

**NĂNG LỰC GIAO TIẾP
NHƯ LÀ KẾT QUẢ PHÁT TRIỂN TỔNG HỢP KIẾN THỨC
VÀ CÁC KỸ NĂNG ĐỌC, VIẾT, NÓI, NGHE TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN**

NGUYỄN THÀNH THỊ*

TÓM TẮT

Xem năng lực giao tiếp như là kết quả phát triển tổng hợp kiến thức và các kỹ năng đọc, viết, nói, nghe trong dạy học Ngữ văn, bài viết xác lập quan hệ giữa các hợp phần “đa trị” của mục tiêu môn học; so sánh tổng thể với chương trình hiện hành và đề xuất một số giải pháp định hướng đổi mới như: xây dựng hệ thống chuẩn kiến thức kỹ năng cốt lõi, lựa chọn hệ thống văn bản theo mức độ phức tạp tăng dần và áp dụng phương pháp dạy học tích hợp;...

Từ khóa: năng lực giao tiếp, năng lực cảm thụ văn học, độ phức tạp, dạy học tích hợp.

ABSTRACT

Communicative Competence as the Result of Synthetic Development of Knowledge and Reading-Writing-Speaking-Listening Skills in Language Arts and Literature Teaching

Considering communicative competence as the result of synthetic development of knowledge and reading-writing-speaking-listening skills in Language Arts and Literature teaching, the paper establishes the relations between the “multivalued” components in the curriculum goal, putting forward a general comparison between the reformed and the current curricula, suggesting some innovation-driven resolutions such as constructing a core standardized knowledge-skill system, selecting texts with increasing intricacy, and facilitating integrated teaching method.

Keywords: communicative competence, literary interpretative competence, intricacy, integrated teaching.

1. Phát triển năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học và năng lực giao tiếp: cấu trúc mục tiêu “hai trong một” và chiến lược dạy – học tích hợp, sau 2015

Chương trình (CT) Ngữ văn sau 2015 dĩ nhiên phải tiếp tục coi trọng việc phát triển khả năng cảm thụ, thưởng thức văn học; xem đó như một năng lực đặc thù trong dạy học Ngữ văn. Cũng như vậy, chương trình tiếp tục coi trọng việc rèn luyện, phát triển ở học sinh các kỹ năng giao tiếp: đọc, viết, nói, nghe.

Điểm mới quan trọng của chương trình là ở việc nhận thức, thể hiện đúng về mức độ quan trọng và tính chất, vị thế của năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học/năng lực giao tiếp, cũng như cấu trúc “hai trong một”, hay mối quan hệ hỗ trợ giữa chúng. Cảm thụ, thưởng thức văn học hay giao tiếp, không còn được xem là những kỹ năng cụ thể (hiện hữu tách biệt, nhất thời, dễ dàng mai một) mà được xác định là năng lực – nghĩa là như một mục tiêu, kết quả trong tổng hòa kiến thức, kỹ năng, thái độ. Hơn thế, năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học lại được xác định hiển ngôn là “năng lực đặc thù”, và năng lực giao tiếp được xem là “năng lực cốt

* PGS TS, Trường Đại học Sư phạm TP HCM

lỗi” của môn học. Cấu trúc “hai trong một” của chương trình được thể hiện ở chỗ hai năng lực cần phát triển đồng thời theo tinh thần tích hợp trong cùng một hệ thống bài học và, tất cả đều phải triển khai thực hiện trên một hệ thống văn bản chung.

Nếu thực hiện đúng hướng, có thể xem đây là một đổi mới mục tiêu chương trình một cách “căn bản, toàn diện”, ít nhiều mang tính cách mạng.

Phát triển đồng thời hai loại năng lực “đặc thù” và “cốt lõi” chính là phát triển “toàn diện”. Năng lực giao tiếp, một khi được xem là năng lực “cốt lõi”, lập tức kéo theo hàng loạt thay đổi “căn bản” về chiến lược giáo dục, nội dung và phương pháp dạy học, cũng như hệ thống chuẩn kiến thức kỹ năng cốt lõi bảo đảm cho việc hiện thực hóa mục tiêu chương trình.

Nói riêng về từng mục tiêu. Mục tiêu phát triển *năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học* cũng có đổi mới quan trọng về chiến lược thực hiện: coi trọng hoạt động đọc, thực hành và trải nghiệm, chia sẻ trong tiếp nhận văn bản văn học; gắn việc cảm thụ, thưởng thức (như là kết quả của hoạt động đọc – hiểu) với việc trình bày, diễn giải về bản thân kết quả ấy (như là kết quả của hoạt động giao tiếp, tập nghiên cứu). Mục tiêu *phát triển năng lực giao tiếp* với bốn kỹ năng *đọc, viết, nói, nghe* (cùng kiến thức, thái độ tương thích) cũng là một đổi mới căn bản, toàn diện. Trước đây, trừ ở tiểu học, ở các bậc học phổ thông khác, chương trình xem đọc hiểu văn học (trên thực tế vẫn thiên về giảng văn) theo lịch sử văn học hay theo thể loại là trục chính, nên các hệ thống văn bản được chọn và sắp xếp có thể đạt logic về mặt lý thuyết hay lịch sử văn học, song lại chưa đạt logic sư phạm, và cũng

