

## VỀ KHÁI NIỆM “LITERACY” VÀ VIỆC DẠY HỌC ĐỌC, VIẾT CHO HỌC SINH TIỂU HỌC TRONG MÔN TIẾNG VIỆT THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

Nguyễn Thị Xuân Yên - Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

Ngày nhận bài: 14/05/2018; ngày sửa chữa: 23/05/2018; ngày duyệt đăng: 01/06/2018.

**Abstract:** The article discusses the concept “literacy” in the context of development of reading and writing ability of learners as well as multi-literacy competence. Also, the article shows that multi-literacy ability is key competence of communication of learners under New General Education Programme and proposes the teaching materials of multi-literacy reading and writing and multi-media for the Vietnamese textbook at primary schools.

**Keywords:** Literacy, multi-literacy, Vietnamese textbook, primary school.

### 1. Mở đầu

Từ trước đến nay, trong nhà trường, chúng ta chú trọng rèn luyện kỹ năng giải mã chữ viết (đọc thành tiếng, đọc hiểu) và kỹ năng mã hóa chữ viết (viết kỹ thuật và viết sáng tạo) cho học sinh (HS) khi dạy đọc, dạy viết tiếng Việt. Ngữ liệu dạy học (DH) và sản phẩm của HS là các văn bản/ngôn bản. Tuy nhiên, xã hội phát triển đã đặt ra những yêu cầu ngày càng cao cho GD-ĐT. Hiện nay, mục tiêu của GD-ĐT nhấn mạnh việc phát triển năng lực cá nhân, trong đó, quan trọng và cần thiết là đa năng lực giao tiếp. HS không chỉ biết đọc, biết viết ngôn bản/văn bản mà còn biết đọc, biết viết đa văn bản, đa phương thức, đa phương tiện. Mục tiêu này tác động trực tiếp đến việc xây dựng chương trình, biên soạn các tài liệu DH, đặc biệt là sách giáo khoa (SGK) Tiếng Việt. Để có cái nhìn sâu sắc, toàn diện về vấn đề này, chúng ta cần tìm hiểu và nghiên cứu khái niệm “literacy” theo các nét nghĩa nội hàm được gia tăng cùng với sự phát triển của xã hội trong nhiều thập kỷ qua. Sự gia tăng những nét nghĩa nội hàm của khái niệm này ảnh hưởng sâu sắc đến việc DH đọc, viết trong nhà trường. Bài viết này bàn về khái niệm “literacy”, sự tác động của nó đến việc xây dựng chương trình, SGK dạy học đọc, viết và đề xuất các tiêu chí xây dựng ngữ liệu (bao gồm văn bản và các câu hỏi, bài tập) trong quá trình biên soạn SGK Tiếng Việt tiểu học để phát triển năng lực đọc, viết tiếng Việt cho HS tiểu học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới vừa thông qua.

### 2. Nội dung nghiên cứu

#### 2.1. Về khái niệm “literacy”

Thập kỷ 60 của thế kỷ XX, khái niệm “literacy” được hiểu là khả năng biết đọc, viết của cá nhân. Cách hiểu này tập trung vào việc mã hóa và giải mã tín hiệu ngôn ngữ (âm thanh - chữ viết).

Năm 1958, tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hoá của Liên hiệp quốc (UNESCO) đo trình độ dân trí của

một quốc gia bằng tỉ lệ người “biết chữ” và “chưa biết chữ”. Tổ chức này quan niệm: “Một người không biết chữ nếu họ không có hai khả năng đọc và viết một tuyên bố ngắn và đơn giản liên quan đến cuộc sống hằng ngày của họ” [1; tr 10]. Theo đó, năng lực “literacy” cũng được hiểu là khả năng biết đọc, viết của cá nhân. UNESCO đề xuất khả năng biết đọc, biết viết là phương tiện để con người phát triển KT-XH trong một quốc gia. Với quan niệm này, vấn đề xóa mù chữ đã vượt ra ngoài giới hạn của nội hàm biết chữ thô sơ trước đây là dạy chữ.

Đến năm 1978, UNESCO đã mở rộng nội hàm “literacy” bằng tuyên bố thuật ngữ “mù chữ chức năng”. Một người được coi là “mù chữ chức năng” nếu họ không thể tham gia bất kỳ hoạt động nào mà biết đọc, biết viết là điều kiện cần cho hiệu quả hoạt động của các nhóm hoặc cộng đồng đó và cũng không thể sử dụng kỹ năng đọc, viết và tính toán cho sự phát triển của chính mình và của cả cộng đồng. UNESCO coi nội hàm “literacy” ở mức độ rộng và phức tạp hơn: “Khả năng nhận biết, hiểu, sáng tạo, truyền đạt, tính toán và dùng chữ được in ra và viết ra liên kết cùng các văn cảnh khác nhau” [1; tr 26].

