

# VỀ ĐỐI THOẠI TRONG DẠY HỌC VĂN

## ABOUT DIALOGUE IN TEACHING LITERATURE

V.Z. OSETINSKI - TRẦN THANH BÌNH dịch

Nhà xuất bản giáo dục Gia Định, *tbinh@xuatbangiadinh.vn*

THÔNG TIN	TÓM TẮT
<p>Ngày nhận: 07/4/2019            Ngày nhận lại: 05/6/2019            Duyệt đăng: 18/6/2019            Mã số: TCKH-S02T06-B13-2019            ISSN: 2354 – 0788</p> <p><b>Từ khóa:</b>  <i>đối thoại văn hóa, đối thoại giáo dục, tư duy đối thoại, logic nhận thức.</i></p> <p><b>Key words:</b>  <i>cultural dialogue, educational dialogue, dialogical thinking, logic cognition.</i></p>	<p><i>Từ những năm 1980 đến nay, lý thuyết Đối thoại văn hóa trong nghiên cứu khoa học xã hội và lý thuyết Đối thoại giáo dục trong nghiên cứu giáo dục đã hình thành và ngày càng phát triển mạnh mẽ ở Ucraina và Liên bang Nga. Bài báo của V.Z. Osetinski có thể được xem như một dẫn luận, bước đầu hệ thống hóa những nội dung cơ bản về cách tiếp cận của lý thuyết Đối thoại văn hóa và giới thiệu một số thử nghiệm khi triển khai lý thuyết Đối thoại giáo dục vào chương trình dạy học Văn học.</i></p> <p><b>ABSTRACTS</b>  <i>From the 1980s up to now, the theory of Cultural Dialogues in researches of Social Sciences and the theory of Educational Dialogue in Education have developed in Ukraine and Russia. The article by V.Z. Osetinski can be considered as a prelude, it initially systemizes basic contents of the Cultural Dialogue approach and introduces a number of experiments in implementing the Educational Dialogue theory into teaching of literature.</i></p>

1. Trong bài báo viết năm 1944 "Thế nào là một tác giả cổ điển?" Thomas Stearns Eliot, một trong những nhà thơ và nhà phê bình văn học lớn nhất của thế kỉ XX đã viết về sự xuất hiện một hình thức mới của chủ nghĩa hẹp hòi (nguyên văn: chủ nghĩa địa phương, tính lẻ – *provintzializm*). Theo đó: "Chủ nghĩa hẹp hòi không phải là một địa điểm, mà là một thời điểm; ở đó, lịch sử chỉ là sự thay thế các công cụ đã cũ và cần phải bỏ đi..." (Eliot, 1997, tr.257). Chúng tôi nghĩ rằng định nghĩa này liên quan rất nhiều đến tình hình phát triển văn hóa trong xã hội chúng ta. Đó là chúng ta hầu như

chỉ nhận thức và hiểu biết những gì đang diễn ra hôm nay. Tên tuổi của Plato, Sophocles, Augustine, Dante, Montaigne, Racine hầu như không gọi lên điều gì trong ý thức của chúng ta. Chúng ta suy nghĩ và hành động như thể không có liên quan gì đến kinh nghiệm của các thời Cổ đại, Trung cổ, Phục hưng, Cận đại. Chúng ta bị ngăn cách với cái mà M.Bakhtin gọi là "thời gian lớn" của văn hóa, và chân trời suy nghĩ của chúng ta luôn bị giới hạn trong khuôn khổ của "thời gian nhỏ".

Rõ ràng, tình trạng trên bắt nguồn từ nhiều nguyên nhân, nhưng theo chúng tôi, nguyên nhân quan trọng nhất là bắt nguồn từ hệ thống giáo dục hiện nay, trong đó trước hết là nội dung giáo dục và phương pháp giáo dục.