tỏ ra còn phiến diện, chưa cân đối (không có hoặc rất ít loại văn bản cung cấp thông tin). Do vậy, kỹ năng *đọc* không khỏi bị hạn chế, thiên lệch; kỹ năng *nghe, nói, viết* cũng rất ít được quan tâm, chăm sóc một cách chủ định, có hệ thống (trừ một số tiết học riêng cho phân môn làm văn, kỹ năng *nói, viết* có được quan tâm thật sự). Nay, tiếp tục lấy *đọc văn* làm hoạt động chính, phối hợp thường xuyên với *nói, viết, và nghe* trong trải nghiệm của người học, việc phát triển năng lực giao tiếp, năng lực cảm thụ sẽ mang tính khả thi cao.

Mặt khác, các nội dung kiến thức, các phương diện tiếp cận mang tính học thuật, hàn lâm của khoa ngữ văn học, một thời quá được đề cao trong chương trình giáo dục phổ thông sẽ phải nhường chỗ cho những nội dung, phương diện tiếp cận mang tính “phổ thông”. Học sinh phổ thông không có nhiệm vụ phải học những gì cao sâu quá (như các kiến thức chuyên ngành thuộc lý thuyết và lịch sử văn học, lý thuyết và lịch sử ngôn ngữ,...). Đơn giản, họ học ngữ văn để, khi tốt nghiệp phổ thông, biết *đọc, viết, nói, nghe* tiếng mẹ đẻ thành thạo, biết ứng xử phù hợp trước các tình huống giao tiếp khác nhau; đồng thời, biết cách thưởng thức văn chương nghệ thuật một cách có cơ sở, có văn hóa và có chủ kiến (ở trình độ “phổ thông”).

Điều này rất hợp lý: Ở trường phổ thông Ngữ văn không phải là môn khoa học chuyên ngành, mà là môn học công cụ. Dĩ nhiên, các kỹ năng *đọc, viết, nói, nghe* vừa là công cụ để học các môn học khác; vừa là công cụ để học chính môn ngữ văn.

Hai mục tiêu của bộ môn được thực hiện đồng thời, dựa trên văn bản/hệ thống văn bản chung, sẽ tạo ra một sự tương tác tích cực giữa chúng: một mặt, kết quả phát

triển năng lực giao tiếp là điều kiện, cơ sở để phát triển năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học; mặt khác, kết quả phát triển năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học làm cho việc phát triển năng lực giao tiếp vững chắc, tinh tế hơn.

Đây có thể xem là bước chuyển quan trọng trong tư duy, chiến lược giáo dục, hứa hẹn những đổi mới quan trọng,

sâu sắc trong dạy học Ngữ văn.

Bản đối chiếu sau đây trên một số phương diện cơ bản của hai CT Ngữ văn hiện hành và CT sau 2015 (tạm gọi là chương trình mới, dự thảo)¹, phần nào cho thấy rõ hơn những đổi mới của giáo dục Việt Nam trong bối cảnh mới, phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại, hội nhập và toàn cầu hóa.

Bảng 1. So sánh tổng thể CT Ngữ văn hiện hành và CT mới (dự thảo)

	CT hiện hành	CT mới
Về hướng tiếp cận chung	Tiếp cận kiến thức (kiến thức là mục đích, kỹ năng là phương tiện), nhằm đạt yêu cầu hiểu biết gắn liền với một số kỹ năng	Tiếp cận năng lực (năng lực là tổng hòa kiến thức, kỹ năng, thái độ), nhằm đến việc sử dụng hiệu quả, thích hợp những gì đã được học,...
Về mục tiêu môn học	Đề cao kiến thức, lưu ý thêm về kỹ năng tiếp nhận (đọc, hiểu, thưởng thức), kỹ năng tạo lập văn bản (viết)	Cần đề cao năng lực giao tiếp (đọc, viết, nói, nghe, chú trọng: đọc, viết) và năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học
Về cấu trúc và chuẩn chương trình	Chương trình bị phân khúc theo cấp học, thiếu tính logic tổng thể; chưa đầu tư đúng mức việc xây dựng chuẩn kiến thức – kỹ năng	Có chương trình tổng thể, chú ý tính hệ thống, sự phạm; phải đầu tư xây dựng hệ thống chuẩn kiến thức – kỹ năng làm cơ sở phát triển và đánh giá năng lực
Về định hướng dạy học tích hợp và phân hóa	Định hướng dạy học tích hợp không đồng đều giữa các cấp, càng về sau càng lúng túng, thiếu triệt để Định hướng dạy học phân hóa còn sơ giản, chưa hiệu quả; chưa thực sự xuất phát từ nhu cầu xã hội và ý nguyện của người học	Tinh thần dạy học tích hợp phải được thể hiện đồng bộ, tiếp nối giữa các bậc học; lấy phát triển các kỹ năng đọc, viết, nói, nghe làm trục tích hợp chủ đạo; phát triển đồng thời năng lực giao tiếp và năng lực thẩm mỹ Tinh thần dạy học phân hóa sẽ được thực hiện qua nội dung dạy học tự chọn

