

## TẬP LÀM VĂN LÀ... TẬP LÀM VĂN

### • LÊ XUÂN MẬU

Thực tế cho thấy, có những học sinh có năng lực “làm văn”, tạo ra các bài văn có giá trị nghệ thuật ngay từ khi còn nhỏ, thậm chí từ lúc chưa biết viết! Lại có hiện tượng người ta có thể chuyển giao công nghệ “làm văn” cho trẻ em lứa tuổi nhi đồng, thiếu niên học cấp tiểu học hay trung học cơ sở ở đâu đó. Có thể, đó là việc làm thành công như báo chí đã nêu ra. Nhưng với đại đa số trẻ em thì đến trường phổ thông là để “Tập làm văn”, tập giao tiếp bằng các ngôn bản, văn bản thông thường với chữ “tập” ở tiếng Việt là “làm đi làm lại nhiều lần cho quen cho thạo” (Từ điển Tiếng Việt, Viện Ngôn ngữ). Tập làm văn vẫn là... Tập làm văn.

Có thể dùng chữ “Làm văn” sẽ sang hơn, sẽ đúng với “khoa học” hơn, sẽ “có ý thức tổng hợp các thao tác làm văn, không biết lập các kiểu văn bản một cách cứng nhắc”, sẽ đúng với tinh thần tạo lập một cái trục song hành với trục “Đọc văn” khi dạy trẻ môn Ngữ văn. Cũng có thể dùng chữ “Làm văn” sẽ làm rõ hơn cái bản chất quá trình mà phát biểu ở tâm triết học là “xâm nhập của chủ thể vào đối tượng, nói chính xác hơn - bằng thái độ của chủ thể mà cùng một lúc thực hiện một quá trình kép: chủ thể hoá đối tượng và khách quan hoá (đối tượng hoá) chủ thể”. Nhưng đó có thể là lí luận ở các trường chuyên đào tạo các nhân tài về sáng tác văn chương và các loại văn nghệ thuật. Còn với học sinh phổ thông thì đọc văn là để phát triển ngôn ngữ của mình với việc học các từ, các mẫu câu, các mẫu văn bản để có thể sử dụng tốt hơn trong đọc, nghe, nói, viết. Cùng với việc mở rộng hiểu biết cuộc sống từ các bức tranh cuộc sống và những lời giảng giải thuyết minh là bồi dưỡng tâm hồn với các cảm xúc, các hành động, các tình huống mà các bài văn đưa ra, khơi gợi. Còn làm văn vẫn là tập sử dụng ngôn ngữ ở mức cao nhất - tạo lập các ngôn bản, văn bản - để giao tiếp trong cuộc sống...

Điều đó phù hợp với quá trình xã hội hoá đưa trẻ về mặt ngôn ngữ một cách hết sức tự nhiên, đời thường và đáp ứng nhu cầu của mọi đứa trẻ (và gia đình) phần lớn không dám ước vọng làm các nghệ sĩ ngôn từ.

Và như thế thì phải chú ý đến chữ “Tập” trong môn gọi là “Tập làm văn” và cái tính cách “tạo lập” một kĩ năng ngôn ngữ trong hoạt động này. Ai chưa có được kĩ năng nào đó cũng đều phải “tập” cả. Tập nhiều hay ít, lâu hay mau là tùy thuộc vào năng lực và điều kiện mọi mặt của cá

thể. Đứa trẻ chưa biết đi thì tập đi, từ chỗ có người dắt đến đi được một mình, từ đi quãng ngắn đến đi quãng dài. Tập nói, ngay ở bước phát âm cũng vậy, cũng phải đi từ dễ đến khó, tập từ các âm đơn đến âm ghép phức tạp, nói gì đến tạo phát ngôn, tạo lập văn bản. Cần phải được học theo cách nào đó rồi tập làm theo những điều đã được hướng dẫn cơ bản và phù hợp.

Ở môn Tập làm văn phổ thông hiện nay đang có những vấn đề gì vướng mắc, cần trao đổi rộng rãi để làm rõ? Có thể là những tồn tại ở cấp độ quan niệm, ở cấp độ thiết kế chương trình và ở sự triển khai trong các sách giáo khoa, sách giáo viên. Trong khuôn khổ bài viết này, chúng tôi xin đề cập đến việc dạy văn phần Làm văn ở trung học cơ sở.

Thứ nhất, có thể thấy sự phân chia các “kiểu bài” cần học hiện nay là kết quả của việc đi theo lí thuyết văn bản - với một chuyên ngành rõ lên vài chục năm trước: “Ngữ pháp văn bản”. Có sự thay đổi các “kiểu bài” so với mấy ki thay đổi sách trước kia và dường như có “cơ sở khoa học” hơn. Nhất là sau khi được sự góp ý của các chuyên gia chính lại đôi chút theo lí thuyết “Làm văn”. Tuy nhiên, ở đây vẫn còn có nhiều điều chưa thuyết phục.

