BÀN VỀ VAI TRÒ CHỦ ĐẠO CỦA GIẢNG VIÊN TRONG GIẢNG DẠY ĐỌC HIỂU TIẾNG TRUNG QUỐC: PHÂN TÍCH TỪ GIÁO TRÌNH《汉语阅读教程（第三册）》 (GIÁO TRÌNH ĐỌC HIỂU TIẾNG TRUNG QUỐC, TẬP 3)

PHẠM NGÂN HẠNH
Trường Đại học Đại Nam

Nhận bài ngày 20/9/2026. Sửa chữa xong 20/10/2026. Duyệt đăng 03/11/2026.

Abstract

This article examines lecturers' guiding role in Chinese reading comprehension instruction through a synthesis of reading theory and an analysis of selected texts and the structure of Hanyu Yuedu Jiaocheng (Volume 3, revised edition). Drawing on literature analysis, textbook comparison, and illustrative task design, the study identifies four dimensions: task design, reading strategy instruction, adjustment of instructional support, and gradual transfer of reading responsibility to students. Examples involving family, neighborhood relations, science, and environmental issues illustrate how pre-reading prompts, texts, exercises, and supplementary reading can be linked. The article proposes an instructional framework intended to foster students' active engagement and independent reading.

Keywords: *Lecturers' guiding role, Chinese reading comprehension, reading strategies, textbook analysis, independent reading.*

1. Đặt vấn đề

Trong đào tạo cử nhân Ngôn ngữ Trung Quốc, đọc hiểu vừa là kỹ năng tiếp nhận ngôn ngữ vừa là con đường tích lũy tri thức, mở rộng vốn từ và phát triển hiểu biết văn hóa. Khác với việc nhận biết những chữ Hán hoặc giải nghĩa từng câu riêng lẻ, đọc hiểu đòi hỏi sinh viên (SV) kết nối thông tin, nhận ra mạch triển khai của văn bản, kiểm chứng suy luận và điều chỉnh cách đọc theo mục đích. Ở giai đoạn năm thứ hai, khi SV chuyển từ những đoạn hội thoại và văn bản ngắn sang bài đọc có nhiều tầng thông tin, yêu cầu ấy càng trở nên rõ nét. Nếu giờ học chỉ xoay quanh giảng giải từ vựng, dịch bài khóa và đối chiếu đáp án, SV có thể hoàn thành bài tập trước mắt nhưng chưa chắc biết cách tự đọc một văn bản mới. Vì vậy, vấn đề đặt ra không phải là giảng viên (GV) cần tham gia nhiều hay ít vào giờ đọc hiểu mà cần tổ chức và hướng dẫn như thế nào để SV từng bước phát triển năng lực tự đọc. Li (2017) đề cập đến việc khơi gợi hứng thú, hướng dẫn phương pháp và hình thành thói quen đọc. Từ góc độ tổ chức dạy học cần làm rõ cách khai thác giáo trình, thiết kế nhiệm vụ và điều chỉnh hỗ trợ theo đặc điểm văn bản và người học.

Giáo trình《汉语阅读教程（第三册）（修订本）》(Giáo trình đọc hiểu tiếng Trung Quốc, tập 3, bản chỉnh sửa) của 彭志平 (Bành Chí Bình) (2010) gồm 28 bài với bốn phần: 阅读提示 (gợi ý đọc), 课文 (bài khóa), 练习 (luyện tập) và 课外阅读 (đọc ngoài giờ). Cấu trúc này thuận lợi cho việc phân tích cách GV kết nối học liệu với các hoạt động đọc và phản hồi (Peng, 2010).

Bài viết phân tích, tổng hợp tài liệu và đối chiếu một số bài khóa tiêu biểu để đề xuất nhiệm vụ dạy học ở các giai đoạn trước, trong và sau khi đọc. Các hoạt động được trình bày là gợi ý sư phạm rút ra từ phân tích giáo trình, không phải kết quả thực nghiệm.

Email: hanhpn@dainam.edu.vn

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận và cách tiếp cận vai trò chủ đạo của giảng viên

Đọc hiểu ngôn ngữ thứ hai đòi hỏi phối hợp nhận diện ngôn ngữ với kiến tạo nghĩa từ văn bản. Grabe (2009) nhấn mạnh sự tương tác giữa vốn từ, kiến thức nền, mục đích đọc và năng lực tự điều chỉnh. Do đó, GV cần hướng dẫn cách tìm và kết nối thông tin, thay vì chỉ giảng nội dung bài khóa.

