



Luận văn

Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học với việc biên soạn giáo trình lý luận văn học ở Việt Nam sau 1986 và Mục lục của khóa luận.

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài
2. Lịch sử vấn đề
3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....
4. Phương pháp nghiên cứu.....
5. Kết cấu khóa luận.....

CHƯƠNG 1: Những tiền đề cho việc du nhập lý thuyết tiếp nhận phương Tây vào Việt Nam.

1.1. Người đọc trong lý luận văn học truyền thống.....

1.2. Tình hình nghiên cứu về vấn đề người đọc ở Việt Nam trước năm 1986.....

1.3. Vị trí của lý thuyết tiếp nhận trong đời sống lý luận văn học phương Tây thế kỷ XX.....

1.4. Nhu cầu đổi mới lý luận phê bình văn học.....

CHƯƠNG 2: Người đọc và vị trí của người đọc trong giáo trình lý luận văn học sau 1986.....

2.1. Người đọc trong đời sống văn học.....

2.1.1. Vai trò của người đọc và vấn đề phân loại người đọc.....

2.1.2. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học – một lĩnh vực lớn của lý luận văn học.....

2.2. Hoạt động tiếp nhận văn học của người đọc.....

2.2.1. Điều kiện, hoàn cảnh của hoạt động tiếp nhận.....

2.2.2. Diễn biến, kết quả của hoạt động tiếp nhận.....

2.3. Phê bình văn học – một loại tiếp nhận đặc biệt.....

2.3.1. Bản chất và chức năng của phê bình văn học.....

2.3.2. Hoạt động của nhà phê bình và phương pháp phê bình văn học.....

2.4. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học với việc biên soạn giáo trình lý luận văn học ở Việt Nam sau 1986

2.4.1. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong tổng thể kết cấu giáo trình lý luận văn học.....

2.4.2. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học – một biểu hiện của sự đổi mới trong tư duy biên soạn giáo trình lý luận văn học.....

2.5. Tiểu kết.....

CHƯƠNG 3: Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong giáo trình lý luận văn học – những ảnh hưởng và triển vọng

3.1. Sự phát triển của lý thuyết tiếp nhận ở Việt Nam.....

3.1.1. Những vấn đề nổi bật.....

3.1.2. Lý thuyết tiếp nhận ở Việt Nam từ sau 1986 – nhân định và đề xuất.....

3.2. Nghiên cứu văn học ở Việt Nam dưới ánh sáng của lý thuyết tiếp nhận.....

3.2.1. Nghiên cứu văn học nước ngoài.....

3.2.2. Nghiên cứu văn học Việt Nam.....

3.2.3. Lý thuyết tiếp nhận và sự mở rộng phạm vi nghiên cứu văn học.....

3.3. Sự thay đổi trong cách tư duy và phương thức giảng dạy văn học.....

KẾT LUẬN

TÀI LIỆU THAM KHẢO

PHỤ LỤC

2.4.1. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong tổng thể kết cấu giáo trình lý luận văn học

Khác với những bài viết, tham luận, công trình nghiên cứu độc lập hay chỉ mang tính chất tham khảo trong nhà trường, yêu cầu đặt ra đối với những bộ giáo trình văn học là trình bày vấn đề sao cho sinh viên có thể nắm bắt nhanh nhất và hiệu quả nhất. Bên cạnh đó, giáo trình lý luận văn học còn được biên soạn với mục đích giới thiệu, hướng dẫn sinh viên những thao tác và phương pháp căn bản cần thiết khi thực hành nghiên cứu văn học. Vừa gắn bó thiết thân với việc học tập bộ môn lý luận văn học của sinh viên, vừa là nền tảng lý luận để sinh viên tiến tới tìm hiểu, nghiên cứu sâu hơn những vấn đề khác của bộ môn hay nghiên cứu những bộ môn khác trong khoa nghiên cứu văn học, giáo trình lý luận văn học, do đó, bao giờ cũng được biên soạn theo một dòng tư tưởng và quan niệm nhất quán. Đây là đặc điểm đầu tiên mà chúng ta có thể thấy khi khảo sát sơ lược các bộ giáo trình ở Việt Nam sau năm 1986. Bốn bộ giáo trình mà người viết chọn làm đối tượng nghiên cứu chính dù được ra đời trong những thời gian khác nhau, từ những tác giả khác nhau, dành cho đối tượng khác nhau (có thể là sinh viên đại học, cao đẳng hay trung học chuyên nghiệp), nhưng lại hầu như thống nhất trong cách biên soạn và tổ chức chương trình giảng dạy. Dù được chia thành ba tập hay in thành trọn bộ, thì hầu như bộ giáo trình nào cũng gồm có ba phần chính: thứ nhất, nguyên lý tổng quát; thứ hai, tác phẩm văn học; thứ ba, phương pháp sáng tác và phương pháp nghiên cứu văn học. Phần viết về người đọc và tiếp nhận văn học bao giờ cũng được xếp ở phần nguyên lý tổng quát, khi giáo

trình giải quyết những nhân tố làm nên đời sống văn học, và bao giờ cũng được xếp sau phần viết về nhà văn và quá trình sáng tác. Ví dụ như trong giáo trình *Lý luận văn học* của Phương Lựu, Lê Ngọc Trà và Trần Đình Sử (năm 1986), bố cục của phần một (*Nguyên lý tổng quát*) như sau:

- Nhập môn
- Chương I: Nguồn gốc, bản chất và quy luật phát triển của văn nghệ
- Chương II: Phản ánh luận với văn nghệ
- Chương III: Tính giai cấp và tính nhân dân của văn nghệ
- Chương IV: Tính dân tộc và tính quốc tế của văn nghệ
- Chương V: Văn nghệ, một hình thái ý thức xã hội đặc thù
- Chương VI: Các phạm trù thẩm mỹ
- Chương VII: Chức năng của văn nghệ
- Chương VIII: Văn học, nghệ thuật ngôn từ
- Chương IX: Nhà văn và quá trình sáng tác
- Chương X: Bạn đọc và tiếp nhận văn học

Năm 2010, tập 1 (Văn học, nhà văn, bạn đọc) do Phương Lựu chủ biên lại tập trung giải quyết vấn đề theo bố cục sau:

- Nhập môn:

- Chương một: Văn học, hình thái ý thức xã hội thẩm mỹ
- Chương hai: Văn học với hiện thực
- Chương ba: Ý thức xã hội trong văn học
- Chương bốn: Văn học, gương mặt của văn hóa dân tộc
- Chương năm: Văn học, nghệ thuật ngôn từ
- Chương sáu: Chức năng của văn học
- Chương bảy: Nhà văn, chủ thể sáng tác văn học
- Chương tám: Tư duy nghệ thuật của nhà văn
- Chương chín: Quá trình sáng tác
- Chương mười: Bạn đọc, chủ thể tiếp nhận văn học
- Chương mười một: Quá trình tiếp nhận
- Chương mười hai: Phê bình văn học, một loại tiếp nhận đặc biệt

Giáo trình dành cho sinh viên các trường cao đẳng sư phạm do Trần Đình Sử chủ biên cũng bao gồm các vấn đề cơ bản như hai giáo trình trên:

- Bài mở đầu: Khái quát về lí luận văn học
- Chương I: Văn học là một hình thái ý thức thẩm mỹ
- Chương II: Văn học và cuộc sống con người

- Chương III: Văn học, nghệ thuật ngôn từ
- Chương IV: Nghệ sĩ và quá trình sáng tạo văn học
- Chương V: Tiếp nhận, thưởng thức và phê bình văn học
- Chương VI: Chức năng của văn học

Khác với hai bộ giáo trình trên, trong giáo trình này, phần chức năng của văn học lại được đưa vào cuối phần nguyên lý chung của văn học. Là bộ giáo trình ra đời muộn nhất, giáo trình *Lý luận văn học* (nhập môn) của Huỳnh Như Phương được tổ chức như sau:

- Chương 1: Văn học, xã hội và con người
- Chương 2: Văn học và văn hóa
- Chương 3: Văn học và đời sống thẩm mỹ
- Chương 4: Văn học và ngôn ngữ
- Chương 5: Nhà văn và sáng tạo văn học
- Chương 6: Người đọc và tiếp nhận văn học
- Chương 7: Nghiên cứu và phê bình văn học

Ta có thể thấy, khi biên soạn phần nguyên lý tổng quát về văn học, hầu như các tác giả giáo trình đều xem xét, chỉ ra những đặc trưng căn bản của văn học từ mối quan hệ của nó với đời sống hiện thực, với các loại hình

nghệ thuật khác và trong mối quan hệ giữa văn học với ngôn ngữ. Do phần tìm hiểu về tác phẩm và loại thể văn học được tách ra thành một nội dung riêng biệt nên phần tìm hiểu về nhà văn và người đọc được xếp vào phần nguyên lý chung. Ở đây, có thể thấy, xét riêng về phần trình bày về người đọc và tiếp nhận văn học, có một sự chênh lệch thấy rõ trong sự trình bày, khảo sát, nghiên cứu khi so sánh với phần tác phẩm văn học. Trong tư duy nghiên cứu của tác giả giáo trình, tác phẩm vẫn đóng vai trò trung tâm trong đời sống văn học. Những nghiên cứu về người đọc và tiếp nhận văn học trong các bộ giáo trình, còn dừng lại ở mức giới thiệu khái quát. Đây là một vấn đề đáng quan tâm, nhất là khi lý thuyết tiếp nhận đang ngày càng phát triển và thể hiện lợi thế của nó trong nhiều mặt của đời sống văn học. Vấn đề này đòi hỏi các bộ giáo trình cần cân nhắc xem xét kết cấu chương trình cũng như việc dành một dung lượng đáng kể hơn cho người đọc và tiếp nhận văn học. Qua những gì vừa trình bày ở trên, ta có thể thấy, những nội dung liên quan đến vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học còn dừng ở mức tham khảo, chưa thể đi đến tận cùng vấn đề. Muốn tìm hiểu lý thuyết tiếp nhận một cách có hệ thống và bài bản hơn, sinh viên buộc phải tìm đến những nguồn tài liệu tham khảo khác. Đúng là một bộ giáo trình không thể nào truyền tải hết được nội dung của một vấn đề, nhưng nói như vậy không có nghĩa là hạn chế tầm hiểu biết của sinh viên. Thiết nghĩ, nếu không thể trình bày hết, giáo trình có thể lập một thư mục những công trình nghiên cứu, những bài viết cần tham khảo thêm để sinh viên có thể tiện tra cứu. Đây là thao tác rất thường thấy trong các bộ giáo trình lý luận văn học ở Âu Mỹ. Giáo trình ở nước ta, tuy có phần câu hỏi gợi ý để kiểm tra kiến thức của sinh viên sau khi kết thúc một bài học, nhưng lại chưa có phần này. Để giáo trình thực sự thực hiện tốt chức