Chẳng hạn, khi xây dựng các chương trình dạy học văn học trong nhà trường Nga, người ta chỉ chú trọng cung cấp một tập hợp các tác phẩm cổ điển của văn học Nga thế kỉ XIX – XX; còn thành tựu thiêng liêng của các nền văn hóa khác, những hình tượng lịch sử - văn hóa khác trên thế giới và phương pháp nhận thức chúng, những quan điểm thẩm mỹ khác vẫn đóng kín đối với đa số học sinh đương thời (cần biết rằng lứa tuổi học sinh chính là lứa tuổi đọc nhiều nhất; nhiều cuốn sách nếu không được đọc ở thời đi học thì sẽ không bao giờ được đọc trong cả cuộc đời). Việc đưa vào chương trình dạy học một số tác phẩm văn học nước ngoài rời rạc (các đoạn trích trong sử thi "Odyssey", hài kịch của Molière, bi kịch của Shakespeare, v.v) không phải là cách giải quyết vấn đề. Nói chung, những cuốn sách tách rời văn học khỏi bối cảnh văn hóa của nó, đánh giá văn học chỉ bằng những tiêu chí áp dụng cho đương thời (dù có ý thức hay không) thì cũng đều là những cuốn sách, trên thực tế, không thể đọc và không thể hiểu.

Tuy nhiên, đó không đơn giản chỉ là nhược điểm của việc xây dựng các chương trình dạy học. Nhà triết học V.S. Bibler trong các tác phẩm của ông cho thấy sự cần thiết phải suy nghĩ lại về những nền tảng của giáo dục phổ thông (Bibler, 1988; Bibler, 1993 v.v.). Trường học là chiếc nôi đưa trẻ em vào văn hóa hiện đại, "chuyển biến văn hóa thành ý thức cá nhân của học sinh" (Berlyand, 1997, tr.118). Nhưng văn hóa hiện đại là gì? Theo truyền thống, lịch sử của văn hóa được hình dung như một cái thang, theo đó nhân loại từng bước đi lên. Mỗi nền văn hóa mới sẽ hấp thụ tất cả những thành tựu của nền văn hóa trước đó và sẽ đi xa hơn, tư duy của con người ngày càng trở nên hoàn hảo hơn, hình ảnh thế giới và phương pháp nhận thức thế giới

ngày càng trở nên chính xác hơn. Cách tiếp cận này dẫn đến kết luận: đỉnh cao của văn hóa (cho đến nay) chính là văn hóa của thế kỉ XX.

Cách tiếp cận này cũng chi phối quan điểm xây dựng chương trình giáo dục hiện nay với mục tiêu: giáo dục là đào tạo "những người có học thức", thấu hiểu đến "những khái niệm cuối cùng của khoa học", làm chủ được "bức tranh khoa học của thế giới", làm chủ được "phương pháp nhận thức khoa học", luôn hướng "về phía trước và lên phía trên" để đạt đến "sự toàn diện và tuyệt đối" về trí tuệ, nhân cách, tâm hồn.

Trong các công trình nghiên cứu của mình, V.S. Bibler đã đưa ra một cách hiểu hoàn toàn khác về văn hóa. Bình luận về khái niệm văn hóa được phát triển bởi V.S. Bibler, I.E. Berlyand viết: "Văn hóa trong quan niệm này không được hình dung như sự phát triển tiến bộ từ cái đơn giản đến cái phức tạp, tồn tại trong logic *loại trừ, thay thế* theo cách hiểu của thế kỉ XIX. Giờ đây, đã thấy rất rõ là sức mạnh và phương thức tìm hiểu sự vật của thời Cổ đại thì cũng tương tự như của thế kỉ XIX chứ không phải thô sơ hay đơn giản hơn. Văn hóa thế kỉ XIX không thể được hiểu như là *sự phát triển* từ văn hóa Cổ đại; chúng quan hệ với nhau một cách bình đẳng chứ không phải như một giai đoạn sớm hơn so với một giai đoạn muộn hơn. Văn hóa đương đại càng không thể hiểu như là bậc thang cuối cùng mà ở đó, chúng ta phải giúp trẻ em trèo lên. Nói chung, không nên hiểu lịch sử các nền văn hóa như những nấc khác nhau của một cái thang mà nên hiểu chúng như những tiếng nói giao tiếp, những chủ thể bình đẳng. Rõ ràng là mặc dù ngày nay, chúng ta biết nhiều hơn những gì người Hy Lạp từng biết nhưng phương pháp nhận thức mà người Hy Lạp sáng tạo ra thì vẫn là vĩnh cửu. Và logic học của Plato cũng không thể hiểu như một thời điểm hay một bước đệm để tiến tới logic học của Hegel mà phải hiểu nó bình đẳng với logic học của Hegel theo kiểu: Plato tranh luận với Hegel" (Berlyand, 1997, tr.119).

