

## TIẾP CẬN ĐA GIÁC QUAN VÀ DẠY HỌC VIẾT VĂN MIÊU TẢ Ở TIỂU HỌC THEO HƯỚNG TIẾP CẬN ĐA GIÁC QUAN

Phan Thị Hương Giang<sup>†</sup>,  
Trần Thị Quỳnh Nga

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế  
+Tác giả liên hệ • Email: phanthihuonggiang@dhsphue.edu.vn

### Article history

Received: 15/7/2024

Accepted: 08/8/2024

Published: 20/9/2024

### Keywords

Multisensory approach, descriptive writing, General Education Curriculum in Literature (2018), primary school

### ABSTRACT

The multisensory approach is a modern teaching trend that has been implemented in many countries around the world. This teaching strategy aimed at stimulating learners' senses has shown positive impacts in the teaching process across many different subjects. In the field of writing, multisensory teaching activities are also being studied and tested for effectiveness. This article presents some theoretical issues about the multisensory approach and the characteristics of descriptive writing to set a basis for applying this approach to teaching descriptive writing in primary schools. This is an appropriate direction in teaching Vietnamese in primary schools, meeting the requirements of developing learners' competence in the context of the 2018 General Education Curriculum for Literature.

## 1. Mở đầu

Tiếp cận đa giác quan (Multisensory approach) là một xu hướng hay phương pháp giảng dạy phổ biến trên thế giới vào những năm đầu thế kỉ XXI, đã và đang cho thấy hiệu quả tích cực trong dạy học, không chỉ với người học mắc hội chứng khó đọc hoặc trẻ em bị khuyết tật về khả năng học tập như ý tưởng khởi thảo mà còn hữu ích cho các đối tượng người học khác nhau. Việc giảng dạy theo hướng tiếp cận đa giác quan sẽ cung cấp thêm cách thức, con đường sinh động giúp người học tiếp nhận, xử lí, lưu trữ và trích xuất thông tin. Hoạt động đa giác quan có khả năng kiến thiết trải nghiệm học tập nhằm kích thích các kênh cảm giác để thu hút sự chú ý, duy trì trí nhớ của người học; đồng thời tạo động lực bên trong - yếu tố cần thiết cho sự phát triển phẩm chất, năng lực - dựa trên sự cộng hưởng thể mạnh và sở thích học tập của mỗi cá thể người học.

Trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, từ điểm nhìn của kĩ năng viết, văn miêu tả là một trong những kiểu văn bản được chú trọng giảng dạy cho HS tiểu học (Bộ GD-ĐT, 2018). Xuất phát từ đặc trưng riêng của kiểu bài văn miêu tả, quá trình dạy học từng bước hình thành kiến thức mới và rèn luyện kĩ năng nhận diện, phân tích cấu tạo bài văn, kĩ năng quan sát, tìm ý và lập dàn ý, kĩ năng chuyển ý thành lời văn giàu hình ảnh và cảm xúc, thể hiện dấu ấn cá nhân... Để tạo lập được những bài văn miêu tả sinh động, khắc chạm được bức tranh thiên nhiên, con người,... qua lớp ngôn từ lấp lánh, phương pháp tiếp cận đa giác quan được đánh giá cao về khả năng thích ứng nhờ chiến lược tác động đến tất cả các giác quan, cảm xúc, nhu cầu và hứng thú trải nghiệm, sáng tạo của HS. Bài báo phân tích một số vấn đề lí luận về phương pháp tiếp cận đa giác quan và các đặc trưng, yêu cầu cần đạt của viết văn miêu tả để tìm điểm kết nối giữa các bình diện lí thuyết này, bước đầu xác lập cơ sở lí luận và thực tiễn cho việc đánh giá khả năng vận dụng phương pháp này vào dạy viết văn miêu tả cho HS tiểu học.

