



Title	BÁO CÁO VỀ KHOÁ HỌC PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT VÀ VĂN HOÁ VIỆT CHO TRÉ EM VIỆT NAM TẠI KYUSHU, NHẬT BẢN
Author(s)	Hoàng, Anh Thi; Kondo, Mika
Citation	外国語教育のフロンティア. 2024, 7, p. 123-136
Version Type	VoR
URL	https://doi.org/10.18910/94988
rights	
Note	

The University of Osaka Institutional Knowledge Archive : OUKA

<https://ir.library.osaka-u.ac.jp/>

The University of Osaka

BÁO CÁO VỀ KHOÁ HỌC PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY TIẾNG VIỆT VÀ VĂN HOÁ VIỆT CHO TRẺ EM VIỆT NAM TẠI KYUSHU, NHẬT BẢN

「九州におけるベトナムの子供たちのための、 ベトナム語とベトナム文化の教育方法講座」実施報告

Hoàng Anh Thi, KONDO Mika

要約

海外で暮らすベトナム人が増加する今日、在外ベトナム人コミュニティにおけるベトナム語・ベトナム文化の維持・継承のニーズが高まっており、それをベトナム本国も推奨・支援している。このような流れの中、2023年6月3日(土)、「福岡県におけるベトナムの子供たちのためのベトナム語およびベトナム文化教育の重要性セミナー」(特定非営利活動法人在福岡ベトナム人協会・在福岡ベトナム領事館共催)が開催された。それに連動し、「九州におけるベトナムの子供たちのための、ベトナム語とベトナム文化の教育方法講座」(特定非営利活動法人在福岡ベトナム人協会・在福岡ベトナム領事館共催)が開講された。大阪大学(日本)・ダイナム大学(ベトナム)より4名の講師が招かれ、九州地方に家族とともに暮らすベトナム人保護者たちが受講した。本稿は、本講座において講師を務めた者のうち2名、Hoàng Anh Thi(大阪大学)と近藤美佳(大阪大学)より、講座の内容について報告するものである。

本稿は大きく二つの内容を含む。一つ目は近藤による報告で、講座における教授内容の要点をまとめたものである。複数言語・複数文化環境に生きる子どものことばの教育に関する諸理論を概説、それらを応用した授業例を3つ紹介する。その中で、ことばの教育に関わる大人(保護者や教師)が、複数の言語と文化の間を行き来する子どもたちの特性を理解することの重要性を主張した。

二つ目は、Hoàngによる報告で、ベトナム語の音と文字の関係性とその教授方法についてである。これは、講座の中において特に受講生からの質問が多く、幾度となく議論が行われた問題である。これについてさらなる検討を重ねるべく、現在ベトナム国内で使用されている国語教科書(小1)における音と文字に関する記述を分析した結果、1冊の教科書の中であっても、音-韻-文字の関係性について一貫性に欠ける説明があることが確認された。ベトナム本国では、子どもたちに文字・単語を教える際、音節初頭子音(initials)と音節内のそれ以外の文節要素(rhymes)および声調(tones)の3要素に分けて唱和させるという方法(danh vãn)が従来取られてきたが、現在、その是非が問われている。しかし、現段階ではまだその有用性を完全に否定することはできず、さらなる検討が必要である。

在外ベトナム人がベトナム語・ベトナム文化を維持・継承していくにあたり、在外ベトナム人コミュニティ-ベトナム本国-居住国、地域-学校-家庭、そして研究-実践の連携は不可欠である。本講座のような取り組みが、今後引き続き活発に行われ

ることを強く望む。

1. Giới thiệu về khoá học

Thực tế là cộng đồng người Việt hiện nay trên khắp thế giới ngày càng lớn mạnh cùng với xu hướng giao lưu hội nhập quốc tế. Cộng đồng người Việt tại Nhật cũng không ngoại lệ. Đi cùng với sự phát triển này, nhu cầu gìn giữ tiếng Việt như một phần của văn hoá Việt đối với cộng đồng người Việt tại Nhật cũng ngày càng được chú trọng. Không chỉ tự phát từ phía cộng đồng dân cư, mà nhiều năm gần đây, hoạt động gìn giữ tiếng Việt, văn hoá Việt đã có sự quan tâm sát sao từ Chính phủ Việt Nam. Đến thời điểm năm nay (năm 2023), nhiều hoạt động cụ thể để gìn giữ tiếng Việt, văn hoá Việt đã có sự phối hợp hai phía, là cộng đồng người Việt (Hội người Việt) và Cơ quan ngoại giao dưới sự chỉ đạo của Vụ Người Việt tại nước ngoài thuộc Bộ Ngoại giao.

Một trong những hoạt động đó là *Hội thảo Tầm quan trọng của việc dạy tiếng Việt và văn hoá Việt cho trẻ em Việt Nam tại Fukuoka* do Hội Người Việt Nam tại Fukuoka và Tổng lãnh sự quán Việt Nam tại Fukuoka đồng tổ chức vào tháng 3/6/2023 tại thành phố Fukuoka, Nhật Bản. Đặc biệt là khoá học *Phương pháp giảng dạy tiếng Việt và văn hoá Việt cho trẻ em Việt Nam tại Kyusyu, Nhật Bản* đã được tổ chức ngay sau đó. Khoá học này có sự tham gia giảng dạy của các chuyên gia về ngôn ngữ học và tiếng Việt đến từ đại học Osaka (Nhật Bản), đại học Đại Nam (Việt Nam), và sự tham gia học tập của những người Việt sống cùng với gia đình tại Nhật và có quan tâm đến giáo dục tiếng Việt. Mục đích của khoá học là bổ túc cho phụ huynh một số kiến thức cần thiết về tiếng Việt và phương pháp truyền đạt cho con em mình. Không chỉ dừng lại ở những buổi lên lớp chính thức trong khoá học, các giảng viên và phụ huynh cũng lập nhóm Zalo giúp thường xuyên trao đổi về việc dạy - học tiếng Việt như là cách bổ sung vào thời lượng giờ học trên lớp cũng như cập nhật vấn đề nảy sinh trong thực tế. Khoá học diễn ra như trong bảng sau.

