

Vận dụng lí thuyết ngoài ngôn ngữ vào đọc hiểu văn bản đa phương thức

Trần Văn Cảnh

Email: tranvancanh.c3mx@soctrang.edu.vn
Trường Đại học Trà Vinh
Số 126 Nguyễn Thiện Thành, thành phố Trà Vinh,
tỉnh Trà Vinh, Việt Nam

TÓM TẮT: Hiện nay, văn bản đa phương thức đang ngày càng trở nên phổ biến trong đời sống cũng như trong Chương trình Giáo dục phổ thông. Vì thế, tác giả cho rằng, việc đề xuất biện pháp dạy học đọc hiểu kiểu loại văn bản này một cách hiệu quả là rất quan trọng và cần thiết. Do đặc thù của văn bản đa phương thức là có sự kết hợp giữa yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ cho nên để có thể tiếp nhận nó một cách toàn diện, hiệu quả đòi hỏi chúng ta cần phải khám phá cả yếu tố ngôn ngữ và yếu tố ngoài ngôn ngữ của văn bản. Trong bài, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận và thực nghiệm. Tác giả trình bày việc kết hợp vận dụng lí thuyết ngôn ngữ (Từ vựng, ngữ pháp, phong cách ngôn ngữ của văn bản) và lí thuyết ngoài ngôn ngữ (Yếu tố phi ngôn ngữ, bối cảnh văn hoá) vào đọc hiểu văn bản đa phương thức để đề xuất quy trình, biện pháp, hệ thống câu hỏi dạy học đọc hiểu văn bản đa phương thức. Tiếp đến, tác giả vận dụng các lí thuyết đã đề xuất vào quá trình thực nghiệm dạy học đọc hiểu một số văn bản đa phương thức được giảng dạy trong sách giáo khoa Ngữ văn lớp 10 (Chương trình năm 2018), bộ sách Chân trời sáng tạo.

TỪ KHÓA: Văn bản đa phương thức, đọc hiểu, lí thuyết ngôn ngữ, lí thuyết ngoài ngôn ngữ, Ngữ văn.

→ Nhận bài 30/8/2023 → Nhận bài đã chỉnh sửa 25/9/2023 → Duyệt đăng 20/10/2023.

DOI: <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12320206>

1. Đặt vấn đề

Đọc hiểu văn bản là hoạt động thường xuyên và tất yếu trong cuộc sống hằng ngày. Bởi lẽ, đây là hoạt động giao tiếp giúp chúng ta trao đổi thông tin, nhận thức, biểu hiện cảm xúc và hành động. Trước đây, khi nhắc đến văn bản, hầu hết đều cho rằng, đó là sản phẩm của hoạt động giao tiếp bằng ngôn ngữ (viết hoặc nói). Cho nên, khi tiếp nhận văn bản, chúng ta chỉ chú trọng đến khai thác nội dung biểu đạt của các yếu tố ngôn ngữ. Tuy nhiên, trong thực tế, bên cạnh các yếu tố ngôn ngữ thì các yếu tố ngoài ngôn ngữ cũng góp phần không nhỏ trong việc biểu đạt thông tin cần giao tiếp. Hơn nữa, hiện nay chúng ta không chỉ giao tiếp bằng các văn bản đơn phương thức (chỉ có yếu tố ngôn ngữ) mà đã sử dụng văn bản đa phương thức thường xuyên, phổ biến hơn. Đó là kiểu văn bản có sự kết hợp giữa yếu tố ngôn ngữ và các yếu tố phi ngôn ngữ.

Văn bản đa phương thức đã được nhiều tác giả quan tâm nghiên cứu từ giai đoạn cuối thế kỉ XX đầu thế kỉ XXI. Không chỉ là những nghiên cứu mang tính riêng lẻ của các nhà khoa học giáo dục mà văn bản đa phương thức đã được quan tâm giảng dạy từ cấp Tiểu học đến Đại học ở khá nhiều quốc gia trên thế giới như: Mỹ, Anh, Cyprus, Đức, Israel, Litva, Tây Ban Nha, Bồ Đào Nha, Chile, Trung Quốc, Hàn Quốc, Indonesia, Singapore... Xuất phát từ thực tế giảng dạy, các tác giả cho rằng, văn bản đa phương thức là phương tiện giao tiếp tất yếu trong bối cảnh giao lưu đa văn hóa cũng như công nghệ thông tin và truyền thông đa phương tiện phát

triển mạnh mẽ ở thế kỉ XXI [1], [2]. Vì thế, một số nhà nghiên cứu quan tâm đến việc xác lập khái niệm, đặc điểm văn bản đa phương thức để từ đó đề xuất phương pháp tiếp cận và chiến lược giảng dạy phù hợp, hiệu quả thông qua sự hỗ trợ của các công cụ đa phương tiện [2], [3], cụ thể là ứng dụng công nghệ thông tin vào việc dạy học văn bản đa phương thức [4].

Có một số tác giả nghiên cứu chuyên sâu về kĩ năng dạy học văn bản đa phương thức đi từ khảo sát việc dạy học của giáo viên đến hiệu quả đọc văn bản của người học (Maureen Walsh, 2006). Có nhà nghiên cứu đi sâu vào cụ thể hoạt động dạy học thông qua việc đề xuất các mô hình dạy học chuyên biệt dành cho văn bản đa phương thức (Andrew Harris, 2011; Kristina Danielsson, Staffan Selander, 2016; Sesmiyanti, Rindilla Antika, Suharni, 2021).

