

TIÊU ĐỀ VĂN BẢN SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT TIỂU HỌC VÀ VIỆC SỬ DỤNG TIÊU ĐỀ TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU CÓ HƯỚNG DẪN CHO HỌC SINH TIỂU HỌC

NGUYỄN LƯƠNG HẢI NHƯ*

TÓM TẮT

Bài viết trình bày một số đặc điểm của tiêu đề (TĐ) các văn bản trong sách giáo khoa Tiếng Việt ở tiểu học (TH) nhằm tìm hiểu những ảnh hưởng của TĐ đối với khả năng đọc hiểu văn bản của HS. Từ đó, đề xuất một số cách thức sử dụng TĐ văn bản trong dạy học đọc hiểu cho học sinh (HS) TH theo mô hình dạy đọc có hướng dẫn.

Từ khóa: tiêu đề văn bản, dạy đọc có hướng dẫn, dạy học ở tiểu học.

ABSTRACT

Text headings in Vietnamese Language textbooks and the use of headings in teaching guided reading comprehension to primary school students

The article presents some characteristics of headings in texts in Vietnamese Language textbooks for primary education to investigate the impacts of headings on students' reading comprehension. Thence, it suggests several usages of headings in texts in teaching guided reading comprehension to primary school students.

Keywords: text heading, teaching guided reading comprehension, primary education.

1. Đặt vấn đề

Tiêu đề của văn bản là một vấn đề đã được nghiên cứu khá nhiều và sâu trong các giáo trình về ngữ pháp văn bản [1; 3; 4; 5]. Tuy nhiên, vấn đề sử dụng tiêu đề như thế nào trong dạy học văn bản, nhất là dạy đọc hiểu văn bản thì dường như vẫn còn bỏ ngỏ. Một khảo sát nhỏ, mới nhất của chúng tôi cho thấy 81,25%¹ HS lớp 4 tỏ ra không quan tâm, và không tìm thấy mối liên hệ giữa tiêu đề của bài Tập đọc và văn bản mà mình đã học trước đó. Còn về phía giáo viên thì hầu hết chỉ sử dụng TĐ khi giới thiệu tên của bài đọc. Thực trạng này cho thấy việc không chú tâm của cả giáo viên và HS đối với việc sử dụng TĐ trong đọc

hiểu văn bản.

Trong khi đó, nhiều nghiên cứu ở nước ngoài đã chỉ ra rằng: sử dụng TĐ văn bản là một trong những chiến lược dạy học đọc hiểu rất quan trọng, nhất là trong dạy đọc ban đầu² [9; 12; 13; 14]. Chính vì thế, bài viết này sẽ tìm hiểu về hai vấn đề: (1) TĐ văn bản trong sách giáo khoa Tiếng Việt ở tiểu học (SGK TV ở TH), và (2) việc sử dụng TĐ văn bản như một chiến lược dạy học đọc hiểu cho HS TH.

2. Tiêu đề văn bản sách giáo khoa tiếng việt ở tiểu học

Theo cách hiểu thông thường, TĐ là những dòng chữ ở bìa các cuốn sách,

* ThS, Trường Đại học Sư phạm TPHCM; Email: nhainhu97@gmail.com

trên các biển hiệu buôn bán, tên của các cơ quan, xí nghiệp, trường học, tên của các nhãn hiệu hàng hóa, là tựa đề của những bức tranh, ảnh, bản nhạc, cuốn phim, tít của các bài báo, bài thơ, truyện ngắn, đầu đề của tác phẩm... [4]. Theo cách hiểu khoa học, TĐ (còn gọi là nhan đề, đầu đề) là tên gọi của văn bản [3]. Nó gắn bó mật thiết với các bộ phận khác của văn bản (như phần mở đầu, phần chính và phần kết luận). Văn bản có thể có hoặc không có TĐ (như các bài ca dao, tục ngữ...), nhưng nếu đã là văn bản thì có khả năng có thể đặt được TĐ. Ví dụ như cụm bài ca dao “Thương người như thể thương thân” (SGK TV3, t1).

Một văn bản có thể có nhiều cách đặt TĐ khác nhau. Tuy nhiên, không phải vì thế mà có thể đặt tùy tiện. Việc đặt TĐ phải thỏa mãn một yêu cầu nhất định là:

phải liên quan đến nội dung hoặc chủ đề chính của văn bản/ tác phẩm. Ví dụ, bài “Hoa học trò” (SGK TV4, t2), có thể được đặt tên khác là “Hoa phượng”, hay “Loài hoa của mùa thi”..., nhưng không thể đặt là “Hoa hồng” hay “Mùa hè” hay một cái tên nào đó không liên quan.