Tóm lại, văn hóa hiện đại được hiểu là một cuộc đối thoại giữa các nền văn hóa Cổ đại, Trung cổ, Phục hưng, Cận đại, văn hóa thế kỉ XX. Các nền văn hóa lịch sử mang trong mình những hình ảnh khác nhau của thế giới, những cách hiểu khác nhau về thế giới. Những hình ảnh và cách thức này không bị "loại bỏ" trong quá trình phát triển của lịch sử mà vẫn có khả năng tiếp tục phát triển vô hạn trong không gian nhận thức của con người hôm nay. Tư tưởng của V.S. Bibler đã làm nảy sinh sự cần thiết phải xây dựng một loại hình giáo dục mới mang ý nghĩa khác và mục tiêu khác. Loại hình giáo dục mới này phải hướng đến lý tưởng hình thành "con người văn hóa". Con người văn hóa là con người không chấp nhận các chân lý sẵn có, là con người tự do và tự chủ. Anh ta không chấp nhận chỉ suy nghĩ trong giới hạn của một hình thái duy nhất mà luôn vượt ra khỏi giới hạn đó để suy nghĩ một cách khác hơn bằng quan niệm của mình. Anh ta không chấp nhận những biểu tượng, những câu trả lời có sẵn mà luôn tự mình tìm cách giải quyết những vấn đề đó một cách độc đáo, mang dấu ấn cá nhân; và trong sự tìm tòi này, anh ta hết sức chú ý đến cuộc đối thoại vô tận với những người có kiến thức văn hóa đa dạng, phong phú và không kém phần độc đáo. Chính những đối thoại như thế đã hình thành nên lịch sử văn hóa; trong đó văn hóa phương Đông, văn hóa Cổ đại, Trung cổ, Cận đại, văn hóa thế kỉ XX được hiểu như những tích số hoàn chỉnh, có khuôn mặt riêng và tiếng nói riêng.

Sự phát triển của một đứa trẻ có thể và cần được thể hiện không phải ở việc nó chiếm lĩnh thế giới chung giống mọi người mà là ở việc tự kiến tạo, tìm kiếm chính mình trong đối thoại với các chủ thể văn hóa. Nhiệm vụ của nhà trường là phải dạy cho trẻ hiểu được phát biểu của người đối thoại và phát triển tư duy qua đối thoại với người ấy. Đối thoại của văn hóa, đối thoại với văn hóa phải trở thành phương thức tư duy của "con người văn hóa".

2. Chúng tôi cho rằng: để thúc đẩy sự hình thành "con người văn hóa", để phát triển tư duy đối thoại trong học sinh thì chương trình giáo dục lịch sử - văn hóa cần được xây dựng một cách đặc biệt.

Khi nghiên cứu lịch sử, triết học, văn học, nghệ thuật tạo hình và các tác phẩm khác của một nền văn hóa lịch sử nhất định qua những bài học khác nhau, học sinh được tham gia vào "cuộc đối thoại thông tuệ" với nền văn hóa này để hiểu hình dung của nó về thế giới, những vấn đề nó đặt ra về vũ trụ và đời sống con người, logic trong cách trả lời của nó cho những vấn đề đã đặt ra... Quan trọng là làm sao để ý nghĩa của tất cả những gì được học sinh nhận thức không đơn giản chỉ là những sự kiện của lịch sử văn hóa mà như là những vấn đề thời sự nóng bỏng đối với bản thân mình. Quá trình dạy học như vậy sẽ làm cho những ý nghĩa văn hóa khác nhau gặp gỡ, va chạm, xung đột với nhau trong nhận thức của học sinh. Học sinh được tham gia vào những đối thoại văn hóa và nói lên tiếng nói của mình. Khi đó, chúng có cơ hội học hỏi và thay đổi bản thân, tự đặt ra cho mình những câu hỏi về các nền văn hóa lịch sử và tìm kiếm những câu trả lời, qua đó thu nhận được cách mô tả mới, những đặc tả mới về tầm nhìn, tư duy, hành động và cuộc sống của mình.

