



Bài báo nghiên cứu

CHƯƠNG TRÌNH MÔN NGỮ VĂN 2018 VÀ VIỆC ĐỔI MỚI DẠY HỌC TIẾNG VIỆT Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Bùi Mạnh Hùng

Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

Tác giả liên hệ: Bùi Mạnh Hùng – Email: hungbm@hcmue.edu.vn

Ngày nhận bài: 03-01-2025; ngày nhận bài sửa: 25-02-2025; ngày duyệt đăng: 26-02-2025

TÓM TẮT

Bài viết phân tích những đổi mới trong việc dạy học tiếng Việt trên cơ sở Chương trình (CT) môn Ngữ văn 2018, thể hiện trên các phương diện: nội dung kiến thức, cách phân bổ kiến thức, phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập của học sinh (HS). Những đổi mới này được triển khai theo định hướng đổi mới mục tiêu giáo dục của CT môn Ngữ văn 2018; đồng thời dựa trên sự kế thừa nội dung kiến thức Tiếng Việt trong CT và SGK Ngữ văn 2006 và thực tiễn dạy học tiếng Việt ở trường phổ thông trong mấy thập niên gần đây. Bên cạnh đó, việc đổi mới dạy học tiếng Việt theo CT Ngữ văn 2018 cũng dựa trên các ý tưởng cơ bản của ngôn ngữ học chức năng hệ thống, một lý thuyết có ảnh hưởng lớn trong lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ ở nhiều quốc gia, cũng như kinh nghiệm quốc tế trong xây dựng CT, biên soạn SGK, tổ chức dạy học và đánh giá kết quả học tập của HS.

Từ khóa: chương trình; năng lực; giáo dục phổ thông; sách giáo khoa; tiếng Việt

1. Mở đầu

Chương trình Ngữ văn 2018 đánh dấu một bước chuyển lớn trong dạy học Ngữ văn nói chung và dạy học tiếng Việt nói riêng. CT này thể hiện một cách tiếp cận hiện đại, cập nhật xu hướng quốc tế trong lĩnh vực xây dựng CT và giáo dục ngôn ngữ, đặt cơ sở cho việc biên soạn SGK theo mô hình mới, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả của việc dạy học tiếng Việt. Trong khuôn khổ CT này, việc đổi mới dạy học tiếng Việt được thể hiện ở các mặt: cơ sở thiết kế mạch nội dung kiến thức, nội dung kiến thức được lựa chọn, cách phân bổ kiến thức ở các lớp, phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập của HS. Đây là sự đổi mới căn bản, toàn diện theo phương châm cắt giảm kiến thức một cách hợp lý để khắc phục “tính hàn lâm” của việc dạy học tiếng mẹ đẻ theo mô hình truyền thống, chú trọng giúp HS có cơ hội thực hành ngôn ngữ trong những ngữ cảnh giao tiếp thực tế và đánh giá kết quả học tập của HS qua sản phẩm thực hành thay vì đánh giá khả năng ghi nhớ kiến thức về cấu trúc ngôn ngữ như đã triển khai lâu nay. Bài viết này sẽ phân tích các phương diện đổi mới của việc dạy học tiếng Việt đồng thời cũng chỉ ra cơ sở khoa học và thực tiễn của việc đổi mới, qua đó giúp các cán bộ quản lý giáo

Cite this article as: Bui Manh Hung (2025). Enhancing Vietnamese language teaching in schools: The 2018 Language Arts and Literature Curriculum and its innovations. *Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science*, 22(2), 307-316.

dục, giáo viên và tất cả những ai có liên quan nắm vững được định hướng đổi mới để triển khai CT và SGK Tiếng Việt – Ngữ văn một cách thành công.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở để thiết kế mạch Tiếng Việt trong Chương trình Ngữ văn 2018

Trước hết, cần khẳng định, nguyên tắc xây dựng CT GDPT 2018 nói chung là tất cả đều xuất phát từ mục tiêu. Việc đổi mới mục tiêu giáo dục chuyển từ cung cấp kiến thức sang phát triển toàn diện phẩm chất và năng lực của người học đã chi phối việc thiết kế các mạch nội dung chính trong CT của tất cả các môn học và hoạt động giáo dục. Mạch Tiếng Việt trong CT Ngữ văn 2018, đặt trong quan hệ kết nối với các cấu phần khác của CT, cũng vậy, được thiết kế nhằm đến mục tiêu giúp người học phát triển các phẩm chất và năng lực, trong đó có các năng lực đặc thù của môn Ngữ văn: năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học.