Duke và Pearson (2002) đề cập đến các chiến lược như dự đoán, xác định mục tiêu, liên hệ kiến thức nền và tự kiểm tra mức độ hiểu. Trong giảng dạy Tiếng Trung Quốc, việc vận dụng những chiến lược này cần tính đến đặc điểm chữ Hán và trình độ SV, tránh áp dụng cùng một quy trình cho mọi văn bản.

Vai trò chủ đạo của GV thể hiện ở việc nhận diện khó khăn và hỗ trợ đúng mức để SV trực tiếp tìm kiếm, liên kết, giải thích thông tin. Giảng giải thay toàn bộ có thể giúp hiểu bài trước mắt nhưng khó rèn năng lực đọc văn bản mới.

Pressley và Afflerbach (1995) xem đọc là quá trình người đọc điều chỉnh cách xử lý thông tin. Từ đó, GV nên yêu cầu SV nêu lý do lựa chọn chiến lược, xác định căn cứ và giải thích khi thay đổi cách hiểu.

Vai trò chủ đạo có thể khái quát qua bốn hoạt động: thiết kế nhiệm vụ theo mục tiêu; hướng dẫn và làm mẫu chiến lược; điều tiết phản hồi theo khó khăn của SV; giảm dần hỗ trợ để chuyển giao trách nhiệm đọc. Bốn hoạt động liên kết với nhau trong tiến trình học tập. Nghiên cứu của Anderson (1991) về khác biệt trong sử dụng chiến lược đọc ngôn ngữ thứ hai cũng gợi ý rằng điều quan trọng không chỉ là sử dụng chiến lược nào mà là sử dụng chiến lược đó hiệu quả ra sao.

Giảng viên giữ vai trò định hướng mục tiêu và phản hồi; SV trực tiếp thực hiện thao tác đọc. Khi yêu cầu người học dẫn lại câu, đoạn làm căn cứ hoặc tự điều chỉnh dự đoán, GV chuyển trọng tâm từ ghi nhớ đáp án sang giải thích cách hiểu. Vì vậy, việc lựa chọn nhiệm vụ và mức hỗ trợ phải phù hợp với đặc điểm bài đọc và năng lực người học.

2.2. Đặc điểm của giáo trình và yêu cầu tổ chức hoạt động đọc hiểu

《汉语阅读教程（第三册）（修订本）》(Giáo trình đọc hiểu tiếng Trung Quốc, tập 3, bản chỉnh sửa) có 28 bài, mỗi bài được thiết kế với các phần gợi ý đọc, bài khóa, luyện tập và đọc ngoài giờ. Theo lời nói đầu, 阅读提示 (gợi ý đọc) gồm những câu hỏi giúp người học dự đoán nội dung; 练习 (luyện tập) kiểm tra mức độ hiểu qua các dạng bài tập đúng/sai, từ vựng, câu hỏi và đọc trong thời gian giới hạn; 课外阅读 (đọc ngoài giờ) mở rộng việc đọc theo chủ đề gần gũi với bài khóa (Peng, 2010). Giáo trình đã tạo ra khung hoạt động ban đầu, nhưng cách tổ chức thảo luận, hỗ trợ và phản hồi vẫn phụ thuộc vào lựa chọn sư phạm của GV.

5 bài khóa được chọn có chủ đích để minh họa những kiểu nhiệm vụ khác nhau, không đại diện thống kê cho toàn bộ giáo trình. Ở bài 1 《至爱亲情》 (Tình thân yêu thương sâu sắc), bài khóa 《永远的亲情》 (Tình thân mãi mãi) kể về tình cảm với người cha và cảm giác "内疚" (ân hận) của người kể. Câu hỏi về khả năng người con về thăm cha dịp Tết phù hợp để hướng dẫn suy luận dựa trên chi tiết văn bản.