## 2. Kết quả nghiên cứu

### 2.1. Một số vấn đề lí luận về tiếp cận đa giác quan trong dạy học

#### 2.1.1. Khái niệm

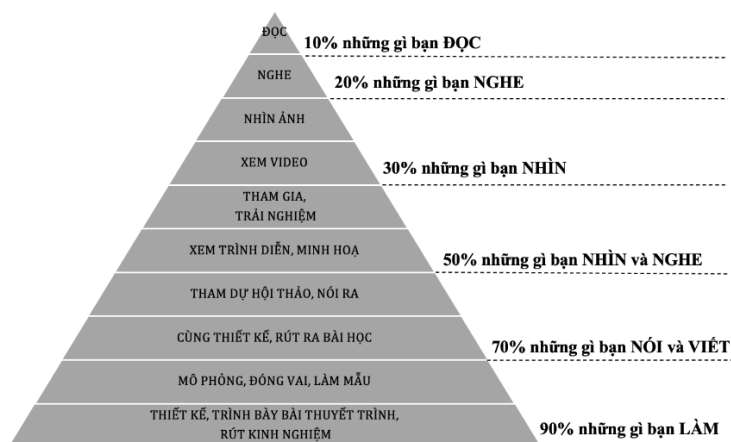
Theo Hoàng Phê và cộng sự (2003, tr 386), giác quan là “bộ phận của cơ thể chuyên tiếp nhận những kích thích từ bên ngoài như ánh sáng, màu sắc, mùi vị; cơ quan để cảm giác. Năm giác quan là thị giác, thính giác, xúc giác, vị giác, khứu giác”. Ngoài 5 giác quan theo quan niệm truyền thống (gồm thị giác, thính giác, xúc giác, vị giác, khứu giác), khoa học não bộ còn phát hiện thêm một số giác quan khác, trong đó được công nhận nhiều nhất là cảm giác về không gian. Khả năng này bao gồm cảm giác chuyển động và vị trí các chi, các cơ bắp của con người. Chẳng hạn như, khả năng này cho phép một người chạm ngón tay vào chóp mũi ngay cả khi nhắm mắt hay là có thể giữ thăng bằng trên một chân. Trong khi đó, đa giác quan (multisensory), theo Collins Dictionary, được hiểu là “bao gồm nhiều hơn một giác quan” (involving more than one sense) (<https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/multisensory>).

Theo Hallahan và cộng sự (2015), hướng tiếp cận đa giác quan là việc sử dụng đồng thời các con đường thị giác, thính giác và xúc giác để tăng cường trí nhớ và khả năng học ngôn ngữ viết. Fernald (1943) cho rằng, phương pháp tiếp cận đa giác quan có thể mang lại lợi ích đáng kể cho người học khuyết tật đọc bằng cách sử dụng nhiều giác quan, cung cấp nhiều cách thức để hiểu và ghi nhớ thông tin.

Như vậy, có thể hiểu, tiếp cận đa giác quan là phương pháp dạy học kích thích nhiều hơn một giác quan của người học trong cùng một thời điểm. Nói cách khác, các hoạt động tương tác này sẽ liên quan đến các yếu tố cơ bản: Visual (Thị giác) - Học qua nhìn; Auditory (Thính giác) - Học qua lắng nghe âm thanh; Kinaesthetic (Vận động) - Học qua chuyển động cơ thể; Tactile (Xúc giác) - Học qua sờ, chạm; Gustatory and Olfactory (Vị giác và khứu giác) - Học qua nếm và ngửi. Trong khi các phương pháp giảng dạy truyền thống chủ yếu sử dụng cách thức học tập bằng thị giác và thính giác, hướng tiếp cận đa giác quan chú trọng đồng thời sự tham gia của thị giác, thính giác, vận động, xúc giác (có thể cả vị giác và khứu giác) để tăng cường trí nhớ và khả năng học tập. Xuất phát từ cơ sở khoa học này, dạy học tiếp cận đa giác quan còn được biết đến với tên gọi là “phương pháp VAKT (Visual - Auditory - Kinesthetic - Tactile), ngụ ý rằng HS học tốt nhất khi được thể nghiệm, trình bày theo các phương thức khác nhau (Mercer & Mercer, 1993).

### 2.1.2. Lợi ích của tiếp cận đa giác quan trong dạy học

Một số nghiên cứu đã đưa ra các con số thống kê về sự tham gia của các giác quan trong hoạt động học của con người, trong đó: 1% những gì học được là từ cảm giác NÉM, 1.5% những gì học được là từ cảm giác CHẠM, 3.5% những gì học được từ cảm giác NGŨI, 11% những gì được học là từ cảm giác NGHE và 83% những gì học được là từ TẦM NHÌN. Trước đó, qua nghiên cứu, ngay từ những năm 40 của thế kỉ XX, Dale (1946) đã thể hiện mối liên hệ giữa các hoạt động học và khả năng ghi nhớ của con người một cách trực quan qua biểu đồ hình nón (hình 1). “Nón học tập” (hay tháp học tập) của Dale (1946) được xem là đề xuất đi trước thời đại vì đã dự đoán được những phát hiện của khoa học thần kinh về chức năng của não bộ sau đó hàng thập kỉ. Ông cũng nêu khuyến nghị về việc gia tăng mức độ ghi nhớ của người học bằng cách tạo ra môi trường học tập đa dạng và kích thích người học tham gia bằng các giác quan, đặc biệt là qua trải nghiệm.



Hình 1. Hình nón học tập (Dale, 1946)

“Nón học tập” (hay tháp học tập) của Dale (1946) được xem là đề xuất đi trước thời đại vì đã dự đoán được những phát hiện của khoa học thần kinh về chức năng của não bộ sau đó hàng thập kỉ. Ông cũng nêu khuyến nghị về việc gia tăng mức độ ghi nhớ của người học bằng cách tạo ra môi trường học tập đa dạng và kích thích người học tham gia bằng các giác quan, đặc biệt là qua trải nghiệm.