Thứ hai, để đảm bảo nguyên tắc kế thừa, mạch Tiếng Việt trong CT Ngữ văn 2018 cần được phát triển trên cơ sở tham khảo CT Ngữ văn 2006, SGK Tiếng Việt ở cấp tiểu học, SGK Ngữ văn ở cấp THCS, THPT theo CT này cũng như thực tiễn dạy học tiếng Việt ở trường phổ thông trong mấy thập niên vừa qua. Các nội dung kiến thức tiếng Việt trong những CT trước đây, đặc biệt là CT Ngữ văn 2006, đã được chọn lọc dựa trên thành quả nghiên cứu Việt ngữ học và kinh nghiệm dạy học tiếng Việt của nhà trường phổ thông (Ho Chi Minh City Association of Linguistics, 2001; Le, 2001; Ministry of Education and Training 2006, 2013, 2016; Nguyen, 2013; Nguyen, 2013). Đó cũng là cơ sở quan trọng đối với xây dựng CT mới. Tuy vậy, để khắc phục được những hạn chế của việc dạy học tiếng Việt theo các CT, SGK trước đây và đáp ứng được mục tiêu của CT mới, nhiều nội dung cần được rà soát, tổ chức lại và khai thác theo cách khác.

Thực tiễn dạy học ngôn ngữ ở Việt Nam trong nhiều thập niên qua, nhất là từ khi ban hành CT Ngữ văn 2006, cho thấy cần phải thay đổi mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy học và đánh giá kết quả học tập tiếng Việt của HS. Việc chú trọng cung cấp kiến thức một cách đầy đủ, toàn diện, hệ thống và yêu cầu HS nắm vững các khái niệm, trình bày tường minh các định nghĩa đã không mang lại kết quả như mong muốn. Đặc biệt, trong bối cảnh Việt ngữ học chịu ảnh hưởng nặng nề bởi xu hướng “dĩ Âu vi trung”, nhiều phạm trù, quy tắc ngôn ngữ được coi là của tiếng Việt nhưng thực chất là kết quả sao phỏng từ các ngôn ngữ châu Âu, việc dạy học tiếng Việt trở nên xa rời thực tế. Càng đi sâu vào những vấn đề lí thuyết, các nội dung dạy học càng rắc rối và tỏ ra không hiệu quả, vừa mất nhiều thời gian dạy học vừa đưa đến cho HS một cái nhìn sai lệch về tiếng Việt (Cao, 1998; Ho Chi Minh City Association of Linguistics, 2001).

Thứ ba là kinh nghiệm quốc tế. Dạy học nhằm đến mục tiêu phát triển năng lực cho người học là xu thế chung của giáo dục phổ thông ở các nước phát triển, từ xây dựng CT đến biên soạn tài liệu dạy học và tổ chức dạy học trên lớp. Trong lĩnh vực dạy học tiếng mẹ đẻ, việc đổi mới mục tiêu theo hướng này diễn ra mạnh mẽ trong nhiều thập niên qua, chi phối việc xây dựng CT và biên soạn tài liệu dạy học Ngữ văn (tiếng mẹ đẻ và văn học) của tất cả các nước phát triển (California Department of Education, 2007, 2013; Singapore’s Ministry of Education, 2001; Cho & Bui, 2008; Bui, 2013; Texas Education Agency, 2011; ACARA,

2012; UK Department for Education, 2013). Nhiều nghiên cứu về giáo dục ngôn ngữ (Elley et al., 1976; Hillocks, 1986; Meyer et al., 1990; Ross & Roe, 1990; Moffett & Wagner, 1992; Petruzzella, 1996; Weaver, 1996; Hudson, 2001; Kolln & Hancock, 2005; Martin & Rose, 2005; Derewianka & Jones, 2012) đã đưa đến một quan điểm có tính đồng thuận cao: Dạy học tiếng mẹ đẻ ở trường phổ thông không nhằm trang bị cho HS kiến thức về cấu trúc ngôn ngữ mà giúp các em có được công cụ để thực hành, qua đó phát triển kỹ năng đọc, viết, nói và nghe. Riêng ở Hoa Kỳ, ngay từ thập niên 60 của thế kỷ XX đã có “tín hiệu báo động” về hậu quả của việc dạy học ngôn ngữ chỉ chú trọng vào cấu trúc hình thức (Braddock et al., 1963). Việc xây dựng CT Ngữ văn 2018 nói chung và mạch Tiếng Việt nói riêng không nằm ngoài xu hướng chung này của thế giới (Bui, 2013, 2014).

Ngoài ra, việc thiết kế mạch kiến thức về tiếng Việt trong CT Ngữ văn 2018, tiếp theo đó là cách cài đặt kiến thức vào SGK và phương pháp tổ chức dạy học tiếng Việt, còn có sự ảnh hưởng của những xu hướng mới trong nghiên cứu ngôn ngữ học, đặc biệt là ngôn ngữ học chức năng hệ thống (SFL) và việc ứng dụng lý thuyết này vào lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ (Martin & Rose, 2005; Derewianka & Jones, 2012). Chính chủ trương nghiên cứu ngôn ngữ gắn với hoạt động giao tiếp trong những ngữ cảnh cụ thể, chứ không chỉ dừng lại ở việc miêu tả cấu trúc ngôn ngữ thuần túy như quan điểm của ngôn ngữ học cấu trúc trước đây mà ngôn ngữ học chức năng hệ thống đã trở thành nền tảng lý thuyết ngôn ngữ học vững chắc để thiết kế các mô hình dạy học ngôn ngữ nhằm đạt đến mục tiêu phát triển kỹ năng đọc, viết, nói và nghe cho HS. Lý thuyết ngôn ngữ học này đã đồng hành với những đổi mới trong xây dựng CT, biên soạn tài liệu và tổ chức dạy học ngôn ngữ trong thời gian qua ở Australia và Vương quốc Anh (Walsh, 2006; ANCARA, 2012). CT Ngữ văn 2018 và SGK mới của Việt Nam cũng đã tiếp thu được nhiều ý tưởng từ lý thuyết đó (Bui, 2016, 2019).