<p>Về phương pháp dạy học</p>	<p>Chú trọng “tập” hơn “học” (tiểu học); dạy đọc thiên về <i>giảng văn bản văn học</i> hơn là dạy <i>cách đọc các loại văn bản</i> nói chung (sau tiểu học); ưu tiên dạy cảm thụ hơn là dạy giao tiếp</p>	<p>Dạy cách <i>đọc, viết, nói, nghe</i> dựa trên văn bản có độ khó tương thích; tổ chức cho học sinh hoạt động: <i>nói/viết</i> về những gì đã <i>đọc</i> và <i>nghe/nói</i> về những gì đã <i>viết</i></p>
<p>Về phương pháp kiểm tra, đánh giá</p>	<p>Chủ yếu đánh giá bằng hình thức tự luận truyền thống (viết); đề tự luận trải nghiệm, sáng tạo, bài tập nghiên cứu, dự án còn khá xa lạ; Hình thức đề thi thường thiên về các vấn đề cụ thể; ít tin cậy, hiệu quả trong cách đo kiến thức, kỹ năng mang tính tổng hợp</p>	<p>Kết hợp nhiều phương tiện, công cụ, hình thức đánh giá; kết hợp đánh giá quá trình với đánh giá tổng kết; khuyến khích các hình thức kiểm tra nói, viết trải nghiệm sáng tạo, bài tập nghiên cứu, “dự án”,... Ưu tiên kiểm tra, đánh giá theo hướng vận dụng tổng hợp nhiều kiến thức, kỹ năng</p>
<p>Về chính sách quản lý chương trình và chất lượng dạy học</p>	<p>Chương trình nội dung dạy học mang tính pháp lệnh cao; sách giáo khoa bám sát chương trình cũng mang tính pháp lệnh và “khép kín”</p>	<p>Chương trình là cái khung tổng thể mang tính mở, làm cơ sở xác lập chuẩn năng lực cần đạt; Sách giáo khoa chỉ là một phương án thể hiện mục tiêu; là một phương án triển khai chuẩn kiến thức kỹ năng của chương trình, cũng mang tính “mở”</p>

2. Tương tác giữa các kỹ năng (đọc, viết, nói, nghe): nguyên tắc phát triển tổng hợp và việc xây dựng hệ thống chuẩn kiến thức – kỹ năng²; lựa chọn hệ thống văn bản, phương pháp, kỹ thuật dạy học

2.1. Tương tác đa chiều, hướng tới mục tiêu “đa trị”

Trước tiên, cần nhận thức đúng nét đặc thù của quan hệ, chiều hướng tương tác giữa các kỹ năng trong bối cảnh giao tiếp kiểu lớp học.

Khác với bối cảnh giao tiếp thông thường, hoạt động giao tiếp trong lớp học diễn ra với vai trò tổ chức, dẫn dắt của

giáo viên; không phải chỉ có hội thoại (sử dụng chủ yếu kỹ năng nghe, nói) mà còn có thuyết trình, diễn xuất; không chỉ có giao tiếp song phương mà còn giao tiếp đa phương; không chỉ là giao tiếp bằng lời nói mà còn bằng lời viết, bài viết; không chỉ sử dụng đơn phương tiện (ngôn ngữ) mà còn sử dụng đa phương tiện; lời thoại không chỉ là khẩu ngữ tự nhiên đột xuất mà còn có thể được trau chuốt, được chuẩn bị trước khá kỹ càng, bài bản; khoảng cách giữa các chủ thể giao tiếp có thể dễ dàng được thu hẹp bởi họ có chung một động cơ, một niềm khát vọng: dạy – học để phát triển/ được phát triển năng

lực; v.v. Đã thế, mọi tình huống, chủ đề giao tiếp ở đây lại khởi nguyên từ văn bản, bám sát văn bản. Tóm lại, đây là một kiểu giao tiếp có bối cảnh khá đặc biệt. Chính trong bối cảnh ấy, các kỹ năng (*đọc, viết, nói, nghe*) có điều kiện thuận lợi để phát triển tổng hợp trong những quan hệ tương tác đa chiều để mau chóng chuyển thành năng lực giao tiếp theo các kì vọng.

Vậy có những quan hệ và chiều hướng tương tác nào trong bối cảnh giao tiếp kiểu lớp học?

