LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu trong luận án là trung thực. Những kết luận khoa học của luận án chưa được công bố trong bất kì công trình nào khác.

Tác giả luận án

Đoàn Thị Thanh Huyền

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN i
DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT v
DANH MỤC BẢNG vi
DANH MỤC HÌNH vii
MỞ ĐẦU 1
1. Lí do chọn đề tài 1
2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu 4
3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu 5
4. Phương pháp nghiên cứu 6
5. Giả thuyết khoa học 7
6. Đóng góp của luận án 8
7. Kết cấu của luận án 8
CHƯƠNG 1 10
TỔNG QUAN VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG 10
1.1. Những nghiên cứu về năng lực và phát triển năng lực cho học sinh phổ thông 10
1.1.1. Những nghiên cứu về năng lực 10
1.1.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực cho học sinh phổ thông 14
1.2. Những nghiên cứu về đọc hiểu và phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông 17
1.2.1. Những nghiên cứu về đọc hiểu 17
1.2.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông 23
CHƯƠNG 2 38
CƠ SỞ LÍ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN 38
2.1. Văn bản và năng lực đọc hiểu văn bản 38
2.1.1. Văn bản 38
2.1.2. Năng lực đọc hiểu văn bản 44

2.2. Khả năng phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn 51
2.2.1. "Tầm đón nhận" của học sinh trung học phổ thông 51
2.2.2. Tác động của dạy học Ngữ văn đến quá trình phát triển năng lực đọc hiểu văn bản của học sinh trung học phổ thông 53
2.3. Chương trình và thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn trung học phổ thông hiện hành qua dữ liệu lớp 10 56
2.3.1. Chương trình dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn 10 56
2.3.2. Thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn 10 63
CHƯƠNG 3 72
CÁC NGUYÊN TẮC VÀ BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN 72
3.1. Các nguyên tắc phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn 72
3.1.1. Bám sát chuẩn năng lực đọc hiểu văn bản trong quá trình dạy học 73
3.1.2. Đảm bảo học sinh được tiếp cận nguồn văn bản đa dạng về thể loại, phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú đọc hiểu 76
3.1.3. Đảm bảo học sinh được thực hành các bước đọc hiểu văn bản phù hợp với đặc trưng thể loại 81
3.1.4. Tích hợp trong quá trình dạy học đọc hiểu văn bản 85
3.1.5. Sử dụng thường xuyên và hiệu quả đánh giá phát triển trong dạy học đọc hiểu văn bản 89
3.2. Các biện pháp phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn 91
3.2.1. Hướng dẫn học sinh vận dụng linh hoạt hệ thống chiến thuật đọc hiểu văn bản 92
3.2.2. Tổ chức phối hợp hoạt động đọc cá nhân với hoạt động đọc tương tác cho học sinh trong giờ học 98
3.2.3. Hướng dẫn học sinh tạo lập và sử dụng hiệu quả hồ sơ đọc 107
3.2.4. Mở rộng phạm vi đọc hiểu và tăng cường khả năng đọc độc lập của học sinh thông qua các hoạt động đọc ngoài giờ học 112

3.2.5. Xây dựng, sử dụng phản hồi trong dạy học đọc hiểu văn bản cho học sinh một cách hiệu quả 115
CHƯƠNG 4 122
THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM 122
4.1. Mục đích, nội dung, đối tượng thực nghiệm 122
4.2. Giáo án thực nghiệm 123
4.2.1. Cấu trúc giáo án thực nghiệm 123
4.2.2. Nội dung giáo án thực nghiệm 124
4.3. Cách thức và tiêu chí đánh giá kết quả thực nghiệm 134
4.4. Tổ chức thực nghiệm 140
4.5. Kết quả thực nghiệm và kết luận 142
KẾT LUẬN VÀ MỘT SỐ ĐỀ XUẤT 148
DANH MỤC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN 151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO 153

DANH MỤC CÁC CHỮ VIẾT TẮT

STT	Viết tắt	Từ, cụm từ
1.	CT	Chương trình
2.	DH	Dạy học
3.	ĐH	Đọc hiểu
4.	ĐC	Đối chứng
5.	GV	Giáo viên
6.	HS	Học sinh
7.	NL	Năng lực
8.	NV	Ngữ văn
9.	PT	Phát triển
10.	SGK	Sách giáo khoa
11.	SGV	Sách giáo viên
12.	TN	Thực nghiệm
13.	THPT	Trung học phổ thông
14.	VB	Văn bản

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1. Các nguyên tắc nền tảng để phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học 24
Bảng 2.1. Đặc điểm cơ bản của văn bản văn học và văn bản thông tin 43
Bảng 2.2. Các giai đoạn phát triển khả năng đọc theo lứa tuổi 49
Bảng 2.3. Chuẩn kiến thức kĩ năng cần đạt với chủ đề *Truyện cổ tích* 61
Bảng 2.4. Kết quả cần đạt cho bài học *Truyện An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy* trong sách giáo khoa Ngữ văn 10 64
Bảng 2.5. Biểu hiện các mức độ hiểu văn bản văn học của học sinh trong bài kiểm tra ...69
Bảng 3.1. Chuẩn (nội dung) năng lực đọc hiểu văn bản môn Ngữ văn lớp 10 74
Bảng 3.2. Sử dụng đánh giá phát triển trong dạy học đọc hiểu văn bản 89
Bảng 3.3. Câu hỏi kết nối tổng hợp về yếu tố kì ảo trong truyền thuyết *An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy* 95
Bảng 3.4. Nội dung mẫu phiếu học tập sử dụng chiến thuật *Tổng quan về văn bản* 96
Bảng 3.5. Một số chiến thuật đọc hiểu thường được sử dụng 96
Bảng 3.6. Những gợi ý tạo lập hồ sơ đọc hiểu với văn bản trong chương trình 109
Bảng 3.7. Những gợi ý tạo lập hồ sơ đọc hiểu với văn bản ngoài chương trình 110
Bảng 4.1. Nội dung phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh sau giờ học đọc hiểu truyện cổ tích *Tấm Cám* 134
Bảng 4.2. Nội dung bài kiểm tra sau giờ học đọc hiểu truyện cổ tích *Tấm Cám* ...135
Bảng 4.3. Phiếu đánh giá mức độ đạt được của từng câu trả lời trong bài kiểm tra số 1 136
Bảng 4.4. Tiêu chí đánh giá bài kiểm tra theo mức độ đạt được của các câu trả lời trong bài kiểm tra số 1 140
Bảng 4.5. Danh sách lớp học và bài học thực nghiệm, đối chứng 141
Bảng 4.6. Bảng phân phối điểm của học sinh (theo loại) 142

DANH MỤC HÌNH

Hình 1.1: Cấu trúc nội tại của năng lực theo quan điểm tiếp cận chức năng.. 12
Hình 1.2. Mô hình đọc hiểu văn bản 21
Hình 2.1. Cấu trúc năng lực đọc hiểu văn bản 47
Hình 2.2. Biểu đồ thể hiện tỉ lệ học sinh đạt các mức độ hiểu văn bản qua bài kiểm tra.....70
Hình 3.1. Sơ đồ tóm tắt về chiến thuật *Câu hỏi kết nối tổng hợp* 94
Hình 4.1. Đồ thị bảng phân phối điểm của học sinh 142
Hình 4.2. Các biểu đồ tỉ lệ câu trả lời của học sinh trong bài kiểm tra số 1 theo mức độ đạt được.....145
Hình 4.3. Các biểu đồ tỉ lệ đáp án được chọn trong câu trả lời thể hiện thái độ của học sinh về giờ học đọc hiểu truyện cổ tích *Tấm Cám* 146

MỞ ĐẦU

1. Lí do chọn đề tài

1.1. Phát triển năng lực người học – yêu cầu tất yếu, cấp thiết của thời đại, xu hướng mang tính quốc tế, chiến lược giáo dục quốc gia của Việt Nam

Nghiên cứu vấn đề PT NL từ bối cảnh quốc tế, Knud Illeris đã viết: "Trong suốt 15 - 20 năm qua, khái niệm NL (competence) dần trở thành một từ chìa khóa trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo với ý nghĩa là "chiếm lĩnh" (take over) vị trí truyền thống của kiến thức và kĩ năng, trở thành những yếu tố trung tâm của kết quả đầu ra được dự kiến" [104, tr. 1]. Quả thật, nhìn vào sự thu hút mạnh mẽ các nước thành viên của tổ chức Hợp tác và PT kinh tế OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) 2005, trong đó có nhiều nước Đông Á, đủ thấy sức hấp dẫn của khái niệm này. NL hiện diện trong những phát ngôn của các tổ chức quốc tế như UNESCO và PT NL cho người học chính là định hướng xây dựng CT của nhiều quốc gia trên thế giới.

Cơ sở của việc đề xuất khái niệm trên là bởi trong thế giới hậu hiện đại đầy phức tạp và biến động, rõ ràng, những kiến thức và kĩ năng dù ở trình độ cao, nếu không được "hoạt hóa" và vận dụng một cách phù hợp, linh hoạt sẽ khó giúp giải quyết được những tình huống, những vấn đề, những thách thức mà cá nhân con người cũng như các tổ chức, các quốc gia phải đối mặt. Cần một yếu tố vượt lên trên, đó chính là NL. Do đó, PT NL trong giáo dục trở thành vấn đề thời sự mang tính toàn cầu, một yêu cầu tất yếu.

Nhận thức được đặc điểm đầy thử thách của bối cảnh đương đại, trong xu thế quốc tế, Việt Nam đã có những định hướng PT giáo dục mới. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã chỉ rõ: "PT giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang PT toàn diện NL và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lí luận gắn với thực tiễn; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội" [1].

Từ quan điểm chỉ đạo đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã xác định xây dựng CT giáo dục phổ thông sau 2015 theo định hướng PT NL.

1.2. Năng lực đọc hiểu văn bản - năng lực quan trọng, thiết yếu của con người, đặc biệt trong thế kỉ XXI nhưng chưa đạt chuẩn ở lứa tuổi trung học; phát triển năng lực đọc hiểu văn bản – yêu cầu phổ quát trong chương trình giáo dục của hầu hết các nước

Trong lịch sử giáo dục các nước, ĐH vốn là một trong những nội dung DH cốt yếu ở nhà trường phổ thông bởi tầm quan trọng của nó. NL ĐH VB chính là NL công cụ: "Biết đọc, biết viết là cơ sở và công cụ cho việc học những nội dung khác, những môn học khác. Ban đầu là học để biết đọc, biết viết và sau đó thông qua đọc và viết để học, học trong nhà trường và học suốt đời. Cũng phải thông qua đọc và viết thì làm mới có hiệu quả cao" [78, tr. 11]. Do đó, "Dạy ĐH là tạo nền tảng văn hóa cho người đọc" [37].

Vai trò của NL này trong thời kì hiện đại lại càng quan trọng hơn bao giờ hết. Bản báo cáo 47 (tháng 11 năm 2007) của tổ chức Di sản Nghệ thuật Quốc gia Hoa Kì (National Endowment for the Arts) về đọc (To Read or not to Read) [110] đã đưa ra những con số thống kê thực tiễn để khẳng định: những người có khả năng đọc tốt là những người thường tìm được công việc có thu nhập cao; là những người đóng vai trò quan trọng trong việc làm giàu có cho cuộc sống văn hóa và văn minh của quốc gia, nhân loại. Như vậy, chính khả năng đọc đã giúp họ trở thành những công dân có cuộc sống tốt đẹp, hữu ích và giàu ý nghĩa.

Theo Hiệp hội Đọc quốc tế IRA (International Reading Association, 1999), "thanh thiếu niên bước vào thế giới người trưởng thành trong thế kỉ 21 sẽ đọc và viết nhiều hơn bất cứ giai đoạn nào trong lịch sử nhân loại. Họ sẽ cần đến NL đọc viết ở mức độ cao để thực hiện công việc, quản lí gia đình, hành động với tư cách của các công dân và điều khiển chính cuộc sống cá nhân của mình" [108, tr. 99].

Mặc dù vậy, những dữ liệu nghiên cứu quốc gia tại Hoa Kì cuối thế kỉ XX đầu thế kỉ XXI đều chỉ ra rằng, chỉ tỉ lệ nhỏ HS sẵn sàng để vượt qua những thử thách này. Có ít hơn một phần ba thanh thiếu niên ở Hoa Kì có khả năng đọc thành thạo, và nhìn chung khả năng đọc của HS lớp 12 thực sự bị giảm sút trong khoảng từ năm 1992 và 2005. Theo các kết quả của cơ quan Đánh giá Quốc gia về sự tiến bộ trong Giáo dục NAEP (National Assessment of Educational Progress) năm 1998, thậm chí một tỉ lệ nhỏ hơn - ít hơn 5% - có thể mở rộng hoặc trình bày kĩ lưỡng về ý nghĩa của các tài liệu họ đọc [117].

Trong bối cảnh ấy, dễ lí giải vì sao cô Nancie Atwell, GV đến từ thị trấn Southport, bang Maine, Hoa Kì, được lựa chọn từ 1.300 ứng viên đến từ 127 quốc gia giành giải thưởng GV Toàn cầu trị giá 1 triệu USD ở Dubai ngày 15/3/2015. Cô được vinh danh vì những phương pháp đổi mới nhằm giúp HS cải thiện việc đọc và khuyến khích HS đọc tới 40 cuốn sách mỗi năm.

Ở Việt Nam, mặc dù chưa có những cuộc khảo sát, điều tra quy mô quốc gia để có những con số cụ thể như vậy, song cảm nhận của nhiều người về thực tế NL ĐH VB của HS THPT chắc hẳn cũng không mấy lạc quan. Nếu ở nhiều nước, việc rèn kĩ năng ĐH cho HS không chỉ là nhiệm vụ của môn học NV mà còn là trách nhiệm của cả các môn học khoa học khác (ví dụ trong CT giáo dục của Hoa Kì, ĐH còn là nội dung học của các môn khoa học xã hội, khoa học tự nhiên và kĩ thuật) thì ở Việt Nam, nội dung ĐH VB chỉ được học ở môn NV. Trong khi đó, tình trạng HS không thích đọc, học VB trong CT NV và không có khả năng tự ĐH các VB ngoài CT đã từng được nhắc đến như bài toán khó vẫn chưa được giải quyết.

Tác giả Trần Đình Sử từng nhận định: "trên thực tế, các em đã không đọc văn, không tự mình hiểu văn và không có kĩ năng tự đọc văn, thậm chí là cũng không đọc SGK… Do không có NL ĐH cho nên nếu cho một VB chưa học cùng loại với VB đã học trong SGK thì chắc chắn là đại đa số học sinh sẽ gặp khó khăn trong việc ĐH" [67, tr. 17]. Nhận định này hoàn toàn đúng với kết quả thu được của chúng tôi khi khảo sát về thực trạng DH ĐH VB trong CT NV 10: đa số HS không cảm thấy hứng thú với nhiều VB được học, phần lớn HS không thực sự đọc VB, đồng thời tương đối gặp khó khăn khi thực hiện nhiệm vụ tự đọc một VB ngoài CT, mặc dù VB đó cùng thể loại với VB đã được học.

Hầu như các quan sát, nghiên cứu về tình trạng DH ĐH VB trong nhà trường đều đi đến kết luận tương tự. Ví dụ, tác giả Phạm Thị Huệ khẳng định: "HS chưa được trang bị đủ kiến thức cũng như phương pháp đọc để trở thành chủ thể tiếp nhận VB trong giờ DH ĐH hoặc vẫn giữ thói quen thụ động tiếp thu – hệ quả tất yếu của một thời gian dài chúng ta dạy văn theo hướng coi HS là cái bình chứa kiến thức của người thầy" [32, tr. 30]. Ngoài ra tác giả cũng đề cập tới lí do mang tính thời đại làm ảnh hưởng đến tinh thần, hứng thú đọc và học tập môn NV của HS như sự PT mạnh mẽ của các phương tiện truyền thông khiến văn hóa nghe nhìn có nguy cơ lấn át văn hóa đọc…

Trước thực trạng đó, cùng với xu hướng PT NL người học, yêu cầu PT NL giao tiếp, trong đó có đọc và ĐH đã chính thức được đặt ra và trở thành phổ quát trong CT của hầu hết các nước. Điều đó lí giải vì sao CT đánh giá HS quốc tế PISA (Programme for International Student Assessment) được thực hiện bởi tổ chức OECD đã coi ĐH là một trong ba NL cốt lõi cần đánh giá đối với tất cả các HS vào độ tuổi 15, trước khi bước vào cuộc sống hoặc học lên cao hơn. Dự thảo CT giáo dục phổ thông Việt Nam sau 2015 coi NL giao tiếp là một trong tám NL chung, cốt lõi cũng là dựa trên xu thế này. Cũng trong bản dự thảo, trong khi cấp tiểu học và cấp trung học cơ sở thuộc giai đoạn giáo dục cơ bản thì cấp THPT thuộc giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp, có mục tiêu "nhằm giúp học sinh hình thành phẩm chất và NL của người lao động, nhân cách công dân, ý thức quyền và nghĩa vụ đối với Tổ quốc trên cơ sở duy trì, nâng cao và định hình các phẩm chất, NL đã hình thành ở cấp trung học cơ sở; có khả năng tự học và ý thức học tập suốt đời, có những hiểu biết và khả năng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với NL và sở thích, điều kiện và hoàn cảnh của bản thân để tiếp tục học lên, học nghề hoặc bước vào cuộc sống lao động" [18, tr. 8]. Với tính chất công cụ, NL ĐH VB của HS THPT cần được tiếp tục PT ở mức độ nâng cao so với cấp trung học cơ sở để đảm bảo yêu cầu định hướng nghề nghiệp.

Xuất phát từ những lí do trên, chúng tôi chọn đề tài nghiên cứu "**Phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn (qua dữ liệu lớp 10)**".

2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của đề tài là mối quan hệ giữa DH NV - cụ thể là DH ĐH trong môn NV - và PT NL ĐH VB cho HS THPT.

2.2. Phạm vi nghiên cứu

- DH là một quá trình bao gồm nhiều khâu và nhiều yếu tố liên quan như: mục tiêu DH, CT DH, nội dung DH, hoạt động DH, phương pháp DH, phương tiện DH, kết quả DH, đánh giá DH; song trong luận án, chúng tôi tập trung nghiên cứu PT NL ĐH VB cho HS chủ yếu từ sự tác động của quá trình DH thông qua các hoạt động cụ thể. Điều này vừa bởi phạm vi nghiên cứu của luận án có hạn, vừa xuất phát từ quan niệm: NL ĐH VB, cũng giống như các NL khác, chỉ có thể hình thành,

PT và thể hiện thông qua các hoạt động của người học. Do vậy, các nguyên tắc và biện pháp được đề xuất chủ yếu nhằm hướng tới việc tổ chức các hoạt động DH ĐH hiệu quả cũng như tạo ra sự định hướng, hỗ trợ, điều chỉnh phù hợp cho HS trong các hoạt động đó. Một số nội dung quan trọng khác về CT DH ĐH như *chuẩn NL ĐH, nguồn VB ĐH* lựa chọn cho HS được thể hiện trong một số nguyên tắc liên quan.

- Về dữ liệu nghiên cứu, chúng tôi chọn trường hợp lớp 10 làm trường hợp điển hình. Do đó, việc khảo sát CT, thực trạng DH và quá trình TN đều được thực hiện ở lớp 10. Các ví dụ được đưa ra để phân tích, minh họa cho các nguyên tắc và biện pháp được đề xuất cũng gắn với phạm vi này.

- Trong CT NV THPT, khái niệm VB thông tin hiện chưa được sử dụng, các VB HS được học ở phần ĐH hầu hết là VB văn học. Các bài DH văn học sử và lí luận văn học tuy cũng được xếp vào mảng *Văn học* cùng với các bài DH ĐH, nhưng được coi là các bài học kiến thức công cụ để hỗ trợ cho phần ĐH VB. Theo quan niệm của chúng tôi, có thể coi ngữ liệu trong các bài học văn học sử và lí luận văn học là một dạng VB thông tin – đó là các VB thông tin mang tính học thuật chuyên ngành. Do đó, trong nội dung TN với trường hợp lớp 10, chúng tôi chọn một bài DH nằm trong kiểu bài này. Các bài DH TN bao gồm: 1. Bài học *Đọc hiểu văn bản văn học* (CT NV 10 nâng cao)*; 2.* Bài học ĐH truyện cổ tích *Tấm Cám;* 3. Bài học ĐH đoạn trích *Trao duyên* (*Truyện Kiều* – Nguyễn Du).

3. Mục đích và nhiệm vụ nghiên cứu

3.1. Mục đích nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu của luận án là tìm biện pháp tác động vào quá trình DH NV để quá trình này tạo ra sự PT NL ĐH VB cho HS THPT một cách chủ động, hiệu quả.

3.2. Nhiệm vụ nghiên cứu

Để thực hiện mục đích nghiên cứu trên, luận án có nhiệm vụ:

- Tổng hợp, phân tích các tài liệu nghiên cứu về vấn đề PT NL ĐH VB cho HS phổ thông trong nước và trên thế giới để rút ra những luận điểm quan trọng về vấn đề này;

- Xác định khái niệm VB và NL ĐH VB, quan niệm về sự PT của NL ĐH VB cũng như khả năng PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV;

- Khảo sát CT, thực trạng DH ĐH VB trong môn NV qua dữ liệu lớp 10 trong sự ứng chiếu với yêu cầu PT NL ĐH VB cho người học;

- Đề xuất các nguyên tắc và biện pháp DH để tác động hiệu quả đến sự PT NL ĐH cho HS THPT trong môn NV;

- Kiểm tra, đánh giá tính khả thi của các nguyên tắc và biện pháp DH được đề xuất thông qua TN sư phạm.

4. Phương pháp nghiên cứu

Đề tài được thực hiện với một số phương pháp nghiên cứu chủ yếu sau:

4.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng nhằm xác định cơ sở lí luận và thực tiễn cho đề tài. Các tài liệu được nghiên cứu bao gồm các tài liệu lí luận có liên quan đến việc PT NL ĐH VB cho HS, đồng thời gồm các tài liệu liên quan đến thực tiễn CT DH ĐH trong và ngoài nước như: CT DH, SGK, SGV. Phương pháp này được thực hiện thông qua các thao tác: phân tích, tổng hợp, so sánh, thống kê.

4.2. Phương pháp quan sát

Phương pháp quan sát được sử dụng với hai mục đích: một là, khảo sát thực trạng các hoạt động DH trong giờ ĐH, hai là, kiểm chứng hiệu quả của các nguyên tắc và biện pháp được đề xuất trong quá trình TN sư phạm.

Để khảo sát thực trạng các hoạt động DH cho HS trong giờ ĐH với trường hợp lớp 10, chúng tôi đã trực tiếp quan sát các hoạt động của GV và HS. Các nội dung và kết quả quan sát được trình bày, phân tích trong chương 2. Bên cạnh đó, trong quá trình TN, để kiểm chứng hiệu quả của các nguyên tắc và biện pháp được luận án đề xuất, phương pháp quan sát cũng được sử dụng trong suốt các giờ DH TN và ĐC; kết quả quan sát được trình bày và phân tích tại chương TN sư phạm.

4.3. Phương pháp điều tra giáo dục

Phương pháp điều tra giáo dục được sử dụng nhằm hai mục đích: khảo sát thực trạng các hoạt động DH cho HS trong giờ ĐH ở trường hợp lớp 10 và kiểm chứng hiệu quả của các nguyên tắc và biện pháp PT NL ĐH VB cho HS trong quá trình TN sư phạm. Các cách thức điều tra bao gồm: điều tra bằng bảng hỏi, điều tra bằng phỏng vấn và điều tra bằng bài kiểm tra, cụ thể: Điều tra các thông tin về quá trình DH ĐH môn NV bằng phiếu khảo sát và phỏng vấn đối với GV, HS lớp 10; điều tra khả năng đọc độc lập của HS lớp 10 bằng bài kiểm tra. Quá trình sử dụng phương pháp này và các kết quả được trình bày cụ thể ở chương 2 và chương 4.

4.4. Phương pháp chuyên gia

Phương pháp chuyên gia được sử dụng để khai thác trí tuệ, thu thập ý kiến của các chuyên gia có trình độ chuyên môn cao và giàu kinh nghiệm thực tiễn trong lĩnh vực nghiên cứu giáo dục về vấn đề nghiên cứu của luận án. Phương pháp này được thực hiện với hai hình thức chính: hình thức hội đồng bằng việc tổ chức xê-mi-na, lấy ý kiến đóng góp cho đề tài từ các chuyên gia nghiên cứu chuyên sâu về các nội dung DH ĐH, xây dựng CT và SGK NV, xây dựng các hoạt động học tập cho HS; hình thức phỏng vấn sâu bằng việc phỏng vấn trực tiếp một số GV phổ thông có NL chuyên môn, nghiệp vụ tốt, giàu kinh nghiệm trong DH CT NV 10.

4.5. Phương pháp TN sư phạm

Phương pháp TN sư phạm được sử dụng nhằm mục đích xem xét, xác nhận, kiểm tra tính đúng đắn và tính khả thi của các nguyên tắc và biện pháp được luận án đề xuất nhằm PT NL ĐH cho HS THPT trong DH NV. Quá trình thực hiện cũng như kết quả đạt được khi sử dụng phương pháp này được trình bày và phân tích kĩ tại chương 4.

4.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

Đề tài sử dụng nghiên cứu trường hợp đặc trưng (critical instance), đi sâu vào nghiên cứu trường hợp lớp 10 – lớp đầu tiên của cấp THPT, từ đó rút ra những kết luận chung cho đối tượng HS ở cấp học này. Việc lựa chọn nghiên cứu trường hợp đặc trưng giúp đề tài có thể triển khai nghiên cứu kĩ đối tượng từ tác động của DH NV đến việc PT NL ĐH VB (với các bằng chứng khác nhau thu được từ việc sử dụng các phương pháp như quan sát, điều tra giáo dục và TN).

Ngoài các phương pháp trên, đề tài còn sử dụng *phương pháp xử lí số liệu bằng thống kê, biểu đồ* để xử lí các số liệu thu được từ các phương pháp quan sát, điều tra giáo dục, TN sư phạm. Một số tham số thống kê được sử dụng như bảng phân phối điểm, độ phân tán (các đại lượng độ phân tán: phương sai, độ lệch chuẩn). Bên cạnh đó, các kết quả điều tra, nghiên cứu còn được trực quan hóa qua các biểu đồ, đồ thị.

5. Giả thuyết khoa học

Nếu DH NV đảm bảo các nguyên tắc và biện pháp nhằm tạo ra những tác động sư phạm kích hoạt vào nhu cầu, động cơ, hứng thú đọc của HS, làm cho HS trở thành chủ thể tích cực tham gia các hoạt động đọc và giao tiếp thông qua những định hướng, điều chỉnh phù hợp với các bước ĐH **thì** NL ĐH VB của HS THPT được PT một cách chủ động, hiệu quả.

6. Đóng góp của luận án

- Về lí luận: Luận án cập nhật, hệ thống hóa các thành tựu nghiên cứu về PT NL ĐH VB cho HS; trình bày quan niệm về NL ĐH VB, đề xuất, phân tích cấu trúc bề sâu của NL ĐH VB, chỉ ra vai trò quan trọng của cấu trúc này đối với việc lựa chọn các tác động sư phạm vào quá trình PT NL ĐH VB của HS; khẳng định và phân tích khả năng PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV. Kết quả nghiên cứu của luận án bổ sung cho nghiên cứu lí luận về vấn đề PT NL ĐH VB cho HS trong môn NV ở THPT, góp phần vào đổi mới toàn diện, căn bản giáo dục phổ thông.

- Về thực tiễn: Luận án đề xuất các nguyên tắc và biện pháp để PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV. Những nguyên tắc và biện pháp này nhằm đảm bảo cho DH NV trở thành một môi trường thuận lợi cho các chủ thể đọc HS được tích cực hoạt động và giao tiếp, từ đó chủ động PT NL ĐH VB; có thể được áp dụng hiệu quả trong một phạm vi nhất định đối với CT DH NV hiện hành và có thể được vận dụng triệt để, hiệu quả hơn với CT NV sau 2015 đổi mới theo định hướng PT NL người học.

7. Kết cấu của luận án

Ngoài phần mở đầu và phần kết luận, phần nội dung của luận án gồm 4 chương:

Chương 1: Tổng quan về phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông

Chương tổng quan gồm hai nội dung chính: *1. Những nghiên cứu về NL và PT NL cho HS phổ thông, 2. Những nghiên cứu về ĐH và PT NL ĐH VB cho HS phổ thông*; trong đó trọng tâm là nội dung thứ hai. Luận án chọn cách trình bày tổng quan theo các luận điểm được rút ra từ quá trình phân tích, tổng hợp các tài liệu được tiếp cận.

Chương 2: Cơ sở lí luận và thực tiễn của vấn đề phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn

Cơ sở lí luận của vấn đề được xây dựng với các nội dung nghiên cứu: *VB và NL ĐH VB, khả năng PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV*. Trong khi đó, cơ sở thực tiễn được xác định khi khảo sát *CT* và *thực trạng DH ĐH* trong môn NV qua dữ liệu lớp 10 hiện nay. Những khảo sát này đều được đặt trong sự ứng chiếu với yêu cầu PT NL ĐH cho HS.

Chương 3: Các nguyên tắc và biện pháp phát triển năng lực đọc hiểu cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn

Dựa vào cơ sở lí luận và thực tiễn đã được xác định ở chương 2, trong chương 3, chúng tôi đề xuất các nguyên tắc và biện pháp DH nhằm phát huy khả năng tác động của DH NV đến sự PT NL ĐH VB của HS THPT.

Năm nguyên tắc bao gồm: *1. Bám sát chuẩn NL ĐH VB trong quá trình dạy học; 2. Đảm bảo HS được tiếp cận nguồn VB đa dạng về thể loại, phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú ĐH; 3. Đảm bảo HS được thực hành các bước ĐH VB phù hợp với đặc trưng thể loại; 4. Tích hợp trong quá trình DH ĐH VB; 5. Sử dụng thường xuyên và hiệu quả đánh giá PT trong DH ĐH VB*. Để thực hiện năm nguyên tắc trên, cần có các biện pháp DH thích hợp, cụ thể **năm biện pháp** được lựa chọn bao gồm: *1. Hướng dẫn HS vận dụng linh hoạt hệ thống chiến thuật ĐH VB; 2. Tổ chức phối hợp hoạt động đọc cá nhân với hoạt động đọc tương tác cho HS trong giờ học; 3. Hướng dẫn HS tạo lập và sử dụng hiệu quả hồ sơ đọc; 4. Mở rộng phạm vi ĐH và tăng cường khả năng đọc độc lập của HS thông qua các hoạt động đọc ngoài giờ học; 5. Xây dựng, sử dụng phản hồi trong DH ĐH VB cho HS một cách hiệu quả.* Những nguyên tắc và biện pháp này, theo chúng tôi, sẽ tạo ra môi trường học tập giúp HS thực sự được trải nghiệm các bước ĐH với tư cách bạn đọc tích cực, sáng tạo; được tương tác với các chủ thể đọc khác, được phản hồi một cách có định hướng để điều chỉnh quá trình đọc của bản thân, từ đó từng bước trưởng thành và trở thành những người đọc độc lập, có NL.

Chương 4: Thực nghiệm sư phạm

Các biện pháp DH nhằm PT NL cho HS THPT sẽ được kiểm chứng bằng TN qua trường hợp lớp 10. Nội dung chương 4 phản ánh quá trình TN cũng như những kết quả và sự phân tích, đánh giá của chúng tôi để đưa ra những kết luận nghiên cứu cuối cùng. Nội dung chương bao gồm các mục: *Mục đích, nội dung, đối tượng TN; Giáo án TN; Cách thức và tiêu chí đánh giá kết quả TN; Tổ chức TN; Kết quả TN và kết luận.*

Do phạm vi luận án có hạn nên trong mục *Giáo án TN*, chúng tôi trình bày cấu trúc chung của giáo án, sau đó, trong phần nội dung giáo án, chúng tôi chỉ chọn trình bày một trong ba giáo án TN - giáo án TN DH ĐH truyện cổ tích *Tấm Cám*. Về *Cách thức và tiêu chí đánh giá kết quả TN* cũng như việc phân tích những kết quả TN ứng với giờ dạy cụ thể, chúng tôi cũng trình bày theo cách minh họa qua trường hợp tiêu biểu như vậy. Các trường hợp còn lại được đưa vào phụ lục.

CHƯƠNG 1
TỔNG QUAN VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH PHỔ THÔNG

1.1. Những nghiên cứu về năng lực và phát triển năng lực cho học sinh phổ thông

1.1.1. Những nghiên cứu về năng lực

NL là một khái niệm xuất hiện từ rất lâu trong lịch sử, song trở nên phổ biến và được tập trung nghiên cứu bắt đầu từ những năm 70 của thế kỉ XX với nhiều quan điểm tiếp cận và cách định nghĩa khác nhau.

Mulder, Weigel & Collins [109] khẳng định khái niệm NL xuất hiện lần đầu tiên trong tác phẩm của Plato (Lysis 2I5 A., 380 TCN.), thậm chí trước đó lâu hơn, bộ luật Hammurabi ("Code of Hammurabi" 1792-1750 TCN) đã đề cập tới một khái niệm tương tự. Trong tiếng La tinh, NL xuất hiện ở hai hình thức: "competens", có nghĩa là "có thể và được phép của pháp luật/quy tắc"; và "competentia", được hiểu là "có khả năng và sự chấp nhận". Vào thế kỉ XVI, khái niệm NL được nhận diện trong tiếng Anh, tiếng Pháp và tiếng Hà Lan; việc sử dụng các từ "competence" và "competency" ở Tây Âu cũng được tính từ thời điểm này.

Nhưng phải đến những thập kỉ cuối của thế kỉ XX, NL mới thực sự trở thành tiêu điểm nghiên cứu khi nó được coi là đích đến trong PT giáo dục, hướng nghiệp cho con người trong bối cảnh xã hội mới. Nói như Knud Illeris [104], chỉ có NL mới có thể giúp con người giải quyết được những yêu cầu của một bối cảnh đầy thách thức, khó khăn đang phải đối mặt. Đến nay, trong các nghiên cứu, NL được tiếp cận và định nghĩa theo rất nhiều cách khác nhau.

Theo Mulder, Weigel & Collins [109] có thể phân loại các nghiên cứu về NL theo ba quan điểm tiếp cận chính: quan điểm tiếp cận hành vi (the behaviourist), quan điểm tiếp cận chung (the generic) và quan điểm tiếp cận nhận thức (the cognitive). Các tác giả cho rằng đây là cách phân loại dễ hiểu nhất so với nhiều cách phân loại khác, ví dụ như cách phân loại của Weirnert (2001) với chín cách tiếp cận đối với NL, đó là: khả năng nhận thức chung (general cognitive ability), các kĩ năng nhận thức chuyên biệt (specialized cognitive skills), mô hình NL thực hiện (competence-performance model), mô hình NL thực hiện biến đổi (modified competence-performance model), các xu hướng hành động có động cơ (motivated action tendencies), các khái niệm tự thân thuộc khách thể và chủ thể (objective and

subjective self-concepts), NL hành động (action competence), các NL cốt lõi (key competencies) và các siêu NL (meta-competencies).

Các quan điểm tiếp cận khác nhau dẫn đến những định nghĩa khác nhau. Theo Rychen và Salganik [99], nhiều nhà nghiên cứu đã nhận thấy chưa có sự minh bạch và thống nhất trong cách định nghĩa về NL, đặc biệt việc phân biệt nó với các khái niệm lân cận như kĩ năng, khả năng, phẩm chất (skill, ability, capability, qualification). Hay trong một số trường hợp, NL còn được sử dụng bằng thuật ngữ "literacy" khi gắn với các lĩnh vực cụ thể như trong kì đánh giá quy mô rộng PISA. Trong sự đa dạng về cách tiếp cận và định nghĩa NL, đáng chú ý là công trình nghiên cứu của các tác giả dự án DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation) - một dự án trong đó nhiều nước thuộc tổ chức OECD tham gia, được Văn phòng Thống kê Liên bang Thụy Sĩ dẫn đầu với sự hợp tác của Bộ Giáo dục Hoa Kì và sự hỗ trợ của Cơ quan Thống kê Quốc gia Canada. Dự án được tiến hành nhằm cung cấp những nền tảng lí thuyết chắc chắn giúp nhận thức về hệ thống các NL con người cần thiết phải có để đối mặt và giải quyết những thách thức trong bối cảnh xã hội mới. Với cách tiếp cận liên ngành, hợp tác và hướng tới tương lai, các tác giả DeSeCo có mục tiêu PT một khung tham chiếu hữu ích cho các nhà làm chính sách giáo dục. Có thể lược thuật và phân tích một số nội dung chính đáng chú ý về NL được tổng kết trong các VB báo cáo của dự án và đã được xuất bản thành sách như sau:

Định nghĩa NL

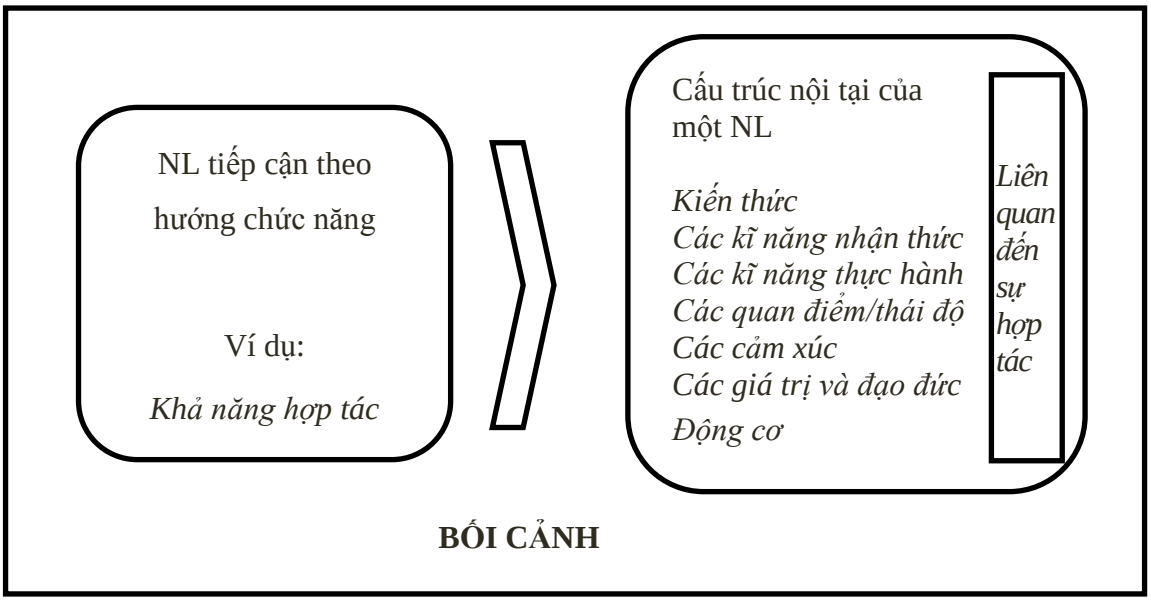
NL được tiếp cận theo hướng chức năng - cách tiếp cận mà gọi theo quan điểm của Weinert là "chủ nghĩa nhận thức thực dụng". Theo đó, NL được định nghĩa là "khả năng đáp ứng thành công những yêu cầu phức tạp trong một bối cảnh cụ thể thông qua việc huy động những tiền đề về mặt tâm lí xã hội (bao gồm cả khía cạnh nhận thức và phi nhận thức)" [99, tr. 43]. Trong định nghĩa này, điểm cốt lõi của NL chính là kết quả mà cá nhân đạt được thông qua hành động, sự lựa chọn hay cách thức cư xử trong một tình huống với những yêu cầu nhất định.

Theo các tác giả, cách tiếp cận khái niệm NL theo hướng chức năng như vậy có lợi thế là đặt tiêu điểm vào những yêu cầu phức tạp và các thách thức mà cá nhân đối mặt trong bối cảnh công việc hay cuộc sống thường nhật. Do đó, các lí thuyết

CT giáo dục, các mô hình đo lường, các hồ sơ công việc hướng đến NL cần cung cấp các thông tin yêu cầu một cách cụ thể và xác đáng.

Cấu trúc NL

Cùng với cách tiếp cận khái niệm NL theo hướng chức năng, Rychen và Salganik ủng hộ quan điểm làm rõ thêm khái niệm này bằng mô hình cấu trúc nội tại của nó, cụ thể với mô hình như trong **hình 1.1**:



Hình 1.1: Cấu trúc nội tại của năng lực theo quan điểm tiếp cận chức năng [99]

Nhận thức về NL một cách tổng thể đòi hỏi vận dụng các kết quả nghiên cứu gần đây từ khoa học thần kinh, cụ thể là, quá trình suy luận và xúc cảm có sự liên kết với nhau vô cùng chặt chẽ. Có NL không có nghĩa là chỉ sở hữu các nguồn lực mà cần phải có khả năng huy động những nguồn lực ấy một cách thích hợp và kết nối, phối hợp chúng lại tại một thời điểm thích hợp. Cách tiếp cận này phù hợp với mô hình NL hành động mà Weinert (2001) đã mô tả, trong đó các thành phần hợp lại thành một hệ thống điều khiển phức tạp dẫn đến việc con người hành động: "Cấu trúc lí thuyết của NL hành động hoàn toàn là sự kết nối các khả năng trí tuệ, các kiến thức chuyên môn, các kĩ năng nhận thức, các chiến thuật đặc thù, các thói quen, các chiều hướng động lực, các hệ thống kiểm soát ý chí, các định hướng giá trị cá nhân, và các thái độ mang tính xã hội vào một hệ thống phức tạp" [dẫn theo 99, tr. 51].

Sự phụ thuộc của NL vào bối cảnh

Mỗi cá nhân con người không hoạt động trong "khoảng chân không" tách biệt với xã hội. Các hành động luôn luôn xảy ra trong một môi trường văn hóa xã

hội nhất định. Việc đặt NL vào bối cảnh cần thiết rất phù hợp với lí thuyết học tập dựa vào tình huống cụ thể (situated learning theory), lí thuyết xem xét NL là không thể tách rời bối cảnh mà nó được PT và sử dụng.

Tóm lại, mô hình cấu trúc bề sâu của NL được DeSeCo thừa nhận mang tính tổng thể và năng động, trong đó kết nối những yêu cầu phức tạp, những tiền đề tâm lí xã hội (bao gồm các thành tố thuộc lĩnh vực nhận thức, động cơ, đạo đức, ý chí và xã hội) và bối cảnh vào một hệ thống phức tạp tạo nên sự thực hiện NL hay chính là khả năng hành động hiệu quả. Vì thế, các NL không tồn tại độc lập với hành động và bối cảnh. Thay vào đó, chúng được khái niệm hóa trong mối quan hệ với những yêu cầu và được hiện thực hóa bởi các hành động.

Ngoài ra, theo các tác giả DeSeCo, NL cũng như những thuộc tính tạo thành nó đều trừu tượng, chỉ có thể được suy luận ra dựa trên những hành động, thái độ hoặc sự lựa chọn mà con người thể hiện trong một bối cảnh nhất định. NL tồn tại theo các mức độ khác nhau và có thể được PT thông qua quá trình học tập. Các tác giả còn bàn tới các cấp độ NL (NL cá nhân và NL tập thể); phân biệt NL với kĩ năng và các phẩm chất cá nhân khác; phân biệt hai thuật ngữ chỉ NL "competence" và "literacy"; bàn tới NL, NL cốt lõi và vấn đề đánh giá NL.

Về cơ bản, quan niệm NL của DeSeCo cũng đã được các nhà nghiên cứu giáo dục Việt Nam kế thừa.

Ví dụ, Hoàng Hòa Bình xác định: "NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, PT nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể" [6, tr. 5]; trong đó, tác giả nhấn mạnh: Hai đặc trưng cơ bản của NL là: 1) Được bộc lộ, thể hiện qua hoạt động; 2) Đảm bảo hoạt động có hiệu quả, đạt kết quả mong muốn. Với nhận thức này, người viết "hình dung một CT định hướng NL cho người học phải là một CT chú trọng tổ chức hoạt động cho HS. Qua hoạt động, bằng hoạt động, HS hình thành, PT NL, bộc lộ được tiềm năng của bản thân; tự tin, có niềm hạnh phúc bởi thành công và tiếp tục PT" [6, tr. 5].

Hay các tác giả Đặng Quốc Bảo và Phạm Minh Mục khi tiếp cận phạm trù NL cũng nhấn mạnh đây là một thuộc tính đặc biệt của nhân cách và mang bản chất thực hiện: "NL không hiện hữu nếu không gắn với hoạt động và chỉ xác định khi con người thực hiện một công việc cụ thể (competency). Nếu chưa thực hiện, nó gọi

là khả năng (tiềm ẩn)" [3, tr. 8]. Các tác giả cũng phân biệt hai khái niệm NL và năng khiếu, đồng thời bàn đến trí năng với tư cách là "thành phần quan trọng nhất trong cấu trúc tổng thể của NL, tạo nên óc suy luận, khái quát, trừu tượng hóa khi con người tác động vào thực tiễn" [3, tr. 8].

Về cấu trúc của NL, theo tổng kết và phân tích của Hoàng Hòa Bình, có hai quan điểm tiếp cận: tiếp cận theo nguồn lực hợp thành và tiếp cận theo NL bộ phận. Tác giả cho rằng cần thiết kết hợp cả hai cách phân giải này để thiết kế CT giáo dục: "có hình dung được đầy đủ các NL bộ phận và hành vi biểu hiện của chúng thì mới có thể thiết kế được CT giáo dục, tức là mới xác định được các yếu tố đầu vào (nguồn lực) về kiến thức, kĩ năng, thái độ và phân bổ chúng theo các trình độ phù hợp với yêu cầu PT NL ở mỗi lớp học, cấp học. Kết hợp hai cách phân giải cấu trúc NL, nội dung đánh giá kết quả giáo dục sẽ dựa trên một ma trận bao gồm các chỉ số PT NL bộ phận và chỉ số về NL hiểu, NL làm và NL ứng xử" [6, tr. 7].

Tóm lại, khái niệm NL vẫn là một khái niệm tiếp tục được PT, song nhiều nhà nghiên cứu đều nhất trí về bản chất năng động, phức hợp và sự phụ thuộc chặt chẽ của nó vào bối cảnh thực hiện. NL được hình thành, PT, thể hiện qua hoạt động. Không có hoạt động, NL không tồn tại. Thước đo NL chính là tính hiệu quả của hoạt động xét từ yêu cầu của bối cảnh.

1.1.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực cho học sinh phổ thông

Gắn với những nghiên cứu về NL là vấn đề PT NL cho con người để đáp ứng những yêu cầu ngày càng phức tạp của thế giới hiện đại, trong đó đối tượng được quan tâm đặc biệt là HS phổ thông. Điều này được thể hiện ở xu hướng xây dựng CT giáo dục theo hướng tiếp cận NL.

Quan sát thực tiễn giáo dục của nhiều nước trên thế giới trong quá trình cải cách giáo dục từ năm 2000, tác giả Đỗ Ngọc Thống nhận định, cách thức thể hiện trong việc xây dựng CT dựa trên tiếp cận NL là khác nhau. Một số nước như Úc, Canada, New Zealand hay Pháp tuyên bố một cách chính thức CT thiết kế theo NL, đồng thời nêu rõ các NL cần có ở HS; trong khi một số nước cũng tuyên bố CT thiết kế theo NL nhưng chỉ nêu chuẩn NL chứ không nêu hệ thống NL, ví dụ như CT của Indonesia; bên cạnh đó, một số nước khác như Hàn Quốc, Phần Lan mặc dù không tuyên bố CT thiết kế theo NL nhưng thực chất CT vẫn được thiết kế dựa trên cơ sở NL [76].

Từ khái niệm NL trong nghiên cứu nói chung, các nhà thiết kế CT đưa ra quan niệm về NL phù hợp với đối tượng HS. Theo CT của New Zealand: "NL là một khả năng hành động hiệu quả hoặc là sự phản ứng thích đáng trong các tình huống phức tạp nào đó", theo CT của Quebec – Canada: "NL có thể định nghĩa như là một khả năng hành động hiệu quả bằng sự cố gắng dựa trên nhiều nguồn lực. Những khả năng này được sử dụng một cách phù hợp, bao gồm tất cả những gì học được từ nhà trường cũng như kinh nghiệm của HS; những kĩ năng, thái độ và sự hứng thú; ngoài ra còn có những nguồn bên ngoài chẳng hạn như bạn cùng lớp, thầy cô giáo, các chuyên gia hoặc các nguồn thông tin khác" [dẫn theo 78, tr. 303], theo CT của Indonesia: "NL (competence) là những kiến thức (knowledge), kĩ năng (skills) và các giá trị (values) được phản ánh trong thói quen suy nghĩ và hành động của mỗi cá nhân. Thói quen tư duy và hành động kiên trì, liên tục có thể giúp một người trở nên có NL, với ý nghĩa làm một việc gì đó trên cơ sở có kiến thức, kĩ năng và các giá trị cơ bản" [dẫn theo 78, tr. 304].

Tóm lại, dù câu chữ có khác nhau nhưng cốt lõi của khái niệm NL vẫn là gắn với khả năng thực hiện và muốn thực hiện của người học. Nói cách khác, lí do để các nhà thiết kế CT lấy NL làm tư tưởng tiếp cận là bởi chính nội hàm ý nghĩa của khái niệm này đã thể hiện được yêu cầu đào tạo con người trong thời đại mới: "Sự thành công của giáo dục được thể hiện ở chỗ giúp cho HS sử dụng được các tri thức mà chúng giành được vào việc hiểu thế giới quanh mình và hoạt động của chúng. Điều đó lí giải vì sao CT Quebec lại được thiết kế dựa trên cơ sở NL" [dẫn theo 78, tr. 302]. Lời giải thích đó không chỉ dành riêng cho CT của Quebec, nó chính là nền tảng của tất cả những CT giáo dục theo hướng tiếp cận NL; đồng nghĩa với việc khẳng định: PT NL cho HS là một trong những yêu cầu giáo dục tất yếu trước yêu cầu của xã hội trong bối cảnh hiện tại và tương lai.

Một trong những nội dung quan trọng trong các CT này là hệ thống các NL được đưa ra để PT cho HS. Mỗi CT có các cách phân loại riêng, tuy nhiên cách phân loại phổ biến thường chia ra hai loại NL lớn: NL cốt lõi (NL xuyên CT) và NL đặc thù cho từng môn học. Ví dụ, theo trang web của tổ chức Unesco, Ở CT của bang Quebec, Canada, NL được phân loại thành: (1) các NL cốt lõi/NL xuyên CT; (2) các NL thuộc phạm vi môn học, và (3) các NL học tập suốt đời. Ở Guatemala, NL được chia thành: (1) các NL khung; (2) các NL thuộc cấp độ lĩnh vực; các NL thuộc cấp độ

môn học/mạch học; các NL thuộc cấp độ lớp học. Ở Indonesia, các tiêu chuẩn NL được PT liên quan tới các NL chung và các NL thuộc phạm vi môn học, mỗi loại NL đó lại được chia thành các NL chuẩn (ở mức độ tổng quát hơn) và các NL nền tảng (ở mức độ chuyên biệt hơn cho các NL chuẩn thuộc phạm vi môn học).

Trước yêu cầu của xã hội và xu hướng giáo dục của thế giới, nền giáo dục Việt Nam cũng đang đứng trước ngưỡng cửa đổi mới. Cơ sở pháp lí cho việc đổi mới, PT CT môn học được thể hiện qua *Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI* (nhiệm vụ, yêu cầu của việc đổi mới căn bản, toàn diện); *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020* và *Chương trình hành động* của Chính phủ; Đề án *Đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông sau 2015.*

Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020 xác định một trong các giải pháp PT giáo dục là: "Trên cơ sở đánh giá CT giáo dục phổ thông hiện hành và tham khảo CT tiên tiến của các nước, thực hiện đổi mới CT và SGK từ sau năm 2015 theo định hướng PT NL HS, vừa đảm bảo tính thống nhất trong toàn quốc, vừa phù hợp với đặc thù mỗi địa phương" [20, tr. 11].

Tính đến tháng 7 năm 2015, bản dự thảo CT giáo dục phổ thông tổng thể đã được Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố rộng rãi nhằm lấy ý kiến góp ý của toàn dân. Trong dự thảo, định hướng PT NL cho HS đã được thể hiện rõ nét. Mục tiêu giáo dục chung của toàn CT là "nhằm giúp HS PT khả năng vốn có của bản thân, hình thành tính cách và thói quen; PT hài hoà về thể chất và tinh thần; trở thành người học tích cực, tự tin, có ý thức lựa chọn nghề nghiệp và học tập suốt đời; có những phẩm chất tốt đẹp và các NL cần thiết để trở thành người công dân có trách nhiệm, người lao động cần cù, có tri thức và sáng tạo" [18, tr. 7].

Khái niệm NL được dự thảo quan niệm "là khả năng thực hiện thành công hoạt động trong một bối cảnh nhất định nhờ sự huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... NL của cá nhân được đánh giá qua phương thức và kết quả hoạt động của cá nhân đó khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống" [18, tr. 5].

Hệ thống NL trong CT được phân loại thành NL chung và NL đặc thù môn học. "NL chung là NL cơ bản, thiết yếu mà bất kì một người nào cũng cần có để sống, học tập và làm việc. Các hoạt động giáo dục (bao gồm các môn học và hoạt động trải nghiệm sáng tạo), với khả năng khác nhau, nhưng đều hướng tới mục tiêu

hình thành và PT các NL chung của HS" [18, tr. 5]. Hệ thống những NL chung bao gồm: NL tự học; NL giải quyết vấn đề và sáng tạo; NL thẩm mĩ; NL thể chất; NL giao tiếp; NL hợp tác; NL tính toán; NL công nghệ thông tin và truyền thông (ICT). Còn "NL đặc thù môn học (của môn học nào) là NL mà môn học (đó) có ưu thế hình thành và PT (do đặc điểm của môn học đó). Một NL có thể là NL đặc thù của nhiều môn học khác nhau" [18, tr. 5].

Bản dự thảo CT cũng quan niệm: "Việc đánh giá mức độ đạt được các yêu cầu về phẩm chất và NL chung của HS từng cấp học được thực hiện thông qua nhận xét các biểu hiện chủ yếu của các thành tố trong từng phẩm chất và NL .... Từng cấp học, lớp học đều có những yêu cầu riêng, cao hơn và bao gồm cả những yêu cầu đối với các cấp học, lớp học trước đó về từng thành tố của các phẩm chất, NL" [18, tr. 8,9]. Và "Mỗi môn học đều đóng góp vào việc hình thành và PT các phẩm chất và NL chung ... Các NL đặc thù môn học thể hiện vai trò ưu thế của môn học được nêu ở các CT môn học" [18, tr. 9].

Mặc dù CT giáo dục phổ thông tổng thể của Việt Nam sẽ còn được chỉnh sửa để hoàn thiện, song định hướng PT NL đã trở thành quan điểm xuyên suốt; các luận điểm nền tảng, cơ bản về khái niệm NL, quan niệm về các NL cần PT cho HS đã được xác định.

Tóm lại, PT NL cho HS phổ thông đã và đang trở thành yêu cầu và mục tiêu chung của giáo dục thế giới cũng như Việt Nam. Khái niệm NL ngày càng được làm rõ và đi vào thực tiễn CT DH. Vấn đề đặt ra là xác định được các NL cốt lõi và đặc thù cùng nhiều yếu tố liên quan trong quá trình DH để hình thành và PT cho HS các NL đó.

1.2. Những nghiên cứu về đọc hiểu và phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông

1.2.1. Những nghiên cứu về đọc hiểu

1.2.1.1. Những nghiên cứu về đọc hiểu trên thế giới

Lĩnh vực ĐH trên thế giới đến nay đã có một lịch sử nghiên cứu bề thế và đạt được nhiều thành tựu lớn. Chỉ cần nhìn vào những công trình mang tính chất tổng thuật với dung lượng lớn đến bảy, tám trăm trang; thậm chí có những bộ tổng thuật được biên tập thành các tập để cập nhật, bổ sung những nghiên cứu mang tính thời sự, mỗi tập cũng với dung lượng lớn như vậy, đủ thấy sức hấp dẫn, đa diện của vấn

đề cũng như tâm lực của các nhà nghiên cứu. Ví dụ, bốn tập của cuốn *Handbook of Reading Research* được P. David Pearson và các cộng sự biên tập gồm: tập 1 (NXB Psychology Press, 1984) với 899 trang; tập 2 (NXB Psychology Press, 1996) với 1086 trang; tập 3 (NXB Lawrence Erlbaum Associates, 2000) với 1010 trang; tập 4 (NXB Taylor & Francis, 2010) với 774 trang. Đó là chưa kể đến sự nở rộ của những trang web, những hiệp hội, những tổ chức tầm quốc gia và quốc tế có nội dung chính và tên miền liên quan trực tiếp tới ĐH, hỗ trợ ĐH.

P. David Pearson [113] đã phân chia lịch sử nghiên cứu ĐH và việc dạy ĐH (một cách tương đối) thành ba giai đoạn: *Giai đoạn đầu tiên - khoảng 75 năm đầu của thế kỉ XX:* giai đoạn trước cuộc cách mạng của tâm lí học nhận thức – cuộc cách mạng dẫn đến sự thay đổi hệ hình trong quan niệm về hiểu và việc dạy ĐH; *Giai đoạn thứ hai chỉ khoảng 15 năm, từ năm 1975 đến những năm đầu của thập kỉ 90*: giai đoạn kiểm nghiệm những nghiên cứu về các hoạt động DH ĐH dựa trên cuộc cách mạng nhận thức; *Giai đoạn thứ ba ngắn hơn, từ những năm đầu của thập kỉ 90* (nhưng đã có nền tảng từ thập kỉ 80, thậm chí từ thập kỉ 70) *đến hết thế kỉ XX và sang cả đến những năm đầu của thế kỉ XXI*.

Trong mỗi giai đoạn ấy, nội dung nghiên cứu về ĐH có những đặc trưng riêng, gắn với sự PT của các lí thuyết tâm lí, ngôn ngữ, giáo dục học, lí luận văn học và tác động tới quá trình DH ĐH trong nhà trường.

Để có cái nhìn tổng quát và thấu suốt các vấn đề đã và đang được nghiên cứu về ĐH, thực sự là một thử thách. Qua các tài liệu nghiên cứu, đặc biệt một số nội dung có tính chất tổng thuật như "Lịch sử nghiên cứu vấn đề đọc hiểu" của Nguyễn Thanh Hùng [38, tr. 7-17]; "Lịch sử nghiên cứu và quan niệm về đọc hiểu văn bản" của Phạm Thị Thu Hương [41, tr. 5-19]; "Những nền tảng của dạy học đọc hiểu" (The Roots of Reading Comprehension Instruction) của P. David Pearson [113, tr. 3-31]; có thể nhận thấy, thành tựu nghiên cứu của các lí thuyết ĐH chính là sự phân tích ngày càng sâu sắc bản chất của hoạt động ĐH, cụ thể:

Nghiên cứu về ĐH khẳng định đọc là một quá trình năng động, phức tạp; "hiểu" chính là kết quả kiến tạo của người đọc dựa trên VB, nói cách khác, nghiên cứu về ĐH ngày càng chỉ ra vai trò quan trọng, chủ động, tích cực của người đọc: người đọc – người "thợ xây", người đọc – người "sửa chữa", người đọc – người "sáng tác lại".

Nói như Pearson [113], hoạt động đọc là một phần tất yếu của lớp học kể từ lúc có nhà trường, có VB, song phải đến tận thế kỉ XX, *hiểu* mới chính thức trở thành một chỉ số quan trọng thể hiện NL đọc. Edmund Burke Huey với công trình "Khía cạnh tâm lí và sư phạm của hoạt động đọc" (The psychology and pedagogy of reading, 1908) và Edward Thorndike với bài báo "Đọc là suy luận: Nghiên cứu các lỗi khi đọc VB" (Reading as reasoning: A study of mistakes in paragraph reading, 1917, Journal of Educational Psychology, 8, 323-332) có thể được coi là những người có những nỗ lực nghiên cứu đầu tiên về quá trình hiểu. Ngay từ đầu, hai nhà nghiên cứu đã khởi xướng và đặt nền móng cho quan điểm đọc là quá trình kiến tạo tích cực. Với Huey, đọc chính là quá trình tạo nên ý nghĩa từ những "dấu vết" mà tác giả để lại trên VB. Còn Thorndike cho rằng "đọc VB giống như giải quyết một vấn đề toán học. Nó bao gồm việc chọn lựa được các nhân tố đúng trong tình huống và kết nối chúng trong những mối quan hệ thích hợp, trong đó cần xác định được chính xác vai trò/tầm ảnh hưởng của từng nhân tố" [dẫn theo 113, tr. 6].

Tuy vậy, những tư tưởng này chỉ trở thành chủ đạo trong suốt những năm 70 với cuộc cách mạng nhận thức, với sự thức tỉnh mạnh mẽ về vai trò chủ thể của người đọc. Theo đó, dưới ánh sáng của lí thuyết lược đồ (schema theory), đọc chính là quá trình tương tác giữa ba nhân tố: người đọc, VB và bối cảnh đọc. *Hiểu* không phải là một hiện tượng bí ẩn, khác thường, không thể tiếp cận được như Huey và Thorndike từng chỉ ra, mà nó xảy ra ở vùng giao thoa của ba nhân tố đó.

Nhưng mô hình *đọc tương tác* đã bị thay thế bởi mô hình *đọc chuyển giao* do Rosenblatt đề xuất. Theo mô hình này, ý nghĩa được tạo nên trong quá trình chuyển giao giữa người đọc và VB. Ý nghĩa đó, như bà gọi, là "bài thơ", là một thực thể hoàn toàn mới, vượt ra ngoài sự tương tác người đọc - VB, vì thế, không thuộc về chủ thể hay đối tượng đọc cũng như sự tương tác mà là sự chuyển giao, một điều mới lạ khác biệt từ những yếu tố đầu vào và ảnh hưởng đến nó.

Phiên bản biểu hiện đầy đủ nhất của quan điểm này chính là "mô hình đọc văn hóa" (cultural model of reading) của Smagorinski [114]. Ông chỉ rõ: ý nghĩa VB không tồn tại trong bản thân VB hay trong người đọc mà nằm ở vùng chuyển giao - nơi gặp gỡ của ba thành tố: người đọc, VB và bối cảnh đọc. Ý nghĩa VB là một sản phẩm mới được tạo ra do sự gặp gỡ ấy. Nó lớn hơn bản thân từng thành tố, thậm chí lớn hơn tổng của ba thành tố được đề cập. Như vậy, mô hình đọc văn hóa

của Smagorinski là sự PT lí thuyết hồi ứng của người đọc do Rosenblatt đề xuất kết hợp với lí thuyết hoạt động xuất phát từ tư tưởng của Vygotsky. Lập luận cơ bản trong mô hình này là người đọc thực sự đã sáng tạo nên một VB mới hay *sáng tác lại* để đáp ứng VB họ đã đọc; sự sáng tác lại ấy được dựa trên những kết nối với những VB và kinh nghiệm trước đó trong suốt hành động đọc VB…Theo Pearson [113], đây cũng chính là sự "hồi âm" của khái niệm liên VB từ Bakhtin và những khái niệm thực hành văn hóa của các tác giả như Wertsch (1993) và Gee (1992); từ đó, đọc còn được xem như là những mô hình *viết* hay *sáng tác lại* vào giữa thập kỉ 80 (như là quan niệm của Tierney & Pearson, 1983).

Nghiên cứu về ĐH khẳng định vai trò quan trọng của tri thức nền và các chiến thuật ĐH trong việc hiểu VB

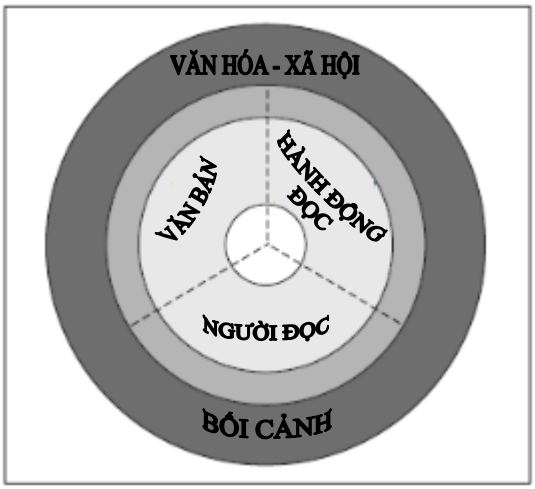
Khẳng định vai trò quan trọng của tri thức nền và các chiến thuật ĐH trong quá trình hiểu VB là hệ quả tất yếu của việc xem xét người đọc là người kiến tạo nên ý nghĩa VB dựa trên những hiểu biết và kinh nghiệm vốn có của mình.

Vận dụng lí thuyết lược đồ - một lí thuyết về cấu trúc nhận thức của con người, các nhà nghiên cứu lí giải: để hiểu VB, người đọc nhất thiết phải sử dụng đến các lược đồ - những kho chứa nhỏ trong trí nhớ, chứa những dấu hiệu đặc biệt của những kinh nghiệm riêng cũng như những ý tưởng bắt nguồn từ những kinh nghiệm này. Nói cách khác, tri thức nền chính là một trong những chìa khóa quan trọng để mở ra ý nghĩa VB. Người đọc có thể kiến giải VB theo những cách khác nhau là bởi họ có những trải nghiệm, vốn hiểu biết khác nhau. Người đọc nào càng có lược đồ tri thức nền phong phú, họ sẽ có khả năng hiểu tác phẩm càng sâu sắc. Sự ảnh hưởng của tri thức nền mạnh đến mức các tác giả Johnston và Pearson phát hiện thấy nó là một yếu tố dự báo cho khả năng hiểu của bạn đọc chính xác hơn cả yếu tố về chỉ số thông minh hay yếu tố về thành tích ĐH đã từng đạt được.

Tri thức nền liên quan đến chủ đề, nội dung, cấu trúc và các yếu tố khác của VB chỉ là một loại tri thức. Những nghiên cứu về siêu nhận thức chỉ ra rằng người đọc còn cần có hiểu biết mang tính phương pháp liên quan đến sự tự nhận thức về quá trình hành động, thực hiện. Đó chính là những tri thức bao gồm các chiến thuật chúng ta sử dụng để nhận biết, giám sát, đánh giá và điều chỉnh sự hiểu của bản thân. Những nghiên cứu về vai trò của chiến thuật ĐH không chỉ dừng lại ở lí thuyết mà đã được kiểm nghiệm qua thực tiễn.

Nghiên cứu đọc ngày càng quan tâm "bối cảnh đọc": đặt đọc trong mối quan hệ với NL sử dụng ngôn ngữ của người đọc và các nhân tố khác (cộng đồng đọc)

Các quan điểm xã hội về hoạt động đọc và học tập nói chung bao trùm các nghiên cứu trong thập kỉ 90 thế kỉ XX. Vai trò bối cảnh xã hội, văn hóa và thậm chí bối cảnh chính trị cũng được nhấn mạnh. Các nhà nghiên cứu chuyển sự quan tâm từ cá nhân người đọc và VB sang bối cảnh đọc xung quanh hành động đọc. Và quan niệm về ĐH được xác định bằng mô hình như **hình 1.2** sau:



Hình 1.2. Mô hình đọc hiểu văn bản [115]

Như vậy, có thể thấy, bản chất hoạt động ĐH ngày càng được nghiên cứu một cách sâu sắc hơn, từ phía các thành tố tham gia như: VB, người đọc, hành động đọc cũng như từ mối quan hệ của các thành tố này với môi trường văn hóa xã hội rộng lớn bên ngoài.

1.2.1.2. Những nghiên cứu về đọc hiểu ở Việt Nam

Ở Việt Nam, thuật ngữ ĐH xuất hiện trong CT, SGK phổ thông từ năm 2000, 2002, thể hiện sự đổi mới tư tưởng DH văn. Các nghiên cứu về ĐH vì thế có tâm điểm từ nội dung DH văn trong nhà trường. Còn không ít những băn khoăn, thậm chí không đồng tình với khái niệm này khi nó được sử dụng thay thế cho thuật ngữ "giảng văn". Nhìn chung, lĩnh vực nghiên cứu ĐH trong nước vẫn cần thêm nhiều công trình nghiên cứu sâu rộng cả ở phương diện lí thuyết và thực tiễn. Mặc dù vậy, phải khẳng định, trong vòng hơn một thập kỉ qua, với sự đóng góp tích cực của những tác giả tiêu biểu như Nguyễn Thanh Hùng, Trần Đình Sử, Nguyễn Thái Hòa, Nguyễn Thị Hạnh, Phạm Thị Thu Hương, Nguyễn Thị Hồng Nam…cùng với

một số nhà nghiên cứu khác, "diện mạo" của ĐH trong khoa học giáo dục đã được xác định rõ nét ở các quan niệm và đường hướng lí thuyết cơ bản.

Tiếp thu các thành tựu nghiên cứu trên thế giới, các nhà nghiên cứu về ĐH ở Việt Nam *nhận thức, phân tích làm sáng tỏ bản chất phức tạp của hoạt động ĐH* ở nhiều bình diện như bình diện nhận thức, bình diện tâm lí, bình diện văn hóa, bình diện sư phạm. Khái niệm ĐH còn được xem xét qua các góc độ khác nhau như: những khái niệm then chốt về ĐH; phản ứng và đáp ứng trong quá trình ĐH; mô hình lí thuyết ĐH VB; chiến lược ĐH; kĩ thuật ĐH… [37]; chiến lược ĐH, các hình thức ĐH, các cấp độ ĐH, kĩ năng ĐH; ĐH và dạy ĐH [29].

Trong đó, *các tác giả đặc biệt quan tâm tới nội dung ĐH tác phẩm văn chương trong nhà trường* – "một dạng đọc - hiểu vô cùng đặc biệt và phức tạp", "hầu như chưa được nghiên cứu công phu, thích đáng và có được những kết luận tin cậy" [37, tr. 14]. Ở dạng ĐH này, vai trò sáng tạo, tích cực của người đọc, trong đó có bạn đọc HS, được thể hiện rõ nét hơn bao giờ hết:

"Bản chất của hoạt động đọc - hiểu văn là quá trình lao động sáng tạo mang tính thẩm mĩ nhằm phát hiện ra những giá trị của tác phẩm trên cơ sở phân tích đặc trưng VB." [37, tr. 24]; "đọc văn chương là đọc cái chủ quan của người viết bằng cách đồng hóa tâm hồn, tình cảm, suy nghĩ của mình vào trang sách" [37, tr. 25]; "hiểu tác phẩm văn chương là phát hiện ra và đánh giá mối quan hệ hữu cơ giữa các tầng cấu trúc trên, trong tính chỉnh thể và toàn vẹn của tác phẩm" [37, tr. 27].

"Mỗi lần đọc, mỗi cách đọc chỉ là một chặng trên con đường chạy tiếp sức của biết bao độc giả để đến với tác phẩm… Mọi người đọc đều có cơ hội bình đẳng như nhau trong trò chơi tìm nghĩa. Không ai có tiếng nói cuối cùng. Không ai là duy nhất đúng. Tác phẩm ngày càng giàu có lên trong tình yêu văn học của mọi người" [66, tr. 6]; "Người đọc không phải "đệm", mà đã "chơi" tác phẩm trên bản nhạc của nhà văn, do vậy tùy theo người "chơi" mà tác phẩm có sự khác nhau" [66, tr. 7].

Chân dung của bạn đọc tích cực ngày càng được làm rõ với các hành động đọc cụ thể như: *1. Huy động tích cực những tri thức, trải nghiệm ĐH; 2. Xác định mục tiêu đọc; 3. Giải mã VB; 4. Tạo kết nối trong và sau quá trình đọc VB; 5. Dự đoán; 6. Hình dung tưởng tượng; 7. Suy luận, cắt nghĩa; 8. Đặt câu hỏi; 9. Tổng hợp, đánh giá và vận dụng; 10. Giám sát việc hiểu của bản thân* [41].

Một điểm đáng ghi nhận nữa là trong các nghiên cứu, chiến thuật ĐH đã được bàn tới. Đây vốn là một nội dung quan trọng trong nghiên cứu về ĐH. Khái niệm chiến thuật (hay chiến lược) ĐH đã được các nhà nghiên cứu Nguyễn Thanh Hùng, Nguyễn Thái Hòa nhắc tới, song phải tới công trình "ĐH và chiến thuật ĐH trong nhà trường phổ thông" [41], khái niệm này mới được làm rõ một cách hệ thống. Cùng với việc khắc họa bức chân dung bạn đọc tích cực qua mười hành động, tác giả Phạm Thị Thu Hương đã thể hiện quan niệm về chiến thuật ĐH và đưa ra hệ thống mười chiến thuật cùng cách sử dụng trong DH: *đánh dấu và ghi chú bên lề; tổng quan về VB; cộng tác ghi chú; cuộc giao tiếp văn học; câu hỏi kết nối tổng hợp; mối quan hệ hỏi đáp; mối quan hệ nhận thức và siêu nhận thức; đọc suy luận; nhân vật mong muốn, nhưng…; cuốn phim trí óc.*

Như đã khẳng định, những nội dung nghiên cứu về ĐH ở Việt Nam gắn chặt với hoạt động DH trong nhà trường phổ thông vì vậy, sẽ tiếp tục được làm rõ trong nội dung về vấn đề PT NL ĐH cho HS.

1.2.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông

1.2.2.1. Những nghiên cứu về phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông trên thế giới

Trong báo cáo phản ánh quá trình và kết quả nghiên cứu theo yêu cầu của Sở Nghiên cứu và Phát triển giáo dục thuộc Bộ Giáo dục Hoa Kì, nhóm Nghiên cứu về Đọc thuộc tổ chức phi lợi nhuận RAND (RAND Reading Study Group - RRSG) nhấn mạnh: "việc dạy tốt chính là phương tiện có sức mạnh nhất để PT NL ĐH và giải quyết những khó khăn về ĐH của HS" [115, tr. 29]. Mục đích cuối cùng của những nghiên cứu về ĐH không chỉ dừng ở việc giải mã đầy đủ bản chất của hoạt động đầy phức tạp này, mà quan trọng hơn là nâng cao khả năng đọc của con người, trong đó, loại độc giả được quan tâm nhiều nhất là bạn đọc trong nhà trường phổ thông. Song song với lịch sử nghiên cứu ĐH là lịch sử nghiên cứu dạy ĐH về cả lí luận và thực tiễn. Các nghiên cứu cho thấy, PT NL ĐH cho HS là một vấn đề chiến lược, đòi hỏi được tiếp cận từ rất nhiều phương diện. Nổi bật trong vấn đề này là một số tiêu điểm có thể được kể đến như sau:

PT NL ĐH VB cho HS phổ thông – trọng tâm nghiên cứu mới dành cho lứa tuổi trung học

Các nghiên cứu về ĐH và DH ĐH trong nhiều năm đặt trọng tâm vào HS ở lứa tuổi tiểu học. Điều này hoàn toàn thỏa đáng bởi đây là giai đoạn tạo nền tảng vững chắc cho người học để tiếp tục học lên ở các cấp học trên. Nhưng, sự PT NL ĐH là cả một quá trình. HS ở cấp trung học vẫn cần tiếp tục được quan tâm, PT NL này ở mức độ cao hơn. Nói như Moore và các cộng sự [108], lí do không phải là để khắc phục những hạn chế về đọc của HS trong giai đoạn tiền tiểu học hay tiểu học, mà đây là một yêu cầu cần thiết, tất yếu trong quá trình PT NL cho HS ở các lĩnh vực đọc, viết.

Hơn nữa, như Hiệp hội Đọc Quốc tế khẳng định, lứa tuổi trung học khi trưởng thành bước vào thế kỉ 21 sẽ cần phải đọc và viết nhiều hơn bất cứ giai đoạn nào trong lịch sử loài người, trong khi đó, những dữ liệu quốc gia ở Hoa Kì cho thấy họ chưa được chuẩn bị sẵn sàng cho những thách thức ấy. Vì vậy, năm 1999, tổ chức này đã chính thức tuyên ngôn cho một trọng tâm nghiên cứu mới trong ĐH và DH ĐH: vấn đề PT NL ĐH cho HS trung học [108]. Với tinh thần đó, Moje và các cộng sự tiếp tục khẳng định cần thiết phải có những nghiên cứu nhiều hơn, sâu hơn để PT NL cho HS trung học [107].

Vậy, làm thế nào để PT NL ĐH VB cho đối tượng bạn đọc này? Tổng hợp các thành tựu nghiên cứu về ĐH và DH ĐH, Ủy ban PT NL ĐH cho HS trung học CAL (Commission on Adolescent Literacy) thuộc Hiệp hội Đọc Quốc tế đã đề xuất những luận điểm được coi như những nguyên tắc nền tảng quan trọng (**bảng 1.1**).

Bảng 1.1. Các nguyên tắc nền tảng để phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học [108]

- HS trung học cần được tiếp cận với một nguồn tài liệu đọc phong phú mà họ có khả năng đọc và muốn đọc. - HS trung học cần được thụ hưởng sự DH mà có thể giúp họ hình thành, PT cả các kĩ năng cũng như niềm đam mê đọc với những VB ngày càng phức tạp. - HS trung học cần được nhìn nhận là những chủ thể có nhu cầu và có đủ khả năng định hướng cho GV thiết kế cách DH tốt nhất giúp họ trưởng thành, trở những người đọc độc lập. - HS trung học cần được học những GV xuất sắc - những tấm gương mẫu mực về NL ĐH, có khả năng dạy cho họ các chiến thuật ĐH. - HS trung học cần được hỗ trợ bởi những chuyên gia về đọc nếu gặp những khó

khăn về phương pháp đọc.
- HS trung học cần được hiểu và tôn trọng như những cá thể với những nét khác biệt riêng trong quá trình học tập.
- HS trung học cần được hỗ trợ bởi gia đình, cộng đồng và quốc gia để đạt được sự tiến bộ trong NL đọc.

Như vậy, để PT NL ĐH cho HS trung học, cần quan tâm đến rất nhiều các yếu tố xoay quanh tâm điểm là bạn đọc HS: từ CT DH với nguồn văn bản được lựa chọn phù hợp đến các hoạt động DH, định hướng cho việc đọc trên lớp học cũng như môi trường đọc rộng lớn ngoài cộng đồng xã hội.

PT NL ĐH cho HS phổ thông - tầm quan trọng của CT DH ĐH với nguồn VB phong phú, hấp dẫn và thời gian thích hợp dành để trải nghiệm việc đọc

Có thể nói, đây là một trong những điểm mấu chốt hàng đầu mà các nhà nghiên cứu hướng đến nhằm PT NL ĐH cho HS mọi cấp lớp, đặc biệt là HS trung học.

Về tài liệu đọc, theo khảo sát của các tác giả Ivey & Broaddus (2001) và Worthy, Moorman, Turner (1999), các VB thực sự hấp dẫn HS trung học rất khó có thể tìm thấy trong các trường học [dẫn theo 117]. Về "lượng" đọc của HS trung học, những đánh giá tầm quốc gia của Hoa Kì đã làm các nhà nghiên cứu không khỏi lo lắng. Ví dụ, những kết quả nghiên cứu của NAEP chỉ ra rằng khoảng một phần tư trong số HS trung học được khảo sát báo cáo rằng hàng ngày đọc khoảng năm trang hoặc ít hơn tính cả thời gian học ở trường và làm bài tập ở nhà. Hơn nữa, thời gian dành cho việc đọc có xu hướng giảm khi HS học lên lớp cao hơn, cụ thể, khoảng một nửa số HS chín tuổi cho biết họ đọc như một hoạt động giải trí hàng ngày trong khi chỉ một phần tư số HS mười bảy tuổi được hỏi trả lời như vậy [dẫn theo 107].

Ở một góc độ khác, Wharton-McDonald và Swiger [117] chỉ ra mâu thuẫn: trong khi các nhà giáo dục thường "than thở" một sự thật rằng các HS trung học thường không muốn đọc thì trong một cuộc khảo sát HS lớp 6 của Ivey và Broaddus (2001), có đến 63% HS khi được hỏi thích hoạt động nào nhất trên lớp đã trả lời là thích hoạt động đọc tự do. Trong những cuộc phỏng vấn, các HS nói rằng thời gian đọc ở trường thực sự đem lại cho họ các cơ hội suy nghĩ và nhận thức thấu đáo. Bên cạnh đó, các bạn đọc trung học - thậm chí những người không thích đọc ở trường - cũng cho biết họ sẽ sẵn lòng đọc nếu được dành thời gian thích hợp và được tiếp cận với nguồn tài liệu hấp dẫn.

Như vậy, vấn đề then chốt nằm ở chỗ: HS không muốn đọc và đọc ít là bởi họ không thực sự được tiếp cận với các nguồn VB phong phú, hấp dẫn; bên cạnh đó, không được định hướng để dành thời gian đọc một cách thích hợp. Do vậy, nguyên tắc đầu tiên mà các tác giả IRA đưa ra nhằm PT NL ĐH cho HS trung học như trong **bảng 1.1** là "HS trung học cần được tiếp cận với một nguồn tài liệu đọc phong phú mà họ có khả năng đọc và muốn đọc".

Quan điểm này đã trở thành tiếng nói chung của rất nhiều các nhà nghiên cứu.

J.L. Cook, G.Cook [97] cũng khẳng định và chứng minh: Điều tối quan trọng trong việc đề xuất các biện pháp nhằm PT NL ĐH cho HS, xuất phát từ cả cơ sở lí thuyết lẫn thực tiễn, đó là làm sao để HS thích đọc, muốn đọc và đọc thực sự. Các tác giả đã dẫn lại quan điểm của Adams cùng các đồng sự (1998): một khi trẻ bắt đầu đọc, lượng thời gian chúng dành để đọc là một yếu tố dự báo quan trọng nhất cho các kết quả tiếp theo từ việc đọc như khả năng ngôn ngữ, vốn từ vựng, khả năng viết, khả năng kể chuyện, khả năng xây dựng ý tưởng, vốn kiến thức chuyên ngành và kiến thức chung. Đồng thời, các tác giả cũng đồng tình rằng, biện pháp hữu hiệu nhất mà các nghiên cứu đều chỉ ra, đó là: trẻ nên đọc càng thường xuyên, càng rộng càng kĩ càng tốt, bởi với việc đọc, luyện tập sẽ làm nên sự hoàn hảo và sự giàu có sẽ làm nên sự giàu có hơn.

Trong khi đó, Duke & Pearson [100] cũng nhấn mạnh, cần tạo ra cho HS cơ hội trải nghiệm việc đọc nhiều thể loại VB. Các tác giả phân tích, HS không thể ĐH tốt bất cứ thể loại VB nào nếu không có những kinh nghiệm đọc và viết quan trọng về nó. Ví dụ, những kinh nghiệm đọc truyện ngắn sẽ không thể giúp một HS có thể đọc tốt các loại VB thông tin có mục đích chỉ dẫn cho người đọc về các phương pháp, cách thức thực hiện một hoạt động nào đó…Hay, như một luận điểm quan trọng về những thành tựu trong DH ĐH mà RRSG [115] tổng kết, đó là: Việc sử dụng nhiều thể loại VB khác nhau (ví dụ, VB tự sự, VB thông tin) làm đa dạng hóa các cơ hội DH đã được chứng thực bởi "diễn ngôn" của chính GV và HS.

Để tạo cơ hội đọc tối đa cho HS, nhiều CT môn NV theo định hướng PT NL có độ mở rất lớn trong việc lựa chọn các VB đọc cho HS. CT chỉ định hướng, không quy định cụ thể các VB phải đọc. Các tác giả SGK là người lựa chọn các VB để biên soạn sách. Các GV và HS cũng được quyền lựa chọn các VB để học và đọc thêm với một tỉ lệ nhất định. Để có được sự lựa chọn phù hợp với các đối tượng HS

cụ thể, việc xác định độ khó của VB là rất cần thiết. Nội dung này từng được các nghiên cứu về ĐH đề cập tới từ những năm 20 thế kỉ XX, song sau đó mờ dần đi và tới nay, trước yêu cầu quan trọng cần xác định được những VB phù hợp làm ngữ liệu PT NL ĐH cho HS, các nhà nghiên cứu đã dành mối quan tâm trở lại với nhiều luận điểm và thành tựu mới. Ba thành tố được xem xét để đánh giá độ khó của VB bao gồm: khía cạnh định lượng, khía cạnh định tính, người đọc và nhiệm vụ đọc. Trong đó, để giúp đo độ khó về mặt định lượng của VB, rất nhiều phần mềm máy tính đã ra đời (ví dụ như 6 CT máy tính đã xác định độ khó của VB về mặt định lượng phù hợp với các nhóm lớp HS từ lớp 2 đến khi tốt nghiệp như trong **phụ lục 3.4**).