2.2. Nội dung kiến thức tiếng Việt được chọn lựa

Theo định hướng đổi mới về mục tiêu chung của CT Ngữ văn 2018, các kiến thức tiếng Việt đã được chọn lọc theo một cách mới, vừa dựa vào tính hệ thống của kiến thức, vừa dựa vào khả năng ứng dụng kiến thức vào thực tiễn đọc, viết, nói và nghe của HS. So với CT 2006, kiến thức tiếng Việt trong CT 2018 có nhiều thay đổi.

a. Một số kiến thức tiếng Việt trong CT 2006 không còn xuất hiện trong CT 2018, đó là những kiến thức mang tính lý thuyết, khả năng ứng dụng thấp hoặc đang có nhiều tranh luận, cụ thể: cấu tạo của tiếng (lớp 4), cấu tạo của vần (lớp 5); chỉ từ (lớp 6); câu chủ động và câu bị động, trường từ vựng, cấp độ khái quát nghĩa của từ ngữ (lớp 7); tình thái từ, thán từ, hành động nói, hội thoại (lớp 8); khởi ngữ, các phương châm hội thoại (lớp 9); phong cách ngôn ngữ sinh hoạt, phong cách ngôn ngữ nghệ thuật, khái quát về lịch sử tiếng Việt (lớp 10); phong cách ngôn ngữ chính luận, phong cách ngôn ngữ báo chí, ngôn ngữ chung và lời nói cá nhân, đặc điểm loại hình tiếng Việt (lớp 11); phong cách ngôn ngữ hành chính, phong cách ngôn ngữ khoa học, nhân vật giao tiếp (lớp 12). Thay cho nội dung lịch sử tiếng Việt trong CT 2006, CT Ngữ văn 2018 có nội dung về chữ Nôm và chữ Quốc ngữ ở lớp 9.

b. Một số kiến thức tiếng Việt được giảm nhẹ bằng cách: a) trình bày gộp lại như lượng từ được gộp vào phó từ; b) không được học lặp lại ở một số lớp như trong CT trước mà chỉ

giữ lại ở một lớp duy nhất: từ đơn và từ phức (từ ghép, từ láy), đại từ, quan hệ từ (kết từ), đồng nghĩa, trái nghĩa, đồng âm.

c. Một số kiến thức tiếng Việt được chú ý nhiều hơn trong CT 2018, đó là: phát triển vốn từ Hán Việt, thành ngữ, khả năng suy đoán nghĩa của từ qua ngữ cảnh, khả năng nhận biết những khác biệt tinh tế về nghĩa giữa các từ; thực hành sử dụng các biện pháp tu từ, biến thể ngôn ngữ, các lớp từ và các kiểu cấu trúc câu nhằm đạt đến những mục tiêu giao tiếp khác nhau với những đối tượng, ngữ cảnh khác nhau.

CT Ngữ văn 2018 không đặt ra yêu cầu phải bao quát hết tất cả các đơn vị, phạm trù (từ loại, thành phần câu...) được miêu tả trong các tài liệu Việt ngữ học. Đây là quan điểm phù hợp đối với dạy học tiếng mẹ đẻ. Không phải không học hết các đơn vị, phạm trù ngôn ngữ thì HS sẽ không sử dụng được tiếng Việt; ngược lại, không phải có hiểu biết đầy đủ, toàn diện về cấu trúc ngôn ngữ thì HS tất yếu sẽ sử dụng tốt tiếng Việt. Quan điểm này giúp tháo gỡ áp lực cung cấp kiến thức cho HS và cũng là cơ sở để giảm đáng kể thời lượng dạy học tiếng Việt ở cấp THCS và THPT.

