NGÔN NGỮ TRONG NHÀ TRƯỜNG

GIÁO DỤC NĂNG LỰC GIAO TIẾP TRONG MÔN TIẾNG VIỆT Ở BẬC TIỂU HỌC TẠI VIỆT NAM NHÌN TỪ GÓC ĐỘ LÍ THUYẾT VỀ THỂ LOẠI THEO TRƯỜNG PHÁI SYDNEY

LITERACY EDUCATION IN THE PRIMARY YEARS IN VIETNAM FROM THE SYDNEY-SCHOOL GENRE PERSPECTIVE

NGÔ THỊ BÍCH THU

(TS; University of New England, Australia)

Abstract: Vietnamese literacy education has been a great concern to the whole of Vietnam's society. Recently, the Vietnam Ministry of Education and Training has been striving to implement the most rigorous education reform in history to the whole education system, including school education and higher education in all subject areas. This paper discusses the ranges of genres being taught in the Vietnamese Language Arts subject area in the primary schools in Vietnam in comparison with Australian primary schools. The paper also puts forward a proposal for the inclusion of a range of genres in primary literacy education in response to the current reforms in L1 education in Vietnam.

Key words: literacy education reform; the primary years; The Sydney school genre theory; Systemic Functional Linguistics; Vietnam; Australia.

1. Dẫn nhập: Nhu cầu phải đổi mới chương trình dạy học tiếng Việt

Chất lượng giáo dục nói chung và chất lượng dạy học môn Tiếng Việt và Ngữ Văn nói riêng của chúng ta đang là mối quan tâm rất lớn của toàn xã hội. Tại phiên họp Quốc hội ngày 20/10/2015, Chủ tịch Uỷ ban Trung ương Mặt trận Tổ quốc Việt Nam, Nguyễn Thiện Nhân đã phát biểu rằng "Nhân dân chưa hài lòng với chất lượng giáo dục hiện tại" (Hoàng Thuỷ, 2015). Nghị Quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung Ương Đảng (khoá XI, năm 2013) đã nhấn mạnh nhu cầu "đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo về mục tiêu, nội dung và phương pháp".Một trong những nhiệm vụ của công cuộc cải cách giáo dục lần này là "Tổng kết, đánh giá chương trình và sách giáo khoa hiện hành để xác định rõ những ưu điểm cần thừa kế, phát huy và hạn chế bất cập cần khắc phục" (MOET 2015, tr.2).Nghị quyết này là kim chỉ nam cho các hoạt động nghiên cứu đánh giá chương trình và dạy học về năng lực giao tiếp (literacy) trong môn Tiếng Việt và Ngữ Văn tại trường phổ thông. Bài báo này sẽ đánh giá chương trình Tiếng Việt tiểu học trên khía cạnh thể loại văn bản, đối chiếu so sánh với các thể loại văn bản được dạy ở bậc tiểu học tại Australia và từ đó rút kinh nghiệm soạn thảo chương trình cho môn học này tại Việt Nam.Cơ sở lí thuyết cho công trình nghiên cứu này là lí thuyết Ngôn ngữ học Chức năng hệ thống và lí thuyết về thể loại theo trường phái Sydney. Đây cũng là những cơ sở lí thuyết được áp dụng cho việc thiết kế chương trình Ngữ văn của Australia (The Australian curriculum: English; ACARA, 2014) và ngày càng có tầm ảnh hưởng sâu rộng đến việc giảng dạy Ngữ văn và Ngôn ngữ tại nhiều quốc gia trên thế giới như Singapore, Trung Quốc, Indonesia, Hoa kì, Anh, Brazil, Argentina (Achugar, Schleppegrell, & Oteiza, 2007; Brisk, 2014; Coffin, 2009; Emilia & Hamied, 2015; Gebhard, Chen, Graham, & Gunawan, 2013; Schleppegrell, 2013; Sujatna, 2012).

2. Khái niệm đương đại về năng lực giao tiếp (literacy)

Trong những thập kỉ qua, khái niệm *"literacy"* có nhiều chuyển biến cùng với sự phát triển của kinh tế xã hội và công nghệ. Theo cách hiểu truyền thống, năng lực *"literacy"* là khả năng biết đọc, biết viết. Năm 1958, tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hoá của Liên hiệp quốc (UNESCO) định

