ĐẶC ĐIỂM TỪ HÁN VIỆT TRONG SÁCH TIẾNG VIỆT TIỂU HỌC BỘ CHÂN TRỜI SÁNG TẠO VÀ ĐỊNH HƯỚNG DẠY HỌC

Nguyễn Thị Thanh Tuyền
Trường Đại học Quy Nhơn

Tóm tắt: *Từ Hán Việt có vai trò đối với năng lực đọc hiểu, giao tiếp và tiếp nhận tri thức của học sinh. Bài viết khảo sát lớp từ này trong sách Tiếng Việt lớp 1–5, bộ Chân trời sáng tạo, theo cấu trúc, chủ đề, tần suất và khối lớp; từ đó đề xuất biện pháp dạy học phù hợp. Kết quả ghi nhận 1.248 đơn vị, trong đó từ ghép chiếm 90,46%; nhóm xã hội chiếm 40,14%; 70,75% số từ chỉ xuất hiện một lần. Ba biện pháp được đề xuất gồm: lồng ghép qua đọc hiểu, sử dụng sơ đồ yếu tố Hán Việt và tổ chức trò chơi kết hợp thực hành. Thực nghiệm bước đầu trên 65 học sinh lớp 4 cho thấy việc kết hợp sơ đồ và trò chơi hỗ trợ khả năng nhận diện, giải nghĩa và sử dụng từ. Kết quả cung cấp dữ liệu tham khảo cho dạy học Tiếng Việt theo định hướng phát triển năng lực.*

Từ khóa: *từ Hán Việt; Tiếng Việt tiểu học; Chân trời sáng tạo; năng lực ngôn ngữ; phương pháp dạy học.*

CHARACTERISTICS OF SINO-VIETNAMESE VOCABULARY IN THE CHÂN TRỜI SÁNG TẠO PRIMARY-LEVEL VIETNAMESE TEXTBOOK SERIES AND DIRECTIONS FOR TEACHING

Abstract: *Sino-Vietnamese vocabulary constitutes an important part of the Vietnamese lexicon and contributes to primary pupils' reading comprehension, communication, and knowledge acquisition. This study examines Sino-Vietnamese words in the Grade 1–5 Vietnamese textbooks of the Creative Horizons series in terms of structure, thematic distribution, frequency, and grade-level progression, and proposes teaching measures suited to primary pupils' psychological and cognitive characteristics. A total of 1,248 lexical items were identified; compounds accounted for 90.46%, social-topic words made up the largest group at 40.14%, and 70.75% occurred only once. Three measures were proposed: contextualized instruction through reading comprehension, visual mapping of Sino-Vietnamese elements, and language games combined with productive practice. A preliminary experiment involving 65 fourth graders suggests that combining visual element maps with language games can improve word recognition, meaning comprehension, and contextual use. The findings provide practical reference data for competency-based Vietnamese language teaching at primary level.*

Keywords: *Sino-Vietnamese vocabulary; primary Vietnamese; Creative Horizons textbooks; language competence; teaching methods.*

Nhận bài: 09/06/2026 *Phản biện: 09/07/2026* *Duyệt đăng: 12/07/2026*

I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Từ Hán Việt được hình thành trong quá trình tiếp xúc lâu dài giữa tiếng Việt và tiếng Hán, được Việt hóa và sử dụng theo quy luật của tiếng Việt. Đây là bộ phận hữu cơ của vốn từ tiếng Việt hiện đại (Nguyễn Tài Cẩn, 2004; Nguyễn Thiện Giáp, 2009), có khả năng biểu đạt khái niệm khái quát, tạo sắc thái trang trọng và cấu tạo thuật ngữ trong nhiều lĩnh vực. Ở bậc tiểu học, học sinh thường gặp những từ như gia đình, tình cảm, truyền thống, công dân, môi trường, di sản. Khi gặp từ ít dùng, trừu tượng hoặc có yếu tố đồng âm khác nghĩa, các em dễ hiểu mơ hồ, dùng sai sắc thái hoặc không vận dụng được vào nói và viết. Hạn chế này còn cản trở việc tiếp nhận khái niệm ở các môn học khác.

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 hướng tới phát triển năng lực ngôn ngữ qua đọc, viết, nói và nghe; kiến thức từ vựng được tích hợp trong hoạt động giao tiếp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Đỗ Ngọc Thống, Đỗ Xuân Thảo, 2020). Một số công trình đã khảo sát từ Hán Việt trong sách giáo khoa (Lê Thị Ngọc Điệp, 2008; Đỗ Thị Kim Cương, 2024; Nguyễn Thành Luân, 2025), nhưng chưa bao quát toàn bộ năm lớp của bộ Chân trời sáng tạo. Bài viết nhận diện đặc điểm phân bố của lớp từ này, đề xuất biện pháp dạy học và kiểm nghiệm bước đầu ở lớp 4.