2.3. Cách phân bổ kiến thức tiếng Việt

CT Ngữ văn 2018 phân bổ kiến thức tiếng Việt dựa trên các cấp độ và bình diện của cấu trúc ngôn ngữ, cụ thể như sau:

a. Các mạch kiến thức tiếng Việt

- Ngữ âm và chữ viết: âm, chữ, dấu thanh, quy tắc chính tả (chỉ học ở cấp tiểu học).
- Từ vựng: mở rộng vốn từ, nghĩa của từ ngữ và cách dùng, cấu tạo từ, quan hệ nghĩa giữa các từ ngữ.
- Ngữ pháp: dấu câu, từ loại, cấu trúc ngữ đoạn và cấu trúc câu, các kiểu câu và cách dùng.
- Hoạt động giao tiếp: biện pháp tu từ, đoạn văn, văn bản và các kiểu văn bản, một số vấn đề về phong cách ngôn ngữ và ngữ dụng.
- Sự phát triển của ngôn ngữ và các biến thể ngôn ngữ: từ mượn, từ ngữ mới và nghĩa mới của từ ngữ, chữ viết tiếng Việt, các biến thể ngôn ngữ phân biệt theo phạm vi địa phương, xã hội, chức năng, trong đó có văn bản đa phương thức (ngôn ngữ trong sự kết hợp với hình ảnh, kí hiệu, số liệu, biểu đồ, sơ đồ...) như là một biến thể của giao tiếp ngôn ngữ.

Chỉ xét riêng về cách thiết kế các mạch kiến thức tiếng Việt thì CT Ngữ văn 2018 cũng đã có điểm khác biệt đáng kể so với CT Ngữ văn 2006. Trong CT Ngữ văn 2006, ở cấp Tiểu học, mạch kiến thức tiếng Việt được phân chia theo cấp độ, bình diện của cấu trúc ngôn ngữ dựa trên quan điểm truyền thống: ngữ âm và chữ viết, từ vựng, ngữ pháp; từ lớp 3 có thêm phong cách ngôn ngữ và biện pháp tu từ. Ở cấp THCS, không còn có nội dung ngữ âm và chữ viết, nhưng bổ sung thêm nội dung hoạt động giao tiếp ở một số lớp (lớp 6, lớp 8), riêng lớp 9 có nội dung từ vựng, ngữ pháp, hoạt động giao tiếp, nhưng không có phong cách và biện pháp tu từ. Ở cấp THPT chỉ còn 2 mạch kiến thức: 1) phong cách ngôn ngữ và biện pháp tu từ; 2) hoạt động giao tiếp. Ngoài ra còn có “một số kiến thức khác” (lịch sử tiếng Việt, yêu cầu về sử dụng tiếng Việt, một số yếu tố Hán Việt) ở lớp 10; nghĩa của câu, ngôn ngữ và lời nói, đặc điểm

loại hình của tiếng Việt, một số yếu tố Hán Việt ở lớp 11; thi luật, giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt ở lớp 12; và nội dung ôn tập kiến thức ở THCS được đưa vào cả 3 lớp THPT.

Có thể thấy các mạch kiến thức tiếng Việt trong CT Ngữ văn 2006 không được phát triển liên tục, nhất quán qua các cấp học, thậm chí có sự “đứt quãng” giữa các lớp trong cùng một cấp học. Ngược lại, trong CT Ngữ văn 2018, các mạch kiến thức này được triển khai xuyên suốt ở cả 3 cấp học, riêng nội dung ngữ âm và chữ viết đã được hoàn thành ở cấp tiểu học nên từ cấp THCS không còn tiếp tục.

Ngoài ra, cách phân chia các mạch kiến thức tiếng Việt trong CT Ngữ văn 2018 cũng rất khác, trong đó có 2 mạch bao quát được rất nhiều vấn đề của ngôn ngữ, thể hiện quan điểm chú trọng sự hành chức của ngôn ngữ trong giao tiếp, đó là:

- Hoạt động giao tiếp, bao gồm biện pháp tu từ, đoạn văn, văn bản và các kiểu văn bản, một số vấn đề về phong cách ngôn ngữ và ngữ dụng.
- Sự phát triển của ngôn ngữ và các biến thể ngôn ngữ, bao gồm từ mượn, từ ngữ mới và nghĩa mới của từ ngữ, chữ viết tiếng Việt, các biến thể ngôn ngữ phân biệt theo phạm vi địa phương, xã hội, chức năng, đặc biệt có văn bản đa phương thức – một nội dung chưa hề có trong các CT Ngữ văn của Việt Nam trước đây.

b. Phân bổ các mạch kiến thức tiếng Việt ở từng cấp học

Được xây dựng xuyên suốt cả 3 cấp học, CT Ngữ văn 2018 xác định rõ sự phân bổ mạch kiến thức tiếng Việt cho từng cấp, đây là điều mà CT Ngữ văn trước đây chưa thực hiện. Cụ thể:

- Cấp tiểu học: một số hiểu biết sơ giản về ngữ âm, chữ viết, từ vựng, ngữ pháp, hoạt động giao tiếp và biến thể ngôn ngữ (ngôn ngữ kết hợp với hình ảnh, số liệu); giúp HS có khả năng nhận biết, bước đầu hiểu được các hiện tượng ngôn ngữ có liên quan và vận dụng trong giao tiếp.
- Cấp THCS: những hiểu biết cơ bản về từ vựng, ngữ pháp, hoạt động giao tiếp, sự phát triển ngôn ngữ và các biến thể ngôn ngữ (từ ngữ địa phương, biệt ngữ xã hội; ngôn ngữ kết hợp với hình ảnh, số liệu, biểu đồ, sơ đồ); giúp HS có khả năng hiểu các hiện tượng ngôn ngữ có liên quan và vận dụng trong giao tiếp.
- Cấp THPT: Một số hiểu biết nâng cao về tiếng Việt giúp HS hiểu, phân tích và bước đầu biết đánh giá các hiện tượng ngôn ngữ có liên quan, chú trọng những cách diễn đạt sáng tạo và sử dụng ngôn ngữ trong các báo cáo nghiên cứu và trong giao tiếp.