Tóm lại, khi có khả năng đọc (VB có độ khó phù hợp với "tầm đón nhận") và muốn đọc (VB thực sự hấp dẫn), HS sẽ dành nhiều thời gian để đọc. Mỗi ngày dành một chút thời gian để đọc là sự đầu tư nhỏ nhưng mang lại lợi ích rất lớn và lâu dài. Đọc càng thường xuyên, càng nhiều, vốn từ vựng, vốn hiểu biết, kĩ năng đọc, NL đọc càng tăng. Đọc càng nhiều, càng có xu hướng muốn tìm thêm những nguồn tài liệu mới để đọc tiếp. Đọc càng nhiều, càng thấy đọc là một sự trải nghiệm đầy giá trị về cả trí tuệ lẫn xúc cảm, tâm hồn. Đọc càng nhiều, sẽ hình thành thói quen quý: đọc suốt đời.

PT NL ĐH VB cho HS phổ thông – sự cần thiết của việc DH các chiến thuật ĐH

Nhận thức về vai trò của các chiến thuật ĐH đồng thời cũng đồng nghĩa với việc khẳng định sự cần thiết của việc DH các chiến thuật này. Danielle S. McNamara [98] chỉ rõ, nguyên nhân của việc HS không hiểu được những gì họ đọc là bởi, họ có thể thiếu những kiến thức nền tảng, nhưng quan trọng hơn, họ thiếu những chiến thuật cần thiết để vượt qua những khó khăn trong quá trình đọc. Vì thế, bất kể trường hợp nào, việc dạy những chiến thuật ĐH vẫn là một trong những cách thức hiệu quả nhất giúp HS vượt qua những khó khăn ấy. Từ thực tiễn này, vai trò của chiến thuật ĐH ngày càng được nhận thức một cách sâu sắc. Một minh chứng tiêu biểu là trong chuẩn đánh giá môn Ngữ văn của tổ chức College Board năm 2006 đã bao gồm nội dung về các chiến thuật ĐH. Đây chính là thông điệp ngầm ẩn nhưng rất rõ ràng và mạnh mẽ rằng, các HS có khả năng đọc tốt đều sử dụng các chiến thuật và những chiến thuật này là tối cần thiết, không chỉ giúp cho bạn đọc thành công trong việc

hiểu một VB cụ thể, mà còn giúp họ vượt qua những rào cản của quá trình đọc, hình thành các kĩ năng, dần trở thành những bạn đọc thành thục.

Hai trong số mười luận điểm RRSG [115] tổng kết về các thành tựu DH ĐH một lần nữa cũng nhấn mạnh thêm điều đó: Việc cung cấp cho HS nguồn chiến thuật giúp nâng cao sự giám sát việc hiểu và "nuôi dưỡng" khả năng hiểu khi DH đã đem lại hiệu quả (luận điểm 2); Việc GV dạy các chiến thuật ĐH đã tạo nên sự khác biệt ở kết quả của người học, đặc biệt là ở các HS yếu (luận điểm 3).

Vì thế, vấn đề DH chiến thuật đã trở thành một nội dung trung tâm trong những bài nghiên cứu bàn về các biện pháp hiệu quả nhằm PT NL ĐH cho HS. Ví dụ, Duke & Pearson [100] đề xuất mô hình DH chiến thuật với quy trình gồm 5 bước, trong đó thể hiện sự "lùi bước" dần dần của GV để nhường chỗ cho HS với sự độc lập ngày càng cao. Trong công trình tiếp nối sau đó, Duke, Pearson cùng Strachan và Billman [101] tiếp tục bổ sung những nội dung nghiên cứu và hoàn thiện mô hình này (**phụ lục 1.2**). Tất nhiên, các tác giả đều khẳng định, cần phải tích hợp việc DH các chiến thuật ĐH với các biện pháp khác trong các cơ hội đọc cung cấp cho HS.

Cùng với mô hình DH chiến thuật ĐH, các hình thức DH chủ yếu dựa trên việc vận dụng các chiến thuật ĐH đã được áp dụng và kiểm nghiệm tính hiệu quả, ví dụ, các hình thức: DH tương tác (reciprocal teaching), DH chuyển giao các chiến thuật (transactional strategies instruction), DH bằng cách đặt câu hỏi cho tác giả VB (Questioning the Author - QtA), Đọc theo chiến thuật hợp tác (CSR, Collaborative Strategic Reading), Dạy đọc định hướng khái niệm (CORI, Concept Oriented Reading Instruction [100], [117]. Các tác giả khẳng định, những hình thức này cần được trở thành những "thói quen" (routines) hay những "khung" DH hiệu quả. Bởi, khi được áp dụng thường xuyên trong sự tích hợp với các yếu tố cần thiết khác, HS sẽ đạt được các lợi ích to lớn như: 1) hiểu tốt hơn các VB đang học, 2) PT được nền tảng để tiếp tục ĐH tốt các VB tiếp theo, đặc biệt các VB họ sẽ phải tự chiếm lĩnh.

PT NL ĐH cho HS phổ thông – vai trò của bối cảnh đọc

Từ những thành tựu nghiên cứu về ĐH, vai trò của bối cảnh đọc trong việc PT NL ĐH cho HS được đề cao. Bối cảnh đọc ở đây bao gồm cả bối cảnh nhỏ - lớp học và bối cảnh lớn - môi trường văn hóa ngoài lớp học.

Ví dụ, một bối cảnh lớp học có khả năng hỗ trợ lớn cho sự PT NL ĐH của HS theo Duke & Pearson [100] bao gồm rất nhiều đặc điểm, chẳng hạn như: *Bao gồm lượng thời gian lớn dành cho việc đọc thực sự; HS được trải nghiệm việc đọc những VB xứng đáng; HS được trải nghiệm việc đọc nhiều thể loại VB; HS được tìm hiểu, thảo luận kĩ về các từ vựng và khái niệm trong VB; HS được dành thời gian tập viết các loại VB; HS được tham gia các cuộc tọa đàm với nhau và với GV về VB.*

Wharton-McDonald và Swiger [117] cũng đề cập tới bốn yếu tố thuộc về môi trường lớp học có tiềm năng hỗ trợ khả năng ĐH cho HS gồm: *Phong phú các cơ hội đọc; Sẵn có nguồn VB ở mức độ khó phù hợp; Kết nối chặt chẽ với cuộc sống bên ngoài trường học của HS; Tạo nhiều cơ hội thảo luận; HS được quyền chọn lựa; Bao gồm hoạt động đọc bộc lộ.* Ngoài ra, các tác giả còn phân tích các nghiên cứu về sự tác động của bối cảnh văn hóa ngoài bên ngoài trường học (out-of-school literacies) cũng như tầm quan trọng của động cơ và sự nhập thân của HS với tư cách các thành tố làm nên bối cảnh học tập chung cho lứa tuổi trung học.

Cùng bàn tới vấn đề này, David Moore cùng cộng sự đã đưa ra và phân tích luận điểm "HS trung học cần được tiếp cận với một nguồn tài liệu đọc phong phú mà họ có khả năng đọc và muốn đọc" [108]. Các tác giả đề cập tới mạng lưới của các nhà giáo dục, thủ thư, phụ huynh, thành viên cộng đồng, bạn bè, người cung cấp công nghệ và các nhà xuất bản như những nguồn lực không thể thiếu giúp HS trung học có thể phát huy hết khả năng đọc. Lớp học, nhà trường và các thư viện công cộng cần trở thành nguồn cung cấp tư liệu phong phú, gắn bó chặt chẽ với đời sống tinh thần hàng ngày của HS, ví dụ, có thể cung cấp những tài liệu đọc gắn với những CT truyền hình và các tác phẩm điện ảnh nổi tiếng; các tạp chí về những chủ đề được HS quan tâm đặc biệt như thể thao, âm nhạc, hay các kiến thức về văn hóa; các cuốn sách của các tác giả được yêu thích. Từ nguồn tài nguyên phong phú ấy, người học có quyền tự lựa chọn VB đọc cho chính mình. Việc đọc của HS cần được đưa vào thời gian biểu hàng ngày với các hình thức đọc khác nhau và được hỗ trợ, chia sẻ bởi người lớn. Tóm lại, nhà trường và xã hội có trách nhiệm giúp HS xác định được vai trò chủ thể đọc cùng những lợi ích vô hạn từ việc đầu tư thời gian vào hoạt động đọc trong học tập và cuộc sống hàng ngày.

Hay theo cách nói của Moje và các cộng sự [107], yếu tố để có thể tạo nên được những thực hành tốt nhất cho HS là cần phải suy nghĩ giống như một "nhà sinh thái học", nghĩa là luôn nhấn mạnh đến cách thức mà đọc và viết liên quan đến cuộc sống xã hội.

Trong khi đó, luận điểm thứ 6 và thứ 8 mà RRSG tổng kết về những thành tựu trong thực tiễn DH ĐH là: "Các GV khi dạy chiến thuật ĐH có liên kết sâu sắc với bối cảnh học, như là lịch sử và khoa học, đã giúp PT khả năng hiểu VB cho HS" và "Các GV tạo cơ hội cho HS lựa chọn, giao cho HS những nhiệm vụ học tập mang tính thử thách và cấu trúc việc học theo hướng hợp tác đã làm tăng động lực đọc và khả năng hiểu VB của HS" [115]. Ngoài ra, khi phân tích bối cảnh lớp học, RRSG chỉ rõ: HS mang vào lớp học ĐH những "tầm đón nhận" khác nhau, bị ảnh hưởng, và trong một số trường hợp, được quyết định bởi những kinh nghiệm có được từ môi trường gia đình và vùng miền họ sinh sống. Hơn nữa, chính điều kiện DH (cơ sở vật chất, đặc biệt phương tiện công nghệ thông tin) lại phản ánh môi trường kinh tế, văn hóa, xã hội tại địa bàn của trường học. Song, yếu tố đáng bàn nhất ở đây chính là sự tương tác của HS với GV và với các bạn cùng lớp, dưới ánh sáng của lí thuyết học tập theo quan điểm văn hóa xã hội của Vygotsky.

PT NL ĐH cho HS phổ thông – ý nghĩa của hoạt động đánh giá

Đánh giá là một khâu rất quan trọng trong quá trình DH. DH ĐH cũng vậy. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra đánh giá có vai trò vô cùng quan trọng trong việc PT NL ĐH VB cho HS. Duke & Pearson [100] đề cập tới "đánh giá liên tục" (ongoing assessment) như một yếu tố song song với quá trình DH hiệu quả để giúp HS PT NL ĐH. Ở nghiên cứu sau đó, các tác giả tiếp tục bàn tới vấn đề quan sát và đánh giá trong DH ĐH. Đánh giá liên tục chính là sự giám sát, phản hồi của GV với quá trình ĐH của HS; kết quả của sự giám sát, phản hồi này không chỉ có giá trị to lớn với HS mà còn giúp cung cấp các thông tin để định hướng, điều chỉnh việc DH của GV cho phù hợp và đạt chất lượng cao nhất.

Trong CT môn NV theo định hướng PT NL của nhiều quốc gia, nội dung đánh giá, đặc biệt đánh giá quá trình/đánh giá PT được coi là một phương tiện quan trọng để PT các NL NV cho HS, trong đó có NL ĐH VB. Để giúp đánh giá, các CT đều xây dựng các chuẩn NL nhằm tạo căn cứ DH cho cả GV và HS. Bên cạnh đó, không thể không nhắc tới các kì đánh giá quy mô rộng có nội dung đánh giá NL ĐH

như PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study - kì đánh giá NL ĐH quốc tế dành cho HS lớp 4) hay PISA. Các CT này đều có tác động rất lớn đến việc định hướng chiến lược cho vấn đề DH nhằm PT các NL được đánh giá cho HS.

Ngoài ra, cần kể đến sự ra đời của các CT nhằm hỗ trợ cho GV và HS trong việc nâng cao NL ĐH thông qua sự đánh giá. Các CT này được xây dựng hướng tới kiểm tra sự hiểu của người đọc dựa trên một số khía cạnh nhất định. Một số ví dụ như: CT Qualitative Reading Inventory, sản phẩm của Leslie và Caldwell, cung cấp các thông tin về kiến thức nền của HS có liên quan đến đoạn VB, bản chất các lỗi của HS, khả năng kể lại VB, khả năng hiểu nghĩa đen và nghĩa suy luận của HS. CT Benmark Assessment System được sáng tạo bởi Fountas và Pinnell, cung cấp các thông tin về bản chất các lỗi HS mắc phải, những sự hiểu biết cơ bản của HS về các yếu tố trong và ngoài phạm vi VB, về VB; khả năng viết của HS dựa trên những điều họ được đọc. CT Concepts of Comprehension Assessment được PT bởi Billman cùng đồng nghiệp và CT Informational Strategic Cloze Assessments thiết kế bởi Hilden cùng đồng nghiệp đánh giá khả năng hiểu của HS về các đồ thị trong VB, kiến thức và các chiến thuật về từ vựng, sự hiểu biết về các đặc điểm của VB thông tin và việc sử dụng các chiến thuật ĐH. CT Diagnostic Assessment of Reading Comprehension đánh giá khả năng suy luận của HS, khả năng nhớ VB, gợi lại được các kiến thức, và khả năng tích hợp các tri thức nền với thông tin trong VB.

Tóm lại, PT NL ĐH cho HS phổ thông, trong đó đặc biệt lứa tuổi trung học đã và đang được quan tâm sâu sắc. Các nhà nghiên cứu thế giới đã chỉ ra và khẳng định đây là một vấn đề phức tạp, quan trọng và mang tính chiến lược; không chỉ liên quan đến nhà trường mà còn là trách nhiệm chung của cả xã hội.

1.2.2.2. Những nghiên cứu về phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông ở Việt Nam

NL ĐH là một NL đặc thù của môn NV. Không phải từ khi có định hướng đổi mới nền giáo dục phổ thông căn bản, toàn diện và PT CT sau 2015 theo định hướng NL, vấn đề PT NL ĐH cho HS phổ thông mới được đề cập. Từ những năm 80 thế kỉ XX, tư tưởng "bạn đọc sáng tạo HS" đã được nhà nghiên cứu Phan Trọng Luận đặt ra như một nền tảng quan trọng trong DH NV. Cũng chính tác giả đã chỉ ra những NL tiếp nhận văn học cần hình thành cho HS bao gồm: *NL tri giác ngôn ngữ nghệ thuật của tác phẩm văn học; NL tái hiện hình tượng; NL liên tưởng trong*

tiếp nhận văn học; NL cảm thụ cụ thể kết hợp với NL khái quát hóa các chi tiết nghệ thuật của tác phẩm trong tính chỉnh thể của nó; NL nhận biết loại thể để định hướng hoạt động tiếp nhận; NL cảm xúc thẩm mĩ; NL tự nhận thức và *NL đánh giá* [47]. Cũng có thể coi đây là những yếu tố cấu thành nên NL ĐH "đặc thù" khi người đọc tương tác với VB văn chương. Tuy vậy, phải kể đến sự xuất hiện thuật ngữ ĐH trong CT và SGK NV hiện hành như một dấu mốc quan trọng thể hiện *sự nhận thức sâu sắc của các nhà giáo dục về bản chất DH NV là dạy cho HS kĩ năng đọc, NL đọc*.

Nhấn mạnh "Đọc hiểu văn bản - một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy văn hiện nay", nhà nghiên cứu Trần Đình Sử - chủ biên bộ SGK NV THPT nâng cao chỉ rõ: "Dạy văn là dạy cho HS NL đọc, kĩ năng đọc để giúp các em có thể ĐH bất cứ VB nào cùng loại… Do đó, hiểu *bản chất môn văn là môn dạy đọc văn* vừa thể hiện cách hiểu thực sự bản chất của văn học, vừa hiểu đúng thực chất việc dạy văn là dạy NL, PT NL chủ thể của HS" [67, tr. 16].

Khẳng định "ĐH VB là vấn đề mới trong DH văn", ghi nhận trong nghiên cứu đã có rất nhiều bài viết có giá trị tạo ra nhận thức đúng đắn cho người dạy văn, học văn thông qua việc đề cập tới đến tầm quan trọng của đọc văn trên nhiều bình diện cũng như đã "cắt nghĩa tường tận thế nào là đọc, thế nào là hiểu, ĐH phải thực hiện những yêu cầu gì", tác giả Đỗ Huy Quang đồng thời cũng nhận định: "còn một công đoạn nữa vẫn bị bỏ ngỏ, đó là làm thế nào để chuyển được toàn bộ những nhận thức về ĐH VB, tiếp nhận văn chương vào thực tiễn DH văn" [64, tr. 21]. Từ đó, người viết đặt ra luận điểm: "vấn đề ĐH mang tư cách hoạt động học tập của HS, HS phải tự ĐH. Hãy tập trung giúp cho người GV biết xây dựng những việc làm cụ thể để HS tự đọc VB, hiểu được các tầng nội dung ý nghĩa chứa trong VB. Những việc làm này, HS phải tự thao tác lấy, người thầy chỉ là người thiết kế. Đó là khó khăn thử thách không dễ vượt qua" [64, tr. 21]. Cụ thể hơn, tác giả đã đưa ra một quy trình dạy ĐH VB nghệ thuật cho HS trung học cơ sở và THPT, gồm 6 việc làm trong quá trình DH bài mới gồm: *1. ĐH những thông tin về ngữ cảnh (Tiểu dẫn); 2. Đọc VB, tìm hiểu cấu trúc VB; 3. ĐH nội dung VB; 4. ĐH ý nghĩa VB; 5. Tổng kết; 6. Luyện tập.* Mỗi việc làm lại được chia thành các bước hoặc phương án cụ thể (**phụ lục 1.1**). Trong quy trình này, vai trò chủ thể của bạn đọc HS và định hướng DH thông qua hoạt động và sự tương tác được thể hiện rất rõ.

Cũng với mong muốn đạt được những luận điểm mang tính ứng dụng cao hơn cho việc DH ĐH trong nhà trường, tiếp nối những nghiên cứu về ĐH, tác giả Nguyễn Thanh Hùng [38] đề xuất cách thức DH thông qua mô hình ĐH tác phẩm văn chương theo loại thể. Mô hình cho thấy quan niệm của tác giả về *các "tầng ĐH" đối với tác phẩm văn chương nói chun*g (ĐH tầng cấu trúc ngôn từ, ĐH tầng cấu trúc hình tượng, ĐH tầng cấu trúc tư tưởng thẩm mĩ); *tầm quan trọng và sự phong phú của các tri thức ĐH* (tri thức ĐH liên ngành, tri thức ĐH đời sống, tri thức ĐH văn học, tri thức ĐH nghệ thuật); *các kĩ năng ĐH* (kĩ năng đọc chính xác, kĩ năng đọc phân tích, kĩ năng đọc sáng tạo, kĩ năng đọc tích lũy) và sự phân hóa chúng theo loại thể (xem mô hình chi tiết tại **phụ lục 1.3**).

Nhận thức được "kĩ năng là đích đến, chiến thuật là cuộc đi", tác giả Phạm Thị Thu Hương đặt ra vấn đề dạy chiến thuật ĐH như một biện pháp quan trọng nâng cao NL ĐH VB cho HS. Tác giả đưa ra và phân tích ba thời điểm cung cấp và sử dụng chiến thuật rất hiệu quả đối với bạn đọc HS: 1. Cung cấp cho người học những chiến thuật ban đầu theo mô hình chuyển giao chiến thuật (giảm dần vai trò, trách nhiệm của GV và tăng sự chủ động, độc lập của HS như Pearson đề xuất); 2. Khi bắt gặp những khó khăn nảy sinh cụ thể trong quá trình chiếm lĩnh các VB; 3. "Phân xuất kĩ năng ĐH thành các nhân tố để người đọc nhận thức được các thành phần này, quan sát xem chúng được tổ chức lại với nhau như thế nào và kết hợp chúng ra sao trong quá trình thực hiện kĩ năng đó ở hành động đọc" [41, tr. 62] - theo tác giả, thời điểm thứ ba này thực chất là yêu cầu đòi hỏi đặt ra đối với GV trong quá trình DH chiến thuật.

Trên những cơ sở này, hướng tới CT đổi mới sau 2015, các nghiên cứu về vấn đề PT NL ĐH VB cho HS tiếp tục được tiến hành trong bức tranh tổng thể chung về môn NV, trong đó bắt đầu có những nội dung nghiên cứu mang tính chất chuyên sâu.

Các hội thảo khoa học về DH NV ở nhà trường trong bối cảnh mới được tổ chức với quy mô lớn (hội thảo khoa học quốc gia về DH NV ở trường phổ thông Việt Nam tổ chức tại Huế tháng 1 năm 2013; hội thảo DH NV trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục phổ thông tổ chức tại TP Hồ Chí Minh năm 2014; hội thảo khoa học toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy NV trong nhà trường sư phạm tổ chức tại Hà Nội tháng 1 năm 2016), thu hút sự quan tâm, tham dự của rất nhiều nhà nghiên cứu. Môn NV, trong đó có nội dung DH ĐH, được nhìn nhận

lại, đánh giá một cách toàn diện về CT, SGK hiện hành, thực tiễn DH trước yêu cầu đổi mới. Xu hướng DH NV trong bối cảnh quốc tế, cụ thể, CT và SGK NV của nhiều nước được xây dựng theo định hướng PT NL, đặc biệt là các nước đang PT như Hoa Kì, Canada, Hàn Quốc…, được tìm hiểu, phân tích, đánh giá, so sánh với CT, SGK NV Việt Nam hiện hành. Từ đó, những đề xuất hướng tới CT, SGK NV đổi mới sau 2015 được đóng góp.

Đối với nội dung DH ĐH, một số luận điểm phân tích, đánh giá, đề xuất quan trọng có thể được kể tới như sau:

1. Khẳng định thành công bước đầu của CT DH ĐH hiện hành với quan điểm tích hợp và sự thay đổi quan niệm về dạy văn: nhấn mạnh vai trò của bạn đọc HS và mở rộng biên độ của ngữ liệu ĐH (sử dụng thuật ngữ *ĐH* thay cho *giảng* văn, sử dụng khái niệm *VB* đi kèm với *ĐH*).

Nguyên tắc tích hợp được xem là một trong những yếu tố làm nên ưu điểm lớn nhất của CT môn NV hiện hành. Các VB ĐH được DH trong sự tích hợp, tạo nên tính liên VB chặt chẽ. Bên cạnh đó, với việc sử dụng khái niệm *VB*, HS mới có cơ hội tiếp cận với văn học nhật dụng và một số loại VB thuộc loại phi hư cấu. Điều này phản ánh sự thay đổi căn bản trong quan niệm về mục tiêu của môn NV [63]. Nói cách khác, "CT phần về Văn học chuyển từ logic lịch sử sang logic kĩ năng nhằm rèn cho HS NL đọc VB theo các thể loại và NL đọc thể loại theo sự vận động của thời gian là rất tốt" [65, tr. 195].

2. Tiếp tục khẳng định ĐH là nội dung quan trọng làm nên tính công cụ của môn NV; NL ĐH là một trong hai NL đặc thù của môn học; kĩ năng đọc là một trong bốn mạch chính của CT trong tương lai: "Xác định hai NL chính, HS phải được tập trung rèn luyện, thể hiện trong CT, SGK NV là NL giải mã, tức ĐH VB và NL kí mã, tức làm văn là đúng" [65, tr. 195]; "Nội dung môn NV…từ lớp 1 đến lớp 12 được tổ chức theo bốn mạch chính, tương ứng với bốn kĩ năng giao tiếp cơ bản"; "Tuy tất cả các kĩ năng đều quan trọng, nhưng kĩ năng đọc cần được coi là quan trọng nhất" [34, tr. 25, 26].

3. Khẳng định vai trò của chuẩn CT, trong đó có chuẩn ĐH, tuy vậy, cần xây dựng chuẩn dựa trên NL mà HS cần được PT qua từng cấp lớp, độ tuổi [57]. Bên cạnh đó, đã có sự đề xuất chuẩn NL ĐH môn NV cho HS xuyên suốt từ lớp 1 đến lớp 12 như công trình nghiên cứu của tác giả Nguyễn Thị Hạnh [25].

4. Khẳng định cần chú trọng vấn đề lựa chọn VB ĐH phù hợp cho HS và đề xuất các định hướng, nguyên tắc lựa chọn VB. Hầu hết các tác giả như Bùi Mạnh Hùng [34], Nguyễn Thanh Hùng [40], Phạm Thị Thu Hương [42], Đỗ Huy Quang [65], trong các bài viết nghiên cứu khi bàn đến vấn đề này đều gặp gỡ ở một số điểm như: Cần quan niệm VB là các ngữ liệu, là phương tiện để PT kĩ năng, NL đọc; Cần mở rộng thêm nữa biên độ VB cho phù hợp thực tiễn văn hóa đọc và xu thế CT thế giới: VB văn học, VB thông tin dưới nhiều hình thức (bản in, bản điện tử, liên tục, không liên tục…); Trong mảng VB văn học, cần chọn lựa với tỉ lệ phù hợp giữa các giai đoạn, bộ phận văn học, cụ thể, so với CT hiện hành nên giảm VH trung đại, tăng VH hiện đại, chọn những VB có chủ đề gần gũi, gây hứng thú cho HS; CT chỉ định hướng, tác giả SGK có quyền chọn VB; GV và HS cũng được quyền lựa chọn VB với một tỉ lệ thích hợp.

5. Hướng đến DH ĐH thông qua việc tổ chức các hoạt động cho HS, vận dụng các lí thuyết hồi ứng, giúp HS tương tác để kiến tạo nghĩa, có hứng thú và động cơ học tập, phù hợp với bản chất hoạt động đọc văn trong nhà trường ([5], [34], [42], [65], …).

6. Đề xuất cấu trúc NL ĐH và chuẩn đánh giá NL ĐH trong CT giáo dục phổ thông mới. Đây là nội dung bài báo khoa học của tác giả Nguyễn Thị Hồng Vân [85], trong đó, cấu trúc NL ĐH được đề xuất thông qua biểu đồ gồm bốn thành tố/ kĩ năng thành phần: *Nhận biết thông tin từ VB; Phân tích, kết nối thông tin; Phản hồi, đánh giá VB; Vận dụng thông tin từ VB vào thực tiễn* và mười chỉ số hành vi (**phụ lục 1.4**). Ngoài ra, trên cơ sở đo lường thực tiễn, tác giả đã tổng kết sự PT NL ĐH của HS từ mức 1 đến mức 5 (**phụ lục 1.5**) và đường PT NL ĐH cho HS phổ thông (**phụ lục 1.6**).

Tiếp nối những luận điểm trên, một trong những công trình gần đây bàn trực tiếp đến vấn đề PT NL ĐH cho HS với một thể loại văn học cụ thể là bài nghiên cứu "Phát triển năng lực đọc hiểu truyện cổ tích cho học sinh ở trường phổ thông" [43] của tác giả Phạm Thị Thu Hương (2015). Từ ba nội dung cơ bản được triển khai trong bài viết: *PT NL ĐH truyện cổ tích cho HS từ đặc trưng thi pháp thể loại; PT NL ĐH truyện cổ tích cho HS trong quá trình tổ chức DH và PT NL ĐH truyện cổ tích của HS qua hoạt động kiểm tra, đánh giá*, có thể nhận ra quan niệm của tác giả: Thứ nhất, cần chú trọng yếu tố thể loại của VB trong quá trình PT NL ĐH; đây sẽ là

căn cứ quan trọng để xác định "đầu ra" NL ĐH cho HS, chi phối quá trình tổ chức DH cũng như đánh giá HS. Thứ hai, muốn PT NL ĐH cho HS cần quan tâm tới "bối cảnh đọc" – "cộng đồng lí giải" của HS; trung tâm của cộng đồng này là lớp học, nhưng phạm vi của nó cần mở rộng ra môi trường cuộc sống rộng lớn hơn để phát huy được hết các cơ hội giao tiếp văn học của HS. Thứ ba, hoạt động kiểm tra, đánh giá là một yếu tố không thể thiếu tác động đến sự PT NL ĐH của HS, trong đó trước, trong và sau kết thúc mỗi bài học, GV cần phải kiểm tra, đánh giá HS theo định hướng PT NL.

Bên cạnh đó, sự ra đời cuốn "Giáo trình Phương pháp dạy đọc VB" năm 2016 của nhóm tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Dương Thị Hồng Hiếu tiếp tục là dấu mốc quan trọng khẳng định sự quan tâm cũng như khả năng nghiên cứu, vận dụng của các nhà khoa học giáo dục Việt Nam về vấn đề DH ĐH cho HS phổ thông. Từ việc nghiên cứu, tổng hợp các vấn đề về *VB, hoạt động đọc VB* và *hoạt động dạy đọc VB trong nhà trường phổ thông*, các tác giả trình bày *một số biện pháp hướng dẫn HS đọc VB*. Hệ thống các biện pháp bao gồm: *Các biện pháp dạy kĩ năng đọc; Hướng dẫn HS kết hợp ghi chép trong quá trình đọc; Các biện pháp hướng dẫn HS tương tác trong quá trình đọc; Các biện pháp trợ giúp HS trước, trong và sau khi đọc*. Đây là những chỉ dẫn rất hữu ích mà bất kì một GV dạy đọc nào cũng có thể tham khảo, vận dụng.

Như vậy, cần khẳng định lại lần nữa, các nhà nghiên cứu về ĐH và DH ĐH trong nước đã, đang và tiếp tục có những quan tâm nghiên cứu và vận dụng các luận điểm khoa học trong vấn đề PT NL ĐH cho HS ở môn NV.

Tiểu kết chương 1

Vấn đề PT NL ĐH VB cho HS phổ thông luôn là một trong những vấn đề nghiên cứu trung tâm của nền giáo dục mọi thời đại, mọi xã hội, song NL ĐH VB của đối tượng HS cấp trung học thực sự được quan tâm nhiều hơn khi thế giới bước sang thế kỉ XXI, khi yêu cầu về khả năng đọc, viết ngày một cao hơn và mọi khả năng của con người cần phải được nâng cấp thành NL mới có thể giải quyết được các vấn đề của cuộc sống hiện đại. Các thành tựu nghiên cứu sẽ còn tiếp tục được gặt hái, song, cho đến nay, có thể khẳng định, để PT NL ĐH VB cho HS trung học, cần: một CT có các chuẩn NL ĐH được thiết kế khoa học làm cơ sở cho DH với nguồn VB phong phú, có mức độ khó phù hợp, gây được hứng thú cho HS; một môi

trường DH trong đó HS thực sự được trải nghiệm các bước ĐH, giàu tính tương tác, không chỉ hướng đến nội dung ĐH mà còn hướng đến cách đọc hiệu quả thông qua các chiến thuật ĐH; một bối cảnh ĐH thuận lợi không chỉ giới hạn trong phạm vi lớp học mà còn bao gồm cả môi trường xã hội rộng lớn bên ngoài trường học. Các thành tựu nghiên cứu đó đã đi vào thực tiễn CT giáo dục của nhiều nước và cũng đang định hướng cho CT NV Việt Nam sau năm 2015 sắp tới.

Ở Việt Nam, do xu hướng nghiên cứu chính thức về vấn đề này xuất hiện chưa lâu, được đánh dấu bằng định hướng đổi mới CT sau 2015, nên những thành tựu đạt được đang dừng ở bước đầu, là cơ sở quan trọng, đồng thời đặt ra yêu cầu cấp bách cần có thêm những đóng góp tiếp nối mang tính chuyên sâu.

Ví dụ, một số câu hỏi có thể đặt ra để tiếp tục nghiên cứu như: Để PT NL ĐH VB cho HS, việc xác định cấu trúc của NL này thông qua các thành tố và chỉ số hành vi là vô cùng quan trọng và cần thiết giúp quan sát, đánh giá được NL của HS nhưng liệu đã đủ căn cứ để tác động một cách toàn diện giúp PT NL ĐH VB cho người học? Hay cần phải xem xét, nhìn nhận cấu trúc NL ĐH ở cả bề sâu - những thành tố "chìm" nhưng lại quyết định, chi phối đến các hành vi thể hiện NL? Đặc biệt, việc vận dụng các thành tựu nghiên cứu về PT NL ĐH VB vào HS ở cấp THPT - cấp học mà yêu cầu PT NL ĐH cần phải đạt mức độ cao hơn so với mức độ cơ bản ở cấp trung học cơ sở để đáp ứng mục tiêu định hướng nghề nghiệp - sẽ có những nội dung cụ thể như thế nào và mức độ khả thi ra sao?

Trong bối cảnh nghiên cứu đó, lựa chọn và thực hiện đề tài *Phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn (qua dữ liệu lớp 10),* chúng tôi cố gắng kế thừa, vận dụng những luận điểm có tính chất nền tảng đã được khẳng định để triển khai những nội dung cụ thể, bổ sung và áp dụng vào thực tiễn dạy học ĐH trong CT NV THPT hiện hành.

CHƯƠNG 2
CƠ SỞ LÍ LUẬN VÀ THỰC TIỄN CỦA VẤN ĐỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN

2.1. Văn bản và năng lực đọc hiểu văn bản

2.1.1. Văn bản

2.1.1.1. Quan niệm về văn bản

Trong Từ điển Tiếng Việt của Viện Ngôn ngữ học do Hoàng Phê chủ biên, từ VB có thể hiểu theo hai nghĩa – nghĩa thông dụng là "Bản viết hoặc in, mang nội dung là những gì cần được ghi để lưu lại làm bằng"; nghĩa chuyên môn là "Chuỗi kí hiệu ngôn ngữ hay nói chung những kí hiệu thuộc một hệ thống nào đó, làm thành một chỉnh thể mang một nội dung ý nghĩa trọn vẹn" [86, tr. 1100].

Trong bài viết của tác giả Trần Ngọc Thêm, VB được nhìn nhận như một đơn vị giao tiếp: "Đúng ra chỉ có VB - cái nằm ở cấp độ trên cùng của cấp hệ ngôn ngữ - là đơn vị duy nhất trực tiếp tham gia vào giao tiếp, có tính độc lập giao tiếp…VB, và chỉ có VB, mới vừa là phương tiện giao tiếp vừa là chính đơn vị của giao tiếp" [70, tr. 37]. Để phân biệt VB với lời nói - dạng sản phẩm ngôn ngữ của hành vi giao tiếp còn lại, tác giả đã chỉ ra: "*VB* là sản phẩm ngôn ngữ hoàn chỉnh ở cả ba bình diện – hình thức, cấu trúc và nội dung, còn *lời nói* thì thiếu sự hoàn chỉnh ở cả ba bình diện ấy" [70, tr. 38]. Do sự khác biệt cơ bản này nên "VB là sản phẩm điển hình của ngôn ngữ viết, còn lời nói là sản phẩm điển hình của ngôn ngữ nói" [70, tr. 38]. Với quan niệm như vậy, theo tác giả, VB vẫn có thể tồn tại ở những dạng không điển hình như dạng nói (ví dụ, báo cáo miệng) hoặc mang những đặc trưng của ngôn ngữ nói (ví dụ, kịch), chứ không phải VB là tất cả những gì được viết ra và nó chỉ tồn tại ở dạng viết mà thôi.

Đây cũng chính là cách hiểu phổ biến về VB của nhiều nhà ngôn ngữ học ở Việt Nam và được trình bày trong SGK Ngữ văn phổ thông hiện hành. Bài học *Văn bản* trong SGK Ngữ văn 10 nâng cao có đoạn khái quát về VB: "Trong giao tiếp bằng ngôn ngữ, nói phải nói thành lời, viết phải viết thành bài. Lời nói và bài viết đó là *VB*. Như vậy, VB vừa là phương tiện, vừa là sản phẩm của hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ. VB thường do nhiều câu kết hợp với nhau tạo thành, như bài thơ, bài báo, đơn xin việc, giấy mời họp…VB có thể ngắn dài khác nhau" [11, tr. 14].

Cùng với sự PT của công nghệ thông tin, khái niệm VB cũng được mở rộng để phù hợp hơn. Ví dụ, CT giáo dục của Úc định nghĩa:

> VB là phương tiện giao tiếp. Những hình thức và quy ước của VB được phát triển để giúp chúng ta giao tiếp một cách hiệu quả với nhiều người khác nhau vì những mục đích khác nhau. VB có thể được viết, nói hay đa phương thức và có thể dưới dạng in hay dạng số hoặc trực tuyến (digital/ online forms). VB đa phương thức có sự kết hợp của ngôn ngữ với những hệ thống giao tiếp khác như VB in, hình ảnh, âm thanh và ngôn từ như trong phim hay các phương tiện truyền thông và máy tính [dẫn theo 55, tr. 7].

Hoặc khái niệm VB được định nghĩa bởi Tổ chức OECD dùng trong CT PISA là "một tập hợp kí hiệu (hình thức) để biểu đạt một ý nghĩa, hàm chứa một thông điệp (nội dung)" [dẫn theo 55, tr. 5]. Việc mở rộng khái niệm như vậy được phản ánh trong cách phân loại VB. Ví dụ, hiện nay, cách phân loại VB của PISA được dựa trên bốn tiêu chí như sau: 1. Theo phương tiện thể hiện (medium), có VB in và VB kĩ thuật số; 2. Theo môi trường (environment), có VB không thể cập nhật thông tin và VB có thể cập nhật thông tin; 3. Theo hình thức (text format), có VB liên tục, VB không liên tục, VB hỗn hợp và VB phức hợp; 4. Theo thể loại (text type), có VB tự sự, VB giải thích, VB lập luận, VB giới thiệu và kỉ yếu, văn kiện.

Như vậy, xét về mặt chất liệu cấu tạo và hình thức biểu hiện, VB không chỉ giới hạn trong các sản phẩm ngôn ngữ dạng nói hoặc dạng viết mà có xu hướng bao hàm cả các sản phẩm có sự kết hợp giữa ngôn ngữ và các loại kí hiệu khác với các hình thức và phương tiện thể hiện đa dạng. Ngoài ra, xét về mặt ý nghĩa, quan niệm về VB cũng có sự thay đổi. Một thời gian dài, VB được hiểu theo cấu trúc khép kín, là hệ thống nhiều tầng bậc, được chú ý nhiều đến tính mạch lạc, tính liên kết. Tiếp đó, theo lí thuyết Diễn ngôn và Dụng học, VB gắn với ngữ cảnh, VB gắn với người phát ngôn, tình huống phát ngôn, mục đích phát ngôn; mọi thông tin trong VB có thể liên kết trong lời phát ngôn. Đến khi được soi chiếu dưới ánh sáng của lí thuyết Liên VB, lí thuyết Tiếp nhận, khái niệm này lại được mở rộng biên giới đến vô cùng.

Với Lí thuyết Liên VB, "VB không phải được tạo nên bằng một chuỗi hình tuyến các từ ngữ biểu hiện một ý nghĩa duy nhất, cho dù là ý nghĩa thần học (tức là

cái "thông điệp" của Tác giả – Thượng đế), mà là một không gian đa chiều, nơi những kiểu viết khác nhau kết hợp, tranh cãi nhau mà không có cái nào trong số đó là cái cội nguồn; VB là tấm vải dệt bằng các trích dẫn từ hàng nghìn nguồn văn hoá" [2]. Quan niệm về VB như vậy đồng thời với việc phủ nhận vai trò "tối thượng" của nhà văn và đề cao vai trò người đọc cũng như việc tiếp nhận VB, nói một cách hình ảnh và ấn tượng như Roland Barthes là tác giả đã chết và "cái chết của Tác giả là cái giá để Người đọc ra đời" [2]. Chính người đọc, chứ không phải tác giả, mới là nơi quy tụ thành một mối những cái đa chiều đa diện tạo thành VB: "Người đọc là cái không gian, nơi đó khắc ghi không mất một trích dẫn nào trong số những trích dẫn tạo nên sự viết. Tính thống nhất của một VB không nằm ở nguồn mà ở đích của nó có điều cái đích đó không còn mang tính riêng tư cá nhân nữa" [2]. Nói cách khác, mỗi VB đều có thể tìm thấy ở trong đó vô vàn những VB khác. Mỗi VB, khi được đọc là người đọc đã chồng lên đó một VB theo kinh nghiệm của cá nhân mình. VB không còn là khung chứa nghĩa mà là nơi tạo nghĩa. Đó là cơ sở để cộng đồng đọc tranh luận, đối thoại dân chủ, bình đẳng, không có điểm dừng.

Tính chất liên VB, tiềm năng tạo nghĩa của VB được thể hiện rõ nét nhất đối với các VB văn chương. Theo lí thuyết Tiếp nhận, VB chính là một "kết cấu vẫy gọi" như quan niệm của W.Iser. Ông cho rằng kết cấu VB có chứa đựng những "điểm trắng" – "những chỗ mà nhà văn chưa viết hoặc viết không rõ, nhưng lại được những cái viết rồi ngầm chỉ cho bạn đọc" [52, tr. 353]. Đồng thời, "VB tác phẩm bao giờ cũng chứa đựng những cách nhìn ít nhiều có tác dụng khiêu khích với những quan niệm vốn có của người đọc về các mặt chính trị, triết lí, đạo đức, thẩm mĩ, v.v…nghĩa là nó tạo ra những khoảng cách, tức là những "điểm trắng" với "tầm đón" của người đọc" [52, tr. 353].

Tóm lại, có thể nói, với tư cách là đối tượng của hoạt động ĐH, VB ngày càng đa dạng về chất liệu cấu thành, phương thức biểu hiện, đồng thời được nhìn nhận như một hệ thống mở, đa chiều khi soi chiếu từ người đọc và các hành động đọc. VB do một cá nhân tác giả viết nên nhưng thực chất lại đa nguyên, đa trị và tiếp tục hút thêm vào nó nhiều nguồn âm thanh văn hóa nữa hồi âm từ muôn người đọc. Việc mở rộng đường biên VB như vậy tất yếu làm thay đổi vai trò của người đọc như đã được trình bày trong phần tổng quan những nghiên cứu về ĐH: người đọc không phải là người đi tìm đáp số sẵn có, không phải chỉ là kẻ tiếp nhận thông

tin một chiều mà là người thợ xây, người sửa chữa, người sáng tác lại. Điều này đồng nghĩa với việc khẳng định: ĐH vừa là quá trình tiếp nhận vừa là quá trình kiến tạo, vừa là quá trình tiêu thụ, vừa là quá trình sản xuất, vừa là hành động "đi vào" VB nhưng đồng thời cũng lại luôn phải vượt rào khỏi giới hạn của những con chữ theo ngả rẽ của những mối quan hệ liên VB đa chiều và bất tận trong bối cảnh văn hóa rộng lớn.

2.1.1.2. Các loại văn bản được dạy học đọc hiểu trong môn Ngữ văn và đặc điểm của chúng

<u>* Các loại văn bản được dạy học đọc hiểu trong môn Ngữ văn</u>

Trong phần DH ĐH ở CT NV hiện hành tại Việt Nam, HS chủ yếu được học VB văn chương (hay VB văn học). Khái niệm VB văn chương được hiểu theo nghĩa rộng là "tất cả các VB sử dụng ngôn từ một cách nghệ thuật" [11, tr. 45], nghĩa là không chỉ có các "sáng tác có hình tượng nghệ thuật được xây dựng bằng hư cấu (tức là tạo ra những hình tượng bằng tưởng tượng) như sử thi, truyền thuyết, truyện cổ tích, truyện ngắn, tiểu thuyết, kịch, thơ, phú,…" [11, tr. 45] mà gồm cả các VB mang tính chức năng như hịch, chiếu, biểu, cáo, sử kí của thời trung đại hoặc kí, tạp văn của thời hiện đại. Ngoài ra còn một khái niệm VB được sử dụng trong CT là VB nhật dụng. Tên gọi này nhằm chỉ loại VB có chức năng bàn luận, thuyết minh, tường thuật, miêu tả, đánh giá… về các vấn đề đa dạng, cấp thiết trong mọi lĩnh vực của cuộc sống hàng ngày như thiên nhiên, môi trường, văn hóa, giáo dục, chính trị, thể thao…. Các VB trong CT đều được trình bày bằng chữ viết và in trên giấy.

Trong khi đó, ở một số nước, các loại VB, cách phân loại VB HS được học đều có sự khác biệt.

Ví dụ, theo Chuẩn cốt lõi CT dành cho các bang của Hoa Kì với môn NV và nội dung Đọc - viết trong các môn Khoa học xã hội, Khoa học tự nhiên và Kĩ thuật (Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects) [94], hai loại VB HS được học là VB văn học và VB thông tin; tỉ lệ VB thông tin (xét ở cả môn NV và trong nội dung Đọc - viết ở các môn học khác) ngày càng có xu hướng tăng khi HS học lên các lớp cao hơn.

Việc phân loại VB như vậy cũng được thể hiện trong CT của Singapore và Hàn Quốc theo khảo sát của tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam [55], nhưng nếu ở

Singapore, hai loại VB này có tỉ lệ ngang nhau và được sử dụng để DH ở tất cả các cấp/ lớp thì ở Hàn Quốc, số lượng VB thông tin nhiều và tăng dần ở những khối lớp cao hơn. Xét về phương tiện thể hiện, trong các CT vừa kể tới, các VB HS được học gồm cả nguồn in và nguồn không in (các VB kĩ thuật số). Tuy vậy, khi khảo sát CT của Úc và của Anh, tác giả lại thấy sự khác biệt: CT của Úc chia các VB HS được học thành ba loại (mặc dù sự phân chia này chỉ có tính chất tương đối): 1. VB tưởng tượng (imaginative text) - các VB có sử dụng yếu tố hư cấu và mục đích chính để giải trí như tiểu thuyết, thơ, truyện ngắn, kịch, truyện cổ tích, truyện tranh và cả các VB đa phương thức như phim; 2. VB thông tin (informative texts) - các VB có mục đích chính là cung cấp thông tin như VB giải thích và mô tả những hiện tượng tự nhiên, kể lại những sự kiện, hướng dẫn và chỉ thị, quy tắc và luật lệ, các bản tin thông báo…; 3. VB thuyết phục (persuasive texts) - các VB mục đích chính là đưa ra những quan điểm nhằm thuyết phục người đọc, người xem hay người nghe, dưới cả hai dạng in và kĩ thuật số như quảng cáo, tranh luận, thảo luận, bút chiến và những bài báo, bài luận mang tính thuyết phục khác…

Khác với các CT kể trên, khung CT của Anh chia VB HS được học thành hai loại hư cấu (fiction) và phi hư cấu (non-fiction) với mục đích "để PT sự hiểu biết về chính bản thân mình cũng như về thế giới xung quanh, nhằm hình thành nhận thức đúng đắn cùng tình yêu đối với việc đọc và cũng nhằm tích lũy kiến thức thông qua CT" [dẫn theo 55, tr. 8].

Tóm lại, các loại VB được DH ĐH trong môn NV ở các nước có sự khác biệt. Điều này có thể lí giải từ quan niệm khác nhau về mục tiêu DH ĐH cho HS. Dễ nhận thấy, xu thế chung thể hiện trong CT DH NV của một số nước có nền giáo dục tiên tiến là mở rộng phạm vi ĐH cho HS thông qua các loại VB đa dạng về ngôn ngữ và hình thức trình bày với các nguồn cung cấp khác nhau, trong đó việc ĐH các VB thông tin gắn với đời sống rất được chú trọng. Mặc dù VB văn chương vẫn có vai trò quan trọng, nhưng không phải là loại VB duy nhất và chiếm số lượng quá lớn. Cách phân loại VB HS được học của các CT cũng rất phong phú, song xét về phương diện nội dung, có thể quy vào hai loại lớn như tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam [55]: VB văn chương và VB thông tin, trong đó VB văn chương là loại VB sử dụng ngôn từ một cách nghệ thuật, có giá trị thẩm mĩ cao, còn VB thông tin có thể hiểu rộng là tất cả các loại VB còn lại, không sử dụng các yếu tố hư cấu, tưởng

tượng, có mục đích chính là cung cấp thông tin. Trong luận án, khái niệm VB gắn với NL ĐH được sử dụng cũng nhằm hướng tới hai loại VB theo cách phân chia như vậy với những đặc điểm cơ bản được tổng kết ngắn gọn trong **bảng 2.1.**

Bảng 2.1. Đặc điểm cơ bản của văn bản văn học và văn bản thông tin

VB văn học	VB thông tin
- Ngôn từ mang tính nghệ thuật và thẩm mĩ, hay sử dụng ẩn dụ, biểu tượng, có tính biểu cảm cao và thường đa nghĩa; hầu như chỉ sử dụng ngôn từ để thể hiện ý tưởng. - Trung tâm VB là các hình tượng văn học thường được tạo nên bởi sự tưởng tượng, hư cấu của nhà văn. Những hình tượng này rất sinh động, cụ thể, kích thích trí tưởng tượng của người đọc, đồng thời cũng mang tính khái quát, biểu tượng cao. Đây là phương tiện giao tiếp đặc biệt giữa tác giả và độc giả. - Ý nghĩa được tạo nên từ những quan niệm, thông điệp về cuộc sống nhà văn muốn đem đến cho người đọc, đồng thời là do khả năng kiến tạo của chính người đọc dựa trên việc cảm nhận, phân tích, cắt nghĩa…ngôn từ, hình tượng. Những quan niệm, thông điệp của nhà văn thường được thể hiện gián tiếp qua thế giới ngôn từ, hình tượng, không dễ rút ra. Để có thể rút ra và xây dựng nên ý nghĩa này, người đọc cần có "tầm đón" phù hợp với những tri thức nền, những trải nghiệm, những xúc cảm, những kĩ năng, chiến thuật đọc liên quan…	- Ngôn từ thường chính xác, cụ thể, ít sử dụng ẩn dụ, biểu tượng, có thể chứa các thuật ngữ chuyên ngành; nhiều VB còn sử dụng ngôn từ kết hợp các phương tiện khác như sơ đồ, biểu bảng, kí hiệu, hình ảnh…để thể hiện ý tưởng. - Mục đích nhằm cung cấp các thông tin thuộc các lĩnh vực khác nhau về thế giới tự nhiên và xã hội. - Cách trình bày và tổ chức nội dung thường hướng đến việc giúp người đọc quan sát và tiếp nhận thông tin một cách dễ dàng, thuận lợi nhất như: + có bảng mục lục, bảng giải thích thuật ngữ, bảng chỉ mục, bảng từ khóa để chỉ dẫn, hỗ trợ việc tìm kiếm, tra cứu… + sử dụng các hình ảnh, sơ đồ, bảng biểu để mô hình hóa, trực quan hóa… + sử dụng các chú thích, các cột tiện ích… + sử dụng các kiểu chữ in khác nhau như in nghiêng, in đậm để đánh dấu những thông tin quan trọng… + nội dung được trình bày thành các chương, các mục, tiểu mục với kết cấu nhất định (mô tả, liệt kê, tuyến tính, nhân - quả, nguyên nhân - giải pháp…)

- Mỗi VB đều mang phong cách sáng tạo riêng của nhà văn. Giá trị của VB không chỉ nằm ở đề tài, chủ đề mà chủ yếu là cách thức thể hiện của VB. Mỗi VB chính là một phương thức trình bày nghệ thuật riêng, độc đáo, không lặp lại. - Các thể loại chủ yếu như: tiểu thuyết, truyện ngắn (tự sự), thơ (trữ tình), kịch…	- Thông tin trong những VB mang tính phổ thông thường dễ nắm bắt nhưng với những VB mang tính học thuật cao đòi hỏi người đọc phải có vốn tri thức nền phù hợp mới có thể tiếp nhận được. - Các thể loại chủ yếu như: tiểu sử, bản tự thuật, bài phát biểu, bài báo, các VB lịch sử, khoa học hoặc các tài liệu được viết cho công chúng…

2.1.2. Năng lực đọc hiểu văn bản

2.1.2.1. Khái niệm năng lực đọc hiểu văn bản

Có rất nhiều định nghĩa về ĐH - tiếng Anh là Reading Comprehension - được phát biểu bởi các nhà nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam. Trong những phát biểu này, nhìn chung, ĐH được định nghĩa như một quá trình tương tác tích cực và tạo nghĩa. Như vậy, mặc dù không đi kèm với thuật ngữ NL song rõ ràng, để ĐH được VB, người đọc cần phải có NL để đạt được mục đích cuối cùng của quá trình "đọc" là sự "hiểu" VB.

Trong số các định nghĩa về ĐH, phải kể tới định nghĩa của PISA. Ở định nghĩa này, thuật ngữ được sử dụng - "Reading literacy" - có thể dịch là "năng lực đọc hiểu". Trong tiếng Anh, "literacy" có nghĩa là sự biết đọc, biết viết. PISA cũng khai thác nét nghĩa đó - nhằm khẳng định đọc như một công cụ dùng để thu nhận và truyền đạt các thông tin được viết hoặc in ấn - với mục đích nhấn mạnh sự áp dụng hoạt động đọc một cách tích cực, có ý nghĩa và hiệu quả vào các tình huống và mục đích đa dạng trong cuộc sống. Hơn nữa, từ nghĩa gốc là sự biết đọc, biết viết, thuật ngữ "literacy" còn có nghĩa "phái sinh" là "NL hoặc hiểu biết trong một lĩnh vực chuyên môn" (Competence or knowledge in a specified area) như định nghĩa trong từ điển Oxford trực tuyến của Nhà xuất bản Đại học Oxford (website: http://www.oxforddictionaries.com). Các nhà nghiên cứu về NL khi liệt kê các từ được sử dụng để chỉ khái niệm này cũng kể tới "literacy" bên cạnh "competence", "proficiency"…Hơn nữa, để phân biệt với khái niệm đọc thông thường, PISA đã giải thích việc sử dụng "Reading literacy" như sau:

> Đọc thường được hiểu một cách đơn giản là giải mã, thậm chí chỉ là đọc thành tiếng, trong khi mục đích của kì khảo sát này là để đo trình độ đọc ở mức độ sâu rộng hơn. NL ĐH là một phạm vi rộng, bao gồm các NL nhận thức với nhiều cấp độ, từ việc giải mã cơ bản đến việc hiểu ý nghĩa các từ, các cấu trúc, đặc điểm về ngữ pháp, về ngôn ngữ ở cấp độ rộng hơn, về VB, cho đến việc hiểu biết về thế giới. Nó cũng bao gồm cả những NL siêu nhận thức: sự hiểu biết về nhiều chiến thuật thích hợp và khả năng sử dụng chúng trong quá trình xử lí các VB. Các NL siêu nhận thức được huy động khi người đọc nghĩ về hoạt động đọc của họ, giám sát và điều chỉnh nó để phù hợp với một mục tiêu cụ thể [111, tr. 23].

Trong vòng khảo sát năm 2009 - vòng khảo sát mà ĐH được coi là lĩnh vực trọng tâm - PISA đã định nghĩa: "NL ĐH là sự hiểu, sử dụng, phản ánh và gắn kết với các VB viết nhằm đạt được các mục tiêu đọc, PT hiểu biết và tiềm năng của người đọc cũng như nhằm tham gia vào xã hội" ("Reading literacy is understanding, using, reflecting on and engaging with written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential, and to participate in society") [111, 23].

Từ việc xác định bản chất, đặc trưng của NL (thể hiện qua hoạt động, đem lại hiệu quả trong bối cảnh cụ thể) và hoạt động ĐH (quá trình tương tác tích cực, tạo nghĩa), kết hợp vận dụng các định nghĩa trên, luận án quan niệm:

NL ĐH VB là sự tương tác tích cực với VB bằng các hoạt động nhận thức và siêu nhận thức, tạo nên những hiểu biết, phản hồi, sử dụng đối với VB trong bối cảnh cụ thể nhằm đạt được các mục tiêu đọc và tự PT các tiềm năng của bản thân.

Cụ thể, trong quan niệm này:

Cụm từ *NL ĐH* được sử dụng thay vì từ *ĐH* nói chung để nhấn mạnh bản chất *NL* trong hoạt động ĐH như quan niệm của PISA.

Cụm từ *tương tác… với VB* thể hiện bản chất năng động của hoạt động ĐH với vai trò chủ động của cả người đọc cũng như tầm quan trọng của VB - một tác nhân có tác dụng gợi mở, kích hoạt người đọc bằng chính những thông tin, những *đề án tiếp nhận* được dung chứa trong một hình thức nhất định. Như vậy, ĐH phải là quá trình đồng thời vừa *rút ra* (extracting) vừa *xây dựng* (constructing) ý nghĩa, bởi ngoài vai trò của chủ thể đọc, VB với các giá trị cũng như sự *không đầy đủ* của nó chính là yếu tố có vai trò quyết định trong hoạt động này [115].

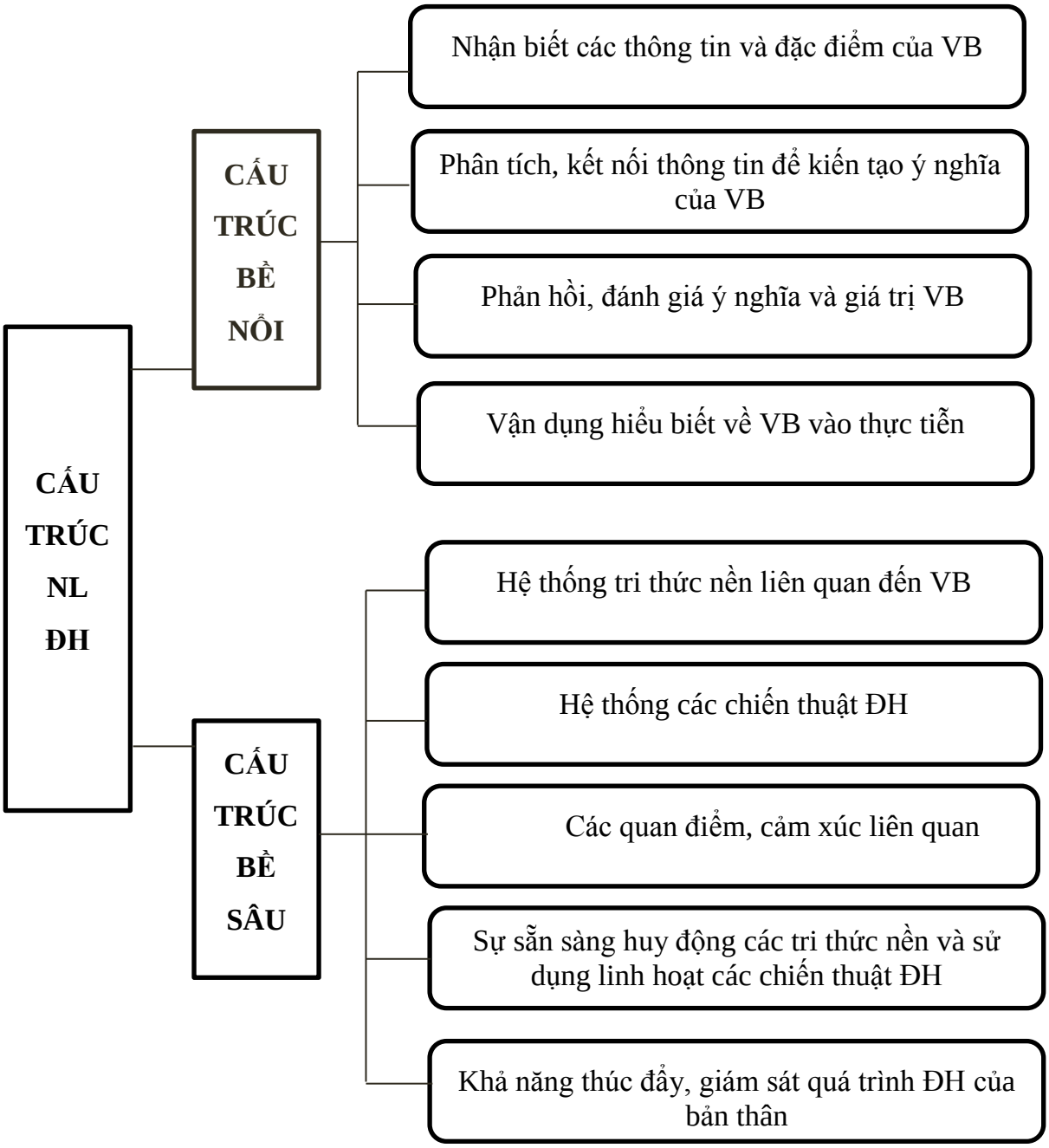
Người đọc có NL phải có mức độ tương tác *tích cực* với VB. Họ cần phải huy động tất cả các kiến thức, kĩ năng, thái độ có liên quan, hay được kích hoạt tối đa các nguồn lực trong *hoạt động nhận thức và siêu nhận thức* nhằm *tạo nên những hiểu biết, phản hồi, sử dụng đối với VB trong bối cảnh cụ thể để đạt được các mục tiêu đọc*. Hoạt động nhận thức bao gồm việc giải mã, tái tạo, hình dung, tưởng tượng, phân tích, tổng hợp…Hoạt động siêu nhận thức bao gồm việc tự nhận thức về hoạt động đọc, biết xác định và bám sát mục tiêu đọc, biết sử dụng các chiến thuật ĐH, duy trì động cơ đọc để nhập thân, kết nối với VB, biết giám sát, thúc đẩy, điều chỉnh quá trình đọc và sự hiểu của bản thân.

Kết quả của quá trình *tương tác tích cực với VB bằng các hoạt động nhận thức và siêu nhận thức* là *những hiểu biết, phản hồi, sử dụng đối với VB trong bối cảnh cụ thể để đạt được các mục tiêu đọc*. Kết quả đầu tiên mà người đọc có NL đạt được là *những hiểu biết* về VB. Những hiểu biết này được thể hiện ở nhiều cấp độ: nắm bắt và thông hiểu được các thông tin sự kiện của VB, các đặc điểm về thể loại, cấu trúc của VB; rút ra được nội dung và xây dựng nên ý nghĩa của VB. Từ những hiểu biết ấy, người đọc có NL sẽ *phản hồi* lại VB, nghĩa là đánh giá, bình luận về VB, làm giàu thêm vốn hiểu biết, thay đổi tình cảm, quan niệm thái độ của mình; cuối cùng là *sử dụng* những hiểu biết, phản hồi đó để hoàn thành *các mục tiêu đọc* trong *bối cảnh cụ thể* và *tự PT các tiềm năng của bản thân*.

2.1.2.2. Cấu trúc năng lực đọc hiểu văn bản

Chúng tôi hoàn toàn đồng tình với các thành tố/ kĩ năng thành phần và mười chỉ số hành vi trong cấu trúc NL ĐH VB mà tác giả Nguyễn Thị Hồng Vân đưa ra (**phụ lục 1.4**). Bên cạnh đó, vận dụng mô hình cấu trúc nội tại của NL theo quan điểm tiếp cận chức năng như tổ chức DeSeCo đã xác định (**hình 1.1**), chúng tôi đặt vấn đề: cần phải xác định cấu trúc NL ĐH VB ở hai phương diện bề nổi và bề sâu; đồng thời quan niệm: Cấu trúc bề nổi chính là những thành tố/ kĩ năng được biểu hiện qua các chỉ số hành vi giúp đo được NL ĐH VB, nói cách khác, đây chính là *đầu ra* của NL ĐH VB. Còn cấu trúc bề sâu chính là những thành tố *đầu vào*, những thành tố này phối kết hợp với nhau theo một cơ chế nhất định để giúp người đọc thực hiện các hành động đọc và cho ra được các sản phẩm *hiểu* từ quá trình đọc ấy. Vì vậy, xác định được cấu trúc bề sâu - phần chìm của tảng băng trôi - của NL ĐH VB có ý nghĩa rất quan trọng để PT NL này cho HS.

Từ việc kế thừa, vận dụng các thành tựu về ĐH cũng như hai mô hình cấu trúc NL được đưa ra ở trên, có thể xác định mô hình cấu trúc của NL ĐH VB ở hai phương diện bề nổi và bề sâu như trong **hình 2.1.**



Hình 2.1. Cấu trúc năng lực đọc hiểu văn bản

Phân tích kĩ hơn cấu trúc bề sâu của NL ĐH VB, có thể nhận thấy:

Hệ thống tri thức nền liên quan đến VB bao gồm các hiểu biết đời sống, các kiến thức văn hóa, văn học hay các kiến thức chuyên ngành đặc biệt…Hệ thống các

chiến thuật ĐH bao gồm các chiến thuật vô cùng phong phú, cả các chiến thuật nhận thức và siêu nhận thức, trong đó nhiều chiến thuật sẽ trở thành công cụ hữu ích giúp người đọc huy động tri thức nền và giám sát, thúc đẩy quá trình ĐH của bản thân. Cùng với các tri thức nền và hệ thống chiến thuật, các quan điểm và cảm xúc liên quan của người đọc trước các vấn đề của VB cũng rất quan trọng, đặc biệt với các VB văn học. Những yếu tố này có sự chi phối quyết định đến việc người đọc có hiểu VB hay không như các nhà nghiên cứu đã khẳng định.

Tuy vậy, sở hữu được những nguồn vốn trên mới là các điều kiện cần nhưng chưa đủ. Người đọc cần phải sẵn sàng và biết cách huy động những nguồn vốn tiềm tàng của mình một cách hiệu quả; cùng với đó là khả năng biết giám sát, thúc đẩy quá trình ĐH của bản thân. Khả năng biết giám sát, thúc đẩy quá trình ĐH của bản thân được biểu hiện như: biết xác định và bám sát mục tiêu đọc, có thể duy trì động cơ đọc để nhập thân, tương tác tích cực, bền bỉ với VB trong suốt quá trình ĐH. Trong nhiều trường hợp, vai trò của những thành tố này mới có tác dụng quyết định đến khả năng hiểu của người đọc. Bởi khi đã xác định được mục tiêu đọc, có động cơ đọc mạnh mẽ, người đọc sẽ không bỏ cuộc khi gặp những thử thách trong quá trình đọc. Họ có thể tự đi tìm những tri thức nền liên quan đến VB mà mình còn thiếu hoặc tự tìm hiểu những chiến thuật cần thiết để tiếp tục hành trình khám phá VB. Trong khi đó, với rất nhiều VB vừa sức với khả năng đọc, nhưng người đọc không có mục tiêu rõ ràng, không có động cơ và sự nhập thân cần thiết, họ vẫn cảm thấy khó hiểu.

Tóm lại, việc nhận diện những thành tố cấu trúc nên NL ĐH VB là vô cùng cần thiết để giúp PT NL này có hiệu quả. Song, cấu trúc đó cần được xem xét ở cả bề nổi lẫn bề sâu. Nếu cấu trúc bề nổi giúp có thể quan sát mức độ NL được thể hiện thì cấu trúc bề sâu giúp lí giải vì sao người đọc đạt được mức NL ấy và từ đó định hướng cho quá trình tác động sư phạm phù hợp.

2.1.2.3. Sự phát triển của năng lực đọc hiểu văn bản

Như các nhà nghiên cứu đã chỉ ra, NL là một yếu tố động, ở các thời điểm khác nhau, NL tồn tại ở những mức độ khác nhau. Bên cạnh đó, bản chất của hoạt động ĐH vốn là một quá trình tâm lí năng động, tự PT nhận thức và tư duy của người đọc ở nhiều cấp độ. Vì vậy, nói đến NL ĐH VB chính là nói đến một yếu tố luôn luôn PT.

Nhà nghiên cứu giáo dục học J. Chall đã đưa ra sáu giai đoạn mô tả sự PT khả năng đọc của người đọc ứng với các độ tuổi khác nhau (**bảng 2.2**). Ở trường hợp này, sự PT của NL ĐH gắn với hành trình trưởng thành tâm sinh lí của người đọc trong suốt quá trình PT cá nhân từ lúc trước khi biết đọc đến lúc đã hoàn thiện về nhân cách.

Bảng 2.2. Các giai đoạn phát triển khả năng đọc theo lứa tuổi [dẫn theo 97]

Các giai đoạn	Mô tả
Giai đoạn 0. Giai đoạn trước khi biết đọc: Từ lúc sinh ra đến khi 6 tuổi.	Trẻ học bảng chữ cái, có thể viết tên của mình, phân biệt được các chữ cái và các âm. Các chiến thuật giải quyết vấn đề bắt đầu xuất hiện.
Giai đoạn 1. Giai đoạn đọc khởi đầu hay là giai đoạn giải mã: Lớp 1-2, tương ứng với độ tuổi 6-7.	Trẻ tiếp tục PT các quy tắc để kết nối tương ứng giữa chữ cái và âm đọc.
Giai đoạn 2. Giai đoạn đọc thành thạo, trôi chảy, nhưng chưa tạo được sự liên kết chặt chẽ với bản in: Lớp 2-3, tương ứng với độ tuổi 7-8.	Trẻ có thể đọc trôi chảy hơn, nhưng chưa đọc để tiếp nhận những thông tin mới trong VB mà chỉ đọc để xác nhận lại những điều đã biết.
Giai đoạn 3. Giai đoạn đọc để tiếp nhận những thông tin mới ở bước đầu tiên: Lớp 4-8, tương ứng với độ tuổi 9-13.	Trẻ có thể đọc những câu chuyện và những VB thông tin về những chủ đề quen thuộc, hoặc tiếp nhận được những VB với nội dung đơn giản, chỉ thể hiện một quan điểm, và có độ phức tạp vừa phải về kĩ thuật viết.
Giai đoạn 4. Giai đoạn đọc đa quan điểm: lứa tuổi THPT, từ 14-17.	Đọc các tài liệu có mức độ phức tạp và khó hiểu ngày càng tăng; khả năng đọc phê bình PT, ngày càng hiểu được những quan điểm đa chiều.
Giai đoạn 5. Giai đoạn đọc để cấu trúc và tái cấu trúc hay để hình thành thế giới quan: lứa tuổi Cao đẳng, Đại học, 18 tuổi trở lên.	Tiếp tục PT những khả năng đọc của cấp THPT.

Bên cạnh đó, sự PT NL ĐH còn được thể hiện qua sự thay đổi, "lớn lên" của người đọc sau từng hành động đọc. Scott G. Paris và Ellen E. Hamilton chỉ rõ: "hiểu thường được định nghĩa bởi (a) quá trình liên tục đào sâu, (b) tăng số lượng các ý tưởng, kết luận hoặc sự kết nối, (c) sự mở rộng các đơn vị liên kết hoặc làm cho các mô hình về nội dung VB và bối cảnh có cấu trúc chặt chẽ hơn"; hay: "có thể nhận thấy rõ ràng kết quả của quá trình ĐH là sự PT về cả chất lượng lẫn số lượng về các ý tưởng, nhưng sâu xa hơn là sự PT quá trình nhận thức như là PT trí nhớ, khả năng đọc trôi chảy, tự động và việc sử dụng nhiều hơn các chiến thuật cũng như sự tự kiểm soát vượt lên trên các kĩ năng để nâng cao việc hiểu" [112, tr. 40].

Còn các tác giả của RRSG lại nhìn nhận, mỗi hành động đọc đều tiềm tàng một quá trình "tiểu PT" (microdevelopmental) tương ứng với ba "tiểu giai đoạn" đọc: trước khi đọc, trong khi đọc, sau khi đọc; và toàn bộ hoạt động ĐH chính là quá trình "PT vĩ mô" (macrodevelopmental), tương ứng với sự trưởng thành của người đọc về mọi mặt theo thời gian [115].

Vì thế, có thể nói một cách hình ảnh như Nguyễn Thanh Hùng: "Đọc văn chương - một con người mới ra đời" [36]. Đây chính là một nội dung được tác giả bàn tới để làm sáng tỏ cho luận điểm "Đọc văn là một quá trình tiếp nhận" trong công trình nghiên cứu của mình.

Như vậy, NL ĐH VB là một yếu tố luôn PT. Sự PT của NL ĐH VB trước hết chính là một đặc tính khách quan, tất yếu gắn với sự tự vận động, tự trưởng thành của người đọc qua mỗi giai đoạn lứa tuổi cũng như từng hành động đọc. Bên cạnh đó, sự PT này còn phụ thuộc mạnh mẽ vào yếu tố môi trường văn hóa xã hội của người đọc. Vì vậy, mặc dù trong lí thuyết về các bước PT NL ĐH VB theo lứa tuổi, Chall luôn nhấn mạnh rằng, các giai đoạn liên quan đến lứa tuổi chỉ nên xem xét là sự tương đối, song khi soi chiếu dưới ánh sáng của học thuyết văn hóa lịch sử mà Vygotsky đưa ra, các nhà nghiên cứu về ĐH chỉ rõ "gót chân Asin" của lí thuyết này. Đó là Chall mới quan tâm đến quá trình PT nội tại của NL ĐH mà thiếu đi sự chú ý đến các nhân tố tác động bên ngoài người đọc cũng như sự tương tác giữa yếu tố bên trong với ngoại cảnh. Do đó, ví dụ, theo Anders [88], việc Chall quan niệm phải đến độ tuổi trung học và sau trung học, con người mới có khả năng đọc phê bình là không chính xác. Các nghiên cứu cũng như thực tiễn DH trong nhà trường

cho thấy, trẻ có khả năng đọc phân tích, phê bình các thể loại văn học hư cấu và phi hư cấu ngay khi chưa đạt đến độ tuổi này.

Tóm lại, sự PT của NL ĐH VB là kết quả của quá trình hoạt động tích cực của người đọc xét từ sự vận động nội tại cũng như sự tương tác mạnh mẽ của người đọc với bối cảnh văn hóa xã hội. Mỗi người đọc lớn lên trong cộng đồng đọc rộng lớn của mình. Bạn đọc HS cũng vậy. Họ chịu ảnh hưởng rất lớn từ văn hóa đọc của gia đình, bạn bè, trường lớp và phạm vi xã hội rộng lớn.

2.2. Khả năng phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn

2.2.1. "Tầm đón nhận" của học sinh trung học phổ thông

Mượn thuật ngữ "tầm đón nhận" của lí thuyết tiếp nhận, nội dung phần viết này là sự nhận diện một số những đặc điểm PT tâm lí lứa tuổi cơ bản, tạo cơ sở để xác định khả năng PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV nhìn từ góc độ người học.

HS trung học thuộc độ tuổi vị thành niên. Đây là giai đoạn đang diễn ra những thay đổi rất lớn về sự PT trên tất cả các mặt: thể chất, nhận thức, xúc cảm và xã hội để hướng tới sự trưởng thành.

Về mặt nhận thức, theo lí thuyết của Piaget, khoảng từ 12 tuổi trở lên, trẻ em bước vào giai đoạn PT thứ tư, giai đoạn thao tác hình thức (fomal operational thought). Đây là giai đoạn dần tiến tới sự chín muồi trong quá trình PT về mặt nhận thức được đánh dấu với hai thay đổi chính: một là, dần PT khả năng suy luận dựa trên các giả thuyết; hai là PT tư duy trừu tượng. Suy luận dựa trên giả thuyết là khả năng suy luận khoa học hay "suy luận trên suy luận". Với quan niệm của Piaget, đây là thành tựu đỉnh cao của sự PT nhận thức. Tư duy trừu tượng là khả năng tư duy về những điều không có thực hoặc không hữu hình, hay về những khả năng có thể xảy ra. Khi tư duy trừu tượng PT, trẻ em bắt đầu suy nghĩ, hiểu, suy luận một cách linh hoạt về các khái niệm trừu tượng như: sự thật, công lí, sự công bằng, đạo lí và hiểu được mối quan hệ của chúng.

Về mặt xúc cảm, lứa tuổi vị thành niên cảm nhận và thể hiện các cảm xúc một cách mãnh liệt hơn, PT khả năng thấu cảm với những người khác và cả sự tự kiểm soát cảm xúc của chính bản thân mình. Họ luôn muốn tự khẳng định, thích sự độc lập, mạo hiểm, mới lạ và linh hoạt. Họ rất nhạy cảm với những lời nhận xét, đánh giá của người khác, đặc biệt thái độ của GV và các bạn cùng lớp.

Về mặt xã hội, mối quan hệ và tương tác với mọi người, đặc biệt bạn cùng tuổi đối với lứa tuổi này rất quan trọng. Những nhận thức cũng như niềm tin về bản thân của họ sẽ được phản ánh qua các bạn đồng môn.

Hoàn thành cấp trung học cơ sở, bước vào cấp THPT cũng là lúc HS chuyển từ nửa đầu của độ tuổi vị thành niên sang nửa cuối của độ tuổi này, vì vậy, mức độ PT về các mặt đã ở mức cao hơn, tiến dần đến sự hoàn thiện.Tóm lại, HS THPT đã sẵn sàng với những thử thách trí tuệ và thực sự bị thu hút vào những nhiệm vụ học tập phức tạp và hứng thú. Họ có khả năng suy ngẫm và thể hiện quan niệm riêng về những vấn đề sâu sắc của nhân loại, quan tâm đến những sự kiện đương thời cũng như từng diễn ra trong quá khứ. Với họ, các hình thức tương tác trong lớp học như hoạt động nhóm, thảo luận là những cơ hội tốt, mang lại động lực học tập, PT và khẳng định bản thân mạnh mẽ. Tuy vậy, bên cạnh sự cần thiết được dành "quyền" độc lập, tự chủ với một không gian riêng trong phạm vi nhất định, lứa tuổi này cũng cần đến sự định hướng một cách tinh tế hơn bao giờ hết bởi sự sắp chín muồi chứ chưa hoàn toàn chín muồi về nhân cách.

Ngoài những đặc điểm trên, bàn đến "tầm đón nhận" của HS THPT không thể không nhắc đến những đặc trưng của một "thế hệ NET" (NET generation). Đây là thế hệ được làm quen với những thành tựu của thời đại kĩ thuật số từ độ tuổi rất nhỏ. Khi học trung học, đặc biệt lên cấp THPT, việc tiếp xúc với các VB không chỉ giới hạn ở giấy in hoặc việc tương tác, giao tiếp với nhau không chỉ là mặt đối mặt đã trở nên thường xuyên với HS. Họ cũng được quyền chủ động, độc lập hơn trong việc tiếp cận nguồn thông tin khổng lồ được cập nhật đến từng giây phút, vì vậy, cơ hội PT NL ĐH lớn lên cùng những thử thách.

Theo một cuộc điều tra qua điện thoại đối với 754 thanh thiếu niên và 754 bậc phụ huynh được tiến hành tại Hoa Kì, 17 triệu thanh thiếu niên giữa độ tuổi 12 và 17 có sử dụng mạng in-tơ-net, chiếm 73% trong lứa tuổi này. Hơn nữa, gần 13 triệu thanh thiếu niên sử dụng việc nhắn tin tức thời (với một phần tư trong số đó nói rằng họ đóng giả người khác khi trực tuyến). Các nghiên cứu chỉ ra, trong thời đại kĩ thuật số, NL đọc viết đã được "tái tạo" lại, cách thức thể hiện ý tưởng trong VB cũng như cách thức giao tiếp đều bị tác động một cách mạnh mẽ. Nhận thức được điều này có ý nghĩa rất lớn đối với các GV dạy trung học [87].

Như vậy, từ những đặc điểm lứa tuổi, đặc điểm bối cảnh xã hội làm nên "tầm đón nhận" riêng, có thể khẳng định, nếu có môi trường phù hợp, NL ĐH VB của HS THPT sẽ được PT ở mức độ cao so với mức độ cơ bản đã đạt được sau khi hoàn thành cấp trung học cơ sở, trong đó HS đã đủ điều kiện để:

- Có khả năng *nhận biết và nắm vững các thông tin và đặc điểm (cấu trúc, nội dung)* đối với các VB có độ phức tạp cao;
- Có khả năng tiếp cận, phân tích sâu sắc các thông tin quan trọng, các thông tin ngầm ẩn của VB kết hợp với vốn hiểu biết, sự trải nghiệm phong phú để *kiến tạo nên những ý nghĩa đa cấp độ*;
- Có khả năng *phản hồi mạnh mẽ*, đánh giá ý nghĩa VB thông qua quan điểm cá nhân đậm nét và những cảm xúc mãnh liệt. Sự phản hồi VB đối với lứa tuổi HS THPT cần gắn với tư duy phản biện, nhằm PT khả năng đọc và tiếp nhận thông tin chọn lọc, có phê phán, thích ứng với xã hội bùng nổ thông tin;
- Có thể *vận dụng hiểu biết* về VB vào thực tiễn một cách linh hoạt, thành thạo;
- Sở hữu và biết cách huy động, sử dụng nguồn chiến thuật ĐH phong phú, có khả năng siêu nhận thức PT, duy trì động cơ đọc để nhập thân và thấu hiểu những VB chứa nhiều thử thách.

Một đặc điểm nữa là nếu xét về cấu trúc NL ĐH VB, với HS THPT, cấu trúc bề sâu đóng vai trò quan trọng bởi nó sẽ quyết định sự trưởng thành của HS với tư cách bạn đọc độc lập. Trong đó, *khả năng giám sát, thúc đẩy quá trình đọc* của bản thân có thể coi là quyết định.

2.2.2. Tác động của dạy học Ngữ văn đến quá trình phát triển năng lực đọc hiểu văn bản của học sinh trung học phổ thông

Trong Tâm lí học PT, các quan điểm về động lực của sự PT tâm lí bao gồm: quan điểm nguồn gốc sinh học, quan điểm nguồn gốc xã hội, quan điểm hội tụ hai yếu tố (di truyền, bẩm sinh và môi trường), quan điểm hoạt động tích cực của cá nhân. Hiện nay, đa số các nhà khoa học đều thừa nhận rằng: yếu tố sinh học đóng vai trò là tiền đề của sự PT; môi trường văn hóa xã hội là nguồn gốc của sự PT; giáo dục có vai trò chủ đạo, dẫn dắt sự PT; tính tích cực hoạt động và giao tiếp của cá nhân có vai trò quyết định đối với sự PT tâm lí con người.

Nói tới mối quan hệ giữa DH và PT, không thể không đề cập tới luận điểm của nhà tâm lí học vĩ đại người Nga Vygotsky (1896 - 1934). Nguyên lí DH PT mà ông

đã phân tích và đề cập tới nhiều lần trong các tác phẩm khoa học của mình, đó là: mọi ý đồ DH tách rời sự PT, coi DH và PT là hai yếu tố độc lập, hoặc ngược lại, coi DH và PT là hai yếu tố trùng khớp, đều dẫn đến sai lầm, làm hạn chế vai trò của DH. DH và PT thường xuyên có mối quan hệ hữu cơ với nhau, nhưng DH không đi sau sự PT, không là điều kiện để bộc lộ sự PT mà DH phải đi trước sự PT, kéo theo sự PT, định hướng và thúc đẩy sự PT. DH và PT phải cận kề nhau, quá trình PT đi liền ngay sau quá trình DH. Nói cách khác, DH chính là sự phát hiện và tác động đúng vào vùng PT gần nhất của HS. Muốn vậy, DH phải là sự hợp tác giữa người dạy và người học. Hoạt động dạy và hoạt động học là hoạt động hợp tác giữa GV và HS.

Từ quan điểm lí luận chung mang tính nền tảng: giáo dục, DH có vai trò chủ đạo, dẫn dắt sự PT, đi trước sự PT, kéo theo sự PT, định hướng và thúc đẩy sự PT; tính tích cực hoạt động và giao tiếp của cá nhân có vai trò quyết định đối với sự PT tâm lí con người, có thể nói, DH và DH NV có tác động rất lớn đến quá trình PT NL ĐH VB của HS khi tổ chức được các hoạt động học tập và kích thích HS tích cực tham gia. Điều này lí giải vì sao trong nhiều nhân tố ảnh hưởng đến sự PT khả năng ĐH, RRSG đã "lựa chọn DH, cụ thể là DH tại lớp, để dành mối quan tâm đặc biệt khi phác thảo CT nghiên cứu thiết thực nhằm nâng cao kết quả ĐH" [115, tr. 13] cho HS.

NL ĐH VB là một NL công cụ, có liên quan đến tất cả các môn học, song, trong các môn học ở nhà trường, NV là môn học chuyên biệt để hình thành, PT NL này, do đó, NV chính là môi trường hoạt động thuận lợi để giúp HS PT NL ĐH VB, cụ thể:

Thứ nhất, đây là môi trường HS được thực sự trải nghiệm các bước ĐH.

