

**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: 6214.0111

TÓM TẮT LUẬN ÁN TIẾN SĨ KHOA HỌC GIÁO DỤC

Hà Nội, 2014

Công trình được hoàn thành tại : **Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam**

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

Phản biện 1:

Phản biện 2:

Phản biện 3:

Luận án sẽ được bảo vệ trước Hội đồng chấm luận án cấp Viện họp tại Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, 101 Trần Hưng Đạo, Hà Nội

Vào hồi giờ ngày tháng năm.....

Có thể tìm hiểu luận án tại:

- Thư viện Quốc gia
- Thư viện Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

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 ĐH được coi là một trong ba NL chủ yếu để xác định trình độ của HS ở giai đoạn cuối của giáo dục (GD) bắt buộc (HS ở độ tuổi 15) bởi đây là NL cần cho suốt cuộc đời của mỗi con người. Nhưng định nghĩa về *đọc* và *ĐH* 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. Nhưng, 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 GD &ĐT. Đổi mới CT dạy học môn *Ngữ văn* không thể không chú ý tới yêu cầu hội nhập này.

1.3. Trong *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* hiện hành của Việt Nam, ĐHVb là một nội dung chính, số lượng bài học chiếm tỉ lệ lớn hơn các bài học về Tiếng Việt và Làm văn, nhất là ở những lớp/cấp học cao hơn. Dạy học (DH) và KTĐG về ĐHVb của HS cũng chiếm nhiều thời gian hơn trong phân phối chương trình. Tuy nhiên, quan niệm về ĐH

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*”...

và yêu cầu của ĐHVB ở nhà trường phổ thông nước ta hiện nay chưa có nhiều thay đổi so với quan niệm *giảng văn* trong các CTGD 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 yêu cầu của PISA. Do đó, để có cơ sở đổi mới vấn đề ĐHVB, cần đổi chiếu 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 chương trình (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. 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 CTGD 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: *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 như Hàn Quốc, Singapore, Hoa Kỳ (bang California).

2.2. Phạm vi nghiên cứu: luận án sẽ xem xét chung về các văn bản CT và CCT của các nước/bang đã chọn, nhưng tập trung chủ yếu vào vấn đề ĐHVB ở các khía cạnh: mục tiêu, VB, chuẩn, PPDH và ĐGKQ đọc hiểu.

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

Qua việc khảo sát tất cả các tài liệu, có thể thấy vấn đề ĐHVB được nước ngoài quan tâm nghiên cứu từ rất lâu và ngày càng đạt được nhiều thành tựu. Đây là một năng lực cốt lõi 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 *ngiên 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 vấn đề 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 KTĐG kết quả ĐHVB 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: 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: 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: phương pháp nghiên cứu lí luận, phương pháp khảo sát thực tiễn, phương pháp hồi cứu tư liệu, phương pháp chuyên gia, phương pháp so sánh, phương pháp tiếp cận tổng hợp.

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*, *Phụ lục* và *Tài liệu tham khảo*, luận án gồm 3 chương chính: *Chương 1: Cơ sở lí luận và thực tiễn của đề tài*; *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*; *Chương 3: Một số đề xuất về vấn đề đọc hiểu văn bản cho chương trình giáo dục phổ thông Việt Nam*.

CHƯƠNG 1

CƠ SỞ LÍ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA ĐỀ TÀI

1.1. CƠ SỞ LÍ LUẬN

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

1.1.1.1. Về “chương trình”: Luận án xem xét các khía cạnh về CT như: định nghĩa “chương trình”, cấu trúc của CT, phân loại CT.

1.1.1.2. Về “chuẩn chương trình”: Luận án tìm hiểu định nghĩa “chuẩn chương trình”, chức năng và những yêu cầu cơ bản của CCT, cách trình bày của CCT.