So với sự phân bổ kiến thức tiếng Việt ở CT Ngữ văn 2006 thì CT Ngữ văn 2018 có thay đổi: Hầu hết các kiến thức cơ bản đều được đưa vào CT ở cấp Tiểu học và THCS; lên cấp THPT, lượng kiến thức về từ vựng, ngữ pháp còn không đáng kể, mà tập trung vào kiến thức về hoạt động giao tiếp cũng như sự phát triển của ngôn ngữ và các biến thể của ngôn ngữ, đặc biệt chú trọng giúp HS hiểu sâu hơn về cách dùng ngôn ngữ phù hợp với ngữ cảnh và tính sáng tạo trong sử dụng ngôn ngữ.

Tuy nhiên, việc cắt giảm, bổ sung hay thay đổi cách phân bổ, tổ chức lại các mạch kiến thức chỉ là một phần đổi mới trong CT Ngữ văn 2018. Cách giải thích các khái niệm cơ bản trong Việt ngữ học cũng không có sự thay đổi đáng kể khi các bộ SGK mới đều chú trọng kế thừa cách giải thích các khái niệm đã có trong SGK trước đây; chỉ thay đổi trong

những trường hợp thực sự cần thiết. Nói cách khác, đổi mới về nội dung kiến thức không phải là phần chủ đạo trong đổi mới dạy học tiếng Việt theo CT Ngữ văn 2018. Phần quan trọng hơn thuộc về cách thức cài đặt kiến thức tiếng Việt và khai thác, vận dụng kiến thức đó trong SGK theo định hướng của CT để tạo thuận lợi cho việc đổi mới về phương pháp dạy học, từ đó đổi mới đánh giá kết quả học tập của HS.

2.4. *Đổi mới về phương pháp dạy học tiếng Việt và đánh giá kết quả học tập tiếng Việt của HS*

Xuất phát từ việc đổi mới mục tiêu – từ chú trọng cung cấp cho HS kiến thức về tiếng Việt một cách toàn diện, đầy đủ và hệ thống chuyển sang trang bị cho HS kiến thức tối thiểu để sử dụng làm công cụ đọc, viết, nói và nghe một cách hiệu quả – kiến thức tiếng Việt trong SGK theo CT Ngữ văn 2018 đưa vào từng bài học theo nguyên tắc bám sát vào VB đọc, tức dạy học ngôn ngữ trong ngữ cảnh (teaching language in context). Nói chung, VB đọc của mỗi bài học sẽ quyết định việc lựa chọn kiến thức tiếng Việt để dạy học ở bài học đó, trừ một số ít trường hợp ngoại lệ khi kiến thức tiếng Việt không thể kết nối với bất kì VB đọc nào trong bộ sách. Vì vậy, các kiến thức trong mỗi lớp học được quy định trong CT thì có tính hệ thống (sắp xếp theo cấp độ, bình diện của cấu trúc ngôn ngữ), nhưng những kiến thức này không được dạy học theo “cụm bài” về từ vựng, ngữ pháp, phong cách, biện pháp tu từ... như trong SGK trước đây. Đó là cách hữu hiệu để tổ chức dạy học tiếng Việt đảm bảo yêu cầu tích hợp với phần đọc VB (trong đó có VB văn học), viết, nói và nghe. SGK theo CT Ngữ văn 2006 cũng có chủ trương tích hợp mạch Tiếng Việt với mạch Văn học và Tập làm văn nhưng chủ trương đó chưa đem lại hiệu quả thực sự vì vẫn triển khai mạch Tiếng Việt theo “cụm bài” như đã nêu trên. Một khi các mạch (Tiếng Việt, Văn học, Tập làm văn) đều muốn đảm bảo tính logic nội tại của mỗi phân ngành khoa học có liên quan thì ý tưởng tích hợp không bao giờ có thể thành hiện thực. Đó là bài học về tích hợp mà chúng ta rút ra được từ quá trình triển khai CT và SGK Ngữ văn 2006 và cố gắng khắc phục trong CT và SGK Ngữ văn 2018.

