tóm gọn lại trong một khái niệm: phương pháp nhà trường. Và phương pháp nhà trường không khác gì hơn là *phương pháp tổ chức tư duy* đứa trẻ. Nhà trường không còn là nơi tẩy não, nơi nhồi nhét tri thức, nơi áp đặt những cung cách sống trái tự nhiên cho con trẻ. Tất cả nội dung, phương pháp dạy học, tổ chức nhà trường và lớp học, cấp học, tất cả quây về, tụ hội vào chỉ một điều: *tổ chức tư duy* đứa trẻ. Điều đó từng gia đình, dù có đầy đủ điều kiện tới đâu chẳng nữa cũng không tiến hành nổi trên con em riêng của mình một cách đầy đủ như ở nhà trường. Tạo một mặt bằng dân trí cao ngang tầm thời đại, điều đó chỉ có thể thực hiện qua phương pháp nhà trường. Và đó lại là ý nghĩa khác nữa của dân chủ, hiện đại, nhân loại và nhân đạo.

Điều kiện đầu tiên là khước từ với ảo tưởng "trở lại phương Đông". Không phải là "bỏ" phương Đông để đến với phương Tây. Mà là đến với cái cốt lõi của *hiện đại hóa*. Nhất là nhiệm vụ hiện đại hóa trong thời kỳ *đại công nghiệp* và *hậu công nghiệp hóa*. Những điều đó chẳng dễ dãi chút nào. Không phải vì những điều đó quá cao xa, quá đẹp đẽ, mà bởi vì ta phải đến với những điều cao siêu đẹp đẽ *thông qua khả năng đến được với đứa trẻ*. Tư duy phân tích tường minh kiểu phương Tây ư? Tư duy phân tích huyền vi kiểu phương Đông ư? Liệu trẻ em có chấp nhận không? Suy cho tới cùng, đến được với đứa trẻ học sinh Việt Nam thông thường mới là cái đến khó khăn nhất

hạng. Việc ra những chuyên gia hàng đầu này khác đã duyệt y một chương trình học hoặc một bộ sách giáo khoa, nhưng nếu trẻ em chưa "duyet", nếu chính các em chưa chấp nhận thì Đông hay Tây gì cũng hỏng ráo!

Các em tuy yếu thế, nhưng những con người nhỏ bé yếu ớt đó sẽ có cách phản ứng thích hợp của mình: chúng bỏ phiếu, trên phiếu để nhõn một chữ *quá tải!*

Ai chưa biết sợ trí khôn trẻ con thì hãy cứ thử sức một lần!

2. Nhà trường sáng tạo

Không dễ, cũng còn có nghĩa nữa là khó, nhưng nào thiên hạ đã biết sợ!

Hồ hào "trở lại phương Đông" chưa hụt hơi, lại tiếp đến hồ hào "sáng tạo". Như thể sáng tạo chẳng qua cũng như cho tay vào túi lấy kẹo ra bóc và cho miệng mút dần! Có điều lạ kỳ, ấy là người ta hồ hào sáng tạo, nào là "đọc sáng tạo", nào "suy nghĩ sáng tạo", rồi "giải bài toán sáng tạo" (may mà không thấy kể ra yêu cầu "trí nhớ sáng tạo" nghĩa là nhớ nhầm chuyện nọ sợ chuyện kia), cũng có khi chỉ hồ hào cụt lủn "hãy sáng tạo đi". Nhưng làm như thế nào để sáng tạo thì chẳng thấy chỗ nào nói rõ. Còn rành rành đó lời cảnh cáo của nhà thơ quá cố Bút Tre về vụ "*tiến lên hàng đầu... là tiến đi đâu?*" Nhưng không ai chú ý, và cứ tiếp tục hồ hào, rồi để rơi vào ngõ cụt chuyện "sáng tạo" là gì, "sáng tạo" cái gì, "sáng tạo" như thế nào, cũng như những gì là đối tượng của "sáng tạo" và những ai là chủ thể "sáng tạo"?

Vì thế mà ở đây, nhằm đi tới *Chiến lược giáo dục mới* (chứ không vì mục đích tranh cãi cho vui) ta cần phân tích để làm

rõ, cái ảo tưởng "nhà trường sáng tạo" có ý nghĩa gì đối với sự nghiệp phát triển giáo dục phổ thông.

*

* *

Như trên kia cũng đã nói qua, nhà trường cũ chứa đựng vô vàn khuyết tật cố hữu. Một trong những điều đáng trách nhất, ấy là nó chỉ được tạo ra cho thiểu số dân cư.

Tuy chỉ vì một thiểu số vài phần trăm dân cư, nhưng nhà trường cũ có thể yên tĩnh dạy dỗ cho họ những điều trên trời dưới biển mà không sợ lạc hậu. Bởi vì, trước hết, trong quá khứ sự biến động của đời sống cũng chậm. Tiếp nữa vì, nếu như sau khi rời vòng tay nhà trường, người học có gặp điều gì mới lạ do chính đời sống đặt ra, thì chính họ sẽ tự điều chỉnh. Đến lúc đó, khôn sống mống chết. Người khôn chưa hẳn đã là người do một phương thức nhà trường đào tạo ra, cái khôn chưa hẳn là cái khôn do Nhà trường chủ động tạo ra. Những lời an ủi như "sinh bất phùng thời", "số Trời" không phải là không giúp đỡ gì cho nhà trường để tránh né những trách cứ của Đời.

Nhà giáo dục và tâm lý học đương đại Edward de Bono, trong một cuốn sách thú vị về giáo dục có chủ đề *Dạy tư duy*, đặt vấn đề có thể chủ động dạy tư duy như một môn học không, đã cung cấp vài điều rất đáng cho ta nghĩ ngợi ở chính lúc này:

Một lần, trong một phòng học đông đúc với chừng 150 sinh viên học môn Vật lý, tôi hỏi xem có bao nhiêu người thực sự thích làm việc theo ngành nghề đó. Số người trả lời "có" chiếm non một phần năm. [...] Tại một cuộc họp, một giáo viên đã

nhận xét: "Chỉ có năm phần trăm số học sinh xếp hạng A môn Địa lý về sau vào đời sẽ sử dụng các kỹ năng đã học được của môn học này"⁽¹³⁾.

Có điều là, cái ảo tưởng *sáng tạo* cũng nảy sinh từ sự tiêu cực chứa đựng trong vài phần trăm tích cực đó. Cái ảo tưởng sáng tạo đã được củng cố bằng nhiều tấm gương của một tỷ lệ nhỏ bé những con người sáng tạo, cho dù sáng tạo trăm phần trăm hoặc nhiều chục phần trăm thì cũng cứ là có sáng tạo. Thế là càng ngày lại càng có nhiều người yên tâm bám víu vào ảo tưởng "sáng tạo" kia. Sang thời hiện đại, nhu cầu phát triển đòi hỏi sự nâng cao dân trí cho trăm phần trăm dân cư, song nhà trường thì vẫn hành động như cũ. Nó trở thành một trung tâm sàng lọc nơi đó diễn ra cuộc chạy đua đau khổ của biết bao thế hệ trẻ em để giành lấy sự thành đạt. Tất cả, hoặc dường như tất cả, đều diễn ra "dưới ánh sáng" của ảo tưởng sáng tạo. Dĩ nhiên, trong những người hô hào sáng tạo, có không ít người có niềm tin chân thành đó là điều khả dĩ thực hiện được, song cũng không ít người chỉ nắm tay giơ cao hô khẩu hiệu thế thôi.

Rất khó khăn là tìm cho được một định nghĩa chung cho khái niệm *sáng tạo*. Khái niệm đó khá mờ mịt, vì nó bị lẫn lộn giữa cái sáng tạo phổ thông, phổ biến, phổ cập, bình thường, với cái sáng tạo cao hơn, đặc biệt hơn, khó thực hiện hơn, mà Howard Gardner gọi bằng "*những thao tác nhận thức bậc cao*"⁽¹⁴⁾. Vì vậy mà đã từng có định nghĩa rằng làm ra, sản xuất ra, dựng nên một cái gì đó, thấy đều được coi là sáng tạo. Trong ngôn ngữ lắm khi còn có lạm dụng, chẳng hạn khi gọi những núi non cây cỏ sông nước là "sản phẩm của Tạo Hoá" (hoặc "Kẻ Sáng Tạo" viết hoa hoàn toàn) cũng có nghĩa là của

một "bàn tay" vô hình đã "làm ra" hoặc "sáng tạo" ra chúng. May sao, trong *Kinh Thánh*, cái Tạo Hóa đó đã được người-hóa thông qua một siêu nhiên Thiên Chúa, và những kỳ tích từng được coi là "sáng tạo" hoặc như là "làm ra", một sự làm ra được mô tả thật du dương... và không dễ gì mà "sáng tạo" được theo cung cách đó:

*Khởi thủy, Thiên Chúa đã dựng nên trời và đất
Đất thời trống không mông quạnh
và tối tăm trên một uông mang
và khí thần là là trên mặt nước
Và Thiên Chúa đã phán: "Hãy có ánh sáng!"
và ánh sáng đã có
Và Thiên Chúa đã thấy rằng ánh sáng thực tốt lành
và Thiên Chúa đã tách ánh sáng với tối tăm
Và Thiên Chúa đã gọi ánh sáng là Ngày
còn tối tăm thì người gọi là Đêm
Và đã có một buổi chiều và một buổi mai
Ngày thứ nhất⁽¹⁵⁾*

Công việc "sáng tạo" của Thiên Chúa, công việc "sáng tạo" lần nữa của người chép sử ghi lại một cách văn chương việc làm của Thiên Chúa, óc tưởng tượng của một tín đồ hoặc của một nhà nghiên cứu nghiêm túc trước sự kiện "sáng thế" đó, đâu là sáng tạo thực sự và đâu là không sáng tạo? Và đây nữa, Charles Chaplin thì chỉ cho rằng chỗ nào mình làm phim mà hấp dẫn được người xem, mà "cù" được người xem đồng thời làm cho người xem xúc động mãnh liệt, *thì đó chính là sáng tạo*⁽¹⁶⁾. Quan niệm sau của Charles Chaplin và quan niệm trước của *Kinh Thánh*, chỗ nào đúng và chỗ nào chưa đúng?

Có lẽ tới đây ta nên lắng nghe một đôi chút những lời lí giải của nhà nghiên cứu có uy tín, giáo sư Howard Gardner. Giáo sư tâm lí học người Mỹ này rất coi trọng cái trí khôn của những con người bình thường, vì học sinh trường phổ thông không phải là những thiên tài, mà là những con em bình thường của xã hội. Vì sự tôn trọng đó mà ông nghiên cứu ra cấu trúc của *những trí khôn riêng biệt* (trí khôn ngôn ngữ, trí khôn logic-toán, trí khôn âm nhạc, trí khôn không gian, trí khôn hình dung cơ thể dạng động, trí khôn cá nhân nội hướng và trí khôn cá nhân ngoại hướng) tạo thành một *trí khôn chung*. Một con người có thể có đủ các yếu tố trí khôn riêng tất nhiên được coi là *khôn*. Con người cũng có khi thiếu vắng một vài trí khôn riêng biệt, nhưng không vì thế mà người này thua kém *khôn* so với cái *khôn* của người kia. Điều khám phá này rất quan trọng đối với nhà giáo dục. Nhà giáo phải biết sử dụng triệt để một hoặc những trí khôn nào khả dĩ tạo được thành *thế mạnh* của người học.

Cũng theo lời tự phê bình lí thuyết của mình, giáo sư Gardner cho rằng ở "bậc cao" hơn những trí khôn riêng biệt, con người có thể có năng lực nhận thức khác nữa mà lí thuyết nhiều loại trí khôn của ông chưa tính hết được. Đó là *tính độc đáo* hoặc *tính mới mẻ*. Theo tác giả, tính độc đáo hoặc tính mới mẻ là *cái kĩ năng tạo ra một sản phẩm không bình thường nhưng vẫn đáng trọng trong một lĩnh vực riêng*, dù đó là *một câu chuyện hoặc điệu nhảy mới mẻ, là việc giải quyết một xung đột cá nhân hoặc giải một nghịch lí toán học*⁽¹⁷⁾.

Cũng theo tác giả đó thì, *tính độc đáo hoặc tính mới mẻ chỉ thực sự xuất hiện, hoặc xuất hiện chủ yếu trong những địa hạt*

đơn nhất: hiếm có khi nào ta bắt gặp những con người mà lại độc đáo hoặc mới mẻ trên nhiều vùng trí khôn, mặc dù rõ ràng là có một vài con người đã đạt tới những kĩ năng sáng tạo bậc cao tại hơn là một địa hạt - hiện tượng Leonardo da Vinci⁽¹⁷⁾.

Xét như vậy có nghĩa là tác giả đã đặt sáng tạo vào một địa hạt không bình thường. Nói cách khác, không phải bất kỳ ai vào bất kỳ thời khắc nào cũng có thể nghe theo lời sui khôn của các nhà soạn sách nào đó, rồi cứ thế mà "sáng tạo".

Song, Howard Gardner cũng còn dùng quan điểm phát triển để xét vấn đề tính mới mẻ. Theo giáo sư, trong buổi đầu đời, ta có thể thấy xuất hiện ở phần lớn trẻ em việc lao vào những hành vi độc đáo hoặc mới mẻ. Có lẽ các em làm như vậy là do hai nguyên nhân. Trước hết, đứa trẻ không biết thật rõ về những biên giới giữa các địa hạt, và do đó nó dễ dàng vượt qua các đường biên ấy, và thế là lắm khi các sản phẩm của chúng đạt đến *những kết hợp thật là khôn gỏi*. Hai là, đứa trẻ không có một cột mốc tình cảm, chúng tỏ ra không sợ gì (*bất cần*) những đối thay không kiên định, hoặc khi chúng tách rời khỏi quy ước, và trở thành không tầm thường. Cái tính vô tư lự này cũng vô cùng tình cờ tạo ra các *sản phẩm mới mẻ*, cho dù không hề có gì bảo đảm là các sản phẩm đó sẽ được mọi người quý trọng, hoặc thậm chí được mọi người hiểu đúng, cũng như không có gì chắc chắn chúng sẽ tiếp tục độc đáo và mới mẻ mãi mãi.

Song, cần phải thấy rằng, cho dù cái độc đáo và mới mẻ đầu đời này có thể quan trọng đối với nhà phân tích hoặc đối với bậc mẹ cha, chúng vẫn còn cách xa với những sáng tạo độc đáo và mới mẻ đích thực như ở những người thực hành vô cùng tài khéo ở một lĩnh vực. Trong tác phẩm tâm lí học vĩ đại *Hành*

động sáng tạo, Arthur Koestler cũng từng kể ra những câu trả lời "mới mẻ" và những bức họa cũng không kém "mới mẻ" của trẻ em. Hỏi chúng "Vì sao mặt trời không bị rơi?" Dễ thôi, "Vì nó nóng", "Vì nó đứng lỳ ở một chỗ", "Vì nó màu vàng", thế còn "Vì sao mặt trăng không bị rơi?" thì chẳng qua là "vì nó ở cao quá"! Suy lí của trẻ em lắm khi cũng giống như các em vẽ, và con đường từ những bức họa cực kỳ đẹp và mới mẻ của trẻ em đến một bậc danh họa là con đường dài dằng dặc, không dễ dàng gì!⁽¹⁸⁾. Rồi chúng ta sẽ còn có nhiều dịp đến với Arthur Koestler và những nghiên cứu tâm lí học sáng tạo của ông này.

Ta hãy trở lại một chút nữa với Howard Gardner. Theo giáo sư Gardner, các hoạt động thực thụ độc đáo hoặc mới mẻ chỉ có thể xảy ra khi một cá nhân *đã làm chủ được* địa hạt nó đang hoạt động. Ông viết:

Chỉ khi nào một con người có được những kĩ năng cần thiết và hiểu biết đầy đủ cơ cấu của trường hoạt động thì mới có khả năng cảm nhận được đâu sẽ là sự sáng tạo thực thụ và làm cách nào tốt nhất để đạt được điều đó⁽¹⁹⁾.

Nhưng chúng ta lại không biết đích xác cơ chế đó, không thể rõ được tại thời điểm phát triển nào thì xuất hiện tính độc đáo hoặc tính mới mẻ ấy, và cũng khó mà có thể biết được rằng con đường phát triển ấy liệu có thực là phương án lựa chọn tối ưu cho mỗi con người đã tạo ra con đường đi tới những bậc cao nhất của lĩnh vực đó chẳng? Nếu ai đó đã làm như vậy, thì liệu đó có là thực sự tạo ra một công trình độc đáo hay đó chỉ đơn giản là thỏa mãn việc thể hiện một truyền thống đã có. Song, có lẽ những hạt giống của tính độc đáo có từ xa xưa hơn nữa và phản ánh một tính cách, một nhân cách,

hoặc một phong cách nhận thức cơ bản. Nếu đúng như vậy thì *con người hẳn đã sớm được đánh dấu sẵn như là những kẻ sáng tạo tiềm tàng của những công trình độc đáo. Do vậy, những con người được đặc biệt đánh dấu đó hẳn sẽ như là ứng cử viên cho những sản phẩm độc đáo ngay cả khi họ không đạt tới đỉnh cao của các lĩnh vực hoạt động của họ; ngược lại, có những người khác thiếu mất những thuộc tính cá nhân như thế sẽ chẳng bao giờ là độc đáo hết, kể cả khi họ đạt tới những tài khéo tương đối về kĩ thuật*⁽²⁰⁾.

Diễn giải theo Howard Gardner thì có hai điều đáng chú ý. Điều thứ nhất là: hành vi sáng tạo chỉ nảy nở trên cơ sở những kĩ năng cần thiết và sự hiểu biết đầy đủ môi trường hoạt động. Điều lí giải này trùng hợp với cách hiểu của Công nghệ Giáo dục Việt Nam về "sáng tạo" mà chúng tôi sẽ trở lại bên dưới đây. Điều thứ hai được Gardner nói huych toẹt ra là: *người có năng lực sáng tạo là loại người đặc biệt*. Sáng tạo chẳng dễ gì trở thành phổ cập cho bất kỳ ai.

Howard Gardner đã bênh vực cho lập trường vừa kể ra trên đây bằng công trình phỏng vấn nhiều người trở thành các nhà soạn nhạc rất độc đáo. Trong mỗi trường hợp đều thấy rằng ngay từ tuổi lên mười hoặc mười một, các nhà soạn nhạc tương lai đó đã không thỏa mãn với việc chỉ biểu diễn những bản nhạc người ta đưa cho họ, và từ khi đó họ đã bắt đầu thể nghiệm nhiều cách khác nhau, tìm tòi nhiều biến thể hấp dẫn hơn. Nhà soạn nhạc vĩ đại người Nga lưu vong sang Mỹ Igor Stravinski⁽²¹⁾ đã *sáng tạo* khi ở tuổi còn nhỏ hơn thế. Trường hợp những nhạc công rất giỏi thì lại khác: rất nhiều người, nếu không nói là tất cả bọn họ, đều không kết thúc cuộc đời "sáng

tạo" của mình trong tư cách những nhà soạn nhạc vĩ đại. Vậy là có một ranh giới khó vượt qua giữa sáng tạo và không sáng tạo (chỉ ít cũng là "khó sáng tạo"). Chưa kể là còn có những nghiên cứu khác nữa về nhân cách "sáng tạo" ủng hộ cho quan điểm này, đã cho thấy là có những nét nhân cách nào đó (tỷ như sức mạnh và ý chí của cá nhân muốn thách thức truyền thống) là đặc điểm những con người sáng tạo nổi tiếng.

Giả định là ta chấp nhận có những người sáng tạo bình thường và những người sáng tạo không bình thường. Vậy thì có lẽ nay cũng tới lúc ta nên tham khảo một vài ý kiến để xem thử con đường sáng tạo đó đã *diễn ra như thế nào*. Về vấn đề này, những ý kiến của Arthur Koestler (trong tác phẩm *Hành động sáng tạo*) và của Albert Rothenberg (trong tác phẩm *Sáng tạo và diên*) sẽ giúp chúng ta một đôi phần.

Trước hết, có một vài điều văn tắt dưới đây rút ra từ cuốn sách của Arthur Koestler *Hành động sáng tạo*⁽²²⁾.

Khi nghiên cứu mặt tâm lí học của *hành động sáng tạo*, tác giả muốn xem xét "những tiến trình ý thức và vô thức làm cơ sở cho sự khám phá về khoa học, của tính độc đáo trong sáng tạo nghệ thuật và trong sự cấu tứ hài kịch. Tác giả hy vọng rằng tất cả các hoạt động nghệ thuật đều có mẫu cơ bản chung, và tác giả muốn chỉ ra cái mô hình đó" (22, *trang 21*).

Tác giả chia những "con người sáng tạo" thành ra ba loại: loại "hề", loại "hiền" và loại "nghệ". Hề là loại người thích đùa, thích chơi với cái đùa, qua đó đem lại ý vị chua, cay, ngọt, mặn, chất đủ năm mùi cho mình và cho cuộc sống. Hiền là loại triết nhân, thích tìm ra trong suy lí những quy luật muôn thuở khi hiền khi dữ của cuộc sống, trong sự đời. Thứ ba, loại nghệ, là

những nhà hoạt động nghệ thuật. Tác giả hình dung cuộc đời nếu là cái Đền thờ, thì có ba tám hoành thờ, trên mỗi tám mang một Tên, cái *Hí Hước* (*Humour*), cái *Khám Phá* (*Discovery*) và cái *Nghệ Thuật* (*Art*) (22, trang 27).

Trước hết nói về Hề. Theo nghiên cứu của tác giả, đừng tưởng đùa không có địa vị gì trong hoạt động sáng tạo. Đùa cũng có sáng tạo. Đùa cũng có logic của nó. Cái logic ấy nằm trong cả hai phương diện sinh lý và tâm lí. Về sinh lý, cười làm giải tỏa những ức chế trong con người, làm giải thoát con người khỏi sự căng thẳng. Cái cười đó lúc đầu như bị nén nhịn, sau đó không nhịn nổi nữa, và người cười được dịp "cười phá ra". Cái sự "phá ra" ấy không gây đổ vỡ mà chỉ tạo ra sự "xả hơi" rất cần thiết cho cuộc sống. Cái sự "phá ra" ấy không hẳn bao giờ cũng mang màu sắc cười sảng sặc. Có cười mỉm, cười ruồi, cười bánh rần, cười nhạt, cười khẩy, cười chê, cười duyên, cười gằn, cười khà, cười góp, cười khi, cười mát, cười nhếch mép, cười mũi, cười nắc nẻ, cười ngất, cười nịnh, cười nụ, cười ồ, cười phá, cười ra nước mắt, cười rộ, cười sặc, cười tình, cười trừ, cười tủm, cười võ bụng, cười xòa, và hình như bây giờ còn có "cười như Việt Nam được mùa" và "cười như Công Nông lên dốc" nữa. Cơ chế của cái cười giải tỏa đó là "một cuộc đào tẩu" khỏi thực tại, có thể là sự ngán ngẫm, và khỏi những thất vọng tình cảm. Duy có điều là cuộc "đào thoát" đó lại là cuộc chạy trốn theo hướng ngược, lao vào một miền ánh sáng chột lóe lên và tìm thấy lời giải đáp ở đó (22, trang 45). Về tâm lí, hoặc là về cơ chế của cái cười, thì thấy nó có thể hoạt động theo những luật riêng. Một trong những luật đó có thể phát biểu như sau: "Cái đam mê của người Hề chẳng là cái gì khác hơn một vịnh quang bất ngờ thấy

mình cao hơn so sánh với cái thấp bé của những người khác, hoặc là so với chính mình trước đó nữa" (22, *trang 53*). Về kỹ thuật thì có vô vàn, từ ngôn ngữ đến hình vẽ, đến cử chỉ điệu bộ... miễn là đạt hiệu ứng "cù". Song dường như mọi kỹ thuật Hề đều liên quan đến thao tác liên tưởng thông qua những vật liệu ẩn dụ (mà dưới đây, sẽ đi sâu trong *Phần thứ Hai* và *Phần thứ Ba* của sách này). Và cũng không chỉ dừng lại ở "cù". Cái cười còn có ý nghĩa sáng tạo nữa: "khám phá ra cái hài là phát biểu to lên cái trạng thái nghịch cảnh, còn khám phá về mặt khoa học là việc giải bài toán cho cái nghịch lý đã được cái cười nhìn ra". (22, *trang 95*).

Đó là vài điều tổng quát nhưng còn vô cùng sơ sài về anh Hề.

Còn ông Hiên? Trong chuyện sáng tạo của ông Hiên, không có sự phân biệt giữa "khoa học tự nhiên" và "khoa học xã hội - nhân văn", mà chỉ có Chân lý Khoa học. Chuyện sáng tạo của ông Hiên cũng khá dài và khá phức tạp. Nhưng có một điểm mấu chốt rất thú vị cần nêu là: vấn đề về những *thời điểm Chân lý*. (22, *trang 101*). Nói cách khác, đó là thời điểm của sự phát hiện ra các chân lý.

Người đời sau, khi đọc sách lịch sử, khi nghe các bản tổng kết về các chân lý khoa học đã được người đi trước tìm ra, dường như thấy cuộc đời sáng tạo sao mà "vui", sao mà "dễ". Thực ra, dễ thì cũng có khi dễ; còn khó thì cũng có khi khó. Tất cả liên quan đến hai điều mấu chốt: *độ chín muồi* cho điều khám phá, và *cơ hội may mắn* cho cái chân lý chợt hiện. (22, *trang 108 trở đi*).

Về độ chín muồi, ta cần phân biệt sự chín muồi về mặt sinh học và sự chín muồi về phương diện văn hóa. Con khỉ trong thí

nghiệm của Kohler (xin coi tường trình thí nghiệm này trong cuốn *"Tâm lý học dạy học"* của Hồ Ngọc Đại) khi biết tìm cách đi vòng hoặc biết cách kêu, thì đã phải có thời gian cho sự chín. Không phải bất kỳ con khỉ nào cũng làm được điều đơn giản đó. Dứa trẻ sáu tháng tuổi và dứa trẻ sáu năm tuổi có những cách "sáng tạo" khác nhau, do độ khác biệt về sự chín sinh lý. Thí dụ dễ nhận ra nhất về độ chín sinh lý này là một vật phẩm của mẹ mà con thì tự nuôi mình nhờ đó trong khi cha thì chiêm ngưỡng (nói "chiêm ngưỡng" cho có vẻ "sáng tạo", còn thực ra thì - nói như ông Hồ Ngọc Đại - chiêm ngưỡng là cách sáng tạo cho những bậc chân tu, còn những vị chân tu mà tay không tu thì...).

Tại đây, thiết tưởng cũng nên tham khảo thêm một tài liệu mới nghiên cứu hấp dẫn cũng về cùng mục này. Jean-Francois Dortier, Jacques Vauclair, Olivier Houdé, Annette Karmiloff-Smith, và nhiều tác giả khác, trong loạt bài về trí khôn đã mở đầu bằng một bài viết rất chi là "khiêu khích", *Từ con sứa đến Einstein... sự tiến hóa của trí khôn*⁽²³⁾. Các tác giả đã dẫn ra nhiều hành động tưởng đâu như là "sáng tạo" nhưng thực chất lại không phải. Con sứa biết phun "mực" màu đen để chạy trốn con vật gây nguy hiểm cho mình. Con khỉ biết dùng cành cây chọc vào tổ mối và khẽ rung để nhử mối leo lên cho mình ăn. Những con khỉ biết "đọc" và "viết" bằng cách ghép các hình biểu trưng cho các vật và các ý định để "viết" thành cả câu. Đặc biệt là chuyện quay camera con mắt các em nhỏ ba tháng tuổi để thấy các em biểu lộ sự "ngạc nhiên" vì 1 cộng 1 bằng 1 hoặc bằng 3, và thấy các em hoàn toàn đứng đưng không ngạc nhiên khi 1 cộng 1 bằng 2! Sau rất nhiều nghiên cứu, các tác giả chỉ

đi được đến kết luận như sau thôi: không có chuyện con sứa cũng khôn như Einstein, cũng chẳng tồn tại phổ biến những đứa nhỏ 3 tháng tuổi lại có trí khôn logic sáng tạo như Einstein. Thế rồi để lại phải trở về với Piaget, với những thao tác tư duy từ thấp đến cao phát triển tự nhiên theo đời đứa nhỏ, những điều đã thành kinh điển trong tâm lí học đương thời, và trong trường hợp may mắn nhất thì có thể ứng dụng chúng một cách hợp lí vào sự nghiệp trồng người.

Sự *chín mười* về sinh học vẫn chưa đủ sức thuyết phục bằng sự *chín mười về văn hóa*. Khi Archimedes thả cặp mắt nhìn vào vết bắn trôi nổi trên mặt nước trong bồn tắm, và khi con khỉ đưa mắt nhìn vào trái chín trên cành cây, hai cái nhìn đó khác rất xa nhau. Anh chiến sĩ Trung đoàn Thủ đô rút lên Việt Bắc ngắm trăng đêm ở nơi đóng quân trên rừng Võ Nai khác xa cách nhìn cũng ánh trăng đó của anh chiến sĩ du kích đang tranh thủ quạt thóc đêm cho vợ. Vợ chồng giáo Thứ dưới ánh trăng cũng thế, người thì "nhìn trăng như con trâu nghênh", trong khi người vợ tranh thủ làm sợi kiếm sống bên cạnh "con trâu" ấy. Sự *khác xa là về văn hóa*. Archimedes thì đã ngày đêm nung nấu đi tìm nguyên nhân của *cái ông sắp tìm được* thì con khỉ "vô tư lự" hơn nhiều, mặc dù nếu chỉ nhìn bề ngoài, nếu không nhìn được vào bên trong đầu Archimedes, thì tưởng đâu như một con người và một "tổ tiên" người cùng thanh thản như nhau. Người vợ giáo Thứ ngỡ là mình vất vả lắm, kỳ thực "con trâu nghênh" mới là kẻ đang tự hành hạ mình, đang cố tìm cho ra cách biểu đạt rồi sẽ khiến Nam Cao trở thành nhà văn sống mãi. Hành vi *Eurêka* chỉ là cái giọt nước cuối cùng trào ra khỏi bát khi đã ứ tràn sáng tạo tiềm ẩn đích thực.

Gần giống như trường hợp của Archimedes nhưng lại minh họa cho khía cạnh khác, minh họa cái *cơ hội may mắn* của những con người sáng tạo, trường hợp của Louis Pasteur có thể là một thí dụ rõ nét.

Năm 1879 là năm ra đời của khoa Miễn dịch học, khoa học về sự dùng tiêm chủng để ngăn ngừa dịch bệnh ở người và động vật. Vào thời điểm đó, Louis Pasteur đã có trong tay những gì? Khi đó, ông đã chứng minh được rằng bệnh sốt ở trâu bò, bệnh dại, bệnh giun sán và nhiều thứ bệnh khác nữa, đều có nguyên nhân là những vật thể vô cùng bé, qua đó ông đã tạo ra cái mầm của lí thuyết bệnh học. Vào mùa xuân năm 1879, khi đó ông đã năm mươi bảy tuổi, ông bắt đầu nghiên cứu bệnh dịch tả ở gà. Ông nuôi các vi khuẩn, thế rồi chẳng rõ vì sao, công việc phải dừng lại suốt mùa hè, các ổ vi khuẩn được cất giữ kĩ trong phòng thí nghiệm không ai đụng tới. Đầu mùa thu, Louis Pasteur lại tiếp tục công việc thí nghiệm. Ông lấy cái thứ vi khuẩn vẫn để đó tiêm cho nhiều chú gà. Thực là lạ kỳ: gà không chết, mà chỉ ốm qua loa như "mưa phùn gió nhẹ". Ông "tức mình" làm một mẻ vi khuẩn nữa, lại đem tiêm, có lẽ lần này cho liều mạnh hơn, xem sao. *Gà vẫn không sao hết*. Một nhân viên trong phòng thí nghiệm kể lại chuyện chứng kiến khi đó:

Ông ngồi lặng đi giây lát, rồi thốt lên, tựa hồ như ông vừa nhìn thấy một ảo ảnh nào vậy: Không thấy à, không thấy là những con vật kia đã được tiêm chủng rồi à? (22, trang 112).

Ta đã xem qua sự sáng tạo của ông Hê rôi của ông Hiên. Bây giờ là lúc nên coi qua công việc sáng tạo của ông Nghệ. Đây là phần phức tạp nhất hạng. Ông Hiên làm việc đi tìm Chân lí,

ông Nghệ di tìm và sống trong ảo tưởng, càng có ảo tưởng, thì ông Nghệ càng sống được hết mình. Xin nói luôn, ngay cả các nhà văn và nghệ sĩ tuyên bố đi theo chủ nghĩa hiện thực, thì cái hiện thực của mỗi người, trong con mắt và trong rung động của mỗi người, xét cho cùng, cũng đều đắm màu sắc ảo tưởng. (22, *trang* 273 và 302). Ông Hiền làm việc một cách khách quan, dừng dừng, ngay cả tình cảm sôi nổi khi nghiên cứu công trình của đời mình, thì cũng dừng dừng, lạnh nhạt hơn ông Nghệ. Ông này phải có cái *ảo tưởng đôi mắt ướt* (sẽ nói kĩ hơn ở *Phần thứ hai* sách này) thì mới làm ra tác phẩm nghệ thuật mang tính sáng tạo. Khi tìm ra Chân lí thì ông Hiền nói toạc móng heo ra. Ông Nghệ lại không như vậy. Ông nói bằng hình ảnh úp mở. Ông kể ra những chuyện *y như thật* chứ không *đúng là chuyện thật* bởi chúng ta khó có thể tìm ra địa chỉ thật của các nhân vật cùng nơi diễn ra câu chuyện. Chưa kể, chẳng hạn như khi nhà thơ Verlaine viết

*Từng chuỗi dài
nước nở
vĩ cầm thu
xói vào lòng ta
nổi đau rờn
năm tháng*

thì đó là "địa chỉ" nào? Là cái "hiện thực" cụ thể nào? Thế là, đối với ông Nghệ, *cách diễn đạt lại trở thành Chân lí*, kể cả khi diễn đạt *cái không hẳn là Chân lí*, điều đó lại tương đương với năng lực khám phá chân lí ở ông Hiền. Vì thế mà còn nhiều nhiều nữa những chuyện liên quan đến cách thức tổ chức sản phẩm sáng tạo: văn xuôi khác thơ ca, khác kịch; kịch khác điện ảnh; hội họa lại khác với âm nhạc. Đâu đâu cũng nói là đã dùng một "ngôn ngữ" để diễn đạt, thế rồi các thứ "ngôn ngữ" đó lại

hoàn toàn khác nhau trong khi vẫn hết như nhau, khi khác nhau thì xa nhau hơn tiếng mẹ đẻ và tiếng nước ngoài và khi giống hết nhau thì như cung cách tổ chức của *tất cả* các thứ tiếng nói khác nhau ấy.

Nào, các nhà giáo dục hô hào sáng tạo nghĩ gì? Các vị định cho con em ta tất cả thành Thần đồng chăng? Hay là các vị còn thủ sẵn một số định nghĩa khác "dễ nhai" hơn cho con em ta thả sức sáng tạo?

Thôi thì xin bạn đọc đừng quăng sách này vội, hãy nán lại tý chút để nghe vài lời vấn tất về *Sáng tạo và điên* với Albert Rothenberg⁽²⁴⁾.

Trong sách này, trước hết tác giả làm công việc phân biệt *sáng tạo* với *cái mới* và *cái có giá trị* và khuyên mọi người chớ lẫn lộn giữa *tính sáng tạo* và *tính độc đáo*, từ đó tác giả xác định chuẩn như sau:

Tính sáng tạo hẳn là việc làm ra được cái gì đó vừa là cái mới và vừa là cái gì đó thực sự có giá trị. (24, trang 5).

Rồi thì, sau khi khoanh vùng "sáng tạo" với chuẩn mực cao không kém gì của Arthur Koestler, tác giả cũng đưa ra điều phản biện, điều chứng minh bằng phản chứng, bằng những chuẩn mực coi là "bình thường" cho mọi người, coi là "sáng tạo" cấp phổ cập. Tác giả viết như sau:

Nếu ta coi tính sáng tạo là có đầu óc cởi mở, mềm dẻo và đi tới được những giải pháp có ích hoặc mới mẻ, thì con người ta ai ai cũng tiềm tàng chất sáng tạo. Nếu ta coi tính sáng tạo là làm ra hoặc biểu đạt ra cái gì đó duy nhất thuộc nhân cách, phong cách, mục tiêu hoặc phương pháp khi giao tiếp với người

khác, thì về lí thuyết, cái gọi bằng tính sáng tạo như vậy là điều có thể có ở mọi người. Nếu ta coi tính sáng tạo là xây dựng, phát triển và thay đổi ở chính mình những mục tiêu bên trong với thực tại bên ngoài, thì điều đó có khả năng lắm lắm và thực hiện được điều đó hầu như là rất quan trọng. Nay, nếu ta mở rộng phạm vi nghệ thuật ra, và ta có thể thực hiện được bất kỳ nhiệm vụ nào - nấu ăn, đánh bóng tennis, làm công việc hằng ngày - một cách "hào hoa phong nhã" và có mỹ cảm, [...] thì điều "sáng tạo" đó cũng có thể có đối với mỗi người mặc dù đó không phải là phổ biến. [...] (24, trang 5).

Còn trên mức đó thì sao?

Có thể và cần nói tới loại vô cùng quý ở bậc cao nhất của tính sáng tạo, ở các thần đồng, ở các thiên tài. Ngay trong từ ngữ chỉ định cho danh hiệu cao quý đó đã thấy khó nuốt rồi. Tiếng Anh *Genius* và tiếng Pháp *Génie* đều có gốc từ là *gene* (Anh) hoặc *gène* (Pháp) và ta gọi bằng *gien*. Cũng trong tiếng Hán-Việt và tiếng Trung Hoa thì người có thiên tài sáng tạo hẳn phải là người có tài "Trời" phú cho. *Thông minh vốn sẵn tính Trời* cho người. Và cả chuyện ngược đời cho con vật, và cũng chưa chắc chỉ là cho con vật *Trời làm một trận phong ba, éch cần cỏ rấn tha ra ngoài đồng*. (24, trang 10).

Còn dưới mức đó thì sao?

Ta thử xét trường hợp Einstein sau đây xem đây là "trên" hay "dưới" các mức đã xét. Ông là người đã nghĩ ra thuyết Tương đối, là cái tư tưởng đã phủ định Vật lý học kiểu Newton. Để diễn giải đơn giản nhất lí thuyết đó, ta hình dung một người đứng trên mái một căn nhà để quan sát sự rơi tự do của trái

táo, người đó thấy rằng trọng lực hấp dẫn trái táo đang rơi là có thật, cho dù nó *không nằm quanh đầu đó gần chỗ anh ta đang đứng*. [...] Nay giả sử như người quan sát tự đánh rơi mình đồng thời lại đánh rơi theo cả một vật gì đó, khi vào thời điểm vật đó cùng rơi theo anh ta, thì anh ta hẳn sẽ thấy là cả mình lẫn vật rơi đều như cùng *nằm im bất động*. [...] Và theo cách diễn đạt của Einstein, nếu một người nào đó rơi từ trên mái nhà xuống, thì người đó *vừa rơi vừa bất động*. (24. trang 14, 15). Những ý nghĩ kỳ quái! Những tư tưởng chỉ có thể có ở những người cực kỳ khác xa với mọi người... như Einstein chẳng hạn!

Xét về nguyên tắc, Nhà trường dù có giỏi đến đâu chẳng nữa cũng không tổ chức được cho học sinh có những ý nghĩ như của Einstein, như của Louis Pasteur, như của Nguyễn Du... Nhà trường phổ thông do đó rất khiêm tốn, nhận mình không có nhiệm vụ đào tạo thiên tài.

Vậy nhà trường sẽ làm gì? Trong điều kiện tốt nhất, nhà trường trong bối cảnh xã hội hiện đại (hậu công nghiệp hoá) ngày nay hãy nghiên cứu và biết chắc các *hành động học của trẻ em* qua từng lớp, từng cấp. Tiếp đó, nếu làm được, nhà trường sẽ tổ chức toàn bộ hành động học của trẻ em theo một quy trình tuyến tính, tiết kiệm, chắc ăn (không cầu may). Chiến lược giáo dục mới không để ông giáo tùy hứng kêu gào học sinh sáng tạo, suốt đêm ngày huy động trí nhớ vụn vặt rồi mơ tưởng leo lên đỉnh Olimpia. Nhà trường khiêm tốn hơn, *lấy trẻ em làm trung tâm* nghĩa là tìm cho ra những hành động học của trẻ em rồi tổ chức các hành động học đó của các em theo một công nghệ tối ưu.

Trong quá khứ cũng từng có những nhà sư phạm chỉ "can tội" mơ mộng, song họ không mắc bệnh xui trẻ con sáng tạo rồi bỏ mặc các em đó.

Khi Socrates dùng các câu hỏi dắt dẫn sinh viên để tìm ra những chân lí nhất định, chắc chắn vị giáo sư vĩ đại đó phải giả định trong ý thức mình rằng kẻ đối thoại trước mặt Ngài đang nghĩ gì, và hơn thế nữa, đang nghĩ theo cách thức gì. Nếu không nhìn thấy điều cốt tủy ấy, mọi buổi học, mọi cuộc đối thoại thầy - trò sẽ trở thành lan man, vô mục đích. Nhưng các nhà sư phạm chưa hề thấy Socrates nói về các hành động học của học sinh.

Trong tác phẩm *Emile*, Jean Jacques Rousseau cũng chưa đi đến được những hành động học, ông mới chú ý được đến những kinh nghiệm sống của đứa trẻ, đặc biệt những kinh nghiệm đã để lại dấu ấn trong cảm giác đứa trẻ, và lưu ý là việc dạy học phải dựa vào đó. Nói cách khác, đứa trẻ đến với tự nhiên xung quanh theo kinh nghiệm gì thì chúng cũng đến với những tri thức theo kinh nghiệm đó. Tác giả rất coi trọng tới sức khỏe và các hoạt động thể lực của đứa trẻ, tình trạng sức khỏe của trẻ phải lành mạnh để tiếp xúc với các đồ vật và hoạt động với các đồ vật. Các hành động học của trẻ em được thầy giáo khai thác thành những diễn đạt tự do của người học trò qua trò chuyện, chơi, vẽ, nhạc và tập viết. Tác giả đưa ra cách xây dựng các môn học như sau: học Địa lý bắt đầu từ địa lý căn nhà mình ở, môi trường trực tiếp bao quanh người học phải được dạy trước hết. Chương trình lịch sử sẽ được dạy chậm nhất và việc phân xét lịch sử hoàn toàn được dành quyền cho người học. Học các ngôn ngữ (mẹ đẻ và ngoại ngữ) hoàn toàn

thông qua đối thoại trực tiếp. Với các bộ môn khoa học thì cách học mang tính chất tâm lí hơn là suy lí một cách logic, tức là cho trẻ em tìm tòi và yêu thích điều mình đang tìm tòi và đã tìm tòi được, hơn là am hiểu một cách chặt chẽ về chúng... Rousseau đã từng mơ mộng như thế.

Nếu như cách dạy học và giáo dục trong *Emile* dường như diễn ra trong một môi trường chân không về tính xã hội, thì Pestalozzi đã bớt mơ mộng hơn, có lẽ vì chính ông đã có điều kiện thấy rõ hơn những nhà trường từ thiện cho trẻ em lang thang khát thực. Ông chưa tới được các nghiên cứu về *cách học* của trẻ em. Tư tưởng giáo dục của ông chỉ mới mang tính xã hội rất cao. Ông coi giáo dục là phương thức tái sinh, tái tạo lại một xã hội. "Giáo dục có chức năng xã hội". "Đứa trẻ là cái cây đâm trong nước và chồi lên từ đất". Song, cũng như cách làm của Rousseau, Pestalozzi cũng chỉ có một phương pháp nghiên cứu là quan sát. Dĩ nhiên ông đã tránh được nhiều sai lầm đã dẫn tới những quan sát lãng mạn, xa thực tế, theo lối Rousseau: cái cung cách quan sát, cũng hết như trong văn chương Victor Hugo, người quan sát nói nổi niềm mình và gán cái nổi niềm đó cho hiện thực hơn là chính bản thân hiện thực đã được quan sát. Song theo quan niệm và kết quả quan sát của ông các hành động học của trẻ em vẫn chỉ quy về mỗi ba nguyên lý chung chung, dựa vào những cảm giác, quan sát và trực giác của trẻ em để dạy học.

Những nhà sư phạm đó còn lúng túng chưa tìm ra hành động học của trẻ em. Nhưng các vị tiền bối khiêm tốn và mơ mộng đó không hảy trách nhiệm sang phương diện được gọi tên mỹ miều là *sáng tạo*.

3. Kĩ thuật tiên tiến

Nếu bạn đọc sách này với một định kiến, hẳn chỉ mới nhìn tiêu đề bạn sẽ nghĩ ngay: hừm, đã chống lại chuyện quay về với cái phương Đông huyền bí nào đó, đã chống lại chuyện hô hào xuyên nhà trường sáng tạo, bây giờ lão Khotabit lại táo gan chống *kĩ thuật tiên tiến* nữa! Thế là đủ tử hình vì can tội thiếu tính thời đại rồi còn gì!

Khô!t tôi xin thưa: trong bảng thành tích mấy năm vừa qua tính từ năm 1997, một mình Khô!t này đã sản xuất chừng hai trăm bài tập tiếng Việt cho trẻ em bậc Tiểu học hệ Công nghệ Giáo dục. Các bài tập đều chạy trên mạng máy tính, và theo dư luận của các em thì các bài tập không đến nỗi làm các em buồn ngủ trong giờ học Tin. Những bài tập đó gồm cả ngữ âm tiếng Việt, từ thuần Việt, từ láy, từ Hán Việt, các loại từ như danh từ, tính từ, động từ, rồi có cả câu đố Việt Nam, đôi chỗ còn có cả bà Mẹ Việt Nam Anh hùng, máy móc chẳng làm sống mất chính trị đâu. Không tính việc chuyển giao cho vài chục tỉnh và thành phố dùng, tự tay Khô!t tôi đã đem biếu, đã cài đặt rồi huấn luyện cách sử dụng những bài tập đó tại trường tư thục Nguyễn Văn Huyền, khi ấy trường còn đóng trú bên cạnh con đê đã bót thơ mộng, vì ven đê là những dãy nhà bị xén tĩa rất thiếu vui mắt. Bữa đó, cô hiệu trưởng xinh đẹp đã cảm ơn rất ý nhị rằng "ở cổng trường này có một cái hòm công đức, anh có nhìn thấy không?" Vồn nhút nhát trước phụ nữ xinh và hoạt bát, tôi chẳng biết đáp lời cô ra sao cho phải nhẽ. Về đến nhà rồi cứ trần trọc với chính mình. Lẽ ra phải nói cho cô giáo rõ rằng tiến sĩ Nguyễn Văn Huyền từng là ân nhân của tôi. Ông

đã có lần vô tình ban cho tôi một cái ơn mà có chết cũng không khi nào tôi dám quên.

Nếu thành tích kĩ thuật tiên tiến như vậy chưa đủ bảo lãnh "tư cách kĩ thuật tiên tiến" để thuyết phục bạn xóa bỏ thành kiến, thì tôi sẽ xin kể thêm. Nhưng thôi, ở đời này, nếm canh ai lại nếm cả nổi. Một thìa là quá đủ.

Xin nói luôn: cuốn sách này không chống lại kĩ thuật tiên tiến. Nhưng nó chống lại những cách hiểu lầm mang tính lí thuyết đối với kĩ thuật tiên tiến. Phương diện lí thuyết mới là cái ta rất cần. Có rất nhiều kĩ thuật trong tay mà lại thiếu lí thuyết thì có khi chỉ trở thành nhà buôn. Thành những anh lái buôn trong lòng Nhà trường, có thể vênh váo vì rất giàu, nhưng lại rất thiếu lí thuyết. Bạn sẽ hỏi: thế còn cái "công nghệ" giáo dục, đó chẳng là "kĩ thuật" đấy ư? Nhiều người chưa hiểu hết nhẽ thường vẫn chê bai dè bỉu theo cách đó đối với cái lí thuyết có tên là Công nghệ Giáo dục của giáo sư Hồ Ngọc Đại. Tôi thì lại tình nguyện đi theo cái Công Nghệ mang tính chất lí thuyết rất cao đó. Hoàn toàn không phải là đi theo một kĩ thuật, không hề chạy theo mốt. Vả chẳng suy đi nghĩ lại, ngẫm cũng hay, cũng cần có lúc chính mình chạy theo mốt, tự mình không "mù chữ" kĩ nghệ thông tin, tự mình biết mớ máy vào cái máy vi tính, tự mình từ đó làm được sản phẩm cho học sinh, thì rồi mới nhìn ra chỗ nào là cái lí thuyết đích thực chứ không bị những "kĩ thuật" làm lóa mắt.

Trong phần sách này, tác giả sẽ không chỉ nói đến riêng một việc "đưa cách mạng thông tin vào nhà trường" như đang diễn ra sôi nổi và mạnh ai nấy làm. Một vài phương diện khác nữa của những "kĩ thuật tiên tiến" (*test* tâm lí, các phương tiện

nghe - nhìn trong nhà trường) cũng được xem xét. Bởi vì, sau đây, tác giả sẽ nói kĩ về *chiến lược giáo dục* mới có tên là Công nghệ Giáo dục. Đi vào "công nghệ" đó, ta sẽ chẳng thấy những kĩ thuật kênh càng tinh vi. Trái lại, ta sẽ chỉ thấy được *một lí thuyết*. Và một lí thuyết cao. Công việc làm của tác giả chỉ cốt để làm sáng tỏ một vài phương diện nào đó của những vấn đề lí thuyết đó, nhằm làm sao cho trẻ em tuy học ít đi nhưng trình độ lại giỏi hơn, có "một cái đầu có tổ chức" thay vì có "một cái đầu đầy ắp", để các em sống đỡ khổ hơn. Ngoài ra, mọi chuyện lập luận ở đây không nhằm khen chê một cá nhân ai hết.

*

* *

Vậy là, trong thời hiện đại, khi đi vào nghiên cứu giáo dục, rồi khi đi vào xử lí những vấn đề giáo dục, thường thấy có sự tham gia không ít của kĩ thuật.

1. Đo nghiệm tâm lí

Trước hết, ta cùng xét cái công cụ mang tính kĩ thuật thăm dò vào tâm lí trẻ em, khoa *Đo nghiệm tâm lí*. Tại đây chúng ta sẽ không đọc một bản tường trình chuyên về khoa đó. Điều chúng ta quan tâm ở đây là xem cách cư xử khác hẳn nhau ra sao đối với phép đo đạc đó, đó là so sánh một cách cư xử có lí thuyết và một cách khác hẳn lại.

Trước hết, cần nhắc lại đôi điều chung nhất về *Đo nghiệm tâm lí*.

Theo lời tổng thuật của P. Pichot thì từ năm 1879 Francis Galton đã công bố một bài báo trên tạp chí *Brain* nhan đề

"Những thể nghiệm đo đặc tâm lí". Trong bài báo này lần đầu tiên xuất hiện định nghĩa cho khái niệm

Đo nghiệm tâm lí là nghệ thuật đem áp đặt cho các thao tác tư duy những số đo [...] đồng thời nhân đó cũng khẳng định sự cần thiết phải có các phương pháp lượng hóa dùng trong các khoa học xã hội và nhân văn. Galton đã viết:

Chừng nào mà những hiện tượng của một ngành tri thức nào đó mà chưa đo đạc được bằng những số đo thì ngành đó chưa thể tự coi nó là ngành khoa học đích thực⁽²⁵⁾.

Tiếp đó các số đo trong các thang đo đặc tâm lí lần lượt ra đời và hoàn chỉnh dần. Năm 1890 nhà tâm lí học Mỹ James McKeen Cattell cho in trong tạp chí *Mind* một bài báo nhan đề *Các đo nghiệm và đo đặc tâm lí* nhằm tìm ra những chênh lệch về trí năng của các sinh viên đại học. Sau rồi Oehm và Kraepelin tìm ra những cách đo người bệnh tâm lí. Đến 1905, bác sĩ người Pháp Alfred Binet tìm ra bộ đo nghiệm thực dụng đầu tiên để đo nghiệm và hướng nghiệp học sinh phổ thông. Năm 1917, Hoa Kỳ có các bộ *test* hoàn thiện để đáp ứng nhu cầu tuyển mộ số đông binh lính và công tác đào tạo nhanh sĩ quan khùng. Bộ đo nghiệm đầu của Binet (cùng làm với Théodore Simon) sau còn được hoàn thiện và bổ sung bởi Termann vào năm 1918 và năm 1938, rồi đến thời kỳ gần đây lại được René Zazzo ở Pháp hoàn thiện thêm.

P. Pichot đề nghị cách định nghĩa như sau cho phép đo nghiệm tâm lí là một tình huống thực nghiệm chuẩn dùng làm kích thích cho một ứng xử. Người ta đánh giá ứng xử đó theo cách so sánh thống kê với những ứng xử của các cá thể khác có cùng điều kiện và hoàn cảnh, nhờ đó mà có thể phân loại sự

khác nhau giữa các người được đo theo phẩm chất hoặc theo kiểu loại⁽²⁵⁾.

Đối với phép đo nghiệm tâm lí gọi bằng *test* đó, phản ứng của giáo sư Howard Gardner như sau: ông không tin rằng những *test* đó có thể đo được thực sự đúng cái trí khôn của người đang được đo. Cuốn sách *Cơ cấu trí khôn* và lí thuyết *Trí khôn nhiều dạng* của ông chính là sự chống lại phương pháp *test* cùng cái được dựng lại gọi bằng *thương số trí khôn*.

Ngay từ đầu sách Gardner đã không mấy kính trọng nếu không nói là đã giễu cợt cảnh một bé gái ngồi một giờ đồng hồ với người khảo sát. Em được hỏi và phải trả lời để chứng tỏ em tích lũy được những thông tin gì (Ai tìm ra châu Mỹ? Dạ dày làm việc gì?), thăm dò vốn từ vựng của em (*điều vô nghĩa* có nghĩa gì? *tháp chuông* có nghĩa gì?), xem em có kĩ năng tính toán ra sao (Tám xu một thanh kẹo, vậy ba thanh kẹo giá bao nhiêu?), khả năng ghi nhớ dãy số của em ra sao (5, 1, 7, 4, 2, 3, 8), khả năng em nhận ra chỗ giống nhau giữa hai phần tử (cùi tay và đầu gối, núi và hồ nước). Em cũng được yêu cầu thực hiện một số nhiệm vụ khác nữa - chẳng hạn, giải một mê lộ hoặc sắp xếp các hình vẽ theo cách nào đó sao cho chúng thể hiện một câu chuyện hoàn chỉnh. Sau đó, người khảo sát sẽ cho điểm các câu trả lời và đi tới một số nguyên - đó là *thương số trí khôn* của bé gái, gọi tắt là IQ hay *intelligence quotient*, cái hệ số giữa *tuổi đời thực* và *tuổi tâm trí*, với $R = 1$ là biểu hiện "giá trị tâm lí" một người bình thường. Con số này (mà người được đo nghiệm có thể được cho biết chứ không bị giấu giếm) dường như là có tác dụng đáng kể đến tương lai em, ảnh hưởng đến cung cách các giáo viên của em nghĩ về em và quyết định xem em có

đủ tư cách được những ưu tiên nào. Tầm quan trọng gán cho số kia không phải là hoàn toàn không thích đáng: suy cho cùng, điểm số cho một *test* đo nghiệm trí khôn có thể tiên báo khả năng của ai đó khi chiếm lĩnh các môn học nhà trường mặc dù nó tiên báo ít hơn về sự thành đạt trong cuộc sống về sau.

Gardner còn nói rõ thêm rằng, cái kịch bản như vừa kể ra trên đây được lặp lại cả nghìn lần mỗi ngày trên khắp thế giới. Và thật lạ cái việc người ta gán khá nhiều ý nghĩa cho chỉ một điểm số IQ kia. Đương nhiên là đã có nhiều loại *test* đo nghiệm khác nhau được dùng cho các độ tuổi và trong những khung cảnh văn hóa khác nhau. Có những lúc việc đo nghiệm được tiến hành bằng giấy bút hơn là trao đổi miệng với người khảo sát. Song *một giờ ra câu hỏi để để ra một số tròn là những đường nét lớn của cung cách đo nghiệm trí khôn trên khắp thế giới*⁽²⁶⁾.

Bất bình như vậy để đưa ra ý riêng mình như sau:

Nhiều nhà quan sát không hài lòng với tình trạng này. Về chuyện trí khôn, còn phải có những gì nhiều hơn nữa chứ không chỉ là những câu trả lời ngắn cho những câu hỏi ngắn - những câu trả lời báo trước sự thành đạt trên con đường học hành. Song khi còn chưa có một cách tốt hơn để suy nghĩ về trí khôn và còn chưa có những cách tốt hơn để đánh giá những khả năng của một cá thể, thì kịch bản trên đây còn được lặp đi lặp lại khắp nơi...⁽²⁶⁾

Gardner dẫn ra một nhà tâm lý học, Jean Piaget, và cho thấy một khi có được *cách cư xử có lý thuyết* thì nhà tâm lý học này đã đi tới những thành tựu quan trọng đến mức nào. Dưới đây là vắn tắt những ý chính của chương sách đó⁽²⁶⁾.

Piaget chính là một người vốn được đào tạo theo truyền thống IQ. Nhưng rồi chính Piaget lại không đi theo con đường đó và điều đó đã giúp chúng ta có được một cách nhìn khác vào trí tuệ, khả dĩ thay thế được trào lưu *test* đo nghiệm trí khôn trên nhiều phương diện.

Nhà tâm lí học Thụy Sĩ Jean Piaget bắt đầu sự nghiệp khoảng năm 1920 với tư cách người làm việc nghiên cứu trong phòng thí nghiệm của Simon (đồng tác giả với Binet). Khác với đồng nghiệp chỉ lo thu thập những câu trả lời của người được đo nghiệm, Piaget lại quan tâm đến những *sai lầm trẻ em thường mắc phải* khi chúng xử lí các đo nghiệm. Piaget tin rằng điều quan trọng không phải là câu trả lời đúng của trẻ em, mà là những *cách suy luận của các em*, những khẳng định và những dãy lập luận làm đẻ ra các kết luận sai lầm của các em. Đây là một thí dụ: hầu hết trẻ em 4 tuổi nghĩ rằng cái búa giống cái đinh nhiều hơn giống cái tua-nơ-vít. Vì sao? Trẻ em đã đi đến kết luận đó vì cách các em nhìn sự giống nhau phản ánh sự *đồng-xuất hiện* mang tính vật thể (búa được tìm thấy bên cạnh cái đinh) hơn là vì nó là thành viên của *cùng một phạm trù* (dụng cụ).

Piaget chẳng bao giờ phê phán phong trào *test* đo nghiệm trí khôn. Ông chỉ lảng lạng tìm tòi, và khi ta nhìn vào những gì ông tìm ra, ta sẽ ngẫm nghĩ tới những điều bất cập *về lí thuyết* trong công trình của Binet-Simon. Các *test* đó không có chỗ dựa chắc chắn vào một lí thuyết *về cách hoạt động* của trí óc. Nó không nhìn ra cả quá trình con người làm cách nào để giải một bài toán mà mới chỉ xem kết quả liệu người được đo nghiệm có đạt tới câu trả lời đúng hay không. Chưa kể là các bài tập đưa

ra trong bộ do nghiệm thường không có liên hệ với nhau, lại dùng phương pháp "dánh úp" để đánh giá trí tuệ người. Các bài tập đó nhiều khi rất xa với đời sống hằng ngày. Chúng cũng nặng về kĩ năng diễn đạt *bằng lời* đối với các khái niệm.

Phần lớn thông tin thu được từ những *test* do nghiệm trí khôn phản ánh cái tri thức có được trong một môi trường xã hội và giáo dục đặc thù. Chẳng hạn, định nghĩa *lầm lỗi* là gì hoặc xác định ai là tác giả *Iliad* là điều hoàn toàn phản ánh loại nhà trường nào đó hoặc những thị hiếu của ai đó. Ngược lại, các *test* đo nghiệm trí khôn hiếm khi đánh giá kĩ năng khi tiếp nhận thông tin mới hoặc khi giải những bài toán mới.

Gardner nhận xét tiếp:

Với những cách đánh giá phê phán như thế, ít ra là tiềm ẩn trong đầu, Piaget qua nhiều thập niên đã phát triển một cách nhìn khác và cực kì mạnh mẽ về vấn đề nhận thức của con người. Theo cách nhìn của ông, mọi nghiên cứu về tư duy con người phải bắt đầu từ việc đặt vào vị trí một cá thể có ý định nhận thức thế giới. Cá thể ấy liên tục tạo dựng các giả thiết và sau đó cố sức tạo sinh ra tri thức; nó tìm cách hình dung bản chất các đồ vật vật chất trong cuộc đời, chúng tác động qua lại nhau ra sao, cũng như hình dung bản chất các con người trong cuộc đời, các động lực thúc đẩy chúng và các hành vi của chúng. Cuối cùng, nó phải xếp sắp tất cả các sự vật đó lại chung trong một câu chuyện nhậy cảm, một bản tường trình mạch lạc về bản chất của các thế giới vật chất và xã hội⁽²⁶⁾.

Và một cách lược đồ ta có những kiến giải lí thuyết và những mô tả của Jean Piaget về giai đoạn đứa trẻ nhỏ, trước tuổi thiếu niên:

- Ban đầu, đứa trẻ cảm nhận thế giới trước hết qua các phản xạ của nó, các tri giác bằng cảm giác của nó, và các hành động của cơ thể nó lên mọi vật.
- Sau một năm hoặc hai năm, nó đạt tới một nhận thức "thực tiễn" hoặc "bằng sự vận động của cảm giác" đối với thế giới đồ vật tồn tại trong thời gian và không gian và nó đã có thể đánh giá được là một đồ vật tiếp tục tồn tại trong không gian và thời gian ngay cả khi đồ vật đó nằm ngoài tầm nhìn.
- Tiếp theo, đứa bé chấp chững ấy tiếp tục phát triển những *hành động được đưa vào bên trong* hoặc *những thao tác tinh thần*. Đó là những hành động có thể tiềm tàng tác động lên thế giới đồ vật. Nhờ có cái năng lực mới được trỗi dậy, các hành động đó chỉ cần được tiến hành bằng bộ não, bên trong đầu.
- Cùng lúc đó, đứa trẻ cũng có khả năng sử dụng biểu trưng: giờ đây nó đã có thể sử dụng các hình ảnh hoặc yếu tố khác nhau - như các từ, các cử chỉ, hoặc các hình vẽ - thay mặt cho các đồ vật của "đời sống thực" trong cuộc sống, và có thể trở thành khéo léo trong việc triển khai *các hệ thống biểu trưng* khác nhau như ngôn ngữ hoặc vẽ.

Tiếp tục, những năng lực đang tiến triển đó của *hành động chuyển vào bên trong* hoặc *biểu trưng hóa* đó đạt tới điểm cao khoảng tuổi lên 7 hoặc lên 8 khi đứa bé có khả năng tiến hành những *thao tác cụ thể*.

Rồi cũng theo Piaget, giai đoạn phát triển cuối cùng xuất hiện vào đầu thời kì thiếu niên. Giờ đây, do đã có khả năng làm các *thao tác hình thức*, người thiếu niên có khả năng lập luận về

thế giới không chỉ qua các hành động hoặc qua những biểu trưng đơn chiếc, mà thông qua hình dung những liên hệ thu được từ một tập hợp các mệnh đề liên quan nhau.

Người thiếu niên có khả năng tư duy theo cách hoàn toàn logic: giờ đây giống như một nhà bác học đang làm việc, nó có thể diễn đạt các giả thiết thành những mệnh đề, thử nghiệm lại chúng, và xem xét lại các mệnh đề dưới ánh sáng của các kết quả thực nghiệm đó. Với những khả năng đó trong đầu, người thiếu niên đã đạt được trạng thái cuối của nhận thức người lớn.

Dĩ nhiên cá nhân kia có thể tiếp tục đi tới những khám phá cao xa hơn, nhưng sẽ chẳng trải qua những đổi thay về chất trong cách tư duy của mình nữa, *theo lý thuyết của Piaget*.

Tự giác hay không tự giác, Piaget đã vẽ ra bức chân dung rạn vỡ về hình thức trưởng thành này của trí khôn người, điều đã được đánh giá cực kì cao bởi các truyền thống khoa học và triết học phương Tây⁽²⁶⁾.

Các thế mạnh không chối cãi được ấy đã khiến Piaget trở thành *nhà lý thuyết* về phát triển nhận thức. Dĩ nhiên có thể có lời khen chê này nọ. Song, Piaget đã vẽ ra một bức tranh về sự phát triển sáng giá, dù cho đó vẫn chỉ là *một kiểu phát triển*. Lý thuyết nào đúng tới đâu thì cũng chỉ có thể "phiến diện" vào phạm vi hẹp của mình. Đây là kiểu phát triển tư duy theo mẫu "nhà khoa học trẻ".

Trong cách làm, theo *định hướng lý thuyết* của mình, Piaget có điểm khác với nhiều người đi trước và cả với những người đương thời. Piaget đã gạt bỏ được hai cách nghiên cứu hành động học của trẻ em đã có trong quá khứ. Cách thứ nhất là mô

tả chủ quan, lãng mạn, trẻ em như là những cái bóng sắc sảo của trí tưởng tượng người lớn. Cách thứ hai, nghiên cứu trẻ em theo hướng bệnh thái học. Có dùng quan sát và đo nghiệm, song Piaget từ chối con đường chỉ biết ghi nhận mọi thông tin trao cho người quan sát mà không có sự can thiệp của người quan sát, trường hợp được ông gọi bằng "quan sát thuần túy". (Điều này có vẻ gần gũi với quan điểm "thực nghiệm hình thành" theo lí thuyết hoạt động).

Nếu có nói tới một hạn chế trong cách làm của Piaget, thì có lẽ là điều sau. Trong khi tỏ ra hồ nghi cách hỏi để đo IQ bằng lời nói, bản thân các bài tập của Piaget cho trẻ em làm cũng lại thường tiến hành bằng lời. Và khi các việc làm đó được giao cho trẻ em theo cách không bằng lời, thì kết quả thường khác với những điều thu được tại các phòng thí nghiệm ở Geneva⁽²⁶⁾.

Kể về Jean Piaget bao nhiêu cũng không hết. Mỗi người viết về Piaget lại có cách trình bày hấp dẫn riêng. Xin gợi ý bạn đọc cuốn sách của Hồ Ngọc Đại *Kính gửi các bậc cha mẹ* (nhà xuất bản Giáo dục, 1992; chỉ với một phần tư của số 170 trang cuốn sách này, Hồ Ngọc Đại sẽ trình bày hầu bạn những điều cốt lõi nhất của Piaget).

Chúng ta sẽ còn trở lại những điều này trong phần của sách này nói về Nhà trường mới là *nhà trường của khái niệm*.

2. Công nghệ thông tin

Nền giáo dục hiện đại có sự tham gia về kĩ thuật của máy vi tính. Máy tính tham gia vào giáo dục theo nhiều cấp độ khác nhau. Từ trước khi máy vi tính xuất hiện phổ cập thì đã có ý đồ *dạy học chương trình hóa*. Đến nay, bước tiến đã khá xa.

Chương trình hóa trên sách in ban đầu nay đã thành những "thiết kế dạy học" hoàn toàn bằng phần mềm có ý đồ thay thế toàn bộ nền giáo dục cổ truyền với ông thầy trên bục giảng. Giáo sư Badrul H. Khan, điều phối viên của Chương trình Công nghệ Giáo dục, trường Đại học tổng hợp bang Texas ở Brownsville, đã hình dung công việc đó,

Thiết kế lại một cách cơ bản nền giáo dục là "một biến chuyển vĩ đại" làm thay đổi toàn bộ hệ thống, kể cả các bộ phận và các quan hệ giữa các bộ phận. [...] thiết kế lại các hệ thống giáo dục đòi hỏi thay đổi có tính toàn cục, không phải là những chấp vá vụn vặt như trong các cuộc "cải cách" giáo dục của các thập kỷ trước đây⁽²⁷⁾.

Không những họ nhận lời thách thức thay thế nền giáo dục cổ truyền, họ bắt đầu nghĩ tới những *thiết kế đẹp* thay vì những thiết kế mới ở mức thực dụng, chưa "đẹp". Giáo sư Walter Dick chuyên về các hệ thống dạy học thuộc Ban Nghiên cứu Dạy học, Đại học Tổng hợp Quốc gia bang Florida viết:

Nếu việc thiết kế hàng ngày đi theo những nguyên lý mỹ học, cuộc đời có thể vừa mất hơn nhưng lại kém tiện lợi. Nếu đi theo những nguyên lý thực dụng, hẳn có thể tiện lợi hơn nhưng lại xấu xí hơn. Khi chỉ quan tâm đến chi phí hoặc chỉ nghĩ đến dễ chế tạo, sản phẩm rất có thể không hấp dẫn, hoạt động không tốt, hay không bền. Rõ ràng là, mỗi cách cân nhắc đều có lí do của nó. Chỉ phát sinh rắc rối khi một yếu tố chi phối mọi yếu tố⁽²⁸⁾.

Họ đã bắt đầu dùng một cách nhất quán những quan điểm được cô đọng lại trong những thuật ngữ thuộc hệ thống thiết kế mà họ đang thực thi. Roberts A. Braden, giáo sư danh dự Đại

học tổng hợp California ở Chico, một trong những người làm công việc thiết kế đó, giải thích:

Về thiết kế dạy học và phát triển tuyến tính. Đó là một tiến trình có hệ thống và tuyến tính để thiết kế, phát triển và hiệu lực hóa việc dạy học.

Quá trình này có tính hệ thống ở chỗ nó tuân thủ một loạt các bước được chỉ định trước. Nó mang đặc điểm tuyến tính vì các bước được dẫn dắt theo một trật tự được xác định trước, bước này sau bước kia.

Gọi nó là thiết kế, vì nó là một tiến trình bao gồm phân tích, kế hoạch hóa và ra quyết định. Gọi nó là phát triển vì nó thể hiện thiết kế nói trên. Và nói nó được hiệu lực hóa với ý nghĩa là các tài liệu dạy học đã làm ra phải được dùng thử và sửa đổi trước khi dùng rộng rãi. [Đó là] thiết kế và phát triển việc dạy học tuyến tính (Tôi nhấn mạnh - PT)⁽²⁹⁾.

Nằm ở giữa hai cực đó, một cực là *chương trình hóa* chưa có máy tính và một cực là *triệt để thiết kế lại toàn bộ hệ thống dạy học sử dụng công nghệ thông tin* như trong mấy bài báo vừa nêu, có con đường thứ ba: *dạy học có sự trợ giúp của máy vi tính*. Vào giữa những năm 80 của thế kỷ XX, công việc Giáo dục có máy vi tính trợ giúp (tiếng Anh *Computer Assisted Education* - viết tắt là CAI) còn khá khiêm nhường. Năm 1987, tình cờ gặp tại Sở Giáo dục Đà Nẵng ông Lê Tự Hỷ, cha đẻ của bạn Lê Tự Quốc Thắng, thấy ông đang đọc một cuốn sách mỏng 196 trang in năm 1986, tôi đã phải mượn bằng được của ông, rồi thức đêm tóm tắt lại cho mình dùng (dạo ấy việc Photocopy cũng còn là điều khá xa hoa!). Sách đó vào thời ấy còn nói khá nhũn nhặn:

CAI tỏ ra hiệu quả nhất hạng trong các địa hạt khoa học, toán và tiếng nước ngoài. Do bản chất của môn học, hình như nó kém hiệu quả đối với môn dạy đọc và các môn nghệ thuật⁽³⁰⁾.

Nhưng vì sách đó đề xuất việc nghiên cứu dạy đọc qua máy vì tính, vì thế nó cũng động viên bà con giáo giới bằng nhận định: *ít nhất CAI cũng bằng được cách dạy học tốt nhất theo đường lối cổ truyền; trẻ em thích học theo CAI; các em học được nhanh; hiệu quả đến với các em cả trong phạm vi cá nhân hoặc trong nhóm⁽³⁰⁾.*

Chỗ này có lẽ cần đính chính luôn: nếu có một lí thuyết đúng, thì CAI có thể tốt, tốt bao nhiêu là theo khả năng riêng của nó, không nên so với cách dạy học cổ truyền. Song, nếu thiếu một lí thuyết dắt dẫn, thì cũng giống như có súng mà không biết bắn đi đâu, bắn ai, bắn lung tung có khi khốn.

Vốn có thói quen nghề nghiệp, đi đâu làm gì nếu có thể thì đều chú ý đến *công nghệ* dạy học, nên khi đọc cuốn sách đang được nhắc tới ở đây, điều tôi quan tâm là phương diện *công nghệ* của nó. Trong sách có những chỗ mô tả nhược điểm của công cụ mới, chính ở đây sách đã để lộ ra cái tổ con chuồn chuồn, có vài điều đáng chú ý như sau:

- Tại chương 3, mục 1, khi nói về việc luyện kĩ năng đọc ở lớp, mà yêu cầu là *cung cấp bài luyện tập những kĩ năng đã học nhằm luyện cho người học các kĩ năng đó cho tới khi chúng trở thành tự động hóa*, sách cũng báo cáo rằng *học sinh giỏi không thích làm công việc này, và chỉ những học sinh có vấn đề khó khăn trong học tập mới cần đến phần luyện tập này⁽³⁰⁾.*

Cũng tại chương 3, mục 2, khi nói đến phần mềm trợ giúp (*tutorial software*) mà ý đồ là *cung cấp thêm những thông tin chứa kiến thức nhỏ kèm theo những câu hỏi nhằm đánh giá công việc tiếp thu tài liệu của cá nhân*, sách cũng nói rằng đó là công việc khó thực hiện, vì *chưa biết chắc phải đi theo một chương trình như thế nào, do đó mà khó tổ chức ôn tập, khó duy trì hứng thú của học sinh*⁽³⁰⁾.

Cũng tại chương 3, mục 4, nói đến phần mềm bắt chước cảnh thực (*simulation software*) mà yêu cầu là mô tả bằng hình ảnh "thực" những điều xảy ra trong "thế giới thực" mà người học sẽ được trải nghiệm nhưng tránh được không phải gặp nguy hiểm như khi bắt gặp trong đời sống, bản tổng kết có nói đến rất nhiều ưu điểm, song cũng cho thấy *chỉ người học giỏi mới thích, còn người học kém thì dùng loại chương trình này không có kết quả*⁽³⁰⁾.

Sáu bảy năm sau cái lần đầu gặp ghé đến được với tài liệu "hiếm" kể trên, giờ đây mọi điều đối với Khốt này dường như không còn lạ lẫm như xưa nữa. Những bài tập Khốt tôi đã đem tặng trẻ em tuy vẫn được các em thích, các cô giáo vẫn thúc giục làm thêm nữa cho các em, cũng chẳng dễ gì mà có những đơn đặt hàng thế đâu, nhưng... Tại đây cái cần nói đến là chuyện nhận thức lí thuyết. Bây giờ nghĩ lại nhận thức cũ, nhìn lại những việc mình đã háo hức làm, thấy mình cũng hơi ngô nghê. Nhưng tôi mạnh dạn nói to lên điều ngô nghê của mình, để giúp cho một số "đội bạn" có thể tránh.

Chẳng hạn như, tại một Viện rất có uy tín đầu đó ở một Bộ kia, người ta bỏ tiền ra làm bài tập về con gà nhảy lên rất khéo

và gáy thành tiếng gà "o...o...o" thành những chữ [O] tròn trịa nhằm giúp cho trẻ em lớp 1 học ngữ âm tiếng Việt qua máy vi tính. Chẳng hạn như, một công ty lớn có tham vọng lôi kéo cả loài người toàn cầu hóa theo mình trong Thiên niên kỷ mới, công ty này đã bán cho học sinh ở Hải Phòng những "phần mềm" gõ chữ tiếng Việt *không đánh dấu*. (Đây là địa chỉ viết bằng "phần mềm" đó tới một trường ở Hải Phòng dành cho bạn kiểm tra lại: *Kính gửi Ông Lai Dục Khai, Hiệu trưởng trường Lê Văn Tám, quan Lê Chan, thanh pho Hai Phong, Công hoa xa hoi chu nghĩa Viet Nam*).

Sự trợ giúp của công cụ kỹ thuật thông tin cần được thực hiện với một lý thuyết xác định. F. Boule, trong cuốn sách *"Tin học, Trẻ em, Nhà trường"* đã nói rõ tình trạng còn thiếu vắng lý thuyết đó, rằng *việc dạy học với sự trợ giúp của máy vi tính, công việc đó chỉ dùng máy tính cá nhân như một công cụ, song nó không có lý thuyết riêng, mà nó dùng mọi lý thuyết có thể có trong tay*⁽³¹⁾.

Nghề Tin học biến chuyển nhanh như tên lửa, có khi hơn cả tên lửa. Tình hình nội bộ giới này bây giờ có thể khác. Có thể là họ đã có lý thuyết. Nhưng quả tình là ở Việt Nam cho tới nay chưa hề có một bài báo hoặc cuốn sách nào đề ra một lý thuyết nào đó dắt dẫn người thầy giáo trong công cuộc đưa Tin học vào Nhà trường. Các bài báo chỉ nói về tầm quan trọng. Các trường học ở các thành phố thì đang đua nhau góp tiền, sắm máy. Vì nó có tầm quan trọng mà. Nhưng ngộ nhỡ, đến một bữa trời nồm nào đó, ai đó lại nói rằng nó ít quan trọng thì sao? Vẫn là chuyện thiếu một lý thuyết dắt dẫn toàn bộ công chuyện.

Đến phần Nhà trường mới là Nhà trường của Khái niệm và

của Công nghệ tổ chức chiếm lĩnh các khái niệm chúng tôi hy vọng sẽ nói thêm về chuyện này.

Trong tình hình thiếu một lí thuyết như thế đó, liệu có nên tin vào những lời hô hào "hội nhập" và "đuổi kịp" các nước khu vực? Hội nhập thì còn khả dĩ, sao lại cứ phải "đuổi kịp" nhỉ?

Về chuyện này, có một lần, trong một bài báo, tôi đã viết đại ý rằng: tìm hiểu các nước thì khó nhưng mà dễ; thực ra chỉ cần tìm hiểu thật kĩ *một em bé Việt Nam đang đi học ở Nhà trường Việt Nam là đủ*. Tìm hiểu một em bé Việt Nam, do đó, có vẻ dễ nhưng mà khó. Nhà văn Lỗ Tấn từng khuyên người lớn hãy *cúi đầu làm ngựa lũ nhi đồng*. Một lời khuyên chí lí. Và phải là lũ nhi đồng của dân tộc mình ấy chứ không phải nhi đồng xứ sở nào nào đâu. Càng không phải những "chuyên gia đầu ngành" xứ sở nào nào đâu. Làm tôi mọi cho lũ nhi đồng, đúng! Làm đầy tớ không công cho lũ nhi đồng, đúng! Tin vào lời phán bảo của các em, kính trọng các em, không thể làm ngược.

Bài tôi viết khi đó (vào năm 1988, kỉ niệm hai mươi năm Công nghệ Giáo dục Việt Nam) còn bị anh em trong nội bộ, do tính cẩn thận cố hữu, bắt cắt đi nhiều khúc nữa mà tôi chẳng hiểu vì sao. Nhưng thôi, chuyện gì đã qua thì cho qua.

Để chuyển sang mục mới: thế nào là Nhà trường mới của một Chiến lược Giáo dục mới?

CHƯƠNG BA

PHƯƠNG THỨC NHÀ TRƯỜNG

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Nội dung quan trọng nhất của chương này là vấn đề khái niệm, coi như là cái cốt lõi của hoạt động học trong nhà trường, theo phương thức nhà trường. Rời xa khỏi quỹ đạo khái niệm, nhà trường sẽ không còn là một cơ quan giáo dục nữa.

Nhưng cái khó nằm trong việc hiểu khái niệm là gì. Khái niệm không thể là những định nghĩa, nhất là những định nghĩa bằng lời các kiểu. Khái niệm là bản thân cái tạo nên các đồ vật. Khái niệm được gửi thân trong hoạt động của các đồ vật, các sự vật. Khái niệm cái ô-tô nằm ngay trong hoạt động của cái ô-tô, là đồ vật có khả năng chuyên chở được người để di chuyển từ điểm này sang điểm khác, và khi lái nó thì người lái xe phải tuân thủ đúng cung cách tồn tại của nó (cơ khí, cơ giới) chứ không thể cư xử tùy tiện. Khái niệm cái ô-tô cũng lại không nằm nốt trong bức ảnh chụp cái ô-tô. Không riêng khái niệm vật chất, cả những khái niệm tinh thần cũng phải tồn tại thực như thế.

Với học sinh, nhất là với học sinh nhỏ tuổi bắt đầu đi học, việc chiếm lĩnh khái niệm phải được tiến hành bằng chính hoạt động của các em trong khi làm lại khái niệm (hoặc còn gọi bằng làm ra khái niệm). Khái niệm nguyên âm chẳng hạn nằm trong việc phát ra các nguyên âm [a], [o], [e], [u]... Khái niệm cộng không nằm trong phép tính cộng, mà nằm trong thao tác cộng mới đầu được thực hiện bằng cơ bắp rồi tiến lên thành thao tác cộng trong đầu người học.

Công nghệ Giáo dục Việt Nam đã tìm ra bằng thực nghiệm những quy trình tổ chức chiếm lĩnh khái niệm cho học sinh, từ việc học Ngữ âm ở lớp Một đến việc học các khái niệm ngôn ngữ học khác ở những lớp tiếp theo. Các quy trình học Toán, Lối sống, Ngoại ngữ, Mỹ thuật, Âm nhạc, Kỹ thuật cũng đã hình thành tại hệ thống trường "thực nghiệm" sau đổi thành trường Công nghệ Giáo dục. Hệ thống đó đã hoàn thiện nhiều kỹ thuật dạy học, nhưng đó là những kỹ thuật có cốt lõi là lý thuyết tâm lý học tiên tiến nhất của thời đại, lý thuyết hoạt động.

*

NGAY TỪ CHƯƠNG MỞ ĐẦU, người viết sách này đã hứa sẽ cố gắng đưa ra một định nghĩa tường minh nhất có thể có được về Nhà trường. Cái Nhà trường, hoặc cái Phương thức nhà trường được viết hoa. Đối với một dân tộc, Nhà trường là điều rất tôn nghiêm. Ta không thể nói về những điều đó một cách sơ khoáng. Nhưng thế nào là không sơ khoáng? Có phải cứ dâng hương, cứ kính thưa, kính gửi, kính mời, cứ luôn luôn gãi đầu

gãi tai nhắc đi nhắc lại rằng nó quan trọng, nó rất quan trọng, nó vô cùng quan trọng, nó cực kỳ quan trọng, nó có tầm quan trọng hàng đầu, thì đó đã đủ là để "không sơ khoáng"? Tác giả hiểu rằng, cách đối đãi có tình có nghĩa nhất, tôn trọng nhất, gần bó nhất đối với Nhà trường là phải *thực sự đổi mới* nó trước hết bằng cách *đóng góp cho nó một lí thuyết*.

Giả sử một lí thuyết mới cho Giáo dục chưa định hình hoàn hảo, thì cần cùng nhau tìm cho ra. Chứ không nên cải tiến lật vật về lí thuyết, trong đó nguy hiểm nhất là lí thuyết cóp nhặt "trở về phương Đông" mà người hô hào, thường vốn nhiều thì giờ song lại hiếm thời gian, đang vội đọc mấy cuốn sách dịch về Tây Tạng hoặc bộ Kinh Dịch mới tái bản nào đó, rồi cứ thế thành thực tin vào sự *huyền vi* của một thế giới nào đấy. Hãy để dành cái phương Đông huyền vi cho hiếm hoi những người hoạt động có tầm vóc huyền bí.

Tác giả không phải là không tin vào sự huyền bí của Đời. Cũng như các bạn, mình thực sự tin rằng rất có thể có một *thế giới* nào đó khác hẳn thế giới chúng ta quen sống và quen cảm nhận. Có thể nghĩ rằng thân phận *người* của chúng ta trước cái thế giới xa lạ kia cũng chẳng khác mấy thân phận những con vi khuẩn bỗng không bị chết hàng tỷ chỉ vì một giọt *xi-lin* vô cơ nào đó, mà hoàn toàn chẳng hiểu nổi duyên cớ vì đâu bấy đoàn mình lại chết nhanh, chết nhiều, chết rẻ đến thế. Rất có thể như thế lắm. Nhưng từ điểm xuất phát hôm nay và từ nơi đây, tôi chỗ con người *giao dịch* được với cái thế giới vô cùng huyền vi kia, còn cần có vô thiên lủng những bước tiến trí tuệ khả dĩ, tạo ra được, chẳng hạn, một cái... *tấn số* nào đó, khả dĩ để hai bên "đọc" được nhau.

Trong lúc chờ đợi, với một tinh thần trách nhiệm đích thực, ta hãy đem lại cho con em những *thành tựu người*, chí ít là những thành tựu người *hiện đang có* và đang có ở cái thế giới người nơi hạ thế này. Trong những thành tựu người đã vật lộn để có được hôm nay, trước hết phải kể đến *thành tựu tư duy*, trong đó cái đặc trưng nhất cho tư duy người, cái đích thực cần đem phổ biến tại môi trường giáo dục, ấy là *tư duy phân tích*.

Vì thế mà, trong phần về Phương thức nhà trường hiện thân thành Nhà trường mới này, sẽ nói về cái *tư duy phân tích* đó, và còn thử trình bày cả cách thức đem lại tư duy đó cho học sinh.

Cũng xin dừng vì thiếu lí thuyết mà cứ thay thế tạm bằng hô hào "sáng tạo, sáng tạo" rồi bỏ đó, hoặc giả rồi chính người hô hào có khi cũng chẳng biết mùa may ra sao cho thật là "sáng tạo". Suy cho cùng, ai chẳng muốn chính mình sáng tạo? Ai chẳng muốn bạn bè, con em mình, những người mình yêu quý chẳng trừ một ai, tất tật đều có năng lực sáng tạo? Nhưng hô hào rồi, thì sẽ còn phải làm cách gì tổ chức cho được sự sáng tạo phổ thông đó một cách chắc ăn? Việc đó cần có một định hướng lí thuyết để có kĩ thuật khả thi. Chứ không phải chỉ nói to cái nguyện vọng, chỉ trương cao cái ý chí của mình lên, là đủ cho mọi người trở thành "sáng tạo".

Vì vậy mà, trong phần về Phương thức nhà trường hiện thân thành Nhà trường mới này, cũng sẽ nói về phạm vi thực hiện cái *sáng tạo* trong giáo dục, và cũng thử trình bày cả cách thức đem lại cái năng lực bậc cao đó - theo cách diễn đạt của Howard Gardner - cho học sinh.

Phần đóng góp lí thuyết trong sách này không phải là một khám phá riêng của tác giả. Nó vẫn chỉ bao hàm trong cái lí thuyết *Công nghệ Giáo dục* đã được khởi xướng bởi giáo sư Hồ Ngọc Đại. Và cũng chỉ là sự vận dụng lí thuyết đó vào một nghề trong nhà trường phổ thông, ấy là *nghề dạy Văn*. Song, trong phần thứ nhất này của sách, vẫn cần nói rõ thêm quan điểm về *Nhà trường mới*, hoặc quan điểm mới về *Phương thức Nhà trường* theo Công nghệ Giáo dục.

Để tiện cho bạn đọc theo dõi, tác giả xin quá tam ba bạn nêu ba ý chính trong chương sách này:

1. Nhà trường mới là nhà trường của *khái niệm*.
2. Hệ thống khái niệm đem lại cho học sinh phải được tổ chức theo một *quy trình mang tính công nghệ*.
3. Phạm vi và cách thức huấn luyện *tư duy sáng tạo* chỉ có thể có trong nhà trường mới trên cơ sở *cái nền phổ thông* kia.

Do chỗ những điều nói trên đều thuận theo *một lí thuyết*, nên cuối chương sách cũng sẽ có phần tổng quát lại những điều chủ yếu về mặt lí thuyết làm cơ sở cho những phát biểu ở đây.

1. Nhà trường của Khái Niệm

Sự phân biệt giữa nhà trường *mới* với nhà trường *không mới* không phải ở cái vỏ ngoài mới được đầu tư bằng nội lực hoặc nhờ đầu tư tiền ODA hoặc ADB, mà là ở nội dung vận hành nội tại của nó với tư cách là *cơ quan giáo dục*. Đã gọi là "cơ quan", thì tầm quan trọng là ở sự làm đúng chức năng, nhiệm vụ của nó. Ruột già ruột non cũng có tầm quan trọng

không hơn nhau là do chức năng riêng của chúng. Còn cái ruột thừa thì bất quá cũng đến như cái cà-vạt, có nắn nút đến đâu thì cũng đến thế là cùng. *Cơ quan giáo dục* cũng chỉ quan trọng không ở chỗ trang trí đẹp, sơn phết lại cho mới, mà quan trọng chỉ ở một điểm này thôi: trong cách thức nhà trường cư xử với *khái niệm*. Đó là *nguyên lý mới* chỉ đạo tập trung mọi hoạt động của nó. Hệt như Hồ Ngọc Đại vẫn đùa về bà già nhà quê mua *con dao mới*. Tất cả các con dao các cỡ các hình thù mà đều *cắt* theo phương thức dùng một lực đẩy mạnh vào vật được cắt để lấy ra một phần, thì đều *cùng một nguyên lý cắt mang tính cơ học*. Sẽ khác đi hoàn toàn về lí thuyết nếu cắt mà con dao lại không có lưỡi dao, thí dụ cắt bằng tia *lazer*, cắt mà không gây đau đớn gì cho người mang cái vật kia ra cắt, ấy thế mới cho là tài! Nhà trường tự xưng là mới thì cũng phải có lí thuyết khác với cái cũ. Chỗ khác nhau, xin nhắc lại lần nữa, là ở chỗ cư xử với những khái niệm trong các bài học đem đến cho người học.

Ta có thể dùng một vài sự kiện để giải thích tình thần đó một cách dễ hiểu.

Chẳng hạn, trong việc dạy ngữ âm tiếng Việt cho học sinh lớp Một, thì hai nhà trường có hai cách, một cách dạy chiếm lĩnh hệ thống các khái niệm, và cách kia thì dạy theo lối mô tả tự nhiên chủ nghĩa.

Nếu dạy theo khái niệm, thì tất cả mọi người dạy và mọi người học *chỉ có một đối tượng khách quan* để tổ chức chiếm lĩnh. Đây là vài thí dụ. Đối với khái niệm *nguyên âm* tiếng Việt, ai ai cũng thể hiện sự tồn tại của nguyên âm qua *phát âm*: [a] là [a], [o] là [o], nguyên âm đôi [ê] phát âm thành [jê]. Với khái

niệm vẫn, thí dụ như vẫn có âm đệm [wa] thì ai ai cũng phát âm nó khác với nguyên âm [a] ở chỗ [wa] có thêm âm đệm [w] "đệm vào" khiến cho [a] được phát ra tròn môi. Về khái niệm luật chính tả ghi âm tiếng Việt, thì chỉ việc cho học sinh *tuân thủ luật* là đủ: ["cờ"]-[e]-[ce], theo luật chính tả em phải ghi âm ["cờ"] bằng ký hiệu (hoặc con chữ) k và viết ra thành chữ *ke*. Xin người phản đối chớ vội vớ lấy chuyện này và giãy nảy lên, rằng ấy đấy các người cũng *áp đặt* trẻ em rồi nhé! Xin thưa: luật là áp đặt. Bạn lái xe bên tay phải là đúng luật khi ở những nước quy định "luật đi bên tay phải". Sang các nước khác, nơi họ quy định "luật đi bên tay trái", thì bạn phải lái xe bên trái mới là đúng luật. Khi đó đừng có hỏi "vì sao". Vì sao ư? Vì đó là luật. Luật đã định ra như thế. Vậy thì ta cho trẻ em học luôn luật, thế là xong.

Sẽ khác hẳn nếu ta đem cách dạy thực sự *mới*, cách dạy theo hệ thống *khái niệm* như trên, so sánh với cách dạy không theo khái niệm. Cách này tiến hành như sau: học nguyên âm [o] nhờ nghe giảng (trong hai tiết, 80 phút, theo đúng phân phối chương trình) về cách gáy của con gà trống để làm bật ra những con chữ o như sách "cải cách" giáo dục của Việt Nam đã làm từ năm 1980 đến tận hôm nay, năm chuyển tiếp sang Thiên niên kỷ mới (chưa kể là còn có cả cách mạng thông tin làm ra "phần mềm hỗ trợ" cách dạy như thế nữa). Rồi đến khi dạy sang những điều khác, lý ra thì phải dạy theo khái niệm, nhưng lại chỉ mô tả theo những điều mắt thấy tai nghe: với tiếng [ke] thì ["ca"]-[e]-[ke]; với vẫn [oan] thì [o]-[a]-[nờ]-[oan]; lẽ ra phải dạy luật chính tả ghi âm ["cờ"] trước vẫn có âm đệm, thì lại "mô tả" theo cái có thật trên giấy thành ["cu"]-[u]-[a]-

[kwa], hoặc để khỏi phạm húy chữ "cu" (chả là các cụ ngày xưa lúc còn bé cũng từng có lúc bị mẹ gọi bằng "thằng cu") thì đánh vần thành [quờ]-[a]-[qua]. Cách dạy học không dùng đến khái niệm như vậy, và chỉ dùng cách "mô tả tự nhiên chủ nghĩa" như thế, có lẽ nên được đặt tên là "phương pháp lay cụ đề" cho dễ đưa vào lưu danh sử sách.

So sánh hai cách dạy ngữ âm tiếng Việt - mẹ đẻ như trên, ta sẽ hiểu vì sao cách dạy theo *Công nghệ Giáo dục* lại tạo ra kết quả nhanh hơn và chắc chắn hơn. Nhiều giáo viên ở các miền nói những phương ngữ rất khác hoặc hơi khác với ngôn ngữ "phổ thông" đều nhận xét rằng: dạy theo các khái niệm ngữ âm giúp cho học sinh phát âm chuẩn dần, giúp cho các vùng xích lại gần nhau về tiếng nói. Học theo cách đó thì một em người Dao, người Mông, người Êđê cũng sẽ học như một em người Kinh: hiện thực tại những tỉnh miền núi có nhiều dân tộc khác nhau đã và đang dạy theo Công nghệ Giáo dục hoàn toàn chứng thực cho điều đó.

Từ lớp Hai, nghĩa là sau khi học sinh đã "biết chữ", có con đường *mới* cho các em học các *khái niệm* từ, ngữ, câu. Từ, ngữ và câu là những khái niệm thuần khiết ngôn ngữ học. Tổ chức cho trẻ em chiếm lĩnh các khái niệm ngôn ngữ học thì công việc sẽ nhất quán. Nếu có một thiết kế rành mạch, thì gần như tất cả các giáo viên đều có thể dạy như nhau, tất cả học sinh đều có thể học như nhau, chất lượng các trường không xa nhau đến mức không kiểm soát được. Ngược lại với cách dạy các khái niệm ngôn ngữ học là cách tổ chức việc học theo các chủ điểm, chẳng hạn như "xuân hạ thu đông", "bạn bè", "nhà trường", "gia đình", "xã hội", "nghề nghiệp", phong tục"... có thể kể thêm

nhiều nữa, mô phỏng cái trí nhớ của em bé học trò đã được tiếp xúc nhiều hơn là chỉ có *một cụ đề*.

Với cách học tiếng Việt ở lớp 2 *theo khái niệm*, tiến trình công việc *học từ* chẳng hạn trên đại thể diễn ra như thế nào? Trước hết em được học cái khái niệm tổng quát nhất: một từ là một tên gọi thay thế cho một vật thật. Cái vật thật đó có thể là một vật thật vật chất: bàn, ghế, bảng, phấn, mẹ, bố, ông nội, mèo, gà, vịt... và đó cũng có thể là vật thật tinh thần: yêu, ghét, sợ, nhâm... Ngay từ đầu lớp 2, học sinh không học cách *cóp nhặt* vốn từ, mà học cách dùng những luật của *tín hiệu học*, những luật của *tín hiệu thay thế* cho các vật thật trên đời. Có cách thay thế *vô đoán* như ngôn ngữ. Có cách thay thế *quy ước* như tín hiệu giao thông, các biển báo. Có cách thay thế *mô phỏng* như tấm bản đồ hoặc bức tượng chân dung người anh hùng. Tất cả những vật thật đều có khả năng làm thành *cái nền* cho học sinh "rơi xuống", hoặc gọi cho có vẻ nghiên cứu là "nơi quay về", "nơi quy chiếu". Quy chiếu về vật thật là chỗ quay về chắc chắn nhất vì nó *chỉ duy nhất có một*. Còn nếu quy chiếu một từ về theo một hoặc nhiều từ khác, hoặc bằng những lời nói vô cùng phong phú của các giáo viên các kiểu, thì quả là một mê hồn trận với người học là con trẻ.

Dĩ nhiên, quy chiếu vào chủ điểm có ưu thế là tạo ra chút hấp dẫn. Song trong học tập, càng hấp dẫn lại càng tệ hại, vì nó khiến tư duy người học đi lan man. Người dạy lại càng có điều kiện đi lan man hơn người học. Nước ta làm gì có đủ bốn mùa để mà phong hoa tuyết nguyệt? Miền Nam nước ta có lẽ chỉ có hai mùa, là mùa mưa và mùa khô. Ngày chiến tranh chống Mỹ, các chiến dịch tổ chức theo hai mùa rành rọt như vậy. Khi hòa bình

thì có bài hát rồi đấy "anh ở trong này không có mùa đông..." có sao trong sách lại có đủ bốn mùa bắt học sinh ra rả? Còn ở Điện Biên thì một ngày có đủ bốn "mùa". Làm sao có thể có chỗ "rơi" thấp nhất cho người học quy về mỗi khi cần quay về?

Khi trẻ em học Toán thì nhà trường mới cũng có cách dạy theo khái niệm và nhà trường kiểu cũ cũng có cách dạy không bằng khái niệm.

Cái *con tính cộng* và cái *khái niệm cộng* là hai điều rất khác nhau. Có thể học rồi luyện với rất nhiều con tính cộng, học đến nỗi bị xã hội la lên là quá tải, học ở sách giáo khoa chính thức chưa thỏa còn phải mua thêm nhiều sách bài tập kế hoạch 2 hoặc đĩa CD cách mạng thông tin đem về nhà những mong sáng tạo thêm vào các buổi tối, học ở trường chưa đủ còn tranh thủ học thêm ở nhà cô, nhà thầy và lớn lên nữa sẽ là ở các "lò luyện thi"; điều tai họa là học nhiều đến thế mà vẫn cứ không đến được với *khái niệm cộng*. Nguy hại hơn khi lại có những yếu tố lạ tham gia vào chỗ trống thiếu khái niệm: vừa mới học xong qua loa cách làm con tính cộng đã phải vận dụng vào thực tế, coi đó mới chính là "nội dung", là "tư tưởng" của giờ Toán. Hợp tác xã sản xuất nhiều hơn cá thể bao nhiêu, và ngày nay, thời thượng hơn, thì tổng công ty trách nhiệm vô hạn sản xuất ít hơn doanh nghiệp trách nhiệm hữu hạn bao nhiêu? Người ta quên bằng đi rằng chỉ duy nhất cái *khái niệm cộng* mới chính là *nội dung* của giờ Toán học bài về "phép cộng".

Nhà trường mới nhất thiết phải dạy trẻ em theo hệ thống khái niệm thì con đường học hành sẽ vừa tỉnh giản, lại vừa chắc chắn. Đây không phải ý kiến của riêng ai, mà từng là lời chỉ bảo của cụ Hegel.

Hegel từng so sánh hai con đường đi vào khoa học, một con đường dễ nhất hạng, được Hegel gọi bằng con đường "mặc bộ áo ngủ" để chộp lấy những điều hời hợt làm mục tiêu "học tập", và một con đường kia, khó khăn hơn, chông gai hơn, được Hegel gọi bằng con đường "mặc bộ áo đại tu sĩ" (hiểu *tu sĩ* ở đây theo nghĩa tích cực, không mê tín dị đoan). Hegel coi học tập chân chính không phải như là thứ hoa cà, hoa cải, như pháo bông làm vui mắt. Chỗ khác nhau giữa học thật và học giả là ở đâu? Hegel viết:

Những tư tưởng đích thực và trí khôn khoa học chỉ có thể có được thông qua lao động với khái niệm. Chỉ có khái niệm mới đem lại cho con người cái phổ quát của tri thức, cái không còn nằm ở cõi thiên lương nữa mà là một sự hiểu biết nhờ học hành đầy đủ⁽¹⁾.

Công bằng mà nói, nếu chỉ nhìn bên ngoài, thì trong các sách giáo khoa của nhà trường hiện nay cũng thấy có rất nhiều khái niệm. Song, ở đây có mấy điều cần làm rõ: một là, *cách hiểu* về khái niệm, sau đó là *cách dạy* những khái niệm đó. Nói cách khác, vấn đề về *khái niệm là gì* và vấn đề về *chiếm lĩnh khái niệm như thế nào?*

Ta nên cẩn thận, vì ở đây cũng xảy ra tình trạng giống như trường hợp chú A Q. của Lỗ Tấn. Chú cũng từng tuyên bố rõ to là chú đi theo cách mạng, diễn đạt theo cách riêng của chú là "xin dầu hàng đảng cách mạng". Ấy vậy mà, tội nghiệp chưa, chú hoàn toàn không phải là người đang làm cách mạng! Chú không thấy cái đảng cách mạng đâu đã đành, và khi mang máng thấy "nó" thì cũng không biết dùng cái công cụ đảng cách

mạng dó ra sao. Thế rồi bị chém cái "sắt" mà chẳng hiểu vì lẽ gì mình bị chém, trước khi chết vẫn thên thẹn vì chưa thoát nạn mù chữ, vì không biết ký tên, trước khi lên đoạn đầu đài, thay cho chữ ký, vẫn mới chỉ vẽ nổi cái vòng tròn không tròn, nghĩa là nó meo méo!

Vậy là, khi nói về Nhà trường mới và Phương thức Nhà trường mới, ta không thể né tránh mà không xét hai điều: *khái niệm là gì?* và cách thức tổ chức cho trẻ em *chiếm lĩnh khái niệm* là như thế nào?

2. Khái niệm là gì

Định nghĩa "khái niệm là gì" là điều vừa khó và cũng vừa không khó. Khó, nếu cứ đi theo cách định nghĩa cổ truyền. Không khó, nếu có cách làm hợp lí hơn, dĩ nhiên là hợp lí về phương diện lí thuyết, chứ không phải hợp lí theo cách tùy tiện.

- Trong quá khứ xa và gần đã từng có vô số cách định nghĩa *khái niệm*. Ta có:
- Cách *duy danh*, kiểu định nghĩa "tổ quốc" là "đất nước", "giản dị" là "mộc mạc", như thường thấy trong sách giáo khoa. Lưu ý rằng cách định nghĩa duy danh không phải là khi nào cũng sai. Sai hoặc đúng là tùy thuộc trình độ người định nghĩa. So sánh hai trường hợp sau chẳng hạn thì có thể thấy, cùng là cách định nghĩa duy danh nhưng có cách sai và có cách đúng: cách a./ một nhà nghiên cứu của một Viện lớn ở Hà Nội định nghĩa Công nghệ Giáo dục bằng cách lấy yếu tố *công nghệ* ra và dùng lối "dịch", gọi đó là *technologie*, và cách b./ theo lối Hồ Ngọc Đại định nghĩa Công nghệ Giáo dục là đường

lối của một kiểu nhà trường *tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh khái niệm theo chuỗi việc làm tương minh, tuyến tính, thông qua những thao tác thực hiện một cách khách quan và kiểm soát được bên ngoài các cá thể*".

- Cách mô tả hình thức, đó là kiểu định nghĩa thí dụ như "bà goá" thì 1. là phụ nữ; 2. là phụ nữ đã trưởng thành; 3. là phụ nữ đã lấy chồng; 4. người chồng đó đã chết. Cách mô tả theo hình thức bề ngoài này, trong trường hợp tốt nhất, có thể dùng cho người lớn tuổi, đã có hiểu biết, còn thì khó có thể dùng để *chuyển giao* cho học sinh, nhất là học sinh ít tuổi.
- Cách định nghĩa kiểu *câu rút gọn*, là kiểu thường thấy dùng khi phải nói lại rất ngắn một vấn đề lí thuyết khó và dài, hoặc một học thuyết. Đây là vài thí dụ: những định nghĩa kiểu đó thường bắt đầu bằng "Thuyết tương đối là...", "Chủ nghĩa Marx là...", hoặc như trong trường hợp ta đang quan tâm, *Công nghệ Giáo dục là $A \rightarrow a$, với A là các khái niệm khoa học và a là A đã chuyển vào trong tâm lí người học*.
- Cách định nghĩa *lối hành dụng*, mà điển hình là cách Lênin định nghĩa "Chủ nghĩa cộng sản là gì? Đó là chính quyền xô-viết cộng với điện khí hoá". Hoặc đó là cách Hồ Ngọc Đại thường nói gọn *Công nghệ Giáo dục là Thầy thiết kế - Trò thi công*.
- Cách định nghĩa *lối lặp lại dư thừa*, cách này thường thấy đầy rẫy trong từ điển, thí dụ "cộng là thao tác của phép tính ngược lại với phép trừ", "lành tính là bệnh không có tính chất nguy hiểm, trái với ác tính". Theo

cách này, Công nghệ Giáo dục được định nghĩa là *nền giáo dục không có tình trạng Thầy giảng giải - Trò ghi nhớ, mà thay vào đó là Thầy tổ chức - Trò hoạt động*.

- Cách định nghĩa *lối vòng vèo* là cách ta thường gặp, thí dụ như "*hoóc môn* là một chất được tạo ra bởi một *tuyến nội tiết*, và cái tuyến nội tiết này được xem như là nơi sản xuất ra *hoóc môn*".
- Xin bạn đọc lưu ý cho, tác giả còn thủ lại để dành *một cách định nghĩa khác* nữa để rồi sẽ đưa chung vào mục *xử lý với khái niệm* và là *xử lý khái niệm với trẻ em trong nhà trường*, phần đó sẽ trình bày ngay bên dưới đây!

Song, có lẽ đến đây cũng nên dừng lại chút đỉnh để phân tích chuyện định nghĩa, ngõ hầu rút ra một vài điều gì đó có ích chung cho nội dung đang bàn trong chương sách này. Vì sao lại cần phân biệt ra cách định nghĩa khái niệm dành cho người lớn và cho trẻ em? Chúng khác nhau ở chỗ nào?

Cách định nghĩa phổ biến một khái niệm cung cấp cho người lớn là định nghĩa bằng lời, theo lối "dịch". Đó là vì những định nghĩa này được đưa ra cho người lớn. Mà giữa người lớn và trẻ em là một khoảng cách không nhỏ chút nào. Những *ngghi thức vào tuổi trưởng thành* mà các xã hội "hoang sơ" vẫn duy trì có thể cho ta thấy sự khác nhau biết bao giữa người lớn và trẻ em. Howard Gardner đã kể ra *ba dạng giáo dục có tính chất chuyển tiếp* giữa giai đoạn thiếu niên và người trưởng thành, trong đó những "ngghi thức" đó là rất đặc trưng⁽²⁾. Điểm khác biệt quan trọng giữa tuổi nhỏ và tuổi trưởng thành là người nhỏ tuổi *phải học* để thành những người trưởng thành có hiểu biết. Khi thành người lớn, con người sẽ đem những hiểu biết đó

ra *dùng*. Sẽ rất nguy hiểm khi áp dụng lối định nghĩa này đưa vào sách giáo khoa và cung cấp trên lớp cho trẻ em học. Cách thức trẻ em học không hề có nghĩa là nhại lại những định nghĩa khái niệm của người lớn, mà học đối với các em có nghĩa là phải *làm ra* khái niệm, nói cho chính xác hơn là *làm lại* khái niệm trước khi đem dùng khái niệm đã chiếm lĩnh được. (Nội dung về cách tổ chức chiếm lĩnh khái niệm cho trẻ em ở Nhà trường mới sẽ được xét kĩ ngay sau đây).

Nhưng như vậy không có nghĩa là lối định nghĩa khái niệm "kiểu người lớn" là đủ. Vì ngay cả với người lớn, lối định nghĩa bằng lời này cũng rất dễ bị nguy cơ rơi vào thiếu hụt, vụng về, và lảm nhảm siêu hình. Chẳng hạn như có tác giả đã viết như sau, mà nếu đọc kĩ ta sẽ thấy vấn đề thành ra rất khó ngay cả cho người lớn nếu phải đem khái niệm ra sử dụng:

Khái niệm là những biểu trưng chúng ta thường dùng để giao dịch với nhau⁽³⁾.

Có tác giả khác "dịch" dài hơn, tưởng là kĩ hơn, kỳ tình vẫn không đủ, và cũng khó có thể "dùng" được:

Một cách điển hình, khi ai đó chứng minh được rằng một người nọ đã có khả năng phạm trừ hóa và đưa ra được cùng một câu trả lời cho các kích thích khác nhau có chung đặc tính, ta nói người đó đã thu được một khái niệm. Bản thân khái niệm là cái ta không nhìn thấy. Nó được trừu tượng hóa lên từ những điều mọi người cùng chung một nền văn hóa đã thỏa thuận được với nhau⁽⁴⁾.

Một nhóm tác giả khác cũng đã lại **định nghĩa** cho "khái niệm" như sau:

Ta có thể tin chắc rằng từ "động cơ" với tư cách là một thành phần của ngôn ngữ thuộc khoa học hành vi, là một khái niệm. Song, chắc chắn bạn sẽ hỏi, vậy khái niệm là gì? Một khái niệm là một danh từ để chỉ thuộc tính hay đặc điểm mà các cá thể (hoặc các vật) có chung với nhau. [...] Trí khôn, sự âu lo, tình trung thực và sự cứng nhắc đều là những danh từ để chỉ các đặc tính của các cơ thể, và do đó cũng là các khái niệm⁽⁴⁾.

Ta có thể thấy rằng tất cả những định nghĩa như trên cho *khái niệm về khái niệm* đều là những định nghĩa không tài nào mà đúng được. Chỉ cần vạch ra một nét này thôi: khái niệm được diễn đạt *thay thế* bằng một từ, nhưng khái niệm nhất quyết *không phải là một từ*. Khái niệm cái cốc uống nước có thể diễn đạt bằng nhiều từ: ở Việt Nam nó là *cốc, ly, vại*, ở trên thế giới nó có thể là *verre* hoặc *glass* tùy vùng. Những từ khác nhau đó lại cùng chỉ định một khái niệm cốc. Vậy *cốc* với tư cách *khái niệm* vật dùng để uống nước sẽ khác như thế nào với *cũng từ "cốc"* đó nhưng dùng để cắm hoa hoặc để chèn giấy?

Khi vận dụng vào những lĩnh vực cụ thể, lối định nghĩa bằng lời, siêu hình như trên lại càng khó đúng. Cách định nghĩa như thế nào sẽ dẫn tới cách tổ chức chiếm lĩnh khái niệm như thế ấy. Có lẽ sẽ sáng tỏ thêm việc hiểu khái niệm nếu ta xem xét việc chiếm lĩnh khái niệm.