Ở trong nước, một số tác giả như: Nguyễn Thế Hưng (2018) [5], Trần Thị Ngọc (2021) [6], Đỗ Ngọc Thống (2022) [7], Châu Thị Kim Vàng (2023) [8] đã quan tâm nghiên cứu về văn bản đa phương thức, nhất là quan tâm đến việc dạy học hiểu loại văn bản này. Tuy nhiên, phần lớn nghiên cứu đều chỉ tập trung vào đọc hiểu yếu tố ngôn ngữ, chứ chưa chú trọng nhiều đến yếu tố ngoài ngôn ngữ. Vì thế, chúng tôi cho rằng, đây là vấn đề đáng quan tâm. Việc kết hợp cả yếu tố ngôn ngữ và yếu tố ngoài ngôn ngữ vào đọc hiểu văn bản là hoạt động quan trọng, cần thiết nên được nghiên cứu và vận dụng vào thực tiễn dạy học cũng như giao tiếp hằng ngày.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lí thuyết ngôn ngữ và lí thuyết ngoài ngôn ngữ

2.2.1. Lí thuyết ngôn ngữ

Con người là một mắt xích không thể tách rời trong tổng hòa các mối quan hệ xã hội. Chúng ta hình thành, phát triển nhận thức, tình cảm; hoàn thiện hành vi, nhân cách thông qua các hoạt động giao tiếp hằng ngày. Một trong những phương tiện giao tiếp hữu hiệu nhất chính là ngôn ngữ. Trong đó, bao gồm ngôn ngữ nói và viết. Ngôn ngữ nói ra đời từ rất sớm, đó là những tín hiệu âm thanh có nghĩa được mặc định mang tính tập thể/cộng đồng nhằm biểu thị nội dung thông tin cần giao tiếp với nhau. Cho nên, ngôn ngữ nói mang tính tự nhiên, đơn giản, luôn có sự biến đổi/điều chỉnh theo từng hoàn cảnh giao tiếp cụ thể. Còn ngôn ngữ viết ra đời muộn hơn, khi mà con người muốn lưu giữ lời nói bằng cách ghi chép lại. Hiển nhiên, với ngôn ngữ viết cần phải có sự tinh gọn, chính chu, khuôn mẫu hơn so với ngôn ngữ nói. Saussure từng đưa ra sự phân biệt giữa ngôn ngữ (*langue*) và lời nói (*parole*). Ông dùng thuật ngữ *langue* biểu thị cho hệ thống luật lệ và quy ước trừu tượng nằm bên dưới một ngôn ngữ; trái lại *parole* kí hiệu cho một cách thức cụ thể trong đó mỗi người nói cá biệt sử dụng hệ thống này [9, tr.105].

Mặc dù có một số đặc điểm riêng, khác biệt giữa ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết, song các nhà ngôn ngữ học vẫn thống nhất với nhau rằng, cả hai đều có chung những yếu tố thuộc về bản chất. Theo Cao Xuân Hạo, các yếu tố của ngôn ngữ gồm ba cấp độ là ngữ âm, ngữ pháp và ngữ nghĩa [10]. Theo Nguyễn Thiện Giáp, Đoàn Thiệt Thuật, Nguyễn Minh Thuyết (1994) [11]; Diệp Quang Ban, Hoàng Văn Thung (1996) [12]; Hoàng Dũng, Bùi Mạnh Hùng (2007), các đơn vị chủ yếu của ngôn ngữ bao gồm: âm vị, hình vị, từ và câu [13]. Theo Đỗ Hữu Châu, Bùi Minh Toán (2001), ngôn ngữ chia theo hai cấp độ là cấp độ ngôn ngữ (âm vị, hình vị, từ, câu) và cấp độ ngữ pháp học (cấu trúc lớn hơn câu và văn bản) [14]. Theo Đinh Trọng Lạc (1999), xem xét ngôn ngữ ở cấp độ văn bản, cần quan tâm đến phong cách ngôn ngữ (lĩnh vực sử dụng) của văn bản như hành chính, khoa học, nghệ thuật, báo chí, nghị luận, sinh hoạt [15].

Nhìn chung, khi bàn về hệ thống kết cấu của ngôn ngữ, mặc dù có một vài điểm riêng biệt song hầu hết các nhà nghiên cứu ngôn ngữ như đều cho rằng, các yếu tố cấu thành của ngôn ngữ bao gồm ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp, phong cách văn bản. Cụ thể, ngữ âm học nghiên cứu mặt âm thanh của ngôn ngữ, bao gồm thuộc tính về âm học (cao độ, trường độ, âm sắc...), thuộc tính về cấu âm (bộ máy phát âm), mối quan hệ giữa âm thanh và chữ viết. Từ vựng học nghiên cứu từ và đơn vị tương đương với từ (cụm từ cố định, thành ngữ, quán ngữ) trong các ngôn ngữ. Từ vựng học bao gồm khái niệm, đặc điểm, đơn vị cấu tạo, ý nghĩa của từ, quan hệ nghĩa của từ, các kiểu từ xét theo cấu tạo và phạm vi sử dụng, quan hệ ngữ nghĩa, hiện tượng

chuyển nghĩa. Ngữ pháp học nghiên cứu các cách thức, các quy tắc, phương diện cấu tạo câu. Phong cách học nghiên cứu hiệu quả của việc diễn đạt ngôn ngữ được em xét ở cấp độ văn bản theo lĩnh vực sử dụng phổ biến, thường xuyên.