Nhờ thiết kế mạch Tiếng Việt theo cách như đã nói ở trên mà người học có cơ hội thực hành các bài tập gắn với VB (ngữ cảnh) cụ thể, biết vận dụng kiến thức tiếng Việt vào việc đọc hiểu VB và học hỏi cách dùng ngôn ngữ của những người có kinh nghiệm (tác giả các VB đọc) vào việc viết, nói và nghe. Người học cũng nhận thấy được sự chi phối của thể loại VB đối với đặc điểm ngôn ngữ của VB (VB văn học, VB nghị luận, VB thông tin) và lợi ích của việc nắm vững kiến thức về ngôn ngữ. Như đã nói, điểm mới này quan trọng hơn rất nhiều so với việc tăng hay giảm kiến thức tiếng Việt trong CT. Trong tổ chức dạy học, GV có thể cho HS tiếp cận kiến thức tiếng Việt bằng con đường quy nạp hoặc diễn dịch, nhưng tuyệt đối không theo “con đường mà nhà nghiên cứu đã đi”. HS không cần phải được dẫn dắt để tự khám phá kiến thức mới như công việc của một nhà ngôn ngữ học mà được trang bị theo lối trực tiếp. Trọng tâm của quá trình dạy học tiếng Việt nằm ở chỗ giúp HS có kĩ năng vận dụng kiến thức đó vào việc đọc hiểu VB, sau đó là vào hoạt động thực hành viết, nói và nghe. Có thể coi là đó cũng định hướng dạy học theo SGK mô hình phát triển năng lực của các môn học nói chung.

Nhất quán với mục tiêu dạy tiếng Việt để HS có được công cụ đọc, viết, nói và nghe, theo CT và SGK Ngữ văn 2018, kiến thức tiếng Việt không được kiểm tra, đánh giá riêng biệt mà được lồng ghép, tích hợp vào phần đọc và viết; trong kiểm tra, đánh giá kỹ năng đọc, viết có kiểm tra, đánh giá kỹ năng vận dụng kiến thức tiếng Việt vào hoạt động giao tiếp. Do đó, việc học thuộc các định nghĩa không còn cần thiết. Thậm chí trong nhiều trường hợp việc lẫn lộn một số đơn vị, phạm trù ngôn ngữ không còn quá quan trọng nếu sự lẫn lộn đó không dẫn đến việc đọc sai, viết sai, nói và nghe sai. Thực tế nghiên cứu và dạy học tiếng Việt trong nhiều thập niên qua cho thấy vấn đề phân biệt rạch ròi một đơn vị nào đó trong tiếng Việt là từ hay cụm từ, từ ghép hay từ láy, động từ hay tính từ, câu đơn hay câu ghép, chủ ngữ hay khởi ngữ... nhiều khi không có câu trả lời thật rạch ròi và tùy thuộc phần lớn vào quan điểm của nhà nghiên cứu. Vậy, nếu nhà trường đưa những kiến thức này vào để kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS thì liệu có ích gì? Và ngay cả những kiến thức đã có được sự thống nhất về cách hiểu thì việc dạy học và kiểm tra, đánh giá kiến thức thuần túy cũng không còn phù hợp với mục tiêu dạy học tiếng Việt theo tinh thần của CT Ngữ văn 2018. Chẳng hạn, theo chúng tôi, kiến thức về âm và vần chỉ thực sự cần thiết đối với HS lớp 1 trong chừng mức kiến thức đó giúp HS đánh vần âm tiết, từ đó, các em đọc được từ, cụm từ, câu. Khi đã đọc trơn được cả một câu thì kiến thức đó không còn cần thiết nữa. Trên nguyên tắc, những HS ngay từ đầu đã có thể đọc trơn (không cần đánh vần từng âm tiết) thì việc phân biệt âm đầu và vần cũng không cần được đặt ra. Tương tự, GV thường đặt cho chúng tôi những câu hỏi như: “*Người anh hùng*” là một từ hay nhiều từ?; “*Rụng ròi*”, “*lấp ló*”, “*chênh chéch*”, “*rạng rỡ*”,... là từ ghép hay từ láy?; “*Con chim bay trên bầu trời xanh.*” và “*Cờ bay trong gió.*” có phải đều là câu chỉ hoạt động hay không?... Nếu các công trình nghiên cứu ngôn ngữ học cần phải đưa ra những tiêu chí rạch ròi, tường minh (theo nguyên tắc của nhà nghiên cứu) để phân loại các từ ngữ, câu trên một cách nhất quán thì đối với HS, việc trả lời những câu hỏi ấy không nên coi là căn cứ để đánh giá kết quả học tập. Điều quan trọng là các em biết được nghĩa và cách dùng, chẳng hạn, ngoài kiến thức về lịch sử và văn học, HS còn phải có kiến thức về từ vựng tiếng Việt để biết được vì sao có thể nói *Quang Trung là người anh hùng*, mà thường không nói **Nguyễn Du là người anh hùng*; các từ *rụng ròi*, *lấp ló*, *chênh chéch*, *rạng rỡ*,... được dùng để thể hiện đặc điểm, trạng thái gì, của đối tượng nào; những từ đó gợi cho người đọc hoặc người nghe cảm nhận như thế nào về đặc điểm, trạng thái của đối tượng; có thể nói *Cờ bay phát phới trong gió*, nhưng không thể nói **Chim bay phát phới trên bầu trời xanh*;... Như vậy, từ phương pháp dạy học đến kiểm tra, đánh giá đều phải lấy mục tiêu phát triển kỹ năng đọc, viết, nói và nghe của HS làm căn cứ; về căn bản, các kiến thức chỉ được coi là công cụ phục vụ cho mục tiêu đó.