3. Chiếm lĩnh khái niệm

Định nghĩa *khái niệm* đã khó song cũng vẫn không khó bằng việc tổ chức cho học sinh *chiếm lĩnh khái niệm*. Dạy học, giáo dục, chính là làm công việc đó. Nếu có được một cách định

nghĩa khác hẳn cho *khái niệm*, thì có thể có sự nối liền nhất quán giữa cả hai điều đang xét, khái niệm là gì, và tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh khái niệm như thế nào.

Để giúp vui cho bạn khi đọc đến mục chiếm lĩnh khái niệm nói trong sách này, tác giả xin kể một chuyện hoàn toàn có thực, nghe được theo lời kể của một cô giáo hiện đang làm việc tại Hà Nội.

Chuyện như sau: chiều hôm đó đến phiên chồng cô giáo thổi cơm. Cô giáo dạy học xong còn ung dung gặp gỡ chị em rồi tà tà về muộn. Cô đã cẩn thận viết mảnh giấy nhỏ báo cho chồng biết phải làm những món gì, đặc biệt chú ý món xa-lat trộn dấm, vì bây giờ thành phố đã có Rau Sạch, cần phải tận hưởng cái món Rau Sạch đó. Về nhà, *cơm nước xong trời vừa tối*, anh chồng thủng thẳng khen sự đổi mới của ngành lương thực - thực phẩm thông qua món Rau Sạch. Anh nói: "Kể bây giờ có ứng dụng tiến bộ khoa học cũng thích, món Rau Sạch thật vô cùng tiện lợi, hoàn toàn đỡ tốn nước rửa rau." Cô giáo đã tròn tròn mắt lên khiếp hãi, rồi trách cứ chồng, rồi nôn oẹ cả hồi dài. Người chồng vẫn hoàn toàn thấy mình vô tội. "Rau sạch" mà! Anh làm đúng theo cách hiểu (cách chiếm lĩnh) *khái niệm* rau sạch của anh.

Thật dễ và cũng không dễ khi nói rằng "rau sạch" vẫn là "rau không sạch" và trước khi nấu nướng vẫn phải rửa rau cẩn thận, ít ra cũng rửa cẩn thận bằng loại "rau không sạch" theo cách hiểu trước khi có Rau Sạch. Với người đã trưởng thành, chỉ cần định nghĩa khái niệm đó bằng lời là đủ: đó là rau không dùng hóa chất để bón, nhưng vẫn phải dùng phân hữu cơ thì mới cho năng suất cao. Nhưng với người đã trưởng thành mà

"định nghĩa" còn khó khăn đến thế, vậy với trẻ em, liệu một vài câu "định nghĩa" cho những chuyện tây đình như *nguyên âm*, *phụ âm*, *âm đầu*, *âm chính*, *âm đệm*, *âm cuối*... liệu có dễ? Hoặc giả cứ dùng con gà *gáy thành chữ o* cho dễ định nghĩa? Và con gà gáy thành chữ o cho các em một khái niệm gì?

Đến đây, có lẽ chúng ta nên dừng lại và trở về với Hegel chút xíu, trở về đủ để có cái gốc xem xét nốt chuyện khái niệm là gì và cùng một lúc xét cách thức chiếm lĩnh nó thế nào.

Tác giả xin thú thực đã... hơi bị uống thuốc liều khi dám cả gan dụng chạm tới cây cổ thụ Hegel ở đây. Không dám múa rìu qua mắt thầy, tác giả chỉ có một đôi điều tự an ủi như sau để rồi thôi thì một liều ba bảy cũng liều. Tác giả nghĩ đến cuốn tiểu thuyết *Những kẻ làm quan* (Les mandarins) của Simone de Beauvoir. Trong tiểu thuyết này, nhà văn xinh đẹp vợ của ông Jean-Paul Sartre triết gia đã kể về một nhân vật, anh ta trong một "cơn" hăm hở nghiên cứu triết học, đã *ngồi ở chân cầu thang đọc liên ba đêm ngày và đọc xong toàn bộ tác phẩm Hegel*. Tôi thấy nhân vật đó rất đáng yêu và thật đáng đưa vào mục "người tốt việc tốt". Có một trường hợp ngược lại, nghiên cứu Hegel lỗi cù của dằng dai kiểu Hồ Ngọc Đại: anh thường khai báo (chẳng biết có thành khẩn không) là *mỗi khi gặp những buổi nông nhàn không biết làm gì thì anh thường đọc Hegel*. Tôi thấy cách đọc của nhân vật giáo sư tâm lý học này cũng lại đáng yêu nốt. Tôi tin là cả hai nhân vật vừa kể đều nhận được những bài học từ Hegel. Song, nếu giả sử ta tổ chức một cuộc hội ngộ cho hai độc giả Hegel kia, thì chắc chắn sẽ xảy ra tình hình là cả hai người đều nói mình *hiểu và không hiểu* Hegel. Vì thế mà, phải là người uống thuốc liều như tác giả

sách này, thì mới dám táo gan viết đôi dòng tóm tắt ý kiến Hegel để dùng cho sách của mình.

Trên kia đã nói, Hegel coi *khái niệm* mới là cái nhân lõi của tri thức, *khái niệm* mới là mục đích, mục tiêu của sự chiếm lĩnh thế giới. Không chỉ nói về tầm quan trọng của khái niệm, Hegel còn phát triển một lí thuyết về khái niệm, đem lại cho *khái niệm* một bản chất vô cùng biện chứng, vô cùng năng động, vô cùng biến chuyển, vô cùng chặt chẽ, vô cùng mềm dẻo, vô cùng phát triển. (Khổ chưa, tìm mãi không được một từ mình cần để diễn đạt cho đúng). Khái niệm, theo lí thuyết của Hegel, luôn luôn ở trạng thái vận động, mỗi lần vận động nó lại thay đổi, không phải sự "thay đổi" theo lối *thêm vào bớt đi*, mà là thay đổi cơ bản, do chính nó tạo ra sự tự thay đổi, đồng thời nó cũng tạo ra sự thay đổi cả cho người chiếm lĩnh nó lẫn cái công cụ dùng để chiếm lĩnh nó. Ôi, thật là dài! Vì thế mà lại phải thêm.

Cái thế giới chúng ta có ý định muốn chiếm lĩnh gồm những thực tại (được Hegel gọi bằng *các đồ vật*). Trong những thực tại hoặc thế giới đồ vật đó, muốn chiếm lĩnh chúng, thì cần phân biệt ra đâu là *chân lí* và việc chiếm lĩnh được chúng cũng chính là chiếm được *chân lí* (mà Hegel gọi bằng *cái tuyệt đối*) chứ không chỉ đơn giản là chiếm lĩnh được những *sự thật* (mà Hegel gọi bằng *cái có thật*). Hegel viết:

Cái tuyệt đối là cái duy nhất có thật, và duy chỉ trong cái có thật là có cái tuyệt đối. (Hegel, sđd ở 1, trang 81).

Để chiếm lĩnh cái thực tại rồi ren hỗn mang chưa phân biệt rõ rệt ấy, ta cần có công cụ. Công cụ mà con người dùng không thể là cái thứ công cụ mang tính chất rất thụ động, vì thế, theo Hegel, con người cần có cái công cụ cho sự nhận thức, cái công

cụ đó có thể và nó phải là cái công cụ *có khả năng làm biến đổi*. Biến đổi cái gì? Biến đổi cả cái được chiếm lĩnh lẫn chủ thể đi chiếm lĩnh. Hegel viết:

Trước hết cần xét cái công cụ giúp ta chiếm lĩnh cái tuyệt đối hoặc là cái công cụ qua đó ta tri giác được cái tuyệt đối. (Hegel, sdd ở 1, trang 79).

Cái công cụ biện chứng và tuyệt vời đó nằm ở ngay trong nhận thức của ta. Hegel viết:

Nếu nhận thức là cái công cụ cho phép chiếm lĩnh cái bản chất tuyệt đối, thì ngay lập tức ta thấy rõ ràng là việc áp dụng một công cụ vào một vật không khiến cho cái vật này y nguyên như cũ mãi, mà ngược lại, tác động lên vật đó một sự nhào nặn và một sự cải biến. (Hegel, sdd ở 1, trang 79).

Tại sao lại có sự "nhào nặn và cải biến" như thế? Bởi vì, công việc chiếm lĩnh cái tuyệt đối là cả một cuộc hành trình của công cụ, cũng chính là của nhận thức của ta, tới cái đích. Trong cuộc hành trình đó, cái chủ thể đi chiếm lĩnh khái niệm hòa nhập vào với cái đối tượng định chiếm lĩnh, rồi cái nhận thức "nhào nặn và cải biến" cái đối tượng đến đâu thì cái nhận thức ấy cũng thay đổi lên bậc cao hơn. Vậy là cuộc hành trình tới đích là cả một chặng đường dài, Ta lớn lên tới đâu thì Cái Tuyệt Đối cũng lớn lên tới đó tương ứng, ở trong Ta. Hegel viết:

Đối với nhận thức, một cách tất yếu, cái mục đích cũng nằm trong cả chuỗi hành trình tiến lên từng bước; nó nằm đó nơi nó không còn nhu cầu đi xa hơn bản thân nó nữa, nơi nó bắt gặp chính mình và ở đó khái niệm tương ứng với đồ vật và đồ vật tương ứng với khái niệm. Vì thế mà cuộc hành trình tiến tới mục đích là điều không cưỡng nổi, và không một giai

đoạn nào trước đó có thể đem lại sự thỏa mãn. (Hegel, sdd ở chú thích 1, trang 85).

Hegel gọi từng chặng đường trong cuộc hành trình dài tới mục đích đó là những chặng hội nhập *khái niệm* và *đồ vật*, hòa làm một cái *đối tượng* với tư cách là *cái tồn tại cho kẻ khác* và *cái tồn tại trong nó* thành cái nhận thức mới cho ta, của ta, trong ta, thành cái Ta đích thị. Hegel viết:

Nếu giờ đây chúng ta xem xét mặt chân lí của sự hiểu biết, dường như chúng ta đã xem xét cái gì ở trong nó. Đơn giản là vì, trong cuộc xem xét ấy, nó là đối tượng của chúng ta, nó là cho chúng ta. Cái chúng ta định coi là bản chất của nó, trái lại sẽ không phải là chân lí, mà chỉ là cái chúng ta nhận thức ra từ nó, của nó. (Hegel, sdd ở 1, trang 87).

Hegel còn tiếp tục nói tới quá trình đó, coi hành trình nhận thức đó cũng tất yếu làm *nảy sinh* ra cái đối tượng mới nữa cho nhận thức. Tất cả được nằm trong sự chuyển động, sự vận động không ngừng, biến đổi lẫn nhau, quy định lẫn nhau, thay đổi lẫn nhau: chủ thể thay đổi khi nhận thức về cái đối tượng đã bị hoặc đã được thay đổi, và đối tượng khi đó cũng thay đổi chứ không còn nguyên vẹn như "trước" nữa, cái *vật tự nó* tuy đã biến thành *vật cho ta*, nhưng rồi cả hai phạm trù đó cũng không dừng lại yên một chốn.

Đó là cụ Hegel biện chứng. Thật khó có thể kết luận mà không sợ bị rơi vào dễ dãi. Song ngay cả cụ Hegel kỹ tính đó cũng có lúc cần viết lời kết luận:

Chính cái tính tất yếu đó đã khiến cho con đường đi tới khoa học kia tự bản thân nó đã là khoa học, và do đó, do nội

dụng của nó, trở thành khoa học của sự trải nghiệm của ý thức. (Hegel, sđd ở 1, trang 90).

4. Lại nói thêm về chiếm lĩnh khái niệm

Nói về Hegel thực ra chỉ để thỏa mãn một dụng ý này: khi có ý định chuyển giao *khái niệm* cho học sinh, phải tiến hành công việc một cách *biện chứng*, tiến hành trong sự vận động, trong cả *chuỗi quy trình*. Đồng thời công việc trong cả chuỗi đó phải được tiến hành bởi chính chủ thể, vì có sự biến cải, sự tác động lẫn nhau giữa Cái được chiếm lĩnh với cái Cách ta đi chiếm lĩnh. Mọi ý đồ lí giải công việc học mà không tuân thủ nguyên lý đó ẽ rằng sẽ khó mà có thể đúng. Nói cách khác, nếu có một nhà trường mà ở đó mới chỉ là sự giảng giải khái niệm, của sự học thuộc lòng định nghĩa cho "khái niệm", thì đó chưa phải là nhà trường đích thực, vì chủ thể học sinh chưa tham gia vào chính tiến trình ("cuộc hành trình đến với cái tuyệt đối") dài dặc chiếm lĩnh cái nhận thức và tự biến cải nhận thức.

Song nhà trường vẫn đang cố gắng "quây" để tự biến đổi, chủ yếu để xử lí các khó khăn nó bắt gặp. Để càng ngày càng nhận thức rõ hơn về *cơ quan giáo dục* đó, ta thử xem xét vài ý xoay quanh *khái niệm* dạy đọc và học đọc trong nhà trường và cách thức nhà trường tổ chức *chiếm lĩnh khái niệm* đó.

Tại sao lại chọn việc học đọc để xem xét? Vì nó gần gũi với nội dung sách này, đó là một lẽ. Còn lẽ nữa, vì đó là địa hạt vô cùng khó. Đã có quá nhiều khó khăn trong việc dạy đọc cho học sinh tiểu học, nhất là ở những quốc gia nói ngôn ngữ Ấn-Âu. Ngôn ngữ của họ khó học hơn tiếng Việt, vì các tiếng nói đó có biến hóa hình thái. Còn ở nước ta, việc dạy tiếng Việt theo lối

thủ công "người biết chữ dạy người chưa biết" vẫn có thể trụ được khá lâu. Thực ra, nếu ngày nay ta thay đổi quan niệm về dạy học cũng chỉ là vì muốn đổi mới cung cách tư duy của người học, chứ nếu chỉ cốt "biết đọc biết viết" thì thế nào cũng được. Tại các nước nói ngôn ngữ Ấn-Âu vừa nêu, cũng có phong trào người lớn tuổi dùng thời giờ rảnh rỗi đến các trường kèm cặp học sinh đang gặp khó khăn về đọc. Và thương ôi, theo quan sát của tác giả sách này, càng "phụ đạo" theo kiểu đó, khó khăn cho các em càng tăng thêm. Nhìn những chị em nặng nề ngồi ép bên chú bé mảnh mai để "phụ đạo", ta thấy ngay sự "quá tải" không chỉ ở chương trình, mà còn cả ở cung cách thực hiện chương trình!

Vì sao? Vì chưa giải quyết được vấn đề *khái niệm* đọc và do đó chưa xử lí nổi cách dạy học dựa trên cách hiểu đúng về học đọc. Ta hãy nghe ý kiến người trong cuộc, Schwebel Milton và Raph Jane:

Đọc là một hoạt động đòi hỏi năng lực tâm trí biết hình dung các đồ vật bằng những dấu hiệu quy ước khác hẳn các đồ vật được chúng thay thế. Cái công cụ qua đó đưa trẻ phát triển năng lực tâm trí phát triển tuần tự từng bước qua mối quan hệ tương tác với thế giới đồ vật như chúng tôi đã mô tả. Các va chạm càng có ý nghĩa và càng đa dạng bao nhiêu giữa đứa trẻ và thế giới thực thì cái "cơ sở tư duy" của chúng càng tốt hơn, làm cơ sở cho việc học đọc⁽⁵⁾.

Thế là, qua ý trên đây, ta thấy các tác giả về dạy đọc đó đã lẫn lộn khái niệm, nhập nhòe giữa *ngữ âm* và *ngữ nghĩa*. Theo tiêu chuẩn của Hegel đưa ra, các bạn đó đã sai hai lần: họ lẫn lộn *đối tượng chiếm lĩnh*, và họ luôn luôn yêu cầu học sinh

trong cùng một lần chiếm lĩnh ít ra là hơn một hoặc nhiều khái niệm khác nhau. Ngoài ra còn một sự lầm lẫn siêu hình khó tha thứ nổi đó là không coi công việc *học đọc* mới mẻ trong đời các em như là cả một cuộc hành trình. Một cuộc hành trình do nhà giáo dục *chủ động tổ chức thiết kế*. Trái lại, các bạn ấy vẫn nhấn mạnh đẩy tin cậy vào những cái được gọi tên là *những yếu tố tiên báo* tạo thành cả một *ma trận những kiến thức chuẩn bị sẵn* cho trẻ em trước khi tới trường chính thức học đọc. Các bạn đó coi việc chuẩn bị những yếu tố tiên báo cho trẻ em 6 tuổi trước khi đến trường là rất cần, chúng giúp các em có *đủ kinh nghiệm nắm bắt nghĩa các từ (?) trong các bản vẽ, các sách từ vựng và các sách học đọc. (?)*⁽⁶⁾.

Các tác giả đó cũng vận dụng lí thuyết tâm lí học Piaget, nhưng vận dụng sai lạc những thành tựu Piaget vào những lí giải không chắc đúng:

Sự quan sát nghiêm túc của Piaget về cách thức phát triển tri thức ở trẻ em đã giúp ta hiểu rõ hơn bản chất các khúc kinh nghiệm lặp đi lặp lại ở trẻ em trước tuổi lên 6 khiến các em có thể tiến tới mục tiêu học đọc theo lối nhà trường. Hệ thống quan sát của Piaget cũng cho ta những manh mối thăm dò trình độ tư duy của trẻ và do đó có thể chuẩn bị cho các em học đọc một cách đầy đủ⁽⁶⁾.

Và lại vẫn dựa theo Piaget để kể ra tỉ mỉ hơn những "yếu tố tiên báo", và coi đó như là những "kinh nghiệm" của trẻ em dẫn tới năng lực học đọc:

Một là: bắt chước, mà trong 2 năm tuổi đời đầu tiên, được coi như nguồn học tập chủ yếu. Bắt chước và dùng đồ vật như

đồ chơi dẫn tới những hình ảnh tâm trí (biểu tượng) theo cách riêng, coi như đã có biểu tượng của khái niệm bên trong tâm lí.

Hai là: đưa trẻ sau đó có khả năng thay thế vật này cho vật khác (cưỡi ngựa bằng cây gậy chẳng hạn), mà trong những thay thế đó có cả những "âm" (thí dụ "quạc quạc" có nghĩa là vệt), tiếp đến là những trò chơi đóng vai là hình thức phát triển cao hơn nhiều về tư duy và về hành động mang tính xã hội, không chỉ là sự bắt chước đơn giản nữa⁽⁷⁾.

Ba là: có năng lực tạo ra những biểu tượng bằng nặn và sau đó là vẽ. Đây là cơ hội cho trẻ em có những biểu tượng nhất thể trong tâm lí. [...] các hình vẽ là cây cầu quan trọng từ chủ đề hoặc hành động sang dấu hiệu hoặc từ (mặc dù tự thân chúng vẫn còn chưa đủ)⁽⁸⁾.

Đồng tình với những quan điểm như trên, có tác giả đã khuyên người thầy giáo cần cho trẻ em "quay lại" với kinh nghiệm cũ như thế trước khi cho các em tiếp xúc với các biểu trưng và tín hiệu, tức là trước khi cho các em học đọc. Lời khuyên đó còn được cụ thể hóa bằng gợi ý về việc nên dùng nhiều hình minh họa cho sách học đọc. Điều này ta thường thấy trong các sách học đọc của nhiều nước văn minh. Càng giàu càng có điều kiện đầu tư vào những hình ảnh đó. Ngay ở Việt Nam cũng có lần khi mới ra bộ sách "con gà" năm 1980, từng đã có người giải thích đến là tân kỳ rằng "sách học đọc của trẻ em nước ta từ nay sẽ có *kênh hình và kênh chữ*". Nghe thì hấp dẫn lắm, và cũng khối người lóa mắt. Còn đúng ra, cuốn sách học ngữ âm lớp Một ở dạng lý tưởng nhất thì không nên có hình và có chữ. Chữ thì có thể cho xuất hiện đúng lúc, khi trẻ em bắt đầu học biết được cách *dùng ký hiệu thay thế* cho âm

thanh. Càng không nên cho chữ xuất hiện sớm nữa, ở lớp Mẫu giáo chẳng hạn, chỉ tổ làm đầu các em bị đầy. Hình thì càng không nên đưa vào. Vì hình ảnh làm sao những tính cách thuần túy ngữ âm khi trẻ em bắt đầu học lớp Một⁽⁵⁾.

Luôn luôn lo lắng chuyện "biết đọc" theo cách trên, và vẫn luôn luôn tuyên bố trung thành với Jean Piaget, các tác giả này cho thấy là những năm đầu cuộc đời đứa nhỏ được tạo ra bằng một lịch sử dài, bận rộn, hoạt động, trong suốt giai đoạn lịch sử đó, bắt đầu bằng những quan sát của chính mình, rồi sau đó bắt chước lại những gì đã quan sát được, trải qua hoạt động mà đứa nhỏ có được năng lực khu biệt và đi tới hiểu biết. Nó học được thông qua mối quan hệ tương tác giữa nó với trẻ em khác và người lớn tuổi. Nó học thông qua các trải nghiệm lặp đi lặp lại - đổ ra, rót vào, đưa ra, đặt vào, kéo dài, bẻ cong, xếp đồng, xây đắp, dần mỏng, thả vào nước, cắt, dán, tô màu, vẽ, chơi trò chơi - cả một dãy hành động tác động lên các đồ vật đã khiến em mê mải và thu hút hứng thú của em. Tóm tắt Piaget như vậy là khéo, song khi rút ra kết luận về một lí thuyết dạy trẻ em học đọc thì lại nhầm:

Cái lịch sử phát triển các cấu trúc này của đứa nhỏ trở thành người tiền trạm cho việc nó hiểu ý nghĩa (của từ ngữ) trong tiến trình đọc⁽⁶⁾.

Phê phán những điều trên, chiến lược giáo dục mới đưa ra cái gì mới hơn? Nó đã đưa ra những việc làm cụ thể của chiến lược Giáo dục mới, chứ không chỉ "kiến nghị" chung chung. Đây là thí dụ về một cách làm của Công nghệ Giáo dục từ năm 1978 nhằm tổ chức cho trẻ em 6 tuổi tròn bắt đầu học lớp Một chiếm lĩnh cả chuỗi khái niệm ngữ âm tiếng Việt theo cách sau:

Bắt đầu với *lời nói* của con người, mới đầu khái niệm đó còn trừu tượng hoặc chưa phân tích:



Cũng chuỗi lời nói đó, sau được phân tích thành từng *tiếng* rồi (mà khái niệm khoa học ở đây là: tiếng Việt Nam là tiếng đơn âm tiết, khái niệm này được học sinh khám phá thông qua hành động phân tích đơn giản):



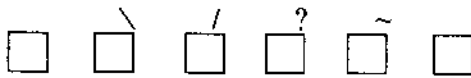
Các tiếng đã tìm ra, nếu đem phân tích tiếp, sẽ thấy chúng có thể *hoàn toàn giống nhau*



hoặc *hoàn toàn khác nhau*



Tới đây, hành động phân tích đã phức tạp hơn đôi chút, nhằm mục đích huấn luyện học sinh một cách ngữ âm học, giúp các em phân lập các âm do chính tai các em nghe thấy, do chính bộ máy phát âm của các em tạo ra, rồi sẽ dẫn tới bước tiếp theo các em phải phân lập được các tiếng khác nhau theo *thanh điệu* là cái vô cùng đặc trưng cho ngữ âm tiếng Việt:



Thế rồi, từ bất kỳ tiếng có thanh ngang nào, học sinh sẽ phân tích bằng cách phân đôi, và đi tới mô hình tiếng thứ nhất, tiếng theo mẫu tiếng [ba]:

b	a
---	---

Từ đây (trong thực tiễn học tập là ước chừng một tháng sau khi khai giảng) cũng bắt đầu cho xuất hiện lần lượt các con chữ với tư cách là biểu trưng thay thế cho ngữ âm. Các luật chính tả cũng đưa dần vào từ khúc này.

Tiếp theo là đi vào phân tích tiếng mẫu đã phức tạp hơn (học sinh được luyện tập phân tích nhiều hơn) đó là tiếng theo mẫu tiếng [loa]:

l	o	a
---	---	---

rồi tiếng theo mẫu tiếng [lan]:

l	(-)	a	n
---	-----	---	---

rồi tiếng theo mẫu tiếng [loan]:

l	o .	a	n
---	-----	---	---

Mở rộng thêm các mẫu trên, sẽ có tiếng với âm chính là nguyên âm đôi, mà nếu không có âm cuối, cách ghi sẽ là *ia*, *ua*, *ua*, còn nếu có âm cuối, cách ghi sẽ là *iê(+)*, *uô(+)*, *ươ(+)*. Và thế là xong cả chuỗi, thỏa mãn nhu cầu chiếm lĩnh các khái niệm ngữ âm, giúp các em thực sự tự mình biết đọc và biết viết tiếng Việt⁽⁹⁾.

Xét trong thực tiễn giáo dục, quy trình trên có thể cho ta thấy rõ việc làm của học sinh ở mỗi cấp. Tại cấp tiểu học, các em tập *chiếm lĩnh phương pháp học* để sẽ dùng trong cả đời học tập về sau. Khởi thủy phải là phương pháp. Và nói đến phương pháp học tức là nói đến phương pháp chiếm lĩnh khái niệm. Và chiếm lĩnh khái niệm theo cách "làm lại" chính những khái

niệm cần chiếm lĩnh. Các khái niệm ngữ âm học ở lớp Một (*lời nói, tiếng, tiếng giống nhau và tiếng khác nhau, tiếng khác nhau ít nhất về thanh, tiếng tách làm hai phần, tiếng mẫu [ba], [loa], [lan], [loan], tiếng có âm chính là nguyên âm đôi*) được học sinh *tạo ra*, chứ không nghe giảng rồi nhại lại, hoặc cũng không nhại lại tiếng gà gáy thành *con chữ* (!?). Làm được công việc chiếm lĩnh khái niệm như trên cũng tức là được tập làm việc bằng trí óc của chính mình. Ngay từ đầu, ngay từ khi bắt đầu bước vào Nhà trường, ngay từ lớp Một trẻ em đã phải được tập luyện những thao tác trí óc. Điều đó chỉ có thể thực hiện thông qua việc chiếm lĩnh khái niệm. Chiếm lĩnh được khái niệm coi là chiếm lĩnh được cách học.

Cũng trong địa hạt này, đã có những đổi mới ở các bạn nước ngoài muốn "đổi mới", đúng có, sai có, có khi sai đúng lẫn lộn, mà xem xét một vài thí dụ sau đây hẳn là cũng có ích.

Một nhóm tác giả thuộc Khoa Sư phạm, Đại học Tổng hợp Auckland, nước New Zealand, đã nghiên cứu bằng thực nghiệm như sau. Các bạn đó chọn học sinh 5 tuổi, chia thành hai nhóm. Một nhóm được học kỹ về *ngữ âm* trong 10 tuần lễ liền, hai lần một tuần, mỗi lần học trong hai mươi phút. Nhóm học sinh đối chứng kia thì cho lao vào học viết ngay từ đầu, và viết theo "kinh nghiệm" của riêng từng em, nói trắng ra là viết mà thiếu vắng ý thức viết đúng. Kết quả mà các tác giả rút ra là: công việc học ngữ âm có tổ chức, có ý thức đã tác động rõ rệt vào năng lực học đọc sau đó ở lớp 1. Chỉ ít thì các tác giả này đã đồng tình theo cách *không hện lại lên* với Công nghệ Giáo dục Việt Nam về công việc sau: đã đi học theo phương thức nhà trường, thì đó nhất thiết phải là học có ý thức, không thể chỉ chiếu theo "kinh nghiệm" của trẻ em⁽¹⁰⁾.

Nghiên cứu sau đây, của nhóm tác giả khác tại Ban Dạy đọc (*Department of Reading*) Đại học Georgia, thì lại bộc lộ cả cách làm đúng lẫn những cái sai ấu trĩ. Trong thực nghiệm tiến hành trên 113 học sinh nhà trẻ này, các tác giả đã chú ý *dạy cho học sinh chữ cái* và coi đó là công cụ giúp các em nhận thức về ngữ âm. Điều đáng chú ý thú vị là cách thức các tác giả định nghĩa thế nào là am tường ngữ âm qua những thực nghiệm. Đây là một số thí dụ. Có bài tập đánh giá sự nhận biết *vần* (*fish* có ăn *vần* với *dish* không?). Có bài tập gán ghép âm với từ (từ *fish* bắt đầu bằng chữ [f] có phải không?) mà ý đồ là dạy trẻ em phân lập các con chữ trong một từ. Có bài tập "trộn" (Cái này có nghĩa gì: *f-i-s-h*?). Có bài tập xóa âm tố đi (Hãy nói *fish* mà không có [f] xem nào). Thực sự, nếu đem so sánh với hệ thống nhiệm vụ trong quy trình dạy ngữ âm tiếng Việt (mà thực chất là dạy *Ngữ âm học*) của Công nghệ Giáo dục Việt Nam, xem ra Ta cũng chẳng đến nỗi nào!⁽¹¹⁾

5. Công nghệ Giáo dục - một lí thuyết

Những đổi mới về giáo dục ở Việt Nam dưới tên gọi Công nghệ Giáo dục đã có hơn hai chục tuổi. Những gì đã có thể biết rõ về nó, xin được trình bày gọn dưới đây. Không phải là trình bày dưới dạng một báo cáo tổng kết công tác. Mà là *xét nó trên cương vị một lí thuyết*. Trên phương diện là một lí thuyết, nó có những điều thừa hưởng của người đi trước, và nó có những cái khám phá mới riêng mang đặc trưng Việt Nam. Công nghệ Giáo dục Việt Nam có những gì đáng chú ý?

Thực ra, cho tới nay, cách nói "Công nghệ Giáo dục" vẫn còn phản ánh những quan điểm rất khác nhau, nếu chỉ căn cứ

vào từ ngữ thì sự hiểu lầm là cái hoàn toàn không tránh nổi. Derek Rowntree, sau khi xuất bản sách vào năm 1974, rồi tái bản vào các năm 1982, 1986 và 1988, đã thừa nhận rằng, ông "*biết rõ chính những điều ông tin tưởng với tư cách một nhà công nghệ giáo dục đã thay đổi biết bao trong khoảng thời gian đó*"⁽¹²⁾. Cách hiểu chung nhất vẫn là "dạy kĩ thuật", "dạy công nghệ"⁽¹³⁾. Cũng còn có khuynh hướng công nghệ giáo dục khác nữa quan tâm đến phương diện triết học và kĩ thuật của việc dạy học chương trình hóa qua máy vi tính⁽¹⁴⁾. Có ý thức hoặc không, song rất có thể người đi tiên phong trong lĩnh vực này vẫn là Jean Piaget, người đã khám phá về *phương diện tâm lí* và *lâm sàng* vấn đề này kể từ những năm 1920 và đã tìm ra những *thao tác* được trẻ em thực hiện khi khám phá và chế ngự môi trường xung quanh⁽¹⁵⁾. Mặc dù những tìm tòi của Piaget không trực tiếp trở thành những kĩ thuật dạy học cụ thể, song nó đã dẫn tới những kĩ thuật dạy học do những người khác tìm tòi ra, mới đầu là do nhà hành vi luận B. F. Skinner⁽¹⁶⁾, sau đó là do các nhà tâm hành vi luận⁽¹⁷⁾, sau nữa là do các đại diện của nền "*kỹ nghệ tri thức*" thời hiện đại⁽¹⁸⁾. Nhằm mục đích phát triển hơn nữa lí thuyết Piaget, Joseph M. Scandura và Alice B. Scandura còn xây dựng cả một "*Lí thuyết học tập theo cấu trúc*", là điều cũng có thể coi như một khuynh hướng công nghệ giáo dục⁽¹⁹⁾.

a./ Quan điểm phát triển. Công nghệ Giáo dục ở Việt Nam có đặc điểm gì trước hết? Nó không phải là những mọo mọc thay đổi "phương pháp giảng dạy", mà nó trước hết là một lí thuyết tâm lí học, và tâm lí học theo quan điểm *phát triển*.

Công nghệ Giáo dục Việt Nam vận dụng triệt để những thành tựu về *sự phát triển của trẻ em theo giai đoạn*. Đánh dấu sự chuyển giai đoạn khi trẻ em đã đến độ "chín" để bắt đầu cuộc hành trình huấn luyện một tư duy người, ấy là khi các em có được năng lực sử dụng biểu trưng thay thế, khi các em biết lập luận và có tư duy hình thức. Xét về mặt này, có thể nói Công nghệ Giáo dục Việt Nam thừa hưởng những khám phá *tâm lý học phát triển* cả của Piaget lẫn của các bậc đàn anh Xô-viết.

Gần hai chục năm qua, trong tâm tưởng tác giả luôn luôn vang vọng những lời lẽ nồng nàn của Hồ Ngọc Đại trong cuốn *Tâm lý học dạy học*, nói về trẻ em buổi đầu đi học, không cần nhớ nguyên văn, chỉ cần nhớ như những ý thơ... *Từ biệt nhé sáu tuổi... Từ biệt nhé cái nôi gia đình... Từ biệt nhé vòng tay ông bà cha mẹ... Từ biệt nhé... Tôi đến trường với bạn với thầy, với nền văn minh nhân loại...* Cái buổi đầu đi học sao mà háo hức! Háo hức với cái mới. Sau này, khi đã già, nhìn lại thì thấy đâu như có hơi luyến tiếc. Luyến tiếc những ngày qua một đi không trở lại. Nhưng đó là tâm trạng anh già. Còn với trẻ em, phát triển là *chỉ biết có giai đoạn đang đi và sắp tới*. Phát triển là thế: giai đoạn sau *thừa kế thành tựu* chiếm lĩnh được trong giai đoạn trước, để nhẹ nhõm chuyển sang một giai đoạn mới chiếm lĩnh một *thành tựu mới hơn*, lưu luyến đấy mà vẫn không lặp lại cái cũ mà nâng cao nó lên một *chất lượng mới*. Tính phát triển này cũng biện chứng như quan điểm của Hegel về tính biện chứng của khái niệm và của sự chiếm lĩnh khái niệm. Nó lại càng biện chứng khi các giai đoạn phát triển ấy lại thuận theo tiến trình chiếm lĩnh khái niệm để tạo ra sự phát triển cho chính mình.

b./ Quan điểm thao tác. Tiếp đó, Công nghệ Giáo dục Việt Nam thắm nhuần quan điểm *thao tác*. Nó cho rằng các khái niệm gửi thân trong đồ vật, điều đó đã đành. Cực đoan hơn, nó còn cho rằng sự gửi thân đó thể hiện ở *những thao tác làm ra* các đồ vật. Cái cửa và việc cửa nằm ở những thao tác cửa của con người. Ta hãy hình dung một người tiền sử (hoặc một đứa bé hai tuổi) nhìn thấy cái cửa sau đó nhìn thấy người dùng cửa để cửa đồ, và ta sẽ hiểu cái ý *khái niệm gửi trong đồ vật và khái niệm cũng gửi trong thao tác tạo nên cái thân của đồ vật đó*.

Đến cả những "đồ vật" tinh thần, như tình yêu các kiểu, thì cũng nằm trong những thao tác làm ra và tạo thành các "đồ vật" tinh thần đó. Nguyên âm [o] là một sản phẩm tinh thần, nó không phải là nằm ở tiếng gáy của con gà trống "thành ra" chữ o; nguyên âm [o] nằm trong *thao tác phát âm* chính cái nguyên âm [o] đó. Không thể có gì thay thế được các thao tác phát âm đó, trừ phi đến giai đoạn phát triển cao hơn, trẻ em học cách dùng vật thay thế là ký hiệu biểu trưng để âm [o] kia được hiện ra kinh tế hơn, thuận tiện hơn, vì các em bắt đầu biết chữ. Xét về mặt này, có thể nói Công nghệ Giáo dục Việt Nam thừa hưởng những khám phá *tâm lí học thực nghiệm*, thừa hưởng cả sự cực đoan hết mức của Skinner cho rằng có thể dùng kĩ thuật để dạy bất kỳ thao tác nào cho "người học".

Trong khi tổ chức các thao tác làm việc cho trẻ em, nó thực hiện tuân tự các dạng hành động học phù hợp với trẻ em:

- *Hành động mó máy vào vật thật.* Cần lưu ý là khái niệm "mó máy" không chỉ có nghĩa là bằng tay chân: khi học ngũ âm, phải thực sự phát các âm, đó cũng là "mó máy" vào vật thật. Khi học văn, phải thực sự "mó

máy" vào hình tượng văn, rồi sau đó mới tới được những cái khác cần tới.

- *Hành động dùng vật thay thế.* Nếu dừng lại ở vật thật, trẻ em sẽ không thể nào đi tới được khái niệm. Một cái bút, một hòn bi, một cái cây, còn dễ thấy. Một ngôi sao giữa ban ngày là cái không thể mó máy được nữa. Một âm [a] hoặc âm [b] còn có thể "mó máy" vào được. Nhưng một khái niệm như âm vị thì không thể mó máy mà hoài công. Khi đó, trẻ em phải tập dùng cách thức mó máy khác, tiết kiệm hơn, triệt để hơn, thực dụng hơn, đó là các vật thay thế.
- *Hành động mô hình hóa.* Trình độ cao của vật thay thế chính là các mô hình. Trong mô hình chứa đựng cả bản chất của đối tượng trẻ em đang nghiên cứu và còn chứa đựng cả phương thức chiếm lĩnh đối tượng đó. Các mô hình gồm nhiều loại và được nâng cao dần, thoát ly dần vật thực để chỉ còn là những ký hiệu qui ước.
- *Hành động cụ thể hóa.* Sau khi, với một mẫu và chỉ cần một mẫu, trẻ em đã khám phá ra bản chất khái niệm, các em lại đã mô hình hóa được bản chất đó, việc tiếp theo trong hành động học là sử dụng mô hình vào các vật liệu tương tự.

c./ *Quan điểm thực tiễn.* Những hành động học nói trên có thể được *thực hiện đồng loạt* đồng thời tự thân chúng mang *tính chất phân hóa rất cao*. Phương diện đồng loạt khiến cho Công nghệ Giáo dục tạo ra một cái mặt bằng tri thức thấp nhất làm nền. Trên lý thuyết, tất cả học sinh bình thường một khi đã đi qua nhà trường Công nghệ Giáo dục thì nhất thiết phải đạt

những yêu cầu "chất lượng" tối thiểu. Bên trên của mức độ đó được coi là *cấp độ sáng tạo*. Cái sáng tạo phổ cập cho mọi con người bình thường đã có một thành tựu ở *cấp độ nền*. Cũng còn có thể có những tên gọi khác cho giai đoạn *trên cấp độ nền* này. Công nghệ Giáo dục coi cấp độ nền là khúc *làm đúng*, và cao hơn cấp độ đúng-thô đó là cấp độ *làm đẹp*, sau đó là *làm đúng - làm đẹp - làm nhanh*. Công nghệ Giáo dục coi cái nền tảng là *kĩ năng*, thì sau đó bên trên cấp độ đó là *kĩ xảo* được hiểu là *kĩ năng cộng với làm đẹp*, để rồi tiến lên bước nữa, *kĩ năng cộng với làm đẹp và với tốc độ cao*. Không thể có "sáng tạo" mơ hồ bên ngoài những điều có thể đạt được vững chắc coi như *cái nền* và những gì có khả năng xây cao hơn bên trên chính cái nền bắt buộc ấy.

Đối với người giáo viên cũng vậy, công việc của họ có mang tính sáng tạo, nhưng phải là sáng tạo trên cơ sở *cái nền bắt buộc* là những *kĩ năng thực hiện bản thiết kế* tổ chức các hành động học của học sinh. Trên cái nền *làm đúng* ấy, sẽ lại có *làm nhanh* và *làm đẹp*. Nhưng không thể ảo tưởng có thể làm nhanh và làm đẹp vu vơ, chỉ căn cứ theo nguyện vọng "sáng tạo" hoặc chỉ dựa vào chỉ thị miệng là "hãy sáng tạo!" Việc làm đúng bản thiết kế có thể ví một cách thô kệch (nhưng không sai bao nhiêu) như người đi xe đạp. Lúc mới tập thì phải *làm đúng* các thao tác thì mới điều khiển được cái xe đứng yên thì đổ còn chạy thì đúng. Sau khi đã làm chủ công việc đó một cách vừa đạt yêu cầu thì có thể tiến lên vừa đạp xe vừa huýt sáo, vừa lái xe vừa ngắm cảnh trời, đi xe mà thả một tay lái, có anh còn tiến lên nữa thả hai tay lái hoặc "Zin ba cầu" hoặc lạng lách ngoài đường dẫn đến Công an bắt.

Thao tác của các "kĩ thuật" Công nghệ Giáo dục cũng lại thấm nhuần tư tưởng phát triển nữa. Nhìn lại quy trình dạy ngữ âm tiếng Việt ở lớp Một, ta sẽ thấy tính chất phát triển đó. Thành tựu của khúc trước được gửi vào khúc sau như nụ gửi vào hoa rồi hoa gửi vào quả: lời nói tách ra thành tiếng đơn nhất $\rightarrow$ tìm những tiếng giống nhau $\rightarrow$ tiếng khác nhau $\rightarrow$ tiếng khác nhau ít nhất về thanh $\rightarrow$ một tiếng thanh ngang $\rightarrow$ tiếng có hai phần $\rightarrow$ tiếng mẫu [ba] $\rightarrow$ tiếng có âm đệm [wa], $\rightarrow$ tiếng mẫu [lan] $\rightarrow$ tiếng mẫu [loan]. Dễ hiểu vì sao trong nhà trường Công nghệ Giáo dục không có những bài học tổ chức thành những tiết "ôn tập". Vì trong mỗi thành tựu đã *phát triển* ở bước sau đều chứa đựng thành tựu ở bước trước đó, sự ôn tập đã *nằm ngay trong quy trình công việc*. Giống như khi thổi cơm, không khi nào cần cho nồi cơm "dừng lại ôn tập" chuyển nước sôi, chuyển cơm cạn... Càng giống như trong nhà máy, dây chuyền sau nhận thành phẩm của dây chuyền trước mà chẳng cần dừng lại để "ôn tập" gì hết. Điều đó cũng lí giải vì sao học theo Công nghệ Giáo dục đạt chất lượng cao theo yêu cầu cao *nhưng không quá tải*.

Công nghệ Giáo dục Việt Nam đi sau nhiều thế hệ đàn anh, nên nó có quan điểm khá *thực dụng*. Nó áp dụng những khám phá về các hành động học cụ thể để rồi tổ chức cho trẻ em chiếm lĩnh tất cả các đối tượng trong Đời, thể hiện thành chương trình học, chương trình đó mới đầu gọi bằng "thực nghiệm", sau này đã có tên mới, Công nghệ Giáo dục.

Tóm tắt một chút ở đây trước khi sang phần nội dung mới cũng có thể là cần thiết.

Trước hết, có vấn đề công nghệ là gì?

Đây là một cách hiểu về *công nghệ thời đại công nghiệp*. Giả sử bạn đi thăm nhà máy xi măng, thoát dầu, bạn chẳng thấy xi măng đâu hết, chỉ có những núi đá vôi lừng lững, với những máy khoan, những tiếng mìn nổ phá đá, những tảng đá lăn. Nếu người ta bảo: xi măng đó, thì vừa đúng vừa không đúng. Xét một cách tự nhiên thì đó không phải là xi măng, vì đó chỉ là đá đang được phá từ núi ra. Nhưng nếu xét theo cả dây chuyền công nghệ, thì đó là xi măng, xi măng ở dạng trừu tượng nhất thuở ban đầu, ở dạng nguyên liệu. Và đó là công đoạn thứ nhất trong cả công nghệ làm xi măng.

Có công đoạn đầu tiên đó mới có công đoạn sau: đá được nghiền ra thành bột, cộng với đất sét cũng được nghiền ra thành bột, cả bột đất lẫn bột đá được tạo thành một thứ bùn loãng, người làm nghề xi măng gọi đó là công đoạn "pát" (*pâte*). Cái thứ *pâte* ấy rồi sẽ được đưa vào công đoạn nung luyện tiếp theo.

Công đoạn tiếp theo là nung *pâte* thành *clanhke*. *Clanhke* ra khỏi lò chẳng có hình hài gì của xi măng cả: những viên tròn tròn, nặng trĩu, viên nhỏ bằng viên cuội, viên trung bình bằng củ khoai, viên to bằng cái mũ cối. *Clanhke* ấy được đưa vào công đoạn tiếp theo, nghiền ra, pha thêm phụ gia, đóng gói và thế là ta đã có những bao xi măng đều chần chặn, đẹp đi là đẹp, có mùi thơm nóng hổi, mùi thơm của bao xi măng nguyên mới ra lò.

Công nghệ thời đại công nghiệp khi làm ra những sản phẩm vật chất có mô hình tương tự như vậy. Muốn làm được điều đó, trước hết là phải làm công việc *phân tích quá trình sản xuất* để rồi chủ động tạo ra một bản *thiết kế* cho một *dây chuyền công nghệ* mang những đặc tính sau: toàn bộ quá trình

làm ra sản phẩm được cắt ra một cách khách quan thành những việc làm nhỏ nối nhau theo chiều thời gian tuyến tính và con người cứ thực hiện đầy đủ từ việc A tới việc Z (theo thiết kế) thì chắc chắn có sản phẩm chuẩn.

Trước khi ra đời cách làm ăn theo dây chuyền công nghệ thời đại công nghiệp như vậy, cũng từng tồn tại một "công nghệ" khác hẳn mà đặc trưng là lối làm ăn theo tay nghề cá nhân, tùy theo những ước lượng áng chừng trong đầu của mỗi người thợ thủ công. Sau này, những người săn lùng *vẻ đẹp phương Đông* trong thời hiện đại đã tìm được cách tạo ra dây chuyền công nghệ công nghiệp hóa cho cả những nghề thủ công cổ truyền. Thậm chí còn có thể có ngay cả những dây chuyền công nghệ hiện đại, tiên tiến, cho những sản phẩm phải lệ thuộc vào thiên nhiên (hoa quả, thóc lúa, ngô khoai...).

Con người cũng có thể và cần phải tạo ra những dây chuyền tương tự về giáo dục. Những lời tóm lược dưới đây của Hồ Ngọc Đại về Công nghệ Giáo dục thật hết sức rõ:

"Quá trình giáo dục mới từ bỏ cách thuyết giáo truyền đi trong thánh đường trang nghiêm, mà tổ chức hệ thống việc làm ở trong đời sống.

"Trước đây, nhà trường được coi như thánh đường, sách giáo khoa như Kinh Thánh. Nay, không có thánh đường, chỉ có nơi làm việc, không có lời nguyện cầu, mà chỉ có việc làm. Thầy giáo không phải là cá nhân, mà là một phương pháp làm việc, là người tổ chức việc làm, hướng dẫn trẻ em làm việc.

"Ngày xưa thầy nói với trò: Hãy nhớ lấy lời này!

"Bây giờ: Em hãy tự làm lấy việc này!

"Ngày xưa: Đây là lời giảng của ta!

"Bây giờ: Đây là việc làm của em!

"Ngày xưa: Đây là cái có sẵn, hãy trông vào nói cho ta nghe.

"Bây giờ: Hãy bắt đầu làm từ đây, bằng cách này, theo trật tự này.

"Quan hệ thầy trò xưa kia biểu hiện một quan hệ giữa hai đẳng cấp; còn ở thời đại chúng ta, nó phản ánh sự phân công xã hội, thực hiện một sự hợp tác. Cơ chế phân công - hiệp tác, đã hình thành trong sản xuất, từ phường hội, qua công trường thủ công, để triển khai triệt để trong nền sản xuất đại công nghiệp. Cơ chế ấy từng bước xâm nhập vào nhà trường. Nền giáo dục cổ truyền chỉ mới thực hiện được sự phân công - hiệp tác trong nội bộ thầy. Nền giáo dục mới sẽ xóa bỏ nốt ảnh hưởng của những quan hệ giai cấp và đẳng cấp, để chỉ còn lại những quan hệ xã hội bình đẳng về mặt xã hội, khác nhau về chức năng trong quá trình hoạt động chung"⁽²⁰⁾.

Cũng nhờ có phương thức Nhà trường mới đó mà có chiến lược dạy Văn mới được trình bày ở đây, dạy Văn theo Công nghệ Giáo dục. Liệu điều đó có thể có hay chỉ là ảo tưởng? Và nếu có nó (thực sự đã có nó) thì cơ sở lí thuyết của nó là gì?

PHẦN THỨ HAI

MỘT CHIẾN LƯỢC DẠY VĂN MỚI

Cho tới đây, sách này đã trình bày cùng bạn mấy điểm mấu chốt sau:

- Một thời đại mới mang *tính đại công nghiệp* nhất thiết sẽ ảnh hưởng chi phối đến cách làm ăn của con người và tác động vào mọi mặt đời sống xã hội. Không một cộng đồng nào, thuộc thế giới này, sống trong thời đại này, có thể trốn tránh được cái xu thế lịch sử đó.
- Cách làm ăn mới mang tính *công nghệ cao* được đặc trưng bằng việc làm của các chuyên gia tiến hành những phân tích *trước khi sản xuất*, rồi tạo ra những *thiết kế hợp lý nhất* đảm bảo tạo ra ở cuối quy trình sản xuất sẽ là những sản phẩm chắc chắn có chất lượng cao và đồng đều.
- Công nghệ cao của thời đại mới không chỉ tác động đến những khu vực sản xuất vật chất, mà chi phối đến cả những khu vực tạo ra các sản phẩm tinh thần. Ngành sản xuất phim ảnh, môn nghệ thuật thứ bảy cuốn hút

linh hồn hàng trăm triệu khán giả mỗi ngày, là một thí dụ điển hình.

Còn đây là một thí dụ cực đoan khác: xưa nay viết tiểu thuyết là việc làm cá thể đến tuyệt đối. Công việc đó không bao giờ có thể làm bởi nhiều người theo một dây chuyền "công nghiệp". Thế mà nhà văn Peter Cheyney từng tổ chức ra cả một "xí nghiệp" sản xuất theo một "thiết kế" chung, để có thể cho công bố đều đặn mỗi nửa tháng một tác phẩm. Nhà văn Pháp Gérard de Villiers nổi tiếng vì tiểu thuyết trinh thám thời sự quốc tế cũng có "xưởng" làm việc như thế. Nhờ vậy mà mới tháng trước có chuyện bắt con tin ở Tehran chẳng hạn, tháng sau đã có tiểu thuyết về những cuộc gặp gỡ thú vị ở Tehran rồi, mà lại rất hấp dẫn nữa chứ! Tuân thủ quy luật làm ăn có tính thời đại *phân tích - thiết kế - thi công* như vậy, thì với tài năng ngang nhau cũng làm ra nhiều tác phẩm khả dĩ đứng được, ngược lại, có khi tiêu hàng tỷ đồng vào một bộ phim, mà rồi vẫn cứ khất lần ngày khai chiếu phim mới.

Theo những bài học rút ra tại trường Thực nghiệm Giảng Võ, Hà Nội, công việc dạy học cũng có thể và cần phải tự cải biến theo tinh thần thời đại như thế. Nhưng kỳ thay, chính nhờ một sự "bắt buộc" thú vị đó mà dạy học có thể thành *một nghề* ở đó sản phẩm sẽ không còn tùy thuộc vào tay nghề cá nhân, không tùy thuộc vào lòng tốt hoặc chỉ còn trông chờ vào sáng kiến cá nhân nữa. Những điều đó đã được trình bày sơ bộ ở phần thứ nhất sách này. Trong những phần tiếp theo ở đây và ở phần thứ ba nữa, sách này còn có nhiệm vụ trở đi trở lại cùng những điều đó ở những góc độ khác nhau và trên những chi tiết khác nhau. Ở đây là chuyện *nghề dạy văn*.

Trong phần này, sách sẽ trình bày cùng bạn ba điều chủ yếu như sau. Trước hết, phải xem xét: tại sao lại có việc dạy Văn? Dạy Văn để làm gì? Ta vẫn thường nói: môn Văn là một môn nghệ thuật, vậy tại sao không dạy thẳng một môn học là "Nghệ thuật" mà lại dạy Văn? Tiếp theo, sẽ bàn đến việc xác định đối tượng Văn. Vì có xác định được đối tượng Văn thì mới tổ chức được công việc cho học sinh chiếm lĩnh "con mồi" đó. Sách này sẽ vừa phân tích vào chính đối tượng Văn, vừa dùng lối phản chứng để làm sáng tỏ thêm vấn đề, bằng cách phân tích so sánh qua một vài đối tượng như thể "đối lập" lại với đối tượng Văn nhằm làm rõ đối tượng Văn. Dựa trên sự phân tích đối tượng Văn như trên, sẽ trình bày những nguyên tắc của công việc tổ chức chiếm lĩnh đối tượng Văn đó.

CHƯƠNG BỐN

TẠI SAO LẠI DẠY VĂN?

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Để diễn giải vấn đề, tác giả sẽ đưa vào chương sách này toàn văn một bài báo đã đăng trên tờ Văn Nghệ. Bài báo in từ năm 1988, nay in lại không sửa sang thêm thắt, chỉ bổ sung một đoạn trích dẫn trước đây không in ra vì lí do khuôn khổ tờ báo⁽¹⁾. Xin bạn cùng theo dõi:

*

Đã từ lâu rồi, việc dạy Văn cho trẻ em ở trường phổ thông gặp khó khăn. Nhiều người đã nói tới hiện tượng trẻ em ngại học văn, có khi chán hoặc ghét học văn.

Không phải là chúng ta thiếu những thầy giáo dạy văn với tất cả tấm lòng và tài năng, trí tuệ của mình. Nhưng tình hình văn chẳng sáng sửa bao nhiêu, năm này qua năm khác. Tình hình học văn của trẻ em chỉ càng ngày càng xấu đi.

Chúng tôi cho rằng phải đi tìm trách nhiệm từ gốc của tổ chức dạy văn. Đó là tình trạng chính các nhà sư phạm bậc thầy

lúng túng triển miên trong việc xác định phương thức dạy văn cho trẻ em ở nhà trường phổ thông dựa trên một cơ sở tâm lí học chắc chắn, lại được thực nghiệm chu đáo và được kiểm chứng nghiêm ngặt trong thực tiễn.

Trong quá khứ đã từng có quan điểm coi văn như "thuyền chở đạo". Xác định mục đích dạy văn theo hướng đó sẽ dẫn tới chỗ lấy văn làm công cụ dạy đạo lý. Trước kia là đạo lý của người quân tử, sau này sẽ là đạo lý của người có lập trường.

Sẽ không thể kiểm soát được những giờ dạy văn như thế khi lớp học trở thành diễn đàn cho những lí thuyết triết học, chính trị, đạo đức... trừ diễn đàn cho văn. Sẽ rất lúng túng cho người đời khi vừa thừa nhận văn là thuyền chở đạo vừa thấy hai người ít ra là cùng giỏi văn ngang nhau, một bên là Cao Bá Quát thì bị bêu đầu vì chống lại quân đội triều đình và một bên là Tự Đức đã ra lệnh tru di ba họ nhà Cao. Lại càng khó lí giải hơn nữa nếu xét hiện tượng sau: các cụ Đội Cung và Đề Thám chưa từng bao giờ được khen là giỏi văn, trong khi ông "trạng mọt" Phạm Duy Khiêm biết viết văn bằng cả tiếng mẹ đẻ lẫn tiếng của mẫu quốc: chỉ trong trường hợp này thôi, thì văn đã chở đạo cho ai và không chịu chở đạo cho ai?

Ấy thế mà có một thời mục tiêu dạy văn trong nhà trường phổ thông đã được xác định như là nhằm "nâng cao tinh thần yêu nước" cho học trò. Quả tình, đề ra mục tiêu như thế tưởng đâu như nâng cao giá trị nghề dạy văn cho trẻ em, hóa ra lại là hạ thấp nghề ấy, chỉ vì nhà sư phạm chưa đánh giá được thật đúng về Văn và nghề dạy Văn.

Thế rồi có lúc mục tiêu dạy văn cho học sinh phổ thông được xác định gói ghém trong môn học mập mờ: Ngữ văn hoặc

Tiếng Việt và Văn học. Thái độ mập mờ này thực chất là sự hoang mang lúng túng trước hai con mắt xem ra có vẻ như rất giống nhau: văn và ngôn từ, văn chương và ngôn ngữ, văn học và ngôn ngữ học.

Thế nhưng, người ta lí giải rằng dạy văn là để đem lại cho trẻ em một sự cảm nhận tinh tế cái chất văn tồn tại trước hết ở những ngôn từ, bởi chưng "văn là nghệ thuật ngôn từ". Dạy văn theo lối này dẫn tới những giờ văn trẻ em được hướng dẫn đi tìm những cái "long lanh lấp lánh" trong ngôn từ tiếng mẹ đẻ, những "điểm nhấn" trong các văn bản văn. Người ta hí hửng trước những bài đã chọn được trong đó có đầy những vàng xuộm, vàng ươm, vàng tươi, vàng úa, thậm chí có bài văn mượt mà tả cảnh mùa xuân có từng đàn ong đi... bắt sâu (!)

Các tác giả của đường lối "ngữ văn" này đành là đã đánh giá cao vai trò của ngôn từ trong văn: nhưng văn đâu chỉ là ngôn từ! Người ta đã quên rằng, trong âm nhạc chẳng hạn, những phút lặng phắc giữa chừng bản nhạc cũng vẫn là âm nhạc. Và hẳn mọi người còn nhớ cậu bé Gorki đã soi trang sách lên trời như thế nào để tìm xem "giữa những giòong chữ" có cái gì mà lại mê hoặc cậu đến thế! Đúng là văn được xây lên nhờ vật liệu ngôn từ, nhưng chất văn lại còn nằm sâu đâu đó giữa những "nốt lặng" giữa những ngôn từ nữa.

Thế rồi gần đây có cách xác định mục tiêu dạy văn ở nhà trường phổ thông là để dạy người, chữ Người viết bằng N hoa. Bác bỏ lại cách quan niệm về văn mơ hồ như thế chẳng khó khăn bao nhiêu. Trong nhà trường phổ thông, chẳng riêng gì văn, mọi môn học đều để dạy người. Môn Toán cũng dạy người, phân tư duy toán học theo một logic chặt chẽ trong con người.

Môn kĩ thuật cũng dạy người, cái phần khéo tay hay làm trong con người: và chưa chắc đã chỉ là khéo tay, vì đọc được một bản vẽ kĩ thuật còn là "khéo đầu óc" nữa cũng nên. Thế dục cũng dạy người. Cả những ngày nghỉ, nghỉ thật sự, cũng để dạy người, con người biết nghỉ ngơi. Các tác giả của đường lối "dạy văn dạy người" bèn cãi lại: cái Người ở đây được viết hoa, có nghĩa là nó gắn liền với cái Đẹp. Xin thưa: đã chẳng có lúc nào chúng ta từng khen một cách giải bài toán thật đẹp đó sao?

Vả chẳng, giả định rằng việc xác định mục tiêu "dạy văn dạy người" là đúng, thì một khẩu hiệu như thế là chưa đủ để tổ chức thực tiễn học văn của con em. Nói cách khác, chúng ta cần có một cách xác định phương thức dạy văn cho trẻ em trong nhà trường phổ thông, trong đó hàm chứa cả cách làm, hàm chứa cả cách thức thực hiện mục tiêu dạy văn, hơn thế nữa, một cách làm có thể phổ cập tới tận tay từng người dạy học.

*

* *

Có thể có một cách làm như thế chẳng? Trả lời: mười năm qua, đã có một tập thể khoa học nghiên cứu và triển khai công việc dạy văn cho trẻ em theo một tư tưởng giáo dục khác, khác hẳn với cái đã có, và tập thể khoa học ấy đã có thể lên tiếng về vấn đề mục tiêu và phương thức dạy văn.

Việc thực nghiệm rộng rãi một chiến lược giáo dục mới (trong đó có dạy văn) đã cho phép thực hiện một cách làm mới trong giáo dục, mô phỏng theo cách làm của đại công nghiệp: thiết kế và thi công cái mẫu sản phẩm giáo dục trong thực tiễn.

Nhà khoa học, theo mô hình này, sẽ là người biết thiết kế những việc làm theo tư tưởng khoa học mới, đồng thời biết thi công (thi công qua tay nghề các thầy giáo, cô giáo). Nhà khoa học, trong trường hợp này, sẽ không dừng lại ở cách đặt vấn đề, nêu tầm quan trọng và cho những lời khuyên tốt bụng. Nhà khoa học, trong cách làm mới này, là người phải biết cách tổ chức thực tiễn theo đúng cái tư tưởng khoa học của mình.

Cách thức để nó đưa bóng vào lưới là công thức của Chiến lược giáo dục mới được ghi lại vắn tắt là $A \longrightarrow a$.

Cách "đọc" công thức đó, cũng là một cách hiểu công thức đó, là như sau: A-lớn chuyển sang a-nhỏ; hoặc: chuyển những thành tựu của nền văn minh người (A) theo một quy trình nghiêm ngặt (A và mũi tên $\longrightarrow$) vào từng nhân cách trẻ em (a nhỏ); hoặc: tổ chức một cách tuyến tính, tường minh ($A \longrightarrow$) nhằm chuyển giao nền văn minh người (A) vào trong từng trẻ em, tạo thành tài sản của từng em (a); hoặc: có một quy trình công nghệ để đưa những thành tựu khoa học, nghệ thuật, lối sống... vào trong từng nhân cách trẻ em.

Có hai điều kiện tiên quyết để cho công nghệ A-lớn chuyển thành a-nhỏ trở thành tối ưu, đó là xác định đúng đối tượng A và hai là phải hoàn thiện quy trình chuyển đổi A đó vào bên trong tâm lí trẻ em. Hai điều kiện đó quy định lẫn nhau: đi sâu thì phải biết mình định sâu mỗi gì, đúng con mỗi đó, chứ không phải cái bóng của nó hoặc con mỗi khác, và sau đó phải biết cách săn chính con mỗi ấy chứ đừng lấy thúng úp voi hoặc lấy gậy chọc xuống nước để thử xem nước nóng hay lạnh. Tuy nhiên, khi đã nhận ra đủ hai điều kiện ấy rồi, lại phải thấy

rằng việc xác định đúng đối tượng A trong công thức ấy là điểm mấu chốt. Trong trường hợp chúng ta đang xét, đối tượng văn phải là cái được xác định trước hết. Có xác định đúng con mỗi văn ấy thì mới định được quy trình công nghệ chuyển đối tượng ấy vào trong tâm lí trẻ em bằng việc tổ chức chính các hành động học văn (tự sẵn tìm đối tượng văn) của trẻ em.

Vậy đối tượng văn là gì?

Xét theo nguồn gốc phát sinh, văn là một biểu hiện của năng lực người, năng lực ấy nảy sinh và phát triển nhằm thỏa mãn nhu cầu tự ngắm mình bằng cách *gọi tên sự vật theo cách văn*.

Khi còn là động vật thuần túy động vật (ở giai đoạn "trẻ thơ" của lịch sử con người, cũng tương tự như thời kỳ ẵm ngửa của trẻ nhỏ), con người chưa có nhu cầu, mà nếu có nhu cầu gọi tên sự vật thì cũng chưa đủ năng lực thực hiện một việc làm to tát đến thế. Phải đến một giai đoạn phát triển nào đó con người mới biết dùng các công cụ để gọi tên sự vật, trong đó công cụ ngôn ngữ để gọi tên sự vật theo cách văn.

Năng lực gọi tên này của con người diễn ra theo hai chiều hướng khác nhau. Một chiều hướng nhằm nhận thức thế giới bên ngoài, và con người sẽ có cách gọi tên sự vật theo lối khách quan, khoa học, nó sẽ tiến triển từ chỗ, chẳng hạn phân loại được những thứ gì ăn được hoặc không ăn được, đến chỗ biết rằng trái đất xoay xung quanh mặt trời hoặc phá vỡ hạt nhân nguyên tử thì sẽ giải phóng một năng lượng vô cùng lớn...

Một chiều hướng gọi tên khác, chỉ nhằm thỏa mãn sự tự ngắm mình, và con người sẽ có cách gọi tên sự vật theo lối chủ

quan, nghệ thuật, nó sẽ tiến triển từ những bức vẽ trong hang động tới Manet, Dali và Picasso, từ những tảng đá xếp lên nhau thành hòn chồng hòn vờ cho đẹp mắt để đến Le Corbusier, nó sẽ đi từ những nhịp nhảy căng và những tiếng vi vu tự tạo ra qua các nốt trúc, nốt nứa, những "kèn" lá, đến những Stravinski và Shostakovich, từ những cái ôm chầm nghiêng ngả chuyển qua "bây giờ mặt mới hỏi dào: vườn hồng đã có ai vào hay chưa?" để đến những công trình ngôn ngôn sức sống nhưng lại lạnh căm hơn mà đủ cho cả triệu người soi vào đó mà tự ngắm mình qua Nguyễn Du, qua Fedor Dostoievski cùng Gabriel Garcia Marquez...

Cái nhu cầu tự ngắm mình là một năng lực đặc trưng của người. Con voi to như thế, nhưng có mấy khi nó tự biết sức mạnh của mình, chỉ cần một con voi gộc đầu đàn sập bẫy là cả bầy tán loạn. Khoa tâm lí học động vật đã từng cho thấy bồ câu nhớ được tới hai trăm bức ảnh, vượn người có thể nhớ được tới ba trăm nút bấm để thực hiện những hành vi ngôn ngữ người, rồi trí thông minh của cá heo và hành động của con chó rạp xiếc... ấy thế mà cũng chính khoa tâm lí học động vật ấy đã tự tổng kết rằng: thầy giáo giỏi tới đâu thì tổ chức được cho con thú hành động tới đó. Vì thế mà ở rạp xiếc người ta vỗ tay hoan hô nhà dạy thú, chứ không phải những con thú đang làm trò.

Cái nhu cầu tự ngắm của con người thực ra bộc lộ cả trong hai cách gọi tên, theo lối khoa học và theo lối nghệ thuật. Song giữa hai cách gọi tên đó vẫn có những chỗ khác nhau cơ bản, vì thế mà cần có sự tách bạch chúng ra. Lối gọi tên khoa học bao giờ cũng tường minh, không có chia khóa nào được nó đưa ra mà lại không kèm theo cách mở khóa cả. Trái lại, cách gọi tên

theo lối nghệ thuật thường là bị giấu mất chìa khóa cùng cách thức giải mã. Tương ứng như vậy, một đảng nói tới những chuyện thực, thực trăm phần trăm, ngay cả cách mô tả đàn ông thiếu một cặp xương sườn thì cũng là chuyện thực của người ta. Một đảng nói những điều thực theo lối hoang tưởng, hoang tưởng đến mức sẽ là nực cười nếu có ai đó khoe bạn rằng mình đã thăm mộ cô Kiều bên sông Tiền Đường hoặc đã coi sọ chú hoàng tử Đan Mạch Hamlet hiện vẫn còn cất giữ đâu đó. Một đảng nói thẳng, cốt sao hiệu quả trực tiếp nhất tới người nghe, một đảng nói quẹo, nói khôn, nói khéo. Một đảng chỉ cần nói đúng, một đảng còn phải nói vừa đúng, vừa hay, vừa hấp dẫn.

Nhu cầu gọi tên sự vật sinh ra năng lực gọi tên sự vật ở con người. Tại sao không gọi đó là việc "phản ánh hiện thực" như vẫn thường gọi? Nhìn bề ngoài thì phản ánh hoặc gọi tên dường như giống nhau, vì điều đó đều là công việc "nói rõ ra" một cái gì đó từ trong hiện thực đời sống. Ấy thế nhưng chúng lại không giống hệt nhau. Khái niệm gọi tên quan tâm mô tả cả quá trình phát sinh và phát triển của năng lực ấy. Người nguyên thủy vẽ một cảnh đi săn trên tường hang động chưa chủ bụng phản ánh một cái gì hết, đó chỉ thuần túy là gọi tên cái khoái cảm của mình bằng những nét vẽ. Vậy là khái niệm phản ánh thích hợp với giai đoạn cuối của quá trình, khi ấy các nghệ sĩ đã trở thành chuyên nghiệp hoặc gần chuyên nghiệp, sự phản ánh là có ý thức (thậm chí có cả nhuận bút nữa). Khái niệm gọi tên thích hợp cho quá trình làm ra sản phẩm nghệ thuật thỏa mãn sự tự ngắm (cho ta) mà sau đó nếu có trở thành cho TA, cho Chúng Ta, thì chỉ là việc kéo theo, trong khi "phản ánh" là việc làm với đầy đủ ý thức làm cho kẻ khác, làm cho

mọi người. Trường hợp *Nhật ký trong tù* minh họa rất rõ cho sự phân biệt này: nhà thơ viết bằng chữ Hán là thứ chữ không dễ gì phổ cập cho mọi người, nhà thơ lại viết trong lúc ngồi trong ngục tù chưa biết khi nào ra và cũng có nghĩa là chưa biết khi nào sẽ xuất bản thơ của mình cho mọi người. Chính vì thế mà những bài thơ trong tù ấy thực sự là gọi tên tình cảm, tư tưởng mình, nó mang nhu cầu tự ngấm mình: thân thể tuy ở trong lao đày, nhưng tinh thần thì vẫn tự do khoáng đạt ở ngoài lao, và vì thế, muốn thành sự nghiệp lớn, tinh thần phải càng cao.

Điều nhà sư phạm cần phải nhấn mạnh là: cách gọi tên theo lối nghệ thuật (trong đó có cách nói văn) nhằm đạt được mục đích gọi tên sự vật. Những cách gọi tên theo lối nghệ thuật đã hình thành trong suốt lịch sử và sẽ còn phát triển nữa trong sự triển diễn của lịch sử. Con người phải học mới giải mã được những cách gọi tên sự vật như thế. Phải biết giải mã tác phẩm nghệ thuật thì cuối cùng mới nhận ra tác phẩm ấy gọi tên những vấn đề gì của con người.

Như vậy, phải chăng nên nói như sau về mục đích dạy văn cho trẻ em ở nhà trường phổ thông: dạy các em biết giải mã tác phẩm nghệ thuật văn, để các em có thể đến được với nhu cầu và năng lực tự ngấm mình, tự tìm hiểu, tự biểu đại của con người.

*

* *

Một câu hỏi sẽ được đặt ra: con người có nhiều phương thức diễn đạt cuộc sống của mình theo lối nghệ thuật. Tại sao trong nhà trường phổ thông lại chỉ dạy văn? Tại sao nhà trường phổ

thông không dạy trẻ em hội họa, điêu khắc, kiến trúc, sân khấu, nhiếp ảnh...?

Xét theo phương thức tồn tại của các loại hình nghệ thuật khác nhau, chúng ta thấy chúng đều có chung những quy tắc ký mã. Các loại hình nghệ thuật chỉ khác nhau về vật liệu xây dựng nên các tác phẩm (nói cho thật chính xác là các văn bản). Nghệ thuật âm nhạc dùng vật liệu là âm thanh; nghệ thuật hội họa dùng màu sắc; nghệ thuật kiến trúc và điêu khắc dùng vật liệu không khác xa bao nhiêu so với vật liệu xây dựng: nghệ thuật múa dùng vật liệu là những đường nét thân xác, những động tác thân xác... Gạt bỏ chỗ khác nhau về vật liệu đó đi, văn và các nghệ thuật khác đều có chung phương thức diễn đạt. Đó là cách diễn đạt bằng hình tượng và những hình tượng phải mang *tính ẩn dụ, tính nghịch lí* và chúng đều tạo ra sự sống trong tâm lí con người nhờ các thao tác tâm lí là *tưởng tượng* và *liên tưởng*.

Chắc là không ai bàn cãi gì về tính chất tạo hình trong tác phẩm nghệ thuật. Ngay những nét nhạc vô định hình nhất cũng "vẽ" lên trong tâm trí chúng ta những hình dáng nào đó. Mỗi giai điệu là toàn bộ hình hài nào đó trải ra trong thời gian. Và những hòa âm lại khắc họa cho những hình hài đó nổi cộm lên trong không gian, cái không gian trong tưởng tượng.

Còn tính nghịch lí? Đó là cách tồn tại giả, cách điệu, hoang tưởng, giả mà như thật, cách điệu để làm rõ hơn những nét thật nhất, hoang tưởng để mà gây ra những cảm nhận như thật như giả, sau đó lại khiến cho hình tượng càng thật hơn những sự thật trần trần. Người họa sĩ có không gian hai chiều để diễn tả không gian ba chiều, đó là nghịch lí. Người tạc tượng có cái

bất động để diễn tả cái vận động, đó cũng là nghịch lí. Cái hoang tưởng của Nguyễn Du để có một cô Kiều như thế nào đó đã khiến Đạm Tiên từ dưới mồ cũng phải theo ngọn gió cuốn cờ chui lên gặp gỡ, khiến Từ Hải sau này phải chết đứng... đó cũng chính là tính nghịch lí.

Tính ẩn dụ: cái nghịch lí Lưu Bình - Dương Lễ, người này cử vợ yêu đi nuôi bạn mấy năm ròng chính là một ẩn dụ đã từng làm món ăn tinh thần cho biết bao người quanh những chiếu chèo đầu xuân. Có ẩn dụ gì ở chàng Ôđip khi chàng chọc mù hai mắt mình, để cho hàng chục thế kỉ sau biết bao nhiêu mực vẫn tuôn ra nhằm giải thích cho điều nghịch lí bí ẩn này? Có ẩn dụ gì trong người thiếu nữ phanh ngực áo rõ rộng và vùng cao ngọn cờ ba màu của Cách mạng Pháp trong tranh Delacroix? Ẩn dụ, ẩn dụ, tất thấy là ẩn dụ, mọi cái giả mà như thật ở các phương thức nghệ thuật đều chỉ là ẩn dụ.

Và ở nhà trường phổ thông, người ta đã chọn văn làm cái mẫu cho trẻ em học nghệ thuật. Đó là nhờ một sự may mắn "trời cho": vật liệu ngôn từ tạo thành tác phẩm văn đã có cái ưu thế hơn hẳn các loại hình nghệ thuật khác xét về phương diện sư phạm. Cái vật liệu ngôn từ không cồng kềnh như vật liệu của hội họa, điêu khắc, kiến trúc, sân khấu, điện ảnh... Cái vật liệu vừa đủ cụ thể để làm nơi bầu vú cho trẻ em khi học tập thơ văn, và nó cũng vừa đủ mơ hồ để tạo ra một kích thích vào trí tưởng tượng và năng lực liên tưởng của người học. Bản tính lưu chất (fluidité) của ngôn từ tan như nước chảy liền sau khi phát ra khiến cho hình tượng tạo ra từ vật liệu ngôn từ vẫn rõ nét nhưng lại không chiếm chỗ như hình tượng tạo ra từ các phương thức nghệ thuật khác. Đồng thời hình tượng tạo ra

bằng ngôn từ do chỗ không định hình bền vững ở một không gian bên ngoài con người sẽ được con người bù đắp lại bằng hình tượng tạo ra bên trong tâm trí con người. Thế là, từ chỗ yếu, ngôn từ trở thành có thể mạnh: con người đã lợi dụng cái may mắn trời phú ấy, và từ bao đời nay người ta dạy văn thơ cho trẻ em, truyền khẩu hay qua sách, trong gia đình hay ở trường, và ít ai để ý thấy văn, nhờ cái may mắn dùng vật liệu ngôn từ mà trở thành kẻ "cao hơn một cái đầu so với những người anh em cùng vai phải lứa" khi nghệ thuật ngôn từ ấy được dùng vào giáo dục.

Xưa nay, một cách kinh nghiệm chủ nghĩa, nghệ thuật văn được dùng trong giáo dục như một mục đích, và rất ít khi người ta nhận rõ văn chỉ là một cái mẫu để trẻ em hiểu biết một *ngữ pháp nghệ thuật* nói chung. Bây giờ chúng ta nên nói rõ ra: từ cái mẫu là nghệ thuật văn, trẻ em phải đi tới cái ngữ pháp nghệ thuật chung cho các nghệ thuật, và dĩ nhiên là ở trình độ phổ thông nhất. Sự phân biệt giữa nhà trường phổ thông và chuyên nghiệp cũng ở đó: ở trường phổ thông trẻ em được hiểu biết ngữ pháp nghệ thuật chung nhất, cơ bản nhất, còn trường chuyên nghiệp (nghệ thuật) sẽ dạy các em từng nghề nghệ thuật. Một bên là để hiểu biết, một bên là để hành nghề.

Phải chăng, tới đây chúng ta có thể bổ sung mục tiêu dạy văn cho trẻ em ở nhà trường phổ thông như sau: Dạy trẻ em cách giải mã tác phẩm văn, thông qua cái mẫu đó mà dạy trẻ em cái ngữ pháp nghệ thuật phổ thông nhất.

Cũng có thể tạm đồng ý như thế đi, nhưng tại sao trong nhà trường phổ thông vẫn còn các môn giáo dục nghệ thuật khác như: vẽ, hát, múa, thủ công... Xin thưa: đó chỉ là những

môn học "già thủ công, non nghệ thuật". Coi đó đã là "giáo dục nghệ thuật" bằng vai những phương thức nghệ thuật múa, vẽ, hát... hẳn hoi, e rằng các nhà thuộc giới sáng tạo sẽ trách cứ những nhà sư phạm ít am hiểu nghệ thuật. Những tiết học gọi bằng "nghệ thuật" đó không thể nào thực sự sâu sắc về nghệ thuật như những tiết học văn. Nhưng nếu bảo đó là những giờ thủ công, e lại mếch lòng các nhà sư phạm. Thực ra thì những tiết học "nghệ thuật" ấy cũng vẫn cao siêu hơn những giờ thủ công nhiều lắm: bôi màu như thế, khó lắm chứ, nặn như thế, khó lắm chứ, xếp hàng đội ngũ trong tiếng kèn đồng và tiếng trống ếch như thế, nghệ thuật lắm chứ.

Đã nói thêm đến thế rồi, nhưng nếu vẫn còn có ai khăng khăng coi những giờ hát, múa, vẽ, nặn ở nhà trường phổ thông là giờ học thuần nghệ thuật, thậm chí "hướng nghiệp" nghệ thuật nữa, thì những lời lẽ sau đây của nhà mỹ học André Malraux hẳn sẽ là cần thiết: *"Người nghệ sĩ không đi thẳng từ những bức vẽ thời thơ ấu đến những công trình nghệ thuật của đời mình đâu" [...]* "đứa trẻ, dù đôi khi rất là nghệ sĩ đấy, vẫn cứ không phải là nghệ sĩ, và cách diễn đạt nghệ thuật của các em sẽ chết đi cùng với tuổi thơ các em". Nói cách khác: trừ những trường hợp thiên tài không kể, việc học nghệ thuật theo cung cách trường phổ thông không thể dẫn chân lên trường chuyên nghiệp. *Trường phổ thông giỏi lắm là đem được cho trẻ em một ngữ pháp nghệ thuật phổ thông.*

Như André Malraux đã viết:

Người nghệ sĩ có "một con mắt nhìn riêng", nhưng không phải là từ hồi mười lăm tuổi đâu; và còn cần biết bao nhiêu ngày tháng nữa để một nhà văn viết nổi bằng cái giọng riêng

của mình? Cái tầm nhìn đế vương của các đại danh họa, đó là tầm nhìn của những Renoir cuối cùng, những Titien cuối cùng, những Hals cuối cùng - tương tự như tiếng nói nội tâm của Beethoven khi đã điếc - cái tầm nhìn còn mở mắt thức mãi trong lòng họ khi họ bắt đầu bị lừa⁽²⁾.

*

* *

Chúng ta sẽ còn phải trả lời một câu hỏi nữa: địa điểm cư trú của đối tượng văn ở đâu? Đường như chúng ta đã mang máng thấy con mỗi văn, và vì lẽ ấy mà đã có thể bước đầu xác định mục đích, mục tiêu dạy văn cho trẻ em ở nhà trường phổ thông. Nhưng sẽ không đầy đủ nếu chúng ta không truy lùng con mỗi văn đến cùng và vừa xác định được mục tiêu, vừa tổ chức cách làm, mà đó mới chính là mối bận khoăn của nhà sư phạm.

Văn nằm ở đâu? Thông thường, khi dạy văn hoặc khi học văn, hoặc khi thưởng thức văn, chúng ta vẫn cầu viện tới những tác phẩm văn in thành sách. Chúng ta quen gọi đó là những tác phẩm, trong khi thực ra nên gọi đó là những văn bản. Đó là chặng đường cuối cùng của quá trình sáng tạo nghệ thuật, và rất nhiều hành động tinh thần cũng như vật chất trong cả chuỗi việc làm nay được vật chất hóa trong hình hài của bức tượng, hoặc bức tranh hoặc vở kịch, những thước phim, điệu múa v.v... Sách, tiểu thuyết, bài thơ, kịch bản cũng vậy, đều là những văn bản. Đối với người đã tạo ra các văn bản đó, đó là công việc đã xong: còn đối với những người sẽ tiếp nhận văn bản đó, ấy là những cái chưa quen. Những văn bản đó đối

với người sẽ tiếp, nhận chúng có thể ví như những cây đàn bị bỏ quên chưa được bàn tay con người đụng tới: các văn bản đó còn đang nằm ngủ, chưa được một tâm hồn đồng cảm đánh thức dậy. Hằng Nga còn đang ngủ trong rừng, chưa được chú Hoàng tử đi săn lạc bước tới và chiếm lĩnh lấy nàng cho mình, chỉ cho riêng mình thôi.

Có chuyện gì xảy ra trong tâm lí con người khi bắt gặp một văn bản và từ đó lại khóc cười theo chính văn bản ấy?

Năng lực văn, năng lực nghệ thuật nói chung, là cái tồn tại tiềm tàng trong đời sống thực. Những tâm tình thực, những giọt nước mắt được phơi bày hoặc được nuốt vào trong tâm tình kín đáo của con người, những nụ cười rạng rỡ hoặc những nụ cười giấu kín sau cái mặt nạ của chính mình, những yêu những ghét, những giận những thương... tất cả các trạng thái khác nhau đó của đời sống tâm tình con người tạo thành cái cốt vật chất của năng lực văn hoặc năng lực nghệ thuật. Nhờ cái cốt có thực đó mà có được tiếng cộng hưởng ngân lên trong lòng con người mỗi khi có người nghệ sĩ tự nguyện đại diện cho tâm tình mọi người và nói lên được một điều gì đó trong một tác phẩm nghệ thuật. Ở nhà trường phổ thông, khi nhà sư phạm chọn cho trẻ em học văn với những văn bản hay nhất, tiêu biểu nhất, tinh túy nhất, chúng ta đã tìm được cái cốt tiết kiệm nhất để đánh thức con mỗi văn đang ẩn náu đâu đây.

Cái văn bản "phần xác" đang "ngái ngủ" được đem dạy cho trẻ em như cái cốt, như cái cơ hội thích hợp nhất để đánh thức dậy cái "phần hồn". Cái gọi bằng tác phẩm ấy, ở giai đoạn làm việc của người nghệ sĩ, đã hiện ra như một điều muốn nói, cái thông điệp, nó nằm sâu bên dưới cái được diễn đạt cùng cách

diễn đạt. Cái điều mà người nghệ sĩ muốn đem ra làm thông điệp ấy không bao giờ nói ra được đầy đủ hết thảy. Nhà văn Anh Somerset Maugham trong cuốn *Tổng kết* đã nói rằng, một đời nhà văn, trong trường hợp may mắn nhất, cũng chỉ có thể nói lên được một điều gì đó thôi. Cái điều muốn nói và không khi nào nói ra được hết như thế lại làm thành cái động lực thúc đẩy người nghệ sĩ nói tiếp, nói nốt, nói bổ sung, nói thêm, qua hết tác phẩm này sang tác phẩm khác.

Ở nhà trường, khi đưa tác phẩm ra cho trẻ em học văn, nhà sư phạm sẽ đánh thức trong lòng trẻ em chính cái xung động ấy, chính cái động lực tâm lí đã thúc đẩy người nghệ sĩ sáng tác. Đối tượng văn lúc ấy chính là cái con mỗi cư trú trong tâm lí con người và đã được gửi sẵn vào trong văn bản nghệ thuật. Và muốn đánh thức cái tâm lí ấy chỉ có thể dùng đến văn bản nghệ thuật cùng với việc tổ chức các hành động khám phá con mỗi văn gửi trong văn bản và "phục kích" sẵn trong tâm hồn con người.

Và thế là, giờ đây, chúng ta đã có điều kiện xác định nốt cho đầy đủ hơn cái mục đích dạy văn cho trẻ em ở nhà trường phổ thông, một cách xác định mục tiêu hàm chứa cả cách thức tiến hành để thực hiện đúng mục tiêu: dạy văn cho trẻ em ở nhà trường phổ thông là dạy trẻ em *giải mã tác phẩm* nghệ thuật văn, đánh thức dậy ở trẻ em cái năng lực giải mã tác phẩm nghệ thuật nói chung, với việc làm trung tâm là *chuyển tác phẩm của tác giả thành tác phẩm của trẻ em*.

Nếu cần nói thật gọn, có thể tóm tắt mục đích dạy văn cho học sinh phổ thông là *giải mã tác phẩm nghệ thuật* và *chiếm lĩnh rung động nghệ thuật*, và tất cả đều phải được thực hiện thông qua những *hành động học văn của bản thân trẻ em*.

CHƯƠNG NĂM

ĐI TÌM ĐỐI TƯỢNG VĂN

Phần I. HIỂU LÂM VÀ CHỐNG HIỂU LÂM

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Chương này nói tới những điều gì đã cản trở việc hiểu đúng thế nào là đối tượng văn. Những cản trở thuộc hai dạng: sự bất cập của trình độ nghiên cứu và thói quen của con người.

Về sự bất cập của trình độ nghiên cứu, có thể thấy rõ nhất ở sự lẫn lộn giữa đối tượng Văn và Ngữ. Trong một thời gian dài, đối tượng Văn được dùng làm minh họa cho những nghiên cứu mô tả ngôn ngữ (philologie). Các văn bản Văn khi đó cũng nghèo nàn, chủ yếu xoay quanh Kinh Thánh và một ít tác phẩm của các tác giả cổ đại. Với những nghiên cứu đổi mới của Ferdinand de Saussure thì đã có điều kiện để xóa bỏ tình trạng lẫn lộn đó. Vì thế mà chiến lược Công nghệ giáo dục Việt Nam đã tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh đối tượng Văn và Ngữ theo hai phương thức khác nhau.

Công nghệ giáo dục Việt Nam thực hiện được điều đó nhờ phân loại đúng đối tượng chiếm lĩnh ở nhà trường. Ba

loại đối tượng phải tổ chức cho trẻ em chiếm lĩnh là: khoa học, nghệ thuật và lối sống (hoặc lí tưởng). Công nghệ giáo dục vạch ra sự hiểu lầm lẫn lộn ba kiểu đối tượng này và có hướng giải quyết.

Còn thói quen đã cản trở gì đến việc xác định đối tượng chiếm lĩnh trong phương thức nhà trường? Có các thói quen cần tránh, thí dụ việc coi Văn chỉ là những cuốn sách văn, những văn bản văn đã in ấn đang hoàng. Thói quen này quên mất là đối tượng Văn luôn luôn gồm hai mặt nâng đỡ nhau mà tồn tại. Có tình cảm văn và có sự gửi tình cảm đó vào văn bản văn. Có cái "hơi thở" văn và có cái văn bản chỉ tồn tại như một cái cơ. Có tự ngấm mình và có cảm nhận kẻ khác trong Văn. Có cho và nhận qua tình cảm văn.

Đặc biệt còn có thói quen nữa tồn tại dai dẳng qua cách lẫn lộn Văn và Ngữ trong cách dạy theo chủ điểm mà nếu không thoát ra được thì sự nghiệp trồng người vĩnh viễn chỉ dậm chân tại chỗ mà thôi.

Vạch ra những cản trở ở chương này sẽ tạo điều kiện dễ dàng hơn trong việc nói trực diện vào đối tượng Văn ở chương sách sau.

*

KHÔNG XÁC ĐỊNH ĐƯỢC đối tượng thì không thể tổ chức được công việc giáo dục. Xác định được đối tượng tức là xác định công việc người thầy giáo sẽ *phải làm gì* và nhất định phải *làm như thế nào* trong lớp học của mình đối với môn học mình phụ trách, mà ở đây chính là môn Văn.

Trong phần thứ nhất, ở chương ba, sách này đã nêu ra một vài sự hiểu lầm chung nhất liên quan đến *khái niệm* và có đưa ra làm thí dụ một vài hiểu lầm về *khái niệm dạy đọc* cho trẻ em, ở đó có nêu việc dạy đọc lẫn lộn với dạy văn. Đến đây cần tiếp tục đi sâu hơn vào chính đối tượng Văn. Xác định được đối tượng Văn, đi tìm được đúng chỗ cư trú của con mỗi Văn là điều có tầm quan trọng *về lí thuyết*, từ đó mà hiểu được vì sao lại có *thao tác* và vì sao lại tiến hành *thao tác* này nọ khi tổ chức công việc học Văn cho học sinh phổ thông.

Khi đi tìm *đối tượng Văn*, ta thấy có điều hiểu lầm đầu tiên dễ mắc nhất là lẫn nó với *ngôn ngữ*. Đó là vì "hình như" chỗ cư trú của văn là ở trong ngôn ngữ. Vì có một sự thật sờ sờ là khi học Văn người học *hình như* bao giờ cũng dùng đến những cuốn sách, những bài văn hoặc chép tay ở nhà cụ đồ, hoặc tự in từ những bản văn in bằng gỗ thị hoặc in thuê ở các nhà sách gia đình có tên bắt đầu bằng chữ Quảng ở phố Hàng Gai, rồi sau này thì nhận lệnh in hàng triệu triệu bản ở ngôi bin-dinh nhiều tầng phố Trần Hưng Đạo. Người ta thường quên đi những cuộc đọc *Kiểu* hoặc *Nhị độ mai* truyền khẩu thế mà người "đọc" người nghe cũng có dịp sụt sùi nước mắt ngấn nước mắt dài.

Có đúng Văn nằm ở những văn bản chỉ chút chữ đó không? Có đúng là nó *chỉ* nằm ở đó không? Nó còn có chỗ cư trú nào khác nữa không? Hình thù nó ra sao để ta dễ nhận dạng?

Để lí giải điều này, nghĩ rằng không gì thuận tiện bằng mượn một tác giả khác nói hộ mình. Tôi rất thích cái tài của giáo sư Hồ Ngọc Đại khi ông chọn tìm thí dụ. Ông đã chọn đưa ra một câu hát ru này trong một cuốn sách được ông trình bày

rất tài hoa về sự phát triển tâm lí trẻ nhỏ, trong sách có những trang vô cùng đẹp về Piaget, cuốn *Kính gửi các bậc cha mẹ*. Trong sách này, Hồ Ngọc Đại đưa ra câu hát ru sau:

*Ru hời ru hời là ru,
Con cá lù dù có sạn đằng đuôi.*

Không có "tác phẩm văn" nào lại "phi lý", lại "phi thực tế", nhất là lại "xa rời đấu tranh" hơn là hai câu hát ru này! Xét theo tiêu chuẩn "thơ trí tuệ" hiện đang được hô hào, thì cũng không có câu thơ nào thiếu tính khoa học, thiếu chất trí tuệ hơn là hai câu hát ru này!

Nhưng tầm quan trọng với tư cách là Văn, hiểu theo nghĩa là *tình cảm Văn*, tức là cái tình cảm được *nuôi dưỡng nhờ Văn* trong hai câu hát ru "vớ vẩn" này là ở chỗ dường như nó chứa đựng một thông điệp chỉ có người mẹ mới gửi được cho người con:

[...] Con cứ bú nữa đi, mẹ vỗ vỗ vào con để cho con biết là đang bằng lòng với con [...] Xong rồi, con nhả ra, đuôi hết ra. Con hãy trải toàn thân con trong sự mãn nguyện tràn trề và nhanh lên, đón giấc ngủ thần tiên đang vội đến với con!

*Ru hời ru hời là ru
Con cá lù dù có sạn đằng đuôi!*

Mẹ vẫn còn đây trong lời ru. Tao nôi vẫn còn trong tay mẹ đựng đưa. Con hãy tự tin đi vào giấc ngủ. Mẹ canh cho con ngủ. Đấy, lời ru, nôi đựng đưa, mẹ giữ cho con an toàn tuyệt đối. Đã vào sâu giấc ngủ rồi, con vào sâu nữa đi, vào sâu hơn nữa sẽ gặp Hạnh phúc ở trong đó!⁽¹⁾

Thì ra ở chỗ này không hẳn là chỉ có hai câu hát ru. Còn có hai con người, có mẹ và con, mà hai câu hát ru chỉ là một trong nhiều *cái cơ*. Đó là cái cơ hội cho mẹ đến với con, cái cơ hội cho con đến với mẹ. Rộng ra nữa thì có cái cơ hội cho trai gái đến với nhau, cái cơ hội cho người với người tìm chốn đồng điệu. Chỗ cư trú đầu tiên và căn bản của đối tượng Văn là ở một nỗi khát khao biểu đạt tâm trạng mình *theo cách Văn bằng cái cơ văn chương* như thế đó. Có biểu đạt thì có đón nhận, như một thứ đồng thanh tương ứng đồng khí tương cầu. Trước khi có ngôn ngữ cấu âm chắc chắn đã có những cách biểu đạt "thành lời" mà không rõ lời, mà không ra lời. Thậm chí ngay cả khi đã có ngôn ngữ cấu âm, thì những tiếng la của Thị Nở kéo theo những tiếng la còn to hơn của Chí Phèo, đều là ngôn ngữ nhằm biểu lộ tình cảm, có khi còn mãnh liệt hơn câu nói dịu dàng sáng hôm sau, khi thị vừa nói vừa khẽ củng vào đầu thằng bợm rượu, cái thằng dâm người không ghê tay... cơ mà sao hôm qua nó hiền thế! Ngôn ngữ, nhất là văn bản ghi lại bằng ngôn ngữ viết, đặc biệt thứ ngôn ngữ văn vẻ, chỉ là cái tối sau những *tình cảm nền* có trước. Chỉ là cái giai đoạn chót.

Ta cần xét sự vật theo tính phát triển và muốn lí giải tại sao có sự phát triển đó thì cần đến sự xét đoán nhờ tâm lí học.

Gaston Bachelard, trong công việc vận dụng tâm lí học (thực ra là vận dụng phân tâm học) để nghiên cứu sự hình thành tư tưởng khoa học, có thể giúp chúng ta vài manh mối trong chuyện này. Toàn bộ cuốn sách *Sự hình thành tư duy khoa học* của ông là cuộc đi tìm cách thức con người *chủ quan hóa* cái tri thức *khoa học khách quan*. Đó chính là sự đi tìm cội nguồn cách *tạo sinh ra tri thức* ở quần thể và ở mỗi con người.

Gaston Bachelard phân chia sự phát triển trí khôn quần thể người thành ba giai đoạn lớn. Giai đoạn *tiền khoa học* mà ở phương Tây đó là thời kỳ từ nguyên sơ kéo đến suốt thời kỳ Phục Hưng cùng với những nỗ lực khám phá tìm tòi ghê gớm của con người vào những thế kỷ 16, 17 và 18. Tiếp đến giai đoạn *khoa học* kéo dài suốt thời kỳ chuẩn bị vào cuối thế kỷ 18, sang cả thế kỷ 19 và cho tới đầu thế kỷ 20. Sau đó là *giai đoạn tư tưởng khoa học kiểu mới* mà, theo Bachelard, được bắt đầu với cái mốc là năm lịch sử 1905, năm ra đời tư tưởng Tương đối luận của Albert Einstein, đã làm đảo lộn mọi tư duy tưởng chừng trước đó đã là nhất thành bất biến⁽²⁾.

Nếu đem so sánh những tìm tòi xung quanh cái *episteme* (cái nhận thức) của con người được Bachelard và Piaget thực hiện, ta sẽ thấy có sự trùng hợp đến lạ lùng giữa hai nhà bác học này. Một sự trùng hợp chỉ có thể có được ở những người cùng thời, cùng chịu ảnh hưởng một dòng tư tưởng thời đại. Đó là khi ta vận dụng cách phân chia sự phát triển trí khôn quần thể của Bachelard vào việc phân chia thời kỳ phát triển ở cá thể trẻ nhỏ theo Piaget. Chính Bachelard cũng tự mình chia các trạng thái phát triển tư duy cá thể người như vậy thành:

a) trạng thái cụ thể, qua đó tư duy con người vui đùa với những hình ảnh đầu tiên thu nhận được của hiện tượng, tụng ca sự đẹp đẽ và thống nhất của Thiên nhiên phong phú; tiếp đó là

b) trạng thái cụ thể-trừu tượng, lúc này kinh nghiệm sẵn có đã có thêm những sơ đồ hình học và một triết học về sự giản đơn của sự vật. Tư duy con người cá thể vào lúc này vẫn còn đầy nghịch lí, nó vừa tin vào sự trừu tượng hóa mà nó đã nhận

thức ra, và nó cũng vừa hoài nghi và muốn dựa vào trực giác có tính chất an toàn hơn; tiếp đó nữa là

c/ trạng thái triêu tượng qua đó tư duy tiến hành thu thập thông tin mà không cần dựa vào trực giác nữa⁽²⁾.

Ta có thể xét một cách tư biện để nghĩ rằng sự *phát triển tình cảm* của mỗi con người cũng có thể dựa trên cơ sở sơ đồ ba bước phát triển tư duy khoa học đó.

Ở *bước thứ nhất*, trạng thái tình cảm trong đứa nhỏ liên quan mật thiết tới *sự ra đời lần thứ nhất* mang tính động vật của mỗi con người. Ta hãy thừa nhận một sự thật này và chẳng nên âu sầu mà làm gì: khi con người mới ra đời, cả trong cung cách của chúng ta cũng như của tổ tiên và của con em ta, thân phận những *con người* ấy mới chỉ là thân phận *động vật* mà thôi. Sự ra đời lần thứ nhất của con người là theo kiểu động vật nói chung. Bò, chó, dê, mèo, khỉ... đều ra đời sau một thời gian mang thai của con mẹ, tuy dài ngắn khác nhau song bản chất vẫn thế. Con gà, con ngỗng, con bồ câu ra đời trong quả trứng được mổ vỡ và mọi người đều nhìn rõ bằng mắt thường, và do đó cũng có người cho rằng mình khác xa loài "hạ đẳng". Thế nhưng, con người và những động vật phức tạp xấp xỉ người cũng vẫn được tạo thành từ *một quả trứng* có cấu tạo như thế, tuy rất khó nhìn, phải dùng phương tiện văn minh mới "nhìn" được, lại còn nằm kín ở trong dạ con của con cái, hoặc của người mẹ. Biểu hiện khác nhau, bản chất vẫn chỉ là một, thuộc sự sinh sôi của loài.

Nhà văn Maxim Gorki vốn là người dễ xúc động, khi thấy một đứa trẻ mới sinh đã hô hoán lên: "*Ôi chao, một con người đã ra đời!*" Thực ra, nếu khi đó ông hô to, "một con vật đã ra

đời" thì cũng không sai là mấy. Người lớn thường nhìn đứa nhỏ ra đời theo hình ảnh mình, hình ảnh một "cây sậy, nhưng là cây sậy biết tư duy" và đánh giá em bé theo thang giá trị cao siêu đó. Người lớn ít để ý hoặc cố tình quên rằng cuộc ra đời lần thứ nhất đó mới chỉ đem đến cho đời một động vật.

Trên con đường sáu năm đi tới làm một cây sậy tư duy chính thống, cây sậy động vật thực sự yếu ớt kia có nhiệm vụ hoàn thiện tính động vật của mình. Cái tay ban đầu thực chất là cục thịt, chưa cầm được, chưa vẫy được, chưa chống chọi được, cũng chưa vượt má mẹ được. Dần dà, cục thịt đó được "luyện tập" để thành cục thịt có một ngón, rồi hai ngón, rồi nhiều tới những năm ngón.

Trong giai đoạn vừa kể, *trạng thái tình cảm* của em nhỏ trước hết là cái tình cảm được sống. Sống đã, rồi mới dần dà khám phá mối quan hệ giữa Ta và Thế giới xung quanh. Cái gì thỏa mãn sự sống ban đầu, cái đó là tình cảm. Nhưng ở đây, Watson hình như có ý kiến hơi khác đi chút ít. Ông nói tới những phương cách di truyền tình cảm người. Ông viết:

Không nghi ngờ gì hết, việc học được bắt đầu từ trong dạ con (in utero) (không có lí do gì khi giả định rằng các phản xạ có điều kiện lại không bắt đầu từ chỗ đó), và rất có thể nhiều kiểu hành động được di truyền lại (đặc biệt là các kiểu phản xạ) đã tiến hành qua toàn bộ cuộc học tập in utero⁽³⁾.

Với chút dè dặt Watson cũng nói thêm:

Nói vậy thôi, nhưng ở đây cũng còn hoàn toàn là chuyện tư biện, và cứ như thế đã⁽³⁾.

Dè dặt thế thôi, nhưng Watson vẫn định nghĩa một cách khẳng định "Tình cảm là một "phản ứng theo mẫu" mang tính

di truyền có sự tham gia của nhiều thay đổi sâu xa của toàn bộ cơ cấu cơ thể, song nó đặc biệt diễn ra trong các hệ thống phũ tạng và hạch nội tiết⁽³⁾. Nói trắng ra đó là nó có tính động vật di! Vì vậy, theo nhận xét của Watson, giả sử có đứa nhỏ ở cái tuổi nhỏ đến mức "chưa biết gì" ấy, nếu bé bị bỏ mặc trong đêm, không đèn, lại có sấm chớp, thì nó sẽ bị nỗi sợ làm đau khổ. Chính vì thế mà đứa nhỏ mới cần đến người chăm sóc, thường là mẹ, như một *chốn an toàn* trong những buổi đầu đời. Bài hát ru là một trong nhiều yếu tố tạo ra và củng cố sự an toàn tâm lý đó.

Ở *bước thứ hai*, trạng thái tình cảm trong đứa nhỏ trải qua *cuộc ra đời lần thứ hai*, lần ra đời này là thông qua sự học tập có bài bản, có chương trình, có thầy, có bạn hẳn hoi.

Giai đoạn phát triển trí tuệ này vô cùng quan trọng. Ta hãy đem ba em bé sáu tuổi ra so sánh: một em bé vùng cao, một em vùng đồng bằng, và một em bé sống trong một thành phố công nghiệp. Em bé vùng cao có thể dắt bò cho mẹ cày ruộng. Khi đến giờ giải lao, em có thể đi đặt bẫy chim, hoặc bắt con chồn, con dúi, rồi tự nướng lên ăn. Em bé vùng đồng bằng cũng tháo vát lắm. Em có thể mót lúa, chăn trâu, cắt cỏ, thổi xì đồng, bắt chim. Cũng ở tuổi lên sáu đó, em bé người thành phố dễ đứng trước nguy cơ chết đói hơn cả nếu bị thả ra sống một mình.

Nếu ta cứ tiếp tục để các em đó sống theo lối "tự nhiên", không có sự can thiệp của nền văn minh người thông qua phương thức Nhà trường, thì sự thể sẽ ra sao? Nghĩ rằng đại văn hào Lỗ Tấn đã giúp ta có câu trả lời cho câu hỏi đó. Ta hãy nhớ lại truyện ngắn *Quê xưa* (Cổ hương) của ông. Trong truyện, hai người bạn thuở nhỏ gặp lại nhau lúc họ tuổi đã xế chiều, khi ấy có chàng Nhuận Thổ đã hoàn toàn an phận thủ thường,

lúc nào cũng khúm núm sợ sệt, sợ sệt cả bạn cũ, còn bên kia là một con người lịch lãm, tâm hồn đầy ưu tư, luôn luôn sẵn sàng cầm bút để mà *gào thét*, để mà nói lên biết bao chuyện *bằng hoàng*, để mà phân thân trong cả vai người điên để gào lên hô hoán lên là có những kẻ đang *ăn thịt người*...

Kết quả khác nhau đó là do tiến trình giáo dục trong một cuộc *ra đời lần thứ hai*. Một cuộc ra đời về trí tuệ mà chỉ có thể có được nhờ những bà đỡ là thầy cô hoạt động theo một phương thức nhà trường đúng đắn. Trạng thái tình cảm buổi ra đời lần thứ hai này, trẻ em vừa bắt đầu tin vào tính duy lý, đồng thời cũng tràn đầy cảm tính của những ngày qua. Tư duy tiến khoa học đã được khắc phục, nhưng tư duy hình thức hóa mới đang hình thành. Tình cảm cũng thế. Không chỉ ở độ tuổi trước sáu tuổi tình cảm mới quan trọng. Đến tuổi thiếu niên, tình cảm càng quan trọng. Sự giáo dục đúng đắn ở thời kì này đã dẫn trẻ em đến tuổi thiếu niên có một năng lực mới, sự nhận ra cái *Tôi*. Và trong sự hình thành cái *Tôi* vô cùng quan trọng này, thay cho những lời lẽ mơ hồ về xã hội và tập đoàn, những nghiên cứu gần đây nhấn mạnh và cho thấy vai trò to lớn của *gia đình, mẹ cha, của tình cảm nảy nở trên cơ sở gia đình*. Sự giáo dục tình cảm đó dẫn tới sự nhận biết về cái *Tôi* của chủ thể:

Nhận ra cái Tôi dường như là điều được thừa kế và là đặc trưng của loài người. Đứa trẻ phát triển những tri giác về bản thân và những điều tri giác được như thế tạo thành sự hiểu biết của nó về sự tồn tại của riêng nó. Do chỗ đứa trẻ hoàn toàn phụ thuộc vào kẻ khác để mà sinh tồn, nên bản chất của tình yêu

thương và sự chăm sóc nó nhận được là cái có ảnh hưởng vô cùng to lớn đến con đường nó nhìn nhận ra cái Tôi.

Cái Tôi đang sinh thành của đứa trẻ được nâng cao lên do nó hiểu ra rằng nó được chăm sóc, được yêu thương, được đánh giá đúng. Vị trí người mẹ đặc biệt quan trọng thông qua sự có mặt hoặc sự vắng bóng một nụ cười, một sự nâng giắc, một sự tham gia cùng chơi của bà, bà nói lên với con rằng nó kỳ diệu hoặc đáng trách biết bao, nó đáng yêu hoặc dễ ghét đến nhường nào.

Cha và mẹ là cái gì cực kỳ quan trọng trong việc hình thành và duy trì hình ảnh về cái Tôi của đứa trẻ⁽⁴⁾.

Tiếp theo là *giai đoạn phát triển thứ ba* mà chắc chắn lúc này nó sẽ phải chịu dấu ấn của hai giai đoạn trước. Không có thứ cây nào mọc trên bãi hoang và không chịu bị tưới tắm bởi môi trường xung quanh.

Cái tình cảm đã được môi trường giáo dục tưới tắm ấy cũng là một thành phần của năng lực Văn. Cái năng lực trí khôn người được cấu tạo bằng hai thành phần: *kiến thức Văn* và *tình cảm Văn*. Cái năng lực biểu lộ người cũng mang hai thành phần, *cảm thông* và *chia sẻ*, cho và nhận. Cái năng lực hưởng thụ người cũng gồm hai thành phần, *tự ngắm mình* và *nhận thức kẻ khác*.

Cái quyển sách thì sao đây? Quyển sách, ngay cả quyển sách giáo khoa giá trị bậc nhất, thì cũng là quyển sách chết nếu nó không được đón nhận. Dẫn chứng? Thì hãy thử đưa sách giáo khoa cho mọi người *tùy nghi sử dụng* đi, thử xem có bao nhiêu người sử dụng được? Cuốn sách giáo khoa đích thực là "cuốn sách" đã được thấy và trò cùng *tìm ra* trong giờ học.

Những khái niệm cùng *làm lại* trong tiết học. Sau đó, nhìn vào quyển sách giáo khoa, người học chột "à!" một tiếng: hình như có ai đó đã tóm tắt sẵn những điều ta vừa nhận thức ra. Cuốn sách giáo khoa khi đó đã cộng hưởng tần số của cái tâm hồn mới đến được với một Chân lí nào đó. Ta vừa mơ mộng nói về cuốn sách giáo khoa tốt được dùng trong một khung cảnh tối ưu.

Còn cuốn sách văn thì sao? Các quyển sách văn cũng như số phận các quyển giáo khoa chỉ là cái cố. Con người phải có một cái gì đó trong lòng đã rồi mới nhờ cậy cuốn sách văn để mà đánh bạn. Thiếu sách văn in ấn tử tế thì dùng văn bản truyền miệng. Văn chương tự bao đời không bao giờ bị tiêu diệt mặc dù nghề in ấn mới chỉ ra đời chưa mấy xa chúng mình cho nhận định này. Thậm chí không có văn bản văn với đủ cốt truyện, thì còn có thể dùng lời gợi ý, tạo thành cách nói năng văn hoa của con người. *Người khôn ăn nói nửa chừng...* Không ai nói nốt nửa sau nữa, nhưng người nghe sẽ biết nửa sau có gì. Cái lí do tồn tại của những cách chơi chữ. *Người xinh tiếng nói cũng xinh...* Gì nữa? Cộng lại thành cái *đôi tượng* Văn phong phú đa dạng đa diện mạo mà chúng ta sẽ đề cập tới trong chương sách sau.

Cách nhìn nhận sự vật mới này đã giải tỏa cho sự nhầm lẫn lâu đời cho rằng *Văn* chính là những cuốn sách văn, những tiểu thuyết, những thơ, những truyện ngắn, truyện dài đã in thành sách. Đó giới lắm mới là một nửa văn.

Nói của đáng tội, việc nhầm lẫn giữa Văn và Ngữ không phải là lỗi của chúng ta, những người đương thời. Đó là lỗi của quá khứ, trong đó có lỗi của khoa ngôn ngữ học cổ truyền. Lỗi của khoa ngôn ngữ học cổ truyền mà phải đợi cho tới Ferdinand de Saussure mới có được sự cắt đứt với quá khứ, nhờ đó mà có

sự phân biệt giữa khoa "mô tả ngôn ngữ" (*philologie*) và khoa "ngôn ngữ học" (*linguistique*) thời hiện đại.

Trong quá khứ, những nghiên cứu "ngữ pháp" và "văn chương" bao giờ cũng đi đôi với nhau. Các văn bản "đẹp" bao giờ cũng được dùng để minh họa cho lí thuyết ngữ pháp. Quan niệm cũ về ngữ pháp nằm trong khoa "Ngữ-Văn" (*philologie*) mà "ngữ pháp" có nghĩa là "nghệ thuật đọc và viết", trong khi quan niệm về "văn chương" nằm trong cách diễn đạt *belles-lettres* có thể dịch thô thiển như là "chữ đẹp" hiểu theo nghĩa "văn hay chữ tốt" của ta. Cái đẹp văn chương đó nằm trong cái đẹp của ngôn ngữ được dùng đúng và đẹp về mặt ngữ pháp. Và nếu coi "văn chương" khi đó như chỉ bó gọn chủ yếu trong *Kinh Thánh* và một số ít tác phẩm của các nhà Cổ điển, thì sức chứa của khoa *philologie* quả là vô cùng nghèo nàn.