Về TĐ các văn bản trong SGK TV ở TH, có 04 phương diện cần bàn tới như sau:

2.1. Cách đặt tiêu đề

Có 03 cách đặt TĐ phổ biến nhất, là: (1) TĐ được đặt theo kiểu nêu khái quát nội dung của văn bản, (2) TĐ được đặt theo kiểu nêu một chi tiết nhưng chi tiết đó liên quan mật thiết tới văn bản, và (3) TĐ được đặt theo kiểu nêu khái quát chủ đề của văn bản [3]. Văn bản trong SGK TV ở TH đều có cả 03 cách đặt TĐ này.

Bảng 1³. Thống kê cách đặt TĐ văn bản trong SGK Tiếng Việt ở TH

	Kiểu 1		Kiểu 2		Kiểu 3		Tổng
	SL	%	SL	%	SL	%	
SGK TV1⁴	25	75,8	4	12,1	4	12,1	33
SGK TV2	43	56,6	20	26,3	13	17,1	76
SGK TV3	55	72,4	12	15,6	10	13	77
SGK TV4	64	71,9	15	16,9	10	11,2	89
SGK TV5	60	64,5	15	16,1	18	19,4	93
Tổng	236	66,1	66	18,5	55	15,4	357

Nhìn chung, có thể thấy trong SGK TV ở TH, các văn bản chủ yếu được đặt theo kiểu (1). Có thể giải thích nguyên nhân của vấn đề trên như sau: ở độ tuổi TH, các vấn đề về tri giác, tư duy và trí nhớ của HS còn nhiều hạn chế. Do đó, cách đặt TĐ theo kiểu nêu khái quát nội dung văn bản sẽ giúp trẻ tư duy trực tiếp

và cụ thể đến nội dung chính của văn bản. Ví dụ, TĐ “Trường em” (SGK TV1, t2, tr.46) và nội dung của văn bản là cảm nghĩ của một bạn nhỏ về ngôi trường TH của mình có mối quan hệ trực tiếp với nhau. Khi đọc TĐ này, HS TH dễ dàng đoán ra nội dung của văn bản, do đó, khi đọc bài sẽ không bị lung túng, khó hiểu.

Tương tự, TĐ “Mồ Côi xử kiện” (SGK TV3, t1, tr.139), sẽ giúp HS nhận ra văn bản là một câu chuyện về nhân vật Mồ Côi, và nội dung sẽ liên quan đến việc nhân vật này sẽ xử kiện; vậy nên trẻ sẽ không gặp khó khăn khi tìm hiểu nội dung của văn bản.

Ngược lại, hai kiểu đặt TĐ còn lại sẽ tạo ra một số khó khăn nhất định cho trẻ ở TH. Ví dụ, khi đọc TĐ “Phần thưởng” (SGK TV2, t1, tr.13), trẻ em sẽ liên tưởng ngay đến những món quà giá trị thường được cha mẹ, người thân tặng khi đạt một thành tích học tập cao. Tuy nhiên, nội dung của văn bản này trong SGK lại đề cập đến việc một bạn nhỏ tốt bụng hay giúp đỡ bạn bè nhưng học không giỏi, cuối năm cả lớp họp lại nhờ cô thêm một phần thưởng cho bạn vì tấm lòng cao đẹp của bạn. Như vậy, để hiểu văn bản này, HS cần phải đọc đến cuối bài mới thấy mối liên hệ giữa TĐ và nội dung của văn bản này. Đây là điều không dễ dàng với HS lớp 2 nếu không được giáo viên hướng dẫn đọc hiểu một cách kỹ lưỡng.

Với kiểu đặt TĐ nêu khái quát chủ đề của văn bản, ví dụ như TĐ “Có công

mài sắt có ngày nên kim” (SGK TV4, t1), TĐ được suy ra từ ý nghĩa mà văn bản hướng tới, nghĩa là nội dung của văn bản không phải được suy ra trực tiếp từ TĐ, mà phải hiểu thông qua quá trình suy ý từ văn bản. Do đó, nếu giáo viên không thực hiện bước giải thích ý nghĩa của văn bản, thì trẻ sẽ gặp khó khăn khi không nhìn thấy rõ mối liên hệ giữa văn bản và TĐ.