Xét từ tương tác kỹ năng – kỹ năng, kỹ năng – năng lực, năng lực – năng lực, chiều tương tác có thể là: Đọc – Viết; Nghe – Nói; Nói – viết; Đọc, nói, nghe – viết; Đọc, nói, nghe, viết – cảm thụ văn học; cảm thụ văn học – giao tiếp; v.v.

Xét từ quan hệ chủ thể – chủ thể giao tiếp, có các chiều tương tác: người dạy – người học; người học – người học; người học – (văn bản) – người dạy; người học – (văn bản) – người học; v.v. Các chủ thể giao tiếp này không chỉ “luân phiên lượt lời” mà còn luân phiên “phát ngôn”, chuyển vai giao tiếp *đọc, viết, nói và nghe*.

Tuy là tương tác theo quan hệ đa chiều, nhưng cũng phải có trục chính, trục phụ mới mong đạt các kì vọng. Chương trình Ngữ văn mới cần phải lấy việc dạy – học đọc/cách đọc làm trục chính. Theo trục chính ấy mà tích hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ, phát triển *năng lực giao tiếp, năng lực cảm thụ, thưởng thức văn học*. Như vậy, việc dạy *đọc* nhằm đến một mục tiêu “đa trị”; tương tự, khi rèn luyện một trong bốn kỹ năng cũng đồng thời rèn luyện các kỹ năng còn lại, tức là cũng hướng đến thực hiện mục tiêu “đa trị”. Nếu dạy học Ngữ văn mà chỉ chú ý tích lũy kiến thức chẳng hạn, là đang “đơn trị”

hóa mục tiêu.

Chương trình mới, hướng đến mục tiêu đa trị, cần thuyết minh rõ mối quan hệ cũng như cơ chế tương tác giữa các kỹ năng, giữa các năng lực. Cần chú ý đúng mức đến mọi kỹ năng; lơ là, bỏ sót một kỹ năng nào đó đều có thể làm phương hại không chỉ kỹ năng ấy mà cả các kỹ năng khác; làm giảm sút hiệu quả của việc phát triển năng lực trong dạy học Ngữ văn.

2.2. Về “*hệ thống chuẩn*” hay “*tiêu chí nội dung*” *đọc, viết, nói, nghe và việc lựa chọn phương pháp, kỹ thuật dạy học*

Kinh nghiệm xây dựng chuẩn, tiêu chí nội dung *đọc, viết, nói, nghe* của một số nền giáo dục phát triển có thể mang lại cho giáo dục Việt Nam nhiều bài học quý, nhất là trong lần đổi mới này. Trước hết là tham khảo kinh nghiệm xây dựng “*hệ thống chuẩn cốt lõi*” của Hoa Kỳ hay kinh nghiệm xác lập hệ thống “*tiêu chí nội dung*” trong dạy học Ngữ văn của Hàn Quốc³ (thực chất “*tiêu chí nội dung*” cũng là một dạng “*chuẩn kiến thức – kỹ năng*”).

Việt Nam cũng đã từng xây dựng “*chuẩn kiến thức – kỹ năng*”, nhưng do thiếu kinh nghiệm, lại làm một cách nửa vời, nghiệp dư, nên gọi là chuẩn nhưng hầu như chỉ là bản tóm lược yêu cầu cơ bản về kiến thức, kỹ năng từ SGK, SGV. Những bộ “*chuẩn*” mà không “*chuẩn*” như thế, chỉ có tác dụng định hướng ít nhiều cho khâu kiểm tra, đánh giá, phục vụ luyện thi; thậm chí, là một thứ “*dây*”, trói buộc người dạy, người học.

Hướng tới đổi mới căn bản, toàn diện, đồng thời với việc xây dựng chương trình phát triển giáo dục tổng thể cũng như khung chương trình cho các môn học, các nhà giáo dục, quản lý giáo dục phải xây dựng hệ thống chuẩn kiến thức – kỹ năng thật sự đạt chuẩn.

Tham khảo cách làm quốc tế trong việc xây dựng hệ thống chuẩn kiến thức – kĩ năng, chúng ta có thể rút ra một số kinh nghiệm sau đây:

Thứ nhất, *cần lượng hóa độ khó, độ phức tạp của kiến thức – kĩ năng*

Lượng hóa kiến thức là công việc không xa lạ với chúng ta. Cái khó là lượng hóa kĩ năng (hay kiến thức – kĩ năng). Lượng hóa sao cho độ khó, độ phức tạp của mỗi kĩ năng phải tương thích với từng lớp học, cấp học, tạo thành một hệ thống trong đó độ khó của các thành tố tăng dần từ lớp 1 đến lớp 12. Khó khăn này sẽ có thể khắc phục theo cách sau: dùng cái ít mơ hồ để lượng hóa cái mơ hồ; dùng cái dễ lượng hóa để lượng hóa cái khó lượng hóa. Chẳng hạn lượng hóa năng lực cảm thụ, thường thức văn học nói chung là việc khó, nhưng lượng hóa năng lực này qua các kĩ năng đọc, nói, viết,... thì là việc hoàn toàn có thể; lượng hóa độ phức tạp của kĩ năng nghe, đọc – hiểu là khó, nhưng lượng hóa độ phức tạp của chúng thông qua độ phức tạp trong những thao tác cụ thể bậc kĩ năng, thì vẫn là khả thi.