Ferdinand de Saussure đã đứng ra "xóa đói giảm nghèo" giải quyết tình trạng ngữ và văn lẫn lộn đó. Thời đại công nghiệp đã giúp con người di chuyển từ các sự vật được con người tri giác đơn thuần với các sự vật được con người phân tích theo tính khoa học. Nói cho đúng ra, vào thời kỳ đó, nếu Ferdinand de Saussure không đứng ra cáng đáng công việc thì nhất định cũng sẽ có người khác làm. Bằng chứng là ở chỗ khi Ferdinand de Saussure "tiền hô" thì sau ông có vô số người "hậu ủng" với những sắc thái khác nhau: R. Jakobson, L. Hjelmslev, Chomsky... Chưa kể, còn phải nhắc tới cả những người "đi trước" Ferdinand de Saussure nữa, những người đã cảm nhận được sự bất cập của lối nghiên cứu cũ, như W. D. Whitney ở Mỹ và Baudouin de Courtenay ở Pháp...

Thời đại công nghiệp đã thúc đẩy những thay đổi trong cung cách nghiên cứu. Đó là cái cung cách ứng xử khoa học kiểu mới đã được Darwin nói tới trong cuốn *Tiểu sử* của ông, coi đó như là *một sự kết hợp đúng liều lượng giữa một bên là tính hoài nghi và một bên là tính tưởng tượng đầy tự tin: mỗi luận đề, ngay cả luận đề được thừa nhận hơn cả, cũng được coi như một giả thiết, và mỗi giả thiết dù là lạ đời nhất, cũng được coi như một luận đề khả thi, có thể kiểm chứng được và phát triển lên được.* [...] ⁽⁶⁾.

Về nghiên cứu ngôn ngữ học thời hiện đại, ai có thể đáp ứng những tiêu chuẩn Darwin đề ra? Các học trò Saussure, những người sưu tập rồi công bố và chú giải tư tưởng Saussure đã trả lời:

Ferdinand de Saussure đã là người hiện thân của cung cách ứng xử đó trong ngôn ngữ học ⁽⁷⁾.

Giờ đây đã có sự thừa nhận rộng rãi công lao to lớn cho những đổi thay về nghiên cứu ngôn ngữ học thuộc về con người kiệt xuất Ferdinand de Saussure. Ông là người có tài. Mới hai mươi tuổi đầu, ông đã nghiền ngẫm công trình nghiên cứu để năm sau cho ra đời *Thông báo khoa học về phụ âm*, được coi như "cuốn sách về ngôn ngữ học lịch sử đẹp nhất chưa từng được ai viết nên". Hai mươi hai tuổi, trước khi nhận bằng tại Đại học Leipzig, một giáo sư ở đó đã ân cần hỏi thăm ông "có phải ông là người nhà của nhà ngôn ngữ học vĩ đại người Thụy Sĩ Ferdinand de Saussure không"? Hai mươi tư tuổi, đang học thêm tại Đại học Sorbonne, ông vẫn được mời giảng về ngữ pháp so sánh, một bộ môn mới mẻ đương thời. Ông làm việc lăm lăm, sống cô đơn. Ông ít giao thiệp với giới khoa

học quốc tế cùng thời. Tác phẩm của ông được công bố là do các học trò và một vài người bạn, công chủ yếu là của Bally và Sechehaye. Tác phẩm quan trọng bậc nhất của ông để lại cho tới nay và luôn luôn mang tính thời sự là cuốn *Giáo trình ngôn ngữ học đại cương*.

Chỉ cần đem các thuật ngữ đã được ông tạo ra trong *Giáo trình...* và xem cách dùng những thuật ngữ đó một cách phổ biến trong nhiều lĩnh vực nghiên cứu về sau này, cũng đủ thấy sự đóng góp của ông là vô cùng to lớn. *Đồng đại, lịch đại, tiếng nói, ngôn ngữ, lời nói, dấu hiệu, tín hiệu, tín hiệu học, cái biểu đạt, cái được biểu đạt, ngữ đoạn...* Song, đóng góp của ông không chỉ ở những khái niệm mới nằm trong những thuật ngữ mới. Đóng góp của ông là ở những điều mấu chốt sau. Ông đã nghiên cứu ngôn ngữ như một *đối tượng*, nghiên cứu ngôn ngữ trong chính bản thân ngôn ngữ và nghiên cứu nó vì nó, chứ không nhằm minh họa cho các "văn bản đẹp" nào đó, kể cả *Kinh Thánh*. Vì vậy mà Ferdinand de Saussure đã nhìn ra hai thành phần, tính hai mặt, của tín hiệu ngôn ngữ, đó là *cái biểu đạt* và *cái được biểu đạt*, hai mặt không thể tách rời nhau giữa một mặt là khái niệm và một mặt là cái hình ảnh âm thanh. Và ở đây, Ferdinand de Saussure nhấn mạnh vào tính vô đoán của tín hiệu ngôn ngữ. Rồi nữa, cũng do chỗ xem xét ngôn ngữ như một hệ thống, nên Ferdinand de Saussure đã phân biệt được giữa *ngôn ngữ* và *lời nói*, một bên là sản phẩm xã hội và một bên là sản phẩm có tính cá thể. Sự phân biệt giữa tính đồng đại và tính lịch đại cũng là phát hiện quan trọng nữa của Ferdinand de Saussure. Song, có lẽ phát hiện to lớn hơn cả của Ferdinand de Saussure là ở chỗ đã xem xét ngôn ngữ như một *hệ thống các hình thức*.

Cách nghiên cứu của Ferdinand de Saussure đã đem lại hơi thở mới cho ngôn ngữ học khiến khoa học này có thể tiến lên không ngừng. Mặt khác, cách nghiên cứu của Ferdinand de Saussure cũng tác động vô cùng lớn sang nhiều ngành nghiên cứu khác. Nhiều mô tả nhân chủng học sau này cũng dùng cách phân tích *cái biểu đạt* tương quan với *cái được biểu đạt* để xem xét vô vàn kho tàng ngôn ngữ, phong tục, tập quán của các dân tộc đang sống rải rác khắp các miền trên thế giới bao la và ngày nay đã thu nhỏ lại thành "một ngôi nhà chung" này.

Và nó tác động sang cách dạy Ngữ và Văn trong nhà trường. Với một sự mẫn cảm đặc biệt, chỉ cần đến tư duy logic, ngay từ khi tổ chức hệ thống giáo dục thực nghiệm theo tinh thần Công nghệ Giáo dục, Hồ Ngọc Đại đã chủ trương *tách Văn ra khỏi Ngữ* để tổ chức công việc học của trẻ em⁽⁶⁾. Trong một bản thảo chưa công bố mặc dù viết xong đã khá lâu, Hồ Ngọc Đại còn nói tới việc có thể bắt đầu tổ chức việc học Văn của trẻ em sớm nhất... từ khi còn trong bụng mẹ, điều chỉ có thể thực hiện nếu tách Văn khỏi Ngữ, ngay trước khi đứa nhỏ chưa biết nói lại càng chưa biết đọc⁽⁷⁾.

Nhờ sự phân biệt của Hồ Ngọc Đại mà ở Việt Nam, trong hệ thống Công nghệ Giáo dục, công việc thăm dò và tổ chức các quy trình chiếm lĩnh (tức việc *học* của trẻ em) đã được chia theo các *đối tượng* gồm ba loại: khoa học, nghệ thuật và lối sống. Ba loại đối tượng đó tồn tại thực trong cuộc đời. Khi vào nhà trường, chúng được chia ra thành các môn học. Môn học tuy có nhiều, song quy lại cũng chỉ nằm gọn trong ba kiểu đối tượng mà thôi.

Thứ nhất có các *đối tượng khoa học*. Đối tượng khoa học xuất hiện trong lịch sử loài người như là những cách thức con

người khám phá thế giới khách quan và khám phá mối quan hệ giữa con người với thế giới khách quan đó. Những chân lý ấy tương đối dễ dàng kiểm chứng bằng logic khách quan. Xét trên ý nghĩa này, một công nghệ dạy Toán sẽ tương đối "dễ tiến hành" hơn công nghệ tổ chức chiếm lĩnh những đối tượng khác. Với đối tượng khoa học này, 2 cộng 2 trong hệ thập phân thông dụng chỉ hoe ra thành 4. Công nghệ Giáo dục diễn đạt tổng quát cách cư xử với loại đối tượng này như là cư xử với cái *nghĩa đen*. Cư xử với cái *biểu đạt* và với cái *được biểu đạt* trong thế thống nhất với nhau. Việc tìm ra cái được biểu đạt ở đây hoàn toàn *dựa theo logic*.

Thứ hai là các *đối tượng nghệ thuật*. Đối tượng nghệ thuật xuất hiện trong lịch sử loài người như là cách thức con người khám phá cái thế giới chủ quan của mình. Nghệ thuật khám phá việc con người mặt đối mặt với số mệnh, với nhu cầu được sống mỗi lúc mỗi người hơn, với mối quan hệ giữa ta với ta và giữa ta với kẻ khác. Đối tượng nghệ thuật có cách biểu đạt hoàn toàn khác với đối tượng khoa học. Nó có thể dùng những đề tài khác nhau trong đời sống để biểu đạt một cái gì đó *toát ra từ cuộc sống*. Nghệ thuật thậm chí có thể mượn đề tài từ những đối tượng khoa học, nhưng lại biểu đạt cách sao cho thỏa mãn việc con người *tự ngắm* mình, *tự tìm hiểu* mình. Với đối tượng nghệ thuật này, *người ơi người ở đừng về* có khi chưa chắc đã là khóc ướm cả vạt áo rồi níu kéo lại đâu, xin chờ hiểu lắm mà có lúc... bé cái nhảm! Công nghệ Giáo dục diễn đạt tổng quát cách cư xử với loại đối tượng này như là cư xử với cái *nghĩa bóng*. Nghĩa là ở đây, cái *được biểu đạt* và cái *biểu đạt* không là một. Tại đây, "nói bụi tre" có khi lại là "đề bụi chuối". Cái biểu đạt ở

đây là bằng phương thức *ẩn dụ* do đó mà cái được biểu đạt như thể được nhân đôi nhân ba nhân nhiều lần *dựa theo cảm nhận* của người trong cuộc.

Và một loại đối tượng thứ ba. Đối tượng này phức tạp, có thể gọi tên như là niềm tin, lý tưởng, đạo lý, thể hiện thành lối sống của con người. Về nguyên tắc, con người không thể kiểm soát được loại đối tượng thứ ba này. Vì sao không kiểm soát được hoặc rất khó kiểm soát được nó? Nguyên nhân của điều này là do đối tượng thứ ba này được cấu tạo với *thành phần gồm ba mặt*. Dùng cách phân loại theo Ferdinand de Saussure, ta nói nó có một *cái biểu đạt*, một *cách biểu đạt*, và một *động cơ* nằm phía sau cả cái biểu đạt lẫn cách biểu đạt. Một hành vi tặng quà (cách biểu đạt) có thể biểu lộ một tình yêu (cái biểu đạt) hoặc một sự kính trọng (cái biểu đạt), song đó cũng có thể là thuộc về một toan tính xu nịnh (cái biểu đạt với động cơ được che giấu khéo léo). Một hành vi được coi là *đúng* trong xã hội (thí dụ tuân thủ luật đi đường) có thể biểu hiện một cách sống đúng, song cũng có thể là vẻ ngoài hợp lý nhất có thể có được của một nhân cách hèn nhát. Trong lịch sử, hành động của con người trong những biến thiên thường bộc lộ sự *trung thành* đích thực hoàn toàn đối lập với tính *ngu trung*, song sự phân biệt giữa hai loại đó không phải khi nào cũng dễ dàng. Khó khăn bao giờ cũng do chuyện cái động cơ.

Thú thực là, có lần đọc những lời tâm sự của giáo sư Trần Văn Giàu trên báo *Lao động*, tôi đã rơm rớm nước mắt khi nghe giáo sư nói rằng ông là người con trung thành của Đảng và của Tổ quốc, nhưng là người con bất hiếu của gia đình, rằng có lần ông đã quỳ lạy trước tía và xin tía tha tội cho.

Hồi năm 1986, tôi cũng lại có lần được ghé quê giáo sư Hồ Ngọc Đại thăm bà mẹ đang ốm. Gặp mẹ, buổi chiều trong căn nhà nhỏ, Đại nói to, có lẽ buộc lòng phải nói to, vì nói nhỏ thì sẽ khóc mất chẳng, ông nhắc đi nhắc lại như nói với con trẻ "không khóc nữa nhé! không khóc nữa nhé!"... và chỉ nói được với mẹ có thể. Tôi được chứng kiến lần nữa vài năm sau giáo sư được nói với mẹ là trước năm mồ đã lấp đất bên dưới là một hình hài nhỏ thó.

Thật vô cùng khó khăn khi phải đánh giá một cách giản đơn những điều hệ trọng đến nhường ấy. Vả chẳng, nếu có được tất cả các phân tích tâm trạng trong tất cả các sách hồi ký, dù toàn bộ những lời lẽ ấy có nói được bao nhiêu chẳng nữa thì cuối cùng thực ra cũng chỉ đủ để cùng nói một điều này thôi: sự đời quả là không đơn giản.

Và để thêm vào cái không thể giản đơn, tôi xin được thuật lại vài điều rút từ cuốn *Tiểu sử Karl Marx* xuất bản năm 1999 tại London⁽⁸⁾.

Trong sách có trích một câu trong một lá thư Karl Marx gửi Friedrich Engels đề ngày 21 tháng 6 năm 1854. Karl Marx viết:

Cầu Chúa ban phúc lành cho kẻ nào không có gia đình. (8, *Tiểu sử Karl Marx, trang 7*).

Câu trong thư của Karl Marx được dịch ra tiếng Anh như sau "*Blessed is he that hath no family*". Đó là cách viết nhại theo *Kinh Thánh* tôn nghiêm. Và có thể dịch nữa theo nhiều cách. "*May mắn thay kẻ chẳng có gia đình*". "*Phúc cho người nào không có gia đình*". Nhưng sao lại là vậy nhỉ? Thế rồi có những chi tiết khác nữa cũng liên quan đến chủ đề gia đình và liên quan tới nhân vật chính của chúng ta. Năm 1837, cụ

Heinrich Marx (cha đẻ Karl Marx) ốm nặng vì bệnh lao phổi. Trước đó gia đình đã nhiều lần gửi thư gọi Karl Marx về thăm. Nhưng:

Hiếm khi Karl Marx trả lời thư của cha mẹ gửi cho; anh cũng chẳng bao giờ hỏi thăm tình hình sức khỏe các cụ; anh tiêu gần 700 đồng thaler tiền cha mẹ cho mỗi năm trong khi người giàu nhất cũng chỉ tiêu 500 thôi; anh ốm o đi để sưu tầm những điều trêu tượng và để rồi sẽ để ra "những điều quái đản" gì đó; anh không khi nào về thăm nhà vào những kỳ nghỉ của trường Đại học và anh không hề nghĩ đến trên đời còn có anh em và chị em. (8, Tiểu sử Karl Marx, trang 29).

Thái độ của nàng Jenny trước những việc đó ra sao?

Ngay cả Jenny von Westphalen, người trước đó đã được Karl Marx tặng bốc lên tận mây xanh, bây giờ cũng tỏ ra khó chịu [nàng viết:] "Hà có gì mà tuổi còn trẻ thế song anh lại xa lạ đến thế với gia đình anh..." (8, Tiểu sử Karl Marx, trang 29).

Mặc lòng, không ai có thể lôi được Karl Marx về với gia đình. Cha mẹ anh van nài anh về thăm quê ở Triers dù chỉ là vài ngày trong dịp nghỉ lễ Phục sinh năm 1838. Nhưng anh đã từ chối. Cụ Heinrich Marx qua đời vào ngày 10 tháng Năm 1838, hưởng thọ năm mươi bảy tuổi. Ta nên nhớ rằng lễ Phục sinh là vào tháng Tư. Sang tháng Năm, Karl Marx cũng không về dự lễ tang cụ ông. Chàng lí giải là đường từ Berlin về nhà quá xa, và anh còn nhiều việc quan trọng phải làm. (8, Tiểu sử Karl Marx, trang 29).

... Rồi nhiều năm sau...

Các học giả và chính khách ngày nay đang tự huỷ hoại hoặc mình là những nhà tư tưởng hiện đại khi họ nói tới cái từ ngữ *vo ve khắp chốn* cùng nơi "toàn cầu hóa", "toàn cầu hóa", thì họ đâu có biết rằng chính Marx đã nêu chuyện ấy ra từ năm 1848. Chỉ ít thì Karl Marx đã không thấy có điều gì phải ngạc nhiên trước sự đứng giăng chân thống trị toàn cầu của [nhà hàng ăn nhanh] McDonald và [chương trình ca nhạc] MTV. Sự chuyển giao quyền lực tài chính từ Đại Tây Dương sang Thái Bình Dương - nhờ các nền kinh tế của những con Hổ châu Á và những thành phố công nghiệp phần mềm nơi thung lũng Silicon miền Tây nước Mỹ - ấy là điều đã được Karl Marx tiên báo hơn một trăm năm trước khi ông [tỷ phú chủ hãng Microsoft] Bill Gates chào đời. (8, Tiểu sử Karl Marx, trang 4-5). (Trong ngoặc [...] do tôi thêm cho rõ nghĩa - PT).

Tác giả cuốn tiểu sử viết rất ý nhị:

Song, có một điều cả Karl Marx lẫn tác giả cuốn tiểu sử này đều chưa nhìn ra: ấy là vào cuối những năm 1990, rất lâu sau khi Karl Marx đã bị chống đối bởi bọn cầm bút "tự do một cách phải chăng" và bọn "tả khuynh hậu kỳ hiện đại", thì bỗng dưng ông lại được coi là thiên tài bởi chính những người tư sản già đời và cáo cụ. Dấu hiệu đầu tiên của sự định giá lại lạ kỳ kia xuất hiện vào tháng mười năm 1997 khi trên số báo đặc biệt của tờ New Yorker người ta đánh giá Karl Marx là "nhà đại tư tưởng", một con người có vô số điều để dạy dỗ mọi người về sự mục nát của nền chính trị, về sự độc quyền hóa, về sự sa đọa, về sự bất bình đẳng và về các thị trường toàn cầu. Một nhà đầu tư cỡ su vào ngành ngân hàng nói với tờ báo rằng "Tôi càng đi lâu trên phố Wall Street thì tôi càng được thuyết phục rằng Karl

Marx thật là đúng đắn. Tôi tuyệt đối tin rằng cách nghiên cứu của Karl Marx là con đường tốt nhất để nhìn vào chủ nghĩa tư bản". Kể từ đó thì các nhà kinh tế học và các nhà báo cánh hữu liền xếp hàng nối đuôi nhau đưa những lời ngợi ca tương tự đến Karl Marx. (8, Tiểu sử Karl Marx, trang 5).

Nêu lên cái thí dụ dễ bị bắt bẻ đó chỉ để nói một điều, không thể bằng tinh thần duy lý mà hồng tổ chúc cho học sinh nhỏ tuổi chiếm lĩnh loại đối tượng này. Một lí do duy nhất: tìm cho ra động cơ của bất kỳ hành vi nào liên quan đến đạo đức, lý tưởng, lòng tin, tín ngưỡng, tôn giáo, tình yêu, cả sự căm thù nữa,... cũng đều vô cùng khó. Nhưng với tư cách là nhà trường, trên tinh thần trách nhiệm với đất nước, lại không thể bỏ mặc cho trẻ em đến với đối tượng này một cách không có định hướng.

Theo cách nhìn nhận riêng của người viết cuốn sách nhỏ mọn này thì nhà trường có thể có ít nhất hai cách xử lí. Một cách là theo nhà thần học Teilhard de Chardin; còn một cách kia là đi theo nhà duy vật chủ nghĩa Hồ Ngọc Đại.

Cả hai đường lối này tuy ngược nhau nhưng đều không tin những bài thuyết giảng. Một cái giọng lâm ly, không tin được! Những băng-rôn hấp dẫn, cũng không tin được! Những chạm khắc vào tường cao rõ to "Tiên học Lễ, hậu học Văn", không tin được nốt! Không tin cây, vì mất thời giờ vô ích, rất cổ bồng hòng cũng chẳng ai có thể kiểm soát nổi trẻ em có thực sự "tiên học lễ" không. Bởi chính các em (và cha mẹ các em) chứ không ai khác, là tác giả của câu nói giỡn "tiên học phí". Và ở sân đền bà chúa Kho, người ta không nói "hậu học Văn", mà sau khi lễ bái sù sụp khấn vái nhỏ to, thì họ nói "hậu học ăn". Càng không tin những "chuyên gia kiệt xuất" từ nước nào nước nào đến đây

giúp Việt Nam xây dựng chương trình Đạo đức bậc Tiểu học. Một việc làm công nhiên xúc phạm người Việt Nam và xúc phạm cả khoa học!

Phải tìm cách khác thôi!

Nhà thần học, tiến sĩ Teilhard de Chardin, là một người có niềm tin tôn giáo, song ông lại hoạt động trong ngành khảo cổ, liên hệ rất nhiều đến hàng động học, địa chất học, cổ sinh vật học. Trước khi thành nhà bác học duy vật kiêm tiến sĩ thần học, ông đã từng bị huy động đi lính. Con người trong trẻo mà lỗi đời ấy vì vậy có cách nhìn cuộc sống hơi khác thường. Ta có thể hiểu ông khi ông gọi loại đối tượng thứ ba này một cách xem ra có thể thích hợp và dễ chấp nhận hơn cả: *miền tâm linh* (hoặc "tuệ quyền" nếu dịch từng chữ theo chữ *noosphere* của ông đặt ra). Teilhard de Chardin coi thế giới con người đang sống như được tạo thành bởi những vật liệu đồng nhất. Xưa nay con người đã quan tâm nhiều tới sinh quyển. Nhưng trong sinh quyển đó, còn có cái miền "tuệ quyền" của con người rất ít được chú ý thích đáng. Hoặc là nó bị bỏ mặc cho tôn giáo, thậm chí có nhiều khi là tín ngưỡng, hoặc dị đoan, hoặc xử lí nó theo lối gò bó ép bức con người. Thế mà, cái đối tượng tâm linh đó cần được cư xử đúng mức để con người được phát triển thực sự⁽⁹⁾.

Những điều Teilhard de Chardin suy nghĩ thật đáng yêu. Làm được như vậy thì sự tôn trọng con người sẽ được đề cao. Con người sẽ không bị lợi dụng dưới những chiêu bài vì con người. Chí ít nó cũng khiêm nhường, chứ không ngạo mạn như "Tiên học Lễ, hậu học Văn". Song, làm cách gì để thực hiện được điều mơ mộng ấy?

Ý thức được những khó khăn của việc chiếm lĩnh đối tượng thứ ba (tâm linh) này, chiến lược giáo dục mới do Hồ Ngọc Đại chủ xướng chủ trương *tổ chức* nhằm tạo ra hẳn một *lối sống mới* cho các em ngay từ khi các em rơi vào vòng tay nhà trường. Lối sống mới đó, với học sinh lớp Một, bắt đầu bằng mục tiêu *tự phục vụ* sau đó tiến dần lên (trong học kỳ 2) thành *phục vụ cộng đồng* (thành tựu *tự phục vụ* vẫn được tiếp tục, coi như đã là một nếp của lối sống mới của các em).

Có thể nói rõ hơn bằng minh họa sau cho dễ hiểu. Khi các em vào lớp Một, nhà trường cùng cha mẹ các em và chính các em thống nhất *những việc chính các em phải làm* từ sáu giờ sáng (khi các em tỉnh giấc) cho tới mười giờ đêm (khi các em lên giường). Mọi việc đề ra đều vừa sức thực hiện của các em. Cha mẹ không thuyết giáo suông, mà chỉ theo dõi, đôn đốc các em thực hiện *hệ thống hành vi* các em đã chấp nhận. Thầy giáo cũng không hô hào suông nữa, mà chỉ làm công việc đôn đốc cho các hành vi lối sống của các em *trở thành nền nếp*. Các hành vi của các em sẽ được huấn luyện suốt năm học, mới đầu là thành nền nếp, dần dà thành những phản xạ tự nhiên của một lối sống mới. Đó là những bộ lộ bề ngoài, dễ kiểm soát, dễ tổ chức thành dây chuyền công nghệ trong thực tiễn giáo dục, không mang tính áp đặt.

Di nhiên sẽ có câu hỏi đặt ra: vậy còn *động cơ*? Công nghệ Giáo dục xin được nói lại: động cơ là cái rất khó kiểm soát. Khẩu hiệu của Công nghệ Giáo dục là "nắm thẳng có tóc, không nắm thẳng trượt đầu". Động cơ là anh trượt đầu. Hành vi lối sống mới đã thành nền nếp, thành phản xạ, đó là thẳng có tóc. Thôi thì trong hoàn cảnh khó khăn, tìm cách tránh cái

khó khăn nhất, chọn cái khó khăn ít hơn, đó là một cách xử lý khôn ngoan có thể có.

Hình dung kết quả ra sao? Cũng giống như trong dây chuyền sản xuất công nghiệp, hệ thống hành động trải ra thành việc làm và thao tác của người công nhân vừa tạo ra sản phẩm (xi măng, ô tô, thậm chí những con gà nuôi theo cách thức khác với lối nuôi cổ truyền...) đồng thời cũng tạo ra những con người mang bản chất khoa học, hiện đại, những con người biết tạo ra những sản phẩm đó. Cách làm ăn mới đẻ ra những sản phẩm vật chất kiểu mới. Cách làm ăn đó cũng tạo ra cái sản phẩm tinh thần của nó, đó chính là người công nhân thời đại công nghiệp. Cái ô tô, bao xi măng, con gà công nghiệp... và con người có những năng lực công nghiệp hóa cùng tạo ra nhau trong việc làm. Trong hoạt động giáo dục mang tính tự giáo dục nằm trong những dây chuyền công nghệ dạy học theo Chiến lược giáo dục mới, đứa trẻ cũng làm ra các sản phẩm khoa học, nghệ thuật, lối sống và mặt khác các em cũng trở thành người có những phẩm chất chứa đựng trong đó - tan hòa trong đó - trong chính cuộc sống thực trong lòng nền văn minh đương thời.

*

* *

Nếu như trên kia, có bạn nào còn thắc mắc khi thấy chúng tôi gọi những năm đời 6 tuổi đầu tiên của đứa trẻ là mang tính động vật, thì tới đây bạn sẽ thấy nhà trường sẽ giúp đứa trẻ hoàn toàn cắt đứt với quá khứ động vật của nó để tiếp tục trở thành người. Đặc trưng người chính là như thế: con người luôn luôn *đang trở thành người, đang trở thành chính mình*. Để đạt tới lí tưởng đó, những tiềm tàng người phải được huấn luyện

theo cách khác với giai đoạn 6 năm tuổi đời đầu tiên nhằm tạo ra quá trình người thực sự thành người như thế đó.

*
* *

Trước khi chấm hết chương sách này, sau khi đã nói tới những hiểu lầm to tát của con người liên quan đến Ngữ và Văn trong giáo dục, nay thấy cần nói tới một hiểu lầm còn con, dĩ nhiên cũng liên quan tới Ngữ và Văn trong giáo dục. Đó là cách cấu tạo sách Văn và Tiếng Việt lâu nay.

Theo đường lối Công nghệ Giáo dục, có hai loại sách, sách Văn và sách Tiếng Việt. Hai loại sách đó là sơ đồ con đường chiếm lĩnh hai đối tượng, ngôn ngữ và văn. Còn theo một đường lối khác thì có bộ sách Văn và Tiếng Việt. Mới đây, bắt đầu soạn riêng sách Tiếng Việt, nhằm vào sau năm 2000.

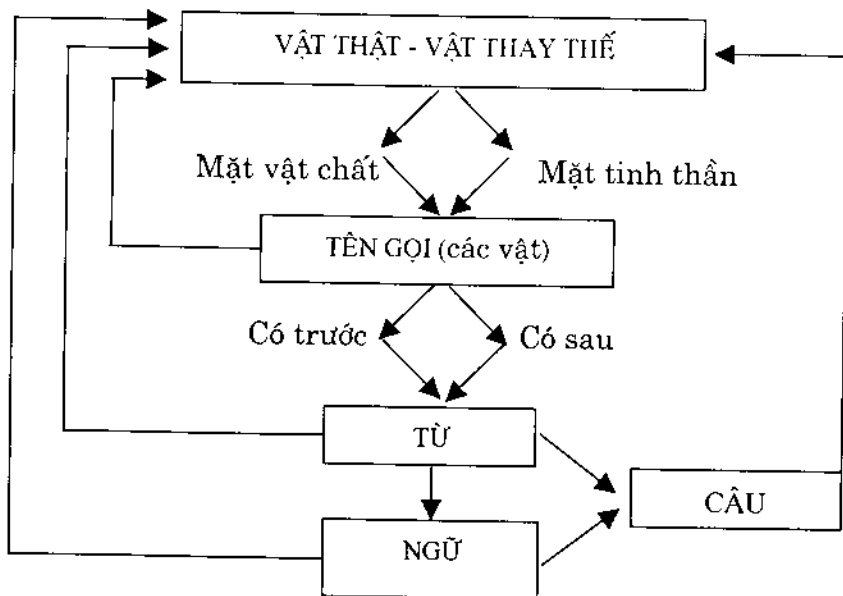
Có gì khác nhau cơ bản giữa bộ sách Tiếng Việt Công nghệ Giáo dục và bộ sách Tiếng Việt 2000 kia?

Chỗ khác nhau căn bản là: sách Tiếng Việt Công nghệ Giáo dục dạy theo hệ thống khái niệm: ở lớp 1, dạy cấu tạo của *tiếng* hay là mặt ngữ âm học của tiếng tiếng Việt; từ lớp 2 trở đi, dạy *từ*, rồi *câu*, rồi *bài*. Bốn loại khái niệm tiếng, từ, câu, bài làm thành cái trục tổ chức học Ngôn ngữ học với tiếng Việt mẹ đẻ làm vật liệu (để phân tích) và cũng là đối tượng chiếm lĩnh (phải có được năng lực ngôn ngữ bao gồm cả bốn thành tố, nói, nghe, đọc, viết), cuối cùng để cho một năng lực ngôn ngữ chắc chắn.

Tính khách quan của hệ thống tổ chức đó nằm trong sơ đồ này tôi lấy của Hồ Ngọc Đại trong một bản thảo chưa công bố (xem trang sau: *sơ đồ học tiếng Việt 3 lớp Một, Hai, Ba Công*

nghệ Giáo dục). Hồ Ngọc Đại giải thích sơ đồ trên cho ba lớp học sinh (một, hai, ba) như sau:

Sơ đồ học tiếng Việt 3 lớp Một, Hai, Ba CNGD



Cho học sinh lớp Một: cấu trúc ngữ âm của tiếng
(dẫn tới kết quả là)

- *Đọc và viết đúng tiếng mẹ đẻ (biết chữ)*

Cho học sinh lớp Hai: - tên gọi - từ - câu
(dẫn tới kết quả là)

- *Viết đúng câu, biểu đạt đủ ý.*

Cho học sinh lớp Ba: - ngữ - câu ghép
(dẫn tới kết quả là)

- *Không bao giờ quay lại các cách diễn đạt sai nữa.*

Còn bộ sách Tiếng Việt 2000 kia? Trục kiến thức của nó là các *chủ điểm* và kiến thức ngôn ngữ được "cài vào" các chủ điểm đó.

Dạy theo chủ điểm không thể khách quan khoa học như dạy theo trục khái niệm ngôn ngữ học. Người học sẽ bị phân tâm, người dạy cũng dễ bị cuốn hút vào những lời giảng giải xa với yêu cầu ngôn ngữ. Cả người học, người dạy lẫn người thanh tra đều không biết chắc khi nào thì đối tượng được chiếm lĩnh, tức là khi nào thì năng lực người học hình thành đầy đủ, khi nào đạt yêu cầu.

Vấn đề cần lí giải là: tại sao lại có sự bám víu vào chủ điểm trong một sách dạy ngôn ngữ như thế?

Câu trả lời thật đơn giản. Điều này tác giả đã định nói ra từ lâu. Nhưng đến hôm nay thì không thể nhịn được nữa. Và chẳng cần đợi cho sự vật phát triển hết cỡ thì dễ nói. Đường lối dạy ngôn ngữ theo chủ điểm đó là một cách làm được "thừa kế" từ đường lối một cuốn sách có từ thời bà Phó Đoan và Cô Tư Hồng đi học tiểu học và chấm hết hồi Cách mạng Tháng Tám 1945. Sách do tác giả tên là Don Lafferranderie biên soạn. Tên sách bằng tiếng Pháp nếu dịch theo đúng tinh thần sẽ là *Cuốn sách duy nhất để học Tiếng Pháp (Le livre unique de français)*. "Duy nhất" đây mang nghĩa là "tổng hợp" nhưng cách nói "duy nhất" thành ra cũng mang tính quảng cáo. Trong cuốn sách tổng hợp đó có Văn và Ngữ hợp nhất. Toàn bộ được phân chia theo những chủ điểm, việc này rất có lợi là cung cấp vốn từ tiếng Pháp (trình độ tiểu học) cho người học bản xứ được dễ dàng. Mỗi bài được cấu tạo như sau: một *bài khóa* theo nội dung chủ điểm, tiếp theo có

mục *từ vựng*, tiếp đó có *chú thích về ngữ pháp*, tiếp đó có bài *tập hỗn hợp* cả văn chương và ngữ pháp, cuối cùng còn có bài học *luân lý* nữa. Kết thúc bao giờ cũng là một câu cách ngôn, vừa có "giá trị tư tưởng" vừa dùng để tập viết đẹp. Sách còn rất chú trọng tới *tính hấp dẫn* và điều đó được thực hiện ở các bài khóa: ta sẽ thấy chẳng hạn "Xã Quých đi chơi phố", "Ngày mai ăn ở hàng này không phải trả tiền"...

Thế mới biết, sức sống của cái gọi là "văn hóa" thật là mạnh! Năm mươi lăm năm đã trôi qua kể từ Cách mạng Tháng Tám 1945. Biết bao hy sinh xương máu để có thể dẫn tới lời tổng kết ngày Toàn thắng sau 30 tháng Tư năm 1975 liên quan đến việc đánh bại hai đế quốc hùng mạnh. Thế rồi cách soạn sách thời các ông thực dân vẫn lù lù tồn tại trong vương quốc của những người rành rành là tân học, và rành rành là không chịu ảnh hưởng trực tiếp của nền tiểu học thực dân.

Tôi không muốn nói thêm gì nữa.

CHƯƠNG SÁU

ĐI TÌM ĐỐI TƯỢNG VĂN

Phần II. ĐỐI TƯỢNG VĂN NHÌN TỪ PHÍA NGƯỜI LỚN

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Tiếp tục trình bày những hiểu biết về đối tượng Văn trong quá trình phát triển của tư duy người, chương này trình bày việc con người hình dung thực tại và biểu đạt thực tại một cách trung thành và hấp dẫn, coi đó là một bước tiến lớn của phẩm chất người. Năng lực biểu đạt bằng các biểu trưng như thế là đặc trưng chỉ có ở con người. Con người khác hẳn động vật là nhờ năng lực tạo ra và sử dụng các biểu trưng, và làm được những điều đó theo cách người, tức là theo cách có ý thức và có tính mục đích.

Trong chương này có nói tới những quan niệm căn bản nhất của Lev Vygotski, của Jean Piaget và của Howard Gardner về biểu trưng. Một biểu trưng là bất kì thực thể nào, cả thực thể vật chất hoặc trừu tượng, có thể chứa nghĩa hoặc có thể quy chiếu sang thực thể khác. Từ ngữ, tranh ảnh, biểu

đồ, con số và cả những thực thể khác đều đã được coi là những biểu trưng khi chúng được sử dụng và được diễn giải như là đại diện cho một loại thông tin nào đó.

Ngoài việc làm vật thay thế có chứa nghĩa, biểu trưng còn gửi đến mọi người những biểu nghĩa nữa. Một biểu trưng có thể gửi gắm một trạng thái tinh thần, một tình cảm, hoặc một giọng điệu. Một bức tranh có thể gửi gắm những trạng thái đau buồn, chiến thắng, cău giận hoặc "có màu xanh" ngay cả khi chính bức tranh có gam màu đỏ!

Trong quá trình phát triển và trưởng thành, đứa trẻ chiếm lĩnh dần các hệ thống biểu trưng. Từ giai đoạn tiền biểu trưng, trong mấy năm đời tiếp theo, từ hai đến năm tuổi, là thời kì phát triển sự biểu trưng hóa cơ bản. Đứa trẻ tiến tới có khả năng đánh giá đúng và có dịp hoạt động ngôn ngữ (nói và chuyện kể), biểu trưng hóa không gian hai chiều (hình vẽ), ba chiều (nặn và xếp hình), biểu trưng hóa bằng cử chỉ động tác (nhảy múa), âm nhạc (các bài hát), kịch (giả vờ đóng vai), và những kiểu hiểu biết toán học và logic nhất định.

Một bước tiến quan trọng của năng lực người là tạo ra và sử dụng biểu trưng ẩn dụ. Quan trọng hơn nữa là câu hỏi: vì lẽ gì, do động cơ gì mà giữa những con người bình thường lại có những người "tình nguyện" đứng ra làm công việc tạo ra những biểu trưng ẩn dụ thành những tác phẩm nghệ thuật khiến cho đời khi khóc khi cười theo? Trong chương sách cũng dùng học thuyết tâm lí học của Freud để lí giải vấn đề đã nêu. Và dựa trên những nghiên cứu của

Arthur Koestler sách cũng nêu ra những nguyên lí dắt dẫn sự sáng tác nghệ thuật, trong đó có sáng tác văn, điều được gọi một cách biểu trưng là nguyên lí đôi mắt ướt. Theo nguyên lí đôi mắt ướt này, người sáng tác nghệ thuật có cả động cơ ý thức và vô thức.

Tất cả những điều nói trong chương này nhằm tóm tắt các tri thức hiện đã đạt tới về sự tạo ra và do đó là về sự hưởng thụ các tác phẩm nghệ thuật. Những hiểu biết đó được gộp lại thành mục nhìn từ góc độ người lớn hàm nghĩa là, trong chương tiếp theo, sẽ phải có cách lí giải vấn đề nhìn từ góc độ trẻ em. Có nghiên cứu thêm như thế mới dẫn được tới việc tổ chức chiếm lĩnh đối tượng văn cho trẻ em.

*

TỚI ĐÂY, CÓ LẼ CHÚNG TA đã có thể tạm cùng nhau chấp nhận một thuật ngữ quy ước, đó là cách gọi cái khái niệm ta đang đi tìm là *đối tượng Văn*.

Di nhiên, mỗi người trong chúng ta có cách nhìn khác nhau vào đối tượng Văn đó. Cho tới lúc này, tuy chưa cùng nhau "nhất trí tán thành" được nhiều, song tối thiểu ta đã thấy cái đối tượng Văn ấy *không còn hoàn toàn là cuốn sách* văn thơ nào đó. Mà nó là một *thực thể ảo*. Thực thể đó gồm có hai thành phần gắn bó với nhau là *tình cảm Văn* và *tri thức Văn*. Còn những *văn bản văn* - kể cả văn bản truyền khẩu cũng như văn bản viết - đều chỉ là một chỗ gửi thân, đều chỉ là những *cái cơ*. Nghĩa của yếu tố "ảo" ở đây cần được hiểu như hiểu về cái kinh

tuyến, cái vĩ tuyến địa lí, hoặc cũng có thể hiểu "ảo" như cái thư viện "ma" trên mạng Internet. Tuy chúng ta không ai nhìn thấy "nó" cả, song tất cả những thực thể "ma" hoặc "ảo" đó thấy đều có tồn tại, đều đang hoạt động. Hệt như khi đang trên máy bay, bỗng cô tiếp viên hàng không nói "máy bay của hãng chúng tôi vừa mới đưa quý khách vượt qua đường xích đạo", thì đúng là ta có vượt qua cái "đường" ấy thật, mặc dù nó là con đường ảo.

Nay đã tới lúc đi sâu thêm, phân tích kĩ hơn cái thực thể ảo kia, hoặc *con mối* Văn kia, hoặc cái đối tượng Văn kia.

Trong chương này, ta sẽ phân tích theo cung cách người lớn. Nghĩa là, theo thói quen của người lớn, chúng ta sẽ nói tới *thành tựu cuối cùng*, chứ không nói tới *tiến trình* đi tới thành tựu cuối cùng đó. Theo lối chúng ta thường giới thiệu với mọi người, "đây là *nhà tôi*, còn đây là *các cháu*". "Nhà tôi" đây cũng là ở giai đoạn thành tựu cuối cùng, chứ không giới thiệu tỉ mỉ tiến trình các việc làm ra cái "nhà" ấy từ khâu zê-rô đến khâu cuối cùng khi trở thành chính thức không chỉ "nhà tôi" mà có khi còn là bà chủ của gia đình tôi (tiếng Tàu gọi bằng "nội tướng" đối lập với cái vị tướng chỉ huy trận mạc ngoài xa vờ vọi). Dĩ nhiên là với "các cháu" cũng thế. Nhiều công đoạn nếu phải trình bày quả là... hơi bị khó, vì nó tù mù lắm.

Tương tự như vậy, trong dạy học, nhiều người lớn cứ nghĩ rằng trẻ em chia sẻ tuyệt vời mọi điều trong những thành tựu cuối cùng với ta. Sự hiểu lầm đó dẫn tới cung cách giảng giải, khuyên răn, bắt học trò nhắc lại cho đủ các yếu tố người lớn đã tìm thấy trong thành tựu cuối cùng, và cuối cùng thì dặn dò "sáng tạo nhé!".

Chỉ nhìn thấy thành tựu cuối cùng thì khó tổ chức công việc dạy học. Nhưng nếu không nhìn thấy thành tựu cuối cùng thì cũng có nghĩa là... chưa biết gì hoặc không biết gì về đối tượng cả. Vậy là, dành cùng điểm qua những điểm mấu chốt trụ đỡ cho các thành tựu cuối cùng mà ở đây gọi bằng "cách nhìn của người lớn".

Hệ thống biểu trưng

Trong quá trình phát triển của tư duy người, việc con người *hình dung* thực tại (cả những đối tượng khoa học cũng như nghệ thuật, thậm chí cả loại đối tượng thứ ba) thành các thực thể "ảo" kia, sau đó lại *biểu đạt* chúng ra một cách trung thành và hấp dẫn là một bước tiến lớn của phẩm chất người. Năng lực biểu đạt như thế là cái đặc trưng chỉ có ở phẩm chất người. Một sự biểu đạt mang tính tiết kiệm mà chỉ loài người mới có. Đó là cách biểu đạt những điều có thật bằng những vật liệu có cùng chung một bản chất và được gọi chung bằng một thuật ngữ, ấy là các *biểu trưng*.

Có phải chỉ có con người mới có năng lực biểu trưng đó không?

Từ những năm 1980 người ta đã xây dựng nên một khoa đặt tên là "Tập tục học nhận thức", thuật ngữ được nhà bác học người Mỹ Donald Griffin đưa ra. Griffin⁽²⁾ cũng là người đầu tiên cả gan nói đến "tư duy", "ý thức" hoặc "trạng thái tâm trí" của những con vật. Nếu như con vật đã có một trạng thái tâm trí tức là chúng có khả năng tạo ra các biểu tượng, và biết điều khiển các vật biểu trưng. Nhờ một thí nghiệm nổi tiếng do Emile Menzel tiến hành mà người ta đã chứng minh

được là khi quả là cũng có "biểu tượng tâm trí" (!?). Người ta vác một con khỉ trên vai đi bên trong một khu vực rào kín và vừa đi vừa đặt những trái cây dọc con đường dài quanh co ấy. Thực tế chúng tỏ là con khỉ biết rõ khu vực được rào kín đó. Và ngay khi được thả ra, con khỉ liền mò tới ngay những chỗ có đặt trái cây. Để làm được việc đó, khỉ dùng đường tắt chứ không đi lại con đường vòng vèo vừa đi cùng với người vác nó. Điều đó có thể khiến chúng ta nghĩ rằng con khỉ có "biểu tượng thị giác" và có được một hệ thống biểu tượng chặt chẽ về vùng lãnh thổ của mình chăng?

Động vật dường như không chỉ tỏ ra là có các trạng thái tâm trí, có các ý đồ, mà chúng còn biết rằng kẻ khác cũng có những khả năng đó. Hanz Kummer, giáo sư tập tục học ở Viện động vật Zurich, và cũng là chuyên gia về loài khỉ hamadrya, đã quan sát thấy nhiều trường hợp khỉ "chơi xỏ" lẫn nhau. Nghĩa là mỗi con vật hình như cũng biết gán những ý đồ của mình cho con khác. Đó là trường hợp một con khỉ cái hamadrya từ từ lén đi xa khỏi con đực đầu đàn và nấp sau một tảng đá để giao phối với một con đực trẻ. Điều đó cho thấy, nó biết rằng không nên để con đực đầu đàn nhìn thấy điều nó định làm, và tốt hơn cả là nên "đánh lừa" hắn. Đó cũng là trường hợp một con khỉ giấu quả chuối nó vừa nhặt được khi thấy con đực đầu đàn tới gần, mà mục đích của sự che giấu đó rõ ràng là để con kia không thể ăn tranh. Vậy là nó biết rằng con đực đầu đàn chắc chắn là đã "có ý đồ" ăn tranh quả chuối đó. Điều còn ngạc nhiên hơn nữa là, con đực đầu đàn đánh hơi thấy chuyện lừa đảo, liền nấp sau cái cây, và khám phá thấy ngay rằng con cùng đàn kia đã tìm được một trái cây...

Đĩ nhiên, tất cả các công trình nghiên cứu đó cũng như nhiều công trình tương tự trước đó đều chưa đủ để kết luận về trí khôn động vật, chúng mới chỉ *buộc ta suy nghĩ về biên giới giữa động vật và con người. Trên bình diện khoa học, chúng bảo ta nên mô tả tính tế hơn nữa cái vẫn được ta quan niệm là "tư duy" hoặc "trí khôn", khuyên ta phân biệt các khả năng tâm trí khác nhau và hiểu rõ nguồn gốc sinh thành và phát triển của chúng. Trên bình diện đạo lí, chúng dẫn ta đến chỗ thay đổi thái độ đối với động vật. Và cuối cùng, trên bình diện triết học, chúng đưa ta đến chỗ đặt lại các câu hỏi dưới dạng thức mới cho vấn đề: "Người là gì?"*⁽²⁾

Loạt bài báo nêu trên cũng đi vào lập luận thêm về *biểu tượng*. Theo ý kiến các tác giả, thì nếu ta hiểu "biểu tượng" như là hành động dùng bất kỳ vật biểu trưng thay thế nào để chỉ định cho một đồ vật hoặc một hành động, thì có rất nhiều động vật có khả năng đó. Nhưng các tác giả khuyên chúng ta hãy cẩn thận! Bởi vì khi con chó thì hành lệnh "chìa chân ra đây!", thì nó gắn một ngôn từ với một cử chỉ và chẳng vì thế mà nó hiểu rõ "chân" có nghĩa gì. Nó không thể gắn được từ "chân" đó với khái niệm chân trước hoặc chân sau hoặc chân trái hoặc chân phải, hoặc là chân của con mèo nhà bên vón dĩ là bạn thân của nó...

Biểu tượng đích thực hẳn phải có một sự liên kết có tính hệ thống giữa một dấu hiệu với các đồ vật khác nhau thuộc cùng một lớp. Con khỉ hoặc con vẹt biết gán một biểu trưng (một dấu hiệu bằng nhựa chẳng hạn) cho bất kỳ loại táo nào. Thế nhưng khả năng trừu tượng đó không "đứt ra khỏi" cách liên hệ trực tiếp: một đồ vật hoặc một hành động được đặt ngang bằng (theo

ký hiệu toán học => với một biểu trưng. Biểu tượng cũng có nghĩa là có một hình ảnh tâm trí về một đồ vật hoặc một người khi vật hoặc người đó vắng mặt. Các tác giả viết:

Người ta thấy dạng biểu tượng đó ở động vật: ta biết rằng mèo nằm mê thấy bắt được chuột (trong đầu chúng có con mồi ưa ái đó). Nhưng từ đó mà suy ra rằng đôi khi chúng đau buồn nhớ lại thời thơ ấu xa xôi... thì lại là chuyện khác⁽²⁾.

Cho tới nay, chỉ thấy con người là có năng lực tạo ra các phạm trù tổng quát, tỉ như "Chúa Trời", "sự hồ nghi", "tự do", "dất nước ta", "thuở nằm nôi", "lao xao giọng ca dao trưa hè", nghĩa là tạo ra những biểu đạt bằng những từ chỉ định cho những thực thể không nhìn rõ trong thực tại, những *thực thể ảo*. Khả năng trừu tượng và tổng quát hóa đó là nguồn gốc của vô vàn hiểu biết mới mẻ và cũng là cội nguồn của vô vàn sai lầm nếu dùng không đúng vào công cuộc giáo dục.

Vậy là, con người khác hẳn động vật là nhờ *năng lực tạo ra và sử dụng các biểu trưng*, và làm được những điều đó *theo cách người*, tức là theo cách có ý thức và có tính mục đích.

Các nhà tâm lí học đều nói đến các biểu trưng khi nói đến sự phát triển tâm lí người ở lứa trẻ. Mỗi người có quan niệm hơi khác nhau nên nói ra theo một cách cũng khá khác nhau về biểu trưng, song đều mô tả cùng một sự vật. Dĩ nhiên, tùy theo mỗi quan tâm mà mỗi nhà tâm lí học lại mô tả sự xuất hiện và việc dùng biểu trưng theo cung cách khác nữa. Xin được điểm lại ở đây vài ba trường hợp, Vygotsky, Piaget, và Howard Gardner, sau đó tác giả sẽ xin phép "có nhờ" với các bậc đàn anh; trong ba bậc đàn anh này, người thứ ba là một giáo sư Mỹ hiện đang còn sống, thường xuyên đi giảng bài

khắp nơi nhất là ở bên Trung Hoa, và đồng chí này kém tác giả chừng hai chục tuổi.

Lev Vygotsky quan tâm nhiều tới những tổng kết mang tính triết học trong tâm lí học. ông nói về sự phát triển biểu trưng ở con người như sau: Thoạt đầu là sự xuất hiện ở đứa trẻ những *cử chỉ điệu bộ* và những *biểu trưng mắt nhìn thấy được*. Tiếp theo, đó là sự xuất hiện của các biểu trưng trong *trò chơi*. Sự phát triển tiếp theo, vẫn theo Vygotsky, là công việc tạo ra các *hình vẽ*. Giai đoạn sau chót là sự phát triển của *hệ thống chữ viết*. Tại mỗi giai đoạn, Vygotsky đều mô tả biểu trưng với nhiều thí dụ hấp dẫn. Nhưng, có một điều rất đáng chú ý ở đây, Vygotsky bình luận rằng, thuộc loại biểu trưng một chẳng hạn, *các cử chỉ điệu bộ lúc này chẳng qua cũng như là một cách viết về sau này, còn bây giờ có thể coi đó đã là sự "viết chữ vào không trung"*. Vygotsky cho rằng lối dùng biểu trưng bằng cử chỉ điệu bộ chấm hết với tuổi lên năm. Nhưng nó để lại một "ứng dụng" mà người lớn có thể dùng cho trẻ em liên quan đến khả năng dùng hệ thống chữ viết của con người (coi như là hệ thống biểu trưng cuối) ở *những cách viết ngoằn ngoèo* (scribbles)⁽³⁾.

Những điều trên được Vygotsky viết trước khi ông qua đời vào năm 1935, rồi được dịch ra và in thành sách bằng tiếng Anh sớm nhất là vào năm 1956. Năm 1980 tại Hà Nội, trong buổi hội thảo khoa học đặt tên là "Hướng đi cách làm lần 2", tôi được thấy anh Hà Vỹ, một trong những cộng sự đầu tiên cùng giáo sư Hồ Ngọc Đại mở trường thực nghiệm tại Giảng Võ, trong báo cáo khoa học, nói tới việc sử dụng *những cách viết ngoằn ngoèo* đó vào việc dạy viết cho học sinh lớp Một. Rồi mười

lăm năm sau nữa kể từ cái cột mốc 1979 đó, vào một mùa xuân Bắc Âu, cụ thể là vào cuối tháng Tư bước sang tháng Năm năm 1995, lần đầu xuất ngoại trong đời theo chân giáo sư Hồ Ngọc Đại, tôi lại có dịp được qua thăm một trường tiểu học bên nước Thụy Điển. Cô giáo là cộng tác viên của một tiến sĩ tâm lý học của Viện Sư phạm thuộc Đại học Tổng hợp Stockholm, nên mọi điều cô trình bày rất dễ dàng, khúc chiết. Tại đây tình cờ tôi lại được cô giáo cho coi vở viết của học sinh với *những cách viết nghèo nghèo*.

Ngồi ở Thụy Điển năm 1994, tôi mơ màng nhớ cái không khí khoa học đậm đặc năm 1980 ở Giảng Võ, khi ấy mỗi báo cáo khoa học đến với tôi đều là mới, thậm chí rất mới. Chưa kể, bản tính vốn là anh thích văn chương tình cảm, nên tôi còn bị hấp dẫn vì bầu không khí "cận khoa học" lúc đó nữa: tôi nhớ cái cảnh đồng chí Lê Liêm, thân hình như quả chuối mấn, cũng nhận từ tay giáo sư Đại một cái phiếu con con đi ăn bát phở giữa trưa. Anh Liêm còn nhắc tôi đi nhận phiếu phở, với lời nói đùa "phở có người lái đấy!" để gợi lại chuyện mấy năm trước, trong dịp cấp cập theo anh đi công tác, tôi đã giải thích cho anh thế nào là "bánh nấp hằm" và "phở không người lái". Yêu nhau tam tứ núi cũng trèo, yêu nhau thì bát cơm sẻ nửa là thế đó. Còn thiếu có cái chăn *sui* cùng đắp chung nữa thôi! Không phải là yêu giáo sư Đại, mà là yêu khoa học, yêu một công trình mới về giáo dục đang nhen lên như là một hy vọng cho dân tộc.

Song, cũng nhiều năm sau, điều được khám phá sau đây đối với tôi còn quan trọng hơn rất nhiều so với cái niềm phấn phở buổi đầu tiên bắt gặp Công nghệ Giáo dục thuở sơ khai đó:

ấy là ta *không được phép dùng những cách viết ngoằn ngoèo* để dạy học sinh lúc các em bắt đầu học viết.

Tại sao? Vì đối với học sinh bắt đầu cuộc đời đi học, điều quan trọng là phải làm cho các em hiểu rõ *biểu trưng dùng để làm gì*. Sẽ là sai lầm một khi ngay từ lớp Mẫu giáo đã dạy nhồi dạy nhét những con chữ cái cho trẻ con mà các em *chẳng biết dùng chúng vào việc gì* ngoại trừ việc thích thú được mẹ khen vì đã thuộc nhiều *chữ cái* đến thế. Mặt khác, ngoài việc học để biết *cách dùng*, học sinh còn phải biết *cách làm*, phải biết cách chính mình cũng có thể và thậm chí có quyền *làm ra biểu trưng* để khi cần thì *dùng được đúng vào việc cần dùng*. Những cách viết ngoằn ngoèo không đáp ứng các yêu cầu đó, vì hễ đã học là phải *học đúng ngay trong lần đầu*, chứ không thể để tình trạng *cái đúng kinh nghiệm chủ nghĩa* ngự trị hoặc xen kẽ hoặc giao thoa với *cái đúng khoa học*.

Ông Vygotsky có đời sống quá ngắn. Nếu còn sống thêm, chắc hẳn con người ấy sẽ không biến mình thành "lão làng" cho oai, mà ông sẽ tiến hành giáo dục thực nghiệm, và ông sẽ chỉnh lí lại tư tưởng của mình về mục biểu trưng này. Tác giả sách này dám mạo muội nói điều đó chỉ vì khâm phục theo và yêu mến theo sự khâm phục và lòng yêu mến của Alexander Romanovitch Luria dành cho Vygotsky. Trong tác phẩm đã dẫn ở chương hai, trong bản "tổng kết cá nhân về tâm lí học Xô viết" của A. Luria, toàn bộ cuốn sách có 234 trang, thì đếm được đúng 70 trang có nhắc đến Vygotsky và trọn bộ một chương đủ 19 trang chỉ chít chữ dành cho Vygotsky, trang nào cũng trân trọng, dòng nào cũng nể vì chỗ nào cũng vừa khâm phục vừa yêu quý⁽¹⁾. Luria viết:

[...] 1924, vào năm đó tôi đã gặp Lev Semionovitch Vygotsky. Đây là sự kiện có tính bản lề trong cuộc đời riêng của tôi cũng như trong cuộc đời các bạn đồng nghiệp của tôi trong cuộc xây nền tâm lí học Xô viết. (A. R. Luria, trang 37).

Mở đầu chương về Vygotsky, Luria viết:

Thực sự không có gì đáng coi là thoải phồng quá đáng khi nói rằng Vygotsky là một thiên tài. Suốt hơn 50 năm làm công việc khoa học, tôi không bao giờ còn được gặp lại một con người nào gần được như Vygotsky về tư duy trong sáng, về năng lực chỉ ra rành mạch cái cơ cấu căn bản của những vấn đề phức tạp, về tầm kiến thức rộng rãi trong rất nhiều địa hạt, và cái năng lực nhìn thấy trước sự phát triển mai sau của nền khoa học của mình. (A. R. Luria, trang 38).

Chỉ có mỗi một chuyện buồn phiền, ấy là Vygotsky đã đưa ra chỉ dẫn về những cách viết ngoằn ngoèo. Nhưng không sao, học trò và hậu sinh của Vygotsky, trong đó có người khởi xướng là ông Hồ Ngọc Đại, đã sửa lại ở trường Thực nghiệm Giảng Võ. Thế là ngôi nhà tâm lí học có phúc to lắm rồi. Còn hơn là...

Còn với Ferdinand de Saussure?

Theo tinh thần *tín hiệu học*, Ferdinand de Saussure từng phân tích rõ bản chất của *tín hiệu biểu trưng* nói chung theo mẫu của *tín hiệu ngôn ngữ*. Thế mà tín hiệu ngôn ngữ, do chỗ là kết quả của sự liên kết giữa cái biểu hiện và cái được biểu hiện, nên nó có *tính vô đoán*. Vì thế mà, biểu trưng dùng làm vật thay thế cho vật thật phải thỏa mãn trước hết tiêu chuẩn sau: đó cũng là những *tín hiệu vô đoán*. Nó cũng vô đoán như ngôn ngữ vậy. Cách quy định những lá cờ của người Việt, người Hy Lạp, người A-rập, người Trung Hoa... khác nhau do

người ta định ra vậy. Cách ghi âm [a] bằng chữ A của Việt Nam cũng không giống như [a] của Hy Lạp, của Trung Hoa, hoặc của A-rập...

Ngoài ra, biểu trưng còn phải có thêm một đặc điểm khác nữa. Đó là, giữa hai tín hiệu dùng làm biểu trưng phải có sự khác nhau ít nhất trong cách biểu hiện: thí dụ, chữ d và chữ đ chẳng hạn, phải khác nhau ít nhất ở cái "then ngang". Thí dụ rõ nhất là ở hai lá cờ nước Ba Lan và nước Indonêxia. Quốc kỳ hai nước này đều có một nửa đỏ một nửa trắng, chỉ khác nhau ở chỗ một anh thì trắng trên đỏ dưới, còn anh kia thì đỏ trên trắng dưới.

Điều kiện cuối cùng là các biểu trưng phải tiện dụng. Sự tiện dụng thể hiện ở sự phân biệt rành mạch giữa *dấu hiệu*, *tín hiệu* và *chức năng*. Cách dùng thuận tiện là lấy những *dấu hiệu* dễ nhận biết để dùng chúng như là những *tín hiệu*, nghĩa là gán được cho chúng một *chức năng*. Người xưa dùng *dấu hiệu* là *tiếng trống Tràng Thành* gõ lên đến mức "lung lay bóng nguyệt" để tạo tiếng trống đó thành *tín hiệu* mang nặng một *chức năng* báo tin có giặc nơi biên ải. Và *khói Cam Tuyền mờ mịt thức mây* thì cũng là *dấu hiệu* dùng làm *tín hiệu* với *chức năng* báo tin giặc già như thế. Tiện dụng có nghĩa là nên dùng những *dấu hiệu* làm *tín hiệu* mang *chức năng* nào đó đã ăn vào ý thức, thậm chí tiềm thức của người sử dụng. Vì vậy, khi đã dùng màu đỏ để ngăn đường ở ngã tư, thì dù lập trường có kiên định biết bao nhiêu chăng nữa cũng không nên đổi mới đến mức đem dùng màu đỏ làm biểu trưng cho lệnh "tiến lên!" nơi ngã tư đường phố. Song cũng nên nhớ rằng tiềm thức ở đây chỉ để nhớ *tín hiệu* chứ không để nhớ đến *chức năng*. *Chức năng* có

thể thay đổi. Thí dụ, *chức năng* của hai bản quốc ca đang tấu lên lúc này là để ca ngợi tình hữu nghị: hai vị tổng thống đặt tay vào bên ngực trái phía quả tim đập rộn ràng, cùng nghe hai bản quốc ca. Một bản *La Marseillaise* có lời rằng *Hỡi các công dân, mau cầm súng, hỡi các công dân, mau lập ra các quân đoàn, tiến lên, tiến lên, cầu mong cho những luồng đất màu mỡ này của tổ quốc ta sẽ ngập tràn dòng máu hời tanh của quân thù*. Còn bản kia? Thì cũng rứa! Thế nhưng chức năng đã thay đổi, thì chẳng sao hết. Hai đội bóng cũng vẫn đặt tay trái trước ngực, và chơi hết mình, kể cả những cú chơi không được hữu nghị cho lắm. Không sao. Tín hiệu cả thôi mà!

Những điều ghi chú tư tưởng Ferdinand de Saussure do những người sưu tập bản thảo của ông viết ra sau đây về tính chất tín hiệu học của biểu trưng rất đáng cho ta chú ý:

- *Phần chú thích có cả loạt biểu trưng mà chúng ta cần làm rõ ra.*
- *Các biểu trưng đó, bất kể chúng thuộc loại nào, đều chịu sự chi phối của cùng những thẳng trắn, cùng những lệ luật như mọi hệ biểu trưng khác, thí dụ như các biểu trưng là những từ của một ngôn ngữ.*
- *Toàn bộ chúng đều hợp thành khoa tín hiệu học.*
- *Không có một phương pháp nào để giả định là biểu trưng phải bất biến, hoặc phải thay đổi đến vô cùng, hoặc chỉ thay đổi trong những phạm vi nào đó.*
- *Bản chất một biểu trưng không khi nào được ấn định ngay từ khi nó là biểu trưng, nghĩa là khi nó được đưa vào cái khối xã hội sẽ xác định giá trị cho nó từng lúc một.*

Vì vậy mà ký hiệu là một "biểu trưng". Cái "bản chất" của nó là cái gì đó vô cùng hữu hình, và dường như là vô vấn đối với nó, cái bản chất ấy là như sau: nó có hình dáng như chữ K bị mất một nét (tôi diễn đạt lại ý nhỏ này cho dễ hiểu - PT), nó được đọc là ["Zờ"], nó xếp thứ tám trong bộ chữ cái, tên riêng của nó lại bí ẩn là Zann, và cuối cùng là, đôi khi nó được đứng đầu một từ. [...] Rồi sau một thời gian, nó lại được xếp hàng thứ 10 trong bộ chữ cái...⁽⁵⁾

Những điều hướng dẫn của Ferdinand de Saussure thật khó chê. Nó chỉ còn thiếu một điều: làm cách nào vận dụng được cách nhìn cái thành tựu cuối cùng đó của người lớn vào công việc sư phạm. Về sau, từ cách nhìn đó của người lớn, đã có các nhà sư phạm nhiều nước đem ứng dụng. Nó cũng được thể hiện trong cách dạy học theo đường lối Công nghệ Giáo dục ở Việt Nam. Trong hệ thống Công nghệ Giáo dục, Hồ Ngọc Đại đề nghị dùng thuật ngữ *vật thay thế*, thay cho thuật ngữ "biểu trưng". Vì với vật thay thế ta dễ tổ chức huấn luyện học sinh *cách dùng* thậm chí *cách tự mình làm ra* các vật thay thế với mục đích *thay thế cho* (hoặc "đại diện cho") *vật thật*. Một cách làm vẫn đúng tinh thần tín hiệu học nhưng dễ biến thành thao tác cho người học và nhất là dễ huấn luyện những giáo viên thuộc nhiều nguồn đào tạo của nước ta.

Một thí dụ rõ nhất có thể thấy trong việc dạy Tiếng Việt cho học sinh lớp Một. Bộ sách đó đã có nhiều thành tựu không ai chối cãi nổi. Nhưng trong công việc này, từng có những ý kiến thắc mắc, thí dụ như: tại sao Công nghệ Giáo dục lại dạy học sinh viết chữ Ch trước khi học viết chữ H? Những bạn nào nêu vấn đề như vậy tỏ ra là chưa hiểu hết ý nghĩa tín hiệu học

trong cách dạy học của Công nghệ Giáo dục. Theo tín hiệu học thì, hai ký hiệu Ch và H đều bình đẳng với nhau vì cùng vô đoán như nhau, và vì cùng được "tạo ra" như nhau. Hoàn toàn không phải Ch "cao hơn" H vì nó được những "hai con chữ" C và H tạo nên, theo cái cách thức bộ sách Học Vần "Con gà" gọi Ngh là "ngờ ba con chữ" và Ng là "ngờ hai con chữ". Ch và H, cùng như Ngh và Ng đều cùng chỉ là một ký hiệu, đều chỉ gồm có "một con chữ", nói theo cách nói của "Sách con gà". Mà nghĩ cũng lạ kỳ: lấy con gà dạy trẻ con cách viết chữ O thì không thắc mắc; sau này còn đưa công nghệ thông tin vào việc tạo ra chữ O từ miệng con gà đang nháy cẳng trên màn hình, thì không thắc mắc. Còn đi theo nhà đại ngôn ngữ học Ferdinand de Saussure dạy trẻ con *tín hiệu học* thì lại thắc mắc! Theo tín hiệu học đến triệt để, Công nghệ Giáo dục khi bắt đầu dạy học sinh cách ghi mẫu tiếng [ba] bằng hai ký hiệu b và a, còn tạo điều kiện cho các em thả sức tự mình làm ra tất cả những cách ghi khác nhau các em có thể tìm ra dùng cho việc ghi chỉ một tiếng [ba] ấy. Đó cũng chính là tư tưởng tín hiệu học⁽⁶⁾.

Còn quan điểm của Piaget về biểu trưng như thế nào?

Chúng ta biết rằng, lí thuyết tâm lí học của Piaget là sự thâm dò vào *trí khôn* người. Cái trí khôn ấy trước hết là cái không phải chỉ như là một thứ "năng lực" chỉ có ở trong đầu con người, mà đó là một dạng thức tổng quát nhất của sự phối hợp và kết hợp các hành động và các thao tác. Các hành động và các thao tác này được thực hiện ở bên ngoài cái đầu của con người, sau đó được định hình trong đầu óc con người. Công việc "chuyển" đó được tiến hành nhờ chủ thể sử dụng những *biểu*

trưng. Và người lớn cũng dễ dàng *kiểm soát* được công việc "chuyển vào trong" này thông qua kiểm soát cách thức trẻ em dùng các biểu trưng một cách khách quan, bên ngoài cá thể.

Đặc điểm nữa của lí thuyết tâm lí học về trí khôn của Piaget là, hệ thống *thao tác nhận thức* của con người không phải là một chuỗi hành vi cái nọ cộng với cái kia, mà là những hành vi mang tính *tổ chức chặt chẽ*, cái hệ thống thao tác có tổ chức đó được Piaget gọi bằng "structure opératoire", hay là "cấu trúc của những thao tác". Các thao tác này cũng tiến hành trên những *biểu trưng*, và các biểu trưng đó biến đổi về chất lượng, đi từ thấp lên cao, đi từ những dạng có thể mó máy bằng tay và hình dung "cụ thể" trong đầu, đến những dạng biểu trưng mang tính hình thức hóa cao hơn song vẫn có thể tiếp tục "mó máy" trong đầu.

Các biểu trưng phát triển từ thấp lên cao đó chỉ ra cho ta thấy có sự phát triển như thể là song hành, thậm chí có những điểm chung nhau, giữa sự tiến hóa của khoa học và sự phát triển của tâm lí cá thể người. Mọi người đều biết về những thí nghiệm gọi bằng "bảo toàn" của Piaget. Một lượng nước như nhau giữ nguyên lượng đó dù là đựng trong những chiếc bình có hình dáng khác nhau, hoặc là những bình cao thấp khác nhau. Một nắm mười hòn bi chẳng hạn sẽ không thay đổi số lượng khi chúng được đặt nằm trong những không gian khác nhau. Điều đáng nói ở đây là, qua các thí nghiệm này, ta thấy đứa trẻ từ thành tựu đã có, sẽ tập trung chú ý tiếp tục sang một hướng mới: đi tìm tòi những vấn đề về không gian, những vấn đề đã được gọi lên từ các tìm tòi về bảo toàn số lượng. Điều này trùng hợp với cách mô tả sự tiến hóa

của Thomas Kuhn về mối quan hệ giữa "khoa học bình thường" và những cuộc cách mạng khoa học làm thay đổi nền khoa học về chất lượng. Thomas Kuhn coi "khoa học bình thường" là... *hoạt động trong đó hầu hết các nhà khoa học nhất thiết phải bỏ vào đấy phần lớn thời gian sống của mình*⁽⁷⁾.

trong đó, cũng theo Kuhn

Khoa học bình thường có khi làm dè nén tiêu tan những đổi mới cơ bản, nhưng việc đó diễn ra không kéo dài. Sự thay đổi xảy ra hoặc là do khoa học bình thường cưỡng lại giải pháp để tiến lên, hoặc là do trong quá trình tìm tòi đã thấy xuất hiện điều gì bất bình thường. Một khi xuất hiện chuyện bất bình thường như thế, các khoa học bắt đầu những cuộc "khảo sát đặc biệt" dẫn tới một "cơ sở mới cho công việc thực hành khoa học"⁽⁷⁾.

Những khúc lớn như thế được Kuhn gọi là các cuộc *cách mạng khoa học* bởi vì đó là những "bổ sung làm đứt gãy truyền thống đối với hoạt động khoa học cổ truyền"⁽⁷⁾.

Trong phạm vi quan tâm của chúng ta, có lẽ nên nói thêm: khi trẻ em dùng biểu trưng bậc cao hơn thay thế cho biểu trưng bậc thấp trước đó nhằm diễn đạt *cho nó* những thay đổi về chất lượng những tri thức nó mới đạt tới, đó chính là những lần em bé thực hiện các cuộc "cách mạng khoa học" riêng *cho nó* vậy.

Những tìm tòi của Piaget thật tuyệt vời. Nó chỉ có một nhược điểm. Đó là tính chất "tinh hoa" của định hướng nghiên cứu đó. Nó mô tả được những đứa trẻ dường như rồi sẽ tuốt tuột trở thành các nhà bác học, đặc biệt là sẽ thành các nhà toán học. Thực ra thì trẻ em bình thường sẽ không hoàn toàn đi theo mẫu đứa trẻ của Piaget. Chưa kể là những tìm tòi của

Piaget nặng về *tính logic*, ông giành nhiều tâm lực tìm ra những thao tác trí tuệ ở trẻ em nhiều hơn là để tâm tới các mặt khác ở đứa trẻ về các mặt hoạt động nghệ thuật, óc tưởng tượng, khả năng hí hước, tình cảm. Những ý như vừa nêu đã được Howard Gardner nói đi nói lại vài ba lần trong tác phẩm *Cơ cấu trí khôn* và nói kỹ hơn trong *Nghệ thuật và sự phát triển con người*⁽⁸⁾.

Vậy, theo Howard Gardner, vấn đề biểu trưng đối với con người cần được xem xét như thế nào?

Do tính chất của vấn đề được xử lý theo cách của Howard Gardner bắt đầu gắn lại với nội dung của sách này, nghĩa là xét cả biểu trưng nói chung, được nói nhiều trong cuốn sách về *Cơ cấu trí khôn* (*Frames of Mind*), và biểu trưng nghệ thuật, được nói nhiều hơn ở tác phẩm khác có tên *Nghệ thuật và sự phát triển con người* (*The Arts and Human Development*), có lẽ chúng ta nên sang hẳn một mục mới cho tiết kiệm.

Biểu trưng ẩn dụ

Giáo sư tâm lý học người Mỹ Howard Gardner có cách viết văn khoa học thật dễ đọc. Ông thích dùng những chi tiết thú vị rất "dồi dào" để phân tích chúng theo lối khoa học.

Mở đầu chương thứ tư về "Thế giới biểu trưng" trong cuốn *Nghệ thuật và sự phát triển con người*, ông kể lại chuyện của chính con gái mình. Em bé hai mươi tháng tuổi đó một bữa kia ngồi trên chiếc ghế cao nơi phòng ăn và uống sữa. "Cho con xin một chiếc bánh nhé". Có bánh nhưng bé không ăn, mà bẻ một mẩu thả vào cốc sữa. Bé nói thì thầm một mình: "Cái thuyền này". Tác giả, người cha, ngấm nhìn theo trò chơi của cô con gái

yêu, dường như cũng nhìn thấy đó là cái thuyền thật. Cô bé nghịch tiếp, dùng cả hai tay đẩy "thuyền" của cô đi khiến cho nó chòng chành và chìm dần. "Ồ, đắm mất rồi!".

Howard Gardner kể tiếp. Sáu tháng sau "vụ việc" đó, hai cha con đi ra bãi biển. Hai người ngồi bên nhau nơi mép nước dờn nghịch với những đợt sóng tràn vào. Chợt ông nhìn thấy một vỏ sò tuyệt đẹp theo ý ông. Ông nhặt lấy vỏ sò đó và chia cho con gái. "Đẹp không, con?", ông hỏi nó. Con gái ông nhìn qua cái vỏ sò đó rồi cầm lấy và nhét vào miệng mình. Ông phải giải thích cho con là không nên ngậm vật lạ vào miệng. Con gái ông liền lấy cái vỏ sò ra và vứt nó đi.

Gardner phân tích rằng, vào buổi bắt đầu dùng biểu trưng thì đứa nhỏ đã tham gia ngay vào tiến trình nghệ thuật. Ông phân tích như sau, rút từ hai thí dụ đã nêu. Trong thí dụ thứ nhất về "cái thuyền đắm", cô bé đã biết dùng một vật liệu để tạo thành một biểu trưng. Biểu trưng đó được cô bé nhìn nhận một cách *gestalt*, nghĩa là theo cách nhìn *toàn khối*, *không phân tích*, và chính vì thế mà một mẩu bánh mồi thành được một con thuyền. Đồng thời cô bé cũng biết cách lấy vật liệu từ môi trường quen thuộc với con người để khiến cho biểu trưng dễ dàng được chấp nhận bởi con người. Tác giả phân tích thí dụ thứ hai về việc cô bé bỏ cái vỏ sò vào miệng như sau. Trong khi ông thấy cái vỏ sò là đẹp và ông chỉ đứng từ xa mà nhìn ngắm, thì cô bé con, *với kinh nghiệm đã có về biểu trưng nghệ thuật*, liền muốn *cảm nhận* nhiều hơn là chỉ nhìn ngắm. Và theo cô bé, ngậm vào miệng là cách cảm nhận còn hơn là nhìn, cầm, sờ, nắm...⁽⁹⁾.

Gardner nói về *cách nhìn phổ quát về biểu trưng* của ông như sau. Trước hết, một biểu trưng là bất kỳ thực thể nào, cả

thực thể vật chất hoặc trừu tượng, có thể chứa nghĩa hoặc có thể quy chiếu sang thực thể khác. Dựa trên định nghĩa này, từ ngữ, tranh ảnh, biểu đồ, con số và cả loạt những thực thể khác đều đã được coi là những biểu trưng rồi. Ông nhấn mạnh, được coi là biểu trưng bất kỳ yếu tố nào như vậy, một đường kẻ thẳng cũng không thua kém một tảng đá, khi mà nó còn được sử dụng và được diễn giải như là đại diện cho một loại thông tin nào đó.

Ngoài việc làm vật thay thế có chứa nghĩa, biểu trưng còn gửi đến mọi người những biểu nghĩa nữa. Một biểu trưng có thể gửi gắm một trạng thái tinh thần, một tình cảm, hoặc một giọng điệu. Một bức tranh có thể gửi gắm những trạng thái đau buồn, chiến thắng, cău giận hoặc "có màu xanh" (ngay cả khi chính bức tranh có gam màu đỏ!). Với chức năng biểu hiện như thế, các biểu trưng nghệ thuật, từ các bản giao hưởng tới những điệu nhảy ngoài quảng trường, từ tác phẩm điêu khắc tới những hình thù vận vẹo cong queo, tất cả đều có tiềm năng biểu hiện những nghĩa kèm đó.

Các biểu trưng có thể hoạt động riêng lẻ nhưng nhiều khi chúng như là những thành tố hoặc phần tử của một hệ thống tổ chức cao hơn. Đó là các từ ngữ trong ngôn ngữ nói hoặc ngôn ngữ viết; đó là số và các biểu trưng trừu tượng khác, trong các ngôn ngữ toán học; đó là cử chỉ động tác và các kiểu vận động khác, trong các hệ thống nhảy múa...

Cuối cùng, các biểu trưng và các hệ thống biểu trưng đạt được ích lợi nhiều nhất khi chúng tham gia vào việc tạo ra các sản phẩm biểu trưng hoàn toàn đứng vững được một mình: truyện dài và truyện ngắn, kịch và thơ, chứng minh toán học và những cách giải quyết vấn đề, các nghi lễ... được tạo ra

nhằm gửi gắm một tập hợp biểu nghĩa, và mọi người có thể hiểu được, diễn giải được, đánh giá được, phê phán hoặc biến đổi được. Những sản phẩm biểu trưng đó là lí do tồn tại cho các hệ thống biểu trưng⁽¹⁰⁾.

Gardner có những lí giải rất quan trọng về sự xuất hiện năng lực biểu trưng này ở con người qua các giai đoạn hài nhi, giai đoạn đầu thời kỳ ấu thơ, giai đoạn tuổi học đường, và giai đoạn thiếu niên và trưởng thành.

Bắt đầu với tuổi hài nhi, đứa trẻ mới ra đời đã có sẵn một tập hợp kĩ xảo và năng lực hạn hẹp qua đó nó tiến tới hiểu biết được thế giới, đó là sự mút và nhìn. Trước hết, những khả năng đó được đem dùng với từng đồ vật nó có thể với tay tới được rồi dùng vào những đồ vật khác nữa. Trong công việc này, đứa trẻ được giúp đỡ đều đặn bằng nhiều cách mà người lớn ban cho. Những hiểu biết đó mở đầu cho đứa nhỏ đi vào nhiều mặt kinh nghiệm, cuối cùng sẽ được biểu hiện ra thông qua những phương tiện biểu trưng khác nhau. Đứa trẻ có khả năng thực hiện nhiều thao tác, có thể nhận dạng được âm thanh, tính đếm được các tập hợp nhỏ đồ vật, tiến tới đánh giá được đúng cấu trúc không gian xung quanh, việc sử dụng cơ thể mình để lấy được các đồ vật nó muốn lấy... Cuối năm đời đầu tiên nó đạt được sự kết hợp các trí khôn đang hoạt động trong những dạng thức đầu tiên của hành vi tiền-biểu trưng

Trong mấy năm đời tiếp theo, từ hai đến năm tuổi, đánh dấu thời kỳ phát triển *sự biểu trưng hóa cơ bản*. Đứa trẻ tiến tới có khả năng đánh giá đúng và tạo nên những dịp hoạt động ngôn ngữ (các câu nói và các chuyện kể), sự biểu trưng hóa không gian hai chiều (hình vẽ), sự biểu trưng hóa không

gian ba chiều (nặn và xếp hình), sự biểu trưng hóa bằng cử chỉ động tác (nhảy múa), âm nhạc (các bài hát), kịch (giả vờ đóng vai), và những kiểu hiểu biết toán học và logic nhất định. Vào cuối giai đoạn này, khi đứa trẻ đến trường, chúng có trong tay một tri thức biểu trưng hóa ban đầu để trong những năm đời về sau tiếp tục hoàn thành việc chiếm lĩnh biểu trưng trọn vẹn hơn⁽¹¹⁾.

Gardner còn phân tích các *dòng*, các *đợt*, và các *kênh* biểu trưng hóa phát triển năng lực biểu trưng trong những năm đời trước khi đứa trẻ đi học trong cách thao tác của chúng.

Trước hết, nói về *dòng*, thấy xuất hiện một sự thăng tiến tuần tự duy nhất cho mỗi hệ biểu trưng riêng. Chẳng hạn như, trong dòng ngôn ngữ, có sự tiến hóa của các khả năng cú pháp, từ ngữ, cho đến năng lực nói các câu phức.

Rồi lại có những tiến trình tâm lí gọi bằng các "đợt" biểu trưng hóa: những tiến trình dần trải bắt đầu trong một lĩnh vực biểu trưng riêng biệt, rồi đã tán phát nhanh chóng vào những địa hạt biểu trưng khác. "Đợt sóng" *trò chơi đóng vai* là một thí dụ. Rồi còn có sự mở rộng của đợt sóng kia: ta cho em một viên phấn và yêu cầu em vẽ một cái ô-tô tải, thì thay vì cầm phấn như cầm bút, em lại đẩy viên phấn trên mặt tờ giấy và miệng thì kêu "ù ù".

Một đợt sóng thứ hai, gọi bằng đợt sóng *tương đồng* hoặc *sắp xếp tô pô* xuất hiện khoảng một năm sau, quanh tuổi lên ba. Trong đợt này, trong việc sử dụng biểu trưng, đứa trẻ đã nắm bắt được những mối quan hệ với vùng biểu trưng quy chiếu. Và thế là lần đầu tiên, trong việc vẽ, đứa trẻ đã có thể vẽ nổi thêm hai phần đuôi ở bên dưới một hình tròn và đặt tên kết quả đạt được đó là "người".

Cuối cùng, còn một tập hợp những tiến trình *biểu trưng hóa bằng kí hiệu* - cái năng lực chế tạo ra hoặc sử dụng một vài hệ thống kí hiệu ghi chú khác nhau, coi như là một trong những *kênh* biểu trưng hóa cuối cùng và có tính chất quyết định nhất hạng⁽¹²⁾.

Sự xuất hiện năng lực biểu trưng gắn với nghệ thuật thể hiện trong năng lực tạo ra và sử dụng *biểu trưng ẩn dụ*.

Gardner cho biết có những chứng cứ về sự phát triển chung các khả năng ẩn dụ (tư liệu của phòng thí nghiệm Đề án Zêrô tại Đại học Harvard của riêng Gardner). Theo những cứ liệu đó, có thể phát hiện ra ít nhất ba dạng khả năng ẩn dụ trong mọi trẻ em bình thường.

Trước hết có dạng thức dễ nhận thấy hơn cả, đó là trẻ em dường như bẩm sinh đã có khả năng *nhận ra được những cái giống nhau* giữa các lĩnh vực khác nhau, những điều đó có thể thấy trong các lĩnh vực thính giác và thị giác. Trong những năm trước khi đi học, sau khi đứa trẻ đã trở thành một người sử dụng biểu trưng, chúng có một năng lực ẩn dụ thứ hai. Đó là khi đứa trẻ nhận thấy *những mối liên hệ giữa các miền tản mát*. Thí dụ chúng nhận ra chỗ giống nhau giữa một đoạn nhạc chơi trên đàn pianô và một bộ màu. Xu thế tạo ẩn dụ đó làm nảy sinh ra một dạng tính độc đáo có sớm, có thể là về phía đứa trẻ thì không hoàn toàn có ý thức, nhưng cũng không hoàn toàn là ngẫu nhiên.

Dạng ẩn dụ thứ ba xuất hiện ở những năm đầu tiên của đời đi học. Theo nhận xét của Gardner, lúc này có sự khác biệt lớn giữa các cá nhân về năng lực ẩn dụ. Một số em hiếm khi chịu dấn thân vào những liên hệ phiêu lưu giữa các địa hạt, và

những em khác thì tỏ ra thích hợp hơn trong việc thực hiện những mối liên hệ đó. Hiện tượng đó là thành phần của tiến trình phát triển tự nhiên.

Song, khi đạt tới những dạng tạo ẩn dụ chín muồi, người tạo ẩn dụ sẽ thực sự nhận ra được những mối liên hệ ở bất cứ nơi nào và có thể gạt bỏ đi những mối liên hệ nào tỏ ra là không có lợi. Và luôn luôn có một vị trí ưu ái cho các khả năng ẩn dụ ở những vùng mà người nào đó hiểu kỹ càng nhất và ở đó khả năng ẩn dụ của anh ta tìm thấy những nền tảng phong phú nhất hạng. Đó là trường hợp một nhà thơ có thể giỏi Toán, nhưng cái miền ẩn dụ của nhà thơ đó vẫn chỉ là Thơ: chuyện chàng trai trẻ Victor Hugo giải toán bằng thơ chính là có ý nghĩa như vậy. Và cũng có thể có những người chuyên nghiệp về những môn khoa học tự nhiên song lại viết luận văn với những ẩn dụ thật uyển chuyển (có khi còn viết văn hay hơn những người bên ngạch Văn chương), rồi lại có những người sáng tạo về khoa học kĩ thuật nhờ năng lực ẩn dụ mà đi tới phát minh *trong địa hạt của mình*, song công việc *tạo ẩn dụ chuyên nghiệp* thì vẫn cứ dứt khoát là của bên chuyên ngành nghệ thuật.

Khi nhìn vào biểu trưng ẩn dụ như một chuyên ngành của một thành phần tạo ra đối tượng Văn, người lớn còn có cách nhìn sâu hơn, kĩ hơn nữa.

Động cơ tạo biểu trưng ẩn dụ

Vì lẽ gì mà giữa những con người bình thường lại có những người "tình nguyện" đứng ra làm công việc tạo ra những biểu trưng ẩn dụ thành những tác phẩm nghệ thuật khiến cho đời khi khóc khi cười theo?

Vì lẽ gì mà không chọn cách sống đơn giản, dễ chịu, lúc còn trẻ thì theo bạn đi hát phường vải chơi cho vui, lớn lên làm quan hưởng thụ đời quan cho sướng, có sao lại cứ không yên bề mà lại cứ như thể bị *ma đưa lối quỷ đưa đường*, lúc nào cũng *chỉ tìm những chốn đoạn trường mà đi*?

Lí giải điều này vô cùng khó. Ba lần khó. Khó thứ nhất, tác phẩm nghệ thuật chứa đựng cái đối tượng văn phải bảo đảm tính chân thực khoa học. Tác phẩm đó không có nhiệm vụ làm một biên niên sử, thế nhưng nó không thể nói lên những điều phi lịch sử. Tác phẩm đó không có trách nhiệm tường trình về kinh tế, chính trị, xã hội nơi con người đang sống, thế nhưng nó không thể nói những chuyện vu vơ xa xỉ không thuộc mối quan tâm của con người.

Khó thứ hai, tác phẩm nghệ thuật nói bằng ẩn dụ. Như vậy là ẩn dụ phải vừa hấp dẫn lại phải vừa mang tính chân thực "khoa học" như dò hỏi vừa nêu ngay bên trên đây. Nó phải hấp dẫn để khiến cho người thưởng thức nín thở theo dõi từng chương từng hồi, đọc kỳ hết thì thôi, xem hết vở mới dùng dằng ra về. Nó "khoa học" vì mỗi ẩn dụ đều phải nói trúng cái tâm can con người.

Khó thứ ba, liên quan đến động cơ người sáng tạo. Mà như ta đã phân tích ở một chương trước, động cơ là điều cực kỳ mờ mịt. Song ta vẫn có thể dựa vào "lời khai" để soi vào tác phẩm và cố *suy cho ra* cái động cơ của tác giả. Còn làm cách nào nữa? Chúng ta có thể tìm thấy phần nào những lời giải đáp trong những hồi ký của những nhà văn và những nghệ sĩ đã thành đạt. Đây là phần "lời khai". Dĩ nhiên, ngay ở đây, chúng ta cũng cần thận trọng. Bên cạnh đó, chúng ta sẽ lấy ý kiến

chuyên gia để xem xét cả những lời khai cũng như những tổng kết cao hơn.

Từ ý kiến chuyên gia: nguyên lí đôi mắt ướt

Xem xét ý kiến của chuyên gia Arthur Koestler, ta có thể nhận được một ý kiến rất quý báu liên quan đến động cơ sáng tạo nghệ thuật. Koestler sau khi nói về ba "ông", ông Hề, ông Hiền và ông Nghệ (*xin coi chương hai*) đã nói tới "nguyên lí đôi mắt ướt". Nguyên lí của người thương vay khóc mượn. Nguyên lí của người bao gồm hòa trộn chung cất cả ba "ông".

Tôi xin phép chính mình được đứng ra "diễn nôm" tư tưởng A. Koestler như dưới đây.

Tại sao con người lại khóc? Koestler diễn giải bằng cái logic như sau: ta khóc vì nhiều cố, có khi vì *mê mẩn* nên xúc động mà khóc (thí dụ như nghe nhạc trong nhà thờ rồi khóc); có khi khóc vì cảm thấy mình *mất mát* một cái gì đó vốn vẫn được ta tự coi là một bộ phận của cái toàn thể đó (thí dụ như khi đi đưa ma người thân); khóc để *giải tỏa* cho chính mình, và cuối cùng khóc để *đồng cảm* với cảnh ngộ không hẳn đã như ta⁽¹³⁾.

Suy cho cùng, những điều liên quan đến logic của sự khóc cũng không thoát khỏi nguyên cố là cuộc đời đầy khổ đau này. Trong đời thực, cuộc đời trần trụi đầy vui buồn, đầy "hỉ nộ ai lạc" này. Có đấy niềm vui của những người đang yêu "bây giờ mặn mới hỏi dào...". Nhưng có ngay đấy rất nhiều nỗi buồn của những kẻ không muốn xa nhau nhưng cứ phải xa nhau "khăn thương nhớ ai khăn vắt trên vai, khăn thương nhớ ai khăn rơi xuống đất, đèn thương nhớ ai mà đèn không tắt...". Có nỗi buồn của những mất mát chẳng ai chờ đợi bao giờ song

nó cứ xông xộc không gõ cửa mà đến "thứ nhất là tội mất cha, thứ hai gánh vãi, thứ ba góa chồng...". Nhiều lắm, kể ra không xuể, thậm chí nhảm.

Từ xưa, đạo Phật đã nói cả cái đời này chỉ là "bể khổ". *Kinh Thánh* của đạo Kitô nói tới cái tội tổ tông truyền lại cho người. Và trong *Kinh Thánh*, có lẽ thiên Izai (*Cựu Ước*) là văn bản kể lể đầy đủ các thứ đau khổ của con người hơn cả. Có điều nó đáng nêu ra ở đây vì nó vừa kể tội vừa nói lên phần nào nguyên nhân⁽¹⁴⁾.

*Khốn cho những kẻ dùng dây tà lôi tội ác
và như thế dùng thùng kéo xe lôi tội vạ*

(Izai V: 18)

*Khốn cho những kẻ về sự dữ thì nói: Lành!
về sự lành thì nói: Dữ!*

*Những kẻ cho tôi là sáng,
cho sáng là tôi*

*Những kẻ cho đắng là ngọt,
cho ngọt là đắng.*

(Izai V: 20)

*[Khốn thay] những kẻ vì biểu xén giải án ác nhân,
và giết lẽ công của người công chính.*

(Izai V: 23)

Đọc sơ qua mấy dòng mà thấy giạt mình. Những cảnh "tử sinh kinh cụ làm đau mấy lần" cũng từng có từ mấy ngàn năm xa xưa thế à? Ngày trước đời người cũng thế à? Đau khổ và tội lỗi, tội lỗi và đau khổ, đến nỗi *Kinh Thánh* trong *Tân Ước* phải

la lên và Lev Tolstoi đã dùng làm tiêu đề cho tác phẩm vĩ đại *Phục sinh* của ông⁽¹⁵⁾:

*Ai trong các ông sạch tội
thì cứ việc lấy đá mà ném trước đi.*

(Tân Ước, Gio-an, VIII: 7)

Nếu nói con người vừa là động vật thì nỗi đau con người cũng từng là nỗi đau động vật. Chỗ khác nhau là cách cư xử khi gặp nỗi đau. Darwin, trong *Cách biểu hiện cảm xúc ở con người và động vật*, đã viết:

Cái đau lớn lao đã thúc ép mọi con vật, và buộc chúng trải qua không biết bao nhiêu thế hệ phải nỗ lực ghê gớm và theo nhiều cách khác nhau để thoát khỏi nguồn gốc gây đau. Ngay cả khi một chân hoặc một tay hoặc một bộ phận riêng rẽ nào đó của cơ thể bị đau, ta thường nhận thấy một xu thế muốn rũ cái chi đó hoặc cái bộ phận đó như thể rũ bỏ được nguồn gây đau, cho dù công việc muốn thoát ra như vậy là không thể được. Thế mà điều đó lại đã luyện cho ta biết dùng hết sức của cơ bắp...⁽¹⁶⁾

Song, cái đau con người cũng khác với cái đau con vật. Ta hãy thử xét cách cương lại cái đau ở đứa trẻ, là nhân vật chưa xa lắm với những tiền bối nguyên sơ. Nói cách khác là thử xem xét một cái khóc của đứa trẻ. Có thể thấy ngay, ở đứa trẻ, mặc dù đó là trạng thái người đang trở thành chính thức người, cái khóc cũng đã khác với cách phản ứng lại nỗi đau ở con vật.

Người ta thường lầm tưởng, đứa trẻ khóc vì đói. Thực ra thì không phải thế. Đứa trẻ no, nhưng vẫn có thể khóc khi thấy lại những tín hiệu báo tin cái đói. Tín hiệu đó có thể là gương mặt

người mẹ hoặc người bảo mẫu, ở cái thìa hoặc cái bình sữa, miễn đó là tín hiệu gọi cho nó cái đói nó đã từng gặp. Dứa trẻ cũng không khóc vì sợ hãi, như người lớn thường lầm tưởng. Nó chỉ khóc khi gặp lại cái tín hiệu của nỗi sợ.

Đến người trưởng thành, cái khóc (một trong những phản ứng hoặc cách cư xử trước nỗi đau) là hoàn toàn thay đổi so với động vật. Nguyên lí đôi mắt ướt có lúc lộ ra trong cả những đôi mắt khóc không có nước mắt.

Trong tiểu thuyết *Thủy hử*, có đoạn phân tích sự khác nhau giữa khóc (khốc), gào (hào) và khóc không thành tiếng (khấp). Khóc nói chung là có nước mắt và có tiếng nức nở. Gào lên chỉ kêu mà không có nước mắt. Còn khấp là khóc có khi thành tiếng nức nở khê, có khi không thành tiếng, có khi rất ít nước mắt và có khi nước mắt cứ thế lã chã rơi không sao lau xuể. Có thể gọi khấp là khóc thầm, khóc một mình. Ở đứa trẻ, trạng thái khốc và hào chắc chắn là nhiều hơn, khó có thể có trạng thái khấp như người lớn. Ở người lớn, cái liên quan nhiều tới nghề dạy văn của chúng ta là tiếng *khấp* (*Bất tri tam bách dư niên hậu, thiên hạ hà nhân khấp* Tố Như: chẳng biết rồi đây ba trăm năm nữa có còn ai là kẻ nhỏ lệ thương cho thân phận chàng Tố Như này không). Nếu như những trạng thái khốc và hào bộc lộ nhiều hơn những phản ứng sinh lí (co thắt làm chảy nước mắt) thì trạng thái khấp bộc lộ nhiều hơn trạng thái tâm lí, tinh thần của con người ta.

Và đây là điều đặc biệt: con người, chỉ có con người, mới biết kéo dài nỗi đau ra và hơn thế, còn biết thưởng thức nỗi đau của mình. Xin đừng nghĩ rằng tác giả sách này đã dùng những

lời lẽ độc ác với những ai đang khóc. Khi khóc, con người nhớ lại cả những nỗi đau cùng những niềm vui đã mất, là cái gây ra tiếng khóc lúc này. Khác với con vật bị sập bẫy và bị đau chỉ cần giằng cái chân, cái tay bị vướng bẫy rồi chạy tháo thân, con người thậm chí lại muốn lưu cái chân, cái tay bị vướng bẫy. Nó trở thành bức tượng riêng của mỗi người dựng cho đời mình. Bạn đừng nghĩ khi bạn tới thăm một gia đình có con liệt sĩ, hoặc tới thăm một gia đình mới mất người thân, đừng tưởng khi đó bạn lẩm lời an ủi là đúng nhất đâu. Chưa chắc, bạn ngồi im, bạn thông cảm sâu sắc, bạn nương nhẹ cho đương sự sống hết một mình nỗi đau người của họ và bạn có thể được biết ơn hơn cách cư xử khác.

Cái khóc khi đó sẽ liên quan tới việc chúng ta sẽ xét trong nghề dạy văn; sự giải tỏa con người sau khi gặp gỡ tác phẩm. Nghề dạy văn của ta sẽ phải dẫn người học tới cái "khóc" giải tỏa ấy.

Và cũng đừng nghĩ rằng lúc nào cũng như lúc nào mọi tiếng khóc đều như nhau. Trong ngôn ngữ các nước đã phát triển, có thể tìm thấy những từ ngữ tương đương với cách diễn tả cái khóc như của người Việt Nam ta: khóc, kêu khóc, òa khóc, gào khóc, khóc thương, than khóc, khóc nức nở, khóc thầm, khóc không nước mắt, khóc nuốt nước mắt vào trong, khóc nước mắt chứa chan... Cũng như trong *Truyện Kiều*, chẳng phải lần nào cũng khóc như lần nào, song có cái giống nhau ở chỗ mỗi lần khóc là một lần được giải tỏa:

- *Khóc than khôn xiết sự tình*

Khéo vô duyên mấy là mình với ta...

- *Gieo mình vật vã khóc than*
Con người thế ấy thác oan thế này...
 - *Khóc than kẻ hết niềm tây*
Chàng đi biết nổi nước này cho chưa?
 - *Khóc than mình kẻ sự mình đầu đuôi:*
Từ con lưu lạc quê người
Bèo trôi sóng vỗ chốc mười lăm năm...
 - *Vân rằng: chị cũng nực cười,*
Khéo dư nước mắt khóc người đời xưa...
 - *Bốn dây như khóc như than*
Khiến người trên tiệc cũng tan nát lòng.
Cùng trong một tiếng tơ đồng,
Người ngoài cười nụ, người trong khóc thầm...
 - *Khóc rằng oan khốc vì ta*
Có nghe lời trước chẳng đà lụy sau...

Cái nền con người trong lịch sử (và lịch sử dường như nằm trong cả hiện tại và tương lai nữa chứ: đã chẳng từng có ai nói "chúng ta đang viết lịch sử ngày mai" đó sao?) là cái nền những vật lộn với nỗi đau đủ loại, nỗi đau cụ thể và nỗi đau tưởng tượng, nỗi đau gần và nỗi đau xa, nỗi đau cũ và nỗi đau vừa được nhắc lại. Cái nền ấy là một thành phần cơ sở cho đối tượng văn nảy sinh. Trẻ em muốn tự tạo cho mình một năng lực văn bản là phải đi từ cái nền đó. Nếu học văn một cách đứng đưng, thì cũng có thể giỏi văn chương chữ nghĩa được, cũng sạch nước cần để đi thi, và chỉ để đi thi mà thôi. Khi học văn, trẻ em phải làm lại cái năng lực văn ở phần nền móng đó của loài người để đi tới một sự *giác ngộ văn hóa*.

Sự bừng tỉnh hoặc giác ngộ (trong đó có công lao của công việc học văn) sẽ làm xua tan giấc ngủ mê mết. Cái giấc ngủ đã từng làm cho Cervantes sốt ruột đến mức cáu kỉnh la lên: "Cầu Trời ban phước cho cái thằng cha ấy lần đầu đã tìm ra, phát minh ra giấc ngủ" (*Đôn kihôtê*, tập II). Shakespeare cũng từng buồn phiền với cái ngủ như vậy: "Ôi giấc ngủ, giấc ngủ mượt mà, người vú bô dịu dàng của thiên nhiên, sao ta lại e sợ mi, và bây giờ chẳng còn có gì có thể làm cặp mi mắt ta trĩu xuống và ngâm chìm mọi giác quan ta vào trong lãng quên? (*Henri IV* hồi II).

May thay, ẩn dụ văn trong đối tượng văn đích thực có thể giúp con người thoát khỏi cơn mê muội. Ngay trong *Kinh Thánh* đã có chuyện đó. Adam và Eva đang mê muội trong bàn tay thần quyền. Nhưng chỉ có ăn vụng một tí trí tuệ trong quả táo qua lời xúi bẩy của con rắn, thế mà đã bừng giác ngộ. Việc trước hết, họ giác ngộ và chia cho nhau trái Chúa cấm, vì đó là chia nhau trí tuệ để cùng được khai sáng. Việc thứ hai là họ biết rõ nỗi đau xưa nay vẫn sống hoàn toàn thiếu vải vóc che thân. Và khi họ *hiếu ra* (giác ngộ) và *hành động*, thì họ liền tạo ra ở Chúa nhân từ cả một trận lôi đình. Họ không thua, hành động của họ chỉ cho thấy là, một khi giác ngộ nỗi đau, chỉ ít con người sẽ biết lên tiếng nói *Không* trước cường quyền. Đơn giản thế thôi.

Song, vẫn cứ còn một số câu hỏi phải được đặt ra: tại sao người này thì "mất ứt" người kia thì không? những con người có đôi mắt ứt ấy đã hành động có ý thức hay vô thức? hoặc có thể là họ hành động theo bao nhiêu phần trăm vô thức và bao nhiêu phần trăm ý thức?

Vô thức và ý thức

Trong mục nhỏ này, chúng ta không làm công việc nghiên cứu về mối quan hệ vô thức và ý thức. Công việc chỉ được khoanh vùng trong phạm vi ta đang quan tâm: lí giải công việc sáng tạo tác phẩm nghệ thuật, để nhờ đó có thể tổ chức được công việc học văn của trẻ em.

Ta biết rằng, người dẫn đầu trong việc nghiên cứu cái vô thức một cách khoa học vào thời hiện đại là Sigmund Freud. Bác sĩ Freud là người nghiên cứu và xây dựng nên khoa *phân tâm học*. Khoa phân tâm học này có cơ sở là nghiên cứu phần vô thức của con người cá thể.

Howard Gardner đã nhắc tới học thuyết Freud với những nét thật dễ thương như sau: Năm 1909, nhà tâm lí học G. Stanley Hall, chủ tịch hội đồng tâm lí học của Đại học Tổng hợp Clark, đã mời Sigmund Freud và một vài đồng nghiệp của ông tới Hoa Kỳ để giảng về phân tâm học. Đó là lần đầu tiên và cũng là lần duy nhất Freud sang Mỹ, và ở đây người ta cũng nhiệt tình quan tâm đến lí thuyết và cách chữa bệnh mới của ông. Freud trình bày một loạt bài giảng bậc thầy về *Nguồn gốc và sự phát triển của Phân tâm học*. Từ Cambridge thuộc bang Massachussetts, William James, người chủ soái của các nhà tâm lí học và triết học Mỹ, khi đó đã già yếu, đã làm một cuộc hành trình dài tới nghe Freud giảng và gặp gỡ nhà bác học trẻ từ nước Áo tới. Sau bài giảng, James bước thẳng đến chỗ Freud và nói một cách đơn giản: "Tương lai tâm lí học thuộc về công trình của ông".

H. Gardner bình luận và cũng là giới thiệu vắn tắt học thuyết Freud:

Freud và James đại diện cho các tư trào lịch sử khác nhau, các truyền thống triết học khác nhau, các chương trình nghiên cứu tâm lý học khác nhau. Freud, nhà trí thức bị quan châu Âu, đã chọn cách tập trung chú ý vào sự phát triển của tâm linh cá nhân, cuộc đấu tranh của cái tâm linh đó trong gia đình trực tiếp của cá nhân mình, cuộc đấu tranh cho sự độc lập, những lo âu và kháng cự ở nhiều tầng bậc đeo đuổi cái thân phận con người. Đối với Freud, chìa khóa của sức khỏe là sự tự biết mình và một ý chí muốn đối đầu với những nỗi đau và những nghịch lý không sao tránh khỏi trong đời người⁽¹⁷⁾.

James vô cùng có thiện cảm với cách phân tích đó, vì trong cuộc đời riêng của ông có nhiều nét đau khổ và căng thẳng đã được Freud mô tả như vẽ ra đó. Song James cũng cảm thấy có sự khác nhau giữa các quan điểm của đôi bên. Đồng thời với việc ngợi ca Freud, James cũng chỉ ra cho một người bạn thân tín rằng, ông "hy vọng Freud và các học trò của ông sẽ đẩy các tư tưởng của họ đến cực hạn, và rồi chúng ta có thể biết các tư tưởng đó ra sao... Nó cho thấy mặt đặc biệt hoàn toàn bất ngờ của bản chất con người". Thực ra thì James đã chọn cách nghiên cứu vào một dạng tâm lý học có định hướng tích cực hơn, một con đường xem xét hành vi ít bị hạn chế bởi những đòi hỏi sinh học của hành vi, rộng mở hơn nhiều cho các khả năng đổi thay và phát triển. So với bạn đồng nghiệp người Áo, nhà tư tưởng người Mỹ nhấn mạnh nhiều hơn vào tầm quan trọng của các mối liên hệ với những con người khác như là phương tiện đạt tới các mục đích, đạt tới sự tiến bộ thực sự và sự hiểu

biết chính mình. Trong một câu nói nổi tiếng, ông đã bình luận: "Một con người càng có nhiều cái Tôi xã hội khi càng được những con người khác thừa nhận anh ta và mang trong đầu một hình ảnh về anh ta"⁽¹⁷⁾.

Những gì thống nhất Freud và James và chia rẽ họ đó là niềm tin vào tầm quan trọng, vào vị trí trung tâm của cái Tôi cá nhân - một niềm tin rằng tâm lí học phải được xây dựng quanh khái niệm về con người, về nhân cách của con người đó, quanh sự tăng trưởng và số phận của con người đó. Song các đường hướng nghiên cứu của hai ông cũng khác nhau. Freud thì quan tâm đến cái Tôi nằm trong cá nhân và, trên cương vị người chữa bệnh lâm sàng, ông quan tâm đến việc mỗi con người tự biết được chính mình; với thiên kiến đó, nếu có mối quan tâm của một con người đến các cá nhân khác thì đó chủ yếu là để có được một phương tiện tốt hơn để hiểu biết nhiều hơn nữa về các vấn đề riêng, các mong muốn và nỗi lo âu của riêng mình, để cuối cùng nhằm đạt tới các mục tiêu riêng của mình. Ngược lại, mối quan tâm của James, và nhiều hơn thế, những mối quan tâm của các nhà tâm lí học xã hội Mỹ tiếp bước James, rơi nhiều hơn vào mối quan hệ của cá nhân với cộng đồng bên ngoài anh ta⁽¹⁷⁾.

Trước khi Freud làm công việc nghiên cứu này, thì đã có những "thắc mắc" xoay quanh việc khoanh cái tâm lí người chỉ là ở miền ý thức. Dẫn chứng bệnh vực các thắc mắc đó là những giấc mơ. Tại sao lại mơ khi ngủ? Cơ chế của giấc mơ là gì vậy? Sau đó, lại có những bác sĩ có thể tiến hành *thôi miên*, *thôi miên* để "chơi" cũng có, mà *thôi miên* để chữa bệnh cũng có. *Thôi miên* để "chơi" đại để như thế này: ta hãy hình dung trên

một chuyến xe hỏa, có một cô gái đẹp, và người đẹp thì hay tỏ vẻ ngúng nguẩy trước các chàng trai. Thế là có một người biết thôi miên giúp các chàng trai "báo thù" cô gái kia. "Đây nhé, tôi bắt cô ấy gãi gáy này", người kia ra lệnh như thế. Và cô gái gãi gáy thật. Ôi, sao mà ngứa. Mà lại ngứa ở đúng cái gáy này. Ngượng quá đi mất. Nhưng cũng còn là may. "Này nhé, bây giờ tôi bắt cô ấy quay lại nhìn các chú cho coi. Quay lại nhìn ba lần nào". Và cô gái quay lại đủ ba lần rõ ràng là cố ý nhìn các chàng trai chứ không phải chuyện tình cờ... Song, còn điều này, đó là cô gái làm mọi điều theo lệnh đó một cách *có ý thức hay không?* Đó là vấn đề vẫn còn tranh cãi.

Còn việc thôi miên để chữa bệnh liên quan nhiều hơn đến những chuyện chữa trị bệnh tâm trí. Người bị bệnh tâm trí, bên cạnh nguyên nhân là những tổn thương thực thể ở não, có thể còn có nguyên nhân thuần túy tinh thần nữa. Và những nguyên nhân tinh thần kia thường rất khó tìm ra. Thí dụ như trong câu chuyện có thật sau xảy ra ở Hà Nội. Bà vợ của một nhà văn cỡ đàn anh của thế hệ chúng tôi một bữa kia bị "điên". Chị chỉ ngồi im suốt ngày, không nói, không cười, không di chuyển, không làm việc, không giận hờn, chuyện ăn uống thì cho gì ăn nấy, quên hết chồng con, quên hết bạn bè, quên hết mọi chuyện. Thôi thì đủ thứ thuốc men. Nhưng thuốc gì cho lại? Thế rồi, khi cả gia đình đã quen với việc trong nhà có một người đàn bà điên, thì một hôm... Một hôm, bỗng dưng bà đứng lên quát đứa con út: "Người bản như ma chôn ma vùi kia! Ra mẹ tắm cho". Và chị khỏi bệnh.

Trong trường hợp vừa kể, nếu người bệnh được chữa chạy *theo đường lối phân tâm học*, trong bước một, người bệnh sẽ

được bác sĩ tìm cách cho *nói ra được hết những điều gì sâu kín nhất*. Nói được ra những điều đó là bước đầu đi đến tự chữa cho khỏi bệnh. Công việc nghiên cứu theo phân tâm học rất khó. Nói là rất mù mờ cũng không sai nhiều. Đó là vì công việc nghiên cứu hiện thời mới chỉ có thể tiến hành thông qua ba con đường.

Một con đường là *giải mã các giấc mơ*. Giải mã, hoặc phân tích các giấc mơ, là công việc cũng đúng như... cãi nhau với người câm. Tuy nhiên, ở các cửa hàng sách bên Tây vẫn thấy những cuốn sách về mục này. Tôi có lần đã định mua một cuốn đọc. Song lại ngừng ngay khi chợt nhìn thấy cuốn khác có tên là *Từ điển giải thích các giấc mơ*. Nghĩa là nếu ta nằm mơ thấy cái gì, ta tra trong sách, và ta có ngay lời giải rằng giấc mơ đó "ứng vào" chuyện gì trong đời ta. Hệt như "Lịch vạn sự" bên nước Nam này vậy! Thế là, phân tâm học, từ chỗ là cái gì đó còn có thể phát triển lên được (nếu chịu đi thực sự sâu vào, như những người phân tâm học tử tế hậu kỳ Freud hiện nay) thì lại bị chuyện đồng bóng quàng xiên thao túng.

