

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
VIỆN KHOA HỌC GIÁO DỤC VIỆT NAM

PHẠM THỊ THU HIỀN

SO SÁNH VẤN ĐỀ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN
TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG
MÔN *NGỮ VĂN* CỦA VIỆT NAM
VÀ MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Hà Nội, 2014

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
VIỆN KHOA HỌC GIÁO DỤC VIỆT NAM

PHẠM THỊ THU HIỀN

SO SÁNH VẤN ĐỀ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN
TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG
MÔN NGỮ VĂN CỦA VIỆT NAM
VÀ MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI

Chuyên ngành: Lí luận và phương pháp dạy học bộ môn Văn - Tiếng Việt
Mã số: 62140111

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Người hướng dẫn khoa học: PGS.TS Đỗ Ngọc Thống

Hà Nội, 2014

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nghiên cứu trong luận án là trung thực, khách quan và chưa có ai công bố trong bất kì công trình nghiên cứu nào khác.

Tác giả luận án

Phạm Thị Thu Hiền

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT

Chữ viết đầy đủ

Chữ viết tắt

1	Chương trình	CT
2	Chuẩn chương trình	CCT
3	Chương trình giáo dục	CTGD
4	Chương trình giáo dục phổ thông	CTGDPT
5	Dạy học	DH
6	Đánh giá kết quả	ĐGKQ
7	Độc hiểu	ĐH
8	Độc hiểu văn bản	ĐHVB
9	Giáo dục	GD
10	Giáo dục phổ thông	GDPT
11	Giáo viên	GV
12	Học sinh	HS
13	Khoa học tự nhiên	KHTN
14	Khoa học xã hội	KHXH
15	Kiểm tra, đánh giá	KTĐG
16	Năng lực	NL
17	Ngôn ngữ và văn học	NN&VH
18	Phương pháp dạy học	PPDH
19	Sách giáo khoa	SGK
20	Sách giáo viên	SGV
21	Tác phẩm văn học	TPVH
22	Trung học cơ sở	THCS
23	Trung học phổ thông	THPT
24	Văn bản	VB
25	Văn bản văn học	VBVH
26	Văn bản thông tin	VBTT

MỤC LỤC

	Trang
MỞ ĐẦU	1
Chương 1 CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI	35
1.1 Cơ sở lý luận	35
1.1.1 <i>Một số vấn đề về chương trình và chuẩn chương trình giáo dục phổ thông</i>	35
1.1.2 <i>Một số vấn đề về đọc hiểu văn bản trong chương trình và chuẩn chương trình giáo dục phổ thông</i>	47
1.1.3 <i>Một số vấn đề về giáo dục so sánh, vận dụng vào so sánh chương trình và chuẩn chương trình giáo dục phổ thông</i>	60
1.2 Cơ sở thực tiễn	64
1.2.1 <i>Định hướng tiếp cận năng lực trong xây dựng chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn</i>	64
1.2.2 <i>Xu thế chú trọng năng lực đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn</i>	79
Tiểu kết Chương 1	84
Chương 2 ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TRONG CHƯƠNG TRÌNH MÔN NGỮ VĂN CỦA VIỆT NAM, HÀN QUỐC, SINGAPORE VÀ BANG CALIFORNIA QUA CÁI NHÌN SO SÁNH	86
2.1 Mục tiêu đọc hiểu	86
2.2 Chuẩn đọc hiểu	92
2.3 Văn bản đọc hiểu	109
2.4 Phương pháp dạy học đọc hiểu	128
2.5 Đánh giá kết quả đọc hiểu	137
Tiểu kết Chương 2	141

Chương 3	MỘT SỐ ĐỀ XUẤT VỀ VẤN ĐỀ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM	144
3.1	Thông nhất quan niệm về đọc hiểu văn bản	144
3.1.1	<i>Mục tiêu đọc hiểu</i>	145
3.1.2	<i>Văn bản đọc hiểu</i>	146
3.1.3	<i>Chuẩn đọc hiểu</i>	151
3.2	Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản	157
3.2.1	<i>Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn</i>	158
3.2.2	<i>Phương pháp dạy học đọc hiểu văn bản trong các môn học khác</i>	167
3.3	Đánh giá kết quả đọc hiểu văn bản	170
3.3.1	<i>Mục đích đánh giá</i>	171
3.3.2	<i>Nội dung đánh giá</i>	172
3.3.3	<i>Mức độ đánh giá</i>	172
3.3.4	<i>Phương pháp đánh giá</i>	175
3.3.5	<i>Thiết kế một số đề kiểm tra năng lực đọc hiểu văn bản</i>	176
	Tiểu kết Chương 3	190
	KẾT LUẬN	193
	DANH MỤC CÔNG TRÌNH CỦA TÁC GIẢ	199
	TÀI LIỆU THAM KHẢO	200
	PHỤ LỤC	

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

1.1. Chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) môn *Ngữ văn*¹ của hầu hết các quốc gia trên thế giới đều quan tâm đến việc hình thành năng lực (NL) sử dụng ngôn ngữ cho học sinh (HS) thông qua 4 kỹ năng cơ bản, gồm: *nghe* (listening), *nói* (speaking), *đọc* (reading), *viết* (writing). Một số nước còn chú ý thêm kỹ năng *quan sát* (viewing) và *trình bày* (presenting). Các kỹ năng trên là cơ sở quan trọng để hình thành và rèn luyện cho HS *năng lực giao tiếp bằng ngôn ngữ* với nhiều cấp độ khác nhau. Trong đó, *đọc*, đặc biệt là *đọc hiểu* (ĐH) được chú ý nhiều hơn cả. Vì thế, đối với việc xây dựng chương trình (CT) môn *Ngữ văn* cho nhà trường phổ thông của tất cả các nước, trong đó có Việt Nam, vấn đề *đọc hiểu văn bản* (ĐHVb) không thể không được quan tâm từ mục tiêu, văn bản, chuẩn kiến thức kỹ năng đến phương pháp dạy học (PPDH) và kiểm tra đánh giá (KTĐG) ...

1.2. Vào năm 1997, *Tổ chức hợp tác và phát triển kinh tế thế giới* (OECD) đã đề xuất *Chương trình đánh giá học sinh quốc tế* (PISA), trong đó *đọc hiểu* (*reading literacy*) được coi là một trong ba NL chủ yếu² để xác định trình độ của HS ở giai đoạn cuối của giáo dục (GD) bắt buộc (HS ở độ tuổi 15). Xác định tầm quan trọng của NL này, OECD cho rằng “*Đọc hiểu không chỉ là một yêu cầu của suốt thời kỳ tuổi thơ trong nhà trường phổ thông mà nó còn là một nhân tố quan trọng trong việc xây dựng, mở rộng những kiến thức, kỹ năng và chiến lược của mỗi cá nhân trong suốt cuộc đời khi họ tham gia vào các hoạt động ở những tình huống khác nhau, trong mối quan hệ với*

¹ Luận án sử dụng thuật ngữ *Ngữ văn* để gọi chung tên môn học ở các nước khác tương ứng với môn *Ngữ văn* trong nhà trường phổ thông của Việt Nam, ví dụ: Hoa Kỳ gọi môn học này là “*English-Language Arts*”, Singapore gọi là “*English Language*”, Hàn Quốc gọi là “*Korean language*”...

² Cùng với *NL khoa học* (*scientific literacy*) và *NL tính toán* (*mathematical literacy*). Thuật ngữ *literacy* đúng nghĩa là chỉ trình độ tối thiểu về một lĩnh vực nào đó; ở đây chúng tôi sử dụng lại thuật ngữ *NL* đã dùng trong tài liệu của Bộ GD&ĐT (cuốn *Sổ tay PISA - 2001*). Đến năm 2012, PISA đã bổ sung thêm hai NL nữa là *NL giải quyết vấn đề* và *NL tài chính*.

người xung quanh, cũng như trong cộng đồng” [128]. Nói cách khác, đây là NL cần cho suốt cuộc đời của mỗi con người. Tuy nhiên, theo PISA, định nghĩa về *đọc* và *đọc hiểu* có sự thay đổi theo thời gian và điều kiện kinh tế, văn hoá, xã hội của từng quốc gia. Khái niệm *học* và đặc biệt là *học suốt đời* đòi hỏi phải mở rộng cách hiểu về ĐH.

Quan niệm và yêu cầu của PISA về ĐH không dựa theo một CTGDPT của một quốc gia đặc biệt nào. Tuy nhiên, tính đến năm 2012, đã có 70 nước tham gia PISA và làm theo yêu cầu của CT đánh giá HS quốc tế này. Việt Nam đã tham gia PISA vào năm 2012. Điều đó chứng tỏ, trong xu thế hội nhập quốc tế hiện nay, các nước đang xích lại gần nhau, thống nhất một quan niệm và những yêu cầu chung về ĐHVB. “Chủ động hội nhập quốc tế” là một trong những giải pháp và nhiệm vụ quan trọng mà nghị quyết TW 8 (khóa XI) đã nêu lên nhằm đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo. Đổi mới CT môn Ngữ văn không thể không chú ý tới yêu cầu này.

1.3. Trong *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* [8] hiện hành của Việt Nam, ĐHVB là một nội dung chính, số lượng bài học chiếm tỉ lệ lớn hơn các nội dung về Tiếng Việt và Làm văn, nhất là ở những lớp/cấp học cao hơn. Tuy nhiên, quan niệm và yêu cầu về ĐHVB ở nhà trường phổ thông nước ta hiện nay chưa có nhiều thay đổi so với quan niệm *giảng văn* trong các CTGDPT trước đây; đồng thời, còn có nhiều điểm khác biệt so với quan niệm và yêu cầu về ĐHVB của nhiều nước có nền giáo dục tiên tiến trên thế giới, trong đó có cả yêu cầu của PISA.

Do đó, để có cơ sở đổi mới vấn đề ĐHVB, cần đổi chiều CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trong khu vực và trên thế giới, từ đó phát huy những việc đã làm tốt; đồng thời tiếp thu, điều chỉnh lại những gì còn bất cập, góp phần đổi mới CT và sách giáo khoa (SGK) *Ngữ văn* phổ thông ở nước ta, đáp ứng yêu cầu hiện đại hóa và hội nhập với xu thế quốc tế về GD phổ thông.

1.4. Ở một phương diện khác, CTGDPT nói chung, CT môn *Ngữ văn* từ

Tiểu học đến Trung học phổ thông (THPT) của nước ta nói riêng đã được xây dựng từ trước và sau năm 2000. Song, hiện nay, trên thế giới, “tuổi thọ” của một CTGD ngày càng được rút ngắn do tốc độ phát triển quá nhanh của đời sống. Theo INCA [171], vòng đời của mỗi CT thường kéo dài từ 5 đến 7 năm. Do đó, việc phát triển, bổ sung, xem xét lại CTGD là một yêu cầu tất yếu. Theo Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã và đang khẩn trương chuẩn bị xây dựng CTGDPT cho những năm sau 2015.

Để có những đổi mới “căn bản, toàn diện” ở môn *Ngữ văn* trong nhà trường phổ thông, trong đó có ĐHVB, cần có những nhìn nhận, đánh giá tổng quát về vấn đề này trên cơ sở so sánh với vấn đề ĐHVB trong CTGDPT của một số nước trên thế giới. Từ đó, đưa ra những đề xuất, định hướng để góp phần xây dựng được một CT môn *Ngữ văn* hiện đại, phù hợp với thực tiễn của Việt Nam và hội nhập được với quốc tế, nhằm hình thành và phát triển NL đọc hiểu cho HS phổ thông.

Xuất phát từ những lí do trên, chúng tôi đã lựa chọn đề tài *So sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới* để làm đề tài nghiên cứu của mình.

2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Luận án nghiên cứu *vấn đề đọc hiểu văn bản* được trình bày trong CT và chuẩn chương trình (CCT) môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới.

Để lựa chọn các quốc gia so sánh với Việt Nam về vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn*, chúng tôi đã đưa ra những nguyên tắc lựa chọn chương trình so sánh, các tiêu chí so sánh, các bình diện so sánh... Trên cơ sở đó, chúng tôi đề xuất các chương trình so sánh. Cụ thể như sau:

- ***Nguyên tắc lựa chọn chương trình để so sánh:*** Nghiên cứu so sánh chương trình giáo dục phổ thông (hoặc một vấn đề trong chương trình) trên

bình diện quốc tế là công việc khó khăn vì mỗi nước có một truyền thống riêng, cách xây dựng chương trình riêng, hệ thống giáo dục cũng không hoàn toàn tương đồng. Vì thế, khi lựa chọn các nước và chương trình môn Ngữ văn để nghiên cứu, chúng tôi dựa trên các nguyên tắc sau đây:

+ Các nước được chọn là những nước đang phát triển và phát triển tương đối điển hình ở trong khu vực và trên thế giới, trong đó có nước gần gũi về với Việt Nam.

+ Ngôn ngữ chính thức trong giao tiếp xã hội của các nước/bang được lựa chọn - cũng như của Việt Nam - đều phải là ngôn ngữ của tộc người chiếm đa số trên lãnh thổ. Đối tượng nghiên cứu của đề tài, vì vậy, chỉ giới hạn trong chương trình Ngữ văn với tư cách là ngôn ngữ mẹ đẻ, ngôn ngữ thứ nhất, không hướng đến chương trình dạy tiếng phổ thông như ngôn ngữ thứ hai. Đây là ngôn ngữ được học bắt buộc trong nhà trường ngay từ lớp đầu tiên ở tiểu học. Chương trình Ngữ văn được hiểu không chỉ là chương trình dạy tiếng, mà khi học tiếng, học sinh được học đồng thời cả ngôn ngữ và văn học.

+ Chương trình tương ứng với một môn học độc lập ở nhà trường phổ thông.

+ Văn bản chương trình được lựa chọn phải là văn bản hiện hành.

+ Các văn bản chương trình dù được gọi bằng những thuật ngữ khác nhau, xây dựng theo những hướng tiếp cận khác nhau, trình bày theo những cách khác nhau... vẫn phải đảm bảo có các yếu tố chính như *mục tiêu; chuẩn kiến thức, kỹ năng; phương pháp dạy học, kiểm tra/đánh giá kết quả*. Đây là căn cứ, cơ sở để các nhà giáo dục biên soạn sách giáo khoa, các tài liệu tham khảo về phương pháp dạy và học, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh.

- Tiêu chí so sánh:

+ So sánh để thấy sự tương đồng và khác biệt ở những bình diện cơ bản chứ không so sánh để chỉ ra sự hơn kém.

+ Một số trường hợp dùng cách đối chiếu, mô tả các bình diện của vấn đề mà không rút ra những kết luận cụ thể. Cách làm này phần lớn các tổ chức nghiên cứu GD trên thế giới áp dụng như: NIER, INCA, OECD, UNESCO...

+ Trong một số trường hợp, so sánh để thấy tính mức độ (khó/ dễ) của vấn đề và có dẫn ra ví dụ cụ thể.

- **Các bình diện so sánh:** Để so sánh toàn diện vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình Ngữ văn của các nước, cần xem xét các bình diện sau: *mục tiêu đọc hiểu, văn bản/đối tượng đọc hiểu, chuẩn (kiến thức, kỹ năng) đọc hiểu, phương pháp dạy học đọc hiểu, đánh giá kết quả đọc hiểu.*

- **Đề xuất các quốc gia có chương trình Ngữ văn để so sánh với Việt Nam:** chương trình của Singapore, Hàn Quốc, Hoa Kỳ (bang California).

Chúng tôi lựa chọn các quốc gia trên vì muốn khảo sát vấn đề ĐHVB của một nước phát triển bên kia bán cầu (Hoa Kỳ, cụ thể là bang California); một nước trong châu Á (Hàn Quốc) và một nước ở trong khu vực Đông Nam Á (Singapore). Những nước được chọn đều có nền GD đã và đang phát triển mạnh mẽ trong khu vực và trên thế giới, trong đó Hàn Quốc là đất nước có nhiều điểm tương đồng với Việt Nam về lịch sử và giáo dục, đặt trọng tâm vào giáo dục và mang tính xã hội, coi giáo dục là mục đích lớn nhất cho việc đào tạo nhân tài. Hiện nay, Hàn Quốc đang là nước phát triển nhanh, toàn diện về mọi mặt ở châu Á. Hiện nay, có rất nhiều học sinh phổ thông, sinh viên đại học và sau đại học của Việt Nam đã và đang tìm đến các quốc gia trên để học tập và phát triển sự nghiệp do tính ưu việt của nền giáo dục của các quốc gia này.

Ở thời điểm hiện tại, cơ sở vật chất phục vụ cho GD của nước ta chưa phát triển bằng các quốc gia/bang trên, nhưng nếu có sự đầu tư mạnh mẽ và xây dựng được CTGDPT theo định hướng mà các quốc gia/bang trên đã làm, chúng tôi hi vọng nền GD của Việt Nam sẽ có những thay đổi mạnh mẽ.

Thêm vào đó, luận án còn luôn đối chiếu các vấn đề ĐHVB với yêu cầu của PISA như một cứ liệu có tính xu thế quốc tế (gần 70 nước tham gia) để làm sáng tỏ vấn đề và bù lấp cho số lượng CT 4 nước được so sánh. Như thế tư liệu được khảo sát vừa có diện, vừa có điểm.

Các văn bản CT và CCT của các nước trên bao gồm:

- *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam*: do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2006, NXB Giáo dục in năm 2006. Chương trình được áp dụng từ khi ban hành đến nay. [8]

- *Chương trình Tiếng Hàn (Korean language Curriculum)* của Hàn Quốc: do Bộ giáo dục và phát triển nguồn nhân lực ban hành năm 2007, đăng tải trên trang <http://ncic.kice.re.kr> (National Curriculum Information Center - Trung tâm thông tin về Chương trình quốc gia của Viện KICE (Korea Institute for Curriculum and Evaluation) – Viện Nghiên cứu chương trình và đánh giá của Hàn Quốc. Chương trình được áp dụng từ khi ban hành (năm 2007) đến nay. [174]

- *Chương trình Tiếng Anh năm 2010 dành cho các trường Tiểu học và Trung học (Cấp tốc/Bình thường) ((English language syllabus 2010, Primary & Secondary (Express/ Normal [Academic])* của Singapore: do Bộ phận dự thảo và phát triển chương trình của Bộ Giáo dục Singapore ban hành năm 2010, đăng tải trên trang web của Bộ Giáo dục Singapore <http://www.moe.gov.sg>. Chương trình được áp dụng từ khi ban hành (năm 2010) đến nay. Chúng tôi gọi tắt văn bản này là *CT Tiếng Anh năm 2010* của Singapore. [166]

- *Các chuẩn chung cốt lõi của bang đối với môn Tiếng Anh, trình độ đọc viết trong các môn Lịch sử/Nghiên cứu xã hội, Khoa học và Kỹ thuật dành cho các trường công lập của bang California từ lớp mẫu giáo lớn đến lớp 12 (Common Core State Standards for English Language Arts,*

Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve) của bang California (Hoa Kỳ): do Ủy ban GD bang California ban hành năm 2013, được đăng tải trên trang web của Ủy ban GD California (California State Board of Education) <http://www.cde.ca.gov> từ tháng 8/2010 và sửa chữa lại vào tháng 3/2013. Chương trình được áp dụng từ khi ban hành đến nay. Chúng tôi gọi tắt văn bản này là *CCT của bang California*. [164]

Về thời điểm ra đời của các văn bản CT và CCT, có thể thấy, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam* ra đời năm 2006; *Chương trình Tiếng Hàn* của Hàn Quốc ra đời năm 2007; *Chương trình Tiếng Anh* của Singapore ra đời năm 2010; *Chuẩn chương trình Tiếng Anh* của bang California ra đời năm 2013. Đây đều là các chương trình hiện hành của các quốc gia/bang. Trong đó, chương trình của Hàn Quốc ra đời vào thời điểm gần với chương trình của Việt Nam; còn với Singapore, trước *Chương trình Tiếng Anh* năm 2010, có *Chương trình Tiếng Anh* năm 2001; với bang California, trước *Chuẩn chương trình Tiếng Anh* năm 2013, có *Các chuẩn nội dung môn Tiếng Anh dành cho học sinh các trường công lập từ mẫu giáo đến lớn 12*. Tuy nhiên, do yêu cầu cần phải cập nhật các văn bản mới nhất, tức các chương trình hiện hành để thấy được trong cùng một thời điểm, các quốc gia có chương trình Ngữ văn như thế nào? có điểm gì giống và khác nhau trong quan niệm về dạy học đọc hiểu văn bản? xu thế quốc tế trong dạy học đọc hiểu văn bản ở thời điểm hiện tại là gì?... nên chúng tôi đã chọn các văn bản trên.

Chi tiết về các văn bản CT và CCT trên xin xem ở Phụ lục của luận án.

Về tên gọi của các tài liệu khảo sát trên, chúng tôi nhận thấy, các nước có cách sử dụng thuật ngữ khác nhau. VB của Việt Nam và Hàn Quốc sử

dụng thuật ngữ "chương trình", (tiếng Anh là "curriculum"); VB của Singapore sử dụng thuật ngữ "syllabus"; VB của bang California sử dụng thuật ngữ "standards".

Theo *Oxford Advanced Learner's Dictionary* [177]:

- "Curriculum" nghĩa là "the subjects that are included in a course of study or taught in a school, college, ect" (các môn học được đưa vào CT học hoặc được dạy trong nhà trường), có thể gọi tắt là "CT giảng dạy".

Thuật ngữ này được chương trình của Hàn Quốc (bản tiếng Anh) sử dụng.

- "Syllabus" nghĩa là "a list of topics, books, ect. that students should study in a particular subject at school or college" (một danh sách các chủ đề, cuốn sách... mà HS nên học trong một môn học cụ thể ở trường học).

Thuật ngữ này được chương trình của Singapore sử dụng.

- "Standards" là từ có nhiều nghĩa, trong văn cảnh này, chúng tôi thấy nét nghĩa "a level of quality, especially one that people think is acceptable" (một mức độ của chất lượng mà mọi người nghĩ là có thể chấp nhận được), có thể gọi tắt là "chuẩn", là phù hợp hơn cả. Có hai loại "standards" hay được nhắc đến là "content standards" (các chuẩn nội dung) hoặc "common core standards" (các chuẩn chung cốt lõi).

Thuật ngữ này được chương trình của tất cả các bang của Hoa Kỳ sử dụng. Hiện nay, đa số các bang đã có "common core standards" (các chuẩn chung cốt lõi).

Trong luận án, chúng tôi dịch các thuật ngữ "curriculum" và "syllabus" là "chương trình"; "standards" là "chuẩn chương trình".

Chúng tôi không tìm thấy các văn bản cùng sử dụng thuật ngữ như nhau (hoặc cùng là "curriculum", hoặc cùng là "syllabus" hay cùng là "standards" hoặc "common core standards") ở các nước trên. Tuy nhiên, qua việc xem xét

kĩ các CT và CCT trên, có thể thấy, mặc dù sử dụng các tên gọi khác nhau, nhưng chúng đều nêu lên những nội dung giống nhau là: mục tiêu dạy học của bộ môn; các mạch kiến thức hoặc kĩ năng cơ bản (như *nghe, nói, đọc, viết...*); chuẩn kiến thức, kĩ năng; phương pháp dạy học (PPDH), kiểm tra đánh giá (KTĐG). Vì thế hoàn toàn có thể dựa vào các nội dung cụ thể trong các văn bản CT và CCT ấy để so sánh.³

2.2. Phạm vi nghiên cứu

Vấn đề ĐHVB của Việt Nam và các nước Hàn Quốc, Singapore, Hoa Kỳ (bang California) không tách ra mà được trình bày trong CT và CCT môn *Ngữ văn* dành cho trường phổ thông, nằm trong hoặc bên cạnh các mạch nội dung khác (như *nghe, nói, viết,...*). Vì thế, luận án sẽ xem xét chung về các CT và CCT này, nhưng tập trung chủ yếu vào vấn đề ĐHVB ở các khía cạnh: mục tiêu, đối tượng (văn bản), chuẩn, PPDH và ĐGKQ đọc hiểu.

3. Tổng quan các công trình có liên quan tới vấn đề nghiên cứu

Để phục vụ cho việc nghiên cứu đề tài của luận án, chúng tôi quan tâm đến một số tư liệu có liên quan như:

- *Nghiên cứu về so sánh CTGDPT nói chung, CT môn Ngữ văn nói riêng.*
- *Nghiên cứu về ĐH và dạy học (DH) ĐHVB trong nhà trường phổ thông.*
- *Nghiên cứu về so sánh vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông.*

Cụ thể là:

3.1. Nghiên cứu về so sánh CTGDPT nói chung, CT môn Ngữ văn nói riêng

3.1.1. Trên thế giới, có nhiều quốc gia và tổ chức GD thường xuyên tiến hành so sánh quốc tế về các CTGDPT để xem xét và đưa ra những khuyến nghị nhằm hoàn thiện CTGDPT của nước mình hoặc hỗ trợ một số nước khác. Chẳng hạn như:

³ Chúng tôi sẽ quay trở lại vấn đề này trong *Chương 1* của luận án khi trình bày cơ sở lí luận của việc nghiên cứu đề tài.

- *Viện nghiên cứu quốc gia về GD của Nhật Bản (NIER)*: có những nghiên cứu về CTGDPT của một số nước ở Châu Á từ những năm 60 của thế kỉ XX, so sánh về CT của các nước như Úc, Trung Quốc, Pháp, Đức, Ấn Độ, Nhật Bản, Lào, Malaysia, Hàn Quốc, Thái Lan, Hoa Kỳ, Việt Nam...

- *Tạp chí CT và đánh giá quốc tế (INCA)* của tổ chức *Phát triển CT và chất lượng GD Anh*: cung cấp, mô tả và so sánh chính sách GD của các nước như Úc, Ca-na-đa, Anh, Pháp, Đức, Ý, Nhật Bản, Hàn Quốc, Hà Lan, Hoa Kỳ, Singapore, Nam Phi, ... trong đó, đặt trọng tâm so sánh về CT, đánh giá và khung đào tạo giáo viên (GV) Mầm non, Tiểu học, Trung học cơ sở (THCS), THPT. Sau khi mô tả các nội dung cụ thể của mỗi quốc gia, INCA so sánh các nội dung ấy bằng một hệ thống bảng biểu tổng hợp⁴.

- *Tổ chức GD, Khoa học và Văn hóa của Liên hiệp quốc (UNESCO)*: cung cấp nhiều số liệu thống kê so sánh về tình hình GD của các nước trên các phương diện như: học suốt đời, cải tiến chất lượng GD,...

Ngoài ra, chúng tôi cũng có đọc, tham khảo một số bài báo về vấn đề liên quan, chẳng hạn báo cáo của Jens Rasmussen – GS.TS của Trường Đại học Giáo dục, Đại học Aarhus, Đan Mạch về “*Nghiên cứu so sánh chương trình Đan Mạch và Na-uy (với các môn tiếng Đan Mạch và tiếng Na-Uy)*” [109, 257-265]. Trong tài liệu này, Jens Rasmussen đã tiến hành phân tích và so sánh CT giảng dạy tiếng Đan Mạch (của Đan Mạch) và CT giảng dạy tiếng Na-Uy (của Na-Uy) ở các khía cạnh như: mục tiêu (gồm cả mục tiêu thành phần và mục tiêu tổng thể - nếu có), các lĩnh vực NL, các biểu hiện của NL; từ đó chỉ ra những điểm giống và khác nhau giữa CT ngôn ngữ của Đan Mạch và Na-Uy.

Ở Việt Nam, từ đầu những năm 2000 đến nay, đã có một số nghiên cứu về so sánh CTGDPT. Hầu hết các công trình này là những đề tài nghiên cứu của Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam. Có thể kể đến những công trình tiêu biểu như: *Xu thế phát triển CT môn Toán ở trường trung học một số nước đầu*

⁴ Bảng tổng hợp của năm 2013: xin xem trên trang web <http://www.nfer.ac.uk>

thế kỉ XXI của TS. Trần Văn Vương (chủ nhiệm đề tài), *So sánh quốc tế về chương trình tiểu học Việt Nam và một số nước (thông qua một số bộ môn cụ thể)* của TS Đỗ Tiến Đạt (chủ nhiệm đề tài), *So sánh CTGDPT môn Ngoại ngữ của một số nước trên thế giới và đề xuất những định hướng phát triển CT dạy học ngoại ngữ ở nước ta* của ThS. Bùi Đức Thiệp (chủ nhiệm đề tài), *Xu thế phát triển giáo dục tiểu học của một số nước* của PGS.TS Nguyễn Thị Hạnh (chủ nhiệm đề tài), *Nghiên cứu so sánh chương trình môn Toán THCS của một số nước và Việt Nam* của TS Phan Thị Luyến (chủ nhiệm đề tài), *So sánh quốc tế về chương trình môn học trong nhà trường phổ thông* của PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống (chủ nhiệm đề tài), *Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình GD phổ thông* (Nhiều tác giả, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam)... Ngoài những công trình nghiên cứu trên, còn có một số bài báo trên các tạp chí như: *Từ GD Phần Lan nghĩ về hướng đi của GDPT Việt Nam* [139], *Giáo dục Hàn Quốc và đôi điều suy nghĩ* [140], *Quy trình phát triển CTGDPT từ góc nhìn so sánh* [136]...

Trong những công trình và bài báo trên, các tác giả đều nhấn mạnh sự cần thiết phải so sánh CTGDPT nói chung, CT các cấp học và các môn học cụ thể nói riêng của nước ta với một số quốc gia trên thế giới để thấy được những điểm giống và khác nhau về CTGDPT, học hỏi kinh nghiệm và lí luận xây dựng CTGDPT của các quốc gia khác nhau, từ đó đề xuất những định hướng để xây dựng CTGDPT của Việt Nam.

Có thể coi những công trình nghiên cứu trên đây là những nguồn tài liệu quý giá để chúng tôi tham khảo về cách thức triển khai đề tài của luận án.

3.1.2. Riêng về so sánh CT môn *Ngữ văn* hiện hành của Việt Nam và một số nước trên thế giới, ở trong nước đã có một số công trình nghiên cứu và bài viết như: *Nghiên cứu chương trình dạy học ngôn ngữ quốc gia cho học sinh phổ thông một số nước* của PGS.TS. Hoàng Hòa Bình (chủ nhiệm đề tài) [2], một phần đề tài *So sánh quốc tế về chương trình môn học trong nhà trường phổ thông*

của PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống [Tlđđ], *Phát triển chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực*” của TS. Nguyễn Thị Hồng Vân [157] ...

Xuất phát từ mục đích so sánh hệ thống và nội dung môn học trong CTGDPT của một số nước trong khu vực và trên thế giới, nhóm nghiên cứu đề tài *So sánh quốc tế về chương trình môn học trong nhà trường phổ thông* [Tlđđ] có một phần so sánh CT môn học *Tiếng mẹ đẻ - Văn học* của các quốc gia như Nga, Hàn Quốc, Pháp, Phần Lan, Singapore, Hoa Kỳ, Việt Nam ở các khía cạnh: mục tiêu môn học, tên môn học, cấu trúc nội dung chính của môn học, CCT. Từ đó, các tác giả nêu ra những nhận xét và kiến nghị về cấu trúc CT môn Ngữ văn Việt Nam sau năm 2015. Đi sâu hơn vào "*Nghiên cứu chương trình dạy ngôn ngữ quốc gia cho học phổ thông một số nước*", PGS.TS Hoàng Hòa Bình và nhóm nghiên cứu đã cho thấy quan niệm của các nước Anh, Pháp, Trung Quốc về CT, các loại CT, vị trí của CT dạy ngôn ngữ quốc gia ở trường phổ thông, mục tiêu, các quan điểm xây dựng CT. Đặc biệt, nhóm đã mô tả, phân tích CT dạy ngôn ngữ quốc gia của từng nước ở các cấp (Tiểu học, THCS, THPT) về mục tiêu môn học, kế hoạch DH, nội dung DH, trình độ chuẩn để đi đến kết luận về những điểm giống nhau và khác nhau giữa các CT, xác định mặt bằng kiến thức, kỹ năng của CT Việt Nam trong sự so sánh với CT của các nước kể trên. Kết luận rất đáng chú ý của công trình này là: "So với chương trình ở các cấp học dưới, nội dung chương trình Trung học phổ thông các nước nhìn chung đều chú ý nâng cao năng lực đọc hiểu văn bản và làm văn, cung cấp nhiều hơn so với chương trình Trung học cơ sở một số kiến thức phổ thông về lí luận và lịch sử văn học. Bên cạnh đó, vẫn tiếp tục nội dung trang bị kiến thức ngôn ngữ" [2,136].

Để đưa ra những đề xuất về "*Phát triển chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực*" trong thời gian tới, TS. Nguyễn Thị Hồng Vân đã "xem xét quan điểm tiếp cận năng lực trong việc xây dựng

chương trình môn học này ở một số nước và thực tiễn Việt Nam để xác định những định hướng cụ thể trong phát triển chương trình môn học này" [157, 283]. Theo đó, tác giả đã tìm hiểu quan điểm phát triển NL trong CT Ngôn ngữ và văn học của một số nước như Canada (bang Quebec), Singapore; đối chiếu với CT *Ngữ văn* hiện hành của Việt Nam và cho rằng: “Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn hiện hành của Việt Nam đã thể hiện khá rõ quan điểm hình thành và phát triển năng lực của người học, từ việc đưa năng lực vào một trong các mục tiêu của chương trình, xây dựng bài học theo sự gắn kết các nội dung văn học, tiếng Việt, làm văn để hướng tới các hoạt động đọc hiểu văn bản và tạo lập văn bản (nói và viết) của HS, định hướng dạy học theo phương pháp tích hợp và tích cực, tăng cường các nội dung gắn với thực tế cuộc sống. Tuy nhiên, trong việc thể hiện quan điểm tiếp cận năng lực còn một số vấn đề nảy sinh...” [157, 287-288]. Để có thể xây dựng được một CT Ngữ văn mới theo hướng tiếp cận NL, theo tác giả, cần khắc phục được những vấn đề này và tiếp thu kinh nghiệm của một số quốc gia tiên tiến trên thế giới.

Như vậy, các công trình nghiên cứu và bài viết trên đều đã làm rõ những điểm giống và khác nhau giữa CT *Ngữ văn* hiện hành của Việt Nam và một số quốc gia trên thế giới. Tuy nhiên, vì gần như bao quát các vấn đề liên quan đến CT nên các tác giả chưa đi vào so sánh cụ thể về vấn đề ĐHV B một cách toàn diện ở các khía cạnh khác nhau.

Bên cạnh các công trình so sánh CT Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới kể trên, chúng tôi còn tiếp cận với một số cuốn sách và bài viết khác như: *Chuẩn chương trình cốt lõi của Mỹ và đổi mới chương trình Ngữ văn ở Việt Nam* của PGS.TS Bùi Mạnh Hùng [66], *Đôi nét về chương trình, cách dạy, cách đánh giá môn Văn của một số nước*” của nhóm tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình [100], *Dạy học Ngữ văn ở phổ thông – Một cái nhìn hướng ra thế giới*” của PGS.TS. Phạm Thị Thu Hương [82].

Tuy không phải là những công trình so sánh thuần túy, song các bài viết trên đều có cái nhìn đối chiếu giữa CT *Ngữ văn* và cách thực hiện CT (dạy học) của Việt Nam và một số quốc gia khác ở một vài khía cạnh nhất định.

Trong bài viết của PGS.TS. Bùi Mạnh Hùng, tác giả đã "trình bày và phân tích một sáng kiến giáo dục mới của Mỹ - chuẩn chương trình cốt lõi dùng cho nhiều bang trên toàn Liên bang, đặc biệt là những đổi mới trong hệ thống chuẩn chương trình môn Ngữ văn. Từ đó,... nêu một số đề xuất về định hướng đổi mới chương trình môn Ngữ văn ở Việt Nam" [66].

Tương tự như vậy, các tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình không đi vào so sánh CT môn *Ngữ văn* của Việt Nam với một số nước trên thế giới mà chủ yếu đi qua cách thiết kế CT, mục tiêu dạy học, cách dạy, cách đánh giá môn Văn của Hồng Kông, Singapore, bang New South Wale, bang Werstern (Úc) và bang Michigan (Mỹ) qua một số tài liệu. Các tác giả cho rằng khung CT và CT của các nước được thiết kế khoa học, có tính hệ thống và sự nối tiếp, sự tăng dần về độ khó giữa các cấp lớp từ mẫu giáo đến lớp 12, dựa trên những nhóm NL mà người học cần có. Bộ GD của các nước trên chỉ ban hành khung CT, các bang sẽ thiết kế CT dựa trên khung, GV thiết kế bài học cụ thể dựa trên CT của bang. Mỗi bài học phải thể hiện được các tiêu chí, các kết quả cần đạt trong khung và trong CT... CT được thiết kế nhằm giúp HS thành thạo các kĩ năng nghe, nói, đọc, viết, vẽ, thể hiện bằng hình thể, năng lực nghiên cứu. Đó chính là những kĩ năng mà người học sẽ sử dụng trong suốt cuộc đời. Đồng thời phát triển sự hiểu biết về văn hóa, sự thấu cảm và tình yêu văn chương cho HS. Các biện pháp và phương pháp dạy học của các nước này rất đa dạng, nhằm đạt được các mục tiêu trên... [100, 669-690].

Với "cái nhìn hướng ra thế giới", PGS.TS Phạm Thị Thu Hương cho rằng trên thế giới hiện nay, "Ngữ văn trong nhà trường – không chỉ là ngôn ngữ và văn học" [82, 559]. Bên cạnh việc đi qua CT *Ngữ văn* của một số nước trên thế giới về quan niệm và cách thiết kế CT, cách DH, tác giả đã đi sâu hơn vào

vấn đề ĐH trong nhà trường phổ thông của một số nước như Canada, Hoa Kỳ... và cho thấy: "... Đối tượng đọc, nghe, nói, viết, xem... là các văn bản. Trong xu hướng này, quan niệm về ngôn ngữ và văn bản cũng không còn thuần túy như trước đây. Ngôn ngữ được sử dụng bao gồm cả giao tiếp bằng hình ảnh và các hình thức kí hiệu khác bên cạnh hình thức nói và viết để biểu hiện bản thân. Còn văn bản được học trong chương trình *Ngôn ngữ nghệ thuật* rất phong phú, không chỉ có bản in ấn mà còn là các ngôn bản, đồ họa, phương tiện truyền thông... nói chung gồm một tập hợp hệ thống kí hiệu biểu hiện nghĩa. Chương trình của bang Saskatchewan (Canada) đã chỉ rõ hạn chế của quan niệm về Ngôn ngữ nghệ thuật trước đây là "chỉ sử dụng nguồn tài nguyên in ấn với việc nhấn mạnh vào các văn bản hư cấu, vì những mục tiêu hạn hẹp" [82, 561]. Theo tác giả, "ở Canada, Mỹ và nhiều quốc gia khác, ngày nay, HS được yêu cầu làm việc với một loạt các văn bản thuộc nhiều loại hình và phương thức biểu đạt khác nhau. Không thể thiếu các văn bản văn chương truyền thống và đương đại như truyện ngắn, tiểu thuyết, thơ ca, kịch bản giúp người đọc khám phá bản thân, nghiệm qua vô vàn những cảnh ngộ, cuộc đời khác để làm giàu có vốn sống thẩm mỹ, năng lực cảm thụ. Song bên cạnh đó còn là các văn bản thông tin như sách giáo khoa, sổ tay thí nghiệm, các bài báo và tài liệu tham khảo, các bài viết của chính HS (gồm phiếu học tập viết cộng tác, nhật kí, báo tường), các bài trên tạp chí văn học, các nguồn tài nguyên kĩ thuật (phần mềm máy tính, mạng máy tính, cơ sở dữ liệu, đĩa CD) cùng các loại văn bản truyền thông đa phương tiện khác (phim, các chương trình vô tuyến được chọn lọc), các văn bản nói và viết có ý nghĩa xã hội rộng lớn (diễn văn, tài liệu chính trị, quảng cáo), các văn bản nhật dụng (thư từ, thông báo, hợp đồng, biển báo...)... Thậm chí chương trình của bang Massachusetts (Hoa Kỳ) còn tích hợp cả các văn bản lịch sử, khoa học xã hội khác như là những nội dung đọc viết (literacy) cần rèn luyện cho HS ở bộ môn Ngôn ngữ nghệ thuật. Dạy học Ngữ văn trong nhà trường nhìn từ phương diện này không còn bó hẹp trong "tháp ngà" nghệ thuật mà gắn bó chặt chẽ hơn với đời sống, có xu hướng xác định những kết quả ở "đầu ra" sau quá trình đào tạo

thiết thực hơn. Tuy nhiên cân bằng như thế nào giữa mở rộng và cốt lõi, giữa tính công cụ và tính thẩm mỹ, nhân văn cũng là điều mà các nhà giáo dục Ngữ văn cần quan tâm” [82, 561]. Tuy nhiên, bài viết trên chủ yếu giới thiệu sự thay đổi về văn bản ĐH của một số nước so với trước đây, chưa đề cập một cách toàn diện về vấn đề ĐHVB và làm rõ quan niệm cũng như yêu cầu của vấn đề này ở các nước trong cái nhìn so sánh với Việt Nam.

Như vậy, cũng như những nghiên cứu của các tác giả Hoàng Hòa Bình, Đỗ Ngọc Thống, các bài viết của các tác giả Bùi Mạnh Hùng, Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình, Phạm Thị Thu Hương chưa đi sâu vào vấn đề ĐHVB trong CT và CCT của các nước/bang được đề cập đến để thấy được sự giống và khác nhau trong quan niệm và yêu cầu về ĐHVB giữa các nước.

3.2. Nghiên cứu về đọc hiểu và dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông

ĐH và dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông là những vấn đề được các nhà khoa học dạy Văn trong và ngoài nước quan tâm từ nhiều năm nay.

3.2.1. *Ở nước ngoài*, đặc biệt là ở Mỹ và các nước phương Tây, làn sóng nghiên cứu về ĐH đã nổi lên từ những năm 80, 90 của thế kỉ XX và đầu thế kỉ XXI. Tất cả các công trình nghiên cứu đều coi trọng vai trò của ĐH. Chẳng hạn, Steven Stahl và Jeanne S. Chall trong *Hoạt động đọc* đã cho rằng “mục đích tối hậu của hoạt động đọc là để có thể hiểu tài liệu được viết ra, để định giá và để sử dụng cho nhu cầu của một ai đó” [129]. Ở Mỹ, lí thuyết ĐH đã đi vào trường học từ mẫu giáo đến THPT. Các công trình nghiên cứu của nước này "đều tập trung đề xuất các giải pháp cải thiện năng lực đọc của học sinh và tìm kiếm các biện pháp hình thành thái độ sáng tạo và hoạt động chiếm lĩnh tác phẩm văn chương một cách tích cực và năng động. Trong đó, họ nhấn mạnh vai trò chủ đạo của giáo viên tìm cách tạo điều kiện cho học sinh đối thoại, tranh luận sôi nổi với đối tượng nhân vật được trình bày trong tác

phẩm, tạo nên sự kết nối giữa học sinh với văn bản, thúc đẩy trí tưởng tượng và sự cảm nhận phong phú khi đọc tác phẩm, có khả năng diễn đạt lại những gì họ đã tiếp nhận bằng toàn bộ sức mạnh tâm hồn và trí tuệ của mình" [50, 5-6]. Đến nay, ở Mỹ các cuốn sách về đọc hiểu như *Reading Comprehension strategies* của Danielle S. McNamara [167], *Reading and Learning to Read* (fifth edition) của Jo Anne L. Vacca (và các tác giả khác), *Literacy for the 21st Century A Balanced Approach* của Gail E. Tompkins [168], *Readings for the 21st century* (fifth edition) của William Vesterman [181] đang được coi là những tài liệu quý dành cho giới nghiên cứu về ĐHVB.

Song, nói đến vấn đề ĐHVB ở nước ngoài, không thể không kể đến quan niệm của PISA. Nhờ việc tham gia PISA, hiện nay, hơn 70 nước trên thế giới (trong đó có Việt Nam) đang xích lại gần nhau, thống nhất một quan niệm và những yêu cầu chung về ĐHVB. Theo PISA, “Năng lực đọc hiểu được hiểu là khả năng biết đọc, có trình độ đọc hiểu”, “là sự hiểu biết, sử dụng và phản hồi lại trước một bài đọc viết, nhằm đạt được mục đích, phát triển tri thức và tiềm năng cũng như việc tham gia hoạt động của một ai đó trong xã hội”. Do đó, “Theo PISA, định nghĩa về đọc hiểu và năng lực đọc hiểu (reading and reading literacy) có sự thay đổi theo thời gian và điều kiện kinh tế, văn hóa, xã hội. Khái niệm học và đặc biệt là học suốt đời đòi hỏi phải mở rộng cách đọc hiểu và năng lực đọc hiểu”; “Năng lực đọc hiểu không chỉ còn là một yêu cầu suốt thời kì tuổi thơ trong nhà trường phổ thông, mà nó còn trở thành một nhân tố quan trọng trong việc xây dựng, mở rộng những kiến thức, kĩ năng và chiến lược của mỗi cá nhân trong suốt cuộc đời khi học tham gia vào các hoạt động ở những tình huống khác nhau, trong mối quan hệ với người xung quanh, cũng như trong cả cộng đồng rộng lớn” [178]. PISA không nghiên cứu về dạy học ĐHVB, song, qua việc nêu lên đối tượng đọc (tức VB đọc hiểu), nội dung đọc, các mức độ đọc và cung cấp các đề kiểm tra, đánh giá NL đọc hiểu VB, chương trình đánh giá HS quốc tế này đã gián tiếp nêu lên phương

pháp dạy học ĐHVB.

3.2.2. *Ở trong nước*, từ năm 2000 đến nay, đã có nhiều bài viết về vấn đề ĐH và dạy học ĐHVB ở nhà trường phổ thông. Trong lĩnh vực khoa học dạy Văn, đây là vấn đề đã thu hút được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu, ghi dấu tên tuổi của các tác giả như GS. Trần Đình Sử, GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng, GS.TS. Lê Phương Nga, PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống, PGS.TS. Hoàng Hòa Bình, PGS.TS Nguyễn Thị Hạnh, TS. Nguyễn Trọng Hoàn, PGS.TS. Phạm Thị Thu Hương và nhiều tác giả khác. Các cuốn sách, các công trình nghiên cứu của các tác giả trên chủ yếu tập trung vào 2 vấn đề lớn: *Dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay* và *đề xuất về dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông Việt Nam ở thời gian tới*.

3.2.2.1. *Về dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay*

Các nhà nghiên cứu đều xem xét về vấn đề dạy học ĐHVB ở các khía cạnh: *mục tiêu, PPDH đọc hiểu, kiểm tra ĐGKQ đọc hiểu*. Sau đây chỉ ghi lại một số ý kiến tiêu biểu:

a) *Về việc xác định mục tiêu của dạy học đọc hiểu*

Trong cuốn *Dạy học tập đọc ở tiểu học*, PGS.TS Lê Phương Nga nhấn mạnh: “Môn Tiếng Việt ở trường phổ thông có nhiệm vụ hình thành năng lực hoạt động ngôn ngữ cho HS. Năng lực hoạt động ngôn ngữ được thể hiện trong bốn dạng hoạt động, tương ứng với chúng là bốn kĩ năng: nghe, nói, đọc viết. Đọc là một phân môn của Chương trình Tiếng Việt bậc Tiểu học. Đây là một phân môn có vị trí đặc biệt trong chương trình vì nó đảm nhiệm việc hình thành và phát triển cho HS kĩ năng đọc, một kĩ năng quan trọng hàng đầu của HS ở bậc học đầu tiên trong trường phổ thông” [101, 5].

Là người có hàng chục cuốn sách và bài báo về dạy học ĐH, GS.TS Nguyễn Thanh Hùng cho rằng: “đọc văn góp phần giáo dục con người có văn hóa”, “đọc văn vừa làm phong phú kinh nghiệm nghệ thuật vừa tăng cường

hiểu biết khoa học”, “đọc hiểu là quá trình nắm vững và phát triển năng lực ngôn ngữ và nội dung ý nghĩa liên quan đến sự hoàn thiện trình độ nhân cách con người” [67]. Do đó, dạy ĐH, theo ông, "là tạo nền tảng văn hóa cho người đọc" [67].

Đồng tình với những quan niệm trên, PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh cũng nhấn mạnh: "có kĩ năng đọc hiểu con người sẽ có khả năng tiếp cận với một nền văn hóa đọc để rồi có một học vấn và một vốn kinh nghiệm cần thiết, phong phú" [44, 7].

b) Về phương pháp dạy học đọc hiểu

Thứ nhất, các nhà nghiên cứu đều xác định chủ thể tích cực của quá trình ĐH là HS.

Là Tổng chủ biên bộ sách Ngữ văn THPT Nâng cao hiện hành, trong các bài viết của mình, GS.TS. Trần Đình Sử khẳng định: “Khái niệm *đọc hiểu* không cho phép ta dạy học văn như cũ mà đòi hỏi phải thay đổi quan niệm dạy ngữ văn và phương pháp dạy học ngữ văn". Ông nhấn mạnh: "muốn dạy đọc hiểu văn học cho học sinh, đào tạo năng lực đọc hiểu cho các em để các em có thể tự học và tự học suốt đời nhất thiết phải nghiên cứu đổi mới các thao tác dạy học Ngữ văn một cách thấu đáo, khoa học, hệ thống, mới mong có hiệu quả. Các phương pháp truyền thống vẫn có thể được sử dụng, nhưng phải đặt trong hệ thống mới, phụ thuộc vào mục tiêu mới. Đó sẽ là những điều mà các nhà nghiên cứu phương pháp dạy ngữ văn, các giáo viên văn không thể không suy nghĩ để thực sự đổi mới phương pháp dạy ngữ văn hiện nay” [121]. Từ đó, ông cũng cho rằng: "trong dạy học theo tinh thần đọc hiểu... vai trò của người thầy thể hiện ở năng lực tổ chức cho HS đọc-hiểu văn bản, từ đó hình thành cho họ cách đọc-hiểu một văn bản, nhất là văn bản văn học" [120]. “Vai trò của thầy là hướng dẫn, gợi mở, tránh nhàm lẫn cho HS, *chủ yếu là dạy về phương pháp đọc* chứ không phải đọc hộ, biến HS thành thính giả thụ động của mình ... Giáo án của thầy chủ yếu phải là *giáo án về phương pháp*

đọc cho học sinh. Cái nhằm lớn nhất của giáo án hiện nay chủ yếu là giáo án nội dung dùng cho thầy, chứ không phải là giáo án để dạy phương pháp đọc cho HS” [120]. Với quan niệm “Văn bản là tồn tại duy nhất của tác phẩm của nhà văn, là yếu tố mang chở toàn bộ nội dung, ý nghĩa, tình cảm, mỹ cảm mà nhà văn gửi gắm”, ông cho rằng "người đọc chỉ có thể tự mình đọc để khám phá và thưởng thức, không có con đường nào khác. Không ai có thể thưởng thức thay người đọc” [120].

Cũng nhấn mạnh vai trò của người học, GS.TS Nguyễn Thanh Hùng cho rằng: “dạy đọc hiểu là dạy HS cách đọc ra nội dung trong những mối quan hệ ngày càng bao quát trọn vẹn văn bản.... Đọc phải là một quá trình tích cực trong đó người học xem xét kỹ văn bản để hình thành cách hiểu riêng của mình" [68].

PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống cũng nhấn mạnh: “Dạy học Ngữ văn theo yêu cầu đọc-hiểu văn bản, thực chất là hình thành cho HS toàn bộ quá trình tiếp nhận, giải mã văn bản (kể cả hiểu và cảm thụ), giúp HS cách đọc văn, phương pháp đọc-hiểu để dần dần các em có thể tự đọc được văn, hiểu tác phẩm văn học một cách khoa học, đúng đắn” [137]...

Thứ hai, các nhà nghiên cứu đều xác định đối tượng ĐH là VB, chủ yếu là văn bản văn học (VBVH), còn gọi là tác phẩm văn học (TPVH) hoặc tác phẩm văn chương.

Trong bài báo của mình in trên báo *Văn nghệ* số 10 năm 2009, GS Trần Đình Sử kêu gọi “*phải trở về với văn bản văn học*” trong dạy học ĐHVB. GV là người tổ chức cho học sinh ĐHVB, từ đó "hình thành cho họ cách đọc-hiểu một văn bản, nhất là văn bản văn học" [121]. Trong một tài liệu khác, GS viết: "Từ đọc hiểu văn mà trực tiếp nhận các giá trị văn học, trực tiếp thể nghiệm các tư tưởng và cảm xúc được truyền đạt bằng nghệ thuật ngôn từ, hình thành cách đọc riêng có cá tính. Đó là con đường duy nhất để bồi dưỡng cho học sinh năng lực của chủ thể tiếp nhận thẩm mỹ. Do đó hiểu bản chất môn

văn là môn dạy đọc văn vừa thể hiện cách hiểu thực sự bản chất của văn học, vừa hiểu đúng thực chất việc dạy văn là dạy năng lực, phát triển năng lực là chủ thể của HS" [116].

Trong các cuốn sách của mình, đặc biệt là *Kĩ năng đọc hiểu Văn* [72], GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng đã nêu lên các mô hình đọc hiểu tác phẩm văn chương theo loại thể. Các tác giả Đỗ Ngọc Thống, Phạm Thị Thu Hương... cũng chỉ ra đối tượng đọc hiểu chủ yếu là VB VH (ở đây là những VB được nêu trong CT và SGK).

Thứ ba, các nhà nghiên cứu đều nêu lên các kĩ năng ĐH cụ thể.

GS.TS Nguyễn Thanh Hùng khẳng định: “kĩ năng đọc gồm có kĩ năng đọc đúng, kĩ năng đọc hay, kĩ năng đọc diễn cảm” [69]. Trong cuốn *Kĩ năng đọc hiểu Văn* [72], GS chỉ ra nội dung của đọc hiểu tác phẩm văn chương, bao gồm đọc hiểu tầng cấu trúc ngôn từ, đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng cấu trúc hình tượng nghệ thuật, đọc hiểu giá trị ý nghĩa tầng cấu trúc tư tưởng và ý vị nhân sinh của tác phẩm... Từ đó, ông hướng dẫn HS nắm vững nội dung trọng tâm của mô hình đọc hiểu tác phẩm văn chương theo loại thể: đọc hiểu thơ trữ tình, đọc hiểu tác phẩm tự sự và đọc hiểu kịch bản văn học.

Quan tâm nhiều đến việc dạy học Ngữ văn, trong đó có dạy học ĐHV B ở nhà trường phổ thông, PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống đã chỉ rõ: "Đọc-hiểu ở đây được hiểu một cách khá toàn diện. Đó là một quá trình bao gồm việc tiếp xúc với văn bản, thông hiểu cả nghĩa đen, nghĩa bóng, nghĩa hàm ẩn cũng như thấy được vai trò, tác dụng của các hình thức, biện pháp nghệ thuật ngôn từ, các thông điệp tư tưởng, tình cảm, thái độ của người viết và cả các giá trị tự thân của hình tượng nghệ thuật. Đọc - hiểu là hoạt động duy nhất để HS tiếp xúc trực tiếp với các giá trị văn học. Đọc - hiểu bắt đầu từ đọc chữ, đọc câu, hiểu nghĩa của từ và sắc thái biểu cảm, hiểu nghĩa của hình thức câu, hiểu mạch văn, bố cục và nắm được ý chính, cũng như chủ đề của tác phẩm. Lí giải là hiểu đặc sắc về nghệ thuật và ý nghĩa xã hội nhân văn của tác phẩm

trong ngữ cảnh của nó..." [128, 32].

Coi độc giả là chủ thể tích cực trong quá trình đọc hiểu, trong cuốn *Độc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông* [81], PGS.TS. Phạm Thị Thu Hương đã nêu lên những việc mà độc giả làm khi ĐHVB. Đó là: huy động tích cực những tri thức, trải nghiệm đọc hiểu; xác định mục tiêu đọc, giải mã văn bản; tạo kết nối trong và sau quá trình đọc văn bản; dự đoán; hình dung, tưởng tượng; suy luận, cắt nghĩa; đặt câu hỏi; tổng hợp, đánh giá và vận dụng; giám sát việc hiểu của bản thân. Ngoài ra tác giả còn nêu lên một số "chiến thuật" ĐHVB như: *đánh dấu và ghi chú bên lề, tổng quan về văn bản, cộng tác ghi chú, cuộc giao tiếp văn học, câu hỏi kết nối tổng hợp, mối quan hệ hỏi-đáp, mối quan hệ nhận thức và siêu nhận thức, đọc suy luận, cuốn phim trí óc...* Đây thực sự là những sự kiếm tìm có ý nghĩa của người viết về dạy học ĐHVB ở nhà trường phổ thông.

Bàn riêng về dạy học ĐHVB ở Tiểu học, trong cuốn *Dạy học tập đọc ở tiểu học* [101], GS.TS. Lê Phương Nga dành hẳn một chương để nói về "Tổ chức dạy học tập đọc ở Tiểu học", trong đó nêu ra các công việc chuẩn bị trước giờ lên lớp dạy học tập đọc ở Tiểu học, hình thành và luyện các kỹ năng đọc cho HS tiểu học, tổ chức DH cho HS trong giờ học. Trong các kỹ năng đọc, tác giả trình bày kỹ năng "đọc thành tiếng" và "đọc hiểu". Đối với đọc hiểu, "đọc thâm" được coi là "hình thức đọc có nhiều lợi thế để hiểu văn bản" [101, 196]; các công việc cần làm để tổ chức quá trình DH cho HS Tiểu học bao gồm: tìm hiểu đề tài của VB, tìm hiểu tên bài, tìm hiểu từ ngữ trong bài, tìm hiểu câu, đoạn, làm rõ ý chính của văn bản, rèn luyện kỹ năng hỏi đáp văn bản của HS.

Với quan điểm "Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học là dạy một kỹ năng học tập", PGS.TS Nguyễn Thị Hạnh trong cuốn *Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học* [Tlđd] cũng dành hẳn một chương để đưa ra "Những yêu cầu và cách thức dạy đọc hiểu ở các lớp 1, 2, 3, 4, 5". Theo đó, ở mỗi khối lớp, tác giả nêu lên

nội dung dạy học (gồm kĩ năng đọc hiểu, VB đọc hiểu), PPDH - tổ chức các hoạt động học tập để HS đọc hiểu. Theo tác giả, từ lớp 1 đến lớp 5, HS cần nắm được các thao tác, kĩ năng của ĐH, bao gồm: đọc thầm, đọc lướt; nhận diện ngôn ngữ; làm rõ nội dung VB; hỏi đáp VB.

Cũng bàn về dạy ĐHVB ở Tiểu học, PGS.TS. Hoàng Hòa Bình đã nêu lên phương pháp ĐHVB trong cuốn *Phương pháp dạy học Tiếng Việt nhìn từ Tiểu học* [5]. Tác giả đã chia VB thành hai loại: VB nghệ thuật và VB phi hư cấu. Tương ứng với từng loại VB là từng PPDH khác nhau. Đối với dạy học ĐHVB nghệ thuật, theo tác giả, có 3 cấp độ: cấp độ 1 - đọc vỡ, cấp độ 2 - đọc sâu và cấp độ 3 - đọc sáng tạo. Đối với dạy học ĐHVB phi hư cấu, "so với việc rèn luyện kĩ năng đọc hiểu văn bản nghệ thuật thì rèn kĩ năng đọc hiểu các văn bản phi hư cấu ở Tiểu học trải qua ít công đoạn hơn, nội dung *hiểu* đơn giản, khách quan hơn. Có những văn bản, việc đọc hiểu chỉ cần dừng ở cấp độ 1... Bên cạnh đó, có những văn bản đòi hỏi HS không chỉ làm chủ các phương diện ngôn từ (đọc hiểu cấp độ 1) mà còn phải rút ra được ý nghĩa của tác phẩm (cấp độ 3)... Dạy đọc hiểu văn bản phi hư cấu, GV cũng áp dụng các biện pháp để hiểu nội dung, ý nghĩa văn bản như: đọc mẫu, đọc thầm, áp dụng các biện pháp giải nghĩa từ, đặt câu hỏi" [5, 252]. Theo đó, tác giả đã nêu lên quy trình rèn luyện kĩ năng đọc theo 3 cấp độ trên.

Với cấp THCS và THPT, ngoài những công trình nghiên cứu mang tính lí thuyết đã nói ở trên, chúng tôi còn tiếp cận với các cuốn sách tham khảo của các tác giả Nguyễn Trọng Hoàn, Trần Đình Chung, Nguyễn Kim Phong... Các cuốn sách của những tác giả này đều đưa ra những hướng dẫn đọc hiểu cụ thể cho GV và HS về những VB có trong CT, SGK hiện hành. Song, nội dung viết trong các cuốn sách này vẫn là sự phân tích, thẩm bình VB của cá nhân tác giả hoặc bám theo câu hỏi trong SGK để hướng dẫn trả lời. Không thể phủ nhận lợi ích của những cuốn sách, song, về mặt định hướng PPDH, các cuốn sách ấy chưa nêu lên được PPDH đọc hiểu của GV và HS, chưa tổ chức được

các hoạt động để HS chiếm lĩnh VB.

Có thể nói, những công trình nghiên cứu của các tác giả Trần Đình Sử, Nguyễn Thanh Hùng, Đỗ Ngọc Thống, Phạm Thị Thu Hương, Lê Phương Nga, Hoàng Hòa Bình, Nguyễn Thị Hạnh... nêu trên đã cung cấp cho chúng tôi một số cơ sở lí thuyết và thực tiễn của vấn đề dạy học ĐHVB trong nhà trường Việt Nam hiện nay.

c) Về đánh giá kết quả đọc hiểu

So với PPDH đọc hiểu, các nghiên cứu về ĐGKQ đọc hiểu ở Việt Nam không có nhiều. Tuy nhiên, trong các cuốn *Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học, Dạy học tập đọc ở Tiểu học, Phương pháp dạy học Tiếng Việt nhìn từ Tiểu học, Tìm hiểu chương trình và SGK Ngữ văn THPT...* [Tlđđ], các nhà nghiên cứu đều đã nêu được một số định hướng về ĐGKQ đọc hiểu như sau:

- Kết hợp hình thức trắc nghiệm khách quan và tự luận.
- Kết hợp KTĐG về các VB đã học trong SGK và những VB ngoài CT.
- Kết hợp KTĐG trong giờ học và trong các bài kiểm tra định kì.

Mặc dù các tác giả không nêu trực tiếp, song người tiến hành ĐGKQ đọc hiểu ở đây là GV.

Trước và sau khi Việt Nam tham gia PISA (năm 2012), đã có một số công trình và bài viết nêu lên những đề xuất về thay đổi cách thức ĐGKQ đọc hiểu VB như: *Cần tiếp tục đổi mới đề thi Ngữ văn* [133], *Đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh - Nhìn từ yêu cầu của PISA* [128], *Đánh giá quốc gia kết hợp tập của học sinh* [145] của PGS.TS Đỗ Ngọc Thống, *Đổi mới dạy học đọc hiểu và đổi mới đề thi môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận yêu cầu của PISA* [76] của ThS. Phạm Thị Huệ... Những kết quả nghiên cứu đều cho thấy sự cần thiết phải thay đổi cách thức ĐGKQ đọc hiểu của HS để đáp ứng nhu cầu thực tiễn và xu hướng hội nhập quốc tế.

Tóm lại, những nghiên cứu mà chúng tôi tiếp cận và nêu ở trên đã bám sát vào CT (và SGK) Tiếng Việt (ở Tiểu học) và Ngữ văn (ở THCS và THPT)

để đưa ra những quan niệm và giải pháp về DH cũng như KTĐG đọc hiểu. Song, có thể thấy, đối tượng của DH, KTĐG chủ yếu chỉ là các *VBVH* được nêu trong CT và in trong SGK. Chưa có những nghiên cứu về DH các văn bản thông tin (VBTT) và kiểm tra, đánh giá về các VB nằm ngoài CT, SGK. Hơn nữa, việc DH đọc hiểu VB chưa có nhiều điểm khác biệt so với giảng văn trước đây.

3.2.2.2. Đề xuất về dạy học đọc hiểu ở nhà trường phổ thông Việt Nam trong thời gian tới

Trong các nghiên cứu về ĐHVB gần đây, các nhà nghiên cứu đều chỉ ra sự cần thiết của việc đổi mới vấn đề này trong dạy học *Ngữ văn*.

Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam [21] đã tập hợp nhiều bài viết cho thấy đề đổi mới “căn bản”, “toàn diện” môn *Ngữ văn* ở nhà trường phổ thông, cần bắt đầu từ đổi mới về ĐHVB. Đặc biệt, khi đề cập đến vấn đề “*Thăm dò đổi mới căn bản toàn diện môn Ngữ văn trong Giáo dục Việt Nam*”, GS.TS Nguyễn Thanh Hùng đã khẳng định: “... việc dành vị trí đặc biệt quan trọng cho vấn đề đọc hiểu để đổi mới căn bản toàn diện dạy học *Ngữ văn* không phải là ý muốn chủ quan hay hư vô chủ nghĩa của một số người... mà thực sự đọc hiểu đã trở thành nhu cầu lý luận và thực tiễn trong dạy học *Ngữ văn*” [74, 319-328].

Đổi mới ĐHVB, theo các tác giả Đỗ Ngọc Thống, Nguyễn Thị Hạnh, Nguyễn Thúy Hồng, Nguyễn Thị Hồng Vân,... trước hết là *đổi mới về mục tiêu dạy học đọc hiểu*. CTGDPT mới phải góp phần hình thành và phát triển NL đọc hiểu cho HS. Trong bài viết “*Giải quyết vấn đề dạy đọc hiểu ở Tiểu học trong chiến lược dạy đọc ở trường phổ thông Việt Nam giai đoạn sau 2015*”, PGS.TS Nguyễn Thị Hạnh cho rằng: “*Năng lực đọc hiểu thuộc cả hai loại năng lực chung cốt lõi và năng lực chuyên biệt*” [48, 461]. Đó là những NL cần thiết mà một HS cần phải được hình thành và phát triển ở nhà trường phổ thông.

Tiếp đó, theo các nhà nghiên cứu, đổi mới ĐHVB phải gắn liền với *đổi*

mới về văn bản đọc hiểu. Hiện nay, trong nhà trường phổ thông, VBVBH là đối tượng chính để ĐH. Song, theo GS Trần Đình Sử: “Dạy văn là dạy cho HS *năng lực đọc*, kỹ năng đọc để HS có thể đọc - hiểu bất cứ văn bản nào cùng loại... Điều này càng có ý nghĩa vô cùng to lớn trong thời đại ngày nay, khi sự giao lưu văn hóa quốc tế được gia tăng, khi điều kiện tiếp xúc các nguồn VB được mở rộng hơn bao giờ hết. Trong bối cảnh đó trình độ văn hóa được đánh giá bằng năng lực nắm bắt, tiếp nhận thông tin, xử lý thông tin từ các VB khác nhau. Người lao động và người công nhân hiện đại là người biết nắm bắt thông tin nhanh nhạy. Mà muốn thế trước hết họ phải biết đọc, không phải chỉ biết đọc chữ, đọc diễn cảm, mà trước hết phải biết đọc hiểu, qua một văn bản phải biết đâu là chỗ quy tụ thông tin, đâu là câu then chốt thể hiện tư tưởng của tác giả. Quốc gia nào có nhiều người biết nắm bắt thông tin, biết xử lý thông tin, thì đó sẽ là một quốc gia mạnh. Muốn cho quốc gia mạnh thì phải biến xã hội của quốc gia đó thành xã hội học tập, ngay từ trên ghế nhà trường, nhà trường phải đào tạo mỗi học sinh thành một người đọc đích thực, đọc chủ động, sáng tạo chứ không phải đào tạo một xã hội những người đọc a dua, chuyên ăn theo nói leo một số người nào đó. Điều này càng quan trọng hơn nữa, khi ngày nay các phương tiện nghe nhìn đã cạnh tranh quyết liệt với thời gian đọc, thu hẹp với thời gian đọc của mọi người” [116].

Từ đổi mới mục tiêu ĐH, văn bản ĐH, các nhà nghiên cứu đã nêu lên một số định hướng khái quát về đổi mới PPDH và ĐGKQ đọc hiểu theo hướng đáp ứng nhu cầu của đời sống thực tiễn và hội nhập xu thế quốc tế. Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu sâu vào vấn đề quan trọng nhất là xây dựng CT và CCT, thấy được vị trí, quan niệm và yêu cầu về ĐHVB trong nhà trường phổ thông của Việt Nam trong thời gian tới, từ đó đề xuất những "đột phá" trong quan niệm và cách giải quyết vấn đề, góp phần đổi mới "căn bản", "toàn diện" vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay. Theo khảo sát của chúng tôi, gần đây mới chỉ có bài viết của PGS.TS.

Nguyễn Thị Hạnh với nhan đề *Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam* [50]. Đây là tài liệu quý giá để chúng tôi tham khảo cho việc nghiên cứu đề tài của luận án.

3.3. Nghiên cứu so sánh về vấn đề đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông của Việt Nam và một số nước trên thế giới

Số lượng các công trình nghiên cứu ở Việt Nam so sánh trực tiếp về vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông của Việt Nam và một số nước trên thế giới không nhiều và chưa bao quát được các cấp/lớp học ở nhà trường phổ thông. Do đó, chưa có cái nhìn toàn diện về vấn đề này.

Trong bài viết *Đọc-hiểu Văn ở Cộng hòa liên bang Đức và ở Việt Nam*, để trả lời cho câu hỏi "Đọc gì?", GS. TS Nguyễn Thanh Hùng đã "ngâm thòa thuận ở đây là đọc-hiểu văn chương". Sau đó, ông đi vào giới thiệu khái quát về "Đọc trong trường đại học", "Đọc trong trường trung học" và "Đọc trong sách đọc đổi mới" ở Cộng hòa liên bang Đức. Khi đề cập đến "Đọc trong trường trung học", ông viết: "Chương trình Ngữ văn ở Cộng hòa liên bang Đức cho đến nay thực ra đã có những đề xuất đổi mới, nhấn mạnh rõ ràng từ định hướng tài liệu đến định hướng mục đích. Người ta khẳng định bình diện giao tiếp và bình diện hoạt động của nói và viết, của đọc và sử dụng phương tiện. Khái niệm văn học cũng được mở rộng hơn, việc xây dựng phác thảo mô hình để thực hiện việc giảng dạy văn cũng được chú ý". Sau đó, ông giới thiệu về "bộ phận suy nghĩ và nghiên cứu văn học ở lớp 8" với một số nội dung cơ bản. Về vấn đề "Đọc-hiểu văn chương ở Việt Nam", tác giả không đi vào mô tả cụ thể đặc điểm của ĐH văn chương ở nhà trường phổ thông mà chủ yếu nêu lên quan niệm của mình về thuật ngữ "đọc hiểu" và các cách thức đọc hiểu (đọc kĩ, đọc sâu, đọc sáng tạo) [72, 135-154]. Như vậy, bài viết mới chỉ đối chiếu vấn đề ĐHVB văn chương của Cộng hòa liên bang Đức và Việt Nam một cách khái quát, chưa đi sâu vào từng bình diện của toàn bộ vấn đề

này trong CTGDPT của hai nước.

Bàn về "Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học", khi trình bày "Những kinh nghiệm về dạy đọc hiểu ở bậc tiểu học của nước ngoài", PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh đã "dựa trên tư liệu thu thập được ở hai khu vực: khu vực các nước có nền giáo dục phát triển như Mỹ, Anh, Pháp, Úc, Canada và những nước có nền giáo dục đang phát triển ở khu vực Đông Nam Á như Thái Lan, Singapore, Malaixia, Philippin" để "thấy được một bức phác thảo về việc dạy học đọc hiểu văn bản ở trường tiểu học trên thế giới hiện nay" [44, 71]. Xem xét CT và một số tài liệu khác, tác giả đã chỉ ra ngữ liệu dùng để DH đọc hiểu, yêu cầu rèn luyện kỹ năng ĐH, PPDH đọc hiểu của các nước trên. Tác giả cho rằng: "Xuất phát từ chức năng cơ bản của ngôn ngữ là làm công cụ để giao tiếp và công cụ tư duy, các nhà giáo dục ngôn ngữ ở bậc tiểu học của nhiều nước trên thế giới đã định ra những mục tiêu đúng đắn và thiết thực cho việc dạy đọc hiểu ở cuối bậc tiểu học. Cách thiết kế các nhóm kỹ năng để dần dần hình thành, rèn luyện kỹ năng đọc hiểu trong một số chương trình tuy còn chưa đầy đủ, còn thiếu vắng những kỹ năng nhận diện ngôn ngữ trong văn bản, song đó là một cách thiết kế thể hiện những phân tích rất bản chất, sâu sắc của các tác giả về quá trình đọc hiểu. Cách tổ chức dạy học đọc hiểu nhằm hướng vào người học với phương tiện dạy học chủ chốt là hệ thống bài tập đọc hiểu, cùng với hệ thống văn bản đa dạng về phong cách chức năng, rộng lớn về đề tài được dùng để dạy học đã cho phép các nhà giáo dục ở nước này thực hiện được hầu hết những mục tiêu mà dạy học nói chung và đọc hiểu nói riêng cần đạt" [44, 82-83].