Trong môn học NV, HS có cơ hội trải nghiệm các bước trước, trong và sau khi đọc VB một cách tốt nhất với các tài liệu được biên soạn chuyên biệt, không chỉ cung cấp VB ĐH mà còn có các công cụ hỗ trợ, định hướng đọc cho HS. Tất nhiên, những VB này cần được lựa chọn phù hợp với từng đối tượng HS, các công cụ hỗ trợ, định hướng cần bám sát bản chất, quy trình ĐH.

Một trong những nguồn công cụ quan trọng, đó chính là những chiến thuật ĐH. Nhờ các tài liệu ĐH và sự tổ chức DH của GV, HS sẽ tiếp thu và thực hành, vận dụng các chiến thuật này và dần trở thành những bạn đọc thành thục.

Sự trải nghiệm đọc của HS trong môn NV có thể diễn ra với nhiều hình thức đọc phong phú: đọc cá nhân, đọc tương tác. Trong đó, đọc tương tác chính là lúc các chủ thể đọc thể hiện sự đối thoại với những cách hiểu, mức độ hiểu khác nhau (Với quan niệm này, có thể coi GV cũng là một chủ thể đọc trong cộng đồng đọc lớp học - một bạn đọc tinh hoa, thuần thục, có nhiều trải nghiệm). ĐH vốn là một quá trình tương tác, kiến tạo liên chủ thể hết sức năng động, do đó, tổ chức cho HS tương tác trong giờ học không những là sự vận dụng lí thuyết DH PT mà còn tuân thủ đúng bản chất của hoạt động ĐH.

Thứ hai, đây là môi trường thể hiện sự tích hợp chặt chẽ nhất giữa việc hình thành, PT NL ĐH với các NL ngôn ngữ khác như viết, nói, trình bày, nghe.

NL ĐH có một mối quan hệ chặt chẽ với tất cả các NL khác cần hình thành, PT cho HS, đặc biệt các NL "anh em" như NL viết, NL nói, NL trình bày, NL nghe. Các NL này cũng được hình thành và PT ở tất cả các môn học, song môn NV chính là môn học được thiết kế chuyên biệt giúp HS hình thành, PT các NL ngôn ngữ và giao tiếp một cách toàn diện. Ở nhiều nước, đọc, viết, nói, trình bày chính là các mạch kĩ năng để cấu trúc nên CT NV. CT NV hiện hành ở VN cũng được thiết kế dựa trên hai trục chính là ĐH và Làm văn. Trong đó trục Làm văn hướng đến NL tạo lập VB ở cả hai dạng viết và nói. Vì vậy, trong mối quan hệ chặt chẽ này, sự hình thành, PT NL ĐH sẽ thuận lợi hơn.

Thứ ba, DH NV là môi trường mà quá trình đọc của HS thường xuyên được đánh giá và điều chỉnh.

Trong DH và giáo dục, đánh giá có hai mục đích chính. Mục đích thứ nhất là cung cấp thông tin về quá trình học tập của HS "từng phút, từng ngày, từng tuần" [91, tr. 822] giúp GV thường xuyên điều chỉnh cách dạy phù hợp với nhu cầu của HS cũng như đảm bảo được quá trình học tập diễn ra một cách hiệu quả nhất. Loại đánh giá này hướng tới hỗ trợ hoạt động học tập của HS, vì thế thường được gọi là đánh giá quá trình hay đánh giá PT (formative assessment), hoặc đánh giá để học (assessment **for** learning). Mục đích thứ hai là cung cấp thông tin về mức độ đạt được của HS hiện tại sau một quá trình học tập. Loại đánh giá này có thể được tiến hành trong phạm vi hẹp như trong lớp học hay rộng hơn như trong khu vực, quốc gia. Nó giúp xác định các mức độ đạt được của HS theo mục tiêu của CT sau một quá trình DH ngắn hạn như sau vài tuần khi hoàn thành một đơn vị học tập hay dài

hạn như kết thúc học kì, kết thúc năm học; vì vậy, còn được gọi là đánh giá tổng kết (summative assessment) hay đôi khi còn được gọi là đánh giá kết quả học tập (assessment **of** learning).

Cả hai loại đánh giá đều có tác dụng trong việc PT NL ĐH VB cho HS, song, do đặc trưng, có thể nhận thấy rõ sự ảnh hưởng tức thời và xuyên suốt cả quá trình DH ĐH của đánh giá PT, vì vậy, đây chính là một công cụ cần được sử dụng thường xuyên trong DH ĐH nhằm nâng cao NL ĐH cho HS. Tuy nhiên, điều kiện để tiến hành đánh giá PT là cả người dạy và người học luôn phải bám sát mục tiêu DH, nói cách khác, CT cần xây dựng được các chuẩn NL ĐH VB làm cơ sở, nền tảng cũng như tạo động lực cho GV và HS.

Với những đặc điểm thuận lợi như trên, môn NV có khả năng tạo ra một môi trường chuyên biệt để giúp HS hình thành, PT NL ĐH VB một cách hiệu quả nhất. Như đã khẳng định, khi hoàn thành cấp trung học cơ sở, NL ĐH VB của HS đã được hình thành, PT ở mức độ cơ bản, bước vào cấp THPT, HS có khả năng đọc phê bình và đọc độc lập ở mức độ cao. Trong cấp học này, môn học NV được thiết kế phù hợp với đặc điểm "tầm đón nhận" và mục tiêu PT NL ĐH sẽ giúp họ hoàn thiện, biến những khả năng đó thành NL thực hiện, nói cách khác giúp cho NL ĐH được PT ở cấp độ cao nhất để trở thành những bạn đọc thành thục, sẵn sàng bước ra cuộc sống bên ngoài nhà trường với tư cách những người trưởng thành. Điều này đòi hỏi môn học phải thỏa mãn các yếu tố như: *xây dựng được một CT với các chuẩn NL ĐH rõ ràng, đảm bảo được một nguồn VB ĐH phong phú, có độ khó thích hợp với lứa tuổi, tạo nhiều hứng thú đọc cho HS; hình thành được một môi trường học tập bao gồm các hoạt động đọc đa dạng, HS được trải nghiệm các bước ĐH thông qua việc vận dụng các chiến thuật ĐH một cách linh hoạt, có cơ hội tương tác, đối thoại với các chủ thể đọc khác; được đánh giá, phản hồi về quá trình đọc một cách liên tục và thường xuyên.*

2.3. Chương trình và thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn trung học phổ thông hiện hành qua dữ liệu lớp 10

2.3.1. Chương trình dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn 10

Để hướng đến CT mới với định hướng PT NL sau năm 2015, các nhà nghiên cứu giáo dục và NV đã và đang tiến hành đánh giá lại một cách toàn diện, khẳng

định những ưu điểm nổi bật so với CT trước đó, đề xuất phát huy những điểm khả thủ và khắc phục những điểm bất cập của CT hiện hành trước yêu cầu đổi mới.

Với tiêu chí hướng đến mục tiêu PT NL ĐH VB cho HS, trên cơ sở các luận điểm nghiên cứu về vấn đề này, đề tài tiến hành khảo sát CT DH ĐH VB trong môn NV cấp THPT hiện hành qua trường hợp lớp 10 trên một số phương diện chính: mục tiêu DH ĐH, nội dung DH ĐH và chuẩn kiến thức kĩ năng phần DH ĐH. Các tài liệu được nghiên cứu bao gồm *Chương trình môn học và hoạt động giáo dục cấp THPT môn Ngữ văn* [7]; *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10 THPT môn Ngữ văn* [17], *Sách giáo khoa, sách giáo viên Ngữ văn 10* cả bộ cơ bản và nâng cao. Dưới đây là một số kết quả sau khi khảo sát.

2.3.1.1. Mục tiêu dạy học

Mục tiêu DH ĐH VB của CT NV 10 không được trình bày thành một mục riêng mà được thể hiện trong mục tiêu chung của CT cũng như mục tiêu của phần *Văn học*. Từ việc quan sát những nội dung đó, có thể rút ra một số mục tiêu DH ĐH VB trong CT NV 10 như sau:

Một là, hướng đến bồi dưỡng, nâng cao NL ĐH - một trong hai NL NV quan trọng cho HS. Hướng đến bồi dưỡng, nâng cao NL đọc cho HS là mục tiêu chung của CT NV, mục tiêu cơ bản của phần Văn học, vì thế có thể nói, đây cũng chính là mục tiêu trọng tâm của DH ĐH VB. Hướng đến mục tiêu này, CT đồng thời khẳng định tầm quan trọng của NL đọc trong học tập và cuộc sống, chú trọng NL đọc thẩm mĩ, tác dụng thanh lọc tâm hồn của quá trình đọc.

Cụ thể, "Mục tiêu của môn NV ở THPT chủ yếu là nâng cao NL ĐH VB và làm văn" [8, tr. 49]. Mục tiêu này được làm rõ trong phần giới thiệu chung về CT trong SGV: "Bồi dưỡng, nâng cao *NL đọc* cho HS. NL đọc bao gồm NL cảm nhận, lí giải, thưởng thức, ghi nhớ những vấn đề đặt ra từ VB, trong đó NL lí giải là rất quan trọng. Bồi dưỡng nâng cao NL đọc nhằm giúp HS biết cách đọc đúng, hiểu đúng, để tích lũy kiến thức, để lí giải, đánh giá và đọc sáng tạo. Chú ý NL đọc thẩm mĩ, biết phát hiện và rung động trước vẻ đẹp của tác phẩm văn học. NL đọc cần cho HS trong khi học ở nhà trường cũng như trong cả cuộc đời" [13, tr. 7-8] và: "Mục tiêu chung của môn NV THPT là trên cơ sở đã đạt được của CT NV Trung học cơ sở, bồi dưỡng và nâng cao thêm một bước NL NV cho HS bao gồm NL ĐH các VB

thường gặp (văn, thơ, truyện,…), NL viết một số VB thông dụng và NL nói trước công chúng" [9, tr. 5].

Hai là, chú trọng rèn luyện kĩ năng đọc cho HS với tư cách là kĩ năng quan trọng nhất trong các kĩ năng giao tiếp, kĩ năng sử dụng ngôn ngữ, từ đó giúp HS có khả năng vận dụng vào thực tiễn, đáp ứng yêu cầu của cuộc sống hiện đại. Kĩ năng đọc là một trong những nền tảng để hình thành NL đọc. SGV NV 10 bộ cơ bản xác định: "*Rèn luyện kĩ năng cho HS.* Trong bốn kĩ năng nghe, nói, đọc, viết thì kĩ năng đọc là hoạt động cơ bản, thường xuyên, giúp con người nắm bắt thông tin nhanh, chính xác, biết lựa chọn và xử lí thông tin. Qua những VB văn học mẫu mực về nhiều thể loại, HS rèn luyện kĩ năng diễn đạt mạch lạc, có hệ thống, rèn luyện kĩ năng suy lí, biết cách lập luận làm sáng tỏ vấn đề. HS biết vận dụng những tri thức văn học để giải quyết các vấn đề đặt ra trong đời sống cá nhân và xã hội" [13, tr.7-8].

Trong khi đó, SGV NV 10 bộ nâng cao viết: "CT tập trung rèn luyện các kĩ năng đọc mà trọng tâm là ĐH VB nhằm hình thành NL đọc các loại VB, NL tóm tắt, khái quát, đánh giá nội dung và nghệ thuật của VB đã đọc, rèn luyện NL tự học cho HS, tạo cho HS kĩ năng nắm bắt thông tin nhanh, nhạy, chuẩn xác, đáp ứng yêu cầu của đời sống hiện đại" [9, tr. 6].

Ba là, bắt đầu hướng tới việc mở rộng phạm vi đọc cho HS và chú trọng tới ý thức của HS về phương pháp đọc. Nội dung này được thể hiện ở CT nâng cao: "Đặc biệt, để mở rộng phạm vi đọc và hỗ trợ cho việc học làm văn, phần Văn học so với CT truyền thống còn tăng thêm các tác phẩm thuộc loại khác như *nghị luận* (nghị luận xã hội và nghị luận văn học), *sử kí, tựa, VB nhật dụng*…Tính chất nâng cao còn ở yêu cầu HS tự giác hơn về phương pháp đọc, về NL liên hệ VB văn học với đặc trưng thể loại và bối cảnh văn hóa" [9, tr. 6].

Bốn là, chú trọng mục tiêu cung cấp tri thức văn học một cách hệ thống. SGV NV 10 viết: "Cung cấp một hệ thống tri thức phổ thông về văn học dân tộc và văn học thế giới, bao gồm tác phẩm, tác giả, thể loại văn học, văn học sử, lí luận văn học. Phần Văn học lớp 10 sẽ cung cấp cho HS những tri thức cơ bản, nền tảng về văn học dân gian, văn học trung đại Việt Nam, những thành tựu tiêu biểu của văn học cổ đại Hi Lạp, Ấn Độ, văn học trung đại Trung Quốc, Nhật Bản" [13, tr. 8].

SGV NV 10 nâng cao chỉ rõ: "Phần Văn học của *CT nâng cao môn NV 10* …nhằm cung cấp một khối lượng tri thức phổ thông tương đối có hệ thống về đoạn

trích, tác phẩm văn học; về tác giả, thể loại của văn học Việt Nam; một số hiện tượng nổi bật, đặc biệt có giá trị của văn học nước ngoài; về ngôn ngữ, văn học, lịch sử văn học, lí luận văn học" [9, tr. 6].

Như vậy, mục tiêu bồi dưỡng, nâng cao NL ĐH, chú trọng rèn luyện kĩ năng đọc và mở rộng phạm vi đọc cho HS cần tiếp tục được coi trọng trong CT môn NV sau 2015 theo định hướng PT NL. Nếu quan niệm NL của HS là "đầu ra" cuối cùng của CT DH thì cung cấp tri thức văn học cần được xem xét là mục tiêu thành phần trong mục tiêu PT NL ĐH VB cho HS. Tri thức văn học vô cùng quý giá, khi HS có NL đọc sẽ tiếp nhận và sử dụng như một nguồn vốn để PT mọi tiềm năng khác của bản thân. Vì vậy, nhìn dưới quan điểm PT NL, đích đến quan trọng của quá trình DH ĐH không phải là bản thân các tri thức văn học, mà là việc người học có khả năng tiếp nhận, sử dụng hiệu quả những tri thức ấy để giải quyết các tình huống học tập và cuộc sống.

2.3.1.2. Nội dung dạy học

<u>* Các văn bản được dạy học</u>

CT NV quy định cụ thể các VB được DH ĐH. Ở lớp 10, HS được học các VB văn học thuộc văn học dân gian, văn học trung đại Việt Nam, những thành tựu tiêu biểu của văn học cổ đại Hi Lạp, Ấn Độ, văn học trung đại Trung Quốc, Nhật Bản. Sự lựa chọn các VB như vậy hoàn toàn phù hợp với mục tiêu cung cấp cho HS tri thức cơ bản, nền tảng về các bộ phận văn học này như CT đã xác định, giúp HS có cái nhìn lịch đại rõ ràng.

Tuy vậy, nếu xét từ định hướng PT NL ĐH cho HS, việc lựa chọn các VB giới hạn trong các bộ phận và thời kì văn học sẽ hạn chế cơ hội tiếp xúc của HS với nhiều thể loại văn học khác. Hơn nữa, việc chỉ tiếp xúc với thi pháp văn học dân gian và văn học cổ đại, trung đại trong suốt cả một năm học sẽ khó duy trì được hứng thú của HS. Điều này được chứng tỏ qua những thông tin thu được từ quá trình khảo sát ý kiến của HS và GV về CT NV 10 - số lượng các VB gây được hứng thú cho HS chiếm tỉ lệ rất nhỏ (27%). Nhiều GV và HS đều bày tỏ mong muốn được mở rộng phạm vi lựa chọn VB sang giai đoạn văn học hiện đại với những VB gần gũi, phù hợp với tâm lí HS hơn. Một số GV cũng đề xuất bổ sung thêm các VB thông tin để CT DH ĐH NV 10 toàn diện hơn. (Nội dung phiếu khảo sát xem tại **phụ lục 2.1**).

Tính chất các VB được đưa ra làm tiêu chí lựa chọn cũng thể hiện quan niệm nặng về chú trọng cung cấp kiến thức hệ thống, bài bản cho HS; chưa xuất phát chính từ mục đích PT NL ĐH VB cho người học, cụ thể, SGV xác định: "Các VB được lựa chọn phù hợp với quan niệm văn học thời trung đại, chẳng hạn quan niệm văn, sử, triết bất phân, quan niệm coi trọng chức năng tư tưởng, chức năng thực hành xã hội; VB vừa là tinh hoa nghệ thuật, mang tính chất tiêu biểu, vừa phản ánh được sự phong phú, đa dạng, toàn diện của văn học Việt Nam và văn học thế giới" [13, tr. 10].

<u>* Các bài học bổ trợ</u>

"CT được xây dựng theo nguyên tắc tích hợp trên hai trục *đọc văn* và *làm văn.*Trong trục *đọc văn* có sự tích hợp giữa tri thức lí luận văn học với tri thức lịch sử văn học và văn hóa dân tộc" [8, tr. 49]. Như vậy, để hỗ trợ cho HS ĐH các VB văn học, CT còn thiết kế các bài học văn học sử và lí luận văn học.

Ở nội dung lịch sử văn học, HS được học các bài học: *Khái quát về văn học Việt Nam qua các thời kì lịch sử; Văn học dân gian Việt Nam; Văn học Việt Nam từ thế kỉ X đến hết thế kỉ XIX* và các bài học về *tác gia văn học* (chỉ CT nâng cao mới có bài học riêng về tác gia văn học). Có thể nói, đây là những kiến thức công cụ rất cần thiết, đặc biệt khi HS lớp 10 trong CT NV hiện hành chủ yếu được tiếp xúc với các VB văn học dân gian và văn học trung đại.

Ở nội dung lí luận văn học, CT thiết kế các bài học về VB và VB văn học; CT nâng cao có thêm các bài học lí luận về phương pháp đọc (*Đọc – hiểu VB văn học; Đọc tích lũy kiến thức; Đọc – hiểu VB văn học trung đại*…). Đây cũng là những bài học rất quan trọng, đặc biệt là những bài học lí luận về phương pháp đọc. Khi CT hướng đến PT NL cho HS thì những bài học có nội dung hỗ trợ kĩ năng như vậy càng cần thiết. Tuy nhiên, để những nội dung về lí luận và phương pháp đọc có ý nghĩa thực tiễn, có khả năng hỗ trợ tối đa HS trong quá trình đọc, các bài học cần có những chỉ dẫn về chiến thuật ĐH cụ thể để HS vận dụng thực hành.

Tóm lại, nội dung DH ĐH VB trong CT NV 10 chủ yếu là các VB VH được quy định một cách cụ thể. CT nâng cao đã bắt đầu chú trọng đến vấn đề mở rộng phạm vi đọc cho HS khi bổ sung các VB thuộc loại khác so với CT truyền thống như *nghị luận* (nghị luận xã hội và nghị luận văn học), *sử kí.* Tuy vậy, các VB đều được giới hạn trong bộ phận văn học dân gian và văn học cổ, trung đại nên các chủ

đề và thể loại chưa phong phú, khó gây hứng thú cho HS. Nếu coi các ngữ liệu trong các bài học văn học sử, lí luận văn học cũng là một loại VB thông tin thì những VB thông tin này đều là những VB thông tin nghiêng về tính học thuật chuyên ngành; không phải những VB thông tin gắn với đời sống, có tính thời sự cao. Vì vậy, để PT NL ĐH VB cho HS, vấn đề lựa chọn VB ĐH cần được xem xét lại, bởi như các nghiên cứu đã chỉ ra, đây là một yếu tố có tác động rất lớn.

2.3.1.3. Chuẩn kiến thức, kĩ năng đọc hiểu văn bản

Một trong những điểm đổi mới đáng ghi nhận của CT NV là có thiết kế chuẩn kiến thức, kĩ năng làm cơ sở cho quá trình DH. Với DH ĐH, chuẩn kiến thức kĩ năng được thể hiện ở chủ đề Văn học, mục Văn bản văn học và được thể hiện theo từng thể loại HS được học. Chuẩn kiến thức, kĩ năng được cụ thể qua các mức độ cần đạt và một số ghi chú.

Nội dung phần mức độ cần đạt thường được chia làm ba mức độ: thứ nhất, hiểu những đặc sắc về nội dung và nghệ thuật của các VB được học; thứ hai, nhận biết/ hiểu một số đặc điểm cơ bản của thể loại VB được học; thứ ba, biết cách ĐH các VB cùng thể loại (theo đặc trưng thể loại đó). Nội dung ghi chú thường mô tả chi tiết hơn một số yêu cầu kiến thức, kĩ năng. Các nội dung này giữa CT chuẩn và CT nâng cao nhìn chung không khác biệt nhiều. Ở lớp 10, với CT nâng cao, phần ghi chú thường có thêm một số yêu cầu như *chỉ ra và lí giải* vẻ đẹp nội dung và nghệ thuật của tác phẩm được học theo đặc điểm thể loại. Ví dụ, chuẩn kiến thức kĩ năng cần đạt với chủ đề Văn bản văn học mục *Truyện cổ tích Việt Nam* trong CT chuẩn và CT nâng cao được thể hiện qua **bảng 2.3** (nội dung bổ sung của CT nâng cao so với CT chuẩn được in đậm).

Bảng 2.3. Chuẩn kiến thức kĩ năng cần đạt với chủ đề *Truyện cổ tích* [7]

CHỦ ĐỀ Truyện cổ tích Việt Nam	**MỨC ĐỘ CẦN ĐẠT**	**GHI CHÚ**
CT chuẩn	- Hiểu những đặc sắc về nội dung và nghệ thuật của truyện *Tấm Cám:* xung đột thiện - ác, ước mơ công bằng xã hội, vai trò của yếu tố hoang đường kì ảo và lối kết	- Nhớ được những biến cố, kiểu nhân vật, mô típ thường gặp của truyện cổ tích qua truyện *Tấm Cám.* - Trình bày được cách phân loại

	thúc có hậu. - Hiểu một số đặc điểm cơ bản của truyện cổ tích. - Biết cách đọc - hiểu tác phẩm truyện cổ tích theo đặc trưng thể loại.	và nội dung chính của truyện cổ tích. - Nhận biết được tác phẩm cổ tích theo đặc điểm thể loại.
CT nâng cao	- Hiểu những đặc sắc về nội dung và nghệ thuật của các truyện (*Tấm Cám;* **đọc thêm*: Chử Đồng Tử*):** xung đột thiện – ác, ước mơ công bằng xã hội; **tấm lòng hiếu thảo, khát vọng tự do hôn nhân, ước mơ đổi đời của người lao động;** vai trò của yếu tố hoang đường kì ảo và lối kết thúc có hậu. - Hiểu một số đặc điểm cơ bản của truyện cổ tích. - Biết cách đọc - hiểu tác phẩm truyện cổ tích theo đặc trưng thể loại.	- Nhớ được những biến cố, kiểu nhân vật, mô típ thường gặp của truyện cổ tích qua truyện *Tấm Cám*, ***Chử Đồng Tử***. - Trình bày được cách phân loại và nội dung chính của truyện cổ tích. - Nhận biết được tác phẩm cổ tích theo đặc điểm thể loại. - **Chỉ ra và lí giải được vẻ đẹp về nội dung và nghệ thuật của một cổ tích theo đặc điểm thể loại**.

Có thể thấy, xây dựng chuẩn kiến thức, kĩ năng; các nhà soạn CT nhằm mục đích mô tả các mục tiêu DH ĐH ở từng thể loại, hướng đến sự nhận biết, thông hiểu và khả năng vận dụng của HS sau bài học ĐH với các VB cùng thể loại. Với CT DH theo định hướng PT NL, việc xác định chuẩn cần đạt cho người học là một yêu cầu không thể thiếu. Tuy nhiên, nếu xét từ định hướng PT NL ĐH VB cho HS, chuẩn kiến thức, kĩ năng của CT hiện hành còn nhiều bất cập. Chúng tôi đồng tình với các tác giả Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình [57] về một số điểm mang tính bất cập của chuẩn kiến thức, kĩ năng của CT NV hiện hành, đó là: mới dừng lại ở những yêu cầu cụ thể về kiến thức, kĩ năng cho từng bài học, nhóm bài học; chưa có tính hệ thống, logic, liền mạch giữa các cấp lớp; chưa thể hiện được sự định hướng cho các hoạt động thiết kế CT, dạy và học, kiểm tra, đánh giá; chưa thể hiện được sự tích hợp giữa các mạch kĩ năng của NL ngôn ngữ. Do đó, dựa vào những khảo sát trên, có thể kết luận: từ chuẩn kiến thức, kĩ năng của CT NV hiện hành đến chuẩn NL ĐH trong CT NV sau 2015 cần có sự bổ sung, PT.

2.3.2. Thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản trong môn Ngữ văn 10

2.3.2.1. Tài liệu dạy học

* Bài học trong sách giáo khoa

Các bài học ĐH trong SGK NV 10 được sắp xếp theo giai đoạn văn học và theo cụm thể loại. Điều này phản ánh được quan niệm của các nhà thiết kế CT và biên soạn sách, đó là coi trọng tính hệ thống của lịch sử văn học và chú trọng đặc trưng thể loại: "Trong phần *Văn học*, các VB dùng để đọc văn được sắp xếp theo giai đoạn văn học. Trong từng giai đoạn, các VB này lại được xếp theo cụm thể loại" [8, tr. 49]. Trong đó, chú trọng đến đặc trưng thể loại trong cách sắp xếp trình tự các bài học là một nét mới của SGK NV so với SGK Văn học.

Cấu trúc nội dung bài học ĐH trong SGK NV 10 cũng thể hiện một sự đổi mới so với cấu trúc bài học trong sách Văn học 10 trước đó, "hướng tới yêu cầu toàn diện, vừa xác định trọng tâm, vừa cung cấp kiến thức và rèn luyện kĩ năng" [17, tr. 47].

Cụ thể, bài học trong sách Văn học thường chỉ có ba phần: *Tiểu dẫn, VB, Hướng dẫn học bài*. Trong khi đó, cấu trúc bài học trong SGK NV 10 cơ bản thường gồm 6 nội dung được sắp xếp theo trình tự: *Kết quả cần đạt, Tiểu dẫn, VB, Hướng dẫn học bài, Ghi nhớ, Luyện tập*. SGK NV 10 nâng cao có khác biệt ở hai nội dung cuối, thay vì *Ghi nhớ* và *Luyện tập* là hai nội dung *Bài tập nâng cao* và *Tri thức ĐH.*

Với cấu trúc mới này, HS sẽ có những thuận lợi hơn khi học bài như: xác định được đích đến của quá trình ĐH với những thông tin cơ bản nhất về nội dung kiến thức, rèn luyện kĩ năng, bồi dưỡng tư tưởng, tình cảm trong mục *Kết quả cần đạt.* Hơn nữa, với phần *Luyện tập* (SGK NV 10 cơ bản) và *Bài tập nâng cao* (SGK NV 10 nâng cao), HS có cơ hội được thực hành, vận dụng bài học nhiều hơn. Ngoài ra, mục *Tri thức ĐH* sẽ hỗ trợ HS thông qua việc cung cấp các tri thức nền cần thiết quan trọng có liên quan đến bài học, trong đó chủ yếu là các tri thức lí luận văn học. Nội dung này cùng những kiến thức về thể loại, tác giả, tác phẩm trong Mục *Tiểu dẫn* sẽ giúp HS có tri thức ĐH toàn diện hơn, phù hợp với đối tượng học CT nâng cao.

Một trong những điểm đổi mới đáng ghi nhận của bài học ĐH trong SGK NV 10 hiện hành nằm ở mục *Câu hỏi hướng dẫn học bài* với hệ thống những câu hỏi mang tính chất hướng dẫn HS cách đọc, hiểu VB, phân tích những vấn đề về nội dung, nghệ thuật của VB, từ đó có NL sáng tạo, biết vận dụng những tri thức đã học

vào cuộc sống. Mục nội dung này có vai trò trung tâm trong việc định hướng quá trình ĐH cho HS, đúng như quan điểm, mục đích của các nhà biên soạn SGK: "Điểm khác và cũng là điểm mới của hệ thống câu hỏi lần này là hạn chế tới mức tối đa loại câu hỏi tái hiện một nội dung mà người soạn đã định sẵn. Hệ thống câu hỏi lần này giúp HS tự phát hiện, phát huy những suy nghĩ cá nhân. Các câu hỏi trắc nghiệm được kết hợp với những câu hỏi tự luận. HS không chỉ đơn thuần lựa chọn phương án trả lời mà còn phải giải thích cơ sở khoa học của sự lựa chọn" [13, tr. 10].

Tuy vậy, nếu xét từ yêu cầu PT NL ĐH VB cho HS, cấu trúc bài học này vẫn cần được xem xét thêm ở một số điểm.

Thứ nhất, mục *Kết quả cần đạt*, thực chất chính là các mục tiêu về kiến thức, kĩ năng, thái độ mà người học cần hướng tới khi học bài, vẫn chú trọng đến mục tiêu kiến thức nhiều hơn các kĩ năng, phương pháp đọc. Hơn nữa, các mục tiêu kiến thức cũng chủ yếu dừng ở mức độ nhận biết, thông hiểu hơn là vận dụng. Ví dụ, Kết quả cần đạt cho bài học *Truyện An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy* được thể hiện trong **bảng 2.4** sau:

Bảng 2.4. Kết quả cần đạt cho bài học *Truyện An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy* trong sách giáo khoa Ngữ văn 10

SGK NV 10	Kết quả cần đạt
Cơ bản	- Nắm được đặc trưng cơ bản của truyền thuyết qua việc tìm hiểu một tác phẩm cụ thể về thành Cổ Loa, mối tình Mị Châu – Trọng Thủy và nguyên nhân mất nước Âu Lạc. - Nhận thức được bài học giữ nước ngụ trong một câu chuyện tình yêu.
Nâng cao	- Thấy được bi kịch nước mất nhà tan và ý thức lịch sử của nhân dân được phản ánh trong truyền thuyết. - Hiểu một số nét đặc sắc về nội dung và nghệ thuật của truyền thuyết được thể hiện sinh động qua tác phẩm.

Qua việc thống kê về các động từ được sử dụng để mô tả kết quả cần đạt của HS (**phụ lục 2.2**) có thể nhận thấy các động từ được sử dụng chủ yếu là *hiểu, nắm, thấy, cảm nhận.* Vì vậy, để PT NL ĐH VB cho HS, các kết quả cần đạt cần được mô tả cụ thể hơn, hướng tới cả các kĩ năng đọc và khả năng vận dụng của HS.

Thứ hai, mục *Ghi nhớ* mặc dù có giá trị giúp HS có cái nhìn tổng quát về VB, nhưng mặt khác, cách đặt đề mục như vậy dường như lại bó hẹp NL ĐH VB trong tư duy tái hiện tri thức, đồng thời những ý nghĩa về VB cũng bị đóng khuôn lại. Hơn nữa, có những nội dung *Ghi nhớ* lại chính là đáp án trực tiếp cho các câu hỏi vừa được nêu ra ở phần *Hướng dẫn học bài*, điều này là không hợp lí.

Ví dụ, ở bài học ĐH VB *Tấm Cám*, với hai câu hỏi được nêu ở phần *Hướng dẫn học bài*: "Quá trình biến hóa của Tấm nói lên ý nghĩa gì?" và "Bản chất mâu thuẫn và xung đột trong truyện (Tấm và mẹ con Cám đại diện cho các lực lượng đối lập nào, trong gia đình hay ngoài xã hội?)", HS có thể nhìn thấy ngay câu trả lời trong nội dung *Ghi nhớ* đầu tiên: "Sự biến hóa của Tấm thể hiện sức sống, sức trỗi dậy mãnh liệt của con người trước sự vùi dập của kẻ ác. Đây là sức mạnh của thiện thắng ác. Mâu thuẫn và xung đột trong truyện phản ánh mâu thuẫn và xung đột trong gia đình phụ quyền thời cổ" [15, tr. 72].

Thứ ba, nhìn tổng thể, cấu trúc bài học trong SGK NV hiện hành chưa giúp người đọc có ý thức cũng như có những thực hành đầy đủ các bước trước, trong và sau khi đọc; đặc biệt là bước *trong khi đọc*. Trong khi trước khi đọc, HS được trợ giúp bởi mục *Tiểu dẫn* với những kiến thức nền cơ bản về tác giả và VB cần được tiếp cận; sau khi đọc, HS được định hướng bởi hệ thống câu hỏi trong mục *Hướng dẫn học bài* thì trong quá trình đọc, HS nhận được sự trợ giúp duy nhất từ nội dung chú thích. Mục *VB* cung cấp VB đọc kèm phần chú thích cuối mỗi trang trích dẫn (thay vì cách chú thích sau khi cung cấp trọn vẹn VB như cách trình bày trong SGK *Văn học*) giúp người đọc vượt qua khó khăn khi giải mã những từ khó. Tuy vậy, HS rất cần đến những định hướng trợ giúp trong quá trình đọc khi gặp thử thách, ví dụ việc định hướng để vận dụng các chiến thuật trong quá trình ĐH. Ngoài ra, để HS tích cực huy động tri thức nền và có những kết nối ban đầu với VB sâu sắc hơn từ những trải nghiệm liên quan, mục *Tiểu dẫn* cũng cần thiết kế thành các hoạt động chỉ dẫn cho HS *trước khi đọc*. Sự trợ giúp này giúp HS đọc VB hiệu quả hơn, không những thế còn hình thành ý thức và thói quen vận dụng các bước và các chiến thuật ĐH vào quá trình đọc sau này, nâng cao kĩ năng và NL ĐH VB. Tham khảo cách trình bày bài học ĐH của cuốn SGK NV 10 bang California, Hoa Kì (**phụ lục 2.3**), có thể thấy rõ điều đó.

* <u>Bài hướng dẫn dạy học trong sách giáo viên</u>

Những gợi ý trong SGV có vai trò định hướng rất lớn cho GV trong thực tiễn DH. Cấu trúc bài hướng dẫn DH ĐH VB trong SGV NV 10 và SGV NV 10 nâng cao có khác biệt đôi chút, trong từng bài ở mỗi sách các tiểu mục hoặc một số phần cũng không hoàn toàn giống nhau, song cơ bản gồm các nội dung: Mục tiêu bài học; Những điều cần lưu ý về đặc điểm của bài học; Phương pháp, tiến trình tổ chức DH; Kiểm tra, đánh giá; Đáp án cho các câu hỏi trong phần *Hướng dẫn học bài, Luyện tập, Bài tập nâng cao* trong SGK NV; Tài liệu tham khảo. Về mặt tổng thể, những nội dung trên thực sự là những gợi ý DH đầy đủ, toàn diện giúp GV trong quá trình nghiên cứu, thiết kế bài DH. Đi sâu vào từng nội dung, có thể nhận thấy một số điểm chính:

- *Mục tiêu bài học*: Mục tiêu bài học thường được xây dựng trên ba phương diện: mục tiêu kiến thức, mục tiêu kĩ năng, mục tiêu thái độ. Nội dung mục tiêu trong từng bài hướng dẫn của SGV về cơ bản thống nhất với nội dung phần *Kết quả cần đạt* trong SGK; với một số bài học, các mục tiêu về kĩ năng được bổ sung nhiều hơn; do đó, trong nội dung mục tiêu cần đạt ở SGV, bên cạnh sự xuất hiện với tần suất lớn của các động từ mô tả mức độ nhận biết, thông hiểu như: *hiểu, thấy, cảm nhận, nắm* có xuất hiện thêm và nhiều hơn các từ và cụm từ như biết *cách phân tích, rèn luyện kĩ năng…* (**phụ lục 2.4**).

- *Những điều cần lưu ý về đặc điểm của bài học*: Đây là những thông tin rất chi tiết, bổ ích, giúp GV hiểu kĩ, hiểu sâu những đặc điểm quan trọng của bài học, ví dụ cấu trúc các đơn vị kiến thức của bài học, trọng tâm của bài học, đặc trưng của thể loại VB được ĐH trong bài học, các thông tin bổ sung liên quan đến các kiến thức trong bài học…

- *Phương pháp, tiến trình tổ chức DH:* Những gợi ý về phương pháp DH, tiến trình tổ chức DH giúp định hướng cho GV nội dung cần chuẩn bị trước giờ học cũng như các hoạt động DH trên lớp với tư tưởng HS là những chủ thể tích cực. Nhìn chung, hoạt động chính trong giờ học là hành trình GV hướng dẫn HS trả lời các câu hỏi *Hướng dẫn học bài* trong SGK NV đã được chuẩn bị trước giờ học qua việc soạn bài, vì vậy, dung lượng lớn trong phần tiến trình DH là đáp án của các câu hỏi đó. Như vậy, giờ học chủ yếu hướng đến chuẩn hóa các kiến thức về VB; chưa quan tâm đúng mức đến hành trình đọc của HS; việc tổ chức cho HS trải nghiệm đọc trên lớp (đọc diễn cảm, đọc phân vai, đọc thầm) nếu được đề cập tới cũng là

những định hướng chung; không được xây dựng thành những nhiệm vụ đọc cụ thể và không có các gợi ý để GV cung cấp và giúp HS thực hành các chiến thuật ĐH. Điều này một phần phản ánh sự hạn chế về mặt thời gian của giờ DH NV - với một hoặc hai tiết học ngắn ngủi GV khó có thể tổ chức cho HS các hoạt động đọc kĩ đọc sâu VB; đồng thời cũng phản ánh quan niệm trong DH ĐH: mục tiêu quan trọng của giờ học là kiến thức HS cần nắm về VB hơn là những kĩ năng đọc họ cần rèn luyện để trở thành người đọc có NL.

2.3.2.2. Các hoạt động dạy học

Để tìm hiểu các hoạt động DH ĐH và NL ĐH VB của HS trong CT NV 10, chúng tôi đã quan sát giờ DH với các nội dung quan sát sau: việc sử dụng chiến thuật ĐH, các hoạt động đọc cá nhân, các hoạt động đọc diễn cảm, các hoạt động đọc thảo luận, các phản hồi của GV về quá trình và kết quả ĐH của HS, mức độ hứng thú, tích cực, mức độ hiểu bài của HS, các hoạt động mở rộng phạm vi đọc cho HS. Ngoài ra, chúng tôi cũng điều tra các hoạt động này thông qua sử dụng các phiếu khảo sát (**phụ lục 2.5**) cùng hình thức phỏng vấn với GV và HS. Bên cạnh đó, chúng tôi tìm hiểu khả năng đọc độc lập của HS thông qua bài kiểm tra ĐH có ngữ liệu là một VB nằm ngoài CT NV 10 (**phụ lục 2.6**). Đối tượng quan sát, điều tra bao gồm các giờ DH ĐH môn NV, GV và HS lớp 10 ở một số trường tại các địa bàn: Hà Nội, Bắc Giang, Quảng Ninh, Thanh Hóa. Kết quả tổng hợp và nhận xét của chúng tôi sau khi quan sát và điều tra như sau:

- Về việc sử dụng các chiến thuật ĐH:

89% trong các tiết học được quan sát, GV không dạy HS các chiến thuật ĐH và hướng dẫn HS vận dụng, thực hiện các chiến thuật này trong quá trình ĐH trên lớp. Điều này cũng thống nhất với thông tin thu được từ các phiếu khảo sát và quá trình phỏng vấn GV. Mặc dù khi thể hiện quan niệm về việc dạy HS chiến thuật ĐH (trong phiếu khảo sát, chúng tôi ghi chú chiến thuật chính là cách thức ĐH để GV dễ hình dung), tất cả GV đều chia sẻ nhận thức rất rõ tầm quan trọng của nội dung này, song họ cũng đều khẳng định không có đủ thời gian trên lớp để hướng dẫn HS cách thức đọc. 28% số GV được khảo sát có cố gắng chú trọng đến việc rèn luyện cách thức đọc cho HS song cũng mới chỉ dừng lại ở các hình thức cơ bản nhất như đánh dấu, ghi chú khi đọc. 92% GV được hỏi chưa nhận thức sâu sắc được về khái niệm chiến thuật ĐH, trừ một số trường hợp GV có cơ hội tiếp xúc với công trình

nghiên cứu *ĐH và chiến thuật ĐH VB trong nhà trường phổ thông* [41] có nhận thức sâu sắc hơn về khái niệm chiến thuật ĐH và trong phạm vi nhất định đã giúp HS vận dụng được một số chiến thuật mới mẻ, tuy vậy cũng chia sẻ khó khăn về mặt thời gian cũng như những bất cập khác của CT DH.

- Về các hoạt động đọc cá nhân:

Cũng tương tự việc dạy các chiến thuật ĐH, các hoạt động đọc cá nhân của HS trong giờ DH ĐH hầu như không có. Nếu xuất hiện trong nhiệm vụ đọc thì cũng chỉ là về mặt hình thức, như một điều kiện GV nêu ra cho đầy đủ để HS tiếp tục thực hiện ngay các nhiệm vụ tiếp theo. Việc đọc cá nhân đối với các VB được 86% GV xác định là nhiệm vụ ở nhà của HS, bởi trên lớp học, thời gian quá hạn hẹp.

- Về các hoạt động đọc diễn cảm:

Theo quan sát và theo chia sẻ của GV, trong các giờ học, người dạy chỉ đủ thời gian tổ chức hoạt động đọc diễn cảm như một hoạt động *trình diễn* nhằm tạo bầu không khí văn chương. Dù tất cả GV quan niệm đây là hoạt động cần thiết trong giờ DH VB văn chương, nhưng 82% khẳng định vai trò giúp kích thích, lây lan cảm xúc của đọc diễn cảm, chỉ 18% xem xét hiệu quả của hoạt động này với tư cách là một hoạt động đọc tương tác quan trọng cần được dành thời gian tổ chức một cách bài bản để giúp HS hiểu VB từ việc khai thác yếu tố giọng điệu.

- Về các hoạt động đọc thảo luận:

Nhận thức của tất cả GV được hỏi về vai trò của hoạt động đọc thảo luận tương đối rõ ràng, song hiệu quả của hoạt động này chủ yếu được nhìn nhận từ góc độ tích cực hóa HS, đổi mới phương pháp DH chứ chưa xuất phát từ bản chất của hoạt động DH ĐH là quá trình tương tác giữa các chủ thể đọc để PT NL ĐH của mỗi cá nhân trong cộng đồng lí giải lớp học. Bên cạnh đó, cũng do hạn chế về mặt thời gian và những bất cập khác về CT DH nên GV ít tổ chức cho HS được những hoạt động thảo luận thực sự hiệu quả. Điều này thể hiện ở chỗ: vấn đề thảo luận được đưa ra chưa thực sự gây hứng thú cho HS, HS trước khi tham gia vào thảo luận chưa có những tiền đề cần thiết như: chưa tự trải nghiệm đọc VB lần đầu, chưa có các kĩ năng thảo luận; trong quá trình thảo luận, GV chưa thúc đẩy được sự tích cực của HS một cách đồng đều…

- Về các phản hồi của GV trước quá trình và kết quả đọc của HS:

Phản hồi của GV trong giờ học luôn xuất hiện sau mỗi nhiệm vụ đọc của HS, song chủ yếu là những nhận xét mang tính đánh giá, khái quát chung chung (như đúng/ chưa đúng; tốt/ chưa tốt….) về kết quả đọc của HS cũng như bản thân người học. 83% GV thừa nhận không có đủ thời gian và cũng chưa chú trọng đến kĩ năng để phản hồi một cách kĩ lưỡng về quá trình và kết quả đọc của HS.

- Về mức độ hứng thú, tích cực, hiểu bài của HS:

88% các GV đều trung thực phản ánh rằng, trong giờ DH ĐH các VB CT NV 10, đa số HS đều có mức độ hứng thú, tích cực ở mức thấp và mức bình thường; tỉ lệ HS hiểu bài một cách sâu sắc sau giờ học theo đánh giá của GV cũng không cao. Những kết quả quan sát trực tiếp của chúng tôi cũng thống nhất với kết luận này.

- Về các hoạt động mở rộng phạm vi đọc cho HS:

Các hoạt động mở rộng phạm vi đọc trong giờ học cho HS (ví dụ định hướng lựa chọn các VB đọc mở rộng) còn ít do giới hạn của tiết học và do nội dung kiểm tra, đánh giá chủ yếu tập trung vào các VB nằm trong CT, trong khi đó, việc mở rộng phạm vi đọc cho HS thông qua các hoạt động ngoại khóa đã bắt đầu được chú trọng và cho thấy hiệu quả. Tuy vậy, trong phạm vi khảo sát của chúng tôi, nó vẫn dừng lại ở một mức độ rất hạn chế bởi giới hạn của CT và những điều kiện khác về mặt thời gian, cơ sở vật chất…

- Về khả năng đọc độc lập của HS đối với các VB ngoài CT:

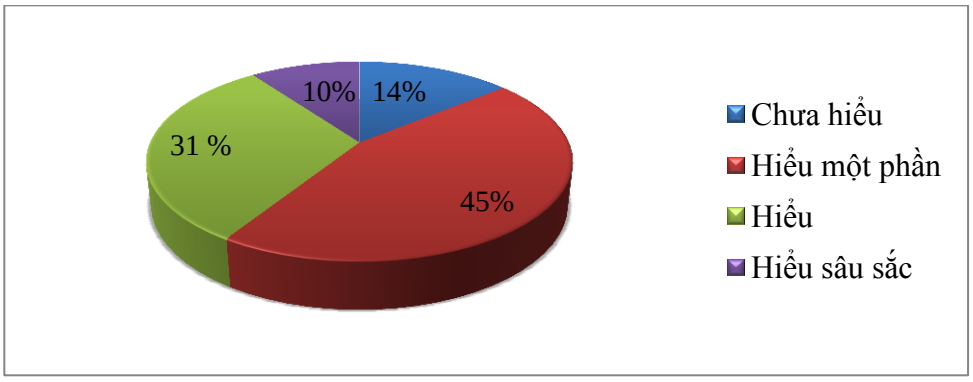
Khả năng đọc độc lập của HS thông qua bài kiểm tra ĐH một VB văn học ngoài CT được chúng tôi đánh giá, xếp loại theo bốn mức độ hiểu VB: *chưa hiểu, hiểu một phần, hiểu* và *hiểu sâu sắc,* với các biểu hiện cụ thể như **bảng 2.5**.

Bảng 2.5. Biểu hiện các mức độ hiểu văn bản văn học của học sinh trong bài kiểm tra

Mức độ hiểu VB	Biểu hiện
Chưa hiểu	- Không trình bày được (hoặc trình bày không phù hợp) chủ đề chính của VB. - Không nhận diện và phân tích được (hoặc nhận diện và phân tích không đúng) các yếu tố quan trọng của VB. - Không rút ra được những nội dung ngầm ẩn từ VB (hoặc rút ra những nội dung ngầm ẩn không phù hợp với nội dung VB).

	- Không trích dẫn được (hoặc trích dẫn không phù hợp) những thông tin từ VB để minh họa cho những trình bày, kết luận, lí giải về VB.
Hiểu một phần	- Trình bày được chủ đề chính của VB một cách phù hợp. - Nhận diện và phân tích được một số yếu tố quan trọng của VB. - Rút ra được một số nội dung ngầm ẩn của VB. - Trích dẫn được một số những thông tin phù hợp từ VB để minh họa cho những trình bày, kết luận, lí giải về VB.
Hiểu	- Trình bày được chủ đề chính của VB một cách phù hợp. - Nhận diện và phân tích được hầu hết các yếu tố quan trọng của VB. - Rút ra được các nội dung ngầm ẩn của VB, từ đó xây dựng nên ý nghĩa VB. - Trích dẫn được hầu hết những thông tin phù hợp từ VB để minh họa cho những trình bày, kết luận, lí giải về VB.
Hiểu sâu sắc	Đạt được mức hiểu, đồng thời: - Thể hiện khả năng phân tích, đánh giá và vận dụng ý nghĩa VB từ nhiều khía cạnh.

Kết quả thống kê cho thấy, đa phần HS dừng ở mức độ *hiểu một phần* VB, tỉ lệ HS *hiểu sâu sắc* còn thấp. Điều này được biểu hiện cụ thể qua biểu đồ trong **hình 2.2**.



Hình 2.2. Biểu đồ thể hiện tỉ lệ học sinh đạt các mức độ hiểu văn bản qua bài kiểm tra

Tóm lại, từ việc khảo sát các hoạt động DH trong các giờ ĐH NV 10 cũng như khả năng đọc độc lập của HS, chúng tôi nhận thấy hiệu quả các hoạt động DH còn rất hạn chế nếu xét từ yêu cầu PT NL ĐH VB cho HS. Điều này có liên quan chặt chẽ đến những bất cập của CT. GV và HS không có đủ động cơ và điều kiện để

tạo nên những cơ hội đọc thực sự hiệu quả trong giờ DH. Vì thế, khả năng đọc độc lập của HS còn thấp là hệ quả tất yếu.

Tiểu kết chương 2

Xuất phát từ bản chất của khái niệm NL và hoạt động ĐH như các nhà nghiên cứu đã khẳng định, có thể thấy được đặc tính năng động của NL ĐH VB. Đặc tính năng động đó được thể hiện qua các thành tố cấu trúc nên NL ở cả bề nổi lẫn bề sâu cũng như sự PT của nó nhìn từ nhiều cấp độ. NL ĐH với bản chất năng động này mới có thể giúp bạn đọc HS tương tác với các VB - các đối tượng của hoạt động ĐH mà khái niệm của nó ngày càng được mở rộng về cả hình thức thể hiện lẫn nội hàm ý nghĩa: VB không chỉ giới hạn trong những con chữ được in trên giấy mà còn là sự kết hợp giữa ngôn ngữ với các kí hiệu khác, được số hóa, đa phương thức thể hiện; quan trọng hơn nữa, mỗi VB không chỉ tĩnh tại trong lớp vỏ ngôn từ, kí hiệu ổn định mà luôn là một liên VB đa chiều trong sự tiếp nhận của người đọc.

Xem xét khả năng PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV nhìn từ những đặc điểm PT tâm lí lứa tuổi của HS cũng như những tiềm năng của môi trường DH NV, có thể kết luận: DH NV là môi trường có tác động to lớn giúp PT NL ĐH VB cho HS THPT một cách chủ động, hiệu quả khi thỏa mãn những yếu tố cần thiết. Tuy vậy, nghiên cứu thực tiễn CT và thực trạng DH ĐH cho HS THPT trong môn NV qua dữ liệu lớp 10 hiện nay cho thấy, trước yêu cầu PT NL ĐH VB cho đối tượng HS này, DH NV hiện hành còn nhiều bất cập như: mục tiêu CT chưa hướng đến PT NL cho người học; nguồn VB nhìn chung chưa đa dạng, chưa phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú của HS; quá trình DH chưa chú trọng đến việc tổ chức các hoạt động đọc để HS được thực hành các bước ĐH, vận dụng các chiến thuật cũng như được phản hồi một cách hiệu quả; ít chú trọng đến việc mở rộng phạm vi đọc cho HS; do vậy, mức độ hứng thú, tích cực, hiểu bài của HS trong giờ học cũng như khả năng đọc độc lập của HS còn rất nhiều hạn chế.

Những luận điểm trên chính là cơ sở lí luận và cơ sở thực tiễn của đề tài, giúp chúng tôi có căn cứ để đề xuất các nguyên tắc và biện pháp DH thích hợp nhằm PT NL ĐH VB cho HS THPT ở chương 3.

CHƯƠNG 3
CÁC NGUYÊN TẮC VÀ BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRONG DẠY HỌC NGỮ VĂN

DH NV được thiết kế là môi trường chuyên biệt có khả năng tác động to lớn tới sự PT của NL ĐH VB. Song, chính tính tích cực hoạt động và giao tiếp của cá nhân mới có vai trò quyết định đối với sự PT tâm lí người học, trong đó có NL ĐH VB. Vì vậy, để thúc đẩy sự PT của NL này ở HS một cách tốt nhất, DH NV cần tạo ra được các hoạt động và kích thích HS tích cực tham gia đọc, tương tác, giao tiếp với VB, với các chủ thể đọc khác, trong đó có GV - một chủ thể đọc trong cộng đồng lớp học, đồng thời cũng là người "hiểu biết hơn", có khả năng phát hiện và tác động vào vùng PT gần nhất của người học. Ở đây, chúng tôi đề xuất năm nguyên tắc mang tính chất định hướng và năm biện pháp DH cụ thể trong DH NV cho HS THPT nhằm tạo ra môi trường đọc mang tính PT như vậy.

3.1. Các nguyên tắc phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn

Trong năm nguyên tắc, sở dĩ nguyên tắc đầu tiên được đề cập có liên quan đến *chuẩn NL ĐH VB dành cho HS*, bởi chuẩn chính là yếu tố quan trọng để định hướng cho cả quá trình DH, giúp cả GV và HS có mục tiêu, động lực để DH. Do CT hiện hành chưa có chuẩn NL ĐH VB cho HS nên chúng tôi đề xuất một chuẩn NL ĐH VB cho trường hợp lớp 10 trong DH NV dựa trên việc vận dụng một số kết quả từ các tài liệu nghiên cứu. Chuẩn này sẽ được chúng tôi bám sát trong quá trình thiết kế và thực hiện giáo án TN. Nguyên tắc thứ hai và nguyên tắc thứ ba liên quan đến *nguồn VB ĐH HS được tiếp cận* và vấn đề *thực hành các bước ĐH của HS* được trình bày kĩ bởi, theo chúng tôi, đây là những nguyên tắc vô cùng quan trọng trước những bất cập của CT và thực trạng DH ĐH cho HS. Nguyên tắc thứ tư và thứ năm có nội dung về *tích hợp* và việc *sử dụng đánh giá PT* trong quá trình DH ĐH được trình bày ngắn gọn với những nội dung định hướng cơ bản bởi tích hợp là một nguyên tắc vốn đã được triển khai và vận dụng trong CT DH NV hiện hành, ở đây, được nhấn mạnh để thấy rõ vai trò trong việc giúp HS PT NL ĐH một cách toàn diện, trong khi việc *sử dụng đánh giá PT* còn được thể hiện và vận dụng một cách trực tiếp ở biện pháp *Xây dựng, sử dụng phản hồi trong DH ĐH cho HS một cách hiệu quả.*

3.1.1. Bám sát chuẩn năng lực đọc hiểu văn bản trong quá trình dạy học

Trong lĩnh vực giáo dục, thuật ngữ "chuẩn" (tiếng Anh là "standards") có nhiều cách hiểu. Theo Graham Maxwell, có ít nhất năm cách hiểu và được sử dụng ở nhiều khía cạnh, ví dụ, tổ chức Phát hiện tài năng thuộc Đại học Duke nêu ba khía cạnh có thể sử dụng: chuẩn nội dung, chuẩn CT và chuẩn thực hiện [dẫn theo 57]. Chuẩn NL ĐH được đề cập tới ở đây là một phần trong chuẩn học tập (learning standards) hay chuẩn nội dung (content standards) môn NV, bao gồm những nội dung HS cần nắm được và thực hiện được như là kết quả học tập tại trình độ mỗi cấp lớp. Muốn PT NL ĐH VB cho HS, cần luôn bám sát chuẩn trong quá trình DH bởi đây chính là định hướng quan trọng cho cả GV và HS. Với GV, chuẩn thể hiện mục tiêu cần hướng tới quá trình dạy, với HS, chuẩn mô tả kết quả học tập mong muốn.

Ví dụ, trong Chuẩn cốt lõi CT dành cho các bang của Hoa Kì với môn NV và nội dung Đọc - viết trong các môn Khoa học xã hội, Khoa học tự nhiên và Kĩ thuật [94], chuẩn đọc được xác định qua bốn tiêu chí chính: *1. Các ý tưởng và chi tiết quan trọng; 2. Nghệ thuật và cấu trúc của VB; 3. Tích hợp giữa vốn hiểu biết và các ý tưởng; 4. Phạm vi đọc và mức độ phức tạp của VB.* Từ bốn tiêu chí này, các nhà CT xây dựng các mức độ chuẩn cụ thể cho các lớp từ mẫu giáo đến lớp 8 và các nhóm lớp 9-10; 11-12 theo hai loại VB: VB văn học và VB thông tin. (Xem chuẩn NL ĐH cho nhóm lớp 9-10 tại **phụ lục 3.1**)

CT NV Việt Nam hiện hành mới dừng ở việc xây dựng chuẩn kiến thức, kĩ năng trong khi định hướng xây dựng CT NV đổi mới sau 2015 xác định việc thiết kế các chuẩn học tập, trong đó có chuẩn NL ĐH là một trong những nội dung quan trọng. Tác giả Nguyễn Thị Hạnh [25] trên cơ sở xác định các tiêu chí mô tả NL ĐH đã đề xuất sáu tiêu chí dùng cho chuẩn nội dung NL này trong môn NV như sau: *1. Loại VB và độ khó của VB; 2. Hiểu ngôn từ và cấu trúc của VB; 3. Hiểu các ý chính và chi tiết trong VB; 4. Kết nối VB với kiến thức chung để suy luận và rút ra thông tin từ VB; 5. Phản hồi và đánh giá về thông tin trong VB; 6. Vận dụng ý tưởng trong VB để giải quyết vấn đề.* Những tiêu chí này được cụ thể hóa theo mức độ năm nhóm lớp: 1,2,3/ 4,5/ 6,7/ 8,9/ 10,11,12 (xem chuẩn NL ĐH dành cho nhóm lớp 10,11,12 tại **phụ lục 3.2**).

Như vậy, xác định chuẩn NL ĐH là yêu cầu không thể thiếu đối với CT DH NV theo hướng tiếp cận NL. Nói cách khác, để PT bất cứ NL nào cho HS, yếu tố đầu tiên là cần xác định chuẩn NL đó để làm căn cứ và động lực cho toàn bộ quá trình DH. Chuẩn NL cần được xây dựng dựa trên các tiêu chí mô tả NL và được phân hóa cụ thể thành các mức độ cho các lớp và nhóm lớp. Do trong CT hiện hành chưa có chuẩn NL ĐH dành cho HS nên trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, căn cứ vào cấu trúc NL ĐH được đề xuất ở chương 2; kế thừa chuẩn kiến thức, kĩ năng CT NV 10 hiện hành kết hợp với vận dụng, kế thừa nội dung chuẩn NL ĐH dành cho HS lớp 10 từ các tài liệu nghiên cứu ([94], [25]), chúng tôi xác định chuẩn NL ĐH VB lớp 10 trong môn NV dựa trên năm tiêu chí: *1. Phạm vi đọc và độ khó của VB; 2. Nhận biết các thông tin và đặc điểm chính của VB; 3. Phân tích, kết nối thông tin để lí giải và kiến tạo ý nghĩa của VB; 4. Phản hồi, đánh giá ý nghĩa và giá trị VB; 5. Vận dụng hiểu biết về VB vào thực tiễn và ĐH các VB khác*. Các tiêu chí này được cụ thể qua **bảng 3.1** như sau:

Bảng 3.1. Chuẩn (nội dung) năng lực đọc hiểu văn bản môn Ngữ văn lớp 10

Tiêu chí	Mức độ cần đạt
1. Phạm vi đọc và độ khó của VB	Khi hoàn thành CT học, có thể tự đọc và hiểu được các VB văn học và VB thông tin nằm trong phạm vi độ khó phù hợp với lớp 10.
2. Nhận biết các thông tin và đặc điểm chính của VB	2.1. Trình bày được các thông tin khái quát về VB như tác giả, hoàn cảnh sáng tác, thể loại, đề tài của VB. 2.2. Xác định được ý nghĩa phù hợp của các từ và cụm từ được sử dụng trong VB, đặc biệt các ý nghĩa được tạo nên từ bối cảnh riêng của VB. 2.3. Chỉ ra được chủ đề chính của VB cũng như cấu trúc của VB (các phần, các chi tiết quan trọng của VB; cách kết cấu); tóm tắt lại VB một cách ngắn gọn, khách quan. 2.4. Nhắc lại/ trích dẫn các chi tiết/ ngôn từ trong VB để minh họa cho việc nắm được thông tin chính và cấu trúc của VB.
3. Phân tích, kết nối thông tin để lí giải và kiến tạo ý	3.1. Phân tích được ý nghĩa của các phần, các chi tiết quan trọng của VB để chỉ ra vai trò quan trọng đó đối với việc chuyển tải chủ đề chính (ví dụ các hình tượng nhân vật trung

nghĩa của VB	tâm, các luận điểm, các sự kiện...). 3.1.1. * Với VB văn học: Tưởng tượng, tái tạo các hình tượng nghệ thuật được khắc họa; dự đoán, suy luận những thông tin không hiển thị trên VB như: thái độ, quan niệm, thông điệp thẩm mĩ của nhà văn…. * Với VB thông tin: Dự đoán, rút ra những thông tin không hiển thị trên VB như: quan niệm, mục đích ngầm ẩn của tác giả. 3.1.2. Giải thích được các mục đích của tác giả trong việc lựa chọn và sử dụng các yếu tố nghệ thuật như kết cấu, ngôn từ, bút pháp khắc họa nhân vật…. 3.2. So sánh, liên hệ, đối chiếu các thông tin trong VB với các thông tin trong các VB có liên quan và những hiểu biết, kinh nghiệm cá nhân khác để thấy điểm nhìn riêng của tác giả. 3.3. Xây dựng nên ý nghĩa của VB và lí giải được sự phù hợp của ý nghĩa đó với cấu trúc của VB.
4. Phản hồi, đánh giá ý nghĩa và giá trị VB	4.1. Nhận xét những thông tin chi tiết cũng như toàn bộ ý nghĩa của VB. 4.2. Đánh giá giá trị của VB theo nhiều góc độ * Với VB văn học: đánh giá sự tiếp thu và sáng tạo, đóng góp của nhà văn đối với chủ đề văn học, với sự PT thể loại… * Với VB thông tin: đánh giá tính thời sự của VB, giá trị thực tiễn của các thông tin được cung cấp, cách cung cấp thông tin, quan niệm riêng của tác giả… 4.3. Bày tỏ thái độ, sự thay đổi nhận thức của bản thân trước ý nghĩa, giá trị của VB.
5. Vận dụng hiểu biết về VB vào thực tiễn và ĐH các VB khác	5.1. Vận dụng hiểu biết về VB để giải quyết tình huống thực tiễn có liên quan. 5.2. Vận dụng các kinh nghiệm, chiến thuật ĐH từ quá trình đọc VB để ĐH các VB cùng thể loại, chủ đề….

Việc bám sát chuẩn là yêu cầu trong suốt quá trình DH ĐH và được thể hiện ở ba phương diện: Thứ nhất, chuẩn là định hướng để thiết kế bài DH. GV căn cứ

trên chuẩn để xác định mục tiêu của từng bài học ĐH, từ đó xây dựng các nội dung DH và dự kiến các hoạt động cụ thể. Thứ hai, chuẩn là căn cứ quan trọng để GV tiến hành đánh giá, đặc biệt đánh giá PT trong suốt quá trình DH. Thứ ba, là căn cứ để xác định mục tiêu của từng bài học, chuẩn tạo động cơ học tập cho HS và cũng là cơ sở để HS tự đánh giá, tự phản hồi về quá trình ĐH.

Các nội dung của chuẩn NL ĐH nằm trong hệ thống và có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Tất cả các nội dung này đều cần được bám sát và là mục tiêu quan trọng của quá trình DH. Tuy vậy, tùy thuộc vào đặc điểm của mỗi VB và đối tượng HS trong từng bối cảnh học tập cụ thể, mỗi bài DH ĐH có thể xác định một số nội dung chuẩn chủ đạo để làm căn cứ chính, trong đó cần chú ý đặc đến sự chi phối của yếu tố thể loại. Mỗi thể loại là một hệ thống kí hiệu riêng, đòi hỏi người đọc phải giải mã theo những cách thức khác nhau mới có thể hiểu được. Ví dụ, từ đặc trưng của thể loại truyện cổ tích thần kì - một loại hình tự sự dân gian, có thể áp dụng chuẩn NL ĐH để xây dựng mục tiêu bài học bài DH ĐH truyện cổ tích *Tấm Cám* như trong giáo án TN tại chương 4 (mục 4.2).

Tóm lại, để PT NL ĐH cho HS THPT, việc bám sát chuẩn trong suốt quá trình DH là vô cùng cần thiết. Sự định hướng của chuẩn NL ĐH không những tạo căn cứ cho việc thiết kế, tổ chức DH của GV mà còn giúp HS có động lực trở thành những chủ thể học tập chủ động, tích cực.

3.1.2. Đảm bảo học sinh được tiếp cận nguồn văn bản đa dạng về thể loại, phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú đọc hiểu

Sau khi đã xác định được chuẩn NL ĐH, vấn đề đặt ra là HS cần có các ngữ liệu để thực hành đọc, tiến tới đạt chuẩn. Các nghiên cứu đã chỉ ra nguồn VB được lựa chọn có tác động rất lớn tới thái độ, động cơ đọc - một thành tố làm nên cấu trúc bề sâu trong NL ĐH của người học. Do đó, đảm bảo để HS được tiếp cận nguồn VB đa dạng về thể loại, phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú ĐH là một trong những nguyên tắc quan trọng. Nguyên tắc này xuất phát từ luận điểm mang tính nền tảng: mỗi VB là ngữ liệu, là phương tiện phục vụ cho việc PT NL ĐH; đích đến cuối cùng của quá trình DH ĐH là kĩ năng, NL ĐH của người học, không phải là các kiến thức về từng VB cụ thể.

3.1.2.1. Đảm bảo học sinh được tiếp cận với nguồn văn bản đa dạng về thể loại

Mục tiêu cốt lõi của việc DH ĐH trong nhà trường là HS trở thành những người đọc độc lập, có khả năng làm chủ, khai thác giá trị các VB phục vụ cho cuộc sống của mình. Trong khi CT ĐH ở nhà trường có hạn thì kho tàng các VB của nhân loại không ngừng PT. Vì thế, bên cạnh việc chú trọng trang bị các chiến thuật, kĩ năng đọc cho HS, CT NV trong nhà trường cần thiết giúp HS làm quen với các thể loại đa dạng bởi nói đến thể loại là nói đến những yếu tố tương đối ổn định bên cạnh mặt biến động, thay đổi. Đặc trưng thể loại chính là chìa khóa quan trọng giúp giải mã VB. Tất nhiên, một VB có thể là sự giao thoa của nhiều thể loại và xu hướng tích hợp thể loại ngày càng phổ biến, song khi đã được làm quen và làm chủ được những đặc trưng thể loại cơ bản, HS có thể dễ nhận diện được các tính chất loại thể và áp dụng những chiến thuật, kĩ năng đọc phù hợp.

Tiếp cận với nguồn VB thông tin

Thường xuyên tiếp cận, xử lí các VB thông tin là một yêu cầu tất yếu của con người trong xã hội hiện đại. Dạy HS có khả năng đọc, tiếp nhận các VB thông tin đúng cách là trách nhiệm ngày càng lớn của nhà trường, của nhiều môn học, trong đó có môn NV - môn học có vị trí quan trọng nhất, vốn có sức mạnh truyền thống trong việc hình thành và PT NL ĐH cho người học. Chuẩn cốt lõi CT dành cho các bang của Hoa Kì với môn NV và nội dung Đọc - viết trong các môn Khoa học xã hội, Khoa học tự nhiên và Kĩ thuật đã khẳng định tầm quan trọng đặc biệt của VB thông tin. Đây cũng là quan điểm của NAEP, thể hiện ở khung đánh giá NL ĐH với yêu cầu cao và ngày càng tăng về tỉ lệ VB thông tin trong đánh giá khi HS học lên những cấp lớp trên (xem **phụ lục 3.3**).

Trong CT NV THPT hiện hành, nếu coi các ngữ liệu trong bài học văn học sử và lí luận văn học là một dạng VB thông tin thì có thể xem đây là dạng VB thông tin mang tính học thuật chuyên ngành, tuy rất cần thiết nhưng chưa đủ bởi trong xã hội bùng nổ thông tin, HS thường xuyên được tiếp nhận các VB thông tin gắn với đời sống rất phong phú về nội dung và thể loại, mang tính thời sự cao. Bổ sung mảng VB thông tin vào CT DH theo hướng đa dạng về nội dung và thể loại vừa giúp HS mở rộng biên độ các VB được đọc với nhiều hình thức đa dạng, vừa tạo cơ hội để HS tiếp cận sâu sắc những vấn đề nhiều mặt của cuộc sống như: vấn đề thời sự hòa bình thế giới, vấn đề an ninh quốc gia, vấn đề môi trường, an toàn thực

phẩm, các xu hướng nghề nghiệp, các kĩ năng mềm, các nội dung thông tin liên quan đến các lĩnh vực thể thao, giải trí…Từ đó, môn NV sẽ càng trở nên hữu ích và thú vị hơn.

Hình thức của các VB thông tin dành cho HS THPT cần phải phản ánh được sự phong phú của thể loại này trong thực tế như: "email, tin nhắn, thư từ, VB quảng cáo, VB hướng dẫn sử dụng thiết bị, diễn văn, VB hành chính, VB báo chí, VB thương mại, lịch sử, pháp luật, khoa học"; "bao gồm cả những hình thức giao tiếp phi ngôn ngữ như tranh ảnh, biểu đồ, logo, ma trận, phù hiệu,…" [34, tr. 30-31]. Ngoài ra, các "VB dạng ngôn ngữ nói như một cuộc phỏng vấn, một cuộc hội thoại (nói chuyện, thảo luận, tranh luận) trong đời sống hàng ngày, trên TV, radio hay Internet" [34, tr. 31] cũng có thể coi là một dạng VB thông tin và có thể được trở thành ngữ liệu ĐH cho HS trong CT.

Tiếp cận với nguồn VB văn học

Bàn về mối quan hệ giữa VB văn học và VB thông tin trong CT môn học NV, các nhà thiết kế CT bang California, Hoa Kì khẳng định: "VB văn học vẫn giữ vị trí trung tâm, cốt lõi trong nội dung CT" [92, tr. 702]. Vẻ đẹp và sức mạnh của văn học trong đời sống con người là điều không cần phải bàn thêm nữa. "Văn học là đập chắn bảo vệ giá trị văn hóa bằng cách tự thể hiện văn hóa của mình trong từng dân tộc. Đó là đặc trưng phổ quát đem lại sự "đổi gió" cho văn học nhà trường trong xu thế mới" [40, tr. 321].

Trong CT NV hiện hành, yếu tố thể loại đã được chú trọng, trở thành một trong những căn cứ để kết nối các bài học ĐH thành cụm thể loại. Tuy vậy, quan điểm cung cấp kiến thức văn học một cách bài bản, hệ thống cho HS theo tiến trình lịch sử vẫn chi phối mạnh mẽ nên phạm vi lựa chọn các VB bị giới hạn, ví dụ, các VB trong CT NV 10 đều thuộc bộ phận văn học dân gian và giai đoạn văn học trung đại, do đó, các thể loại văn học được đọc trong mỗi năm học còn hạn chế. HS cần được tiếp xúc thêm với nhiều thể loại văn học của dân tộc và thế giới ở các thời kì khác nhau. Mục tiêu cuối cùng của học văn học không phải để tích lũy các kiến thức về văn học một cách đơn thuần. Nói như Ronald Carter và Michael N. Long, văn học cần được sử dụng như nguồn tài nguyên quý giá giúp HS PT các NL cá nhân [dẫn theo 28].

3.1.2.2. Đảm bảo học sinh được tiếp cận với nguồn văn bản phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú đọc hiểu

Theo các nhà nghiên cứu Hoa Kì, độ phức tạp hay độ khó của VB được xác định bởi ba khía cạnh: định tính (qualitative), định lượng (quantitive), người đọc và nhiệm vụ ĐH (reader and task).

Về khía cạnh định lượng, độ phức tạp của VB liên quan đến tần số lặp lại của từ ngữ (word frequency), độ dài của câu (sentence length) và sự liên kết của VB (text cohesion), do đó, cách đo hiệu quả nhất là nhờ các CT máy tính thực hiện để xác định độ khó phù hợp với từng cấp lớp (xem **phụ lục 3.4**). *Về khía cạnh định tính*, các yếu tố được sử dụng làm công cụ giúp xác định độ phức tạp của VB bao gồm: *1. Cấp độ ý nghĩa (đối với VB văn chương) hoặc mục đích (đối với VB thông tin), 2. Cấu trúc, 3. Sự rõ ràng và quy tắc về ngôn ngữ, 4. Yêu cầu về tri thức nền* (xem biểu hiện cụ thể trong **phụ lục 3.5**). Với HS THPT, các VB phù hợp đều có độ phức tạp cao về cả mặt định lượng và định tính. Trong tương quan giữa hai yếu tố định lượng và định tính, có thể nói, yếu tố định tính mới là yếu tố mang tính quyết định để căn cứ vào đó xác định sự phù hợp của VB đối với đối tượng HS lớp cụ thể, nhất là đối với các VB văn học (xem **phụ lục 3.6** để thấy vai trò quyết định của yếu tố này trong ví dụ về việc lựa chọn VB *Chùm nho nổi giận* cho nhóm lớp 9-10 của Chuẩn cốt lõi CT dành cho các bang của Hoa Kì với môn NV: mặc dù xét về mặt định lượng, đây là VB khá đơn giản, có thể xếp vào nhóm lớp 2-3; nhưng do độ phức tạp cao, phải đến khi học lên nhóm lớp 9-10, HS mới có thể hiểu được nên kết luận cuối cùng là VB được xếp vào nhóm lớp 9-10).

Ngoài hai khía cạnh định lượng và định tính, cần quan tâm tới cả khía cạnh thứ ba để xác định độ phức tạp phù hợp của VB, đó là *người đọc* và *nhiệm vụ ĐH*. Rất dễ hiểu, một VB dù phức tạp cũng sẽ trở nên đơn giản hơn đối với những người có tri thức nền, có nhiều kinh nghiệm và có kĩ năng đọc, đồng thời đối với những bạn đọc thực sự có hứng thú và động cơ đọc. Ngược lại, một VB dù đơn giản cũng sẽ trở nên phức tạp hơn, khó tiếp nhận hơn đối với một bạn đọc thiếu tri thức nền, ít kinh nghiệm, thiếu kĩ năng đọc hay không quan tâm và không muốn đọc. Bên cạnh đó, các nhiệm vụ ĐH với mục tiêu đọc cụ thể cũng chi phối lớn đến việc xác định một VB có phải là đơn giản hay phức tạp đối với người đọc. Mặc dù bạn đọc HS THPT có "tầm đón nhận" với nhiều điểm chung và khi thuộc cùng CT giáo dục đều

hướng tới một chuẩn NL ĐH, nhưng do mỗi HS là một chủ thể đọc riêng, mỗi bối cảnh đọc có một yêu cầu riêng nên đòi hỏi CT có độ mở nhất định trong việc lựa chọn VB ĐH. Điều này cũng liên quan đến khả năng phân hóa HS và sự linh hoạt của GV trong các hoàn cảnh DH ĐH cụ thể.

Trở lại với CT NV hiện hành, việc HS trong mỗi năm học không được tiếp cận với nguồn VB đa dạng là một bất cập lớn. Trường hợp CT NV 10 "khoanh vùng" nguồn VB văn học trong bộ phận văn học dân gian và văn học trung đại không những hạn chế về thể loại HS được tiếp cận mà còn đem đến một thực trạng là sự hứng thú của người học khó có thể duy trì suốt CT học. Quả thật, "dẫu biết văn học trung đại là tinh hoa văn hóa tinh thần, lắng đọng truyền thống yêu nước và nhân đạo chính trực của dân tộc Việt" [40, tr. 322], song cần cắt giảm tỉ lệ văn học giai đoạn này để nhường chỗ cho VB thông tin và văn học hiện đại. "Nên chăng cần cởi mở với văn học hiện đại và hậu hiện đại như một sự bứt phá cách tân nghệ thuật, một sự đổi mới cách nhìn thế sự tỉnh táo và tự do sáng tạo vừa được phản biện công khai trên mặt bằng lịch sử" [40, tr. 322]. HS cần được tiếp xúc với cả những VB văn học thuộc thời đại của chính mình. Đồng thời, nhu cầu, thị hiếu văn học phù hợp với lứa tuổi cũng là một cũng là một tiêu chí đáng được quan tâm, xem xét, ví dụ như sự hứng thú đặc biệt HS dành cho mảng văn học thể hiện thế giới đậm chất hư cấu hay giả tưởng, kì ảo…hay mảng văn học chuyên biệt dành cho các đối tượng tuổi học trò có giá trị như các tác phẩm của Nguyễn Nhật Ánh...

Tóm lại, đảm bảo HS được tiếp cận nguồn VB phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú ĐH là một trong những nguyên tắc quyết định. Mặc dù vậy, độ phức tạp của VB mang tính tương đối rất lớn, không chỉ phụ thuộc vào bản thân nó về cả khía cạnh định lượng và định tính mà còn phụ thuộc vào người đọc cũng như nhiệm vụ học tập, vì thế, không có một công thức đo cố định. Điều này chỉ ra rằng, khi chọn lựa VB để làm ngữ liệu PT NL ĐH cho HS THPT, không thể không xem xét, cân nhắc rất kĩ lưỡng và linh hoạt ngay cả khi vận dụng các thành tựu nghiên cứu đã được khẳng định. Do đó, CT cần trở thành kim chỉ nam, có những định hướng cơ bản và chỉ dẫn cụ thể trong việc lựa chọn VB ĐH cho HS. Các tác giả viết SGK sẽ hiện thực hóa danh sách VB với nhiều sự lựa chọn khác nhau. Đến lượt mình, GV và HS được quyền chọn SGK cũng như có thể tự lựa chọn các VB ĐH ngoài SGK với một tỉ lệ nhất định để phù hợp với đối tượng và bối cảnh đọc cụ thể.

Ví dụ, Chuẩn cốt lõi CT dành cho các bang của Hoa Kì với môn NV và nội dung Đọc - viết trong các môn Khoa học xã hội, Khoa học tự nhiên và Kĩ thuật đưa ra chuẩn ĐH và minh họa danh sách mẫu các VB DH ĐH trong môn NV phù hợp cho từng lớp và khối lớp. Với khối lớp 9-10, danh sách làm mẫu đưa ra gồm 33 VB văn học (16 truyện ngắn, 6 trích đoạn kịch bản văn học, 11 bài thơ) và 13 VB thông tin; ngoài ra còn có các VB thông tin trong các môn Lịch sử/ Khoa học xã hội và các môn Khoa học tự nhiên, Toán học và các môn Kĩ thuật (**phụ lục 3.7**).

3.1.3. Đảm bảo học sinh được thực hành các bước đọc hiểu văn bản phù hợp với đặc trưng thể loại

ĐH là một quá trình gồm ba "tiểu giai đoạn" (microperiods): trước khi đọc, trong khi đọc và sau khi đọc. Cần xem xét từng tiểu giai đoạn này bởi việc phân biệt giữa những điều mà người đọc "đem vào" với những điều mà họ "rút ra" từ quá trình đọc rất quan trọng [115]. Làm thế nào để HS "đem vào" hoạt động đọc tất cả các khả năng nhận thức, siêu nhận thức cùng vốn tri thức, trải nghiệm liên quan để sau đó "rút ra" được tối đa những tri thức mới, trở thành bạn đọc sáng tạo, làm giàu có thêm ý nghĩa cho VB cũng như nguồn vốn của bản thân, PT tối đa các khả năng và NL, đó chính là mục tiêu mà quá trình DH ĐH cần hướng tới. Hơn nữa, trong từng tiểu giai đoạn ấy, các hành động mà người đọc thực hiện lại được chi phối bởi đặc trưng thể loại từng VB khác nhau.

3.1.3.1. Trước khi đọc văn bản

Hành động đọc không phải bắt nguồn từ "chân không". Trước khi đọc, mỗi người đọc luôn có một tầm đón nhận nhất định, bao gồm các khả năng nhận thức, siêu nhận thức, các NL ngôn ngữ, phi ngôn ngữ…, cùng với vốn kiến thức, kinh nghiệm có liên quan đến nội dung, chủ đề của VB. Đó chính là những tri thức nền nếu bạn đọc thiếu hụt mà không được hay không biết cách bù đắp, hoặc có sở hữu nhưng không có khả năng huy động, giữa họ và VB sẽ tồn tại một khoảng cách tiếp nhận lớn. Sự khác biệt về tri thức nền giữa những người đọc cũng chính là nguyên nhân lí giải cho những cách hiểu và mức độ hiểu khác nhau về VB.

Với các VB thông tin mang tính chuyên môn, học thuật sâu, việc hiểu VB hay không hoàn toàn phụ thuộc vào vốn tri thức nền của người đọc. Nếu có tri thức nền đầy đủ, người đọc có thể tiếp nhận được nguồn thông tin đúng như dự định cung cấp của tác giả. Song với VB văn chương lại khác. Do đặc trưng của văn học

như tính biểu tượng, tính đa nghĩa, tính hàm ẩn… nên việc tồn tại những khoảng cách thẩm mĩ trong tiếp nhận là điều đương nhiên; sự đồng nhất thẩm mĩ chỉ là tương đối ở những mức độ nhất định. Đọc văn học, người đọc không chỉ cần đến những tri thức nền mà còn phải huy động cả những trải nghiệm, cảm xúc liên quan.

Tóm lại, người đọc có NL chính là người sở hữu những nguồn vốn dồi dào và biết huy động, sử dụng một cách tích cực, hiệu quả các nguồn vốn đó trong quá trình tương tác với VB. Bên cạnh hành động hoạt hóa tri thức nền, việc xác định mục tiêu đọc cũng là một yếu tố quan trọng trước khi đọc. Mục tiêu định hướng và quyết định cách thức đọc phù hợp cũng như góp phần rất lớn trong việc duy trì động cơ, hứng thú đọc cho độc giả.

Xuất phát từ những nhu cầu cá nhân trong bối cảnh cụ thể, mỗi bạn đọc đến với VB nhằm đạt được những mục tiêu khác nhau. Mục tiêu chung cho việc ĐH trong nhà trường là hiểu sâu sắc VB để PT các NL chuyên biệt và cốt lõi. Tuy nhiên, để giúp HS hiểu sâu sắc VB, mỗi bài học đều hướng đến các mục tiêu đọc cụ thể, chi tiết hơn trong các hoạt động. Có thể kể đến một số mục tiêu đọc cụ thể như: Đọc để tóm tắt, nhận diện cấu trúc VB; đọc để xác định thông tin chính; đọc để trả lời các câu hỏi cụ thể; đọc để nhập thân, tưởng tượng; đọc để cắt nghĩa; đọc để cảm nhận, thẩm bình; đọc để tìm ra đặc trưng thể loại…Đọc VB thông tin, người đọc tìm cách nhận ra các thông tin chính được cung cấp, nắm bắt được mục đích của người viết, sử dụng các thông tin thu nhận được một cách phù hợp. Với VB văn học, đích đến của độc giả là cùng trải nghiệm với tác giả, kiến tạo ý nghĩa và thưởng thức văn học.

Điều quan trọng là HS cần bám sát mục tiêu để có cách đọc phù hợp và có được sản phẩm đọc đạt yêu cầu trong quá trình học tập. Khi ý thức được vai trò của mục tiêu và hoàn thành các mục tiêu đọc trong bài học cụ thể, dần dần HS sẽ hình thành kĩ năng đọc đúng mục tiêu sau này. Tất nhiên, trong thực tế đọc, mục tiêu có thể thay đổi so với dự kiến khi tương tác với VB, và người đọc hoàn toàn có được nhiều kết quả đọc vượt xa so với mong muốn ban đầu, phụ thuộc vào tiềm năng tạo nghĩa của VB và độc giả.