Ngày nay, cùng với sự phát triển của KT-XH và công nghệ, khái niệm “literacy” được hiểu là năng lực giao tiếp nói chung, chứ không chỉ giới hạn ở năng lực đọc và viết, không chỉ giới hạn trong khả năng giải mã và mã hóa tín hiệu ngôn ngữ.

Đặc biệt, những năm gần đây, khái niệm này còn được tiếp tục mở rộng, năng lực giao tiếp không chỉ qua ngôn ngữ mà còn có thể được bổ sung, kết hợp hoặc thậm chí thay thế bằng âm thanh, hình ảnh, cử chỉ, điệu bộ [2; tr 247-264], [3; tr 66]. Theo đó, một người có năng lực literacy trong thế giới đương đại cần phải có năng lực giao tiếp vượt ra khỏi kênh ngôn ngữ viết hay nói. Nét nghĩa “đa phương thức”, “văn hoá”, “sự đa dạng của xã hội” đã được đưa vào khái niệm năng lực literacy hiện nay

[4; tr 66]. Như vậy, khái niệm *literacy* theo cách hiểu này đã trở thành “đa năng lực giao tiếp” (multi-literacies).

## 2.2. Khái niệm “literacy” với việc dạy học đọc - viết

Đa năng lực giao tiếp (multi-literacies) có vai trò to lớn đối với đời sống của các cá nhân và cộng đồng trong xã hội hiện đại, là mục tiêu vô cùng quan trọng đối với những người hoạch định chính sách về giáo dục và những người thực thi chính sách đó [5; tr 393], [6; tr 490-98].

Khái niệm “đa năng lực giao tiếp” đã được tiếp thu và áp dụng vào Chương trình Quốc gia Australia với quan niệm: “*Trong Chương trình của Australia, HS trở thành người có khả năng giao tiếp khi họ phát triển được các kiến thức, kỹ năng và phản xạ để diễn giải và sử dụng ngôn ngữ một cách tự tin cho việc học tập và giao tiếp trong và ngoài nhà trường, và tham gia một cách hiệu quả vào các hoạt động ngoài xã hội. Năng lực giao tiếp bao gồm khả năng nghe, đọc, xem, nói, viết và tạo lập các loại văn bản nói, in ấn, hình ảnh và điện tử, và khả năng sử dụng và điều chỉnh ngôn ngữ cho các mục đích khác nhau trong hàng loạt các ngữ cảnh khác nhau*” [7].

Chương trình giáo dục phổ thông mới được Bộ GD-ĐT công bố đã khẳng định tầm quan trọng rất lớn của đa năng lực giao tiếp khi coi đó là một trong những năng lực chung cần được phát triển trong tất cả các môn học: “*Chương trình giáo dục phổ thông hình thành và phát triển cho HS những năng lực cốt lõi sau: Những năng lực chung được tất cả các môn học và hoạt động giáo dục góp phần hình thành, phát triển: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; những năng lực chuyên môn được hình thành, phát triển chủ yếu thông qua một số môn học và hoạt động giáo dục nhất định: năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất*” [8; tr 6-7].

Đây là một bước tiến mới trong cách hiểu khái niệm “literacy” của những người thiết kế chương trình. Cách hiểu này cũng đã được thể hiện trong dự thảo chương trình và cách thức biên soạn SGK cho tất cả các môn học. Theo cách hiểu “đa năng lực giao tiếp”, mỗi môn học đều đặt ra yêu cầu năng lực giao tiếp khác nhau. Do đó, ngữ liệu DH cho các môn học khác nhau. Các môn khoa học tự nhiên đòi hỏi ngữ liệu dạng thuyết minh (report) hoặc giải thích (explanation), môn *Lịch sử* yêu cầu dạng tường thuật lịch sử (historical recount) và tiểu sử cá nhân (biographical recount). Đặc biệt, *Ngữ văn* không chỉ là môn học có tính đối tượng mà còn có tính công cụ nên thiết kế chương trình và biên soạn SGK môn học này cần yêu cầu đa năng lực giao tiếp rộng hơn. Theo đó, ngữ liệu trong SGK và các tài liệu DH môn *Ngữ văn* là sự đa dạng về phong cách văn bản, đa phương thức, đa phương tiện.