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

a) *Tên môn học:* 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*” (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.

b) *Vị trí của chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn:* Trong hệ thống CTGDPT của các nước trên thế giới, CT và CCT môn *Ngữ văn* luôn có một vị trí đặc biệt, hướng tới mục tiêu trang bị cho HS năng lực sử dụng thành thạo ngôn ngữ. 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, 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 VB chương trình hay không.

c) *Mục tiêu của chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn:* 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. Tuy nhiên, 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 sẽ xây dựng các mạch nội dung (bao gồm các lĩnh vực kiến thức và kỹ năng liên quan đến ngôn ngữ và văn học) mà CT cần hình thành và bồi dưỡng cho HS. CT và CCT nào cũng có mạch “đọc” nhưng “đọc” (chủ yếu là *đọc hiểu*) ở mỗi CT và CCT lại có đặc trưng riêng.

e) *Cách trình bày chương trình và chuẩn chương trình môn Ngữ văn:* Nhiều nước xây dựng CT và CCT là một chỉnh thể xuyên suốt từ Tiểu học đến THPT nhưng cũng có nước 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.

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

1.1.2.1. *Khái niệm đọc hiểu:* Gần đây, quan niệm của PISA và UNESCO về ĐH được nhiều người tán thành. Hai quan niệm này 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 đọc hiểu 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 giáo dục, những kỹ năng cần thiết cho cuộc sống tương lai của HS... nhưng những yêu cầu của PISA có liên quan mật thiết với việc dạy học *Ngữ văn* trong nhà trường phổ thông của nhiều nước trên thế giới.

1.1.2.2. *Mục tiêu của đọc hiểu:* để hình thành NL đọc cho HS.

1.1.2.3. *Chuẩn đọc hiểu:* 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 ĐHVB của mỗi CT và CCT. Cách diễn đạt chuẩn ĐH cho thấy hướng tiếp cận của CT, giúp định hướng PPDH và KTĐG kết quả ĐHVB của HS. Xu thế quốc tế hiện nay tán thành quan niệm của PISA về các mức độ để xác định chuẩn ĐHVB.

1.1.2.4. Đối tượng đọc hiểu: là VB, được chia làm hai loại: văn bản thông tin (VBTT) và văn bản văn học (VBVH). Hai loại VB này được trình bày dưới nhiều dạng “ngôn ngữ” khác nhau.

1.1.2.5. Phương pháp dạy học đọc hiểu: là hệ thống những cách thức mà GV sử dụng để hướng dẫn HS đọc hiểu VB. Tuy nhiên, nên thống nhất là với mỗi mục đích đọc, tùy theo đối tượng HS, sẽ có PPDH đọc hiểu khác nhau. Song, dạy học ĐH theo phương pháp nào cũng bao gồm 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.

1.1.2.6. Đánh giá kết quả đọc hiểu: là khâu cuối cùng nhưng lại có ảnh hưởng to lớn đến quá trình dạy học, đi đôi với PPDH đọc hiểu. Hiện nay, người ta thường dựa vào các bậc thang nhận thức của mà Benjamin Bloom nêu ra hoặc dựa vào các mức độ ĐH đối với từng loại VB mà PISA đề xuất.

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

Luận án tìm hiểu về: khái niệm “giáo dục so sánh”, đối tượng nghiên cứu, mục đích nghiên cứu, nguyên tắc nghiên cứu, các cách tiếp cận nghiên cứu và tiêu chí so sánh. Luận án kế thừa những nghiên cứu của một số tác giả như Nguyễn Tiến Đạt, Bùi Đức Thiệp, Đỗ Ngọc Thống về mặt lí luận, chỉ rõ sự vận dụng vào việc giải quyết đề tài nghiên cứu của luận án, nhất là trong việc xác định bộ tiêu chí so sánh (bao gồm: mục tiêu ĐH; văn bản ĐH; chuẩn ĐH; PPDH và KTĐG kết quả ĐH. Các tiêu chí trên chính là các yếu tố liên quan đến vấn đề ĐH, xuất hiện trực tiếp hoặc gián tiếp trong các văn bản CT và CCT mà luận án khảo sát).