năng giới thiệu, gợi mở của mình, nội dung của vấn đề, mà cụ thể ở đây là vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học, cần được trình bày sao cho có tính vấn đề, có tính định hướng, vừa thúc đẩy vừa hỗ trợ sinh viên đào sâu tìm tòi, nghiên cứu hơn nữa.

Ở trên chúng ta đã tìm hiểu vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong tổng thể kết cấu của giáo trình lý luận văn học. Tiếp theo, đi sâu vào phần trình bày về người đọc, chúng ta sẽ thấy từng bộ giáo trình cũng có cách thể hiện riêng. Trong bộ giáo trình năm 1986 của Phương Lưu, Lê Ngọc Trà, Trần Đình Sử, chương X (Bạn đọc và tiếp nhận văn học) được triển khai trên hai luận điểm chính: *I-Tiếp nhận văn học và đời sống lịch sử của sáng tác văn học*; và *II-Người đọc trong quá trình sáng tác và tiếp nhận văn học*. Trong giáo trình năm 2010 do Phương Lưu chủ biên, vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học được tách thành hai chương riêng biệt và phần phê bình văn học tạo thành một chương riêng, nhấn mạnh nhận định “phê bình là một hình thức tiếp nhận đặc biệt”. Giáo trình dành cho sinh viên các trường cao đẳng sư phạm do Trần Đình Sử chủ biên lại gộp ba vấn đề người đọc, thưởng thức văn học và phê bình văn học vào chung một chương *Tiếp nhận, thưởng thức và phê bình văn học*. Giáo trình của Huỳnh Như Phương lại dành một chương cho người đọc và tiếp nhận văn học, trong khi đó, phê bình văn học lại được đưa vào chương *Nghiên cứu và phê bình văn học* để nhấn mạnh vai trò của phê bình như là một phân môn của khoa nghiên cứu văn học. Như vậy, dù cùng một vấn đề, cùng một hệ thống quan điểm tương đối thống nhất, nhưng khi triển khai vấn đề và sắp xếp bố cục của giáo trình, các tác giả lại có những cách khác nhau. Có giáo trình đi sâu vào người đọc và tiếp nhận

văn học với những phân tích, phân loại tỉ mỉ, cặn kẽ. Có giáo trình lại chỉ giới thiệu sơ lược một cách khái quát. Có giáo trình vấn đề tiếp nhận được đưa lên đầu tiên. Nhưng cũng có giáo trình lại đưa người đọc thành vấn đề căn bản trước nhất. Cách sắp xếp đa dạng này một mặt thống nhất với tư duy biên soạn giáo trình và quan niệm văn học của các tác giả; mặt khác lại phù hợp với mục tiêu và đối tượng của giáo trình. Ví dụ như trong khi giáo trình do Phương Lựu chủ biên gồm ba tập nên có nhiều dung lượng hơn thì có thể tách vấn đề ra thành hai chương để giải quyết triệt để hơn, thì giáo trình của Huỳnh Như Phương, có dung lượng mỏng hơn, phải gom gọn vấn đề vào một chương. Hoặc nếu giáo trình của Phương Lựu quan niệm phê bình như là một hoạt động tiếp nhận đặc biệt, thì giáo trình của Huỳnh Như Phương lại nhìn nhận phê bình là một phân môn của khoa nghiên cứu văn học nên tách riêng nó ra khỏi phần trình bày về người đọc và tiếp nhận văn học. Sự khác nhau trong cách biên soạn và tổ chức kết cấu giáo trình như trên là cần thiết để tránh lối tư duy một chiều, rập khuôn, tránh cho sinh viên việc nhất nhất tuân theo một bộ giáo trình mà tự làm “mòn hóa” tư duy của mình. Sự xuất hiện của nhiều bộ giáo trình với nhiều cách biên soạn khác nhau thúc đẩy sinh viên tìm tòi, nghiên cứu, tìm hiểu nhiều đầu sách hơn nữa và từ đó có thể so sánh, chọn lựa cho mình quan điểm thích hợp nhất, hay ít ra, cũng có một cái nhìn tinh táo hơn khi đọc giáo trình. Đây là điểm tích cực năng động của giáo trình lý luận văn học ở Việt Nam sau 1986, xét riêng về vấn đề tổ chức và biên soạn nội dung người đọc và tiếp nhận văn học, nhất là khi nội dung này dù không còn mới mẻ ở Việt Nam, nhưng vẫn còn mới mẻ trong tư duy giảng dạy lý luận văn học trong nhà trường.