Nghiên cứu gần đây về khoa học nhận thức cho thấy những lợi ích của học tập đa giác quan. Shams và Seitz (2008) từng khẳng định rằng não người đã tiến hóa để phát triển, học hỏi và hoạt động tối ưu trong môi trường đa giác quan, do đó cơ chế học tập đa giác quan có thể hiệu quả hơn cho việc học, thay vì đơn giác quan. Bằng cách kết hợp sử dụng nhiều giác quan, các vùng khác nhau của não sẽ được kích thích. Sự kích thích này giúp trẻ tăng cường xử lí và lưu giữ thông tin, góp phần mang lại trải nghiệm học tập toàn diện hơn. Việc sử dụng kết hợp các giác quan (một số hoặc tất cả), bao gồm cả việc sử dụng chuyển động cơ thể để dạy các khái niệm trừu tượng có khả năng “làm cho chúng trở nên cụ thể và dễ tiếp cận, dễ ghi nhớ và sử dụng”; đồng thời “sử dụng nhiều phương thức cùng một lúc để tăng cường các con đường thần kinh” (Sprenger, 2008). Đó là lí do phương pháp tiếp cận đa giác quan còn được biết đến như một phương pháp tiếp cận “toàn não bộ”. Ngoài ra, các trải nghiệm học tập bằng đa giác quan thường gọi lên phản ứng cảm xúc, gắn kết với yếu tố cảm xúc. Điều đó sẽ mang lại cho HS những kí ức xúc giác và vận động, kể cả khứu giác và vị giác; cũng như những kí ức vốn đã quen thuộc từ thị giác và thính giác.

Phương pháp tiếp cận đa giác quan cũng cho thấy sự tương hợp với lí thuyết về phong cách học tập (Learning style). Có nhiều mô hình về phong cách học tập của người học được đề xuất, trong đó, Danh mục VARK được Neil D. Fleming phát triển năm 1987. VARK là viết tắt của các từ khoá: Visual (thị giác), Auditory (thính giác), Read/write (Đọc/viết) và Kinaesthetic (Vận động). Từng từ khoá tương ứng với sở thích học tập của trẻ qua nhìn, qua nghe, qua đọc/viết và qua sờ, chạm, vận động.

Trong lý thuyết về phong cách học tập, nhà giáo dục căn cứ vào đặc điểm học tập từng HS và xác định phong cách hoặc trí thông minh của HS để dạy học (Kolb, 1984). Theo Phong cách học tập bằng thị giác, thính giác, đọc/viết và vận động (VARK) - được coi là những phương pháp nổi bật nhất để phân loại người học (Fleming & Mills, 1992). GV sử dụng bảng danh mục để tìm hiểu các phong cách học tập và trí thông minh nào giúp HS thành công và phong cách nào không. Một số HS học tốt hơn khi thông tin được truyền tải qua từ ngữ, trong khi một số HS khác đạt được hiệu quả học tập cao hơn khi thông tin được trình bày một cách trực quan qua hình ảnh, và/hoặc qua vận động... Sau đó, GV cố gắng thiết kế các hoạt động học tập tích hợp phong cách học tập cho phù hợp với từng cá nhân HS. Về bản chất, dạy học đa giác quan không chọn ra một phong cách học tập cụ thể cho một đối tượng HS riêng biệt. Chiến lược dạy học này hướng tới việc tác động đến đa giác quan giúp tiếp cận tất cả HS với các phong cách học tập đa dạng. Qua đó, các HS với sở thích học tập khác nhau đều được quan tâm và được kích hoạt thể mạnh để phát triển. Theo một nghiên cứu của Pashler và cộng sự (2008), phương pháp tiếp cận đa giác quan phục vụ cho các phong cách học tập đa dạng, góp phần nâng cao năng lực của HS. Tiếp cận đa giác quan không những không giới hạn người học ở một phong cách học tập nào đó mà còn mở rộng nhiều con đường để trẻ phát triển hết tiềm năng bên trong.