Bảng 1: Thời gian biểu khoá học

Hình thức thực hiện	Ngày giờ thực hiện	Người thực hiện	Chủ đề
Trực tiếp	Chiều, ngày 3 tháng 6	Hoàng Anh Thi (Đại học Osaka)	Một số đặc điểm ngữ âm-chữ viết tiếng Việt (ảnh hưởng đến dạy trẻ em) (1)
	Chiều, ngày 3 tháng 6	KONDO Mika (Đại học Osaka)	Một số nét tâm lí đặc trưng của trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá
	Sáng, ngày 4 tháng 6	Hoàng Anh Thi (Đại học Osaka)	Một số đặc điểm ngữ âm-chữ viết tiếng Việt (ảnh hưởng đến dạy trẻ em) (2)
	Sáng, ngày 4 tháng 6	KONDO Mika (Đại học Osaka)	Một vài ví dụ của giáo dục ngôn ngữ dành cho trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá
	Chiều, ngày 4 tháng 6	Phạm Phi Hải Yến (NCS, Đại học Osaka)	Nhấn nhạ tầm sự chuyên dạy học tiếng Việt cho trẻ em có yếu tố Việt Nam tại Nhật

Hình thức thực hiện	Ngày giờ thực hiện	Người thực hiện	Chủ đề
Online	Tối, ngày 14 tháng 6	Hoàng Anh Thi (Đại học Osaka)	Thảo tác tương đồng và tương phản áp dụng trong việc dạy tiếng Việt
	Tối, ngày 14 tháng 6	KONDO Mika (Đại học Osaka)	Thử thực hành dạy tiếng Việt cho con-học sinh!!
	Tối, ngày 15 tháng 6	Phạm Phi Hải Yến (NCS, Đại học Osaka)	Phân tích, khai thác giáo trình và soạn giáo án
	Tối, ngày 15 tháng 6	Hứa Ngọc Tân (Đại học Đại Nam)	Tiếng Việt và vấn đề bản sắc văn hoá Việt Nam (1)
	Tối, ngày 22 tháng 6	Hoàng Anh Thi (Đại học Osaka)	Thảo tác hệ thống áp dụng trong dạy tiếng Việt
	Tối, ngày 22 tháng 6	Hứa Ngọc Tân (Đại học Đại Nam)	Tiếng Việt và vấn đề bản sắc văn hoá Việt Nam (2)

Là người đã tham gia lên lớp ở khoá học này, chúng tôi gồm Hoàng Anh Thi và KONDO Mika sẽ trình bày nội dung lên lớp trong khoá học, những vấn đề tồn tại cần được tìm tòi, nghiên cứu tiếp. Báo cáo của chúng tôi gồm 2 phần: 1) Trình bày của KONDO Mika về lí thuyết dạy ngôn ngữ cho trẻ đa ngôn ngữ và kinh nghiệm xây dựng lớp học thực tế cho trẻ em Việt Nam, 2) Trình bày của Hoàng Anh Thi về Vấn đề ngữ âm - chữ viết tiếng Việt trong sách giáo khoa tiếng Việt lớp 1.

2. Giáo dục ngôn ngữ dành cho trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá

Dựa trên nghiên cứu và kinh nghiệm hơn 10 năm hỗ trợ học sinh Việt Nam mới sang Nhật và dạy tiếng Việt cho học sinh gốc Việt trong một số lớp học tiếng mẹ đẻ được thiết lập trong trường công lập Nhật Bản, Tôi đã phụ trách 3 buổi trong khoá học: Tiết 1 “Một số nét tâm lí đặc trưng của trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá”; Tiết 2 “Giáo dục ngôn ngữ dành cho trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá” và Tiết 3 “Thử thực hành dạy tiếng Việt cho con/học sinh!!”. Dưới đây tôi xin tóm tắt lại nội dung 3 buổi:

2.1 Một số lí luận về giáo dục ngôn ngữ dành cho trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá

2.1.1 Một số lí luận của Jim Cummins

2.1.1.1 BICS and CALP

Kĩ năng ngôn ngữ của trẻ em có thể chia thành 2 loại: *Kĩ năng giao tiếp cơ bản (BICS: Basic interpersonal communication skills)* là kĩ năng đối thoại cơ bản được đòi hỏi trong cuộc sống hàng ngày; *Năng lực ngôn ngữ học tập (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency)* là năng lực cần thiết khi học sinh học các môn ở trường học. Trẻ em thường chỉ mất 1-2 năm để thụ đắc BICS, còn CALP thì sẽ mất nhiều thời gian hơn, có thể đến 5-7 năm.

2.1.1.2 Thuyết tương thuộc ngôn ngữ (The Interdependence Hypothesis)

Mỗi ngôn ngữ đều có một cấu trúc ngữ âm, cấu trúc ngữ pháp và chữ viết khác nhau, vì vậy trên bề mặt ngoài hai ngôn ngữ trông hoàn toàn khác nhau, nhưng ở sâu lòng có một phần chung

và phần chung đó sẽ dẫn đến việc chuyển di. Phần chung đó chính là phần tư duy. Nếu học sinh hiểu khái niệm nào đó bằng ngôn ngữ thứ 1 thì kiến thức đó sẽ chuyển di sang ngôn ngữ thứ 2.

2.1.2 Vùng phát triển gần (ZPD - Zone of proximal development)

Theo Vygotsky, trình độ của trẻ em có thể chia thành 2 loại: Thứ nhất là trình độ phát triển hiện tại, đây là trình độ mà trẻ có thể tự đạt tới; Thứ hai là trình độ phát triển tiềm năng, đây là trình độ mà trẻ cần phải có sự hỗ trợ của người khác hoặc cùng hợp tác với người khác mới có thể đạt tới. Vùng nằm giữa hai khoảng này gọi là *Vùng phát triển gần (ZPD)*. Lí thuyết này giải thích rằng: Vai trò của giáo viên là tạo ra ZPD cho trẻ trong lớp học; Để trẻ có thể phát triển, hoạt động hợp tác là rất cần thiết.

2.1.3 Translanguaging

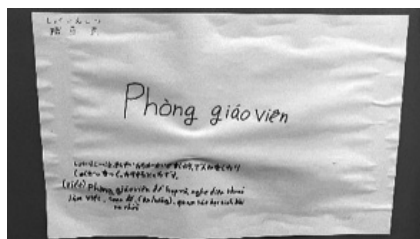
Translanguaging (García, 2014) là ý tưởng cho rằng khả năng ngôn ngữ của một cá nhân là một tổng thể được gọi là vốn ngôn ngữ. Đối với những người sử dụng nhiều ngôn ngữ, sử dụng một cách mềm dẻo toàn bộ vốn ngôn ngữ của mình tùy theo tình huống là việc bình thường, và có môi trường cho phép làm như thế thì phát triển được khả năng của mình. García, Johnson, & Seltzer (2017) gọi những lớp học được thiết kế để học sinh có thể sử dụng toàn bộ vốn ngôn ngữ của mình là *Translanguaging Classroom*.

2.2 Một vài ví dụ thiết kế lớp học dành cho trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá

Trong mục này tôi xin giới thiệu 3 ví dụ thiết kế lớp học dành cho trẻ em đa ngôn ngữ - đa văn hoá. Tất cả các lớp học đều được thiết kế dựa trên những lí luận được giải thích trong mục trước nhằm mục đích là tận dụng tất cả ngôn ngữ mà trẻ hiện đang có để có thể kích hoạt bộ não của trẻ.

2.2.1 “Hãy làm bảng tên cho các phòng trong trường!”