Văn bản cũng như ngôn bản đều là những sản phẩm giao tiếp (giữa tác giả và người đọc, người nghe). Nó phải tuân theo những điều lí thuyết giao tiếp đã nói. Nó phải xuất phát từ *mục đích giao tiếp*, phải phù hợp với *ngữ cảnh giao tiếp*, trong đó có các *đối ngôn* và *quan hệ* của họ, có các điều kiện về tình huống, về *nơi giao tiếp*... Nắm vững “nguyên lí” này, với trình độ ngôn ngữ tương ứng, người ta có thể vận dụng vào mọi kiểu văn bản, kể cả các văn bản ít dung, có thể tự học theo các mẫu rồi tạo lập lấy. Xem trường hợp Nguyễn Hồng viết “Bỉ vỏ” có thể thấy điều đó. Trong thực tế có vô số các kiểu văn bản. Khoa học có thể khái quát thành 4 loại như người ta đã trình bày ở lí thuyết về văn bản: Hành chính - khoa học - chính luận - nghệ thuật với các tiểu loại thuộc hai nhóm logic duy lí hay phong cách biểu cảm<sup>1</sup>. Nhưng chỉ cần đi sâu hơn một tí là ta đã thấy khó chấp nhận khi xếp *công văn* vào tiểu loại “phong cách biểu cảm” của lĩnh vực hành chính, hay cho *kí* ở lĩnh vực nghệ thuật là “phong cách biểu cảm”, còn truyện, tiểu thuyết là thuộc loại “duy lí logic”. Không thấy có *thuyết minh* ở bảng đó. Mà ở chương trình sách giáo khoa thì

<sup>1</sup> Xem *Ngữ pháp văn bản và việc dạy Tập làm văn*: Nguyễn Trọng Báu, Nguyễn Quang Ninh, Trần Ngọc Thêm, NXB Giáo

“thuyết minh” cơ hồ có thể nằm ở đủ mọi lĩnh vực giao tiếp. Cho hay một lí thuyết mới mẻ có sự hấp dẫn của nó và cả sự quan trọng trong cách nhìn của các chuyên gia thông thạo nó nhưng chưa chắc đã có thể đi vào cuộc sống, dù trông đong đong cỡ mớ.

Thứ hai, phải xem xét về sự phân loại các “kiểu bài”. Ấy là tính cách sự phạm của việc dạy và học tập làm văn: Khi đã “tập” thì dù là người lớn (chưa làm quen) vẫn cứ phải được hướng dẫn rất cơ bản, rất rạch ròi và đơn giản mới tập được. Rạch ròi, nên *thuật việc* hay *tường thuật* (sự việc) khác *kể chuyện* (có câu chuyện). Và *kể chuyện* cũng khác với dạng *trần thuật* là một hình thức dựa vào câu chuyện có sẵn để kể lại nguyên văn, hay rút gọn, cải biên thay đổi... Không rạch ròi ra, bổ chung vào một rọ *Tự sự* sẽ đẩy người học đến chỗ khó khăn, lúng túng. Có lẽ, nhắc lại không thừa, người ta dạy đứa trẻ tập nói với các âm đơn để phát âm như *i, tề* trước, chứ không bắt nó học ngay các âm khó như *ỉa, đái*, dù đó mới là những từ cần học để dùng khi giao tiếp ở đời. Rất thực tế mà cũng rất khoa học đấy.

Ngay như trước đây, nhà trường dạy kĩ các kiểu bài *chứng minh - giải thích - bình luận* phân biệt với nhau là có lí của nó. Các nhà giáo cố sức góp phần phân biệt chúng bằng các bảng biểu trực quan cũng không phải là làm việc vô bổ. Bởi vì đó là các kiểu nghị luận khá cơ bản trong đời sống. Nó đáp ứng các mục đích khác nhau<sup>2</sup>, nó dạy người ta triển khai lập luận một cách có mục đích, đúng bài bản. Đương nhiên, muốn thế thì phải dạy trẻ kĩ lưỡng hơn về phương pháp. Ví như khi làm bài nghị luận chứng minh, sau khi mở bài, học sinh phải biết sắp xếp trình bày *hệ thống dẫn chứng* một cách rõ ràng, mạch lạc để thuyết phục người đọc. Có *lí lẽ* nhưng đó là lời phân tích các dẫn chứng để dẫn dắt đến các ý cần chứng minh<sup>3</sup>. Dạy nghị luận giải thích cũng vậy, phải cho trẻ biết ở phần chính của bài, phải *giải nghĩa* từ chữ đến câu để hiểu đúng nghĩa, đúng ý, đúng vấn đề đưa ra giải thích, sau đó là *giải thích sâu*, trả lời về những điều đúng sai liên quan đến vấn đề, như thế mới giúp người đọc *hiểu rõ, hiểu đúng, hiểu sâu* vấn đề (Đương

nhiên vấn đề đưa ra để học sinh nghị luận phải phù hợp với kiến thức, tầm suy nghĩ của học sinh thì các em mới tập được...).