Bài 2 《邻里之间》 (Tình làng nghĩa xóm) có bài khóa 《鱼与邻居》 (Cá và hàng xóm), kể một tình huống hiểu lầm giữa các nhà hàng xóm; nội dung thích hợp để sắp xếp sự kiện và xác định quan hệ nhân quả. Bài 7 《魅力科学》 (Sức hấp dẫn của khoa học) với bài 《著名科学家杨振宁》 (Nhà khoa học nổi tiếng Dương Chấn Ninh) cho phép luyện đọc tìm kiếm thông tin theo mốc thời gian. Bài 10 《森林与地球》 (Rừng và Trái Đất), bài khóa 《地球之肺 – 森林》 (Lá phổi của Trái Đất – rừng), gợi mở đọc quan hệ nguyên nhân – kết quả qua hình ảnh Trái Đất trở thành "光头" (đầu trọc). Bài 14 《绿色生活》 (Cuộc sống xanh) có bài 《绿色消费》 (Tiêu dùng xanh), thuận lợi để phân biệt thông tin văn bản với liên hệ thực tiễn.

Janzen (2007) nhấn mạnh rằng việc chuẩn bị cho giáo viên dạy đọc ngôn ngữ thứ hai cần chú ý đến sự khác biệt về trình độ người học, cách sử dụng học liệu và lựa chọn phương pháp tổ chức giảng dạy. Từ đó, có thể xem việc lựa chọn nhiệm vụ đọc và điều chỉnh mức độ hỗ trợ theo đặc điểm văn bản và năng lực SV là một biểu hiện quan trọng của vai trò chủ đạo.

Những bài khóa trên khác nhau về cách tổ chức thông tin: truyện kể nhấn mạnh sự kiện và động cơ; văn bản chân dung thiên về thời gian; bài khoa học và môi trường chú trọng giải thích, nhân quả. Một quy trình cố định "từ mới - đọc - dịch - chữa bài" khó phát huy hết đặc điểm đó. GV cần xác định mỗi văn bản đòi hỏi thao tác đọc và mức hỗ trợ nào.

Bảng 1: Đối chiếu nhiệm vụ trong giáo trình và hướng khai thác của GV

Bài khóa/yêu cầu gốc	Thao tác đọc cần hướng dẫn	Nhiệm vụ GV bổ sung	Minh chứng dự kiến từ SV
《永远的亲情》 (Tình thân mãi mãi): câu hỏi về "内疚" (ân hận) và việc về thăm cha	Suy luận cảm xúc, tìm căn cứ	Yêu cầu xác định hai chi tiết thể hiện chuyển biến thái độ	Câu trả lời có dẫn chiếu chi tiết bài khóa
《鱼与邻居》 (Cá và hàng xóm): diễn biến tình huống hiểu lầm	Nhận diện trình tự và nguyên nhân - kết quả	Cho sắp xếp các sự kiện và lý giải điểm gây hiểu lầm	Sơ đồ sự kiện có quan hệ nhân quả
《著名科学家杨振宁》 (Nhà khoa học nổi tiếng Dương Chấn Ninh): thông tin về nhà khoa học	Đọc tìm kiếm và phân loại dữ kiện	Thiết kế bảng thời gian - sự kiện để SV điền	Bảng dữ kiện và vị trí văn bản tương ứng
《地球之肺–森林》 (Lá phổi của Trái Đất - rừng): câu hỏi về hình ảnh "光头" (đầu trọc)	Suy luận từ ẩn dụ, liên kết thông tin	Yêu cầu chỉ ra nguyên nhân và giải thích hình ảnh bằng lời riêng	Lập luận dựa trên các đoạn liên quan
《绿色消费》 (Tiêu dùng xanh): văn bản về tiêu dùng xanh	Phân biệt thông tin văn bản với liên hệ thực tế	Giao nhiệm vụ tách thông tin tác giả nêu và đề xuất của nhóm	Hai nhóm ý kiến được ghi nhãn rõ ràng

2.3. Khơi gợi hứng thú và định hướng mục tiêu trước khi đọc

Trước khi đọc, GV khơi gợi hứng thú và kích hoạt kiến thức nền ở mức phù hợp, đồng thời đặt mục tiêu đọc. Việc dự đoán phải gắn với những giả thuyết sẽ được kiểm chứng bằng văn bản, thay vì được cung cấp trước đáp án.