Thứ hai, *xây dựng chuẩn kiến thức – kĩ năng phải trên cơ sở xây dựng chuẩn văn bản*. Khó khăn trong việc lượng hóa độ khó, độ phức tạp của kiến thức, kĩ năng sẽ được giải quyết về cơ bản khi có được một hệ thống văn bản mà độ phức tạp tăng dần từ lớp 1 đến lớp 12. Đơn giản vì, chương trình lấy bài đọc làm cơ sở, lấy phát triển kĩ năng đọc – hiểu làm trục tích hợp chính.

Thứ ba, *cần xây dựng chuẩn kiến thức – kĩ năng Ngữ văn theo nguyên tắc tích hợp một cách triệt để, trong đó lấy bài đọc (văn bản) làm nền tảng; lấy các kĩ năng đọc, viết, nói, nghe làm “trục” tích hợp kiến thức và các phương diện nội dung khác*. Những gì đã phân tích diễn giải trên

đây đủ minh chứng cho tính khả thi của nguyên tắc này.

Thứ tư, *cần lựa chọn, sử dụng phương pháp, kĩ thuật dạy học sao cho tương thích với hệ thống chuẩn kiến thức – kĩ năng*. Đây là đòi hỏi về tính đồng bộ.

Từ chuẩn kiến thức – kĩ năng có thể xác lập hệ thống thao tác, hoạt động chủ yếu trong giờ học Ngữ văn theo hướng tích hợp.

GV hướng dẫn, HS thực thi, trải nghiệm. Giờ học là quá trình giao tiếp giữa người hướng dẫn và người thực thi, trải nghiệm; giữa những người thực thi, trải nghiệm với nhau. Theo kinh nghiệm chuẩn kĩ năng đọc trong hệ thống chuẩn cốt lõi được thống nhất giữa các bang của Hoa Kỳ thì hoạt động dạy – học một văn bản cần xoay quanh bốn yếu tố chính⁴: 1) Độ khó và đặc điểm nổi bật về loại của văn bản (Range of Reading); 2) Ý tưởng then chốt và chi tiết (Key Ideas and Details); 3) Kĩ xảo và cấu trúc (Craft and Structure); 4) Phối hợp kiến thức và ý tưởng (Integration of Knowledge and Ideas)

Theo đó, khi dạy đọc một đoạn văn viết về các phi hành gia và phi thuyền, câu hỏi hướng dẫn tiêu biểu cho kiểu dạy đọc truyền thống thường là, đại khái:

“- Phi thuyền tên là gì? Các phi hành gia trong đoạn văn trên đang chuẩn bị đi đâu?

- Tại sao mọi người khắp nơi trên thế giới lại chăm chú theo dõi hành trình của họ qua màn ảnh truyền hình?”

Còn câu hỏi dạy theo hệ thống chuẩn cốt lõi (Common Core Standards) sẽ là⁵:

“- Tác giả cố gắng truyền đạt điều gì khi ông tả: “Những người đàn ông mặc quần áo thích hợp cho một nơi lạnh hơn, và lạ lùng hơn. Họ qua lại với những bước chân cứng và vụng về”? Dùng những dữ kiện trong đoạn văn trên để giải thích câu

trả lời của em.

- *Tại sao hành trình này là một biến cố lịch sử quan trọng? Dùng những dữ kiện trong đoạn văn trên để giải thích câu trả lời của em.*”

Nếu biết cách tham khảo tốt, đây có thể sẽ là giải pháp căn bản, khắc phục tình trạng dạy học theo lối thiên về giảng văn

trong trường phổ thông ở Việt Nam suốt nhiều năm trước.

Tham khảo tinh thần chuẩn kĩ năng đọc nói trên, có thể phác thảo tóm lược diễn trình tương tác giữa hoạt động của giáo viên và học sinh dựa trên văn bản/ hệ thống văn bản trong giờ dạy *đọc* ở Việt Nam (sau 2015) như sau:

Bảng 2. Hoạt động của giáo viên và học sinh trong quan hệ tương tác

Nội dung, cách thức hoạt động	Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của học sinh
<i>Hoạt động chung</i>	Hướng dẫn cách đọc hiểu văn bản theo <i>loại</i>	Nắm bắt, hình thành, củng cố kiến thức, kĩ năng đọc hiểu văn bản theo <i>loại</i>
<i>Hoạt động chung hoặc theo cặp/nhóm</i>	Hướng dẫn cách thức và tổ chức tìm kiếm, xác định <i>ý tưởng then chốt</i> và <i>chi tiết</i> trong văn bản	Nắm bắt và trải nghiệm cách tìm kiếm, xác định <i>ý tưởng then chốt</i> và <i>chi tiết</i> trong văn bản
<i>Hoạt động chung hoặc theo cặp/nhóm</i>	Hướng dẫn cách thức và tổ chức cho HS tìm hiểu giá trị <i>kĩ xảo</i> và <i>cấu trúc</i> của văn bản	Nắm bắt và trải nghiệm cách tìm hiểu giá trị <i>kĩ xảo</i> và <i>cấu trúc</i> của văn bản
<i>Hoạt động theo cặp/nhóm</i>	Hướng dẫn cách thức và tổ chức cho HS thực hành, luyện tập cách <i>phối hợp kiến thức</i> và <i>ý tưởng</i> về văn bản theo cặp/nhóm	Nắm bắt và thực hành, trải nghiệm cách <i>phối hợp kiến thức</i> và <i>ý tưởng</i> về văn bản theo cặp/nhóm

2.3. Nguyên tắc và giải pháp lựa chọn, giới thiệu hệ thống văn bản

Vai trò của văn bản/ hệ thống văn bản như trên đã nói rất quan trọng, bởi đó là cơ sở tạo tình huống giao tiếp, là khởi nguyên hoạt động đọc, nền tảng phát triển tổng hợp các kĩ năng *đọc, viết, nói, nghe*. Vì thế, xây dựng chương trình, chuẩn kĩ năng không thể không coi trọng, đầu tư chuẩn bị nguồn văn bản. Nguồn văn bản phải bao gồm hai mảng văn bản văn học

và văn bản thông tin⁶. Tỉ trọng giữa hai mảng này phải hợp lí.

Như đã nói, cả hai mục tiêu căn bản của dạy học Ngữ văn được thực hiện theo nguyên tắc và phương thức tích hợp trên những tình huống giao tiếp mà văn bản gợi lên trong từng bài học cụ thể. Văn bản, nguồn văn bản và các chỉ dẫn lựa chọn khai thác văn bản trong chương trình là hết sức quan trọng, có thể xem như điều kiện tiên quyết dẫn đến thành công.

Vậy việc lựa chọn văn bản cần tuân theo những nguyên tắc, tiêu chí nào? Theo tôi có mấy nguyên tắc, tiêu chí sau đây:

- a) Văn bản phải *đa trị*⁷, *chuẩn* và *hay*⁸.
- b) Văn bản phải *phù hợp với mục tiêu cụ thể của bài học*, thuận lợi cho việc dạy học tích hợp.
- c) Các văn bản phải được tuyển chọn, tập hợp thành hệ thống, có tính tiêu biểu về *loại*.⁹
- d) Hệ thống văn bản phải được *sắp xếp tăng dần về độ phức tạp*, tương ứng với yêu cầu cao dần về kiến thức, kỹ năng cần đạt.
- e) Hệ thống văn bản phải đa dạng, mang tính “mở”; thuận lợi cho việc lựa chọn, thay thế của người viết sách giáo khoa, người dạy và người học.

Chuẩn kiến thức – kỹ năng không cần và không nên ấn định văn bản/hệ thống văn bản cụ thể, nhưng lại cần đưa ra được những tiêu chí về nội dung, hình thức, kích cỡ, phong cách của loại văn bản và có thể đề xuất văn bản tiêu biểu, đại diện như một “mẫu” tham khảo. Đồng thời, tài liệu chuẩn cần có một số trang *chỉ dẫn*¹⁰ hay *phụ lục*¹¹ về văn bản. Mục đích của những trang này là giới thiệu, gợi ý danh mục các *loại* văn bản có xác định độ khó, và danh mục văn bản “nguồn” (cùng *loại*, tương đương về độ khó với “mẫu” văn bản đại diện), kèm theo đó là một số chỉ dẫn cách lựa chọn, sử dụng theo tinh thần hướng chuẩn.

3. Người giáo viên, nhìn từ mục tiêu phát triển năng lực

Làm nên một nền giáo dục, trước hết và chủ yếu là người dạy và người học. Nhân tố then chốt làm nên hình ảnh người học và người dạy của một nền giáo dục là năng lực và phong cách học tập, giảng dạy của họ. Nhưng, ai cũng biết: muốn có một

thế hệ người Việt Nam mới giỏi giang, phải có một đội ngũ những người thầy giỏi giang.