Có thể hiểu đối thoại của học sinh về các tác phẩm của các nền văn hóa khác như thế nào? Trong những điều kiện nào thì đối thoại đó xuất hiện? Trước hết, đó không phải là đối thoại "trực tiếp". Một người đọc - học sinh với kĩ năng đọc và khả năng nhận thức được hình thành qua việc đọc văn học thế kỉ XIX - XX sẽ khó mà tiếp nhận được ngay những tiểu thuyết hiệp sĩ thời Trung cổ hoặc sử thi của phương Đông cổ. Để tiếp nhận thì cần hiểu được tinh thần của thời đại lịch sử, đặc trưng thẩm mĩ của nó, quan niệm của nó về thế giới và những vấn đề liên quan. Đời sống thời Trung cổ và tiểu thuyết của thế kỉ XX đòi hỏi những cách hiểu và tiêu chí đánh giá thẩm mĩ khác nhau cho nên cách đọc hiểu tác phẩm ở

các thời đại khác nhau sẽ khác nhau. Giáo dục thẩm mỹ đòi hỏi phải hướng đến sự hình thành và phát triển tư duy đối thoại cho học sinh. Đối thoại chỉ có thể nảy sinh khi người đọc nhận thức sự gặp gỡ với tác giả và nhân vật trong tác phẩm như là sự gặp gỡ với một người khác, một ý thức khác, một cái nhìn khác về thế giới. Tác phẩm phải được hiểu như một hình thức mà ở đó, một nền văn hóa lịch sử đã nhận thức, tổ chức và thể hiện tưởng tượng của mình về thế giới và về giá trị tâm thần; đồng thời như một "lời nói miêu tả" của văn hóa lịch sử, một sự bày tỏ mong muốn được hiểu và được phản hồi. Trọng tâm của việc tiếp cận tác phẩm phải là thi pháp – cái đã "biến lời nói bình thường thành một tác phẩm nghệ thuật" (R. Jakobson). Cần bồi dưỡng để học sinh nhận thức được các đặc trưng của ngôn từ nghệ thuật, tính thẩm mỹ và ngữ nghĩa đa dạng, phong phú của nó, thấy được sự khác biệt giữa ngôn từ nghệ thuật với lời nói hàng ngày. Họ phải học được cách phát hiện và phân tích thi pháp. Chỉ khi chú ý đến cách viết tác phẩm, người đọc mới có thể có được khoái cảm thẩm mỹ khi đọc tác phẩm. Đồng thời, thi pháp (trong mô hình kí hiệu học) cũng chính là ngôn ngữ nghệ thuật của văn hóa; và nếu không có sự phân tích ngôn ngữ nghệ thuật của văn hóa thì quả thật không thể hiểu sâu sắc tác phẩm như là lời phát biểu của văn hóa. Phân tích thi pháp, chủ đề, cốt truyện, nhân vật, v.v. sẽ cho phép tìm ra "mô hình thế giới" được thể hiện trong một nền văn hóa cụ thể. Hoặc, nói cách khác, nếu trong tác phẩm ẩn chứa một ý nghĩa nào đó thì ý nghĩa đó chỉ có thể được phát hiện và giải mã bằng cách phân tích thi pháp.

Chúng tôi cho rằng, nhiệm vụ thứ nhất khi đối thoại với tác phẩm là hiểu được "ý đồ" và "ý nghĩa" của tác phẩm. Hiểu "ý đồ" của tác phẩm có nghĩa là nhìn nhận thế giới (và bản thân tác phẩm) qua nhãn quan của tác giả tác phẩm đó. Đối thoại mà không bắt đầu từ những nỗ lực lắng nghe phát biểu của người đối thoại để hiểu ý tưởng của người đó thì đó không phải là đối

thoại. M. Bakhtin viết: "Nhiệm vụ đầu tiên là hiểu tác phẩm theo cách hiểu của tác giả mà không vượt quá khả năng của mình. Giải quyết vấn đề này thường đòi hỏi phải huy động một khối lượng tư liệu khổng lồ" (Bakhtin, 1986, tr.334). Rõ ràng là trong điều kiện dạy học văn ở nhà trường hiện nay, đạt được mục tiêu trên là rất khó nhưng không thể không đặt ra như một kỳ vọng.