3.1.3.2. Trong khi đọc văn bản

Sự trải nghiệm đọc thực sự diễn ra khi bạn đọc tương tác với VB. Tất nhiên, những tri thức nền vẫn tiếp tục được huy động, song đây là tiểu giai đoạn đọc thể

hiện rõ nhất bản chất phức tạp, năng động, PT không ngừng của các hành động đọc và sự sáng tạo của chủ thể đọc ở mọi phương diện. Các thao tác tư duy, các khả năng nhận thức, siêu nhận thức, các cung bậc cảm xúc...đan xen, phức hợp vào nhau để giúp người đọc phản hồi lại VB. Tuy vậy, có thể xem xét các hành động cơ bản HS cần được trải nghiệm trong khi đọc như sau:

Giải mã, nhận biết các thông tin và đặc điểm chính về VB

Giải mã ngôn từ là bước quan trọng đầu tiên giúp người đọc thâm nhập vào thế giới thông tin của VB. Khả năng đọc trôi chảy từng là tiêu điểm nghiên cứu để giúp PT NL ĐH VB, đặc biệt là với đối tượng HS tiểu học và những bạn đọc gặp khó khăn trong lĩnh vực đọc. Với HS THPT, khả năng giải mã về cơ bản đã hoàn thiện, đối với những mã ngôn ngữ không quen thuộc, có thể dựa vào văn cảnh kết hợp với chủ động tìm kiếm, vận dụng các nguồn thông tin hỗ trợ, từ đó: hiểu tầng nghĩa ngôn từ của VB, nắm bắt được nghĩa của các từ khó (ví dụ từ Hán Việt, từ mang nghĩa đặc biệt trong văn cảnh cụ thể, điển tích, điển cố…); xác định cấu trúc, nội dung tổng thể của VB (thể loại, bố cục VB, đề tài); xác định các chi tiết, hình ảnh, từ ngữ, đoạn văn…có giá trị quan trọng, tập trung thể hiện chủ đề VB.

Với mỗi thể loại văn học như thơ trữ tình, truyện ngắn, tiểu thuyết, kịch…, việc giải mã, nhận biết các thông tin và đặc điểm chính về VB lại có những tín hiệu chỉ dẫn riêng. Ví dụ, đọc thơ trữ tình cần nhận ra thể thơ, cảm xúc, âm hưởng chủ đạo cùng chủ thể trữ tình…; đọc truyện ngắn cần nhận diện tình huống truyện, nhân vật chính…Trong khi đó, với VB thông tin, một trong những yếu tố đáng quan tâm khi giải mã là đặc điểm về hình thức trình bày như: cách tổ chức VB thành từng chương, phần hay những đoạn nhỏ có liên kết với nhau theo quan hệ nhân - quả, so sánh, liệt kê, phân loại…với những tiêu đề, tiểu mục mang tính chất khái quát giúp người đọc dễ theo dõi. Cũng giống như VB văn học, VB thông tin cũng có nhiều thể loại. Tri thức nền về các thể loại cụ thể có giá trị định hướng quan trọng trong suốt quá trình ĐH.

Tái tạo, tưởng tượng, dự đoán trong khi đọc

Các hành động tái tạo, tưởng tượng, dự đoán trong khi đọc vô cùng quan trọng khi HS trải nghiệm đọc các VB văn học, đặc biệt là VB văn học hư cấu. Đây chính là các hành động giúp hiểu tầng cấu trúc hình tượng, làm sống dậy vẻ đẹp và sức mạnh của thế giới ngôn từ nghệ thuật. Muốn hiểu được VB văn học, nhất thiết

người đọc phải có khả năng và phải trải nghiệm các hành động tái tạo, tưởng tượng, dự đoán trong khi đọc với tất cả trí tuệ và tâm hồn mình.

Phân tích, kết nối, tổng hợp, suy luận, cắt nghĩa

Quá trình đọc đồng thời cũng là quá trình độc giả luôn luôn thực hiện các hành động phân tích, kết nối, tổng hợp, suy luận, cắt nghĩa: Phân tích để nhận diện đặc điểm, để tìm ra mối quan hệ của các yếu tố, chi tiết, hình tượng quan trọng… Kết nối với những tri thức nền đã được hoạt hóa trước khi đọc và tiếp tục được huy động khi va chạm với nguồn thông tin từ VB; kết nối đa dạng, đa chiều, nhiều cấp độ theo các hướng: VB - cuộc sống, VB - VB. Tổng hợp nên chủ đề, phương thức trình bày, nét nghệ thuật độc đáo của VB. Suy luận ra ý nghĩa của VB, mục đích sáng tác, quan niệm riêng, thông điệp của tác giả…Cắt nghĩa, lí giải thông điệp của VB, quan niệm và mục đích của tác giả.

Giám sát, thúc đẩy quá trình ĐH

Để hiểu VB, người đọc còn cần thực hiện các hành động siêu nhận thức để giám sát, thúc đẩy quá trình ĐH của bản thân. Nói cách khác, họ phải biết phân thân để quan sát và tự hỗ trợ quá trình đọc của chính mình: bám sát mục tiêu đọc trong suốt quá trình đọc để có cách đọc phù hợp; duy trì động cơ để nhập thân tích cực với VB, huy động, sử dụng các chiến thuật ĐH, đặc biệt khi gặp "chướng ngại vật" từ VB. Đây là một trong những khâu then chốt quyết định đến khả năng tự PT NL ĐH VB của bản thân người đọc.

3.1.3.3. Sau khi đọc văn bản

Quá trình đọc còn tiếp diễn sau khi người đọc đã đi hết hành trình của VB. Mặc dù VB đã "tạm thời" được hiểu một cách tương đối đầy đủ, song người đọc tiếp tục có những kết nối sâu hơn, rộng hơn, tổng thể hơn; từ đó có những phản hồi, đánh giá và vận dụng cụ thể. Sự phản hồi, đánh giá và vận dụng sau khi đọc có biên độ rất rộng, vô cùng phong phú, phụ thuộc vào tiềm năng tạo nghĩa của VB và bạn đọc. Nó thể hiện sự tổng hợp, kết nối giữa VB và người đọc theo rất nhiều chiều, nhiều cấp độ. Đó có thể là sự giàu có lên của người đọc về mặt thông tin, tri thức, cũng có thể là những vỡ lẽ về xúc cảm có giá trị thanh lọc tâm hồn. Đó có thể là những băn khoăn, khúc mắc mới hình thành hay những giải pháp, những câu trả lời bấy lâu nay vẫn đang tìm kiếm…

Không những vậy, trong hành trình đọc sau này, người đọc có thể quay trở lại với VB bất cứ khi nào để làm nền tảng cho việc ĐH một VB khác. Ngược lại, có khi, chính từ việc đọc những VB khác, có thêm kiến thức nền, có thêm những trải nghiệm, người đọc lại có nhu cầu quay về với VB để có thêm những ý hiểu mới, cách hiểu mới.

Các hành động sau khi đọc của HS THPT cần đặc biệt được quan tâm, bởi qua đó, chứng tỏ người đọc đã thực sự hiểu VB một cách sâu sắc hay mới ở một mức độ nhất định. Hiểu thấu đáo VB sẽ đem đến những phản hồi có giá trị, cũng như những đánh giá và vận dụng xác đáng. Lớp học chính là môi trường lí tưởng để các phản hồi về VB có dịp giao thoa, nhất là khi tương tác với GV - một bạn đọc tinh hoa có nhiều trải nghiệm, HS tiếp tục có sự PT về cách hiểu VB, sự đánh giá và vận dụng sâu sắc hơn. Đây cũng là lúc HS có thể thực hiện những bài tập ĐH mang tính tổng hợp, vận dụng ở mức độ cao. Hơn nữa, để PT NL ĐH VB cho HS, sau khi đọc không chỉ là quá trình "nghiệm thu" kết quả đọc mà còn là lúc cả quá trình đọc với những kĩ năng đọc, chiến thuật đọc được nhìn nhận lại. Bạn đọc HS không chỉ cần hiểu VB đang đọc mà còn luôn luôn phải ý thức mục tiêu lâu dài: trở thành những bạn đọc có khả năng đọc độc lập.

Tóm lại, khi và chỉ khi HS được thực hành đầy đủ các bước ĐH, họ mới thực sự là những bạn đọc sáng tạo. Bằng việc trải nghiệm đọc của chính bản thân, HS sẽ có cơ hội trở thành những người đọc có NL.

3.1.4. Tích hợp trong quá trình dạy học đọc hiểu văn bản

Tích hợp vốn là một trong các nguyên tắc DH cơ bản trong CT NV hiện hành. Ở CT giáo dục phổ thông sau 2015 đang được xây dựng, tư tưởng DH tích hợp tiếp tục được khẳng định: "DH tích hợp là định hướng DH giúp HS PT khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kĩ năng… thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết có hiệu quả các vấn đề trong học tập và trong cuộc sống, được thực hiện ngay trong quá trình lĩnh hội tri thức và rèn luyện kĩ năng; PT được NL cần thiết, nhất là NL giải quyết vấn đề" [19, tr. 12].

Để PT NL ĐH cho HS THPT khi DH NV, nguyên tắc này càng được nhấn mạnh bởi nó xuất phát từ mối quan hệ hữu cơ giữa NL ĐH với các NL "anh em" - NL viết, NL nói, NL trình bày và các NL khác.

Cụ thể, là một NL chuyên biệt của môn học NV, NL ĐH VB tất yếu có quan hệ chặt chẽ với các NL chuyên biệt khác trong môn học như NL viết, NL nói, NL trình bày. Bàn về mối quan hệ này, khung CT của bang California đã dẫn lời của tổ chức ICAS (2002): "Không ai cần tranh cãi về những mối quan hệ giữa đọc và viết. Chúng ta đều biết rằng, những những người viết tốt đa số là những người đọc thành thục, và hầu hết những bài viết mang tính học thuật đều chính là sự hồi đáp cho quá trình đọc trước đó", và khẳng định: "Viết và đọc nên luôn luôn được tích hợp cùng nhau" [92**,** tr. 689].

Hơn nữa, NV là một môn học "kép", không chỉ mang tính nghệ thuật, thẩm mĩ mà còn là một môn học công cụ, có vai trò quan trọng trong CT giáo dục của hầu hết các nước trên thế giới. Ví dụ, CT Tiếng Nga của Cộng hòa Nga viết: "Trong nhà trường phổ thông, môn Tiếng Nga giữ vai trò chủ đạo. Bởi những thành tích của việc học Tiếng Nga - trong nhiều trường hợp - quyết định kết quả học tập của HS ở các môn học khác, cũng như đảm bảo được việc thích nghi thành công trong cộng đồng trẻ", trong khi CT NV của Việt Nam cũng xác định: "Môn NV là môn học công cụ. NL sử dụng tiếng Việt và tiếp nhận tác phẩm văn học mà môn học này trang bị cho HS là công cụ để HS học tập và sinh hoạt, nhận thức về xã hội và con người, bồi dưỡng tư tưởng, tình cảm, nhân cách" [dẫn theo 76, tr. 249, 250]

Vì vậy, NL ĐH VB tất yếu cũng có mối quan hệ chặt chẽ và là phương tiện quan trọng giúp PT các NL khác cho HS. Thực tiễn đã chứng minh điều này. Báo cáo 47 (tháng 11 năm 2007) của tổ chức Di sản Nghệ thuật Quốc gia Hoa Kì [110] đã dẫn lại số liệu công bố bởi Bộ Giáo dục Hoa Kì năm 2007, cho thấy mối quan hệ khăng khít giữa kết quả ĐH và kết quả toán học trong cuộc khảo sát ở phạm vi bảy nước G8 (Canada, Pháp, Đức, Ý, Nhật, Liên bang Nga, và Hoa Kì). Cụ thể, trong cuộc khảo sát về NL ĐH và NL toán học của HS độ tuổi 15 năm 2003, HS nào đạt kết quả thấp ở lĩnh vực ĐH thì đồng thời cũng đạt kết quả thấp ở lĩnh vực toán học và ngược lại. Không chỉ vậy, các cuộc khảo sát đối với những người lao động trưởng thành cũng cho thấy đọc và viết được thừa nhận là những kĩ năng quan trọng nhất trong nhiều kĩ năng cơ bản khác.

Các nghiên cứu ĐH và dạy ĐH ngày càng quan tâm sâu sắc đến bối cảnh đọc, nghĩa là cũng ngày càng nhấn mạnh đến các mối quan hệ này. Xu thế DH tích hợp trong môn NV vì thế vẫn chiếm ưu thế. Mặc dù là một trong những mục tiêu

chính của môn NV, song PT NL ĐH VB còn là trách nhiệm chung của các môn học khác. Trong chuẩn CT cốt lõi chung các bang của Hoa Kì, có thể thấy các chuẩn của mạch đọc không chỉ được xây dựng cho môn NV mà còn được xây dựng cho các môn Lịch sử, Khoa học Xã hội, Khoa học Tự nhiên và Kĩ thuật.

Trong bản dự thảo CT giáo dục phổ thông tổng thể theo định hướng đổi mới của Việt Nam, NL ĐH được xác định là một trong những yếu tố biểu hiện quan trọng của NL giao tiếp của HS cấp THPT: "Đọc lưu loát, đúng ngữ điệu và biết thay đổi theo đặc điểm VB và mục đích giao tiếp; ĐH các VB phức tạp trong CT học và đời sống, phù hợp với tâm lí lứa tuổi; phản hồi một cách tích cực và hiệu quả những nội dung đã đọc; luôn có ý thức tìm tòi, mở rộng phạm vi đọc…" [18, tr. 37]. Ngoài ra, NL ĐH còn là nền tảng không thể thiếu để hình thành và PT các NL khác như NL tự học, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo, NL thẩm mĩ.

Như vậy, tích hợp trong quá trình PT NL ĐH cho HS THPT chính là sự tích hợp giữa các mạch DH trong môn NV (đọc, viết, nghe, nói, trình bày), đồng thời tích hợp DH ĐH với DH các môn học khác, đặc biệt các môn học có mối quan hệ gần gũi như các môn học khoa học xã hội và môn học nghệ thuật, cũng như nhiều lĩnh vực khác trong đời sống.

Tích hợp giữa DH ĐH với các mạch DH khác trong môn NV đòi hỏi tính hệ thống của CT cũng như khả năng thiết kế các nhiệm vụ, hoạt động học tập và cách thức, công cụ đánh giá của GV. Thực chất, "nghe" cũng là một cách đọc, tiếp nhận thông tin. Khi các VB ĐH trong nhà trường được mở rộng về thể loại và hình thức thể hiện, HS không chỉ đọc các VB qua kênh chữ, mà còn được tiếp xúc với những VB đa phương tiện, có thể cần "nghe hiểu" để lĩnh hội và phân tích các thông tin. Ngoài ra, trong khi tham gia hoạt động đọc tương tác, HS cũng luôn lắng nghe để tiếp nhận thông tin từ các chủ thể đọc khác nhằm điều chỉnh cách hiểu, cách đọc của mình. Còn nói, viết, trình bày là những phương thức tất yếu để HS hiển thị sự "hiểu" ra bên ngoài, vì thế thường xuyên được sử dụng trong quá trình DH ĐH. Ngược lại, khi thực hành các kĩ năng nói, viết, trình bày, muốn có "nguyên liệu", HS cần phải huy động các kết quả từ việc ĐH, nghe hiểu. Điều đáng nhấn mạnh là, khi GV ý thức được nguyên tắc này và thực hiện một cách triệt để, HS cũng sẽ nhận thức sâu sắc, có mục tiêu và động lực để huy động tổng hợp các kĩ năng và nguồn tri thức một cách tự giác và hiệu quả hơn.

Ví dụ, các GV thường thiết kế các bài tập ĐH của HS thông qua yêu cầu hoàn thành bài viết (ghi chép nhanh/ bài tự luận dài), bài trình bày nói hoặc hoạt động thảo luận. Hay một trong những hình thức thể hiện rõ nét sự tích hợp đọc – viết, đó là việc tạo lập các hồ sơ ĐH.

Tích hợp giữa DH ĐH với các môn học khác và các lĩnh vực trong đời sống đòi hỏi GV đặt môn NV trong tổng thể CT giáo dục cũng như luôn quan tâm tới thực tiễn đời sống, từ đó mới có thể linh hoạt trong việc chọn lựa và khai thác những chủ đề tích hợp phù hợp với nội dung của VB. Thực chất, các VB ĐH dành cho HS THPT có yêu cầu về tri thức nền rất phức tạp, vì vậy, để hiểu được nội dung, ý nghĩa của chúng, không thể không tích hợp các tri thức nhiều lĩnh vực. Do đó, các bài tập ĐH chính là cơ hội GV giúp HS huy động tổng hợp kiến thức, thậm chí, bằng nhiều hình thức đa dạng có thể cung cấp thêm cho HS các kiến thức công cụ để giải mã và kiến tạo nên ý nghĩa của VB.

Xét trường hợp CT NV 10 hiện hành, HS được học rất nhiều các VB văn học trung đại - những VB đòi hỏi người đọc cần có kiến thức nền về lịch sử, văn hóa, xã hội mới hiểu được. Vì vậy, khi khai thác, GV và HS không thể không chú trọng đến những tri thức ĐH liên quan đến bối cảnh ra đời của VB, đồng thời tìm ra mối quan hệ, kết nối với những vấn đề của cuộc sống đương đại.

Ví dụ, DH ĐH bài thơ *Nhàn* của Nguyễn Bỉnh Khiêm cần tích hợp rất nhiều yếu tố, chẳng hạn, nếu xét từ yêu cầu về tri thức nền:

- Chủ đề *nhàn*: chủ đề thơ khá phổ biến ở thời trung đại, thể hiện triết lí nhàn dật trong lí tưởng sống của người xưa nhưng không dễ hiểu với thanh niên đương đại; nhất là khi nó cần được hiểu ở cấp độ một triết lí sống, một quan niệm hành xử cao đẹp của nhà Nho một thời. Bên cạnh đó, các trải nghiệm về cuộc sống bình yên, nhàn tản ở chốn thôn quê cũng khó tạo sự đồng cảm đối với nhiều bạn đọc HS, đặc biệt các HS sống ở môi trường thành thị. Do đó, HS cần được mở rộng những hiểu biết về bối cảnh xã hội thời phong kiến loạn lạc để thấy được cội rễ của triết lí sống này, đồng thời có sự liên hệ với tác phẩm của các tác giả khác cùng quan niệm sống với Nguyễn Bỉnh Khiêm như: Nguyễn Trãi, Nguyễn Công Trứ,….để thấy được cách hành xử của các nhà Nho có tài, có tâm nhưng không có cơ hội được cống hiến trọn vẹn.
- Mặc dù nhà thơ đã cáo quan về ở ẩn, tự nhận mình là Bạch Vân Cư Sĩ để

nói rõ mình là người "chí để ở sự nhàn dật", nhưng ông vẫn tham gia chính sự khi được vua nhà Mạc vời đến triều, như vậy, tâm trạng *nhàn* thể hiện trong bài thơ cần được bóc tách đến lớp cuối cùng để thấy được cái lõi bên trong - tâm huyết nhập thế thường trực của Nguyễn Bỉnh Khiêm.

- Bài thơ được viết theo thể thất ngôn bát cú Đường luật, để hiểu hết được tư tưởng của tác giả cũng như giá trị của tác phẩm, HS cần có những hiểu biết về luật thơ của thể loại này.

Ngoài ra, tích hợp trong DH ĐH còn thể hiện ở các cấp độ khác nữa như tích hợp trong việc sử dụng các phương pháp, phương tiện, kĩ thuật DH …Tóm lại, DH tích hợp đã trở thành tư tưởng DH xuyên suốt ở môn NV trong CT hiện hành và cần tiếp tục được thực hiện một cách triệt để hơn trong CT đổi mới để hướng tới việc PT NL ĐH cho HS.

3.1.5. Sử dụng thường xuyên và hiệu quả đánh giá phát triển trong dạy học đọc hiểu văn bản

Như đã khẳng định, một trong những yếu tố làm cho DH NV trở thành môi trường thuận lợi để PT NL ĐH VB cho HS là bởi ở đó, HS luôn được phản hồi, điều chỉnh thông qua quá trình đánh giá PT. Nói cách khác, một trong những nguyên tắc "sống còn" để PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV chính là sử dụng thường xuyên và hiệu quả đánh giá PT.

Đặc điểm của đánh giá PT đã bao hàm việc sử dụng đánh giá một cách thường xuyên, liên tục, liền mạch theo suốt tiến trình thời gian DH. Tuy nhiên, để phân biệt với đánh giá tổng kết, nhấn mạnh tính chất liên tục và kịp thời, đánh giá PT thường được nhấn mạnh ở "vòng" thời gian ngắn hạn. Vận dụng nội dung đánh giá theo "vòng" thời gian ngắn hạn như phân tích trong khung CT môn học NV của bang California (**phụ lục 3.8**), chúng tôi hình dung tổng quan về việc GV sử dụng đánh giá PT một cách thường xuyên và hiệu quả trong DH ĐH cho HS THPT qua **bảng 3.2** như sau:

Bảng 3.2. Sử dụng đánh giá phát triển trong dạy học đọc hiểu văn bản

Vòng thời gian	Các phương pháp, công cụ đánh giá	Thông tin phản hồi	Cách sử dụng các thông tin/ Các hành động tiếp theo (của GV)
Phút	- Quan sát	Tình trạng ĐH hiện tại của	Tiếp tục tổ chức các hoạt

	các hoạt động ĐH của HS. - Các câu hỏi ĐH (GV và HS). - Các bài tập, nhiệm vụ ĐH. - Các sản phẩm ĐH (dưới dạng viết hoặc trình bày).	HS: những ngộ nhận về VB hay các khó khăn trong quá trình đọc của HS, những ý tưởng về VB (được hình thành ở dạng sơ khởi hay chưa hoàn thiện), sự hiểu biết đầy đủ, sâu sắc về VB.	động để HS ĐH hay dừng lại và tìm hiểu thêm về tình trạng ĐH của HS; cung cấp những phản hồi kịp thời (bằng lời nói hoặc các ghi chép) về quá trình ĐH tới các cá nhân HS, điều chỉnh các hướng DH cho phù hợp với tình trạng ĐH hiện tại của HS.
Tiết học/ Bài học	(Có kế hoạch xác định cụ thể với mỗi nội dung, hoạt động ĐH). - Quan sát các hoạt động ĐH của HS. - Các câu hỏi ĐH (GV và HS). - Các bài tập, nhiệm vụ ĐH. - Những thảo luận của HS trong quá trình ĐH. - Các sản phẩm ĐH (dưới dạng viết hoặc trình bày).	Tình trạng ĐH hiện tại của HS: những ngộ nhận về VB hay các khó khăn trong quá trình đọc của HS, những ý tưởng về VB (được hình thành ở dạng sơ khởi hay chưa hoàn thiện), sự hiểu biết đầy đủ, sâu sắc về VB. - Tình trạng ĐH hiện tại của HS có liên quan đến các mục tiêu học tập của bài học ĐH, các chuẩn NL ĐH liên quan (mức độ cụ thể của việc đạt mục tiêu/chuẩn NL ĐH).	- Tiếp tục với kế hoạch dạy đã dự kiến. - Điều chỉnh việc dạy đối với bài học ĐH hiện tại hoặc bài học sau đó. - Tìm hiểu thêm các thông tin cần thiết. - Phản hồi về quá trình ĐH với lớp học hay các cá nhân HS (nói trực tiếp hoặc ghi ra để HS đọc).

	- Tự phản ánh của HS (ví dụ, ghi chép nhanh…)		
Bài học/ Tuần học	- Các thảo luận và các sản phẩm bài tập ĐH tổng hợp của HS. - Tự phản ánh của HS (ví dụ, hồ sơ đọc).	Tình trạng ĐH hiện tại của HS có liên quan đến các mục tiêu học tập của bài học ĐH, các chuẩn NL ĐH liên quan (mức độ cụ thể của việc đạt mục tiêu/ chuẩn NL ĐH).	- Xây dựng kế hoạch DH để áp dụng cho bài học ĐH/ cụm bài học ĐH tiếp theo. - Phản hồi cho HS (nói trực tiếp hay ghi vào hồ sơ đọc của HS).

Tất nhiên, việc sử dụng đánh giá PT phải dựa trên căn cứ quan trọng là chuẩn NL ĐH đã được xây dựng. Không dựa trên chuẩn NL ĐH, cả GV và HS sẽ không có định hướng, động cơ và tiêu chí để thực hiện DH ĐH cũng như đánh giá PT.

Hơn nữa, biểu hiện quan trọng nhất của việc thực hiện hiệu quả đánh giá PT là trong quá trình DH ĐH, GV và HS cần xây dựng được và sử dụng các phản hồi có giá trị. Đây cũng chính là một trong những biện pháp nhằm PT NL ĐH VB cho HS THPT chúng tôi đề xuất ở nội dung 3.2.5.

3.2. Các biện pháp phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học Ngữ văn

Do mục đích nhằm tới là phát huy hiệu quả tác động của DH NV đến quá trình PT NL ĐH VB cho HS nên các biện pháp DH được lựa chọn và trình bày đều có điểm xuất phát từ vị trí chủ thể người dạy. GV, bằng sự phối hợp các biện pháp DH này, sẽ tổ chức các hoạt động, kích thích HS tham gia cũng như định hướng, hỗ trợ để các chủ thể đọc "lao động", bộc lộ, PT NL ĐH cùng các NL khác và "sáng tạo" nên chính mình. Như vậy, GV là người thiết kế, đạo diễn các hoạt động DH, còn HS mới là những chủ thể hoạt động thực sự, nhập tâm vào "vai" bạn đọc tích cực, sáng tạo với "kịch bản" do chính mình làm ra.

Biện pháp đầu tiên có nội dung liên quan đến việc dạy cho HS các chiến thuật ĐH bởi chiến thuật ĐH là một trong những công cụ tối quan trọng để độc giả

làm chủ được quá trình đọc của mình. Dạy chiến thuật ĐH cho HS cũng là một trong những khâu còn yếu, còn thiếu nhất trong thực tế DH hiện nay. Hầu hết các biện pháp còn lại vốn không mới nhưng do nhiều nguyên nhân, trong thực tiễn DH không được thực hiện một cách phù hợp và hiệu quả. Bởi vậy, phần nội dung trình bày trong luận án hướng đến việc phân tích các luận điểm lí luận cơ bản để nhận thức, lí giải về vai trò, vị trí của từng biện pháp, đồng thời đề xuất cách vận dụng cụ thể, hiệu quả.

3.2.1. Hướng dẫn học sinh vận dụng linh hoạt hệ thống chiến thuật đọc hiểu văn bản

Vai trò quan trọng của các chiến thuật trong quá trình ĐH đã được các nghiên cứu chứng minh rõ ràng. "Chiến thuật là "bước đệm" quan trọng, là cây cầu nối không thể thiếu để bạn đọc HS từng bước trở thành một người đọc độc lập, thuần thục, có kĩ năng và sáng tạo" [41, tr. 57]. Sở hữu được nguồn chiến thuật phong phú và có khả năng huy động chiến thuật đúng lúc, đúng chỗ để vượt qua những trở ngại trong khi đọc là một trong những yêu cầu đầu tiên giúp HS PT NL ĐH VB. Nói cách khác, cần thường xuyên cung cấp, bổ sung, làm giàu nguồn chiến thuật cho HS cũng như tổ chức cho họ thực hành các chiến thuật khi trải nghiệm hoạt động đọc.

3.2.1.1. Thường xuyên cung cấp, bổ sung, làm giàu nguồn chiến thuật đọc hiểu cho học sinh

Hệ thống chiến thuật ĐH là một ngân hàng mở, rất phong phú, mỗi chiến thuật có cách thức sử dụng và hiệu quả riêng. Tùy thuộc bối cảnh đọc, tùy thuộc đối tượng HS và các VB cụ thể, GV có thể thường xuyên cung cấp, bổ sung thêm các chiến thuật đọc mới trong quá trình DH ĐH, giúp HS sở hữu một vốn chiến thuật đa dạng. Việc cung cấp các chiến thuật ĐH cho HS phụ thuộc rất lớn vào vai trò chủ động của GV. Như tác giả Phạm Thị Thu Hương đã tổng kết, có hai thời điểm chính để cung cấp chiến thuật cho HS, thứ nhất là "cung cấp cho người học những chiến thuật ban đầu"; thứ hai là "khi bắt gặp những khó khăn nảy sinh cụ thể trong quá trình chiếm lĩnh các VB" [41, tr. 61]; trong đó thời điểm thứ hai chiếm tỉ lệ lớn bởi nó trải dài cùng các bài ĐH trong CT do sự đa dạng của các VB cũng như sự khác biệt giữa các chủ thể HS. Bên cạnh đó, bài học ĐH trong SGK NV nếu được thiết kế theo định hướng PT NL ĐH cũng sẽ là nguồn cung cấp các chiến thuật hữu ích

cho HS, ví dụ như cách thiết bài học ĐH trong SGK NV của bang California, Hoa Kì (**phụ lục 2.3**).

Khi GV cần cung cấp cho HS một số chiến thuật mới phức tạp, các bước trong mô hình DH do Duke và Pearson đề xuất (**phụ lục 1.2**) thực sự tỏ ra thuyết phục, trong đó HS được dẫn dắt để tăng dần sự chủ động, tiến tới hoàn toàn độc lập sử dụng chiến thuật, đồng nghĩa với việc GV "lùi" dần vào "hậu trường" để quan sát và đưa ra những phản hồi giá trị. Ví dụ, để bổ sung cho HS chiến thuật *Câu hỏi kết nối tổng hợp*, GV có thể tiến hành các bước sau:

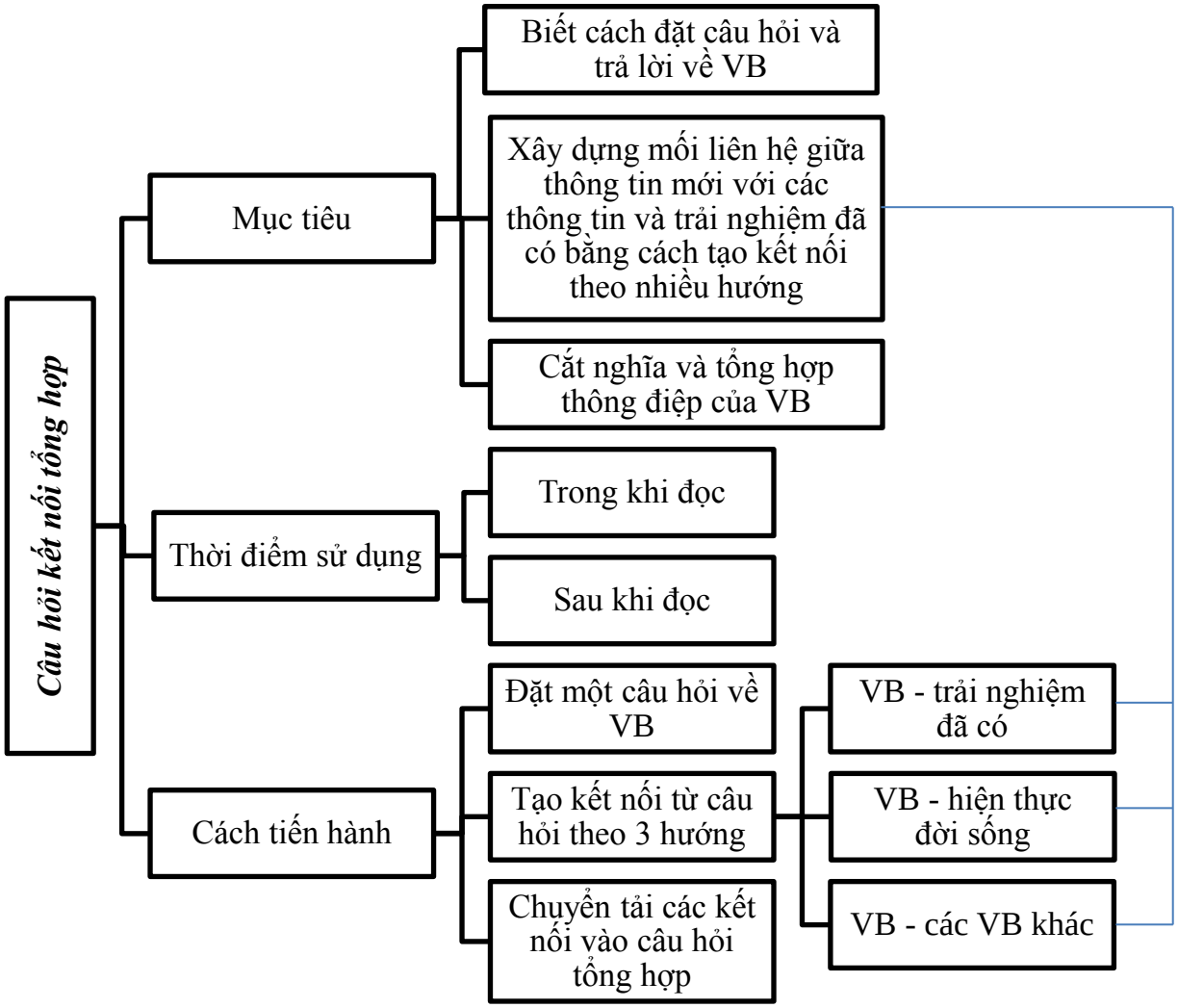
Bước 1 - GV giới thiệu về chiến thuật. GV dẫn dắt và giới thiệu chiến thuật: Một trong những biểu hiện rõ nét của chân dung bạn đọc tích cực và có kĩ năng là khả năng biết đặt ra những câu hỏi khi đọc VB. Có rất nhiều loại câu hỏi khác nhau. Một trong những loại câu hỏi giúp người đọc kết hợp được các mối quan hệ đa chiều của VB để cắt nghĩa sâu sắc, thấu hiểu thông điệp được gửi gắm trong VB là *Câu hỏi kết nối tổng hợp*. Biết cách đặt ra câu hỏi này để rồi tự kiếm tìm câu trả lời chính là một chiến thuật ĐH hữu ích. Như vậy, để sử dụng chiến thuật *Câu hỏi kết nối tổng hợp*, cần nắm vững về chiến thuật này với các nội dung cơ bản sau (cung cấp và giải thích sơ đồ giới thiệu về chiến thuật như **hình 3.1**).

Bước 2 - GV làm mẫu sử dụng chiến thuật. GV có thể làm mẫu việc xây dựng câu hỏi kết nối tổng hợp cho VB truyền thuyết *An Dương Vương và Mị Châu Trọng Thủy* dựa trên tiến trình sử dụng chiến thuật như giới thiệu. Các câu hỏi gốc, câu hỏi kết nối và kết nối tổng hợp được thể hiện trong **bảng 3.3**.

Bước 3 - GV hướng dẫn HS vận dụng chiến thuật vào ĐH một vấn đề/ một VB khác. GV và HS cùng tham gia đặt các câu hỏi.

Bước 4 - GV yêu cầu HS tự chọn một vấn đề/ một VB khác để vận dụng chiến thuật, sau đó quan sát và phản hồi HS.

Bước 5 - HS tự vận dụng chiến thuật, tự đặt ra các câu hỏi kết nối tổng hợp cho cá nhân khi ĐH VB hoặc đưa ra làm chủ đề thảo luận nhóm khi được GV yêu cầu.



Hình 3.1. Sơ đồ tóm tắt về chiến thuật *Câu hỏi kết nối tổng hợp*

Bảng 3.3. Câu hỏi kết nối tổng hợp về yếu tố kì ảo trong truyền thuyết *An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy*

Loại câu hỏi	Miêu tả	Câu hỏi
1. VB	Thông tin được phát hiện trong VB.	Các yếu tố kì ảo về các nhân vật chính trong truyện là gì?
2. VB - VB	Kết nối thông tin giữa VB đang đọc với các VB khác cùng thể loại.	Hãy kể thêm một số chi tiết kì ảo về nhân vật trong một số truyền thuyết khác mà bạn biết? Thể loại tự sự dân gian nào khác cũng xuất hiện các yếu tố kì ảo? Mục đích sử dụng các yếu tố kì ảo này có những điểm tương đồng và khác biệt ra sao?
3. VB – hiện thực đời sống	Kết nối thông tin giữa VB đang đọc và vấn đề lịch sử.	Những hiểu biết của bạn về cốt lõi "sự thật lịch sử" trong cuộc đời của các nhân vật qua các tài liệu và sự phân tích của các nhà nghiên cứu là gì?
4. Câu hỏi kết nối, tổng hợp	Kết nối thông tin của tất cả các mặt trên vào một câu hỏi tổng hợp.	Quan niệm và thái độ của nhân dân khi "nhuốm màu huyền thoại" lên "cốt lõi sự thật lịch sử" trong VB là gì? Điều đó quyết định đặc điểm và giá trị của thể loại truyền thuyết như thế nào?

Với "tầm đón nhận" của HS THPT, số các chiến thuật cần phải dạy theo đúng quy trình để HS làm quen trước khi vận dụng độc lập như vậy không nhiều. Đa số các chiến thuật đều có cách sử dụng dễ hiểu hoặc quen thuộc (nhưng HS chưa được sử dụng nhiều hay chưa ý thức tự giác về việc sử dụng), GV hoàn toàn có thể định hướng cho HS thực hành luôn trong các bài tập ĐH. Điều quan trọng là khi tổ chức cho HS sử dụng các chiến thuật này, GV cần có lời nhắc để HS ý thức được đây là những công cụ hữu ích HS cần tích lũy làm vốn cho mình, có thể được và nên được vận dụng thường xuyên trong những lần đọc khác. Ví dụ, HS được định hướng sử dụng chiến thuật "tổng quan về VB" để khởi động bài học ĐH bài thơ *Đọc Tiểu Thanh kí* như sau:

GV gợi dẫn: Đọc thơ trữ tình, cũng như đọc các VB văn học, là một hành trình trải nghiệm vô cùng thú vị nhưng cũng đầy thử thách. Trước khi đọc một bài

thơ, người đọc cần có những "hành trang" và sự "khởi động" hợp lí. Đó chính là những tri thức nền sẵn có được kết nối ban đầu với những yếu tố của VB như *nhan đề, tác giả, thể thơ, nhân vật trữ tình, âm hưởng, cảm xúc chủ đạo*...Hãy chuẩn bị hành trang và khởi động trước khi hòa mình vào thế giới cảm xúc trong bài thơ *Đọc Tiểu Thanh kí* của Nguyễn Du bằng cách hoàn thành nội dung phiếu học tập sau đây, nói cách khác, chính là bạn đang vận dụng chiến thuật *Tổng quan về VB* để khởi đầu cho hoạt động đọc của mình. (Gợi ý: Bạn hãy liên tưởng, dự đoán khi đọc nhan đề, tên tác giả kết hợp với đọc phần *Tiểu dẫn*, đọc lướt bài thơ để xác định nhân vật trữ tình, cảm nhận chung về âm hưởng, cảm xúc chủ đạo). GV cung cấp phiếu học tập có nội dung như **bảng 3.4**.

Bảng 3.4. Nội dung mẫu phiếu học tập sử dụng chiến thuật *Tổng quan về văn bản*

Quan sát ban đầu của tôi về VB	**Cảm nhận, dự đoán ban đầu của tôi**
1. Nhan đề: Đọc Tiểu Thanh kí	
2. Tác giả Nguyễn Du	
3. Thể thơ	
4. Chủ thể trữ tình trong bài thơ, âm hưởng, cảm xúc chủ đạo	

HS suy nghĩ, đọc sách và hoàn thành phiếu học tập. GV quan sát và phản hồi.

Như vậy, các chiến thuật GV có thể cung cấp, bổ sung cho HS là vô cùng phong phú, phụ thuộc vào bối cảnh đọc và đối tượng HS. Dưới đây chúng tôi liệt kê một số chiến thuật có thể được HS sử dụng với tần suất lớn trong quá trình ĐH (**bảng 3.5**).

Bảng 3.5. Một số chiến thuật đọc hiểu thường được sử dụng

Tên chiến thuật	**Thời điểm sử dụng [khi đọc]**			**Có thể cho HS vận dụng ngay**	**Cần dạy HS trước khi vận dụng**
	Trước	Trong	Sau		
Đánh dấu và ghi chú bên lề		x	x	x	
Tổng quan về VB	x			x	
Cộng tác ghi chú		x	x	x	
Cuộc giao tiếp văn học	x	x	x	x	
Câu hỏi kết nối tổng hợp		x	x		x
Mối quan hệ hỏi đáp	x	x	x		x

Mối quan hệ nhận thức và siêu nhận thức	x	x	x	x	
Đọc suy luận		x	x		x
Nhân vật mong muốn, nhưng…		x	x	x	
Cuốn phim trí óc		x	x		x
Dự đoán	x	x		x	
Trực quan hóa VB		x	x	x	

3.2.1.2. Tổ chức cho học sinh chủ động thực hành các chiến thuật trong quá trình đọc hiểu

Mục đích của việc DH ĐH gắn liền với các chiến thuật là HS có thể khám phá và hiểu VB đang tương tác một cách dễ dàng và sâu sắc hơn, đồng thời nắm vững và tự giác vận dụng được các chiến thuật đó vào quá trình đọc nói chung, đặc biệt quá trình đọc độc lập. Nói cách khác, HS không những cần sở hữu nguồn chiến thuật ngày càng phong phú mà còn cần có khả năng làm chủ, kiểm soát, sử dụng linh hoạt và hiệu quả các công cụ này để giải quyết những khó khăn trong hoạt động ĐH cụ thể. Việc cung cấp các chiến thuật mới cho HS chỉ có ý nghĩa khi HS có khả năng vận dụng và biết cách vận dụng đúng thời điểm. Đây là một thử thách đối với GV, nhất là trong giờ ĐH tác phẩm văn chương, "là một quá trình phức tạp, cũng là một công việc chiếm thời gian lớn nhất trong các CT dạy ĐH ở nhà trường" [41, tr. 62]. Muốn vậy, không có cách nào khác là HS phải được tổ chức để thực hành thường xuyên các chiến thuật trong các bài tập ĐH.

Ví dụ, khi học đoạn trích *Xúy Vân giả dại* (trích chèo *Kim Nham*), HS đã được dạy chiến thuật *Nhân vật mong muốn, nhưng…*để tìm hiểu bi kịch của nhân vật; trong trường hợp "gặp gỡ" một số phận bi kịch khác như Thúy Kiều trong *Trao duyên* (trích *Truyện Kiều* – Nguyễn Du), GV chỉ cần gợi dẫn để HS có thể nhớ tới chiến thuật và tiếp tục vận dụng cho thành thạo như: "Trong giây phút trao duyên, tâm trạng của Thúy Kiều rối bời trong những mâu thuẫn đầy bi kịch. Hãy sử dụng chiến thuật *Nhân vật mong muốn, nhưng…* để nhận diện rõ nhất những tầng bậc mâu thuẫn ấy".

Hay khi tạo lập các hồ sơ đọc, nếu được GV định hướng lựa chọn các chiến thuật ĐH như một tiêu chí nội dung quan trọng, người học sẽ nhận thức được vai trò và có ý thức vận dụng một cách tự giác các công cụ hữu ích này.

Tóm lại, để HS có khả năng vận dụng các chiến thuật một cách tự chủ, độc lập và linh hoạt, dần trở thành những bạn đọc thành thục, GV cần có sự hiểu biết thấu đáo về ngân hàng chiến thuật ĐH, về các đối tượng người học cụ thể và tạo ra được các cơ hội để HS thường xuyên thực hành.

3.2.2. Tổ chức phối hợp hoạt động đọc cá nhân với hoạt động đọc tương tác cho học sinh trong giờ học

3.2.2.1. Hoạt động đọc cá nhân trong giờ học

Hướng tới khả năng đọc độc lập cho HS là mục đích cuối cùng của DH ĐH. HS cần dành lượng thời gian ngoài giờ học để tự đọc rất nhiều. Thực tế, với những VB trong SGK, do thời gian trên lớp có hạn, việc tự đọc của HS thường được yêu cầu thực hiện trước giờ học (qua việc chuẩn bị bài). Đây là yêu cầu cần thiết song không đồng nghĩa với việc bỏ qua hoạt động này trên lớp. Tổ chức cho HS hoạt động đọc cá nhân trên lớp là một cách thức GV đầu tư thời gian, không gian đọc cho HS một cách chính đáng. Lớp học chính là nơi lí tưởng để các chủ thể đọc có thể "tĩnh tâm" nhập thân vào VB, hơn nữa, có động lực đọc lớn tác động từ phía GV và "cộng đồng đọc" bạn cùng lớp.

Hoạt động đọc cá nhân của HS có thể bao trùm trọn vẹn một giờ học, một VB. Tất nhiên, hoạt động này cần được tổ chức thông qua bài tập ĐH cụ thể với sự định hướng của GV (các nội dung đọc, các chiến thuật đọc…) để HS có thể trải nghiệm VB một cách sâu sắc nhất; đồng thời quá trình đọc cùng kết quả đọc của HS được hiển thị ra bên ngoài một cách rõ ràng để sau đó GV có căn cứ để phản hồi. Với CT NV "mở" về sự lựa chọn VB ĐH, ngoài những VB trong SGK, HS còn có cơ hội khám phá các VB mới lạ khác do GV cung cấp. Đây cũng chính là lúc HS được vận dụng, thực hành hệ thống chiến thuật ĐH.

Ví dụ, tổ chức cho HS hoạt động đọc cá nhân với VB "Hiền tài là nguyên khí của quốc gia" bằng cách định hướng các việc làm cho HS trước, trong và sau khi đọc như sau (phiếu bài tập cụ thể xem tại **phụ lục 3.9**):

- Trước khi đọc: Chia sẻ ngắn gọn những hiểu biết, trải nghiệm về Văn Miếu Quốc Tử Giám; đọc thêm thông tin về sự kiện thành phố Hà Nội tổ chức tuyên

dương các Thủ khoa xuất sắc tốt nghiệp các trường đại học, học viện trên địa bàn thành phố…tại Văn Miếu Quốc Tử Giám và trình bày suy nghĩ của mình; trình bày ngắn gọn những hiểu biết về văn bia; đọc phần *Tiểu dẫn* trong SGK NV 10, tập 2 và tóm lược những thông tin cơ bản về VB và tác giả.

- Trong khi đọc: Sử dụng chiến thuật *Đánh dấu và ghi chú bên lề* để đọc kĩ VB.

- Sau khi đọc: Nêu luận điểm chính và kết cấu của VB; phát biểu luận điểm và nêu lập luận của bản thân về vấn đề *vai trò của nhân tài đối với sự PT của đất nước* trong sự đối chiếu với luận điểm và những lập luận của tác giả.

Bên cạnh việc tổ chức thành các bài tập ĐH chiếm trọn vẹn cả giờ học, phần lớn các hoạt động đọc cá nhân là tiền đề hoặc là một phần tất yếu của hoạt động đọc tương tác, chia sẻ trên lớp học. Muốn thảo luận được về VB, mỗi người đọc phải tự trải nghiệm về nó. Những cuộc thảo luận về VB trong giờ DH ĐH nếu không lôi cuốn được HS hay không thực sự hiệu quả, thì một trong những nguyên nhân chính là bởi HS chưa thực sự đọc kĩ VB. Vì vậy, trong nội dung hoạt động đọc tương tác, chia sẻ thông qua thảo luận được trình bày ở dưới, chúng tôi cũng nhấn mạnh đây là một cơ hội để HS được quay trở lại với VB. Mục đích cuối cùng của mọi hoạt động đọc trên lớp học đều là sự trưởng thành của từng cá nhân người đọc, hướng tới khả năng đọc độc lập suốt đời.

3.2.2.2. Hoạt động đọc tương tác

Bản chất của ĐH chính là một quá trình tương tác, kiến tạo liên chủ thể hết sức năng động, do đó giờ DH ĐH sẽ trở thành một cơ hội, một môi trường lí tưởng để các chủ thể đọc thể hiện sự đối thoại với những cách hiểu, mức độ hiểu khác nhau, trong đó GV được coi là một bạn đọc tinh hoa, thuần thục, có nhiều trải nghiệm. Bên cạnh hoạt động đọc cá nhân, hoạt động đọc tương tác chiếm một tỉ lệ lớn trong giờ DH ĐH. Có thể bàn tới hai hình thức chính của hoạt động đọc tương tác trong giờ DH ĐH, đó là tương tác qua đọc bộc lộ và tương tác qua thảo luận.

a. Tương tác qua đọc bộc lộ (đọc diễn cảm)

Vai trò quan trọng của đọc bộc lộ trong truyền thống DH ĐH, đặc biệt ĐH VB văn chương, là không thể phủ nhận. Việc lắng nghe VB từ giọng đọc diễn cảm của chủ thể đọc khác là một cách đọc đặc biệt. Sức gợi của ngôn ngữ sẽ sống dậy qua âm thanh, cộng hưởng thêm nguồn xúc cảm từ những người đọc "hiểu biết hơn" như GV, nhất là khi việc đọc diễn cảm đạt đến mức độ đỉnh cao như đọc nghệ

thuật, sẽ hút HS vào thế giới hình tượng của VB. Thế mạnh này của đọc bộc lộ là không giới hạn về độ tuổi, vì vậy, trong giờ DH ĐH cho HS THPT, các hoạt động đọc bộc lộ với mục đích khơi gợi hứng thú, tạo không khí văn chương vẫn phát huy hiệu quả lớn khi được khai thác với một tỉ lệ phù hợp: Có thể tổ chức khi khởi động, kết thúc giờ học hoặc đan xen vào các hoạt động đọc trong giờ. Các chủ thể đọc là những người đọc có khả năng diễn cảm như GV, nghệ sĩ (qua các video sử dụng với tư cách phương tiện DH) hoặc các HS đọc tốt.

Bên cạnh đó, mục đích chính của việc tổ chức các hoạt động đọc bộc lộ cho HS THPT không chỉ dừng ở việc tiếp nhận VB một chiều từ những bạn đọc tinh hoa, mà trọng tâm cần hướng đến là các chủ thể HS cần chia sẻ sự hiểu của mình qua việc "trình diễn", "tái tạo" lại VB bằng giọng đọc bản thân. Như vậy, HS sẽ thấy rõ bản chất của đọc là một quá trình tạo nghĩa. Điều này giúp khẳng định mức độ khác biệt trong mục tiêu tổ chức cho HS đọc bộc lộ ở cấp trung học, đặc biệt THPT so với cấp mầm non và cấp tiểu học - không chỉ giúp HS đọc trôi chảy mà còn thể hiện sự cảm hiểu về VB trong sự đối chiếu giữa các chủ thể đọc. Cũng từ mục đích này, đọc bộc lộ còn mở ra cánh cửa để HS có cơ hội giám sát việc hiểu của bản thân thông qua sự thể hiện và đối chiếu các cách hiểu về VB qua giọng đọc.

Ứng với mục đích trên, hoạt động đọc bộc lộ hoàn toàn có thể trở thành xương sống để kết nối các hoạt động ĐH khác về VB (ví dụ, DH trích đoạn *Rama buộc tội* bằng diễn kịch; DH các đoạn trích *Trao duyên*, *Nỗi thương mình* từ việc khai thác giá trị giọng điệu cảm thương - sắc thái giọng điệu chủ đạo trong *Truyện Kiều*). Đọc bộc lộ cũng có thể trở thành nội dung hoạt động quan trọng trong các thảo luận hay trong các nhiệm vụ sử dụng các chiến thuật ĐH như cung cấp "cuốn phim trí óc" (ví dụ nhiệm vụ: đọc diễn cảm hai câu thơ đầu trong đoạn trích *Trao duyên* và chia sẻ cuốn phim trí óc). Dù được tổ chức ở hình thức và mức độ nào, hoạt động này cũng phải đạt được các mục tiêu:

- HS hiểu được giọng điệu VB: nhận diện được giọng điệu của VB (Các sắc thái của giọng điệu VB là gì?); lí giải các sắc thái giọng điệu VB căn cứ vào các yếu tố ngôn ngữ…(Vì sao có thể kết luận giọng điệu VB như vậy?); rút ra và cảm nhận hiệu quả thẩm mĩ của giọng điệu VB (Giọng điệu VB có ý nghĩa gì?).

- HS có khả năng thể hiện được cảm xúc và cách hiểu VB qua giọng đọc của mình, tìm ra mối quan hệ giữa giọng đọc và cách hiểu, phản hồi được với cảm xúc

và cách hiểu VB qua giọng đọc của chủ thể đọc khác; có thể điều chỉnh cách đọc hay cách hiểu cho phù hợp hơn (Giọng đọc của mình/chủ thể đọc khác đã phù hợp với giọng điệu được thể hiện ở VB hay chưa? Giọng đọc của mình/chủ thể đọc khác có gì tương đồng và khác biệt? Sự khác biệt đó chứng tỏ sự khác nhau về ý nghĩa/ cách hiểu VB như thế nào?).

Tóm lại, đọc bộc lộ cần trở thành hoạt động đọc tương tác đầy tiềm năng và hứng thú trong giờ học ĐH của HS THPT. Đó là cơ hội để HS được tiếp nhận, chia sẻ, phản hồi các cách tạo nghĩa qua giọng đọc diễn cảm, cũng là một trong những cách thức giám sát việc hiểu của bản thân một cách hiệu quả.

b. Tương tác bằng thảo luận

Thực chất, đọc bộc lộ và phản hồi về các cách đọc khác nhau để hiểu thêm VB cũng là một quá trình thảo luận - thảo luận về VB thông qua yếu tố chính là giọng điệu - một trong những yếu tố quan trọng của VB. Tuy vậy, VB là một chỉnh thể phức tạp và sinh động, vì vậy, để hiểu được, cần xem xét trên rất nhiều bình diện. Các thảo luận tổ chức cho HS THPT cũng cần phải đa dạng để phù hợp với từng VB cụ thể và để tạo sự hứng thú.

Nói như Wharton-McDonald và Swiger [117], chỉ riêng thảo luận không phải là yếu tố quan trọng giúp quá trình ĐH trở nên hiệu quả, nhưng chính nhờ thảo luận, HS buộc phải quay trở lại với VB, tìm những căn cứ thuyết phục cho phát biểu của mình, thực hành các chiến thuật ĐH…Qua thảo luận, HS còn có thể thay đổi, chuyển hướng những suy nghĩ, những ý tưởng đã có của mình, điều này cũng khiến họ có nhu cầu đọc lại VB, kết quả là những ý tưởng được PT sâu sắc hơn, xuất hiện các quan điểm mới và bổ sung thêm nhiều kiến thức nền phong phú hơn.

Như vậy, thực chất, thảo luận trong ĐH đem lại hai lợi ích cơ bản: Thứ nhất, đây là cơ hội để mở rộng các chủ thể đọc, kết nối các tri thức nền, các kết quả hiểu khác nhau, từ đó, làm giàu thêm cho mỗi cá nhân chủ thể đọc tham gia. Thứ hai, thảo luận tạo nên động lực để HS quay lại đọc kĩ VB. Hơn nữa, thảo luận cũng rất hữu ích để GV có thể quan sát và đánh giá sự hiểu - một hiện tượng chỉ có thể suy ra chứ không trực tiếp quan sát được như Pearson đã từng chỉ ra - trong sự lớn lên của nó, hay chính xác là quan sát các hành động trong quá trình đọc của các chủ thể HS để có những phản hồi, định hướng, hỗ trợ phù hợp. Ngoài ra, thảo luận còn giúp HS PT NL giao tiếp các NL khác như NL nói, NL trình bày, NL hợp tác. Với HS

THPT, hình thức hoạt động này có khả năng tạo nên động cơ, hứng thú học tập rất lớn và đem lại nhiều hiệu quả bởi nó phù hợp với đặc tính tương tác xã hội cao của lứa tuổi.

** Tổ chức thảo luận cho HS THPT trong giờ DH ĐH VB*

Thảo luận có thể hiểu rộng là tất cả các hình thức trao đổi bằng lời giữa các chủ thể trong giờ DH xoay quanh nội dung học tập, song ở đây chủ yếu đề cập tới dạng thảo luận được tổ chức theo nhóm HS có cấu trúc hoạt động cụ thể.

Có rất nhiều các nghiên cứu nhằm hướng đến việc xây dựng hoạt động thảo luận trên lớp học. Khung CT NV bang California [92] đã trích dẫn một số nội dung nghiên cứu. Ví dụ: Theo Lawrence và Snow tổng kết, một cuộc thảo luận hiệu quả cần hội tụ năm đặc điểm: Chúng bắt đầu từ những câu hỏi có giá trị; cả HS và GV đều có quyền định hướng và tham gia; thời gian để tương tác nhóm là sẵn sàng; các mục tiêu thảo luận được thiết lập rõ ràng; tất cả các thành viên đều nắm được quy tắc đóng góp ý kiến thích hợp. Hay theo Adler và Rougle, ba mức độ hoạt động của GV tại các thời điểm của cuộc thảo luận gồm: một, giúp những người tham gia học các cách thảo luận, lắng nghe và tham dự phù hợp; hai, PT những hiểu biết của HS về VB ở các mức độ sâu sắc hơn, và ba, hướng dẫn đối thoại để đi đến các kết quả thảo luận về VB sâu sắc hơn trên cơ sở chọn lọc, phối hợp các ý kiến nhiều cá nhân.

Như vậy, có thể hình dung một quy trình các bước GV tiến hành để tổ chức thảo luận cho HS THPT trong giờ DH ĐH gồm: *1. Xây dựng kế hoạch thảo luận; 2. Thống nhất nội dung, hình thức thảo luận với HS; 3. Cho HS thảo luận và quan sát, hỗ trợ, điều chỉnh nếu cần thiết; 4. Phản hồi, tổng kết, gợi mở.*

Mặc dù chất lượng của cuộc thảo luận phụ thuộc vào mức độ tương tác giữa các HS, và GV phải căn cứ trên thực tế tương tác đó để có những định hướng, hỗ trợ thích hợp, song việc xây dựng kế hoạch thảo luận với những thiết kế chu đáo về nội dung và hình thức thảo luận trước đó của GV vẫn đóng vai trò quan trọng. Có thể xem xét một số nội dung và công việc chuẩn bị khi xây dựng kế hoạch thảo luận của GV như sau:

<u>Xác định vấn đề thảo luận:</u>

Muốn xác định vấn đề thảo luận, trước tiên cần căn cứ vào thời điểm lựa chọn để thảo luận trong quy trình ĐH hoặc quy trình DH ĐH.

Thảo luận *trước khi đọc* VB nhằm đạt mục đích: khởi động quá trình đọc của HS, tạo tâm thế hứng khởi và quan trọng là giúp HS huy động tối đa tri thức nền của bản thân cũng như bổ sung tri thức nền từ những chủ thể đọc khác. Vì vậy, tùy thuộc vào VB cụ thể, GV sẽ định hướng cho HS thảo luận theo nhiều chủ đề, cách thức như: Thảo luận về chủ đề có liên quan đến nội dung, ý nghĩa VB thông qua việc huy động các trải nghiệm đã có của HS; thảo luận về chủ đề có liên quan đến nội dung, ý nghĩa VB thông qua việc trải nghiệm đọc một VB khác; thảo luận dựa trên những chia sẻ "tổng quan về VB" (sử dụng chiến thuật *Tổng quan về VB*)…

Thảo luận *trong khi đọc* nhằm giúp HS tương tác với VB tích cực hơn, tiếp tục huy động các tri thức nền, PT các ý tưởng trong sự đối chiếu với các chủ thể khác. Thực chất thảo luận trong khi đọc là sự đan xen linh hoạt giữa đọc cá nhân và đọc tương tác. Để giúp HS có định hướng và mục tiêu rõ ràng, GV tổ chức thảo luận thông qua hệ thống các câu hỏi gợi mở giúp HS tương tác với VB và với các thành viên trong nhóm. Có thể sử dụng các chiến thuật như QtA (Question the Author - đặt câu hỏi cho tác giả) hay chiến thuật "Cộng tác ghi chú" để tổ chức thảo luận trong thời điểm này.

Thảo luận *sau khi đọc* nhằm mục đích giúp HS thể hiện những phản hồi sau khi "tạm" đọc xong VB. Đây có thể coi là dạng thảo luận chủ đạo, chiếm thời gian nhiều nhất. Sau khi tự đọc, HS đã trải nghiệm VB với một hành trình tương đối hoàn chỉnh, giờ là lúc phản hồi về ý nghĩa trong sự tương tác với các chủ thể khác, từ đó kết quả đọc cũng như hành trình đọc được nhìn lại, được bổ sung, điều chỉnh với nhiều mức độ khác nhau.

Cũng ở thời điểm này, chủ đề thảo luận cần được cân nhắc và lựa chọn. Để phù hợp với "tầm đón nhận" và định hướng PT NL ĐH VB cho HS THPT, chủ đề thảo luận phải là những câu hỏi/ vấn đề có độ phức tạp đáng kể, thực sự cần thiết phải giải quyết, "khiêu khích", gây tranh cãi, không dễ dàng trả lời bằng kết luận đúng/ sai hay một phương án duy nhất mà có đáp án mở, cần phải đưa ra được những bằng chứng thuyết phục, sự biện luận và giải thích một cách tường tận, kĩ lưỡng. Từ việc tham gia thảo luận về vấn đề này, HS một lần nữa được nhận thức về VB như một chỉnh thể nghệ thuật trọn vẹn trong sự liên VB đa dạng với những VB đã học và đã đọc, cũng như tích hợp được các kiến thức, kĩ năng và NL vốn có.

Theo Mc Tighe và Wiggins [106], chính những câu hỏi/ vấn đề thực sự cần thiết ấy là những cánh cửa mở ra sự thông hiểu cho HS trong quá trình đọc, tuy nhiên các điều kiện nền tảng cần được thỏa mãn bao gồm: GV không tự coi mình là chuyên gia đứng ngoài mà cùng tham gia vào quá trình đặt và giải quyết vấn đề cùng HS, HS suy nghĩ một cách chủ động và kiến tạo chứ không phải mang tư cách của những người chỉ chờ tiếp nhận kiến thức. Các câu hỏi được đưa ra là đầu mối, các câu trả lời tiếp tục đặt ra các vấn đề khác nữa giống như một "phòng tranh luận" không bao giờ đóng cửa (bởi luôn có những vị khách đi và đến liên tục khiến cho cuộc tranh luận, đối thoại không bao giờ có thể kết thúc) [92, tr. 678].

Những câu hỏi/ vấn đề như vậy có khả năng tạo động cơ đọc mạnh mẽ cho HS, hướng tới sự độc lập tư duy và thể hiện quan điểm riêng. Không chỉ xoay quanh các vấn đề của VB, chúng còn hướng tới mục đích giám sát việc hiểu của HS và là nguồn gốc để HS có thể tự đặt câu hỏi cho chính mình, dần dần, trở thành những người có thể tự đề xuất các vấn đề thảo luận. Tất nhiên, để có thể đưa ra/ định hướng cho HS tìm được những chủ đề thảo luận đầy tính đối thoại như vậy, cần phải có những VB DH phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú của HS.

Xác định hình thức thảo luận:

Bên cạnh việc xác định chủ đề thảo luận, vấn đề dự kiến hình thức tổ chức thảo luận, cụ thể với *cấu trúc nhóm* thảo luận, *thời gian* thảo luận, *cách thức trình bày* khi thảo luận phù hợp cũng tác động rất lớn đến hiệu quả của cuộc thảo luận.

Kelly Gallagher [105], bằng kinh nghiệm DH ĐH sâu sắc của mình đã chia sẻ cách xây dựng nên các nhóm HS có thể hoạt động hiệu quả. Trước hết là số lượng thành viên trong nhóm - một trong những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến hiệu quả thảo luận. Nhóm lớn thường dẫn đến tình trạng chỉ số ít tích cực làm việc, còn lại nhiều thành viên không tham gia đóng góp hoặc không làm việc hết mình bởi thái độ ỷ lại mà Kelly gọi một cách hình ảnh là những kẻ hay "quá giang xe" (hitchhiking). Để khắc phục tình trạng này, tác giả đề xuất thành lập nhóm nhỏ (con số lí tưởng mà tác giả đưa ra là 3). Tất nhiên, số lượng thành viên nhóm còn phụ thuộc vào từng chủ đề thảo luận/ bài tập ĐH khác nhau. Bên cạnh đó, việc cụ thể hóa "vai" của từng HS trong nhóm (như người định hướng, người ghi chép, người bấm giờ…) cũng sẽ giúp mỗi thành viên có động cơ và mục tiêu hoạt động rõ ràng. Đồng thời, GV cần dự kiến

và thống nhất với các nhóm thảo luận về thời gian thảo luận, cách thức trao đổi trong nhóm, hình thức trình bày kết quả thảo luận trước lớp.

Bởi đây là hình thức đọc tương tác có khả năng đem lại hiệu quả lớn và gây hứng thú cho HS THPT, được tổ chức thường xuyên, nên GV nên dự kiến kế hoạch thảo luận "dài hơi" trong suốt quá trình DH ĐH để kết nối, mở rộng các chủ đề ĐH cũng như giúp HS dần hoàn thiện các kĩ năng thảo luận. Tùy vào độ phức tạp của chủ đề và khả năng hoạt động độc lập của HS, có thể dần hướng tới hình thức thảo luận do chính HS là người làm chủ, điều khiển (student-led), còn GV đóng vai trò quan sát và phản hồi là chính. Dù ở hình thức và mức độ nào, quá trình thảo luận về các chủ đề ĐH của HS cũng rất cần đến sự quan sát, hỗ trợ, phản hồi của GV, vừa với tư cách một chủ thể đọc bình đẳng trong cộng đồng lớp học, vừa với tư cách người giàu kinh nghiệm hơn về nhiều mặt.

Ví dụ một số chủ đề thảo luận cho HS lớp 10:

Thảo luận trước khi đọc VB *Phú sông Bạch Đằng*

Chủ đề 1: Viếng thăm các di tích lịch sử gắn với sự kiện lịch sử tiêu biểu trong quá trình dựng nước và giữ nước như đền Hùng, Cổ Loa, cố đô Hoa Lư, bãi cọc Bạch Đằng, Cột Cờ...là một hoạt động vừa thú vị vừa giàu ý nghĩa. Hãy chia sẻ với các thành viên trong nhóm về cảm tưởng của bạn sau một chuyến đi "về nguồn" như thế.

Chủ đề 2: Bạn biết gì về di tích lịch sử *bãi cọc Bạch Đằng?* Bạn đã từng viếng thăm nơi đây hay chưa? Hãy chia sẻ những hiểu biết hay những trải nghiệm của bạn về di tích lịch sử này. Có thể tham khảo thêm một số thông tin được cung cấp sau (cung cấp cho HS một số thông tin về sông Bạch Đằng và bãi cọc Bạch Đằng trích từ trang vi.wikipedia.org).

Thảo luận trong khi đọc VB *Thư dụ Vương Thông lần nữa* - Nguyễn Trãi

1. Đối tượng hướng tới của bức thư là ai?

2. Mục đích chính của tác giả thể hiện trong thư là gì?

3. Mục đích ấy được thể hiện như thế nào qua từng đoạn trong thư? (Xác định nội dung chính từng đoạn, các lí lẽ, dẫn chứng, giọng điệu ngôn ngữ…)

Thảo luận sau khi đọc VB *Chức phán sự đền Tản Viên* - Nguyễn Dữ

Kết thúc truyện, Nguyễn Dữ đã trực tiếp bình luận:

"*Than ôi! Người ta thường nói: "Cứng quá thì gãy". Kẻ sĩ chỉ lo không*

cứng cỏi được, còn gãy hay không là việc của trời. Sao lại đoán trước là sẽ gãy mà chịu đổi cứng ra mềm?

Ngô Tử Văn là một chàng áo vải. Vì cứng cỏi mà dám đốt đền tà, chống lại yêu ma, làm một việc hơn cả thần và người. Bởi thế được nổi tiếng và được giữ chức vị ở Minh ti, thật là xứng đáng. Vậy kẻ sĩ, không nên kiêng sợ sự cứng cỏi.".

Như vậy, nhà văn không những khẳng định phẩm chất của Ngô Tử Văn - một kẻ sĩ chân chính - mà còn gợi người đọc tới triết lí "cứng" - "mềm" ở đời. Trong phép dùng binh, Gia Cát Lượng lại nói: *"Phải biết mềm biết cứng, biết lo biết lường, biết lui biết tiến, biết nhược biết cường, vững vàng như núi đá, biến hóa như âm dương...";* trong Đạo Đức Kinh, Lão Tử cũng phát biểu: *"Người ta sinh ra thì mềm mại, uyển chuyển như hài nhi, chết thì mới cứng đơ, bất động. Cây cỏ sống chết cũng như vậy. Nên cái cứng là chết, cái mềm là sống".*

Vậy, theo bạn, nên hiểu và vận dụng sự "cứng", "mềm" trong cách hành xử thế nào cho hợp lí? Nhìn lại sự cứng cỏi của Tử Văn, bạn có muốn đối thoại gì với nhà văn?

Tóm lại, các hoạt động đọc cá nhân cũng như đọc tương tác trên lớp học chính là cơ hội tốt để HS được đọc một cách có định hướng, từ đó tích lũy được các chiến thuật, rèn luyện kĩ năng và PT NL ĐH VB. Điều quan trọng là những hoạt động này cần được tổ chức để HS hứng thú tham gia và có thời gian trải nghiệm đọc thực sự. Hơn nữa, sự linh hoạt, tinh tế của GV trong việc phối hợp hai hình thức đọc một cách phù hợp cũng là một yếu tố quyết định lớn đến hiệu quả của giờ học. Với đa số những VB, việc đọc tương tác là hết sức cần thiết để giúp HS hiểu kĩ, hiểu sâu. Vì thế, ưu tiên thời gian trên lớp học cho đọc tương tác là hoàn toàn hợp lí. Song để tương tác hiệu quả, đọc cá nhân luôn luôn là một tiền đề không thể thiếu, cần được tổ chức trước hay đan xen trong quá trình thảo luận. Ngoài ra, khi đã có những kĩ năng, chiến thuật cơ bản trong việc ĐH một thể loại VB, HS có thể và nên có cơ hội được thực hiện hoạt động đọc cá nhân trên lớp với VB cùng thể loại để thực hành, luyện tập, bộc lộ khả năng đọc độc lập của bản thân.

3.2.3. Hướng dẫn học sinh tạo lập và sử dụng hiệu quả hồ sơ đọc

3.2.3.1. Quan niệm về hồ sơ đọc

Hồ sơ đọc chính là một loại hồ sơ học tập, là bộ sưu tập có mục đích và có tổ chức những hoạt động đọc của HS trong suốt một thời gian dài. Hồ sơ đọc phản ánh quá trình đọc với sự tích lũy các thông tin về quá trình đọc, từ đó làm hiện diện bức chân dung và sự trưởng thành của người đọc. Do đó, có thể phân tích giá trị sử dụng của hồ sơ đọc ở một số khía cạnh sau:

- *Thứ nhất*, hồ sơ đọc hiển thị một cách cụ thể và chân thực những thông tin về quá trình đọc cũng như kết quả đọc của HS, do đó, đây là một căn cứ quan trọng để GV có thể tiến hành đánh giá một cách xác thực về NL ĐH VB của HS ở những thời điểm khác nhau trong suốt một quá trình học tập, từ đó có những phản hồi, định hướng và điều chỉnh phù hợp cho HS cũng như cách DH của bản thân.

- *Thứ hai*, hồ sơ đọc thể hiện sự tích hợp giữa hoạt động đọc và hoạt động viết của HS, vì thế tạo lập và sử dụng hồ sơ đọc dưới sự hướng dẫn, phản hồi của GV còn là cách thức quan trọng để giúp HS PT đồng thời cả hai NL này.

- *Thứ ba*, quan trọng hơn cả, hồ sơ đọc chính là một cách tự phản hồi của HS về quá trình đọc, là cách thức giám sát hoạt động đọc và sự hiểu của bản thân một cách hiệu quả, từ đó tự có những điều chỉnh phù hợp, hướng tới khả năng đọc độc lập và thành thục.

Hồ sơ đọc có thể được thể hiện dưới nhiều hình thức sáng tạo song cần phản ánh được các thông tin cơ bản như: *Danh sách các VB được đọc; Hành trình đọc từng VB; Phản hồi của người đọc về VB; Sự tương tác của người đọc với các chủ thể đọc khác; Những sự thay đổi, trưởng thành của người đọc sau khi tương tác với VB và các chủ thể đọc khác.*

Thực chất, hình thức vở soạn và vở ghi chép trên lớp của HS trong DH ĐH hiện nay chính là một phần trong hồ sơ đọc của HS. Tuy nhiên, những hình thức này chưa thực sự giúp PT NL ĐH cho HS là bởi: Vở soạn bài là nội dung trả lời những câu hỏi trong SGK, nếu HS thực sự đọc và suy nghĩ để trả lời, cũng mới chỉ dừng lại ở một số kết quả đọc, chưa phản ánh hết được quá trình đọc, vì thế, thông tin cần phản hồi sẽ hạn chế; chưa nói đến tình trạng HS ỷ lại những tài liệu tham khảo sẵn có các câu trả lời, không cần đọc kĩ vẫn có những thông tin khá sâu sắc về VB. Bên cạnh đó, vở ghi bài trên lớp hầu hết là sự chuẩn hóa kiến thức về VB chủ

yếu được phát ngôn từ GV. Tất nhiên, người GV có vai trò vô cùng quan trọng trong việc định hướng để HS có cách hiểu phù hợp, thuyết phục về VB, song để PT NL ĐH, mỗi chủ thể đọc cần "tiêu hóa" những kinh nghiệm đọc tinh hoa theo cảm quan của mình, trong sự đối chiếu với cách đọc, cách hiểu ban đầu của bản thân, để thấy rõ sự trưởng thành sau mỗi giờ học. Vì vậy, chỉ cần thay đổi quan niệm, chuyển việc soạn bài và ghi bài truyền thống thành hoạt động tạo lập hồ sơ đọc, nghĩa là soạn bài và ghi bài đứng từ cương vị của những người đọc trên hành trình đọc, từ đó, vai trò, trách nhiệm và hứng thú của HS trong khi ĐH và trong giờ học sẽ thay đổi theo hướng tích cực hơn.

Ngoài ra, khi hướng đến việc mở rộng phạm vi đọc và khả năng đọc độc lập cho người học thì hồ sơ đọc là một công cụ vô cùng quan trọng giúp quan sát và phản hồi quá trình đọc ngoài giờ của HS.

3.2.3.2. Các bước hướng dẫn học sinh tạo lập và sử dụng hồ sơ đọc

* <u>Giới thiệu hồ sơ đọc:</u>

Trước khi tạo lập hồ sơ đọc, HS cần hiểu rõ khái niệm, đặc biệt giá trị sử dụng của công cụ này. Nhận thức được những điều đó, HS sẽ có động cơ ghi chép, chia sẻ về quá trình đọc và kết quả đọc của bản thân một cách trung thực, thường xuyên, tích cực, nói cách khác là có khả năng tạo lập và sử dụng hồ sơ đọc một cách hiệu quả.

* <u>Thống nhất cấu trúc, tiêu chí lựa chọn các nội dung và hình thức trình bày hồ sơ đọc:</u>

Vai trò chủ động của HS trong việc lập hồ sơ đọc nên được thể hiện ngay từ việc tham gia thảo luận cùng GV để thống nhất cấu trúc, tiêu chí lựa chọn các nội dung và hình thức trình bày. Vì hồ sơ đọc là các "dữ liệu" phản ánh quá trình đọc được tích lũy trong thời gian dài, nên để dễ quản lí và sử dụng, có thể chia nhỏ theo đơn vị thời gian (ví dụ theo từng tháng) hoặc gắn với các chủ đề đọc trong CT và SGK NV. Cũng cần phân biệt hồ sơ đọc các VB trong CT chính khóa và hồ sơ đọc các VB tự chọn.

Như vậy, ngoài phần giới thiệu (các thông tin cá nhân về chân dung người đọc), nội dung chính của hồ sơ đọc là tập hợp các hành trình đọc từng VB cụ thể. Ví dụ, với các VB được học trong CT, hành trình đọc thường gồm ba chặng: *đọc để chuẩn bị bài trước khi đến lớp; đọc trong cộng đồng lớp học; đọc sau giờ học*.

Những chặng đọc này đều có thể được định hướng bởi các nhiệm vụ đọc do GV thiết kế hoặc được gợi ý từ SGK, vì vậy, những phiếu học tập, bài tập ĐH đã hoàn thành chính là những minh chứng quan trọng cho hành trình đọc của HS. Với các VB tự chọn, hành trình đọc cần thể hiện được: *quá trình người đọc đến với VB* (tìm kiếm, chọn lựa VB), *quá trình đọc*, *quá trình chiêm nghiệm sau khi đọc*.

Tiêu chí lựa chọn các nội dung để đưa vào cũng là một yếu tố quan trọng giúp hồ sơ đọc không bị cồng kềnh mà vẫn có thể phản ánh đầy đủ hành trình đọc của HS. Mỗi hành trình đọc còn tùy thuộc vào VB, người đọc và nhiệm vụ đọc cụ thể, song cần tập trung vào một số điểm nhấn như: Những *bước đi* của tôi (các bước trước, trong, sau khi đọc); Những *chiến thuật* của tôi; Những *cuốn phim trí óc* của tôi; Những *nhiệm vụ đọc* của tôi; Những *câu hỏi* của tôi; Những *chiêm nghiệm* và *sự thay đổi* của tôi sau khi đọc (quan niệm, kinh nghiệm, hành động…).

Ví dụ, có thể định hướng cho HS lựa chọn các nội dung để xây dựng, cấu trúc hồ sơ đọc thông qua các gợi ý như **bảng 3.6** và **bảng 3.7**.

Bảng 3.6. Những gợi ý tạo lập hồ sơ đọc hiểu với văn bản trong chương trình

HÀNH TRÌNH ĐỌC VB: ……..

1. Tôi và VB (Đọc để chuẩn bị bài trước khi đến lớp)

* *Tôi đã làm gì trước khi đọc VB?*

Gợi ý:

+ Xác định mục tiêu đọc VB (Việc đọc này có gắn với nhiệm vụ đọc nào được giao hay là sự chủ động của tôi?).

+ Nếu là lần đầu tiên đọc VB, thử dự đoán nội dung VB dựa vào tiêu đề.

+ Nếu đã biết đến/ đã đọc VB từ trước, thử nhớ lại nội dung VB và những cảm nhận trước đây về VB; xác định mục tiêu lần đọc này có khác gì so với những lần trước.

+ Có thể sử dụng chiến thuật *Tổng quan về VB,* cố gắng huy động tối đa những điều mình đã biết và trải nghiệm có liên quan đến những cảm nhận ban đầu về VB.

* *Tôi đã đọc VB như thế nào?*

Gợi ý:

+ Ghi lại "cuốn phim trí óc" khi lần đầu đọc VB.

+ Thực hiện đánh dấu và ghi chú về VB.

+ Ghi lại những khoảng dừng trong quá trình đọc và những dự đoán, những câu hỏi

được đặt ra.

+ Nhận diện các chiến thuật ĐH đã sử dụng khi đọc VB.

+ Có thể dựa vào bài tập ĐH cụ thể được giao hoặc hệ thống câu hỏi trong SGK để đọc kĩ, đọc sâu VB.

Nếu tự đọc, cần ghi ngắn gọn kết quả đọc: VB viết về nội dung gì? Cấu trúc của VB như thế nào? Những chi tiết/ hình tượng…nào đóng vai trò quan trọng trong VB? Những điều còn băn khoăn, chưa hiểu về VB là gì? Những kết luận "tạm thời" về VB (ý nghĩa của VB, đánh giá về VB), những thay đổi (về quan niệm, kinh nghiệm, hành động) hay sự trưởng thành trong kĩ năng đọc của bản thân…

2. Tôi - VB và "cộng đồng lí giải" trên lớp học (Đọc trong giờ học)

- Tôi đã tham gia "đọc lại" VB trên lớp qua các nhiệm vụ đọc như thế nào?
- Nhận diện sự tương đồng và khác biệt giữa cách đọc, cách hiểu của mình với cách đọc, cách hiểu của các chủ thể khác khi đọc tương tác trên lớp, khi được GV phản hồi, từ đó dẫn đến sự thay đổi và điều chỉnh cách đọc, cách hiểu của bản thân như thế nào?

3. Tôi và VB sau giờ học (Đọc sau giờ học)

- Tôi đã thực hiện những nhiệm vụ đọc VB sau giờ học như thế nào?
- Tôi còn quay trở lại VB trong những tình huống nào nữa?

Bảng 3.7. Những gợi ý tạo lập hồ sơ đọc hiểu với văn bản ngoài chương trình

HÀNH TRÌNH ĐỌC VB:……

1. "Hoàn cảnh gặp gỡ" của tôi và VB

- Tôi biết đến VB như thế nào? Vì sao VB "lọt vào mắt xanh" của tôi?
- Tôi lấy VB từ nguồn nào?
- Ấn tượng đầu tiên của tôi về VB là gì?

2. Sự tương tác giữa tôi và VB

- Tôi mong muốn và dự đoán gì trước khi đọc VB?
- Những yếu tố "tổng quan về VB" gợi nên trong tôi những kinh nghiệm nào?
- Một số cuốn phim trí óc tiêu biểu của tôi khi đọc VB.
- Tôi đã huy động những chiến thuật nào khi đọc VB?
- Kết quả đọc của tôi (Ghi lại ngắn gọn những ý chính như: VB viết về nội dung gì? Cấu trúc của VB như thế nào? Những chi tiết/ hình tượng…nào đóng vai trò quan

trọng trong VB? Ý nghĩa hay mục đích của VB là gì? Những điều còn băn khoăn, chưa hiểu về VB là gì? Dự định giải quyết những băn khoăn ấy bằng cách nào - tìm sự hỗ trợ từ các tài liệu khác hay trao đổi với bạn cùng lớp, GV?

3. VB và sự chiêm nghiệm của tôi

- Những kết luận "tạm thời" của tôi về VB (ý nghĩa của VB, đánh giá về VB), những thay đổi của tôi (về quan niệm, kinh nghiệm, hành động) hay sự trưởng thành trong kĩ năng đọc của bản thân…
- Tôi quay trở lại VB và có những thay đổi gì khi nhận được sự chia sẻ của các chủ thể đọc khác?

Về hình thức trình bày, hồ sơ đọc cần được gợi ý theo hướng mở để HS có thể hứng thú, sáng tạo trong cách thể hiện cũng như có thể quay trở lại VB bất cứ lúc nào để bổ sung, điều chỉnh cách hiểu của bản thân. Điều này còn có giá trị giúp HS hiểu được bản chất của ĐH là quá trình tạo nghĩa và PT liên tục.

* <u>Định hướng tiến trình tạo lập, sử dụng và phản hồi, đánh giá hồ sơ đọc</u>:

Tạo lập hồ sơ đọc đòi hỏi sự chủ động của cá nhân HS. Tuy vậy, hành trình đọc của HS, đặc biệt với các VB ĐH có trong CT, phụ thuộc rất lớn vào định hướng của SGK và GV. Do đó, thực chất, mỗi bài tập ĐH GV thiết kế cho HS cũng chính là một phần trong hồ sơ đọc. Nói cách khác, giữa việc lập hồ sơ đọc với các hoạt động ĐH được tổ chức cho HS luôn luôn có mối liên hệ mật thiết; GV có thể bằng nhiều cách linh hoạt giúp HS "làm đầy" hồ sơ của mình một cách tự giác, hứng thú, hình thành thói quen ghi hồ sơ đọc thường xuyên, bất cứ khi nào đọc, bất cứ VB nào được trải nghiệm. Việc tạo lập các hồ sơ đọc độc lập sẽ gắn bó chặt chẽ với các hoạt động được tổ chức để mở rộng phạm vi đọc và hướng tới khả năng đọc độc lập của HS.

Một điều quan trọng nữa, GV luôn có kế hoạch xem xét, phản hồi và định hướng thường xuyên, định kì để giúp HS sử dụng hồ sơ đọc một cách hiệu quả. Hồ sơ đọc nên được chia sẻ cho các bạn cùng lớp để nhận được sự phản hồi đồng đẳng song song với việc phản hồi của GV. Để HS có thể phản hồi về hồ sơ đọc của bạn trong lớp và tự phản hồi về hồ sơ đọc của bản thân, các tiêu chí đánh giá phải được xác lập rõ ràng từ trước và thường xuyên được quy chiếu. Ví dụ một số tiêu chí đánh giá như: *Phản ánh được một cách khoa học hành trình đọc (theo các nội dung đã được định hướng) giúp người xem dễ hình dung; Các minh chứng đầy đủ, rõ*

ràng, chứng tỏ được về sự tích cực của người đọc; (Với hồ sơ đọc độc lập) Các VB lựa chọn đa dạng, đem đến nhiều thông tin bổ ích cho những người đọc khác; Cách trình bày sáng tạo, sinh động… Như vậy, hồ sơ đọc không chỉ là một tài liệu học tập quan trọng giúp PT NL ĐH VB mà còn là một công cụ để HS rèn luyện kĩ năng phản hồi và tự phản hồi.

Tóm lại, tạo lập và sử dụng hồ sơ đọc một cách hiệu quả là biện pháp cần thiết giúp PT NL ĐH VB cho HS THPT. Tuy vậy, việc định hướng để HS có khả năng, hứng thú và tự giác lập hồ sơ đọc cũng như sử dụng công cụ này một cách hiệu quả đòi hỏi GV đầu tư không ít thời gian và công sức, đồng thời CT DH ĐH trong nhà trường cũng cần được thiết kế phù hợp theo hướng PT NL.