II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

2.1. Cơ sở lý luận và tâm lý – nhận thức

Từ Hán Việt là những từ hoặc yếu tố có nguồn gốc Hán, được đọc theo âm Hán Việt và hoạt động trong hệ thống tiếng Việt. Phần lớn tồn tại dưới dạng từ ghép, thuận lợi cho việc nhận diện yếu tố và mở rộng họ từ. Nhiều từ mang nghĩa khái quát, hàm súc; nghĩa toàn từ không phải lúc nào cũng là phép cộng nghĩa các yếu tố. Từ Hán Việt còn thường có sắc thái trang trọng, khoa học hoặc nghi thức hơn từ thuần Việt gần nghĩa. Vì vậy, học sinh cần được học cả nghĩa, cấu trúc và điều kiện sử dụng.

Học sinh lớp 1–2 tư duy chủ yếu qua hình ảnh, tình huống cụ thể nên khó lĩnh hội khái niệm trừu tượng. Đến lớp 3, các em bước đầu nhận ra yếu tố lặp lại trong nhân dân, nhân ái, nhân hậu nhưng dễ nhầm yếu tố đồng âm khác nghĩa. Lớp 4–5 đã có thể suy luận từ ngữ cảnh và phân tích cấu tạo đơn giản, song vẫn cần hỗ trợ với từ ít dùng và khác biệt về sắc thái. Dạy học vì thế cần đi từ trực quan, ngữ cảnh đến phân tích, hệ thống hóa và vận dụng.

2.2. Đối tượng và phương pháp nghiên cứu

Đối tượng khảo sát là từ Hán Việt trong chính văn, bài tập và mục giải nghĩa từ của sách Tiếng Việt lớp 1–5, bộ Chân trời sáng tạo; không gồm sách giáo viên. Một đơn vị được ghi nhận khi có nguồn gốc Hán, có chữ Hán tương ứng và được đọc theo âm Hán Việt.

Nghiên cứu sử dụng thống kê – phân loại, phân tích – miêu tả, so sánh – đối chiếu và thực nghiệm sư phạm. Dữ liệu được thu thập thủ công, đối chiếu với từ điển và ghi theo lớp, bài học, cấu trúc, nghĩa, chủ đề, số lần xuất hiện. Số lượng đơn vị từ vựng và tổng lượt dùng được thống kê riêng.

2.3. Kết quả khảo sát và giá trị sư phạm

Khảo sát ghi nhận 1.248 đơn vị, gồm 119 từ đơn (9,54%) và 1.129 từ ghép (90,46%). Trong tổng số đơn vị, từ ghép chính phụ có 582 từ (46,63%), từ ghép đẳng lập có 547 từ (43,83%). Ưu thế của cơ chế ghép cho thấy tiềm năng dạy học theo yếu tố cấu tạo. Từ dân có thể mở rộng thành công dân, nhân dân, cư dân, dân tộc; từ học liên hệ với học sinh, học tập, học kỳ, học thuật.

Tuy vậy, phân tích yếu tố không đồng nghĩa với chiết tự máy móc. Một yếu tố có thể mang nhiều nghĩa trong những từ khác nhau. Yếu tố kết trong đoàn kết, kết bạn biểu thị sự gắn bó, nhưng trong kết thúc, tổng kết, chung kết lại liên quan đến phần cuối hoặc kết quả. Nếu chỉ cung cấp một nghĩa cố định, giáo viên có thể khiến học sinh suy luận sai. Việc dạy cấu tạo từ vì thế phải luôn gắn với ngữ cảnh và sự đối chiếu giữa các trường hợp cụ thể.

Theo nội dung, nhóm xã hội có 501 từ (40,14%); con người 215 từ (17,23%); văn hóa 167 từ (13,38%); khoa học 143 từ (11,46%); tự nhiên 90 từ (7,21%); giáo dục 82 từ (6,57%); giải trí 50 từ (4,01%). Nhóm xã hội gồm quốc gia, công dân, cộng đồng, hòa bình; nhóm con người có phụ huynh, thiếu nhi, nhân ái, hiếu thảo; nhóm văn hóa có di sản, truyền thống, nghệ thuật, kiến trúc.