Với bài 1, phần gợi ý đọc của giáo trình đặt câu hỏi "我为什么感到内疚？" (Vì sao nhân vật "tôi" cảm thấy ân hận?). Nếu GV yêu cầu SV trả lời ngay trước khi đọc, các em có thể chỉ suy đoán mà chưa có căn cứ. Có thể tổ chức nhiệm vụ theo các lượt đọc: trước khi đọc, SV quan sát nhan đề và dự đoán cách thể hiện tình cảm gia đình; sau lượt đọc thứ nhất, xác định người kể và mối quan hệ giữa các nhân vật; sau lượt đọc thứ hai, trở lại câu hỏi về cảm giác "ân hận" và tìm ít nhất hai chi tiết cho thấy sự thay đổi trong thái độ của người kể. Nhờ đó, một câu hỏi có sẵn trong giáo trình được khai thác xuyên suốt tiến trình đọc.

Riêng với văn bản về gia đình, GV cần tránh mặc định rằng mọi SV đều có trải nghiệm cá nhân tương tự hoặc đều sẵn sàng chia sẻ chuyện riêng. Có thể chuyển sang hỏi về cách một nhân vật trong văn học thể hiện tình cảm hoặc yêu cầu dự đoán từ nhan đề mà không buộc người học nói về hoàn cảnh gia đình. Vai trò chủ đạo còn bao gồm sự nhạy cảm trong lựa chọn câu hỏi và tạo điều kiện tham gia an toàn cho người học.

Với bài 2, GV giới thiệu nhan đề 《鱼与邻居》 (Cá và hàng xóm) và yêu cầu SV dự đoán tính chất câu chuyện. Sau khi đọc, SV đối chiếu dự đoán với trình tự sự kiện và giải thích căn cứ. Cách dẫn nhập này hướng sự tò mò vào nhiệm vụ đọc.

2.4. Hướng dẫn chiến lược đọc và điều tiết hỗ trợ trong khi đọc

Trong giờ đọc hiểu, một trở ngại thường gặp là người học dừng lại quá lâu ở đơn vị ngôn ngữ chưa biết. Việc tra cứu có thể cần thiết nhưng nếu được thực hiện đối với mọi từ lạ ngay ở lượt đọc đầu tiên, mạch ý sẽ bị cắt nhỏ. GV cần phân biệt thông tin cốt lõi phải xử lý với những chi tiết có thể tạm gác; đồng thời làm rõ lúc nào nên đọc lướt để nắm chủ đề, lúc nào nên đọc tìm kiếm và lúc nào cần đọc kỹ để suy luận. Grabe (2009) đặt năng lực đọc trôi chảy trong quan hệ với chiến lược và mục đích đọc; từ góc độ tổ chức lớp học, điều này gợi ý cần thay đổi nhiệm vụ thay vì chỉ yêu cầu SV "đọc nhanh hơn".

Với bài 7, GV có thể thiết kế một lượt đọc có giới hạn thời gian, yêu cầu SV xác định ba nhóm thông tin về nhân vật Dương Chấn Ninh: quá trình học tập, đóng góp khoa học và mối liên hệ với hoạt động nghiên cứu ở Trung Quốc. Sau đó, SV đọc lại để điền vào sơ đồ thời gian và ghi vị trí văn bản chứng

minh từng thông tin. Bài khóa có dữ kiện thời gian và sự kiện thích hợp cho thao tác này; tuy nhiên, nhóm thông tin và sơ đồ thời gian là nhiệm vụ bổ sung do GV thiết kế, không được coi là nguyên văn bài tập giáo trình.

Với bài 10, có thể chuyển từ đọc lấy chi tiết sang đọc để nắm bắt quan hệ logic. Trong bài khóa, giáo trình trình bày vai trò của rừng, tình trạng suy giảm diện tích và một số hoạt động bảo vệ. Phần luyện tập có câu hỏi "作者为什么说地球有一天可能会变成‘光头’？" (Vì sao tác giả cho rằng một ngày nào đó Trái Đất có thể trở thành "đầu trọc"?). Câu hỏi này phù hợp để luyện đọc suy luận: SV không chỉ giải nghĩa từ "光头" mà còn phải kết nối dữ kiện về việc mất rừng với hình ảnh so sánh của tác giả. GV nên yêu cầu SV tìm đoạn văn liên quan, xác định quan hệ nguyên nhân - kết quả và diễn đạt lại ý bằng lời của mình.