Nghiên cứu sâu hơn vào "*Chuẩn kỹ năng đọc hiểu lớp 12 trong chương trình Ngữ văn qua cái nhìn so sánh*" [77, 553-558], tác giả Đoàn Thị Thanh Huyền đã đưa ra cái nhìn tổng quan về cấu trúc của hai VB chương trình: *CT môn Ngữ văn* của Việt Nam và *CT cốt lõi môn Ngôn ngữ nghệ thuật* (English language Arts) của bang New York – Hoa Kỳ (năm 2005). Tác giả cho thấy cả hai CT đều là sự định hướng xuyên suốt cho các cấp lớp trong hệ thống

giáo dục, tuy nhiên CT của New York còn bao chứa cả cấp mẫu giáo (và đương nhiên cách phân cấp các nhóm lớp cũng có sự khác biệt). Theo tác giả, xét về kết cấu, CT của New York bao gồm các phần mở đầu ngắn gọn như: *Giới thiệu, Triết lí, Các khái niệm, Cách sử dụng, Các bước tiếp theo, Các trang web liên quan*. Tiếp đó nội dung chính là sự cụ thể hóa cho các kỹ năng ở từng cấp lớp và lớp riêng theo các mạch đọc, viết, nghe, nói. Mỗi kỹ năng lại gồm hai phần (phần thể hiện những yếu tố biểu hiện cơ bản và phần cụ thể hóa cho từng kỹ năng theo từng lớp). Người viết cũng cho thấy CT của bang New York được xuyên suốt bởi mạch đọc là các kỹ năng đọc, nghe, nói, viết và mạch ngang là các kỹ năng từng cấp lớp và lớp riêng theo NL cùng những yếu tố chỉ bảo cụ thể cho từng kỹ năng; từ đó so sánh với *CTGDPT môn Ngữ văn* của Việt Nam. Sau đó, người viết đi sâu vào phần tiêu chuẩn cụ thể cho kỹ năng đọc ở lớp 12. Tuy nhiên, không giống như tiêu đề của bài viết, tác giả chưa làm rõ được sự giống và khác nhau về chuẩn ĐH trong hai CT; chưa nghiên cứu toàn diện về mạch “đọc” để thấy được sự phát triển trong yêu cầu về vấn đề này ở CT của hai nước/bang. Hơn nữa, những chuẩn về ĐH đối với lớp 12 trong CT của bang New York hoàn toàn không được tách ra mà nằm chung trong cấp lớp 9-12 (nghĩa là của 4 năm học), nên sự tách bạch ra để so sánh với chuẩn kỹ năng ĐH đối với lớp 12 của Việt Nam là không chính xác.

Gần đây nhất, tác giả Nguyễn Thị Ngọc Mai [99] đã tìm hiểu vấn đề "Đọc hiểu văn bản qua so sánh chương trình Ngữ văn THPT của Việt Nam và Mĩ (bang Massachusetts⁵)". Trong công trình nghiên cứu của mình, tác giả đã chỉ ra những nét tương đồng và khác biệt về vấn đề DH đọc hiểu trong hai CT và CCT trên ở các bình diện: mục tiêu DH đọc hiểu, cách thức tiếp cận DH đọc hiểu, định hướng tích hợp trong DH đọc hiểu và độ mở của CT. Từ đó, tác giả đưa ra một số đề xuất cho định hướng xây dựng CT Ngữ văn sau 2015. CCT của bang Massachusetts mà tác giả nghiên cứu cùng loại với CCT của

⁵ *Những chuẩn chung cốt lõi của bang cho môn Tiếng Anh và trình độ đọc viết trong các môn Lịch sử/Nghiên cứu xã hội, Khoa học và Kỹ thuật.*

bang California mà luận án của chúng tôi nghiên cứu. Tuy nhiên, tác giả Nguyễn Thị Ngọc Mai mới chỉ so sánh vấn đề ĐHVB ở cấp THPT, chưa bao quát toàn bộ các cấp học phổ thông.

Tóm lại, các công trình, bài viết nêu trên mới chỉ so sánh vấn đề ĐHVB trong CT của Việt Nam ở một cấp hoặc khối lớp học. Với phạm vi so sánh nhỏ hẹp, các tác giả chưa chỉ ra được những điểm giống và khác nhau cụ thể về ĐHVB trong toàn bộ CT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số quốc gia khác; chưa khái quát được xu hướng ĐHVB của các nước trên thế giới để từ đó có những đề xuất về vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam (ở cả ba cấp), đáp ứng với nhu cầu của thực tiễn và xu hướng hội nhập quốc tế về ĐHVB.

3.4. Nhận xét chung

Qua việc khảo sát tất cả các tài liệu trên, chúng tôi nhận thấy:

- Vấn đề ĐHVB được nước ngoài quan tâm nghiên cứu từ rất lâu và ngày càng đạt được nhiều thành tựu. Đây vừa là một NL chung cốt lõi, vừa là một NL riêng cần được trang bị, hình thành và phát triển cho HS, gắn với cả cuộc đời mỗi con người.

- Ở Việt Nam, vấn đề ĐHVB đã được quan tâm từ CTGDPT năm 2000, nhưng còn nhiều điểm khác biệt so với xu thế quốc tế, cần có sự điều chỉnh nhất định trong thời gian tới.

- Gần đây đã có một số công trình so sánh về CT nói chung và CT môn *Ngữ văn* nói riêng của Việt Nam và một số trên thế giới. Nhưng chưa có công trình nào *nghiên cứu, so sánh* một cách đầy đủ, toàn diện về CT (và CCT) môn *Ngữ văn* của Việt Nam và các nước trên thế giới (từ Tiểu học đến THPT) để xem xét quan niệm và yêu cầu của ĐHVB giữa nước ta và các nước khác, từ đó rút ra những bài học kinh nghiệm, những nhận xét và kiến nghị cho việc xây dựng CT (và CCT), đồng thời xác định rõ quan niệm, yêu cầu về PPDH và cách thức ĐGKQ đọc hiểu VB của HS phổ thông của Việt Nam trong thời

gian tới theo xu thế hội nhập quốc tế.

4. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

4.1. Mục đích

Nghiên cứu đề tài *So sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới*, luận án nhằm:

- Thấy được những điểm giống nhau và khác nhau trong quan niệm và yêu cầu về ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới;

- Từ đó, phân tích, đánh giá để nêu lên một số đề xuất về việc biên soạn phần ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam nhằm đổi mới CTGDPT ở nước ta trong thời gian tới.

4.2. Nhiệm vụ

Để đạt được mục đích trên, luận án tập trung giải quyết các nhiệm vụ sau:

- Xác định cơ sở lí luận và thực tiễn của việc so sánh vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước.

- Mô tả và phân tích những điểm giống và khác nhau trong quan niệm và yêu cầu về ĐHVB qua CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước ở một số bình diện chủ yếu.

- Đề xuất hướng điều chỉnh, thay đổi về việc biên soạn phần ĐHVB trong CTGDPT của Việt Nam, góp phần vào công cuộc đổi mới GD phổ thông nước ta.

5. Phương pháp nghiên cứu

Trong quá trình thực hiện đề tài của luận án, chúng tôi sử dụng những phương pháp nghiên cứu chính sau đây:

5.1. Phương pháp nghiên cứu lí luận: được sử dụng trong việc nghiên cứu các cơ sở lí luận (phân tích, tổng hợp các quan điểm, luận điểm về CT và phát triển CTGDPT, về so sánh CTGDPT, về vấn đề ĐHVB trong CTGDPT nhằm

xác lập cơ sở khoa học của việc so sánh vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới) ở *Chương 1* của luận án.

5.2. *Phương pháp khảo sát thực tiễn*: được sử dụng trong việc thu thập những thông tin về xu hướng phát triển CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và thế giới, thực trạng dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông Việt Nam và nhu cầu hội nhập quốc tế về vấn đề ĐHVB ở *Chương 1* của luận án.

5.3. *Phương pháp hồi cứu tư liệu*: được sử dụng trong việc thu thập các công trình có liên quan đến vấn đề nghiên cứu của luận án ở phần *Mở đầu* và *Chương 1* của luận án.

5.4. *Phương pháp chuyên gia*: được sử dụng để tham khảo, tiếp thu ý kiến từ các chuyên gia về xây dựng chương trình, viết sách giáo khoa và sách tham khảo, phương pháp dạy học bộ môn Văn – Tiếng Việt... về tính cấp thiết của đề tài, cấu trúc các chương phần và tính khả thi của những nội dung mà luận án đề xuất... để hoàn thiện nội dung của luận án.

5.5. *Phương pháp so sánh*: được sử dụng trong việc mô tả, đối chiếu để chỉ ra những điểm giống và khác nhau về vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới ở *Chương 2* của luận án.

5.6. *Phương pháp tiếp cận tổng hợp*: được sử dụng để nghiên cứu, đề xuất một số vấn đề về biên soạn phần ĐHVB trong CTGDPT của Việt Nam trong thời gian tới ở *Chương 3* của luận án.

6. Giả thuyết khoa học

Cho đến nay, chưa có công trình nghiên cứu nào so sánh một bình diện mang tính quốc tế - vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình và chuẩn chương trình môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới. Nếu tiến hành so sánh, chỉ ra được những điểm tương đồng và khác biệt trong quan niệm và yêu cầu đọc hiểu thể hiện trong văn bản chương trình giáo dục phổ thông môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước thì sẽ rút ra được xu thế chung về vấn đề đọc hiểu văn bản; từ đó đề xuất được những điều chỉnh

hợp lý đối với việc biên soạn phần đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam, đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế.

7. Những đóng góp mới của luận án

a) Luận án là công trình đầu tiên đề xuất vấn đề so sánh CT và CCT Ngữ văn ở một bình diện mang tính quốc tế - *vấn đề đọc hiểu văn bản* thông qua CT và CCT của Việt Nam và một số nước trên thế giới.

b) Tác giả luận án đã dịch và cung cấp cho người đọc một khối tư liệu khá phong phú, cụ thể, chi tiết về quan niệm và yêu cầu ĐHVB được nêu trong CT và CCT môn Ngữ văn của Việt Nam và các nước Hàn Quốc, Singapore, bang California (Hoa Kỳ) cũng như Chương trình đánh giá học sinh quốc tế (PISA).

c) Luận án đã hệ thống hóa và nêu khá đầy đủ quan niệm và yêu cầu ĐHVB trong CT và CCT Ngữ văn của mỗi nước; đề xuất được phương pháp, nội dung, đối tượng, cách thức so sánh; rút ra được xu thế chung mang tính quốc tế.

d) Luận án bước đầu đã chỉ ra được những điểm tương đồng và khác biệt trong quan niệm và yêu cầu về ĐHVB thể hiện qua CT và CCT môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước. Từ đó đề xuất được một số đổi mới về việc biên soạn phần ĐHVB trong CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam thời gian tới.

8. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần *Mở đầu*, *Kết luận*, *Tài liệu tham khảo* và *Phụ lục*, luận án gồm 3 chương chính:

Chương 1: Cơ sở lí luận và thực tiễn của đề tài

Trong chương này, luận án sẽ làm rõ một số vấn đề lí luận về CT và CCT, về ĐHVB trong CTGDPT và GD so sánh, vận dụng vào so sánh CT và CCT giáo dục phổ thông. Về cơ sở thực tiễn, luận án sẽ chỉ ra xu thế tiếp cận NL trong xây dựng CT và xu thế chú trọng năng lực ĐHVB trong CTGDPT

môn Ngữ văn.

Chương 2: Đọc hiểu văn bản trong chương trình môn Ngữ văn của Việt Nam, Hàn Quốc, Singapore và bang California qua cái nhìn so sánh.

Luận án sẽ so sánh vấn đề ĐHVB trong CT môn Ngữ văn của Việt Nam và các nước trên ở những bình diện: mục tiêu, văn bản, chuẩn, PPDH và ĐGKQ đọc hiểu VB.

Chương 3: Một số đề xuất về vấn đề đọc hiểu văn bản cho chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam

Luận án nêu lên ba đề xuất về vấn đề ĐHVB trong CTGDPT Việt Nam trong thời gian tới. Thứ nhất, cần thống nhất quan niệm về ĐHVB ở các bình diện mục tiêu, văn bản, chuẩn ĐH. Thứ hai, xác định PPDH đọc hiểu VB trong môn Ngữ văn và trong các môn học khác. Thứ ba, đề xuất hướng ĐGKQ đọc hiểu VB ở các khía cạnh: mục tiêu, nội dung và hình thức đánh giá. Ngoài ra, luận án còn dẫn ra các ý kiến nhận xét, đánh giá của các chuyên gia trong lĩnh vực xây dựng chương trình, biên soạn SGK và nghiên cứu về PPDH đọc hiểu đối với những đề xuất của luận án.

CHƯƠNG 1

CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI

Để so sánh vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và các nước Hàn Quốc, Singapore, bang California (Hoa Kỳ), luận án đã dựa vào những cơ sở lý luận và thực tiễn sau đây:

1.1. CƠ SỞ LÝ LUẬN

1.1.1. Một số vấn đề về chương trình, chuẩn chương trình

1.1.1.1. Về “*chương trình*”

a) Định nghĩa “*chương trình*”

Các nhà nghiên cứu về giáo dục trên thế giới đã đưa ra nhiều định nghĩa về “chương trình dạy học” (gọi tắt là “chương trình”). Trong *Xây dựng chương trình học* [106], Peter F. Oliva đã dẫn lại các quan niệm của một số nhà nghiên cứu về vấn đề này như sau: Carter V. Good coi chương trình như “một nhóm có hệ thống các khóa học hoặc trình tự các môn học đòi hỏi sự tốt nghiệp hay chứng nhận trong một lĩnh vực học tập, ví dụ như, chương trình khoa học xã hội, chương trình giáo dục thể chất...”; Franklin Bobbitt hiểu chương trình như “chuỗi những điều mà thanh thiếu niên phải thực hiện và trải qua bằng cách triển khai các khả năng giải quyết tốt các vấn đề mà họ sẽ gặp phải trong cuộc sống; và về tất cả các phương diện mà họ sẽ phải ứng xử khi trưởng thành” [106, 5]; Hilda Taba cho rằng “Một chương trình học là một kế hoạch cho học tập”, “dù được thiết kế theo cách nào, đều bao gồm những yếu tố xác định. Một chương trình thường có một tuyên bố về các mục đích và mục tiêu cụ thể; nó chỉ ra một số lựa chọn và cấu trúc của nội dung; nó ám chỉ hoặc biểu lộ các kiểu học tập và giảng dạy nhất định, do các mục tiêu đòi hỏi chúng hoặc do cơ cấu nội dung yêu cầu chúng. Cuối cùng, nó bao gồm cả một hệ thống đánh giá kết quả”; Ronald C. Doll định nghĩa chương trình học của một nhà trường như là “Nội dung và quá trình chính thức hoặc không chính thức mà nhờ đó người học có được kiến thức và sự hiểu biết,

phát triển các kĩ năng, và thay đổi thái độ, nhận thức và giá trị dưới sự tổ chức của nhà trường đó” [106, 6] ... Còn Peter F. Oliva - tác giả của cuốn sách trên cho rằng: “Trong quyển sách này, chương trình học được xem như một kế hoạch hay một chương trình bao gồm tất cả các kinh nghiệm mà người học có được dưới sự hướng dẫn của nhà trường. Trong thực tế, chương trình học bao gồm một số kế hoạch, dưới dạng văn bản và ở nhiều phạm vi khác nhau, vạch ra các kinh nghiệm học tập theo ý muốn. Chương trình học, do đó, có thể là một bài học, một khoá học, một chuỗi các khóa học, hay toàn bộ chương trình học của nhà trường – và có thể diễn ra bên ngoài lớp học hay bên ngoài nhà trường dưới sự hướng dẫn của cán bộ nhà trường” [106, 10]. Theo Peter F. Oliva, quan niệm về chương trình của các nhà nghiên cứu trên đây có sự khác biệt là do “mục đích, bối cảnh và chiến lược” GD .

Trong cuốn *Xây dựng chương trình học - Hướng dẫn thực hành* [84], Jon Wiles và Joseph Bondi cho rằng: “Đối với những người không chuyên về lĩnh vực giáo dục, thuật ngữ chương trình dạy học thường được hiểu như là nội dung môn học, tài liệu hướng dẫn của giáo viên, hoặc giáo trình. Tuy nhiên, đối với các nhà giáo dục, thuật ngữ này được hiểu rộng hơn nhiều. Nó có thể bao gồm những ý đồ rất lớn, một kế hoạch thực hiện quy mô, và đi kèm theo đó là một phương pháp tiến hành. Những người chỉ đạo về xây dựng chương trình dạy học thường quan tâm đến mục đích của chương trình và những mục tiêu cụ thể của nó” [84, 23]. Từ đó, Jon Wiles và Joseph Bondi không những miêu tả CT như một kế hoạch học tập mà còn xem nó như một mục đích hoặc một tập hợp các giá trị được kích hoạt thông qua quá trình phát triển nhằm trau dồi các kinh nghiệm học tập cho người học trong lớp học. Và phát triển CT, theo hai ông, “là một quá trình thiết kế nội dung học tập cho người học cùng những hoạt động đi kèm khác” [84, 23].

Ở Việt Nam, đã có một số công trình nghiên cứu về lí luận CT. Về cơ bản, các nhà nghiên cứu trong nước đã kế thừa những thành quả nghiên cứu

về lí luận CT của quốc tế và thống nhất với quan niệm: “Chương trình giáo dục là sự trình bày có hệ thống một kế hoạch tổng thể các hoạt động giáo dục trong một thời gian xác định, trong đó nêu lên các mục tiêu học tập mà người học cần đạt được, đồng thời xác định rõ phạm vi, mức độ nội dung học tập, các phương pháp, phương tiện, cách thức tổ chức học tập, các cách thức đánh giá kết quả học tập... nhằm đạt được mục tiêu học tập đã đề ra” [30, 14].

Riêng về “Chương trình giáo dục phổ thông”, *Luật Giáo dục* (điều 29, khoản 1, đã được sửa đổi và bổ sung năm 2009) quy định như sau: “Chương trình giáo dục phổ thông thể hiện mục tiêu giáo dục phổ thông; quy định chuẩn kiến thức, kĩ năng, phạm vi và cấu trúc nội dung giáo dục phổ thông, phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục, cách thức đánh giá kết quả giáo dục đối với các môn học ở mỗi lớp và mỗi cấp học của giáo dục phổ thông” [96, 50].

Trong luận án này, chúng tôi sử dụng định nghĩa về CT được các nhà nghiên cứu trong nước thống nhất và được nêu trong *Luật Giáo dục* ở trên.

b) Cấu trúc của chương trình

Một văn bản CT thường bao gồm các thành tố chính sau: mục tiêu cần đạt; nội dung DH; chuẩn kiến thức, kĩ năng; PPDH; KTĐG. Tùy theo quan niệm của từng nước mà thành tố trên có thể thay đổi hoặc được gọi bằng những thuật ngữ khác nhau. Ví dụ:

CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam, ngoài *Lời nói đầu*, CT có các phần: *Vị trí, Mục tiêu, Quan điểm xây dựng CT, Nội dung* (gồm: Các mạch nội dung, Kế hoạch DH, Nội dung DH ở từng lớp), *Giải thích – hướng dẫn* (về: Cấu trúc CT, PPDH, ĐGKQ học tập của HS, Vận dụng CT theo đặc điểm cụ thể của các trường, địa phương và đối tượng HS khác nhau) và *Chuẩn kiến thức, kĩ năng* (cho từng lớp, theo từng mạch nội dung).

CT Tiếng Hàn của Hàn Quốc gồm các phần: *Đặc điểm chung, Mục tiêu, Nội dung* (gồm các mạch: Nghe, Nói, Đọc, Viết, Ngữ pháp, Văn học; ở mỗi

mạch có hai phần: mức độ và phạm vi của các VB và các chuẩn cần đạt đi cùng với các ví dụ về nội dung đạt chuẩn), *Phương pháp dạy và học, Đánh giá.*

Chương trình Tiếng Anh năm 2010 dành cho học sinh tiểu học và trung học (cấp tốc và bình thường) của Singapore (từ đây gọi tắt là Chương trình Tiếng Anh của Singapore), ngoài Lời nói đầu ở phần đầu và Các thuật ngữ, Tài liệu tham khảo, Lời cảm ơn ở phần cuối, nội dung CT được xây dựng thành 3 chương: Các hướng dẫn chung; Các lĩnh vực ngôn ngữ được dạy học (gồm: Nghe và Quan sát, Đọc và Quan sát, Nói và Trình bày, Viết và Trình bày, Ngữ pháp, Từ vựng với các phần: Biểu đồ tổng quan, Giải thích hướng dẫn, Các kết quả đầu ra); Vai trò của giáo viên ngôn ngữ (gồm: Dạy học và Đánh giá). Trong đó, mục tiêu của CT được gọi là "các kết quả mong muốn cho việc thành thạo tiếng Anh ở Singapore" nằm ở phần Các hướng dẫn chung; phần Các lĩnh vực ngôn ngữ được dạy học được coi là phần nội dung của CT.

Qua các ví dụ về cấu trúc của một số CT trên, có thể thấy, mỗi CT có một cách sắp xếp các thành tố riêng, song CT nào cũng có hai yếu tố cơ bản nhất là *mục tiêu* và các mạch *nội dung*; các *chuẩn* cần đạt có thể được tách thành một phần riêng hoặc lồng trong các mạch nội dung của CT.

c) Phân loại chương trình

Dựa vào những căn cứ cụ thể, có thể chia CT thành nhiều loại khác nhau. Theo cách tổ chức nội dung: có thể chia thành *CT phân ban, CT tích hợp* và *CT hoạt động*. Theo mức độ chi tiết: có thể chia thành *CT khung, CT chi tiết* và *Chuẩn CT*. Theo chủ thể quản lí: có thể chia thành *CT quốc gia, CT địa phương* và *CT nhà trường*. Theo yêu cầu về kết quả GD: có thể chia thành *CTGD định hướng nội dung dạy học, CTGD định hướng kết quả đầu ra* và *CTGD định hướng năng lực*. Theo cách thức thể hiện: có thể chia thành *CT đầy đủ tường minh* và *CT đầy đủ không tường minh...* Trong các cách phân loại CT nêu trên, chúng tôi quan tâm nhiều đến cách chia theo chủ thể quản lí

và theo yêu cầu về kết quả GD. Trong luận án, chúng tôi kế thừa cách hiểu về các CT này của đề tài “Nghiên cứu so sánh chương trình môn Toán THCS của một số nước và Việt Nam” [97, 26-33].

Vận dụng vào tìm hiểu các văn bản CT mà luận án lựa chọn để nghiên cứu vấn đề ĐHVB, có thể thấy, theo chủ thể quản lí: CT của Việt Nam, Hàn Quốc, Singapore là các CT quốc gia; theo yêu cầu về kết quả giáo dục: CT của Việt Nam và Hàn Quốc là CT nội dung, CT của Singapore là CT đầu ra.

Hiện nay, xây dựng một CT quốc gia, dựa vào đó các địa phương và các nhà trường xây dựng CT riêng cho mình theo định hướng NL là xu thế của nhiều nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam.

1.1.1.2. Về “chuẩn chương trình”

a) Định nghĩa “chuẩn chương trình”

CCT (thực chất là “chuẩn của CTGD”) được gọi bằng nhiều tên khác nhau⁶, có cách thức xây dựng và hình thức trình bày... khác nhau, nhưng đều có chung ý nghĩa là những tiêu chuẩn về kiến thức và kĩ năng dùng làm căn cứ để xác nhận HS đã đạt được những yêu cầu cơ bản nhất, cần thiết nhất, quan trọng nhất của CTGD (hoặc một trình độ học tập).

Trong luận án này, chúng tôi tán thành quan niệm về CCT “là trình độ học tập tối thiểu mà mọi học sinh phát triển bình thường đều cần có và có thể đạt được để xác nhận sự thành công trong học tập ở từng giai đoạn của cấp học hoặc bậc học. Trình độ chuẩn là sự cụ thể hóa mục tiêu giáo dục và mức độ của chương trình dạy học (ở từng giai đoạn học tập)” [3, 15].

Với 4 CT và CCT mà luận án lựa chọn để khảo sát, chỉ có tài liệu của bang California là một CCT độc lập. Ở Mỹ, mỗi bang có một CCT riêng, dựa

⁶ Chẳng hạn như: *Chuẩn CT* (Curriculum Standards), *Chuẩn nội dung* (Content Standards), *Chuẩn học tập* (Learning Standards), *Chuẩn thể hiện* (Performance Standards), *Những NL học tập tối thiểu* (Minimum Learning Standards), *Các chuẩn chung cốt lõi* (Common Core Standards). Ở Việt Nam gọi là *Chuẩn kiến thức, kĩ năng*...

vào CCT của bang, mỗi nhà trường lại xây dựng CT cho mình⁷. Ở Việt Nam, *Chuẩn kiến thức, kỹ năng* là một thành tố của CTGDPT năm 2006, có trong CT của từng môn học. Việt Nam không có văn bản CCT riêng. *CT Tiếng Hàn* của Hàn Quốc tuy không tách thành một bộ phận, nhưng trong mỗi mạch nội dung của từng lớp, các nhà biên soạn CT đều đưa vào các chuẩn cần đạt và ví dụ về những nội dung đạt chuẩn. Ở Hàn Quốc cũng không có văn bản CCT riêng. Với *CT Tiếng Anh* của Singapore, các kết quả đầu ra thực chất chính là các chuẩn cần đạt.

b) Chức năng và những yêu cầu cơ bản của chuẩn chương trình

Dù được tách riêng thành một VB hay được coi là một thành tố trong CT, CCT vẫn có chức năng riêng và những yêu cầu cơ bản. CCT ra đời để khắc phục hiện tượng không đồng đều về hiệu quả của CTGDPT trong cùng một quốc gia, không có cơ sở đầy đủ để đánh giá và so sánh (tầm quốc gia và quốc tế) kết quả GD học sinh.

Theo các nhà nghiên cứu về CTGD của Nga thì CCT có những chức năng sau:

- “- Chức năng bảo đảm quyền được GD có chất lượng.
- Chức năng đảm bảo không gian GD thống nhất của đất nước.
- Chức năng đảm bảo tính kế thừa giữa CTGD và các cấp Tiểu học, THCS, THPT...
- Chức năng tiêu chí đánh giá.
- Chức năng tăng cường tính khách quan trong đánh giá” [97, 19].

Để thực hiện được những chức năng trên, CCT cần phải đảm bảo các yêu

⁷ CCT của bang California mô tả những gì HS cần biết và có thể làm được trong mỗi môn học trong mỗi lớp. Ở California, Ủy ban Giáo dục tiểu bang quyết định các chuẩn cho tất cả HS, từ lớp mẫu giáo đến Trung học. Từ năm 2010, 45 bang ở Mỹ đã áp dụng các chuẩn giống nhau cho môn Tiếng Anh và Toán. Những chuẩn này được gọi là Những chuẩn chung cốt lõi của bang (Common Core State Standards, viết tắt là CCSS). Việc có cùng một chuẩn giúp tất cả HS có được một nền giáo dục tốt, ngay cả khi họ thay đổi trường học hoặc di chuyển sang các bang khác. Giáo viên, phụ huynh, và các chuyên gia giáo dục được tham gia thiết kế chuẩn để chuẩn bị cho HS có được những thành công ở trường đại học và nơi làm việc.

cầu cơ bản như: có tính khách quan; có hiệu lực tương đối ổn định; đảm bảo tính khả thi; đảm bảo tính cụ thể, tường minh và đạt tối đa chức năng định lượng; đảm bảo mối liên quan, không mâu thuẫn với các chuẩn khác trong cùng lĩnh vực hoặc những lĩnh vực gần gũi khác [97, 20].

c) Cách trình bày của chuẩn chương trình

Tương ứng với mỗi CCT là một cách trình bày, tạo nên đặc trưng của kiểu CCT đó. Ví dụ:

- Với *Chuẩn nội dung*: nêu chi tiết, cụ thể những kiến thức HS có thể đạt được và những hiểu biết mà HS cần mở rộng thêm cũng như những kỹ năng về trí tuệ và kỹ năng tham gia mà HS cần phát triển trong quá trình học tập. Xin xem tài liệu tham khảo số [163].

- Với *Chuẩn thể hiện*: xác định mức độ thành công của người học trong việc đạt chuẩn nội dung, chia làm 3 cấp độ: cơ bản (mức độ tối thiểu chuẩn nội dung), thông thạo (mức độ chuẩn nội dung cao hơn), nâng cao (mức độ tối đa chuẩn nội dung). Xin xem tài liệu tham khảo số [164].

- Với *Chuẩn kiến thức, kỹ năng*: nêu những yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kỹ năng của môn học mà HS cần phải và có thể đạt được sau mỗi đơn vị kiến thức (mỗi bài, chủ đề, chủ điểm, mô đun). Chẳng hạn, với CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam, phần *Chuẩn kiến thức, kỹ năng* được trình bày theo từng khối lớp. Ở mỗi khối lớp có 1 bảng, chia thành 3 cột: *Chủ đề* (nội dung của từng mạch kiến thức, kỹ năng); *Mức độ cần đạt*; *Diễn giải* (ghi chú để thể hiện rõ mục tiêu cần đạt). Xin xem tài liệu tham khảo số [8].

1.1.1.3. Về chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn

a) Tên môn học

Vì luận án không đi sâu vào so sánh CT và CCT (mà chỉ nghiên cứu một thành tố trong đó) nên chúng tôi không trình bày tất cả những vấn đề liên quan đến tên môn học ở đây.

Như đã nói ở *Phần mở đầu*, luận án sử dụng thuật ngữ *Ngữ văn* để gọi chung tên môn học ở các nước khác tương ứng với môn *Ngữ văn* trong nhà

trường phổ thông của Việt Nam, ví dụ: Hoa Kỳ gọi môn học này là “*English Language Arts*” (chúng tôi dịch là *Môn Tiếng Anh*), Singapore gọi là “*English Language*” (*Tiếng Anh*), Hàn Quốc gọi là “*Korean Language*” (*Tiếng Hàn*). Điểm chung của hầu hết các VB chương trình và CCT này là đều lấy tên môn học là tên ngôn ngữ chính của quốc gia. Điều này cũng đúng với nhiều các quốc gia trên thế giới. Tuy nhiên, tên gọi môn học này của Việt Nam chưa nhất quán từ Tiểu học đến THPT⁸.

b) Vị trí của chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn

Trong hệ thống CTGDPT của tất cả các nước trên thế giới, CT (và CCT) môn *Ngữ văn* luôn có một vị trí đặc biệt. CT, CCT có nhiệm vụ trang bị cho HS những kiến thức về ngôn ngữ và về văn học; hình thành ở HS năng lực sử dụng ngôn ngữ (ở cả hai phương diện: *tiếp nhận* (nghe, đọc) và *tạo lập* VB (nói, viết)); từ đó giúp HS tham gia vào đời sống xã hội, bồi dưỡng những tư tưởng, tình cảm cao đẹp, hình thành và phát triển nhân cách... Nói cách khác, CT và CCT *Ngữ văn* hướng tới mục tiêu trang bị cho HS năng lực sử dụng thành thạo ngôn ngữ, bởi ngôn ngữ là phương tiện/công cụ quan trọng để mỗi người giao tiếp và tư duy. DH ngôn ngữ, theo quan điểm giao tiếp, thực chất là giúp HS có NL giao tiếp thích hợp với mục đích, đối tượng, tình huống, hoàn cảnh và phương tiện... Đó là thế mạnh của môn *Ngữ văn*. Hơn nữa, *Ngữ văn* trước hết là một môn học công cụ, nhiệm vụ chính của môn học này là giúp HS biết đọc, biết viết. NL sử dụng ngôn ngữ, do môn *Ngữ văn* hình thành và phát triển cho HS, được coi là NL chung, quan trọng nhất của mỗi người. NL này có vai trò rất quan trọng trong việc làm nền tảng cho các môn học khác. Không học tốt ngôn ngữ, HS không thể học tốt các môn học khác cũng nhưng không có NL giao tiếp tốt. Ngoài ra, môn *Ngữ văn* còn góp phần hình thành nhiều NL chung, cốt lõi khác, ví dụ như *NL tư duy*, *NL sáng tạo*,

⁸ Ở Tiểu học gọi là *Tiếng Việt*; ở THCS và THPT gọi là *Ngữ văn*. *CTGDPT môn Ngữ văn* (2006) gồm cả CT của Tiểu học, THCS và THPT.

NL văn hóa và liên văn hóa...

Tùy thuộc vào quan niệm xây dựng CT, CCT *Ngữ văn* của từng nước, thành tố “Vị trí của môn Ngữ văn” có xuất hiện trong VB chương trình hay không. Trong 4 VB chương trình và CCT môn *Ngữ văn* mà luận án lựa chọn nghiên cứu, VB của Việt Nam và của Singapore có phần trình bày về vị trí của môn học này.

Chẳng hạn, *CTGDPT môn Ngữ văn* của Việt Nam nêu vị trí của bộ môn này như sau:

“1. Môn Ngữ văn là môn học về khoa học xã hội và nhân văn, có nhiệm vụ cung cấp cho học sinh những kiến thức về tiếng Việt, văn học và làm văn, hình thành và phát triển ở học sinh năng lực sử dụng tiếng Việt, năng lực tiếp nhận tác phẩm văn học. Qua môn học này, học sinh còn có thêm những hiểu biết về văn hoá, xã hội, lịch sử, đời sống nội tâm của con người và bản thân.

2. Môn Ngữ văn là môn học công cụ. Năng lực sử dụng tiếng Việt và tiếp nhận tác phẩm văn học mà môn học này trang bị cho học sinh là công cụ để học sinh học tập và sinh hoạt, nhận thức về xã hội và con người, bồi dưỡng tư tưởng, tình cảm và nhân cách.

3. Môn Ngữ văn là môn học thuộc lĩnh vực giáo dục thẩm mỹ. Thông qua việc tiếp cận với tiếng Việt văn hoá và những hình tượng nghệ thuật trong các tác phẩm văn học, học sinh được bồi dưỡng năng lực tưởng tượng, sáng tạo, được làm giàu xúc cảm thẩm mỹ và định hướng thị hiếu lành mạnh nhằm hoàn thiện nhân cách của mình” [8, 4].

CT Tiếng Anh năm 2010 của Singapore có mục “Tiếng Anh ở Singapore”, trong đó nêu vị trí của môn học này:

“... Tiếng Anh là phương tiện giảng dạy trong các trường học, đồng thời cũng là một môn học dành cho cho tất cả HS của các trường tiểu học và trung học.

Tiếng Anh có nhiều lợi ích và vai trò ở Singapore. Ở cấp độ địa phương, nó là ngôn ngữ phổ biến, tạo điều kiện liên kết giữa các nhóm dân tộc và văn

hóa khác nhau. Ở cấp độ toàn cầu, tiếng Anh cho phép Singapore tham gia một nền kinh tế dựa trên tri thức, nơi tiếng Anh là ngôn ngữ chủ đạo của Internet, của khoa học-công nghệ và thương mại thế giới.

Singapore là quốc gia đã chuyển đổi sang một nền kinh tế dựa trên tri thức, nhanh chóng phát triển trong công nghệ... Sự thành thạo ngôn ngữ cho phép HS truy cập, xử lý và bám sát thông tin, và tham gia với cộng đồng đa dạng rộng lớn hơn và nhiều hơn nữa bên ngoài Singapore” [166].

c) Mục tiêu của chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn

Đây là thành tố có mặt trong tất cả các CT, CCT môn *Ngữ văn* mà luận án xem xét. Tuy nhiên, tùy thuộc vào quan niệm, định hướng xây dựng xây dựng CT và CCT *Ngữ văn*, mỗi nước có cách nêu mục tiêu khác nhau.

Chẳng hạn, là CT định hướng nội dung, VB của Việt Nam xác định mục tiêu của môn *Ngữ văn* là cung cấp kiến thức về Tiếng Việt (các đơn vị và cấu trúc ngôn ngữ, các quy tắc ngữ pháp...) và văn học. Cụ thể là:

“1. Môn *Ngữ văn* cung cấp cho học sinh những kiến thức phổ thông, cơ bản, hiện đại, có tính hệ thống về ngôn ngữ (trọng tâm là tiếng Việt) và văn học (trọng tâm là văn học Việt Nam), phù hợp với trình độ phát triển của lứa tuổi và yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực trong thời kì công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

2. Môn *Ngữ văn* hình thành và phát triển ở học sinh các năng lực sử dụng tiếng Việt, tiếp nhận văn học, cảm thụ thẩm mỹ; phương pháp học tập, tư duy, đặc biệt là phương pháp tự học; năng lực ứng dụng những điều đã học vào cuộc sống.

3. Môn *Ngữ văn* bồi dưỡng cho học sinh tình yêu tiếng Việt, văn học, văn hoá; tình yêu gia đình, thiên nhiên, đất nước; lòng tự hào dân tộc; ý chí tự lập, tự cường; lí tưởng xã hội chủ nghĩa; tinh thần dân chủ, nhân văn; giáo dục cho học sinh trách nhiệm công dân, tinh thần hữu nghị và hợp tác quốc tế, ý thức tôn trọng và phát huy các giá trị văn hoá của dân tộc và nhân loại” [8, 4].

Là CT định hướng đầu ra, CT của Singapore nêu “các kết quả mong muốn cho việc thành thạo tiếng Anh ở Singapore” như sau:

“- Tất cả HS sẽ có thể sử dụng tiếng Anh để thể hiện bản thân mình. Họ cần đạt được kỹ năng cơ bản, đặc biệt là ở ngữ pháp, chính tả và phát âm chuẩn. HS nên sử dụng tiếng Anh trong các tình huống hàng ngày và các mục đích mang tính cụ thể khác, chẳng hạn như đưa ra các chỉ dẫn, cung cấp thông tin, hướng dẫn hay thực hiện các yêu cầu.

- Phần lớn HS sẽ đạt được đến trình độ cao của năng lực tiếng Anh, trong cả hai kỹ năng nói và viết. Một số trong nhóm này, những người đạt đến sự tinh tế trong việc sử dụng ngôn ngữ, sẽ có được một lợi thế trong các vị trí quan trọng và trong ngành công nghiệp dịch vụ.

- Ít nhất 20% (trong tổng số HS) sẽ đạt được một mức độ cao về trình độ Tiếng Anh. Họ sẽ giúp cho Singapore được giữ lợi thế của mình trong một loạt các ngành nghề, và đóng một vai trò quan trọng trong giáo dục cũng như truyền thông. Hơn nữa, trong nhóm này, có thể mong đợi một nhóm nhỏ hơn người Singapore sẽ làm chủ được ngôn ngữ của mình, không thua kém gì những người dân ở những nước nói tiếng Anh tốt nhất” [166].

Qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy, mặc dù mỗi quốc gia có cách xây dựng mục tiêu riêng, nhưng CT môn *Ngữ văn* của các nước đều hướng tới một số nhiệm vụ chủ yếu, đó là: giúp HS phổ thông có khả năng giao tiếp (*nghe, nói, đọc, viết...*) tốt, thấy được cái hay cái đẹp của các TPVH, tích lũy tri thức, bồi dưỡng tâm hồn...

d) Các mạch nội dung trong chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn

Tương ứng với mỗi định hướng xây dựng CT và CCT và mục tiêu nêu ra, các nhà khoa học GD của từng nước sẽ xây dựng các mạch nội dung (bao gồm các lĩnh vực kiến thức và kỹ năng) mà CT cần hình thành và bồi dưỡng cho HS. Ví dụ:

- CT của Việt Nam xác định 7 mạch nội dung, gồm: *Kiến thức Tiếng Việt, Kiến thức Làm văn, Kiến thức Văn học, Kỹ năng Đọc, Kỹ năng Viết, Kỹ*

năng Nghe, Kỹ năng Nói;

- CT của Singapore xác định 6 mạch nội dung, gồm: *Nghe và Quan sát, Đọc và Quan sát, Nói và Trình bày, Viết và Trình bày, Ngữ pháp, Từ vựng;*

- CT của Hàn Quốc xác định 6 mạch nội dung, gồm: *Nghe, Nói, Đọc, Viết, Ngữ pháp, Văn học;*

- CCT của bang California đối với môn *Tiếng Anh* xác định 4 mạch nội dung, gồm: *Kỹ năng Đọc, Kỹ năng viết, Kỹ năng Nghe và Nói, Ngôn ngữ (Từ vựng và Ngữ pháp).*

Có thể thấy, các CT và CCT trên đều xác định các mạch nội dung liên quan đến ngôn ngữ và văn học, trong đó, “*Đọc*” (chủ yếu là *đọc hiểu*) ở mỗi CT và CCT lại có đặc trưng riêng. Trong CT của Việt Nam và Hàn Quốc, “*Đọc*” gắn liền với mạch “*Kiến thức Văn học*”; trong CT của Singapore “*Đọc*” và “*Quan sát*” đi liền với nhau; trong CCT của bang California “*Đọc*” là mạch nội dung độc lập.

e) Cách trình bày chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn

Trong các VB chương trình và CCT mà luận án khảo sát, CT của Hàn Quốc, Singapore, CCT của bang California đều là một chỉnh thể xuyên suốt từ Tiểu học đến THPT (nhưng có sự khác biệt về tổng số lớp trong cơ cấu GDPT). Nói cách khác, cách trình bày các mạch nội dung có sự thống nhất về hình thức và cách diễn đạt ở cả ba cấp học. Mức độ và yêu cầu của các kiến thức, kỹ năng về cơ bản có sự kế thừa và phát triển, đảm bảo tính liên thông, tránh được sự trùng lặp, mâu thuẫn. Riêng *CTGDPT môn Ngữ văn* hiện hành của Việt Nam được xây dựng theo kiểu “*cắt khúc*”; có sự khác biệt cơ bản giữa Tiểu học và THCS, THPT về hình thức và cách diễn đạt; chưa thực sự đảm bảo tính liên thông; còn có sự trùng lặp về kiến thức giữa các cấp học...

1.1.2. Một số vấn đề về đọc hiểu văn bản trong chương trình và chuẩn chương trình giáo dục phổ thông

Trong phần này, luận án sẽ trình bày về một số khía cạnh chính của ĐHVB, bao gồm: *khái niệm, mục tiêu, văn bản, chuẩn, PPDH, ĐGKQ* để làm cơ sở cho việc so sánh vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới.

1.1.2.1. Khái niệm “đọc hiểu”

Ở nước ngoài, người ta hay nhắc đến các quan niệm như: “Đọc là quá trình phức tạp bao gồm sự kết hợp của các khả năng cảm nhận, tâm lí ngôn ngữ và nhận thức” (Adam, 1990); “Mục đích chính của việc đọc là thu nhận và kiến tạo ý nghĩa từ văn bản” (Sweet& Snow, 2002); “Đọc hiểu là năng lực nhận thức phức tạp yêu cầu khả năng tích hợp thông tin trong văn bản với tri thức có trước của người đọc” (Anderson & Pearson, 1984); “Đọc hiểu là một quá trình tương tác xảy ra giữa một người đọc và một văn bản” (Rumelhart, 1994); “Đọc là một quá trình tương tác, trong quá trình đó, tri thức có trước về thế giới của người đọc tương tác với thông điệp được truyền đạt một cách trực tiếp hoặc gián tiếp bằng văn bản” (Smith, 1995); Đọc hiểu là “quá trình tư duy có chủ tâm, trong suốt quá trình này, ý nghĩa được kiến tạo thông qua sự tương tác giữa văn bản và người đọc” (Durkin, 1993)... [81, 15]. Trong các quan niệm trên, hai yếu tố “người đọc” và “văn bản” có mối quan hệ tương tác với nhau.

Ở trong nước, GS. Trần Đình Sử đã chỉ ra một số nội dung quan trọng về việc đọc: “Một, đọc là quá trình tiếp nhận ý nghĩa từ văn bản, tất phải hiểu ngôn ngữ của văn bản (ngôn ngữ dân tộc, ngôn ngữ nghệ thuật, ngôn ngữ thể loại của văn bản”); phải dựa vào tính tích cực của chủ thể (hứng thú, nhu cầu, năng lực) và tác động qua lại giữa chủ thể và văn bản. Hai, đọc là quá trình giao tiếp và đối thoại với người tạo ra văn bản (tác giả, xã hội, văn hóa). Ba, đọc là quá trình tiêu dùng văn hóa văn bản (hưởng thụ, giải trí, học tập). Bốn,

đọc là quá trình tạo ra các năng lực người (năng lực hiểu mình, hiểu văn hóa và hiểu thế giới). Như thế đọc là một hoạt động văn hóa có tầm nhân loại và ý nghĩa giáo dục sâu sắc” [121]. Tác giả còn nêu lên suy nghĩ của mình về “hiểu” trong “đọc hiểu”. “Hiểu”, theo GS. Trần Đình Sử có nội hàm rất rộng: “1. Cảm thụ (tiếp nhận) kí hiệu vật chất (màu sắc, con chữ,...). 2. Nhận ra kí hiệu quen hay lạ, hiểu ý nghĩa của nó được lặp lại trong ngôn ngữ. 3. Hiểu ý nghĩa của nó trong ngữ cảnh. 4. Đối thoại với ý nghĩa đó (tán thành, phản đối), trong nhận thức bao gồm cả sự đánh giá về chiều sâu và chiều rộng. Bản chất tâm lí của sự hiểu là biến cái của người khác thành cái vừa của mình – vừa của người khác. Hiểu bao giờ cũng là tự hiểu, nghĩa là biến cái được hiểu thành kiến thức, quan điểm, niềm tin của mình” [121].

GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng – người nghiên cứu nhiều về ĐH, khi bàn về những khái niệm then chốt về ĐH, cho rằng “... đọc – hiểu là khái niệm bao trùm có nội dung quan trọng trong quá trình dạy học văn”; “Đọc – hiểu là một khái niệm khoa học chỉ ra mức độ cao nhất của hoạt động đọc; đọc – hiểu đồng thời cũng chỉ ra năng lực văn của người đọc” [72, 76]. “Đọc hiểu là phạm trù khoa học trong nghiên cứu và giảng dạy văn học. Bản thân nó là khái niệm có quan hệ với năng lực đọc, hoạt động đọc, kĩ năng đọc để nắm vững ý nghĩa của văn bản nghệ thuật ngôn từ. Đọc chính xác thì hiểu đúng. Đọc kĩ, đọc phân tích thì hiểu sâu. Đọc trải nghiệm thẩm mĩ thì hiểu được vẻ đẹp nhân tình. Đọc sâu, đọc sáng tạo thì hiểu được cái mới” [73, 26]. Tác giả đã đi vào lí giải nội hàm của “hiểu”: “Hiểu là phát hiện và nắm vững mối liên hệ của các sự vật, hiện tượng, đối tượng nào đó và ý nghĩa của các mối quan hệ đó. Hiểu là bao quát hết nội dung và có thể vận dụng vào đời sống. Hiểu tức là phải trả lời được câu hỏi Cái gì? Như thế nào? Vì sao? Làm như thế nào? Đó là biết và làm trong đọc hiểu... Hiểu là quá trình nhận thức văn bản toàn vẹn” [72, 76]. Từ đó, tác giả nêu lên những nội dung cần “hiểu” trong TPVH với các tiêu chí cụ thể:

“1. Khám phá ý nghĩa nội dung chứa đựng trong văn bản. Ý nghĩa này do tác giả bày tỏ biểu lộ trong văn bản.

2. Hiểu mối quan hệ ý nghĩa của văn bản do tác giả xây dựng và tổ chức nên.

3. Khẳng định mục đích, ý đồ, nội dung thực hiện, tiền giả định.

4. Đánh giá tư tưởng của tác giả.

5. Sáp nhập, hòa đồng thông tin và tư tưởng của tác giả với tri thức và kinh nghiệm phù hợp của người đọc” [72, 76-77].

PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh, dựa trên cơ sở ngôn ngữ học, khẳng định ĐH “là một hoạt động giao tiếp ở đó người đọc lĩnh hội lời nói đã được viết thành văn bản nhằm làm thay đổi những hiểu biết, tình cảm hoặc hành vi của chính mình, đọc hiểu là hoạt động đọc cho mình (người đọc)” [44, 26].

Như vậy, trong mỗi quan niệm trên đây, dù đứng ở góc độ nào cũng thấy “đọc” được coi là một quá trình tổng hợp, đòi hỏi cần sử dụng nhiều kỹ năng; “hiểu” là mục đích của “đọc”; để ĐH, người đọc phải tích cực, chủ động khám phá VB.

Gần đây, quan niệm của PISA về ĐH được nhiều người tán thành. Xuất phát từ yêu cầu của xã hội hiện đại đối với mỗi cá nhân và cộng đồng, để đào tạo và chuẩn bị cho xã hội ấy một lực lượng lao động có văn hoá, PISA đưa ra định nghĩa sau đây về ĐH: “*Đọc hiểu là sự hiểu biết, sử dụng, phản hồi và chiếm lĩnh các văn bản viết nhằm đạt được những mục đích, phát triển tri thức và tiềm năng cũng như tham gia vào đời sống xã hội của mỗi cá nhân*” [158]. Theo PISA, định nghĩa về đọc và ĐH có sự thay đổi theo thời gian và điều kiện kinh tế, văn hoá, xã hội. “*Khái niệm học và đặc biệt là học suốt đời đòi hỏi phải mở rộng cách hiểu về việc đọc hiểu*” [158]. Quan niệm này của PISA hoàn toàn phù hợp với quan niệm của UNESCO về NL đọc hiểu: “*Đó là khả năng nhận biết, thấu hiểu, giải thích, sáng tạo, trao đổi, tính toán và sử dụng những tài liệu viết hoặc in ấn kết hợp với những bối cảnh khác nhau. Literacy đòi hỏi sự học hỏi liên tục cho phép một cá nhân đạt được mục đích*

của mình, phát triển kiến thức, tiềm năng và tham gia một cách đầy đủ trong xã hội rộng lớn” [144].

Quan niệm trên của PISA và UNESCO đã mở rộng thêm nội hàm của “hiểu” so với quan niệm của các nhà nghiên cứu trong nước. Mặc dù quan niệm của PISA về ĐH và NL đọc hiểu không dựa vào các yêu cầu của CT môn *Ngữ văn* trong nhà trường phổ thông của một nước cụ thể nào mà xuất phát từ yêu cầu của xã hội đối với hệ thống GD, những kĩ năng cần thiết cho cuộc sống tương lai của HS... nhưng những yêu cầu của PISA có liên quan mật thiết với việc DH *Ngữ văn* trong nhà trường phổ thông của nhiều nước trên thế giới. Điều này được thể hiện ở chỗ ngày càng có nhiều nước tham gia PISA, từ kết quả đánh giá của PISA về trình độ ĐH của HS nước mình, các nước đều có sự điều chỉnh về nhất định để việc DH đọc hiểu trong nhà trường phổ thông phù hợp với thực tiễn và bắt kịp xu thế quốc tế, trong đó có Việt Nam.

1.1.2.2. Mục tiêu của đọc hiểu

ĐHVB để tiếp thu kiến thức hay là để hình thành NL đọc (biết vận dụng những kiến thức, kĩ năng đã tiếp thu, hình thành được) vào công việc học tập và đời sống của người học?

Theo chúng tôi, mục tiêu của ĐHVB là để hình thành NL đọc. ĐHVB trong nhà trường phổ thông giúp hình thành NL đọc cho HS.

Như đã nói ở trên, giao tiếp bằng ngôn ngữ luôn được coi là NL chủ chốt, quan trọng mà mỗi CTGDPT môn *Ngữ văn* cần hình thành và bồi dưỡng cho người học. Mục tiêu quan trọng nhất của việc DH ngôn ngữ là hình thành và rèn luyện cho HS các NL ngôn ngữ cơ bản: *đọc, viết, nghe, nói* (Singapore còn nhấn mạnh *quan sát và trình bày*). Trong các NL ấy, càng học lên cao, NL *đọc*, chủ yếu là ĐHVB, càng được chú ý hơn. *Ban đầu là học để ĐH, sau đó là ĐH để học và để sống*. Không biết ĐH sẽ khó có thể học suốt đời. Vì thế ĐH được coi là một trong những NL cốt lõi cần có của một công dân được giáo dục tốt. Dạy ĐHVB, do đó, là một trong những yêu cầu hết sức quan

trọng của CTGDPT ở tất cả các nước để hình thành NL này cho người học.

Có thể nói, một CT Ngữ văn được đánh giá cao hay thấp, có giá trị hay không phụ thuộc rất nhiều vào việc xây dựng mục tiêu của CT, trong đó có mục tiêu của ĐHV.B.

1.1.2.3. Chuẩn đọc hiểu

Chuẩn đọc hiểu là bình diện quan trọng nhất của vấn đề ĐHV.B. Chuẩn ĐH là các yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kỹ năng mà HS cần phải và có thể đạt được sau khi ĐH; là thước đo NL đọc hiểu của người đọc. Ở mỗi cấp/lớp và mỗi loại VB sẽ có những chuẩn ĐH riêng.

Việc xác định chuẩn ĐH cho thấy quan niệm và yêu cầu về ĐHV.B của mỗi CT và CCT. Cách diễn đạt chuẩn ĐH cho thấy hướng tiếp cận của CT (là CT nội dung hay CT năng lực), giúp định hướng PPDH và ĐGKQ đọc hiểu VB của HS. Tuy nhiên, chuẩn ĐH của mỗi nước lại nằm ở các mức độ/cấp độ khác nhau. Hiện nay, chúng tôi chưa tiếp cận được nhiều nguồn nghiên cứu về mức độ/cấp độ ĐH mà chỉ mới nắm được nguồn của PISA. Xu thế quốc tế hiện nay đang tán thành quan niệm của Chương trình đánh giá HS quốc tế này về các mức độ ĐHV.B. PISA 2012 đã đưa ra các mức độ ĐH xếp từ cao xuống thấp cho từng loại VB. Ở đây chỉ nói đến các mức độ ĐHV.B in (gồm cả VBTT và VBVB)⁹. Đối với VB in, có 6 mức độ ĐH như sau:

- Mức độ 6: yêu cầu người đọc tạo ra được nhiều suy luận, so sánh và phản bác một cách chi tiết và cụ thể. Yêu cầu người đọc phải thể hiện/trình bày một cách đầy đủ và tỉ mỉ hiểu biết của mình về một hoặc nhiều VB và có thể tích hợp thông tin từ nhiều VB. Nhiệm vụ này cũng có thể yêu cầu người đọc bộc lộ suy nghĩ của mình về những chủ đề mới hoặc khác nhau bằng việc nêu ra những ý tưởng/thông tin nổi bật, mang tính khái quát của VB. *Phản*

⁹ Mặc dù đây là những mức độ mà HS đạt được khi làm bài kiểm tra đọc hiểu của PISA nhưng nó cũng cho thấy trong quá trình đọc hiểu trên lớp, HS đã được hướng dẫn đọc hiểu như thế nào để có thể vận dụng những điều đã học vào làm bài kiểm tra của mình.

ánh và đánh giá có thể yêu cầu người đọc đưa ra giả thuyết hoặc phê bình về một VB có tính tổng hợp/đa dạng về chủ đề và hình thức thể hiện, đồng thời vận dụng sự hiểu biết sâu sắc về VB. Một điều kiện quan trọng đối với *phản ánh và đánh giá* ở cấp độ này là độ chính xác của phân tích và sự quan tâm đến từng chi tiết nhỏ trong VB.

- Mức độ 5: liên quan đến việc lấy thông tin, yêu cầu người đọc xác định vị trí và tổ chức một số mảng thông tin liên quan đến các ý nằm sâu trong VB. Các nhiệm vụ *phản ánh* đề cập đến việc người đọc đưa ra đánh giá hoặc giả thuyết dựa trên kiến thức chuyên sâu/chuyên ngành. Cả hai nhiệm vụ *diễn giải* và *phản ánh* đều đòi hỏi một sự hiểu biết đầy đủ và chi tiết về một VB có nội dung hoặc hình thức mới (không được in trong SGK – chúng tôi nhấn mạnh). Đối với tất cả các khía cạnh của đọc, nhiệm vụ ở cấp độ này thường liên quan đến việc xử lí với các vấn đề trái với suy nghĩ thông thường.

- Mức độ 4: bao gồm việc lấy thông tin, yêu cầu người đọc xác định vị trí và tổ chức một số thông tin lấy từ trong VB. Một số nhiệm vụ ở cấp độ này yêu cầu *giải thích* ý nghĩa sắc thái của ngôn ngữ trong một đoạn văn bằng cách đặt nó vào chính thể của VB. Các nhiệm vụ *diễn giải* khác đòi hỏi sự hiểu biết và áp dụng vào một ngữ cảnh mới. Các nhiệm vụ *phản ánh* ở cấp độ này yêu cầu độc giả sử dụng các kiến thức cơ bản và phổ thông để đưa ra giả thuyết hoặc phê bình đánh giá một VB. Người đọc phải thể hiện một sự hiểu biết chính xác về một VB dài hoặc phức tạp với nội dung hoặc hình thức có thể không quen thuộc.

- Mức độ 3: đòi hỏi người đọc xác định vị trí, và trong một số trường hợp nhận ra các mối quan hệ giữa một số thông tin. Các nhiệm vụ *giải thích* ở cấp độ này đòi hỏi người đọc tích hợp một số phần của một VB để xác định nội dung chính, hiểu một mối quan hệ hoặc giải thích ý nghĩa của một từ hoặc cụm từ. Người đọc cần phải đưa ra được những biểu hiện cụ thể trong khi so sánh, đối lập hoặc phân loại. Các thông tin đưa ra thường không phải là nội

bật hoặc có nhiều thông tin cạnh tranh/nhiều, hoặc có những trở ngại khác từ VB, chẳng hạn như các ý tưởng (của người viết) trái với kỳ vọng/suy nghĩ thông thường hoặc có những cách diễn đạt tiêu cực. Những nhiệm vụ *phản ánh* ở mức này có thể yêu cầu kết nối, so sánh và giải thích, hoặc có thể yêu cầu người đọc đánh giá một đặc điểm của VB. Một số nhiệm vụ phản ánh yêu cầu độc giả chứng minh một ý hay của VB liên quan đến tri thức hàng ngày. Các nhiệm vụ khác không yêu cầu hiểu chi tiết VB, nhưng yêu cầu người đọc rút ra kiến thức ít phổ biến hơn.

- Mức độ 2: đòi hỏi người đọc xác định vị trí của một hoặc nhiều mẫu thông tin có thể cần phải được suy ra và có thể gặp trong một số hoàn cảnh nhất định. Những yêu cầu khác như nhận ra nội dung chính của một VB, hiểu các mối quan hệ, hoặc giải thích ý nghĩa của một phần của VB được giới hạn khi thông tin là không nổi bật và người đọc phải đưa ra được suy luận ở mức độ thấp. Các nhiệm vụ ở cấp độ này có thể liên quan đến việc so sánh hoặc tương phản dựa trên một đặc điểm nào đó của VB. Các nhiệm vụ phản ánh tiêu biểu ở cấp độ này yêu cầu độc giả so sánh hoặc tạo ra sự kết nối giữa các VB và kiến thức bên ngoài, bằng cách dựa trên kinh nghiệm và thái độ của cá nhân.

- Mức độ 1a: đòi hỏi người đọc xác định vị trí của một hoặc nhiều phần thông tin để nhận ra chủ đề chính hay mục đích của tác giả trong một VB về một đề tài quen thuộc, hoặc để tạo ra một kết nối đơn giản giữa các thông tin trong các VB và kiến thức thông thường hàng ngày. Thông thường các thông tin cần thiết trong VB là nổi bật và có rất ít tính cạnh tranh/nhiều. Người đọc được định hướng một cách rõ ràng để xem xét các yếu tố liên quan trong nhiệm vụ và trong VB.

- Mức độ 1b: đòi hỏi người đọc xác định vị trí của một mẫu thông tin duy nhất được quy định rõ ràng ở một vị trí nổi bật trong một VB đơn giản về cú pháp, ngữ pháp và quen thuộc về chủ đề và thể loại, chẳng hạn như một VB tự sự hay một bản danh sách đơn giản. Các VB thông thường cung cấp cho người

đọc các dấu hiệu, chẳng hạn như sự lặp đi lặp lại các thông tin, hình ảnh hoặc biểu tượng quen thuộc với rất ít các thông tin cạnh tranh/nhiều. Trong các nhiệm vụ giải thích, người đọc có thể cần phải thực hiện các kết nối đơn giản giữa các thông tin gần kề nhau [178].

Như vậy, theo cách diễn giải của PISA, mức độ 6, 5, 4 bao gồm việc hiểu VB được học, vận dụng vào đọc VB mới; các mức độ còn lại áp dụng với những VB được học hoặc quen thuộc với người đọc.

Chúng ta đang hướng tới đổi mới “căn bản, toàn diện” CTGDPT môn *Ngữ văn* theo định hướng NL, trong đó có đổi mới vấn đề ĐH, theo chúng tôi, không thể không tiếp cận quan niệm của PISA về các mức độ ĐH để giúp HS ứng dụng những điều đã biết vào thực tiễn.

Đồng thời, chúng tôi sẽ dựa vào yêu cầu này của PISA để đánh giá mức độ ĐH là cao hay thấp trong chuẩn ĐH đối với HS ở lứa tuổi 15 trong mỗi CT và CCT mà luận án khảo sát.

1.1.2.4. Văn bản đọc hiểu

Trong khi nêu quan niệm về ĐH, các nhà nghiên cứu đều chỉ ra đối tượng của đọc hiểu là *văn bản*. Đã có nhiều quan niệm khác nhau về VB. Tuy nhiên, do khuôn khổ của luận án, chúng tôi không đi vào trình bày các quan niệm khác nhau về VB mà tán thành quan niệm sau đây: “Văn bản là một thể hoàn chỉnh về hình thức, trọn vẹn về nội dung, thống nhất về cấu trúc và độc lập về giao tiếp, là một biến thể liên tục của ngôn bản, thực hiện một hoặc một số đích nhất định, nhằm vào những người tiếp nhận nhất định, thường là không có mặt khi văn bản được sản sinh” [28, 10]. Đây cũng là quan niệm được nhiều người đồng tình. Trong khái niệm này, “hình thức”, “nội dung”, “cấu trúc”, “đích” (mục đích) được coi là những yếu tố quan trọng của VB.

Trong nhà trường phổ thông của Việt Nam và các nước trên thế giới, VB đọc hiểu được chia làm hai loại: loại thứ nhất là VB VH; loại thứ hai ở Việt Nam gọi là VB ND, ở các nước khác gọi là VB TT. Vấn đề đặt ra là: tỉ lệ giữa

hai loại VB này như thế nào là hợp lí? VB đọc hiểu trong nhà trường nên được trình bày dưới dạng “ngôn ngữ” nào (bằng kí tự hay bằng các hình ảnh hay kết hợp cả hai)? VB được in hay không in (VB không in là những VB điện tử trên các trang web)?...

Theo PISA 2012, đối tượng của ĐH không chỉ là kiểu VB “truyền thống” mà còn là những VB mà ngôn ngữ của nó được sử dụng ở *dạng đồ họa, in và kỹ thuật số*, bao gồm cả VBTT và VB VH, là những hiện thị hình ảnh như sơ đồ, bản đồ, bảng biểu, đồ thị và truyện tranh... với những chú thích bằng ngôn ngữ. Những VB này có thể tồn tại hoặc là độc lập hoặc có thể được nằm trong các VB lớn hơn. Cụ thể hơn, khi đề cập đến đối tượng đọc (nguyên liệu đọc), PISA đã phân loại như sau:

- Loại VB: VB in và kỹ thuật số.
- Môi trường thông tin: tác giả cụ thể, các bản thông điệp, VB hỗn hợp
- Định dạng VB: VB liên tục, VB không liên tục, VB tổng hợp và đa phương tiện.
- Phương thức biểu đạt: VB miêu tả, VB tường thuật, VB trình bày (thuyết minh), VB tranh luận (nghị luận), VB hướng dẫn và giao dịch.

Qua khảo sát của chúng tôi, ở những nước có nền giáo dục phát triển như Mỹ, Canada, Singapore..., VB đọc hiểu bao gồm cả VB VH và VB TT, tỉ lệ giữa hai loại VB này là tương đương. Các nước này cũng đưa vào CT và CCT các loại VB được trình bày theo nhiều dạng “ngôn ngữ” khác nhau, lấy từ nhiều nguồn (in hoặc không in) khác nhau...

Như vậy, xu thế quốc tế hiện nay cho thấy sự mở rộng về VB đọc hiểu nói chung, VB đọc hiểu trong nhà trường phổ thông nói riêng. Có bao nhiêu loại VB trong cuộc sống thì có bấy nhiêu loại được dạy ĐH trong nhà trường phổ thông. Việc dạy học ĐHV B ở nhà trường phổ thông phải đảm bảo giúp HS hình thành và phát triển NL đọc, vận dụng được vào thực tế đời sống của bản thân.

1.1.2.5. Phương pháp dạy học đọc hiểu

Ở đây cần phân biệt “phương pháp đọc hiểu” và “phương pháp dạy đọc hiểu”. Theo chúng tôi, “phương pháp đọc hiểu” là hệ thống những cách thức người đọc sử dụng để đọc hiểu VB; “phương pháp dạy học đọc hiểu” là hệ thống những cách thức mà GV sử dụng để hướng dẫn học sinh ĐHV. Nếu hiểu đúng phương pháp ĐH sẽ có PPDH đọc hiểu đúng. Có PPDH đọc hiểu đúng mới đạt được mục tiêu dạy học ĐH đã đề ra. Trên thực tế, với mỗi khái niệm trên lại có những quan niệm khác nhau.

Về phương pháp ĐH, theo GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng, “đọc là một hoạt động phân tích và tổng hợp phức tạp được truyền đạt thông qua nội dung ý thức trong từ và câu để diễn tả những mối quan hệ khác nhau nhờ sự cảm nhận (Perception), tiếp thu và nắm vững ý nghĩa được tổ chức trong kí hiệu ngôn ngữ. ... Đọc là một quá trình được ghi nhận thông qua hai mặt như kĩ năng đọc và nắm vững ý nghĩa” [73, 30]. Ông cũng viết: “Mô hình chung cho hoạt động đọc văn là biết – nhớ - hiểu – sử dụng. Ở giai đoạn nhận biết rất cần năng lực quan sát, giai đoạn nhớ phát huy năng lực lưu giữ những biểu tượng trong kí ức, giai đoạn hiểu đòi hỏi năng lực tái tạo biểu tượng ngôn ngữ và xác lập các mối liên hệ nội dung phù hợp với bản thân tác phẩm cụ thể và cuối cùng giai đoạn sử dụng thể hiện năng lực thao tác linh hoạt sáng tạo theo mô hình ngôn ngữ của cá nhân người đọc” [72, 91].

PGS.TS. Phạm Thị Thu Hương chỉ ra những việc mà độc giả làm khi đọc hiểu VB như sau: 1. Huy động tích cực những tri thức, trải nghiệm đọc hiểu; 2. Xác định mục tiêu đọc; 3. Giải mã văn bản; 4. Tạo kết nối trong và sau quá trình đọc văn bản; 5. Dự đoán; 6. Hình dung, tưởng tượng; 7. Suy luận, cắt nghĩa; 8. Đặt câu hỏi; 9. Tổng hợp, đánh giá và vận dụng; 10. Giám sát việc hiểu của bản thân [81, 33-55].

Nghiên cứu về phương pháp ĐH ở Tiểu học, GS.TS. Lê Phương Nga cho rằng đọc hiểu bao gồm các kĩ năng: tìm hiểu đề tài của văn bản,

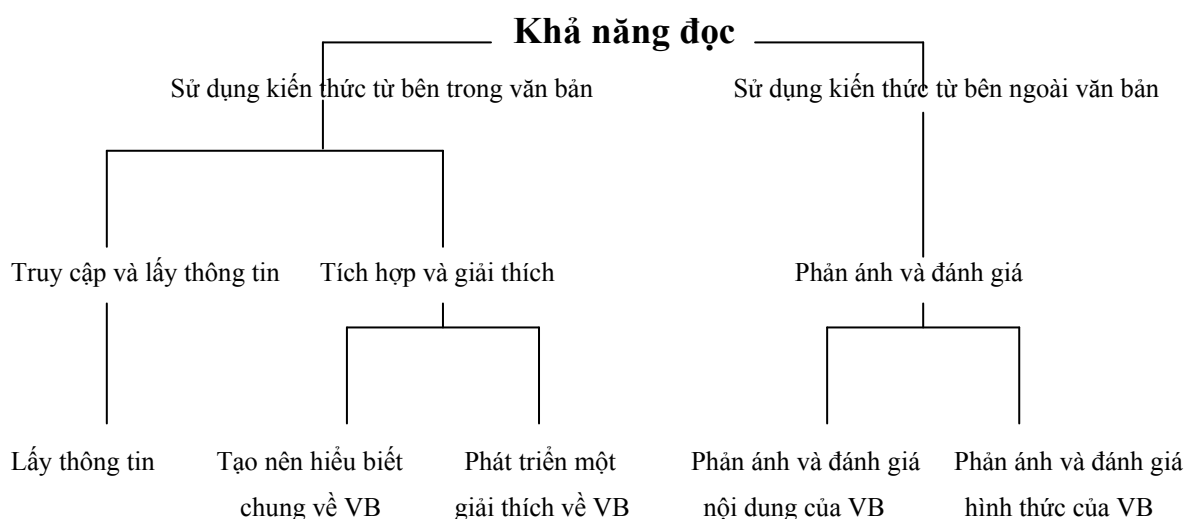
tìm hiểu tên bài, tìm hiểu từ ngữ trong bài, tìm hiểu câu, đoạn, làm rõ ý chính của văn bản, rèn luyện kỹ năng hỏi đáp văn bản của HS (Tlđđ). Còn PGS.TS Nguyễn Thị Hạnh lại nhấn mạnh phương pháp ĐH bao gồm các thao tác, kỹ năng như: đọc thâm, đọc lướt; nhận diện ngôn ngữ; làm rõ nội dung VB; hỏi đáp VB (Tlđđ).

PISA nói chung và PISA 2012 nói riêng không đề cập đến phương pháp PPDH đọc hiểu VB. Tuy nhiên, sau khi nêu khái niệm “reading literary”, PISA đã giải thích rõ một số cụm từ trong khái niệm mà chúng tôi cho đó là những vấn đề liên quan đến phương pháp đọc hiểu. Nghĩa là, qua khái niệm, chúng ta có thể hình dung ra cách HS đọc hiểu VB. Như trên đã nói, PISA đã định nghĩa về “reading literary” như sau: “*Đọc hiểu là sự hiểu biết, sử dụng, phản hồi và chiếm lĩnh các văn bản viết nhằm đạt được những mục đích, phát triển tri thức và tiềm năng cũng như tham gia vào đời sống xã hội của mỗi cá nhân*”. PISA đã giải thích các cụm từ: “*là sự hiểu biết, sử dụng, phản hồi*” và “*chiếm lĩnh*” trong định nghĩa này như sau:

- Từ “hiểu biết” có sự sẵn sàng kết nối với từ “đọc hiểu”, một yếu tố quan trọng của việc “đọc”. Từ “sử dụng” đề cập đến những khái niệm về ứng dụng và chức năng - làm điều gì đó với những gì chúng ta đọc. Từ “phản hồi” được bổ sung cho “sự hiểu biết” và “sử dụng” để nhấn mạnh quan điểm cho rằng đọc sách là tương tác: độc giả dựa trên những suy nghĩ riêng của mình và kinh nghiệm cá nhân để chiếm lĩnh một VB. Tất nhiên, mọi hành động đọc đòi hỏi một số phản ánh và dựa vào những thông tin từ bên ngoài VB. Thậm chí ở giai đoạn đầu, người đọc rút ra kiến thức mang tính biểu tượng để giải mã một VB và đòi hỏi phải có kiến thức về từ vựng để xây dựng ý nghĩa. Khi độc giả phát triển kho thông tin, kinh nghiệm và niềm tin của họ, họ liên tục - thường là vô thức - kiểm tra những gì họ đọc, do đó họ liên tục rà soát, sửa đổi suy nghĩ của họ về VB.

- Từ “chiếm lĩnh”: Một người biết đọc không chỉ có những kỹ năng và kiến thức để đọc tốt, mà còn phải biết đánh giá và sử dụng việc đọc vào một loạt những mục đích khác nhau. Do đó đây là một mục tiêu của giáo dục để nuôi dưỡng không chỉ là trình độ mà còn là sự chiếm lĩnh trong hoạt động đọc. “Chiếm lĩnh” trong bối cảnh này ngụ ý đến động lực để đọc và bao gồm một nhóm các đặc điểm cảm xúc và hành vi bao gồm sự quan tâm và thích thú, một cảm giác kiểm soát những gì người ta đọc, tham gia trong chiều kích xã hội của việc đọc và thực hành đọc sách đa dạng và thường xuyên.

Đặc biệt, PISA 2012 cho rằng khi ĐH, người đọc phải hoàn thành 5 nhiệm vụ đọc như sau: lấy thông tin từ VB; tạo nên sự hiểu biết chung về VB; phát triển sự giải thích về VB; phản ánh và đánh giá về nội dung của VB; phản ánh và đánh giá về hình thức của VB. Năm nhiệm vụ trên được tổ chức thành ba khía cạnh chính: *truy cập và lấy thông tin; tích hợp và giải thích; phản ánh và đánh giá*. PISA 2012 còn đưa ra sơ đồ thể hiện mối quan hệ giữa khung đọc và các khía cạnh của đọc như sau:



[178]

Các quan điểm trên đều có lí do để thuyết phục. Tuy nhiên, theo chúng tôi, với mỗi mục đích đọc, tùy theo đối tượng HS, sẽ có phương pháp ĐH khác nhau. Không thể có một phương pháp ĐH duy nhất áp dụng cho các loại

VB. Song, ĐH theo phương pháp nào cũng bao gồm một loạt các kỹ năng giải mã các yếu tố ngôn từ của VB đến việc phân tích, đánh giá để hiểu nội dung và hình thức của VB, từ đó vận dụng những gì đã đọc vào thực tiễn đời sống của cá nhân theo những mục đích nhất định. Nếu hiểu "phương pháp đọc hiểu" như vậy thì sẽ thấy "phương pháp dạy đọc hiểu" là hệ thống những cách thức mà GV hướng dẫn HS giải mã các yếu tố ngôn từ của văn bản; phân tích, đánh giá để hiểu nội dung và hình thức của VB; vận dụng những gì đã đọc vào thực tiễn đời sống của cá nhân theo những mục đích nhất định. Tùy theo đối tượng HS và loại VB mà GV có PPDH đọc hiểu cụ thể, song, dứt khoát phải tuân thủ nguyên tắc: dạy ĐH theo đặc trưng của loại VB và tổ chức các hoạt động đọc hiểu hướng vào người học, phát huy được tính tích cực, chủ động của HS, hình thành NL tự ĐH cho HS.