nghĩa người có năng lực "*literacy*" là "người có thể đọc hiểu và viết những câu đơn giản về cuộc sống thường nhật của mình" (UNESCO 2004, tr.12). Theo nghĩa rộng hơn, năng lực "*literacy*" được hiểu là năng lực giao tiếp nói chung, chứ không chỉ giới hạn ở năng lực đọc và viết. Song gần đây, khái niệm này còn được tiếp tục mở rộng, khi mà ý nghĩa được truyền tải không chỉ qua kênh ngôn ngữ tự nhiên mà còn có thể được bổ sung hoặc thậm chí thay thế bằng các kênh khác hoặc sự kết hợp của các kênh khác nhau nhuâm thanh, hình ảnh, cử chỉ điệu bộ, v.v. Do đó, để được coi là người có năng lực literacy trong thế giới đương đại, con người cần phải có khả năng giao tiếp vượt ra khỏi kênh ngôn ngữ viết hay nói. Vì thế, phương diện "*đa phương thức*" cần được đưa vào khái niệm năng lực *literacy* hiện nay (Kalantzis & Cope, 2012). Hơn nữa, trong thế giới toàn cầu hoá, đa văn hoá như hiện nay, con người cũng cần phải có khả năng giao tiếp phù hợp với các ngữ cảnh xã hội và văn hoá (social and cultural contexts) khác nhau. Các yếu tố của ngữ cảnh xã hội bao gồm đề tài giao tiếp (Field), mối quan hệ của các tham thể trong giao tiếp (Tenor), kênh và quy cách giao tiếp (Mode). Các yếu tố của ngữ cảnh văn hoá gồm mục đích xã hội (social purposes) và bối cảnh văn hoá (cultural settings). Do đó, khía cạnh "văn hoá" hoặc "*sự đa dạng của xã hội*" cũng cần được bổ sung vào khái niệm năng lực giao tiếp truyền thống (Kalantzis & Cope, 2012). Với hai khía cạnh được bổ sung thêm từ thực tiễn của sự phát triển kinh tế xã hội, công nghệ và quá trình toàn cầu hoá là sự "đa phương thức" và sự "đa dạng của xã hội", thuật ngữ "năng lực giao tiếp" đã trở thành "đa năng lực giao tiếp" (multi-literacies) theo như kết quả nghiên cứu nghiên cứu của nhóm New London - một nhóm nghiên cứu gồm các nhà chuyên môn nổi tiếng hàng đầu thế giới về lĩnh vực năng lực giao tiếp ở thành phố New London, Hoa Kỳ. Khái niệm "đa năng lực giao tiếp" đã được tiếp thu và áp dụng vào Chương trình Quốc giaAustralia với quan niệm như sau:

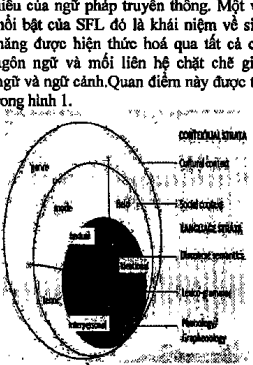
"Trong Chương trình của Australia, học sinh trở thành người có khả năng giao tiếp khi họ phát triển được các kiến thức, kĩ năng và phản xạ để diễn giải và sử dụng ngôn ngữ một cách tự tin cho việc học tập và giao tiếp trong và ngoài nhà trường, và tham gia một cách hiệu quả vào các hoạt động ngoài xã hội. Năng lực giao tiếp bao gồm khả năng nghe, đọc, xem, nói, viết và tạo lập các loại văn bản nói, in ấn, hình ảnh và điện tử, và khả năng sử dụng và điều chỉnh ngôn ngữ cho các mục đích khác nhau trong hàng loạt các ngữ cảnh khác nhau".

Vai trò vô cùng quan trọng của năng lực giao tiếp đối với đời sống của các cá nhân và cộng đồng là điều không thể phủ nhận (UNESCO 2004, tr.14). Có được một quan niệm tiến bộ về năng lực giao tiếp, phân ánh đúng bản chất của giao tiếp và vai trò của nó trong xã hội hiện đại là một điều vô cùng quan trọng đối với các tác giả làm chương trình và những người hoạch định chính sách về giáo dục. Để Việt Nam có thể nâng tầm năng lực giao tiếp của công dân mình có thể sánh ngang với các nước phát triển thì quan niệm mới này về năng lực giao tiếp cần được đưa vào chương trình giáo dục của tất cả các môn học. Bản dự thảo Chương trình Giáo dục Phổ thông tổng thể được Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố tháng 8 năm 2015 (MOET 2015) đã xác nhận tầm quan trọng rất lớn của năng lực giao tiếp khi coi đó là một trong những năng lực chung cần được phát triển trong tất cả các môn học. Đây là một bước tiến đầu tiên rất đáng hoan nghênh của nhưng người thiết kế chương trình. Bước tiếp theo, để hiện thực hoá ý tưởng này cần phải đưa quan niệm năng lực giao tiếp hiện đại vào việc phát triển chương trình và biên soạn sách giáo khoa cho tất cả các môn học. Mỗi môn học đều yêu cầu năng lực giao tiếp khác nhau do các môn học khác nhau đều có những đặc thù về văn bản. Ví dụ, thể loại văn bản đặc thù của các môn khoa học tự nhiên là thể loại thuyết minh (report) hoặc giải thích (explanation), trong khi thể loại văn bản đặc thù của môn Lịch sử lại là tường thuật lịch sử (historical recount) và tiểu sử cá nhân (biographical recount). Đặc điểm ngôn ngữ trong các văn bản khoa học yêu cầu sự cô đọng và tính khách quan về văn phong,