Cơ cấu này còn phản ánh nội dung giáo dục: nhóm xã hội và con người gắn với ý thức công dân, trách nhiệm cộng đồng, phẩm chất; nhóm văn hóa hỗ trợ giáo dục truyền thống; nhóm khoa học và tự nhiên cung cấp công cụ tiếp cận môn học khác. Giáo viên có thể tích hợp từ theo chủ đề: quốc gia, cộng đồng, trách nhiệm, quyền lợi hoặc thiên nhiên, khí hậu, hệ sinh thái, bảo vệ.

Xét theo tần suất, 883 từ xuất hiện một lần (70,75%), 238 từ hai lần (19,07%), 127 từ từ ba lần trở lên (10,18%). Một số từ có tổng lượt dùng cao là hình ảnh (247 lượt), cảm xúc (214 lượt), tình cảm (146 lượt), trường (139 lượt), học sinh (96 lượt). Sự lặp lại giúp củng cố từ cốt lõi; ngược lại, tỉ lệ lớn từ chỉ xuất hiện một lần đòi hỏi giáo viên tái hiện chúng trong đọc hiểu, bài tập nói – viết, trò chơi hoặc môn học liên quan.

Theo khối lớp, lớp 1–2 chiếm khoảng 20,75%, chủ yếu là từ gần gũi với gia đình, trường học; lớp 3 chiếm 28,53%, mở rộng sang thiên nhiên, lao động, quê hương, phẩm chất; lớp 4–5 chiếm 50,72%, tăng từ khái quát, học thuật và trang trọng. Lộ trình phù hợp với sự phát triển nhận thức, nhưng độ khó cuối cấp đòi hỏi lựa chọn từ trọng tâm, phân hóa nhiệm vụ và hỗ trợ học sinh có vốn từ hạn chế.

Bên cạnh số lượng và cấu trúc, sắc thái sử dụng cũng là vấn đề cần lưu ý. Nhiều từ Hán Việt có từ thuần Việt gần nghĩa nhưng không thể thay thế trong mọi ngữ cảnh. Các từ hy sinh, từ trần, qua đời và chết cùng liên quan đến sự kết thúc sự sống, song khác nhau về sắc thái, đối tượng và hoàn cảnh giao tiếp. Tương tự, phụ nữ không hoàn toàn đồng nhất với đàn bà, nhi đồng không dùng trong mọi trường hợp như trẻ em. Nếu chỉ giải nghĩa bằng một từ gần nghĩa, học sinh có thể hiểu nội dung cơ bản nhưng vẫn dùng từ không phù hợp. Giáo viên cần đặt các từ vào câu, tình huống và cho học sinh so sánh hiệu quả biểu đạt.

III. ĐỊNH HƯỚNG VÀ BIỆN PHÁP DẠY HỌC TỪ HÁN VIỆT

3.1. Lồng ghép qua hoạt động đọc hiểu

Đọc hiểu là môi trường tự nhiên để tiếp xúc với từ trong ngữ cảnh. Biện pháp gồm ba bước: phát hiện và chọn khoảng 3–5 từ trọng tâm; suy luận nghĩa từ nhân vật, hành động, câu văn, tranh hoặc từ đồng nghĩa; vận dụng qua liên hệ trải nghiệm, tìm từ cùng chủ đề, đặt câu hay xử lý tình huống mới.

Khi dạy hiếu thảo, giáo viên có thể hỏi: "Bạn nhỏ đã làm gì cho người thân?", "Việc làm ấy thể hiện tình cảm nào?" để học sinh hình thành nghĩa từ hành động cụ thể. Với lớp 4–5, có thể mở rộng sang hiếu kính, bất hiếu và phân biệt hoàn cảnh sử dụng.

Dạy từ qua đọc hiểu không nên làm gián đoạn mạch tiếp nhận văn bản. Giáo viên cần lựa chọn những từ có ý nghĩa trực tiếp đối với nội dung bài đọc hoặc có khả năng tái sử dụng trong giao tiếp. Những từ quá chuyên biệt có thể giải thích ngắn bằng chú thích, trong khi các từ cốt lõi cần được tổ chức cho học sinh suy luận và vận dụng.

3.2. Sử dụng sơ đồ yếu tố Hán Việt

Biện pháp phù hợp với lớp 4–5. Giáo viên đặt một yếu tố thông dụng ở trung tâm rồi phát triển các nhánh từ ghép. Với dân, có thể chia nhóm đứng trước như dân tộc, dân gian, dân cư và nhóm đứng sau như nhân dân, công dân, cư dân. Học sinh giải nghĩa, đặt câu và bổ sung ví dụ.