1.1.2.6. Đánh giá kết quả đọc hiểu

Đánh giá nói chung, ĐGKQ đọc hiểu VB nói riêng là khâu cuối cùng nhưng lại có ảnh hưởng to lớn đến quá trình DH, đi đôi với PPDH. Rất nhiều người cho rằng “Thi thế nào thì dạy thế ấy”. Xem ra, quan niệm đó không phải là không có lí. Bởi cách thức thi cử (dạng đề thi; yêu cầu về kiến thức, kỹ năng...) sẽ là những “chỉ dẫn”, giúp GV và HS biết cần phải dạy và học như thế nào.

Bàn về ĐGKQ đọc hiểu, theo GS.TS. Nguyễn Thanh Hùng: “Nếu xem đọc là hành động để tự học thì có thể dựa vào các bậc thang nhận thức của giáo sư Benjamin Bloom ở Đại học Chicago (Mỹ) để đánh giá kết quả đọc. Bậc thang đầu tiên là *biết (nhớ lại)*, người đọc phải nắm được thông tin của tác phẩm bao gồm sự kiện, hiện tượng, thuật ngữ. Bậc thang thứ hai là *hiểu (lĩnh hội)*. Để đạt được mức độ này, người đọc phải cảm nhận được ý nghĩa của thông tin để có thể tóm tắt và giải thích chúng. Bậc thang thứ ba là *vận dụng*, tức là người đọc sử dụng điều vừa đọc được vào trong những tình huống cụ thể. Bậc thang thứ tư là *phân tích*, có nghĩa là người đọc chia nội

dung đã hiểu thành các phần nhỏ hơn để thấy tính thống nhất giữa các phần trong một thể hoàn chỉnh. Nấc thang thứ năm có tên là *tổng hợp*. Người đọc phải ghép hợp các phần lại theo cách riêng, trong đó thông tin được kết hợp nhiều nguồn khác nhau để tạo ra *ý tưởng mới*. Nấc thang thứ sáu là *đánh giá*, tức là đưa ra những nhận định về giá trị của văn bản tác phẩm với mục đích đọc của mình” [71, 27].

PISA 2012 đánh giá NL đọc hiểu của HS dựa vào việc hoàn thành các mức độ ĐH đối với từng loại VB. PISA đặc biệt nhấn mạnh và coi trọng khả năng ứng dụng phương pháp ĐH với những VB mới. CT đánh giá HS quốc tế còn kết hợp các dạng câu hỏi khác nhau để kiểm tra khả năng ĐH của HS. Đó cũng là xu hướng chung của nhiều nước trên thế giới về ĐGKQ đọc hiểu VB.

Trong luận án này, chúng tôi coi những quan điểm trên đây về đánh giá năng lực ĐHV B là cơ sở để nhận xét và đề xuất định hướng về KTĐG năng lực ĐHV B của HS phổ thông sau khi mô tả, đối chiếu vấn đề ĐHV B trong CT môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới.

1.1.3. Một số vấn đề về giáo dục so sánh, vận dụng vào so sánh chương trình và chuẩn chương trình giáo dục phổ thông

Nhiều người cho rằng xu hướng toàn cầu hóa đang ngày càng đặt ra cho giáo dục các nước những yêu cầu và nhiệm vụ chung, nhằm hiểu biết và tôn trọng lẫn nhau, đẩy mạnh hội nhập theo hướng “thống nhất trong đa dạng”. Tìm hiểu và so sánh các nền GD trong phạm vi khu vực hoặc rộng hơn là một nhu cầu cấp thiết và tất yếu, nên đã được nhiều tổ chức, trường đại học, viện nghiên cứu các nước quan tâm.

Để triển khai đề tài của luận án, chúng tôi đã tìm hiểu về GD so sánh và so sánh CTGD, kế thừa những nghiên cứu của một số tác giả như Nguyễn Tiến Đạt [43], Bùi Đức Thiệp [123], Đỗ Ngọc Thống [144]. Ở đây, xin nêu lại một số khía cạnh có ý nghĩa lý luận liên quan đến đề tài như sau:

1.1.3.1. Khái niệm “giáo dục so sánh”

Theo tác giả Nguyễn Tiến Đạt, đã có nhiều cách phát biểu khác nhau về “giáo dục so sánh”. Chẳng hạn: Alan Robert Tretheway (Trường Đại học Victoria – Úc) quan niệm: “Giáo dục so sánh bao giờ cũng hướng sự chú ý vào các tư tưởng, quá trình và thực tiễn trong các xã hội khác”; M.A. Xôcôlôva (Trường Đại học Sư phạm Quốc gia Matxcova) cho rằng: “Giáo dục so sánh nghiên cứu những đặc điểm chung và riêng biệt và xu thế phát triển lí luận cũng như thực tiễn dạy học và giáo dục trong thế giới hiện đại, phát hiện các cơ sở kinh tế, chính trị xã hội, triết học và cả những đặc điểm dân tộc của những đặc điểm và xu thế đó” [43, 16]; Lê Thành Khôi (Trường Đại học Paris V) đã viết: “Giáo dục so sánh không chỉ còn liên quan đến việc so sánh các hệ thống giáo dục, mà còn nói đến mối quan hệ của các hệ thống đó với môi trường xung quanh trong phạm vi quốc gia và quốc tế”; Philip Altbach (Đại học Tổng hợp bang New York ở Buffalo) khẳng định: “Giáo dục so sánh tiến hành so sánh hệ thống giáo dục các nước nhằm một mục đích nhiều mặt: hiểu biết quốc tế, cải tiến hoặc cải cách giáo dục ở nước mình hoặc nước ngoài và/hoặc giải thích sự khác nhau giữa các nước” [43, 17].

Những phát biểu trên trên cho thấy quan niệm về GD so sánh có những nét chung nhưng hoàn toàn không giống nhau. Hiện nay, có một quan niệm được coi là bao quát về GD so sánh, được nhiều người ủng hộ, đó là: “Giáo dục so sánh là một môn học nghiên cứu việc so sánh các *vấn đề giáo dục* xảy ra ở một nơi với vấn đề đó ở một (hoặc vài) nơi khác để biết được tình hình phát triển giáo dục, phân tích và giải thích nguyên nhân sự giống nhau và sự khác biệt và tìm ra cách giải quyết vấn đề, sau đó có thể rút ra được kinh nghiệm thực tế cũng như đóng góp về lí luận cho sự phát triển giáo dục” [43, 19-20].

Một trong những “vấn đề giáo dục” được nói đến ở trên là CTGDPT. So sánh quốc tế về CTGDPT nói chung và so sánh những thành tố của CTGDPT nói riêng là một trong những trọng tâm của GD so sánh.

1.1.3.2. Đối tượng nghiên cứu của giáo dục so sánh

GD so sánh tập trung nghiên cứu một số đối tượng sau:

“- Sự giống nhau và khác nhau của lí luận cũng như thực tiễn phát triển giáo dục và đào tạo của các nước hoặc các địa phương, hoặc các cơ sở đào tạo;

- Các nhân tố ảnh hưởng đến sự phát triển đó thuộc về các mặt (kinh tế, chính trị, xã hội...) ở các nơi;

- Xu hướng phát triển giáo dục và đào tạo ở các nơi;

- Mọi vấn đề phát triển giáo dục như cơ cấu hệ thống, mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức, tổ chức... từ phạm vi rộng là các quốc gia đến phạm vi hẹp hơn là các địa phương và các cơ sở đào tạo trong các cấp bậc học;

- Các kinh nghiệm tích cực để phát triển giáo dục” [43, 63-64].

Như vậy, đối tượng nghiên cứu của luận án (*vấn đề đọc hiểu VB* được trình bày trong văn bản CT và CCT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước như Hàn Quốc, Singapore, bang California – Hoa Kỳ) cũng chính là một trong những đối tượng nghiên cứu của GD so sánh. Với đối tượng này, chúng tôi tiến hành nghiên cứu ở các bình diện sau: mục tiêu đọc hiểu; đối tượng đọc hiểu; chuẩn đọc hiểu; PPDH và ĐGKQ đọc hiểu.

1.1.3.3. Mục đích nghiên cứu của giáo dục so sánh

So sánh các vấn đề GD cần đảm bảo các mục đích sau: “hiểu biết tốt hơn về GD của địa phương mình; phát triển, cải tiến hoặc cải cách giáo dục ở nơi mình và nơi khác, ở trong và ngoài nước; phát triển kiến thức, lí luận, nguyên tắc và quy luật về giáo dục nói chung và về mối quan hệ giữa giáo dục và xã hội; hiểu biết và hợp tác quốc tế hoặc quốc nội, giải quyết các vấn đề giáo dục cũng như các vấn đề khác có liên quan đến hợp tác giáo dục” [43, 48-54].

Vận dụng vào đề tài của luận án, so sánh vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới, chúng tôi nhằm: thấy được những điểm giống nhau và khác nhau trong quan niệm và yêu cầu

về ĐHVB trong CTGDPT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới; từ đó, phân tích, đánh giá để nêu lên một số đề xuất về vấn đề ĐHVB nhằm đổi mới CTGDPT của Việt Nam, đặc biệt là chương trình môn *Ngữ văn* trong thời gian tới.

1.1.3.4. Nguyên tắc nghiên cứu giáo dục so sánh

Để đạt được mục đích so sánh GD như đã nêu ở trên, tài liệu của tác giả Nguyễn Tiến Đạt hướng dẫn một số nguyên tắc khi so sánh GD như sau: thu thập thông tin xác thực; đảm bảo khả năng so sánh được với nhau; chú ý tới các mục tiêu khác nhau; so sánh cùng nhóm; phân biệt và kết hợp giữa cái chung và cái riêng; chọn lựa thích hợp các hệ thống, các nước hoặc các trường hợp; không thành kiến và thiên vị [43, 67-87]. Đó cũng là những nguyên tắc mà luận án tuân thủ để tiến hành nghiên cứu đề tài đã lựa chọn.

1.1.3.5. Cách tiếp cận nghiên cứu giáo dục so sánh

Cách tiếp cận nghiên cứu so sánh GD còn được gọi bằng các thuật ngữ khác như “phương pháp so sánh”, “phương pháp luận so sánh”, “phương pháp và kỹ thuật so sánh giáo dục”, “phương pháp luận về giáo dục so sánh”. Có nhiều cách tiếp cận nghiên cứu so sánh GD, như: tiếp cận lịch sử, tiếp cận liên môn, tiếp cận vấn đề, tiếp cận mục đích, tiếp cận khoa học xã hội...

Để triển khai đề tài của luận án, về mặt phương pháp luận, chúng tôi **chủ yếu** sử dụng cách tiếp cận lịch sử của Isaac Kandel – nhân vật chủ yếu của “Giáo dục so sánh” trong khoảng 25 đến 30 năm giữa thế kỉ 20. Cách tiếp cận của Kandel có thể trình bày thành một quy trình 4 bước như sau: (1) Mô tả -> (2) Giải thích hoặc diễn giải -> (3) Phân tích so sánh -> (4) Rút ra các nguyên tắc và xu thế [43, 99-100].

1.1.3.6. Tiêu chí so sánh

Khi so sánh các vấn đề GD, cần xác định được bộ tiêu chí so sánh. Như đã trình bày ở phần Mở đầu, với đề tài của luận án, chúng tôi xác định những

tiêu chí để so sánh vấn đề ĐHVB trong CT và CCT môn *Ngữ văn* của Việt Nam và các nước Singapore, Hàn Quốc, bang California bao gồm:

+ So sánh để thấy sự tương đồng và khác biệt ở những bình diện cơ bản chứ không so sánh để chỉ ra sự hơn kém.

+ Một số trường hợp dùng cách đối chiếu, mô tả các bình diện của vấn đề mà không rút ra những kết luận cụ thể. Cách làm này phần lớn các tổ chức nghiên cứu GD trên thế giới áp dụng như: NIER, INCA, OECD, UNESCO...

+ Trong một số trường hợp, so sánh để thấy tính mức độ (khó/ dễ) của vấn đề và có dẫn ra ví dụ cụ thể.

Tóm lại, để tiến hành so sánh vấn đề ĐHVB trong *CTGDPT môn Ngữ văn* của Việt Nam và một số nước trên thế giới, cần nắm được những vấn đề cơ bản về CT và CCT, về ĐHVB trong CTGDPT và về GD so sánh. Đây là những cơ sở lí luận để chúng tôi triển khai đề tài luận án.

1.2. CƠ SỞ THỰC TIỄN

1.2.1. Định hướng tiếp cận năng lực trong xây dựng chương trình giáo dục phổ thông môn *Ngữ văn* của Việt Nam

1.2.1.1. Về chương trình và thực hiện chương trình *Ngữ văn* hiện hành

a) Về chương trình *Ngữ văn* hiện hành

CTGDPT môn Ngữ văn hiện hành của Việt Nam được ban hành năm 2006 trên cơ sở thống nhất CT ba cấp (Tiểu học, THCS, THPT) vốn được xây dựng vào những giai đoạn khác nhau trước đó. CT này ra đời vào thời điểm rất nhiều nước trên thế giới đã xây dựng CTGDPT theo hướng tiếp cận NL. Vì thế, các nhà biên soạn đã có sự tiếp thu và thể hiện khá rõ quan điểm hình thành và phát triển NL của người học trong việc xác định mục tiêu của CT, xây dựng bài học theo sự tích hợp các nội dung về Văn học, Tiếng Việt và Làm văn để hướng tới các hoạt động đọc hiểu VB và tạo lập VB (nói và viết) của HS, định hướng DH theo phương pháp tích hợp và tích cực, tăng cường

các nội dung gắn với thực tế cuộc sống...

Tuy nhiên, sau một thời gian áp dụng, CT đã bộc lộ nhiều hạn chế, bất cập. “Mặc dầu mục tiêu các chương mục đều có đề ra yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ, song trên thực tế vẫn nặng về hướng triển khai kiến thức. Trong việc cung cấp kiến thức, nhiều khi vẫn chưa dám “hi sinh tính hệ thống” để xoáy vào những điểm nhấn cần thiết, để đảm bảo tính cân đối, hài hòa giữa các yêu cầu về mục tiêu. Về yêu cầu “thái độ”, triển khai còn lúng túng, gượng ép”; “Nội dung chương trình phù hợp với những tri thức có tính hệ thống và cập nhật của các ngành khoa học Ngôn ngữ học và văn học. Tuy nhiên, càng lên lớp trên, tính hàn lâm càng nặng, khả năng tác động đến sự phát triển và hoàn thiện năng lực của HS càng yếu...” [151, 39].

Trong việc thể hiện quan điểm tiếp cận NL, CT xác định mục tiêu hình thành và phát triển NL tách rời với mục tiêu kiến thức, thái độ chưa thực sự phù hợp với quan niệm về NL như đã nêu; CT mới chỉ nêu ra các NL tổng quát, chưa chi tiết được thành một khung NL của môn học và có sự phân chia theo các mức độ, phù hợp với mỗi cấp, mỗi lớp; cách xây dựng nội dung và chuẩn của môn học vẫn theo các mạch kiến thức, kỹ năng tương ứng với các chủ đề, chưa cụ thể hóa được mục tiêu NL... Như vậy, có thể nói CT Ngữ văn của nước ta chưa thực sự là một CT được xây dựng theo định hướng phát triển NL của HS.

Ngoài ra, các tác giả của CT còn giải thích, hướng dẫn: “Chương trình này được sử dụng thống nhất trong cả nước. Tuy nhiên các trường và các địa phương có thể vận dụng chương trình cho phù hợp với đặc điểm của trường, của vùng miền, phù hợp với từng đối tượng học sinh theo sự hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Học sinh người dân tộc thiểu số được học tăng cường tiếng Việt theo các tài liệu bổ trợ biên soạn dựa trên chương trình này.

Học sinh khuyết tật sẽ được học theo các tài liệu riêng, biên soạn căn

cứ trên chuẩn kiến thức và kỹ năng của chương trình này.

Học sinh có năng lực đặc biệt về Ngữ văn, bên cạnh việc học theo chương trình này, còn được hướng dẫn học theo những tài liệu bồi dưỡng năng lực Ngữ văn (theo hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo) để tạo điều kiện cho các em vừa đạt yêu cầu của chương trình, vừa được phát triển khả năng của cá nhân” [8, 51-52].

Tuy nhiên, trên thực tế, tất cả các địa phương, các đối tượng HS khác nhau vẫn học chung một CT theo phân phối CT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Không có sự khác biệt về nội dung DH ở các vùng miền và đối với các đối tượng khác nhau. Vì vậy, cho đến nay, hầu như cả nước chỉ có một CT được áp dụng. Mặc dầu đã có một số trường phổ thông đang triển khai thí điểm “CT nhà trường” nhưng công việc này còn gặp nhiều khó khăn vì đó là việc rất mới mẻ không chỉ đối với giáo viên mà còn đối với các nhà nghiên cứu về CT dạy học. Vì thế, những “CT nhà trường” này, hầu như chỉ là các CT giảm tải (bỏ bớt những nội dung kiến thức bị trùng lặp hoặc thực sự không cần thiết) chứ chưa phải là các CT mang “màu sắc” riêng của địa phương hay một trường học cụ thể nào.

Mặt khác, trong các mạch nội dung của *CTGDPT môn Ngữ văn* của Việt Nam, “văn học” và “đọc” là hai mạch nội dung chiếm tỉ lệ bài học lớn nhất. Hai mạch này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau đến nỗi khi nói đến “đọc” trong dạy học Ngữ văn nhiều người nghĩ đến “đọc văn học”. Mặc dù trong CT có sự xuất hiện của một số VBND song tỉ lệ VBVH vẫn chiếm đa số. Trong các đề thi, hầu như vắng bóng các câu hỏi và bài tập liên quan đến các VBND. Vì vậy, trên thực tế, khi dạy đọc, đa số GV chỉ coi trọng VBVH, nhiều GV coi nhẹ hoặc bỏ qua các VBND, nhất là ở các lớp THPT. Hơn nữa, “Một số nội dung dạy học không phù hợp với khả năng tiếp nhận của HS (ví dụ, dạy văn học trung đại từ lớp 7, trong khi chương trình cải cách giáo dục năm 1979 dạy ở lớp 9). Việc chương trình quy định chi tiết cả tên tác

phẩm, thậm chí từng trích đoạn tác phẩm tuy đáp ứng được một số yêu cầu nhất định về quản lí (ví dụ, đảm bảo tính thống nhất trong việc biên soạn sách giáo khoa, thực hiện chương trình, ra đề thi...) nhưng tạo ra một chương trình khép kín, xa rời thời sự văn học, không phù hợp với tâm lí và xu hướng đọc sách của HS hiện nay, do đó không khơi gợi được hứng thú học tập của các em” [151, 133].

Vi vậy, sau khi học xong *CTGDPT môn Ngữ văn* (12 năm), HS của Việt Nam đã được trang bị một khối lượng kiến thức về văn học rất lớn. Tuy nhiên, NL đọc và vận dụng những tri thức đã ĐH được vào thực tế của của HS lại rất hạn chế. Đến giai đoạn cuối của bậc THPT, HS chủ yếu học để làm các bài thi. Thi xong, đối với rất nhiều HS, những tri thức và kĩ năng đã học được ít còn tác dụng đối với thực tiễn cuộc sống của các em.

b) Về việc thực hiện chương trình Ngữ văn hiện hành

** Sách giáo khoa*

SGK Tiếng Việt (ở Tiểu học) và Ngữ văn (ở THCS và THPT) hiện hành được biên soạn trước khi *CTGDPT môn Ngữ văn* ra đời, song về cơ bản, SGK thống nhất với CT ở hệ thống nội dung, kiến thức, kĩ năng cần trang bị cho HS. SGK được biên soạn theo tinh thần tích hợp 3 phân môn Văn học, Tiếng Việt, Làm văn (thể hiện rất rõ ở bậc THCS và THPT) để hướng tới việc rèn luyện NL đọc hiểu và tạo lập VB.

Tuy nhiên cách trình bày bài học trong SGK của cấp Tiểu học và cấp THCS, THPT có sự khác nhau. Sách Tiếng Việt của Tiểu học xây dựng hệ thống bài học theo chủ đề, trong mỗi chủ đề có sự tích hợp chặt chẽ các mạch nghe, nói, đọc, viết. Sách Ngữ văn THCS và THPT xây dựng hệ thống bài học theo tuần, ở mỗi tuần thường có một bài ĐHV, một bài Tiếng Việt và một bài Làm văn; nhưng tính tích hợp giữa các nội dung trong một tuần, càng lên các khối lớp cao hơn càng yếu.

Cách trình bày một bài ĐHV trong SGK hiện hành (nhất là ở bậc

THCS và THPT) không khác so với sách *Văn học* trước đây. Ngoài phần nêu VB được ĐH, giới thiệu hoặc chú thích về tác giả, tác phẩm còn có hệ thống các câu hỏi hướng dẫn học bài/ĐHV B và một số bài tập luyện tập. Hệ thống câu hỏi và bài tập này, theo chúng tôi, thực chất là những chỉ dẫn về mặt PPDH đọc hiểu cho GV và HS. Hầu hết chúng đều được nêu dưới dạng tự luận. So với các câu hỏi trong sách *Văn học* trước đây, chúng tôi chưa thấy được những sự khác biệt trong cách hỏi, nội dung hỏi. Mặc dù các VB đọc hiểu được xếp theo cụm thể loại, tuy nhiên, hệ thống câu hỏi và bài tập ở mỗi bài chưa thể hiện nhất quán nguyên tắc dạy ĐHV B theo đặc trưng thể loại, chưa thấy được sự tăng dần mức độ khó ở bài sau so với bài trước, cũng chưa thể hiện rõ quan điểm dạy đọc văn theo hướng hình thành cách đọc, phương pháp đọc, NL đọc cho HS.

Nhận xét về vấn đề CT và SGK hiện hành, PGS.TS Bùi Mạnh Hùng trong bài “Về định hướng đổi mới chương trình và sách giáo khoa môn Ngữ văn ở trường phổ thông” đã kết luận rằng: “Chương trình quy định chi tiết nội dung cho từng cấp học và lớp học, chi tiết đến từng tác giả và tác phẩm. Và sách giáo khoa, tài liệu cụ thể hóa chương trình, như một cuốn cẩm nang dẫn đường cho tất cả: từ các cấp chỉ đạo chuyên môn đến thầy cô giáo và HS. Tác giả và tác phẩm đã được quy định. Hệ thống các câu hỏi và những điều cần ghi nhớ đã được in sẵn trong sách giáo khoa... Cách dạy học Ngữ văn lấy sách giáo khoa làm “khuôn vàng thước ngọc” của chúng ta chỉ tạo ra những sản phẩm được đúc từ một khuôn. Ngay cả khi cái khuôn đó có hoàn hảo đi chăng nữa thì đó cũng không phải là cách dạy học đúng đắn theo quan niệm giáo dục hiện đại...” [66, 127-128].

* *Sách giáo viên và tài liệu tham khảo*

Sách giáo viên (SGV) được coi là một tài liệu tham khảo chính của GV. Song, thay vì đưa ra những hướng dẫn về mặt PPDH, SGV hiện nay lại chủ yếu đi vào trả lời các câu hỏi cụ thể ở mỗi bài đọc hiểu trong SGK hoặc trình

bày những nội dung cơ bản của bài giảng hay tập trung phân tích tác phẩm theo quan điểm của người viết... Như thế, sách này chưa đưa ra được những hướng dẫn về PPDH (cách thức GV hướng dẫn HS đọc hiểu VB thông qua hệ thống các hoạt động với những kĩ năng cụ thể) cũng như mô hình dạy học ĐH từng thể loại cụ thể. Có nhiều VB, dù giống nhau về thể loại lại được sách hướng dẫn dạy theo những cách rất khác nhau... So với SGK Văn học trước đây, SGK Ngữ văn hiện hành cũng chưa có những sự đổi khác trong việc hướng dẫn GV dạy học.

Ngoài SGK còn có nhiều tài liệu khác phục vụ cho công việc DH của GV và HS, trong đó có tài liệu tham khảo về ĐHVB. Nhưng như đã nói ở *Phần mở đầu* của luận án, về cơ bản, các tài liệu này đều bám sát CT và SGK để minh họa, hướng dẫn GV và HS đọc hiểu VB cụ thể trong CT. Nhưng điều đáng nói là cách viết của các tài liệu tham khảo hầu như không chỉ ra các phương pháp ĐH (bao gồm những cách thức cụ thể) mà thường là những bài viết hoàn chỉnh, thể hiện kết quả ĐHVB của người biên soạn. Cũng có cuốn sách bám vào hệ thống câu hỏi hướng dẫn học bài trong SGK để hướng dẫn HS trả lời. Song, thực chất những cách làm này đều là cách “đọc hộ, hiểu hộ” của các nhà nghiên cứu. Xét về mặt định hướng PPDH, các tài liệu ấy chưa chỉ ra cho GV và HS thấy rõ cách thức dạy và học ĐH, chưa kiểm soát được sự hiểu của HS và hướng dẫn HS tự học, vận dụng những điều đã hiểu vào cuộc sống. So với các tài liệu dành cho “giảng văn” trước đây, các tài liệu tham khảo cho ĐHVB không khác nhiều lắm về nội dung.

** Phương pháp dạy học*

Các thuật ngữ “đọc hiểu”, “dạy đọc hiểu”, “học đọc hiểu” đã đi vào nhà trường Việt Nam được hơn 10 năm. Trong một tài liệu bồi dưỡng GV dạy sách Ngữ văn, GS Phan Trọng Luận đã khuyên: “giáo viên không làm việc giảng văn, nghĩa là không cung cấp sẵn các khái quát về nội dung, tư tưởng, tình cảm và giá trị nghệ thuật của bài văn, mà gợi dẫn cho học sinh đọc, tự

phân tích, dẫn học sinh từ văn bản đến những khái quát mà giáo viên mong muốn đạt tới. Nói cách khác, giáo viên là người hướng dẫn học sinh đọc, tự hiểu từ ngữ (qua các câu hỏi của giáo viên); tự phân tích, khái quát nội dung bài văn (qua câu hỏi gợi mở của giáo viên), dẫn dắt hình thành năng lực tự đọc và tự khái quát nội dung văn bản đã đọc... Như thế, giáo viên phải đọc kỹ văn bản, tìm hiểu cách đọc của mình, nêu những vấn đề khúc mắc mình phải giải quyết để hiểu văn bản. Đồng thời, tìm hiểu những khó khăn mà học sinh gặp phải, nhận ra các lỗ hổng của học sinh khiến các em khó tiếp cận văn bản và tìm cách giúp học sinh khắc phục, xây dựng hệ thống câu hỏi thích hợp” [93, 44-45].

Tuy nhiên, như đã nói ở trên, các tài liệu hướng dẫn thực hiện CT, SGK *Ngữ văn* và tài liệu tham khảo chưa đưa ra được những PPDH đọc hiểu cụ thể, rõ ràng nên cho đến nay, hoạt động đọc của HS trong giờ đọc hiểu VB thường chỉ dừng lại ở chỗ đọc thành tiếng, đọc diễn cảm, nghĩa là đọc chiếu lệ trước khi GV giảng bài... Phần lớn thời gian của giờ học, nhất là ở những khối lớp của cấp THPT, GV thường "đọc hộ", "cảm thụ hộ" HS bằng việc nêu lên hệ thống nội dung của bài học (đã được chuẩn bị sẵn trong giáo án) và đưa ra những câu hỏi hướng vào việc làm sáng tỏ những nội dung ấy. Do áp lực thi cử nên trong giờ đọc hiểu VB, nhiệm vụ chính của GV là giảng văn, "đọc – chép", "chiếu – chép", nhiệm vụ của HS là "nghe – chép" hoặc "nhìn – chép"...

Ở đây cần phải hiểu rằng việc DH theo hình thức *giảng văn* không có gì đáng lên án bởi nó vẫn có giá trị của nó. Tuy nhiên, trong thời đại hiện nay, nếu chỉ quan tâm và chú trọng VBVH, giảng văn, dành quá nhiều thời gian cho việc dạy về văn học ở nhà trường phổ thông thì chưa đáp ứng mục tiêu dạy học Ngữ văn ở nhà trường phổ thông là bồi dưỡng và phát triển cho HS năng lực đọc để học và sống. HS cần thông tin để hình thành tri thức và kỹ năng nhưng không thể đọc và thu nhận một cách cảm tính, tự phát mà cần được dạy học, hướng dẫn từ khi học phổ thông. Việc nghiên cứu, tìm hiểu sâu

về văn học, nên tổ chức ở những bậc học cao hơn (như đại học chẳng hạn). Còn ở bậc phổ thông, môn Ngữ văn cần góp phần hình thành học vấn phổ thông cho HS.

** Kiểm tra, đánh giá*

KTĐG là một nhiệm vụ trọng tâm của giáo dục, là khâu cuối cùng của quá trình DH nhưng có ảnh hưởng lớn đến việc DH, có tác dụng điều chỉnh quá trình DH. Hiện nay, việc ĐGKQ đọc hiểu, nhất là trong các kì thi lớn, luôn nhận được sự quan tâm của xã hội.

Có thể khẳng định rằng, trong những năm qua, việc KTĐG chất lượng học tập môn Ngữ văn nói chung, ĐGKQ đọc hiểu nói riêng đã có một số thay đổi nhất định: trong KTĐG thường xuyên, đánh giá định kì, đã có sự đổi mới trong cách ra đề và chấm bài. Đề thi đã bước đầu ra theo hướng mở về nội dung, hướng dẫn chấm có đề cập đến yếu tố sáng tạo của thí sinh trong làm bài. Việc sử dụng ma trận đề vào việc thiết kế đề thi đã tạo ra một cách làm mới mềm dẻo hơn, phù hợp hơn với yêu cầu các mức độ về chuẩn kiến thức, kỹ năng, thái độ của từng nhóm đối tượng học sinh,...

Tuy nhiên, việc ĐGKQ đọc hiểu ở trường phổ thông, nhất là ở cấp trung học (THCS và THPT) có nhiều bất cập, chưa “đo” được NL của người học và chưa góp phần điều chỉnh, đổi mới PPDH. Các đề kiểm tra thường xuyên, đề kiểm tra định kì, đề thi tốt nghiệp và tuyển sinh vào ĐH, CĐ hầu như được ra dưới dạng viết, theo dạng “đề đóng”, tính tích hợp (giữa các phân môn Tiếng Việt, Làm văn, Văn học và liên môn) chưa cao. Các câu hỏi chủ yếu đánh giá HS ở hai mức nhận biết và thông hiểu. Phần lớn nội dung các đề thi kiểm tra kiến thức về văn học, về chính những VB đã học trong CT và SGK. Nói cách khác, HS đọc hiểu VB nào thì sẽ thi về VB đó. Để làm bài, HS thường phải ghi nhớ máy móc nội dung bài học. Đáp án của đề thi đưa ra hệ thống ý mà HS phải trình bày cùng với biểu điểm hết sức cụ thể, chi tiết. Cách làm này mang tính áp đặt, nếu HS không làm đúng như đáp án sẽ không có điểm. Có hạn chế

này là do CT môn Ngữ văn hiện hành thiên về cung cấp kiến thức văn học nên hầu hết các chuẩn về kĩ năng đọc đều liên quan đến văn học; các chuẩn chưa được cụ thể hóa thành những kĩ năng, thao tác cụ thể (“mức độ cần đạt” thường là “hiểu, cảm nhận được những nét chính về nội dung và nghệ thuật”, “bước đầu hiểu một số đặc điểm về thể loại”; phần “diễn giải” thường nêu các kĩ năng đi kèm là “nhớ, đọc thuộc lòng”, trong đó “nhớ” chiếm tỉ lệ nhiều hơn cả. Những yếu tố đi đằng sau các động từ này thường là những đặc điểm chính về nội dung và nghệ thuật của một VB cụ thể) nên chưa đo được NL của HS; các chuẩn kiến thức, kĩ năng được nêu là những chuẩn cần đạt với những VB cụ thể trong CT, SGK nên khó áp dụng với các VB ngoài CT... Với đặc điểm đó, các đề thi chưa đánh giá được toàn diện NL đọc hiểu của người học, chưa khuyến khích được sự sáng tạo của HS trong làm bài. Ngoài ra, với tâm lí dạy và học khá thực dụng, hầu hết các câu hỏi trong bài kiểm tra thường xuyên và định kì đều ra theo “mẫu”, “dạng” của các đề thi tốt nghiệp và tuyển sinh ĐH, CĐ. Tính “ổn định” trong cách ra đề và làm đáp án của hai kì thi quốc gia này có ảnh hưởng vô cùng lớn với việc ĐGKQ đọc hiểu và PPDH Ngữ văn trong nhà trường phổ thông. Càng ở những cấp/lớp học cao hơn, để làm tốt bài kiểm tra và các bài thi lớn, HS càng phải chú ý “nghe giảng” và “học thuộc lòng” nội dung bài giảng của thầy cô. Cách thức KTĐG như vậy không khuyến khích được việc dạy ĐHV B theo đúng tinh thần của nó. Điều này khiến cho HS, mặc dù đã học xong CT Ngữ văn THPT, nhưng nhiều em chưa có NL đọc hiểu. Điều đó thể hiện rất rõ ở hiện trạng khi đề thi yêu cầu ĐH một VB mới, chưa được học trong CT thì nhiều em hết sức lúng túng, không biết bắt đầu từ đâu và “đọc” ra các nội dung cần thiết như thế nào, bằng cách nào, dựa vào đâu...

Một số đợt khảo sát ở tầm quốc gia đã bước đầu chú ý đánh giá theo hướng tích hợp và có yếu tố của đánh giá theo NL. Song, số lượng các đợt khảo sát này chưa nhiều, kết quả khảo sát mới chỉ mang tính chất “thử”, thăm dò trình độ HS chứ chưa được sử dụng rộng rãi để đánh giá trong nhà trường

phổ thông.

Tóm lại, việc thực hiện CT Ngữ văn hiện hành, trong đó có dạy học ĐHVB ở nhà trường phổ thông của Việt Nam chưa đạt được yêu cầu mà bản chất khái niệm "đọc hiểu" đã nêu ra. Nguyên nhân của hiện tượng này nằm ở nhiều khâu, từ việc biên soạn CT (trong đó có *Chuẩn kiến thức, kĩ năng*), SGK, bồi dưỡng đổi mới PPDH cho GV đến định hướng kiểm tra, ĐGKQ đọc hiểu của HS. Để khắc phục những hạn chế này, trong thời gian tới, nước ta sẽ làm lại CTGDPT, trong đó có CT môn Ngữ văn theo định hướng tiếp cận NL.

1.2.1.2. Định hướng xây dựng Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực

Từ đầu thế kỷ XXI đến nay, rất nhiều nước tiến hành cải cách/đổi mới GD. Công cuộc này bắt đầu trước hết với việc đổi mới mục tiêu GDPT. Có thể nói, *phát triển NL người học* trong xây dựng và phát triển CTGDPT là mục tiêu nổi trội mà nhiều nước có nền GD phát triển mạnh đã và đang thực hiện, cũng là xu thế đổi mới CTGDPT của nhiều nước trên thế giới. Theo hướng này, CTGDPT các nước đều chú ý hình thành, phát triển những NL cần cho việc học suốt đời, gắn với cuộc sống hàng ngày, trong đó chú trọng các NL cốt lõi (core competencies) như: *Năng lực tự học, học cách học; năng lực cá nhân (tự chủ, tự quản lí bản thân); năng lực xã hội; năng lực hợp tác; năng lực giao tiếp (tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ); năng lực tư duy; năng lực giải quyết vấn đề; năng lực công nghệ thông tin và truyền thông...*

Phát triển CTGDPT nói chung và CT Ngữ văn nói riêng theo hướng hình thành NL cho HS là một yêu cầu bức thiết nhằm chuyển quá trình GD từ chủ yếu nặng về ứng thí, sinh bằng cấp sang thực học, thực làm, coi trọng NL. Một nền GD chủ yếu nặng về ứng thí, sinh bằng cấp là nền GD trong đó người học chỉ tập trung học để đối phó với thi cử, nhằm đạt được các danh hiệu bằng cấp trong thi cử; chứ không xuất phát từ nhu cầu học để sống, để

hiểu biết, khám phá, để nâng cao trình độ và hiệu quả trong công việc. Nền GD thực học, thực làm, coi trọng NL là nền GD nhằm khắc phục những hạn chế, yếu kém của tình trạng vừa nêu trên. Đó là nền GD đề cao sự trung thực: trung thực trong mục đích và động cơ đi học, trung thực trong quá trình học tập và trung thực về kết quả học tập. Đề cao thực làm và coi trọng NL vừa khẳng định tính trung thực, vừa nhằm khắc phục hạn chế của GD hàn lâm, kinh viện; chỉ chú trọng dạy chữ, biết nhiều nhưng làm được ít, lý thuyết giỏi nhưng thực hành kém, cứng nhắc và máy móc trong công việc. Coi trọng NL là đề cao sự vận dụng kiến thức vào cuộc sống, giải quyết các tình huống thường xuất hiện trong đời sống, “học gắn với hành”.

Chiến lược phát triển GD Việt Nam từ năm 2011 đến năm 2020 đã nêu rõ về mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể của GDPT, đồng thời đề ra các giải pháp, trong đó có giải pháp “Đổi mới nội dung, phương pháp dạy học, thi, kiểm tra và đánh giá chất lượng giáo dục” với một số nội dung liên quan đến GDPT đáng chú ý như: “Trên cơ sở đánh giá chương trình giáo dục phổ thông hiện hành và tham khảo chương trình tiên tiến của các nước, thực hiện đổi mới chương trình và sách giáo khoa từ sau năm 2015 theo định hướng phát triển năng lực học sinh, vừa đảm bảo tính thống nhất trong toàn quốc, vừa phù hợp với đặc thù mỗi địa phương” [159, 7].

Có thể thấy, một trong các vấn đề cốt lõi để đổi mới “căn bản, toàn diện” nền giáo dục Việt Nam theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hóa, dân chủ hóa và hội nhập quốc tế”, ở đây chính là việc phải thực hiện đổi mới chương trình và sách giáo khoa từ sau năm 2015 theo định hướng phát triển NL học sinh.

Vậy, CTGDPT theo hướng tiếp cận/phát triển NL có đặc điểm gì?

Đã có nhiều nghiên cứu về CTGDPT theo hướng tiếp cận NL. Có thể nói, đặc điểm bao trùm của CT được xây dựng theo hướng này là việc thực sự chú ý, quan tâm đến tiềm năng, hứng thú và điều kiện của người học; chú ý

nhận biết và phát triển đầy đủ tiềm năng của họ. CTGD theo hướng này nhấn mạnh việc chuyển đổi từ *học cái gì* đến *HS có thể học và làm được những gì phù hợp*. “So với thiết kế truyền thống, thiết kế chương trình theo hướng tiếp cận năng lực có sự khác biệt. Thiết kế truyền thống thường bắt đầu từ mục tiêu giáo dục sau đó xác định các lĩnh vực/ môn học, chuẩn kiến thức và kỹ năng, phương pháp dạy học và cuối cùng là đánh giá. Thiết kế chương trình theo năng lực trước hết cần xác định các năng lực chung cần trang bị và phát triển cho HS. Những năng lực này có thể nêu ngay trong mục tiêu của chương trình giáo dục. Từ các năng lực này mới xác định các lĩnh vực/ môn học bắt buộc cần thiết có vai trò trong việc phát triển năng lực; sau đó phải xác định được chuẩn năng lực cho mỗi giai đoạn/ cấp/ lớp; tiếp đến là xác định những năng lực mà mỗi môn học bắt buộc có thể đảm nhận... Cuối cùng mỗi môn học, các năng lực nêu trên lại được trình bày với ba nội dung: *Đặc điểm của năng lực; Kết quả cần đạt về năng lực; Tiêu chí đánh giá năng lực này*” [142].

Theo định hướng NL, CT Ngữ văn có thể hình thành và bồi dưỡng cho HS những NL nào?

CT môn *Tiếng Anh* cấp THCS (Secondary English Arts) của bang *Quebec (Canada)* đã nêu các nhóm NL mà môn học này cần hình thành và bồi dưỡng cho HS như sau:

“- Nhóm năng lực 1: Sử dụng ngôn ngữ/lời nói để giao tiếp và nhận thức
- Nhóm năng lực 2: Đọc và nghe để viết, nói và tạo lập văn bản truyền thông
- Nhóm năng lực 3: Tạo ra các văn bản đáp ứng mục đích của cá nhân và xã hội” [157, 284].

CT Tiếng Anh năm 2010 của Singapore cũng xác định những NL cần đạt của HS như sau:

“1. Nghe, đọc và quan sát một cách có phê phán và với độ chính xác cũng như sự hiểu biết một loạt các VBVH và VBTT từ các nguồn in và không in...

2. Nói, viết và trình bày bằng thứ tiếng Anh được quốc tế chấp nhận về mặt ngữ pháp, độ trôi chảy, hiểu biết lẫn nhau và phù hợp với các mục đích, đối tượng, bối cảnh và nền văn hóa khác nhau...

3. Hiểu và sử dụng thứ tiếng Anh được quốc tế chấp nhận (tiếng Anh chuẩn) về mặt ngữ pháp và từ vựng chính xác, phù hợp; cũng như hiểu được làm thế nào để sắp xếp từ ngữ trong khi nói và viết đồng thời sử dụng ngôn ngữ để chuyển tải ý nghĩa..." [166]

Tất cả các CT này đều xác định NL chung, cốt lõi mà môn Ngữ văn hình thành và phát triển cho HS là *NL giao tiếp bằng ngôn ngữ*, bao gồm hai bình diện: *tiếp nhận* (đọc, nghe, quan sát/xem) và *tạo lập* (viết, nói, trình bày). Trong đó, *năng lực tiếp nhận VB*, đặc biệt là *VBVH*, là khả năng nắm bắt đúng thông tin và giá trị của một VB, đi liền với NL sáng tạo văn học; *năng lực tạo lập VB* là biết suy nghĩ trước một vấn đề của văn học và cuộc sống, đồng thời biết diễn đạt, trình bày những suy nghĩ, tình cảm cũng như những hiểu biết của mình về văn học và cuộc sống một cách sáng sủa, mạch lạc, có sức thuyết phục theo yêu cầu của một kiểu loại VB nào đó trong nhà trường và trong thực tiễn đời sống.

Ủng hộ việc đổi mới CT Ngữ văn theo định hướng NL, trong bài *Mục tiêu giáo dục của chương trình Ngữ văn hiện hành và đề xuất đổi mới trong chương trình sau 2015*, GS.TS. Nguyễn Minh Thuyết đã chỉ rõ: "Trong lần đổi mới chương trình, sách giáo khoa tới đây, môn *Ngữ văn* nên được xác định là một môn học công cụ có mục tiêu hình thành và phát triển năng lực sử dụng tiếng Việt, trong đó có năng lực đọc hiểu các tác phẩm văn học cho HS. Năng lực sử dụng tiếng Việt và tiếp nhận tác phẩm văn học mà môn học này trang bị cho HS là công cụ để HS học tập và sinh hoạt, nhận thức về xã hội và con người, bồi dưỡng xúc cảm và thị hiếu thẩm mỹ lành mạnh nhằm hoàn thiện nhân cách của mình. Việc xác định mục tiêu giáo dục như trên phù hợp với xu hướng chung trên thế giới hiện nay là xây dựng chương trình theo định

hướng năng lực” [151, 365-366].

Trong cuốn *Phương pháp dạy học Văn*, cố GS. Phan Trọng Luận đã đề cập đến “Hệ thống cấu trúc năng lực Văn cần hình thành cho học sinh” của Việt Nam. Theo ông, HS trong cơ chế dạy học Văn có hai NL chính là: *năng lực tiếp nhận văn học* và *năng lực sáng tạo văn học*.

Trong đó, *năng lực tiếp nhận văn học* bao gồm:

- Năng lực tri giác ngôn ngữ nghệ thuật của tác phẩm văn học
- Năng lực tái hiện hình tượng
- Năng lực liên tưởng trong tiếp nhận văn học
- Năng lực cảm thụ cụ thể kết hợp với năng lực khái quát hóa các chi tiết nghệ thuật của tác phẩm trong tính chỉnh thể của nó
- Năng lực nhận biết loại thể để định hướng hoạt động tiếp nhận
- Năng lực cảm xúc thẩm mỹ
- Năng lực tự nhận thức
- Năng lực đánh giá [94, 116-130]

Năng lực sáng tạo văn học bao gồm:

- Lòng say mê văn học
- Năng lực phát triển về cảm xúc nhân văn và thẩm mỹ
- Năng lực tưởng tượng sáng tạo
- Năng lực khái quát hóa bằng hình tượng là một đặc trưng của tư duy sáng tạo văn học nghệ thuật
- Năng lực sáng tạo ngôn từ [94, 131-152]

Ngoài ra, cố GS. Phan Trọng Luận còn định hướng: “nếu cần thiết định danh cho rành rọt những tiêu chí đánh giá HS hay một con người có năng khiếu văn học thì chúng ta có thể nêu tổng hợp như sau:

Tiêu chí I: Đó là lòng say mê (đích thực) văn học

Tiêu chí II: Đó là tính nhạy cảm nhân ái và thẩm mỹ

Tiêu chí III: Đó là khả năng quan sát nhạy bén tinh tế cuộc sống con

người và cảnh vật

Tiêu chí IV: Đó là khả năng liên tưởng và tưởng tượng nhạy bén và phong phú nhất là tưởng tượng sáng tạo

Tiêu chí V: Đó là thói quen và khả năng tư duy hình tượng

Tiêu chí VI: Đó là khả năng sáng tạo (ít hay nhiều) về ngôn từ” [94, 153-154]

Nhưng, theo cố GS. Phan Trọng Luận, “xác định cho được năng lực văn học (tiếp nhận cũng như sáng tạo) là một vấn đề khoa học chưa có đáp số ở ta và ở nhiều nước tiên tiến khác, nhất là trong phạm vi học đường thì vấn đề lại quá mới mẻ. Một số giả định trên đây chỉ mong được coi là những giả định ban đầu giúp cho công việc khảo nghiệm trên đối tượng cụ thể để rồi chúng ta có thể trở lại xác định một cách tương đối có căn cứ hơn cho hệ thống cấu trúc năng lực văn học ở HS trong nhà trường phổ thông. Từ đó có thể xây dựng dần một chương trình phát hiện, bồi dưỡng, phát triển HS có năng khiếu và tài năng văn học cho nhà trường và xã hội chúng ta” [94, 153-154].

Mặc dù những nội dung mà cố GS. Phan Trọng Luận đề cập không nằm trong *CTGDPT môn Ngữ văn* của nước ta, song những nghiên cứu của tác giả gián tiếp cho thấy được đặc điểm và vai trò của môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam trong việc hình thành những NL chuyên biệt cho HS từ xưa đến nay. Trong thời gian tới, khi đổi mới CT và SGK, bên cạnh việc bắt kịp xu thế quốc tế về dạy học Ngữ văn để hình thành những NL chung cho HS phổ thông (như đã đề cập ở trên), chúng ta cần giữ gìn bản sắc của dân tộc trong việc hình thành và bồi dưỡng những NL chuyên biệt, góp phần gìn giữ và phát triển nền văn học dân tộc – vốn được coi là niềm tự hào của đất nước.

Tuy nhiên, nếu chỉ nhằm mục tiêu hình thành NL chuyên biệt – NL văn học như cố GS. Phan Trọng Luận đề cập thì CT Ngữ văn vẫn chưa đáp ứng được mục tiêu hình thành và phát triển trình độ học vấn phổ thông cho HS. Theo chúng tôi và cũng là xu thế quốc tế, ở nhà trường phổ thông, mục

tiêu của môn Ngữ văn là hình thành và phát triển ở HS năng lực chung - *NL giao tiếp* (kiến thức tiếng Việt cùng với 4 kỹ năng cơ bản: *nghe, nói, đọc, viết* (có thể thêm *quan sát, trình bày...*) cùng khả năng ứng dụng các kiến thức và kỹ năng ấy vào các tình huống giao tiếp khác nhau trong cuộc sống) và NL chuyên biệt - *NL văn học* (chỉ bao gồm năng lực *tiếp nhận/cảm thụ văn học*; nhà trường phổ thông không đặt ra mục tiêu hình thành và bồi dưỡng *NL sáng tác văn học* cho HS). Nói gọn hơn, môn Ngữ văn hình thành, bồi dưỡng cho HS năng lực tiếp nhận VB (gồm kỹ năng *nghe* và *đọc*) và NL tạo lập VB (gồm kỹ năng *nói* và *viết*). Khái niệm “văn bản” được mở rộng, bao gồm cả VB VH và VB TT. Đây cũng là quan điểm chung của nhiều quốc gia trên thế giới về mục tiêu của CTGDPT môn Ngữ văn.

Tóm lại, chúng tôi ý thức được rằng việc so sánh, đánh giá vấn đề ĐHVB trước hết cần xuất phát từ yêu cầu về đổi mới mục tiêu GDPT theo hướng phát triển NL. Từ định hướng đổi mới về mục tiêu GD mới đánh giá đúng thực trạng của vấn đề này và trả lời được câu hỏi dạy học ĐHVB như hiện nay có đáp ứng được mục tiêu mới hay không, cần phải điều chỉnh những gì... Cũng từ mục tiêu này mới tiếp thu đúng những gì phù hợp về quan niệm và yêu cầu ĐHVB từ CTGDPT của các nước nhằm vận dụng vào thực tiễn Việt Nam.

1.2.2. Xu thế chú trọng năng lực đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn

ĐHVB luôn là một nội dung trọng tâm của CT môn Ngữ văn ở trường phổ thông của hầu hết các quốc gia trên thế giới trong thời kỳ từ đầu thế kỷ XX đến nay. Cùng với sự tiến bộ của khoa học GD nói chung, khoa học dạy Ngữ văn nói riêng, nội dung ĐHVB luôn được đổi mới, phát triển theo thời gian. Khi CTGDPT được biên soạn theo hướng tập trung vào nội dung, ĐHVB được coi là một kỹ năng then chốt trong nội dung CT môn học tiếng với tư cách là môn học ngôn ngữ mẹ đẻ hoặc với tư cách là môn học ngoại ngữ. Gần

đây, từ những thập niên 80 và 90 của thế kỉ XX, xu hướng biên soạn CTGD đã dựa trên những NL/kết quả đầu ra, thì ĐHVB được coi là một NL chung cốt lõi thuộc NL sử dụng ngôn ngữ trong CTGDPT của nhiều nước trên thế giới. Bởi vì “Do đọc hiểu có chức năng phát triển ở người đọc khả năng vận dụng đọc vào giải quyết nhiệm vụ học tập và các vấn đề có trong cuộc sống nên đọc hiểu không chỉ là kĩ năng mà là một năng lực – năng lực đọc hiểu. Năng lực đọc hiểu được bắt đầu hình thành từ môn học Ngữ văn, vì vậy nó là một năng lực chuyên biệt của môn học này. Năng lực đọc hiểu được phát triển và hoàn thiện ở mức độ ngày càng cao khi được dùng để giải quyết nhiệm vụ học tập của các môn học khác, giải quyết nhiệm vụ của cuộc sống, lúc này nó trở thành năng lực chung của mỗi học sinh, mỗi cá nhân” [48, 88]. Điều đó có nghĩa là, ĐHVB không chỉ là mối quan tâm của môn Ngữ văn mà còn là vấn đề chung mà các môn học khác trong nhà trường phổ thông phải quan tâm. Bởi trong môn học nào, HS cũng cần ĐH để học.

Trong “Chương trình quốc gia ở Anh quốc” [180], khi đề cập đến “Ngôn ngữ và trình độ đọc viết”, các nhà khoa học sư phạm của nước Anh cũng đã cho rằng: “Giáo viên nên bồi dưỡng phát triển cho học sinh ngôn ngữ nói, đọc, viết và từ vựng như là những khía cạnh không thể tách rời của việc dạy học ở tất cả các môn học. Trong đó, môn Tiếng Anh sẽ chịu trách nhiệm chính. Với học sinh, việc hiểu biết về ngôn ngữ sẽ giúp họ đáp ứng được toàn bộ chương trình giáo dục phổ thông. Sử dụng thành thạo tiếng Anh là một nền tảng cần thiết cho sự thành công ở tất cả các môn học”. Nói về mục đích của việc học Tiếng Anh ở nhà trường phổ thông, CT của Anh quốc nhấn mạnh việc “dạy cho học sinh viết và nói thành thạo để họ có thể truyền đạt ý tưởng và cảm xúc với những người khác và thông qua việc đọc và nghe, những người khác có thể giao tiếp được với họ. Thông qua việc đọc, học sinh có cơ hội để phát triển văn hóa, tình cảm, trí tuệ, xã hội và tâm linh... Đọc cũng cho phép học sinh vừa lĩnh hội được kiến thức vừa phát triển được trên nền tảng

những gì họ đã biết”.

Đây cũng là vấn đề mà CCT bang California nói riêng, CCT của các bang ở Hoa Kỳ, CT của Singapore cũng như nhiều nước trên thế giới đề cập đến (với mức độ đậm nhạt khác nhau). Chúng tôi sẽ đề cập cụ thể hơn vấn đề này ở *Chương 2* của luận án.

Như thế, ĐHVB trong nhà trường phổ thông đã trở thành vấn đề mang tính quốc tế. Điều này còn thể hiện ở chỗ trong khoảng gần hai chục năm trở lại đây, ĐHVB đã trở thành một nội dung của nhiều đợt ĐGKQ giáo dục mang tính toàn cầu. Nhiều nước trên thế giới đã đăng kí tham gia các CT đánh giá HS quốc tế có uy tín như PISA, TIMSS, PIRLS, READ... Các CT này đều đưa ra những tiêu chí và cách thức đánh giá chung ở một số lĩnh vực để xác định thứ bậc của GD mỗi nước trong bản đồ GD của khu vực và thế giới. Việt Nam đã tham gia PISA vào năm 2012. Tham gia PISA, Việt Nam cũng phải tuân thủ quy định, cách thức tổ chức kiểm tra, đánh giá NL của HS, trong đó có NL đọc hiểu VB. Dựa trên kết quả mà HS đạt được, chúng ta sẽ có sự điều chỉnh, định hướng lại việc DH đọc hiểu VB ở trường phổ thông.

Song PISA không phải là một CT dạy học, cũng không phải là tài liệu chính thống về PPDH, trong đó có dạy học ĐHVB. PISA cũng mới chỉ đề cập đến đọc hiểu với tư cách là một NL chung cốt lõi, chưa đề cập đến các NL chuyên biệt. Đối tượng DH của PISA mới chỉ là các VBTT... Vì thế, ngoài việc tham khảo cách làm của PISA, cần nghiên cứu CTGDPT của các nước trên thế giới để tìm hiểu để đề xuất những thành tố cốt lõi của NL này, vừa đáp ứng đặc điểm của Việt Nam, vừa phản ánh xu thế quốc tế về ĐHVB. Từ đó, cụ thể hóa thành chuẩn DH cho HS Việt Nam trong thời gian tới.

Gần đây nhất, PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh có bài "Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam" [50]. Trong bài viết này, tác giả đã đề xuất các yếu tố

cấu thành NL đọc hiểu dựa theo quan niệm của CTGDPT của Quebec – Canada (2010) và tham khảo các CT của một số quốc gia trên thế giới như sau:

"1. Yếu tố tri thức về văn bản, về chiến lược đọc

Tri thức về văn bản là những hiểu biết về từ vựng, ngữ nghĩa, ngữ pháp có trong văn bản, là những hiểu biết về cấu trúc, thể loại của văn bản...

Chiến lược đọc hiểu là một tiến trình thực hiện các hoạt động, hành động, thao tác đọc hiểu. Tiến trình đó bao gồm những hoạt động sau:

- Ghi nhớ và nhận biết thông tin.
- Hiểu thông tin, rút ra thông tin từ văn bản.
- Phản hồi thông tin trong văn bản, vận dụng thông tin trong văn bản vào tình huống tương tự. Đánh giá thông tin trong văn bản.
- Vận dụng thông tin trong văn bản vào giải quyết vấn đề ở những tình huống khác với những mục đích khác trong học tập, đời sống.

2. Yếu tố kĩ năng thực hiện các hoạt động, hành động, thao tác đọc hiểu

Yếu tố kĩ năng thực hiện các hoạt động, hành động, thao tác ĐH là khả năng thực hiện đúng hành động, hoạt động phù hợp với những mục tiêu và điều kiện cụ thể tiến hành ĐH mỗi văn bản. Kĩ năng ĐH bao gồm chuỗi các thao tác, hành vi của người đọc được sắp xếp theo một cấu trúc hay một trình tự nhất định.

a) Để thực hiện ĐH, đầu tiên học sinh cần biết thực hiện các hành động làm tiền đề cho ĐH là: đọc thâm, đọc lướt, đọc quét.

b) Tiếp đó là các hành động ghi nhớ và nhận biết thông tin. Để thực hiện hành động này, học sinh phải trải qua một hoặc một số thao tác sau: *nhắc lại nguyên văn thông tin có trong văn bản, nhắc lại thông tin bằng lời khác so với lời trong văn bản, điền thông tin trong văn bản vào chỗ trống, chọn thông tin trong văn bản ở bối cảnh có nhiều (câu hỏi có nhiều câu trả lời để lựa chọn)...*

c) Tiếp theo là những hành động hiểu ý nghĩa của văn bản. Loại hành động này được thực hiện bằng các thao tác: *hiểu nghĩa của từ, hiểu nghĩa tường minh và nghĩa hàm ẩn của các thông tin, giải thích, cắt nghĩa, phân tích, phân loại,*

kết nối, so sánh thông tin, nắm được ý chính của đoạn trong văn bản, dàn ý hóa văn bản, hiểu mối quan hệ giữa các thông tin trong văn bản, nêu được các thủ pháp nghệ thuật kiến tạo ý nghĩa của văn bản văn chương...

d) Sau hành động hiểu văn bản là những hành động áp dụng văn bản vào những nhiệm vụ nhằm thay đổi nhận thức, tình cảm, quan điểm của chính người đọc. Hành động này còn gọi là hành động vận dụng văn bản bậc thấp. Hành động vận dụng văn bản bậc thấp được thực hiện bằng các thao tác: *đưa ra ý kiến cá nhân của người đọc về một hoặc một số thông tin trong văn bản, rút ra được thông tin từ các chi tiết trong văn bản, dùng thông tin trong văn bản để thực hành giải quyết vấn đề đơn giản tương tự như vấn đề nêu trong văn bản...*

e) Hành động phản hồi văn bản được diễn ra trên cơ sở hành động hiểu văn bản. Để thực hiện hành động phản hồi văn bản, học sinh cần thực hiện các thao tác: *liên kết thông tin trong văn bản với kinh nghiệm, với những điều các em quan tâm; đưa ra những nhận định về độ tin cậy của văn bản, đưa ra nhận xét về tính cần thiết của nội dung văn bản với nhiệm vụ học tập các em đang làm, với những trải nghiệm của bản thân các em trong cuộc sống...*

3. Yếu tố sự sẵn sàng thực hiện các nhiệm vụ học tập, các nhiệm vụ trong đời sống yêu cầu dùng đến hoạt động đọc hiểu

Hoạt động vận dụng văn bản vào giải quyết các nhiệm vụ trong học tập, trong đời sống là hành động cuối cùng của quá trình đọc hiểu. Hoạt động này thể hiện mục đích cuối cùng của đọc hiểu, đồng thời cũng là hành động thể hiện đọc hiểu là một năng lực chung của mỗi người, góp phần làm cho mỗi người đọc có thể tham gia vào xã hội bằng cách thay đổi nhận thức, tình cảm hành vi của chính mình, bằng cách đưa ra các giải pháp để giải quyết vấn đề trong đời sống mà mình đã học được từ các văn bản đọc hiểu. Để thực hiện hoạt động vận dụng này, học sinh phải tiến hành một số hành động, thao tác: *suy luận để bàn luận về những vấn đề trong cuộc sống có thể giải quyết bằng sự học hỏi từ nội dung văn bản, trình bày những giải pháp giải quyết một vấn*

đề cụ thể (là một nhiệm vụ trong học tập, trong đời sống) từ sự học tập nội dung của văn bản...” [50, 88-90].

Chúng tôi hoàn toàn tán thành những đề xuất trên của PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh và coi đây là các tiêu chí để đánh giá về các khía cạnh khác nhau của vấn đề ĐHVĐ, đặc biệt là chuẩn ĐH trong CT Ngữ văn của các nước mà luận án khảo sát.

Tiểu kết Chương 1

Đề đổi mới CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam, trong đó có ĐHVĐ, rất cần so sánh về vấn đề này trong CT của nước ta và một số nước trên thế giới. Để có cơ sở so sánh, luận án đã tìm hiểu, nghiên cứu, lựa chọn và làm rõ một số vấn đề về lí luận cũng như thực tiễn có liên quan đến đề tài nghiên cứu.

Về cơ sở lí luận, trước hết luận án đã chỉ ra những vấn đề liên quan đến CT và CCT môn học. Với CT và CCT môn Ngữ văn, luận án đã làm rõ vị trí của CT và CCT, mục tiêu môn học, các mạch nội dung và cách trình bày trong CT và CCT, từ đó thấy được vị trí quan trọng của ĐHVĐ trong CT và CCT ấy. Thứ hai, luận án đi sâu vào tìm hiểu một số vấn đề liên quan đến ĐHVĐ trong CTGDPT ở các khía cạnh như: khái niệm, mục tiêu, chuẩn, văn bản, PPDH và KTĐG. Thứ ba, luận án đã làm rõ một số vấn đề liên quan đến GD so sánh như: khái niệm, đối tượng nghiên cứu, mục đích nghiên cứu, nguyên tắc nghiên cứu, cách tiếp cận nghiên cứu và nêu ra bộ tiêu chí so sánh. Tất cả những vấn đề này đều liên quan mật thiết và được trình bày trong mối liên hệ với đề tài nghiên cứu của luận án.

Về cơ sở thực tiễn, để thấy được sự cần thiết phải đổi mới vấn đề ĐHVĐ trong CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam, trước hết, luận án đã chỉ ra một cách khái quát những hạn chế trong CT, SGK và các tài liệu tham khảo cũng như việc DH và ĐGKQ đọc hiểu trong nhà trường phổ thông hiện nay. Những hạn chế cụ thể sẽ được trình bày trong *Chương 2* của luận án khi đối chiếu từng

khía cạnh của vấn đề ĐHV B trong CTGDPT của Việt Nam và một số nước trên thế giới. Đồng thời, luận án nêu lên xu hướng phát triển CTGDPT của môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước theo hướng tiếp cận/phát triển NL của HS, trong đó có NL đọc hiểu, các thành tố cấu thành NL đọc hiểu cũng như nhu cầu hội nhập quốc tế về ĐHV B, từ đó thấy được các nước trên thế giới hiện nay đang xích lại gần nhau trong quan niệm và yêu cầu về ĐHV B.

Đó cũng là cơ sở cho việc so sánh về các khía cạnh của ĐHV B trong CTGDPT của các quốc gia (*Chương 2*) và đề xuất đổi mới DH đọc hiểu trong nhà trường phổ thông Việt Nam trong những năm sắp tới (*Chương 3*).

CHƯƠNG 2

ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TRONG CHƯƠNG TRÌNH MÔN NGỮ VĂN CỦA VIỆT NAM, HÀN QUỐC, SINGAPORE VÀ BANG CALIFORNIA QUA CÁI NHÌN SO SÁNH

Trong Chương này, chúng tôi sẽ so sánh quan niệm và yêu cầu về ĐHVB trong CT và CCT môn Ngữ văn của các nước Việt Nam, Singapore, Hàn Quốc, bang California ở các khía cạnh: *mục tiêu đọc hiểu, chuẩn đọc hiểu, đối tượng đọc hiểu, phương pháp dạy học đọc hiểu và đánh giá kết quả đọc hiểu*. Ở mỗi khía cạnh, chúng tôi sẽ mô tả một cách khách quan quan niệm của mỗi CT hoặc CCT, từ đó chỉ ra những điểm tương đồng và sự khác biệt cơ bản giữa các nước/bang. Đồng thời, chúng tôi dựa vào bộ tiêu chí (là các thành tố cấu thành NL đọc hiểu đã nêu ở mục 1.2.2 của *Chương 1*) để đánh giá về các khía cạnh của vấn đề ĐHVB, nhất là chuẩn ĐH của các quốc gia nêu trên.

2.1. MỤC TIÊU ĐỌC HIỂU

2.1.1. Mô tả

** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam*

CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam không có phần riêng nêu mục tiêu của ĐHVB, tuy nhiên, có thể thấy mục tiêu của ĐHVB đã được nêu trong phần *Vị trí và Mục tiêu chung* của CT. Là “môn học công cụ”, môn Ngữ văn “hình thành và phát triển ở học sinh năng lực sử dụng tiếng Việt, năng lực tiếp nhận tác phẩm văn học”, “để học sinh học tập và sinh hoạt, nhận thức về xã hội và con người, bồi dưỡng tư tưởng, tình cảm và nhân cách”. Môn Ngữ văn còn là “môn học thuộc lĩnh vực giáo dục thẩm mỹ”. Vì thế “thông qua việc tiếp cận với tiếng Việt văn hoá và những hình tượng nghệ thuật trong các tác phẩm văn học, HS được bồi dưỡng năng lực tưởng tượng, sáng tạo, được làm giàu xúc cảm thẩm mỹ và định hướng thị hiếu lành mạnh nhằm hoàn thiện nhân cách của mình” [8, 5].

Trong phần 5 “Giải thích – Hướng dẫn”, CT đã nêu mục tiêu ĐHVB ở từng cấp cụ thể như sau:

- Ở Tiểu học, môn học được gọi là Tiếng Việt “có mục tiêu hàng đầu là hình thành và phát triển ở học sinh các kỹ năng sử dụng tiếng Việt” (trong đó có kỹ năng đọc). Đối với lớp 1, 2, 3, CT “tập trung hình thành ở học sinh các kỹ năng đọc... với những yêu cầu cơ bản như: đọc thông và hiểu đúng nội dung một văn bản ngắn”. Đối với lớp 4, 5, CT “cung cấp cho học sinh một số kiến thức sơ giản về tiếng Việt để phát triển các kỹ năng đọc... ở mức cao hơn với những yêu cầu cơ bản như: hiểu đúng nội dung và bước đầu biết đọc diễn cảm một văn bản ngắn”.

- Ở THCS, môn học được gọi là Ngữ văn, có mục tiêu “hình thành ở HS năng lực tiếp nhận ... các kiểu văn bản tự sự, miêu tả, biểu cảm, lập luận, thuyết minh và hành chính - công vụ...”.

- Ở THPT, môn học được gọi là Ngữ văn, có mục tiêu chủ yếu là “nâng cao năng lực đọc hiểu văn bản...” [8, 48-49]

Như vậy, trong CT của Việt Nam, mục tiêu của ĐHVB giữa Tiểu học và THCS, THPT có nhiều điểm khác nhau (phụ thuộc vào việc lựa chọn VB để ĐH). Cách diễn đạt mục tiêu của CT mang tính khái quát, đề cao mục tiêu kiến thức, nhấn mạnh việc ĐHVB để hình thành NL tiếp nhận VB.VH.

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

Trong CT *Tiếng Anh* của Singapore, kỹ năng đọc (reading) đi liền với kỹ năng quan sát (viewing). Với phương châm xây dựng “Một nền tảng vững chắc và giàu có về ngôn ngữ cho tất cả mọi người”, CT *Tiếng Anh* của Singapore đã xác định mục tiêu chung cho việc dạy *đọc và quan sát* như sau: *Xây dựng và củng cố nền tảng của các kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc và quan sát, các kỹ năng, chiến lược đọc hiểu các loại văn bản cụ thể, tăng cường việc đọc và quan sát rộng rãi*” [166].

CT *Tiếng Anh* của Singapore không nêu mục tiêu cụ thể của ĐH cho từng cấp học. Tuy nhiên, trong biểu đồ *Đọc và Quan sát* của Tiểu học, CT của Singapore nhấn mạnh việc hình thành NL đọc (*Bắt đầu đọc*) cho HS. *Đọc*

đúng, đọc có tính phê phán, đọc các loại VB khác nhau và đọc mở rộng được nhấn mạnh ở tất cả các cấp học.

Như vậy, theo CT của Singapore, mục tiêu của ĐHV B là để hình thành NL đọc hiểu tất cả các loại VB khác nhau. Mục tiêu này nhất quán và có sự phát triển từ thấp (Tiểu học) đến cao (THCS, THPT).

*** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc**

CT Tiếng Hàn [174] không có phần nêu riêng mục tiêu của ĐHV B mà lồng vào phần “Những đặc điểm chung” và “Mục đích” của CT.

Về mục tiêu chung của ĐHV B, CT nhấn mạnh mục đích bồi dưỡng cho HS “những khả năng và thái độ, quan điểm cần thiết để sử dụng tiếng Hàn một cách hiệu quả sáng tạo...”, “thu được sự hiểu biết của HS về các hoạt động của ngôn ngữ tiếng Hàn và bản chất của các tác phẩm văn học tiếng Hàn cũng như việc sử dụng ngôn ngữ đúng đắn, hiệu quả nhằm trau dồi khả năng và quan điểm về việc góp phần xây dựng văn hóa Hàn Quốc”. Cụ thể là: nắm rõ các kiến thức cơ bản về các hoạt động ngôn ngữ tiếng Hàn và văn học để có thể sử dụng trong các tình huống khác nhau; sử dụng sáng tạo ngôn ngữ riêng của bản thân; nắm được những kiến thức và kỹ năng cần thiết để tiếp nhận và tạo lập những cuộc hội thoại và bài viết một cách sáng tạo.

Ở Tiểu học, mục tiêu của việc dạy học ĐHV B là: “...các lớp học tập trung vào khả năng diễn tả tiếng Hàn đúng và hiệu quả; hiểu được khả năng của tư duy và trí tưởng tượng bằng nhiều hoạt động ngôn ngữ. Thêm vào đó, các lớp học tập trung vào việc làm cho HS quan tâm và hứng thú với các hoạt động ngôn ngữ, phát triển thái độ tôn trọng tiếng Hàn”.

Ở THCS, các lớp học ở Hàn Quốc tập trung vào việc trau dồi khả năng diễn tả và hiểu tiếng Hàn chính xác, sáng tạo; thúc đẩy khả năng tư duy cao và quan điểm thẩm mỹ thông qua các hoạt động ngôn ngữ. Các lớp học này nhấn mạnh quan điểm cần thiết làm tăng sự yêu thích văn hóa Hàn Quốc cũng như phát triển ngôn ngữ tiếng Hàn.

CT Tiếng Hàn không nêu mục tiêu của ĐHVБ cho học sinh THPT.

Theo đó, mục tiêu của ĐHVБ trong CT của Hàn Quốc là để góp phần hình thành NL sử dụng ngôn ngữ tiếng Hàn có hiệu quả. Mục tiêu này có sự nhất quán và có sự phát triển từ thấp (Tiểu học) đến cao (THCS, THPT). Các mục tiêu cũng được diễn đạt rất khái quát, bao gồm mục tiêu hình thành kiến thức và các kỹ năng cho HS thông qua việc ĐH các loại VB khác nhau.

*** CCT của bang California**

VB này không nêu thành một mục riêng về mục tiêu của ĐHVБ, nhưng có thể thấy mục tiêu của hoạt động này được nhắc đến ở một số phần khác nhau của CCT.

Trước hết, “Thông điệp Ủy ban GD bang và Ủy ban giám sát chỉ đạo quốc gia” đã nêu lên mục tiêu chung của ĐHVБ là “*giúp HS trở thành một người có khả năng đọc ... ở thế kỷ 21. Các HS học đọc một cách có ý thức và kỹ lưỡng, học phân tích các tác phẩm văn học và một loạt các văn bản không hư cấu trong một thế giới bùng nổ các loại văn bản và phần mềm kỹ thuật số*” [166].

Trong “Lời giới thiệu”, VB tiếp tục nêu lên mục tiêu của ĐHVБ nói riêng, kỹ năng ngôn ngữ nói chung, đó là “*để phát triển các chuẩn hỗ trợ các kỹ năng học trên đại học và đi tìm việc làm*”. “Các chuẩn đưa ra các yêu cầu chẳng những cho *Môn Tiếng Anh (ELA)* mà còn cho các môn *Khoa học xã hội (KHXX), Khoa học tự nhiên (KHTN) và kỹ thuật...*”, nghĩa là HS không chỉ ĐHVБ trong môn Tiếng Anh mà còn ĐH các VB ở các môn học khác. Từ đó, CCT của bang California đưa ra “*hình ảnh*” của các HS đáp ứng được các chuẩn về ĐHVБ nói riêng và các kỹ năng sử dụng ngôn ngữ nói chung để “*sẵn sàng học lên đại học và tìm kiếm việc làm*” như sau: *Thể hiện sự độc lập; Xây dựng nền tảng kiến thức vững vàng như mong đợi; Khả năng đối phó trước các yêu cầu khác nhau của đối tượng, nhiệm vụ, mục tiêu và phương pháp luận; Khả năng hiểu thấu đáo và bày tỏ lời nhận xét, phê bình;*

Khả năng sử dụng công nghệ và phương tiện kỹ thuật số một cách chiến lược; Khả năng nhận thức các hoàn cảnh và các nền văn hóa khác.

Ngoài ra, trong “Ghi chú về phạm vi và nội dung đọc nói chung của học sinh”, CCT của bang California xác định: “Đọc là một cách tối ưu để xây dựng kiến thức về các chủ đề sử/xã hội cũng như các chủ đề về khoa học và kỹ thuật” [164].

CCT của bang California không nêu mục tiêu ĐHVB ở từng cấp học cụ thể. Tuy nhiên, trước khi giới thiệu nội dung và chuẩn ĐH ở từng cấp/lớp, VB này cho rằng: “Các HS tiến bộ qua các cấp học được mong đợi là có thể đáp ứng được các chuẩn cụ thể của mỗi năm, ghi nhớ hoặc phát triển các kỹ năng và sự hiểu biết tốt hơn so với các cấp học trước đó”. Khi “Ghi chú về phạm vi và nội dung của kỹ năng đọc của học sinh từ lớp mẫu giáo lớn đến lớp 5¹⁰”, CCT này cho rằng đọc hiểu VB ở K-5 là “*để xây dựng một nền tảng cho việc sẵn sàng học lên đại học và tìm kiếm việc làm*”. Còn với các khối lớp 6 đến lớp 12, ĐHVB để giúp HS “*có thể sẵn sàng học lên đại học và tìm kiếm việc làm*”.