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:* Sau một thời gian áp dụng, CT Ngữ văn hiện hành của Việt Nam đã bộc lộ nhiều hạn chế, bất cập. CT nặng về hướng triển khai kiến thức, chưa cụ thể hóa được mục tiêu NL; nội dung chương

trình phù hợp với những tri thức có tính hệ thống và cập nhật của ngành Ngữ văn, tuy nhiên, càng lên lớp trên, tính hàn lâm càng nặng, khả năng tác động đến sự phát triển và hoàn thiện NL của HS càng yếu; chưa có sự phân hóa cho phù hợp với điều kiện vùng miền, HS... Đặc biệt, số lượng VBVH rất nhiều. Khi dạy đọc, đa số GV chỉ coi trọng VBVH, nhiều GV coi nhẹ hoặc bỏ qua các văn bản nhật dụng (VBND), nhất là ở các lớp THPT. Ngoài ra, CT quy định chi tiết cả tên tác phẩm, thậm chí từng trích đoạn tác phẩm mặc dù đáp ứng được một số yêu cầu nhất định về quản lí nhưng tạo ra một CT 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. Vì vậy, sau khi học xong *CTGDPT môn Ngữ văn*, 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 HS lại rất hạn chế.

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

* *Sách giáo khoa:* về cơ bản, SGK thống nhất với CT và được biên soạn theo tinh thần tích hợp. Tuy nhiên cách trình bày bài học trong SGK của cấp Tiểu học và cấp trung học cơ sở (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 ĐHVB, 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 ĐHVB trong SGK hiện hành (nhất là ở bậc THCS và THPT) không khác so với sách Văn học trước đây. Hệ thống câu hỏi – thực chất là những chỉ dẫn về PPDH nhưng chưa có sự khác biệt trong cách hỏi, nội dung hỏi với sách Văn học. 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 ĐHVB 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.

* *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 ĐHVB 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... So với SGV Văn học trước đây, SGV Ngữ văn hiện hành cũng chưa có những sự đổi khác trong việc hướng dẫn GV dạy học. Các

tài liệu tham khảo khác, về cơ bản, đều bám sát CT và SGK để minh họa, hướng dẫn GV và HS đọc hiểu VB cụ thể trong CT. Cách viết của các tài liệu tham khảo hầu như không chỉ ra các phương pháp ĐH 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. Do đó, chúng không khác so với các tài liệu dành cho “giảng văn” trước đây.

* *Phương pháp dạy học*: Hiện nay, 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”... Như vậy, việc dạy học ĐHVB trong nhà trường phổ thông của Việt Nam, đặc biệt là ở cấp THCS và THPT chưa đạt được mục tiêu hình thành NL đọc mà CT đã đề ra.

* *Kiểm tra đánh giá*: Về cơ bản, KTĐG trong nhà trường phổ thông của Việt Nam hiện nay chưa phát huy được NL đọc hiểu của HS, nhất là ở THCS và THPT. Các đề thi vẫn nặng về kiểm tra kiến thức văn học, thường kiểm tra lại kiến thức về các VB VH đã được học chính trong CT. Hầu như không có sự xuất hiện của các VB đọc thêm hay VB cùng thể loại nằm ngoài CT và SGK. Các câu hỏi trong đề thi thường chỉ dừng lại ở mức “nhận biết” và “thông hiểu”, chưa kiểm tra được khả năng “vận dụng” của HS. Đề thi chủ yếu theo dạng tự luận. Để làm tốt bài kiểm tra và các bài thi lớn, HS phải chú ý “nghe giảng” và “học thuộc lòng” nội dung bài giảng của thầy cô. Cách thức kiểm tra, đánh giá như vậy không khuyến khích được việc dạy học ĐHVB theo đúng tinh thần của nó. Điều này khiến cho nhiều HS học xong CT *Ngữ văn* nhưng chưa có NL đọc hiểu, chưa có khả năng ĐH tốt một VB mới (không có trong CT và SGK) ...

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

Phát triển NL người học trong xây dựng và phát triển CTGDPT là xu thế đổi mới CTGD của nhiều nước trên thế giới, cũng 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. Đây cũng là vấn đề mà Chiến lược phát triển GD Việt Nam từ năm 2011 đến năm 2020 đã đặt ra. Theo đó, CT môn Ngữ văn sẽ hình thành và phát triển cho HS NL chung, cốt lõi (*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) và những NL chuyên biệt (*cảm thụ văn học*).