3.2.4. Mở rộng phạm vi đọc hiểu và tăng cường khả năng đọc độc lập của học sinh thông qua các hoạt động đọc ngoài giờ học

3.2.4.1. Hướng tới chương trình tự đọc ngoài giờ học cho học sinh

Mục đích cuối cùng của DH ĐH trong nhà trường là giúp HS trở thành những bạn đọc độc lập và thành thục. Thời gian trên lớp học là có hạn, hơn nữa, bối cảnh đọc không chỉ giới hạn trong lớp học mà còn bao gồm cả đời sống văn hóa, xã hội của HS. Vì vậy, việc mở rộng phạm vi ĐH và hướng đến khả năng đọc độc lập của HS THPT thông qua các hoạt động đọc ngoài giờ học là cần thiết và tất yếu. Mặc dù diễn ra ngoài giờ học nhưng các hoạt động này vẫn được chi phối và liên quan chặt chẽ tới giờ học ĐH trong CT chính khóa.

Hoạt động tự đọc ngoài giờ của HS THPT cần đạt đến mục tiêu: biết cách lựa chọn sách đọc và dành thời gian đọc thích hợp; từ đó, thiết lập được mối quan hệ giữa đọc trên lớp và đọc ngoài giờ, mở rộng phạm vi ĐH và dần trở thành những bạn đọc độc lập và thành thục. Để đạt được mục tiêu trên, HS cần có cơ hội tiếp cận với nguồn VB sẵn có, phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú đọc. Không những vậy, họ cũng cần biết cách lựa chọn và kiếm tìm những VB có giá trị và phù hợp với bản thân. Một yếu tố quan trọng nữa, HS cần nhận được sự hỗ trợ và phản hồi thích đáng trong quá trình tự đọc.

Thực chất, để mở rộng phạm vi ĐH và hướng đến khả năng đọc độc lập cho HS THPT thông qua các hoạt động đọc ngoài giờ học, cần hướng tới một CT tự đọc được xây dựng một cách hệ thống và xuyên suốt từng năm học cũng như toàn cấp học. Đây cần được xác định là một thành tố quan trọng trong tổng thể CT DH NV

nói chung. Như khung CT của bang California khẳng định: "PT CT tự đọc là một thành tố quan trọng trong DH môn NV trong từng năm học cũng như trong thời gian học tập lâu dài ở trường phổ thông. CT tự đọc phải được lên kế hoạch, cho phép HS chọn lựa tài liệu và được đọc liên tục suốt thời gian đang học ở nhà trường" [93, tr. 57]; đồng thời yêu cầu đặt ra với hoạt động đọc ngoài giờ của HS là "cần chủ động, tích cực đọc một cách hiệu quả chứ không phải chỉ lật qua các trang sách một cách không mục đích. Mặc dù không nhất thiết phải thực hiện những bài tập, nhiệm vụ đọc bắt buộc, nhưng hoạt động đọc ngoài giờ của HS cần được tổ chức một cách có kế hoạch và được định hướng bài bản" [93, tr. 57]. Với tư tưởng đó, các nhà xây dựng CT California đã xác định các thành tố của CT tự đọc dành cho HS liên quan đến việc lựa chọn VB, định hướng thời gian, không gian dành cho việc đọc sách cũng như nguồn lực và phương tiện, cách thức hỗ trợ cho quá trình tự đọc của HS từ GV và cả nhà trường, gia đình.

Như vậy, để HS THPT có thể thực hiện hoạt động tự đọc một cách hiệu quả, đảm bảo yêu cầu PT NL ĐH VB của CT NV, cần có một định hướng mang tính chiến lược. Sẽ có rất nhiều yếu tố phải bàn tới, song theo chúng tôi, đứng ở góc độ thực tiễn DH, cần phải quan tâm tới hai vấn đề quan trọng, cốt lõi: thứ nhất, HS cần có nguồn VB thích hợp để tự đọc; thứ hai, quá trình tự đọc ấy nhất thiết phải được hỗ trợ và phản hồi một cách thích hợp.

3.2.4.2. Định hướng, chỉ dẫn nguồn văn bản và rèn luyện kĩ năng lựa chọn cho học sinh

Lựa chọn VB là vấn đề trước tiên và cốt yếu để tăng cường khả năng đọc độc lập cho HS THPT. Trong trường hợp này, HS chính là những chủ thể quyết định việc lựa chọn các VB. Một mặt, CT và GV NV trong nhà trường có trách nhiệm định hướng, chỉ dẫn nguồn VB để HS có cơ sở lựa chọn; mặt khác, cần hướng đến rèn luyện kĩ năng chọn lựa cho HS để họ dần trở thành những bạn đọc tự chủ, độc lập.

Việc CT NV định hướng, chỉ dẫn nguồn VB để HS có cơ sở lựa chọn cần được hiểu ở một số khía cạnh như: CT xác định độ khó VB phù hợp với đối tượng HS từng cấp lớp để GV và HS có căn cứ; chỉ dẫn các nguồn chọn VB và có thể cung cấp danh sách một số VB mẫu. Cùng với CT, vai trò định hướng trực tiếp từ GV cũng rất cần thiết. Điều này vừa tạo cơ hội vừa đặt ra thử thách đối với mỗi người dạy: GV NV phải trở thành một thư viện sống, đủ NL thẩm định độ khó của

VB phù hợp với từng cấp lớp, thậm chí phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú của từng đối tượng HS cụ thể, từ đó đưa ra những chỉ dẫn xác đáng.

Để trợ giúp cho CT đọc độc lập của HS, hoạt động xây dựng và sử dụng các thư viện sách cũng cần được chú trọng và thực hiện một cách hiệu quả. Đó có thể là những thư viện sách truyền thống hay các thư viện số hiện đại. Bên cạnh thư viện trường, mỗi lớp học cũng có thể xây dựng một thư viện riêng, trong đó nguồn sách sẽ là sự đóng góp của cộng đồng bạn đọc trong lớp học. Thực tế cho thấy việc "mang sách vào lớp học" rất có ý nghĩa. Nó tạo ra các cơ hội đọc một cách thường xuyên, tăng cường lượng đọc cũng như kích thích hứng thú đọc cho HS.

Bên cạnh việc được cung cấp, chỉ dẫn nguồn VB, HS THPT cần được rèn luyện kĩ năng lựa chọn VB. Trong thời đại bùng nổ thông tin, biết chọn lựa VB và có khả năng đọc phê bình đóng một vai trò vô cùng quan trọng. Để HS có được kĩ năng này, GV cần hướng dẫn và tổ chức để họ có cơ hội thực hành trên lớp học.

Trước hết, GV có thể làm mẫu trong việc lựa chọn VB bằng cách chia sẻ với HS về hành trình lựa chọn một VB/ một cuốn sách nào đó để đọc hoặc để DH: Hoàn cảnh "gặp gỡ" VB/ cuốn sách đó ra sao? Mục tiêu hay những lí do lựa chọn ban đầu là gì? Việc trải nghiệm đọc để "thẩm định" nội dung các thông tin và đi đến kết luận cuối cùng về sự lựa chọn của bản thân như thế nào?

Ở mức độ khác, GV không chỉ làm mẫu để HS lắng nghe, quan sát và phân tích mà còn đưa ra một số tập hợp sách gợi ý, tổ chức để HS thực hành chọn lựa và trình bày những căn cứ thuyết phục cho sự lựa chọn của mình. Nội dung thực hành này nên trở thành một mục trong hồ sơ đọc độc lập của HS hay được chọn làm một trong những chủ đề thảo luận đọc trên lớp. Ngoài ra, tạo cơ hội để HS khám phá và nghiên cứu các hoạt động trên những trang web chuyên sâu hoặc có nội dung hỗ trợ cho việc chọn sách; đọc và phân tích những bài điểm sách, giới thiệu sách trên đó hoặc các tạp chí cũng là một hình thức thú vị giúp HS rèn luyện kĩ năng chọn lựa.

3.2.4.3. Hỗ trợ, phản hồi quá trình tự đọc của học sinh

Quá trình tự đọc của HS THPT diễn ra ngoài tầm kiểm soát của nhà trường. Tuy nhiên, để HS có thể trưởng thành, GV cần có kế hoạch để hỗ trợ, phản hồi thường xuyên quá trình đọc của HS. Hồ sơ đọc độc lập chính là một trong những công cụ hữu ích trong trường hợp này. Ngoài ra, luôn tạo cơ hội để HS kết nối được các VB tự đọc với các VB học trên lớp vừa là cách giúp HS hiểu các VB sâu sắc

hơn, nhấn mạnh vai trò của việc đọc tích lũy, vừa giúp GV gián tiếp kiểm soát và phản hồi được quá trình đọc cũng như kết quả đọc ngoài giờ của HS.

Bên cạnh đó, có thể hỗ trợ HS bằng cách tổ chức những hoạt động đọc ngoài giờ học thông qua những hình thức đa dạng, phong phú, giúp tăng hứng thú và động cơ đọc. Các hoạt động này cũng là cơ hội để các chủ thể đọc được kết nối và phản hồi về quá trình đọc một cách hiệu quả. Ví dụ, với hình thức câu lạc bộ, phổ biến nhất là câu lạc bộ đọc sách (mỗi tuần/ tháng một cuốn sách) hay các câu lạc bộ khác như: câu lạc bộ văn học - nghệ thuật (bình văn thơ, ngâm thơ, diễn kịch, sáng tác, diễn thuyết…); câu lạc bộ phóng viên (chia sẻ các VB thông tin…). Các hoạt động của HS với hình thức dự án (kết nối cả giờ học chính khóa và ngoại khóa) trong đó, đọc là con đường, phương thức chính để làm nên sản phẩm của dự án như: giới thiệu sách; triển lãm sách/ triển lãm nghệ thuật; hội chợ sách; tạp chí điểm sách; CT truyền hình/ họp báo về sách/ các vấn đề văn học…cũng có thể đem lại sức thu hút lớn với HS, thông qua đó HS được đọc một cách có định hướng và có cơ hội tốt để chia sẻ kết quả đọc của mình.

Tóm lại, việc mở rộng phạm vi đọc và tăng cường khả năng đọc độc lập là vô cùng quan trọng khi hướng tới mục tiêu PT NL ĐH VB cho HS THPT. Biện pháp này đòi hỏi sự đầu tư thời gian, công sức ngoài giờ học của GV và HS cũng như sự hỗ trợ rất lớn từ phía nhà trường, cộng đồng; song, bù lại, cũng chính là các hoạt động tạo ra được một bối cảnh đọc lí tưởng, đem sách vào cuộc sống thực tiễn hàng ngày của HS một cách hiệu quả.

3.2.5. Xây dựng, sử dụng phản hồi trong dạy học đọc hiểu văn bản cho học sinh một cách hiệu quả

3.2.5.1. Quan niệm về phản hồi trong dạy học đọc hiểu

Phản hồi là một trong những yếu tố trung tâm của đánh giá PT. Giá trị của phản hồi đã được khẳng định và chứng minh trong thực tiễn DH. Tuy vậy, khái niệm này không phải dễ nắm bắt, thậm chí ngay với cả những chuyên gia có hàng chục năm nghiên cứu và từng nhận định phản hồi là một trong những yếu tố có ảnh hưởng lớn nhất đến kết quả học tập của HS như John Hattie [102]. Như vậy, muốn xây dựng và sử dụng các phản hồi một cách hiệu quả, trước hết cần định danh đúng về bản chất của phản hồi, phân biệt nó với những nhận xét thông thường vẫn được sử dụng trong quá trình DH.

Theo chúng tôi, phản hồi trong DH ĐH chính là những thông tin phản ánh tình trạng ĐH (trong đó bao gồm cả cách thức ĐH) của HS so với các mục tiêu học tập. Trong tình huống cụ thể, phản hồi chỉ ra HS đã đạt tới mức độ nào của nhiệm vụ ĐH, đang gặp phải những khó khăn hay ngộ nhận gì trong quá trình đọc, từ đó sẽ mở ra những giải pháp cần thực hiện tiếp theo để đảm bảo các mục tiêu.

Như vậy, các phản hồi có giá trị luôn được quy chiếu bởi mục tiêu học tập và được nhìn từ vị trí của người học. Do đó, có thể xây dựng các định hướng để phản hồi cho HS THPT trước, trong và sau mỗi hành động đọc qua các câu hỏi như sau:

+ *Mục tiêu đọc của tôi là gì?* Tôi đã có những hiểu biết gì về VB, những tri thức nền liên quan nào để đạt được mục tiêu đó? Tôi cần đọc tiếp như thế nào, với những chiến thuật gì để hoàn thành mục tiêu?

+ *Mục tiêu đọc của tôi là gì?* Trở ngại tôi vấp phải tại thời điểm đọc này là gì? Tôi cần sử dụng những chiến thuật nào để vượt qua, đọc tiếp và hoàn thành mục tiêu?

+ *Mục tiêu đọc của tôi là gì?* Sau khi đọc xong tôi đã hoàn thành mục tiêu chưa? Hoàn thành ở mức độ nào? Tôi cần đọc lại và tập trung vào những chi tiết/ đoạn VB… nào, cần huy động thêm những tri thức nền, chiến thuật ĐH nào để hoàn thành trọn vẹn mục tiêu?

Nói cách khác, điều kiện cần thiết để tạo nên các phản hồi có giá trị bao gồm: Thứ nhất, cả GV và HS phải luôn luôn nắm vững mục tiêu tổng thể cũng như mục tiêu bộ phận của bài học ĐH. Các mục tiêu được xây dựng dựa vào các chuẩn NL ĐH VB của CT phù hợp với nội dung bài học. Đó chính là tiêu chí quan trọng để đối chiếu với các hành động đọc của HS. Thứ hai, phản hồi cần đưa ra và phân tích được các "bằng chứng" về tình trạng ĐH của người học (so với mục tiêu cần đạt). Đó chính là tấm gương phản chiếu chân dung người đọc ở mỗi chặng khác nhau. Thứ ba, phản hồi cần phải đạt tới mục đích cuối cùng là giúp định hướng cho người đọc về mặt giải pháp, chiến thuật tiếp theo. Nói cách khác, giá trị của phản hồi là giúp người tiếp nhận giám sát, điều chỉnh quá trình ĐH của bản thân cũng như giúp người cung cấp phản hồi có thể soi chiếu mục tiêu cần đạt từ một tấm gương khác khách quan hơn.

Trong DH ĐH, phản hồi đến từ ba nguồn chính: GV, bạn cùng lớp (bạn đồng đẳng) và chính người học (tự phản hồi). Việc xây dựng các phản hồi có giá trị và sử dụng các phản hồi đó một cách hiệu quả đòi hỏi lượng thời gian không nhỏ cũng

như sự đầu tư chuẩn bị và lập kế hoạch kĩ lưỡng của GV song thực sự đem lại tác dụng, ý nghĩa to lớn trong PT NL ĐH VB cho HS. Xét ở góc độ phương pháp DH, phản hồi thể hiện sự tương tác tích cực giữa GV và HS, giữa HS với nhau. Xét ở phương diện đánh giá, phản hồi không những thể hiện sự nhận thức và điều chỉnh kịp thời của GV đối với tình trạng học tập của HS cũng như chính quá trình dạy của bản thân cho phù hợp, mà quan trọng hơn, còn tạo cơ hội giúp HS trực tiếp tham gia vào quá trình đánh giá và tiến tới vai trò chủ thể tự đánh giá, do đó làm tăng động cơ, hứng thú học tập. Phản hồi không chỉ hướng tới kết quả đọc mà còn tập trung vào cách đọc, không chỉ hướng tới sự nhận thức mà còn quan tâm tới cả khía cạnh siêu nhận thức.

Một trong những điều đáng lưu ý là các phản hồi đến từ bên ngoài (từ GV và HS khác) cần hướng tới nhiệm vụ ĐH, hành động đọc thay vì mang tính phán xét hay so sánh, gây ra các phản ứng cảm xúc không tích cực của người được phản hồi, nhất là HS THPT vốn ở lứa tuổi rất nhạy cảm và coi trọng hình ảnh của bản thân. Người được phản hồi phải nhận thức được các thông tin đến với mình như một nguồn hỗ trợ hữu ích thay vì lo lắng hay cảm thấy xấu hổ trước GV và các HS khác vì những điều mình chưa đạt đến. Nói cách khác, các chủ thể đọc cần hiểu được bản chất quá trình kiến tạo ý nghĩa đầy năng động của hoạt động ĐH. Việc chưa đạt đến hoặc chỉ đạt được một phần mục tiêu đọc tại một thời điểm nhất định là hoàn toàn bình thường, và vì thế cần đến các phản hồi. Phản hồi và được phản hồi chính là hành động bồi đắp ý nghĩa cho VB và PT các tiềm năng cho mỗi chủ thể đọc, hướng tới các chuẩn học tập cần đạt.

3.2.5.2. Xây dựng, sử dụng các loại phản hồi trong dạy học đọc hiểu

Xét về nội dung của phản hồi, vận dụng cách phân loại của Hattie và Timperley [102], có thể xây dựng và sử dụng bốn loại phản hồi trong DH ĐH: *1. Phản hồi về kết quả đọc (ứng với phản hồi về nhiệm vụ học tập - feedback about the task); 2. Phản hồi về quá trình đọc (ứng với phản hồi về quá trình thực hiện nhiệm vụ học tập - feedback about the processing of the task); 3. Phản hồi về khả năng giám sát, điều chỉnh việc đọc và hiểu (ứng với phản hồi về khả năng kiểm soát, tự điều chỉnh bản thân - feedback about self-regulation); 4. Phản hồi về người đọc (ứng với phản hồi về cá nhân người học - feedback about the self as a person).*

Trong DH ĐH, các phản hồi bạn đọc HS được cung cấp thường tập trung vào kết quả đọc, ví dụ: "cách hiểu của bạn về hình tượng nhân vật rất sâu sắc" hoặc "giọng đọc của bạn cần diễn cảm hơn"…, hay phản hồi về người đọc, ví dụ: "bạn đã trả lời rất chính xác"; và hai nội dung này thường được kết hợp với nhau trong một phản hồi, ví dụ: "bạn rất tinh tế, lời bình của bạn thật sâu sắc". Trong khi đó, theo các nhà nghiên cứu, loại phản hồi hiệu quả nhất giúp cho người được phản hồi có khả năng thực hiện tốt và làm chủ được nhiệm vụ học tập chính là loại phản hồi về quá trình thực hiện nhiệm vụ cũng như về khả năng kiểm soát, tự điều chỉnh bản thân. Như vậy, trong DH ĐH, rất cần đến các loại phản hồi về quá trình đọc và về khả năng giám sát, điều chỉnh việc đọc và hiểu. Điều này hoàn toàn phù hợp với mục đích PT NL ĐH VB cho HS, nghĩa là không chỉ quan tâm đến việc bạn đọc HS có khả năng hiểu một VB cụ thể mà phải tiến tới những kĩ năng đọc trong quá trình đọc nói chung. Việc phản hồi về kết quả đọc là cần thiết nhưng cần kết hợp với hai loại phản hồi vừa nêu để giúp người đọc củng cố chiến thuật, cách đọc cũng như khả năng tự điều chỉnh trong khi đọc. Hơn nữa, như đã phân tích, vì phản hồi luôn được quy chiếu bởi mục tiêu đọc nên nó cần đưa ra những "bằng chứng" về quá trình đọc của người thực hiện trong sự quy chiếu này, nếu chỉ dừng lại ở đánh giá kết quả đọc sẽ khó thuyết phục cũng như khó giúp người nhận phản hồi xác định được mức độ mình đã đạt so với mục tiêu và định hướng tiếp theo là gì.

Ví dụ, khi thực hiện nhiệm vụ đọc diễn cảm đoạn trích *Nỗi thương mình*, nếu nhận được phản hồi "bạn đọc chưa đạt yêu cầu", HS sẽ chỉ biết rằng mình chưa đạt được mục tiêu, nhưng không biết được chưa đạt ở mức độ nào, vì sao chưa đạt và làm thế nào để đạt mục tiêu đó. Cụ thể hơn một mức, khi được phản hồi: "giọng đọc của bạn chưa thể hiện được tâm trạng thương mình của Thúy Kiều. Cần đọc diễn cảm hơn, tha thiết hơn", người đọc đã phần nào hình dung được đích phấn đấu của mình là giọng đọc phải tha thiết hơn, thể hiện được tâm trạng thương mình của Thúy Kiều. Tuy vậy, nếu dừng ở đó, dường như mọi thứ vẫn còn mơ hồ. Để chứng tỏ người phản hồi thực sự cảm hiểu giọng điệu đoạn trích, sau khi được nghe đọc và cảm nhận được mức độ diễn cảm cụ thể biểu hiện qua giọng đọc, nội dung phản hồi cần cung cấp những thông tin cụ thể hơn nữa, ví dụ như: "Bạn đọc đúng, trôi chảy nhưng tốc độ đọc hơi nhanh, các từ ngữ tập trung khắc họa trực tiếp tâm trạng đau xót của Thúy Kiều như "giật mình", "thương mình", "xót xa" …hay những cụm từ

mang tính chất đối xứng đầy sức nặng biểu cảm như: "khi sao"/ "giờ sao"; "mặt sao"/ "thân sao", "dày gió/ dạn sương", "bướm chán/ ong chường" chưa có độ nhấn, chưa phản ánh được đúng sắc thái bẽ bàng, ngậm ngùi, xót xa. Vì vậy, người nghe chưa cảm nhận được đây là những lời thấm thía gan ruột như đứt từng đoạn của Thúy Kiều, chưa cảm thấy xa xót với nỗi tủi nhục tinh thần mà nhân vật đang nếm trải, và vì thế chưa thấy được sự nhập thân, đồng cảm sâu sắc của nhà văn cũng như của người đọc VB".

Hay có thể xây dựng một phản hồi có nội dung về sự tự kiểm soát, điều chỉnh việc đọc và hiểu như sau: "Bạn dường như nắm rất vững chiến thuật *Cuốn phim trí óc* khi biết vận dụng vào nhiệm vụ đọc này một cách hiệu quả. Những cảm nhận, dự đoán khi đọc của bạn thật thú vị, giúp nhận ra một số thông điệp ban đầu của tác giả. Tuy vậy, phải chăng nhà văn chỉ dừng lại ở đó? Liệu những điều mâu thuẫn liên tiếp được gợi nên còn ẩn chứa điều gì sâu xa nữa không? Có lẽ chiến thuật *Cuốn phim trí óc* ở đây cần thiết nhưng chưa đủ nếu chúng ta muốn lí giải đến tận cùng những mâu thuẫn được liên tiếp gợi nên".

Khi xây dựng và sử dụng phản hồi trong DH ĐH, bên cạnh việc xét các phản hồi theo khía cạnh nội dung, cũng cần chú ý đến các loại phản hồi theo nguồn phản hồi. Phản hồi trong DH ĐH đến từ ba nguồn chính: GV, bạn cùng lớp (phản hồi đồng đẳng) và bản thân HS (tự phản hồi).

Trước hết là phản hồi của GV. Những phản hồi này cần đảm bảo được hai chức năng cơ bản: Thứ nhất, đó là những công cụ giúp HS nhận thức được mức độ ĐH của mình so với các mục tiêu và đường hướng cho các hành động tiếp theo. Thứ hai, đó chính là "hình mẫu" để HS học tập, tiến tới khả năng xây dựng phản hồi cho các bạn cùng lớp và cho chính bản thân mình.

Cùng với phản hồi của GV, trong quá trình ĐH, HS nên nhận được phản hồi của các HS trong lớp hay còn gọi là các phản hồi "đồng đẳng". Phản hồi đồng đẳng có tác dụng cả hai chiều. Không chỉ HS được phản hồi mới có cơ hội PT NL ĐH VB. Các HS đưa ra được phản hồi cho bạn cùng lớp cũng thu được những lợi ích rất lớn. Các nghiên cứu chỉ ra rằng, các cá nhân cung cấp phản hồi đạt được những lợi ích ngang với những người nhận phản hồi. Lí do nằm ở chỗ, phản hồi là cơ hội để họ được tiếp thu các mục tiêu học tập và cách thức thực hiện trong bối cảnh sản phẩm của người khác một cách khách quan bởi ít chịu sự chi phối cảm xúc hơn so

với sản phẩm của bản thân. Hơn nữa, những người có kĩ năng cung cấp và tiếp nhận phản hồi cũng là những người dễ đạt được những kĩ năng cần thiết khác mà cuộc sống hiện đại đòi hỏi.

Cụ thể, trong giờ học ĐH, đưa ra phản hồi chính là nhận diện, tư duy về quá trình đọc của người khác, vì vậy, người cung cấp phản hồi cần phải dựa trên chính kinh nghiệm đọc của bản thân, phân tích, đối chiếu, so sánh…từ đó, sẽ hiểu thêm về quá trình đọc diễn ra ở các chủ thể đọc khác nhau, tiếp thu những thêm những kinh nghiệm đọc quý báu. Nếu không nhận thức rõ ràng về mục tiêu đọc và cách thức thực hiện, không có những trải nghiệm đọc thực sự, HS khó có thể đưa ra được những phản hồi hữu ích cho các bạn khác. Ngoài ra, cách mà HS phản hồi lẫn nhau cũng rất quan trọng. GV cần giúp HS có ý thức cũng như có kĩ năng cung cấp các phản hồi mang tính xây dựng. Nên chú ý kết hợp phản hồi về kết quả đọc với phản hồi về quá trình đọc và về sự tự kiểm soát, giám sát, điều chỉnh việc đọc và hiểu; hạn chế sử dụng phản hồi có nội dung đánh giá về cá nhân người đọc một cách riêng lẻ.

Phản hồi của GV và bạn đồng đẳng là những nguồn đánh giá bên ngoài. Khi HS tham gia vào quá trình tự đánh giá, họ sẽ tạo nên những phản hồi từ bên trong. Tự tạo nên sự phản hồi và hành động dựa vào những phản hồi đó là một dạng của siêu nhận thức và sự tự điều chỉnh. Siêu nhận thức là "suy nghĩ về suy nghĩ", và tự điều chỉnh liên quan đến khả năng phối hợp các nguồn nhận thức, xúc cảm và hành động để đạt được các mục tiêu học tập của người học. Trong cấu trúc bề sâu của NL ĐH VB, đây là một thành tố mang tính quyết định. Do đó, tự phản hồi có thể coi là hoạt động cần thường xuyên được diễn ra trong quá trình ĐH của HS và cần được rèn luyện thành một kĩ năng cơ bản không chỉ riêng đối với ĐH. Trong bối cảnh học tập đương đại, siêu nhận thức và tự điều chỉnh là những kĩ năng không thể thiếu, và hầu hết những người có kết quả học tập tốt đều là những người có khả năng tự điều chỉnh. Để giúp HS đạt được những kĩ năng này, vai trò định hướng của GV rất quan trọng. GV có thể để HS ghi lại nội dung tự phản hồi này trong các hồ sơ đọc và nếu cần thiết, tiếp tục phản hồi trên chính sự tự phản hồi của HS.

Tóm lại, muốn PT NL ĐH VB cho HS, không thể không xây dựng, sử dụng phản hồi một cách hiệu quả. Phản hồi chính là công cụ đánh giá kịp thời, thường

xuyên giúp HS và GV điều chỉnh quá trình học và dạy của mình, nhằm hướng đến các mục tiêu xác định.

Tiểu kết chương 3

Các nguyên tắc và biện pháp PT NL ĐH VB cho HS THPT được đề xuất và trình bày là một hệ thống cấu trúc chặt chẽ, giúp vận hành một cơ chế DH ĐH hiệu quả. Các nguyên tắc xoay quanh các yếu tố quan trọng của quá trình DH ĐH: *chuẩn NL ĐH VB; nguồn tư liệu ĐH; bạn đọc HS; cách thức tổ chức và đánh giá trong quá trình DH*. Trong các nguyên tắc đó, nguyên tắc liên quan đến chuẩn NL ĐH và nguồn VB ĐH của HS được đề xuất để hướng tới CT NV theo định hướng PT NL; trong khi các nguyên tắc còn lại hoàn toàn có thể "chuyển hóa" vào các biện pháp DH cụ thể trong thực tiễn DH.

Các biện pháp DH được trình bày thành các mục riêng nhưng trong thực tế không tồn tại riêng lẻ: Việc DH các chiến thuật chính là sự song hành và xuyên suốt các hoạt động đọc; hoạt động đọc trên lớp và hoạt động đọc ngoài giờ luôn hỗ trợ nhau; hồ sơ đọc là công cụ hữu hiệu trong toàn hành trình ĐH của HS; phản hồi là những thước đo đồng thời tạo động cơ và định hướng cho HS tiếp tục tiến hành các hoạt động ĐH. Tất cả các biện pháp này hoàn toàn có thể áp dụng vào thực tiễn DH ĐH VB cho HS THPT với CT NV hiện hành, mặc dù mức độ áp dụng có phần hạn chế do CT còn nhiều bất cập.

CHƯƠNG 4
THỰC NGHIỆM SƯ PHẠM

4.1. Mục đích, nội dung, đối tượng thực nghiệm

TN sư phạm được tiến hành với mục đích kiểm chứng kết quả nghiên cứu được đề xuất ở chương 3 - tính hiệu quả của các biện pháp PT NL ĐH VB cho HS THPT dưới sự chi phối của các nguyên tắc được nêu. Tuy vậy, PT NL ĐH VB cho HS THPT là cả một quá trình liên tục và lâu dài, trong khi thực tế CT NV hiện hành còn nhiều bất cập nếu xét theo yêu cầu PT NL cho HS; vì vậy, chúng tôi khó có thể TN một cách toàn diện các biện pháp đề xuất. Trong điều kiện sư phạm thực tế cho phép, chúng tôi cố gắng tối đa để vận dụng và kiểm chứng các biện pháp đó ở mức độ có thể với trường hợp lớp 10. Cụ thể, các nội dung được triển khai trong giờ dạy TN bao gồm:

+ Bổ sung nhận thức cho HS về các bước ĐH và các chiến thuật ĐH; tổ chức cho HS vận dụng, thực hành các chiến thuật ĐH trong các nhiệm vụ ĐH;

+ Chú trọng việc tổ chức các hoạt động tự đọc và đọc tương tác cho HS một cách hiệu quả trong giờ dạy ĐH VB, cố gắng đưa ra nhiều phản hồi có giá trị; tạo cơ hội để HS phản hồi và tự phản hồi;

+ Bước đầu giới thiệu, hướng dẫn HS lập hồ sơ đọc và định hướng việc mở rộng phạm vi đọc, tăng cường khả năng đọc độc lập ngoài giờ cho HS thông qua một số nhiệm vụ đọc.

Để thực hiện những nội dung này, chúng tôi chọn các bài DH sau để TN:

- Bài DH ĐH truyện cổ tích *Tấm Cám* (SGK NV 10 tập 1)
- Bài DH *Đọc - hiểu văn bản văn học* (SGK NV 10 Nâng cao tập 1)
- Bài DH ĐH đoạn trích *Trao duyên* trong *Truyện Kiều* - Nguyễn Du (SGK NV 10 tập 2).

Trong các bài DH TN trên, sở dĩ chúng tôi ưu tiên lựa chọn bài học trong CT NV cơ bản bởi đây là CT được áp dụng ở phạm vi rộng hơn so với CT nâng cao. Tuy vậy, bài học lí luận văn học có liên quan tới việc định hướng cho HS cách đọc – với tư cách tương đương với một bài học ĐH VB thông tin như đã trình bày – chỉ có trong CT NV nâng cao, vì vậy, riêng bài học này, chúng tôi TN trên đối tượng HS học theo CT nâng cao.

Trong điều kiện thực tế của việc thực hiện đề tài luận án, nhằm đảm bảo cho việc TN diễn ra được thuận lợi, đồng thời với tiêu chí lựa chọn đối tượng TN là HS lớp 10 thuộc các tỉnh thành khác nhau, chúng tôi đã chọn TN tại ba địa bàn: thành phố Hà Nội, tỉnh Thanh Hóa, tỉnh Quảng Ninh. Danh sách lớp TN và ĐC được trình bày cụ thể trong mục **Tổ chức TN**.

4.2. Giáo án thực nghiệm

4.2.1. Cấu trúc giáo án thực nghiệm

Cấu trúc giáo án TN gồm các phần:

A. Mục tiêu bài học

Mục tiêu của các bài học TN được xây dựng nhằm hướng tới chuẩn NL ĐH VB đã được đề xuất ở chương 3. Vì vậy, mục tiêu không được phân xuất thành các thành tố *kiến thức, kĩ năng, thái độ* mà là sự cụ thể hóa của những nội dung chuẩn phù hợp với đặc điểm của bài học; giúp định hướng cho các hoạt động ĐH sẽ được tổ chức cho HS, đồng thời là cơ sở để tiến hành phản hồi, đánh giá người học trong quá trình ĐH.

B. Chuẩn bị của GV và HS trước giờ học

Chuẩn bị của GV bao gồm giáo án DH, các phương tiện DH cần thiết. Với HS, ngoài việc chuẩn bị tài liệu học tập, nhiệm vụ còn gồm việc đọc trước VB được GV định hướng thông qua một số bài tập ĐH. Mục đích của các bài tập này là giúp HS tự đọc VB và khám phá ở mức độ nhất định, làm nền tảng cho các hoạt động GV tổ chức trên lớp học sau đó.

C. Tiến trình giờ học

Tiến trình giờ học trong giáo án TN gồm hệ thống các hoạt động giúp HS trải nghiệm quá trình ĐH với tư cách bạn đọc tích cực. Mặc dù HS hầu như đã được yêu cầu đọc trước VB song ĐH là cả một hành trình khám phá lâu dài, giờ học chính là thời gian lí tưởng để HS được đọc lại, đọc kĩ, đọc sâu VB thông qua sự định hướng của GV và sự tương tác với cộng đồng lí giải lớp học, do đó, chúng tôi vẫn định hướng cho HS thực hành, trải nghiệm các bước *trước, trong và sau khi đọc*. Mỗi hoạt động được thiết kế từ vai trò chủ thể của HS - bạn đọc sáng tạo - và có cấu trúc chung gồm hai nội dung: *Mục tiêu hoạt động* và *Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động*.

Hoạt động đầu tiên là hoạt động khởi động giờ học, tạo tâm thế, hứng thú cho HS, đồng thời cũng giúp huy động tổng hợp những tri thức nền HS đã có để kết nối với bài học. Các hoạt động tiếp theo là các hoạt động giúp HS chiếm lĩnh các đơn vị nội dung của bài học cũng như kết nối, vận dụng các nội dung đó vào các tình huống học tập hay thực tiễn phù hợp. Hoạt động cuối cùng là hoạt động tổng kết, gợi mở (cũng có khi được tích hợp với hoạt động kết nối, vận dụng bài học ở trên).

4.2.2. Nội dung giáo án thực nghiệm

Do phạm vi luận án có hạn, ở đây, chúng tôi chọn trình bày nội dung giáo án TN bài ĐH VB truyện cổ tích *Tấm Cám.* Hai giáo án TN còn lại (bài học *Đọc hiểu văn bản văn học* và bài học ĐH đoạn trích *Trao duyên* - trích *Truyện Kiều*, Nguyễn Du) được trình bày ở **phụ lục 4.1**.

GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM

ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TRUYỆN CỔ TÍCH *TẤM CÁM*

A. Mục tiêu bài học:

- Xác định được đây là một VB văn học dân gian thuộc thể loại truyện cổ tích thần kì; chỉ ra được các tuyến nhân vật đối lập, các sự kiện chính, các yếu tố thần kì; có khả năng nhắc lại các sự kiện chính đúng theo trật tự được kể; tóm tắt và kể lại được truyện.

- Phân tích được mâu thuẫn, xung đột giữa hai tuyến nhân vật thiện - ác, tác dụng của yếu tố thần kì; liên hệ với một số truyện cổ tích thần kì khác; phát biểu được quan niệm, triết lí, mơ ước của tác giả dân gian: ở hiền gặp lành, ác giả ác báo, xã hội công bằng, cái thiện luôn chiến thắng cái ác; lí giải được sự phù hợp của quan niệm đó với diễn biến và kết thúc truyện.

- Nhận xét, lí giải sức sống của truyện trong đời sống; đánh giá vị trí của truyện trong kho tàng truyện cổ tích và văn học dân gian dân tộc; bày tỏ thái độ, sự nhận thức của bản thân trước giá trị của VB.

- Vận dụng hiểu biết về VB, đặc biệt đặc trưng của thể loại truyện cổ tích thần kì để hiểu, lí giải các quan điểm trái chiều về cách kết thúc truyện một cách hợp lí; có thể ĐH các truyện cổ tích thần kì khác đúng đặc trưng thể loại.

B. Chuẩn bị của GV và HS trước giờ học

1. GV: chuẩn bị thiết kế DH, nội dung trình chiếu, các phiếu học tập để phát cho HS trước, trong và sau giờ học.

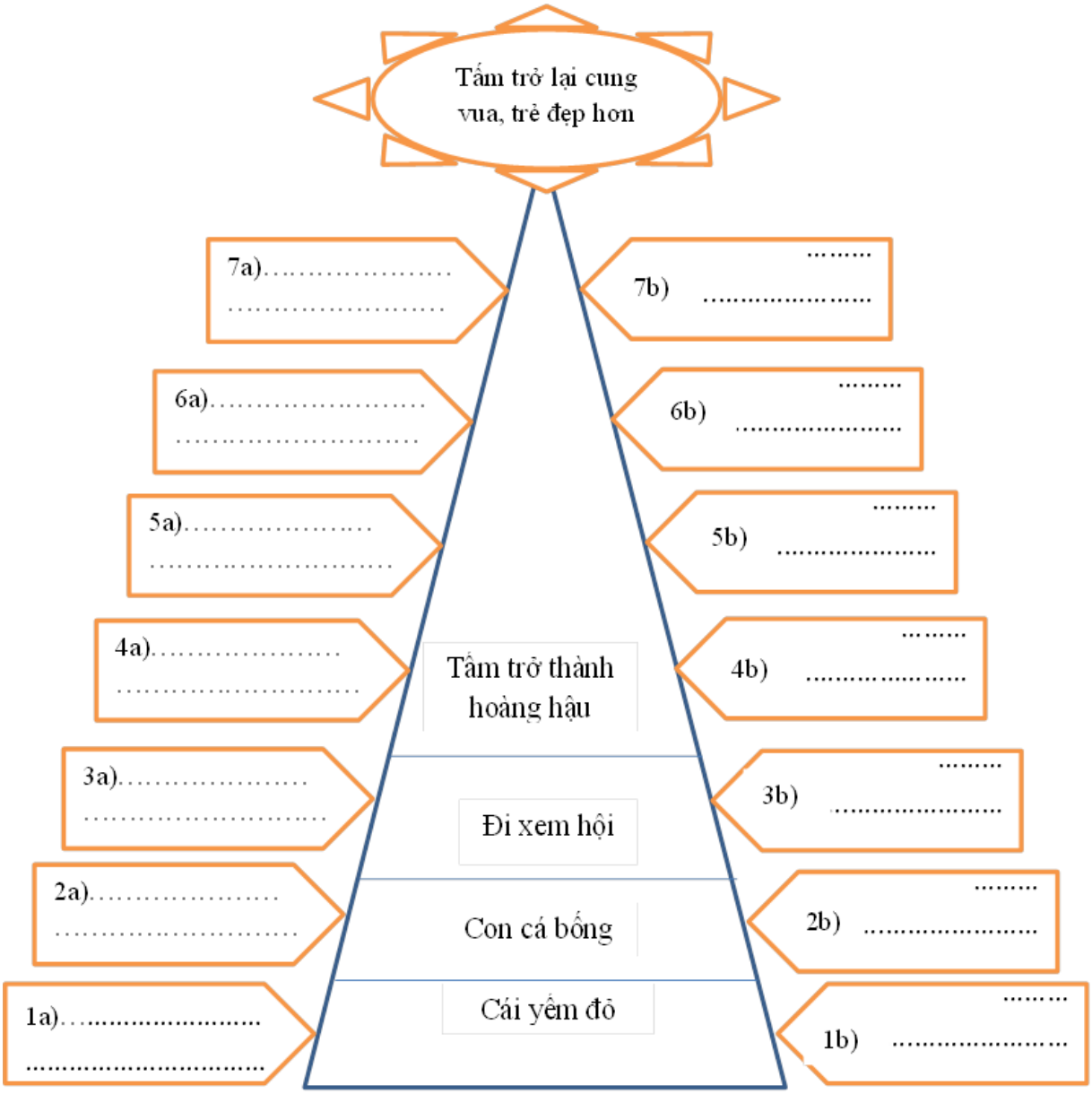
2. HS: tự đọc VB và hoàn thành phiếu học tập được cung cấp.

Nội dung phiếu học tập:

- *Nhiệm vụ:* Liệt kê các sự kiện tạo nên sự PT của cốt truyện trong sơ đồ được cung cấp (gợi ý 1); Tóm tắt truyện; hình dung tưởng tượng phần 2 của truyện (gợi ý 2).

- Gợi ý:

+ Gợi ý 1: *1a, 2a, 3a,….:* Liệt kê các chi tiết trong văn bản về hành động của mẹ con Cám; *1b, 2b, 3b….:* Liệt kê các chi tiết trong văn bản về hành động của Tấm.



+ Gợi ý 2: Viết tiếp truyện cổ tích *Tấm Cám* (phần hai): ***Sự trở lại của Cốm**: Mẹ con Cám đã chết nhưng linh hồn chúng vẫn không chịu sám hối. Một ngày kia …*

C. Tiến trình giờ học

1. Hoạt động 1: Khởi động (15 phút)

- *Mục tiêu hoạt động:* Tạo hứng thú, tâm thế tiếp nhận bài học; Huy động những kiến thức, trải nghiệm và bổ sung tri thức ĐH liên quan đến truyện cổ tích (những truyện cổ tích đã học, đã đọc và những hiểu biết về đặc trưng thể loại, đặc biệt tiểu thể loại truyện cổ tích thần kì).

- *Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:*

GV tổ chức cho HS chia sẻ nhanh qua câu gợi dẫn: **Truyện cổ tích trong tôi là….,** sau đó phản hồi, bổ sung để giúp HS nắm vững những kiến thức về thể loại truyện cổ tích và dẫn vào truyện *Tấm Cám.*

Bước 1:

- GV gợi dẫn và nêu nhiệm vụ: Có lẽ với hầu hết chúng ta ngồi đây, hai tiếng "cổ tích" đã trở thành biểu tượng cho miền ấu thơ đầy ngọt ngào, trong sáng. "Cổ tích" luôn ở trong ta, theo ta và cũng "lớn lên" cùng sự trưởng thành của ta nữa. Vậy, ở thời điểm này đây, khi đang đứng ở ngưỡng cửa của thế giới những người trưởng thành, truyện cổ tích trong các bạn là gì? Hãy cùng chia sẻ những kí ức "ngày xửa ngày xưa" và những suy nghĩ, hiểu biết của các bạn về thể loại văn học này!

- GV chiếu slide có câu gợi dẫn: **Truyện cổ tích trong tôi là….**và để HS suy nghĩ trong vài phút.

Bước 2: GV gọi 2-3 HS trình bày ý kiến trước lớp, phản hồi các nội dung được phát biểu. GV giúp HS tái tạo, bổ sung các kiến thức về thể loại cổ tích từ nội dung *Tri thức ĐH* trong SGK (khái niệm truyện cổ tích, phân loại truyện cổ tích, đặc điểm truyện cổ tích thần kì).

Bước 3: GV dẫn dắt vào bài học: Như vậy, mỗi người đều mang trong mình một miền cổ tích ngọt ngào, trong sáng. *Tấm Cám* với chúng ta vì thế mà chẳng còn xa lạ. Thậm chí, khi nghe tên bài học này, nếu có bạn không ngại ngần phát biểu: *Tấm Cám*, truyện ấy đã quá quen rồi, sao tôi còn phải học; nếu có bạn thắc mắc: tôi đâu còn trẻ con…thì đó cũng là điều dễ hiểu. Quả thật, các bạn, cũng như tôi đều đã bước qua cái thời mong ước được gặp ông Bụt bà Tiên, nhưng có thể khẳng định,

"niềm tin" cổ tích trong chúng ta không bao giờ thay đổi. Thú vị hơn nữa, bây giờ mới chính là lúc chúng ta "đủ lớn" để hiểu được truyện cổ tích ở những tầng sâu nhất, có thể lí giải sức sống kì diệu của thể loại "ngày xửa ngày xưa" này cũng như cắt nghĩa được tình yêu cổ tích đã, đang và sẽ chiếm giữ tâm hồn chúng ta. Hãy cùng nhau trải nghiệm thế giới cổ tích một lần nữa với *Tấm Cám* - câu chuyện tiêu biểu cho loại truyện cổ tích thần kì Việt Nam, cũng là loại truyện khá quen thuộc ở nhiều nước trên thế giới trong bài học hôm nay!

2. *Hoạt động 2*: Hướng dẫn HS tìm hiểu cốt truyện, nhận diện các mâu thuẫn, xung đột trong truyện và hiểu được đặc trưng của truyện cổ tích thần kì từ những yếu tố này (30 phút)

- *Mục tiêu hoạt động:* Nhận diện các sự kiện chính tạo nên sự PT của cốt truyện, nhớ các sự kiện theo trình tự diễn biến, từ đó nhận ra các mâu thuẫn, xung đột giữa hai tuyến nhân vật thiện - ác với cấp độ ngày càng tăng tiến, tự tóm tắt và có thể kể lại được truyện; Củng cố, khắc sâu các đặc điểm cốt truyện và kết cấu của truyện cổ tích thần kì (trật tự tuyến tính, tuyến nhân vật, yếu tố thần kì).

- *Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:*

GV tổ chức cho HS đọc VB theo hình thức phân vai, sau đó sử dụng các phiếu học tập đã được chuẩn bị từ trước để làm việc.

Bước 1: GV tổ chức cho HS đọc phân vai:

- GV yêu cầu HS nhận diện các "vai" trong truyện: Hãy đọc lướt lại toàn bộ VB và chỉ ra, truyện là "lời" của những nhân vật nào?

- HS cần liệt kê ra được các nhân vật xuất hiện và có "tiếng nói" trong truyện bao gồm: người kể chuyện; cô Tấm và các vật hóa thân (chim vàng anh, con ác làm từ gỗ xoan đào), mụ dì ghẻ, Cám, Bụt, con gà, Vua, bà cụ bán hàng nước.

- GV phân vai để HS đọc lại truyện, lưu ý HS các lời thoại cần thể hiện đúng cảm thái độ và bản chất của chủ thể (VD: Tấm giọng hiền lành, thật thà, nhưng lời của vàng anh và con ác thì mỉa mai, đanh thép; mẹ con Cám giọng gian xảo, cay nghiệt; Bụt và bà cụ hàng nước giọng hiền từ).

Bước 2:

- GV yêu cầu HS chia sẻ và thảo luận với bạn ngồi bên kết quả làm việc từ phiếu học tập phần liệt kê các sự kiện tạo nên sự PT của cốt truyện; tóm tắt truyện đã được hoàn thành tại nhà, sau đó gọi 1 HS trình bày kết quả của mình trước lớp,

đưa ra các thông tin phản hồi cần thiết, chốt lại bằng mẫu phiếu học tập hoàn thành.

- Sau khi HS nắm vững các sự kiện, GV nêu câu hỏi: Từ các sự kiện tạo nên sự PT của cốt truyện, hãy xác định, mâu thuẫn trong truyện là gì? Mức độ của mâu thuẫn ấy được thể hiện như thế nào?

GV phản hồi, chốt lại: Như vậy, rõ ràng, mâu thuẫn xuyên suốt từ đầu đến cuối câu chuyện là mâu thuẫn giữa Tấm và mẹ con Cám - một bên là con chồng, một bên là dì ghẻ và con riêng. Mâu thuẫn ấy này xảy ra trong phạm vi gia đình, nó phản ánh sự mâu thuẫn về quyền lợi trong gia đình phụ quyền thời cổ. Song, cốt lõi của mâu thuẫn này không chỉ dừng lại ở đó. Trong quan niệm của tác giả dân gian, cô Tấm chính là hiện thân cho cái thiện; còn mẹ con Cám là hình ảnh của cái ác. Vì vậy, thực chất, mâu thuẫn trong *Tấm Cám* chính là mâu thuẫn giữa cái thiện và cái ác. Mâu thuẫn đó diễn ra ngày càng quyết liệt, trở thành xung đột không thể dung hòa, và truyện chỉ kết thúc khi cái ác bị tiêu diệt hoàn toàn.

Bước 3: GV gọi một HS kể phần hai của truyện (nội dung thứ hai trong phiếu học tập đã được chuẩn bị ở nhà), tổ chức cho cả lớp nhận xét, phản hồi. Nội dung tưởng tượng của HS cần đảm bảo được đúng đặc trưng của truyện cổ tích thần kì (tiếp tục xuất hiện tình huống xung đột theo trật tự tuyến tính, cái ác tìm cách vùi dập cái thiện, cái thiện được các lực lượng thần kì trợ giúp và cuối cùng vẫn chiến thắng).

3. Hoạt động 3: Hướng dẫn HS tìm hiểu quan niệm, triết lí, mơ ước của tác giả dân gian thể hiện trong truyện, so sánh, liên hệ, vận dụng quan niệm đó vào thực tiễn (30 phút)

- *Mục tiêu hoạt động:* Rút ra và xây dựng nên ý nghĩa của truyện (quan niệm, triết lí, mơ ước đầy giá trị nhân văn của tác giả dân gian); Chỉ ra được tác dụng của những yếu tố thần kì trong truyện (sự xuất hiện của ông Bụt, sự hóa thân thần kì của Tấm); Đánh giá, so sánh, liên hệ, vận dụng quan niệm, triết lí, mơ ước của tác giả dân gian vào cuộc sống thực tiễn.

- *Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:*

+ GV tổ chức cho HS thảo luận theo nhóm với chủ đề: **Quan niệm, triết lí, mơ ước của tác giả dân gian – hành trình từ cổ tích "ngày xửa ngày xưa" đến quan niệm và những trang cổ tích thời hiện đại.**

Bước 1: GV gợi dẫn và nêu nhiệm vụ: Người ta thường nói: đẹp như cổ tích. Cổ tích chính là giấc mơ của nhân loại từ thuở "ngày xửa ngày xưa", ngày nay, khi chìm vào giấc mơ ấy, nếu phải tỉnh dậy, chắc hẳn chúng ta vẫn không khỏi tiếc nuối. Điều gì khiến cho cổ tích có sức sống bền lâu đến như vậy? Điều gì tạo nên sợi dây kết nối bền vững giữa chúng ta với các tác giả dân gian? Đằng sau cuộc đời một cô Tấm chăm chỉ, hiền lành, chất phác, sơ khởi thật bất hạnh, luôn bị vùi dập, hãm hại nhưng chung cuộc đã đạt đến đỉnh cao hạnh phúc; đằng sau kết cục bi thảm của mẹ con Cám phải trả giá cho những âm mưu, thủ đoạn, độc ác tột cùng; đằng sau những yếu tố thần kì như sự xuất hiện, trợ giúp của ông Bụt và sự hóa thân kì diệu của Tấm, chắc hẳn là những lời thông điệp đầy ý nghĩa. Dựa vào các gợi ý được cung cấp, hãy cùng thảo luận theo nhóm với chủ đề **Quan niệm, triết lí, mơ ước của tác giả dân gian – hành trình từ cổ tích "ngày xửa ngày xưa" đến quan niệm và những trang cổ tích thời hiện đại**; nhận diện, phân tích những thông điệp của tác giả dân gian trong sự kết nối nhiều chiều, sau đó thuyết trình kết quả thảo luận của nhóm trong khoảng thời gian 3 phút để chia sẻ cảm nhận của các bạn.

GV cung cấp gợi ý. Mỗi nhóm sẽ nhận được một số gợi ý để tiếp cận vấn đề từ những góc nhìn riêng: Nhóm 1, 2: Tiếp cận giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian từ hướng giải quyết mâu thuẫn trong truyện. Nhóm 3, 4: Tiếp cận giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian từ sự chuyển biến của cô Tấm trong quá trình đối mặt với thử thách. Nhóm 5, 6: Tiếp cận giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian từ việc sử dụng các yếu tố thần kì.

<u>Gợi ý 1:</u>

Gợi ý 1.1 (dành cho nhóm 1, 2): Nhận diện giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian từ hướng giải quyết mâu thuẫn trong truyện

<table>
<tr><td colspan="2">Hướng giải quyết mâu thuẫn trong Tấm Cám</td><td>Giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian</td></tr>
<tr><td>- Cô Tấm (…….. ……..)
→ được trở thành …</td><td>- Mẹ con Cám (……..)
→ phải nhận lấy……</td><td rowspan="2">……
……
……
……
……
……
……</td></tr>
<tr><td colspan="2">Liên hệ, so sánh với các truyện cổ tích thần kì khác:
……
……
……
……</td></tr>
</table>

Gợi ý 1.2 (dành cho nhóm 3, 4): Nhận diện giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian từ sự chuyển biến của cô Tấm trong quá trình đối mặt với thử thách

	Chặng 1: Từ cô gái mồ côi trở thành hoàng hậu	*Chặng 2: Vượt qua sự hủy diệt của mẹ con Cám để trở lại cung vua*
Thái độ, hành động khi bị ức hiếp	…… ……	…… ……
Sự trợ giúp	……	……
Liên hệ, so sánh với các nhân vật chính diện trong các truyện cổ tích thần kì khác:		
➡ Quan niệm của tác giả dân gian:……..		

Gợi ý 1.3 (dành cho nhóm 5, 6): Nhận diện giấc mơ, quan niệm của tác giả dân gian từ việc sử dụng các yếu tố thần kì.

Các yếu tố thần kì trong truyện	*Nếu không có yếu tố thần kì….. ⟶ tác dụng, giá trị của yếu tố thần kì*	*Sự khác biệt giữa các yếu tố thần kì và mục đích của tác giả dân gian*
…… Liên hệ, so sánh với các truyện cổ tích thần kì khác:……..	…… …… …… ……	…… …… …… ……

<u>Gợi ý 2</u> (chung cho các nhóm):

Kết nối cổ tích và cuộc đời:

1. Tình yêu cổ tích: "*Tôi yêu truyện cổ nước tôi/ Vừa nhân hậu lại tuyệt vời sâu xa*" (*Truyện cổ nước mình* – Lâm Thị Mĩ Dạ)

……

……

……

……

……

……

……

……

2. Giấc mơ cổ tích ngày xưa và "sự thật cổ tích" ngày nay

Giấc mơ cổ tích ngày xưa		
Cô Tấm →	.....	hoàng hậu
"Sự thật cổ tích" ngày nay		
Nguyễn Ngọc Kí - cậu bé tật nguyền	→	Người thầy giáo giỏi
Nguyễn Bích Lan - cô bé bất hạnh	.....	Dịch giả của mấy chục đầu sách văn học
Nick Vujicic - người khuyết tật bẩm sinh	.....	Diễn giả truyền cảm hứng cho cả thế giới
.....	.....	.....

- HS thảo luận và xây dựng nội dung thuyết trình dựa trên các gợi ý được cung cấp.

Bước 2: GV gọi ba nhóm HS thuyết trình, sau đó tổ chức cho lớp phản hồi. Nội dung phản hồi hướng đến: Khả năng xây dựng và phát biểu ý nghĩa của truyện qua việc rút ra được quan niệm, triết lí và giấc mơ của tác giả dân gian từ hướng giải quyết mâu thuẫn, cách xây dựng nhân vật và việc sử dụng các yếu tố thần kì; Khả năng kết nối giữa giấc mơ cổ tích với mơ ước công lí của con người muôn đời; Phân biệt giấc mơ cổ tích - thế giới của những yếu tố thần kì và "sự thật cổ tích" - những điều thần kì được làm nên từ nghị lực phi thường của con người.

4. *Hoạt động 4:* Hướng dẫn HS tổng kết và vận dụng bài học (15 phút)

- *Mục tiêu hoạt động:* Hiểu được vị trí truyện *Tấm Cám* trong kho tàng cổ tích Việt Nam; Củng cố những đặc trưng của truyện cổ tích thần kì thông qua giá trị nội dung và nghệ thuật của truyện *Tấm Cám;* Lí giải được những cách tiếp cận trái chiều về kết thúc truyện *Tấm Cám* và nhận thức được cách lí giải phù hợp nhất với đặc trưng thể loại cổ tích; Biết cách đọc và hiểu các VB truyện cổ tích khác đúng đặc trưng thể loại.

- *Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:*

GV giao nhiệm vụ tổng kết và các bài tập vận dụng để HS thực hiện, phản hồi quá trình và kết quả làm việc của HS.

Nhiệm vụ tổng kết:

Hãy chứng minh *Tấm Cám* là một truyện cổ tích thần kì tiêu biểu bằng cách tổng kết lại những giá trị nội dung và đặc sắc nghệ thuật của truyện.

Bài tập vận dụng:

- Bài tập vận dụng 1:

Đọc tiếp Tấm Cám và những trang cổ tích

Gần đây trên báo mạng có đăng một số ý kiến cho rằng cách kết thúc Tấm Cám như vậy là không nhân văn, cách ứng xử của cô Tấm quá tàn nhẫn, vì vậy truyện không nên đưa vào CT NV phổ thông.

Bạn đã bao giờ có suy nghĩ hoặc đồng tình với các ý kiến đó?

Nếu có, thật dễ hiểu và hoàn toàn có lí bởi bạn cũng như chủ nhân của những ý kiến này đang tiếp nhận, đánh giá nhân vật truyện cổ tích và giá trị truyện cổ tích bằng cảm quan của con người hiện đại.

Nhưng đừng dừng lại ở đó, hãy tiếp tục khám phá! Tiếp nhận văn học luôn là một quá trình lâu dài, thú vị, nhưng cũng đầy bí ẩn và gian nan. Thời gian chính là ngọn lửa khắc nghiệt nhất để "thử vàng" trong những tác phẩm văn học. Truyện cổ tích, "ngày xửa ngày xưa", đã lâu, lâu lắm rồi, vậy mà còn lưu truyền đến hôm nay và ắt hẳn mai sau! Không người Việt Nam nào lại không biết đến cô Tấm hiền bước ra từ quả thị thơm, têm trầu cánh phượng, và được hưởng hạnh phúc mãi mãi! Vậy, bạn còn chờ gì nữa, hãy quên đi cuộc sống hiện đại để một lần nữa lạc vào thế giới "ngày xửa ngày xưa". Hãy nhớ, bạn đang đọc cổ tích, cổ tích và cổ tích! Và đây, một vài tóm lược về cách nghiên cứu, lí giải kết thúc truyện từ ý kiến của chuyên gia về cổ tích sẽ giúp bạn!

Hãy tiếp tục hành trình cổ tích của bạn với *Tấm Cám* và với kho tàng cổ tích thần kì, sau đó ghi lại một vài cảm nhận, chiêm nghiệm trong hồ sơ đọc của mình.

Tác giả Chu Xuân Diên đã vận dụng phương pháp nghiên cứu đặc thù của văn học dân gian (sử dụng khái niệm mô-típ được đề xuất bởi A.N Vêxêlôpxki, để phân tích kiểu truyện *Tấm Cám*), tránh xu hướng quan tâm chủ yếu đến các yếu tố tâm lí – đạo đức trong hành động của Tấm, xu hướng gắn với mục đích đánh giá nhân vật, thường dựa trên những tiêu chuẩn tâm lí và đạo đức của con người hiện đại:

* Một vài luận điểm đáng quan tâm:

- Hành động của Tấm ở cuối truyện là hành động trừng phạt chứ không phải trả thù; đoạn kết của truyện là mô tip trừng phạt, cái ác phải bị đền tội; người trừng phạt là ai và trừng phạt như thế nào không quan trọng; quan trọng nhất là cái ác phải bị đền tội, công lí phải được thực thi.

- Trong mô tip kết thúc truyện là những tia hồi quang của các phong tục và nghi lễ dân gian có thể xa lạ và khó chấp nhận với người hiện đại (ví dụ quan niệm "Chết do việc dội nước sôi để trở nên trắng đẹp hơn", hoặc quan niệm và thực hành nghi lễ: con người trải qua sự hành xác thì trở nên đẹp đẽ, hoàn thiện hơn); vì vậy, truyện cổ tích cần được tiếp nhận trên cả bình diện văn hóa rộng lớn, với sự bổ trợ của các kiến thức dân tộc học, phong tục học, nghi lễ và tín ngưỡng dân gian...

* Kết luận

Truyện Tấm Cám là một *truyện cổ tích*. Truyện cổ tích có cách mở đầu: "Ngày xửa, ngày xưa...". Tính chất *cổ xưa* của truyện *Tấm Cám* không chỉ do đề tài, cốt truyện và các môtip của nó *có nguồn gốc* từ những thực tại và quan niệm về thực tại của con người từ "ngày xửa ngày xưa" chứ không phải là *sự phản ánh trực tiếp* các sự kiện lịch sử - xã hội của các *thời kì lịch sử sau này* và *quan niệm của con người thuộc các thời kỳ lịch sử sau này* về những sự kiện ấy.

Tính cổ xưa của truyện cổ tích còn thể hiện ra ở chỗ những *hành động* và *đặc điểm tính cách* của nhân vật trong truyện cổ tích nếu đối với người "ngày xửa ngày xưa" là hợp lí, thì đối với người hiện nay là *vô lí*. Như A. France đã từng phát biểu, "*Các truyện cổ tích thì vô lí và trẻ con. Nhưng chúng không vô lí thì chúng đã không hấp dẫn*".

Khi truyện cổ tích mở đầu rằng "Ngày xửa, ngày xưa...", thì chính là đã chuẩn bị cho người nghe một *tâm thế phù hợp* để bước vào cái thế giới của những điều vô lí đầy sức hấp dẫn ấy.

Vì thế không nên bằng cách bình luận văn học và thậm chí cả bằng cách "sửa chữa" truyện cổ tích theo hướng *hợp lí hóa* cho phù hợp với tư duy lô-gíc của con người hiện nay mà làm mất đi cái vô lí ấy của truyện cổ tích. Vấn đề là *giải thích được sự vô lí ấy, phát hiện ra cái hợp lí của bản thân truyện cổ tích, một loại truyện của "ngày xửa ngày xưa"*.

- Bài tập vận dụng 2 (bài tập về nhà):

Tìm những câu ca dao, tục ngữ, truyện cổ tích có hình ảnh miếng trầu. Miếng trầu có ý nghĩa như thế nào trong đời sống văn hóa của người Việt?

4.3. Cách thức và tiêu chí đánh giá kết quả thực nghiệm

Như đã khẳng định, PT NL ĐH VB là cả một quá trình liên tục, lâu dài. Việc đánh giá sự PT ấy cũng là một quá trình hết sức phức tạp. Trong phạm vi nghiên cứu của luận án và điều kiện sư phạm cho phép, chúng tôi đã cố gắng vận dụng tối đa những kết quả nghiên cứu để kiểm chứng ở một mức độ nhất định. Sau mỗi bài học TN, chúng tôi đều tiến hành đánh giá kết quả. Tiêu chí đánh giá kết quả TN được chúng tôi xác định gồm: *Mức độ tích cực, hứng thú và hiểu bài của HS trong giờ học; NL ĐH của HS khi ĐH một VB cùng thể loại với VB đã được học, không nằm trong CT.*

Để đánh giá mức độ tích cực, hứng thú và hiểu bài của HS trong giờ học, chúng tôi sử dụng, phân tích các thông tin thu được từ việc quan sát trực tiếp giờ học kết hợp với các thông tin trả lời của HS trong phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh sau giờ học. Để đánh giá NL ĐH của HS khi ĐH một VB cùng thể loại với VB đã được học, không nằm trong CT, chúng tôi thiết kế bài kiểm tra để HS thực hiện sau bài học. Ứng với mỗi bài kiểm tra này, chúng tôi cũng xây dựng phiếu đánh giá bài làm của HS dựa trên mức độ đạt được của từng câu trả lời.

Do phạm vi có hạn của luận án, chúng tôi chỉ trình bày nội dung phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh, bài kiểm tra, phiếu đánh giá bài kiểm tra theo tiêu chí dành cho HS sau giờ học TN với bài học ĐH truyện cổ tích *Tấm Cám* trong các **bảng 4.1**, **bảng 4.2**; **bảng 4.3**. Phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh, bài kiểm tra, phiếu đánh giá câu trả lời trong bài kiểm tra sau giờ học TN với hai bài học TN còn lại được trình bày tại các **phụ lục 4.2, phụ lục 4.3, phụ lục 4.4**.

Bảng 4.1. Nội dung phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh sau giờ học đọc hiểu truyện cổ tích *Tấm Cám*

PHIẾU CHIA SẺ CẢM NHẬN VÀ TRẢ LỜI NHANH CỦA HS QUA GIỜ HỌC ĐỌC HIỂU TRUYỆN CỔ TÍCH *TẤM CÁM*

A. CHIA SẺ CẢM NHẬN CỦA BẠN VỀ GIỜ HỌC

1. Cảm xúc và suy nghĩ của bạn trước giờ học là gì?

A	Không mấy hào hứng vì truyện *Tấm Cám* đã quá quen thuộc

B	Rất hào hứng vì vốn yêu thích câu chuyện này
C	Mong chờ sẽ được hiểu sâu sắc thêm về một số ý kiến mâu thuẫn về truyện
D	Không có cảm xúc và suy nghĩ gì
E	Ý kiến khác:

2. Cảm nhận chung của bạn về giờ học là gì?

A. Rất hứng thú	B. Hứng thú	C. Bình thường	D. Không hứng thú

3. Bạn tự đánh giá mức độ tích cực của mình khi tham gia các hoạt động học tập trong giờ như thế nào?

A. Rất tích cực	B. Tích cực	C. Bình thường	D. Không tích cực

4. Sau giờ học, những suy nghĩ, cảm nhận của bạn về truyện cổ tích *Tấm Cám* có thay đổi nhiều hay không?

A.Thay đổi nhiều (Cụ thể, tôi thấy…)	B. Thay đổi ít (Cụ thể, tôi thấy..)	C. Hầu như không thay đổi (Tôi vẫn…)

B. TRẢ LỜI NHANH

1. Tấm đã hóa thân thành những vật gì?
2. Liệt kê ra những người "bạn" tốt của Tấm:…
3. Nhà vua gặp được và lấy Tấm làm vợ là nhờ vật này:…
4. Nhà vua "tìm lại" được Tấm và đưa về cung sau khi Tấm bị mẹ con Cám hãm hại là nhờ vật này:…
5. Ghi lại ngắn gọn nhất thông điệp của tác giả dân gian thông qua câu chuyện:…
6. Điều bạn muốn nói nhất sau khi học câu chuyện là:…

Bảng 4.2. Nội dung bài kiểm tra sau giờ học đọc hiểu truyện cổ tích *Tấm Cám*

BÀI KIỂM TRA SỐ 1

(sau giờ học Đọc hiểu truyện cổ tích Tấm Cám)

Thời gian làm bài: 90 phút

Hãy đọc truyện cổ tích *Cô Lọ Lem* được cung cấp ở dưới hoặc chọn một truyện cổ tích thần kì đã đọc khác (ngoài những truyện đã được học trong CT NV) mà bạn yêu thích và hoàn thành các yêu cầu sau:

1. Nêu tên truyện (nếu bạn có sự lựa chọn khác ngoài *Cô Lọ Lem*); tóm tắt ngắn gọn về truyện; trình bày ý nghĩa của truyện.

2. Hãy giải thích vì sao truyện được xếp vào tiểu thể loại truyện cổ tích thần kì.

3. Bạn thích chi tiết nào nhất trong truyện? Vì sao?

4. Nếu được viết lại truyện, bạn sẽ thay đổi chi tiết/ sự kiện nào? Vì sao?

5. Nếu được tham gia vào câu chuyện, bạn muốn hóa thân vào nhân vật nào? Vì sao?

6. Hãy liên hệ và so sánh truyện mà bạn đang bàn tới với một truyện cổ tích thần kì khác bạn đã học/ đọc.

7. Hãy viết ngắn gọn trong phạm vi 7 – 10 dòng để trình bày đánh giá chung của bạn về giá trị những truyện cổ tích đã được học và đọc.

(*Trong bài kiểm tra phát cho HS,* sau *phần câu hỏi là phần trích dẫn VB truyện cổ tích Cô lọ Lem, do giới hạn của luận án nên chúng tôi đưa không đưa phần trích dẫn văn bản vào đây*).

Bảng 4.3. Phiếu đánh giá mức độ đạt được của từng câu trả lời trong bài kiểm tra số 1

CÂU	MỨC ĐỘ			
	Không đạt	***Gần đạt***	***Đạt***	***Xuất sắc***
1	- Không nêu được chính xác tên truyện, không tóm tắt hoặc nội dung tóm tắt không lược thuật được những chi tiết quan trọng. - Không nêu ý nghĩa hoặc nêu ý nghĩa của truyện không chính xác.	- Nêu chính xác tên truyện, nêu được một số chi tiết để tóm tắt truyện (nhưng không đầy đủ hoặc chọn các chi tiết không tiêu biểu). - Nêu được một số khía cạnh của ý nghĩa truyện nhưng không	- Nêu chính xác tên truyện, tóm tắt truyện thông qua việc lược thuật đầy đủ các chi tiết quan trọng giúp tái hiện cốt truyện. - Nêu được ý nghĩa truyện là quan niệm, mơ ước của tác giả dân gian (quan niệm ở hiền gặp lành, ác giả ác báo).	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: - Lí giải ngắn gọn được ý nghĩa truyện thông qua diễn biến cuộc đời nhân vật, cách giải quyết mâu thuẫn trong truyện, kết thúc truyện với sự tham gia của yếu tố thần kì.

		khái quát lên được thành nội dung quan niệm, mơ ước của tác giả dân gian.		
2	Không nêu được các yếu tố thể loại đặc trưng.	Nêu được một số yếu tố thể loại đặc trưng nhưng không đầy đủ.	Nêu đầy đủ các yếu tố thể loại đặc trưng: truyện được PT từ mâu thuẫn giữa hai tuyến nhân vật: chính diện, phản diện; nhân vật chính diện là những số phận bất hạnh nhưng tốt bụng, hiền lành, luôn bị các nhân vật phản diện là những kẻ độc ác vùi dập; để giải quyết mâu thuẫn đó luôn có sự xuất hiện của yếu tố thần kì trợ giúp nhân vật chính diện, giúp nhân vật chính diện vượt qua mọi khó khăn, chiến thắng và giành được hạnh phúc, đồng thời trừng phạt nhân vật phản diện.	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: Tạo được sự kết nối những đặc trưng này với các chi tiết cụ thể trong truyện.
3	Không nêu được chi tiết yêu thích nào	Nêu được chi tiết yêu thích, có giải thích	Nêu được chi tiết yêu thích và giải thích được một cách thuyết	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời:

	hoặc nêu nhưng không giải thích được lí do.	nhưng lí do giải thích không thuyết phục.	phục về giá trị của chi tiết trong việc thể hiện ý nghĩa của truyện.	Thể hiện được những hồi ứng riêng của cá nhân hoặc những lí giải mang tính độc đáo, sáng tạo về chi tiết lựa chọn.
4	Không nêu được lí do cho sự lựa chọn của mình.	Thể hiện được sự lựa chọn nhưng lí do giải thích không thuyết phục.	Thể hiện được sự lựa chọn và giải thích một cách thuyết phục, không mâu thuẫn với ý nghĩa của truyện.	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: Thể hiện được những hồi ứng riêng của cá nhân hoặc những lí giải mang tính độc đáo, sáng tạo về sự lựa chọn của bản thân.
5	Không nêu được nhân vật nào hoặc không giải thích được lí do cho sự lựa chọn.	Nêu được nhân vật muốn hóa thân nhưng lí do giải thích không phù hợp với nội dung và ý nghĩa của truyện.	Nêu được nhân vật muốn hóa thân và giải thích một cách phù hợp với nội dung và ý nghĩa của truyện.	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: Thể hiện được những hồi ứng riêng của cá nhân hoặc những lí giải mang tính độc đáo, sáng tạo về nhân vật lựa chọn.
6	Không liên hệ	Liên hệ được	Liên hệ được với một	Đảm bảo yêu

	được với truyện cổ tích thần kì đã được học/đọc hoặc có nêu tên một truyện cổ tích thần kì khác nhưng không thực hiện thao tác so sánh.	với một truyện cổ tích thần kì khác, nhận ra được một số nét tương đồng và khác biệt khi so sánh.	truyện cổ tích thần kì khác, nhận ra được các yếu tố tương đồng về mặt đặc trưng thể loại và một số nét riêng biệt của từng truyện.	cầu mức đạt, đồng thời: Khái quát những nét tương đồng giữa hai truyện thành đặc trưng thể loại cổ tích thần kì và chỉ ra các yếu tố khác biệt như là biểu hiện của trí tưởng tượng phong phú của tác giả dân gian.
7	Không nêu ra được sự đánh giá của bản thân hoặc đưa ra những đánh giá không phù hợp với các giá trị đã được khẳng định của thể loại.	Nêu ra được sự đánh giá của bản thân về một số khía cạnh thể hiện giá trị của truyện cổ tích nhưng chưa đầy đủ.	Nêu ra được sự đánh giá về giá trị của truyện cổ tích được nhìn nhận từ một trong các góc độ: giá trị nhân văn, giá trị giáo dục, giá trị văn hóa…	Nêu ra được sự đánh giá về giá trị của truyện cổ tích từ nhiều góc độ: giá trị nhân văn, giá trị giáo dục, giá trị văn hóa…

Dựa trên số lượng các câu trả lời đạt được theo từng mức độ đã xác định, chúng tôi tiến hành phân loại bài làm của HS theo bốn loại: *dưới chuẩn (ứng với mức điểm dưới 5), cận chuẩn (ứng với mức điểm 5 - 6), đạt chuẩn (ứng với mức điểm 7 - 8) và trên chuẩn (ứng với mức điểm trên 8)* như trong **bảng 4.4** sau:

Bảng 4.4. Tiêu chí đánh giá bài kiểm tra theo mức độ đạt được của các câu trả lời trong bài kiểm tra số 1

LOẠI	MỨC ĐỘ ĐẠT ĐƯỢC CỦA CÁC CÂU TRẢ LỜI
Trên chuẩn (> 8 điểm)	**Tất cả** các câu đều ở mức **đạt** trở lên và **ít nhất** có **04** câu ở mức độ **xuất sắc**
Đạt chuẩn (7-8 điểm)	**Tối thiểu** có **05** câu ở mức **đạt** trở lên và **không** có câu ở mức **không đạt**
Cận chuẩn (5-6 điểm)	**Tối thiểu** có **03** câu ở mức **đạt** trở lên và **tối đa 02** câu ở mức **không đạt**
Dưới chuẩn (< 5 điểm)	**Ít hơn 03** câu ở mức **đạt** trở lên

4.4. Tổ chức thực nghiệm

Sau khi đã hoàn thiện giáo án TN, lập kế hoạch TN với các trường TN, chúng tôi tiến hành tổ chức TN. Danh sách lớp dạy TN, ĐC và các bài dạy TN, ĐC được cụ thể qua **bảng 4.5**.

Bảng 4.5. Danh sách lớp học và bài học thực nghiệm, đối chứng

Lớp TN và GV dạy TN	Lớp ĐC và GV dạy ĐC	Bài DH		
		Tấm Cám	ĐH VB văn học	Trao duyên
10D1, trường THPT Nguyễn Tất Thành (Hà Nội); GV Phạm Thị Thu Hương	10D2, trường THPT Nguyễn Tất Thành (Hà Nội); GV Phạm Thị Thu Phương	x	x	x
10N1, trường THPT Nguyễn Tất Thành (Hà Nội); GV Phạm Thị Kim Anh	10A1, trường THPT Nguyễn Tất Thành (Hà Nội); GV Phạm Thị Hoàng Khuyên	x		x
Lớp 10A2, THPT Uông Bí (Quảng Ninh); GV Vũ Hải Ninh	Lớp 10A1 THPT Uông Bí (Quảng Ninh); GV Lê Thị Thanh Thơ	x		x
10C7, THPT Bỉm Sơn (Thanh Hoá); GV Trịnh Thị Thanh Hải	10C5 THPT Bỉm Sơn (Thanh Hoá); GV Nguyễn Thị Hạnh	x		x

Nội dung tổ chức TN bao gồm:

- Gặp và trao đổi với các GV dạy lớp TN về mục đích, ý nghĩa, nội dung TN cũng như giáo án TN. Trong những nội dung trao đổi với GV TN về giáo án TN, chúng tôi rất chú trọng đến cách thức GV xây dựng và sử dụng phản hồi trong quá trình DH sao cho hiệu quả, vì đây là nội dung không được thể hiện trong giáo án TN.

- Tổ chức đánh giá để khẳng định sự đồng đều tương đối về NL ĐH VB giữa lớp TN và lớp ĐC, đồng thời có thêm thông tin để kết luận về sự PT NL ĐH VB của lớp TN trước và sau khi tiến hành TN.

- Tổ chức dạy TN và ĐC theo đúng kế hoạch và quan sát, thu thập các thông tin của tất cả các giờ dạy TN và ĐC.

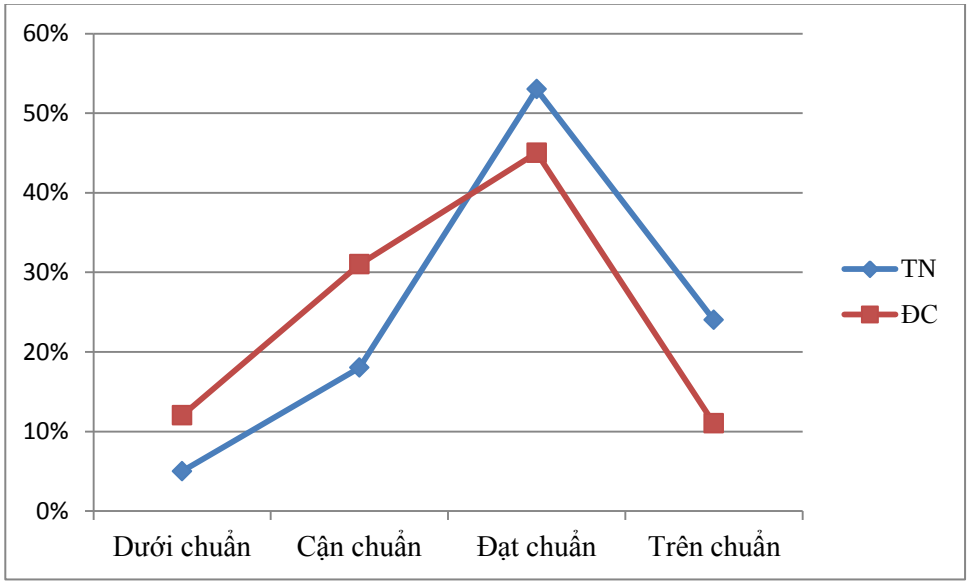
- Tổ chức kiểm tra NL ĐH VB của các HS sau giờ dạy TN và ĐC, thu thập các thông tin của HS để phân tích, đánh giá.

4.5. Kết quả thực nghiệm và kết luận

Các số liệu thu thập được sau quá trình tổ chức TN được xử lí bằng thống kê và biểu đồ. Từ việc thống kê kết quả bài làm của HS TN và ĐC theo bốn mức độ đã xác định (*dưới chuẩn, cận chuẩn, đạt chuẩn, trên chuẩn*), chúng tôi có bảng phân phối điểm như **bảng 4.6**. Các số liệu trong bảng trên được biểu diễn qua đồ thị (**hình 4.1**).

Bảng 4.6. Bảng phân phối điểm của học sinh (theo loại)

Lớp	Loại	Dưới chuẩn	Cận chuẩn	Đạt chuẩn	Trên chuẩn
	x_i	< 5	5 - 6	7 – 8	> 8
TN	n_{xi}	13	49	140	64
	f_{xi}(%)	5	18	53	24
ĐC	n_{xi}	34	90	130	32
	f_{xi}(%)	12	31	45	11



Hình 4.1. Đồ thị bảng phân phối điểm của học sinh

Quan sát trên đồ thị, dễ dàng nhận thấy sự khác biệt trong kết quả bài làm giữa hai nhóm HS TN và ĐC: Nhóm HS thực nghiệm có tỉ lệ bài làm ở mức độ đạt chuẩn và trên chuẩn cao hơn, trong khi tỉ lệ bài làm ở mức dưới chuẩn và cận chuẩn thấp hơn. Tuy vậy, để tiếp tục đánh giá kết quả TN, chúng tôi còn xem xét độ phân tán của các số liệu điểm số ở cả hai nhóm HS thông qua các đại lượng *phương sai* và *độ lệch chuẩn*.

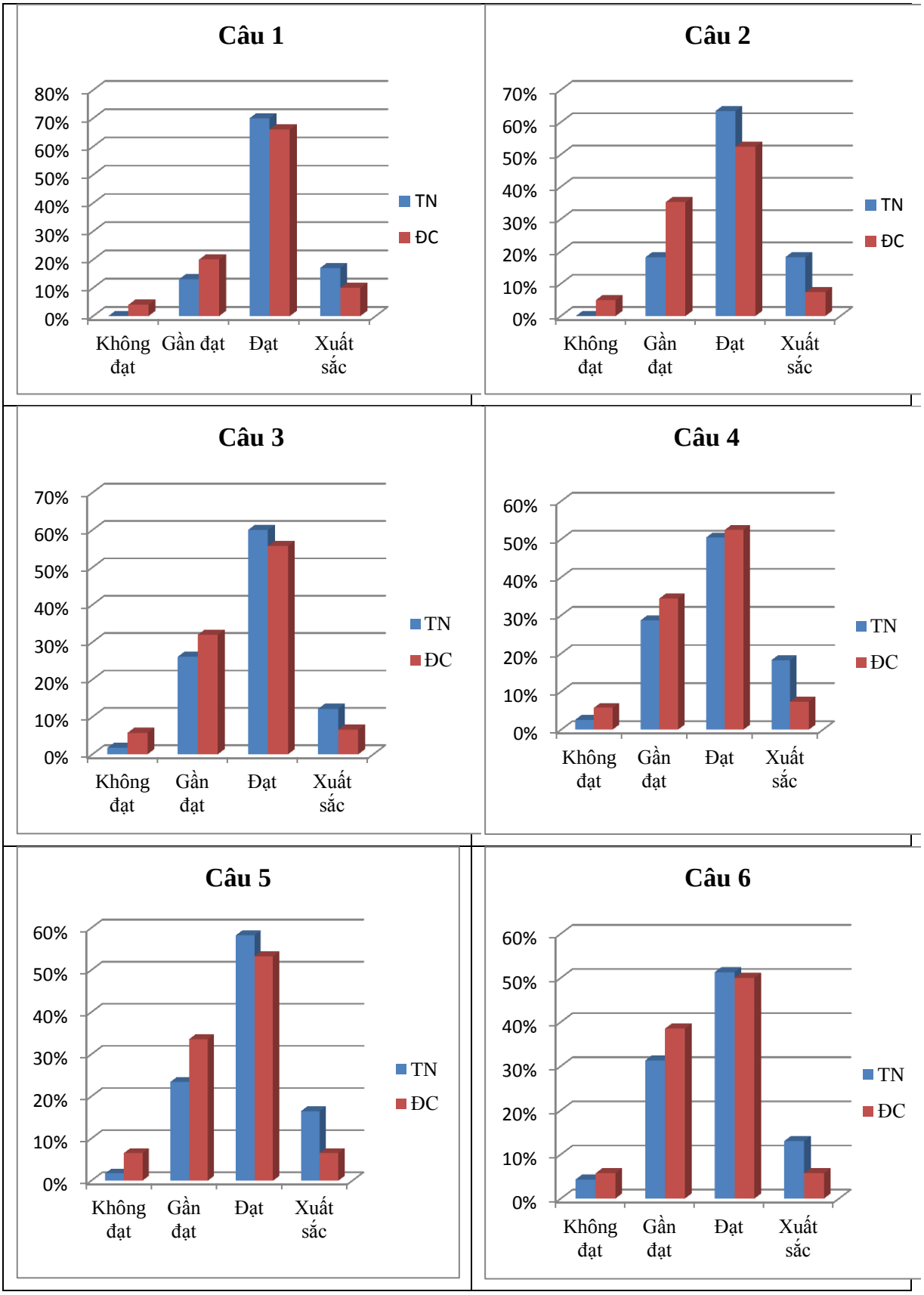
Phương sai (kí hiệu là S^2) và *độ lệch chuẩn* (kí hiệu là S) là các tham số đo mức độ phân tán của các số liệu quanh giá trị trung bình cộng; được tính bằng các công thức:

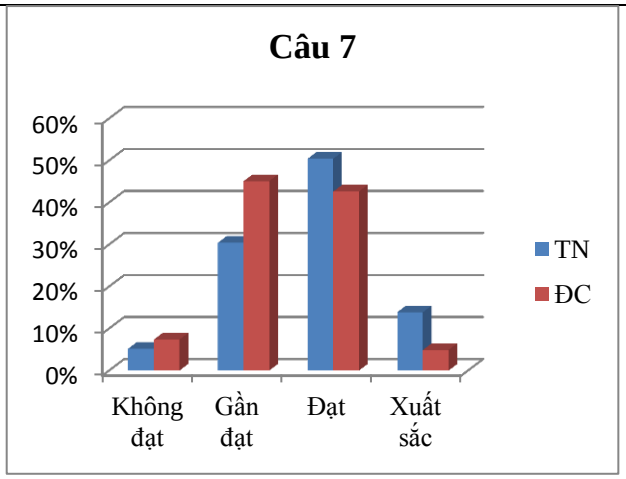
$$S^2 = \frac{\sum n_i.(x_i - \overline{X})^2}{n-1} \; ; \; S = \sqrt{\frac{\sum n_i.(x_i - \overline{X})^2}{n-1}}$$

Với dãy số liệu điểm số của nhóm lớp TN, phương sai $S^2 = 2,33$ và độ lệch chuẩn S = 1,48. Với dãy số liệu điểm số của nhóm lớp ĐC, phương sai $S^2 = 3,54$ và độ lệch chuẩn S = 1,86. Từ kết quả trên cho thấy độ tập trung kết quả vào xung quanh giá trị trung bình ở nhóm lớp TN lớn hơn so với ở nhóm lớp ĐC, nói cách khác, kết quả bài làm của HS nhóm TN đồng đều hơn so với nhóm HS ĐC. Điều này chứng tỏ tính khả quan của các biện pháp PT NL ĐH VB cho HS được vận dụng trong các giờ dạy TN.