Một số nghiên cứu và thực nghiệm giáo dục theo hướng tiếp cận đa giác quan cũng đã góp phần khẳng định lợi ích thiết thực của việc vận dụng phương pháp này vào dạy học. Đầu tiên phải kể đến hiệu quả của phương pháp trong việc hỗ trợ cho những trẻ gặp khó khăn về đọc, những trẻ em khuyết tật về học tập và phát triển. Các hướng dẫn đa giác quan lúc được chứng minh là sẽ hỗ trợ tích cực cho đối tượng người học này. Trong số nhiều phương pháp đã được xây dựng, phương pháp Orton-Gillingham (còn được gọi tắt là OG) và các biến thể của phương pháp này được đánh giá là hết sức hiệu quả. Các hướng dẫn đa giác quan nhấn mạnh vào việc tạo ra mối liên hệ chặt chẽ giữa những gì HS nhìn thấy trên bản in và trong bản trình bày (hình ảnh), những gì HS nghe thấy trong hướng dẫn (thính giác) và những gì HS cảm thấy khi thực hiện kỹ năng ngôn ngữ và khi phát âm các từ (vận động). Đây là “phương pháp tiếp cận có hệ thống, tuần tự, đa giác quan, tổng hợp và dựa trên ngữ âm để dạy đọc với hướng dẫn rõ ràng về âm vị học và nhận thức ngữ âm, sự tương ứng giữa âm thanh và kí hiệu, âm tiết, hình thái học, cú pháp và ngữ nghĩa” (Ritchey & Goeke, 2006). Chẳng hạn, với một HS mắc chứng khó đọc, GV hướng dẫn HS nhìn chữ A, nói tên và âm thanh chữ đó, và viết chữ đó lên không trung,... Tất cả các hoạt động này của HS được thực hiện cùng một lúc. Nhiều nghiên cứu và thực nghiệm sư phạm ghi lại những lợi ích này và báo cáo về hiệu quả của cách tiếp cận đa giác quan trong việc cải thiện kỹ năng đọc ở những HS gặp khó khăn về đọc. Một ví dụ về kiểm tra tác động của phương pháp tiếp cận đa giác quan trong dạy đọc bằng kỹ thuật OG được thực hiện trên đối tượng HS ở một lớp giáo dục đặc biệt được minh họa trong nghiên cứu của Dev và cộng sự (2002). Qua tác động, các HS này đã cải thiện khả năng đọc đủ để vượt qua trình độ cần can thiệp. Việc duy trì những lợi ích đối với HS được đánh giá sau khoảng thời gian hai năm, kết quả là không có HS nào cần phải quay trở lại với lớp giáo dục đặc biệt. Hiệp hội hội chứng khó đọc quốc tế (The International Dyslexia Association - IDA, 2000) cũng ủng hộ việc giảng dạy đa giác quan, khẳng định rằng với phương pháp này “trẻ em đã đạt được những tiến bộ đáng kể về kỹ năng giải mã”.

Ngoài ra, hàng loạt các nghiên cứu thực nghiệm của chương trình phát âm đa giác quan trên đối tượng học tiếng Anh như một ngoại ngữ đã chứng minh hiệu quả của cách tiếp cận đa giác quan với người học. Các tác giả Langille và Green (2021) từ Trường Đại học Calgary đã khảo sát, tổng hợp đánh giá các công trình khoa học có liên quan, từ đó khẳng định giá trị tích cực của dạy học đa giác quan đối với kỹ năng đọc tiếng Anh nói chung và kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của người học nói riêng.

Có thể nói, các nghiên cứu về dạy học tiếp cận đa giác quan đã được thực hiện một cách hệ thống, chuyên sâu, trong suốt một hành trình dài. Mặc dù được khẳng định là có giá trị tác động trên nhiều hoạt động học tập ở những lĩnh vực khác biệt, dạy học tiếp cận đa giác quan vẫn luôn được chứng thực như là một trong những cách thức hữu hiệu để phát triển kỹ năng ngôn ngữ cho HS, trong đó đặc biệt hiệu quả đối với những trẻ gặp khó khăn về đọc. Đó là tiền đề quan trọng để chúng tôi đề xuất các ý tưởng vận dụng phương pháp/hướng tiếp cận đa giác quan vào dạy học Ngữ văn ở nhà trường phổ thông nói chung, nhà trường tiểu học nói riêng nhằm phát triển năng lực đọc, viết, nói và nghe cho người học.



Hình 2. Mô hình phong cách học tập VARK (Fleming & Bonwell, 2019)

## 2.2. Văn miêu tả và việc dạy học viết văn miêu tả ở tiểu học theo phương pháp tiếp cận đa giác quan

### 2.2.1. Khái niệm và đặc trưng của văn miêu tả với góc nhìn đa giác quan

Theo nhà nghiên cứu Đào Duy Anh (1998, tr 97), miêu tả là “lấy nét vẽ hoặc câu văn để biểu hiện cái chân tướng của sự vật ra”. Nhà văn nổi tiếng Stephen (2000) chia sẻ về nghệ thuật miêu tả, rằng: “Miêu tả bắt đầu trong trí tưởng tượng của người viết nhưng phải kết thúc trong trí tưởng tượng của người đọc”. Với văn miêu tả, người viết sử dụng ngôn từ đặc trưng để làm nổi bật lên vẻ đẹp, tính chất, đặc điểm của sự vật, sự việc hoặc khung cảnh nhằm gợi lên hình ảnh trong tâm trí người đọc. Miêu tả càng chi tiết, khơi gợi và thúc giục người đọc nhu cầu cảm nhận bằng nhiều giác quan thì đối tượng được tả càng có cơ hội “hiện thị” rõ nét, sống động trong hình dung, trí tưởng tượng của người đọc. Nói cách khác, trong hành trình kết nối tạo lập - tiếp nhận ngôn bản, người viết dùng ngôn từ nghệ thuật để “vẽ lại” bằng lời những đặc điểm nổi bật của cảnh, của người,... mà mình quan sát, trải nghiệm được và người đọc sẽ huy động kinh nghiệm, khả năng phân tích, liên tưởng để “trí giác” những nét vẽ thú vị ấy. Văn miêu tả một mặt là kết quả của học tập, trải nghiệm đa giác quan; mặt khác đánh thức khả năng tìm tòi, thâm thấu, cảm thụ cũng thông qua cách nhìn ngắm, thường thức, suy nghiệm.