Lớp học này tôi thường thực hiện vào đầu năm học. Mục đích của lớp học này là tạo ra môi trường đa ngôn ngữ trong trường học bằng cách làm quen với từ vựng chỉ môn học và những hoạt động trong các môn học. Lớp học bao gồm 2 phần: phần kích hoạt bộ não và phần sáng tạo. Trong phần đầu, học sinh tập miêu tả trong trường có những phòng như thế nào, trong đó có những thứ gì, ở đó chúng ta làm gì v.v.. Trong phần thứ hai, học sinh làm bảng tên cho các phòng học rồi trang trí trong trường.



Hình 1: Một bảng tên song ngữ Việt - Nhật cho phòng giáo viên mà 2 học sinh lớp 6 cùng nhau viết

2.2.2 Đọc truyện “Nhỏ củ cải”

Truyện “Nhỏ củ cải” là câu chuyện cổ tích của Nga. Vì truyện này được đăng lên sách giáo khoa Văn lớp 1², vì vậy đối với những học sinh đang học tại Nhật Bản “Nhỏ củ cải” là một câu chuyện rất quen thuộc. Trong lớp học, học sinh tập kể lại



Hình 2: Học sinh từ lớp 1 đến lớp 3 cùng nhau diễn kịch “Nhỏ củ cải”

nội dung câu chuyện. Học sinh vừa trao đổi với các bạn khác vừa cải thiện nội dung tái thoại (retelling) của mình. Sau đó học sinh tự viết lên kịch bản và diễn thành kịch để biểu diễn trong văn nghệ của nhà trường v.v..

2.2.3 “Hãy học về thành ngữ, tục ngữ!”

Việt Nam và Nhật Bản đều thuộc vòng văn hoá chữ Hán, vì thế tiếng Việt và tiếng Nhật đều có những thành ngữ, tục ngữ chung có nguồn gốc từ văn hoá này. Phát huy lợi thế này, có thể cho học sinh học về thành ngữ, tục ngữ của cả Nhật Bản và Việt Nam. Trước tiên, tôi cho học sinh nghe câu chuyện “Có công mài sắt, có ngày nên kim” trong sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 2 (NXB Giáo dục Việt Nam) rồi kể lại nội dung. Sau khi học sinh hiểu được nội dung câu chuyện, học sinh nghĩ xem câu chuyện này có thông điệp gì cho chúng ta, và trong tiếng Nhật có câu nào mang ý nghĩa tương tự không. Sau đó, học sinh tìm hiểu thêm về các câu thành ngữ, tục ngữ khác trong cả hai ngôn ngữ. Học sinh mạnh tiếng Việt tìm hiểu về thành ngữ của Việt Nam, còn học sinh mạnh tiếng Nhật tìm hiểu về thành ngữ của Nhật Bản rồi trao đổi với nhau.



Hình 3: Học sinh đang nghe hiểu Truyện “Có công mài sắt, có ngày nên kim”

Các lớp học trên được thực hiện trong lớp học bao gồm những học sinh trình độ tiếng Việt - tiếng Nhật khác nhau: cũng có những học sinh hầu như hoàn toàn không biết tiếng Việt; cũng có những học sinh có thể nghe hiểu tiếng Việt nhưng không nói lại được; cũng có những học sinh có thể nói được cả hai; lại cũng có những học sinh mới sang Nhật chưa biết tiếng Nhật nhiều. Tuy nhiên nếu tận dụng khả năng của tất cả ngôn ngữ mà mỗi một học sinh hiện đang có thì học sinh có thể giúp đỡ lẫn nhau để thực hiện những hoạt động khá phức tạp đòi hỏi khả năng suy nghĩ sâu.

2.3 Tiểu kết phần 2

Thông qua 3 buổi giảng này, tôi đã khẳng định rằng những trẻ em Việt Nam sinh sống tại Nhật Bản không phải là không giỏi tiếng Nhật và không biết văn hoá Nhật Bản, cũng không phải là không giỏi tiếng Việt và không biết văn hoá Việt Nam, mà thực ra là trẻ em hoàn toàn có khả năng đi qua đi lại giữa hai ngôn ngữ và văn hoá. Vì vậy, chúng ta cần phải cố gắng hiểu tâm lí và đặc tính của những trẻ em đa ngôn ngữ và đa văn hoá khi tiếp xúc với trẻ. Chúng ta không nên đơn thuần dạy phát âm, từ vựng hoặc ngữ pháp của ngôn ngữ bản địa hoặc ngôn ngữ mẹ đẻ như “vô ngoài”, cái quan trọng hơn chính là “nhân bên trong”. Chúng ta cần phải khuyến khích con cái mình, hay học sinh của mình học BẰNG cả tiếng Việt và tiếng Nhật thay cho việc chỉ học tiếng Việt hay chỉ học tiếng Nhật.

Ở đây tôi xin giới thiệu một phần của phản hồi từ học viên sau khi giảng bài xong:

“... Em đã hiểu rõ hơn về những vấn đề của chính đối tượng học sinh đa văn hoá, đa ngôn ngữ đang gặp phải; ngoài ra cũng hiểu được những khó khăn của cha mẹ và giáo viên đang có khi đồng hành, giảng dạy cho đối tượng học sinh này. ...”

“... phương pháp dạy của cô không những cho trẻ em biết tiếng Việt không mà cho các em

biết nghĩa đen, hiểu một cách thâm sâu ý nghĩa của tiếng Việt, em nghĩ những kiến thức ấy không dễ gì nơi nào dạy được....”

Tôi hi vọng sẽ có nhiều phụ huynh và giáo viên tin tưởng, công nhận và nuôi dưỡng khả năng của trẻ em đa ngôn ngữ và đa văn hoá, và vui vẻ đồng hành để những trẻ em Việt sinh sống tại Nhật có thể hứng thú và tự hào về ngôn ngữ và văn hoá của Việt Nam lẫn Nhật Bản.

3. Vấn đề ngữ âm - chữ viết tiếng Việt trong sách giáo khoa tiếng Việt lớp 1

Trước hết, tôi xin giải thích nội dung phần này. Là người hoạt động lâu năm trong lĩnh vực ngôn ngữ học tiếng Việt, từng phụ trách môn *Việt ngữ học trong nhà trường* và *Phương pháp dạy tiếng Việt cho người nước ngoài* trong chương trình ngành ngôn ngữ học, tôi nhận thấy đặc thù tiếng Việt, đặc biệt là ngữ âm, và liên quan đến ngữ âm là chữ viết tiếng Việt có ảnh hưởng lớn đến giảng dạy và tiếp nhận của người học. Và đây cũng chính là những tri thức đầu tiên đối với học sinh tiểu học. Chính vì vậy, phần này tôi chú trọng bàn về vấn đề này, theo trình tự từ khái quát chung đặc điểm, tiếp theo là thực tế diễn ra trong khoá học mà tôi nắm bắt được, sau đó là mô tả vấn đề sách giáo khoa cùng những đánh giá của bản thân.

3.1 Sơ lược đặc điểm ngữ âm và chữ viết

3.1.1 Ngữ âm

Tiếng Việt thuộc loại hình đơn lập, đơn tiết tính rất điển hình. Theo đó, âm tiết là đơn vị ngữ âm, cũng là đơn vị phát âm trong tiếng Việt. Là một đơn vị có tầm quan trọng đặc biệt, âm tiết có ảnh hưởng xuyên cấp độ, từ ngữ âm vươn tới cả từ vựng và ngữ pháp (còn có thể gọi là tính chất 3 trong 1).