Cuối cùng, thử so sánh những bộ giáo trình ở ta với một số giáo trình lý luận văn học ở nước ngoài, ta cũng sẽ thấy một vài điểm khác biệt. Ở đây, người viết xin dẫn ra ba giáo trình với ba kết cấu như sau:

Đầu tiên là cuốn *Literary theory – the basics* (có thể tạm dịch là “Lý luận văn học – những vấn đề cơ bản”) của Hans Bertens (Taylor & Francis Group, London and New York, 2002) với những nội dung sau:

1. *Đọc để tìm hiểu ý nghĩa: phê bình thực hành và phê bình mới* (Reading for meaning: practical criticism and new criticism)
2. *Đọc để tìm hiểu hình thức I: chủ nghĩa hình thức và tiền chủ nghĩa cấu trúc, 1914-1960* (Reading for form I: formalism and early structuralism, 1914–1960)
3. *Đọc để tìm hiểu hình thức II: chủ nghĩa cấu trúc Pháp, 1950-1975* (Reading for form II: French structuralism, 1950–1975)
4. *Những cách đọc thiên về chính trị: thập niên 1970 và 1980* (Political reading: the 1970s and 1980s)
5. *Cuộc cách mạng của chủ nghĩa hậu cấu trúc: Derrida, giải cấu trúc, và hậu hiện đại* (The poststructuralist revolution: Derrida, deconstruction, and postmodernism)
6. *Chủ nghĩa hậu cấu trúc tiếp tục phát triển với: Foucault, Lacan, và nữ quyền luận ở Pháp* (Poststructuralism continued: Foucault, Lacan, and French feminism)

7. *Văn học và văn hóa: chủ nghĩa tân lịch sử, và chủ nghĩa duy vật*
(Literature and culture: the new historicism and cultural materialism)

8. *Phê bình và lý thuyết hậu thuộc địa* (Postcolonial criticism and theory)

9. *Giới tính, văn học, và văn hóa* (Sexuality, literature, and culture)

Cuốn *Literary theory – an introduction* (Lý luận văn học – dẫn nhập) của Terry Eagleton (University of Minnesota Press, 1997) lại được trình bày theo các nội dung sau:

- *Dẫn nhập: Văn học là gì?* (Introduction: What is Literature?)

1. *Sự phát triển của tiếng Anh* (The Rise of English)

2. *Hiện tượng luận, giải thích học, lý thuyết tiếp nhận* (Phenomenology, Hermeneutics, Reception Theory)

3. *Chủ nghĩa cấu trúc và ký hiệu học* (Structuralism and Semiotics)

4. *Chủ nghĩa hậu cấu trúc* (Post-Structuralism)

5. *Phân tâm học* (Psychoanalysis)

- *Tổng kết: Phê bình chính trị* (Conclusion: Political Criticism)

Cuối cùng, chúng ta có thể tham khảo thêm bố cục trình bày của một cuốn sách thiên về giới thiệu và hướng dẫn các phương pháp phê bình văn học là cuốn *Critical Theory Today: A Use-Friendly guide* (Lý thuyết phê

bình ngày nay: một chỉ dẫn sử dụng thân thiện) của Lois Tyson (New York & London, 1999):

1. *Mọi thứ bạn muốn biết về lý thuyết phê bình ngày nay nhưng ngại hỏi* (Everything you wanted to know about critical theory but were afraid to ask)
2. *Phê bình phân tâm học* (Psychoanalytic criticism)
3. *Phê bình Marxist* (Marxist criticism)
4. *Phê bình nữ quyền* (Feminist criticism)
5. *Phê bình Mới* (New Criticism)
6. *Phê bình phản hồi – độc giả* (Reader-response criticism)
7. *Phê bình cấu trúc* (Structuralist criticism)
8. *Phê bình giải cấu trúc* (Deconstructive criticism)
9. *Phê bình tân lịch sử và văn hóa* (New historical and cultural criticism)
10. *Đồng tính nữ, đồng tính nam và phê bình giới* (Lesbian, gay, and queer criticism)
11. *Phê bình Mỹ-Phi* (African American criticism)
12. *Phê bình hậu thuộc địa* (Postcolonial criticism)
13. *Tổng kết* (Gaining an overview)

Ta có thể thấy, thay vì đi vào giải quyết những vấn đề như mối quan hệ giữa văn học và hiện thực, bản chất và chức năng của văn học hay các nhân tố trong đời sống văn học, v.v..., các giáo trình lý luận văn học nước ngoài thường đi vào tìm hiểu từng trường phái, từng khuynh hướng nghiên cứu, phê bình trong đời sống văn học. Điểm đặc biệt ở đây là trong từng phần của giáo trình, khi tìm hiểu đặc điểm cũng như các khái niệm tiêu biểu của từng khuynh hướng, các tác giả đã phần nào trình bày những vấn đề liên quan đến bản chất của văn học theo quan điểm của khuynh hướng đó. Việc trình bày vấn đề theo từng trường phái vừa đảm bảo nội dung chính mà sinh viên cần nắm rõ là những vấn đề cốt lõi của văn học, vừa thể hiện sự đa dạng và phong phú, cũng như những thay đổi, chuyển dịch của tư duy lý luận văn học thế giới qua từng thời kỳ. Đây là điều mà các giáo trình lý luận văn học ở Việt Nam chưa làm được.