2.2. Cấu trúc của tiêu đề

TĐ văn bản có cấu tạo từ một từ, một cụm từ, và câu [3]. Các văn bản Tập đọc trong SGK TV ở TH đều có cả 03 cách cấu tạo trên. Ví dụ: “Việt Bắc”, “Lượm”... là những TĐ được cấu tạo từ một từ; “Mùa thảo quả”, “Khi mẹ vắng nhà”, “Hội thổi cơm thi ở Đồng Văn”, “Kể chuyện được chứng kiến hoặc tham gia”... là những TĐ có cấu tạo từ một cụm từ; trong khi “Đề Mèn bênh vực kẻ yếu”, “Mít tập làm thơ”, “Thầy cúng đi bệnh viện”... lại được cấu tạo từ một câu. Nhìn chung, TĐ trong SGK TV ở TH thường ngắn gọn, dễ hiểu vì HS ở lứa tuổi này chưa phát triển đầy đủ về các mặt của nhận thức, nên những TĐ quá dài sẽ gây cản trở cho việc ghi nhớ và hiểu của HS.

Bảng 2⁵. Thống kê cấu trúc của TĐ văn bản Tập đọc trong SGK TV ở TH

	Từ		Cụm từ		Câu		Tổng
	SL	%	SL	%	SL	%	
Lớp 1	2	6,1	26	78,8	5	15,2	33
Lớp 2	4	9,5	27	64,3	11	26,2	42
Lớp 3	2	5,9	24	70,6	8	23,5	34
Lớp 4	2	5,7	24	68,6	9	25,7	35
Lớp 5	4	9,3	34	79,1	5	11,6	43
Tổng	14	7,5	135	72,2	38	21,1	187

Bảng 2 cho thấy cách đặt TĐ là một cụm từ chiếm số lượng nhiều nhất với hơn 70% tổng số TĐ. Nguyên nhân là vì những TĐ dạng cụm từ thường mang ý nghĩa khái quát nội dung của văn bản; do đó, chúng dễ hiểu với HS TH hơn so với hai dạng TĐ còn lại.

TĐ có cấu tạo là một từ ít được sử dụng trong văn bản Tập đọc trong SGK TV ở TH. Nguyên nhân, có thể vì tính chất quá ngắn gọn của dạng TĐ này có thể gây ra những cản trở nhất định cho khả năng tư duy và liên tưởng của HS. Các TĐ có cấu tạo từ một từ trong SGK TV ở TH hầu như đề cập đến tên nhân vật hoặc sự vật chính trong văn bản. Ví dụ: TĐ “Lượm” là tên của nhân vật chính mà văn bản tập trung miêu tả, hay TĐ “Sầu riêng” nêu lên sự vật chính được miêu tả trong bài văn, nhằm giúp HS TH liên hệ nội dung bài tốt hơn. Tuy nhiên, cách đặt TĐ như trên có thể gây ra khó khăn cho GV khi muốn sử dụng TĐ như một chiến lược dạy học đọc có hướng dẫn cho trẻ (x. phần 3. dưới đây).

Với dạng TĐ có cấu tạo từ một câu, HS TH có thể hình dung và nắm bắt nội dung văn bản dễ hơn so với dạng TĐ cấu tạo từ một từ ở trên. Nguyên nhân là vì TĐ có cấu tạo từ câu trong văn bản Tập đọc ở SGK TV thường nêu khái quát một hoạt động/ hành động khái quát nội dung văn bản. Ví dụ, “Em vẽ Bác Hồ” là nói đến một hoạt động cụ thể của em bé khi vẽ chân dung của Bác Hồ.

2.3. Ý nghĩa của tiêu đề

Các văn bản trong SGK TV ở TH thường có TĐ có ý nghĩa tường minh

(YNTM) rõ ràng hoặc TĐ có ý nghĩa hàm ẩn (YNHA) đơn giản. Vì lứa tuổi TH còn gặp nhiều khó khăn trong việc tư duy những thứ quá phức tạp và chứa nhiều ý nghĩa ẩn, nên những nhà biên soạn cũng như những tác giả của các văn bản SGK đã phải chọn lọc và đặt tên TĐ cho các văn bản này một cách đơn giản, không mang nhiều ý nghĩa sâu xa.