Âm tiết tiếng Việt có đặc trưng riêng, là cấu trúc hai bậc. Trong đó, bậc một gồm 3 bộ phận là phụ âm đầu, vần, và thanh điệu. Sở dĩ các nhà ngữ âm học nhất trí chia thành 3 bộ phận như vậy là vì chúng có độ phân tách dễ dàng hơn các yếu tố ở bậc hai. Nói cách khác, 3 bộ phận này có tính độc lập tương đối. Đặc tính này được thể hiện ở sự hiện diện có/không của âm đầu. Cụ thể, phụ âm đầu là yếu tố không bắt buộc (phụ âm đầu zero) trong những âm tiết chỉ có phần vần như ăn, on, uống, v.v. Cũng vì thế, tiếng Việt có nhiều cách chơi chữ dựa trên tính dễ tách biệt của 3 bộ phận này. Hoặc trong từ láy cũng là sự thể hiện hiện tượng chơi chữ (nói lái).

Bậc hai gồm âm đệm, âm chính và âm cuối. Khác với bậc một, các yếu tố của bậc hai lại không phân tách dễ như vậy. Ngoại trừ âm đệm phần nào lỏng lẻo hơn, còn lại vần (âm chính và âm cuối) và thanh điệu gắn bó chặt chẽ. Cũng phải nói thêm là, trong phần vần, nguyên âm và thanh điệu là hai yếu tố bắt buộc có mặt thì mới tạo nên âm tiết.

3.1.2 Chữ viết

Là quốc gia châu Á nói chung và Đông Nam Á nói riêng, nhưng khác với một số quốc gia trong khu vực, Việt Nam sử dụng hệ thống văn tự Latin. Vốn dĩ từng sử dụng chữ Hán, sau đó là chữ Nôm, nhưng từ cuối thế kỉ 19, tiếng Việt đã hoàn thành việc chuyển sang văn tự Latin. Thành quả này thuộc về các nhà truyền giáo phương Tây, cùng với đóng góp không nhỏ của một số đồng sự người Việt. Mặc dù ban đầu không phải là nó đã hoàn thiện, nhưng sau nhiều cải tiến, có thể nói, hiện nay chữ viết tiếng Việt là bộ chữ tiến bộ, hiện đại, tiện dụng không kém

bất cứ chữ viết của ngôn ngữ nào. Theo Lê Quang Thiêm, sự tiếp xúc và tiếp nhận văn tự Latin của Việt Nam đã thành công hơn so với các nước châu Á xung quanh, sau một quá trình phải nói là truân chuyên dài đến hàng trăm năm (Lê Quang Thiêm 2016). Chữ quốc ngữ là chữ viết chính thức của người Việt trên mọi vùng miền, gồm 29 chữ cái trong hệ thống, được đưa vào tất cả các sách giáo khoa tiếng Việt lớp 1.

Với tính chất là chữ ghi âm, tức là nghe thế nào ghi thế ấy, mặc dù không phải không có những điểm bất hợp lý do tính lịch sử của nó mà nhiều học giả đã đề cập, chẳng hạn trong *Ngữ âm tiếng Việt*, phần bàn luận về chữ viết (Đoàn Thiện Thuật 1977, tr.313-317), nhưng 29 chữ cái này cùng với các dấu phụ ghi thanh điệu có khả năng ghi được hầu hết các kiểu âm tiết. Đây là đặc điểm giúp tiếng Việt tương đối ít đồng âm hơn tiếng Nhật. Vậy ngữ âm – chữ viết được xử lý trong sách giáo khoa ra sao, cũng như việc dạy đọc viết cho trẻ có vấn đề gì? Đó là nội dung mục tiếp theo sau đây.

3.2 Những vấn đề dạy đọc và viết tiếng Việt đặt ra tại khoá học

Tôi giả định là giáo viên lên lớp được tập huấn đầy đủ theo sách giáo viên (SGV). Về nguyên tắc, những hiểu biết cơ bản trên tuy không phải để truyền đạt cho học sinh, nhưng cần được nắm vững để có cách thức truyền đạt hợp lý. Vậy người lên lớp xử lý những vấn đề đó như thế nào, có khó khăn gì không? Quá trình lên lớp tại khoá học cho thấy một số vấn đề nảy sinh đối với người dạy trong việc truyền đạt cho học sinh (ngay cả với giáo viên) như sau:

- Khó khăn khi phân biệt 2 mặt âm và chữ, tức là âm vị và sự biểu hiện của âm vị là chữ viết. Chẳng hạn không ít trường hợp gọi là “âm bê”, trong khi đúng ra thì phải là “âm bờ” và “chữ bê”, v.v

- Khó khăn khi nhận diện âm vị đứng ở những vị trí khác nhau, đóng vai trò khác nhau trong âm tiết. Đồng thời với đó, cùng một chữ cái thể hiện các âm vị có chức năng khác nhau. Chẳng hạn, chữ *u* ngoài chức năng ghi nguyên âm chính /u/ còn dùng để ghi âm đệm /w/ (*huế, que*), ghi âm cuối (*sau, báu*). Tương tự chữ *i/y* cũng có chức năng là ghi nguyên âm chính, đồng thời cũng đóng vai ghi âm cuối. Đây là trường hợp phức tạp nhất, khó nhận diện nhất đối với những người không chuyên sâu về ngữ âm học tiếng Việt.

- Khó khăn khi nhận diện chữ cái và tổ hợp chữ cái khác nhau cùng ghi một âm vị, hay ngược lại cùng một chữ cái thể hiện các âm vị khác nhau. Chẳng hạn, chữ cái *c, k, qu* đều ghi âm /k/, trong đó trường hợp *qu* lại còn phức tạp hơn, vì thực tế không bao giờ có chữ *q* đi một mình, mà luôn kèm với chữ cái *u*, tổ hợp này dành riêng để ghi âm /k/ kết hợp với âm đệm /w/

- Trong suy nghĩ chưa thấm nhuần quan điểm chấp nhận hiện trạng (có cả điểm bất hợp lý) của chính tả

- Đặt ra vấn đề: có cần thiết dạy đánh vần không, hay chỉ cần dạy đọc tron

Có thể thấy rằng, khó khăn nói trên là điều không lạ. Ngay cả với giáo viên, việc thấu hiểu bản chất những vấn đề chuyên sâu về ngữ âm tiếng Việt, chữ viết - chính tả tiếng Việt là không đơn giản. Điều này càng cho thấy khó khăn của những người không được đào tạo/tập huấn, chẳng hạn cha mẹ học sinh, khi kèm cặp cho con em mình.