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

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 giáo dục mỗi nước trong bản đồ giáo dục của khu vực và thế giới. Việt Nam đã tham gia PISA vào năm 2012 và tuân thủ quy định, cách thức tổ chức kiểm tra, đánh giá NL của HS, trong đó có NL đọc hiểu VB của PISA. Dựa trên kết quả mà HS đạt được, sẽ có sự điều chỉnh, định hướng lại việc dạy học ĐHV B ở trường phổ thông. Song PISA không phải là một CT dạy học, cũng không phải là tài liệu chính thống về PPDH. PISA cũng mới chỉ đề cập đến ĐH với tư cách là một NL chung cốt lõi, chưa đề cập đến các NL chuyên biệt... 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 ĐHV B. Từ đó, cụ thể hóa thành chuẩn ĐH cho HS Việt Nam trong thời gian tới. Trước mắt, có thể kế thừa nghiên cứu của PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh về "Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam". Theo đó, chuẩn NL đọc hiểu sẽ gồm các nhóm yếu tố sau: *Yếu tố tri thức về văn bản, về chiến lược đọc; Yếu tố kỹ năng thực hiện các hoạt động, hành động, thao tác đọc hiểu; 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*. Luận án coi đây là các tiêu chí để đánh giá về các khía cạnh khác nhau của vấn đề ĐHV B, đặc biệt là chuẩn ĐH trong CT Ngữ văn của các nước được khảo sát.

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

2.1. MỤC TIÊU ĐỌC HIỂU

* **Điểm tương đồng:** Các CT và CCT đều coi trọng đọc hiểu như một kỹ năng giao tiếp quan trọng – kỹ năng tiếp nhận ngôn ngữ mà HS cần được hình thành và phát triển trong 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 kỹ năng đọc hiểu VB 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 đọc hiểu VB không chỉ chú trọng cung cấp kiến thức mà còn hình thành và củng cố các kỹ 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 đọc hiểu VB ở Tiểu học là việc hình thành những kỹ năng, chiến lược, hành vi, thái độ ban đầu, nền tảng của việc đọc hiểu VB. 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, đặc biệt là NL tiếp nhận văn học, cảm thụ thẩm mỹ, phương pháp đọc, khả năng đọc độc lập và có tính phê bình, ứng dụng những điều đã học vào đời sống. Ngoài ra, các CT và CCT đều trực tiếp hoặc gián tiếp hướng đến việc dạy học đọc hiểu VB 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 phương pháp dạy học.

* **Sự khác biệt cơ bản:** Mỗi CT và CCT quan niệm riêng về mục tiêu và cách diễn giải mục tiêu đọc hiểu VB. CT của Việt Nam chú trọng mục tiêu hình thành NL tiếp nhận văn học, các CT và CCT còn lại hướng tới việc hình thành NL đọc hiểu VB nói chung. Trong khi mục tiêu ĐHV B 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.

2.2. CHUẨN ĐỌC HIỂU

2.2.1. Chuẩn đọc hiểu chung

* **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: Phần này chỉ so sánh chuẩn đọc hiểu của lớp 1 và lớp 5.

* **Điểm tương đồng:** Các CT và CCT đều nêu các chuẩn riêng cho ĐHV B 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 kỳ 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 NL đọc hiểu VB của HS. Những đặc điểm riêng về chuẩn ĐH 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, kỹ năng ĐH vào thực tế đời sống của HS. Chuẩn ĐH cho các lớp tiểu học ở California, Singapore, Hàn Quốc có đầy đủ các thành tố tạo thành NL đọc hiểu. Chuẩn ĐH 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 kỹ 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 kỹ 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: Phần này chỉ so sánh chuẩn đọc hiểu đối với HS lớp 9 - giai đoạn cuối của GD bắt buộc và lớp 12.

*** 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 lớp 9 và lớp 12 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 KTĐG kết quả đọc hiểu như trong CT và CCT của các nước được khảo sát.