2.2.2. Lí thuyết ngoài ngôn ngữ

a. Yếu tố phi ngôn ngữ

Nghiên cứu về kí hiệu học, Saussure chú ý đến cái nhị phân (binaristic), đó là cái biểu đạt (*signifier*) và cái được biểu đạt (*signified*). Peirce đề xuất hệ thống tam phân (*triadomany*) để chỉ ẩn nghĩa mà kí hiệu mang lại trong tâm trí của người tiếp nhận. Nó bao gồm các thuật ngữ *representamen* (hình thức của kí hiệu, cái biểu đạt), *interpretant* (ý niệm, nội dung được tạo ra từ kí hiệu, cái được biểu đạt), *object* (đối tượng quy chiếu của kí hiệu trong thực tiễn. Theo đó, Peirce cho rằng, mỗi kí hiệu là cái đại diện cho một khía cạnh hoặc nội hàm nhất định, nó biểu đạt một nội dung, ý nghĩa nào đó mà người tri nhận cần phải lĩnh hội được [9, tr.75]. Như vậy, chúng ta thấy rằng, các yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ đều là những dạng thức kí hiệu mang nghĩa khác nhau trong văn bản, đòi hỏi người tiếp nhận phải giải mã được ý nghĩa của tất cả những kí hiệu ấy. Lê Huy Bắc xác định, mọi kí hiệu (*sign*) khi nó mang nghĩa đều có tính liên kí hiệu (*intresignal*). Từ đó, ông cho rằng, khi đọc văn bản theo lối liên kí hiệu thì cần lưu ý các phạm trù có “liên” với nhau. Cách làm này cũng góp phần tăng cường “nghĩa” cho kí hiệu (tính liên văn hóa của kí hiệu) [9, tr.142].

Trong hoạt động giao tiếp, chúng ta thường xuyên vận dụng kết hợp yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ để trao đổi thông tin một cách đầy đủ và hiệu quả hơn. Với ngôn ngữ nói, yếu tố phi ngôn ngữ có thể là ánh mắt, cử chỉ, điệu bộ, giọng điệu... của người nói. Đôi khi, trong giao tiếp, nhân vật giao tiếp không biểu hiện bằng lời nói mà chỉ dùng ánh mắt, cử chỉ đối phương vẫn có thể nắm bắt được những thông tin mà mình muốn truyền đạt. Hầu như mọi người đều thừa nhận rằng: “Đôi mắt chính là cửa sổ tâm hồn”. Nhìn vào sắc mặt, lắng nghe ngữ điệu lời nói, chúng ta phần nào hiểu được thái độ của người nói. Với ngôn ngữ viết, yếu tố phi ngôn ngữ xuất hiện khá nhiều và góp phần quan trọng trong việc biểu đạt thông tin. Trong văn bản viết, người viết có thể kết hợp chữ viết với các yếu tố phi ngôn ngữ như cỡ chữ, dấu câu; sơ đồ, biểu bảng, tranh ảnh minh họa... Hiện nay, công nghệ thông tin phát triển mạnh mẽ. Nó cũng đã hỗ trợ đắc lực cho hoạt động giao tiếp. Văn bản - sản phẩm của hoạt động giao tiếp được thể hiện theo hướng đa phương thức, kết hợp giữa ngôn ngữ với hình ảnh, âm thanh, video clip, hiệu ứng trình bày...

b. Kiến thức về tự nhiên, xã hội và văn hoá

Lotman cho rằng, chức năng giao tiếp - xã hội của văn bản đặc biệt phức tạp, nó bao gồm: 1) Giao tiếp giữa người phát và người nhận; 2) Giữa nhân vật giao tiếp và truyền thống văn hóa; 3) Giữa người đọc (người

nghe) với chính bản thân họ; 4) Giữa người đọc (người nghe) với văn bản; 5) Giữa văn bản với ngữ cảnh văn hoá [16, tr.147]. Như thế, có thể hiểu rằng, tất cả những yếu tố ngoài ngôn ngữ như bối cảnh văn hóa - xã hội, thể chế chính trị, chuẩn mực đạo đức, truyền thống lịch sử, trải nghiệm cá nhân của nhân vật giao tiếp... đều là những nhân tố có sự chi phối đến quá trình tạo lập và tiếp nhận văn bản. Hiển nhiên, khi đọc hiểu văn bản, chúng ta không thể bỏ qua những yếu tố này.

Sách giáo khoa Ngữ văn lớp 11, tập 1 (Chương trình 2006), trong bài *Ngữ cảnh* đã chỉ ra các nhân tố của hoạt động giao tiếp bao gồm: nhân vật giao tiếp, hoàn cảnh giao tiếp (bối cảnh rộng/hẹp, hiện thực được nói đến và văn cảnh), nội dung giao tiếp, mục đích giao tiếp, phương tiện và cách thức giao tiếp. Chúng ta thấy rằng, mọi hoạt động giao tiếp đều được diễn ra trong một hoàn cảnh nhất định. Nghĩa là, nó diễn ra ở đâu, khi nào, giữa ai với ai. Chính những nhân tố nhân vật, hoàn cảnh, mục đích, sẽ chi phối đến nội dung, phương tiện và cách thức giao tiếp. Nói như Chủ tịch Hồ Chí Minh là khi tác giả sáng tác phải chú ý trả lời các câu hỏi: Viết cho ai? Viết để làm gì? Viết như thế nào? Hơn nữa, nội dung giao tiếp không chỉ được biểu hiện qua yếu tố ngôn ngữ, mà còn qua yếu tố ngoài ngôn ngữ (yếu tố phi ngôn ngữ, tổng thể tri thức về tự nhiên, xã hội, văn hóa...) trong văn bản mà còn phải xem xét tất cả những yếu tố của bối cảnh giao tiếp. Vì thế, khi giao tiếp chúng ta cần tiếp nhận đầy đủ, trọn vẹn tất cả những yếu tố trong và ngoài ngôn ngữ thì quá trình giao tiếp mới thực sự hiệu quả.