Từ điểm nhìn dạy học theo hướng tiếp cận đa giác quan, cần xác lập nhận thức đầy đủ về đặc trưng của ngôn từ biểu đạt trong văn miêu tả. Ngôn ngữ trong văn miêu tả giàu tính tạo hình, thường gồm một chuỗi tính từ, động từ được chọn lọc để tả đặc điểm, hoạt động nổi bật, ấn tượng nào đó của sự vật. Văn miêu tả cũng ghi nhận sự hiện diện thường xuyên của phép tu từ so sánh, nhân hóa, điệp từ, điệp ngữ. Sự sắp đặt, kết hợp từ loại và biện pháp tu từ nói trên khiến cho ngôn ngữ miêu tả trở nên sống động, thú vị, có khả năng tạo ấn tượng mạnh, tác động đến trí tưởng tượng và cảm nhận của người đọc. Và bởi vì điều này liên quan đến kỹ năng sử dụng, lựa chọn ngôn từ nhằm tạo ra trải nghiệm cảm giác cho người đọc nên GV cần đặc biệt lưu tâm để có chiến lược sư phạm phù hợp. Cùng gợi tả hương thơm, vẻ đẹp của cây trái vào mùa, nhà văn Mai Văn Tạo (dẫn theo Nguyễn Thị Ly Kha và cộng sự, 2023, tr 15) gợi ấn tượng về trải nghiệm khứu giác, vị giác, thị giác qua những hình ảnh so sánh và từ ngữ gợi tả như “sầu riêng thơm mùi thơm của mít chín quyện với hương bưởi, béo cái béo của trứng gà, ngọt cái vị của mật ong già hạn”, “hoa đậu từng chùm, màu trắng ngà, cánh hoa nhỏ như vẩy cá, hao hao giống cánh sen con...”. Trong khi đó, vẫn với trải nghiệm khứu giác, thị giác, vị giác, nhà văn Ma Văn Kháng lại khơi thảo bằng cách cài đặt các động từ để “khúc xạ” hương thảo quả: “Gió tây lướt thướt bay qua rừng, quyện hương thảo quả đi, rải theo triền núi, đưa hương thảo quả ngọt lựng, thơm nồng vào những thôn xóm Chín Sạn” (dẫn theo Nguyễn Minh Thuyết, 2010, tr 113). Có thể thấy, văn miêu tả luôn gắn liền với hành trình sống, quan sát, “kêu gọi” sự tham gia của nhiều giác quan và mỗi khoảnh khắc ngắm nhìn, lắng nghe hay chạm tay vào sự vật đều giúp nảy nở những ý tưởng về vận dụng ngôn từ.

Bên cạnh đó, các “chi tiết/hình ảnh cảm giác” cũng là đặc trưng cần lưu ý trong bài văn, đoạn văn miêu tả. Một đoạn văn miêu tả thực sự tạo được ấn tượng cho người đọc thường là sản phẩm của sự kết nối một số hoặc hầu hết giác quan, giúp người đọc nhìn thấy, nghe thấy, ngửi thấy, nếm được hay thực sự chạm vào sự vật, phong cảnh,... Nhà văn Vũ Tú Nam và cộng sự (2004) từng đề cập trải nghiệm đa giác quan khi nghiên cứu về văn miêu tả: “Miêu tả là khi đọc những gì chúng ta biết, người đọc như thấy được cái đó hiện ra trước mắt mình: một con người, một con vật, một dòng sông; người đọc còn có thể nghe được cả tiếng nói, tiếng kêu, tiếng nước chảy, thậm chí còn ngửi thấy mùi hôi, mùi sữa, mùi hương hoa hay mùi rêu, mùi ẩm mốc... nhưng đó chỉ mới là miêu tả bên ngoài. Còn sự miêu tả bên trong nữa, nghĩa là miêu tả tâm trạng vui, buồn, yêu, ghét của con người, con vật và cả cỏ cây”. Một bài văn miêu tả hay không những phải thể hiện rõ nét, chính xác, sinh động đối tượng miêu tả mà còn thể hiện được trí tưởng tượng, cảm xúc và đánh giá của người viết với đối tượng miêu tả. Bởi vì trong thực tế không ai tả để tả, mà thường tả để gửi gắm suy nghĩ, cảm xúc, tình cảm cụ thể của mình. Khi người viết - HS được định hướng huy động đa giác quan để xác lập các chi tiết, hình ảnh gợi cảm giác, cảm xúc, rung động thẩm mỹ thực sự về đối tượng được miêu tả, chắc chắn các em sẽ làm tốt hơn nhiệm vụ của một người tái hiện bức tranh cuộc sống bằng ngôn từ. Trong hành trình đi tìm các giải pháp nâng cao năng lực viết văn miêu tả cho HS tiểu học, nhiều nhà nghiên cứu đã khẳng định nét khu biệt của văn miêu tả và kỹ năng miêu tả, đồng thời nhấn mạnh sự cần thiết phải tổ chức hoạt động học tập để HS thực sự được “tiếp xúc” với đối tượng miêu tả thông qua nhìn ngắm, lắng nghe, nếm trải...