Một cách hỗ trợ hợp lý có thể gồm ba bước. Ở bước đầu, GV hướng dẫn cả lớp làm mẫu với một đoạn ngắn, dùng bút đánh dấu từ nối, từ khóa và câu chủ đề. Ở bước tiếp theo, SV thực hiện theo cặp trên đoạn tương tự, chỉ được hỏi gợi ý chứ không nhận ngay đáp án. Ở bước cuối, mỗi SV tự hoàn thành một đoạn hoặc câu hỏi mới và phải chỉ ra căn cứ. Sự giảm dần mức hỗ trợ làm lộ rõ quá trình chuyển giao trách nhiệm học tập. GV không nên giảm hỗ trợ một cách máy móc: nếu phần lớn lớp vẫn nhầm lẫn quan hệ logic, cần quay lại bước mô hình hóa hoặc cung cấp thêm ví dụ.

Vai trò điều tiết cũng thể hiện trong phản hồi. Khi SV đưa ra một đáp án chưa đúng, thay vì khẳng định sai ngay, GV có thể hỏi: "Em dựa vào câu nào?", "Từ nối nào cho thấy đây là nguyên nhân hay kết quả?", "Chi tiết nào trong đoạn sau khiến em cần sửa dự đoán?". Những câu hỏi như vậy đưa người học trở lại văn bản và giúp hình thành thói quen giải thích bằng minh chứng. Tuy nhiên, với lỗi ngôn ngữ nền tảng khiến người học không thể tiếp tục, GV vẫn cần giải thích trực tiếp, ngắn gọn và chính xác. Dạy học lấy người học làm chủ thể không có nghĩa là từ chối sự trợ giúp cần thiết.

2.5. Tổ chức nhiệm vụ sau khi đọc nhằm phát triển khả năng giải thích và vận dụng

Bài tập đọc hiểu có thể được hoàn thành theo nhiều mức độ tham gia nhận thức khác nhau. Một câu hỏi đúng/sai chỉ yêu cầu lựa chọn đáp án sẽ khác đáng kể với cùng câu hỏi nhưng bổ sung yêu cầu xác định chứng cứ và giải thích vì sao phương án còn lại không phù hợp. Vì vậy, GV cần khai thác bài tập như điểm xuất phát của hoạt động học, không chỉ là công cụ chấm kết quả.

Trong bài 1, sau những câu hỏi về tình cảm của người kể đối với cha, giáo trình yêu cầu SV nhận xét khả năng người con sẽ về thăm cha dịp Tết và giải thích lý do. Đây là nhiệm vụ suy đoán có căn cứ. GV có thể tổ chức các nhóm đưa ra cách hiểu khác nhau nhưng phải chỉ ra bằng chứng từ phần cuối bài khóa, chẳng hạn cảm giác ân hận và lời hứa với người cha. Kết thúc hoạt động, GV nhấn mạnh rằng một kết luận thuyết phục phải phù hợp với diễn biến nhân vật và thông tin trong văn bản, không chỉ dựa vào cảm nhận cá nhân. Hoạt động mở rộng, nếu có cần phân biệt giữa diễn giải văn bản và liên hệ với trải nghiệm của người học.

Với bài 2, SV có thể được yêu cầu sắp xếp sáu sự kiện chính trong truyện theo thời gian. Sau khi kiểm tra trật tự, GV yêu cầu nhóm lựa chọn một sự kiện mà nếu bỏ đi, người đọc sẽ không hiểu nguyên nhân của sự hiểu lầm. Câu hỏi bổ sung này giúp SV nhận biết chức năng của chi tiết trong mạch truyện, tiến thêm một bước so với kể lại nội dung. Với bài 14, văn bản chính có tiêu đề "Tiêu dùng xanh", GV có thể yêu cầu SV phân biệt thông tin được bài đọc trình bày với những hành động bảo vệ môi trường do nhóm đề xuất. Các ý kiến ngoài văn bản cần được đánh dấu là liên hệ hoặc đề xuất, tránh làm mờ ranh giới giữa nội dung bài đọc và kiến thức bổ sung.