Đi sâu vào nội dung phân tích vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học, ta sẽ thấy trong các giáo trình lý luận văn học ở nước ngoài (cụ thể là ở đây là Anh Mỹ) đã hình thành hẳn một trường phái nghiên cứu với tên gọi riêng biệt là *Phê bình phản hồi – độc giả* (Reader-response criticism) hay lý thuyết tiếp nhận (reception theory). Khuynh hướng này được xác định là: “một lĩnh vực nghiên cứu văn chương rộng lớn, thú vị. Nó cho phép chúng ta tìm hiểu về hoạt động đọc của chính bản thân mình và chúng có quan hệ như thế nào với những yếu tố khác, đặc biệt là những yếu tố trong những văn bản mà chúng ta đọc, với kinh nghiệm sống của chúng ta, và với những sự giao tiếp trí tuệ mà chúng ta là một thành phần trong đó. Thêm vào đó, đối với những người có dự định trở thành giáo viên hay đang là giáo viên, lý thuyết về sự phản

ứng của người đọc cũng cung cấp những ý tưởng có ích cho bạn trong lớp học, cho dù đó là bậc tiểu học hay là trường đại học, cao đẳng” [II;4; 169]. Chúng ta cũng có thể tham khảo thêm cuốn *Reader-Response Criticism: From Formalism to Post-Structuralism* (Phê bình phản hồi – độc giả: từ chủ nghĩa hình thức đến chủ nghĩa hậu cấu trúc) của Jane P. Tompkins ra đời từ những năm 80. Đây là cuốn sách do Jane P. Tompkins tuyển chọn và giới thiệu những bài viết, chuyên luận nghiên cứu về vấn đề người đọc và tiếp nhận, cũng như thể hiện quan niệm về vai trò của người đọc trong đời sống văn học. Cuốn sách này là tập hợp những bài viết tiêu biểu của các nhà nghiên cứu Âu Mỹ xoay quanh lý thuyết tiếp nhận dưới ảnh hưởng của những khuynh hướng khác nhau trong suốt tiến trình phát triển của lý luận văn học từ chủ nghĩa hình thức đến chủ nghĩa hậu cấu trúc. Cuốn sách này là tư liệu quý giá cho những ai muốn tìm hiểu sâu về sự ra đời của lý thuyết tiếp nhận hay phê bình phản hồi – độc giả. Mối quan hệ giữa người đọc và tác phẩm, từ đó là vấn đề bản chất của văn học được các nhà nghiên cứu kế tiếp nhau làm rõ và phát triển theo những quan điểm đa dạng và phong phú. Như vậy, những cuốn sách mang tính chất giảng dạy, giới thiệu và lý luận văn học và cả những cuốn sách tham khảo chuyên sâu về vấn đề người đọc ở nước ngoài đều có những điểm khác biệt với nước ta ở cách đặt vấn đề, cách trình bày. Trong khi đó, trong các giáo trình ở Việt Nam, mối quan hệ giữa người đọc và tác phẩm cũng như vai trò của người đọc trong đời sống văn học chỉ được trình bày như một nội dung cơ bản của nguyên lý chung về văn học. Có thể thấy, từ cách sắp xếp và trình bày kết cấu giáo trình đến cách giới thiệu và phân tích vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học, giáo trình lý luận văn học

nước ngoài đều thể hiện một sự tiến bộ nhất định so với các giáo trình ở nước ta.

2.4.2. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học – một biểu hiện của sự đổi mới trong tư duy biên soạn giáo trình lý luận văn học

Ở trên chúng ta đã phân tích cách trình bày và tổ chức vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong bốn bộ giáo trình mà người viết chọn làm đối tượng khảo sát chính. Trong phần này, người viết muốn tiến hành so sánh bốn bộ giáo trình này với những bộ giáo trình được biên soạn trước năm 1986 và những bộ giáo trình được biên soạn sau năm 1986. Từ đó, người viết muốn chỉ ra sự đổi mới trong tư duy biên soạn giáo trình lý luận văn học nói riêng và trong tư duy văn học nói chung mà vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học là một biểu hiện tiêu biểu.

Nhìn lại sự phát triển của lý luận văn học nước ta, như trong chương 1 người viết đã có trình bày, người đọc hầu như không xuất hiện trong lý luận văn học truyền thống. Ta có thể thấy rõ điều này qua một số giáo trình được biên soạn trước năm 1986. Ví dụ như trong tập 1 của bộ sách *Nguyên lý văn học* do Nguyễn Lương Ngọc chủ biên (NXB Giáo dục, 1965), bố cục được triển khai như sau:

- Bài mở đầu
- Nguồn gốc của văn học nghệ thuật
- Đối tượng và chức năng của văn học nghệ thuật

- Văn học là một hình thái ý thức thuộc thượng tầng kiến trúc
- Văn học phản ánh hiện thực
- Tính giai cấp của văn học
- Tính đảng trong văn học

Hoặc như bộ *Cơ sở lý luận văn học* của Lê Bá Hán và Hà Minh Đức (NXB Giáo dục, 1970) bao gồm các nội dung sau:

- Nguồn gốc của văn học nghệ thuật
- Đối tượng và chức năng của văn học nghệ thuật
- Văn học là một hình thái ý thức thuộc kiến trúc thượng tầng
- Văn học phản ánh hiện thực
- Tính giai cấp của văn học
- Tính Đảng trong văn học
- Tính nhân dân trong văn học
- Thế giới quan và sáng tác nghệ thuật
- Hình tượng văn học
- Điển hình văn học