Nên nhớ rằng tác phẩm bao giờ cũng được sáng tạo trong một bối cảnh lịch sử - văn hóa nhất định; và tác giả của bối cảnh đó không nói chuyện với người đọc ngày nay, ông chỉ nói chuyện với người đọc cùng thời – những người hiểu ngôn ngữ nghệ thuật của ông, chia sẻ với ông quan niệm về thế giới, về bản chất và mục đích của thơ văn v.v. Theo cách nói của M. Bakhtin: "Nếu không hiểu được ngôn từ của những tác giả xa lạ trong khuôn khổ cô lập, hạn chế của lịch sử và khả năng nhận thức thì không gian bao la của "thời đại lớn" hóa ra sẽ là tùy tiện và mơ hồ" (Bakhtin, 1998, tr.156). Thật vậy, nếu không chú ý đến vấn đề này, tác phẩm sẽ biến thành những "văn bản" có thể được đọc một cách tùy tiện; chẳng hạn bi kịch "Ê-díp làm vua" của Sophocles có thể biến thành một vở kịch tâm lý; những bài thơ latin cổ theo thể loại *vagantes* có thể biến thành những bài hát học đường; những bản *ballad* của Villon có thể biến thành những vần thơ nổi loạn lãng mạn v.v. Cách đọc như thế đương nhiên sẽ dẫn đến hậu quả "hiện đại hóa" lịch sử một cách tệ hại, hoàn toàn không phù hợp với quan điểm thể hiện trong phát biểu của các nền văn hóa. Hiểu một tác phẩm trước hết cần dựa trên sự phân tích và nắm vững cách thể hiện thế giới, tinh thần thời đại bằng ngôn ngữ nghệ thuật của nó. Và tất nhiên, trước và trong quá trình đọc, việc đọc phải được hỗ trợ bằng những kiến thức lịch sử - văn hóa.

Nhiệm vụ thứ hai là chuyển từ "ý đồ" của tác phẩm thành những gì vừa được phát hiện trong nó bằng kinh nghiệm của một người đọc hiện đại. "Nền văn hóa này chỉ bộc lộ bản thân

một cách đầy đủ và sâu sắc trong cái nhìn của một nền văn hóa khác... một ý nghĩa này chỉ thể hiện được chiều sâu của mình khi gặp gỡ, tiếp xúc với một ý nghĩa khác: giữa chúng như thể bắt đầu cuộc đối thoại để vượt qua sự cô lập và phiến diện của mình. Chúng ta đặt ra những câu hỏi mới cho nền văn hóa khác, mà những câu hỏi ấy nền văn hóa khác kia không hề tự đặt ra cho mình; và nền văn hóa ấy trả lời chúng ta, mở ra cho chúng ta những khía cạnh mới và chiều sâu ngữ nghĩa mới. Không có những câu hỏi thì không thể hiểu gì về những cái khác biệt và còn xa lạ... Trong cuộc gặp gỡ đối thoại giữa hai nền văn hóa, chúng không hợp nhất và pha trộn vào nhau, mỗi văn hóa đều duy trì sự thống nhất, toàn vẹn của nó nhưng chúng bổ sung, làm giàu lẫn nhau" (Bakhtin, 1997, tr.353-354). Ý nghĩa của tác phẩm được nảy sinh trong sự tương tác giữa tác phẩm và người đọc. Ý nghĩa, theo Bakhtin, bao giờ cũng là việc trả lời câu hỏi. Nhưng (và rõ ràng là) giữa đọc trên lớp và đọc nghiên cứu có sự khác biệt nhất định: những câu hỏi của học sinh không được đặt ra trước khi đọc mà được nảy sinh trong quá trình đọc theo kiểu: Có gì mới lạ trong lời nói (viết) của tác giả (nhân vật)? Điều đó xảy ra như thế nào, vì sao? Thông điệp thật sự mà tác giả gửi gắm đằng sau điều đó là gì? Tôi nghĩ gì về điều đó? Homer (Shakespeare, Pushkin ...) đã nói những gì tương tự, và sẽ nói gì với tác giả của tác phẩm này? v.v.