Như vậy, mục tiêu của ĐHVB trong CCT của bang California nhất quán và có sự phát triển từ thấp (Tiểu học) đến cao (THCS, THPT). Các mục tiêu này khá cụ thể, chủ yếu là những mục tiêu về kỹ năng, thái độ, hành vi ĐHVB. CCT này cũng đề cập đến NL đọc các loại VB khác nhau, không chỉ có VBVH. Đặc biệt, CCT của bang California còn đề cập đến việc ĐHVB trong các môn khoa học xã hội (KHXH) và các môn khoa học tự nhiên (KHTN) - kỹ thuật. Nghĩa là khái niệm “đọc hiểu văn bản”, theo quan niệm của CCT này, được mở rộng tuyệt đối.

2.1.2. Nhận xét

*** Điểm tương đồng:**

Các CT và CCT đều coi ĐHVB như một kỹ năng giao tiếp quan trọng –

¹⁰ Viết tắt là K-5

kĩ năng tiếp nhận ngôn ngữ mà HS cần được hình thành và phát triển trong suốt những năm học phổ thông, góp phần hình thành NL đọc nói riêng và NL giao tiếp nói chung.

Các CT và CCT đều coi việc hình thành và phát triển kĩ năng ĐHVB giúp cho HS hoàn thành các nhiệm vụ học tập ở trường học; có những hiểu biết về tự nhiên, xã hội, con người, văn hóa, văn học; bồi dưỡng nhân cách, tâm hồn; đáp ứng những nhu cầu của đời sống để tồn tại, làm việc và phát triển.

Các CT và CCT đều cho rằng dạy học ĐHVB không chỉ chú trọng cung cấp kiến thức mà còn hình thành và củng cố các kĩ năng, thái độ, hành vi, nghĩa là thể hiện sự coi trọng cả hai yếu tố: lí thuyết và thực hành.

CT và CCT của bốn nước đều xem việc dạy học ĐHVB ở cấp tiểu học là việc hình thành những kĩ năng, chiến lược, hành vi, thái độ ban đầu, nền tảng của việc ĐHVB. Ở THCS, các CT và CCT đều đặt ra mục tiêu nâng cao thêm một bước NL đọc hiểu VB đã được hình thành ở tiểu học, đồng thời bồi dưỡng cho HS năng lực tiếp nhận những loại VB cụ thể. Ở THPT, các CT và CCT đều hướng tới mục tiêu nâng cao NL đọc hiểu VB. Ngoài ra, các CT và CCT đều trực tiếp hoặc gián tiếp hướng đến việc dạy học ĐHVB phù hợp với cá tính, hứng thú và sở trường của từng HS, nghĩa là có sự phân hóa trong yêu cầu về nội dung và PPDH.

*** Sự khác biệt cơ bản:**

CT của Việt Nam chú trọng mục tiêu hình thành NL tiếp nhận văn học (thông qua việc ĐH một số lượng lớn các VBVH), các CT và CCT còn lại hướng tới việc hình thành NL đọc hiểu VB nói chung. Trong khi mục tiêu ĐHVB của CT và CCT của các nước/bang có sự thống nhất và sự tiếp nối ở tất cả các cấp học thì mục tiêu này của CT Việt Nam lại chưa có sự nhất quán giữa tiểu học và các cấp học cao hơn (do có sự

thay đổi về tỉ lệ giữa hai loại VB VH và VB ND).

2.2. CHUẨN ĐỌC HIỂU

2.2.1. CHUẨN ĐỌC HIỂU CHUNG

a) Mô tả

*** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam**

CT của Việt Nam không có phần nêu riêng chuẩn kiến thức, kỹ năng đọc hiểu chung/khái quát mà chỉ nêu chuẩn kiến thức, kỹ năng ĐH của từng khối lớp. Xin xem tài liệu tham khảo số [8].

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

CT của Singapore không có phần riêng nêu các chuẩn chung/khái quát cần đạt cho ĐHV B mà nêu lồng vào biểu đồ tổng quan của mạch *Đọc và Quan sát* [166]. Để trả lời cho các câu hỏi: *Dạy gì, Khi nào và Tại sao*, CT đã nêu khái quát mục tiêu “Phát triển các kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc và quan sát; các kỹ năng, chiến lược đọc hiểu các loại VB cụ thể; tăng cường việc đọc và quan sát rộng rãi”; đồng thời CT nêu ra ba vấn đề trọng tâm: Các kỹ năng, chiến lược, hành vi và thái độ đọc hiểu và quan sát; Đọc và quan sát một loạt các VB theo các thể loại khác nhau; Đọc và quan sát mở rộng. Từ đó, CT nêu ra 5 kết quả đầu ra (LO) – được coi là những chuẩn chung, khái quát như sau:

- LO1: *Sử dụng các kỹ năng nhận biết để nhận diện từ ngữ.*
- LO2: *ĐH các VB có nội dung phù hợp với trình độ, lứa tuổi.*
- LO3: *Áp dụng việc đọc và quan sát có tính phê phán bằng cách tập trung vào những nghĩa hàm ẩn, những cấu trúc tư duy, sự suy nghĩ và đánh giá cao hơn.*
- LO4: *Vận dụng các cách đọc và quan sát phù hợp, có tính phê phán đối với một loạt các tuyển chọn VB VH hoặc VB TT khác nhau, từ VB in đến những nguồn không in ấn, phục vụ cho việc học tập các lĩnh vực nội dung và hiểu xem từ vựng và các vấn đề ngữ pháp đã được sử dụng trong các văn cảnh như thế nào.*
- LO5a: *Đọc quan sát mở rộng để giải trí, phát triển cá nhân và thể hiện khả năng đọc độc lập cũng như phục vụ cho việc học văn học/hay các lĩnh vực nội dung khác (cho Tiểu học)*

LO5b: Duy trì việc đọc và quan sát rộng rãi để giải trí, phát triển cá nhân cũng như học văn học hay các nội dung khác (cho Trung học) [166]

Tương ứng với LO1 là những kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi bắt đầu đọc; với LO2 là những kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc đúng; với LO3 là những kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc có sự đánh giá, phê bình; với LO4 là những kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc VB VH và VB TT; với LO5 là những kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc rộng rãi. Các chuẩn này mang tính chất của chuẩn thể hiện, được sắp xếp thành các kết quả đầu ra, theo sự tăng dần của độ khó, phức tạp của kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi của người đọc.

*** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc**

CT của Hàn Quốc không có phần riêng nêu chuẩn kiến thức, kỹ năng ĐHV B chung mà chỉ nêu chuẩn kiến thức, kỹ năng đọc hiểu của từng khối lớp. Xin xem tài liệu tham khảo số [174].

*** CCT của bang California**

Theo CCT của bang California, khi ĐHV B trong nhà trường phổ thông (K-12), HS cần đạt được 10 chuẩn cụ thể, các chuẩn này được xếp vào 4 nhóm như sau:

Các ý tưởng quan trọng và chi tiết

- 1. Đọc một cách kỹ lưỡng để xác định xem VB nói một cách rõ ràng về cái gì và đưa ra các suy luận phù hợp từ nó, trích dẫn các dẫn chứng nguyên văn, cụ thể khi viết hoặc nói để hỗ trợ cho các kết luận rút ra từ VB.*
- 2. Xác định các ý tưởng hoặc các chủ đề chính của một VB và phân tích sự phát triển của chúng, tổng kết các chi tiết và các ý tưởng minh họa chính.*
- 3. Phân tích cách và lý do tại sao các nhân vật, các sự kiện và các ý tưởng phát triển và tương tác với nhau thông qua diễn biến của một VB.*

Thủ pháp nghệ thuật và bố cục

- 4. Diễn giải các từ và các cụm từ được sử dụng trong một VB, bao gồm việc xác định rõ tính hình tượng, nghĩa đen và nghĩa bóng, phân tích cách lựa chọn từ ngữ cụ thể (về nghĩa hoặc văn phong).*

5. Phân tích cấu trúc của các VB, bao gồm cách các mẫu câu cụ thể, các đoạn văn và những phần lớn hơn của VB (ví dụ: một chương, một cảnh hoặc một đoạn thơ) có liên quan đến nhau và đến toàn bộ VB.

6. Đánh giá cách mà một quan điểm hoặc một mục tiêu làm nên nội dung và phong cách của một VB.

Tích hợp các kiến thức và chủ đề

7. Tích hợp và đánh giá nội dung được thể hiện theo nhiều hình thức và phương tiện truyền thông khác nhau bằng hình ảnh, bằng lời nói và bằng số liệu.

8. Mô tả và đánh giá sự tranh luận và các lời tuyên bố cụ thể trong một VB bao gồm chứng cứ vững chắc của các suy luận cũng như sự phù hợp, sự đầy đủ của các dẫn chứng.

9. Phân tích cách mà hai hay nhiều VB đề cập đến cùng một chủ đề hoặc đề tài nhằm để xây dựng kiến thức hoặc để so sánh các phương pháp tiếp cận mà các tác giả sử dụng.

Phạm vi về kỹ năng đọc và mức độ phức tạp của VB

10. Đọc và hiểu thấu đáo các VBVH và các VBTT có độ phức tạp cao một cách độc lập và thành thạo [164].

Ngoài việc nêu chuẩn chung cho ĐHV B, CCT của bang California còn nêu ra những lí do, còn gọi là những cân nhắc về việc thiết kế các chuẩn trên. Người Mỹ cho rằng các chuẩn này được xây dựng dựa vào các tài liệu và xác định rõ các dự đoán về khả năng đọc ở mức độ khái quát và ở mức độ giao thoa các ngành học thuật, phù hợp với các HS chuẩn bị bước vào đại học và các chương trình đào tạo nghề và có thể đạt được thành công. Các chuẩn cụ thể theo từng cấp học K-12 làm rõ các dự đoán vào cuối năm học và một sự triển khai cuối cùng được thiết kế cho phép các HS đáp ứng được các dự đoán “sẵn sàng cho việc học đại học hoặc đi tìm việc làm” khi năm học sắp kết thúc. Các chuẩn các trường THPT (lớp 9 – 12) thực hiện kế tiếp nhau để làm sáng tỏ phương châm “hỗ trợ các kỹ năng học đại học và tìm kiếm việc làm”. Các HS tiến bộ qua từng cấp học được dự đoán là có thể đáp ứng được các chuẩn cụ thể của từng cấp học mỗi năm, ghi nhớ hoặc phát triển tốt hơn các kỹ năng và sự hiểu biết mà các em đạt được ở các cấp học trước và dần dần đáp ứng được các dự đoán mang tính tổng quát mà các chuẩn mô tả.

Cụ thể hơn, ở K-5, các chuẩn tuân theo sự hướng dẫn của NAEP¹¹ trong sự cân bằng giữa việc đọc TPVH và các VBTT, bao gồm các VB về chủ đề lịch sử/xã hội, các chủ đề về khoa học và công nghệ. Phù hợp với sự tập trung ngày càng tăng của NAEP về các VBTT ở các cấp học cao hơn, các chuẩn đòi hỏi một khối lượng lớn về việc đọc các VBTT được thực hiện cả ở trong và ngoài phạm vi lớp học môn tiếng Anh (ELA). Việc hoàn thành các chuẩn cho khối lớp 6-12 ELA yêu cầu sự chú ý nhiều hơn nữa tới một loại hình cụ thể của TPVH không hư cấu. Bởi vì lớp học ELA phải tập trung vào môn văn học (các câu chuyện, vở kịch, bài thơ), cũng như là các TPVH không hư cấu, một số lượng lớn việc đọc lấy thông tin ở các lớp 6-12 được thực hiện ở các lớp học khác nếu như hệ thống đánh giá cơ bản của NAEP phù hợp với các chỉ dẫn. Để đánh giá được sự tiến bộ của HS về kỹ năng chuẩn bị cho việc học đại học và tìm kiếm việc làm, các đánh giá kết hợp với các tiêu chuẩn phải gắn kèm với việc phân loại các VB thông qua các cấp học được trích dẫn trong hệ thống cơ bản của NAEP.

Như vậy, mười chuẩn cơ bản về ĐH có thể áp dụng vào cả TPVH và các VBTT, bao gồm cả các VB trong các môn KHXH và KHTN. Các chuẩn này thể hiện một sự nhấn mạnh tương ứng về độ phức tạp của những tài liệu mà HS đọc và kỹ năng mà họ cần để đọc. Chuẩn số 10 xác định rõ độ phức tạp của VB tăng dần từng bước theo từng cấp học – tăng dần từ kỹ năng đọc ở mức khởi đầu cho đến mức độ “sẵn sàng cho việc học đại học và tìm kiếm việc làm”. Khi đọc bất cứ tài liệu nào, HS phải thể hiện được khả năng tiến bộ ổn định để nhận thức tốt hơn từ việc tận dụng các VB nhiều hơn, bao gồm việc kết nối các ý tưởng và kết nối giữa các VB với nhau, cân nhắc một lượng dẫn chứng nguyên bản phong phú và trở nên nhạy bén hơn trước những sự không đồng nhất, những sự không rõ ràng và các suy luận không thuyết phục

¹¹ NAEP: *Hệ thống cơ bản về kỹ năng đọc 2009 của Ban đánh giá quốc gia về sự tiến bộ giáo dục*. Washington, DC: Phòng thông tin chính phủ Mỹ.

trong các VB.

Có thể thấy, cách diễn đạt trong CCT của bang California mang tính diễn giải, cụ thể hóa thành những hoạt động mà người đọc thực hiện để ĐH, chẳng hạn như: *xác định, đưa ra, trích dẫn, phân tích, tổng kết, diễn giải, đánh giá, tích hợp, mô tả, so sánh...* Đây là hình thức trình bày của chuẩn thể hiện (như đã nói ở *Chương 1*). Có thể đây không phải là trình tự các bước ĐH một VB, song nhìn vào đó, người ta có thể thấy mình cần phải làm gì để ĐH một VB cụ thể.

b) Nhận xét

*** Điểm tương đồng**

Việc nêu hay không nêu những chuẩn chung, khái quát cho ĐHV B phụ thuộc vào VB được khảo sát là CT hay CCT.

Hai VB của Singapore và bang California đều nêu chuẩn chung cốt lõi hoặc kết quả đầu ra cho ĐHV B, từ đó, cụ thể hóa thành các chuẩn cho từng khối lớp. Các chuẩn được nêu đều có thể được xếp vào 3 nhóm yếu tố cấu thành NL đọc hiểu như đã nói ở mục 1.2.2 của *Chương 1*.

*** Điểm khác biệt cơ bản:**

Vì không xác định những chuẩn khái quát chung nên ở từng khối lớp cụ thể, các chuẩn ĐH cần đạt mà CT của Việt Nam và Hàn Quốc trình bày chưa có sự nhất quán, chặt chẽ. Về vấn đề này, luận án sẽ trình bày kỹ hơn ở những mục sau (khi đề cập đến chuẩn ĐH của từng cấp/lớp).

Cách diễn đạt chuẩn chung trong CT của Singapore và CCT của bang California mang đặc trưng của chuẩn thể hiện, trong đó CCT của bang California rõ nét hơn. CCT này đã tạo được mô hình chuẩn chung cốt lõi, chuẩn của các lớp học, bậc học đều được diễn đạt theo mô hình này.

2.2.2. CHUẨN ĐỌC HIỂU Ở CÁC LỚP TIỂU HỌC

Tất cả 4 văn bản CT và CCT mà luận án khảo sát đều trình bày một cách chi tiết chuẩn ĐHV B cho từng khối lớp, nhưng do khuôn khổ của luận án,

chúng tôi chỉ đi sâu vào miêu tả và so sánh nội dung và chuẩn ĐHVB ở một số khối lớp nhất định.

Ở Tiểu học, xin được đối chiếu chuẩn ĐHVB ở khối lớp 1 và khối lớp 5. CT của Việt Nam, Singapore và Hàn Quốc đều coi lớp 1 là lớp đầu cấp, nhưng lớp mẫu giáo lớn lại là lớp đầu tiên mà CCT của bang California đề cập đến. Lớp 5 là lớp cuối cấp ở trường tiểu học của Việt Nam và bang California, trong khi đó lớp 6 là lớp cuối cấp ở Singapore và Hàn Quốc. Sở dĩ chúng tôi chọn 2 khối lớp (1 và 5) vì muốn đối chiếu năng lực ĐHVB của HS cùng độ tuổi ở các quốc gia.

a) Mô tả

*** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam**

CT của Việt Nam đã nêu cả chuẩn kiến thức và kĩ năng ĐHVB nói chung, đọc hiểu VBVH nói riêng cũng như ứng dụng kĩ năng đọc đối với HS tiểu học, trong đó có HS lớp 1 và lớp 5. Xin xem tài liệu tham khảo [8, 53-68-69].

Tuy nhiên, các chuẩn được nêu một cách khái quát, với số lượng rất ít ỏi. Ở lớp 1, “mức độ cần đạt” có tính chất như các chuẩn kiến thức; “diễn giải” có tính chất như các chuẩn kĩ năng; hoạt động “ứng dụng kĩ năng đọc” là “thuộc” một số bài thơ ngắn. Ở lớp 5, “mức độ cần đạt” nêu cả chuẩn kiến thức và kĩ năng, không có “diễn giải”. Như vậy, cách trình bày của CT không nhất quán.

Trong số các chuẩn mà CT nêu ra, các chuẩn về kĩ năng đọc không nhiều, thường bao gồm “nhận xét về nhân vật”, “phát biểu ý kiến cá nhân”. “Tra từ điển”, “nhận biết nội dung ý nghĩa” của một số VB và “thuộc” thơ, văn xuôi là những ứng dụng kĩ năng đọc của HS. Trong “mức độ cần đạt” chưa có sự phân biệt các chuẩn ĐHVB theo thể loại (cho dù ở tiểu học, CT của Việt Nam chưa xác định đây là nguyên tắc ĐH). Về mặt nội dung, các chuẩn này thiên về yêu cầu đối với VB tự sự.

Như vậy, mặc dù chỉ là yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kỹ năng mà HS cần phải và có thể đạt được sau khi ĐHVB, những các chuẩn ĐH đối với HS lớp 1 và lớp 5 tiểu học chưa được xác định một cách cụ thể, rõ ràng, đầy đủ để qua đó thấy được NL đọc hiểu VB của HS. Hơn nữa, những hoạt động ứng dụng kỹ năng đọc chưa cho thấy được việc vận dụng các kỹ năng ĐH đã học vào thực tiễn đời sống của HS, thậm chí, những hoạt động ứng dụng này không liên quan gì đến những chuẩn kiến thức, kỹ năng được nói ở “mức độ cần đạt” về văn học (nếu có) và ĐH. Nghĩa là CT không đề cập đến khả năng của người đọc trong việc ứng dụng kỹ năng ĐHVB đã học vào ĐH các VB mới (nằm ngoài CT và SGK).

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

Chuẩn ĐHVB ở tiểu học của Singapore được thiết kế với những yêu cầu hết sức cụ thể, bao gồm: *đọc và quan sát đúng/chính xác; đọc và quan sát có tính phê bình, đánh giá; đọc và quan sát các VBVH; đọc và quan sát các VBTT ...* (Xin xem Phụ lục 1, trang 1-6).

Có thể thấy, CT của Singapore đã nêu các chuẩn là những kỹ năng, thái độ, chiến lược, hành vi ĐHVB ở tiểu học. Cách trình bày CT giúp người đọc dễ quan sát số lượng và mức độ đạt chuẩn giữa các khối lớp. Các chuẩn ĐHVB đối với HS lớp 1 và lớp 5 (cũng như các khối lớp còn lại) được chia làm 2 cấp độ: đọc chính xác (đọc đúng); đọc có tính phê bình, đánh giá. Đối với VB nào, HS cũng phải đạt được 2 cấp độ này. CT phân biệt chuẩn đọc hiểu VBVH và VBTT. Song, nên hiểu đây là những kỹ năng, chiến lược... “đặc trưng” mà khi ĐH một trong hai loại VB này, người đọc phải sử dụng hoặc đạt được. Bên cạnh đó, người đọc vẫn phải đạt được hai cấp độ đọc VB nói chung. CT cũng nêu ra những chuẩn cần đạt cho HS trong việc đọc mở rộng (được hiểu là ứng dụng kỹ năng đọc vào thực tế đời sống).

Đặc biệt, các chuẩn trong CT của Singapore được nêu hết sức khoa học. Chẳng hạn, trong cấp độ đọc chính xác (đọc đúng), các chuẩn được sắp xếp

theo trình tự: đầu tiên là các chuẩn về kỹ năng đọc những yếu tố ngôn ngữ của VB, thứ hai là những chuẩn về kỹ năng đọc cấu trúc của VB, thứ ba là những chuẩn về kỹ năng đọc nội dung ý nghĩa của VB, thứ tư là những chuẩn về ứng dụng những kiến thức và kỹ năng đã ĐH từ VB. Điều đáng chú ý là các chuẩn này được xác định và diễn đạt rất cụ thể, được sắp xếp theo các cấp độ từ dễ đến khó, từ thấp đến cao. Mỗi một kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi đọc đều được người thiết kế “động từ hóa” thành những thao tác cụ thể nên người thực hiện biết phải làm gì để đọc một VB.

*** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc**

CT Tiếng Hàn nêu lên các chuẩn về *Kỹ năng đọc* và *Văn học* ở các lớp với 2 yêu cầu: *các chuẩn cần đạt* và *các ví dụ về nội dung đạt chuẩn* (Xin xem Phụ lục 2, trang 13-15). CT của Hàn Quốc giống CT của Việt Nam ở chỗ đều nêu các chuẩn đọc và văn học đối với HS lớp 1 và lớp 5 tiểu học. Bên cạnh việc nêu các chuẩn, CT còn có sự diễn giải những nội dung đạt chuẩn. Nhưng CT của Hàn Quốc nhất quán hơn CT của Việt Nam ở chỗ: chuẩn nào cũng có phần diễn giải, số lượng các chuẩn phong phú hơn và được diễn giải cụ thể hơn. Các chuẩn này cũng bao gồm chuẩn kiến thức và kỹ năng, nhiều kỹ năng được “động từ hóa”. Tuy nhiên, cách trình bày các chuẩn chưa có sự thống nhất trong nội bộ CT. Chẳng hạn, trong các chuẩn cần đạt về kỹ năng đọc nói chung, ở lớp 1 CT trình bày 3 chuẩn: A là chuẩn về kỹ năng, B là chuẩn về kiến thức, C là chuẩn về ứng dụng; nhưng ở lớp 5, mỗi chuẩn (A, B, C, D) lại là yêu cầu cần đạt cho một kiểu VB/cuốn sách khác nhau (VB tường thuật, VB quảng cáo, sách phê bình, VB tiểu sử). Sự không nhất quán này cũng có trong cách trình bày các chuẩn đọc hiểu VB/VH. Với lớp 1, CT không nêu rõ loại VB được coi là đối tượng đọc ở bảng kỹ năng đọc. Với lớp 5, đối tượng đọc ở bảng này là các VBTT. Khảo sát ở các khối lớp dưới (lớp 3, 4), có thể thấy số lượng VBTT tăng dần ở những khối lớp cao hơn.

*** CCT của bang California- Hoa Kỳ**

Các chuẩn chung cốt lõi về ĐHVB ở lớp 1 và lớp 5 tiểu học được xác định cụ thể cho cả hai loại VB (văn học và thông tin) với nhóm chuẩn: *Các ý tưởng quan trọng và chi tiết; Thủ pháp nghệ thuật và bố cục; Tích hợp các kiến thức và chủ đề; Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu* (Xin xem Phụ lục 3, trang 18-23).

Có thể thấy, CCT của bang California đã nêu ra những chuẩn chung về ĐHVB ở từng khối lớp của tiểu học bằng cách cụ thể hóa các chuẩn chung cốt lõi đối với ĐHVB. Tuy nhiên, so với các chuẩn chung cốt lõi, ở lớp 1 và lớp 5 tiểu học có một số chuẩn mà CCT của bang California không yêu cầu đối với HS. Chẳng hạn, về đọc VB VH, chuẩn số 8 (trong chuẩn chung cốt lõi xác định là: *Mô tả và đánh giá sự tranh luận và các lời tuyên bố cụ thể trong một VB bao gồm chứng cứ vững chắc của các suy luận cũng như sự phù hợp và sự đầy đủ của các dẫn chứng*) không được xác định đối với HS lớp 1, lớp 5 tiểu học. Sự “vắng mặt” của một số chuẩn chung cốt lõi trong hệ thống các chuẩn cụ thể ở từng lớp là do chúng nằm ở mức độ cao so với trình độ ĐH của HS. Cách trình bày của CCT này, cũng như CT của Singapore, giúp người đọc dễ nhận biết, so sánh giữa các khối lớp với nhau. Cũng tương tự như cách làm của Singapore, bang California tách riêng những chuẩn đọc hiểu VB VH và những chuẩn đọc hiểu VB TT. Cách xác định và diễn đạt chuẩn trong CCT của bang California mang đặc trưng của các chuẩn thể hiện khiến người đọc cũng dễ hình dung và thực hiện. Tuy nhiên, các chuẩn này không được cụ thể như các chuẩn trong CT của Singapore.

b) Nhận xét

*** Điểm tương đồng:**

Các CT và CCT đều nêu các chuẩn riêng cho ĐHVB ở từng khối lớp. Một số chuẩn đã được xác định ở lớp 1 có thể lặp lại ở lớp 5. Ở lớp 5 xuất hiện một số chuẩn mới.

Các CT và CCT đều xác định các chuẩn vào đọc các VB cùng loại. Tuy

nhiên, mức độ của từng lớp có sự khác nhau.

Vì trong phần nêu đối tượng ĐH, các CT và CCT không nêu bất cứ một VB nào bắt buộc HS phải ĐH (mà chỉ có gợi ý các chủ đề, tên VB để GV và HS chọn lựa), nên khi nêu chuẩn, các CT và CCT không nêu chuẩn ĐH đối với bất kì một VB cụ thể nào. Thay vào đó, nếu có, các CT và CCT chỉ nêu chuẩn ĐH với từng loại VB (văn học hoặc thông tin).

Trong cách trình bày, “mức độ cần đạt” với “các chuẩn cần đạt”, “diễn giải” với “các ví dụ về nội dung (đạt chuẩn)” trong CT của Việt Nam và Hàn Quốc có sự giống nhau về tính chất.

*** Sự khác biệt cơ bản:**

Cách xác định và nêu chuẩn ĐHV B ở các khối lớp tiểu học phản ánh quan niệm của các nhà làm CT và CCT của các quốc gia/bang về năng lực ĐHV B của HS. Những đặc điểm riêng về chuẩn ĐHV B ở tiểu học của từng nước/bang đã nêu trên cho thấy mức độ ĐHV B ở khối lớp 1 và lớp 5 giữa các nước/bang không đều nhau, gián tiếp cho thấy yêu cầu và khả năng ứng dụng những kiến thức, kĩ năng ĐH vào thực tế đời sống của HS.

Chuẩn ĐHV B cho các lớp tiểu học ở California, Singapore, Hàn Quốc có đầy đủ các thành tố tạo thành NL đọc hiểu. Chuẩn ĐHV B của Việt Nam, về cơ bản, chưa có đầy đủ các thành tố này.

Tuy nhiên, theo sự quan sát của chúng tôi, trên thực tế, trong giờ học ĐHV B, HS tiểu học ở Việt Nam không chỉ sử dụng những kĩ năng mà CT xác định; ngoài ra, trong đời sống, các em còn đọc thêm rất nhiều VB (văn học và thông tin) không có trong CT. Vậy, nếu chúng ta chỉ xác định các chuẩn cần đạt như CT đã nêu thì có phản ánh đúng NL đọc của HS Việt Nam hay không? Phải chăng việc vận dụng những kiến thức và kĩ năng đã học trong nhà trường vào thực tế đời sống là không cần thiết đối với HS Việt Nam?

2.2.3. CHUẨN ĐỌC HIỂU Ở CÁC LỚP TRUNG HỌC

Ở THCS, chúng tôi chọn HS ở độ tuổi 15 để so sánh yêu cầu của CT và

CCT môn Ngữ văn của các nước/bang về chuẩn ĐHVB. Ở Việt Nam, Hàn Quốc và bang California là HS lớp 9, ở Singapore là HS lớp 2E/3N. Theo PISA, lứa tuổi 15 thuộc giai đoạn cuối của GD bắt buộc, có sự phát triển nhất định về năng lực ĐHVB, nhất là VBTT để ứng dụng vào đời sống. Ở Việt Nam, nhiều HS sau khi học xong lớp 9 không tiếp tục học lên bậc THPT mà học nghề hoặc tham gia và các hoạt động khác của đời sống xã hội. NL đọc hiểu ở lứa tuổi này là một nhân tố quan trọng góp phần vào việc tạo nên giá trị cuộc sống của các em. So sánh chuẩn và mức độ ĐHVB, nhất là VBTT của HS ở lứa tuổi này giữa các nước, luận án muốn làm rõ HS các nước được bồi dưỡng NL đọc hiểu ở mức độ nào.

Ở THPT, chúng tôi chọn lớp cuối cấp để miêu tả và so sánh về chuẩn ĐHVB giữa các nước. Ở Việt Nam và bang California, lớp cuối cấp là lớp 12, ở Singapore là lớp 4E/5N Trung học. Ở Hàn Quốc, do Ngữ văn là môn tự chọn nên bậc THPT chỉ có CT dành cho lớp 10. Tuy nhiên chúng tôi vẫn mô tả chuẩn ĐHVB ở lớp này để xem trình độ ĐH của HS Hàn Quốc ở giai đoạn cuối của GD bắt buộc có đặc điểm như thế nào.

Do CT của Việt Nam chỉ nêu ra chuẩn kiến thức và kỹ năng ĐHVB in trên giấy (gồm hai loại VB VH và VB TT) mà không nêu chuẩn ĐH với VB kỹ thuật số nên chúng tôi chỉ chọn những chuẩn liên quan đến hai loại VB này trong các CT và CCT để so sánh để đạt mục đích đã nêu trên.

a) Mô tả

*** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam**

Với HS lớp 9, CT của Việt Nam xác định chuẩn ĐH tương ứng với từng loại VB cũng như các tiêu loại và tên VB đọc hiểu cụ thể đã được quy định trong CT (như đã nói ở mục 2.2.3). Xin xem thêm tài liệu tham khảo [8, 101-104].

Trong đọc hiểu VB VH, chẳng hạn với các truyện trung đại Việt Nam (thể hiện qua một số tác phẩm cụ thể), “mức độ cần đạt” thường là “hiểu, cảm

nhận được những nét chính về nội dung và nghệ thuật”, “bước đầu hiểu một số đặc điểm về thể loại”; phần “diễn giải” thường nêu các kĩ năng đi kèm là “nhớ, đọc thuộc lòng”, trong đó “nhớ” chiếm tỉ lệ nhiều hơn cả. Những yếu tố đi đằng sau các động từ này thường là những đặc điểm chính của văn bản về nội dung và nghệ thuật. Điều này cũng tương tự với các tác phẩm thơ, kịch..., cụ thể đến từng VB.

Mặc dù người làm CT đã đưa các VB cùng thể loại vào một nhóm để nêu lên chuẩn cần đạt (do yêu cầu ĐH theo đặc trưng thể loại), song đó là những chuẩn cần đạt với từng VB độc lập, đơn lẻ. Chưa thấy rõ chuẩn cần đạt chung cho việc ĐH cụm thể loại, cũng chưa thấy có chuẩn yêu cầu vận dụng kiến thức và kĩ năng đã đọc ở VB này vào đọc VB khác cùng thể loại (nằm trong hoặc ngoài CT) hoặc có sự liên hệ, đối chiếu giữa các VB với nhau.

Như vậy, nếu “dạy học theo chuẩn kiến thức, kĩ năng” như hiện nay, ở THCS, GV sẽ hướng dẫn HS đọc hiểu những VB đã định theo chuẩn đã nêu trong hai phần “kết quả cần đạt” và “diễn giải”, thậm chí có thể dạy các bài cùng thể loại hoàn toàn độc lập với nhau mà VB nào cũng phải ĐH tất cả những chuẩn kiến thức và kĩ năng nêu trên với mức độ như nhau, không yêu cầu tăng về mức độ ĐH ở bài sau so với bài trước. Trên thực tế, rất nhiều tài liệu tham khảo cho DH đọc hiểu VB trong nhà trường đều đi theo hướng này. Kết quả là các bài dạy của GV về các VB cùng thể loại bao giờ cũng giống nhau về số lượng các đơn vị kiến thức, mức độ của kiến thức. Giáo án của GV ở các vùng miền cũng giống nhau và giống với gợi ý của SGK hay các sách thiết kế bài học. Các cấp quản lí cũng dựa vào chuẩn kiến thức, kĩ năng này để kiểm tra việc DH của GV.

Một điều đáng chú ý nữa là, theo cách diễn giải của CT, người đóng vai trò chủ đạo trong dạy học ĐHV B là GV, thậm chí chủ thể ĐH là GV. Bởi các chuẩn cho rằng HS cần “hiểu, cảm nhận” để “nhớ, thuộc lòng” nội dung và nghệ thuật của VB. Đây là cách học thụ động, ghi nhớ máy móc đặc điểm của

từng VB bắt buộc trong CT chứ không phải là cách học chủ động, sáng tạo như ở phần *Vị trí, Mục tiêu* mà CT đã đặt ra.

Với các thể loại văn học khác, CT cũng xác định chuẩn ĐH như đối với VB truyện trung đại Việt Nam.

Với VBND, CT chỉ đưa thêm vào chuẩn về thái độ của HS khi đọc các VB này, ngoài ra, chuẩn kiến thức và nội dung được diễn đạt giống với chuẩn đọc hiểu VBVH.

Tương tự như THCS, CT của Việt Nam xác định chuẩn ĐH tương ứng với từng loại VB (văn học và nhật dụng) cũng như các tiểu loại (ví dụ: truyện, kí, thơ, kịch, nghị luận của Việt Nam; truyện, kí, thơ của nước ngoài) và tên VB đọc hiểu cụ thể đã được quy định trong CT cho HS lớp cuối cấp THPT. Có thể thấy cách trình bày và diễn đạt chuẩn ĐH của lớp 12 giống với lớp 9 (đã trình bày ở mục 2.3.3), nhưng khác về một số thể loại và tên VB được đọc hiểu, đồng thời có thêm chuẩn ứng dụng kĩ năng đọc (với VBVH).

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

Chuẩn ĐHV B đối với HS lớp 2E/3N ở Singapore được trình bày tương tự như các lớp ở tiểu học về mặt hình thức, nhưng có sự khác nhau về nội dung đạt chuẩn. Ở đây chỉ nêu các chuẩn về đọc VBVH và VBTT (Xin xem Phụ lục 1, trang 9-11).

Theo *Chương trình Tiếng Anh* của Singapore, HS sẽ vận dụng cách đọc chính xác và có tính phê bình với một loạt các VBVH và VBTT từ các nguồn chất liệu khác nhau để hiểu về văn học hoặc các lĩnh vực nội dung khác, hiểu các yếu tố từ vựng và ngữ pháp được sử dụng như thế nào trong văn cảnh. Có sự khác biệt giữa các chuẩn ĐH của hai loại VB (do đặc trưng thể loại quy định). Tuy nhiên, cách diễn đạt chuẩn cũng giống như tiểu học. Các nhà thiết kế đã “động từ hóa” các kĩ năng thành những hoạt động đọc cụ thể để chiếm lĩnh VB.

Có thể thấy, ở từng VB, HS đều thực hiện các nhiệm vụ đọc như sau: lấy

thông tin từ VB, tạo nên sự hiểu biết chung về VB, giải thích về VB, phản ánh và đánh giá về nội dung của VB, phản ánh và đánh giá về hình thức của VB.

Hơn nữa, theo cách diễn đạt của CT, có thể thấy các chuẩn cần đạt thực sự là “kết quả đầu ra mong muốn” trong lĩnh vực ĐH. Các chuẩn không cụ thể cho từng VB mà là chuẩn cần đạt đối với từng cụm thể loại. Việc đọc từng VB trong cụm thể loại là để góp phần hình thành kỹ năng đọc thể loại ấy.

Kết hợp với việc xem xét các chuẩn đối với “đọc mở rộng” (đọc những VB mới, ngoài CT) được trình bày trong CT của Singapore (sau chuẩn đọc hai loại VB trên), có thể thấy khả năng ĐHV B của HS lứa tuổi 15 của Singapore đã đạt đến mức cao nhất trong thang mức độ ĐH của PISA.

Chuẩn ĐHV B đối với HS lớp 4E/5N ở Singapore được trình bày trong cùng một bảng với lớp 2E/3N (đã trình bày ở mục 2.3.3), hầu như không có sự khác biệt về số lượng và mức độ chuẩn cần đạt. Vì vậy, luận án không nêu lại ở đây.

**** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc***

Chuẩn ĐHV B đối với HS lớp 9 ở Hàn Quốc, về mặt hình thức, được trình bày giống như các khối lớp dưới (Xin xem Phụ lục 2, trang 15-16).

Theo cách diễn đạt trong bảng chuẩn cho kỹ năng đọc, có thể thấy đối tượng đọc là các VBTT. Mỗi chuẩn đề cập đến một thể loại của kiểu VB này. Ở bảng chuẩn về văn học cũng vậy. Điều đáng nói là giữa các "chuẩn cần đạt" với phân diện giải (ví dụ về nội dung đạt chuẩn) ở bảng chuẩn về kỹ năng đọc có sự thống nhất với nhau, một bên là chuẩn khái quát, một bên là chuẩn cụ thể (với những yêu cầu về kiến thức, kỹ năng, thái độ). Cách diễn đạt như vậy rất chặt chẽ. Hơn nữa, cách diễn đạt ấy cho thấy việc ĐHV B theo đặc trưng thể loại đối với HS ở lứa tuổi 15 là yêu cầu cần phải đạt tới. Ở bảng chuẩn về văn học, các chuẩn cần đạt bao gồm cả những chuẩn về kiến thức, kỹ năng. Trong các kỹ năng được đề cập đến, có cả kỹ năng so sánh và phản hồi về VB.

Đặc biệt, ở phân diện giải các chuẩn cần đạt, CT cũng đã "động từ hóa"

những kỹ năng thành những thao tác, hoạt động cụ thể để như *liệt kê, đánh giá, lí giải, suy ra, so sánh, kết nối, giải thích...* Do đó, các chuẩn này cũng có tính chất như các chuẩn thể hiện mà CT của Singapore và California đã làm.

Cũng như ở tiểu học, CT của Hàn Quốc không xác định chuẩn ĐH với từng VB cụ thể. Chính vì vậy, các chuẩn ĐH nêu trên được coi là chuẩn mang tính khái quát, được áp dụng với các VB cùng thể loại.

Chuẩn ĐHVB đối với HS lớp 10 ở Hàn Quốc được trình bày theo 2 yêu cầu về kỹ năng đọc (nói chung) và kỹ năng đọc VBVH. Cách trình bày và diễn đạt chuẩn đọc hiểu ở lớp 10 trong CT của Hàn Quốc giống với lớp 9, chỉ khác về các thể loại của hai loại VB và chuẩn cần đạt đối với thể loại ấy (Xin xem Phụ lục 2, trang 16-18).

*** CCT của bang California**

Chuẩn ĐHVB đối với HS lớp 9 và lớp 10 được CCT của bang California xác định ngang nhau. Hình thức diễn đạt chuẩn giống như tiểu học nhưng có sự khác nhau về mức độ ĐH hai loại VB. Điểm mới trong CCT của bang California là các nhà thiết kế không chỉ nêu chuẩn ĐHVB trong môn Tiếng Anh mà còn nêu chuẩn ĐHVB trong các môn KHXH và KHTN, kĩ thuật. Chuẩn ĐHVB ở các môn này cơ bản giống nhau về tính chất với các chuẩn ĐHVB ở môn Tiếng Anh. Người Mỹ cho rằng HS không chỉ phải ĐHVB trong môn Tiếng Anh mà còn phải ĐH các VB trong các môn học khác. Bởi các bài học ở các môn khác đều được trình bày dưới dạng VB (cho dù đó là VB in hay không in, được trình bày bằng chữ viết hay đa phương tiện khác). Để học được các môn này, HS phải biết cách đọc hiểu những VB cung cấp thông tin, tri thức của môn học đó. Nhưng muốn đọc hiểu được VB ở các môn học khác, HS phải xây dựng được nền tảng đọc hiểu từ môn Tiếng Anh. Quan điểm này của người Mỹ thể hiện sự đột phá trong tư tưởng dạy học ĐHVB, thể hiện sự coi trọng NL đọc hiểu VB trong việc giúp HS “sẵn sàng lên học đại học hoặc tìm kiếm việc làm” và “đọc để học”. Song cần lưu ý rằng

các chuẩn đọc trong các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật không thay thế các chuẩn về nội dung của các môn học đó mà là bổ sung thêm cho chúng (Xin xem Phụ lục 3, trang 20-21 và 23-27).

Mặc dù được xếp vào bốn nhóm chuẩn chung cốt lõi, giống nhau về tính chất nhưng nội dung cụ thể của mỗi chuẩn trong đọc hiểu VB VH và VBTT ở trình độ lớp 9 (và 10) vẫn có sự khác biệt. Điều này nhất quán với các chuẩn đã nêu ở bậc tiểu học và những lớp dưới ở bậc THCS.

So với các mức độ ĐH mà PISA đưa ra, có thể thấy, cũng giống như chuẩn ĐH của HS Singapore, chuẩn ĐH của HS bang California cho HS lớp 9 đạt tới mức độ cao nhất của yêu cầu ĐHVB.

Chuẩn ĐHVB của HS lớp 11 trong CCT của bang California ngang bằng với chuẩn ĐHVB của HS lớp 12 và được trình bày trong cùng một bảng với yêu cầu cho 2 loại VB. Hình thức trình bày và cách diễn đạt các chuẩn chung cốt lõi đối với đọc hai loại VB này trong CCT của bang California không có sự khác biệt so với lớp 9- 10, chỉ khác về thể loại của VB và nội dung của các chuẩn (bao gồm lượng kiến thức và kỹ năng đọc), đặc biệt là nhóm các chuẩn số 7, 8, 9 (do mỗi khối lớp) học các chủ đề khác nhau.

b) Nhận xét

*** Điểm tương đồng:**

Các CT và CCT đều liệt kê chuẩn ĐH từng loại VB đối với HS ở các lớp trung học. Số lượng và mức độ của các chuẩn đều tăng so với các lớp tiểu học và các lớp dưới của bậc THCS để đáp ứng mục tiêu rèn luyện, bồi dưỡng và nâng cao thêm một bước NL đọc hiểu VB cho HS. Cách trình bày và diễn đạt chuẩn của các CT của Singapore, của Hàn Quốc và bang California có sự nhất quán với tiểu học.

Cách trình bày và diễn đạt chuẩn của các CT của Singapore, của Hàn Quốc và bang California có sự nhất quán với Tiểu học và có đầy đủ các yếu tố cấu thành NL đọc hiểu.

*** Sự khác biệt cơ bản:**

Do quan niệm và cách diễn đạt của *CTGDPT môn Ngữ văn* của Việt Nam nên dễ nhận thấy CT mới chỉ đặt ra chuẩn ĐH cho từng VB cụ thể, trong đó các VBVH chiếm đa số. Tuy nhiên, mức độ cần đạt về mặt kỹ năng đọc VBVH mà CT của Việt Nam đặt ra với HS ở lứa tuổi 15 và lớp cuối cấp THPT mang tính chung chung, chưa cụ thể thành những chuẩn thực hiện để đo trình độ đọc của HS như các nước Singapore, Hàn Quốc và bang California. Cách trình bày và diễn đạt chuẩn trong CT Việt Nam không nhất quán với tiểu học nhưng giống nhau ở các lớp THCS và THPT; chưa có nhóm yếu tố thứ 3 để tạo thành NL đọc hiểu.

Ở các lớp THPT, số lượng VBND (có một số VB có thể được xếp vào nhóm VBTT) trong CT của Việt Nam ngày càng ít đi, trong khi đó, như đã đề cập, các VBTT ở CT và CCT của các nước Singapore, Hàn Quốc, bang California ngày càng tăng. Các chuẩn đặt ra đối với việc đọc các VBTT trong CT và CCT của các nước này ngày càng cao với sự đa dạng về thể loại và các kỹ năng đọc tương ứng với từng thể loại ấy.

Riêng với VBTT, luận án xem xét yêu cầu của PISA về bản chất của từng mức độ và đối chiếu với cách diễn đạt của từng CT và CCT để đi đến khẳng định về trình độ ĐH của HS ở lứa tuổi 15 tại các nước/bang có CT, CCT mà luận án khảo sát. Tuy nhiên, luận án chỉ đối chiếu mức độ ĐHVB in chứ không đề cập đến mức độ ĐHVB kỹ thuật số vì CT của Việt Nam không có loại VB này. Cụ thể như sau:

- Đạt mức độ 6: Singapore, bang California
- Đạt mức độ 5: Singapore, bang California
- Đạt mức độ 4: Singapore, Hàn Quốc, bang California
- Đạt mức độ 3, 2, 1a, 1b: Cả 4 nước/bang.

Từ mức độ 4 trở lên, PISA yêu cầu HS phải vận dụng các kỹ năng để đọc được những “ngữ cảnh mới” hay “một VB có nội dung hoặc hình thức mới”

hoặc “một VB có tính tổng hợp/đa dạng về chủ đề và hình thức thể hiện”. Như vậy, theo cách diễn đạt của CT, HS Việt Nam chưa đạt được mức độ này. Tuy nhiên, cũng như đối với HS các lớp tiểu học, chúng tôi nhận thấy hàng ngày HS các lớp THCS và THPT vẫn đọc nhiều VB không có trong CT, SGK. Việc CT không đề cập đến nhóm yếu tố thứ 3 (sự sẵn sàng thực hiện các nhiệm vụ học tập, các nhiệm vụ trong đời sống yêu cầu dùng đến hoạt động đọc hiểu) là chưa phản ánh đúng NL đọc của HS.

Tóm lại, chuẩn ĐH là yếu tố quan trọng trong vấn đề ĐHVB. Chuẩn ĐH phản ánh trình độ/khả năng ĐHVB của HS (bao gồm cả kỹ năng đọc VB trong nhà trường và ứng dụng kỹ năng đó vào hoạt động đọc trong đời sống). Việc xác định và diễn đạt chuẩn cho thấy quan niệm và yêu cầu của mỗi nước trong việc đánh giá trình độ của HS. Qua việc đối chiếu với CT và CCT của một số nước, có thể thấy, chuẩn ĐHVB mà CT Việt Nam quy định còn chung chung, chưa cụ thể và sinh động như thực tiễn ĐHVB của HS trong nhà trường và ngoài xã hội. Đặc biệt, chuẩn chưa chi tiết để trở thành định hướng về PPDH và kiểm tra, ĐGKQ đọc hiểu như trong CT và CCT của các nước được khảo sát.

2.3. VĂN BẢN ĐỌC HIỂU

2.3.1. VĂN BẢN ĐỌC HIỂU CHUNG

a) Mô tả

*** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam**

CT của Việt Nam nêu hai loại VB để DH đọc hiểu, đó là: VB VH và VBND. Trong mục “Kiến thức văn học”, CT đã nêu cụ thể về những đối tượng này như sau:

VB VH gồm: truyện dân gian Việt Nam và nước ngoài; truyện, kí trung đại Việt Nam và nước ngoài; truyện, kí hiện đại Việt Nam và nước ngoài; thơ dân gian Việt Nam; thơ, phú, văn tế trung đại Việt Nam và nước ngoài; thơ hiện đại Việt Nam và nước ngoài; kịch dân gian Việt Nam; kịch cổ điển nước

ngoài; kịch hiện đại Việt Nam và nước ngoài; nghị luận trung đại Việt Nam và nước ngoài; nghị luận hiện đại Việt Nam và nước ngoài.

VBND: CT không nêu các tiêu loại VB nhật dụng cụ thể [8, 10].

Trong mục “Kĩ năng đọc”, CT chỉ nêu những kĩ năng đọc thông, đọc hiểu, ứng dụng kĩ năng đọc, không đề cập đến các loại VB.

Như vậy, theo CT của Việt Nam, đối tượng của ĐH chủ yếu là các VBVH với những thể loại cụ thể. Ở THCS và THPT, các VBVH được xếp theo cụm thể loại và tiến trình lịch sử. Như vậy, các VBVH dân gian và trung đại được đọc ở những khối lớp đầu và giữa cấp, VBVH hiện đại được đọc ở các khối lớp cuối cấp. Trên thực tế, điều này gây ra những khó khăn cho việc tiếp nhận VB bởi các HS ở các khối lớp đầu và giữa cấp phải đọc nhiều VB khó, nhất là VBVH trung đại (của Việt Nam và nước ngoài), các HS ở các khối lớp trên lại đọc các VBVH hiện đại, dễ tiếp nhận hơn. Mặt khác, hầu hết các VBVH trong CT của Việt Nam đều có “tuổi đời” rất lớn, ít có các VBVH đương đại được đưa vào CT. Các VBND chiếm tỉ lệ rất nhỏ và không đa dạng so với VBVH. CT không nêu nguồn hoặc chất liệu thể hiện VB nhưng trong thực tế các VB này đều được trình bày bằng chữ viết, in trên giấy (trong SGK).

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

Trong phần “Tiếp cận *Chương trình tiếng Anh 2010 dành cho các trường tiểu học và trung học*” [166], các nhà khoa học Singapore đã chỉ ra rằng: *Chương trình Tiếng Anh* sẽ sử dụng một loạt các nguồn tài nguyên in và không in – những tài nguyên cung cấp các ngữ cảnh xác thực cho việc đọc và quan sát. Tuy nhiên, luận án chỉ xem xét văn bản ĐH, theo đó, các tài nguyên in được gợi ý là báo chí, hình ảnh và các bản in quảng cáo; tài nguyên không in gồm các nguồn kỹ thuật số như VB trên web (ví dụ: các bài báo, blog, wiki...). Về mặt nội dung, các VB được xếp vào hai loại: VBVH và VBTT với nội dung thông tin phong phú. Các VB này được sử dụng ở tất cả các

cấp/lớp để thúc đẩy sự nhận thức và sử dụng ngôn ngữ của HS. Ngoài ra, người Singapore cũng khuyến khích việc đọc rộng rãi các loại VB khác nhau.

Có thể nói, mặc dù không chia tỉ lệ, nhưng qua khảo sát ở từng khối lớp, có thể thấy CT của Singapore coi trọng hai loại VB (văn học và thông tin) như nhau. Các VB này được lấy từ nhiều nguồn khác nhau: in ấn, không in ấn (các nguồn tài nguyên kĩ thuật số, các bộ phim, các CT truyền hình, đài phát thanh...). CT nhấn mạnh việc đưa vào DH những VB mới ra đời, có tính thời sự.

*** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc**

CT Tiếng Hàn đã chỉ ra VB đọc hiểu trong nhà trường phổ thông, đó là: các VBTT và VB VH. Riêng về văn học, HS sẽ ĐH các loại VB: các thể thơ (văn vần), các thể loại truyện, các loại kịch bản, các bài tiểu luận và phê bình...

Khảo sát CT này, chúng tôi nhận thấy số lượng VBTT nhiều hơn và tăng dần ở những khối lớp cao hơn. VB ở mạch “văn học” đương nhiên chỉ là các VB VH với các thể loại khác nhau. Các VB được ĐH bao gồm cả các VB được in (bằng chữ, bằng tranh, ảnh...) và các nguồn không in. CT của Hàn Quốc cũng nhấn mạnh việc sử dụng các VB đa phương tiện.

*** Chuẩn chương trình của bang California**

CCT của bang California quy định các VB mà HS sẽ ĐH, bao gồm các VB được in ấn và các VB bằng phần mềm kĩ thuật số, chúng là các VB VH và VBTT. Tỉ lệ giữa hai loại VB này được đề cập đến trong “Bảng phân loại các VBTT và TPVH qua từng cấp độ trong hệ thống kĩ năng đọc 2009 của NAEP” như sau¹²:

Cấp học	VBVH	VBTT
Lớp 4	50%	50%

¹² Nguồn: Hội đồng chỉ đạo đánh giá cấp quốc gia (2008), Washington, DC: Phòng thông tin chính phủ Mỹ. Số phần trăm trên bảng biểu phản ánh khối lượng đọc của HS, không chỉ là đọc ở giờ học Tiếng Anh mà còn đọc ở các giờ học khác.

Lớp 8	45%	55%
Lớp 12	30%	70%

[164]

Theo tỉ lệ trên, CT của Hoa Kỳ đã nhấn mạnh đặc biệt về dạng VBTT. Hệ thống cơ bản về kĩ năng đọc năm 2009 của NAEP yêu cầu một lượng lớn ngày càng tăng các VBTT kèm theo việc đánh giá khi sự tiến bộ của HS qua từng cấp học. Ngoài ra họ còn đưa ra tiêu chuẩn đánh giá về sự đa dạng của VB, gồm 3 yếu tố như biểu đồ sau:



Chất lượng VB (Định tính): các cấp độ của nghĩa, cấu trúc câu, sự quy ước và sự rõ ràng của ngôn ngữ cũng các yêu cầu về kiến thức.

Định lượng VB (Định lượng): những biện pháp/phương pháp có thể đọc được và các thang điểm khác về độ phức tạp của VB.

Sự phù hợp giữa người đọc với VB và nhiệm vụ học tập (Người đọc và nhiệm vụ): Những thay đổi của người đọc (như là động cơ thúc đẩy, kiến thức, và kinh nghiệm) và các thay đổi về nhiệm vụ học tập.

Như vậy, tỉ lệ giữa hai loại VBVH và VBTT được CCT của bang California chia với tỉ lệ rõ ràng. CCT này rất coi trọng việc đọc các VBTT, càng lên các cấp/lớp cao hơn, số lượng VBTT càng nhiều hơn. Các VB đọc hiểu được lấy từ nhiều nguồn khác nhau (in, không in, các phần mềm kĩ thuật số...). Ngoài ra, CCT này cũng nhấn mạnh việc lựa chọn các VB mới ra đời và có tính thời sự. Các tiêu chí để đánh giá, lựa chọn VB cho HS đọc hiểu của

CCT này có tính thuyết phục cao.

b) Nhận xét

*** Điểm tương đồng:**

Việc nêu đối tượng của ĐH trong các CT và CCT đều là sự thể hiện, cụ thể hóa mục tiêu và chuẩn ĐHVB trong nhà trường phổ thông của mỗi quốc gia/bang. Các CT và CCT đều lấy hai loại VBVH và VBTT/VB nhật dụng làm đối tượng của ĐH trong nhà trường phổ thông. VBVH bao gồm các thể loại khác nhau, ở những thời kì phát triển khác nhau của văn học. Cách gọi tên các VB phi văn học có sự khác nhau nhưng đều là những VB có nhiệm vụ cung cấp thông tin hoặc được dùng vào những chức năng nhất định. Việc coi trọng loại VB nào cũng phụ thuộc vào mục tiêu và chuẩn ĐHVB của CT và CCT.

*** Sự khác biệt cơ bản:**

Các CT và CCT có quan niệm khác nhau về tỉ lệ giữa các loại VB, tính chất và nguồn cung cấp VB đọc hiểu trong nhà trường phổ thông. Trong CT của Việt Nam, VBVH chiếm đa số. Điều này thống nhất với mục tiêu của dạy học ĐHVB trong CT nước ta. CT của Việt Nam chưa có VB đa phương tiện. Đặc trưng của các VB trong CT là tất cả đều được in bằng chữ trên giấy, chỉ có một số VB có sự kết hợp giữa tranh ảnh và ngôn từ, song số lượng tranh ảnh không nhiều, các tranh ảnh này cũng chưa phát huy được giá trị của chúng trong việc minh họa hoặc bổ sung, phối hợp thể hiện nội dung của VB. Các VB không được in màu nên chưa sinh động, hấp dẫn. Các CT và CCT còn lại coi trọng cả hai loại VB, đồng thời khai thác nhiều nguồn cung cấp VB khác nhau, mở rộng quan niệm về ngôn ngữ và hình thức trình bày của VB.

2.3.2. VĂN BẢN ĐỌC HIỂU Ở CÁC LỚP TIỂU HỌC

a) Mô tả

*** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam**

Ở tiểu học, HS Việt Nam ĐH hai loại VB: VBVH và VBND. Các VBVH bao gồm: Truyện dân gian Việt Nam và nước ngoài; truyện, kí hiện đại Việt Nam và nước ngoài; thơ hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 1, 2, 3, 4, 5; thơ dân gian Việt Nam: học ở lớp 3, 4, 5; kịch hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 4, 5. Nghị luận dân gian Việt Nam (tục ngữ): học ở lớp 4, 5. VBND được học ở lớp 2, 3, 4, 5.

CT còn nói rõ hơn về nội dung và thể loại của các VB được ĐH ở từng lớp, chẳng hạn:

Lớp 1: Chỉ đọc VBVH, bao gồm: một số đoạn văn, bài văn, bài thơ về nhà trường, gia đình, thiên nhiên, đất nước [8, 15].

Lớp 5: VBVH bao gồm: một số bài văn, đoạn văn, bài thơ, màn kịch về tự nhiên, xã hội, con người (chú trọng các văn bản về quyền và nghĩa vụ công dân, quyền trẻ em, tình đoàn kết hữu nghị giữa các dân tộc, bảo vệ hoà bình, bảo vệ môi trường). VB cho kĩ năng đọc bao gồm: các văn bản nghệ thuật, hành chính, khoa học, báo chí; từ điển học sinh; sổ tay từ ngữ, ngữ pháp; sơ đồ, biểu đồ...[8, 24]

Có thể thấy, ở tiểu học, CT của Việt Nam chỉ nêu các thể loại và chủ đề của VB, không nêu đích danh VB nào phải ĐH. Điều này có nghĩa là GV (và HS) có quyền lựa chọn VB tùy ý, miễn là đáp ứng được yêu cầu về thể loại và chủ đề. Tuy nhiên, trên thực tế, cả nước chỉ có một bộ SGK Tiếng Việt dùng cho tất cả các địa phương. Như đã đề cập, CT của Việt Nam được thiết kế dựa trên cơ sở SGK đang lưu hành, nên về khía cạnh đối tượng ĐH, thực chất CT là sự khái quát các kiểu VB được trình bày trong SGK (về thể loại, đặc điểm chính). Vì vậy, có thể hiểu rằng, khi dạy ĐH cho HS tiểu học, GV chỉ sử dụng các VB có trong SGK mà không lấy các VB bên ngoài, mặc dù CT không áp đặt. Do đó, HS tiểu học của cả nước sẽ đọc hiểu các VB giống nhau.

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

Theo CT, ở bậc tiểu học, đối tượng ĐH là VB in và không in (lấy từ các nguồn khác nhau như tivi, phim, internet) với những ngữ cảnh chân thực giúp HS tăng cường sự hiểu biết của mình. Các VB này được xếp vào hai

nhóm: VBVH và VBTT. Các VB này thường ngắn, phù hợp với lứa tuổi, khả năng và hứng thú của HS. Những bài đọc được lựa chọn phải có nội dung phù hợp, hấp dẫn, phong phú được trình bày sinh động bởi nhiều hình thức và thể loại khác nhau (ví dụ: những bài thơ, những câu chuyện ngụ ngôn) lấy từ nhiều nguồn. Cụ thể là:

- VBVH, bao gồm: thơ, những văn bản tự sự ngắn, đơn giản (ví dụ, ngụ ngôn, tiểu thuyết lịch sử,...);

- VBTT, bao gồm: các VB hình ảnh (hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ, biểu tượng, bản đồ, bảng biểu...), những ghi chép cá nhân, ghi chép về người thật việc thật; những VB hướng dẫn hoặc nêu lên các quy trình thực hiện (ví dụ, công thức nấu ăn, các hướng dẫn...); các VB giải thích, bình luận...

Theo các số liệu ở trên, có thể thấy đối tượng ĐH ở tiểu học trong CT của Singapore là sự cụ thể hóa của đối tượng ĐH chung. CT của Singapore cũng chỉ nêu các loại VB để ĐH đọc hiểu chứ không nêu chủ đề hay nêu đích danh VB phải đọc hiểu. Được biết ở Singapore có nhiều bộ SGK khác nhau, cho nên cũng là những loại VB với những đặc trưng mà CT yêu cầu nhưng mỗi bộ SGK, thậm chí mỗi GV có quyền lựa chọn VB riêng để hướng dẫn HS đọc hiểu. Cách làm này có tính đến nhu cầu, trình độ của người đọc để làm sao phát huy được sự chủ động, sáng tạo của HS trong quá trình dạy học ĐHVB.

*** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc**

CT Tiếng Hàn diễn giải cụ thể đặc điểm của các loại VB được ĐH ở tiểu học (lớp 1 đến lớp 6) bao gồm 2 loại: *VB cho kĩ năng đọc nói chung* (thực chất là VBTT); *VBVH*. Ví dụ:

Lớp 1:

- VB cho kĩ năng đọc nói chung: Các câu hoặc các VB ngắn có sự kết hợp của nhiều loại nguyên âm và phụ âm trong tiếng Hàn; các câu hoặc các VB ngắn đòi hỏi sự thận trọng trong cách đọc với những chỗ ngừng, ngắt hơi; các VB bao gồm những nội dung quen thuộc, dễ nhận thấy trong đời sống hàng ngày hoặc những đối tượng đáng quan tâm; các truyện cổ tích hoặc cuốn nhật kí nói về những kinh nghiệm trong đời sống hàng ngày.

- VBVH: Các bài văn ngắn hoặc những bài thơ có vần điệu rõ ràng; các VB hoặc

TPVH có những cách nói thú vị; các TPVH thể hiện thể giới kì ảo, hoang đường [171].

Lớp 5:

- VB cho kĩ năng đọc nói chung: Các cuốn sử thi và sách lịch sử nêu một cách rõ ràng các quá trình và triển, các mối quan hệ có tính chất nguyên nhân và kết quả của những sự kiện; những bản quảng cáo trên báo, TV, đài và Internet; những VB chứa đựng các thông tin và sự đánh giá; những bản tiểu sử đặc biệt chỉ ra những giá trị, niềm tin ...

- VBVH: Những tác phẩm nêu một cách rõ ràng sự phát triển của các sự kiện; những tác phẩm miêu tả một cách sâu sắc các nhân vật và cuộc sống của họ; những tác phẩm nêu một cách sinh động chủ đề của chúng [174].

Qua đây có thể thấy lượng VBTT ở các khối lớp trên nhiều hơn so với các khối lớp dưới. CT không chỉ nêu thể loại, chủ đề mà còn nêu những đặc điểm hình thức cơ bản của đối tượng ĐH. Tuy nhiên, những nhà thiết kế CT cũng không bắt buộc HS trên toàn quốc phải đọc các VB giống nhau. Ở Hàn Quốc cũng có nhiều bộ SGK, trong đó có những trường học có SGK riêng. Cách diễn giải trên của CT cho phép GV và HS lựa chọn được những VB không những đáp ứng được yêu cầu của CT quốc gia mà còn phù hợp với đặc điểm riêng của từng vùng miền.

*** CCT của bang California**

CCT của bang California nêu các loại VB được đọc hiểu, xếp vào hai nhóm (VBVH và VBTT) và được diễn giải cụ thể như sau:

VBVH			VBTT
<i>Các câu chuyện</i>	<i>Các vở kịch</i>	<i>Các bài thơ</i>	<i>TPVH không hư cấu, các tài liệu lịch sử, khoa học và kĩ thuật.</i>

Bao gồm các câu chuyện phiêu lưu mạo hiểm dành cho trẻ em, truyện cổ tích, truyện thần thoại, truyện ngụ ngôn, truyện truyền thuyết, tiểu thuyết hiện thực và hư cấu.	Bao gồm các hội thoại được diễn trên sân khấu và các lớp kịch quen thuộc.	Bao gồm các bài đồng dao và các thể loại phụ của thể thơ tự sự, thơ trào phúng (gồm 5 câu) và thể thơ tự do.	Bao gồm các truyện tiểu sử, tự truyện, các sách về lịch sử, nghiên cứu xã hội, khoa học và mỹ thuật, sách kỹ thuật bao gồm các chỉ dẫn, các công thức và các thông tin được trình bày dưới dạng biểu đồ, đồ thị hoặc bản đồ và các nguồn dạng phần mềm kỹ thuật số về các chủ điểm khác nhau.
---	---	--	---

[164]

CCT của bang California còn nêu các tài liệu minh họa sự đa dạng và phạm vi đọc của HS từ Mầm non (5 tuổi) đến Lớp 4-5; ví dụ:

Lớp	VBVH	VBTT
1*	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Trộn/Làm một chiếc bánh kẹp</i> – tác giả Christina G. Rossetti (1893)* - <i>Chú chim cánh cụt của ngài Popper</i> - tác giả Richard Atwater (1938)* - <i>Chú gấu nhỏ</i> - tác giả Eloise Holmelund Minarik, hình minh họa bởi Maurice Sendak (1957)* - <i>Ếch và nhái chơi cùng nhau</i> - tác giả Arnord Lobel (1971)* - <i>Xin chào anh bạn máy bay</i> - tác giả Tedd Arnord (2006) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Cây là một loài thực vật</i> – Tác giả Clyde Robert Bulla, minh họa bởi Stacey Schuett (1960)* - <i>Sao biển</i> – tác giả Thacher Hurd (1962). - <i>Theo dòng nước từ suối ra đại dương</i> – tác giả Arthur Dorros (1991)* - <i>Từ hạt giống thành quả bí ngô</i> – tác giả Wendy Pfeffer, minh họa bởi James Graham Hale (2004)* - <i>Con người đã học bay như thế nào</i> – tác giả Fran Hodgkins và True Kelley (2007)*
4-5	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Các cuộc phiêu lưu của Alice ở xứ sở thần tiên</i> - tác giả Lewis Carroll 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Khám phá sao Hỏa: Một câu chuyện tuyệt vời về hành tinh đỏ</i> - tác giả Melvin

<p>(1865)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Casey ở Bat</i> - tác giả Ernest Lawrence Thayer (1888) - <i>Chú ngựa giống màu đen</i> - tác giả Walter Farley (1941) - <i>Zlateh the Goat</i> - tác giả Isaac Bashevis Singer (1984) - <i>Nơi ngọn núi gặp gỡ mặt trăng</i> - tác giả Grace Lin (2009) 	<p>Berger (1992)</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Bão: các cơn bão mạnh nhất ở Trái Đất</i> – tác giả Patricia Lauber (1996). - <i>Lịch sử của nước Mỹ</i> - tác giả Joy Hakim (2005). - <i>Những con ngựa</i> – tác giả Seymour Simon (2006) - <i>Tìm hiểu về cây Kangaroo: Một đoàn thám hiểm rừng Cloud của New Guinea</i> – tác giả Sy Montgomery (2006)
--	---

[164]

Như vậy, CCT của bang California cũng chỉ nêu lên các thể loại VB thuộc hai nhóm để ĐH. Đưa ra các giới hạn về phạm vi, các tài liệu mang tính minh họa ở trên, các nhà thiết kế chỉ nhằm mục đích giới thiệu các tiêu đề sách cụ thể, cho thấy sự đa dạng về các chủ đề và các thể loại chứ không coi đó là những cuốn sách hay VB bắt buộc phải ĐH trong nhà trường. Tại mỗi cấp độ giảng dạy và hướng dẫn, trong phạm vi các cấp học hoặc mở rộng hơn, các tài liệu sẽ được GV lựa chọn sát với các chủ đề phổ cập kiến thức và cho phép HS nghiên cứu sâu hơn về chính các chủ đề đó. Các VB có dấu * trong bảng trên là những VB mà HS ở nhóm lớp Mẫu giáo (5 tuổi) và Lớp 1 được kì vọng có thể tự đọc vì chúng tương đương với trình độ đọc và kiến thức từ vựng của các em. Một số các tiêu đề sách liệt kê ở trên được thiết kế cẩn thận nhằm bổ sung kĩ năng tự đọc, đọc cùng GV hoặc đọc to trước cả lớp để phát triển kiến thức và tạo ra niềm vui khi đọc sách. Ở bang California nói riêng, ở Hoa Kỳ nói chung, có nhiều bộ SGK để GV lựa chọn dạy học. Vì vậy, có sự khác biệt về đối tượng ĐH của HS ở các địa phương khác nhau.

b) Nhận xét

*** Điểm tương đồng:**

CT và CCT của tất cả các nước đều diễn giải đặc điểm của VB – đối

tượng được ĐH ở tiểu học. Các nước đều quan niệm giống nhau ở chỗ VB đọc hiểu ở cấp học này phải là những VB ngắn, có nội dung và hình thức phù hợp với nhu cầu, NL, hứng thú của HS tiểu học. Cách diễn giải này giúp cho GV dễ dàng lựa chọn VB để phục vụ cho việc dạy học ĐH.

CT và CCT của các nước đều coi trọng cả hai loại VBVH và VBTT, nêu rõ các tiêu loại của hai loại VB này, đồng thời, có sự diễn giải sơ lược hoặc cụ thể về đặc điểm của các VB (về nguồn gốc, chức năng, hình thức, nội dung...).

CT và CCT của tất cả các nước đều có sự phân bố cụ thể loại VB đọc hiểu ở từng khối lớp, rất dễ nhận thấy các VB khó hơn được đọc ở những lớp trên, những lớp dưới thường đọc những VB đơn giản hơn.

CT của Việt Nam và Hàn Quốc cùng có hai mạch nội dung Đọc/Kĩ năng đọc và Kiến thức văn học/Văn học nên có sự phân biệt giữa hai loại đối tượng của hai mạch nội dung này. Cả hai CT này đều đề cập đến chủ đề của các loại VB.

Nói một cách khái quát, theo cách diễn đạt của CT và CCT, ở bậc tiểu học, tất cả các nước đều không áp đặt các VB cụ thể mà HS phải đọc hiểu, có độ “mở” cho phép người biên soạn SGK hoặc GV có thể linh hoạt lựa chọn VB đọc hiểu ở từng khối lớp cho HS.

**** Sự khác biệt cơ bản:***

So với CT và CCT của các nước, CT của Việt Nam diễn đạt khá rõ về chủ đề của các VB được yêu cầu để ĐH ở tiểu học. Số lượng VBVH khá nhiều, chưa có VB đa phương tiện. HS tiểu học trên cả nước, về cơ bản, cùng ĐH các VB giống nhau. Ở các nước Singapore, Hàn Quốc và bang California, HS đọc hiểu cả hai loại VB; đồng thời các VB đọc hiểu là những VB phù hợp với đặc điểm trình độ và khuynh hướng của HS ở từng địa phương.

2.3.3. VĂN BẢN ĐỌC HIỂU Ở CÁC LỚP TRUNG HỌC

a) Mô tả

**** Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam***

Ở THCS, HS Việt Nam đọc hiểu VBVH và VBND. Trong đó,

truyện, kí và thơ Việt Nam hiện đại cùng VBND được ĐH ở tất cả các khối lớp; thơ, phú, văn tế trung đại Việt Nam và nước ngoài là những thể loại khó được học ở các lớp giữa bậc THCS. Cụ thể là:

- VB VH: truyện dân gian Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 6; truyện, kí trung đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 6, 7, 9; truyện, kí hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 6 đến lớp 9; thơ dân gian Việt Nam: học ở lớp 7; thơ, phú, văn tế trung đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 7, 8; thơ hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 6 đến lớp 9; kịch dân gian Việt Nam: học ở lớp 7; kịch cổ điển nước ngoài: học ở lớp 8; kịch hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 9; nghị luận dân gian Việt Nam (tục ngữ): học ở lớp 7; nghị luận trung đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 8, 9; nghị luận hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 7, 8, 9.

- VB nhật dụng : học từ lớp 6 đến lớp 9 [8, 10].

Với mỗi khối lớp, CT nêu cụ thể tên các VB VH và chủ đề của các VBND mà HS được đọc hiểu. Ví dụ: với *lớp 9*, CT nêu các VB sau:

Văn bản văn học :

+ Truyện trung đại Việt Nam, ví dụ: *Truyện kì mạn lục* (trích : *Chuyện người con gái Nam Xương*) - Nguyễn Dữ, *Hoàng Lê nhất thống chí* (trích hồi thứ mười bốn) - Ngô gia văn phái, ...

+ Truyện Việt Nam sau năm 1945, ví dụ : *Làng* - Kim Lân, *Lặng lẽ Sa Pa* - Nguyễn Thành Long, *Chiếc lược ngà* - Nguyễn Quang Sáng, ...

+ Truyện nước ngoài : *Rô-bin-xơn Cru-xô* (trích đoạn *Rô-bin-xơn ngoài đảo hoang*) - Đ. Đi-phô, *Bố của Xi-mông* - G. Mô-pa-xăng, ...

+ Thơ Việt Nam sau năm 1945, ví dụ : *Đồng chí* - Chính Hữu, *Đoàn thuyền đánh cá* - Huy Cận, *Bếp lửa* - Bằng Việt, *Ánh trăng* - Nguyễn Duy...

+ Thơ trữ tình nước ngoài hiện đại : *Mây và sóng* - R.Ta-go.

+ Kịch hiện đại Việt Nam, ví dụ: *Bắc Sơn* (trích *Hồi 4*) - Nguyễn Huy Tưởng, *Tôi và chúng ta* (trích *Cảnh 3*) - Lưu Quang Vũ.

+ Nghị luận hiện đại Việt Nam và nước ngoài, ví dụ: *Tiếng nói của văn nghệ* - Nguyễn Đình Thi, *Bàn về đọc sách* - Chu Quang Tiềm...

Văn bản nhật dụng : Một số văn bản về quyền con người, chiến tranh và hoà bình, hội nhập quốc tế và giữ gìn bản sắc văn hoá dân tộc [8, 37].

Ở THPT, HS Việt Nam ĐH các loại VB như sau:

- VBVH: truyện dân gian Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 10; truyện, kí trung đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 10, 11; truyện, kí hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 11, 12; thơ dân gian Việt Nam: học ở lớp 10; thơ, phú, văn tế trung đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 10, 11; thơ hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 11, 12; kịch dân gian Việt Nam học ở lớp 10; kịch cổ điển nước ngoài: học ở lớp 11; kịch hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 12; nghị luận dân gian Việt Nam (tục ngữ): học ở lớp 10; nghị luận trung đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 10, 11; nghị luận hiện đại Việt Nam và nước ngoài: học ở lớp 11, 12.