trong khi các văn bản lịch sử cho phép sự đánh giá mang tính cá nhân của người tạo lập văn bản. Đó chỉ là một ví dụ rất cơ bản của sự khác nhau về đặc điểm ngôn ngữ của văn bản thuộc các chuyên ngành khác nhau. Vì thế, để học sinh có thể thành công trong các môn học khác nhau ở trường phổ thông cũng như trong đời sống hàng ngày thì việc dạy đa dạng các thể loại văn bản là một nhu cầu tất yếu. Đây chính là nhu cầu giảng dạy năng lực giao tiếp cụ thể trong ngữ cảnh của các môn học cụ thể.

3. Áp dụng lí thuyết về thể loại theo trường phái Sydney để hiểu về giáo dục năng lực giao tiếp tại Việt Nam

Để tìm hiểu và đánh giá về tình hình giảng dạy năng lực giao tiếp ở bậc tiểu học tại Việt Nam, lí thuyết Ngôn ngữ học chức năng hệ thống (SFL) và lí thuyết về thể loại theo trường phái Sydney đã được áp dụng. SFL là lí thuyết về ngôn ngữ vượt ra khỏi sự miêu tả về ngữ pháp đơn thuần. Theo SFL, ngôn ngữ là một nguồn tạo nghĩa hơn là những bộ cộng thức như cách hiểu của ngữ pháp truyền thống. Một vài điểm nổi bật của SFL đó là khái niệm về siêu chức năng được hiện thức hoá qua tất cả các tầng ngôn ngữ và mối liên hệ chặt chẽ giữa ngôn ngữ và ngữ cảnh.Quan điểm này được thể hiện trong hình 1.



Hình 1: ***Các tầng ngôn ngữ và các siêu chức năng của ngôn ngữ (Rose & Martin, 2012)***

Sự tương tác giữa ngôn ngữ và ngữ cảnh xã hội (field; tenor; mode) được thể hiện ở tầng trừu tượng nhất là *thể loại văn bản* (TLVB) như trong Hình 1.TLVB, theo quan niệm của trường phái Sydney[3] là "một quá trình xã hội phải trải qua các giai đoạn và hướng tới một mục đích" (a staged goal-orientation process; Rose & Martin, 2012, tr.1). Nói cách khác, TLVB được thúc đẩy bởi một mục đích xã hội (ví dụ như giải thích, thông tin, tường thuật, giải trí, thuyết phục, đánh giá,...), phải trải qua một quá trình có từng giai đoạn để đạt được mục đích xã hội đó và bị chi phối bởi những quy ước của một bối cảnh văn hoá cụ thể. TLVB còn có thể được hiểu là "những quá trình xã hội để đạt được các mục đích trong một bối cảnh văn hoá" (Christie & Derewianka, 2010, tr.7). Tại Australia, trải qua hàng thập kỉ, các nhà nghiên cứu đã lập ra được sơ đồ các TLVB mà học sinh cần phải học từ tiểu học đến trung học phổ thông trong tất cả các môn học và đặc điểm ngôn ngữ của các TLVB đó (Christie & Derewianka, 2010; Derewianka & Jones, 2012; Martin & Rose, 2008; Rose & Martin, 2012). Để có thể chuẩn bị cho học sinh trở thành những người học thành công trong tất cả các môn học và ở những bậc học cao hơn, giáo viên cần dạy học sinh đọc hiểu và tạo lập được các TLVB mà chương trình học yêu cầu. Một số TLVB chủ yếu ở cấp tiểu học của Australia có thể được phân chia thành ba nhóm khái quát, đó là: 1/Nhóm những văn bản có mục đích lôi cuốn khán giả/độc giả (gọi tắt là *lôi cuốn*); 2/Nhóm những văn bản có mục đích thông tin cho khán giả/độc giả (gọi tắt là *thông tin*); 3/Nhóm những văn bản có mục đích đánh giá (gọi tắt là *đánh giá*) (Rose & Martin, 2012, tr.56). Các TLVB này có mặt trong tất cả các môn học trong chương trình phổ thông tại Australia như môn Tiếng Anh, Lịch sử, và các môn Khoa học,...Bảng 1 trình bày thông tin về các nhóm các thể loại được dạy ở bậc tiểu học tại Australia (phỏng theo Christie, 2005; Christie & Derewianka, 2010; Humphrey, Droga, & Feez, 2012; Rose & Martin, 2012).