Qua hai giáo trình trên, ta có thể thấy, vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học đều không được đề cập đến. Nếu có thì nội dung này lại xuất hiện trong một cuốn sách mang tính tham khảo dành cho sinh viên trường cao đẳng sư phạm ở thành phố Hồ Chí Minh (*Máy vấn đề lý luận văn học*, Nhiều tác giả, Trường cao đẳng Sư phạm Tp.HCM, năm 1984). Trong cuốn sách này, vấn đề người đọc do Hoàng Thiện Khang viết được trình bày riêng thành một phần và đã bắt đầu hé lộ những đổi mới trong cách quan niệm về vai trò của người đọc. Trong khi phân tích mối quan hệ giữa người đọc với tác giả và tác phẩm văn học, tài liệu này đã khẳng định vai trò tích cực và chủ động của người đọc: “Nhưng người đọc không chìm sâu, hay đúng hơn, không chỉ theo cái chiều chìm sâu. Anh ta luôn có ý thức vượt lên, vượt ra ngoài, giằng kéo tác phẩm về phía mình. Tác giả và độc giả, họ cứ ràng buộc vào nhau, níu kéo nhau suốt cả hành trình độc giả đi vào tác phẩm. Người độc giả có khát vọng hiện diện. Anh ta rõ rệt chừng nào là do chính anh ta, chính những sức lực của mình. Trước mắt độc giả tác phẩm trở thành một đối tượng. Độc giả là một chủ thể nhận thức – cảm thụ - sáng tạo của đối tượng ấy. Độc giả phải chịu đựng toàn bộ quy luật của mối liên hệ ấy” [I;47; 136]. Tuy nhiên, ở tài liệu này vẫn còn tồn tại những hạn chế nhất định. Dù khẳng định sự chủ động của người đọc khi tiếp nhận tác phẩm, tài liệu vẫn cho rằng bản chất giai cấp và bản tính dân tộc có những ảnh hưởng quan trọng đến sự thụ cảm của người đọc. Bên cạnh đó, sự tiếp nhận của người đọc không phải là một hoạt động nhằm mục đích thỏa mãn nhu cầu về mặt cảm xúc hay thẩm mỹ, mà lại mang tính nhận thức và lí trí nhiều hơn: “Cảm thụ nghệ thuật là một nhu cầu thiết yếu của con người trong chiều hướng con người mong muốn trở thành một chỉnh thể nhân loại cân đối, thăng bằng, hòa điệu nhịp nhàng để

làm chủ môi trường, tạo ra thế thắng bằng tích cực với môi trường” [I;46; 129]. Chính vì vậy, tài liệu này đã phê phán những khuynh hướng cảm thụ nghệ thuật theo hướng phi nhân bản (nghệ thuật là phương tiện để giải tỏa những ẩn ức tính dục) hay nhu cầu nghệ thuật như một phương tiện để giải tỏa tính “xã hội” tính “đồng loại”. Ngược lại, tài liệu khẳng định tính chất đấu tranh xã hội trong hoạt động tiếp nhận của người đọc: “Bởi vì công chúng nghệ thuật mới này đòi tác phẩm, ngoài việc đập phá một xã hội cũ, còn phải giúp con người hình dung việc xây dựng một xã hội mới, còn phải có sức nói đến, chỉ ra những gì nên có và sẽ có” [I;47; 146]. Như vậy, qua phân tích một vài tài liệu, giáo trình lý luận văn học trước năm 1986, ta có thể thấy sự xuất hiện của nội dung viết về người đọc và tiếp nhận văn học trong các giáo trình sau năm 1986 khẳng định một sự đổi mới quan trọng trong tư duy văn học nói chung và trong tư duy biên soạn giáo trình nói riêng. Đây là biểu hiện cụ thể cho nhu cầu đổi mới của lý luận văn học. Từ vị trí là một quan niệm mới mẻ, lạ lẫm và từng bị phản ứng mạnh mẽ ở Việt Nam, lý thuyết tiếp nhận, mà cụ thể ở đây là vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học, đã bước vào nhà trường và trở thành một nội dung quan trọng trong các bộ giáo trình.

Không chỉ vậy, khi so sánh bốn bộ giáo trình trên với một bộ giáo trình cũng ra đời sau năm 1986, ta cũng có thể thấy nhiều điểm thú vị. Xuất bản lần đầu năm 1997, bộ giáo trình *Lý luận văn học* do Hà Minh Đức chủ biên được tái bản nhiều lần (lần cuối cùng là vào năm 2008), nhưng hầu như trong bố cục và nội dung chi tiết của giáo trình không có nhiều thay đổi đáng kể, đặc biệt là vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học không hề xuất hiện trong