3.3. Một số vấn đề đặt ra sau khoá học từ việc khảo sát sách giáo khoa

3.3.1 Tình hình xử lý ngữ âm - chữ viết trong sách

Đặc điểm ngữ âm và chữ viết của tiếng Việt được thể hiện ra sao trong sách giáo khoa tiếng Việt, và đặt ra vấn đề gì cần giải quyết trong việc dạy và học? Tôi chọn khảo sát kĩ sách tiếng Việt lớp 1 bộ Cánh diều (gồm sách học sinh và sách giáo viên) có tham chiếu với hai bộ khác là Chân trời sáng tạo và Kết nối tri thức với cuộc sống. Sau đây được kí hiệu là CD-SGV/CD-SGK (Sách giáo viên/ Sách giáo khoa bộ Cánh diều), CTST-SGV/CTST-SGK (Sách giáo viên/ Sách giáo khoa bộ Chân trời sáng tạo), và KNTT-SGV/KNTT-SGK (Sách giáo viên/ Sách giáo khoa bộ Kết nối tri thức). Khi có thêm kí hiệu 1 hoặc 2 thì kí hiệu này thể hiện tập 1 hay tập 2, chẳng hạn CD-SGK1)

Muốn lên lớp tron tru, tất yếu người dạy cần bám vào sách giáo viên, do đó, tôi khảo sát kĩ hơn đối với sách giáo viên. Ấn tượng ban đầu là, trình bày và hướng dẫn trong sách giáo viên khá đầy đủ, hướng dẫn soạn giáo án và kể cả từng thao tác lên lớp cũng rất chi tiết.

Nhìn chung, quan điểm trong sách là chú trọng tính chính xác khoa học, nhưng tôn trọng sự chân thực của chính tả, đồng thời đề cao tính linh hoạt khi truyền đạt, tức là một mặt vẫn chỉ ra đặc điểm về khoa học, nhưng mặt khác vẫn khuyến khích áp dụng thao tác sư phạm, dùng tên gọi “dân gian” như *gờ kếp*, *ngờ kếp*, *sờ nặng*, *sờ nhẹ*, v.v. Khác với trước đây đã từng cho học sinh đánh vần theo tên chữ cái, quan điểm hiện nay là đánh vần theo âm, được thống nhất ở các sách.

- Đối với tổ hợp 2 hoặc 3 chữ cái ghi một âm thì gọi tên chữ cái đó bằng âm (tổ hợp chữ cái *th* (*thờ*) ghi âm /tʰ/, hay tổ hợp chữ cái *ch* (*chờ*) ghi âm /c/, v.v.

- Đối với trường hợp có hai cách ghi một âm thì áp dụng giải pháp sư phạm: *gh* ghi âm /ɣ/ cũng được gọi là *gờ kếp*, *ng* ghi âm /ŋ/ cũng được gọi là *ngờ kếp* để phân biệt với *g* (*gờ đơn*) và *ng* (*ngờ đơn*). *Gh* và *ng* dùng để ghi âm /ɣ/, /ŋ/ khi đứng trước các với nguyên âm (các chữ) *i*, *ê*, *e* của tiếng Việt.

- Đối với trường hợp có nhiều cách ghi một âm: *c*, *k*, và *qu* đều ghi âm /k/ (cờ). Tuy không phải sách nào cũng giải thích, nhưng các sách đều ghi nhận 3 cách viết này thể hiện âm /k/.

Các bộ sách đã xử lý linh hoạt với các tình huống chính tả, với phương châm là luyện cho học sinh đọc đúng, viết đúng, tránh việc giải thích học thuật quá phức tạp với học sinh. Những điều cần giải thích sâu hơn thì được đưa vào sách giáo viên. Chẳng hạn, CD-SGV chú trọng truyền tải tri thức rất cơ bản là “không được lẫn giữa âm vị và tên chữ cái, ví dụ tên chữ cái *b* là *bê*, chứ không phải *bờ*” (CD-SGV1, tr.8). Cũng tr.8 đã thể hiện cách xử lí “qu” như một chữ kép phát âm là “quờ” để đánh vần “quờ a qua hỏi quá”.

Tuy nhiên, mặt khác, do dồn nén nhiều kiến thức chuyên sâu về tiếng Việt, nhất là ngữ âm và chữ viết tiếng Việt, CD-SGV cũng có chỗ mà tôi đánh giá là khó với người sử dụng sách để dạy học sinh. Chẳng hạn, sách phân biệt “quác” đầu thế kỉ XX với “quốc” hiện nay (CD-SGV1, tr.8-9). Một số chỗ, thuật ngữ sử dụng có tính học thuật cao có thể gây khó hiểu, chẳng hạn thuật ngữ “có sức sản sinh lớn” (CD-SGV1, tr.14). Điều này cũng có nghĩa là, cha mẹ học sinh vốn là người không được đào tạo, khi kèm con học tiếng Việt, có thể sẽ nhiều khó khăn hơn.

Mặt khác, trong diễn đạt nêu trên, chi tiết “tên chữ cái là *bê*, chứ không phải *bờ*”, theo tôi khi

đã nhất quán đánh vần theo âm thì nên đảo ngược diễn đạt lại, thành “*tên chữ là bê thể hiện âm bờ, chứ không phải âm bê”.*

3.3.2 Tính nhất quán trong xử lí

Như có thể thấy, đặc thù ngữ âm - chữ viết tiếng Việt như mô tả vẫn tất ở trên có thể có những ảnh hưởng từ nhỏ đến lớn đối với việc soạn sách (như đã từng tạo ra những luồng dư luận gay gắt trong thực tế). Đề dạy tiếng Việt cho trẻ em là dạy đọc đúng, viết đúng, ngoài nguyên tắc chung, việc giảng dạy có lúc được thực hiện một cách “dân gian” mà sách giáo viên đã (theo quan điểm giải pháp sư phạm) chỉ dẫn “tạm gọi là...” (tạm gọi, nhưng được vận dụng không ít, nếu không nói là thường xuyên trong thực tế). Chẳng hạn, bài 16 (CD-SGV1, tr.33) giới thiệu tổ hợp chữ tên gọi *gờ/ngờ đơn* và *gờ/ngờ kép*. Tương tự, tổ hợp 2 chữ cái “gi” được hướng dẫn đọc là “đi”, v.v.

Chúng ta không ngạc nhiên ở những chi tiết như thế, bởi chúng vốn có nguyên nhân từ chính tả của tiếng Việt. Tính hàn lâm đôi khi nhường chỗ cho thực tiễn cũng là điều dễ hiểu và hoàn toàn hợp lí, miễn sao đảm bảo tính nhất quán.

Vậy thì tính nhất quán đã được đảm bảo trong sách chưa? Trong khảo sát bộ sách CD và tham chiếu hai bộ sách khác, tôi nhận thấy tính nhất quán có chỗ chưa được duy trì.

Bài 17 CD-SGV1 giới thiệu chữ *gi* và chữ *k*. Sách hướng dẫn thảo tác lên lớp như sau.