[3]Trường phái này bắt nguồn từ lí thuyết Ngôn ngữ học chức năng hệ thống, được phát triển bởi Giáo sư Jim Martin và đồng nghiệp tại trường ĐH Sydney.

Bảng 1: Một số thể loại văn bản chính được dạy ở cấp tiểu học tại Australia

Nhóm thể loại	Thể loại	Mục đích	Giai đoạn
Lôi cuốn	Tường thuật văn học	Để kể lại một chuỗi các sự kiện, thường là mang tính cá nhân	Định hướng Chuỗi các sự kiện Định hướng lại
	Miêu tả văn học	Để miêu tả các đặc điểm của một nhân vật, đồ vật hoặc nơi chốn, thường là với sự tưởng tượng	Xác định đối tượng miêu tả Miêu tả
	Tự sự	Để giải trí bằng cách sáng tạo ra một chuỗi các sự kiện về các nhân vật, kèm theo việc giải quyết mẫu thuẫn và thường tạo ra cơ hội để phản ánh về các giá trị xã hội	Định hướng Mẫu thuẫn Đánh giá Giải quyết mâu thuẫn
	Giãi bày cảm xúc (Anecdote)	Để giãi bày cảm xúc trong một câu chuyện mà không kèm theo mâu thuẫn hay giải quyết mâu thuẫn.	Định hướng Một sự kiện đáng chú ý Phản ứng/Xúc cảm
Thông tin	Tiểu sử của bản thân hoặc người khác	Để tường thuật về các sự kiện trong cuộc sống của một cá nhân.	Định hướng Các sự kiện Đánh giá các sự kiện
	Tường thuật lịch sử	Để ghi chép lại một chuỗi những sự kiện hoặc một giai đoạn nổi bật trong lịch sử và đánh giá tầm quan trọng của các sự kiện đó.	Bối cảnh lịch sử Chuỗi các sự kiện Đánh giá các sự kiện
	Báo cáo thuyết minh (report)	Để miêu tả hoặc phân loại một hiện tượng hoặc các loại hiện tượng hoặc các bộ phận trong một tổng thể	Phân loại Miêu tả (hiện tượng, các kiểu hoặc các bộ phận)
	Giải thích	Để giải thích một chu trình hoặc các nguyên nhân hay quy cách mà một hiện tượng xuất hiện	Xác định hiện tượng Giải thích (chu trình, nguyên nhân, kết quả/hậu quả)
	Quy trình	Để hướng dẫn cách hoàn thành một nhiệm vụ	Mục đích Công cụ Các bước tiến hành
	Tường thuật quy trình	Để tường thuật lại một cách chính xác các mục đích, các bước và kết luận của một thí nghiệm khoa học	Mục đích Các bước tiến hành Kết luận
Đánh giá	Thuyết phục Thuyết phục một chiều	Để tranh luận cho một ý kiến	Luận điểm Luận cứ Nhắn mạnh lại luận điểm
	Thuyết phục Thảo luận hai chiều	Để thảo luận hai hoặc nhiều hơn hai ý kiến	Trình bày các vấn đề Trình bày các quan điểm khác nhau về các vấn đề đó Đưa ra hướng giải quyết
	Phê bình Phát biểu cảm nghĩ cá nhân	Để trình bày cảm xúc cá nhân về một tác phẩm	Bối cảnh Miêu tả bao quát tác phẩm Trình bày cảm xúc về tác phẩm
	Phê bình Bình luận	Để đánh giá một tác phẩm	Bối cảnh Miêu tả bao quát tác phẩm Đánh giá về tác phẩm

Không phải tất cả các văn bản mà học sinh tiểu học được học sẽ có các giai đoạn theo trình tự đúng như bảng trên. Các giai đoạn của văn bản có thể thay đổi ở một mức độ nào đó. Chẳng hạn, một văn bản tự sự có thể bắt đầu bằng giai đoạn *Mâu thuẫn* chứ không bắt đầu bằng giai đoạn *Định*

hướng để tăng hiệu ứng lôi cuốn người đọc từ sự sáng tạo, phá cách trong cấu trúc bài văn. Một văn bản *Thông tin* có thể là sự kết hợp của văn bản *Báo cáo Thuyết minh* và *Giải thích* như trong một số sách giáo khoa về *Khoa học*. Dạng văn bản tổng hợp này được Martin và Rose (2008) gọi là "văn bản tổng hợp" (macro-genre). Tuy nhiên, những gì được trình bày trong Bảng 1 là những thông tin cơ bản về mục đích xã hội và các giai đoạn của các thể loại.Những thể loại văn bản này không chỉ có mặt trong môn Tiếng Anh mà còn xuất hiện trong các môn học khác như Lịch sử, Khoa học tự nhiên và Nghệ thuật. Bảng 2 đối chiếu sự giống và khác nhau giữa các thể loại văn bản mà các lớp dưới (từ 6-8 tuổi) và các lớp trên (từ 9-12 tuổi) được học ở bậc tiểu học tại Australia.