Làm thế nào để hình thành và phát triển “năng lực giao tiếp bao gồm khả năng nghe, đọc, xem, nói, viết và tạo lập các loại văn bản nói, in ấn, hình ảnh và điện tử; khả năng sử dụng và điều chỉnh ngôn ngữ cho các mục đích khác nhau trong hàng loạt các ngữ cảnh khác nhau” [7] là mục tiêu cần đạt được không chỉ là môn *Ngữ văn* mà còn là những môn học khác. Đây chính là mục tiêu cần đạt về năng lực giao tiếp trong các môn học cụ thể.

## 2.3. Đề xuất các tiêu chí xây dựng ngữ liệu trong quá trình biên soạn sách giáo khoa Tiếng Việt tiểu học

*Tiếng Việt* là môn học có vị trí quan trọng ở cấp tiểu học. Trong Dự thảo Chương trình môn học, *Tiếng Việt* là một bộ phận của môn *Ngữ văn*. Mục tiêu được xác định trong dự thảo Chương trình đã thể hiện cách hiểu về khái niệm “đa năng lực giao tiếp” rất rõ: “*Thông qua hoạt động đọc, viết, nói và nghe các kiểu loại văn bản, nhất là văn bản văn học, môn Tiếng Việt góp phần giúp HS phát triển những phẩm chất cao đẹp như tình yêu đối với thiên nhiên, tình yêu quê hương; lòng nhân ái; ý thức đối với cội nguồn, yêu thích cái đẹp, cái thiện và có cảm xúc lành mạnh; có hứng thú học tập, ham thích lao động; trung thực và có trách nhiệm; Chương trình giúp HS bước đầu phát triển năng lực giao tiếp tiếng Việt (bao gồm giao tiếp đa phương thức) ở tất cả các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe ở mức độ căn bản thông qua những kiến thức phổ thông sơ giản về tiếng Việt và văn học. Kết thúc cấp tiểu học, HS biết cách đọc, đọc hiểu được các văn bản văn học và văn bản thông tin có chủ đề thiết thực, gắn gũi với lứa tuổi; viết được các văn bản kể chuyện, miêu tả, biểu cảm, thuyết minh đơn giản theo đúng quy trình và đảm bảo các yêu cầu về chữ viết, chính tả, đặc điểm của kiểu loại văn bản; biết phát biểu ý kiến, kể lại câu chuyện; biết lắng nghe để hiểu đúng ý kiến của người khác, biết trao đổi với người nói trong quá trình nghe*” [9; tr 7].

Môn *Ngữ văn* nói chung, môn *Tiếng Việt* cấp tiểu học nói riêng có ưu thế đặc biệt trong việc góp phần hình thành và phát triển toàn diện các năng lực chung đã được nêu trong chương trình giáo dục phổ thông mới. Những năng lực chung này được hình thành và phát triển không chỉ thông qua nội dung DH mà còn thông qua phương pháp và hình thức tổ chức DH mới với việc chú trọng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học trong hoạt động tiếp nhận và tạo lập văn bản.

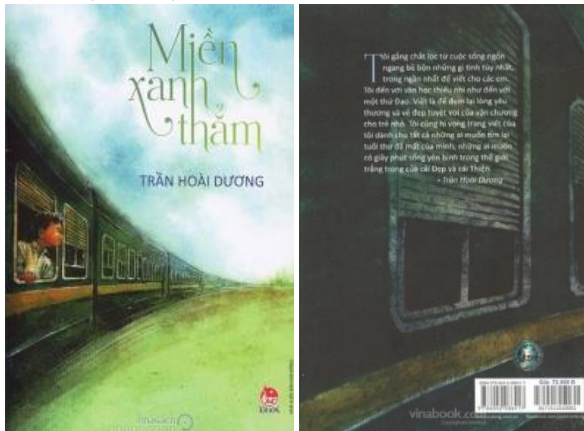
Từ cách hiểu về khái niệm “literacy”, “đa năng lực giao tiếp”, chúng tôi đề xuất ngữ liệu biên soạn SGK *Tiếng Việt* tiểu học với những tiêu chí như sau:

- Ngữ liệu phải đa phong cách văn bản, đa phương thức. Vấn đề này đã được dự thảo Chương trình môn *Ngữ văn* hướng dẫn khá cụ thể trong phần Phụ lục: “*Ngữ liệu văn bản gợi ý trong Phụ lục này được sắp xếp theo trình tự kiểu loại văn bản (truyện, thơ, kịch, kí, nghị luận, thông*

tin). Số lượng văn bản ở mỗi kiểu loại nhiều ít khác nhau, tùy theo tỉ lệ mà yêu cầu cần đạt nêu lên; bao gồm văn bản mới và văn bản đã, đang được sử dụng trong SGK hiện hành (có sự phân bố lại cho phù hợp với yêu cầu cần đạt của các lớp), nhằm đảm bảo sự hài hòa giữa kế thừa và đổi mới. Riêng đối với văn bản thông tin, Phụ lục không giới thiệu tên văn bản cụ thể mà chỉ nêu đề tài và tên các kiểu văn bản để tác giả SGK và giáo viên tùy ý lựa chọn. Các tác giả (có tên) ở Phụ lục này chỉ xuất hiện 1 lần trong cả 3 cấp, trừ vài trường hợp đặc biệt” [9; tr 48].

Tuy nhiên, theo chúng tôi, ngữ liệu không chỉ là văn bản bằng kênh ngôn ngữ hay hình ảnh có tính chất minh họa cho văn bản ấy mà còn được thể hiện đa phương thức (hình, âm thanh, các kí hiệu khác,...).

Chẳng hạn, dựa vào mục tiêu cụ thể trong dự thảo Chương trình môn Ngữ văn: “Nhận biết được ý tưởng, thông tin thể hiện qua hình ảnh trong văn bản; Nhận biết được bìa sách, tranh minh họa, tên sách, tên tác giả, nhà xuất bản; Đọc tác phẩm văn học tự chọn với dung lượng khoảng 80 trang/năm, mỗi trang 110 chữ, có tranh minh họa; Biết căn cứ vào nhan đề của văn bản, hình ảnh minh họa và các chú thích hình ảnh trong văn bản để suy ra được nội dung chính của văn bản” [9; tr 25-30], có thể xây dựng một ngữ liệu như sau:



1: Bìa trước

2: Bìa sau



3: Nhà văn Trần Hoài Dương

1. Bìa trước cuốn sách cho em biết gì?

2. Bìa sau cuốn sách cho em biết gì?

3. Trần Hoài Dương là ai?

Ngữ liệu này nhằm đạt được mục tiêu hình thành “đa năng lực giao tiếp” cho HS lớp 2. HS không chỉ đọc mà còn “nhìn”, “xem” để thu được các thông tin: tên tác giả, tên tác phẩm, tên nhà xuất bản, dự đoán nội dung của tác phẩm thông qua tranh vẽ; biết được giá tiền mua sách, biết được tác giả Trần Hoài Dương,... Ngữ liệu này dùng để khởi động cho việc đọc văn bản.

- Ngữ liệu không chỉ là văn bản bằng kênh ngôn ngữ và các kênh hình, âm thanh, các kí hiệu khác mà đặc biệt quan trọng là các câu hỏi, bài tập. Bởi vì, ngữ liệu còn định hướng giúp người dạy và người học chọn lựa phương pháp và hình thức tổ chức DH, với việc chú trọng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học trong hoạt động giao tiếp đa phương thức. Trong dự thảo Chương trình, chúng tôi chưa thấy các tiêu chí, yêu cầu về câu hỏi, bài tập để các tác giả biên soạn SGK có điểm tựa chung, có tính thống nhất cho việc cùng hướng đến mục tiêu của chương trình.

Để làm rõ hơn ngữ liệu là các câu hỏi, bài tập với cái nhìn đa phương thức, đa phương tiện, chúng tôi có ví dụ cụ thể như sau:

Dạy HS miêu tả cây cối, chúng tôi thiết kế ngữ liệu sau:

Ví dụ 1: Vẽ thêm lộc non và một vài hình ảnh khác để được bức tranh cây bàng vào mùa xuân. Viết 2-3 câu văn tả vẻ đẹp đó.

(Tranh vẽ thân cây bàng chỉ còn cành khẳng khiu, trơ trụi lá. Để một bóng nói có 4-5 dòng có dấu chấm cho HS viết; có một bóng nói để HS kí tên và điền tên mình dưới bức tranh).

Ví dụ 2: Dựa vào hình gợi ý, viết câu có hình ảnh so sánh tả nụ hoa sen:



Câu văn:

.....

.....