Ví dụ: Trường em, Bàn tay mẹ, Hoa ngọc lan... (Lớp 1); Cái trống trường em, Cô giáo em... (Lớp 2); Hai bà Trưng, Một trường TH vùng cao... (Lớp 3); Trống đồng Đông Sơn, Anh hùng lao động Trần Đại Nghĩa, Sầu riêng, Chợ tết... (Lớp 4); Vịnh Hạ Long, Luyện tập thuyết minh, tranh luận... (Lớp 5) đều là các TĐ có YNTM rõ ràng. Trong khi đó, những TĐ như Ai dậy sớm (Lớp 2), Có công mài sắt, có ngày nên kim (Lớp 3), Hoa học trò (Lớp 4), E-mi-li, con (Lớp 5)... lại mang YNHA.

Có thể thấy, các TĐ mang YNTM thường gắn liền với cách đặt TĐ theo kiểu 1, với nội dung được trình bày rõ ràng qua TĐ. Trong khi đó, các TĐ mang YNHA đơn giản lại gắn liền với kiểu đặt TĐ thứ 2 và 3. Những TĐ dạng này thường buộc HS phải suy luận, so sánh, phân tích và tổng hợp các nhận thức của bản thân sau khi đọc văn bản để rút ra ý nghĩa của TĐ. Với những TĐ dạng này, giáo viên cần dạy cho HS động não, tư duy khi đọc hiểu văn bản.

2.4. Tính thẩm mỹ của tiêu đề

TĐ tạo ra ấn tượng đầu tiên mà người đọc tiếp xúc với một văn bản; do đó, TĐ phải có tính thẩm mỹ. Tính thẩm

mĩ của một TĐ văn bản được thể hiện ở các khía cạnh sau: tính chính xác về ngôn ngữ (như chính tả, chuẩn từ vựng, chuẩn ngữ pháp), độ ấn tượng về hình dáng, kiểu chữ, cỡ chữ, điểm tương đồng, phù hợp giữa các yếu tố về hình thức và nội dung với đặc điểm tiếp nhận của bạn đọc [4].

Các TĐ văn bản trong SGK ở TH đã đáp ứng được một số yêu cầu trên. Cụ thể là:

Các TĐ đều được viết đúng chính tả, kể cả các TĐ phiên âm tên riêng tiếng nước ngoài. Ví dụ, Ăng-co-vát, Sự sụp đổ của chế độ A-pác-thai, Chợ Ta-sken... Việc phiên âm tiếng nước ngoài theo cách phiên âm ngữ âm này thể hiện sự quan tâm của tác giả SGK đối với đặc điểm tri nhận và ngôn ngữ của HS TH. Các em còn trong giai đoạn học đọc, do đó, cần viết dưới dạng phiên âm để các em biết cách đọc các tên riêng này.

Các văn bản Tập đọc trong SGK TV ở TH cũng không có hiện tượng dư thừa hay thiếu sót từ ngữ khi đặt TĐ. Ví dụ, TĐ “Vẽ ngựa” dù không có từ “con” (Vẽ con ngựa), nhưng vẫn không ảnh hưởng đến việc hiểu của trẻ. Trong khi đó, TĐ “Ở vương quốc tương lai” lại không thể bỏ từ “ở”, vì nếu thế sẽ làm hiểu sai nội dung văn bản.

Văn bản Tập đọc cũng chú ý đến hình thức của TĐ. Cụ thể, TĐ văn bản luôn được đặt ở vị trí đầu tiên trong văn bản, in cỡ chữ to hơn và nét đậm hơn so với cỡ chữ trong văn bản nhằm tạo ấn tượng và sự phân biệt giữa thành phần đầu đề với phần chính của văn bản. Phần TĐ cũng sử dụng kiểu chữ in thường,

không chân, viết hoa ở chữ cái đầu tiên và tên riêng, nhằm đảm bảo khả năng nhận diện âm-vần, từ, ngữ của trẻ. Tuy nhiên, SGK TV ở TH luôn lặp đi lặp lại một kiểu dáng giống hệt nhau giữa các TĐ văn bản. Điều này có thể tạo ra sự nhàm chán cho trẻ khi chỉ tiếp xúc mãi với một kiểu chữ, font chữ, đồng thời hạn chế khả năng nhận diện các kiểu và font chữ khác nhau của trẻ - một điều mà trong thực tế đọc hằng ngày, trẻ có thể tiếp xúc ở các loại văn bản khác (như truyện, sách, báo, tạp chí...).

TĐ văn bản trong SGK TV ở TH cũng tính đến sự phù hợp giữa các yếu tố hình thức và nội dung với đặc điểm nhận thức và ngôn ngữ của trẻ. Ví dụ như, HSTH có chú ý không chủ định chiếm ưu thế, do đó, một số văn bản đã làm mới các nội dung của mình bằng cách đặt tên TĐ khác biệt. Chẳng hạn như “Tiếng đàn ba-la-lai-ca trên sông Đà” là một TĐ khơi gợi sự tò mò của trẻ khi bắt gặp tên một loại đàn lạ, độc đáo.