Con đường thứ hai là phân tích vào những cái "nhầm" của con người: nói nhầm, nói nhịu, quên việc phải làm, nhầm khi đọc hoặc viết (rõ ràng là đang đọc hoặc viết chính cái từ này nhưng vẫn nhầm sang từ khác). Con đường thứ ba là nghiên cứu vào những câu và những lời nói đùa, nói bóng gió, nói giỡn chơi, tóm lại những lời lẽ bộc lộ "sự thông minh" của ai đó (thí dụ như, trong cuộc sống, ta thường thấy có người rất hay đùa liên quan đến chủ đề *cái số ta của đàn bà* chẳng hạn, trong khi những người khác lại hay nói đùa liên quan đến *tình hình trong nước và thế giới*). Một lần nữa, lại phải thấy rằng cách

nghiên cứu này cũng vẫn là đồ tội cho người câm, bây giờ hình như lại còn là câm-diếc nữa.

Nhưng cũng không hoàn toàn như những cuộc nói chuyện giữa hai anh điếc. Dẫu sao chẳng nữa, mọi người cũng bắt đầu thừa nhận lí thuyết phân tâm học của Freud là một cuộc đổi thay vô cùng to lớn, có người còn gọi đó là "cách mạng" nữa. Mà *cách mạng* thật chứ chẳng vừa, là một trong *ba dòng cách mạng*, sau Copernic và Darwin. Người ta lập luận thế này: trước Copernic, chỉ biết có Trái Đất là trung tâm còn Mặt Trời thì quay quanh nó; Copernic đã làm cho mọi người thấy ngược lại. Trước Darwin chỉ biết là con người được Chúa sinh ra trước nhất, sau mới đến các loài khác; Darwin đã cho con người thấy rằng trước nó còn có "con" khác, mà con này lại "khí gió" lắm! Còn Freud? Trước ông, người ta chỉ thấy phần ý thức trong tâm lí con người; với Freud, ông cho ta thấy một phần thứ hai, *cái vô thức*.

Mà có thể lắm, vì rành rành là, trong những người sáng tạo nghệ thuật, cũng có những người và nhất là có *những lúc* họ bị chi phối không phải vì *cái ý thức*, mà hình như công việc của họ bị chi phối vì *cái vô thức*. Có lẽ tới đây ta nên thử xem xét một ảo tưởng nữa để từ đó mà có cái căn cứ xét đoán. Trên kia ta đã xét cái nguyên lí *đôi mắt ướt*, nay tôi muốn nói đến nguyên lí *ảo tưởng khóc mướn*.

Ảo tưởng khóc mướn

Đời có đau tới đâu đi nữa thì cũng không thể có cái đối tượng văn được vật chất hóa thành tác phẩm nghệ thuật lưu lại cho đời sau, nếu không có những nghệ sĩ, ở đây là những

nhà văn, nhà thơ, những người chỉ vì "khóc muốn" mà đã nên công tích.

Ở một thời điểm xa xưa nào đó, chắc khi đó con người mới chỉ đang trải nghiệm nỗi Sợ và niềm Vui chứ chưa biết tới nỗi Đau, khi ấy chắc là thời kì nở rộ của những nghệ thuật khác. Ở vào cái thời điểm xa xôi vô cùng ấy, chắc là "nghệ thuật" múa, hát bi cô và vẽ dễ dàng được con người tạo ra hơn. Gặp một nỗi sợ, con rấn, con hùm, cái cành cây gãy chút nữa rơi trúng đầu mình nhưng làm chết những người cùng bầy đàn của mình.. Ít ngày sau, trong cơn phè phỡn vì săn bắt được nhiều, con người lại nhớ nỗi sợ đã trải qua. Họ vẽ lại cảnh đó. Họ lầm nhảm ngân nga một giai điệu chưa thể thành giai điệu như của con người ngày nay. Họ múa vui xung quanh đồng lửa khi thức ăn còn thừa thãi, nhưng ai bảo trong đầu họ không nhớ và không nghĩ tới, không hồi tưởng lại những cái sợ vừa mới qua đi vài bữa trước đó thôi? Và đây là một điều đáng lưu ý về bản chất giản dị của cuộc sống và con người thời đó: khi xem các bức họa trong hang động, ta chỉ thấy những màu *nguyên không pha*. Người thời đó chưa đủ tinh tế để *pha màu mang tính biểu cảm* như các họa sĩ thời sau.

Nỗi sợ và niềm vui có bản chất mờ nhạt, hoang sơ hơn trình độ của nỗi đau. Nỗi đau là một trải nghiệm mới và một nhận thức mới với chất lượng cao hơn của con người. Từ nỗi sợ và niềm vui chuyển một bước về chất thành nhận thức về nỗi đau đòi hỏi một trình độ tư duy cao hơn. Việc đó khó có thể thực hiện trong cả bầy đàn, theo tinh thần tập thể mà phải thực hiện qua sự trải nghiệm của những cá nhân có cơ cấu tư duy đặc biệt hơn mọi người. Thấy mọi người vui, thấy chính

mình cũng vui, đang chung vui với mọi người nhưng phải là người khác với mọi người mới nhận ra "ngày vui ngắn chẳng tày gang" để mà luyến tiếc ngay từ khi đang vui. Phải là người dám liều đang êm đềm lén đi thăm chàng, nhưng cũng ngay giờ vui đó vẫn thấy *biết đâu rồi nữa chẳng là chiêm bao?* Cũng phải nhận thức được nỗi đau khi niềm vui là phù du thì mới biết được những nét buồn trong chính niềm vui:

- *Vui là vui gương kéo là,*

Ai tri âm đó mặn mà với ai?

- *Có vui khi chuyện mua cười*

(Tiểu thư lại giở những lời đầu đầu...)

- *Tuy rằng vui chữ vu quy*

Vui này đã cất sâu kia được nào!

- *Trong quân có lúc vui vầy*

Thong dong mới kể sự ngày hàn vi.

- *Tẻ vui bởi tại lòng này,*

Phải chăng khổ tận đến ngày cam lai?

Phải là người vừa trong cuộc lại vừa là người tách mình ra ngoài cuộc mới có nỗi những nhận thức mới liên quan tới nỗi đau con người. Nhà khoa học cũng có những giây phút đến được với chân lí khách quan đầy cảm xúc. Cái cảm xúc của nhà vật lí Maxwell khi nằm dài trên thảm cỏ trước cửa ngôi nhà tổ phụ để ngắm bầu trời. Cái cảm xúc của Einstein khi mười sáu tuổi mơ màng một tốc độ ngang bằng hoặc nhanh hơn ánh sáng. Cái cảm xúc khiến cho Edison đặt ra cho người lớn những câu hỏi khiến cho mọi người dinh ninh rằng ông là người phát triển tâm trí không bình thường. Cái cảm xúc mà sau này Einstein

nhớ lại đã gọi bằng "con đôi thanh xuân về trí tuệ", nó "hết như con đôi của thú săn mỗi trăn trê sức mạnh". Nhà khoa học cũng phải biết tổ chức lại những cảm xúc của mình thì mới bình thần tiến đến con mỗi chân lí khách quan của mình.

Người nghệ sĩ, nhà văn, nhà thơ cũng phải có những phút giây xuất thần. Cái giây phút mà Nam Cao trong *Trăng sáng* bị vợ gọi là *con trâu nghênh*. Những phút xuất thần đó của người nghệ sĩ chắc chắn phải gắn bó với nỗi đau của con người, "nỗi đau nhân tính", hơn là những chân lí khách quan nào đó. Chính vì lí do đó mà có nhiều tác phẩm nghệ thuật (nhất là văn, thơ, kịch) tuy sai đấy nhưng hay. Những nhân vật "xã hội chủ nghĩa" trong tác phẩm của Fiodor Dostoevski chắc chắn là khó được người thời này chấp nhận như một chân lí khi bị gán cho như là *những kẻ bị quỷ ám* vô nguyên tác phá phách; song, ta khó mà có thể không yêu tiểu thuyết *Lũ người quỷ ám* của ông và khó mà không đồng tình với ý kiến không chắc đúng nhưng cực kỳ hấp dẫn của ông "Cái đẹp sẽ cứu vãn thế giới". Anh nhân viên bưu điện vô tình làm chết người vì trong tiềm thức sâu xa thường nghĩ tới giết người trong tiểu thuyết của Richard Wright khó có thể làm người ta nhận đó là chân lí, vì khó mà ta sẽ hành động theo nhân vật đó, song tác phẩm *Người đào ngũ* của ông thì tuyệt vời.

Tính cách vừa khách quan vừa chủ quan, vừa đứng ngoài cuộc vừa nhập cuộc, tính chất ảo tưởng của người luôn cho rằng mình đang làm một sứ mệnh lớn lao khốc thương cho nhân loại đau khổ, đồng thời lại lạnh lùng nhận ra sức mạnh bé tí của mình, toàn bộ những ảo tưởng đó của nghệ sĩ đã khiến họ trở thành một hạng người mang những ảo tưởng vĩ đại.

Họ ảo tưởng khi nhập cuộc. Họ đinh ninh là đã chia sẻ những nỗi đau của con người. Họ tâm niệm là công việc làm của họ cực kì có ích ngay trong việc phơi bày những nỗi đau của con người. Họ ảo tưởng khi nghĩ rằng mình đã lùi xa mọi sự thật để ngắm nhìn và định giá đúng, thậm chí rất đúng, mọi sự thật. Thiếu một cái ngậy thơ đó, không thể có các tác phẩm nghệ thuật.

Những nhân vật và những cảnh ngộ khi chưa được họ đặt lên trang giấy trắng, những ám ức đó làm cho họ phát sốt phát rét lên. "Ổ không yên ổn, ngôi không vững vàng" là cái thân phận "cồng kênh" của các nghệ sĩ như thế, những người sống trong tâm trạng như thế. Và khi tác phẩm đã hoàn thành, họ được trải nghiệm trước mọi người cái năng lực giải tỏa của chính tác phẩm nghệ thuật đã do họ tạo ra. Cơn sốt đã lui, để lại tạo ra cơn sốt khác, nhưng ít ra trong một lúc, trong một lần, cơn sốt đã lui. Và họ là người đầu tiên trước các độc giả (hoặc khán giả, thính giả) được thưởng thức sức mạnh ghê gớm của nghệ thuật. Sức mạnh làm con người hồi phục để củng cố lại những nỗi đau, sự chịu đựng những nỗi đau triền miên.

Cái ảo tưởng khóc mướn đã làm cho người nghệ sĩ tự nguyện nhập vào, lĩnh đủ và nhấm nháp không biết cơ man nào là khó khăn, gian nan ở đời. Đọc lại vài mẫu thư tín của họa sĩ Vincent Van Gogh gửi cho em trai, cho chị gái, cho bạn bè, có thể thấy phần nào ảo tưởng khóc mướn đã nuôi dưỡng người nghệ sĩ nhiều hơn cơm gạo đã nuôi nấng họ như thế.

"Đúng ra là anh thích vẽ con mắt người hơn là vẽ thánh đường, vì trong mắt con người có cái gì đó không có trong các thánh đường, vì thánh đường nguy nga làm ta bị ngợp. Tâm

hồn con người, ngay khi đó là người hành khất nghèo đáng thương hoặc một cô gái bán thân ngoài phố, cũng hấp dẫn anh hơn" (Thư cho em trai kèm chân dung tự họa 1885-1886). Vấn đề đặt ra là phải chọn điểm xuất phát là tâm hồn con người hay quần áo, phải chọn việc dùng hình hài như cái mặc áo chất đầy áo quần và giải lụa lờ loẹt hay chọn đó là nơi diễn đạt một ấn tượng hoặc một tình cảm" (Thư kèm chân dung tự họa năm 1887). "Nếu em so sánh mình với mọi người, em cảm thấy trong em có cái gì đó cứng quèo, tựa hồ em đã tự giam mình trong nhà giam tới mười năm - mười năm trong đó đời em cực kì khó khăn, cực kì biến động đầy lo âu, đầy cực nhọc, và thật hiếm niềm vui (Thư kèm chân dung tự họa năm 1887). "Chị xem gương em đây. Em đã tích lại biết bao tháng năm đói khổ bần cùng và em đã mất cả. Nhưng có đúng là lỗi ở em không nhỉ?... Dẫu sao em cũng cần, rất cần, một lúc nào đó được cười thật thỏa thuê (Thư kèm chân dung tự họa đội mũ rơm năm 1887). "Chị ơi đây là một gương mặt trước một bức tường xám sáng. Chị sẽ nói nó giống gương mặt người chết đây nhỉ... vâng, đúng là một kiểu mặt như thế đó và chẳng dễ dàng gì khi tự vẽ mình (Thư kèm chân dung tự họa với giá vẽ và palét năm 1888). "Có lẽ tôi đã bị sốt nóng rất nặng, giật kinh hoặc đã lên cơn điên - tôi không biết cách diễn đạt trạng thái đó ra sao hết - mọi tư tưởng trong tôi đã lang bang phiêu diêu không biết tới đâu" (Thư kèm chân dung ngậm tẩu đội mũ lưỡi trai và tai bị băng, gửi họa sĩ Gauguin năm 1889).

Nhà phê bình nghệ thuật, tiến sĩ Heinz Lieser, đã sưu tập và công bố những lá thư như thế trong một cuốn sách mang tên *Chân dung họa sĩ Vincent Van Gogh dưới chính con mắt ông*.

Có một điểm sau đáng chú ý: cái ảo tưởng khóc mướn ở họa sĩ đã khiến cho ông không chỉ đam mê nghệ thuật mà còn đam mê những việc ông có thể làm cho đời. Heinz Lieser viết:

Vào năm 1888, hai năm trước khi qua đời, họa sĩ thổ lộ rằng, người họa sĩ là người có nhiệm vụ nghiên cứu sâu sát thiên nhiên, và anh ta cần đem hết trí tuệ để diễn đạt mọi tình cảm mình sao cho mọi người hiểu... Nhưng Van Gogh phải chăng còn cái gì khác nữa và khác một cách cơ bản nữa kia? Đó là một con người, một con người đau đớn, người anh em của Beethoven và Doxtoevski, một con người khao khát chọc thủng những tấm màn bí mật của đời và ý Chúa. Chúng ta không biết liệu họa sĩ có thành công trong việc đó hay không. Ông đã nghiên cứu Thánh Thư một cách cuồng nhiệt. Ông đã muốn theo khoa Thần học. Ông đã từng là giáo viên tiểu học. Ông đã đi giảng đạo với tư cách mục sư phụ trợ. Nhưng đó không phải là con đường của ông. Song, ông làm công việc đó với một niềm tin sâu xa bởi vì ông mang trong mình cái nghiệp làm người truyền giáo (...) Ấy thế nhưng những thợ mỏ nước Bỉ ở vùng Borinage đã giết lại ông khi ông định cải đạo cho họ và họ đã nhổ vào mặt ông để xua đuổi ông. Với Van Gogh cuộc đời bao giờ cũng là một thứ đam mê. Đó là con người cực kỳ tốt và trung thực, luôn luôn muốn làm người anh em, làm người bạn của mọi người. Con người ông linh hoạt, dễ có thiện cảm, có duyên - nhưng người đời liệu có ưng chịu thực lòng được có một người anh em, một người bạn?...⁽¹⁸⁾.

Đoạn trích vừa rồi đủ để ta hiểu thoảng qua về cái mẫu người nghệ sĩ. Cuộc đời diễn ra đầy đau khổ, và có vô số người

lần qua như những viên cuội mà chẳng tí rêu nào bám được vào thân phận tròn trịa của họ. Riêng người nghệ sĩ lại tự mình sung sướng được làm lại những nỗi đau đời. Cái đối tượng nghệ thuật (hoặc văn) tiềm ẩn trong cuộc đời dưới dạng *đôi mắt ướt* nay phải được những con người đầy ảo tưởng làm lại cái chất liệu đó của tác phẩm - Đời trong lòng chính họ trong tư thế *kẻ khóc mướn*.

Raxul Gamzatov đã nhận xét rất tinh về hạng người khóc mướn trong bộ *Daghextan của tôi*. Này nhé, người mẹ mất con là người đau khổ nhất chứ gì? Song bài thơ nói lên được cái nỗi đau mất con có khi lại do người chưa từng có con viết ra. Người đang yêu, những người yêu nhau được về sống chung với nhau là vui chứ gì? Song, cặp đàn ông đàn bà đang ngồi bàn đầu trong tiệc cưới kia có làm vui nổi cho ai đâu. Trái lại, những gánh hát rong, những kẻ mặt hạng đi cho nhanh từ đám cưới này qua đám cưới khác, lang thang, lếch thếch, cái đói và cái rét rình rập sau lưng, ấy thế mà khi họ cất tay kéo lên tiếng đàn, thì niềm vui đến ngay với tất cả mọi người đang vui nhưng không biết cách gì nói lên được niềm vui.

Những kẻ khóc mướn đó luôn luôn có thân phận lạ kỳ, ở không yên ổn, ngồi không vững vàng, ma đưa lối quỷ đưa đường, chỉ tìm ra những chốn đoạn trường mà đi thôi. Nhà chính trị không có ảo tưởng. Nhà khoa học tự nhiên có ước mơ. Chỉ có các nghệ sĩ, nhất là nhà văn và nhà thơ, mới có cái ước mơ mang tính ảo tưởng rằng nghệ thuật là món ăn vô cùng cần thiết cho đời người. Họ thật thà tin rằng đời người thực sự cần đến công việc khóc mướn của họ. Nói chung là họ mê ngay cả

khi họ tỉnh. Nguyễn Trãi say việc đời và việc văn chương phần nào như vậy. Che Guevara là kiểu người như thế ngay cả khi ông làm chính trị. Jack London là kiểu người như thế ngay khi đi tìm vàng và khi viết văn, là người cả đời mong ước (nhưng bất thành) được có mặt ở nước Nga của Cách mạng tháng Mười. Trong cuộc chiến ở Tây Ban Nha những năm 30 tràn ngập những văn nghệ sĩ có một nhà văn lớn vừa là người quyền tiền mua sắm máy bay, vừa tổ chức phi đoàn, vừa chỉ huy các cuộc ra quân, cho tới khi cứ rúng dần còn một chiếc... đem đi sang nước Nga Xô viết làm vật lưu niệm: đó chính là André Malraux vậy.

Song, ta cũng đừng cho rằng những con người ảo tưởng ấy thấy đều là những kẻ ngu ngơ. Arthur Koestler có nhận xét rất hay khi nói rằng: các nghệ sĩ, do chỗ họ sống trong ảo tưởng, nên họ cũng biết cách tạo ra những ảo tưởng trong công chúng. Lấy lại ý đó, ta có thể nói một cách dân dã như sau: vốn là người biết cách ăn trộm gà, họ có thể làm trương tuần giỏi và bắt không hụt một anh ăn trộm gà nào khác họ. Koestler đã lấy ví dụ trong cách thức đưa văn thơ vào ở nơi cầu cúng, cách thức cải trang nhân vật trong truyện đang kể để làm cho công chúng tin vào tính chất "chân thực" của câu chuyện đang được kể ngay ở nơi cầu cúng. Nhiều nhà văn hiện nay cũng rất khéo dùng cách kể bằng lời của nhân vật "tôi" và họ thường tạo ra được cảm giác họ đang nói thật.

Như vậy là, cùng con người nghệ sĩ ấy, khi họ làm lại cái chúng ta đang gọi bằng đối tượng văn trong đời, họ vừa là những kẻ ảo tưởng, vừa là những con người chẳng hề ảo tưởng

chút nào. Một con người mê muội trong tư thế kẻ khóc muốn, một người cực kỳ khéo léo trong vai kẻ biết khóc vờ. Và khóc vờ mới làm rung động được lòng người: cái khóc trên sân khấu là khóc vờ, nếu khóc thật thì cả rạp sẽ bỏ ra về, cái ngã trên sàn rạp xiếc là ngã giả vờ, vì ngã thật thì sẽ có xe cứu thương tới, và cả rạp giải tán. Trong văn và trong thơ cũng vậy. Đó chính là màu sắc *ý thức* và *vô thức* đan quện nhau trong người nghệ sĩ.

Xem các hồi ký có thể thấy phần nào động cơ của những người sáng tạo nghệ thuật. Tôi nói "phần nào" thôi, vì nhiều khi những người viết hồi ký cũng chỉ bị dắt dẫn vì cái ý thức mà thôi.

Bộ hồi ký nhiều tập của Simone de Beauvoir, từ *Nhật ký con gái nhà lành* (*Journal d'une fille rangée*), tới *Sức mạnh qui luật* (*La force des choses*), *Sức mạnh tuổi đời* (*La force de l'âge*), nói chung đem lại cho ta cảm giác về một con người rất có ý thức tới một cái đích. Bộ hồi ký này nói rõ được cái ý thức hơn là cái dắt dẫn vô thức đã đưa nhà văn thực hiện dần dần cái triết lí sống của mình như thế nào.

Bộ hồi ký *Thời thơ ấu* của Lev Tolstoi thì cho thấy một cuộc sống gia đình đẹp quá, mượt mà quá, thi vị quá. Một cuộc đời hạnh phúc tràn trề như vậy sao lại "ma đưa lối quỷ dẫn đường", lại đi tìm những cô nàng như Maxlova (*Phục sinh*) hoặc Anna (*Anna Karênina*) để mà đồng cảm?

Bộ hồi ký cũng có tên *Thời thơ ấu* của Maxim Gorki, xin thú thực đã đem lại cho tôi cảm giác ngờ ngợ, sờ sờ. Mọi cái gì trong sáng được viết lại hình như đã được nhìn với một ý thức về sự vĩ đại của mình. Cả người bà có năng lực cảm hóa tới sói rừng,

chi tiết rất có thể có thực đấy, nhưng sao lại bớt thực đi rất nhiều để tạo cho ta cảm giác tác giả đã quá lời?

Anatole France trong hồi kí của ông (*Quyển sách của bạn tôi*) cũng khó thuyết phục: một mặt, nó cũng mượt mà quá, nó cũng lộ cái ý thức khá rõ về bản tính hoang tưởng của dòng họ nhà ấy, hoang tưởng đến thế thì thành nhà văn và viện sĩ là đúng quá đi rồi chứ gì nữa? Phải chăng vì thế mà tác phẩm của ông luôn luôn được coi là "mẫu mực", là "trong sáng", hiểu theo nghĩa là với thầy giáo nghiêm đến đâu cũng khó có thể bắt bẻ nổi dù chỉ là chi tiết.

Tôi muốn bạn cùng tôi trở về với *Những ngày thơ ấu* của Nguyên Hồng. Nó thực thà đến khủng khiếp: vô văn chuyện, những thứ người đời luôn luôn giấu kín, đã được nhà văn kể ra một cách sao mà dễ thương cảm. Từ bà mẹ bỏ con đi kiếm ăn và luôn luôn mắc tiếng có con hoang, từ người cha nghiện hút và biết bao điều khác nữa... Toàn bộ cái nền bi thương ấy mặc dù không cần một lần nói tới chữ bi thương, nếu che tên tác giả đi và cho người đời đọc, chắc hẳn kết luận của mọi người phải gần giống nhau: ông này (ông Nguyên Hồng ấy) nhất thiết sẽ thành nhà văn và sẽ thành nhà văn cách mạng.

Cái nỗi đau được nuốt vào lòng, cái cảnh sống đau được tắm hàng ngày, cái nhìn ngơ ngác yêu thương giận hờn được vun bón hàng ngày... ta có thể thấy mọi yếu tố của cái trạng thái trước khi có ý thức đã được nhà văn bày ra đầy đủ trong hồi kí vĩ đại của Nguyên Hồng. Phải là chính con người ấy, sau này khi đã viết kín bao nhiêu trang văn xuôi, vẫn có hồn thơ dễ thấy *ngắm nghĩ voi đi, thác Khôn cười trắng xóa*... Xin nói

rằng: Maexim Gorki khó có thể làm thơ được, trừ bài thơ *Cô gái và Thần Chết* như một lược đồ các chính kiến của mình được gico văn vụng về.

Như thế đó, người lớn đã nhìn vào đối tượng văn như thế đó. Một cách nhìn đầy đủ, không thừa, không thiếu. Đủ để hiểu đối tượng văn là gì. Người lớn chỉ nhằm một chút xiu. Ấy là chỉ nhìn đối tượng văn ở khúc đã hình thành, ở giai đoạn thành phẩm. Trong nhà trường, việc dạy văn (hoặc dạy nghệ thuật) là việc cho học sinh *làm lại* cái đối tượng văn đang sống đứng dưng ấy *cho các em*. Thế thì, còn phải bổ sung cách nhìn đối tượng văn kia theo một cách khác.

Cách nào đó để có thể *tổ chức được việc làm cho các em* để các em *tự mình chiếm lĩnh được đối tượng văn* cho riêng mình.

CHƯƠNG BẢY ĐỐI TƯỢNG VĂN TỪ VIỆC LÀM VÀ THAO TÁC

Phần I. BA HÀNH ĐỘNG TẠO TÁC PHẨM VĂN

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Những điều viết trong chương này được nhìn từ hành động làm ra tác phẩm nghệ thuật. Khác với ở chương trước đối tượng văn được nhìn từ những cách nhìn lí thuyết, trong chương này đối tượng văn được xem xét từ góc độ việc làm. Xem xét từ góc độ này thì sẽ có điều kiện tổ chức cho trẻ em, tức là học trò nhỏ tuổi, làm lại các hành động tạo ra tác phẩm nghệ thuật.

Có những hành động gì đã được tiến hành trong tiến trình làm ra một tác phẩm nghệ thuật?

Hành động thứ nhất là việc tạo ra cảm hứng. Cảm hứng ở ngay trong sự thôi thúc bên trong lòng người sáng tác. Cảm hứng không nằm hời hợt ở bên ngoài. Cảm hứng nằm chờ như thể một sự nung ủ bệnh ở ngay bên trong tâm hồn từng người sáng tác. Cảm hứng đó luôn luôn đến

thông qua thao tác tưởng tượng và liên tưởng. Người đang có cảm hứng thường "nhìn thấy" những gợi ý cụ thể theo cách đối lập nhau, đối chọi nhau, nói một cách thô sơ, nó tương tự như cách làm câu đối, tương tự như hai phần của một câu tục ngữ.

Hành động một nói trên, trong trường hợp may mắn, sẽ dẫn tới hành động thứ hai: tạo dáng cho tác phẩm. Khái niệm tạo dáng ở đây mang nghĩa là sự tạo thành hình thù, sự tạo ra một hình tượng, sự hình dung ra một nét nhạc mang tính chủ đề cho cả một tác phẩm âm nhạc... Thao tác quan trọng thường dùng khi thực hiện hành động thứ hai này là thao tác tưởng tượng. Trong công việc tạo dáng tác phẩm này, người nghệ sĩ không hề làm việc hoàn toàn vô thức. So sánh cách làm việc để tạo ra tác phẩm của nghệ sĩ đích thực và "tác phẩm" của người bị bệnh tâm trí, thì thấy chỗ khác nhau chính là ở sự có hay không có ý thức.

Hành động thứ ba là sắp xếp lại các tác phẩm đã có hình thù để gửi vào trong nó một chủ đề mạnh mẽ, rõ ý, để thổi thêm vào hồn của hình tượng một tinh thần như một nghĩa bóng vừa mạnh mẽ vừa rõ ràng. Cùng những chi tiết như nhau, nếu sắp xếp khác đi sẽ đem lại những hiệu quả nghĩa bóng khác nhau.

Nhận rõ ba hành động tạo tác phẩm văn như trên sẽ có cơ may tổ chức việc học văn của trẻ em.

*

TÁC GIẢ RẤT HI VỌNG tới lúc này sẽ bắt gặp những bạn đọc tri kỷ, những người sẽ mỉm cười nói với ông ta điều sau: tôi

biết rồi, ông đưa ra đề mục về đối tượng văn, thế rồi ông dành biết bao nhiêu giấy mực chỉ làm một điều là *chứng minh theo lối phản chứng*. Ông còn bắt chúng tôi cùng tổng kết chuyện "đối tượng văn là gì" với ông. Khôn đến thế là cùng! Bạn thân mến, bạn hiểu tôi cứ như thế chính tôi đi guốc vào bụng tôi vậy!

Chỉ vì một lẽ cón con: đối tượng văn là cái rất khó truy lùng và khó nhận dạng đầy đủ. Có lúc nó trùng với tình cảm người. Có khi nó nằm chờ nơi một văn bản văn. Có khi nó bật phát ra ở một hành vi chỉ có thể có ở những người thực sự có năng lực văn (xin lưu ý: tác giả nói "có năng lực văn" mà không dùng thuật ngữ "giỏi văn"). Trước sau thì cũng có nguyên do là sự lẫn lộn giữa *văn bản văn* và cái *đối tượng văn đích thực* nằm cả bên trong lẫn bên ngoài văn bản văn kia.

Văn bản văn là những cái tồn tại đứng dưng ngoài đời. Chẳng nào con người chưa tìm ra cái phần của mình gửi trong văn bản đó, cái có cùng "tần số" với cái mà vào một thời điểm nào đó người sáng tác cũng đã từng gửi vào đó, cái mà cuộc đời thực ngôn ngôn cũng chiết ra chút hương để gửi vào đó, khi đó chưa tìm thấy *đối tượng văn*. Khi nào văn bản văn được ta soi ta vào đó và thấy hình bóng mình, thấy hình bóng đời, thấy hình bóng người nghệ sĩ đã thay mặt đời này làm ra nó, khi ấy văn bản văn mới thoát ra khỏi trạng thái tồn tại đứng dưng và trở nên thiết thân với con người. Khi đó nàng công chúa đang bị giam cầm cùng vạn vật ngủ vùi, ngủ lịm trong rừng mới được chàng hoàng tử đẹp trai gõ cây dừa vào cùng một lúc đánh thức tất cả dậy. Nói theo ngôn ngữ ta vẫn dùng từ đầu sách cho tới lúc này, trong văn bản văn có chứa cái đối tượng văn chưa được chiếm lĩnh và trong đối tượng văn có cái văn bản văn đã được

dùng như một cái cơ cho sự chiếm lĩnh đối tượng văn. Không riêng với đối tượng văn, mà với mọi đối tượng nghệ thuật, chúng cũng có cuộc đời như thế.

Nói theo giọng văn của Antoine de Saint-Exupéry, văn bản văn hoặc văn bản nghệ thuật cũng vô danh như hàng vạn bông hồng trong đời mà chú hoàng tử bé bỗng bắt gặp và chẳng bận tâm chút nào. Còn đối tượng văn hoặc đối tượng nghệ thuật chứa đựng chỉ là một bông hồng, một bông hồng duy nhất, chỉ một bông trong hàng vạn hàng triệu, một bông hồng có nước mắt làm nũng khi chú bỏ nhà ra đi, một bông hồng có cả nước mắt làm duyên vờ khi chú bé quên chăm sóc "nàng". Một bông hồng có nước mắt thật hay là chú hoàng tử cảm nhận nhầm một cách đáng yêu như thế? Một bông hồng được chú hoàng tử nhận thấy là nàng có cái gai bé xíu chẳng biết dùng để làm gì, và cũng một bông hồng đó cùng với cái gai bé xíu kia, thế mà "nàng" biết hứa sẽ dùng gai ấy để chống lại mọi thú dữ, cốt để làm yên lòng người ra đi. Chú hoàng tử đã một lúc nào đó chợt phát hiện ra bông hồng trong đời trùng với bông hồng trong lòng mình và cho cuộc đời riêng của mình. Nhắc lại đúng lời Saint-Ex, chú hoàng tử bé bỗng đã thuần dưỡng, đã thuần hóa, đã *chiếm lĩnh* được nó. Chú đã biến được cái *bông hồng tự nó* thành bông hồng của riêng mình, thành cái *bông hồng cho ta*. Cái ông nhà văn hay lí sự này hẳn là thuộc Kant và Hegel lắm đây!⁽¹⁾

Còn đây nữa cũng là câu chuyện có thể minh họa tốt cho điều vừa trình bày. Chuyện do nhà văn Arthur Koestler kể. Ông A. Koestler vốn là một chiến sĩ cộng sản, một trong những người thành lập Đảng Cộng sản Áo-Hung. Hồi chiến tranh

chống phát xít ở Tây Ban Nha, người trí thức dễ nổi khùng ấy đã cùng với nhiều nhà trí thức khác, trong đó có André Malraux, sau này trở thành Bộ trưởng Bộ Văn hóa Pháp trong chính phủ của tướng De Gaulle, cùng sống những ngày hào hùng ở xứ sở các dũng sĩ đấu bò tốt. Họ quây quần góp tiền mua máy bay. Họ huấn luyện người sử dụng máy bay. Đích thân A. Malraux là tổng tham mưu trưởng không đoàn ấy. Máy bay cứ bị bọn phát xít bắn rụng dần rụng dần, khi còn một chiếc cuối cùng thì được chở về bảo tàng ở Moxkva. Riêng Koestler thì bị địch bắt, và là người đã chết hụt từng nằm chờ giá treo cổ ở nhà tù phát xít tại Tây Ban Nha, người sau đó đã để lại cho đời tác phẩm bất hủ *Một bản di chúc Tây Ban Nha*, người thế ấy mà về sau thì lại ly khai với tất cả để trở thành nhà nghiên cứu Mĩ học, Triết học và Sinh học phân tử.

Trong thời kì chiến tranh Tây Ban Nha, những người chiến sĩ trí thức ấy sử dụng thời gian rảnh của họ ra sao? Khi đó, mọi người thường tổ chức những trò chơi tập thể. Một trong những trò chơi đó có thể chơi ngay dưới hầm được, ấy là kể tên các thành phố bắt đầu bằng một âm nào đó, rồi kể tiếp về thành phố ấy với các điều mình được biết về nó. Một lần, cuộc chơi rơi vào phụ âm [m]. Thế là thành phố Madrid xuất hiện đầu tiên trong lời kể của mọi người. Một em bé gái, người vừa ra khỏi các trận ném bom thảm sát của bọn phát xít ở Madrid đã bước vào và hỏi các bác các chú "Madrid là gì?". Thế là cái thành phố đứng đưng trong một trò chơi kia bỗng mang diện mạo mới. Cái nhìn đưng đưng "đó là một thành phố thủ đô Tây Ban Nha và thủ phủ tỉnh Madrid nằm trên bờ trái sông Mazanarres đổ vào sông Jarama", cái nhìn hào hoa (và cũng đưng đưng) gắn

Madrid với các họa sĩ Goya, Velasquez và El Grecos, tất cả bỗng mang một màu sắc mới nhờ sự xuất hiện của em bé gắn với những sinh mệnh, những đau lòng Madrid. Mọi người, tất cả những người bao lâu vẫn tưởng như đã từng hiểu biết tường tận cái "văn bản" Madrid, nay bỗng tìm thấy "*đôi tượng văn*" hoặc tình cảm nghệ thuật Madrid, vì trong cái cơ đó có chứa đựng cái *đôi tượng* Madrid họ đã tìm thấy, tìm thấy trong đời, tìm thấy trong lòng mình. Họ đã "làm lại" Madrid để có một đôi tượng Madrid đã lột xác khác hẳn. Thay vì *hiểu biết về* Madrid, thì nay họ đã *sống vì* Madrid, và cũng đã *sống cho mình* cái Madrid riêng của mỗi người và chung cho mọi người⁽²⁾.

Có câu hỏi cần nêu ra: tại sao lại có sự nhầm lẫn khi nhận dạng đôi tượng văn như thế? Sự nhầm lẫn đó bắt đầu từ đâu?

Dễ hiểu thôi, và phần nào câu trả lời đã nằm trong chương trước: trong cung cách của người lớn chỉ nhìn thấy *sản phẩm cuối cùng*, cái sản phẩm ở *cuối dây chuyền sản xuất*. "Người lớn" nói ở đây hàm ý "người không có tư duy sư phạm". Nghĩa là như thế này: người lớn là người tiêu dùng. Người tiêu dùng quen đi mua *hàng hóa*, chứ không mua cả dây chuyền làm ra một loại hàng hóa nào đó. Nghĩa là như thế này nữa: người lớn là người sản xuất, nhưng quy trình sản xuất đã thành *năng lực người ở* họ, nên họ không còn quan tâm đến việc sản phẩm đã được làm ra như thế nào. Khi "người lớn" đưa sản phẩm cho trẻ em, thường cũng đưa theo lối trao tay các em cái *sản phẩm cuối cùng*.

Với nhà sư phạm - hiểu ở đây không theo nghĩa nhà sư phạm chung chung, nhà sư phạm bất kì, mà là nhà sư phạm theo *Công nghệ Giáo dục* - thì sự tình lại thay đổi. Nhà sư

phạm Công nghệ Giáo dục *không đem những tri thức có sẵn trao tay cho học sinh và bắt các em học thuộc lòng*. Đó là nguyên lí bằng vàng của Công nghệ Giáo dục. Đó cũng là nguyên lí bằng vàng của khoa tâm lí học theo đường lối *hoạt động* theo đó trẻ em có cái gì trong đầu đều là do chính các em làm ra *cho mình*⁽³⁾.

Trong công việc học văn, các em phải tự tạo ra năng lực văn cho mình. Bằng cách nào? Bằng cách chiếm lĩnh cái đối tượng văn. Đối tượng văn đó nằm ở đâu? Nó nằm trong tình cảm của người nghệ sĩ gửi trong tác phẩm, nó nằm trong đời sống, nó nằm chờ trong tâm lí các em.

Như vậy, xét về lí thuyết, nếu trẻ em *làm lại* được cái quá trình "sản xuất" ra tác phẩm văn của nhà văn (tổng quát lên, cũng là quá trình làm ra tác phẩm nghệ thuật bất kì của người nghệ sĩ) thì các em cũng có cơ may *làm lại* được những tác phẩm ấy *cho mình*. Công việc "làm lại" đó, trong cách học Văn của con em chúng ta, với cách học theo phương thức nhà trường, lại càng quan trọng. Nếu chỉ học văn theo cách học bên ngoài phương thức nhà trường, các em có thể có vô số cách học khác, mang tính kinh nghiệm chủ nghĩa⁽⁴⁾. Còn khi công việc chiếm lĩnh đối tượng văn để tự tạo ra năng lực văn cho mình tiến hành *bên trong nhà trường*, thì cách làm sẽ khác, chỉ ít là sẽ phải "chặt chẽ" hơn. Sự chặt chẽ đó nằm ở điều này: nhà sư phạm sẽ phải có biện pháp tổ chức cho các em *làm lại* cái quá trình nhà văn từng làm ra cái tác phẩm văn chứa đựng cái đối tượng văn. Tạo ra sản phẩm là năng lực văn theo con đường đó, tạo ra một năng lực văn trong tâm lí trẻ em theo cung cách đó chính là mục tiêu và phương pháp của công nghệ dạy văn kiểu mới thuộc về chiến lược giáo dục mới.

Và đây là điều quan trọng: công việc đó được thực hiện thông qua những *hành động* tạo ra tác phẩm văn từng được các nhà văn thực hiện. Những hành động đó tựu trung gồm có: một là, hành động *tìm hứng* để nói ra được một cái phải nói ra của riêng mình; sau đó, là hành động *tạo dáng* nhằm nhào nặn cái hứng vô hình của mình thành một hình thù vật chất hẳn hoi; sau đó nữa, là hành động *sắp xếp*, để làm ra một tác phẩm trọn vẹn gửi cho đời.

Lại còn có hai *thao tác* cơ bản luôn luôn đi kèm theo từng hành động kể trên, đó là thao tác *tưởng tượng* và thao tác *liên tưởng*. Trong khi đi tìm cảm hứng cho tác phẩm ra đời, người nghệ sĩ luôn luôn huy động hết cỡ trí tưởng tượng và năng lực liên tưởng của mình. Khi tạo dáng cho tác phẩm mang một hình thù, dù chỉ là một vần thơ hoặc những khổ thơ, dù là những nhân vật tiểu thuyết hay là những xung đột kịch, dù là những nét nhạc hay là những hình khối điêu khắc kiến trúc, là những uốn lượn của cơ thể... người nghệ sĩ lại càng phải huy động thao tác tưởng tượng cùng thao tác liên tưởng để tạo ra những *ý tại ngôn ngoại* đặc biệt.

Chúng ta sẽ cùng xem xét những hành động và thao tác đó. Và xem xét để rồi sẽ vận dụng vào công việc tổ chức cho trẻ em làm ra năng lực văn hoặc năng lực nghệ thuật cho mình. Trong chương này, ta sẽ xem xét những *hành động* tạo ra tác phẩm văn.

Cảm hứng sáng tác

Đọc một số tác phẩm văn hoặc đọc báo chí ngày trước, tức là trong thời thuộc Pháp trước Cách mạng Tháng Tám 1945 ở

nước ta, thường hay thấy nói tới việc các nhà văn, nhà báo và nghệ sĩ rủ nhau đi tìm *yên sĩ phi lí thuần*. Các văn nghệ sĩ thời đó rất hay đi tìm yên sĩ phi lí thuần ở thuốc phiện và đàn bà.

"Yên sĩ phi lí thuần", cái gì mà quái đản vậy? Đó chính là một khái niệm bằng tiếng Âu Tây đã được phiên âm sang tiếng Hoa. Người Trung Hoa phát từ đó theo âm Bắc Kinh thì nó vẫn na ná như tiếng Tây. Nhưng khi người Việt Nam đọc cũng những tiếng phiên âm đó theo âm Hán-Việt, thì nó không còn là na ná nữa, mà lạc hẳn đi. Đó là những trường hợp như Napoléon đã thành Nã-Phá-Luân, nhà thơ Hugo thành ông Vũ-Quả, Montesquieu thành ông Mạnh-Đức-Tư-Cưu, ông Doctoevski thành ông Đồ-Tư-Thoái-Nhiếp-Phu-Tư-Cơ, Maiakovski thành Mã-Nha-Phu-Tư-Cơ, Anna Karénina thành An-Na Kha-Lệ-Ninh... danh sách dài vô tận. Và *inspiration* đã thành *yên sĩ phi lí thuần*. Khái niệm đó chỉ đơn giản có nghĩa là *cảm hứng sáng tác* mà thôi. Nhưng được chữ vị nhà văn, nhà báo và nghệ sĩ xưa vẽ vời lên cho vui, cũng có khi cho oai nữa, nó đã biến thành một cái gì bí hiểm, một cái gì có vẻ như là... *yên sĩ phi lí thuần*.

Thực ra, giống hệt chuyện *động cơ* trong đối tượng đạo đức, cảm hứng sáng tác cũng là cái gì bí hiểm chứ chẳng đơn giản chút nào. Cùng một từ *inspiration*, nhưng về phương diện sinh lí học, nó còn có nghĩa (theo ngôn ngữ Âu-Tây) là "thở hít vào". Đối với cảm hứng sáng tác, thực ra nó cũng có nghĩa như "hít vào". Hít cái gì đó rất mờ mờ, cố cụ thể hóa thành hít cái chất nhựa chua cay mặn chát ngọt bùi của Đời, hít vào rồi hòa vào lá phổi mà không hẳn là phổi của Ta, để rồi tạo ra cái dòng máu mà không hẳn là dòng máu nhưng lại tươi mát tuôn trào,

thành cái được gọi là tác phẩm nghệ thuật. Một ý tưởng vô cùng đẹp và quả là cũng bí hiểm nữa! Vì thế mà những khi việc "hút hít" mơ hồ không thực hiện được, không làm ra được tác phẩm, mà lại đã trót nhận tiền nhuận bút, thì đành dùng cái hút hít cụ thể bù vào. Trong lớp hội viên lứa đầu Hội Nhà văn cách mạng, từng có khá nhiều người có kinh nghiệm hút hít như thế. Có thể mới tạo ra được cảm hứng.

Song, có người mang quan điểm cực đoan như nhà văn Pháp Gustave Flaubert thì lại chủ trương rằng, "cảm hứng là xắn tay áo lên và làm việc", nghĩa là chẳng cần "hút hít" gì hết. Ngược lại, cũng có người chủ trương rằng không cảm hứng thì nhất thiết không thể có tác phẩm nghệ thuật. Thực ra thì cả hai quan điểm đó đều không hẳn sai hoặc cũng không hoàn toàn đúng. Khi Doxtoevski viết văn để trả nợ, sáng viết một cuốn, chiều viết sang một cuốn khác, viết không xuể phải thuê một cô thư ký ghi tốc ký cho (Anna, người về sau thành vợ nhà văn), con người sáng tác vĩ đại ấy làm văn như thế mà vẫn có cảm hứng. Không có cảm hứng không thể làm việc đến kiệt sức mà không chết! Không có cảm hứng không thể để lại những nhân vật bất tử, nào anh em nhà Karamazov, rồi chàng sinh viên cô đơn Raxkolnikov, cùng với từng từng cả một *Ngôi nhà người chết*, chỉ một ngôi nhà mà đã khiến cho đến cả Nga Hoàng cũng rơi nước mắt và nhờ đó mà nên người hơn trong một hành vi ân xá.

Chẳng thế mà người ta thường ví von cảm hứng như thể *tia lửa* và sự sáng tạo sau đó như thể *ngọn lửa* đã bùng lên từ *tia lửa* nhỏ nhoi trước đó.

Hegel khi xét về công việc của người nghệ sĩ đã đưa cảm hứng nằm xếp hàng sau tưởng tượng, coi như cảm hứng là kết quả của tưởng tượng đang làm việc. Hegel định nghĩa:

Hoạt động của sự tưởng tượng và nhu cầu thể hiện về mặt kĩ thuật, cả hai thứ đều được coi như trạng thái tinh thần người nghệ sĩ, tạo thành cái được mọi người gọi chung là cảm hứng sáng tác⁽⁵⁾.

Với tư cách là một hành động trong quá trình sáng tác, câu hỏi đầu tiên phải đặt ra là cảm hứng đã diễn ra như thế nào.

Nó đã diễn ra như thế nào? Hegel chỉ trích cách nhìn cho rằng cảm hứng sáng tác được tạo ra nhờ những kích thích vào cảm giác người nghệ sĩ. Song, bầu máu nóng không tạo ra người nghệ sĩ, và riêng rượu sâm banh thôi cũng không đủ sức cho ra đời một bài thơ. Hegel dẫn lời Marmontel nói rằng, trong hầm nhà ông có sáu ngàn chai rượu sâm banh, song ông chẳng vì thế mà có cảm hứng thi ca. Tương tự như vậy, ngay cả một thiên tài thì cũng không thể nằm ườn trên cỏ xanh tơ hưởng làn gió hây hẩy và ngắm trời mây trôi nhẹ nhàng, rồi cứ như thế liệu có chút cảm hứng nào rón rén bước tới chăng? Không hề!

Không kích thích bên ngoài đã đành, cảm hứng cũng không xảy ra nhờ một quyết tâm cao đầy ý chí muốn sáng tác ra một cái gì đó. Hegel nói rằng, cái người chỉ tìm *yên sĩ phi lí thuần* nhằm mục đích viết ra bài thơ, vẽ bức tranh hoặc làm một ca khúc du dương, người đó *nếu không có bên trong con người mình một sức kích thích sinh động của một nội dung*, mà chỉ loay hoay tìm bên này, bên kia, bên ngoài con người mình, con người ấy không thể nào có được một ý tưởng sáng tác và không thể có nổi một tác phẩm khả dĩ đứng vững được. Tâm hồn và trí

tưởng tượng của những người như thế chưa hề bị thống trị bởi bất kì mối quan tâm đích thực nào. Trái lại, nếu người nghệ sĩ tuân theo một thiên hướng sâu xa tưởng đâu như buộc anh ta phải bộc lộ ra, phải biểu đạt ra, thì đó là vì trước đó anh ta đã quan tâm vào một đối tượng và một nội dung xác định và bị gắn chặt vào đó rồi⁽⁶⁾.

Cũng theo Hegel, cảm hứng đích thực là cái được kích tạo ra bởi một nội dung xác định và đã được trí tưởng tượng nắm bắt để tạo nó thành một biểu đạt nghệ thuật; cảm hứng được hòa lẫn với cái lao động tích cực làm hình thành tác phẩm, lao động đó một mặt gắn liền với cái chủ quan kín đáo bên trong [người sáng tác], một mặt gắn liền với cái khách quan của công việc thể hiện ra thành tác phẩm⁽⁶⁾.

Vấn đề tiếp theo là: những ai là người có thể tìm được cảm hứng sáng tác? Cũng theo Hegel, có trường hợp người nghệ sĩ chỉ cần tìm ra cảm hứng từ bên trong con người mình. Đó là trường hợp những nhà thơ. Trường hợp của những con người vô tư, thơ ngây, "như những con chim chỉ cần cất tiếng hót là đã đủ tự thỏa mãn chính mình". Thế còn những trường hợp sáng tác "theo đơn đặt hàng" thì sao? Chính ở chỗ này, nhìn công việc sáng tác của những bậc kì tài, ta có thể thấy rõ cảm hứng từ đâu tới. Hegel phân biệt ra cảm hứng của thiên tài: cảm hứng này tự nó tới. Xếp hàng bên dưới đó tí chút là cảm hứng của người có tài năng. Những nghệ sĩ có tài năng này hoạt động vừa có ý thức vừa vô thức: họ có trong lòng mình sẵn "một cái gì đó" nhờ đó họ đón nhận được từ bên ngoài những kích thích mà người khác chỉ lướt qua một bên chẳng hề nhận ra. Những thứ "bên ngoài" đó có thể là từ sách vở và cả từ

những cảnh ngộ đời sống thực. Tất cả đều thành nguồn cảm hứng cho người nghệ sĩ.

Arthur Koestler cũng có những ý riêng về vấn đề cảm hứng, cái được ông gọi là sự tạo ra *hành động Eureka*. Tác giả này có ý kiến rất hay về giai đoạn ông gọi bằng "thời kì nung ủ" ("nung ủ" hiểu như sự ấp trứng - *incubation*), thời kì chuẩn bị cho cảm hứng bùng phát. Trong thời kì chuẩn bị này ở người nghệ sĩ có sự tham gia của cả cái ý thức lẫn cái vô thức, cả trực giác lẫn sự phân tích tường minh, cả những kĩ năng định hình và sự mềm dẻo biến cải các kĩ năng... để dẫn tới (cả trong các lĩnh vực khoa học cũng như trong các địa hạt của nghệ thuật) *cái thời điểm của chân lí, cái đột ngột bùng phát của một sự bừng hiểu mới, [và đó là] một hành động do trực giác đem lại. Những trực giác như thế làm xuất hiện những lóe sáng thần kì...*⁽⁷⁾.

Albert Rothenberg, trong cuốn *Sáng tạo và bệnh điên*, qua những cuộc phỏng vấn của mình, đã cho thấy nhiều điều thú vị về vấn đề cảm hứng sáng tác. Ta lấy thử ra vài trường hợp cùng xem xét.

Phỏng vấn nhà viết kịch Arthur Miller, ông cho biết ý tưởng viết vở kịch *Sự cố bất ngờ ở Vichy* đã nảy sinh khi nhà văn đang phóng xe trên đường xa lộ cực đẹp của nước Đức. Nhà văn bỗng cùng lúc nghĩ tới cái vẻ đẹp hiện đại của nước Đức và nghĩ tới cả sự tàn phá của Hitler. Đồng thời với những suy nghĩ như thế, Arthur Miller lại liên tưởng ngay tới câu chuyện ông được nghe về một nhà quý tộc người Áo đã hi sinh mình để cứu một người Do Thái trong phòng chờ của một cơ quan phát xít. Trong vở kịch về sau được viết ra có câu chuyện ấy.

Rothenberg cũng phỏng vấn các nhà thơ và nhà văn khác nữa. Nhà thơ Richard Wilbur nói về một dịp ông đang dạo chơi trên bãi biển. Và ông chợt chú ý đến những hòn đá nằm lẫn trong cát. Khi ông đưa tay sờ vào những hòn đá, ông chợt cảm thấy như mình đang sờ vào làn da con người, và ông chợt nghĩ, da người nhưng mà sao lại nặng và cứng. Thế là ý tưởng cho bài thơ chợt tới để nói về những sự vật đầy nhục tính và cũng đầy bạo hành trong cái thế giới này.

Một nhà thơ khác trong khi đang chạy cự ly dài bỗng chợt nghĩ tới một chủ đề rồi sẽ thành ý tưởng bài thơ *Running* của mình: một sự chạy đua với tuổi, một cuộc maratông với thời gian, những tàn phá của thời gian và tuổi tác, một bài thơ đau lòng.

Qua việc nói lại các kết quả phỏng vấn những người sáng tác nghệ thuật để tìm hiểu cảm hứng của họ, Rothenberg cho ta thấy một điều đáng chú ý: những *chủ đề đối lập* thường hiện lên trong đầu óc họ khi họ tìm cảm hứng sáng tác. Người và không-người. Con ngựa từ chối thân phận ngựa để đến với người. Ngay cả một đĩa xúp (*soup*) ngũ cốc cũng có thể mang một tâm hồn (*soul*) con người...⁽⁸⁾.

Cả Rothenberg và Koestler đều nói tới một hình ảnh dễ diễn tả sự xuất hiện cảm hứng sáng tác: chiếc mặt nạ Janus. Khi ta vào nhà hát, ta thường thấy biểu trưng là cái mặt nạ có hai hoặc ba mặt nhìn về ba hướng. Trên VTV trong mục *Sân khấu* cũng có cái mặt nạ hai mặt đó. Vị thần Janus của người La Mã còn xuất hiện ở những cánh cổng nhà, có khi có ba, năm, thậm chí bảy gương mặt nhìn đi các hướng khác nhau.

Cả Rothenberg và Koestler đều lí giải sự xuất hiện cảm hứng như là sự đồng xuất hiện những phản đề đối lập nhau, những kết hợp giữa cái ý thức và cái vô thức của người sáng tác. Có khi các tác giả đó nhấn mạnh vào phần bí hiểm của quá trình tạo cảm hứng sáng tác nghệ thuật⁽⁹⁾. Nhưng tựu trung, nói gì thì nói, một cách khi thì do tình cờ hoặc có khi lại cố ý, cả hai tác giả đều thường xuyên nhắc đi nhắc lại đến hai *thao tác*, đó là thao tác *tưởng tượng* và thao tác *liên tưởng*.

Điều kết luận trên cũng đã được khẳng định bằng một nghiên cứu thực nghiệm được Rothenberg dẫn lại trong cuốn sách của ông. Nhằm mục đích đánh giá một cách khoa học điều nhận định trên, Rothenberg đã tiến hành một thực nghiệm với những người được giải thưởng Nobel về khoa học tự nhiên, với các bệnh nhân tâm thần, và với các sinh viên học năm cuối của trường Đại học Yale. Mười hai người được giải Nobel đã nhận lời cho ông thực nghiệm, trong đó có Allan Cormack, người đã tìm ra nguyên lí chụp khối u bằng tia X theo lối cắt lớp; có Arthur Kornberg, người đầu tiên đã tổng hợp được cái chứa đựng thông tin di truyền DNA; cùng nhiều nhân vật khác. Thực nghiệm tiến hành như sau: cho nghe một loạt 99 từ gợi ý, và cứ mỗi lần nghe xong một từ thì cho biết mình nghĩ ngay sang một từ nào khác. Đây là bộ *test* chuẩn về liên tưởng. Công việc thực nghiệm được tiến hành riêng với từng người, tất cả đều được ghi lại bằng phương tiện điện tử, tốc độ trả lời ghi lại đến 0,001 giây. Mục đích của thực nghiệm là xem liệu những người được giải Nobel có thiên hướng *tư duy lối Janus* nhiều hơn những người khác không, và trong những nhóm đối chứng có xuất hiện thiên hướng *tư duy lối Janus* không. Nhóm đối

chúng là 18 người bệnh tâm trí đang nằm viện và 113 sinh viên trường Yale, những sinh viên này lại được chia thành hai nhóm, một nhóm được đánh giá là những người có xu thế sáng tạo và một nhóm coi là không có xu thế sáng tạo. Kết quả rất rõ: thiên hướng *tư duy lối Janus* hiện rõ ở những người được giải Nobel và ở nhóm sinh viên được đánh giá là sáng tạo, hoàn toàn không xuất hiện ở người bệnh và xuất hiện thấp ở nhóm sinh viên được coi là không sáng tạo⁽¹⁰⁾.

Và thế là các tác giả đó cũng gợi ý giải quyết hộ cho chúng ta câu trả lời cho câu hỏi sau: có dạy trẻ em *làm lại* cái hành động tạo cảm hứng như đã xảy ra ở những *người đi trước* không? Và liệu có thể dạy được hành động tạo cảm hứng cho trẻ em không? Nếu dạy hành động đó thì dạy như thế nào?

Câu trả lời của người viết sách này là: không. Không dạy thẳng vào hành động tìm cảm hứng. Vì đó là cái gì đó mù mờ, không định hình, không dạy được. Nhưng cảm hứng văn hoặc cảm hứng nghệ thuật sẽ đến với trẻ em khi các em được học một cách phù hợp với đối tượng (nghệ thuật - văn) để chiếm lĩnh được đúng đối tượng đó. Với một cách học văn thích hợp, trẻ em rồi sẽ kinh qua được cái trạng thái gọi ở đây bằng *cảm hứng*. Nó cũng y hệt như chuyện phân biệt giữa y học và y đức. Học thật đúng y học, học giỏi y học, hành nghề thành công nhờ giỏi y học, thì khi đó *hy vọng rằng* y đức sẽ đến. So sánh với việc học văn của trẻ em, y đức nói ở đây cũng giống như tình cảm văn, cũng giống như cảm hứng văn. Không giỏi y học thì không mong chờ một lang băm mà lại có y đức; giỏi y học, chữa bệnh tốt cho con người, thì hy vọng sẽ có y đức. Văn cũng thế.

Tạo dáng tác phẩm

Nếu như trong hành động trước, tức hành động tạo ra cảm hứng cho sáng tác, còn có mặt những yếu tố mù mờ khó lường mình ra được, do *yếu tố chủ quan* rất mạnh của tiến trình tạo cảm hứng, thì trong giai đoạn hành động tiếp theo, trong công việc tạo dáng cho tác phẩm hình thành và ra đời, *tính khách quan* đã có phần chiếm ưu thế.

Khi xem xét công việc tạo dáng tác phẩm như một *hành động sáng tạo*, một lần nữa lại nên dùng cách chứng minh bằng phản chứng. Đó là cách so sánh hành động tạo dáng cho tác phẩm của người điên và của người có tài nhưng không điên.

Theo nội dung của sách này, tới đây, lẽ ra nên dùng thí dụ là các tác phẩm văn thơ. Nhưng việc tạo ra tác phẩm văn thơ khá mù mờ. Tốt hơn là dùng tác phẩm hội họa cho dễ "nhìn", rồi sau đó liên hệ sang văn thơ cũng chẳng muộn gì.

Trong cuốn *Cơ cấu trí khôn*, Howard Gardner có nói tới dạng "sáng tạo" của *nhà thông thái ngu xuẩn* (Gardner dùng tiếng Pháp trong sách, *idiots savants*) và cũng nói tới công việc "sáng tạo" của người điên.

Về người điên, Gardner nói tới họa sĩ người Anh Bryan Pearce, người có chỉ số IQ dưới mức trung bình, song tranh của ông thường được bán với giá cao. Gardner cũng dùng bức tranh của em bé người Anh tên Nadia để phân tích. Nadia là em bé ở tình trạng tự kỷ nghiêm trọng. Song em đã vẽ được tranh với mức độ tinh tế cực kì cao. (Xem *hình a*). Xem xét các bức vẽ của em, thấy em có vẻ như có năng lực gọi bằng "thấu niệm hình ảnh", một năng lực hể nhìn qua đồ vật là ghi nhớ ngay được đầy đủ các chi tiết. Do đó, khi em vẽ, em không tiến hành theo

một trật tự nào cả. Em có thể bắt đầu bức tranh bằng bất kì chi tiết nào, và trong khi đang vẽ, em có thể bỏ mặc cái đang làm dở để "ghi lại" thật đầy đủ một cụm chi tiết nào đó như thể em bị áp lực nào đó bắt buộc làm như vậy. Và cũng không ai lặp lại được "cách làm việc" của em⁽¹¹⁾.



Hình a. Tranh của em bé tự kỷ Nadia

Nếu nhìn vào *sản phẩm cuối cùng* và không nhìn vào *quá trình làm việc*, thì bức vẽ của bé Nadia cũng giống như tác phẩm của nhiều họa sĩ. Bức *Guernica* của Pablo Picasso xem ra có khi còn "khó hiểu", còn "điên" hơn là tranh của bé Nadia ấy chứ! Thế nhưng vẫn có sự khác nhau rất lớn giữa hai bức đó. Và ranh giới giữa điên với không điên cũng từ đó mà ra. Và người đời vẫn có thể thừa nhận bức *Guernica* của Picasso là bức họa chống chiến tranh, chống phát xít quyết liệt.

Với cách nhìn khác đi, nếu ta nhìn vào *quá trình làm việc*, có thể lấy cách vẽ của danh họa Pablo Picasso làm một dẫn chứng. Theo Albert Rothenberg, khi xem xét cách làm việc của Picasso, tác giả đã so sánh bức họa nổi tiếng *Guernica* với các bản phác thảo nháp cho chính bức họa đó. Nhìn toàn bộ các phác thảo, người ta thấy Picasso luôn luôn đi theo một tư duy nhất quán *có một gương mặt người nhìn đi những hướng khác nhau* để về sau nhân vật trung tâm đó *nhìn thấy* toàn cảnh máu me tàn sát xung quanh, cả trong nhà và ngoài sân. Bức họa của Picasso không thể nhòe với bức của Nadia vì Picasso không điên, vì trong cách làm việc của Picasso có một quy trình hoàn toàn khách quan mà các *thao tác* thể hiện *có thể được người khác lặp lại*. Đó là vì quá trình tạo dáng cho tác phẩm của Picasso là có ý thức, thậm chí có thể diễn giải được bằng tư duy duy lý⁽¹²⁾.

Đặc điểm của người sáng tác đích thực là tính chất khách quan, nhiều khi khách quan đến độ lạnh lùng khi tạo dáng cho tác phẩm. Trước đó, ở giai đoạn hành động tạo cảm hứng, người sáng tác có thể như điên rồ, bồn chồn, ăn không ngon ngủ không yên. Nhưng khi đã định hình tư duy và chuyển sang hành động tạo dáng cho tác phẩm thì sự thể có khác. Tính khách quan lúc này hiện ra rõ. Điều đó diễn ra rõ hơn cả với tiểu thuyết.

Bộ tiểu thuyết *Jean-Christophe* của nhà văn Pháp Romain Rolland gồm mười quyển, in thành bốn tập, được viết trong một quá trình trải dài trong mười năm. Trong *Lời tựa* cho bản in chính thức tác giả có than phiền về những lời nói ra nói vào cho rằng tác giả đã viết bộ tiểu thuyết đó một cách tùy tiện, không

có kế hoạch. Tác giả nói một lời thanh minh khiến cho cánh nhà giáo chúng ta nghe cũng hời hợt hời dợt nở từng khúc ruột, rằng *nhân danh một cựu sinh viên sư phạm, sao tôi lại có thể làm ăn tùy tiện cho được?*⁽¹³⁾. Quả có vậy! Tùy tiện sao được khi công việc trải dài trong mười năm nhưng số phận nhân vật chính không bao giờ chệch khỏi trục tư tưởng chủ đạo: một người anh hùng *đang sống*, một *người anh hùng của trái tim*, một người anh hùng của loài người hiện đại *theo mẫu Van Beethoven*, một người anh hùng đã biết *sống* qua mọi khó khăn cay đắng để *làm* được mọi điều tốt đẹp cho cuộc đời. Thật dễ hiểu khi trong các hồi ký của nhiều chiến sĩ cộng sản đã nói tới việc trong ngục tù tăm tối họ vẫn truyền tay nhau đọc *Jean-Christophe*⁽¹⁴⁾.

Bây giờ, nếu ta chuyển sang so sánh công việc của nhà tạc tượng với công việc của các nhà tiểu thuyết thì ta sẽ hiểu rõ hơn về *hành động tạo dáng cho tác phẩm*.

Công việc tạo dáng cho tác phẩm ở nhà tạc tượng khác với những người sáng tác khác. Khi tạo dáng tác phẩm, những người sáng tác khác đều đi từ chi tiết để rồi tạo thành một tổng thể. Bất kì cách thức kể chuyện của nhà tiểu thuyết như thế nào thì câu chuyện cũng vẫn cứ có đầu có đuôi mạch lạc. Mạch lạc hết như lời bẩm của viên quan lại già họ Đô:

*Sự này đã ngoài mười niên,
Tôi đã biết mặt biết tên rành rành.
Tú Bà cùng Mã Giám Sinh
Đi mua người ở Bắc Kinh đưa về.
Thúy Kiều tài sắc ai bì!
Có nghề đàn lại đủ nghề văn thơ.*

*Kiên trình chẳng phải gan vừa
Liều mình thế ấy phải lờ thế kia...
Phong trần chịu đã ê chề,
Dây duyên sau lại gả về Thúc lang,
Phải tay vợ cả phũ phàng,
Bắt về Vô tích...*

kể mãi, kể mãi, lần lượt đủ mọi vành mọi vẻ, cho tới khi không kể được nữa, có lẽ vì không đủ tư liệu để báo cáo nữa, thì đành hạ xuống bàn giao cho người khác

Sự này hỏi Thúc sinh viên mới tường!

thế nhưng chấm dứt việc kể ở đó mà vẫn là câu chuyện mạch lạc có đầu có đuôi, từng tình tiết tạo thành toàn khối.

Nhà tạc tượng ngược lại, đi từ một cái toàn khối rồi tĩa vút đi các chi tiết thừa để có một toàn thể chứa đựng đủ các chi tiết cần thiết. Ta tưởng tượng có một phiến đá lớn cho nhà tạc tượng. Người này cứ tỉ mỉ tĩa bỏ vút đi để tạo những chỗ nhô ra lõm vào, cho tới khi định hình thành một bức tượng. Nhìn những bức tượng nhà mồ của đồng bào Tây Nguyên có thể thấy rất rõ những điều đang diễn ra như thế đó, nhưng với tốc độ cao hơn là tạc vào đá. Trên những bức tượng nhà mồ, có thể thấy những khúc gỗ tròn đã được những nhát rìu bằm vào, móc đi, tước đi, gọt đi, để làm hiện ra những hình người với những hốc mắt nhìn thăm thẳm.

Dem đối lập hình thức bề ngoài công việc nhà tạc tượng với người viết văn xuôi chỉ càng làm rõ thêm *chỗ giống nhau* trong tính mạch lạc của toàn bộ "câu chuyện" được kể. Cả người viết văn xuôi lẫn nhà tạc tượng đều cùng có trong đầu một "hình thù" nào đó để tạo dáng dần dần cho thành rõ nét.

Công việc tạo dáng tác phẩm như thế đã đem lại *một hình thù*. Hình thù đó trong điêu khắc và kiến trúc có thể bằng gỗ đá hoặc các vật liệu xây dựng tương đương; hình thù đó trong vũ điệu có thể làm bằng những đường nét và động tác cơ thể người; hình thù đó trong âm nhạc là những nét nhạc, những giai điệu để biểu hiện những điều diễn biến theo thời gian, những hòa âm để biểu hiện những điều diễn ra trong không gian; và những hình thù *bằng lời* để tạo thành tác phẩm văn, thơ, và kịch.

Bây giờ, lại có câu hỏi cho nhà sư phạm: liệu có thể tổ chức cho học sinh *làm lại* hành động tạo dáng tác phẩm như hành động đó đã từng xảy ra ở người đi trước?

Câu trả lời của người viết sách này là: có, có thể. Vì sao? Vì so với hành động *tạo cảm hứng*, hành động *tạo dáng tác phẩm* đã cụ thể hơn, nhà sư phạm có nhiều khả năng *kiểm soát được* hành động đó hơn là so với hành động trước.

Đây là một minh họa mang tính diễn giải. Bạn hãy tưởng tượng một khung cảnh như sau. Bạn có nhận xét thấy rằng học sinh thường đọc hết nhãn các bài văn đã cho trong sách giáo khoa trước khi đem ra cho cả lớp "nghiên cứu"? Bây giờ bạn hãy thử nghiệm một văn bản mang yếu tố bất ngờ với các em theo cách sau. Bạn hãy lặp lại thực nghiệm của chính tác giả sách này, đọc cho học sinh nghe một câu chuyện cảm động vừa xuất hiện trên mục *Người tốt việc tốt* trên báo⁽¹⁵⁾.

Cách đọc như sau: Bạn hãy đọc cho các em nghe dần từng ý. Đọc xong ý thứ nhất, có ngay câu hỏi cho các em tham gia: "Đố các bạn biết, sau đó có chuyện gì?" Các em sẽ tham gia rất

vui vào công việc tạo dáng hình cho toàn bộ tác phẩm. Trong công việc này, các em bộc lộ đầy đủ tư chất riêng.

Đây là thí dụ cách làm với bài về *Bùi Hồng Quân* do chính tôi thực hiện:

Chi tiết thấy kể

1. *Bùi Hồng Quân* là con bác sĩ quân y *Bùi Tịnh*.

2. *Bùi Hồng Quân* bị bại liệt.

3. *Bùi Hồng Quân* vào học trường *PTTH Hùng Vương*

4. Đến kì thi tốt nghiệp,...

Chi tiết các em dựng nổi vào

1.a. Anh *Quân* rất ngoan.

1.b. Anh *Quân* học giỏi.

1.c. Anh *Quân* rất xinh đẹp.

1.d. Anh gặp việc gì đó rắc rối nguy hiểm lắm...

2.a. Anh được chữa chạy ở nước ngoài.

2.b. Anh ở lại đi học ở nước ngoài.

2.c. Anh khỏi bệnh, khỏe mạnh, xin cha mẹ cho đi bộ đội.

2.d. Anh đi học trở thành bác sĩ quân y như cha.

3.a. Anh học giỏi.

3.b. Anh học rất giỏi.

3.c. Anh học giỏi lại còn giúp bạn mình học giỏi theo.

3.d. Anh *Quân* cũng có lúc nản chí nhưng anh vẫn vượt lên được và tiếp tục học...

4.a. Anh *Quân* không đi thi được vì anh ốm rất nặng.

4.b. Anh Quân đã thi đỗ với điểm rất cao.

4.c. Anh bị ốm nặng, nhưng vẫn lết đi thi.

4.d. Ba mẹ anh Quân giữ anh ở nhà không cho anh đi thi vì sợ anh trượt và anh sẽ bị quan chán nản.

4.e. Anh Quân đi thi, đỗ đầu bảng, được nhận thẳng vào trường Đại học Y khoa quân đội.

5. Bộ Giáo dục cho em đặc cách tốt nghiệp, không phải thi

5.a. Anh Quân không thích cách như thế.

5.b. Anh Quân bị gia đình thúc giục phải nhận bằng tốt nghiệp, nhưng trong lòng anh không thích như thế.

5.c. Anh Quân dứt khoát không nhận bằng, anh còn nói: như thế là Bộ Giáo dục coi thường anh.

5.d. Anh Quân không cần thi, ở nhà đọc sách, và nghỉ học từ đó...

6. Bộ Giáo dục mở cho Quân một kì thi riêng, một mình một phòng, với các giám khảo chính là thầy cô vẫn dạy Quân trong ba năm Phổ thông Trung học.

Chúng ta có thể hình dung dễ dàng là, đến đây, việc các em tham gia nốt vào việc dựng đoạn kết của tác phẩm là chuyện rất dễ... Công việc thử nghiệm này chẳng mấy khó khăn. Tất cả các bạn, nếu thấy thích thì đều có thể lặp lại và kiểm chứng xem tác giả nói thực hay bịa. Các bạn chỉ việc đọc cho các em học sinh nghe một đoạn đầu của câu chuyện, sau đó "đố các bạn biết, chuyện gì sắp xảy ra nào?", rồi đọc tiếp, tự các em sẽ điều chỉnh, rồi lại "đố các bạn đoán tiếp có chuyện gì nữa sắp xảy ra nào?" Đôi khi cũng nên tỉnh nghịch, hóm hỉnh khuyến khích các em bay bổng tí chút "chà chà, chẳng lẽ các cô các cậu chỉ nghĩ được có vậy cho tác phẩm thôi ư?"

Những hình thù thô được tác giả người lớn "sơ chế" ban đầu cũng gần gần như vậy. Chúng sẽ còn cần được "gia công" thêm bằng hành động sắp xếp mà ta sẽ xem xét ngay dưới đây.

Hành động sắp xếp

Khi thực hiện hành động tạo dáng tác phẩm, người sáng tác muốn kể một câu chuyện; câu chuyện đó dĩ nhiên đã chứa đựng một ý nghĩa nào đó, song rất có thể vẫn còn chưa sắc nét; khi thực hiện hành động sắp xếp, người sáng tác muốn tô đậm ý nghĩa của câu chuyện đã được tạo ra.

Để diễn giải điều nói trên, không gì thú vị hơn là so sánh một câu chuyện nhưng được hai người tạo ra theo hai cách sắp xếp khác nhau. Đó là trường hợp vở *Antigôn* do Sophocle, nhà viết kịch thời cổ soạn, và cũng nội dung nàng *Antigôn* đó nhưng do nhà viết kịch người Pháp thời hiện đại Jean Anouilh viết.

Nội dung câu chuyện chắc bạn cũng biết rồi, nhưng vẫn xin tóm tắt lại như sau cho tiện cùng theo dõi.

Chuyện xảy ra trong cuộc chiến tranh giữa thành Argos và Thebes. Đứng đầu hai đoàn quân của hai thành bang đánh nhau lại là hai người anh ruột của nàng Antigôn. Polinis thì chỉ huy quân từ Argos kéo sang. Eteocle thì trấn giữ một trong bảy cổng thành ở Thebes. Cả Eteocle và Polinis đều tử trận. Chú của mấy anh em đó là Creon lên làm vua cai trị thành Thebes. Nhà vua chỉ cho chôn xác của Eteocle thôi, còn với cái xác của Polinis thì nhà vua trừng trị bằng cách để phơi đó cho điều tha quạ mổ. Xót tình anh em, Antigôn đêm đến lên ra chôn xác anh với đầy đủ lễ nghi. Nhà vua khuyên can Antigôn không được, đã ra lệnh giam nàng vào nhà mồ của dòng họ. Tất cả mọi người quây lại xin nhà vua tha tội cho Antigôn. Nhà vua không nghe lời khuyên, lời van xin của bất cứ ai. Đến khi nhà vua mủi lòng tha cho Antigôn thì đã muộn: nàng đã thất cổ chết.

Đó là câu chuyện của vở bi kịch do Sophocle viết. Nghe đồn là một bận, sau khi vở diễn xong, dân các thành bang đang xung đột nhau đã ôm nhau khóc và tha thứ cho nhau, và cảnh hòa bình vĩnh viễn đã tạm thời đến với các dân tộc sống trên bán đảo Hy Lạp. Nghe đồn là vậy. Vì lời đồn đó hợp với ý nghĩa cách dựng vở của Sophocle.

Jean Anouilh chỉ thay đổi một tí chút trong cách sắp xếp câu chuyện, và thế là ý nghĩa câu chuyện bỗng mang một diện mạo mới. Jean Anouilh chỉ thêm vào tình tiết một đoạn, cho ông chú, vua Creon, gọi cô cháu gái lại, và gieo vào lòng nàng Antigôn một nỗi hoang mang như sau. "Liệu con có tin rằng cái xác con đem về chôn đích thị là xác anh con không?" Vua giải thích thêm: trận chiến kéo dài, xác chết nhiều vô kể, xác ngày này dè lên xác ngày nọ, nắng thiêu làm thối rữa ra, biết phân biệt xác của ai với xác của ai? Vả chăng, ta đây, chính ta đây đã

ra lệnh chọn một cái xác nào đó và cho phao lên rằng đó là xác anh con. Thế đó! Con hiểu rồi chứ?"⁽¹⁶⁾

Một cách có ý thức hoặc không hoàn toàn có ý thức về công việc mình làm, người nghệ sĩ sáng tác phải *sắp xếp* cái tác phẩm đã được anh ta tạo dáng sao cho khớp với ba tiêu chuẩn sau: *hệ thống biểu trưng* phải sáng sủa, sắc nét, rõ ràng, nhằm làm nổi rõ cái được biểu đạt; *hệ thống biểu đạt* đó phải *gây được xúc động* một cách trong sáng, mạnh mẽ; và cuối cùng, tác phẩm phải mang một *tính toàn khối* độc lập, chứa đựng một giá trị riêng không bị pha trộn với những lai tạp. Hành động sắp xếp chính là để nhằm tạo ra hiệu quả nói tổng quát là tạo ra một *tính ẩn dụ*.

Ta sẽ dễ dàng nhận ra sức mạnh ẩn dụ khi phân tích tác phẩm sau, cuốn *Kaputt*. Sách do một nhà văn Italia rất nổi tiếng nhưng lại không được coi là nhà văn, chỉ được coi là nhà báo thôi: ông Malaparte. "Kaputt" theo nghĩa đen tiếng Đức có nghĩa như là "tan nát hết rồi", "hỏng hết rồi", "toi rồi", "đi đời rồi". Tác phẩm được viết vào mùa hè 1941 khi Malaparte tìm cách làm phóng viên báo để đi theo các đoàn lính Đức đánh sang nước Nga vĩ đại. Ông đã tìm ra một nơi kín đáo tại một nông trang đã bị tàn phá để ngồi viết. Khi có động, người chủ nhà sẽ dặng hắng đánh tiếng cho ông giấu bản thảo đi.

Cuốn sách thành hình dần từng chương với đầy màu sắc ẩn dụ, không cần nói thẳng vào con người, mà có chương viết về những con ngựa chết, chương viết về chuột sống và chuột chết, chương về những con chó, chương về chim, chương về những con hươu Bắc Cực, và chương cuối là về ruồi và giắc mơ về Máu-viết hoa.

Trích từ chương về những con ngựa chết:

Hoàng thân Eugene nước Thụy Điển dừng lại ở giữa phòng và bảo tôi: hãy lắng mà nghe!

Từ phía bên kia những cây sồi phủ kín ngọn đồi Oakhill và những cây thông trong công viên Waldemrasudden, từ phía bên kia eo biển hẹp như cánh tay thò sâu vào đất liền tới tận Nybroplan, giữa lòng thủ đô gió đưa lại một tiếng than vãn yếu ớt và u sầu. Đó không phải là tiếng gọi buồn buồn của còi tàu đang đi ngược biển lên bến cảng, đó cũng chẳng phải là tiếng kêu mù trong sương của những con hải âu, đó là một thứ tiếng kêu của đàn bà, tiếng kêu duỗi đoảng mà sâu thẳm.

Ngựa kêu đấy... hoàng thân nói nhỏ...

Bất chợt, một tiếng ngựa hí dài và dịu dàng vọng tới từ phía biển. Hoàng thân rung mình và lấy chiếc áo choàng len màu xám to rộng vắn vắt trên thành ghế để choàng kín người...

Một cuốn sách cực kì bi thảm về chiến tranh và được mở đầu với đầy chất ẩn dụ tạo vô vàn liên tưởng như vậy. Một cuốn sách có tính toán cực kì chặt chẽ, dù là sách nghệ thuật. Không nói tới tiếng khóc của con người, thay vào đó là tiếng khóc của trăm trang sách, chỉ cần nói tới một hoàng thân hòa bình chủ nghĩa *chiều chiều lên đồi ngời, như một cành cây khô, chim tới đậu đầy hai vai*, một con người như thế mới đủ sức xuýt xoa rung mình *kéo tấm chăn len màu xám che thân* khi nghe tiếng ngựa khóc than.

Đây nữa, chẳng hạn, một khúc trong chương về chim. *những con chim Nga đẹp sao! Có thể đẹp hơn chim ở Carpi bên Ý. Đẹp hơn, và hạnh phúc hơn... Những bầu đoàn chim*

đông vô kể bên xứ Ukraina. Có tới hàng ngàn con chim riu rít tíu tíu trên những cành lá cây du xanh, hoặc đậu nhẹ nhàng lên những cành phong thân ánh bạc, trên những nhánh lúa mạch, trên những hàng mi vàng cây hướng dương để lấy ra bằng những chiếc mỏ bé xíu lấy những hạt từ trong những cặp mắt đen...

Ở một thiên đường chim chóc như thế, tác giả chọn và kể về cuộc hành quyết một em bé Nga, chỉ một em thôi.

Bọn lính nắm cổ tay người du kích quân và đẩy y tới trước viên sĩ quan từ trên mình ngựa ngả người xuống ngắm nhìn chăm chú. Ein Kind (tiếng Đức có nghĩa là: một đứa bé) viên sĩ quan nói nhỏ. Đó là một đứa trẻ, nó chưa đầy mười tuổi mà. Gầy. Sâu thẳm. Áo quần giẻ rách. Mắt đen nhem. Tóc cháy đỏ. Tay sém cháy. "Ein Kind". Đứa nhỏ nhìn viên sĩ quan với vẻ bình thản, mắt nheo nheo. Thỉnh thoảng nó chậm chạp giơ tay lên và hỉ mũi bằng ngón tay. Viên sĩ quan xuống ngựa, dẩy cương quẩn trong ngón tay. Ông ta đứng lại trước đứa bé. Ông ta có vẻ mệt mỏi, khó chịu. "Ein Kind". Bản thân ông ta cũng có một con trai, ở Berlin, trong ngôi nhà ở quảng trường Witzleben, một đứa con trai trạc tuổi này, không, có thể Rudolf hơn hẳn một tuổi, còn thằng bé này thì vẫn hoàn toàn là con nít: Ein Kind! Viên sĩ quan lấy roi ngựa gõ khê vào cái ủng và bên cạnh ông, con ngựa dậm chân chờ đợi, cọ mõm vào vai viên sĩ quan. Cách đó hai bước chân, người phiên dịch, một người dân nói tiếng Đức vùng Balta, đứng nghiêm chờ, vẻ khó chịu. Đó chỉ là một thằng oắt: Ein Kind! Ta không tới nước Nga chiến đấu chống lại bọn oắt. Chợt viên sĩ quan cúi xuống em bé và hỏi xem các du kích quân khác có còn ở lại làng không. Giọng viên sĩ quan mệt mỏi, đầy vẻ miễn cưỡng. Dường như lời ông ta phải

tựa vào lời viên thông dịch đang nhắc lại câu hỏi sang tiếng Nga, bằng một giọng cứng rắn và cáu kỉnh.

- Niet, - đứa nhỏ trả lời.

- Tại sao mày lại bắn vào lính của ông?

Đứa nhỏ nhìn viên sĩ quan với vẻ ngạc nhiên. Người dịch phải nhắc lại câu hỏi nó.

- Biết vì sao rồi, còn hỏi làm gì nữa? - Đứa bé đáp, giọng nó bình tĩnh và trong: nó trả lời không một chút sợ hãi song cũng chẳng dửng dưng. Nó nhìn thẳng vào mặt viên sĩ quan trước khi nói và đứng nghiêm như một người lính.

- Mày có hiểu người Đức là thế nào không? - Viên sĩ quan hỏi khẽ nó.

- Thế mày không phải là người Đức à, thưa tôvaritsơ sĩ quan! - Đứa trẻ đáp.

Khi đó viên sĩ quan thấy tay một cái và tên lính nắm tay thằng bé kéo đi, tay kia rút súng lục ra khỏi bao.

- Không, không ở đây: đi ra xa hơn nữa, - viên sĩ quan nói và quay lưng đi.

Đoạn văn vừa trích bên trên lại được viết dưới hình thức tác giả kể lại cho một người phụ nữ nhạy cảm có tên là Louise...

Đứa nhỏ vội đi cạnh tên lính và cố đi đều bước. Chợt viên sĩ quan quay lại, giơ roi ngựa lên và kêu: *Ein Moment!* (Tiếng Đức có nghĩa là: Chờ một chút đã!) Tên lính quay lại, hoang mang nhìn viên sĩ quan, rồi lại quay bước, tay đẩy thằng bé đi trước.

- Mấy giờ rồi hử? - Viên sĩ quan cất tiếng hỏi. Rồi không đợi trả lời, ông ta đi đi lại lại trước thằng bé, tay vẫn vụt roi ngựa vào ủng. Con ngựa kéo căng dây cương, rồi đi theo ông ta, đầu cúi xuống thở phì phì. lát sau, viên sĩ quan đứng lại trước đứa

bé, nhìn thẳng vào mắt nó thật lâu và im lặng, rồi bảo nó bằng một giọng chậm, trầm, đầy cấu kỉnh miễn cưỡng.

- Nghe đây này. Tao không muốn giết mày. Mày chỉ là đứa oắt con. Tao không chiến đấu chống bọn oắt con. Mày đã bắn vào lính của tao. Nhưng tao không đánh lại bọn trẻ nít. Lieber Gott! (Tiếng Đức: Lạy Chúa lòng lành!) Chiến tranh chẳng phải do tao nghĩ ra. Viên sĩ quan ngừng lại rồi nói với thằng bé kia với một vẻ dịu dàng kì lạ: nghe đây, ta có một con mắt giả bằng thủy tinh. Khó mà phân biệt nổi mắt giả với mắt thật. Nếu cậu nói ngay, không nghĩ, mắt nào bằng thủy tinh, ta sẽ tha cho cậu.

- Mắt trái, - thằng nhỏ liền trả lời.

- Làm cách nào mà mày biết được?

- Vì trong hai mắt, chỉ con mắt đó là có vẻ mắt người.

Malaparte viết tiếp:

Cô Louise ghệt thở và bóp chặt cánh tay tôi.

- Thế đứa bé? Cuối cùng thế nào? - Nàng hỏi tôi với giọng trầm.

- Viên sĩ quan đã hôn lên hai má đứa bé, đã đắp vàng bạc châu báu vào người nó, rồi cho gọi một xe ngựa cực kì sang kéo bởi những tám con ngựa trắng, đi hộ tống có cả trăm kị binh gươm giáo tuốt trần, ông ta mời đứa bé về Berlin, ở đó em được Hitler đón tiếp như một đứa con trai của nhà vua, dân chúng reo hò đón rước và được Hitler gả con gái cho nữa.

- Ôi, ôi chao, tôi hiểu rồi, làm sao lại khác được.

- Ít lâu sau tôi có gặp viên sĩ quan đó ở Soroca, bên bờ sông Dniestr. Một con người rất nghiêm túc, một người cha, người chủ gia đình tốt. Nhưng là một người Phổ thực sự. Ông ta đã kể chuyện gia cảnh cho tôi nghe. Kể chuyện công ăn việc làm cho tôi nghe. Một kĩ sư điện. Ông kể cho tôi nghe về đứa con trai

Rudolf, một đứa bé mười tuổi. Quả thực rất khó phân biệt được con mắt giả với con mắt thực. Ông nói với tôi là ở bên Đức người ta sản xuất được những con mắt giả đẹp nhất thế giới.

- Thôi, em xin anh, đừng kể thêm nữa, - Louise nói (...)⁽¹⁷⁾.

Khi nào thì ta phân biệt được tính ẩn dụ cao hay không cao? Đạt yêu cầu hay không đạt yêu cầu? Đó là khi ta thấy một tác phẩm được sắp xếp sao cho hiện rõ *một chủ đề*.

Bạn đọc sách này hẳn đã có đủ hiểu biết về chủ đề. Vì vậy, tác giả sẽ chỉ xin minh họa để một lần nữa lại chứng minh bằng phản chứng cho vấn đề.

Chuyện như sau: Trong nền văn học thế giới những thập kỷ vừa qua thấy nổi lên nhiều tác phẩm thuộc dạng hồi ức nói về cuộc sống ở nước Trung Hoa thời cận đại và hiện đại. Nhiều tác phẩm đua nhau ra đời, nhưng cái nào đọng lại mạnh mẽ là cái nhất thiết phải có một chủ đề cực kì mãnh liệt. *Xuân Nguyệt* và *The Joy Luck Club* là hai ví dụ.

Trong *Xuân Nguyệt*, ta thấy hiện lên chủ đề về người phụ nữ mới của nước Trung Hoa tìm cách thoát ra khỏi mọi kìm kẹp dồn nén. Từ thuở nhỏ tìm cách tránh bị bó chân, bị bó chân rồi mà vẫn chạy âm âm như con trai, đến khi trưởng thành thì có hẳn một người con với người đàn ông mình thực sự yêu thương, người đàn ông đó chính là ông bác ruột, nàng Xuân Nguyệt đã không chỉ kể lại những chuyện ngổ lêu đôi mách nơi lục địa mệnh mông và kín như bưng kia. Xuân Nguyệt đã nói được một kiếp sống, và là một kiếp người luôn luôn tìm cách tự khẳng định mình⁽¹⁸⁾.

Tác phẩm *The Joy Luck Club* của Amy Tan còn mạnh mẽ hơn, mặc dù cách kể lại có vẻ như là không chặt chẽ. Mẹ của Ngôi thứ nhất chết. Ba bà bạn hàng ngày vẫn cùng chơi mạt

chược yêu cầu Tôi ngồi chơi thay mẹ. Tôi đánh bài cùng các bà, nhưng tôi nghe chuyện của họ nhiều hơn, và tôi ghi tất cả lại thành cuốn sách này. Ngay cách nói tiếng Anh của các bà qua cái tên *The Joy Luck Club* cũng phản ánh đúng cách nói tiếng Anh kiều Tàu, những người Trung Hoa lang bạt nơi đất khách nhưng luôn luôn bất cần cú pháp, luôn luôn nói sai cú pháp, vì luôn luôn muốn cưỡng lại để không bị đồng hóa vào nền văn hóa đã chở che nuôi nấng mình. Thế rồi từng chi tiết một, tác giả vẽ lại một bức tranh toàn cảnh với những chi tiết đau lòng về *thân phận người đàn bà Trung Hoa*. Người đàn bà đó trong cảnh loạn lạc phải vứt bỏ con mình lại để chạy loạn đã đành. Những người đàn bà như thế khi đã định cư ở một nước cực kì văn minh thì vẫn bị những tấm ách đàn ông choàng lên cổ họ. Quá khứ khốn khổ khốn nạn vẫn hàng ngày hàng giờ áp đặt lên họ. Amy Tan thành nhà tiểu thuyết vĩ đại vì đã diễn đạt nổi cái chủ đề như thế, chứ không vì muốn nói xấu đồng bào đồng bang, càng không cần thiết bôi xấu thêm vào cái Đại Cách mạng Văn hóa Vô sản nổi tiếng của Mao như nhiều cuốn sách khác vẫn làm⁽¹⁹⁾.

Bây giờ ta lại quay về với đàn cừu đang chặn thả của mình bằng câu hỏi này: có thể dạy trẻ em làm lại hành động sắp xếp được không?

Xin trả lời ngay: cần, có thể, và làm được. Tại trường thực nghiệm Công nghệ Giáo dục ở Hà Nội đã xử lí được về kĩ thuật cụ thể.

Song, trước khi đi vào các kĩ thuật cụ thể đó, ta cần xem xét thêm về hai thao tác *tưởng tượng* và *liên tưởng*.

CHƯƠNG TÁM ĐỐI TƯỢNG VĂN TỪ VIỆC LÀM VÀ THAO TÁC

Phần II: HAI THAO TÁC TẠO TÁC PHẨM VĂN

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Chương trước xét các hành động làm ra tác phẩm nghệ thuật (trong đó có văn), chương này xét tiếp về những thao tác khi thực hiện những hành động tạo tác phẩm nói trên.

Trước hết, và đây là lẽ sống của lí thuyết Công nghệ Giáo dục Việt Nam, trong chương này nói rõ thêm về thao tác nói chung xét dưới góc độ tâm lí học.

Thao tác do con người tạo ra có mấy đặc điểm: nó nhất thiết phải liên quan tới một công cụ; các thao tác sử dụng công cụ phải cho ra một sản phẩm; sản phẩm đó sẽ gồm hai mặt, một mặt vật chất ở bên ngoài cá thể, và một mặt tinh thần ở trong tâm lí cá thể. Chính do những đặc điểm này mà thao tác có thể được chuyển giao một cách có ý thức cho thế hệ sau thông qua các hình thức giáo dục khác nhau. So sánh

những "thao tác" rất khéo léo của động vật thì thấy, dù khéo đến đâu cũng không thỏa mãn các tiêu chuẩn như trên đối với thao tác ở con người.

Sau khi xem xét thao tác nói chung, trong chương này sẽ nói rõ và kỹ về thao tác tạo ra tác phẩm nghệ thuật, trong đó có tác phẩm văn, đó là tưởng tượng và liên tưởng.

Cũng trong chương này, còn đặc biệt giới thiệu công trình nghiên cứu Tưởng tượng học của Gianni Rodari, một nhà giáo dục người Italia.

Công trình thực nghiệm về tưởng tượng trên học sinh tiểu học của thạc sĩ Bé Hồng Hạnh cũng được giới thiệu ở đây.

Thao tác liên tưởng cũng được trình bày cả theo cách tư biện, cả với những cứ liệu thực nghiệm của thạc sĩ Nguyễn Lê Thu.

*

Tại sao ba việc tạo cảm hứng, tạo dáng sản phẩm, sắp xếp tác phẩm lại được gọi bằng ba *hành động*, trong khi các công việc tưởng tượng và liên tưởng lại được xếp vào hàng *thao tác*?

Rất cần thiết có câu trả lời cho điều này. Vì cùng với sự xuất hiện cách dạy văn theo Công nghệ Giáo dục thì nhiều tìm tòi ở miền giáo dục này cũng được lan tỏa sang các miền dạy học khác. Bây giờ, trong nhiều sách dạy văn cũng đã thấy nói tới "thiết kế", "thao tác", không còn dị ứng như buổi ban đầu nữa. Song, cách hiểu khái niệm thao tác thì vẫn còn chưa được

rành rọt lắm. Chẳng hạn, có người đơn giản chuyển những *câu hỏi* mang tính chất giảng giải cho học sinh khi học văn thành *thao tác*. Dĩ nhiên, việc tổ chức cho học sinh thực hiện các thao tác học văn có nhiều khi diễn ra dưới hình thức đặt câu hỏi, nhưng đó không phải là câu hỏi, mà đó là cách *giao việc* cho học sinh *làm*. Vì vậy, mở đầu chương sách này sẽ có việc diễn giải đôi chút về khái niệm *thao tác* cùng bạn đọc.

Về khái niệm thao tác

Đã có nhiều cách hiểu và cách giải thích về thao tác. Tác giả chọn cách lí giải thao tác trong khuôn khổ sự phát triển của *phạm trù người*. Tác giả cũng chọn cách đi theo Hegel cho chắc ăn, vì ông có cách riêng để diễn giải công việc đi tìm quy luật về phạm trù người. Cách diễn giải kiểu sau đây có vẻ dễ hiểu, và chọn cách dễ hiểu để học là tiện nhất. Nay xin thuật lại.

Hegel đã viết trong *Cái tinh thần nghiên cứu dưới góc độ hiện tượng học* như sau:

Người ta lấy móng vuốt và răng của động vật chẳng hạn để coi đó là những đặc điểm tiêu biểu nhất của chúng. Bởi vì, trong thực tế, nhận thức về động vật không có nghĩa là phân biệt con vật này với con vật khác nhờ móng vuốt và răng của chúng. Mà chính là nhờ các vũ khí đó con vật tự bảo tồn cho nó, và vì vậy mà nó tách được ra khỏi cái phổ quát. Thực vật thì ngược lại, chúng không sao đạt tới được trạng thái tồn tại cho nó, mà mới chỉ gần đạt tới trạng thái của tính cá thể. Vì thế mà, chính ở đây, con người sưu tập và phân biệt thực vật theo sự phân chia được cái. Tại một bậc còn thấp hơn nữa, thấp hơn thực vật, thì chẳng còn có sự phân biệt nào nữa giữa cá thể ta

với cái khác, mà thậm chí lại còn bị mất đi nữa khi xâm nhập được vào trong cái đối lập⁽¹⁾.

Hegel theo cách trên đã đi từ bậc cao xuống thấp để đến con vật đơn bào, còn nếu bây giờ ta đi ngược cách phân biệt đó, ta sẽ gặp con người.

Giả dụ như động vật cũng có tư duy di chẳng nữa - đó là điều rất khó có khả năng xảy ra - thì sự phân biệt cơ bản nhất giữa con người với mọi vật vẫn là ở *chất lượng* của tư duy đó. Chất lượng của *tư duy người* liên quan chặt chẽ đến các *thao tác* nó thực hiện được. Và khi nói tới thao tác, ta nói tới ít nhất những yếu tố sau:

- Thao tác nhất thiết phải liên quan tới một *công cụ*;
- Các thao tác sử dụng công cụ phải cho ra một *sản phẩm*;
- Sản phẩm đó sẽ gồm hai mặt, một *mặt vật chất* ở bên ngoài cá thể, và một *mặt tinh thần* ở trong tâm lí cá thể, và
- Chính vì vậy mà thao tác có thể được *chuyển giao* một cách có ý thức cho thế hệ sau.

Ta hãy chứng minh lần lượt.

Gạt ra một bên về "trí khôn" có thể có - nhưng làm sao mà có nổi! - của con sinh vật đơn bào, ta thử xem thực vật có thể có những *thao tác tư duy* gì? Không có. Giả sử coi là tư duy việc cái cây thân leo biết "tìm đường" một cách cực kì khôn khéo đi vào các góc ngách kẽ đá khe tường để vươn lên mà sống, thì đó hoàn toàn không phải là những thao tác sử dụng công cụ. Đó chỉ là sự tăng trưởng nhờ phân chia tế bào và phát triển các mô. Cũng có loại cây có hoa biết xòe cánh ra dụ dỗ các con sinh

vật như ruồi muỗi lại và chụp lấy rồi "ăn". Có loại cây còn biết tỏa hương dụ dỗ các côn trùng tới, cũng nhằm mục đích "chiếm đoạt". Nhưng các loài cây đó chỉ "hành động chụp giật" theo tập tính của loài. Nó không thể, nói thí dụ, dạy cho loài khác thực hiện "hành vi" kia qua những "thao tác" xác định, kiểu như con người dạy con khỉ hoặc con bồ câu, kiểu như ông Pavlov dạy con chó, kiểu như ông Skinner dạy con chuột. Ta sẽ nói là thực vật không thể có, không hề có *trí khôn*, càng không thể có *trí khôn thao tác*. Nội cái chuyện cu cậu không biết đi đã là hỏng bét rồi, còn nói gì chuyện khác nữa?

Thực vật thì như vậy, còn động vật có trí khôn thao tác không? Những tư liệu mới cập nhật dưới đây được dẫn theo tạp chí *Sciences humaines* số 87 và 88, tháng 10 năm 1998.

Trong loài thân mềm thì sứa, mực, bạch tuộc là những con vật có bộ não phức tạp hơn cả. Não bạch tuộc có 500 triệu nơ ron "khổng lồ" và vì thế thường thường các chuyên gia về não vẫn ưu tiên chọn chúng ra làm vật nghiên cứu thí nghiệm.

Trong tác phẩm *Giải phẫu tư duy*, tác giả, nhà nghiên cứu và chuyên gia về sự tiến hóa của hệ thần kinh, ông Alain Prochiantz đã đặt câu hỏi về những năng lực nhận thức của con sứa. Con sứa nghĩ gì? Chúng nghĩ đến việc kiếm thức ăn, đến việc sinh sản, đến việc bỏ trốn khi lâm nguy... Nhưng để làm được những chuyện đó, liệu nó có cần phải tư duy không? Đứng trước một bài toán phải giải, chẳng hạn việc trốn thoát động vật ăn thịt, con sứa áp dụng một chiến lược lẩn trốn: nó vận động theo chiều giạt lùi, nó vẩy các chân giả, nó phun mực đen ngòm, lợi dụng mấy giây đồng hồ hăm dọa, và đánh lạc hướng để chạy trốn.

Đánh giá "năng lực" đó như thế nào? Chuỗi hành vi đó đã có thể coi là "tư duy" chưa? Thực ra có những chuỗi hành vi đó chẳng qua chỉ là nhờ đã được chương trình hóa theo di truyền. Và đó hoàn toàn khác, hoàn toàn không phải là một kế hoạch chiến trận do một nhà cầm quân vạch ra tại chỗ nhằm giải một bài toán rút quân nguy cấp tại chỗ. Mọi điều con mực làm đó vẫn không đủ để buộc ta nghĩ đó là một sự tư duy, dù là tư duy ở dạng phôi thai. Và cũng chưa hề thấy việc dùng công cụ để có được *tư duy thao tác*.

Dĩ nhiên cũng còn có những chuyện thú vị hơn đây!

Con bạch tuộc, loài động vật cũng như con sứa, thuộc họ chân giả, tỏ ra có một số thiên bẩm về luyện tập và phân loại. Một nhà thí nghiệm có thể dạy cho nó chộp lấy quả bóng đỏ (trong số hai quả một đỏ, một đen). Việc luyện tập này được thực hiện theo phương pháp củng cố khuyến khích, thưởng thức ăn khi nó "trả lời" đúng và dùng sốc điện phạt khi nó lấy nhầm quả bóng kia.

Chuyện này nữa mới kì: cũng tiến hành thí nghiệm đó nhưng cho một con bạch tuộc đứng quan sát đồng loại của nó tiến hành công việc luyện tập, thì con kia có thể học cách phân biệt hai quả bóng nhanh hơn. Điều đó chứng tỏ con bạch tuộc kia đã rút được bài học qua quan sát.

Con bạch tuộc cũng tỏ ra có trí khôn: nó có khả năng đi vòng để lấy thức ăn đặt sau tấm kính.

Nhưng, cũng chính các tác giả loạt bài báo nói trên đã cung cấp cho ta điều quan trọng khác nữa. Trước con mắt quan sát của một cá thể chịu thực nghiệm, người ta đặt một vật trong lòng bàn tay, người ta nắm tay lại, rồi người ta cho vật đó vào

một cái hộp, sau đó rút tay ra và mở nắm tay: trong bàn tay không có gì nữa. Vậy là vật kia đã nằm lại trong hộp. Trẻ em hiểu điều đó rất nhanh. Kể từ 18 tháng tuổi các em biết rõ chuyện gì đã xảy ra. Nhưng với con chó thì sao? Con chó thì không biết được như vậy. Nó đành chỉ biết đánh hơi các nơi có thể đánh hơi được, rồi cuối cùng tìm ra được vật kia. Điều đó chứng tỏ con chó có *ký ức* về cái vật bị mất tăm, nhưng nó không thể có *suy lí logic*⁽²⁾.

Lật lại và đào sâu thêm vào vấn đề, người ta đã cố tiến hành cả việc dạy ngôn ngữ cho động vật, để xem thử coi, nhờ có một "ngôn ngữ" như ngôn ngữ con người, động vật có khá hơn chút nào chẳng. Trong loạt bài báo nói trên các tác giả đã dẫn công trình của Sue Savage Rumbaugh, giáo sư tâm lí học tại Đại học Georgie ở bang Atlanta. Ông đã cùng nhóm nghiên cứu thiết kế ra một thực nghiệm tiến hành theo nhiều giai đoạn đối với khỉ như sau:

Giai đoạn 1: Lựa lọc đồ vật.

Các nhà nghiên cứu dạy khỉ đặt các loại đồ vật khác nhau vào hai hộp khác nhau: một bên là hộp thức ăn (trái cây, bánh kẹo, v.v...) và một bên là hộp chứa các dụng cụ thông dụng (tua-vít, dao, v.v...).

Giai đoạn 2: Tìm tương ứng đồ vật / biểu trưng.

Trong giai đoạn này, khỉ phải học được điều sau: mỗi đồ vật tương ứng với một biểu trưng.

Giai đoạn 3: Phân loại đồ vật.

Khỉ học tiếp điều này: mỗi nhóm đồ vật (thức ăn hoặc dụng cụ) cũng tương ứng với một biểu trưng.

Giai đoạn 4: Phân loại biểu trưng.

Trong thực nghiệm, khi phải gắn cái biểu trưng tương ứng với *một đồ vật* vào với cái biểu trưng tương ứng với *nhóm đồ vật*. Thí dụ: nhìn thấy biểu trưng "chuối", phải chọn biểu trưng "thức ăn", còn khi đưa ra biểu trưng "búa", thì nó phải chọn biểu trưng "dụng cụ".

Kết quả: Các con vượn đều làm được thực nghiệm này và chúng tỏ ra có khả năng gắn không những một biểu trưng với một đồ vật cụ thể, mà còn có thể gắn các biểu trưng đó thành các nhóm khác nhau.

Đánh giá việc này như thế nào? Rõ ràng là khi đã có nổi hai năng lực "ngôn ngữ": chúng có thể dùng các vật biểu trưng vô đoán thay thế cho đồ vật hoặc hành động, và chúng có thể sử dụng các biểu trưng đó trong bối cảnh mang tính giao tiếp bằng công cụ giữa chúng với nhau hoặc giữa chúng với các bên đối tác là con người (nhằm đạt tới những mục đích cụ thể).

Liệu với chừng ấy thứ, ta đã có thể gọi đó là năng lực sử dụng ngôn ngữ chưa? Nếu chỉ nhìn qua qua, thì hình như các tín hiệu do các con khỉ điều khiển có một mối tương quan vô đoán với các phương diện khác nhau của thực tại. Nhưng đó không hề là cái dạng vô đoán đã được Ferdinand de Saussure gọi bằng *tính vô đoán triệt để*, là đặc trưng của tiếng nói. Tính vô đoán triệt để này gắn không chỉ một vật thay thế cho một đồ vật (như trong thực nghiệm với khỉ) mà còn *gắn một từ với một khái niệm*. Một trong những đặc điểm duy nhất của tiếng nói của con người là các từ có thể quy chiếu về các từ khác hoặc với các tín hiệu được tổ chức thành hệ thống khác. Những hệ thống giao tiếp của loài linh trưởng, cho dù đa dạng và tinh xảo đến

dầu chẳng nữa, thì vẫn không có cái cấu trúc cơ bản của ngôn ngữ, cái khiến cho mỗi yếu tố hoặc mỗi tín hiệu chỉ có ý nghĩa trong thế đối lập với tất cả các tín hiệu khác.

Nói theo Claude Hagège, *vượn tỏ ra có một trí khôn biểu tượng, song lại không có một trí khôn khái niệm*⁽³⁾.

Howard Gardner cũng nói tới việc loài linh trưởng biết dùng công cụ là cái cành cây mềm để lừa vào tổ mối, rồi khẽ lắc lắc rung rung cổ tay để nhử các con mối. Việc làm này phải rất khéo. Cành cây được chọn dùng phải vừa đủ mềm để lừa vào được tổ mà lại không phá vỡ tổ mối, lại phải vừa đủ cứng để không bị mắc lại ở các góc ngách giữa đường. Khi rung rung cổ tay lại phải vừa đủ để các con mối không bị kích động và bỏ trốn, mà chỉ bị kích động vừa đủ để ngoi lên. Và khi còn tiếp tục "thao tác" bằng cách vừa rung cổ tay nhử mối lên vừa cúi xuống đập lấy mối và đánh chén⁽⁴⁾.

Nhưng như thế đã đủ để coi loài linh trưởng là đã có *trí khôn thao tác* như con người?

Những "thao tác" khi thực hiện để câu mối, dù được thực hiện với một "công cụ" thô sơ nhất hạng có thể tìm thấy ngay bên cạnh, vẫn không thể coi là *thao tác trí khôn*, hiểu theo nghĩa là những tài sản trí tuệ có thể *truyền đạt lại* cho thế hệ sau một cách có ý thức, có bài bản, kiểu phương thức nhà trường. Các chú khỉ con vẫn chỉ nhận được các bài học qua quan sát, bắt chước, chúng không hề được học *bằng khái niệm*. Cả đời khi mẹ lo giáo dục khi con là bắt chúng theo sát kè kè bên mẹ. Sẻnh ra một cái và nếu mẹ chết, thế là khỉ con rất dễ bị rơi vào tình trạng không thể phát triển hơn. Có thể dẫn tới cái chết nếu ta nghĩ tới khung cảnh cuộc sống theo "luật rừng".

Nếu được "dạy dỗ" chu đáo, khi lớn lên, trình độ cao nhất của chú khỉ học trò là làm lại được nguyên vẹn những gì mẹ cha chúng (với tư cách "thầy giáo") đã từng làm trong suốt lịch sử dài đằng đặc. Cái "nhà trường" của khỉ xây dựng ra như thế là vô phúc rồi! Vì lí tưởng của nó chỉ là khỉ lớp trước vỗ ngực coi mình là tấm gương cho khỉ lớp sau. Cũng may, chúng làm công việc đó một cách hồn nhiên, không có ý định vụ lợi. Và để có thể thực thi "lí tưởng" chúng cũng thiếu các phương tiện văn minh hơn là trình độ đang có của chúng.

Với con người, trí khôn thao tác không còn là điều gì đáng để hoài nghi nữa. Jean Piaget đã nói nhiều tới điều đó. Các dòng tâm lí học hiện đại đều thừa nhận điều đó.

Cái thao tác nói tới đây là những *thao tác trong đầu*, cái công cụ nằm trong phần tinh thần của con người. Cái công cụ tinh thần đó dĩ nhiên cũng có cái nền tảng vật chất nằm bên ngoài con người. Chẳng hạn như, cái cửa và thao tác cửa gửi trong công cụ cửa và năng lực cửa không chỉ ở đôi bàn tay mà còn được gửi cả trong đầu của người biết thao tác cửa: đó là thí dụ thường được nhắc tới khi giải thích khái niệm tâm lí học về thao tác.

Thao tác tưởng tượng thì sao? Thao tác đó cũng được gửi trong công cụ tưởng tượng. Công cụ đó có trong đầu óc con người. Thao tác tưởng tượng đó, vốn được gửi thân trong một công cụ cũng có tên gọi là tưởng tượng, thao tác tưởng tượng ấy một khi ra tay hoạt động thì cũng nhất thiết phải cho ra đời một sản phẩm.

Khi nói tới một "sản phẩm", có lẽ ta không nên chỉ nhắm nhe vào những sản phẩm vật chất nhìn thấy ngay trước mắt.

Cái sản phẩm của thao tác tưởng tượng rất có thể là cái nhìn thấy được hoặc cũng có thể là cái khó nhìn thấy được. Khó nhìn thấy được không có nghĩa là không thể nhìn thấy được. Nhưng trải qua việc phân tích, cái khó nhìn thấy sẽ hiện ra sờ sờ rành rành và nó trở thành nhìn thấy được.

Vậy thì, sản phẩm của thao tác tưởng tượng có thể là những gì?

Câu trả lời của đường lối nghiên cứu theo sách này là: sản phẩm của thao tác tưởng tượng nghệ thuật tạo ra những *hành động* tạo tác phẩm nghệ thuật như chúng ta đã nghiên cứu ở chương trước (xin được nhắc lại, đó là ba hành động: *tạo cảm hứng, tạo dáng cho sản phẩm, sắp xếp*).

Thao tác tưởng tượng trước hết tạo ra sản phẩm là cảm hứng. Trong chương sách về "người nghệ sĩ" Hegel đã xếp tưởng tượng trước cảm hứng sáng tác, điều đó không phải là không có lí do⁽⁵⁾.

Đưa ra ở đây một thí dụ thô kệch về cảm hứng có lẽ sẽ diễn giải dễ dàng hơn cho vấn đề đang xét. Trong thí dụ sẽ kể ra dưới đây người viết sẽ cố tình dùng những thuật ngữ chứa đựng những khái niệm đã xem xét và coi như đã nhất trí cao với bạn đọc kể từ đầu cuốn sách này cho tới đây. Và tác giả cũng dùng thao tác tưởng tượng bay bổng của mình để làm công việc vô cùng thú vị này.