Đọc văn bản và có sự ngạc nhiên nhất định về những gì đã đọc là bước khởi đầu của suy ngẫm. Mỗi lần đọc, học sinh đều có những cảm nhận khác nhau về văn bản; do đó mỗi lần đọc, những ý nghĩa mới của văn bản lại được nảy sinh. Học sinh học cách đọc hiểu tác phẩm và học cách tham gia vào đối thoại với văn hóa, tác giả và nhân vật của tác phẩm. Trong nhận thức của học sinh vang lên những giọng nói khác, "người lạ" biến thành "người lạ của mình" (M. Bakhtin). Học sinh có cơ hội bước ra khỏi chính "cái tôi" để nhìn lại mình qua cái nhìn đa dạng,

phong phú, nhiều chiều của người khác (văn hóa, tác giả, nhân vật).

3. Trong quan niệm của trường phái Đối thoại văn hóa, ý nghĩa của hoạt động giáo dục thể hiện ở chỗ: không chỉ cung cấp kiến thức, kỹ năng mà còn hình thành và phát triển khả năng nhận thức, đó cũng chính là đặc trưng của văn hóa hiện đại. Như V.S. Bibler đã chỉ ra: nhận thức chính là đối thoại; nghĩa là, nhận thức được thực hiện như là sự đối thoại giữa các phương pháp nhận thức lịch sử và văn hóa khác nhau. Còn nhiệm vụ của hoạt động dạy học là giúp học sinh hiểu và kết hợp được trong tư duy của mình các phương pháp nhận thức khác nhau đó, biết chấp nhận sự tiếp xúc căng thẳng giữa các phương pháp nhận thức khác nhau. Như vậy, để "hiểu được tác phẩm như bản thân tác giả đã hiểu", người đọc cần phải nắm vững logic nhận thức văn học của nền văn hóa đã sản sinh ra tác phẩm ấy. Và đồng thời, những "ý nghĩa" mới của tác phẩm cũng sẽ giúp khám phá thêm về các chiến lược nhận thức nảy sinh trong thế kỉ XIX và XX. Chẳng hạn, hiểu bi kịch "Ê-díp làm vua" của Sophocles có nghĩa là vừa hiểu tác phẩm này trong logic nhận thức hiện đại (như một thể hiện độc đáo của nhà thơ Hy Lạp cổ đại gửi đến người đọc hôm nay), vừa hiểu tác phẩm này trong logic nhận thức cổ đại (như một sự mô phỏng huyền thoại có mục đích riêng và bằng phương thức riêng). Và hiểu tiểu thuyết "Người cát" của E.T.A. Hoffmann có nghĩa là vừa hiểu tác phẩm như sự phản ánh thực tại của một nhà thơ lãng mạn, vừa nhìn nhận, đánh giá hiệu quả nghệ thuật của tác phẩm đã được tác giả thực hiện như thế nào, bằng những thủ pháp gì v.v.

Từ lớp 6 đến lớp 11, qua việc đọc, học sinh nắm được các logic nhận thức khác nhau của các nền văn hóa lịch sử khác nhau và trên cơ sở đó học cách liên kết, phối hợp những logic này vào việc xử lý tác phẩm. Logic mới được phát triển khi và chỉ khi bản thân việc nghiên cứu tác phẩm đòi hỏi, khi logic trước đó bộc lộ những hạn chế của nó và không cho phép phát hiện các phương

diện, khía cạnh ý nghĩa quan trọng của tác phẩm. Logic mới được nhận thức như là sự bổ sung cho logic trước, tranh luận với logic trước; và mặc dù về cơ bản, logic mới dựa trên cơ sở khác với logic trước nhưng không bác bỏ logic trước mà thể hiện logic trước trong văn bản dưới một diện mạo khác.