Ngoài ra, sự ghi nhớ của trẻ TH còn trong giai đoạn chưa chủ định, và chưa lâu bền, vì vậy, việc đặt TĐ văn bản bằng các hình ảnh giản dị, thân thuộc trong đời sống hằng ngày sẽ giúp các em ghi nhớ và liên hệ tốt hơn. Ví dụ: “Trường em”, “Đôi bàn tay mẹ”, “Chiếc bút mực”... Khi trẻ bước vào giai đoạn cuối TH, chú ý và ghi nhớ chủ định tăng lên, nhận thức trở nên trù tượng, hình thức hơn, nên các văn bản ở khối lớp 4 và 5 thường đã có sự đa dạng và khó nhớ hơn, như “Nghìn năm văn hiến”, “Luật tục xưa của người Ê-đê”, “Luật Bảo vệ, chăm sóc và

giáo dục trẻ em”...

3. Sử dụng tiêu đề như một chiến lược dạy học đọc hiểu có hướng dẫn cho học sinh tiểu học

Dạy đọc dưới sự hướng dẫn của giáo viên là một trong những mô hình dạy đọc đã được chứng minh tính hiệu quả của nó trong việc hỗ trợ sự phát triển kỹ năng đọc của từ người học cũng như khả năng tư duy những vấn đề phức tạp thông qua việc hướng dẫn và hỗ trợ HS thực hiện các thao tác đọc và nhận thức khi tiếp xúc với văn bản [11]. Với hình thức dạy đọc này, GV sẽ hướng dẫn và làm mẫu, chủ yếu là bằng lời, để HS tiếp cận và hình thành các phương pháp đọc và tư duy khi đọc một văn bản. Mục tiêu chính của dạy đọc có hướng dẫn là nâng cao sự hứng thú của trẻ vào bài đọc, tạo ra mối dây liên kết của việc đọc với những kinh nghiệm, kiến thức mà trẻ có, cung cấp những thao tác tư duy để trẻ giải quyết vấn đề. [10]

Để thực hiện cách dạy đọc này, GV sẽ làm việc theo các nhóm nhỏ có cùng trình độ đọc, nhu cầu và hứng thú với nhau, cung cấp cho HS các bài đọc tương ứng với trình độ và tìm cách để hướng dẫn HS tìm hiểu bài đọc đó dựa trên những tri thức mà các em có. Như vậy, ngữ liệu dùng để dạy đọc theo mô hình này cần phải được phân chia theo các trình độ đọc của nhóm trẻ, theo đó, cần đảm bảo HS có thể đọc văn bản một cách lưu loát từ 90% trở lên. GV sẽ chủ yếu sử dụng kỹ thuật “giàn giáo” (scaffolding) và phương pháp dạy học hội thoại (reciprocal teaching) để trợ giúp HS

trong quá trình hình thành và củng cố các chiến lược đọc hiểu quả. Từ đó, HS sẽ có các cơ hội để luyện tập các kỹ năng đọc này để trở thành một người đọc độc lập.

Với một văn bản ngữ liệu, có thể sử dụng cách đọc có hướng dẫn này cho HS với nhiều bộ phận cấu thành văn bản, trong đó việc hướng dẫn đọc với TĐ sẽ góp phần giúp HS có được những nhận định ban đầu về văn bản, và đề xuất những chiến lược tư duy về văn bản, đồng thời giúp GV sử dụng phần đọc có hướng dẫn này vào quá trình giới thiệu, tìm hiểu sơ khởi về văn bản.

Để thực hiện việc sử dụng TĐ như một chiến lược dạy học đọc hiểu cho HS TH, người dạy cần chú ý các vấn đề sau đây:

Một là, cần lựa chọn những văn bản có TĐ hấp dẫn, gợi ra những mâu thuẫn, hoặc sự tò mò, để kích thích nhu cầu đọc và tìm hiểu ở trẻ.

Ví dụ, TĐ “Vương quốc vắng nụ cười” (SGK TV4, t2, tr.63) có thể tạo ra sự thắc mắc đối với người học: “Vì sao vương quốc này lại vắng nụ cười? Chuyện gì đã xảy ra khiến vương quốc này không có nụ cười?”... Hay TĐ “Bóp nát quả cam” (SGK TV2, t2, tr.164), HS có thể suy nghĩ về việc “Ai bóp nát quả cam? Vì sao người đó lại bóp nát quả cam?”...