Chúng ta có một nhân vật là một em bé... một em bé cũng có đầu óc tưởng tượng ít ra là trong trẻo hơn chúng ta. Em đang tưởng tượng tới niềm vui em sẽ đem lại cho mẹ nhân ngày sinh nhật mẹ. Thao tác tưởng tượng giúp em tạo ra cảm hứng muốn làm điều gì đó cho mẹ. Để mẹ vui, để mẹ được bất ngờ, để mẹ

tha cho em một "tội" có thực hoặc một "tội" tưởng tượng nào đó. Tưởng tượng đã di trước cảm hứng của em, hoặc nói cách khác, thao tác tưởng tượng đã cho ra đời một sản phẩm đầu tiên trong tâm hồn em, đó là cảm hứng.

Tiếp tục, em sẽ dùng thao tác tưởng tượng để tạo dáng và cho ra đời một tác phẩm gửi trong một văn bản để thương: em đem tình cảm của mình nghĩ tới sự cho và nhận, sau đó thể hiện tình cảm đó bằng cách gửi vào trong một tập ép hoa lá em đã sưu tầm được nhân dịp lang thang với các bạn cùng lớp, cùng trường đi thăm miền đồi trung du nào đó. Là nói thí dụ như thế, chứ không nhất thiết tưởng tượng nào cũng cho ra một sản phẩm giống nhau như đúc.

Nay tới sản phẩm tiếp theo của thao tác tưởng tượng: em cần tiến hành sắp xếp tác phẩm gửi trong văn bản để nói rõ hơn nhiều nữa cái ý riêng của mình. Em sẽ làm công việc sắp xếp ra sao? Giả sử mẹ của em bé đáng yêu của chúng ta lại không ở cùng em nữa? Giả sử mẹ em đã qua đời một ngày nào đó, và hôm nay nhân sinh nhật mẹ, em sẽ xếp sắp cái tác phẩm lá ép kia ra sao? Giả sử nữa nhé: trước khi đi dã ngoại với bạn bè cùng lớp, cùng trường, em lại có điều gì đó "trục trặc tình cảm" với mẹ? Giả sử như lúc này đây khi đang làm bộ sưu tập hoa lá ép tặng mẹ, em bỗng thấy mình sai? Hoặc giả em vẫn nhận thấy mẹ sai nhưng gì thì gì tình thương yêu mẹ vẫn là cao hơn hết? Hoặc giả em bỗng cứ thấy giận mẹ mặc dù biết rõ là mẹ đúng, *giận thì giận mà thương thì thương* mà! Hoặc giả em thấy...? Xin mời bạn hãy để cho tưởng tượng mình bay bổng cùng em bé để thương của chúng ta và cùng em thực hiện hành động sắp xếp tác phẩm bằng chính thao tác tưởng tượng ấy.

Thế là ta sẽ bị buộc phải cùng nhau tìm hiểu kỹ hơn về thao tác tưởng tượng đó.

Thao tác tưởng tượng

Phạm trù tưởng tượng đã từng được nghiên cứu dưới nhiều góc độ.

Có cách nghiên cứu dưới góc độ *phát sinh*. Thoạt kì thủy là hành động có thực của con người trong thực tại người. Tiếp đó, con người "tái đầu tư" những thành tựu thực của mình vào cõi mộng bằng những hình ảnh, để đẻ ra những cõi mộng lớn hơn, lớn hơn ở chỗ chúng sẽ lại đẻ ra cõi thực cũng ở quy mô và chất lượng còn lớn hơn nữa. Pierre Kauffman đã dẫn lời tác giả J. G. Hamann trong tác phẩm *Mĩ học từ bên trong quả hạt* để viết năm 1762 trong những lời thật đẹp:

Các giác quan và các niềm đam mê chỉ được nói lên bằng hình ảnh, chỉ hiểu được nhau nhờ hình ảnh. Toàn bộ kho tàng của tri thức cũng như sự hạnh phúc tràn đầy của con người tạo thành những hình ảnh. Thời hoàng kim cổ xưa vốn là một thời con người nói tiếng mẹ đẻ là thơ trước khi biết nói bằng văn xuôi, cũng như biết làm vườn trước khi có nền nông nghiệp, biết vẽ trước khi biết chữ viết, biết hát trước khi biết xướng lời, biết dùng ẩn dụ trước khi biết suy lí, và biết đổi chác trước khi có nền thương mại⁽⁶⁾.

Rồi người ta cũng nghiên cứu tưởng tượng dưới góc độ tâm lí học. Jean-Paul Sartres từng nói tới tâm trạng con người nhìn ngọn lửa bập bùng trong bếp lò mà hình dung ra cả một thế giới khác hẳn sẽ đưa được vào tác phẩm của cả người nghệ sĩ cũng như người không phải là nghệ sĩ⁽⁷⁾. Claude Levi-Strauss

lại nghiên cứu tưởng tượng trong huyền thoại để tìm ra những vấn đề liên quan đến sự phát triển xã hội con người⁽⁸⁾.

Jean Piaget xem xét rất kỹ sự nảy sinh cái tưởng tượng đó trong đầu đứa trẻ thông qua cả loạt hoạt động mang tính phát triển: việc sử dụng các *dấu hiệu* để dùng làm những *ký hiệu* mang chức năng của những *tín hiệu*, là những điều được Piaget quy về khái niệm *chức năng tín hiệu học*. Hệ thống những cách biểu đạt đó đi từ bất chú ý tiến lên thành những trò chơi mang tính biểu trưng đến những hình thức dần dần mang tính cá thể hơn, đó là các hình vẽ để tạo ra và củng cố cho cá thể trẻ em cái trí nhớ bằng hình ảnh, tiến lên nữa lại được củng cố bằng ngôn ngữ và logic. Cơ chế và chức năng của tưởng tượng đã được Piaget nói đến rất rõ mặc dù ông không gọi đích danh thao tác đó ra:

Cho dù biểu hiện ra muôn hình vạn trạng song chức năng tín hiệu học luôn luôn lộ ra một cách thống nhất rất đáng cho ta chú ý. Dù đó là những bất chú ý được thực hiện sau khi sự việc đã trôi qua, dù đó là trò chơi với các biểu trưng, là hình vẽ, là các hình ảnh tâm trí và các ký ức bằng hình ảnh hoặc đó là ngôn ngữ, chức năng tín hiệu học luôn luôn cho phép gọi nhớ bằng cách tái hiện những đồ vật hoặc những sự kiện lúc này không có mặt⁽⁹⁾.

Kể về các nghiên cứu về thao tác tưởng tượng thì còn nhiều nữa. Nhưng nghiên cứu về cái tưởng tượng như một *thao tác học nghệ thuật*, hơn thế nữa, một thao tác học nghệ thuật trong *phương thức nhà trường*, theo thiên ý của tôi, công đầu có lẽ phải quy cho một ông giáo tiểu học người Italia tên là Gianni Rodari. Để tập trung vào chủ đề của sách này,

xin được giới thiệu luôn những phần chính trong cuốn sách của nhà giáo Rodari⁽¹⁰⁾.

Rodari sinh năm 1920, mất năm 1980, một cuộc đời ngắn ngủi, song được cái may là cả đời ông chỉ tập trung làm giáo viên tiểu học. Ông là chủ tịch của phong trào "Hợp tác giáo dục", một kiểu "Nhà trường hiện đại" theo đường lối như của nhà giáo Freinet ở Pháp thời kì cao trào dân chủ hóa, lấy công việc thay đổi cách giảng dạy làm công cụ phục vụ học sinh con em nhà nghèo. Ông làm chủ nhiệm tờ báo giáo dục mới của phong trào đó ở Italia, là một nhà hoạt động dạy học không mệt mỏi, chủ yếu là dạy học và thực nghiệm ý tưởng dạy học mới của mình trong địa hạt dạy nghệ thuật cho trẻ em tiểu học.

Trong cuốn *Ngữ pháp của tưởng tượng*, Rodari kể về sự nảy sinh ý tưởng này. Suốt mùa đông năm 1937-1938, theo lời giới thiệu của một bà giáo tiểu học, vợ của một viên cảnh sát, Rodari dạy tiếng Italia cho con em một gia đình Do Thái Đức, những người thành thật tin tưởng là ở Italia họ đã có nơi trú chân chống lại những đàn áp chủng tộc - một niềm tin chỉ kéo dài vài tháng thôi! Mỗi ngày ông giáo Rodari dạy học từ bảy giờ sáng tới mười giờ. Sau đó, ông lang thang trong rừng, đọc tiểu thuyết Doxtoevski, học tiếng Đức và đọc tác phẩm về giáo dục của Novalis bằng tiếng Đức. Novalis (1772-1801) là một con người bí hiểm. Trong ba năm cuối đời trước khi chết Novalis đã viết toàn bộ tác phẩm nung nấu cả đời mình. Tác phẩm của Novalis lại được viết thành rất nhiều những *mẫu ngắn*, những *phóng dụ*, nên chúng có tính gợi ý rất cao.

Thế rồi, một hôm, Rodari đã rơi vào đoạn văn sau:

Nếu như chúng ta có được một khoa "Tưởng tượng học" (imaginatique), giống như chúng ta đã có Logic học, thì chúng ta sẽ tìm ra được cái nghệ thuật phát minh. (Rodari, trang 17).

Rodari đã tiến hành những thực nghiệm và sau đó còn được các đồng nghiệp cùng ông đem thực nghiệm nhiều vòng trên nhiều học sinh khác nhau. Xin lỗi bạn đọc, tôi vừa tổng kết công việc của Rodari một cách quá nghiêm túc, kiểu như người ta viết Sử vậy. Thực ra công việc gọi bằng "thực nghiệm" của Rodari "lộn xộn" hơn nhiều, "vô kế hoạch" hơn nhiều, kém "chặt chẽ" hơn nhiều⁽¹¹⁾. Mô tả quãng đường đi lộn xộn đó có lẽ sẽ gợi ý cho ta nhiều hơn là nói về những thành tựu cuối cùng của một Rodari... giáo dục thực nghiệm.

Rodari kể rằng ông đã sống những ngày giờ hoang mang sau khi đọc những lời lóe sáng của Novalis. Nghĩ đến tưởng tượng, ông đã tìm đến những nhà siêu thực, những mong có lối thoát mang tính kĩ thuật. Thực lòng ông không tin vào các kĩ thuật siêu thực. Vả chăng chính André Breton người cha đẻ của chủ nghĩa siêu thực cũng từng tuyên bố "không tin gì vào kĩ thuật siêu thực". Đúng lúc đó, những học trò Do Thái của ông đã kéo nhau đi sang một xứ sở khác để được sống an toàn hơn. Thế là ông lao vào nghiên cứu sách Karl Marx song song với việc tìm tòi các "kĩ thuật" của *imaginatique* cho ông. Ông kể tiếp:

Khi đó tôi vẫn dạy ở trường tiểu học. Chắc là tôi không phải là nhà giáo tốt. Trong đầu tôi có biết bao nhiêu chuyện, từ ngôn ngữ Ấn-Âu đến chủ nghĩa Marx. Trong đầu tôi là vô vàn chuyện, trừ chuyện nhà trường. Nhưng rất có thể tôi vẫn không phải là một thầy giáo ngán ngảm. Phần vì yêu trẻ, phần vì mãi vui, tôi

hay kể cho học sinh nghe những câu chuyện chẳng có chút liên hệ nào tới thực tại, những chuyện do tôi bịa ra bằng cách sử dụng những "kỹ thuật" do ông trùu siêu thực tung ra và phủ định. [...] Chính vào thời kì đó tôi mở một bộ hồ sơ đặt tên huênh hoang là "Hồ sơ Tưởng tượng học" trong đó ghi chép mọi việc tôi làm cùng mọi điều nảy sinh trong đầu mình và mọi mẹo vặt đã tìm ra và tưởng như mình đã tìm ra... (Rodari, trang 18).

Ông thú nhận là công việc đã tiến hành liên tục, bền bỉ, suốt từ cuối những năm 30 cho tới năm 1962 mới công bố dần các tìm tòi bằng những bài viết ngắn, mà nguyên do chỉ vì bệnh lười và cũng chỉ vì thiếu thời gian thôi. (Rodari, trang 18).

Cuối cùng rồi cũng có bản tổng kết chung ra đời. Nguyên bản sách của ông viết bằng tiếng Italia và có tên là *Grammatica della fantasia*. Sách xuất bản lần đầu năm 1973, do Nhà xuất bản Einaudi, tỉnh Torino in. Lần xuất bản sau là tại tỉnh Trieste, vào năm 1991.

Năm 1997, sách này được dịch và in ở Pháp dưới tiêu đề *Grammaire de l'imagination* (Ngữ pháp của thao tác tưởng tượng), Nhà xuất bản Rue du Monde, Paris. Ta nên nhớ rằng từ *imagination* của tiếng Anh hoặc Pháp nhiều khi còn có nghĩa như *fantaisie* (Pháp) hoặc *fantasy* (Anh) hoặc *fantasia* (Italia). Trước đó, năm 1996, sách cũng được dịch và in tại Hoa Kỳ dưới cái tên hơi dài *Grammar of Fantasy, An Introduction to the Arts of Inventing Stories* (Ngữ pháp của hoang tưởng, dẫn luận về các nghệ thuật bịa chuyện), Teachers & Writers Collaborative ở New York xuất bản.

Trước năm 1996, sách này đã được dịch sang nhiều thứ tiếng, xếp theo thứ tự ra đời như sau: bản tiếng Tây Ban Nha,

rồi đến tiếng Xlôven, tiếng Nga, tiếng Rumani, tiếng Bungari, tiếng Catalan, tiếng Thụy Điển, tiếng Đức, tiếng Nhật, và tiếng Bồ Đào Nha. (Chưa có bản dịch sang tiếng Việt!).

Năm 1982, trên tờ báo Italia *La Repubblica*, nhà phê bình Italo Calvino viết đánh giá rất cao sách của Rodari *đây là cuốn sách vừa mang tính sư phạm vừa mang tính thi pháp học - thi pháp cho các nhà giáo, và sư phạm cho các nhà thơ*. (Rodari, lời giới thiệu, trang 5).

Trong khi đó, theo Rodari, ông nói:

Tôi hi vọng rằng dấu sao thi tác phẩm nhỏ bé này cũng sẽ có thể có ích cho những ai vẫn còn tin tưởng vào nhu cầu đem lại cho tính tưởng tượng một vị trí xứng đáng trong công cuộc giáo dục; có ích cho những ai vẫn còn tin vào năng lực trẻ nhỏ đến được với những cái mới; [... Mục đích của tôi không phải là mong sao - tôi thêm - PT] tất cả mọi người đều trở thành nghệ sĩ, mà chỉ mong sao không một ai còn ở trong thân phận kẻ nô lệ. (Rodari, trang 21).

Trong cuốn *Ngữ pháp của thao tác tưởng tượng*, tác giả giải quyết ba vấn đề khá cơ bản: 1. *tưởng tượng và nhận thức*; 2. *tưởng tượng và khoa học*; 3. *tưởng tượng và logic*. Và chính là nội dung của tưởng tượng theo phương thức nhà trường. Từng suy nghĩ nhiều năm về một khoa *Imaginatique* như vậy, ông đã viết:

Mục đích của tôi là tìm kiếm những hằng số của các cơ chế tưởng tượng, những quy luật của sáng tạo mà ta còn ít biết đến, sao cho các điều tìm tòi đó đến được với tất cả mọi người. Sáng tạo ra các câu chuyện là dựa trên sự sử dụng ngôn ngữ theo một cung cách đặc biệt, mà xưa nay người ta gán cho chỉ các nghệ sĩ

mới có: dùng ngôn ngữ như một mục đích tối hậu chứ không như một công cụ... Người ta thường nói đến tưởng tượng như một tư chất vô tích sự hoặc một hoạt động nguy hiểm hoặc một phẩm chất chỉ có những con người đặc biệt mới có. Thực ra, tưởng tượng là một công cụ mà trí tuệ không thể nào bỏ qua. Tưởng tượng phục vụ cho sự chơi, cho lao động, cho sự sống. (Rodari, trang 8).

Ta sẽ thấy, tưởng tượng đối với Rodari không phải là một sự trốn tránh thực tại, mà đó là một cách nhìn khác đối với thực tại, một sự đảo lộn các ý tưởng nhờ sử dụng cái gì khác thường, một sự lùi lại nhìn ngấm thực tại (với tư cách là vật liệu thô) một cách có phê phán, có ý thức.

Rodari lí giải mối quan hệ giữa tưởng tượng và nhận thức như sau:

Mỗi chúng ta ra đời với một tiềm năng trí tưởng tượng để rồi sau đó bị hoàn cảnh, bị nền giáo dục, bị những câu thúc xã hội bóp nghẹt và làm tê liệt mất. (Rodari, trang 11).

Còn về mối quan hệ giữa tưởng tượng và khoa học thì sao? Khi nhận giải thưởng Andersen vào năm 1970 Rodari nói như sau:

Ta có thể nói đến những điều nghiêm trang và hệ trọng theo lối kể những mẩu chuyện vui vui, và ông nói tiếp:

Vả chăng, thế nào là một "con người nghiêm túc" nhỉ? Ta hãy lấy Isaac Newton làm thí dụ. Theo ý tôi đó là một con người vô cùng nghiêm túc. Ấy thế, có một bữa kia, nếu đúng câu chuyện này là có thực, khi ông đang ngồi yên lành dưới gốc táo, bỗng có một trái táo rơi trúng đầu ông. Phải người khác vào địa vị đó hẳn sẽ thốt lên điều gì đó chẳng hẳn hoi tí tẹo gì, và bỏ đi

ngồi dưới gốc cây táo khác. Nhưng không hành xử như vậy, Newton lại tự đặt ra câu hỏi: "Tại sao trái táo kia lại chỉ rơi xuống phía dưới? Tại sao nó không bay lên cao? Có cái lực gì đã hút nó xuống phía dưới vậy?" Một con người không có trí tưởng tượng khi nghe những câu hỏi đó hẳn sẽ kết luận: "Cái nhà bác Newton này chẳng nghiêm túc gì hết, người đầu lại đi tin vào những sức mạnh huyền hoặc, có khi ông ta nghĩ rằng có nhà quỷ thuật ngồi trong lòng quả đất tìm cách hút trái táo cũng nên. Ông ta muốn gì nào? Muốn quả táo bay lên trời như trong truyện Nghìn lẻ một đêm chẳng? Già rồi mà còn tin những chuyện con nít!" Vậy mà, tôi đây, tôi tin rằng nếu ngài Newton có được những khám phá quan trọng, thì đó là vì ông có trí tuệ mở ra các hướng, có khả năng tưởng tượng ra những điều chưa ai biết. Cần phải có trí tưởng tượng cực mạnh thì mới có thể thành nhà bác học lớn, thì mới có thể nghĩ ra những điều chưa từng tồn tại, thì mới thiết kế được một thế giới tốt đẹp hơn thế giới chúng ta đang sống và cùng xây đắp nên cái thế giới mới kia... Tôi hoàn toàn tin chắc rằng các chuyện kể xưa và nay đều có thể dùng để huấn luyện trí óc con người. Chuyện kể là nơi gặp gỡ của tất cả các giả thiết: nó có thể cho chúng ta những chìa khóa bước vào thực tại qua những con đường mới mở, chuyện kể có thể giúp đứa trẻ nhận thức thế giới. (Rodari, trang 12).

Như vậy, thao tác tưởng tượng trong phương thức nhà trường ít ra là đã có người chú ý nghiên cứu.

Thao tác đó đã được tiến hành một cách độc lập với Rodari tại trường tiểu học Thực nghiệm Công nghệ Giáo dục ở Giảng Võ, Hà Nội. Tại đây, thao tác tưởng tượng đã được tiến hành

ngiên cứu trong việc học văn (thời gian còn quá ngắn để có thể mở rộng ra được cho toàn bộ lĩnh vực giáo dục nghệ thuật - chưa kể đến những khó khăn phi khoa học khác!). Gọi là "ngiên cứu độc lập" vì cuốn sách của ông giáo người Italia có tên Gianni Rodari chỉ đến đất Thăng Long kinh kì rất lâu sau khi cánh cửa đất nước được hé mở: đó là vào dịp kỷ niệm 20 năm Công nghệ Giáo dục ở Việt Nam năm 1998, mười tám năm sau khi bạn đồng nghiệp Gianni Rodari bên trời Tây qua đời⁽¹²⁾. Lần công bố chính thức về thao tác tưởng tượng trong học văn ở bậc tiểu học là vào năm 1986 khi cuốn sách *Văn lớp 2* Công nghệ Giáo dục đầu tiên chính thức ra đời dùng cho thực nghiệm trên diện rộng⁽¹³⁾. Trong sách này, ở tiết một của bài một, trẻ em được giao việc làm để đi tới hai nhận thức đầu tiên trong đời học văn theo phương thức nhà trường:

- Cách *diễn đạt Văn* khác với cách diễn đạt Khoa học ở chỗ nào? và,
- Cách thức quan trọng đầu tiên để đến với tác phẩm văn là đến bằng *tưởng tượng*.

Trong sách có những *vật liệu văn* là những văn bản mang tính chất gợi ý, hoạt động như những cái cơ để tập cho trẻ em huy động và rèn luyện trí tưởng tượng của mình.

Vật liệu *ca dao* đầu tiên làm thành *bài mở đầu*:

Mẹ già ở túp lều tranh,

Sớm thăm, tối viếng mới đành dạ con.

Chỉ qua mấy câu ca dao này dùng làm gợi ý, các em phải tưởng tượng và kể lại với nhau: *túp lều tranh* mẹ già đang ở như thế nào? *Mẹ già* có hình dáng như thế nào? Mẹ ăn mặc ra

sao? Mẹ đi lại như thế nào? Mẹ thường làm những công việc gì? Khi ngồi đun bếp, mẹ nghĩ gì về con cái, về cảnh sống của mình như thế nào? Còn người con? *Sớm thăm, tối viếng* nghĩa là người con đã làm những việc gì và làm những việc đó như thế nào? Khi mẹ con gặp nhau, con mang cho mẹ những gì về vật chất, về tinh thần? Mẹ và con khi đó nói gì với nhau?

Tiếp theo bài mở đầu đó, có bài huấn luyện thao tác tưởng tượng qua vật liệu *đồng dao*. Sau bài với những vật liệu đồng dao là bài huấn luyện tưởng tượng qua vật liệu *ca dao*, sau đó là qua *truyện kể dân gian* (cả cổ tích, thần thoại, truyện cười), rồi đến những văn bản văn thời hiện đại, cả *văn xuôi, thơ*, cả *văn thơ dịch của nước ngoài*. Sách *Văn lớp 2* đó và cả bộ cho bậc tiểu học đã được dùng liên tục ở 43 tỉnh và thành phố kể từ năm học 1986-1987.

Khi Trung tâm Công nghệ Giáo dục được giao việc cùng với cơ sở Đại học Sư phạm Hà Nội II đào tạo sau đại học, các nghiên cứu sinh cũng tiến hành nghiên cứu thao tác tưởng tượng. Luận án thạc sĩ của Bế Hồng Hạnh⁽¹⁴⁾ có lẽ là bản viết khá đầy đủ về thao tác này. Điều quan trọng là Bế Hồng Hạnh đã tiến hành thực nghiệm trên trẻ em một cách khá tỉ mỉ để chứng minh là *có tồn tại* một thao tác tưởng tượng và nhà sư phạm *có thể tổ chức* được việc học thao tác đó.

Bế Hồng Hạnh đã cho học sinh tự tạo ra những câu chuyện dựa trên những hình vẽ có phần "siêu thực" (*xem các hình 1, 2, 3, 4 ngay bên dưới đây*).

Căn cứ theo *hình 1*, các em có thể tưởng tượng thấy những gì? Chuyện do các em kể có thể bắt đầu bằng: "có hai người bạn nhỏ rất thân nhau..."; "có hai con chim trong rừng ngày nào

cùng chơi với nhau..."; "có một cậu Xanh và một cô Vàng..." và rất nhiều "nhân vật" khác do chính các em tạo ra, chuyện của các nhân vật đó sẽ còn được kể nối sang các hình sau nữa.

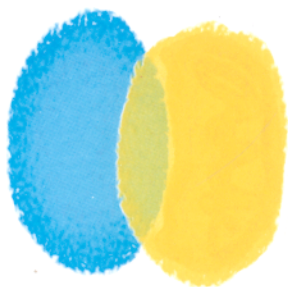
Theo *hình 2*, có lẽ nhiều em đều thấy là cần mô tả "hoàn cảnh gia đình" của nhân vật Xanh nào đó. Hình vẽ gợi ý cho thấy nhân vật Xanh có một người cha và một người mẹ, và trong gia đình đó, họ sống rất yên ấm...

Tài liệu chính thức có tổng số gần hai chục hình vẽ để có thể thành câu chuyện dài, nhưng khi đem thực nghiệm đã rút đi chỉ dùng 10 hình. Theo tài liệu đó, còn có một "gia đình" nữa của bạn Vàng, cũng có những nét vẽ tương tự. Tuy không kể hết các hình, tuy chỉ theo dõi 5 hình làm mẫu ở đây, ta cũng có thể hình dung được toàn bộ cách làm: do nghiệm năng lực *tưởng tượng* của trẻ em lớp 2.

Căn cứ vào những nét vẽ ở *hình 3*, trẻ em dễ dàng tưởng tượng thấy một cảnh vui chơi không chỉ riêng của hai "bạn" Xanh và Vàng, mà còn của nhiều "nhân vật" khác nữa.

Còn căn cứ theo những gợi ý từ *hình 4*, rõ ràng là hai bạn nhỏ của chúng ta hình như đang dắt tay nhau vào rừng chơi thì phải. Và một khi đã là cảnh vào rừng chơi, cuộc phiêu lưu trong đó giữa đôi bạn hẳn là phải rất thú vị. Ngay cả những người nhát gan nhất, những người chưa khi nào dám xa nhà, thì lúc này cũng thả hồn theo tưởng tượng mà rong chơi...

Còn *hình 5*? Các bạn ấy đang nắm tay nhau vui múa hát ca đấy! Vui ơi là vui đấy! Nói thật đấy, chúng em hoàn toàn không nói điều gì sai đâu! Chúng em *hoàn toàn* nhìn thấy những chuyện đó, nghe thấy các bạn đó cười vui nữa, có khi chính chúng em còn nắm tay *các bạn* ấy nữa!



Hình 1



Hình 2



Hình 3



Hình 4



Hình 5

Qua các hình thù "nguech ngoạc" này, học sinh lớp 2 đã cho những câu chuyện "trả lời" lại nhà thực nghiệm Bế Hồng Hạnh. Trong 48 học sinh được thực nghiệm, có 11 em tạo những câu chuyện đạt loại A (23%), còn 33 em đạt loại B (69%), chỉ có 4 em (8%) đạt loại C. Bế Hồng Hạnh viết đầy tự tin sau những thực nghiệm đã tiến hành:

Chúng tôi quan sát các em ngay từ khi các em thực hiện thao tác tưởng tượng "xem tranh" ở trên lớp. Chúng tôi nhận thấy các em tiếp nhận vật liệu tưởng tượng một cách hào hứng và tự tin. Dưới sự hướng dẫn của giáo viên các em đã làm được các thao tác tưởng tượng và đạt kết quả cao⁽¹⁵⁾.

Bế Hồng Hạnh hào hứng kể tới việc có em sau khi xem tranh, kể chuyện, đã tự mình vẽ lại một bức tranh như để "đáp lễ" bức tranh gợi hứng cho tưởng tượng của mình (em Phi Long). Trong luận văn, Bế Hồng Hạnh cũng dành non 15 phần trăm số trang viết để trích đăng nhiều bài viết của học sinh làm tư liệu. Tác giả nhận định:

Thao tác tưởng tượng là một thao tác cơ bản để học văn, có tác động tốt đến việc phát triển trí tuệ, tình cảm, kỹ năng cho học sinh tiểu học⁽¹⁶⁾.

Thao tác liên tưởng

Khác với thao tác tưởng tượng, là các phạm trù đã được nghiên cứu khá kỹ lưỡng, thao tác liên tưởng có số phận hẩm hiu hơn. Và bây giờ khi xem xét thao tác này, ta đành phải lấy cái bóng để tìm hiểu vật thật. Trước đây, với thao tác tưởng tượng ta có thể phân tích, chứng minh lối "xuôi". Nay với thao

tác liên tưởng, có lẽ ta đành phân tích, chứng minh lối "ngược", hoặc lối phản chứng.

Một trong những cách xem xét nơi cư ngụ của thao tác liên tưởng là nhìn vào các thành tựu nghệ thuật hang động.

Nhìn những bức vẽ trên tường vách trong hang động ta thấy có mấy đặc điểm sau, mà nếu đem ra phân tích, ta sẽ thấy hiện lên thao tác liên tưởng.

Trước hết, những bức vẽ đó hoàn toàn được tạo ra không vì danh tiếng, cũng chẳng vì tiền tài. Nhuận bút thì hẳn là không có rồi. Tác giả của bức tranh lại hoàn toàn nằm vùi sâu trong im lặng. Người vẽ hoàn toàn không bao giờ nghĩ rằng tên tuổi mình sẽ được đời biết tới. Mà vào thời đó, đã làm gì có bút danh và các-vi-dít? Vậy khi vẽ, người họa sĩ thời đó nghĩ tới điều gì nữa ngoài con bò tốt, mũi tên, và những bóng người nguêngh ngoàng nơi góc tranh? Những người sáng tạo thời đó chắc chắn có *nghĩ tới một cái gì khác* nữa so với chính những hình hài họ đang khắc họa lên tường hang động. Những *cái gì khác* đó, chúng ta chỉ có thể nghĩ ra, phỏng đoán về chúng, còn những người vẽ hoàn toàn không có ý thức về một *liên tưởng* từ những điều họ *đang tiến hành*.

Xin bạn thử gập sách này lại, rồi bạn hãy nhắm mắt, hãy nghĩ mình đang vẽ những bức họa trong hang động, bạn sẽ thấy mung lung trong đầu những liên tưởng, mỗi lần một khác, ở mỗi người mỗi khác.

Trên những bức họa đó cũng cho thấy một đặc điểm nữa rất đáng xem xét. Nếu ta chú ý thì sẽ thấy những người dân thời xưa, trong đời sống thực, đều tiếp xúc với các động vật hoang

dã cả khi chúng đang sống (đang sống nhón nhơ theo bầy đàn trên vùng "tự chần thả" hoặc đang bị con người săn đuổi) và cả khi chúng bị thương hoặc đã chết (khi đã đem về xả thịt chia nhau ăn và còn lại thì vứt thừa mứa quanh nơi cư ngụ). Thế nhưng trên các bức tranh trên vách hang động, người ta không bao giờ thấy họa sĩ vẽ những con vật chết, mà chỉ thấy vẽ những con vật hoang dã đang sống, và đang sống mãnh liệt, yêu đời, linh hoạt. Có khi có người giương cung dấy, nhưng vẫn là cảnh con vật tin cậy con người, không đề phòng gì hết. Những con vật dễ thương, gần gũi như thể bạn con người vậy. Bạn của những con người đã trót giết hại chúng và ăn thịt chúng. Một câu hỏi cũng được đặt ra ngay ở đây: qua cách vẽ như thế, người vẽ các con vật sống đó *đã nghĩ gì* hoặc *giả đã muốn nói một cái gì khác* nữa trên tác phẩm của họ?

Cái chỗ hiểm ấy cũng cho thấy chính là đã có một *liên tưởng* đang hoạt động.

Phỏng theo cách suy nghĩ đó, khoa phân tâm học cũng dùng phép liên tưởng để tìm căn nguyên bệnh. Bác sĩ Sigmund Freud coi liên tưởng khi đó là "những chuyện nào chợt hiện trong đầu óc người bệnh" một khi có một gợi ý. Những câu chuyện chợt hiện đó có thể được kể lại bằng lời, bằng hình vẽ, bằng nhiều cách biểu đạt khác nhau, kể cả nói lại bằng những cử chỉ, những hành động, mà ta sẽ gọi tổng quát như là *những văn bản*. Những văn bản bộc lộ ra như thế được *gắn kết với nhau* bằng một cái vô thức hoặc bằng một cái tiềm thức. Cái vô thức hoặc tiềm thức đó cũng lại thường hay mang tính chất nhục cảm.

Một lần nữa, ở đây, ta lại phải chứng minh bằng phản chứng để thấy vai trò của vô thức hoặc tiềm thức trong việc tạo ra liên tưởng. Đây là một thí dụ, và là một thí dụ có thực, xảy ra vào hồi vẫn còn hay tổ chức các đám cưới theo lối "sống mới". Một nhóm bạn bè đến trang trí phòng cưới giúp một cặp bạn trẻ. Sau khi đã treo con chim hòa bình lên vách, một người có sáng kiến đề nghị dùng hai chữ đầu của tên hai bạn trẻ đó treo lên tường cạnh con chim. Ngay lập tức, một người nói "không được". Một người khác lại nói ngay như cái lại, "được, chẳng sao đâu". Rồi sau một nửa phút im lặng như thể cùng suy nghĩ, tất cả bỗng cùng cười phá lên. Nào, bạn thử đoán xem, cái gì đã khiến họ cùng cười vậy? Hẳn nó phải có mối liên hệ nào đó trong ý nghĩ của mọi người (mối *liên tưởng*) đến hai chữ cái đầu tên hai người sắp thành vợ chồng. Hai chữ cái bắt đầu tên của hai bạn sắp cưới đó là hai chữ gì vậy? Hai chữ cái đó đã tạo ra những liên tưởng có chung một cái nền tâm lí. Liên tưởng đã nảy sinh ra từ cái nền tâm lí đó.

Khoa tâm lí học hành vi cũng dùng liên tưởng vào việc huấn luyện các chủ thể hành động. Từ thí nghiệm của Pavlov chẳng hạn, từ sự liên hệ thô giữa thức ăn với tiếng chuông và sự tiết nước bọt ở con cún, người ta cũng có thể tạo ra những *liên tưởng* tinh tế hơn nhằm tạo ra bữa ăn cùng giấc ngủ ngon lành ở con người. Những mối liên hệ giữa *kích thích* và *đáp ứng* của Skinner ở cấp độ cao cũng là những liên tưởng.

Nhìn bằng con mắt bình thường thì hai thao tác tưởng tượng và liên tưởng như thể gắn chặt với nhau không sao tách ra được. Thực ra thì không hẳn thế. Vẫn có thể phân tách chúng ra. Không những thế, nhà sư phạm còn có trách nhiệm

tách được chúng ra, tách ra để huấn luyện học trò. Trong phạm vi sáng tác ra sản phẩm nghệ thuật, nếu như thao tác tưởng tượng tạo dáng cho tác phẩm "đúng được", thì thao tác liên tưởng hoạt động bằng cách thêm vào đó hoặc làm rõ ra một "cái ý" cho tác phẩm. Giáo sư Hồ Ngọc Đại đã chỉ đạo những người nghiên cứu công nghệ dạy văn gọi - dĩ nhiên là cách gọi theo quy ước - hai khái niệm đó là Nghĩa và Ý. Chúng ta sẽ còn có nhiều dịp trở lại với hai khái niệm này⁽¹⁷⁾.

Thao tác liên tưởng tạo ra cái ý nhờ kỹ thuật biểu đạt bằng *ẩn dụ*. Khi đó, ẩn dụ hoạt động như một thứ công cụ có khả năng vật chất hóa được cái phương diện tinh thần là thao tác *liên tưởng*. Khi đó, ẩn dụ làm công việc vận chuyển. Vận chuyển gì? Vận chuyển cái liên tưởng. Vận chuyển cả cái ý gửi nhờ và được khám phá bởi thao tác liên tưởng.

Trong công việc "vận chuyển" này, muốn nhận ra được cái ý, thật chẳng dễ dàng chút nào. Sự "vận chuyển" đó phải được nhìn nhận ra trong văn cảnh, nếu không sẽ không sao hiểu được cho đúng một cái ý. Có thể lấy lời nhà nghiên cứu Phan Ngọc giới thiệu sách *Văn tâm điều long* của Lưu Hiệp làm tham khảo quan trọng về việc này:

Văn tâm điều long là công trình lý luận văn học mà không một người làm văn nào không đọc, nhưng [...] chữ nào, câu nào cũng là một bài toán đó.

Chẳng cần dẫn chứng xa xôi, ngay nhan đề của nó Văn tâm điều long đã là một bài toán. Chữ "Văn" đây là văn học, điều đó dễ hiểu. Nhưng chữ "Tâm" là gì? Chắc chắn nó không phải chữ "Tâm" Nho giáo trong "Chính tâm" chỉ "tấm lòng con người". Chữ này gốc Phật giáo nghĩa là bản chất, cái tinh túy. "Điều

long" nghĩa đen là "chạm rỗng", gồm chữ "điều" là "chạm" trong thành ngữ "điều trùng khắc triện" chỉ "chạm sâu khắc triện", ý nói làm công việc tẩn mẩn, bên ngoài, vô bổ. Có câu "Người tráng sĩ không làm chuyện chạm sâu khắc triện". Trong văn cảnh của bài này nó có nghĩa là "vẽ các vắn của con rồng". Như vậy tác giả trình bày với tính cách khiêm tốn rằng công trình của mình chẳng qua là "tô vẽ vụn vặt cái bản chất của vắn" mà thôi. Nếu dịch cho dễ hiểu [tên sách của Lưu Hiệp - tôi thêm, PT.] có thể đổi thành "Bàn tản mạn về bản chất văn học"⁽¹⁸⁾.

Cái khó đối với nhà sư phạm là: không thể đem trao nguyên si những điều kín như hũ nút cho học sinh, nhất là học sinh nhỏ tuổi. Vì vậy mà cũng cần phân tích thêm về "cách vận chuyển" của ẩn dụ. Cách vận chuyển đó và khám phá được nó là nhờ nhận rõ ba cách biểu hiện của ẩn dụ, đó là:

- *đối ứng* mà nghệ thuật câu đối của Việt Nam và thơ haiku của Nhật Bản là những thí dụ khá rõ;
- *gắn kết* mà những hình ảnh thơ là những thí dụ nổi trội; như mấy câu thơ Sully Prudhomme này:

Xa vắng với tình yêu

Như gió kia với lửa

Gió dập đi lửa nhỏ

Và thổi bùng ngọn to⁽¹⁹⁾

- *tương đồng* mà những câu châm ngôn, ngôn ngữ là những thí dụ tiêu biểu⁽²⁰⁾.

Vì nhận ra được điều đó và thử thách qua thực nghiệm mà tập sách *Văn lớp 3* Công nghệ Giáo dục đã dùng *tục ngữ* và *câu*

đó là cái mẫu huấn luyện thao tác liên tưởng⁽²¹⁾. Kỹ thuật cơ bản được dùng để dạy học sinh liên tưởng là tổ chức cho các em *thay thế vật liệu* ngôn từ để rồi nhận ra *nghĩa bóng* của văn bản văn. Trong phần thứ ba của sách này, chúng ta sẽ còn trở lại kỹ hơn với phương diện kỹ thuật đó.

Năm 1997, một năm trước khi Công nghệ Giáo dục Việt Nam kỷ niệm 20 năm tuổi, cô giáo Nguyễn Lệ Thu, giáo viên trường Sư phạm Trung học tỉnh Thái Nguyên, đã viết luận án Thạc sĩ về thao tác liên tưởng này⁽²²⁾.

Trong luận án này, Nguyễn Lệ Thu đã tiến hành thực nghiệm trên học sinh lớp 3 để tìm ra thao tác liên tưởng. Cách làm của Nguyễn Lệ Thu như sau. Cô cho học sinh thực hiện ba kiểu bài tập sau:

- Bài đo nghiệm kiểu 1: các em được đọc một văn bản văn và sau đó phải đặt lại một tên khác cho chính văn bản đó.
- Bài đo nghiệm kiểu 2: các em đọc một văn bản trong đó bị bóc đi một số ý tứ, thay vào bằng những chỗ chấm chấm cho học sinh điền từ ngữ vào, cuối bài lại cho các em viết một đoạn kết theo ý riêng của mỗi em.
- Bài đo nghiệm kiểu 3: cho một câu tục ngữ, các em phải viết một câu chuyện có kết thúc là chính câu tục ngữ ấy.

Như vậy, theo quan điểm của Nguyễn Lệ Thu, thao tác *liên tưởng* được gửi thân trong ẩn dụ. Nói cách khác, ẩn dụ là cái bề ngoài vật chất để kiểm soát thao tác liên tưởng. Nghĩa bóng của một văn bản là nơi vận chuyển toàn bộ ẩn dụ. Nếu ta kiểm soát được cách *hiểu* và nhất là cách *làm ra* nghĩa bóng hoặc ẩn dụ, thì ta cũng có thể *kiểm soát được* thao tác liên tưởng.

Các em học sinh lớp 3 trường tiểu học Đội Cấn thành phố Thái Nguyên đã thực hiện rất tốt các bài đo nghiệm của Nguyễn Lệ Thu. Số học sinh làm bài đạt loại A rất cao. Hoàn toàn không có học sinh nào rơi vào loại D, nghĩa là không làm được bài. Từ trang 82 đến hết trang 109, Nguyễn Lệ Thu đã hào hứng mô tả các thực nghiệm và rất ít cần đến biện luận. Chỉ sau đó, trong liền ba trang luận án, đồng chí thạc sĩ mới nồng nàn ca ngợi năng lực tưởng tượng và liên tưởng của học sinh...

*

* *

Tác giả thực lòng muốn kết thúc phần hai cuốn sách này bằng những dòng có hậu.

Thì đây, mình có trong tay tập thơ gồm những tác phẩm chung khảo cuộc thi thơ lục bát do báo *Giáo dục và thời đại* tổ chức năm 1998. Sao mà ngỡ ngàng ngỡ ngàng trước những vần cực kì tài hoa của những nhà thơ đã tạo ra biết bao liên tưởng cực kì lạ, cực kì đẹp, cực kì mạnh. Đọc đi đọc lại nhiều lần, tác giả liêu lĩnh rơi vào một lựa chọn này: bài *Gửi một người ở lớp 10B* của bạn Nguyễn Hồng Hà. Rõ là một cảnh một tình không cần nói ra hết, nhưng đủ để liên tưởng của người đọc là tới lúc này chấp nối vào. Vừa đủ để ta hình dung ra một nhà thơ vốn là con người tình nghịch và đậm đà tình nghĩa. Một con người từng trải mà không cần lẫn lộn. Một người biết nhớ biết tìm toàn bộ bạn bè thầy cô xưa để *kính tặng trường cấp III Gia Lương* đấy, nhưng trong tâm trí vẫn không sao dứt ra nổi một nỗi riêng, *mơ hồ một thoáng nhớ mong một người ngày ấy ở trong lớp này...*

Vì không theo dõi kỹ nên không rõ bài thơ này có được giải nhất, nhì, ba, khuyến khích nào chẳng. Chỉ biết (bằng liên tưởng) rằng người làm bài thơ này sẽ sống rất hạnh phúc, vì với anh, riêng thơ đã là quá đủ cho cái hạnh phúc tràn đầy ấy. Cảm được điều ấy, tác giả cũng được thêm một điều: bài thơ của bạn Hồng Hà đã đến đúng lúc cho tôi được xin phép bạn đưa nó vào đoạn này cho có một cái kết xinh xinh trước khi sang phần thứ ba một cuốn sách thuyết lí mở đời khô khan.

Xe về phố Thừa thì trưa

Học trò trường huyện cũng vừa tan ca

Hỏi thầy thấy chẳng nhận ra

Hỏi cô cô đã đi xa lâu rồi.

Ngắm cây nhìn cỏ bồi hồi

Bạn bè đâu của một thời ngày xưa

Một thời chân đất áo mưa

Đi bộ sà sã sáng trưa tới trường

Một thời rau muống chấm tương

Cổng trường như cổng thánh đường tuổi thơ

Một thời nói ngọng vô tư

Vấn lên diễn thuyết đọc thơ hùng hồn.

Mối tình dấm dúi lửa rơm

Quý ma tán róc bờm xôm cô đồng

Con gái chẳng kịp lấy chồng

Con trai ra trận mãi không về nhà.

*Bạn bè bảy đứa còn ba
Đứa chết trận, đứa ở nhà chết - đau
Ngày nào chum chúm nùm cau
Kìa ai mái tóc trên đầu đã sương.*

*Thầy cô cho những thiên đường
Ngày sau nhẹ gánh xót thương luân hồi
Ai làm quan chức gặp thời
Còn ai lặn lội số trời long đong.*

*Mơ hồ một thoáng nhớ mong
Một người ngày ấy ở trong lớp này⁽²³⁾.*

PHẦN THỨ BA

NHỮNG VẤN ĐỀ KỸ THUẬT TRONG CHIẾN LƯỢC DẠY VĂN MỚI

CHƯƠNG CHÍN

HỆ THỐNG HOẶC QUY TRÌNH

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Khi sang nội dung là vấn đề kỹ thuật dạy văn cho học sinh, ta phải xem xét trước hết vấn đề hệ thống, sau đó mới xử lý sang những kỹ thuật cụ thể thực thi cả hệ thống đó.

Thuộc về vấn đề hệ thống, có quan điểm hình thức chủ nghĩa, chỉ thấy sự giống nhau bề ngoài. Điển hình hơn cả là cách nhìn cuốn từ điển và chỉ thấy "hệ thống" của nó là ở sự xếp sắp các đầu vào theo trật tự a b c.

Sự thật thì không hẳn vậy. Ngay trong phạm vi từ điển, thì trước đây chỉ có từ điển giảng nghĩa từng từ theo lối "chuyển ngang", chưa có nổi một từ điển ngôn ngữ. Nhưng từ

điển Robert của Pháp, với cách làm mới, là từ điển xếp sắp theo a b c và có nội dung từ theo hệ thống tương đồng. Hệ thống nội dung này giúp người dùng từ điển đến với một ngôn ngữ chứ không chỉ đến với các từ. Vậy là, nhìn bề ngoài thì từ điển kiểu mới không đổi (vẫn theo trật tự a b c) nhưng về nội dung bên trong thì hoàn toàn thay đổi.

Trong hệ thống dạy văn cũng có tình hình như vậy. Hệ thống Dương Quảng Hàm là một dẫn chứng. Hệ thống Dương Quảng Hàm (và những hệ tương tự) chỉ cho người học các văn liệu chứ không đưa cho người học cách học văn. Trong hệ thống đó, nhà trường không thể kiểm soát được công việc dạy văn của người giáo viên.

Vì thế mà đã có hệ thống khác: hệ thống dạy văn lối Công nghệ Giáo dục. Hệ thống mới này dựa trên việc làm và thao tác học văn của người học. Người học làm việc để chiếm lĩnh đối tượng văn thì cũng có trong tâm lí của mình cái năng lực văn tương ứng. Các việc làm và thao tác là: tưởng tượng, liên tưởng, và sắp xếp. Các văn liệu để nghiên cứu là: văn chương dân gian, văn chương đương đại, các thể loại (tự sự, trữ tình và kịch). Hệ thống văn liệu không cần nhiều, chỉ vừa đủ, song tất cả phải được tổ chức cho phù hợp với tính phát triển của đối tượng văn (và tương ứng là tính phát triển của đối tượng đó trong tâm lí người học).

*

CHO TỚI ĐÂY, chúng ta đã thỏa thuận được với nhau những gì liên quan tới một chiến lược dạy văn mới bên trong một chiến lược giáo dục mới? Hy vọng rằng chúng ta đã nhất trí được về những điểm sau:

- Cần phải thay thế nền giáo dục lấy ông thầy làm trung tâm, với sự nghe lời giảng của thầy và sự nhại lại của trò làm thước đo giá trị. Nền giáo dục cũ ấy sẽ được thay thế bằng nền giáo dục lấy trẻ em làm trung tâm, lấy hệ thống việc làm của học trò làm phương tiện tạo ra sản phẩm giáo dục trong từng người học.
- Có một hệ thống giáo dục kiểu mới đó tên là Công nghệ Giáo dục. Nó không phải là sự thay thế đơn giản bằng những "kỹ thuật" dạy học. Công nghệ Giáo dục là một hệ thống lí thuyết tâm lí - giáo dục, lấy *hoạt động* của những chủ thể người học làm nền tảng lí luận và thực tiễn. Về lí thuyết, hoạt động của người học giúp nó chiếm lĩnh hệ thống tri thức, chuyển chúng từ "bên ngoài" vào bên trong tâm lí. Trong thực tiễn, hoạt động của người học được tổ chức theo các môn học đã được tổ chức lại phù hợp với lí thuyết.
- Nhà sư phạm Công nghệ Giáo dục xác định những sản phẩm giáo dục trong người học qua việc chiếm lĩnh những *đối tượng* học. Những đối tượng đó gồm ba kiểu loại: đối tượng khoa học, đối tượng nghệ thuật và đối tượng lối sống. Với đối tượng *khoa học*, phương thức học tập là chiếm lĩnh hệ thống khái niệm. Chiếm lĩnh hệ thống khái niệm cũng không tiến hành theo lối nghe định nghĩa rồi nhắc lại. Con đường đó được tiến hành theo cách *làm lại* cách tồn tại của những khái niệm.

Môn văn nằm ở vị trí nào và có những dính líu gì trong những quan điểm đã đổi thay đó?

Môn văn trong nhà trường thuộc loại đối tượng thứ hai, đối tượng nghệ thuật. Loại đối tượng này không tồn tại chỉ *riêng*

dựa trên khái niệm, mặc dù không có khái niệm thì không nhận biết được văn. Đối tượng văn tồn tại ở hai nơi cư trú: những *văn bản* văn được xem như là cái cớ cho người học tìm ra và nâng cao thêm cái *ình cảm* văn vốn có của họ cùng cái *thái độ* văn sống tiềm tàng trong mỗi con người. Việc chiếm lĩnh đối tượng văn sẽ được tiến hành không thông qua việc *làm lại* những khái niệm văn chương, nghệ thuật, mà thông qua việc làm lại những *hành động* tạo tác phẩm văn của người đi trước (mở rộng ra là người nghệ sĩ, nhà văn, nhà thơ...). Nhà sư phạm không "giảng văn" mà chủ động tổ chức cho học sinh làm lại những *thao tác* tạo tác phẩm văn là tưởng tượng và liên tưởng khi thực hiện các *hành động* tạo tác phẩm văn nói trên. Qua các hành động và thao tác làm lại quá trình tạo *tác phẩm* văn, nhà sư phạm hy vọng người học sẽ tự tạo cho mình một *năng lực văn* có thực, hoàn toàn khác với sự nhại lại những "cảm thụ" của thầy giáo, hoặc sự bắt chước những "rung động" của người lớn.

Xin bạn lưu ý một điều: cho tới đây, trong sách này đã dùng nhiều thuật ngữ theo nội dung khác với cách hiểu thông dụng. Vậy cũng kể từ đây, xin bạn chú ý chấp nhận các thuật ngữ theo cách hiểu của chiến lược giáo dục mới này.

*

* *

Toàn bộ các việc làm cho trẻ em chiếm lĩnh đối tượng văn sẽ gồm hai phần: phần hệ thống (hoặc *quy trình công nghệ*) và phần kĩ thuật chi tiết, hoặc *kĩ thuật thực thi* (nhằm biến hệ thống hoặc quy trình công nghệ đó thành sản phẩm cụ thể trong từng người học).

Liệu có thể có một hệ thống hành động văn được tổ chức một cách chặt chẽ theo một *quy trình công nghệ* hay không? Xin thưa: việc đó đã diễn ra tại hệ thống thực nghiệm Công nghệ Giáo dục. Mới đầu nó được thực nghiệm diện hẹp tại Hà Nội. Rồi từ năm học 1985-1986, nó được mở rộng thực nghiệm ra tại rất nhiều tỉnh.

Song trước hết có lẽ nên có đôi lời về bản thân vấn đề hệ thống trước khi chỉ ra hệ thống đó như thế nào trong môn văn.

Về vấn đề hệ thống

Tùy theo chỗ đứng mà ta có thể nhìn nhận ra một hệ thống công việc nào đó. Mặt khác, khi xem xét một hệ thống, ta rất dễ rơi vào chủ nghĩa hình thức. Có khi hai sản phẩm ký tên tác giả khác nhau hẳn hoi, song cả hai đều không khác nhau về tính hệ thống, nếu không nói là giống nhau chẵn chặn. Đó là trường hợp về lai lịch của nhiều cuốn từ điển bày bán ở các cửa hiệu sách trên khắp hành tinh này. Cuốn từ điển ra đời sau cứ giống hệt cuốn anh chị, cô chú, ông bà thậm chí cụ kỵ nó, chỉ khác nhau... ở mỗi phần tên tác giả.

Vậy thì ta hãy thử đi từ cuốn *từ điển* để phân tích vấn đề *hệ thống*.

Xưa nay, theo định nghĩa, thì:

Với người sử dụng, cuốn từ điển ngôn ngữ là một tổ chức nối tiếp nhau nhưng lại gián đoạn về những thông tin hoặc những giải nghĩa có thể đem lại những câu trả lời cho tất cả những câu hỏi được đặt ra với các từ. [...] Là một sản phẩm mang tính xã hội hóa hơn hẳn mọi tuyển phẩm khác, từ điển đối với công chúng là một người chỉ dẫn và một người cầm giữ

bộ mã sử dụng ngôn ngữ chính thức, nó vừa là hình ảnh vừa là bộ ký ức của một ngôn ngữ [...]⁽¹⁾

Trong định nghĩa nêu trên, người viết đã chỉ rõ: từ điển là một tổ chức *nối tiếp nhau* nhưng lại *gián đoạn*. Dấu gián đoạn vậy, nghĩa là đang từ *đầu vào* này nhảy phốc sang *đầu vào* kia có nội dung khác hẳn, song người đời vẫn quen nhìn cuốn từ điển như là một hệ thống chặt chẽ. Mà đó là một hệ thống chặt chẽ thật nếu chỉ xét và thấy tất cả các *đầu vào* là từng từ riêng lẻ được sắp xếp nối tiếp nhau theo một thứ tự chặt chẽ a b c.

Xét riêng ở nước ta, kể từ cuốn *Đại Nam quốc âm tự vị* của Paulus Huỳnh Tịnh Của (tác giả hồi đó viết là: *quốc âm* và Huỳnh Tịnh Của) ra đời năm 1895⁽²⁾, cho tới những cuốn Từ điển tiếng Việt khác nhau ra đời về sau cho mãi tới gần đây nhất, ai ai cũng thấy hệ thống của chúng luôn luôn không đổi, bao giờ cũng chỉ tuân theo bộ luật chữ cái xếp theo trật tự a b c.

Từ điển của Huỳnh Tịnh Của, xét cho cùng, cũng chỉ là mô phỏng theo hệ thống đã có trước đó của Littré. Tên tuổi thật đầy đủ của nhà từ vựng học vĩ đại người Pháp này là Paul Emile Maximilien Littré. Ông sinh năm 1801, mất năm 1881. Thoạt kỳ thủy, ông theo học ngành Y. Sau đó, ông không hành nghề chữa bệnh mà chỉ nghiên cứu và nhất là dịch những tài liệu của "ông tổ" nghề Y phương Tây Hippocrate. Mà cũng rất có thể chính vì những cuộc phiêu diêu vào văn bản ngôn ngữ nước ngoài nên dần dà ông chuyển trọng tâm hoạt động vào địa hạt ngôn ngữ.

Năm 1841, lần đầu tiên ông thảo luận với nhà xuất bản Hachette về việc sẽ cho in một cuốn từ điển từ nguyên. Dự kiến đó đến năm 1846 được nở ra thành cuốn từ điển từ nguyên, lịch

sử và ngữ pháp, để cuối cùng thì ra đời cuốn *Từ điển tiếng Pháp*. Bộ từ điển ra đời lần lượt các tập, tập đầu năm 1859, và cho đến tận năm 1872 thì hoàn thành, rồi vào năm 1877 thì tác giả lại đưa vào thêm một *Phụ lục* nữa. Trước Littré, từ năm 1835, thì cũng đã có một bộ *Từ điển của Viện Hàn lâm*. Nhưng từ điển của Littré cao hơn. Điều đóng góp quan trọng của Littré là ở chỗ ông đã cập nhật hóa các tài liệu ngôn ngữ, ngoài từ ngữ chuyên môn, còn có những từ mới nảy sinh trong đời sống xã hội, thêm vào những phương ngữ, có cả ngôn ngữ dân gian chứ không chỉ ngôn ngữ hàn lâm bác học, cùng với những giải thích là vô số thí dụ trích dẫn từ văn bản văn chương và kĩ thuật.

Bộ từ điển của Littré được coi như một cái mẫu trong hệ thống từ điển. Các bộ từ điển nối tiếp khác chỉ là bổ sung thêm vào cái hệ thống đã có. Chẳng hạn về sau có những từ điển một ngữ hoặc đa ngữ, những từ điển chuyên ngành, những từ điển với các kích cỡ khác nhau (cỡ rất nhỏ, cỡ nhỏ, cỡ lớn)... Về mặt *hệ thống*, hiểu "hệ thống" theo nghĩa là hình thức sắp xếp, thì mọi cuốn từ điển cũng đều đi theo "hệ thống" chữ cái a b c như Littré từng làm. Về *nội dung* đích thực bên trong, thì mỗi đầu vào thường chỉ được *chuyển sang một nghĩa ngang tương đương*. Nó tương tự như cách giải thích nghĩa từ của Việt Nam ta vẫn có thể tìm thấy chẳng hạn như trong sách *Tiếng Việt lớp 2* cải cách giáo dục: *giản dị* nghĩa là *mộc mạc*, *tổ quốc* nghĩa là *đất nước*.

Hệ thống đã ổn định có vài trăm năm như vậy rồi, còn cần gì nữa mà phải thay đổi? Ở nước ta thì chưa có thay đổi, đúng thế, nhưng ở trên thế giới, và nhất là ở Pháp, thì đã có thay đổi trong quan niệm về hệ thống của từ điển.

Từ điển Robert vào những năm 60 vừa qua là sản phẩm của một tác giả đã đứng ra đảm nhận trọng trách thay đổi, và là thay đổi về phương diện hệ thống. Tác giả của *Le Robert* nhận thấy các từ điển cũ có nhược điểm sau: người dùng chỉ có khả năng đi bộ từng từ một, nghĩa là học từ nào biết từ đó, và cũng chỉ học được cái nghĩa thường được gọi một cách qua quýt là "nghĩa từ điển". Song, nghĩa từ điển là gì? *Giản dị* là *mộc mạc*, *tổ quốc* là *đất nước*, ừ cứ tạm cho cho vậy là được đi, song khi nào dùng *giản dị* và khi nào dùng *mộc mạc*, khi nào phải dùng *tổ quốc* và khi nào phải dùng *đất nước* mới thật đúng theo chuẩn ngôn ngữ học? Robert cho dẫn chứng ở tiếng Pháp: học một từ *chien* (con chó, một danh từ) song từ có liên quan *canine* (một tính từ thuộc về chó, chẳng hạn *canine* trong *exposition canine* (triển lãm chó), hoặc từ có liên quan khác *canaille* (đồ chó, lời mắng chửi) thì người học sẽ phải tra cứu ở ba địa điểm đầu. Nằm xen giữa ba đầu vào là ba từ có liên quan chặt chẽ với nhau *chien*, *canine*, *canaille* kia (ấy là mới thí dụ ba từ) là vô số đầu vào khác nhau và không ăn nhập gì với "chó" cả. (Tính chất *một tổ chức nối tiếp nhau nhưng lại gián đoạn* như đã nói bên trên). Thế mà, với người đang tập dùng một ngôn ngữ, cả ba từ liên quan đến "chó" nói trên cần được xuất hiện cùng một lúc để cho việc học có hiệu quả cao.

Robert đã cất công ngồi soạn lại chừng một trăm từ theo quan điểm mới của mình: khi người dùng từ điển cần biết dù chỉ một từ, ngay trong phần diễn giải cho *chỉ một đầu vào* đó đã phải có đủ những điều liên quan tới từ đó. Cách dùng *chính từ* đó ra sao? Có những từ nào *phái sinh* từ nó và cách dùng ra sao? Có những từ nào *gần nghĩa* hoặc *đồng nghĩa* với nó và

cách dùng chúng ra sao? Có những từ nào *trái nghĩa* với nó và cách dùng chúng ra sao? Còn có những từ nào có liên hệ, dù là liên hệ xa, với từ đang tra cứu? Thí dụ như *trường học* (école) có liên hệ gì với *nhạc viện* (conservatoire) bởi vì trong tiếng Pháp mọi thứ đều là "trường" cả, trừ cái "trường nhạc" thì lại có tên gọi khác thành "nhạc viện"; với *Viện Hàn lâm* (académie) bởi vì cũng trong tiếng Pháp, có nhiều "trường cao đẳng" cũng gọi bằng Viện Hàn lâm, rồi lại còn có trường gọi là *Collège de France*, "Trường Trung học của nước Pháp", một trường cao tuổi tương tự như Quốc Tử Giám nước ta vậy, so với *nền giáo dục* (éducation), so với *công cuộc đào tạo* (formation), rồi *dạy dỗ*, *huấn luyện* (entraînement), và còn *khóa học*, *giáo trình* (cours) *trường phái* (école)...? Và nhiều nhiều nữa. Dĩ nhiên, trong một lần, trong chỉ một lúc, người học không nhất thiết sẽ học và dùng toàn bộ các từ đã nêu trong một mục đầu vào. Nhưng chúng luôn luôn *nằm chờ* ở đó với tư cách là những gợi ý cho người dùng từ điển. Vì lí do đó mà đề án từ điển kiểu mới của Robert được đặt tên là *Từ điển xếp theo thứ tự a b c và có nội dung tương đồng* (dictionnaire alphabétique et analogique)⁽³⁾. Tất cả được điểm trang một cách thực dụng bằng những dẫn chứng là các câu thật trong sáng và thật uyển chuyển.

Qua cái tên của Robert đặt cho tác phẩm mới của mình, ta thấy khái niệm *hệ thống* đã thay đổi. Hệ thống đầu vào theo a b c thì vẫn giữ nguyên như cũ không thay đổi. Nhưng có một *hệ thống* khác đã thay đổi: hệ thống *tổ chức công việc giải nghĩa từ*.

Đề án của Robert được chấp nhận với một hợp đồng của Viện Hàn lâm Pháp trị giá một nghìn đồng tiền Pháp. Một nghìn đồng chẳng đáng là bao, nhưng đã có danh nghĩa để thuê

muốn cả một loạt nhân viên biên soạn cho xong Robert. Vào cuối những năm 60 thế kỷ 20, lời khen cao nhất với bộ từ điển đó có lẽ là bài báo "R có nghĩa là Robert" in trên tờ *Le nouvel observateur*. Trong bài báo đó có trích lời Robert khiêm tốn nói: "Tôi hi vọng từ điển theo hệ thống của tôi sau 15 năm sẽ lạc hậu". Từ bữa đó tới nay ít ra đã nhiều lần mười lăm năm. Thế mới biết, vượt qua được người khiêm tốn quả là khó.

Quan niệm và cách làm việc của Robert đã cho thấy, hệ thống theo hình thức a b c đã được thay thế bởi một hệ thống mới, tuy hình thức bề ngoài vẫn sắp xếp theo a b c song nội dung thì đã là cả một bước nhảy lớn. Ở đây, tôi vẫn còn dùng thuật ngữ *hình thức* theo cách hiểu thông thường. Thực ra, để nói cho thật chặt chẽ, phải nói: hình thức của Robert đã thay đổi hoàn toàn so với các từ điển có trước nó (và cả sau nó nữa, đó là trường hợp những anh tướng bình văn chưa chịu nhận là thua đậm). Từ hình thức từ điển theo hệ thống liệt kê, giảng nghĩa theo lối chuyển ngang theo mục tiêu là *cách dùng một từ*, đã bước sang cái hình thức từ điển theo hệ thống mới, lấy mục tiêu là *cách dùng một ngôn ngữ*, nhằm tiết kiệm tối đa cho người dùng từ điển.

Tôi đã cố tình dùng chuyện từ điển làm một ví dụ minh họa cho sự thay đổi nguyên lý về tính hệ thống. Dưới con mắt người thường, người ngoại đạo, thì cuốn từ điển vẫn y nguyên theo "hệ thống" cũ. Người tinh quái hơn một chút thì tự đặt ra câu hỏi: tại sao vào cuối những năm 60 thế kỷ này, Trung Quốc không in chụp từ điển Larousse mà lại in chụp từ điển Robert để bán rộng rãi trong nước, bán vươn sang tận Việt Nam?⁽⁴⁾. Phải là người có nghề thực sự mới nhận thấy những vật liệu

vẫn như cũ (các đầu vào là từng từ rời, hết như mọi từ điển đã có), các sắp xếp lại cũng vẫn y hết như cũ, theo trật tự a b c, ấy thế mà cả một hệ thống mới đã ra đời.

Sau khi đã dẫn chứng bằng từ điển để nói về khái niệm *hệ thống*, thiết nghĩ cũng nên quay về với các tài liệu dạy văn để xét quan điểm *hệ thống* đó.

Hệ thống dạy văn Dương Quảng Hàm

Để xem xét *hệ thống dạy văn* trước khi Công nghệ Giáo dục vào cuộc, ta sẽ chỉ cần dùng đến hai bộ sách. Một bộ sách văn do giáo sư Dương Quảng Hàm soạn⁽⁵⁾. Một bộ kia là những cuốn sách Văn bất kỳ của Bộ Giáo dục nước nhà biên soạn tại bất kỳ thời điểm nào kể từ tháng Tám năm 1945 cho tới nay.

Trước hết, ta thử xem giáo sư Dương Quảng Hàm hình dung hệ thống dạy văn như thế nào? Hệ thống đó được đưa ra trong sách, bao gồm:

Một *phần thứ nhất* là những tác phẩm vô danh thuộc nền văn chương truyền miệng Việt Nam:

- Ca dao (gồm 20 bài)
- Các tác phẩm truyện kể cổ điển khuyết danh hoặc có tên tác giả: *Trê Cóc*, *Phan Trần*, *Quan Âm - Thị Kính*, *Bích câu kỳ ngộ* (Vũ Quốc Trân), *Nhị độ mai*, *Nhân nguyệt vấn đáp*, *Bản nữ thần*, *Lục súc tranh công*.

Tiếp theo đó là một *phần thứ hai* bao gồm những tác phẩm được chọn của các tác giả kể từ thời Trần trở đi:

- Hồ Huyền Quy, Trần đế Quý Khoách và Nguyễn Biểu (thơ họa của hai vị); Nguyễn Trãi (Gia huấn ca); Lê Thánh Tôn (*Người ăn mày, Con chó đá*); Ngô Chi Lan; Trần Nguyễn Hăng; Nguyễn Bình Khiêm; Đoàn Thị Diễm; Nguyễn Cư Trinh (*Sãi vãi*); Nguyễn Bá Lân (*Ngã ba Hạc*); Trịnh Sâm; Nguyễn Hữu Chính; Nguyễn Huy Tự và Nguyễn Thiện (*Hoa Tiên*); Ôn Như Hầu Nguyễn Gia Thiều; Nguyễn Huy Lượng; Phạm Thái; Lê Ngọc Hân; Đặng Đức Siêu; Đặng Trần Thường; Phạm Quý Thích; Nguyễn Du; Hồ Xuân Hương; Bà Huyện Thanh Quan; Nguyễn Công Trứ; Lí Văn Phúc; Ngô Thế Vinh; Phan Thanh Giản; Cao Bá Quát; Nguyễn Quý Tân; Bùi Hữu Nghĩa; Nguyễn Đình Chiểu; Dục Tôn; Nguyễn Nhược Thị; Lê Ngô Cát; Phạm Đình Toản (*Đại Nam Quốc Sử diễn ca*); Tôn Thọ Tường; Phan Văn Trị; Cao Bá Nhạ; Nguyễn Khuyến; Trương Vĩnh Ký; Paulus Của; Dương Khuê; Chu Mạnh Trinh; Trần Tế Xương; Từ Diễm Đồng; Hoàng Cao Khải; Nguyễn Bá Học; Thân Trọng Huê; Phạm Duy Tốn; Nguyễn Văn Vĩnh; Nguyễn Trọng Thuật; Tản Đà Nguyễn Khắc Hiếu; Nguyễn Bá Trác; Dương Bá Trạc; Nguyễn Hữu Tiến; Bùi Kỷ; Ngô Bằng Dục; Phan Khôi; Phạm Quỳnh; Trần Trọng Kim; Nguyễn Văn Ngọc; Đông hồ Lâm Tấn Phát; Thế Lữ; Khái Hưng; Nguyễn Lân.

Tiếp đó, Dương Quảng Hàm còn cung cấp một phần phụ trương những bài học thêm, là tác phẩm của Trần đế Quý Khoách, Hoàng Sĩ Khải, Nguyễn Bá Lân, Lê Quý Đôn, Nguyễn Huy Hổ, Phan Huy Vịnh, Trần Tế Xương, Ba Giai...

Hệ thống như vừa mô tả của Dương Quảng Hàm có ưu thế là tập trung vào *chất văn chương* thông qua tác phẩm của các *tác giả*. Tư tưởng của hệ thống ấy là đi theo *sự phát triển của nền văn chương*, từ thuở vô danh truyền miệng sang thuở sách có tác giả hữu danh ký tên dưới từng văn bản. Hệ thống phát triển như ta vẫn thường nói: từ dòng bình dân tiến lên dòng bác học. Hệ thống đó lấy *trục thời gian* làm chỗ dựa.

Theo hệ thống này, Dương Quảng Hàm đưa được vào sách rất nhiều áng văn đích thực có giá trị văn chương. Việc sưu tầm công phu của Dương Quảng Hàm vào thời điểm tác giả soạn sách bộc lộ một cách nhìn mới mẻ, và cách nhìn đó chẳng khác bao nhiêu với cách nhìn cách mạng sau này. Thậm chí tôi còn ngờ ngờ là về sau này, cách nhìn của hệ thống sách văn cách mạng hình như cũng chỉ đơn thuần lặp lại Dương Quảng Hàm. Với một tí chút khác biệt về lập trường chính trị: bớt đi tác phẩm của những nhà văn *không thuộc hệ thống cách mạng theo quan niệm của ta*, và thêm vào những tác phẩm được coi là *thuộc hệ thống cách mạng của ta*. Cái điểm mấu chốt gọi là "công phu", ngoài việc sưu tầm văn liệu, còn là những *chú giải*, những chú thích đầy tính uyên bác không chèn vào đâu được. Sách dạy văn của Mỹ cho học sinh phổ thông trung học cũng cùng tư chất đó. Ngay từ cái tên sách (*Truyền thống Mỹ trong văn chương*) cũng đã bộc lộ quan điểm hệ thống là "tính truyền thống". Chú giải và chọn lọc văn liệu còn công phu gấp mấy mươi lần Dương Quảng Hàm, vì họ có cả một bộ xâu cùng làm, tên sách tham khảo và tiểu sử in kín 11 trang... Công phu nhiều hơn hoặc công phu ít hơn, thì cũng cùng một nguyên lí về hệ thống⁽⁶⁾.

Ta thử cùng nhau phân tích một chi tiết trong hệ thống Dương Quảng Hàm qua một bài thơ sau đây được chọn của Dục Tôn:

Ngẫu cảm

*Sự đời ngẫm nghĩ, nghĩ mà ghê
Sống gửi, rồi ra lại thác về.
Khôn dại cùng chung ba thước đất,
Giàu sang chưa chín một nổi kê.
Tranh giành trước mắt, mây tan tác,
Đầy đọa sau thân, núi nặng nề.
Muốn để hỏi tiên, tiên chẳng bảo,
Gượng làm chút nữa để mà nghe.*

Trong hệ thống Dương Quảng Hàm, việc chọn những văn liệu đẹp như thế chẳng có gì sai lầm cả. Bài thơ đó tiêu biểu cho cái chí và cái tâm hồn của một con người như Tự Đức. Một con người bị bắt buộc phải ngồi trên ngai vàng quá lâu. Một con người thích dùng bút mà lại bị buộc phải dùng binh đao. Một con người chỉ thích văn hóa nhưng lại phải nhúng tay vào máu⁽⁷⁾. Một con người thực bụng chỉ thích chơi với chữ nghĩa thôi, thích bịa chữ cho vui, giữa hai câu thơ toàn chữ Hán lại xen được những từ thuần Nôm, kiểu *viên trung oanh chuyển khê khà ngữ, dã ngoại đào hoa lấm tẩm khai...* (con chim trong vườn cất giọng nói *khê khà* trong khi ngoài đồng hoa đào đang nở ra *lấm tẩm*)...

Có lẽ trong thực tiễn dạy học, khi gặp bài thơ Tự Đức này, theo cách giảng văn của các thầy xưa, tùy hứng thú của thầy

mà sẽ rơi vào miên man không kiểm soát được. Tùy theo tạng từng thầy, người thích triết lí tiêu dao thì ngâm nga nhâm nhi cái chất kê vàng Trang Tử. Người thích u buồn thì tập trung vào cũng những nét đó nhưng quyền biến đi, tán rộng ra, theo cái tạng của mình mà tán. Nói theo cách nói của Công nghệ Giáo dục, hệ thống của giáo sư Dương không giúp nhà trường *kiểm soát* được công việc học của người học một cách khách quan và chắc chắn, và dĩ nhiên là hoàn toàn không kiểm soát nổi những người làm công việc giảng văn bốc đồng (hoặc không bốc đồng), đang cao hứng (hoặc ỉu xiu không chút hứng thú gì).

Ta cũng lại sẽ thấy là, theo cách biên soạn của giáo sư Dương Quảng Hàm, cuốn sách hoặc bộ sách đó sẽ mỗi năm hoặc mỗi chục năm cứ *càng ngày càng dày thêm càng dài ra* theo phương thức tính cộng. Giáo sư Dương đã xử lí nhược điểm chiều dài đó bằng cách cho thêm mục phụ trương, hiểu theo ý là có phần "cứng" học bắt buộc ở trường, còn có phần "mềm" tự học thêm vào lúc không ở trường. Sau này, những người nối gót giáo sư Dương sẽ dùng nhiều sách tham khảo nữa hi vọng học sinh sẽ tự học, sẽ "sáng tạo" thêm ở nhà. Tham khảo và sáng tạo khi nào đến mức xã hội la lên là quá tải thì khi đó sẽ tính chuyện chất lượng.

Mặt khác, ta thử hình dung xem, người học sẽ có được năng lực văn gì khi học theo hệ thống văn như của Dương Quảng Hàm?

Trước hết, bộ giáo khoa của giáo sư Dương không nhằm vào học sinh kể từ khi các em bắt đầu đi học từ lớp 1 chẳng hạn. Vào thời kỳ "hậu Dương Quảng Hàm", việc học văn vẫn chưa được bắt đầu từ lớp 1. Vậy thì vì sao ngay từ lớp 1 các em không học

văn? Người ta lập luận như sau: các em còn bé, chưa học văn được, hoặc là chưa cần học văn, lớn lên chút nữa sẽ hay, lên cấp trên sẽ tính chuyện học văn cho các em vẫn còn vừa. Nhưng tuy còn bé đấy, các em có cần thở và ăn không? Các em có cần yêu không? Các em có cần sống sao cho đầy đủ cuộc sống hạnh phúc của mình không? Và nếu nói rõ ra, trong cuộc sống đó các em cần tình cảm và kiến thức văn, thì các thầy tính sao đây?

Các em buộc phải đợi. Đến bậc Trung học, thay vì chỉ một cuốn sách theo kiểu Dương Quảng Hàm, sau này các em lại được cung cấp cả một bộ sách về căn bản vẫn là theo *hệ thống* Dương Quảng Hàm. Bộ sách mới dĩ nhiên có nhiều chất lập trường dịch - ta rõ rệt hơn của giáo sư Dương. Song, ngoài chất văn chương, thì còn việc chuyển tải hệ thống dạy văn của thầy, điều đó được tiến hành như thế nào? Trong công việc này, nhà trường cũng lại đi theo cung cách đã có từ Dương Quảng Hàm, ấy là phó mặc cho "sáng tạo" của các thầy. Cũng có sách hướng dẫn đấy, nhưng thử hỏi đã có bao nhiêu nhà giáo được hưởng lợi từ những "hướng dẫn" vừa đá bóng vừa thổi còi đó? Kết cục ra sao chẳng nói thì cũng đã rõ. Cứ xem vì sao trong xã hội người ta lại la lên là học sinh bây giờ không thích học văn. Cứ xem vì sao chính các thầy cũng la toáng lên còn to hơn nữa, chẳng chịu thua dư luận xã hội bên ngoài nhà trường. Dẫn chứng là những "cải tiến", những "bàn về" vô thiên số trên báo chí.

Dẫn chứng nữa là hệ thống Công nghệ Giáo dục phải tự đứng ra tổ chức lại hệ thống dạy văn của riêng mình. Hệ thống giáo dục mới này đã tổ chức thực nghiệm, rồi còn tổ chức điều tra để xem cho rõ, vì sao trẻ em thích hoặc không thích học văn. Luận văn của Nguyễn Thị Lê là một trong những việc làm đó⁽⁶⁾.

Trong luận văn Thạc sĩ của Nguyễn Thị Lê, cô giáo văn này đã nghiên cứu hứng thú học văn của học sinh khá kĩ. Nguyễn Thị Lê được chỉ đạo để không điều tra và so sánh mọi chuyện với học sinh bên ngoài nhà trường cô đang dạy. Nguyễn Thị Lê chỉ nghiên cứu hứng thú học văn của học sinh lớp 5 tại một môi trường học văn đã khác hẳn với cái hệ thống vừa mới giới thiệu ở trên. Song, ngay cả ở cái môi trường hầu đối với việc học văn ấy, ta cũng vẫn sẽ thấy ít nhiều điều hữu ích về hứng thú học văn của học sinh.

Tác giả Nguyễn Thị Lê quan niệm hứng thú là *thái độ say mê, tự giác, tích cực đặc biệt của cá nhân đối với môn văn do nhận thức được tầm quan trọng của môn văn và có sự gắn bó tình cảm với nó. [...] Dưới góc độ tâm lí học, hứng thú học văn biểu hiện trong quá trình và trạng thái cảm xúc tích cực, trong hoạt động tích cực, cụ thể ở các mặt [không trích hết] trí tuệ, ý chí, tình cảm, năng lực, kết quả [...]*. (Nguyễn Thị Lê, tài liệu đã dẫn, trang 39-40).

Nguyễn Thị Lê đã tìm cách đo nghiệm theo ba hướng sau:

- những biểu hiện hành vi và thái độ trong giờ học văn.
- những biểu hiện hành vi và thái độ ngoài giờ học văn.
- những biểu hiện hành vi và thái độ trong lối sống do chịu ảnh hưởng của học văn.

Nguyễn Thị Lê còn dùng cách "điều tra chéo" tiến hành như sau. Tác giả cho học sinh trả lời *thích, không thích, rất thích* đối với môn văn và đối với ba môn học đối chứng khác. Kết quả điều tra đó lại được đem đối chiếu chéo lần nữa với kết quả học tập (coi là cái năng lực đã được thừa nhận), và

cuối cùng xem các em có thật hay không *thích, không thích*, hoặc *rất thích* môn văn. Những điều tra chéo cũng tìm cách làm bộc lộ ra điều này: hứng thú hoặc không hứng thú của học sinh có những nguyên nhân gì (thuộc bản thân các em, thuộc giáo viên, thuộc môi trường).

Trong luận văn, Nguyễn Thị Lê đưa ra nhiều biểu bảng. Nhưng có lẽ bảng số 2 và số 4 chứa đựng những thông tin rất cơ bản trong luận văn của Nguyễn Thị Lê. Trong các bảng này, tác giả tìm những điều khá chi tiết để hỏi học sinh. Trong bảng 2 có những câu hỏi như:

Em có thích đặt câu hỏi cho giáo viên không? Em có muốn vắng mặt trong buổi học không? Em có cảm thấy mệt vào cuối tiết học không? Em có mong đến tiết học văn không? Em có ước muốn có một tủ sách riêng về văn không? Em có thích đọc bài mới trước khi tới giờ học chính thức ở lớp không? Em có thích viết báo cho tờ Tuổi thơ trường Thực nghiệm không? Em có thích nghe bạn kể về hoặc đọc những bài văn hay không? Em có thường ghi lại những câu văn hay vào sổ không? v.v... (Nguyễn Thị Lê, tài liệu đã dẫn, trang 52).

Tác giả cho biết, tuy có 88% các em thích học, ghi chép bài đầy đủ, nhưng *đôi chiều chéo* thì thấy chỉ có 34% thích đặt câu hỏi cho giáo viên, chỉ có 8% các em ghi những đoạn văn hay vào sổ tay riêng, và chỉ có 22% các em vận dụng từ bài học ở lớp sang các tác phẩm khác. Sự chênh lệch về tỷ lệ phần trăm đó cho thấy rằng *hứng thú của các em tuy có đấy nhưng còn mang tính chất thụ động*. (Nguyễn Thị Lê, tài liệu đã dẫn, trang 53).

Trong bảng số 4, tác giả đưa ra những biểu hiện thành *lối sống của học sinh đối với môn văn*, coi như do tác động (hoặc

không do tác động) của việc học văn. Những phản ứng được điều tra cũng chi tiết, như sau (trích):

Câu 6: *Mỗi khi đọc (hoặc nghe, xem) một truyện, một bài văn, bài thơ khó hiểu, em thường: - bỏ qua? - đọc kĩ rồi thử vận dụng kĩ năng đã được học ở môn Văn để tìm hiểu nó? - chờ hỏi thầy cô? - hỏi bạn bè hoặc cùng trao đổi với nhóm?*

Câu 7: *Bắt gặp một tác phẩm hay, em thường: - bỏ qua, không quan tâm? Chỉ đọc cốt cho vui, cho biết? Đọc đi đọc lại hoặc học thuộc vì nó rất hay? Tìm hiểu kĩ tác phẩm ấy? Ghi chép lại một chi tiết hoặc một đoạn hay? Em ước muốn cũng viết được như vậy?*

Câu 8: *Nhiều khi có một cảm xúc, một suy nghĩ nào đó, em thử tìm cách diễn đạt nó bằng văn nói hay văn viết?*

Câu 11: *Sau mỗi tiết học Văn, em cảm thấy mình có thái độ cư xử mới, tốt hơn với mọi người xung quanh (với bố mẹ, người thân, thầy cô, bạn bè, xóm giềng, với thiên nhiên...)? (Nguyễn Thị Lê, tài liệu đã dẫn, trang 58).*

Nguyễn Thị Lê cũng tìm cách phân tích những nguyên nhân, cả chủ quan lẫn khách quan, cả những nguyên nhân được tác giả gọi bằng "âm tính" tác động không tốt tới hứng thú học văn của các học trò của cô. Tác giả vào cuối đợt cũng đặt vấn đề em và đưa ra được một thống kê tuy sơ sài, song người viết sách này lại rất quan tâm: *Em nhớ lại và thấy mình bắt đầu thích môn Văn từ khi nào? từ lớp nào?* Những kết quả cho thấy, có

47 em bắt đầu thích học Văn từ lớp 2;

33 em bắt đầu thích học Văn từ lớp 3;

14 em bắt đầu thích học Văn từ lớp 4;

6 em bắt đầu thích học Văn từ lớp 5.

(Nguyễn Thị Lê, tài liệu đã dẫn, trang 68).

Những con số này cho thấy hệ thống Công nghệ Giáo dục chủ trương chính thức dạy văn từ lớp 2 là đúng, ít ra là không sai, vì học sinh rất cần được học Văn từ sớm, ngay từ khi bắt đầu đi học. Rõ ràng là các em bộc lộ hứng thú học Văn ngay từ khi nào nhà trường cho các em được bắt đầu học văn. Ngoại suy ra, nếu tiến hành nghiên cứu dạy văn cho các em sớm hơn nữa, thì sẽ còn được những đáp ứng tích cực hơn nữa. Tin rằng đến lúc nào đó rồi sẽ có người tình nguyện đứng ra tiến hành nghiên cứu theo hướng này, đẩy công việc học văn lên tận thời kỳ ẵm ngửa. Giá mà có tổ chức chủ động từ phía ai đó có quyền hành và có đầu óc, thế thì tốt quá!

Trong luận văn của Nguyễn Thị Lê, ta cũng được tác giả cho biết những thử nghiệm tác động nhằm nâng cao hơn nữa hứng thú học văn của học sinh tiểu học (giới hạn nghiên cứu ở lớp 5). Bản thân người viết sách này từng được trực tiếp xem Nguyễn Thị Lê tổ chức cho học sinh chuyển một câu chuyện có nhiều nét dễ thương (bài ca dao *Thằng Bờm*) thành một vở kịch, mà mỗi nhóm lại có một cách biểu hiện *kịch* rất riêng. Các vở kịch này Nguyễn Thị Lê đã yêu cầu các học sinh của cô công bố, nhưng không đưa trong luận văn⁽⁹⁾.

Tôi hoàn toàn tin tưởng rằng, nếu tham khảo cách nghiên cứu của Nguyễn Thị Lê, sẽ có thể có vô số bạn sinh viên sư phạm tiến hành thăm dò vào công việc *học văn* của trẻ em. Bằng cách gọi ra lối làm việc độc lập tự chủ này, tôi hi vọng *xúi giục* được các bạn thoát ra khỏi những ảnh hưởng nhiều khi không lấy gì làm tích cực lắm của những cây đa cây đề trong

bản thân các bạn, những sự chẹn hống tự các bạn đang tạo ra cho chính mình, những cản trở nội tại ngay trong tâm hồn và nhận thức của các bạn về môn học sang trọng này.

Những điều tôi vừa viết là rất thành thực. Nếu không, tôi thừa sức biết cách viết cho uyển chuyển hơn mà vẫn nói được ý mình.

Và ta đã biết, cuối cùng sự thế là, ta cần một chiến lược dạy văn mới đi theo một *hệ thống* khác hẳn.

Hệ thống dạy văn Công nghệ Giáo dục

Hệ thống mới về dạy văn sẽ đi theo nguyên lí mới như sau: nó có nhiệm vụ *tổ chức các hành động học văn* cho trẻ em kể từ ngày đầu giờ đầu tiết đầu các em rơi vào vòng tay nhà trường. Phần một của nguyên lí này dễ hiểu, không có gì mấy đáng bàn thêm.

Hệ thống các hành động học văn đó sẽ phải mang *tính phát triển*. Chỗ này cần bàn thêm. Đây không phải là cái tính phát triển dọc theo lịch sử văn học như giáo sư Dương Quảng Hàm từng soạn và những bộ sách khác đã lùn cùn chạy theo làm lại. Mà đây là sự phát triển bên trong nhận thức của người học. Tức là tổ chức cho người học *làm ra dần dần các sản phẩm văn trong tâm lí của mình*, làm một cách tuần tự, làm theo một *quy trình chặt chẽ* sao cho cái làm ra trước trở thành nền móng cho cái được làm ra sau.

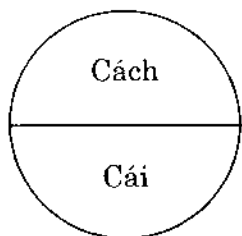
Trong các tiết học văn, vẫn dùng đến những *vật liệu* văn chương: câu đối, tục ngữ, đồng dao, ca dao, truyện kể dân gian, văn xuôi, thơ, kịch... Có điều là, tất cả các vật liệu ấy sẽ phải được sắp xếp lại như thế nào, theo một quan điểm gì, thì đó là

cả một cuộc cách mạng về nghề sư phạm, mà ở đây là nghề dạy văn. Những vật liệu đó sẽ không sắp xếp *theo lối cộng đũa* mỗi ngày mỗi dày thêm mỗi nặng thêm. Những vật liệu đó sẽ được sắp xếp theo lối *phát triển*, cái nọ tạo sinh ra cái kia.

Theo Công nghệ Giáo dục, ngay từ *bước một* của quy trình chuyển đổi tượng văn vào bên trong tâm lí trẻ em, nhà sư phạm phải cho học sinh *làm ra* ngay được cái sản phẩm tổng quát nhất: *văn là gì?* Đọc đến đây, nếu bạn là người cố chấp, chắc chắn bạn sẽ quẳng sách này đi. Hoặc giả nếu có tiếp tục đọc, thì đó sẽ vì mục đích khác. Nhưng tôi không tin bạn là người cố chấp. Vì thế câu này là dành cho bạn: Công nghệ Giáo dục mở đầu việc dạy Toán bằng cách cho học sinh *làm ra* khái niệm *phép toán là gì?* thì ở đây, đối với môn Văn, nó dạy trẻ em *làm ra* khái niệm rồi sẽ dắt dẫn nó cả đời: *văn là gì?*

Nếu bạn đã cảm thấy câu chuyện có chút hấp dẫn, vì nó *có lí*, thì vấn đề tiếp theo sẽ là: tổ chức dạy điều đó ra sao? Không khó lắm, nếu biết cách tiến hành theo phương thức *Thầy tổ chức - Trò hoạt động*.

Mô hình dưới đây diễn đạt mặt vật chất của công việc làm. Cái vòng tròn biểu diễn cho *hai mặt* công việc: *cái sản phẩm* phải do người học làm ra và *cách thức* người học làm ra cái sản phẩm đó. Ta cần chú ý: cái gọi bằng "hai mặt" đó cũng giống hệt như hai mặt của một đồng xu hoặc hai mặt của tờ giấy bạc (một mặt thật một mặt giả thì không tiêu được, thiếu một mặt cũng không được), cũng như cái lòng bàn tay và cái mu bàn tay, thiếu một phần thì không tạo thành nắm đấm được. Hoặc như "hai mặt" của một gia đình: có vợ và có chồng, hoặc có vợ chồng và con cái, thiếu một yếu tố là tập hợp đó bị vỡ.



Giả sử như, vẫn theo mô hình trên, ta có một *vật liệu văn* như sau làm mẫu, để cho học sinh *làm ra* cái sản phẩm ta đang trông chờ:

Mẹ già ở túp lều tranh

Sớm thăm tối viếng mới đành dạ con

Công việc làm phải tiến hành bây giờ là tìm ra: *cái biểu đạt* ở hai câu ca dao này là gì? và cùng với nó thì *cách biểu đạt* cho cái biểu đạt ấy được tiến hành như thế nào?

Như đã trình bày từ trong phần thứ hai cuốn sách này, đối tượng văn tồn tại ở trong đời, ở trong tâm lí người đời, song nó đã được những phần tử người nhạy cảm nhất và có tài năng hơn đem nó gửi thân vào trong những *hình tượng văn*. Hình tượng văn vừa là cái cốt vật chất chứa đối tượng văn vừa là cái lõi tinh thần nói hộ mọi nỗi niềm con người. Đồng thời trong hình tượng văn đó cũng chứa đựng cả thao tác tạo ra hình tượng (tưởng tượng và liên tưởng). Nhận ra như vậy thì cách làm đã rõ. Ta hãy cho học sinh làm dần từng công việc như sau:

- huy động thao tác tưởng tượng *đựng lại* hình tượng văn chứa trong hai câu ca dao làm vật liệu đã cho;

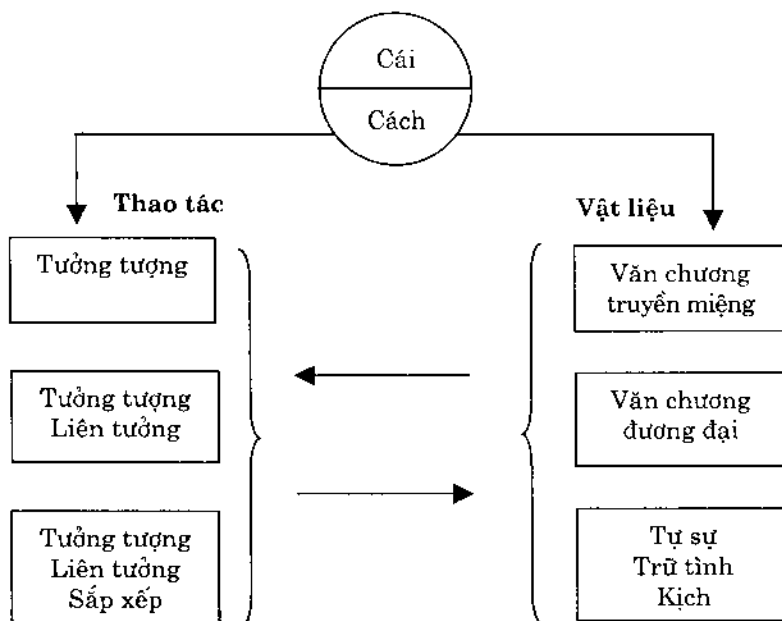
- huy động thao tác liên tưởng để *nghĩ tới một tình cảm gắn kèm* với hình tượng nói trên;
- so sánh cách nói theo lối văn bằng hai câu ca dao trên với cách nói được làm ra theo lối khoa học... Cũng một *nội dung* trên, cách nói khoa học sẽ có thể là: con cái phải chăm sóc cha mẹ già yếu. Nhưng cách nói theo lối văn thì khác, *mẹ già ở túp lều tranh...* kể cả khi mẹ ở nhà cao cửa rộng, kể cả khi con cái đã mất mẹ chỉ nghĩ đến mẹ qua câu ca dao này mà thôi, kể cả khi con cái hư hỏng không nghĩ gì đến mẹ...

Sẽ có thể có vô số cách thức để củng cố và kiểm tra nhận thức của học sinh, thử coi *chỉ sau một tiết mở đầu* như trên, các em đã có nhận thức gì về môn văn, và đồng thời cũng có cả tình cảm gì đã được văn mang lại. Điều vô cùng quan trọng là, qua tiết mở đầu nói trên, học sinh *không cần đến lời giảng giải của thầy giáo*. Tự các em *làm ra* rồi sau đó *tìm thấy* cái cần tìm thông qua chính cái sản phẩm các em đã làm ra.

Tiếp theo bài mở đầu này, toàn bộ *hệ thống* (hoặc *quy trình công nghệ* học văn) sẽ đi theo hai nhánh, và mặc dầu nói là hai nhánh nhưng chúng vẫn có liên hệ nội tại với nhau, mối liên hệ bằng *việc làm và thao tác*, làm cả bên ngoài lẫn bên trong tâm lí. (Coi sơ đồ ở trang sau).

Qua sơ đồ trên, ta sẽ thấy là *thao tác* để làm lại tác phẩm văn là không đổi trong toàn bộ tiến trình học văn. Thao tác được áp dụng đối với các loại văn liệu khác nhau. Văn liệu khác nhau tới đâu thì cũng chịu sự chi phối của cùng những thao tác ấy.

SƠ ĐỒ TỔ CHỨC CHIẾM LĨNH ĐỐI TƯỢNG VĂN
Ở BẬC TIỂU HỌC CÔNG NGHỆ GIÁO DỤC



Từ đó ta có thể nói: tư tưởng của hệ thống học văn Công nghệ Giáo dục là *tư tưởng thao tác*. Nó khác với hệ thống Dương Quảng Hàm (hoặc cả hệ thống Mỹ nữa) ở chỗ:

- các thao tác đó có thể bắt đầu ngay từ khi trẻ em đi học ở trường phổ thông, do đó mà không khi nào nhà trường lại bắt trẻ em chờ đợi, trái lại, nhà trường luôn luôn đáp ứng nhu cầu *phát triển* trí tuệ và tình cảm của các em;
- mỗi khi học văn, *vật liệu văn* chỉ cần vừa đủ để người học không rơi vào tình trạng "một cái đầu đầy" thay vì

"một cái đầu có tổ chức" được tạo ra nhờ một *cách học* hợp lí;

- người học sẽ tiến hành đến với đối tượng văn qua những *thao tác làm ra tác phẩm văn* như chúng từng xảy ra với người đi trước (tác giả vô danh hoặc có tên của những văn liệu được tuyển);
- những thao tác này lại có thể *lặp lại* trong những vật liệu có cùng kiểu tổ chức, hiểu như những bài tập hoặc những ứng dụng, tùy hoàn cảnh;
- những bài tập này có thể đa dạng hóa song vẫn có cùng cơ cấu cả *trong tác phẩm* văn cũng như *trong tâm lí* người học.

Nói đi nói lại chẳng thừa

Ta đang bàn ở đây về hệ thống. Đến đoạn này thì ta biết chắc đã có thể nhất trí với nhau rằng: cần *thay đổi hệ thống*, chứ chẳng nên thay đổi lật vật. Thay đổi hệ thống là thay đổi định hướng. Có định hướng đúng thì mới có cách thức đi tới đích một cách chắc chắn. Khi chưa có định hướng mà chỉ thay đổi chi tiết thì nhất định sẽ thất bại. Càng sẵn của để đổ vào những thay đổi lật vật (nhưng tốn tiền) thì càng gặp nguy cơ thất bại.

Để cung cấp tư liệu cho bạn trong vụ này, xin giới thiệu một số "cải tiến" dạy văn ở một nước văn minh.

Giống hệt như ở một xứ sở vĩ đại nào đó, khi bàn chuyện dạy văn, người ta rất thích đưa ra những lời khuyên tốt bụng nhằm mách giúp bảo đảm. Ta thử nghe qua vài lời khuyên xem người học có lợi dụng được chút gì từ những bảo ban đó

không. Jean Rohou, trong cuốn sách in năm 1993 về "các phương pháp và viễn cảnh của việc học văn"⁽¹⁰⁾ đã nói rất hay, xin trích các ý:

Muốn trở thành một người học trò giỏi và một người học trò giỏi văn, bạn cần phải dẫn thân. Hãy dẫn thân! Dẫn thân cả về phương diện mỹ học lẫn về tình cảm! [...] Hãy biết phân biệt giữa học đơn thuần và vui học. Cái tri thức bạn có rất khác với cái thị hiếu của bạn. Cái tri thức bằng khái niệm rất khác với cái tri thức thuộc tình cảm. [...] (Jean Rohou, trang 8-10).

Vì sao vậy? Vì

Tác phẩm văn chương là một cơ chế chỉ tồn tại một khi công việc đọc của ta làm kích hoạt cái cơ chế đó và buộc ta dẫn thân nằm vào trong cơ chế đó. [...] Và toàn bộ thực tiễn học văn chương dường như thuộc về một chiến lược sáng tạo hơn là thuộc về sự tái hiện một thực tại trước đó từng hiện hữu. [...] Học văn chẳng là gì khác hơn là làm phong phú thêm cho cái thích thú được đọc sách văn. (Jean Rohou, trang 10).

Thế còn làm thế nào cho nó dẫn thân, làm gì cho nó thích đọc, làm gì cho nó sáng tạo nữa, thì chẳng thấy thầy bảo bạn cho. Tội nghiệp học trò những nước nào đó!

Một tài liệu khác do Judith A. Langer cũng đáng chú ý vì nó tập trung vào xem xét những tầm nhìn, hay là phương diện tổng quát về phương pháp trong việc dạy văn chương⁽¹¹⁾. Phần quan trọng nhất của chuyện "phương pháp" này tưởng là gì, té ra cũng lại chỉ là những lời khuyên. Tác giả khuyên gì? Khuyên hai điều căn bản, xin kể ra để bạn xét lấy.

Một: *Cần thiết có định hướng sư phạm lối thực hành, theo các nguyên lý dưới đây: 1./ Các học sinh được đối đãi như*

những người xây dựng sáng láng trong suốt cuộc đời họ; 2./ Các câu hỏi thảo luận tranh luận phải được coi như là một bộ phận của kinh nghiệm văn chương của học sinh; 3./ Các cuộc hội họp lớp chính là lúc phát triển những sự hiểu biết văn chương và hiểu biết kinh nghiệm lẫn của nhau; 4./ Phải biết dùng rất nhiều cách nhằm làm phong phú thêm cách biểu đạt của người học... (J. A. Langer, trang 59-60).

Hai: *Nhà trường cần tạo ra cái bệ đỡ cho việc hợp tác trong học văn [...] thông qua giúp đỡ nhau tranh luận [...] và thông qua giúp đỡ nhau tư duy... (J. A. Langer, trang 79-81).*

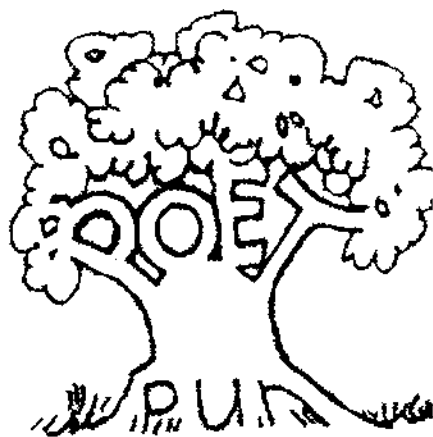
Tranh luận ư? Thế ngộ nhờ chúng không thích tranh luận thì sao? Tư duy ư? Làm cách gì cho chúng tư duy? Chịu thầy!

Còn không ít tài liệu nữa. Rất thú vị là tài liệu sau đây, vì nó vừa đúng vừa chưa đúng, vì nó liên hệ tới học sinh tiểu học, vì có thể làm cho học sinh tiểu học đạt tới những thành tựu tương tự, đặc biệt tài liệu này xét tới việc dạy các em viết văn, coi công việc viết văn là năng lực hầu như sẵn có của bất kỳ trẻ em nào (tên sách: *Em nào cũng viết văn được!*)⁽¹²⁾. Xin mời bạn cùng ném thử, và người viết sách này sẽ có nhời bình luận sau:

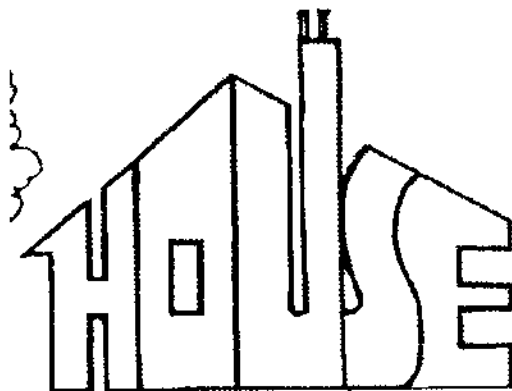
Trước hết có loại "viết văn" từng từ riêng rẽ, được coi như là những "bài thơ", như dưới đây là "bài thơ" có nội dung lấy từ *nhà thơ* (poet) và tiếp theo nữa là một "bài thơ" về từ *cái nhà* (house).

Theo tác giả, các em có thể vẽ được vô số "bài thơ" như thế: *người trượt băng, những chú chuột, kim tự tháp Cheops, mơ mơ màng màng, vân vân...* (Dĩ nhiên, khác với Công nghệ Giáo dục ở Việt Nam, chỉ thấy các tác giả trình bày sản phẩm cuối cùng, chứ không thấy nêu ra *cách làm*).

"Nhà thơ"



"Ngôi nhà"



Dưới đây nữa cũng lại là những loại "tác phẩm" khác cũng do các em "viết". Bây giờ không chỉ là một từ, mà đã là cả một ý.

Tác phẩm này có ý ghi ở tiêu đề là *Cây sồi già*:

Dịch nghĩa: *Cây sồi già. Lũn cửa xích xoay đi xoắn lại rồi bỗng nhiên ngừng bật vì tiếng cây âm thầm đau đớn ngả kênh.*

*Cây sồi nằm nghiêng chờ người ta nhặt đi những cành ruỗng
trụi lá đã cùng sống với nó có hơn năm chục năm trời. Cây sồi
già thế là đã chết!* (Bài của em Barbara, 11 tuổi).

THE OLD OAK

The chain-saws whirl
their endless drone being
suddenly cut short by a
sickening, deafening crash. The
oak lies on its side waiting to be
stripped of rotted leafless branches
that had served it for fifty
years or more.

The
old
oak
tree
is...
dead!

Barbara ⁽¹¹⁾

Còn tác phẩm này mang một ý trong tiêu đề "Chết đói":

STARVED

Skinny
black
child
with
stick
arms
stick
legs
stick
ribs
you
spoil
my
dinner.

Rõ là một thân hình khảnh khi đang "chết đói" thực thụ, được các em tạo ra. (Nhưng vẫn câu hỏi cũ: nhà giáo làm cách gì giúp các em làm ra được sản phẩm đó? Hay chỉ là cầu may?)

Dịch nghĩa: *Đứa nhỏ gây khảnh đến nhẽm cánh tay que củi cẳng chân que củi xương sườn que củi ôi bạn làm tôi không ăn tối nổi nữa.*

Dưới đây nữa là một "bài thơ" thứ ba, có tên là "gộc cây già", xin bạn ném thử:



Dịch nghĩa: *Gộc cây già. Từng đẹp biết bao! Chim chóc làm tổ trong tôi. Ong vo ve kiếm mật nơi tôi. Bọ bám vào lá tôi. Những mũi khoan đào hầm trong lòng tôi. Các cậu trai leo lên cành tôi. - Nhưng ôi thôi người ta chặt đổ tôi!*

Theo kinh nghiệm của riêng tôi với trẻ em học văn ở các trường thực nghiệm Công nghệ Giáo dục, thì những "bài thơ" như vừa rồi không phải là của hiếm. Trẻ em có thể làm ra

những sản phẩm như thế lắm. Tôi hoàn toàn không nghi ngờ năng lực "viết văn" của các em. Trong một số nội san của Trường tiểu học thực nghiệm Giảng Võ, từng có bài của Nguyễn Quỳnh Hoa *Em không muốn khóc mà cứ rơi nước mắt* kể việc em nhìn thấy ngôi trường cũ bị phá đổ, bài văn làm cho người lớn ai đọc cũng có thiện cảm với trường. Trẻ em nếu học văn đúng cách đều có năng lực viết văn và trình bày ý văn thành tranh như thế. Tôi chỉ trách tác giả một điều duy nhất này: cần nói rõ *tư tưởng hệ thống* đã dẫn học sinh của bạn đi đến được những kết quả tốt đẹp như thế. Không có tư tưởng hệ thống, đường đi rất dễ quanh co lạc lối.

CHƯƠNG MƯỜI KỸ THUẬT THỰC THI

I - BA VIỆC LÀM CĂN BẢN

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Sau khi ở chương trước đã xem xét vấn đề hệ thống và đã nhận ra một hệ thống dạy văn kiểu Công nghệ Giáo dục, chương này bàn về kỹ thuật thực thi.

Trong phần thứ nhất của kỹ thuật thực thi, cần xem xét ba việc căn bản sẽ đi theo suốt cuộc đời học văn của học sinh.

Việc 1: cách xử lí đối với những từ ngữ khó thường nằm trong văn bản văn. Trong việc giải nghĩa từ ngữ khó, tuyệt đối cần tránh lối giảng nghĩa "kiểu từ điển". Chưa kể những khiếm khuyết của những từ điển hiện tồn. Mà nhà trường phải tìm cách cho học sinh giải nghĩa từ ngữ khó theo phương thức văn. Các kỹ thuật đó là: a. biến đổi đồng nghĩa; b. mô tả; c. tìm từ đồng nghĩa và trái nghĩa; d. đặt câu; e. đóng kịch.

Việc 2: cách dựng lại hình tượng chứa đựng trong văn bản văn. Tác phẩm văn sống được là nhờ hình tượng. Hình

tượng do người đi trước tạo ra, nay người đi sau (học sinh) cần làm lại hình tượng (chứ không nghe giảng và nhại lại cảm xúc của thầy). Cách làm lại hình tượng là dùng thao tác tưởng tượng. Khi thực hiện thao tác tưởng tượng, học sinh sống hết mình trong nhân vật, trong tình huống. Kỹ thuật căn bản là cách kể chuyện nhập vai.

Việc 3: cách vận dụng thao tác liên tưởng để tìm ý của tác phẩm văn. Mỗi hình tượng trọn vẹn của tác phẩm văn được coi như một "nghĩa đen", hoặc nói theo thuật ngữ Công nghệ Giáo dục là một NGHĨA. Người học sau khi thực hiện thao tác liên tưởng trên cái NGHĨA đó sẽ tự tìm ra cái Ý riêng cho mình. Đó là tiến trình cảm thụ tác phẩm văn đặc trưng cho cách làm của Công nghệ Giáo dục.

*

Ở CHƯƠNG TRƯỚC CHÚNG TA đã xem xét một *hệ thống* dạy văn cho học sinh phổ thông, với sự nhấn mạnh nhiều hơn vào hệ thống dùng cho trẻ em ở trường tiểu học. Tác giả đã cố công cố sức chứng minh rằng có ít nhất hai cách quan niệm về hệ thống nói chung: một quan niệm nhìn sự giống nhau hoặc khác nhau ở *bề ngoài*, và một quan niệm nhìn sự thay đổi ở *bên trong*. Minh họa tiêu biểu nhất cho hai kiểu hệ thống đó nằm trong cách soạn từ điển. Từ đó, tác giả cũng đã cố trình bày hai kiểu hệ thống trong dạy văn. Sự khác nhau giữa hai kiểu này là ở khả năng *kiểm soát* quá trình thực thi hệ thống. Từ đó mà tác giả có điều kiện để nói về hệ thống hoặc *quy trình dạy văn* theo Công nghệ Giáo dục, với cái mẫu là ở bậc tiểu học.

Trong chương này, chúng ta sẽ xem xét các *kỹ thuật thực thi*. Dĩ nhiên đây chỉ là những kỹ thuật thực thi quy trình dạy văn theo Công nghệ Giáo dục mà thôi. Để thuận tiện cho bạn, tác giả sẽ trình bày các kỹ thuật thực thi theo từng mục nhỏ, với ý nghĩ là, khi cần, bạn có thể tra cứu vào mục đó, tựa hồ như tra cứu ở từ điển vậy. Coi như đây là một thứ tài liệu chuyên ngành *Tiểu từ điển dạy văn* Công nghệ Giáo dục. Chỉ có một tí chút dè chừng: do chỗ rất tôn trọng bạn, nên kèm theo những "kỹ thuật" là những lời diễn giải tường tận, cốt để bạn *không lệ thuộc vào chỉ những kỹ thuật đó* mà do chỗ bạn *hiểu tường tận nguyên lí*, nên bạn hoàn toàn có thể *tự tạo ra những kỹ thuật khác nữa*, làm phong phú thêm cho Công nghệ Giáo dục. Tác giả muốn gửi tới bạn một bản thiết kế kỹ thuật với các chỉ dẫn lí thuyết, chứ không cầm tay chỉ dẫn từng kỹ thuật nhỏ cho bạn.

Mục 1: Giảng nghĩa từ như thế nào?

Thầy giáo có thể rung rung xúc động từ rất lâu trước khi đem một văn bản văn cho học sinh học ở nhà trường. Dù dạy đi dạy lại bao nhiêu lần cùng một văn phẩm, nhiều thầy giáo vẫn cảm động trước cái giờ phút đợi chờ ấy. Có nhiều khi thầy giáo thuộc lòng từng cách biểu đạt nhỏ nhỏ gửi gắm trong những ngôn từ vô cùng đẹp nơi bài văn kia. Thế là ở đây ta bắt gặp khó khăn đầu tiên phải xử lí: làm cách gì cho học sinh cũng hiểu được rõ những viên gạch ngôn từ đã xây nên cái lâu đài văn bản văn kia? Cái tinh chất được người lớn bắt gặp ngay khi họ đọc một văn bản văn bất kỳ là cái *chất văn*. Song cái được trẻ em bắt gặp đầu tiên ở một văn bản lại chưa phải là chính

cái *chất văn* đó. Các em lại bắt gặp những cản trở về ngôn từ biểu đạt. Chỉ ít, trong điều kiện nhà trường, các em cần được biết về chính *những viên gạch* đó đã.