Văn miêu tả luôn thể hiện rõ tư duy thẩm mỹ và khả năng quan sát đa giác quan của người viết. Các câu văn miêu tả thường trở nên “đắt giá” nhờ vào khả năng quan sát tỉ mỉ, tinh tế và sự nhạy cảm của người viết trong hành trình tìm tòi, thể nghiệm cái mới, cái riêng của sự vật, hiện tượng. Đoàn Trần Bảo Nguyên khi say ngắm mùa sen chăm chú đợi chờ những nụ hoa “trồi lên khỏi mặt nước, bung cánh thắm” để nhận ra điểm khác biệt của sen trắng, sen hồng cũng như sự chuyển di của sắc độ, hương thơm: “Sen trắng tinh khôi. Sen hồng dịu dàng. Chiều, cánh hoa như thắm màu hơn, “chín” hơn, hương thơm cũng như đậm hơn” (dẫn theo Trần Thị Quỳnh Nga, 2023, tr 55).



### 2.2.2. Yêu cầu cần đạt về viết văn miêu tả và định hướng vận dụng phương pháp tiếp cận đa giác quan

Kĩ năng viết văn miêu tả được rèn luyện cho HS ở nhà trường phổ thông từ rất sớm, gắn với các đối tượng khác nhau: đồ vật, con vật, cây cối, con người, cảnh vật,... Theo yêu cầu cần đạt của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 (Bộ GD-ĐT, 2018), ở cấp tiểu học, kĩ năng viết văn miêu tả được rèn luyện và phân bổ như sau:

Lớp 2	Lớp 3	Lớp 4	Lớp 5
Viết 4 - 5 câu tả một <b>đồ vật</b> gần gũi, quen thuộc dựa vào gợi ý.	Viết được đoạn văn ngắn miêu tả <b>đồ vật</b> .	Viết được bài văn miêu tả <b>con vật, cây cối</b> ; sử dụng nhân hoá và những từ ngữ gợi lên đặc điểm nổi bật của đối tượng được tả.	Viết được bài văn tả <b>người, phong cảnh</b> có sử dụng so sánh, nhân hoá và những từ ngữ gợi tả để làm nổi bật đặc điểm của đối tượng được tả.

Có thể thấy, cùng với sự thay đổi về đối tượng miêu tả, yêu cầu kĩ năng viết văn miêu tả được nâng cao dần theo từng khối lớp. Ở lớp 2, HS cần thực hành viết đoạn văn ngắn từ 4 đến 5 câu tả một đồ vật gần gũi, gắn bó, dựa trên hệ thống câu hỏi gợi ý đính kèm. Lên lớp 3, đồ vật được tả sẽ đa dạng hơn, gắn với nhiều “điểm chạm” trải nghiệm hơn và dung lượng đoạn được khuyến khích mở rộng, phát triển. Đến lớp 4 và 5, HS cần viết thành bài văn có bố cục chặt chẽ, chú trọng “đặc điểm nổi bật” của con vật, cây cối, người, phong cảnh được tả. Sự gia tăng các phương tiện biểu đạt gồm từ ngữ gợi tả, biện pháp so sánh, nhân hoá cũng đòi hỏi người học khả năng huy động đa giác quan để tri giác sự vật và tìm tòi, lựa chọn từ ngữ, hình ảnh thú vị, đáp ứng yêu cầu cần đạt mà chương trình đề xuất.