“Giáo viên chỉ tên bài (chữ *gi*), nói: *gi* (phát âm giống *di*) [...] Giáo viên chỉ tên bài (chữ *k*), nói *k* (*ca*) [...]. Giáo viên giải thích: Đây là âm *cờ*, được viết bằng chữ *ca*. Để khỏi lẫn với âm *cờ* viết bằng chữ *c* (*cờ*), ta đánh vần theo tên chữ cái là *ca*” (CD-SGV1, tr.83).

Như vậy, khác với *k - cờ* được giải thích như trên, *gi (di) -/z/* lại không có giải thích nào (chẳng hạn như, chữ *gi (di)* ghi âm *dờ*,...). Tiếp theo là việc đặt tên các mục “2.1 (Âm *gi*, chữ *gi*)” và mục “2.2 (Âm *k*, chữ *k*)” có thể gây khó hiểu: Vì sao ở phía trên giải thích rõ sự phân biệt âm và chữ “âm *cờ*, được viết bằng chữ *ca*”, hoặc dòng dưới nói “đánh vần theo tên chữ cái (*ca*), mà mục này lại coi *gi (di)*, *k (ca)* cũng là âm?

Rõ ràng là cách “dân gian” áp dụng thực tế trong việc dạy như thế nguy cơ vấp phải thách thức khó giải quyết, khó xử cho người dạy, ngay cả với giáo viên, nếu bị bỏ sót, hoặc thiếu nhất quán.

Tham chiếu thêm các bộ sách CTST-SGV và KNTT-SGV, tôi thấy khác với bộ CD-SGV, bộ sách CTST-SGV trao quyền tự chủ hoàn toàn cho giáo viên, dùng giải pháp gọi tên tổ hợp chữ *gi* là “đi” hay “dờ” là tùy theo người dạy, miễn là nhất quán, và có sự thông tin rõ cho phụ huynh học sinh. Trong khi đó, bộ sách KNTT-SGV thì lại chưa có chỉ dẫn *gi* đọc là “dờ” đúng tính chất âm mà nó thể hiện (*/z/*), hay là áp dụng giải pháp sư phạm thành “đi” như bộ CD.

3.3.3 Tính hợp lí của trình tự âm/vần - chữ đưa vào sách

Từ các chữ cái mà học sinh sẽ được học ghép thành vần, cũng có nghĩa là mỗi bài sẽ có nội dung là chữ/vần nào đó (thường là 2 hoặc 3 chữ/vần). Vậy các chữ/vần được đưa vào từng bài có cần theo qui tắc nào không? Thực tế là, mặc dù một trong những nguyên tắc cung cấp kiến thức mà sách giáo khoa nói chung phải tuân thủ là nguyên tắc trình tự, tiến trình (tức là đi từ dễ đến khó), nhưng không có qui định cụ thể sách tiếng Việt phải đưa ngữ liệu bài học thế nào, âm/chữ nào trước, âm/chữ nào sau. Do đó các sách cũng có thể công bố hoặc không công bố

nguyên tắc của trình tự chọn đưa chữ/vần vào sách. Tuy nhiên, không thể phủ nhận tính ưu việt nếu một cuốn sách có (công bố) đường hướng rõ nét, căn cứ trên đặc điểm tâm sinh lí lứa tuổi học sinh đầu cấp, nhất là đặc điểm ngữ âm, phát âm và chính tả tiếng Việt.

Để hiểu trình tự đưa chữ, vần vào sách, tôi có tham chiếu bộ CD với hai bộ sách kia, và nhận thấy, tùy theo quan điểm của tác giả, trình tự đưa âm - chữ cái vào từng bài ở các bộ sách có sự khác nhau, có bộ đưa chữ vào gần sát với trật tự bảng chữ cái: a, ă, â, b, c, d, đ, e, ê..., trong khi cũng có bộ không theo trật tự này. Bộ sách CD-SGV1 nêu nguyên tắc đưa các chữ: 1) gần với trật tự bảng chữ cái, 2) có cách viết tương đồng (CD-SGV1 tr.10); bộ KNTT-SGV1 nêu nguyên tắc chọn đưa vào các âm/vần - chữ cái: 1) độ thông dụng, 2) có cách viết tương tự, 3) độ thông dụng và độ khó (KNTT-SGV1, tr.12), (trong khi sách CTST-SGV1 không nêu rõ nguyên tắc trình tự đưa vào sách).

Như vậy, sau khi khảo sát bộ CD và tham chiếu thêm hai bộ, tôi thấy một số điểm đáng lưu ý sau.

Thứ nhất, nhìn chung các sách đã nêu nguyên tắc nhất quán với chủ trương, nhất là cố gắng đảm bảo đủ các nguyên tắc đề ra. Tuy nhiên không phải luôn có sự nhất quán này (như một số biểu hiện ở bộ CD nêu trên).

(Trong khi có sách chỉ nêu chủ trương nhưng không nêu nguyên tắc).

Thứ hai, mặc dù có nêu chủ trương, nhưng có lúc các sách sẽ phải lựa chọn đưa vào từng bài hoặc các âm/vần gần nhau, hoặc là các chữ có hình dạng tương tự nhau.

Thứ ba, lựa chọn theo tính đơn giản - phức tạp của âm/vần/chữ cái, hay theo tính tương đồng hình dạng của chữ, hay theo đặc điểm ngữ âm tự nhiên, có vẻ không được tuân thủ nhất quán, thay vào đó là ấn tượng dễ khó của nét chữ. Mặc dù chủ trương là dạy như “cách ngôn ngữ tự nhiên trong thực tế”, nhưng chẳng hạn, cặp nguyên âm *u - i* được đặt ngược lại là *i - u* thì khó có thể nói đó là trình tự tự nhiên. Bởi vì, theo tôi, mỗi người nói tiếng Việt bản ngữ (mà trẻ ở tuổi tiểu học cũng đã cảm nhận được), một cách tự nhiên (tôi nhấn mạnh điều này) có ngữ cảm rõ, đều có thể sử dụng thành thạo từ láy, có cảm giác rõ về khuôn láy *u - i* (*mũm mĩm, tũm tũm, lung linh...*), tương tự khuôn láy *ô - ê* (*ngô nghê, sỏ sỏ, tổ tếch...*), như vậy, sẽ thuận chiều hơn nếu các cặp nguyên âm này được đưa vào sách theo trật tự như khuôn láy là *u - i*, thay vì *i - u* theo số nét chữ ít đến nhiều.

Thứ tư, việc chọn cặp vần nào để đưa vào một bài có thể cần được cân nhắc thêm. Chẳng hạn, tôi cho rằng CD-SGK2, sau bài 99 đã đưa cặp vần *ai - ay*, bài 100 và 101 nên xếp các vần *oi - ôi* thành cặp, rồi *oi - ôi* thành cặp sẽ hợp lí hơn là *oi - ây* (tr.14), và *ôi - oi* (tr.16), bởi cặp *oi - ây* khó tạo mối liên hệ hợp hệ thống ngữ âm và qui luật phát âm, nhất là sau khi sách này đã thiết lập dài - ngắn của cặp *ai - ay* ở ngay bài trước. Để dễ xem, tôi đặt hai phương án vào bảng sau, trong đó cột bên trái là phương án sách đã đưa vào (cặp *Oi - Ây* được đánh dấu); cột bên phải là phương án đề xuất của tôi.