- VB nhật dụng: học ở lớp 12 [8, 10].

Cũng giống như THCS, với mỗi khối lớp, CT nêu cụ thể tên các VBVH và chủ đề của các VBND để HS đọc hiểu. Ví dụ: với *lớp 12*, CT nêu như sau:

Văn bản văn học:

- *Văn học Việt Nam từ sau Cách mạng tháng Tám 1945 đến hết thế kỉ XX*

+ Truyện, ví dụ: *Vợ nhặt* - Kim Lân, *Vợ chồng A Phủ* - Tô Hoài...

+ Kí, ví dụ: *Người lái đò Sông Đà* - Nguyễn Tuân, *Ai đã đặt tên cho dòng sông?* - Hoàng Phủ Ngọc Tường.

+ Thơ, ví dụ: *Tây Tiến* - Quang Dũng, *Việt Bắc* - Tố Hữu, *Mặt đường khát vọng* (trích đoạn *Đất Nước*) - Nguyễn Khoa Điềm, *Sóng* - Xuân Quỳnh,

+ Kịch, ví dụ: *Hồn Trương Ba, da hàng thịt* - Lưu Quang Vũ.

+ Nghị luận, ví dụ: *Tuyên ngôn Độc lập* - Hồ Chí Minh,

- *Văn học nước ngoài*

+ Truyện nước ngoài, ví dụ: *Số phận con người* - M.Sô-lô-khốp,

Văn bản nhật dụng : Một số văn bản nhật dụng về những vấn đề cấp thiết đang đặt ra trong cuộc sống hiện tại như : đổi mới tư duy, công nghệ thông tin,... [8, 45-46].

Như vậy, có thể thấy, đối với bậc trung học, CT của Việt Nam đã nêu các thể loại VB và tên các VB cụ thể mà HS đọc hiểu trong chương trình THCS. Trong đó, VBVH chiếm đa số, VBND ở THPT chỉ còn được dạy học ở lớp 12. Đối với cấp THPT, CT quy định đến từng tác phẩm cụ thể (kể cả đọc chính và đọc thêm). Có những VB đã được ĐH ở THCS vẫn tiếp tục học ở THPT (nhưng ở những đoạn trích khác). Có nhiều nhà văn đã được HS làm

quen ở THCS, vẫn tiếp tục có những VB được DH đọc hiểu ở THPT. Đa số các VB đều được viết từ lâu, có tuổi đời từ vài chục năm trở lên. Trong số các VBND được dạy học ở lớp 12, một số VB có nội dung không còn mang tính thời sự, các số liệu, dẫn chứng đã trở nên lạc hậu, cần phải thay đổi.

Cách quy định này chưa nhất quán với tiểu học (bởi ở tiểu học, CT không quy định cụ thể đến từng VB đọc hiểu). Cách nêu VB đọc hiểu như thế này dẫn đến hiện tượng trong quá trình dạy học, GV chỉ dạy những VB được nêu trong CT và được biên soạn trong SGK, không lấy các VB nằm ngoài CT và SGK để dạy HS đọc hiểu trên lớp. Quan niệm về VB đọc hiểu như vậy dẫn đến hiện tượng chưa thể kiểm tra được việc ứng dụng kĩ năng đọc của HS với những VB nằm ngoài CT và SGK.

*** Chương trình Tiếng Anh của Singapore**

Ở bậc trung học (bao gồm cả THCS và THPT), HS Singapore đọc và quan sát, thể hiện khả năng phân biệt sự khác nhau giữa một loạt các VB phù hợp với lứa tuổi và nhiều cuốn sách kích thích sự suy nghĩ cũng như những VB viết theo những hình thức khác nhau, gồm cả những nguồn in và không in không thể thiếu trong cuộc sống hàng ngày. Cụ thể là, ở từng khối lớp, với cả hai loại hình lớp học bình thường (lớp 1 đến lớp 5 Trung học) hoặc cấp tốc (lớp 1 đến lớp 4 Trung học), HS sẽ đọc hiểu tất cả các loại VB giống nhau ở hai mảng: VB VH (văn xuôi, thơ, kịch bản văn học) và VB TT từ các nguồn in và không in. Ngoài ra, HS còn đọc mở rộng các loại VB sau: thơ; ghi chép cá nhân (ví dụ như các mục nhật ký, tiểu sử, hồi kí); VB tự sự (ví dụ: tiểu thuyết khoa học viễn tưởng, tiểu thuyết hiện thực đương đại); các VB nêu những quy trình (ví dụ: các hướng dẫn, các tài liệu giảng dạy, thí nghiệm...); các bản báo cáo (ví dụ, báo cáo dự án, báo cáo tin tức...); các bản ghi chép những việc có thật (ví dụ: ghi chép từ các cuộc họp, chuyến du lịch, bản tin); VB giải thích (ví dụ: một hiện tượng); các bài bình luận (ví dụ: đề án, lập luận); VB có sự kết hợp giữa nhiều thể loại và hình thức khác nhau (như những ghi chép cá nhân trong

một bài tường thuật)... Tuy nhiên, độ khó và phức tạp của từng loại VB sẽ có sự khác nhau giữa các khối lớp và được xếp theo thứ tự tăng dần.

Cách nêu VB đọc hiểu ở bậc THCS trong CT của Singapore cho thấy sự nhất quán với tiểu học. CT không nêu tên các VB cụ thể được đọc hiểu mà chỉ gợi ý thể loại VB cần dạy học. CT không áp đặt, bắt buộc GV phải dạy một VB nhất định nào. GV có quyền lựa chọn các VB khác nhau, miễn là đáp ứng yêu cầu về thể loại và đề tài, chủ đề... để hướng dẫn HS đọc hiểu cho phù hợp với trình độ của các em.

*** Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc**

CT Tiếng Hàn nêu và diễn giải cụ thể đặc điểm của những loại VB được HS đọc hiểu VB ở THCS (lớp 7, 8, 9) và THPT (lớp 10). Cách làm tương tự như đối với bậc Tiểu học. Ví dụ, ở lớp 9, CT nêu như sau:

VB cho kỹ năng đọc nói chung: các cuốn sách có nội dung về các thông tin mang tính thực hành của lĩnh vực đang tìm hiểu; các VB thể hiện rõ quan điểm và đánh giá của tác giả về các vấn đề xã hội; các tuyên ngôn có ý nghĩa lịch sử quan trọng; những bình luận ngắn phê phán hoặc đả kích các nhân vật hoặc điều kiện xã hội; tranh biếm họa sử dụng các phương thức biểu đạt gián tiếp một cách phong phú.

VBVH: các tác phẩm đa nghĩa; các tác phẩm thể hiện thế giới nội tâm hoặc xung đột bên trong của các nhân vật; các tác phẩm thể hiện rõ tình trạng văn hóa và xã hội; những cuốn tự truyện; các VB phê bình văn học, nêu ra những căn cứ để giải thích về tác phẩm. [174]

Với bậc THPT, CT của Hàn Quốc chỉ nêu VB đọc hiểu cho HS lớp 10, bởi vì ở lớp 11 và 12, CT được thiết kế theo hướng phân hóa sâu, *Tiếng Hàn* được xác định như là môn “hạt nhân” của một trong các nhóm môn tự chọn bắt buộc¹³. VB đọc hiểu ở lớp 10 của Hàn Quốc được nêu như sau:

VB cho kỹ năng đọc nói chung: gồm những VB giải thích về những quy định/điều luật của xã hội; những VB giải quyết các tranh cãi pháp lí, tranh chấp trong những tình huống xung đột; những VB lập luận, đánh giá rút ra những kết luận khác nhau về cùng một vấn

¹³ Tuy được gọi là tự chọn, nhưng trên thực tế, môn Tiếng Hàn, cũng như Toán và Tiếng Anh, là môn bắt buộc vì đó là một trong ba môn thi tuyển sinh đại học đối với tất cả các ngành.

đề; những bài phỏng vấn đưa ra những thông tin sâu sắc về một số chủ đề xã hội thú vị; những cuốn sách phổ biến với công chúng.

VBVH: các tác phẩm đa nghĩa, có thể tạo nên nhiều cách hiểu/giải thích khác nhau; những tác phẩm đi sâu vào miêu tả đời sống tâm hồn bên trong và những mâu thuẫn muôn thủa của con người; những bài phê bình văn học, trong đó thể hiện những hiểu biết tuyệt vời và có giá trị lịch sử văn học cao. [174]

Như vậy, VB đọc hiểu ở lớp 10 trong CT tiếng Hàn được xác định và trình bày nhất quán với bậc THCS và Tiểu học. CT không nêu tên các VB được ĐH. Lượng VBTT ở các khối lớp trên nhiều và khó hơn so với các khối lớp dưới.

* CCT của bang California

CCT của bang California không nêu riêng VB đọc hiểu của HS cấp THCS (lớp 6-9) mà nêu chung trong bảng sau với cấp THPT (lớp 10-12):

VBVH			VBTT
Bao gồm các câu chuyện phiêu lưu mạo hiểm, các tiểu thuyết lịch sử, truyện ly kì, các tiểu thuyết khoa học, truyện ngụ ngôn, các thể loại văn/thơ giễu nhại/bất chước, các tác phẩm trào phúng, truyện tranh, truyện truyền thuyết, tiểu thuyết hiện thực và hư cấu.	Bao gồm các đoạn độc thoại và các vở kịch có nhiều nhân vật từ cổ điển đến đương đại dưới dạng VB và được dựng thành phim, và các tác phẩm của các nhà văn đại diện cho các giai đoạn của nền văn học và các nền văn hóa khác nhau trên thế giới.	Bao gồm các TPVH từ cổ điển đến đương đại và các thể loại của thể thơ tự sự, thơ trữ tình, các thể thơ tự do, thơ xô nê, thơ ca ngợi, các huyền sử ca, các thiên sử thi của các nhà văn đại diện cho các giai đoạn của nền văn học và các nền văn hóa khác nhau khác nhau trên thế giới.	Bao gồm các thể loại như: các bài bình luận, các văn bản nghị luận, và các tài liệu chuyên ngành dưới hình thức các bài luận văn cá nhân, các bài diễn văn, các ý kiến đánh giá, các bài luận văn về mỹ thuật, thơ văn, tiểu sử, hồi kí, các bài báo và các tài liệu về lịch sử, khoa học kỹ thuật và kinh tế (gồm cả các nguồn phần mềm kỹ thuật số) được viết cho các đối tượng độc giả

			khác nhau.
--	--	--	------------

[164]

CCT của bang California còn nêu các tài liệu minh họa sự đa dạng và phạm vi đọc của HS từ lớp 6 đến lớp 12 (tương tự như cách làm đối với tiểu học). Ví dụ với lớp 9-10, CT gợi ý các VB sau:

VBVH	VBTT
- <i>Người phụ nữ bé nhỏ</i> –Louisa May Alcott (1869)	- <i>Lá thư về Thomas Jefferson</i> –John Adams (1776)
- <i>Những cuộc phiêu lưu của Tom Sawyer</i> Mark Twain (1876)	- <i>Câu chuyện về cuộc đời của Federick Douglass, một người Mỹ nô lệ</i> –Federick Douglass (1845)
- <i>Con đường không được thực hiện</i> – Robert Frost (1915)	- <i>Máu, làm việc cực nhọc, nước mắt và mồ hôi: Bài phát biểu trước Quốc hội ngày 13 tháng 5 năm 1940</i> – tác giả Winston Churchill (1940)
- <i>Bóng tối đang tăng lên</i> Susan Cooper (1973)	- <i>Harriet Tubman: Người điều hành trên tuyến đường xe lửa</i> –Ann Petry (1955)
- <i>Những đôi cánh rồng</i> –Laurence Yep (1975)	- <i>Đi du lịch với Charley: Khám phá nước Mỹ</i> – John Steinbeck (1962)
- <i>Roll of thunder, Hear my cry</i> – Mildred Taylor (1976)	

[164]

Như vậy, so với tiểu học, cách nêu VB đọc hiểu trong CCT của bang California không có sự thay đổi. CCT này vẫn nhất quán quan điểm DH hiểu cả hai loại VBVH và VBTT, trong đó, VBTT rất được coi trọng. Tuy nhiên, so với các khối lớp dưới, ở lớp 9, có sự tăng lên về số thể loại VB và mức độ phức tạp của tài liệu. Còn các VB minh họa cho sự đa dạng, chất lượng và phạm vi đọc của HS ở bang California chỉ dùng để tham khảo chứ không phải là các VB bắt buộc phải DH trong nhà trường. Ngoài các thông tin như tên VB, tên tác giả, năm sáng tác, khối lớp cần tham khảo, người Mỹ không nêu ra bất kì một đặc điểm nào liên quan đến nội dung hay hình thức của VB ấy. GV, tùy mục

đích dạy học mà lựa chọn trong số các VB đã được CCT gợi ý hoặc các VB ở những nguồn khác nhau để hướng dẫn HS đọc hiểu. Mặt khác, các thể loại và VB minh họa ở trên được xác định cho HS lớp 9 và lớp 10. Trong hai năm, HS cần hoàn thành những nhiệm vụ học tập này. Cách trình bày như vậy của CCT cho phép GV linh hoạt trong quá trình dạy HS đọc hiểu chứ không hoàn toàn bị bó buộc vào một kế hoạch dạy học hay phân phối CT nào.

b) Nhận xét

*** Điểm tương đồng:**

Cũng như bậc tiểu học, CT và CCT của tất cả các nước đều diễn giải đặc điểm của VB – đối tượng được DH ở THCS và THPT. Các nước đều quan niệm giống nhau ở chỗ VB đọc hiểu ở 2 cấp học này phải là những VB có nội dung và hình thức phù hợp với nhu cầu, NL, hứng thú của học sinh THCS. Cách diễn giải này giúp cho GV dễ dàng lựa chọn VB để phục vụ cho việc DH đọc hiểu.

CT và CCT của các nước đều xác định VB đọc hiểu là cả hai loại VBVH và VBTT/VBND, nêu rõ các tiêu loại của hai loại VB này, đồng thời, có sự diễn giải sơ lược hoặc cụ thể về đặc điểm của các VB (về nguồn gốc, chức năng, hình thức, nội dung...).

CT và CCT của tất cả các nước đều có sự phân bố cụ thể loại VB đọc hiểu ở từng khối lớp. Trong CT của Singapore, Hàn Quốc, bang California, rất dễ nhận thấy các VB khó hơn, phức tạp hơn được đọc ở những lớp trên, những lớp dưới thường đọc những VB đơn giản hơn.

CT và CCT ở bậc THCS của Hàn Quốc, Singapore, bang California đều không áp đặt các VB cụ thể mà HS phải đọc hiểu, có độ “mở” cho phép người biên soạn SGK hoặc GV có thể linh hoạt lựa chọn đối tượng đọc hiểu ở từng khối lớp cho HS.

*** Sự khác biệt cơ bản:**

So với CT của Hàn Quốc, Singapore và CCT của bang California, CT

Việt Nam chưa có sự nhất quán trong cách nêu VB đọc hiểu so với tiểu học. CT đưa vào rất nhiều VBVH, đồng thời quy định rõ VB nào được VB ở khối lớp nào. Nhìn toàn bộ VB đọc hiểu ở THCS và THPT trong CT của Việt Nam, có thể thấy ở lớp dưới (lớp 7, lớp 10), HS phải ĐH những VB khó hơn so với các lớp trên (lớp 8, lớp 9) do CT sắp xếp các VBVH theo tiến trình lịch sử. Như vậy, cách xác định VB đọc hiểu như thế này chưa phù hợp với tâm sinh lí lứa tuổi và trình độ của HS. Ngoài ra, số lượng VBND không nhiều, chưa đa dạng về đề tài, chủ đề. Song, cách xác định VB đọc hiểu như thế này là sự tuân thủ mục tiêu mà CT đã đặt ra đối với ĐHV (để hình thành và phát triển NL tiếp nhận văn học cho HS). CT và CCT của các nước/bang còn lại đều coi trọng cả hai loại VB và không nêu tên VB bắt buộc phải ĐH đọc hiểu. Việc phân bố đối tượng ĐH ở các khối lớp được cho là phù hợp với sự phát triển về trình độ ĐH của HS.

Tóm lại, theo chúng tôi, VB đọc hiểu là một yếu tố quan trọng trong vấn đề ĐH, cho thấy khả năng ứng dụng những tri thức và kĩ năng được hình thành và bồi dưỡng ở nhà trường phổ thông vào thực tiễn của HS là nhiều hay ít, khả thi hay không khả thi... Với việc coi trọng VBVH, CT của Việt Nam đã cung cấp một khối lượng tri thức lớn về văn học cho HS, nhằm mục đích hình thành ở HS năng lực tiếp nhận văn học. Tuy nhiên, khả năng ứng dụng những điều đã học (gồm kiến thức và kĩ năng văn học) vào thực tiễn chưa cao. Trên thực tế, HS chưa phát huy được NL tiếp nhận VBVH vào đời sống. Bởi rất nhiều HS, sau khi tốt nghiệp THPT, không làm những công việc có liên quan đến văn học. Năng lực đọc các VBTT/VBND rất cần thiết, nhưng tiếc là NL này chưa được rèn luyện nhiều ở nhà trường phổ thông. Hơn nữa, việc quy định cụ thể và nghiêm ngặt các VB cần đọc trong CT của Việt Nam gắn với cách tiếp cận nội dung của CT đã dẫn đến lối dạy áp đặt, học máy móc diễn ra trong một thời gian dài.

2.4. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐỌC HIỂU

2.4.1. Miêu tả

a) Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam

Theo CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam:

“Để thực hiện tư tưởng dạy học tập trung vào người học, phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh trong học tập, chương trình coi trọng phương pháp tổ chức hoạt động học tập phù hợp với đặc trưng bộ môn, với độ tuổi của học sinh. Ở Tiểu học, những hoạt động học tập được tổ chức thực hiện có hiệu quả là rèn luyện theo mẫu, thực hành giao tiếp, thảo luận, chơi trò chơi học tập,... Ở Trung học cơ sở, các biện pháp dạy học tích cực được vận dụng là thực hành giao tiếp, phân tích ngôn ngữ, thảo luận, giải quyết vấn đề. Ở Trung học phổ thông, ngoài những hoạt động đã thực hiện ở cấp Trung học cơ sở, hoạt động học tập mang tính nghiên cứu bước đầu được vận dụng nhằm phát triển năng lực tự học và tư duy sáng tạo của học sinh. Học sinh Trung học phổ thông sẽ được hướng dẫn tự nghiên cứu sách giáo khoa và các tài liệu khác, sưu tầm tư liệu, thuyết trình, thảo luận về nội dung học tập.

Chương trình cấp học nào cũng coi trọng cả ba hình thức tổ chức học tập : học theo lớp, học theo nhóm, học cá nhân. Hình thức học theo nhóm tạo nhiều điều kiện cho học sinh hợp tác, học hỏi nhau trong quá trình tìm hiểu, vận dụng kiến thức và rèn luyện kỹ năng.

Khi sử dụng các phương pháp và hình thức tổ chức dạy học, cần tránh khuynh hướng tuyệt đối hoá một vài phương pháp hoặc một hình thức tổ chức dạy học. Cần vận dụng linh hoạt một số phương pháp, hình thức tổ chức dạy học trong mỗi bài học để khơi dậy được niềm hứng thú học tập ở học sinh.

Việc đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn đi đôi với đổi mới phương tiện, thiết bị dạy học. Các phương tiện và thiết bị phục vụ cho môn Ngữ văn bao gồm : vở bài tập, sách công cụ, tranh ảnh, các đồ dùng học tập khác (được cung cấp theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo hoặc do học sinh và giáo viên tự làm)... Trong số các phương tiện, thiết bị học tập Ngữ văn, máy vi tính là một phương tiện giúp học sinh có điều kiện tiếp cận với công nghệ thông tin để tự học”. [8, 49-50]

Như vậy, CT không nêu PPDH đọc hiểu VB nói chung, dạy ĐH cho từng cấp học và PPDH đọc hiểu phù hợp với từng mục đích khác nhau mà chỉ

nêu sơ lược về PPDH Ngữ văn nói chung.

b) Chương trình Tiếng Anh của Singapore

Trong *CT tiếng Anh năm 2010*, các nhà khoa học và sư phạm của Singapore đã dành một chương để nói về "Vai trò của giáo viên dạy ngôn ngữ", trong đó có nêu lên các nguyên tắc giảng dạy Tiếng Anh và quá trình dạy học nói chung. Đồng thời, CT cũng nêu ra những cách thức DH đọc hiểu (và quan sát) cụ thể.

- Sáu nguyên tắc của DH Tiếng Anh, trong đó có dạy học ĐHVB, bao gồm: *coi trọng bối cảnh, lấy người học làm trung tâm, tập trung/nhấn mạnh vào sự tương tác, tích hợp, coi trọng định hướng của GV, quy trình đường xoắn ốc.*

- Trong quá trình DH nói chung và dạy ĐHVB nói riêng, CT hướng dẫn GV cách: nâng cao nhận thức của HS, cho phép ứng dụng (theo lí thuyết kiến tạo), củng cố việc học tập của HS, đánh giá HS, hướng dẫn HS khám phá...

- Đặc biệt, sau khi nêu biểu đồ khái quát về *Đọc và quan sát*, *CT Tiếng Anh năm 2010* của Singapore còn nêu rất nhiều nội dung liên quan đến PPDH đọc hiểu (và quan sát). Xin nêu 1 ví dụ:

+ Để phát triển ở HS kĩ năng, chiến lược, thái độ và hành vi ĐH và quan sát, GV phải:

- Nhận thức được rằng HS học đọc hoặc quan sát bằng nhiều cách khác nhau và sự tiến bộ ở họ cũng sẽ có những mức độ khác nhau.

- Giúp HS tiến bộ trong quá trình từ bắt đầu đọc đến đọc đúng, chuyển từ đọc dựa vào sự hỗ trợ của GV sang đọc to một cách lưu loát và độc lập cũng như đọc thầm độc lập.

- Dạy cho HS cách tìm nội dung của VB từ một loạt các bản in và không in mà họ đọc hoặc quan sát một cách tích cực, bắt đầu với những gì họ đã biết và có thể kiểm soát trong việc sử dụng ngôn ngữ của họ.

- Hướng dẫn HS áp dụng cả hai chiến lược đọc từ dưới lên và từ trên xuống một cách đồng thời để cung cấp một cách tiếp cận cân bằng và tương tác để học cách đọc.

- Giúp HS hiểu đúng và có tính phê bình nhiều loại VB khác nhau như VBVH và

VBTT, VB in và không in.

- Dạy cho HS suy nghĩ có tính phê phán cũng như phản ánh lại những gì họ đọc và quan sát để trở thành người đọc và quan sát có óc phê phán. Khuyến khích HS so sánh một loạt các VB với nhau để kết nối những gì được đọc và quan sát.

- Tạo cơ hội cho HS được tiếp xúc với một loạt các VB phong phú, có thể làm mẫu cho những bài viết và cách sử dụng ngôn ngữ của họ.

+ *Chương trình Tiếng Anh 2010* nhấn mạnh vấn đề “Bắt đầu đọc” ở tiểu học. Các kỹ năng, thái độ, hành vi, chiến lược đọc được tổ chức thành 3 vấn đề trọng tâm và được nêu trong *Biểu đồ Đọc và Quan sát*, được tổ chức ở ba giai đoạn (giai đoạn đầu cấp tiểu học, giai đoạn giữa cấp tiểu học và giai đoạn Trung học). Các kỹ năng trên được cụ thể hóa ở từng cấp.

Như vậy, những hướng dẫn về PPDH nói chung, PPDH đọc hiểu VB nói riêng được CT của Singapore nêu khá cụ thể. Xin xem tài liệu tham khảo [166]. Tương ứng với các chuẩn đầu ra về ĐHV, CT có những chỉ dẫn cụ thể về mặt kỹ thuật dạy học và mức độ DH. Cùng với các chuẩn được diễn đạt theo hình thức chuẩn thể hiện, những hướng dẫn về PPDH đọc hiểu sẽ giúp cho GV dễ dàng tiến hành công việc của mình.

c) Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc

CT Tiếng Hàn dành Phần 4 để nêu *Phương pháp dạy học* nhưng không có phần riêng cho PPDH đọc hiểu VB mà nêu chung trong hai phần: *Kế hoạch giảng dạy và học tập; Hoạt động dạy và học* [Xin xem 174].

Trong *Kế hoạch giảng dạy và học tập*, CT nêu một số vấn đề liên quan đến dạy học ĐHV như sau:

- Tạo ra được sự liên kết hữu cơ giữa ĐH với các kỹ năng khác.
- GV xét đến sự khác biệt của các cá nhân để xây dựng tài liệu dạy và học phong phú.
- Hướng dẫn HS xem xét các yếu tố sau: nguyên lí và tiến trình của việc thể hiện và hiểu tiếng Hàn, tích hợp đọc với các kỹ năng khác; các đặc trưng của âm điệu và ngôn ngữ văn bản trong tiếng Hàn, tích hợp đọc với các kỹ năng khác; đọc các đoạn VB, hay TPVH; thể hiện cảm xúc của mình.

- Khi hướng dẫn nội dung liên quan đến lĩnh vực truyền thông, chỉ dẫn cho HS cách tích hợp đọc với các kỹ năng khác.

Trong *Hoạt động dạy và học*, CT nêu một số vấn đề liên quan đến dạy học ĐHVB như sau: Khi dạy đọc nói chung, nhấn mạnh việc học chủ động, chú ý tới mục đích của người viết, phong cách và đặc điểm của VB, quan điểm của người đọc. Đặc biệt nhấn mạnh việc học bằng thảo luận - phương pháp giúp HS có thể trao đổi quan điểm với những HS khác về các cuốn sách mà các em đã đọc.

Đặc biệt, *CT Tiếng Hàn* nhấn mạnh rằng để tổ chức hoạt động dạy và học hiệu quả, sự khác biệt giữa các cá nhân cần được xem xét.

CT Tiếng Hàn không nêu các nội dung liên quan đến PPDH đọc hiểu cho từng cấp học và PPDH đọc hiểu phù hợp với từng mục đích khác nhau.

d) CCT của bang California

CCT của bang California không có phần riêng nêu PPDH nói chung và dạy ĐHVB nói riêng mà chỉ nêu những gợi ý, lưu ý đối với GV trong phần *Lời giới thiệu* của VB.

Với chủ trương “Tập trung vào kết quả hơn là phương tiện thực hiện”, những người làm CCT này cho rằng: “Bằng việc nhấn mạnh vào các kết quả đạt được theo yêu cầu, các chuẩn tạo thuận lợi cho các GV, những người thiết kế CT giảng dạy và các tiểu bang quyết định xem họ có thể đạt được các mục tiêu đó bằng cách nào và nên đưa ra các chủ điểm bổ sung nào. Theo cách này, các chuẩn không hướng dẫn những việc như là một quy trình DH cụ thể. *Vì vậy các GV được tự do lựa chọn bất kì phương tiện giảng dạy và cách truyền đạt kiến thức nào cho HS của mình. Sự điều chỉnh về chuyên môn và kinh nghiệm của các GV sẽ quyết định đâu là cách hữu hiệu nhất để đáp ứng được các mục tiêu đề ra trong các chuẩn*”.

CCT của bang California còn lưu ý GV như sau:

“- Vượt ra ngoài phạm vi của các chuẩn để định nghĩa một cách đầy đủ về các hình

thức hỗ trợ phù hợp cho các học viên học ngôn ngữ tiếng Anh và cho các HS có những nhu cầu đặc biệt. Đồng thời, tất cả các HS phải có các cơ hội để học và đáp ứng được các chuẩn ở mức độ cao tương tự nếu các em được tiếp cận với các kiến thức và các kỹ năng cần thiết trong cuộc sống của mình sau khi tốt nghiệp phổ thông trung học. Mỗi cấp học sẽ bao gồm các HS - những người vẫn đang muốn học để trau dồi tiếng Anh. Đối với những HS đó, các em có thể đáp ứng được các chuẩn về kỹ năng đọc mà không cần có sự chỉ dẫn về các quy ước và từ vựng giống như người bản địa. Các chuẩn cũng cho phép các HS ở mọi trình độ có thể đọc chúng để tham gia một cách đầy đủ từ đầu và các em cũng được phép thực hiện một số điều chỉnh phù hợp để đảm bảo rằng các em được tham gia một cách tối đa cùng với những nhu cầu giáo dục đặc biệt. Ví dụ, đối với những HS không có khả năng đọc thì nên sử dụng hệ thống chữ nổi, công nghệ đọc bằng màn hình hoặc các thiết bị hỗ trợ khác trong khi các HS không có khả năng viết thì nên sử dụng một thiết bị sao chép, một máy tính hoặc công nghệ chuyển văn bản thành lời nói...

- Mặc dù CT *Tiếng Anh* và các lĩnh vực nội dung về đọc hiểu được trình bày trong tài liệu này là rất tối ưu cho phương châm “sẵn sàng cho việc học đại học và tìm kiếm việc làm” nhưng chúng không xác định rõ toàn bộ các kỹ năng “sẵn sàng cho việc học đại học và tìm kiếm việc làm” đó. Các HS đòi hỏi những sự chuẩn bị nghiêm ngặt về kỹ năng đọc hiểu thành thạo ngay từ những cấp học đầu tiên, tập trung vào những vấn đề như: các sự phát triển về mặt xã hội, cảm xúc và thể chất và các phương pháp tiếp cận việc học hành. Tương tự, các chuẩn xác định rõ các dự đoán về khả năng đọc trong các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật, nhưng các chuẩn về khả năng đọc viết ở các lĩnh vực khác, như Toán học và Giáo dục sức khỏe, được làm theo những dự đoán về khả năng đọc được trình bày ở trên được khuyến khích rất nhiều để tạo điều kiện thuận lợi cho một chương trình dạy đọc toàn diện ở các trường phổ thông” [164].

Ngoài ra, CCT trên còn nhấn mạnh: “Đọc là một cách tối ưu để xây dựng kiến thức về xã hội, khoa học tự nhiên và kỹ thuật. Kỹ năng đọc để sẵn sàng học lên đại học và tìm kiếm việc làm trong những lĩnh vực này yêu cầu một sự am hiểu sâu sắc về các tiêu chuẩn và các quy ước của mỗi phương pháp luận, như là các loại dẫn chứng được sử dụng trong lịch sử và khoa học; một sự hiểu biết về các từ và các cụm từ trong từng lĩnh vực cụ thể; một sự chú tâm đến các chi tiết xác thực và NL đánh giá các cuộc tranh luận phức tạp, tổng hợp các thông tin có độ phức tạp cao và tuân theo các sự mô tả một cách chi tiết về các sự kiện và các quan niệm. Trong các môn KHXH, lấy ví dụ, các HS cần phải có khả

năng phân tích, đánh giá và phân biệt các nguồn tài liệu quan trọng hoặc không quan trọng. Khi đọc các VB về khoa học và kỹ thuật, các HS cần phải có khả năng đạt được kiến thức từ các VB có tính thách thức, chính điều đó tạo ra sự sử dụng bao quát các biểu đồ và các dữ liệu phức tạp để truyền tải thông tin và minh họa các quan niệm. Các HS phải có khả năng đọc các VB thông tin trong các lĩnh vực này với sự độc lập và tự tin bởi vì một số lượng lớn các tài liệu đọc ở đại học và ở các chương trình đào tạo nghề sẽ là các tài liệu có độ phức tạp cao. Rất quan trọng để ghi nhớ rằng những tiêu chuẩn về kỹ năng đọc này là phương tiện để bổ sung cho các yêu cầu cụ thể phù hợp của các phương pháp luận chứ không phải để thay thế chúng” [164].

Như vậy, mặc dù không nêu PPDH đọc hiểu VB cụ thể, nhưng những lưu ý này giúp GV tìm ra cho mình PPDH, trong đó có dạy học ĐHVB có hiệu quả.

Về PPDH đọc hiểu VB cho từng cấp học, CCT của bang California không nêu những hướng dẫn cho tất cả các bậc học mà chỉ có một mục hướng dẫn GV “Làm thế nào để xây dựng kiến thức một cách có hệ thống trong môn Tiếng Anh từ lớp mẫu giáo lớn đến lớp 5” như sau:

“Xây dựng kiến thức một cách có hệ thống trong môn *Tiếng Anh* giống như việc đưa cho trẻ những mảnh ghép của một bức tranh mà ở mỗi cấp học, qua thời gian, những mảnh ghép đó sẽ tạo thành một bức tranh tổng thể. *Tại mỗi một cấp độ giảng dạy và hướng dẫn, các tài liệu học – trong phạm vi hoặc trong tất cả cấp học – phải được lựa chọn sát với các chủ điểm giúp phát triển kiến thức nền tảng cho các HS một cách hệ thống. Trong phạm vi một cấp học nên có một số lượng sách phù hợp về một chủ điểm cho phép HS học về chính chủ điểm đó trong một giai đoạn nhất định. Kiến thức HS học về các chủ điểm cụ thể ở những năm học đầu tiên nên được mở rộng và được phát triển trong những cấp học tiếp theo để đảm bảo một sự hiểu biết ngày càng sâu hơn về các chủ điểm đó. HS tiểu học ở các cấp học cao hơn sẽ được kì vọng có thể tự đọc các tài liệu và thể hiện được sự hiểu biết trong kĩ năng viết. Tuy nhiên, HS ở các cấp học đầu tiên (điển hình là lớp mẫu giáo lớn đến lớp 2) nên tham gia vào các cuộc đối thoại sử dụng nhiều mẫu câu với người lớn, thể hiện sự phản hồi với các bài viết được đọc to, so sánh phân biệt cũng như phân tích và tổng hợp bằng cách diễn đạt theo một phong cách đạt chuẩn.*

Việc chuẩn bị đọc các VBTT nên được dạy ngay ở cấp học đầu tiên ở các trường tiểu học. Dưới đây là một ví dụ về việc sử dụng các tài liệu không hư cấu trong phạm vi cụ thể qua các cấp học để minh họa cách mà những người thiết kế CT giảng dạy và các GV có thể chuyển biến một khối lượng các kỹ năng ngôn ngữ tiếng Anh thành một nội dung kiến thức và từ vựng đa dạng, phù hợp với độ tuổi phục vụ cho việc nghiên cứu về KHXX, KHTN và kỹ thuật. Việc dạy HS các VBTT ở các cấp học đầu tiên giúp thiết lập một nền tảng cần thiết trong kỹ năng đọc của HS và sự hiểu biết của các em về các tài liệu có độ khó tăng dần trong các cấp học tiếp theo.

Các tài liệu mẫu về một chủ đề trong toàn cấp học	K	1	2-3	4-5
Cơ thể người <i>Học sinh có thể học về cơ thể người từ trường mẫu giáo và sau đó ôn tập và mở rộng việc học thông qua mỗi cấp học cao hơn.</i>	Năm giác quan và các bộ phận cơ thể - Năm giác quan của tôi – Alike - Thính giác – Maria Rius - Thị giác – Maria Rius - Khứu giác – Maria Rius - Vị giác – Maria Rius - Xúc giác – Maria Rius Chăm sóc cơ thể bạn: Tổng quát (vệ sinh, chế độ ăn	Giới thiệu các hệ thống của cơ thể người và các bộ phận cơ thể - Dưới làn da của bạn: cơ thể đáng kinh ngạc của bạn – Mick Manning - Tôi và Cơ thể đáng kinh ngạc của tôi – Joan Sweeney - Cơ thể con người – Gallimart Jeunesse - The busy body book –Lizzy	Hệ tiêu hóa và bài tiết - Chuyện xảy ra với chiếc bánh hamburger – Paul Shower (1995) - Hệ tiêu hóa – Christine Taylor Butler - Hệ tiêu hóa – Rebecca Johnson - Hệ tiêu hóa – Kristin Petrie Chăm sóc cơ thể bạn: Ăn uống lành mạnh và dinh dưỡng - Đủ tốt cho ăn uống –Lizzy	Hệ tuần hoàn - Trái tim – Seymour Simon (2006) - Tim và hệ tuần hoàn – Carol Ballard (2005) - Hệ tuần hoàn gây kinh ngạc – John Burstein Hệ hô hấp - Phổi – Seymour Simon - Hệ hô hấp – Kristin Petrie - Hệ hô hấp đặc biệt – John Berstein

	<p>uống, tập thể dục, nghỉ ngơi)</p> <p>- <i>Cơ thể đáng kinh ngạc của tôi: Cách nhìn nhận đầu tiên về sức khỏe và sự dẻo dai</i> –Pat Thomas</p> <p>- <i>Thức dậy và đi</i> –Nancy Carlson</p> <p>- <i>Làm vệ sinh</i> – Doering Tourville (2008)</p> <p>- <i>Giấc ngủ</i> - Paul Showers</p> <p>- <i>Năng lượng cơ thể</i> - Doering Tourville (2008)</p>	<p>Rockwell (2008)</p> <p>- <i>Từ điển bách khoa đầu tiên về cơ thể người</i> – Fiona Chandler</p> <p>Chăm sóc cơ thể bạn: Các mầm bệnh, bệnh tật và phòng ngừa bệnh</p> <p>- <i>Những con vi khuẩn làm cho tôi bị ốm</i> – tác giả Marilyn Berger</p> <p>- <i>Các kí sinh sống trên cơ thể bạn</i> – Christine Taylor Butler ...</p>	<p>Rockwell</p> <p>- <i>Trình bày tháp dinh dưỡng</i> – Rex Barron</p> <p>Cơ bắp, khung xương và hệ thần kinh.</p> <p>- <i>Hệ thống xương và cơ bắp</i> – nhà xuất bản Crabtree (2009)</p> <p>- <i>Các cơ bắp</i> – Seymour Simon</p> <p>- <i>Các loại xương</i> – Seymour Simon</p> <p>- <i>Hệ thần kinh</i> – Joeline Riley</p>	<p>Hệ nội tiết</p> <p>- <i>Hệ nội tiết</i> – Rebecca Olien</p> <p>- <i>Sự sinh động của hệ nội tiết</i> – John Berstein</p>
--	--	--	--	--

[164]

CCT của bang California không có phần nêu PPDH đọc hiểu cho từng loại VB cụ thể, song qua chuẩn ĐH của từng khối lớp, có thể thấy người Mỹ đã gián tiếp nêu lên PPDH đọc hiểu từng loại VB cụ thể. VB này cũng không nêu trực tiếp PPDH đọc hiểu phù hợp với từng mục đích khác nhau. Song, với việc phân biệt giữa ĐHVB trong môn *Tiếng Anh* và ĐHVB trong các môn học khác, có thể thấy CCT mỗi mục đích ĐHVB khác nhau sẽ có những yêu cầu riêng.

2.4.2. Nhận xét

a) Điểm tương đồng

Các văn bản CT và CCT đều có những hướng dẫn chung về PPDH bộ môn. Điểm gặp gỡ trong cách nêu PPDH bộ môn giữa các quốc gia là: đề cao vai trò tích cực, chủ động của người học; tổ chức hoạt động dạy học phù hợp với đặc trưng bộ môn; dạy tích hợp; dạy học có sự phân hóa (theo độ tuổi, theo khả năng của HS); đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học (lớp, nhóm, cá nhân); không tuyệt đối hóa một phương pháp hoặc hình thức tổ chức nào; sử dụng các loại thiết bị dạy học...

CT của nước Singapore, Hàn Quốc và CCT bang California đều trực tiếp và gián tiếp nêu lên PPDH đọc hiểu VB nói chung, dạy ĐH từng loại VB nói riêng. CT của Singapore và bang California còn nêu cách dạy ĐHVB cho từng cấp học và từng mục đích đọc hiểu cụ thể. Tuy có sự khác nhau trong cách diễn đạt, nhưng có thể thấy CT của Singapore và CCT của bang California rất giống nhau trong quan niệm về dạy ĐH các loại VB và mục đích ĐH cụ thể.

b) Sự khác biệt cơ bản:

So với các CT và CCT của các nước/bang được khảo sát, CT của Việt Nam chỉ nêu định hướng chung về PPDH Ngữ văn, chưa thấy thật rõ đặc thù của PPDH bộ môn này và chưa nêu cụ thể PPDH đọc hiểu từng loại VB, từng cấp học và từng mục đích ĐH khác nhau. Vì không có những chỉ dẫn cụ thể về phương pháp trong CTGDPT, tài liệu tham khảo để dạy ĐHVB trong nhà trường (như đã trình bày ở mục 1.2.1 ở *Chương 1*) vẫn chưa đúng hướng nên việc dạy học ĐHVB vẫn không có sự khác biệt so với “giảng văn” trước đây.

Thêm vào đó, các chuẩn ĐH (như đã trình bày ở mục 2.2 ở *Chương 2*) chưa được cụ thể hóa thành những kỹ năng, thao tác nên khi dạy ĐHVB, GV phổ thông của Việt Nam còn lúng túng về mặt phương pháp. Cho đến nay, vẫn còn nhiều GV chưa nắm được thế nào là phương pháp ĐH đọc hiểu; việc hướng dẫn HS đọc hiểu những VB không có trong SGK (cũng đồng nghĩa với việc không có tài liệu hướng dẫn GV) còn gặp nhiều khó khăn.

2.5. ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ ĐỌC HIỂU

2.5.1. Miêu tả

a) Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam

CT của Việt Nam không có phần trình bày riêng về ĐGKQ đọc hiểu VB, chỉ có phần nêu cách ĐGKQ học tập Ngữ văn của HS như sau: "Dựa trên chuẩn, các nội dung đánh giá được xác định và chuyển thành đề kiểm tra thường xuyên và định kì, trong đó có những phần đánh giá về kiến thức Tiếng Việt, Văn học và Làm văn, có những phần đánh giá về kĩ năng đọc, viết, nghe, nói, phân tích và cảm thụ văn học" [8, 50-51]. Thực trạng của việc ĐGKQ đọc hiểu chúng tôi đã trình bày ở mục 1.2.1.1 (*Chương 1*).

b) Chương trình Tiếng Anh của Singapore

Cũng như CT của Việt Nam, CT của Singapore không có phần trình bày riêng về ĐGKQ đọc hiểu VB, chỉ có phần chung như sau:

"GV sẽ sắp xếp đánh giá với các mục tiêu và kết quả học tập trong CT bằng việc khuyến khích HS: đọc và quan sát một cách có phê phán và với độ chính xác, sự hiểu biết và đánh giá cao một loạt các VB văn học và VB cung cấp thông tin/chức năng từ các nguồn in và không in; hiểu và sử dụng thứ tiếng Anh được quốc tế chấp nhận (tiếng Anh chuẩn) về độ chính xác, phù hợp của ngữ pháp và từ vựng, cũng như hiểu cách nhà văn sắp đặt từ ngữ, sử dụng ngôn ngữ để giao tiếp và đạt được tác động như mong muốn.

Đánh giá những gì?

<i>Yêu cầu của CT</i>	<i>Những gì bạn cần xem xét và làm</i>
Dạy HS tất cả các lĩnh vực của việc học ngôn ngữ, trong đó có đọc và quan sát (kĩ năng tiếp nhận)	Đảm bảo rằng các nhiệm vụ đánh giá và nguồn tài nguyên: <ul style="list-style-type: none">• phản ánh các lĩnh vực học tập ngôn ngữ• kết hợp một loạt các loại VB (văn học, thông tin)• liên quan đến việc sử dụng một loạt các tài liệu in và không in

	Các kết quả học tập (LO) nên được sử dụng để hướng dẫn việc quyết định những gì được giảng dạy và đánh giá. Các kỳ thi quốc gia có thể chỉ đánh giá một số kỹ năng, HS sẽ không phải học tất cả các kỹ năng để thi.
Dạy HS đọc và quan sát để thể hiện năng lực ngôn ngữ của họ	Đánh giá HS về khả năng đọc và quan sát thông qua một loạt các nhiệm vụ và trong nhiều hoàn cảnh, sử dụng ngôn ngữ chính xác và lưu loát. Đánh giá quá trình cũng như các sản phẩm của việc học ngôn ngữ. Kiểm tra sự hiểu biết và cung cấp thông tin phản hồi kịp thời.
Dạy HS cách sử dụng ngôn ngữ có hiệu quả, bền vững và dễ dàng để phù hợp với mục đích, đối tượng, bối cảnh và văn hóa cũng như trong cả hai tình huống chính thức và không chính thức.	Đặt các nhiệm vụ đánh giá trong những sự sắp xếp và bối cảnh xác thực của việc sử dụng ngôn ngữ đúng đắn và có ý nghĩa. Các nhiệm vụ đánh giá có thể được hoàn thành bằng việc đánh máy hoặc viết tay.

[166]

c) Chương trình Tiếng Hàn của Hàn Quốc

Tương tự như CT của Việt Nam và Singapore, CT của Hàn Quốc chủ yếu nêu lên những vấn đề liên quan đến ĐGKQ học tập môn Tiếng Hàn nói chung. Tuy nhiên, có một số vấn đề liên quan đến ĐGKQ đọc hiểu như:

“- *Kế hoạch kiểm tra đánh giá*: Lập kế hoạch kiểm tra đánh giá khả năng tiếng Hàn của HS một cách có căn cứ và tin cậy, sử dụng các phương pháp kiểm tra đánh giá phù hợp với mục tiêu và nội dung trong lĩnh vực; Lập kế hoạch kiểm tra đánh giá khả năng diễn đạt, khả năng hiểu, các thành phần nhận biết, thành phần cảm xúc, giữ sự cân bằng giữa chúng; Xem xét kỹ lưỡng các chủ thể, thời gian, tình huống của việc kiểm tra đánh giá. Lập kế hoạch để sử dụng các biện pháp định tính và định lượng, chính thức và không chính thức, trực tiếp và gián tiếp, chọn lựa và thực hành, và các biện pháp khác.

- *Đối tượng và nội dung kiểm tra đánh giá*: Đặt các mục tiêu cho việc kiểm tra đánh giá cần xem xét cẩn thận “các chuẩn cần đạt” đề xuất trong “Nội dung dạy học cụ thể” trong

chương trình, nhưng để ý tới việc: Đặt các mục tiêu cho phần kỹ năng đọc, chú trọng vào khả năng suy luận, phê phán, và đọc sáng tạo; Đặt các mục tiêu cho phần văn học, tập trung vào việc hiểu văn bản, khả năng tiếp nhận và sáng các TPVH; Chọn các nội dung đánh giá trên cơ sở “Các chuẩn cần đạt” và “nội dung theo bậc học” trong chương trình.

- *Các phương pháp đánh giá:* Sử dụng các phương pháp đánh giá đa dạng và các công cụ đánh giá phù hợp với mục tiêu, mục đích, và nội dung đánh giá; Sử dụng tích cực biện pháp HS tự đánh giá và HS đánh giá lẫn nhau bên cạnh đánh giá của GV; Khi đánh giá từng phần, sử dụng đa dạng các phương pháp đánh giá như kiểm tra trên giấy (trắc nghiệm và tự luận), tiểu luận nghiên cứu, kiểm tra miệng, tranh luận, quan sát...; Trong đánh giá khả năng tiếng Hàn, sử dụng đa dạng các phương pháp nhưng chủ động sử dụng các phương pháp đánh giá chất lượng, đơn giản, trực tiếp và mang tính thực hành càng thường xuyên càng tốt; Tùy thuộc vào mục tiêu, nội dung và các tình huống, tích hợp các phương pháp đánh giá nếu cần thiết.

- *Sử dụng kết quả đánh giá:* Kết quả đánh giá nên được sử dụng để nhận xét mức độ kiến thức HS tiếp nhận được và sự phát triển ngôn ngữ tiếng Hàn của họ. Hơn nữa, nó cần được sử dụng để cải thiện phương pháp; tư liệu dạy học và các công cụ đánh giá; Thông qua kết quả đánh giá, bằng cách phân tích nhiều yếu tố có ảnh hưởng việc dạy và học bên cạnh mức độ kiến thức HS tiếp nhận được và cung cấp phân tích này cho HS, GV, cha mẹ HS và những người khác có liên quan đến GD, sử dụng các kết quả để nâng cao khả năng tiếng Hàn của HS, nhưng phải xác định và làm đa dạng hệ thống thông báo kết quả đánh giá” [174].

d) Chuẩn chương trình chung của bang California

Chuẩn CT chung của bang California không có các mục nói về ĐGKQ học tập môn Tiếng Anh nói chung và dạy đọc hiểu VB. Song, trong *Lời giới thiệu* của CT, có một số thông tin liên quan đến ĐGKQ đọc hiểu VB. Khi nêu bảng phân loại của các VBVH và VBTT qua từng cấp độ trong hệ thống kỹ năng đọc của NAEP – Ban đánh giá quốc gia về sự tiến bộ giáo dục của Hoa Kỳ, các nhà sư phạm Mỹ cho rằng: *Để đánh giá được sự tiến bộ của HS về kỹ năng chuẩn bị cho việc học đại học và tìm kiếm việc làm, các đánh giá kết hợp với các tiêu chuẩn phải gắn kèm với việc phân loại các văn bản thông qua các cấp học được trích dẫn trong hệ thống cơ bản của NAEP”* [164]. Nghĩa là, phải coi trọng đánh giá kết quả đọc hiểu VBTT.

2.5.2. Nhận xét

a) Sự tương đồng:

Các CT và CCT đều không nêu riêng cách ĐGKQ đọc hiểu VB mà chỉ nêu những vấn đề liên quan đến ĐGKQ học tập môn Ngữ văn nói chung, nhưng có thể hiểu việc ĐGKQ đọc hiểu VB cũng phải tuân thủ theo các hướng dẫn ấy.

Các CT của Việt Nam, Singapore, Hàn Quốc đều đề cập đến các vấn đề như: vai trò của đánh giá, mục tiêu đánh giá, nội dung đánh giá, phương thức đánh giá, tiêu chuẩn đánh giá, công cụ đánh giá, chủ thể đánh giá.

+ Vai trò của đánh giá: đánh giá là một phần của quá trình giảng dạy và học tập trong nhà trường phổ thông.

+ Mục tiêu đánh giá: như cách diễn đạt trong CT của Singapore, đánh giá để “đo lường quá trình phát triển và sự thể hiện của HS” trong việc học tập ngôn ngữ; phản hồi với GV để điều chỉnh hoặc sửa đổi PPDH; thông báo cho cha mẹ HS và những người khác có liên quan đến GD.

+ Nội dung đánh giá: kết hợp các kiến thức và kỹ năng sử dụng ngôn ngữ, không đánh giá riêng lẻ từng kỹ năng.

+ Về phương thức đánh giá: đa dạng hóa phương thức đánh giá.

+ Về tiêu chuẩn đánh giá: căn cứ vào chuẩn kiến thức, kỹ năng.

+ Về công cụ đánh giá: sử dụng nhiều công cụ khác nhau.

+ Về chủ thể đánh giá: đa dạng hóa chủ thể đánh giá.

Không đưa ra một thang đánh giá cụ thể nào, các CT và CCT đều gián tiếp coi chuẩn ĐH là căn cứ để đánh giá NL đọc hiểu VB của HS.

b) Sự khác biệt cơ bản:

Do CT không có những chỉ dẫn cụ thể, các chuẩn ĐH chỉ được nêu một cách khái quát nên việc ĐGKQ đọc hiểu VB trong nhà trường phổ thông Việt Nam có sự khác biệt so với các nước/bang được khảo sát. Trên thực tế, mục tiêu đánh giá hiện nay chủ yếu để cho điểm và xếp loại học lực của HS. Các

công cụ đánh giá chủ yếu kiểm tra kiến thức và NL cảm thụ văn học (nhất là ở THCS và THPT). Các nhà trường tiến hành đánh giá thường xuyên và định kì theo quy định của Bộ GD và ĐT (Bộ có quy định số đầu điểm cụ thể tối thiểu cho từng cấp học để dựa vào đó xây dựng phân phối CT cho môn học ở từng cấp). Đề kiểm tra chủ yếu theo hình thức tự luận (ở bậc trung học). GV là chủ thể đánh giá, HS chưa được tự đánh giá.

Tiểu kết Chương 2

Trong chương này, chúng tôi đã mô tả một cách khách quan về các bình diện của ĐHVB được nêu trong CT và CCT của các nước được khảo sát như: *mục tiêu, chuẩn, văn bản, PPDH và đánh giá kết quả ĐHVB*.

Về mục tiêu ĐH: CT của Việt Nam thiên về việc hình thành và rèn luyện NL đọc hiểu VB VH cho HS phổ thông thông qua việc ĐH một loạt các VB VH được sắp xếp theo tiến trình lịch sử, được viết theo những thể loại khác nhau. CT và CCT của các nước/bang khác nhấn mạnh việc hình thành và bồi dưỡng NL đọc hiểu VB nói chung để ứng dụng vào thực tiễn đời sống của người học.

Về chuẩn đọc hiểu: chuẩn ĐH là những yêu cầu cần đạt đối với VB đọc hiểu mà các CT và CCT đề ra. Theo đó, các chuẩn ĐHVB mà CT của Việt Nam xác định chủ yếu là các chuẩn nội dung kiến thức về các VB VH cụ thể xếp theo nhóm thể loại. Trong các VB còn lại, nhất là CT của Singapore và CCT của bang California, các chuẩn đều mang tính thể hiện, bao gồm cả chuẩn kiến thức, kĩ năng và thái độ ĐH. Nếu các chuẩn bắt buộc phải có tính khách quan; có hiệu lực tương đối ổn định; đảm bảo tính khả thi; đảm bảo tính cụ thể, tường minh và đạt tối đa chức năng định lượng; đảm bảo mối liên quan, không mâu thuẫn với các chuẩn khác trong cùng lĩnh vực hoặc những

lĩnh vực gần gũi khác...(như đã nêu ở mục 1.1.1.2 ở *Chương 1*) thì các chuẩn ĐH mà CT của Việt Nam xác định và diễn đạt chưa hoàn toàn đạt được những yêu cầu này. Do đó, theo cách diễn đạt của CT, trình độ ĐHVB của HS phổ thông Việt Nam (nhất là VBTT) chưa cao như mục tiêu mà CT đặt ra.

Về VB đọc hiểu: các CT và CCT đều xác định các loại VB đọc hiểu phù hợp với mục tiêu ĐH đã đề ra. Vì vậy, VB đọc hiểu chính của HS phổ thông Việt Nam là VBVH. Trong CT và CCT của các nước/bang khác, có sự cân bằng hơn ở tỉ lệ giữa hai loại VB.

Về PPDH đọc hiểu: các CT đều cho rằng việc DH đọc hiểu phải theo đặc trưng của loại VB, HS phải là chủ thể tích cực trong việc DH để bồi dưỡng, phát triển NL đọc cho bản thân. Song, theo như cách trình bày các nội dung liên quan đến DH, đặc biệt là cách trình bày và diễn đạt chuẩn ĐH, có thể thấy CT của Việt Nam mới chỉ nêu chung chung, chưa chỉ rõ những cách thức tổ chức DH để đảm bảo những nguyên tắc trên. CT và CCT của các nước/bang khác có sự cụ thể hơn trong việc trình bày các vấn đề này.

Về ĐGKQ đọc hiểu VB: ĐGKQ đọc hiểu có mối liên hệ mật thiết với chuẩn ĐH mà CT và CCT đề ra. Chính vì thế, việc ĐGKQ đọc hiểu VB ở nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay chưa thực sự phát huy được NL đọc (kể cả đọc VBVH) của HS.

Căn cứ vào các yếu tố cấu thành năng lực ĐHVB được đề xuất (đã nêu ở cuối *Chương 1*), có thể thấy việc dạy học ĐHVB trong CT Ngữ văn của Việt Nam (thể hiện qua các khía cạnh nêu trên) chưa giúp hình thành năng lực ĐHVB cho HS.

Tóm lại, mặc dù đã cố gắng rút ra một số điểm tương đồng và khác biệt của các CT và CCT môn Ngữ văn của các nước Việt Nam, Hàn Quốc, Singapore và bang California từ các phương diện nêu trên, nhưng luận án cũng chỉ dừng lại ở những nhận xét khái quát. Tuy nhiên, chúng tôi coi đây là những căn cứ, cơ sở để đi đến những đề xuất trong *Chương 3*; đồng thời coi

đó là tư liệu tham khảo cho những người nghiên cứu CT môn học này ở Việt Nam cũng như ở các quốc gia khác.

CHƯƠNG 3

MỘT SỐ ĐỀ XUẤT VỀ VẤN ĐỀ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG VIỆT NAM

Muốn đổi mới mạnh mẽ CTGDPT Việt Nam nói chung và CT môn *Ngữ văn* nói riêng, cần phải xác định được những khâu đột phá. Theo chúng tôi, vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông chính là một trong những khâu đột phá đó. Đổi mới vấn đề này sẽ giúp việc DH Ngữ văn trong nhà trường phổ thông của Việt Nam đáp ứng và hội nhập được yêu cầu mang tính quốc tế, nhất là khi Việt Nam đã tham gia PISA, bình đẳng với các nước như Hàn Quốc, Singapore, Hoa Kỳ. Vì thế, học tập kinh nghiệm của các quốc gia trên nói riêng và các nước khác có nền GD phát triển trên thế giới về dạy học ĐHVB nói chung, phát triển và đánh giá NL đọc hiểu của HS phổ thông Việt Nam nhìn từ yêu cầu của PISA là rất cần thiết trong việc bổ sung, điều chỉnh những định hướng mới cho việc dạy học ĐHVB ở Việt Nam trong thời gian tới.

3.1. THỐNG NHẤT QUAN NIỆM VỀ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

Như đã nói ở *Tổng quan các công trình có liên quan tới vấn đề nghiên cứu* trong phần *Mở đầu*, cho đến nay, những nghiên cứu về ĐH ở Việt Nam chủ yếu đề cập đến việc dạy học ĐHVB ở các nhà trường phổ thông, bám sát vào những bài học cụ thể trong CT và SGK để đưa ra những quan niệm và giải pháp. Các nhà nghiên cứu chủ yếu xem xét việc đọc hiểu VB VH, PPDH đọc hiểu được đề cập đến vẫn là phương pháp áp dụng chủ yếu cho VB VH. Trong *Chương II*, luận án đã chỉ ra quan niệm và yêu cầu của ĐHVB ở Việt Nam trong sự so sánh với một số nước trên thế giới như Hàn Quốc, Singapore và bang California và nhận thấy quan niệm và yêu cầu của CTGDPT Việt Nam còn nhiều khác biệt, bất cập so với thế giới. Vì vậy, để đổi mới vấn đề ĐHVB ở nhà trường phổ thông Việt Nam trong thời gian tới, cần thống nhất một số vấn đề khái quát về ĐH như: *mục tiêu đọc hiểu, chuẩn đọc hiểu và văn bản đọc hiểu*.

3.1.1. Mục tiêu đọc hiểu văn bản

CT Ngữ văn hiện hành của Việt Nam hướng đến mục tiêu "cung cấp cho học sinh những kiến thức phổ thông, cơ bản, hiện đại, có tính hệ thống về ngôn ngữ (trọng tâm là tiếng Việt) và văn học (trọng tâm là văn học Việt Nam)", "hình thành và phát triển ở học sinh các năng lực sử dụng tiếng Việt, tiếp nhận văn học, cảm thụ thẩm mỹ". Đó là mục tiêu của CT được xây dựng theo định hướng nội dung, chú trọng việc cung cấp kiến thức cho HS.

Trong thời gian tới, mục tiêu này cần điều chỉnh cho phù hợp với thực tiễn GD của đất nước và xu thế quốc tế. Song, mục tiêu phải phù hợp với cách tiếp cận CT. Vì thế, CT môn Ngữ văn mới cần được xây dựng "theo định hướng phát triển năng lực học sinh" như "Chiến lược phát triển giáo dục 2011-2020" đã xác định. Theo đó, CT sẽ tập trung vào xác định các lĩnh vực kỹ năng ngôn ngữ cần hình thành và bồi dưỡng cho HS phổ thông (như nghe, nói, đọc, viết, quan sát, trình bày...) để phát triển NL giao tiếp bằng ngôn ngữ cho các em. Với mỗi lĩnh vực, CT cần đề ra mục tiêu cụ thể để từ đó cụ thể hóa thành những chuẩn kiến thức và kỹ năng mà HS cần đạt được ở mỗi cấp/lớp cụ thể.

Riêng về lĩnh vực kỹ năng đọc, CT Ngữ văn mới cần đặc biệt coi trọng ĐHVB. Theo chúng tôi, mục tiêu của ĐHVB trong thời gian tới sẽ là *hình thành và bồi dưỡng những kỹ năng đọc cả hai loại VBVH và VBTT lấy từ nhiều nguồn khác nhau (in hoặc không in) để giúp HS trở thành người có NL đọc, đồng thời biết ứng dụng NL đó vào thực tiễn học tập và sinh hoạt của bản thân.*

Từ mục tiêu khái quát trên, cần cụ thể hóa mục tiêu ĐH từng loại VB.

Với VBTT, mục tiêu của ĐH sẽ là hình thành ở HS khả năng đọc đúng và có phê phán với các VB được viết và trình bày theo những hình thức và phương thức khác nhau để tiếp nhận và xử lý thông tin phục vụ cho giao tiếp hàng ngày, cho học tập và lao động sản xuất, góp phần nâng cao tri thức và kỹ năng sống của người học.

Với VBVH, mục tiêu của ĐH sẽ là hình thành ở HS *năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học* (gọi chung là NL *tiếp nhận văn học*). Các NL này sẽ bồi dưỡng và nâng cao vốn văn hóa cho người học thông qua những hiểu biết về ngôn ngữ và văn học. Từ đó mà giáo dục, hình thành và phát triển cho HS những tư tưởng, tình cảm nhân văn trong sáng, cao đẹp. Bởi văn học là một di sản văn hóa vô cùng quý báu của dân tộc ta, dạy học Văn trong nhà trường phải góp phần giữ gìn và phát huy những giá trị của di sản ấy.

Nhận thức về mục tiêu ĐHVB như trên sẽ tác động đến nhiều bình diện khác của vấn đề ĐH, trong đó, quan trọng nhất là chuẩn ĐH, văn bản ĐH và PPDH đọc hiểu.

3.1.2. Văn bản đọc hiểu

CT Ngữ văn hiện hành đã có đổi mới về VB đọc hiểu so với những CT trước đây bằng việc đưa vào các VBND. Các VB này xuất hiện nhiều trong CT và SGK của tiểu học, lên THCS và THPT, số lượng các VB này ngày càng giảm. Vì thế, trong quan niệm chung, học Ngữ văn vẫn là học các TPVH; ĐHVB, chủ yếu vẫn là đọc VBVH theo các thể loại khác nhau.

Để đổi mới CT Ngữ văn theo hướng phát triển NL học sinh và đáp ứng được mục tiêu ĐH như trên, cần thay đổi quan niệm về VB đọc hiểu. Cụ thể là:

- CT mới cần xác định VB đọc hiểu bao gồm cả hai loại là VBVH và VBTT. Rất cần thiết phải gia tăng số lượng các VBTT để rèn luyện kỹ năng đọc và tăng cường tính thiết thực, khả năng ứng dụng kiến thức, kỹ năng đọc vào đời sống; tạo hứng thú cho HS và phù hợp với trình độ, khuynh hướng của các em.

- CT mới không chỉ sử dụng các VB thuần túy được viết bằng ngôn từ như hiện nay mà cần đưa thêm các VB được trình bày dưới dạng đồ họa, hình vẽ, biểu tượng, kí hiệu, hình ảnh ... ở cả hai hình thức in và kĩ thuật số.

- CT không nên quy định nghiêm ngặt các VB được ĐH chính thức mà

chỉ quy định các thể loại của VB cũng như sự phân bố các thể loại được đọc ở từng khối lớp cụ thể. Đồng thời, cần xây dựng một danh sách các VB được gợi ý lựa chọn làm đối tượng ĐH trong nhà trường, rồi đưa tài liệu đó vào phụ lục. Nên xây dựng phụ lục VB đọc hiểu cho từng cấp. Ở mỗi cấp sẽ có các VB được gợi ý để các nhà viết SGK, các GV và HS chọn lựa, phục vụ cho việc DH đọc hiểu, phù hợp với đặc điểm của từng đối tượng HS hoặc từng địa phương. Trong các phụ lục về VB đọc hiểu, cần chú ý tính đa dạng của các kiểu VB và các chủ đề nội dung khác nhau thuộc nhiều lĩnh vực, tiến tới biên soạn các tuyển tập VB đọc hiểu theo các lĩnh vực/môn học như nhiều nước trên thế giới đã làm, nhất là Hoa Kỳ. Phương hướng tổ chức tài liệu phục vụ DH đọc hiểu có thể là:

VB đọc hiểu cho kĩ năng đọc: tuyển lựa theo thể loại văn học và kiểu VB, số lượng không cần nhiều, ưu tiên chất lượng VB. Các VB này chỉ là ngữ liệu để dạy và học trên lớp nhằm hình thành các kĩ năng giao tiếp và phương pháp ĐH, NL tiếp nhận VB; không ra đề kiểm tra, đề thi vào các VB này.

Bên cạnh sách học trên lớp, cần có những tuyển tập cung cấp một số lượng lớn các VB hoặc tác phẩm tương ứng với mỗi thể loại đã học để HS luyện đọc ở nhà.

Có thể tham khảo thêm cách làm của Hoa Kỳ như sau về việc lựa chọn VB.VH. Theo đó, "hệ thống chuẩn môn Ngữ văn yêu cầu tất cả học sinh học những nội dung quan trọng như: các truyền thuyết và truyện cổ điển trên thế giới, các văn bản giai đoạn lập quốc của Mỹ, những tác phẩm quan trọng của văn học Mỹ và Shakespeare. Các nội dung còn lại do các bang và địa phương quyết định" [66]. Ở bang California (Hoa Kỳ), đi kèm với SGK văn học, là bộ tuyển tập "*Văn học dành cho lứa tuổi từ mẫu giáo lớn đến lớp 12*", theo đó HS lớp 8 phải đọc 1 triệu từ/năm, HS lớp 11&12 phải đọc 2 triệu từ/năm bao gồm một số lượng lớn tác phẩm cổ điển và hiện đại [163].

Đối với VBTT, cần tham khảo việc lựa chọn các VB thuộc loại này trong CT của Singapore, Hàn Quốc, Hoa Kỳ... Điểm chung của các quốc gia này là đều đưa vào CT các bài viết hay bài phát biểu, nói chuyện, bản tiểu sử, bài báo, văn bản lịch sử, khoa học... Đặc biệt, do tính chất thời sự của các VB này, CT nên có độ “mở” cho việc cập nhật các VB mới về chủ đề, đề tài.

- Việc lựa chọn VB để DH đọc hiểu phải dựa trên những tiêu chí nhất định. Có thể tham khảo cách của nước Mỹ sau đây để lựa chọn VB đọc cho HS phổ thông: "Nói đến đọc thì có “phạm vi đọc” và “mức độ phức tạp của văn bản đọc”. Các văn bản đọc, ... vừa có tác phẩm văn học, vừa có văn bản thông tin. Các văn bản được xếp theo độ phức tạp tăng dần qua các lớp học, cấp học. Độ phức tạp dựa vào ba tiêu chí (quan trọng như nhau):

1) Lượng (tần số từ, độ dài câu, độ dài từ, độ dài văn bản, liên kết văn bản);

2) Chất (các tầng nghĩa, các tầng mục đích, cấu trúc văn bản, các quy tắc ngôn ngữ, mức độ rõ ràng, yêu cầu những kiến thức cần phải có để đọc văn bản);

3) Người đọc (động cơ, tri thức và kinh nghiệm của người đọc, mục đích đọc, độ phức tạp của câu hỏi, của yêu cầu đối với học sinh) (Xin xem lại hình ở mục 2.2.1 của *Chương 2*).

Dựa vào ba tiêu chí trên, hệ thống chuẩn xây dựng các nấc thang, tăng dần độ khó của VB đọc hiểu để giúp học sinh vừa phát triển được các kỹ năng, vừa ứng dụng các kỹ năng đó vào việc đọc các văn bản phức tạp hơn. "Chẳng hạn, hệ thống chuẩn đề nghị một văn bản như *Chùm nho nổi giận* (Grapes of Wrath), phù hợp với trình độ đọc của học sinh lớp 9 và lớp 10. Hệ thống chuẩn có một danh sách các tác phẩm làm mẫu, qua đó có thể xác định được độ khó thích hợp với từng lớp học và tương thích với yêu cầu dạy học được đặt ra trong chuẩn. Hệ thống chuẩn cũng có danh sách các văn bản tham khảo..., nhưng giáo viên có thể tự quyết định các văn bản được dùng dạy học để đáp ứng yêu cầu của hệ thống chuẩn" [66].

- Ngoài ra, theo chúng tôi, nên quy định các đối tượng ĐH, nhất là các VB trong CT môn Ngữ văn, phải là những VB hoàn chỉnh, là một chỉnh thể độc lập. Đối với HS nhỏ tuổi, nên chọn các VB ngắn; với HS lớn, nên đưa vào CT các VB dài hơn để HS có cái nhìn hoàn chỉnh về VB. Không nên đưa vào quá nhiều VB, chạy theo số lượng mà chỉ nên chọn những VB tiêu biểu, điển hình cho từng cụm thể loại. Tùy vào mục đích của bài đọc mà GV chọn lựa, hướng dẫn HS đọc hiểu cả VB hay đi sâu vào những đoạn tiêu biểu, song dứt khoát phải cho HS tiếp cận với toàn bộ VB. Tất cả các VB được chọn, bên cạnh những VB có từ lâu đời, tiêu biểu cho đặc trưng thể loại (là những tác phẩm kinh điển), cần đưa vào những VB phù hợp với tâm sinh lí lứa tuổi và chuẩn kiến thức, kĩ năng đặt ra đối với HS.

Đặc biệt, để xác định một chiến lược đúng đắn nhằm cải thiện chất lượng dạy học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông, cần chuẩn bị và tiến hành đồng bộ ở tất cả các yếu tố của quá trình DH; không những thế còn phải chú ý đến mối quan hệ của môn Ngữ văn với toàn bộ các môn học và các hoạt động GD khác trong nhà trường cũng như gia đình và ngoài xã hội.

Trong nhà trường phổ thông của Việt Nam, tiếng Việt là công cụ giao tiếp nói chung và là phương tiện học tập ở tất cả các môn học. Môn học nào cũng cần phải sử dụng tiếng Việt theo quy tắc chung và yêu cầu đặc thù của mỗi môn học (hệ thống thuật ngữ, khái niệm, cách diễn đạt, mô tả...). Nhưng việc rèn luyện kĩ năng đọc, viết, nghe, nói... của HS ở Việt Nam lâu nay chỉ được coi là trách nhiệm của các giáo viên Ngữ văn. Theo tác giả Bùi Mạnh Hùng, "Chương trình của Việt Nam sắp đến cần trao thêm trách nhiệm này cho giáo viên các bộ môn khác như Lịch sử, Địa lí, Giáo dục công dân, Khoa học. Chính qua việc rèn luyện đọc, viết, nghe, nói, giáo viên những bộ môn nói trên sẽ giúp học sinh nắm tốt hơn những kiến thức khoa học hữu quan. Và kéo theo đó là yêu cầu trong chương trình đào tạo giáo viên các bộ môn đều phải có môn dạy tiếng mẹ đẻ trong học thuật và môn đào tạo giáo viên dạy

đọc, viết, nghe, nói trong lĩnh vực bộ môn của mình, điều mà chương trình đào tạo giáo viên của Mỹ đã làm từ lâu" (Tlđđ). Cụ thể hơn, khi làm lại chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT), cần đưa vào CT tổng quát cũng như CT các môn học yêu cầu về sử dụng tiếng Việt và việc kiểm tra, đánh giá khả năng sử dụng tiếng Việt trong những môn học này.

Trong tất cả các môn học/hoạt động GD, HS đều phải sử dụng các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, quan sát, trình bày... để học tập. Trong đó, kỹ năng đọc (đọc SGK, đọc tài liệu tham khảo...) được coi là kỹ năng quan trọng bậc nhất. Để giúp cho HS tiến bộ trong học tập, GV ở các môn học khác không nên chỉ dạy kiến thức mà còn phải có trách nhiệm rèn luyện cho HS kỹ năng đọc để lĩnh hội tri thức trong những lĩnh vực mà môn học đó đề cập đến.

Vì vậy, VB đọc hiểu ở nhà trường phổ thông trong thời gian tới sẽ không chỉ là những VB trong CT và SGK môn Ngữ văn mà còn là những VB trong CT và SGK của các môn học khác. Như thế, ĐH sẽ là một hoạt động được thực hiện ở hầu hết các môn học, nhưng ở mỗi môn, yêu cầu ĐHV B có những đặc điểm riêng. Về vấn đề này, nên tham khảo cách làm của Hoa Kỳ. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng Hoa Kỳ là quốc gia đi đầu trong việc đưa ra những yêu cầu của việc đọc hiểu VB ở các môn học khác, song không phải HS ở tất cả các cấp từ Tiểu học đến THPT đều phải đáp ứng yêu cầu này mà chỉ áp dụng cho đối tượng HS từ THCS trở lên. Bởi vì, ở tiểu học, "hàm lượng học thuật" của VB chưa cao, nên chưa thật sự cần có kỹ năng đọc những văn bản khoa học đặc thù. Sau khi kết thúc giai đoạn Tiểu học, HS đã có sự phát triển nhất định về NL đọc, hơn nữa, môi trường học tập mới đòi hỏi phải vận dụng NL đó vào thực tiễn học tập của các em. Vì vậy, khi đổi mới CTGDPT của nước ta trong thời gian tới, nếu có đưa thêm yêu cầu về dạy học ĐHV B trong các môn học khác ngoài Ngữ văn, cần phải lưu ý điều này. Từ đó, có những công trình nghiên cứu có chất lượng để hướng dẫn việc triển khai công việc này có hiệu quả.

Theo chúng tôi, nếu đổi mới quan niệm về VB đọc hiểu trong nhà trường phổ thông Việt Nam theo hướng trên sẽ đưa đến những thay đổi về chuẩn ĐH để nâng cao NL, trình độ đọc của HS phổ thông nước ta trong thời gian tới, đáp ứng được yêu cầu của thực tiễn và bắt kịp xu thế quốc tế về ĐHV.B.