Bảng 2: Một số thể loại văn bản chính trong các môn học khác nhau ở bậc tiểu học

Thể loại	Môn học	Lớp dưới (6-8 tuổi)	Lớp trên (9-12 tuổi)
Tường thuật văn học	Tiếng Anh	Có	Có
Miêu tả văn học		Có	Có
Tự sự		Có	Có
Giãi bày tình cảm (Anecdote)		Có	Có
Tiểu sử của bản thân hoặc người khác		Có	Có
Tường thuật lịch sử	Lịch sử	Không	Có
Báo cáo thuyết minh (report)	Khoa học tự nhiên	Có	Có
Giải thích		Có	Có
Quy trình		Có	Có
Tường thuật quy trình		Có	Có
Thuyết phục Thuyết phục một chiều	Tiếng Anh	Có	Có
Thuyết phục Thảo luận hai chiều		Không	Có
Phê bình Phát biểu cảm nghĩ cá nhân	Tiếng Anh/ Nghệ thuật (Mỹ thuật, Âm nhạc)	Có	Có
Phê bình Bình luận		Không	Có

Như đã thấy ở Bảng 2, những thể loại văn bản được học ở các lớp dưới vẫn được tiếp tục học ở các lớp trên. Trong môn Ngữ văn tiếng Anh, tất các các thể loại văn bản thuộc nhóm văn bản có mục đích *Lôi cuốn* đều được học ngay từ những lớp nhỏ hơn cho đến tận các lớp lớn hơn (và thậm chí tiếp tục học đến hết chương trình phổ thông). Tuy nhiên, trong các văn bản thuộc thể loại *Đánh giá* và cụ thể là *Thuyết phục*, thì chỉ văn bản *"Thuyết phục một chiều"* mới được học ở các lớp dưới, còn văn bản *"Thảo luận hai chiều"* thì đến các lớp trên mới được học. Tương tự như vậy, trong cặp văn bản thuộc thể loại *Phê phán*, thể loại *"Phát biểu cảm nghĩ cá nhân"* được dạy ngay từ các lớp dưới nhưng thể loại *Bình luận* thì các lớp trên mới được học.

Tóm lại, SFL và hệ thống các thể loại văn bản được dạy trong chương trình tiểu học ở Australia có thể dùng làm cơ sở để đối chiếu với việc dạy năng lực giao tiếp trong chương trình tiểu học tại Việt Nam.

4. Tình hình giáo dục năng lực giao tiếp trong chương trình tiểu học tại Việt Nam

Hiện tại, việc giáo dục năng lực giao tiếp ở Việt Nam chỉ được thực hiện trong một lĩnh vực, đó là môn Tiếng Việt và Ngữ văn mà không có trong bất cứ môn học nào khác. Các văn bản mà học sinh được học đọc và viết suốt từ lớp 1 đến lớp 5 chủ yếu là văn bản văn học bao gồm các tác phẩm văn học dân gian và hiện đại thuộc nhóm thể loại *Lôi cuốn*, gồm có tự sự, trường thuật văn học (dưới dạng truyện), miêu tả văn học, anecdote/diễn tả cảm xúc (dưới dạng thơ)và bản tin. Mặc dù các môn khoa học tự nhiên và khoa học xã hội có trong chương trình tiểu học nhưng không một thể loại văn bản nào dành cho các môn học trên (chẳng hạn như *Báo cáo thuyết minh* hoặc *Giải thích*) được đưa vào giảng dạy. Thể loại văn bản *Thuyết*

phục và cụ thể là *Thuyết phục* một chiều hoặc thảo luận hai chiều có được đề cập đến trong chương trình lớp 5, tuy nhiên, chỉ dưới hình thức văn bản nói và không có sự hướng dẫn hay miêu tả cụ thể nào về việc dạy thể loại văn bản này. Mặc dù trọng tâm là văn bản văn học nhưng trong chương trình Tiếng Việt tiểu học cũng không hề có các thể loại văn bản *Phê bình*. Bảng 3 so sánh các thể loại văn bản được dạy một cách có hệ thống trong chương trình tiểu học Việt Nam và chương trình tiểu học Australia.