2.2. Đọc hiểu yếu tố ngôn ngữ và ngoài ngôn ngữ trong văn bản đa phương thức

2.2.1. Văn bản đa phương thức

Lederer (1994) cho rằng, văn bản được cấu thành bởi hai yếu tố chính: 1) Kiến thức ngôn ngữ (linguistic knowledge/connaissances linguistiques) là những kiến thức về từ vựng, phát âm, hình thái, cú pháp của một ngôn ngữ; 2) Kiến thức ngoài ngôn ngữ (Extra-linguistic knowledge/connaissances extra-linguistiques) là thực tế mà văn bản đề cập, đối tượng nó hướng đến, thời điểm xuất hiện, tác giả. Ngoài ra, còn tính đến kinh nghiệm, hời hợt, cảm xúc cá nhân, kiến thức tổng quát, kiến thức chuyên ngành...; tất cả cấu thành hành trang nhận thức (cognitive baggage/bagage cognitif) giúp người đọc, người nghe hiểu được văn bản mà họ tiếp cận [17]. Theo đó, chúng ta thấy rằng, văn bản có thể là đơn phương thức (Ngôn ngữ: lời nói, chữ viết) hoặc đa phương thức (Ngôn ngữ và các yếu tố phi ngôn ngữ).

Nguyễn Thế Hưng (2018) cho rằng, văn bản đa phương thức “Bao gồm ngôn ngữ kết hợp với hình ảnh trực quan, hình ảnh động, video, âm nhạc, hiệu ứng âm thanh” [5]. Phạm thị Thanh Hương (2021) phân chia văn bản ở hai dạng đơn và đa phương thức, trong đó văn bản đa phương thức ngoài hệ thống kí hiệu ngôn ngữ còn có một hoặc vài hệ thống kí hiệu phi ngôn ngữ

khác (Hình ảnh, âm thanh, cử chỉ, sự sắp đặt không gian...) [18]. Đỗ Ngọc Thống (2022) cho rằng, văn bản đa phương thức có sự kết hợp phương tiện ngôn ngữ với các phương tiện khác như: kí hiệu, sơ đồ, hình ảnh, âm thanh...” [7].

2.2.2. Đọc hiểu văn bản đa phương thức có kết hợp yếu tố ngôn ngữ và yếu tố ngoài ngôn ngữ

Đọc hiểu là hoạt động cơ bản của con người để lĩnh hội tri thức và bồi dưỡng phẩm chất tâm hồn. Đây là quá trình thâm nhập vào văn bản với thái độ tích cực, chủ động. Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (2018) của Bộ Giáo dục và Đào tạo yêu cầu chung về kĩ năng đọc đối với cấp Trung học phổ thông là: “Không chỉ hiểu nội dung, nghĩa của văn bản, những đặc điểm nổi bật về hình thức biểu đạt của văn bản mà còn chú trọng đến yêu cầu phân tích, đánh giá nội dung, nghĩa và hình thức biểu đạt của văn bản; Biết cách đọc và xử lí thông tin với các văn bản điện tử đa dạng và phức tạp hơn” [19]. Qua đọc hiểu, học sinh biết liên hệ, mở rộng, so sánh văn bản này với văn bản khác, với bối cảnh và với những trải nghiệm cá nhân; từ đó có cách nhìn, cách nghĩ, cách bình luận, đánh giá theo một cảm quan riêng; thấy vai trò và tác dụng của việc đọc văn bản đối với bản thân.

a. Đọc hiểu yếu tố ngôn ngữ của văn bản

Khi tiếp nhận văn bản, người đọc (người nghe) phải đi từ tầng ngôn từ đến tầng hàm nghĩa. Đọc hiểu văn bản đa phương thức cũng không ngoại lệ. Nghĩa là căn cứ vào yếu tố ngữ âm, từ vựng, ngữ pháp và phong cách chức năng văn bản để lĩnh hội được nội dung, giá trị, ý nghĩa của văn bản. Cụ thể là, nắm bắt được vấn đề được đề cập, các nội dung được biểu đạt, mục đích giao tiếp, thái độ, tình cảm của người nói được thể hiện qua văn bản. Chỉ khi người đọc (người nghe) căn cứ vào các yếu tố ngôn ngữ, xem xét, phân tích, đánh giá những yếu tố ngôn ngữ của văn bản thì mới có thể lĩnh hội được trọn vẹn, đầy đủ, chính xác những điều mà người viết (người nói) muốn thể hiện.