3. Kết luận

So với trước đây, việc dạy học tiếng Việt theo CT Ngữ văn 2018 rõ ràng có những đổi mới rất căn bản liên quan đến tất cả các yếu tố của hoạt động giáo dục ngôn ngữ ở trường phổ thông: nội dung kiến thức được giảm đáng kể và được sắp xếp lại hợp lý hơn ở các lớp; phương pháp dạy học chú trọng đến hoạt động thực hành đọc, viết, nói và nghe của HS gần

với những ngữ cảnh thực tế; việc đánh giá kết quả học tập tập trung vào sản phẩm giao tiếp của HS đáp ứng yêu cầu đánh giá của CT theo mô hình phát triển năng lực. Những đổi mới này dựa trên các cơ sở khoa học và thực tiễn vững chắc, được tích lũy qua nhiều thập niên và học hỏi từ kinh nghiệm quốc tế một cách sâu rộng. Tuy vậy, những đổi mới căn bản như vậy bao giờ cũng đặt ra nhiều thách thức cho nhà trường, đặc biệt trong bối cảnh quan niệm, thói quen trong dạy học và đánh giá của giáo viên trong nhiều năm chưa có nhiều thay đổi. CT Ngữ văn 2018 và các bộ SGK được biên soạn theo CT này được triển khai chưa được lâu. Thực tiễn dạy học trong những năm tới sẽ cho chúng ta câu trả lời thỏa đáng về triển vọng đổi mới dạy học tiếng Việt nói riêng và Ngữ văn nói chung. Song có thể khẳng định, những đổi mới mà chúng ta đang tiến hành đáp ứng các nguyên tắc cơ bản của việc dạy học tiếng mẹ đẻ theo các lý thuyết giáo dục học và ngôn ngữ học hiện đại. Xét trên định hướng lớn, chúng tôi chưa thấy có cách tiếp cận nào khả thi và hiệu quả hơn.

❖ **Tuyên bố về quyền lợi:** Tác giả xác nhận hoàn toàn không có xung đột về quyền lợi.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- ACARA. (2012). *The Australian Curriculum*. <http://www.australiancurriculum.edu.au>
- Braddock, R., Lloyd-Jones, R., & Schoer, L. (1963). *Research in Written Composition*. National Council of Teachers of English.
- Bui, M. H. (2013). Chuẩn chương trình cốt lõi của Mỹ và một số liên hệ với việc đổi mới chương trình Ngữ văn ở Việt Nam [The American Common Core State Standards and Their Implications for the Reform of the Vietnamese Language Arts and Literature Curriculum]. *Ho Chi Minh City University Journal of Science*, (45), 40-50.
- Bui, M. H. (2014). Phác thảo chương trình ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực. [An Outline of Competency-Based Curriculum of Vietnamese Language Arts and Literature]. *Ho Chi Minh City University Journal of Science*, (56), 23-41.
- Bui, M. H. (2016). Ngôn ngữ học chức năng hệ thống: Ứng dụng xây dựng chương trình Ngữ văn (Kinh nghiệm của Australia và những gợi ý cho Việt Nam) [Systemic Functional Linguistics: Application in the Development of Language Arts Curriculum (Australia's Experience and Some Implications for Vietnam)]. *Journal of Language*, (10), 35-46.
- Bui, M. H. (2019). Systemic Functional Linguistics: It's Applications in Designing Vietnamese Language and Literature Textbooks. In: *Vietnamese Studies in Vietnam and Germany: New Contributions to Vietnamese Linguistics*. Thomas Engelbert (Ed.). University of Hamburg.
- California Department of Education. (2007). *Reading/Language Arts Framework for California Public Schools – Kindergarten through Grade Twelve*.
- California Department of Education. (2013). *Common Core State Standards for English Language Arts & Literacy in History/Social Studies, Science, and Technical Subjects – Kindergarten through Grade Twelve*.
- Cao, X. H. (1998). *Tiếng Việt – mấy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa* [Vietnamese Language – Some Issues on Phonetics, Grammar, and Semantics]. Viet Nam Education Publishing House.