- Tùy mục tiêu dạy đọc hay dạy viết mà nên đưa ngữ liệu văn bản trước hay ngữ liệu là câu hỏi, bài tập trước. Theo quy trình mã hóa và giải mã của đọc, viết, thì chúng ta cần đưa văn bản trước, còn viết thì nên đưa câu hỏi, bài tập trước để HS trải nghiệm và biết cách tư duy.

### 3. Kết luận

Có thể nói rằng, cách hiểu khái niệm “literacy” ảnh hưởng sâu sắc và trực tiếp đến việc xây dựng chương trình và SGK dạy học đọc - viết trong nhà trường. Một trong những mục tiêu của Chương trình phổ thông mới là đào tạo HS phổ thông có năng lực giao tiếp (bao gồm giao tiếp đa phương thức) đã thể hiện rõ cách hiểu theo hướng gia tăng nét nghĩa nội hàm của khái niệm “literacy” là “đa năng lực giao tiếp”.

Các đề xuất về việc xây dựng ngữ liệu trong bài viết hi vọng sẽ là những gợi ý tích cực nhằm bổ sung phần Phụ lục của Dự thảo Chương trình môn *Ngữ văn* để có được những bộ SGK Tiếng Việt đáp ứng mục tiêu Chương trình rèn năng lực đa giao tiếp cho HS trong thời đại toàn cầu hóa và đó cũng là những hướng dẫn cho việc đánh giá kết quả DH theo mục tiêu Chương trình.

### Tài liệu tham khảo

- [1] UNESCO (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: UNESCO Education Sector position paper*. France, pp. 10-26.
- [2] Hagood M. (2002). *Critical literacy for whom?*. Reading Research and Instruction, Vol. 41, pp. 247-264.
- [3] New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*. Harvard Educational Review, Vol. 66, pp. 66.
- [4] Cope, B. - Kalantzis, M. (Eds.) (2000). *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Australia: Macmillan, Vol. 66, pp. 66.
- [5] Beck, A. (2005). *A place for critical literacy*. Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 48, pp. 393.

- [6] Behrman, E. (2006). *Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy*. Journal of Adolescent and Adult Literacy, Vol. 49, pp. 490-98.

- [7] <https://www.australiancurriculum.edu.au>.

- [8] Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*.

- [9] Bộ GD-ĐT (2018). *Dự thảo Chương trình giáo dục môn Ngữ văn*.

### MỘT SỐ BIỆN PHÁP QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG...

(Tiếp theo trang 12)

đổi các hoạt động thư viện, hướng tới tổ chức đa dạng, phong phú các hoạt động thư viện, từ đó góp phần quan trọng trong thực hiện mục tiêu giáo dục “văn hóa đọc” cho HS THCS. Mặt khác, thực tiễn đòi hỏi cán bộ quản lý nhà trường THCS cần phải sử dụng và phối hợp hài hòa các biện pháp quản lý để tạo nên sự tác động tổng hợp đến việc hình thành thói quen đọc sách, hứng thú đọc sách và kỹ năng đọc sách cho HS các trường THCS trên địa bàn TP. Hà Nội.

### Tài liệu tham khảo

- [1] Nguyễn Tiến Hiểu (1995). *Tổ chức và quản lý công tác thông tin thư viện*. NXB Đại học Văn hóa Hà Nội.
- [2] Vũ Bá Hòa (chủ biên, 2009). *Tài liệu bồi dưỡng nghiệp vụ thư viện trong trường phổ thông*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [3] Vương Thanh Hương (2016). *Các giải pháp thích ứng của thư viện chuyên ngành giáo dục trong thời đại mới*. Tạp chí Thông tin và Tư liệu, số 6, tr 13-18.
- [4] Klaus Ulrich Werner (2014). *Thư viện với vai trò là không gian học tập và là nơi mọi người đều muốn đến*. Tạp chí Thư viện Việt Nam, số 2 (46), tháng 3/2014, tr 9-12.
- [5] Nguyễn Thị Lan Thanh (2005). *Quản lý thư viện trường học hiện đại, những thay đổi tất yếu khách quan*. Tạp chí Giáo dục, số 11, tr 10-12.
- [6] Nguyễn Thị Lan Thanh (2014). *Một số vấn đề về quản lý thư viện hiện đại*. Tạp chí Thư viện Việt Nam, số 5, tr 3-7.
- [7] Thủ tướng Chính phủ (2017). *Quyết định số: 329/QĐ-TTg ngày 15/3/2017 của Thủ tướng Chính phủ về Phê duyệt Đề án phát triển văn hóa đọc trong cộng đồng đến năm 2020, định hướng đến năm 2030*.