Ta sẽ phải tiến hành công việc giảng nghĩa từ cho trẻ em. Đây là công việc mà nếu tiến hành một cách ngớ ngẩn thì chất văn sau đó cũng có khả năng bị tiêu tan hoặc chỉ ít cũng rất khó gọi cho chất văn ấy sống dậy trong lòng các em. Tôi sẽ thẳng thắn nói ngay rằng: lối định nghĩa kiểu từ điển lúc này cho trẻ em là một trong những cách làm ăn bị xếp loại ngớ ngẩn. Ta chớ khi nào tin rằng các em sẽ chuẩn bị bài văn ở nhà bằng cách tra từ điển rồi tìm hiểu nghĩa các từ được thấy và sách giáo khoa coi là từ khó. Người lớn đưa đủ thứ công việc chuẩn bị ở nhà cho trẻ em, nhưng người lớn lại rất ít khi kiểm tra công việc đó. Dẫn chứng: chưa hề có một luận văn nào viết ra dựa trên những số liệu điều tra công việc *chuẩn bị ở nhà* đó.

Nhìn những cái gọi bằng "chuẩn bị ở nhà", ta thấy tới chín chục phần trăm là giảng nghĩa từ, và cách làm chủ yếu là giảng từ Hán-Việt, và giảng theo lối chuyển nghĩa ngang. Về việc có đúng là trẻ em thực sự cần được giảng từ Hán-Việt hay không, chúng tôi đã tiến hành điều tra và có được câu trả lời rất thú vị. Vào năm 1982, bản thân tác giả đã cùng với hai giáo viên Trần Phú Bình và Lê Kim Ngọc ở trường Thực nghiệm Giảng Võ Hà Nội điều tra các em lớp 3 như sau (rồi còn lặp lại cùng nội dung ở lớp 2 và lớp 4). Chúng tôi đã cho từng em đọc riêng một bài văn đánh máy sẵn và yêu cầu các em đánh dấu những từ hoặc ngữ nào không hiểu nghĩa. Kết quả là: các em *chỉ thắc mắc về những từ hoặc cụm từ thuần Việt* còn từ Hán-Việt lại được rất

ít lần đánh dấu. Nhiều từ ngữ thuần Việt như *phải chăng, liệu có nên, hẳn là, đầu rau, y như thể, nôm, đó v.v...* đối với các em lại đáng được quan tâm hơn là những từ Hán-Việt.

Tôi nghĩ là nhiều bạn ở khắp nơi có thể lặp lại cuộc điều tra rất "bình dân" này để xét đoán về độ chính xác của luận điểm nêu ra tại đây.

Riêng tôi, tôi thấy có thể lí giải công chuyện theo cách sau. Giữa hai từ *tổ quốc* và *đất nước*, cũng như giữa *giản dị* và *mộc mạc*, thì người lớn luôn luôn nghĩ theo ý riêng mình rằng các kiểu từ Hán-Việt khó hiểu hơn và khó dùng hơn. Nhưng với trẻ em thì lại khác. Các em có thể chấp nhận toàn khối các từ *tổ quốc* cũng như *giản dị* mà không cần giảng nghĩa. Thậm chí nếu đem giảng nghĩa còn làm các em rối trí thêm. *Tổ quốc em là nước Việt Nam*, nói thế là các em hiểu. *Gia đình em có cuộc sống giản dị*, nói thế cũng hiểu liền. Nhưng sự ghép từ đầy ví von hình ảnh giữa *đất* và *nước* thì chưa chắc đã dễ dàng với các em. Tương tự như vậy, hiểu và dùng từ *mộc* (sự vật ở dạng nguyên, ở trạng thái thô, chưa gia công, chưa mài giũa, thí dụ *vải mộc, ván mộc*) rồi ghép nó để có từ láy *mộc mạc* thì khó đấy!

Vì vậy mà các em không thật sự hưởng ứng công việc gọi bằng "chuẩn bị ở nhà". Tôi không nói là trẻ em của chúng ta lười biếng. Tôi chỉ nói rằng cái gọi bằng công việc *chuẩn bị ở nhà* đó thật rất ngán ngẩm đối với các em. Cái cuốn từ điển dùng cho học sinh lẽ ra phải được chuẩn bị rất công phu, rất chi tiết, công phu và chi tiết hơn sách dùng cho người lớn, chí ít cũng phải ngang bằng hoặc hơn kiểu từ điển Robert, thì hỡi ôi, nó lại được những nhà làm từ điển thiếu thận trọng để ra với

vàng theo cách *rút gọn, lược bớt, cắt xén* những cuốn từ điển dành cho người lớn. Người lớn luôn luôn mắc sai lầm khi cho rằng cái xô nhựa xinh xắn bán ở cửa hàng đồ chơi là cái *công cụ sản xuất dùng cho trẻ em*. Người lớn luôn luôn lẫn lộn giữa chơi và học. Đó là nói trường hợp những người lớn tốt. Không loại trừ có người lớn làm ăn cầu thả. Chưa nói tới chuyện tiền nong. Vì sách bán cho trẻ em trong nhà trường có số lượng rất lớn.

Mà tại sao lại cần chuẩn bị ở nhà khi công việc đó có thể làm ngay tại lớp, ngay trong giờ học văn? Và lại làm đầy hứng thú nữa chứ! Để dành nhiều thời giờ hơn nữa cho các em hưởng thụ cuộc sống gia đình. Nuôi gà giúp mẹ thú vị hơn ngồi tra từ điển tìm nghĩa từ ngữ cho bài văn chưa chắc đã được các em coi là hay ho. Ra bờ ao cùng ông nội cựa chiến binh chơi với con cá chẳng thú vị hơn nữa ư? Ngay cả ở thành thị thì trẻ em cũng có khối điều thú vị để làm thay cho công việc chuẩn bị bài theo lối tự giảng nghĩa từ ngữ ở nhà.

Xin hỏi: vậy theo Công nghệ Giáo dục, việc giảng nghĩa từ ngữ diễn ra như thế nào?

Công nghệ Giáo dục đã xác định được mấy kỹ thuật giảng nghĩa từ như sau:

1. Dùng phép biến đổi đồng nghĩa

Giả sử các em bắt gặp một từ khó trong cả câu sau: Làng Chim *khuyết* một *chân lí trường*. Trong trường hợp này, cách làm dễ nhất là hỏi các em "*khuyết* nghĩa là gì, các em thân yêu?" và "các em thân mến, thế nào là một *chân lí trường*?". Các bạn hãy hình dung sự lúng túng của thầy giáo ra sao khi các em không hiểu "*khuyết*" là gì, đã đành, nhưng còn "một

chân" thì lại hiểu như "một cái chân, là người bạn nằm cùng cơ thể với một cái tay"?! Giả sử các em được phép mở từ điển ngay trong lớp, thì các em sẽ có được những gì?

Đây, căn cứ theo từ điển, các em sẽ được:

khuyết ≠ tròn

+ *tuổi trăng tròn, "Hoa thơm phong nhụy trăng vòng tròn gương"; "Trăng rằm đã tỏ lại tròn".*

+ *"Nửa vành trăng khuyết ba sao giữa trời"; "Bóng trăng khi khuyết khi tròn"; "Đẹp như trăng cũng lẻ loi khuyết tròn"⁽¹⁾.*

Các em tra từ điển và đã *được tất cả* trừ nhôn một cái các em đang cần tìm đến thì không có: từ đồng nghĩa với *khuyết* trong một cuốn từ điển đồng nghĩa và trái nghĩa.

Tiếp tục với đầu vào nữa mà các em đang cần:

chân ≠ *chóp, đầu, đỉnh, mặt mũi, ngọn, nóc, tróc* (phương)

= *đáy, đít, đốc, đuôi, gằm, gót, gốc, tròn*

+ *chóp nón, chóp núi* # *đầu câu, đầu tử, "Đầu đội trời, chân đạp đất", "Đầu Ngô, mình Sở" / trở đầu đưa; sóng bạc đầu* # *đỉnh x. gốc* # *mặt bể nước, mặt cầu, mặt giếng, mặt sông* # *mũi dao, mũi giày, mũi kiếm, mũi kim, mũi thuyền* # *ngọn x. gốc* # *nóc tử, nóc xe / "Dột từ nóc dột xuống" # "Ăn trên ngồi tróc".*

+ *Chân cầu, chân đèn, chân núi, chân răng, chân trời, chân tường / "Được đằng chân lân đằng đầu" # đáy bể nước, đáy giếng, đáy nồi, đáy sông, đáy tử* # *đít nổi, đít vại / xe commăngca đít vuông, "Đầu chày đít thót" # đốc dao, đốc kiếm* # *đuôi thuyền / "Đầu thừa đuôi theo", "Đầu trộm*

đuôi cướp", "Đầu voi đuôi chuột", "Đầu xuôi đuôi lọt"; xe nối đuôi nhau chạy # gậm cầu, gậm cầu thang, "Chó chui gậm chạn", gậm tử, # gót giày, gót đầu câu chuyện / đá gót; "Từ gót chí đầu đầu đầu khổ đấy" # gốc x. gốc # tròn bát, tròn kim, tròn niêu / xoáy tròn ốc, "Đưa gang đỏ dít thì cà đỏ tròn"⁽²⁾.

Một lần nữa, bằng cách dùng từ điển, các em cũng lại đã được tất cả từ nhõn một cái các em đang cần tìm đến thì không có: từ đồng nghĩa với *chân* (*chân lí trường*) trong một cuốn từ điển đồng nghĩa và trái nghĩa.

Tôi đã tiếp tục mở cuốn "Từ điển giáo khoa tiếng Việt" dùng cho học sinh tiểu học để tra hai từ *khuyết* và *chân*, để thử đóng vai trò các em đi tìm cách giải quyết cái việc "làng Chim *khuyết* một *chân lí trường*". Tôi được gì?

Trước hết, sách không có đầu vào *khuyết*, nghĩa là các em không có quyền tra cứu đối với cả cái *khuyết* áo, chứ đừng nói chuyện tây đình *khuyết một chân lí trường*!

Sau đó, với đầu vào *chân*, thì có đủ *chân chính*, *chân dung*, *chân lấm tay bùn*, *chân lí*, *chân thành*, *chân thật*, *chân tình*, *chân tướng*, tất cả gồm 7 cái "chân" Hán Việt và 1 cái "chân" thành ngữ thuần Việt, vẫn có đủ cả, chỉ thiếu cách biểu đạt "một *chân lí trường*"!⁽³⁾.

Để tránh cho mình khỏi bi quan thất vọng, tôi không dám mở thêm bất kỳ cuốn sách nào khác nữa!

Không còn chỗ nào bấu víu nữa, song vẫn còn cách xử lí của Công nghệ Giáo dục đối với việc giảng nghĩa từ ngữ. Mà công việc "giảng từ" này tiến hành ngay trong giờ học, không cần

đến "Từ điển học sinh", không một chút "quá tải" đến độ phải học thêm ở nhà, cũng lại thuận tiện cho cả những vùng quê nghèo khi các em không có tiền mua những cuốn từ điển quá nặng so với hầu bao nhẹ tênh của cha của mẹ.

Các kĩ thuật đơn giản như sau, ai ai cũng có thể thực hiện được, theo từng bước mô tả dưới đây:

- Trước hết, ta cho các em đọc *thầm cả đoạn văn* có chứa các từ ngữ khó cần giảng nghĩa. (Đoạn văn có trong sách "Văn lớp 3" Công nghệ Giáo dục cho các em như sau: *Làng Chim khuyết một chân lí trưởng. Quan huyện bèn gọi cả làng Chim lên, truyền lệnh phải bầu một người đủ tư cách làm việc quan*).
- Tiếp theo, ta cho các em nói lại *theo giọng kể chuyện* cả đoạn văn có chứa các từ khó cần giảng nghĩa đó.
- Tiếp theo, vẫn cho các em *kể chuyện* y như thể các em sống trong khung cảnh dân làng Chim (điều này không khó, vì các em rất giỏi tưởng tượng, và cũng hợp tính cách của các em). Chỉ có một chút khác biệt: trong bước này khi kể chuyện lại, các em không được nhắc lại hai từ *khuyết* và *chân* mà phải nói bằng cách nói khác có cùng nội dung ấy. Nhiệm vụ giao rõ ràng như vậy. Yêu cầu các em nói lại nhiệm vụ trước khi thực hiện: *"Em phải kể lại câu chuyện nhưng không được dùng từ "khuyết" và từ "chân"*. Thực hiện nhiệm vụ này chính là khâu cuối cùng của việc *biến đổi đồng nghĩa*. Nhiệm vụ này được giao và trước khi giao đã được chuẩn bị cho học sinh hoàn toàn có khả năng thực hiện. Các em sẽ

cho kết quả, những điều các em nói ra *như là đang kể chuyện* (giờ học văn mà!) có thể có nhiều dạng vẻ, nhưng cái cốt lõi là như sau:

Có một làng kia chỉ có Chim sinh sống nên ai ai cũng gọi đó là làng Chim. Làng đó bị thiếu mất một ông làm công việc lí trưởng, có lẽ vì ông này bị lạc trong rừng hay sao ấy... Quan huyện thấy thế cho gọi cả làng Chim lên, ngài truyền lệnh phải bầu một người đủ tư cách làm lí trưởng ra làm việc quan thay viên lí trưởng cũ.

Làm việc theo cách này, các em hiểu được nghĩa từ ngữ của *khuyết* và của *chân* trong văn bản đang học. Các em cũng lại hiểu một cách chắc chắn vì nghĩa của các từ ngữ gọi bằng "khó" đó đã được chính các em *tìm ra* theo cách chính các em *làm ra* chúng. Cũng cần nhấn mạnh hơn, đây là cách tìm nghĩa từ ngữ *khi đọc văn*. Khi học từ ngữ trong giờ *Tiếng Việt*, công việc được tiến hành theo những quy luật mang tính *ngôn ngữ học*, có thể sẽ trình bày vào dịp khác, nhưng nội dung đó không thuộc phạm vi sách này. Còn ở đây hãy nói việc các em đến với nghĩa từ ngữ *theo lối văn* đã.

Chúng ta hãy đi tiếp sang một kĩ thuật khác nữa để cùng học sinh đi tìm nghĩa từ ngữ khó.

2. Dùng phép mô tả

Có những từ ngữ học sinh cần tìm hiểu nhưng chúng lại *không nằm trong một văn cảnh sáng tỏ* (như trong trường hợp với *khuyết một chân lí trưởng* ta vừa phân tích). Việc giải nghĩa chúng khi đó không thích hợp với việc dùng phép biến đổi đồng nghĩa như đã nói trên đây.

Trong trường hợp này chúng ta nên dùng một kĩ thuật được Công nghệ Giáo dục gọi tên là *phép mô tả*.

Theo kĩ thuật gọi bằng "mô tả" này, với một từ hoặc ngữ xác định, học sinh phải hình dung và nói ra những gì mình *nhìn thấy, nghe thấy*, thậm chí *cảm nắm được*, kể cả nói ra được những gì các em đã *cảm nhận được* từ nó.

Ta trở lại câu chuyện "Làng Chim khuyết chân lí trưởng" đã lấy làm thí dụ bên trên. Trong câu chuyện, sau khi mở đầu về việc làng Chim phải chọn bầu ra một chân lí trưởng bị khuyết, dân làng chưa kịp đưa ra ứng viên nào thì các hương chức đã đề ra một ứng viên: con Cú. Quan huyện thấy con Cú mặt mũi xấu xí không đáng cho nhận việc. Quan không bằng lòng. Quan *quở* cho cả lũ một trận. (Một từ khó - *quở* - cần hiểu nghĩa). Quan nói: "lí trưởng gì cái thứ *mặt cú vọ* ấy!" (Một từ khó nữa - *mặt cú vọ* - cần làm rõ nghĩa).

Trong giờ học, khi tới đoạn văn này, để tìm hiểu nghĩa từ *quở* và từ *mặt cú vọ*, kĩ thuật văn được Công nghệ Giáo dục gọi bằng *phép mô tả* xem ra rất đặc dụng.

- Trước hết, ta cũng vẫn cứ phải cho các em đọc *thậm cả đoạn văn* có chứa các từ ngữ khó cần giảng nghĩa. Đọc cả đoạn văn là cốt để học sinh hình dung mỗi từ ngữ đang tìm hiểu *như một viên gạch đang xây cả tòa nhà* chứ không xem xét chúng rời rạc cắt xén như những củ khoai, những cái đinh đang lẩn lộn lốc. Xem xét rời rã thì từ ngữ cho dù có "hay" đến đâu cũng "chẳng là cái đinh gì hết!"
- Tiếp theo, ta giao việc cho các em *kể ra* y như thể các em sống trong khung cảnh dân làng Chim, về việc ông

huyện *quở* các người chỉ vì họ định bầu ra một kẻ có *bộ mặt cú vọ*. Công việc được kĩ thuật gọi bằng *phép mô tả*. Nhưng thầy giáo không cần thiết phải bắt các em "hãy mô tả đi". Ta có thể giao việc cho các em một cách giản dị: các em *kể lại* đi, xem các em *nhìn thấy* quan huyện "quở" mọi người như thế nào? Nhìn thấy mặt ông ta cau giận ra sao? Nhìn thấy ông ta chỉ ngón tay xĩa xối như thế nào? Nhìn thấy mọi người bị quở thì sợ sệt ra sao?

- Sau phần *nhìn thấy* là phần rất quan trọng, ta tiếp tục cho các em kể lại những gì các em vừa *nhìn thấy* và vừa *nghe thấy* khi quan huyện "quở" mọi người. Các em có thể nghĩ ra những lời lẽ quan huyện đã dùng để mắng mọi người. Mắng bọn hương chức thì mắng ra sao? Mắng những chú chim bình thường trong làng thì mắng thế nào? Mắng cho mọi người sợ thì tiếng quát tháo thế nào? Khi mắng nhưng lại muốn cho mọi người phải khâm phục mình có ý kiến đúng thì mắng ra sao?
- Tiếp tục, cho các em kể lại vì sao dân làng Chim lại bị mắng? Vì đã trót chọn đề cử một nhân vật có *bộ mặt cú vọ*. Vậy thì cái "người" có *bộ mặt cú vọ* đó như thế nào? Quan huyện trở vào cái mặt đó và "quở" mọi người không biết chọn ra sao? Quan huyện cũng mô tả cái *bộ mặt* đó như thế nào? Cái *bộ mặt cú vọ* đó khiến mọi người ghét như thế nào? Mọi người ghét thì sẽ nói ra sao về cái *bộ mặt* vô cùng khó chịu đó?
- Ta cũng có thể cho học sinh "*kể ra*" *cảm giác* của mình khi "nghe thấy" và khi "nhìn thấy" quan huyện "quở"

mọi người chỉ vì đã đề cử một ứng viên có "bộ mặt cú vọ". Các em cũng hình dung trong tưởng tượng (vừa là nhân vật dân làng Chim, vừa là chính các em) và nói ra *cảm giác* của mình khi gặp gỡ với một *bộ mặt cú vọ*.

Ta có thể dễ dàng hình dung là, chỉ sau việc làm gọi bằng "mô tả" (hoặc "kể lại") đó, học sinh có thể hiểu đúng nghĩa từ ngữ, và hiểu một cách thoải mái, hiểu bằng cả tâm tư tình cảm của mình, hiểu bằng cả trí tuệ và cảm xúc của mình, và được tự mình làm ra để được hiểu mọi điều trong một tiết học vui vẻ vì ai ai cũng được tham gia làm việc.

Nay, ta tiếp tục giả định là học sinh có thể đã hiểu các từ ngữ khó nhưng cũng có thể các em chưa hiểu thật chắc, chưa hiểu thật chính xác các từ ngữ đó. Rất có thể là như vậy. Vì thế mà sau khi đã thực hiện một trong hai biện pháp kĩ thuật như vừa trình bày, ta có thể dùng kĩ thuật thứ ba để *kiểm tra* thử xem học sinh có thật hiểu từ ngữ mới nghiên cứu không. Kĩ thuật kiểm tra nằm chung trong biện pháp thứ ba tiếp theo đây.

3. *Phép giải nghĩa bằng từ đồng nghĩa và trái nghĩa*

Khi tổ chức cho học sinh tìm nghĩa từ ngữ chứa trong văn bản văn, ta cũng có thể tiến hành theo cách *tìm từ đồng nghĩa và từ trái nghĩa*. Kĩ thuật này có thể tiến hành nhanh gọn. Mỗi đơn vị việc làm giao cho các em gồm hai phần: phần đầu là tìm ra từ đồng nghĩa (hoặc từ trái nghĩa) với từ hoặc ngữ cần giảng, và tiếp liền đó là phần cho học sinh *đặt câu* với từ đồng nghĩa (hoặc trái nghĩa) đã tìm ra. Việc đặt câu là nhằm

kiểm tra xem cái từ hoặc ngữ đã được các em tìm ra có thật đúng không.

- *Thí dụ 1:* Các em tìm những từ đồng nghĩa của "khuyết" trong câu "làng Chim khuyết chân lí trưởng". Thực hiện việc được giao, học sinh có thể cùng nhau tìm ra ít nhất là một từ, có thể tìm ra nhiều hơn, không nên gò ép, giới hạn như sau được coi là tạm đủ: *khuyết, thiếu, thiếu mất, vắng, không đủ, mòn, vệt*. Mỗi khi các em tìm ra từ đồng nghĩa, thì cho chính em đó và một vài em khác đặt câu ngay với cái từ đã được tìm ra đó. Đây cũng là cách để tự các em đánh giá mình xem cái từ được em (hoặc bạn cùng lớp) tìm ra có đúng là từ đồng nghĩa với chính cái từ *khuyết* kia không...
- *Thí dụ 2:* Cho các em tìm từ trái nghĩa của "khuyết" trong câu "làng Chim khuyết chân lí trưởng". Đến đây, ta sẽ thấy học sinh có thể tìm ra ít nhất là những từ trái nghĩa sau của *khuyết*: *tròn, đầy, đủ, đầy đặn*. Cũng như trong thí dụ 1, mỗi khi các em tìm ra từ trái nghĩa, thì thầy cho các em đặt câu ngay. Đặt câu lúc này chính là thủ pháp cho các em tự kiểm tra cái đã được các em tìm tòi ra đã trình bày ở thí dụ 1.

Cũng cần nói luôn là, những kĩ thuật tìm từ đồng nghĩa và từ trái nghĩa như trên cũng nên và có thể dùng như một kĩ thuật kiểm tra công việc giải nghĩa từ các em tiến hành theo các kĩ thuật biến đổi đồng nghĩa, mô tả đã nói bên trên.

Cách tiến hành kiểm tra bằng cách tìm từ trái nghĩa hoặc đồng nghĩa cũng được tiến hành tương tự như với kĩ thuật giải nghĩa từ bằng từ đồng nghĩa và trái nghĩa vừa dẫn.

4. Kỹ thuật đặt câu để giải nghĩa từ ngữ

Công việc *đặt câu* đã được nêu một phần trong các thí dụ ở kỹ thuật 3 nói bên trên. Bây giờ là nói đến *kỹ thuật đặt câu* được dùng như một giải pháp độc lập để giảng nghĩa từ ngữ khó.

Tại sao lại dùng kỹ thuật này? Vì dùng kỹ thuật 1 và 2 có ưu thế là làm được kỹ, tiến trình diễn ra khá vui, nhưng kỹ thuật này khá tốn thời gian. Trong một tiết học 40 phút, chỉ nên dùng kỹ thuật đó với một hoặc hai từ ngữ là cùng. Kéo dài nữa sang từ ngữ khác sẽ tốn thời gian, và cũng bớt đi sức hấp dẫn mới mẻ của một kỹ thuật đối với các em. Vì thế mà có lời khuyên các thầy giáo cũng nên dùng cả *kỹ thuật đặt câu* nữa.

Kỹ thuật đặt câu tiến hành như thế nào?

Việc bình thường dễ thực hiện nhất là cho học sinh thực hiện *đặt câu với một từ*, chính là cái từ các em đang cần tìm hiểu nghĩa. Song, việc các em đặt câu với 1 từ chỉ mới chứng tỏ năng lực cú pháp của các em, chứ chưa chứng tỏ sự hiểu nghĩa của từ được dùng để tạo thành câu.

Chẳng hạn, ta yêu cầu các em đặt câu với từ "dũng cảm". Một em nói "Bố em rất dũng cảm". Em thứ hai nói "Anh của em rất dũng cảm". Một em nữa đặt câu "Bà ngoại em rất dũng cảm"... Tất cả các câu đó, tuy cho thấy các em dùng đúng cú pháp, song vẫn chưa nói lên việc các em *hiểu đúng nghĩa của từ* "dũng cảm". Nhờ có em hiểu "dũng cảm" là "nhát" thì sao? Câu em vẫn đặt đúng kia mà?

Giải quyết vấn đề ra sao? Một thủ thuật xử lý chuyện này là cho các em *đặt câu với hai từ*, tốt hơn nữa là *đặt câu với ba từ*.

Bạn hãy tự tiến hành một thực nghiệm như sau đi, rồi tự mình thống kê ra, và bạn sẽ được một chỉ dẫn qua các kết quả do chính bạn thu được. Thí dụ, bạn hãy yêu cầu học sinh đặt câu với 1 từ: *dũng cảm*. Sau đó, bạn cho các em làm tiếp với 2 từ *dũng cảm, sợ ma*. Với do nghiệm thứ hai này, chắc chắn hai học sinh sau cho ta thấy hai cách các em hiểu về nghĩa của chính từ *dũng cảm*:

Học sinh A: Chị gái của em rất *dũng cảm* và rất *sợ ma*.

Học sinh B: Chị gái của em thật là *dũng cảm*, có việc phải ra vườn vào ban đêm nhưng chị chẳng *sợ ma*.

Bây giờ bạn lại tiếp tục do nghiệm bằng cách cho học sinh đặt câu với ba từ: *dũng cảm, sợ ma, hèn nhát*.

Với do nghiệm thứ ba này, chắc chắn hai học sinh sau cho ta thấy rõ hơn hai cách hiểu về nghĩa của chính từ *dũng cảm*:

Học sinh A: Chị gái của em rất *dũng cảm*, rất *hèn nhát* và có khi lại rất hay *sợ ma*.

Học sinh B: Chị gái của em thật là *dũng cảm*, chị chẳng khi nào *sợ ma* như những người *hèn nhát* khác.

Khi cho học sinh thực hiện kĩ thuật đặt câu với 2 từ, bạn có thể dùng hai từ gần nghĩa hoặc đồng nghĩa, cũng có thể dùng hai từ trái nghĩa nhau. Khi cho học sinh thực hiện kĩ thuật đặt câu với 3 từ, bạn có thể dùng hai từ trái nghĩa với một hư từ, cũng có thể dùng một từ đồng nghĩa với hai từ trái nghĩa, vân vân... Chú ý là thao tác kĩ thuật tìm hiểu nghĩa từ ngữ này nên tiến hành nhanh, thoáng, không nên dừng lại phân tích những cái sai ngôn ngữ học như trong tiết học Ngôn ngữ.

5. Kỹ thuật diễn kịch câm để giải nghĩa từ ngữ

Có những từ ngữ rất khó giảng nghĩa theo lối cổ truyền (chuyển nghĩa ngang theo lối gọi bằng "từ điển"), và có thể khó ngay cả với những phương pháp kỹ thuật thực thi mới. Đó là trường hợp của những từ ngữ bộc lộ tâm trạng như *bỡ ngỡ*, *hoang mang*, *âu sầu* hoặc trường hợp những từ ngữ kiểu *mênh mông*, *hoang vu*, *rùng rợn*...

Trong một số trường hợp tương tự (và ngay cả với những từ ngữ đã được mô tả qua các kỹ thuật thực thi bên trên) ta có thể và nên dùng trò chơi kịch câm để biểu lộ nghĩa của những từ ngữ đó.

Việc học kịch câm đã được thực nghiệm tại trường Tiểu học thực nghiệm Giảng Võ. Trẻ em rất thích chơi kịch câm. Vì kịch câm nói dài trò chơi đóng vai các em vốn đã rất thích thú khi chưa tới trường. Nay khi được thầy giáo giúp cho các em nâng tầm trò chơi đóng vai lên hàng kịch câm thì các em hồ hởi chờ đón. Được bộc lộ mình là điều các em rất thích.

Ta dùng trò kịch câm vào giảng nghĩa từ là cốt ứng dụng thành tựu kịch câm của trẻ em vào việc chuẩn bị cho việc học văn. Công việc có thể tiến hành như sau, xin bạn hình dung trong tưởng tượng.

Thầy giáo giao việc cho học sinh tổ thái độ *bỡ ngỡ*. Các em sẽ lên đóng vai kịch câm "bỡ ngỡ" trước các bạn. Đóng xong, thầy giáo nhớ hỏi: "Vừa rồi, bạn *bỡ ngỡ* vì chuyện gì vậy?" Thầy cũng có thể làm cho "kịch tính" cao lên đôi chút cũng bằng câu hỏi như trên, song có vẻ "quan trọng" hơn: "Có chuyện gì *bỡ ngỡ*

mà thấy bạn có vẻ... ghê thế?" Người đóng kịch cảm chỉ được trả lời ngắn gọn bằng một câu, thậm chí có thể cho phép nói câu cụt cho nhanh. Thí dụ: "Vào cửa hàng, lắm thứ quá!" "Ra ga đón bố em, nhưng chẳng thấy gì cả!" "Em chưa bao giờ vào một phòng triển lãm như vậy!" v.v...

Tôi nghĩ rằng bạn đã có thể hình dung tiếp sang nhiều từ ngữ khác nữa trong tiến trình chính bạn đang tổ chức cho học sinh chơi với thể kịch cảm trong lớp nhằm tìm đến cái nghĩa chứa đựng trong từ ngữ ấy.

Mục 2: Thao tác tưởng tượng - Tạo dựng hình tượng

Hình tượng là một hiện tượng đặc biệt của tác phẩm nghệ thuật. Tiếp sau công việc giải nghĩa từ ngữ khó nằm trong văn bản văn, học sinh đã có đủ điều kiện (đã hiểu nghĩa các từ khó) để tiến hành công việc tiếp tục là tạo lại cho mình cái hình tượng nằm chờ trong văn bản văn đó.

Hình tượng là gì?

Các nhà khoa học tự nhiên bộc lộ mình trong việc họ quy mọi sự vật mông lung, hỗn mang, về một cái gì đơn giản nhất, đơn giản như chân lí, đơn giản đến khó chịu. Xong việc đó, coi như họ tạm thời được ăn ngon ngủ yên. Charles Darwin hẳn là đã ăn ngon ngủ yên sau khi công bố vào năm 1859 cuốn "Nguồn gốc các loài", một cách nói tắt của người đời sau. Toàn bộ tên cuốn sách dài hơn nữa và riêng cái tên cũng kể ra đầy đủ cái chân lí Darwin định trình bày: nguồn gốc các loài, kể cả nguồn gốc loài người, không còn là do Chúa sinh ra nữa, mà *Nguồn gốc các loài theo phương cách chọn lọc tự nhiên hay là sự bảo tồn các chủng loại ưu đẳng trong cuộc đấu tranh để sinh tồn*⁽⁴⁾.

Người nghệ sĩ có cách bộc lộ mình với cách biểu đạt khác hẳn với cách thức vừa được mô tả. Khác với nhà khoa học, với người nghệ sĩ, mỗi "khái niệm" của anh ta đưa ra đều mang hình thù một hình tượng. Mỗi "ý kiến" anh ta cất lên với đời đều được diễn đạt qua một hình tượng.

Những hình tượng mạnh mẽ nhất, diễn đạt đầy đủ nhất sẽ từ già đi sản người nghệ sĩ để ra ở riêng và có được một đời sống độc lập: nhiều khi người ta quên Nam Cao đi để chỉ nhớ Chí Phèo, có khi còn quên cả Nguyễn Du để chỉ còn vật vã với nàng Kiều. Trường hợp với Hamlet, Ôtelô, với anh em nhà Karamazov... cũng vậy. Các hình tượng sẽ từ sự sống riêng của chúng bước vào một cuộc sống mới, một cuộc đời được in lại đậm nét trong tâm trí mọi người. Ta sẽ gọi đặc điểm thứ nhất đó của hình tượng là *khả năng tồn tại độc lập*, và sở dĩ có khả năng đó là do hình tượng mang *tính chân thực*. Những nỗi đau giả và những niềm vui giả làm đẻ ra những hình tượng giả và nhất định chúng sẽ chết yểu.

Những hình tượng thực sẽ có sức sống thực. Sức sống của chúng nằm ở đâu? Nằm trong tâm lí người thưởng thức nghệ thuật. Hình tượng văn thì nằm trong tâm lí người đọc. Ta sẽ gọi đặc điểm đó là hình tượng mang *tính phát triển*. Phát triển từ sự sống ở văn bản vào trong tâm lí con người. Sự "phát triển" đó khiến cho một nhân vật được mọi người thừa nhận, đó là "người của mình".

Sự phát triển đó là có thực. Đã mấy ai có cuộc đời đầy ải như cô Kiều theo đúng nghĩa đen? Song tất cả mọi người ít nhiều đều có thể tới được cái khái niệm chứa đựng trong hình tượng cô Kiều của Nguyễn Du. Nào có phải ai ai cũng điên điên

khùng khùng như anh chàng Hamlet bao giờ? Song mọi người đều có thể đến với khái niệm chứa trong hình tượng chú hoàng tử người Đan Mạch đó. Sự phát triển của Kiều và của Hamlet trong tâm lí con người lại không hề mang dáng dấp đồng phục. Mỗi người có thể và có quyền hình dung hình tượng và thông điệp Kiều cũng như Hamlet theo cách riêng của mình.

Trong cách biểu đạt, các hình tượng còn sống lâu vì chúng được thể hiện bằng nhiều cách khác thường, khi nói quá, lúc thối phồng, nào cách điệu, cường điệu... Tất cả cũng đều chỉ nhằm nhấn mạnh vào tính chân thực và tính phát triển của hình tượng. Ta sẽ gọi đặc tính này của hình tượng là *tính nghịch lí*.

Chính vì soi vào tính nghịch lí này mà ta thấy bộc lộ rõ hai cách diễn đạt khác nhau của nhà khoa học và của người nghệ sĩ. Nhà khoa học cũng có khi cần nói bằng hình tượng, nhưng chỉ cần đủ để nói một cái tương đồng bị che giấu. Chẳng hạn, nhà xã hội học dùng bộ máy để chỉ ra cái tương đồng giữa bộ máy đồng hồ với bộ máy Nhà nước. Nhà phân tâm học mang hình ảnh núi băng để diễn đạt phần chìm vô thức và phần nổi ý thức của con người. Nhà khí tượng học dùng hình tượng cơn mắt bão, tìm bão để diễn đạt cái tương đồng bị che giấu ở cơn bão thực đang diễn ra...

Người nghệ sĩ không dùng cái tương đồng một đối một như thế. Hình tượng đó do người nghệ sĩ tạo ra tuy là cuộc đời thực nhưng lại cứ như là khác hẳn, nó "méo mó" hơn cuộc đời thực. Vì nó không tương đồng một đối một với cuộc đời thực nên nó có sức mạnh. Nguyên nhân là ở đâu? Nguyên nhân là ở vai trò cá

nhân người sáng tạo nghệ thuật tạo thành đặc điểm riêng của nghề sáng tạo nghệ thuật.

Về điểm này, Hegel từng ví von như sau để giải thích hiện tượng chúng ta đang bàn. Tại sao ta thấy một phong cảnh thiên nhiên là đẹp? Những hiện tượng tự nhiên được thấy là đẹp vì chúng có một sự *thống nhất nội tại*. Chúng đẹp không phải vì chúng chịu một lực tác động từ bên ngoài vào một cách cưỡng bức. Thế rồi, nhìn kĩ vào cấu tạo bên trong, ta còn thấy cái đẹp vì tính thống nhất đó bộc lộ ra thành những yếu tố khác nữa. Bên trong đó, cái gì động thì đẹp hơn cái gì tĩnh. Cái gì được tạo thành bởi một tập hợp phong phú những tình tiết khác nhau thì đẹp hơn cái nghèo nàn: những khuôn hình núi non, những dòng sông ngoằn ngoèo uốn khúc, những lùm cây, những mái lều giản dị, những ngôi nhà, những thành thị, những lâu đài, trời cao và biển xa, thung lũng và đỉnh đèo...

Tuy nhiên, mặc dù đa dạng đến thế, song ở ngay bên trong sự đa dạng phong phú đó, ta vẫn nhận thấy giữa các thành phần cấu tạo nên khung cảnh thiên nhiên kia có một sự hài hòa để chịu hoặc một sự hòa hợp đầy ấn tượng làm cho ta thích thú⁽⁵⁾.

Cũng theo Hegel, chính ở chỗ này còn phải có một cái *tâm trạng* con người tham gia vào. Tâm trạng đã tạo ra được sự hài hòa kia. Thí dụ như, cái yên tĩnh của một đêm trăng, vẻ yên bình của một thung lũng sâu nơi con suối đang len lách tạo thành một con đường nhỏ, cảnh nổi giận đường bộ của biển khơi, sự yên tĩnh huy hoàng của một đêm trời đầy sao. Tâm trạng con người đã gán cho *thiên nhiên đẹp* những đức tính mà

thiên nhiên chẳng có: dũng mãnh, cương cường, mưu mẹo, rộng lượng, vân vân. Đúng thế,

Cái tôi ý thức tạo thành cái tính thống nhất đó cho bản thân nó, mà trong tính thống nhất ấy mọi thành tố đều có yếu tố chung là cùng có chung một tính chất, đó là sự có ý tưởng⁽⁶⁾.

Người nghệ sĩ, nhà văn, người tạo ra hình tượng (phần nhân lõi của tác phẩm) chính là sự hiện thân của *tính ý tưởng* kia.

Dẫu rằng đó là sáng tác của danh họa Claude Monet khi vào năm 1874 ông cho triển lãm và đặt tên cho bức Ấn Tượng, dẫu đó là các tượng thờ, các mặt nạ, các bức vẽ trong hang động, các điệu múa khi tế lễ thờ cúng hoặc chỉ để vui để buồn... tất thấy đều là nơi bộc lộ cái vai trò mang *tính ý tưởng* của người nghệ sĩ để tạo thành những sản phẩm mang *tính thống nhất* cao.

Tính ý tưởng và tính thống nhất như ở nhà văn Rumaní Gheorghiu trong tác phẩm *Tìm con đường sống* (tạm dịch theo bản tiếng Pháp *La seconde chance*) người đã dựng ra hình tượng một nhà tạc tượng dựng bức tượng người con gái quê hương đã chết oanh liệt. Bức tượng đó bằng đá trắng và bay vút lên trời. "Con người ấy chỉ có thể thay thế bằng hình ảnh màu trắng bay lên như thế". "Sao không tạc hình con chim, vì con chim cũng bay lên?" "Không đâu, con chim tuy bay đấy, nhưng cũng chết và cũng thối rữa ra. Còn con người này không thối". Con người này, con người làm đề tài cho bức tượng, hay chính con người nhà tạc tượng đã gửi linh hồn mình và tâm trạng mình vào pho tượng đó?

Hiểu rõ những điều chúng ta vừa rút ra có liên quan rất nhiều tới việc tổ chức cho trẻ em làm lại con đường tạo sản phẩm nghệ thuật đã từng thực hiện ở người nghệ sĩ.

Xưa nay các sách giáo khoa viết về mục này, "hình tượng là gì?" nói chung đều đúng, hoặc là không sai. Thí dụ, cách nói cho học sinh: "Hình tượng nghệ thuật là bức tranh cuộc sống, vừa cụ thể, vừa cảm tính, vừa khái quát vừa có ý nghĩa thẩm mỹ". Song, nếu xét kĩ và xét từ góc độ nhìn của nhà sư phạm tổ chức các hành động học văn (hoặc học nghệ thuật) của trẻ em, thì định nghĩa như thế có thể bộc lộ chút nhược điểm. Định nghĩa ấy nói tới sản phẩm cuối cùng, nó thích hợp cho thầy giáo trong cung cách dùng định nghĩa để giảng giải và bắt trẻ em ghi nhớ.

Định nghĩa như thế không xem xét mặt phát sinh và phát triển của khái niệm (ở đây đang nói tới khái niệm hình tượng). Dùng định nghĩa cũ khó có thể tổ chức hành động học của trẻ em. Hành động học giả định trẻ em phải làm lại những khái niệm. Và muốn làm lại được sản phẩm nào, dù là sản phẩm vật chất hay tinh thần, trẻ em phải làm lại theo cung cách nó đã ra đời như thế nào. Trẻ em không được đến với sản phẩm văn hóa (tinh thần hoặc vật chất) của con người theo cách đến với những vật phẩm bày sẵn nơi các cửa hàng. Các em phải tự mình *làm lại* cái hình tượng đã được những người đi trước công phu tạo dựng nên. Các em phải sống hệt như chính các em là những người tiên bối đó trong công việc tạo dựng nên hình tượng.

Vậy là các em phải đến với hình tượng nghệ thuật bằng một *công cụ*. Công cụ nào và nó nằm ở đâu? Xin thưa, công cụ đó là *thao tác tưởng tượng* mà chúng ta đã có dịp xét tới ở một

chương thuộc phần thứ hai cuốn sách này. Công cụ đó là một *năng lực tinh thần* của con người. Làm cách nào biết chắc là cái năng lực đó đang hoạt động và *kiểm soát được* cái năng lực tinh thần đó? Bằng cách kiểm soát nó ở cái nơi nó có điều kiện lộ mặt ra. Vậy là, năng lực tưởng tượng của trẻ em khi học văn sẽ lộ mặt ra nơi cái *hình tượng nghệ thuật* các em đang tự mình và cùng với bạn bè tạo dựng ra ngay trong giờ học. Nhà sư phạm kiểm soát cái hình tượng *cụ thể* đó để đồng thời kiểm soát cái năng lực tưởng tượng *trừu tượng* nằm kín đáo bên trong đứa học trò nhỏ bé của chúng ta.

Có thể tiến hành dựng hình tượng nhờ những biện pháp kĩ thuật như thế nào?

1./ Dùng phép kể chuyện

Biện pháp đơn giản nhất, được dùng thường xuyên nhất trong tiết học nhằm giúp học sinh dựng lại hình tượng, đó là cách tổ chức cho các em kể chuyện.

Thực ra thì ta đã thấy nhiều trẻ em kể chuyện, kể trên sân diễn, cả trên màn ảnh nhỏ, và nhất là kể chuyện trong nhiều cuộc thi tài. Trong rất nhiều trường hợp, đó là những em bé có trí nhớ tốt hơn các bạn cùng trang lứa. Riêng xét khả năng biểu cảm của các nghệ sĩ tí hon đó thì ta thấy nó hơi thấp. Những nhà bồi dưỡng nhân tài thường không biết cách chữa những thiếu hụt đó, mà các vị mới chỉ tìm cách bù đắp bằng... phân son, và cổ vũ cho cái giọng dễ thương của các em thêm eo ọt.

Cái hồn của công việc gọi đơn giản bằng "kể chuyện" đó nằm ở chỗ khác và chưa được các vị khai thác. Nó nằm ở năng

lục các em huy động cái *công cụ tưởng tượng* để *nhập vai* vào với nhân vật, hòa làm một với cái *hình tượng* trước đó đã được tác giả - người đi trước - dựng ra, và bây giờ các em có nhiệm vụ *dựng lại*. Dựng lại, nhưng không phải là bắt chước hoặc nhại lại. Dựng lại, nhưng phải làm như mới, như người đi trước từng làm.

Biện pháp quan trọng để đặt người nghệ sĩ tí hon của chúng ta nhập cuộc ấy mà không cần giảng giải, ấy là khi các em kể chuyện thì cho các em sử dụng *ngôi thứ nhất*. Lấy ngay cái thí dụ ở chuyện "Làng Chim khuyết chân lí trưởng". Cách kể chuyện của ngôi thứ ba (tác giả) đã hay, đã hấp dẫn, đã hóm hỉnh lắm rồi. Nhưng nếu chuyển người kể thành *một con chim* trong làng Chim đó, thì *tôi* sẽ nhòe vào khung cảnh, sẽ sống hết mình cuộc sống thực của *làng tôi*. Tôi sẽ không dừng đứng ngoài câu chuyện. Tôi thích thú vì chuyện lão lí trưởng trước bị tiêu mất ở đâu đó, có lẽ mắc bẫy lũ trẻ ngoài làng. Tôi náo nức theo bà con lên huyện để bầu lí trưởng mới, hi vọng có một chân lí trưởng khá hơn lão trước. Tôi khó chịu khi thấy lũ hương hào để cử tên Cú ra làm chân lí trưởng mới. Thế rồi tôi lại thấy thích chí khi lão quan huyện mắng cả làng Chim chúng tôi là dốt, lại đi chọn cái kẻ có bộ mặt cú vọ làm người đại diện cho cả làng...

Trên đây mới chỉ là *ngôi thứ nhất* chung chung, người kể chuyện tuy đúng là "người trong làng" đấy, nhưng vẫn là người làng bất kỳ, chưa mang một bản sắc riêng rõ nét hơn. Nhưng phải bắt đầu cho các em kể bằng một nhân vật *tôi* chung chung như thế. Bây giờ nếu ta nâng kĩ thuật lên một bước nữa theo cách sau, hiệu quả sẽ được nâng cao thêm nữa. Ta sẽ giao việc

cho học sinh đứng ra kể chuyện làng Chim trong vai kể, thí dụ, của một bác chim già, của một chú chim non, của chính con Cú, của ông quan huyện, của một lão hương lí dốt nát, của một con chim mẹ dẫn đàn con đi lên huyện cho chúng nó biết thế nào là cuộc sống bên ngoài cái làng Chim và con chim mẹ cũ phải vừa kể vừa trả lời những câu hỏi oái oăm của con...

Trong khi học sinh tiến hành kể chuyện - mà thực chất là tạo dựng lại cái hình tượng đã chứa trong văn bản văn - dĩ nhiên là thầy giáo phải cho các em những gợi ý. Việc chìa tay "tên tên" cho các em tập đi dĩ nhiên là không thể thiếu. Cách làm lúc này sẽ như thế nào?

Trong khi các em kể chuyện, thầy giáo sẽ tùy lúc mà gợi ý bằng cách gợi cho các em kể ra những gì *nhìn thấy trong tưởng tượng*, kể ra những gì *nhìn và nghe thấy* trong tưởng tượng, rồi tiếp tục có thể kể ra những cảm giác, những phỏng đoán. Những "tiểu kỹ thuật" đó đã được trình bày ở phần giảng nghĩa từ ngữ bên trên. Công việc làm sẽ trơn tru, dễ dàng, nếu thầy giáo nhớ rằng, các thầy cần từ bỏ lối giảng giải, và phải tổ chức cho học sinh tự tìm ra những điều cần tìm.

2./ Dùng phép dựng kịch

Khi cho học sinh dựng hình tượng chứa đựng trong văn bản văn, ta cũng có thể cho các em chơi kịch.

Chơi kịch là một dịp các em hình dung nhân vật đang sống như thật qua những hành động đặc trưng, qua đó mà dựng được trọn vẹn toàn bộ hình tượng. Trọn vẹn ở chỗ việc dựng kịch có thể làm lộ những nét tâm lí nhân vật cấu tạo thành hình tượng. Theo kỹ thuật kể chuyện, các em cũng có thể kể và

phân tích những yếu tố tâm lí đó, song với việc chơi kịch, những nét tâm lí được phơi ra rõ nét hơn, đập vào mắt người xem hơn.

Việc dựng kịch có thể tiến hành theo nhiều cách: chơi một tình tiết, dựng một khúc câu chuyện, hoặc dựng toàn bộ câu chuyện.

Đây là cách cho học sinh chơi một tình tiết của cả câu chuyện. Trong chuyện "Làng Chim khuyết chân lí trưởng", ta có thể cho học sinh chơi kịch chỉ riêng một tình tiết sau: lão quan huyện cãi nhau tay đôi với một anh hương lí nhân việc anh này tiến cử con Cú làm lí trưởng; ba anh hương lí bàn với nhau tiến cử Diều Hâu lên quan huyện; tranh luận giữa quan huyện và hương lí về việc tiến cử Diều Hâu; tranh luận giữa quan huyện với một hương lí và một người dân về cả hai ứng cử viên Cú và Diều; đối đáp giữa Diều Hâu và quan huyện; v.v...

Cách dựng một đoạn ngắn gồm một hoặc hai tình tiết cũng tiến hành tương tự. Bạn có thể tự ra bài tập cho mình bằng cách đọc các văn bản văn trong sách giáo khoa và hình dung công việc dựng kịch cho từng tình tiết.

Còn với việc dựng cả một câu chuyện, thì có thể dùng chuyện "Thằng Bờm" trong bài ca dao cùng tên làm minh họa. Tại trường Tiểu học thực nghiệm Giảng Võ ở Hà Nội, cô giáo Nguyễn Thị Lê gần như mấy năm liền năm nào cũng cho học sinh lặp lại công việc dựng vở kịch này.

Khi chuyển câu chuyện "Thằng Bờm" sang kịch, học sinh tự nhiên phải cùng nhau tìm ra và thống nhất về cái chủ đề phải lột tả qua câu chuyện "thương mại" giữa Bờm và Phú ông. Có thể có chủ đề Bờm, tức người nhà quê, luôn luôn là người bị lừa

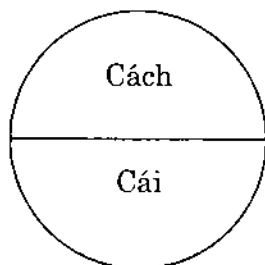
gạt trong các cuộc mua bán ở nông thôn. Cũng có khi các em cho rằng người dân quê thường dễ bị lừa, nhưng các em lại chỉ muốn diễn tả và nhấn mạnh vào tính thật thà chất phác đó mà thôi. Cũng có khi các em nhấn mạnh vào tính láu cá của Bờm: do chỗ Bờm biết thừa Phú ông chỉ giễu chơi nên Bờm thuận theo lối mặc cả với cái giá bị hạ dần dần, một biện pháp buôn bán chẳng khi nào xảy ra cả, để cuối cùng chỉ được nắm xôi là đủ.

Cần phải nhắc lại, việc dựng kịch ở đây chỉ là thủ pháp kĩ thuật phục vụ cho việc học sinh dựng hình tượng chứa đựng trong tác phẩm văn. Nó cũng chỉ nhằm củng cố thêm cho *thao tác tưởng tượng* của học sinh. Mục tiêu của việc học văn ở đây vẫn là chiếm lĩnh đối tượng văn thông qua tiến hành những thao tác học văn đặc trưng. Mục tiêu của nhà trường Công nghệ Giáo dục không nhằm dạy văn để học trò "giỏi" văn theo lối biết "cảm thụ" hệt như người lớn. Mục tiêu của nhà trường mới này là dẫn người học đến với cảm thụ riêng của từng em.

Mục 3: Thao tác liên tưởng - Tìm ý của hình tượng

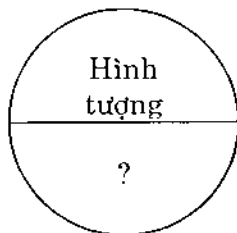
Đi từ NGHĨA để tìm đến Ý

Tại một đoạn của chương trước, đã trình bày con đường tổng quát đi tìm đối tượng văn của trẻ em theo Công nghệ Giáo dục được diễn ra theo mô hình sau:



Ở mục trước chúng ta đã nghiên cứu và thấy ***cách*** biểu đạt của văn là dùng *hình tượng*.

Ta đã biết rằng *cách biểu đạt đặc trưng* của văn là *hình tượng*. Vậy nếu bây giờ ta thay thế phần ghi "cách" trong mô hình bằng "hình tượng", thì tất yếu phần "cái" bên dưới phải được thay thế trước hết bằng một dấu chấm hỏi lớn. Ta sẽ đặt ra câu hỏi: với cách biểu đạt là một hình tượng, thì cách đó định đạt tới một hiệu quả gì? Nó định *biểu đạt cái gì* vậy?



Theo thuật ngữ của Công nghệ Giáo dục, chúng ta sẽ gọi cái "hình tượng" là một NGHĨA. Cách gọi này hoàn toàn mang tính quy ước, mặc dù không phải là nó không có "nghĩa". Cái gọi bằng cái "nghĩa" ở văn bản văn là cái *mọi người cùng nhìn thấy như nhau*. Nếu cái "nghĩa" đó là một từ, thì cái một từ đó tương tự như một thứ từ mang "nghĩa đen". Nghĩa đen thì mọi người đều nhận ra như nhau. Ta gọi cái bàn là "bàn", gọi lá cờ là "lá cờ". Ta cũng sẽ gọi sự yêu, sự ghét là "yêu" hoặc "ghét". Còn hình tượng cô Kiều cũng thế, cô được mọi người cùng hình dung ra không khác nhau bao nhiêu qua các tình tiết, qua các hành động của cái hình tượng được nhìn tổng quát thành cái "nghĩa" là cô Kiều. Cô Kiều, Chí Phèo, Thị Nở, Thạch Sanh, Thánh Gióng... đều là những "nghĩa đen", mà ta gọi theo quy ước thành những cái NGHĨA.

Từ một cái NGHĨA nào đó, bằng cách vận dụng thao tác *liên tưởng*, người học sẽ đến được với cái Ý. Liên tưởng là làm những công việc gì và tiến hành như thế nào? Và cái Ý sẽ được tìm ra này có cấu tạo như thế nào? Đó chính là những điều ta cần xem xét tiếp ở đây. Có điều nhắc lại vẫn không thừa: xin bạn hãy đừng để mình bị lệ thuộc vào thuật ngữ khi xem xét quan hệ NGHĨA / Ý ở đây. Ta có thể phát biểu như sau: quan hệ NGHĨA / Ý ở môn Toán là quan hệ 1 đối 1, NGHĨA thế nào thì Ý thế ấy. Còn quan hệ NGHĨA / Ý ở môn nghệ thuật thì khác. Khác như thế nào, chính là điều ta đang đi tìm.

Lưu ý rằng, việc tìm Ý phải dựa trên NGHĨA, chứ không thể vu vơ. Mà hình tượng là một cấu trúc tổng hòa, chứ không phải chỉ là những ngôn từ có hình ảnh rời rạc. Ta sẽ thấy là việc học cắt xén những *vàng xuộm*, *vàng ươm*, *vàng tươi*... nào đó thực sự không thể trở thành việc học một ngôn ngữ mang tính nghệ thuật. Những cách nhồi nhét cho trẻ em về những lối nói "sinh động", "có hình ảnh", thấy đều chưa phải là văn. Đó mới chỉ là sự dán dính những hình ảnh vụn vặt kiểu thơ con cóc. Hoặc kiểu thơ do một người máy nào đó làm ra thiếu hẳn *tính ý tưởng* để có thể tạo thành một hình tượng mang *tính thống nhất*:

Một con sâu

Mọi trẻ em đều bé bỏng và bần thủ

Sắt có khả năng cắt đứt mọi con rồng

Và rửa sạch mọi đồ nước nhặt nhòa, mịt mù

Một con sâu, bị sức nóng làm cho điếc đặc và bị lột xác ra,

Con sâu từ trong cái kén chui ra

Làm sao con sâu chui lại nổi vào trong vỏ?⁽⁷⁾

Hình tượng trong nghệ thuật cũng giống như ngôi nhà trong xây dựng, ngoài cái trụ chính, cái cột cái, còn phải có những chi tiết bám víu vào thì cái nhà mới thành cái nhà. Tương tự như vậy, hình tượng lão Hạc hoặc Chí Phèo, hoặc Giáo Thứ là nơi tụ hội của cái cột trụ chính (những nhân vật chính) cộng với cả khung cảnh nơi đó quây quần cả những "nhân vật phụ" nữa. Không có Binh Tư và con chó vàng, thì nhân vật lão Hạc chưa đủ đứng vững: phải có Binh Tư hồ nghi sự ngay thẳng của lão Hạc thì cái chết của lão mới thêm đau lòng. Không có Thị Nở cùng Bá Kiến, Lí Cường, kể cả người cô nửa dở hơi nửa khôn ngoan của Thị Nở, thì Chí Phèo cũng không tự đứng vững nổi.

Dựa trên cái hình tượng đầy đủ kia, người học sẽ *chiếm lĩnh* cái đối tượng văn cho mình theo cách gì? Trả lời điều này đòi hỏi ta phải xem xét những phương diện tâm lí học của việc tri giác tác phẩm nghệ thuật. Ta sẽ điếm qua một số nét cơ bản của tâm lí tri giác tác phẩm, và rồi ta sẽ thấy việc giáo viên vào lớp (và cả lên Tivi nữa chứ!) giảng văn thao thao bất tuyệt là chuyện... vô lí đến thế nào!

Yuri Borev, trong tác phẩm *Mỹ học* in gần sát những ngày *perestrojka*, sách đã dẫn ở⁽⁷⁾, đã giúp thêm cho ta một bức tranh khá đầy đủ và có sức thuyết phục về vấn đề này. Luận điểm cơ bản của Yuri Borev về vấn đề tri giác tác phẩm nghệ thuật dường như đồng ý với Công nghệ Giáo dục trong quan niệm *cho người học làm lại* công việc sáng tạo của người đi trước. Y. Borev viết:

Có thể nói rằng tâm lí của việc tri giác nghệ thuật là cái hình ảnh trong gương đảo ngược lại của việc sáng tạo nghệ

thuật. Việc tri giác một tác phẩm nghệ thuật diễn ra trên nhiều bình diện. Nó gồm có sự trải nghiệm trực tiếp về xúc cảm, sự chiếm lĩnh cái logic của tư tưởng tác giả, và những liên tưởng phong phú đa ngành nhánh tham gia vào toàn bộ trường văn hóa trong tiến trình tri giác đó. (Y. Borev, sách đã dẫn, trang 165).

Có một phương diện thứ nhất của công việc tri giác này, đó là việc đem các hình tượng và các tình huống trong tác phẩm "chuyển dịch" sang tình huống cuộc đời của người tri giác. Đó là công việc *tự đặt mình* vào hoàn cảnh của nhân vật. Nói tới tự đặt mình vào hoàn cảnh nhân vật thì cũng có nghĩa là *tự đem đối lập mình* với nhân vật bị ta coi là khác với ta. Theo Borev, xét về phương diện tâm lí học, hành động kép này *cho phép ta huy động trí tưởng tượng và kinh nghiệm nghệ thuật để tạo ra một hoàn cảnh mà ta chưa từng bắt gặp thực trong cuộc đời và từ đó hưởng thụ cái kinh nghiệm của vai trò được thay thế kia.* (Y. Borev, sách đã dẫn, trang 165).

Điều vừa nói tới trên đây được Borev gọi bằng *yếu tố trò chơi* bắt rễ trong cuộc sống lâu đời của loài người và được lặp lại trong cuộc đời từng cá thể như một sự lặp lại cái lịch sử loài kia. Yếu tố trò chơi đó lại được thực thi dễ dàng thông qua hệ thống hình tượng, cái hệ thống luôn luôn bao gồm những *nhân vật* và những *hành động* của nhân vật trong mối quan hệ chặt chẽ với nhau.

Trong tiến trình *trò chơi* này, có sự tham gia đồng thời (*synaesthesia*) của nhìn, nghe, và của mọi giác quan khác nữa, là điều Công nghệ Giáo dục rất chú trọng, và cũng là điều được nói kĩ ở nhiều mục, nhất là trong những đoạn viết về thao tác

tưởng tượng. Chính vì có sự tham gia của nhiều yếu tố giác quan đó mà người ta có thể nói được đến *thi-họa*, đến *sắc màu của âm thanh*... (Y. Borev, sách đã dẫn, *trang 166*).

Nhưng quan trọng nhất hàng trong tiến trình tri giác tác phẩm nghệ thuật là những *liên tưởng*. Liên tưởng là thao tác hiển hiện rõ nhất khi con người thưởng thức âm nhạc. Hiện tượng những người hát sẩm đật trình độ nghệ thuật rất cao làm mê hồn người nghe cũng chứng minh cho thao tác liên tưởng này: những người khiếm thị đó dường như đã có thể có được "cái nhìn" qua âm nhạc, mà chính họ khó thực hiện được trong những địa hạt nghệ thuật khác.

Trong tiến trình tiến hành thao tác liên tưởng, cần phân biệt rõ **giữa** liên tưởng có mang tính nghệ thuật và liên tưởng không mang tính nghệ thuật. Chỗ khác nhau cơ bản giữa hai loại liên tưởng đó là: liên tưởng không mang tính nghệ thuật chỉ liên hệ đơn thuần tới ký ức và kinh nghiệm; còn liên tưởng có mang tính nghệ thuật thì gắn với *ẩn dụ*, cái tính chất ẩn dụ gửi sẵn trong hình tượng nghệ thuật. Liên tưởng mang tính nghệ thuật cũng còn gắn không gian với thời gian: trong liên tưởng nghệ thuật người ta còn nhìn xa được vào tương lai trong khi đang "đọc" hiện tại và quá khứ. Tính ẩn dụ còn đem đến cho liên tưởng nghệ thuật một *tâm trạng* nghệ thuật: tâm trạng này càng ngày càng khiến người tri giác nghệ thuật đòi hỏi được hưởng thụ nghệ thuật nhiều hơn. Cuộc sống gọi bằng "phong phú" cũng bắt nguồn từ đấy.

Trong phạm vi trường học, việc *tổ chức cho trẻ em thực hiện* thao tác liên tưởng được tiến hành như thế nào? Dĩ nhiên, khi làm công việc này, Công nghệ Giáo dục đã loại trừ chuyện thầy giáo đứng lên giảng giải vô tội vạ. Như trên kia đã nói, ta có

thể thấy *cơ chế* của liên tưởng là *sự kết nối*: nối kết thời gian với không gian, nối kết hình ảnh nghe được với hình ảnh nhìn thấy, nối kết hiện tại với quá khứ và tương lai, nối kết cái hình tượng với cái ẩn dụ, tóm lại là nối kết cái NGHĨA với cái Ý. Vì vậy mà trong lớp học ta có thể chủ động tổ chức sự nối kết ấy.

Đây là một thí dụ:

Từ cái hình tượng ban đầu gửi trong một câu tục ngữ:

Ăn quả nhớ kẻ trồng cây

Chúng ta có thể dặt dần cho học sinh nối kết

<i>Ăn gạo nhớ người trồng lúa</i>	}	Nối kết đối vật liệu đơn giản
<i>Mặc áo nhớ người dệt vải</i>		
<i>Qua sông nhớ người chèo đò</i>		

<i>Pháo hoa gọi nhớ người canh bầu trời</i>	}	Nối kết nghe-nhìn
<i>Tiếng đàn gọi nhớ người canh bầu trời</i>		
<i>Mùi hoa bưởi nhớ bàn tay mẹ làm bánh</i>		

<i>Nhìn huân chương nhớ công người lính</i>	}	Nối kết cảm giác
<i>Nghe bản nhạc nhớ ngày khai trường</i>		
<i>Thấy tấm ảnh nhớ lúc mẹ nuôi ta</i>		

Bản thân công việc thay đổi vật liệu nối kết liên tưởng như trên đã làm lộ ra phương diện ẩn dụ của câu tục ngữ "Ăn quả nhớ kẻ trồng cây". Câu tục ngữ này đã được xem như một NGHĨA và từ đó người cảm thụ sẽ tự tìm ra cái Ý cần thiết cho mình. Cái NGHĨA thì rõ ràng là giống nhau đối với mọi người. Riêng cái Ý thì sẽ có sự cảm nhận không giống nhau giữa mọi người. Cách dạy văn Công nghệ Giáo dục bảo đảm cho mỗi người học thực sự phát triển theo tư chất riêng, theo tốc độ riêng được thực thi nhờ quan điểm như vậy.

CHƯƠNG MƯỜI MỘT KỸ THUẬT THỰC THI

II - GIAI ĐOẠN CHUẨN BỊ HỌC VĂN

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Có một giai đoạn đầu khi trẻ em đi học lớp 1, ta cần dành ưu tiên cho các em học ngữ âm tiếng mẹ đẻ nhằm giúp các em thực sự biết đọc biết viết. Sau khi đã "biết chữ", các em cần được học văn ngay, mà không thể lần lữa chờ lúc nào khác.

Trong bước đầu học văn, cho các em tập làm việc trên cơ sở những văn liệu chính thức coi là văn cũng được (ca dao, tục ngữ) mà coi đó chưa hoàn toàn là văn cũng được (câu đố, đồng dao). Việc tổ chức công việc học văn của học sinh lúc này huấn luyện cho các em những điều sau:

1./ Củng cố các thao tác tạo tác phẩm văn đã nói trong chương mười: tưởng tượng, liên tưởng. Các thao tác này sẽ được các em tiến hành lần lượt từng bước từ thấp đến cao qua các loại văn bản khác nhau, sẽ nói dưới đây.

2. / Tập cho các em áp dụng hai thao tác nói trên vào việc chiếm lĩnh cách biểu đạt đặc trưng cho những thể loại khác nhau.

a. / Đồng dao: tập nói có vần, có nhịp, tập tự mình tạo ra vần và nhịp trong trò chơi đồng dao, tập tưởng tượng để làm lại từng hình tượng rời (không logic) đã có trong văn bản đồng dao.

b. / Câu đối: tập củng cố cách nói có vần, có nhịp. Từ cách nói vần nhịp của câu đối nên bị hạn chế trong hai (hoặc bốn) câu mô tả "theo lối đánh đố" một sự vật, học sinh có điều kiện củng cố thao tác tưởng tượng khi dựng lại hình ảnh vật đối. Nhưng thao tác liên tưởng sẽ bắt đầu được huy động nhiều hơn vào thể loại này nhằm lí giải cách ra đố.

c. / Tục ngữ: tiếp tục củng cố cách nói có vần, có nhịp và diễn đạt một hình tượng đã trọn vẹn hơn hai thể loại trước. Cách nói có hai vế tạo ra cái logic tục ngữ, từ đó dẫn học sinh tới chỗ bắt đầu tập phân biệt NGHĨA và Ý. Toàn bộ hình tượng tạo ra bởi câu tục ngữ là một NGHĨA và điều các em tự mình rút ra cho mình, đó là cái Ý.

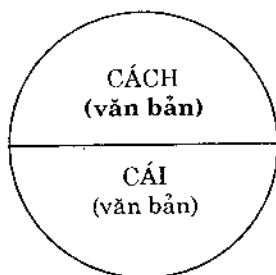
d. / Ca dao: tiếp tục củng cố những điều đã nắm được, đã làm được qua đồng dao, câu đối và tục ngữ, với thể ca dao, học sinh sẽ được củng cố chắc chắn hơn thao tác tưởng tượng và liên tưởng để nắm chắc NGHĨA hơn rồi tự tìm được Ý thành thạo hơn, là năng lực rất cần để tiếp tục con đường học văn.

*

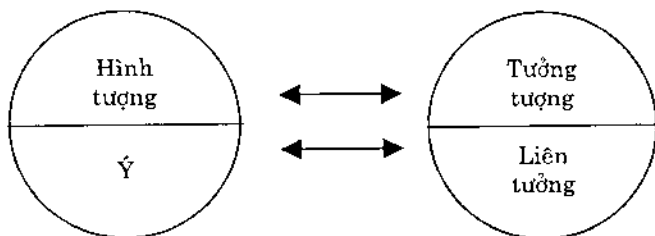
SÁCH NÀY DÙNG MẸO nhắc đi nhắc lại theo nhiều cách nhằm trình bày chỉ một điều này: đối tượng văn tồn tại trong

đời, trong tâm lí người đời, song nó đã được những phân tử người nhạy cảm và có tài năng đem nó gửi thân vào những hình tượng văn. Hình tượng văn vừa là cái cốt vật chất chứa đối tượng văn vừa là cái lõi tinh thần nói lên hộ những nỗi niềm con người. Trong hình tượng văn cũng chứa đựng cả thao tác tạo ra hình tượng đó (tưởng tượng và liên tưởng). Nói một cách rạch ròi, chỉ nhằm phân giải triệt để tiến trình học văn, ta sẽ thấy thao tác tưởng tượng giúp tạo ra hình tượng văn (hoặc cái NGHĨA), còn thao tác liên tưởng giúp tạo ra cái được người học "cảm thụ" (hoặc cái Ý). Cái NGHĨA tồn tại khách quan, cái Ý là cái NGHĨA kia đã được *ta chiếm lấy cho riêng ta*. Đó là vài lời nói nôm nọi dung đã trình bày ở chương trước. Những điều đó có thể tóm tắt lại ở các mô hình sau:

Trước sau như một trung thành với mô hình tổng quát



Ta đã có thêm



Đó là con đường tổng quát nhất của tiến trình thực thi những "kĩ thuật" chiếm lĩnh đối tượng văn ở nhà trường, nhất là ở nhà trường tiểu học cho trẻ em, ngay từ khi các em mới bắt đầu cuộc đời theo phương thức nhà trường.

Nay ta còn cần cụ thể hóa thêm tiến trình đó. Trước hết, có một giai đoạn *chuẩn bị*, coi là thời kỳ chưa chính thức học văn. Sau đó cần nêu ra sự khác biệt kĩ thuật giữa công việc chiếm lĩnh ba loại hình *tự sự*, *trữ tình* và *kịch*. Đồng thời trong phương thức nhà trường, do chỗ đã từng tồn tại (và có lẽ vẫn sẽ còn tồn tại) công việc gọi bằng *tập làm văn* (tại sao lại là "tập" và "tập" làm cái gì?), nên đây cũng là vấn đề sẽ phải xử lí về mặt kĩ thuật thực thi. Đó là nội dung chương sách này.

Giai đoạn chuẩn bị học văn

Có một thời kỳ đầu nhà trường phải chờ cho học sinh đọc thông viết thạo, coi việc *biết chữ* là mục tiêu ưu tiên các em phải tập trung hoàn thành trong giai đoạn lớp Một. Tiếp đó, sang một thời kỳ sau, nhất định phải cho các em bắt đầu học văn. Theo Công nghệ Giáo dục, thời kỳ đó bắt đầu từ lớp Hai.

Trong thời kỳ này có một giai đoạn ngắn các em được học một thứ văn "luỡng thê", coi là văn cũng được, mà chưa gọi đó là văn thì cũng chẳng chết ai. Đó là thời kỳ dùng các vật liệu như *đồng dao*, *câu đố*, *tục ngữ* cho các em học văn. Sự phân biệt "văn" hoặc "chưa văn" này là ở cách làm việc: nhà trường tập trung cho các em tìm đến cái NGHĨA đã, tất nhiên học sinh phải đến với cái NGHĨA đó qua những cách biểu đạt đặc trưng, song với cái Ý thì chưa vội dẫn vào làm gì.

Ta cùng xét những vật liệu được coi là tối hảo đó: *đồng dao, câu đố, tục ngữ.*

1) Vật liệu đồng dao

Thế loại đồng dao từ xưa vẫn được dùng ở gia đình hoặc trong nội bộ cộng đồng trẻ em. Cách dùng mang tính vui chơi, chưa mang tính chất phương thức nhà trường. Thời sau Cách mạng, đồng dao đã đi vào nhà trường. Tại một số lớp mẫu giáo đã thấy có những bài đồng dao mới sáng tác rất giàu tính đạo đức và chính trị, thứ đồng dao lơ lớ, na ná nhằm vào mục đích giảng giải, tuyên truyền, răn dạy đạo đức, kiểu như

Mồng một tháng sáu

Tết của thiếu nhi

Mẹ đưa em đi

Sắm quà mậu dịch

Ô tô bình bịch

Có cả vịt bơi

Này các bạn ơi

Ta chơi chung nhé!

Nhưng rồi cũng mất tầm những bài đồng dao đã đọng lại từ bao đời trong kho tàng văn chương nước nhà. Lên Đại học, sinh viên vẫn sẽ được biết đồng dao quan trọng ra sao, đẹp thế nào, phong phú đến đâu... và dừng lại ở đó. Người bắt đầu có công sưu tầm được vô số đồng dao, nào Chuyên thể, nào Nghé ọ, nào Tùng dinh... có lẽ là thầy giáo Trần Gia Linh. Song, buồn một nỗi, tất cả những bài đồng dao sưu tầm được chỉ nằm trên giấy. Ta chưa một lần được thấy nhà trường phổ thông tổ chức cho trẻ em học đồng dao trong một hệ thống.

Công nghệ Giáo dục đã trả lại hình thức đồng dao cho các em thơ trong chính quá trình học văn của các em. Và trả lại cho các em loại đồng dao thứ thiệt, chính cống, chứ không phải loại lơ lớ, na ná, hết sức tránh không hạ thấp đồng dao coi là một thành phần trong hệ thống đối tượng văn đem trao vào tay trẻ em.

Đồng dao thứ thiệt dùng làm vật liệu văn cho trẻ em luyện tập cho các em những gì?

Trước hết, nó luyện cho các em *thao tác tưởng tượng* nhằm tạo ra trong tâm trí trẻ em một chất liệu ban đầu là những hình tượng. Tưởng tượng của các em chỉ cần dựa trên thứ vật liệu cũ, có từ xưa. Nó càng xưa, càng không gò bó tưởng tượng của trẻ em. "Ông tiên ông tiên" thì tha hồ mà tưởng tượng ông tiên ấy là như thế nào. "Vừa đi vừa nhảy, là chị sáo xinh, hay nói linh tinh, là con liều diều..." thì tha hồ mà tưởng tượng từ con chim sang tới tận con người.

Đặc biệt trong đồng dao có chứa đựng một thứ logic không logic. Nó dẫn trẻ em từ sự vật này nhảy cóc sang sự vật khác. Nó làm cho tưởng tượng của trẻ em không dừng lại chỉ ở một nơi. Và cái đó cực kỳ phù hợp với thứ "tư duy đồng dao" ở con trẻ. Bài đồng dao thứ thiệt không răn dạy điều gì cả, chỉ cốt vui thôi, chỉ cốt tưởng tượng cóc nhảy thật nhiều. Sự phong phú lúc này là cốt ở nhiều, là cốt ở tốc độ. Nó cũng phù hợp với tiến trình sư phạm: trong giai đoạn mới bắt đầu tập tìm ra hình tượng, trước hết hãy cho trẻ em tập làm ra từng hình ảnh rời rã đã. Rồi sẽ còn có nhiều dịp tập cho trẻ em làm ra cái hình tượng nghệ thuật nguyên khối, tự đứng vững được, tự phát triển được và chứa đựng ẩn dụ hân hoai. Còn trong lúc khởi đầu này, những hình

ảnh rời trong một văn bản đồng dao sẽ được trẻ em tạo dựng lại trong tâm trí mình. Các em sẽ diễn đạt lại các hình ảnh rời đó theo ý mình. "Hay chạy lon xon, là gà mới nở..." em hãy nói lại cách thức đàn gà con chạy lon xon xung quanh con gà mẹ đi. Liền đó lại có thể nhảy cóc sang điều khác, hình ảnh khác... và cứ thế tiếp tục. Trong bước chuẩn bị học văn, vốn mang trong mình một "tư duy đồng dao" cũng chẳng cao hơn đồng dao đích thực lắm, trẻ em dễ dàng nhập vào đối tượng văn như thế đó. Để rồi chính các em cũng tạo ra những bài đồng dao cho mình; điều này chúng tôi sẽ đề cập trong phần về *tập làm văn*.

Tiếp theo, đồng dao luyện cho trẻ em cách nói *có vần* và cách nói *có nhịp*. Vần và nhịp là hai cái không thể thiếu ở đồng dao. Vần và nhịp có thể do trẻ em tự tạo ra trong quá trình học và chơi với đồng dao. Vần và nhịp cũng là những cách biểu đạt văn vần làm cho trẻ em thấm nhuần ngay từ bước đầu học văn.

Rất tiếc là có lúc có nơi người ta đã dùng cách gieo vần thơ lục bát để bắt đầu dạy gieo vần cho học sinh nhỏ tuổi. Những người làm chương trình đó cho rằng vần của thơ lục bát là của dân tộc, thậm chí vô cùng dân tộc, nên bắt đầu từ đó là đúng nhất. Điều nhận định về vần thơ lục bát như thế là không sai. Chỉ sai về sư phạm. Để chiếm lĩnh cách gieo vần lục bát, bắt buộc học sinh phải cùng một lúc chiếm lĩnh đủ *ba yếu tố*:

- Luật các thanh bằng trắc;
- Luật ăn vần của tiếng thứ 6 câu trước với tiếng thứ 6 câu sau và tiếng thứ 8 cùng câu đó với tiếng thứ 6 câu tiếp theo;
- Luật quy định những tiếng gieo vần chỉ được phép là tiếng thanh bằng⁽¹⁾.

Điều không hợp lí về sự phạm chính là ở chỗ đó: cách làm tưởng là *dân tộc, khoa học* nhưng lại không sự phạm. Quy luật sự phạm theo quan điểm Công nghệ Giáo dục khuyên nhà giáo mỗi lần cho học sinh chiếm lĩnh điều gì thì chỉ chiếm lĩnh *một phạm trù, một khái niệm*. Luật đó cũng khuyên nhà sự phạm khi huấn luyện cho học sinh làm công việc *phân tích*, thì bao giờ cũng chỉ *phân tích theo lối chia đôi*, tuyệt đối tránh chia ba, càng không bao giờ được chia một đơn vị ra làm nhiều thành phần hơn nữa. Vậy, theo cách học gieo vắn qua vật liệu đồng dao, trẻ em *chỉ học một cách*: mọi tiếng thứ tư nằm ở cuối câu đều ăn vắn nhau từng cặp một, và có giá trị ăn vắn cả với tiếng thanh bằng cũng như thanh trắc. Các em học sinh Công nghệ Giáo dục được hướng dẫn đặt tên loại vắn bắt đầu học đó và các em dễ dàng đặt đúng tên như người lớn đã đặt: gọi đó là *vắn chân*. Thí dụ:

Nhong nhong nhong nhong

Ngựa ông đã về

Cắt cỏ Bò Đê

Cho ngựa ông ăn

Rồi các em cũng mở rộng sang *vắn lưng* và *vắn chân* kết hợp, song cái việc gọi bằng "kết hợp" đó ở đồng dao cũng thoải mái thôi:

Dung dăng dung dề

Dắt trẻ đi chơi

Đến cửa nhà giời

Lạy cậu lạy mợ

Cho cóc về quê

Cho dề đi học...

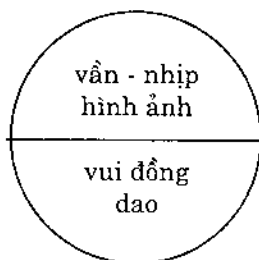
Đó là về văn, còn về *nhịp*? Đồng dao là nơi các em học về nhịp một cách đơn giản và thoải mái nhất. Đơn giản và thoải mái vì nhịp đến với các em một cách tự nhiên, không cần đến một lời bình luận của thầy giáo.

Sau này, ngay cả khi học văn xuôi, trẻ em cũng cần nhận ra cái nhịp của văn xuôi. Nhịp của văn không nhất thiết chỉ nằm trong lối văn biên ngẫu đặng đối từng cặp chẳng hạn, như Lưu Hiệp từng lí giải và cho lời khuyên:

Tạo hóa ban cho sự vật hình thức, thì chi nhánh của thể xác nó thế nào cũng có đôi. Cái lẽ vi diệu trong thực hành là: sự vật không cô lập. Cái tâm làm nảy sinh lời văn, vận dụng, tả gọt một trăm điều lo nghĩ. Tư tưởng trên dưới nâng đỡ cho nhau kết quả là tự nhiên thành đôi. Đời Nghiêu, Thuấn lời văn chưa phải là văn hoa lắm, ấy thế mà trong Kinh thư thiên Cao Dao mô, Cao Dao đã ca ngợi: "Tội nếu còn ngờ thì nên xử nhẹ; công nếu còn ngờ là chưa đúng thì nên thưởng nhiều". [Tôi tự tiện xóa các dấu móc, dấu ngoặc của người dịch, cốt để người đọc được thưởng thức câu liên mạch - PT]⁽²⁾.

Không chỉ trong lời văn, ngay trong cách xây dựng một hình tượng, cũng có cái nhịp của nó. Đó là sự xen kẽ giữa hồi hộp rồi giải tỏa, buồn đến chết rồi lại xen bằng cái vui dù là vui tạm, ngay cả những thăng trầm của cô Kiều thực ra cũng không chỉ hoàn toàn là đau đớn mà cũng có những lúc vui đời xen vào. Đều là nhịp cả đấy! Song nhịp văn, hơi văn, dù tinh tế đến đâu, dù cao sang tới đâu cũng phải có lúc khởi đầu đơn giản, tựa như thức và ngủ, tựa như thở và nín,... tựa như đồng dao. Vì thế mà ta nên cho trẻ em bắt đầu với văn và nhịp ở đồng dao.

Vậy là, trong bước đầu chuẩn bị cho trẻ em bước vào cuộc học văn, ta sử dụng vật liệu đồng dao, và nhà sư phạm chỉ cần cho trẻ em đi tới *phương thức tồn tại của đồng dao* trong mô hình như sau:



2) Vật liệu câu đố

Khi được đem dùng để tổ chức tiếp hành động học văn của trẻ em, câu đố giống nhau và khác nhau những gì so với vật liệu đồng dao đã nói ở trên?

Xét về phương diện thao tác học văn, vật liệu câu đố là một bước *phát triển hơn* so với đồng dao. Nó giữ lại cách diễn đạt theo lối *có vân* và *có nhịp* như đồng dao. Hơn thế nữa, cách gieo vần câu đố bắt đầu phức tạp hơn một chút. Nó không chỉ dừng lại chủ yếu ở vần chân và vần lưng của thể câu bốn tiếng, mà nó đã dùng cách gieo vần cả ở chân và lưng ở thể lục bát cùng các quy định về luật bằng trắc (so với bước phát triển mới này, cách gieo vần đồng dao còn "tự do" lắm).

Về cái được diễn đạt, trong khi đồng dao kể lể lộn xộn vô hạn độ về những hình ảnh rời rã, nhiều khi và thường khi các hình ảnh đó chẳng ăn nhập với nhau chút nào, thì sang câu đố đã chỉ *chứa đựng một và chỉ một hình ảnh*. Diễn đạt một và chỉ một hình ảnh với sự câu thúc của hai câu thơ lục bát, đòi hỏi

câu đố phải lựa chọn chỉ một vài nét tiêu biểu nhất của sự vật định đánh đố. Xét trong chuỗi phát triển, thì vật liệu câu đố đã bắt đầu tinh tế thêm lên nhiều so với vật liệu đồng dao. Ấy là chưa kể, do nhu cầu đánh đố, câu đố còn phải biết đánh lừa, đánh bẫy người đoán. Vì thế mà cái hình ảnh do câu đố diễn đạt tự nhiên thành ra đã ít nhiều có "chiều sâu".

Xét cho tới cùng kiệt, thực chất của một tứ thơ đặc sắc, thực chất của một tình tiết tiểu thuyết đủ mức độ ám ảnh con người vô hạn độ thì cũng chỉ là những "câu đố" được đặt ra theo một cách khác mà thôi. Ở một tiết văn lớp bốn, trường thực nghiệm quận 1, thành phố Hồ Chí Minh, học sinh hỏi cô giáo Bích Trang: "Nhân vật Thúy Kiều đúng là nhân vật chịu thử thách của số mệnh. Thúy Vân có như thế không? Thúy Vân sướng hay khổ so với Thúy Kiều?" Những câu hỏi như thế, về thực chất cũng là những câu đố chứa nhiều nghiệm mà muốn giải được tất yếu phải đi dần dần, từ từ, không thể vội vã, có thể là phải đi từ những câu đố thô nhất, những câu đố chỉ chứa đựng một nghiệm.

Việc học câu đố của trẻ em đã từng diễn ra từ thuở chưa đi học. (Đây là nói cái xã hội "bao giờ cho đến ngày xưa"; còn trong thời có nhịp sống vội vã quá mức khẩn trương như ngày nay, trong gia đình không còn thời giờ chơi câu đố nữa). Nay tới trường, các em cần được học câu đố. Mà giả sử ở gia đình có chơi câu đố, thì nay tới trường sẽ có cách học câu đố khác hẳn với ở nhà. Khác nhau ở chỗ nào? Ở gia đình, trẻ em chỉ cần chơi câu đố: ai đoán nhanh và đoán trúng, người đó đã làm xong việc, người đó đã thỏa mãn về tinh thần. Đến trường, vật liệu câu đố là cái để thực hiện thao tác tưởng

tượng ở bậc cao hơn một chút so với bậc tượng tượng với vật liệu đồng dao. Ở gia đình, chơi câu đố thì lời giải bịt kín đi. Tối trường, học văn bằng vật liệu câu đố thì lời giải được cho trước. Đó là để tiến hành huấn luyện các em học thao tác phân tích. Chẳng hạn, thầy giáo cho em biết sẵn lời giải là quả dừa trong câu đố sau:

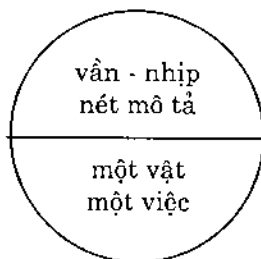
Cây khô có giếng nước trong

Con kiến chẳng lọt, con ong chẳng vào.

Sau khi biết rõ đó là cây dừa và quả dừa, việc một trẻ em phải làm *thao tác tưởng tượng* để phục hiện trong tâm trí mình *cái hình tượng cây và quả* đã gửi vào văn bản câu đố ấy. Em bé của chúng ta phải làm lại công việc mô tả cây dừa và quả dừa theo những gợi ý của câu đố đã ra. Có một cái cây khô. Cây đó có khô thật không, hay chỉ tưởng chừng như là khô thôi? Cái cây khô đó lại chứa nước, nước ở đâu? Nước ở trên ngọn cây hay ở dưới gốc cây? Nước có mùi vị gì? Vì sao mà lại có chuyện con kiến mon men tới cái "giếng nước" đó? Cả con ong nữa, nó tới đây định làm gì? Và tại sao ong và kiến chịu chết không lọt vào được mà nếm chút nước thần diệu kia?

Tiếp đó em cũng phải dùng *thao tác liên tưởng* để nghĩ sang những vật có cùng cấu trúc được *gợi ý ra* (cũng có nghĩa là "được liên tưởng") từ những mô tả đã cho. Chính là từ những liên tưởng đó mà học sinh sẽ thấy câu đố "đánh lừa" em một cách thú vị ra sao. Dĩ nhiên, đến bước này, thì việc *đoán* là kết quả phải xảy ra. Khi chơi có thể có em đoán sai, điều thú vị là ở chỗ có thể đề ra thêm những lời giải khác mà người chơi câu đố dễ đoán nhầm vì cùng bị liên tưởng đánh lừa.

Đó là những thao tác thỏa mãn mô hình sau về câu đối:



Với những thao tác như đã chỉ ra, với mô hình đã đúc kết trên đây, nay bạn thử tự mình áp dụng vào những câu đối khác xem sao. Chẳng hạn:

Cây cao ngàn trượng

Lá rụng tứ tung

Nấu thì được

Nướng thì không

(Hạt mưa)

Cây khô mà nở được hoa

Đậu được một quả khi già khi non

(Cái cân)

Ba con ma con

Cống con ma đen

Ở dưới đốt đèn

Bên trên lục súc

(Ba ông đầu rau và nồi cơm sôi)

Nhìn những cách các em làm việc như đã mô tả với các câu đối truyền thống của dân tộc, ta sẽ thấy chẳng cần phải ngồi

nghĩ ra các câu đố tân thời nhằm giáo dục tư tưởng trẻ nhỏ trong giờ Ngữ - Văn. Chúng ta cứ lấy y nguyên những câu đố từ thời các cụ để lại, vừa duy trì được bản sắc dân tộc, vừa cho trẻ em tập thao tác tìm hình tượng chứa đựng trong văn bản, với tất cả sự tinh tế đặc trưng Việt Nam trong cách ra đố⁽³⁾. Bước đầu học văn, bước đầu chiếm lĩnh đối tượng văn, hãy như thế đã. Và hãy để trẻ em tự tạo ra câu đố, coi như các em được "tập làm văn". Những câu đố của các em, theo kinh nghiệm của Công nghệ Giáo dục, đều là những câu đố hay. Nhưng giả sử các em có làm ra vài câu đố ngớ ngẩn, thì đó cũng là cái hạn độ ngớ ngẩn được phép, vì các em còn ít tuổi đời mà!

Gianni Rodari, trong cuốn sách đã dẫn ở một chương trên về *ngữ pháp của thao tác tưởng tượng*, cũng có nói tới câu đố như một kỹ thuật huấn luyện tưởng tượng cho học sinh. Ông phân giải bốn thao tác học câu đố, trong đó ba thao tác đầu là bắt buộc, còn thao tác thứ tư thì không bắt buộc. Điều đó cho thấy ông và Công nghệ Giáo dục hình như đã gặp nhau từ lâu!

Rodari cho các câu đố sau làm mẫu: *Khi đi xuống thì cười, khi đi lên thì khóc* (cái gầu múc nước giếng) và *Cái gậy dài vẽ vệt đen trên cánh đồng trắng* (cây bút chì). Bốn thao tác học sinh phải tiến hành như sau:

- *Tạo ngạc nhiên*. Người học phải làm lại cái vật đó như thể lần đầu tiên được thấy một cái gì gây kinh ngạc đến thế. (Một cái bút chì thì thành cây gậy, viết thì thành vạch một nét đen, viết trên giấy thì thành trên cánh đồng trắng. Một cái gầu múc nước thì biết cười khi cọt két đi xuống mực nước và biết khóc lướt thướt ròng ròng khi sóng sánh đi lên miệng giếng).

- *Liên tưởng và so sánh.* Dựa trên hình tượng đã có được ở thao tác một, học sinh liên tưởng tới các vật, các hình thù, các việc có thể có cùng cơ cấu. So sánh cái được nghĩ tới với cái đã cho trong câu đố.
- *Tim ra cái ẩn dụ cuối cùng.* Bây giờ người học sẽ tự đưa ra một định nghĩa "theo lối câu đố" đã ra. Cái bút chì là một cái gậy chạy dọc trên cánh đồng trắng như tờ giấy và để lại một vệt đen. Cái gấu nước là một "người" biết cười như tiếng cọt két của trục quay khi xuống giếng và khi đi lên thì biết khóc rùng rùng vì nước đầy.
- *Làm lại câu đố theo hình thức khác.* Thao tác thứ tư này là tùy chọn. Thường thường, học sinh của Rodari làm thành thơ. Thí dụ:

*Trên cánh đồng trắng
Tuyết phủ như bông
Cây gậy chạy rông
Vạch đường đen nhem⁽⁴⁾.*

Chúng tôi không có ý định so sánh các thao tác của Gianni Rodari với các thao tác của Công nghệ Giáo dục. Nhưng kinh nghiệm thực tiễn dạy Văn nhiều năm qua cho thấy *hai thao tác* như của Công nghệ Giáo dục đề xuất là vừa đủ, không cần nhiều hơn, không cần làm phức tạp thêm quá trình học văn của trẻ em.

3) Vật liệu tục ngữ

So sánh với đồng dao, sau đó với câu đố, ta dễ dàng nhận thấy tục ngữ là một bước phát triển "cao" hơn. Cao đến mức ở

nước ta có người cho rằng văn bản nghệ thuật dân gian bắt đầu từ tục ngữ.

Ta bắt đầu cho trẻ em tìm những hình ảnh rời của đồng dao, những hình ảnh chưa cấu tạo thành cả một hình tượng nghệ thuật văn. Ta tiếp tục cho trẻ em tập tìm hình tượng trong câu đố, những nét mô tả đáng yêu, tình nghịch, đủ để tạo ra chỉ một hình ảnh, tuy chưa là hình tượng nghệ thuật văn như ta mong chờ, nhưng đã là một hình ảnh khá trọn vẹn. Nay ta cho trẻ em tập luyện sang tục ngữ: ở tục ngữ đã là cả một hình tượng vừa khá rõ nét lại được biểu đạt qua những lời đủ mơ hồ để kích thích thêm vào trí tưởng tượng của con người.

Ta thử xét qua một ví dụ:

Chớ thấy sóng cả mà ngã tay chèo

Về hình thức biểu đạt, ta thấy tục ngữ tiếp tục con đường sẽ được trẻ em tìm ra rất dễ: *nói có vần có nhịp, nói bằng hình ảnh*. Nay ta chỉ cần trao cho trẻ em tìm thêm một yếu tố biểu đạt mới của tục ngữ: *tính chất cấu tạo thành hai vế*. Phần mới xuất hiện đó cũng sẽ là chỗ tập trung thao tác sau này: tính hai vế đối lập nhau trong tục ngữ sẽ gợi ra bằng liên tưởng *cái ẩn dụ* được gửi ở đó.

Theo cách làm của chúng ta, qua văn bản tục ngữ, ở bước làm việc đầu tiên trong đời học văn, trẻ em cũng tập tự mình dựng lại trong tâm trí mình cả một hình tượng. Trước hết có cả sông nước và sóng. Em bé Đồng Tháp sẽ thấy đó là sóng ở đồng nước vào lúc có gió và trời đã ngả chiều, và hình như có mưa, hình như ở phía xa có chớp nhằng nhằng đe dọa. Em bé Thái Nguyên sẽ thấy đó là sóng ở Sông Cầu khi mùa lũ lớn dâng lên, trời mạn Đại Từ, Võ Nhai đang mưa âm âm, trời phía xuôi

nặng nước, và con sông thì vô tình trôi, sóng dữ cuộn cuộn như là thác, còn hơn là thác đổ nữa. Em bé Hà Nội mơ mộng hơn, sẽ rành rành nhìn thấy cả một mặt biển nổi sóng, vẫn cái mặt biển em thấy phẳng lặng hôm nào khi đi nghỉ hè, vẫn cái mặt biển trong tranh vẽ màu xanh êm đềm mà em vẫn cất trong cái hộp bàn, nhưng từ lúc này, em sẽ thấy biển nổi sóng dữ dội, như muốn nuốt trửng mọi vật, và trời lại ngả về chiều, mây đen đùn đùn kéo tới, và nhà thì xa, bờ thì xa, xa quá đi mất.

Và về thứ hai đối lập "ngã tay chèo"... Trước hết, em bé của chúng ta phải nhìn thấy có những con người trên con thuyền nhỏ bé, trên cái mảng mỏng manh. Có em bố hoặc chú là bộ đội hoặc đơn giản hình dung trong tưởng tượng về anh bộ đội còn nhìn thấy đó là con tàu Hải quân, không phải loại tàu vượt được đại dương đâu, mà là con tàu bé bỏng đi tuần tra, như một con chanh chách bơi giữa nước lớn. Em sẽ nhìn thấy tiếp những con người đó dùng những vật gì để cùng nhau chèo chống, để đón tí gió đẩy thuyền đi nhanh thêm dù chỉ một chút thôi. Em còn nghe thấy tiếng những người trên tàu đó nói với nhau, những lời nói bị gió và sóng đánh át đi, tiếng gió và tiếng sóng đó các em cũng nghe thấy rành rành như chính em đang sống trong cuộc tranh chấp với thời gian và sóng gió. Và rành rọt trong tai em vang lên một tiếng nói bàn lùi của người mang tư tưởng thất bại. Em còn nghe thấy có người lầm rầm cầu nguyện và chờ đợi chết. Nhưng em cũng nghe thấy - một cụ già ư? một chú bộ đội ư? chính bố em ư? hoặc chính em ư? - em nghe thấy người đó nói to át tiếng sóng, át tiếng gió, nói với mọi người: "Cố lên, sắp tới bờ rồi, sắp về với đất rồi, sắp về với ngọn đèn hạnh phúc gia đình rồi..." Và mọi người cùng cố lên thế rồi mọi khó

khăn đã được vượt qua... Mọi người lên bờ, ôm lấy nhau cười trong nước mắt và nước mưa vuốt không kịp trên mặt mình.

Tôi thực sự tin rằng, chính với cách dựng hình tượng như trên, nếu muốn tạo ra tình cảm và tư tưởng trong trẻ em, thì tự thân việc làm đó đã chứa đầy đủ, không cần một lời giảng thêm của thầy. Cái khó duy nhất là ở chỗ này thôi: thầy giáo xưa nay vốn đã quen học văn theo lối ngồi nghe thầy giáo lớp trước bình giảng. Thấy giáo rất lúng túng trong việc hình dung ra cả một hình tượng y như là có thực đang diễn ra trước mắt mình và trong lòng mình như thế. Và thầy giáo lại chính là người quen hồ hững với việc tổ chức cho trẻ em tạo ra hình tượng văn chứa đựng trong văn bản, cho dù văn bản đó chỉ nhõn một câu:

Chớ thấy sóng cả mà ngã tay chèo,

hoặc

Một con ngựa đau cả tàu bỏ cỏ,

hoặc

Có công mài sắt có ngày nên kim,

hoặc

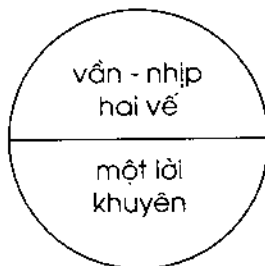
Đi một ngày đàng học một sàng khôn...

Thầy giáo dạy văn hiện thời có thể rất giỏi văn, nhưng chưa thực sự có nghề dạy văn, có lẽ ta nên khiêm tốn thừa nhận sự thật đau lòng đó đi! Hồ Ngọc Đại mở đầu cuốn sách *Bài học là gì* còn nói tới việc "chưa có trường sư phạm" nữa kia! Thật vậy, nhiều thầy giáo văn nổi tiếng vì công việc nghiên cứu cơ bản về văn hơn là tìm ra hệ thống kỹ thuật sư phạm dạy văn. Nhiều thầy giáo văn, do nghiên cứu quá tốt, nên thường dập diu với các văn tài hơn là gặp gỡ học trò của mình. Chưa kể khi gặp

học trò thì do quen miệng nên cũng chuyên buông ra những tuyên ngôn xa lạ với nghề dạy văn. Cũng có những thầy chăm chú tới nghề. Có điều là công việc thường lặp lại nhau: công trình dạy Kiều ở Việt Bắc cho học sinh người dân tộc không biết thạo tiếng Việt, lí ra phải khác, nhưng công trình cũng chỉ đưa ra cách hiểu một cô Kiều chẳng khác mấy với cách hiểu nhân vật đó của học sinh sống ở Hải Phòng, Thái Bình, Huế, Kontum, Cần Thơ, Tây Ninh...

Hệ thống thực nghiệm cố đưa ra những thiết kế chi tiết có thể có cho các thầy giáo thực thi. Song giữa thầy giáo thiết kế và thầy giáo thi công đều cùng phải có chung tâm số thì công việc mới xuôi xê. Và đó chính là điều chẳng dễ dàng gì. Nhưng, thử hỏi, có việc gì trên đời này lại dễ? Thôi thì đành, *chờ thấy sóng cả mà ngã tay chèo* vậy. Ai ai cũng vậy thôi, đâu đâu cũng thế cả thôi, *có công mài sắt có ngày nên kim*.

Đến đoạn này, cái mô hình văn mới chứa đựng cách biểu đạt tục ngữ đã được trẻ em chiếm lĩnh sẽ như sau:



4) Vật liệu ca dao

Người ta cho rằng, văn đích thực văn bắt đầu từ ca dao. Nhiều người cũng cho rằng, bản thân cái tên gọi, chẳng hạn,

tục ngữ, đã là cách sắp đặt để loại hình đó không nằm trong văn. Nó nằm trong "ngữ" vì có cái định danh là "ngữ" mà!

Tuy Công nghệ Giáo dục không lí giải vấn đề đó bằng một cách nhìn hình thức, song, xuất phát từ mối quan tâm tổ chức các hành động học văn của trẻ em từ thấp lên cao dần, cách làm của chiến lược dạy văn mới vẫn coi các loại "ngữ" là những bước chuẩn bị, và chuẩn bị bằng chính những vật liệu nửa văn nửa ngữ như đã trình bày. Đây là điều cần nhấn mạnh, trong bước học văn hoặc chuẩn bị học văn đầu tiên, cần cho trẻ em chiếm lĩnh chỉ một việc này thôi: tập cho các em làm thuần thục *thao tác tưởng tượng* thông qua việc dựng lại trong tâm trí mình cái *hình tượng theo nghĩa đen* chứa trong các văn bản đồng dao, câu đố, tục ngữ.

Nay bước sang thể loại *ca dao*, các em sẽ làm những công việc gì?

Ta hãy thử lấy một bài ca dao bất kỳ để làm sáng rõ những việc phải làm này.

*Làng tôi có lũy tre xanh
Có dòng sông nhỏ uốn quanh xóm làng.
Bên bờ vài nhàn hai hàng
Dưới sông cá lội từng đàn tung tăng.*

Giả sử với bài ca dao này, thầy giáo nên tổ chức cho trẻ em bắt đầu công việc từ đâu? Chắc chắn là không bắt đầu từ việc một mình thầy ngâm ngợi và giảng cho trẻ em về cảnh đẹp quê hương, về mối tình làng xóm, về tình cảm gắn bó với nơi chôn nhau cắt rốn của con người Việt Nam muôn đời. Xin lỗi, trẻ em đã biết gì về những nỗi niềm đó? Đấy mới chỉ là những sản

phẩm văn theo logic của thầy, theo logic của người lớn. Muốn đi đến tận cùng cái logic người lớn ấy, trẻ em phải đi từng bước nhỏ, những bước ngắn cũng được, nhưng phải là những bước tự các em đi.

Bước đi thứ nhất đó, như đang trình bày ở đây, là tập cho trẻ em dùng *thao tác tưởng tượng* để dựng lại trong tâm trí mình cái *hình tượng quê hương* chứa đựng trong bài ca dao đó.

Bằng những thao tác đã quen thuộc rồi, nay ta cho trẻ em dựng lại dần. Nào, bắt đầu từ *làng tôi*. Làng tôi chứ không phải làng ai khác. Vậy là trẻ em buộc phải tự đặt mình vào vị trí của chính người trong cuộc, người trong bài ca dao này, người *làm ra* bài ca dao này, để nói về chính cái làng của mình. Làng tôi có lũy tre xanh. Em hãy nhớ lại, nhớ như là có thực, dù rằng đó là nhớ về một cái làng nào đó của ai khác, nhưng nay đó đã là làng của chính em, cái làng đó với cái lũy tre xanh như thế nào? Kể cả khi em không có gì trong trí nhớ về cái lũy tre xanh, thì em cũng có quyền "tưởng tượng" ra. Em cũng có quyền nhận những gợi ý từ các bạn và tưởng tượng thêm về cái làng có lũy tre xanh đó. Em có nhìn thấy không những con chim đang làm tổ trên cành tre? Em có nhìn thấy không cái làn khói chiều màu xanh nhẹ quán quýt hàng tre làng mình? Em nhìn thấy làng và lũy tre ngày nắng, ngày mưa, ngày bão bùng như thế nào? Em cũng hãy thêm vào những điều *nhìn thấy* bằng những điều đã *nghe thấy* đi! Tiếng tre kéo kẹt thế nào? Tiếng chim gọi nhau trên cành cây như thế nào? Tiếng gió lùa vào cành tre như thế nào? Và cả *mùi vị* mà em *hít thở được* từ làn khói chiều bám lấy cành tre lá tre kia nữa...

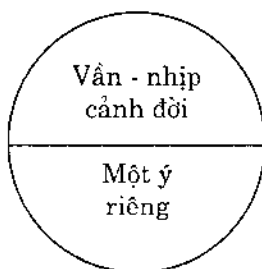
Đứa trẻ lúc này sẽ huy động sức tưởng tượng của mình để tự tạo ra hình ảnh cái làng mình trong lũy tre xanh như thế. Giả sử các em không có kinh nghiệm, chưa từng biết làng và lũy tre xanh ra sao, các em sẽ hành động như thế nào? Để trả lời điều này, chỉ cần chúng ta, những người lớn, khiêm tốn một chút, ta sẽ thấy rằng bản thân ta cũng chẳng nhiều nhận kinh nghiệm là bao. Nào ai đã từng xuống địa ngục để coi đó là điều kiện ngồi nghiền ngẫm sách của Dante? Nào ai đã từng lênh đênh biển Bắc sang biển Tây như chàng Ulysse bất hạnh, để coi đó là "kinh nghiệm" cho mình sau này đọc Robinson Crusoe? Ta hãy nhớ lại cái sức tưởng tượng mơ hồ và lung linh của ta khi ta đến với từng tác phẩm. Và ta hãy tha thứ (hoặc hoan nghênh cũng vậy thôi) cho cái tưởng tượng bay bổng tuyệt vời của các em bé khi tưởng tượng về cái làng quê *chưa biết* của mình với cái lũy tre xanh thậm chí có thể còn *chưa biết rõ* của mình.

Các bạn hãy yên tâm. Các em bé của chúng ta đã nhìn được hết, nhìn thấy, nghe thấy, cảm giác như sờ, như nếm, như ngửi thấy mọi cái thân thuộc trong cái làng của mình như thế. Trong tiến trình giáo dục thực nghiệm ở trường Giảng Võ - Hà Nội, sau khi đọc bài ca dao này, các giáo viên thực nghiệm đã từng cho các em vẽ lại cảnh *làng tôi* qua tưởng tượng non dại của các em. Và đã có những bức vẽ thật là thú vị. Mọi hình ảnh của toàn bộ hình tượng đã nổi lên: làng, nhà tranh le te, khói bếp, đàn cá lội dưới sông, nước sông lấp lóa, những rặng cây xanh đẹp sao mà đẹp... Nghĩa là vẽ rất xấu, chẳng giống hình thù cái làng thực sự là bao nhiêu. Nhưng vẽ thật đẹp. Vì đó là sản phẩm của tưởng tượng của chính các em, chứ không phải là

sản phẩm do thầy giáo tưởng tượng hồ trong giờ "giảng văn". Và một khi đã là sản phẩm của chính các em thì xấu cũng thành đẹp. Một cái gậy thành con ngựa gỗ: đẹp hay xấu? Một nắm cát thành tòa lâu đài: đẹp hay xấu? Một nắm giẻ thành nằng công chúa thân thoát: giả hay thực?

Còn đây nữa mới là điều quan trọng: ta đã từng nói, người nghệ sĩ tạo dựng ra hình tượng văn, đó là sản phẩm của cả những nỗi niềm vô thức cũng như ý thức. Song, cái sức vọt ra từ ban đầu chỉ có thể là vô thức. Vì vô thức nên cái sức hoang tưởng của hình tượng mới cao. Làm gì có Đạm Tiên hiện về và dấu giày in hằn trên rêu? Làm gì có người đẹp chết trôi bao nhiêu lần, vọt lên lại vẫn như đang thiêm thiếp giấc nồng? Thế mà có đấy! Có tất cả. Có rất nhiều trong hoang tưởng vô thức của chúng ta. Bây giờ đây, cho trẻ em tự tạo dựng một hình tượng qua ca dao thôi, ta đã khơi dậy cái điều đã từng một lần xảy ra ở người nghệ sĩ khi chính họ tạo dựng ra hình tượng: con đường đó ta gọi bằng tổ chức cho trẻ em đi lại con đường người nghệ sĩ đã đi. Xin đừng hiểu lầm là cũng cho trẻ em đi thực tế về hợp tác xã, sau đó cho lên bờ hồ Đại Lải ngồi cắn bút nghĩ văn. Không ạ! Chỉ là "đi lại" con đường và tâm trạng con người sáng tạo vô thức ở người nghệ sĩ khi họ tạo ra một hình tượng. Chỉ lại làm riêng cái mặt tâm lí sáng tạo nghệ thuật đó mà thôi. Và việc "làm lại" đó có thể và chỉ cần xảy ra giữa bốn bức tường lớp học chật chội, nóng ran, ồn ã. Song, càng xa với thực tế bao nhiêu, tưởng tượng càng bay bổng bấy nhiêu, và lại càng "đạt yêu cầu" bấy nhiêu. Đó chính là thao tác tưởng tượng.

Lần này, với vật liệu ca dao, trẻ em sẽ đi tới cái mô hình mang tính phát triển hơn so với cái mô hình biểu diễn các vật hiệu đã học từ đầu năm tới giờ. Ca dao:



Xin lưu ý để bạn so sánh hai mô hình tục ngữ và ca dao. Cái hình ảnh được nói trong tục ngữ, theo mô hình, đã là *một cảnh đời người*. Điều đó được trẻ em tập luyện và phải ghi nhớ từ đó về sau rằng: mọi hình tượng các em sẽ khám phá nốt trên con đường học văn chỉ có thể là cảnh đời người ta. Sau này, có học về con Đế Mèn thì đó cũng không phải là sách "tự truyện" của động vật, mà đó là sách nói cảnh đời con người ta. Không phải như Phan Khôi nhạo Tô Hoài "ông nầy viết con giun con đế gì đó" như được kể lại trong tác phẩm "Chiều chiều". Vậy thì, lúc này với ca dao, hình tượng cũng nói về cảnh đời con người, nhưng nói với những tâm tình (yêu, ghét, nhớ, quên, thương, bỏ, buồn, vui...) chứ ca dao không nhận xét chuyện đời một cách có phần "lí trí" như tục ngữ. Cái ta gọi bằng tâm tình ở đây cũng không do thầy giáo giảng giải cho trẻ em, mà tâm tình đó hòa tan trong hành động trẻ em khi các em tự tạo dựng hình tượng. Cái động tác từ đầu buộc trẻ em nói về làng tôi chứ

không phải làng của ông xã ông cai nào khác, chính là thủ pháp buộc trẻ em đem tâm tình gửi vào trong hình tượng.

Điều lưu ý nữa qua mô hình bên trên: đến khi học sang văn bản ca dao, học sinh bắt đầu có sự phân biệt giữa NGHĨA và Ý. Trong mô hình cũng nhắc nhở thầy giáo: *một ý riêng*. Tức là một cái ý do từng em tìm thấy cho mình, cho dù có được bạn gợi ý ra thì cũng chấp nhận cái ý của bạn như là cái ý *của chính mình*. Nói theo cách khác, việc "cảm thụ" văn qua văn bản ca dao được chính thức bắt đầu. Nó bắt đầu với việc *người học tự tìm thấy một cái ý riêng cho mình*.

Những công việc chuẩn bị như trên là vừa đủ để học sinh bước sang một thể loại mới, *thể tự sự*.

CHƯƠNG MƯỜI HAI

KỸ THUẬT THỰC THI

III - THỂ LOẠI TỰ SỰ

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Chương này tiếp tục nói về kỹ thuật thực thi Công nghệ dạy văn đối với các văn bản thuộc loại hình tự sự.

Hơn lúc nào hết, thể loại tự sự tạo cho học sinh cơ hội dùng tưởng tượng để tạo ra một hình tượng phức tạp hơn rất nhiều so với giai đoạn học văn trước đó. Thể tự sự bắt đầu tập cho học sinh "điều hành" các nhân vật, quan hệ giữa chúng, nêu bật được tính cách từng nhân vật, tất cả tạo thành một cái nghĩa tường minh.

Tiếp theo, dựa trên cái nghĩa đó, học sinh dùng thao tác liên tưởng để tự mình tìm ra cái ý riêng cho mình.

Toàn bộ công việc tập luyện đó được tiến hành qua những cái mẫu, bao quát cả truyền thuyết, cổ tích, truyện cười, để dễ dàng đi sang thể tự sự thời hiện đại.

Ta sẽ thấy: xuyên suốt chặng đường học văn này, vẫn là những thao tác cũ nhưng được ứng dụng vào những hoàn cảnh mới - những văn bản mới - mà thôi. Cách làm việc theo

mẫu đó chính là nét đặc trưng của Công nghệ Giáo dục nói chung, Công nghệ dạy văn nói riêng.

*

KẾT CẤU BỀ MẶT của các thể loại đồng dao, câu đố, tục ngữ, ca dao, dẫu sao thì cũng có nhiều phần còn đơn giản. Nhưng ta đã dựa vào sự đơn giản đó nên ta đã có thể tổ chức cho học sinh bắt đầu học văn. Cho các em tập tiến hành các thao tác học văn vào những văn bản "đơn giản" đó lúc này là tối ưu.