Bảng 2: Đề xuất cặp vần OI – ÂY

	Cặp vần sách đã đưa vào	Cặp vần đề xuất
Bài 99	Ai – Ay	Ai – Ay
Bài 100	<u>Oi – Ây</u>	<u>Oi – Ây</u>
Bài 101	Ôi – Ơi	Ôi – Ơi

3.4 Dạy tiếng Việt - có cần thiết dạy đánh vần?

Đây là vấn đề thứ 4 tôi đã liệt kê ở trên. Trong khoá học, vấn đề này cũng được đặt ra và tranh luận sôi nổi. Không cần nhắc lại, chúng ta cũng biết không chỉ đối với tiếng Việt, mà từ nhiều thế kỉ trước, người ta cũng đã tranh luận có cần học đánh vần không, hay là cứ dạy đọc trơn, học từ nào biết từ đó, nhớ cách đọc và cách viết từ đó. Sau những tranh luận này lựa thì việc dạy tiếng mẹ đẻ ở các ngôn ngữ như tiếng Anh đã có sự kết hợp cả hai, đánh vần và đọc trơn.

Thế còn tiếng Việt thì sao? Mặc dù không xảy ra tranh cãi này lựa như đối với tiếng Anh, nhưng không phải là không có sự hoài nghi, rằng tại sao phải dạy trẻ đánh vần mà không dạy đọc trơn. Tuy nhiên, thực tế lại không có nhiều bài nghiên cứu có thực nghiệm, mà hầu như chỉ là những trao đổi quan điểm học thuật, nhất là những trao đổi này chưa có tính cập nhật. Chẳng hạn, Nguyễn Hưng Quốc nêu quan điểm rất mạnh mẽ khi cho rằng việc dạy đánh vần là không cần thiết, trái tự nhiên, phức tạp, lạc hậu, và phản sư phạm (Nguyễn Hưng Quốc 2014). Để xác thực những điều này, tôi cũng dựa trên khảo sát kĩ SGK lớp 1 tập 1 bộ CD.

Quả thật, có chi tiết học giả này nêu ra là xác đáng với một số điểm bất hợp lí trong chính tả tiếng Việt, như đã trình bày ở trên, nhưng thật may, nhiều điểm bất hợp lí mà học giả này nêu ra, thì đã được khắc phục trong SGK lớp 1 theo Chương trình đổi mới (2018), mà nguyên tắc quan trọng nhất là gắn âm thanh với ý nghĩa. Theo trình bày trong SGK và SGV của các bộ sách, các âm tiết (tiếng) đều gắn với hình ảnh trực quan, gắn gũi trong sinh hoạt: “ca” được gắn với hình ảnh chiếc ca đựng nước, hay “cà” được gắn với hình ảnh quả cà. Ở điểm này, rõ ràng là Chương trình đổi mới 2018 đã giúp cho SGK hiện nay bước qua tính “lạc hậu” mà học giả Nguyễn Hưng Quốc đã phê phán.

Thực ra chúng ta không thể lấy cách nhìn của người lớn áp đặt cho trẻ em khi học giả này khẳng định, tại sao cho đánh vần, quá khó với trẻ em vì *đến người lớn còn thấy khó*. Điều này chưa hợp lí, bởi vì cơ chế tiếp nhận của người lớn và trẻ em là khác nhau.

Thứ nữa, Nguyễn Hưng Quốc so sánh cách dạy tiếng Việt với tiếng Anh để nói rằng, vì sao tiếng Anh không cần dạy đánh vần thì không có lí gì tiếng Việt lại cần. Theo quan điểm của tôi, việc so sánh này có điểm chưa hợp lí, xuất phát từ nguyên nhân hết sức quan trọng. Đó là, đặc điểm đơn âm và đơn tiết của tiếng Việt, cùng với cấu trúc âm tiết chia thành 2 bậc, có thanh điệu... là những đặc điểm riêng khác với tiếng Anh - một ngôn ngữ đa tiết, cấu trúc âm tiết không chia bậc, trong âm tiết chứa cả tổ hợp phụ âm (đặc điểm tiếng Việt không có). Ngữ âm tiếng Anh trải qua thời gian, đã không còn gắn với chính tả ở độ chính xác cao, do đó, dạy tiếng Anh chắc chắn phải xuất phát từ đơn vị có sẵn là từ, rồi ghi nhớ chính tả, và học từ nào nhớ từ đó, không thể có “sức sản sinh” lớn như tiếng Việt (là nghe âm thanh và hầu như ghi lại được

âm thanh đó bằng bộ chữ 29 con chữ (như Nguyễn Hưng Quốc cũng khẳng định).

Như “tuyên ngôn” ở CD-SGV1, “đánh vần là để có ý niệm về cấu tạo của vần, của tiếng và biết đọc, biết viết”, “các bài học chữ và vần đều được triển khai theo mô hình cấu tạo vần, tạo thành hệ thống có sức sản sinh cao” (tr.24), rõ ràng việc đánh vần nằm trong ý đồ khoa học, dựa trên đặc điểm cấu tạo của âm tiết tiếng Việt (mà trong sách gọi là *tiếng*), chứ không phải tùy tiện. Chẳng hạn, khi người học biết âm *bờ* (/b/) và chữ *b*, biết âm *i* (/i/) và chữ *i* thì chắc chắn có thể ghép thành tiếng *bi* (viên bi). Cũng thật tiếc là học giả Nguyễn Hưng Quốc chưa có khảo sát tiếp theo để đánh giá lại những gì ông đã phê phán trước đây (2014). Nhân tham khảo quan điểm của Nguyễn Hưng Quốc, tôi cũng đã tìm thấy một luận án tiến sĩ về dạy đọc cho học sinh lớp 1. Tuy nhiên, cũng thật đáng tiếc, luận án này được viết năm 2017, tức là trước khi Chương trình đổi mới được ban hành năm 2018.

Dù thế nào, vẫn chưa đến lúc kết luận, đánh vần tốt hơn hay là không cần đánh vần. Để đi đến kết luận này, cần có thực nghiệm như đề xuất của học giả Nguyễn Hưng Quốc. Do đó, tôi cũng không có kết luận gì, mà chỉ lí giải, phân tích căn cứ, lí do vì sao trước giờ dạy tiếng Việt vẫn theo chủ trương theo cách dạy đánh vần.

3.5 Tiểu kết phần 3

Đặc điểm ngữ âm và chữ viết tiếng Việt, ngoài sự tương đồng với các ngôn ngữ khác, thì cũng có tính đặc thù và tính đặc thù này có thể gây khó khăn cho việc dạy và học tiếng Việt ở bậc học đầu tiên. Những đặc điểm của ngữ âm và chữ viết tiếng Việt nhìn chung đã được truyền tải trong sách giáo khoa tiếng Việt lớp 1 khá hợp lí, đầy đủ. Tuy nhiên, việc truyền tải đặc điểm ngữ âm và chữ viết này cũng còn có chỗ cần được xem xét, nghiên cứu tiếp để có thể cải thiện sách giáo khoa hoàn chỉnh, đảm bảo khoa học, hợp lí hơn nữa.