2.3. VĂN BẢN ĐỌC HIỂU

2.2.1. Văn bản đọc hiểu chung

* **Điểm tương đồng:** Việc nêu văn bản 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

* **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

* **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 ĐH 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 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 DH 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 ĐHVH (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 DH đọc hiểu. Việc phân bố đối tượng DH ở các khối lớp được cho là phù hợp với sự phát triển về trình độ DH của HS.

Tóm lại, theo chúng tôi, VB đọc hiểu là một yếu tố quan trọng trong vấn đề DH, 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

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 diễn giải về 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 ĐHV B 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, tuy nhiên vẫn 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. Mặc dù trên thực tế có rất nhiều những tài liệu tham khảo để dạy ĐHV B trong nhà trường (như đã trình bày ở mục 1.2.1) nhưng vì không có những chỉ dẫn cụ thể về phương pháp trong CTGDPT nên việc dạy học ĐHV B 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) chưa được cụ thể hóa thành những kỹ năng, thao tác nên khi dạy ĐHV B, 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 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

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. Không đưa ra một thang đánh giá cụ thể nào, các CT và CCT đều coi chuẩn đọc hiểu 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. 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. 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 TrH). GV là chủ thể đánh giá, HS chưa được tự đánh giá.

CHƯƠNG 3

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

3.1. THỐNG NHẤT QUAN NIỆM VỀ ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

3.1.1. Mục tiêu đọc hiểu văn bản

Ttrong thời gian tới, CT môn Ngữ văn của Việt Nam cần được xây dựng "theo định hướng hướng phát triển NL 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 đọc hiểu VB. Theo chúng tôi, mục tiêu của đọc hiểu VB trong thời gian tới sẽ là hình thành và bồi dưỡng những kỹ năng đọc các VBVH và VBTT 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 của bản thân. Cùng với những NL ngôn ngữ khác như nghe, nói, viết, quan sát, trình bày... HS bồi dưỡng và phát triển được NL giao tiếp bằng ngôn ngữ. Từ mục tiêu khái quát trên, cần cụ thể hóa mục tiêu ĐH từng loại VB (văn học và thông tin).

3.1.2. Văn bản đọc hiểu : Cần thay đổi quan niệm về VB đọc hiểu. Cụ thể là:

- Xác định VB đọc hiểu là VBVH và VBTT. Phải gia tăng số lượng các VBTT so với hiện nay để rèn luyện kỹ năng đọc và tăng cường tính thiết thực, khả năng ứng dụng kiến thức, kỹ năng đọc loại VB này vào đời

sống; tạo hứng thú cho HS và phù hợp với trình độ, khuynh hướng của các em.

- 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.

- 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 dạy học trong nhà trường phổ thông.

- Không nên quy định cụ thể tên VB được ĐH trong CT mà chỉ quy định các thể loại của VB được ĐH trong CT cũng như phân bố các thể loại được đọc ở từng khối lớp cụ thể. 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 dạy học ĐH, phù hợp với đặc điểm của từng đối tượng HS hoặc từng địa phương.

- Việc lựa chọn VB để ĐH đọc hiểu phải dựa trên những tiêu chí nhất định. Ngoài ra, nên quy định các VB đọc hiểu 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 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 đều phải có chất lượng cao và phù hợp với tâm sinh lí lứa tuổi và chuẩn kiến thức, kĩ năng đặt ra đối với HS.

3.1.3. Chuẩn đọc hiểu: Xu hướng của nhiều nước trên thế giới hiện nay là xác định và trình bày chuẩn ĐH theo hình thức của "chuẩn thể hiện". Nên tham khảo cách làm của Singapore trong vấn đề này một cách có chọn lọc, phù hợp với HS Việt Nam. Mặt khác, cần nghiên cứu để đặt ra các chuẩn ĐHVB trong các môn KHXH, KHTN và kĩ thuật. Khi đề xuất các chuẩn cụ thể, nên tham khảo cách làm của PISA trong việc nêu lên 5 mức độ ĐH và kết quả nghiên cứu của PGS.TS. Nguyễn Thị Hạnh (Tlđđ).