Ngoài việc phân tích, thống kê, so sánh kết quả bài làm của HS hai nhóm TN và ĐC theo điểm số và mức độ xếp loại cho tổng thể các bài KT, chúng tôi còn tiến hành phân tích, thống kê so sánh kết quả bài làm của hai nhóm HS TN và ĐC theo mức độ đạt được ở từng câu trả lời trong bài kiểm tra. Điều đáng lưu ý là tỉ lệ câu trả lời đạt mức độ *xuất sắc* của HS ở nhóm TN cao hơn hẳn so với nhóm ĐC, đặc biệt là ở các câu hỏi yêu cầu khả năng bày tỏ sự phản hồi riêng cũng như sự vận dụng, lí giải, tổng hợp một cách sâu sắc của người đọc.

Các biểu đồ trong **hình 4.2** thể hiện kết quả làm bài của hai nhóm HS ứng với từng câu hỏi trong bài KT số 1.

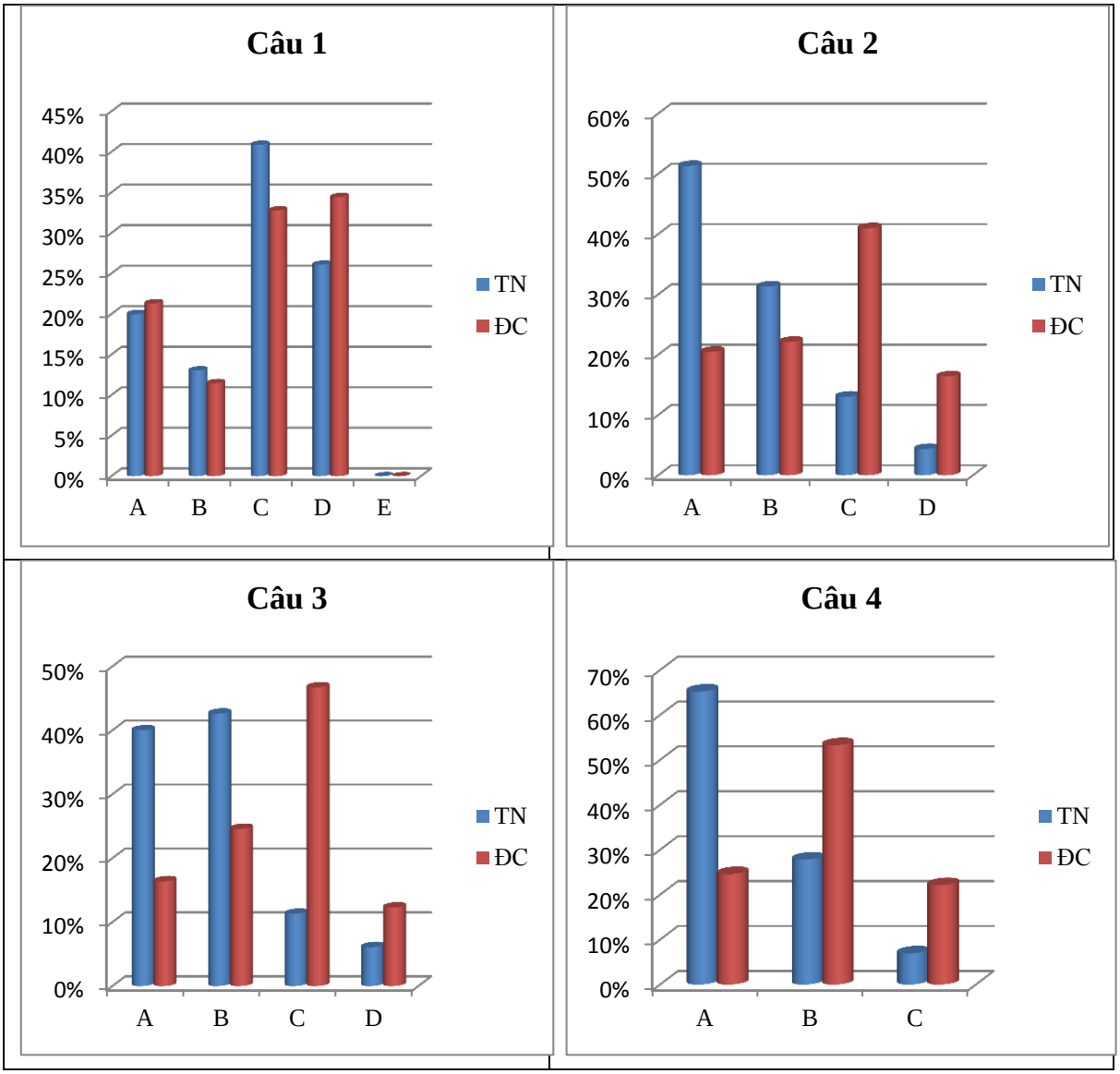

Câu 1
80%
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Không đạt
Gần đạt
Đạt
Xuất sắc
TN
ĐC
Câu 2
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Không đạt
Gần đạt
Đạt
Xuất sắc
TN
ĐC
Câu 3
70%
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Không đạt
Gần đạt
Đạt
Xuất sắc
TN
ĐC
Câu 4
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Không đạt
Gần đạt
Đạt
Xuất sắc
TN
ĐC
Câu 5
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Không đạt
Gần đạt
Đạt
Xuất sắc
TN
ĐC
Câu 6
60%
50%
40%
30%
20%
10%
0%
Không đạt
Gần đạt
Đạt
Xuất sắc
TN
ĐC



Hình 4.2. Các biểu đồ tỉ lệ câu trả lời của học sinh trong bài kiểm tra số 1 theo mức độ đạt được

Cùng với các bài kiểm tra, thông tin thu được từ các phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh của HS sau giờ học để đánh giá nhanh mức độ hứng thú, mức độ tích cực hoạt động, mức độ hiểu bài cũng góp phần giúp chúng tôi khẳng định thêm kết quả nghiên cứu của đề tài. Qua nội dung chia sẻ và trả lời của HS, có thể nhận thấy, các giờ học TN đã đem lại hứng thú cho HS nhiều hơn giờ học ĐC, do đó, mức độ tích cực hoạt động và mức độ hiểu bài của HS TN cũng tốt hơn.

Do giới hạn của luận án, chúng tôi chọn phân tích một số thông tin thu được qua phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh của HS sau giờ học ĐH truyện cổ tích *Tấm Cám* (với các phiếu sau hai bài học TN còn lại, kết quả được thể hiện ở **phụ lục 4.5**). Cụ thể, ở các câu hỏi 2, 3, 4 phần *chia sẻ cảm nhận về giờ học* có nội dung là *cảm nhận chung về giờ học, tự đánh giá mức độ tích cực* khi tham gia giờ học và *sự thay đổi* trong suy nghĩ, cảm nhận về truyện cổ tích *Tấm Cám* sau khi học, nhóm lớp HS TN có tỉ lệ các câu trả lời lựa chọn các phương án A (*rất hứng thú, rất tích cực, thay đổi nhiều*) và phương án B (*hứng thú, tích cực*) nhiều hơn hẳn nhóm HS ĐC. Trong khi đó, ở câu 1 có nội dung hỏi về *cảm xúc và suy nghĩ trước giờ học*, tỉ lệ HS trả lời chọn đáp án C (*không mấy hào hứng vì truyện Tấm Cám đã quá quen thuộc*) ở nhóm HS TN thậm chí còn cao hơn nhóm ĐC. Điều này thể hiện ở các biểu đồ trong **hình 4.3**.



Hình 4.3. Các biểu đồ tỉ lệ đáp án được chọn trong câu trả lời thể hiện thái độ của học sinh về giờ học đọc hiểu truyện cổ tích *Tấm Cám*

Ngoài ra, với nội dung trả lời nhanh, tỉ lệ HS trả lời đúng các câu hỏi mang tính chất tái hiện các thông tin trong VB (câu 1, 2, 3, 4) giữa hai nhóm TN và ĐC chênh lệch không đáng kể. Tuy vậy, ở hai câu *yêu cầu ghi lại ngắn gọn thông điệp của tác giả dân gian* (câu 6) và trình bày *điều muốn nói nhất sau khi học xong truyện* (câu 6), kết quả HS trả lời của HS có sự khác biệt rõ rệt. Tỉ lệ HS có câu trả lời đầy đủ về ý nghĩa truyện ở nhóm TN cao hơn, đặc biệt, những câu trả lời thể hiện phản hồi tích cực sau khi học truyện (ví dụ *những thay đổi tích cực, mới mẻ trong suy nghĩ của bản thân về giá trị của truyện cổ tích; về quan niệm sống;* hay *mong muốn được tìm hiểu kĩ các truyện cổ tích khác…*) chỉ xuất hiện ở nhóm HS TN.

Kết luận:

Như vậy, bằng việc phân tích các kết quả TN như trên, chúng tôi đi đến kết luận: những biện pháp PT NL ĐH VB cho HS THPT được luận án đề xuất ở chương 3 đã thể hiện được tính khả thi trong quá trình TN qua trường hợp lớp 10. Sau mỗi giờ học TN, HS đã bước đầu có khả năng tự ĐH một VB cùng thể loại nằm ngoài CT học chính khóa. Điều quan trọng là trong mỗi giờ học TN, HS đã thực sự được thực hành, trải nghiệm các bước ĐH trong các hoạt động đọc cá nhân và đọc tương tác, bước đầu được làm quen và thực hành một số chiến thuật cũng như việc lập hồ sơ đọc, đồng thời được GV chú ý phản hồi quá trình và kết quả ĐH, do vậy mà có hứng thú với bài học, tích cực hoạt động và hiểu bài sâu sắc hơn.

Tiểu kết chương 4

Nội dung chương 4 thể hiện quá trình TN để kiểm chứng những kết quả nghiên cứu của đề tài. Từ việc xác định mục đích TN cũng như thông qua việc phân tích tình hình thực tiễn điều kiện sư phạm cho phép, chúng tôi đã lựa chọn các nội dung TN, bài DH TN và đối tượng HS TN như đã trình bày. Mặc dù phạm vi TN còn hạn chế về nhiều mặt do giới hạn của điều kiện sư phạm thực tiễn, song những kết quả thu được đã giúp khẳng định hướng triển khai của đề tài và tiếp tục gợi mở những nội dung nghiên cứu tiếp theo.

KẾT LUẬN VÀ MỘT SỐ ĐỀ XUẤT

KẾT LUẬN

1. PT NL ĐH VB cho HS trong DH nói chung và trong môn học NV nói riêng, là một vấn đề rất lớn, lâu dài, quan trọng và phức tạp, đồng thời hiện cũng là vấn đề mang tính thời sự trong xu thế giáo dục quốc tế và công cuộc đổi mới CT giáo dục tại Việt Nam. NL ĐH VB là một yếu tố động, luôn PT, với mỗi đối tượng, mỗi thời điểm cụ thể lại tồn tại ở những mức độ khác nhau. HS bước vào THPT mặc dù đã có NL ĐH VB đạt mức độ cơ bản, song vẫn cần tiếp tục được quan tâm để PT NL này ở mức độ cao hơn, đáp ứng yêu cầu của học tập và cuộc sống, sẵn sàng bước ra ngoài xã hội với tư cách những công dân trưởng thành.

2. NL ĐH VB được cấu trúc không phải chỉ bởi các yếu tố có thể biểu hiện ra bởi các hành động đọc và kết quả đọc bên ngoài mà còn được cấu trúc bởi các yếu tố thuộc tầng sâu như: *Hệ thống tri thức nền liên quan đến VB; Hệ thống các chiến thuật ĐH; Các quan điểm, cảm xúc liên quan; Sự sẵn sàng huy động các tri thức nền và sử dụng linh hoạt các chiến thuật ĐH; Khả năng thúc đẩy, giám sát quá trình ĐH của bản thân.* Đây mới là nguồn gốc để quyết định mức độ biểu hiện của các yếu tố cấu trúc bề nổi, do đó, cần đặc biệt quan tâm tới các yếu tố này. Đó chính là "xuất phát điểm" quan trọng để có thể nghiên cứu các biện pháp sư phạm tác động nhằm PT NL ĐH cho HS.

3. NL ĐH VB luôn PT xét từ nhiều góc độ: sự trưởng thành về tâm sinh lí của người đọc, sự thay đổi qua từng hành động đọc, sự tương tác của người đọc với các yếu tố môi trường bên ngoài. Trong các yếu tố tác động từ bên ngoài, các hoạt động DH, đặc biệt DH môn NV, có khả năng tác động to lớn đến sự PT này. Tuy vậy, khả năng tác động đó chỉ được thực tiễn hóa khi DH NV đảm bảo được các điều kiện giúp người học tích cực thực hành hoạt động ĐH và tương tác với các chủ thể đọc khác một cách có định hướng như: xây dựng chuẩn NL ĐH để làm căn cứ, cung cấp hệ thống VB phù hợp với khả năng, hứng thú ĐH của HS; tổ chức các hoạt động để HS thực sự được trải nghiệm các bước ĐH; tạo ra sự phản hồi hiệu quả dựa trên các chuẩn NL ĐH đã được xác định để giúp HS điều chỉnh nhằm đạt được các chuẩn NL đó.

4. Trước yêu cầu PT NL ĐH VB cho HS, ứng chiếu với tiềm năng tác động, PT cho người học mà môn học có thể đem lại, CT và thực trạng DH ĐH VB trong

môn NV THPT hiện hành qua nghiên cứu trường hợp lớp 10 còn nhiều bất cập như: Mục tiêu còn nặng về việc cung cấp tri thức văn học; nguồn VB HS được DH chưa đa dạng về thể loại, nhìn chung chưa thực sự phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú của HS; chưa xác định được chuẩn NL ĐH VB; trong giờ học, HS ít được tham gia các hoạt động đọc để trải nghiệm các bước ĐH thực sự, ít được thực hành các chiến thuật ĐH, không có thời gian và cơ hội để được phản hồi về quá trình đọc; vì vậy, NL ĐH VB của HS còn ở mức thấp, HS chưa có khả năng ĐH các VB ngoài CT. Cần có những thay đổi hệ thống về CT và thực tiễn DH để khắc phục những bất cập đó, phát huy được tiềm năng tác động to lớn của môn học, đáp ứng yêu cầu PT NL ĐH VB cho HS.

5. Để PT NL ĐH VB cho HS THPT trong DH NV, có thể vận dụng **năm nguyên tắc**: *1. Bám sát chuẩn NL ĐH VB trong quá trình DH; 2. Đảm bảo HS được tiếp cận nguồn VB đa dạng về thể loại, phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú ĐH; 3. Đảm bảo HS được thực hành các bước ĐH VB phù hợp với đặc trưng thể loại; 4. Tích hợp trong quá trình DH ĐH VB; 5. Sử dụng thường xuyên và hiệu quả đánh giá PT trong DH ĐH VB* và **năm biện pháp** DH: *1. Hướng dẫn HS vận dụng linh hoạt hệ thống chiến thuật ĐH; 2. Tổ chức phối hợp hoạt động đọc cá nhân với với hoạt động đọc tương tác cho HS trong giờ học; 3. Hướng dẫn HS tạo lập và sử dụng hiệu quả hồ sơ đọc; 4. Mở rộng phạm vi ĐH và tăng cường khả năng đọc độc lập của HS thông qua các hoạt động đọc ngoài giờ học; 5. Xây dựng, sử dụng phản hồi trong DH ĐH VB cho HS một cách hiệu quả.* Những nguyên tắc và biện pháp này được đề xuất trên cơ sở: vận dụng những thành tựu lí luận về PT NL ĐH cho HS, nghiên cứu CT hiện hành và thực trạng DH ĐH cho HS THPT qua trường hợp lớp 10; đồng thời được kiểm nghiệm tính khả thi trên một số HS lớp 10 thuộc các địa bàn Hà Nội, Thanh Hóa, Quảng Ninh qua một số giờ DH ĐH cụ thể qua quá trình TN.

MỘT SỐ ĐỀ XUẤT

1. CT NV THPT sau 2015 cần thiết kế được chuẩn NL ĐH VB riêng phù hợp với đối tượng HS, từ đó, định hướng việc chọn lựa các VB ĐH là các VB văn học và VB thông tin đa dạng về thể loại dựa trên những xem xét từ góc độ người học về độ hứng thú, độ phức tạp. Các mạch kĩ năng trong CT NV, đặc biệt là mạch

kĩ năng đọc và mạch kĩ năng viết cần được tích hợp một cách hữu cơ để tạo điều kiện PT cả hai NL đọc viết một cách tốt nhất.

2. Cần tạo ra sự thay đổi nhận thức và hành động ở GV về việc tổ chức các hoạt động cho HS trong giờ DH ĐH: Người dạy cần quan niệm được đích đến cuối cùng của giờ học là giúp người học trở thành những bạn đọc có NL đọc độc lập với các kĩ năng thuần thục, đồng nghĩa với việc giờ học phải được tổ chức thành những cơ hội đọc thực sự. Tất nhiên, để quan niệm này đi vào thực tiễn, CT cần có độ mở về cả mặt thời gian và sự lựa chọn VB để tạo điều kiện thuận lợi cho GV và HS cùng nhau trải nghiệm những hoạt động đọc với những tương tác, chia sẻ, phản hồi hiệu quả. CT môn học và nhà trường cần thiết tạo ra sự kết nối, mở rộng các phạm vi đọc, tăng cường các cơ hội đọc cho HS THPT ngoài các giờ học ĐH chính khóa bằng nhiều biện pháp, hoạt động phong phú.

3. Thay đổi quan niệm và cách thức đánh giá kết quả học tập của HS THPT trong nội dung ĐH cũng cần phải đặt ra. HS cần được kiểm tra thông qua việc tự ĐH các VB ngoài CT để đo mức độ NL ĐH đạt được so với chuẩn đặt ra. Các ngữ liệu VB trong nội dung kiểm tra nằm ngoài CT sẽ hạn chế việc dạy theo lối truyền thụ kiến thức, đọc "hộ", hiểu "hộ" VB, "buộc" và tạo ra cơ hội để HS tự đọc, tự hiểu bằng sự vận dụng tổng hợp các kiến thức, chiến thuật, kĩ năng, quan điểm, cảm xúc của mình, từ đó PT NL ĐH VB một cách chủ động, hiệu quả.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN

Bài báo khoa học

1. Đoàn Thị Thanh Huyền (2009), "Hiệu quả thẩm mĩ của một sắc thái giọng điệu trần thuật trong quá trình đọc hiểu truyện ngắn "Một người Hà Nội" (Ngữ văn lớp 12)", *Tạp chí Giáo dục* – Số 219 (kì 1, tháng 8/2009), tr. 19-22.
2. Đoàn Thị Thanh Huyền (2012), ""Khoảng cách thẩm mĩ" và "đồng nhất thẩm mĩ" trong tiếp nhận tác phẩm văn học ở THPT", *Tạp chí Giáo dục*, số 280 (kì 2, tháng 2/2012), tr. 31-33.
3. Đoàn Thị Thanh Huyền (2013), "Chuẩn kĩ năng đọc hiểu trong chương trình Ngữ văn 12 qua cái nhìn so sánh", *Tạp chí Giáo dục*, số 306 (kì 2, tháng 3/2013), tr. 42 - 43.
4. Đoàn Thị Thanh Huyền (2014), "Phát triển năng lực đọc hiểu cho học sinh phổ thông – mục tiêu tất yếu của chương trình Ngữ văn", *Tạp chí Giáo dục*, số 327 (kì 1, tháng 2/2014), tr. 33 - 34, 38.
5. Đoàn Thị Thanh Huyền (2015), "Kiến thức lí thuyết và các chiến thuật thực hành – thành tố quan trọng trong chương trình dạy học đọc hiểu ở phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, số Đặc biệt, tr. 88 - 90.
6. Đoàn Thị Thanh Huyền (2016), "Định hướng hoạt động đọc cho sinh viên sư phạm Ngữ văn nhìn từ yêu cầu phát triển năng lực đọc hiểu văn bản cho học sinh phổ thông", *Kỉ yếu hội thảo khoa học toàn quốc: Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường sư phạm*, NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 459 - 462.
7. Đoàn Thị Thanh Huyền (2016), "Sử dụng phản hồi hiệu quả trong dạy học đọc hiểu văn bản môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, số 378 (kì 2 – 3/2016), tr. 30 - 32, 43.
8. Đoàn Thị Thanh Huyền (2016), "Hướng dẫn học sinh trải nghiệm hoạt động trước khi đọc trong dạy học đọc hiểu văn bản môn Ngữ văn ở nhà trường phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, số 385 (Kì 1 – tháng 7/2016), tr. 40 -42.

Đề tài nghiên cứu

Đoàn Thị Thanh Huyền (chủ nhiệm đề tài) (2015), *Một số biện pháp nâng cao "tầm đón nhận" của học sinh THPT trong giờ dạy học tác phẩm văn chương*, Đề tài khoa học & công nghệ cấp trường, mã số SPHN-13-256, nghiệm thu ngày 29/1/2015 tại trường ĐHSPHN.

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Ban chấp hành TW8 (khóa XI), *Nghị quyết số 29* về đổi mới giáo dục căn bản, toàn diện.
2. Barthes R. (1968), *Cái chết của tác giả*, bản dịch của Lý Thơ Phúc từ nguyên tác tiếng Pháp, nguồn: http://phebinhvanhoc.com.vn
3. Đặng Quốc Bảo, Phạm Minh Mục (2015), "Năng lực phát triển năng lực cho học sinh", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 117, tr. 8, 25.
4. Nguyễn Thành Ngọc Bảo (2014), "Bước đầu tìm hiểu khái niệm "Đánh giá theo năng lực" và đề xuất một số hình thức đánh giá năng lực ngữ văn của học sinh", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 157-165.
5. Hoàng Hòa Bình (2013), "Từ đổi mới mục tiêu giáo dục đến đổi mới phương pháp dạy học Ngữ văn", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.399-412.
6. Hoàng Hòa Bình (2015), "Năng lực và cấu trúc của năng lực", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 117, tr. 4-7.
7. Võ Huy Bình, Trịnh Thị Hương (2016), "Giới thuyết về mô hình đọc tương tác trong dạy học", Kỉ yếu khoa học hội thảo toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm, NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 540 – 546.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006)*, Chương trình môn học và hoạt động giáo dục cấp THPT môn NV,* NXB Giáo dục, Hà Nội.
9. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10 nâng cao,* Sách giáo viên, tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội.
10. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10 nâng cao,* Sách giáo viên, tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.
11. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10 nâng cao,* tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội.
12. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10 nâng cao,* tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.

13. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10,* Sách giáo viên, tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội.
14. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10,* Sách giáo viên, tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.
15. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10,* tập 1, NXB Giáo dục, Hà Nội.
16. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Ngữ văn 10,* tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.
17. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Tài liệu bồi dưỡng GV thực hiện chương trình, sách giáo khoa lớp 10 trung học phổ thông môn Ngữ văn,* NXB Giáo dục, Hà Nội.
18. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Dự thảo Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (Trong chương trình giáo dục phổ thông mới), Tài liệu lưu hành nội bộ, chưa phổ biến.
19. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Tài liệu hỏi đáp về Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể,* Tài liệu lưu hành nội bộ, chưa phổ biến.
20. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Chiến lược phát triển giáo dục 2011 – 2020.*
21. Bùi Minh Đức (2013), "Nhìn lại phương pháp đọc diễn cảm trong dạy học văn hiện đại", *Tạp chí Khoa học ĐHSP TPHCM*, số 50, tr. 78 – 85.
22. Lê Thị Mĩ Hà (2013), "Vận dụng PISA vào đánh giá môn Ngữ văn trong nhà trường phổ thông", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.511-524.
23. Trương Thị Khánh Hà (2015), *Giáo trình Tâm lí học phát triển,* NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
24. Nguyễn Thị Hạnh (2013), "Giải quyết vấn đề dạy học đọc hiểu ở tiểu học trong chiến lược dạy đọc ở trường phổ thông Việt Nam giai đoạn năm 2015", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.459-467.
25. Nguyễn Thị Hạnh (2014), "Xây dựng chuẩn năng lực đọc hiểu cho môn Ngữ văn của chương trình giáo dục phổ thông sau 2015 ở Việt Nam", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 88-97.

26. Phạm Thị Thu Hiền (2014), "Một số đề xuất để đổi mới dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 166-178.
27. Phạm Thị Thu Hiền (2016), "Đề xuất về việc dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học của Việt Nam trong thời gian tới", *Kỉ yếu khoa học hội thảo toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm,* NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 587 – 596.
28. Dương Thị Hồng Hiếu (2014), "Bản chất của hoạt động đọc văn và việc dạy đọc văn bản văn học trong nhà trường", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 48-56.
29. Nguyễn Thái Hòa (2004), "Vấn đề đọc hiểu và dạy đọc hiểu", *Thông tin Khoa học Sư phạm,* số 05.
30. Nguyễn Trọng Hoàn (2003), "Một số vấn đề về đọc hiểu văn bản Ngữ văn", Tạp chí *Giáo dục*, số 56, tr. 25 – 27.
31. Nguyễn Trọng Hoàn (2010), "Hình thành năng lực đọc cho học sinh trong dạy học Ngữ văn", *Thiết kế bài dạy Ngữ văn THPT*, NXB Giáo dục, tr. 26 – 34.
32. Phạm Thị Huệ (2010), "Dạy đọc – hiểu văn bản: Hiện trạng và giải pháp", Tạp chí Khoa Học Giáo Dục, số 58, tr. 29 – 32.
33. Phạm Thị Huệ (2013), "Đổi mới dạy học đọc hiểu và đổi mới đề thi môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận yêu cầu của PISA", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm.
34. Bùi Mạnh Hùng (2014), "Phác thảo chương trình Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 23-41.
35. Nguyễn Thanh Hùng (2000), *Hiểu văn – Dạy văn*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
36. Nguyễn Thanh Hùng (2002), *Đọc và tiếp nhận văn chương*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
37. Nguyễn Thanh Hùng (2008), *Đọc – hiểu tác phẩm văn chương trong nhà trường*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
38. Nguyễn Thanh Hùng (2011), *Kĩ năng đọc hiểu Văn*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

39. Nguyễn Thanh Hùng (2012), "Nuôi dưỡng và xa lánh ý nghĩa của tâm ngữ học trong đọc hiểu văn chương", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 80, tr. 7 – 10.
40. Nguyễn Thanh Hùng (2013), "Thăm dò đổi mới căn bản toàn diện môn Ngữ văn trong giáo dục Việt Nam", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.319-328.
41. Phạm Thị Thu Hương (2012), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
42. Phạm Thị Thu Hương (2013), "Dạy học Ngữ văn ở phổ thông – một cái nhìn hướng ra thế giới", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.559-569.
43. Phạm Thị Thu Hương (2015), "Phát triển năng lực đọc hiểu truyện cổ tích cho học sinh ở trường phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, số 367, tr.26-28, 34.
44. Phạm Thị Thu Hương (2016), "Tiếp cận hồi ứng trải nghiệm của bạn đọc học sinh trong dạy học tác phẩm văn chương", *Kỉ yếu khoa học hội thảo toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm,* NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 547 – 554.
45. Nguyễn Công Khanh (chủ biên), Đào Thị Oanh (2015), *Giáo trình Kiểm tra đánh giá trong giáo dục,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
46. Phan Trọng Luận (2003), *Văn chương bạn đọc sáng tạo*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
47. Phan Trọng Luận (2011), *Văn học nhà trường - nhận diện, tiếp cận, đổi mới,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
48. Phan Trọng Luận (chủ biên) (2012), *Phương pháp dạy học văn,* tập 1, NXB Đại học Sư phạm (In lần thứ sáu).
49. Phan Trọng Luận (2013), "Một vài khuynh hướng lí luận hiện đại liên quan đến việc dạy học văn", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.611-618.
50. Phan Trọng Luận (2014), *Phương pháp luận giải mã văn bản văn học,* NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

51. Trần Thị Hiền Lương (2015), "Thiết kế chuẩn học tập môn Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 114, tr. 6-7, 54.

52. Phương Lựu tuyển tập, tập hai - *Lí luận văn học hiện đại phương Tây* (2015), NXB Giáo dục, Hà Nội.

53. Hoàng Thị Mai (2013), "Lí thuyết ứng đáp của người đọc và việc đổi mới phương pháp dạy đọc văn ở nhà trường phổ thông", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.639-652.

54. Hoàng Thị Mai (2016), "Dạy học sinh trung học phổ thông tự đặt câu hỏi khi đọc - hiểu văn bản tự sự", *Kỉ yếu khoa học hội thảo toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm,* NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 597 – 607.

55. Nguyễn Thị Hồng Nam, Dương Thị Hồng Hiếu (2016), *Giáo trình Phương pháp dạy đọc văn bản,* NXB Đại học Cần Thơ.

56. Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình (2013), "Đôi nét về chương trình, cách dạy, cách đánh giá môn Văn của một số nước", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.669-690.

57. Nguyễn Thị Hồng Nam, Võ Huy Bình (2014), "Chuẩn môn học và một số bài học kinh nghiệm về thiết kế chuẩn môn Ngữ văn của Việt Nam và môn Ngôn ngữ Anh của Hoa Kì", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 116-125.

58. Dư Ngọc Ngân, Jeong Mu Young (2014), "Việc rèn luyện kĩ năng cho học sinh trong sách giáo khoa Ngữ văn trung học ở Hàn Quốc", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 126-133.

59. Phan Trọng Ngọ (2011), *Cơ sở triết học và tâm lí học của đổi mới phương pháp dạy học trong trường phổ thông*, NXB Đại Học Sư Phạm, Hà Nội.

60. Vũ Nho (1999), *Nghệ thuật đọc diễn cảm*, Nxb Thanh niên, Hà Nội.

61. Vũ Nho (2013), "Dạy học và kiểm tra đánh giá theo chuẩn nào?", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.721-724.

62. Dương Thị Kim Oanh (2013): "Một số hướng tiếp cận trong nghiên cứu động cơ học tập", *Tạp chí Khoa học*, số 48, Trường Đại Học Sư Phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 138-148.

63. Nguyễn Khắc Phi (2013), "Đánh giá chương trình và sách giáo khoa", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.153-166.

64. Đỗ Huy Quang (2009), "Đọc hiểu văn bản nghệ thuật trong giờ Ngữ văn – nhìn từ hoạt động học tập của HS", Tạp chí *Khoa học Giáo dục*, số 41, tr.21-24.

65. Đỗ Huy Quang (2013), "Cảm hứng vì ngày mai, hướng đến tương lai của môn Ngữ văn", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr195-198.

66. Trần Đình Sử (2003), *Đọc văn, học văn*, NXB Giáo dục.

67. Trần Đình Sử (2004), "Đọc hiểu văn bản – một khâu đột phá trong nội dung và phương pháp dạy văn hiện nay", *Tạp chí Giáo dục, số 102* (chuyên đề, quý IV), tr.16-18.

68. Trần Đình Sử (2012) "Văn bản văn học và đọc – hiểu văn bản", *Tài liệu chuyên văn, tập 1*, Đỗ Ngọc Thống chủ biên, NXB Giáo dục Việt Nam, 2012, tr.184-238.

69. Trần Đình Sử (2016), "Đưa kí hiệu học vào môn đọc văn trung học phổ thông", *Kỉ yếu khoa học hội thảo toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm,* NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 506 – 511.

70. Trần Ngọc Thêm (1989), "Văn bản như một đơn vị giao tiếp", *Tạp chí Ngôn ngữ*, số 1-2, tr. 37 – 42.

71. Nguyễn Thành Thi (2014), "Năng lực giao tiếp như là kết quả phát triển tổng hợp kiến thức và các kĩ năng đọc, viết, nói, nghe trong dạy học Ngữ văn", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 134-143.

72. Nguyễn Thành Thi (2016), "Về việc tuyển chọn, sử dụng nguồn ngữ liệu văn bản trong dạy học Ngữ văn", *Kỉ yếu khoa học hội thảo toàn quốc Đổi mới nghiên cứu và giảng dạy Ngữ văn trong nhà trường Sư phạm*, NXB Giáo dục Việt Nam, tr. 531 – 539.

73. Đỗ Ngọc Thống (2003), "Chương trình Ngữ văn trung học phổ thông và việc hình thành năng lực học văn cho học sinh", *Tạp chí Giáo dục*, số 66 (9/2003), tr. 26 -28.

74. Đỗ Ngọc Thống (2005), "Sách giáo khoa Ngữ văn cần giúp học sinh tự tiếp nhận văn học", *Tạp chí Giáo dục*, số 110 (3/2005), tr. 19-21.

75. Đỗ Ngọc Thống (2013), "Đánh giá kết quả học tập – một mắt xích trọng yếu của đổi mới giáo dục phổ thông", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.791-800.

76. Đỗ Ngọc Thống (2013), "Xu thế quốc tế về phát triển chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.249-262.

77. Đỗ Ngọc Thống (2014), "Đổi mới căn bản, toàn diện chương trình Ngữ văn", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 42-47.

78. Đỗ Ngọc Thống (2011), *Chương trình Ngữ văn trong nhà trường phổ thông Việt Nam,* NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

79. Nguyễn Thị Ngọc Thúy (2014), "Về hệ thống câu hỏi *Đọc hiểu văn bản* trong sách giáo khoa Ngữ văn của Hoa Kì (Qua trường hợp cuốn sách giáo khoa Ngữ văn lớp 8 của bang California)", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 198-208.

80. Nguyễn Minh Thuyết (2013), "Mục tiêu giáo dục của chương trình Ngữ văn hiện hành và đề xuất đổi mới trong chương trình sau năm 2015", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.357-366.

81. Bùi Thanh Truyền (2014), "Chương trình văn học địa phương với định hướng dạy học phát triển năng lực ở trường phổ thông sau 2015", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 144-150.

82. Nguyễn Văn Tùng (2013), "Ứng dụng lí luận văn học trong việc hướng dẫn học sinh đọc hiểu tác phẩm và làm bài thi môn Ngữ văn", *Kỷ yếu Hội thảo khoa*

học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.853-868.

83. Nguyễn Thị Hồng Vân (2013), "Phát triển chương trình GDPT môn Ngữ văn theo hướng tiếp cận năng lực", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc gia về dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông Việt Nam*, Bộ GD&ĐT, NXB Đại học Sư phạm, tr.283-290.
84. Nguyễn Thị Hồng Vân (2014), "Đánh giá kết quả học tập môn Ngữ văn theo định hướng đánh giá năng lực", *Tạp chí Khoa học,* số 56(90), Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh, tr. 151-156.
85. Nguyễn Thị Hồng Vân (2015), "Đề xuất cấu trúc và chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu trong chương trình giáo dục phổ thông mới", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 114, tr. 19-20, 61.
86. Viện Ngôn ngữ học (2003), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng.

Tiếng Anh

87. Alvermann, Donna E. (2002), "Effective Literacy Instruction for Adolescents"**,** *Journal of Literacy Research* 34 (2), pp. 189-208.
88. Anders. P. L. (2002), "Toward an understanding of the development of reading comprehension instruction across the grade levels", In C. M. Roller (Ed.), *Comprehensive Reading Instruction Across the Grade Levels: A Collection of Papers From the Reading Research 2001 Conference* (pp.111-132). International Reading Association.
89. Baker L., Afflerbach P., Reinking D. (2009), *Developing Engaged Readers in School and Home Communities,* Routledge, New York and London.
90. Beers and Odell (2003), *Holt Literature and Language Arts (Mastering the California Standards)*, Fourth Course, Holt, Rinehart and Winston, U.S.A.
91. California State Board of Education (2014), *Chapter Eight of English Language Arts/ English Language Development Framework*, California Department of Education, Sacramento, CA.
92. California State Board of Education (2014), *Chapter Seven of English Language Arts/ English Language Development Framework*, California Department of Education, Sacramento, CA.

93. California State Board of Education (2014), *Chapter Two of English Language Arts/ English Language Development Framework*, California Department of Education, Sacramento, CA.

94. *Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects*, http://www.corestandards.org/the-standards

95. *Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, Appendix A: Research Supporting Key Elements of the Standards, Glossary of Key Term*, http://www.corestandards.org/the-standards.

96. *Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects, Appendix B: Text Exemplars and Sample Performance Tasks*, http://www.corestandards.org/the-standards

97. Cook J.L,.Cook G. (2008), "Reading", *Child Development Principles and Perpectives*, Pearson.

98. Danielle S. McNamara (2009), "The importance of teaching Reading Strategies", *Perspective on Language and Literacy*, Spring, The International Dyslexia Association, pp. 34 – 40.

99. Rychen, Dominique Simone and Salganik, Laura Hersh (2003), "A holistic model of competence", *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*, Hogrefe & Huber Publishers, pp. 41- 62.

100. Duke, N. K, & Pearson, P. D. (2002), "Effective practices for developing reading comprehension", *What research has to say about reading instruction*, A. Farstrup & J. Sameuls (Eds.), 3rd ed, Newark, DE: International Reading Association, pp. 205 - 242.

101. Duke, N.K, Pearson, P. D, Strachan, S. L, & Billman, A. K. (2011), "Essential elements of fostering and teaching reading comprehension", *What research has to say about reading instruction*, A. Farstrup & J. Sameuls (Eds.), 4th ed, Newark, DE: International Reading Association, pp. 291-309.

102. Hattie J., Timperley H. (2007), "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

103. Holt Literature and Language Arts Fourth Course, *Universal Access Interactive Reading*, Holt, Rinehart and Winston, U.S.A.

104. Illeris, Knud (2009), "Introduction", *International Perspectives on Competence Development,* Illeris, Knud (ed.), London and NewYork Routledge, pp. 1 - 4.

105. Kelly Gallagher (2004), *Deeper Reading: Comprehending Challenging Texts, 4-12*, Stenhouse Publishers, Portland, Maine.

106. Mc Tighe, J., Wiggins G. (2013), *Essential Questions: Opening Doors to Student Understanding*, ASCD, Alexandria.

107. Moje, Elizabeth Birr; Young, Josephine Peyton; Readence, John E.; Moore, David W. (2000), "Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues", *Journal of Adolescent & Adult Literacy 43(5)*, International Reading Association, pp. 400 - 410..

108. Moore, David W.; Bean, Thomas W; Birdyshaw, Deanna; Rycik, James A. (1999), "Adolescent Literacy: A position Statement", *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43,* International Reading Association, pp. 97-112.

109. Mulder, M.; Weigel; T. & Collins, K. (2006), "The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states – a critical analysis", *Journal of Vocational Education and training, 59*, 1, pp. 65 - 85.

110. National Endowment for the Arts, USA (2007), *To Read or not to Read – a Question of National Consequence* (Research Report # 47).

111. OECD (2009), *PISA 2009 Assessment Framework – Key competencies in reading, mathematics and science.*

112. Paris, S. G, Hamilton, E. E. (2009), "The development of children's reading comprehension", *Handbook of Research on Reading Comprehension,* Susan Israel, Gerald G. Duffy (Eds), New York and London: Routledge, pp. 32 - 53.

113. Pearson, P. David (2009), "The Roots of Reading Comprehension Instruction", *Handbook of Research on Reading Comprehension,* Susan Israel, Gerald G. Duffy (Eds), New York and London: Routledge, pp. 3 - 31).

114. Smagorinski, P. (2001), “If meaning is constructed, what is made from? Toward a cultural theory of reading”, *Review of Educational Research, 71*(2), pp. 133 - 169.

115. Snow, C. (2002), *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*, Santa Monica, CA: Rand.

116. *Supplemental Information for Appendix A of the Common Core State Standards for English Language Arts and Literacy: New Research on Text Complexity*, http://www.corestandards.org/the-standards

117. Wharton-McDonald, R., & Swiger, S. (2009), “Developing higher order comprehension in the middle grades”, *Handbook of Research on Reading Comprehension,* Susan Israel, Gerald G. Duffy (Eds), New York and London: Routledge, pp. 510 - 530.

118. Wiggins, G. (2012), “Seven keys to effective feedback”, *Educational Leadership*, *70*(1), pp. 10 - 16.

PHỤ LỤC

<u>Phụ lục 1.1</u>

Quy trình dạy ĐH VB nghệ thuật cho HS trung học cơ sở và THPT [64]

Việc 1 – ĐH những thông tin về ngữ cảnh (Tiểu dẫn):

1- Đọc thông tin về hoàn cảnh sáng tác, hoàn cảnh cảm hứng; 2- Đọc thông tin về nhà văn, về sáng tác của nhà văn; 3- Đọc thông tin về thể loại, đặc điểm thể loại, cách tiếp cận thể loại.

Việc 2 – Đọc VB, tìm hiểu cấu trúc VB:

1- Đọc VB, đọc chú thích, suy nghĩ về tên VB, xác định các nhân tố giao tiếp trong VB; 2- Xác định bố cục VB; 3- Xác định nhân vật, nhân vật chính trong VB; 4- Nhận diện các phương thức biểu đạt trong VB; 5- Kể lại cốt truyện. Xác định tình huống truyện, xung đột của truyện.

Việc 3 – ĐH nội dung VB:

Phương án 1- ĐH theo kết cấu; Phương án 2- ĐH theo nhân vật; Phương án 3- ĐH theo các khía cạnh của chủ đề.

Việc 4 – ĐH ý nghĩa VB

HS thảo luận: 1- Ý nghĩa do người viết gửi vào VB (Thông điệp của nhà văn); 2- Ý nghĩa do mối quan hệ giữa VB và cuộc sống đặt ra; 3- Ý nghĩa do người đọc nhận ra, đề xuất (Tạo cơ hội để HS tự khẳng định mình trước những gì các em tiếp nhận được).

Việc 5 – Tổng kết. ĐH phần ghi nhớ.

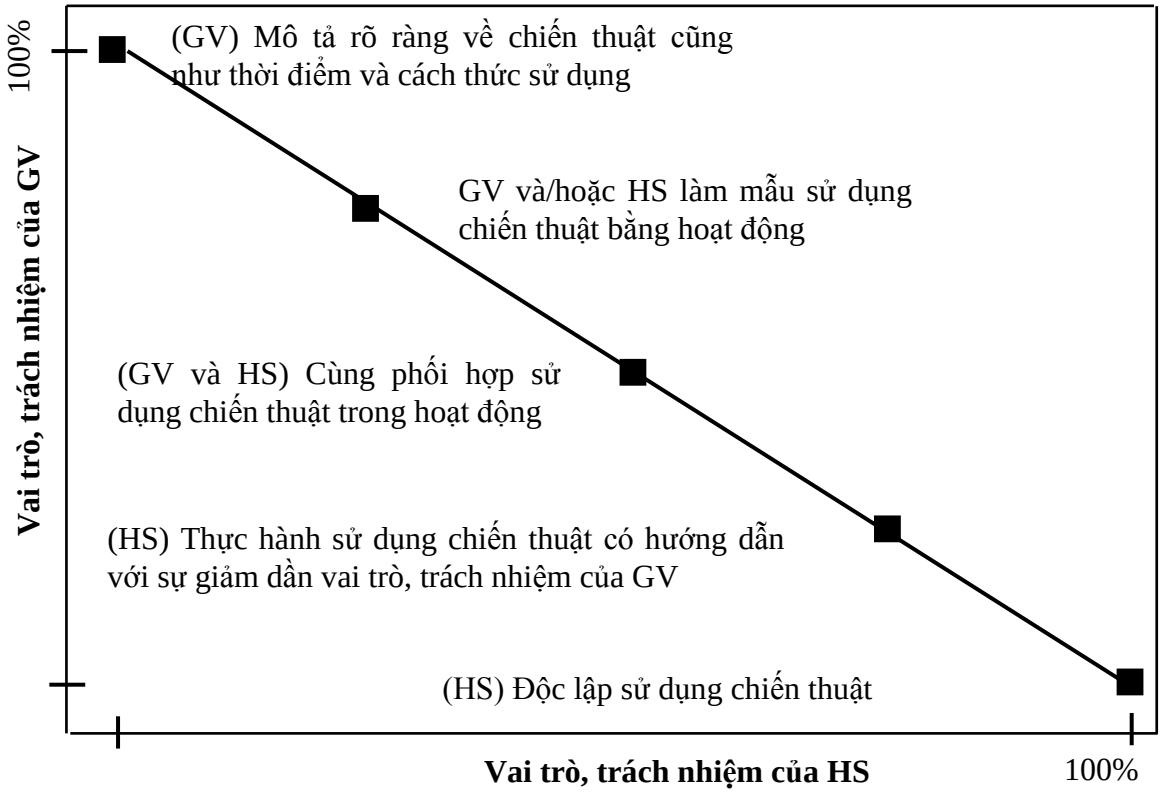
Việc 6 – Luyện tập. Thực hiện các bài tập có sẵn trong SGK.

<u>Phụ lục 1.2</u>

Mô hình DH chiến thuật ĐH

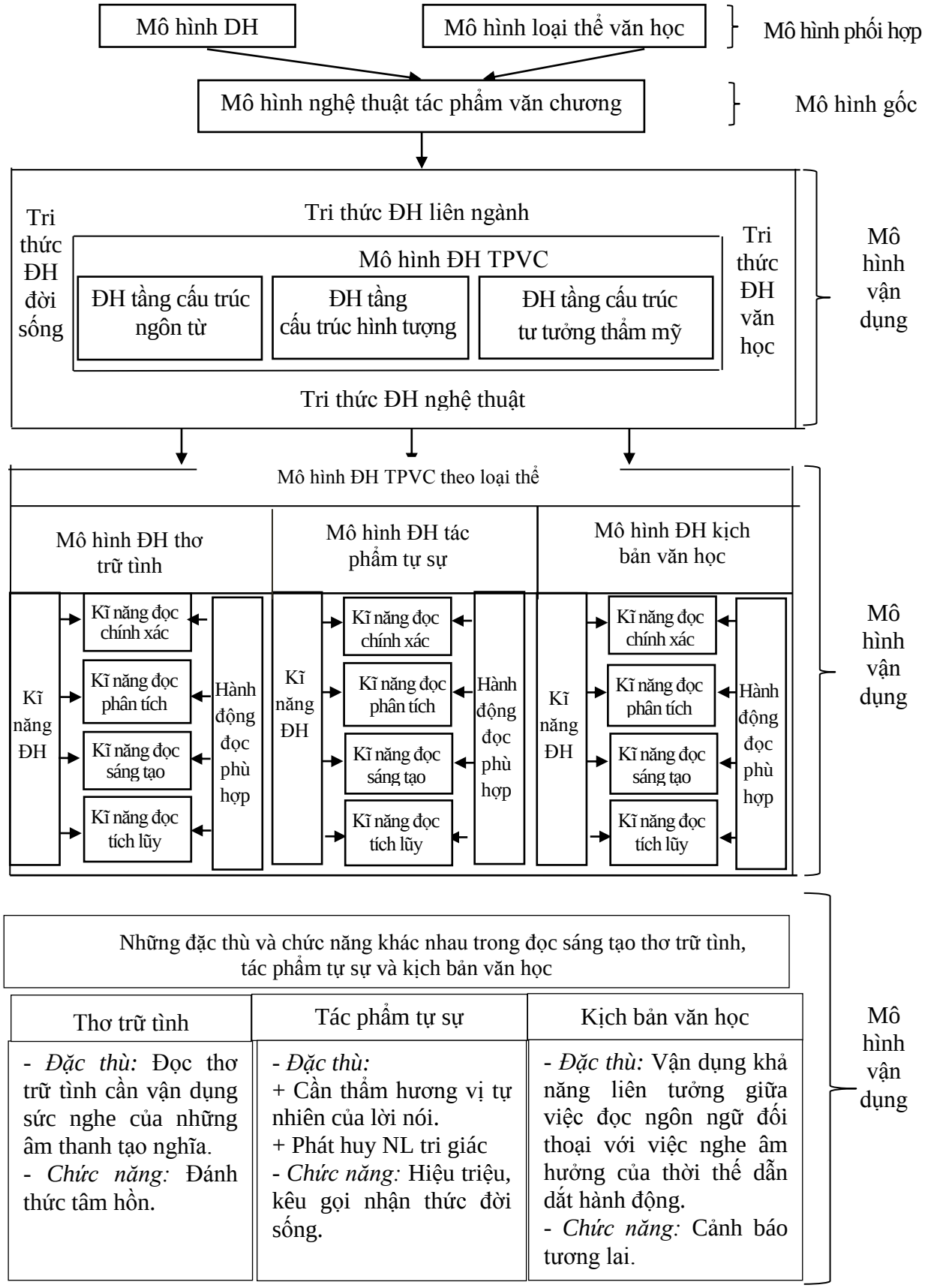
(với sự giảm dần vai trò, trách nhiệm của GV, tăng sự chủ động, độc lập của HS)

[101]



Phụ lục 1.3

Mô hình ĐH tác phẩm văn chương [38]



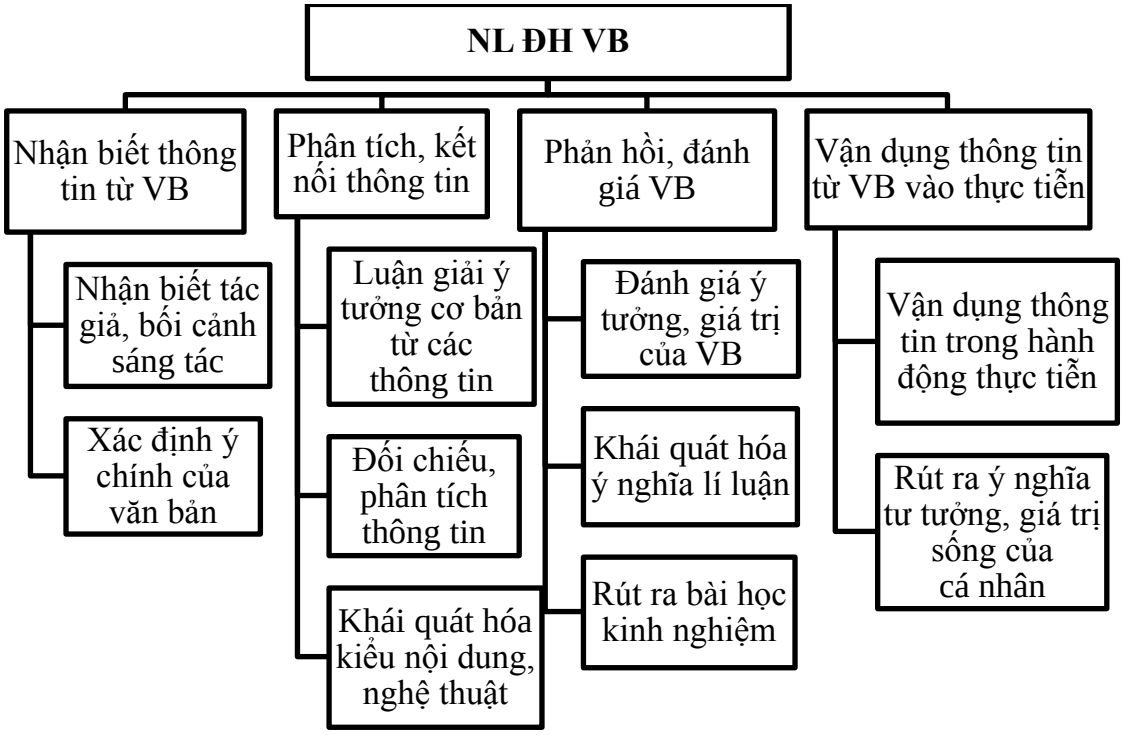
Những đặc thù và chức năng khác nhau trong đọc sáng tạo thơ trữ tình, tác phẩm tự sự và kịch bản văn học

Thơ trữ tình	Tác phẩm tự sự	Kịch bản văn học
- *Đặc thù:* Đọc thơ trữ tình cần vận dụng sức nghe của những âm thanh tạo nghĩa. - *Chức năng:* Đánh thức tâm hồn.	- *Đặc thù:* + Cần thẩm hương vị tự nhiên của lời nói. + Phát huy NL tri giác - *Chức năng:* Hiệu triệu, kêu gọi nhận thức đời sống.	- *Đặc thù:* Vận dụng khả năng liên tưởng giữa việc đọc ngôn ngữ đối thoại với việc nghe âm hưởng của thời thế dẫn dắt hành động. - *Chức năng:* Cảnh báo tương lai.

Mô hình vận dụng

Phụ lục 1.4

Cấu trúc NL ĐH VB [85]



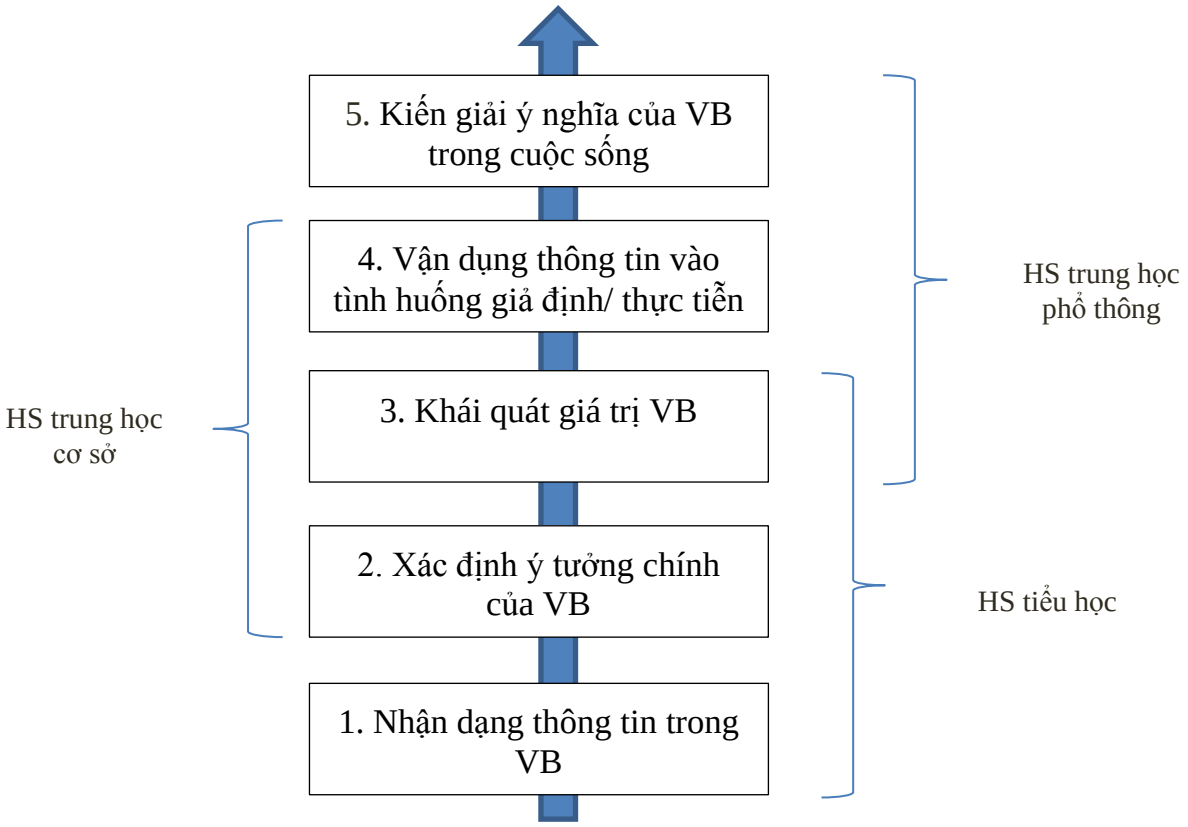
Phụ lục 1.5

Các mức độ PT NL ĐH VB [85]

Mức	Mô tả
5. Kiến giải ý nghĩa của VB trong cuộc sống.	Suy nghĩ, bình luận, kiến giải ý nghĩa tư tưởng và các giá trị của VB trong cuộc sống, vận dụng vào các giải pháp và bối cảnh mới.
4. Vận dụng thông tin vào tình huống giả định, hoặc thực tiễn.	Sử dụng thông tin của VB, thông tin từ các nguồn khác và kinh nghiệm bản thân để giải quyết các vấn đề giả định, các vấn đề nảy sinh trong cuộc sống được gợi ra từ VB.
3. Khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật của VB.	Kết nối các mối liên hệ trong và ngoài VB để nhận xét về giá trị nội dung, nghệ thuật về VB, ý tưởng sáng tác của tác giả, các thông điệp được gửi gắm.
2. Xác định ý tưởng chính của VB.	Kết nối các thông tin từ những từ ngữ, bối cảnh trong VB để xác định được các ý tưởng cơ bản của VB.
1. Nhận biết thông tin của VB.	Chỉ ra những thông tin có liên quan và được thể hiện trong VB: tác giả, hoàn cảnh sáng tác, từ ngữ, chi tiết, nhân vật, qua đó nhận biết về đối tượng và nội dung chính được đề cập tới.

<u>Phụ lục 1.6</u>

Đường PT NL ĐH VB [85]



<u>Phụ lục 2.1</u>. Các phiếu khảo sát dành cho GV và HS đánh giá độ khó và độ hứng thú của các VB ĐH trong CT NV 10

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO HS TỰ ĐÁNH GIÁ VỀ MỨC ĐỘ HỨNG THÚ VÀ ĐỘ KHÓ CỦA CÁC VĂN BẢN ĐƯỢC HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 10 (CƠ BẢN)

(Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu, không dùng cho bất cứ mục đích nào khác! Xin chân thành cảm ơn!)

Hãy tự đánh giá về độ khó và độ hứng thú mà các văn bản trong các bài học Đọc hiểu trong chương trình Ngữ văn 10 đem lại cho bạn trong quá trình học tập bằng cách đánh dấu sự lựa chọn của bạn vào bảng sau:

Stt	**Văn bản**	**Mức độ hứng thú**			**Độ khó**		
		Thích	Bình thường	Không thích	Khó	Vừa sức	Dễ
1	*Chiến thắng Mtao Mxây (trích Đăm Săn – sử thi Tây Nguyên)*						
2	*Truyện An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy*						
3	*Uy-lít-xơ trở về (trích Ô-đi-xê – sử thi Hi Lạp)*						
4	*Ra-ma buộc tội (trích trích Ra-ma-ya-na – sử thi Ấn Độ)*						
5	*Tấm Cám*						
6	*Tam đại con gà*						
7	*Nhưng nó phải bằng hai mày*						
8	*Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa*						
9	*Ca dao hài hước*						
10	*Lời tiễn dặn (trích Tiễn dặn người yêu)*						
11	*Tỏ lòng (Thuật hoài)*						
12	*Cảnh ngày hè (Bảo kính cảnh giới, bài 43)*						

13	*Nhàn*						
14	*Đọc Tiểu Thanh kí (Độc Tiểu Thanh kí)*						
15	*Vận nước (Quốc tộ)*						
16	*Cáo bệnh, bảo mọi người (Cáo tật thị chúng)*						
17	*Hứng trở về (Quy hứng)*						
18	*Tại lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng (Hoàng Hạc Lâu tống Mạnh Hạo Nhiên chi Quảng Lăng)*						
19	*Cảm xúc mùa thu (Thu hứng)*						
20	*Thơ hai-cư của Ba-sô*						
21	*Nỗi oán của người phòng khuê (Khuê oán)*						
22	*Lầu Hoàng Hạc (Hoàng Hạc lâu)*						
23	*Khe chim kêu (Điểu minh giản)*						
24	*Phú sông Bạch Đằng (Bạch Đằng giang phú)*						
25	*Đại cáo bình Ngô (Bình Ngô đại cáo)*						
26	*Tựa "Trích diễm thi tập"*						
27	*Hiền tài là nguyên khí của quốc gia (trích Bài kí đề danh tiến sĩ khoa Nhâm Tuất, niên hiệu Đại Bảo thứ ba)*						
28	*Hưng Đạo Đại Vương Trần Quốc Tuấn (Trích Đại Việt sử kí toàn thư)*						
29	*Thái sư Trần Thủ Độ (Trích Đại Việt sử kí toàn thư)*						
30	*Chuyện Chức phán sự đền Tản Viên (Tản Viên từ phán sự lục – trích Truyền kì mạn lục)*						

31	*Hồi trống Cổ Thành (trích hồi 28 - Tam Quốc diễn nghĩa)*						
32	*Tào Tháo uống rượu luận anh hùng (trích hồi 21 - Tam Quốc diễn nghĩa)*						
33	*Tình cảnh lẻ loi của người chinh phụ (trích Chinh phụ ngâm)*						
34	*Trao duyên (trích Truyện Kiều)*						
35	*Nỗi thương mình (trích Truyện Kiều)*						
36	*Chí khí anh hùng (trích Truyện Kiều)*						
37	*Thề nguyền (trích Truyện Kiều)*						

Bạn có ý kiến đề xuất gì về việc lựa chọn các văn bản đọc hiểu cho HS lớp 10 trong chương trình Ngữ văn đổi mới sau 2015?

……

……

……

……

Xin vui lòng cho biết bạn đang học tại lớp……...trường THPT……..……

Một lần nữa, xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của bạn!

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO HS TỰ ĐÁNH GIÁ VỀ MỨC ĐỘ HỨNG THÚ VÀ ĐỘ KHÓ CỦA CÁC VĂN BẢN ĐƯỢC HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 10 (NÂNG CAO)

(Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu, không dùng cho bất cứ mục đích nào khác! Xin chân thành cảm ơn!)

Hãy tự đánh giá về độ khó và độ hứng thú mà các văn bản trong các bài học Đọc hiểu trong chương trình Ngữ văn 10 đem lại cho bạn trong quá trình học tập bằng cách đánh dấu sự lựa chọn của bạn vào bảng sau:

Stt	**Văn bản**	**Mức độ hứng thú**			**Độ khó**		
		Thích	Bình thường	Không thích	Khó	Vừa sức	Dễ
1	*Chiến thắng Mtao Mxây (trích sử thi Đăm Săn)*						
2	*Đẻ đất đẻ nước (trích sử thi Đẻ đất đẻ nước)*						
3	*Uy-lít-xơ trở về (trích sử thi Ô-đi-xê – Hô-me-rơ)*						
4	*Ra-ma buộc tội (trích sử thi Ra-ma-ya-na – Van-mi-ki)*						
5	*Truyện An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy*						
6	*Tấm Cám*						
7	*Chử Đồng Tử*						
8	*Nhưng nó phải bằng hai mày*						
9	*Tam đại con gà*						
10	*Lời tiễn dặn (trích truyện thơ Tiễn dặn người yêu)*						
11	*Ca dao yêu thương, tình nghĩa*						
12	*Ca dao than thân*						
13	*Ca dao hài hước, châm biếm*						
14	*Tháng giêng, tháng hai, tháng ba, tháng bốn…*						

15	*Mười tay*						
16	*Tục ngữ về đạo đức, lối sống*						
17	*Xúy Vân giả dại (trích chèo Kim Nham)*						
18	*Tỏ lòng (Thuật hoài – Phạm Ngũ Lão)*						
19	*Nỗi lòng (Cảm hoài – Đặng Dung)*						
20	*Cảnh ngày hè (Bảo kính cảnh giới, bài 43 – Nguyễn Trãi)*						
21	*Vận nước (Quốc tộ - Pháp Thuận)*						
22	*Cáo bệnh, bảo mọi người (Cáo tật thị chúng – Mãn Giác)*						
23	*Hứng trở về (Quy hứng – Nguyễn Trung Ngạn)*						
24	*Nhàn (Nguyễn Bỉnh Khiêm)*						
25	*Đọc Tiểu Thanh kí (Độc Tiểu Thanh kí – Nguyễn Du)*						
26	*Tại lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng (Hoàng Hạc Lâu tống Mạnh Hạo Nhiên chi Quảng Lăng – Lí Bạch)*						
27	*Cảm xúc mùa thu (Thu hứng – Đỗ Phủ)*						
28	*Tì bà hành (trích – Bạch Cư Dị)*						
29	*Nỗi oán của người phòng khuê (Khuê oán – Vương Xương Linh)*						
30	*Lầu Hoàng Hạc (Hoàng Hạc lâu – Thôi Hiệu)*						
31	*Khe chim kêu (Điểu minh giản – Vương Duy)*						
32	*Thơ hai-cư*						
33	*Viên Mai bàn về thơ (Trích Tùy Viên thi thoại)*						
34	*Phú sông Bạch Đằng (Trương Hán Siêu)*						
35	*Nhà nho vui cảnh nghèo (trích Hàn nho phong vị phú – Nguyễn Công Trứ)*						

36	*Thư dụ Vương Thông lần nữa (Trích Quân trung từ mệnh tập – Nguyễn Trãi)*						
37	*Đại cáo bình Ngô (Nguyễn Trãi)*						
38	*Hiền tài là nguyên khí của quốc gia (Thân Nhân Trung)*						
39	*Phẩm bình nhân vật lịch sử (Lê Văn Hưu)*						
40	*Tựa "Trích diễm thi tập" (Hoàng Đức Lương)*						
41	*Thái phó Tô Hiến Thành (Trích Đại Việt sử lược)*						
42	*Thái sư Trần Thủ Độ (Trích Đại Việt sử kí toàn thư – Ngô Sĩ Liên)*						
43	*Hưng Đạo Đại Vương Trần Quốc Tuấn (Trích Đại Việt sử kí toàn thư – Ngô Sĩ Liên)*						
44	*Chuyện Chức phán sự đền Tản Viên (Nguyễn Dữ)*						
45	*Hồi trống Cổ Thành (Trích Tam Quốc diễn nghĩa – La Quán Trung)*						
46	*Tào Tháo uống rượu luận anh hùng (Trích Tam Quốc diễn nghĩa – La Quán Trung)*						
47	*Dế chọi (Trích Liêu Trai chí dị - Bồ Tùng Linh)*						
48	*Tình cảnh lẻ loi của người chinh phụ (Trích bản diễn Nôm Chinh phụ ngâm – Đoàn Thị Điểm)*						
49	*Nỗi sầu oán của người cung nữ (Trích Cung oán ngâm – Nguyễn Gia Thiều)*						
50	*Trao duyên (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
51	*Nỗi thương mình (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
52	*Thề nguyền (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
53	*Chí khí anh hùng (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
54	*Ngọc Hoa đối mặt với bạo chúa (Trích Phạm Tải – Ngọc Hoa)*						

Bạn có ý kiến đề xuất gì về việc lựa chọn các văn bản đọc hiểu cho HS lớp 10 trong chương trình Ngữ văn đổi mới sau 2015?

……
……
……
……

Xin vui lòng cho biết bạn đang học tại lớp……...trường THPT……

Một lần nữa, xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của bạn!

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO GV ĐÁNH GIÁ VỀ MỨC ĐỘ HỨNG THÚ VÀ ĐỘ KHÓ CỦA CÁC VĂN BẢN ĐƯỢC HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 10 (CƠ BẢN) ĐỐI VỚI HS

(*Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu, không dùng cho bất cứ mục đích nào khác! Xin chân thành cảm ơn!*)

Xin quý thầy (cô) hãy đánh giá về độ khó và độ hứng thú mà các văn bản trong các bài học Đọc hiểu ở chương trình Ngữ văn 10 (cơ bản) đem lại cho HS trong quá trình học tập bằng cách đánh dấu sự lựa chọn vào bảng sau:

Stt	**Văn bản**	**Mức độ hứng thú**			**Độ khó**		
		Thích	Bình thường	Không thích	Khó	Vừa sức	Dễ
1	*Chiến thắng Mtao Mxây (trích Đăm Săn – sử thi Tây Nguyên)*						
2	*Truyện An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy*						
3	*Uy-lít-xơ trở về (trích Ô-đi-xê – sử thi Hi Lạp)*						
4	*Ra-ma buộc tội (trích trích Ra-ma-ya-na – sử thi Ấn Độ)*						
5	*Tấm Cám*						
6	*Tam đại con gà*						
7	*Nhưng nó phải bằng hai mày*						
8	*Ca dao than thân, yêu thương tình nghĩa*						
9	*Ca dao hài hước*						
10	*Lời tiễn dặn (trích Tiễn dặn người yêu)*						
11	*Tỏ lòng (Thuật hoài)*						
12	*Cảnh ngày hè (Bảo kính cảnh giới, bài 43)*						
13	*Nhàn*						

14	*Đọc Tiểu Thanh kí (Độc Tiểu Thanh kí)*						
15	*Vận nước (Quốc tộ)*						
16	*Cáo bệnh, bảo mọi người (Cáo tật thị chúng)*						
17	*Hứng trở về (Quy hứng)*						
18	*Tại lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng (Hoàng Hạc Lâu tống Mạnh Hạo Nhiên chi Quảng Lăng)*						
19	*Cảm xúc mùa thu (Thu hứng)*						
20	*Thơ hai-cư của Ba-sô*						
21	*Nỗi oán của người phòng khuê (Khuê oán)*						
22	*Lầu Hoàng Hạc (Hoàng Hạc lâu)*						
23	*Khe chim kêu (Điểu minh giản – Vương Duy)*						
24	*Phú sông Bạch Đằng (Bạch Đằng giang phú)*						
25	*Đại cáo bình Ngô (Bình Ngô đại cáo)*						
26	*Tựa "Trích diễm thi tập" (Hoàng Đức Lương)*						
27	*Hiền tài là nguyên khí của quốc gia (trích Bài kí đề danh tiến sĩ khoa Nhâm Tuất, niên hiệu Đại Bảo thứ ba)*						
28	*Hưng Đạo Đại Vương Trần Quốc Tuấn (Trích Đại Việt sử kí toàn thư)*						
29	*Thái sư Trần Thủ Độ (Trích Đại Việt sử kí toàn thư)*						
30	*Chuyện Chức phán sự đền Tản Viên (Tản Viên từ phán sự lục – trích Truyền kì mạn lục)*						
31	*Hồi trống Cổ Thành (trích hồi 28 - Tam Quốc diễn nghĩa)*						

32	*Tào Tháo uống rượu luận anh hùng (trích hồi 21 - Tam Quốc diễn nghĩa)*						
33	*Tình cảnh lẻ loi của người chinh phụ (trích Chinh phụ ngâm)*						
34	*Trao duyên (trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
35	*Nỗi thương mình (trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
36	*Chí khí anh hùng (trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
37	*Thề nguyền (trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						

Quý thầy (cô) có ý kiến đề xuất gì về việc lựa chọn các văn bản đọc hiểu cho HS lớp 10 trong chương trình Ngữ văn đổi mới sau 2015?

……
……
……
……
……

Xin vui lòng cho biết quý thầy (cô) đang dạy tại trường THPT……

Một lần nữa, xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý thầy cô!

PHIẾU KHẢO SÁT DÀNH CHO GV ĐÁNH GIÁ VỀ MỨC ĐỘ HỨNG THÚ VÀ ĐỘ KHÓ CỦA CÁC VĂN BẢN ĐƯỢC HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 10 (NÂNG CAO) ĐỐI VỚI HS

(*Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu, không dùng cho bất cứ mục đích nào khác! Xin chân thành cảm ơn!*)

Xin quý thầy (cô) hãy đánh giá về độ khó và độ hứng thú mà các văn bản trong các bài học Đọc hiểu ở chương trình Ngữ văn 10 (nâng cao) đem lại cho HS trong quá trình học tập bằng cách đánh dấu sự lựa chọn vào bảng sau:

Stt	**Văn bản**	**Mức độ hứng thú**			**Độ khó**		
		Thích	Bình thường	Không thích	Khó	Vừa sức	Dễ
1	*Chiến thắng Mtao Mxây (trích sử thi Đăm Săn)*						
2	*Đẻ đất đẻ nước (trích sử thi Đẻ đất đẻ nước)*						
3	*Uy-lít-xơ trở về (trích sử thi Ô-đi-xê – Hô-me-rơ)*						
4	*Ra-ma buộc tội (trích sử thi Ra-ma-ya-na – Van-mi-ki)*						
5	*Truyện An Dương Vương và Mị Châu - Trọng Thủy*						
6	*Tấm Cám*						
7	*Chử Đồng Tử*						
8	*Nhưng nó phải bằng hai mày*						
9	*Tam đại con gà*						
10	*Lời tiễn dặn (trích truyện thơ Tiễn dặn người yêu)*						
11	*Ca dao yêu thương, tình nghĩa*						
12	*Ca dao than thân*						
13	*Ca dao hài hước, châm biếm*						
14	*Tháng giêng, tháng hai, tháng ba, tháng bốn…*						

15	*Mười tay*						
16	*Tục ngữ về đạo đức, lối sống*						
17	*Xúy Vân giả dại (trích chèo Kim Nham)*						
18	*Tỏ lòng (Thuật hoài – Phạm Ngũ Lão)*						
19	*Nỗi lòng (Cảm hoài – Đặng Dung)*						
20	*Cảnh ngày hè (Bảo kính cảnh giới, bài 43 – Nguyễn Trãi)*						
21	*Vận nước (Quốc tộ - Pháp Thuận)*						
22	*Cáo bệnh, bảo mọi người (Cáo tật thị chúng – Mãn Giác)*						
23	*Hứng trở về (Quy hứng – Nguyễn Trung Ngạn)*						
24	*Nhàn (Nguyễn Bỉnh Khiêm)*						
25	*Đọc Tiểu Thanh kí (Độc Tiểu Thanh kí – Nguyễn Du)*						
26	*Tại lầu Hoàng Hạc tiễn Mạnh Hạo Nhiên đi Quảng Lăng (Hoàng Hạc Lâu tống Mạnh Hạo Nhiên chi Quảng Lăng – Lí Bạch)*						
27	*Cảm xúc mùa thu (Thu hứng – Đỗ Phủ)*						
28	*Tì bà hành (trích – Bạch Cư Dị)*						
29	*Nỗi oán của người phòng khuê (Khuê oán – Vương Xương Linh)*						
30	*Lầu Hoàng Hạc (Hoàng Hạc lâu – Thôi Hiệu)*						
31	*Khe chim kêu (Điểu minh giản – Vương Duy)*						
32	*Thơ hai-cư*						
33	*Viên Mai bàn về thơ (Trích Tùy Viên thi thoại)*						
34	*Phú sông Bạch Đằng (Trương Hán Siêu)*						
35	*Nhà nho vui cảnh nghèo (trích Hàn nho phong vị phú – Nguyễn Công Trứ)*						

36	*Thư dụ Vương Thông lần nữa (Trích Quân trung từ mệnh tập – Nguyễn Trãi)*						
37	*Đại cáo bình Ngô (Nguyễn Trãi)*						
38	*Hiền tài là nguyên khí của quốc gia (Thân Nhân Trung)*						
39	*Phẩm bình nhân vật lịch sử (Lê Văn Hưu)*						
40	*Tựa "Trích diễm thi tập" (Hoàng Đức Lương)*						
41	*Thái phó Tô Hiến Thành (Trích Đại Việt sử lược)*						
42	*Thái sư Trần Thủ Độ (Trích Đại Việt sử kí toàn thư – Ngô Sĩ Liên)*						
43	*Hưng Đạo Đại Vương Trần Quốc Tuấn (Trích Đại Việt sử kí toàn thư – Ngô Sĩ Liên)*						
44	*Chuyện Chức phán sự đền Tản Viên (Nguyễn Dữ)*						
45	*Hồi trống Cổ Thành (Trích Tam Quốc diễn nghĩa – La Quán Trung)*						
46	*Tào Tháo uống rượu luận anh hùng (Trích Tam Quốc diễn nghĩa – La Quán Trung)*						
47	*Dế chọi (Trích Liêu Trai chí dị - Bồ Tùng Linh)*						
48	*Tình cảnh lẻ loi của người chinh phụ (Trích bản diễn Nôm Chinh phụ ngâm – Đoàn Thị Điểm)*						
49	*Nỗi sầu oán của người cung nữ (Trích Cung oán ngâm – Nguyễn Gia Thiều)*						
50	*Trao duyên (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
51	*Nỗi thương mình (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
52	*Thề nguyền (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
53	*Chí khí anh hùng (Trích Truyện Kiều – Nguyễn Du)*						
54	*Ngọc Hoa đối mặt với bạo chúa (Trích Phạm Tải – Ngọc Hoa)*						

Quý thầy (cô) có ý kiến đề xuất gì về việc lựa chọn các văn bản đọc hiểu cho HS lớp 10 trong chương trình Ngữ văn đổi mới sau 2015?

……
……
……
……

Xin vui lòng cho biết quý thầy (cô) đang dạy tại trường THPT……..

Một lần nữa, xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý thầy cô!

Phụ lục 2.2

BẢNG THỐNG KÊ CÁC TỪ/ CỤM TỪ ĐƯỢC SỬ DỤNG ĐỂ MÔ TẢ KẾT QUẢ CẦN ĐẠT CỦA HỌC SINH TRONG SGK NGỮ VĂN 10

SGK chuẩn		**SGK nâng cao**	
Động từ/ Cụm động từ	*Số lần xuất hiện*	*Động từ/ Cụm động từ*	*Số lần xuất hiện*
Hiểu	18	*Hiểu*	27
Nắm	12	*Nắm*	6
Thấy	10	*Thấy*	25
Cảm nhận	7	*Cảm nhận*	9
Nhận thức	2	*Nhận thức*	1
Biết	1	*Biết*	2
Phân tích	1	*Xác định*	1
Lí giải	1		
Bồi dưỡng	2		
Có thái độ	1		
Động từ thể hiện thái độ trực tiếp (Trân trọng, Yêu quý, cảm phục, tự hào)	4		

<u>Phụ lục 2.3</u>. Bài học ĐH trong SGK NV 10 của bang California [90]

Before You Read

The Cold Equations

Literary Focus

Third-Person-Limited Point of View

Like the omniscient narrator, the narrator of a story written from the **third-person-limited point of view** stands outside the action and refers to all the characters by name or as *he* or *she*. Unlike the omniscient narrator, however, this narrator zooms in on the thoughts, actions, and feelings of only *one* character. We almost never know what the others are thinking.

This point of view is popular with modern writers because it combines the possibilities of the omniscient point of view with the intense, personal focus of first-person narration. In "The Cold Equations" the third-person-limited narrator provides a calm voice in an increasingly tense, emotional situation.

Reading Skills

Monitoring Your Reading: Questioning

Good readers ask questions as they read—whether they're reading a detective story or a serious novel. As you read "The Cold Equations," answer the questions at the open-book signs. They will serve as a guide for you to ask additional questions of your own as you read. You may keep wondering what is going to happen next in this suspenseful tale. You may have questions about the characters and the unusual setting and circumstances or about the choice of narrator. You may even have questions about Godwin's use of science.

Make the Connection

Quickwrite

Nobody gets through life without having to make hard decisions. What kinds of choices might have difficult consequences no matter what we decide to do? Freewrite about such a choice. How would you make a decision when faced with such a hard choice?

Vocabulary Development

inured (in·yo͝ord′) *v.* used as *adj.*: accustomed to something difficult or painful.

increments (in′krə·mənts) *n.*: small increases.

recoiled (ri·koild′) *v.*: drew back in fear, surprise, or disgust.

paramount (par′ə·mount′) *adj.*: supreme; dominant.

annihilate (ə·nī′ə·lāt′) *v.*: destroy; demolish.

irrevocable (i·rev′ə·kə·bəl) *adj.*: irreversible; incapable of being canceled or undone.

immutable (i·myo͝ot′ə·bəl) *adj.*: unchangeable; never changing or varying.

ponderous (pän′dər·əs) *adj.*: heavy and slow moving.

apprehension (ap′rē·hen′shən) *n.*: dread; fear of a future event.

ineffably (in·ef′ə·blē) *adv.*: indescribably; inexpressibly.

Reading Standard 3.9 Explain how the choice of a narrator affects characterization and the tone, plot, and credibility of a text.

THE COLD EQUATIONS

Tom Godwin

It was the law, and there could be no appeal.

He was not alone.

There was nothing to indicate the fact but the white hand of the tiny gauge on the board before him. The control room was empty but for himself; there was no sound other than the murmur of the drives—but the white hand had moved. It had been on zero when the little ship was launched from the *Stardust;* now, an hour later, it had crept up. There was something in the supply closet across the room, it was saying, some kind of a body that radiated heat.

It could be but one kind of a body—a living, human body.

He leaned back in the pilot's chair and drew a deep, slow breath, considering what he would have to do. He was an EDS pilot, inured to the sight of death, long since accustomed to it and to viewing the dying of another man with an objective lack of emotion, and he had no choice in what he must do. There could be no alternative—but it required a few moments of conditioning for even an EDS pilot to prepare himself to walk across the room and coldly, deliberately, take the life of a man he had yet to meet.

He would, of course, do it. It was the law, stated very bluntly and definitely in grim Paragraph L, Section 8, of Interstellar Regulations: *"Any stowaway discovered in an EDS shall be jettisoned immediately following discovery."*

It was the law, and there could be no appeal.

QUESTIONING
1. The story opens with suspense and conflict. What do you **predict** will happen next?

It was a law not of men's choosing but made imperative by the circumstances of the space frontier. Galactic expansion had followed the development of the hyperspace drive, and as men scattered wide across the frontier, there had come the problem of contact with the isolated first colonies and exploration parties. The huge hyperspace cruisers were the product of the combined genius and effort of Earth and were long and expensive in the building. They were not available in such numbers that small colonies could possess them. The cruisers carried the colonists to their new worlds and made periodic visits, running on tight schedules, but they could not stop and turn aside to visit colonies scheduled to be visited at another time; such a delay would destroy their schedule and produce a confusion and uncertainty that would wreck the complex interdependence between old Earth and the new worlds of the frontier.

Some method of delivering supplies or assistance when an emergency occurred on a world not scheduled for a visit had been needed, and the Emergency Dispatch Ships had been the answer. Small and collapsible, they occupied little room in the hold of the cruiser; made of light metal and plastics, they were driven by a small rocket drive that consumed relatively little fuel. Each cruiser carried four EDSs, and when a call for aid was received, the nearest cruiser would drop into normal space long enough to launch an EDS with the needed supplies or personnel, then vanish again as it continued on its course.

The cruisers, powered by nuclear converters, did not use the liquid rocket fuel, but nuclear converters were far too large and complex to permit their installation in the EDSs. The cruisers were forced by necessity to carry a limited amount of bulky rocket fuel, and the fuel was rationed[1] with care, the cruiser's computers determining the exact amount of fuel each EDS would require for its mission. The computers considered the course coordinates, the mass of the EDS, the mass of pilot and cargo; they were very precise and accurate and omitted nothing from their calculations. They could not, however, foresee and allow for the added mass of a stowaway.

QUESTIONING
2. What questions do you have about the story's **basic situation** and the details of its **setting**?