Hai là, GV có thể sử dụng chiến lược “siêu nhận thức” (metacognition strategy) kết hợp với dạy học hiểu có hướng dẫn (monitoring comprehension) nhằm giúp HS xây dựng cách tư duy, và phán đoán về TĐ trong mối quan hệ với nội dung văn bản theo những chiều

hướng khác nhau thông qua việc GV nói to suy nghĩ của mình (think aloud) về TĐ, hoặc đặt hệ thống câu hỏi giúp HS suy nghĩ về TĐ.

Ví dụ như TĐ “Rùa và Thỏ” (SGK TV1, t2, tr.54), GV có thể nói to, hoặc đặt hệ thống câu hỏi sau:

- “Rùa và Thỏ” là ai? (Tên của hai nhân vật trong truyện)

- Khi nói tới Rùa, chúng ta nghĩ đến điều gì? (chậm chạp, sống lâu, hiền lành...)

- Còn khi nói đến Thỏ, chúng ta nghĩ đến điều gì? (nh nhanh nhẹn, thông minh, nhút nhát...)

- Vậy câu chuyện này sẽ nói về chuyện gì giữa Rùa và Thỏ? (HS có thể đề xuất bất kì điều gì các em nghĩ).

GV hướng dẫn HS đến nội dung chính của văn bản là cuộc chạy đua giữa Rùa và Thỏ:

- Vậy nếu hai bạn Rùa và Thỏ cùng thi chạy với nhau, theo em ai sẽ thắng? (HS tự do nêu ý kiến).

Với cách dạy đọc này, HS được phép suy đoán nội dung văn bản, liên hệ với những kiến thức cũ mà em có về các nhân vật trong truyện, đồng thời luyện tập các chiến lược tư duy khác nhau như đánh giá, phán đoán, liên tưởng, suy diễn... Từ việc tìm hiểu TĐ văn bản, GV tổ chức cho HS tự mình tìm hiểu nội dung bài đọc để xem xét việc liệu những phán đoán ban đầu của mình có đúng hay không. Như vậy, HS sẽ cảm thấy việc đọc văn bản là một việc làm xuất phát từ chính sự hiểu biết và khám phá của bản thân, chứ không phải từ sự cung cấp của

GV. Điều đó sẽ tạo ra những kích thích về nhu cầu, hứng thú đọc và tìm hiểu văn bản cho HS.

Ba là, GV có thể phân tích cấu trúc ý nghĩa của TĐ kết hợp với tranh ảnh minh họa (graphic and semantic organisers) như một chiến lược dạy đọc để giới thiệu bài, nhằm tạo tâm thế đọc cho HS.

Ví dụ, khi đọc TĐ “Khuất phục tên cướp biển” (SGK TV4, t2, tr.66), GV có thể hướng dẫn HS tìm hiểu nghĩa của từ “khuất phục”; từ đó khơi gợi cho HS tìm hiểu nội dung văn bản dựa trên một hệ thống câu hỏi như:

- Theo em, “khuất phục” có nghĩa là gì? (khống chế, chiến thắng...)

- TĐ “Khuất phục tên cướp biển” gợi cho em suy nghĩ gì về bối cảnh của văn bản? (gặp tên cướp biển)

- Theo em, tên cướp biển là người như thế nào? (tàn ác, hung dữ, đe dọa tính mạng và tài sản của các hành khách trên tàu...)

- Nếu là em, em sẽ làm cách nào để khuất phục tên cướp biển? (HS tự do đề xuất).

Dựa trên những ý kiến của HS, GV đưa HS vào bài đọc với một tâm thế chờ đợi, háo hức để xem xét những đề xuất, phán đoán của mình có đúng hay không.

Bốn là, GV cũng có thể sử dụng TĐ như một chiến lược dạy đọc thông qua liên hệ, khái quát bằng cách đặt ra một hệ thống câu hỏi mang tính khai thác kinh nghiệm, vốn sống của trẻ (generating questions).