b. Đọc hiểu yếu tố ngoài ngôn ngữ

Chúng ta thấy rằng, đọc là hoạt động tiếp nhận và chiếm lĩnh văn bản, đi từ hình thức ngôn từ đến nội dung (hiển ngôn và hàm ẩn) và giá trị của văn bản. Năng lực đọc (đọc hiểu) là khả năng giải mã, kiến tạo ý nghĩa văn bản của mỗi cá nhân trên cơ sở hình thức của văn bản kết hợp với vốn tri thức nền của người đọc và môi trường văn hóa xã hội (Phong tục - tập quán, thể chế chính trị - xã hội, chuẩn mực đạo đức, văn hóa vùng miền...) mà văn bản ra đời cũng như môi trường văn hóa xã hội của người đọc đang sống. Khi đọc hiểu văn bản đa phương thức, bên cạnh việc tìm hiểu ý nghĩa ngôn từ, chúng ta còn cần xác định được ý nghĩa biểu đạt của yếu tố ngoài ngôn ngữ (Sơ đồ, biểu bảng, hình ảnh, âm thanh, cách thức trình bày...) trong việc góp phần thể hiện nội dung văn bản. Không dừng lại ở đó, chúng ta cần phải xem xét thấu đáo mối liên hệ, sự phối

hợp của các yếu tố ngôn ngữ và ngoài ngôn ngữ của văn bản.

2.2.3. Biện pháp dạy đọc hiểu văn bản đa phương thức

Văn bản đa phương thức là kiểu loại văn bản khá mới mẻ trong Chương trình Giáo dục phổ thông. Gần đây, đã có một vài tác giả quan tâm nghiên cứu về đọc hiểu kiểu văn bản này. Cụ thể là: Trần Thị Ngọc (2020) đề xuất một số biện pháp dạy đọc hiểu văn bản đa phương thức thuộc lĩnh vực thông tin: 1) Lựa chọn ngữ liệu dạy học; 2) Hướng dẫn học sinh sử dụng chiến thuật đọc hiểu; 3) Xây dựng hệ thống bài tập rèn luyện kỹ năng đọc hiểu [6]; Châu Thị Kim Vàng (2023) đề xuất một số biện pháp dạy đọc hiểu văn bản đa phương thức: 1) Trang bị kiến thức nền cho học sinh; 2) Xây dựng và sử dụng hệ thống bài tập; 3) Tổ chức cho học sinh trải nghiệm; 4) Tổ chức cho học sinh tìm hiểu thông tin bằng nhiều kênh khác nhau trong văn bản đa phương thức; 5) Tổ chức cho học sinh tìm hiểu bố cục văn bản đa phương thức [8].

Văn bản đa phương thức mang tính đặc thù là có sự kết hợp của nhiều phương thức biểu đạt khác nhau, bao gồm yếu tố ngôn ngữ và yếu tố ngoài ngôn ngữ. Vì thế, chúng tôi cho rằng, khi dạy đọc hiểu kiểu văn bản này, cần hướng đến việc hướng dẫn học sinh tiếp nhận cả hai yếu tố trong và ngoài ngôn ngữ.

Chúng tôi đề xuất biện pháp dạy đọc hiểu văn bản đa phương thức theo trình tự các bước và hệ thống câu hỏi như sau: 1) Xác định ý nghĩa nhan đề và dự đoán nội dung văn bản từ nhan đề cũng như chỉ ra mối liên hệ giữa nhan đề và nội dung văn bản; 2) Xác định kết cấu/bố cục của văn bản; 3) Xác định nội dung của văn bản: được biểu đạt qua ngôn ngữ (từ, câu, phong cách chức năng văn bản); được biểu đạt qua yếu tố ngoài ngôn ngữ (yếu tố phi ngôn ngữ: dấu câu, hình thức trình bày; sơ đồ, biểu bảng, hình ảnh, âm thanh...; kiến thức về tự nhiên, văn hóa, xã hội có liên quan); 4) Rút ra thông điệp/bài học từ văn bản; 5) Liên hệ so sánh với văn bản khác và trải nghiệm bản thân.

2.3. Thực nghiệm dạy đọc hiểu một số văn bản đa phương thức trong Chương trình Ngữ văn 2018

2.3.1. Thiết kế thực nghiệm

Trên cơ sở lý thuyết về văn bản đa phương thức cũng như định hướng đọc hiểu yếu tố ngôn ngữ và ngoài ngôn ngữ theo biện pháp đã đề xuất, chúng tôi vận dụng vào thực nghiệm giảng dạy một số văn bản thông tin đa phương thức được giới thiệu trong sách giáo khoa Ngữ văn lớp 10, bộ Chân trời sáng tạo. Cụ thể, chúng tôi thiết kế các câu hỏi dạy đọc hiểu văn bản *Ngôi nhà truyền thống của người Ê-đê* (Bài 2, trang 48) và văn bản *Chợ nổi - nét văn hoá sông nước miền Tây* (Bài 4, trang 92).