Từ điểm nhìn của nội dung dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học, kĩ năng viết đoạn văn, bài văn miêu tả được các nhà sư phạm rèn luyện thông qua một hệ thống các hoạt động như: nhận diện và phân tích cấu tạo đoạn văn/bài văn, quan sát, tìm ý và lập dàn ý, viết đoạn văn (đoạn văn độc lập hoặc đoạn trong bài, gồm: đoạn mở bài, đoạn thân bài, đoạn kết bài), viết bài văn, hiệu chỉnh đoạn văn/bài văn. Đặc biệt, các bộ sách giáo khoa Tiếng Việt từ lớp 2 đến lớp 5 đều chú trọng cung cấp mẫu gắn với thể nghiệm quan sát đa giác quan, đều định hướng cho người học huy động đa giác quan trong quá trình quan sát đối tượng miêu tả. Nếu ở các lớp 2 và 3, hệ thống câu hỏi định hướng quan sát đồ vật thường tập trung nhiều vào thị giác, xúc giác thì lên lớp 4 và 5, người biên soạn đã trực tiếp “kích hoạt” đa giác quan thông qua những câu hỏi, chỉ dẫn, gợi ý như: “Tác giả sử dụng những giác quan nào để quan sát cây sầu riêng?”, “Em có thể sử dụng những giác quan nào để quan sát?” (Tiếng Việt 4, tập 2, bộ Chân trời sáng tạo); “Em nhìn thấy hình dáng của cây, các bộ phận cây, màu sắc,...”, “Em nghe thấy tiếng lá reo trong gió, tiếng chim trong vòm lá,...”, “Em ngửi thấy mùi của hoa, mùi của quả chín,...”, “Em nếm được vị của quả,...”, “Chạm tay vào, em thấy thân cây ram ráp, lá cây mềm mượt...” (Tiếng Việt 4, tập 2, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống); “Em quan sát bằng những cách nào? Quan sát hình dáng, màu sắc bằng mắt. Cảm nhận tiếng lá reo, mùi hương, cánh hoa bằng tai, mũi hoặc tay.” (Tiếng Việt 4, tập 2, bộ Cánh Diều). Một số dữ liệu về nội dung dạy học kể trên có thể phần nào khẳng định ý nghĩa, sự cần thiết của việc dạy viết văn miêu tả cho HS tiểu học theo hướng tiếp cận đa giác quan. Mặc dù vậy, GV (và cả HS) cần nhận thức đúng giá trị của huy động đa giác quan trong thực hành viết văn miêu tả; đồng thời cần rèn luyện một cách cẩn trọng kĩ năng quan sát đa giác quan thông qua hình thức học tập đa dạng với sự hiện diện của những không gian giao tiếp mở, linh hoạt, có khả năng tạo cơ hội trải nghiệm, thử nghiệm kết hợp các giác quan. Dạy học viết văn miêu tả ở tiểu học theo hướng tiếp cận đa giác quan cần được thực hiện từng bước, với việc tạo tiền đề ở lớp 2 và 3, luyện tập đa dạng ở lớp 4 và nâng cao ở lớp 5. Người học cần được khuyến khích hoặc gia tăng cơ hội tri giác đối tượng miêu tả qua hoạt động nhìn, nghe, ngửi, nếm và chạm đồng thời với những rung động thâm mĩ, những cảm xúc nảy nở từ việc kết nối cùng sự vật, cảnh quan thiên nhiên...

Từ trước đến nay, viết văn luôn là kĩ năng ngôn ngữ mang tính tổng hợp, gắn với những yêu cầu thể nghiệm đặc biệt thuộc bình diện tạo lập ngôn bản. Trong đó, văn miêu tả mặc dù được đánh giá là phù hợp với đặc điểm tâm lí của HS (thích quan sát, trải nghiệm trong trạng thái gắn kết, “hoà mình” cùng đối tượng miêu tả,...) song vẫn ít nhiều tạo nên những trở ngại tâm lí ở lứa tuổi tiểu học. HS có thể nhận diện chính xác cấu tạo bài văn, hiểu rõ tầm quan trọng của huy động đa giác quan trong quan sát, xác lập ý, thực hành viết nhưng lại thiếu cơ hội trải nghiệm hoặc chưa được hướng dẫn cách thức thực hành hiệu quả. Công cụ ghi chép kết quả của quá trình trải nghiệm đa giác quan, kĩ năng nói to suy nghĩ (think aloud) để đánh thức những ý tưởng có được nhờ ngắm nhìn, thưởng thức bức tranh cuộc sống bằng đôi tai, bằng cái chạm tay đặc biệt,... cũng chưa được chú ý đúng mức trong quá trình dạy học. Điều này đòi hỏi nhà sư phạm phải nhanh chóng hoạch định các chiến lược dạy học nhằm rèn luyện kĩ năng viết văn miêu tả thông qua tiếp cận đa giác quan trên từng đối tượng người học cụ thể (theo khối lớp, theo giai đoạn, theo trình độ và đặc điểm tâm lí, tư duy ngôn ngữ...).