Với yếu tố nhiều nghĩa, sơ đồ cần tách nhánh: kết trong đoàn kết, kết bạn, gắn kết khác kết trong kết thúc, tổng kết, chung kết. Thẻ màu hoặc khung in sẵn hỗ trợ học sinh chậm. Mỗi tiết chỉ nên khai thác một hoặc hai yếu tố, tránh kiến thức từ nguyên vượt yêu cầu.

Sơ đồ yếu tố không chỉ giúp ghi nhớ mà còn rèn khả năng so sánh, phân loại và khái quát hóa. Tuy nhiên, giáo viên cần kiểm tra nghĩa của từng từ trước khi đưa vào sơ đồ, tránh ghép từ theo sự giống nhau về âm nhưng khác nguồn gốc hoặc quan hệ nghĩa. Sau khi hoàn thiện sơ đồ, học sinh phải được đặt câu để chuyển từ khả năng nhận diện sang khả năng sử dụng.

3.3. Trò chơi ngôn ngữ và thực hành sáng tạo

Trò chơi phải gắn với mục tiêu nhận diện, giải nghĩa hoặc sử dụng từ (Lê Sao Mai, 2016). Có thể ghép yếu tố tạo từ, tìm từ cùng họ, phân loại nghĩa, nối từ với tranh, giải ô chữ, đặt câu tiếp sức. Sau khi chơi, giáo viên phải giải thích đáp án và yêu cầu vận dụng.

Lớp 1–3 cần trò chơi ngắn, nhiều hình ảnh; lớp 4–5 có thể yêu cầu giải thích nghĩa, phân biệt sắc thái, đặt câu. Mỗi trò nên kéo dài 5–7 phút và tạo cơ hội cho mọi học sinh. Hiệu quả được xác định bằng khả năng hiểu, sử dụng từ sau hoạt động, không chỉ bằng không khí sôi nổi.

Ba biện pháp trên cần được phối hợp thay vì sử dụng tách rời. Đọc hiểu cung cấp ngữ cảnh ban đầu; sơ đồ giúp hệ thống hóa quan hệ giữa các từ; trò chơi và nhiệm vụ nói – viết tạo cơ hội củng cố, chuyển vốn từ nhận biết thành vốn từ sử dụng. Giáo viên có thể đánh giá qua ba mức: nhận diện đúng từ hoặc yếu tố; giải thích được nghĩa trong văn bản; dùng từ chính xác trong câu và tình huống mới. Với học sinh còn hạn chế, cần giảm số lượng từ, cung cấp tranh hoặc khung câu; với học sinh khá, có thể yêu cầu tìm thêm từ cùng yếu tố, phân biệt sắc thái và sửa lỗi dùng từ. Cách phân hóa này bảo đảm hoạt động phù hợp với nhiều trình độ trong cùng lớp học.

3.4. Thực nghiệm sư phạm và bàn luận

Thực nghiệm gồm 65 học sinh lớp 4 Trường Tiểu học Lê Văn Tám, phường Phú Yên, tỉnh Đắk Lắk: lớp 4A thực nghiệm (33 học sinh) và lớp 4B đối chứng (32 học sinh), có kết quả Tiếng Việt tương đối tương đương. Trong một tiết 35 phút "Mở rộng vốn từ: Đoàn kết", lớp 4A dùng sơ đồ phân biệt hai nghĩa của kết và trò chơi "Ai nhanh hơn"; lớp 4B học theo hướng thông thường. Phiếu tám câu đo ba mức nhận biết, hiểu và vận dụng trước, sau tiết học.

Ở lớp thực nghiệm, tỉ lệ học sinh hoàn thành tốt tăng từ 30,3% lên 42,4%; tỉ lệ hoàn thành tăng từ 33,3% lên 42,4%; chưa hoàn thành giảm từ 36,4% xuống 15,2%. Ở lớp đối chứng, hoàn thành tốt tăng từ 31,25% lên 34,4%; hoàn thành tăng từ 37,5% lên 40,6%; chưa hoàn thành giảm từ 31,25% xuống 25%.