The *Stardust* had received the request from one of the exploration parties stationed on Woden, the six men of the party already being stricken with the fever carried by the green kala midges and their own supply of serum destroyed by the tornado that had torn through their camp.

1. **rationed** (rash′ənd) *n.*: distributed.

Vocabulary
inured (in·yōōrd′) *v.* used as *adj.*: accustomed to something difficult or painful.

The *Stardust* had gone through the usual procedure, dropping into normal space to launch the EDS with the fever serum, then vanishing again in hyperspace. Now, an hour later, the gauge was saying there was something more than the small carton of serum in the supply closet.

He let his eyes rest on the narrow white door of the closet. There, just inside, another man lived and breathed and was beginning to feel assured that discovery of his presence would now be too late for the pilot to alter the situation. It *was* too late; for the man behind the door it was far later than he thought and in a way he would find it terrible to believe.

There could be no alternative. Additional fuel would be used during the hours of deceleration[2] to compensate for the added mass of the stowaway, infinitesimal increments of fuel that would not be missed until the ship had almost reached its destination. Then, at some distance above the ground that might be as near as a thousand feet or as far as tens of thousands of feet, depending upon the mass of ship and cargo and the preceding period of deceleration, the unmissed increments of fuel would make their absence known; the EDS would expend its last drops of fuel with a sputter and go into whistling free fall. Ship and pilot and stowaway would merge together upon impact as a wreckage of metal and plastic, flesh and blood, driven deep into the soil. The stowaway had signed his own death warrant[3] when he concealed himself on the ship; he could not be permitted to take seven others with him.

He looked again at the telltale[4] white hand, then rose to his feet. What he must do would be unpleasant for both of them; the sooner it was over, the better. He stepped across the control room to stand by the white door.

"Come out!" His command was harsh and abrupt above the murmur of the drive.

It seemed he could hear the whisper of a furtive movement inside the closet, then nothing. He visualized the stowaway cowering closer into one corner, suddenly worried by the possible consequences of his act, his self-assurance evaporating.

"I said *out*!"

He heard the stowaway move to obey, and he waited with his eyes alert on the door and his hand near the blaster at his side.

The door opened and the stowaway stepped through it, smiling. "All right—I give up. Now what?"

It was a girl.

He stared without speaking, his hand dropping away from the blaster, and acceptance of what he saw coming like a heavy and unexpected physical blow. The stowaway was not a man—she was a girl in her teens, standing before him in little white gypsy sandals, with the top of her brown, curly head hardly higher than his shoulder, with a faint, sweet scent of perfume coming from her, and her smiling face tilted up so her

2. **deceleration** (dē·sel′ər·ā′shən) *n.*: act of slowing down.

3. **death warrant:** anything that makes someone's death inevitable.

4. **telltale** *adj.*: revealing what is meant to be hidden.

Vocabulary

increments (in′krə·mənts) *n.*: small increases.

eyes could look unknowing and unafraid into his as she waited for his answer.

QUESTIONING
3. What questions would you ask the stowaway?

Now what? Had it been asked in the deep, defiant voice of a man, he would have answered it with action, quick and efficient. He would have taken the stowaway's identification disk and ordered him into the air lock. Had the stowaway refused to obey, he would have used the blaster. It would not have taken long; within a minute the body would have been ejected into space—had the stowaway been a man.

He returned to the pilot's chair and motioned her to seat herself on the boxlike bulk of the drive-control units that were set against the wall beside him. She obeyed, his silence making the smile fade into the meek and guilty expression of a pup that has been caught in mischief and knows it must be punished.

"You still haven't told me," she said. "I'm guilty, so what happens to me now? Do I pay a fine, or what?"

"What are you doing here?" he asked. "Why did you stow away on this EDS?"

"I wanted to see my brother. He's with the government survey crew on Woden and I haven't seen him for ten years, not since he left Earth to go into government survey work."

"What was your destination on the *Stardust*?"

"Mimir. I have a position waiting for me there. My brother has been sending money home all the time to us—my father and mother and me—and he paid for a special course in linguistics I was taking. I graduated sooner than expected and I was offered this job in Mimir. I knew it would be almost a year before Gerry's job was done on Woden so he could come on to Mimir, and that's why I hid in the closet there. There was plenty of room for me and I was willing to pay the fine. There were only the two of us kids—Gerry and I—and I haven't seen him for so long, and I didn't want to wait another year when I could see him now, even though I knew I would be breaking some kind of a regulation when I did it."

I knew I would be breaking some kind of a regulation. In a way, she could not be blamed for her ignorance of the law; she was of Earth and had not realized that the laws of the space frontier must, of necessity, be as hard and relentless as the environment that gave them birth. Yet, to protect such as her from the results of their own ignorance of the frontier, there had been a sign over the door that led to the section of the *Stardust* that housed the EDSs, a sign that was plain for all to see and heed: UNAUTHORIZED PERSONNEL KEEP OUT!

"Does your brother know that you took passage on the *Stardust* for Mimir?"

"Oh, yes. I sent him a spacegram telling him about my graduation and about going to Mimir on the *Stardust* a month before I left Earth. I already knew Mimir was where he would be stationed in a little over a year. He gets a promotion then, and he'll be based on Mimir and not have to stay out a year at a time on field trips, like he does now."

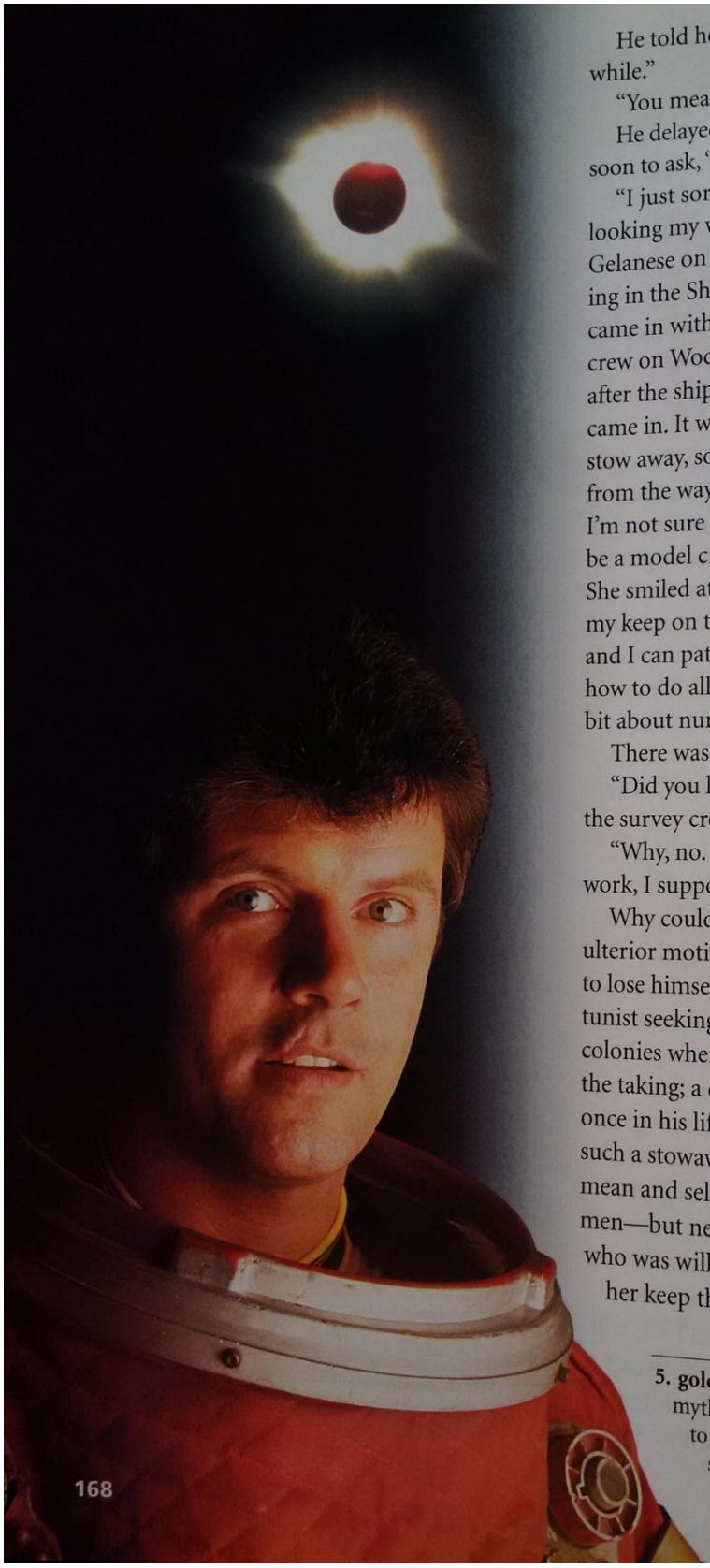
There were two different survey groups on Woden, and he asked, "What is his name?"

"Cross—Gerry Cross. He's in Group Two—that was the way his address read. Do you know him?"

Group One had requested the serum: Group Two was eight thousand miles away, across the Western Sea.

"No, I've never met him," he said, then turned to the control board and cut the deceleration to a fraction of a gravity, knowing as he did so that it could not avert the ultimate end, yet doing the only thing he could do to prolong that ultimate end. The sensation was like that of the ship suddenly dropping, and the girl's involuntary movement of surprise half lifted her from her seat.

"We're going faster now, aren't we?" she asked. "Why are we doing that?"



He told her the truth. "To save fuel for a little while."

"You mean we don't have very much?"

He delayed the answer he must give her so soon to ask, "How did you manage to stow away?"

"I just sort of walked in when no one was looking my way," she said. "I was practicing my Gelanese on the native girl who does the cleaning in the Ship's Supply office when someone came in with an order for supplies for the survey crew on Woden. I slipped into the closet there after the ship was ready to go just before you came in. It was an impulse of the moment to stow away, so I could get to see Gerry—and from the way you keep looking at me so grim, I'm not sure it was a very wise impulse. But I'll be a model criminal—or do I mean prisoner?" She smiled at him again. "I intended to pay for my keep on top of paying the fine. I can cook and I can patch clothes for everyone and I know how to do all kinds of useful things, even a little bit about nursing."

There was one more question to ask:

"Did you know what the supplies were that the survey crew ordered?"

"Why, no. Equipment they needed in their work, I supposed."

Why couldn't she have been a man with some ulterior motive? A fugitive from justice hoping to lose himself on a raw new world; an opportunist seeking transportation to the new colonies where he might find golden fleece[5] for the taking; a crackpot with a mission. Perhaps once in his lifetime an EDS pilot would find such a stowaway on his ship—warped men, mean and selfish men, brutal and dangerous men—but never before a smiling, blue-eyed girl who was willing to pay her fine and work for her keep that she might see her brother.

5. **golden fleece:** The reference is to the Greek myth of Jason and the Argonauts, who sailed to a faraway land to capture a golden sheepskin.

He turned to the board and turned the switch that would signal the *Stardust*. The call would be futile, but he could not, until he had exhausted that one vain hope, seize her and thrust her into the air lock as he would an animal—or a man. The delay, in the meantime, would not be dangerous with the EDS decelerating at fractional gravity.

QUESTIONING
4. The **third-person-limited point of view** lets us witness the pilot's inner conflict. What do you learn about him in these last two paragraphs?

A voice spoke from the communicator. "*Stardust*. Identify yourself and proceed."

"Barton, EDS 34GII. Emergency. Give me Commander Delhart."

There was a faint confusion of noises as the request went through the proper channels. The girl was watching him, no longer smiling.

"Are you going to order them to come back after me?" she asked.

The communicator clicked and there was the sound of a distant voice saying, "Commander, the EDS requests . . ."

"Are they coming back after me?" she asked again. "Won't I get to see my brother after all?"

"Barton?" The blunt, gruff voice of Commander Delhart came from the communicator. "What's this about an emergency?"

"A stowaway," he answered.

"A stowaway?" There was a slight surprise to the question. "That's rather unusual—but why the 'emergency' call? You discovered him in time, so there should be no appreciable danger, and I presume you've informed Ship's Records so his nearest relatives can be notified."

"That's why I had to call you, first. The stowaway is still aboard and the circumstances are so different—"

"Different?" the commander interrupted, impatience in his voice. "How can they be different? You know you have a limited supply of fuel; you also know the law as well as I do: 'Any stowaway discovered in an EDS shall be jettisoned immediately following discovery.'"

There was the sound of a sharply indrawn breath from the girl. "*What does he mean?*"

"The stowaway is a girl."

"*What?*"

"She wanted to see her brother. She's only a kid and she didn't know what she was really doing."

"I see." All the curtness was gone from the commander's voice. "So you called me in the hope I could do something?" Without waiting for an answer he went on, "I'm sorry—I can do nothing. This cruiser must maintain its schedule; the life of not one person but the lives of many depend on it. I know how you feel but I'm powerless to help you. You'll have to go through with it. I'll have you connected with Ship's Records."

The communicator faded to a faint rustle of sound, and he turned back to the girl. She was leaning forward on the bench, almost rigid, her eyes fixed wide and frightened.

"What did he mean, to go through with it? To jettison[6] me . . . to go through with it—what did he mean? Not the way it sounded . . . he couldn't have. What did he mean—what did he really mean?"

Her time was too short for the comfort of a lie to be more than a cruelly fleeting delusion.

"He meant it the way it sounded."

"*No!*" She recoiled from him as though he had struck her, one hand half raised as though to fend him off and stark unwillingness to believe in her eyes.

"It will have to be."

"No! You're joking—you're insane! You can't mean it!"

---

6. **jettison** (jet′ə·sən) *v.*: throw overboard, usually used in reference to goods.

Vocabulary
recoiled (ri·koild′) *v.*: drew back in fear, surprise, or disgust.

"I'm sorry." He spoke slowly to her, gently. "I should have told you before—I should have, but I had to do what I could first; I had to call the *Stardust*. You heard what the commander said."

"But you can't—if you make me leave the ship, I'll *die*."

QUESTIONING
5. How do you **predict** the story will end? What do you think will happen to the stowaway?

"I know."

She searched his face, and the unwillingness to believe left her eyes, giving way slowly to a look of dazed horror.

"You know?" She spoke the words far apart, numbly and wonderingly.

"I know. It has to be like that."

"You mean it—you really mean it." She sagged back against the wall, small and limp like a little rag doll, and all the protesting and disbelief gone. "You're going to do it—you're going to make me die?"

"I'm sorry," he said again. "You'll never know how sorry I am. It has to be that way and no human in the universe can change it."

"You're going to make me die and I didn't do anything to die for—I didn't *do* anything—"

He sighed, deep and weary. "I know you didn't, child. I know you didn't."

"EDS." The communicator rapped brisk and metallic. "This is Ship's Records. Give us all information on subject's identification disk."

He got out of his chair to stand over her. She clutched the edge of the seat, her upturned face white under the brown hair and the lipstick standing out like a blood-red cupid's bow.

"*Now?*"

"I want your identification disk," he said.

She released the edge of the seat and fumbled at the chain that suspended the plastic disk from her neck with fingers that were trembling and awkward. He reached down and unfastened the clasp for her, then returned with the disk to his chair.

"Here's your data, Records: Identification Number T837—"

"One moment," Records interrupted. "This is to be filed on the gray card, of course?"

"Yes."

"And the time of execution?"

"I'll tell you later."

"Later? This is highly irregular; the time of the subject's death is required before—"

He kept the thickness out of his voice with an effort. "Then we'll do it in a highly irregular manner—you'll hear the disk read first. The subject is a girl and she's listening to everything that's said. Are you capable of understanding that?"

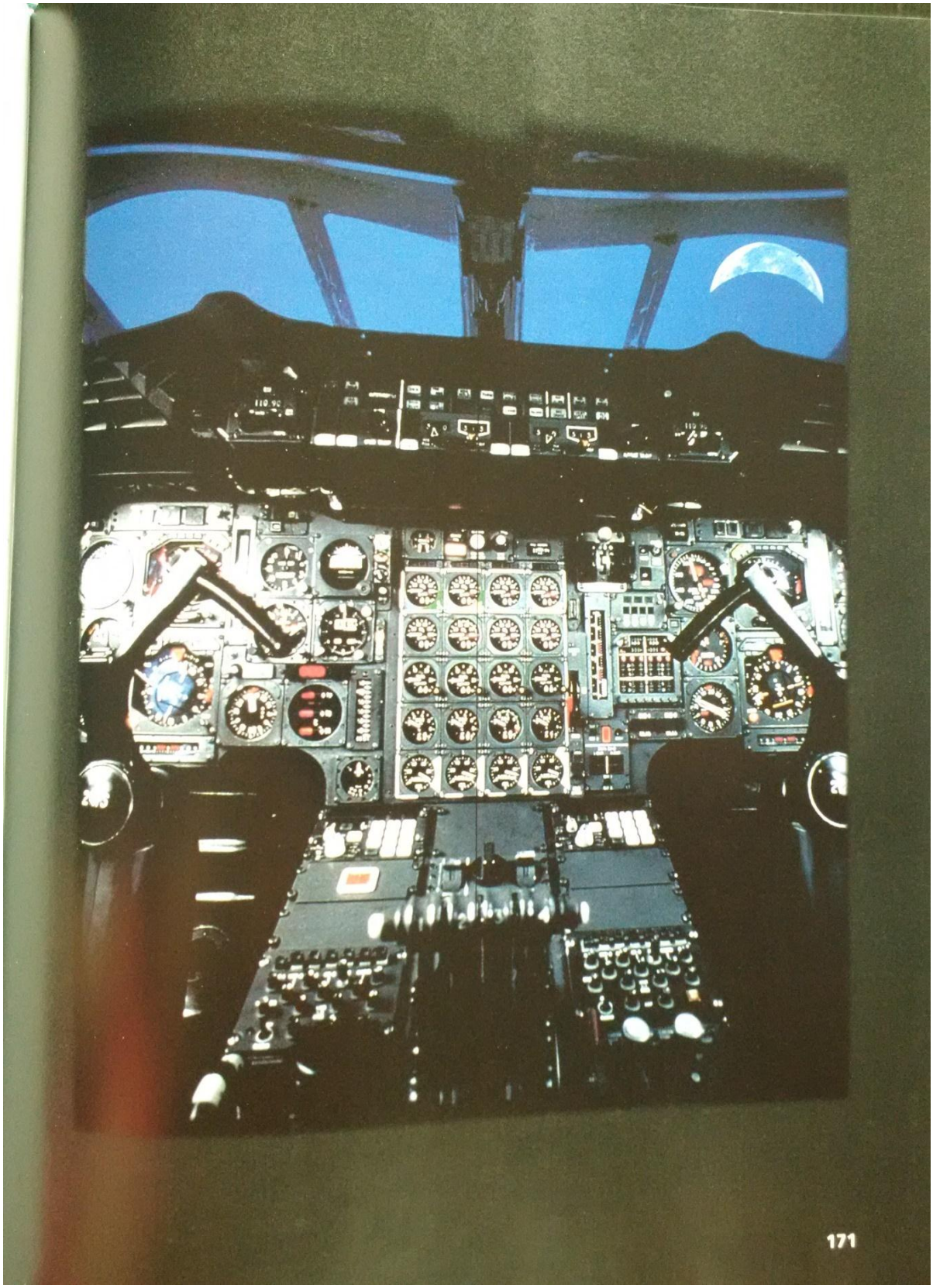
There was a brief, almost shocked silence; then Records said meekly, "Sorry. Go ahead."

He began to read the disk, reading it slowly to delay the inevitable for as long as possible, trying to help her by giving her what little time he could to recover from her first horror and let it resolve into the calm of acceptance and resignation.

"Number T8374 dash Y54. Name, Marilyn Lee Cross. Sex, female. Born July 7, 2160." *She was only eighteen.* "Height, five-three. Weight, a hundred and ten." *Such a slight weight, yet enough to add fatally to the mass of the shell-thin bubble that was an EDS.* "Hair, brown. Eyes, blue. Complexion, light. Blood type O." *Irrelevant data.* "Destination, Port City, Mimir." *Invalid data.*

He finished and said, "I'll call you later," then turned once again to the girl. She was huddled back against the wall, watching him with a look of numb and wondering fascination.

"They're waiting for you to kill me, aren't they? They want me dead, don't they? You and everybody on the cruiser want me dead, don't you?" Then the numbness broke and her voice was that of a frightened and bewildered child. "Everybody wants me dead and I didn't *do* anything. I didn't hurt anyone—I only wanted to see my brother."



171

"It's not the way you think—it isn't that way at all," he said. "Nobody wants it this way; nobody would ever let it be this way if it was humanly possible to change it."

"Then why is it? I don't understand. Why is it?"

"This ship is carrying kala fever serum to Group One on Woden. Their own supply was destroyed by a tornado. Group Two—the crew your brother is in—is eight thousand miles away across the Western Sea, and their helicopters can't cross it to help Group One. The fever is invariably fatal unless the serum can be had in time, and the six men in Group One will die unless this ship reaches them on schedule. These little ships are always given barely enough fuel to reach their destination, and if you stay aboard, your added weight will cause it to use up all its fuel before it reaches the ground. It will crash then, and you and I will die and so will the six men waiting for the fever serum."

It was a full minute before she spoke, and as she considered his words, the expression of numbness left her eyes.

"Is that it?" she asked at last. "Just that the ship doesn't have enough fuel?"

"Yes."

"I can go alone or I can take seven others with me—is that the way it is?"

"That's the way it is."

"And nobody wants me to have to die?"

"Nobody."

"Then maybe— Are you sure nothing can be done about it? Wouldn't people help me if they could?"

"Everyone would like to help you, but there is nothing anyone can do. I did the only thing I could do when I called the *Stardust*."

"And it won't come back—but there might be other cruisers, mightn't there? Isn't there any hope at all that there might be someone, somewhere, who could do something to help me?"

She was leaning forward a little in her eagerness as she waited for his answer.

"No."

The word was like the drop of a cold stone and she again leaned back against the wall, the hope and eagerness leaving her face. "You're sure—you *know* you're sure?"

"I'm sure. There are no other cruisers within forty light-years; there is nothing and no one to change things."

She dropped her gaze to her lap and began twisting a pleat of her skirt between her fingers, saying no more as her mind began to adapt itself to the grim knowledge.

It was better so; with the going of all hope would go the fear; with the going of all hope would come resignation. She needed time and she could have so little of it. How much?

The EDSs were not equipped with hull-cooling units; their speed had to be reduced to a moderate level before they entered the atmosphere. They were decelerating at .10 gravity, approaching their destination at a far higher speed than the computers had calculated on. The *Stardust* had been quite near Woden when she launched the EDS; their present velocity was putting them nearer by the second. There would be a critical point, soon to be reached, when he would have to resume deceleration. When he did so, the girl's weight would be multiplied by the gravities of deceleration, would become, suddenly, a factor of paramount importance, the factor the computers had been ignorant of when they determined the amount of fuel the EDS should have. She would have to go when deceleration began; it could be no other way. When would that be—how long could he let her stay?

"How long can I stay?"

He winced involuntarily from the words that were so like an echo of his own thoughts. How long? He didn't know; he would have to ask the

Vocabulary

paramount (par′ə·mount′) *adj.*: supreme; dominant.

ship's computers. Each EDS was given a meager surplus of fuel to compensate for unfavorable conditions within the atmosphere, and relatively little fuel was being consumed for the time being. The memory banks of the computers would still contain all data pertaining to the course set for the EDS; such data would not be erased until the EDS reached its destination. He had only to give the computers the new data—the girl's weight and the exact time at which he had reduced the deceleration to .10.

"Barton." Commander Delhart's voice came abruptly from the communicator as he opened his mouth to call the *Stardust*. "A check with Records shows me you haven't completed your report. Did you reduce the deceleration?"

So the commander knew what he was trying to do.

"I'm decelerating at point ten," he answered. "I cut the deceleration at seventeen fifty and the weight is a hundred and ten. I would like to stay at point ten as long as the computers say I can. Will you give them the question?"

It was contrary to regulations for an EDS pilot to make any changes in the course or degree of deceleration the computers had set for him, but the commander made no mention of the violation. Neither did he ask the reason for it. It was not necessary for him to ask; he had not become commander of an interstellar cruiser without both intelligence and an understanding of human nature. He said only, "I'll have that given to the computers."

The communicator fell silent and he and the girl waited, neither of them speaking. They would not have to wait long; the computers would give the answer within moments of the asking. The new factors would be fed into the steel maw[7] of the first bank, and the electrical impulses would go through the complex circuits. Here and there a relay might click, a tiny cog turn over, but it would be essentially the electrical impulses that found the answer; formless, mindless, invisible, determining with utter precision how long the pale girl beside him might live. Then five little segments of metal in the second bank would trip in rapid succession against an inked ribbon and a second steel maw would spit out the slip of paper that bore the answer.

QUESTIONING

6. Do the technological and scientific details seem believable to you? What questions would you ask the author?

The chronometer[8] on the instrument board read 18:10 when the commander spoke again.

"You will resume deceleration at nineteen ten."

She looked toward the chronometer, then quickly away from it. "Is that when . . . when I go?" she asked. He nodded and she dropped her eyes to her lap again.

"I'll have the course correction given to you," the commander said. "Ordinarily I would never permit anything like this, but I understand your position. There is nothing I can do, other than what I've just done, and you will not deviate[9] from these new instructions. You will complete your report at nineteen ten. Now—here are the course corrections."

The voice of some unknown technician read them to him, and he wrote them down on the pad clipped to the edge of the control board. There would, he saw, be periods of deceleration when he neared the atmosphere when the deceleration would be five gravities—and at five gravities, one hundred ten pounds would become five hundred fifty pounds.

The technician finished and he terminated the contact with a brief acknowledgment. Then, hesitating a moment, he reached out and shut off the communicator. It was 18:13 and he would have

7. **maw** *n.:* huge, all-consuming mouth.

8. **chronometer** (krə·näm′ət·ər) *n.:* instrument for measuring time scientifically.

9. **deviate** (dē′vē·āt′) *v.:* turn aside or away from a given course of action or practice.

nothing to report until 19:10. In the meantime, it somehow seemed indecent to permit others to hear what she might say in her last hour.

He began to check the instrument readings, going over them with unnecessary slowness. She would have to accept the circumstances, and there was nothing he could do to help her into acceptance; words of sympathy would only delay it.

It was 18:20 when she stirred from her motionlessness and spoke.

"So that's the way it has to be with me?"

He swung around to face her. "You understand now, don't you? No one would ever let it be like this if it could be changed."

"I understand," she said. Some of the color had returned to her face and the lipstick no longer stood out so vividly red. "There isn't enough fuel for me to stay. When I hid on this ship, I got into something I didn't know anything about and now I have to pay for it."

She had violated a man-made law that said KEEP OUT, but the penalty was not for men's making or desire and it was a penalty men could not revoke. A physical law had decreed: *h amount of fuel will power an EDS with a mass of m safely to its destination;* and a second physical law had decreed: *h amount of fuel will not power an EDS with a mass of m plus x safely to its destination.*

EDSs obeyed only physical laws, and no amount of human sympathy for her could alter the second law.

"But I'm afraid. I don't want to die—not now. I want to live, and nobody is doing anything to help me; everybody is letting me go ahead and acting just like nothing was going to happen to me. I'm going to die and nobody *cares.*"

QUESTIONING

7. Since this story is told from Barton's **point of view,** how do we learn about Marilyn? What do we learn about her in this paragraph?

"We all do," he said. "I do and the commander does and the clerk in Ship's Records; we all care and each of us did what little he could to help you. It wasn't enough—it was almost nothing—but it was all we could do."

"Not enough fuel—I can understand that," she said, as though she had not heard his own words. "But to have to die for it. *Me* alone . . ."

How hard it must be for her to accept the fact. She had never known danger of death, had never known the environments where the lives of men could be as fragile and fleeting as sea foam tossed against a rocky shore. She belonged on gentle Earth, in that secure and peaceful society where she could be young and gay and laughing with the others of her kind, where life was precious and well guarded and there was always the assurance that tomorrow would come. She belonged in that world of soft winds and a warm sun, music and moonlight and gracious manners, and not on the hard, bleak frontier.

"How did it happen to me so terribly quickly? An hour ago I was on the *Stardust*, going to Mimir. Now the *Stardust* is going on without me and I'm going to die and I'll never see Gerry and Mama and Daddy again—I'll never see anything again."

He hesitated, wondering how he could explain it to her so she would really understand and not feel she had somehow been the victim of a reasonlessly cruel injustice. She did not know what the frontier was like; she thought in terms of safe, secure Earth. Pretty girls were not jettisoned on Earth; there was a law against it. On Earth her plight would have filled the newscasts and a fast black patrol ship would have been racing to her rescue. Everyone, everywhere, would have known of Marilyn Lee Cross, and no effort would have been spared to save her life. But this was not Earth and there were no patrol ships; only the *Stardust*, leaving them behind at many times the speed of light. There was no one to help her; there would be no Marilyn Lee Cross smiling from the newscasts tomorrow.

Marilyn Lee Cross would be but a poignant memory for an EDS pilot and a name on a gray card in Ship's Records.

"It's different here; it's not like back on Earth," he said. "It isn't that no one cares; it's that no one can do anything to help. The frontier is big, and here along its rim the colonies and exploration parties are scattered so thin and far between. On Woden, for example, there are only sixteen men—sixteen men on an entire world. The exploration parties, the survey crews, the little first colonies—they're all fighting alien environments, trying to make a way for those who will follow after. The environments fight back, and those who go first usually make mistakes only once. There is no margin of safety along the rim of the frontier; there can't be until the way is made for the others who will come later, until the new worlds are tamed and settled. Until then men will have to pay the penalty for making mistakes, with no one to help them, because there is no one *to* help them."

"I was going to Mimir," she said. "I didn't know about the frontier; I was only going to Mimir and *it's* safe."

"Mimir is safe, but you left the cruiser that was taking you there."

She was silent for a little while. "It was all so wonderful at first; there was plenty of room for me on this ship and I would be seeing Gerry so soon. I didn't know about the fuel, didn't know what would happen to me. . . ."

Her words trailed away, and he turned his attention to the viewscreen, not wanting to stare at her as she fought her way through the black horror of fear toward the calm gray of acceptance.

Woden was a ball, enshrouded in the blue haze of its atmosphere, swimming in space against the background of star-sprinkled dead blackness. The great mass of Manning's Continent sprawled like a gigantic hourglass in the Eastern Sea, with the western half of the Eastern Continent still visible. There was a thin line of shadow along the right-hand edge of the globe, and the Eastern Continent was disappearing into it as the planet turned on its axis. An hour before, the entire continent had been in view; now a thousand miles of it had gone into the thin edge of shadow and around to the night that lay on the other side of the world. The dark blue spot that was Lotus Lake was approaching the shadow. It was somewhere near the southern edge of the lake that Group Two had their camp. It would be night there soon, and quick behind the coming of night the rotation of Woden on its axis would put Group Two beyond the reach of the ship's radio.

He would have to tell her before it was too late for her to talk to her brother. In a way, it would be better for both of them should they not do so, but it was not for him to decide. To each of them the last words would be something to hold and cherish, something that would cut like the blade of a knife yet would be infinitely precious to remember, she for her own brief moments to live and he for the rest of his life.

He held down the button that would flash the grid lines on the viewscreen and used the known diameter of the planet to estimate the distance the southern tip of Lotus Lake had yet to go until it passed beyond radio range. It was approximately five hundred miles. Five hundred miles; thirty minutes—and the chronometer read 18:30. Allowing for error in estimating, it would not be later than 19:05 that the turning of Woden would cut off her brother's voice.

The first border of the Western continent was already in sight along the left side of the world. Four thousand miles across it lay the shore of the Western Sea and the camp of Group One. It had been in the Western Sea that the tornado had originated, to strike with such fury at the camp and destroy half their prefabricated buildings, including the one that housed the medical supplies. Two days before, the tornado had not existed; it had been no more than great gentle masses of air over the calm Western Sea. Group One had gone about their routine survey work,

unaware of the meeting of air masses out at sea, unaware of the force the union was spawning. It had struck their camp without warning—a thundering, roaring destruction that sought to annihilate all that lay before it. It had passed on, leaving the wreckage in its wake. It had destroyed the labor of months and had doomed six men to die and then, as though its task was accomplished, it once more began to resolve into gentle masses of air. But, for all its deadliness, it had destroyed with neither malice nor intent. It had been a blind and mindless force, obeying the laws of nature, and it would have followed the same course with the same fury had men never existed.

Existence required order, and there was order; the laws of nature, irrevocable and immutable. Men could learn to use them, but men could not change them. The circumference of a circle was always pi times the diameter, and no science of man would ever make it otherwise. The combination of chemical A with chemical B under condition C invariably produced reaction D. The law of gravitation was a rigid equation, and it made no distinction between the fall of a leaf and the ponderous circling of a binary star system. The nuclear conversion process powered the cruisers that carried men to the stars; the same process in the form of a nova would destroy a world with equal efficiency. The laws *were,* and the universe moved in obedience to them. Along the frontier were arrayed all the forces of nature, and sometimes they destroyed those who were fighting their way outward from Earth. The men of the frontier had long ago learned the bitter futility of cursing the forces that would destroy them, for the forces were blind and deaf; the futility of looking to the heavens for mercy, for the stars of the galaxy swung in their long, long sweep of two hundred million years, as inexorably[10] controlled as they by the laws that knew neither hatred nor compassion. The men of the frontier knew—but how was a girl from Earth to fully understand? *h amount of fuel will not power an EDS with a mass of m plus x safely to its destination.* To him and her brother and parents she was a sweet-faced girl in her teens; to the laws of nature she was *x*, the unwanted factor in a cold equation.

QUESTIONING
8. What do you think of this view of humans and the "laws of nature"?

She stirred again on the seat. "Could I write a letter? I want to write to Mama and Daddy. And I'd like to talk to Gerry. Could you let me talk to him over your radio there?"

"I'll try to get him," he said.

He switched on the normal-space transmitter and pressed the signal button. Someone answered the buzzer almost immediately.

"Hello. How's it going with you fellows now—is the EDS on its way?"

"This isn't Group One; this is the EDS," he said. "Is Gerry Cross there?"

"Gerry? He and two others went out in the helicopter this morning and aren't back yet. It's almost sundown, though, and he ought to be back right away—in less than an hour at the most."

"Can you connect me through to the radio in his copter?"

"Huh-uh. It's been out of commission for two months—some printed circuits went haywire[11] and we can't get any more until the next cruiser

10. **inexorably** (in·eks′ə·rə·blē) *adv.*: in an unchanged manner.

11. **haywire** *adj.*: out of order.

Vocabulary

annihilate (ə·nī′ə·lāt′) *v.*: destroy; demolish.

irrevocable (i·rev′ə·kə·bəl) *adj.*: irreversible; incapable of being canceled or undone.

immutable (i·myōōt′ə·bəl) *adj.*: unchangeable; never changing or varying.

ponderous (pän′dər·əs) *adj.*: heavy and slow moving.

stops by. Is it something important—bad news for him, or something?"

"Yes—it's very important. When he comes in, get him to the transmitter as soon as you possibly can."

"I'll do that; I'll have one of the boys waiting at the field with a truck. Is there anything else I can do?"

"No, I guess that's all. Get him there as soon as you can and signal me."

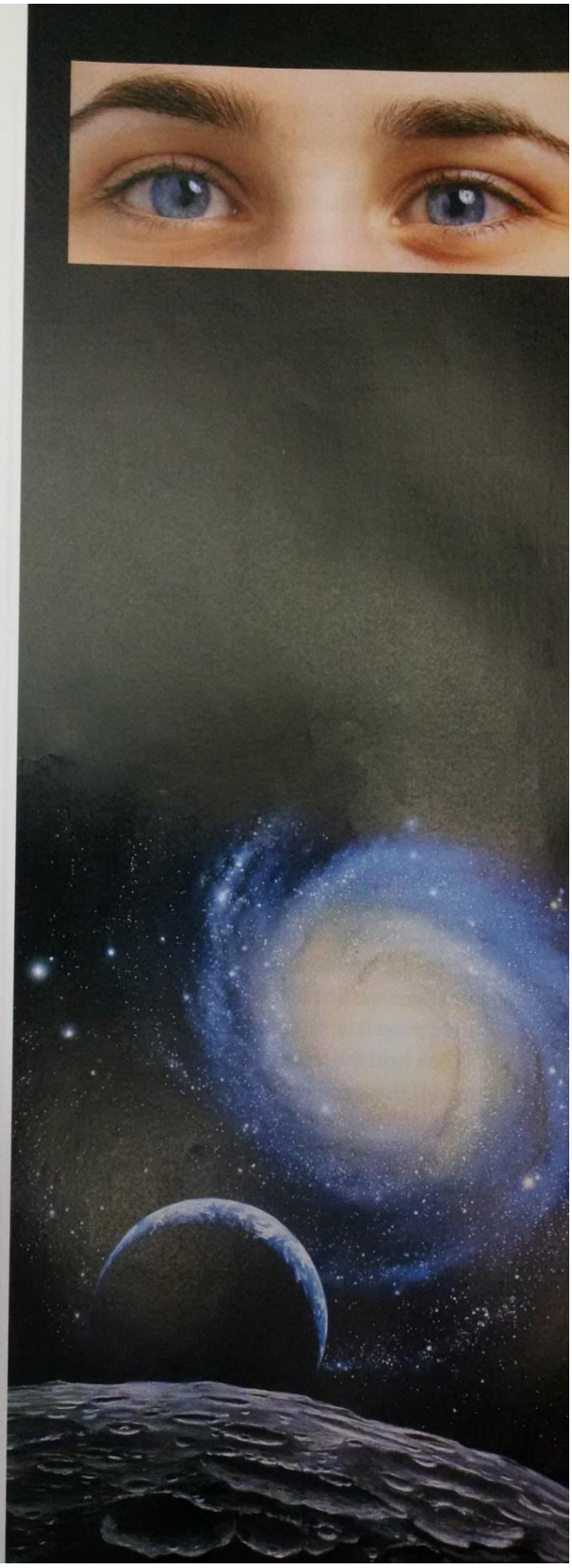
He turned the volume to an inaudible minimum, an act that would not affect the functioning of the signal buzzer, and unclipped the pad of paper from the control board. He tore off the sheet containing his flight instructions and handed the pad to her, together with pencil.

"I'd better write to Gerry too," she said as she took them. "He might not get back to camp in time."

She began to write, her fingers still clumsy and uncertain in the way they handled the pencil, and the top of it trembling a little as she poised it between words. He turned back to the viewscreen, to stare at it without seeing it.

She was a lonely little child trying to say her last goodbye, and she would lay out her heart to them. She would tell them how much she loved them and she would tell them to not feel bad about it, that it was only something that must happen eventually to everyone and she was not afraid. The last would be a lie and it would be there to read between the sprawling, uneven lines: a valiant little lie that would make the hurt all the greater for them.

Her brother was of the frontier and he would understand. He would not hate the EDS pilot for doing nothing to prevent her going; he would know there had been nothing the pilot could do. He would understand, though the understanding would not soften the shock and pain when he learned his sister was gone. But the others, her father and mother—they would not understand. They were of Earth and they would think in the manner of those who had never lived



where the safety margin of life was a thin, thin line—and sometimes nothing at all. What would they think of the faceless, unknown pilot who had sent her to her death?

They would hate him with cold and terrible intensity, but it really didn't matter. He would never see them, never know them. He would have only the memories to remind him; only the nights of fear, when a blue-eyed girl in gypsy sandals would come in his dreams to die again. . . .

He scowled at the viewscreen and tried to force his thoughts into less emotional channels. There was nothing he could do to help her. She had unknowingly subjected herself to the penalty of a law that recognized neither innocence nor youth nor beauty, that was incapable of sympathy or leniency. Regret was illogical—and yet, could knowing it to be illogical ever keep it away?

She stopped occasionally, as though trying to find the right words to tell them what she wanted them to know; then the pencil would resume its whispering to the paper. It was 18:37 when she folded the letter in a square and wrote a name on it. She began writing another, twice looking up at the chronometer, as though she feared the black hand might reach its rendezvous[12] before she had finished. It was 18:45 when she folded it as she had done the first letter and wrote a name and address on it.

She held the letters out to him. "Will you take care of these and see that they're enveloped and mailed?"

"Of course." He took them from her hand and placed them in a pocket of his gray uniform shirt.

"These can't be sent off until the next cruiser stops by, and the *Stardust* will have long since told them about me, won't it?" she asked. He nodded and she went on: "That makes the letters not important in one way, but in another way they're very important—to me, and to them."

"I know. I understand, and I'll take care of them."

She glanced at the chronometer, then back to him. "It seems to move faster all the time, doesn't it?"

He said nothing, unable to think of anything to say, and she asked, "Do you think Gerry will come back to camp in time?"

"I think so. They said he should be in right away."

She began to roll the pencil back and forth between her palms. "I hope he does. I feel sick and scared and I want to hear his voice again and maybe I won't feel so alone. I'm a coward and I can't help it."

"No," he said, "you're not a coward. You're afraid, but you're not a coward."

"Is there a difference?"

He nodded. "A lot of difference."

"I feel so alone. I never did feel like this before; like I was all by myself and there was nobody to care what happened to me. Always, before, there were Mama and Daddy there and my friends around me. I had lots of friends, and they had a going-away party for me the night before I left."

Friends and music and laughter for her to remember—and on the viewscreen Lotus Lake was going into the shadow.

"Is it the same with Gerry?" she asked. "I mean, if he should make a mistake, would he have to die for it, all alone and with no one to help him?"

"It's the same with all, along the frontier; it will always be like that so long as there is a frontier."

"Gerry didn't tell us. He said the pay was good, and he sent money home all the time because Daddy's little shop just brought in a bare living, but he didn't tell us it was like this."

"He didn't tell you his work was dangerous?"

"Well—yes. He mentioned that, but we didn't understand. I always thought danger along the

12. **rendezvous** (rän′dā·vo̅o̅′) *n.:* appointed meeting; here, the movement of a clock's hand to the next digit.

frontier was something that was a lot of fun; an exciting adventure, like in the three-D shows." A wan smile touched her face for a moment. "Only it's not, is it? It's not the same at all, because when it's real you can't go home after the show is over."

"No," he said. "No, you can't."

Her glance flicked from the chronometer to the door of the air lock, then down to the pad and pencil she still held. She shifted her position slightly to lay them on the bench beside her, moving one foot out a little. For the first time he saw that she was not wearing Vegan gypsy sandals, but only cheap imitations; the expensive Vegan leather was some kind of grained plastic, the silver buckle was gilded iron, the jewels were colored glass. *Daddy's little shop just brought in a bare living. . . .* She must have left college in her second year, to take the course in linguistics that would enable her to make her own way and help her brother provide for her parents, earning what she could by part-time work after classes were over. Her personal possessions on the *Stardust* would be taken back to her parents—they would neither be of much value nor occupy much storage space on the return voyage.

"Isn't it—" She stopped, and he looked at her questioningly. "Isn't it cold in here?" she asked, almost apologetically. "Doesn't it seem cold to you?"

"Why, yes," he said. He saw by the main temperature gauge that the room was at precisely normal temperature. "Yes, it's colder than it should be."

"I wish Gerry would get back before it's too late. Do you really think he will, and you didn't just say so to make me feel better?"

"I think he will—they said he would be in pretty soon." On the viewscreen Lotus Lake had gone into the shadow but for the thin blue line of its western edge, and it was apparent he had overestimated the time she would have in which to talk to her brother. Reluctantly, he said to her, "His camp will be out of radio range in a few minutes; he's on that part of Woden that's in the shadow"—he indicated the viewscreen—"and the turning of Woden will put him beyond contact. There may not be much time left when he comes in—not much time to talk to him before he fades out. I wish I could do something about it—I would call him right now if I could."

"Not even as much time as I will have to stay?"

"I'm afraid not."

"Then—" She straightened and looked toward the air lock with pale resolution. "Then I'll go when Gerry passes beyond range. I won't wait any longer after that—I won't have anything to wait for."

Again there was nothing he could say.

"Maybe I shouldn't wait at all. Maybe I'm selfish—maybe it would be better for Gerry if you just told him about it afterward."

There was an unconscious pleading for denial in the way she spoke and he said, "He wouldn't want you to do that, to not wait for him."

"It's already coming dark where he is, isn't it? There will be all the long night before him, and Mama and Daddy don't know yet that I won't ever be coming back like I promised them I would. I've caused everyone I love to be hurt, haven't I? I didn't want to—I didn't intend to."

"It wasn't your fault," he said. "It wasn't your fault at all. They'll know that. They'll understand."

"At first I was so afraid to die that I was a coward and thought only of myself. Now I see how selfish I was. The terrible thing about dying like this is not that I'll be gone but that I'll never see them again; never be able to tell them that I didn't take them for granted; never be able to tell them I knew of the sacrifices they made to make my life happier, that I knew all the things they did for me and that I loved them so much more than I ever told them. I've never told them any of those things. You don't tell them such things when you're young and your life is all before you—you're so afraid of sounding sentimental and silly. But it's so different when you have to die—you wish you had told them while you

could, and you wish you could tell them you're sorry for all the little mean things you ever did or said to them. You wish you could tell them that you didn't really mean to ever hurt their feelings and for them to only remember that you always loved them far more than you ever let them know."

"You don't have to tell them that," he said. "They will know—they've always known it."

"Are you sure?" she asked. "How can you be sure? My people are strangers to you."

"Wherever you go, human nature and human hearts are the same."

tears and told me not to cry, that Flossy was gone for just a little while, for just long enough to get herself a new fur coat, and she would be on the foot of my bed the very next morning. I believed him and quit crying and went to sleep dreaming about my kitten coming back. When I woke up the next morning, there was Flossy on the foot of my bed in a brand-new white fur coat, just like he had said she would be. It wasn't until a long time later that Mama told me Gerry had got the pet-shop owner out of bed at four in the morning and, when the man got mad about it, Gerry told him he was either going to go

"And they will know what I want them to know—that I love them?"

"They've always known it, in a way far better than you could ever put in words for them."

QUESTIONING
9. How have the main **characters** changed since we first met them?

"I keep remembering the things they did for me, and it's the little things they did that seem to be the most important to me, now. Like Gerry—he sent me a bracelet of fire rubies on my sixteenth birthday. It was beautiful—it must have cost him a month's pay. Yet I remember him more for what he did the night my kitten got run over in the street. I was only six years old and he held me in his arms and wiped away my

down and sell him the white kitten right then or he'd break his neck."

"It's always the little things you remember people by, all the little things they did because they wanted to do them for you. You've done the same for Gerry and your father and mother; all kinds of things that you've forgotten about, but that they will never forget."

"I hope I have. I would like for them to remember me like that."

"They will."

"I wish—" She swallowed. "The way I'll die—I wish they wouldn't ever think of that. I've read how people look who die in space—their insides all ruptured and exploded and their lungs out between their teeth and then, a few seconds later,

they're all dry and shapeless and horribly ugly. I don't want them to ever think of me as something dead and horrible like that."

"You're their own, their child and their sister. They could never think of you other than the way you would want them to, the way you looked the last time they saw you."

"I'm still afraid," she said. "I can't help it, but I don't want Gerry to know it. If he gets back in time, I'm going to act like I'm not afraid at all and—"

The signal buzzer interrupted her, quick and imperative.

"I wanted to see you," she said again. "I wanted to see you, so I hid on this ship—"

"You *hid* on it?"

"I'm a stowaway. . . . I didn't know what it would mean—"

"*Marilyn!*" It was the cry of a man who calls, hopeless and desperate, to someone already and forever gone from him. "What have you done?"

"I . . . it's not—" Then her own composure broke and the cold little hand gripped his shoulder convulsively. "Don't, Gerry—I only wanted to see you; I didn't intend to hurt you. Please, Gerry, don't feel like that—"

"Gerry!" She came to her feet. "It's Gerry now!"

He spun the volume control knob and asked, "Gerry Cross?"

"Yes," her brother answered, an undertone of tenseness to his reply. "The bad news—what is it?"

She answered for him, standing close behind him and leaning down a little toward the communicator, her hand resting small and cold on his shoulder.

"Hello, Gerry." There was only a faint quaver to betray the careful casualness of her voice. "I wanted to see you—"

"Marilyn!" There was sudden and terrible apprehension in the way he spoke her name. "What are you doing on that EDS?"

Something warm and wet splashed on his wrist, and he slid out of the chair to help her into it and swing the microphone down to her level.

"Don't feel like that. Don't let me go knowing you feel like that—"

The sob she had tried to hold back choked in her throat, and her brother spoke to her. "Don't cry, Marilyn." His voice was suddenly deep and infinitely gentle, with all the pain held out of it. "Don't cry, Sis—you mustn't do that. It's all right, honey—everything is all right."

Vocabulary

apprehension (ap′rē·hen′shən) *n.*: dread; fear of a future event.

"I—" Her lower lip quivered and she bit into it. "I didn't want you to feel that way—I just wanted us to say goodbye, because I have to go in a minute."

"Sure—sure. That's the way it'll be, Sis. I didn't mean to sound the way I did." Then his voice changed to a tone of quick and urgent demand. "EDS—have you called the *Stardust*? Did you check with the computers?"

"I called the *Stardust* almost an hour ago. It can't turn back; there are no other cruisers within forty light-years, and there isn't enough fuel."

"Are you sure that the computers had the correct data—sure of everything?"

"Yes—do you think I could ever let it happen if I wasn't sure? I did everything I could do. If there was anything at all I could do now, I would do it."

"He tried to help me, Gerry." Her lower lip was no longer trembling and the short sleeves of her blouse were wet where she had dried her tears. "No one can help me and I'm not going to cry anymore and everything will be all right with you and Daddy and Mama, won't it?"

"Sure—sure it will. We'll make out fine."

Her brother's words were beginning to come in more faintly, and he turned the volume control to maximum. "He's going out of range," he said to her. "He'll be gone within another minute."

"You're fading out, Gerry," she said. "You're going out of range. I wanted to tell you—but I can't now. We must say goodbye so soon—but maybe I'll see you again. Maybe I'll come to you in your dreams with my hair in braids and crying because the kitten in my arms is dead; maybe I'll be the touch of a breeze that whispers to you as it goes by; maybe I'll be one of those gold-winged larks you told me about, singing my silly head off to you; maybe, at times, I'll be nothing you can see, but you will know I'm there beside you. Think of me like that, Gerry; always like that and not—the other way."

Dimmed to a whisper by the turning of Woden, the answer came back:

"Always like that, Marilyn—always like that and never any other way."

"Our time is up, Gerry—I have to go now. Good—" Her voice broke in midword and her mouth tried to twist into crying. She pressed her hand hard against it and when she spoke again the words came clear and true:

"Goodbye, Gerry."

Faint and ineffably poignant and tender, the last words came from the cold metal of the communicator:

"Goodbye, little sister . . ."

She sat motionless in the hush that followed, as though listening to the shadow-echoes of the words as they died away; then she turned away from the communicator, toward the air lock, and he pulled down the black lever beside him. The inner door of the air lock slid swiftly open to reveal the bare little cell that was waiting for her, and she walked to it.

She walked with her head up and the brown curls brushing her shoulders, with the white sandals stepping as sure and steady as the fractional gravity would permit and the gilded buckles twinkling with little lights of blue and red and crystal. He let her walk alone and made no move to help her, knowing she would not want it that way. She stepped into the air lock and turned to face him, only the pulse in her throat to betray the wild beating of her heart.

"I'm ready," she said.

He pushed the lever up and the door slid its quick barrier between them, enclosing her in black and utter darkness for her last moments of life. It clicked as it locked in place and he jerked down the red lever. There was a slight waver of the ship as the air gushed from the

Vocabulary

ineffably (in·ef′ə·blē) *adv.*: indescribably; inexpressibly.

lock, a vibration to the wall as though something had bumped the outer door in passing; then there was nothing and the ship was dropping true and steady again. He shoved the red lever back to close the door on the empty air lock and turned away, to walk to the pilot's chair with the slow steps of a man old and weary.

Back in the pilot's chair he pressed the signal button of the normal-space transmitter. There was no response; he had expected none. Her brother would have to wait through the night until the turning of Woden permitted contact through Group One.

It was not yet time to resume deceleration, and he waited while the ship dropped endlessly downward with him and the drives purred softly. He saw that the white hand of the supply-closet temperature gauge was on zero. A cold equation had been balanced and he was alone on the ship. Something shapeless and ugly was hurrying ahead of him, going to Woden, where her brother was waiting through the night, but the empty ship still lived for a little while with the presence of the girl who had not known about the forces that killed with neither hatred nor malice. It seemed, almost, that she still sat, small and bewildered and frightened, on the metal box beside him, her words echoing hauntingly clear in the void she had left behind her:

I didn't do anything to die for. . . . I didn't do anything. . . . ■

QUESTIONING

10. What is your response to the story's ending?

Meet the Writer

Tom Godwin

A Sci-fi Pioneer

Tom Godwin (1915–1980) had a difficult start in life. He had to leave school after third grade because of family problems, and he suffered from a curvature of the spine. He later tried to earn a living in two very different fields—as a prospector and as a writer of science fiction.

Godwin lived for many years in various small towns in the Mojave Desert in southeastern California—a harsh environment that many people might consider as alien as outer space. Perhaps his surroundings influenced his first sci-fi stories, which appeared in 1953 in a pioneering sci-fi magazine called *Astounding Science Fiction.*

When "The Cold Equations," his most popular and controversial short story, appeared in the August 1954 issue of *Astounding,* many readers were shocked and angry. They wanted Godwin's "problem story" to have a happy ending, a last-minute way of saving the young stowaway.

Godwin published more than a dozen short stories and several novels, including *The Survivors* (1958) and *The Space Barbarians* (1964), but none of his works caused the stir of "The Cold Equations." His later writing continued to explore similar themes about the harsh indifference of nature to human survival.

CONNECTION / POEM

All Watched Over by Machines of Loving Grace

Richard Brautigan

I like to think (and
the sooner the better!)
of a cybernetic* meadow
where mammals and computers
live together in mutually
programming harmony
like pure water
touching clear sky.

I like to think
(right now, please!)
of a cybernetic forest
filled with pines and electronics
where deer stroll peacefully
past computers
as if they were flowers
with spinning blossoms.

I like to think
(it has to be!)
of a cybernetic ecology
where we are free of our labors
and joined back to nature,
returned to our mammal
brothers and sisters,
and all watched over
by machines of loving grace.

3. **cybernetic** (sī′bər·net′ik) *adj.*: having to do with computers.

Literary Response and Analysis

Reading Check

1. **Summarize** the main events of this story in a paragraph. Open with a note describing the **setting,** and then tell who the **characters** are and what their **problem** is. Be sure to explain how the problem is resolved.

Interpretations

2. What is the source of the story's **suspense**—that is, what questions kept you turning the pages? Did you have questions that the story didn't answer? Explain.
3. This story contrasts life on earth with life on the space frontier. In what important ways are those **settings** different? Do you find Godwin's space frontier believable? Why or why not?
4. Find the passage toward the middle of the story that explains its **title.** What are the "cold equations"? What other **images** of coldness can you find in the story?
5. Why do you suppose Godwin chose the **third-person-limited point of view** instead of making Barton the **first-person narrator**? How does the third-person-limited point of view affect the story's **tone, plot,** and **believability**? For help answering, try rewriting a brief passage in Barton's first-person voice.
6. How believable are Marilyn's choice to stow away and her later responses to her fate? If you were in her situation, how do you think you would react? Be sure to check your Quickwrite notes.
7. Do you think that Godwin and Brautigan (see the *Connection* on page 184) have similar or different attitudes toward technology? Explain your answer.

Evaluation

8. On page 167, we learn that Barton would have immediately carried out the regulation to eject the stowaway if it had been a man. What do you think of this attitude?
9. "The Cold Equations" was published in 1954, at a time when technology was far less advanced than it is now. Today we are living in what, to Godwin, was the future (though not as far in the future as the story is set). Do you think the technological "future" is turning out to be as cold and harsh as Godwin predicted? Explain your answer with specific examples from your own experience.

What Godwin Predicted	Today's Reality

Writing

The Best Solution?

Do you agree that Barton has no choice but to let Marilyn die? Consider the problem presented in the story, and write a **problem-solution essay** in which you develop and support your ideas about what could have been done differently in "The Cold Equations."

▶ **Use "Analyzing Problems and Solutions," pages 212–219, for help with this assignment.**

Reading Standard 3.9 Explain how the choice of a narrator affects characterization and the tone, plot, and credibility of a text.

Vocabulary Development

Using a Thesaurus to Find Synonyms

A **synonym** is a word that has the same or nearly the same meaning as another word. To find synonyms, writers use a **thesaurus** (a dictionary of synonyms). Most thesauri list synonyms based on a word's different shades of meaning, or **connotations.** You might want to look at all the synonyms and follow the cross-references given until you find the exact meaning you want to convey. See the example.

Word Bank
inured
increments
recoiled
paramount
annihilate
irrevocable
immutable
ponderous
apprehension
ineffably

inured

Sentence in story: He was . . . inured to the sight of death.

Synonyms: callous, insensitive, hardened, hard-hearted

Reading Standard 1.2 Distinguish between the denotative and connotative meanings of words.

PRACTICE

Using a thesaurus, make **synonym charts** like the one above for the other Word Bank words. Before you list a synonym, check to be sure that it fits the meaning of the Word Bank word as it is used in the story.

Grammar Link MINI-LESSON

They Always Agree—Subject and Verb

One of the most common errors that people make in their writing and speaking has to do with subject-verb agreement. The rule is simple: **Singular subjects take singular verbs; plural subjects take plural verbs.** The trick is to find the subject and determine its **number.**

1. The number of the subject is not changed by a phrase following the subject.

   The dials in the EDS control room were flashing.

2. Singular subjects joined by *or* or *nor* take a singular verb.

   Neither Barton nor his supervisor wants to carry out the rules.

3. When a singular subject and a plural subject are joined by *or* or *nor,* the verb agrees with the subject nearer the verb.

   Neither Barton nor his supervisors want to eject the girl.

PRACTICE

Identify each subject below, and determine its number. Then, choose the correct verb.

1. Marilyn or her brother (is/are) going to die.
2. Neither Barton nor his supervisors (was/were) willing to make an exception to the rule.
3. The men on the EDS team (is/are) obliged to eject Marilyn.

Tip: When you proofread your writing, always check the subject of each sentence, and be sure the verb agrees with it in number.

▶ **For more help, see Agreement of Subject and Verb in the *Holt Handbook,* pages 110–113.**

Phụ lục 2.4

BẢNG THỐNG KÊ CÁC TỪ/ CỤM TỪ ĐƯỢC SỬ DỤNG ĐỂ MÔ TẢ MỤC TIÊU BÀI HỌC TRONG SGV NGỮ VĂN 10

SGV chuẩn		**SGV nâng cao**	
Động từ/ cụm động từ	*Số lần xuất hiện*	*Động từ/ cụm động từ*	*Số lần xuất hiện*
Hiểu	15	*Hiểu*	28
Thấy	9	*Thấy*	22
Cảm nhận	8	*Cảm nhận*	10
Nắm	8	*Nắm được*	6
Biết	4	*Biết*	3
Nhận thức	2	*Nhận biết, nhận thức*	2
Rèn luyện	2	*Rèn luyện*	3
Bồi dưỡng	5	*Chỉ ra*	1
Có kĩ năng	1	*Làm quen*	1
Vận dụng	1	*Cảm thụ*	1
Phân tích	1	*Phân tích*	2
Giáo dục	1	*Củng cố*	1
Các cụm từ và từ trực tiếp mô tả kết quả cần đạt về thái độ (có thái độ trân trọng và yêu quý, có được tình yêu, củng cố niềm tin, củng cố lòng yêu chính nghĩa và niềm tự hào, trân trọng, đồng cảm, cảm thông, cảm phục, tự hào, yêu quý)	10	*Các cụm từ và từ trực tiếp mô tả kết quả cần đạt về thái độ (có thái độ trân trọng; cảm thông)*	2

Phụ lục 2.5

PHIẾU KHẢO SÁT CÁC HOẠT ĐỘNG TRONG GIỜ DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 10 VÀ MỨC ĐỘ HỨNG THÚ, TÍCH CỰC, HIỂU BÀI CỦA HS QUA QUAN SÁT, ĐÁNH GIÁ CỦA GV

(Thông tin khảo sát chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu, không dùng cho bất cứ mục đích nào khác! Xin chân thành cảm ơn!)

Xin quý thầy (cô) vui lòng chia sẻ quan niệm và thực tiễn các hoạt động dạy học tổ chức cho HS trong giờ dạy học đọc hiểu văn bản chương trình Ngữ văn 10 cũng như mức độ hứng thú, tích cực và hiểu bài của HS bằng việc đánh dấu vào các phương án được lựa chọn trong số các phương án được đưa ra dưới đây:

1. Việc dạy HS chiến thuật (cách thức) đọc

Thầy (cô) quan niệm và thực hiện trong thực tiễn dạy học như thế nào về việc dạy chiến thuật (cách thức) đọc cho HS?

Quan niệm	*Thực tiễn dạy học*
A. Quan trọng	a1. Có tổ chức dạy cho HS khi có cơ hội
	a2. Không có thời gian để dạy HS
B. Không cần thiết vì HS sẽ tự rút ra cách đọc thông qua các hoạt động tìm hiểu bài được GV tổ chức	b. Không dạy HS
C. Chưa bao giờ suy nghĩ về vấn đề này	c. Không dạy HS
D. Ý kiến khác hoặc chia sẻ thêm của thầy (cô): …… ……	

2. Hoạt động đọc cá nhân

Thầy (cô) quan niệm và thực hiện trong thực tiễn dạy học như thế nào về việc tổ chức hoạt động tự đọc cho HS trong giờ học chính khóa?

Quan niệm	*Thực tiễn dạy học*
A. Quan trọng	a1. Có tổ chức cho HS khi nào phù hợp
	a2. Ít tổ chức cho HS vì thời gian không cho phép
B. Không cần thiết vì HS có nhiệm vụ tự đọc ở nhà rồi	b. Không tổ chức cho HS
C. Ý kiến khác hoặc chia sẻ thêm của thầy (cô):	

…… ……

2. Hoạt động đọc diễn cảm

Thầy (cô) quan niệm và thực hiện trong thực tiễn dạy học như thế nào về việc tổ chức cho HS hoạt động đọc diễn cảm trong giờ học?

Quan niệm	*Thực tiễn dạy học*
A. Quan trọng	a1. Dành một lượng thời gian đáng kể để tổ chức cho HS đọc diễn cảm khi cần thiết
	a2. Chỉ đủ thời gian cho GV và/ hoặc một số HS đọc mẫu cho cả lớp
B. Không cần thiết vì không giúp HS hiểu văn bản hiệu quả như các hoạt động khác	b. Ít tổ chức cho HS
C. Ý kiến khác hoặc chia sẻ thêm của thầy (cô): …… ……	

3. Hoạt động đọc thảo luận

Thầy (cô) quan niệm và thực hiện trong thực tiễn dạy học như thế nào về việc tổ chức cho HS hoạt động đọc thảo luận trong giờ học?

Quan niệm	*Thực tiễn dạy học*
A. Quan trọng	a1. Dành một lượng thời gian đáng kể để tổ chức cho HS thảo luận khi cần thiết
	a2. Ít tổ chức cho HS vì thời gian không cho phép
B. Không cần thiết vì không giúp HS hiểu văn bản hiệu quả như các hoạt động khác	b. Ít tổ chức cho HS
C. Ý kiến khác hoặc chia sẻ thêm của thầy (cô): …… ……	

4. Hoạt động phản hồi HS trong giờ

Thầy (cô) quan niệm và thực hiện trong thực tiễn dạy học như thế nào về việc tổ chức hoạt động phản hồi HS trong giờ học?

Quan niệm	*Thực tiễn dạy học*
A. Quan trọng	a1. Luôn dành một lượng thời gian đáng

	kể để phản hồi một cách kĩ lưỡng sau mỗi câu trả lời, nhiệm vụ đọc hiểu hoàn thành của HS
	a2. Không phản hồi một cách kĩ lưỡng cho HS vì thời gian không cho phép
B. Không cần thiết vì sau mỗi giờ học giáo viên đã giúp HS nắm được tất cả các kiến thức chuẩn về văn bản	b. Hiếm khi phản hồi kĩ lưỡng cho HS sau mỗi câu trả lời, nhiệm vụ đọc hiểu hoàn thành của HS
C. Ý kiến khác hoặc chia sẻ thêm của thầy (cô): …… ……	

5. Mức độ hứng thú của HS trong giờ học

Theo quan sát của thầy (cô), đa số HS khi tham gia giờ học đọc hiểu văn bản có mức độ hứng thú như thế nào?

A. Hứng thú	B. Bình thường	C. Chán nản

6. Mức độ tích cực của HS trong giờ học

Theo quan sát của thầy (cô), đa số HS khi tham gia giờ học đọc hiểu văn bản có mức độ tích cực học tập như thế nào?

A. Tích cực, chủ động	B. Bình thường	C. Kém tích cực, thụ động

7. Mức độ hiểu bài của HS trong giờ học

Theo đánh giá của thầy (cô), đa số HS khi tham gia giờ học đọc hiểu văn bản có mức độ hiểu bài như thế nào?

A. Hiểu sâu sắc	B. Hiểu ở mức độ vừa phải	C. Chưa hiểu

Xin vui lòng cho biết quý thầy (cô) đang dạy tại trường THPT……

Một lần nữa, xin chân thành cảm ơn sự hợp tác của quý thầy cô!

Phụ lục 2.6

BÀI KIỂM TRA ĐỌC HIỂU (*)

Hãy đọc văn bản được cung cấp dưới đây và cho biết:

1. Chủ đề chính của văn bản là gì? Vì sao bạn có thể khẳng định như vậy?

2. Liệt kê những yếu tố/ chi tiết quan trọng của VB. Phân tích giá trị của những yếu tố, chi tiết đó trong việc thể hiện chủ đề văn bản.

3. Những nội dung ngầm ẩn trong văn bản là gì? Vì sao bạn có thể rút ra được các nội dung đó?

4. Khái quát ý nghĩa của văn bản và phân tích, lí giải để đánh giá ý nghĩa đó.

Thuật hứng(1) 24

Công danh đã được hợp(2) về nhàn
Lành dữ âu chi thế nghị khen
Ao cạn vớt bèo cấy muống
Đìa thanh phát cỏ ương sen
Kho thu phong nguyệt đầy qua nóc
Thuyền chở yên hà nặng vạy then
Bui(3) có một lòng trung lẫn hiếu
Mài chăng khuyết, nhuộm chăng đen.
*(Quốc âm thi tập - **Nguyễn Trãi**)*

Chú thích:

(1)Thuật hứng: bày tỏ sự hứng thú riêng của mình
(2)Hợp: nên, đáng
(3)Bui: chỉ (chỉ có)

(*) Bài kiểm tra này chúng tôi cho HS làm sau khi đã học hai bài thơ có liên quan chặt chẽ với bài *Thuật hứng 24* về nhiều khía cạnh là *Nhàn* – Nguyễn Bỉnh Khiêm và *Cảnh ngày hè* – Nguyễn Trãi.

Phụ lục 3.1

Chuẩn đọc VB văn học và VB thông tin lớp 9-10 trong chuẩn cốt lõi CT dành cho các bang của Hoa Kì với môn NV và nội dung đọc viết trong các môn khoa học xã hội, khoa học tự nhiên và kĩ thuật) [94]

Reading Standards for Literature (Grades 9–10 students)	**Reading Standards for Informational Text (Grades 9–10 students)**
Key Ideas and Details	
1. Cite strong and thorough textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text. 2. Determine a theme or central idea of a text and analyze in detail its development over the course of the text, including how it emerges and is shaped and refined by specific details; provide an objective summary of the text. 3. Analyze how complex characters (e.g., those with multiple or conflicting motivations) develop over the course of a text, interact with other characters, and advance the plot or develop the theme.	1. Cite strong and thorough textual evidence to support analysis of what the text says explicitly as well as inferences drawn from the text. 2. Determine a central idea of a text and analyze its development over the course of the text, including how it emerges and is shaped and refined by specific details; provide an objective summary of the text. 3. Analyze how the author unfolds an analysis or series of ideas or events, including the order in which the points are made, how they are introduced and developed, and the connections that are drawn between them.
Craft and Structure	
4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in the text, including figurative and connotative meanings; analyze the cumulative impact of specific word choices on meaning and tone (e.g., how the language evokes a sense of time and place; how it sets a formal or informal tone). 5. Analyze how an author's choices concerning how to structure a text, order events within it (e.g., parallel plots), and manipulate time (e.g., pacing, flashbacks) create such effects as mystery, tension, or	4. Determine the meaning of words and phrases as they are used in a text, including figurative, connotative, and technical meanings; analyze the cumulative impact of specific word choices on meaning and tone (e.g., how the language of a court opinion differs from that of a newspaper). 5. Analyze in detail how an author's ideas or claims are developed and refined by particular sentences, paragraphs, or larger portions of a text (e.g., a section or chapter). 6. Determine an author's point of view or

surprise. 6. Analyze a particular point of view or cultural experience reflected in a work of literature from outside the United States, drawing on a wide reading of world literature.	purpose in a text and analyze how an author uses rhetoric to advance that point of view or purpose.
Integration of Knowledge and Ideas	
7. Analyze the representation of a subject or a key scene in two different artistic mediums, including what is emphasized or absent in each treatment (e.g., Auden's "Musée des Beaux Arts" and Breughel's *Landscape with the Fall of Icarus*). 8. (Not applicable to literature) 9. Analyze how an author draws on and transforms source material in a specific work (e.g., how Shakespeare treats a theme or topic from Ovid or the Bible or how a later author draws on a play by Shakespeare).	7. Analyze various accounts of a subject told in different mediums (e.g., a person's life story in both print and multimedia), determining which details are emphasized in each account. 8. Delineate and evaluate the argument and specific claims in a text, assessing whether the reasoning is valid and the evidence is relevant and sufficient; identify false statements and fallacious reasoning. 9. Analyze seminal U.S. documents of historical and literary significance (e.g., Washington's Farewell Address, the Gettysburg Address, Roosevelt's Four Freedoms speech, King's "Letter from Birmingham Jail"), including how they address related themes and concepts.
Range of Reading and Level of Text Complexity	
10. By the end of grade 9, read and comprehend literature, including stories, dramas, and poems, in the grades 9–10 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range. By the end of grade 10, read and comprehend literature, including stories, dramas, and poems, at the high end of the grades 9–10 text complexity band independently and proficiently.	10. By the end of grade 9, read and comprehend literary nonfiction in the grades 9–10 text complexity band proficiently, with scaffolding as needed at the high end of the range. By the end of grade 10, read and comprehend literary nonfiction at the high end of the grades 9–10 text complexity band independently and proficiently.

Phụ lục 3.2

Chuẩn nội dung NL ĐH lớp 10-11-12 [25]

Giai đoạn/Tiêu chí	Lớp 10, 11, 12
1. Loại văn bản và độ khó của văn bản	- Truyện ngắn, truyện dài, kịch bản sân khấu hoặc kịch bản phim, kí, bài thơ hợp lứa tuổi - Văn bản khoa học thường thức về lịch sử, địa lí, đạo đức, môi trường, khoa học tự nhiên, kĩ thuật phổ thông. Văn bản có biểu bảng và có nội dung bằng hình vẽ - Văn bản hành chính: báo cáo, kế hoạch làm việc, tự giới thiệu - Văn bản nghị luận xã hội, nghị luận văn học hợp lứa tuổi - Định dạng văn bản: in và điện tử
2. Hiểu ngôn từ và cấu trúc của văn bản	- Hiểu nghĩa của từ - Hiểu ý nghĩa hình ảnh trong văn bản - Hiểu nghĩa hiển ngôn, nghĩa hàm ẩn của câu, **của văn bản** - Nhận ra các đoạn, phần của văn bản - Hiểu kết cấu của văn bản theo cách thông thường và bất thường. **Hiểu giá trị của kết cấu trong biểu đạt ý nghĩa của văn bản**
3. Hiểu các ý chính và chi tiết trong văn bản	- Nhắc lại chi tiết, thông tin - Hiểu ý nghĩa của chi tiết và thông tin - Giải thích thông tin, chi tiết. Rút ra thông tin mới từ chi tiết - Nêu ý chính của đoạn, văn bản - So sánh, đối chiếu thông tin, chi tiết trong nhiều văn bản - Hiểu quan điểm của tác giả - **Xác định những thông tin, chi tiết, quan điểm cần tranh luận hoặc bình luận** - Tóm tắt văn bản - Nêu mục đích của văn bản
4. Kết nối văn bản với kiến thức chung để suy luận và rút ra thông tin từ văn bản	- Kiểm chứng thông tin, chi tiết bằng kiến thức và kinh nghiệm cá nhân - Đối chiếu thông tin, chi tiết, ý chính với kiến thức và kinh nghiệm cá nhân - Dự đoán nội dung không hiển thị trên văn bản - Rút ra những thông tin có ích cho bản thân và **giải thích vì sao thông tin đó có ích cho bản thân**

5. Phản hồi và đánh giá về thông tin trong văn bản	- Đưa ra nhận xét về thông tin chi tiết - Nhận xét về tính đúng/ sai, phù hợp/ không phù hợp của thông tin, chi tiết - Rút ra bài học cho bản thân trên cơ sở tư tưởng, mục đích của văn bản - Phân tích tính phù hợp của văn bản với các bối cảnh khác nhau và **với các đối tượng độc giả khác nhau**
6. Vận dụng ý tưởng trong văn bản để giải quyết vấn đề	- Nêu ý kiến, biện pháp giải quyết **nhiều** vấn đề trong **những** tình huống khác dựa trên vận dụng các giải quyết vấn đề trong tình huống của văn bản. **Giải thích lí do của việc đề xuất ý kiến, giải pháp đó**

<u>Phụ lục 3.3</u>. Tỉ lệ VB văn học và VB thông tin theo lớp học trong khung NL ĐH của tổ chức NAEP, 2009 [94]

Lớp	VB văn học	VB thông tin
4	50%	50%
8	45%	55%
12	30%	70%

(Tỉ lệ % trong bảng phản ánh yêu cầu về tổng lượng VB HS cần đọc, không chỉ riêng trong CT của môn NV).

<u>Phụ lục 3.4</u>. Độ phức tạp của VB về mặt định lượng phù hợp với từng nhóm lớp do các CT máy tính xác định [116]

Common Core Band	ATOS	Degrees of Reading Power®	FleschKincaid[8]	The Lexile Framework®	Reading Maturity	SourceRate
2nd – 3rd	2.75 – 5.14	42 – 54	1.98 – 5.34	420 – 820	3.53 – 6.13	0.05 – 2.48
4th – 5th	4.97 – 7.03	52 – 60	4.51 – 7.73	740 – 1010	5.42 – 7.92	0.84 – 5.75
6th – 8th	7.00 – 9.98	57 – 67	6.51 – 10.34	925 – 1185	7.04 – 9.57	4.11 – 10.66
9th – 10th	9.67 – 12.01	62 – 72	8.32 – 12.12	1050 – 1335	8.41 – 10.81	9.02 – 13.93
11th – CCR	11.20 – 14.10	67 – 74	10.34 – 14.2	1185 – 1385	9.57 – 12.00	12.30 – 14.50

<u>Phụ lục 3.5</u>. Biểu hiện độ phức tạp về khía cạnh định tính [95]

Levels of Meaning (literary texts) or Purpose (informational texts)

• Single level of meaning → Multiple levels of meaning

• Explicitly stated purpose → Implicit purpose, may be hidden or obscure

Structure

• Simple → Complex

• Explicit → Implicit

• Conventional → Unconventional (chiefly literary texts)

• Events related in chronological order → Events related out of chronological order (chiefly literary texts)

• Traits of a common genre or subgenre → Traits specific to a particular discipline (chiefly informational texts)

• Simple graphics → Sophisticated graphics

• Graphics unnecessary or merely supplementary to understanding the text → Graphics essential to understanding the text and may provide information not otherwise conveyed in the text

Language Conventionality and Clarity

• Literal → Figurative or ironic

• Clear → Ambiguous or purposefully misleading

• Contemporary, familiar → Archaic or otherwise unfamiliar

• Conversational → General academic and domain-specific

Knowledge Demands: Life Experiences (literary texts)

• Simple theme → Complex or sophisticated themes

• Single themes → Multiple themes

• Common, everyday experiences or clearly fantastical situations → Experiences distinctly different from one's own

• Single perspective → Multiple perspectives

• Perspective(s) like one's own → Perspective(s) unlike or in opposition to one's own

Knowledge Demands: Cultural/Literary Knowledge (chiefly literary texts)

• Everyday knowledge and familiarity with genre conventions required → Cultural and literary knowledge useful

• Low intertextuality (few if any references/allusions to other texts) → High intertextuality (many references/allusions to other texts)

Knowledge Demands: Content/Discipline Knowledge (chiefly informational texts)

• Everyday knowledge and familiarity with genre conventions required → Extensive, perhaps specialized discipline-specific content knowledge required

• Low intertextuality (few if any references to/citations of other texts) → High intertextuality (many references to/citations of other texts)

<u>Phụ lục 3.6.</u> Giải thích cho việc lựa chọn VB "Chùm nho nổi giận" (dành cho HS lớp 9-10) [95]

Annotation of *The Grapes of Wrath*

Qualitative Measures	Quantitative Measures
Levels of Meaning There are multiple and often implicit levels of meaning within the excerpt and the novel as a whole. The surface level focuses on the literal journey of the Joads, but the novel also works on metaphorical and philosophical levels. *Structure* The text is relatively simple, explicit, and conventional in form. Events are largely related in chronological order. *Language Conventionality and Clarity* Although the language used is generally familiar, clear, and conversational, the dialect of the characters may pose a challenge for some readers. Steinbeck also puts a great deal of weight on certain less familiar words, such as *faltering*. In various portions of the novel not fully represented in the excerpt, the author combines rich, vivid, and detailed description with an economy of words that requires heavy inferencing. *Knowledge Demands* The themes are sophisticated. The experiences and perspective conveyed will be different from those of many students. Knowledge of the Great Depression, the "Okie Migration" to California, and the religion and music of the migrants is helpful, but the author himself provides much of the context needed for comprehension.	The quantitative assessment of *The Grapes of Wrath* demonstrates the difficulty many currently existing readability measures have in capturing adequately the richness of sophisticated works of literature, as various ratings suggest a placement within the grades 2–3 text complexity band. A Coh-Metrix analysis also tends to suggest the text is an easy one since the syntax is uncomplicated and the author uses a conventional story structure and only a moderate number of abstract words. (The analysis does indicate, however, that a great deal of inferencing will be required to interpret and connect the text's words, sentences, and central ideas.) **Reader-Task Considerations** These are to be determined locally with reference to such variables as a student's motivation, knowledge, and experiences as well as purpose and the complexity of the task assigned and the questions posed. **Recommended Placement** Though considered extremely easy by many quantitative measures, *The Grapes of Wrath* has a sophistication of theme and content that makes it more suitable for early high school (grades 9–10), which is where the Standards have placed it. In this case, qualitative measures have overruled the quantitative measures.

Phụ lục 3.7

Ví dụ về các VB ĐH dành cho lớp 9-10 trong chuẩn CT cốt lõi môn NV tại Hoa Kì [96]

Stories:

1. Homer. *The Odyssey*;
2. Ovid. *Metamorphoses*;
3. Gogol, Nikolai. "The Nose.";
4. De Voltaire, F. A. M. *Candide, Or The Optimist;*
5. Turgenev, Ivan. *Fathers and Sons*;
6. Henry, O. "The Gift of the Magi.";
7. Kafka, Franz. *The Metamorphosis;*
8. Steinbeck, John. *The Grapes of Wrath;*
9. Bradbury, Ray. *Fahrenheit 451*;
10. Olsen, Tillie. "I Stand Here Ironing.";
11. Achebe, Chinua. *Things Fall Apart*;
12. Lee, Harper. *To Kill A Mockingbird*;
13. Shaara, Michael. *The Killer Angels*;
14. Tan, Amy. *The Joy Luck Club*;
15. Alvarez, Julia. *In the Time of the Butterflies*;
16. Zusak, Marcus. *The Book Thief.*

Drama:

1. Sophocles. *Oedipus Rex*;
2. Shakespeare, William. *The Tragedy of Macbeth*;
3. Ibsen, Henrik. *A Doll's House*;
4. Williams, Tennessee. *The Glass Menagerie*;
5. Ionesco, Eugene. *Rhinoceros*;
6. Fugard, Athol. *"Master Harold"...and the boys.*

Poetry:

1. Shakespeare, William. "Sonnet 73.";
2. Donne, John. "Song.";
3. Shelley, Percy Bysshe. "Ozymandias.";
4. Poe, Edgar Allan. "The Raven.".;
5. Dickinson, Emily. "We Grow Accustomed to the Dark.";

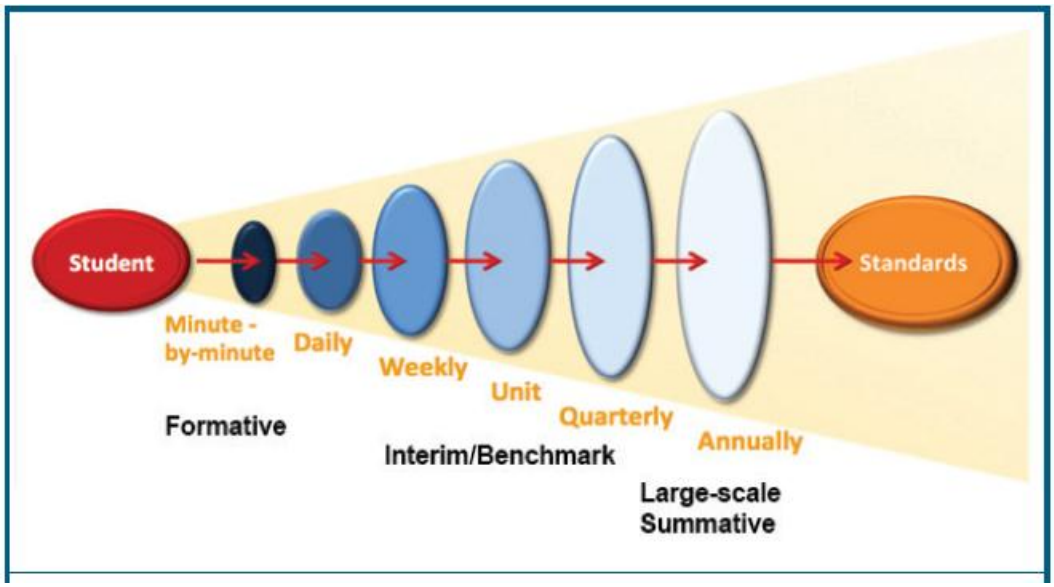
6. Houseman, A. E. “Loveliest of Trees.”;
7. Johnson, James Weldon. “Lift Every Voice and Sing.”;
8. Cullen, Countee. “Yet Do I Marvel.”;
9. Auden, Wystan Hugh. ”Musee des Beaux Arts.”;
10. Walker, Alice. “Women.”;
11. Baca, Jimmy Santiago. “I Am Offering This Poem to You.”

Informational Texts: English Language Arts:

1. Henry, Patrick. “Speech to the Second Virginia Convention.”;
2. Washington, George. “Farewell Address.”;
3. Lincoln, Abraham. “Gettysburg Address.”;
4. Lincoln, Abraham. “Second Inaugural Address.”;
5. Roosevelt, Franklin Delano. “State of the Union Address.”;
6. Hand, Learned. “I Am an American Day Address.”;
7. Smith, Margaret Chase. “Remarks to the Senate in Support of a Declaration of Conscience.”;
8. King, Jr., Martin Luther. “Letter from Birmingham Jail.”;
9. King, Jr., Martin Luther. “I Have a Dream: Address Delivered at the March on Washington, D.C., for Civil Rights on August 28, 1963.”;
10. Angelou, Maya. *I Know Why the Caged Bird Sings*;
11. Wiesel, Elie. “Hope, Despair and Memory.”;
12. Reagan, Ronald. “Address to Students at Moscow State University.”..;
13. Quindlen, Anna. “A Quilt of a Country.”.