### 3. Kết luận

Trong bối cảnh đổi mới chương trình và sách giáo khoa, vận dụng phương pháp đa giác quan vào rèn luyện kĩ năng viết văn miêu tả cho HS tiểu học có thể xem là một lựa chọn nhằm đa dạng cách thức dạy học; cũng đồng thời

là biện pháp góp phần hiện thực hoá ý tưởng giáo dục đã được chuyển tải qua yêu cầu cần đạt gắn với từng khối lớp, qua từng bài học, hoạt động, câu hỏi - bài tập, gợi ý, hướng dẫn,... Bài báo đã hồi cứu các nghiên cứu về dạy học đa giác quan, các đặc trưng và yêu cầu cần đạt về viết văn miêu tả để bước đầu xác lập định hướng sư phạm giúp HS tiêu học huy động đa giác quan trong quá trình tạo lập ngôn bản, “kích hoạt” các kênh cảm giác, kết nối chúng để toàn bộ não bộ được tham gia vào hoạt động tri giác, tái hiện sự vật, cảnh sắc thiên nhiên bằng chất liệu ngôn từ, hình ảnh in đậm dấu ấn cá nhân. Chúng tôi cũng cho rằng, vận dụng phương pháp tiếp cận đa giác quan vào dạy học viết văn miêu tả chắc chắn sẽ kiến tạo những không gian học tập mới mẻ, thú vị, tích cực, trong đó HS - dưới sự tổ chức, định hướng của GV - kích ứng “nhiều hơn một giác quan trong cùng một thời điểm” để nhận thức thế giới xung quanh, để cảm nhận và thể nghiệm, để tích lũy thêm những kỹ năng hữu ích trong thực hành viết sáng tạo.

### Tài liệu tham khảo

- Bộ GD-ĐT (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- Dale, E. (1946). *Audio-Visual Methods in Teaching*. Dryden Press.
- Dev, P. C., Doyle, B. A., & Valente, B. (2002). Labels needn't stick: “At-risk” first graders rescued with appropriate intervention. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 7(3), 327-332. [https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0703\\_3\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327671ESPR0703_3_3)
- Đào Duy Anh (1998). *Từ điển Hán - Việt*. NXB Khoa học Xã hội.
- Fernald, G. M. (1943). *Remedial Techniques in Basic School Subjects*. McGraw-Hill.
- Fleming, N. D., & Mills, C. (1992). Not Another Inventory, Rather a Catalyst for Reflection. *To Improve the Academy*, 11, 137-155. <https://doi.org/10.1002/j.2334-4822.1992.tb00213.x>
- Fleming, N. D., & Bonwell, C. C. (2019). *How Do I Learn Best?: a student's guide to improved learning*. VARK Learn Ltd.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2015). *Exceptional Learners: An Introduction to Special Education* (13th Edition). Pearson.
- Hoàng Khê (chủ biên, 2003). *Từ điển tiếng Việt*. NXB Đà Nẵng.
- International Dyslexia Association - IDA (2000). *Multisensory teaching*. [https://ma.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Multisensory\\_Teaching.pdf](https://ma.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Multisensory_Teaching.pdf)
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Langille, J., & Green, Z. (2021). The Impact of Multi-Sensory Phonics Programs in Teaching English as an Additional Language. *Canadian Journal of Education Revue Canadienne De l'éducation*, 44(4), 1024-1050. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i4.4723>
- Masters, K. (2013). Edgar Dale's Pyramid of Learning in medical education: A literature review. *Medical Teacher*, 35(11), e1584-e1593. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.800636>
- Nguyễn Minh Thuyết (tổng chủ biên, 2010). *Tiếng Việt 5* (tập 1). NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Thị Ly Kha, Trịnh Cam Ly (đồng chủ biên), Vũ Thị Ân, Trần Văn Chung, Phạm Thị Kim Oanh, Hoàng Thụy Thanh Tâm (2023). *Tiếng Việt 4* (tập 2). NXB Giáo dục Việt Nam.
- Pashler, H., McDaniell, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *View All Authors and Affiliations*, 9(3). <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Ritchey, K. D., & Goetze, J. L. (2006). Orton-Gillingham and Orton-Gillingham-Based Reading Instruction: A Review of the Literature. *The Journal of Special Education*, 40(3), 171-183. <https://doi.org/10.1177/00224669060400030501>
- Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefit of multisensory learning. *Opinion*, 2(11), 411-417. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>
- Sprenger, M. (2008). *Differentiation through learning styles and memory* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Stephen, K. (2000). *On Writing: A Memoir of the Craft*. Scribner.
- Trần Thị Quỳnh Nga (chủ biên, 2023). *Phiếu ôn tập cuối tuần môn Tiếng Việt lớp 4*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Trịnh Cam Ly (2018). Dạy học tập làm văn miêu tả cho học sinh lớp 4, 5 thông qua hoạt động trải nghiệm. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Khoa học giáo dục*, 63(8), 28-40.
- Vũ Tú Nam, Phạm Hồ, Bùi Hiền, Nguyễn Quang Sáng (2004). *Văn miêu tả và văn kể chuyện*. NXB Giáo dục.