Tổ chức nhiệm vụ sau khi đọc còn đòi hỏi cân đối kỹ năng. Trong giờ đọc hiểu, thảo luận và viết ngắn có thể được sử dụng như phương tiện chứng minh mức độ hiểu nhưng không nên biến thành một giờ luyện nói hoàn toàn độc lập với văn bản. Mỗi yêu cầu trao đổi cần có điểm tựa từ câu, đoạn hoặc chủ đề của bài khóa. Cách thiết kế như vậy vừa phát huy vai trò chủ đạo của GV, vừa tránh tình trạng nhiệm vụ mở rộng hấp dẫn về hình thức nhưng rời xa mục tiêu phát triển năng lực đọc hiểu.

2.6. Bồi dưỡng năng lực tự học, đọc ngoài giờ và năng lực tự đánh giá

Phần 课外阅读 (đọc ngoài giờ) ở cuối mỗi bài của giáo trình tạo cơ hội để SV tiếp xúc với văn bản cùng chủ đề ngoài bài khóa chính. Theo lời nói đầu, phần đọc bổ sung nhằm mở rộng hiểu biết và tiếp tục rèn luyện kỹ năng đọc (Peng, 2010). Tuy nhiên, giao thêm văn bản không đồng nghĩa với hình thành thói quen đọc; nếu chỉ yêu cầu "về nhà đọc và tra từ mới", việc chuẩn bị của SV dễ dừng ở hình thức hoặc chuyển thành dịch từng câu.

Giảng viên có thể sử dụng phiếu đọc ngoài giờ ngắn, gồm mục tiêu đọc, ý chính bằng một hoặc hai câu, hai thông tin có căn cứ, một từ ngữ đoán nghĩa qua ngữ cảnh và một vấn đề chưa hiểu. Phiếu này không nhằm gia tăng khối lượng bài tập mà giúp người học có một quy trình tự đọc dễ theo dõi. Ở buổi tiếp theo, GV chọn những khó khăn phổ biến và tổ chức hoạt động trao đổi ngắn; những câu trả lời có cách hiểu khác nhau được đối chiếu trở lại văn bản. Trong giai đoạn đầu, GV cung cấp câu hỏi mẫu; về sau SV tự nêu câu hỏi cho chính bài đọc của mình.

Một biện pháp khác là nhật ký chiến lược đọc. Sau mỗi bài, SV ghi lại cách xử lý từ mới, những đoạn đã đọc lướt hoặc đọc kỹ, lý do điều chỉnh dự đoán ban đầu và những khó khăn còn gặp phải. Nhật ký được đề xuất như công cụ hỗ trợ phản hồi và điều chỉnh cách đọc, không phải dữ liệu đã thu thập trong nghiên cứu này. Khi áp dụng, GV nên yêu cầu ghi chép ngắn gọn để không làm giảm thời gian đọc thực tế. Mục tiêu là giúp SV tự xác định mục đích, lựa chọn chiến lược và theo dõi mức độ hiểu của mình.

2.7. Khung tổ chức giờ đọc hiểu và điều kiện vận dụng

Từ các phân tích trên, có thể đề xuất khung tổ chức hoạt động đọc theo bốn chặng: định hướng trước đọc, xử lý văn bản, kiểm chứng và mở rộng sau đọc, tự đọc ngoài giờ. Khung này không phải một quy trình bắt buộc mà là cách hệ thống hóa các hoạt động hướng dẫn của GV đã được thảo luận. Mỗi chặng phải có sản phẩm quan sát được của SV, chẳng hạn dự đoán, sơ đồ thông tin, câu trả lời kèm dẫn chứng hoặc nhật ký đọc. Sự hiện diện của các sản phẩm này cho phép GV xem xét SV đã thực sự thao tác trên văn bản hay mới ghi chép lời giải thích.

Trong chặng định hướng, GV lựa chọn một hoặc hai câu hỏi từ 阅读提示 (gợi ý đọc), điều chỉnh nếu cần, yêu cầu dự đoán và xác lập mục đích. Trong chặng xử lý, SV đọc theo nhiệm vụ, sử dụng chiến lược phù hợp với thể loại, sau đó đối chiếu chứng cứ. Chặng sau đọc tập trung vào giải thích cách hiểu, phát hiện sự khác nhau trong lập luận và mở rộng liên hệ có kiểm soát. Chặng đọc ngoài giờ nối tiếp chủ đề và yêu cầu SV chủ động thực hiện các thao tác đã học. Tỷ lệ thời gian không cần cố định vì bài tự sự, bài chân dung và bài giải thích thông tin có những yêu cầu khác nhau.