Phụ lục 3.8

Các vòng đánh giá theo mục đích và việc sử dụng đánh giá ở vòng đánh giá ngắn hạn [91]



Cycle	Methods	Information	Uses/Actions
Short			
Minute-by-Minute	• Observation • Questions (teachers and students) • Instructional tasks • Student discussions • Written work/ representations	• Students' current learning status, relative difficulties and misunderstandings, emerging or partially formed ideas, full understanding	• Keep going, stop and find out more, provide oral feedback to individuals, adjust instructional moves in relation to student learning status (e.g., act on "teachable moments")
Daily Lesson	Planned and placed strategically in the lesson: • Observation • Questions (teachers and students) • Instructional tasks • Student discussions • Written work/ representations • Student self-reflection (e.g., quick write)	• Students' current learning status, relative difficulties and misunderstandings, emerging or partially formed ideas, full understanding	• Continue with planned instruction • Instructional adjustments in this or the next lesson • Find out more • Feedback to class or individual students (oral or written)
Week	• Student discussions and work products • Student self-reflection (e.g., journaling)	• Students' current learning status relative to lesson learning goals (e.g., have students met the goal[s], are they nearly there?)	• Instructional planning for start of new week • Feedback to students (oral or written)

<u>Phụ lục 3.9.</u> Phiếu hướng dẫn HS tự đọc trong giờ học

Họ và tên HS:

Lớp:

Đọc hiểu văn bản: **HIỀN TÀI LÀ NGUYÊN KHÍ QUỐC GIA** – Thân Nhân Trung

(Thời gian: 45 phút)

TRƯỚC KHI ĐỌC:

1. Bạn có những cảm nhận/trải nghiệm gì về địa danh Văn Miếu Quốc Tử Giám? Hãy chia sẻ cảm nhận/trải nghiệm đó một cách ngắn gọn.

..……

……

2. Đọc thông tin được cung cấp sau:

Năm 2015 là năm thứ 13 liên tiếp Thành phố Hà Nội tổ chức tuyên dương các Thủ khoa xuất sắc tốt nghiệp các trường đại học, học viện trên địa bàn thành phố. ..12 năm qua, đã có 1.335 Thủ khoa được vinh danh, đón nhận Bằng khen của Uỷ ban nhân dân Thành phố Hà Nội. Nhiều trong số các bạn Thủ khoa được vinh danh đã thành công trong sự nghiệp, có nhiều đóng góp cho Thủ đô và đất nước…Năm nay, Thành phố Hà Nội tổ chức tuyên dương 98 Thủ khoa xuất sắc tốt nghiệp các trường đại học, học viện trên địa bàn Thành phố. Theo quy chế mới, từ năm 2015, mỗi năm Thành phố Hà Nội sẽ tuyên dương tối đa 100 Thủ khoa tốt nghiệp các trường đại học, học viện trên địa bàn Thành phố Hà Nội.

Trong buổi sáng ngày 23/8, các bạn Thủ khoa Hà Nội đã dâng hương tại Văn Miếu – Quốc Tử Giám, trường đại học đầu tiên của nước nhà, nơi lưu danh các tiến sỹ, nơi chúng ta tự hào về những văn bia sống cùng năm tháng đã trở thành di sản tư liệu thế giới. Ngay sau đó, các bạn trẻ tham gia buổi giao lưu "Thắp sáng ước mơ Thủ khoa Hà Nội" trong khuôn khổ chương trình Tuyên dương Thủ khoa xuất sắc tốt nghiệp các trường đại học, học viện.

Chiều nay, 98 Thủ khoa xuất sắc của Thủ đô có buổi tiếp kiến Phó Thủ tướng Vũ Đức Đam. Buổi tối cùng ngày, lễ Tuyên dương Thủ khoa xuất sắc tốt nghiệp các trường đại học, học viên trên địa bàn thành phố năm 2015 sẽ được tổ chức tại Văn Miếu – Quốc Tử Giám.

(Trích: *Thủ khoa xuất sắc Thủ đô ghi danh Sổ Vàng tại Văn Miếu*, nguồn: http://dantri.com.vn*)*

Những thông tin trên gợi cho bạn suy nghĩ gì?

……
……

3. Trình bày ngắn gọn những hiểu biết của bạn về văn bia? (qua kiến thức qua sách vở và trải nghiệm thực tế, có thể tham khảo phần *Tri thức đọc – hiểu* trang 43, SGK Ngữ văn 10, tập 2)

……
……

4. Đọc phần *Tiểu dẫn* trang 41, SGK Ngữ văn 10, tập 2, kết hợp những hiểu biết của bạn, hãy tóm lược những thông tin cơ bản về văn bản *Hiền tài là nguyên khí của quốc gia* và tác giả Thân Nhân Trung:

- Văn bản nguyên có tên là: ……
- Văn bản thuộc thể loại: …….
- Hoàn cảnh ra đời của văn bản:……

……

- Vị trí của đoạn trích trong toàn văn bản:

……

- Tác giả Thân Nhân Trung: ……

……

ĐỌC VĂN BẢN:

Đọc kĩ văn bản, đánh dấu những từ/cụm từ quan trọng và ghi chú những suy nghĩ của bạn vào cột trống bên phải(những từ/ cụm từ in đậm trong đoạn trích có chú thích ở chân trang 41, 42 SGK Ngữ văn 10, tập 2)

HIỀN TÀI LÀ NGUYÊN KHÍ CỦA QUỐC GIA – Thân Nhân Trung

[…] Tôi dẫu nông cạn vụng về, nhưng đâu dám từ chối, xin kính cẩn chắp tay cúi đầu mà làm bài kí rằng: "**Hiền tài** là **nguyên khí** của quốc gia", nguyên khí thịnh thì thế nước mạnh, rồi lên cao, nguyên khí suy thì thế nước yếu, rồi xuống thấp. Vì vậy các đấng **thánh đế minh vương** chẳng ai không lấy việc bồi dưỡng nhân tài, kén chọn kẻ sĩ, vun trồng nguyên khí làm việc đầu tiên. Kẻ sĩ quan hệ	…… …… …… …… …… …… …… …… …… ……

với quốc gia trọng đại như thế, cho nên quý chuộng kẻ sĩ không biết thế nào là cùng. Đã yêu mến cho **khoa danh**, lại đề cao bằng **tước trật**. Ban ân rất lớn mà vẫn cho là chưa đủ. Lại nêu tên ở **tháp Nhạn**, ban danh hiệu **Long hổ**, bày **tiệc Văn hỉ**. Triều đình mừng được người tài, không có việc gì không làm đến mức cao nhất. Nay thánh minh lại cho rằng, chuyện hay việc tốt tuy có một thời lừng lẫy, nhưng lời khen tiếng thơm chưa đủ lưu vẻ sáng lâu dài, cho nên lại dựng đá đề danh đặt ở **cửa Hiền Quan**, khiến cho kẻ sĩ trông vào mà phấn chấn hâm mộ, rèn luyện danh tiết, gắng sức giúp vua. Há chỉ là chuộng văn suông, ham tiếng hão mà thôi đâu. Ôi, kẻ sĩ chốn **trường ốc** lều tranh, phận thật nhỏ mọn mà được triều đình đề cao rất mực như thế, thì họ phải làm thế nào để tự trọng tấm thân mà ra sức báo đáp? Hãy đem họ tên những người đỗ khoa này mà điểm lại. Có nhiều người đã đem văn học, chính sự ra tô điểm cho cảnh trị bình suốt mấy chục năm, được quốc gia tin dùng. Cũng không phải không có những kẻ vì nhận hối lộ mà hư hỏng, hoặc rơi vào hàng gian ác, có lẽ vì lúc sống họ chưa được nhìn tấm bia này. Ví thử hồi đó được mắt thấy thì lòng thiện tràn đầy, ý xấu bị ngăn chặn, đâu còn dám nảy sinh như vậy được? Thế thì việc dựng tấm bia đá này ích lợi rất nhiều: kẻ ác lấy đó làm răn, người thiện theo đó mà gắng, dẫn việc dĩ vãng, chỉ lối tương lai, vừa để rèn giũa danh tiếng cho sĩ phu, vừa để củng cố **mệnh mạch** cho nhà nước. **Thánh thần** đặt ra đâu phải là vô dụng. Ai xem bia nên hiểu ý sâu này" […].	…… …… ……

……
……
……
……
……

2. Đoạn trích thể hiện quan niệm của Thân Nhân Trung, cũng là quan niệm của các bậc thánh minh trong triều đình. Hãy chỉ rõ cách lập luận của tác giả. Trong vai một "kẻ sĩ" thời hiện đại, quan niệm của em về vấn đề vai trò của nhân tài đối với sự phát triển của đất nước như thế nào? Hãy phát biểu luận điểm và nêu lập luận của em (trình bày dưới dạng liệt kê các ý).

Hiền tài là nguyên khí của quốc gia

……
……

Lập luận của tác giả	**Lập luận của tôi**
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……
……	……

<u>Phụ lục 4.1.</u> Giáo án thực nghiệm

GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM

BÀI HỌC *ĐỌC HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC*

A. Mục tiêu bài học:

- Xác định được mục đích chính của bài học: cung cấp một số kiến thức lí luận cơ bản về vấn đề ĐH VB – một vấn đề rất gần gũi, thiết thực với hoạt động học tập cũng như gắn với thực tiễn đời sống.

- Trình bày tóm lược các nội dung chính: mục đích và yêu cầu ĐH VB văn học; các bước ĐH VB văn học.

- Chỉ ra các mục đích của bài học như "cảnh báo", "nhắc nhở" bạn đọc HS phân biệt giữa "đọc" (biết chữ, đọc thông) với ĐH, nhất là ĐH VB văn học; định hướng cho bạn đọc cách rèn kĩ năng đọc.

- Lí giải được giá trị của việc ĐH VB văn học, sự cần thiết có thái độ thận trọng khi đọc VB văn học, có ý thức học tập và rèn luyện cách đọc để hiểu các VB; trình bày được các bước ĐH, một số chiến thuật ĐH và áp dụng các bước ĐH, các chiến thuật đó vào thực tiễn ĐH VB văn học của bản thân trong học tập và cuộc sống.

B. Chuẩn bị của GV và HS trước giờ học

1. GV: chuẩn bị thiết kế dạy học, nội dung trình chiếu, các phiếu học tập cho HS.

2. HS: thực hiện yêu cầu của GV:

Để chuẩn bị cho bài học Đọc hiểu văn bản văn học, bạn hãy chia sẻ những trải nghiệm đọc, kinh nghiệm đọc của bản thân đối với một văn bản văn học mà bạn yêu thích.

C. Tiến trình giờ học

<u>1. Hoạt động 1:</u> <u>Khởi động bài học (5 phút)</u>

Mục tiêu hoạt động:

- Khởi động, tạo hứng thú, tâm thế học tập.

- Huy động những kinh nghiệm và trải nghiệm đọc sẵn có.

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

GV tổ chức cho HS làm bài trắc nghiệm để tự nhận diện về chân dung người đọc "tự họa" của bản thân, sau đó để HS chia sẻ thêm những kinh nghiệm đọc khác của bản thân.

Nội dung bài trắc nghiệm

1. Trước khi đọc một VB văn học, bạn thường làm gì?

Trước khi đọc VB:	Có	Không
a. Tôi thường xem lướt qua VB để có cái nhìn tổng quan.		
b. Tôi thường dự đoán nội dung, chủ đề VB từ tiêu đề.		
c. Tôi thường tự hỏi: Mình đọc VB này để làm gì?		

2. Trong khi đọc VB, bạn thường làm gì?

Trong khi đọc VB:	Có	Không
a. Tôi thường đọc đi đọc lại nhiều lần, nhất là với những đoạn hay hoặc khó hiểu.		
b. Tôi thường dự đoán những điều sắp xảy ra.		
c. Tôi thường dừng lại và tự đặt các câu hỏi như: tại sao nhân vật lại hành động như vậy?/ Tại sao tác giả lại viết như thế?....và tìm cách trả lời những câu hỏi ấy.		
d. Tôi thường liên hệ, so sánh những thông tin đọc được từ VB với những điều tôi đã biết.		
e. Với những đoạn, chi tiết…khó hiểu, tôi thường dùng các đánh dấu và ghi chú lại.		

3. Sau khi đọc VB, bạn thường làm gì?

Sau khi đọc VB:	Có	Không
a. Tôi thường tổng hợp lại cả quá trình đọc để xác định: VB viết về chủ đề gì? Ý nghĩa của VB là gì?		
b. Tôi thường tự suy ngẫm về giá trị của VB đối với bản thân: VB có đem lại hứng thú cho tôi không? Tôi có được điều gì mới mẻ sau khi đọc VB?		
c. Tôi thường tìm cách để giải đáp những băn khoăn, thắc mắc của mình bằng cách tra cứu các thông tin liên quan, hoặc trao đổi với bạn bè, thầy cô…		

2. Hoạt động 2: Hướng dẫn HS tìm hiểu các nội dung trong bài học (25 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Nắm được các ý chính của nội dung bài học, sơ đồ hóa được hệ thống ý chính đó.

- Hiểu nội dung từng ý qua việc đọc kĩ các ví dụ được đưa ra trong bài.

- Đối chiếu các nội dung lí thuyết được tiếp nhận với thực tiễn hoạt động ĐH đã trải nghiệm của bản thân.

- Rút ra được các bài học, kinh nghiệm đọc.

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

GV giao nhiệm vụ cho HS: Hãy đọc bài và hoàn thành các yêu cầu sau:

- Gạch chân dưới các câu, cụm từ quan trọng trong bài.

- Xây dựng sơ đồ về nội dung bài học.

- Thống kê số ví dụ để minh họa cho các bước ĐH VB được thể hiện trong bài học; trình bày ngắn gọn các ví dụ này. Hãy thử thay các ví dụ đó bằng một số ví dụ khác từ việc trải nghiệm đọc của bản thân (sử dụng nội dung làm việc chuẩn bị trước giờ học).

- Rút ra các bài học, kinh nghiệm đọc cho bản thân từ các thông tin tiếp nhận được trong bài.

GV gọi 2 HS trình bày kết quả đọc của mình. Thông qua kết quả đọc của HS, GV sẽ có phản hồi thích hợp.

3. Hoạt động 3: Hướng dẫn HS mở rộng bài học và vận dụng để trải nghiệm các bước ĐH (15 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Bổ sung hiểu biết về một số chiến thuật ĐH, xác định được vai trò của các chiến thuật trong các bước ĐH.

- Vận dụng các kiến thức trong bài học và các chiến thuật vào quá trình ĐH VB.

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

GV giới thiệu cho HS khái niệm "chiến thuật ĐH", giúp HS thấy được vai trò của các công cụ này trong quá trình đọc, cung cấp cho HS một số chiến thuật ĐH (với các thông tin cơ bản) để HS vận dụng các bước ĐH.

Bước 1: GV giới thiệu về khái niệm chiến thuật ĐH và cung cấp cho HS ba chiến thuật: *Đánh dấu và ghi chú bên lề; Nhân vật mong muốn, nhưng; Đọc suy luận.*

- GV dẫn dắt, giới thiệu chung về chiến thuật ĐH và vai trò của các chiến thuật: Là một độc giả của nhiều VB văn học, chắc hẳn bạn đã từng trải qua những lúc đọc "thông" hết mọi con chữ mà trong đầu cảm thấy thật "bất lực" trước trò chơi ú tim của ngôn từ. Bạn sẽ làm gì? "Đầu hàng" hay tiếp tục tìm cách khám phá

và chinh phục? Để hiểu được một VB văn học, quả thực không hề đơn giản, ngay kể cả đối với những bạn đọc có nhiều kinh nghiệm. Một người đọc tốt chưa hẳn phải là người đọc có thể hiểu ngay VB lần đọc đầu tiên. Một trong những sự "hơn người" của họ chính là ở chỗ biết sử dụng các chiến thuật ĐH đúng lúc đúng chỗ để giải quyết những thử thách trong quá trình đọc. Chiến thuật ĐH chính là những biện pháp, những thủ thuật, những cách thức, thao tác nhất định nhằm dẫn dắt quá trình nhận thức của người đọc để chiếm lĩnh, kiến tạo ý nghĩa của VB một cách tích cực, chủ động, hiệu quả. Sau đây, chúng ta sẽ cùng nhau tìm hiểu một số chiến thuật ĐH để vận dụng vào quá trình trải nghiệm các bước ĐH.

- GV giới thiệu cho HS ba chiến thuật *Đánh dấu và ghi chú bên lề; Nhân vật mong muốn, nhưng; Đọc suy luận.*

Chiến thuật	Mục tiêu	Cách thực hiện
Đánh dấu và ghi chú bên lề	Nắm bắt các từ chìa khóa, các chi tiết quan trọng, luận điểm của văn bản, từ đó rút ra được những thông tin cốt lõi của văn bản.	- Đọc lướt để nhận diện tổng thể. - Đọc lại và đánh dấu theo từng mục đích, yêu cầu đọc. - Đọc lại phần đánh dấu và chọn lọc những nội dung đánh dấu cô đọng nhất. - Đọc lại phần đánh dấu và tiến hành ghi chú theo mục đích, yêu cầu đọc.
Nhân vật mong muốn, nhưng	- Nhận diện mâu thuẫn, xung đột và cách thức giải quyết mâu thuẫn, xung đột trong văn bản. - Hiểu những khác biệt trong mục đích, động cơ của các nhân vật. - Chỉ ra và phân tích được mối quan hệ nguyên nhân – kết quả trong câu chuyện, nhận diện những sự kiện tiêu biểu và các chi tiết quan	- Xác định nhân vật (tên, đặc điểm…). - Xác định mục đích, động cơ của nhân vật (và cụ thể hóa bằng dẫn chứng tiêu biểu). - Xác định mâu thuẫn, xung đột (và cụ thể hóa bằng dẫn chứng tiêu biểu). - Xác định kết cục, cách giải quyết xung đột (và cụ thể hóa bằng dẫn chứng tiêu biểu).

	trọng	
Đọc suy luận	- Suy luận, đọc ra những điều không được thể hiện trực tiếp trên văn bản - Tái tạo, làm sống dậy thế giới nghệ thuật	- Suy luận về nhân vật - Suy luận về bối cảnh - Suy luận về tác giả

Bước 2: GV tổ chức cho HS làm việc theo nhóm, mỗi nhóm vận dụng một chiến thuật để "đọc lại" một số VB đã học để giúp HS hiểu kĩ về các bước ĐH và các chiến thuật vận dụng.

Nhóm 1, 2: Vận dụng chiến thuật *Đánh dấu và ghi chú bên lề* với đoạn trích trong *Tiễn dặn người yêu* để trải nghiệm bước ĐH ngôn từ (phiếu học tập 1):

MẪU PHIẾU HỌC TẬP 1

Vận dụng chiến thuật *Đánh dấu và ghi chú bên lề* với đoạn trích trong *Tiễn dặn người yêu* để trải nghiệm bước ĐH ngôn từ:

Đôi ta yêu nhau, tình Lú - Ủa mặn nồng,
Lời đã trao thương không lạc mất;
Như bán trâu ngoài chợ
Như thu lúa muôn bông,
Lòng ta thương nhau trăm lớp nghìn trùng,
Bền chắc như vàng, như đá,
Yêu nhau, yêu trọn đời gỗ cứng,
Yêu nhau, yêu trọn kiếp đến già,
Ta yêu nhau tàn đời gió, không rung không chuyển,
Người xiểm xui, không ngoảnh không nghe.
(trích *Tiễn dặn người yêu – Xống chụ xon xao*)

Nhóm 3, 4: Vận dụng chiến thuật *Nhân vật mong muốn, nhưng…* để trải nghiệm bước ĐH hình tượng với hình tượng Xúy Vân trong đoạn trích *Xúy Vân giả dại* (phiếu học tập 2).

MẪU PHIẾU HỌC TẬP 2

Vận dụng chiến thuật *Nhân vật mong muốn, nhưng*, để trải nghiệm bước ĐH hình tượng với hình tượng Xúy Vân trong đoạn trích *Xúy Vân giả dại* (trích chèo Kim

Nham):

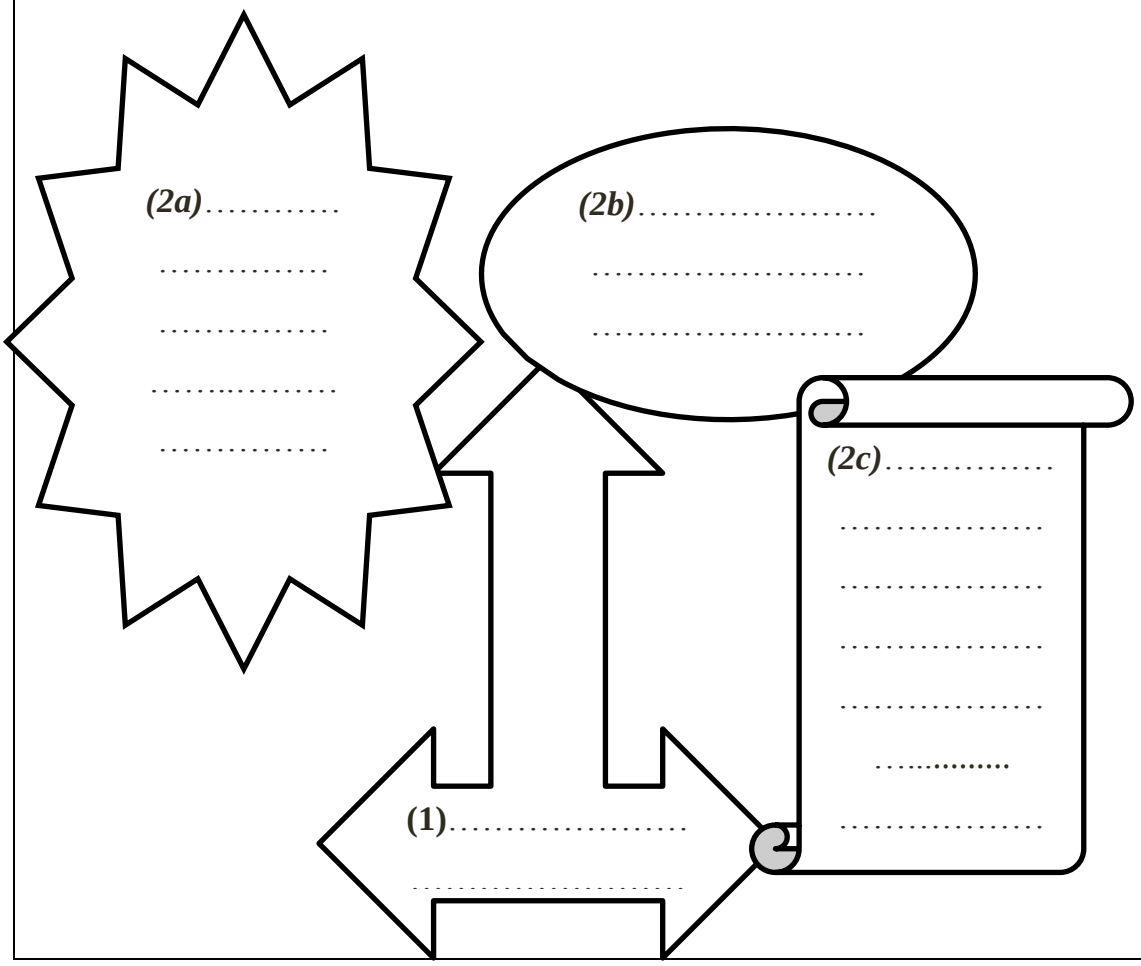
Nhân vật	Mong muốn	Nhưng	Kết cục
Xúy Vân			

Nhóm 5, 6: Vận dụng chiến thuật *Đọc suy luận* để trải nghiệm bước ĐH tư tưởng, tình cảm của tác giả với chi tiết **ngọc trai - giếng nước** trong truyền thuyết *An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy* (phiếu học tập 3).

MẪU PHIẾU HỌC TẬP 3

Hoàn thành sơ đồ sau để cắt nghĩa chi tiết nghệ thuật "ngọc trai – giếng nước" trong truyền thuyết *An Dương Vương và Mị Châu – Trọng Thủy*

(Gợi ý: (1): ghi vắn tắt những thông tin trong VB về chi tiết ngọc trai - giếng nước; (2a), (2b), (2c): trình bày những suy luận, lí giải của bạn về chi tiết).



Sau khi hoàn thành các nhiệm vụ đọc trên, HS trình bày cảm tưởng "thưởng thức văn học" của bản thân.

Kết thúc bài học, GV giao nhiệm vụ ĐH một VB văn học (ngoài chương trình) để HS thể hiện khả năng vận dụng bài học của mình, yêu cầu HS ghi lại các bước đọc trong hồ sơ đọc VB (phiếu học tập 4).

MẪU PHIẾU HỌC TẬP 4

Để trở thành một độc giả có năng lực đọc hiểu, mỗi người cần luôn luôn có ý thức rèn luyện kĩ năng đọc của mình. Không có cách rèn luyện nào hiệu quả hơn việc đọc thường xuyên, đọc liên tục. Sau bài học này, bạn hãy chọn đọc một VB văn học (có thể chọn từ danh sách được gợi ý sau) và ghi lại "hành trình đọc" của mình theo mẫu được cung cấp:

- Danh sách gợi ý:

+ *Tuổi thơ dữ dội* – Phùng Quán

+ *Cho tôi xin một vé đi tuổi thơ* – Nguyễn Nhật Ánh

+ *Món quà Giáng sinh* – O. Henri

+ *Kẻ trộm sách* – Markus Zusak

+ *Không gia đình* – Hector Malot

+ *451 độ F* – Ray Bradbury

- Mẫu ghi hành trình đọc:

HÀNH TRÌNH ĐỌC VB:……

1. "Hoàn cảnh gặp gỡ" của tôi và VB

- Tôi biết đến VB như thế nào? Vì sao VB "lọt vào mắt xanh" của tôi?
- Tôi lấy VB từ nguồn nào?
- Ấn tượng đầu tiên của tôi với VB là gì?

2. Sự tương tác giữa tôi và VB

- Tôi mong muốn và dự đoán gì trước khi đọc VB?
- Những yếu tố "tổng quan về VB" gợi nên trong tôi những kinh nghiệm nào?
- Một số cuốn phim trí óc tiêu biểu của tôi khi đọc VB.
- Tôi đã huy động những chiến thuật nào khi đọc VB?
- Kết quả đọc của tôi (Ghi lại ngắn gọn những ý chính như: VB viết về nội dung gì? Cấu trúc của VB như thế nào? Những chi tiết/hình tượng…nào đóng vai trò

quan trọng trong VB? Ý nghĩa hay mục đích của VB là gì? Những điều còn băn khoăn, chưa hiểu về VB là gì? Dự định giải quyết những băn khoăn ấy bằng cách nào – tìm sự hỗ trợ từ các tài liệu khác hay trao đổi với bạn cùng lớp, GV? ***3. VB và sự chiêm nghiệm của tôi*** - Những kết luận "tạm thời" của tôi về VB (ý nghĩa của VB, đánh giá về VB), những thay đổi của tôi (về quan niệm, kinh nghiệm, hành động) hay sự trưởng thành trong việc "đọc" của bản thân… - Tôi quay trở lại VB và có những thay đổi gì khi nhận được sự chia sẻ của các chủ thể đọc khác?

GIÁO ÁN THỰC NGHIỆM

ĐỌC HIỂU ĐOẠN TRÍCH: *TRAO DUYÊN* (*TRUYỆN KIỀU* – NGUYỄN DU)

A. Mục tiêu bài học:

- Trình bày được các thông tin khái quát về đoạn trích như vị trí đoạn trích trong *Truyện Kiều; g*iá trị của đoạn trích trong *Truyện Kiều.*

- Hiểu đúng những các từ ngữ, cách nói và những chi tiết gợi văn hóa cổ xưa trong đoạn trích, biết "liên văn bản" với các đoạn trích khác, đặc biệt các đoạn trích trước đó như đoạn Kim Kiều trao đổi tặng vật, Kim Kiều thề nguyền…để lí giải sự xuất hiện của một số hình ảnh (những kỉ vật) trong lời nói của Thúy Kiều.

- Xác định cấu trúc và các yếu tố quan trọng của đoạn trích (cấu trúc theo diễn biến tâm trạng nhân vật; các yếu tố quan trọng như giọng điệu, hệ thống từ ngữ đặc sắc…)

- Phân tích được các cung bậc mâu thuẫn chồng chất trong tâm trạng của Thúy Kiều qua nghệ thuật sử dụng ngôn từ và bút pháp khắc họa tâm lí tài tình của Nguyễn Du, từ đó thấy được số phận bi kịch cũng như vẻ đẹp, sự hi sinh của nàng.

- So sánh để nhận ra được dụng ý sáng tạo của Nguyễn Du khi thay đổi một số tình tiết so với *Kim Vân Kiều truyện* có liên quan tới đoạn trích.

- Xây dựng nên ý nghĩa đoạn trích: Đoạn trích không chỉ là tiếng "đoạn trường" của nhân vật, mà còn là tiếng xé lòng của đại thi hào dân tộc Nguyễn Du trước số phận bạc mệnh của người phụ nữ cũng như của những kiếp tài hoa trong xã hội cũ.

- Đánh giá giá trị hình tượng nhân vật Thúy Kiều trong mạch đề tài người phụ nữ trong xã hội phong kiến cũng như đề tài về những con người tài hoa bạc mệnh trong tác phẩm của Nguyễn Du và trong văn học; đánh giá được tài năng nghệ thuật, tấm lòng nhân đạo của Nguyễn Du trong một thời đại "bể dâu", từ đó góp phần lí giải "tầm vóc" của Nguyễn Du và sức sống của *Truyện Kiều,* đồng cảm với nhân vật, chia sẻ với thái độ nhân đạo của nhà văn: thương cảm và trân trọng những con người có nhân cách đẹp, tài hoa mà bạc mệnh.

- Nhận ra đặc trưng của thể loại truyện thơ qua sự thể hiện tài tình của Nguyễn Du; biết vận dụng để ĐH các đoạn trích khác trong *Truyện Kiều* cũng như các VB truyện thơ khác.

B.Chuẩn bị của GV và HS trước giờ học

1. GV: chuẩn bị thiết kế dạy học, nội dung trình chiếu, các phiếu học tập để phát cho HS trước, trong và sau giờ học.

2. HS: Hoàn thành các nhiệm vụ được giao:

- Đọc và so sánh cảm nhận chung về đoạn trích *Trao duyên* trong *Truyện Kiều* và đoạn trích tương ứng trong *Kim Vân Kiều truyện.*

- Đọc đoạn trích *Thề nguyền* trong bài đọc thêm và tìm ra sự kết nối với đoạn trích *Trao duyên.*

- Tập đọc diễn cảm đoạn trích *Trao duyên* theo các định hướng sau: Tự đọc đoạn trích nhiều lần để nhận ra sắc thái giọng điệu chủ đạo; chỉ ra những yếu tố ngôn ngữ giúp nhận ra sắc thái giọng điệu ấy; tập thể hiện đúng giọng điệu của đoạn trích.

C. Tiến trình giờ học

1. Hoạt động 1: Khởi động bài học (10 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Tạo hứng thú, tâm thế tiếp nhận.

- Huy động kiến thức nền đã được học về *Truyện Kiều.*

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

GV tổ chức cho HS tham gia trò chơi sắp xếp nhanh lại các sự kiện được cung cấp theo trình tự đúng để tái hiện cuộc đời của Thúy Kiều.

Các sự kiện được cung cấp	**Trình tự đúng**
a. Thúy Kiều nhờ Thúy Vân thay mình lấy Kim Trọng để trả nghĩa chàng rồi ra đi cùng Mã Giám Sinh.	**1-i**
b. Kiều gặp anh hùng Từ Hải và được chàng chuộc khỏi lầu xanh, lấy làm vợ, giúp báo ân báo oán.	**2-c**
c. Thúy Kiều tự nguyện bán mình làm lễ cho Mã Giám Sinh để lấy tiền chuộc cha và em.	**3-a**
d. Biết mình bị lừa bán vào lầu xanh, Kiều tự tử nhưng không chết.	**4-d**
e. Sợ Hoạn Thư nham hiểm, nàng bỏ trốn khỏi nhà họ Hoạn, đến chùa của vãi Giác Duyên xin nương nhờ cửa Phật.	**5-k**
f. Kiều được đoàn tụ cùng gia đình và tái hợp cùng Kim Trọng nhưng nàng chỉ coi Kim Trọng là bạn, không còn màng đến hạnh phúc đôi lứa, chỉ lấy việc ngắm trăng, chơi hoa làm vui.	**6-n**

g. Quá đau đớn, tủi nhục, Kiều nhảy xuống sông Tiền Đường tự vẫn.	**7-e**
h. Được vãi Giác Duyên gửi sang nhà họ Bạc, nàng lại bị Bạc Bà, Bạc Hạnh lừa bán vào lầu xanh lần thứ hai.	**8-h**
i. Thúy Kiều gặp gỡ Kim Trọng, hai người yêu nhau và thề hẹn chung thủy.	**9-b**
k. Kiều bị Tú Bà lập mưu cho Sở Khanh lừa, rủ trốn khỏi lầu xanh, từ đó Tú Bà có cớ bắt nàng về đánh đập và buộc phải tiếp khách.	**10-l**
l. Kiều và Từ Hải mắc mưu Hồ Tôn Hiến, Từ Hải bị giết, Kiều phải hầu rượu Hồ Tôn Hiến rồi bị gán làm vợ một viên thổ quan.	**11-g**
m. Kiều được vãi Giác Duyên cứu, lập am bên sông và cho nàng đi tu	**12-m**
n. Kiều được Thúc Sinh chuộc khỏi lầu xanh, lấy làm lẽ, nhưng lại bị vợ cả là Hoạn Thư đánh ghen, bắt về làm con hầu.	**13-f**

2. Hoạt động 2: Hướng dẫn HS tìm hiểu chung về đoạn trích (15 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Xác định được vị trí, nội dung của đoạn trích.

- Trình bày được những ấn tượng chung về đoạn trích trong sự đối sánh với đoạn trích tương ứng trong *Kim Vân Kiều truyện.*

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

- Từ kết quả hoạt động khởi động kết hợp với việc đọc nhanh *Tiểu dẫn*, HS xác định vị trí và nội dung chính của đoạn trích *Trao duyên.*

- GV gọi một HS trình bày và chốt lại.

- GV yêu cầu HS đọc lướt lại đoạn trích *Trao duyên* trong SGK NV và đoạn trích tương ứng trong *Kim Vân Kiều truyện* của Thanh Tâm Tài Nhân được cung cấp, sau đó chia sẻ ấn tượng chung về từng đoạn trích.

- GV gọi 2 HS trình bày cảm nhận và phản hồi. Cần định hướng cho HS nhận ra "nguồn gốc" sự khác biệt trong cảm nhận chính là do đặc trưng của yếu tố thể loại – sức mạnh của ngôn ngữ thơ trong việc khắc họa tâm trạng nhân vật, sự cô đọng, súc tích, gợi cảm…qua ngòi bút sáng tạo thiên tài của Nguyễn Du.

- Đoạn trích thể hiện sự sáng tạo của Nguyễn Du: 1. "Đẩy" màn *Trao duyên* xuống sau sự kiện Mã Giám Sinh mua Kiều (ngược với trình tự của Thanh Tâm Tài Nhân); như vậy, nỗi đau tình yêu tan vỡ của Thúy Kiều sẽ sâu sắc hơn; 2. Bằng thể thơ lục bát và tài năng khắc họa tâm lí tài tình, Nguyễn Du đã biến cuộc đối thoại trao duyên thành một lời độc thoại nội tâm với những cung bậc tâm trạng được miêu tả hết sức chân thực, tinh tế, giúp người đọc thấm thía được số phận bi kịch tột

cùng của nhân vật cũng như vẻ đẹp tâm hồn của nhân vật – đức hi sinh, vị tha, khát vọng tình yêu đẹp đẽ.

- Đoạn trích là sự minh chứng tiêu biểu cho giá trị tư tưởng và giá trị nghệ thuật của *Truyện Kiều:* là tiếng khóc cho số phận con người, là bài ca tình yêu tự do, là bản cáo trạng đanh thép, là tiếng nói hiểu đời với nghệ thuật xây dựng nhân vật sống động, nghệ thuật tự sự và trữ tình mẫu mực bằng thơ lục bát, với ngôn ngữ trong sáng, trau chuốt, giàu sức biểu cảm.

3. Hoạt động 3: Hướng dẫn HS đọc diễn cảm đoạn trích (15 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Nhận ra và trình bày được các sắc thái giọng điệu của đoạn trích, lí giải các sắc thái giọng điệu đó trên căn cứ các yếu tố ngôn ngữ và nội dung tâm trạng của nhân vật cũng như tình cảm, thái độ của Nguyễn Du.

- Thể hiện được các sắc thái giọng điệu qua giọng đọc diễn cảm.

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

GV yêu cầu HS trình bày, lí giải các sắc thái giọng điệu của đoạn trích và thể hiện giọng điệu đó bằng việc đọc diễn cảm (như đã chuẩn bị trước giờ học), sau đó phản hồi cảm nhận và cách đọc của HS.

GV bình giảng về giọng điệu của đoạn trích, cung cấp bản đọc diễn cảm/ ngâm đoạn trích để chia sẻ với HS:

Toát lên từ đoạn trích là giọng điệu khẩn khoản và bi thiết. Khẩn khoản bởi Thúy Kiều đang nhờ cậy Thúy Vân một việc vô cùng trọng đại nhưng lại hết sức tế nhị: "nối" duyên, thay chị trả nghĩa chàng Kim. Sắc thái ấy được làm nên bởi sự biểu cảm của nhóm từ ngữ mang sắc thái hạ mình vừa khẩn khoản, vừa nài ép như: "cậy", "chịu", "lạy", "thưa", "mặc"…Đồng thời, trao duyên cho em cũng đồng nghĩa với việc Thúy Kiều tự tay mình "cắt" đi sợi tơ duyên thiêng liêng, đẹp đẽ được kết nên từ tình cảm tự nhiên, đẹp đẽ với người yêu. Còn gì đau đớn hơn? Vì thế, sự xuất hiện liên tục của nhóm từ ngữ chỉ tình duyên tan vỡ như: "đứt gánh tương tư", "trâm gãy, gương tan", "tơ duyên ngắn ngủi", "lỡ làng", "phụ",… nhóm từ ngữ chỉ sự bạc mệnh và chết chóc như: "mệnh bạc", "phận bạc như vôi", "chín suối", "mất người", "về", "hồn", "dạ đài", "thác oan"…đã làm nên giọng điệu bi thiết đến nao lòng. Những cung bậc giọng điệu ấy còn được đẩy lên đến tột cùng bởi âm hưởng da diết của thể thơ lục bát.

Giọng điệu ấy không chỉ phản ánh tâm trạng tan nát của Thúy Kiều mà còn là sự cộng hưởng "tiếng thương" của nhà văn, tạo thành tiếng "đoạn trường" – đứt ruột như cái tên Nguyễn Du đặt cho tác phẩm: *Đoạn trường tân thanh.*

Không chỉ ở đoạn trích này, rất nhiều các đoạn trích khác trong văn bản cũng khiến người đọc đau đớn như đứt ruột trước bi kịch của nhân vật. Chính yếu tố giọng điệu đã khiến người đọc thấu cảm được nỗi thống khổ của nhân vật cũng như tấm lòng nhân đạo và tài năng nghệ thuật của Nguyễn Du, điều này hoàn toàn khác với ấn tượng khi đọc *Kim Vân Kiều truyện* của Thanh Tâm Tài Nhân. *Truyện Kiều* là truyện mà lại mang sức mạnh của thơ là bởi thế.

4. Hoạt động 4: Hướng dẫn HS phân tích tâm trạng bi kịch của Thúy Kiều thông qua ngòi bút khắc họa tâm lí và nghệ thuật sử dụng ngôn ngữ tài tình của Nguyễn Du (25 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Cảm nhận, mô tả và lí giải được các cung bậc tâm trạng đầy bi kịch của Thúy Kiều;

- Hiểu, chỉ ra được ngòi bút khắc họa tâm lí và nghệ thuật sử dụng ngôn ngữ tài tình của Nguyễn Du.

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

- *Bước 1*: GV hướng dẫn HS nhận diện "cấu trúc" lời trao duyên:

GV nêu câu hỏi: Hãy đọc thầm lại đoạn trích và cho biết có thể phân chia lời trao duyên của Thúy Kiều thành mấy phần? Mỗi phần ấy có nội dung chính là gì?

HS suy nghĩ, trả lời. GV phản hồi HS dựa trên yêu cầu cần đạt: lời trao duyên của Thúy Kiều có thể chia làm hai phần:

+ Phần 1 (từ câu 1 đến câu 14): Thúy Kiều nhờ Thúy Vân thay mình trả nghĩa Kim Trọng.

+ Phần 2 (từ câu 15 đến hết): Tâm trạng Thúy Kiều sau khi trao duyên.

- *Bước 2*: GV tổ chức HS thảo luận theo nhóm để phân tích kĩ tâm trạng nhân vật và bút pháp nghệ thuật tài tình, tấm lòng nhân đạo cao cả của nhà thơ qua từng phần.

Nhóm 1, 2, 3 đọc và phân tích kĩ phần 1 với các gợi ý:

Trao duyên - những gửi trao thấm đẫm tâm tình và đầy sức thuyết phục
- Thúy Kiều đã "lập luận" như thế nào để nhờ Thúy Vân thay mình trả nghĩa Kim

Trọng (cách sử dụng ngôn ngữ nói, việc sử dụng các lí lẽ cụ thể)? - Từ cách lập luận đó, độc giả "đọc" ra được điều gì về tâm trạng, phẩm cách nhân vật và hai chữ "tâm", "tài" của đại thi hào dân tộc Nguyễn Du?

Nhóm 4, 5, 6 đọc và phân tích kĩ phần 2 với các gợi ý:

Trao duyên - những "mảnh" tâm trạng bi kịch tan nát - Tâm trạng Thúy Kiều sau khi trao duyên bao gồm những sắc thái, cung bậc cảm xúc nào? Phân tích những sắc thái, cung bậc cảm xúc ấy qua sự thể hiện trong lời của nhân vật. - Có điều gì đặc biệt về yếu tố không gian, thời gian được dựng lên qua lời của nhân vật? - Có sự đặc biệt nào về các đại từ nhân xưng được sử dụng? Chỉ ra ý nghĩa của sự đặc biệt đó. - Từ nỗi niềm của Thúy Kiều được khắc họa, có thể "đọc" ra được điều gì về số phận, phẩm chất của nhân vật và chữ "tài", chữ "tâm" của đại thi hào dân tộc Nguyễn Du?

HS thảo luận, trình bày ý kiến. GV quan sát, hỗ trợ và phản hồi quá trình, kết quả làm việc của HS dựa trên yêu cầu cần đạt:

Phần 1:

- HS phân tích được "tài" lập luận của Thúy Kiều khi nhờ Thúy Vân thay mình trả nghĩa Kim Trọng: cách đặt và trình bày vấn đề thông qua các từ ngữ vừa gần gũi vừa trang trọng, vừa khẩn khoản vừa nài ép (*cậy, chịu, lạy, thưa*); cách dẫn dắt vấn đề bằng lời tâm sự, kể lể "chuyện tình" (*Kể từ khi gặp chàng Kim*) thể hiện sự gan ruột, tin tưởng tuyệt đối; những lí lẽ đưa ra thấu tình, đạt lí (*Hiếu tình khôn lẽ hai bề vẹn hai/ Ngày xuân em hãy còn dài/ Xót tình máu mủ, thay lời nước non*).

Bên cạnh đó, giọng điệu tha thiết của thể thơ lục bát cùng sự cô đọng của các các thành ngữ (*thịt nát xương mòn, ngậm cười chín suối*) được sử dụng càng làm nhân lên sự da diết và sức nặng của lời trao duyên. Chuyện tế nhị, khó nói ấy qua lời Kiều đến với Thúy Vân, tưởng như không còn gì có thể hợp lí, thuyết phục hơn được nữa. Thúy Vân là "giải pháp" duy nhất, là chỗ dựa cuối cùng cho mối tình Kiều Kim trong hoàn cảnh nghiệt ngã này.

Mỗi lời nói của Kiều không chỉ chứng tỏ khả năng lập luận thuyết phục, thấu tình đạt lí mà còn cho thấy sự đẹp đẽ trong nhân cách của nàng: đã hi sinh thân

mình để trọn chữ hiếu, nay lại nghĩ đến việc bù đắp cho chữ tình. Những điều đó cho thấy sự "toàn vẹn" của Thúy Kiều đúng như Nguyễn Du đã khẳng định ngay từ đầu tác phẩm.

Mặc dù Thúy Kiều bày tỏ sự mong mỏi tha thiết và thỏa nguyện của mình khi trao duyên cho em (*Chị dù thịt nát xương mòn/ Ngậm cười chín suối hãy còn thơm lây*) song, ngay từ khi thực hiện hành động *trao duyên,* bi kịch tâm trạng của nhân vật đã hé lộ. Đó là lúc trao kỉ vật: "*Duyên này thì giữ, vật này của chung*". Tâm trạng đó tiếp tục được nhân lên trong những câu thơ tiếp theo.

Việc khắc họa Thúy Kiều trong những lời nói trao duyên đầu tiên đã cho thấy sự tinh tế của Nguyễn Du trong việc sử dụng các từ ngữ cũng như tài năng thấu cảm, hóa thân vào nội tâm nhân vật; nhà thơ cũng chứng tỏ sự khéo léo bậc thầy trong việc sử dụng lời ăn tiếng nói của nhân dân và thể thơ dân tộc.

Phần 2:

- HS phân tích được tâm trạng bi kịch của Thúy Kiều thông qua các sắc thái, cung bậc tâm trạng:

+ đau đớn và xót xa bởi ý thức rất rõ thân phận bạc mệnh của mình;

+ hồi tưởng lại những kỉ niệm tình yêu đẹp đẽ;

+ dự cảm một tương lai chết chóc, u ám;

+ mong muốn vẫn có sự kết nối với những người thân, đặc biệt là Kim Trọng;

+ đau đớn tột cùng vì ý thức được mối tình của mình với Kim Trọng đã thực sự tan vỡ, chấm dứt từ đây;

+ mặc cảm có lỗi với Kim Trọng, đau đớn vì ý thức được mình đã phụ tình chàng Kim.

Những cung bậc ấy đã cho thấy số phận bi kịch của Thúy Kiều. Quả không sai khi khẳng định đây là bi kịch tình yêu đau đớn bậc nhất trong *Truyện Kiều.*Trao duyên, tưởng đã xong, ngỡ là đã thỏa nguyện khi bù đắp được sự dở dang cho mối tình đầu, nhưng trái lại, nó đồng thời là sự kiện khiến cho tâm trạng Thúy Kiều vỡ vụn ra thành những mảnh tan nát, đau đớn khôn nguôi với những mâu thuẫn, giằng xé chồng chất. Nguồn cơn chính của nó là ý thức sâu sắc của Thúy Kiều về thân phận bạc mệnh của bản thân và sự đổ vỡ của mối tình đầu. Hơn ai hết, Kiều hiểu thấu rằng: trao duyên chứ không thể trao tình, dù nhìn từ góc độ của nàng hay từ phía người yêu. Vì vậy, dù Thúy Vân có "thay lời nước non" thì Thúy Kiều vẫn

"hồn còn mang nặng lời thề", và sự thực vẫn không thể thay đổi: nàng đã "phụ" chàng Kim từ đây!

Mỗi lời lẽ thốt ra quả đau đớn như đứt ruột khiến có những lúc Kiều như mê man. Chỉ trong giây phút, Thúy Kiều đã lạc vào những thời gian, không gian khác nhau: thời gian, không gian quá khứ - những hồi ức đẹp đẽ về mối tình như đang sống dậy rõ mồn một của đêm thề nguyền "*Vầng trăng vằng vặc giữa trời/ Đinh ninh hai miệng một lời song song*", của ngày nào nàng còn đánh đàn cho chàng Kim nghe; thời gian của tương lai "mai sau" với dự cảm nàng từ cõi âm "dạ đài" hiển linh trở về qua ngọn gió. Nhưng tất cả đều không thể khiến nàng quên đi thời gian "bây giờ", không gian của đêm trao duyên hôm nay với một sự thật đau đớn: trâm đã gãy, gương đã tan, tơ duyên Kim Kiều đã đứt! Và những lời cuối trong đoạn trích thực là những tiếng kêu khóc xé lòng về thân phận con người, về tình yêu tan vỡ": "*Bây giờ trâm gãy, gương tan…Thôi thôi thiếp đã phụ chàng từ đây*!". Sự thay đổi đối tượng đối thoại của Thúy Kiều thể hiện rất rõ từ đây. Nếu như ở những dòng thơ trước, chỉ có sự xuất hiện của đại từ nhân xưng "em", "chị", Kim Trọng được nhắc đến ở ngôi thứ ba: *chàng Kim* thì ở đoạn cuối này Thúy Kiều nhắc đến Kim Trọng với các cách gọi thể hiện sự gắn bó sâu nặng: *tình quân, Kim lang.* Nàng cũng xưng *thiếp,* gọi *chàng* như thể chàng đang ở trước mặt, đang lắng nghe lời nàng. Như vậy, từ đối thoại với Thúy Vân, lời thơ đã trở thành độc thoại khi Thúy Kiều muốn gửi gắm tâm sự tới chàng Kim.

Tiếp tục với những từ ngữ, hình ảnh đầy sức ám gợi; tiếp tục với những thành ngữ lối nói dân gian, tiếp tục với giọng điệu da diết của thể thơ lục bát tâm tình, Nguyễn Du đã để nhân vật trải lòng mình trên trang giấy. Những con chữ đều như thấm đẫm máu và nước mắt của nhân vật, của nhà thơ. Ngoài ra, việc để nhân vật thay đổi hình thức lời thoại càng góp phần khắc họa chân thực, sinh động thế giới nội tâm của nhân vật. Chính điều này đã khiến cho đoạn *Trao duyên* của Nguyễn Du mang một phong vị khác hẳn đoạn trích tương ứng trong *Kim Vân Kiều truyện* của Thanh Tâm Tài Nhân.

- *Bước 3*: Hướng dẫn HS khái quát lại bức tranh tâm trạng của Thúy Kiều và bút pháp nghệ thuật của cả đoạn trích.

+ GV tổ chức cho HS "thi" trả lời nhanh: Liệt kê các từ/ cụm từ được sử dụng trong đoạn trích theo các chủ đề sau: *Những thành ngữ; Những kỉ vật tình yêu; Nhóm từ ngữ chỉ tình duyên tan vỡ; Nhóm từ ngữ chỉ sự bạc mệnh và chết chóc.*

+ GV yêu cầu HS vận dụng chiến thuật *Nhân vật mong muốn, nhưng*...để một lần nữa "vẽ" lại bức tranh tâm trạng của Thúy Kiều:

THÚY KIỀU	**Mong muốn**	**Nhưng**	**Kết cục**

5. Hoạt động 5: Hướng dẫn HS tổng kết, luyện tập (15 phút)

Mục tiêu hoạt động:

- Trình bày khái quát giá trị nội dung và nghệ thuật của đoạn trích trong tương quan với đoạn trích tương ứng của *Kim Vân Kiều truyện* và trong giá trị chung của *Truyện Kiều;*

- Liên hệ một số đoạn trích khác khắc họa các bi kịch tiếp theo của Thúy Kiều; có khả năng ĐH những đoạn trích đó.

Nội dung và cách thức tiến hành hoạt động:

- GV yêu cầu HS tự tổng kết giá trị nội dung và nghệ thuật của đoạn trích theo gợi ý:

+ Đoạn trích đã giúp làm sáng tỏ những luận điểm nào về sự sáng tạo của Nguyễn Du so với Thanh Tâm Tài Nhân?

+ Đoạn trích giúp bạn hiểu gì về giá trị tư tưởng và nghệ thuật của kiệt tác *Truyện Kiều*?

- GV giao bài tập để HS vận dụng sau giờ học.

Bài tập:

Ở Thúy Kiều của Nguyễn Du, mọi khía cạnh, dù là sắc, tài, tâm, hay tình đều đều được nhà văn khắc họa ở mức tột cùng. Cả các bi kịch nội tâm cũng vậy. Ngoài *Trao duyên*, bạn hãy tìm thêm một số đoạn trích khác nữa để thấy cuộc đời bể khổ cũng như sự tự ý thức của nàng về điều đó, đồng thời để hiểu được tài năng và tâm huyết của đại thi hào dân tộc Nguyễn Du. Viết một bài viết ngắn thể hiện sự cảm nhận của bạn về hình tượng nhân vật Thúy Kiều – sản phẩm của "con mắt nhìn thấu sáu cõi, tấm lòng nghĩ suốt nghìn đời" Nguyễn Du.

(Ngoài *Trao duyên*, còn rất nhiều đoạn trích khác khắc họa thành công tâm trạng Thúy Kiều trong những hoàn cảnh bi kịch như: *Mã Giám Sinh mua Kiều, Nỗi*

thương mình, Kiều mắc lừa Hồ Tôn Hiến ...HS cần kết nối được các sự kiện bi kịch đó trong cuộc đời Thúy Kiều để cảm nhận được "hợp âm" bạc mệnh xuyên suốt cuộc đời Thúy Kiều dưới ngòi bút tài tình và tấm lòng nhân đạo bao la của Nguyễn Du).

Đoạn trích tương ứng với *Trao duyên* trong *Kim Vân Kiều truyện* được cung cấp cho HS để có cái nhìn so sánh:

Tới đây thì nàng không cần giấu giếm chi nữa, nên cũng nói thẳng cho Thúy Vân: chị cùng Kim Trọng từng thề thốt: cùng nhau giai lão bách niên. Chẳng ngờ ngày nay gặp cảnh gia biến, muốn trọn chữ hiếu tất nhiên khôn trọn chữ tình, rồi đây, tấm thân của chị biết rằng trôi dạt vào đâu. Phỏng sử lúc ấy mà chàng quay lại, thì tấm thân tình này ai tỏ cho ta? Thôi thì giờ đây, em hãy ngồi lên nhận lấy của chị một lạy.

Thúy Vân sửng sốt hỏi: Ô này lạ! Cớ sao chị lại lạy em, lạy để làm gì, xin chị cho em được rõ?

Kiều đáp: Em ơi, cái lạy của chị không bởi một việc gì khác, chỉ bởi một sợi tơ tình giữa chàng và chị hãy còn dang dở, mong rằng em hãy vì chị trang trải cho xong, nếu được như vậy, chị dù thịt nát xương mòn cũng được ngậm cười ở nơi chín suối.

Nói tới đây, nàng quá cảm động, khóc chẳng ra tiếng, rồi bị ngất xỉu, đến khi hồi tỉnh, Thúy Vân kiếm lời khuyên giải:

Chị ơi, những lời chị vừa dặn bảo, em xin hết thảy vâng theo, mong rằng chị hãy gìn vàng giữ ngọc.

Thúy Kiều thấy Vân đã chịu nhận lời, thì lại nói tiếp: Than ôi, chàng Kim vừa mới trở lại Liêu Dương mà việc cứu cha, cứu em lại cần gấp rút, vì thế nên chị phải cậy đến em, này đây, giữa chàng với chị còn một bản văn thề và một đôi xuyến, chị trao cả lại cho em, sau này em sẽ ăn ở với chàng cho được tốt đẹp. Cứ như ý chị, thì kiếm được người tài tình như thế thật cũng khó khăn, mong rằng bao nhiêu đính ước với chàng, em hãy trả giúp cho chị, rồi sau nên chồng nên vợ, nghĩ đến người mệnh bạc, chắc rằng em cũng chẳng quên hiện giờ chị cũng chẳng dám nói nhiều, vì sợ mụ mối sắp đến, nói ra có phần bất tiện, âu là để chị viết mấy chữ để lại cho chàng. Nhớ lại cái giờ cùng nhau thề thốt ở dưới bóng trăng, biến thành những lời nói không hết thảy.

Lại còn điều này, chị cũng nói để em biết: Trước kia có lần chị mơ thấy Lưu Đạm Tiên, nàng bảo chị đề thơ vào tập Đoạn Trường, và lại cho biết chị cũng là người trong Hội. Như vậy, cái đời của chị, dù sao cũng không chạy thoát ra ngoài cái hội Đoạn Trường,

trước kia chị và chàng Kim phải giữ tấm thân trong sạch, đó là lẽ thường, nay gặp phải biến cố, thì tấm thân này sự buồn, sự vui tùy theo ở người. Chứ mình đâu có quyền tự chủ! Âu cũng là phó mặc tạo hóa xoay vần, ví phỏng sau này chàng Kim và em còn nhớ tình xưa nghĩa cũ, tìm kiếm chị đây, thì cứ đến sông Tiền Đường, sẽ thấy tin tức. Vì cái điềm đó chị đã biết trong giấc mộng, ngẫm xem dĩ vãng, đã thấy phù hợp, chắc việc sau này cũng đúng đó thôi. Nói xong nàng lại dậm chân than khóc: Ơi Kim Lang hỡi Kim Lang, thôi thôi thiếp đã phụ chàng rồi đó. Than xong thì nàng ngừng thở, hai tay lạnh ngắt như đồng.

Thúy Vân thấy chị ngất đi, còn đương luống cuống, bỗng đâu nàng lại hồi tỉnh lên tiếng gọi Vân: Em ơi, chị không khóc nữa, vì mẹ sắp trở về rồi, mẹ về, tất nhiên mụ mối cũng đến, chị thấy việc này có liên can đến án đạo tặc, những người thân cận, hỏi ai còn dám dính líu với mình. Vậy người lấy chị tất nhiên là người phương xa, sau khi xong việc, họ sẽ giục giã lên đường, bấy giờ ruột tằm bối rối, muốn viết một chữ cũng chẳng được nào. Vậy hãy đem bút giấy để chị viết trước mấy lời.

Thúy Vân vội vàng đi lấy các thứ, thoạt cầm lấy bút, nàng lại thở dài, hai hàng nước mắt bỗng lại tuôn ra như suối, rồi nức nở than:

Chàng Kim hỡi hỡi, trước kia mà thiếp phải giữ tấm thân, chẳng để cho chàng tùy theo ý muốn, chỉ vì thiếp sợ sau này cái đêm hợp cẩn biết lấy vật chi đối chất với chàng. Ví chăng lúc ấy mà thiếp sớm có ngày nay, thì thiếp có giữ làm chi. Tội nghiệp! Than xong, nàng vội gạt lệ viết một bức thư.

THƯ RẰNG:

Thiếp tôi Thúy Kiều là kẻ mệnh bạc, tai vạ xảy tự chân tường, dâng thư đã chẳng học đặng nàng Oanh, bán mình há nhẽ chịu thua Ả Lý? Vẫn biết bán mình là thiếp làm một việc tủi nhục cho chàng, thực là đáng hổ, đáng giận. Nhưng mà nghĩ lại: Cái đêm dưới đèn cự tuyệt, thiếp cam chịu tội cùng chàng, chàng mà nhớ lại, sao khỏi oán giận thiếp đây. Than ôi! Số phận mỏng manh, mối tình chẳng cho chị chắp, thôi thì lược khăn hầu hạ, tơ duyên phải cậy em xe. Ví chẳng nề hà, vui lòng hạ cố, thì ân tình trước họa chăng thiếp đây báo đáp được một phần nào. Mai đây chân trời góc bể, li biệt đến kì, nhớ khi dưới nguyệt chén thề, thành câu chuyện hão. Còn lại cây cầm khúc oán, một gói hương thừa, ngày khác em nó cùng chàng so tơ lựa phím, trông ra cành cây ngọn cỏ, thấy gió hiu hiu là lúc hồn thiếp bay về, lúc ấy chàng nên vì thiếp rưới một chén rượu, rửa nỗi oan khiên, thì thiếp ơn chàng vạn bội! Trong lúc tử sinh li biệt, có thế mà thôi, giấy ngắn tình dài, kể sao xiết nỗi, mong chàng nên gìn vàng giữ ngọc, đừng nghĩ đến thiếp làm chi.

Thư đệ trước án Kim Thiên Lý

Đứa em xấu số là Vương Thúy Kiều kính lạy” *Viết xong bức thư bỏ vào trong một chiếc phong bì, mặt ngoài đề hai dòng chữ: “Kim Thiên Lý minh huynh mở coi, và giao lại cho Thúy Vân thu nhận”.* *Nàng vừa trao thư cho Vân xong, thì phía ngoài có tiếng gọi ngõ, vội vàng ra mở thấy mẹ đã về, theo sau là một mụ mối.” (Phạm Đan Quế - Truyện Kiều đối chiếu, trang 115 - 119)*

Mẫu phiếu học tập vận dụng chiến thuật *Nhân vật mong muốn, nhưng*...hoàn thành:

	Mong muốn	**Nhưng**	**Kết cục**
THÚY KIỀU	Thúy Vân thay mình trả nghĩa cho Kim Trọng (“cậy”, “lạy”, “mặc em”, “thay lời nước non”…).	Tình yêu với Kim Trọng quá sâu nặng, không nỡ dứt (“ngày quạt ước”, “đêm chén thề”; “chiếc vành”, “bức tờ mây”, “phím đàn”, “mảnh hương nguyền”…).	Trao duyên nhưng không “trao tình” (“Duyên này thì giữ, vật này của chung”).
	Bù đắp tình cảm cho Kim Trọng.	Hiểu tình cảm sâu nặng của Kim Trọng dành cho mình, không ai có thể lấp đầy khoảng trống của nàng trong trái tim chàng.	Đau đớn vì ý thức mình đã “phụ” Kim Trọng, vì tình yêu tan vỡ.
	Vẹn cả hiếu tình, được sống hạnh phúc.	Cuộc đời đầy “sóng gió”, bất công, chỉ được chọn một trong hai (“Hiếu tình khôn lẽ….”).	Nỗi đau thân phận mà chính Thúy Kiều thấm thía hơn ai hết (“xót người mệnh bạc”); bi kịch của con người, người phụ nữ trong xã hội cũ.

<u>Phụ lục 4.2.</u> Phiếu chia sẻ cảm nhận và trả lời nhanh của HS qua giờ học

PHIẾU CHIA SẺ CẢM NHẬN VÀ TRẢ LỜI NHANH CỦA HS

QUA GIỜ HỌC BÀI *ĐỌC HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC*

A. CHIA SẺ CẢM NHẬN CỦA BẠN VỀ GIỜ HỌC

1. Cảm nhận chung của bạn về giờ học là gì?

A. Rất hứng thú	B. Hứng thú	C. Bình thường	D. Không hứng thú

2. Bạn tự đánh giá mức độ tích cực của mình khi tham gia các hoạt động học tập trong giờ như thế nào?

A. Rất tích cực	B. Tích cực	C. Bình thường	D. Không tích cực

3. Bạn đánh giá thế nào về những thông tin giờ học đem lại cho bản thân?

A. Rất hữu ích	B. Hữu ích	C. Bình thường	D. Không hữu ích

B. TRẢ LỜI NHANH

1. Các bước đọc hiểu văn bản văn học bao gồm:

……
……

2. Bạn thường gặp khó khăn trong bước đọc hiểu văn bản nào? Theo bạn, nguyên nhân gây nên khó khăn đó là gì?

……
……

3. Làm thế nào để hình thành và phát triển kĩ năng đọc hiểu văn bản?

……
……

4. Thông tin quan trọng nhất bạn tiếp nhận được qua bài học là:

……
……
……

PHIẾU CHIA SẺ CẢM NHẬN VÀ TRẢ LỜI NHANH CỦA HS QUA GIỜ ĐỌC HIỂU ĐOẠN TRÍCH *TRAO DUYÊN*

A. CHIA SẺ CẢM NHẬN CỦA BẠN VỀ GIỜ HỌC

1. Cảm nhận chung của bạn về giờ học là gì?

A. Rất hứng thú	B. Hứng thú	C. Bình thường	D. Không hứng thú

2. Bạn tự đánh giá mức độ tích cực của mình khi tham gia các hoạt động học tập trong giờ như thế nào?

A. Rất tích cực	B. Tích cực	C. Bình thường	D. Không tích cực

3. Sau giờ học, những suy nghĩ, cảm nhận của bạn về giá trị Truyện Kiều có *thay đổi* (trở nên sâu sắc hơn) nhiều hay không?

A.Thay đổi nhiều (Cụ thể, tôi thấy …… …… ……. ……)	B. Thay đổi ít (Cụ thể, tôi thấy ……..…….. …… ……)	C. Hầu như không thay đổi (Tôi vẫn …… ……)

B. TRẢ LỜI NHANH

1. Trình bày ngắn gọn, khái quát tâm trạng Thúy Kiều trong đoạn trích *Trao duyên*:

……
……

2. Đặc sắc về nghệ thuật *Truyện Kiều* được thể hiện qua đoạn trích là:

……
……

3. Bạn ấn tượng nhất với câu thơ/hình ảnh/chi tiết/ từ ngữ nào trong đoạn trích? Vì sao?

……
……

<u>Phụ lục 4.3</u>. Bài kiểm tra

BÀI KIỂM TRA SỐ 2

Thời gian làm bài: 45 phút

Họ và tên HS: …….. **Lớp:**…….

Trường: ……

Đọc tư liệu được cung cấp sau và cho biết:

1. Tư liệu bàn về nội dung gì? Tóm tắt nội dung đó bằng cách liệt kê ý chính của từng đoạn văn.

……

……

……

……

2. Chỉ ra và phân tích hiệu quả của các hình ảnh so sánh được sử dụng trong tư liệu.

……

……

……

3. a. Phát biểu thông điệp của người viết.

b. Trình bày quan điểm của bạn về thông điệp này. Từ hiểu biết và kinh nghiệm đọc VB văn chương của bản thân, bạn có hoàn toàn đồng tình với cách so sánh của tác giả về nội dung, ý nghĩa VB giống như "quả bóng" đã "thành hình", người đọc chỉ cần tích cực để "bắt trúng" là được?

……

……

……

……

TƯ LIỆU

"Đọc"bất kì dưới hình thức nào cũng là một hoạt động. Vì thế, cho dù bạn đọc cái gì, ít nhiều cũng cần có tính tích cực. Người ta không thể đọc hoàn toàn thụ động, nghĩa là đọc mà mắt không di chuyển, và đầu óc thì mơ màng. Chúng tôi chỉ ra sự tương phản giữa đọc tích cực và đọc thụ động nhằm hướng mọi người chú ý đến một thực tế là việc đọc ít nhiều đều phải tích cực và càng đọc tích cực, càng có hiệu quả. Một độc giả sẽ đọc tốt hơn một độc giả khác nếu người đó thực hiện nhiều hoạt động hơn, và cố gắng nhiều hơn. Người đó sẽ đọc tốt hơn nếu họ đòi hỏi nhiều hơn ở bản thân, và nội dung họ đang đọc.

Nhiều người cho rằng đọc và nghe hoàn toàn bị động so với viết và nói. Người viết hoặc nói đều phải cố gắng, không ít thì nhiều, nhưng người đọc hay nghe thì chẳng phải làm gì. Người ta cũng cho rằng đọc và nghe là hoạt động thu nhận thông tin từ một ai đó đang tích cực truyền gửi thông tin. Sẽ là sai lầm khi coi việc tiếp nhận thông tin giống như bị một cái tát, hoặc nhận một gia sản hay một lời phán quyết của tòa án. Ngược lại, độc giả hay thính giả giống người bắt bóng trong môn bóng chày nhiều hơn.

Bắt bóng là một hoạt động giống như ném bóng, hay đánh bóng. Người ném bóng hay đánh bóng chính là người gửi thông tin theo nghĩa là hành động của họ khiến quả bóng chuyển động. Người bắt bóng là người tiếp nhận thông tin theo nghĩa là hành động của họ làm quả bóng dừng lại. Dù hành động khác nhau nhưng cả người ném và người bắt đều rất chủ động. Vật thụ động chỉ có thể là quả bóng vô tri bị điều khiển để chuyển động và dừng lại. So sánh với việc viết và đọc, ta sẽ thấy nội dung viết và đọc cũng như quả bóng – là thứ bị động chung cho cả hai hoạt động bắt đầu và kết thúc một quá trình nào đó.

So sánh sâu hơn, bạn sẽ thấy nghệ thuật bắt bóng là kĩ năng bắt được bóng ném đi theo nhiều cách (ném nhanh theo đường vòng cung, ném xoáy theo đường zíc-zắc). Nghệ thuật đọc cũng tương tự - là kĩ năng tiếp nhận các loại thông tin càng hiệu quả càng tốt.

Điều đáng chú ý là thành công của người ném bóng và bắt bóng tùy thuộc mức độ phối hợp giữa hai bên. Mối quan hệ giữa người viết và người đọc cũng như vậy. Giao tiếp giữa người viết và người đọc chỉ thành công khi những gì người viết muốn chuyển tải có thể đi vào lòng độc giả. Một số người viết có khả năng kiểm soát rất tốt – họ biết rõ điều mình muốn viết, và chuyển tải chúng rất chính xác. Ngược lại, cũng có những người viết lộn xộn, không kiểm soát được.

Đọc một bài viết, người đọc có thể tiếp nhận một lượng thông tin ít hay nhiều, toàn bộ hay chỉ một phần, phụ thuộc vào mức độ hoạt động mà họ bỏ ra trong quá trình đọc và kĩ năng điều khiển các hoạt động trí óc liên quan.

Vậy đọc tích cực là như thế nào? Câu hỏi này sẽ được nhắc đến nhiều lần trong cả cuốn sách. Đến đây, bạn chỉ cần hiểu rằng nếu cùng đọc một tài liệu, người này sẽ đọc hiệu quả hơn người kia nhờ đọc tích cực hơn và thực hiện các hoạt động có liên quan tài tình hơn. Tóm lại, đọc là một hoạt động phức tạp, bao gồm nhiều hoạt động tách biệt. Ai thực hiện nhiều hoạt động hơn sẽ đọc tốt hơn.

(trích *Đọc sách như một nghệ thuật* - **Mortimer J.Adler**)

BÀI KIỂM TRA SỐ 3

Thời gian làm bài: 60 phút

Họ và tên HS: …… **Lớp:**…….

Trường: ……

Dưới đây là đoạn trích từ câu 1519 đến câu 1526 trong *Truyện Kiều* của Nguyễn Du, kể về sự kiện Thúy Kiều tiễn Thúc Sinh về gặp vợ cả là Hoạn Thư để trình bày sự thật về việc Thúc Sinh đã lấy Thúy Kiều làm lẽ.

Hãy đọc hiểu đoạn trích sau theo những gợi ý được cung cấp:

Người lên ngựa, kẻ chia bào,
Rừng phong thu đã nhuốm màu quan san.
Dặm hồng bụi cuốn chinh an,
Trông người đã khuất mấy ngàn dâu xanh.
Người về chiếc bóng năm canh,
Kẻ đi muôn dặm một mình xa xôi.
Vầng trăng ai xẻ làm đôi,
Nửa in gối chiếc, nửa soi dặm trường.

1. Khái quát nội dung và chủ đề của đoạn trích.

……
……..

2. Nội dung và chủ đề đó được tác giả thể hiện như thế nào? (Các yếu tố đặc trưng cho thể loại và các biện pháp nghệ thuật như nghệ thuật sử dụng từ ngữ, hình ảnh, giọng điệu, nghệ thuật khắc họa nhân vật…)

……
……

3.Những hình dung, tưởng tượng và cảm xúc, suy nghĩ của bạn khi đọc đoạn trích là gì? Vì sao bạn có những hình dung, tưởng tượng và cảm xúc, suy nghĩ ấy?

……
……

4. Đoạn trích giúp bạn hiểu thêm gì về giá trị của cả văn bản *Truyện Kiều* và phong cách nghệ thuật của tác giả Nguyễn Du?

……
……

5. Bạn đã thực hiện các thao tác, hành động đọc nào để hiểu được đoạn trích này?

……
……

<u>Phụ lục 4.4.</u> Phiếu đánh giá câu trả lời trong bài kiểm tra

Phiếu đánh giá câu trả lời trong bài kiểm tra số 2

CÂU	MỨC ĐỘ			
	Không đạt	***Gần đạt***	***Đạt***	***Xuất sắc***
1	Không nêu được nội dung chính của tư liệu và không liệt kê đúng được ý chính của đoạn văn nào.	Nêu được vấn đề có liên quan đến nội dung của tư liệu và liệt kê được ý chính của một số đoạn văn.	Nêu được nội dung chính của tư liệu và liệt kê được chính xác các ý chính của các đoạn văn.	Nêu được nội dung chính của tư liệu và liệt kê được chính xác các ý chính của các đoạn văn một cách mạch lạc bằng ngôn từ riêng.
2	Không nêu được các hình ảnh so sánh trong tư liệu hoặc có chỉ ra một số hình ảnh so sánh nhưng không phân tích được hiệu quả sử dụng.	Nêu ra được các hình ảnh so sánh và chỉ ra hiệu quả các hình ảnh so sánh ở một số khía cạnh chung.	Nêu ra được các hình ảnh so sánh và phân tích hiệu quả của các hình ảnh so sánh trong việc diễn tả một cách hình tượng vai trò của các nhân tố trong hoạt động đọc .	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: Chỉ ra được mục đích quan trọng nhất của người viết thông qua biện pháp so sánh là nhằm khẳng định vai trò chủ thể tích cực của người đọc.
3	Không phát biểu thông điệp của người viết hoặc phát biểu thông điệp không phù hợp với nội dung tư liệu;	Phát biểu thông điệp của người viết phù hợp với nội dung tư liệu nhưng thể hiện quan điểm của cá nhân về thông	Phát biểu thông điệp của người viết phù hợp với nội dung tư liệu, thể hiện được quan điểm cá nhân về thông	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: Thể hiện quan điểm cá nhân một cách thuyết phục thông qua sự kết

	không thể hiện được quan điểm của cá nhân về thông điệp, không thể hiện được những hiểu biết và kinh nghiệm đọc phù hợp với văn bản văn chương.	điệp không rõ ràng, thuyết phục; có thể hiện được một số hiểu biết và kinh nghiệm đọc phù hợp với văn bản văn chương nhưng không vận dụng để bình luận được hình ảnh so sánh được thể hiện trong bài.	điệp một cách rõ ràng; thể hiện được một số hiểu biết và kinh nghiệm đọc phù hợp với văn bản văn chương và biết vận dụng để nhận ra hình ảnh so sánh trong bài không hoàn toàn phù hợp với việc đọc văn bản văn chương.	nối sâu sắc với những kinh nghiệm đọc thực tế của bản thân; vận dụng được hiểu biết và kinh nghiệm đọc văn bản văn chương để phân tích, bình luận, lí giải hình ảnh so sánh được thể hiện trong bài không hoàn toàn phù hợp với việc đọc văn bản văn chương.

Phiếu đánh giá các câu trả lời trong bài kiểm tra số 3

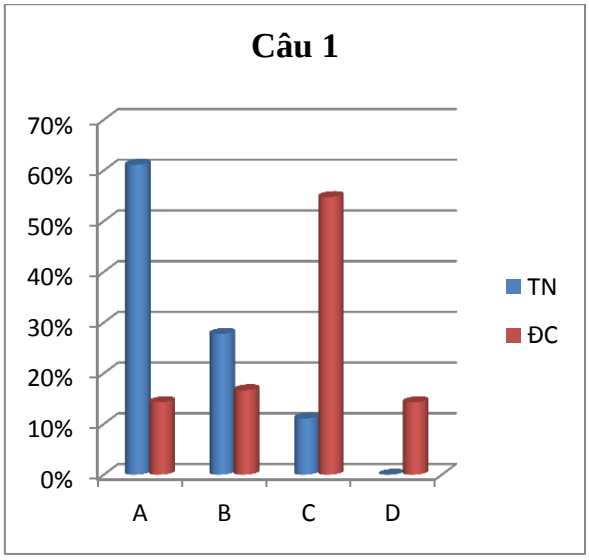
CÂU	MỨC ĐỘ			
	Không đạt	***Gần đạt***	***Đạt***	***Xuất sắc***
1	Không nêu được nội dung và chủ đề của đoạn trích.	Nêu được nội dung nhưng không khái quát được chủ đề của đoạn trích.	Nêu được nội dung và khái quát được chủ đề của đoạn trích.	Nêu được nội dung và khái quát được chủ đề của đoạn trích một cách mạch lạc bằng ngôn từ riêng.
2	Không nêu được các yếu tố đặc trưng cho thể loại và các biện pháp nghệ thuật được sử dụng để thể hiện nội dung và chủ đề đoạn trích.	Nêu được các yếu tố đặc trưng cho thể loại và các biện pháp nghệ thuật được sử dụng để thể hiện nội dung và chủ đề đoạn trích.	Nêu và phân tích được các yếu tố đặc trưng cho thể loại và các biện pháp nghệ thuật được sử dụng để thể hiện nội dung và chủ đề đoạn trích.	Đảm bảo yêu cầu mức đạt, đồng thời: Đánh giá được hiệu quả thể hiện riêng của từng yếu tố đặc trưng cho thể loại và biện pháp nghệ thuật đó.
3	Không trình bày được những hình dung, tưởng tượng, cảm xúc, suy nghĩ về đoạn trích hoặc trình bày không phù hợp với nội dung và chủ đề của đoạn trích.	Trình bày được những hình dung, tưởng tượng, cảm xúc, suy nghĩ về đoạn trích phù hợp với nội dung và chủ đề.	Trình bày những hình dung, tưởng tượng, cảm xúc, suy nghĩ về đoạn trích và trích dẫn được các yếu tố quan trọng trong đoạn trích làm cơ sở của những hình dung, tưởng tượng, cảm xúc, suy nghĩ đó.	Trình bày những hình dung, tưởng tượng, cảm xúc, suy nghĩ về đoạn trích và trích dẫn, phân tích sâu sắc các yếu tố quan trọng trong đoạn trích nhằm lí giải cho những hình dung, tưởng tượng, cảm xúc, suy nghĩ đó.

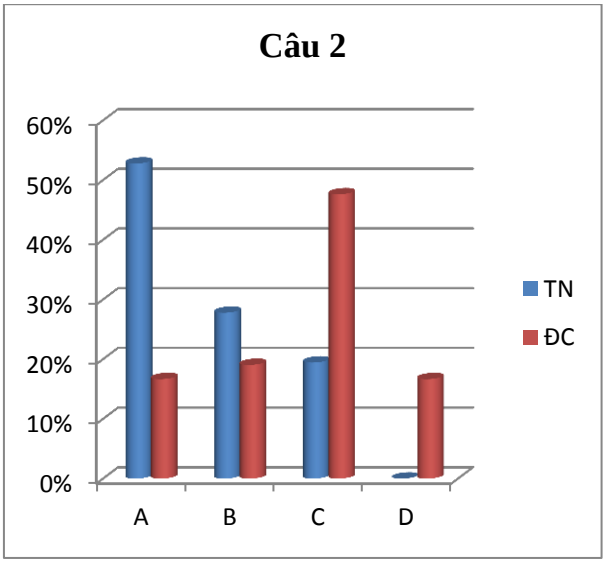
4	Không trình bày được về giá trị của văn bản và phong cách nghệ thuật của Nguyễn Du từ ý nghĩa và những đặc sắc nghệ thuật của đoạn trích.	Trình bày các nét giá trị của văn bản và phong cách nghệ thuật của Nguyễn Du nhưng không kết nối được với ý nghĩa và những đặc sắc nghệ thuật của đoạn trích.	Trình bày các nét giá trị của văn bản và phong cách nghệ thuật của Nguyễn Du từ ý nghĩa và những đặc sắc nghệ thuật của đoạn trích.	Trình bày và phân tích các nét giá trị của văn bản và phong cách nghệ thuật của Nguyễn Du từ ý nghĩa và những đặc sắc nghệ thuật của đoạn trích.
5	Không nêu được thao tác, hành động đọc nào.	Nêu được một số thao tác, hành động đọc phù hợp với đoạn trích.	Nêu được các thao tác, hành động đọc phù hợp với các kết quả đọc được thể hiện ở các câu trả lời trên.	Nêu được các thao tác, hành động đọc và phân tích để chứng minh đã thực hiện các thao tác, hành động đó bằng các kết quả đọc đã thể hiện ở các câu trả lời trên.

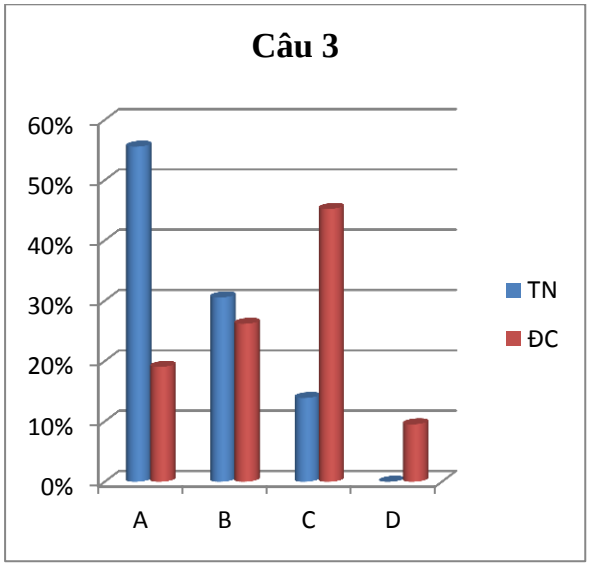
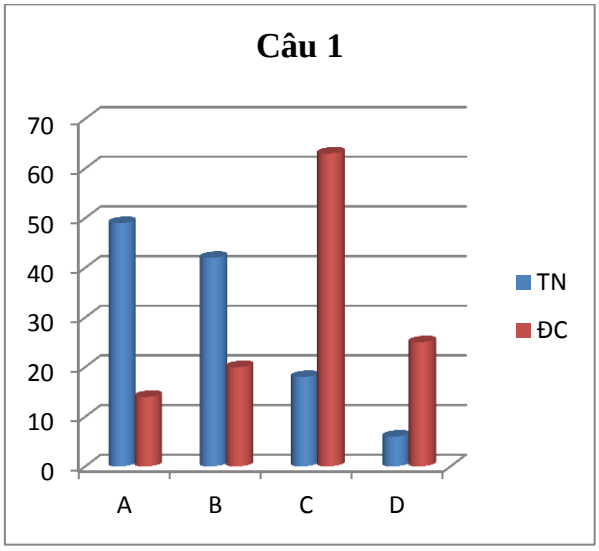
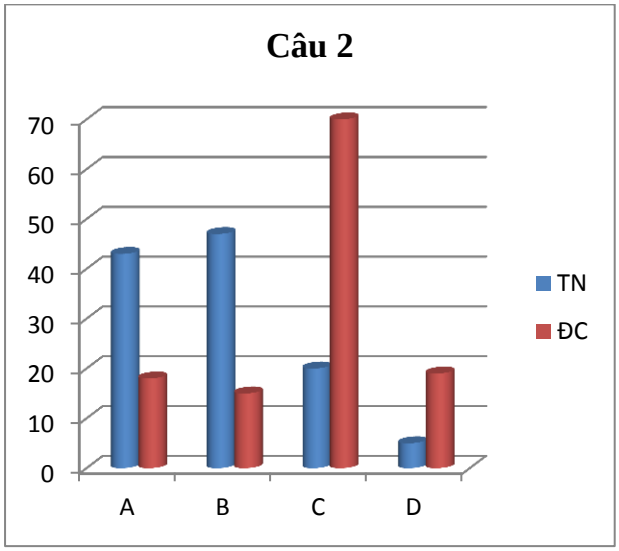
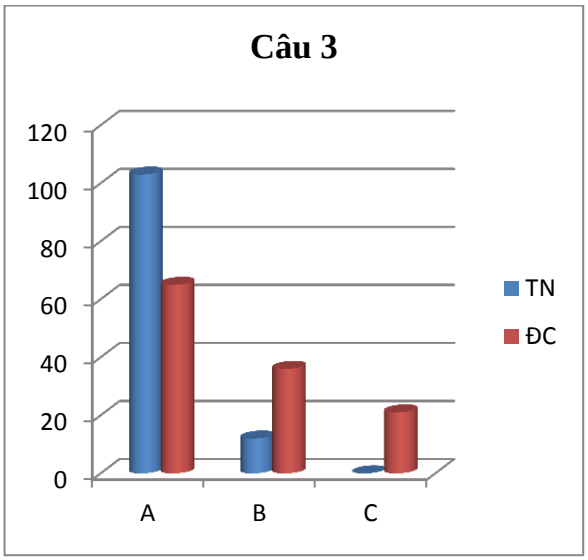
<u>Phụ lục 4.5.</u> Tỉ lệ HS chọn các đáp án trong câu trả lời cảm nhận về giờ học

Tỉ lệ HS chọn các đáp án trong câu trả lời cảm nhận về giờ học

sau bài học *Đọc hiểu văn bản văn học*







Tỉ lệ HS chọn các đáp án trong câu trả lời cảm nhận về giờ học sau bài học ĐH đoạn trích *Trao duyên*