3.1.3. Chuẩn đọc hiểu

Vì luận án chỉ nêu lên những định hướng về vấn đề ĐHV.B trong CTGDPT môn Ngữ văn ở nước ta trong thời gian tới, nên ở bình diện chuẩn ĐH, chúng tôi chỉ đề xuất *cách xác định, trình bày chuẩn ĐHV.B* và giới thiệu hệ thống chuẩn ĐHV.B của các nhà khoa học mà chúng tôi cho là đúng hướng, chứ không đi vào xây dựng hệ thống chuẩn ĐH cho từng cấp/lớp với từng loại VB khác nhau. Vì đó là một vấn đề rất lớn, cần sự đầu tư trí tuệ và công sức của rất nhiều các nhà khoa học, khuôn khổ của vấn đề vượt ra ngoài phạm vi nghiên cứu của tác giả luận án.

Như đã nói ở trên, nếu đổi mới CT môn Ngữ văn mới theo định hướng NL, VBĐH trong nhà trường phổ thông sẽ không chỉ là VBVH mà còn là các loại VBTT khác nhau. Vì thế, chuẩn ĐHV.B sẽ không đi theo hướng chỉ xác định những nội dung kiến thức mà người học cần lĩnh hội mà còn phải xác định những kĩ năng, thái độ ĐH cụ thể, tương ứng với từng loại VB. Theo chúng tôi, trước mắt có thể xác định các nhóm chuẩn về ĐHV.B như cách mà PGS. TS. Nguyễn Thị Hạnh đã làm (luận án nêu ở phần 1.2.2 *Chương 1*).

Hơn nữa, cần phải thấy rằng xu hướng của nhiều nước trên thế giới hiện nay là xác định và trình bày chuẩn học tập nói chung, chuẩn ĐH nói riêng theo hình thức của "chuẩn thực hiện". Nghĩa là, việc trình bày các chuẩn phải làm sao "động từ hóa" những thao tác mà người đọc có thể tiến hành để đọc hiểu VB. Tránh lối diễn đạt chung chung, quá khái quát. Đặc biệt là việc sắp xếp các chuẩn phải giúp cho người đọc hình dung ra quá trình ĐH. Vì thế, không nên trình bày những chuẩn liên quan đến nội dung và ý nghĩa của VB trước mà nên trình bày các chuẩn liên quan đến hình thức, ngôn ngữ của VB

trước. Bởi quá trình đọc bao giờ cũng xuất phát từ việc tìm hiểu ngôn ngữ, cấu trúc của VB, từ đó mới khám phá, nhận xét ... về nội dung của VB đọc hiểu. Nên tham khảo cách làm của một số nước, chẳng hạn Singapore để xác định và trình bày chuẩn ĐH nói riêng, CCT nói chung. Tuy nhiên, cần tiếp thu có chọn lọc những nội dung phù hợp với mục tiêu, VB đọc hiểu và đặc điểm của HS phổ thông Việt Nam.

Mặt khác, như đã đề xuất ở mục 3.1.2, VB đọc hiểu trong CT môn Ngữ văn của Việt Nam trong thời gian tới không chỉ là các VB trong môn Ngữ văn mà còn là các VB trong các môn học khác. Tuy nhiên, đây là một quan niệm khá mới mẻ, không phải quốc gia nào trên thế giới cũng tiếp cận và thực hiện được trong thời gian ngắn. Song, nếu CT của Việt Nam trong thời gian tới mở rộng quan niệm về VB đọc hiểu như các nhà GD của Hoa Kỳ thì cần tham khảo cách xác định và trình bày chuẩn ĐHVB trong các môn học này. Cũng cần lưu ý rằng các chuẩn ĐHVB trong các môn học khác không thay thế được chuẩn học tập của các môn học ấy.

Theo đó, việc xác định chuẩn ĐH sẽ gồm các bước sau: trước hết, xác định chuẩn ĐHVB nói chung (bất cứ một VB nào cũng phải đạt được những yêu cầu tối thiểu về kiến thức và kỹ năng ấy); sau đó xác định chuẩn đọc hiểu VBVBH và chuẩn đọc hiểu VBTT trong môn Ngữ văn (không nhắc lại những chuẩn chung mà chỉ nêu những yêu cầu cần đạt mang đặc trưng của loại VB đọc hiểu); cuối cùng, xác định chuẩn ĐHVB trong các môn KHTN&XH khác. Riêng với chuẩn ĐHVB trong môn Ngữ văn, cần đầu tư xác định các chuẩn cho phù hợp. Dù thế nào đi nữa thì nhất thiết phải có các chuẩn về *đọc đúng/chính xác, đọc phê bình/đánh giá và ứng dụng kỹ năng đọc*.

Khi đề xuất các chuẩn cụ thể, nên tham khảo cách làm của PISA trong việc nêu lên 5 mức độ đọc hiểu.

Trước mắt, theo chúng tôi, có thể tham khảo cách làm của PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh về việc xây dựng chuẩn đọc hiểu cho HS phổ thông Việt Nam như sau:

Giai đoạn/ Tiêu chí	Lớp 1, 2, 3	Lớp 4 và 5	Lớp 6 và 7	Lớp 8 và 9	Lớp 10, 11, 12
1. Loại văn bản và độ khó của văn bản	- Truyện tranh, câu chuyện ngắn, truyện viễn tưởng, bài thơ ngắn hợp lứa tuổi - Văn bản khoa học thường thức về lịch sử, địa lí, đạo đức, cây cối, con vật, môi trường, sức khỏe, kĩ thuật phổ thông. Văn bản có biểu bảng và có nội dung bằng hình vẽ - Văn bản truyền thông: tin tức, quảng cáo, chỉ dẫn...	- Truyện tranh, câu chuyện ngắn, truyện viễn tưởng, kịch bản sân khấu hoặc phim, bài thơ hợp lứa tuổi. - Văn bản khoa học thường thức về lịch sử, địa lí, đạo đức, cây cối, con vật, môi trường, kĩ thuật phổ thông. Văn bản có biểu bảng và có nội dung bằng hình vẽ - Văn bản truyền thông: tin	- Truyện ngắn, kịch bản sân khấu hoặc kịch bản phim, tự truyện, kí, bài thơ hợp lứa tuổi - Văn bản khoa học thường thức về lịch sử, địa lí, đạo đức, môi trường, khoa học tự nhiên, kĩ thuật phổ thông. Văn bản có biểu bảng và nội dung bằng hình vẽ - Văn bản hành chính: báo cáo, kế hoạch làm việc	- Truyện ngắn, kịch bản sân khấu hoặc kịch bản phim, tự truyện, kí, bài thơ hợp lứa tuổi - Văn bản khoa học thường thức về lịch sử, địa lí, đạo đức, môi trường, khoa học tự nhiên, kĩ thuật phổ thông. Văn bản có biểu bảng và có nội dung bằng hình vẽ - Văn bản hành chính: báo cáo, kế hoạch làm việc, tự giới thiệu - Văn bản	- Truyện ngắn, truyện dài, kịch bản sân khấu hoặc kịch bản phim, kí, bài thơ hợp lứa tuổi - Văn bản khoa học thường thức về lịch sử, địa lí, đạo đức, môi trường, khoa học tự nhiên, kĩ thuật phổ thông. Văn bản có biểu bảng và có nội dung bằng hình vẽ - Văn bản hành chính : báo cáo, kế hoạch làm việc, tự giới thiệu - Văn bản nghị luận xã hội, nghị luận văn học hợp với lứa tuổi - Định dạng văn bản: in và điện tử

	<ul style="list-style-type: none"> - Văn bản hành chính: đơn, thư - Hiểu nghĩa từ - Hiểu ý nghĩa hình ảnh trong văn bản - Hiểu nghĩa hiển ngôn của câu 	<ul style="list-style-type: none"> tức, quảng cáo - Văn bản hành chính: đơn, thư, báo cáo, biên bản - Định dạng văn bản: in và điện tử 	<ul style="list-style-type: none"> - Văn bản nghị luận xã hội hợp với lứa tuổi - Định dạng văn bản: in và điện tử 	<ul style="list-style-type: none"> nghị luận xã hội, nghị luận văn học hợp với lứa tuổi - Định dạng văn bản: in và điện tử 	
<p>2. Hiểu ngôn từ và cấu trúc của văn bản</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nhận ra các đoạn của văn bản 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiểu nghĩa của từ - Hiểu ý nghĩa hình ảnh trong văn bản - Hiểu nghĩa hiển ngôn, nghĩa hàm ẩn của câu - Nhận ra các đoạn của văn bản 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiểu nghĩa của từ - Hiểu ý nghĩa hình ảnh trong văn bản - Hiểu nghĩa hiển ngôn, nghĩa hàm ẩn của câu - Nhận ra các đoạn, phần của văn bản 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiểu nghĩa của từ - Hiểu ý nghĩa hình ảnh trong văn bản - Hiểu nghĩa hiển ngôn, nghĩa hàm ẩn của câu - Nhận ra các đoạn, phần của văn bản - Hiểu kết cấu của văn bản theo cách thông thường và bất thường 	<ul style="list-style-type: none"> - Hiểu nghĩa của từ - Hiểu ý nghĩa hình ảnh trong văn bản - Hiểu nghĩa hiển ngôn, nghĩa hàm ẩn của câu, của văn bản - Nhận ra các đoạn, phần của văn bản - Hiểu kết cấu của văn bản theo cách thông thường và bất thường. Hiểu giá trị của kết cấu trong biểu đạt ý nghĩa của văn bản

<p>3. Hiểu các ý chính và chi tiết trong văn bản</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Nhắc lại chi tiết, thông tin - Hiểu ý nghĩa của chi tiết và thông tin - Rút ra thông tin mới từ chi tiết - Nêu ý chính của đoạn 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhắc lại chi tiết, thông tin - Hiểu ý nghĩa của chi tiết và thông tin - Giải thích thông tin, chi tiết - Rút ra thông tin mới từ chi tiết - Nêu ý chính của đoạn - Tóm tắt văn bản 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhắc lại chi tiết, thông tin - Hiểu ý nghĩa của chi tiết và thông tin - Giải thích thông tin, chi tiết - Rút ra thông tin mới từ chi tiết - Nêu ý chính của đoạn - Tóm tắt văn bản - Nêu mục đích của văn bản 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhắc lại chi tiết, thông tin - Hiểu ý nghĩa của chi tiết và thông tin - Giải thích thông tin, chi tiết - Rút ra thông tin mới từ chi tiết - Nêu ý chính của đoạn, văn bản - So sánh, đối chiếu thông tin, chi tiết trong nhiều văn bản - Hiểu quan điểm của tác giả - Xác định những thông tin, chi tiết, quan điểm cần tranh luận hoặc bình luận - Tóm tắt văn bản - Nêu mục đích của văn bản 	<ul style="list-style-type: none"> - Nhắc lại chi tiết, thông tin - Hiểu ý nghĩa của chi tiết và thông tin - Giải thích thông tin, chi tiết - Rút ra thông tin mới từ chi tiết - Nêu ý chính của đoạn, văn bản - So sánh, đối chiếu thông tin, chi tiết trong nhiều văn bản - Hiểu quan điểm của tác giả - Xác định những thông tin, chi tiết, quan điểm cần tranh luận hoặc bình luận - Tóm tắt văn bản - Nêu mục đích của văn bản
<p>4. Kết nối văn bản với kiến</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Kiểm chứng thông tin, chi tiết 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiểm chứng thông tin, 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiểm chứng thông tin, chi tiết bằng kiến 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiểm chứng thông tin, chi tiết bằng kiến 	<ul style="list-style-type: none"> - Kiểm chứng thông tin, chi tiết bằng kiến thức và

<p><i>thức chung để suy luận và rút ra thông tin từ văn bản</i></p>	<p>bằng kiến thức và kinh nghiệm cá nhân</p>	<p>chi tiết bằng kiến thức và kinh nghiệm cá nhân - Đôi chiếu thông tin, chi tiết, ý chính với kiến thức và kinh nghiệm cá nhân</p>	<p>thức và kinh nghiệm cá nhân - Đôi chiếu thông tin, chi tiết, ý chính với kiến thức và kinh nghiệm cá nhân - Dự đoán nội dung không hiển thị trên văn bản</p>	<p>thức và kinh nghiệm cá nhân - Đôi chiếu thông tin, chi tiết, ý chính với kiến thức và kinh nghiệm cá nhân - Dự đoán nội dung không hiển thị trên văn bản - Rút ra những thông tin có ích cho bản thân</p>	<p>kinh nghiệm cá nhân - Đôi chiếu thông tin, chi tiết, ý chính với kiến thức và kinh nghiệm cá nhân - Dự đoán nội dung không hiển thị trên văn bản - Rút ra những thông tin có ích cho bản thân và giải thích vì sao thông tin đó có ích cho bản thân</p>
<p>5. Phản hồi và đánh giá về thông tin trong văn bản</p>	<p>- Đưa ra nhận xét về thông tin chi tiết</p>	<p>- Đưa ra nhận xét về thông tin chi tiết - Nhận xét về tính đúng/ sai, phù hợp/ không phù hợp của thông tin, chi tiết</p>	<p>- Đưa ra nhận xét về thông tin chi tiết - Nhận xét về tính đúng/ sai, phù hợp/ không phù hợp của thông tin, chi tiết - Rút ra bài học cho bản thân trên cơ sở tư</p>	<p>- Đưa ra nhận xét về thông tin chi tiết - Nhận xét về tính đúng/ sai, phù hợp/ không phù hợp của thông tin, chi tiết - Rút ra bài học cho bản thân trên cơ sở tư tưởng, mục đích của</p>	<p>- Đưa ra nhận xét về thông tin chi tiết - Nhận xét về tính đúng/ sai, phù hợp/ không phù hợp của thông tin, chi tiết - Rút ra bài học cho bản thân trên cơ sở tư tưởng, mục đích của văn bản - Phân tích tính</p>

			tướng,mục đích của văn bản	văn bản - Phân tích tính phù hợp của văn bản với các bối cảnh khác nhau	phù hợp của văn bản với các bối cảnh khác nhau và với các đối tượng độc giả khác nhau
6. Vận dụng ý tướng trong văn bản để giải quyết vấn đề		- Nêu ý kiến, biện pháp giải quyết một vấn đề trong tình huống tương tự như tình huống của văn bản	- Nêu ý kiến, biện pháp giải quyết một vấn đề trong tình huống khác dựa trên vận dụng các giải quyết vấn đề trong tình huống của văn bản	- Nêu ý kiến, biện pháp giải quyết một vấn đề trong tình huống khác dựa trên vận dụng các giải quyết vấn đề trong tình huống của văn bản. Giải thích lí do của việc đề xuất ý kiến, giải pháp đó	- Nêu ý kiến, biện pháp giải quyết những vấn đề trong những tình huống khác dựa trên vận dụng các giải quyết vấn đề trong tình huống của văn bản. Giải thích lí do của việc đề xuất ý kiến, giải pháp đó

[50, 92-95]

Trên đây là những đề xuất của chúng tôi để thống nhất quan niệm về ĐHVB ở các bình diện cơ bản (như *mục tiêu, chuẩn và văn bản đọc hiểu*) làm cơ sở cho việc đề xuất về PPDH và ĐGKQ đọc hiểu VB của HS phổ thông Việt Nam trong thời gian tới.

3.2. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

Cũng như chuẩn ĐH, trong luận án này, chúng tôi không đi sâu vào trình bày những PPDH cụ thể (được cụ thể hóa thành những hoạt động, kĩ

năng, thao tác... dạy học) cho từng kiểu VB ở từng cấp/lớp. Bởi đây cũng là những vấn đề lớn mà khuôn khổ của một luận án cũng như trình độ của người viết chưa thể đáp ứng được. Trong phần này, chúng tôi chỉ đề xuất một số định hướng về PPDH đọc hiểu VB ở hai lĩnh vực: trong môn Ngữ văn và trong các môn học khác (bao gồm các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật) ở nhà trường phổ thông vì DH đọc hiểu VB trong môn Ngữ văn sẽ không giống với dạy học ĐHVB trong các môn học khác.

3.2.1. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn

Trong CT môn Ngữ văn mới sẽ có hai loại VB được DH đọc hiểu, đó là: VBVH và VBTT. Tương ứng với mỗi loại VB này có một PPDH phù hợp với đặc trưng của nó. Tuy nhiên, để thống nhất với những đề xuất về việc tiến hành xác định chuẩn ĐH, trước hết, cần có định hướng về PPDH đọc hiểu VB, từ đó, cụ thể hóa thành PPDH hai loại VB trên.

3.2.1.1. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản nói chung

Dạy ĐHVB khác với "giảng văn", nhất là khi đối tượng của "giảng văn" lại chỉ là các VBVH. DH đọc hiểu là việc GV hướng dẫn HS sử dụng những kỹ năng để ĐHVB thông qua các hoạt động, thao tác... và theo một quy trình nhất định nào đó. ĐHVB đề cao vai trò chủ thể tích cực, sáng tạo của HS trong hoạt động đọc. Song, điều quan trọng là cần thay đổi quan điểm về việc sử dụng PPDH Ngữ văn nói chung và PPDH đọc hiểu nói riêng, *nghĩa là không có một PPDH đọc hiểu duy nhất nào cả*. Tùy thuộc vào loại VB, mục đích đọc, đối tượng HS..., GV được tự do lựa chọn bất kỳ phương tiện giảng dạy và cách hướng dẫn nào mà họ muốn. Theo các nhà GD Hoa Kỳ, trình độ chuyên môn, sự hiểu biết và kinh nghiệm của các GV sẽ quyết định đâu là cách hữu hiệu nhất để đáp ứng được các mục tiêu DH đọc hiểu. Trong DH đọc hiểu, GV chỉ là người hướng dẫn, dẫn dắt, nêu vấn đề để trao đổi, thảo luận; GV không "đọc thay", "cảm thụ hộ" HS. "Vai trò của thầy là hướng dẫn, gợi mở, tránh nhảm lẫn cho HS, *chủ yếu là dạy về phương pháp đọc* chứ

không phải đọc hộ, biến HS thành thính giả thụ động của mình ... Giáo án của thầy chủ yếu phải là *giáo án về phương pháp đọc cho học sinh*. Cái nhằm lớn nhất của giáo án hiện nay chủ yếu là giáo án nội dung dùng cho thầy, chứ không phải là giáo án để dạy phương pháp đọc cho HS” [121].

Như thế, dù sử dụng PP và phương tiện nào, GV cũng cần thiết kế các hoạt động sao cho có thể giúp HS tự đọc VB, vận dụng nhiều các kỹ năng phân tích, suy luận, đưa được các dẫn chứng trong VB làm cơ sở cho các nhận định, phân tích của mình. Đồng thời, có lúc phải để cho mỗi HS có quyền đọc hiểu theo kinh nghiệm, cảm xúc của mình (nhưng vẫn phải dựa trên các chi tiết, dẫn chứng từ VB). Từ đó, hình thành cho HS khả năng phân tích và tổng hợp VB. GV cũng nên tạo cơ hội cho HS nghiên cứu, làm các bài tập lớn về VB được đọc. Tuy nhiên, không phải HS nào cũng có khả năng làm được như vậy. Với những HS yếu hơn, GV có thể gợi ý hoặc đưa ra các yêu cầu đơn giản hơn. Và dù sử dụng PP gì, DH đọc hiểu VB nào trong môn Ngữ văn, cũng cần tổ chức các hoạt động, hướng dẫn HS sử dụng các kỹ năng, thao tác để đọc đúng/chính xác và đọc có tính phê bình/đánh giá về các yếu tố hình thức, nội dung và ý nghĩa của VB, từ đó ứng dụng kiến thức và kỹ năng đã đọc vào thực tiễn đời sống.

Từ quan niệm trên, có thể sẽ có rất nhiều cách hướng dẫn HS đọc hiểu những VB khác nhau. Ở đây, chúng tôi chỉ nêu một quy trình hướng dẫn HS đọc hiểu được cho là có thể phát huy được tính chủ động, sáng tạo của HS như sau:

Đầu tiên, GV lựa chọn VB thích hợp (từ một tuyển tập hoặc SGK) để hướng dẫn HS đọc. VB đó phải đáp ứng được mục tiêu DH đọc hiểu ở một thời điểm của một khối lớp cụ thể; có đề tài, chủ đề, dung lượng... phù hợp với đối tượng HS (về tâm sinh lý lứa tuổi, trình độ...). Sau đó, GV sẽ giới thiệu qua về VB (xuất xứ, tác giả...), làm rõ các khái niệm hoặc các từ mới có thể khó đối với HS, gợi ý HS đọc theo một chiến lược nhất định hoặc theo

một mục đích (yêu cầu cần đạt) khái quát, chuẩn bị cho HS tự đọc VB. Tiếp theo, HS sẽ đọc thầm hoặc đọc thành tiếng VB. Trong khi HS đọc, GV sẽ quan sát và hỗ trợ các em khi cần thiết. Sau khi HS kết thúc việc đọc, GV sẽ yêu cầu các em nói/thảo luận về những điều đã đọc bằng cách nhắc lại/kể lại/gợi lại những chi tiết trong VB hoặc đưa ra những suy nghĩ của cá nhân về những điều đã đọc. Đây cũng là lúc để thảo luận bất kì một câu hỏi/vấn đề/bài tập nào mà HS gặp hoặc phải làm trong quá trình đọc, nhất là những câu hỏi/vấn đề/bài tập liên quan đến đặc trưng của thể loại, đề tài, chủ đề, nội dung tư tưởng... của VB. Trao đổi xong, GV cũng có thể gợi ý HS xem lại VB để khẳng định lại những điều đã phân tích và tổng hợp về VB hoặc có thể sử dụng VB để dạy một kĩ năng hoặc một khái niệm mới nào đó. Các hoạt động tìm hiểu mở rộng ra ngoài VB, từ nội dung VB hoặc ứng dụng những điều đã đọc vào thực tiễn cũng có thể được thực hiện trong thời điểm này. Một điều đáng chú ý là trong và sau khi HS đọc VB, GV quan sát và ghi chép lại những kết quả liên quan đến thái độ và sự tiến bộ của HS ở các khía cạnh như sử dụng chiến lược đọc, sự chủ động trong các hoạt động, sự chính xác trong các câu trả lời/bài tập... để làm tư liệu đánh giá HS sau này.

Đây chính là PPDH đọc hiểu theo tinh thần đọc có hướng dẫn, được phát triển lần đầu tiên bởi Irene Fountas và Gay Su Pinnell (1996) [173, 299].

Ngoài ra, nên vận dụng quy trình/chiến lược K-W-L¹⁴ trong DH đọc hiểu để phát huy được vai trò chủ thể tích cực, chủ động của HS trong quá trình ĐHV. Qua khảo sát về PPDH trong *CT Tiếng Anh năm 2010* của Singapore (Tlđd) và một số tài liệu về ĐH bằng tiếng Anh, có thể thấy việc hướng dẫn HS đọc theo quy trình/chiến lược K-W-L chính là một biểu hiện của việc vận dụng lí thuyết kiến tạo. K-W-L là một quy trình/chiến lược ba bước được Donna Ogle thiết kế (1986). Ở đây, xin giới thiệu quy trình dạy VB "Động đất" – một VBTT

¹⁴ K-W-L là hình thức viết tắt của Know – Want to Learn – Learned strategy.

ở lớp 4 (tại Hoa Kỳ) theo cách này để tham khảo:

GV lớp 4 – David Scott dạy bài "Động đất". Sau khi giúp HS khởi động bằng cách liên hệ về các vấn đề trong cuộc sống của họ, GV viết tiêu đề "Động đất" lên bảng. Phía dưới bên trái tiêu đề, GV viết câu hỏi: Em muốn biết điều gì? Sau đó ông đề nghị các HS nói về những gì họ biết về động đất và ghi lại những phản hồi chính của họ như sau: có thể gây ra nguy hiểm, không thể đoán trước, rất đáng sợ, xảy ra ở California, các trận động đất đều không giống nhau, làm rung chuyển trái đất, không xảy ra vào ban đêm, làm cho mọi thứ trở nên tồi tệ... Không phải tất cả những phát biểu của HS đều đúng, mặc dù Scott đã đặt câu hỏi để giúp HS xem xét tính đúng đắn của những phát biểu, chẳng hạn như "Làm thế nào mà em biết điều đó?" hoặc "Bằng cách nào có thể chứng minh điều đó?". Sau đó, trong phần thảo luận sau khi đọc, Scott và HS sẽ làm sáng tỏ những quan niệm không đúng đắn còn tồn tại. Sau khi các HS đưa ra một số phản ứng/câu trả lời, ông cho chúng xem những minh họa/tư liệu về động đất và đề nghị HS suy nghĩ về những thông tin (lấy từ những tư liệu đó) và xem xem thông tin nào có thể được đưa vào sách/bài học. Sau đó ông viết những ý tưởng của HS ở phía dưới những phản hồi ban đầu của họ ở trên bảng (phía dưới bên trái tên bài học).

Tiếp theo, Scott gợi ý HS rằng những VB/cuốn sách thông tin như là "Động đất" được viết để cung cấp kiến thức mà chúng ta muốn biết hoặc cần phải biết. Sau đó, ông yêu cầu HS nghĩ về những điều mà họ muốn biết về động đất – tức là những điều mà họ chưa biết hoặc là biết nhưng không chắc chắn. Ông ghi lại những phản hồi của HS ở giữa phía dưới tiêu đề và câu hỏi "Em muốn biết điều gì?". Scott có những câu hỏi riêng trong trường hợp HS không nắm được tầm quan trọng của việc đọc VB/cuốn sách. Ông cũng sẽ đưa thêm những câu hỏi của mình vào phần câu hỏi của HS.

Trên bảng, phía dưới bên phải, Scott viết câu hỏi "Em đã học được gì?". Rồi ông giải thích cho HS rằng đây là phần cuối cùng của quy trình K-

W-L. Ông nói nói: "Các em đã hoàn thành hai bước đầu tiên – tức là nghĩ và viết ra những điều các em đã biết về động đất và những điều các em muốn biết về động đất. Bước cuối cùng là ghi nhớ những thông tin đã thu được qua việc đọc".

Đến đây, GV đưa cho HS biểu đồ về quy trình K-W-L và yêu cầu HS "hãy ghi những điều mà các em biết trong cột đầu tiên; trong cột thứ hai, ghi lại những điều các em muốn biết. Sau đó, khi các em đọc, hãy viết những điều các em học được vào cột thứ ba". Scott cũng nhắc HS rằng "không phải tất cả các câu hỏi sẽ có câu trả lời từ VB; sau này, chúng ta sẽ nói về việc tìm những câu trả lời cho các câu hỏi đó ở đâu"[173, 303].

Trong cuốn *Phương pháp dạy học Tiếng Việt nhìn từ tiểu học*, các tác giả Hoàng Hòa Bình, Nguyễn Minh Thuyết cũng đề cập đến quy trình trên nhưng gọi đây là "Biện pháp KWL" và lấy ví dụ một bài học về Tiếng Việt (*Từ ghép và từ láy*) để minh họa cho biện pháp này [5, 106-108]. Còn theo các nhà GD Hoa Kỳ [173], quy trình/chiến lược K-W-L có lẽ là quy trình/chiến lược nổi tiếng nhất và thường được sử dụng nhất để tìm tòi thông tin trong các VB có tính chất trình bày, mô tả, giải thích (tức VBTT) ở cả dạng in và kỹ thuật số. Bởi ba bước trong quy trình/chiến lược trên bao gồm khởi động/trải nghiệm, nêu mục đích qua các câu hỏi và tìm câu trả lời cho các câu hỏi hầu như đảm bảo cho HS được chủ động trong học tập. Bản thân quy trình/chiến lược này cũng tạo được hứng thú và đáp ứng được nhu cầu của các em. Tuy nhiên, theo chúng tôi, có thể gọi đây là một hình thức dạy học, phù hợp với việc DH đọc hiểu VB theo thể loại (bao gồm cả VBVH chứ không phải chỉ với VBTT).

Lấy lý thuyết kiến tạo và quy trình/chiến lược K-W-L làm nền tảng, ở mỗi loại VB (văn học và thông tin), theo chúng tôi cần bổ sung thêm những hướng dẫn ĐHV B theo đặc trưng của loại VB đó.

3.2.1.2. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản văn học

DH đọc hiểu VB văn học trong nhà trường hiện nay vẫn không khác nhiều so với "giảng văn" trước đây. Song, về bản chất, hai công việc này có những điểm khác biệt. Giảng văn là công việc của người thầy; thầy nói cái hay mà thầy cảm nhận được cho HS nghe; nội dung bài giảng nghiêng về khai thác tư tưởng, ý nghĩa của VB mà ít chú ý ngôn từ cũng như các hình thức nghệ thuật cụ thể... Còn dạy đọc hiểu VB là việc GV tổ chức, hướng dẫn HS thực hiện việc đọc; HS tự khám phá ra cái hay, cái đẹp của VB bằng việc tập trung khai thác vẻ đẹp nội dung qua hình thức ngôn từ của VB. Muốn thế, HS bắt buộc phải đọc VB và có phương pháp đọc hiểu VB theo thể loại.

DH đọc hiểu VB VH theo thuyết kiến tạo vẫn phải bám sát đặc trưng của loại VB này. Có nhiều quan niệm về đặc trưng của VB VH, song, có thể hiểu một cách chung nhất, VB VH (còn gọi là TP VH) là "công trình nghệ thuật ngôn từ, kết quả hoạt động sáng tác (lao động nghệ thuật) của cá nhân nhà văn, hoặc kết quả nỗ lực sáng tác của tập thể; đơn vị độc lập cơ bản của văn học"; là "một hệ thống phức tạp, gồm hàng loạt các yếu tố thuộc bình diện khác nhau (như đề tài, chủ đề, tư tưởng, kết cấu, ngôn ngữ, hình tượng, nhân vật, cốt truyện,...), ở những tác phẩm có giá trị, sự kết hợp và tác động lẫn nhau giữa các yếu tố này khiến tác phẩm trở thành một chỉnh thể nghệ thuật, mang tính thống nhất hữu cơ giữa nội dung thẩm mỹ và hình thức nghệ thuật" [55, 1582-1583].

VB VH bao gồm cả những VB hư cấu (tự sự, trữ tình, kịch) và VB không hư cấu. Với mỗi thể loại trên, bên cạnh những đặc trưng của VB văn học, còn có những đặc trưng riêng. Do vậy, dạy đọc hiểu VB VH, dù đổi mới đến đâu, vẫn phải tuân thủ nguyên tắc "theo đặc trưng thể loại" và "đi từ nghệ thuật đến nội dung" (ở đây là nghệ thuật của thể loại). Nghĩa là, ĐHV B cần phải bắt đầu từ việc đọc hiểu từ ngữ, câu văn, cách biểu đạt, từ đó suy ra nội hàm của hình tượng và ý nghĩa.

GS Trần Đình Sử đã từng cho rằng: "Khởi điểm của môn Ngữ văn là

dạy HS đọc hiểu trực tiếp văn bản văn học của nhà văn, nhà thơ, nhà chính luận; từ đọc hiểu các văn bản ấy mà HS sẽ được rung động về nghệ thuật, thưởng thức giá trị thẩm mỹ, tiếp nhận tư tưởng, tình cảm, trưởng thành về nhân cách, hình thành các kĩ năng văn học như đọc, viết, quan sát, tư duy, tưởng tượng sáng tạo và cả sáng tác ngôn từ nữa" [121, 10-22]. Vì thế, trong dạy đọc hiểu VB VH, yếu tố "văn bản" có vai trò rất quan trọng. "Văn bản là tồn tại duy nhất của tác phẩm của nhà văn, là yếu tố mang chở toàn bộ nội dung, ý nghĩa, tình cảm, mỹ cảm mà nhà văn gửi gắm; người đọc chỉ có thể tự mình đọc để khám phá và thưởng thức, không có con đường nào khác. Không ai có thể thưởng thức thay người đọc" [120]; hoặc "nếu HS không trực tiếp đọc các văn bản ấy, không hiểu được văn bản, thì coi như mọi yêu cầu, mục tiêu cao đẹp của môn văn đều chỉ là nói suông"[121, 10-22].

Cho đến nay, những nghiên cứu của GS Trần Đình Sử về DH đọc hiểu VB VH vẫn còn giá trị. Công việc này gồm các bước sau:

- *Đọc hiểu ngôn từ*
- *Đọc hiểu hình tượng nghệ thuật*
- *Đọc hiểu tư tưởng, tình cảm của tác giả trong văn bản văn học*
- *Đọc hiểu và thưởng thức văn học*

[19,171-175]

Nghiên cứu của PGS.TS Hoàng Hòa Bình về PPDH đọc hiểu VB nghệ thuật (còn gọi là VB VH) cũng có nét gần gũi với quan điểm trên. Theo tác giả, "... về cơ bản, có thể khái quát quá trình hướng dẫn HS phổ thông hiểu các VB nghệ thuật theo 4 bước sau, mỗi bước ứng với một cấp độ trong tiếp nhận văn học:

- Đọc hiểu ngôn từ - cấp độ tri giác ban đầu trong tiếp cận tác phẩm. Nếu hiểu tín hiệu ngôn từ gồm hai mặt là cái biểu đạt (hình thức) và cái được biểu đạt (nội dung) thì đọc hiểu ngôn từ là quá trình đi từ cái biểu đạt (vô ngữ âm của ngôn từ) đến cái được biểu đạt (nội dung ngôn từ).

- Tái tạo hình tượng nghệ thuật của tác phẩm (tưởng tượng những hình

ảnh, cảnh tượng, nhân vật, hoàn cảnh,... được miêu tả trong tác phẩm). Ở bước này, HS khám phá nội dung của một loạt tín hiệu mới, trong đó cái biểu đạt là ngôn từ, còn cái được biểu đạt là hình tượng nghệ thuật.

- Khám phá ý nghĩa (chân lý đời sống) của tác phẩm, tư tưởng, tình cảm, thái độ của tác giả ẩn chứa sau các hình tượng nghệ thuật. Trong trường hợp này, cái biểu đạt của tín hiệu thẩm mỹ là hình tượng nghệ thuật, còn cái được biểu đạt là ý nghĩa của tác phẩm và tư tưởng, tình cảm, thái độ của tác giả.

- Phát hiện các chi tiết đặc sắc thể hiện thi pháp của tác phẩm, tài nghệ và phong cách của tác giả. Đây là bước kết thúc quá trình đọc hiểu văn bản nghệ thuật với yêu cầu từ những hiểu hiện cụ thể trong tác phẩm, khái quát thành những vấn đề của đời sống hiện thực và đời sống nghệ thuật. Đây cũng là một sự khám phá đi từ cái biểu đạt đến cái được biểu đạt" [5, 200-201].

Ở trên là những quan điểm có giá trị về PPDH đọc hiểu VB văn học. Song, có thể hiểu đây là quy trình đọc hiểu từng VB cụ thể, chưa thấy được mối quan hệ và mức độ đọc hiểu giữa VB sau với VB trước. Trên thực tế, trong CT Ngữ văn của Việt Nam và nhiều nước trên thế giới, với mỗi thể loại thường có nhiều tác phẩm được ĐH; giữa các thể loại vẫn có những điểm chung chứ không hoàn toàn khác biệt. *Điều đó có nghĩa là, cùng một thể loại nhưng việc đọc VB sau phải có những thay đổi về yêu cầu, mức độ so với VB trước; đọc thể loại mới phải phát hiện ra những điểm tương đồng và khác biệt với thể loại đã tiếp cận.* Vì vậy, rất cần vận dụng lí thuyết kiến tạo để tổ chức các hoạt động đọc, ứng dụng những kiến thức và kĩ năng đã đọc được vào tình huống mới, tạo ra mối liên hệ giữa cái đã đọc được từ VB trước với VB sau, bồi dưỡng và phát triển kĩ năng đọc VB theo đặc trưng thể loại và đọc VB văn học nói chung.

Ngoài ra, theo chúng tôi, cũng có thể tham khảo các chuẩn ĐHV B văn học trong CT của Singapore và CCT của bang California để hướng dẫn HS đọc hiểu, bởi các chuẩn ấy, nhất là các chuẩn trong CT của Singapore được

sắp xếp như là một quy trình ĐHV, rất đáng học tập.

Như vậy, đối với VB, việc hướng dẫn HS đọc hiểu có thể diễn ra theo nhiều cách khác nhau. Mỗi GV nên cân nhắc lựa chọn hoặc phối hợp một cách thức nào đó cho phù hợp với VB, mục đích DH và đối tượng HS.

3.2.1.3. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản thông tin

Cũng như đọc hiểu VB, khi đọc hiểu VBTT, phải nắm được đặc trưng của loại VB này. Hiện nay ở Việt Nam, chưa có nhiều nghiên cứu về đặc điểm cũng như cách thức dạy đọc hiểu VBTT. Trong CTGDPT môn Ngữ văn hiện hành, khái niệm "văn bản thông tin" chưa xuất hiện, thay vào đó là khái niệm "văn bản nhật dụng" với cách hiểu "không phải là một thể loại văn học hay một kiểu văn bản. Sở dĩ gọi văn bản nhật dụng là xuất phát từ nội dung đề tài (gắn với những vấn đề có tính thời sự - chúng tôi nhấn mạnh) ... và vì thế những văn bản này có thể thuộc bất kì thể loại nào của văn học hoặc không phải văn bản văn học" [17, 16]. Tuy nhiên, trong thời gian tới, theo chúng tôi, cần đưa vào các VB được gọi là VBTT để bồi dưỡng và phát triển NL đọc của HS.

Vậy VBTT là gì?

Có thể thấy, khác với VB, VBTT chủ yếu được viết để truyền đạt thông tin hoặc kiến thức. "Về cơ bản, chúng ta đọc loại VB này để chuyển hóa các thông tin hoặc kiến thức trong VB thành tri thức của mình với mục đích sử dụng luôn trong học tập và đời sống hoặc làm tư liệu cho mai sau. Chỉ nguyên mục đích đó đã làm cho việc đọc VBTT trở nên khác với đọc VB. Như Rosenblatt (1978) đã gợi ý, người đọc sẽ có hai tư tưởng khi đọc VBTT, một là để trải nghiệm; hai là để định vị và ghi nhớ thông tin. Do đó, với hầu hết các VBTT, sự chú ý của người đọc sẽ tập trung chủ yếu vào những điều họ sẽ thu được từ việc đọc – tức là thông tin chứa đựng trong VB" [173,302].

Có thể thấy, VBTT bao giờ cũng trình bày thông tin một cách khách

quan, cung cấp thông tin về đối tượng một cách chi tiết, giúp người đọc/nghe hiểu những gì được mô tả bằng cách tổ chức hoặc phân loại thông tin. Trong VB, tác giả sử dụng những cách thức hoặc phương tiện (tính năng) để hỗ trợ người đọc trong việc tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng và có hiệu quả. Đó có thể là một bảng nội dung, một chỉ số, chữ in đậm hoặc in nghiêng, chú giải cho vốn từ vựng chuyên ngành, định nghĩa từ vựng chuyên ngành, minh họa cho hình ảnh, ghi chú, chú thích đồ thị và biểu đồ... Những tính năng này của VBTT giúp người đọc dễ dàng hơn trong việc điều hướng thông tin để hiểu nội dung của nó.

VBTT thường xuất hiện trong SGK các môn học, các tài liệu quảng cáo, các báo hoặc trang web... Vì vậy, nó có thể là VB được in theo kiểu truyền thống hoặc là những VB kỹ thuật số. Đây là loại VB rất phổ biến và hữu dụng trong học tập và đời sống sinh hoạt của mỗi cá nhân. Vì vậy, rất cần phải hướng dẫn HS đọc hiểu VB này trong nhà trường để ứng dụng vào thực tiễn.

Để hướng dẫn HS đọc hiểu VBTT, trước mắt, theo chúng tôi, nên tham khảo cách làm của PISA trong việc đề ra các nhiệm vụ đọc (bởi các nhiệm vụ đọc mà PISA đưa ra rất phù hợp với loại VB này), từ đó, tùy thuộc vào VB được lựa chọn, GV có những cách thức tổ chức hoạt động để HS thực hiện được các nhiệm vụ đọc này (Xin xem lại mục 1.1.2.5 ở *Chương 1* của luận án).

Quy trình đọc hiểu VBTT có thể thực hiện theo quy trình ĐHVNB nói chung dựa trên nền tảng là lý thuyết kiến tạo như đã đề cập đến ở mục 3.2.1.1. Theo chúng tôi, VBTT rất đa dạng về thể loại. Trong thời gian tới, cần đầu tư nghiên cứu đặc điểm cũng như cách thức ĐH từng thể loại của VBTT để hướng dẫn GV và HS trong ĐH đọc hiểu ở trường phổ thông.

3.2.2. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản trong các môn học khác

Để xác định một chiến lược đúng đắn nhằm cải thiện chất lượng dạy

học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông, cần chuẩn bị và tiến hành đồng bộ ở tất cả các yếu tố của quá trình DH; không những thế còn phải chú ý đến mối quan hệ của môn Ngữ văn với toàn bộ các môn học và các hoạt động GD khác trong nhà trường cũng như gia đình và ngoài xã hội.

Như đã nêu, tiếng Việt là công cụ giao tiếp nói chung và là phương tiện học tập cho tất cả các môn học. Môn học nào cũng cần phải sử dụng tiếng Việt theo quy tắc chung và yêu cầu đặc thù của mỗi môn học (hệ thống thuật ngữ, khái niệm, cách diễn đạt, mô tả...). Nhưng việc rèn luyện kỹ năng đọc, viết, nghe, nói... của HS ở Việt Nam lâu nay chỉ được coi là trách nhiệm của các giáo viên Ngữ văn. "Chương trình của Việt Nam sắp đến cần trao thêm trách nhiệm này cho giáo viên các bộ môn khác như Lịch sử, Địa lí, Giáo dục công dân, Khoa học. Chính qua việc rèn luyện đọc, viết, nghe, nói, giáo viên những bộ môn nói trên sẽ giúp học sinh nắm tốt hơn những kiến thức khoa học hữu quan. Và kéo theo đó là yêu cầu trong chương trình đào tạo giáo viên các bộ môn đều phải có môn dạy tiếng mẹ đẻ trong học thuật và môn đào tạo giáo viên dạy đọc, viết, nghe, nói trong lĩnh vực bộ môn của mình, điều mà chương trình đào tạo giáo viên của Mỹ đã làm từ lâu" [66]. Cụ thể hơn, khi làm lại CTGDPT, cần ghi vào CT tổng quát cũng như CT các môn học yêu cầu về sử dụng tiếng Việt và việc KTĐG khả năng sử dụng tiếng Việt trong những môn học này.

Trong tất cả các môn học/hoạt động GD, HS đều phải sử dụng các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, quan sát, trình bày... để học tập. Trong đó, kỹ năng đọc (đọc SGK, đọc tài liệu tham khảo...) được coi là kỹ năng quan trọng bậc nhất. Để giúp cho HS tiến bộ trong học tập, giáo viên các môn học KHXH, KHTN và kỹ thuật trong thời gian tới không nên chỉ dạy các kiến thức môn học mà còn phải có trách nhiệm rèn luyện cho HS kỹ năng đọc để lĩnh hội tri thức trong những lĩnh vực mà môn học đó đề cập đến.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng Hoa Kỳ là quốc gia đi đầu trong việc đưa ra

những yêu cầu của việc đọc hiểu VB ở các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật, song không phải HS ở tất cả các cấp từ tiểu học đến THPT đều phải đáp ứng yêu cầu này mà chỉ áp dụng cho đối tượng HS từ THCS trở lên. Bởi vì sau khi kết thúc giai đoạn Tiểu học, HS đã có sự phát triển nhất định về NL đọc, hơn nữa, môi trường học tập mới đòi hỏi phải vận dụng NL đó vào thực tiễn học tập của các em. Vì vậy, khi đổi mới CTGDPT của nước ta trong thời gian tới, nếu có đưa thêm yêu cầu về DH đọc hiểu VB trong các môn học khác ngoài Ngữ văn, cần phải lưu ý điều này. Từ đó, có những công trình nghiên cứu có chất lượng để hướng dẫn việc triển khai công việc này có hiệu quả. Trong khuôn khổ luận án này, chúng tôi chỉ nhấn mạnh tầm quan trọng của việc DH đọc hiểu VB trong các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật, từ đó đề xuất một vài định hướng cho ĐHVB trong các học môn này như sau:

Về mục tiêu dạy đọc hiểu : góp phần bồi dưỡng và nâng cao NL sử dụng các kỹ năng ngôn ngữ cho HS, giúp HS lĩnh hội tốt hơn tri thức và kỹ năng của các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật để nâng cao kết quả học tập.

Về chuẩn đọc hiểu: được đề cập đến trong mục 3.1.3. Đây chỉ là chuẩn về kỹ năng đọc, các chuẩn này không thay thế các chuẩn về nội dung trong các môn học đó mà chỉ là sự bổ sung thêm cho chúng.

Về văn bản đọc hiểu: là các VB trong SGK hoặc tài liệu tham khảo từ nhiều nguồn khác nhau của môn học đó. Các VB này có tính chất phi hư cấu, sử dụng nhiều thuật ngữ khoa học chuyên sâu và được trình bày dưới nhiều dạng ngôn ngữ khác nhau. Thực chất, đây là các VB có đặc điểm giống với các VBTT mà HS đã được DH đọc hiểu trong môn Ngữ văn.

Về phương pháp dạy học đọc hiểu:

Người tiến hành dạy ĐHVB trong các môn học khác chính là GV của các môn học này. Nhưng, cần lưu ý rằng nhiệm vụ chính của GV là hướng dẫn HS lĩnh hội tri thức, kỹ năng, kỹ xảo trong lĩnh vực môn học mà họ phụ trách chứ không phải hướng dẫn HS đọc hiểu như trong môn Ngữ văn. Tuy

nhiên, họ sẽ là người có vai trò quan trọng trong sự phát triển NL đọc của HS, giúp HS vận dụng những kĩ năng đã học vào thực tiễn.

Để hướng dẫn HS đọc hiểu VB trong các môn học khác, trước hết GV ở các bộ môn này cần nắm vững PPDH bộ môn mà mình đảm nhiệm, nắm vững đặc điểm của các loại VB thường dùng trong CT, SGK và các nguồn tài liệu khác có liên quan đến môn học; đồng thời cũng phải nắm vững kĩ năng đọc hiểu VBTT (bởi các VB có trong SGK và tài liệu các môn học khác là các VBTT). Kĩ năng đọc hiểu VBTT của GV ở các bộ môn này một mặt đã được hình thành từ khi còn là HS phổ thông, mặt khác được hình thành trong quá trình tự học hoặc được bồi dưỡng ở trường Đại học¹⁵.

Việc hướng dẫn học sinh ĐHV B trong các môn học khác sẽ không diễn ra theo trình tự của giờ dạy học ĐHV B trong môn Ngữ văn mà tùy thuộc vào mục đích của VB/bài học, kết hợp với PPDH bộ môn, GV sẽ hướng dẫn HS tìm kiếm, lựa chọn, giải thích và đánh giá thông tin từ VB.

3.3. ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

Như đã đề cập ở các chương trước của luận án, hiện nay việc ĐGKQ đọc hiểu VB của HS Việt Nam, nhất là ở cấp THPT còn nhiều bất cập. Đề thi được ra dưới dạng tự luận, chỉ kiểm tra các nội dung chính được học về các VB cụ thể trong SGK¹⁶. Để làm bài, HS chủ yếu chỉ cần nhớ nội dung bài giảng của GV. Trình độ đọc hiểu VB của HS được đánh giá bằng điểm số của các bài kiểm tra thường xuyên. Ngoài ra, không có hình thức đánh giá nào khác. Điểm số của bài thi, nhất là ở giai đoạn cuối của cấp THPT được coi là căn cứ quan trọng nhất để xét tốt nghiệp và vào các trường đại

¹⁵ Hiện nay ở các trường đại học hay cao đẳng sư phạm chưa có học phần nào liên quan đến việc hướng dẫn sinh viên đọc hiểu VB trong lĩnh vực khoa học mà họ được đào tạo để dạy học. Vì thế cần có phương án cho vấn đề này.

¹⁶ Trong kì thi tốt nghiệp THPT năm 2014, đề thi môn Ngữ văn đã có phần kiểm tra về ĐHV B, trong đó người ra đề đưa vào đề thi một VBTT (lấy từ báo chí) để đánh giá HS. Tuy nhiên, đó là đề thi cấp quốc gia duy nhất sử dụng VB ngoài SGK để làm ngữ liệu (tính từ khi CTGDPT môn Ngữ văn hiện hành được áp dụng cho đến nay).

học, cao đẳng...

Theo chúng tôi, kiểm tra, ĐGKQ đọc hiểu là khâu quan trọng trong quá trình dạy học Ngữ văn nói chung, dạy đọc hiểu nói riêng. "Kết quả đọc hiểu" là mức độ đạt được của HS về kiến thức, kỹ năng ĐHVB được quy định trong chuẩn kiến thức, kỹ năng của CTGDPT. Tuy nhiên, ở đây không đề cập đến chuẩn kiến thức, kỹ năng trong *CTGDPT môn Ngữ văn* hiện hành vì các chuẩn này, như đã nói, cần đổi mới theo hướng đã đề xuất ở mục 3.1.3.

Trong phần này, chúng tôi sẽ nêu ra một số đề xuất liên quan đến ĐGKQ ĐHVB trong môn Ngữ văn của HS ở các bình diện cơ bản như mục đích đánh giá, nội dung đánh giá và cách thức đánh giá. Riêng về ĐGKQ đọc hiểu trong các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật, theo chúng tôi, trước mắt chưa nên tiến hành công việc này một cách độc lập với việc ĐGKQ học tập trong các môn học đó mà nên có sự kết hợp với nhau. Bởi trong thời gian tới, khi đổi mới CTGDPT (trong đó có đổi mới về PPDH và đánh giá), chúng ta sẽ sử dụng nhiều hình thức đánh giá ở mỗi môn học thay vì chỉ kiểm tra bằng đề thi và đánh giá bằng điểm số như hiện nay. Hơn nữa, đây là vấn đề có tính chất liên môn, cần có những nghiên cứu cụ thể rồi mới có thể vận dụng vào thực tiễn.

3.3.1. Mục đích đánh giá:

ĐGKQ học tập Ngữ văn nói chung, ĐGKQ đọc hiểu VB được hiểu chung là sự đối chiếu kết quả đạt được của người học với mục tiêu của DH đọc hiểu VB đã đề ra. Do đó, ĐGKQ đọc hiểu VB ở môn Ngữ văn trong thời gian tới nhằm mục đích kiểm tra NL vận dụng kiến thức, kỹ năng để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn (ở đây là đọc hiểu các VB trong những tình huống mới), chứ không chỉ là kiểm tra trình độ đạt chuẩn kiến thức kỹ năng của HS đến đâu. Từ kết quả đánh giá, có thể sử dụng để điều chỉnh việc dạy ĐHVB ở nhà trường phổ thông. Nghĩa là việc ĐGKQ đọc hiểu

không chỉ nhằm mục đích ĐGKQ quá trình học tập của người học mà còn là nguồn thông tin phản hồi giúp người dạy nắm bắt được chất lượng, phương pháp của việc giảng dạy để từ đó có những điều chỉnh thích hợp cho công tác giảng dạy của mình.

3.3.2. Nội dung đánh giá:

Để đạt được mục đích ĐGKQ đọc hiểu VB của HS nêu trên, cần xác định chính xác những nội dung cần đánh giá. Đó là những kiến thức, kĩ năng, thái độ ĐHVĐ được quy định trong CTGDPT môn Ngữ văn đổi mới (đối với phần ĐH). Trước mắt, có thể tham khảo 3 nhóm yếu tố cấu thành NL đọc hiểu như PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh đã đề xuất.

3.3.3. Mức độ đánh giá:

ĐGKQ đọc hiểu VB trong môn Ngữ văn cần dựa trên các cấp độ nhận thức của người học. Theo nghiên cứu của B.S.Bloom, nhận thức của con người nói chung, của người học nói riêng có sáu cấp độ được sắp xếp từ thấp đến cao là: *nhận biết, hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá*. Tuy nhiên, trong nhà trường phổ thông của Việt Nam hiện nay, mức độ người học cần đạt ở mỗi nội dung thường được quy định theo các cấp độ *nhận biết, thông hiểu* và *vận dụng* (thấp và cao).

Trước mắt có thể xác định các mức độ đánh giá như sau:

** Mức 1:*

- Nhận biết các thông tin trong văn bản.
- Hiểu các thông tin trong văn bản.
- Diễn đạt hoặc mô tả lại nội dung của văn bản bằng ngôn ngữ của mình.

** Mức 2:*

- Sắp xếp, phân loại được thông tin trong văn bản.

- Kết nối, đối chiếu, lí giải mối quan hệ của các thông tin để lí giải nội dung của văn bản.

- Nêu được các nhận xét về thông tin trong văn bản.

- Dựa vào nội dung văn bản để lí giải hoặc giải quyết các tình huống/các vấn đề tương tự tình huống/vấn đề trong văn bản.

- *Mức 3:*

- Đánh giá thông tin trong văn bản (bày tỏ ý kiến, quan điểm, thái độ của bản thân trên cơ sở kết nối giữa nội dung ý nghĩa của văn bản với thực tiễn cuộc sống, với những quan niệm, hiểu biết về thế giới xung quanh).

- Vận dụng ý nghĩa hoặc bài học rút ra từ văn bản để giải quyết những vấn đề của thực tiễn (học tập và đời sống), thể hiện được trải nghiệm của bản thân.

Trong 3 mức trên, Mức 1 yêu cầu HS biết và hiểu, Mức 2 yêu cầu HS vận dụng thấp (với những tình huống giản đơn, áp dụng trực tiếp), Mức 3 yêu cầu HS vận dụng cao (có sáng tạo, gắn với tình huống thực tiễn, có quan điểm và chính kiến riêng).

Về lâu dài, theo chúng tôi, cần cụ thể hóa các cấp độ nhận thức trên thành những mức độ trong đánh giá NL đọc hiểu VB của HS ở từng khối/lớp với từng loại VB khác nhau theo cách làm của nhóm nghiên cứu đề tài cấp Bộ *Đánh giá quốc gia kết học tập của học sinh* do PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống làm chủ nhiệm, phần *Đánh giá kết quả đọc hiểu* do TS. Nguyễn Thị Hồng Vân xây dựng. Chẳng hạn, đối với *Lớp 7*, nhóm nghiên cứu nêu như sau:

Mức	Lớp 7
1	
2	Nhận biết ý chính của văn bản và ý chính của từng đoạn trong văn bản bằng cách liên kết các từ ngữ chỉ những sự vật, hiện tượng cụ thể trong văn bản
3	Hiểu các chi tiết tạo nên văn bản, liên kết được các từ ngữ có ý nghĩa trừu

	tượng để hiểu mục đích sử dụng của chúng trong văn bản
4	Có khả năng liên kết các từ ngữ (cụm từ hoặc câu ngắn) từ bối cảnh này đến những bối cảnh khác với điều kiện có từ ngữ phù hợp giữa hai bối cảnh
5	Có khả năng khái quát được nội dung, ý nghĩa và giá trị của văn bản, chỉ ra được cái đẹp của văn bản.
6	Có khả năng đọc được những văn bản với những ý tưởng và nội dung được khám phá, tiếp nhận trên cơ sở kết nối các thông tin và các mối quan hệ bên trong văn bản.
7	Có thể đọc tiến hoặc lùi trong một văn bản để kết nối các thông tin mới với đoạn thông tin đã đọc được trước đó, liên kết các ý tưởng từ những phần khác nhau của văn bản và thể hiện khả năng nắm bắt được ý tưởng của tác giả.
8	

[145, 71-72]

- Diễn giải NL đọc hiểu của lớp 7:

Level	Mức năng lực	Diễn giải
1		
2	Nhận biết ý chính của văn bản và ý chính của từng đoạn trong văn bản bằng cách liên kết các từ ngữ chỉ những sự vật, hiện tượng cụ thể trong văn bản	<ul style="list-style-type: none"> - Nhận biết phương thức biểu đạt của các văn bản biểu cảm, nghị luận và hành chính – công vụ. - Nhận ra các từ loại, các kiểu câu trong văn bản. - Nhận biết đại ý và các ý chính của văn bản.
3	Hiểu các chi tiết tạo nên văn bản, liên kết được các từ ngữ có ý nghĩa trừu tượng để hiểu mục đích sử dụng của chúng trong văn bản	<ul style="list-style-type: none"> - Phát hiện các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết có ý nghĩa trong bài văn, bài thơ. - Phát hiện luận điểm và luận cứ của văn bản nghị luận. - Nhận ra tác dụng của các phép tu từ trong văn bản.

		<ul style="list-style-type: none"> - Nhận ra nghĩa gốc, nghĩa chuyển của từ trong văn bản, hiểu nghĩa của từ Hán Việt được sử dụng trong văn bản
4	Có khả năng liên kết các từ ngữ (cụm từ hoặc câu ngắn) từ bối cảnh này đến những bối cảnh khác với điều kiện có từ ngữ phù hợp giữa hai bối cảnh	<ul style="list-style-type: none"> - Nhận ra đề tài, nội dung chính của một văn bản biểu cảm, nghị luận. - Nhận ra và nêu được ý chính của từng đoạn trong văn bản. - Nhận ra được sự liên kết, mạch lạc và bố cục trong văn bản.
5	Có khả năng khái quát được nội dung, ý nghĩa và giá trị của văn bản, chỉ ra được cái đẹp của văn bản.	<ul style="list-style-type: none"> - Khái quát được chủ đề của văn bản biểu cảm, nghị luận - Khái quát được giá trị nội dung của tác phẩm. - Khái quát được các biện pháp nghệ thuật của văn bản - Khái quát được một vài đặc điểm về thể loại của văn bản
6	Có khả năng đọc được những văn bản với những ý tưởng và nội dung được khám phá, tiếp nhận trên cơ sở kết nối các thông tin và các mối quan hệ bên trong văn bản.	<ul style="list-style-type: none"> - Nắm được cốt truyện, nhân vật, sự kiện, ý nghĩa và nét đặc sắc của văn bản tự sự - Nhận biết mối quan hệ giữa tình và cảnh; một vài đặc điểm thể loại của một bài thơ trữ tình trung đại. - Nhận ra mối quan hệ giữa tình và cảnh, phép đối trong thơ Đường và một vài đặc điểm của thể thơ tứ tuyệt.
7	Có thể đọc tiến hoặc lùi trong một văn bản để kết nối các thông tin mới với đoạn thông tin đã đọc được trước đó, liên kết các ý tưởng từ những phần khác nhau của văn bản và thể hiện khả năng nắm bắt được ý tưởng của tác giả.	<ul style="list-style-type: none"> - Cảm nhận được những đặc sắc về nội dung và nghệ thuật của một số bài thơ hiện đại Việt Nam - Nắm được chủ đề, cảm hứng chủ đạo, ý nghĩa và nét đặc sắc của một số văn bản tùy bút của Việt Nam - Cảm nhận được nghệ thuật lập luận, cách bố cục chặt chẽ, ngôn ngữ thuyết phục, giàu cảm xúc, ý nghĩa thực tiễn và giá trị nội dung của một số tác phẩm hoặc trích đoạn nghị luận hiện đại Việt Nam

3.3.4. Phương pháp đánh giá

Trong ĐGKQ đọc hiểu VB ở môn Ngữ văn, nên sử dụng hình thức bài kiểm tra viết (chưa áp dụng hình thức vấn đáp). Không nên kiểm tra lại các VB mà HS đã được dạy ĐH chính thức trong SGK, thay vào đó, lựa chọn những văn bản tương đương với văn bản HS đã được học để KTĐG năng lực ĐHVB của HS. Các câu hỏi kiểm tra có sự kết hợp giữa hình thức trắc nghiệm và tự luận. Khuyến khích đưa vào các dạng bài vận dụng kiến thức để giải quyết các tình huống thực tiễn.

Hiện nay, trên thế giới, cách làm của PISA trong đánh giá NL đọc hiểu VB đang thu hút được sự quan tâm của nhiều quốc gia, trong đó có Việt Nam. Mục đích của PISA là đánh giá NL đọc của HS ở giai đoạn cuối của GD bắt buộc. Song, nước ta (và các nước trên thế giới) không chỉ đánh giá NL đọc hiểu của HS ở độ tuổi 15 (lớp 9 và 10) mà đánh giá tất cả HS ở các khối lớp khác, nhưng mức độ đánh giá sẽ khác nhau, phụ thuộc vào tính chất và phạm vi của mỗi lần đánh giá. Tuy nhiên, rất cần xây dựng các câu hỏi theo hướng kiểm tra NL như của PISA, bao gồm: câu hỏi mở yêu cầu trả lời ngắn; câu hỏi mở yêu cầu trả lời dài; câu hỏi đóng yêu cầu trả lời dựa trên những trả lời có sẵn; câu hỏi trắc nghiệm khách quan nhiều lựa chọn; câu hỏi *có – không, đúng – sai* phức hợp...

3.3.5. Thiết kế một số đề kiểm tra năng lực đọc hiểu văn bản

Tùy theo mục đích đánh giá, phạm vi đánh giá, đối tượng đánh giá... NL ĐHVB của HS mà có những đề kiểm tra khác nhau.

Ở đây chỉ xin nêu ví dụ về một số dạng đề KTĐG năng lực ĐHVB cho HS lớp 10, 11, 12 theo các dạng câu hỏi của PISA với các mức độ đã nêu ở mục 3.3.3 của chương này. Cụ thể như sau:

LỚP 10

ĐỀ KIỂM TRA

Thời gian làm bài: 45 phút

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 1 đến Câu 5:

KHUÊ OÁN

(Nỗi oán của người phòng khuê⁽¹⁾)

Phiên âm:

*Khuê trung thiếu phụ bất tri sầu,
Xuân nhật ngưng trang thương thúy lâu.
Hốt kiến mạch đầu dương liễu sắc,
Hối giao phu tế mịch phong hầu.*

Dịch nghĩa:

Người đàn bà trẻ nơi phòng khuê không biết buồn⁽²⁾,
Ngày xuân trang điểm lộng lẫy, bước lên lầu đẹp.
Chợt thấy sắc (xuân) của cây dương liễu⁽³⁾ đầu đường,
Hối hận đã để chồng đi (tòng quân lập công, làm quan) kiếm tước hầu!

Dịch thơ:

*Trẻ trung nàng biết chi sầu,
Ngày xuân trang điểm lên lầu ngắm gương.
Nhác trông vẻ liễu bên đường,
“Phong hầu”, nghĩ đại, xui chàng kiếm chi.*

(Dẫn theo *Ngữ văn 10* Nâng cao tập 1

NXB Giáo dục Việt Nam, 2012)

Chú thích:

(1): *Phòng khuê*: buồng khuê, buồng riêng của phụ nữ thời xưa

(2): Nguyên văn: *bất tri sầu*; có dị bản: *bất tằng sầu*: (chưa từng biết buồn)

(3): *Dương liễu*: một loài cây tượng trưng cho mùa xuân và sự li biệt, vì ở miền Bắc Trung Quốc, khi xuân tới, liễu là một trong những loài cây nảy lộc đầu tiên và ngày xưa khi chia tay có tục bẻ cành liễu tặng nhau.

Câu 1: Những thông tin sau về bài “Khuê oán” (Vương Xương Linh) đúng hay sai? Hãy đánh dấu X vào ô thích hợp.

Thông tin	Đúng	Sai
1. Tác giả của văn bản trên là người Việt Nam.		
2. Văn bản trên được viết theo phong cách ngôn ngữ nghệ thuật.		
3. Văn bản trên được viết theo thể lục bát.		
4. Văn bản trên có sự kết hợp giữa phương thức biểu cảm và tự sự.		

Câu 2: Nhan đề của bài thơ được dịch là *Nỗi oán của người phòng khuê*. Chủ đề tư tưởng của bài được thể hiện rõ nhất ở câu thơ thứ mấy trong bài?

- A. Câu thứ nhất
- B. Câu thứ hai
- C. Câu thứ ba
- D. Câu thứ tư

Câu 3: Vì sao người đàn bà trẻ nơi phòng khuê lại có sự thay đổi tâm trạng đột ngột ở câu thơ cuối bài?

Câu 4: Qua bài thơ, Vương Xương Linh đã thể hiện tình cảm, tư tưởng nào của mình?

Câu 5: Giả sử, tác giả muốn *phong cách thể hiện* của bài thơ này phải thật mới so với các bài thơ cùng đề tài. Anh/chị có nghĩ rằng tác giả đã thành công không? Hãy lí giải câu trả lời của mình bằng cách đề cập *phong cách thể hiện* của bài thơ.

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 6 đến Câu 10:

CHỌN ĐỒ CHƠI AN TOÀN CHO TRẺ EM NHƯ THẾ NÀO?

Chì, thủy ngân hay thạch tín có thể gây độc hại đối với sức khỏe con người về lâu dài hoặc trực tiếp. Những kim loại nặng này có thể gây hại như thế nào và khi mua đồ chơi cho trẻ cần chú ý điều gì?

Có thể nhận biết trong đồ chơi có kim loại nặng hay không?

Theo Wolfgang Döring, chuyên gia khảo sát các chất có hại trong đồ chơi, các kim loại nặng như chì, thạch tín hay thủy ngân là những chất không dễ nhận biết. Ông khuyên các phụ huynh khi mua đồ chơi nên chú ý đến xuất xứ của nhà sản xuất. Theo kinh nghiệm, những mặt hàng xuất xứ từ châu Á thường có nhiều chất độc hại hơn so với các sản phẩm từ các thị trường khác. Tuy nhiên trong một thứ đồ chơi có nhiều bộ phận khác nhau và người mua khó có thể biết chúng được sản xuất ở đâu. Hơn nữa, cho đến nay chưa thực sự có một loại tem hay chứng chỉ đảm bảo an toàn thống nhất nào.

‘Đồ chơi sinh thái’ có an toàn hơn không?

Thường khái niệm “sinh thái” ở đây chỉ nguyên liệu sản xuất có phải là nguyên liệu có khả năng tái sinh hay không, thí dụ như gỗ. Nhưng người ta cũng có thể phủ lên gỗ nước sơn có chứa kim loại nặng nên khái niệm "sinh thái" cũng không giúp ích gì nhiều cho các bậc phụ huynh khi chọn lựa đồ chơi cho con cái.

Vậy cha mẹ cần chú ý đến điều gì?

Döring khuyên tốt nhất vẫn là phương pháp kiểm tra mùi. Nói chung không nên dùng những thứ bốc mùi hoá chất. Điều cần chú ý là các loại đồ chơi, kể cả thú nhồi bông, đều có thể rửa, giặt được.

Các bậc phụ huynh không chỉ cần cẩn trọng khi mua sắm đồ chơi mà nên nhớ rằng trẻ em còn tiếp cận hàng ngày với các sản phẩm khác như thảm, quần áo, bàn ghế và các loại đồ gỗ gia dụng khác. Ai muốn tránh không để con cái tiếp xúc với chất độc thì cũng phải chú ý đến những sản phẩm nói trên.

Các nguy cơ ngộ độc

Chì: Chì và các hợp chất của chì thường có trong các loại màu và nhựa tổng hợp. Chúng còn được sử dụng trong pin, ắc-quy và còn là kim loại để hàn. Chì là kim loại nặng độc hại, thâm nhập qua đường miệng, đường hô hấp hay thâm qua da vào cơ thể. Người tiếp xúc với chì trong một thời gian dài thường xanh xao, mệt mỏi, uể oải và biếng ăn. Nhiễm độc chì cấp tính thường hiếm xảy ra, gây đau bụng, nôn mửa và có thể dẫn đến tử vong. Những tác hại lâu dài và tiềm ẩn thường phổ biến hơn, gây tình trạng chậm phát triển về trí tuệ ở trẻ em. Một số hợp chất chì có thể gây ung thư.

Thủy ngân: Ngộ độc thủy ngân có thể dẫn đến đau bụng và tiêu chảy. Tiếp xúc lâu dài với thủy ngân có thể dẫn đến rối loạn thị giác và rối loạn trí nhớ. Khi kim loại nặng độc hại này bị thải ra môi trường, nó có thể bị các vi sinh vật chuyển hoá thành những hợp chất làm tổn thương hệ thần kinh trung ương và trong trường hợp xấu nhất có thể gây tử vong. Thủy ngân được dùng để sản xuất đèn nê-ông, đèn tiết kiệm năng lượng và pin. Hợp chất thủy ngân clorid có trong chất màu trang trí đồ sứ và còn được dùng để sản xuất chất khử trùng.

Thạch tín: Thạch tín được dùng để sản xuất một số hợp kim trong công nghiệp hoá chất và để sản xuất thủy tinh chuyên dụng và chất bán dẫn. Ngộ độc cấp tính thạch tín có thể dẫn đến miệng nôn trôn tháo và xuất huyết, truy tim mạch và tê liệt đường hô hấp. Khi thạch tín thâm nhập vào có thể trong một thời gian dài với liều lượng thấp có thể dẫn đến rối loạn hệ thần kinh và gây ung thư.

Antimon: Antimon bị coi là có thể gây ung thư. Ngộ độc Antimon biểu hiện qua sự dị ứng trên da, đau quặn bụng, tiêu chảy và gây ra các vấn đề liên quan đến tim mạch tương tự như các triệu chứng về ngộ độc thạch tín. Trẻ em có thể tiếp xúc với Antimon thông qua các chất chống cháy hay đồ chơi sản xuất từ Polyester.

Barium: Barium có thể xuất hiện trên đồ chơi trẻ em trong các chất lỏng như các chất màu. Ngộ độc Barium có thể dẫn đến áp huyết cao và tác động xấu đến chức năng của thận. Khi tiêu thụ một lượng lớn Barium có thể dẫn đến nôn mửa, chóng mặt, đau bụng và rối loạn nhịp tim.

(Theo Spiegel, lấy từ <http://tiasang.com.vn>)

Câu 6: Dựa vào văn bản trên và cho biết: Đồ chơi an toàn cho trẻ em có đặc điểm gì? Vì sao phải chọn đồ chơi an toàn cho trẻ em?

Câu 7: Theo Wolfgang Döring, cách tốt nhất để nhận biết đồ chơi an toàn là gì?

- A. Chú ý đến xuất xứ của nhà sản xuất
- B. Xem đồ chơi có phủ lớp sơn hay không
- C. Xem đồ chơi có dán tem an toàn hay không
- D. Sử dụng phương pháp kiểm tra mùi

Câu 8: Những nhận định sau là đúng hay sai? Hãy đánh dấu X vào ô thích hợp.

Nhận định	Đúng	Sai
1. Tất cả những mặt hàng xuất xứ từ châu Á đều có nhiều chất độc hại hơn so với các sản phẩm từ các thị trường khác.		
2. Đồ chơi sinh thái làm từ gỗ được phủ lên một lớp nước sơn có chứa kim loại nặng vẫn an toàn cho trẻ em.		
3. Nếu đồ chơi của trẻ em có chứa <i>chì</i> , <i>thủy ngân</i> thì chúng tiềm ẩn nguy cơ gây ngộ độc cho trẻ em.		
4. Các loại thú nhồi bông đều phải giặt rửa để tránh nguy cơ bị nhiễm độc.		

Câu 9: Vì sao tác giả bài viết lại đề cập đến *chì*, *thủy ngân*, *thạch tín*, *antimon*, *barium* một cách khá cụ thể trong bài viết?

Câu 10: Hiện nay, có nhiều đồ chơi không an toàn cho trẻ em. Theo em, ngoài những cách mà tác giả bài viết đã nêu, còn có những cách nào để lựa chọn được một đồ chơi an toàn?

LỚP 11
ĐỀ KIỂM TRA

Thời gian làm bài: 45 phút

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 1 đến Câu 5:

TỎI ĐEN – SÂM NGỌC LINH

(Đề tài Khoa học cấp nhà nước - Học viện quân y 103)

Thành phần: Mỗi viên nang mềm chứa

Cao tỏi đen: 200mg

Cao sâm Ngọc Linh: 100mg

Vitamin B₁: 1.8mg

Vitamin B₂: 2mg

Vitamin B₆: 1.8mg

Vitamin B₁₂: 2mcg

Vitamin A: 1000 IU

Vi tamin D: 100 IU

Thành phần khác vừa đủ: 1 viên

Công dụng:

- Bồi bổ sức khỏe, giảm mệt mỏi, giúp ăn ngủ tốt, thúc đẩy tiêu hóa. Giúp tăng cường thể trạng, cơ thể phục hồi nhanh chóng sau ốm hoặc sau phẫu thuật.
- Giúp giảm mỡ máu, ngăn ngừa hình thành tuyến khối, phòng chống xơ vữa động mạch, phòng và hỗ trợ điều trị tai biến mạch máu não.
- Tăng cường chức năng gan và giải độc gan. Bảo vệ gan, giúp giảm tình trạng gan nhiễm mỡ (giảm Triglycerides trong gan), ngừa xơ gan.
- Giảm đường huyết, chống tăng huyết áp, giúp phòng ngừa biến chứng tiểu đường.
- Bảo vệ các tế bào cho bệnh nhân đang điều trị ung thư bằng liệu pháp xạ trị và hóa chất.
- Chống oxy hóa, giúp phòng chống lão hóa.

Đối tượng sử dụng

- Người già, suy nhược cơ thể, có sức đề kháng yếu hoặc cần tăng cường sức khỏe
- Các trường hợp béo phì hoặc mỡ trong máu cao, người cao huyết áp, người có nguy cơ tai biến mạch máu não
- Người bệnh tim mạch, tiểu đường
- Người bị gan nhiễm mỡ, viêm gan hoặc dùng nhiều bia rượu

- Người bị bệnh ung thư, sau phẫu thuật, đang điều trị hoặc sau điều trị bằng tia xạ, hóa chất

Cách dùng

- Dùng cho người lớn và trẻ em trên 12 tuổi. Uống 1 viên/lần, ngày 2 lần, uống sau bữa ăn.
- Phụ nữ có thai, người nuôi con bú cần tham khảo ý kiến bác sĩ trước khi sử dụng.