Vậy phải chăng điều đó có nghĩa là học sinh sẽ được trang bị một phương pháp phân tích văn bản "khách quan"; và trong quá trình phân tích một tác phẩm cụ thể, phương pháp này sẽ dẫn dắt cả học sinh đến cùng một kết quả đọc tương tự nhau? Hoàn toàn không phải như vậy! Đặc trưng của nhận thức nhân văn là người đọc càng nắm vững phương pháp làm việc "khách quan" thì anh ta càng đọc hiểu văn bản sâu hơn; và càng đạt đến những kết quả độc đáo, bất ngờ mang tính cá nhân. Làm thế nào để học sinh chiếm lĩnh được các logic mới trong thực tế? Các logic mới phải hình dung học sinh không phải là những người không biết gì mà là những nhà tư tưởng cụ thể - những người đối thoại. Vì vậy, chương trình của chúng tôi bao gồm cả các công trình lý luận văn học: một số trích đoạn trong "Thi pháp học" và "Mĩ từ pháp" của Aristotle, một số đối thoại của Plato, một số trích đoạn về thi pháp thời Trung cổ và "Thần khúc" của Dante, một số phát biểu của các học giả nhân văn và trích đoạn các cuộc hội thoại giữa họ, trích đoạn "Bảo vệ thơ ca" của F. Sidney và "Nghệ thuật thơ ca" của N. Boileau, những trích đoạn từ các tác phẩm của A. Schlegel, Stendhal, G. Flaubert, cũng như từ các công trình của V. Shklovsky, V. Propp, Yu. Lotman, M. Gasparov, v.v. Như vậy, về nguyên tắc, chương trình phải bao gồm không chỉ các tác phẩm văn học mà còn cả những công trình nghiên cứu lý luận văn học của các nền văn hóa lịch sử khác nhau.

4. Trong chương trình của chúng tôi, khái niệm "đối thoại" là then chốt. Ở trên, chúng tôi đã nói về đối thoại của học sinh với các nền văn hóa lịch sử, đối thoại của những biểu tượng lịch sử và văn hóa thế giới và cách nhận thức thế giới

này sinh trong tâm hồn và tư duy học sinh, về việc học sinh học cách hiểu tác phẩm thông qua đối thoại giữa các logic nhận thức như thế nào.

Còn một khía cạnh khác cũng rất quan trọng của đối thoại. Chúng tôi cho rằng người đọc chỉ có thể thực sự hiểu được một tác phẩm trong quá trình đối thoại với những người đọc khác. Do đó, hình thức cơ bản của hoạt động học tập trong chương trình không phải là diễn giảng của giáo viên về tác phẩm mà là sự hợp tác: cả giáo viên và học sinh đều cùng nghiên cứu tác phẩm, cùng đối thoại với nhau để hướng đến việc hiểu tác phẩm. Đối thoại thường bắt đầu với việc mỗi thành viên tham gia chia sẻ phán đoán, nhận định của mình về những gì đã đọc, đặt ra những câu hỏi, xác định những nội dung đặc biệt hấp dẫn hay cực kỳ mới lạ v.v. Tất cả các ý kiến khác nhau sẽ đụng độ, va chạm với nhau, liên kết với nhau trong đối thoại. Theo nguyên tắc, nhiệm vụ tiếp theo của việc đọc tác phẩm là tìm kiếm câu trả lời cho những câu hỏi vừa nảy sinh. Nhiệm vụ này đòi hỏi phải phân tích và đánh giá về văn bản ở một mức độ sâu hơn; và trong quá trình phân tích ấy, không loại trừ việc những câu hỏi mới tiếp tục nảy sinh... Sự hợp tác như vậy làm cho tác phẩm trong mắt học sinh trở nên sâu sắc, gợi mở được thêm nhiều khía cạnh mới, thú vị và bất ngờ.