Ví dụ, khi dạy bài “Cái gì quý nhất”

(SGK TV5, t1), GV có thể đặt ra một tình huống dạy học, yêu cầu HS đưa ra những trải nghiệm mà mình có khi nghe tên TĐ trên. HS tự do trình bày, lí giải, biện luận với những kinh nghiệm, vốn sống mà các em có. Sau đó GV để HS so sánh, đối chiếu những trải nghiệm của bản thân với nội dung, ý tưởng của văn bản (GV có thể kết hợp sử dụng phiếu học tập KWL khi thực hiện chiến lược này). Với cách dạy này, HS vừa có cơ hội thể hiện bản thân thông qua việc trình bày, biện giải cho cách lựa chọn của mình, vừa có dịp luyện tập các thao tác tư duy ở cấp độ cao.

Tuy nhiên, có thể thấy rằng, việc dạy đọc có hướng dẫn cho HSTH theo một số gợi ý trên vẫn chưa thỏa mãn các tiêu chí của một mô hình dạy đọc có hướng dẫn như Fountas và Pinell [10] đề xuất và miêu tả. Hoàng Thị Tuyết [6] đã nhận định rằng: các giáo viên Việt Nam có sử dụng việc dạy đọc có hướng dẫn cho HS, nhưng lại chỉ gói gọn trong việc sử dụng hình thức toàn lớp và/ hoặc chung cho tất cả các nhóm, và trong việc sử dụng phương pháp đàm thoại, vấn đáp với hệ thống câu hỏi được cố định sẵn trong SGK. Điều đó, vô hình chung tạo nên sự nhàm chán, và “bào mòn” khả năng tư duy của HS và của chính GV. HS đã không thực sự thực hiện quá trình truy tìm, phỏng đoán, khám phá văn bản, và mở rộng, liên hệ bản thân..., nhằm tạo ra một kết quả học tập tích cực, chủ động. Và do đó, người học vẫn không thể trở thành người đọc độc lập đúng như mục tiêu của mô hình dạy đọc có hướng dẫn

đề xuất. Còn người dạy thì phụ thuộc hoàn toàn vào SGK, việc sử dụng phương pháp đàm thoại trở nên “chiều lệ” chứ không phát huy được tác dụng tích cực của việc hướng dẫn HS biết cách đọc độc lập.

Vậy, chúng ta có thể làm gì để hướng dẫn HS đọc với TĐ văn bản một cách tích cực, chủ động và phân hóa?

Một là, với chương trình Tiếng Việt hiện hành, do chỉ sử dụng một bộ sách giáo khoa thống nhất cả nước, nên việc dạy đọc được hướng dẫn cần phải được hiểu một cách linh hoạt hơn, bằng cách giao những nhiệm vụ nhận thức khác nhau cho từng trình độ nhóm HS. GV nên phân nhóm HS theo nhóm đồng chủng (homogeneous group) tùy theo trình độ hoặc sự ưa thích các nội dung/ chủ đề văn bản khác nhau. Tùy theo trình độ của nhóm, GV có thể hỗ trợ quá trình tự khám phá văn bản qua TĐ bằng các hình thức khác nhau. Ví dụ, với nhóm HS yếu, GV nên ngồi cạnh và hướng dẫn cụ thể bằng hệ thống câu hỏi được chia nhỏ để giúp các em bước đầu tập phán đoán về văn bản. Với nhóm HS giỏi, GV có thể đặt ra yêu cầu thảo luận, trao đổi trong nhóm để động não, và đề xuất những câu hỏi tìm hiểu văn bản thông qua việc đọc TĐ.

Hai là, GV nên có ý thức về việc để HS được tự do phát biểu và suy nghĩ về vấn đề, rồi sau đó sẽ từ từ hướng dẫn HS đi vào nội dung trọng tâm của văn bản. Ví dụ, với TĐ “Đất Cà Mau”, HS có thể suy nghĩ đến việc ăn uống, du lịch, tham quan, nghỉ ngơi... GV để HS phát biểu tự

do, nhằm giúp các em có tâm thế chờ xem nội dung bài đọc đề cập đến những điểm gì ở Cà Mau (đất và người Cà Mau). Từ đó, HS có thể nhận ra một bài học liên hệ: để có được vùng đất Cà Mau là nơi du lịch nổi tiếng như hiện nay, thì con người nơi đây đã phải chống chọi với bao nguy hiểm và khó khăn khắc nghiệt.

Ba là, GV cần tạo nhiều cơ hội cho HS được trải nghiệm việc đọc văn bản bằng nhiều hình thức khác nhau, sau khi HS đã nắm bắt được TĐ văn bản. Ví dụ như, GV hãy để HS được tự do lựa chọn việc đọc to cho bạn nghe (shared reading), hay đọc thầm một mình (independent reading), hay biểu diễn việc đọc trước lớp/ nhóm... bằng cách tạo ra các góc đọc (reading centres) khác nhau trong lớp. Như vậy, HS có nhiều trải nghiệm khác nhau trong việc lựa chọn hình thức đọc phù hợp với tính cách, ý thích của bản thân. Quá trình này, dĩ nhiên đòi hỏi người GV một niềm tin vững chắc vào HS, rằng các em có thể tự đọc được, nếu

chúng ta cho các em cơ hội được lựa chọn.