Khung tổ chức này cũng đặt ra một số điều kiện thực hiện: 1) GV cần đọc kỹ bài khóa và bài tập gốc, phân biệt câu hỏi kiểm tra nhớ thông tin với câu hỏi đòi hỏi suy luận; 2) Cần lựa chọn số lượng hoạt động vừa đủ, tránh thiết kế quá nhiều câu hỏi làm loãng thời gian đọc; 3) Cần quan sát sự chênh lệch trình độ: SV gặp khó khăn trong nhận diện từ có thể cần bảng từ khóa tối thiểu, trong khi SV đọc tốt hơn có thể nhận nhiệm vụ tổng hợp hoặc đối chiếu; 4) Việc đánh giá cần cân đối giữa kết quả và quá trình: trả lời đúng là quan trọng, nhưng khả năng chỉ ra bằng chứng và tự sửa sai mới cho thấy phương pháp đọc đang được hình thành.

Trên cơ sở phân tích lý luận và nội dung giáo trình, các hoạt động được đề xuất có thể được vận dụng linh hoạt tùy theo mục tiêu bài học, đặc điểm văn bản và trình độ SV. Khi triển khai, GV cần quan sát khả năng vận dụng chiến lược đọc để điều chỉnh cách hướng dẫn, đồng thời tiếp tục hoàn thiện hoạt động dạy học qua phản hồi thực tế.

Bảng 2: Gợi ý tổ chức tiến trình đọc hiểu gắn với vai trò của GV

Giai đoạn	Nhiệm vụ của GV	Minh chứng hoạt động của SV
Trước khi đọc	Chọn câu hỏi dẫn nhập; nêu mục đích và dự đoán	Dự đoán nội dung; ghi căn cứ ban đầu
Trong khi đọc	Làm mẫu chiến lược; giao lượt đọc; gợi ý theo khó khăn	Sơ đồ thông tin; từ khóa; câu trả lời kèm dẫn chứng
Sau khi đọc	Yêu cầu giải thích, đối chiếu và liên hệ có giới hạn	Lý giải cách hiểu; điều chỉnh dự đoán; tóm tắt
Ngoài giờ	Giao phiếu đọc; phản hồi; giảm dần hỗ trợ	Phiếu đọc cá nhân; tự đánh giá chiến lược

Ngoài ra, GV có thể tổ chức bài kiểm tra ngắn ở đầu buổi học tiếp theo nhằm ôn tập từ vựng, nội dung

chính và chiến lược đọc đã luyện tập. Bài kiểm tra nên kết hợp câu hỏi nhận biết với yêu cầu xác định căn cứ trong văn bản; kết quả được sử dụng để phản hồi và điều chỉnh hoạt động giảng dạy, thay vì chỉ cho điểm.

2.8. Thảo luận: Từ sự hướng dẫn của giảng viên đến năng lực đọc độc lập

Vai trò chủ đạo của GV cần được đánh giá thông qua chất lượng quá trình đọc của SV chứ không chỉ qua kết quả trả lời. Một đáp án đúng có thể xuất phát từ việc hiểu văn bản nhưng cũng có thể do ghi nhớ lời giải thích sẵn có. Vì vậy, GV cần quan sát cách SV xác định mục tiêu, tìm thông tin liên quan, giải thích căn cứ và điều chỉnh cách hiểu khi có bằng chứng mới. Những sản phẩm như sơ đồ, bảng dữ kiện hoặc câu trả lời kèm dẫn chứng có thể hỗ trợ việc quan sát này.