Việc dạy trẻ phân biệt rạch ròi khi dạy cơ bản không hề hạn chế sự linh hoạt và sáng tạo trong vận dụng sau này. Nó càng giúp cho tư duy của trẻ sáng rõ hơn, chủ động hơn và ý thức hơn trong vận dụng.

Các kiểu bài nghị luận chứng minh, nghị luận giải thích được tập làm thành từng bài là dạy một *hoạt động* vận dụng lập luận có hệ thống để giải quyết một nhiệm vụ lí luận cơ bản bằng rất nhiều các thao tác cơ bản. Đó không phải đơn thuần là một thao tác như có người nói<sup>4</sup>. Đó cũng là việc tập hợp cơ bản như kiểu tập miêu tả một đồ vật, một chân dung người mà thực tế ngoài đời ít khi người ta làm thành bài hoàn chỉnh. Phải từ các “thể võ” được tập đến thuần thực ấy người ta mới có thể đi vào các trận đấu với các thể đánh biến hoá khôn lường!

Học sinh phải nắm vững yêu cầu tạo lập văn bản theo quan điểm giao tiếp của người phổ thông. Đó là các kiểu bài cơ bản trong đời sống cần vận dụng sau này. Rất nhiều kiểu bài mang tính chất chuyên dụng phạm vi hẹp chỉ một số người cần biết thì không nên đưa vào dạy. Bao nhiêu người cần biết và làm biên bản trong thực tế? Rất ít. Nếu là người chuyên nghiệp họ sẽ được học ở các khoa chuyên ngành. Nếu là người đôi khi mới làm thì cũng như với các văn bản đặc thù khác, chỉ cần có trình độ ngôn ngữ khá, họ sẽ xem các mẫu và “làm theo mẫu” ở mức nào đó. Với các văn bản có nội dung và tính cách quan trọng như giấy tờ pháp lí người ta phải nhờ chuyên gia thôi.

Quan điểm tạo lập kĩ năng ngôn ngữ viết<sup>5</sup> đáp ứng yêu cầu đời sống của con người phổ thông làm việc trong mọi ngành nghề phải được quán triệt mới có thể giải quyết tốt những vướng mắc hiện nay trong chương trình và trong sách giáo khoa, sách giáo viên cũng như trong thực tiễn giảng dạy.

#### SUMMARY

The author describes his concept of the literature teaching in schools as the exercise of language application to create statements, texts serving the communication.

<sup>2</sup> Khi nghe “giảng” về các kiểu bài nghị luận ở lớp Bồ túc văn hoá ở Thái Bình, 1961, nhà văn B.N rất tâm đắc với sự phân biệt: nghị luận chứng minh là để người ta tin (qua dẫn chứng thực tế), còn nghị luận giải thích là để người ta hiểu (qua lí lẽ).

<sup>3</sup> Dạy cách làm một kiểu bài có thể từ một đề bài làm thí dụ để hướng dẫn trẻ. Nhưng đó chỉ là căn cứ để khái quát thành lí thuyết chung. Lí thuyết này dù đơn giản cũng phải áp dụng được cho các đề trong kiểu bài. Làm như sách giáo khoa, học sinh sẽ khó nắm bắt được các yêu cầu cơ bản.

<sup>4</sup> Làm một việc chứng minh, giải thích dù không tạo lập thành một kiểu văn bản ta vẫn phải vận dụng rất nhiều thao tác như phân tích, tổng hợp, chọn lựa dẫn chứng lí lẽ... Cần phân biệt với chứng minh ở Logic học.

<sup>5</sup> Ngôn ngữ viết, văn bản viết tất nhiên có những khác biệt và gây khó khăn cho một số trẻ em (trong các nhóm xã hội ít tiếp xúc với ngôn ngữ viết). Nhưng dù sao giữa nói và viết cũng phải tôn trọng những nguyên lí chung về giao tiếp ngôn ngữ, đặc biệt là nguyên lí lựa chọn chiến lược giao tiếp với những định hướng cơ bản: Viết về cái gì? Viết để làm gì? Cho ai? Viết như thế nào?