4. Kết luận

Báo cáo của chúng tôi ngoài phần giới thiệu chung về bối cảnh diễn ra khoá học, thời khoá biểu của khoá học, còn lại được chia thành 2 phần chính. Phần 2 bám sát nội dung truyền đạt trực tiếp tại lớp học, gồm lí thuyết giáo dục trẻ em đã ngôn ngữ - đa văn hoá, và kinh nghiệm xây dựng nội dung cùng với kết quả tác giả đã thu được từ các lớp đã và đang dạy. Từ đây, tác giả của phần 2 khẳng định, người dạy (giáo viên cũng như phụ huynh học sinh) cần tin tưởng, không có trẻ em kém năng lực ngôn ngữ này hay ngôn ngữ kia, mà ngược lại, trẻ em có năng lực đặc biệt đi qua đi lại giữa các ngôn ngữ và văn hoá, nói cách khác là có thể “xuyên qua” các ngôn ngữ, có năng lực cảm nhận “xuyên văn hoá”.

Trong khi đó, phần 3 không bám sát vào các buổi lên lớp cụ thể tại khoá học, mà nhấn mạnh vấn đề phát lộ, nổi lên từ khoá học, từ đó mà trình bày những vấn đề vừa mang tính trực tiếp, vừa liên quan học thuật về ngữ âm - chữ viết của tiếng Việt, chỉ ra tính đặc thù, từ đó nhận xét tính hợp lí của việc truyền tải ngữ âm - chữ viết tiếng Việt trong sách giáo khoa lớp 1. Những điểm cần xem xét tính hợp lí của sách giáo khoa được nêu ra trong phần 3 là, sự nhất quán giữa chủ trương và nguyên tắc chọn đưa âm - vần - chữ, nhất quán giữa nguyên tắc với trình bày cụ thể trong sách. Phần 3 cũng nhắc tới tính cần thiết dạy trẻ đánh vần hay không, và khẳng định

chưa thể nói không cần thiết dạy đánh vần nếu chưa tiến hành thực nghiệm.

Như vậy, có thể nói, nhu cầu gìn giữ tiếng Việt và văn hoá Việt Nam đối với cộng đồng người Việt tại nước ngoài hiện nay đang ngày càng tăng lên. Để có thể thực hiện điều này, cần phải có sự liên kết giữa cộng đồng Việt Nam - Việt Nam - nước sở tại, địa phương - nhà trường - gia đình, cũng như nghiên cứu và thực tiễn. Chúng tôi hi vọng những hoạt động như khoá học lần này càng ngày càng mở rộng thêm.

CHÚ THÍCH

- 1 Riêng buổi học “Thử thực hành dạy tiếng Việt cho con/học sinh!”, được thực hiện theo dưới dạng online, được thiết kế như một buổi workshop để học viên có thể vừa trao đổi theo nhóm vừa thực hiện thử một buổi dạy cho con/học sinh. Tuy nhiên, vì có những hạn chế về mặt thiết bị, không thể thực hiện được như đã dự định, cuối cùng đành phải thực hiện như một buổi giảng bình thường.
- 2 Hiện nay Nhật Bản có 4 nhà xuất bản phát hành sách giáo khoa Văn (Tiếng Nhật gọi là *Kokugo* (Quốc Ngữ)) bậc tiểu học và tất cả 4 bộ sách giáo khoa đều có truyện “Nhỏ củ cải”.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Cummins, Jim

2021 *Rethinking the Education of Multilingual Learners: A Critical Analysis of Theoretical Concepts (Linguistic Diversity and Language Rights, 19)*. Multilingual Matters Ltd

Đoàn Thiện Thuật

1977 *Ngữ âm tiếng Việt*. NXB Đại học và Trung học chuyên nghiệp

García, Ofelia, and Li Wei.

2014 *Translanguaging: Language, Bilingualism, and Education*. Palgrave Pivot

García, Ofelia, Ibarra Johnson, Susanna, & Seltzer, Kate.

2017 *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon Publishing

Lê Quang Thiêm

2016 “Vị trí ưu thế của chữ Quốc ngữ Latinh hoá trong xây dựng hệ thuật ngữ tiếng Việt”, <https://dongphuonghoc.org/article/171/vi-tri-uu-the-cua-chu-quoc-ngu-latinh-hoa-trong-xay-dung-he-thuat-ngu-tieng-viet.html> (Truy cập lúc 20 giờ ngày 22/10/2023)

NAKAJIMA Kazuko

2016 *Phương pháp giáo dục song ngữ [完全改訂版 バイリンガル教育の方法]*. NXB Alc

Nguyễn Hưng Quốc

2014 “Có nên sử dụng phương pháp đánh vần để dạy tiếng Việt hay không” <https://chuvietnhanh.sourceforge.net/CoNenSuDungPhuongPhapDanhVanDeDayTiengVietHayKhong.htm> (Truy cập lúc 17 giờ ngày 26/8/2023)

Phạm Thị Thuý Vân

2017 *Biện pháp nâng cao hiệu quả dạy học đọc cho học sinh lớp 1 trong giai đoạn học vần*.

Luận án tiến sĩ Trường ĐH Sư phạm Hà Nội

Vygotsky (DOI Shozo và KAMIYA Eiji dịch)

2003 *Li luận Vùng phát triển gần - Sự phát triển của trẻ trong quá trình học tập* - [「発達の最近接領域」の理論—教授・学習過程における子どもの発達—]. NXB Sangaku

Ngữ liệu khảo sát:

1. Bộ sách tiếng Việt lớp 1 Cánh diều tập 1 (CD-SGV/SGK) (ngữ liệu khảo sát chính), nhóm tác giả: Nguyễn Minh Thuyết (Tổng chủ biên kiêm chủ biên - Hoàng Hòa Bình - Nguyễn Thị Ly Kha - Lê Hữu Tinh, NXB ĐHSP, 2022.
2. Bộ sách tiếng Việt lớp 1 tập 1 Chân trời sáng tạo (CTST-SGV/SGK), nhóm tác giả: Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên) - Nguyễn Thị Ly Kha (Chủ biên) - Phạm Vĩnh Lộc - Nguyễn Lương Hải Như - Phạm Thị Kim Oanh - Vũ Minh Tâm - Nguyễn Xuân Tùng, NXBGD 2020.
3. Bộ sách tiếng Việt lớp 1 tập 1 Kết nối tri thức với cuộc sống (KNTT-SGV/SGK), nhóm tác giả: Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên kiêm chủ biên) - Lê Thị Lan Anh - Nguyễn Thị Ngân Hoa - Vũ Thị Thanh Hương - Vũ Thị Lan, NXBGD 2020.