3.2. PHƯƠNG PHÁP DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN

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

3.2.1.1. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản nói chung

ĐHVB đề cao vai trò chủ thể tích cực, sáng tạo của HS trong hoạt động đọc. Tùy thuộc vào loại VB, mục đích đọc, đối tượng HS..., nên để cho GV được tự do lựa chọn bất kì phương tiện giảng dạy và cách hướng dẫn nào mà họ muốn. Tuy nhiên, dù sử dụng phương pháp 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 phương pháp gì, dạy 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 VB khác nhau. Ở đây, xin đưa ra một quy trình hướng dẫn HS đọc hiểu được cho là có thể phát huy được tính chủ động, sáng tạo của HS: đầu tiên, GV lựa chọn VB thích hợp; sau đó, GV sẽ giới thiệu qua về VB, 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 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 kỳ 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 kỹ 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).

Ngoài việc dạy đọc hiểu VB theo hướng trên, trong số nhiều PPDH đọc hiểu hiện nay, chúng tôi thấy việc vận dụng *lí thuyết kiến tạo* có thể phát huy được vai trò chủ thể tích cực, chủ động của HS trong quá trình đọc hiểu VB. Qua khảo sát về PPDH trong *CT Tiếng Anh năm 2010* của Singapore và một số tài liệu về đọc hiểu bằng tiếng Anh, có thể thấy việc hướng dẫn HS đọc theo quy trình K-W-L được nhiều nước quan tâm. Dạy học theo quy trình này chính là một biểu hiện của việc vận dụng lí thuyết kiến tạo. K-W-L là một quy trình ba bước được Donna Ogle thiết kế (1986). Theo các nhà GD Hoa Kỳ, quy trình K-W-L có lẽ là quy trình nổi tiếng nhất và thường được sử dụng nhất để tìm tòi thông tin trong các văn bản có tính chất trình bày, mô tả, giải thích (tức VB thông tin) ở cả dạng in và kĩ thuật số. Bởi ba bước trong quy trình 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 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 dạy đọc hiểu VB theo thể loại (bao gồm cả VB VH chứ không phải chỉ với VB TT). Lấy lí thuyết kiến tạo làm nền tảng, ở mỗi loại VB (văn học và thông tin) cần bổ sung thêm những hướng dẫn ĐHV B theo đặc trưng thể loại của nó.

3.2.1.2. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản văn học

DH đọc hiểu VB VH theo thuyết kiến tạo vẫn phải bám sát đặc trưng của thể loại mà VB sử dụng. Ở mỗi thể loại trên, bên cạnh những đặc trưng của VB VH, còn có những đặc trưng riêng. Do vậy, DH 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 ĐH từ ngữ, câu văn, cách biểu đạt, từ đó suy ra nội hàm của hình tượng và ý nghĩa. Tuy nhiên, 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 VH nói chung. Ngoài ra, cũng có thể tham khảo các chuẩn đọc hiểu VB 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 B, rất đáng học tập.

3.2.1.3. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản thông tin

Cũng như đọc hiểu VB V H, khi đọc hiểu VB TT 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 VB TT. Để hướng dẫn HS đọc hiểu VB TT, 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. Quy trình đọc hiểu VB TT có thể thực hiện theo quy trình ĐHV B nói chung dựa trên nền tảng là lí thuyết kiến tạo như đã đề cập ở trên.

3.2.2. Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản trong các môn học khác

Để giúp cho HS tiên bộ trong học tập, giáo viên các môn học KH XH, KHTN và kĩ thuật trong thời gian tới không nên chỉ dạy các kiến thức môn học 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. Người tiên hành dạy ĐHV B trong các môn KH XH, KHTN và kĩ thuật chính là GV của các môn học này nhưng không dạy học ĐH như trong môn Ngữ văn. Để làm tốt việc này, trước hết, GV 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 VB TT (bởi các VB có trong SGK và tài liệu các môn KH XH, KHTN và kĩ thuật là các VB thông tin). Việc hướng dẫn HS đọc hiểu VB trong các môn KH XH, KHTN và kĩ thuật 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

Ở đây chỉ đề xuất một số định hướng về đánh giá kết quả ĐHV B trong môn Ngữ văn.