Nay đã đến lúc đưa trẻ em bước lên một bước mới, chiếm lĩnh thể tự sự.

*

* *

Tự sự nghĩa là *kể*, nói tổng quát là truyền đạt một câu chuyện hoặc một mảng câu chuyện đã diễn ra trong thời gian, hoặc đó là kể ra *bằng lời* ("lời" để kể về sau có thể in thành sách), hoặc kể *bằng hình* ("hình" hiểu như là hình vẽ và có khi cả là hình ảnh động trên sân khấu và sau này trên màn ảnh), có khi kể cả *bằng tiếng động*... Nếu ta muốn xem xét công việc dạy văn trong tổng thể dạy nghệ thuật, nhằm cuối cùng hi vọng trong một tương lai không xa có thể giải quyết hoàn toàn nạn quá tải cho học sinh, thì có lẽ ta nên chấp nhận một định nghĩa về sự *kể* hoặc *tự sự* như vậy.

Tác giả cho rằng có thể coi *tự sự* cũng nằm trong quan điểm *bi kịch* của Aristote khi ông cho rằng *trong mỗi bi kịch cần phải có sáu thành phần, trên cơ sở đó mới thành một vở bi kịch nào*

đó. Sáu thành phần này là: cốt truyện, tính cách, tư tưởng, bài trí sân khấu, văn từ, và bố cục âm nhạc⁽¹⁾.

Quan niệm như vậy, *tự sự* mà ta đang nói ở đây đã có ba thành phần "chui" vào được bi kịch Aristote, nó cũng còn có thể nằm "chen" vào nhiều loại hình khác nữa. Thí dụ như nằm trong thơ: ta sẽ bắt gặp nó trong loại thơ kể chuyện, khác với loại thơ thuần túy trữ tình.

Trong phần kĩ thuật thực thi thể loại tự sự, ta sẽ đi vào hai kiểu, *truyện kể dân gian* các loại, và *văn xuôi thời hiện đại*.

1. Truyện kể dân gian

Truyện kể dân gian các loại rất gần với trẻ em, do đó mà chúng trở thành loại vật liệu vô cùng thích hợp trong giáo dục, cũng là loại vật liệu được Công nghệ Giáo dục tuyển chọn cho bậc tiểu học.

Sự *gần gũi* của truyện kể dân gian với trẻ em được diễn giải bằng ba lí do. Lí do thứ nhất do các nhà tâm lí học đưa ra. Truyện kể đem lại cho trẻ em một thế giới cực kỳ *đễ hiểu, dễ giải mã*, vì chúng được xây dựng trên những *đôi lập rõ rệt*. Những đôi lập đó thường thể hiện ở các mẫu lớn / bé, giàu / nghèo, tốt / xấu. Lí do thứ hai liên quan đến tính hồn nhiên của trẻ em khiến các em vô cùng *lạc quan*. Truyện kể dân gian lại luôn luôn chứa đựng cái được đặt tên là "một kịch bản có hậu". Đầu câu chuyện thì thân hình bé tí, cuối chuyện đã lớn phổng đánh bại được "quân thù". Đầu chuyện thì nghèo rớt mồng tơi, cuối chuyện đã có chồng là hoàng tử, có vợ là quận chúa, người nào cũng xinh đẹp nét na cả. Còn một lí do thứ ba là một vấn đề thuộc tiềm thức trẻ nhỏ. Song, vì những điều kiện "thời tiết"

chuyển văn, sách này chưa bàn tới lí do thứ ba đó ở đây vào đúng lúc này, xin nhất bạn đọc vào dịp khác.

Trong thể loại tự sự, nhất là với hình thức truyện kể dân gian, các *thao tác học văn* của học sinh được ứng dụng rất thích hợp. Xưa nay, khi nói tới việc bảo tồn và truyền bá truyện kể dân gian, người ta thường nói tới cái sự thật hiển nhiên là hình thức kể miệng. Người ta chưa đi sâu hơn nữa để phân tích vào tính truyền miệng đó.

Truyện kể dân gian vốn là được lưu truyền đời này qua đời nọ. Vậy là khi nghe truyện kể dân gian, tất có người nghe rồi lẫn với người chưa nghe. Vậy là người nghe rồi chờ đợi thấy cái gì đó hơn là họ đã biết. Cái "hơn" ấy nằm ở diễn xướng của người kể. Có người kể hay và có người kể chẳng hay: vậy là trong cái truyền thống xưa nay nhấn mạnh vào "tính tập thể" kia nay còn cần nhấn mạnh thêm vào "tính cá thể" của người biểu đạt. Chính vì thế mà có nhà nghiên cứu gọi tục ngữ, ca dao là *nền văn chương cố định* trong khi hệ thống truyện kể dân gian được xếp vào hàng *nền văn chương chuyển động*⁽²⁾.

Trong việc *làm lại* truyện kể dân gian bằng thao tác tưởng tượng và liên tưởng, học sinh, nhất là học sinh nhỏ tuổi, có vô vàn điều kiện để sống hết mình như một Homer từng sống khi rong ruổi hát rong... Chính cái nhất "cá thể diễn xướng" đó đã được Bricout Bernadette mô tả hết sức đẹp khi diễn đạt các thời khắc khác nhau:

Có cái thời khắc huyền hoặc nói đến cội nguồn hoàn toàn cắt đứt khỏi thời khắc ngày nay ta đang sống ("Ngày xưa khi con vật nào cũng biết nói..."), có cái thời khắc quá khứ không xác định nổi ("Ngày xưa ngày xưa..."), có cái thời khắc mang

tính lịch sử nhưng không liên tục để đứt quãng vô vàn sự kiện chảy máu [...], có cái thời khắc thân tình trong gia đình kể một câu chuyện đôi khi mang tính chất bịa đặt ("Cụ ông của ông cụ của ông tôi ấy mà, hồi ấy..."), và cuối cùng có cái thời khắc rất riêng tư tựa hồ như nhắc nhở đến một thời trai trẻ đã đi mất của người kể chuyện ("Thời tôi còn trẻ ấy mà, con gái ấy mà, người nào cũng khôn ngoan, còn cây cối ấy mà, cây cối thì trĩu quả..."). Song, bất kể là kiểu thời gian nào, vẫn có một quy luật này thôi: người anh hùng xây tòa lâu đài trong một đêm và nàng công chúa thì ngủ li bì cả trăm năm⁽³⁾.

Trong việc làm lại các truyện kể dân gian các loại, những thao tác được sử dụng và sử dụng ngày càng thuần thục là *tưởng tượng* và *liên tưởng*. Các hình tượng được tưởng tượng tạo dựng lại cũng đem đến cho từng người học một ý riêng, đúng như mô hình tổng quát đã cho.

Chỉ có những điều sau cần chú ý: sự phân biệt giữa các loại hình được gộp chung trong *truyện kể dân gian*.

Sơ đồ chung nhất của việc chiếm lĩnh thể loại truyện kể dân gian không còn như đối với *đồng dao*, *tục ngữ*, *câu đố*, *ca dao* nữa, mà đã có thay đổi:

Trên văn bản văn

Trong tâm lí người học

CÁCH: - một câu chuyện

- các nhân vật

- các hành động

NGHĨA:

→ - một hình tượng chung

CÁI: - cảnh đời con người

→ Ý: - một cảm nhận riêng

Theo sơ đồ này, trẻ em sẽ thấy, trong truyện kể dân gian, người làm ra tác phẩm không dùng cách nói văn vẻ như trong những loại hình đã học. Cái nhịp điệu đi kèm với văn vẻ cũng không có ở loại hình này.

Thay vào đó, ta sẽ thấy một điểm mấu chốt là sự xuất hiện *các nhân vật* và những *hành động* của các nhân vật đó. Những nhân vật đó có thể là con người, cũng có thể là những ông Tiên, ông Bụt, thậm chí cả đồ vật nữa cũng có thể thành nhân vật. Sẽ được kể là nhân vật một khi các yếu tố vừa kể ra đây có những hành động, có những quan hệ với nhau, đặc biệt là có suy nghĩ và có cả lời lẽ đối lập nhau nhằm bộc lộ tính cách của chúng ra. Khi con Bống cũng biết nói, khi nó biết nói với Tấm, khi ấy nó không còn là con cá nữa, mà đã thành một nhân vật trong tác phẩm. Khi Bụt hiện lên giải tỏa nỗi đau cho Tấm, đó đã là một nhân vật, dù ta chẳng biết Bụt là ai, Bụt ở đâu. Các nhân vật đó, cùng các quan hệ, các hành động, sẽ được kết cấu lại với nhau thành một *câu chuyện*.

Học sang vật liệu truyện kể dân gian sẽ là thời kỳ tối hảo cho các em dựng lại toàn bộ hình tượng chứa đựng trong mỗi tác phẩm. Việc đơn giản nhất là các em biết tự mình kể lại câu chuyện. Song, trong truyện kể dân gian, những lời kể thường lướt qua rất nhanh. Chẳng hạn, truyện kể rằng *Tấm dưới nước ngoi lên thì đã thấy Cám đi rồi, sờ đến giỏ của mình thì đã chẳng còn con cá con tôm nào trong đó nữa*. Lời kể thường chỉ đơn sơ như vậy. Nay, để dựng lại hình tượng, trẻ em phải huy động tối đa sức nhìn, sức nghe, cả những giác quan khác nữa để nói lại cũng cảnh đó, cũng tình tiết đó, nhưng hiển hiện như chính em đang sống trong cuộc. Cô Tấm nhìn theo bóng Cám đi

mất hút như thế nào? Cô nghĩ gì lúc đó? Cô Tấm cúi nhìn vào giỏ và nghĩ thầm trong bụng điều gì, em nói lại điều đó thành một câu. Cô Tấm rũ cái giỏ của mình với hi vọng gì? Em nói to lên một đôi câu ý nghĩ cô Tấm khi đó?

Một thủ pháp quan trọng lúc này là cho trẻ em kể lại câu chuyện trong lời kể và tâm trạng của một nhân vật trong truyện mà không nhất thiết phải là nhân vật chính. Em hãy kể lại truyện theo lời kể của Tấm, của Cám, của Bụt, thậm chí của người mẹ ghẻ. Khi đó, Tấm sẽ nhìn mẹ ghẻ và Cám ra sao? Khi đó Cám sẽ nhìn Tấm và sẽ nhìn đời ra sao? Khi đó người mẹ ghẻ sẽ nhìn Cám và Tấm ra sao?

Cách chuyển vai trò đó làm cho trẻ em có dịp suy nghĩ tinh tế thêm, đặc biệt cá tính từng em sẽ nổi lên rất rõ qua những suy nghĩ này. Nhiều giáo viên thực nghiệm đã ghi nhận hiện tượng trẻ em tỏ ra thương Cám lắm, và các em không muốn Cám ác quá. Các em nghĩ ra được những chi tiết như thế để biện bạch cho Cám. Chính cái sự khù khờ không hiểu đời ấy lúc này lại rất quan trọng đối với các em: điều cốt yếu nhất là các em tự hiểu chính mình đã, các em biết thực bụng mình yêu, ghét, thương hại, cảm thông như thế nào. Cái đó còn quan trọng nhiều hơn việc các em nói đúng vanh vách mọi ý nghĩa xã hội của truyện Tấm Cám như thầy giáo vẫn thường nói ra hộ. Các em sẽ tự mình đi được vào một cảnh đời con người và là cảnh đời con người theo sức cảm nhận và sức tưởng tượng của chính các em. Đó là cái gốc căn bản mang tính nhân văn để từ cái NGHĨA chung mỗi em sẽ tìm ra cái Ý riêng cho mình.

Ứng dụng sơ đồ chung vào từng kiểu loại, ta sẽ có:

TRUYỀN THUYẾT

Trên văn bản văn

CÁCH: - một câu chuyện
 - nhân vật *thần linh*
 - các hành động
hoang đường

Trong tâm lí người học

NGHĨA:
 - một hình tượng chung

CÁI: - *giải thích thế giới*

Ý: - một cảm nhận riêng

Nhân vật của truyền thuyết là thần linh. Tính chất thần linh bộc lộ ra ở hành động mang tính hoang đường của nhân vật. Giống là "người" như mọi người. Nhưng Giống là *người-thần linh* do hành động của chàng. Sinh ra đời mấy năm liền *chẳng nói chẳng cười trơ trơ*. Khi có giặc thì bỗng nhồm dậy nói. Khi ăn nổi ba nổi bảy xong thì trong nháy mắt vươn vai cao lớn hẳn lên. Rồi đánh giặc, mỗi lần vung gậy sắt, rồi vung gốc tre (sau này sẽ thành tre đằng ngà) diệt giặc, rồi đánh xong giặc thì bay lên trời... Những hành động của nhân vật đã tạo thành cả một *câu chuyện* đó nhằm mục đích gì? Nhằm *giải thích thế giới*. Trong chuyện này, đó là giải thích chuyện gì liên quan đến người Việt Nam ta?

Tất cả những điều vừa nói trên tạo thành cái NGHĨA từ câu chuyện huyền hoặc mang tên *sự tích thánh Gióng*. Từ cái NGHĨA chung mà mọi người nhìn nhận được như nhau đó, trẻ em sẽ tự tìm ra cái Ý riêng cho mình. Điều quan trọng là thầy giáo dẫn các em suy nghĩ dựa trên những tình tiết của hình tượng đã tạo dựng thành cái NGHĨA kia. Có thể có em nghĩ tới

những huyền thoại ngày hôm nay. Có thể có em nghĩ tới bản sắc dân tộc ta. Nhiều em có thể suy tư về những vấn đề lớn. Song cũng có thể có em cảm nhận vào những điều nhỏ song rất tinh tế, như một tình tiết nhỏ này: Gióng xuống ngựa, chấp tay *vái lạy quê hương trước khi bay về xứ nhà trời*.

Tiếp tục các kiểu loại trong hệ thống các truyện kể dân gian, ta còn có:

CỔ TÍCH

Trên văn bản văn

Trong tâm lí người học

CÁCH: - một câu chuyện

- *người - thần linh*

- hành động đôi khi

NGHĨA:

→ - một hình tượng chung

hoang đường

CÁI: - Ước mơ cái Thiện

Ý: - một cảm nhận riêng

và Hạnh phúc

Ta có thể lấy bất kì truyện cổ tích nào của các dân tộc anh em trên đất nước Việt Nam cũng như cổ tích của các dân tộc khác trên thế giới và sẽ cùng thấy chúng thỏa mãn sơ đồ trên. Theo hệ thống sơ đồ như trên, ta cũng thấy biểu hiện *cách tổ chức* cho trẻ em chiếm lĩnh các đối tượng (không chỉ đối tượng văn mà cả các đối tượng khác) theo lối Công nghệ Giáo dục: đó là con đường *đi từ trừu tượng đến cụ thể*. Công nghệ Giáo dục chủ trương tiết kiệm tối đa thời giờ của người học, nhất hạng khi người học đó lại là trẻ nhỏ. Con đường học

tập đó diễn ra *theo lối diễn dịch* chứ không diễn ra theo lối quy nạp. Con đường diễn dịch cho phép người học đi vào cái lí thuyết tổng quát nhất để rồi tự mình cụ thể hóa vào mọi trường hợp riêng.

Theo cách học đó, với mỗi kiểu loại, bao giờ cũng thực hiện qua việc *nghiên cứu một cái mẫu*. Thộg qua mẫu, học sinh đến với mô hình tổng quát. Kể từ văn bản tiếp theo, có thể coi đó đơn giản chỉ là *những bài tập*.

Tiếp tục, đây là truyện cười dân gian:

TRUYỆN CƯỜI

Trên văn bản văn

Trong tâm lí người học

CÁCH: - một câu chuyện

NGHĨA:

- nhân vật *người*

- các hành động

- một hình tượng chung

gây cười

CÁI: - *logic cười*

Ý: - một cảm nhận riêng

Xin mời bạn hãy lấy câu chuyện "Con rắn vuông" chẳng hạn ra làm một văn bản mẫu dùng cho học sinh nghiên cứu.

Cái logic của sự gây cười trong câu chuyện "Con rắn vuông" là ở chỗ, nói dối cũng như nói khoác có đặc điểm:

- Người đã nói dối (hoặc nói khoác) thì cứ phải đối trá, khoác lác đến kiệt cùng. Anh chồng đã trót dại nói không đúng sự thật cứ phải tiếp tục biến báo *theo cách nói dối, theo cách nói khoác* cho đến khi lời cái sai ra.
- Muốn bác bẻ lại người nói dối (hoặc nói khoác) thì chẳng

có gì khó. Hãy cứ tóm lấy chính những chứng cứ anh ta đưa ra mà xử lí vào những chỗ vô lí của chứng cứ. Con rấn dài chừng này, ngang chừng này? Được! Thu dần chiều dài lại, trong khi chấp nhận giữ nguyên chiều ngang. Cuối cùng thành con rấn dài hai mươi thước, ngang hai mươi thước.

Điều cần lưu ý là khi đem truyện cười đến cho trẻ em, ta chớ nên quá thoải phồng vào "tính tư tưởng". Truyện cười nhiều khi chỉ là... cái tức cười, cái tức cười vô hại, hồn nhiên. Nói như Aristote,

... hài kịch là sự tái hiện những người xấu, tuy nhiên, không có nghĩa là hoàn toàn độc ác xấu xa, mà chỉ có nghĩa cái đáng cười là một bộ phận của cái xấu: cái đáng cười chỉ là một sự sai lầm và xấu xí nào đó không gây thống khổ và không nguy hại cho ai cả; vì vậy, để khỏi phải đi tìm thí dụ ở đâu xa, ta xem ngay cái mặt nạ hài kịch: nó là một cái gì xấu xí kỳ quái, nhưng không [biểu hiện] sự đau khổ⁽⁴⁾.

Được trang bị bằng những chất văn do chính trẻ em chiếm lĩnh dưới sự tổ chức công việc của thầy giáo, sau khi đã qua các chặng *chuẩn bị học văn*, rồi lại đi tiếp giai đoạn học văn *thông qua những văn bản văn tự sự truyền thống*, có lẽ đã đến lúc các em đủ điều kiện đi vào hệ thống văn bản *văn xuôi thời hiện đại*.

2. Văn xuôi thời hiện đại

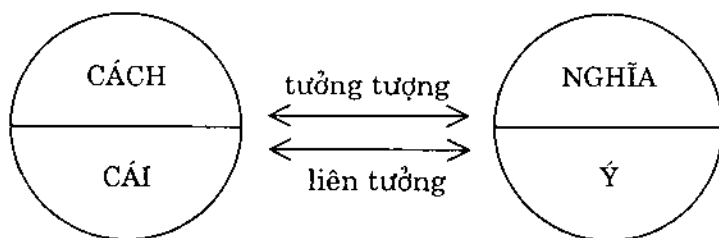
Ta sẽ thấy ngay từ đầu rằng, sau khi đã quen làm việc với các kiểu loại tự sự trong kho tàng văn học cổ truyền, coi như là

những *mẫu* tuy giản đơn mà rất sâu sắc, nay trẻ em sẽ rất vững vàng và dễ dàng bước sang chiếm lĩnh đối tượng văn trong các văn bản văn xuôi thời hiện đại. Ta cũng sẽ thấy rằng, đây chỉ là việc đổi *vật liệu* văn, còn *thao tác* văn vẫn giữ nguyên không đổi. Các văn bản văn có chứa đựng những biểu đạt xoay quanh cuộc sống thời ta đang sống thực chất cũng chỉ là *nơi đánh thức* các phẩm chất văn với những *rung động đương thời* đang nằm chờ trong tâm lí người học.

. Chung quy vẫn đi theo sơ đồ đã có:

Trên văn bản văn

Trong tâm lí người học



Để đưa ra một minh họa khác kiểu đi cho văn xuôi hiện đại, tôi muốn tường thuật lại ở đây tiết học thực nghiệm đầu tiên dạy văn học theo hướng này. Chuyện xảy ra cách đây đã nhiều năm, nhưng trong tình cảm người làm thực nghiệm, nó như mới xảy ra hôm qua. Tôi được giao soạn thử một bài mẫu để các em học sinh lớp 4 vận dụng các thao tác tưởng tượng và liên tưởng vào một văn bản văn xuôi hiện đại. Xung quanh tôi là những giáo viên giỏi, những cán bộ giảng dạy văn giỏi. Song, đó là những người đã mất phương hướng, họ thấy con đường cũ đã quá rệu rã, nhưng có cái gì thế chỗ vào quãng trống họ cần phải chia tay và thực lòng đã gạt bỏ đi?

Để tạo ra một không khí khác hẳn, tôi không chọn những vật liệu văn sẵn có, mà cố ý lấy một ý thơ Alfred de Musset để viết lại thành một câu chuyện, cốt để thói quen không còn chỗ bám víu nữa. Bài văn như sau:

NHỮNG CON BÒ NÔNG

Trời đã về chiều. Một chiều mùa đông màu xám. Đầm nước ánh màu bạc đang như sắp ngủ. Những bụi lau ven đầm nước cũng thiu thiu giấc.

Một con bò nông vẫn chưa về tổ. Bò nông vẫn nằm lênh đênh trên mặt nước đầm. Chiều đông, tôm cá đi ngủ sớm, bò nông không tìm thấy được mồi. Bò nông nhớ tới đàn con đang chờ ở nhà. Dù trời đã muộn, dù gió rét, bò nông vẫn gắng chờ, gắng tìm chút mồi về nuôi con.

Nhưng rồi, mồi cũng không có, bò nông đói bay trở về tổ. Đàn con theo thói quen nhào ra đón mẹ. Cũng theo thói quen, chúng sục những cái mỏ dài và sắc nhọn vào họng mẹ để nhận phần mồi mẹ đem về cho. Chúng cứ thế rút ruột mẹ mà chẳng hay.

Chiều đông ấy, lũ bò nông con được một bữa no. Nhưng chúng đâu có ngờ đó là bữa ăn cuối cùng mẹ chúng nuôi nấng chúng⁽⁵⁾.

Có cần kể thêm rằng, khi đưa bản thiết kế dạy thử này ra cho mọi người duyệt, phần lớn ý kiến còn là nghi ngờ? Ai ai cũng cho rằng việc làm cao quá, khó quá, xa lạ quá, trẻ em khó có thể thực hiện được các thao tác như đã dự kiến. Có một người, hôm đó không phát biểu thẳng vào thiết kế, nhưng đã vỗ đầu một cán bộ nghiên cứu bướng bỉnh nhất lúc đó và nói đùa:

"Phải bỏ chồng ba lần thì mới hiểu dần những cách làm khác với thói quen cũ".

May sao, chẳng mấy ai chịu trả một cái giá quá thấp như thế chỉ để học một nghề thiết kế văn. Song, buổi dạy thử hôm đó đã có kết quả, như người ta thường nói là: có hậu. Nghĩa là còn có cái để sau đó bàn bạc và tiến hành nốt. Còn trẻ em, nhờ thao tác tưởng tượng, đã hình dung trong lòng mình và nói ra thành lời cái NGHĨA là toàn bộ *hình tượng bố nông*, nhờ đó mà mỗi em có được cái Ý riêng xoay quanh *cái tình mẹ vĩ đại* mọi người mẹ vẫn dành cho các con. Đó là điều không thể thực hiện nổi nếu thầy giáo dạy văn chỉ dùng lời nói của mình, dù là những lời châu ngọc, để dạy học sinh "cảm thụ" theo cách cảm thụ của riêng thầy.

Tiết học thực nghiệm như vừa mô tả cũng nói lên quan điểm về sự đa dạng vô cùng của những *cách biểu đạt* trong văn xuôi hiện đại. Đó là nơi hội tụ của tất cả những cách biểu đạt từng có mà con người đã tìm thấy.

Có cách biểu đạt như thể cổ tích ở nhà văn Đan Mạch Hans Christian Andersen khiến trẻ em của chúng ta xuýt xoa trong cái đêm lạnh lẽo cùng em bé bán diêm. Những bạn trẻ đang học văn ngày nay cùng người bạn nghèo ấy hơ tay vào ngọn lửa bé tí của que diêm quẹt lên để cố sưởi ấm mình. Rồi thì họ cũng hi vọng khắp khối với nhau nuốt nước miếng nhìn qua cửa kính các gia đình giàu sang đang chuẩn bị gà quay đón giao thừa. Rồi thì cùng hi vọng đến mức tuyệt vọng bay theo bà lên một cõi xa xăm đau đớn nào đó. Điều quan trọng là, một khi học sinh của chúng ta đã *nắm được mấu* trong tiến trình học văn, các em có thể tự đến với Andersen, rồi cũng tự đến được với

cách biểu đạt Dế Mèn của Tô Hoài, tự đến với mọi cách biểu đạt tương tự.

Rồi còn có cách biểu đạt hiện thực đến trăm phần trăm. Các em nhỏ của chúng ta sẽ cùng chạy mưa rồi cùng đi bắt ếch với những người trong cái gia đình *nhà nghèo* của Tô Hoài, sẽ cùng ăn chung từng bữa cơm lạnh với con Vàng trong gia đình *lão Hạc* của Nam Cao, cùng sống cảnh vô gia đình lang thang khắp xó xỉnh thành Paris của em bé *Gavroche* của Victor Hugo. Đi tới đâu các em học sinh đang học văn của chúng ta cũng biết hòa đồng "ba cùng" với nhân vật trong tác phẩm, cùng cười cùng khóc với họ. Thay đổi muôn hình muôn vẻ tới đâu thì cũng vẫn chỉ là con đường thênh thang thơ mộng *đi từ NGHĨA đến Ý* và cứ thế mà thẳng tiến.

Rồi còn cách biểu đạt siêu thực mà em học sinh của chúng ta buộc phải chiếm lĩnh lấy cùng với quá trình trưởng thành của các em. Đó là cảnh hư hư thực thực khi pho tượng đất *truyền kỳ mạn lục* cũng phạm tội giữa ban ngày ban mặt, cũng bắt đàn bà con gái vào chùa làm chuyện sằng bậy, mà chúng cứ còn rành rành ở chiếc áo "người ta" vắt trên vai tượng kia...

Các em nhỏ của ta sẽ thành thực trong thể tự sự, để tiến sang một bậc hình như cao hơn, khó hơn, đó là *thể trữ tình*.

CHƯƠNG MƯỜI BA

KỸ THUẬT THỰC THI

IV - CHIẾM LĨNH THỂ LOẠI TRỮ TÌNH

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Kỹ thuật thực thi với thơ (thể loại trữ tình) xưa nay vẫn bị nhà trường coi là cực kỳ khó. Khó đến độ có người chủ trì quan điểm "thơ, nhất là thơ hay, thì không dạy ở nhà trường được".

Đúng thế, sẽ rất khó nếu nhà giáo dùng phương pháp diễn giảng để buộc người học nhại lại cảm xúc của mình. Sẽ rất khó nếu không dứt ra khỏi những tranh cãi miên man về thơ và không cho người học thâm nhập thơ với những tri thức phổ quát nhất về thơ: tính diễn xướng, cách luật, sự ngắt nghỉ, lối diễn đạt lặp đi lặp lại mà không dư thừa.

Sẽ đơn giản nhiều nếu có cái "công nghệ" đưa tiến trình trẻ em học thơ, với cách nêu vấn đề chỉ đơn giản như sau: thay cho việc giảng giải, phải dùng những hành động gì và thao tác gì cho trẻ em đến với thơ?

Đó luôn luôn là sự làm lại công việc của người đi trước, cụ thể là công việc của nhà thơ. Vấn đề quan trọng là quan niệm về sự làm lại đó.

Việc 1: nhà thơ có cảm hứng và từ cảm hứng nảy sinh tứ thơ. Người học sẽ "làm lại" bằng cách tự tìm cái ấn tượng mãnh liệt nhất mình có thể có khi mình tự đặt vào địa vị nhà thơ để đến với những câu mở đầu bài thơ. Cái gọi bằng tứ thơ cũng được làm lại như thế.

Việc 2: nhà thơ dùng lời thơ nói rõ thêm ý thơ của mình trong phần "thân bài" thơ. Người đi sau tự kiểm tra lại cái ấn tượng của mình bằng cách nhập thân vào những điều "nói thêm" của nhà thơ trong thân bài thơ. Lúc này sẽ đụng đến những từ ngữ biểu đạt: học thơ sẽ không là học từ ngữ trong bài thơ, mà học cái khí thơ, cái hơi thơ do nhà thơ gọi ra từ những từ ngữ chứa đựng trong bài thơ.

Việc 3: nhà thơ gói lại cảm xúc, ấn tượng của mình ở phần kết bài thơ. Người đi sau thử làm lại cái cảm hứng thơ của nhà thơ đã bộc lộ ra từ đầu bài thơ. Đây cũng là lúc người học thơ suy ngẫm với chính mình mà bài thơ chỉ còn là một sự gợi ý trong trẻo.

*

TÔI ĐÂY, TA ĐÃ SANG một địa hạt khó vào bậc nhất trong văn chương! Một địa hạt nhạy cảm và dễ xảy ra xung đột nguy hiểm! Mặc dù chốn này xung đột không dẫn tới bom đạn máu me, nhưng vẫn có đầy đủ các khả năng gây chiến tranh đến mất mẫn mất nhậy cả đời người. Ai nghi ngờ ý kiến này, xin hãy cứ thử chê thơ của ông nọ bà nào đó đi cho coi!

Tác giả cuốn sách này là người hiền lành nhút nhát. Ông ta sẽ có cách để không va chạm vô bổ vào những khó khăn không

cần thiết. Sách này sẽ không đứng ra tranh cãi về thơ hoặc đứng ra làm trọng tài cho những tranh cãi về thơ.

Lập trường của sách này chỉ đơn giản như sau thôi: nghiên cứu *tổ chức các việc làm* của trẻ em như thế nào để các em có thể đến với thơ? Và "đến với thơ" nghĩa là: làm cách gì để các em có thể có những *gợi ý từ thơ* (như trước đó từng có những gợi ý từ thể tự sự) để các em tự tạo ra rồi củng cố được cái *năng lực văn* trong con người mình?

Có điều là, ta không thể tổ chức các việc làm nói trên nhằm giúp cho trẻ em đến được với thơ mà lại không có chút hiểu biết gì về cái ngôi đền thiêng đó. Rút cuộc, ta lại vẫn cứ phải tìm hiểu về những thuộc tính chung nhất, phổ quát nhất của thơ, đặc biệt chú trọng xem xét những thuộc tính đó trong mối quan hệ với *cách tổ chức học sinh chiếm lĩnh thể trữ tình*.

1. Thơ và nghệ sư phạm

Thật khó định nghĩa thơ, vì thơ xuất hiện rất đa dạng, chứ không như một loại thể nào khác. Nhưng nó vừa đa dạng lại vừa phổ quát, vì thế mà có thể từ đó tìm ra những tiêu chuẩn bất biến của chính nó, để thấy nó khác biệt với các loại thể khác.

Từ khởi thủy cho tới thời hiện đại, rồi lại từ thời hiện đại nhìn về lúc khởi thủy, luôn luôn thấy thơ ca là một đại diện đặc mệnh toàn quyền cho văn chương. Ngay trong sách lí thuyết văn chương có tên "Nghệ thuật thơ ca" của Aristote, danh hiệu nhà văn cũng thường được gọi bằng danh từ "nhà thơ". Và tiêu chí đầu tiên Aristote phân biệt nhà thơ với nhà khoa học chẳng hạn là cách biểu đạt theo *cách luật* tự nhiên của thơ. Rồi cũng

từ đó các *nhà thơ* sẽ phát triển lên, để biểu đạt được ngôn ngữ theo cả ba dạng, dạng trữ tình, dạng tự sự và dạng kịch.

Khởi thủy của mọi nền văn chương, của mọi cách làm văn, đều có liên quan chặt chẽ với truyền thống văn truyền khẩu, theo kiểu "nói ra thành văn", và nói văn theo cách vần về nhịp nhàng. Thoạt kỳ thủy của mọi biểu đạt văn chương là truyền khẩu. Mà đã là truyền khẩu thì thế nào cũng liên quan đến sự *nói ra*, liên quan đến lối *biểu diễn bằng lời*, liên quan đến năng lực *diễn xướng*. Lịch sử văn chương của loài người thường nhắc đến ông sấm mù huyền thoại người Hy Lạp có tên Homer, người vừa sáng tác vừa biểu diễn, chính là vì lí do đó.

Do tính chất diễn xướng, nên trong tác phẩm thơ phải có những chỗ *ngắt nghỉ* và những biểu đạt *lộn đi lộn lại*. Hai đặc điểm đó của thơ đều liên quan tới việc xướng âm, tới khả năng ghi nhớ của người diễn xướng, và nhu cầu giao tiếp giữa ông sấm với người thưởng thức. Xướng âm thì không thể như một trang sách để người biết chữ có thể tự đọc thầm liền mạch; nó nhất thiết đòi người đọc thơ phải ngắt nghỉ. Ngoài việc ngắt nghỉ, còn có những sự lặp lại và những biểu đạt song song nữa nhằm buộc người nghe phải ghi nhớ. Có những thứ lặp lại hoặc song song bằng một từ hoặc bằng cả một cụm từ, nhưng cũng có khi đó đơn giản chỉ là những lặp lại của vần, từ đó mà có hiện tượng gọi bằng sự ăn vần. Ta cũng không nên quên rằng, những đặc tính đó chẳng những giúp giảm nhẹ công việc người diễn xướng đồng thời lại vô tình khiến cho các điều đem ra biểu diễn được ghi khắc sâu thêm trong trí nhớ người nghe.

Không phải các nhà lí thuyết đời này đã "nghĩ ra", thậm chí "phịa ra" chuyện vần và nhịp. Nhịp của thơ gắn bó với nhịp cơ

thể người diễn xướng đang nói, đang hát, thậm chí đang múa nữa. Văn của thơ vô cùng thuận tiện cho những ngắt nghỉ của hơi thơ. Trong thuật ngữ liên quan đến thơ của tiếng Hi Lạp có từ *arsis* và *thesis*, có nghĩa là *nhịp nhẹ* và *nhịp mạnh*, chúng gợi cho ta thấy có hành động tạo ra nhịp của người xưa khi đọc thơ. Các nét đó cũng tạo thành một cung cách dùng ngôn ngữ khác hẳn với cách nói năng thường ngày, đem lại cho ngôn ngữ một giá trị mỹ học khác với cái giá trị sử dụng thường ngày, thậm chí còn có cả giá trị về tôn giáo, về tư tưởng, nếu ngôn ngữ thơ kia được kèm theo âm nhạc đệm trong những nghi lễ có dùng đến lời thơ.

Lại nên nói thêm chút nữa về hình thức bề mặt của thơ. Theo từ nguyên tiếng latin, *versus* vừa có nghĩa là "câu thơ" lại cũng vừa có nghĩa là câu "nằm trong một dòng". Tổ chức kiểu "một dòng" đòi hỏi thơ phải có hai định tính trái ngược nhau nhưng không thể thiếu được nhau để có thể bổ sung cho nhau. Một là *sự đứt quãng* trong lời nói (để còn kịp xuống dòng), và sự quay đi quay về, lặp đi lặp lại của những *nét tương đồng* giữa các "dòng" với nhau (nhằm đối phó với điều hạn chế do việc buộc phải "xuống dòng" gây ra). Vậy là, chỉ do đặc tính diễn xướng truyền miệng, mà ngoài *cách luật* (hoặc *văn* và *nhịp*), hình thức bề mặt của thơ bỗng mang theo thêm hai phẩm chất nữa, ta sẽ đặt tên chúng là tính *khác biệt* và tính *tương đương*. Tính chất tuyến tính và sự liên tục bình thường của lời nói cho dù có bị đứt quãng trong diễn xướng, thì có ngay tính quay vòng của câu thơ gỡ lại cho vậy.

Chúng ta sẽ còn phải trở lại điều này khi đến với *luật thơ*, coi như sự phản ánh các định tính vừa nêu, và dựa theo đó để tổ chức cho trẻ em chiếm lĩnh tác phẩm thơ.

Hiểu rõ điều đó về thơ, nên Công nghệ Giáo dục ngay từ khi bắt đầu cho trẻ em đến với văn chương, đã chủ động cho các em đến với *vần* và *nhịp* qua cả một hệ thống tác phẩm văn chương truyền miệng. Khi giám định chương trình Công nghệ Giáo dục vào cuối năm 1990, trong phái đoàn Nhà nước có vị đã ưu ái nhận xét rằng, chương trình Văn Công nghệ Giáo dục có tính dân tộc cao vì đã đem lại cho con em những tác phẩm truyền thống. Thực ra thì trình độ người nghiên cứu chương trình đó thấp hơn nhiều: họ mới chỉ nghĩ đến *cách biểu đạt*, và qua cách biểu đạt thơ, họ "bổng" nhận ra rằng cách biểu đạt *bề mặt ở* đồng dao, ca dao, tục ngữ, câu đố chứa đựng rất nhiều *chất* *vần* và *chất* *nhịp*. Và qua nhiều năm dạy thực nghiệm, họ còn thấy trẻ em rất thích cách học như thế. Họ đã hành động vì được trẻ em duyệt cho hành động theo hướng đó.

Nay học sinh đem hành trang *vần* và *nhịp* kia để sang với thơ thuần túy trữ tình, ta có thể nâng cao nhận biết của trẻ em bằng cách nhấn mạnh vào đặc điểm biểu hiện đó của thơ. Trong thể loại trữ tình có chứa đựng cái đã có từ xưa xưa, đã truyền đi gửi lại biết bao đời trong ca dao Việt Nam, với đầy rẫy những chỗ ngắt nghỉ của lời nhưng đã biến thành những ngập ngừng của trái tim, với vô vàn những điều lặp lại mà không dư thừa, những khúc quanh không sao thiếu vắng được:

Hoa thơm thơm lạ thơm lòng,

Thơm cành, thơm rễ, người trông cũng thơm.

Cũng có khi ngay cả chuyện làm ăn đồng áng cũng được biểu đạt *lạ* *hẳn* đi, và những lặp lại ngắt nghỉ cũng khiến chuyện công ăn việc làm chốn nhà quê thành thơ mộng, sâu xa:

*Người ta đi cấy lấy công,
Tôi nay đi cấy còn trông nhiều bề;
Trông trời, trông đất, trông mây,
Trông mưa, trông gió, trông ngày, trông đêm,
Trông cho chân cứng đá mềm,
Trời yên bể lặng mới yên tâm lòng...*

Hoặc một cảnh một tình đầy đủ hơn nữa với những lặp lại và dứt quãng hiện ra rất rõ:

*Đêm qua ra đứng bờ ao,
Trông cá cá lặn, trông sao sao mờ.
Buồn trông con nhện chăng tơ,
Nhện ơi nhện hỡi nhện chờ mối ai?
Đêm đêm tưởng giải Ngân Hà
Ngôi sao tinh đầu đã ba năm tròn.
Đá mòn nhưng dạ chẳng mòn,
Tào Khê nước chảy vẫn còn trở trở...*

Hoặc thậm chí chỉ tả cảnh nước non, nhưng nhờ những ngắt nghỉ ngập ngừng nên cũng thành ra ái ân ghê gớm tưởng đâu như chuyện người với người:

*Đường vô xứ Nghệ quanh quanh,
Non xanh, nước biếc như tranh họa đồ,
Ai vô xứ Nghệ thì vô...*

Những đặc điểm ấy đã được vận dụng thật khéo vào những tác phẩm trong thời hiện đại, trong đôi câu ca này mà khắp chợ cùng quê không đâu bà con mình không thuộc, còn trẻ em nhà

trường Công nghệ Giáo dục thì được lấy đó làm hai câu thơ mở đầu cả cuộc đời học Tiếng Việt của các em:

*Tháp Mười đẹp nhất bông sen,
Nước Nam đẹp nhất có tên Cụ Hồ.*

Suy cho cùng, thì điều vừa nói trên đây cũng vẫn phù hợp với việc tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh *văn* và *nhịp* đã được Công nghệ Giáo dục tiến hành từ rất lâu rồi.

Còn hình thức bề sâu của thơ? Hình thức bề sâu của thơ nằm ở cả hai nơi: nằm ở cả hình thức bề ngoài và ở cả cái biểu nghĩa. Thơ có xu thế tạo ra sự tương đương giữa cái được biểu đạt và cách biểu đạt, được thực hiện nhờ sự tuần tự "trộn vào nhau" giữa cái biểu nghĩa bằng lời và cái âm vang của biểu nghĩa. Ai đứng ra làm công việc "trộn" đó? Xin thưa: đó là chủ thể thơ. Chủ thể thơ, thường thấy ở dạng đơn giản nhất như là cái *Tôi* trong thơ, thể hiện rất rõ ở thơ trữ tình. Ngay cả khi trong bài thơ có nhiều "tiếng nói" thì thay vì các tiếng nói đó trở nên khác biệt như trong tiểu thuyết hoặc như trong kịch diễn, thì trong thơ vẫn thấy chúng hòa nhập thành một, thông qua chủ thể thơ. Và sự hòa nhập đó diễn ra trong thể thống nhất giữa nhạc tính và phong cách biểu đạt. Cái *Tôi* trong thơ đó không hết như chủ thể trong bản tự truyện. Đại từ nhân xưng "tôi" chỉ có nhiệm vụ chỉ ra cái đang được nói lên, và cái "tôi" đó có thể được tiến hành bởi bất kỳ ai sau này (trong "diễn xướng") có nhiệm vụ đọc lời thơ đó lên. Thơ do đó có xu hướng xóa bỏ sự phân biệt giữa *Tôi* và *Ta*.

Tại sao lại có khả năng hòa nhập đó giữa *Tôi* và *Ta*?

Lưu Hiệp đã giải thích một phần về cái "mẫu số chung" giữa *Tôi* và *Ta* trong thơ:

Vua Thuấn nói: *"Thơ là để nói cái chí, lời ca là để làm cho lời nói được lâu dài"* (Kinh thư: Thuấn điển). Điều bậc thánh nhân dạy và phân tích, nghĩa đã rõ vậy! Cho nên ở lòng thì gọi là chí, nói ra thành lời thì gọi là thơ (Bài tựa Kinh thi). Văn chép lại sự thực là ở đây chăng? *"Thi" có nghĩa là "giữ"*. Nó là cái giữ tình cảm tính tình con người. [Tôi nhấn mạnh - PT]⁽¹⁾.

Cái gọi bằng "cái chí" và "lời thơ" như vậy cũng được Aristote lí giải bằng sứ mệnh nhà thơ thể hiện trong cách nói của nhà thơ như sau:... *nhiệm vụ của nhà thơ không phải ở chỗ nói về sự việc đã thực sự xảy ra theo quy luật xác suất hay quy luật tất nhiên. Chính thế, nhà sử học và nhà thơ khác nhau không phải ở chỗ một người thì dùng cách luật, còn người kia thì không dùng... [...] họ khác nhau là ở chỗ: nhà sử học nói về những điều đã xảy ra thực sự, còn nhà thơ thì nói về những gì có thể xảy ra.* (Tôi nhấn mạnh - PT)⁽²⁾.

Chung quy sự vụ vẫn xoay quanh cái ngày nay ta thường nói đến là: *sứ mệnh* nhà thơ và *thông điệp* của nhà thơ.

Cái sứ mệnh và thông điệp kèm theo của con người nghệ sĩ mà, theo Aristote,

... chỉ có người nào xúc động mới thực sự làm cho người khác xúc động, và chỉ có người nào phần nộ mới làm cho người khác phần nộ mà thôi. Bởi vậy, thơ ca là lĩnh vực của những người có tài và những người đam mê, vì những người có tài mới có khả năng hóa thân, nhập vai, và những người đam mê mới có khả năng phấn hứng cao độ⁽³⁾.

Khi nói tới cái "chí", có lẽ ta cũng chẳng nên dao to búa lớn. Cái "chí" được nhà thơ "cất giữ" cho đời nhiều khi rất nhỏ, nhưng vì nó tinh tế nên lại rất có sức mạnh. Cái sức mạnh đó

nằm trong cái vãn thường được nhận ra như là *tứ thơ*. Tứ thơ là cái gì rất nhỏ nhoi nhưng lại gây ra những rung động hùng hồn.

Ta có thể thấy rất rõ điều đó trong thơ *haiku* của Nhật Bản.

Thơ *haiku*, còn có khi gọi bằng thơ *hokku*, là một thú chơi của những nhà thơ Nhật Bản. Thoạt kỳ thủy, đó là loại thơ xướng họa *tanka* gồm năm dòng, trong đó phần "xướng" là *hokku* gồm ba dòng để cho bạn thơ họa nốt hai dòng. Về sau, *haiku* phát triển độc lập thành thể loại riêng, phổ biến ở trong mọi tầng lớp xã hội Nhật. Nhà thơ *haiku* được coi là vĩ đại nhất có tên là Basho (1644-1694), một nhà nghiên cứu Thiền học Phật giáo. Những người tiếp nối Basho dường như cũng mang màu sắc triết học tương tự và một tình cảm đắm thắm người khi đi vào từng đề tài nhỏ bé nhất của cuộc sống.

Tiện đây, xin tặng bạn một bữa tiệc *haiku* nho nhỏ để rồi ta còn đem ra thảo luận vào một dịp nào đó. Đây là những bài *haiku* trích từ cuốn sách do Peter Beilenson tuyển chọn và dịch từ tiếng Nhật sang tiếng Anh⁽⁴⁾:

Một nhà thơ đã viết về người con trai đã chết thế này:

- Nơi nào lộng gió
đang lang thang
con nhỏ ta ơi
Người sẵn chuồn chuồn?

CHIYO-NI (sách đã dẫn, trang 61)

Người khác viết bài ca về cái chết như sau:

- Ba điều yêu dấu vô cùng:
sáng trăng... hạnh đào...

*chừ, ta ra đi
Tìm tuyết lạnh*

RIPPO (sách đã dẫn, trang 61)

Thèm khát một tuổi thơ qua lời đứa trẻ mồ côi thế này:

- *Tiệt tất niên...
thậm chí ta thèm
được là
Trẻ con bị mắng*

ISSA (sách đã dẫn, trang 60)

Còn đây là vài bài thơ của Basho. Có thể, ta sẽ không hẳn thấy nó vượt trội hơn những bài thơ của các "học trò". Nhưng đọc đi đọc lại chúng, ta vẫn thấy được toàn bộ vóc dáng một dòng thơ lạ và đẹp quá chừng:

- *Khi mất điều hâu
thăm dần đi
trong hoàng hôn buồn...
Tiếng cun cút kêu chiêm chiếp*

BASHO (sách đã dẫn, trang 10)

- *Những cánh đồng hoang dại
rơi, rơi,
đang rơi...
Tiếng nhạc thác đổ*

BASHO (sách đã dẫn, trang 15)

- *Dưới những cây hạnh đào
các món ăn,
xúp, nộm, cá...
Hô tiêu rắc là những cánh hoa*

BASHO (sách đã dẫn, trang 19)

- *Liệu ta còn gặp nhau
nơi đây
mộ em đầy hoa...
Hỡi đôi bướm trắng?*

BASHO (sách đã dẫn, trang 10)

Đây nữa, những bài thơ của các "học trò" Basho:

- *Nước thấm màu
mức lên từ giếng lạnh
Lấp lánh xuân*

RINGAI (sách đã dẫn, trang 7)

- *Lặng đứng lúc hoàng hôn
nghe... xa...
Tiếng ca đàn ếch nhỏ*

BUSON (sách đã dẫn, trang 7)

- *Chớp nhoàng, ập xuống...
đợi chờ
nơi khóm trúc
Ba giọt sương rơi*

BUSON (sách đã dẫn, trang 18)

- *Bao niềm hy vọng xưa đã chết
và giấc mơ khô
song vẫn còn
Tròng mắt, xanh mỗi xuân*

SHUSHIKI (sách đã dẫn, trang 8)

- *Trong tổ chim trước gió
mở hoài to miệng
đói chờ...
ISSA hỡi, chú chim con nuôi*

ISSA (sách đã dẫn, trang 8)

- *Kìa người khất thực đi
mang trời cao và đất dày
Làm bộ áo ngày hè*

KIKAKU (sách đã dẫn, trang 34)

- *Một đóa hoa rụng
đang bay trở về cành?...
ô không phải!
Một con bướm trắng!*

MORITAKE (sách đã dẫn, trang 10)

Và những bài khác nữa:

- *Những nhánh cỏ mùa hè
những chiến binh kiêu hùng
Một vệt mơ qua.*
- *Ao xưa
ếch nhảy
Tiếng nước vang.*
- *Cho chim và cho bướm
hoa không tên hé nụ
Trời thu.*
- *Ngày đầu năm
ý nghĩ tới, kìa cô đơn
Mùa thu chạng vạng rồi.*
- *Mây tới rồi mây tới
cho người được nghỉ
Khỏi ngắm trăng.*

Tác giả vừa nói: tặng bạn một bữa tiệc *haiku* nho nhỏ.
Đường như những bài thơ chỉ bó tròn một tứ thơ xinh xinh quá

đẹp kia đã khiến ta mông lung trở lại câu hỏi từng day dứt tự ban đầu: *đem lại những vẻ đẹp đó cho trẻ em theo cách nào?*

Xin thưa: không còn cách nào khác, ngoài con đường thông qua *ba hành động* và thông qua *hai thao tác*. Ba hành động đó, xin nhắc lại, là: tạo cảm hứng, tạo hình dáng tác phẩm, sắp xếp. Hai thao tác, xin nhắc lại, vĩnh viễn vẫn chỉ là tưởng tượng và liên tưởng. Trong kĩ thuật thực thi, bí quyết của công việc làm là ở *sự phân biệt giữa người đi trước và kẻ đi sau*.

Ta sẽ xét từng việc làm.

2. Tìm ấn tượng đối với cảm hứng của nhà thơ

Nếu bạn nhớ lại phần sách này đã trình bày (phần thứ hai, chương bảy), khi nói tới hành động *tạo cảm hứng*, sách này đã nói rằng: không thể dạy được người học tạo cảm hứng. Vì sao? Vì cảm hứng là của *người đi trước*, của người nghệ sĩ, của người sáng tác, nhất hạng lại là của người có tài năng, không phải của những học sinh bình thường chiếm trăm phần trăm dân cư. Lỗi một giáo sư khả kính nào đó cho rằng "thơ hay thì không đem dạy được" có thể phần nào chứa đựng chân lí.

Chẳng hạn: từ đâu mà có cảm hứng của nhà thơ? Tại sao người ấy, chính người ấy và chỉ người ấy có chính cái cảm hứng thơ như thế?

Mãn Giác thiền sư cố sao lại có những đột ngột *haiku* khi Ngài nói: "Đừng tưởng xuân tàn hoa rụng hết: đêm qua sân trước một nhành mai". Chỉ một nhành mai, không cần nói nó màu gì, mới nở hay sắp tàn, một nhành hoa nói trong câu thơ lập lờ chủ ngữ làm băng khuâng ta thức dậy đây hay nhành mai thức dậy đây? Cái cơ sở nào đã xui chính người ấy và chỉ người ấy có được cái cảm hứng ấy khiến nó đã thành thơ?

Thực vậy, "trong tù không rượu cũng không hoa" thì ta làm thơ, đó là một cách nói chưa nói hết. Song có một Người trong cái nhà tù tại Quế Lâm hoặc Liễu Châu đã hành động như thế. Thế rồi bất kỳ chuyện nhỏ nhất nào, nghe một người tù thổi sáo, nhân một lần bắt rận, nhân một ván cờ... cũng xúi ngòi bút kia để lại cho Đời những dòng thơ muôn đời. Tại sao?

Và đây nữa, xin dâng bạn một bữa tiệc khác những đột ngột *haiku* của nhiều nhà thơ đương thời với chúng ta (tác giả xin phép cắt xén đôi ba chữ và thay đổi cách xuống dòng cho tiện liên tưởng những *haiku* Việt với *haiku* Nhật):

- *Trăng sáng*
trăng xa, trăng rộng quá
hai người -
Chẳng bớt bơ vơ.

(Xuân Diệu)

- *Lòng quê dợn dợn*
vời con nước
không khói hoàng hôn
cũng nhớ nhà

(Huy Cận)

- *Thơ tôi bay*
suốt một đời
chưa thấu
hồn tôi
bay đến bao giờ mới đậu...?

(Hàn Mặc Tử)

- *Đưa người*
không đưa qua sông

*sao có tiếng sóng trong lòng
sao đầy hoàng hôn trong mắt*

(Thâm Tâm)

Một nhà thơ đương thời kín tiếng sống tận mũi Cà Mau đột ngột *haiku* thế này:

- *Ánh lửa xuống ai
sông nước đêm khuya
có mắt
Người đi xa*

(Trần Hữu Nghiễm)

Bao nhiêu vẻ đẹp đến thế, vì sao? Chẳng ai trong những nhà thơ đó bọc bạch tâm sự cả.

Ta dành nghe tâm sự nhà thơ A. E. Housman vậy:

Tôi chẳng thể nào định nghĩa chuyện làm thơ giỏi hơn một con chó phốc định nghĩa thế nào là chuột. Nhưng cả hai chúng tôi đều nhận ra được đối tượng qua những triệu chứng nó gây ra trong chúng tôi. [...] Kinh nghiệm đã dạy cho tôi biết, khi sáng sáng tôi cạo râu, thì hãy chú ý theo dõi các ý nghĩ của mình, bởi vì nếu như có một dòng thơ lang thang lạc lối vào ký ức, thì tôi bỗng nổi da gà khiến lưỡi dao không đưa đi được nữa. Triệu chứng đặc biệt này cũng kèm theo cái rùng mình chạy dọc sống lưng... Tôi nghĩ rằng bước thứ nhất của việc làm một bài thơ ít có tính chủ động, mà nhiều thụ động, nhiều phần không chủ tâm. Nếu tôi không bị bắt buộc phải định nghĩa chuyện làm thơ, mà chỉ nói lên một loại sự vật gắn liền với việc đó, thì tôi sẽ gọi đó như một sự bài tiết. Có thể đó là bài tiết tự nhiên như nhựa thông trong thân cây tùng, hoặc có thể đó là sự bài tiết bệnh hoạn như hòn ngọc trong thân con trai⁽⁵⁾.

Một lời "xưng tội" khác nữa, ít bay bướm hơn và nhiều tính chất kinh viện hơn, là của nhà thơ Pháp Paul Valéry, cũng về vấn đề cảm hứng làm thơ:

Khi đầu óc rối bời, thì mọi chuyện đều rối bời; mọi chuyện đều lộn xộn và mỗi phản ứng chống lại tình trạng lộn xộn đó thì cũng chỉ là lộn xộn mà thôi. Bởi vì tình trạng lộn xộn đó là điều kiện cho trí tưởng tượng thai sinh sôi...

... Cơ chế thơ... tương đối bí hiểm. Thật là điều kỳ lạ khi ai đó trút bỏ từ trong người mình ra thành những lời mà ngay lập tức chúng phải tuân thủ nghiêm chỉnh mọi điều kiện phi lí: tính nhạc, tính duy lí, tính biểu nghĩa, và tính gợi ý; những điều kiện đòi hỏi phải không ngừng liên kết và lặp đi lặp lại nhịp điệu và cú pháp, âm vang và biểu nghĩa...

... Có một ngôn ngữ thi ca nơi đó ngôn từ không còn là ngôn từ thông dụng nữa. Chúng không còn gắn kết với nhau bởi cùng một kiểu hấp dẫn cũ nữa; chúng chứa đựng hai giá trị khác hẳn nhau hành động đồng thời và có tầm quan trọng tương đương nhau: đó là âm thanh và tác động tâm lí tức thời của chúng. Ta thấy chúng tương tự như những con số phức tạp trong Hình học; sự kết đôi của biến số âm vang với biến số ngữ nghĩa tạo ra các vấn đề mà nhà thơ phải giải quyết trong điều kiện mất thì bị bịt lại - ấy thế nhưng thi thoảng các nhà thơ vẫn giải được (và đây là điều cơ bản)⁽⁵⁾.

Chắc chắn là nhà trường không thể dạy trẻ em hành động như những nhà thơ thực thụ với cảm hứng thường khi kỳ lạ đến độ vô lí như vậy. Vả chăng nhà trường cũng không có sứ mệnh đào tạo nhân tài, đặc biệt là nhân tài làm thơ. Nhà trường chỉ đào tạo trẻ em có năng lực văn với tư cách là một năng lực người phổ cập.

Vậy bây giờ, cho học sinh *làm lại cái cảm hứng* của người đi trước bằng cách gì đây?

Có một kĩ thuật thực thi ở chỗ này: cho học sinh nói lên, chia sẻ với nhau những *ấn tượng* đầu tiên chợt đến với các em khi các em *đọc (một hoặc hai) câu thơ đầu tiên của một bài thơ*. Thay vì thầy giáo đứng ra giảng giải đã đành, cũng không giao việc cộc lốc "hãy cho biết ấn tượng của trò...", ta hãy cho các em *làm công việc* khá đơn giản sau:

- mời các em đọc lại (một hoặc hai) câu thơ đầu tiên của bài thơ,
- mời các em nghĩ thắm đến câu đó,
- mời các em tưởng tượng mình là nhà thơ và nói lên *những ý nghĩ của nhà thơ khi đặt bút làm bài thơ đó*.

Ta sẽ lấy thí dụ từ một số bài thơ để minh họa cho dễ hiểu kĩ thuật thực thi này.

Bước tới đèo Ngang bóng xế tà,

Cỏ cây chen đá, lá chen hoa...

Các em sẽ tưởng tượng, sẽ hình dung cái buổi chiều kia, khi *dó tôi*, vâng, *tôi* chứ không phải ai khác, chợt dừng chân trên con đường vạm vỡ đi vào miền Trung... Đi làm gì? Đi thăm chồng, đi thăm người trai sắp cưới đang trong quân ngũ, đi thăm bất kỳ người thân yêu nào, đi thăm con đang ở nơi giặc giã... Buổi chiều, phải dừng chân nơi đây thôi. Nghỉ cái đã... Tôi dừng chân nhìn cảnh đèo lúc chiều xuống, nhìn mặt trời lặn ở hẻm núi phía tay phải, nhìn sang bên tay trái là nước mênh mông... Nghỉ cho đỡ mệt. Nghỉ để thưởng thức cảnh chiều tà, cho đỡ buồn, biết đâu đấy? Nghỉ và nghĩ...

Bạn đọc khó tính sẽ hỏi: trẻ em mười tuổi, biết gì những chuyện đó? Xin thưa: bạn chưa dạy thực nghiệm một cách dạy văn khác cho các em, nên bạn thắc mắc như vậy. Bạn hãy thử một lần đi, thử vài lần đi. Đừng giảng giải gì. Hãy có vài lời kể chuyện lịch sử gợi ý về cảnh ngộ đất nước ta vào thời bà Thanh Quan lang thang trên đất sông Gianh. Nếu bạn không muốn tự mình trò chuyện với các em, bạn có thể cho các em đọc lời giới thiệu bài thơ có in sẵn trong sách. Và cho các em *nói lên ấn tượng của Tôi* khi chiều tà đặt chân lên đỉnh đèo Ngang.

Nay giả dụ có một học sinh nói lên ấn tượng của mình như sau, thì có coi là em đó nói "lung tung" không? Em đó tưởng tượng mình là một nhà báo và đi vào đèo Ngang làm phóng sự chiến tranh... Em dừng chân nơi đỉnh đèo, và em nghĩ về đất nước, về người dân, về bài báo sẽ viết, và em nảy sinh ra ý định làm bài thơ, chính cái bài thơ có tên *Tức cảnh khi qua đèo Ngang* ấy...

Tác giả muốn giành cho bạn niềm vui được tự tranh cãi với chính mình. Nhưng tác giả cũng là người dôi lúc hay sốt ruột, nên đành có ý kiến thêm với bạn như sau: tại sao bài thơ có tên *Tức cảnh khi qua đèo Ngang* ấy suốt bao đời nay cứ làm rung động hoài vô vãn con người? Nó từng làm rung động những con người sống và chiến đấu trong gian khó, và nó còn tiếp tục làm rung động những con người ngay cả sau đây vài thế hệ chỉ biết sống trong no đủ. Thế thì tại sao lại không cho trí tưởng tượng các em lang bang thành anh phóng viên... hết như các em từng hoạt động làm báo ở lớp với nhau?

Bạn có thể nhân bản cái thí dụ vừa nêu sang nhiều thí dụ khác.

Này nhé, *Tôi* Thanh Quan có ấn tượng gì, cảm nghĩ gì, trước cảnh sau:

*Tạo hóa gây chi cuộc hí trường,
Đến nay thấm thoát mấy tình sương...*

Tiếp tục, *Tôi* Nguyễn Khuyến cảm nghĩ gì mà đặt bút viết ra hai câu đầu bài thơ này:

*Ao thu lạnh lẽo nước trong veo
Một chiếc thuyền câu bé tẻo teo...*

Cả những bài thơ thời hiện đại cũng không thoát khỏi điều luật mang tính kĩ thuật *cảm hứng - ấn tượng* ấy.

Đây, một *Tôi* Nguyễn Bính, một người *chân quê* (sao lại chân quê nhỉ?), người ấy bỗng có cảm hứng gì và đã gây ấn tượng gì ngay từ hai câu mở đầu này:

*Hôm qua em đi tỉnh về,
Đợi em ở mãi con đê đầu làng...*

Đây, một *Tôi* Thế Lữ, một cảm hứng chỉ có thể nói lên nhờ lời con hổ, và lại phải là con hổ trong cũi, trong xiềng xích kia:

*Gặm một khối căm hờn trong cũi sắt
Ta nằm dài, trông ngày tháng dần qua...*

Đây nữa, một cái *Tôi* Nguyễn Đình Thi mơ mộng trên rừng vào một buổi sáng như thế:

*Sáng mát trong như sáng năm xưa
Gió thổi mùa thu hương cốm mới...*

Ta có thể có vô vàn dẫn chứng khác. Suy cho cùng, theo cách làm này, ta đã cho trẻ em - những người đang *học thơ* - theo một cái mẫu phổ quát, thực sự được *sống lại* cái hơi thở thơ từng được người đi trước dứt từng mảng thịt da để tạo ra. Công việc làm này còn có ý nghĩa quan trọng khác: nó tránh cho ta bắt học sinh đi tìm *tứ thơ* là cái rất mơ hồ, rất khó tìm. Nhưng suy đi xét lại thì rõ là tứ thơ đã *nằm trong cái ẩn tượng ban đầu* kia.

Nói cho cùng thì *lời thơ* trong những câu thơ kia nào có gì lạ lắm? Vả chăng, chỉ riêng những ẩn dụ, chỉ những mỹ từ riêng rẽ đâu có làm thành thơ? Nhưng cái khiến cho chúng thành ra thơ, cái làm cho chúng có sức sống thơ là ở chỗ khác. Ngạn ngữ Âu châu có câu "không phải hễ mặc áo thầy tu vào thì tự khắc thành tăng lữ". Nếu chỉ có bộ cánh áo tu từ thôi, làm sao có thể có hình hài thơ? *Thơ là cái không khi thơ đang được các em nhỏ của chúng ta đắm mình trở lại vào lúc này, nhân cơ hội có bài thơ đem cho các em học ở lớp*. Tôi muốn nhấn mạnh vào điều đó.

Và nếu tinh ý, bạn sẽ thấy trong cuộc *lang bang* vào thơ như vừa mô tả, các em nhỏ của chúng ta đã sử dụng triệt để *thao tác tưởng tượng*. Và đôi khi cả *thao tác liên tưởng* nữa: đứng ở đèo Ngang mà trôi nổi tới biết bao nhiêu tình cảm của một người, của nhiều người, của một nhà, của nhiều nhà, của cả giống nòi ấy chứ!⁽⁶⁾

Nhưng thôi, ta hãy cùng nhau sang *hành động* tiếp theo: tạo dáng, định hình thù cho tác phẩm.

3. Tạo hình thù tác phẩm

Hành động thứ nhất đã vượt qua. Tương đương với cái *cảm hứng* của nhà thơ, người đi trước, trẻ em, người học, người đi

sau, được làm lại chính những cảm hứng kia bằng sự nhận ra được những *ấn tượng* của riêng mình.

Bây giờ là hành động thứ hai.

Trước khi sang hành động thứ hai, có lẽ ta cần điểm lại một chút thôi về *luật thơ*. Để cho thuận tiện, ta sẽ dùng luật cấu tạo thơ Việt Nam cổ điển, theo cách luật thơ Đường, dạng tám câu bảy chữ để làm mẫu, vì từ dạng đó dễ suy ra các dạng khác. Ta cũng lược bỏ phần luật gieo vần của thể thơ này. Ta chỉ tập trung vào cơ cấu tổ chức của thơ cổ điển thôi.

Thơ cổ điển có tổ chức bố cục như sau: *đề - thực, luận - kết*.

Phần *đề* đã được chúng ta đem ra dùng ở mục trên trước khi được đem ra phân tích. Trong mục trên, kĩ thuật thực thi *cảm hứng - ấn tượng* của sách này đề nghị lấy *một hoặc hai* câu mở đầu mỗi bài thơ *làm cái cơ* cho người học nói lên cái *ấn tượng* của mình. Một hoặc hai câu phần *đề* đó tương ứng với câu *phá đề* và câu *thừa đề* của bài thơ cổ điển. Phá đề mở ý ra, và thừa đề chuyển ý nối vào thân bài, hay là phần *thực*.

Hai phần *thực* và *luận* có thể gộp chung vào làm một. Phần *thực* hoặc câu ba và câu bốn của bài có nhiệm vụ giải thích rõ cái ý đã có trong phần *đề*. Phần *luận* có nhiệm vụ mở rộng thêm nữa cái ý đã có trong phần mở đầu và sơ bộ mở rộng trong hai câu ba và bốn. Thực ra thì hai phần *thực, luận* kia cũng chỉ thay tác giả nói thêm vài ba lời với người đời, những lời có cùng ý với phần *đề*. Nhà thơ vốn là người sống kín đáo, nhưng họ cũng lại là người hiền hòa, đã trót nói lòng mình ra rồi thì lại sợ người đời chưa hiểu hết ý mình, thôi thì đành nói thêm vậy.

Nếu đem bố cục *đề - thực, luận - kết* mà soi vào cái logic ba đoạn của bất kỳ tổ chức bài văn nào, sẽ thấy hai bên có giá trị tương đương.

Vậy là, sau khi làm *việc một* (cảm hứng - ấn tượng), học sinh nên được làm *việc hai*. Việc thứ hai này sẽ được dùng để các em tự tìm hiểu xem: cái ấn tượng các em mới có là cái *ấn tượng đúng hay sai*? Lưu ý là những từ ngữ khó đều phải được xử lý trước, theo những thực thi kỹ thuật đã nói từ chương mười, mục 1 của sách này. Tiếp đó, ta giao việc cho các em, cũng chỉ đơn giản như sau thôi:

- Giao vấn đề: Các bạn mới nói ra những ấn tượng của mình. Có chắc các ấn tượng đó là đúng hay không đúng?
- Gợi ý cách làm, bước 1: các bạn đọc tiếp bốn câu thơ của bài thơ đang học. Ta sẽ lấy lại các thí dụ ban đầu, và học sinh sẽ đọc to, rồi đọc thầm, tốt hơn cả là thuộc lòng:

*Lom khom dưới núi tiêu vài chú,
Lác đác bên sông chợ mấy nhà.
Nhớ nước đau lòng con quốc quốc,
Thương nhà mỏi miệng cái gia gia.*

- Gợi ý cách làm việc tiếp, bước 2: nhà thơ, chính là các em lúc này, nhìn gì, nghĩ gì? Hãy kể lại những điều đã nhìn thấy, đã nghe thấy, đã cảm thấy. Hãy nói một cảm nghĩ thành lời, nói bằng một hai câu cũng được.

Xin cam đoan với bạn, người giáo viên dạy văn yêu nghề, bạn hãy thử làm như vừa gợi ý đi, và bạn sẽ thấy học trò hưởng ứng cách học này ra sao. *Tôi*, vâng, chính *tôi*, nhà thơ, người lang thang trên đất nước, tôi đang đứng trên đỉnh đèo, và xung quanh tôi sao mà buồn thế! Bên kia sông, núi cao, rừng xanh,

vài người đồn củi nhỏ bé lom khom như bị núi nuốt trứng. Họ đi hái củi làm gì? Để đem về cái làng leo heo bên sông kia, bán vài xu ở chợ, mua vài xu gạo về cho con, chắc chắn là thế! Tôi buồn thêm, vì quanh tôi đây, vào chính lúc này, những tiếng chim gieo thêm tiếng buồn vào lòng tôi. Con chim "quốc quốc" nhắc nhở tôi về "đất nước" đau khổ này, đau khổ vì chia cắt, vì chiến tranh, vì giặc giã, vì nghèo khó... Con chim "đa đa" hoặc "gia gia" gợi nhớ cho tôi một gia đình, một hơi ấm của vợ chồng mẹ cha con cháu...

Xin nhắc lại, những điều trẻ em "thực thi kĩ thuật" như vừa mô tả cần được tiến hành giản dị, không gò ép, trong một *không khí thơ*. Nói cho cùng, các từ ngữ ở mấy câu thơ đó có nghĩa gì nếu không có cái không khí thơ được chúng tạo ra trong lòng người đang thưởng thức thơ? Mà cái *không khí* ấy thì chỉ có thể do chính người bạn thơ nhỏ tuổi lúc này tự mình tìm ra, tự mình nói ra, chia sẻ với chính mình, chia sẻ với bạn mình, chia sẻ với thầy giáo. Cái không khí thơ đó đã được bài thơ *như một cái cơ* buộc các bạn thơ nhỏ tuổi phải tự khám phá lòng mình, không chờ lời giảng của bất kỳ ai.

4. Hành động sắp xếp

Hành động sắp xếp được phân tách ra chỉ vì lí do logic. Thực ra, ngay trong tiến trình thực hiện hành động *tạo dáng, tạo hình thù* cho tác phẩm như đã nói bên trên, học sinh cũng có thể thực hiện cả hành động *sắp xếp*. Không cần đợi xong hành động nọ mới tiến hành tiếp hành động kia.

Tại chương sách nói về hành động sắp xếp, chúng ta có xem xét thí dụ về sự thay đổi nhân vật kịch do Jean Anouilh

thực hiện. Với tác phẩm tự sự, ta còn có thể cho học sinh thay đổi tính cách nhân vật, tạo thêm hoặc bỏ bớt hành động của nhân vật, qua sự thay đổi cái NGHĨA đó để xem xét cái Ý của tác phẩm.

Trên tác phẩm thơ, công việc sắp xếp này được tiến hành *chủ yếu bằng hành động sắp xếp ngôn từ*. Nhưng xin lưu ý, ở đây không hề có chuyện "học từ ngữ" đâu! Đây chính là chuyện chọn biểu đạt một ý thơ *thông qua ngôn từ*. Công việc gọi bằng "sắp xếp" này sẽ thực hiện qua mấy thao tác nhỏ sau:

- Tại sao (thí dụ, trong bài thơ "đèo Ngang" đang xét) lại chọn ý thơ này qua việc dùng từ này: tới đèo Ngang lúc *xế tà*? chọn nói về rặng núi phía xa nơi con người hái củi nhỏ bé *lom khom* như mất hút đi ở đó? chọn kể về ngôi làng cũng nhỏ bé *bên kia sông* nơi đó *lác đác* mấy mái nhà?
- Tại sao trong bài thơ (cũng lấy thí dụ trong bài thơ "đèo Ngang" đang xét) lại dùng cách nói đối lập nhau người hái củi *lom khom* nơi xóm làng hiu hắt *lác đác* mấy căn lều chợ? Vì sao lại *quốc quốc / gia gia*...?
- Nếu phải thay thế từ đem dùng, em sẽ chọn từ nào: có thể dùng *đứng ở đèo Ngang* thay thế cho *bước tới đèo Ngang* được không? So sánh từ đã có trong bài thơ và từ được chọn thay thế, em thấy cái nào hay hơn? Tại sao được và tại sao không được?

Chính trên cơ sở những việc làm đã tiến hành mà học sinh có thể bước tiếp sang phần *kết* của bài thơ.

Rành rành là đến đây mọi việc đã trở nên hoàn toàn đơn giản. *Tôi* dừng chân đứng lại, chỉ thấy trời mây, núi non, và lúc đó *tôi* mới thấm thía nỗi cô đơn, *một mảnh tình riêng*, chẳng chia sẻ cho ai được, chỉ còn có *ta với ta*, chỉ còn một nỗi thèm khát... Thèm khát cái gì?

*
* *

Nay nếu đem phân tích sự khác nhau giữa công việc của nhà thơ, sau đó là công việc người chiêm lĩnh bài thơ, đem so với tổ chức của bài thơ cổ điển, ta sẽ có:

<i>Ở nhà thơ</i>	<i>Ở tổ chức bài thơ</i>	<i>Ở người đi sau</i>
Cảm hứng (tứ thơ)	Đề (câu 1 và câu 2)	Ấn tượng
Phát triển, cụ thể hóa cảm hứng ban đầu	Thực - Luận (câu 3, 4 và 5, 6)	Kiểm tra lại ấn tượng ban đầu: những lời thơ nào cho thấy ấn tượng của <i>Ta</i>
Chốt lại cái ấn tượng đã tạo được	Kết (câu 7 và 8)	Làm lại cái cảm hứng ở người trước cho riêng <i>Ta</i>

Bây giờ, để bạn có thể thư giãn tâm hồn, tác giả xin gửi tặng bạn mấy bài thơ dịch của một nhà thơ Mỹ có văn phong rất giản dị, nhà thơ Robert Frost. Tại sao lại chọn thơ dịch? Để bạn thấy chúng cũng vẫn tuân thủ "đạo luật tổ chức" như trong thơ cổ điển Việt Nam: *đề - thực, luận - kết*. Bạn sẽ thử áp dụng vào việc cho học sinh *làm lại* các bài thơ đó, cứ áp dụng hết như kĩ thuật thực thi với *đèo Ngang* của bà Thanh Quan đi. Ngoài ra, còn có chuyện ngôn từ. Do chỗ lời lẽ nhà thơ Robert Frost lưu danh ở chỗ vô cùng giản dị, lại là từ ngữ dịch, nên bạn sẽ thấy rằng, chuyện chữ nghĩa ở đây là điều rất phụ. Vì thế, bạn có thể chỉ cho học sinh tìm hiểu *cái ý thơ được biểu đạt bằng những từ ngữ đại loại như thế ấy*, chứ đây không phải lúc các em học chính những từ ngữ ấy như khi học bằng tiếng mẹ đẻ.

Gợi ý: bạn nên dạy thử ở bậc Trung học, cái tuổi đang mơ mộng và đang duy lí ấy. Nào, xin cùng vào việc.

Bài một:

GHÌM CƯƠNG BÊN RỪNG MỘT CHIỀU XUỐNG TUYẾT

Rừng của ai vừa lạ vừa quen,
Nhà của ai nằm nơi làng bên;
Chẳng ai thấy ta dừng nơi đây
Mãi ngắm nhìn tuyết đầy rừng cây.

Chú ngựa nghĩ có điều quái dị
Dừng chân nơi không cửa không nhà,
Bên là rừng bên hồ đóng băng
Một chiều u buồn nhất trong cả năm.

Chú lắc mình rung chồm lục lạc,
Phải chăng đây có chuyện nhận nhâm.
Không một tiếng đáp lời trở lại
Trừ một hơi gió thoảng thì thâm.

Rừng yêu thương mất sâu thăm thẳm.
Ôi ta còn bao chuyện phải làm,
Đường còn dài trước khi nhắm mắt,
Đường còn dài trước khi xuôi tay.

Bài hai:

CON ĐƯỜNG KHÔNG ĐI

Ngã ba chia đôi trong rừng ngã vàng,
Ôi, sao buồn thay, chẳng dám băng ngang,
Kẻ lữ hành này hồi lâu đứng đợi
Mất ta nhìn xuôi hồi lâu ngấm ngội
Phía những con đường lúp xúp cỏ cây.

Đặt bước phía kia, ở thôi cũng phải,
Có khi lòng ta muốn thế không chừng,
Đường ngập cỏ và chân xui bước,
Cho dù đường nọ ta cùng ao ước
Chừng ấy sắc màu mời mọc bước đi,

Cả hai con đường nằm đó sớm mai
Không một bước chân đặt lên cỏ thắm.
Ồ, một ngày nào đặt bước đường kia!
Chưa biết nẻo nao dẫn tới lối nào

Ngờ ngợ có khi còn cần quay bước.
Ta sẽ nói ra trong tiếng thở dài
Quanh quất tháng năm năm tháng huyễn hoài:
Ngã ba chia đôi đường trong rừng vắng
Còn ta,
Ta đi lối mòn ít chân kẻ dẫm
Điều đó khác thường mà nặng lắm thay.

Bài ba:

QUEN RỐI BÓNG ĐÊM

Cùng với bóng đêm ta đã quen rồi
Ra đi trong mưa, trở về mưa rơi
Lững thững vượt xa đèn đường thành phố,
Mất đã thả xuôi tối tăm ngách ngõ
Kìa người gác đêm gõ bước vượt lên
Mất tôi cụp xuống giải thích thêm phiên

Tôi đứng lặng, bước chân chậm lặng
Khi rất xa một tiếng khóc vang hoài
Từ một phố nào vọng mãi đến đây,

Xin đừng ới gọi cũng chớ tạ từ
Tít tắp nơi xa không chạm đất đây
Ánh sáng dạ quang cao ngất trong mây

Thời gian bảo tôi lạnh lùng sai đúng
Đủ đây bóng đêm ta đã quen rồi⁽⁷⁾

CHƯƠNG MƯỜI BỐN

KĨ THUẬT THỰC THI

V - XỬ LÝ VỚI THỂ LOẠI KỊCH

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Thể loại kịch trong nhà trường dùng phục vụ cho nghề dạy văn gồm kịch câm và kịch nói chuyển thể do học sinh tự tạo ra.

Kịch câm bộc lộ sự rèn luyện trí tuệ bao hàm nhiều "mô-đun" trí khôn khác nhau được phối hợp lại. Ngoài dạng kịch câm thông thường còn có thể sử dụng thể loại này trong nhà trường dưới những dạng sau: kịch câm để giải nghĩa từ ngữ, kịch câm để chuyển thể bài văn và cùng diễn với nhau trong lớp. Trong loại "chuyển thể tác phẩm", ngoài kịch câm còn có cả kịch nói.

Kịch trong nhà trường đã được trường thực nghiệm Công nghệ Giáo dục thử nghiệm từ những năm 80.

Công việc này nếu được tiến hành với thiết kế chu đáo hẳn rồi sẽ dẫn tới việc thay đổi môn học văn cổ truyền bằng môn Ngữ pháp nghệ thuật.

Chương sách này tiên đoán như thế.

*

NẾU NHƯ TRONG CHƯƠNG TRƯỚC, khi bàn về thơ, ta bắt gặp một địa hạt khó vào bậc nhất trong văn chương, thì trong chương này, khi xem xét thể loại kịch, đặc biệt trong sự triển khai của kịch trong phạm vi nhà trường, ta bắt gặp một *địa hạt lạ*.

Lạ mà quen, quen mà lạ. Vì không một nơi nào hơn ở sách giáo khoa lại được người ta nói nhiều đến thể về kịch, nhất là về sân khấu truyền thống của dân tộc. Nhưng chỉ nói về vẻ đẹp, về cái hay, về ý nghĩa và tầm quan trọng của kịch đối với sự phát triển tư duy và hành vi nghệ thuật của con người, cũng như tầm quan trọng đối với việc giữ gìn bản sắc dân tộc. Còn trong hành động? Hình như chẳng có gì sất.

Ngay trong khu vực hệ thống Công nghệ Giáo dục, một hệ thống nói và làm đi đôi, thì vì nhiều lí do, công việc nghiên cứu về kịch cũng vẫn chưa đem lại bao nhiêu kinh nghiệm. Dẫu sao ở đó cũng còn có một số thành tựu lẻ tẻ. Trong chương này, ta sẽ bàn tới *phạm vi tổ chức kịch ở nhà trường và cách tổ chức thực thi*. Dĩ nhiên, "nhà trường" nói ở đây vẫn còn bó hẹp trong trường tiểu học, và nếu có gì để nói thì đó là được rút ra từ trường tiểu học thực nghiệm Công nghệ Giáo dục.

1. Kịch ở trong nhà trường

Xin bạn đừng nghĩ trong mục này người viết sách cố động cho việc lập ra các đoàn kịch trong nhà trường.

Sách này chỉ quan tâm tới khía cạnh tâm lí học diễn ra như

sau thôi. Trẻ em, ngay khi mới lọt lòng, đã tự vươn lên thành một *nhân vật có tính xã hội*. Hành vi đầu tiên có lẽ là khi bé cố gắng "tập" mỉm cười với mẹ, thậm chí mỉm cười cả với người không phải mẹ đẻ (trong hoàn cảnh bị đất *sẻnh cha còn chú, sẻnh mẹ bú dì*): bé nỗ lực tự mình đến với cái xã hội hẹp chỉ bằng kích tác một cái gia đình ấy với dân số hai ba người ấy. Lớn lên chút nữa, bé tập chơi với bạn và trong cuộc chơi đã *đóng được nhiều vai* chừng chạc ra dáng. Hãy nhìn bé dạy học: cũng cầm roi dũa dọa hệt như... Hãy nhìn bé "khám bệnh" cho bạn: cũng cầm ống tiêm đe nẹt những anh nhát gan... Hãy nhìn bé "an ủi" bạn đang đau răng: cũng xuýt xoa ái ngại chứ không đến nỗi chọc gậy xuống nước đâu. Hãy nhìn cả lũ chơi đùa đám ma. Rồi tiếp đó, hãy xem mỗi em đang tiếp tục tự chơi một mình, tự lặp lại các vai tuồng xã hội đã cùng nhau "luyện tập" hồi nãy...

Tất cả những chuyện hồn nhiên vô tư đó diễn ra *trước khi bé đến trường*. Không có lớp Mẫu giáo, bé cũng tự tổ chức được những cuộc chơi như thế. Có lớp Mẫu giáo chưa chắc đã là cái may. Nó như con ngựa của Tái Ông. Lí do: hãy nhìn vào cung cách đào tạo và hãy suy ngẫm. Theo kinh nghiệm của riêng người viết sách này, xét thời gian đào tạo và cung cách đào tạo, khi nào sinh viên Đại học Mẫu giáo cũng được đào tạo công phu ngang một thầy giáo Trung học phổ thông, khi đó tôi hứa sẽ cho... chất nội chất ngoại của mình đi lớp Mẫu giáo đều đặn.

Lên bậc Tiểu học, lắm khi cũng chẳng sung sướng hơn là bao. Nhà trường vẫn nổi danh là thành trì của công việc duy trì kỷ luật trật tự hơn là xứ sở thần tiên của cuộc đời hồn nhiên. Nói không ngoa, cứ chừng dăm phút lại có lệnh phát ra

đến giật nảy người: "Ngồi đẹp!" Nhiều khi cái mệnh lệnh liên quan đến Cái Đẹp như thế lại kèm theo tiếng gõ thước, cái thước gỗ to bản mà ngay cả ông trưởng tuần thời xưa cũng mơ ước! Mà *ngồi đẹp* để làm gì nhỉ? Đến trường để *học*, tức là để *làm việc*, tức là để *lao động theo phương thức nhà trường*, đâu phải đến đây để ngồi đẹp?

Đến khi vào bài học thì chỉ có một cái quyền duy nhất là *nghe giảng*. Nghe giảng rồi *nhắc lại* cho đủ. Sáng kiến hơn, có khi cũng khôn! *Nhất tự vi sư bán tự vi sư*, người ta đã là thầy rồi, hơn nhau nửa chữ cũng thành thầy rồi, hướng chi đã lên bậc "sư", nào ai lại dám đùa?

Vì vậy mà theo Công nghệ Giáo dục, *kịch trong nhà trường* chính là một trong nhiều cách để *trả lại* cho học sinh cái *hồn nhiên cố hữu* của các em. Nhà trường kiểu mới này ngay cả khi dạy *khái niệm khoa học* cho trẻ em cũng tiến hành thuận theo cái hồn nhiên cố hữu đó. Tìm ra các *việc làm và thao tác* học tập, đem chúng thay thế cho những lời giảng giải đôi khi đao to búa lớn, chính là tổ chức cho học sinh trở về với cái hồn nhiên cố hữu và dùng được cái hồn nhiên đó vào việc học. Nhưng với kịch, đây là mảnh đất tuyệt vời cho sự *hồn nhiên phương thức nhà trường* được nảy nở.

Bạn có thể kiểm chứng những điều vừa nói bằng nhiều cách. Cách thứ nhất rất dễ, đang diễn ra với hàng chục nghìn giáo viên đã được tham gia dạy học theo Chiến lược Giáo dục mới có tên gọi là Công nghệ Giáo dục. Cách thứ hai, cũng chẳng khó bao nhiêu: hãy tổ chức đi thăm những trường kiểu mới kia, rồi hãy tự hỏi: vì sao ở bản người H'Mông và người Dao, Tu dí, Pa dí... trên tỉnh Lao Cai, tại sao ở toàn bộ huyện Phổ Yên tỉnh

Thái Nguyên, tại sao ở những nơi này học sinh cũng học và đạt trình độ ngang với trẻ em ở Kon-Tum cao ngất, ở thành phố Hồ Chí Minh sáng lòa ánh đèn, hoặc ở Đồng Tháp Mười ngập nước? Nó phải có cái lí gì đó thì mới được như vậy chứ? Điều kiện để ta tự tìm ra câu trả lời: chỉ cần có một cái *tâm* trong sáng. Thiếu một chữ "tâm" kia, thì có *Tài mà cậy chi Tài*, chưa kể lắm khi chắc gì đã có Tài, mà chỉ mới đến mức *có bằng cấp mà cậy chi bằng cấp*...

Trở lại chuyện *kịch* của ta: đồng ý, ta sẽ dùng *hành động kịch* để trả lại cho trẻ em cái hồn nhiên cố hữu, để giúp vào việc học của các em. Đồng ý, nhưng công việc *học bằng kịch* đó sẽ diễn ra dưới những hình thức hoạt động nào?

2. Dạng hoạt động 1: kịch câm

Theo trí nhớ của người viết sách này, thì những năm trường tiểu học thực nghiệm Giảng Võ ở Hà Nội tổ chức dạy kịch câm cho học sinh là những năm các em được sống cực kỳ vui. Em Trần Quốc Đạt - tôi nhớ đúng tên em như vậy - là một học sinh giỏi về kịch câm khi đó. Cái giỏi của em là trong khi các bạn chỉ thủ được *một vai* thì em là người thủ được *nhiều vai* hơn. Tôi nhớ đến Đạt và cứ cười một mình khi vào một mùa hè nóng bỏng ngồi dịch những dòng này:

Nhân vật Bip của chúng ta kéo mạnh chiếc va-li dọc theo sân ga, leo lên toa tàu, tìm đến chỗ ngồi, và sau đó lấy hết sức quăng chèn chiếc va-li nặng chịch lên cái giá phía trên đầu. Con tàu càng lúc càng tăng tốc độ, Bip bị xóc suýt bật khỏi ghế trong khi chiếc va-li nằm cheo leo bên trên bị quăng ra khỏi cái giá. Bip tìm cách tóm lại nó và sau đó thận trọng đặt lại nó lên

chỗ cũ. Người soát vé đến đòi xem vé. Bíp thọc tay vào túi và, càng lúc càng thất vọng, anh ta lộn túi ra, đồng thời con tàu cũng tiếp tục xô lắc anh. Càng không tìm thấy tấm vé, anh ta càng cuống, và anh lục lọi mọi ngăn của chiếc va-li.

Sau rồi, nhân vật của chúng ta mở va-li lấy xuất ăn trưa ra. Anh chàng xoay nắp phích, tháo nút ra, rót cà phê từ chiếc phích ra cái tách trước đó dùng làm nắp phích. Nhưng do con tàu lắc, nên cà phê rót từ miệng phích ra không sao vào được chiếc tách. Và nước cà phê trào thẳng xuống chỗ trước đó đặt chiếc tách. Cuối cùng chàng Bíp đen đuôi gà gật ngủ. Khi con tàu chạy chậm dần và đột ngột dừng, Bíp bừng tỉnh giấc, rõ ràng là xóc nảy lên vì con tàu đã ngừng chuyển động⁽¹⁾.

Như trên kia đã nói, trẻ em có nhu cầu xã hội hóa để mà tồn tại và phát triển. Trong cuộc sinh tồn đó, các em cần nhận biết. Nhận biết để tiếp thu và cũng để biết từ chối. Những điều các em được học có thể biểu hiện trong kịch câm. Và đảo lại, những điều được huấn luyện qua kịch câm rồi cũng trở thành những điều học được. Vì lí do đó mà nhiều nhà triết học và tâm lí học đã viết về chuyện "kịch cợt" trẻ em như thế và tìm cách lí giải cho hoạt động đó.

Một trong nhiều nhà tâm lí học đó là Howard Gardner. Trong tác phẩm *Cơ cấu trí khôn*, ông đã nói về trường hợp diễn viên kịch câm Pháp Marcel Marceau như vừa được miêu tả trên đây, và cho lời bình:

... không có sự biểu diễn nào lại chỉ là sự thực thi đơn giản một trí khôn đơn nhất. Thực ra thì, ngay cả khả năng của Marcel Marceau dùng thân thể mình một cách chính xác đến thế rất có thể là do có sự tham gia của nhiều địa hạt trí tuệ⁽²⁾.

tư cách *kịch* mà còn có thể dùng kịch cảm vào những mục tiêu nhỏ hơn nữa. Dùng để học từ ngữ chẳng hạn.

3. Dạng hoạt động 2: dùng kịch cảm giải nghĩa từ ngữ

Trong kho tàng từ ngữ tiếng Việt, có nhiều từ ngữ cực kỳ khó giải thích theo lối từ điển. Trong đời học trò, ta đã chẳng từng đùa với nhau mãi đó sao: *bâng khuâng* là gì? Tương tự như vậy ta còn có thể có với cả từ Hán Việt cũng như từ ngữ thuần Việt: *mênh mông*, *âm thâm*, *bầy trò*, *góc bể chân trời*, *bể ngoài*, *li biệt*, *chập chờn*, *mừng quỳnh*, *cuống quýt*, *ngắm nghĩa*... đó mới chỉ là vài ví dụ.

Trong một chương trước, sách này đã nói tới việc trẻ em rất nhiều khi có nhu cầu tìm hiểu nghĩa *từ thuần Việt* chứ không chỉ quan tâm đến từ Hán Việt như người lớn vẫn hình dung và không hỏi ý kiến các em. Cũng trong một chương trước, sách này đã nói tới mấy kĩ thuật thực thi giải nghĩa từ ngữ. Phần này chỉ bổ sung thêm vào mấy điều đã trình bày.

Ta giả định có từ *mênh mông* cần được giải nghĩa. Dĩ nhiên, ta có thể dùng những kĩ thuật khác đã cho: dùng cách mô tả, dùng cách thay thế, dùng cách tìm từ đồng nghĩa hoặc trái nghĩa, dùng cách đặt câu... Nhưng nay ta thử hình dung cách giải nghĩa từ *mênh mông* này bằng hình thức kịch cảm.

Đây, em bé của ta đứng thẳng, giơ tay che mắt phóng tầm mắt ra xa, đầu ngẩng lên hạ xuống giả vờ như đang cố nhìn ra xa hơn nữa, giơ tay đặt vào tai lắng nghe tiếng gió ù ù, ngẩng cổ thật cao lên trời để nhìn cái gì đó trên cao xa xa lắm, và cuối cùng thì chịu thua, đành ngồi bệt xuống, gục đầu vào cánh tay nghỉ lấy hơi... Em học sinh của ta làm xong các động tác kịch

câm đó thì cũng có quyền dùng lời giải thích thêm: em làm động tác này động tác kia là có ý mô tả điều gì? Em đã nói về cái *mênh mông* như em hình dung thấy trong không gian rộng, một cánh đồng, một bầu trời chẳng hạn.

Đây, một em khác lại hình dung cũng cái *mênh mông* kia, nhưng là "mênh mông" trong ngôi nhà quá to quá rộng đối với em, lại vào lúc trời nhấp nhem tối, em bước vào nhà mà không có ánh sáng đèn, khiến *cảm giác về sự mênh mông* càng tăng. Khi đó, cái *mênh mông* sẽ hiện ra như thế nào trong tâm trí em? Điều mà chúng ta cần chính là sự biểu đạt đó, chứ không chỉ là sự nói lại một cách dửng dưng lời định nghĩa trong một cuốn từ điển nào đó. Em sẽ nhắm mắt lại, đi và hươ hươ hai tay như sợ va chạm vào vật gì trước mặt mình, em rón rén đi vì sợ cái gì đó có thể ập đến, em cứ đi như thế hết một vòng rồi quay lại, và mặt em nở nụ cười: ta đã đi hết một vòng *căn nhà to mênh mông* này!

Hai thí dụ vừa nêu chỉ cốt để nói rõ một điều này: một từ ngữ có nghĩa là theo cái bối cảnh chứa nghĩa, chứ không có cái nghĩa chung chung theo lối thống kê. Nếu học từ ngữ mà đạt kết quả chỉ nhờ lối thống kê, thì chắc chắn chẳng có tình trạng vẫn bị gọi là "leo cột mỡ" khi học tiếng nước ngoài. Dĩ nhiên, nói thế không có nghĩa là từ nay nên xóa sổ các loại từ điển. Đây chỉ nói giờ học từ ngữ trong một bài văn trong một tiết học văn ở nhà trường phổ thông cho trẻ em.

4. Dạng hoạt động 3: chuyển thể bài văn sang kịch

Trẻ em sau khi học một bài văn thường có nhiệm vụ từ cái NGHĨA chung rút ra cái Ý riêng cho mình. Điều này

chúng ta đã thống nhất từ lâu, và cũng được nhắc đi nhắc lại nhiều lần.

Tuy gọi là cái Ý riêng, song thực ra mỗi bài văn vẫn có một cái Ý tương đối chung. Đó là cái ta vẫn thường gọi bằng *chủ đề*, hoặc bằng khái niệm *cái tư tưởng gửi trong chủ đề*.

Chuyển thể một bài văn sang dạng kịch câm chính là một dịp buộc các em phải tìm ra cách nói theo đúng *một chủ đề* đã được các em thỏa thuận với nhau. Công việc làm mang tính "nhất trí cao" đó vẫn không loại trừ khả năng cho các em đưa ra những chủ đề khác nhau do những nhóm kịch khác nhau soạn ra.

Lấy thí dụ, với câu chuyện gửi trong bài ca *Thằng Bờm*, có thể có chủ đề gì? Có thể có tối thiểu mấy chủ đề sau:

- Chủ đề về sự láu cá của phú ông.
- Chủ đề về sự khôn ngoan của Bờm.
- Chủ đề về sự đối lập giàu nghèo, nông dân địa chủ.
- Chủ đề về tâm lí người lớn coi khinh trẻ nhỏ: ai đòi mặc cả mua bán không tăng dần mà lại cứ hạ giá dần!

Dựa trên các chủ đề khác nhau đó, hai nhân vật Phú ông và Bờm có cách ứng xử khác nhau, đối đáp khác nhau. Chưa kể là, trong trường hợp các em đã quen với việc chuyển thể tác phẩm, các em còn có thể thêm nhân vật vào. Tại sao không? Tại sao lại không thêm một cụ già theo dõi cuộc mặc cả giữa hai nhân vật chính và thêm thốt những lời bình? Tại sao lại không thêm một nhân vật kiểu "giáo đầu" đứng ra thách đố Phú ông "hạ gục" được thằng bé có tên Bờm kia?

Tất cả những điều đó ngay ở trường thực nghiệm Công nghệ Giáo dục cũng chưa thực hiện được. Đây chỉ là mấy nét gợi ra, và chúng sẽ được lập lại trong tư tưởng một cuốn sách khác sẽ nói về cách tổ chức một môn học có tên là *Ngữ pháp nghệ thuật* ở trường phổ thông. Cuốn sách đó sẽ bàn chuyện làm cách nào cho việc học có chất lượng cao hơn mà không cần đến lúc nào đó lại phải "giảm tải" vì bị kêu quá trời. Mà sao lại "giảm tải" nhỉ? Lúc nào cũng cao rao "con người toàn diện", thế rồi con người trăm phần trăm đó bị... "rút đi"... bao nhiêu phần trăm đây?

Trong dạng hoạt động kịch thứ ba này đã hàm chứa việc học sinh chơi *đóng kịch*. Vì kịch soạn ra là để diễn, chứ không để đọc cho vui.

Đóng kịch sẽ được trẻ em rất hoan nghênh. Và cả giáo viên cũng được thư giãn. Tôi phải nói ra điều này cho lòng bớt ảm ức. Tôi không sao quên một ngày nào đó hồi những năm 80 của thế kỷ 20, tại trường tiểu học thực nghiệm Giảng Võ, khi các cô giáo tíu tít chạy đi tìm tôi... chẳng để làm gì cả, chỉ để buộc tôi tới dự giờ ngay, để khoe các em đang diễn vở kịch tự chuyển thể về lão quan lang ngổ ngẩn giao kèo mua phải vịt giò của một nhân vật Cuội nào đó nơi xứ Mường cổ tích...

Đẹp thay những ngày thực nghiệm nhằm cố sức tìm tòi ra những đồ nghề cho nghề nhà giáo!

Vô cùng cảm ơn sự căng thẳng mà thư giãn của các cô giáo thực nghiệm, vô cùng biết ơn niềm vui lớn của các cô đã dẫn đến những trang sách nhỏ bé này!

CHƯƠNG MUỖI LĂM

KĨ THUẬT THỰC THI

VI - TẬP LÀM VĂN

Tóm tắt những điều viết trong chương này:

Môn học gọi bằng Tập làm văn có lẽ là môn bị thả nổi nhiều nhất trong tiến trình học văn. Đó nói đến tập nên có nhiều phương thức để học sinh "bắt chước". Nhà giáo dùng nhiều mẹo để cho sự bắt chước có tính hấp dẫn, hi vọng rằng điều đó đỡ gây đau khổ cho người học.

Cũng có những cố gắng tìm ra cái gọi bằng "quy trình" tạo ra bài văn của học sinh. Nhưng có lẽ do thiếu thực nghiệm nghiêm chỉnh, thường xuyên, thiếu kiểm nghiệm và nhất là thiếu con dấu do học sinh đóng chấp nhận, nên những lời khuyên tốt bụng khó có thể thuyết phục nhà giáo thực thi dạy văn.

Công nghệ dạy văn chủ trương không có việc gọi bằng tập khi học văn. Mọi việc làm đều là làm thực, làm tại chỗ, và do nhà giáo tổ chức cho chính học sinh tự làm. Toàn bộ tiến trình từ đầu chí cuối là cả chuỗi việc làm mà không

công đoạn nào cần đến tập để "tập" có được cái tình cảm văn trong lòng người học.

Công nghệ dạy văn cũng trình bày ở chương này nhiều cách thực thi cho học sinh tự tạo ra văn bản văn của chính các em, những văn bản ngắn từ một câu trở đi. Ngắn hoặc dài tới bao nhiêu thì cũng không được bắt buộc văn của bất kỳ "tám gương" nào. Vì học văn thì cần có lòng chân thành. Không có lòng chân thành thì không thể học văn được.

Công nghệ dạy văn cũng có quan niệm riêng với việc chấm các bài văn của học sinh. Chấm văn là đụng chạm không phải tới những văn bản, mà là đụng chạm tới những tình cảm văn chân thành. Trẻ em nhiều khi gửi những tình cảm chân thành vào những bài văn vụng dại. Vụng dại mà chân thành còn hơn cóp nhặt để được nhiều điểm. Văn là những tình cảm dễ vỡ cần được đối xử tinh tế.

*

GIẢ SỬ BÂY GIỜ có ai nói: học sinh Công nghệ Giáo dục không học *tập làm văn* nhưng được yêu cầu *làm văn* ngay từ tiết học văn đầu tiên, và các em làm được; cũng giống như vậy, nói rằng các em được yêu cầu *viết chính tả* ngay từ tiết học Tiếng Việt đầu tiên ở lớp 1, và các em viết được; giả sử nói vậy, bạn nghĩ sao, bạn có tin không?

Vậy mà chuyện đó lại có thực, ấy mới cho là tài!

Trong sách này rồi sẽ xin được trình bày cùng bạn về điều vừa nói, và rồi chắc hẳn bạn sẽ gật gù thích thú ngay đó thôi. Gật gù thích thú cả về cái lí của nó và cả về những gì hệ thống

đó đã làm được. Thế nhưng, trước khi đi vào chuyện kĩ thuật thực thi môn *tập làm văn* theo cách làm Công nghệ Giáo dục, có lẽ ta cần điểm qua đôi chút về một cách làm khác. Công việc này chẳng qua cũng chỉ nhằm chứng minh theo lối phản chứng cho điều cần chứng minh.

Xin các vị viết sách dạy Văn lâu niên hãy yên tâm. Sách này luôn luôn tránh đụng chạm tới các chuyện xảy ra nơi bản địa, tác giả sách này sẽ nói về cách dạy môn học đó của người xứ khác. Nó cũng như chuyện đánh bắt *xa bờ* ấy mà! *Xa bờ* hoặc gần bờ thì cái gì bắt được cũng là cái na ná nhau cả ấy mà!

Nơi xa bờ: "Bài văn đẹp, cũng như phong cảnh đẹp"

Có thể nói, những bài văn cho học sinh Pháp đi thi Tú tài thực sự là những bài văn đau đầu. Chẳng hiểu các cô cậu ấy ăn gì mà phải làm những đề thi khó đến thế?

Sáng thứ hai, ngày 14 tháng 6 năm 1999, có 344.243 thí sinh Pháp dự thi Tú tài. Theo truyền thống, bài thi thứ nhất là môn Triết học. Hình như họ bắt chước ta, mở đầu kỳ thi bằng thi môn Văn. Sau khi thi, học sinh có thể mở trang Web để tham khảo bài viết thế nào thì đúng.

Nội dung đăng trên báo *Le monde*⁽¹⁾ số ra liên ngày hôm sau 15-6-1999 cho ta biết như sau:

Ra cho ban Văn chương, để tự chọn, hệ số 7:

1./ *Liệu triết học có thể bỏ qua một sự phản tư đối với các khoa học không?*

2./ *Liệu ta có thể thuyết phục người khác rằng một tác phẩm nghệ thuật nào đó là đẹp không?*

3./ *Bình luận một văn bản của Aristote về sự khác nhau giữa chọn lựa và mong muốn, trong đó có đoạn sau: "Ta có thể mong muốn những vật mà ta không có thể (...) đạt được bằng khả năng của chính mình. (...) Ngược lại sự lựa chọn không khi nào tiến hành trên những vật tương tự".*

Ra cho ban Kinh tế-Xã hội, đề tự chọn, hệ số 4:

1./ *Tại sao ta không thể nói dối chính mình?*

2./ *Trong những điều kiện nào thì một hoạt động có thể là một lao động?*

3./ *Bình luận một văn bản của Nietzsche về tính độc lập và tính tự do phán xử, trong đó có đoạn viết: "Tự do phán xử" chẳng là cái gì khác hơn là sự không cảm thấy nữa các dây xích chẳng môi".*

Ra cho ban Khoa học, đề tự chọn, hệ số 3:

1./ *Căn cứ vào đâu mà nhận ra được một sự kiện lịch sử?*

2./ *Tự do của con người liệu có bị hạn chế vì nhu cầu lao động?*

3./ *Bình luận một văn bản của Bergson về chức năng của kinh nghiệm và quan sát, đặc biệt nêu vấn đề "Tổng quát hóa có thể là một chức năng, còn quan sát lại là một chức năng khác. Không có gì sai lầm hơn là một quan niệm tổng hợp như thế, không còn gì nguy hiểm hơn cho triết học và khoa học hơn là điều đó".*

Ra cho ban Công nghệ, trừ nhóm Công nghệ nghệ thuật, đề tự chọn, hệ số 2:

1./ *Liệu có thể có sự khéo tay mà không cần đến tri thức?*

2./ Liệu có phải chỉ cần áp dụng luật là có thể làm cho công lí được thực hiện khắp nơi?

3./ Bình luận một văn bản của J. J. Rousseau về tự do, trong đó có đoạn sau: "Xã hội đã khiến con người yếu đuối đi, không chỉ bằng cách tước bỏ của nó cái quyền đối với sức lực của chính nó, mà nhất hạng là vì đã làm cho các sức lực đó trở thành bất cập cho con người. Chính vì thế mà càng yếu đuối thì nguyện vọng của con người càng gia tăng, và đó là điều tạo ra sự gia tăng yếu đuối của trẻ nhỏ so với khi lớn tuổi⁽¹⁾."

Nghe chừng những đề làm văn như trên không chỉ bó hẹp trong cái xứ sở hình lục lăng. Nó còn có mặt ở nhiều địa điểm khác nữa. Tôi đã cố ý đi tìm xem người ở nơi xa bờ dạy con em họ tập làm văn ra sao.

Trong một cuốn sách do Hiệp hội dạy tiếng Anh (cũng như môn Ngữ-văn ở ta) bậc tiểu học tại nước Australia (*Primary English Teaching Association*) ta đọc thấy chủ trương "hãy để cho các em viết".

Tác giả coi một cuốn sách mở đầu công việc dạy tập làm văn cần phải xuất phát từ một nguyên lí giản dị như thế là đủ. Tác giả dẫn một cuốn sách khác của E. D. Hirsch có tên *Triết học của sự viết văn* in năm 1977, trong cuốn sách được dẫn này lại có tựa đề trích dẫn từ sách của nhà triết học thế kỷ thứ 19 Herbert Spencer in năm 1852 có tên *Triết học của phong cách*, lời dẫn nói thế vậy:

Những châm ngôn chứa đựng trong các công trình dạy viết văn và tu từ được trình bày một cách lộn xộn. Do xem xét chúng như những tin điều rời rạc, như là những điều tổng kết mang

tính kinh nghiệm, các châm ngôn đó khi thì không được hiểu đúng, khi thì không được tôn trọng, thế mà thực ra thì chúng đều được suy ra từ chỉ một nguyên lí đơn giản thôi⁽²⁾.

Nguyên lí đơn giản gì thì cũng dẫn đến việc *viết văn*, dù là viết văn kiểu nhà trường. Song, khi phát biểu rõ hơn cái "nguyên lí đơn giản" thì lại thấy hình như nó ít đơn giản nhiều so với mong muốn. Tác giả cho rằng, lâu nay ở nhà trường trẻ em được học *để biết về ngôn ngữ* nhiều hơn là *được dạy đầy đủ về ngôn ngữ*. Tác giả cho rằng, việc "Hãy để các em viết" (*Let them write!*) sẽ khiến công việc viết trở thành một *hành động khám phá* thực hiện trong hành động học tập, một hành động thường xuyên lặp đi lặp lại, trải qua cả loạt những tình huống khác nhau đầy ý nghĩa đối với người học. (*sách đã dẫn ở 2*).

Tác giả cụ thể hóa công việc dạy *tập làm văn* thành bốn *vấn đề* như sau. Xin bạn đọc lưu ý việc tóm tắt về cách dạy văn ở cuốn sách này thành *bốn vấn đề* thay vì nói tới những *công đoạn* dạy tập viết văn. Và quả tình các "kĩ thuật" văn mới chỉ dừng ở mức các "vấn đề". Bốn vấn đề đó là: 1. *người viết văn*; 2. *việc đẽo gọt*; 3. *các ý tưởng*; 4. *người đọc văn*. Bốn điều trên không trình bày thành hàng dọc, việc nọ dẫn tới việc kia, mà *bốn việc liên hệ với nhau*. Vì thế tác giả trình bày bốn vấn đề trong một cái hộp bốn ô, một bên là ảnh, một bên là những hướng dẫn tương ứng với ảnh. Phần ảnh ở bốn ô có: 1. *Một em đang ưu tư ngồi viết văn*; 2. *Hai em bé đang bàn nhau cách chữa văn*; 3. *Một gian phòng bẽ bộn người và đồ vật, bẽ bộn hệt như các ý tưởng trong đời*; 4. *Hai em bé, một em đang đọc, một em mắt nhìn ngược lên toe toét cười*. Phần giải thích như sau, chép đúng cả tới các kiểu chữ:

NGƯỜI VIẾT

Việc dạy: Một lớp học được tổ chức cho có ý thức về mục đích nơi có giáo viên thường xuyên nâng cao hiểu biết về tầm quan trọng của viết văn và chứng tỏ cho học sinh thấy niềm tin của thầy bằng cách dành cho các em rộng rãi thời giờ vào việc viết văn, và chính thầy cũng thường tham gia viết văn với các em.

Việc học: Do đầu óc trẻ em mở rộng đón nhận việc viết văn nhờ thái độ nhiệt tình và những luận điểm tích cực của thầy để giúp các em nhận rõ tầm quan trọng của viết văn trong cả quá trình học văn, học sinh sẵn sàng

có nguyện vọng viết văn một cách có mục đích.

ĐỀO GỌT

Việc dạy: Cả lớp học thường xuyên rèn luyện những thực hành trong toàn bộ tiến trình viết văn hoặc "chu trình đềo gọt", biến bài văn từ phác thảo thô thành bài văn đã gọt giũa có chất lượng: "Chúng ta viết văn ngay trong lớp học này và giúp đỡ nhau giải quyết các khó khăn kĩ thuật".

Việc học: Thường xuyên viết văn và trên tinh thần cùng nhau gọt giũa, học sinh không ngừng khám phá thấy được "tiến trình" riêng của mình, đặc biệt là các em có được lòng tự tin thông qua việc cùng sửa văn cho có chất lượng.

Việc dạy: Toàn bộ không khí lớp học "chờ đợi" rất nhiều bài viết (khẩu hiệu là: "thông qua viết văn mà học viết") theo rất nhiều mục đích viết văn và thể văn, và học sinh được khuyến khích sản xuất ra nhiều bài văn theo nhiều loại đề tài.

Việc học: Cả lớp đều có nguyện vọng nên từng em viết văn hàng ngày theo nhiều kiểu đề khác nhau với nhiều dạng viết khác nhau, trong đó có cả đề tự chọn và toàn quyền tự viết theo ý riêng của mình.

Việc dạy: Cộng đồng người viết văn trong cả lớp, với tư cách là những người đọc, sẽ đánh giá tư cách người viết văn của từng em bằng cách nồng nhiệt hưởng ứng với việc viết văn theo hai mặt, nội dung và hình thức. Các bạn học và giáo viên bảo đảm đọc nghiêm túc bài của từng bạn.

Việc học: Học sinh được kích thích vì sự hưởng ứng đối với bài em viết ra. Đó là sự củng cố đều đặn của cả lớp đến với từng em nhằm mục đích mọi người đều viết văn giỏi.