Bảng 3: So sánh các thể loại văn bản chính được dạy trong chương trình tiểu học tại Australia và Việt Nam

Nhóm thể loại	Thể loại	Australia	Việt Nam
Lôi cuốn	Tường thuật văn học	Có	Có
	Miêu tả văn học	Có	Có
	Tự sự	Có	Có
	Giải bày tình cảm	Có	Có
	Bản tin	Có	Có
	***Thư cá nhân*	Không	Có
Thông tin	Tiểu sử của bản thân hoặc người khác	Có	Không
	Tường thuật lịch sử	Có	Không
	Báo cáo thuyết minh (report)	Có	Không
	Giải thích	Có	Không
	Quy trình	Có	Không
	Tường thuật quy trình	Có	Không
	***Đơn từ*	Không	Có
Đánh giá	Thuyết phục Thuyết phục một chiều	Có	Không
	Thuyết phục Thảo luận hai chiều	Có	Không
	Phê bình Phát biểu cảm nghĩ cá nhân	Có	Không
	Phê bình Bình luận	Có	Không

Thư cá nhân và *Đơn từ* là hai loại văn bản được dạy khá phổ biến trong chương trình tiểu học ở Việt Nam. Hai loại văn bản này tạm thời lần lượt được xếp vào nhóm *Lôi cuốn* và nhóm *Thông tin*. Tuy nhiên, về mặt lí thuyết, tiêu chí phân loại thể loại văn bản theo trường phái Sydney là dựa trên mục đích xã hội của văn bản hay chức năng của văn bản. *Thư cá nhân* và *Đơn từ* nói chung có rất nhiều mục đích xã hội hay chức năng khác nhau. *Thư cá nhân* có thể có chức năng thông tin, cũng có thể có chức năng lôi cuốn hoặc đánh giá. Tương tự như vậy, hầu hết đơn từ thường có các chức năng thông tin, thuyết phục, đánh giá. Ví dụ, đơn xin gia nhập Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh trước hết có chức năng thông tin do người viết phải trình bày thông tin cá nhân của mình, nhưng loại đơn này cũng có chức năng đánh giá, thuyết phục do người viết phải trình bày tại sao mình muốn vào Đội (đánh giá) và tại sao mình xứng đáng vào Đội (thuyết phục). Thực chất, thư cá nhân và đơn từ chỉ là hình thức (form), trong khi việc phân chia thể loại theo trường phái Sydney là dựa trên chức năng (function). Trên bảng 3 có chỉ ra *Thư cá nhân* và *Đơn từ* không có mặt trong chương trình của Australia nhưng không có nghĩa là nó không được dạy. Thực tế, nó được lồng ghép vào việc dạy các thể loại văn bản khác. Ví dụ, với chức năng tường thuật văn học, học sinh có thể viết một lá thư cá nhân tường thuật lại cho bạn mình nghe về một sự kiện nào đó mới xảy ra. Cũng với hình thức một bức thư cá nhân, học sinh cũng có thể gửi cho bạn mình một tấm thiệp có hình một phong cảnh đẹp, nơi mà học sinh đang tham quan. Trên mặt sau của tấm thiệp đó, học

sinh cũng có thể viết một đoạn miêu tả văn học dưới hình thức một bức thư cá nhân ngắn tả về phong cảnh trong tấm thiếp. Đơn từ là một hình thức văn bản rất quan trọng và rất hữu ích khi được đưa vào chương trình tiếng Việt tiểu học. Tuy nhiên, như đã nói trên, khi dạy đơn từ, chúng ta nên chú ý đến mục đích của lá đơn hơn là hình thức của lá đơn như trong chương trình và sách giáo khoa hiện hành. Do đó, khi dạy học sinh đọc và viết đơn từ, chúng ta cần dạy học sinh các đặc điểm ngôn ngữ học của từng loại đơn gắn liền với mục đích xã hội của chúng hơn là chỉ đơn thuần dạy học sinh điền vào chỗ trống.