Với văn bản *Ngôi nhà truyền thống của người Ê-đê*, chúng tôi đề xuất một số câu hỏi hướng dẫn học sinh

đọc hiểu: 1) Xác định ý nghĩa nhan đề và dự đoán nội dung văn bản từ nhan đề cũng như chỉ ra mối liên hệ giữa nhan đề và nội dung văn bản? 2) Nêu những hiểu biết về ngôi nhà của người Ê-đê (qua quan sát thực tế hoặc từ những tác phẩm đã học/đã đọc)? 3) Xác định kết cấu/bố cục của văn bản? 4) Từ hình ảnh minh họa, bạn hãy chỉ ra những chi tiết mà văn bản đề cập (nhà dài, cầu thang, hoa văn chạm khắc...)? 5) Hình ảnh minh họa có phù hợp với nội dung văn bản, nếu cần bổ sung thêm hình ảnh minh họa, bạn sẽ chọn hình ảnh nào, vì sao? 6) Ngôi nhà và sinh hoạt của người Ê-đê được miêu tả trong văn bản gợi nhớ đến những chi tiết nào trong đoạn trích Chiến thắng Mtao Mxây đã học; 7) Vì sao ngôi nhà dài được nhắc đến trong văn bản được gọi là ngôi nhà truyền thống của người Ê-đê; 8) Thái độ của người viết như thế nào qua văn bản? 9) Theo bạn yếu tố nào là độc đáo nhất trong kiến trúc nhà dài của người Ê-đê, vì sao? 10) Theo bạn, vì sao Người Ê-đê nói riêng và các dân tộc thiểu số ở vùng núi lại chọn kiến trúc nhà sàn, nó có lợi ích gì cho cuộc sống của người dân? 11) Ở địa phương của bạn có sử dụng kiến trúc nhà sàn không, nếu có thì có điểm nào giống và khác với nhà sàn của người Ê-đê?.

Với văn bản *Chợ nổi - nét văn hoá sông nước miền Tây*, chúng tôi đưa ra một số câu hỏi gợi ý học sinh đọc hiểu: 1) Xác định ý nghĩa nhan đề và dự đoán nội dung văn bản từ nhan đề cũng như chỉ ra mối liên hệ giữa nhan đề và nội dung văn bản? 2) Chợ nổi có đặc điểm gì khác biệt so với các loại hình chợ khác? 3) Hãy kể tên một số chợ nổi ở Việt Nam mà bạn biết? 4) Xác định bố cục và nội dung từng phần của văn bản, qua đó nhận xét về trình tự kết cấu của văn bản? 5) Theo bạn, những hình ảnh minh họa có tác dụng thế nào trong việc thể hiện nội dung văn bản, những hình ảnh ấy có phù hợp hay không, nếu bạn là người viết văn bản này thì bạn sẽ thêm hoặc bớt những hình ảnh minh họa như thế nào? 6) Cách thức buôn bán của chợ nổi được giới thiệu như thế nào trong văn bản (địa điểm; thời gian; hàng hóa; cách trưng bày, giới thiệu...)? 7) Nhận xét ý nghĩa của chợ nổi đối với đời sống của người dân vùng sông nước Tây Nam Bộ? 8) Theo bạn, ngày nay chợ nổi có còn đóng góp nhiều về mặt kinh tế không, có nên hay không duy trì loại hình chợ nổi? 9) Bạn đã từng đi chợ nổi chưa, nếu có hãy chia sẻ về lần đi chợ ấy và cho biết chợ nổi bạn đã tới có điểm nào giống hoặc khác với nội dung văn bản vừa học? 10) Hãy kể tên một số chợ nổi tiêu biểu trên thế giới và so sánh với một chợ nổi của Việt Nam mà bạn biết?

Sau khi thiết kế các câu hỏi hướng dẫn đọc hiểu, chúng tôi triển khai dạy thực nghiệm tại lớp 10A6 Trường Trung học phổ thông Mĩ Xuyên, tỉnh Sóc Trăng trong thời gian 4 tiết (2 tiết/văn bản). Đây là lớp thuộc ban xã hội với 45 học sinh, phần lớn là học sinh có học lực trung bình - khá. Trước khi lên lớp, chúng tôi yêu cầu học sinh đọc văn bản trong sách giáo khoa ở nhà. Khi lên lớp, chúng tôi chia lớp thành 5 nhóm, mỗi

nhóm 9 học sinh. Các nhóm có thời gian thảo luận mười phút các câu hỏi gợi ý của giáo viên. Mỗi nhóm có thể viết câu trả lời trên file powerpoint, word để trình chiếu hoặc viết vào giấy A0 để dán lên bảng, tạo thuận lợi cho quá trình trao đổi. Sau đó, các nhóm sẽ xung phong trình bày kết quả thảo luận, lần lượt trả lời những câu hỏi được đặt ra. Đại diện nhóm trình bày, những thành viên trong nhóm có thể bổ sung ý cho câu trả lời của nhóm hoặc giải trình câu hỏi của nhóm bạn. Các nhóm khác theo dõi, nhận xét, góp ý, trao đổi thêm.