- Cho, J. H., & Bui, M. H. (2008). Sách giáo khoa Ngữ văn của Hàn Quốc và kinh nghiệm đối với Việt Nam [Korea's Textbooks on Korean Language and Literature and Its Implications for Vietnam]. *Journal of Language and Life*, 12(158), 21-27.
- Derewianka, B., & Jones, P. (2012). *Teaching Language in Context*. Oxford University Press.
- Elley, W., Barham, H., Lamb, H., & Wyllie, M. (1976). The Role of Grammar in Secondary School English Curriculum. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 10(1), 26-42.
- Hillocks, G. (1986). *Research on Written Composition: New Directions for Teaching*. National Council of Teachers of English.
- Ho Chi Minh City Association of Linguistics. (2001). *Đề án về chương trình môn Tiếng Việt ở trường phổ thông từ lớp 1 đến lớp 12* [Project on Vietnamese curriculum in high schools from grade 1 to grade 12]. Ho Chi Minh City (Typed Document).
- Hudson, R. (2001). Grammar Teaching and Writing Skills: The Research Evidence. *Syntax in the Schools*, 17, 1-6.
- Kolln, M., & Hancock, C. (2005). The Story of English Grammar in United States Schools. In: *English Teaching: Practice and Critique* December, 2005, 4(3), 11-31. <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2005v4n3art1.pdf>
- Le, A. (2001). Dạy tiếng Việt là dạy một hoạt động bằng hoạt động [Teaching Vietnamese Language is Teaching an Activity by Activity]. *Journal of Language*, (4), 61-65.
- Martin, J., & Rose, D. (2005). Designing Literacy Pedagogy: Scaffolding Democracy in the Classroom. In: Hasan, R., Matthiessen, C. M. I. M. and Webster, J. J. (eds) (2005). *Continuum Discourse on Language: A Functional Perspective*, 1. Continuum.
- Meyer, J., Youga, J., & Flint-Ferguson, J. (1990). Grammar in Context: Why and How. *English Journal*, 79. National Council of Teachers of English.
- Ministry of Education and Training (2006). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* [General Education Curriculum for Language Arts and Literature]. Viet Nam Education Publishing House.
- Ministry of Education and Training. (2018). *General Education Curriculum for Language Arts and Literature*.
- Moffett, J., & Wagner B. (1992). *Student-centered Language Arts, K-12*. Heinemann.
- Nguyen, K. P. (2013). Đánh giá chương trình và sách giáo khoa [Evaluation of Curriculum and Textbooks]. Proceedings of the National Conference on Language Arts and Literature Teaching in Schools Organized by the Ministry of Education and Training.
- Nguyen, M. T. (2013). Một số vấn đề về đánh giá chương trình, sách giáo khoa hiện hành và đề xuất định hướng biên soạn chương trình, sách giáo khoa mới [Some Issues on Evaluating the Current Curriculum and Textbooks and Proposing Directions for Developing the New Curriculum and Textbooks]. Proceedings of the National Conference on Language Arts and Literature Teaching in Schools Organized by the Ministry of Education and Training.
- Ross, E., & Roe, B. (1990). *An Introduction to Teaching the Language Arts*. Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Singapore's Ministry of Education. (2001). *English Language Syllabus for Primary & Secondary Schools*.
- Texas Education Agency. (2011). *Texas Essential Knowledge and Skills for English Language Arts and Reading*.

- UK Department for Education. (2013). National Curriculum in England: English Programmes of Study. <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-english-programmes-of-study>
- Walsh, P. (2006). The Impact of Genre Theory and Pedagogy and Systemic Functional Linguistics on National Literacy Strategies in the UK. In: Whittaker, R., O'Donnell, M. & McCabe, A. (ed.) (2006). *Language and Literacy*. Continuum.
- Weaver, C. (1996). *Teaching Grammar in Context*. Heinemann.

**ENHANCING VIETNAMESE LANGUAGE TEACHING IN SCHOOLS:
THE 2018 LANGUAGE ARTS AND LITERATURE CURRICULUM
AND ITS INNOVATIONS**

Bui Manh Hung

Ho Chi Minh City University of Education, Vietnam

Corresponding author: Bui Manh Hung – Email: hungbm@hcmue.edu.vn

Received: January 03, 2025; Revised: February 25, 2025; Accepted: February 26, 2025

ABSTRACT

This article analyzes the innovations of Vietnamese language teaching based on the 2018 Language Arts and Literature Curriculum, as demonstrated in the following aspects: knowledge content, knowledge organization, methods for teaching and evaluating student learning outcomes. These innovations are implemented in accordance with the direction set by the education reform of the 2018 Language Arts and Literature Curriculum while inheriting the legacy of the Vietnamese language knowledge contents in the 2006 curriculum and textbooks for Language Arts and Literature Curriculum as well as practices of teaching Vietnamese in schools in recent decades. In addition, the innovations of Vietnamese language teaching in accordance with the 2018 Language Arts and Literature Curriculum are also rooted in the basic ideas of systemic functional linguistics, a theory of immense influence in the field of language education worldwide, as well as international experience in curriculum and textbook development, organizing teaching and evaluating student learning outcomes.

Keywords: curriculum; competency; general education; textbook; Vietnamese language