Có thể nói, trong mười lăm thể loại văn bản chính được dạy trong chương trình tiểu học ở Australia thì chỉ một nửa số thể loại văn bản đó được dạy ở Việt Nam. Chương trình Tiếng Việt ở tiểu học chỉ chủ yếu nhấn mạnh vào văn học và ngôn ngữ văn chương. Tuy vậy, những thể loại văn bản gắn liền với văn học như đánh giá, phê bình hoặc đơn giản như thể hiện tình cảm, thái độ về các tác phẩm văn học cũng không có mặt trong chương trình. Tương tự như vậy, các thể loại văn bản *Thuyết phục* cũng không được dạy một cách có hệ thống trong chương trình. Học sinh tiểu học có thể được dạy cách bảo vệ ý kiến của mình và thuyết phục người khác về các đề tài từ đơn giản đến phức tạp, từ các vấn đề cụ thể, gần gũi với đời sống hàng ngày tới các đề tài trừu tượng hơn. Ví dụ, ở các lớp dưới của bậc tiểu học, học sinh có thể bắt đầu học cách tạo lập một văn bản *Thuyết phục* để thuyết phục cha mẹ xem xét ý kiến của mình về việc nuôi chó tốt hơn hay nuôi mèo tốt hơn (*Thuyết phục*), hoặc tại sao học sinh lại thích xem phim hoạt hình hoặc đọc truyện "Cô bé lọ lem" hơn là phim "Nàng Bạch Tuyết và bảy chú lùn" (*Phê bình*),…Việc dạy học sinh các thể loại văn bản Đánh giá (bao gồm cả *Thuyết phục* và *Phê bình*) ngay từ những năm đầu đời giúp cho học sinh phát triển được tư duy phê phán và khả năng suy nghĩ độc lập từ sớm. Trong chương trình hiện hành, việc giáo dục cho học sinh hai khả năng này đang còn rất thiếu.

Ngoài sự thiếu vắng các thể loại văn bản *Đánh giá*, các văn bản *Thông tin* cũng không được dạy một cách có hệ thống. Việc thiếu vắng các thể loại văn bản *Thông tin* trong chương trình không chỉ làm hạn chế khả năng tiếp cận các môn học khác của học sinh khi học lên bậc học cao hơn mà còn làm cho học sinh thiếu các kĩ năng cần thiết cho đời sống hàng ngày. Tại Australia, ngay từ lớp 1 học sinh đã được đọc/xem và viết/tạo lập văn bản (đa phương thức) về cách trồng một loại hoa, cách nấu một món ăn hay thậm chí là cách rửa tay đúng cách để tránh lây nhiễm cúm,…Việc dạy học sinh các văn bản thông tin như thế này rất hữu ích cho kĩ năng sống của các em.

5. Kết luận

Bản dự thảo chương trình phổ thông tổng thể đã xác định một trong những mục tiêu chính của giáo dục tiểu học là: "*Kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản, học sinh có thể sử dụng tiếng Việt thành thạo để giao tiếp hiệu quả trong cuộc sống hàng ngày và học tập tốt các môn học khác*" (MOET, 2015, tr.15). Nếu việc dạy năng lực giao tiếp chỉ được thực hiện ở môn Tiếng Việt và Ngữ văn mà trọng tâm chỉ tập trung vào kiến thức văn học và ngôn ngữ văn chương thì chắc chắn rằng mục tiêu này của Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra đối với giáo dục tiểu học sẽ không thể đạt được. Để giải quyết vấn đề này, chương trình Tiếng Việt/Ngữ văn cần phải bổ sung những thể loại văn bản còn thiếu như nhóm các thể loại văn bản *Thông tin* và văn bản *Đánh giá*. Đồng thời, chương trình cũng cần có sự cân bằng trong việc phân bổ các nội dung này trong toàn bộ chương trình mà không chỉ tập chung vào các văn bản văn học. Có như vậy, học sinh mới vừa có được cơ hội để được giáo dục về các giá trị thẩm mỹ và đạo đức thông qua việc học văn học, vừa phát triển được khả năng suy nghĩ độc lập và tư duy phê phán, vừa có năng lực và kĩ năng đọc hiểu, xem, nghe và tạo lập các văn bản *Thông tin* để thành công hơn trong việc học các môn học khác. Đây là một phần của năng lực giao tiếp toàn diện mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đang hướng tới.

Những ý kiến được trình bày trong bài báo này mới chỉ đề cập đến một khía cạnh của việc giáo dục năng lực giao tiếp, đó là khía cạnh "năng lực giao tiếp trong các ngữ cảnh khác nhau" và cụ thể ở đây là trong các lĩnh vực môn học khác nhau. Khía cạnh thứ hai của năng lực giao tiếp là khía cạnh "đa phương thức" sẽ được trình bày trong bài sau. Tác giả sẽ thảo luận và đưa ra đề xuất thiết kế

chương trình mới để giáo dục năng lực giao tiếp đa phương thức một cách toàn diện và hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. ACARA. (2014), *Australian Curriculum: English. Retrieved 23 July, 2014*, from http://www.australiancurriculum.edu.au/english/Curriculum/F-10?layout=1

2. ACARA. (2015), *Australian Curriculum: Literacy. Retrieved November 13, 2015*, from http://www.australiancurriculum.edu.au/generalcapabilities/literacy/introduction/introduction

3. Achugar, M., Schleppegrell, M., & Oteiza, T. (2007), *Engaging teachers in language analysis: A functional linguistics approach to reflective literacy*. English teaching: Practice and critique, 6(2), 8-24.