4. Kết luận

TĐ văn bản chỉ là một bộ phận phụ trong văn bản, và do đó, thường hay bị giáo viên bỏ qua khi dạy đọc hiểu. Tuy nhiên, một thực tế cho thấy rằng, rất nhiều trẻ đã lựa chọn việc đọc cuốn sách này hay cuốn sách kia chỉ dựa trên việc đọc TĐ của nó, bởi lẽ TĐ không chỉ là ấn tượng đầu tiên đối với một người đọc văn bản, mà còn gợi mở ra những điều thú vị về văn bản [2]. Việc hướng dẫn HS tìm hiểu văn bản thông qua khám phá TĐ không phải là một việc làm mới, nhưng lại vô cùng cần thiết, nhằm hình thành ở người học một thói quen đọc có suy ngẫm, một nhu cầu nghiên ngẫm sách, một mong muốn tìm hiểu sách. Từ đó, hình thành nên niềm ham thích đọc sách ở trẻ, một vấn đề đang ngày càng trở nên thiếu vắng một cách đáng báo động ở Việt Nam.

¹ Số liệu này do sinh viên Phạm Thị Phương Linh, Khóa 39 Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh thực hiện khảo sát năm 2015 tại một trường tiểu học ở Quận 10.

² Chúng tôi sử dụng thuật ngữ “dạy đọc ban đầu” (beginning reading) để chỉ việc dạy học đọc cho người học đọc một ngôn ngữ ở giai đoạn đầu; bao gồm cả trẻ em và người lớn.

³ Phần thống kê chi tiết do sinh viên Nguyễn Thị Thu Trang, Khóa 39, Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh thực hiện.

⁴ Chúng tôi không thống kê các văn bản thuộc phần Học văn trong SGK TV lớp 1, tập 1 và 2.

⁵ Phần thống kê chi tiết do Nguyễn Thị Thu Trang, Khóa 39, Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh thực hiện.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban (2012), *Văn bản và liên kết trong tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Thùy Dương (2015), *Nhan đề tác phẩm văn chương: Một khía cạnh thú vị*, <http://vanhocquenha.vn/vi-vn/113/49/nhan-de-tac-pham-van-chuong-mot-khia-canhsang-tao-thu-vi/119232.html>, ngày 10/5/2015.
3. Nguyễn Thị Ly Kha (2008), *Ngữ pháp tiếng Việt*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
4. Trịnh Sâm (1998), *Tiêu đề văn bản tiếng Việt*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Trần Ngọc Thêm (1985), *Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt*, Nxb ĐH & THCN.
6. Hoàng Thị Tuyết (2015), “Mô hình dạy đọc tiếng Việt ở tiểu học”, *Ki yếu hội thảo khoa học “Xây dựng mô hình dạy học đọc ở tiểu học theo cách tiếp cận năng lực”*, tr.55-70.
7. Adler, C. R. (Ed) (2001), *Put Reading First: The Research Building Blocks for Teaching Children to Read*, pp.49-54, National Institute for Literacy.
8. Babbitt, P. (1996), *Scaffolding: Strategies for improving reading comprehension skills*, In *Teaching children to read*, International Reading Association.
9. Cooper, J. D. (2000), *Using different types of text for effective reading instruction*. Houghton Mifflin Company.
10. Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996), *Guided reading: Good first teaching for all children*, Portsmouth, NH: Heinemann.
11. Fountas, I. C. & Pinnell, G. S (2012), “Guided reading: the romance and the reality”, *The reading teaching* 66 (4), pp.268-284.
12. Leu, D. J., & Kinzer, C. K. (1999), *Effective literacy instruction* (4th ed.). UpperSaddle River, NJ: Merrill.
13. Pressley, M. (2001), *Effective beginning reading instruction*, Executive Summary and Paper Commissioned by the National Reading Conference, Chicago, IL: National Reading Conference.
14. Slavin, R. E. (2009), *Effective reading programs for title 1 schools*, Johns Hopkins University.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 05-4-2015; ngày phản biện đánh giá: 10-5-2015;
ngày chấp nhận đăng: 05-6-2015)