giáo trình này. Giáo trình này bao gồm bốn phần chính là *Cơ sở lý luận chung, Tác phẩm văn học, Loại thể văn học, Phương pháp sáng tác, trào lưu và trường phái văn học*. Bên cạnh đó, trong giáo trình này vẫn tồn tại một số quan niệm đã khá cũ. Ví dụ như trong cách giáo trình định nghĩa tác phẩm văn học: “... tác phẩm văn học là công trình nghệ thuật ngôn từ do một cá nhân hoặc một tập thể sáng tạo. Tác phẩm văn học có thể tồn tại dưới hình thức truyền miệng hay hình thức văn bản nghệ thuật được ghi giữ qua văn tự, có thể được viết bằng văn vần hay văn xuôi. Đó là một thực thể hoàn chỉnh, thống nhất của các yếu tố nội dung và hình thức vừa có khả năng phản ánh hiện thực cuộc sống vừa có thể biểu hiện thế giới tâm hồn, tư tưởng, tình cảm của người viết; nó được sáng tạo theo quy luật thẩm mỹ và ít nhiều đều có ý nghĩa xã hội nhất định” [I;17; 142]. Rõ ràng, trong quan niệm về tác phẩm như “một chỉnh thể thẩm mỹ” của giáo trình không hề chừa chỗ cho những lý giải, đánh giá từ sự tiếp nhận chủ quan của người đọc. Vô hình trung, định nghĩa này đã phủ nhận vai trò tích cực của người đọc đối với tác phẩm văn học, điều mà bốn bộ giáo trình ra đời cùng thời gian này khẳng định. Bên cạnh đó, nhìn lại bố cục của bốn bộ giáo trình mà người viết dẫn ra ở trên, ta có thể thấy, trong bộ giáo trình đầu tiên, những khái niệm như tính nhân dân, tính giai cấp, tính dân tộc, phản ánh luận, v.v... vẫn còn tồn tại và được xem như là những khái niệm nền tảng để tìm hiểu bản chất của văn học. Sang những bộ giáo trình sau, những khái niệm này được thay thế và biến mất dần dần, nếu vẫn còn, thì cũng không còn đóng vai trò trung tâm, quy định cách quan niệm và tư duy văn học. Đến bộ giáo trình cuối cùng của Huỳnh Như Phương, văn học đã thực sự trở thành một loại hình nghệ thuật gắn bó chặt chẽ với đời sống con người, từ xã hội, văn hóa đến thẩm mỹ. Như vậy, ta có

thể thấy, so với những giáo trình trước và sau năm 1986, những trình bày về người đọc và tiếp nhận văn học trong bốn bộ giáo trình trên vừa là biểu hiện cụ thể của sự đổi mới tư duy văn học, vừa thể hiện quá trình vận động, chuyển mình của tư duy văn học, trong cuộc đấu tranh để đổi mới chính mình.

Trong bài viết [Lí luận văn học nước ngoài hiện nay và phương hướng biên soạn giáo trình lí luận văn học ở Việt Nam trong tương lai](#), Trần Đình Sử đã khẳng định những thiếu sót và lỗ hổng cần khắc phục trong cách biên soạn giáo trình ở nước ta là “đại đồng tiêu diệt”. Qua phân tích bố cục bốn bộ giáo trình như trên, ta có thể thấy nhận định này của Trần Đình Sử là có cơ sở. Dù cách gọi tên vấn đề có khác nhau, dù trong trình bày chi tiết nội dung có những khác biệt, nhưng nhìn chung, các giáo trình vẫn tuân theo một quan điểm và cách trình bày thống nhất. Đây cũng là một vấn đề đáng quan tâm. Chúng ta đang đổi mới. Đó là một biểu hiện tốt. Tuy nhiên, đổi mới cần triệt để và toàn diện. Nhất là khi giáo trình của chúng ta chưa thể đáp ứng hết được nhu cầu học tập và nghiên cứu của sinh viên. Với tư cách là một sinh viên chuyên ngành văn học, người viết nhận thấy chúng ta vẫn cần, cần nhiều hơn nữa những bộ giáo trình được biên soạn một cách đa dạng và phong phú, từ trong quan niệm về lý luận cho đến cách trình bày, triển khai vấn đề.

2.5. Tiểu kết

Những bộ giáo trình mà người viết chọn để làm đối tượng khảo sát chính khi thực hiện đề tài là công trình tập thể, là thành quả lao động miệt mài của một đội ngũ những người biên soạn nhiệt tình, nhiều tâm huyết với

công việc và có một trình độ chuyên môn vững vàng. Những bộ giáo trình được chọn làm đối tượng ở đây quy tụ một số đông các học giả Việt Nam, trong đó nổi bật lên là những tên tuổi như Phương Lựu, Trần Đình Sử, Lê Ngọc Trà. Đây có thể coi là ba cây cổ thụ của giới nghiên cứu văn học Việt Nam, đặc biệt là của bộ môn lý luận văn học trong nhà trường. Ngoài ra còn thể kể ra một số tên tuổi như La Khắc Hòa, Lê Lưu Oanh, Nguyễn Nghĩa Trọng, Phan Huy Dũng, v.v... Cùng với những người chịu trách nhiệm chủ biên, họ đã đóng góp công sức để làm nên những bộ giáo trình hoàn chỉnh, có giá trị cao trong công tác giới thiệu và giảng dạy về lý luận văn học. Về mặt này, chúng ta hoàn toàn có quyền tin tưởng vào một thể hệ và đội ngũ những người biên soạn giáo trình có uy tín.