2.3.2. Kết quả thực nghiệm

Qua quan sát quá trình thảo luận cũng như kết quả trình bày của học sinh ở các tiết thực nghiệm, chúng tôi nhận thấy các em đã nắm bắt được kết cấu, nội dung và giá trị của văn bản. Điều đáng nói là, học sinh đã có sự thay đổi tích cực so với cách đọc hiểu văn bản trước đó. Cụ thể, khi đọc hiểu văn bản, thường các em chỉ chú trọng đến nội dung (Văn bản nói về vấn đề gì) thì giờ đây học sinh đã quan tâm đến hình thức kết cấu của văn bản. Hơn nữa, học sinh cũng chú ý đến vai trò của yếu tố phi ngôn ngữ như hình ảnh, cách thức trình bày trong việc thể hiện nội dung. Không những thế, học sinh còn xem xét văn bản trong mối quan hệ với kiến thức về tự nhiên, văn hóa, xã hội và trải nghiệm của bản thân. Chẳng hạn, khi đọc hiểu văn bản Ngôi nhà truyền thống của người Ê-đê, nhóm 1 cho rằng: “Hình ảnh minh họa hợp lý và ấn tượng, vì đó là ngôi nhà rất dài, hình ảnh cầu thang có hình ảnh bầu sữa và vầng trăng rất đặc trưng”. Nhóm 2 góp ý: “Nếu có thể nên minh họa thêm một vài hình ảnh nữa để người đọc dễ hình dung hơn về kết cấu, kiến trúc bên trong của ngôi nhà, nhất là cách sinh hoạt của người dân trong ngôi nhà ấy”. Nhiều học sinh tỏ ra hứng thú với văn bản này vì nhờ đọc nó giúp em hình dung rõ hơn về căn nhà của các tù trưởng Mtao Mxây và Đăm Săn trong đoạn trích Chiến thắng Mtao Mxây. Nhóm 4 lí giải: “Người Ê-đê lựa chọn mô hình nhà sàn vì đó là đặc trưng văn hoá, lối sống ở vùng đồi núi”. Nhóm 3 tranh luận rằng: “Ngoài yếu tố tập quán, thì điều kiện không gian cũng có ảnh hưởng, vì nơi núi rừng, kiềng nhà này giúp tránh thú dữ. Phân khác là địa hình, vì không phải chỉ ở vùng núi, ở những nơi đầm lầy, ven sông người dân cũng thường cất nhà sàn”. Đặc biệt, một học sinh nêu câu hỏi: “Ngôi nhà truyền thống của người Kinh ở vùng Sông Cửu Long thế nào, hiện nay có còn phổ biến không?” Đây là vấn đề hay nên giáo viên cho các nhóm thời gian hai tuần để tìm hiểu và viết báo cáo ngắn để đưa ra câu trả lời.

Khi đọc hiểu văn bản *Chợ nổi - nét văn hóa sông nước miền Tây*, hầu hết các nhóm đều hào hứng chia sẻ hiểu biết về chợ nổi cũng như trải nghiệm tham quan chợ nổi của bản thân. Điều này dễ hiểu vì Sóc Trăng có chợ nổi Ngã Năm, Hậu Giang có chợ nổi Ngã Bảy, Cần Thơ có chợ nổi Cái Răng... các chợ này gần nơi các em sống, nên rất quen thuộc và mỗi em đều có ít nhất một lần được trải nghiệm. Nhóm 3 nhận xét: “Văn bản chưa

miêu tả hết được nét độc đáo của chợ nổi, vì ngày nay ngoài kinh doanh hàng hóa, nơi đây còn có những nhà hàng nổi thiết kế đẹp, món ăn ngon, ngồi ở bàn ăn mà cứ bông bênh theo con sóng, đúng là cảm giác rất thú vị.” Nhóm 1 cho rằng: “Hình ảnh minh họa chưa tiêu biểu và đầy đủ, nếu có thể, tác giả nên cung cấp hình ảnh toàn cảnh chợ nổi từ trên cao để thấy rõ sự tấp nập của nó.” Một thành viên của nhóm 2 cho biết: “Không riêng nước ta mà ở Thái Lan, Indonesia, Myanma, Ấn Độ, Mexico... cũng có chợ nổi” và say sưa so sánh chợ nổi miền Tây với chợ nổi Pattaya ở Thái Lan, nơi em từng có dịp trải nghiệm: “Theo em, ở nước ta chợ nổi đơn thuần là nơi mua bán, trao đổi hàng hoá, giá cả rất rẻ, trong khi ở Thái Lan thì buôn bán là phụ, làm du lịch là chính nên chợ của họ chỉ mang tính trưng bày và giá cả rất đắt”. Từ đó, nhóm 4 bản thảo: “Hiện nay, các chợ nổi buôn bán khó khăn do không thuận lợi như chợ trên đất liền. Nếu ngày nào đó không còn chợ nổi sẽ rất đáng tiếc. Phải chi du lịch tham quan chợ nổi phát triển thì đời sống bà con tiểu thương sẽ tốt hơn và chợ nổi sẽ còn mãi.”

Từ những ý kiến trình bày, trao đổi của học sinh, chúng tôi nhận thấy rằng, các em không chỉ nắm bắt được nội dung văn bản (kiến trúc, giá trị của nhà dài; nét văn hóa độc đáo của chợ nổi) thông qua ngôn ngữ (câu, từ) mà học sinh đã chú ý nhiều hơn đến yếu tố ngoài ngôn ngữ (hình ảnh minh họa, phong tục tập quán, đời sống kinh tế, giá trị văn hoá, trải nghiệm cá nhân...). Chính những yếu tố ngoài ngôn ngữ ấy góp phần làm cho nội dung, giá trị của văn bản đa phương thức được mở rộng hơn. Qua đó, học sinh có điều kiện khơi gợi kiến thức nền, khám phá kiến thức mới, kết nối tri thức nhà trường với thực tiễn đời sống thông qua đọc hiểu văn bản đa phương thức.