Sau thực nghiệm, lớp 4A đạt 90,9% ở yêu cầu nhận diện từ chứa yếu tố kết, 84,8% ở giải nghĩa ít nhất hai từ trọng tâm và 87,9% ở đặt câu; lớp 4B lần lượt đạt 75%, 62,5% và 56,3%. Mức chênh lệch lớn nhất nằm ở kỹ năng đặt câu, cho thấy biện pháp tác động không chỉ đến nhận biết mà còn hỗ trợ khả năng vận dụng từ vào ngữ cảnh. Quan sát cho thấy lớp thực nghiệm tích cực phân loại từ, giải thích khác biệt giữa kết bạn và kết quả, mạnh dạn đặt câu hơn. Tuy nhiên, khoảng 15% học sinh vẫn khó tự vẽ sơ đồ hoặc ghi nhớ nghĩa; giáo viên cần cung cấp khung, giảm số từ và hỗ trợ theo cặp.

Kết quả là tín hiệu tích cực nhưng chưa đủ để khái quát. Thực nghiệm chỉ diễn ra trong một tiết tại một trường; phiếu trước và sau giống nhau có thể tạo hiệu ứng ghi nhớ; chưa có kiểm định thống kê và đánh giá khả năng duy trì kiến thức. Do đó, kết quả chủ yếu có ý nghĩa minh chứng bước đầu

cho tính khả thi của biện pháp, chưa thể xem là bằng chứng khẳng định hiệu quả ổn định trong các điều kiện dạy học khác nhau.

IV. KẾT LUẬN

Từ Hán Việt được phân bố tương đối hệ thống trong sách Tiếng Việt bộ Chân trời sáng tạo, nổi bật ở ưu thế của từ ghép, sự tập trung vào chủ đề xã hội – con người – văn hóa, tỉ lệ cao từ chỉ xuất hiện một lần và xu hướng tăng độ trừu tượng ở lớp 4–5. Dạy học lớp từ này cần được xem là bộ phận của quá trình phát triển năng lực ngôn ngữ, không chỉ là giải nghĩa phụ trợ.

Giáo viên cần xây dựng danh mục từ trọng tâm, cho học sinh gặp lại từ ở nhiều hoạt động; ưu tiên ngữ cảnh, hình ảnh và từ thuần Việt gần nghĩa ở lớp 1–3; sử dụng sơ đồ yếu tố, so sánh sắc thái, tạo lập câu ở lớp 4–5. Phân tích cấu tạo phải vừa sức, gắn với ngữ cảnh và lưu ý đồng âm khác nghĩa; trò chơi phải có mục tiêu và bước chuẩn hóa kiến thức.

Nhà trường cần xây dựng ngân hàng thẻ từ, sơ đồ, trò chơi, học liệu số; tổ chức chuyên đề và phối hợp Tiếng Việt với Lịch sử và Địa lí, Đạo đức, Khoa học. Nghiên cứu tiếp theo cần đối chiếu các bộ sách, mở rộng địa bàn, kéo dài thực nghiệm, dùng công cụ trước – sau tương đương nhưng không trùng lặp, bổ sung kiểm định thống kê và đánh giá trì hoãn để cung cấp bằng chứng vững chắc hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Bộ Giáo dục và Đào tạo (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).

Nguyễn Tài Cẩn (2004). Nguồn gốc và quá trình hình thành cách đọc Hán Việt. Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Đỗ Thị Kim Cương (2024). "Từ Hán Việt trong văn bản đọc sách giáo khoa lớp 2, 3 và định hướng dạy học từ Hán Việt theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018". Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 69(5), 3–13.

Lê Thị Ngọc Điệp (2008). "Về từ Hán Việt trong sách giáo khoa Tiếng Việt bậc Tiểu học". Tạp chí Khoa học xã hội và nhân văn, 4(5), 85–91.

4, Nguyễn Thiện Giáp (2009). Từ vựng học tiếng Việt. Hà Nội: Nxb Giáo dục.

Nguyễn Thành Luân (2025). "Xây dựng hệ thống bài tập nhận diện và sử dụng từ Hán Việt cho học sinh lớp 5 theo bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống". Tạp chí Tâm lý – Giáo dục, 31(2), 101–104.

Lê Sao Mai (2016). "Sử dụng phương pháp trò chơi trong dạy học Tiếng Việt ở tiểu học nhằm phát triển năng lực nghe, nói, đọc, viết cho học sinh". Tạp chí Khoa học Trường Đại học Đồng Tháp, 21(8), 17–23.

Lê Phương Nga (2019). Phương pháp dạy học Tiếng Việt ở tiểu học I. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.

Đặng Đức Siêu (2001). Dạy và học từ Hán Việt ở trường phổ thông. Hà Nội: Nxb Giáo dục.

Đỗ Ngọc Thống, Đỗ Xuân Thảo (2020). Dạy học phát triển năng lực môn Tiếng Việt tiểu học. Hà Nội: Nxb Đại học Sư phạm.