CÁC Ý TƯỞNG

NGƯỜI ĐỌC

Còn cái được gọi bằng "tiến trình viết văn" được tác giả hướng dẫn ra sao? Tác giả đưa ra một tiến trình (nằm trong mục "đeo gọt") tiến hành trên mỗi học sinh gồm các công việc như sau:

Giai đoạn trước viết văn:

- *Luyện tập 1: vô số ấn tượng* bằng hình ảnh, âm thanh, tình cảm, ngôn từ →

Giai đoạn rút gọn:

- *Luyện tập 2: phân loại ấn tượng* vài hình ảnh, vài câu văn ngắn kiểu điện tín →
- *Luyện tập 3: ý chính xuất hiện* với nhiều chi tiết đã được gạt bớt đi →

BẢN THẢO MỘT**Phát triển:**

- *Bản thảo hai:* có những thay đổi nhằm nâng cao mối quan tâm thích thú của người viết

Viết bản thảo:

- *Bản thảo ba:* Thêm những thay đổi khác nữa
- *Bản thảo bốn:* Thêm những thay đổi khác nữa. (sách đã dẫn ở 2)

Sau chừng ấy việc, bản thảo được đi đến công đoạn *biên tập* (hoặc *công đoạn đẽo gọt*) trước khi thành bài văn chính cống. Có lẽ vì cũng thấy "nguyên lí đơn giản" của mình lại được thực thi bằng nhiều kĩ thuật không giản đơn, nên tác giả chú giải thêm để củng cố niềm tin của bà con rằng cái ông Hemingway từng viết di viết lại phần kết cuốn tiểu thuyết *Giã từ vũ khí* tới 39 lần trước khi coi là chấp nhận được và cho đem in. Tác giả cũng dẫn lời đức giám mục Newman, được tác giả coi là "một trong những nhà viết văn xuôi vĩ đại nhất thế kỷ 19" như sau:

Tôi viết, tôi lại viết nữa: tôi viết tới lần thứ ba trong khoảng thời gian sáu tháng. Sau đó tôi lấy bản thảo ba: tôi lấp đầy trang viết bằng những đoạn gạch xóa thêm bớt, đến mức người khác không còn có thể đọc được nó nữa. Sau đó tôi chép sạch và đưa nhà in. [...] (sách đã dẫn ở 2).

Bạn đọc thân yêu! Tôi biết ơn cái nhà ông giáo sư Hồ Ngọc Đại chỉ vì ông đã dạy tôi rồi lại đã ép tôi cùng các đồng nghiệp thực hiện một kỷ luật nghiêm khắc chỉ ở một điều này:

Phải đem thực nghiệm mọi điều xem trẻ em có chấp nhận không rồi hãy đem phổ biến rộng rãi thành chính sách giáo dục. Làm như vậy là kính trọng trẻ em với tư cách là kính trọng những cửu tinh của dân tộc.

Khi dịch những dòng văn khả kính về dạy văn cho trẻ em bậc tiểu học như trên, tôi chỉ mong sao thấy bạn nổi cáu. Làm cho bạn nổi cáu được là tôi mừng. Còn nói chuyện với những con người dửng dưng thì chán ngắt! Và nếu bạn nổi cáu, thì như thế là đạt yêu cầu: hãy nghỉ ngờ những lời khuyên chân tình của những người lớn thiếu *nghề sư phạm* mà lại còn liều lĩnh không chịu thực nghiệm gì đã thông qua hội đồng rồi vội vàng phổ biến toàn quốc. Làm sao mà một em bé bảy tám tuổi dời lại đủ cái gan cóc tía của một Hemingway ngồi chọn đề tài rồi viết đi viết lại bản thảo văn của mình như một nhà văn chuyên nghiệp vậy?

Còn một luận điểm nữa ở một nơi xa bờ khác, ở đó người ta *gắn việc viết văn với việc nói văn*. Tôi cố tìm tới một nhóm tác giả khả kính khác, để thử coi họ *bắt đầu dạy viết văn* trong nhà trường như thế nào. Tôi chọn chính cuốn sách trong đó có những lời lẽ có cánh *Bài văn đẹp, cũng như phong cảnh đẹp* tôi đã cố ý chọn dùng làm tiêu đề cho mục này⁽³⁾.

Trong cuốn sách *Ngữ-văn* lớp 6 đó, nhóm tác giả hai người đã dùng một bài phỏng vấn để trình bày công việc *tập làm văn* cho thêm hấp dẫn. Người được phỏng vấn là một nhà văn tên là Paul Guth. Tôi đã tìm cách tra cứu về nhà văn chắc là có tên tuổi này, song thông tin chưa tới. Do sự ràng buộc của đề tài

nên tôi không trích phần hỏi đáp lan man về chính tả, về vở sạch chữ đẹp khi trẻ em học viết văn, mà chỉ xin trích hầu bạn riêng về chuyện *tập làm văn* như sau:

Câu hỏi 8: *Cậu học trò Paul Guth xưa có giỏi tập làm văn không?*

Trả lời: *Rất giỏi! Tôi luôn luôn nhất môn Tiếng Pháp. Tôi rất thích tập làm văn.*

Câu hỏi 9: *Ngoài môn tập làm văn ông có làm thơ không?*

Trả lời: *Thi phẩm của tôi chỉ vắn vẹo một câu rưỡi: khi tôi chuẩn bị thi tú tài, tôi rất hay sợ sệt, rất ngây ngô. Còn các cô gái ở đây muốn trêu tôi lại cử điệu hành dưới cửa sổ nhà tôi mà hát: "Đêm Trung Hoa, đêm ve vuốt, đêm tình ái". Thế là tôi định viết tặng họ một bài thơ. Và tôi mở đầu bằng: "Ta chỉ thấy các nàng chiều chiều, và tâm hồn ta..." Thơ của tôi chấm hết ở đó!*

Câu hỏi 10: *Vì sao ông trở thành nhà văn?*

Trả lời: *Khi tôi còn bé, tôi chẳng muốn trở thành nhà văn chút nào: tôi muốn làm xếp ga để cho cả gia đình đi du lịch không mất tiền. Tình cờ mà tôi viết văn, chỉ vì người ta yêu cầu. Ngay sau khi chiến tranh chấm dứt, một người bạn đã đề nghị tôi làm việc với anh trong tờ báo có tên là Khán giả (Spectateur).*

Câu hỏi 11: *Ông gặp khó khăn gì không khi làm việc cho tờ báo đó?*

Trả lời: *Không. Tôi thấy tự do thoải mái. Vì khi phải viết bài nộp thầy giáo, tôi luôn luôn tự kiểm chế mình, tôi không bao giờ dám nói hết. Còn viết cho tờ báo đó thì tôi thấy mình có thể viết mọi thứ chọt có trong đầu, hoàn toàn tự do. Như là say rượu ấy!*

Câu hỏi 12: *Nếu bây giờ có một lớp 6 cho ông, ông sẽ nói gì*

với học sinh để khuyến khích các em viết và làm cho các em thích viết?

Trả lời: Tôi sẽ trò chuyện với các em. Chẳng hạn các em phải viết đề văn sau "Ngày nào của em là ngày thú vị nhất trong kỳ nghỉ hè?" tôi sẽ đặt cho các em rất nhiều câu hỏi để khơi gợi và kích thích các em kể cho tôi nghe điều đó. Sau rồi, tôi sẽ bảo các em: "Những gì các em vừa kể thầy nghe, các em cứ viết ra là được rồi đấy. Nhớ là đừng sợ giấy sợ bút. Nói gì viết thế."

Câu hỏi 13: Khốn nhưng người ta lại luôn luôn khuyên học sinh đừng viết như là nói!

Trả lời: Muốn khoái viết, thì phải biết nói năng đã. Vậy là tôi sẽ bảo các em: "Hãy học nói cho giỏi, sau đó các em cứ viết như là nói ấy!"

Câu hỏi 14: Ông từng đi dạy học: ông có kỷ niệm gì về thời kỳ đó?

Trả lời: Đó là thời gian vô cùng đẹp đẽ trong đời tôi!

Câu hỏi 15: Nếu trong bài học sinh của ông có lỗi chính tả, ông có hạ điểm không?

Trả lời: Có, nhưng vào thời đó học sinh viết rất ít lỗi!

Câu hỏi 16: Xin ông hãy ra một đề tập làm văn cho học sinh lớp 6.

Trả lời: Khó sao mà khó! Cái gì cũng là đề tập làm văn cả! Tôi phải lựa chọn không phải là một trong hai đề, mà một trong hàng ngàn đề! Để giải quyết vấn đề này, có lẽ tôi sẽ trưng cầu dân ý học trò, có lẽ tôi sẽ hỏi các em: "Các em thích viết về những đề tài gì?" (sách đã dẫn ở 3).

Bạn nghĩ gì về cuộc phỏng vấn này? Dĩ nhiên là nó hấp

dẫn. Nó cho thấy một phong cách viết sách giáo khoa khác với lối viết khụng khiêng thánh hiền. Song, vui thì có vui, nhưng vui cho ai và không vui cho ai lại là chuyện khác. Vả chẳng, tôi cứ nghi ngờ đây là điều *vui là vui gương kẻ mà...* nào ai ở nhà trường phổ thông sẽ học *tập làm văn* theo kiểu đó để thành nhà văn chính cống? Liệu nhà trường có thể dạy học sinh thành nhà văn không? Chính người được phỏng vấn đã chẳng nói tới sự "tình cờ mà thành nhà văn" đó sao? Ngoài ra, nếu đem so sánh với bạn đồng nghiệp xa bờ, xem ra tập làm văn phong cách kiểu Úc, phong cách Phú-lăng-sa vẻ như hơi bị quá tự do đấy! Và nếu đem so với các đề thi Tú tài đã dẫn ra ngay từ đầu chương sách này, ta chỉ có thể có một ý nghĩ như sau thôi: tội nghiệp cho các cô tú cậu tú kia, cả đời họ phải tự học, có trường dạy mà chỉ có tự học thì mới hòng thoát trót lọt kỳ thi để rồi có mảnh bằng cầm tay.

Ngay cái việc kêu gọi cho học sinh nói nhiều trước khi viết, coi nói như là tiền đề cho viết, điều đó cũng ảo tưởng nốt. Điều này Howard Gardner, trong cuốn *Cơ cấu trí khôn* đã lí giải. Trí khôn không phải là nguyên khối, nguyên tảng. Trí khôn như được khám phá cho tới ngày nay là *trí khôn nhiều mô-đun*. Có trí khôn ngôn ngữ, có trí khôn logic toán, có trí khôn âm nhạc, có trí khôn cơ thể dạng động, có trí khôn không gian, và có trí khôn cá nhân bao gồm cái cá nhân hướng nội và cái cá nhân hướng ngoại. Do chỗ là những mô-đun trí khôn có thể tách ra hoặc nhập lại trong cùng một con người, nên có người có trí khôn toán rất cao, song trí khôn ngôn ngữ của người đó lại rất kém. Có người có trí khôn ngôn ngữ cao, nhưng trí khôn cá nhân hướng ngoại lại kém, người đó sẽ ngậm hột thị không

chịu nói gì đâu các thầy ạ! Khi "ép duyên" hai trí khôn với nhau, chắc chắn nếu có thành công thì cũng chỉ là cầu may⁽⁴⁾.

Làm văn ở chốn gần bờ

Công nghệ Giáo dục Việt Nam có cách xử lý khác với công việc gọi bằng *tập làm văn*. Cách xử lý này đã được thực nghiệm từ đầu những năm 80, cụ thể là từ năm học 1980-81 tại trường Thực nghiệm Giảng Võ. Sáu năm sau khi khởi công, đến năm học 1986-1987, sách thực nghiệm văn lớp 2 định hình đầu tiên được trưng cầu ý kiến các tỉnh để dùng thực nghiệm trên diện rộng hơn. Năm học sau sơ kết thực nghiệm sách lớp 2 và công bố thực nghiệm rộng sách lớp 3. Cứ thế tiếp tục cho tới mãi hôm nay thì cũng vẫn tiếp tục có một *bộ phận ổn định* khá đông đảo và một *bộ phận thực nghiệm* hẹp để còn muốn vươn tới những bến bờ khoa học xa xôi hơn nữa. Cách làm như thế, hình thành một phần tư thế kỷ dưới sự chỉ đạo khắt khe của Hồ Ngọc Đại, đã thành một mệnh lệnh đạo đức.

Những kết quả ra sao?

Trước hết, có quan điểm cơ bản là: không có cái gọi bằng "tập làm văn" trong môn văn, mà đã học văn thì có làm văn ngay tức thì. Việc giữ nguyên tên gọi các bộ môn không buộc bộ môn đó vẫn phải được thực thi như trong nhà trường cũ. Thực thi kiểu mới ra sao?

Để có một thí dụ dễ hiểu, ta hãy phân tích cùng vấn đề *tập* đó trước hết với môn Tiếng Việt. Khi học Ngữ (môn tiếng Việt), do bản chất là môn khoa học, nên học sinh được luyện tập theo những mô hình đã được chính các em khám phá. Chẳng hạn, tìm ra cấu trúc ngữ âm tiếng [loa] khác tiếng [ba] ở chỗ nó có âm đệm, các em hình thành mô hình tiếng đó:

b	a
---	---

khác

l	o	a
---	---	---

sau đó các em được luyện tập tự tìm ra tất cả các tiếng có mẫu [loa] thỏa mãn mô hình đã có. Tìm ra, phát âm to lên cho các bạn cùng nghe, rồi mọi người trong lớp cùng nhau viết luôn những tiếng đã tìm được vào bảng con hoặc vào giấy, sau đó lại đọc luôn cái chính mình vừa viết ra: vậy là các công việc nghe, nói, đọc, viết không bị xé lẻ ra thành *bốn phân môn*, mà cả *bốn năng lực* đó đều được tập trung vào *một và chỉ một* công việc làm: *phân giải ngữ âm tiếng Việt*.

Công việc phân giải ngữ âm đó được tiến hành ngay từ tiết đầu của cuộc đời học tiếng Việt ở lớp Một Công nghệ Giáo dục. Khi các em phân tích câu *Tháp Mười đẹp nhất bông sen* thành các tiếng đơn lập, nguyên khối, rồi các em xếp quân nhựa đều đặn, từ trái sang phải, tuần tự tiếng sau đi theo tiếng trước



rồi xếp đến đâu thì nói lại được từng tiếng trong cả câu đúng đến đấy, khi đó chính là các em đã *đang viết chính tả*. Vâng, đúng thế, đó *đã là* viết chính tả, cho dù mới là viết từng tiếng cả khối và "viết" bằng những quân nhựa thay thế, vì vào tiết thứ nhất môn tiếng Việt lớp Một đó các em mới chỉ phân tích tiếng trong câu, chứ chưa phân tích nội bộ ngữ âm từng tiếng. Công việc viết chính tả cứ thế phức tạp dần lên theo trình độ phân tích ngữ âm các tiếng tiếng Việt.

Sang chuyện học văn, sự thể cũng vậy thôi!

Các em không *tập* nói lên tình cảm của mình, mà các em *thực sự* nói to lên các suy tư của mình. Các em không *tập* gì hết, mà tự tìm hiểu tình cảm của chính mình, và chia sẻ những tình cảm đó với bạn cùng lớp, với thầy cô. Khi làm công việc đó, chính là các em *đang làm văn* chứ các em không *tập* làm văn. Công nghệ Giáo dục không giải thích đó là *sự kết hợp nói và viết*. Công nghệ Giáo dục xử lý vấn đề này một cách cực đoan đấy! Khi trẻ em nói lên tình cảm của mình, cái mà nhà trường cần ở các em là *tính chân thành* chứ không phải là cần ở *lời văn*. Học văn mà thiếu chân thành thì thà đừng học còn hơn. Mà về nguyên tắc, sự chân thành là *điều không dạy được*. Nếu "tạo ra" và "kiểm soát" được sự chân thành chừng năm chục phần trăm có lẽ là đại thắng rồi. Do đó, khi cho các em nói lên cái Ý riêng trước cái NGHĨA chung, các em có quyền nói ra cả những điều người khác thấy là "sai". "Sai" hoặc là "không hợp ý ta" hoặc là "không giống ý ta" lắm khi trùng nhau. Công nghệ dạy văn cho rằng trẻ em có quyền đúng và có cả cái quyền được "sai". Copernic cũng như hàng triệu triệu học trò đều bị Nhà Thờ bắt phải nhắc lại lời thầy rằng Trái Đất đứng yên không quay. Copernic đã không nhắc lại lời thầy. Copernic đã *nói sai* cái lẽ phải thông thường đương thời. Sau này, vì sợ chết nên nhà bác học đành phải nhận đính chính cái "sai" của mình. Thế nhưng vừa ra tới cửa tòa án thì ông lại bực dọc khăng khăng như anh nói lấp *đưng mà, cơ mà, mà mà mà nó cứ quay*. Không phải toàn bộ học sinh sẽ thành Copernic. Nhưng cái đầu óc, cái tình cảm của trăm phần trăm con trẻ đi qua nhà trường, nhất là trăm phần trăm học văn trong nhà trường thì *nhất thiết phải mang cái tính chân thành Copernic*.

Tất cả các kĩ thuật thực thi Công nghệ dạy văn đều hướng tới cái chân thành của những cái Ý riêng tự nảy sinh trong lòng học sinh. Không cho học sinh nhại lại lời "cảm thụ" của thầy chính là để tiến tới cái chân thành trong đời đó. Chỉ có một điều các em phải được huấn luyện: hai *thao tác* tạo ra văn, tưởng tượng và liên tưởng và dùng hai thao tác đó vào những *hành động* tạo ra tác phẩm, như đã trình bày ở nhiều chỗ trong các chương trước.

Ta sẽ thấy rằng, ngay từ khi học từ ngữ, học sinh cũng được tự mình tìm đến nghĩa của từ ngữ thông qua hai thao tác *tưởng tượng* và *liên tưởng*. Nhờ hai thao tác học văn đó mà ngay từ việc học nghĩa đen của các *vật liệu* tạo thành văn, trẻ em đã không bị lệ thuộc vào lời giảng của thầy giáo. Cái sự kiện *thoát ra khỏi lời giảng giải* và sau đó *thoát ra khỏi sự bắt chước* lời người giảng giải là cái thể sâu gốc bền rễ để người học tự hình thành lòng chân thành của mình. Nếu làm ngược lại, nay nhại thầy một tí và được điểm cao, mai sẽ nhại nhiều hơn để được điểm cao hơn, thì cuối cùng sẽ không bao giờ có được lòng chân thành khi học văn. Trên kia có nói: về nguyên tắc, sự chân thành là điều không *dạy* được, nay cần nói thêm cho đủ ý hơn: không thể dạy sự chân thành bằng cách nhắc lại lời giảng của thầy. Nhưng để học sinh tự đến với lòng chân thành, thì vẫn còn hy vọng, còn rất nhiều hy vọng là đang khác!

Học sinh có còn được viết văn không? Xin thưa: có. Và viết theo nhiều kiểu. Viết một câu văn theo một bài tập khi bắt đầu học văn ở lớp 2 cũng đã là viết văn. *Mẹ già ở túp lều tranh* ư? Người con đến gặp mẹ hôm đó trời rét, em tưởng tượng con nói câu gì với mẹ? Mẹ nói lại câu gì với con? Em có thể viết ra cái câu đó không? Sao lại không? Chưa ra xong lệnh thì các em đã

nhào vào bút giấy mà viết. Và thi nhau chia ra khoe thấy. Nói, nghe, viết, cảm, nghĩ, cho, nhận... Bấy nhiêu hành vi tình cảm chung chung, nay tất cả được gộp lại, tất cả được hộn lại thành một cái *tình cảm văn* coi như một thành phần của *đôi tượng văn*. Văn cần nói lại cho rõ: cái tình cảm văn đó cũng chỉ nên coi là năm mươi phần trăm chắc ăn, còn lại năm mươi phần trăm cầu may. Nghề dạy văn Công nghệ Giáo dục khiêm tốn thế đó. Mong bạn đã tự hiểu vì sao, vì giải thích vì sao mình khiêm tốn thì sẽ thành lỗi bịch.

Đặc biệt cần nói tới vô số kiểu bài viết cho học sinh từ thấp lên cao, từ chơi vui đến nghiêm trang, đại loại có một số mẫu như sau, tuy bề ngoài có vẻ khác nhau, nhưng thấy đều huy động các *hành động* tạo tác phẩm văn bằng những *thao tác* xác định:

- Em làm nối tiếp những câu đồng dao cho ăn văn với tiếng ở câu cuối bài mới học.
- Em tưởng tượng và viết lại những hình ảnh *nhìn thấy được* qua bài đồng dao.
- Em tưởng tượng và viết lại những lời đối đáp của hai "người" trong bài đồng dao mới học. (Học xong bài đồng dao *Gọi nghé*, em tưởng tượng và viết mấy câu mẹ con Nghé nói với nhau khi mẹ gọi Nghé về nhà. Học xong bài *Con chim chích chòe*, em viết những lời đối đáp giữa Chích chòe và bà, và mẹ... Học xong bài *Về chim*, em viết những lời các con chim khen chê nhau).
- Dựa theo tính chất gây liên tưởng do đó gây khó dễ cho việc đoán câu đố, em tự làm một số câu đố để cả lớp cùng giải (chú ý: em không cần viết câu đố có đủ vần nhịp như câu đố truyền thống).

- Em nhìn thấy một cảnh gì trong câu tục ngữ (*mới học*) hãy viết lại.
- Qua câu tục ngữ (*mới học*) em hình dung lại toàn bộ hình tượng: em nhìn thấy gì, nghe thấy gì, cảm thấy điều gì, hãy kể lại.
- Em tự nghĩ ra một câu chuyện có kết thúc bằng lời một nhân vật trong chuyện nói ra một câu tục ngữ phù hợp với câu chuyện đó.
- Em nhìn thấy một cảnh gì trong bài ca dao (*mới học*) hãy viết lại.
- Học xong bài ca dao *Anh đi anh nhớ quê nhà*, em hãy viết một đôi điều tình cảm của chính em là người đi xa quê đó.
- Học xong bài ca dao *Lính thú đời xưa*, em hãy viết hộ anh lính một bức thư gửi về làng cho người thân.
- Em kể lại câu chuyện (ngụ ngôn, cổ tích, truyền thuyết, văn xuôi hiện đại...) đã học và viết nối vào một đoạn theo ý riêng của em.
- Em hãy tự ghi vào "Sổ văn" riêng một đoạn văn. những câu thơ em thích. Khi nào em thích thì có thể cho thầy cô coi...

Thầy giáo văn và cô giáo văn sẽ *chấm văn* cho các em như thế nào?

Trước hết, cần nói rằng chiến lược của Công nghệ Giáo dục ngay từ ban đầu là *không cho điểm* người học. Công nghệ Giáo dục chủ trương thầy giáo phải tổ chức cho học sinh làm việc để đi tới cái đích đúng, đó mới là sứ mệnh nhà trường. Nói một cách tổng quát, toàn bộ quy trình tổ chức các việc làm và các thao tác

làm việc cho học sinh đã hàm chứa trong bản thân nó việc học sinh *tự đánh giá năng lực của chính mình*. Khi thực hiện mỗi quy trình đó, xong một công đoạn, học sinh chuyển sang công đoạn tiếp theo, chính công việc làm đã là sự tự đánh giá, chứ không phải bài hơn kém nhau một phần tư điểm là sự đánh giá. Chính sự tự đánh giá của học sinh-người lao động mới là việc đánh giá đích thực, chứ không phải sự đánh giá từ trên cao thầy cô dội xuống mới là phần thưởng cho lao động học của các em. Ai không tin điều này, xin ra Thư viện tìm đọc cuốn sách có tên *Examen et docimologie (Công việc thi và khoa học về sự đánh giá)* thì sẽ được thấy số liệu này: cùng một thầy, chấm cùng một bài, nhưng chấm cách nhau một tuần, ba tuần, ba tháng, sáu tháng, một năm, các số điểm sẽ *phân bố theo hình chuông Gauss*, điểm thấp nhất là 4/20, điểm cao nhất là 18/20.

Chuyện cho điểm và đánh giá là cả một vấn đề triết học không dễ gì mọi người đều nhất trí với nhau. Nhưng Công nghệ Giáo dục từng chủ trương nhà trường tồn tại vì lao động học chứ không vì ganh nhau vài điểm số. Mang một niềm tin như vậy, thế nhưng sau hơn mười lăm năm thực nghiệm theo cách *dạy học không cho điểm*, thế rồi do những ràng buộc nào đó, nhà trường Công nghệ Giáo dục đã phải lùi một bước: chấp nhận dạy học có cho điểm. Thì nó cũng như Copernic gật đầu đồng ý Trái đất đứng im ấy mà. Để khỏi phải lên giàn hỏa thiêu... như người đàn em Giordano Bruno sau này: Copernic sinh năm 1473, chết năm 1543, còn Bruno bị lên giàn hỏa thiêu ngày 17-1-1600 sau mười năm trong ngục tối. Chết anh hùng quả là dễ hơn sống anh hùng nhiều nhiều lắm! *Đưng mà cơ mà mà mà nó cứ quay*, điều đó mới quan trọng! *Cơ mà đưng mà mà mà mà nó cứ quay*, đó mới là điều tối ư quan trọng!

Với môn văn, với các *bài văn viết* của các em, đường lối chấm và cho điểm sẽ như thế nào? Vào thời kỳ thực nghiệm cao trào, tức là khi còn chưa tìm ra tạm đủ những điều cần tìm ra, khi đó với các môn khoa học thì không cho điểm, còn với môn Văn thì có yêu cầu giáo viên *đối thoại với học sinh qua việc chấm bài*. Đối thoại như thế nào? Ngoài việc chấm bài nhưng không cho điểm, cũng như các môn khác, ở mục *Nhận xét của giáo viên* trên tờ giấy làm bài, giáo viên sẽ có đôi lời nói lên *sự cảm nhận của người đọc bài với người viết bài*. Một câu "bút phê" như sau *Cô cảm ơn em đã làm cô xúc động khi đọc đoạn văn em viết...* làm xao động các em nhiều hơn những điểm mười. Thầy giáo cũng chú ý lưu trữ các bài viết của các em để vào dịp nào đó các em được nhìn lại toàn bộ sự thay đổi của chính mình trong những sưu tập đánh máy, in chụp, in máy nữa chứ! Tập sách *Chúng em muốn giỏi văn* in năm 1986 chính là một cái cột mốc đó.

Hơn ở đâu hết, khi tổ chức cho trẻ em học văn, khi chấm bài văn, người thầy cần có ý thức đến "tính dễ vỡ" của những tình cảm văn đó. Hệt như lời bộc lộ của nhà thơ Pháp Sully Prudhomme trong bài thơ *Cái bình vỡ*:

*Thường vẫn nguyên vẹn trước nghìn con mắt,
Song một vết thương sâu thẳm nhỏ nhoi
Đang nhỏ lệ và âm thầm u uất,
Xin hãy nhẹ tay, nó vỡ mất rồi!*

Có bao nhiêu chục phần trăm giáo viên văn đã có ý thức và cần có ý thức về sự mảnh mai của *đối tượng văn* trong tâm hồn trẻ em như vậy?

CHƯƠNG MƯỜI SÁU

KẾT LUẬN

Đã đến lúc tạm biệt bạn! Đã đến lúc nói lời cảm ơn bạn đã đồng hành cùng tác giả lang bang qua nhiều miền và nhiều khoảnh khắc. Mà biết đâu đấy, đó lại chẳng là những miền và những khoảnh khắc rồi ra có muốn cũng chẳng thể! Trước khi chia tay, không nói một câu tạm biệt, không nở nụ cười hữu nghị, cũng chẳng tỏ ý lưu luyến, là có sao? Tác giả sách này muốn trước khi chia tay sẽ dặn bạn vài điều. Vì đây không chỉ là một cuốn sách. Đây là những điều máu thịt của không chỉ một người chấp bút. Đây là chuyện buồn vui của cả một tập thể có tên Công nghệ Giáo dục. Nhiều nội dung trong sách đã là thành tựu thực nghiệm và lí thuyết của tập thể đó. Trong những điều *kết luận* dưới đây cũng có vô số điều rút ra của tập thể đó, mà về lí thuyết là những công trình của giáo sư Hồ Ngọc Đại.

*

* *

Công nghệ Giáo dục đã ra đời không phải như là một ý thích chơi ngông của những người cuồng chữ. Những người

cuồng chữ đích thực không bao giờ dám tiếp xúc thực sự với cuộc đời thực.

Kỳ lạ thay, một tấm gương cho tập thể khoa học giáo dục này lại là một nhà nông học. Lương Đình Cửa nhiều chữ nhưng không cuồng chữ: vì thế mới gọi ông một cách yêu và kính nhất hạng là nhà bác học của nhà nông, vì ông dám xuống ruộng với dân cày để làm lợi cho dân cày. Ông kính trọng dân cày theo cách làm khoa học như vậy. Ông không ngồi trong một tháp ngà để dịch tài liệu nước ngoài rồi viết những *bản về rồi lại bản về và lại bản thêm về*. Ông dám làm thực nghiệm để chịu trách nhiệm thật, chứ không "bản" giả. Tại Trung tâm Công nghệ Giáo dục, không ai quên và không bao giờ sẽ quên việc Hồ Ngọc Đại cùng những bạn thân nhất đi xuống từng tỉnh để *dạy mẫu* cho học sinh ở các lớp Một mới mở. Như Lương Đình Cửa vậy!

Công nghệ Giáo dục không chơi ngông vì nó là sản phẩm của thời đại. Thời đại mới trên khắp quả đất này đã là thời *hậu công nghiệp hóa* rồi. Thời đại công nghiệp hóa có đặc tính nằm trong *tổ chức sản xuất* của nó. Có lẽ cái tính thời đại kia có ba đặc điểm căn bản là:

1. Quá trình sản xuất mọi sản phẩm đều được *phân giải* đến từng chi tiết. Không còn ngành nghề nào giữ được nổi bí mật nhà nghề như trong thời sản xuất thủ công. Bởi vì quá trình sản xuất đã được phân giải kia tất rồi sẽ trở thành dây chuyền sản xuất.

2. Một dây chuyền hay một quy trình sản xuất trong thời đại công nghiệp hóa bao giờ cũng gồm những *việc làm kế tiếp nhau*, và từng làm việc đó lại được thực hiện bắt buộc bởi những *thao tác kế tiếp nhau*.

3. Những việc làm và thao tác đó đều có thể thực hiện một cách tường minh, kiểm soát được một cách khách quan bên ngoài các cá thể. Nói cách khác, tiến trình sản xuất trong thời đại mới không còn lệ thuộc vào tay nghề cá nhân nữa.

Những sản phẩm vật chất bất kỳ đều được làm ra theo những điều luật thời đại nói trên. Còn những sản phẩm tinh thần thì sao?

Đối với sản phẩm tinh thần, ta phân biệt ra hai kiểu. Kiểu của thiên tài và kiểu của con người phổ thông.

Sản phẩm tinh thần của con người thiên tài (hoặc chí ít là có tài năng cao) thì, xét về nguyên tắc, là những sản phẩm luôn luôn chứa đựng những bí mật nhà nghề. Kể cả khi ta căn cứ vào các lời bộc bạch trong các thiên tiểu sử tự viết, thì những điều tổng kết của các thiên tài vẫn không bao giờ đầy đủ. Mà giả định là nếu có được những tổng kết đầy đủ của các thiên tài, thì cũng không ai có thể áp dụng để rồi cũng thành thiên tài.

Năm 1955, sau vài năm đau nặng, Einstein đã thực hiện nguyện vọng *qua đời êm ái* bằng chuyến đi vào cõi vĩnh hằng *qua đời may mắn*⁽¹⁾. Bộ não của Albert Einstein đã được bảo tồn chu đáo từ ấy. Đó là bộ não của một con người *đã hợp nhất được các phạm trù cơ bản của sự sinh tồn, thời gian và không gian, vật chất và năng lượng, trọng lực và chuyển động*, bộ não giúp đỡ chúng ta và cũng đặt câu hỏi cho con người về *sự phân đôi vĩ đại giữa vật chất và ý thức*. Được bảo tồn năm chục năm, vừa qua bộ não đó đã được đem ra cắt thành từng khúc, rồi đem phân tích và so sánh với những bộ não đối chứng. Người ta hy vọng tìm được câu trả lời cho câu hỏi: *vì sao, những gen nào đã khiến cho Einstein thông minh nhường ấy?* Cuối cùng thì

con người cũng có thêm được những bản thống kê. Nhưng liệu có thể dựa vào những bản thống kê đó để thành thiên tài như Einstein không? Trước khi phân tích bộ não Einstein, người ta cũng từng đau đầu phân giải não của nhà toán học Karl Gauss và bác sĩ y khoa William Osler, nhà văn Nga Ivan Turgeniev và nhà văn Pháp Anatole France. Nhưng liệu đã có những ai "học" được từ những kết luận *post mortem* kia?⁽²⁾

Vậy là, với tư cách nhà sư phạm, chúng ta chỉ có chức trách nghiên cứu công việc tạo ra sản phẩm tinh thần của những học sinh bình thường, đúng 6 tuổi là theo mẹ theo cha đưa đến trường vào *Ngày hội toàn dân đưa con em đến trường* mỗi năm vào ngày 5 tháng 9. Đó không phải là những thiên tài, cũng không phải là những tài năng lớn.

Công nghệ Giáo dục đã thực nghiệm ròng rã từ năm học 1978-1979 tại Hà Nội⁽³⁾. Công việc tiến hành đã dẫn tới những điều khẳng định khó có thể bác bỏ được. Những khẳng định tối thiểu có thể kể ra như sau.

1. Việc học của trẻ em cũng có thể coi như một quá trình sản xuất, sản xuất những sản phẩm tinh thần. Theo tinh thần thời đại, cần thiết và có thể phân giải được quá trình sản xuất đó, sao cho nghề sư phạm không còn phụ thuộc vào tay nghề cá nhân từng nhà giáo. Cái tư duy phân tích đó đã chi phối sự nghiệp trồng người bằng cách cụ thể hóa tiến trình trồng người quan trọng hơn cả: a./ Có thể tổ chức được các *hành động học* của trẻ em; b./ Các hành động học có thể thực hiện được bằng những *thao tác học*; c./ Các hành động học và thao tác học của trẻ em diễn ra *tường minh, tuyến tính, khách quan*.

2. Tư duy phân tích là một thành tựu của loài người, chứ

không phải là của riêng ai. Do đó, đem đối lập cái "phương Đông sâu sắc" với cái "phương Tây hời hợt" là cách suy nghĩ vô căn cứ, thiếu hiểu biết. Một khi cái *tư duy học* của trẻ em đã được nghiên cứu thì cũng có cách để đem lại cho trẻ em cái tư duy mang tính thời đại - *tư duy phân tích*. Những thành tựu lí thuyết và thực tiễn chủ yếu là: a./ Học tức là chiếm lĩnh những *khái niệm khoa học* chứ không phải là đếm và kể lể những "thuộc tính" bề ngoài của sự vật; b./ Chiếm lĩnh khái niệm không phải là nghe giảng rồi nhắc lại những điều ghi nhớ được, mà là *làm lại sự tồn tại* của khái niệm; c./ Những hành động gọi bằng "làm lại" đó chẳng qua chỉ là sự chuyển thực tại từ sự tồn tại khách quan bên ngoài vào *trong tâm lí học sinh*, từ đó mà biến cái *khái niệm tự nó tồn tại* đứng đưng bên ngoài thành cái *khái niệm cho ta ở* từng người học.

3. Theo cách hiểu như trên, Công nghệ Giáo dục là một hệ thống lí thuyết chứ không phải là "những kĩ thuật" dạy học như nhiều người lầm tưởng. Công nghệ Giáo dục cũng chẳng sa đà một cách vô lí luận vào những kĩ thuật thời thượng. Song, chính nhờ có lí thuyết mà Công nghệ Giáo dục có thể xử lí được về kĩ thuật. Phần căn bản của lí thuyết đó là phải tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh các *đối tượng* khác nhau theo những *phương thức* khác nhau. Do đó mà có sự phân chia các *đối tượng*. a./ Các đối tượng *khoa học* thì chiếm lĩnh bằng LOGIC TUÔNG MINH; b./ Các đối tượng *nghệ thuật* thì chiếm lĩnh bằng con đường *tìm NGHĨA để tự đến với Ý*; c./ Đối tượng *đạo đức, lí tưởng* thì chiếm lĩnh bằng tổ chức thực tiễn một LỐI SỐNG MỚI.

Đối tượng văn trong hệ thống nói trên sẽ được tổ chức chiếm lĩnh cụ thể như thế nào? Những thành tựu nghiên cứu Công nghệ dạy văn cho tới lúc này cho phép nói tới ba điều sau:

1. Phải tách đối tượng Văn ra khỏi đối tượng Ngữ. Vì sao? Vì đó là hai đối tượng khác nhau nhưng xưa nay vẫn bị tính chất *đễ lẫn* của chúng đánh lừa. Và ta không thể tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh một đối tượng nhập nhèm nửa nọ nửa kia khi chính nhà sư phạm - người tổ chức các hành động học của học sinh - vẫn còn lúng túng chưa biết phân biệt.

2. Sau khi xác định đối tượng văn rồi, thì phải căn cứ vào cách tồn tại của đối tượng đó để tổ chức việc chiếm lĩnh đối tượng văn. Xưa nay, người ta thường mới chỉ thấy văn là những văn bản văn. Thực ra, văn với tư cách một *đối tượng để chiếm lĩnh* phức tạp hơn một văn bản văn nhiều lắm. Các văn bản văn chỉ là cái cố, là những gợi ý tinh tế cho các *tình cảm văn* có chỗ gửi thân hoặc có nơi bộc lộ. Vì thế mà, muốn xác định đối tượng văn, cần đi tìm ở phương cách người nghệ sĩ (nhà văn, nhà thơ) *làm ra* các sản phẩm văn. Quá trình người nghệ sĩ làm ra tác phẩm văn gồm ba hành động: a./ Hành động *tạo cảm hứng*, cái cảm hứng nằm chờ trong tâm tư tình cảm người sáng tác đột ngột được đánh thức dậy vào lúc nào đó; b./ Hành động *tạo ra hình thù tác phẩm* thông qua việc dựng nên một hình tượng; c./ Hành động *sắp xếp*, cấu trúc lại tác phẩm sao cho cái hình thù vừa tạo ra đủ để chứa đựng một ý tưởng, một chủ đề, một tư tưởng. Trong quá trình người nghệ sĩ tạo ra tác phẩm bằng ba hành động kể trên, có hai thao tác thường xuyên xuất hiện và làm việc. Đó là thao tác *tưởng tượng* và thao tác *liên tưởng*.

3. Những điều vừa nói trên đây là việc làm của *người đi trước*. Nay, theo phương thức nhà trường, học sinh với tư cách những *người đi sau*, các em phải *làm lại* những gì người đi trước đã làm để chiếm lĩnh được cái đối tượng văn đã từng được người đi trước gửi lại. Không thể nghe giảng mà đến được trọn

vẹn cái đối tượng văn vô cùng phức tạp. Cũng không thể nói phóng ra "hãy sáng tạo" đi rồi tự khắc học sinh sẽ đến được với đối tượng văn. Phải có quy trình kĩ thuật cho công việc đó. Quy trình này hoàn toàn làm được trên hai cơ sở. *Một là*, phải luôn luôn dùng *hai thao tác* tưởng tượng và liên tưởng để tổ chức công việc chiếm lĩnh đối tượng văn cho học sinh. *Hai là*, phải phân biệt đặc trưng thể loại để tổ chức việc chiếm lĩnh với những *sai biệt phương pháp* không thể thiếu. Chiếm lĩnh thơ chắc chắn phải khác với kịch hoặc thể tự sự các loại. Nhưng dù sai biệt bao nhiêu, thì công việc vẫn chỉ chứng minh một điều là *chính qua việc chiếm lĩnh đối tượng văn mà càng thấy rõ giá trị của tâm lí học hoạt động*⁽⁴⁾.

Ta dự kiến một chút gì cho tương lai qua những điều trình bày ở cuốn sách này?

Nguyện vọng của tác giả là không chỉ dừng lại ở một *nghề dạy văn* thông qua một *công nghệ dạy văn*.

Có lẽ cái đích tới của nó sẽ phải là một *nghề dạy nghệ thuật* trong một *công nghệ dạy nghệ thuật* trong nhà trường phổ thông.

Tổ chức lại cách dạy sao cho học không khi nào bị "quá tải" mà lại thông minh hơn. Hành trang lên vũ trụ hẳn không thể là những ba-lô con cóc. Hành trang đó công kênh hơn nhiều, mà lại gọn nhẹ trong đầu.

Hệt như chuyện này: không ai tuyển dụng cán bộ công chức theo cân hơi, mà tuyển theo cái sức nặng mơ hồ trong đầu óc các vị đó.

PHẦN CHÚ THÍCH

CHƯƠNG MỞ ĐẦU

- (1) Hegel G. W. F., *Phénoménologie de l'esprit* (Cái tinh thần nghiên cứu dưới góc độ hiện tượng học), bản dịch tiếng Pháp của Jean-Pierre Lefebvre theo bản thảo năm 1807, Aubier xuất bản, Paris, 1991, trang 79.
- (2) Rothenberg Albert, *Creativity and Madness* (Tính sáng tạo và bệnh điên), xuất bản lần đầu năm 1930, Đại học John Hopkins tái bản, Baltimore và London, năm 1990, trang 7.
- (3) Howard Gardner, *Frames of Mind - The Theory of Multiple Intelligences* (Cơ cấu trí khôn - Lí thuyết về nhiều dạng trí khôn), Harper Collins xuất bản lần đầu năm 1983, xuất bản kỷ niệm 10 năm cuốn sách ra đời năm 1993. Bản dịch tiếng Việt của Phạm Toàn, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, in lần thứ nhất 1997, tái bản năm 1998.
- (4) Chỉ kể riêng sách của Hồ Ngọc Đại, thì những tác phẩm quan trọng sau cần được nêu ra trước: 1. *Tâm lí học dạy học*; 2. *Bài học là gì?*; 3. *Công nghệ Giáo dục* (2 tập); 4. *Kính gửi các bậc cha mẹ*; 5. *Giải pháp giáo dục*; 6. *Chuyện ấy*; 7. *Bài báo*; 8. *CÁI và CÁCH*. Hồ Ngọc Đại còn là tác giả chủ biên các sách dạy tiếng Việt từ lớp 1 tới lớp 5 Công nghệ Giáo dục. Ông cũng viết rất nhiều tiểu luận khác, đáng chú ý là *Hướng đi cách làm*⁽¹⁾; *Hướng đi cách làm*⁽²⁾ và những báo cáo khoa học hàng năm dùng cho các cuộc tập huấn

- Công nghệ Giáo dục. Một loạt bản thảo chưa công bố của Hồ Ngọc Đại sẽ cần phải được ra mắt khi điều kiện cho phép, trong đó quan trọng hơn cả có lẽ là: 1. *Phương pháp Mác-xít*; 2. *Đạo đức học*; 3. *Vấn đề dạy văn*.
- (5) Bế Hồng Hạnh, *Thao tác tưởng tượng trong công nghệ dạy văn ở bậc tiểu học*, luận án Thạc sĩ khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội, 1997.
 - (6) Nguyễn Lệ Thu, *Ứng dụng những nguyên lý công nghệ giáo dục vào việc dạy văn ở trường tiểu học (khảo sát lớp 3)*, luận án Thạc sĩ khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội, 1997.
 - (7) Nguyễn Thị Lê, *Tìm hiểu hứng thú học văn của học sinh lớp 5 bậc tiểu học*, luận án Thạc sĩ khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội, 1998.
 - (8) Một số xuất bản phẩm của Phạm Toàn theo đường lối Công nghệ Giáo dục: *Văn lớp 2, 3, 4, 5* (cùng soạn với Nguyễn Thị Ngọc) xuất bản lần thứ nhất 1986, tái bản lần thứ 11 năm 1999; *Dạy tiếng Việt lớp Một - sách tham khảo cho giáo viên và cán bộ nghiên cứu*, Nhà xuất bản Giáo dục, 1994; *Dạy tiếng Việt lớp 1 ở gia đình - sách cho phụ huynh*, Giáo dục xuất bản, in lần đầu năm 1993, tái bản lần thứ 5 năm 1998; *Nghề dạy văn*, Trung tâm Công nghệ Giáo dục và Sở Giáo dục - Đào tạo tỉnh Thừa Thiên - Huế xuất bản, 1991; *Một cái nhìn không - không thiên vị về giáo dục Việt Nam* (bằng tiếng Pháp, giới thiệu đường lối nghiên cứu của Trung tâm Công nghệ Giáo dục), in trong tạp chí *Psychologie de l'Education (Tâm lí Giáo dục)*, Đại học Rennes 2, Pháp, số cuối năm 1997.
 - (9) Cuốn sách rất được thiện cảm của người đọc *Chúng em muốn giỏi văn* được in năm 1986, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, tập hợp các bài viết của học sinh tiểu học trường Tiểu học Thực nghiệm Giảng Võ, Hà Nội. Tiếp theo cuốn đó, các trường tiểu học thực

nghiệm Tiền Giang, Nha Trang, Hải Phòng... đều tập hợp các bài văn của học sinh trường mình và cho in thành sách. Bản in nghèo nhất là của Tiền Giang chỉ gồm những bài đánh máy chữ, nhưng trình bày có thêm ảnh chụp, còn các bài viết thì rất thú vị.

- (10) Charles Chaplin, *My Autobiography* (Tiểu sử tự viết) xuất bản lần thứ nhất 1962, Penguin Books xuất bản lần thứ 2, 1964, trang 40-41.
- (11) Diễn từ đoạt giải thưởng của Viện Hàn lâm Dijon năm 1750 yêu cầu trả lời câu hỏi cũng do Viện nêu: ***Liệu phục hồi các khoa học và nghệ thuật có góp phần vào làm thanh sạch các tập tục?*** Pierre Perroud, và một tập thể, với sự giúp đỡ của Charles-Ferdinand Wirz, cán bộ *Bảo tàng và Học viện Voltaire* và *Hiệp hội Jean-Jacques Rousseau*, đã sưu tầm văn bản này và đưa lên mạng Internet. Bản quyền 1996, 1998 ATHENA - Pierre Perroud.

PHẦN THỨ NHẤT - CHƯƠNG MỘT

- (1) Nói cho đúng ra thì trước khi công bố ở Hà Nội cuốn *Tâm lí học dạy học* sẽ nhắc tới dưới đây, Hồ Ngọc Đại đã in nhiều tiểu luận trên báo chí trong nước và nước ngoài. Luận án Tiến sĩ Khoa học của ông thực ra đã là một công trình lí thuyết sáng giá. Song có một điều rất đáng lưu ý là Hồ Ngọc Đại không bao giờ cho in lại luận án đó.
- (2) Hồ Ngọc Đại, *Tâm lí học dạy học*, Giáo dục xuất bản lần thứ nhất, Hà Nội, 1983, trang 11, 34.
- (3) Martine Fournier, Georgette Goupil, Guy Lusignan và nhiều tác giả khác. (*Des théories de l'apprentissage*) (Về các lí thuyết

- học tập*), tạp chí *Sciences humaines*, số 98, tháng 10-1999, trang 21-37.
- (4) Merritt M. Thompson, *The History of Education, Topical Summary with Chronology from Ancient Times to the Present*, College Outline Series (*Lịch sử Giáo dục, tóm tắt các chủ đề kèm theo niên đại từ cổ đại tới thời hiện đại*, Tủ sách tra cứu cho sinh viên Đại học), xuất bản lần đầu 1933, Barnes & Noble tái bản 1961, New York, trang 33-34.
 - (5) M. Dixsault, *Le naturel philosophe - Essai sur les Dialogues de Platon* (*Nhà triết học tự nhiên - Tiểu luận về những "Đôi thoại" của Platon*), Paris, 1985, phần mở đầu.
 - (6) *Như (4)*, trang 33 (giới thiệu các quan điểm riêng của Platon) và 52 (so sánh với quan điểm của John Dewey).
 - (7) *Như (4)*, trang 35.
 - (8) *Như (4)*, trang 38.
 - (9) *Như (4)*, trang 67.
 - (10) *Như (4)*, trang 68.
 - (11) *Như (4)*, trang 40, 42.
 - (12) Marcel Granet, *La pensée chinoise (Tư tưởng Trung Hoa)*, xuất bản lần thứ nhất năm 1934, Albin Michel tái bản năm 1988, trang 7, và (11a) trang 30. (11b) Xem thêm tổng luận về ý tưởng đó từ trang 473-480.
 - (13) Hoàng Ngọc Hiến, *Văn học - Học văn*, Trường Viết văn Nguyễn Du và Trường Cao đẳng Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh xuất bản lần đầu, năm 1990. Tái bản có sửa chữa, Nhà xuất bản Văn học, năm 1997.
 - (14) *Như (4)*, trang 42. (14a) Jean Houssaye, *Quinze pédagogues - leur influence aujourd'hui (Mười lăm nhà sư phạm - ảnh hưởng của họ tới ngày nay)*, phần viết của Yves Bertrand và Paul

Valois, *John Dewey*, trang 124-134. (14b) Ngoài ra, có thể tham khảo Gérard Deledalle, *La pédagogie de John Dewey (Khoa sư phạm của John Dewey)*, từ sách "Sự kiện và Chủ thuyết Sư phạm", Nhà xuất bản Scarabée, Paris, 1965. Trong cuốn sách này, tác giả nói nhiều đến quan điểm của Dewey coi dạy học vừa là khoa học vừa là nghệ thuật. Điều này, chúng tôi sẽ bàn tới trong một phần tiếp theo.

- (15) Fénelon, *Dialogues des morts (Những người đã chết đối thoại với nhau)*, do tiến sĩ văn khoa B. Julien giới thiệu và chú giải, Hachette xuất bản, Paris, từ trang 41-54. Trong cuộc trò chuyện này giữa hai người đã chết, ta có thể thấy nhiều điều khả dĩ làm rõ thêm về sự nghiệp giáo dục nói chung và chiến lược giáo dục mới nói riêng. Nghĩ rằng việc tham khảo tài liệu này là cần thiết, nên chúng tôi xin cung cấp vài đoạn của tài liệu đó ở đây, chỉ cốt mang tính gợi ý:

Khổng Tử: Tôi được biết rằng người châu Âu của Ngài thường đến phương Đông chúng tôi, và họ gọi tôi là ông Socrates nước Tầu. Tôi lấy làm vinh dự mang tên đó.

Socrates: Ta hãy gạt các lời khen sang một bên... Họ cho rằng hai ta giống nhau ở điểm nào?

Khổng Tử: Chỗ hai ta sống cùng thời, và cả hai ta đều nghèo, đều chừng mực, và đều hăng hái vô cùng trong việc làm cho con người thánh thiện lên.

Socrates: Tôi thì không giống Ngài, tôi không đào tạo những con người đi khắp các tỉnh gieo rắc đạo đức, chiến đấu chống lại những cái xấu và dạy học.

Khổng Tử: Ngài đã đào tạo ra một trường phái những triết gia đi khai sáng cho thế giới.

Socrates: Tư tưởng của tôi không phải là làm cho tất cả mọi người

thành triết gia, tôi chưa khi nào dám nghĩ thế. Tôi bỏ mặc kẻ thô lậu và kẻ đồi bại cho họ mắc mọi sai lầm, tôi chỉ làm công việc dạy dỗ một số nhỏ học trò có đầu óc đang đi tìm những nguyên lí của đạo đức. Tôi chưa bao giờ muốn viết ra điều gì cả, và tôi thấy là lời giảng giải dùng cho dạy học tốt hơn. Sách là một đồ vật chết không khi nào giải đáp cho những khó khăn bất ngờ và đa dạng của từng người đọc; sách thường rơi vào tay những con người không có khả năng dùng sách cho đúng đắn; sách có thể đem lại vô vàn ý ngược lại với ý người viết ra. Tôi thấy tốt hơn cả là lựa chọn vài ba người và trao cho họ một học thuyết được tôi giảng giải kĩ cho họ.

Khổng Tử: *Kế hoạch đó thật đẹp; nó chứa đựng những tư tưởng thật dung dị, thật chắc chắn, hoàn toàn không có chút gì hào nhoáng cả. Nhưng liệu như vậy Ngài có né tránh mọi khác biệt ý kiến của học trò không nhỉ? Với tôi thì tôi tránh mọi sự khác biệt tinh tế trong suy lí, tôi chỉ trao cho học trò các châm ngôn xử thế nhằm áp dụng đạo lí vào đời. [...]*

- (16) Hồ Ngọc Đại, *Kính gửi các bậc cha mẹ*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 1992, trang 5.
- (17) Hồ Ngọc Đại, *Diễn đàn cải cách giáo dục*, tạp chí Nghiên cứu Giáo dục số 11 (1981) trg 18.
- (18) Hồ Ngọc Đại, *Tâm lí học dạy học*, sdd, Tiết 24: Quen mặt nét rồi.
- (19) Hồ Ngọc Đại, *Tâm lí học dạy học*, Xin coi những giải thích cận kề cho ý này ở trang 29 - 34.

CHƯƠNG HAI

- (1) Hồ Ngọc Đại, *Bài học là gì*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 1985, xin coi cả Chương 1 của Phần thứ nhất.
- (2) Hồ Ngọc Đại, *Tâm lý học dạy học*, sdd, Chương 2 - Mục 2: Về phương pháp nhà trường - Tiết 19: Chiếc van an toàn trong giáo dục. Hồ Ngọc Đại nêu lên ý kiến của K. Marx: Tư tưởng căn bản không thể thực hiện được gì hết [...] Muốn thực hiện được tư tưởng thì cần có những con người sử dụng những năng lực thực tiễn đồng thời không quên truyền bá lý luận mới [...] Lực lượng vật chất chỉ có thể bị đánh đổ bằng một lực lượng vật chất [...] Nhưng đó không phải là những cuộc "nổi loạn", những "hành vi cục bộ có tính phá hoại", mà là phải thực hiện "*một bước nhảy sinh mệnh*".
- (3) Edward W. Said, *Orientalism (Thuyết Đông Phương)*, Vintage Books - Random House xuất bản, sdd, trang 1-3. (3a) sdd trang 204. (3b) sdd, trang 15.
- (4) Tác giả vô cùng xin lỗi bạn đọc về sự sơ xuất này: đây là một tài liệu tác giả được đọc đã lâu, lại đọc vào cái thời không có ý thức lưu lại thành "tờ A tờ B", nay chỉ dẫn ra *hoàn toàn theo trí nhớ*. Nhưng tác giả xin cam đoan bạn đọc có thể tìm cuốn *Bhagava Djita* và sẽ thấy những lời giới thiệu này nằm ở khoảng trang 7.
- (5) M. Gandhi, *Tous les hommes sont frères (Mọi người đều là anh em)*, bản dịch của UNESCO, xuất bản tại Paris năm 1969.
- (6) Xem (2) sdd.
- (7) Alexander R. Luria, *The Making of Mind, A Personal Account of Soviet Psychology (Hình thành tư duy, Tổng kết cá nhân về*

- Tâm lí học Xô-viết*), Michael Cole và Sheila Cole biên tập, giới thiệu và viết lời bạt, Đại học Harvard xuất bản, Cambridge, Massachusetts và London, xuất bản lần thứ nhất 1979, lần thứ năm 1994. Trang 1.
- (8) Poitrineau Abel và Wackeman Gabriel, *Révolution agricole (Cách mạng nông nghiệp)*, trong Encyclopedia Universalis.
- (9) Nếu thực tình bạn chưa tin là có một nền "công nghiệp viện trợ", xin bạn chịu khó tham khảo công trình của một nhà văn nữ cực kỳ dũng cảm, Catherine Caufield, người đã dám trêu ngươi Ngân Hàng Thế Giới (The World Bank) và những kẻ ăn theo tổ chức đó bằng cuốn sách *Masters of Illusions - The World Bank and the Poverty of Nations (Trùm gây ảo tưởng - Ngân Hàng Thế Giới và nạn đói nghèo của các quốc gia)*, xuất bản lần đầu 1996, Pan Books xuất bản 1998. Những tờ báo lớn của thế giới đã nhận xét tác phẩm của Catherine Caufield in trên bìa 4 cuốn sách như sau: "Kể từ khi khởi đầu vào năm 1945 Ngân Hàng Thế Giới đã được bảo đảm vô cùng chắc và có đặc quyền được tách xa khỏi mọi sự, để tránh không bị công chúng nhòm ngó vào công việc làm ăn bí mật và đầy mưu đồ của họ. Ngân Hàng này được thành lập với tuyên ngôn đưa Thế Giới thứ Ba thành Thế Giới thứ Nhất, song, năm mươi năm sau, cái hố ngăn cách đôi bên lại càng sâu rộng hơn bao giờ hết". [...] "Đây là công trình nghiên cứu không thể không tiến hành về một trong những tổ chức hùng mạnh nhất thế giới, về những dụng ý tốt biến thành xấu, về chuyện vì sao sự phát triển kinh tế thế giới lại dẫn đến suy thoái môi trường đến mức này..." [...] "Đây là một cuốn sách cực kỳ thông minh và có lập trường trước sau như một, nghiên cứu đầy đủ kỹ càng, với những thông tin mới vô cùng phong phú và có rất nhiều các minh

họa khiến ta sống sót. Đây là một trong những công trình xuất bản quan trọng nhất cuối thế kỷ 20". [...] "Trước hết, đây là cuốn sách hiếm hoi bậc nhất có sức mạnh làm thay đổi cuộc đời này khác với cách chúng ta vẫn thường nhìn thế giới đó".

- (10) Robert Guillaín, *Japon, troisième Grand (Nhật Bản, cường quốc thứ ba)*, Seuil xuất bản, Paris, 1969, R. Guillaín từng viết *Trung Hoa ba chục năm nữa*, in năm 1954, *Kết thúc một ảo tưởng - Ghi chép ở Đông Dương*, in năm 1954, *Viễn Đông, một cuộc sống nơi châu Á*, được coi là chuyên gia về châu Á, nên chi tiết do ông đưa ra hẳn khó có thể bịa đặt.
- (11) Descartes, *Discours de la methode (Những bài diễn giảng về phương pháp)*, Garnier - Flammarion xuất bản, Paris 1966.
- (12) Howard Gardner, *Frames of Mind... (Cơ cấu trí khôn...)*, Phạm Toàn dịch, sđđ, xem Chương 14, phần "Ứng dụng các trí khôn".
- (13) Edward de Bone, *Teaching Thinking (Dạy tư duy)*, Penguin Books xuất bản 1991, trang 22.
- (14) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn, sđđ*, bản tiếng Anh trang 286.
- (15) *Kinh Thánh*, bản dịch của Linh mục Nguyễn Thế Thuấn, Dòng Chúa cứu thế Thành phố Hồ Chí Minh xuất bản năm 1976, trang 1.
- (16) Charles Chaplin, *Tiểu sử do tôi viết lấy, sđđ*, trang 154.
- (17) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn, sđđ*, bản tiếng Anh trang 288 và 289.
- (18) Arthur Koestler, *The Act of Creation (Hành động sáng tạo)*, Hutchinson & Co xuất bản, London, Melbourne, Sydney, Auckland, Bombay, Toronto, Johannesburg, New York, 1964. Trang 615.

- (19) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn, sđd*, như chú thích 16.
- (20) *Như trên*
- (21) Nước Nga có ít nhất hai người được coi là *sáng lập viên* của những trào lưu nghệ thuật cực kỳ mới và công trình của họ đều diễn ra ở bên ngoài đất nước mình. Một người là Vassili Kandynski (1866-1944) ông tổ của nghệ thuật hội họa trừu tượng hiện đại. Một người kia là Igor Fedorovitch Stravinski (1882-1971), ông tổ của âm nhạc hiện đại với bản giao hưởng bất hủ *Lễ Đăng quang ngày xuân* được sáng tác năm 1913 tại Paris.
- (22) Arthur Koestler, *The Act of Creation (Hành động sáng tạo), sđd*. Phần chữ số in nghiêng sau để chỉ trang.
- (23) Nhiều tác giả, *Sự hình thành trí khôn*, tạp chí *Sciences humaines* số 87 và 88, tháng 10 năm 1998.
- (24) Albert Rothenberg, *Creativity and Madness, sđd*. Phần chữ số in nghiêng sau để chỉ trang.
- (25) P. Pichot, *Les tests mentaux en psychiatrie (Các test đo nghiệm trong khoa Đo đặc tâm lý)* P. U. F. xuất bản, Paris 1950. Và P. Pichot, *Les tests mentaux (Các test tâm lý)* Tủ sách Que sais-je? P. U. F. xuất bản, Paris 1954, tái bản 1981.
- (26) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn, sđd*, trang 9 - 10. Phần tóm tắt phê phán IQ và nói về Jean Piaget: từ trang 24 đến hết trang 29.
- (27) Badrul H. Khan, *Obstacles Encountered During Stages of the Educational Changes* (Trở lực qua các giai đoạn của quá trình chuyển đổi giáo dục), trong tạp chí *Educational Technology*, tháng 3-4/1995, trang 43-46. (Bản dịch của Nguyễn Xuân Trâm. Tư liệu Trung tâm Công nghệ Giáo dục).

- (28) Walter Dick, *Instructional Design and Creativity*, Trả lời những ý kiến phê phán về vấn đề thiết kế dạy học và tính sáng tạo. Tạp chí Educational Technology, tháng 7-8/1995, trang 5-11. (Bản dịch của Nguyễn Xuân Trâm, Tư liệu Trung tâm Công nghệ Giáo dục).
- (29) Roberts A. Braden, *The Case for Linear Instructional Design and Development: A Commentary on Models, Challenges, and Myths*. Thiết kế và phát triển dạy học tuyến tính; bàn về các mô hình, khó khăn và những hiểu lầm. Tạp chí Educational Technology, số tháng 3-4/1996, trang 5-22. (Bản dịch của Trần Tố Oanh, Tư liệu Trung tâm Công nghệ Giáo dục).
- (30) Robert T. Rude, *Teaching Using Microcomputer (Dạy học qua máy vi tính)*, Prentice Hall Inc. xuất bản, New Jersey. Chương I.
- (31) F. Boule, *L'Informatique, l'enfant, l'école (Tin học, Trẻ em, Nhà trường)*, A. Colin - Bourrelier xuất bản, Paris, 1988, phần Dẫn luận.

CHƯƠNG BA

- (1) G. W. F. Hegel, *Phénoménologie de l'esprit (Cái tinh thần nghiên cứu dưới góc độ hiện tượng học)*, bản dịch của Jean-Pierre Lefebvre theo bản thảo của Hegel năm 1807, Nhà xuất bản Aubier, tủ sách Triết học, Paris, 1991, trang 74.
- (2) Howard Gardner, "Cơ cấu tri khôn", sách đã dẫn, trang 391-393.
- (3) Schaughnessy John J. và Zeichmeister Eugene B., *Research Methods in Psychology (Các phương pháp nghiên cứu trong tâm lý học)*, Mc Grawhill International xuất bản, in lần thứ tư, 1997, trang 13.

- (4) Meyer Merle E, chủ biên, *Foundations of Contemporary Psychology* (Cơ sở của tâm lí học đương thời), New York University Press xuất bản, 1979. Đoạn trích là của Marcia Z. Lyppman viết trong bài *Nhận thức, giải bài toán, hình thành khái niệm, ngôn ngữ* in trong sách này, trang 367.
- (5) *Như trên*, bài của Judson S. Brown, Newell K. Eaton, Christopher L. Cunningham về *Động cơ*, trang 257.
- (6) Schwebel Milton và Raph Jane, *Piaget in the Classroom* (Piaget trong lớp học) Routledge and Kegan Paul xuất bản, London, 1974, Bài *Before and beyond the three R's* (Trước khi và xa hơn ba cái năng lực đọc, viết, tính toán) trang 17.
- (7) Smilansky S., *The effect of sociodramatic play on disadvantaged preschool children* (Tác dụng của trò chơi đóng vai đối với các em nhỏ bị thiệt thòi trước tuổi đến trường) John Willey xuất bản, New York, 1968. (Schwebel Milton và Raph Jane trích dẫn trong (1).
- (8) Sigel I. *The development of classificatory skills in young children: A training program* (Sự phát triển các kĩ năng phân loại sắp xếp ở trẻ nhỏ: chương trình huấn luyện) trong tạp chí *Young Children* 26/3/1971, trang 170-184.
- (9) Nghĩ rằng bộ sách Tiếng Việt bậc Tiểu học cũng chẳng xa lạ gì với nhiều người, nên việc chú thích ở đây chỉ thuần túy làm duyên cho cuốn sách này. Bạn đọc có thể xem sách *Tiếng Việt 1* (2 tập) do Hồ Ngọc Đại biên soạn với sự cộng tác về vật liệu của cộng sự. Ngoài ra, có thể xem thêm *Dạy Tiếng Việt lớp 1 - tài liệu tham khảo cho cán bộ nghiên cứu*, do Phạm Toàn biên soạn, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 1995, 302 trang. Cũng có thể tham khảo thêm *Phạm Toàn, Un bref aperçu non-impartial sur l'Education*

au Vietnam (Một cái nhìn không-không thiên vị về Giáo dục ở Việt Nam), bằng tiếng Pháp, tạp chí *Psychologie de l'Education*, Đại học Rennes 2, Pháp, số mùa đông cuối năm 1997. Trong bài báo này, tác giả tập trung giới thiệu chiến lược giáo dục mới Công nghệ Giáo dục ở Việt Nam thông qua một minh họa là công việc dạy Tiếng Việt lớp 1. Và sở dĩ đặt tiêu đề "một cái nhìn không-không thiên vị..." là vì, theo tác giả nghĩ, nói về con mình dễ ra, thậm chí con nuôi, đều khó có thể "khách quan" cho được.

- (10) Jillyan Mc Castle, Jacquelyn Riach and Tom Nicholson, *Getting off to a Better Start in Reading and Spelling: the Effects of Phonemics Awareness Instruction within a Whole Language Program* (Tìm cách đạt tới sự khởi đầu tốt hơn trong việc đọc đúng và viết đúng chính tả: hiệu quả từ việc học Ngữ âm trong toàn bộ chương trình Ngôn ngữ), trong tạp chí *Journal of Educational Psychology*, Năm 1994, tập 86, số 3, trang 350-359.
- (11) Steven A. Stahl and Bruce A. Murray, *Defining Phonological Awareness and its Relationship to Early Reading* (Xác định khả năng am tường ngữ âm và mối quan hệ với năng lực biết đọc sớm), trong tạp chí *Journal of Educational Psychology*, Năm 1994, tập 86, số 2, trang 221-234.
- (12) Rowntree Derek, *Educational Technology in Curriculum development* (Công nghệ Giáo dục và việc xây dựng chương trình học) Paul Chapman xb., London, 1988, trang xiii.
- (13) *Second Jerusalem International Science and Technology Education Conference on Technology Education for a Changing Future: Theory, Policy and Practice* (Hội nghị Quốc tế lần thứ hai tại Jerusalem về Giáo dục khoa học và công nghệ vì một tương lai

đang thay đổi) (Kỹ yếu, Viện Công nghệ Giáo dục Ixrael xb, Tel Aviv, 1996).

- (14) *Tham khảo thêm các tài liệu của* Roberts A. Braden, Badrul H. Khan, Walter Dick, đều đăng trong tạp chí *Educational Technology (Công nghệ Giáo dục)*, Nguyễn Xuân Trâm và Trần Tố Oanh dịch, Tư liệu tại Trung tâm Công nghệ Giáo dục, đã dẫn trong chương hai phần thứ nhất sách này.
- (15) Piaget Jean, *La psychologie de l'enfant (Tâm lí học trẻ em)* PUF xuất bản, Paris, xuất bản lần thứ 7, 1971. (Xin coi riêng các chương IV và V).
- (16) Skinner, B. F. *Science and Human Behavior (Khoa học và hành vi con người)*, Macmillan Co xb, NY. 1953.
- Skinner, B. F. The Science of Learning and the Art of Teaching (Khoa học về việc học và nghệ thuật về việc dạy), trong *Teaching Machines and Programmed Learning (Các máy dạy học và việc học chương trình hoá)*, A.A. Lumsdaine và R Glaser chủ biên, NEA xb, Washington, 1964.
- (17) Robert Gagné và L.T. Brown, Some factors in the programming of conceptual learning (Một số yếu tố trong chương trình hóa việc học bằng khái niệm), trong tạp chí *Journal of Experimental Psychology (Tâm lí học thực nghiệm)*, Anh quốc, Tập 62, Số 4, 1961.
- (18) Perriault Jacques, cùng với Jacques Vauclair, Olivier Houdé, và Jean-Francois Dortier trong tạp chí *Sciences humaines (Khoa học về con người)*, Các số 87 và 88, tháng 10-1998. Trong bài viết của ông, Jacques Perriault nhắc tới khái niệm "Nền kỹ nghệ tri thức" (*knowledge industry*) và thử giới thiệu hệ thống

"Trung tâm Nguồn lực Giáo dục từ xa" của bang New Brunswick (New Brunswick's *Distance Learning Resource Center of Excellence*) và nói tới ảnh hưởng của công ty EduPlus tại tỉnh Halifax đối với "thị trường giáo dục và đào tạo" tại nước Venezuela và vùng các đảo Barbados.

- (19) Scandura Joseph M. và Alice B., *Structural Learning and Concrete Operations (An Approach to Piagetan Conservation)* (*Học tập theo cấu trúc và các thao tác cụ thể (Nghiên cứu khái niệm bảo toàn của Piaget)*), Praeger xuất bản, NY, 1980. Trong cuốn sách này, các tác giả đưa ra "Lí thuyết học tập theo cấu trúc" với các ý tưởng chủ yếu là: i./ Một cách tổng quát, vấn đề đem dạy có thể bao hàm tất cả, từ số học tới ngôn ngữ hoặc hành vi đạo đức; ii./ Về lí thuyết, bất kỳ vấn đề nào cũng có thể xử lí được bằng một trong rất nhiều cách thức; và iii./ Con người làm gì và học gì phụ thuộc trực tiếp và dứt khoát vào những gì người đó đã biết (*hiểu theo tư tưởng "công nghệ", cái đã tạo ra như một sản phẩm ở bậc trước là bán thành phẩm trong giai đoạn sau*).
- (20) Hồ Ngọc Đại, *Tâm lí học dạy học*, sdd.

PHẦN THỨ HAI - CHƯƠNG BỐN

- (1) Phạm Toàn, *Dạy Văn cho học sinh phổ thông*, Văn nghệ, số 41, ngày 8-10-1988.
- (2) André Malraux, *Les voix du silence (Những tiếng nói của lặng câm)*, NRF xuất bản, tủ sách "Galerie de la Pleiade", Paris 1951, trang 278.

CHƯƠNG NĂM

- (1) Hồ Ngọc Đại, *Kính gửi các bậc cha mẹ*, Giáo dục xuất bản, Hà Nội, 1992, trang 87.
- (2) Gaston Bachelard, *La formation de l'esprit scientifique (Sự hình thành tư duy khoa học)*, xuất bản lần thứ tư, Nhà xuất bản triết học J. Vrin, Paris, 1960, trang 7, trang 8.
- (3) John Broadus Watson, *Psychology from the standpoint of a behaviorist (Tâm lý học theo quan điểm nhà hành vi luận)*, xuất bản lần đầu bởi Routledge và Thoemmes Press, tái bản bởi Kinokuriya Co Ltd, 1994, Tokyo, trang 194-195.
- (4) Nhiều tác giả, *Works from Monash University Students on Developmental Psychology (Các công trình nghiên cứu của sinh viên Đại học Monash (Australia) về Tâm lý học Phát triển)*. Trong tập nghiên cứu này, có công trình của Beryl Cigler và Paul A. Lawrie *Nhận thức ra Cái Tôi: điểm tình hình nghiên cứu trong lĩnh vực này*, trang 116-132; của Paul A. Lawrie, *Nhận thức Cái Tôi và tuổi thiếu niên*, trang 133-145.
- (5) Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale (Giáo trình ngôn ngữ học đại cương)*, bản thảo do các vị sau chuẩn bị: Charles Bally, Albert Sechehaye, Albert Riedlinger, kèm theo lời bình chú, diễn giải, giới thiệu của Tullio de Mauro, Payot xuất bản lần đầu năm 1972, Paris. Trang II và III phần Dẫn luận.
- (6) Hồ Ngọc Đại, *Hướng đi và cách làm*, tên một tài liệu có từ năm 1978, dùng để hướng dẫn khéo mọi người trong tập thể khoa học do giáo sư Đại bắt đầu gây dựng. Tài liệu này coi việc phân biệt Văn và Ngữ như là một dẫn chứng điển hình của việc

nhận rõ *khái niệm đối tượng giáo dục*. Tài liệu này không in thành sách. Tiếp đến những năm sau, Hồ Ngọc Đại còn cho ra đời *Hướng đi và cách làm 1, rồi 2, rồi 3*, chỉ tới con số đó thôi, không quá tam ba bận!

- (7) Hồ Ngọc Đại, *Vấn đề dạy văn*, bản thảo viết tay, hai tập, tập 1 về những vấn đề chung của đối tượng Văn trong nhà trường, tập 2 chuyên về dạy tập làm văn. Tài liệu viết xong vào đầu những năm 1980. Chưa công bố. Chỉ luân chuyển đọc nội bộ nhằm định hướng công tác nghiên cứu dạy môn Văn.
- (8) Francis Wheen, *Karl Marx*, Fourth Estate Limited xuất bản, London, 1999.
- (9) Tác phẩm của Pierre Teilhard de Chardin có nhiều: *Toàn tập 13 cuốn* Seuil xuất bản lần lượt từ 1955 đến 1976; *Các công trình khoa học 11 tập*, N & K Schmitz Moormann xuất bản, 1972. Để tham khảo nhanh gọn, có thể tìm mục Teilhard de Chardin trong *Encyclopedia Universalis*.

CHƯƠNG SÁU

- (1) L. S. Vygotsky, *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes* (*Tư duy trong xã hội - sự phát triển các quá trình tâm lí bậc cao*), Biên tập: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner và Ellen Souberman, Đại học Haward xuất bản, Cambridge, Massachusetts, London, mục *The Prehistory of Written Language* (*Trước khi có ngôn ngữ viết*), trang 107 đến 119.

- (2) Xem chú thích (17) chương ba về loạt bài nghiên cứu lại những vấn đề đặt ra thuộc "tư duy người". Trong tài liệu này có dẫn các tác phẩm sau của D. R. Griffin: *The Question of Animal Awareness* (1976) (Vấn đề về sự hiểu biết của động vật); *Animal Mind, Human Mind* (1982) (Tư duy động vật, tư duy người); *Animal Thinking* (1984) (Tư duy động vật).
- (3) L. S. Vygotsky, *Mind in Society* (*Tư duy trong xã hội*), Cambridge, Đại học Harvard xuất bản, 1978. Phần trích nằm ở chương 8 có tên *The Prehistory of Written Language* (*Tiền sử của ngôn ngữ viết*), từ trang 105-119.
- (4) Xem chú thích (7) chương thứ hai về tác phẩm của A. R. Luria do cặp vợ chồng Cole biên tập và công bố.
- (5) Ferdinand de Saussure, sách đã dẫn, trang 348.
- (6) Hồ Ngọc Đại, *Công nghệ Giáo dục, tập 2*, Giáo dục xuất bản, 1997. Cũng có thể tham khảo thêm: Phạm Toàn, *Dạy Tiếng Việt lớp Một*, Giáo dục xuất bản, Hà Nội, 1995, trang 178-183.
- (7) Tư tưởng trong tác phẩm của Thomas Kuhn *The structure of scientific revolutions* (*Cơ cấu của các cuộc cách mạng khoa học*), Đại học Chicago xuất bản, 1962, được dẫn bởi Schwebel Milton và Ralph Jane, dẫn trong (5) chương ba, trang 10 và 12.
- (8) Howard Gardner, sách đã dẫn ở (3) chương mở đầu (11), (19), (26) chương hai. Phần liên quan đến tính chất "tinh hoa" trong cách nghiên cứu được nói lại một cách súc tích trong mục "Thăm lại ba trang thiếu niên", trang 416-419.
- (9) Howard Gardner, *The Arts and Human Development* (*Nghệ thuật và sự phát triển con người*), John Wiley and Sons xuất bản, 1973, trang 125-126.

- (10) Howard Gardner, sách đã dẫn, trang 348-349.
- (11) Howard Gardner, sách đã dẫn, trang 353-354.
- (12) Howard Gardner, sách đã dẫn, trang 354-360.
- (13) Arthur Koestler, *The Acts of Creation (Hành động sáng tạo)*, sách đã dẫn, trang 273-275.
- (14) *Kinh Thánh*, bản dịch của linh mục Nguyễn Thế Thuấn, xuất bản tại thành phố Hồ Chí Minh, năm 1976, trang 1765-1766.
- (15) *Tân Ước*, tập thể dịch giả, Tòa Tổng Giám mục thành phố Hồ Chí Minh xuất bản, 1994, trang 428.
- (16) Charles Darwin, *Cách biểu hiện cảm xúc ở con người và động vật*, dẫn theo Arthur Koestler trong (13), trang 280.
- (17) H. Gardner, *Cơ cấu trí khôn*, sách đã dẫn, trang 278, 279.
- (18) Heinz Lieser, *Vincent Van Gogh tel qu'il se voyait (Chân dung họa sĩ Vincent Van Gogh dưới chính con mắt ông)*, Bayer Leverkusen xuất bản. (Tác giả không tìm được năm tháng xuất bản, nhưng đoán chừng đó là vào những năm 1950, căn cứ theo người sưu tầm là nhà văn Trần Hoài Dương - Vô cùng xin lỗi bạn đọc vì sơ xuất này).

CHƯƠNG BẢY

- (1) Antoine de Saint-Exupéry, phi công, nhà văn Pháp, hy sinh từ những ngày đầu của Thế chiến 2, đã để lại nhiều tác phẩm vô cùng đẹp, trong đó có lẽ *Hoàng tử bé* là tác phẩm rất thích hợp cho nhiều nội dung đề cập tới trong sách này, đặc biệt là rất

thích hợp để dẫn chứng về *thao tác tưởng tượng*. Tác giả thành thực khuyên bạn đọc đã đọc rồi thì nên đọc lại Saint-Ex, ít ra là đọc lại ngay tác phẩm *Hoàng tử bé*, trong *Tuyển tập Antoine de Saint-Exupéry*, Nhà xuất bản Hội Nhà văn, Hà Nội, sách tái bản năm 1997. Trong tập sách này, tác giả cũng có góp phần, nhưng ký dưới một tên khác gọi bằng "bút danh".

- (2) Arthur Koestler, *The Act of Creation (Hành động sáng tạo)*, sách đã dẫn, trang 162.
- (3) Hồ Ngọc Đại, *Tâm lí học dạy học*, chương 2, mục 2, "về phương pháp nhà trường". Sự quả quyết về "nguyên lí vàng" này được Hồ Ngọc Đại nhắc đi nhắc lại ở tất cả các tác phẩm tâm lí học - giáo dục do ông viết.
- (4) Xin kể tạm những lời khuyên của hai giáo sư đã được giáo sư Hồ Ngọc Đại mời làm cố vấn về môn Văn trong nhiều năm cho Trung tâm Công nghệ Giáo dục. Một giáo sư trong bất kỳ lần họp nào cũng nhắc lại kinh nghiệm hồi nhỏ ông được thân sinh dạy và bắt học thuộc rất nhiều thơ cổ điển, nhất là thơ cổ điển Trung Hoa. Một giáo sư nữa thì cho rằng, theo kinh nghiệm riêng của ông, thơ hay thì không thể đem ra giảng dạy được ở nhà trường, cứ cho học sinh đọc và cho các em tự do cảm nhận, thế là đủ.
- (5) G. W. F. Hegel, *Introduction à l'esthétique - Le beau (Cơ sở Mỹ học - Cái đẹp)*, Nhà xuất bản Flammarion, Bản dịch sang tiếng Pháp của S. Jankélévitch, Paris, 1979, trang 360.
- (6) *Như trên*, trang 361.
- (7) Arthur Koestler, *The Act of Creation*, sách đã dẫn, trang 211.
- (8) Albert Rothenberg, *Creativity and Madness (Sáng tạo và bệnh điên)*, Đại học John Hopkins xuất bản, 1990, trang 16-17.

- (9) A. Koestler, sách đã dẫn, trang 467. Rothenberg, sách đã dẫn, trang 163-164.
- (10) Albert Rothenberg, *Creativity and Madness (Sáng tạo và bệnh điên)*, Đại học John Hopkins xuất bản, 1990, trang 23.
- (11) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn*, sách đã dẫn, trang 220-221.
- (12) Albert Rothenberg, *Creativity and Madness (Sáng tạo và bệnh điên)*, Đại học John Hopkins xuất bản, 1990, trang 19.
- (13) Romain Rolland, *Jean-Christophe*, tiểu thuyết, in thành bốn tập, Nhà xuất bản Progress, Moxkva, 1956.
- (14) Nhiều tác giả, *Nhân dân ta rất anh hùng* (Hồi ký cách mạng), Nhà xuất bản Văn học, 1960.
- (15) Trong năm học 1999-2000, chính tôi đã thử trên học sinh tiểu học các bài báo sau trích từ báo *Lao động*: về Bà mẹ Việt Nam Anh hùng ở Bến Tre hiến đất cho xã xây dựng trường học; về bạn Bùi Hồng Quân, con trai một bác sĩ quân y đóng ở Việt Trì, bị liệt nhưng vẫn theo học hết bậc Phổ thông trung học, được đặc cách một mình thi riêng ở một phòng thi vấn đáp; về việc xóa những chiếc cầu khỉ ở một xã đồng bằng sông Cửu Long, cầu xây mọc chen cầu bằng cây cũ.
- (16) Jean Anouilh, *Antigone* trong bộ *Colombe (Bồ câu)*, Nhà xuất bản Table Ronde, Paris, 1951, hoặc trong bộ *Pièces roses (Những vở kịch màu hồng)*, Nhà xuất bản Table Ronde, Paris, 1960. Sở dĩ có bộ "Những vở kịch màu hồng" vì tất cả các vở do Jean Anouilh viết đều xếp theo bộ: những vở nghiêng ken kết, những vở màu đen, những vở bí mật, v. v... Trong quá khứ, Jean Anouilh đã từng chiến đấu ở Tây Ban Nha những ngày chống phát xít. Có lẽ sự cay đắng và chua chát đã khiến Anouilh đặt vào miệng

- Creon những lời lẽ cay độc như thế để làm tan mọi ảo tưởng của cô cháu gái thơ ngây.
- (17) Malaparte Curaio, *Kaputt*, bản dịch từ tiếng Italia của Juliette Bertand, Paris, Denoel xuất bản, 1984.
- (18) Lord Bette Bao, *Xuân Nguyệt*, Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh, năm 1989.
- (19) Amy Tan, *The Joy Luck Club*. Tác giả khuyên bạn nên thuê ở bất kỳ cửa hàng nào cuốn băng có tên *Phúc Lạc Hội*, chính đó là bộ tiểu thuyết của Amy Tan (chưa dịch sang tiếng Việt như nhiều cuốn "đất khách" khác) nhưng đã được Fafim làm phụ đề tiếng Việt cho bộ phim được chuyển thể rất khéo. Theo ý riêng của tác giả, nếu thật hiểu ý đồ của Amy Tan, nên dịch là *Lạc Phúc Hội*, hoặc *Hội Lạc Phúc* thì sẽ trùng ý người viết hơn, dù đó chỉ là một chi tiết nhỏ.

CHƯƠNG TÁM

- (1) G. W. F. Hegel, *Phénoménologie de l'esprit (Cái tinh thần nghiên cứu dưới góc độ hiện tượng học)*, sách đã dẫn, trang 183.
- (2) Perriault Jacques, cùng với Jacques Vauclair, Olivier Houdé, và Jean-Francois Dortier, *La naissance de l'intelligence (Sự hình thành trí khôn)*, tạp chí *Sciences humaines* số 87 và 88, tháng 10 năm 1998. Tác phẩm của A. Prochiantz dẫn trong bài báo này có tên là *Les anatomies de la pensée. A quoi pensent les calamars?* (Những cuộc giải phẫu tư duy. Con sứa nghĩ gì?), Olide Jacob xuất bản, Paris, 1997.
- (3) *Như trên.*

- (4) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn*, sách đã dẫn, trang 253-255.
- (5) G. W. F. Hegel, *Introduction à l'esthétique - Le beau (Cơ sở Mỹ học - Cái đẹp)*, sách đã dẫn, trang 360.
- (6) Pierre Kauffman, *L'expérience émotionnelle de l'espace (Kinh nghiệm cảm tính về không gian)*, Vrin xuất bản, Paris, 1967, tái bản lần thứ sáu 1987.
- (7) Jean-Paul Sartre, *L'imaginaire - Psychologie - Phénoménologie de l'imagination (Cái không có thực - Tâm lý học - Tưởng tượng xét theo quan điểm hiện tượng luận)*, Nhà xuất bản Gallimard, Paris, 1970.
- (8) Claude Levi-Strauss, *Mythologiques (Nghiên cứu huyền thoại)* tập I, Plon xuất bản, Paris, 1964.
- (9) Jean Piaget và Barbel Inhelder, *La psychologie de l'enfant (Tâm lý học trẻ em)*, Presses Universitaires de France xuất bản, tủ sách Que sais-je?, Paris, in lần thứ 16, trang 72. Có thể đối chiếu tìm chỗ khác nhau với bản dịch trong cuốn sách do Phạm Minh Hạc chủ biên, *Tâm lý học Piaget*, Giáo dục xuất bản, Hà Nội, 1996, trang 101.
- (10) Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination (Ngữ pháp của tưởng tượng)*, lời giới thiệu, bản dịch từ tiếng Italia sang tiếng Pháp và lời chú giải của Roger Salomon, Nhà xuất bản Rue du Monde, Paris, 1997.
- (11) Năm 1979 và nhiều năm sau đó, ở Hà Nội và ở Việt Nam, có hai loại câu hỏi của những người đứng đắn thường gửi tới giáo sư Hồ Ngọc Đại: "Ông làm thực nghiệm đến bao giờ thì xong?" và "Ông có ấn định trước được chương trình học 12 năm trước khi tiến hành thực nghiệm không?" Tôi thú thực là đã vô cùng cảm

phục thái độ hòa nhã và bình tĩnh của giáo sư Đại khi giải đáp cho những câu hỏi tương tự. Quả là rất khó giải thích rằng "chỉ vì tôi chưa biết nên tôi mới cần thực nghiệm", và "thực nghiệm là con đường an toàn nhất trước khi gửi từng phiên bản sản phẩm mỗi ngày một tốt hơn cho dân tộc". Hy vọng rằng công việc làm ăn "luộm thuộm" của Gianni Rodari kể ra ở đây sẽ giúp thêm chút động viên tinh thần cho giáo sư Đại trong việc thuyết phục những đồng bào khó tính của ông.

- (12) Quà tặng của bà Marcia Fiani, tùy viên văn hóa đại sứ quán Braxin tại Hà Nội nhân dịp kỉ niệm 20 năm Công nghệ Giáo dục. Điều đáng nêu trong vụ việc này là: bà nghệ sĩ kịch Marcia Fiani tỏ ra am hiểu công việc làm gọi bằng "thực nghiệm" của Trung tâm Công nghệ Giáo dục hơn rất nhiều người ở gần kề với cơ sở nghiên cứu giáo dục này.
- (13) Phạm Toàn và Nguyễn Thị Ngọc, *Văn lớp Hai*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 1986, xuất bản lần thứ 14 năm 1999. Thực ra, nhiều năm trước năm 1986 đã có dần dần từng bộ phận của sách dạy văn kiểu Công nghệ Giáo dục này ra đời với tư cách thực nghiệm. Những năm đầu là "sách" đánh máy. Rồi có sách in. Hồi đó sách bị nhiều người chê in xấu, còn nội dung thì vẫn còn ít người để ý tới. Cô giáo Nguyễn Thị Ngọc hình như đã *tưởng tượng* ra chuyện vui sau đây: gia đình cô không cho con em đọc sách thực nghiệm, vì hiểu nhầm đó là "sách của Ngụy". Lí do: in xấu quá. *Đời nào "Ta" lại in xấu như ma ấy!*
- (14) Bế Hồng Hạnh, *Thao tác tưởng tượng trong công nghệ dạy văn ở bậc tiểu học*, luận án Thạc sĩ khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội, 1997.

- (15) *Như trên*, trang 65.
- (16) *Như trên*, trang 69.
- (17) Hồ Ngọc Đại, *Vấn đề dạy văn*, bản thảo chưa công bố. Những hệ thống Công nghệ Giáo dục trong một thời gian dài vẫn dùng hai khái niệm "Nghĩa" và "Ý" này để tìm tòi vào nghề dạy văn. Chúng ta sẽ còn trở lại không ít hơn một đôi lần với chuyện này trong những chương tiếp theo.
- (18) Lưu Hiệp, *Văn tâm điêu long*, Phan Ngọc giới thiệu, dịch và chú thích, in lần thứ ba, Nhà xuất bản Văn học, Hà Nội, 1998, trang 120-121.
- (19) *L'absence est à l'amour ce qu'est au feu le vent / Il éteint le petit et ranime le grand.*
- (20) Trong phần thứ ba của sách này về *Kĩ thuật của công nghệ dạy văn*, sẽ nói tới một thủ pháp có tên gọi bằng *thay thế vật liệu* như một cách làm bao hàm được cả ba tính chất này.
- (21) Phạm Toàn và Nguyễn Thị Ngọc, *Văn lớp Ba*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội, 1997, xuất bản lần thứ 12 năm 1999.
- (22) Nguyễn Lệ Thu, *Ứng dụng những nguyên lí công nghệ giáo dục vào việc dạy văn ở trường tiểu học (khảo sát lớp 3)*, luận án Thạc sĩ khoa học xã hội và nhân văn, Hà Nội, 1997.
- (23) Nguyễn Hồng Hà, trong *Thơ lục bát - Những tác phẩm vào chung khảo cuộc thi thơ lục bát do báo "Giáo dục và thời đại" tổ chức năm 1988*, Nhà xuất bản Văn hóa Thông tin, Hà Nội, 1998, trang 72-73.

PHẦN THỨ BA - CHƯƠNG CHÍN

- (1) Bernard Quemada, *Les dictionnaires du Français moderne (Các bộ từ điển tiếng Pháp hiện đại)*, Didier xuất bản, Paris, 1968.
- (2) Huỳnh-Tĩnh Paulus Của, *Dictionnaire Annamite - Đại Nam quốc âm tự vị*, Hai tập, Saigon, imprimerie REY, CURIOL & Cie, 1895.
- (3) Thiết nghĩ bạn đọc nên tham khảo từ điển Robert, xuất bản lần đầu năm 1967, tái bản rất nhiều lần kể từ đó. Việc tham khảo sẽ rất đơn giản: bạn chỉ cần tra một từ bất kỳ, xem cách người ta tổ chức lại việc diễn giải. Rồi thế nào bạn cũng sẽ đặt ra câu hỏi: vì sao ở nước ta, các loại từ điển được tái bản đi tái bản lại hằng năm, từ năm 1967 tới nay, một phần ba thế kỷ trôi đi, vẫn chưa khi nào thấy một công trình nào nhắc tới Robert?

Chú thích thêm: Khi sách này đem đi nhà in, tác giả bỗng được gặp cuốn Từ điển tường giải và liên tưởng tiếng Việt của nhà giáo quá cố Nguyễn Văn Đạm, do nhà xuất bản Văn hóa - Thông tin ấn hành năm 2000. Nếu bạn muốn có một ý niệm ban đầu về một loại từ điển kiểu Robert, thì chính đó là cuốn sách của Nguyễn Văn Đạm vốn là nhà soạn sách giáo khoa lâu năm của Việt Nam. Ông từng soạn sách Triết học, Vật lý, Hóa học, và về cuối đời thì mơ ước có cuốn từ điển kiểu Robert cho người dùng. Rất buồn cho tác giả là sách chỉ ra mắt

người dùng bốn năm sau khi Nguyễn Văn Đạm qua đời. Song, người đời dùng sách lại nghĩ là vẫn nên mừng cho nhà giáo Nguyễn Văn Đạm vì ước nguyện khoa học chính đáng của thầy vẫn còn được chăm chút trong hiện thực. Tên thầy NGUYỄN VĂN ĐẠM đóng trong khung đen ở bìa sách thay mặt mọi người tưởng nhớ nhà giáo âm thầm này.

- (4) Bản in chụp năm 1972 của Trung Quốc được Công ty XUNHASABA nhập và bán ở Hà Nội.
- (5) Dương Quảng Hàm, *Việt Nam thi văn hợp tuyển*, Quốc gia Giáo dục xuất bản, in lần thứ 2, năm 1951, Hà Nội, 261 trang.
- (6) Georges Perkins và nhiều tác giả khác, *The American Tradition in Literature (Truyền thống Mỹ trong văn chương)*, Random House xuất bản, New York, các lần xuất bản: 1956, 1957, 1961, 1962, 1967, 1974, 1981, 1985, mỗi tập dày gần hai nghìn trang, riêng tập 2 dày 1975 trang.
- (7) Yoshiharu Tsuboi, *Nước Đại Nam đối diện với Pháp và Trung Hoa 1847-1865*, Ban Khoa học xã hội thành phố Hồ Chí Minh xuất bản, 1990. Nhiều điều nói về tư chất vua Tự Đức được lấy trong tấm *Bia Tự Đức* đặt tại Lăng vua Tự Đức, thành phố Huế và được trích đăng trong tài liệu của Yoshiharu Tsuboi. Đây là vài đoạn tham khảo: *Ta vốn thể chất ốm yếu. Ngay từ khi sinh ra, mẩu hậu lâm bệnh và sau nhiều tháng dài mới bình phục. Nhũ mẩu không am tường việc chăm sóc ta. Cho nên lúc lên ba ta bị đứt sữa và từ đó chính mẩu hậu ôm ấp, chăm nom ta. Ta thường đau ốm và hơn một lần bệnh thập tử nhất sinh.* (Đại Nam thực lục, tập IV, quyển 37, tờ 11a-25a. Y. Tsuboi, trang

180). (Năm 1843) ta lấy vợ. Đó là lúc ta đầy lòng hăng hái học tập. Dù đã lấy vợ ta vẫn được vua cha (Thiệu Trị - Y. Tsuboi) gọi vào cung để sai khiến. Vua ban cho ta nhiều ân sủng. Có khi rất khuya ta mới được ra về. Hoặc là, khi vua cha cần soạn chiếu dụ có tầm quan trọng về văn học, người giao cho ta xem lại; người cũng thường lệnh cho ta soạn thảo văn, thơ. Ta kính cẩn ghi chép những lời dạy bảo của người mà ta ghi nhớ trong tâm khảm. Ta mới bắt đầu học Tứ Thư, chưa hiểu hết một cách sâu sắc. Ta mới tập làm thơ, và ít làm được thơ hay. Anh em của ta, dù lớn tuổi hay ít tuổi hơn, ta đều học giỏi hơn họ. Nhờ vậy, ta có những câu ứng đối văn chương được vua cha khen và khiến vua cha đặc biệt yêu quý ta. Đó là do lòng độ lượng của vua cha, chứ sở học của ta thực ra còn ít ỏi... (Đại Nam thực lục, tập IV, quyển 37, tờ 11a-25a. Y. Tsuboi, trang 183). Lãnh sự Pháp ở Bangkok Gabriel Aubaret, được giao nhiệm vụ ở Huế năm 1864, tường thuật buổi yết kiến Tự Đức, đã có cái nhìn về nhà vua như sau: Tự Đức có dung mạo hết sức dễ mến, cái nhìn sâu thẳm và không chút giả dối, nước da trắng ngà, không có râu, tay chân thanh mảnh, nên vua có vẻ dịu dàng như phụ nữ. Tuy nhiên, vua có giọng trầm, lời lẽ ôn tồn, rõ ràng và rất dễ hiểu. Vua đã trò chuyện với tôi hơn một giờ đồng hồ và chỉ vì đêm đến nên vua mới chấm dứt cuộc trò chuyện mà xem ra làm vua rất thích. Tôi chờ đợi những câu hỏi tầm thường mà người ta thường đặt ra trong những trường hợp tương tự; nhưng hoàn toàn không phải như vậy, vua đã tỏ ra quan tâm muốn biết về châu Âu và các quốc gia lớn ở châu Âu. Vua hỏi tôi nước Pháp nhờ đâu mà hùng cường và phồn thịnh, tôi trả lời là, những sinh lực hàng đầu của

một dân tộc là quyền tự do cá nhân và những quan hệ tự do giữa các dân tộc nữa. Câu trả lời có vẻ làm vua sừng sốt. (Y. Tsuboi, trang 182). Tác giả hy vọng những dòng trích ở đây sẽ khiến bạn yêu một tác giả đã được Dương Quảng Hàm tuyển chọn đồng thời hi vọng chúng sẽ có tác dụng kích thích bạn ở một khía cạnh nào đấy... nhưng không xa rời chủ đề của chúng ta: nếu cứ để thầy giáo mặc sức tán rộng về tác giả mà thầy yêu thì không biết đến bao giờ mới kiểm soát được công nghệ dạy văn?

- (8) Nguyễn Thị Lê, *Tim hiểu hứng thú học văn của học sinh lớp 5 bậc tiểu học*, Luận văn Thạc sĩ khoa học xã hội và nhân văn, bảo vệ tại Hội đồng khoa học do Trường Đại học Sư phạm Hà Nội II và Trung tâm Công nghệ Giáo dục cùng tổ chức, Hà Nội, 1998.
- (9) Xin tham khảo những số nội san mang tên *Tuổi thơ thực nghiệm* do học sinh trường Tiểu học Thực nghiệm Giảng Võ tự làm. Số có những dạng khác nhau của vở kịch *Thằng Bờm* là số kỷ niệm ngày 20-11 năm 1998. (Tư liệu Trường Tiểu học Thực nghiệm Công nghệ Giáo dục Trung ương tại Hà Nội).
- (10) Jean Rohou, *Les études littéraires - méthodes et perspectives* (*Học văn - các phương pháp và triển vọng*), Nathan, Đại học Rennes xuất bản, 1993.
- (11) Judith A. Langer, *Envisioning Literature - Literature understanding and Literature instruction* (*Hình dung lại cách hiểu và cách dạy văn chương*), Teachers College (khoa sư phạm), Đại học Columbia xuất bản, New York và London, 1995.
- (12) R. D. Walsche, *Every child can write! Learning and teaching written expression in the 1980s* (*Em nào cũng viết được! Việc học*

và dạy viết văn vào những năm 1980), Hiệp hội dạy tiếng Anh bậc tiểu học (Primary English Teaching Association) xuất bản lần đầu, năm 1981.

CHƯƠNG MƯỜI

- (1) Dương Kỳ Đức, Vũ Quang Hào, *Từ điển trái nghĩa, đồng nghĩa tiếng Việt*, Nhà xuất bản Giáo dục, in lần thứ hai có sửa chữa, Hà Nội, 1994, trang 136.
- (2) *Như trên*, trang 52-53.
- (3) Nguyễn Như Ý (chủ biên), Đào Thản, Nguyễn Đức Tôn, *Từ điển giáo khoa tiếng Việt tiểu học*, Nhà xuất bản Giáo dục, in lần thứ 2, Hà Nội, 1995.
- (4) Tên đầy đủ cuốn sách của Charles Darwin bằng tiếng Anh là: *The Origin of species by means of natural selection or the preservation of favoured races in the struggle for life* (Nguồn gốc các loài theo phương cách chọn lọc tự nhiên hay là sự bảo tồn các chủng loại ưu đẳng trong cuộc đấu tranh để sinh tồn).
- (5) G. W. F. Hegel, *Introduction à l'esthétique - Le beau* (Cơ sở Mỹ học - Cái đẹp), Nhà xuất bản Flammarion, Paris, 1979, tài liệu đã dẫn, trang 182-183.
- (6) *Như trên*, trang 184-185.
- (7) Yuri Borev, *Aesthetics* (Mỹ học), Nhà xuất bản Progress, Moxkva, bản tiếng Nga in năm 1981, bản tiếng Anh in năm 1985, trang 132 và các trang tiếp theo.

CHƯƠNG MƯỜI MỘT

- (1) Nhà thơ quá cố Bút Tre sở dĩ làm người đọc lung túng chính vì đã biết cách làm sai mà đúng và làm đúng mà sai theo các luật gieo vần này.
- (2) Lưu Hiệp, *Văn tâm điều long*, Phan Ngọc giới thiệu, dịch và chú thích, in lần thứ ba, Nhà xuất bản Văn học, Hà Nội, 1998, trang 219.
- (3) Trong kho tàng ngôn ngữ các dân tộc khác cũng có hình thức *câu đố*. Nhưng tác giả vẫn thấy *hình như* những câu đố của người phương Tây *có vẻ gì đó* không thơ mộng như của Việt Nam ta. Thử xem mấy câu đố này: a./ *Cái gì đi lên và không bao giờ đi xuống?* (Tuổi tác). b./ *Thành phố nào to nhất thế giới?* (Thành phố Dublin: vì khi phát âm ra, *Dublin* phát gần như thành *double-in* có nghĩa là "nhân lên gấp đôi"). c./ *Cái gì vừa trắng vừa đen lại vừa đỏ nữa?* (Lá thư: ở đây người ta chơi chữ, *red* có nghĩa là màu đỏ và cũng là phân từ của *đọc*: *what is black and white and red all over?*) Tại nhiều nước phương Tây, câu đố được gọi là hình thức *kịch nơi phòng khách*. Nếu được Trời cho sống thêm, tác giả hi vọng sẽ trở lại kĩ hơn với những vấn đề chi tiết này trong (các) tập sách tiếp theo.
- (4) Gianni Rodari, *Grammaire de l'imagination* (*Ngữ pháp của tưởng tượng*), sách đã dẫn, trang 63-64.

CHƯƠNG MƯỜI HAI

- (1) Aristote, *Nghệ thuật thơ ca*, Lê Đăng Bỉnh, Thành Thế Thái Bình, Đỗ Xuân Hà, Thành Thế Yên Bảy dịch, Đoàn Tử Huyền

- hiệu đính*, in lần thứ ba, Nhà xuất bản Văn học, Hà Nội, 1998, trang 35.
- (2) Bricout Bernadette, dẫn một ý của Arnold Van Gennep, trong bài *L'aiguille et l'épingle. Oralité et écriture au XVIIe siècle* (Kim khâu và đính ghim. Tính truyền miệng và văn viết vào thế kỷ XVII), in trong tạp chí *Quadermi del Seicento francese*, số 4, năm 1981, trang 45-58.
- (3) Bricout Bernadette, *như trên*.
- (4) Aristote, *Nghệ thuật thơ ca*, sách đã dẫn, trang 31.
- (5) In lại trong tất cả các lần tái bản, có sửa chữa, trong sách *Văn lớp 4* thực nghiệm Công nghệ Giáo dục.

CHƯƠNG MƯỜI BA

- (1) Lưu Hiệp, *Văn tâm điêu long*, Phan Ngọc giới thiệu, dịch và chú thích, in lần thứ ba, Nhà xuất bản Văn học, Hà Nội, 1998, trang 149.
- (2) Aristote, *Nghệ thuật thơ ca*, Lê Đăng Bảng, Thành Thế Thái Bình, Đỗ Xuân Hà, Thành Thế Yên Bảy dịch, Đoàn Tử Huyền *hiệu đính*, in lần thứ ba, Nhà xuất bản Văn học, Hà Nội, 1998, trang 45.
- (3) Aristote, sách đã dẫn, trang 71-72.
- (4) Peter Beilenson dịch, *Japanese Haiku, Two hundred examples of seventeen-syllable poems* (Thơ *haiku* Nhật Bản, hai trăm bài thơ theo luật mỗi bài mười bảy tiếng làm thí dụ), Peter Pauper Press xuất bản, Mount Vernon, New York, 1955, 1956.

- (5) Arthur Koestler, *The Act of creation (Hành động sáng tạo)*, sách đã dẫn, trang 317 và 318.
- (6) *Tham khảo thêm*: Nguyễn Thị Ngọc, *Về quy trình dạy thơ ở bậc tiểu học*, Tài liệu Hội nghị tập huấn Công nghệ Giáo dục bậc Tiểu học (mùa hè năm 2000 tổ chức tại Lao Cai và Quy Nhơn), Trung tâm Công nghệ Giáo dục xuất bản, Hà Nội, 2000, trang 23-30.
- (7) Robert Frost, *Selected poems - Selected by himself, with an introduction by C. Day Lewis (Tuyển tập thơ Robert Frost do tác giả tự thực hiện, có lời dẫn giải của C. D. Lewis)*, Nhà xuất bản Penguin Books, xuất bản lần đầu 1955, bản in lần thứ sáu năm 1972, bài một trang 145, bài hai trang 78, bài ba trang 161. Các bản dịch đều của Phạm Toàn.

CHƯƠNG MƯỜI BỐN

- (1) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn*, sách đã dẫn, trang 241.
- (2) *Như trên*, trang 243.

CHƯƠNG MƯỜI LĂM

- (1) Béatrice Gurrey, bài trên báo *Le Monde*, ghi lại theo bản in công bố trên Internet ngày 15-6-1999 lúc 3 giờ 30 phút.
- (2) R. D. Walsche, *Every child can write! Learning and teaching written expression in the 1980s (Em nào cũng viết được! Việc học và dạy viết văn vào những năm 1980)*, sách đã dẫn, phần I: *Let them write! Basic strategy for teaching writing (Hãy để các em viết! Đường lối cơ bản dạy viết)*.

- (3) Eveline Amon và Yves Bomati, *Une belle écriture, c'est comme un paysage* ("Bài văn đẹp, cũng như phong cảnh đẹp"). Dấu đề cuộc phỏng vấn do Eveline Amon và Yves Bomati tiến hành ngày 20-10-1989 với nhà văn Paul Guth. In trong sách của Eveline Amon và Yves Bomati, *Francais 6ème, Littérature et méthode* (Tiếng Pháp lớp 6, Văn học và phương pháp học văn), Nhà xuất bản Hatier, Paris, 1994, trang 70 và 71.
- (4) Howard Gardner, *Cơ cấu trí khôn*, sách đã dẫn. Những điều vừa tóm tắt về trí khôn có cấu tạo mô-đun chính là toàn bộ tư tưởng cuốn sách của Howard Gardner. Tư tưởng *Trí khôn nhiều thành phần* của nhà tâm lí học Mỹ này còn được đồng nghiệp mở rộng ra nhiều nữa. Đây là một trường hợp: Benneth Raimer và Ralph A. Smith chủ biên, *The Arts, Education and Aesthetic Knowing* (Các môn nghệ thuật, giáo dục và tri thức mỹ học), phần II cuốn niên giám số 91 của Hội Nghiên cứu Giáo dục toàn nước Mỹ (*Ninety-first Yearbook of the National Society for the Study of Education*), Đại học Chicago xuất bản và phát hành, Chicago, 1992, in lần đầu 4.500 bản.

CHƯƠNG MƯỜI SÁU

- (1) Albrecht Folsing, *Albert Einstein - A Biography* (Tiểu sử Albert Einstein), Ewald Osers dịch và thu gọn từ nguyên bản tiếng Đức sang tiếng Anh, Nhà xuất bản Penguin, 1997, trang 739 và 741.
- (2) Sandra F., Witelson, Debra L. Kigar, Thomas Harvey (Khoa nghiên cứu tâm lí - thần kinh Hành vi, Đại học Hamilton, Ontario, Canada) và tạp chí *The Lancet*, Khoa Lịch sử Y học Anh

quốc, *L'exceptionnel cerveau d'Einstein (Bộ não khác thường ngoại lệ của Einstein)*, in lại trong tạp chí *La Recherche*, số 326, năm 1999, trang 31 trở đi.

- (3) Trước đó, Hồ Ngọc Đại đã tiến hành thực nghiệm 5 năm liền tại trường số 91 Moxkva dạy Toán hiện đại cho học sinh các lớp đầu cấp Tiểu học. Công trình thì nghiêm túc, nhưng Hồ Ngọc Đại thích nói đùa "làm thực nghiệm bên đó, nhờ có nhầm thì con người ta chịu". Thực ra thì, dùng từ ngữ cũ *thực nghiệm* là một cách nói không sao tránh được, còn công việc thì đã bảo đảm để không thể có sai lầm. Cái lí của việc không thể sai lầm nằm ở ba điều sau: 1. Có lí thuyết chắc chắn, không câu may, không làm ăn vơ vớ. 2. Thiết kế chi tiết để có đủ các phương án xử lí. 3. Điều này đặc biệt quan trọng: *thực nghiệm nếu thành công thì học sinh có trình độ cao hơn mức mong đợi, nhưng nếu không thành công chẳng nữa - phỉ thui! nói đại, đổ xuống sông xuống biển! - thì người học cũng chỉ rơi xuống cái mặt bằng vốn có của nền giáo dục cũ là cùng.*
- (4) Xin vui lòng tham khảo thêm những bài của Phạm Toàn và Nguyễn Thị Ngọc trong các tài liệu tập huấn Công nghệ Giáo dục liên hệ tới nghề dạy văn. Hầu hết các tài liệu đó đều in chung trong các tập có tên *Công nghệ Giáo dục*, chỉ khác thời gian xuất bản hàng năm hoặc kỷ niệm 10 năm, 15 năm, 20 năm Công nghệ Giáo dục.

Chịu trách nhiệm xuất bản:

PHAN ĐÀO NGUYỄN

Chịu trách nhiệm bản thảo:

TRẦN DŨNG

Biên tập:

ĐOÀN TỬ HUYẾN

Vẽ bìa:

HÀ DŨNG HIỆP

Sửa bản in:

PHẠM TOÀN

Tổng đại lý phát hành:

- Nhà sách Đông Tây: Số 62 Nguyễn Chí Thanh, Hà Nội.

ĐT/Fax: (04). 7733041

- Thư viện Cà phê Đông Tây Q: Nhà N11A, ngõ 370 Cầu Giấy, Hà Nội

ĐT/Fax: (04). 2671117

CÔNG NGHỆ DẠY VĂN

Phạm Toàn

Nhà xuất bản Lao Động, 175 Giảng Võ, Hà Nội

Trung tâm VHNN Đông Tây, Nhà N11A, ngõ 370 Cầu Giấy, Hà Nội

In 1000 cuốn khổ 14.5 x 20.5

Tại Công ty cổ phần in thiết bị giáo dục khuyến học

Số đăng ký KHXB: 568-2006/CXB/36-99/LĐ ngày 21-7-2006

Quyết định xuất bản số: 383QĐ/LĐ ngày 27-10-2006

In xong và nộp lưu chiểu Quý IV năm 2006

CÔNG NGHỆ DAY Văn

Có chuyện gì xảy ra trong tâm lý con người
khi bắt gặp một văn bản và từ đó lại khóc cười theo
chính văn bản ấy?

Năng lực văn, năng lực nghệ thuật nói chung, là cái tồn tại
tiềm tàng trong đời sống thực. Những tâm tình thực, những
giọt nước mắt được phơi bày hoặc được nuốt vào trong
tâm tình kín đáo của con người, những nụ cười rạng rỡ hoặc
những nụ cười giấu kín sau cái mặt nạ của chính mình,
những yêu những ghét, những giận những thương... tất cả các
trạng thái khác nhau đó của đời sống tâm tình con người
tạo thành cái cốt vật chất của năng lực văn hoặc năng lực
nghệ thuật. Nhờ cái cốt có thực đó mà có được tiếng
cộng hưởng ngân lên trong lòng con người mỗi khi có người
nghệ sĩ tự nguyện đại diện cho tâm tình mọi người và nói lên
được một điều gì đó trong một tác phẩm nghệ thuật.

Ở nhà trường phổ thông, khi nhà sư phạm chọn cho trẻ em
học văn với những văn bản hay nhất, tiêu biểu nhất, tinh túy
nhất, chúng ta đã tìm được cái cốt tiết kiệm nhất để đánh thức
con mỗi văn đang ẩn náu đâu đây.

Cái văn bản "phần xác" đang "ngái ngủ" được đem
day cho trẻ em như cái có, như cái cơ hội thích hợp nhất
để đánh thức dậy cái "phần hồn".

(Trang 164)



Phát hành tại: Nhà sách Đông Tây, 62 Nguyễn Chí Thanh, Hà Nội
Thư viện Cafe Đông Tây, Nhà N11A, Ngõ 370 Cầu Giấy, Hà Nội
Website: www.nhasachdongtay.com.vn



Giá: 62.000đ