Năng lực và phong cách học tập của học sinh, sinh viên Việt Nam trong nhiều thập niên qua tuy có được cải thiện, song vẫn còn nhiều bất cập. Chỉ riêng cái cách đọc, viết, nói, nghe trong giờ Ngữ văn cũng đủ nói lên điều đó. Cần phải cải thiện năng lực và thay đổi cách học – cũng có nghĩa là thay đổi cách đọc, cách viết – của họ: thay cho lớp người chán học văn, chấp nhận “làm văn” theo lối sao chép văn bản, ý nghĩ của người khác, sử dụng tiếng mẹ đẻ và ngôn ngữ non yếu, ta cần có một lớp người học mới: thực học, thực nghiệp;... Họ cần phải được học *đọc* văn bản và *viết* văn theo kiểu khác: đọc văn bản “như thám tử” và viết văn bản “như các phóng viên điều tra” [8].

Hệ thống chuẩn kiến thức – kỹ năng của chương trình mới, dĩ nhiên, sẽ đòi hỏi chủ thể thực hiện nó, tức giáo viên, cũng phải đạt chuẩn kiến thức – kỹ năng của người thầy, chuẩn nghề nghiệp, nhân cách.

Chuẩn kiến thức – kỹ năng của chương trình mới cần phải có đội ngũ những người thầy “Chuyên nghiệp”, có năng lực “Sáng tạo” và “Thích ứng”. “Chuyên nghiệp” là phải được đào tạo bài bản trong những cái nôi đào tạo chuyên nghiệp; đủ kiến thức, kỹ năng, say mê; đứng lớp vững vàng, tin vào chuyên môn, nghiệp vụ, bản lĩnh nghề nghiệp của mình. Nhưng đây là nghề “dạy chữ, dạy người”, người thầy thường xuyên đối mặt với các tình huống khác thường, thách thức đột xuất, những đổi thay có quy luật hay không có quy luật,... nên bên cạnh tính “chuyên nghiệp”, họ cần phải là những người có khả năng “sáng tạo” và “thích ứng” cao. Với giáo viên Ngữ văn, các

phẩm chất nói trên lại càng quan trọng.

Chương trình đào tạo chính quy và các chương trình đào tạo lại, bồi dưỡng,

tập huấn giáo viên hiện nay và sắp tới, phải tạo được một đội ngũ giáo viên Ngữ văn đạt các chuẩn nghề nghiệp như thế.

¹ Xem thêm: *Chương trình Giáo dục phổ thông, môn Ngữ văn* (Hiện hành), Bộ GD & ĐT, 2006; và “*Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*” sau 2015 (Dự thảo, Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014).

² Thuật ngữ Tiếng Anh: *Common Core Standards* (“Hệ thống chuẩn cốt lõi/cơ bản/chung”, thường gọi tắt là “Hệ thống chuẩn”).

³ Ví dụ: *Ngữ Văn II* (chương trình dành cho lớp cuối THPT trong hệ thống giáo dục Hàn Quốc) xác định “tiêu chí nội dung” như sau (1-3: tiêu chí nội dung *nghe – nói*, “hội thoại”; 3-5: tiêu chí nội dung *đọc*; 7 – 8: tiêu chí nội dung *viết*):

“[Hội thoại]

(1) Hiểu bản chất và nguyên tắc thảo luận, giải quyết vấn đề chung một cách hợp lý sau khi đưa ra luận chứng đối với từng vấn đề tranh luận.

(2) Hiểu độ tin cậy, tính khả thi và tính công bằng là những tiêu chí của việc nghe có phê bình để đánh giá khi nghe quan điểm ý kiến của đối phương.

(3) Hiểu thể loại và chức năng của tài liệu trên phương tiện truyền tải, ứng dụng hiệu quả tài liệu trên phương tiện truyền tải để truyền tải thông tin.

[Đọc]

(4) Cần hiểu sự khác biệt trong văn hóa đọc sách và thói quen viết theo từng thời kỳ.

(5) Cần hiểu đặc tính của việc đọc sách như một quá trình tư duy giải quyết vấn đề để đọc những bài viết dưới nhiều thể loại.

(6) Đọc, đánh giá và phân loại phù hợp tài liệu trên phương tiện truyền tải đa dạng.

[Viết]

(7) Phân loại thông tin then chốt, sắp xếp các thông tin phù hợp với mạch văn để giải thích.

(8) Đưa ra căn cứ hợp lý trên cơ sở phân tích ngữ cảnh bài viết và viết bài nêu lên quan điểm.

(9) Xem xét hiệu quả và đặc trưng của phương tiện truyền tải thông tin liên quan tới sự truyền tải bài viết và sức lan truyền trong xã hội để lựa chọn nội dung viết bài trên mạng với tinh thần trách nhiệm.