4. Brisk, M. E. (2014), *Engaging students in academic literacies:* Genre-based pedagogy for K-5 classrooms: Routledge.

5. Christie, F. (2005), *Language education in the primary years*: UNSW Press.

6. Christie, F., & Derewianka, B. (2010), *School discourse*: Learning to write across the years of schooling: A&C Black.

7. Coffin, C. (2009), *Historical discourse: The language of time, cause and evaluation*: Bloomsbury Publishing.

8. Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (Vol. 66). Australia: Macmillan.

9. Derewianka, B., & Jones, P. (2012), *Teaching language in context. Australia*: Oxford.

10. Emilia, E., & Hamied, F. A. (2015), *SYSTEMIC FUNCTIONAL LINGUISTIC GENRE PEDAGOGY (SFL GP) IN A TERTIARY EFL WRITING CONTEXT IN INDONESIA*. TEFLIN Journal-A publication on the teaching and learning of English, 26(2), 155-182.

11. Gebhard, M., Chen, I.-A., Graham, H., & Gunawan, W. (2013), *Teaching to mean, writing to mean: SFL, L2 literacy, and teacher education*. Journal of Second Language Writing, 22(2), 107-124.

12. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004), *An Introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Hodder Education.

13. Hoàng-Thuỷ. (2015), "*Trận đánh lớn*" của Bộ trưởng Phạm Vũ Luận ('A grand battle' of Minister Phạm Vũ Luận). Vnexpress. Retrieved from http://vnexpress.net/tin-tuc/giao-duc/tran-danh-lon-cua-bo-truong-pham-vu-luan-3310151.html

15. Humphrey, S., Droga, L., & Feez, S. (2012a). *Grammar and meaning*. Sydney: Primary English Teaching Association Australia Sydney.

16. Humphrey, S., Droga, L., & Feez, S. (2012b), *Grammar and meaning: a new edition*: Newtown PETAA.

17. Kalantzis, M., & Cope, B. (2012), Literacies: Cambridge University Press.

18. Lê-Nga. (2015), *Trung bình mỗi người Việt Nam sở hữu 1.4 thuê bao di động (On average, one Vietnamese individual owns 1.4 mobile phone account)*. Retrieved 15th November, 2015, from http://ictnews.vn/khoi-nghiep/bao-cao-thong-ke-cac-con-so/trung-binh-moi-nguoi-viet-nam-so-huu-1-4-thue-bao-di-dong-123053.ict

19. Martin, J. R. (1992), *English text: System and Structure*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.

20.Martin, J. R., & Rose, D. (2007), *Working with discourse: Meaning beyond the clause* (2nd ed.). London: Continuum.

21. Martin, J. R., & Rose, D. (2008), *Genre relations: Mapping culture: Equinox*.

22. Martin, J. R., & White, P. R. (2005), *The language of evaluation: Appraisal in English*. London/New York: Palgrave/Macmillan.

23.MOET. (2015), *Proposal for general school education curriculum Hanoi*: Vietnam Ministry of Education and Training (MOET).

24.Nguyễn Minh Thuyết, Hoàng Hoà Bình, Trần Mạnh Hưởng, Trần Thị Hiền Lương, & Nguyễn Trí. (2014). *Tiếng Việt 5 Tập Hai* (Vietnamese 5 Book 2). Hanoi: Vietnam Education Publishing House.

25. Nguyễn Minh Thuyết, Nguyễn Thị Hạnh, Đỗ Việt Hùng, Bùi Minh Toán, & Nguyễn Trại. (2014), *Tiếng Việt 4 Tập Một* (Vietnamese 4 Book 1) (9th ed.). Hanoi: Vietnam Education Publishing House (Vietnam Ministry of Education and Training).

26. Rose, D., & Martin, J. R. (2012), *Learning to write, reading to learn: Genre, knowledge and pedagogy in the Sydney School*. UK: Equinox.

27. Schleppegrell, M. J. (2013), *The role of metalanguage in supporting academic language development*. Language Learning, 63(s1), 153-170.

28. Sujatna, E. T. S. (2012), *Applying systemic functional linguistics to Bahasa Indonesia clauses*. International Journal of Linguistics, 4(2), pp. 134-146.

29. Thanh-Loan. (2014), *Những áng văn 'bất hủ' của trẻ tiểu học ('Immortal' literary works by primary school children)*. Retrieved November 18th, 2015, from http://eva.vn/lam-me/nhung-ang-van-bat-hu-cua-tre-tieu-hoc-c10a202312.html

30. UNESCO. (2004), *The plurality of literacy and its implications for policies and programmes: UNESCO Education Sector position paper*: France.