3.3.1. Mục đích đánh giá: kiểm tra NL vận dụng kiến thức, kĩ năng để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn (ở đây là ĐH các VB trong những tình huống mới).

3.3.2. Nội dung đánh giá: bao gồm kiến thức, kĩ năng ĐHV B được quy định trong CTGDPT môn Ngữ văn đổi mới (đối với phần ĐH).

3.3.3. Mức độ đánh giá: dựa trên các cấp độ nhận thức của người học mà B.S.Bloom đã đề xuất, gồm: *nhận biết, hiểu, vận dụng, phân tích, tổng hợp,*

đánh giá. Tuy nhiên, trong GD, 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*. 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. Tuy nhiên, trước mắt, có thể kế thừa kết quả nghiên cứu của đề tài cấp Bộ *Đánh giá quốc gia kết quả học tập của học sinh* do PGS.TS. Đỗ Ngọc Thống làm chủ nhiệm đề tài, phần *Đánh giá kết quả đọc hiểu* do TS. Nguyễn Thị Hồng Vân xây dựng.

3.3.4. Phương pháp đánh giá: Trong đánh giá kết quả ĐHV B ở môn Ngữ văn, nên sử dụng hình thức bài kiểm tra viết (chưa áp dụng hình thức vấn đáp). 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. Trước mắt, nên xây dựng các câu hỏi theo hướng kiểm tra NL như của PISA, bao gồm: câu hỏi trắc nghiệm khách quan nhiều lựa chọn dạng đơn giản; câu hỏi khách quan nhiều lựa chọn dạng phức hợp; câu hỏi đóng trả lời ngắn; câu hỏi mở trả lời dài.

3.3.5. Thiết kế một số đề kiểm tra năng lực đọc hiểu văn bản

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 KTĐG kết quả học tập, trình độ học vấn của HS phổ thông. Việt Nam cũng đã tham gia PISA vào năm 2012. Có thể coi đây là một dấu mốc quan trọng trong quá trình đổi mới để đưa nền GD 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. 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 giáo dục. 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 ĐH.

2. Để có thể xích lại gần các nước có nền GD phát triển trong quan niệm và yêu cầu về vấn đề này, rất cần khảo sát và đối chiếu vấn đề ĐH 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.

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 Singapore, Hàn Quốc và bang California. 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 đọc hiểu, 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 ĐH.

Về mục tiêu ĐH, CT của Việt Nam thiên về việc hình thành và rèn luyện NL đọc hiểu VBVBH 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 văn bản ĐH, HS phổ thông Việt Nam chủ yếu đọc hiểu VBVBH; HS của các nước/bang khác đọc hiểu một cách khá cân bằng giữa hai loại VBVBH và VBTT. Về chuẩn ĐH, CT của Việt Nam chủ yếu xác định các chuẩn nội dung kiến thức về các VBVBH 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, kỹ 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 KHXH, KHTN và kỹ 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 ĐH ở nhà trường nên chưa thực sự phát huy được NL đọc (kể cả đọc VBVBH) của HS Việt Nam.

4. Đề đổi mới vấn đề ĐHVB trong nhà trường phổ thông, 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 ĐH 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 VBVH và VBTT 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 ĐH như trên, cần đổi mới PPDH đọc hiểu VB và 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, kỹ năng để là 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. 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 văn bản và mục tiêu ĐH. 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.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ

- | STT | TÊN CÔNG TRÌNH KHOA HỌC |
|-----|--|
| 1 | Phạm Thị Thu Hiền (2013), <i>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</i> , 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), <i>Những điểm mới trong Chương trình Tiếng Anh năm 2010 so với Chương trình Tiếng Anh năm 2001 ở Singapore</i> , Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 92 |
| 3 | Phạm Thị Thu Hiền (2013), <i>Dạy học đọc-hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông nhìn từ Chuẩn chung của bang California- Hoa Kỳ</i> , Tạp chí Giáo dục, số 317 (kì 1, tháng 9) |
| 4 | Phạm Thị Thu Hiền (2014), <i>Một số đề xuất để đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông</i> , Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, số 56 năm 2014 |