Hạn dùng

- 3 năm kể từ ngày sản xuất
- Quy cách: Hộp 12 vỉ x 5 viên nang mềm

Bảo quản: Nơi khô ráo thoáng mát, tránh ánh sáng

Sản phẩm không phải là thuốc, không có tác dụng thay thế thuốc chữa bệnh

Nghiên cứu và sản xuất tại:

TRUNG TÂM NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG SẢN XUẤT THỰC PHẨM CHỨC NĂNG
HỌC VIỆN QUÂN Y

ĐC: 104, Phùng Hưng, Hà Đông, Hà Nội

Câu 1: Mục đích của văn bản trên là gì?

- A. Quảng cáo cho mọi người hiểu về sản phẩm
- B. Giới thiệu và hướng dẫn sử dụng sản phẩm
- C. Trình bày kết quả nghiên cứu của một đề tài
- D. Khuyến mọi người hãy sử dụng tòi đen và sâm

Câu 2: Thành phần nào trong sản phẩm có chức năng chính trong việc giúp làm giảm mỡ máu?

- A. Tỏi đen
- B. Sâm Ngọc Linh
- C. Các loại vitamin
- D. Những thành phần khác

Câu 3: Có người cho rằng: Sản phẩm trên mặc dù không phải là thuốc chữa bệnh nhưng có rất nhiều công dụng. Mọi đối tượng đều có thể dùng được, điều này đúng hay sai? Vì sao?

Câu 4: Một người sử dụng sản phẩm này theo đúng hướng dẫn. Như vậy, một hộp “Tỏi đen - Sâm Ngọc Linh” họ sẽ dùng được trong bao lâu?

Câu 5: Sản phẩm được giới thiệu là có rất nhiều công dụng nhưng phần cuối có câu: *Sản phẩm không phải là thuốc, không có tác dụng thay thế thuốc chữa bệnh.*

Những điều này có mâu thuẫn với nhau không? Tại sao?

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 6 đến Câu 15:

TỰ TRÀO

Nguyễn Khuyến

*Ta cũng chẳng giàu, cũng chẳng sang,
Chẳng gầy, chẳng béo, chỉ làng nhàng.
Cờ đương dở cuộc, không còn nước¹⁷,
Bạc chữa trâu canh đã chạy làng¹⁸.
Mở miệng nói ra gàn bát sách¹⁹,
Mềm môi chén mãi tít cung thang²⁰.
Nghĩ mình lại gớm cho mình nhi,
Thế cũng bia xanh, cũng báng vàng!*

(Theo *Ngữ văn 11 Nâng cao*, tập 1, NXB Giáo dục Việt Nam, 2013)

Câu 6: Những thông tin sau đây về văn bản “Tự trào” đúng hay sai? Hãy đánh dấu X vào ô thích hợp.

Thông tin	Đúng	Sai
1. Bài thơ ra đời vào khoảng cuối thế kỉ XIX, đầu thế kỉ XX.		
2. Bài thơ được viết theo bút pháp trữ tình.		
3. Bài thơ sử dụng nhiều điển cố, điển tích.		
4. Bài thơ có giọng điệu mỉa mai, châm biếm.		

Câu 7: “Tự trào” có nghĩa là tự cười mình. Trong bài thơ trên, Nguyễn Khuyến đã tự cười mình điều gì?

¹⁷ Không còn nước: bí không có nước đi khi đánh cờ.

¹⁸ Chạy làng: đánh bạc nửa chừng, bỏ không chơi nữa.

¹⁹ Gàn bát sách: “bát sách” là tên một quân bài tổ tôm. “Gàn bát sách” là một thành ngữ chỉ suy nghĩ, hành động trái lẽ thường, khiến mọi người khó chịu.

²⁰ Tít cung thang: (thang: tên quân bài tổ tôm, đối với quân “bát sách” ở câu trên). “Tít cung thang” là trạng thái say sưa cao độ.

- A. Cái nghèo của mình
- B. Cái dốt nát của mình
- C. Cái vô tích sự của mình
- D. Cái khôn ngoan của mình
- E. Cái gàn dở của mình

Câu 8: Vì sao Nguyễn Khuyến lại tự cười mình như vậy?

- A. Vì ông hầu như đã mất hết niềm tự hào về chữ nghĩa thánh hiền
- B. Vì ông thấy bức bối, phẫn uất trước những hiện tượng nhố nhăng đương thời
- C. Vì ông thấy được sự vô nghĩa của việc làm quan dưới ách đô hộ của thực dân Pháp
- D. Vì ông không bao giờ bằng lòng, thỏa mãn với những gì mình đã đạt được

Câu 9: Trong hai câu thơ đầu, nhà thơ đã “tự họa” bức chân dung của mình như thế nào?

Câu 10: Dựa vào những hiểu biết về cuộc đời Nguyễn Khuyến và các chú thích để làm rõ ngụ ý của tác giả trong hai câu thơ 3-4.

Câu 11: Trong hai câu 5-6, nhà thơ đã cười điều gì ở mình?

Câu 12: Ở hai câu thơ kết, nhà thơ muốn gửi đến người đọc tâm sự gì? Hình dung ra tâm trạng của nhà thơ lúc ấy.

Câu 13: Vì sao nói tiếng cười của Nguyễn Khuyến trong bài thơ là “tiếng cười của lương tâm, của ý thức liêm sỉ, thâm thúy và thấm đẫm nước mắt”? (*Ngữ văn 11 Nâng cao*, tập 1)

Câu 14: Nhận xét về cái nhìn của nhà thơ với thời cuộc, với nền Nho học buổi suy vi và với bản thân mình qua bài thơ trên.

Câu 15: Theo anh/chị, con người có cần phải biết “tự trào” không? Vì sao?

LỚP 12

ĐỀ KIỂM TRA

Thời gian làm bài : 90 phút

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 1 đến Câu 5:

Có một người xây dựng cơ nghiệp bằng hai bàn tay trắng, rồi trở nên giàu có. Ông đối xử hào hiệp với mọi người, nhiệt tâm với sự nghiệp từ thiện.

Một hôm, ông tìm hiểu ba gia đình nghèo, cuộc sống rất khó qua ngày. Ông cảm thông cho hoàn cảnh của mấy gia đình này, quyết định quyên góp cho họ.

Một gia đình hết sức cảm kích, vui vẻ đón lấy sự giúp đỡ của ông.

Một gia đình thì vừa do dự vừa tiếp nhận, nhưng hứa là nhất định sẽ hoàn trả lại.

Một gia đình cảm ơn lòng hảo tâm của ông, nhưng lại cho rằng đây chỉ là một hình thức bố thí, nên đã từ chối.

(Sưu tầm từ internet)

Câu 1 : Hãy đặt tiêu đề cho văn bản trên.

Câu 2 : Vì sao người đàn ông trong văn bản trên lại quyết định quyên góp cho ba gia đình nghèo?

Câu 3 : Anh/chị có phản đối cách ứng xử nào trong số các cách ứng xử của những gia đình nghèo trước hành động của người đàn ông trong văn bản trên không? Vì sao?

Câu 4 : Anh/chị sẽ làm gì khi sự đồng cảm, chia sẻ của mình bị hiểu sai ?

Câu 5 : Viết 3-5 câu nói về một cách ứng xử đẹp giữa người với người mà anh/chị nhớ mãi.

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 6 đến Câu 10:

"Ngược mái đầu hói, diềm tóc lơ thơ đã bạc hết, ông Bằng chấp hai tay trước ngực. Khói hương và khung cảnh trầm tĩnh đưa hiện tại về quá khứ. Thoáng cái, ông Bằng như quên hết xung quanh và bản thể. Dâng lên trong ông cái cảm xúc thiêng liêng rất đỗi quen thân và tâm trí ông bỗng mờ nhòe, phiêu diêu lãng đãng gần xa, ẩn hiện tầng tầng lớp lớp những hình ảnh khi tỏ khi mờ, chập chờn như trong chiêm bao. Thừa thầy mẹ đã cách trở ngàn trùng mà vẫn hằng sống cùng con cháu. Con vẫn văng vẳng nghe đâu đây lời giáo huấn ông cha, tiên tổ. Con vẫn đỉnh ninh ghi khắc công ơn sinh thành dưỡng dục của thầy mẹ, gia tộc, ông bà, tổ tiên, con như thấy từ trong tâm linh, huyết mạch sự sinh sôi nảy nở, phúc thọ an khang của cháu con đời đời nối tiếp trong cộng đồng dân tộc yêu thương. Và em, cùng con trai cả của ba mẹ. Em cùng con đã mất và vẫn hằng sống, hằng vui buồn, chia sẻ, đỡ nâng, dắt dìu tôi cùng các cháu, các con, các em...".

(Theo *Mùa lá rụng trong vườn* – Ma Văn Kháng)

Dẫn theo *Ngữ văn 12*, tập 2, NXB Giáo dục Việt Nam)

Câu 6 : Văn bản trên được viết theo phương thức nào là chính ?

- A. Tự sự
- B. Biểu cảm
- C. Miêu tả
- D. Nghị luận

Câu 7 : Trong văn bản trên, tác giả đã đưa vào ngôn ngữ của ai ?

Câu 8 : Văn bản trên kể về việc gì?

Câu 9 : Đọc văn bản trên, anh/chị biết gì về ông Bằng?

Câu 10 : Văn bản trên nói về một nghi lễ đặc trưng nào của người dân Việt Nam ? Theo anh/chị, nghi lễ ấy có ý nghĩa gì ?

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 11 đến Câu 15:

"Làm thơ, ấy là dùng lời và những dấu hiệu thay cho lời nói, tức là chữ - để thể hiện một trạng thái tâm lí đang rung chuyển khác thường. Làm thơ là đang sống, không phải chỉ nhìn lại sự sống, làm một câu thơ yêu, tâm hồn cũng rung động như khi có người yêu trước mặt. Bài thơ là những câu, những lời diễn lên, làm sống ngay lên một tình cảm, một nỗi niềm trong lòng người đọc. Bài thơ là sợi dây truyền tình cảm cho người đọc. Ta nói truyền sang hình như người đọc chỉ đứng yên mà nhận. Nhưng kì thực, cái trạng thái tâm lí truyền sang ấy là người đọc tự tạo cho mình, khi nhìn những chữ, khi nghe những lời, khi mọi sợi dây của tâm hồn rung lên vì chạm thấy những hình ảnh, những ý nghĩ, những mong muốn, những tình cảm mà lời và chữ của bài thơ kéo theo đằng sau như vùng sáng xung quanh ngọn lửa".

(Trích *Mấy ý nghĩ về thơ* - Nguyễn Đình Thi)

Câu 11 : Văn bản trên được viết theo phương thức biểu đạt nào?

- A. Tự sự
- B. Biểu cảm
- C. Miêu tả
- D. Nghị luận

Câu 12 : Câu văn nào nêu nội dung chính của văn bản này?

- A. Làm thơ, ấy là dùng lời và những dấu hiệu thay cho lời nói, tức là chữ - để thể hiện một trạng thái tâm lí đang rung chuyển khác thường.
- B. Làm thơ là đang sống, không phải chỉ nhìn lại sự sống, làm một câu thơ yêu, tâm hồn cũng rung động như khi có người yêu trước mặt.
- C. Bài thơ là những câu, những lời diễn lên, làm sống ngay lên một tình cảm, một nỗi niềm trong lòng người đọc.
- D. Ta nói truyền sang hình như người đọc chỉ đứng yên mà nhận.

Câu 13 : Theo Nguyễn Đình Thi, nhà thơ dùng phương tiện/chất liệu nào để thể hiện tình cảm, cảm xúc của mình?

Câu 14 : Theo Nguyễn Đình Thi, người đọc hiểu được tình cảm của nhà thơ bằng cách nào ?

Câu 15 : Trong số những bài thơ đã đọc hoặc đã học, bài thơ nào để lại cho anh/chị ấn tượng sâu đậm nhất? Tình cảm mà nhà thơ gửi gắm trong bài thơ đó là gì? Tình cảm ấy đã tác động như thế nào đến đời sống của anh/chị? Hãy trả lời ngắn gọn trong khoảng 10 dòng.

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 16 đến Câu 20:

HỢP TÁC QUỐC TẾ PHÒNG, CHỐNG TỘI PHẠM SỬ DỤNG CÔNG NGHỆ CAO

Ngày 29-10, tại Hà Nội, Bộ Công an tổ chức hội nghị Tăng cường hợp tác quốc tế phòng, chống tội phạm sử dụng công nghệ cao xâm phạm trật tự, an toàn xã hội. Thượng tướng Lê Quý Vương, Ủy viên T.Ư Đảng, Thứ trưởng Công an chủ trì hội nghị. Dự hội nghị có đại diện Cơ quan phòng, chống ma túy và tội phạm của Liên hợp quốc, Trung tâm phòng, chống tội phạm mạng châu Âu và hơn 20 quốc gia...

Theo đánh giá của In-tơ-pôn, trên thế giới trung bình cứ 14 giây lại xảy ra một vụ phạm tội có sử dụng công nghệ cao. Mức độ nghiêm trọng của tội phạm sử dụng công nghệ cao chỉ đứng sau tội phạm khủng bố; gây thiệt hại khoảng 445 tỷ USD mỗi năm, cao hơn lượng tiền mà tội phạm ma túy thu được. Tội phạm sử dụng công nghệ cao đã và đang trở thành nguy cơ gây ảnh hưởng nghiêm trọng đến trật tự, an toàn xã hội trên thế giới.

Các đại biểu cùng nhau chia sẻ về tình hình, kinh nghiệm điều tra tội phạm sử dụng công nghệ cao trên thế giới, các phương thức, thủ đoạn, phương tiện, công cụ mới của loại tội phạm này. Hội nghị cũng thảo luận và tìm cách tháo gỡ những khó khăn, vướng mắc về pháp luật trong quá trình hợp tác quốc tế đấu tranh với tội phạm sử dụng công nghệ cao; thiết lập cơ chế trao đổi thông tin, hợp tác chặt chẽ trong phối hợp phòng, chống tội phạm sử dụng công nghệ cao; phối hợp tập huấn, đào tạo nâng cao năng lực và kinh nghiệm điều tra tội phạm sử dụng công nghệ cao... Hội nghị tổ chức từ ngày 29 đến 30-10.

(Theo <http://www.nhandan.com.vn>, Thứ tư, 29/10/2014)

Câu 16: Văn bản trên viết được viết theo thể loại nào?

- A. Phóng sự
- B. Bản tin
- C. Tiểu phẩm
- D. Phỏng vấn

Câu 17: Vấn đề mà văn bản trên đề cập đến thuộc lĩnh vực nào?

- A. Kinh tế
- B. Xã hội
- C. Chính trị
- D. Công nghệ

Câu 18: Văn bản trên cung cấp thông tin về vấn đề gì? Gồm những khía cạnh nào?

Câu 19 : Vì sao văn bản trên lại có tính chất thời sự ở thời điểm công bố ?

Câu 20 : Nhận xét của anh/chị về hình thức của văn bản trên.

Đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi từ Câu 21 đến Câu 25:

HÃY GẶP MÁY TÍNH, TẮT ĐIỆN THOẠI ĐỂ NÓI VÀ CƯỜI!

Chúng ta đang sống trong một thế giới số, nơi mọi hoạt động từ những sinh hoạt thường ngày đến những sự kiện đặc biệt, từ công việc đến vui chơi giải trí, chúng ta đều tự gắn chặt với thế giới số.

F.A (Forever Alone) là một khái niệm ám chỉ những người hướng nội, ít hoặc không có bạn bè, thích tận hưởng cảm giác cô đơn một mình.

Bởi vì rất dễ hiểu, tự thoả hiệp với bản thân bao giờ cũng dễ hơn thoả hiệp với những người khác. Biểu hiện của những người F.A là luôn kêu ca về tình trạng độc thân của mình, nhưng lại luôn gắn chặt cuộc sống với môi trường "ảo" Internet, bất kể ngày hay đêm, bất kể ngày thường hay lễ tết.

Cuộc sống của chúng ta đang diễn ra trên Facebook, Twitter, Youtube... chúng ta đang tự cô lập mình với thế giới thực, chúng ta đang tự biến mình thành F.A.

Trung bình, hàng ngày mỗi người Việt Nam tiêu tốn 2h đồng hồ vào mạng xã hội, nhưng có lẽ phải nhiều hơn như vậy. Tôi đã từng tự thách thức mình không sử dụng điện thoại, máy tính và internet trong một tuần, và tôi thất bại ở ngày thứ năm.

Dường như tôi đã bị phụ thuộc quá nhiều vào những tin nhắn, vào những cuộc gọi, vào những cập nhật về bạn bè, xã hội xung quanh tôi. Tôi "phát điên" khi không biết mọi việc đang diễn ra xung quanh mình như thế nào, ai đang cần liên lạc với mình và hơn hết, tôi có cảm giác mình đang bị "lãng quên" khi tôi tách mình khỏi thế giới số. Còn bạn thì sao?

Một người bạn Nhật Bản nói với tôi: "Ở Nhật Bản, hầu hết mọi người giao tiếp qua smartphone, từ văn phòng, xuống tàu điện ngầm, và thậm chí là ở trong nhà". Việc này có vẻ như không chỉ xảy ra riêng tại Nhật Bản.

Ở Việt Nam hiện nay, vợ gọi chồng xuống ăn cơm qua Facebook, hai người hẹn nhau đi ăn tối, mỗi người dán mắt vào một cái smartphone, bạn bè hội họp, lại mỗi người ôm khư khư một cái smartphone.

Chúng ta mất dần nhu cầu giao tiếp thực tế. Nếu trẻ con lớn lên trong một môi trường mà nơi đó người ta không có nhu cầu giao tiếp thực tế, chúng sẽ trở thành những người lớn không còn khả năng giao tiếp thực tế.

Điều này đang xảy ra. Càng ngày chúng ta càng giấu mình đằng sau bàn phím và tự đánh mất khả năng giao tiếp của mình. Hàng ngày, thiên hạ kết bạn, tán chuyện với nhau qua các trang mạng xã hội, nhưng lại không thể nói chuyện khi gặp mặt nhau.

Không những vậy, giờ đây mọi người không cần tìm hiểu, tán tỉnh trực tiếp nhau nữa, tất cả đã có Facebook hay các trang mạng xã hội khác. Và khi cần tỏ tình, hãy để Facebook giúp bạn!

Một chuyện thật tương như đùa, một anh chàng người Séc-bi tỏ tình với 5.000 người trên Facebook và anh thất bại thảm hại, tất cả những người anh chàng nhắn tin tỏ tình đều từ chối anh ta.

Khái niệm F.A đã dịch chuyển từ những người cô đơn, sang những cả những người có đôi, có cặp. Với tình trạng hai người hẹn hò nhau mà mỗi người tự nói chuyện với cái smartphone của mình, thì thực ra cũng chả khác gì F.A.

Nguy hiểm hơn nữa là khi chính người lớn làm lây lan tình trạng này sang cho trẻ em. Khi các bậc phụ huynh còn đang mải mê với thế giới riêng của mình và bỏ mặc con cái với những chiếc máy tính bảng, thì hoàn toàn dễ hiểu khi con trẻ cũng tự thu mình vào thế giới riêng của chúng. Và điều sau đây hoàn toàn có thể xảy ra: một thế hệ F.A mới sẽ ra đời thừa kế lại chính hội chứng F.A của cha mẹ chúng.

Vi vậy, các thanh niên hãy thôi phàn nàn hay đề cập đến tình trạng F.A của mình. Gập máy tính lại, tắt điện thoại đi. Hãy giao tiếp nhiều hơn với xã hội và tận hưởng cuộc sống thực tại. Các bạn sẽ hết F.A.

Theo ICTnews/ Techinasia

(Dẫn theo <http://vnexpress.net>)

Câu 21: *F.A (Forever Alone)* dùng để chỉ ai?

A. Một anh chàng người Séc-bi tỏ tình với 5.000 người trên Facebook và anh thất bại thảm hại

- B. Những người hay tán chuyện với nhau qua các trang mạng xã hội, nhưng lại không thể nói chuyện khi gặp mặt nhau.
- C. Những người hướng nội, ít hoặc không có bạn bè, thích tận hưởng cảm giác cô đơn một mình.
- D. Những đứa trẻ con lớn lên trong một môi trường mà nơi đó người ta không có nhu cầu giao tiếp thực tế

Câu 22: Nhận định nào sau đây là sai?

- A. Những người F.A là luôn kêu ca về tình trạng độc thân của mình, nhưng lại luôn gắn chặt cuộc sống với môi trường "ảo" Internet, bất kể thời gian nào.
- B. Rất nhiều người, trong đó có người Việt Nam hiện nay đang tự biến mình thành F.A.
- C. Các em nhỏ lớn lên trong một môi trường mà con người không có nhu cầu giao tiếp thực tế sẽ không bị mất đi khả năng giao tiếp thực tế.
- D. Nhiều người có đôi, có cặp thực ra cũng chả khác gì F.A nếu khi hẹn hò nhau mà lại tự nói chuyện với cái điện thoại của mình.

Câu 23: Khi nào trẻ em bị lây lan tình trạng F.A từ người lớn?

Câu 24: Nêu quan điểm của anh/chị về lời kêu gọi sau đây của tác giả: "Gập máy tính lại, tắt điện thoại đi. Hãy giao tiếp nhiều hơn với xã hội và tận hưởng cuộc sống thực tại. Các bạn sẽ hết F.A."

Câu 25: Giả sử, anh/chị có một người bạn thực không phải là F.A nhưng lại để trạng thái này trên Facebook của mình để gây sự chú ý của người khác. Anh/chị sẽ khuyên người bạn đó những gì?

Tiểu kết Chương 3

Theo PGS.TS Bùi Mạnh Hùng, “Trong bối cảnh đổi mới giáo dục của Việt Nam, vốn bị tách biệt quá lâu với những thành tựu giáo dục trên thế giới, nghiên cứu giáo dục chưa phát triển đủ mạnh để dẫn đường cho đổi mới giáo dục, việc tham khảo kinh nghiệm giáo dục quốc tế, đặc biệt là kinh nghiệm về xây dựng chương trình để nắm bắt được tinh thần của nền giáo dục hiện đại là vấn đề sống còn và cấp bách” [64]. Chính vì vậy, sau khi so sánh vấn đề ĐHVB nhìn từ CT và CCT môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới như Hàn Quốc, Singapore, bang California, chúng tôi

nhận thấy quan niệm và yêu cầu về ĐHVB trong các CT và CCT này là tài liệu quý giá để chúng ta tham khảo cho việc đổi mới vấn đề ĐHVB trong CTGDPT thời gian tới.

Từ kết quả so sánh vấn đề ĐHVB trong CT và CCT môn Ngữ văn của các nước đã nêu, ở *Chương 3* này, chúng tôi đã nêu lên một số đề xuất về ĐHVB nhằm đổi mới CTGDPT của Việt Nam.

Thứ nhất, cần thống nhất quan niệm về ĐHVB. CTGDPT mới sẽ là CT được xây dựng theo định hướng phát triển NL học sinh, trong đó có NL đọc hiểu. *Mục tiêu đọc hiểu* sẽ là hình thành và bồi dưỡng những kỹ năng đọc các loại VB lấy từ nhiều nguồn khác nhau để giúp HS trở thành người có NL đọc, đồng thời biết ứng dụng NL đó vào thực tiễn học tập và sinh hoạt hàng ngày, góp phần bồi dưỡng và phát triển được NL giao tiếp bằng ngôn ngữ. *Văn bản đọc hiểu* tập trung vào hai nhóm: VB VH và VB TT; các VB được trình bày bằng ngôn ngữ và đa phương tiện ở cả hai hình thức in và kỹ thuật số; không chỉ là những VB trong CT và SGK môn Ngữ văn mà còn là những VB trong CT và SGK các môn KHTN và KHXH được ĐH trong nhà trường phổ thông; CT không nên quy định cụ thể tên VB được ĐH mà chỉ quy định các thể loại của VB cũng như phân bố các thể loại được đọc ở từng khối lớp cụ thể; các VB được chọn đều phải có chất lượng cao và phù hợp với tâm sinh lý lứa tuổi và chuẩn kiến thức, kỹ năng đặt ra đối với HS... *Chuẩn đọc hiểu* sẽ không đi theo hướng chỉ xác định những nội dung kiến thức mà người học cần lĩnh hội mà còn phải xác định những kỹ năng đọc cụ thể, tương ứng với từng loại VB; được trình bày theo hình thức của "chuẩn thể hiện"; bao gồm cả chuẩn đọc hiểu trong môn Ngữ văn và các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật; riêng với môn Ngữ văn, nhất thiết phải có các chuẩn về đọc đúng/chính xác, đọc phê bình/đánh giá và ứng dụng kỹ năng đọc với những mức độ khác nhau.

Thứ hai, cần đổi mới PPDH đọc hiểu VB. Trong môn Ngữ văn, tương ứng với mỗi loại VB có một PPDH đọc hiểu phù hợp với đặc trưng của nó.

Để phát huy vai trò tích cực, chủ động của chủ thể HS trong giờ ĐHVB, ngoài việc phát huy những PPDH truyền thống đảm bảo yêu cầu này, nên tổ chức DH đọc hiểu dựa trên lí thuyết kiến tạo. Riêng với VBTT, tham khảo thêm 5 nhiệm vụ đọc của PISA để hướng dẫn HS đọc hiểu. Đây cũng là cách làm của nhiều nước trên thế giới hiện nay. Với các môn KHXH, KHTN và kĩ thuật, để giúp cho HS tiến bộ trong học tập, GV các môn học này không chỉ dạy các kiến thức của bộ môn mà còn phải có trách nhiệm rèn luyện cho HS kĩ năng đọc để lĩnh hội tri thức trong những lĩnh vực mà môn học đó đề cập đến. Việc hướng dẫn HS đọc hiểu VB trong các môn KHXH, KHTN và kĩ thuật sẽ không diễn ra theo trình tự của giờ DH đọc hiểu trong môn Ngữ văn mà tùy thuộc vào mục đích của VB/bài học, kết hợp với PPDH bộ môn, GV sẽ hướng dẫn HS tìm kiếm, lựa chọn, giải thích và đánh giá thông tin từ VB.

Thứ ba, cần đổi mới việc ĐGKQ đọc hiểu VB theo hướng kiểm tra NL vận dụng kiến thức, kĩ năng để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn (ở đây là đọc hiểu các VB trong những tình huống mới), chứ không chỉ là kiểm tra trình độ đạt chuẩn kiến thức kĩ năng của HS đến đâu. Nội dung đánh giá bao gồm những kiến thức, kĩ năng ĐHVB được quy định trong CTGDPT môn Ngữ văn đổi mới (phần đọc hiểu). Mức độ đánh giá theo các cấp độ *nhận biết, thông hiểu và vận dụng* (thấp, cao) qua hình thức bài kiểm tra viết. Các câu hỏi kiểm tra có sự kết hợp giữa hình thức trắc nghiệm và tự luận; khuyến khích đưa vào các dạng bài vận dụng kiến thức để giải quyết các tình huống thực tiễn. Đặc biệt, nên tham khảo cách làm của PISA trong việc xây dựng các câu hỏi theo hướng kiểm tra NL học sinh.

Đổi mới vấn đề ĐHVB trong CTGDPT của Việt Nam cần tiến hành ở tất cả các bình diện của vấn đề. Theo chúng tôi, với định hướng đổi mới nêu trên, việc dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông nước ta có thể sẽ đạt được mục tiêu nâng cao NL đọc hiểu của HS Việt Nam, đáp ứng nhu cầu thực tiễn và xu thế quốc tế.

KẾT LUẬN

1. ĐHV B là một trong những NL cần có của một người công dân, có vai trò to lớn trong sự phát triển của mỗi cá nhân con người và giao tiếp xã hội. Ban đầu là học để đọc và sau đó là đọc để học. Không có NL đọc hiểu, chúng ta sẽ khó có thể học suốt đời, thậm chí khó có thể tồn tại trong một xã hội phát triển.

Trong những năm qua, ở nhà trường phổ thông của Việt Nam, ĐHV B trở thành nội dung chính, quan trọng vào bậc nhất trong CT môn Ngữ văn. Các nghiên cứu về ĐHV B trong CT và SGK môn Ngữ văn đã đạt được những thành tựu đáng kể, góp phần vào việc đổi mới PPDH và kiểm tra, ĐGKQ học tập, trình độ học vấn của HS phổ thông. Việt Nam cũng đã tham gia PISA vào năm 2012 và đạt kết quả tốt. Có thể coi đây là một dấu mốc quan trọng trong quá trình đổi mới để đưa nền giáo dục của nước ta dần dần hội nhập với xu thế quốc tế.

Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân, việc xây dựng *CTGDPT môn Ngữ văn* nói chung, quan niệm và yêu cầu về ĐH và PPDH đọc hiểu VB nói riêng ở Việt Nam còn nhiều bất cập so với các quốc gia có nền giáo dục phát triển mạnh trong khu vực và trên thế giới. Cho đến nay, CTGDPT hiện hành cũng đã thực hiện trên toàn quốc hơn 10 năm (tính từ 2002). Các quốc gia như Hoa Kỳ, Singapore, Hàn Quốc... tuy đã có sự phát triển mạnh mẽ về GD với những CTGD tiên tiến, hiện đại nhưng vẫn không ngừng đổi mới CTGDPT, trong đó có CT môn Ngữ văn để cập nhật tri thức, kĩ năng cho HS. Trước những yêu cầu của thực tiễn và xu thế quốc tế, GD Việt Nam không thể không đổi mới “căn bản” và “toàn diện”. Trong hàng loạt các yêu cầu cần thay đổi thì đổi mới CTGDPT là yêu cầu hết sức quan trọng và cấp thiết nhằm nâng cao chất lượng GD. Để phát triển theo hướng hiện đại hóa và hội nhập quốc tế, học hỏi kinh nghiệm của nước ngoài, trong đó có các quốc gia kể trên là một việc cần thiết đối với phát triển CTGDPT ở nước ta hiện nay.

Xu thế quốc tế trong xây dựng CTGDPT là chuyển từ CT theo hướng tiếp cận nội dung sang CT theo hướng tiếp cận NL của HS, trong đó có CT môn Ngữ văn và vấn đề ĐHVB. Để làm được điều này, cần nắm được bản chất của khái niệm “năng lực”, đặc điểm của CT theo hướng tiếp cận NL cũng như cách thức xây dựng nó. Đồng thời, cần chỉ ra những NL chung và NL chuyên biệt mà môn NV cần hình thành và phát triển cho HS. Có thể nói, trong những NL ấy, ĐHVB thuộc cả hai loại NL chung cốt lõi và NL chuyên biệt. Tuy nhiên, ở Việt Nam, có nhiều quan niệm khác nhau về khái niệm "đọc hiểu" và "năng lực đọc hiểu" cũng như mục tiêu, văn bản, chuẩn, PPDH và ĐGKQ đọc hiểu.

2. Để có thể xích lại gần các nước có nền GD phát triển trong quan niệm và yêu cầu về vấn đề trên, rất cần khảo sát và đối chiếu vấn đề ĐHVB trong CTGDPT của nước ta hiện nay với CT và CCT của một số nước trên thế giới, trong đó có Singapore, Hàn Quốc, Hoa Kỳ (bang California)... Đây là những nước có nền GD phát triển trong khu vực và trên thế giới. Mục đích của sự so sánh này là để thấy được những điểm tương đồng và khác biệt trong quan niệm và yêu cầu về ĐHVB, từ đó, phân tích, đánh giá để nêu lên một số đề xuất về việc biên soạn phần ĐHVB nhằm đổi mới CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam trong thời gian tới. Muốn vậy, phải xác định được cơ sở khoa học của việc so sánh vấn đề ĐHVB trong CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới. Trong đó, cơ sở lý luận sẽ là một số vấn đề về CT và CCT, về ĐHVB trong CTGDPT, về GD so sánh và vận dụng vào so sánh CT và CCT giáo dục phổ thông; cơ sở thực tiễn sẽ là thực trạng dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay, xu hướng phát triển CTGDPT môn Ngữ văn và nhu cầu hội nhập quốc tế về vấn đề ĐHVB. Đó cũng là cơ sở cho việc đề xuất đổi mới việc biên soạn phần ĐHVB trong CTGDPT môn Ngữ văn của Việt Nam vào những năm sắp tới.

3. Trong cái nhìn so sánh, vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông

Việt Nam hiện nay có những điểm tương đồng nhưng cũng có sự khác biệt với các nước Hoa Kỳ, Singapore, Hàn Quốc. Nguyên nhân tạo nên sự khác biệt này là CT môn Ngữ văn của Việt Nam chủ yếu được xây dựng theo định hướng tiếp cận nội dung, chú trọng việc cung cấp kiến thức về ngôn ngữ và văn học cho HS. Cho nên, không chỉ có ĐHVB, các khả năng *nghe, nói, viết...* của HS Việt Nam cũng có những khác biệt so với thế giới. Song, luận án chỉ đi sâu vào vấn đề ĐHVB.

Sự khác biệt về vấn đề ĐHVB trong CT của Việt Nam và CT và CCT của các nước được khảo sát thể hiện ở các bình diện cơ bản như mục tiêu ĐH, VB đọc hiểu, chuẩn ĐH, PPDH đọc hiểu và ĐGKQ đọc hiểu của HS. Về mục tiêu ĐH, CT của Việt Nam thiên về việc hình thành và rèn luyện NL đọc hiểu VB VH cho HS phổ thông; CT và CCT của các nước/bang khác nhấn mạnh việc hình thành và bồi dưỡng NL đọc hiểu VB nói chung để ứng dụng vào thực tiễn đời sống của người học. Về VB đọc hiểu, HS phổ thông Việt Nam chủ yếu đọc hiểu VB VH; HS của các nước/bang khác ĐH một cách khá cân bằng giữa hai loại VB VH và VB TT. Về chuẩn ĐH, CT của Việt Nam chủ yếu xác định các chuẩn nội dung kiến thức về các VB văn học cụ thể xếp theo nhóm thể loại; CT và CCT các nước, nhất là CT của Singapore và CCT của bang California bao gồm cả chuẩn kiến thức, kĩ năng và thái độ ĐH, được trình bày theo hình thức chuẩn thể hiện; đặc biệt, CCT của bang California còn đặt ra chuẩn ĐHVB trong những môn KH XH, KHTN và kĩ thuật. Về PPDH đọc hiểu, CT của Việt Nam chưa chỉ rõ những cách thức tổ chức dạy học để hướng dẫn HS đọc hiểu VB; CT và CCT của các nước/bang khác có sự cụ thể hơn trong việc trình bày các vấn đề này. Về ĐGKQ đọc hiểu VB, trong nhà trường phổ thông Việt Nam hiện nay, việc đánh giá chủ yếu nhằm kiểm tra kiến thức về các VB đã được đọc hiểu ở nhà trường nên chưa thực sự phát huy được NL đọc (kể cả đọc VB VH) của HS Việt Nam.

4. Kết quả so sánh vấn đề ĐHVB trong CT môn Ngữ văn của Việt Nam

và một số nước trên thế giới cho thấy vấn đề ĐHVB ở nhà trường phổ thông của nước ta hiện nay có nhiều khác biệt, thậm chí bất cập so với các nước có nền GD phát triển trên thế giới. Vậy, để đổi mới vấn đề này, trước hết cần thống nhất quan niệm về ĐHVB ở những bình diện chính như mục tiêu, đối tượng, chuẩn ĐH. Vì CTGDPT mới sẽ là CT được xây dựng theo định hướng phát triển NL học sinh, trong đó có NL đọc hiểu nên mục tiêu ĐHVB sẽ là hình thành và bồi dưỡng những kỹ năng đọc các loại VB lấy từ nhiều nguồn khác nhau để giúp HS trở thành người có NL đọc, đồng thời biết ứng dụng NL đó vào thực tiễn học tập và sinh hoạt hàng ngày, góp phần bồi dưỡng và phát triển được NL giao tiếp bằng ngôn ngữ. VB đọc hiểu sẽ gồm cả hai loại VB VH và VB TT được trình bày bằng nhiều hình thức và phương tiện khác nhau, gồm cả các VB trong CT môn Ngữ văn và các môn khoa học khác; CT sẽ không nêu đích danh các VB đọc hiểu mà chỉ quy định các thể loại của VB cũng như phân bố các thể loại được đọc ở từng khối lớp cụ thể... Chuẩn ĐH sẽ phải bao quát những kiến thức, kỹ năng, thái độ đọc cụ thể, cơ bản, tương ứng với từng loại VB mà HS cần hình thành và bồi dưỡng để phát triển NL đọc; được trình bày theo hình thức của "chuẩn thể hiện"; bao gồm cả chuẩn ĐH trong môn Ngữ văn và các môn KHXH, KHTN và kỹ thuật; riêng với môn Ngữ văn, các chuẩn phải đảm bảo ba cấp độ: đọc đúng/chính xác, đọc phê bình/đánh giá và ứng dụng kỹ năng đọc với những mức độ khác nhau.

Từ việc thống nhất quan niệm về ĐHVB như trên, cần đổi mới PPDH đọc hiểu VB. Theo chúng tôi, sẽ không có một PPDH đọc hiểu duy nhất nào. Tùy thuộc vào mục đích của VB/bài học, đặc điểm của đối tượng HS... GV sẽ xác định và sử dụng PPDH cho phù hợp, miễn là phát huy được tính tích cực, chủ động của HS. Tuy nhiên, để thực sự "lấy HS làm trung tâm" trong giờ DH đọc hiểu, ngoài việc phát huy những PPDH truyền thống, nên tổ chức dạy học đọc hiểu dựa trên lý thuyết kiến tạo đối với cả hai loại VB trong môn

Ngữ văn. Đây cũng là cách làm của nhiều nước trên thế giới hiện nay. Với các môn KHXH, KHTN và kĩ thuật, để giúp cho HS tiến bộ trong học tập, giáo viên các môn học này không chỉ dạy các kiến thức của bộ môn mà còn phải có trách nhiệm rèn luyện cho HS kĩ năng đọc để lĩnh hội tri thức trong những lĩnh vực mà môn học đó đề cập đến. Việc hướng dẫn học sinh ĐHVB trong các môn KHXH, KHTN và kĩ thuật sẽ không diễn ra theo trình tự của giờ DH đọc hiểu trong môn Ngữ văn mà tùy thuộc vào mục đích của VB/bài học, kết hợp với PPDH bộ môn, GV sẽ hướng dẫn HS tìm kiếm, lựa chọn, giải thích và đánh giá thông tin từ VB.

Cuối cùng, cần đổi mới việc ĐGKQ đọc hiểu VB cho phù hợp với mục tiêu, chuẩn và PPDH đọc hiểu như đã đề xuất. ĐGKQ đọc hiểu theo tinh thần mới nên theo hướng kiểm tra NL vận dụng kiến thức, kĩ năng để ĐH các VB trong những tình huống mới và ứng dụng những gì đã học vào đời sống. Mức độ đánh giá sẽ theo các cấp độ *nhận biết*, *thông hiểu* và *vận dụng* qua hình thức bài kiểm tra viết với hệ thống câu hỏi trắc nghiệm và tự luận, trong đó chú trọng các dạng bài vận dụng kiến thức để giải quyết các tình huống thực tiễn. Nên tham khảo cách làm của PISA trong việc xây dựng các câu hỏi theo hướng kiểm tra NL học sinh.

5. Mọi so sánh đều khập khiễng, nhất là đối tượng so sánh bao giờ cũng có tính lịch sử của nó. Tuy nhiên, nếu không có cái nhìn đối chiếu vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông của nước ta với một số nước trên thế giới thì sẽ không thấy được xu thế quốc tế về ĐHVB. Việc chú trọng NL đọc văn học là một thế mạnh của nhà trường phổ thông Việt Nam, phù hợp với truyền thống văn hiến lâu đời của dân tộc Việt Nam. Nhưng thế mạnh ấy chỉ thực sự phát huy tác dụng khi nó gắn với đời sống của người học. Vì vậy, cần giữ gìn và phát huy tinh hoa GD của dân tộc nhưng cũng nên tiếp thu kinh nghiệm của các nước có nền GD phát triển mạnh trên thế giới trong việc mở rộng khái

niệm về ĐHV B và mục tiêu, VB đọc hiểu. Đây là điều mà nhiều quốc gia đã làm và làm thành công. Thiết nghĩ, đó cũng là phương châm làm việc của các nhà khoa học giáo dục Ngữ văn ở nước ta hiện nay.

Tha thiết mong muốn vấn đề ĐHV B và PPDH đọc hiểu VB sớm được đổi mới để nâng cao chất lượng dạy và học Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam, đồng hội nhập được với xu thế quốc tế, chúng tôi đã lựa chọn đề tài *So sánh vấn đề đọc hiểu văn bản trong chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn của Việt Nam và một số nước trên thế giới*. Trong quá trình triển khai đề tài, mặc dù đã cố gắng để thể hiện ý tưởng của mình một cách rõ ràng, song do kinh nghiệm nghiên cứu chưa nhiều, hơn nữa, đề tài của luận án đề cập đến một vấn đề lớn nên khó tránh khỏi những thiếu sót. Kính mong nhận được sự quan tâm và đóng góp ý kiến của các nhà khoa học để tác giả luận án tiếp tục hoàn thiện công trình nghiên cứu của mình./.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

1. Phạm Thị Thu Hiền (2013), *Những so sánh ban đầu về chương trình môn Ngữ văn của Việt Nam và môn Tiếng Anh nghệ thuật của bang California – Hoa Kỳ*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam, NXB Đại học Sư phạm.
2. Phạm Thị Thu Hiền (2013), *Những điểm mới trong Chương trình Tiếng Anh năm 2010 so với Chương trình Tiếng Anh năm 2001 ở Singapore*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 92.
3. Phạm Thị Thu Hiền (2013), *Dạy học đọc-hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông nhìn từ Chuẩn chung của bang California- Hoa Kỳ*, Tạp chí Giáo dục, số 317 (kì 1, tháng 9).
4. Phạm Thị Thu Hiền (2014), *Một số đề xuất để đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số 56 năm 2014.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu tiếng Việt:

- 1) Diệp Quang Ban (2012), *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo của văn bản*, NXB Giáo dục Việt Nam
- 2) Hoàng Hòa Bình (2006), *Nghiên cứu CT dạy học ngôn ngữ quốc gia cho HS phổ thông một số nước, Báo cáo tổng kết đề tài*, Viện Chiến lược và CT giáo dục
- 3) Hoàng Hòa Bình (2006), *So sánh một số vấn đề về CT dạy học ngôn ngữ quốc gia ở THPT của Trung Quốc, Pháp, Anh, Việt Nam*, Tạp chí KHGD, số 14
- 4) Hoàng Hòa Bình (2011), *Định hướng đổi mới CT, SGK Tiếng Việt tiểu học*, Tạp chí KHGD, số 74
- 5) Hoàng Hòa Bình, Nguyễn Minh Thuyết (2013), *Phương pháp dạy học Tiếng Việt nhìn từ Tiểu học*, NXB Giáo dục Việt Nam
- 6) Hoàng Hòa Bình (2013), *Từ đổi mới mục tiêu giáo dục đến đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm
- 7) Bộ GD&ĐT (2000), *Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục*, Giáo trình đào tạo giáo viên THCS hệ Cao đẳng Sư phạm, NXB Giáo dục
- 8) Bộ GD&ĐT (2006), *Chương trình GD phổ thông môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục
- 9) Bộ GD&ĐT (2005), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên*, Thực hiện chương trình và SGK Ngữ văn 10, Hà Nội
- 10) Bộ GD&ĐT (2006), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10 Trung học phổ thông môn Ngữ văn*, Hà Nội
- 11) Bộ GD&ĐT (2006), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10 Trung học phổ thông, Ngữ văn nâng cao*, Hà Nội

- 12) Bộ GD&ĐT (2007), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 11, môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục
- 13) Bộ GD&ĐT (2008), *Hướng dẫn thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 12, môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục
- 14) Bộ GD&ĐT (2011), *Sổ tay PISA*, Hà Nội
- 15) Bộ GD&ĐT (2010), *Tiếng Việt (từ lớp 1 đến lớp 5)*, NXB Giáo dục
- 16) Bộ GD&ĐT (2010), *Ngữ văn (từ lớp 6 đến lớp 9)*, NXB Giáo dục
- 17) Bộ GD&ĐT (2005), *SGV Ngữ văn 6, tập 1*, NXB Giáo dục
- 18) Bộ GD&ĐT (2010), *Ngữ văn (từ lớp 10 đến lớp 12)*, NXB Giáo dục
- 19) Bộ GD&ĐT (2010), *SGV Ngữ văn 10 Nâng cao, tập 1*, NXB Giáo dục
- 20) Bộ GD&ĐT (2011), *Tài liệu tập huấn giáo viên trường Chuyên – Môn Ngữ văn*, NXB Giáo dục
- 21) Bộ GD&ĐT (2013), *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 22) Bộ GD&ĐT (2013), *Kỷ yếu Hội thảo Một số vấn đề chung về xây dựng Chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015* (Lưu hành nội bộ)
- 23) Bộ GD&ĐT (2013), *Tài liệu tập huấn thí điểm phát triển Chương trình giáo dục nhà trường phổ thông* (Lưu hành nội bộ)
- 24) Bộ GD&ĐT (2013), *Kỷ yếu Hội thảo Hệ thống môn học, hoạt động giáo dục trong Chương trình giáo dục phổ thông sau năm 2015* (Tài liệu lưu hành nội bộ)
- 25) Bộ GD&ĐT (2013), Công văn số 5737/BGDĐT-GDTH ngày 21 tháng 8 năm 2013 về việc *Hướng dẫn thí điểm đánh giá học sinh tiểu học Mô hình trường học mới Việt Nam*
- 26) Bộ GD&ĐT (2014), *Đề án Đổi mới CT và SGK giáo dục phổ thông*

- 27) Nguyễn Gia Cầu (1996), *Những khuynh hướng và thành tựu của khoa học phương pháp dạy học Văn trong hai thập kỉ 70 và 80*, Luận án Phó Tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội
- 28) Đỗ Hữu Châu, Nguyễn Thị Ngọc Diệu (1996), *Giáo trình giản yếu về ngữ pháp văn bản*, NXB Giáo dục
- 29) Nguyễn Hữu Châu (2001), *Một số xu thế của giáo dục ở thế kỉ 21*, Tạp chí GD, số 8
- 30) Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, NXB Giáo dục
- 31) Nguyễn Đức Chính (2011), *Bàn về chương trình giáo dục*, Tạp chí KHGD, số 74
- 32) Nguyễn Phúc Chính, Nguyễn Thị Hằng, *Dạy kiến thức “Quá trình sinh học” ở cấp độ phân tử (Sinh học 12) theo quan điểm của thuyết kiến tạo*, Trường ĐH Sư phạm Thái Nguyên (lấy từ <http://www.tnu.edu.vn>)
- 33) Trần Đình Chung (2004), *Tiến tới một quy trình đọc-hiểu VB trong bài học Ngữ văn mới*, Tạp chí Văn học và tuổi trẻ, số 2
- 34) David Numan (1998), *Dẫn nhập phân tích diễn ngôn*, NXB Giáo dục
- 35) Hoàng Mai Diễm (2013), *Giới thiệu vài nét khái quát về con đường thiết kế CT Chuẩn THPT môn Ngữ văn của Trung Quốc hiện nay*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm
- 36) Phan Huy Dũng (2009), *Dạy học văn ở trường phổ thông, vấn đề căn bản vẫn là đổi mới phương pháp*, Báo Văn nghệ, số 17 và 18
- 37) Hồ Ngọc Đại (2000), *Tâm lí học dạy học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- 38) Hồ Ngọc Đại (2010), *Giáo dục tiểu học đầu thế kỉ XXI*, NXB GD Việt Nam

- 39) Trần Thanh Đạm (chủ biên) (1976), *Vấn đề giảng dạy tác phẩm văn học theo loại thể*, NXB Giáo dục
- 40) Đỗ Ngọc Đạt (2000), *Bài giảng lý luận dạy học hiện đại*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- 41) Đỗ Tiến Đạt (2006), *So sánh chương trình tiểu học Việt Nam và một số nước*, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- 42) Đỗ Tiến Đạt và nhóm nghiên cứu (2013), *Cơ sở khoa học của việc xây dựng Chuẩn giáo dục phổ thông*, Tạp chí KHGD, số 96
- 43) Nguyễn Tiến Đạt (2004), *Giáo dục so sánh*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- 44) Nguyễn Thị Hạnh (2002), *Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học*, NXB Đại học Quốc gia
- 45) Nguyễn Thị Hạnh (2009), *Xu thế phát triển giáo dục tiểu học của một số nước*. Đề tài cấp Bộ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
- 46) Nguyễn Thị Hạnh, Bùi Đức Thiệp (2010), *Giáo dục tiểu học ở Cộng hòa nhân dân Trung Hoa*, Tạp chí KHGD, số 62
- 47) Nguyễn Thị Hạnh (2012), *Kinh nghiệm thử nghiệm và đánh giá CT, SGK phổ thông ở Mỹ và Hàn Quốc*, Tạp chí KHGD, số 84
- 48) Nguyễn Thị Hạnh (2013), *Giải quyết vấn đề dạy đọc hiểu ở Tiểu học trong chiến lược dạy đọc ở trường PT Việt Nam giai đoạn sau 2015*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm
- 49) Nguyễn Thị Hạnh (2013), *Một số cơ sở khoa học để xác định nội dung học tập trong Chương trình môn Ngữ văn ở trường phổ thông sau 2015*, Tạp chí KHGD, số 96
- 50) Nguyễn Thị Hạnh (2014), *Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam*, Tạp chí Khoa học ĐHSP TP. Hồ Chí Minh, số 56

- 51) Nguyễn Kế Hào (2011), *Giáo dục tiểu học thời nay*, Tạp chí KHGD, số 71
- 52) Phan Nhã Hằng (2011), *Sử dụng “Cuốn phim trí óc” (Think-aloud) trong dạy đọc hiểu truyện ngắn Việt Nam sau 1975 ở nhà trường THPT*, Luận văn Thạc sĩ Khoa học giáo dục, Trường ĐH Sư phạm Hà Nội
- 53) Bùi Hiền, Nguyễn Văn Giao, Nguyễn Hữu Quỳnh, Vũ Văn Tảo (2001), *Từ điển giáo dục học*, NXB Từ điển bách khoa
- 54) Trần Văn Hiến (2010), *Có thể tiếp thu gì ở nền giáo dục Hoa Kỳ?*, Tạp chí KHGD, số 55
- 55) Đỗ Đức Hiểu (chủ biên) (2004), *Từ điển Văn học bộ mới*, NXB Thế giới.
- 56) Nguyễn Thái Hòa (2004), *Vấn đề đọc - hiểu và dạy đọc – hiểu*, Thông tin khoa học Sư phạm, Trường ĐH Sư phạm Hà Nội, số 5
- 57) Nguyễn Trọng Hoàn (2001), *Rèn luyện tư duy sáng tạo trong dạy học tác phẩm văn chương*, NXB Giáo dục
- 58) Nguyễn Trọng Hoàn (2002), *Dạy đọc-hiểu văn bản môn Ngữ văn ở trung học cơ sở*, Tạp chí Giáo dục, số 5
- 59) Nguyễn Trọng Hoàn (2003), *Một số vấn đề về đọc hiểu văn bản Ngữ văn*, Tạp chí *Giáo dục*, số 56
- 60) Trần Bá Hoàn (2003), *Đổi mới biên soạn SGK THPT*, Tạp chí TTKHGD, số 95
- 61) Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (1992), *Phương pháp luận và các phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục*, Tiểu ban đào tạo NCS giáo dục học, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam
- 62) Nguyễn Thúy Hồng, Nguyễn Thị Hạnh, Trần Thị Hiền Lương (2008), *Phương pháp dạy học môn Tiếng Việt ở Tiểu học*, Tạp chí KHGD, số 31
- 63) Nguyễn Thúy Hồng (2012), *Khung năng lực chủ chốt của CT đánh giá quốc tế PISA*, Tạp chí KHGD, số 77

- 64) Nguyễn Thúy Hồng (2012), *Tác động của đánh giá PISA tới phát triển CTGD phổ thông ở một số nước*, Tạp chí KHGD, số 81
- 65) Bùi Mạnh Hùng (2013), *Về định hướng đổi mới chương trình và sách giáo khoa môn Ngữ văn ở trường phổ thông*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 66) Bùi Mạnh Hùng (2013), *Chuẩn CT cốt lõi của Mỹ và một số liên hệ với việc đổi mới CT Ngữ văn ở Việt Nam*, Tạp chí “Khoa học” (Tạp chí của Trường Đại học Sư phạm TP. HCM, số chuyên về Nghiên cứu Giáo dục học), số 4/2013
- 67) Nguyễn Thanh Hùng (2000), *Hiểu văn - Dạy văn*, NXB Giáo dục
- 68) Nguyễn Thanh Hùng (2001), *Dạy đọc hiểu là tạo nền tảng văn hóa cho người đọc*, in trong “*Hợp tuyển những công trình nghiên cứu*”, Khoa Ngữ văn, trường ĐHSP Hà Nội, NXB Giáo dục
- 69) Nguyễn Thanh Hùng (2002), *Đọc và tiếp nhận văn chương*, NXB Giáo dục
- 70) Nguyễn Thanh Hùng (2008), *Giáo trình Phương pháp dạy học Ngữ văn ở THCS*, NXB Đại học sư phạm
- 71) Nguyễn Thanh Hùng (2008), *Đọc-hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường*, NXB Giáo dục
- 72) Nguyễn Thanh Hùng (2011), *Kỹ năng đọc hiểu Văn*, NXB Đại học Sư phạm
- 73) Nguyễn Thanh Hùng (2012), *Nuôi dưỡng và xa lánh ý nghĩa của tâm ngữ học trong đọc hiểu văn chương*, Tạp chí KHGD, số 80
- 74) Nguyễn Thanh Hùng (2013), *Thăm dò đổi mới căn bản toàn diện môn Ngữ văn trong giáo dục Việt Nam*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm

- 75) Phạm Thị Huệ (2010), *Dạy đọc-hiểu VB: Hiện trạng và giải pháp*, Tạp chí KHGD, số 58
- 76) Phạm Thị Huệ (2013), *Đổi mới dạy học đọc hiểu và đổi mới đề thi môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận yêu cầu của PISA*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 77) Đoàn Thị Thanh Huyền (2013), *Chuẩn kỹ năng đọc hiểu lớp 12 trong CT Ngữ văn qua cái nhìn so sánh*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm
- 78) Đặng Thành Hưng, Trịnh Hồng Hà (2003), *Vấn đề chuẩn và chuẩn hóa trong giáo dục phổ thông*, *Tạp chí TTKHGD*, số 100
- 79) Đặng Thành Hưng (2011), *Năng lực xã hội trong nội dung học văn phổ thông*, *Tạp chí KHGD*, số 70
- 80) Phạm Thị Thu Hương (2007), *Những biện pháp nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học thể Phú (qua “Bạch Đằng giang phú” của Trương Hán Siêu) theo đặc trưng thi pháp phú trung đại*, Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Trường ĐH Sư phạm Hà Nội
- 81) Phạm Thị Thu Hương (2012), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu VB trong nhà trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm
- 82) Phạm Thị Thu Hương (2013), *Dạy học Ngữ văn ở phổ thông – Một cái nhìn hướng ra thế giới*”, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm
- 83) Jean Jacques Rousseau (2013), *Emile hay là về giáo dục*, NXB Tri thức
- 84) Jon Wiles, Joseph Bondi (2005), *Xây dựng chương trình học – Hướng dẫn thực hành*, NXB Giáo dục (Người dịch: TS. Nguyễn Kim Dung)

- 85) Nguyễn Kỳ (1995), *Phương pháp giáo dục tích cực, lấy người học làm trung tâm*, NXB Giáo dục
- 86) Nguyễn Kỳ (1996), *Mô hình dạy học tích cực, lấy người học làm trung tâm*, Trường cán bộ quản lý giáo dục I xuất bản, Hà Nội
- 87) Trịnh Thị Lan (2010), *Vận dụng lí thuyết ngôn ngữ học văn bản vào dạy học đọc hiểu truyện dân gian ở Trung học cơ sở*, Luận án Tiến sĩ giáo dục học, Trường ĐH Sư phạm Hà Nội
- 88) Lê Nguyên Long (2000), *Thử đi tìm những phương pháp dạy học hiệu quả*, NXB Giáo dục
- 89) Phan Thanh Long, Lê Tràng Định (2008), *Những vấn đề chung của Giáo dục học*, NXB Đại học Sư phạm
- 90) Phan Trọng Luận (1998), *Xã hội văn học nhà trường*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- 91) Phan Trọng Luận (2001), *Phương pháp dạy học văn, Tập I*, NXB Giáo dục
- 92) Phan Trọng Luận (2002), *Văn học giáo dục thế kỉ XXI*, NXB ĐHQG Hà Nội
- 93) Phan Trọng Luận (2011), *Văn chương bạn đọc sáng tạo*, NXB Đại học Sư phạm
- 94) Phan Trọng Luận (2012), *Phương pháp dạy học Văn (tập 1, 2)*, NXB Đại học Sư phạm
- 95) Phan Trọng Luận (2013), *Tiếp tục hoàn thiện đổi mới CT và phương pháp*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 96) *Luật giáo dục* (2013), NXB Lao động
- 97) Phan Thị Luyến (2010), *Nghiên cứu so sánh chương trình môn Toán THCS của một số nước và Việt Nam*, Báo cáo tổng kết đề tài cấp Viện, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

- 98) Nguyễn Công Lý (2013), *CT và SGK môn Văn bậc trung học ở miền Nam trước năm 1975*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 99) Nguyễn Thị Ngọc Mai (2013), *Độc hiểu văn bản qua so sánh chương trình Ngữ văn THPT của Việt Nam và Mỹ (bang Massachusetts)*, Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội
- 100) Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình (2013), *So sánh một số vấn đề về CT dạy học ngôn ngữ quốc gia ở THPT của Trung Quốc, Pháp, Anh, Việt Nam*, In trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm
- 101) Lê Phương Nga (2002), *Dạy học tập đọc ở tiểu học*, NXB Giáo dục
- 102) Hà Thế Ngữ (2001), *Giáo dục học – Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- 103) Nhiều tác giả (1967), *Giảng dạy văn học Việt Nam ở trường phổ thông cấp III*, Tập 1, NXB Giáo dục
- 104) Nhiều tác giả (2011), *Kinh nghiệm quốc tế về phát triển chương trình GD phổ thông – Viện KHGD- NXB ĐHQG Hà Nội*
- 105) V. Ôkôn (1976), *Những cơ sở của việc dạy học nêu vấn đề*, NXB Giáo dục
- 106) Peter F. Oliva (2006), *Xây dựng chương trình học*, NXB Giáo dục (Người dịch: TS. Nguyễn Kim Dung)
- 107) Đỗ Huy Quang (2009), *Độc hiểu văn bản nghệ thuật trong giờ Ngữ văn- nhìn từ hoạt động học tập của học sinh*, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 41
- 108) Đỗ Huy Quang (2013), *Cảm hứng vì ngày mai, hướng đến tương lai của môn Ngữ văn*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm

- 109) J. Rasmussen (2011), *Nghiên cứu so sánh chương trình Đan Mạch và Nauy (với các môn tiếng Đan Mạch và tiếng Na-Uy)*, In trong *Kỷ yếu Hội thảo quốc gia về khoa học giáo dục Việt Nam, tập II* (Bộ giáo dục và Đào tạo, Hải Phòng, tháng 2
- 110) Z.IA. Rez (1983), *Phương pháp luận dạy văn học*, NXB Giáo dục
- 111) Reginald D. Chambault (2012), *John Dewey về giáo dục*, NXB Trẻ - DT books
- 112) Xavier Roegiers (1996), *Khoa sư phạm tích hợp hay làm thế nào để phát triển các năng lực ở nhà trường*, NXB Giáo dục
- 113) Vũ Trọng Rỹ (2009), *Báo cáo kết quả nghiên cứu đề tài: Định hướng phát triển giáo dục Việt Nam trong quá trình hội nhập quốc tế*, Viện KHGD Việt Nam, 2009
- 114) Steven Stahl và Jeanne S. Chall (2003), *Hoạt động đọc*, Tạp chí *Văn học và tuổi trẻ*.
- 115) Trần Đình Sử (2003), *Đọc-hiểu VB - Một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy Văn hiện nay*, Thông tin Khoa học Sư phạm, số 1, tháng 8/2003
- 116) Trần Đình Sử (2005), *Tuyển tập*, tập 1, NXB Giáo dục
- 117) Trần Đình Sử (2005), *Tuyển tập*, tập 2, NXB Giáo dục
- 118) Trần Đình Sử (2005), *Suy nghĩ về tính chất cơ bản của môn Ngữ văn ở trường trung học*, Báo Văn nghệ, số 25
- 119) Trần Đình Sử (2008), *Đổi mới phương pháp dạy học môn Ngữ văn*, Hướng dẫn thực hiện CT, SGK Ngữ văn lớp 12, NXB Giáo dục
- 120) Trần Đình Sử (2009), *Con đường đổi mới cơ bản phương pháp dạy học Văn*, Báo Văn nghệ số 10

- 121) Trần Đình Sử (2011), *Văn bản văn học và đọc hiểu văn bản*, in trong *Tài liệu tập huấn giáo viên trường Chuyên – Môn Ngữ văn*, Bộ Giáo dục và Đào tạo
- 122) Vũ Thị Hồng Thắm (2008), *Phạm Văn Đồng với vấn đề dạy học Văn trong nhà trường phổ thông*, Luận án Tiến sĩ, Đại học Sư phạm Hà Nội
- 123) Bùi Đức Thiệp (2008), *Báo cáo tổng kết đề tài: So sánh CTGDPT môn Ngoại ngữ của một số nước trên thế giới và đề xuất những định hướng phát triển CT dạy học ngoại ngữ ở nước ta*, Viện KHGD Việt Nam
- 124) Đỗ Ngọc Thống (2002), *Đổi mới việc dạy và học môn Ngữ văn ở Trung học cơ sở*, NXB Giáo dục.
- 125) Đỗ Ngọc Thống (2003), *Văn học hiện đại Việt Nam sau 1945 trong CT và SGK Ngữ văn THPT*, Tạp chí TTKHGD, số 99
- 126) Đỗ Ngọc Thống (2005), *Vai trò của nhà trường trong việc kiến tạo một nền Lí luận – phê bình văn học tương lai*, Tạp chí văn học số 1
- 127) Đỗ Ngọc Thống (2006), *Tìm hiểu chương trình và sách giáo khoa THPT*, NXB Giáo dục
- 128) Đỗ Ngọc Thống (2008), *Đánh giá năng lực đọc hiểu của học sinh - Nhìn từ yêu cầu của PISA*, Tạp chí Tia sáng tháng 12 (lấy từ <http://tiasang.com.vn>)
- 129) Đỗ Ngọc Thống (2008) *Chuyển đổi tầm nhìn giáo dục cho phù hợp với đối tượng và môi trường học tập*, Tạp chí Tia sáng
- 130) Đỗ Ngọc Thống 2009, *Cần hiểu đúng về tính khoa học của môn Văn*, Báo Thể thao văn hoá, thứ năm, 02/07
- 131) Đỗ Ngọc Thống (2009), *Học văn để làm gì?* Vietnamnet, 16/07/2009
- 132) Đỗ Ngọc Thống (2009), *Để có nhiều bộ sách giáo khoa tốt*, Tuần Vietnamnet, 17/06

- 133) Đỗ Ngọc Thống (2009), *Cần tiếp tục đổi mới đề thi Ngữ văn*, Dạy và học ngày nay, số 8
- 134) Đỗ Ngọc Thống (2002), *Đổi mới PPDH ở trường THCS*, NXB Giáo dục
- 135) Đỗ Ngọc Thống (2006), *Tìm hiểu chương trình và SGK Ngữ văn THPT*-NXB Giáo dục
- 136) Đỗ Ngọc Thống (2010), *Quy trình phát triển CTGDPT Việt Nam từ góc nhìn so sánh* - Tạp chí KHGD, số 61
- 137) Đỗ Ngọc Thống (2010), *Trần Đình Sử và quan niệm về đọc-hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông Việt Nam*, Tạp chí Văn hóa Nghệ An, tháng 6
- 138) Đỗ Ngọc Thống (2010), *Đổi mới CT và SGK giáo dục phổ thông*, Tạp chí KHGD, số 62
- 139) Đỗ Ngọc Thống (2010), *Từ GD Phần Lan nghĩ về hướng đi của GDPT Việt Nam*, Tạp chí KHGD, số 54
- 140) Đỗ Ngọc Thống, *Giáo dục Hàn Quốc và đôi điều suy nghĩ*, Tạp chí KHGD, số 59
- 141) Đỗ Ngọc Thống (2011), *Xây dựng CTGDPT theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí KHGD, số 68
- 142) Đỗ Ngọc Thống (2011), *Dạy học Ngữ văn đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế*, in trong *Tài liệu tập huấn giáo viên trường Chuyên – Môn Ngữ văn*, Tài liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo, tháng 7
- 143) Đỗ Ngọc Thống (2011), *Chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam*, NXB Giáo dục
- 144) Đỗ Ngọc Thống (2011), *So sánh quốc tế về chương trình môn học trong nhà trường phổ thông*, Đề tài nghiên cứu cấp Viện (Viện KHGD Việt Nam)
- 145) Đỗ Ngọc Thống (2011), *Đánh giá quốc gia kết học tập của học sinh*, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, đề tài nghiên cứu cấp Bộ.