Mối quan hệ giữa hướng dẫn và tự chủ không phải quan hệ thay thế ngay lập tức. Ở giai đoạn đầu, việc GV làm mẫu cách tìm câu chủ đề, phân biệt ý chính với chi tiết hay giải thích mối liên hệ nhân quả giúp SV hình dung thao tác đọc cần thực hiện. Sau đó, khi SV tự thực hành với sự hỗ trợ từng phần, GV dựa vào phản hồi để điều chỉnh mức độ gợi ý. Chỉ khi người học có thể vận dụng thao tác với một văn bản hoặc câu hỏi mới, sự hỗ trợ trực tiếp mới cần giảm bớt. Cách tiếp cận này phù hợp với quan niệm đọc hiểu là quá trình xử lý thông tin có tính điều chỉnh của Pressley và Afflerbach (1995) cũng như định hướng dạy chiến lược đọc trong Grabe (2009). Điều này cũng cho thấy không thể đồng nhất vai trò chủ đạo với một quy trình lên lớp cứng nhắc. Bài tự sự như bài 2 đòi hỏi chú ý diễn biến và quan hệ nhân quả, trong khi bài cung cấp thông tin như bài 10 cần ưu tiên nhận diện luận điểm, căn cứ và mối liên hệ logic. Tương tự, cùng một nhiệm vụ, nhóm SV yếu về nhận diện từ có thể cần gợi ý từ khóa, còn nhóm đọc thành thạo hơn có thể thực hiện ngay yêu cầu suy luận. Sự lựa chọn và điều chỉnh có căn cứ của GV chứ không phải số lượng hoạt động được tổ chức mới là biểu hiện cốt lõi của vai trò chủ đạo. Như vậy, việc phát huy vai trò chủ đạo đòi hỏi GV kết hợp linh hoạt việc khai thác giáo trình, hướng dẫn chiến lược đọc và phản hồi theo nhu cầu của SV. Sự hỗ trợ phù hợp tạo điều kiện để người học từng bước tự xử lý văn bản và hình thành thói quen đọc độc lập.

3. Kết luận

Vai trò chủ đạo của GV trong giảng dạy đọc hiểu tiếng Trung Quốc không chỉ thể hiện ở việc truyền đạt kiến thức mà còn ở khả năng tổ chức, định hướng và hỗ trợ SV trong quá trình tiếp nhận văn bản. Trên cơ sở phân tích giáo trình 《汉语阅读教程（第三册）（修订本）》 (Giáo trình đọc hiểu tiếng Trung Quốc, tập 3, bản chỉnh sửa), bài viết đã làm rõ bốn phương diện thể hiện vai trò này: thiết kế nhiệm vụ đọc, hướng dẫn chiến lược, điều chỉnh mức độ hỗ trợ và từng bước phát huy khả năng đọc độc lập của SV. Việc khai thác linh hoạt các nội dung 阅读提示 (gợi ý đọc), 课文 (bài khóa), 练习 (luyện tập) và 课外阅读 (đọc ngoài giờ) góp phần tạo sự kết nối giữa các hoạt động trước, trong và sau khi đọc, đồng thời định hướng việc rèn luyện kỹ năng đọc ngoài giờ. Từ những phân tích trên có thể thấy việc phát huy vai trò chủ đạo của GV cần gắn với đặc điểm ngôn ngữ, nội dung bài khóa và trình độ thực tế của SV. GV cần lựa chọn phương pháp và nhiệm vụ đọc phù hợp, kết hợp hướng dẫn chiến lược, tổ chức luyện tập và phản hồi kịp thời, qua đó tạo điều kiện để SV chủ động tiếp nhận, phân tích và vận dụng thông tin từ văn bản. Sự phối hợp giữa vai trò định hướng của GV và tính chủ động của SV là yếu tố quan trọng trong việc hình thành phương pháp đọc và phát triển năng lực đọc hiểu tiếng Trung Quốc.

Tài liệu tham khảo

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal, 75*(4), 460-472. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05384.x

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension.* In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (3rd ed., pp. 205-242). International Reading Association.

Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: Moving from theory to practice*. Cambridge University Press.

Janzen, J. (2007). Preparing teachers of second language reading. *TESOL Quarterly, 41*(4), 707-729. https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00100.x.

Li, D. (2017). *Shi lun dui wai Hanyu yuedu jiaoxue zhong jiaoshi de zhudao zuoyong [On the guiding role of teachers in teaching Chinese reading as a foreign language].* Proceedings of the Fifth National Academic Symposium on Language and Writing Applications (pp. 324-331).

Peng, Z. (2010). *Hanyu yuedu jiaocheng (di san ce) (xiuding ben).* Beijing Yuyan Daxue Chubanshe.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading.* Lawrence Erlbaum Associates.