3. Kết luận

Hiện nay, đi liền với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin và truyền thông đa phương tiện là những tác động, thay đổi tích cực nhiều mặt của đời sống. Trong đó có sự chuyển đổi của hoạt động giao tiếp và phương thức văn bản. Thay vì chỉ tạo lập văn bản đơn phương thức (chỉ có ngôn ngữ) thì chúng ngày càng chú trọng tạo lập văn bản đa phương thức (kết hợp yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ) để hướng đến hiệu quả giao tiếp tốt hơn. Chính vì thế, để hiểu rõ nội dung, giá trị cũng như thông điệp của văn bản đa phương thức thì bên cạnh việc lĩnh hội yếu tố ngôn ngữ chúng ta cũng cần phải tìm hiểu cả yếu tố ngoài ngôn ngữ. Bởi vì những yếu tố phi ngôn ngữ, bối cảnh văn hóa - xã hội góp phần rất lớn trong việc chuyển tải thông tin văn bản. Do đó, việc vận dụng kết hợp yếu tố ngôn ngữ và ngoài ngôn ngữ trong việc đọc hiểu văn bản đa phương thức là hướng đi đúng đắn, cần thiết, cần được quan tâm.

Tài liệu tham khảo

- [1] Frank Serafini, (2011), *Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts*, Journal of Adolescent & Adult Literacy 54 (5), International Reading Association, pp. 342-350. Doi:10.1598/JA AL.54.5.4.
- [2] Maureen, Walsh (2017), *Multiliteracies, multimodality, new literacies and... what do these mean for literacy education?*, International Perspectives on Inclusive Education. 11, pp.19-33, <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000011002>.
- [3] Jing Liu, (November 2013), *Visual Images Interpretive Strategies in Multimodal Texts*, Journal of Language Teaching and Research, Vol. 4, No. 6, pp. 1259-1263, Doi:10.4304/jltr.4.6.1259-1263.
- [4] Lynn Ellen, Shanahan, (2006), *Reading and writing multimodal texts through information and communication technologies*, State University of New York at Buffalo ProQuest Dissertations Publishing, 3213623.
- [5] Nguyễn Thế Hưng, (01/2019), *Phương pháp dạy học văn bản đa phương thức ở trường trung học qua khảo sát sách giáo khoa Literature 6*, Hoa Kỳ, Tạp chí Giáo dục, số 446, kì 2.
- [6] Trần Thị Ngọc, (7/2020), *Một số biện pháp dạy đọc hiểu văn bản đa phương thức trong môn Ngữ văn*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 31, tr.41-45.
- [7] Đỗ Ngọc Thống (tổng chủ biên) - Bùi Minh Đức (chủ biên) - Phạm Thị Thu Hiền, (2022), *Phương pháp dạy đọc hiểu văn bản*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội
- [8] Châu Thị Kim Vàng, (2023), *Dạy đọc hiểu văn bản đa phương thức cho học sinh lớp 10*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Cần Thơ, tập 59, số chuyên đề: Giáo dục Đồng bằng Sông Cửu Long, tr.55-65, DOI:10.22144/ctu.jvn.2023.093.
- [9] Lê Huy Bắc, (2019), *Kí hiệu và liên Kí hiệu*, NXB Tổng hợp Thành phố Hồ Chí Minh.
- [10] Cao Xuân Hạo, (2007), *Tiếng Việt mấy vấn đề ngữ âm, ngữ pháp, ngữ nghĩa*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [11] Nguyễn Thiện Giáp (chủ biên) - Đoàn Thiện Thuật - Nguyễn Minh Thuyết, (1994), *Dẫn luận ngôn ngữ học*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [12] Diệp Quang Ban - Hoàng Văn Thung, (1996); *Ngữ pháp Tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [13] Hoàng Dũng - Bùi Mạnh Hùng, (2007), *Giáo trình Dẫn luận ngôn ngữ học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [14] Đỗ Hữu Châu - Bùi Minh Toán, (2001), *Đại cương Ngôn ngữ học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [15] Đinh Trọng Lạc, (1999), *Phương pháp học Tiếng Việt*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [16] IU.M. Lotman, (2016), *Kí hiệu văn hóa*, Lê Nguyên - Đỗ Hải Phong - Trần Đình Sử (dịch), NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [17] Hồ Thủy An, *Vai trò của kiến thức ngoài ngôn ngữ trong dạy học kỹ năng nghe hiểu, đọc hiểu*, <https://csdlkhoa.hueuni.edu.vn/data/article/TBKH-1-27-2015-HTA.pdf>.
- [18] Phạm Thị Thu Hương, (2021), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [19] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*.
- [20] Bùi Minh Toán, (2023), *Giáo trình Dẫn luận ngôn ngữ học*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

APPLICATION OF EXTRA-LINGUISTIC THEORY TO READING COMPREHENSION IN MULTIMODAL TEXTS

Tran Van Canh

Email: tranvancanh.c3mx@soctrang.edu.vn
Tra Vinh University
No. 126 Nguyen Thien Thanh, Tra Vinh city,
Tra Vinh province, Vietnam

ABSTRACT: Currently, multimodal texts have become more and more popular in life as well as in the general education curriculum. Therefore, it is crucial and necessary to propose effective methods of teaching reading comprehension multimodal texts. Due to the peculiarity of the combination of linguistic and non-linguistic elements, we must explore both language and extra-linguistic elements of the text to be able to receive it comprehensively and effectively. In this article, we use the theoretical and experimental research methods. Specifically, we present the combination of application of linguistic theory (vocabulary, grammar, linguistic style of text) and extra-linguistic theory (non-linguistic factors, cultural context) into multimodal text reading comprehension. On that basis, we propose processes, measures, and question systems to teach them. Then, we apply the proposed theories to the experimental process of teaching reading comprehension in several multimodal texts in grade 10 Literature textbook (2018 curriculum), the Creative Horizons book series.

KEYWORDS: Multimodal text, reading comprehension, linguistic theory, extra-linguistic theory, Vietnamese language.