- 146) Đỗ Ngọc Thống (2013), *Dạy học Ngữ văn trong nhà trường Việt Nam – hiện trạng, hướng phát triển và những vấn đề liên quan*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 147) Đỗ Ngọc Thống (2013), *Xu thế quốc tế về phát triển CT Ngữ văn trong nhà trường phổ thông*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 148) Nguyễn Minh Thuyết, Hoàng Hòa Bình (2012), *Bảy giải pháp đổi mới giáo dục*, Tạp chí KHGD, số 77
- 149) Nguyễn Minh Thuyết (2012), *SGK phổ thông nước ngoài và một số kinh nghiệm cho Việt Nam*, Tạp chí KHGD, số 80
- 150) Nguyễn Minh Thuyết (2013), *Một số vấn đề đánh giá CT, SGK Ngữ văn hiện hành và đề xuất định hướng biên soạn CT, SGK mới*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 151) Nguyễn Minh Thuyết (2013), *Mục tiêu giáo dục của CT Ngữ văn hiện hành và đề xuất đổi mới trong CT sau 2015*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm
- 152) Dương Thiệu Tống (2005), *Phương pháp nghiên cứu Khoa học giáo dục và tâm lý*, NXB Khoa học xã hội
- 153) Lê Ngọc Trà (2007), *Phát triển giáo dục so sánh trong bối cảnh Việt Nam bước vào thời kỳ hội nhập*, in trong *Niên giám Khoa học 2006-2007*, Viện Nghiên cứu Giáo dục - Trường ĐHSP TP. HCM.
- 154) Trần Thị Bích Trà (2008), *Một số kết quả từ Dự án nghiên cứu so sánh quốc tế về khả năng đọc của học sinh Tiểu học*, Tạp chí KHGD, số 37

155) Nguyễn Trí, Nguyễn Trọng Hoàn (tuyển chọn và giới thiệu) (2001), *Đổi mới phương pháp dạy học Văn – Tiếng Việt ở trường phổ thông*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội

156) Nguyễn Thị Hồng Vân (2011), *Đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn THCS theo hướng tiếp cận năng lực*, Tạp chí KHGD, số 65

157) Nguyễn Thị Hồng Vân (2013), *Phát triển CT GDPT môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực*, in trong *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, NXB Đại học Sư phạm

158) Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, Nhóm nghiên cứu (2008), *Chương trình đánh giá học sinh quốc tế (PISA) và vấn đề tham gia của Việt Nam*, Tạp chí KHGD, số 29

159) Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020*, Tạp chí KHGD, số 82

160) Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam (2008), Tạp chí KHGD, *Chuyên đề Đánh giá CT và SGK phổ thông*

161) Phạm Việt Vượng (2012), *Giáo dục học*, NXB Đại học Sư phạm

B. Tài liệu tiếng Anh:

162) California Department of Education (<http://www.cde.ca.gov>)

163) California State Board of Education (1997), *English-Language Arts Content Standards for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve* (lấy từ <http://www.cde.ca.gov>)

164) California State Board of Education (2013), *Common Core State Standards for English Language Arts, Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve* (lấy từ <http://www.cde.ca.gov>)

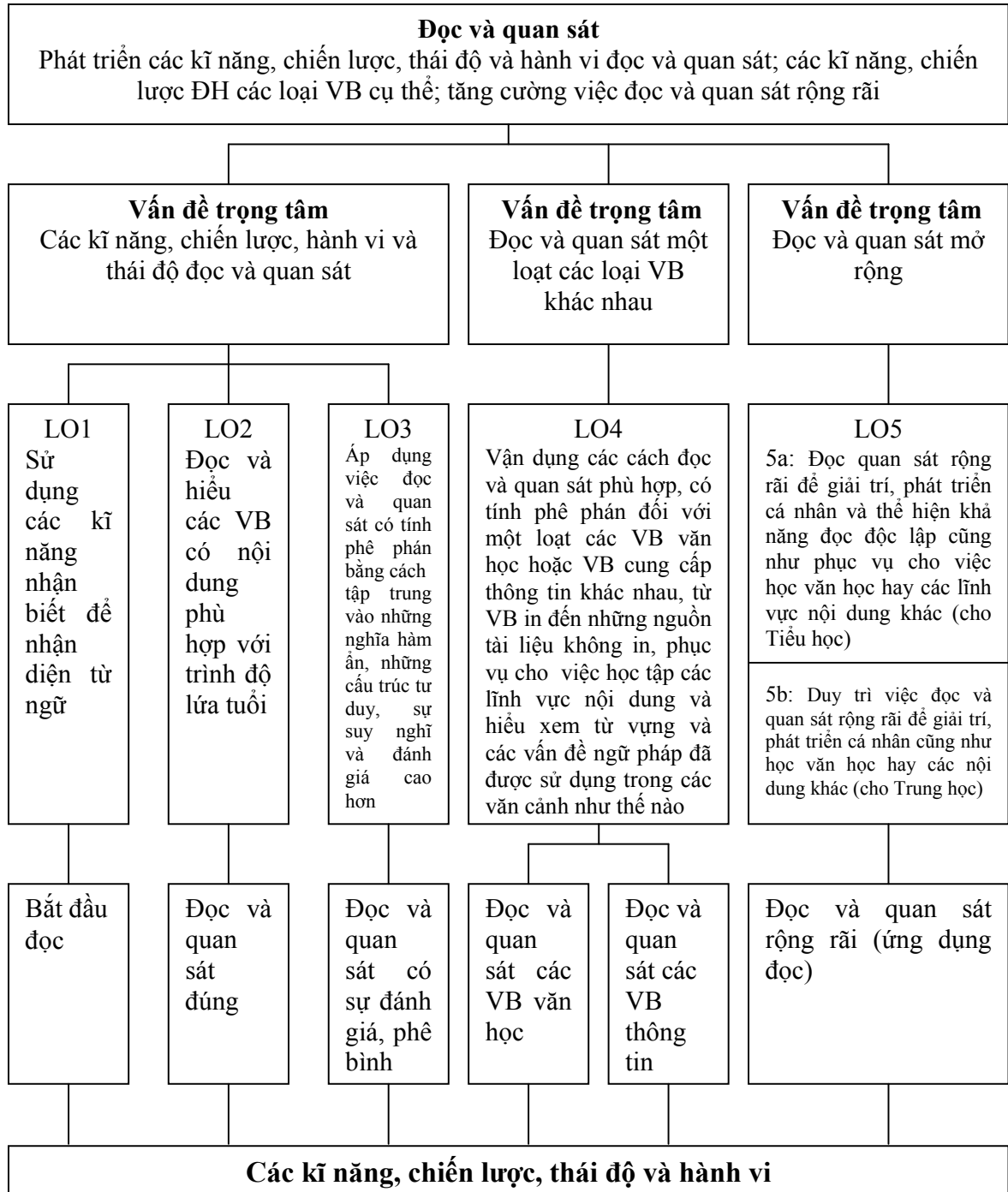
- 165) Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore (2001), *English Language Syllabus 2001 For Primary and Secondary Schools* (<http://www.moe.gov.sg>)
- 166) Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore (2010), *English language syllabus 2010, Primary & Secondary (Express/ Normal [Academic])* (lấy từ <http://www.moe.gov.sg>)
- 167) Danielle S. McNamara, *Reading Comprehension strategies*, Lawrence Erlbaum Associates
- 168) Gail E. Tompkins, *Literacy for the 21st Century A Balanced Approach*, Merrill Prentice Hall
- 169) Jo Anne L. Vacca, *Reading and Learning to Read* (fifth edition), A and B
- 170) *INCA* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Internet Archive, <http://www.inca.org.uk>)
- 171) *INCA Comparative Tables*, March 2013 Edition (<http://www.nfer.ac.uk>)
- 172) Mc. Dougal Littell - a Houghton Mifflin Company (2002), *The Language of Literature, Grade 10, California Teacher's Edition*, USA
- 173) Michael R. Graves, *Teaching Reading in the 21st century: Motivating All Learners* (fifth edition), Pearson
- 174) Ministry of Education and Human Resources Development (2007), *Korean language Curriculum*, lấy từ <http://ncic.kice.re.kr> (National Curriculum Information Center - Trung tâm thông tin về Chương trình quốc gia của Viện KICE (Korea Institute for Curriculum and Evaluation) – Viện Nghiên cứu chương trình và đánh giá của Hàn Quốc)
- 175) *NIER* (National Institute For Educational Policy Research, <http://www.nier.go.jp>)

- 176) *OECD* (Organisation for Economic Co-operation and Development - <http://www.oecd.org>)
- 177) Oxford University Press, *Oxford Advanced Learner's Dictionary*, New 8th edition
- 178) *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework Mathematics, Reading, Science, Problem solving and Financial literacy* (<http://www.oecd.org>)
- 179) The World Bank (<http://www.worldbank.org>)
- 180) The national curriculum in England 2014 (<https://www.gov.uk>)
- 181) William Vesterman, *Readings for the 21st century*, fifth edition, Longman
- 182) *UNESCO* (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization - <http://www.unesco.org>)

PHỤ LỤC 1

ĐỌC HIỂU TRONG CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG ANH NĂM 2010 CỦA SINGAPORE Dạy gì, Khi nào và Tại sao

Biểu đồ tổng quan



Biểu đồ cho từng cấp học

Cấp tiểu học

Các kĩ năng, chiến lược, thái độ và hành vi	1	2	3	4	5	6
Đọc và quan sát chính xác						
• Tìm ra ý nghĩa từ những VB hình ảnh (ví dụ, hình ảnh, sơ đồ, biểu đồ, biểu tượng, bản đồ, biểu đồ, bảng biểu)	x	x	x	x	x	x
• Sử dụng vốn kiến thức (ví dụ như kinh nghiệm của cá nhân hoặc các khái niệm quen thuộc)	x	x	x	x	x	x
• Sử dụng các manh mối từ ngữ cảnh (ví dụ, hình ảnh, tiêu đề, phụ đề, từ vựng quen thuộc, và các tính năng in ấn và hình ảnh)	x	x	x	x	x	x
• Đặt câu hỏi ở các cấp độ khác nhau về các VB đọc hoặc quan sát	x	x	x	x	x	x
• đưa ra dự đoán dựa trên:						
◦ kiến thức có sẵn	x	x	x	x	x	x
◦ các manh mối từ ngữ cảnh (ví dụ, tiêu đề, tiêu đề, từ khóa, hình ảnh...)	x	x	x	x	x	x
• Ghi nhớ và nhắc lại các ý chính và chi tiết quan trọng	x	x	x	x	x	x
• Sắp xếp các chi tiết theo trình tự	x	x	x	x	x	x
• Rút ra các kết luận dựa trên:						
◦ kiến thức có sẵn	x	x	x	x	x	x
◦ các dấu hiệu trực quan	x	x	x	x	x	x
◦ các manh mối từ ngữ cảnh	x	x	x	x	x	x
• Điều chỉnh tốc độ đọc để kiểm tra ý nghĩa (ví dụ: đọc to hoặc đọc lại)		x	x	x	x	x
• Đọc lướt để tìm ý chính	x	x	x	x	x	x
• Đọc kĩ để tìm các chi tiết			x	x	x	x
• Phân biệt được nguyên nhân và kết quả				x	x	x
• So sánh và tương phản:						
◦ hai hoặc nhiều ý tưởng				x	x	x
◦ các khái niệm				x	x	x
◦ chủ đề trong một VB				x	x	x
• Phân loại và phân biệt các chi tiết được đưa ra			x	x	x	x

• Xác định mục đích và đối tượng của VB đọc hoặc quan sát			X	X	X	X
• Xác định được sự thực và quan điểm(ví dụ, dựa trên niềm tin, giả định)			X	X	X	X
• Phân tích mô hình tổ chức trong một VB:						
◦ danh sách / chuỗi các ý tưởng / sự kiện	X	X	X	X	X	X
◦ so sánh - tương phản	X	X	X	X	X	X
◦ nguyên nhân – kết quả			X	X	X	X
◦ vấn đề - giải pháp			X	X	X	X
• Rút ra các kết luận từ:						
◦ ý chính và chi tiết quan trọng			X	X	X	X
◦ kiến thức có sẵn			X	X	X	X
◦ manh mối từ ngữ cảnh			X	X	X	X
• Nêu ra những khái quát hóa đơn giản (như vấn đề đạo đức của một câu chuyện) bằng cách:						
◦ xác định các ý chính và chi tiết quan trọng	X	X	X	X	X	X
◦ xác định mô hình chung từ nhiều nguồn	X	X	X	X	X	X
• giải thích và tích hợp thông tin từ nhiều nguồn khác nhau (ví dụ, tín hiệu hình ảnh, thời gian, kịch bản)				X	X	X
• Xây dựng các câu hỏi để hướng dẫn nghiên cứu				X	X	X
• Thu thập thông tin từ nhiều nguồn in và không in				X	X	X
• Chọn và sử dụng thông tin liên quan cho các nhu cầu thông tin quy định (từ một hoặc nhiều nguồn)				X	X	X
• Xác định vấn đề - giải pháp trong một văn bản (ví dụ, bằng cách liên kết một vấn đề với nguồn vấn đề của nó)					X	X
• Xác định và phân tích các kỹ thuật (ví dụ như màu sắc, hình ảnh, hiệu ứng âm thanh) được sử dụng trong VB viết và VB hình ảnh để đạt được nhiều mục đích khác nhau					X	X
Đọc và quan sát có tính phê bình, đánh giá						
<i>Phản hồi cá nhân</i>						
• Phản hồi lại một VB với:						
◦ các lý do	X	X	X	X	X	X

◦ các đánh giá đơn giản	X	X	X	X	X	X
◦ những kiến giải cá nhân	X	X	X	X	X	X
• Xác định và trình bày các quan điểm trong một VB					X	X
<i>Các sự liên kết</i>						
• Tạo được sự liên kết giữa VB và kinh nghiệm cá nhân/cuộc sống thực	X	X	X	X	X	X
• Liên hệ VB với những VB giống hoặc khác nhau với nó		X	X	X	X	X
<i>Các yếu tố của phong cách trong những VB khác nhau</i>						
• Thể hiện sự nhận thức kết cấu của VB (ví dụ: phần giới thiệu, phần chính, phần kết luận) và các mô hình tổ chức trong các VB (ví dụ, nhân quả, vấn đề-giải pháp)			X	X	X	X
• Thể hiện nhận thức chung về cách sử dụng ngôn ngữ của người viết cho phù hợp với mục đích, đối tượng để đạt được hiệu quả tác động như mong muốn.				X	X	X
Đọc và quan sát các VB văn học						
<i>Chủ đề</i>						
• Xác định được các chủ đề như là những ý lớn trong các câu chuyện/bài thơ	X	X	X	X	X	X
• So sánh các chủ đề giống nhau trong các câu chuyện/các tuyển tập			X	X	X	X
• Đưa ra những dẫn chứng để hỗ trợ cho các quan điểm được nêu			X	X	X	X
• Nhận biết được các chủ đề giống nhau và vận dụng hiểu biết đó để lí giải các VB					X	X
<i>Phản hồi văn bản</i>						
• Nhận ra phần mở đầu, phần giữa và phần cuối của các câu chuyện	X	X				
• Kể lại các sự kiện chính	X	X	X	X	X	X
• Kể lại các sự kiện theo trình tự	X	X	X	X	X	X
• Nhắc lại các chi tiết (liên quan đến: ai, cái gì, khi nào, ở đâu, tại sao, như thế nào)	X	X	X	X	X	X
• Đưa ra kiểm tra lại các dự đoán (dựa trên các chứng cứ từ văn bản)	X	X	X	X	X	X
• Nhận biết được các yếu tố đơn giản của truyện có hư cấu (như nhân vật chính, sự sắp đặt...)	X	X	X	X	X	X
• Nhận biết và tìm hiểu về các nhân vật cũng như những hành động của họ		X	X	X	X	X

(nhận biết các loại nhân vật và rút ra những kết luận về chúng)						
• Nhận biết và xác định cốt truyện (bắt đầu, đỉnh điểm, phân giải)				x	x	x
• Nhận biết được vần, nhịp, sự lặp lại, cách ví von, các từ chỉ hình ảnh của cảm xúc trong bài thơ.				x	x	x
• Nhận biết ngôi kể trong câu chuyện hoặc nhân vật trữ tình trong bài thơ (như: ngôi thứ nhất, ngôi thứ ba)				x	x	x
• Chỉ ra xem nhà văn đã sử dụng ngôn ngữ như thế nào (như: so sánh, ẩn dụ...) cho phù hợp với mục đích và đối tượng mà VB tác động				x	x	x
• Xác định các quan điểm khác nhau trong câu chuyện/bài thơ					x	x
Đọc và quan sát các VB thông tin						
<i>Sự bố trí</i>						
• Xác định các tính năng của sự in ấn và hình ảnh (ví dụ, tiêu đề, hình ảnh minh họa, sử dụng các biểu tượng)	x	x	x	x	x	x
• Xác định các đặc trưng của VB (ví dụ, tiêu đề, phụ đề, chú thích cho hình ảnh...)	x	x	x	x	x	x
• Nhận ra các mô hình tổ chức trong một VB (ví dụ, chuỗi sự kiện, nguyên nhân – kết quả)				x	x	x
<i>Phản hồi VB</i>						
• Đưa ra những dự đoán về nội dung của các VB dựa vào:						
◦ vốn kiến thức	x	x	x	x	x	x
◦ các tính năng của in ấn và hình ảnh	x	x	x	x	x	x
◦ đặc trưng của VB				x	x	x
◦ các mẫu kết cấu/mô hình tổ chức				x	x	x
◦ cấu trúc VB (như: tường thuật, định hướng- biến đổi –cao trào-phân giải)				x	x	x
• Giải thích xem những dự đoán về nội dung của một VB được chấp nhận được hoặc cần được sửa đổi như thế nào và lý do tại sao	x	x	x	x	x	x
• Xác định các ý chính và chi tiết quan trọng				x	x	x
• Thể hiện nhận thức về cách sử dụng ngôn ngữ của người viết (ví dụ: sự lựa chọn từ ngữ, câu hỏi tu từ) khác nhau tùy theo mục đích và đối tượng để đạt được hiệu quả tác động như mong muốn				x	x	x
Đọc và quan sát rộng rãi						

<i>Các loại VB</i>						
• Đọc và quan sát một loạt các cuốn sách phù hợp với lứa tuổi và sự hứng thú từ các nguồn in và không in ¹						
◦ Thơ	X	X	X	X	X	X
◦ Ghi chép cá nhân (ví dụ như các mục nhật ký, tiểu sử)	X	X	X	X	X	X
◦ Tự sự (ví dụ, ngụ ngôn, tiểu thuyết lịch sử,...)	X	X	X	X	X	X
◦ Các VB nêu những quy trình (ví dụ, công thức nấu ăn, các hướng dẫn...)	X	X	X	X	X	X
◦ Các VB báo cáo (ví dụ, báo cáo dự án...)			X	X	X	X
◦ Các bản ghi chép những việc có thật (ví dụ: tường trình, bản tin)				X	X	X
◦ VB giải thích (ví dụ: một cái gì đó hoạt động như thế nào)				X	X	X
◦ Các bài bình luận (ví dụ: bài phê bình, tranh luận)					X	X
<i>Phản hồi VB</i>						
• Đọc lại và đánh giá các phần thú vị nhất của một cuốn sách	X	X	X			
• Trình bày sự phản hồi, bằng cách: kể lại câu chuyện, đánh giá cuốn sách, chia sẻ ý kiến/ sự phản ánh	X	X	X	X	X	X

Cấp trung học

Các kỹ năng, chiến lược, thái độ và hành vi	1 N	1 E/ 2 N	2 E/ 3 N	3 E/ 4 N	4 E/ 5 N
Đọc và quan sát đúng					
• Sử dụng vốn kiến thức của bản thân (hiểu biết về chủ đề, những khái niệm hay hiểu biết về văn hóa xã hội...)	X	X	X	X	X
• Dùng những manh mối từ văn bản như:					
◦ các câu chủ đề	X	X	X	X	X
◦ vốn từ vựng	X	X	X	X	X
◦ các phương tiện liên kết	X	X	X	X	X
◦ các tính năng in ấn và hình ảnh	X	X	X	X	X
◦ các đặc trưng của văn bản	X	X	X	X	X

¹ Giáo viên sẽ tạo các cơ hội cho HS tiếp cận với các cuốn sách điện tử ở nơi thích hợp

• Đưa ra những dự đoán dựa trên:					
◦ các manh mối từ văn bản (các tiêu đề, các từ khóa...)	x	x	x	x	x
◦ các mô hình tổ chức và mối quan hệ giữa các ý chính (như: nguyên nhân – kết quả, các quan điểm...)	x	x	x	x	x
• đọc lướt để tìm ý chính	x	x	x	x	x
• đọc kỹ để tìm các chi tiết	x	x	x	x	x
• Sắp xếp các chi tiết theo một trình tự nhất định (theo thứ tự thời gian hoặc không gian)	x	x	x	x	x
• Phân biệt nguyên nhân và kết quả, sự thực và quan điểm (bằng cách chú ý đến những kết quả, các lời bình luận cá nhân)	x	x	x	x	x
• Phân loại các chi tiết được đưa ra	x	x	x	x	x
• So sánh và đối lập các ý tưởng	x	x	x	x	x
• Phân tích các mô hình tổ chức trong văn bản:					
◦ liệt kê/nêu trình tự các ý tưởng hay sự kiện	x	x	x	x	x
◦ so sánh – đối lập	x	x	x	x	x
◦ nguyên nhân – kết quả	x	x	x	x	x
◦ các lí do/tổng hợp-kết luận	x	x	x	x	x
◦ vấn đề-giải pháp	x	x	x	x	x
• Đưa ra những kết luận từ:					
◦ các thông tin từ văn bản	x	x	x	x	x
◦ các quan điểm của người viết	x	x	x	x	x
◦ các thông tin được nhấn mạnh	x	x	x	x	x
• Nhận biết được những điểm nhìn khác nhau (ngôi thứ nhất, ngôi thứ ba)	x	x	x	x	x
• Giải thích và tổng hợp các thông tin từ những nguồn khác nhau (các bản đồ, biểu đồ, đồ thị)	x	x	x	x	x
• Hỏi các câu hỏi theo những cấp độ khác nhau (như câu hỏi làm rõ, câu hỏi mở-đóng...) về những văn bản được đọc và quan sát	x	x	x	x	x
• Xây dựng những câu hỏi để hướng dẫn tìm hiểu/nghiên cứu	x	x	x	x	x
• Thu thập các thông tin một cách độc lập từ các nguồn in và không in (như: sử dụng các kĩ thuật tìm kiếm, các từ khóa, cơ sở dữ liệu...)	x	x	x	x	x

• Thu thập và đánh giá các thông tin liên quan từ các nguồn để xác định những thông tin cần dùng	x	x	x	x	x
• Diễn giải các thông tin hoặc ý tưởng (sử dụng ngôn ngữ cá nhân hoặc các từ đồng nghĩa, từ trái nghĩa)		x	x	x	x
• Tóm tắt các ý tưởng (từ một hay nhiều đoạn văn hoặc đoạn trích)		x	x	x	x
• Nhận ra mục đích và đối tượng của văn bản được đọc và quan sát		x	x	x	x
• Nhận biết và phát triển các kỹ thuật (như: âm nhạc/âm thanh, các hiệu ứng hình ảnh) được sử dụng trong văn bản viết hoặc văn bản hình ảnh để đạt được những mục đích khác nhau		x	x	x	x
• Thiết lập các tiêu chí để phản hồi các bài viết hoặc văn bản hình ảnh		x	x	x	x
• Tổng hợp các thông tin sử dụng một loạt các mô hình tổ chức (như: so sánh-tương phản; vấn đề - giải pháp)			x	x	x
Đọc và quan sát có tính phê bình, đánh giá					
<i>Phản hồi có sự đánh giá, thẩm định kỹ lưỡng</i>					
• Đọc hoặc quan sát một văn bản một cách chính xác và đưa ra những giải thích về nó	x	x	x	x	x
• Giải quyết vấn đề một cách tương tự và sáng tạo bằng cách:					
◦ đặt ra câu hỏi mang tính phê bình dựa trên những gì đã đọc hoặc quan sát	x	x	x	x	x
◦ nhận ra những nguyên nhân và cách giải quyết thông thường có thể	x	x	x	x	x
◦ chọn cách giải quyết tốt nhất	x	x	x	x	x
• Nhận ra những khuynh hướng tư tưởng của nhà văn/người viết (ví dụ: qua những từ ngữ, ngôn ngữ văn học mà ông ta sử dụng)	x	x	x	x	x
• Đưa ra những sự khái quát hóa ở mức độ phê bình cao bằng cách:					
◦ kết nối các văn bản (chẳng hạn tìm thấy những thông tin trái chiều/mâu thuẫn về cùng một chủ đề)	x	x	x	x	x
◦ vận dụng điều đã biết đối với những văn bản mới	x	x	x	x	x
• Cung cấp và giải thích bằng chứng để hỗ trợ cho sự hiểu biết	x	x	x	x	x
• Đánh giá các thông tin, sự nhấn nhủ hoặc dòng suy nghĩ (dựa vào những lí do, các hệ quả, những điều được nhấn mạnh) để đo:					
◦ độ tin cậy / chính xác / tiền đề của ý tưởng			x	x	x
◦ độ đầy đủ của thông tin			x	x	x

<i>Các sự liên kết</i>					
• Tạo ra những kết nối giữa một văn bản và các quan điểm/ý kiến khác			x	x	x
• Tóm tắt/khái quát các ý kiến/chủ đề từ một văn bản và áp dụng với một tình huống mới			x	x	x
• So sánh các thể loại văn bản (như văn bản văn học với văn bản mô tả, tự sự với ghi chép người thực việc thực...) dựa trên các tiêu chí chung hoặc cụ thể				x	x
• So sánh các văn bản viết và văn bản hình ảnh				x	x
• Nhận ra nội dung được chuyển tải bởi sự ảnh hưởng của những gì được viết và những hình ảnh trong một văn bản				x	x
<i>Các yếu tố của phong cách trong các văn bản khác nhau</i>					
• Làm rõ phong cách của người viết đã tác động đến sự giải thích của người đọc/người xem về văn bản như thế nào (ở các khía cạnh như: mục đích, đối tượng, bối cảnh và văn hóa của nó) thông qua:					
◦ lựa chọn ngôn từ (ví dụ như sử dụng các từ chỉ cảm xúc trong quảng cáo)	x	x	x	x	x
◦ các kỹ thuật viết (như sử dụng dấu ngoặc kép, giọng điệu mỉa mai, sự hóm hỉnh...)	x	x	x	x	x
◦ sử dụng ngôn ngữ văn học (sự mơ hồ, sự tương phản)	x	x	x	x	x
◦ sử dụng các kiểu câu (câu dài hoặc ngắn, câu đơn hoặc câu ghép) và các đoạn văn	x	x	x	x	x
Đọc và quan sát các văn bản văn học²					
<i>Đọc và quan sát các văn bản văn học, gọi là các bài văn xuôi, bài thơ và kịch bản, trong các lớp học tiếng Anh, không tương đương với việc giảng dạy văn học bằng tiếng Anh như một chủ đề được bắt đầu từ lớp 1 Trung học Cấp tốc và Bình thường và nhấn mạnh các mục đích, mục tiêu và lĩnh vực nghiên cứu khác nhau. HS trong các lớp học Tiếng Anh sẽ được tiếp xúc với các vấn đề trọng tâm của các văn bản văn học như: các sắc thái của ngôn ngữ và kịch bản trong các văn bản; một hệ thống các phong cách và ngôn ngữ văn học mà HS có thể biến thành cái của riêng mình khi viết để đáp ứng cho các mục đích, đối tượng, bối cảnh và văn hóa khác nhau</i>					
• cơ hội để vận dụng các kỹ năng tư duy bậc cao.					
Chủ đề					

² GV sẽ tập trung vào văn xuôi và thơ, được giới thiệu từ lớp 1 Tiểu học, để củng cố và làm sâu sắc thêm các kỹ năng ngôn ngữ của HS. Thơ có thể được đọc và phân tích để tìm hiểu. GV cũng sẽ giới thiệu các tuyển tập kịch bản ở nơi thích hợp. GV cũng sẽ cho những HS yếu hơn tiếp xúc với những bài văn xuôi, bài thơ, kịch bản ngắn mà họ có thể tiếp cận được hoặc tập trung vào những kỹ năng cần thiết phải dạy và củng cố ở HS.

• xác định những chủ đề trọng tự trong các câu chuyện / văn bản và áp dụng kiến thức này để giải thích văn bản	x	x	x	x	x
• So sánh các chủ đề trong các câu chuyện / văn bản			x	x	x
Thể loại					
• Xác định và so sánh các đặc điểm cụ thể giữa các thể loại khác nhau của văn học và kết nối chúng vào mục đích của chúng	x	x	x	x	x
Phản hồi văn bản (gồm: văn bản văn xuôi, thơ, kịch bản)					
• Nhận ra cấu trúc của cốt truyện (chỗ bắt đầu, biến đổi, đỉnh điểm, cách giải quyết) nếu có	x	x	x	x	x
• liên kết các sự sắp đặt (thời gian, địa điểm) với nội dung ý nghĩa, tâm trạng và giọng điệu của văn bản	x	x	x	x	x
• Nhận biết trình tự của các sự kiện (theo thời gian, trình tự lịch sử xác định...)	x	x	x	x	x
• đưa ra những dự đoán (dựa trên các manh mối/bằng chứng từ ngữ cảnh)	x	x	x	x	x
• phân tích xem một nhân vật đã được xây dựng thành công như thế nào thông qua:					
◦ phẩm chất/đặc điểm (tích cực, tiêu cực)	x	x	x	x	x
◦ nét mặt và cử chỉ	x	x	x	x	x
◦ sự tác động (đến các nhân vật khác, đến sự phát triển của cốt truyện, đến giải pháp cuối cùng/kết thúc tác phẩm)	x	x	x	x	x
• Nêu và giải thích các bằng chứng/dẫn chứng trong văn bản để làm tăng thêm sự hiểu biết về văn bản	x	x	x	x	x
• Nhận ra và phân tích các kiểu kết cấu, các đặc điểm của văn bản và đặc điểm của ngôn ngữ trong văn bản có sự kết hợp giữa nhiều thể loại và hình thức khác nhau			x	x	x
• Giải thích các quan điểm:					
◦ của nhà văn/nhà thơ	x	x	x	x	x
◦ của nhân vật	x	x	x	x	x
• Nhận biết được người kể chuyện trong các câu chuyện, nhân vật trữ tình trong các bài thơ	x	x	x	x	x
• Chỉ ra xem người viết đã sử dụng ngôn ngữ như thế nào (như sử dụng phép so sánh, ẩn dụ...) cho phù hợp với mục đích và đối tượng mà văn bản muốn tác động	x	x	x	x	x

• Đánh giá vần, nhịp, các điệp khúc, sự ví von,... trong các bài thơ	x	x	x	x	x
• Xác định các yếu tố quy ước chung trong một vở kịch (như độc thoại, lời nói riêng, kịch tính)	x	x	x	x	x
Đọc và quan sát các văn bản thông tin					
<i>Sự bố trí</i>					
• Xác định các tính năng của sự in ấn và hình ảnh (ví dụ, tiêu đề, hình ảnh minh họa, sử dụng các biểu tượng)	x	x	x	x	x
• Xác định các đặc trưng của văn bản (ví dụ, tiêu đề, phụ đề, chú thích cho hình ảnh...)	x	x	x	x	x
• Nhận ra các mô hình tổ chức trong một văn bản (ví dụ, chuỗi sự kiện, nguyên nhân – kết quả)	x	x	x	x	x
<i>Phản hồi văn bản</i>					
• Đưa ra những dự đoán về nội dung của các văn bản dựa vào:					
◦ vốn kiến thức	x	x	x	x	x
◦ các tính năng của in ấn và hình ảnh	x	x	x	x	x
◦ đặc trưng của văn bản	x	x	x	x	x
◦ các mẫu kết cấu/mô hình tổ chức	x	x	x	x	x
◦ cấu trúc văn bản (như: tường thuật, định hướng- biến đổi –cao trào-phân giải)	x	x	x	x	x
• Giải thích xem những dự đoán về nội dung của một văn bản được chấp nhận được hoặc cần được sửa đổi như thế nào và lý do tại sao	x	x	x	x	x
• Xác định các ý chính và chi tiết quan trọng	x	x	x	x	x
• Kiểm tra các cuộc tranh luận về hoặc chống lại một vấn đề, bao gồm cả chất lượng của các cuộc tranh luận ấy	x	x	x	x	x
• Nhận ra và giải thích các bằng chứng trong các cuộc tranh luận, như:					
◦ các sự kiện có thật	x	x	x	x	x
◦ các lí do	x	x	x	x	x
◦ sự kêu gọi đối với nhà cầm quyền	x	x	x	x	x
◦ sử dụng logic (để đạt được sự thống nhất và chặt chẽ trong lập luận)	x	x	x	x	x
• Nhận biết được người viết đã sử dụng ngôn ngữ như thế nào để có sức thuyết phục (như lựa chọn các từ để kêu gọi nhà cầm quyền, các từ chỉ cảm xúc, các câu hỏi tu từ...) phù hợp với mục đích và đối tượng mà văn bản muốn tác động	x	x	x	x	x

Đọc và quan sát rộng rãi					
<i>Các loại văn bản</i>					
• Đọc và quan sát, thể hiện khả năng phân biệt sự khác nhau giữa một loạt các văn bản phù hợp với lứa tuổi và nhiều cuốn sách kích thích sự suy nghĩ cũng như những văn bản viết theo những hình thức khác nhau, gồm cả những nguồn in và không in không thể thiếu trong cuộc sống hàng ngày ³ .					
◦ Thơ	x	x	x	x	x
◦ Ghi chép cá nhân (ví dụ như các mục nhật ký, tiểu sử, hồi kí)	x	x	x	x	x
◦ Tự sự (ví dụ: tiểu thuyết khoa học viễn tưởng, tiểu thuyết hiện thực đương đại)	x	x	x	x	x
◦ Các văn bản nêu những quy trình (ví dụ: các hướng dẫn, các tài liệu giảng dạy, thí nghiệm...)	x	x	x	x	x
◦ Các văn bản báo cáo (ví dụ, báo cáo dự án, báo cáo tin tức...)	x	x	x	x	x
◦ Các bản ghi chép những việc có thật (ví dụ: ghi chép từ các cuộc họp, chuyến du lịch, bản tin)	x	x	x	x	x
◦ Văn bản giải thích (ví dụ: một hiện tượng)	x	x	x	x	x
◦ Các bài bình luận (ví dụ: đề án, lập luận)	x	x	x	x	x
◦ Văn bản có sự kết hợp giữa nhiều thể loại và hình thức khác nhau (như những ghi chép cá nhân trong một bài tường thuật) ⁴	x	x	x	x	x
<i>Phản hồi văn bản</i>					
• đọc lại và xem xét các bộ phận của một văn bản / cuốn sách	x	x	x	x	x
• Đưa ra một phản hồi có tính phê bình:					
◦ đặt bên cạnh nhau một danh mục gồm những ghi chú phản hồi và những nguồn trích dẫn phản ánh bối cảnh xã hội của bài viết	x	x	x	x	x
◦ trình bày một bài bình luận dựa trên một tập hợp các tiêu chí	x	x	x	x	x

³ GV sẽ tạo cơ hội cho HS tiếp xúc với các cuốn sách điện tử ở chỗ thích hợp (nếu cần)

⁴ GV sẽ giúp HS hiểu các văn bản thường có hơn 1 chức năng và có sự kết hợp giữa các thể loại và hình thức khác nhau

PHỤ LỤC 2

ĐỌC HIỂU TRONG CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG HÀN CỦA HÀN QUỐC

Lớp 1:

** Kỹ năng đọc:*

Mức độ và phạm vi của các văn bản: Các câu hoặc các VB ngắn có sự kết hợp của nhiều loại nguyên âm và phụ âm trong tiếng Hàn; các câu hoặc các VB ngắn đòi hỏi sự thận trọng trong cách đọc với những chỗ ngừng, ngắt hơi; các VB bao gồm những nội dung quen thuộc, dễ nhận thấy trong đời sống hàng ngày hoặc những đối tượng đáng quan tâm; các truyện cổ tích hoặc cuốn nhật kí nói về những kinh nghiệm trong đời sống hàng ngày.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
Có thể đọc với sự ngắt hơi thích hợp để giúp cho nội dung của VB được biểu đạt rõ ràng	Biết khi nào phải ngắt hơi khi đọc; Đọc với sự ngắt hơi đúng cách để làm nổi bật ý nội dung; đọc và so sánh các cách ngắt hơi khác nhau
Có thể hiểu những nội dung chính sau khi đọc	Tìm ra những từ ngữ then chốt; Rút ra những nội dung quan trọng, cơ bản; Hiểu được suy nghĩ của tác giả.
Có thể hiểu (văn bản) trong mối liên hệ với những kinh nghiệm của bản thân	Hiểu những đặc trưng của các VB chứa đựng những kinh nghiệm (suy nghĩ, tư tưởng); nắm được những kinh nghiệm (suy nghĩ, tư tưởng) của người viết; Duy trì, phát triển một quan điểm (cách) đọc bằng cách kết hợp những kinh nghiệm (suy nghĩ, tư tưởng) của tác giả với kinh nghiệm của bản thân.

** Văn học*

Mức độ và phạm vi của các văn bản:

- Các bài văn ngắn hoặc những bài thơ có vần điệu rõ ràng; các VB hoặc TPVH chứa đựng những cảm xúc, tình cảm thú vị, ý nghĩa; các TPVH bao gồm thần thoại hoặc các thể loại chứa đựng những chi tiết kì ảo, hoang đường thú vị.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Cảm thấy thích thú với những từ ngữ được dùng một cách tự nhiên (trong VB)	Cảm thấy thích thú với những từ ngữ được dùng một cách tự nhiên (trong VB); Tìm ra những từ ngữ được dùng nhiều lần trong đời sống hàng ngày (từ VB).
B. Diễn tả những nội dung thú vị của tác phẩm bằng cách vẽ lại hoặc bằng ngôn ngữ (nói hoặc viết)	Chú ý vào những phần nổi bật của tác phẩm; tóm tắt tác phẩm bằng cách sử dụng các từ ngữ then chốt có trong VB ; vẽ những bức tranh về những cảnh/chi tiết thú vị, hấp dẫn của tác phẩm.
C. Hiểu những bức tranh trong truyện tranh có liên quan như thế nào đến câu chuyện của nó	Kể lại nội dung của mỗi bức tranh cụ thể; nắm được các nhân vật chính, nội dung và sự kiện được nêu ở mỗi tranh minh họa; diễn tả được nét mặt và điệu bộ, cử chỉ (của nhân vật) trong tranh minh họa trong việc thể hiện nội dung của nó.

Lớp 5

*Đọc:

Mức độ và phạm vi văn bản: Các cuốn sử thi và sách lịch sử nêu một cách rõ ràng các quá trình và triển, các mối quan hệ có tính chất nguyên nhân và kết quả của những sự kiện; những bản quảng cáo trên báo, TV, đài và Internet; những VB chứa đựng các thông tin và sự đánh giá; những bản tiểu sử đặc biệt chỉ ra những giá trị, niềm tin ...

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Đọc những tài liệu liên quan đến các sự kiện, tìm ra diễn biến của các sự kiện ấy, chú ý đến các mối quan hệ nguyên nhân – kết quả	Hiểu được đặc điểm của VB ghi lại các sự kiện; nắm được mối quan hệ nhân – quả giữa mỗi phần/chương; sắp xếp quá trình phát triển của sự kiện; giải thích các ý nghĩa của VB dựa vào hoàn cảnh ra đời và bối cảnh xã hội hiện tại
B. Đánh giá sự đáng tin cậy của những thông tin chứa đựng trong một quảng cáo	Hiểu được đặc điểm của văn phong quảng cáo; xem quảng cáo và nhận ra những nội dung và mục đích của chúng; đánh giá độ tin cậy của các nội dung bằng cách so sánh các quảng cáo với nhau; có quan điểm riêng khi đón nhận những quảng cáo với cái nhìn phê phán.
C. Đọc những cuốn sách phê bình và hiểu được đặc điểm cũng như chức năng của chúng	Hiểu được bản chất của những cuốn sách phê bình; hiểu được những chức năng và hiệu quả của những cuốn sách ấy; so sánh các quan điểm trong một cuốn sách nào đó; có quan điểm đúng đắn về việc sưu tầm và đọc những cuốn sách tốt, trong đó có những cuốn sách phê bình.
D. Đọc một số bản tiểu sử và đánh giá về vai trò/giá trị, niềm tin... của người được viết tiểu sử	Hiểu được đặc điểm chính/bản chất của một bản tiểu sử; thấy được cuộc đời thật của người được viết tiểu sử; đánh giá giá trị/vai trò, niềm tin của người đó; xem lại bản thân bằng cách so sánh với cuộc đời của người được viết tiểu sử.

* Văn học:

Mức độ và phạm vi văn bản: Những tác phẩm nêu một cách rõ ràng sự phát triển của các sự kiện; những tác phẩm miêu tả một cách sâu sắc các nhân vật và cuộc sống của họ; những tác phẩm nêu một cách sinh động chủ đề của chúng.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Tìm ra những quan điểm sâu sắc trong những TPVH và hiểu được nguyên nhân của chúng	Tìm ra những quan điểm sâu sắc hoặc thú vị được diễn tả trong các đoạn của TPVH; những VB ngắn có những cách diễn tả sâu sắc; đánh giá và so sánh những cảm xúc được miêu tả một cách sâu sắc hoặc những quan điểm được nêu rõ ràng trong tác phẩm ấy với những tác phẩm và cách diễn đạt khác.
B. Nắm được các mối quan hệ giữa sự phát triển của các sự kiện và các	Hiểu được rằng sự phát triển của các sự kiện và các nhân vật là có mối quan hệ với nhau; nắm được những đặc điểm của mỗi nhân vật; nắm được sự phát triển của các sự kiện tập trung/góp phần vào xây

nhân vật	dựng nên đặc điểm của nhân vật
C. Hiểu được rằng một tác phẩm có thể có những cách tiếp cận/tiếp nhận khác nhau, tùy thuộc vào người đọc	Trình bày những suy nghĩ và cảm xúc về một tác phẩm; hiểu được rằng những sự trình bày suy nghĩ và cảm xúc về tác phẩm có thể có sự khác biệt tùy thuộc vào suy nghĩ và cảm xúc của người đọc.
D. Ghi lại những tư tưởng quan trọng của một tác phẩm văn học và giải thích mục đích, hiệu quả của chúng.	Nắm được chủ đề của một tác phẩm; tìm những tư tưởng chính và mục đích của chúng; ghi lại một vài đoạn của tác phẩm và nói về ý nghĩa của chúng.

Lớp 9

* Đọc

Mức độ và phạm vi VB: Sách có nội dung thông tin mang tính thực hành của lĩnh vực đang tìm hiểu; các VB thể hiện rõ quan điểm và đánh giá của tác giả về các vấn đề xã hội; các tuyên ngôn có ý nghĩa lịch sử quan trọng; những bình luận ngắn phê phán hoặc đả kích các nhân vật hoặc điều kiện xã hội; tranh biếm họa sử dụng các phương thức biểu đạt gián tiếp phong phú.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Đọc sách chứa các thông tin thực hành và đánh giá sự hữu dụng của nó	Hiểu được phân loại và đặc điểm của thông tin trong sách; Liệt kê thông tin cần thiết cho bản thân; đánh giá chức năng và tác dụng của thông tin trong sách; đánh giá sự hữu ích và những tác động xấu của các cuốn sách nào đó, có xem xét đến hoàn cảnh ra đời và cách đón nhận chúng.
B. Đọc các nhận xét và đánh giá thái độ của tác giả và những ảnh hưởng của các cách diễn đạt.	Hiểu được bản chất của một nhận xét; nắm được tiến trình phát triển của nội dung; đánh giá các phương thức biểu đạt để tạo ra sự thấu cảm từ phía người đọc; hiểu được mối quan hệ giữa thái độ của tác giả và cách biểu đạt.
C. Đọc một tuyên ngôn và hiểu được nền tảng văn hóa xã hội và mong muốn của người viết.	Hiểu được mục đích, chức năng, và đặc điểm của một tuyên ngôn; nắm được phong cách, giọng điệu và thái độ của người đọc; nắm được quan điểm của người viết; nắm được hoàn cảnh văn hóa xã hội ở thời điểm tuyên ngôn được viết ra.
D. Đọc các bình luận ngắn và lý giải tầm quan trọng của chúng trong mối liên hệ với thái độ của tác giả.	Hiểu bản chất của các bình luận ngắn; nắm được những ảnh hưởng của các bình luận này; suy ra được thái độ của tác giả đối với chủ đề được bình luận; đánh giá các quy tắc xã hội chung theo các biểu đạt của đạo đức và giới hạn chấp nhận được của chỉ trích.
E. Lý giải những nghĩa bóng của tranh biếm họa có chú ý đến đặc điểm của truyền thông.	Hiểu được đặc điểm truyền thông của tranh biếm họa và các phương pháp biểu đạt của nó trong so sánh với phương thức biểu đạt bằng VB; nắm được mục đích và quan điểm của người minh họa; lý giải các nghĩa bóng của nội dung một biếm họa.

**Văn học*

Mức độ và phạm vi VB: Các tác phẩm đa nghĩa; các tác phẩm thể hiện thế giới nội tâm hoặc xung đột bên trong các nhân vật; các tác phẩm thể hiện rõ tình trạng văn hóa và xã hội; những cuốn tự truyện; các VB phê bình nêu ra những căn cứ để giải thích tác phẩm.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Tìm đọc các tác phẩm kinh điển của văn học Hàn Quốc; hiểu được tầm quan trọng và giá trị của chúng.	Hiểu được tầm quan trọng và giá trị của việc đọc các tác phẩm kinh điển; sắp xếp quan điểm của người đọc về các tác phẩm kinh điển; diễn tả những trải nghiệm quan trọng trong các tác phẩm kinh điển.
B. Nắm được động cơ và chủ đích trong mối quan hệ với tình trạng văn hóa xã hội được diễn tả trong tác phẩm	Hiểu được rằng TPVH là sản phẩm của một tình trạng văn hóa xã hội; rút ra được động cơ và mục đích của sự sáng tạo của tác giả; kết nối các mục đích sáng tác của một tác phẩm với hiện trạng văn hóa và xã hội.
C. So sánh các lý giải khác nhau về một tác phẩm.	Hiểu được các bộ phận cấu thành trong các cách lý giải; so sánh các khía cạnh của những lý giải với cơ sở của chúng; giải thích lý giải được chấp nhận và cơ sở của nó.
D. Đọc một bài phê bình sách, chú ý đến những cơ sở của các lý giải tác phẩm.	Hiểu được sự tồn tại của nhiều lý giải khác nhau; hiểu được những tiền đề và cơ sở cho lý giải đó; đánh giá những cơ sở và tính đúng đắn của lý giải.
E. Diễn tả những kinh nghiệm có giá trị trong đời sống hàng ngày được miêu tả ở trong tác phẩm.	Khám phá các kinh nghiệm có giá trị của đời sống mà tác phẩm miêu tả; hiểu và lĩnh hội những kinh nghiệm có giá trị; hiểu và tiếp nhận nội dung của một TPVH.

Lớp 10

** Đọc*

Mức độ và phạm vi văn bản: Những VB giải thích về những quy định/điều luật của xã hội; những giải quyết những tranh cãi pháp lí, tranh chấp trong những tình huống xung đột; những VB hoặc lập luận, đánh giá rút ra những kết luận khác nhau về cùng một vấn đề; những bài phỏng vấn đưa ra những thông tin sâu sắc về một số chủ đề xã hội thú vị; những cuốn sách phổ biến với công chúng.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Nắm được bản chất của các VB nói về những điều luật xã hội và đánh giá sự công bằng, hợp lí	Hiểu được bản chất của các điều khoản của một loại dịch vụ nào đó; nắm được các điều khoản chi tiết của một loại hình dịch vụ nào đó; đánh giá sự công bằng và hợp lí của những điều luật phù hợp với quyền và nghĩa vụ quy định; hiểu được các VB, giải thích tầm quan trọng ngày càng lớn của sự hiểu biết các quy định trong thời đại Internet.
B. Đọc những VB về các vấn đề của pháp luật và	Hiểu bản chất của các VB về các vấn đề của pháp luật; nắm bắt được những nét phác thảo về các trường hợp, tập trung vào các tình huống nghi vấn; đánh

những phác thảo về các bản án	giá sự công bằng của những bản án tương phản/trái ngược; nắm được mục đích của những bản án và ý nghĩa xã hội cũng như ý nghĩa thời đại của chúng.
C. Đọc một số VB và so sánh, phân tích, đánh giá những tiền đề và những sự thừa nhận, khẳng định	Hiểu được những khái niệm: tiền đề, sự thừa nhận...; đọc các VB và phân tích các tiền đề, sự thừa nhận...; nắm được các tiền đề và sự thừa nhận của VB, so sánh chúng với các VB khác; đánh giá sự hợp lí của các VB, tập trung vào đánh giá các tiền đề và sự thừa nhận.
D. Đọc các bài báo phỏng vấn và đánh giá mục đích của cuộc phỏng vấn, những chiến lược (cách thức phỏng vấn) và quan điểm phỏng vấn.	Hiểu được bản chất của những bài báo phỏng vấn; đánh giá sự phụ thuộc và ý nghĩa của thông tin trong các bài báo phỏng vấn; nắm được các cách viết/phỏng vấn thu hút được sự chú ý vào nội dung của vấn đề; đặt ra các chuẩn đánh giá và các công cụ đánh giá những bài báo phỏng vấn.
E. Đọc những cuốn sách thông dụng và đánh giá chất lượng cũng như những nguyên nhân tạo nên sự nổi tiếng của những cuốn sách ấy.	Nhận ra được những đặc điểm và lĩnh vực của những cuốn sách nổi tiếng gần đây; rút ra những nguyên nhân từ nội dung của cuốn sách – những cái làm cho nó trở nên nổi tiếng; nhận ra các hình thức làm cho các cuốn sách trở nên phổ biến, trong đó có vai trò của báo chí và truyền hình; đánh giá, nhận xét những biểu hiện của văn hóa đương đại được phản ánh trong những cuốn sách nổi tiếng.

** Văn học*

Mức độ và phạm vi văn bản : Các tác phẩm đa nghĩa, có thể tạo nên nhiều cách hiểu/giải thích khác nhau; những tác phẩm đi sâu vào miêu tả đời sống tâm hồn bên trong và những mâu thuẫn muôn thuở của con người; những bài phê bình văn học, trong đó thể hiện những hiểu biết tuyệt vời và có giá trị lịch sử văn học cao.

<i>Các chuẩn cần đạt</i>	<i>Các ví dụ về nội dung (cần đạt chuẩn)</i>
A. Tìm ra những ý nghĩa và hiệu quả tích cực mà văn học mang đến cho đời sống nhân loại	Hiểu được những lợi ích của văn học; thảo luận về hiệu quả tích cực có được nhờ đọc sách văn học; giải thích sự thay đổi trong đời sống của bản thân sau khi đọc sách văn học.
B. Nắm được phong cách của tác giả sau khi đọc xong một tác phẩm văn học	Nhận ra những điểm thể hiện tính cách, sở thích, quan điểm sống...; hiểu được phong cách của nhà văn bằng cách so sánh (với các nhà văn khác); so sánh tính cách, sở thích, quan điểm sống... của các nhà văn sau khi đọc xong một loạt các tác phẩm khác nhau.
C. Hiểu được các TPVH đề cập đến những điều kiện sống chung của con người (có thể hiểu đây là những tác phẩm cùng đề tài, chủ đề)	Hiểu được những cách giải quyết mang tính văn học về những vấn đề của nhân loại; nhìn lại đời sống của cá nhân và những người xung quanh thông qua sự phản ánh của thế giới nghệ thuật; nắm được những ý nghĩa sâu sắc của các TPVH trong đời sống của con người.

D. Suy ngẫm sâu sắc về một TPVH	Hiểu được rằng phê bình/suy ngẫm là những đánh giá ban đầu về TPVH; có những ví dụ cụ thể cho lập luận; viết phê bình văn học, có những ví dụ thích hợp.
E. Hiểu về văn học truyền thống của Hàn Quốc, chú ý xuất xứ và phương thức lưu truyền	Nắm được định nghĩa về nội dung của văn học truyền thống; so sánh văn học truyền thống với văn học hiện đại; đánh giá cao về đời sống văn học đa dạng của lịch sử văn học truyền thống.

PHỤ LỤC 3

ĐỌC HIỂU TRONG CHUẨN CHƯƠNG TRÌNH CỦA BANG CALIFORNIA – HOA KỲ

ĐỌC VĂN BẢN VĂN HỌC

Lớp 1	
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>	
1. Hỏi và trả lời các câu hỏi về các chi tiết chính trong bài đọc.	
2. Kể lại các câu chuyện bao gồm các chi tiết chính và bày tỏ sự hiểu biết về chủ đề của bài đọc hoặc rút ra bài học của nó.	
3. Miêu tả các nhân vật, các bối cảnh và các sự kiện chính trong câu chuyện, sử dụng các chi tiết chính.	
<i>Thủ pháp nghệ thuật và bố cục</i>	
4. Xác định các từ, các cụm từ trong các câu chuyện và các bài thơ – những bài gợi lên được cảm xúc và khả năng cảm nhận. (Xem các chuẩn về ngôn ngữ lớp 1 phần 4-6 để tham khảo thêm)	
5. Giải thích những sự khác biệt chính giữa các loại sách kể chuyện và các loại sách đưa thông tin, phác thảo một cách đọc mở cho các loại sách khác nhau.	
6. Xác định xem ai đang là người kể chuyện tại các thời điểm khác nhau trong câu chuyện.	
<i>Tích hợp các kiến thức và chủ đề</i>	
7. Sử dụng các minh họa và các chi tiết trong một câu chuyện để miêu tả các nhân vật, các bối cảnh và các sự kiện trong đó.	
8. (Không phù hợp đối với tác phẩm văn học)	
9. So sánh và phân biệt các việc phiêu lưu mạo hiểm và các trải nghiệm của các nhân vật trong các câu chuyện.	
<i>Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu</i>	
10. Với sự gợi ý và hỗ trợ (của GV), đọc một đoạn văn xuôi và một bài thơ với độ khó phù hợp	

với trình độ lớp 1.

a. Biết sử dụng kiến thức có trước liên quan đến các tin tức và sự kiện trong các bài đọc.

b. Phỏng đoán xem chuyện gì sẽ xảy ra tiếp theo trong bài đọc.

Lớp 5

Các ý tưởng quan trọng và chi tiết

1. Trích dẫn một cách chính xác từ bài đọc khi giải thích xem bài đọc đề cập đến vấn đề gì và khi rút ra kết luận từ bài đọc đó.

2. Xác định chủ đề của câu chuyện, một vở kịch hoặc một bài thơ từ các chi tiết có trong nội dung bao gồm cách các nhân vật trong câu chuyện hoặc trong vở kịch đối mặt với các thách thức như thế nào hoặc cách mà diễn giả trong một bài thơ suy nghĩ về một chủ đề; tổng kết bài đọc.

3. So sánh và phân biệt hai hay nhiều nhân vật, các bối cảnh hoặc các sự kiện với nhau trong một câu chuyện hoặc một vở kịch, đưa ra các chi tiết chính trong bài đọc (ví dụ về cách các nhân vật tương tác với nhau)

Thủ pháp nghệ thuật và bố cục

4. Xác định nghĩa của các từ, cụm từ được sử dụng trong đoạn văn, bao gồm các biện pháp tu từ như ẩn dụ và so sánh. (Xem các chuẩn về ngôn ngữ của lớp 5 dòng 4-6 để tham khảo thêm)

5. Giải thích cách mà các chương, các cảnh hoặc các khổ thơ liên kết với nhau để làm nên một cấu trúc hoàn chỉnh của một câu chuyện, một vở kịch hoặc một bài thơ cụ thể.

6. Chỉ ra sự ảnh hưởng của cách kể chuyện (hoặc quan điểm kể chuyện) đến các chi tiết được miêu tả.

Tích hợp các kiến thức và chủ đề

7. Phân tích cách mà các yếu tố hình ảnh và các yếu tố đa phương tiện đóng góp cho ý nghĩa, giọng điệu hoặc vẻ đẹp của một văn bản (ví dụ như các tiểu thuyết được thiết kế bằng đồ họa sinh động, cách diễn đạt đa phương tiện của các tiểu thuyết, truyện cổ tích, truyền thuyết và các bài thơ).

8. (Không phù hợp đối với tác phẩm văn học)

9. So sánh và phân biệt các câu chuyện cùng thể loại (ví dụ như các tiểu thuyết thần bí hay các câu chuyện phiêu lưu mạo hiểm) trong cách tiếp cận của chúng tới các chủ đề và các đề tài tương tự.

Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu

10. Vào cuối năm học, đọc và hiểu văn học bao gồm các câu chuyện, các vở kịch và các bài thơ để đến lớp 4 và 5 có thể đọc với sự thành thạo và độc lập.

Lớp 9 - 10	Lớp 11 - 12
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>	
1. Trích nguyên văn dẫn chứng từ văn bản để hỗ trợ cho việc phân tích nội dung mà văn bản trực tiếp đề cập đến cũng như các kết luận được rút ra từ bài đọc.	1. Trích nguyên văn các dẫn chứng từ văn bản để hỗ trợ khi phân tích nội dung mà văn bản đề cập đến cũng như các kết luận được rút ra từ bài đọc, bao gồm cả việc xác định chỗ mà các văn bản bỏ đi những vấn đề không chắc chắn
2. Xác định một chủ đề hoặc một ý chính của một bài đọc và phân tích một cách chi tiết sự phát triển của nó qua diễn biến của bài, bao gồm cách nó nổi lên, cách nó được hình thành và được tô điểm/minh họa bởi các chi tiết cụ thể. Đưa ra một bản tóm tắt khách quan về bài đọc.	2. Xác định hai hay nhiều chủ đề hoặc ý chính của một bài đọc và phân tích một cách chi tiết sự phát triển của chúng qua diễn biến của bài, bao gồm cả cách chúng tương tác với nhau và hỗ trợ cho nhau để tạo nên một văn bản/bài đọc phong phú. Đưa ra một bản tóm tắt khách quan về bài đọc.
3. Phân tích một cách toàn diện/tổng thể cách mà các nhân vật (ví dụ: những nhân vật với các động cơ đa chiều hoặc xung đột) phát triển qua diễn biến của bài đọc, tương tác cùng các nhân vật khác. Đề xuất cốt truyện hoặc phát triển chủ đề.	3. Phân tích sự tác động của các lựa chọn từ tác giả về cách phát triển và các yếu tố có liên quan đến nhau của câu chuyện hoặc vở kịch (ví dụ: câu chuyện xảy ra ở đâu, các hành động được sắp xếp như thế nào, cách mà các nhân vật/các nhân vật điển hình được đề cập và được xây dựng).
<i>Thủ pháp nghệ thuật và bố cục</i>	
4. Xác định nghĩa của các từ/cụm từ được sử dụng trong bài đọc bao gồm các nghĩa bóng và nghĩa tượng trưng; phân tích sự tác động tăng dần của việc lựa chọn các từ cụ thể tới ý nghĩa và giọng điệu của văn bản (ví dụ: cách mà ngôn ngữ gợi lên những cảm giác về thời gian và địa điểm; cách nó tạo ra một giọng điệu trang trọng hoặc thông thường). (Xem các chuẩn ngôn ngữ lớp 9-10, phần 4-6 để tham khảo thêm).	4. Xác định nghĩa của các từ/cụm từ được sử dụng trong bài đọc bao gồm các nghĩa bóng và nghĩa tượng trưng; phân tích sự tác động của việc lựa chọn các từ cụ thể tới ý nghĩa và giọng điệu của văn bản, bao gồm các từ đa nghĩa hoặc một ngôn ngữ tươi mới, hấp dẫn và có tính thẩm mỹ cao (bao gồm các tác phẩm của Shakespeares cũng như một số tác giả khác). (Xem các chuẩn ngôn ngữ lớp 11-12, phần 4-6 để tham khảo thêm).
5. Phân tích cách lựa chọn của tác giả về bố cục của một văn bản, cách sắp xếp các sự kiện bên trong (ví dụ: các cốt truyện tương đồng), điều khiển thời gian (ví dụ: nhịp điệu của câu văn, những cảnh hồi tưởng) để tạo ra được các hiệu quả như sự tò mò, hồi hộp hoặc ngạc nhiên ở người đọc.	5. Phân tích cách lựa chọn của tác giả về cấu trúc của các phần cụ thể trong một bài đọc (ví dụ: để câu chuyện bắt đầu và kết thúc ở đâu, chọn một cái kết hài hước hay bi thương) góp phần xây dựng cấu trúc và ý nghĩa của toàn bài cũng như là các tác động mang tính thẩm mỹ khác
6. Phân tích một quan điểm hoặc một trải nghiệm văn hóa cụ thể được phản ánh trong một tác phẩm văn học ngoài phạm vi	6. Phân tích một trường hợp trong đó một quan điểm xuyên suốt, yêu cầu phân biệt những gì được diễn đạt trực tiếp trong bài đọc với những ý nghĩa

nước Mỹ, thể hiện việc đọc mở rộng các tác phẩm văn học nước ngoài.	sâu sa hàm chứa trong những lời diễn đạt đó (ví dụ: cách nói trào phúng, mỉa mai châm biếm, hoặc nói giảm nói tránh).
Tích hợp các kiến thức và chủ đề	
7. Phân tích sự trình bày về một chủ đề hoặc một cảm xúc chủ đạo qua hai biện pháp nghệ thuật khác nhau, bao gồm những gì được nhấn mạnh hoặc bị coi nhẹ trong từng cách xử lý (ví dụ: tác phẩm “Musee des Beaux Arts” của tác giả Auden và tác phẩm “Khung cảnh mùa thu ở Icarus” của tác giả Breughel).	7. Phân tích những sự thể hiện/trình diễn khác nhau về cùng một câu chuyện, một vở kịch hoặc một bài thơ (ví dụ: ghi âm hoặc biểu diễn trực tiếp một vở kịch hoặc một tiểu thuyết và một bài thơ được ghi âm), đánh giá xem mỗi sự trình diễn ấy đã thể hiện văn bản gốc như thế nào (bao gồm có ít nhất một vở kịch của Shakespear và một vở của một nhà viết kịch người Mỹ).
8. (Không áp dụng cho các tác phẩm văn học)	8. (Không áp dụng cho các tác phẩm văn học)
9. Phân tích cách một tác giả dựa vào/kế thừa và biến đổi nguồn tư liệu trong một tác phẩm cụ thể (ví dụ: cách Shakespear xem xét một chủ đề từ một quyển Kinh thánh hoặc cách mà một tác giả sau này kế thừa/học tập một vở kịch của Shakespear)	9. Chứng tỏ sự hiểu biết về các tác phẩm văn học Mỹ thế kỉ 18, 19 và đầu thế kỉ 20, bao gồm cách mà hai hay nhiều tác phẩm cùng thời đề cập đến cùng một chủ đề.
Phạm vi về kĩ năng đọc và mức độ phức tạp của VB	
10. Đến cuối năm học lớp 9, đọc và hiểu các tác phẩm văn học bao gồm các câu chuyện, các vở kịch và các bài thơ. ở thang đánh giá việc đọc thông thạo và độc lập các tác phẩm văn học ở lớp 9 và 10, học sinh đạt được ở mức cao. Đến cuối năm học lớp 10, tự đọc và hiểu các tác phẩm văn học bao gồm các câu chuyện, các vở kịch và các bài thơ. ở thang đánh giá việc đọc thông thạo và độc lập các tác phẩm văn học ở lớp 9 và 10, học sinh đạt được ở mức cao.	10. Đến cuối năm học lớp 11, đọc và hiểu các tác phẩm văn học bao gồm các câu chuyện, các vở kịch và các bài thơ. ở thang đánh giá việc đọc thông thạo và độc lập các tác phẩm văn học ở lớp 11 – CCR, học sinh đạt được ở mức cao. Đến cuối năm học lớp 12, tự đọc và hiểu các phẩm văn học bao gồm các câu chuyện, các vở kịch và các bài thơ. ở thang đánh giá việc đọc thông thạo và độc lập các tác phẩm văn học ở lớp 11 – CCR, học sinh đạt được ở mức cao.

ĐỌC VĂN BẢN THÔNG TIN

Lớp 1
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>
1. Hỏi và trả lời các câu hỏi về các chi tiết chính trong bài đọc.
2. Xác định chủ đề chính và kể lại các chi tiết chính của một bài đọc.

3. Miêu tả mối quan hệ giữa hai cá nhân, sự kiện, ý kiến hoặc giữa hai đoạn tin trong bài đọc.
<i>Thủ pháp nghệ thuật và bố cục</i>
4. Hỏi và trả lời các câu hỏi để giúp xác định hoặc làm rõ nghĩa của các từ và cụm từ trong bài. (Xem các chuẩn về ngôn ngữ lớp 1 dòng 4-6 trang 13 để tham khảo thêm)
5. Biết và sử dụng được các loại cấu trúc văn bản khác nhau (ví dụ: trình bày theo trình tự) và các đặc điểm/yếu tố của bài đọc (ví dụ như các đề mục, bảng nội dung, bảng từ vựng, các thư mục điện tử, các biểu tượng) để xác định được các sự kiện chính hoặc các thông tin có trong bài.
6. Phân biệt giữa các thông tin được minh họa bằng tranh ảnh hoặc bằng các minh họa khác với các thông tin được diễn đạt bằng lời trong bài.
<i>Tích hợp các kiến thức và chủ đề</i>
7. Sử dụng các minh họa và các chi tiết có trong bài để diễn tả các ý tưởng chính của bài đọc.
8. Xác định các lí do mà tác giả đưa ra để hỗ trợ/ làm sáng tỏ các quan điểm trong bài.
9. Xác định những điểm giống và khác nhau cơ bản giữa hai bài đọc có cùng chủ đề (ví dụ về các minh họa, các miêu tả hoặc các quy trình).
<i>Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu</i>
10. Với sự gợi ý và hỗ trợ (của GV), đọc các đoạn văn để lấy thông tin với độ khó phù hợp với trình độ lớp 1. a. Biết sử dụng kiến thức có trước liên quan đến các tin tức và sự kiện trong các bài đọc. b. Xác nhận các phỏng đoán xem chuyện gì sẽ xảy ra tiếp theo trong bài đọc.

Lớp 5
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>
1. Trích dẫn một cách chính xác từ bài đọc khi giải thích xem bài đọc đề cập đến vấn đề gì và khi rút ra kết luận từ bài đọc đó.
2. Xác định hai hay nhiều ý chính của bài đọc và giải thích xem chúng đã được làm sáng tỏ bởi các chi tiết chính bằng cách nào; tóm tắt bài đọc
3. Giải thích các mối quan hệ hoặc những sự tương tác giữa hai hay nhiều cá nhân, các sự kiện, các ý tưởng hoặc các quan niệm có trong bài đọc về kĩ thuật, khoa học và lịch sử dựa trên các thông tin cụ thể trong bài.
<i>Thủ pháp nghệ thuật và bố cục</i>
4. Xác định ý nghĩa của các từ, cụm từ mang tính học thuật nói chung và cụ thể trong bài đọc phù hợp với chủ đề hoặc về môn học với học sinh lớp 5. (Xem các chuẩn về ngôn ngữ của lớp 5 dòng 4-6 để tham khảo thêm)
5. So sánh và phân biệt cấu trúc toàn diện (ví dụ như về trình tự thời gian, so sánh, nguyên nhân

<p>và hậu quả, vấn đề và giải pháp) của các sự kiện, ý kiến, quan niệm hoặc các thông tin trong hai hay nhiều bài đọc với nhau.</p>
<p>6. Phân tích các bài báo khác nhau về cùng chủ đề hoặc cùng sự kiện, ghi chú những điểm giống và khác nhau cơ bản về quan điểm mà chúng thể hiện.</p>
<p><i>Tích hợp các kiến thức và chủ đề</i></p>
<p>7. Suu tầm các thông tin từ các nguồn báo chí hoặc các nguồn tin trên mạng, tập trung vào khả năng để tìm ra câu trả lời cho các câu hỏi một cách nhanh chóng hoặc để giải quyết vấn đề một cách hiệu quả.</p>
<p>8. Giải thích cách tác giả sử dụng các lý do và bằng chứng để minh họa cho những luận điểm cụ thể trong bài, xác định nguyên nhân và bằng chứng nào hỗ trợ cho những luận điểm tương ứng.</p>
<p>9. Kết hợp thông tin từ nhiều bài đọc khác nhau có cùng chủ đề nhằm để viết hoặc diễn đạt về một chủ đề một cách thông thạo</p>
<p><i>Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu</i></p>
<p>10. Đến cuối năm học, đọc và hiểu các văn bản cung cấp thông tin bao gồm các nghiên cứu về lịch sử, xã hội, các bài đọc về khoa học kỹ thuật để đến lớp 4 – 5 HS đạt đến độ đọc thành thạo và độc lập.</p>

Lớp 9 - 10	Lớp 11 - 12
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>	
<p>1. Trích nguyên văn các dẫn chứng tiêu biểu và có sức thuyết phục để hỗ trợ việc phân tích nội dung mà bài đọc đề cập đến trực tiếp cũng như các kết luận được rút ra từ bài đọc.</p>	<p>1. Trích nguyên văn các dẫn chứng tiêu biểu và có sức thuyết phục để hỗ trợ việc phân tích nội dung mà bài đọc đề cập đến trực tiếp cũng như các kết luận được rút ra từ bài đọc, bao gồm cả việc xác định bài đọc nêu ra các vấn đề không đáng tin cậy ở chỗ nào.</p>
<p>2. Xác định một chủ đề hoặc một ý chính của một bài đọc và phân tích một cách chi tiết sự phát triển của nó qua diễn biến của bài, bao gồm cách nó nổi lên, cách nó được hình thành và được tô điểm/minh họa bởi các chi tiết cụ thể. Đưa ra một bản tóm tắt khách quan về bài đọc.</p>	<p>2. Xác định hai hay nhiều chủ đề hoặc ý chính của một bài đọc và phân tích một cách chi tiết sự phát triển của chúng qua diễn biến của bài, bao gồm cách chúng tương tác với nhau và hỗ trợ cho nhau để tạo nên một văn bản phong phú. Đưa ra một bản tóm tắt khách quan về bài đọc.</p>
<p>3. Lí giải cách mà tác giả trình bày một sự phân tích hoặc một chuỗi các ý tưởng và các sự kiện, bao gồm cả trình tự mà trong đó các ý/điểm chính được tạo ra, cách chúng được giới thiệu và phát triển, và được gắn kết với nhau.</p>	<p>3. Phân tích một nhóm các ý tưởng hoặc diễn biến của các sự kiện và giải thích cách các nhân vật cụ thể, các ý tưởng hoặc các sự kiện tương tác lẫn nhau và phát triển thông qua các phần của bài đọc.</p>

Thủ pháp nghệ thuật và bố cục	
4. Xác định nghĩa của các từ/cụm từ được sử dụng trong bài đọc bao gồm các nghĩa bóng và nghĩa tượng trưng; phân tích sự tác động tăng dần của việc lựa chọn các từ cụ thể tới ý nghĩa và giọng điệu của văn bản (ví dụ: cách mà ngôn ngữ được sử dụng ở tòa án khác so với cách sử dụng trong một tờ báo nào đó). (Xem các chuẩn ngôn ngữ lớp 9 – 10 phần 4-6 để tham khảo thêm)	4. Xác định nghĩa của các từ/cụm từ được sử dụng trong bài đọc bao gồm các nghĩa bóng và tượng trưng; phân tích cách mà tác giả sử dụng và chọn lọc nghĩa của một thuật ngữ/mệnh đề chính hoặc các thuật ngữ/mệnh đề khác qua các phần của bài đọc (ví dụ: cách Madison định nghĩa từ “bè phái” trong tác phẩm <i>Federalists</i> số 10). (Xem các chuẩn ngôn ngữ lớp 11 – 12 phần 4-6 để tham khảo thêm)
5. Phân tích chi tiết cách những lời công bố hoặc các ý tưởng của tác giả được phát triển và chọn lọc bằng các câu, các đoạn văn cụ thể hoặc những bộ phận lớn hơn trong văn bản (ví dụ: một đoạn hoặc một chương). a. Phân tích việc sử dụng các tính năng của văn bản (ví dụ: các bảng đồ thị, các tiêu đề và các chú thích) trong các tài liệu chuyên ngành tại nơi làm việc.	5. Phân tích và đánh giá tính hiệu quả của các mẫu câu mà một tác giả sử dụng trong phần giải thích hoặc phần tranh luận của mình và xem liệu mẫu câu ấy có làm cho các vấn đề chính trở nên rõ ràng, thuyết phục hay hấp dẫn không. a. Phân tích việc sử dụng các tính năng của văn bản (ví dụ: các bảng đồ thị, các tiêu đề và các chú thích) trong các tài liệu được công khai.
6. Xác định quan điểm hoặc mục đích của tác giả trong bài đọc và phân tích cách tác giả sử dụng các biện pháp tu từ để đưa ra quan điểm hoặc mục đích đó.	6. Xác định quan điểm hoặc mục đích của tác giả trong bài đọc mà trong đó các biện pháp tu từ được dùng rất hữu hiệu. Phân tích xem văn phong và nội dung đã góp phần vào việc tạo nên sức mạnh, sự thuyết phục hoặc sức hấp dẫn của bài đọc như thế nào.
Tích hợp các kiến thức và chủ đề	
7. Phân tích những hình thức thể hiện khác nhau về cùng một chủ đề (ví dụ: một câu chuyện về cuộc sống của một ai đó trong sách và trên phương tiện đa chức năng), xác định xem những chi tiết nào được nhấn mạnh trong mỗi hình thức thể hiện ấy.	7. Kết hợp và đánh giá các nguồn thông tin khác nhau được thể hiện bằng các phương tiện khác nhau hoặc các thể thức khác (ví dụ: bằng hình ảnh và số liệu) cũng như bằng ngôn từ để trả lời được một câu hỏi hoặc giải quyết được một vấn đề.
8. Mô tả và đánh giá sự tranh luận và các lời tuyên bố cụ thể trong một bài đọc, đánh giá xem liệu lý do đưa ra có hiệu lực và các dẫn chứng liệu có chính xác và phù hợp hay không. Xác định rõ các lời tường thuật không chính xác và các lý do đưa ra mang tính nguy biện.	8. Mô tả và đánh giá các suy luận trong các bài đọc mang tính thảo luận của Mỹ bao gồm việc áp dụng các quy định cơ bản về hiến pháp và việc sử dụng các suy luận hợp pháp (ví dụ: các ý kiến đa số và các bất đồng quan điểm trong tòa án tối cao của nước Mỹ) và các giả thuyết, các mục tiêu và các cuộc tranh luận trong tác phẩm nhận được sự ủng hộ tích cực từ công chúng (ví dụ: tác phẩm “ <i>The Federalists</i> ”, các bài diễn văn cấp tổng thống)
9. Phân tích các tài liệu hội thảo của nước	9. Phân tích các tài liệu về các mốc văn hóa và lịch

Mỹ về các mốc văn hóa và lịch sử (ví dụ: bài diễn văn hết nhiệm kỳ của tổng thống Washington, của Gettysburg, bài diễn văn về 4 quyền tự do của tổng thống Roosevelt, lá thư viết trong tù ở Birmingham của King) bao gồm cả cách mà họ diễn thuyết các chủ đề và các khái niệm có liên quan.	sử của nước Mỹ ở các thế kỉ 17, 18 và 19 (bao gồm <i>Bản tuyên ngôn độc lập</i> , <i>Lời giới thiệu về hiến pháp</i> , <i>Luật dự thảo về các quyền</i> và <i>Bài diễn văn nhậm chức lần thứ 2 của tổng thống Lincoln</i>) đối với các chủ đề, các mục tiêu và các đặc điểm kỹ năng hùng biện của họ.
Phạm vi về kỹ năng đọc và mức độ phức tạp của VB	
10. Hết lớp 9, đọc và hiểu các tác phẩm văn học không hư cấu, ở thang điểm cho khả năng đọc thành thạo các bài đọc có độ khó cao ở lớp 9-10, học sinh có thể đạt được ở mức điểm cao. Hết lớp 10, đọc và hiểu các tác phẩm văn học không hư cấu, ở thang điểm cho khả năng đọc thành thạo các bài đọc có độ khó cao ở lớp 9-10, học sinh có thể đạt được ở mức điểm cao.	10. Hết lớp 10, đọc và hiểu các tác phẩm văn học không hư cấu, ở thang điểm cho khả năng đọc thành thạo các bài đọc có độ khó cao ở lớp 11-CCR, học sinh có thể đạt được ở mức điểm cao theo yêu cầu. Hết lớp 12, đọc và hiểu các tác phẩm văn học không hư cấu, ở thang điểm cho khả năng đọc thành thạo các bài đọc có độ khó cao ở lớp 11-CCR, học sinh có thể đạt được ở mức điểm cao.

CÁC CHUẨN VỀ KỸ NĂNG ĐỌC TRONG MÔN KHXH

Lớp 9-10
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>
1. Trích các dẫn chứng nguyên văn và cụ thể để hỗ trợ cho việc phân tích các nguồn tài liệu cơ bản và thứ cấp, để ý đến các đặc điểm như ngày cập nhật và nguồn gốc của các thông tin.
2. Xác định các thông tin hoặc các ý tưởng chủ đạo của một nguồn cơ bản hoặc thứ cấp, đưa ra một tổng kết chính xác về cách mà các sự kiện hoặc các ý tưởng chính phát triển qua toàn bộ văn bản.
3. Phân tích một cách chi tiết một chuỗi các sự kiện được mô tả trong bài đọc, xác định rõ liệu các sự kiện xảy ra trước có gây ảnh hưởng đến các sự kiện sau hay là chỉ đơn giản xảy ra trước chúng về mặt thời gian.
<i>Thủ pháp nghệ thuật và bố cục</i>
4. Xác định nghĩa của các từ/cụm từ được sử dụng trong bài đọc bao gồm từ vựng ở các lĩnh vực về chính trị, xã hội hoặc kinh tế của các nghiên cứu khoa học mang tính lịch sử/xã hội.
5. Phân tích cách một bài đọc sử dụng cấu trúc câu để nhấn mạnh các điểm chính hoặc đi đến một sự giải thích hoặc phân tích.
6. So sánh quan điểm của hai hay nhiều tác giả về cách mà họ đề cập đến cùng chủ đề hoặc chủ đề tương tự, bao gồm những chi tiết nào được họ lựa chọn và nhấn mạnh trong các bài tường

thuật tương ứng của họ
<i>Tích hợp các kiến thức và chủ đề</i>
7. Kết hợp các bản phân tích dữ liệu hoặc kỹ thuật (ví dụ: các biểu đồ, các dữ liệu khảo sát) với các bản phân tích dữ liệu khác ở hình thức văn bản, và dưới dạng phần mềm kỹ thuật số.
8. Đánh giá phạm vi mà qua đó các lý lẽ và các dẫn chứng có trong một bài đọc hỗ trợ cho các luận điểm của tác giả.
9. So sánh và phân biệt các cách xử lý của cùng một chủ đề trong nhiều nguồn tài liệu cơ bản và thứ cấp.
<i>Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu</i>
10. Đến cuối lớp 10, đọc và hiểu bao hàm các tài liệu nghiên cứu về lịch sử/xã hội. Trong thang điểm về độ khó trong phạm vi lớp 9-10, học sinh có thể đọc một cách độc lập và thành thạo.

CÁC CHUẨN VỀ KỸ NĂNG ĐỌC TRONG MÔN KHTN VÀ KỸ THUẬT

Lớp 9-10
<i>Các ý tưởng quan trọng và chi tiết</i>
1. Trích các dẫn chứng nguyên văn và cụ thể để hỗ trợ cho việc phân tích các tài liệu khoa học và kỹ thuật, hướng đến các chi tiết chính xác của các lời giải thích hoặc các đoạn mô tả.
2. Xác định các ý tưởng hoặc các kết luận chủ đạo của một bài đọc, phát hiện ra các lời giải thích hoặc các đoạn mô tả trong bài về quá trình phức tạp, về hiện tượng hoặc về khái niệm, đưa ra một đoạn tổng kết chính xác về bài đọc.
3. Tuân theo các bước trong một quy trình thử nghiệm/thí nghiệm một cách chính xác, sử dụng các biện pháp hoặc thực hiện các phần việc kỹ thuật, chú trọng đến các trường hợp đặc biệt hoặc các trường hợp ngoại lệ được đề cập đến trong bài.
<i>Thủ pháp nghệ thuật và bố cục</i>
4. Xác định nghĩa của các biểu tượng, các thuật ngữ chính và các từ/cụm từ trong phạm vi cụ thể khi chúng được sử dụng trong một văn cảnh cụ thể về kỹ thuật hoặc khoa học phù hợp với các bài đọc và các chủ điểm của lớp 9-10.
5. Phân tích cấu trúc của các mối quan hệ giữa các khái niệm có trong bài, bao gồm các mối quan hệ giữa các thuật ngữ chính (ví dụ: <i>force, friction, reaction force, energy</i>).
6. Phân tích mục tiêu của tác giả khi đưa ra một lời giải thích, miêu tả một quy trình hoặc thảo luận về một thử nghiệm có trong bài; làm sáng tỏ câu hỏi mà tác giả tìm kiếm để diễn đạt.
<i>Tích hợp các kiến thức và chủ đề</i>
7. Chuyển các dữ liệu hoặc các thông tin kỹ thuật được diễn đạt bằng lời trong một bài sang hình thức bảng hình ảnh (bảng biểu hoặc đồ thị) và chuyển các thông tin được diễn đạt bằng hình ảnh

<p>hoặc bằng kí hiệu toán học (ví dụ: trong một phương trình cân bằng) thành lời.</p>
<p>8. Đánh giá sự mở rộng mà qua đó các lý lẽ và các dẫn chứng có trong một bài đọc hỗ trợ cho các luận điểm hoặc sự gợi ý của tác giả giúp giải quyết được một vấn đề về kỹ thuật hoặc về khoa học.</p>
<p>9. So sánh và phân biệt các tìm tòi/khám phá được diễn đạt trong một bài đọc với các tìm tòi/khám phá từ các nguồn tài liệu khác (bao gồm kinh nghiệm của chính học sinh); ghi chú khi các tìm tòi/khám phá này hỗ trợ hoặc mâu thuẫn với các lời giải thích hoặc các bản ghi chép trước đó.</p>
<p><i>Phạm vi về khả năng đọc và mức độ phức tạp của tài liệu</i></p>
<p>10. Đến cuối lớp 10, đọc và hiểu bao hàm các bài đọc về khoa học, kỹ thuật. Ở thang điểm cho độ khó của tài liệu trong phạm vi lớp 9-10, học sinh có thể đọc một cách thành thạo và độc lập.</p>