Tuy nhiên, nói đi cũng phải nói lại, trong khi chọn đối tượng khảo sát, người viết có tiến hành tìm kiếm trên diện rộng những bộ giáo trình được xuất bản và đưa vào giảng dạy ở Việt Nam từ sau năm 1986 đến nay. Dù chỉ chọn khoảng ba đến bốn bộ giáo trình làm đối tượng khảo sát, nhưng trên thực tế, số giáo trình mà người viết tìm được vượt quá con số này, tức là người viết đã bỏ qua những lần xuất bản khác nhau của các bộ giáo trình. Ví dụ như đối với bộ giáo trình ba tập do Phương Lựu chủ biên, người viết chọn khảo sát bản in mới nhất (năm 2010) chứ không chọn bản năm 2002 hay bản năm 1997. Như vậy, dù trên thực tế chúng ta có nhiều bộ giáo trình khác nhau, nhưng lực lượng những người biên soạn hầu như vẫn giữ nguyên. Đây là chưa kể đến phần nội dung kết cấu của giáo trình hầu như không thay đổi theo thời gian. Có thể kết luận, từ sau năm 1986 trở lại đây, lực lượng biên soạn giáo trình của chúng ta hầu như không thay đổi, vẫn những con người

ấy, có nghĩa là, vẫn những lối tư duy và trình bày vấn đề ấy. Một đội ngũ những người biên soạn có uy tín, có trình độ chuyên môn cao, có nhiều kinh nghiệm là tốt. Nhưng cũng đã đến lúc chúng ta cần đặt ra vấn đề, liệu chúng ta có cần đổi mới lực lượng này hay liệu chúng ta có cần những bộ giáo trình mới hay không? Vấn đề càng trở nên bức thiết hơn khi tư duy văn học trên thế giới đang ngày một thay đổi, khi đời sống văn học ngày một sôi nổi và phát triển đến chóng mặt. Việc có một đội ngũ biên soạn mới với cách làm việc mới, với những thao tác tư duy mới là một việc cần thiết.

Như vậy, thực tế vấn đề tác giả biên soạn giáo trình vừa cho thấy mức độ đáng tin cậy của các bộ giáo trình, vừa báo hiệu những nguy cơ sâu xa khi đội ngũ biên soạn ngày một già đi. Dù trong các bộ giáo trình đã thể hiện nhiều sự đổi mới trong cách quan niệm và tư duy như người viết đã phân tích, nhưng việc “trẻ hóa” đội ngũ này vẫn là một vấn đề đáng quan tâm.

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

.....

2. Lịch sử vấn đề

.....

3. Đối tượng và phạm vi nghiên

cứ.....

4. Phương pháp nghiên

cứ.....

5. Kết cấu khóa

luận.....

..

CHƯƠNG 1: Những tiền đề cho việc du nhập lý thuyết tiếp nhận phương Tây vào Việt Nam.

1.1. Người đọc trong lý luận văn học truyền

thống.....

1.2. Tình hình nghiên cứu về vấn đề người đọc ở Việt Nam trước năm

1986.....

1.3. Vị trí của lý thuyết tiếp nhận trong đời sống lý luận văn học phương Tây

thế kỷ XX.....

1.4. Nhu cầu đổi mới lý luận phê bình văn

hoc.....

CHƯƠNG 2: Người đọc và vị trí của người đọc trong giáo trình lý luận văn học sau 1986.....

2.1. Người đọc trong đời sống văn

học.....

2.1.1. Vai trò của người đọc và vấn đề phân loại người

đọc.....

2.1.2. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học – một lĩnh vực lớn của lý luận văn học.....

2.2. Hoạt động tiếp nhận văn học của người

đọc.....

2.2.1. Điều kiện, hoàn cảnh của hoạt động tiếp

nhận.....

2.2.2. Diễn biến, kết quả của hoạt động tiếp

nhận.....

2.3. Phê bình văn học – một loại tiếp nhận đặc

biệt.....

2.3.1. Bản chất và chức năng của phê bình văn

học.....

2.3.2. Hoạt động của nhà phê bình và phương pháp phê bình văn

học.....

2.4. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học với việc biên soạn giáo trình lý luận văn học ở Việt Nam sau 1986

2.4.1. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong tổng thể kết cấu giáo trình lý luận văn học.....

2.4.2. Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học – một biểu hiện của sự đổi mới trong tư duy biên soạn giáo trình lý luận văn học.....

.....

2.5. Tiểu

kết.....

.....

CHƯƠNG 3: Vấn đề người đọc và tiếp nhận văn học trong giáo trình lý luận văn học – những ảnh hưởng và triển vọng

3.1. Sự phát triển của lý thuyết tiếp nhận ở Việt Nam.....

3.1.1. Những vấn đề nổi

bật.....

3.1.2. Lý thuyết tiếp nhận ở Việt Nam từ sau 1986 – nhân định và đề xuất.....

3.2. Nghiên cứu văn học ở Việt Nam dưới ánh sáng của lý thuyết tiếp nhận.....

3.2.1. Nghiên cứu văn học nước ngoài.....

3.2.2. Nghiên cứu văn học Việt Nam.....

3.2.3. Lý thuyết tiếp nhận và sự mở rộng phạm vi nghiên cứu văn học.....

3.3. Sự thay đổi trong cách tư duy và phương thức giảng dạy văn học.....

KẾT LUẬN

TÀI LIỆU THAM KHẢO

PHỤ LỤC