Nhiệm vụ của giáo viên trên lớp là tổ chức và dẫn dắt đối thoại. Giáo viên giúp cho mỗi học sinh nhận thức, chiếm lĩnh, mài sắc từng câu hỏi, ý tưởng, hình ảnh, định nghĩa của họ, biến ý kiến của học sinh thành chủ đề thảo luận trong lớp... Giáo viên cũng là một trong những người tham gia đối thoại. Anh ta giới thiệu cho học sinh về các nền văn hóa lịch sử, thể loại, tác giả, tác phẩm tiêu biểu; dẫn dắt học sinh vào bối cảnh lịch sử, văn hóa và văn học của các tác phẩm được nghiên cứu. Anh ta tham gia vào việc đọc trên cơ sở duy trì và phát triển quan điểm của mình về những gì đã đọc thông qua đối thoại với các học sinh. Anh ta hướng dẫn học sinh làm quen với logic nhận thức của các nền văn hóa

lịch sử, giới thiệu những khái niệm văn học, văn hóa và phương pháp nghiên cứu, những vấn đề mà theo quan điểm của anh ta, chúng sẽ có đóng góp tích cực để hiểu biết sâu hơn về các văn bản được nghiên cứu. Anh ta đưa vào đối thoại những thành viên mới – những nhà văn và những nhà khoa học đã từng trải trở về những tác phẩm, những vấn đề đang bàn. Theo cách hình dung này, giáo viên trong bất kỳ trường hợp nào cũng không nên dẫn dắt học sinh đến câu trả lời mà anh ta đã xác định trước; chẳng hạn: tác phẩm này phải được đọc như thế nào, vấn đề này phải được giải quyết ra làm sao... Ngược lại, anh ta phải luôn chuẩn bị sẵn sàng cho một thực tế: rằng đối thoại trên lớp có thể sẽ "phá vỡ" kịch bản dự định của mình; rằng câu chuyện có thể sẽ dẫn đến một con đường khác, và cái mà học sinh tìm được trong tác phẩm là hoàn toàn bất ngờ, không phải là những gì anh mong đợi. Đối thoại trên lớp được định hướng không phải để có một "sản phẩm chung", không phải để dẫn đến một

cái duy nhất, chung cho tất cả các tác phẩm, hoặc chung cho tất cả các cách giải quyết vấn đề, mà để dẫn đến việc mỗi người tham gia đối thoại đều có thể làm sâu sắc thêm cách đọc, cách giải quyết vấn đề của chính mình. Với cách tổ chức như vậy, học sinh học cách lắng nghe lẫn nhau, cách suy ngẫm về phát biểu của người khác, làm sâu sắc thêm suy nghĩ của mình qua đối thoại với người khác. Các hoạt động này khẳng định giá trị của mỗi thành viên trong cộng đồng học tập. Học sinh học cách hợp tác và nhận thức được giá trị của sự hợp tác, nhu cầu và giá trị của người khác, đặc biệt là nhận thức được tầm quan trọng và sức hấp dẫn của người có quan điểm khác, logic nhận thức khác. Cách tổ chức như vậy dẫn đến sự "phân cấp" trong ý thức, đồng thời nâng cao khả năng tự đánh giá về mình của học sinh: họ tự tin về giá trị thực sự của "cái tôi", ý thức được "cảm giác trưởng thành" trong mình và sự cần thiết phải có được "khuôn mặt của chính mình" ([lit-mp.ru/materials/dialog/dialog1.html](http://lit-mp.ru/materials/dialog/dialog1.html)).

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Eliot T. S (1997), *Naznacheniyе poezii*. Kiyev - M.
2. Bibler V. S (1993), *Shkola dialoga kul'tur* // Sovetskaya pedagogika. 1988. N<sup>o</sup> 8; Bibler V. S. *Dialog kul'tur i shkola XXI veka* // Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy. Kemerovo.
3. Berlyand I. Ye (1997), *Uchebnaya deyatel'nost' v shkole razvivayushchego obucheniya i shkole dialoga kul'tur* // Diskurs.
4. Berlyand I. Ye (1993), *Ukaz. Soch.*
5. Bakhtin M. M (1986), *Estetika slovesnogo tvorchestva*. M.
6. Batkin L. M (1994), *Pristrastiya*.
7. Bakhtin M. M. *Ukaz. soch. C. 353 - 354*.