⁴ Yếu tố (1): Nhằm trang bị cho HS những hiểu biết phổ thông về mức độ phức tạp của văn bản; đặc điểm, cách đọc các loại văn bản, giúp các em có ý thức dùng những hiểu biết ấy để soi sáng cách đọc theo loại văn bản (loại văn bản cung cấp thông tin, loại văn bản văn học với các thể, dạng khác nhau), đồng thời có ý thức nâng cao dần kỹ năng đọc hiểu của mình. Yếu tố (2): Nhằm giúp HS đọc kỹ văn bản, nắm bắt đúng nội dung, thông điệp chính của văn bản một cách có căn cứ (xác định, trích dẫn được các chi tiết minh chứng từ văn bản); tránh được các lỗi phổ biến trong cách đọc: hoặc sa lầy vào chi tiết, không hiểu được ý tưởng then chốt của văn bản, hoặc thoát ly văn bản, khái quát tùy tiện vu vơ về nội dung văn bản. Yếu tố (3): Nhằm giúp HS tìm hiểu, khám phá đặc điểm, giá trị của các kỹ xảo (dùng từ, đặt câu, dựng đoạn, phép tu từ, ...) và cách cấu trúc văn bản của tác giả. Từ đó mà hiểu sâu về văn bản và những nét đặc sắc của nó, đồng thời, học tập, trải nghiệm trong lối dùng kỹ xảo, cấu trúc bài luận, bài tập nghiên cứu của mình. Yếu tố (4): Nhằm tăng cường thực hành, trải nghiệm tổng hợp thông tin, tổng hợp kiến thức và các kỹ năng, đặc biệt là *nói, viết* sao cho có luận điểm, nhận định (ý tưởng), có bằng chứng (luận cứ, chi tiết); thuyết trình, diễn giải gãy gọn, truyền cảm; đồng thời biết lắng nghe, đối thoại, hợp tác thân thiện, chủ động để giải quyết nhiệm vụ học tập được giao theo cặp/nhóm.

⁵ Theo Hà Giang: “Nước Mĩ đổi hẳn phương pháp giáo dục phổ thông – Common Core Standards” (Kì 1), *Người Việt*. Nguồn: <http://www.nguoi-viet.com>. Cập nhật Monday, February, 24, 2014, 6: 59:54 2014 PM.

⁶ “Văn bản thông tin” hay “Văn bản cung cấp thông tin”, gồm nhiều dạng thức, chẳng hạn: văn bản thể hiện, trình bày, bình luận (exposition); bài viết, bài phát biểu, nói chuyện; văn bản tiểu sử, bài báo; văn bản lịch sử, văn bản khoa học dành cho đại chúng;... và dạng “văn bản pha trộn”.

⁷ Đa trị hiểu theo nghĩa một văn bản thể hiện ở chỗ nó hàm chứa nhiều giá trị tiềm năng có thể khai thác để phát triển nhiều loại kỹ năng, khai thác được nhiều tình huống kích hoạt giao tiếp.

⁸ *Chuẩn* là chuẩn mực về ngôn từ văn phạm và *hay* là sâu sắc về ý, mẫu mực về lời, đặc sắc, thú vị về văn phong

⁹ *Loại*: hiểu theo nghĩa loại thể, dạng thức văn bản (nhìn từ góc độ loại hình).

¹⁰ Tham khảo cách lập bảng chỉ dẫn lựa chọn văn bản đọc trong chương trình ngữ văn Hàn Quốc.

¹¹ Tham khảo phụ lục về văn bản đọc trong chương trình Ngữ văn Hoa Kỳ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Kiểm yếu Hội thảo khoa học quốc gia về Dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012) (Dự án Việt – Bỉ 2010), *Dạy và học tích cực, một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo – Ngân hàng Phát triển châu Á (Dự án phát triển giáo viên THPT & THCS) (2013), *Các kỹ thuật đánh giá trong lớp học, kinh nghiệm quốc tế và đề xuất áp dụng cho bậc học phổ thông ở Việt Nam* (lưu hành nội bộ).
5. Hà Giang (2014), “Nước Mỹ đổi hẳn phương pháp giáo dục phổ thông – Common Core Standards”, *Người Việt*, <http://www.nguoi-viet.com>, Monday, February, 24, 2014 6:59:54 2014 PM.
6. Bùi Mạnh Hùng (2012), “Một cách tiếp cận mới trong việc dạy học ngữ pháp tiếng Việt ở trường phổ thông”, *Tạp chí Ngôn ngữ và đời sống*, số 7/2012.
7. Bùi Mạnh Hùng (2013), “Về định hướng đổi mới chương trình và sách giáo khoa môn Ngữ văn”, *Kiểm yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam* do Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức, Huế.
8. Bùi Mạnh Hùng (2013), “Chuẩn chương trình cốt lõi của Mỹ và một số liên hệ với việc đổi mới chương trình 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.
9. Nguyễn Thành Thi (2013), “Chuẩn chương trình giáo dục Ngữ văn sau 2015 và mục tiêu phát triển năng lực”, *Kiểm yếu Hội thảo*, Hà Nội.
10. Đỗ Ngọc Thống (2011), *Chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

(Ngày Tòa soạn nhận được bài: 12-02-2014; ngày phản biện đánh giá: 20-02-2014;
ngày chấp nhận đăng: 24-02-2014)